

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Γκόλφω Τζελετοπούλου

**«Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως
εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο»**



Διδακτορική Διατριβή
Ιωάννινα, 2005

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	1
0.1 Η μεθοδολογική ανάπτυξη της εργασίας	13
Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	16
1. Η διαδικασία της μάθησης και η γνωστική ψυχολογία	17
1.1 Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως διαδικασία μάθησης.	18
2. Η οπτική της φαντασίας και το κτυ	21
2.1 Συστατικά στοιχεία του κτυ	23
2.1.1 Ο επικυρωτικός ενήλικος	23
2.1.2 Η αφήγηση/ανάγνωση ιστοριών και το κτυ	24
2.1.3 Χρόνος για το κτυ	25
2.1.4. Χώρος για το κτυ	26
2.1.5 Απλά αντικείμενα παιχνιδιού	26
2.1.6 Φανταστικοί σύντροφοι στο κτυ	29
3. Διαφορετικοί τύποι παιχνιδιού	31
3.1 Η τυπολογία του παιχνιδιού από τον Hughes	33
3.2 Όρια στις κατηγορίες παιχνιδιού	34
3.3 Ορολογία	34
3.4 Χαρακτηριστικά του κτυ	36
4. Παιδιά άλλων πολιτισμών παίζουν παιχνίδια υποκριτικής;	39
5. Τα πιθανά οφέλη από το κτυ	41
5.1. Ποικίλες μορφές στη χρήση της γλώσσας	42
5.1.1 Επικοινωνιακές και γνωστικές διαστάσεις των χρήσεων της γλώσσας	44
5.1.2 Το κτυ και ο αναδυόμενος αλφαριθμητισμός	45
5.1.3 Επικοινωνιακές δεξιότητες και εκπαίδευση	49
5.1.4 Τα μαθηματικά ως γλώσσα	51
5.2 Χειρονομίες και οπτικά σύμβολα	53
5.3 Το σχέδιο των νηπίων και η χειρονομιακή ζωγραφική	53
6. Το κτυ και η κοινωνικο-συναισθηματική κατανόηση	55
6.1 Κοινωνικοποίηση	57
6.2 Επιθετικότητα	58
6.3 Παιχνίδια Εξουσίας	61
6.4 Είναι το κτυ κατάλληλο για όλα τα παιδιά;	62
7 Το κτυ και η διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας	64
7.1 Το παιχνίδι της υποκριτικής των αγοριών και των κοριτσιών	65
7.2 Τα πολεμικά παιχνίδια και τα όπλα στο κτυ	68
8. Ο ρόλος των νηπιαγωγών στη διευκόλυνση του κτυ	71
8.1 Σύνοψη	74
Β΄ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	78
1. Το πρόβλημα της έρευνας	79
1.1 Η αναγκαιότητα της έρευνας	80
1.2 Ο σκοπός της έρευνας	83

1.3	Ερευνητικά ερωτήματα	83
1.4	Καθορισμός μεταβλητών της έρευνας	84
1.5	Περιορισμοί της έρευνας	86
1.6	Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας	86
2	Αποτελέσματα	94
A	<i>Ποιοτική διερεύνηση</i>	95
A.1	Γνωστικές δεξιότητες	95
A.2	Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες	110
A.3	Το κπυ ως διαδικασία ανακάλυψης της ταυτότητας	117
A.4	Το κπυ και η σχέση ανάμεσα στη δυναμική της ομάδας και τη συνεργατική μάθηση	129
A.5	Γενικές διαπιστώσεις για τη συνεργατική μάθηση μέσα από το κπυ.	157
B	<i>Ποσοτική διερεύνηση</i>	159
B.1.	Πρώτο μέρος	161
B.2.	Δεύτερο μέρος	166
B.3.	Τρίτο μέρος	175
B.4.	Τέταρτο μέρος	184
3.	Συμπεράσματα	188
	Βιβλιογραφικές αναφορές	197
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	203
	Λυσιστράτη: Σοφίας Ζαραμπούκα. (Περίληψη)	204
	Το ερωτηματολόγιο	206

Εισαγωγή

I. Καινοτόμοι παιδαγωγοί της προσχολικής αγωγής.

Κατά τη διάρκεια του δέκατου-όγδοου και δέκατου-ένατου αιώνα η παιδική ηλικία αντιμετωπιζόταν ως ένα είδος ανώριμης μορφής της ενήλικης ζωής. Η κυρίαρχη άποψη για τα παιδιά ήταν σαφώς επηρεασμένη από την ιδέα του προπατορικού αμαρτήματος: την πεποίθηση ότι τα παιδιά είχαν μια φυσική ροπή για το κακό. Τα χρηστά ήθη και οι καλές συνήθειες έπρεπε να εμποδισθούν στα παιδιά, συνεπικουρούμενα από μεγάλες δόσεις σωματικής τιμωρίας τόσο μέσα στην οικογένεια όσο στο σχολείο. Δεν είχαν, ασφαλώς, όλες οι οικογένειες τόσο άκαμπτες πεποιθήσεις αλλά η στάση της κοινωνίας δεν ήταν ευγενική προς τα παιδιά ανεξάρτητα από την κοινωνική τους θέση.¹

Ορισμένοι πρωτοπόροι παιδαγωγοί εξάσκησαν μακρά επίδραση στην ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής ανά την Ευρώπη. Οι ακριβείς θέσεις τους και η πρακτική τους διέφεραν, αλλά ήταν κοινή η αφοσίωσή τους σ' αυτό που θα αποκαλούσαμε σήμερα μια περισσότερο παιδοκεντρική προσέγγιση:

Ο Γάλλος παιδαγωγός και φιλόσοφος Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) αμφισβήτησε τις κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής του ότι τα παιδιά γεννιούνται κακά και ότι έπρεπε να καθοδηγούνται στο καλό. Πρότεινε μια εξίσου ισχυρή άποψη, με την άποψη που μαχόταν. Η ρομαντική και εξιδανικευμένη πεποίθηση του ήταν ότι τα παιδιά ήταν καλά και η θετική φύση τους μπορούσε να αναδειχθεί μέσα από την ανατροφή, τη φροντίδα και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Friedrich Froebel (1782-1852) εργάστηκε στη Γερμανία και στηρίχτηκε στις ιδέες και το έργο του Ελβετού παιδαγωγού και μεταρρυθμιστή Johann Pestalozzi (1746-1827) ο οποίος με τη σειρά του είχε επηρεαστεί από τον Rousseau. Ο Pestalozzi τόνισε με έμφαση ότι η διδασκαλία των μικρών παιδιών έπρεπε να ξεκινά από τις οικείες ιδέες και σταδιακά να προχωρεί προς τις καινούριες.

Η εκπαιδευτική πρακτική του ήταν ριζοσπαστική για την εποχή. Ενδιαφέρθηκε για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας του παιδιού, και πίστευε ότι κάθε προγραμματισμός έπρεπε να συμβαδίζει με την εξελικτική ανάπτυξη του παιδιού. Ο Pestalozzi έδωσε έμφαση σε εκείνες τις δραστηριότητες όπου τα παιδιά εργαζόταν από κοινού. Πίστευε ότι τα παιδιά θα κινούνταν από την παρατήρηση στην κατανόηση και έτσι θα σχηματοποιούσαν ιδέες.

Αναπτύσσοντας περαιτέρω τις ιδέες του Pestalozzi, ο Froebel² καινοτόμησε δημιουργώντας σχολείο για παιδιά μικρότερης ηλικίας από εκείνα που είχαν την τυπική ηλικία για το δημοτικό σχολείο. Εκείνο το σχολείο το αποκάλεσε «Κήπο των Παιδιών» (Kindergarten). Πίστευε ότι οι δάσκαλοι θα έπρεπε να ενθαρρύνουν την αυτοέκφραση των παιδιών μέσα από το ατομικό και ομαδικό παιχνίδι. Τα παιδιά μάθαιναν επιλέγοντας, ελεύθερα, δραστηριότητες μέσα από ένα καθοδηγούμενο

¹Lindon, J. (2001:120). *Understanding Children's Play*. London: Nelson Thornes Ltd.

² Πανταζής, Σ. (1997:32) *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα :Gutenberg.

πλαίσιο *απασχολήσεων*, όπως το ονόμαζε, και με την υποστήριξη συγκεκριμένου παιδαγωγικού υλικού που αποκάλεσε *δώρα*.³

Τα δώρα ήταν σειρές ξύλινων κύβων, κυλίνδρων, τετραγώνων, ορθογωνίων και στρογγυλών σχημάτων. Ο στόχος ήταν να διδάξει στα μικρά παιδιά ότι τα πάντα γύρω τους ήταν δομημένα με μια συγκεκριμένη δομή. Η αρχική μέθοδος Froebel ήταν περισσότερο τυπικά δομημένη, με λιγότερη ελεύθερη έκφραση από αυτό που θα αποκαλούσαμε σήμερα «μάθηση μέσα από το παιχνίδι». Ωστόσο, εκείνη την εποχή, η καθημερινή πρακτική στον αρχικό «Κήπο των Παιδιών» ήταν σε μεγάλη αντίθεση με την εκπαιδευτική πρακτική της Ευρώπης. Τότε τα σχολεία ευνοούσαν τις επαναλαμβανόμενες ασκήσεις και ήταν κατεξοχήν δασκαλοκεντρικά.

Η Maria Montessori (1870-1952)⁴ εγκαταστημένη στην Ιταλία, αρχικά, δούλεψε με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που προέρχονταν από πολύ χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα. Αργότερα επεξέτεινε τη μεθόδό της στα παιδιά γενικώς. Η Montessori πίστευε ότι ήταν δυνατό να διεγείρεις και να αναπτύξεις τις φυσικές και τις αισθητηριακές δεξιότητες των παιδιών, μέσα από τις δικές τους προσπάθειες και μέσα από τη χρήση υλικού σχεδιασμένου για συγκεκριμένο στόχο. Υπήρχε σαφές στόχος να καταστούν τα παιδιά ικανά να κατακτήσουν βασικές δεξιότητες ζωής μέσα από την αυτό-εκπαίδευση και την αναζήτηση.⁵

Κουμπιά και υλικό κουμπωμάτων βοηθούσε τα παιδιά να μαθαίνουν να ντύνονται μόνα τους. Τα ενσφηνώματα σχημάτων εξασκούσαν την όραση. Υλικό γεωμετρικών σχημάτων και σχεδίων βοηθούσε τα παιδιά να αναπτύξουν μεγαλύτερο συντονισμό ανάμεσα στο μάτι και στο χέρι.⁶ Γράμματα από γυαλόχαρτο και αριθμοί υπήρχαν για να βοηθούν τα παιδιά να μαθαίνουν μέσα από την αφή.

Η Montessori, όπως και ο Froebel, δεν ήταν πρωτοπόροι της μάθησης μέσα από το παιχνίδι με την έννοια που χρησιμοποιείται ο όρος από το τέλος της δεκαετίας του 1960. Αυτοί οι πολλοί σπουδαίοι, κατά τα άλλα, πρωτοπόροι δεν ευνοούσαν το παιχνίδι των παιδιών αυτό καθαυτό. Η επιθυμία τους ήταν να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Το παιδαγωγικό υλικό τους και η θεωρία που το υποστήριζε χρησιμοποιούνταν σε συγκεκριμένη ακολουθία και μέσα σε ένα προσεχτικά δομημένο περιβάλλον. Είχε στόχο να υποστηρίξει την εξάσκηση των αισθήσεων, την αυτο-πειθαρχία, την τάξη και τους καλούς τρόπους. Το νέο στοιχείο της μεθόδου τους ήταν ότι τα παιδιά θα μάθαιναν καλύτερα μέσα από αυτο-καθοδηγούμενες δραστηριότητες, και η μάθησή τους θα υποστηριζόταν από ένα εσωτερικό κίνητρο.⁷ Και οι δύο νεωτεριστές παιδαγωγοί διαχωρίστηκαν από την άποψη ότι τα παιδιά είχαν ανάγκη να καθοδηγούνται από έναν ενήλικο.

Η Montessori δεν πίστευε ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη να παίζουν και δεν εκτιμούσε το παιχνίδι ως αυτόνομη δημιουργική δύναμη. Δεν ενδιαφέρθηκε καθόλου για το φανταστικό παιχνίδι των παιδιών.⁸ Ο στόχος της ήταν να φέρει τα παιδιά, ιδιαίτερα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και κοινωνική αποστέρηση, πιο κοντά στην πραγματική ζωή και να τα καταστήσει ικανά να εξασκούν σημαντικές δεξιότητες που θα τους προσπόριζαν ανεξαρτησία και αυτονομία. Η προσέγγιση και η φιλοσοφία του Froebel ήταν λιγότερο τυπική από εκείνη της Montessori, αλλά, η αυστηρά δομημένη μεθόδός

³ Lindon, J. (2001). ό.π.

⁴ Montessori, M. (1955). *Childhood Education*. New York: American Library.

⁵ Lindon, J. (2001). ό.π. σελ.121.

⁶ Το υλικό αυτό, αρχικά κατασκευάστηκε από το γιατρό Edouard Seguin (1812-80) για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ο Seguin οδηγούσε τα παιδιά από την εκπαίδευση των αισθήσεων τους στην ανάπτυξη της σκέψης και των ιδεών.

⁷ Lindon, J. (2001). ό.π. σελ.121.

⁸ Αυγητίδου, Σ. (Επιμ. έκδ.). (2001:208). *Το Παιχνίδι*. Αθήνα:Τυπωθήτω.

του προκαλούσε περισσότερο τυπικό μαθησιακό περιβάλλον απ'ό,τι συχνά υποθέτουμε.

II. Το παιχνίδι των παιδιών και η γνωστική ανάπτυξη.

Η Susan Isaacs (1885-1948),⁹ στην Αγγλία, ακολούθησε μια διαφορετική παράδοση από αυτή που περιγράφηκε παραπάνω. Ήταν πολύ επηρεασμένη από τις πρωτοπόρες της ψυχανάλυσης του παιδιού Anna Freud (1895-1982) και Melanie Klein (1882-1960).¹⁰ Δέχτηκε κάποιες από τις απόψεις των ψυχαναλυτών ότι το συμβολικό και φανταστικό παιχνίδι αποδέσμευε τα συναισθήματα των παιδιών.

Ωστόσο, διαχωρίστηκε από την παραδοσιακή ψυχαναλυτική προσέγγιση του Sigmund Freud, (1856-1939) πατέρα της ψυχανάλυσης¹¹ ο οποίος ενδιαφέρθηκε πολύ για την παιδική ηλικία κυρίως επειδή πίστευε ότι τα γεγονότα αυτής της ηλικίας ήταν η πηγή των μετέπειτα προβλημάτων στους ενήλικους για τους οποίους η μακρά θεραπεία ήταν η μόνη λύση. Ο Freud υποστήριζε ότι η συναισθηματική αναστάτωση των παιδιών, καθώς επίσης και οι πιθανές λύσεις των προβλημάτων, εκδραματίζονται στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών.¹²

Η Isaacs πίστευε ότι το παιχνίδι είχε μια εκπαιδευτική και αναπτυξιακή λειτουργία. Είχε ξεκάθαρους απόψεις ότι οι δάσκαλοι δεν θα έπρεπε να δρουν ως ψυχαναλυτές για τα παιδιά. Εκτιμούσε το παιχνίδι των παιδιών επειδή πίστευε ότι ήταν σημαντικό για τη δημιουργία φανταστικών νοημάτων και είχε νοητική αξία.¹³

Έβλεπε το αυθόρμητο, φανταστικό παιχνίδι ως το σημείο εκκίνησης του ταξιδιού των παιδιών για την ανακάλυψη, τη λογική και τη σκέψη. Συνόψισε δε την άποψή της όταν έγραφε ότι «το παιχνίδι είναι πράγματι η εργασία του παιδιού και το μέσο με το οποίο μεγαλώνει και αναπτύσσεται».¹⁴ Πίστευε ότι αυτό το παιχνίδι βοηθούσε τα παιδιά να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους μέσα από την ανάπτυξη της αίσθησης για τον εαυτό και της κοινωνικής συνείδησης.

III Η επιρροή του Jean Piaget (1896-1980)

Πολλοί ψυχολόγοι πιστεύουν ότι η μελέτη της ανάπτυξης της σκέψης δεν άρχισε παρά με την εμφάνιση του γνωστού Ελβετού βιολόγου και ψυχολόγου Jean Piaget.¹⁵ Στη δεκαετία του 1920, η επικρατούσα πεποίθηση ήταν ότι το παιδί ήταν ένα άδειο σκεύος που έπρεπε να γεμίσει με γνώσεις που θα τις παρείχε ο ενήλικος. Επομένως, ήταν, εντελώς, πρωτοποριακές οι προτάσεις του Piaget¹⁶ ότι το νήπιο εξερευνούσε το περιβάλλον του, πειραματιζόταν με τα παιχνίδια του και ανακάλυπτε δικές του ιδέες.

Σε αντίθεση, με τους υποστηρικτές της βιολογικής κατεύθυνσης και τους υποστηρικτές της θεωρίας της συμπεριφοράς, που βλέπουν το παιδί ως ένα παθητικό

⁹ Isaacs, S. (1963). *The Psychological Aspects of Child Development*. London: Evan Bros.

¹⁰ <http://vatlin.chat.ru/Klein-biography-eng.htm>

¹¹ <http://www.english-heritage.org.uk/default.asp?WCI=NewsItem&WCE=192>

¹² Lindon, J. (2001) ό.π. σελ. 36.

¹³ Lindon, J. (2001) ό.π. σελ. 123.

¹⁴ Smith, P. *Το Παιχνίδι και Οι χρήσεις του Παιχνιδιού*. Στην Αυγητίδου, Σ. (Επιμ. έκδ). (2001:209). Αθήνα: Τυπωθήτω.

¹⁵ Βοσνιάδου, Στ. (Επιμ. έκδ). (1992:14) *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*. Β' τόμος. Αθήνα: Gutenberg.

¹⁶ Lindon, J. (2001) . ό π. σελ. 28.

δέκτη ¹⁷ είτε βιολογικών είτε περιβαλλοντικών επιδράσεων, ο Piaget θεωρεί το παιδί ως ενεργό πλάστη της γνώσης του για την πραγματικότητα.

Η μάθηση ¹⁸ οικοδομείται από τις ίδιες τις ενέργειες του παιδιού πάνω στα πράγματα και τις σχέσεις τους. Ο ενεργητικός ρόλος του παιδιού στη διαμόρφωση των γνωστικών του δομών έχει τεράστια σημασία στην πορεία της συνολικής του εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. ¹⁹

Ο σημαντικός αυτός επιστήμονας γοητεύτηκε από το γεγονός ότι η γνώση των παιδιών για τον κόσμο μπορούσε να αναπτυχτεί μέσα από την προσωπική τους εμπειρία, και εισηγήθηκε ότι η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών ακολουθούσε μια σειρά σταδίων τα οποία αναπτύσσονταν με μια ορισμένη ακολουθία.

Ο Piaget πίστευε ότι στη διάρκεια της δραστηριότητάς τους τα παιδιά οικοδομούν σχήματα, οργανωμένα μοντέλα ατομικής γνώσης που αναπαριστούν αντικείμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις. Στις λειτουργίες των γνωστικών σχημάτων βρίσκονται οι δύο βασικές νοητικές ενέργειες, μέσα από τις οποίες το παιδί γνωρίζει τον κόσμο. Η αφομοίωση και η συμμόρφωση. ²⁰ Η πρώτη, είναι η διαδικασία με την οποία καινούριες πληροφορίες ενσωματώνονται στις προϋπάρχουσες δομές γνώσεων. Η συμμόρφωση είναι η διαδικασία με την οποία οι δομές των γνώσεων τροποποιούνται για να προσαρμοστούν στις καινούριες καταστάσεις. Η αφομοίωση και η συμμόρφωση είναι ως ένα βαθμό, αντίθετες δυνάμεις. ²¹

Η μια ωθεί προς την αλλαγή ή αναπροσαρμογή (συμμόρφωση), ενώ η άλλη επιδιώκει τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης (αφομοίωση). Για να μπορέσει να λειτουργήσει ένα σύστημα πρέπει οι δύο αυτές αντίθετες δυνάμεις να εξισορροπούνται, με ένα μηχανισμό αυτορρύθμισης ο οποίος στοχεύει στην άρση των αντινομιών για να επιτύχει το άτομο την καλύτερη δυνατή οργάνωση του γνωστικού υλικού και την καλύτερη δυνατή προσαρμογή.

Ο Piaget ελαχιστοποίησε τη σημασία του συμβολικού παιχνιδιού, (όρος που καθιερώθηκε απ' αυτόν) στη γνωστική ανάπτυξη, επειδή είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι των μικρών παιδιών είναι καθαρή αφομοίωση που υπερσχύει της συμμόρφωσης. ²² Ο ίδιος ενδιαφέρθηκε, πάρα πολύ, για την επιστημολογία, τις πηγές της γνώσης των ενηλίκων, την ηθική.

Δεν επικεντρώθηκε σε άλλες όψεις της ανάπτυξης του παιδιού, όπως είναι η επικοινωνιακή δεξιότητα και ο ρόλος της γλώσσας, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η ύπαρξη διαφυλικών διαφορών στο παιχνίδι των παιδιών, η συναισθηματική ανάπτυξη. Επέμενε να βλέπει τα παιδιά ως «μοναχικούς επιστήμονες» και ενδιαφέρθηκε λιγότερο για τη δυναμική του παιχνιδιού μεταξύ των παιδιών. ²³

Ο Piaget ανέπτυξε τη θεωρία του, μέσα από τις πολλές παρατηρήσεις, που έκανε ο ίδιος και η Valentine Piaget, σύζυγός του και συνάδελφος ψυχολόγος, στα τρία τους παιδιά. Η έρευνα στην ψυχολογία της γνωστικής ανάπτυξης τα τελευταία χρόνια και η βελτίωση των μεθοδολογικών-ερευνητικών εργαλείων επέφερε αναπόφευκτα μερικές αναθεωρήσεις και τροποποιήσεις σε ορισμένες θέσεις και χαρακτηριστικά

¹⁷ Βοσνιάδου, Στ. (1992) ό.π. σελ 14.

¹⁸ Περισσότερα για τον ορισμό τη μάθησης αναπτύσσονται στο Κεφάλαιο Πρώτο.

¹⁹ Κολιάδη, Ε. (1997:107) *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Γ' τόμος. Αθήνα.

²⁰ Cole & Cole (2001:159) *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Β τόμος. Αθήνα:Τυπωθήτω.

²¹ Cole & Cole (2001)ό.π. σελ 159.

²² Sutton-Smith, B. "Piaget on Play: A Critique," *Psychological review* 73 (1966): 104-110. Bretherton, Inge. "Representing the Social World," in *Symbolic Play: Reality and Fantasy*, ed. Inge Bretherton (Orlando: Academic Press, 1984), pp.3-41.

²³ Lindon, (2001)ό.π. σελ 28.

της πιαζετικής θεωρίας, οι οποίες δεν ακυρώνουν την εγκυρότητα του συνολικού έργου και της προσφοράς του.²⁴

IV. Η συνεισφορά του Lev Vygotsky

Ο Lev Vygotsky (1896-1934) εργάστηκε στη Ρωσία μεταξύ των χρόνων 1920 και 1930 και ήταν ένας από τους πρώτους που διαφώνησε με τις απόψεις του Piaget όσον αφορά τη σκέψη των μικρών παιδιών. Ο Vygotsky πέθανε από φυματίωση σε ηλικία 38 χρόνων. Η δουλειά του πολύ σπάνια ήταν διαθέσιμη έξω από τη Ρωσία, πριν την έκδοση των αγγλικών μεταφράσεων του έργου του το 1962 και 1978. Τα γραπτά του είναι συνδυασμός ιδεών, άτυπων πειραμάτων και πρακτικών εισηγήσεων για τη μάθηση των παιδιών.²⁵

Ο Vygotsky έδωσε μεγαλύτερη έμφαση από τον Piaget στο ρόλο της γλώσσας, την οποία θεωρούσε πηγή της σκέψης και έδωσε έμφαση στο ρόλο του κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τα παιδιά έκαναν τις εξερευνήσεις τους και μάθαιναν. Επικεντρώθηκε στη γλώσσα ως «ζωτικό κοινωνικό εργαλείο» και περιέγραψε τη μάθηση μέσα σε πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Δεν πίστευε στην άποψη του Piaget ότι τα παιδιά λειτουργούσαν ως μοναχικοί επιστήμονες, (lone scientists)²⁶ και διαφωνούσε με την άποψη ότι ο λόγος των νηπίων ήταν λόγος εγωκεντρικός.

Ο Vygotsky πίστευε ότι το παιδί²⁷ περνάει από διάφορα στάδια ανάπτυξης στην πορεία του για την κατάκτηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, και σε καθένα από τα στάδια αυτά η ανάπτυξη συντελείται μέσα από έναν ξεχωριστό χαρακτήρα δράσης, μια συγκεκριμένου τύπου κυρίαρχη δραστηριότητα:

- Για τη βρεφική ηλικία, η δράση αυτή είναι οι χειρισμοί των αντικειμένων.
- Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, το παιχνίδι της υποκριτικής.
- Για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, η μάθηση, σε συνδυασμό με τη συμμετοχή σε χρήσιμα επιτεύγματα

Ακόμη, πίστευε ότι το παιχνίδι ήταν σημαντικό για τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Η δράση στη σφαίρα της φαντασίας, σε μια φανταστική κατάσταση, η δημιουργία των εκούσιων προθέσεων και των σχεδίων της πραγματικής ζωής, των εκούσιων κινήτρων, όλα παρουσιάζονται στο παιχνίδι, καθιστώντάς το, το πιο υψηλό επίπεδο ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία. Το παιδί εξελίσσεται ουσιαστικά μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιού. Μόνο μ'αυτή την έννοια μπορεί να θεωρηθεί το παιχνίδι ως κυρίαρχη δραστηριότητα που καθορίζει την ανάπτυξη του παιδιού.²⁸

Διαχώρισε τα παιχνίδια φανταστικών καταστάσεων από άλλες μορφές δραστηριοτήτων των παιδιών θέτοντας ως κριτήριο τη δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης. Η δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης, στο παρελθόν, δε λαμβανόταν ως το κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού γενικά, αλλά αντιμετωπιζόταν ως αντικείμενο συγκεκριμένων υποκατηγοριών παιχνιδιού.²⁹

²⁴ Karmiloff-Smith A. (1998). *Πέρα από τη σπονδυλωτή διάνοια*. (μτφρ.Μαραγκός, Γ.) Αθήνα: Οδυσσέας.

²⁵ Lindon, J. (2001)ό.π. σελ. 31.

²⁶ Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York:

²⁷ Βοσνιάδου, Στ. (1992) ό.π. σελ. 27.

²⁸ Vygotsky, L. *Νοσ στην Κοινωνία* στη Βοσνιάδου, Στ. (Επιμ. έκδ.).(1997:173). Αθήνα: Gutenberg.

²⁹ Vygotsky, (1997)ό.π.σελ 159.

Ο Vygotsky,³⁰ επισημαίνει ενδεικτικά ότι αυτό που θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού της υποκριτικής είναι το γεγονός ότι είναι περισσότερο ανάμνηση από κάτι που έχει συμβεί στην πραγματικότητα, παρά καθαρή φαντασία. Είναι πιο πολύ μνήμη σε δράση, παρά μια πρωτότυπη κατάσταση φαντασίας. Είναι μια φανταστική κατάσταση, αλλά γίνεται κατανοητή κάτω από το φως μιας αληθινής κατάστασης που έχει μόλις τελεσθεί.

Η δράση σε μια φανταστική κατάσταση διδάσκει το παιδί να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του όχι μόνο με βάση την άμεση αντίληψη των αντικειμένων ή με βάση την κατάσταση που το επηρεάζει άμεσα, αλλά επίσης και βάσει του νοήματος αυτής της κατάστασης.³¹ Το παιδί δεν το κάνει αυτό, αυτόματα, γιατί του είναι τρομερά δύσκολο να διαχωρίσει τη σκέψη (το νόημα δηλαδή μιας λέξης) από το αντικείμενο. Το παιχνίδι παρέχει ένα μεταβατικό στάδιο προς αυτή την κατεύθυνση, οπότε ένα αντικείμενο (για παράδειγμα ένα ραβδί) γίνεται ο άξονας για να απομονώσει το νόημα από το αντικείμενο. Η αδυναμία του παιδιού συνίσταται στο ότι για να φανταστεί ένα άλογο, χρειάζεται να προσδιορίσει την πράξη του χρησιμοποιώντας ως μέσο «το άλογο-μέσα-στο ραβδί».³²

Επισημαίνεται ότι ο Vygotsky αντιλαμβάνεται το νόημα και τη δράση ως ένα κλάσμα, δηλαδή ως μια σχέση με αριθμητή και παρανομαστή, που δείχνει ότι το νόημα έχει μια σχέση με τη δράση που είναι εσωτερική. Η σχέση είναι εσωτερική ακόμη κι όταν η δράση κυριαρχεί του νοήματος, επειδή το νόημα της λέξης υπάρχει σε σχέση με την εμπειρία, και δε συνδέεται με τα αντικείμενα. Αλλά αυτή η εσωτερική σχέση μεταξύ της δράσης και του νοήματος αλλάζει. Η σχέση νόημα-λέξη δεν είναι ένα πράγμα, αλλά μια διαδικασία, μια κίνηση από το νόημα στη λέξη και από τη λέξη στο νόημα.³³

Επίσης, έδωσε έμφαση στο ότι κατά τη διάρκεια των συνεδριών του φανταστικού παιχνιδιού τους τα παιδιά μπορούσαν να «βγουν» από τις οριοθετήσεις της πραγματικής τους ζωής και να διερευνήσουν τα πιθανά νοήματα πέρα από αυτούς τους περιορισμούς.³⁴ Θεωρούσε ότι όλες οι μορφές παιχνιδιού είχαν κάποιο φανταστικό στοιχείο και ότι το παιχνίδι τους αυτό ήταν παιχνίδι κανόνων μέσα στο πλαίσιο του φανταστικού στοιχείου.

Αρκετοί ερευνητές,³⁵ αφού εξέτασαν το προσχολικό παιχνίδι μέσα από τη μελέτη του μεταγενέστερου και βασισμένου σε κανόνες παιχνιδιού, συμπέραναν ότι αν κι έχει να κάνει με μια φανταστική κατάσταση, στην πραγματικότητα πρόκειται για παιχνίδι με κανόνες. Ότι περνάει απαρατήρητο για το παιδί στην πραγματική ζωή, γίνεται κανόνας συμπεριφοράς στο παιχνίδι.

Όταν στο παιχνίδι υπάρχει μια φανταστική κατάσταση, υπάρχουν κανόνες που όμως δε διαμορφώνονται εκ των προτέρων αλλάζοντας την πορεία του παιχνιδιού, αλλά απορρέουν από μια φανταστική κατάσταση. Έτσι, η αντίληψη ότι το παιδί συμπεριφέρεται σε μια φανταστική κατάσταση χωρίς κανόνες, είναι απλά εσφαλμένη. Ακόμη και το πιο απλό παιχνίδι, μόλις οριστεί από ορισμένους κανόνες, μετατρέπεται αυτομάτως σε μια φανταστική κατάσταση, αφού κάποιες δυνατότητες για δράση αποκλείονται.³⁶

Πίστευε ότι το παιχνίδι ήταν σημαντικότερο για τη μάθηση, αλλά δεν το έβλεπε ως μονόδρομο. Επισήμανε τον πιθανό κίνδυνο οι ενήλικοι να εστιάσουν υπερβολικά στα

³⁰ Vygotsky, L. *Νους στην Κοινωνία* στη Βοσνιάδου, Στ. (Επιμ. έκδ.).(1997: 173). Αθήνα: Gutenberg.

³¹ Vygotsky, (1997)ό.π.σελ. 164-165.

³² Vygotsky, (1997)ό.π.σελ. 164-165.

³³ Vygotsky, (1997)ό.π.σελ. 164-165.

³⁴ Garvey, C. (1991). *Play*. Fontana.

³⁵ Vygotsky, (1997)ό.π.σελ. 160.

³⁶ Vygotsky, (1997)ό.π.σελ. 162.

πιθανά διανοητικά οφέλη του παιχνιδιού και να αγνοήσουν το συναισθηματικό περιεχόμενό του.

Επιπλέον, ο Vygotsky χρησιμοποίησε την ιδέα του για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (ZEA) για να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να υποστηριχτεί η μάθηση του παιδιού από έναν ενήλικο ή ακόμη από ένα συνομήλικό του οποίου οι δεξιότητες ήταν ελαφρά πιο ώριμες από εκείνες του συγκεκριμένου παιδιού. Στην εκπαίδευση, χρησιμοποιείται ο όρος *VygotskianTutorial*³⁷ για να περιγραφεί η ευαίσθητη και κατάλληλη ενήλικη καθοδήγηση της μάθησης ενός μικρού παιδιού μέσα στα πλαίσια της ατομικής ζώνης της επικείμενης ανάπτυξής του.

Ο προσδιορισμός του αναπτυγμένου επιπέδου σε κάθε παιδί είναι ανεπαρκής, αν θέλουμε να ανακαλύψουμε τις πραγματικές σχέσεις της διεργασίας ανάπτυξης με τις ικανότητες της μάθησης. Ο Vygotsky καθόρισε δύο τουλάχιστον επίπεδα ανάπτυξης. Αφενός το *πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο*, και ως τέτοιο εννοούσε τις νοητικές λειτουργίες ενός παιδιού που έχουν ήδη ολοκληρώσει ένα συγκεκριμένο κύκλο ανάπτυξης και βασίζονται στη γενική υπόθεση ότι μόνο τα πράγματα που κάνουν τα παιδιά από μόνα τους δηλώνουν τις νοητικές τους ικανότητες. και αφετέρου το *δυναμικό επίπεδο ανάπτυξης* με το οποίο εννοούσε αυτά που μπορούν να κάνουν τα μικρά παιδιά με τη βοήθεια ικανότερων συνομηλίκων ή του δασκάλου.

Η διαφορά ανάμεσα στα δύο επίπεδα ονομάζεται «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development). Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης επιτρέπει στους ψυχολόγους και τους εκπαιδευτικούς να επενδύσουν όχι μόνο σε ό,τι ήδη έχει επιτευχθεί αναπτυξιακά, αλλά και σε ό,τι ήδη βρίσκεται σε πορεία ωρίμανσης.

Ο L.S. Vygotsky ήταν ένα ιδιαίτερα προκυμαμένο άτομο, και πολλοί δε δίστασαν να τον χαρακτηρίσουν, ιδιοφυΐα, όπως τον αποκάλεσε ο ίδιος ο Piaget σε μάθημά του στη Γενεύη το 1964, με τη συμπλήρωση ότι είναι κρίμα που γνωρίζει το έργο του Vygotsky τόσα χρόνια μετά το θάνατό του και ότι πολύ θα επιθυμούσε να έχει έναν τόσο βαθύ στοχαστή για συνομιλητή του ώστε να συζητήσει τις τόσο σημαντικές κριτικές παρατηρήσεις του για την εγωκεντρική σκέψη.³⁸

Από το 1980, έχει παρατηρηθεί ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον από σημαντικούς εκπροσώπους των ψυχολογικών και επιστημονικών επιστημών, για τις ιδέες του Lev Semyonovitch Vygotsky (1986-1934) επισημαίνει ο καθηγητής Φράγκος Χρίστος³⁹, «έναν επιστήμονα που έρχεται από το μέλλον», ή για τη μοναδικότητα της ερμηνευτικής και διεισδυτικής ικανότητάς του, καθώς και για τη μυωπική, χωρίς αυτόν, αντιμετώπιση της σύγχρονης ψυχολογίας

Η προσέγγιση του Vygotsky προκαλεί την άποψη του Piaget ότι τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν μέχρι να είναι έτοιμα σε κάθε συγκεκριμένο στάδιο. Ο Piaget επισήμανε το σοβαρό κίνδυνο όταν ένας ενήλικος «πρόωρα» δίδασκε κάτι στο παιδί που το παιδί αργότερα θα μπορούσε να το ανακαλύψει μόνο του. Πίστευε ότι το παιδί δεν μπορούσε πραγματικά να καταλάβει, επειδή οι ενήλικοι το εμπόδιζαν να ανακαλύψει τη γνώση μόνο του.⁴⁰

³⁷ Lindon, (2001) ό.π. σελ.31.

³⁸ Vygotsky, (1997)ό.π. σελ. 14.

³⁹Vygotsky, (1997)ό.π. σελ. 14.

⁴⁰ Lindon, (2001) ό.π. σελ. 32

V. Η θεωρία του πολιτισμικού πλαισίου

Η θεωρία του πολιτισμικού πλαισίου συμφωνεί με την επιμονή του Piaget ότι τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται ως δραστήριοι δημιουργοί της ανάπτυξής τους.⁴¹ Όμως, η θεωρία αυτή τονίζει επιπλέον ότι οι γονείς συμμετέχουν στη διαδικασία ανάπτυξης των παιδιών τους, επιλέγοντας και διαμορφώνοντας το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά τους.

Οι θεωρητικοί του πολιτισμικού πλαισίου⁴² πιστεύουν ότι οι σύνθετες γνωστικές διεργασίες οικοδομούνται μέσα από την κοινωνική συναλλαγή. Η προσέγγιση αυτή τονίζει ότι η διαδικασία οικοδόμησης και, κατά συνέπεια, ο μηχανισμός της γνωστικής ανάπτυξης, είναι κοινός στα παιδιά και στα μεγαλύτερα μέλη της κοινότητας στην οποία ζουν, μέσα από τα σενάρια⁴³ που οργανώνουν ή τουλάχιστον εποπτεύουν οι ενήλικοι. Με τον όρο σενάρια η Nelson εννοεί γενικευμένες παραστάσεις γεγονότων που αναπτύσσονται από τα άτομα ως αποτέλεσμα της επανειλημμένης συμμετοχής τους σε συνηθισμένες δραστηριότητες.

Στη θεωρία του πολιτισμικού πλαισίου η έμφαση δίνεται σε εκείνα τα πλαίσια που οργανώνονται σύμφωνα με τα συστήματα πολιτισμικής σημασίας που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους, και όχι σε τομείς της ανθρώπινης συμπεριφοράς που προσδιορίζονται από τη λογική τους ή το περιεχόμενό τους. Γεγονός, που αποτελούσε κεντρικό σημείο της πιαζετικής, και της νεοπιαζετικής θεωρίας, και της προσέγγισης της θεωρίας των νοητικών επεξεργαστών.⁴⁴

Στο παιχνίδι της υποκριτικής τα παιδιά υποδύονται κοινωνικούς ρόλους και χρησιμοποιούν σενάρια που τα έχουν συναντήσει πολλές φορές στην καθημερινή τους ζωή, στην τηλεόραση ή στα παραμύθια. Την ίδια στιγμή που παίζουν τους ρόλους τους στον προσποιητό κόσμο, τα παιδιά είναι ταυτόχρονα κι έξω απ' αυτόν, δίνοντας σκηνοθετικές οδηγίες το ένα στο άλλο και σχολιάζοντας τη δράση. Αν και τα παιδιά τροφοδοτούνται από οικογενειακές σκηνές στο παιχνίδι της υποκριτικής, τα σενάρια και τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελούν κατά κανένα τρόπο ακριβείς μιμήσεις. Αντίθετα, απομονώνουν ορισμένες χαρακτηριστικές συμπεριφορές και τις εξωραϊζουν με τη φαντασία τους.⁴⁵

Η Barbara Rogoff⁴⁶ μια κορυφαία θεωρητικός της προσέγγισης του πολιτισμικού πλαισίου, απορρίπτει την ύπαρξη οικουμενικών μηχανισμών γνωστικής ανάπτυξης και εισάγει την ιδέα εξειδικευμένων και μεταβλητών αναπτύξεων που συνδέονται και απορρέουν από το εκάστοτε κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι, το συνολικότερο κοινωνικό πλαίσιο είναι σημαντικότεροι παράγοντες για τη γνωστική ανάπτυξη. Είναι για κείνη μια μαθητεία. Η γνωστική ανάπτυξη δε μπορεί να συντελεστεί σε «περιβαλλοντικό κενό».⁴⁷

Υποστηρίζει την έννοια του Vygotsky περί μαθητείας στη μάθηση, και αποκαλεί τη συνολική διαδικασία, με την οποία οι ενήλικοι επιλέγουν και διαμορφώνουν τις πράξεις των μικρών παιδιών καθοδηγούμενη συμμετοχή.⁴⁸ Τα παιδιά και θέλουν και

⁴¹ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ.,158.

⁴² Cole & Cole (2001) ό.π. σελ.,158.

⁴³ Nelson, K. (1986). *Event Knowledge: Structure and Function in Development*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.

⁴⁴ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ. 166.

⁴⁵ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ. 167.

⁴⁶ Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford:Cambridge University Press.

⁴⁷ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ. 36.

⁴⁸ Rogoff, B. (1990).ό. π.

χρειάζονται να μαθαίνουν κατευθείαν από τους ενήλικους. Μια μάθηση, μέσα από την προσέγγιση του παιχνιδιού της υποκριτικής, συνδυασμένη με την αυστηρή προϋπόθεση ότι τα παιδιά κάνουν μόνα τους τις ανακαλύψεις τους, μπορεί συμπληρωματικά να συνυπάρχει με τη σπουδαιότητα της πρακτικής επίδειξης εκ μέρους του ενήλικου.

VI Ο Αμερικανός ψυχολόγος Julian Jaynes

Αν και το παιχνίδι της υποκριτικής αρχίζει στο τέλος του δεύτερου χρόνου⁴⁹ ιδιαίτερα αν οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους, χρειάζονται άλλα δυο χρόνια για να μπορέσουν τα παιδιά να μετακινηθούν από την κατανόηση του χειρισμού των αναπαραστάσεων των αντικειμένων του παιχνιδιού (π.χ. μια μπανάνα για τηλέφωνο) στην ικανότητα να αντιληφθούν την πιθανότητα, ότι οι άλλοι μπορεί να έχουν λανθασμένες πεποιθήσεις.⁵⁰

Ο Julian Jaynes⁵¹ ανέπτυξε μια αρκετά προωθημένη υπόθεση για την ανθρώπινη συνείδηση και εισηγήθηκε ότι η συνείδηση αντανακλάται μέσα από την ικανότητά μας αφενός να αναγνωρίζουμε τις σκέψεις μας ως σκέψεις και όχι ως δεδομένα των αισθήσεων, και αφετέρου από την ικανότητα μας να λέμε ψέματα, να εξαπατούμε ή να κάνουμε υποθέσεις για τις σκέψεις των άλλων.⁵²

Επισήμανε, ότι η συνείδηση αναδύεται ως αποτέλεσμα της εξέλιξης διαφορετικών λειτουργιών των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Βασιζόμενος σε κείμενα αρχαίων πολιτισμών, πρότεινε ότι σχεδόν δεν υπάρχει μαρτυρία ύπαρξης συνείδησης στην ανθρώπινη επικοινωνία μέχρι, μετά την περίοδο 1500 έως 1000 π.Χ.⁵³ Υπέθετε ότι, σ'εκείνη τη χρονική περίοδο, μια σειρά φυσικών καταστροφών αποδιοργάνωσαν τις παραδοσιακές κοινωνίες. Ικανοί να επιζήσουν, όταν βρέθηκαν μεταξύ ξένων, ήταν μόνον εκείνοι των οποίων ο εγκεφαλος είχε εξελιχτεί στο σημείο εκείνο που διαφοροποιημένες λειτουργίες των ημισφαιρίων ήταν σε ισχύ και μπορούσαν να διακρίνουν την ιδιωτική σκέψη από το δημόσιο λόγο ή την προσποίηση και την εξαπάτηση.

Χωρίς να μπαίνουν σε μεγάλες λεπτομέρειες, οι Singer⁵⁴ κρατούν αφενός, την ιδέα του Jaynes ότι η αποτελεσματική ανθρώπινη σκέψη απαιτεί ένα μοντέλο που συμπεριλαμβάνει τόσο τη σκέψη κάποιου όσο και τη σκέψη των άλλων, και αφετέρου τις θεωρίες που συσχετίζουν τέτοια μοντέλα με τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Αν αποτύχουμε να αναπτύξουμε ένα σύστημα για την αναπαράσταση νοητικών διαδικασιών, είμαστε καταδικασμένοι, να πιστεύουμε ότι οι σκέψεις μας και οι αναμνήσεις μας είναι οι φωνές των θεών μας, των γονέων μας, ή οι φυλετικές εξουσίες. Έτσι, χάνουμε τη βάση για να ανακαλύψουμε αν οι άλλοι σκέφτονται όπως σκεφτόμαστε και εμείς ή αν εμείς (ή αυτοί) είμαστε ικανοί για το σφάλμα ή την εξαπάτηση.

⁴⁹Fein, G. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development* 52 (1981:1095-1118).

⁵⁰ Singer, D. & Singer J. (1990: 125). *The House of Make-Believe*. Boston: Harvard University Press.

⁵¹ Jaynes, J. (1977) *The Origines of Consiousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. Boston: Houghton Mifflin.

⁵² Singers. (1990) ό.π. σελ.,124-125.

⁵³ Singers. (1990) ό.π. σελ.,123.

⁵⁴ Singers. (1990) ό.π. σελ.,123.

VII. Το Μετα-Αναπαραστατικό Μοντέλο

Η ικανότητα των παιδιών να σκέπτονται τη νοητική ικανότητα των άλλων (η οποία συχνά αναφέρεται ως θεωρία του νου) εμφανίζεται στη διάρκεια του τέταρτου χρόνου της ζωής⁵⁵. Το παιχνίδι της υποκριτικής είναι πολύ σημαντικό για τη θεωρία του νου. Μια ευρέως, διαδεδομένη υπόθεση ως προς το γιατί η υποκριτική κατάσταση είναι σημαντική στην κατανόηση της ανάπτυξης της σκέψης αποκαλείται Μετα-αναπαραστατικό Μοντέλο (Meta-representation Model). Αυτό το μετα-αναπαραστατικό μοντέλο αποδίδεται στο Σκοτσέζο ψυχολόγο Leslie.⁵⁶

Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, τα παιδιά συνειδητά σκέπτονται και χειρίζονται νοητικές αναπαραστάσεις στη διάρκεια του παιχνιδιού της υποκριτικής. Η Lillard, καθηγήτρια στο πανεπιστήμιο Virginia των Η.Π.Α⁵⁷ επισημαίνει ότι τα παιδιά εκτιμούν αυτές τις νοητικές αναπαραστάσεις ως *τέτοιες* και αργότερα, φτάνουν να εφαρμόζουν την κατανόηση αυτών των νοητικών αναπαραστάσεων, εκτός του πλαισίου της υποκριτικής.

Ο Alan Leslie⁵⁸ επισήμανε μέσα από τη λεπτομερή και αναλυτική θεωρία του, τον ιδιαίτερο ρόλο του παιχνιδιού της υποκριτικής για την ανάπτυξη στο παιδί ενός μοντέλου σκέψης και νοητικών καταστάσεων που πιστεύουν οι Singer⁵⁹ ότι είναι παρόμοιο με εκείνο που πρότεινε ο Jaynes. Υποστηρίζει ότι ένα σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη συνεπάγεται την αλλοίωση των άμεσων αναπαραστάσεων των αντικειμένων, των ανθρώπων ή των καταστάσεων από ένα νέο σύνολο μετα-αναπαραστάσεων, δηλαδή, συμβολικών ή νοητικών αναπαραστάσεων του ίδιου αρχικού συνόλου αντικειμένων αλλά τώρα αυτές χρησιμοποιούνται ως τμήμα ενός συστήματος που κάποιος μπορεί να το χειραγωγήσει, να το τροποποιήσει, να το μεταβάλει σε μεταφορά, και ούτω καθεξής.

Οι ιδέες του Leslie, με τις τροποποιήσεις των Singer παρουσιάζουν μια θεωρία του νου που συνεπάγεται ότι ο άνθρωπος έχει διαθέσιμη μια περιοχή μετα-αναπαραστάσεων τις οποίες μπορεί να χειριστεί για να βγάλει συμπεράσματα:

- για τις αιτίες και τις προφητείες για τα μελλοντικά γεγονότα,
- να αναγνωρίσει τις συνέπειες της άγνοιας,
- να διακρίνει την πραγματικότητα από τη φαντασία,
- να αποκτήσει μια γλώσσα με λέξεις και φράσεις που να αναπαριστούν νοητικές εμπειρίες ή καταστάσεις.

Όπως το θέτει ο Leslie: «Το παιχνίδι της υποκριτικής είναι έτσι μια από τις πρώιμες εκδηλώσεις της ικανότητας κάποιου να χαρακτηρίζει και να χειρίζεται τόσο τις δικές του γνωστικές σχέσεις με την πληροφόρηση, όσο και των άλλων».⁶⁰

⁵⁵ Cole & Cole. (2001). ό.π. σελ. 126.

⁵⁶ Leslie, Alan. "Pretence and Representation: The Origines of "Theory of Mind". *Psychological Review* 94 (1987). pp:412-426.

⁵⁷ Lillard, Angeline (2001) www.philosophy.umd.edu/people/faculty/pcarruthers/Pretend-play.htm

⁵⁸ Leslie, Alan.(1987). ό. π. σελ. 412-426.

⁵⁹ Singers. (1990) ό.π. σελ. 125.

⁶⁰ Leslie, Alan. (1987). ό. π. σελ. 412-426.

VIII. Προσχολική εκπαίδευση.

Τα νηπιαγωγεία ιδρύθηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ο πολυσύνθετος χαρακτήρας της ζωής στις πόλεις, προβλημάτισε και ανησύχησε παιδαγωγούς και γιατρούς ότι κατέπνιγε τα παιδιά και ανέκοπτε την ανάπτυξή τους. Η ιδέα της προσχολικής εκπαίδευσης αποδόθηκε ως ένα προστατευόμενο περιβάλλον, κλιμακωμένο σύμφωνα με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει εμπειρίες κατάκτησης της γνώσης, σ' έναν κόσμο διευθετημένο στο μέγεθος των παιδιών».⁶¹

Σε οικεία πλαίσια, όπου τα παιδιά ξέρουν τα κατάλληλα σενάρια και τους δικούς τους ρόλους σε αυτά, μπορεί να επιδεικνύουν ώριμο συλλογισμό και εκπληκτική ικανότητα. Ωστόσο, συχνά βρίσκονται αρχάριοι σε ξένα πλαίσια, όπου δεν ξέρουν τα κατάλληλα σενάρια, και όπου αναμένεται από αυτά να επεξεργαστούν κοινωνικές σχέσεις με ξένους ή όπου τους δίνονται καινούρια προβλήματα, που απαιτούν την κατάκτηση καινούριων εννοιών. Στις συνθήκες αυτές, η δύναμη της αυτο-έκφρασης και του αυτο-ελέγχου των νηπίων μπαίνει σε μεγάλη δοκιμασία και οι διεργασίες της σκέψης τους μπορεί να είναι ανεπαρκείς για τις υπερβολικές απαιτήσεις στις οποίες υποβάλλονται.

Το πρόβλημα τού να είναι κανείς αρχάριος δεν αφορά μόνο τα μικρά παιδιά. Οι άνθρωποι το αντιμετωπίζουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι δυσκολίες, όμως, είναι ιδιαίτερα οξείες στις αρχές της νηπιακής ηλικίας, γιατί τα μικρά παιδιά ξέρουν πολύ λίγα για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο πολιτισμός τους. Συνεπώς, τα παιδιά αυτής της ηλικίας χρειάζονται σχεδόν διαρκή επίβλεψη. Όταν παίζουν μαζί, χρειάζονται κάποια ισχυρή οργανωτική δραστηριότητα για να υποστηρίξει την εύθραυστη ικανότητά τους να συντονίζονται μεταξύ τους.⁶²

Έως το τέλος της νηπιακής ηλικίας, έχουν μεγαλύτερη γνώση για μια μεγάλη ποικιλία πλαισίων και μια προηγμένη αίσθηση του εαυτού τους. Είναι πολύ περισσότερο ικανά να σκεφτούν τον κόσμο, να ελέγχουν τον εαυτό τους και να συναλλάσσονται με άλλα παιδιά. Αυτοί είναι μόνο, μερικοί, από τους πολλούς άλλους τρόπους που δείχνουν ότι είναι έτοιμα να περιπλανηθούν σε καινούριους χώρους, να αναλάβουν καινούριους κοινωνικούς ρόλους και να δεχτούν τις πρόσθετες ευθύνες που τα αναμένουν, καθώς μπαίνουν στη μέση παιδική ηλικία.⁶³

Η άποψη ότι τα μικρά παιδιά «μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι» έχει τώρα μακρά ιστορία μέσα στους χώρους των νηπιαγωγείων. Τα παιδιά εξασκούν τις υπάρχουσες δεξιότητές τους και αναπτύσσουν καινούριες. Προσεκτικές παρατηρήσεις δείχνουν πώς ακόμη και πολύ μικρά παιδιά χτίζουν και επεκτείνουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους.

Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από ελεύθερα επιλεγμένες δραστηριότητες παιχνιδιού και μέσα από το παιχνίδι όπου συμμετέχουν εκπαιδευμένοι νηπιαγωγοί ενεργά, χωρίς να καθοδηγούν την έκβαση του παιχνιδιού τους. Το αυθόρμητο, φανταστικό παιχνίδι των παιδιών είναι περισσότερο ευεργετικό για την ανάπτυξη τους από τις δομημένες δραστηριότητες. Η μεγάλη αξία που έχει αναγνωριστεί στο παιχνίδι των μικρών παιδιών, οδήγησε, σταθερά στην μεγαλύτερη εμπλοκή των ενηλίκων.⁶⁴

Οι δυσκολίες προέκυψαν γύρω στις δεκαετίες 1960 και 1970, καθώς ερευνητές ισχυρίστηκαν και προσπάθησαν να αποδείξουν ότι ορισμένα είδη παιχνιδιού είχαν

⁶¹ Cole & Cole (2001). ό.π.σελ.,317.

⁶² Cole & Cole (2001). ό.π.σελ., 326-7.

⁶³ Cole & Cole (2001). ό.π.σελ., 326-7.

⁶⁴ Smilansky, S. (1986). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool children*. New York: Wiley.

μετρήσιμα αποτελέσματα σε συγκεκριμένες περιοχές της ανάπτυξης των παιδιών. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί⁶⁵ πιστεύουν ότι το καλύτερο είναι να διδάξουμε άμεσα τα παιδιά πώς να παίζουν και φαίνονται προβληματισμένοι ως αναφορά τη μάθηση των μικρών παιδιών, μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι.

Η Sylva⁶⁶ περιγράφει το διαρκή και θετικό αντίκτυπο στα παιδιά που παρακολούθησαν ορισμένα προσχολικά προγράμματα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Αυτά τα μακροχρόνια προγράμματα χρηματοδοτήθηκαν γενναία, και υποστήριζαν τόσο τα παιδιά όσο και τις οικογένειές τους και τα αποτελέσματά τους φαίνονται και στην ενήλικη ζωή των παιδιών αυτών. Η Tina Bruce⁶⁷ ισχυρίζεται ότι το παιχνίδι των μικρών παιδιών δεν πρέπει να αφήνεται απλά στη φυσική ανάπτυξη των παιδιών. Αν αυτό συμβεί, τα παιδιά δε μαθαίνουν να παίζουν καλά..

Οι Wood & Attfield⁶⁸ αναφέρονται στα διλήμματα που μπορεί να προκύψουν όταν οι ενήλικοι επενδύουν στην αξία του παιχνιδιού για τους δικούς τους επαγγελματικούς στόχους. Επισημαίνουν τον κίνδυνο που προκύπτει από την υπερβολική εμπλοκή των ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένης της επιθυμίας τους να κρίνουν το παιχνίδι με έναν αξιολογικό τρόπο. Επεξηγούν πως το παιχνίδι θεωρείται τμήμα του ιδιωτικού κόσμου των παιδιών και φαίνεται πιθανό οι ενήλικοι να επιζητούν τον έλεγχο και να χειραγωγούν το παιχνίδι για να το καταστήσουν παιδαγωγικά ωφέλιμο. Η Judy Dunn⁶⁹ έχει υποστηρίξει πειστικά ότι η νοητική ανάπτυξη δε διαχωρίζεται από την κοινωνική ανάπτυξη.

Τα πλέον πρόσφατα αποτελέσματα από τους Στόχους της Προσχολικής Αγωγής στην Αγγλία τονίζουν ότι η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ενισχύουν τη μάθηση των νηπίων.⁷⁰ Ορισμένες ερευνητικές μελέτες προσπαθούν να βρουν συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ μιας μετρήσιμης αιτίας και ενός εμφανούς αποτελέσματος. Φαίνεται πιθανό ότι η μάθηση των παιδιών σε κάθε ηλικία δεν ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο και υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν σ' αυτό. Είναι εξαιρετικά πιθανό ότι καμιά μέθοδος από μόνη της δε θα δουλέψει αποτελεσματικά για όλα τα παιδιά.

⁶⁵ Lindon, J. (2001) ό.π. σελ., 145.

⁶⁶ Sylva, Kathy (1994). "The impact of learning on later development" in Christopher Ball *Start Right: The Importance of Early Learning*, Royal Society of the Arts.

⁶⁷ Bruce, T. (1991). *Time to Play in Early Childhood Education*. London: Hodder and Stoughton.

⁶⁸ Wood, E. & Attfield, J. (1996) *Play, Learning and the Early Childhood*. Paul Chapman.

⁶⁹ Dunn, J. (1988). *The beginning of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

0.1 Η μεθοδολογική ανάπτυξη της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από ένα Θεωρητικό Μέρος: (Κεφ.1 έως 8), ένα Εμπειρικό Μέρος (Κεφ.1 έως 3) και ένα Τρίτο Μέρος (Παράρτημα) που περιλαμβάνει την περίληψη από το αυθεντικό κείμενο της συγγραφέα Σοφίας Ζαραμπούκα «ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ» και το ερωτηματολόγιο που επιδόθηκε στις νηπιαγωγούς της Κύπρου και της Ελλάδας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στο Πρώτο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η σχέση ανάμεσα στη διαδικασία της μάθησης και τη Γνωστική Ψυχολογία. Παρουσιάζονται συνοπτικά πεποιθήσεις και αρχές γνωστικών ψυχολόγων για τον τρόπο με τον οποίο ένας οργανισμός αποκτά πληροφορίες από το περιβάλλον και διατυπώνεται επιγραμματικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού σύμφωνα με αυτές τις αρχές. Επίσης, διασαφηνίζεται η έννοια κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής και καταγράφονται περιληπτικά οι απόψεις ερευνητών που εστιάζονται στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική συνεισφορά του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου.

Στο Δεύτερο Κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα συστατικά στοιχεία του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής που συμβάλουν στην ανάπτυξη του θαύματος της ανθρώπινης εμπειρίας, της φαντασίας.

Στο Τρίτο Κεφάλαιο παρουσιάζονται, σε περιληπτική μορφή, οι διαφορετικοί τύποι παιχνιδιού όπως κατηγοριοποιούνται από διαφορετικούς ερευνητές. Διαπιστώνεται μια ευρεία κλίμακα όρων και τυπολογίας παιχνιδιού. Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι ακαδημαϊκοί ερευνητές όσο και οι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν, κατανάγκη, το ίδιο νόημα σε παρόμοιους ή ταυτόσημους όρους.

Οι διδακτικές μέθοδοι που επικεντρώνουν την προσοχή των μάχιμων νηπιαγωγών συνοψίζονται σε δυο κατηγορίες: Το «κηδεμονευόμενο παιχνίδι» της Αμερικανίδας Sara Smilansky και το «έθος παιχνιδιού» του Εγγλέζου Peter Smith. Στο πρώτο, οι ενήλικοι εγκαινιάζουν το παιχνίδι μέσα σε μια ομάδα παιδιών, στη συνέχεια τα βοηθούν να το εξακολουθήσουν και να το αναπτύξουν σιγά-σιγά. Το έθος παιχνιδιού, δηλώνει ότι τα παιδιά επιλέγουν αυθόρμητα τα σενάρια του παιχνιδιού τους και από μόνα τους καθορίζουν το παιχνίδι τους με τη διακριτική παρουσία των νηπιαγωγών οι οποίοι μπορούν να παίζουν με τα παιδιά αλλά δεν πρέπει να κατευθύνουν την έκβαση του παιχνιδιού τους.

Στο Τέταρτο Κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε μελέτες που εξετάζουν το παιχνίδι της υποκριτικής σε πολιτισμούς διαφορετικούς από το Δυτικό πολιτισμό.

Στο Πέμπτο Κεφάλαιο εξετάζονται μερικά από τα θέματα της γνωστικής ανάπτυξης σε σχέση με το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής. Σε πολλά από τα υπάρχοντα στοιχεία ερευνών, έχουν φανεί ιδιαίτεροι συσχετισμοί μεταξύ του παιχνιδιού της υποκριτικής και σημαντικών βελτιώσεων σε ποικίλες μορφές στη χρήση της γλώσσας, στην ανάπτυξη της ικανότητας για γραφή και ανάγνωση, στην αριθμητική ετοιμότητα, στη διατήρηση της έννοιας του αριθμού, σε στρατηγικές για επίλυση καταστάσεων προβληματισμού, για πρωτοτυπία και πολυπλοκότητα στο παιχνίδι.

Στο Έκτο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής και την κοινωνικο-συναισθηματική κατανόηση του νηπίου. Φαίνεται, από τις έρευνες ότι το συγκεκριμένο παιχνίδι είναι εκείνο το είδος παιχνιδιού που καθιστά τα νήπια ικανά να εκφράσουν συναισθήματα και να ενσωματωθούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Καταγράφονται η φιλική όσο και η επιθετική μορφή

συμπεριφοράς που τυχόν επιδεικνύουν τα νήπια στο παιχνίδι της υποκριτικής και παρουσιάζονται περιληπτικά μερικές απόψεις των θεωρητικών της κοινωνικής μάθησης που αφορά στην κατανόηση των πηγών της επιθετικής συμπεριφορά και τις προτάσεις τους για την αντιμετώπιση αυτής της συμπεριφοράς των νηπίων, γενικώς.

Επίσης, παρουσιάζονται ορισμένοι προβληματισμοί αναφορικά με τα παιχνίδια για την εξουσία, που πιθανόν να καθιστούν το παιχνίδι της υποκριτικής επικίνδυνο και επισημαίνονται οι προτάσεις που αφορούν στις πιθανές στρατηγικές των ενηλίκων στο χειρισμό αυτών των θεμάτων.

Στο Έβδομο Κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι της υποκριτικής και τη δυνατότητα που αυτό παρέχει στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των νηπίων. Καταγράφεται η σπουδαιότητα των εξαρτημάτων της μεταμφίεσης ως τμήμα μιας στρατηγικής για την αναζήτηση της ταυτότητας. Εξετάζονται, επίσης, ο ρόλος των δύο φύλων καθώς και τα διαφορετικά παιχνίδια των αγοριών και των κοριτσιών. Τέλος γίνεται αναφορά στα πολεμικά παιχνίδια και όπλα στο παιχνίδι της υποκριτικής και αντιμετωπίζεται το όλο θέμα με την αντίληψη της πιθανής αδικίας προς το παιχνίδι των αγοριών όταν το γεμάτο ζωντάνια, θόρυβο και κινητικότητα παιχνίδι της υποκριτικής τους λογοκρίνεται ως επιθετικό.

Στο Όγδοο Κεφάλαιο αναπτύσσεται, μέσα από τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, ο πιθανός ρόλος των νηπιαγωγών στη διευκόλυνση του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στο πρώτο κεφάλαιο διατυπώνονται το πρόβλημα, η αναγκαιότητα και ο σκοπός της έρευνας. Διατυπώνονται, ακόμη, τα ερευνητικά ερωτήματα, καθορίζονται οι μεταβλητές της έρευνας και παρουσιάζεται η μικτή μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας όπου συνδυάζονται ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι.

- Στην ποιοτική μέθοδο που αφορά στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής των νηπίων, χρησιμοποιείται η άμεση, θεατή-μη συμμετοχική, συστηματική παρατήρηση και ως μέθοδος και ως τεχνική συλλογής δεδομένων
- Στην ποσοτική μέθοδο, που αφορά τη θεωρία και την πράξη των νηπιαγωγών σχετικά με το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής των νηπίων, χρησιμοποιείται προκαταρκτικά η μέθοδος της διερευνητικής, ημι-δομημένης συνέντευξης για τη συλλογή πληροφοριών πεδίου και βάσει αυτής καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο.

Στο Δεύτερο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής έρευνας. Επιγραμματικά στο δεύτερο κεφάλαιο οργανώθηκαν και καταγράφηκαν τα δεδομένα, έγινε έλεγχος αυτών, χρησιμοποιήθηκαν τα κατάλληλα στατιστικά κριτήρια, αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν με πίνακες όπου αυτό κρίθηκε αναγκαίο.

Στο Τρίτο Κεφάλαιο η ερευνήτρια στηριζόμενη μόνο στα αποτελέσματα της έρευνας εξάγει συμπεράσματα, στηριζόμενη σε βαθύ προβληματισμό και σε αναφορές που ενισχύουν τις θέσεις που υποστηρίζει στην έρευνά της, αναφορές που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της μελέτης κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Τέλος, η ερευνήτρια κάνει εισηγήσεις με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ευχαριστίες

Η έρευνα αυτή πήρε τη μορφή που έχει χάρη στη συμβολή της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής του καθηγητή κ. Λάμπρου Σταύρου, του καθηγητή κ. Απόστολου Παπαϊωάννου και ιδιαίτερα του Επιβλέποντα κ. Σπύρου Πανταζή αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος επέβλεψε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας καθώς επίσης, της Δρ Αθηνάς Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, αναπληρώτριας Προϊσταμένης του Τομέα Έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, η οποία επέβλεψε τα στάδια διεξαγωγής της ποσοτικής έρευνας. Τους ευχαριστώ.

A'

Θεωρητικό μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.Η διαδικασία της μάθησης και η γνωστική ψυχολογία.

Η διαδικασία της μάθησης θεωρείται μια μόνιμη και μακροπρόθεσμη αλλαγή της γνώσης ή των γνωστικών δομών του ανθρώπου, οι οποίες εμφανίζονται στις έκδηλες ψυχοκινητικές και λεκτικές μορφές τη συμπεριφοράς του.⁷¹ Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες η διαδικασία αυτού του μετασχηματισμού της γνώσης πραγματοποιείται με τη βοήθεια των εσωτερικών γνωστικών λειτουργιών του ατόμου, δηλαδή της αντίληψης, της προσοχής, της μνήμης, της γλώσσας, κ.ά.

Οι γνωστικοί ψυχολόγοι⁷² πιστεύουν πως ο τρόπος με τον οποίο ένας οργανισμός αποκτά πληροφορίες από το περιβάλλον εξαρτάται από τρεις βασικές ικανότητες: (α) την ικανότητα αναπαράστασης του περιβάλλοντος, (β) την ικανότητα του χειρισμού και αλλαγών αυτών των αναπαραστάσεων και (γ) την ικανότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της γνωστικής διαδικασίας.

Μια από τις βασικές φροντίδες του σχολείου, είναι να μάθει και να ασκήσει το παιδί στις γνωστικές στρατηγικές (π.χ. στρατηγικές και τεχνικές μάθησης) καθώς επίσης και στις μεταγνωστικές δεξιότητες⁷³ για να αποκτήσει τη γνώση πιο γρήγορα, αποτελεσματικά και με ευχαρίστηση, δηλαδή να «μάθει πώς να μαθαίνει».

Σύμφωνα με τους Glover και Bruning⁷⁴ υπάρχουν οκτώ βασικές αρχές που απορρέουν από τη Γνωστική Ψυχολογία⁷⁵ και συνδέονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία στη σχολική πράξη. Αυτές είναι:

1. Οι μαθητές είναι ενεργητικοί αποδέκτες των πληροφοριών
2. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών επηρεάζουν τις γνωστικές τους διαδικασίες.⁷⁶
3. Η μάθηση επιτυγχάνεται, όταν η πληροφορία που δέχεται ο μαθητής έχει νόημα και σημασία γι αυτόν.
4. Το «πώς» μαθαίνουν οι μαθητές είναι εξίσου σπουδαίο με το «τι» μαθαίνουν.
5. Οι γνωστικές διαδικασίες γίνονται αυτοματικές λειτουργίες με την επανάληψη.
6. Οι μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών μπορούν να εξελιχθούν δια μέσου της διδασκαλίας.
7. Τα εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή η εσωτερική κινητοποίηση του μαθητή, είναι πολύ πιο αποτελεσματική για τη μάθηση, παρά τα εξωτερικά κίνητρα.
8. Υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ως προς τις ικανότητές τους να επεξεργάζονται τις πληροφορίες.

⁷¹ Κολιάδης, Εμμ. (1997) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα. σελ. 30-32.

⁷² Βοσνιάδου, Στ. (2001:141) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.

⁷³ Ο όρος αναφέρεται στην αναδίπλωση της γνώσης προς τον εαυτό της (γνώση της γνώσης) και υποδηλώνει την επίγνωση που έχει το άτομο για τις γνωστικές του διαδικασίες, δηλαδή την υπάρχουσα γνώση του και τα αποτελέσματά της και κατά πόσο αυτές είναι επαρκείς για να βοηθήσουν

το άτομο να αναγνωρίσει τα όρια και τις δυνατότητές του και να κατευθύνει αποτελεσματικά τη συμπεριφορά του. Βλ. Κολιάδης, Εμμ. (1997) ό.π. σελ., 264.

⁷⁴ Glover, J.A & Bruning, R.H (1990:40-44) *Educational Psychology*, 3th ed. Glenview, Ill, London: Scot.

⁷⁵ (Cognitive Psychology): Σύγχρονη επιστημονική κατεύθυνση της ψυχολογίας που ασχολείται με τη συστηματική μελέτη των γνωστικών διαδικασιών. βλ. Κολιάδης, Εμμ. (1997) ό.π. σελ., 261.

⁷⁶ Το σύνολο των νοητικών λειτουργιών που περιλαμβάνει την προσοχή, τη μνήμη, τη μάθηση εννοιών, τη λύση προβλημάτων, τη δημιουργική σκέψη, κ.ά. βλ. Κολιάδης, Εμμ. (1997) ό.π. σελ., 260.

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της γνωστικής ψυχολογίας είναι διαφορετικός από εκείνον που απαντάται στην παραδοσιακή αντίληψη της διδασκαλίας, η οποία, προσδιορίζεται, κυρίως, από τη συμπεριφοριστική⁷⁷ αντίληψη. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι εκείνος που μπορεί να διατυπώσει και να μεταδώσει ένα μεγάλο αριθμό γεγονότων, ιδεών και γνώσεων αλλά εκείνος που μπορεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές του για τις μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες είναι κατάλληλες για την απόκτηση της γνώσης.

1.1. Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως διαδικασία μάθησης.

Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής⁷⁸ είναι το παιχνίδι των παιδιών της προσχολικής ηλικίας που χαρακτηρίζεται από την παρουσία της φαντασίας και από το γεγονός ότι τα παιδιά δρουν ως εάν κάποιος ή κάτι, είναι άλλο από ότι είναι στην πραγματικότητα. Σ' όλη τη διάρκεια της ζωής, η ανθρώπινη δεξιότητα να μεταμορφώνει με τη φαντασία, αντικείμενα ή καταστάσεις, σε νοήματα που είναι διαφορετικά από τα πραγματικά αντικείμενα ή καταστάσεις είναι ο θεμέλιος λίθος για την ανάπτυξη της νοημοσύνης και της δεξιότητας για επικοινωνία.⁷⁹

Οι συμβολικές δραστηριότητες του κπυ στηρίζονται πάνω στις δεξιότητες των νηπίων να δημιουργούν νοήματα στο μυαλό τους και να εκφράζουν αυτά τα νοήματα μέσα από φανταστικές δραστηριότητες όπως να μιλούν δήθεν στο τηλέφωνο, να ταΐζουν τις κούκλες τους. Το παιχνίδι της υποκριτικής είναι η πρώτη εκδήλωση της ικανότητας του παιδιού να ασχοληθεί με την αφηρημένη σκέψη, καθώς μαθαίνει να χρησιμοποιεί αντικείμενα ή χειρονομίες ως σύμβολα για να αναπαραστήσει ένα άλλο αντικείμενο ή μια ιδέα που δεν είναι παρόντα στην πραγματική κατάσταση.⁸⁰

Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν φαίνονται ικανά να χρησιμοποιούν αντικείμενα που χαρακτηρίζονται από αυξανόμενη δυσκολία τόσο στη μορφή όσο και στη λειτουργία του αντικειμένου που το παιδί επιθυμεί να παρουσιάσει στο παιχνίδι. Όταν αυτή η ικανότητα αναπτυχθεί, τα παιδιά δε χρειάζεται να διακόπτουν τη ροή του φανταστικού σενάριου στο παιχνίδι της υποκριτικής για να ψάξουν να βρουν ένα αντικείμενο που να μοιάζει στενά με εκείνο που θέλουν να συμβολίσουν.⁸¹

Εγγύηση του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής αποτελεί η ικανότητα των παιδιών να διαπραγματεύονται, το ένα με το άλλο, το υποκριτικό νόημα των αντικειμένων και το φανταστικό σενάριο του παιχνιδιού τους. Στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής, το παιδί συμπεριφέρεται πάνω από την, κατά μέσο όρο, καθημερινή

⁷⁷ Ο συμπεριφορισμός ήταν το κυρίαρχο θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε η ψυχολογική έρευνα μέχρι τις αρχές του 1960, όταν άρχισε να επικρατεί η γνωστική ψυχολογία. Σύμφωνα με τις συμπεριφοριστικές απόψεις, η ψυχολογική θεωρία πρέπει να βασίζεται σε περιγραφές μόνο της παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, και όχι σε υποθέσεις σχετικά με νοητικές λειτουργίες που δεν είναι παρατηρήσιμες. Η θεωρία της μάθησης που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο αυτό έδωσε ιδιαίτερη σημασία στις εξωτερικές επιδράσεις του περιβάλλοντος, στην ενίσχυση, την εξάσκηση και τη μίμηση καταλλήλων προτύπων. Βλ: Βοσνιάδου, Στ. (1995:14). *Η Ψυχολογία των Μαθηματικών*. Αθήνα : Gutenberg.

⁷⁸ Η ερευνήτρια υιοθετεί τον όρο αυτό επειδή πιστεύει ότι περιγράφει αυτό που συμβαίνει στη διάρκεια του παιχνιδιού. Ο όρος αυτός (Social pretend play) χρησιμοποιείται από την Carolee Howes, στο "Sharing Fantasy: Social Pretend Play in Toddlers", *Child Development* 56 (1985:1253-58)

⁷⁹ Singer, D. & Singer, J. (1990) *The House of Make-Believe*. Boston: Harvard University Press.

⁸⁰ Vygotsky, Lev. *Νους στην Κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Βοσνιάδου Στ. (Επιμ. εκδ.) (1997). Μτφρ: Μπίμπου Α., Βοσνιάδου Στ. Αθήνα: Gutenberg.

⁸¹ Βοσνιάδου, Στ. (1992). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Σκέψη*. (Επιμ. εκδ.) Αθήνα: Gutenberg.

συμπεριφορά του. Συμπεριφέρεται σαν να είναι ένα κεφάλι ψηλότερο από τον εαυτό του, παρατηρεί ο Ρώσσος ψυχολόγος Lev Vygotsky.⁸²

Ορισμένες μελέτες⁸³ που αφορούν τη χρήση συμβόλων συνδέουν το παιχνίδι με την ανάπτυξη της γλώσσας. Η εξερεύνηση των ήχων των λέξεων εκ μέρους των παιδιών, η διάταξη των λέξεων και το νόημα αυτών των λέξεων σχηματίζουν το απαραίτητο πλαίσιο για να εφευρίσκουν τα παιδιά μοναδικές γλωσσικές φόρμες και να χειρίζονται αποτελεσματικά νέες απαιτούμενες φόρμες.

Έρευνες⁸⁴ στο πεδίο της ικανότητας για γραφή και ανάγνωση αποκαλύπτουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά ενσωματώνουν τον αλφαριθμητισμό μέσα στις δραστηριότητες του παιχνιδιού της υποκριτικής. Αυτού του είδους το παιχνίδι εικονογραφεί την κατανόηση των κοινωνικών λειτουργιών του αλφαριθμητισμού καθώς τα παιδιά εκδραματίζουν τα σενάρια του παιχνιδιού της υποκριτικής.

Έρευνητές και θεωρητικοί⁸⁵ έχουν κάνει πολλές υποθέσεις και για άλλες σχέσεις μεταξύ του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής των νηπίων και των απόψεών τους για το μελλοντικό τους σχολείο. Το παιχνίδι θεωρείται ότι σχετίζεται με την οικοδόμηση της μαθηματικής σκέψης, με πολλούς τρόπους: οι κύβοι, η κούνια, η άμμος και το νερό όλα ενθαρρύνουν τη δόμηση σχέσεων από τη δράση στη φόρμα, βαρύτητα, φυγόκεντρη δύναμη, χωρικές σχέσεις και άλλες ιδέες της φυσικής επιστήμης που σχετίζονται με τη μελλοντική ικανότητα των παιδιών για κατανόηση, και την ικανότητα να κάνουν προβλέψεις για το φυσικό κόσμο.

Έρευνητές⁸⁶ έχουν μελετήσει, επίσης, το συγκεκριμένο παιχνίδι στη ζωή των μικρών παιδιών και έχουν εστιάσει την προσοχή τους στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική αξία του. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας γίνονται περισσότερο ικανά κοινωνικά. Η γλώσσα βοηθά τη δημιουργία, την αποσαφήνιση, την υποστήριξη και τη διαπραγμάτευση της κοινωνικής υποκριτικής εμπειρίας⁸⁷. Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής επιτρέπει στα παιδιά να διαλύσουν τη σύγχυση και το φόβο, να αποφορτίζονται συγκινησιακά και να επιτυγχάνουν συναισθηματική ισορροπία, μια άποψη για το παιχνίδι που χρησιμοποιείται από παλιά στην παίγνιο-θεραπεία των παιδιών.⁸⁸

Αν και άλλα είδη παίζουν,⁸⁹ η κλίμακα του παιχνιδιού από το κιναισθητικό παιχνίδι στο παιχνίδι της υποκριτικής, και μετά, στο παιχνίδι με κανόνες είναι μοναδική ανθρώπινη ικανότητα. Η εξέλιξη του παιχνιδιού μέσα από αυτά τα στάδια⁹⁰ καθιερώνει τα θεμέλια για την ανάπτυξη της νοημοσύνης, της αίσθησης του εαυτού, της αποσαφήνισης των αισθημάτων και της ικανότητας για επικοινωνία με τους άλλους, με θετικό και ηθικά ορθό τρόπο.

⁸² Vygotsky, Lev. (1997). *Νοσ στην Κοινωνία*. Βοσνιάδου, Στ. (Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.

⁸³ Singer & Singer (1990) *The House of Make Believe*. Κατή, Δ (1992) *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσεύς κ. άλ.

⁸⁴ Bretherton, I. (1984). *Representing the Social Word in Symbolic Play: Reality and Fantasy*, ed. Inge Bretherton Orlando: Academic Press.

⁸⁵ Lewis, P.H. (1973) *The Relationship of Sociodramatic Play to Various Cognitive Abilities in Kindergarten*. Ph.D. diss., Ohio State University. Pepler, D.J. & Ross, H.S. The Effects of Play on Convergent and Divergent Problem Solving. *Child Development* 52 (1981): 1202-10. κ. άλλ.

⁸⁶ Singer & Singer (1990), Cole & Cole (2001), Lindon, J. (2001) Vygotsky, L. (1934) κ. άλλ.

⁸⁷ Garvey, C. & Berndt, R. (1985) *The Organization of Pretend Play*. (Paper presented at the Symposium on Structure in Play and Fantasy). Chicago: American Psychological Association.

⁸⁸ Slade, A., Wolf, Dennie (1994). *Children at Play: Clinical and Developmental Approaches to Meaning and Representation*. London: Oxford University press.

⁸⁹ Smith, Peter. Does Play Matter? Functional and Evolutionary Aspects of Animal and Human Play. *Behavioral and Brain Sciences* 5 (1976): 139-184.

⁹⁰ Piaget, J. (1962) *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.

Στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής δυο παιδιά, ή οι συμμετέχοντες, στην πράξη, ακολουθούν ένα σενάριο, κατανοούν ότι ο σύντροφός τους παίζει ένα ρόλο, και χρησιμοποιούν συμβολικό περιεχόμενο στο παιχνίδι τους. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αποκτούν, σταδιακά μεγαλύτερες κοινωνικές δεξιότητες.⁹¹

Στη διάρκεια των τριών πρώτων χρόνων της ζωής, πολύ από το παιχνίδι των παιδιών αναλώνεται στο να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει μέσα από την οπτική εξερεύνηση και το χειρισμό των αντικειμένων, και μέσα από την προσπάθεια να ταυτοποιήσουν, να συγκρίνουν και να κατηγοριοποιήσουν αντικείμενα και γεγονότα. Τα παιδιά συσσωρεύουν, από πρώτο-χέρι, ένα τεράστιο ποσό γνώσης για τον κόσμο.⁹² Οργανώνουν, κάνουν χαρακτηρισμούς, μιμούνται, και μέσα από τις πρώτες απόπειρες υποκριτικής, (ταΐζουν τις κούκλες, πλάθουν κουλουράκια με τον πηλό, κάνουν μπάνιο στο παπάκι τους) αφομοιώνουν πολλές καθημερινές ρουτίνες.

Αυτό το παιχνίδι με τη μορφή απλής υπόκρισης είναι παιχνίδι, κυρίως, μοναχικό. Ακόμα και αν βρίσκονται και άλλα παιδιά στον ίδιο χώρο, το παιχνίδι τους συνήθως είναι απομονωμένο⁹³ Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής είναι πιο περίπλοκο και πιο κοινωνικό για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Η παιγνιώδης, αυθόρμητη, και απρόβλεπτη φύση του παιχνιδιού αναζωογονεί και εμπλουτίζει τη ζωή μας ως γονέων και δασκάλων ακόμη περισσότερο όταν μπορούμε πραγματικά να χρησιμοποιήσουμε το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως ένα παράθυρο για την κατανόηση της ανάπτυξης των παιδιών.

⁹¹ Dunn, Judy. (1999) *Οι Στενές Προσωπικές Σχέσεις των Μικρών Παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

⁹² Fenson L. & Schell, R. The Origins of Explanatory Play. *Early Childhood Development and Care*, 19 (1985):14.

⁹³ Bretherton, I. (1984)..ό. π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. Η οπτική της φαντασίας και το κτυ

Ενα μεσημέρι στο σχολείο, τα παιδιά φορούσαν τα παπούτσια τους για να φύγουν. Η ερευνήτρια-νηπιαγωγός επέβλεπε τις κινήσεις τους και επαναλάμβανε τη φράση ρουτίνας που αφορούσε τη στρατηγική που είχε υποδειχτεί στα παιδιά για να δένουν τα κορδόνια των παπουτσιών τους, ευκολότερα: «Κάντε πρώτα το σταυρό!». Τα περισσότερα παιδιά είχαν πια μάθει να δένουν τα κορδόνια τους. Μερικά δυσκολεύονταν ακόμα. Ένα, ιδιαίτερα, σηκώνοντας το βλέμμα του στη νηπιαγωγό, της είπε: «Κυρία, έχω κάνει πολλές φορές το σταυρό μου, αλλά δε γίνεται τίποτα!»

Το γεγονός αυτό εμπεριέχει μια συνθετότερη σειρά διαδικασιών που αντανακλούν όχι μόνο τους ιδιαίτερους περιορισμούς της γνωστικής ικανότητας ενός φυσιολογικού νηπίου, αλλά είναι πρώιμες εκδηλώσεις του αχανούς πεδίου της ανθρώπινης φαντασίας. Ο μικρός Ανδρέας δεν έχει ακόμη αναπτύξει εκείνο το ιδιαίτερο λεξιλόγιο που θα του επέτρεπε να συλλάβει τη φράση της νηπιαγωγού, «κάντε πρώτα το σταυρό» ως μια μεταφορά του λόγου⁹⁴, μια αλληγορία που αφορά μια σύνθετη σειρά πράξεων προκειμένου να δέσει τα κορδόνια του. Από τη δική του σκοπιά, κάνει το σταυρό του. Γιατί έτσι κάνει όταν κάποιος του λέει «κάνε το σταυρό». Τώρα, αν πραγματικά πιστεύει ή όχι, ο μικρός ότι μπορεί να δεθούν τα κορδόνια του κάνοντας το σταυρό του, επιδεικνύει με τη γλώσσα: «αλλά δε γίνεται τίποτα!» και προφανώς με το νου, μια αίσθηση πιθανότητας.

Η έννοια από το «τι πιθανόν είναι» που μπορεί να μετακινηθεί στην αντίληψη και στη σκέψη, μακριά από το συγκεκριμένο δεδομένο, στο γνησιότερο βασίλειο της φαντασίας, δηλαδή, στο «τι θα μπορούσε να ήταν», είναι η λυδία λίθος⁹⁵ του θαύματος της ανθρώπινης εμπειρίας, της φαντασίας⁹⁶

Στο πολύ όμορφο βιβλίο της, «*Η Οικολογία της Φαντασίας στην Παιδική Ηλικία*», η Edith Cobb⁹⁷ σημειώνει ότι αναμνήσεις για την αντίληψη του πιθανού, που πυροδοτήθηκαν από τις πρώιμες εμπειρίες ενός ατόμου με τον εαυτό του και με τον άλλο κόσμο, είναι διάχυτες στη λογοτεχνία των επιστημονικών και αισθητικών επινοήσεων. Η Cobb ισχυρίζεται ότι πολλά ιδιοφυή άτομα έχουν αποδώσει την παιδική αίσθηση της έκπληξης σε μια κοσμική αίσθηση, μια συναίσθηση των δυνάμεων της φύσης που τα ενέπνευσε στις μετέπειτα δημιουργικές τους προσπάθειες.

Προχωρώντας, ένα βήμα παραπέρα οι Singer⁹⁸ διατείνονται ότι αυτή η «αίσθηση για έκπληξη» βρίσκεται όχι μόνο στις βιογραφίες των διάσημων συγγραφέων, καλλιτεχνών, και επιστημόνων αλλά και στις αναμνήσεις των καθημερινών ανθρώπων που είναι δημιουργικοί και ευφάνταστοι ή που θα μπορούσαν να ήταν, αν βρίσκονταν σε επαφή με τις πρώτες τους αναμνήσεις από τα παιδικά τους παιχνίδια.

⁹⁴ Vosniadou, St., Andrew Ortony, Ralf E. Reynolds και Paul T. Wilson: Πηγές δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά στην κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας. *Στα Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*. «Γλώσσα». (1992) σελ. 139-184). Αθήνα: Gutenberg.

⁹⁵ Είδος ορυκτού πάνω στο οποίο δοκιμάζεται ο χρυσός και ο άργυρος.

⁹⁶ Singer & Singer (1990), ό.π., σελ. 19.

⁹⁷ Cobb, E. (1977:3) *The Ecology of Imagination in Childhood*. New York: Columbia University Press.

⁹⁸ Singer & Singer (1990), ό.π., σελ. 1.

Πιστεύουν, επιπλέον, ότι υπάρχουν μερικά κοινά νήματα στην πρόμη παιδική ηλικία, που συνδέονται με την κοσμική αίσθηση που ένιωθε η Cobb ότι είναι τόσο απαραίτητο στοιχείο για τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη της ικανότητας για φαντασία.

Αυτή η «κοσμική» αίσθηση, δηλαδή, η αναγνώριση της σημασίας της φύσης, περιγράφεται με όμορφο τρόπο από τον μαύρο συγγραφέα Richard Wright,⁹⁹ που μεγάλωσε σε άθλιες συνθήκες, αλλά η ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις μυρωδιές, τους ήχους, και τις εικόνες που βρίσκονταν γύρω του, του επέτρεψαν να βρίσκει κάποιο είδος καταφύγιου και ομορφιάς στο, κατά τα άλλα, γυμνό περιβάλλον μιας επαρχιακής πόλης του Νότου. «Απολάμβανε τη νοτισμένη, από τη διάχυτη μυρωδιά της γλυκιάς μανόλιας, φιλοξενία». Και αργότερα, όταν ενθαρρυσμένος από τη μητέρα του, προσπάθησε να διαβάσει, οι λέξεις στα βιβλία, τού άνοιγαν νέες πιθανότητες για να ξεφύγει από τη φτώχεια και το φανατισμό που τον περιέβαλαν».¹⁰⁰

Μερικές φορές, αυτές οι αναμνήσεις είναι ευκρινέστατα οι σπόροι της δικής μας μελλοντικής δημιουργικότητας.¹⁰¹ Η διάσημη ζωγράφος Georgia O' Keeffe διηγείται στην αυτοβιογραφία της πως θυμόταν όταν ήταν πέντε χρόνων να είναι ξαπλωμένη σε ένα μεγάλο χαλί, γοητευμένη από το σχέδιο και τα χρώματα ενός παπλώματος, στο σπίτι της θείας της. Αυτό, ιδιαίτερα το σχέδιο του παπλώματος έγινε μεταγενέστερα ένα κεντρικό μοτίβο σε πολλά από τα έργα της.

Όταν ανέφερε στη μητέρα της αυτή την ανάμνηση, εκείνη της απάντησε ότι ήταν αδύνατο να θυμάται κάτι τόσο παλιά. Τότε η Georgia περιέγραψε το πάπλωμα της θείας της με μεγάλη ακρίβεια. Η παιδική ηλικία φαίνεται ότι είναι ο χρόνος εκείνος που η εσωτερική αναζήτηση θεμελιώνεται για πολλούς, μεγάλους δημιουργούς. Τα έργα του Πικάσο, του Σαγκάλ και όχι μόνο, κυριαρχούνται από παιδικές εικόνες. Οι σπόροι της δημιουργικότητάς τους παρέμειναν στην παιδική τους ηλικία.¹⁰²

Οι Singer σημειώνουν ότι μερικοί συγγραφείς θυμούνται τα απλά έπιπλα και τα καθημερινά αντικείμενα του νοικοκυριού που χρησιμοποιούσαν στα παιχνίδια τους. Ο Τολστόι, για να αναφερθεί ένα παράδειγμα, στο βιβλίο του «Παιδική ηλικία, Εφηβεία και Νεότητα»,¹⁰³ δημιούργησε μια παιδική ηλικία, που αναδύθηκε μεν από την προσωπική του εμπειρία του, αλλά μορφοποιήθηκε από τη δύναμη της φαντασίας του. Γράφει: «Τα ατέλειωτα, χειμωνιάτικα απογεύματα στολίζαμε μια πολυθρόνα με σεντόνια, μεταμορφώνοντάς την σε άμαξα. Ένας από μας έπαιρνε τη θέση τού αμαξά, ο άλλος του υποκόμου, τα κορίτσια κάθονταν στη μέση, και με τρεις καρέκλες για άλογα, ξεκινάγαμε τα ταξίδια μας!».¹⁰⁴

Σαν τον Τολστόι, πολλοί από εμάς χρησιμοποιούσαμε τα κρεβάτια, τις καρέκλες, τα τραπέζια όταν ήμασταν μικρά παιδιά και τα σκεπάζαμε με κουβέρτες και παπλώματα. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούσαμε ένα «προσκήνιο» για ένα έργο που παίζαμε με τη βοήθεια των αδελφών μας, των ξαδέλφων μας και των φίλων μας.

⁹⁹ Wright, R. (1945:40) *Black Boy: A Record of Childhood and Youth*. New York: Harper.

¹⁰⁰ Μετάφραση, από το πρωτότυπο, της ερευνήτριας.

¹⁰¹ Bradshaw, John. (1992:374). *Ο γυρισμός στο μέσα μας παιδί*. Μτφρ. Τζελετοπούλου

Γκόλφω. Αθήνα:

Λύχνος

¹⁰² Bradshaw, John. (1992) ό.π.

¹⁰³ Leo Tolstoy. (1967). *Childhood, Boyhood and Youth*. New York: Day. p. 49.

¹⁰⁴ Troyat, Henry. (1967) *Tolstoi*. Garden City, N.Y.: Doubleday. p.16

2.1. Συστατικά στοιχεία του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής

Στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής, σύμφωνα με την Carolee Howes,¹⁰⁵ βλέπουμε τη φαντασία να ανθοφορεί, ιδιαίτερα αν είναι παρόντα τα στοιχεία:

- Ένας επικυρωτικός ενήλικος ή ένας μεγαλύτερος αδελφός.
- Η αφήγηση/ανάγνωση ιστοριών.
- Χρόνος και χώρος για το παιχνίδι,
- Αλλά αντικείμενα παιχνιδιού και εξαρτήματα μεταμφίεσης

Τα στοιχεία αυτά αναφέρονται αναλυτικά παρακάτω:

2.1.1. Ο επικυρωτικός ενήλικος

Όταν γυρίζουμε πίσω στα παιδικά μας χρόνια, και στα παιχνίδια που παίζαμε τότε, νοσταλγικές αναμνήσεις μας κατακλύζουν. Εκείνα τα χρόνια, χρόνια της αθωότητάς μας, συνδέονται στενά, εκτός από τους παιδικούς μας συντρόφους, με ένα ξεχωριστό ενήλικο άτομο που έτρεχε, έπαιζε και γενικά ξεφάντωνε μαζί μας! Μας διάβαζε ή μας διηγείταν καταπληκτικές ιστορίες. Ένα πρόσωπο-κλειδί, που πάνω απ' όλα, ένιωθε και έδειχνε μια στοργική, γεμάτη εμπιστοσύνη, επικυρωτική συμπεριφορά μιας «άνευ όρων» αποδοχής των παιχνιδιών μας!

Η ανασκόπηση της παγκόσμιας φιλολογίας αναφορικά με τις βιογραφίες και αυτοβιογραφίες βρήκει από μια μητέρα, έναν πατέρα, ένα μεγαλύτερο αδελφό ή αδελφή, μια νταντά, ένα φίλο, ένα εξάδελφο, μια θεία ή θείο ή ένα δάσκαλο που αποτελεί σημείο αναφοράς για πολλούς ανθρώπους.

Οι σημαντικοί αυτοί άνθρωποι πυροδοτούσαν τη φαντασία μας και αποδέχονταν τα παιδιάστικα σχέδιά μας. Οι Singer¹⁰⁶ αναφέρουν ότι ο Λέων Τολστόι έμεινε ορφανός από τη μητέρα του όταν δεν ήταν ακόμα δύο χρόνων, και από τον πατέρα του όταν ήταν εννέα. Ανατράφηκε από συγγενείς και όπως ήταν αναμενόμενο συνδέθηκε στενά με τους αδελφούς του. Λάτρευε, ιδιαίτερα, τον αδελφό του Νικολάι για τον οποίο έγραφε, «τον αντέγραφα, τον αγάπαγα, ήθελα να του μοιάσω». Η ικανότητα του Νικολάι να διηγείται καταπληκτικές ιστορίες και να σχεδιάζει φανταστικές εκστρατείες, τον ενέπνεαν.

Πέρα από την αγάπη και τη στοργή για τα αδέρφια του, ο Τολστόι θυμόταν με ιδιαίτερη τρυφερότητα τη γιαγιά του, Πελαγία Νικολάγιεβα, «άσπρη και παχιά, με το νυχτικό της και τον άσπρο της σκούφο», να φτιάχνει σαπουνόφουσκες, ανάμεσα στα ρυτιδιασμένα δάχτυλά της, για να τον διασκεδάσει. Κάθε βράδυ, τα παιδιά με τη σειρά κρατούσαν συντροφιά στη γιαγιά τους, στο δωμάτιό της.

Όταν ήταν η σειρά του, η γιαγιά του ανέβαινε στο κρεβάτι της, και ο Τολστόι στο δικό του, και μια υπηρέτρια ερχόταν και έσβηνε τα κεριά. Τότε ένα τυφλός γέρος, ένας επαγγελματίας παραμυθάς, ερχόταν και καθόταν στην κόγχη του παραθύρου και έλεγε ιστορίες, με μια μακρόσυρτη φωνή, ανακατεύοντας ρωσικά μαγικά παραμύθια με ιστορίες της Σεχραζάντ που νανούριζαν τον μικρό Τολστόι και τη γιαγιά του.

Παρόμοια, ο Vivian Holland,¹⁰⁷ θυμάται τον πατέρα του, τον Oscar Wilde πολύ ζεστά, ως «ένα πραγματικό» σύντροφο στο παιχνίδι του που έπεφτε στα τέσσερα και γινόταν «λιοντάρι, λύκος, άλογο, χωρίς να νοιάζεται καθόλου για τη, συνήθως, άσπογη

¹⁰⁵ Carolee Howes. (1985);ό.π..

¹⁰⁶ Singer & Singer (1990), ό.π., σελ 8.

¹⁰⁷ Holland, Vyvian. (1954). *Son of Oscar Wilde*. London: Hart-Davis.

εμφάνισή του». Ο Wilde ήταν, επίσης, ένας σπουδαίος παραμυθάς, που ύφαινε περιπετειώδεις ιστορίες ή εξιστορούσε παραμύθια στα παιδιά. Αλλά οι καλύτερες αναμνήσεις του Holland ήταν όταν ο πατέρας του τραγουδούσε Ιρλανδέζικα τραγούδια στα παιδιά του και απήγγειλε αυτοσχέδια ποιήματα που τους κρατούσαν μαγεμένους!

2.1.2. Η αφήγηση/ανάγνωση ιστοριών και το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής

Η αφήγηση, μια αρχαιότατη και πάντα νέα τέχνη, αποτελεί ένα πολυσήμαντο παράγοντα για τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Σ' αυτά πρέπει να προστεθεί η πολύ μεγάλη σημασία της φαντασίας και της ύπαρξης μιας παράλληλης φανταστικής πραγματικότητας, της οποίας οι αρχές, είναι βέβαια άλλου γένους, ψυχολογικού στο παιδί, αλλά γνωρίζουμε ότι αποτελεί και για την καλλιτεχνική δημιουργία, το "έτερον ήμισυ" του όλου.¹⁰⁸

Η παρόρμηση για αφήγηση χαρακτηρίζει όλα τα ανθρώπινα όντα, τα οποία, αφενός, επιθυμούν να ιστορούν τις δικές τους-μικρές ή μεγάλες, σημαντικές ή ασήμαντες διηγήσεις, αφετέρου, τέρπονται όταν ακούν τις διηγήσεις των άλλων. Δικαιολογημένα, ο άνθρωπος έχει χαρακτηριστεί «ζώο αφηγηματικό».

Ο Homo Narrans, ορεγόταν όχι μόνο του «ειδέναυ», αλλά και του «μυθολογείν». Εκπληκτος, αμήχανος και περιδεής μέσα σ' έναν άγνωστο κόσμο, προσπάθησε να απαντήσει στα μεγάλα ερωτήματά του για τα φυσικά φαινόμενα και τα υπαρξιακά του προβλήματα με μύθους (κοσμογονικούς, θεογονικούς, αιτιολογικούς). Επιτόνησε ποικίλες διηγήσεις (ηρωικές, ερωτικές, φιλοσοφικές), οι οποίες συναποτελέσαν, διαμέσου χλιετιών, την προφορική παράδοση των λαών.

Τα λαϊκά παραμύθια λειτουργούν σε πολλαπλά επίπεδα και δίνουν απαντήσεις σε ασυνείδητα ερωτήματα. Κρύβουν μέσα τους κάποια αλήθεια που διαποτίζει τη ψυχή των ακροατών. Δεν υπάρχει η πρόθεση παιδαγωγικής διδακτικής. Η «ευχαρίστηση της ψυχής»,¹⁰⁹ η αισθητική απόλαυση και η διέγερση της φαντασίας αποτελούν πρωταρχικούς στόχους μιας αφήγησης.

Από το 1976, ο Bruno Bettelheim¹¹⁰ δηλώνει ότι τα παραδοσιακά παραμύθια έχουν τη δύναμη να βοηθήσουν το παιδί να βρει νόημα στη ζωή και για να είναι εποικοδομητική η εμπειρία του από τη λογοτεχνία πρέπει να του εξασφαλίζει πρόσβαση σ' ένα βαθύτερο νόημα που να έχει σημασία γι αυτό

Για να είναι μια ιστορία ενδιαφέρουσα για το παιδί πρέπει να το διασκεδάσει και να προκαλεί την περιέργειά του και μέσα από την ιστορία αυτή να εμπλουτίζει τη ζωή του. Μια ιστορία, πρέπει, να ερεθίζει τη φαντασία του και να εναρμονίζεται με τις αγωνίες και τις φιλοδοξίες του. Να αναγνωρίζει τις δυσκολίες του, ενώ ταυτόχρονα, θα προτείνει λύσεις στα προβλήματα που το απασχολούν, καλλιεργώντας, συγχρόνως, τη βασική εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στο μέλλον του.

Ο Howard Gardner, του πανεπιστήμιου Harvard θεωρητικός της πολλαπλής νοημοσύνης¹¹¹ αναφέρει ότι χωρίς αμφιβολία, οι ιστορίες και τα παραμύθια παίζουν, κυριολεκτικά, ένα σημαντικό, κεντρικό ρόλο στη ζωή του μικρού παιδιού παγκόσμια, ιδιαίτερα όταν εμπλέκουν άτομα όλων των ηλικιών.

¹⁰⁸ Κουλουμπή, Κ. (επιμ. εκδ.). (1997:215) *Η τέχνη της Αφήγησης*. Αθήνα : Πατάκης.

¹⁰⁹ ό.π., σ.195

¹¹⁰ Στους Crain, W. D'Alessio, E. McIntyre, B. Smoke, L. "The impact of Hearing a Fairy Tale on Children's Immediate Behavior," *Journal of Genetic Psychology* 143 (1983):9-17

¹¹¹ Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*/H. Gardner.

Από καταβολής κόσμου, τα παιδιά ακούν με απληστία, απολαμβάνουν αλλά και εξίσου φοβούνται από τις αφηγήσεις των μεγάλων. Και από πολύ νωρίς στη δική τους ζωή, τα παιδιά δημιουργούν και εκδραματίζουν ιστορίες, χρησιμοποιώντας, ως σημείο εκκίνησης, απλά αντικείμενα παιχνιδιού από το περιβάλλον τους και στη συνέχεια σύντομα δημιουργούν μικρές ιστορίες απλά με λέξεις.

Η αφήγηση των δικών τους ιστοριών, το παιχνίδι με απλά αντικείμενα παιχνιδιού όπου το παιδί ανταλλάζει διαλόγους με ένα άλλο άτομο ή όταν μόνο του επαναλαμβάνει γλωσσικές φόρμες όλα αυτά προϋποθέτουν γλωσσική ικανότητα.¹¹²

Η Jane Healy,¹¹³ εκπαιδευτική ψυχολόγος στο Cleveland State University, σημειώνει ότι η τέχνη να αφηγείται ιστορίες, η προφορική ιστορία, και η συζήτηση έχουν τη δική τους ιδιαίτερη θέση στην ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης, της μνήμης και της προσοχής. Επίσης, αναφέρει ότι μέσα από την αφήγηση των ιστοριών εντυπώνονται στον εγκέφαλο οι ακουστικές δεξιότητες. Αν οι ακουστικές δεξιότητες, δεν έχουν εντυπωθεί στον εγκέφαλο κατά τα κρίσιμα πρώτα χρόνια, είναι πολύ δυσκολότερο, αν όχι αδύνατο, να καταχωρηθούν αργότερα.

2.1.3. Χρόνος για το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής

Ο χρόνος είναι ένα άλλο απαραίτητο στοιχείο του παιχνιδιού της υποκριτικής. Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν, καθημερινά, την ευκαιρία να εξασκούνται και έτσι να «υφαίνουν», μέσα από τη διευρυνόμενη εμπειρία τους, γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση που αποκτήθηκαν σε άλλους τομείς της ζωής τους. Τα παιδιά μπορεί να παίξουν ένα παιχνίδι και να το ξαναπαίξουν. Κάθε φορά, η κατάκτηση γνώσεων στο υλικό του παιχνιδιού, στη γλώσσα και στο περιεχόμενο αυξάνεται μέσα από την επαναλαμβανόμενη αυθόρμητη πρακτική τους.¹¹⁴

Τα παιχνίδια της υποκριτικής σβήνονται και ξαναγράφονται, στο διηκεές. Όταν, τελικά, η νέα καινοτομία ξεθωριάσει, μια νέα εκδοχή μπορεί να ξεπηδήσει ή μια, εντελώς, καινούρια μπορεί να την αντικαταστήσει. Τα παιδιά που εμπλέκονται σε ένα γοητευτικό παιχνίδι υποκριτικής ή ένα προκλητικό παιχνίδι δεξιοτήτων δεν έχουν το χρόνο να βαρεθούν.

Η Jacqui Cousins¹¹⁵ περιέγραψε τις αρνητικές συνέπειες στις μαθησιακές βιωματικές εμπειρίες των παιδιών όταν οι εκπαιδευτικοί πιέζονται να δίνουν έμφαση στο χρόνο που απαιτείται κυρίως για την τυπική μάθηση. Μέρος αυτής της ανησυχίας, που μεταδίδεται και στα παιδιά, ήταν το γεγονός ότι το παιχνίδι της υποκριτικής θα μπορούσε να διακοπεί, σε ορισμένες τάξεις, προς όφελος της μάθησης που φέρνει μετρήσιμα αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, μακρόχρονα σχέδια εργασίας (projects) παιχνιδιού υποκριτικής ούτε καν επιχειρούνταν, επειδή τα παιδιά ήξεραν ότι ο χρόνος δε θα ήταν αρκετός και θα τα σταματούσαν.

Η Cousins παρέχει άφθονα παραδείγματα παιδιών που ανέπτυξαν θετική στάση στη μάθηση μέσα από το παιχνίδι της υποκριτικής, την κοινωνική συναναστροφή και τη συζήτηση. Οι νηπιαγωγοί των τάξεων εκείνων δεν φάνηκαν να έχουν διαφοροποιημένα προσόντα ή θεωρητικές πεποιθήσεις διαφορετικές απ'ότι άλλες/οι συνάδελφοί τους. Αυτό που τις ξεχώριζε ήταν το γεγονός ότι η πρακτική τους ήταν μια γνήσια δέσμευση στη μάθηση μέσα από το παιχνίδι της υποκριτικής και τις συνομιλίες των παιδιών, και αρνήθηκαν την Τυραννία του Χρόνου. Η ίδια λέει πάντα,

¹¹² Sutton Smith. (1979b), Garvey, (1979.) ό.π.

¹¹³ Healy, J.(1996). *Μυαλά που κινδυνεύουν*. Μτφρ: Γκόλφω Τζελετοπούλου. Αθήνα: Λύχνος.

¹¹⁴ Singer & Singer (1990).ό.π., σελ. 11.

¹¹⁵ Cousins, J. (1999) Listening to Four-Years-Olds. *National Early Years Network*.

“time’s as long as it takes.” Ο χρόνος για μάθηση πρέπει να είναι τόσος, όσος χρειάζεται κάθε φορά.¹¹⁶

2.1.4. Χώρος για το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής

Όπως, ακριβώς, τα παιδιά χρειάζονται έναν ενήλικο που θα εμπνέει και θα επικυρώνει την έμφυτη περιέργειά τους και την ανυπομονησία τους για εξερεύνηση, και αρκετό χρόνο για να ολοκληρώνουν τις φανταστικές περιπέτειές τους. Έτσι, χρειάζονται και το χώρο για να παίζουν το παιχνίδι της υποκριτικής τους.

Η διαθεσιμότητα μεγάλων εκτάσεων στο ύπαιθρο ή οι πολλές αίθουσες των σχολείων δεν αποτελούν εγγύηση ότι το παιδί θα χρησιμοποιήσει αυτόν τον χώρο για τα παιχνίδια της υποκριτικής του, αν δεν έχει την ενθάρρυνση από έναν ενήλικο για να το κάνει αυτό. Μια γωνιά της αίθουσας ή ένα τμήμα του τραπέζιού μπορεί να γίνει ένας υπέροχος χώρος για ένα παιδί-ιδιαιτέρα αν το επιτρέψει κάποιος ενήλικος. Τα παιδιά, συχνά, θέλουν να μένουν τα έργα τους με το οικοδομικό υλικό άθικτα, για την άλλη μέρα, ακόμα και γι’ αυτό το λόγο, ο χώρος είναι μια αναγκαιότητα.¹¹⁷

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ένας, σκόπιμα, άδειος χώρος από έπιπλα, για παράδειγμα το χολ του σχολείου ή κάποιος άλλος βοηθητικός χώρος μπορεί με τη συμβολή των νηπιαγωγών να μετατρέπεται, κάθε φορά, και να μετασχηματίζεται είτε σε κρυψώνες είτε σε σπηλιές ή οτιδήποτε άλλο φανταστούν τα παιδιά. Τα παιδιά τρελαίνονται να παίζουν σε άδειους χώρους όπου η σκόπιμη έλλειψη επίπλων και μόνο η ύπαρξη εκεί των εξαρτημάτων της μεταμφίεσης, που χρησιμοποιούνται για τις συμβολικές τους αναπαραστάσεις, αποτελεί για τα παιδιά το πλαίσιο εκείνο, το οποίο από τη δική τους προοπτική, εμφανίζεται σημασιολογικά ελαστικό στις σημασίες του,¹¹⁸ και θεωρείται από τα παιδιά ότι έχει τεράστιο μετασχηματιστικό δυναμικό.

Οι ενήλικοι, συνήθως, οριοθετούν το χώρο του παιχνιδιού, κυρίως, για λόγους ασφάλειας των παιδιών. Ωστόσο, αυτό εκλαμβάνεται, τις περισσότερες φορές, από τη σκοπιά των παιδιών ως αυθαίρετη παρέμβαση των ενηλίκων στο παιχνίδι τους που περιορίζει την ελεύθερη βούλησή τους και δυσκολεύει τη διαπραγμάτευση μιας λύσης. Σε αντιστάθμισμα, αρκετά παιδιά, χρησιμοποιούν διαδικασίες μετασχηματισμού¹¹⁹ που τα καθιστούν ικανά να διαχειρίζονται ενεργητικά το κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον, επιδεικνύοντας, αυτονομία και έλεγχο σε ένα περιβάλλον που έχει καθοριστεί από ενήλικους. Όσο πιο αποτελεσματικός είναι ο συμβολικός αυτός μετασχηματισμός, τόσο υψηλότερη κοινωνική θέση αποκτά ο μετασχηματιστής.

Οι νηπιαγωγοί, στο Reggio Emilia,¹²⁰ έχουν ένα ξεκάθαρο ρόλο ως οι αρχιτέκτονες του περιβάλλοντος του παιχνιδιού της υποκριτικής και το περιβάλλον αυτό καθαυτό είναι ζωτικής σημασίας, είναι η τρίτη δασκάλα (μαζί με τις άλλες δύο νηπιαγωγούς της τάξης). Ο Malaguzzi¹²¹ αναφέρει ότι αποδίδει πολύ μεγάλη αξία στο ρόλο του περιβάλλοντος ως κινητήριας και ζωογόνου δύναμης για τη δημιουργία χώρου για

¹¹⁶ Lindon, J. (2001). ό.π., σελ.161.

¹¹⁷ Singer & Singer (1990). ό. π., σελ 11.

¹¹⁸ Bartes, R. (1993) *Mythologies*. London:Paladin.

¹¹⁹ James, A. *Παίζοντας και Μαθαίνοντας*. Στην Αυγητίδου, Σ. (2001) ό.π. σελ., 65-66.

¹²⁰ Πόλη της Βόρειας Ιταλίας της οποίας το Δημοτικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα καλύτερα στον κόσμο. Βλ.: Ντολιοπούλου Ε. (2002:39). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

¹²¹ Κουτσοβάνου, Ευγενία (Επμ. εκδ.) (2003) Reggio Emilia: *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.

σχέσεις, για επιλογές και για καταστάσεις συναισθηματικές και γνωστικές που παράγουν μια αίσθηση ασφάλειας και ευεξίας.

Όταν οι ενήλικοι παρέχουν αυτό που ο Carl Rogers,¹²² αποκάλεσε εξωτερικές συνθήκες ψυχολογικής ασφάλειας και ψυχολογικής ελευθερίας τότε τα παιδιά απασχολούνται με έναν ευτυχισμένο τρόπο στο παιχνίδι της υποκριτικής. Ο Rogers πίστευε ότι ένα δημιουργικό περιβάλλον για την ανάπτυξη του παιδιού περιελάμβανε και τρεις εσωτερικές ψυχολογικές συνθήκες από τη σκοπιά του ενήλικου: Να είναι ανοιχτός στις εμπειρίες, να έχει ένα εσωτερικό πεδίο αξιολόγησης και τη δυνατότητα να παίζει με στοιχεία και ιδέες:

1. Τα παιδιά βιώνουν ψυχολογική ελευθερία όταν γίνονται αποδεκτά από τους ενήλικους χωρίς όρους και οι ενήλικοι τους συμπεριφέρονται με ενσυναίσθηση.¹²³
2. Τα παιδιά βιώνουν ψυχολογική ελευθερία όταν τους επιτρέπεται να εκφράζονται με συμβολικό τρόπο και με λίγους περιορισμούς.
3. Τα παιδιά δε θα πρέπει να περιπαίζονται αν το παιχνίδι τους παρουσιάζεται ως ανόητο ή εξωπραγματικό.

Η Nancy King¹²⁴ λέει ότι «τα παιδιά είναι ειδικοί στο νόημα του παιχνιδιού τους, οι ερευνητές είναι οι αρχάριοι». Αν πραγματικά θέλουμε να κατανοήσουμε περί τίνος πρόκειται πρέπει να παρατηρούμε τα παιδιά όταν παίζουν και να ακούμε πώς αυτά ερμηνεύουν τις πράξεις τους. Επίσης πρέπει να μελετούμε το παιχνίδι της υποκριτικής εκεί ακριβώς όπου με φυσικό τρόπο συμβαίνει και να αντιληφτούμε το φυσικό και κοινωνικό του πλαίσιο. Επιπλέον πρέπει, να κατανοούμε το ιστορικό των σχέσεων που έχουν τα παιδιά μεταξύ τους και το πώς οι σχέσεις αυτές μεταβάλλονται καθώς μεταβάλλεται το πλαίσιο παιχνιδιού.

Ο Vygotsky έδινε έμφαση στη σπουδαιότητα του κοινωνικού πλαισίου του παιχνιδιού.¹²⁵ Τα παιδιά παίζουν με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά μέρη. Πιθανόν να παίζουν με πλέον ευφάνταστο τρόπο στο σπίτι τους αν ένας γονιός είναι άνετος και αποδέχεται το παιχνίδι τους αυτό, ή στο σπίτι ενός φίλου αν ο γονιός του φίλου επίσης ενθαρρύνει το συμβολικό παιχνίδι. Τα παιδιά παίζουν διαφορετικά σε κλειστούς χώρους και διαφορετικά σε υπαίθριους.¹²⁶ Το παιχνίδι διαφέρει ακόμη ανάλογα με τις προσωπικότητες των παιδιών και με τους συντρόφους τους.¹²⁷

Στην έννοια του περιβάλλοντος συμπεριλαμβάνονται τα αντικείμενα παιχνιδιού και πρέπει να εξετάζεται ποια είναι εκείνα τα αντικείμενα τα πιο κατάλληλα για τη διευκόλυνση του ποιοτικού παιχνιδιού της υποκριτικής.

2.1.5. Απλά αντικείμενα παιχνιδιού

Τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν τα παιδιά για το παιχνίδι της υποκριτικής τους δεν είναι κατ'ανάγκη ακριβά ή πολύπλοκα. Ένα κομμάτι χαρτί, ένα ξύλο, ένα μέτρο ύφασμα, ένα χάρτινο κιβώτιο μπορεί να προσφέρουν ατέλειωτες δυνατότητες. Το

¹²² Rogers, C. "Towards a Theory of Creativity," ETC: *A Review of General Semantics* (1954:250).

¹²³ Όρος που δηλώνει την κατανόηση της συναισθηματικής εμπειρίας του άλλου.

¹²⁴ King Nancy, "Play and the Culture of Childhood," in *The Young Child at Play*, ed. Greta Fein and M. Rivkin (Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1986,), p.30

¹²⁵ Vygotsky, Lev, (1978) *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

¹²⁶ Γερμανός, Δ. (2003) *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

¹²⁷ Singer & Singer (1990). *ό. π. σελ. 155.*

ζυμάρι ή η πλαστελίνη γίνονται εύκολα πίτες ή τούρτες. Πευκοβελόνες και πέταλα λουλουδιών γίνονται σουπές. Σαπουνόφουσκες γίνονται βουνά.

Οι φόδρες γίνονται ρούχα για το βασιλικό χορό και μπέρτες για τους Μπάτμαν. Οι κύβοι γίνονται σπίτια και καράβια. Τα στεφάνια τούνελ. Οι «θησαυρού» της φύσης, ένα μυρωδάτο λεμόνι, μια μάλλινη μπάλα, μια ξύλινη κουτάλα, ένα κοχύλι γίνονται αντικείμενα ατέλειωτου, απολαυστικού παιχνιδιού.

Η Elinor Goldschmied¹²⁸ αναγνώριζε τη διαρκή γοητεία που ασκούν στα μικρά παιδιά τα συνηθισμένα αντικείμενα της καθημερινής ζωής, όπως είναι οι κατσαρόλες και τα τηγάνια. Την ανησυχούσε το γεγονός ότι ορισμένοι γονείς και εκπαιδευτικοί ένιωθαν υποχρεωμένοι να περιορίζουν την άποψή τους για τη μάθηση των παιδιών τους στη χρήση έτοιμων παιχνιδιών του εμπορίου. Ακριβά παιχνίδια που λειτουργούν με μηχανισμούς τηλεκατεύθυνσης και κάνουν συνεχώς το ίδιο πράγμα, πάλι και πάλι.

Οι γονείς που φέρνουν στο νηπιαγωγείο ρούχα, καπέλα, τσάντες, ρολά για τα μαλλιά, άδεια κουτιά για το μακιγιάζ κ.λ.π. εγκαθιδρύουν μια γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και σπιτιού και αυτή η ιδέα του «πάρε- δώσε» μεταξύ σχολείου και σπιτιού είναι εξαιρετικής σημασίας για τα παιδιά. Τα μη δομημένα υλικά όπως το οικοδομικό υλικό, οι κύβοι ή το ημι-δομημένο υλικό όπως είναι οι συναρμολογούμενες κατασκευές, ένα κουκλόσπιτο, ένα γκαράζ, ένα φρούριο, μια κουρτίνα μπορεί να οδηγήσουν σε τόσο ποικίλους και δημιουργικούς μετασχηματισμούς όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα του παιδιού να επανακαθορίζει και να μετασχηματίζει το περιβάλλον του.

Οι νηπιαγωγοί είναι ανάγκη να έχουν διαθέσιμα στα παιδιά παιχνίδια που θα προβάλλουν την ποικιλία. Ακόμη, πρέπει να γίνεται μεγαλύτερη χρήση ανακυκλωμένων προϊόντων και τα μεγάλα υφάσματα που μπορούν να γίνουν πολλά κουστούμια είναι προτιμότερα από τις έτοιμες στολές εμπορίου.

Η παρουσίαση της γωνιάς του κουκλόσπιτου και των μεταμφίεσεων εξαρτάται πάρα πολύ από την αξία που αποδίδει το εκπαιδευτικό προσωπικό σ' αυτό τον τύπο παιχνιδιού. Θα πρέπει οι νηπιαγωγοί να είναι επιφυλακτικοί με το «επιφανειακό παιχνίδι» που προκύπτει από τις έτοιμες στολές εμπορίου όπως είναι οι νεράιδες, οι καου-μπόι και οι πριγκίπισσες. Στο Reggio Emilia επιτρέπουν στα παιδιά να παίζουν με πολλά διαφορετικά υφάσματα, επειδή θεωρούνται υλικό «ανοιχτού τύπου» που επιτρέπει συνεχείς μετασχηματισμούς.

Οι Wood και Attfield¹²⁹ αναγνωρίζουν τη σημασία που έχουν για πολλά παιδιά οι συλλεκτικές μινιατούρες ζώων ή ανθρώπων. Επίσης, αναγνωρίζουν πολλά τηλεοπτικά προγράμματα ως πηγή υλικού για το παιχνίδι της υποκριτικής. Αναρωτιούνται μήπως θα έπρεπε, μερικές φορές, να βλέπουμε αυτά τα θέματα με ένα διαφορετικό φακό. Στην προσπάθειά μας να ανεβάσουμε το επίπεδο του παιχνιδιού, μήπως πατρνάρουμε τα παιδιά;

Η Vivian Paley¹³⁰ παρείχε, καθημερινά, χρόνο όπου τα παιδιά μπορούσαν να υπαγορεύουν ιστορίες τις οποίες μαγνητοφώνουσαν. Μέσα απ' αυτές τις απομαγνητοφωνήσεις, προέκυπταν ήρωες, ακόμη και τηλεοπτικοί. Η Paley, σε αντίθεση, με ορισμένους παιδαγωγούς, αποδεχόταν φιγούρες κινουμένων σχεδίων και το παιχνίδι της υποκριτικής που αναδύοταν από τους ήρωες αυτούς.

Η Gunilla Dahlberg¹³¹ περιέγραψε πώς μια επίσκεψή της στα νηπιαγωγεία του Reggio Emilia στην Ιταλία την έκανε να σκεφτεί πολύ τις δικές της στάσεις. Η

¹²⁸ Lindon, J. (2001) ό.π., σελ.77.

¹²⁹ Wood, E & Attfield, J. (1996) *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. Paul Chapman.

¹³⁰ Paley, V. (1988) *Bad Guys Don't Have Birthdays*. Harvard University Press

¹³¹ Dahlberg, D. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Falmer Press

Lindon¹³² αναφέρει ότι η Dahlberg εξεπλάγη όταν είδε τα αλογάκια πόνι και άλλες μινιατούρες τηλεοπτικών ηρώων. Στα νηπιαγωγεία της Σουηδίας, αυτά τα παιχνίδια είχαν χαμηλή υπόληψη, σε σχέση με τα ξύλινα παιχνίδια.

Σε συζητήσεις που είχε η Dahlberg με το Ιταλικό εκπαιδευτικό προσωπικό, κατένευσε ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί, μετά από σκέψη, είχαν αναγνωρίσει τη σημασία που είχαν αυτές οι μινιατούρες στο παιχνίδι των μικρών παιδιών και ότι οι ενήλικοι δεν είχαν καμιά θέση να απορρίπτουν σύγχρονα αντικείμενα παιχνιδιού που είχαν αξία για τα παιδιά. Μια άποψη που έχει σχέση με τη μέθοδο της Αμερικανίδας Paley, όπως ήδη αναφέρθηκε.¹³³

Η προσοχή που επέδειξαν οι Ιταλοί παιδαγωγοί παρατηρώντας, αφενός τα σχετικά τηλεοπτικά προγράμματα και αφετέρου τι είχαν να πουν τα ίδια τα παιδιά, τους οδήγησε σε μεγαλύτερη κατανόηση της σημασίας που είχαν οι μινιατούρες, και οι σχετικές μ' αυτές ιστορίες, για το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής τους.¹³⁴

Τα κατοικίδια ζώα είναι, επίσης, σημαντικά στοιχεία του παιδικού παιχνιδιού. Αυτά τα κατοικίδια είναι πηγή αγάπης και στοργής για τα παιδιά, και πολλές φορές, είναι καλοδεχούμενοι σύντροφοι.

2.1.6. Φανταστικοί σύντροφοι στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής

Η Όλγα, τεσσάρων χρόνων και έξι μηνών, διατηρούσε με μεγάλη ένταση, μια αόρατη φίλη. Ένα άλογο τη Μαύρη Καλλονή. Καθημερινά, στο παιχνίδι της στο νηπιαγωγείο, συμπεριφερόταν ως η αόρατη Μαύρη Καλλονή να ήταν δίπλα της. Κατά καιρούς, της μιλούσε φωναχτά, τη χάιδευε, την τάζε.

Μετά από περίπου ένα μήνα, άρχισε να μοιράζεται την αόρατη Μαύρη Καλλονή με την τρίχρονη Ελισάβετ. Γελούσαν και ασχολούνταν μαζί της. Η μικρή Ελισάβετ απολάμβανε με ευχάριστη «έκπληξη» τα κατορθώματα και τις μαγικές δυνάμεις της υποτιθέμενης συντρόφου του παιχνιδιού τους. Πέρασε άλλος ένας μήνας, για να πάρει ορατή μορφή η Μαύρη Καλλονή.

Η Όλγα, μια μέρα, πήρε δύο μεγάλους, πλαστικούς κώνους από το οικοδομικό υλικό, τοποθέτησε με την κορυφή προς τα πάνω, τον έναν αριστερά και τον άλλο δεξιά, τους ένωσε με μια οριζόντια ράβδο και καθυστερώντας το επίτευγμά της απευθύνθηκε θριαμβευτικά στη νηπιαγωγό της: «Κυρία, είναι η Μαύρη Καλλονή!».

Ερευνητικές μελέτες¹³⁵ έχουν καταστήσει σαφές ότι ένας σημαντικός αριθμός παιδιών δείχνουν πως έχουν φανταστικούς συντρόφους στο παιχνίδι τους, ανάμεσα στα δύο και έξι χρόνια τους. Οι Singer αναφέρουν ότι είναι δύσκολο να εκτιμηθεί πόσο συχνό είναι το φαινόμενο σε διαφορετικές ηλικίες ή ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες ή εθνότητες και ακόμη πόσο, μια τέτοια εμπειρία, μπορεί να μεταφερθεί στην εφηβεία ή την ενήλικη ζωή με ή χωρίς την επικύρωση μιας δεδομένης κουλτούρας.

Στην έρευνά τους αυτή, οι Singer, που σημειωτέον δε συμπεριέλαβαν στο ερωτηματολόγιό τους, τις κούκλες ή τα λούτρινα ζωάκια που κρατούσαν αγκαλιά τα παιδιά και συμπεριφέρονταν προς αυτά, με το συγκεκριμένο τρόπο του μεταβατικού αντικειμένου,¹³⁶ κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι φανταστικοί σύντροφοι στο παιχνίδι μπορεί να έχουν μια προσαρμοστική ή ανταποδοτική ιδιότητα για το

¹³² Lindon, J. (2001)ό.π., σελ., 149.

¹³³ Paley, V. (1988)ό.π.

¹³⁴ Lindon, J. (2001)ό.π., σελ., 149.

¹³⁵ Singer & Singer. (1990). ό.π.,σελ 89.

¹³⁶ Βιννικότ, Ντ. (1979: 84) *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα :Καστανιώτης

αναπτυσσόμενο παιδί. Υποθέτουν ότι αυτό το παιχνίδι αντανακλά μια προσπάθεια να έχουν «κόσμο» γύρω τους, όταν τους επιτρέπεται να αφήνονται στις επινοήσεις τους. Ταυτόχρονα, ωστόσο, γεννούν ευκαιρίες για να εξασκούν τη φαντασία και το διάλογο όταν απουσιάζει το εξωτερικό κοινωνικό ερέθισμα.

Τα ευρήματα των Singer,¹³⁷ ότι αν το παιδί έχει ένα φανταστικό σύντροφο στο παιχνίδι του, αυτό είναι μια σημαντική πρόβλεψη για την πιθανότητα ότι το παιδί: θα παίζει με ένα ευτυχισμένο τρόπο στο νηπιαγωγείο, θα είναι συνεργάσιμο με τους συνομηλίκους και τους ενήλικους, θα χρησιμοποιεί μια κάπως πιο προχωρημένη ομιλία, πιθανόν να παρακολουθεί λιγότερη ώρα την τηλεόραση, συγκρίνονται με την αναφορά του Martin Manosevitz¹³⁸ και των συνεργατών του στο Texas οι οποίοι βρήκαν ότι τα παιδιά με φανταστικούς συντρόφους αποδεικνύονται καταλληλότερα σε συνομιλίες με ενήλικους, σύμφωνα, με τις αναφορές των γονιών τους. Οι Singer καταλήγουν ότι τα δικά τους ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά που είχαν ένα φανταστικό σύντροφο είχαν περισσότερες πιθανότητες να παρακολουθούν εκπαιδευτικά ή κοινωνικά τηλεοπτικά προγράμματα όπως “Sesame Street” και “Mr. Rogers’ Neighborhood” παρά παιδικά προγράμματα με άφθονη τηλεοπτική βία.¹³⁹

¹³⁷ Singer & Singer. (1990). ό.π.,σελ 89.

¹³⁸Manosevitz, M. Prentice,N. Wilson, F. “Individual and Family Correlates of Imaginary Companions in Preschool Children, *Developmental Psychology* 8 (1973): 72-79.

¹³⁹ Singer & Singer. (1990). ό.π.,σελ 89.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. Διαφορετικοί τύποι παιχνιδιού

Ορισμένοι θεωρητικοί και ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στο παιχνίδι των παιδιών αυτό καθαυτό. Αυτή η προσέγγιση συνεπάγεται έναν ορισμό των διαφορετικών τύπων παιχνιδιού. Η λέξη «παιχνίδι» είναι ένας όρος «ομπρέλα» που περικλείει πολλές διαφορετικές δραστηριότητες, που έχουν, χωρίς αμφιβολία, νόημα για τα παιδιά. Ωστόσο, το παιχνίδι, έχει νόημα και για τους ενήλικους εκείνους που επιθυμούν να το προσδιορίσουν και να το κατηγοριοποιήσουν. Υπάρχει μια ευρεία κλίμακα όρων και τυπολογίας του παιχνιδιού. Τόσο οι ακαδημαϊκοί ερευνητές όσο και οι μαχόμενοι νηπιαγωγοί δεν αποδίδουν το ίδιο, κατανάγκη, νόημα σε έναν παρόμοιο ή ταυτόσημο όρο που περιγράφει το παιχνίδι των παιδιών.

Ο Piaget¹⁴⁰ περιέγραψε τις τρεις κύριες κατηγορίες του παιχνιδιού των παιδιών.

- Το αισθησιο-κινητικό παιχνίδι.
- Το συμβολικό παιχνίδι.
- Και το παιχνίδι με κανόνες

Αυτές οι κατηγορίες αντιστοιχούν στα αντίστοιχα αναπτυξιακά επίπεδα. Σ' αυτές τις κατηγορίες έχει προστεθεί άλλη μια το κατασκευαστικό παιχνίδι¹⁴¹ (constructive play), από μεταγενέστερους ερευνητές και αφορά το παιχνίδι των παιδιών με το οικοδομικό υλικό και υλικά όπως είναι το κολάζ ή το ζυμάρι. Αυτός ο τύπος παιχνιδιού, ενταγμένος στο πιαζετικό θεωρητικό πλαίσιο, θεωρείται ότι καθιστά ικανά τα παιδιά να δημιουργήσουν τη δική τους πραγματικότητα μέσα από τα υλικά του παιχνιδιού.

Η Colling και ο John Hutt¹⁴² διέκριναν δυο βασικά είδη παιχνιδιού κινούμενοι μέσα στην πιαζετική θεωρία:

- Το επιστημονικό παιχνίδι (epistemic play) που εστιάζει στην απόκτηση γνώσης και πληροφοριών, έχει να κάνει με λύσεις προβλημάτων και την εξερεύνηση.
- Το εύθυμο παιχνίδι πάλης και κνηγητού (ludic play) που περιλαμβάνει στοιχεία συμβολικά και φανταστικά. Αυτό το είδος παιχνιδιού είναι επαναλαμβανόμενο, και τα παιδιά το προτιμούν και το απολαμβάνουν.

Η Sara Smilansky¹⁴³ εξερεύνησε και επέκτεινε την ιδέα του συμβολικού-υποκριτικού παιχνιδιού πέρα από τις ιδέες του Piaget. Εισηγήθηκε ότι αυτό το παιχνίδι ήταν πολύ περισσότερο από παιχνίδι ρόλων και ότι η συμπεριφορά του παιδιού στο παιχνίδι είναι εξίσου σημαντική όσο και η σκέψη που υποστηρίζει το παιχνίδι.

Η πρωτοποριακή προσέγγιση της Sara Smilansky και της Dina Feitelson¹⁴⁴ στο Ισραήλ, έδειξε ότι η εξάσκηση σε διαφορετικές μορφές φανταστικού παιχνιδιού, όχι

¹⁴⁰ Lindon, (2001) ό. π., σελ 42.

¹⁴¹ Lindon, (2001) ό. π., σελ 42.

¹⁴² Hutt, C. & Hutt, J. Children's Play in Sri Lanka: A Cross-Cultural Study. *British Journal of Developmental Psychology* 4 (1986:179-186).

¹⁴³ Smilansky, S. (1986:3) *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York:Wiley.

¹⁴⁴ Feitelson, D. "Imaginative Play and the Educational Process", στο *International Year of the Child*:

μόνο αύξανε την αυθόρμητη τάση των παιδιών να εμπλακούν σ' αυτό το παιχνίδι, αλλά, παρουσίασε μαρτυρία ότι αυτά τα παιδιά προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολείο, επιδεικνύουν καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες στη χρήση της γλώσσας, και στην περίπτωση της Feitelson περισσότερες ενδείξεις δημιουργικής σκέψης.¹⁴⁵

Η Smilansky επεξέτεινε τις έρευνές της ότι η γνωστική ικανότητα των παιδιών αυξάνεται μέσα από το κοινωνικό, δραματικό παιχνίδι, και πρότεινε ότι θα έπρεπε αυτή η μορφή παιχνιδιού να διδάσκεται από τους ενήλικους, κυρίως στα μη προνομιούχα παιδιά ώστε να αποφευχθεί η απώλεια μιας τέτοιας εμπειρίας.

Ανέπτυξε τη μέθοδο του κηδεμονευόμενου παιχνιδιού (play tutoring), στην οποία οι ενήλικοι εγκαινιάζουν το παιχνίδι μέσα σε μια μικρή ομάδα παιδιών. Στη συνέχεια τα βοηθούν να το εξακολουθήσουν και να το αναπτύξουν σιγά-σιγά. Η μορφή αυτής της διδασκαλίας διακρίνεται σε τέσσερις παραλλαγές.¹⁴⁶

- **Μοντελοποίηση:** Ένας ενήλικος «μπαίνει» στο παιχνίδι των παιδιών υποδυόμενος ένα ρόλο π.χ. μιας νοσοκόμου. Έτσι τα παιδιά μοιράζονται μαζί του τη γνώση για το πώς ενεργεί μια πραγματική νοσοκόμος.
- **Λεκτική καθοδήγηση :** Ο ενήλικος δεν «μπαίνει», ουσιαστικά στο παιχνίδι αλλά σχολιάζει και προτείνει ιδέες ως θεατής.
- **Εξάσκηση στη δραματοποίηση γνωστών ιστοριών.**
- **Εξάσκηση στο φανταστικό παιχνίδι:** Ο ενήλικος ασκεί τα παιδιά σε δεξιότητες που υποστηρίζουν καταστάσεις υποκριτικής.

Ωστόσο, ο Peter Smith¹⁴⁷ κατέγραψε άλλη έρευνα στην οποία συμπεριέλαβε και τις έρευνες που έγιναν από την ομάδα του το 1980. Τα κύρια σημεία εκείνης της έρευνας είναι τα παρακάτω:

- Η Smilansky είχε παραβλέψει τις πιθανές συνέπειες της αυξημένης προσοχής του ενήλικου. Είχε υποθέσει ότι το ολικό αποτέλεσμα προκαλούνταν από το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι που πίστευε ότι ήταν αποφασιστικής σημασίας.
- Ο ενήλικος παρείχε στα παιδιά της ομάδας του κηδεμονευόμενου παιχνιδιού πολλή συζήτηση και μεγάλη ενθάρρυνση.
- Αντίθετα, ο ενήλικος παρουσιάζεται αρκετά παθητικός στις ομάδες ελέγχου, όπου δεν υπήρχε το κηδεμονευόμενο παιχνίδι.
- Δεν ήταν, επομένως, γνήσια πιθανό να ξέρει κανείς πόσο από το αποτέλεσμα προέκυπτε από το κηδεμονευόμενο παιχνίδι αυτό καθαυτό και πόσο από την ιδιαίτερη προσοχή του ενδιαφερόμενου ενήλικου.

Η προσεχτική έρευνα του Peter Smith και άλλων αμφισβήτησαν τους ισχυρισμούς της Smilansky για την αποκλειστική επίδραση του κηδεμονευόμενου παιχνιδιού. Η αξία την οποία έχει το αυθόρμητο παιχνίδι αναπτύχθηκε στη Δυτική Ευρώπη από τη δεκαετία του 1930 και εγκαθιδρύθηκε περίπου στη δεκαετία του 1970. Αναγνωρίστηκε το παιχνίδι ως η κύρια ενασχόληση του μικρού παιδιού, ιδιαίτερα μέσα στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης. Ο Peter Smith περιγράφει την ανάπτυξη αυτού που ονομάζει **έθος παιχνιδιού**¹⁴⁸ (play ethos). *Μια μέθοδο μάθησης μέσα από το παιχνίδι, με ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα διαμορφωμένο από*

Child Advocacy 1979 Proceedings, ed. S.Katz (1979). Pp. 185-197. New Heaven: Yale University

¹⁴⁵ Singer & Singer. (1990). ό.π., σελ 135.

¹⁴⁶ Lindon, J. (2001). ό.π., σελ 108.

¹⁴⁷ Smith, P. & Cowrie, H. (1991) *Understanding Children's Development*. London: Blachwell.

¹⁴⁸ Lindon, J. (2001). ό.π., σελ 142.

δραστηριότητες παιχνιδιού. Μέθοδος που αναπτύσσεται σε ευθεία αντιπαράθεση με πιο τυπικές μεθόδους μάθησης στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών.

Το έθος παιχνιδιού συνεπάγεται την εμπλοκή των ενηλίκων στον καθορισμό, την προαγωγή και την ανακάλυψη του παιχνιδιού των παιδιών. Τα πιθανά μειονεκτήματα μιας υπερβολικής ενήλικης εμπλοκής για μια πιο «αποτελεσματική» μάθηση, μερικές φορές παραποιούν αυτό καθαυτό το έθος παιχνιδιού, δηλαδή, τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι. Ωστόσο, οι μελέτες¹⁴⁹ επιβεβαιώνουν τόσο τη σπουδαιότητα που έχει η προσεχτική συμμετοχή των ενηλίκων όσο και την αξία που έχει η υποστήριξη της μάθησης των παιδιών μέσα από το συγκεκριμένο παιχνίδι.

3.1. Η τυπολογία του παιχνιδιού από τον Hughes

Η τυπολογία του παιχνιδιού του Bob Hughes¹⁵⁰ έχει επηρεάσει την πρακτική των Αγγλικών νηπιαγωγείων και είναι παράδειγμα λεπτομερούς κατανομής του παιχνιδιού σε διαφορετικά είδη. Ο στόχος του Hughes αντανάκλα αφενός τον πλούτο του παιχνιδιού και αφετέρου δημιουργεί μια δομή που έχει νόημα για τους ενηλίκους. Ο Hughes διακρίνει δεκαπέντε τύπους παιχνιδιού:

- **Συμβολικό παιχνίδι (Symbolic play):** Επιτρέπει στα παιδιά να ασκούν έλεγχο και να εξερευνούν μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο.
- **Παιχνίδι συμπλοκής (Rough and tumble play):** Παιχνίδι σωματικής εμπλοκής που τα παιδιά το απολαμβάνουν. Πιάσιμο, γαργάλημα, κυνηγητό, όλα αυτά εμπεριέχονται σε επιλεγμένες από τα παιδιά δραστηριότητες που δεν είναι γνήσιος τσακωμός.
- **Κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι (socio-dramatic play):** Όταν τα παιδιά αναπαριστάνουν πραγματικές ή δυνητικές εμπειρίες με έντονο προσωπικό νόημα γι' αυτά. Τα σενάρια μπορεί να είναι από την οικογενειακή ζωή ή από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ενηλίκων.
- **Κοινωνικό Παιχνίδι (social play):** Ανταλλαγές, μεταξύ των παιδιών στις οποίες υπάρχουν συμφωνημένοι κανόνες ή πρωτόκολλα, τα οποία μπορεί να τροποποιηθούν κατόπιν συμφωνίας.
- **Δημιουργικό παιχνίδι (creative play):** Αυτός ο τύπος παιχνιδιού επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν νέους συσχετισμούς καθώς μεταμορφώνουν την υπάρχουσα πληροφορία ή την αντίληψή τους. Η δημιουργία με εργαλεία και μια σειρά υλικών μπορεί να αποτελεί απόλαυση από μόνη της.
- **Επικοινωνιακό παιχνίδι (communication play):** Παιγνιώδεις δραστηριότητες λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας. Παίξιμο ρόλων και παντομίμα, ανέκδοτα καθώς επίσης τραγούδι, συνομιλίες ή ποίηση.
- **Δραματικό παιχνίδι (dramatic play):** Ένας τύπος παιχνιδιού όπου τα παιδιά δραματοποιούν γεγονότα στα οποία δε συμμετέχουν άμεσα. Τα παιδιά ενδέχεται να φέρνουν στο παιχνίδι τους ένα τηλεοπτικό παιχνίδι, κάποιο γεγονός που παρατήρησαν στο δρόμο ή αλλού.
- **Ριψοκίνδυνο παιχνίδι (deep play):** Δραστηριότητες που τα παιδιά χρησιμοποιούν για να βιώνουν τον κίνδυνο και να αντιμετωπίζουν τις φοβίες τους. Πιθανές δραστηριότητες περιλαμβάνουν σωματικές προκλήσεις όπως είναι η ισορροπία ή η αναρρίχηση.

¹⁴⁹ Αναπτύσσονται, παρακάτω, στο όγδοο κεφάλαιο «Ο ρόλος των νηπιαγωγών στη διευκόλυνση του κπυ»

¹⁵⁰ Hughes, B. (1996) *A Playworker's Taxonomy Of Play Types*. Cambridge: Playlink.

- **Εξερευνητικό παιχνίδι (exploratory play):** Χρησιμοποιούνται οι σωματικές δεξιότητες και οι αισθήσεις για τη μάθηση των υλικών και των ιδιοτήτων τους. Πώς τα νιώθεις και τι κάνεις με αυτά.
- **Παιχνίδι φαντασίας (fantasy play):** Όταν τα παιδιά αναδομούν τον κόσμο με το δικό τους τρόπο, για να δημιουργήσουν καταστάσεις που μπορεί να μη συμβούν στην παιδική ηλικία, ίσως, ποτέ. Μπορεί να φαντάζονται ότι πιλοτάρουν ένα αεροπλάνο ή ότι είναι εκπληκτικά πλούσια.
- **Φανταστικό παιχνίδι (imaginative play):** Όταν τα παιδιά παραμερίζουν τους συμβατικούς κανόνες που κυβερνούν το φυσικό κόσμο και φαντάζονται ότι είναι ένα δέντρο ή ότι χαϊδεύουν ένα κατοικίδιο ζώακι, πράγμα που είναι ολοκληρωτική προσποίηση.
- **Κινητικό παιχνίδι (locomotor play):** Δραστηριότητες που εμπεριέχουν όλων των ειδών τις σωματικές κινήσεις, χάρη στην απόλαυση μόνο, χωρίς κάποιο σκοπό.
- **Παιχνίδι επιδεξιότητας στην πρακτική καθημερινή γνώση. (mastery play):** Η εμπλοκή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες που έχουν αντίκτυπο στη «διαμόρφωση» του περιβάλλοντος, π.χ. το σκάψιμο τρύπας, η κατασκευή φράγματος ή η οικοδόμηση ενός κρησφύγετου.
- **Παιχνίδι χειρισμού των αντικειμένων (object play):** Όταν χρησιμοποιείς σωματικές δεξιότητες και συγχρονισμό ανάμεσα στο μάτι και στο χέρι ειδικά για να δημιουργήσεις μια νέα χρήση ενός αντικειμένου.
- **Παιχνίδι ρόλων (role play):** Ένας τρόπος εξερεύνησης των καθημερινών δραστηριοτήτων, π.χ. βούρτσισμα μαλλιών, τηλεφωνήματα, οδηγός αυτοκινήτου.¹⁵¹

3.2. Όρια στις κατηγορίες παιχνιδιού.

Η Elizabeth Wood και η Jane Attfield¹⁵² επισήμαναν τον κίνδυνο οι ενήλικοι να ομαδοποιούν και να ερμηνεύουν το παιχνίδι από προσωπικό ενδιαφέρον και ορθά προειδοποιούν: «Σπεύδοντας να εξηγήσουμε και να κατηγοριοποιήσουμε το παιχνίδι, διατρέχουμε τον κίνδυνο να παραβλέψουμε το γεγονός ότι τα παιδιά, από μόνα τους, καθορίζουν το παιχνίδι τους. Συχνά, καθιερώνουν μια σιωπηλή κατανόηση για τις «καταστάσεις παιχνιδιού» και τις «καταστάσεις μη-παιχνιδιού».

Δημιουργούν ρόλους, χρησιμοποιούν σύμβολα, επανακαθορίζουν τα αντικείμενα του παιχνιδιού και προσδιορίζουν τη δράση μέσα από τη διαπραγμάτευση και το κοινό νόημα. Συχνά, οι εκδραματίσεις των θεμάτων του παιχνιδιού και των ιστοριών, ή, η δημιουργία σεναρίων παιχνιδιού αποκαλύπτουν πολύ λεπτότερες διακρίσεις από όσες συλλαμβάνουν οι ακαδημαϊκοί ορισμοί.»

3.3. Ορολογία για το κπυ.

Διάφοροι όροι χρησιμοποιούνται όταν γίνεται αναφορά στο παιχνίδι της υποκριτικής των νηπίων.

Παιχνίδι της υποκριτικής: Ο όρος αυτός, συνήθως, χρησιμοποιείται για να καλύψει μια ευρεία κλίμακα θεμάτων και δράσεων παιχνιδιού. Το παιχνίδι της υποκριτικής

¹⁵¹ Lindon, J. (2001) ό.π., σελ. 42-43.

¹⁵² Wood, Elizabeth and Attfield, Jane. (1996:4). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. Paul Chapman.

εμπεριέχει την επινόηση του κόσμου «σαν-να», επειδή τα παιδιά μεταμορφώνουν ό,τι βρίσκεται ενώπιόν τους.

Συμβολικό παιχνίδι: Χρησιμοποιείται ως όρος για να τονίσει ότι τα παιδιά, στο παιχνίδι τους, σκόπιμα συμβολίζουν ένα αντικείμενο με ένα άλλο.

Κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι: Χρησιμοποιείται, περισσότερο, για το παιχνίδι μεγαλύτερων παιδιών (4,6-7 χρόνων) που αναπτύσσουν παιχνίδια υποκριτικής, με συμφωνημένους κανόνες.

Φανταστικό παιχνίδι: Μερικές φορές, χρησιμοποιείται για να γίνει η διάκριση μεταξύ της εκδραμάτισης σεναρίων της καθημερινής ζωής και του παιχνιδιού που βασίζεται σε μη-πραγματικούς χαρακτήρες από τα παραμύθια, τις ιστορίες ή την τηλεόραση.

Στον Ελλαδικό χώρο κυριαρχούν οι όροι **Θεατρικό παιχνίδι**,¹⁵³ **Δημιουργικό Δράμα**,¹⁵⁴ **Δραματική τέχνη**.¹⁵⁵ Οι όροι αυτοί αντιστοιχούν σε ένα άλλο τύπο παιχνιδιού: το παιχνίδι των νηπιαγωγών με τα παιδιά. Αυτό το παιχνίδι ονομάζεται **Παιχνίδι Πλαισίου** (Frame Play) γιατί μέσα από τον κοινό σχεδιασμό του παιχνιδιού από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά, το πλαίσιο του παιχνιδιού εκδηλώνεται σταδιακά και καθορίζει την καταλληλότητα των δράσεων των παιδιών.¹⁵⁶

Σε αντίθεση με το ελεύθερο παιχνίδι της υποκριτικής, το παιχνίδι πλαισίου είναι μια δραστηριότητα παιχνιδιού, κατά την οποία *τα παιδιά και η νηπιαγωγός οργανώνουν και παίζουν μαζί το παιχνίδι*. Πρώτα απ' όλα, επιλέγουν ένα γενικό θέμα, για παράδειγμα «τι συμβαίνει στο αεροδρόμιο;». Με την υποστήριξη των ενηλίκων, τα παιδιά σχηματοποιούν ορισμένες διαστάσεις του περιεχομένου. Για παράδειγμα, ένα παιδί προτείνει «Ας προσποιηθούμε ότι έγινε μια καταστροφή στο αεροδρόμιο».

Εμπνεόμενα από ποικίλα περιεχόμενα, τα παιδιά οργανώνουν το σκηνικό, συζητούν τους διάφορους ρόλους, τους κανόνες που ενυπάρχουν στους ρόλους και τις ενδεχόμενες πράξεις που συνδέονται με κάποιους συγκεκριμένους ρόλους. Μέσα από αυτό τον κοινό σχεδιασμό, η διάρθρωση του παιχνιδιού εκδηλώνεται σταδιακά. Ομοίως, η συγκρότηση της έννοιας του παιχνιδιού πλαισίου ορίζεται ως ο ενσυνείδητος και συλλογικός σχεδιασμός του παιχνιδιού από τους συμμετέχοντες.¹⁵⁷

Επομένως, το παιχνίδι πλαισίου εμπεριέχει αρκετά στοιχεία, τα οποία έχουν προαποφασιστεί από τους ενηλίκους και τα παιδιά. Επειδή μεσολαβεί ένα ορισμένο χρονικό διάστημα μεταξύ της διατύπωσης του σχεδίου και της πραγμάτωσης του παιχνιδιού, οι ρόλοι, οι κανόνες, και οι δράσεις αποτελούν αντικείμενο ενδεδειγμένης επεξεργασίας. Τα παιδιά συχνά δημιουργούν πολλά αξεσουάρ για το παιχνίδι. Κατ' αυτό τον τρόπο το παιχνίδι πλαισίου είναι περισσότερο οργανωμένο και προσανατολισμένο προς ένα σκοπό από το παιχνίδι της υποκριτικής.

Στο παιχνίδι της υποκριτικής, το κίνητρο έγκειται στο παιχνίδι αυτό καθαυτό. Στο παιχνίδι πλαισίου, το κίνητρο μετατοπίζεται όλο και περισσότερο προς το αποτέλεσμα της δραστηριότητας του παιχνιδιού. Ο Brostrom¹⁵⁸ επισημαίνει όμως, ότι εάν το παιχνίδι πλαισίου οργανώνεται και αναπτύσσεται από την προοπτική του εκπαιδευτικού και αποκλείει τον χαοτικό, ανορθολογικό, μη ευθυγραμμισμένο και

¹⁵³ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας. (1993α).

Βιβλίο για το δάσκαλο: Θεατρική Αγωγή Ι. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

¹⁵⁴ Σέργη, Λένια. (1987β). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg. Το Δράμα στην Κυπριακή εκπαίδευση ακολούθησε κατά κάποιο τρόπο τις διάφορες τάσεις που επηρέασαν τη δραματική αγωγή στην Αγγλία.

¹⁵⁵ Κοντογιάννη, Άλκηστις. (2000). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

¹⁵⁶ Brostrom, Stig. *Οι νηπιαγωγοί και τα εξάχρονα παίζουν μαζί*. Στην Αυγητίδου, Σ. (2001:282). ό.π.

¹⁵⁷ Brostrom, S. (1996). «Frame Play with Six year Old Children». *European Early Childhood Education Research Journal*, 4 (1): 89-101.

¹⁵⁸ Αυγητίδου, Σ. (2001:297). ό.π.

παιδιάστικο τρόπο παιχνιδιού, το παιχνίδι πλαισίου θα υποβιβαστεί, σε κατευθυνόμενη σχολική εργασία, όπου τα παιδιά θα παίζουν, ως συνήθως, το συνηθισμένο οργανωμένο σχολικό παιχνίδι.

3.4. Χαρακτηριστικά του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής

Οι Singer¹⁵⁹ σε συμφωνία με την Greta Fein¹⁶⁰ αποδέχονται ως κριτήρια για το παιχνίδι της υποκριτικής τα παρακάτω:

1. Οικείες δραστηριότητες συντελούνται χωρίς την παρουσία του αναγκαίου υλικού ή του κοινωνικού πλαισίου
2. Οι δραστηριότητες μπορεί να μην εξελίσσονται στη λογική τους ακολουθία.
3. Ένα παιδί μπορεί να μεταχειρίζεται ένα άψυχο αντικείμενο ως έμψυχο. (π.χ το τάισμα της κούκλας).
4. Ένα αντικείμενο ή μια χειρονομία μπορεί να υποκατασταθεί από κάτι άλλο.
5. Ένα παιδί μπορεί να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα που συνήθως εκτελείται από κάποιον άλλο. (Υποκρίνεται τον πυροσβέστη)

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, το παιχνίδι αλλάζει. Απλές, διακριτικές πράξεις ενσωματώνονται μέσα στο παιχνίδι. Τα παιδιά επικεντρώνονται, λιγότερο, στον εαυτό τους και μπορεί να συμπεριλάβουν και άλλους, σε περισσότερο, σύνθετο παιχνίδι, μοιράζοντας ρόλους και αντιστρέφοντας τους ρόλους. Τα παιδιά βασίζονται, λιγότερο, σε ρεαλιστικά αντικείμενα, χρησιμοποιούν τη φαντασία και εφευρίσκουν αντικείμενα παιχνιδιού.

Η Catherine Garvey¹⁶¹ περιέγραψε το παιχνίδι της υποκριτικής ως ένα συνεχές «πήγαινε-έλα» μεταξύ διαφορετικών δραστηριοτήτων, με διαφορετικούς τρόπους δράσης, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Η άποψη της υποστηρίζει ότι τα παιδιά έχουν συναίσθηση του παιχνιδιού και είναι ικανά, με δική τους επιλογή, να μπαίνουν και να βγαίνουν από το σενάριο του παιχνιδιού, είτε για να διαπραγματευτούν είτε να επανα-διαπραγματευτούν τους κανόνες και τους ρόλους του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής. Επίσης, «βγαίνουν» από το παιχνίδι για να ζητήσουν βοήθεια από τον ενήλικο. Το παιχνίδι επεκτείνεται, σταδιακά, καθώς τα παιδιά ενσωματώνουν, επλεκτικά, νέες εμπειρίες στο παιχνίδι τους.

Η Tina Bruce¹⁶² έχει ιδιαίτερα ασχοληθεί με το να καθορίσει αυτό που η ίδια αποκαλεί (free flow play) «Παιχνίδι Ελεύθερης Ροής». Τα καθοριστικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι ότι οι δραστηριότητες θα πρέπει να επιτρέπουν στα παιδιά να «τσαλαβουτούν με απόλαυση» μέσα σε ιδέες, συναισθήματα και κοινωνικές σχέσεις.

Πρότεινε δώδεκα δείχτες «ποιοτικού παιχνιδιού ελεύθερης ροής». Αν υπάρχουν τα επτά, προφανώς, τότε ο παρατηρητής παρακολουθεί ποιοτικό παιχνίδι.

¹⁵⁹ Singer & Singer. (1990). ό.π.,σελ 65.

¹⁶⁰ Fein, Greta, (1987:300), *Pretend Play: Creativity and Consciousness*, in *Curiosity, Imagination, and Play*, ed.Dietmar Gorlitz and Joachim Wohlwill. Hillsdale, N.Y: Erlbaum.

¹⁶¹ Garvey, C. (1991). *Play*. Fontana.

¹⁶² Bruce, Tina. (1991). *Time to play in Early Childhood Education*. Στη Lindon., J. (2001). *Understanding Childrens' Play*. ό.π. σελ.,147.

1. Το παιχνίδι χρησιμοποιεί αυθεντικές εμπειρίες του παιδιού
2. Τα παιδιά πρέπει να είναι υπεύθυνα για το παιχνίδι τους μια που αυτά φτιάχνουν τους κανόνες για να έχουν τον έλεγχο του παιχνιδιού.
3. Το ποιοτικό παιχνίδι εισάγει την πραγματική ζωή επειδή το παιχνίδι ενθαρρύνει τα παιδιά να φτιάξουν τα εξαρτήματα του παιχνιδιού τους ή να μιμηθούν πράγματα ή ανθρώπους.
4. Τα παιδιά αποφασίζουν να παίζουν και δε γίνεται να αναγκαστούν να παίζουν.
5. Τα παιδιά δοκιμάζουν ρόλους ενηλίκων και επαναλαμβάνουν τη ζωή καθώς παίζουν.
6. Υποκρίνονται όταν παίζουν και μεταβάλλουν την πραγματική ζωή.
7. Υπάρχουν επιλογές για το ποιος συμμετέχει, επειδή τα παιδιά μπορεί να παίζουν μόνα τους ή μπορεί να παίζουν μαζί σε ζευγάρια ή σε ομάδες.
8. Οι ενήλικοι μπορεί να παίζουν με τα παιδιά αλλά δεν πρέπει να κατευθύνουν το παιχνίδι.
9. Το ποιοτικό παιχνίδι φαίνεται από το πόσο βαθιά τα παιδιά προσηλώνονται σ' αυτό.
10. Τα παιδιά στο παιχνίδι, επιδεικνύουν τις δεξιότητές τους και τις γνώσεις τους.
11. Το παιχνίδι συντονίζει ιδέες, συναισθήματα και προάγει την ανάπτυξη και τη μάθηση.

Η Tina Bruce¹⁶³ προτείνει για το ρόλο των παιδαγωγών την ισορροπία μεταξύ του να παρέχουν πολλή ή ελάχιστη βοήθεια. Πιστεύει ότι προκύπτει χαμηλής ποιότητας παιχνίδι και όταν τα παιδιά αφήνονται μόνα τους να παίζουν χωρίς επίβλεψη και όταν οι ενήλικοι έχουν τον έλεγχο του παιχνιδιού. Οι ενήλικοι πρέπει διακριτικά να βοηθούν τα παιδιά να συντηρούν τους ρόλους και τα σενάρια παιχνιδιού τους.

Είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να βεβαιωθεί ότι τα παιδιά έχουν άφθονο τεχνικό εξοπλισμό, ότι ενθαρρύνονται να διαπραγματεύονται και να μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες για να συμμετέχουν στο παιχνίδι. Επίσης, οι ενήλικοι πρέπει να εξασφαλίζουν ότι προστατεύονται τα όποια έργα παράγουν τα παιδιά στο παιχνίδι τους.

Η Jennie Lindon,¹⁶⁴ ωστόσο, εκφράζει ορισμένες επιφυλάξεις όσον αφορά το παιχνίδι «ελεύθερης ροής». Εισηγείται ότι οι πεποιθήσεις της Bruce, πως το ποιοτικό παιχνίδι (α) δεν περιλαμβάνει δομημένες δραστηριότητες παιχνιδιού, (β) δεν είναι καθοδηγούμενο παιχνίδι, (γ) ούτε παιχνίδι εξάσκησης, δεν αναγνωρίζει εκείνο το σημείο όπου τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη ρουτίνα και τις άμεσες δεξιότητες που «διδάσκει» ο ενήλικος.

Η Linton,¹⁶⁵ αναφέρει ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη περιγραφή του παιδικού παιχνιδιού με την οποία να συμφωνήσουν όλοι, αλλά πιστεύει ότι τα παρακάτω θέματα αναδύονται μέσα από την ουσιαστική φιλολογία για το παιχνίδι των παιδιών. Αυτά είναι :

- Τα παιδιά φαίνονται να παίζουν ασχέτως πολιτισμικού πλαισίου, αν και το παιχνίδι δεν είναι διαπολιτισμικά ταυτόσημο.
- Οι περιστάσεις μπορεί να εμποδίσουν ή να περιορίσουν το παιχνίδι. Οι περιορισμοί μπορεί να καθιερώνονται από τους ενηλίκους ή μπορεί το περιβάλλον να περιορίζει την εμπειρία των παιδιών. Αναπτυξιακά προβλήματα, ανικανότητα ή ασθένεια μπορεί να διαμορφώνουν τις πιθανότητες των παιδιών για το παιχνίδι.

¹⁶³ Bruce, Tina. (1991) ό.π. σελ.147.

¹⁶⁴ Lindon, J. (2001) ό.π. σελ. 147.

¹⁶⁵ Lindon, Jennie (2001).ό. π. σελ. 44.

- Τα παιδιά παίζουν για χάρη του παιχνιδιού. Η δραστηριότητα είναι από μόνη της ένας σκοπός και δεν εκλαμβάνεται για κάποιο τελικό σκοπό, αν και μερικές φορές τα παιδιά κάτι κάνουν στο παιχνίδι της υποκριτικής.
- Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που συνεπάγεται τις επιλογές των παιδιών, παρακινείται από τα συναισθήματα των παιδιών και τις εσωτερικές τους σκέψεις και μερικές φορές οι ενήλικοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτά τα κίνητρα.
- Το παιχνίδι είναι συχνά αποσπασματικό, με αναδυόμενους και μεταβαλλόμενους στόχους που αναπτύσσονται από τα ίδια τα παιδιά. Ωστόσο, τα παιδιά επανέρχονται συχνά σε αγαπημένα θέματα παιχνιδιού και δραστηριότητες.
- Το παιχνίδι υποστηρίζει την κοινωνική αντίληψη των παιδιών και ανατροφοδοτείται από την εμπειρία τους. Οι ρόλοι και τα θέματα που εκδραματίζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τους κοινωνικούς κανόνες και τις συμβάσεις.
- Υπάρχει μια λεπτή αλληλεπίδραση ανάμεσα στην επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη φαντασία στο παιχνίδι. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι διαυγή όταν παρατηρεί κανείς παιδιά που δυσκολεύονται να παίξουν, όπως είναι τα αυτιστικά παιδιά. Τα μικρά αυτιστικά παιδιά σπάνια χρησιμοποιούν το λόγο για να επικοινωνήσουν, δεν παίζουν συμβολικά παιχνίδια, δεν προσποιούνται στο παιχνίδι και δεν ανταποκρίνονται κατάλληλα σε άλλους ανθρώπους.¹⁶⁶
- Το παιχνίδι πηγάζει απ' αυτή καθαυτή την αντίληψη των παιδιών για τον κόσμο (πραγματικότητα παιχνιδιού) και για το πώς αυτός λειτουργεί. επομένως είναι μια πολύ προσωπική, δημιουργική δραστηριότητα. Στην αντίληψη των παιδιών, το παιχνίδι τους έχει νόημα σχετικά με τη σύνδεσή του με την πραγματικότητα (μη-παιχνιδιού).
- Τα παιδιά καθρεφτίζονται το ένα με το άλλο στο παιχνίδι και έτσι ενδυναμώνουν, επισημαίνουν και αναπτύσσουν τις δικές τους απόψεις και εμπειρίες. Το παιχνίδι, συνήθως, έχει κανόνες, ακόμη και όταν δείχνει τελείως αποδιοργανωμένο στους ενήλικους. Οι κανόνες γίνονται αντιληπτοί από τα παιδιά αλλά δεν εκφράζονται λεκτικά. Οι κανόνες εκφράζονται λεκτικά από τα παιδιά αν κάποιος τους αθετήσει.
- Το παιχνίδι παρέχει στα παιδιά ένα βήμα (forum) από το οποίο μπορεί να κατέβουν για λίγο, να πειραματιστούν και να δοκιμάσουν διάφορα σενάρια. Τα παιδιά μπορεί να κάνουν το παιχνίδι τους να αναπαριστάνει την πραγματικότητα με το δικό τους τρόπο, με ένα «σαν –να».
- Το παιχνίδι είναι μια εθελοντική και ευχάριστη δραστηριότητα, η οποία εκλαμβάνεται με μεγάλη σοβαρότητα και προσοχή και μπορεί να προκαλέσει σημαντική μάθηση. Τα παιδιά παίζουν γιατί το θέλουν και το χαίρονται.

¹⁶⁶ Cole & Cole. (2001). ό.π. σελ.154.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4. Παιδιά άλλων πολιτισμών παίζουν παιχνίδια υποκριτικής;

Στη μελέτη της Dau¹⁶⁷ που έγινε σε παιδιά αυτοχθόνων Αυστραλών, σε παραδοσιακές αγροτικές κοινωνίες, βρέθηκε ότι αυτά τα παιδιά δεν έπαιζαν παιχνίδια υποκριτικής (π.χ. πειρατές, γιατροί) όπως θα έπαιζαν παιδιά του Δυτικού πολιτισμού. Τα παιχνίδια εκείνων των παιδιών επικεντρωνόταν στην εξερεύνηση του ευρύτερου περιβάλλοντός τους και στην ανάπτυξη των φυσικών δεξιοτήτων τους. Τα κορίτσια, συνήθως σε μικρές ομάδες, μάζευαν τροφή που έτρωγαν και τη μοιράζονταν με άλλους μέσα στην κοινότητα.

Άλλες έρευνες με παιδιά αυτοχθόνων έδειξαν ότι η άποψη του Δυτικού πολιτισμού για τη θέση και τη χρήση του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής δεν είναι υποχρεωτικά, ταυτόσημη για τα παιδιά αυτοχθόνων. Η Dina Feitelson,¹⁶⁸ για παράδειγμα, ανέφερε ότι στην έρευνά της στο Ισραήλ, με μητέρες Κούρδων, πολλές από τις μητέρες δεν αποδέχονταν τις φιγούρες που τα παιδιά τους μάθαιναν να φτιάχνουν από πηλό.

Γι' αυτές τις μητέρες, ο πηλός ήταν πηλός και όχι «πορτοκάλια», όπως έλεγε η δασκάλα στα παιδιά. Σύμφωνα με τη μελέτη της αυτή, οι μητέρες παρεμπόδιζαν την παιχνιδώδη διάθεση των παιδιών και περιόριζαν τη δημιουργικότητά τους, τουλάχιστο, στο βαθμό που ένας προσανατολισμός ήταν αναγκαίος στο να βοηθήσει τα παιδιά να προσαρμοστούν σε μια πιο δυτικοποιημένη κουλτούρα.¹⁶⁹

Η Dau,¹⁷⁰ επίσης, αναφέρει ότι η ανάλυση διαπολιτισμικών μελετών του αναπαραστατικού παιχνιδιού και ένα σημαντικό ποσό εθνογραφικής έρευνας υποστηρίζουν τη μαθησιακή φύση του παιχνιδιού. Η αξία την οποία αποδίδουν οι μητέρες, ενός συγκεκριμένου πολιτισμού, στο παιχνίδι και, ιδιαίτερα, στο παιχνίδι της υποκριτικής εξαρτάται, άμεσα, από το πόσο χρόνο αφιερώνει το παιδί στο παιχνίδι.

Για παράδειγμα, παιδιά Αγγλοσαξόνων, των οποίων οι μητέρες πίστευαν στη σημασία του συγκεκριμένου παιχνιδιού, ασχολούνταν περισσότερο με το παιχνίδι της υποκριτικής στο σπίτι, παρά παιδιά Κορεατο-αμερικάνων των οποίων οι μητέρες έβλεπαν το παιχνίδι της υποκριτικής ως ψυχαγωγικό παιχνίδι, μόνο.

Επομένως, δεν μπορούμε να συμπεράνουμε ότι όλα τα παιδιά του πλανήτη εμπλέκονται σε όλες τις διαφορετικές όψεις του παιχνιδιού της υποκριτικής με τον ίδιο τρόπο. Φαίνεται ότι το παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών αντανακλά, με έναν έντονο τρόπο, τις συγκεκριμένες, πολιτισμικές δραστηριότητες των ενηλίκων που το παιδί παρατηρεί γύρω του.

Επίσης, το παιχνίδι περιγράφεται από τον Cannella¹⁷¹ ως πολιτισμικό επίτευγμα (cultural artifact), το οποίο δημιουργείται σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό, με ιδιαίτερες προκαταλήψεις. Οι ενήλικοι, που έχουν τον έλεγχο, αποφασίζουν ποιο παιχνίδι (που υποτίθεται ότι είναι εθελοντικό) είναι αποδεκτό και ποιο παιχνίδι είναι απαράδεκτο.

¹⁶⁷ Dau, E. (1999) *I can be playful too: The adult's role in children's socio-dramatic play*. Sydney: MacLennan+Petty.

¹⁶⁸ Feitelson, D. (1979) *Imaginative Play and the Educational Process*. Yale University.

¹⁶⁹ Singer & Singer (1990) ό.π., σελ:153.

¹⁷⁰ Dau, E. (1999). ό.π.

¹⁷¹ Cannella, G. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice and Revolution*. New York: Peter Laing Publishing.

Ο Cannella¹⁷² προκαλεί την υπόθεση ότι αν εφαρμόσουμε την έννοια του παιχνιδιού και ιδιαίτερα, του παιχνιδιού της υποκριτικής σε όλους τους ανθρώπους, τότε η πράξη μας αυτή αρνείται την αξία της ποικιλίας των γνώσεων και των απόψεων του κόσμου οι οποίες έχουν δημιουργηθεί από ανθρώπους σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ακόμη περισσότερο, όμως, ισχυρίζεται ο Cannella ότι δημιουργεί επικίνδυνες και ανεπίτρεπτες προσδοκίες για ανθρώπους που ζουν σε διαφορετικές καταστάσεις ζωής.

Αντίθετα, η έρευνα που διεξήγαγαν οι Browne & Ross¹⁷³ που βασίστηκε σε συνεντεύξεις και σε παρατήρηση ενός πολύ μεγάλου αριθμού μικρών παιδιών, δεν παρέσχε μαρτυρία ότι τα αγόρια ή τα κορίτσια επέλεξαν δραστηριότητες βασισμένες στο πολιτισμικό, γλωσσολογικό ή θρησκευτικό υπόβαθρό τους. Φάνηκε ότι το φύλο ήταν ο σημαντικός παράγων.

Η Fleeer,¹⁷⁴ στη συγκριτική μελέτη της με τα παιδιά άλλων πολιτισμών, διαπίστωσε ότι το παιχνίδι αυτών των παιδιών «δείχνει ασυνέχεια και έλλειψη πολυπλοκότητας». Τα παιδιά των Μάγια δε δημιουργούν φανταστικούς ανθρώπους ή φανταστικά αντικείμενα στο παιχνίδι τους. Βασίζονται σε πραγματικά αντικείμενα ή συμπαίχτες για να συμπληρώσουν τους συμβολικούς ρόλους. Ούτε οι ενήλικοι ενθαρρύνουν το παιχνίδι της υποκριτικής.

Η Cheryl Greenfeild¹⁷⁵ συμφωνεί με τα ευρήματα αυτά, αλλά από τη δική της έρευνα το 1992 σε ένα παιδικό σταθμό στην Otago, κυρίως με παιδιά οικογενειών Pacifica, φάνηκε ότι το παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών ήταν, άμεσα, συνδεδεμένο τόσο από πλευράς περιεχομένου, όσο και από πλευράς πολυπλοκότητας, με τις δικές τους εμπειρίες ζωής. Το παιχνίδι της υποκριτικής και για τα αγόρια και για τα κορίτσια περιελάμβανε σενάρια «παίρνω το λεωφορείο», «κάνω ψώνια», «πηγαίνω στο γιατρό, πηγαίνω στην εκκλησία».

Η συγκριτική μελέτη που έκανε η Greenfeild¹⁷⁶ με παιδιά αντίστοιχης ηλικίας στο παιδικό σταθμό του Howick απέδειξε ότι η εμπειρία του παιδιού παίζει ένα πολύ κυρίαρχο ρόλο στο παιχνίδι της υποκριτικής. Σ αυτό το σταθμό, τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) εμπλέκονταν σε παιχνίδι υποκριτικής που ήταν περισσότερο κοινωνικό, με αναδυόμενα σενάρια.

Τα σενάρια αυτά περιελάμβαναν φανταστικές καταστάσεις ότι ένα δέντρο ήταν διαστημόπλοιο που μετά έγινε τζάμπο-τζετ, και μετά πάλι διαστημόπλοιο με κροκόδειλους, ολόγυρά του. Στη συνέχεια, τα παιδιά αποφάσιζαν να πάνε ταξίδι, πράγμα που περιελάμβανε την προετοιμασία του φαγητού για το ταξίδι. Και για τις δυο ομάδες των παιδιών, το παιχνίδι της υποκριτικής τους και οι ομιλίες τους ήταν ισχυρά συνδεδεμένα με τις εμπειρίες της ζωής τους.

¹⁷² Cannella, G. (1997).ό.π.

¹⁷³ Browne, N & Ross, C. *Girls stuff, Boys stuff; Young children talking and playing*. Milton Keynes :Open University Press.

¹⁷⁴ Fleeer, Marilyn. (1999). *Western Theories and Playing*, στο DauE. (Ed) (1999). *Child's play. Revisiting play in early childhood settings*. Sydney: MacLennan+Perry.

¹⁷⁵ Greenfeild, Cheryl (2002) www.mamukau.ac.nz/SocSci/Cnf/GREEN.htm

¹⁷⁶ Greenfeild, Cheryl (2002). ό.π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5. Τα πιθανά οφέλη από το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής.

Το είδος των απαιτήσεων που τίθενται για τα παιδιά που αναπτύσσονται φυσιολογικά πρέπει να κινούνται μεταξύ αυτού που οι Singer¹ περιέγραψαν ως τα τρία βασικά κίνητρα για την ανάπτυξη του ανθρώπου:

- Να οργανώνουν και να εσωτερικεύουν σχήματα και νοήματα για τον κόσμο.
- Να αναπτύσσουν κινητικές δεξιότητες, εικόνες, και μια αίσθηση αυτονομίας, π.χ. να περπατούν μόνα τους, να χειρίζονται οικοδομικό υλικό και
- Να δέχονται σημάδια αποδοχής, αγάπης και στοργής από εκείνους που τα φροντίζουν.

Τα κίνητρα αυτά, ενεργοποιούν τα παιδιά για την ανακάλυψη και το παιχνίδι. Την περασμένη δεκαετία, ερευνητές² κατέστησαν σαφές ότι το παιχνίδι της υποκριτικής και η ανακάλυψη, πράγματι, συνδέονται στενά και ότι σε συνδυασμό μπορούν να παράξουν γνωστική ανάπτυξη από απλές έως συνθετότερες δομές.

Αυτοί οι ερευνητές και οι συνεργάτες τους τόνισαν, επίσης, τόσο το ρόλο των περιβαλλοντικών πόρων όσο και τις γονεϊκές αλληλεπιδράσεις ως ερεθίσματα για την ανακαλυπτική ικανότητα και το αυθόρμητο, σύνθετο παιχνίδι της υποκριτικής. Η εγκαθίδρυση περιβαλλοντικών πόρων αφενός και αφετέρου οι γονεϊκές, ή άλλων ενηλίκων, δεξιότητες οι οποίες ενθαρρύνουν το παιχνίδι που επαυξάνει τη γνωστική ανάπτυξη αποβαίνουν εξαιρετικά σημαντικές.

Ως αναφορά στη δημιουργική διαδικασία και τη σκέψη των νηπίων, ο διαχωρισμός του Guilford³ σε συγκλίνουσα (convergent) και αποκλίνουσα (divergent) σκέψη, υπογραμμίζει την αξία της παροχής ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για τη μάθηση των μικρών παιδιών. Οι ψυχολόγοι που ακολουθούν την Πιαζετική θεωρία έχουν δώσει την έμφαση σε εκείνες τις νοητικές διαδικασίες (συγκλίνουσα σκέψη) που αποδέχονται μόνο μια λύση σε μια κατάσταση προβληματισμού ή μαθησιακού έργου. Η συγκλίνουσα σκέψη είναι το ακριβές αντίθετο από την αποκλίνουσα σκέψη. Δε θεωρείται «κακή» αλλά δε θεωρείται πάντα η «καλύτερη». Οι ερωτήσεις που αφορούν στη συγκλίνουσα σκέψη είναι συγκεκριμένες π.χ. «Πόσο κάνει 2+2;» ή «Πού βρίσκεται η Ακρόπολη;».⁴

Ο Guilford συνεχίζει ότι η συγκλίνουσα σκέψη δεν επιτρέπει την επέκταση του νου τόσο όσο το επιτρέπει η αποκλίνουσα σκέψη. Αλλά, η συγκλίνουσα σκέψη έχει τα καλά της σημεία κι αυτή. Επιτρέπει στο άτομο να αποκτήσει μια καλή παιδεία απαραίτητη για το επαγγελματικό του μέλλον. Είναι ανάγκη το άτομο να γνωρίζει που βρίσκονται και πώς γίνονται τα βασικά πράγματα στη ζωή.

¹ Singer & Singer (1990) ό.π. σελ., 121.

² Belsky, Jay and Most, R. "From Exploration to Play: A Cross-Sectional Study of Infant Free Play Behavior." *Developmental Psychology* 17 (1981): 630-639.

³ Caruso, David. "Play and Learning in Infancy: Research and Implications." *Young Children* 43 (1988): 63-70.

⁴ Guilford, James. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

⁵ Guilford, James. (1967). ό.π.

Η αποκλίνουσα σκέψη επιτρέπει τη δημιουργική σκέψη. Υπάρχουν πολλές πιθανές απαντήσεις όπως, «Πόσα πράγματα είναι ζεστά; ή «Τι θα έκανες αν ήσουν ένας σούπερ-ήρωας; Σταδιακά, έχει γίνει κατανοητό ότι η αποτελεσματική ανθρώπινη σκέψη απαιτεί τη δημιουργική ικανότητα (αποκλίνουσα σκέψη) να παράγονται ποικίλοι και ευέλικτοι συλλογισμοί.

Όπως αναφέρουν οι Gardner⁵ και Sternberg⁶ η νοημοσύνη απαιτεί την ικανότητα για αφαίρεση, συνδυαστικές δεξιότητες, ένα πλούσιο λεξιλόγιο για άπταιστη και ευέλικτη απόκριση, και για επιδεξιότητες στην πρακτική, καθημερινή γνώση.

Ο H.Gardner⁷ επισημαίνει την αυξανόμενη σημασία της πολλαπλής νοημοσύνης, ως προσεγγίσεις της νέας χλιετηρίδας και προτείνει την «Ατομικά Διαμορφωμένη Εκπαίδευση» (Individually Configured Education), μια μορφή εκπαίδευσης που λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τις ατομικές διαφορές και που, όσο είναι δυνατό, απεργάζεται πρακτικές που εξυπηρετούν διαφορετικές μορφές νοημοσύνης εξίσου καλά.

Επισημαίνει, επίσης, ότι το καθήκον για τη νέα χλιετηρίδα δεν είναι μόνο να ακονίσουμε τις ποικίλες μορφές νοημοσύνης μας. Πρέπει να αναλογιστούμε πώς η νοημοσύνη και η ηθική μπορούν να συνεργαστούν για τη δημιουργία ενός κόσμου μέσα στον οποίο μια μεγάλη ποικιλία ανθρώπων θα θελήσει να ζήσει. Καταλήγει ότι, τελικά, μια κοινωνία καθοδηγούμενη από «έξυπνους ανθρώπους μπορεί και αυτή να αποβεί αυτοκαταστροφική ή να ανατινάξει τον υπόλοιπο κόσμο. Η νοημοσύνη είναι πολύτιμη, αλλά ο χαρακτήρας είναι πολυτιμότερος από αυτή.

Η έρευνα⁸ πάνω στο παιχνίδι της υποκριτικής έχει αρχίσει να αντιμετωπίζει μερικά από τα θέματα της γνωστικής ανάπτυξης. Σε πολλά από τα υπάρχοντα στοιχεία ερευνών έχουν φανεί ιδιαίτεροι συσχετισμοί μεταξύ του παιχνιδιού της υποκριτικής και σημαντικών βελτιώσεων σε:

- ποικίλες μορφές στη χρήση της γλώσσας
- στην αριθμητική ετοιμότητα
- στη θεώρηση της άποψης του άλλου
- στην ικανότητα επίλυσης των έργων του Piaget
- στην ικανότητα συγκέντρωσης
- σε στρατηγικές για τη λύση καταστάσεων προβληματισμού
- για συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες επιτελέσεις (performances) έργων.
- για πρωτοτυπία και πολυπλοκότητα στο παιχνίδι.

Αυτά τα θέματα εξετάζονται αναλυτικότερα παρακάτω.

5.1. Ποικίλες μορφές στη χρήση της γλώσσας

Η ερευνητική εργασία των Albert και Rose Caron⁹ και της Darla McLean υποστηρίζει την ιδέα ότι τα νεογνά είναι πολύ ευαίσθητα στα λεκτικά σήματα και ότι η φωνή μπορεί να είναι ένα «πρωταρχικό κανάλι συναισθηματικής επικοινωνίας» στη βρεφική ηλικία. Πολυάριθμες μελέτες δείχνουν πόσο σημαντικό είναι ο ενήλικος να ενισχύει την ικανότητα του βρέφους για την παραγωγή ηχητικού ρεπερτορίου. Αυτό το

⁵ Gardner, Howard. (1982). *Frames of Mind*. New York: Basic Books

⁶ Sternberg, R. (1988) *The Triarchic Mind*. New York: Viking.

⁷ Gardner, Howard. (1982) ό.π., σελ.4.

⁸ Singer&Singer. (1990). ό.π. σελ.129.

⁹ Caron, A. Caron, R. Maclean, D. "Infant Discrimination of Naturalistic Emotional Expression: The role of Face and Voice." *Child Development* 59 (1988:615)

παιχνίδι που περιλαμβάνει ήχους και θορύβους και που γίνεται προς μεγάλη απόλαυση της μαμάς και του βρέφους, προηγείται αυτού που η Catherine Garvey¹⁰ ονομάζει παιχνίδι με το γλωσσολογικό σύστημα.

Περίπου, στους 2,5 μήνες,¹¹ η δυνατότητα επικοινωνίας των βρεφών ενισχύεται με το κοινωνικό χαμόγελο. Το ηχητικό τους σύστημα διευρύνεται και περιλαμβάνει τους λαρυγγικούς ήχους, οι οποίοι στη συνέχεια αντικαθίστανται από το βάβισμα και μετά από ακατάληπτες λέξεις με ιδιότυπο νόημα. Κάθε αλλαγή φέρνει το βρέφος πιο κοντά στην παραγωγή αναγνωρίσιμων λέξεων.

Η Δήμητρα Κατή¹² αναφέρει ότι η οργάνωση του γλωσσικού συστήματος θεωρείται ότι επιτελείται σε τρία τουλάχιστον διαφορετικά επίπεδα: ένα επίπεδο φωνολογικό όπου οργανώνονται οι ίδιοι οι ήχοι για γλωσσική χρήση, ένα επίπεδο σημασιολογικό όπου οργανώνονται οι έννοιες για γλωσσική χρήση, και τέλος ένα κυρίως γραμματικό που συνδέει τα δυο προηγούμενα».

Για να επικοινωνήσουν τα παιδιά με αποτελεσματικό τρόπο, πρέπει να ελέγχουν περισσότερα πράγματα από τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας τους και τα νοήματα των λέξεων. Αυτές οι γνώσεις θα είχαν μικρή χρησιμότητα, αν τα παιδιά δεν κατακτούσαν, ταυτόχρονα, και τις *πραγματολογικές*¹³ χρήσεις της γλώσσας. Την ικανότητα, δηλαδή, να επιλέγουν λέξεις και σειρά λέξεων που είναι κατάλληλες για τις ενέργειές τους σε κατάλληλο πλαίσιο.

Ο Jerome Bruner¹⁴ αναφέρεται σε επαναλαμβανόμενες, κοινωνικά τυποποιημένες, δραστηριότητες στις οποίες ο ενήλικος και το παιδί κάνουν μαζί πράγματα ως *μορφοποιήσεις* (format). Ένα βρέφος που παίζει παιχνίδια, πριν ακόμα να έχει αποκτήσει τη γλώσσα, π.χ κρυφτό (κούκου) με τον ενήλικο που το προσέχει, που παρέχουν μια δομή για επικοινωνιακή συναλλαγή, αυτά τα παιχνίδια χρησιμεύουν ως σημαντικά οχήματα για την μετάβαση από την επικοινωνία στη γλώσσα.

Ο Bruner και άλλοι, υποστήριξαν ότι η προ-γλωσσική επικοινωνία διευκόλυνε και ίσως και εξηγούσε τη μετέπειτα μάθηση της γλώσσας. Οι μορφοποιήσεις που χρησιμοποιεί ένα παιδί σε τέτοια πρώιμα παιχνίδια είναι γνωστές ως *εικονιστικός τρόπος* (iconic mode). Αυτός ο τρόπος σκέψης είναι πρόδρομος του συμβολικού τρόπου, της ικανότητας να δίνεις όνομα σε ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός. Μέσα από τη συνεχή εξάσκηση, ένα παιδί αρχίζει να συσχετίζει ένα ειδικό παιχνίδι, ή τμήματα ενός παιχνιδιού, με λέξεις είτε «κούκου», είτε «τσα» ή τελικά την ακριβή λέξη «κρυφτό».

Μεταξύ 9 και 12 μηνών τα βρέφη αρχίζουν να *δείχνουν*¹⁵ αντικείμενα ή άτομα. Αυτό το δείξιμο είναι καθαρά μια πράξη (πρωτόγονης) επικοινωνίας, που στοχεύει να δημιουργήσει ένα κοινό επίκεντρο προσοχής μεταξύ του παιδιού και του ενηλίκου που το προσέχει. Οι μητέρες ή άλλοι ενήλικοι, με τη σειρά τους, ενισχύουν αυτή τη συμπεριφορά, (*δεικτική επικοινωνία*), με το να λένε το όνομα του αντικειμένου ή ό,τι άλλο δείχνουν τα μικρά.

Οι μελέτες της Linda Acredolo και της Susan Goodwyn¹⁶ μαρτυρούν ότι οι συμβολικές χειρονομίες, αναπτύσσονται παράλληλα με την πρώιμη ανάπτυξη του λεξιλογίου και ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν τις χειρονομίες, περισσότερο, από τα αγόρια.

¹⁰ Singers (1990). ό.π. σελ.56.

¹¹ Cole & Cole (2001) ;ό.π. σελ., 47.

¹² Κατή, Δήμητρα. (1992:30), *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα : Οδυσσεάς.

¹³ *Ικανότητα επιλογής λέξεων και σειράς λέξεων που μεταφέρουν αυτό που ο ομιλητής θέλει να μεταδώσει*. Βλ: Cole & Cole (2001) ό.π. σελ., 74.

¹⁴ Bruner, J. (1982) Formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics*, 1, 1-16.

¹⁵ Bruner, J. (1983). *Child's Talk*. New York: W.W.Norton.

¹⁶ Acredolo, L. Goodwyn, S. "Symbolic Gesturing in Normal Infants.", *Child Development* 59 (1988:450).

Όταν τα βρέφη και οι ενήλικοι που τα φροντίζουν ανταλλάσσουν σήματα, δηλαδή, μοιράζονται τη γνώση για αντικείμενα και γεγονότα που συγκεντρώνουν την κοινή τους προσοχή, αυτό είναι ένας σημαντικός πρόδρομος για την απόκτηση της γλώσσας. Έχουμε όλοι δει μωρά να κουνούν το χέρι για να πουν «γεια» σε κάποιον που φεύγει από το δωμάτιο. Οι ενήλικοι με το να δίνουν νόημα στις χειρονομίες αυτές βοηθούν τα παιδιά, μέσα από την εμπειρία και τα επαναλαμβανόμενα παιχνίδια με τους μεγάλους, να μαθαίνουν πώς να ταιριάζουν με τον κατάλληλο τρόπο τις λέξεις με τις χειρονομίες.

Ένας γονιός που μιλάει στο παιδί του, από την πρώτη μέρα, προετοιμάζει το έδαφος για τη μάθηση της γλώσσας και διευκολύνει την απόκτησή της. Όταν, συνεχώς, σχολιάζει τι έχει ήδη πει το παιδί, μέσα από την επανάληψη και επέκταση των εκφράσεών του ως προς τα ονόματα και τις ερμηνείες αντικειμένων και καταστάσεων αυτό το γεγονός αργότερα θα είναι πολύ χρήσιμο στο να βοηθηθεί το παιδί, αφενός, να μάθει λέξεις και αφετέρου, να μάθει το κατάλληλο συναισθηματικό τόνο για ποικίλα πλαίσια

Το παιχνίδι ενός μωρού 16 μηνών,¹⁷ που αρχικά, χρησιμοποιεί ένα κουτάλι για να ταίσει την κούκλα, μπορεί αργότερα να αλλάξει σε συμβολικό παιχνίδι (π.χ. ένα ξυλάκι μπορεί να αναπαραστήσει το κουτάλι). Ωστόσο, το παιδί είτε χρησιμοποιεί το κουτάλι είτε το ξυλάκι για να ταίσει την κούκλα του σηματοδοτεί το **συναίσθημα** που το παιδί συσχετίζει με αυτήν την εμπειρία. Βιώνει υποκειμενικά και άμεσα ένα εσωτερικό αίσθημα που είναι συνδεδεμένο με την ψυχική αναπαράσταση του ταίσματος.

Καθώς αυξάνει το λεξιλόγιο του παιδιού, αυτό αρχίζει να χρησιμοποιεί τη μεταφορά στην ομιλία του. Στη μελέτη της για τη μεταφορά,¹⁸ η Στέλλα Βοσνιάδου εισηγείται ότι η μεταφορική σκέψη επιτρέπει στα μικρά παιδιά να χρησιμοποιήσουν την υπάρχουσα γνώση τους για να εξηγήσουν και να κατανοήσουν «νέα φαινόμενα, φαινόμενα που δεν είναι ακριβώς όμοια με οτιδήποτε έχουν βιώσει πριν».

Η Βοσνιάδου επισημαίνει ότι το δυο χρόνων μικρό που χρησιμοποιεί μια πέτρα για «γάτα» μπορεί να μιμείται το νιαούρισμα της γάτας και τις κινήσεις της καθώς σπρώχνει την πέτρα στο έδαφος ή την κρύβει κάτω από μια καρέκλα. Δεν πειράζει αν η πέτρα είναι «γάτα» ή «πέτρα». Αυτό που έχει πραγματικά σημασία είναι ότι το παιδί κάνει ό,τι μπορεί να κάνει μια γάτα και μιμείται και ελέγχει τις κινήσεις του χρησιμοποιώντας ένα άψυχο αντικείμενο, μέσα σε ένα πλαίσιο ασφάλειας.

5.1.1. Επικοινωνιακές και γνωστικές διαστάσεις των χρήσεων της γλώσσας στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής

Καθώς τα μωρά μεγαλώνουν, μπορούν να αρχίσουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να εκφράζουν τις ανάγκες τους, τις επιθυμίες τους. Η γλώσσα τα βοηθά να διαχωρίσουν τον εαυτό τους από το περιβάλλον, από τους γονείς τους, και να αποκτήσουν μια αίσθηση για τον εαυτό ως αγόρι ή κορίτσι. Το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών, εμπλουτισμένο από την ικανότητά τους να εκφράσουν το χαρακτήρα μιας προσωπικότητας, τα καθιστά ικανά να δοκιμάζουν διαφόρους ρόλους.

Έτσι, όταν παρατηρούμε τα παιδιά να παίζουν, σημείο-κλειδί είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούν. Χωρίς την έκφραση του λόγου είναι δύσκολο να καθοριστεί πόσο δημιουργικά ή ευφάνταστα είναι στο παιχνίδι. Παρακολουθούμε αυτόν το διάλογο ανάμεσα σε δύο νήπια:

¹⁷Singer & Singer. (1990). ό.π. σελ. 59.

¹⁸Vosniadou, Stella. "Children and Metaphors." *Child Development* 58 (1987: 871).

ΑΡΕΤΗ: Σ'αγαπάω πολύ και θέλω να σε παντρευτώ, Χρήστο!
 ΧΡΗΣΤΟΣ: θέλεις, αλήθεια, να με παντρευτείς;
 ΑΡΕΤΗ: Ναι! Αλήθεια, θέλω.
 ΧΡΗΣΤΟΣ (ευχάριστα έκπληκτος): Αλήθεια;
 ΑΡΕΤΗ: ΟΧΙ! Στα ψέματα.
 ΧΡΗΣΤΟΣ (απογοητευμένος): Στα ψέματα;
 ΑΡΕΤΗ: Αλήθεια στα ψέματα. Κατάλαβες; Αλήθεια στα ψέματα!

Πηγή: Γκόλφω Τζελετοπούλου (18/12/2000)

Η Ρ. Lewis¹⁹ διεξήγαγε μια από τις πρώτες έρευνες που εξέτασαν συστηματικά τη χρήση της γλώσσας από τα νήπια στο παιχνίδι της υποκριτικής. Εισηγείται ότι υπάρχει μια αμοιβαία αυξάνουσα αλληλεπίδραση μεταξύ του παιχνιδιού της υποκριτικής και της γλωσσικής πολυπλοκότητας και αφθονίας. Τέτοια ευρήματα έχουν παρουσιαστεί σε αρκετές έρευνες τα τελευταία 25 χρόνια.

Η Lorraine McCune-Nicolich²⁰ και η Carol Bruskin με τις έρευνές τους, στο Πανεπιστήμιο του Rutgers έδειξαν ότι για τα συγκεκριμένα κορίτσια των ερευνών τους οι γλωσσικοί συνδυασμοί τους αναδύονται σχεδόν αναγκαία από τις προσπάθειές τους στο παιχνίδι της υποκριτικής.

Η Catherine Nelson και η Susan Seidman,²¹ στις έρευνές τους διέκριναν περαιτέρω ενδείξεις για το πώς τα οργανωμένα σχήματα (τα σενάρια) που αποτελούν μέρος του παιχνιδιού της υποκριτικής μπορούν να λειτουργήσουν για την επέκταση της χρήσης της γλώσσας.

Οι Singer,²² στις δικές τους μελέτες, συνέλεξαν δεδομένα από την καταγραφή της γλώσσας εβδομήντα-εννέα αγοριών και εξήντα-δύο κοριτσιών ηλικίας τριών και τεσσάρων χρόνων για χρονικό διάστημα ενός χρόνου. Διαπιστώθηκε μια δραματική επιτάχυνση στη γλώσσα των τρίχρονων παιδιών και των δύο φύλων με μεγαλύτερη αύξηση στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ακριβής αυθόρμητη ροή των λέξεων, στη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού της υποκριτικής αυξάνεται κατά 50%.

5.1.2. Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής και ο αναδυόμενος αλφαριθμητισμός.

Η Louise Phillips,²³ στην επιστημονική ανακοίνωσή της για τη συμβολή της αφήγησης/ανάγνωσης των ιστοριών στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού, δηλαδή, της ικανότητας για γραφή και ανάγνωση των μικρών παιδιών, αναφέρει ότι πολλοί αφηγητές, εκπαιδευτικοί και ερευνητές συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η αφήγηση ιστοριών μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη του πρώιμου αλφαριθμητισμού. Συγκεκριμένα:

¹⁹ Lewis, P.H. (1973). *The relationship of Sociodramatic Play to Various Cognitive Abilities in Kindergarten*. Ph.D Diss., Ohio State University.

²⁰ McCune-Nicolich, L. & Bruskin C. "Combinatorial Competency in Symbolic Play and Language", *Contributions in Human Development* 6 (1982): 30-45

²¹ Nelson & Seidman. "Playing with Scripts". *Contributions in Human Development*. 6. (1982).p.30-45.

²² Singer & Singer ό.π. σελ.132.

²³ www.home.aone.net.au/stories/doc/children.htm

Η αφήγηση/ανάγνωση ιστοριών είναι μια, σαφώς, κοινωνική εμπειρία με προφορικό λόγο, που εμπεριέχει γλωσσολογικά χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν μια πολυπλοκότητα που ξεπερνά το επίπεδο συνομιλίας. Γι' αυτό το λόγο η αφήγηση λειτουργεί ως ένας αποτελεσματικός «οικοδομικός κύβος» που διευκολύνει το ταξίδι από τον προφορικό λόγο στην ικανότητα για γραφή και ανάγνωση. Η άτυπη αυτή διδασκαλία, αποδεικνύεται εξίσου, αν όχι περισσότερο, αποτελεσματική από την τυπική, συστηματική διδασκαλία.

Ενδείξεις για τη θέση αυτή έρχονται από μια μελέτη²⁴ κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε μια ομάδα από γονείς που είχαν εκπαιδευτεί στο να διδάσκουν στα παιδιά τους την ονομασία των διαφόρων γραμμάτων και να αναγνωρίζουν τους αντίστοιχους ήχους, μέσα από τη χρήση ενός βιβλίου ασκήσεων, και από μια άλλη ομάδα, όπου οι γονείς απλώς διάβαζαν ιστορίες. Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας είχαν εξίσου καλή επίδοση σε βασικές δραστηριότητες ανάγνωσης με τα παιδιά της πρώτης ομάδας.

Όταν τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν, το λεξιλόγιό τους θα αυξάνεται. Ένα, καλά, εγκαταστημένο προφορικό λεξιλόγιο είναι βασικής σημασίας για την ανάπτυξη του γραπτού λεξιλογίου των μικρών παιδιών. Τα μικρά παιδιά μπορούν να προφέρουν μια γραπτή λέξη περισσότερο αποτελεσματικά, αν γνωρίζουν τι ακριβώς συμβαίνει με τους ήχους των γραμμάτων και των λέξεων. Και αν ξέρουν το νόημα των λέξεων, μπορεί να υποθέσουν πού βρίσκονται αυτές, μέσα σ' ένα κείμενο.

Η εμπειρία, που προκύπτει από τη συστηματική αφήγηση/ανάγνωση ιστοριών, επαυξάνει το λεξιλόγιο των μικρών παιδιών, καθώς αυτά αντιμετωπίζουν μια ευρεία κλίμακα από νέες λέξεις, μέσα στο αφηγηματικό/ αναγνωστικό κείμενο γεγονός που συνεπάγεται την ευρεία υποστήριξη του γραπτού λεξιλογίου τους. Η συστηματική αφήγηση/ανάγνωση ενσωματώνει πολύ λεκτικό παιχνίδι, γλωσσοδέτες, ποιήματα, αναγνώριση λέξεων με τον ίδιο αρχικό ήχο και παρέχει στα παιδιά «μετα-φωνολογική αντίληψη» που πιστεύεται ότι είναι ο άμεσος δρόμος για την αντιστοιχία, ήχος-σύμβολο, αντιστοιχία ζωτικής σημασίας για την ανάγνωση.²⁵

Ένας καλός αφηγητής/αναγνώστης ιστοριών προσκαλεί τα παιδιά να συμμετέχουν, με ενεργητικό τρόπο, επανειλημμένα, στην εσωτερίκευση του λεκτικού παιχνιδιού που αναφέρθηκε παραπάνω, μέχρι, τα παιδιά να παίζουν με αυτές τις λέξεις για το υπόλοιπο της μέρας και ίσως για πολλές μέρες ή εβδομάδες μετά. Μια αφήγηση/ανάγνωση είναι προσεχτικά δομημένη, επομένως η γραμματική είναι πιο σύνθετη από τον καθημερινό, προφορικό λόγο. Τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τη συντακτική δομή και οργάνωση όταν ακούν ιστορίες, τις οποίες μπορούν να εκδραματίζουν ως πλαίσιο αναφοράς, στη δημιουργία των δικών τους υποκριτικών ιστοριών.

Η Αμερικανίδα Jane Healy²⁶ γράφει ότι οι οικογένειες που διαθέτουν χρόνο και υπομονή για να συζητούν στοχαστικά με τα παιδιά τους για τις ιστορίες που έχουν διαβάσει, τους παρέχουν ένα μεγάλο πλεονέκτημα στο σχολείο. Η ίδια πιστεύει ότι τέτοιες εμπειρίες διδάσκουν τα μικρά παιδιά πρώτα-πρώτα, για τον τρόπο με τον οποίο οι ιστορίες (και αργότερα άλλα πράγματα) έχουν δομηθεί, καθώς επίσης τους τύπους της γλώσσας που αναμένει κανείς σε μια ποικιλία τύπων του γραπτού κειμένου. Και συνεχίζει ότι ακόμη πιο σημαντικό, είναι η *κατανόηση των λέξεων αυτών καθαυτών ως η κύρια πηγή νοήματος*.

²⁴ Anderson, R. & Hiebert, E. & Scott, J. & Wilkinson, I. (2000:50). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα Έθνος από Αναγνώστες*. Αθήνα :Gutenberg.

²⁵ Anderson, R. & Hiebert, E. & Scott, J. & Wilkinson, I. (2000). ό.π. σελ 49.

²⁶ Healy, Jane. (1996:85). *Μισιά που Κινδυνεύουν*. (μτφρ.) Τζελετοπούλου Γκόλφω. Αθήνα: Λύχνος.

Η αφήγηση/ανάγνωση ιστοριών μπορεί να επιδείξει ποικίλες και κατάλληλες χρήσεις των χρόνων και των καταλλήλων συνδέσμων, όσο και ενδείξεις για το ποιός είναι ο προφορικός και ποιός ο γραπτός διάλογος. Όλα, δηλαδή, τα παράλληλα χαρακτηριστικά του γραπτού και του προφορικού λόγου. Η Phillips²⁷ επισημαίνει ότι η άφθονη αφήγηση/ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά επαυξάνει τις δεξιότητες κατανόησης. Όταν η αφήγηση/ανάγνωση συνδυάζεται με τις κατάλληλες ερωτήσεις και στρατηγικές «επαν-αφήγησης», τότε αναδεικνύονται δεξιότητες κατανόησης σε γραμματικό, σε συμπερασματικό και σε κριτικό επίπεδο.

Αυτές οι δεξιότητες είναι πολύ χρήσιμες για την κατανόηση του γραπτού λόγου. Αυτές οι ίδιες γνωστικές δεξιότητες, της δημιουργίας μιας νοητικής αναπαράστασης, της ικανότητας για συλλογισμό και της ικανότητας να δημιουργούνται αιτιακοί σύνδεσμοι, χρησιμοποιούνται και στην ακρόαση μιας ιστορίας και στη γραφή μιας ιστορίας, ωστόσο η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου απαιτεί περισσότερα από τη δεξιότητα κατανόησης.

Η Phillips²⁸ επισημαίνει ότι τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα επιδεικνύουν τη χρήση των συμβόλων μιας ιστορίας, για παράδειγμα το μοτίβο του λύκου συμβολίζει το κακό, τον επικίνδυνο εχθρό. Όταν τα παιδιά έρχονται στο σχολείο, άσχετα, από το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον τους, είναι ικανά να δομήσουν ή να συμβολίσουν τον κόσμο, μέσα από τις προφορικές διηγήσεις τους, το σχέδιό τους και το παιχνίδι της υποκριτικής.

Το διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των παιδιών προσφέρει διαφορετικές εμπειρίες και ερμηνείες. Η ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού πρέπει να λαμβάνει υπόψη την κατανόηση της σημασίας του αλφαριθμητισμού στην κουλτούρα της ευρύτερης κοινωνίας αφενός, αλλά, και τη σημασία της ιδιαίτερης κουλτούρας κάθε παιδιού, ατομικά.

Η αφήγηση/ανάγνωση ιστοριών μπορεί να εμπνεύσει τη γραφή, και να ενισχύσει τις αναγνωστικές δεξιότητες καθώς τα παιδιά ζητούν να βρουν μια προσφιλή τους προφορική ιστορία σε γραπτή μορφή. Η Phillips τονίζει την αξία της επαναδιήγησης της ιστορίας από τα παιδιά, αυτή τη φορά, μετά την αφήγηση ενός ενηλίκου, (γονέα ή δασκάλου) στο ότι επαυξάνει την επίγνωσή τους για τη δομή της ιστορίας. Έτσι, μπορούν να κατανοούν και να ανακαλούν πιο αποτελεσματικά, λειτουργίες που τα οδηγούν στη δημιουργία των δικών τους ιστοριών.

Η ίδια μελέτησε, για ένα χρόνο, μια ομάδα παιδιών 3-5 χρόνων που άκουγαν ιστορίες. Απ' αυτήν την εμπειρία, ανακάλυψε την υπέρτατη αξία της *συν-αφήγησης (talk story)*, δηλαδή, τη *συνεργατική αφήγηση μιας ιστορίας από δυο παιδιά-αφηγητές, στο ίδιο τραπέζι*. Η *συν-αφήγηση* είναι μια μέθοδος, όπου τα παιδιά επικοινωνούν τις ιδέες τους *ευρέως*,²⁹ πριν, κατά τη διάρκεια, και μετά την καταγραφή τους. Σ' αυτή την ηλικία των 3 έως 5 χρόνων, τα παιδιά κατέγραφαν τις ιστορίες τους με συμβολικές εικόνες.

Μέσα απ' αυτήν την εμπειρία, τα παιδιά άρχιζαν να αντιλαμβάνονται ότι ο γραπτός λόγος είναι ένα μέσο για να παρουσιάζουν τις σκέψεις τους. Αυτό γίνεται φανερό και όταν τα παιδιά υπαγορεύουν το περιεχόμενο των σχεδίων τους στη νηπιαγωγό τους που, με τη σειρά της, γράφει τα σχόλια των παιδιών στο κάτω μέρος της σελίδας του έργου τους.³⁰

²⁷ www.home.aone.net.au/stories/doc/children.htm

²⁸ www.home.aone.net.au/stories/doc/children.htm

²⁹ Η βασική σημασία της λέξης *επικοινωνώ* είναι «έχω κάτι κοινό με κάποιον». η γλώσσα επικοινωνεί όταν οι ομιλητές και ακροατές καταλήγουν να μοιράζονται μια κοινή ερμηνεία αυτού που λέγεται. Cole & Cole ό.π. σελ. 77.

³⁰ Τζελετοπούλου, Γκόλφω (1995). *Θεατρική Παιδεία στο Νηπιαγωγείο: Μια άλλη προσέγγιση: Σημειώσεις για τους φοιτητές του Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.*

Η Phillips³¹ υιοθέτησε τη μέθοδο, η γραφή και η ανάγνωση να αναδύονται μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιών υποκριτικής. Στην ουσία «καλλιεργούσε» τον αλφαριθμητισμό παρά τον επέβαλε. Όταν εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα, βασισμένο στην αφήγηση/ανάγνωση ιστοριών, όπου και οι νηπιαγωγοί και τα παιδιά αφηγούνται και ανταλλάσσουν ιστορίες μεταξύ τους, τότε αναπτύσσεται μια αίσθηση κοινότητας και φροντίδας της ομαδικής κουλτούρας, ώστε τα παιδιά να παίζουν ελεύθερα με τις λέξεις. Τα αφηγηματικά αυτά κείμενα συχνά αποβαίνουν τα μελλοντικά σενάρια των παιχνιδιών της υποκριτικής τους.

Η αφήγηση/ανάγνωση των ιστοριών εισάγει στα παιδιά στην ιδέα ότι οι ιστορίες εκπηγάζουν από μέσα τους και όχι μόνο, ερήμην τους, και εισάγει ακόμη την κατανόηση ότι ο γραπτός λόγος είναι ένα προσιτό εργαλείο. Ο προφορικός λόγος³² εξαφανίζεται αμέσως μόλις εκφερθεί και ακόμη και εκείνοι που μιλούν με πολλή δυνατή φωνή μπορούν να προβάλουν τη φωνή τους, μόνο, σε μια μικρή απόσταση. Οι γραπτές λέξεις, αντίθετα, μπορούν να μεταφερθούν σε μεγάλες αποστάσεις, χωρίς αλλαγές, στα φυσικά τους χαρακτηριστικά.

Η γραφή παγώνει την πληροφορία στο χρόνο.³³ Μόλις κάτι γραφεί, μπορεί να μνημονεύεται στην αρχική του μορφή και να γίνεται αντικείμενο σκέψης, ξανά και ξανά. Από την άποψη αυτή, οι γραπτές παραστάσεις είναι ένα είδος μνήμης. Τα γραπτά σύμβολα για τις λέξεις και τους αριθμούς είναι άμεσες προεκτάσεις της μεσολαβητικής ικανότητας του προφορικού λόγου

Ο Vygotsky στη μελέτη του *Η προϊστορία της γραπτής γλώσσας*³⁴ συμπεραίνει: Πρώτο, ότι η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης θα έπρεπε να μεταφερθούν στην προσχολική ηλικία. Η διδασκαλία όμως θα έπρεπε να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε η ανάγνωση και η γραφή να είναι αναγκαίες για ένα σκοπό. Στα περισσότερα σχολεία η γραφή διδάσκεται ως μια κινητική δεξιότητα κι όχι ως μια σύνθετη πολιτισμική δραστηριότητα. Όταν τα παιδιά αρχίζουν να βιώνουν την ανάγνωση και τη γραφή ως χρήσιμα εργαλεία θα τις ενσωματώσουν με φυσικό τρόπο στο ρεπερτόριο των γνωστικών δεξιοτήτων τους.³⁵

Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι η γραφή θα έπρεπε να έχει νόημα για τα παιδιά. Θα έπρεπε να τους δημιουργεί μια εσωτερική ανάγκη. Το διάβασμα και το γράψιμο πρέπει να είναι κάτι που το παιδί το χρειάζεται. Πρέπει να «συνδέεται με τη ζωή»-με τον ίδιο τρόπο που απαιτούμε μια «χρήσιμη» αριθμητική. Μόνο τότε μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι θα αναπτυχτεί ως μια πραγματικά νέα και σύνθετη μορφή λόγου και όχι ως ένα ζήτημα έξης του χεριού και των δακτύλων.

Στο παρελθόν, υπό την επίδραση της πεποιθήσεως ότι πρέπει να αναπτύξουμε την ετοιμότητα στα παιδιά, τα νήπια διδάσκονταν πώς να πηδούν, πώς να ασχολούνται με την χαρτοκοπτική, πώς να μαθαίνουν τα χρώματα και να διακρίνουν τους κύκλους από τα τετράγωνα. Αυτές, βέβαια, μπορεί να είναι επωφελείς δραστηριότητες για τα νήπια, αλλά η ανάπτυξη των ικανοτήτων που απαιτούν, είναι αμφίβολο αν συσχετίζεται με την εκμάθηση της ανάγνωσης.³⁶

Ωστόσο, υπάρχουν ακόμα νηπιαγωγεία που χρησιμοποιούν δραστηριότητες όπως το κλότσημα της μπάλας και το σχοινάκι. Πότε, λοιπόν, πρέπει να ξεκινά η τυπική διδασκαλία; Τα δεδομένα³⁷ που υπάρχουν παρέχουν αποδείξεις ότι τα παιδιά

³¹ www.home.aone.net.au/stories/doc/children.htm.

³² Goody, J. (1977). *Domestication of the savage mind*. Cambridge : Cambridge University Press.

³³ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ., 403.

³⁴ Νους στην Κοινωνία (1977). ό.π σελ. 194-198.

³⁵ Goodman, Y.E. & Goodman, K. S. (1990). Vygotsky and the whole-language perspective. IN L.C.Moll(Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press.

³⁶ Brzeinsky, E (1964: 56) *Beginning reading in Denver*. Exeter, NH: Heineman.

³⁷ Anderson, R.-Hiebert, E.-Scott, J.-Wilkinson, I. (2000). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από*

ωφελούνται από την πρόωπη διδασκαλία της γλώσσας και της ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο με τυπικά προγράμματα. Όμως, αν τα προγράμματα αυτά έχουν και καλύτερα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, δεν είναι ακόμα ξεκάθαρο. Καλά επίσης αποτελέσματα επιτυγχάνονται μέσα από άτυπα, αλλά όχι πρόχειρα προγράμματα.

Το τρίτο σημείο είναι η προϋπόθεση ότι η γραφή διδάσκεται φυσικά και αβίαστα. Η Montessori έδειξε ότι το νηπιαγωγείο είναι το κατάλληλο πλαίσιο για τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης.³⁸ Αυτό σημαίνει πως η καλύτερη μέθοδος δεν είναι εκείνη όπου τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, αλλά εκείνη όπου και οι δύο αυτές ικανότητες συναντιούνται στα παιχνίδια των παιδιών. Η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική πρέπει να τους γίνουν απαραίτητες στο παιχνίδι.

Γι' αυτό το λόγο ο Vygotsky³⁹ επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποδείξουν μόνο μια πολύ γενική προσέγγιση. Δηλαδή με τον ίδιο τρόπο που η χειρωνακτική εργασία και ο έλεγχος του σχεδιασμού των γραμμών αποτελούν προπαρασκευαστικές ασκήσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της γραφής, σύμφωνα με την Montessori,⁴⁰ με τον ίδιο τρόπο το σχέδιο και το παιχνίδι θα έπρεπε να παίζουν τον ίδιο προπαρασκευαστικό ρόλο για την ανάπτυξη της γραπτής γλώσσας στα παιδιά. Ό,τι έκανε η Montessori με τις κινητικές όψεις αυτής της ικανότητας, θα έπρεπε τώρα να γίνουν σε σχέση με την εσωτερική όψη της γραπτής γλώσσας και της λειτουργικής της αφομοίωσης. Φυσικά, εισηγείται ο Vygotsky, είναι εξίσου αναγκαίο να οδηγείται το παιδί σε μια πιο εσωτερική κατανόηση της γραφής.

5.1.3. Επικοινωνιακές δεξιότητες και εκπαίδευση

Η Δήμητρα Κατή⁴¹ αναφέρει ότι μερικά είδη του λόγου είναι πιο δύσκολα από άλλα γιατί απαιτούν πιο αφηρημένες νοητικές ικανότητες για την οργάνωση του περιεχομένου και της γλώσσας. Ακόμη περισσότερο, τα άτομα είναι εξοικειωμένα με διαφορετικές χρήσεις του λόγου, ανάλογα με την κοινωνική-πολιτισμική τους προέλευση. Τέτοιες διαφορές έχουν σημαντικές συνέπειες για την εκπαίδευση. Όσο πιο αφηρημένο και όσο λιγότερο οικείο είναι ένα είδος λόγου, τόσο πιο δύσκολο είναι για το παιδί.

Αναφέρθηκε παραπάνω ότι μπορούμε να διαχωρίσουμε δύο μορφές λόγου: την κοινωνική ομιλία που απευθύνεται σε άλλα άτομα και την προσωπική ομιλία που συνιστά σκέψη και που είναι συνήθως άφωνη και προσωπική. Η Δήμητρα Κατή αναφέρει⁴² ότι ο Vygotsky επισήμανε πως η πρωταρχική χρήση της γλώσσας είναι η κοινωνική και, συνεπώς, η πιο φυσική μορφή ομιλίας για το παιδί είναι ο διάλογος με άλλα άτομα.

Υπάρχουν ωστόσο διαφορετικές μορφές κοινωνικής ομιλίας, διάλογοι αλλά και μονόλογοι, όπως η αφήγηση μιας ιστορίας, που διαφέρουν ριζικά στη δομή και την οργάνωση των πληροφοριών από τους μονολόγους της προσωπικής ομιλίας που απευθύνεται στον εαυτό. Ο κοινωνικός μονόλογος, (π.χ. η αφήγηση μιας ιστορίας), θέτει πιο σοβαρά γνωστικά προβλήματα στο παιδί από ό,τι ο διάλογος στην καθημερινή ζωή. Το παιδί όταν αφηγείται, πρέπει να αναφερθεί σε ένα θέμα αναφοράς χωρίς τη συμβολή των άλλων, ενώ στο διάλογο, το θέμα αναφοράς εγκαθιδρύεται με τη συνεισφορά δύο τουλάχιστον ατόμων.

αναγνώστες. Αθήνα :Gutenberg.

³⁸ Vygotsky. L. (1977). *Νους στην Κοινωνία* ό.π. σελ.,197.

³⁹ Vygotsky. L. (1977). *Νους στην Κοινωνία* ό.π. σελ.,197.

⁴⁰ Montessori, M. (1965). *Spontaneous Activity in Education*. New York: Schocken.

⁴¹ Κατή, Δ.(1992:251) *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσεάς.

⁴² Κατή, Δ.(1992): ό.π. σελ. 251.

Όσο λιγότερο εξαρτημένος είναι ο λόγος από το φυσικό πλαίσιο και από τα άλλα μέσα επικοινωνίας⁴³ (κινήσεις, εκφράσεις, μη λεκτικά μέσα), τόσο πιο αποπλαισιωμένος (decontextualized) θεωρείται και τόσο μεγαλύτερα γνωστικά προβλήματα εγείρει. Όταν αναφερόμαστε σε θέματα που δεν είναι του αμέσου παρόντος αλλά του παρελθόντος ή της φαντασίας, έχουμε απουσία του φυσικού πλαισίου αναφοράς. Το πλαίσιο συντέλεσης των γεγονότων πρέπει να δοθεί μόνο μέσα από τα λόγια, με τον προφορικό λόγο. Ο περισσότερο αποπλαισιωμένος λόγος είναι συνήθως ο γραπτός.

Ο Halliday⁴⁴ μελέτησε την ανάπτυξη διαφόρων λειτουργιών της γλώσσας στο παιδί. Στην ανάλυσή του διαφαίνεται η πορεία εξέλιξης:

- Η εργαλειακή (instrumental) και η ελεγκτική (regulatory) χρήση της γλώσσας παρατηρήθηκαν εξ αρχής.
- Η ευριστική (heuristic)⁴⁵ και η φανταστική (imaginative) χρήση, αντιθέτως, εμφανίστηκαν τελευταίες.

Στις δύο πρώτες, το παιδί εκφράζει επιθυμίες και αποπειράται να ελέγξει τις πράξεις των άλλων. Στις δύο τελευταίες, εξερευνά τον κόσμο μέσα από τη γλώσσα, ρωτώντας γ' αυτόν ή υποθέτοντας διαφορετικούς κόσμους, όπως συμβαίνει στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής, όπου το παιδί φαντάζεται διαφορετικούς κόσμους.

Ακόμη, ο απλός σχολιασμός γεγονότων, προσώπων κλπ. στην καθημερινή συνομιλία συνιστά μια ερμηνευτική χρήση της γλώσσας, η οποία απαιτεί ικανότητες αφαίρεσης πάνω στα γεγονότα και είναι, συνεπώς, πιο δύσκολη.

Η Δήμητρα Κατή,⁴⁶ συμπεραίνει ότι όπως προκύπτει από τις παραπάνω ενδεικτικές παρατηρήσεις, ορισμένες χρήσεις της γλώσσας είναι πιο δύσκολες. Συμπληρώνει δε, ότι το σχολείο βασίζεται πιο πολύ σε χρήσεις της γλώσσας που είναι πιο απαιτητικές από άποψη γνωστική. Στηρίζεται πολύ περισσότερο από ό,τι η καθημερινή ζωή-και ειδικά αυτή του παιδιού της προσχολικής ηλικίας-στον κοινωνικό μονόλογο, στον αποπλαισιωμένο, στον ερμηνευτικό και στον αναφορικό λόγο.

Όσο πιο πολλές ευκαιρίες έχει το παιδί να εξασκηθεί και στις πιο δύσκολες μορφές λόγου, φυσικά, είναι πάντα απαραίτητη κάποια μορφή ωρίμανσης, τόσο πιο προετοιμασμένο θα είναι για τη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην προσχολική εκπαίδευση, η εμπλοκή του παιδιού στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής εξοικειώνει τα παιδιά με διαφορετικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Η προφορική αφήγηση π.χ. αποτελεί γέφυρα προς την πλήρη αποπλαισίωση του γραπτού λόγου.

⁴³ Κατή, Δ. (1992): ό.π. σελ. 254-257.

⁴⁴ Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold. Στην Κατή, Δ. (1992). ό.π. σελ. 254.

⁴⁵ Όρος στην αγγλική γλώσσα από το ελληνικό ρήμα ευρίσκω που σημαίνει «εξυπηρετεί την ανακάλυψη». βλ.: Linton, J. (2001) ό.π. σελ. 77.

⁴⁶ Κατή, Δ. (1992): ό.π. σελ. 254-257.

5.1.4. Τα Μαθηματικά ως μια Γλώσσα

Ο Martin Hughes⁴⁷ αναφέρει ότι οι Gelman και Gallistel⁴⁸ έχουν δείξει ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν περισσότερες γνώσεις για τις αρχές του αριθμού και τις λειτουργίες της μέτρησης απ' ό,τι ήταν παραδεκτό μέχρι τώρα. Ο Hughes συζητά το σύστημα της αριθμητικής και περιγράφει μερικές νέες έρευνες για την κατανόηση και τη χρήση από το παιδί των αριθμητικών συμβόλων, προτάσεων και λειτουργιών. Μέρος της δυσκολίας του αριθμητικού συστήματος είναι ότι είναι πολύ αφηρημένο, και δεν είναι προσκολλημένο σε συγκεκριμένα πλαίσια.

Η διδασκαλία των μαθηματικών, όπως και η διδασκαλία της ανάγνωσης, υπήρξε αντικείμενο πολλών ερευνών τον 20^ο αιώνα. Η Rochel Gelman και οι συνεργάτες της⁴⁹ εισηγούνται ότι η εκμάθηση των μαθηματικών απαιτεί την απόκτηση και το συντονισμό τριών ειδών γνώσης:

1. Εννοιολογική γνώση : Η ικανότητα κατανόησης των αρχών στις οποίες βασίζεται ένα πρόβλημα.
2. Διαδικαστική γνώση: Η ικανότητα πραγματοποίησης διαδοχικών πράξεων για την επίλυση ενός προβλήματος.
3. Χρηστική γνώση: Η ικανότητα να ξέρει κανείς πότε να εφαρμόζει ιδιαίτερες διαδικασίες για την επίλυση των προβλημάτων.⁵⁰

Τα περισσότερα παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο με ένα μέρος από το κάθε είδος γνώσης. Τα μικρά παιδιά ξέρουν, για παράδειγμα, ότι οι αριθμοί και τα αντικείμενα μπορούν να μπουν σε αντιστοιχία ένα προς ένα και ότι, όταν μετράνε τα ποτήρια σ' ένα δίσκο, ο τελευταίος αριθμός στον οποίο καταλήγουν κατά την απαρίθμηση αντιπροσωπεύει το σύνολο (εννοιολογική γνώση). Έχουν μια διαισθητική κατανόηση της πρόσθεσης και της αφαίρεσης, πολύ μικρών ποσοτήτων (διαδικαστική γνώση). Ξέρουν επίσης ότι, αν η Έρικα έχει δυο μολύβια και η νηπιαγωγός της δώσει ακόμη ένα, τότε πρέπει να προσθέσουν κι όχι να αφαιρέσουν για να καταλήξουν στο σύνολο (χρηστική γνώση).

Αυτές οι πρώιμες ικανότητες έρχονται σε αντίθεση με τις δυσκολίες που πολλά παιδιά βιώνουν όταν αντιμετωπίζουν τα πιο τυπικά μαθηματικά του σχολείου. Οι μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, διαφέρουν σε μερικά σημεία από τη γλώσσα που συναντούν τα παιδιά σε άλλα πλαίσια. Δύο τέτοιες διαφορές συνίστανται:

- στον τρόπο με τον οποίο δομείται στο σχολείο η πράξη της ομιλίας και
- στον τρόπο με τον οποίο η ομιλία για τους αριθμούς και τις αριθμητικές πράξεις συνδέεται με το σύστημα γραφής των μαθηματικών.

Τα τελευταία χρόνια βλέπουμε να αποδέχονται ολοένα και περισσότερο την ιδέα πως πρέπει να θεωρούμε τα μαθηματικά ως μια γλώσσα. Μια από τις σημαντικότερες συνεισφορές σε αυτές τις συζητήσεις, στη Βρετανία, υπήρξε η αναφορά της Επιτροπής Διερεύνησης της Διδασκαλίας των Μαθηματικών στα Σχολεία, υπό την προεδρία του Dr W.H Cockcroft. Η αναφορά Cockcroft⁵¹ με τίτλο *Τα Μαθηματικά*

⁴⁷ Hughes, M.(2002:18) *Τα παιδιά και η έννοια των αριθμών*. Αθήνα: Gutenberg.

⁴⁸ Gelman, R και Gallistel, C.R. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

⁴⁹ Gelman, R. και Tucker, M.F. (1975). Further investigations of the young child's conception of number. *Child development*, 46, 167-75.

⁵⁰ Cole & Cole (2001) όπ. σελ. 420.

⁵¹ Cockcroft, W.H.(1982) (Chairman) *Mathematics Counts*. London: HMSO.

έχουν *Σημασία (Mathematics Counts)* έδωσε έμφαση σ' αυτή την ιδέα. Μεταξύ άλλων σημειώνεται:

«Πιστεύουμε ότι όλες αυτές οι αντιλήψεις της χρησιμότητας των μαθηματικών προκύπτουν από το γεγονός ότι τα μαθηματικά παρέχουν ένα μέσο επικοινωνίας που είναι ισχυρό, συνοπτικό και σαφές. Ακόμη, κι αν πολλοί από αυτούς που θεωρούν τα μαθηματικά χρήσιμα δε θα εξέφραζαν πιθανώς τους λόγους με αυτούς τους όρους, εμείς πιστεύουμε ότι είναι το γεγονός πως τα μαθηματικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα ισχυρό μέσο επικοινωνίας που παρέχει το βασικό λόγο της διδασκαλίας των μαθηματικών σε όλα τα παιδιά».⁵²

Επομένως, το παιδί που μαθαίνει μαθηματικά πρέπει να αναγνωρίζει τότε «μιλάμε μαθηματικά». Το παρακάτω παράδειγμα που αναφέρει ο Hughes, δείχνει πως ορισμένα παιδιά είναι ικανά στο να αναγνωρίζουν κάποιες πλευρές της γλώσσας των μαθηματικών σε πολύ μικρή ηλικία:

-Πόσο κάνει ένα και δύο;

-Δεν μπορώ ν' απαντήσω ερωτήσεις σαν αυτή.

-Γιατί όχι;

-Γιατί δεν πάω σχολείο ακόμη.

Αυτή η απάντηση δείχνει ότι η μικρή Άλισον αντιλαμβάνεται το είδος της γλώσσας που χρησιμοποιείται στην παραπάνω συζήτηση, και επισημαίνει, με ακρίβεια, το πλαίσιο μέσα στο οποίο, συνήθως, χρησιμοποιείται.

Επομένως, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να μεταφράζουν ανάμεσα στη γλώσσα των μαθηματικών (το λεξιλόγιο της αριθμητικής) και στις γνώσεις που έχουν για οικεία πράγματα και καταστάσεις (τα μαθηματικά της καθημερινής ζωής). Πρέπει να μάθουν ότι λέξεις ή φράσεις όπως: «κάνει», «φορές», «δανείζω» του λεξιλογίου της αριθμητικής έχουν ελαφρώς διαφορετικές χρήσεις απ'ότι έχουν στην καθημερινή συζήτηση.

Παιδιά τεσσάρων και πέντε χρόνων κατανοούν καλά απλές προσθέσεις και αφαιρέσεις που περιλαμβάνουν συγκεκριμένα αντικείμενα. Αντίθετα, η ερώτηση «Πόσο κάνει ένα και δύο» θέτει στο μικρό παιδί ένα άμεσο γλωσσολογικό πρόβλημα επειδή δεν αναφέρεται σε κάποια συγκεκριμένα αντικείμενα ή γεγονότα.

Αυτή η αφηρημένη φύση των αριθμητικών προτάσεων, δηλαδή, η έλλειψη συγκεκριμένων αναφορών προκαλεί δυσκολίες στα μικρά παιδιά. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να αναπτύξουν συνδέσεις-ή τρόπους μετάφρασης- ανάμεσα στη νέα γλώσσα και στη δική τους συγκεκριμένη γνώση. Αυτές οι μεταφράσεις είναι σημαντικές στην κατανόηση των μαθηματικών.⁵³

Η βασική επινόηση της χρησιμοποίησης των δαχτύλων είναι ένας τρόπος να βοηθηθούν τα μικρά παιδιά να κάνουν τέτοιες μεταφράσεις. Τα δάχτυλα μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να αναπαρασταθούν απόλυτα αντικείμενα, και συγχρόνως να είναι από μόνα τους συγκεκριμένες αναφορές σε προτάσεις στη γλώσσα της αριθμητικής. Γίνονται τα δάχτυλα η σημαντική σύνδεση ανάμεσα στο αφηρημένο και το συγκεκριμένο:

Αν και βλέπουν, συνέχεια, γύρω τους γραπτά ψηφία, τα μικρά παιδιά δεν εισάγονται στη γραπτή αριθμητική έως ότου αρχίσουν το σχολείο. Τότε τα παιδιά πρέπει να μάθουν να συνδέουν τη νέα γραπτή μορφή αναπαράστασης με την κατανόηση των αριθμών στο επίπεδο του συγκεκριμένου που έχουν ήδη όταν αρχίζουν το σχολείο.

⁵² Hughes, M. (2002: 73-75) *Τα Παιδιά και η Έννοια των Αριθμών*. Αθήνα: Gutenberg.

⁵³ Hughes, M. (2002) ό.π. σελ, 87.

5.2. Χειρονομίες και οπτικά σύμβολα.

Η χειρονομία είναι το αρχικό οπτικό σύμβολο που εμπεριέχει το μελλοντικό γράψιμο του παιδιού. Οι χειρονομίες είναι γραφή στον αέρα, και τα γραπτά σύμβολα είναι συχνά χειρονομίες που έχουν τυποποιηθεί. Το γραπτό σύμβολο είναι συχνά το πάγωμα μιας χειρονομίας. Από παρατηρήσεις σε πειράματα παιδιών που σχεδιάζουν, βρέθηκε ότι τα παιδιά, συχνά, περνούσαν στην υποκριτική έκφραση, περιγράφοντας με χειρονομίες, αυτό που θα ήθελαν να δείξουν με τη ζωγραφική τους. Τα σημάδια από το μολύβι δεν ήταν παρά ένα συμπλήρωμα της αναπαράστασης, μέσω των χειρονομιών. Ένα παιδί που θέλει να απεικονίσει το τρέξιμο, αρχίζει περιγράφοντας την κίνηση με τα χέρια, και θεωρεί τα σημάδια και τις τελείες που τελικά κάνει στο χαρτί ως μια αναπαράσταση του τρεξίματος.⁵⁴

Η δεύτερη περιοχή που συνδέει τις χειρονομίες με τη γραπτή γλώσσα είναι το *συμβολικό παιχνίδι των παιδιών*. Ένας σωρός από τουβλάκια, μετατρέπονται σε φαγητό στη διάρκεια του παιχνιδιού. Αυτό συμβαίνει γιατί, ακριβώς, οι ίδιες χειρονομίες που εκφράζουν το τάισμα ενός παιδιού μπορούν να εφαρμοστούν στα τουβλάκια. Η αυτο-κίνηση του παιδιού και οι χειρονομίες του αποδίδουν στο αντικείμενο τη λειτουργία του συμβόλου και του δίνουν νόημα.

Απ'αυτή την άποψη, το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών μπορεί να κατανοηθεί ως ένα σύνθετο σύστημα «λόγου» μέσω χειρονομιών που επικοινωνούν και δηλώνουν το νόημα του παιχνιδιού.⁵⁵ Είναι ενδιαφέρον ότι η αντιληπτική ομοιότητα των αντικειμένων δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της συμβολικής καταγραφής. Έτσι τα παιδιά απορρίπτουν τελείως όσα πράγματα δεν μπορούν να λειτουργήσουν μέσα από τη δομή της χειρονομίας.

Τα παιχνίδια, τελικά, αποκτούν βαθμιαία το νόημά τους μόνο με βάση τις δηλωτικές αυτές χειρονομίες. Παντού βλέπουμε το ίδιο πράγμα: η συνηθισμένη δομή των πραγμάτων τροποποιείται κάτω από την επίδραση του νέου μηνύματος. Κατά συνέπεια, το αντικείμενο αποκτά μια λειτουργία συμβόλου με μια δική του αναπτυξιακή ιστορία, ανεξάρτητη πια από τη χειρονομία του παιδιού. Αυτό αποτελεί συμβολισμό δεύτερης τάξης, και επειδή αυτό, ακριβώς, εμφανίζεται στο παιχνίδι, θεωρεί ο Vygotsky ότι το παιχνίδι της υποκριτικής είναι σημαντικός συντελεστής στην ανάπτυξη της γραπτής γλώσσας που είναι ένα σύστημα συμβολισμού δεύτερης τάξης.⁵⁶

5.3. Το σχέδιο των νηπίων και η χειρονομιακή ζωγραφική

Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση του σχεδίου, που αρχικά στηρίζεται από τη χειρονομία, και βαθμιαία γίνεται ανεξάρτητο σημείο. Όπως και στο παιχνίδι, έτσι και στο σχέδιο η αναπαράσταση του νοήματος εμφανίζεται, αρχικά, ως συμβολισμός πρώτης τάξεως. Τα πρώτα σχέδια ξεκινούν από χειρονομίες του χεριού (που κρατάει το μολύβι), και η χειρονομία αποτελεί την πρώτη αντιπροσώπευση του νοήματος.⁵⁷

Μόνο, αργότερα, η γραφική αναπαράσταση αρχίζει ανεξάρτητα, για να παραπέμψει σε κάποιο αντικείμενο. Η φύση αυτής της σχέσης έγκειται στο ότι τα σημάδια που κάνουν τα παιδιά στο χαρτί παίρνουν μια κατάλληλη ονομασία. Επομένως, η συμβολική αναπαράσταση είναι πολύ σημαντική για την εκμάθηση της γραφής.

⁵⁴ Vygotsky. L. (1977). *Νους στην Κοινωνία* ό.π. σελ., 183.

⁵⁵ Vygotsky. L. (1977) ό.π. σελ., 183.

⁵⁶ Vygotsky. L. (1977) ό.π. σελ., 183.

⁵⁷ Vygotsky. L. (1977). ό.π. σελ.187.

Τα παιδιά αρχικά σχεδιάζουν από μνήμης. Αν ζητήσουμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα βάζο με λουλούδια που είναι μπροστά τους, το σχεδιάζουν χωρίς καν να το κοιτούν. Δε σχεδιάζουν ό,τι βλέπουν, αλλά ό,τι ξέρουν.⁵⁸ Ο Buhler σημειώνει ότι πολλές φορές τα παιδικά σχέδια όχι μόνο παραγνωρίζουν, αλλά και αντιφάσκουν σε σχέση με την πραγματική αντίληψη του αντικειμένου. Συχνά βρίσκουμε αυτά που ο Buhler ονόμασε *σχέδια-ακτινογραφίες*. Ένα παιδί θα σχεδιάσει μια μορφή ντυμένη αλλά ταυτόχρονα θα περιλάβει, το στομάχι της, το πορτοφόλι στην τσέπη, ακόμη και τα λεφτά στο πορτοφόλι-δηλαδή πράγματα που τα ξέρει.

Όπως έδειξε ο James Sully, Εγγλέζος ψυχολόγος του 19^{ου} αιώνα,⁵⁹ τα μικρά παιδιά δεν αναζητούν την αναπαράσταση. Είναι περισσότερο «συμβολιστές» παρά «νατουραλιστές», και δεν ενδιαφέρονται καθόλου για συνολική και ακριβή ομοιότητα. Ο Sully επισήμανε ότι δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα παιδιά δεν ξέρουν τους ανθρώπους πολύ καλύτερα απ' ό,τι τους απεικονίζουν. Μάλλον προσπαθούν να τους ονομάσουν και να τους καθορίσουν παρά να τους αναπαραστήσουν. Η μνήμη ενός παιδιού δεν υποχωρεί σε μια απλή απεικόνιση των αναπαραστατικών εικόνων σ' αυτή την ηλικία. *Μάλλον τα οδηγεί σε προδιαθέσεις για κρίσεις που είτε επενδύονται είτε μπορούν να επενδυθούν με το λόγο.*⁶⁰

Όταν ζητάμε από τα νήπια, ιδιαίτερα, μετά από μια συνεδρία υποκριτικού παιχνιδιού να ζωγραφίσουν, βλέπουμε ότι το παιδί «ξεφορτώνει» το αποθεματικό της μνήμης του με το σχέδιο. Το ίδιο κάνει και με το λόγο, όταν λέει μια ιστορία. Κύριο χαρακτηριστικό αυτού του τρόπου είναι ένας συγκεκριμένος βαθμός αφαίρεσης που υπάρχει, αναγκαστικά, σε κάθε λεκτική αναπαράσταση.

Γι' αυτό το λόγο, θεωρεί ο Vygotsky⁶¹ ότι το σχέδιο είναι γραπτός λόγος που εμφανίζεται στη βάση του προφορικού λόγου. Αυτό βοηθάει στο να θεωρηθεί το παιδικό σχέδιο ως ένα προκαταρκτικό στάδιο στην ανάπτυξη της γραπτής γλώσσας. Ωστόσο, η παραπέρα ανάπτυξη του σχεδίου στα παιδιά δεν είναι κάτι αυτονόητο και καθαρά μηχανιστικό.

Υπάρχει μια κρίσιμη περίοδος κατά τη μετάβαση από την απλή εικόνα στο χαρτί, στη χρήση της εικόνας ως σημείου που απεικονίζει ή σημαίνει κάτι. Το παιδί πρέπει να ανακαλύψει πως οι γραμμές που κάνει μπορούν να δηλώσουν κάτι. Ένα παιδί, τυχαία, τραβάει μια γραμμή χωρίς κανένα νόημα. Ξαφνικά, όμως, βλέπει μια συγκεκριμένη ομοιότητα και φωνάζει χαρούμενο: Φίδι! Φίδι. Βέβαια, συναντάμε νωρίς στην παιδική ηλικία αυτή τη διαδικασία αναγνώρισης του τι σχεδιάζεται. Όμως, δεν μπορούμε ακόμη να την εξισώσουμε με την ανακάλυψη της συμβολικής λειτουργίας.

Για να γίνει κάτι τέτοιο, το παιδί πρέπει να κάνει μια βασική ανακάλυψη: ότι δηλαδή μπορούμε να σχεδιάσουμε όχι μόνο τα πράγματα αλλά και το λόγο.⁶² *Αυτή ακριβώς η ανακάλυψη οδήγησε την ανθρωπότητα στην καταπληκτική μέθοδο γραφής με λέξεις και γράμματα.* Το ίδιο πράγμα οδηγεί τα παιδιά στη γραφή των γραμμάτων. Από παιδαγωγικής άποψης, η μετάβαση αυτή θα πρέπει να γίνεται με στροφή της δραστηριότητας του παιδιού από το σχεδιασμό πραγμάτων στο σχεδιασμό λόγου.

⁵⁸ Buhler, K. (1930). *Mental Development of the Child*. New York: Harcourt Brace.

⁵⁹ Sully, James (1895) *Studies of Childhood*. London.

⁶⁰ Sully, James (1895) ό. π.

⁶¹ Vygotsky, L. (1977). *Νους στην Κοινωνία* ό.π. σελ., 183.

⁶² Vygotsky, L. (1977). *Νους στην Κοινωνία* ό.π. σελ., 197.

6. Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής και η κοινωνικό-συναισθηματική κατανόηση

Η συναισθηματική, η κοινωνική και η γνωστική ανάπτυξη συνδέονται στενά. Τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά περιλαμβάνουν πάντα μια γνωστική εκτίμηση της τρέχουσας συμπεριφοράς που κατευθύνεται σ'ένα στόχο. Η νόηση και το συναίσθημα είναι στενά αλληλένδετες ψυχολογικές διεργασίες. Τα συναισθήματα διαμορφώνουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και ενεργούμε και τα γνωστικά μας σχήματα διαμορφώνουν τα συναισθήματα που βιώνουμε.⁶³

Με βάση τις εκτεταμένες παρατηρήσεις της Judy Dunn,⁶⁴ η ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης αρχίζει με το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά να είναι αποτελεσματικά στις σχέσεις τους με τα άλλα μέλη της οικογενείας τους. Η Dunn αναπτύσσει ένα μοντέλο, στο οποίο δίνεται σημασία τόσο στο συγκινησιακό όσο και στο γνωστικό στοιχείο της κοινωνικής ανάπτυξης.⁶⁵

Η ένταση του ενδιαφέροντος που αισθάνεται το παιδί για τον εαυτό του και η ευχαρίστηση που νιώθει όταν συμμετέχει, αποτελεσματικά, στις φιλικές συναναστροφές, τις διαφωνίες και τα αστεία στο πλαίσιο των οικογενειακών σχέσεων, όλα αυτά αφορούν το συγκινησιακό στοιχείο. Η ενσυναίσθηση, η συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία του άλλου πιστεύεται ευρύτατα ότι παρέχει τα απαραίτητα θεμέλια για τη συμπεριφορά υπέρ του κοινωνικού πλαισίου.⁶⁶

Όσον αφορά το γνωστικό στοιχείο, δίνεται βαρύτητα στη συμμετοχή του παιδιού στις συζητήσεις για την ηθική που γίνονται μέσα στην οικογένεια, καθώς και στις γνωστικές αλλαγές που οδηγούν το παιδί να αναπτύξει την έννοια του εαυτού και την ικανότητα να συμμετέχει σε συζητήσεις και λογομαχίες.⁶⁷

Κατά τη διάρκεια του τρίτου χρόνου, τα παιδιά δείχνουν να ασκούν την προσοχή τους, να είναι περίεργα, να καταλαβαίνουν τα αίτια του πόνου, της ανησυχίας, του θυμού, της ευχαρίστησης, της δυσαρέσκειας, της ανακούφισης και του φόβου τόσο των άλλων όσο και του δικού τους. Αστεϊεύονται, παίζουν και λένε ιστορίες γι'αυτές τις συναισθηματικές καταστάσεις του εαυτού τους και των άλλων. Η διαθεσιμότητα των παιδιών να ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων μας δείχνει ότι οι βάσεις των ηθικών αρετών της φροντίδας, της ευαισθησίας και της ευγένειας μπαίνουν στην ηλικία των τριών χρόνων.⁶⁸

Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής καθιστά τα παιδιά ικανά να εκφράσουν συναισθήματα. Τα παιχνίδια των παιδιών χαρακτηρίζονται από συναισθήματα που προάγουν την αμοιβαιότητα, τη φιλία,⁶⁹ τη συνεργασία, την αμοιβαία ευχαρίστηση και την απόλαυση, την έκπληξη και το ενδιαφέρον. Ο John Bradshaw⁷⁰ αναφέρει ότι οι καλές φιλίες των συνομηλίκων είναι τόσο ουσιώδεις για την ανάπτυξη του παιδιού όσο και η γονεϊκή μέριμνα. Ισχυρίζεται ότι η ποιότητα της φιλίας των συνομηλίκων είναι περισσότερο σημαντική από οτιδήποτε άλλο στον καθορισμό της ψυχολογικής

⁶³ Cole & Cole (2001). ό.π. σελ.253.

⁶⁴ Dunn, Judy (1984) *Young Children's Close Relationships Beyond Attachment*. Sage.

⁶⁵ Βοσνιάδου, Στ.(2000:46).(Επιμ. έκδ.). *Κοινωνική Ανάπτυξη*. Αθήνα :Gutenberg.

⁶⁶ Hoffman, M, L. (1981) *Perspectives on the difference understanding others*. Cambridge.

⁶⁷ Βοσνιάδου, Στ.(2000)ό.π. σελ., 46.

⁶⁸ Hoffman, M, L. (1981) ό.π.

⁶⁹ Αυγητίδου, Σ. (2001). (Επιμ. έκδ.) *Το παιδικό παιχνίδι:διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα:Τυπωθήτω.

⁷⁰ Bradshaw, J. (1998:321). *Δημιουργώντας την αγάπη*. Μτφρ:Τζελετοπούλου Γκόλφω. Αθήνα:Λύχνος.

του υγείας. Οι Singer, μέσα από μια πλατιά έρευνα,⁷¹ βρήκαν ότι συναισθήματα όπως είναι η χαρά, η ζωντάνια και η απόλαυση συνδέονται θετικά με το παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών.

Η Greta Fein⁷² έχει δηλώσει ότι το παιχνίδι της υποκριτικής παρέχει μια ασυνήθιστη ευκαιρία για τα παιδιά να ελέγχουν, αφενός, τη διέγερση των δικών τους συναισθημάτων και αφετέρου, να διατηρούν ένα συναισθηματικό επίπεδο που να είναι και άνετο και ερεθιστικό. Ακόμη, στην έρευνα αυτή βρέθηκαν παιδιά που χρησιμοποιούσαν τα αντικείμενα του παιχνιδιού σε φανταστικά σενάρια που περιελάμβαναν επιθετικές πράξεις, αλλά αυτά τα παιδιά είχαν τον έλεγχο της κατάστασης και επιδείκνυαν μετα-επικοινωνιακές στρατηγικές όπως: «Λέει, ότι αυτός ήταν ο κακός που θα κυνήγαγε το δικό σου ανθρωπάκι».

Η χαρά και τα θετικά συναισθήματα που ένα παιδί βιώνει στη διάρκεια ενός παιχνιδιού υποκριτικής προκαλεί συμπληρωματική απόλαυση στους συμπαίχτες του. Τα παιδιά πολύ σύντομα μαθαίνουν να «διαβάζουν» τα συναισθήματα των άλλων.

Στην έρευνά τους οι Field & Walden⁷³ βρήκαν ότι εκείνα τα παιδιά που μπορούσαν να παρουσιάζουν με άνεση ποικίλες εκφράσεις του προσώπου και να αναγνωρίζουν τις εκφράσεις του προσώπου των άλλων με μεγαλύτερη ακρίβεια πέτυχαν υψηλότερα κοινωνιο-μετρικά ποσοστά από τους συνομηλικούς τους.

Αυτή η μελέτη είναι σημαντική επειδή εισηγείται ότι τα παιδιά έλκονται από τα παιδιά που έχουν την τάση να είναι συναισθηματικά πιο εκφραστικά και ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται και αυτοί από την ικανότητα ενός παιδιού να εκφράζει μια ευρεία κλίμακα συναισθημάτων. Γενικά, τα παιδιά έκαναν περισσότερα λάθη εκτίμησης σχετικά με εκφράσεις προσώπου που έδειχναν θυμό ή φόβο παρά με ευτυχισμένες εκφράσεις προσώπου. Τα παιδιά αναπαρήγαγαν, και αναγνώριζαν τα χαρούμενα συναισθήματα με μεγαλύτερη ευκολία.

Οι Gary Ladd, Joseph Price, και Craig Hart⁷⁴ στη δική τους έρευνα εισηγούνται ότι η συμπεριφορά των παιδιών συνεισφέρει στο κοινωνικό τους κύρος μεταξύ των συνομηλικών. Εκείνα τα παιδιά που έπαιζαν με συνεργατικό τρόπο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είχαν την τάση να κάνουν το ίδιο και σε μελλοντικές χρονικές στιγμές. Τα παιδιά που φιλονικούσαν στην αρχή της χρονιάς απορρίπτονταν από τους συνομηλικούς και παρέμεναν έτσι ακόμη και αφού είχαν αλλάξει τη συμπεριφορά τους σε λιγότερο διασπαστική.

Η μελέτη αυτή φαίνεται πως υποστηρίζει την ιδέα ότι το να βάζεις την ταμπέλα του «κακού» ή του «ταραχοποιού», γεγονός που διαπίστωσε και η ερευνήτρια στη δική της έρευνα, συνεχίζει να έχει αρνητικό αποτέλεσμα για πολύ καιρό αφού έχει πια το παιδί αλλάξει τάξη. Αυτός ο στιγματισμός μπορεί να έχει δηλητηριώδη αποτελέσματα στην μετέπειτα προσπάθεια αυτών των παιδιών να διορθώσουν τις σχέσεις τους με τους συνομηλικούς.

Οι Singer⁷⁵ μέσα από τη δική τους έρευνα διαπίστωσαν ότι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής που συσχετίζεται με τη συνεργασία των συνομηλικών, μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη δημοτικότητα και αποδοχή από τα άλλα παιδιά.

⁷¹ Singer & Singer (1990) ό.π. σελ.,69,

⁷² Fein, G. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development* 52(1981): 1095.

⁷³ Field, T. & Walden, T. "Production and Discrimination of Facial Expression by Preschool Children," *Child Development* 56 (1982):1299-1311.

⁷⁴ Ladd, L. Price, J. & Hart, C. "Predicting Preschoolers' Past Status from Their Playground Behaviors," *Child Development* 56 (1988): 991.

⁷⁵ Singer & Singer (1990) ό. π. σελ., 71

6.1. Κοινωνικοποίηση

Η ενσωμάτωση στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο είναι γνωστή ως κοινωνικοποίηση. Η κοινωνικοποίηση είναι η διεργασία εκείνη με την οποία το παιδί μαθαίνει τα κοινωνικά πρότυπα, και τους κοινωνικούς κανόνες και τις αξίες που διέπουν ένα κοινωνικό σύνολο.⁷⁶ Τα παιδιά ενώ εντάσσονται στην κοινότητα, διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους με εκείνες τις διεργασίες με τις οποίες αποκτούν ξεχωριστούς και συστηματικούς τρόπους να αισθάνονται και να συμπεριφέρονται σε μια μεγάλη ποικιλία καταστάσεων.

Από τη δεκαετία του 1980 η Judy Dunn⁷⁷ και η ερευνητική της ομάδα παρατήρησαν μωρά στο οικογενειακό τους περιβάλλον και πήραν συνεντεύξεις από τις μητέρες για τις απόψεις τους για τα παιδιά τους. Η Dunn ενδιαφέρθηκε για πολλές πλευρές της οικογενειακής ζωής, ιδιαίτερα τις σχέσεις μεταξύ των αδελφών. Ήταν πεπεισμένη, και αποδείχτηκε αυτό από την έρευνά της ότι ήταν αδύνατον να συμπεράνει κανείς για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών όταν η σκέψη τους αντιμετωπιζόταν ως κάτι ξεχωριστό από τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επίσης, απέδειξε, μέσα από τη μέθοδο της ερευνητικής παρατήρησης, τον τρόπο εκείνο με τον οποίο η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών συνδέεται με την επικοινωνιακή τους δεξιοτέτα και το παιχνίδι.

Η Dunn εισηγείται πώς ακόμη και δίχρονα παιδιά εμπλέκονται στο παιχνίδι της υποκριτικής, μια δραστηριότητα για την οποία υπάρχουν ισχυρισμοί ότι είναι πέρα από την κατανόηση της ηλικίας αυτής της ομάδας. Επίσης απέδειξε, πώς παιδιά κάτω των δύο χρόνων, μέσα στην οικογένεια, εμπλέκονται στο παιχνίδι της υποκριτικής από τα μεγαλύτερα αδέρφια τους που ενδιαφέρονται να παίξουν μαζί τους και να τα καθοδηγούν.⁷⁸

Αντίθετα με αυτό που συμβαίνει στο συμβολικό παιχνίδι μεταξύ μητέρων και παιδιών (όπου οι μητέρες, συνήθως, παίζουν καθοδηγητικό ρόλο, υποδεικνύοντας στα παιδιά τους πώς είναι η πραγματικότητα), στο συμβολικό παιχνίδι μεταξύ αδελφών, συχνά, και τα δύο αδέρφια ενεργούν ως ισότιμα μέλη σε ένα συμβολικό κόσμο που μοιράζονται μεταξύ τους.

Τα δύο αδέρφια, συνήθως, γλιστρούν στον κόσμο της φαντασίας και διαπραγματεύονται την πορεία του παιχνιδιού, χωρίς προηγουμένως να έχουν δοθεί συγκεκριμένες οδηγίες ή να έχει προσδιοριστεί, πλήρως, το πλαίσιο του παιχνιδιού. Η από κοινού, μετάβαση σ'ένα φανταστικό κόσμο με ένα άλλο άτομο, αντανακλά μια σχετικά, βαθιά, κατανόηση ενός κοινού, «συμβολικού» κόσμου. Πρόκειται για μια, πραγματικά, εντυπωσιακή νοητική επικοινωνία μεταξύ παιδιών ηλικίας 2 και 3 χρόνων.⁷⁹

Η Dunn, με βάση τις παρατηρήσεις της, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι παιδιά 18 μηνών έχουν ήδη αναπτύξει ορισμένες μορφές κοινωνικής κατανόησης, για παράδειγμα, καταλαβαίνουν πως μπορεί να πληγώσουν ή να ανακουφίσουν κάποιον άλλο, αναγνωρίζουν ότι οι συνέπειες των πράξεών τους μπορεί να είναι επώδυνες για τους άλλους και ξέρουν τι αποτελεί αποδεκτή και τι απαγορευτική συμπεριφορά στον κόσμο της οικογένειας.

Η γνώση αυτή δεν είναι σαφής αλλά έμμεση και υφέρπουσα.⁸⁰ Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης αποκτά μεγαλύτερο εύρος και σαφήνεια. Μεταφέρεται από το στενό πλαίσιο της οικογένειας στο ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς τα παιδιά αρχίζουν

⁷⁶ Βοσνιάδου, Σ. (2000:13) (Επιμ. έκδ.). *Κοινωνική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

⁷⁷ Dunn, Judy. (1984) *Young Children's Close Relationships Beyond Attachment*. Sage.

⁷⁸ Lindon, J. (2001) ό.π. σελ. 55.

⁷⁹ Dunn, J (1999) *Οι Στενές Προσωπικές Σχέσεις των Μικρών Παιδιών*. Βορριά, Π.& Παπαληγούρα, Ζαίρα. (Επιμ. έκδ.) Παπαηλιού Χρ.(μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

⁸⁰ Βοσνιάδου, Σ. (2000:20) (Επιμ. έκδ.). *Κοινωνική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

να επιδεικνύουν γνώσεις, π.χ., για τα δικαιώματα της ιδιοκτησίας, τη σπουδαιότητα της μοιρασιάς, τον καταμερισμό της εργασίας σύμφωνα με το φύλο.

Πολύ μικρά παιδιά, 18-24 μηνών, μπορούν να επιδείξουν προτιμήσεις για παιχνίδια προσανατολισμένα στα στερεότυπα των φύλων. Πολύ πριν, τα αγόρια και τα κορίτσια αποκτήσουν οποιαδήποτε εννοιολογική γνώση των ρόλων των φύλων, συμπεριφέρονται διαφορετικά.⁸¹

Στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας τα παιδιά μαθαίνουν πολλά για τους ρόλους που αναμένονται να παίξουν και για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται, σύμφωνα, με τους ρόλους αυτούς, πώς να ελέγχουν τα επιθετικά τους συναισθήματα και πώς να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων.⁸² Η συνεχής εμπλοκή των παιδιών στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής γίνεται το θέατρο όπου τα τετράχρονα και πεντάχρονα παιδιά μπορούν να εξασκήσουν ό,τι έχουν αντιληφτεί για τους ρόλους των φύλων από τις κουβέντες των ενηλίκων, από τις ιστορίες που τους έχουν διαβάσει, από την τηλεόραση και πώς, μέσα από τον ανα-σχηματισμό αυτών των θεμάτων, μπορούν να διευκρινίσουν περαιτέρω την εμπειρία του εαυτού.

6.2 Επιθετικότητα

Για να θεωρηθεί επιθετική μια συμπεριφορά πρέπει να έχει την πρόθεση να κάνει κακό σε κάποιον. Η Maccoby⁸³ υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα αρχίζει μόνο αν τα παιδιά καταλάβουν ότι μπορούν να είναι η αιτία της στενοχώριας κάποιου άλλου και ότι μπορούν να αναγκάσουν τους άλλους να κάνουν ό,τι αυτά θέλουν, προκαλώντας τους στενοχώρια.⁸⁴ Αυτή η επίγνωση φαίνεται ότι διαμορφώνεται πολύ νωρίς μέσα στην οικογένεια.

Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν είναι δυνατό να εμφανιστούν δυο μορφές επιθετικότητας στη συμπεριφορά τους. Η *συντελεστική επιθετικότητα*, όταν ένα παιδί χτυπά ένα άλλο για να επιτευχθεί ένας στόχος, π.χ. για να του πάρει ένα παιχνίδι. Η *εχθρική επιθετικότητα* στοχεύει να πληγώσει ένα άλλο πρόσωπο, είτε για εκδίκηση είτε για εδραίωση κυριαρχίας, που μπορεί μακροπρόθεσμα να επιφέρει στον επιτιθέμενο ορισμένα οφέλη.⁸⁵

Το γεγονός ότι τα αγόρια αναφέρονται ως περισσότερο επιθετικά δε σημαίνει ότι τα κορίτσια δεν είναι καθόλου επιθετικά. Η μορφή της επιθετικής συμπεριφοράς διαφέρει. Η *επιθετικότητα σχέσεων*, όπως λέγεται αυτή η μορφή συμπεριφοράς, εντοπίζεται σε φράσεις όπως «δε θέλουμε να παίξουμε μαζί σου», «δε σ' έχουμε φίλη». Φαίνεται ότι η δήλωση του λόγου έχει και ψυχολογική διάσταση.⁸⁶

Πρωτοποριακή θεωρία, στον τομέα της συναισθηματικής σημασίας του λόγου, θεωρείται αυτή του Osgood.⁸⁷ Τα συμπεράσματα από τις έρευνες του Osgood είναι ότι η κάθε λέξη είναι φορτισμένη με κάποια συναισθηματική σημασία η οποία ενδέχεται να μεταδίδει συγκεκριμένα συναισθηματικά μηνύματα στον ακροατή. Τα μηνύματα αυτά είναι τρισδιάστατα, και οι διαστάσεις είναι η *αξιολόγηση*, η *δυναμικότητα*, και η *ενεργητικότητα*.

⁸¹ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ.,205.

⁸² Singers(1990) ό.π. σελ.,150.

⁸³ Maccoby, E. E. (1980) *Social Development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

⁸⁴ Επιθετικότητα. Μια πράξη κατά την οποία κάποιος πληγώνει από πρόθεση κάποιον άλλο. Αλλά δε θεωρούνται επιθετικότητα όλοι οι τρόποι με τους οποίους κάποιος μπορεί να πληγώσει έναν άλλο.(Βλ. Cole & Cole σελ. 227).

⁸⁵ Cole&Cole (2001).π. σελ., 227.

⁸⁶ Cole&Cole (2001).π. σελ., 227.

⁸⁷ Osgood, E. Suci, L & Tannebaum, H. (1957) *The measurement of meaning*. Urbana:U.Illinois.

Ο ακροατής θα αντιδράσει, ανάλογα, με τη συναισθηματική φόρτιση που προκαλείται στον ίδιο. Αυτή είναι η αιτία που εξηγεί γιατί κάποιος προσβάλλεται όταν ο άλλος χρησιμοποιεί «βαριές κουβέντες». Οι λέξεις είναι βαριές, επειδή είναι αρνητικά φορτισμένες σε κάποια από τις τρεις διαστάσεις της συναισθηματικής σημασίας του λόγου, με συνέπεια να προκληθεί η συναισθηματική αντίδρασή του.⁸⁸

Στη δεκαετία του 1960, ο Albert Bandura⁸⁹ δημοσίευσε ορισμένες πρωτοποριακές μελέτες που αφορούσαν τη μάθηση μέσω μίμησης. Αργότερα στα γραπτά του Bandura, ο όρος *μίμηση* αντικαταστάθηκε με τη *μάθηση μέσω μοντέλου* (modeling) που με τη σειρά της αντικαταστάθηκε από το *ψυχολογικό ταίριασμα* (psychological matching) το οποίο υποδήλωνε ότι δεν επρόκειτο για μια διεργασία απλών μιμητικών πράξεων.

Στο πείραμα του Bandura,⁹⁰ αποδείχτηκε ότι, όταν τα παιδιά φτάνουν στην ηλικία που καταλαβαίνουν ότι είναι δυνατό να «περάσει το δικό τους» πληγώνοντας του άλλου, μαθαίνουν από τους ενηλίκους όχι μόνο συγκεκριμένους τύπους επιθετικότητας, αλλά και τη γενική ιδέα ότι η επιθετική πράξη μπορεί να είναι αποδεκτή. Οι θεωρητικοί της Κοινωνικής Μάθησης πιστεύουν ότι οι γονείς, τιμωρώντας τα παιδιά τους, μπορεί, άθελά τους να τα διδάσκουν πώς να συμπεριφέρονται επιθετικά. Η μιμητική μάθηση του Bandura εξηγεί πώς η μάθηση πραγματοποιείται από:

(α) παρατήρηση της συμπεριφοράς ενός μοντέλου.

(β) μίμηση της ίδιας συμπεριφοράς.

Η μίμηση της συμπεριφοράς ενός μοντέλου συνήθως γίνεται ασυνείδητα. Ο Bandura μίλησε για *μάθηση χωρίς δοκιμές* και απέδειξε ότι τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν νέες συμπεριφορές χωρίς ποτέ να τις εκτελέσουν ανοιχτά, και χωρίς να ενισχυθούν ποτέ γι' αυτές, παρατηρώντας απλώς άλλους να τις εκτελούν.⁹¹

Τα συμπεράσματα πολλών μελετών⁹² για την επιθετικότητα της παιδικής ηλικίας αναφέρουν ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια. Ακόμα, τα αγόρια μιμούνται περισσότερο από τα κορίτσια τη σωματική επιθετικότητα των ανδρικών προτύπων, μάλλον επειδή η σωματική επιθετικότητα θεωρείται ως κατεξοχήν ανδρική συμπεριφορά. Η επιθετικότητα, ως σύνθετη μορφή συμπεριφοράς, φαίνεται ότι προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ βαθιά εδραιωμένων βιολογικών χαρακτηριστικών και πολιτισμικά οργανωμένων περιβαλλοντικών επιδράσεων.

Η γνωστική εκπαίδευση είναι ένας από τους επιθυμητούς τρόπους ελέγχου της επιθετικής συμπεριφοράς. Η χρήση της λογικής, παρά τις δυσκολίες που συνεπάγεται, έχει διαπιστωθεί ότι μειώνει την επιθετικότητα. Ήρεμες συζητήσεις μεταξύ ενηλίκων και επιθετικών παιδιών που έχουν ως στόχο τη διδασκαλία εννοιών όπως:

- η επιθετικότητα πληγώνει
- κάνει τον άλλο δυστυχή
- δε λύνει προβλήματα
- προκαλεί μνησικακία

φαίνεται ότι αποδίδουν και αναφέρονται πολλά παραδείγματα μείωσης της επιθετικότητας και αύξησης θετικής συμπεριφοράς. Αυτές οι τεχνικές ξεπερνούν την απλή καταστολή και ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκεφτούν άλλους, περισσότερο, αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς.⁹³

⁸⁸ Γεώργια, Δ. (1995:279). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α' Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁸⁹ Bandura, A. (1972) *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

⁹⁰ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ., 233.

⁹¹ Maccoby, E. *Ο ρόλος των γονέων στην κοινωνικοποίηση*. Στον Κουγιουμουτζάκη, Γ. (1995). (Επιμ. έκδ.) *Αναπτυξιακή Ψυχολογία* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

⁹² Γεώργιας, Δ. (1995) ό.π. σελ 246.

⁹³ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ., 233.

Η ενσυναίσθηση⁹⁴ είναι εκείνη η ψυχολογική κατάσταση που επιτρέπει τη συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία του άλλου. Το μοίρασμα, η βοήθεια και η συνεργασία, που ευεργετούν την ομάδα χωρίς άμεση ανταμοιβή για τον ευεργέτη είναι μορφές προ-κοινωνικής συμπεριφοράς. Τόσο η αντικοινωνική συμπεριφορά με την επιθετικότητα όσο και η προ-κοινωνική με τις ενσυναισθητικές παρορμήσεις αναπτύσσονται στο πλαίσιο των κοινωνικών συναλλαγών. Και οι δυο είναι ουσιώδη μέρη της προσωπικότητας ενός παιδιού και υπόκεινται στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.⁹⁵

Η εμπειρία με ομάδες συνομηλίκων βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν τις δυνατότητές τους και τις αδυναμίες τους όταν συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους άλλους. Η Carollee Howes⁹⁶ βρήκε ότι η φιλία ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας δημιουργείται με την αμοιβαία κοινωνική έλξη, στην οποία οι σύντροφοι ανταποδίδουν και συμπληρώνουν ο ένας τη συμπεριφορά του άλλου δημιουργώντας ένα «κλίμα συμφωνίας».

Σύμφωνα με την Howes, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να πραγματοποιήσουν πιο σύνθετες δραστηριότητες με στενούς φίλους κάποιας διάρκειας, απ' όσο με άλλα παιδιά.⁹⁷ Το γεγονός αυτό αποτελεί μια ένδειξη ότι η φιλία έχει θετική επίδραση στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών όσο και στην κοινωνική τους συμπεριφορά.

Ο William Corsaro⁹⁸ παρατήρησε ότι οι περισσότερες εκούσιες συναλλαγές ανάμεσα σε ομάδες παιδιών 3 και 4 χρόνων είναι εξαιρετικά εύθραυστες. Συνήθως διαρκούν λιγότερο από 10 λεπτά και συχνά διακόπτονται βίαια, όταν ένας από τους συμπαίκτες φεύγει από το χώρο του παιχνιδιού χωρίς προειδοποίηση.

Όταν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας δίνει το αρκουδάκι του σ' ένα φίλο που κλαίει επειδή γρατσούνισε το γόνατό του, τότε υιοθετεί μια προ-κοινωνική συμπεριφορά. Με τον όρο αυτό νοούνται συμπεριφορές όπως η ενσυναίσθηση, το μοίρασμα, η βοήθεια και η συνεργασία, που ευεργετούν την ομάδα χωρίς άμεση ανταμοιβή για τον ευεργέτη.⁹⁹ Τόσο η αντικοινωνική συμπεριφορά, όσο και η προ-κοινωνική συμπεριφορά αναπτύσσονται μέσα σ' ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό σύστημα. Και τα δύο είναι ουσιώδη μέρη της προσωπικότητας του παιδιού και υπόκεινται στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Οι ενήλικοι πρέπει να ενθαρρύνουν στα μικρά παιδιά την προ-κοινωνική συμπεριφορά. Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι προτείνουν δύο μεθόδους γι' αυτό το σκοπό. (α): Τη σαφή δημιουργία μοντέλου, όπου ο ενήλικος συμπεριφέρεται με τρόπους τους οποίους θα επιθυμούσε να συμπεριφερθεί το παιδί και (β): την παρακίνηση, μια μέθοδο αύξησης της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς με τη χρήση εξηγήσεων που στοχεύουν στην περηφάνιά τους, στο ενδιαφέρον τους για τους άλλους και στην επιθυμία τους να είναι μεγάλοι.¹⁰⁰

⁹⁴ Hoffman, M.L. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 937-943.

⁹⁵ Eisenberg, Nancy. (1992). *The caring child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

⁹⁶ Howes, C. (1987). Peer Interaction of Young Children. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 53 (1, Serial No. 217).

⁹⁷ Cole & Cole (2001) ό. π. σελ., 316.

⁹⁸ Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.

⁹⁹ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ., 242.

¹⁰⁰ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ., 247.

6.3. Παιχνίδια Εξουσίας

Στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής μπορεί ακόμη να προβληθεί η σημασία της διαφοράς στην κατανομή της εξουσίας. Η εδραίωση μιας θέσης, με αξιόλογο κοινωνικό κύρος, είναι ένα σημαντικό ζητούμενο στην κουλτούρα των συνομηλίκων. Από την προοπτική αυτή, τα παιδιά που επιλέγονται για να πάρουν μέρος σ' ένα παιχνίδι, δηλαδή, που τους «επιτρέπεται» να παίξουν, σημαίνει ότι για εκείνη τη χρονική στιγμή, έχουν ένα αναγνωρισμένο κοινωνικό πρόσωπο.¹⁰¹

Ωστόσο, το να μην τους επιτρέπεται να παίξουν, για οποιονδήποτε λόγο, διακυβεύονται περισσότερα από τη στέρηση ενός παιχνιδιού. Είναι πιθανό να μειωθεί, σε μεγάλο βαθμό, η κοινωνική τους υπόληψη και να αποκτήσουν σημεία μιας ανεπιθύμητης ταυτότητας. Τα παιδιά αυτά αποκτούν ένα εφήμερο ή μονιμότερο προσδιορισμό, τον προσδιορισμό του παρεϊσακτου, εκείνου που ενδεχομένως στερείται κοινωνικό πρόσωπο.

Το κλειδί της επιτυχίας για την είσοδο σε μια ομάδα φαίνεται πως είναι να κατανοήσει το παιδί τι συμβαίνει στην ομάδα, ποια είναι η δομή της και ποιος κάνει τι και μετά να χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση σαν να ήταν ήδη μέλος της ομάδας. Οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι ένα ακόμη πλεονέκτημα.¹⁰²

Τα παιδιά που κάνουν, ακατάλληλες κοινωνικά, ερωτήσεις για το τι συμβαίνει, που κατακρίνουν αυτά που κάνουν τα μέλη της ομάδας ή που λένε στους άλλους πώς νιώθουν είναι πολύ πιθανό να απορριφθούν όταν προσπαθήσουν να μπουν σε μια ομάδα. Επειδή φοβούνται την απόρριψη, τα περισσότερα μικρά παιδιά τριγυρίζουν στην περιφέρεια της ομάδας πριν κάνουν την πρώτη τους προσπάθεια να μπουν σ' αυτή.¹⁰³

Ένα παιδί που αναγνωρίζεται η αξία του αποκτά μια θέση εξουσίας. Εξουσία που απορρέει από τη γνώση τού πώς παίζεται κάποιο παιχνίδι. Αυτό το παιδί θεωρείται από τους συνομηλίκους του ότι διαθέτει το κύρος και την ισχύ να αποφασίζει ποιος θα παίξει και ποιος θα μείνει απέξω. Μέσα από τη θέσπιση αυθαιρέτων ορίων και τον αποκλεισμό ή όχι ορισμένων παιδιών επιδεικνύει, απλά αλλά αποτελεσματικά την εξουσία που διαθέτει, εξουσία που μπορεί να χρησιμοποιήσει για να ταπεινώσει άλλους με αποτελεσματικό τρόπο.¹⁰⁴

Αποκλείοντας άλλους, τα μέλη της ομάδας δίνουν στον εαυτό τους μια ξεχωριστή ταυτότητα. Γίνονται «εμείς», αντίθετα με τους έξω, που είναι «εκείνοι». Οι απορρίψεις τους προστατεύουν τις συνεχιζόμενες συναλλαγές τους από τη διάσπαση που θα προκαλούσε ένας νεοφερμένος, ιδιαίτερα αν παίζει διαφορετικά.

Αυτού του είδους οι εμπειρίες-κερδίζοντας πρόσβαση σε ομαδικές δραστηριότητες, μαθαίνοντας πώς να είσαι επιθυμητός σύντροφος, αντιμετωπίζοντας την απόρριψη-είναι τα πιο συνηθισμένα κοινωνικά οφέλη του νηπιαγωγείου. Από την αρνητική πλευρά, ένα μέρος της συμπεριφοράς που μαθαίνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο ή στον παιδικό σταθμό μπορεί να έρχεται σε σύγκρουση με τα πρότυπα των γονιών για τη σωστή συμπεριφορά.¹⁰⁵

¹⁰¹ Αυγητίδου, Σ. (2001:76) *Το Παιχνίδι*. Αθήνα :Τυπωθήτω.

¹⁰² Hazen, N.L.& Black, B. (1989). Preschool peer communication skills: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 867-876.

¹⁰³ Corsaro, W.A. (1981). Friendship in the nursery school: Social organization in a peer environment. In S.R.Asher & J.M. Gottman (Eds.), *The development of Children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁰⁴ Corsaro, W.A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.

¹⁰⁵ Cole & Cole. (2001) ό.π. σελ., 317.

6.4. Είναι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής κατάλληλο για όλα τα παιδιά;

Η Cheryl Greenfeild¹⁰⁶ του Manukau Institute of Technology στην Αυστραλία στην ανακοίνωσή της “Reflexions on Questions about Dramatic Play”, ισχυρίζεται ότι αν πιστεύουμε ότι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την ενεργοποίηση της παιδικής φαντασίας στο έπακρο και ότι προάγει τη χρήση των συμβολικών αναπαραστάσεων, συνεπάγεται ότι θα θέλαμε να ενθαρρύνουμε αυτόν τον τύπο παιχνιδιού και να τον υποστηρίξουμε.

Ωστόσο, η υποστήριξη του συγκεκριμένου παιχνιδιού χωρίς να στοχαστούμε αν είναι κατάλληλο για όλα τα παιδιά, φανερώνει εξαιρετικά αντι-επαγγελματική στάση. Επισημαίνει ότι πολλοί δάσκαλοι και δασκάλες μικρών παιδιών, έχουν την τάση να θεωρούν, γενικώς, το παιχνίδι της υποκριτικής ως πολύτιμο και θετικό για τη μάθηση και την ανάπτυξη όλων των παιδιών. Αλλά αυτό δεν ισχύει πάντα.

Η MacNaughton¹⁰⁷ τονίζει πως αυτό που κερδίζουν τα παιδιά από το παιχνίδι είναι εξαιρετικά υποθετικό και εξαρτάται από το ποιον είναι, με ποιον παίζουν, πως παίζουν μεταξύ τους, με τι παίζουν και τι ακριβώς συμβαίνει στη διάρκεια του παιχνιδιού. Συνεχίζει, επισημαίνοντας ότι η αξία του παιχνιδιού δε διαχωρίζεται από το κοινωνικό του πλαίσιο και την κοινωνική εφαρμογή ή από το τι μαθαίνει κανείς από αυτό. Αν εμείς οι δάσκαλοι δεν ελέγξουμε πώς και για ποιον εξασκείται η εξουσία στη διάρκεια του παιχνιδιού, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε ποιες είναι οι κοινωνικές και επομένως αναπτυξιακές εφαρμογές του. Δεν μπορούμε να ξέρουμε για ποιον το παιχνίδι είναι επικίνδυνο και για ποιον είναι ασφαλές.¹⁰⁸

Είναι ευθύνη των παιδαγωγών να εξασφαλίσουν ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι όσο το δυνατό ασφαλέστερο και δικαιότερο και για να συμβεί αυτό πρέπει οι δάσκαλοι να παρεμβαίνουν με τον κατάλληλο τρόπο. Η MacNaughton¹⁰⁹ προκαλεί τους/τις παιδαγωγούς να επικυρώνουν, μόνο, το παιχνίδι που είναι δίκαιο και ασφαλές για όλους όσοι εμπλέκονται σ’ αυτό. Βέβαια, αυτή η άποψη εγείρει ένα άλλο ερώτημα. Με το να είμαστε υπερ-προστατευτικοί, μήπως στερούμε από τα παιδιά μας πολύτιμες και γεμάτες με νόημα ευκαιρίες;

Η MacNaughton στις παρατηρήσεις της με παιδιά της Αυστραλίας έχει διαπιστώσει ότι τα παιδιά που ασχολούνται με το παιχνίδι της υποκριτικής, συνεχώς, προσπαθούν να γίνουν τα πράγματα για το δικό τους συμφέρον. Το παιχνίδι για την εξουσία, αν και αποτελεί ένα, εντελώς, φυσιολογικό τμήμα του παιδικού παιχνιδιού, είναι εκείνο που καθιστά το παιχνίδι επικίνδυνο.¹¹⁰

Τα παιδιά στο παιχνίδι τους εξασκούν ό,τι έμαθαν το ένα από το άλλο, από τους ενηλίκους γύρω τους, για το ρόλο των φύλων, για την αγάπη, για το μίσος, τη δύναμη, τη βία, τη φιλία, τον αποκλεισμό και την ανεπιφύλακτη αποδοχή. Το παιχνίδι, πιθανόν, να είναι επικίνδυνο για μερικά παιδιά. Μια σκηνή του παιχνιδιού της υποκριτικής μπορεί να είναι ένα μέρος όπου μπορείς να πληγωθείς ψυχικά, να σε αγνοήσουν, να σου κολλήσουν παρατσούκλια, να σε αποκλείσουν. Τα παιδιά έχουν αντίληψη της εξουσίας που ασκούν σε κάθε περίπτωση.

Αν θεωρηθεί ότι είναι μέσα από το παιχνίδι που τα παιδιά δομούν την κατανόηση για τον εαυτό, για την ταυτότητά τους, και για τον κοινωνικό τους κόσμο, τότε όχι

¹⁰⁶ <http://www.manukau.ac.nz/SocSci/Conf/GREEN.htm>

¹⁰⁷ MacNauton, G (1992). *Even pink tents have glass ceilings: crossing gender boundaries in pretend play*. Sydney: MacLennan+Perry.

¹⁰⁸ MacNauton, G (1992) ό.π. σελ., 93.

¹⁰⁹ MacNauton, G (1992) ό.π. σελ., 94.

¹¹⁰ Στο Dau, E. (1999) ό.π. σελ., 844

μόνο εμπλέκονται σε παιχνίδι που προάγει τη δικαιοσύνη, την εναλλαγή της εξουσίας, την αποδοχή της κοινωνικής διαφορετικότητας, αλλά επίσης πρέπει, και το κάνουν, να εμπλέκονται σε παιχνίδι που τα διδάσκει να είναι άδικο, να κάνουν διακρίσεις, να φοβούνται την κοινωνική διαφορετικότητα να συναγωνίζονται και να προσπαθούν και να γίνονται πανίσχυρα. Μπορεί να δημιουργήσουν και να βιώσουν παιχνίδι υποκριτικής που να έχει στοιχεία ρατσισμού, σεξισμού, και ταξικών διαφορών.

Η J. Marsh¹¹¹ ισχυρίζεται ότι το θέμα δεν είναι στο αν θα πρέπει να απομακρύνουμε τα παιδιά από τα αρνητικά στερεότυπα που αντανακλώνται στην φιλολογία των σούπερ-ηρώων. Το θέμα είναι να προκαλέσουμε τις δυνάμεις της αγοράς που ελέγχουν και σε κάποιο βαθμό δημιουργούν αυτή τη φιλολογία των στερεοτύπων του φύλου. Αντίθετα, οι Cullen και Brennan¹¹² πιστεύουν ότι είναι προτιμότερο από το να αρνούμαστε ή να απαγορεύουμε το παιχνίδι που είναι εμπνευσμένο από την τηλεόραση να συνεργαζόμαστε δημιουργικά με αυτή, προσπαθώντας να βρούμε τρόπους να προκαλέσουμε τη σκέψη των παιδιών και να μαθαίνουμε τι σκέπτονται.

Η Greenfeild¹¹³ πιστεύει ότι χρειάζεται να γίνει περισσότερη έρευνα πάνω στο πώς οι δάσκαλοι μπορούν να χαλιναγωγήσουν αυτή την πιο αρνητική πλευρά του παιχνιδιού των παιδιών, και πώς μπορούν να διευκολύνουν μια περισσότερο θετική διέξοδο για όλα τα παιδιά.

¹¹¹ Marsh, J (2000). But I want to fly too: Girls and superior play in infant classroom. Στο *Gender and Education*, 12(2), pp209.

¹¹² Στο Philip, M. (2000) Came over. *New Zealand Listener*, July 1. pp16-19

¹¹³ [http:// www.manukau.ac.nz/SocSci/Conf/GREEN.htm](http://www.manukau.ac.nz/SocSci/Conf/GREEN.htm)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

7. Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής και η διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας

Με το τέλος της βρεφικής ηλικίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω,¹¹⁴ η αναγνώριση του εαυτού έχει εγκαθιδρυθεί και πολλοί θεωρητικοί πιστεύουν ότι η απαρχή της αίσθησης για τον εαυτό κείται στην αίσθηση του παιδιού για επενέργεια, δηλαδή αναγνωρίζει ότι οι πράξεις του προκαλούν τους ανθρώπους και τα αντικείμενα να αντιδρούν με προβλέψιμους τρόπους. Καθώς παρατηρούν τα αποτελέσματα των πράξεών τους διευκολύνονται στο να διαχωρίσουν τον εαυτό τους από τους άλλους.¹¹⁵ Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού δε θα μπορούσε να προχωρήσει, χωρίς, τη διαρκή τροποποίηση της αυτο-αντίληψής του μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Η αυτο-αντίληψη επιτρέπει στο παιδί να συγκρίνει τον εαυτό με τους άλλους και έτσι τίθενται τα θεμέλια για αυτοέλεγχο. Εκείνα τα παιδιά που εμπλέκονται στο παιχνίδι της υποκριτικής έχουν τη τάση να επιδεικνύουν μεγαλύτερη αυτο-εκτίμηση από εκείνα τα παιδιά που στέκονται και απλά παρατηρούν τα άλλα παιδιά να παίζουν.¹¹⁶

Η χρήση *εξαρτημάτων μεταμφίεσης* δίνει στα παιδιά την ελευθερία του πιθανού, την ευκαιρία να πειραματιστούν με την ταυτότητα. Τα εξαρτήματα της μεταμφίεσης γίνονται οι πρωταγωνιστές αυτής της διαδικασίας. «Η αναζήτηση της ταυτότητας είναι ένα ραντεβού που πρέπει ο καθένας να κλείσει, κάποτε, μέσα στο ταξίδι της ζωής», αναφέρει η Greenberg.¹¹⁷ Οι παιδαγωγοί στα Δημοτικά Νηπιαγωγεία του Reggio Emilia, έχουν παρατηρήσει τα μικρά παιδιά να γράφουν πάνω στα χέρια τους ή στο πρόσωπό τους με στυλό, με μαρκαδόρους, να κολλούν πάνω τους αυτοκόλλητα τατουάζ. Οι σκέψεις τους πάνω σε αυτές τις πράξεις φαίνεται ότι αφορούν τη διαφορετικότητα. Αφορούν την επιθυμία των μικρών παιδιών να αισθάνονται και να δείχνουν διαφορετικά.

Οι παιδαγωγοί αυτοί, του Reggio Emilia, πιστεύουν ότι το παιχνίδι των παιδιών πιθανόν να αντανακλά αυτό που γίνεται στην κοινωνία. Προ-έφηβοι και έφηβοι βάφουν, με προκλητικά χρώματα τα μαλλιά τους, τρυπούν τα αυτιά τους, τις μύτες τους για να φορούν σκουλαρίκια και να κάνουν τατουάζ στο σώμα τους. Αυτοί οι παιδαγωγοί αναρωτιούνται αν αυτός είναι ένας τρόπος για να νιώθουν οι έφηβοι ότι έχουν τον έλεγχο του εαυτού τους, μέσα σ'ένα κόσμο, όπου πιθανόν νιώθουν ότι έχουν ελάχιστο έλεγχο.

Στα νηπιαγωγεία του Reggio Emilia, οι εκπαιδευτικοί αναλογίζονται την επιρροή της μετανάστευσης και την αύξηση της πολύ-πολιτισμικότητας. Με την παγκοσμιοποίηση, υπάρχει ένας σοβαρός κίνδυνος η ταυτότητά μας να γίνει περισσότερο εύθραυστη. *Το σώμα είναι σημαντικό, αλλά πιο σημαντικό είναι ο καθένας μας να μπορεί να δει τον εαυτό του-τον πραγματικό εαυτό του-όχι μόνο το*

¹¹⁴ Maccoby, E. *Ο ρόλος των γονέων στην κοινωνικοποίηση* Στον Κουγιουμουτζάκη, Γ *Αναπτυξιακή Ψυχολογία* (1995). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

¹¹⁵ Berk, L (1998). *Development through the Lifespan*. Boston: Alyn & Bacon.

¹¹⁶ Greenberg, P. (1991). *Character development: encouraging self-esteem & self-discipline in infants, toddlers and two years olds*. Washington DC: NAEYC.

¹¹⁷ Greenberg, P. (1999). Αδημοσίευτη μελέτη.

σώμα.¹¹⁸ Οι παιδαγωγοί στο Reggio Emilia βλέπουν τα εξαρτήματα της μεταμφίεσης ως τμήμα μιας στρατηγικής, με περίπλοκη δομή, για την αναγνώριση και την εξερεύνηση τόσο της δικής μας ταυτότητας, όσο και των άλλων, τον πειραματισμό με τις πιθανές αλλαγές, πολλές από τις οποίες πραγματοποιούνται μέσα από τα εξαρτήματα της μεταμφίεσης.

Στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας, τα παιδιά μαθαίνουν πολλά για τους ρόλους που αναμένονται να παίξουν και για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται, σύμφωνα, με τους ρόλους αυτούς. Πώς να ελέγχουν τα επιθετικά τους συναισθήματα και πώς να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων. Η αναζήτηση της ταυτότητας φαίνεται να συνδέεται με προκαταλήψεις.

Επομένως, στο παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών παρατηρούμε μια αντανάκλαση όσων συμβαίνουν στη κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρούμε εκείνη την πληροφόρηση που θα μας βοηθήσει να ερμηνεύουμε αυτό που βλέπουμε να γίνεται στο παιχνίδι της υποκριτικής των μικρών παιδιών και αυτό αποτελεί μια πρόκληση για τις/τους νηπιαγωγούς καθώς μπήκαμε στον 21^ο αιώνα.

7.1. Το παιχνίδι της υποκριτικής των αγοριών και των κοριτσιών

Σχεδόν όλοι οι ερευνητές αναφέρουν διαφορές γένους μεταξύ των παικτών. Το θέμα δεν είναι αν τα κορίτσια παίζουν διαφορετικά από τα αγόρια- πράγμα που συμβαίνει σχεδόν παντού- αλλά, μάλλον, είναι η αναζήτηση της προέλευσης αυτών των διαφορών. Είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να επιλυθεί σαφώς η θεωρητική αντιπαράθεση¹¹⁹ σχετικά με την απόκτηση της ταυτότητας του ρόλου των φύλων. Πόσο, δηλαδή, καθορίζεται από βιολογικούς παράγοντες το διαφορετικό παιχνίδι των αγοριών από των κοριτσιών και πόσο από τον κοινωνικό ρόλο του φύλου.

Ορισμένοι ερευνητές, όπως αναφέρεται παρακάτω, δίνουν έμφαση στο βιολογικό υπόστρωμα που υπογραμμίζει το διαφορετικό παιχνίδι των αγοριών και των κοριτσιών. Αντλώνοντας τις πληροφορίες τους από τα πρωτεύοντα και άλλα είδη του ζωικού βασιλείου, δίνουν την έμφαση στο πολύ και, έντονα, ζωηρό παιχνίδι μεταξύ των αρσενικών, σ' όλο τον κόσμο και το συσχετίζουν με το επίπεδο των ορμονών.

Η Eleanor Maccoby και η Biddulph¹²⁰ υποστηρίζουν ότι οι ορμονικές διαφορές έχουν σημαντικές επιπτώσεις στο ρόλο των φύλων και στο στυλ του παιχνιδιού. Φαίνεται ότι οι ορμόνες έχουν καθοριστική επιρροή στη συμπεριφορά. Η τεστοστερόνη επηρεάζει την ανάπτυξη, τη διάθεση και τα επίπεδα ενέργειας.

Η Biddulph αναφέρει ότι στην ηλικία των 4 χρόνων τα αγόρια δέχονται ένα αφνίδιο κύμα τεστοστερόνης που διπλασιάζει τα επίπεδα ενέργειάς τους τα οποία πέφτουν στο μισό στην ηλικία των 5 χρόνων. Ένα μέσο αγόρι έχει 30% περισσότερο όγκο μυών από το μέσο κορίτσι. Επομένως, χρειάζονται μεγάλο χώρο για να τρέχουν και χώρους που να προσφέρουν σωματικές προκλήσεις. Πρέπει, ακόμη, να μάθουν να αναχαιτίζουν τον εαυτό τους από την πρόκληση σωματικού πόνου στους άλλους.

Η Cheryl Greenfield¹²¹ γράφει ότι οι παιδικοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία που παρέχουν συγκεκριμένες, ενδιαφέρουσες, προκλητικές και ερεθιστικές εμπειρίες ταυτόχρονα με μια καλή αίσθηση ορίων βρίσκουν ότι οι διαφυλικές διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών ελαχιστοποιούνται. Και συνεχίζει ότι αυτό ίσχυε τόσο για

¹¹⁸ Greenberg, P. (1991).ό.π.

¹¹⁹ Lindon, J. (2001) ό.π. σελ.89.

¹²⁰ Biddulph, S.(1999). *Raising boys*. Sydney: Finch Publishing.

¹²¹ Greenfield, C. (2000) *Reflections on Questions about Dramatic Play*.<http://www.manukau.ac.nz>

τα νηπιαγωγεία που επισκέφτηκε στο Reggio Emilia όσο και για τα νηπιαγωγεία και τους παιδικούς σταθμούς στη Νέα Ζηλανδία.

Ωστόσο, η σημαντικότερη διαφορά μεταξύ του παιχνιδιού των κοριτσιών και των αγοριών μπορεί επίσης να οφείλεται στη συμπεριφορά των γονέων, των συνομηλίκων και άλλων ενηλίκων στο περιβάλλον του παιδιού. Πολλοί ενήλικοι συμπεριφέρονται διαφορετικά στα αγόρια και διαφορετικά στα κορίτσια, από τη στιγμή της γέννησής τους.

Οι προσδοκίες των ενηλίκων¹²² σχηματοποιούν το πώς καθοδηγούνται τα παιδιά και το πώς γίνεται αντιληπτή αυτή η συμπεριφορά. Ερευνητές¹²³ έχουν αποδείξει, για παράδειγμα, σαφείς διαφορές στα παιχνίδια που οι γονείς αγοράζουν στα αγόρια τους και στα κορίτσια τους. Παράλληλα με την άμεση και την έμμεση καθοδήγηση, τα μικρά παιδιά, συχνά, παρατηρούν ότι οι ενήλικοι άντρες και γυναίκες έχουν στερεότυπους ρόλους στην καθημερινή ζωή, π.χ.

ΑΘΗΝΑ(δείχνει στη νηπιαγωγό ένα περιοδικό με μωρά): Σας αρέσει;

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Πάρα πολύ. Θα 'θελες να 'σουν μωράκι;

ΑΘΗΝΑ: Όχι!

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Γιατί;

ΑΘΗΝΑ (σοβαρή): Γιατί θα γίνω μητέρα!

(Πηγή: Γκόλφω Τζελετοπούλου 26/5/2000).

Τα παιδιά εισάγουν στο παιχνίδι της υποκριτικής τις παρατηρήσεις τους αυτές. Επομένως, δε θα πρέπει να εκπλήσεται κανείς όταν, σύμφωνα με τα λόγια της Αγγλίδας παιδαγωγού, Vivian Paley,¹²⁴ η γωνιά της κούκλας γίνεται «αίθουσα γυναικών». Στην ηλικία των 5 χρόνων, το κουκλόσπιτο γίνεται ένα αμφισβητούμενο πεδίο μάχης, όπου τα κορίτσια αγωνίζονται για την οικιακή γαλήνη εναντίον των «βίαιων» επιδρομών των αγοριών, που κάνουν τους σούπερ-ήρωες ή τα κακά παιδιά.

Το παιχνίδι της υποκριτικής των αγοριών από 3 μέχρι 5-6 χρόνων συνδέεται πολύ περισσότερο με το οικοδομικό υλικό, τα φορτηγά, τα τρένα και ιδιαίτερα με το παιχνίδι στο ύπαιθρο. Ζωηρές, επιθετικές κινήσεις, τρέξιμο, πήδημα, κυνηγητό, πάλεμα, χειρονομίες που αφορούν όπλα, χαρακτηρίζουν τη συνηθισμένη μορφή των αγορίστικων παιχνιδιών, αντανakλώντας έτσι την επιρροή της τηλεόρασης, με έναν πολύ πιο αποκαλυπτικό τρόπο από ό,τι το παιχνίδι των κοριτσιών. Ο Μπάτμαν, ο Σούπερμαν, οι Πάουερρεϊντζερ, οι Χελώνες Νίντζα, τα Πόκεμον, τα Ντίτζιμον φαίνεται να επηρεάζουν πολύ το παιχνίδι της υποκριτικής των αγοριών.

Μεγάλο μέρος της παιδικής λογοτεχνίας, η τηλεόραση, ο κινηματογράφος τα βίντεο είναι πανίσχυρα μέσα για τη μετάδοση μηνυμάτων που αφορούν στη συμπεριφορά των δύο φύλλων. Τα παιδιά, χωρίς αμφιβολία, προσπαθούν να δομήσουν τη δική τους κατανόηση για τη βία που έχουν δει και, μάλλον, μιμούνται παρά αναπαριστάνουν τα δικά τους επιθετικά συναισθήματα ή την ανάγκη να βιώσουν εξουσία.¹²⁵

Η έρευνα του Dukim,¹²⁶ δείχνει ότι ακόμη και πολύ μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται τα στερεότυπα των φύλων όπως απεικονίζονται στην τηλεόραση.

¹²² Lindon, J. (2001) ό.π. σελ.91.

¹²³ Caldera, Y., Huston, A. & O'Brian, M. (1989). Social Interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys. *Child Development*, 60, 70-76.

¹²⁴ Paley, V. (1984) *Boys and Girls: Superheroes in the Doll Corner*. University of Chicago Press.

¹²⁵ Gronlund, G (1992). Coping with Ninja Turtle play in my Kindergarten classroom. *Young Children*, 48 (1),21-25.

¹²⁶ Dukim, N. (1984) in Berk, L. (1998). *Development through the life span*. Boston: Alyn & Bacon.

Οι άκαμπτες ιδέες¹²⁷ που σχηματίζονται στα παιδικά μυαλά για το ρόλο των φύλων είναι περισσότερο εμφανείς στα αγόρια παρά στα κορίτσια ως ένα κοινό αποτέλεσμα του περιβάλλοντος και της γνωστικής ικανότητας. Συνεπώς, ισχυρίζεται, ο Dukim, το γεγονός ότι η τηλεόραση επηρεάζει πολύ περισσότερο το παιχνίδι της υποκριτικής των αγοριών έχει σχέση με τις πεποιθήσεις τους για το ρόλο των φύλων.

Η εκδοχή της αρρενωπότητας που προσφέρεται από τους τηλεοπτικούς ήρωες έχει εξαιρετική απήχηση ιδιαίτερα στα αγόρια. Η Marsh,¹²⁸ για παράδειγμα, αναφέρει μια θεωρία που πρεσβεύει ότι το «παιχνίδι του Σούπερμαν» αφορά στην ανάγκη των παιδιών να ασκήσουν έλεγχο, να εκπληρώσουν μια βαθιά ριζωμένη ανάγκη της ανθρώπινης ψυχής να ελπίζει ότι ο άνθρωπος μπορεί να ασκήσει κάποιο έλεγχο πάνω τις χασοτικές δυνάμεις της φύσης και τις δυνάμεις του κακού. Αφορά, επίσης στην ανάγκη τους να διερευνήσουν τον κόσμο από την άποψη των αντίθετων άκρων κακό-καλό, άντρας-γυναίκα, σωστό-λάθος.

Η Marsh στην έρευνά της, που έγινε στη Βόρεια Αγγλία με 57 παιδιά που έπαιζαν το παιχνίδι του Batman, βρήκε ότι συμμετείχαν κορίτσια στο παιχνίδι αλλά υπήρχε μια διαφορά. Τα κορίτσια (Bat-women) συμμετείχαν, συμπτωματικά, στη σωματική αντιμετώπιση των εχθρών, ενώ τα αγόρια αφιέρωναν πολύ περισσότερο από το χρόνο τους συλλαμβάνοντας άτυχα παιδάκια που τους είχε επιβληθεί ο ρόλος του Joker.

Αν τα κορίτσια έπιαναν ένα παιδί ως Joker και το «έβαζαν στη φυλακή» τότε, συνήθως, τις απασχολούσε να έχει ο φυλακισμένος φαγητό και νερό. Οι Batmen, ποτέ, δεν το έκαναν αυτό. Γενικά, οι Bat-women εστίαζαν την προσοχή τους στη διάσωση των θυμάτων και στην καλή συνεργασία με τους συν-ήρώές τους, ενώ, το κυνηγητό και η σύλληψη των κακών προκαλούσαν ρίγη συγκίνησης στους Batmen».

Αλλά και τα οργανωμένα παιχνίδια που παίζουν τα πεντάχρονα και εξάχρονα κορίτσια στο νηπιαγωγείο περιλαμβάνουν επίσης αρκετά καθορισμένους και στερεότυπους ρόλους. Τα κορίτσια γίνονται «μαμά», «μωρό», «δασκάλα» «μαθήτρια», «νουνά». Όπως τα οργανωμένα παιχνίδια των αγοριών, και τα κοριτσιίστικα παιχνίδια είναι οργανωμένα γύρω από σχέσεις εξουσίας. Όμως, όπως αναφέρει η κοινωνική ανθρωπολόγος Allison James¹²⁹ όσον αφορά τα κορίτσια υπάρχουν μεγαλύτερες δυνατότητες για πειραματισμό.

Αντλημένοι από την καθημερινή ζωή, οι γυναικείοι χαρακτήρες είναι περισσότερο σφαιρικοί, τα σενάρια περισσότερο περίπλοκα. Επομένως, τα κορίτσια διαθέτουν περισσότερες γνώσεις για το φύλο, τις οποίες εφαρμόζουν στο παιχνίδι.¹³⁰ Σε μικρές ομάδες, τα κορίτσια διερευνούν αρκετά λεπτομερώς το χαρακτήρα και τη λειτουργία των συστημάτων εξουσίας στο σπίτι ή στο σχολείο και η γνώση τους αυτή ενδέχεται να είναι αξιόλογη.¹³¹

Η έρευνα της Janet Lever¹³² στις Ηνωμένες Πολιτείες για τα οργανωμένα παιχνίδια των παιδιών αποκαλύπτει μείζονες διαφορές ανάμεσα στα αγορίστικα και στα κοριτσιίστικα παιχνίδια.¹³³ Τα αγόρια προτιμούν τα δημόσια και ανταγωνιστικά οργανωμένα παιχνίδια που απαιτούν από 10 έως 25 παίκτες για να παιχτούν σωστά. Η Lever σπάνια είδε κορίτσια να παίζουν σε ομάδες των 10. Τα αγόρια συμμετέχουν σε

¹²⁷Ο όρος rigid=άκαμπτος σημαίνει την αντίσταση ενός ατόμου στο να αλλάξει.Βλ: Μάνος, Ν. (1987β). *Ερμηνευτικό λεξικό ψυχιατρικών όρων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

¹²⁸ Marsh, J. (2000). But I want to fly too: girls and superior play in the infant classroom. In *Gender and Education*, 12 (2), pp 209-220.

¹²⁹Αυγητίδου, Σ. (2001:97-98) (Επιμ. έκδ). *Το Παιχνίδι*. Αθήνα :Τυπωθήτω.

¹³⁰ Αυγητίδου, Σ. ό.π.

¹³¹Steedman, C. (1982). *The Tidy House*. London: Virago. Στην Αυγητίδου Σ. ό.π. σελ. 98.

¹³²Lever, Janet. (1978). Sex differences in the complexity of children's play and games. *American Sociological Review*, 43, 471-483.

¹³³ Cole & Cole. (2001).ό.π. σελ. 491.

ανταγωνιστικά παιχνίδια δυο φορές περισσότερο από τα κορίτσια, ακόμη κι αν δεν παίζουν ομαδικά αθλήματα. Τα κορίτσια έχουν την τάση να παίζουν συνεργατικά.

7.2. Τα πολεμικά παιχνίδια και τα όπλα στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής

Τα πολεμικά παιχνίδια και τα όπλα ξεσηκώνουν ισχυρές, συναισθηματικές αντιδράσεις στα νηπιαγωγεία.¹³⁴ Η συνήθης πρακτική, μέχρι τώρα, είναι η επιβολή απαγόρευσης των πολεμικών παιχνιδιών και όπλων και η αποθάρρυνση του επιθετικού παιχνιδιού. Ακόμη περισσότερο, αυτή η απαγόρευση όπλων και πολεμικών παιχνιδιών έχει συχνά επεκταθεί και στο παιχνίδι με τηλεοπτικούς υπερ-ήρωες με το σκεπτικό ότι είναι απλά μια στυλιζαρισμένη καρτούν μορφή του πολεμικού παιχνιδιού.

Το όλο θέμα έχει έρθει πάλι στην επιφάνεια, με την αντίληψη της πιθανής αδικίας προς το παιχνίδι των αγοριών όταν το γεμάτο ζωντάνια, θόρυβο και κινητικότητα παιχνίδι της υποκριτικής τους λογοκρίνεται ως «επιθετικό».¹³⁵ Επίσης, χρειάζεται σκέψη ένα άλλο σχετικό θέμα. Τα κορίτσια μπορεί, έμμεσα, να αποθαρρυνθούν να συμμετάσχουν σε πιο ζωνρά παιχνίδια υποκριτικής όταν παρατηρούν ότι αυτά τα παιχνίδια «βάζουν τα αγόρια σε μπελάδες». Επομένως, οι ίσες ευκαιρίες για τα κορίτσια μπορεί ακούσια να παρεμποδιστούν από μια απαγόρευση που, κυρίως, αφορά στα αγόρια.

Τα θέματα πρακτικής που πρέπει να γίνουν αντικείμενο βαθιάς σκέψης είναι τα παρακάτω σύμφωνα με τη Lindon.¹³⁶

- Οι ενήλικοι (εκπαιδευτικοί και γονείς) δε βοηθούν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν και να στοχαστούν τον πόλεμο και τη βία με αυθαίρετες απαγορεύσεις-και πραγματικά-τέτοιες θεωρούνται από τα παιδιά.
- Η άρση μιας απαγόρευσης για τα όπλα, το «άνοιγμα» των ενηλίκων για κατανόηση του παιχνιδιού με τους σούπερ-ήρωες δε σημαίνει άνοιγμα της πόρτας στη βία.
- Πώς δικαιολογούν οι ενήλικοι απαγορεύσεις που εφαρμόζονται σε ευρεία βάση και αφαιρούν οποιοδήποτε είδος φανταστικών όπλων, αντυπαρθέσεων καλός-κακός, σούπερ-ηρώων, σκότωμα άγριων θηρίων;
- Το φυσικό, ζωνρό παιχνίδι των αγοριών, ή των κοριτσιών, δεν είναι απαραίτητα επιθετικό. Αυτά τα παιχνίδια δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένα προεξοφλημένο αποτέλεσμα.
- Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των αγοριών δεν υποστηρίζεται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου τα αγαπημένα τους παιχνίδια της υποκριτικής ελέγχονται ως απαράδεχτα και αρνητικά από τους ενήλικους.

Η Penny Holland¹³⁷ διεξήγαγε μια έρευνα σε νηπιαγωγείο του Βόρειου Λονδίνου για να διερευνήσει την πειραματική άρση της απαγόρευσης αυτών που οι ενήλικοι κρίνουν ως πολεμικά παιχνίδια και όπλα. Όπως συμβαίνει, συνήθως, η απαγόρευση κάλυπτε, με αποτελεσματικό τρόπο, πολλά σενάρια του παιχνιδιού της υποκριτικής

¹³⁴ Carlsson-Paige, Nancy and Levin, Diane. (1990) *Who's Calling the Shots? How to Respond Effectively to Children's Fascination with War Play and War Toys*. New Society Publishers.

¹³⁵ Lindon, J. (2001) ό.π. σελ.113.

¹³⁶ Lindon, J. (2001) ό.π. σελ., 111-114.

¹³⁷ Holland, Penny (1999). 'Is "Zero Tolerance" Intolerance? An Under-fives Center Takes a Fresh look at their Policy on War/Weapons/Superhero Play', *Early Childhood Practice* Vol.,1, no. 1

που ενθουσίαζαν τα παιδιά, ιδιαίτερα τα αγόρια, και είχαν ως πηγή τους διάφορα τηλεοπτικά προγράμματα.

Στην έρευνα αυτή, τη στιγμή που εμφανίζονταν στο παιχνίδι ρόλοι Superman, Spiderman ή τύπου Power Rangers, αποθαρρύνονταν. Η αλλαγή στη στάση των νηπιαγωγών ήταν αποτέλεσμα της μεθόδου της επιτόπιας παρατήρησης του παιχνιδιού των παιδιών και της στοχαστικής κριτικής που το ακολουθούσε. Η Holland συνόψισε τα διλήμματα των νηπιαγωγών:

- Η απαγόρευση, στην πραγματικότητα, δε λειτουργούσε. «Παρά τις πιο άγρυπνες προσπάθειές μας, τα παιδιά κατασκεύαζαν όπλα, και τα παιχνίδια με φανταστικούς ήρωες εξακολουθούσαν να παίζονται».
- Τα αγόρια ωθούνταν σε μια θέση υπεράσπισης των αγαπημένων τους σεναρίων με παρελκυστικές δικαιολογίες, του τύπου: Δεν είναι όπλο, είναι αεροπλάνο, είναι σωλήνας ή δεν παλεύουμε, στα ψέματα το κάνουμε.
- Η Holland συνόψισε την ανησυχία των νηπιαγωγών: «Είχαμε όλοι φτάσει στο σημείο όπου νιώθαμε ότι αυτό που κάναμε ήταν να διδάσκουμε μια μικρή ομάδα μικρών αγοριών να λείει ψέματα, με δημιουργικό τρόπο.
- Τα αγόρια βίωναν τις επίμονες, αρνητικές αντιδράσεις των νηπιαγωγών στον ενθουσιασμό τους και στα αγαπημένα τους φανταστικά σενάρια. Οι ίδιες, οι νηπιαγωγοί ανησυχούσαν ότι η απαγόρευση θα μπορούσε να ήταν μια πιθανή ένδειξη της αρχόμενης δυσαρέσκειας, που μερικά μεγαλύτερα αγόρια νιώθουν για το σχολείο και τη μελέτη.
- Τα παιδιά ερμήνευαν την απαγόρευση του νηπιαγωγείου ως απόρριψη των προσωπικών ενδιαφερόντων τους και των προτιμήσεών τους για τα παιχνίδια τους.

Οι νηπιαγωγοί συζήτησαν την πειραματική άρση της απαγόρευσης και έστειλαν μια επεξηγηματική επιστολή στους γονείς. Δε έγινε καμιά ειδική ανακοίνωση στα παιδιά. Ταραχή κατέλαβε τις νηπιαγωγούς, αλλά η Holland αναφέρει ότι το αποτέλεσμα δεν ήταν ούτε αναμπουμπούλα ούτε βία. Για μια μικρή χρονική περίοδο, σημειώθηκε αύξηση των μέχρι τότε απαγορευμένων παιχνιδιών, ιδιαίτερα όσων περιλάμβαναν όπλα. Με την άδεια των γονιών, η Holland σκίασε και βιντεοσκόπησε τρία αγόρια που είχαν δείξει ένα συνεχές ενδιαφέρον για όπλα, για πολεμικά παιχνίδια ή τηλεοπτικούς σούπερ-ήρωες. Η ανάλυση του υλικού του βίντεο και οι συνεντεύξεις με τους νηπιαγωγούς έδειξαν θετική εξέλιξη του παιχνιδιού:

- Τα αγόρια μετακινήθηκαν από τις ανταλλαγές «πυροβολισμών» σε πιο σύνθετο παιχνίδι υποκριτικής που συμπεριλάμβανε και μεταμφιέσεις. Αυτή η εξέλιξη φάνηκε πιθανή επειδή το παιχνίδι των αγοριών δεν χρειαζόταν πια να μένει μυστικό από τους ενηλίκους.
- Από τη στιγμή που τα αγόρια μπορούσαν να συνεχίσουν και να επεκτείνουν το παιχνίδι τους, οι ενήλικοι παρατήρησαν ότι ήταν πλούσιο και διοχέτευε δυνατότητα σε άλλες περιοχές μάθησης. Σε κάθε περίπτωση, το παιχνίδι με τους σούπερμαν ήταν παιχνίδι υποκριτικής με όλα τα θετικά αποτελέσματα. Ένα παιχνίδι των Power Rangers διαρκούσε περίπου 50 λεπτά και περιελάμβανε φανταστικές επισκέψεις των αγοριών, σε πολλές τοποθεσίες, συμπεριλαμβανομένης και του τόπου καταγωγής της οικογένειας ενός παιδιού που ήταν πολλά χιλιόμετρα μακριά.
- Από τη στιγμή που αποσύρθηκε η απαγόρευση, τα αγόρια, επίσης, επεξέτειναν τα φανταστικά παιχνίδια και σε άλλες μορφές έκφρασης. Χρησιμοποίησαν εικαστικό υλικό, αφού πια δεν απαγορευόταν να κατασκευάζουν όπλα ή παρεμφερείς κατασκευές.

- Παρά τις επιφυλάξεις των νηπιαγωγών, το παιχνίδι των κοριτσιών δεν περιθωριοποιήθηκε από την άρση της απαγόρευσης. Αντιθέτως, συμμετείχαν περισσότερο στο ζωνρό παιχνίδι και η παρουσία των νηπιαγωγών (όλες γυναίκες) φαίνεται ότι ενεθάρρυνε αυτή τη συμμετοχή.
- Από τη στιγμή που οι ενήλικοι απέσυραν την απαγόρευση, κατέστη δυνατό να μπουν και οι ίδιες στο παιχνίδι. Μπορούσαν να εγκαινιάσουν μια μεγαλύτερη γκάμα δράσεων, σεναρίων, πλουσιότερου λόγου, αλλά δεν ήταν δεοντολογικό να υπονομεύουν τα επιλεγμένα από τα παιδιά, σενάρια του παιχνιδιού της υποκριτικής.
- Τα αγόρια ήταν ευτυχισμένα που ένας ενήλικος (η Holland) έπαιρνε μέρος, μερικές φορές, στο παιχνίδι τους. Η ίδια δίνει παραδείγματα πώς πρότεινε, αλλά δεν επέβαλε, επεκτάσεις του παιχνιδιού.

Παρόμοιες εξελίξεις παρατηρήθηκαν σε άλλα νηπιαγωγεία όπου έγινε άρση αντίστοιχων απαγορεύσεων.¹³⁸ Οι νηπιαγωγοί έπαυσαν να τρέχουν να σταματούν ορισμένους τύπους παιχνιδιού. Τώρα, παρακολουθούσαν με «ανοιχτό μάτι» τα θέματα και τις δράσεις του παιχνιδιού της υποκριτικής, συχνά των αγοριών.

Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί είναι και πρέπει να είναι κατηγορηματικοί ότι *οι πράξεις γνήσιας επιθετικότητας ενάντια στα άλλα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται και ότι πρέπει να ελέγχεται το τηλεοπτικό «μενού» ορισμένων παιδιών.*

¹³⁸ Goldstein, Jeffrey. (1992). *“War” toys: A Review of Empirical Research.* The British Toy and Hobby Association.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ

8. Ο ρόλος των νηπιαγωγών στη διευκόλυνση του παιχνιδιού της υποκριτικής

Η Παπούλια-Τσελέπη, αναφέρει¹³⁹ ότι τα τελευταία χρόνια βιώνουμε μια αλλαγή στην παιδαγωγική έρευνα που στόχο έχει την προετοιμασία και την ανάπτυξη του δασκάλου. Από το πρότυπο του «ικανού και αποτελεσματικού δασκάλου» ή έμφαση μετακινήθηκε προς το στοχαστικοκριτικό δάσκαλο.

Η ίδια αναφέρει ως λειτουργικό ορισμό του κριτικού δασκάλου, τις τέσσερις θέσεις που τον κατευθύνουν:

1. Η εμπλοκή στη στοχαστικοκριτική πρακτική σημαίνει διαδικασία λύσης προβλημάτων και αναδόμηση νοημάτων.
2. Η στοχαστικοκριτική πρακτική εκφράζεται ως προσπάθεια διαρκούς αναζήτησης και έρευνας
3. Η ύπαρξη της στοχαστικοκριτικής πρακτικής υπάρχει σε ένα συνεχές ή σε ένα «φάσμα» στοχαστικοκριτικό (λίγο-πολύ, σ' αυτό ή εκείνο) και
4. Η πρακτική λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό συγκείμενο (context).

Συνεχίζει λέγοντας ότι η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να τους προετοιμάσει να αντιμετωπίσουν τόση ποικιλία και αλλαγή συνθηκών, και επομένως χρειάζεται οι ίδιοι να ενστερνιστούν τρόπους δράσης που θα τους επιτρέπουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την ανανέωση. Οι δάσκαλοι μαθαίνουν από την εμπειρία τους δομώντας διανοητικές αναπαραστάσεις των προσωπικών τους νοημάτων, οι οποίες αναθεωρούνται εκάστοτε, ανάλογα με την εμπειρία.

Μια καλή πρακτική για κάθε εκπαιδευτικό που εμπλέκεται στενά με τα παιδιά είναι να οπισθοχωρεί, μερικές φορές, από ό,τι φαίνεται στους ενήλικους «φυσικό» ή «προφανές» στο παιχνίδι των παιδιών, στη μάθησή τους και στην ανάπτυξή τους. Αυτή η οπισθοχώρηση είναι μέρος της πρακτικής τού να είναι κανείς στοχαστικοκριτικός δάσκαλος, να είναι έτοιμος και πρόθυμος να αναθεωρήσει την προσέγγισή του και την πρακτική του με τα παιδιά.¹⁴⁰

Ο Vygotsky¹⁴¹ πίστευε ότι η κοινωνία δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να αναπαριστάνουν πολιτισμικά σημαντικές δραστηριότητες στο παιχνίδι τους. Το παιχνίδι της υποκριτικής, όπως άλλες νοητικές λειτουργίες, καταρχήν μαθαίνεται κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων. Η συνεχώς, αυξανόμενη νέα έρευνα υποστηρίζει την ιδέα ότι το παιχνίδι της υποκριτικής είναι το συνδυασμένο αποτέλεσμα της ετοιμότητας των παιδιών για να ασχοληθούν μ' αυτό και της κοινωνικής εμπειρίας που το προάγει.

Όταν οι ενήλικοι παίρνουν μέρος στο παιχνίδι της υποκριτικής, το παιχνίδι καθίσταται περισσότερο εκλεπτυσμένο και πιο σύνθετο. Τα θέματά του έχουν περισσότερη ποικιλία και έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνδυάσουν σχήματα

¹³⁹ Παπούλια-Τσελέπη Π. (1997) *Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Ο δρόμος για την ελευθερία στη διδασκαλία και στη μάθηση*. Σημειώσεις για τους φοιτητές του Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων.

¹⁴⁰ Lindon, J. (2001) ό π. σελ., 1.

¹⁴¹ Vygotsky, L. (1997:146) *Νοūs στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

σε πολύπλοκες ακολουθίες. Μεγαλύτερα αδέρφια και παιδιά επίσης παρέχουν προκλητικό κίνητρο για τα μικρότερα παιδιά, το ίδιο αποτελεσματικά όπως και οι ενήλικοι.

Η Cheryl Greenfeild¹⁴² του Manukau Institute of Technology, αναφέρει ότι οι νηπιαγωγοί στα κοινοτικά νηπιαγωγεία του *Reggio Emilia*, στην Ιταλία, βλέπουν το ρόλο τους ως ρόλο-παρατηρητή του παιχνιδιού της υποκριτικής των παιδιών, που προσπαθεί να κατανοήσει το παιχνίδι τους. Σπάνια συμμετέχουν. Αναφέρει ότι είναι ευθύνη των νηπιαγωγών να είναι ενήμεροι του τι παρακολουθούν τα παιδιά στην τηλεόραση και στον υπολογιστή και να τα βοηθούν να διαχειρίζονται τις πληροφορίες που δέχονται από τα μέσα επικοινωνίας. Οι νηπιαγωγοί πρέπει, ακόμη, να δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να μετασχηματίζουν το χώρο, να σκεπάζουν τα τραπέζια με υφάσματα, να μετακινούν τα έπιπλα.

Η Greenfeild,¹⁴³ θέτει το ερώτημα σχετικά με την ορθότητα ή το δικαίωμα της νηπιαγωγού να μεταμφιέζεται και να συμμετέχει στο παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών. Είναι ζωτικής σημασίας η συμμετοχή των νηπιαγωγών στο παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών. *Ωστόσο, η συμμετοχή πρέπει να εμπεριέχει συνειδητή σκέψη για τις συνέπειες που συνεπάγεται.* Η Greenfeild επισημαίνει, επίσης, ότι:

- Η συμμετοχή πρέπει να εναρμονίζεται με το παιχνίδι των παιδιών διαφορετικά μπορεί να καταλύσει ή να εμποδίσει το παιχνίδι.
- Πρέπει να υποστηρίζει το εξελισσόμενο παιχνίδι.
- Είναι ζωτικής σημασίας η/ο νηπιαγωγός να σταματά και να παρατηρεί και να ακούει πριν μπει στο παιχνίδι.
- Τα παιδιά μπορεί να προσκαλέσουν την/τον νηπιαγωγό να συμμετάσχει και τότε πρέπει να είναι εξαιρετικά ευαίσθητη να μην κυριαρχήσει του παιχνιδιού.
- Πρέπει να αναζητά η νηπιαγωγός τα κίνητρα που την οδηγούν στη συμμετοχή των παιχνιδιών. Ένας ενήλικος που αποβαίνει υπερβολικά «παιδαριώδης» ενδέχεται να αναστατώνει το παιδί, το οποίο αναμένει τον έλεγχο να τον έχει ο ενήλικος. Μια νηπιαγωγός μπορεί να γίνει ένας μεγάλος φιλικός γίγαντας, ο καπετάνιος του πλοίου ή ένας δεινόσαυρος, μπορεί να αλλάζει φωνή και να δημιουργεί ηχητικά εφέ, αλλά πρέπει να θυμάται τότε πρέπει να αποσύρεται από το παιχνίδι και να παραχωρεί στα παιδιά το «γήπεδό τους».
- Χρειάζεται να «φιλτράρει», με έναν ιδιαίτερα ευαίσθητο τρόπο τη μετάδοση πληροφοριών, τη διδασκαλία μιας ιδέας ή το είδος των ερωτήσεων που κάνει και ενδέχεται να «καταστρέψουν» το παιχνίδι των παιδιών.

Η MacNauton¹⁴⁴ προτείνει στους νηπιαγωγούς και στους γονείς ένα σχέδιο έξι σημείων :

- Να είσαι σε επιφυλακή.
- Να είσαι εξερευνητική /ος.
- Να είσαι έντιμη /ος.
- Να είσαι ενισχυτική /ος.
- Να προκαλείς τη γνώση.
- Να είσαι υποστηρικτική /ος.

Οι νηπιαγωγοί πρέπει επίσης, να σκεφτούν πώς θα σχηματοποιήσουν το θέμα «πολεμικά παιχνίδια» έτσι ώστε να επιτρέπεται στα παιδιά και στα αγόρια, ιδιαίτερα,

¹⁴² Greenfeild, C. (2000). *Reflections on Questions about Dramatic Play*. <http://www.manukau.ac.nz>

¹⁴³ Greenfeild, C. (2000).ό.π.

¹⁴⁴ MacNauton, G. (1999) *Even pink tents have glass ceilings*. Sydney: MacLennan+Perry.

να αναλαμβάνουν την πρόκληση να πειραματίζονται με εναλλακτικές εκδοχές της τηλεοπτικής «αρρενωπότητας» και πρέπει να σκεφτούν πώς θα καθοδηγήσουν τα παιδιά να φαντάζονται εναλλακτικά σενάρια για τα βίαια ή τηλεοπτικής έμπνευσης παιχνίδια τους.

Η Penny Holland¹⁴⁵ και άλλοι σημαντικοί ερευνητές της παιδικής ηλικίας ισχυρίζονται ότι η απαγόρευση των πολεμικών παιχνιδιών είναι μάταιος κόπος και ότι αν τελικά επιτραπεί στα παιδιά να παίζουν τέτοια παιχνίδια, στην ουσία, κινητοποιούνται η φαντασία τους και η δημιουργική ανάπτυξη. Αν δε, καθοδηγηθούν με σωστό τρόπο, μειώνεται η επιθετικότητα.¹⁴⁶

Οι νηπιαγωγοί πρέπει να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν το γεγονός ότι τα παιδιά, καθημερινά, είναι εκτεθειμένα στη βία και τους «σούπερ-ήρωες». Τα παιδιά χρειάζονται τη υποστήριξη των νηπιαγωγών όταν διαπραγματεύονται τέτοια θέματα ώστε να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα. Η θέσπιση σαφών ορίων και κανόνων παιχνιδιού από αρκετούς εκπαιδευτικούς, τους οδήγησε στη διαπίστωση ότι το επίπεδο του επιθετικού παιχνιδιού μειώθηκε και ότι τα παιδιά, μέσα από τη θέσπιση των ορίων, «εξουσιοδοτήθηκαν» να κινηθούν πέρα από τα τηλεοπτικά σενάρια σε ένα συνεργατικό παιχνίδι, υψηλότερου επιπέδου.

Η Elizabeth Dau¹⁴⁷ υπογραμμίζει ότι οι νηπιαγωγοί ως παρατηρητές και ως άτομα που διευκολύνουν το παιχνίδι της υποκριτικής πρέπει, επίσης, να αντιλαμβάνονται ότι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής είναι ένα μαθησιακό στυλ, συχνά μάλιστα το πιο αγαπημένο των μικρών παιδιών και ως τέτοιο πρέπει να το εκτιμούν. Η ίδια βλέπει τον ενήλικο ως έναν εμπνευστή και υποκινητή, ως προμηθευτή άφθονων, περίτεχνων ιδεών, ως παρατηρητή, ως υποστηρικτή, ως σύντροφο στο παιχνίδι, ως μεσολαβητή ή ως αξιολογητή του παιχνιδιού για περαιτέρω στοχαστικούς παιδαγωγικούς σχεδιασμούς.

Οι Singer¹⁴⁸ αναφέρουν ότι η Maria Montessori υπήρξε, ιδιαίτερα, ευαίσθητη στο γεγονός ότι τα παιδιά έχουν πολλά να προσφέρουν στους ενήλικους, και ότι «ο πρώτος μας δάσκαλος, επομένως, θα πρέπει να είναι το ίδιο το παιδί».¹⁴⁹

8.1. Τι κάνει την/ τον καλό νηπιαγωγό;

Η καθηγήτρια Janet Moyles, και η ομάδα της από το Anglia Polytechnic University στην Αγγλία χρειάστηκε περισσότερο από ένα χρόνο να βρει την απάντηση και χρειάστηκαν 129 δηλώσεις για να την αποδώσουν, αναφέρει η Julie Smart.¹⁵⁰ Επιπλέον, χρειάστηκαν 12 μήνες για τη συλλογή των δεδομένων από 72 νηπιαγωγούς.

Το να είσαι ικανή /ος να κάνεις τις κατάλληλες ερωτήσεις και να έχεις αίσθηση του χιούμορ είναι μόνο δύο από τις 129 ιδιότητες που χρειάζεσαι για να είσαι καλή /ος νηπιαγωγός. Μια καλή νηπιαγωγός είναι εκείνη που παίζει μαζί με τα παιδιά, που ξέρει πότε πρέπει (και πότε δεν πρέπει) να παρεμβαίνει στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, που κάνει ερωτήσεις που έχουν νόημα και προκαλούν τα παιδιά που δίνει έντιμες, και ακριβείς απαντήσεις.

¹⁴⁵ Αναφέρονται στο Philip, M. (2000). *Came over. New Zealand Listener*, July 1. pp 16-19.

¹⁴⁶ Greenberg, P(1991) *Character Development: Encouraging self-esteem & self-discipline in infants, toddlers and the two years olds*. Washington DC:NAEYC.

¹⁴⁷ Dau, E. (1999) *I can be playful too: the adults role in children's socio-dramatic play*. pp 187-202.

¹⁴⁸ Singer & Singer (1990) ό.π. σελ:169.

¹⁴⁹ Montessori, M. (1955:21) *Childhood Education*. New York: New American Library.

¹⁵⁰ Smart, J. (2002) "What makes a good early years practitioner? *Practical Pre-school*, 35 p. 13.

Πιστεύει και ενθαρρύνει τα παιδιά να κάνουν τις δικές τους επιλογές και να ρισκάρουν με μέτρο. Στοχάζεται και αναλογίζεται τη δική της επιρροή πάνω στη μάθηση των παιδιών και την ανάπτυξή τους. Είναι φιλική, αγαπητή, στοργική ήρεμη και ευαίσθητη όσο και υπομονετική, στωϊκή και επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα παιδιά της.

8.2 Σύνοψη

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έγινε φανερό ότι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ανακηρύσσεται από πολλούς ερευνητές, θεωρητικούς και μάχιμους νηπιαγωγούς ως μια από τις πλέον σημαντικές μορφές παιχνιδιού για τα νήπια. Το παιχνίδι της υποκριτικής έχει πολλές μορφές, οι οποίες εξαρτώνται από τον περιβάλλοντα χώρο, το φύλο και την ηλικία του παιδιού, και τα είδη των αντικειμένων του παιχνιδιού που τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους για το παιχνίδι τους αυτό.

Παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου, οι καλοί παίκτες του παιχνιδιού της υποκριτικής φαίνονται να είναι ευτυχισμένοι, συνεργάσιμοι και δημιουργικοί και φαίνεται να εμπλέκονται σε περισσότερο φανταστικό, συμβολικό παιχνίδι από τα παιδιά που παίζουν κυρίως με μοναχικό τρόπο ή που κάνουν λίγες μεταμορφώσεις στη διάρκεια του παιχνιδιού τους.

Γενικά, οι περισσότερες έρευνες εισηγούνται ότι υπάρχουν στάδια παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία, που χαρακτηρίζονται πρώτα από απλή υπόκριση, και κατόπιν μετακινούνται στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής το οποίο περιλαμβάνει συνθετότερα υποκατάστατα αντικειμένων παιχνιδιού, πλουσιότερη γλώσσα, και λιγότερη εξάρτηση από ρεαλιστικά αντικείμενα παιχνιδιού.

Καθώς τα παιδιά φθάνουν στην ηλικία των έξι και επτά χρόνων αρχίζουν, τουλάχιστον φανερά, να εγκαταλείπουν το συμβολικό παιχνίδι της υποκριτικής και να μετακινούνται σ' αυτό που ο Piaget αποκάλεσε «παιχνίδια με κανόνες». Αλλά σε αντίθεση με την άποψη του Piaget, αρκετοί ψυχολόγοι¹⁵¹ πιστεύουν ότι αυτή η στροφή περισσότερο αντανάκλα τους περιορισμούς του σχολείου και τις προσδοκίες των ενηλίκων (γονέων και εκπαιδευτικών) παρά μια θεμελιώδη γνωστική αλλαγή.

Λόγω της αυξανόμενης ικανότητας των παιδιών για λογική σκέψη, συνθετότερες κινητικές δεξιότητες, μακρύτερη διάρκεια προσοχής, και της αυξανόμενης ικανότητας για συγκέντρωση, το συνολικό παιχνίδι τους αλλάζει και μορφή και λειτουργία. Παρουσιάζονται πολύ περισσότερες ομαδικές δραστηριότητες. Τα παιδιά εγγράφονται σε γυμναστήρια πηγαίνουν στους προσκόπους ή στο κατηχητικό στο κολυμβητήριο, μαθαίνουν χορό, ασχολούνται με τη ζωγραφική, συναρμολογούν παζλ, και κυρίως αρχίζουν να διαβάζουν και να γράφουν.

Για το παιδί της μέσης παιδικής ηλικίας (7-12 χρόνων), μια τυπική εβδομάδα μπορεί να περιλαμβάνει μαθήματα μουσικής, προπόνηση στο γυμναστήριο και συναντήσεις των συμμαθητών μετά το σχολείο. Εκείνες οι στιγμές που το παιδί είτε μόνο του είτε με ένα ή δύο φίλους μοιραζόταν, παλαιότερα, τον παιδικό κόσμο του παιχνιδιού της υποκριτικής αποβαίνουν συνεχώς σπανιότερες καθώς η καθημερινή μελέτη για το σχολείο και οι εξωσχολικές δραστηριότητες γεμίζουν το πρόγραμμα της εβδομάδας.

Μοναχικές δραστηριότητες μπορεί τώρα να πάρουν τη μορφή της ανάγνωσης, ή της εξάσκησης στα παιχνίδια του υπολογιστή. Τα λούτρινα, ζωάκια στοιβάζονται στα συρτάκια της ντουλάπας. Ωστόσο τα κορίτσια μπορεί να στολίζουν ακόμα μ' αυτά τα υπνοδωμάτια τους. Παρά τον καταναλωτικό καταγίγισμό των πλαστικών ηρώων της

¹⁵¹ Singers (1990) ό.π. σελ 87-88.

ηλεκτρονικών παιχνιδιών και τις κούκλες «Μπάμπι» τον ένα χρόνο, και τα video-games Atari ή Nintendo τον άλλο χρόνο, εκείνα τα απαλά λούτρινα ζωάκια, «φίλου» της παιδικής μας ηλικίας, παραμένουν τα best-seller κάθε χρονιάς για να θυμίζουν τις πολλές ευτυχισμένες στιγμές του παιχνιδιού της υποκριτικής της παιδικής μας ηλικίας¹⁵².

Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής παρέχει ευκαιρίες για μιμήσεις και βοηθά το παιδί να διαχωρίσει τη σκέψη από τον περιβάλλοντα κόσμο¹⁵³ καθώς επαφίεται σε ιδέες για να καθοδηγήσει το υποκριτικό του παιχνίδι. Το παιδί, μέσα από το παιχνίδι της υποκριτικής, αναζητά και την εκπλήρωση των ανικανοποίητων αναγκών του και του παρέχονται ευκαιρίες προσποίησης ότι είναι κάποιος άλλος ή κάτι άλλο, γεγονός που αντανακλά την αναπτυσσόμενη ικανότητα για κατανόηση τού πώς οι άλλοι διαχωρίζονται από τον εαυτό. Το παιδί αναπτύσσει τη διανοητική πειθαρχία να περιλαμβάνει μόνο την συμπεριφορά που είναι κατάλληλη για το συγκεκριμένο ρόλο που έχει υιοθετήσει.¹⁵⁴

Το παιχνίδι της υποκριτικής παρέχει ευκαιρίες συνδυασμού της ομιλούμενης γλώσσας με τη φαντασία. Τα νήπια εξασκούν τη γλώσσα τους και την προσαρμόζουν μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Ο Vygotsky¹⁵⁵ κατέστησε σαφές ότι το παιχνίδι της υποκριτικής λειτουργεί ως ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, η οποία υποστηρίζει την ανάπτυξη και την εκτέλεση μιας ευρείας ποικιλίας ικανοτήτων. Η έρευνα της Smilansky¹⁵⁶ επισήμανε ότι το παιχνίδι της υποκριτικής είναι ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό όχημα για την ανάπτυξη των γνωστικο-δημιουργικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Παιδιά που έπαιζαν το παιχνίδι της υποκριτικής μελετήθηκαν και καταγράφηκαν κέρδη και στους δύο παραπάνω τομείς.

Συγκεκριμένα καταγράφησαν: Καλύτερος προφορικός λόγος, πλουσιότερο λεξιλόγιο, υψηλότερη γλωσσική κατανόηση, καλύτερες στρατηγικές λύσης προβλήματος, μεγαλύτερη ικανότητα υιοθέτησης μιας διαφορετικής προοπτικής, καλύτερη συνεργασία μεταξύ των συνομηλίκων, περισσότερη ομαδική δραστηριότητα, μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, καλύτερος έλεγχος των παρορμήσεων, μειωμένη επιθετικότητα.

Οι έρευνες της Smilansky επικύρωσαν ότι η διαδικασία του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής όταν συχνά υποστηρίζεται από την κατάλληλη παρέμβαση του εκπαιδευτικού ή του γονέα είναι κεντρικός άξονας αυτών των κερδών στη ζωή των παιδιών.

Το παιχνίδι της υποκριτικής θεωρείται ότι είναι βασικό για την ανάπτυξη της ικανότητας για εσωτερικευμένη φαντασία,¹⁵⁷ ότι συνεισφέρει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας με το να εκθέτει τα παιδιά σε εμπειρίες που διεγείρουν την περιέργεια, ότι τα καθιστά ικανά να εξερευνούν εναλλακτικές καταστάσεις και συνδυασμούς και τα καθιστά ικανά να είναι ευτυχέστερα και περισσότερο ευέλικτα σε νέες καταστάσεις.

Έχει υποστηριχτεί¹⁵⁸ ότι το παιχνίδι της υποκριτικής είναι μια από τις σημαντικότερες αναπτυξιακές καταστάσεις στη ζωή ενός παιδιού. Το παιχνίδι αυτό επιτρέπει στο παιδί να μεταμορφώνει την πραγματική ζωή με το να αλλάζει τα πράγματα από το πώς πραγματικά είναι στο πώς το παιδί συλλαμβάνει ότι είναι αυτά.

Τα παιδιά που εμπλέκονται σε παιχνίδια υποκριτικής έχουν την τάση να δείχνουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από εκείνα τα παιδιά που απλά στέκονται και παρατηρούν

¹⁵² Singers (1990) ό.π.

¹⁵³ Vygotsky, L. (1997)

¹⁵⁴ Smilansky, S. (1990).

¹⁵⁵ Berk, (1998)

¹⁵⁶ Smilansky, S. (1990).

¹⁵⁷ Singer & Singer (1990).

¹⁵⁸ Bruce, T. (1996).

τα άλλα.¹⁵⁹ Η αυτοεκτίμηση επιτρέπει στο νήπιο να συγκριθεί με τους άλλους και αυτή η αυτοεκτίμηση του παρέχει τα θεμέλια για τον αυτο-έλεγχο.

Η χρήση των εξαρτημάτων της μεταμφίεσης δίνει στα νήπια την ελευθερία της πιθανότητας πειραματισμού με την ταυτότητά. Τα εξαρτήματα της μεταμφίεσης μπορεί να θεωρηθούν ως οι πρωταγωνιστές αυτής της διαδικασίας.¹⁶⁰

Ως προς τον ρόλο των παιδαγωγών, έχουν περιληπτικά αναφερθεί μελέτες που αφορούν σε μια ποικιλία τεχνικών παρέμβασης των ενηλίκων με σκοπό την προαγωγή του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής. Το να επιλέξει κανείς αυτή ή την άλλη τεχνική εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών και το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Αλλά προκειμένου να δοκιμάσει ο/ η νηπιαγωγός κάποια από τις τεχνικές που έχουν αναφερθεί πρέπει πρωτίστως να νιώθει άνετα με τις δικές του/της ικανότητες για φαντασία ώστε να εισέλθει στον παιδικό κόσμο του παιχνιδιού της υποκριτικής.

Τα πολύ μικρά παιδιά δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τη φαντασία από την πραγματικότητα, και γι'αυτά ένα τέρας μπορεί να φαίνεται πολύ πραγματικό. Γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να αποδέχονται αυτά τα συναισθήματα ως τμήμα της πραγματικότητας του παιδιού. Αν επιτρέπουν στο παιδί να παίζει το παιχνίδι με τα τέρατα, πάλι και πάλι, τα συναισθήματα φόβου τελικά διαλύονται.

Οι Singer¹⁶¹ αναφέρουν ότι καθώς το παιδί βάζει τα εκφοβιστικά πράγματα μέσα σε οικεία σχήματα, η ισορροπία γέρνει προς τα θετικά συναισθήματα της χαράς και του ενδιαφέροντος. Τα συναισθήματα του φόβου μπορεί να εκφραστούν και να τύχουν επεξεργασίας μέσα από το παιχνίδι της υποκριτικής, μέσα από τη μουσική, την παντομίμα ή και τον απλό λόγο.

Ποια είναι μερικά από τα πράγματα που θα μπορούσε ένας ενήλικος (γονέας ή εκπαιδευτικός) να κάνει ώστε να κατανοήσει τον κόσμο του παιχνιδιού ενός παιδιού; Παρατηρώντας ένα παιδί να παίζει, αντιλαμβάνεται κανείς ποιες είναι οι ανησυχίες του, τα ενδιαφέροντά του και οι φαντασιώσεις του. Μαθαίνει τις βασικές του ανάγκες, τα συναισθήματά του για την αγάπη, για το θυμό, τον ανταγωνισμό, το φόβο για το μέλλον, τις μύχιες επιθυμίες και τις ευχές του.

Ένας άλλος τρόπος για να κατανοήσει κανείς τον κόσμο του παιχνιδιού της υποκριτικής των παιδιών είναι μέσα από τις δικές του προσωπικές αναμνήσεις της παιδικής ηλικίας όπου μια εκδρομή κατέληξε σε μεγάλη περιπέτεια, ή από έναν σύντροφο των ξέγνοιαστων εκείνων ωραίων χρόνων.

Αν επιτρέψουμε στον εαυτό μας να χαλαρώσει και να στραφεί νοσταλγικά πίσω σ' εκείνα τα χρόνια αυτό το γεγονός μας φέρνει λίγο εγγύτερα στο μαγικό βασίλειο της παιδικής ηλικίας. Μπορούμε, για μια στιγμή, να γίνουμε «διαστημάνθρωποι» ή κάτι άλλο και να μοιραστούμε με τα παιδιά την απόλαυση και τη μαγεία «της υποκριτικής».

Πράγματι, εγκαθιδρύουμε το σκηνικό χώρο για το παιχνίδι της υποκριτικής όταν διεγείρουμε τα παιδιά και συμμετέχουμε στο παιχνίδι τους, αλλά ως ενήλικοι θα πρέπει να διατηρούμε μια αίσθηση αξιοπρέπειας.¹⁶² Οι Singer πιστεύουν ότι το περιβάλλον που απαιτείται για τη δημιουργικότητα πρέπει να εμπεριέχει μια αμφίδρομη προσέγγιση. Ο εκπαιδευτικός (ή ο γονιός) και το παιδί πρέπει να δουλεύουν μαζί ώστε να επιτύχουν τους όρους εκείνους που ενθαρρύνουν το παιδί να μάθει πώς να μεταμορφώνει τα φυσικά αντικείμενα του περιβάλλοντος σε ένα ευέλικτο, συμβολικό κόσμο.

¹⁵⁹ Greenberg, (1991)

¹⁶⁰ Mallaguzzi, L. (1987).

¹⁶¹ Singer & Singer (1990) ό.π. σελ 174.

¹⁶² Singer & Singer (1990) ό.π. σελ.175.

Οι πρακτικές ιδέες της Chris Athey¹⁶³ δείχνουν, επίσης, με ποιο τρόπο οι ενήλικοι μπορεί να υποστηρίξουν το παιχνίδι των μικρών παιδιών. Σύμφωνα μ' αυτή τη μέθοδο, οι γονείς και οι δάσκαλοι ενθαρρύνονται να εξετάζουν, πολύ προσεχτικά, αυτό που τα παιδιά τους κάνουν και να εστιάζουν την προσοχή τους σε αυτά τα τρέχοντα, θέματα που ενδιαφέρουν τα μικρά παιδιά. Μ' αυτό τον τρόπο, οι ενήλικοι μαθαίνουν να σέβονται το παιχνίδι των μικρών, να παρατηρούν, να περιμένουν και να μην αλλοιώνουν την εμπειρία των παιδιών για το ποιο θα έπρεπε να θεωρείται ως «σωστό» παιχνίδι για τα παιδιά.¹⁶⁴

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να βρούμε την απαραίτητη πληροφόρηση που θα μας βοηθήσει να ερμηνεύσουμε αυτό που βλέπουμε να γίνεται στο παιχνίδι της υποκριτικής, χωρίς προκαταλήψεις. Αυτή είναι μια από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε ως νηπιαγωγοί καθώς μπαίνουμε στον 21^ο αιώνα.

¹⁶³ Athey, C. (1990). *Extending Thought in Young Children*. London: Paul Chapman.

¹⁶⁴ Lindon J. (2001:34) *Understanding Children's Play*. Nelson Thornes Ltd.

B'

Εμπειρικό μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. Το πρόβλημα της έρευνας

«Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο»

Τα παιδιά παίζουν με πολλούς, διαφορετικούς τρόπους και με μια ποικιλία ενδιαφερόντων, θεμάτων και υλικών. Η ερευνήτρια επικεντρώνεται στο **παιχνίδι της υποκριτικής των νηπίων**, επειδή αυτός ο τύπος παιχνιδιού παρουσιάζεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, μερικές φορές ως πιο σημαντικός από άλλους τύπους παιχνιδιών. Επιπλέον το παιχνίδι της υποκριτικής παρουσιάζεται ως εξαιρετικά σημαντικό για την ανάπτυξη της παιδικής σκέψης.

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στις θεωρητικές προσεγγίσεις των Αναπτυξιακών, Γνωστικών Ψυχολόγων οι οποίοι τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής των νηπίων. Το παιχνίδι της υποκριτικής εμφανίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικό σε πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά το πώς και το γιατί είναι θέματα που προκαλούν αρκετές συζητήσεις. Οι δύο βασικές θέσεις προέρχονται από το έργο του Piaget (1962) και από το έργο του Vygotsky (1978).

Το έργο του Piaget έχει υποστηρίξει τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες για τη μάθηση ότι το παιδί οικοδομεί την πραγματικότητα και τη γνώση βασισμένο στην εμπειρία. Αυτό αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία. Οι κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικές θεωρίες που έχουν εξελιχτεί από το έργο του Vygotsky προσδίδουν μεγαλύτερη έμφαση στις κοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές επιρροές στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών.¹

Η έρευνα² πάνω στο παιχνίδι της υποκριτικής έχει, αρχίσει να αντιμετωπίζει μερικά από τα θέματα της γνωστικής ανάπτυξης. Σε πολλά, από τα υπάρχοντα στοιχεία ερευνών, έχουν φανεί ιδιαίτεροι συσχετισμοί μεταξύ του παιχνιδιού της υποκριτικής και σημαντικών βελτιώσεων σε:

- ποικίλες μορφές στη χρήση της γλώσσας
- στην αριθμητική ετοιμότητα
- στη θεώρηση της άποψης του άλλου
- στην ικανότητα επίλυσης των έργων του Piaget
- στην ικανότητα συγκέντρωσης
- σε στρατηγικές για τη λύση καταστάσεων προβληματισμού
- για συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες επιτελέσεις (performances) έργων.
- για πρωτοτυπία και πολυπλοκότητα στο παιχνίδι.

Γονείς και δάσκαλοι συνήθως διηγούνται μεταξύ τους φάσεις από το παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών τους οι οποίες αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ερμηνεύουν τον κόσμο των ενηλίκων μέσα από ένα φανταστικό σενάριο ή ένα φανταστικό ταξίδι.

¹ Αυγητίδου, Σ. (2001) ό. π. σελ.,302.

² Singer&Singer. (1990). ό.π. σελ.129.

Αυτό που δεν είναι πάντα προφανές στους ενηλίκους είναι ότι αυτές οι συμβολικές λειτουργίες είναι το θεμέλιο της αφηρημένης σκέψης, είναι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, είναι τεχνικές κοινωνικής διαπραγμάτευσης, είναι ακόμη η ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι την άποψη του άλλου και η ικανότητα να επινοείς ιστορίες. Στα παιχνίδια των ρόλων, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να διαπραγματεύονται, το ένα με το άλλο, το υποκριτικό νόημα των αντικειμένων και το φανταστικό σενάριο του παιχνιδιού τους.

Ερευνητές και θεωρητικοί³ έχουν κάνει πολλές υποθέσεις και για άλλες σχέσεις μεταξύ του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής των νηπίων και των απόψεών τους για το μελλοντικό τους σχολείο. Το παιχνίδι θεωρείται ότι σχετίζεται με την οικοδόμηση της μαθηματικής σκέψης, με πολλούς τρόπους: οι κύβοι, η κούνια, η άμμος και το νερό όλα ενθαρρύνουν τη δόμηση σχέσεων από τη δράση στη φόρμα, βαρύτητα, φυγόκεντρη δύναμη, χωρικές σχέσεις και άλλες ιδέες της φυσικής επιστήμης που σχετίζονται με τη μελλοντική ικανότητα των παιδιών για κατανόηση, και την ικανότητα να κάνουν προβλέψεις για το φυσικό κόσμο.

Ερευνητές⁴ έχουν μελετήσει, επίσης, το συγκεκριμένο παιχνίδι στη ζωή των μικρών παιδιών και έχουν εστιάσει την προσοχή τους στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική αξία του. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας γίνονται περισσότερο ικανά κοινωνικά. Η γλώσσα βοηθά τη δημιουργία, την αποσαφήνιση, την υποστήριξη και τη διαπραγμάτευση της κοινωνικής υποκριτικής εμπειρίας⁵. Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής επιτρέπει στα παιδιά να διαλύσουν τη σύγχυση και το φόβο, να αποφορτίζονται συγκινησιακά και να επιτυγχάνουν συναισθηματική ισορροπία, μια άποψη για το παιχνίδι που χρησιμοποιείται από παλιά στην παίγνιο-θεραπεία των παιδιών.⁶

Η παιγνιώδης, αυθόρμητη, και απρόβλεπτη φύση του παιχνιδιού αναζωογονεί και εμπλουτίζει τη ζωή μας ως γονέων και δασκάλων ακόμη περισσότερο όταν μπορούμε πραγματικά να χρησιμοποιήσουμε το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως ένα παράθυρο για την κατανόηση της ανάπτυξης των παιδιών.

1.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η ανάληψη αυτής της ερευνητικής μελέτης είναι αποτέλεσμα των παρατηρήσεων, των πληροφοριακών στοιχείων, του κριτικού στοχασμού και της βιωμένης εμπειρίας της ερευνήτριας, που έχουν συσσωρευτεί κατά τη διάρκεια των είκοσι πέντε χρόνων της επαγγελματικής της δραστηριότητας ως νηπιαγωγού.

Συγκεκριμένα η ερευνήτρια, σε βάθος πολλών χρόνων ήρθε σε επαφή με το παιχνίδι της υποκριτικής των νηπίων μέσα από τις επανειλημμένες επισκέψεις της στα Βρετανικά νηπιαγωγεία όπου είχε διαπιστώσει τη συστηματική αξιοποίηση του παιχνιδιού της υποκριτικής ως πλαισίου μάθησης.

Στο Ελληνικό νηπιαγωγείο τα παιδιά έχουν την ευκαιρία (άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο) να παίζουν συμβολικά παιχνίδια στο κουκλόσπιτο. Κυρίως, τα μικρά κορίτσια συνεπικουρούμενα από λιγότερα αγόρια παίζουν ρόλους αντλημένους

³ Lewis, P.H. (1973) *The Relationship of Sociodramatic Play to Various Cognitive Abilities in Kindergarten*. Ph.D.diss., Ohio State University. Pepler, D.J. & Ross, H.S. The Effects of Play on Convergent and Divergent Problem Solving. *Child Development* 52 (1981): 1202-10. κ. άλλ.

⁴ Singer & Singer (1990), Cole & Cole (2001), Lindon, J. (2001) Vygotsky, L. (1934) κ. άλλ.

⁵ Garvey, C. & Berndt, R. (1985) *The Organization of Pretend Play*. (Paper presented at the Symposium on Structure in Play and Fantasy). Chicago: American Psychological Association.

⁶ Slade, A., Wolf, D. (1994). *Children at Play: Clinical and Developmental Approaches to Meaning and Representation*. London: Oxford University press.

από τον κόσμο των ενηλίκων. Το παιχνίδι αυτό άρεσε πάντα στα παιδιά και πολύ συχνά στη νηπιαγωγό, χωρίς να δίνεται έμφαση στις αναπτυξιακές λειτουργίες του.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 80, εμφανίζεται ο όρος Θεατρικό Παιχνίδι που εξαπλώνεται ταχέως στα νηπιαγωγεία και καθίσταται δημοφιλές γνωστικό αντικείμενο παρά τη συγκεκριμένη έννοιά του και την συχνή εμπλοκή του με ψυχοκινητικές ασκήσεις, εθνικές επετείους και θεατρικές παραστάσεις.

Το γεγονός αυτό προβλημάτισε σοβαρά την ερευνήτρια η οποία θεώρησε ότι οι συγκεκριμένες αυτές έννοιες και οι πρακτικές που απέρρεαν απ' αυτές προφανώς να επηρέαζαν την ορθή αξιοποίηση των συμβολικών παιχνιδιών των νηπίων. Ο εξαιρετικά περιορισμένος αριθμός ερευνών και μελετών για το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής στην Ελλάδα προκάλεσε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας η οποία με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και την εμπειρία της εισήγαγε στην καθημερινή πρακτική της το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής και επιδόθηκε στη συστηματική παρατήρησή του.

Στόχος της παρατήρησης του παιχνιδιού της υποκριτικής ήταν η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για την κύρια υπόθεσή της ότι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής δεν είναι θεατρικό παιχνίδι ή δημιουργικό δράμα ή σχολικές γιορτές, αλλά είναι το ελεύθερο, αυθόρμητο, φανταστικό παιχνίδι της υποκριτικής όπου το παιδί επιλέγει τη μορφή και το περιεχόμενό του. Δε χρειάζεται προσκήνιο ούτε θεατές και μπορεί να λειτουργεί ως παράθυρο ευκαιρίας για τη γνωστική και συναισθηματικό-κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου.

Η ερευνήτρια μετά την ολοκλήρωση των συμπερασμάτων της έρευνάς της, σε συνδυασμό με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, για τις λειτουργίες του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής, ενδιαφέρθηκε για τις θεωρίες και πράξεις των νηπιαγωγών σχετικά με το συγκεκριμένο παιχνίδι. Η προ-έρευνα που διεξήγαγε στους εκπαιδευτικούς χώρους, παρείχε ενδείξεις ότι αυτό δεν έχει ασφαλή θέση στο ημερήσιο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων. Συχνά, τα παιδιά δεν έχουν την ελευθερία να επιλέξουν τη μορφή και το περιεχόμενο του παιχνιδιού τους. Επιπλέον η ευρεία κλίμακα όρων και τυπολογίας που αφορά στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής προκαλεί αβεβαιότητα και σύγχυση στις νηπιαγωγούς.

Αγόρια και κορίτσια, πολλές φορές, παίζουν με διαφορετικούς τρόπους. Τα πολεμικά παιχνίδια και όπλα, ιδιαίτερα των μικρών αγοριών προκαλούν ισχυρά διλήμματα στις νηπιαγωγούς και ξεσηκώνουν ισχυρές συναισθηματικές αντιδράσεις στα νηπιαγωγεία.

Με σκοπό να θέσει τα παραπάνω προβλήματα, η παρούσα έρευνα στοχεύει:

(α) Στη διερεύνηση της μορφής και του περιεχομένου του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής στο ελληνικό νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Αττικής όπου υπηρετεί η ερευνήτρια ως νηπιαγωγός ώστε να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο όρος «κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής» και να επισημανθούν τα πιθανά οφέλη από την αξιοποίησή του στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου.

Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής είναι διασκεδαστικό αλλά, μέσα από την απόλαυση, τα νήπια μπορούν να προετοιμάζονται για την πραγματικότητα μιας πιο αποτελεσματικής ζωής. Τα παιδιά εκείνα που δεν ενθαρρύνονται στην εμπλοκή τους με το σύνθετο παιχνίδι της υποκριτικής, που δεν μπορούν να προσδώσουν μια συμβολική λειτουργία στο επαναλαμβανόμενο σωματικό παιχνίδι τους, που δεν μπορούν να καθιερώσουν κανόνες παιχνιδιού φαίνεται ότι είναι καταδικασμένα είτε

σε απερίγραπτες δραστηριότητες είτε στην απάθεια της απομόνωσης ή την ακραία προσήλωση σε συμβατικότητες.⁷

(β) Στοχεύει, επιπλέον στη διερεύνηση της καθημερινής πρακτικής των νηπιαγωγών ώστε να προμηθευτούμε γνώσεις σχετικά με το πώς διευθετούν οι νηπιαγωγοί τις σχέσεις μεταξύ θεωρίας και πράξης, στην καθημερινή πρακτική τους.

Η σπουδαιότητα για διερεύνηση των θεμάτων αυτών δικαιολογείται βασικά:

- από την πρακτική σημασία των αποτελεσμάτων και την πιθανή αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση.
- από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας στον Ελλαδικό και Κυπριακό χώρο όπου διαφαίνεται η ύπαρξη εξαιρετικά περιορισμένων ερευνών, γεγονός που επανξάνει τη σύγχυση και τις αμφιβολίες των νηπιαγωγών ως προς τα πιθανά οφέλη από την αξιοποίηση του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής και ως προς την καταλληλότητα του ρόλου τους.
- από το γεγονός ότι, αντιθέτως, σε διεθνές επίπεδο υπάρχει πληθώρα έγκυρων ερευνών για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

1.2. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι:

1. Να διερευνήσει αν το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο και διαδικασία μάθησης. Συνεπώς θα επιχειρηθεί ο προσδιορισμός εκείνων των στοιχείων που μπορούν να το καταστήσουν πλαίσιο εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα εξεταστούν οι στόχοι αυτής της διαδικασίας.
2. Να διερευνήσει τις στάσεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών απέναντι στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής. Συνεπώς, θα επιχειρηθεί να προσδιοριστούν οι παράγοντες εκείνοι που μπορεί να επηρεάσουν τις στάσεις των νηπιαγωγών στην καθημερινή τους πρακτική.

Ειδικότερα η έρευνα αυτή έχει ως επιμέρους στόχους να :

- Να διερευνήσει τα συστατικά στοιχεία του κτυ. Συγκεκριμένα τον ενήλικο-κλειδί (νηπιαγωγό) που επικυρώνει και σέβεται το παιχνίδι των παιδιών, που διαβάζει ή αφηγείται ιστορίες και παραμύθια., το διαθέσιμο χώρο για το παιχνίδι, το διαθέσιμο χρόνο γι' αυτό, τα εξαρτήματα της μεταμφίεσης, τα απλά αντικείμενα παιχνιδιού, και το οικοδομικό υλικό που πιθανόν χρησιμοποιούν τα παιδιά στη διάρκεια του κτυ.
- Να εξετάσει το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής σε σχέση με τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου.
- Να διερευνήσει την καθημερινή πρακτική των νηπιαγωγών και να συγκρίνει τον τρόπο εφαρμογής του παιχνιδιού της υποκριτικής τόσο στο Ελλαδικό νηπιαγωγείο όσο και στην αντίστοιχη Κυπριακή προδημοτική τάξη.
- Να εξετάσει κατά πόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών και οι συνθήκες μάθησης μπορεί να επιδρούν στην καθημερινή τους πρακτική.

⁷ Singer & Singer (1990)

1.3.Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας θέτουμε τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα για την ποιοτική έρευνα:

1. Η ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν διαλόγους, εξαρτάται από την ικανότητά τους να σχηματίζουν και να διατηρούν ένα κοινό πλαίσιο, βασιζόμενο στην αμοιβαία κατανόηση του επινοημένου σεναρίου τους.
2. Το παιδί δεν αντιγράφει και δε μιμείται απλώς το φυσικό κόσμο. Αναδομεί και διαπραγματεύεται τον πολιτισμό στον οποίο συμμετέχει.
3. Το παιδί μέσα από το κτυ αρχίζει να αποκτά επίγνωση της ζωής σ' έναν κοινωνικό κόσμο εκδηλώνοντας αυτή την αναδύομενη επίγνωσή του σε διάφορα είδη φαντασιακών προϊόντων.
4. Το παιδί, μέσα από το κτυ, οργανώνει και εσωτερικεύει σχήματα και νοήματα για τον κόσμο που το περιβάλλει.
5. Το παιδί, παρουσιάζεται ως δρών υποκείμενο στη διάρκεια του κτυ.
6. Έχουν γνωστική αξία οι συμβολικές λειτουργίες του κτυ.
7. Προωθείται η ανάδυση του αλφαριθμητισμού μέσα από την αξιοποίηση του κτυ.
8. Η στενή επικοινωνία των παιδιών λόγω της εξοικείωσής τους, με τις ίδιες ιδέες είναι συχνά, παράγοντας πολύπλοκης και μεγάλης σε διάρκεια ακοιουθίας παιχνιδιού.
9. Εισάγεται το παιδί μέσα από τις δραστηριότητες του κτυ στην αφηρημένη γλώσσα των μαθηματικών.
10. Απλά αντικείμενα παιχνιδιού, και εξαρτήματα μεταμφίεσης μπορεί να γίνουν το έναυσμα για να εγκαινιαστούν περίτεχνα σενάρια παιχνιδιού υποκριτικής.
11. Οι ανάγκη των μικρών παιχτών για ανάπτυξη κοινής δράσης, τα οδηγεί να αναγνωρίσουν την αξία της συμβολικής κατασκευής και της κοινής κατανόησης νοημάτων.
12. Η κατανόηση της κοινωνίας δεν αποτελεί άμεση απόρροια του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής.
13. Το κτυ είναι μια διαδικασία αποκάλυψης, αντιμετώπισης και πειραματισμού με τα στερεότυπα του φύλου.
14. Η αντίληψη του νηπίου για τους ρόλους των φύλων αποκαλύπτονται μέσα από τις δραστηριότητες του κτυ.
15. Στο πλαίσιο του σχολείου, το φύλο προσλαμβάνει μια αυξανόμενη προβολή ως σημαίνον σύμβολο της διαφοράς μεταξύ των παιδιών.
16. Συναισθήματα όπως είναι η χαρά, η ζωντάνια και η απόλαυση συνδέονται θετικά με το κτυ.
17. Η χρήση εξαρτημάτων μεταμφίεσης δίνει στα παιδιά την ελευθερία του πιθανού, την ευκαιρία να πειραματιστούν με την ταυτότητα.
18. Τα παιδιά στα οποία, για οποιονδήποτε λόγο άλλα παιδιά αρνούνται τη συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής, είναι πιθανό να νιώσουν ότι τραυματίζεται η κοινωνική τους υπόληψη.
19. Το κτυ είναι, μερικές φορές, επικίνδυνο για τα παιδιά
20. Τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας την επιθετική συμπεριφορά προτύπων και μιμούνται αυτή, καθαυτή, τη συμπεριφορά.

Ερευνητικά ερωτήματα για την ποσοτική έρευνα:

1. Επαρκεί η βασική κατάρτιση των νηπιαγωγών για την εφαρμογή μιας συστηματικής αγωγής παιχνιδιού υποκριτικής.
2. Η συνεχής επιμόρφωση των νηπιαγωγών έχει σχέση με τη στάση τους απέναντι στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής.
3. Το προσωπικό απόθεμα πληροφοριών, οι πεποιθήσεις-θεωρίες των νηπιαγωγών διαφοροποιούν την καθημερινή τους πρακτική.
4. Ποια έννοια δίνεται στο κτυ από τις /τους νηπιαγωγούς.
5. Εφαρμόζεται ένα συστηματικό πρόγραμμα αγωγής του κτυ.
6. Είναι η εκπαιδευτική εμπειρία των νηπιαγωγών παράγοντας που επηρεάζει τη στάση τους.
7. Είναι η απουσία βοηθού και ο μεγάλος αριθμός νηπίων ανασταλτικοί παράγοντες για την αξιοποίηση του κτυ στο νηπιαγωγείο.
8. Διατίθενται αρκετός χώρος και χρόνος, κάθε μέρα για το κτυ.
9. Υπάρχει διαθέσιμο αρκετό οικοδομικό υλικό που θα χρησιμεύει για τις συμβολικές κατασκευές τους.
10. Διατίθεται άλλο υλικό του νηπιαγωγείου για το κτυ.
11. Η γωνιά της μεταμφίεσης είναι επαρκώς εξοπλισμένη.

1.4.Καθορισμός των μεταβλητών της έρευνας

Προκειμένου να εξαχθούν εγκυρότερα αποτελέσματα, η ερευνήτρια προέβη σε συγκερασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών εργαλείων:

A. Ποιοτική διερεύνηση:

Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως εκπαιδευτική διαδικασία

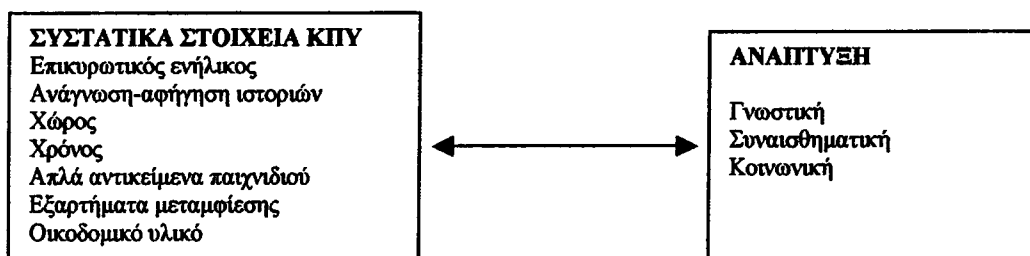
Η ερευνήτρια, βασιζόμενη στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, υποθέτει ότι αν υπάρχουν τα συστατικά στοιχεία που συγκροτούν το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής των νηπίων τότε θα πρέπει να προκύπτουν, από την αξιοποίησή του, γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη για τα παιδιά.

Συγκεκριμένα, ως συστατικά στοιχεία, υποθέτει ότι είναι ο/η νηπιαγωγός που αποδέχεται και επικυρώνει το συγκεκριμένο παιχνίδι των νηπίων και που αφηγείται ή διαβάζει στα παιδιά ενδιαφέρουσες ιστορίες τις οποίες μπορούν να εκδραματίσουν ελεύθερα, ως πλαίσιο αναφοράς, στη δημιουργία των δικών τους υποκριτικών ιστοριών.

Υποθέτει ότι τα παιδιά θα έχουν στη διάθεσή τους τον κατάλληλο χώρο αλλά και το χρόνο για να παίζουν. Θα έχουν απλά αντικείμενα παιχνιδιού, και άρτια εξοπλισμένη τη γωνιά της μεταμφίεσης.

Το διάγραμμα-1-παρουσιάζει τη σχέση των μεταβλητών που αφορούν στην ποιοτική έρευνα:

Διάγραμμα 1: Θεωρητικό πλαίσιο μεταβλητών



Ερευνητικά ερωτήματα για την ποσοτική έρευνα:

1. Επαρκεί η βασική κατάρτιση των νηπιαγωγών για την εφαρμογή μιας συστηματικής αγωγής παιχνιδιού υποκριτικής.
2. Η συνεχής επιμόρφωση των νηπιαγωγών έχει σχέση με τη στάση τους απέναντι στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής.
3. Το προσωπικό απόθεμα πληροφοριών, οι πεποιθήσεις-θεωρίες των νηπιαγωγών διαφοροποιούν την καθημερινή τους πρακτική.
4. Ποια έννοια δίνεται στο κτυ από τις /τους νηπιαγωγούς.
5. Εφαρμόζεται ένα συστηματικό πρόγραμμα αγωγής του κτυ.
6. Είναι η εκπαιδευτική εμπειρία των νηπιαγωγών παράγοντας που επηρεάζει τη στάση τους.
7. Είναι η απουσία βοηθού και ο μεγάλος αριθμός νηπίων ανασταλτικοί παράγοντες για την αξιοποίηση του κτυ στο νηπιαγωγείο.
8. Διατίθενται αρκετός χώρος και χρόνος, κάθε μέρα για το κτυ.
9. Υπάρχει διαθέσιμο αρκετό οικοδομικό υλικό που θα χρησιμεύει για τις συμβολικές κατασκευές τους.
10. Διατίθεται άλλο υλικό του νηπιαγωγείου για το κτυ.
11. Η γωνιά της μεταμφίεσης είναι επαρκώς εξοπλισμένη.

1.4.Καθορισμός των μεταβλητών της έρευνας

Προκειμένου να εξαχθούν εγκυρότερα αποτελέσματα, η ερευνήτρια προέβη σε συγκεκριασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών εργαλείων:

Α. Ποιοτική διερεύνηση:

Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως εκπαιδευτική διαδικασία

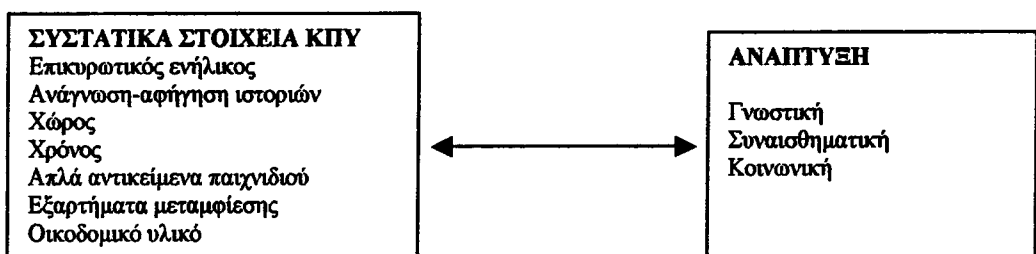
Η ερευνήτρια, βασιζόμενη στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, υποθέτει ότι αν υπάρχουν τα συστατικά στοιχεία που συγκροτούν το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής των νηπίων τότε θα πρέπει να προκύπτουν, από την αξιοποίησή του, γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη για τα παιδιά.

Συγκεκριμένα, ως συστατικά στοιχεία, υποθέτει ότι είναι ο/η νηπιαγωγός που αποδέχεται και επικυρώνει το συγκεκριμένο παιχνίδι των νηπίων και που αφηγείται ή διαβάζει στα παιδιά ενδιαφέρουσες ιστορίες τις οποίες μπορούν να εκδραματίσουν ελεύθερα, ως πλαίσιο αναφοράς, στη δημιουργία των δικών τους υποκριτικών ιστοριών.

Υποθέτει ότι τα παιδιά θα έχουν στη διάθεσή τους τον κατάλληλο χώρο αλλά και το χρόνο για να παίζουν. Θα έχουν απλά αντικείμενα παιχνιδιού, και άρτια εξοπλισμένη τη γωνιά της μεταμφίεσης.

Το διάγραμμα-1-παρουσιάζει τη σχέση των μεταβλητών που αφορούν στην ποιοτική έρευνα:

Διάγραμμα 1: Θεωρητικό πλαίσιο μεταβλητών

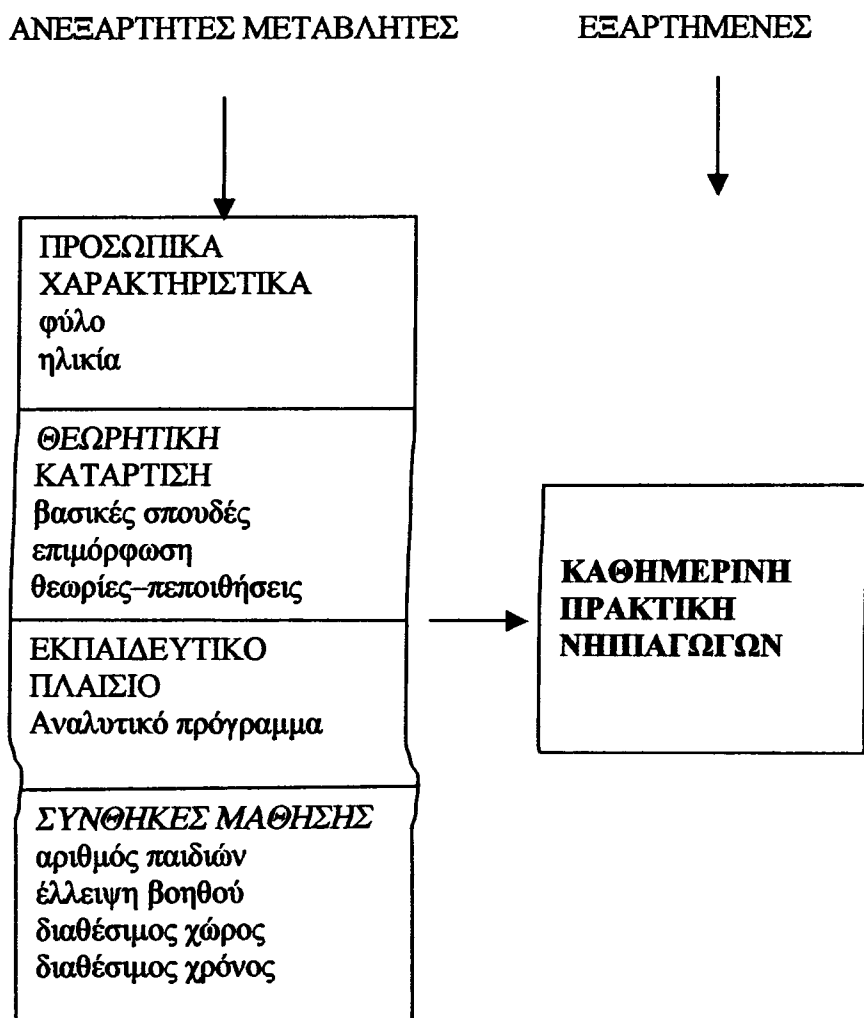


B. Ποσοτική διερεύνηση: Θεωρία και πράξη των Ελλαδιτών και Κυπρίων νηπιαγωγών

Η ερευνήτρια, επιπλέον, υποθέτει ότι μέσα από τη θεωρητική κατάρτιση, το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τις συνθήκες μάθησης και τις θεωρίες των νηπιαγωγών παρέχονται γνώσεις σχετικά με το πώς μορφώνεται η έννοια του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής και με το πώς τελείται αυτό μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και με το πώς διευθετούν οι νηπιαγωγοί τις σχέσεις μεταξύ θεωρίας και πρακτικής.

Το διάγραμμα-2-παρουσιάζει τη σχέση των μεταβλητών που αφορούν στην ποσοτική έρευνα:

Διάγραμμα 2: Θεωρητικό πλαίσιο μεταβλητών.



1.5. Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμοί της ποιοτικής μεθοδολογίας:

- Η ερευνήτρια ανέπτυξε το πρόβλημα βασισμένη, στο πλαίσιο της Αναπτυξιακής-Γνωστικής Ψυχολογίας και ακολούθησε, κυρίως, τη θεωρητική προσέγγιση που απορρέει από το έργο του Lev Vygotsky.
- Δεν έχει γίνει αναφορά στη μεγάλη συμβολή του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής στη θεραπεία γνωστή ως «θεραπεία μέσα από το παιχνίδι» και δεν έχει αναπτυχθεί το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής σε σχέση με τους υπαίθριους χώρους, τις αυλές των σχολείων όπου κυριολεκτικά θάλλει.

Περιορισμοί της ποσοτικής μεθοδολογίας:

- Το δείγμα των Ελλαδιτών και Κυπρίων νηπιαγωγών που τελικά συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της ποσοτικής έρευνας είναι μικρό, γεγονός που παρέχει μόνον ενδείξεις και όχι γενικεύσεις των αποτελεσμάτων.
- Το ερωτηματολόγιο, παρόλο που ήταν προϊόν της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και των πιλοτικών συνεντεύξεων, εντούτοις, είναι κατασκευασμένο από την ίδια την ερευνήτρια.

1.6. Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας.

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ερευνήτρια ακολούθησε “μικτή” μεθοδολογία συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους κατά το μεθοδολογικό της σχεδιασμό.

A. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ: Θεατή-Μη συμμετοχική παρατήρηση

A.1. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η ερευνήτρια, μαχόμενη νηπιαγωγός 25 χρόνια, σε βάθος αρκετών χρόνων, χωρίς να κατευθύνεται, αρχικά, από κάποια ιδέα ή συγκεκριμένο ερευνητικό σκοπό, παρά από προσωπική ανάγκη να μπορεί να κατανοεί τη συμπεριφορά των παιδιών της καλύτερα, κατά την εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής χρησιμοποίησε, αρχικά, την ευκαιριακή ή τυχαία παρατήρηση⁸ μέσα στα πλαίσια της καθημερινής της πρακτικής με τα νήπια και ιδιαίτερα στο πλαίσιο των φαινομένων του κοινωνικού παιχνιδιού της υπόκρισης.

Ο επαναληπτικός χαρακτήρας αυτών των παρατηρήσεων συνέβαλαν στη διατύπωση ορισμένων σκέψεων της και ιδεών, που έδωσαν ώθηση στη διατύπωση υποθέσεων για τις πιθανές αιτίες των γεγονότων και των φαινομένων. Θεώρησε δε, ότι η γνώση αυτών θα συνέβαλε στην αποσαφήνιση του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής των νηπίων.

⁸ Παπαναστασίου, Κ. (1990) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Για τη συγκρότηση του σώματος των πρωτοκόλλων παρατήρησης των φαινομένων της συμπεριφοράς των νηπίων κατά την εκτύλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού της υπόκρισης, ήταν αναγκαίο να προηγηθούν μεγάλης διάρκειας, τυχαίες, ασυστηματοποίητες και συμμετοχικές παρατηρήσεις⁹ για τη συγκέντρωση του συνόλου των δυνατών μορφών συμπεριφοράς των υποκειμένων της έρευνας. Στη συνέχεια η επιστημονική παρατήρηση κλιμακώθηκε από την ευκαιριακή και τυχαία στην οργανωμένη και συστηματική.

Χρησιμοποιήθηκε η *άμεση, θεατή –μη συμμετοχική, συστηματική παρατήρηση* ως μέθοδος παιδαγωγικής έρευνας και ως τεχνική συλλογής δεδομένων. Η ερευνητική μεθοδολογία εστιάστηκε στην πολύμηνη, μεθοδική και επιτόπια (in situ) παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών, στα πλαίσια των συνηθισμένων καθημερινών δραστηριοτήτων τους, επί περίπου 90 λεπτά κάθε μέρα στη διάρκεια του σχολικού χρόνου. Με τη μορφή ημερολογίου καταγράφηκε, με συστηματικό τρόπο, η εκτύλιξη των φαινομένων που αφορούσαν το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής στο σχολικό πλαίσιο. Έτσι, παρατηρήθηκε και καταγράφηκε, σε φύλλα παρατήρησης, η αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση της συμπεριφοράς τους.

Προκειμένου να εξακριβωθούν, ορισμένες φορές, οι απόψεις των νηπίων σχετικά με τα προς διερεύνηση θέματα, διεξήχθησαν επιτόπιες (in situ) συνεντεύξεις με παιδιά-στόχους.¹⁰ Κατά τη διάρκεια και τη καταγραφή της παραγωγής του φαινομένου η παρατηρήτρια δεν είχε άμεσο ρόλο στην εκτύλιξη του. Ωστόσο, παρενέβη ορισμένες φορές, διακριτικότερα, για να επιτρέψει να αποκαλυφθούν οι δυνητικές, ενδεχομένως, παρεμβάσεις της νηπιαγωγού, μέσα στα πλαίσια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης των νηπίων.

Η παρουσία της ερευνήτριας και ταυτόχρονα νηπιαγωγού των παιδιών μέσα στην τάξη, θεωρήθηκε φυσιολογική από τα παιδιά ως ενεργού μέλους της κατάστασης που ερευνούσε, πράγμα που της επέτρεψε να ζει τη ζωή της ομάδας, να συμμερίζεται τους προβληματισμούς της ώστε να καταλαβαίνει την κοσμοθεωρία και βιο-θεωρία τους και να μπορέσει έτσι να εξηγήσει τη συμπεριφορά τους, τοποθετώντας τις αντιδράσεις τους στο πραγματικό χωρο-χρονικό τους περιβάλλον. Η ερευνήτρια, κατά την επιτόπια παρατήρηση της τήρησε ορισμένους κανόνες:

- Ήταν αμερόληπτη και αντικειμενική, χωρίς να παίρνει το μέρος κανενός μέλους της ομάδας.
- Όταν τα παιδιά ρώτησαν τη νηπιαγωγό τους «τι γράφετε;» αυτή με φυσικότητα είπε κάτι ακαθόριστο «είναι δουλειά για δασκάλες». Με αυτόν τον τρόπο, φρόντισε να μη χάσουν τον αυθορμητισμό τους γνωρίζοντας τι, πραγματικά, κατέγραφε.
- Κατά τη συλλογή των δεδομένων της έρευνάς της έλαβε υπόψη την ουσιώδη διαφορά μεταξύ της παρατήρησης και του πειραματισμού όπως την εκφράζει ο Cl. Bernard ότι «ο παρατηρητής ακούει τη φύση, ενώ, ο πειραματιστής την ερωτά και την εξαναγκάζει να αποκαλυφθεί»¹¹
- Χρησιμοποίησε την παρατήρηση ως πιστοποίηση των φαινομένων όπως προσφέρονταν καθημερινά, έχοντας επίγνωση ότι η πιστοποίηση των φαινομένων που δημιουργούνται ή προσδιορίζονται από τον ίδιο τον πειραματιστή είναι αντικείμενο του πειραματισμού.

⁹ Πρώτοι οι εθνολόγοι και οι ηθολόγοι περιέγραψαν τη συμμετοχική παρατήρηση: στο Verlag, F. (1979) *Education for Creativity*, F.R.G.

¹⁰ Coen, L. Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Εκδ.: Μεταίχμιο.

¹¹ Βάμβουκας, Μ. (1991:195,196). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα.

- Η ερευνήτρια είχε επίγνωση του γεγονότος ότι έπρεπε να δείχνει την πλήρη αμεροληψία της και να διατηρεί σ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, ατμόσφαιρα άνεσης και εμπιστοσύνης.
- Χρησιμοποιήθηκαν χειρόγραφες σημειώσεις και όχι η χρήση του μαγνητοφώνου επειδή αυτή ήταν η επιθυμία των υποκειμένων της συνέντευξης.

Η προετοιμασία του σχεδίου της ημι-δομημένης συνέντευξης έγινε προσεκτικά από την ερευνήτρια ώστε να μην υπάρξουν, εκ μέρους της, ασάφειες ως προς τη διατύπωση των διαφορών όψεων του προβλήματος αφενός, και αφετέρου για να ανιχνεύσει προκαταβολικά το ερευνητικό πεδίο και να μπορέσει έτσι να διαμορφώσει τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που θα ακολουθούσε αργότερα.

Στόχος της ερευνήτριας ήταν «να καθοδηγηθούν» τα υποκείμενα της συνέντευξης σε επιμήκυνση της συζήτησης. Η ουδέτερη στάση της, η σκόπιμη σιωπή της, μερικές φορές, ώθησε τα υποκείμενα να επανέρχονται διαρκώς στα λόγια τους, γεγονός που οδηγούσε στην πιο πλατιά, αλλά και πιο βαθιά ανάπτυξη του θέματος.¹⁶

Με το πέρας της συνέντευξης, η ερευνήτρια ανέγνωσε μεγαλόφωνα το περιεχόμενο των σημειώσεών της, το έδωσε στα υποκείμενα που το έλεγξαν και συνεφώνησαν στην επεξεργασία τους για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου.

Η κωδικοποίηση των απαντήσεων απαιτήσε επίμονη εργασία. Έγινε σημασιολογική ανάλυση του περιεχομένου των χειρογράφων, απαριθμήθηκαν, καθορίστηκαν και κωδικοποιήθηκαν σε ενότητες με βάση το σημασιολογικό τους περιεχόμενο.

B.2 Τα δεδομένα της ημι-δομημένης συνέντευξης:

- 1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προβλέπει το παιχνίδι της μεταμφίεσης, μέσα σε ελεύθερο παιδαγωγικό κλίμα.
- 2 Η γωνιά της μεταμφίεσης περιλαμβάνει παλιά ρούχα, τσάντες και παπούτσια που συνήθως φέρνουν οι γονείς, καθώς και χάρτινες κατασκευές που δημιουργούνται από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά. Τα χάρτινα εξαρτήματα είναι συνήθως τα λιγότερα. Δεν υπάρχουν υφάσματα.
- 3 Δε γίνεται χρήση του μακιγιάζ, της δυνατότητας, δηλαδή, να βάφονται τα παιδιά στη διάρκεια του παιχνιδιού της υποκριτικής.
- 4 Η γωνιά της μεταμφίεσης μπορεί να υπάρχει μέσα στο κουκλόσπιτο και αν υπάρχει διαθέσιμος χώρος, έξω από αυτό.
- 5 Όλα τα παιδιά ζητούν να παίζουν στο κουκλόσπιτο.
- 6 Δεν είναι εκπαιδευτικός στόχος υπό έμφαση.
- 7 Τα τελευταία χρόνια, έρχονται γραπτώς, οι στόχοι υπό έμφαση.
- 8 Δίνουμε περισσότερο χρόνο και μεγαλύτερη έμφαση στο νοητικό τομέα.
- 9 Πρέπει να διδάξουμε τους στόχους με έμφαση στις δεξιότητες.
- 10 Αν με πείσουν ότι το συμβολικό παιχνίδι είναι πλαίσιο μάθησης, αν έχω το χρόνο, τον χώρο και βοηθό τότε, με μεγάλη ευχαρίστηση, θα το ενισχύσω.
- 11 Δεν το ενισχύουμε όσο πρέπει, όσο αρέσει στα παιδιά επειδή έχουμε άλλες προτεραιότητες.
- 12 Δεν ξέρω πώς να το κάνω.
- 13 Δεν μας έκαναν επιμορφωτικά σεμινάρια.
- 14 Όλα αυτά είναι δικαιολογίες που δεν το κάνουμε.
- 15 Το συμβολικό παιχνίδι αρέσει πάρα πολύ στα παιδιά.

¹⁶ Βάμβουκας,Μ. (1991) ό.π.

- 16 Αρέσει και στις νηπιαγωγούς.
- 17 Αν αυτό είναι αλήθεια, τότε να ξεκινήσουμε με βάση το ελεύθερο, συμβολικό παιχνίδι και να καταργήσουμε τις υπερβολικά δομημένες δραστηριότητες.
- 18 Το ελεύθερο, συμβολικό παιχνίδι είναι μια διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών.
- 19 Είναι μια διαδικασία έντονων συναισθημάτων.
- 20 Μαθαίνουν τα παιδιά (χάριν του παιχνιδιού) να υπακούουν στους κανόνες του παιχνιδιού, να αυτοελέγχονται.
- 21 Μέσα από τα σενάρια του παιχνιδιού, αναπτύσσεται η λεκτική τους έκφραση.
- 22 Το συμβολικό παιχνίδι είναι απαραίτητο στην ειδική αγωγή.
- 23 Δε χρειάζεται το συμβολικό παιχνίδι για τη γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική.
- 24 Κανένας, ειδικός δεν ήρθε να μας πει πώς να χρησιμοποιούμε το συμβολικό παιχνίδι.
- 25 Δύσκολα, εφαρμόζεται μια συστηματική αγωγή στο συμβολικό παιχνίδι επειδή μας πέζει ο χρόνος, οι αίθουσες είναι μικρές και δεν επαρκεί ο χώρος για την ανάπτυξη της γωνιάς της μεταμφίεσης.
- 26 Οι δάσκαλοι της Α΄ τάξης προτιμούν να μην υπάρχει μεγάλο χάσμα μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού.
- 27 Οι γονείς, περισσότερο από τους δασκάλους, έχουν υψηλές προσδοκίες. Θέλουν τα παιδιά τους να «μαθαίνουν» στο νηπιαγωγείο. Όχι να παίζουν, όλη την ώρα.

Τα δεδομένα αυτά χρησιμοποίησε η ερευνήτρια στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, αφού βεβαίως έλαβε υπόψη της το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα του προβλήματος.

B.3 Το ερωτηματολόγιο

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για την επίτευξη πολυπληθών παρατηρήσεων και πληροφοριών, σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χωρίζονται σε 4 κατηγορίες.

- *Εισαγωγική ερώτηση (A1).* Παρουσιάζεται μια εύκολη ερώτηση παρόμοια με άλλες που στη συνέχεια παρατίθενται για απάντηση. Αυτή η ερώτηση αποβλέπει στο να εξοικειώσει τα υποκείμενα της έρευνας, να μειώσει το βαθμό της ενδεχόμενης έντασης και να αυξήσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Η ερώτηση αυτή είναι ανοιχτού τύπου. Το υποκείμενο απαντά αυθόρμητα, κατασκευάζει την απάντησή του χρησιμοποιώντας το λεξιλογικό του πλούτο, πράγμα που επιτρέπει τη συναγωγή συμπερασμάτων για την ψυχολογία του.
- *Ερωτήσεις γνώμων ή προθέσεων (Μέρος Πρώτο: A2, A4, A6, A7, A8, A9).* Οι νηπιαγωγοί καλούνται να απαντήσουν πώς σκέπτονται ή αισθάνονται για το κτυ.
- *Ερωτήσεις διηθητικές (A3, A5).* Η διάρθρωση των ερωτήσεων αυτών γίνεται με αφετηρία εκείνες που αναφέρονται στη γενική όψη του προβλήματος και προχωρεί προς αυτές που αναφέρονται στις ειδικές και ιδιαίτερες πλευρές του θέματος. Η λογική αυτή αλληλουχία των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου έχει διατυπωθεί με την έκφραση «πρόδος κατά χωνί».

- *Ερωτήσεις επεξηγηματικές ή ερμηνευτικές.* (B1, B2, B3, B4, Γ1). Οι νηπιαγωγοί καλούνται να δώσουν εξηγήσεις για τις πεποιθήσεις τους και γενικά για την πρακτική τους.
- *Ερωτήσεις γεγονότων* (Μέρος Τέταρτο). Αφορά σε γνώσεις και σε στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα υποκείμενα της έρευνας. (Δημογραφικά δεδομένα).

Το σύνολο των παραπάνω διαρθρωμένων ερωτήσεων αποτέλεσε την προσωρινή μορφή του ερωτηματολογίου το οποίο συνοδεύτηκε από την εισαγωγική επιστολή. Το προσωρινό σχέδιο και η συνοδευτική επιστολή δοκιμάστηκαν, για να εξακριβωθεί η αποτελεσματικότητά τους.

Η δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου: Το προσωρινό ερωτηματολόγιο επιδόθηκε σε 3 νηπιαγωγούς με σκοπό την ανίχνευση πιθανών κενών ή ασαφειών. Ανιχνεύτηκε, επίσης, η αποτελεσματικότητα του συστήματος κωδικοποίησης των απαντήσεων. Με βάση ορισμένες διαπιστώσεις από τη δοκιμαστική εφαρμογή, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε, εκτυπώθηκε και πήρε την οριστική του μορφή.

B.4. Το δείγμα

Η επίδοση του ερωτηματολογίου στην Κύπρο έγινε προσωπικά από την ερευνήτρια. Τα υποκείμενα είχαν συγκεντρωθεί σε διαφορετικά νηπιαγωγεία με αφορμή επιμορφωτικά σεμινάρια που είχαν ορισθεί από την επιθεωρήτρια της Προδημοτικής Αγωγής.

Επιδόθηκαν, συνολικά, 230 ερωτηματολόγια σε νηπιαγωγούς των επαρχιών Λευκωσίας, Πάφου, Λεμεσού, Λάρνακας και Αμμοχώστου, το Μάρτη του 2003.

Τα ερωτηματολόγια της Ελλάδας ταχυδρομήθηκαν, τον Απρίλη του 2003 από την ερευνήτρια σε (50) πενήντα νηπιαγωγούς των Ιωαννίνων, Ηπείρου.

Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με την καταχώρηση των δεδομένων στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου, με το σύστημα SPSS. (Statistic Package in Social Science).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε δύο ενότητες:

1. Ποιοτική διερεύνηση: Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Ποσοτική διερεύνηση: Θεωρία και πράξη Ελλαδιτών και Κυπρίων νηπιαγωγών.

Α' Ποιοτική διερεύνηση:

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όπως προκύπτουν από την επεξεργασία των δεδομένων με τη διαδικασία της *σημασιολογικής ανάλυσης του περιεχομένου* και αφορά στα φύλλα παρατήρησης (1-9). Κάθε φύλλου παρατήρησης προηγούνται συνοπτικά οι αντίστοιχες παιδαγωγικές θέσεις από το θεωρητικό μέρος της έρευνας και η διατύπωση των οικείων ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολουθεί η σημασιολογική ανάλυση του περιεχομένου από την ερευνήτρια η οποία θεμελιώνει την ανάλυσή της στηριζόμενη, στην πολύχρονη εμπειρία της, σε βαθύ προβληματισμό και στις θεωρίες και μελέτες που παρουσιάστηκαν κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.¹

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από το παιχνίδι «ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ». Επιχειρείται η ανάλυση της *δυναμικής της ομάδας* βασισμένη στη θεωρία του Caple² συνεπικουρούμενη από τη *διαδικασία ανάλυσης του περιεχομένου* και αφορά εις τα φύλλα παρατήρησης (10-13). Τέλος παρουσιάζονται οι αντίστοιχοι πίνακες, τα σχεδιαγράμματα και το κοινωνιόγραμμα με το συνοδευτικό κείμενό τους.

B. Ποσοτική διερεύνηση:

Στην ενότητα, αυτή, παρουσιάζονται ενδεικτικά τα συγκριτικά αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε η ερευνήτρια τον Μάρτη 2003 στην Κύπρο και τον Απρίλη 2003 στα Ιωάννινα Ελλάδας μεταξύ των μαχόμενων νηπιαγωγών και αφορούν στις Θεωρίες και τις Πρακτικές των Νηπιαγωγών ως προς την αξιοποίηση του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, παρουσιάζονται όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, με το σύστημα SPSS. Τέλος, παρουσιάζονται οι αντίστοιχοι πίνακες με το συνοδευτικό κείμενο που διατυπώνει και γλωσσικά το περιεχόμενό τους.

¹ Παπαναστασίου, Κ. (1990). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

² Caple, R.B. The sequential stages of group development. *Small Group Behavior*, 9, 470-476, 1978. Στον Γεώργια, Δ. (1995:22-24). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Β' τόμος. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

Α΄ Ποιοτική διερεύνηση

A.1. Γνωστικές δεξιότητες

A.1.1. Παιδαγωγική θέση:

Τα σενάρια ως οργανωμένα σχήματα που αποτελούν μέρος του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής (κτυ)³ μπορούν να λειτουργήσουν για την επέκταση της γλώσσας. Όταν ισχύει η απαραίτητη αμοιβαία κατανόηση μιας κατάστασης ο διάλογος θα προκύψει μεταξύ των νηπίων και θα εμφανιστούν τα χαρακτηριστικά του επικοινωνιακού λόγου.⁴

Ερευνητικό ερώτημα (1)*⁵

Η ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν διαλόγους, εξαρτάται από την ικανότητά τους να σχηματίζουν και να διατηρούν ένα κοινό πλαίσιο, που βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση της κατάστασης του επινοημένου σεναρίου τους.

Φύλλο παρατήρησης (1)

«Το παιχνίδι πικ-νικ»

Τέσσερις κοπέλες, η Ιφιγένεια, η Φοίβη, η Δανάη και η Αθηνά είναι ντυμένες κυρίες με φόδρες για μακριές φούστες, πολλά κολιέ στο λαιμό και κρεμασμένες τσάντες, από τον ώμο τους.

ΑΘΗΝΑ (στη νηπιαγωγό): Κυρία Γκόλφω, μας δίνετε το καφέ ύφασμα;

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Πήγαινε να το πάρεις, Αθηνά μου.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (στρώνοντας την καφέ φόδρα πάνω στη μοκέτα): Θα κάνουμε πικ-νικ.

Η Αθηνά φέρνει όλα τα κουζινικά και τα ρίχνει πάνω στο καφέ ύφασμα. Η Δανάη φέρνει την πλαστική κουζίνα με τα δύο μάτια.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (κάθεται κάτω): Ωραία! Ας ετοιμάσω το πικ-νικ.

ΑΘΗΝΑ: Η Φοίβη, μόνο, είναι παιδί μου.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Είμαι, είμαι, είμαι!

ΑΘΗΝΑ: Ο αληθινός σου μπαμπάς και η αληθινή σου μαμά πέθαναν.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Είσαι μητριά;

ΑΘΗΝΑ: Όχι, είμαι η γιαγιά.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Όχι, δε θα είμαι άλλο παιδί. Εγώ και η Φοίβη είμαστε τα αληθινά σου παιδιά.

ΑΘΗΝΑ: Εντάξει. Δανάη, εσύ δεν είσαι αληθινό μου παιδί. Σε δώσανε σε μένα.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (στη νηπιαγωγό): Θέλουμε το σκοινί, κυρία Γκόλφω.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Πήγαινε να το πάρεις από την αποθήκη. (Πηγαίνουν όλες μαζί).

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Το σκοινί το πήραμε για το κάμπιν.

ΑΘΗΝΑ: Τι σημαίνει κάμπιν;

ΦΟΙΒΗ: Θα στήσουμε σκηνές και θα μείνουμε εδώ.

ΑΘΗΝΑ: Εγώ κρυώνω.

Φέρνουν το σχοινί. Η Ιφιγένεια τραβάει από τη μία άκρη και η Φοίβη από την άλλη.

ΦΟΙΒΗ: Κυρία Γκόλφω, δε μας δίνουν τα αγόρια τούβλα να την φτιάξουμε!

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Θα την φτιάξετε με ό,τι έχετε.

Ασχολούνται και οι τρεις με την κατασκευή της σκηνής.

Πηγή: Γκόλφω Τζελετοπούλου (27/3/2000)

³ Συντομογραφία του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής.

⁴ Nelson & Gruendel. Στη Βοσνιάδου, Στ. (1992). *Γλώσσα* ό.π. σελ.92.

⁵ * Ο αριθμός αναφέρεται στον αντίστοιχο αριθμό ερευνητικών ερωτημάτων στη σελίδα-83.

Σημασιολογική ανάλυση:

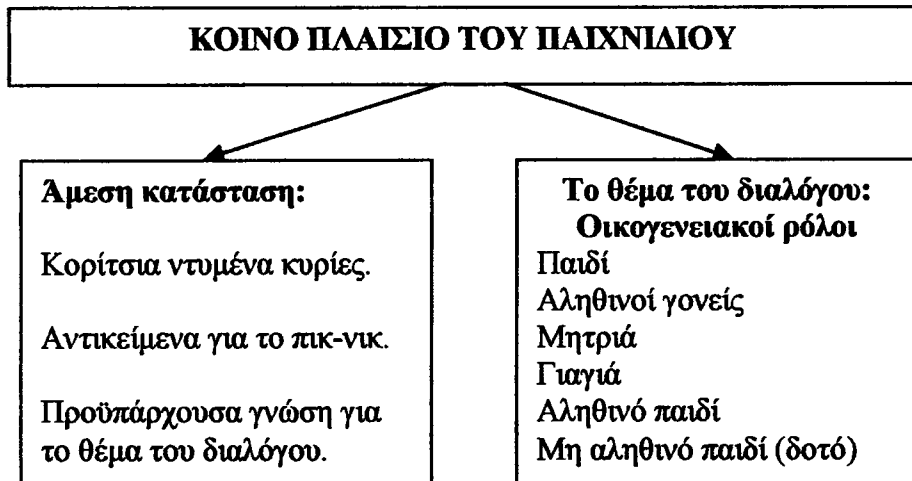
Τέσσερα κορίτσια, ντυμένα κυρίες, συνομιλούν. Η Φοίβη και η Δανάη είναι νήπια, η Ιφιγένεια και η Αθηνά είναι προνήπια. Στο παιχνίδι τους αυτό τα κορίτσια, στην πράξη, ακολουθούν ένα σενάριο, κατανοούν ότι οι συμπαίχτριες παίζουν ένα ρόλο, ο οποίος είναι μέρος μιας απλής ιστορίας και χρησιμοποιούν συμβολικό περιεχόμενο στο παιχνίδι τους.

Ο όρος «σενάριο», όπως χρησιμοποιείται εδώ, αναφέρεται στην εννοιολογική αναπαράσταση της γνώσης που έχουν τα κορίτσια για τις σχέσεις που αφορούν στους οικογενειακούς ρόλους. Το σενάριο κατασκευάζεται σύμφωνα με την άποψη της Αθηνάς, εκφράζει την άποψή της και διαφέρει σημαντικά από την άποψη της Ιφιγένειας. Η γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν οι μικρές παίκτριες βοηθά στη δημιουργία, την αποσαφήνιση, την υποστήριξη και τη διαπραγμάτευση της κοινωνικής υποκριτικής εμπειρίας.

Το σενάριο «πικ-νικ» έχει μεγάλη λειτουργική σημασία για τα κορίτσια, καθώς τα βοηθά να προβλέψουν *το τι γίνεται, το που γίνεται, και το ποιος το κάνει*, σε οικείες καταστάσεις, και να τροποποιήσουν προβλέψιμες λεπτομέρειες, καθώς ασχολούνται με τα νέα στοιχεία του γεγονότος.⁶

Το κοινωνικό σενάριο του συγκεκριμένου παιχνιδιού έχει αποθηκευτεί στη μνήμη μακράς διάρκειας των παιχτριών και δραστηριοποιείται, με συνειδητή νοητική επεξεργασία και μέσα στο κατάλληλο λεκτικό πλαίσιο.⁷

Πίνακας Α.1.



Ο πίνακας Α.1. παρουσιάζει την επικοινωνιακή δομή των διαλόγων των κοριτσιών

Το κοινό πλαίσιο του παιχνιδιού της υποκριτικής προέρχεται αφενός, από την άμεση κατάσταση που περιλαμβάνει τα «ντυμένα» κορίτσια που είναι παρόντα και την προετοιμασία και τα αντικείμενα για το πικ-νικ, και αφετέρου από την προϋπάρχουσα γνώση των κοριτσιών για το θέμα του διαλόγου.

Διαπιστώνεται ότι το θέμα του διαλόγου των μικρών κοριτσιών αφορά σχέσεις κοινωνικών ρόλων και αποκαλύπτει μια, πολλαπλά ενσωματωμένη δομή, που

⁶ Nelson & Gruendel *Τι μέρα είναι ώρα για μεσημεριανό: Μια σεναριακή άποψη του διαλόγου των παιδιών*. Στη Βοσνιάδου, Στ. (1999) *Γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.

⁷ C. Garvey, R. Berndt. (1985) "The Organization of Pretend Play." (Paper presented at the Symposium on Structure in Play and Fantasy. *American Psychological Association*. Chicago).

στηρίζεται στο κοινό πλαίσιο διαφορετικών επιπέδων. Παιδί /αληθινοί γονείς / μητριά / γιαγιά / μη αληθινό παιδί. Καθένα από τα ενσωματωμένα επίπεδα περιλαμβάνει τα δικά του δομικά χαρακτηριστικά, ενώ όλα τα επίπεδα είναι κοινά και για τις τέσσερις κοπέλες που συνομιλούν.

Αυτό το παράδειγμα δείχνει κάτι σημαντικό, ότι ο διάλογος διατηρείται επειδή, οι μικρές παίχτριες έχουν αποδεχτεί το κοινό πλαίσιο γύρω από το οποίο δομείται ο διάλογος αυτός. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία όπου επισημαίνεται⁸ ότι όταν υπάρχει η απαραίτητη αμοιβαία κατανόηση μιας κατάστασης (στη συγκεκριμένη περίπτωση οι οικογενειακοί ρόλοι), τα μικρά παιδιά δεν έχουν καμιά δυσκολία να πάρουν μέρος σε πραγματικό διάλογο.

Επίσης βρήκαμε ότι όταν ισχύει το κοινό πλαίσιο, τότε δεν εμφανίζονται τα χαρακτηριστικά του εγωκεντρικού λόγου. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα των Nelson & Gruendel⁹ η υπόθεσή των οποίων είναι ότι για το παιδί της προσχολικής ηλικίας, όταν ισχύει η προϋπόθεση για την κοινή γνώση, ο διάλογος θα συμβεί. Όταν δεν ισχύει, τότε θα εμφανιστούν τα χαρακτηριστικά του «εγωκεντρικού» ή «μη επικοινωνιακού» λόγου που εισηγήθηκε ο Piaget.¹⁰

A.1.2. Παιδαγωγική θέση:

Το παιδί αναδομεί και διαπραγματεύεται τον πολιτισμό στον οποίο συμμετέχει, επιδεικνύοντας με τον αυθόρμητο διάλογο ότι το παιχνίδι του ως συλλογικό προϊόν των αλληλεπιδράσεων του αντανακλά ένα σημαντικό μέρος της ζωής του και της κοινωνίας μέσα στην οποία μεγαλώνει.¹¹ Το παιδί δεν εισπράττει τους κοινωνικούς θεσμούς μόνο έξωθεν ως εξωγενή μάθηση ώστε να είναι ένας παθητικός συμμετοχος και μιμητής της κοινωνίας.

Αλλά με αφετηρία την εξελικτική ανάπτυξη του νοητικού αντικείμενου και του σημαίνοντος συμβόλου (το σύμβολο σηματοδοτεί το αντικείμενο), η θέση του παιδιού *vis-a-vis* στην κοινωνία μεταβάλλεται δραματικά. Αυτή είναι η φάση της ενδογενούς κοινωνιακής μάθησης, η ανάπτυξη με την αυστηρή έννοια, η οποία σε ισορροπία με την εξωγενή μάθηση που συνήθως αποκαλείται κοινωνικοποίηση, προχωρεί γοργά.¹²

Ερευνητικά ερωτήματα (2 και 3)

- *Το παιδί δεν αντιγράφει και δεν μιμείται απλώς τον κόσμο των ενηλίκων. Αναδομεί και διαπραγματεύεται τον πολιτισμό στον οποίο συμμετέχει.*
- *Το παιδί, μέσα από το κπν αρχίζει να αποκτά επίγνωση της ζωής σ' έναν κοινωνιακό κόσμο εκδηλώνοντας αυτή την αναδυόμενη επίγνωσή του σε διάφορα είδη φαντασιακών προϊόντων.*

⁸ Βοσνιάδου, Στ. (1992) *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Γλώσσα ό.π.σελ.,90.*

⁹ ό.π. σελ. 90.

¹⁰ Βοσνιάδου, Στ. (1992) ό.π. σελ.,94.

¹¹ Nelson & Gruendel ό.π. σελ., 109.

¹² Furth, H. & Kane, St. *Τα παιδιά δομούν την κοινωνία.* Στην Αυγητίδου Σ. (2001:145) *Το παιχνίδι.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φύλλο παρατήρησης (2)
«Σήμερα γάμος γίνεται»

Η Ιφιγένεια είναι στο κομμωτήριο και στολίζεται. Πλησιάζουν η Αθηνά με την Ήβη.
ΑΘΗΝΑ: Να δω το καπέλο σου;
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Δε σε αφήνω να πάρεις το καπέλο μου γιατί έχει λαστιχάκι και θα κοπεί.
ΑΘΗΝΑ: Δε θα το πάρουν τ' αγόρια, γιατί από αγόρια δε γίνονται γυναίκες!
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (ενοχλημένη, μιλάει με ένταση): ΔΕ ΘΕΛΩ, ΑΘΗΝΑ! ΠΑΝΤΑ ΤΟ ΔΙΚΟ ΣΟΥ ΘΑ ΓΙΝΕΤΑΙ;
ΑΘΗΝΑ: Είσαστε έτοιμες κυρίες μου, να πάτε στο γάμο;
ΙΠΠΟΛΥΤΗ: Θα πάμε σ' ένα χορό.
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Θα σου γνωρίσω ένα γέρο, να τον παντρευτείς!
ΑΘΗΝΑ: Τι λες! Εσύ, μαμά, να τον παντρευτείς για να σε δέρνει.
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Τι μας λες! Εγώ ,κάποια στιγμή θα τον απατήσω και θα πάρω διαζύγιο.
ΑΘΗΝΑ: Κι εγώ θα τον απατήσω το γέρο.
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (στην Ιππολύτη): Να σου φτιάξω τα μαλλιά;
ΙΠΠΟΛΥΤΗ: Όχι!
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Θα σου τα φτιάξω και θα πεις ένα τραγούδι.
ΙΠΠΟΛΥΤΗ: Όχι!
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (στην Αθηνά): Θα παντρευτείς ένα σωστό άντρα. Ένα νέο, ε;
ΑΘΗΝΑ: Ναι.
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Θα βάλεις πέπλο(πηγαίνουν στο βεστιάριο να διαλέξουν ρούχα).
ΑΘΗΝΑ: Δε θέλω πέπλο (της το παίρνει απ' τα χέρια). Άσε, θα ετοιμαστώ, μόνη μου (το φοράει και παίρνει μια κούκλα αγκαλιά).
 Η Ιφιγένεια στέκεται στον καθρέφτη και η Ιππολύτη της φοράει ένα πέπλο στα μαλλιά.
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ(παρατηρώντας την Αθηνά): Κόρη, μη πατάς το νυφικό σου!
 (τραγουδάει): Σήμερα γάμος γίνεται..
ΑΘΗΝΑ (στην Ιφιγένεια): Εγώ, πάω στο γάμο κυρία μου, και μη έρθεις. Δε σε περιμένω!

Πηγή: Γκόλφω Τζελετοπούλου (18/5/2000)

Σημασιολογική ανάλυση

Το πλαίσιο της εναλλαγής σ' αυτή τη συνομιλία, δηλαδή το πλαίσιο του κομμωτηρίου, από μόνο του προκαλεί ένα συγκεκριμένο τύπο διαλόγου. Οι τρεις κοπέλες, και οι τρεις *προνήπια*, επιδεικνύουν με τον αυθόρμητο αυτό διάλογο ότι το παιχνίδι τους ως συλλογικό προϊόν των αλληλεπιδράσεων τους αντανακλά ένα σημαντικό μέρος της ζωής τους και της κοινωνίας μέσα στην οποία μεγαλώνουν.

Πίνακας Α 2

Πλαίσιο παιχνιδιού υποκριτικής:	—>	Κομμωτήριο
Άμεση κατάσταση:	—>	Υλικό μεταμφίεσης
Προϋπάρχουσα γνώση:	—>	Το κοινωνικό σενάριο γάμος
Συνομιλία:	—>	Σχέδια για το γάμο

Ο πίνακας Α.2 παρουσιάζει τη δομή αυτής της φανταστικής κοινωνίας.

Το συγκεκριμένο σενάριο έχει ένα σαφές κοινωνικό περιεχόμενο, το οποίο αποδέχτηκαν οι δύο παίκτριες. Υποκρίνονται ότι «παίζουν την κοινωνία». Συνδημιουργούν ένα κοινωνιακό πλαίσιο. Η Ιππολύτη διαφοροποιήθηκε: «Θα πάμε σ' ένα χορό», πράγμα που της επέτρεψε να προχωρήσει μέσα στο σενάριο, ανεξάρτητα, από τις άλλες δύο κοπέλες, χωρίς αυτές να ενοχληθούν απ' αυτή την ανεξαρτησία.

Ακολουθώντας την προσέγγιση του Goffman¹³ για το συντονισμό του νοήματος στις πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις, ο λόγος τους (οι διάλογοι των κοριτσιών) πλαισιώνεται από την κοινή προσπάθεια να παραχθεί μια πλήρης νοήματος αλληλουχία σκηνών υποκριτικής. Παρατηρούμε σε συμφωνία με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας,¹⁴ μια πρώτη κατηγορία κοινωνιακής γνώσης: Τα κορίτσια δημιουργούν σιωπηλά ένα κοινωνιακό πλαίσιο από κοινές προϋποθέσεις, αξίες, παραδόσεις και έθιμα. Ας παρατηρήσουμε το διάλογό τους. Οι αριθμοί αριστερά του κειμένου αναφέρονται στην εναλλαγή συνομιλίας που αποτελείται από δύο σειρές. (Κ=κορίτσι):

- (1) Κ-1: Θα σου γνωρίσω ένα γέρο, να τον παντρευτείς.
Κ-2: Εσύ, μαμά, να τον παντρευτείς για να σε δέρνει!
- (2) Κ-1: Εγώ, κάποια στιγμή θα τον απατήσω και θα πάρω διαζύγιο!
Κ-2: Κι εγώ θα τον απατήσω, το γέρο.
- (3) Κ-1: Θα παντρευτείς ένα σωστό άντρα. Ένα νέο, ε;
Κ-1: Ναι.
- (4) Κ-1: Θα βάλεις πέπλο.
Κ-2: Δε θέλω πέπλο. Άσε, θα ετομαστώ μόνη μου.
- (5) Κ-1: Κόρη, μη πατάς το νυφικό σου! (τραγουδάει) Σήμερα γάμος γίνεται...
Κ-2: Εγώ, πάω στο γάμο κυρία μου, και μη έρθεις. Δε σε περιμένω!

Ο συγκεκριμένος διάλογος των παιχτριών προβάλλει το ψυχολογικό-αναπτυξιακό πλαίσιο εντός του οποίου ανθίζει το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής. Τα μικρά κορίτσια αρχίζουν να αποκτούν επίγνωση της ζωής στον κοινωνιακό δικό τους κόσμο. Δεν μμούνται παθητικά την κοινωνία αλλά αναδομούν και αναδιατυπώνουν τον κόσμο των ενηλίκων δημιουργώντας τη δική τους φανταστική κοινωνία.¹⁵

Παρατηρείται επίσης μια δεύτερη κατηγορία κοινωνιακής γνώσης: Τα μικρά κορίτσια φαίνονται να ανταγωνίζονται για το κοινωνικό κύρος και χρησιμοποιούν στρατηγικά το κοινωνιακό πλαίσιο της υπόκρισης για ίδιο όφελος. Το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι ένα παιδιάστικο είδος κοινωνιακής πραγματικότητας¹⁶ όπου δεν είναι εύκολο να διαχωριστεί το παιχνίδι από την πραγματικότητα.

Ο αυθόρμητος αυτός διάλογος δείχνει, όχι μόνο, την ύπαρξη και το βάθος της σεναριακής γνώσης, αλλά επίσης, αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο οι δυο κοπέλες είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τη σεναριακή τους γνώση για προσωπικό όφελος.

¹³ Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

¹⁴ Furth, H. & Kane, St. *Τα παιδιά δομούν την κοινωνία*. Στην Αυγητίδου Σ. (2001: 120) *Το παιχνίδι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

¹⁵ Αυγητίδου Σ. (2001: 147) ό.π. σελ 120.

¹⁶ Αυγητίδου Σ. (2001) ό.π. σελ. 147.

Η συνομιλία τους αυτή έχει μορφή *κοινωνικού λόγου* που αποκαλύπτει την οργάνωση των πληροφοριών -τη σεναριακή γνώση- και λαμβάνει υπόψη, αφενός τις επικοινωνιακές προθέσεις της κοπέλας που ομιλεί και αφετέρου, τις γνώσεις της άλλης κοπέλας που δέχεται το μήνυμα. Στην πραγματικότητα, αυτή η γνώση επιτρέπει στις δυο παίκτριες να μιλάνε για γεγονότα του μέλλοντος, για γεγονότα τοποθετημένα σε άλλο χρόνο και άλλο χώρο, αντί να περιορίζονται μόνο στο άμεσο παρόν.¹⁷ Οι εναλλαγές συνομιλίας (1,2,3) η αβεβαιότητα (4) και η τελική διαφωνία (5) δείχνουν την επιδεξιότητα των παιχτριών στη χρήση ενός τύπου αλυσιδωτού συνειρημού που επιτρέπει τη διατήρηση του διαλόγου.¹⁸

Το παιχνίδι «Σήμερα γάμος γίνεται» εγκαινιάζεται σε ηλεκτρισμένη ατμόσφαιρα, μεταξύ της Αθηνάς και της Ιφιγένειας. Η Αθηνά θέλει να περιεργαστεί το καινούριο καπέλο της Ιφιγένειας. Η τελευταία δε θέλει, στην επιμονή της Αθηνάς ξεσπάει: «Δε θέλω, Αθηνά! Πάντα το δικό σου θα γίνεται;»

Θα περίμενε κανείς, μετά απ'αυτή τη συναισθηματική έκρηξη της Ιφιγένειας, να μην είχε υπάρξει κοινό πλαίσιο παιχνιδιού. Φαίνεται όμως ότι η οργισμένη αντίδραση ανάγκασε την Αθηνά να αντιληφθεί τα όρια της Ιφιγένειας και επιδεικνύοντας στρατηγικές συνομιλίας με την ερώτησή της: «Είσαστε έτοιμες κυρίες μου, να πάτε στο γάμο;», έδωσε την ευκαιρία να συνεχιστεί το παιχνίδι τους. Ωστόσο, η Ιφιγένεια, εκδηλώνει τον υπολειμματικό θυμό της έναντι της Αθηνάς με έναν έμμεσο και υφέρποντα τρόπο, στο πλαίσιο του παιχνιδιού της υποκριτικής.

- «Θα σου γνωρίσω ένα γέρο, να τον παντρευτείς».

- «Να τον παντρευτείς εσύ, για να σε δέρνει», ανταποδίδει η Αθηνά.

Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία¹⁹ ότι η διατήρηση αυτού του τύπου διαλόγων βοηθά τη δημιουργία, την αποσαφήνιση, την υποστήριξη και τη διαπραγμάτευση της κοινωνικής υποκριτικής εμπειρίας. Οι μικρές παίκτριες επιδεικνύουν δεξιότητες στη σκέψη και στη χρήση της γλώσσας,²⁰ σε βαθμό που πρέπει να προκαλεί το θαυμασμό, εφόσον ασχολούνται με, γεμάτες νόημα, καταστάσεις της «πραγματικής ζωής».

A.1. 3. Παιδαγωγική θέση:

Η μάθηση οικοδομείται από τις ίδιες τις ενέργειες του παιδιού πάνω στα πράγματα και τις σχέσεις τους.²¹

Ερευνητικά ερωτήματα (4),(5)

- Το παιδί, μέσα από το κπν, οργανώνει και εσωτερικεύει «σχήματα» και νοήματα για τον κόσμο που το περιβάλλει.
- Το παιδί παρουσιάζεται ως δρών υποκείμενο στη διάρκεια του κπν.

¹⁷ Nelson & Gruendel ό.π. σελ., 109.

¹⁸ Nelson, K. (1997a) Cognitive development and the acquisition of concepts. In R.C. Anderson, R.J. Spiro and W.E. Montague (Eds.) *Schooling and the acquisition of Knowledge*. Hilldale, NJ: Erlbaum.

-Nelson, K. (1997b) The syntagmatic-paradigmatic shift revisited: A review of research and theory *Psychological bulletin*, 84, 93-116.

-Schank, R.C. και Abelson R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

¹⁹ Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Ma: M.I.T. Press.

²⁰ Vygotsky, L. (1962). ό.π.

²¹ Piaget, J. (1952b). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities press.

Φύλλο παρατήρησης (3)
«Εμείς κάνουμε χρήματα»

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Θα κόψουμε τα ανθρωπάκια;
 ΦΟΙΒΗ: Ναι. Θα τα κάνουμε χρήματα και μετά θα τα ενώσουμε, όλα μαζί, να δούμε πόσα πολλά είναι.
 ΑΧΙΛΛΕΑΣ(κόβοντας): Θα τα πάρω να τα δείξω στον αδελφό μου.
 ΦΟΙΒΗ (αποφασιστικά): ΟΧΙ! Θα τα κρατήσουμε εδώ, γιατί είναι πιο μικρά από τα άλλα τα λεφτά και χωράνε σ' όλες τις τσάντες.
 ΦΟΙΒΗ: Όσοι κόβετε να τα φέρετε εδώ να δούμε πόσα είναι(μετράει). Μέχρι τώρα έχουμε βάλει 5, τώρα 6.
 ΑΦΡΟΔΙΤΗ: Θέλω κι εγώ να κάνω τέτοια.
 ΑΧΙΛΛΕΑΣ (πλησιάζει): Κυρία Γκόλφω, μπορείς μ' αυτά τα λεφτά να πάρεις πράγματα;
 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ (τον προκαλεί): Στην πραγματικότητα;
 ΑΧΙΛΛΕΑΣ(ατενίζει, στοχαστικά, τη νηπιαγωγό): Να κόψω κι εγώ;

Πηγή: Γκόλφω Τζελετοπούλου (5/5/2000)

Σημαιολογική ανάλυση

Η Φοίβη εγκαινιάζει το παιχνίδι «να κόψουμε και να κάνουμε χρήματα». Η Φοίβη και η Ήρα είναι νήπια, τα υπόλοιπα τέσσερα παιδιά είναι προνήπια. Το παιχνίδι τους αυτό είναι «κατασκευαστικό»²² παιχνίδι, στο οποίο χρησιμοποιούν αντικείμενα (ψαλίδια και έντυπα χαρτιά) για να κατασκευάσουν χρήματα. Η ενασχόληση των παιδιών με τους οικοδομικούς κύβους το κολλάζ και το ζυμάρι, με τα ψαλίδια και τα χαρτιά, μέσα στα πλαίσια της πιαζετικής θεωρίας καθιστά τα παιδιά ικανά να δημιουργούν τη δική τους πραγματικότητα και ενθαρρύνει, μέσα από το διάλογο, το σχηματισμό εννοιών.²³

Η εμπειρία των παιδιών, μέσα από την πραγματική ζωή, αναφορικά με τα χρήματα αποτελεί μέρος του παιχνιδιού τους, αλλά *τροποποιείται* με τέτοιο τρόπο ώστε να ταιριάζει με τη διάθεση και τις ανάγκες των μικρών παιχτών: Να δημιουργήσουν γεγονότα που να έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά. Η Φοίβη εξηγεί ότι «φτιάχνουν» αυτά τα χρήματα επειδή είναι μικρά και χωρούν σε όλες τις τσάντες. Υπάρχει σκοπός που κάνουν αυτά τα χρήματα, σκοπός που μπορεί να δώσει νόημα σ' αυτή τη δραστηριότητά τους. Θα τα χρησιμοποιούν για τις «εμπορικές συναλλαγές τους».

Τα παιδιά, στη διάρκεια της δραστηριότητάς τους αυτής οικοδομούν *σχήματα*, δηλαδή, οργανωμένα μοντέλα ατομικής γνώσης που αναπαριστούν αντικείμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις. Με αυτό τον τρόπο αποβαίνουν ενεργοί *πλάστες* της γνώσης τους για την πραγματικότητα. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας²⁴ ότι η μάθηση οικοδομείται από τις ίδιες τις ενέργειες του παιδιού πάνω στα πράγματα και τις σχέσεις τους. Ο ενεργητικός ρόλος του παιδιού στη διαμόρφωση των γνωστικών του δομών έχει τεράστια σημασία στην πορεία της συνολικής του εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.²⁵

Ο Piaget²⁶ εισηγήθηκε την ιδέα των *σχημάτων*, (schemas) ως μοντέλων συμπεριφοράς που συνδέονται με ένα ευρύ θέμα, και αποτελούν τη βάση για την ανακάλυψη και το παιχνίδι των μικρών παιδιών. Ένα *σχήμα* περιγράφει τον τρόπο

²² Lindon, (2001) ό. π., σελ 42.

²³ Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.

²⁴ Βοσνιάδου, Στ (1992:14) *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*. Β' τόμος. Αθήνα: Gutenberg

²⁵ Κολιάδη, Ε. (1997:107) *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Γ' τόμος. Αθήνα.

²⁶ Βοσνιάδου, Στ. (1992) ό.π. σελ. 14.

ενός παιδιού, συχνά το δικό του τρόπο, με τον οποίο προτιμά να εξερευνά τον κόσμο, σε μια δεδομένη στιγμή. Τα σχήματα περικλείουν ένα συνδυασμό πράξεων και ιδεών που διαμορφώνουν την τρέχουσα προσέγγιση της μάθησης ενός παιδιού και αναπτύσσονται με λογική πρόοδο.

Η Chris Athey²⁷ ανέπτυξε ακόμη, περισσότερο, αυτή την παιζετική ιδέα και την εφάρμοσε στη μέθοδο παρατήρησης του παιχνιδιού των μικρών παιδιών. Η Athey, διερεύνησε τον πλούτο των *σχημάτων* των μικρών παιδιών και τις πιθανότητες που απέρρεαν απ' αυτή τη μέθοδο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν, μέσα από το παιχνίδι της ανακάλυψης. Η χρήση των σχημάτων αναδύθηκε από ένα δικό της project, στη διάρκεια της δεκαετίας 1970, στο Ινστιτούτο Froebel στο νότιο Λονδίνο.

A.1.4. Παιδαγωγική θέση:

Η αξιοποίηση του κτυ δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν εμπιστοσύνη για κοινωνική αλληλεπίδραση και να αναπτύξουν μια ποικιλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων: μιλώ και ακούω, διατηρώ διάλογο, αναγνωρίζω απλά γραπτά κείμενα. Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως μια εθελοντική και ευχάριστη ομαδική, συν-δημιουργία, η οποία εκλαμβάνεται με μεγάλη σοβαρότητα και προσοχή από τα παιδιά, μπορεί να προκαλέσει σημαντική μάθηση²⁸.

Ερευνητικά ερωτήματα (6), (7) και (8).

- Έχουν γνωστική αξία οι συμβολικές λειτουργίες του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής.
- Προωθείται η ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού μέσα από την αξιοποίηση του κτυ.
- Η στενή επικοινωνία των παιδιών, με τις ίδιες ιδέες είναι συχνά παράγοντας πολύπλοκης και μεγάλης σε διάρκεια ακολουθίας παιχνιδιού.

Φύλλο παρατήρησης (4)

Το παιχνίδι: «Απουσιολόγιο»

Η Ιφιγένεια και η Αθηνά έχουν πάρει το κουτί με τα μικρά χάρτινα αγοράκια και κοριτσάκια και τους χάρτινους αριθμούς. Είναι το υλικό που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο των απουσιών καθημερινά. Το έχει κατασκευάσει η νηπιαγωγός.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (απλώνει σε οριζόντια σειρά, πάνω στη μοκέτα, 8 χάρτινα κοριτσάκια.)

ΑΘΗΝΑ (δασκάλα, κρατάει μια λευκή κόλα και ένα στυλό. Κάθεται σταυροπόδι, όπως συνηθίζει να κάθεται η νηπιαγωγός): Βάλε το νούμερο 8, παιδί μου. (κοιτάζει)

Ναι! Τα αγόρια τώρα.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Μαμά!

ΑΘΗΝΑ (δεν απαντάει).

Έρχεται η Πολύμνια που παίρνει και απλώνει, στη σειρά, τα χάρτινα αγοράκια.

Πλησιάζει και η Ήβη που παίρνει ένα κομμάτι χαρτί και ένα μολύβι. Κάθεται σ' ένα καρεκλάκι, δίπλα στη Αθηνά, σταυροπόδι κι αυτή.

ΑΘΗΝΑ: Μετρήστε τα, όλα μαζί, τώρα.

²⁷ Athey, C. (1990). *Extending Thought in Young Children*. London: Paul Chapman.

²⁸ Lindon, J. (2001) ό.π.

ΠΟΛΥΜΝΙΑ: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16.

ΑΘΗΝΑ (γράφει) $8+7$

ΛΗΤΩ: Δεν πάει εκεί το ίσον

ΑΘΗΝΑ: Κυρία Γκόλφω είναι σωστό;

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Όχι. Λείπει ένας αριθμός, δίπλα στο σύν..

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (διακόπτει τη νηπιαγωγό απευθυνόμενη στη Αθηνά): Ο διευθυντής με πρόσβαλε[προσέλαβε] για δασκάλα

ΑΘΗΝΑ: Ιφιγένεια, πόσα παιδιά λείπουν; Μέτρα με τα δάχτυλα.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (μετράει με τα δάχτυλα): 1,2,3,4.

ΑΘΗΝΑ: Γράψε 4, παιδί μου.

Έρχεται και η Φοίβη, οι «δασκάλες» κάθονται στη σειρά, στα καρεκλάκια, στη θέση της νηπιαγωγού.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Λείπει η Μαρίνα Παπαδοπούλου(φανταστικό όνομα).

ΠΟΛΥΜΝΙΑ: Εντάξει.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (δυνατά): Όχι! Λείπει η Άννα Βότση, κορίτσι μου(φανταστικό όνομα) και η Αφροδίτη Κόκκου (υπαρκτό όνομα).

ΑΘΗΝΑ(ενοχλημένη): Με κούφανες!

ΦΟΙΒΗ: Πόσα κοριτσάκια λείπουν;

ΠΟΛΥΜΝΙΑ: Δύο.

ΦΟΙΒΗ: Πόσα αγοράκια; Πες, χωρίς να τα μετρήσεις.

ΠΟΛΥΜΝΙΑ: Τέσσερα αγόρια και δύο κορίτσια ίσον επτά.

ΦΟΙΒΗ (μετράει και γράφει): $4+2=6$, Διάβασε εδώ! (της δείχνει το χαρτί της).

ΠΟΛΥΜΝΙΑ (διαβάζει): Τέσσερα συν δύο ίσον έξι.

ΔΑΝΑΗ: Να παίξω μαζί σας;

ΦΟΙΒΗ(γράφει και ταυτόχρονα διαβάζει) ΟΜΔΑΕΡΓΑΣΗΑΣ [ομάδα εργασίας].

ΑΘΗΝΑ (στην Ήρα): Θα είμαι γιατρίνα. Θα είσαι η αδελφή μου (φεύγει).

ΦΟΙΒΗ: Λουπόν! Χτες ήταν 26. Σήμερα είναι 27.(βάζει τους αντίστοιχους αριθμούς στο μαγνητικό πίνακα).

ΑΘΗΝΑ (ξαναγυρίζει και απευθύνεται στην Ήρα): Να σου πω, κοπέλα μου!

ΦΟΙΒΗ: (αγνοώντας τη Αθηνά): Μπορεί να δουλέψει μαζί σας και η Ήρα.

ΑΘΗΝΑ(ενοχλημένη): ΟΧΙ!

ΦΟΙΒΗ: Τι εννοείς, Αθηνά; Εγώ είμαι η δασκάλα! Λουπόν, θα κάνουμε και οι τρεις μας τη φωνή των παιδιών.

ΑΘΗΝΑ(παρακλητικά): Φοίβη, έλα! Φώναξε την Ήρα.

ΗΡΑ (σηκώνεται): Να μου φυλάξετε τη θέση.

ΦΟΙΒΗ: Πέρασατε καλά, σήμερα; Τώρα και οι τρεις να πείτε, ναι.

ΔΑΝΑΗ:Εμένα με λέγανε, Ηλέκτρα.

ΦΟΙΒΗ: Θέλω να μου πείτε πώς παίξατε! (βλέπει τη Ήρα που επιστρέφει).Κάτσε κάτω, Ήρα. Όποιος δε πει πώς πέρασα, προσέξτε, δε θα βγει στο διάλειμμα γιατί εγώ μαλώνω!

ΦΟΙΒΗ: Ήρα, γράψε το 4, γράψε το 2 τώρα. Και τώρα κάνε το ίσον, τώρα κάνε το 6. (Η Ήρα έχει γράψει στο χαρτί της $4+2=6$).

ΦΟΙΒΗ: Γράψε κύκλους ενωμένους. Αυτές είναι οι διαδρομές. (Η Ήρα γράφει).

ΦΟΙΒΗ(την παρακολουθεί που γράφει):Στοπ εκεί! Γράψε το γράμμα /μ/.

ΔΑΝΑΗ: Θα έκανα τις απουσίες. Πώς θα σε λέγανε;

ΦΟΙΒΗ: Θα με λέγανε Έρικα.

ΔΑΝΑΗ: Εμένα, Ηλέκτρα.

ΦΟΙΒΗ: Ξεκινάμε απ' τα αγόρια. Πόσα αγόρια μας λείπουν; (με κάθε όνομα ανοίγει και ένα αντίστοιχο δάκτυλο από την παλάμη της) Ρήγας, Ορφέας, Άλκης, Αιμίλιος, Θησέας.

ΔΑΝΑΗ (Τοποθετεί στη σειρά, πάνω στη μοκέτα, πέντε χάρτινες φιγούρες αγοριών).

ΦΟΙΒΗ: Κορίτσια τώρα. Ήρα!

ΔΑΝΑΗ: Όχι, εγώ θα πω. (λέει και ανοίγει αντίστοιχα δάχτυλα) Λητώ, Αθηνά, Ήβη, Ιφιγένεια.

ΛΗΤΩ (αποφασιστικά): Όχι! Ένα κοριτσάκι λείπει.

Η Δανάη απλώνει στη μοκέτα 1 κοριτσάκι και 5 αγοράκια. Πλησιάζουν να δουν αν τα έβαλε σωστά, η Ιππολύτη, η Φοίβη, η Ήρα. Προσθέτουν άλλο ένα κοριτσάκι.

ΔΑΝΑΗ (ενοχλημένη) Αφήστε τα! (τα κορίτσια γυρίζουν στη θέση τους.

ΦΟΙΒΗ: Θα το πούμε χωρίς να μετράμε.

ΔΑΝΑΗ: Δύο συν πέντε ίσον επτά.

ΦΟΙΒΗ (γράφει και λέει): $2+5=7$

ΗΡΑ (δείχνοντας το χαρτί της): Σωστό; (έχει γράψει ανάποδα το 5)

ΦΟΙΒΗ: Σβήστο και γράψε το 5 καλά. Θα πάρει τη θέση μου η Δανάη. Θα είμαι παιδάκι. (κάθεται σταυροπόδι στη μοκέτα).

ΦΟΙΒΗ (ανοίγοντας δάχτυλα για κάθε αγόρι που υποτίθεται ότι λείπει): Ρήγας, Θμίλιος, Περσέας, Έκτορας, Αρίων. Κορίτσια τώρα, Λητώ, Πολύμνια, Αθηνά, Αφροδίτη. Λουπόν, θα το πω χωρίς να τα μετρήσω.

ΠΠΠΟΛΥΤΗ (με νόημα): Ξέρω!

ΦΟΙΒΗ: Μην πεις!

ΗΡΑ: Ξέχασε να βάλει τα παιδάκια.

ΠΠΠΟΛΥΤΗ: Λέγε, απέξω!

ΦΟΙΒΗ: Λουπόν, πέντε συν τέσσερα ίσον εννέα (περιμένει να το γράψουν στο χαρτί τους).

ΔΑΝΑΗ: Ήρα, πώς γράφεται το 4;

ΗΡΑ: Αυτό είναι το /π/.

ΠΠΠΟΛΥΤΗ: Τώρα θα είμαι εγώ παιδί. (η Φοίβη μαζεύει τα χαρτιά της).

Δασκάλες είναι τώρα η Δανάη, η Φοίβη, και η Ήρα.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Ήρθα στο σχολείο!

ΦΟΙΒΗ (απτόητη) : Αγόρια πρώτα, Ρήγας, Έκτορας, Ορφέας, τρία. Κορίτσια: Άλντα, Ήρα, Δανάη, τρία.

ΠΠΠΟΛΥΤΗ(γράφει και λέει): $3+3=6$

ΦΟΙΒΗ (βλέποντας το χαρτί της Ιππολύτης): Μπράβο! Μπράβο! Πολύ καλά.

Χειροκρότημα. (Η Ιππολύτη μαζεύει τα χαρτιά της).

ΦΟΙΒΗ (στην Ιππολύτη): Κάθισε στην καρεκλίτσα. Τι μέρα είναι σήμερα; Θα κάνουμε ότι σήμερα είναι Δευτέρα. Μετά ποια μέρα είναι;

ΔΑΝΑΗ: Παρασκευή.

ΦΟΙΒΗ: Εντάξει! Αύριο είναι Παρασκευή. Κάνουμε όμως ότι είναι Δευτέρα σήμερα. (βλέπει τη νηπιαγωγό) Κυρία Γκόλφω, ν' αλλάξουμε τα σημαδάκια στην ομάδα εργασίας;

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Ναι. (ανεβαίνουν στα καρεκλάκια να αλλάξουν τα βέλη που δείχνουν τα ονόματα των παιδιών που είναι στην ομάδα εργασίας).

ΦΟΙΒΗ: Μην πέσετε! Μία-μία. (σηκώνεται όρθια). Λουπόν, θα είμαι ομάδα εργασίας. Πάω στην κουζίνα. Εσύ Ιππολύτη, θα κάνεις τις απουσίες.

ΠΠΠΟΛΥΤΗ: Ναι.

ΗΡΑ: Θα είμαι το παιδάκι.

ΠΠΠΟΛΥΤΗ: Βάλε τ' αγορά. (μιλάει δείχνοντας με τα δάχτυλα) Ρήγας, Περσέας, Αχιλλέας, Αρίων, Ερμής και Λάμπρος. Πόσα αγοράκια λείπουν; Βάλε 6.

ΗΡΑ: Δεν καταλαβαίνω τίποτα. Το λέτε κι δυο μαζί.

ΠΠΠΟΛΥΤΗ: Βάλε 6.

ΑΘΗΝΑ (ορμάλει ξαφνικά στο «σχολείο», χοροπηδάει πάνω κάτω, σε έξαλλη κατάσταση): Πόλεμος γίνεται! Μίνωα, γίνεται πόλεμος. Ήρα γίνεται ΠΟΛΕΜΟΣ

ΗΡΑ (θυμωμένη): Εντάξει βρε Αθηνά!

ΑΘΗΝΑ (κλωτσάει το φρούριο που έχουν στήσει στη μοκέτα τα αγόρια): Μίνωα, πήγαινε στη γυναίκα σου. Γίνεται πόλεμος.

ΦΟΙΒΗ (ατάραχη): Λέγε.

ΗΡΑ: Έχω γράψει έξι συν 2 ίσον οκτώ (Η Φοίβη και η Ιππολύτη γράφουν).

ΦΟΙΒΗ: Πέστα ξανά, Ήρα.

ΗΡΑ: έξι συν...

ΙΠΠΟΛΥΤΗ: συν 2...

ΗΡΑ: ίσον 8.

ΦΟΙΒΗ: Πολύ καλά! Κάθισε στη θέση σου. Πρώτα θα διαβάσεις το χαρτάκι (της δείχνει το χαρτί της).

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (διακόπτει ταραγμένη): Αχ! γίνεται πόλεμος. Δεν ακούτε, πόσο φωνάζουμε;

Ο Πλάτων, στα τέσσερα, γαβγίζει: Γαβ! Γαβ! Γαβ! Η Φοίβη και η Ιππολύτη γελάνε και συνεχίζουν.

ΦΟΙΒΗ: Πρώτα θα καθίσεις και μετά θα διαβάσεις. Θα σου δείχνω τι θα διαβάσεις.

ΗΡΑ: 6 αυτό, 2 αυτό, ίσον, αυτό 8.

ΦΟΙΒΗ: Με κλειστά τα μάτια [εννοεί να τα πει απέξω].

ΗΡΑ: έξι συν δύο ίσον οκτώ.

ΦΟΙΒΗ: Ιππολύτη, λέγε.

ΙΠΠΟΛΥΤΗ: έξι συν δύο ίσον οκτώ.

ΦΟΙΒΗ (σηκώνεται): Κλείνει το σχολείο.

ΗΡΑ: Πού πάμε; (Πάνε στο κουκλόσπιτο).

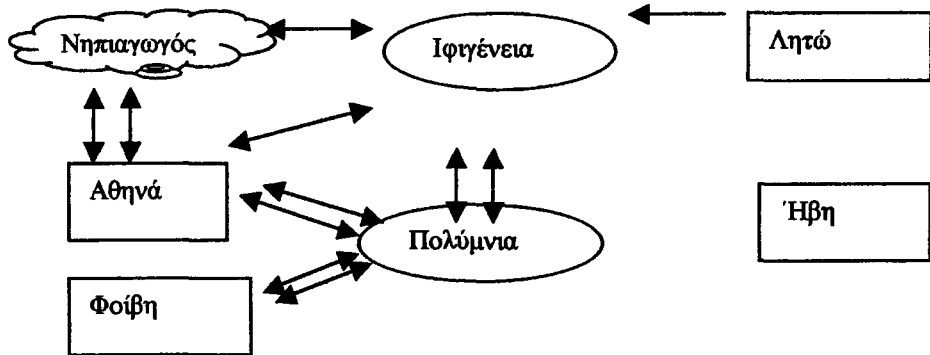
Πηγή: Γκόλφω Τζελετοπούλου (6/4/2000)

Σημασιολογική ανάλυση

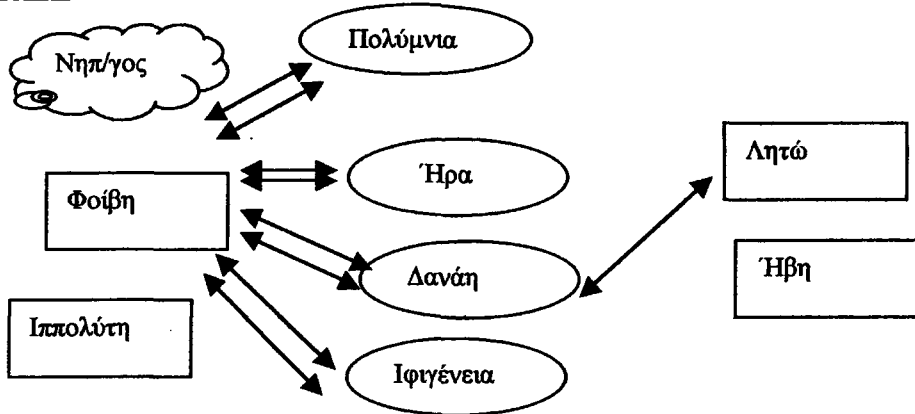
Στο φύλλο παρατήρησης (4) παρακολουθούμε μια σπουδή πάνω στη δημιουργικότητα της συνεργατικής ομάδας και της συμβολικής επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών που συμμετέχουν. Η «διδασκαλία» της νηπιαγωγού έχει αφήσει χώρο για τη δημιουργική ανακάλυψη των παιδιών, όπου η συνεργασία τους προβάλλει ως μια αναδυόμενη διαδικασία.

Πίνακας Α.3

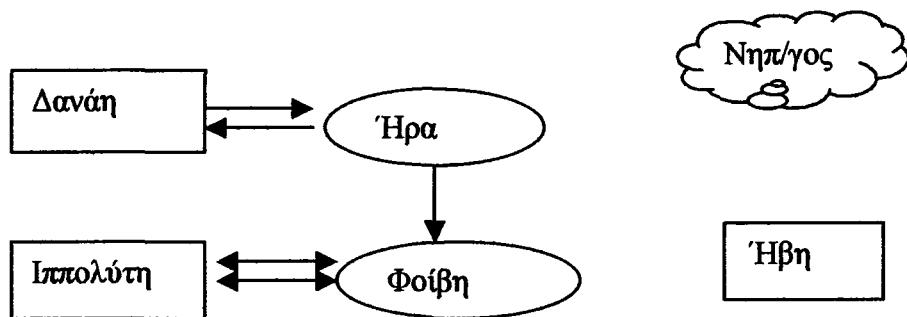
Α' ΦΑΣΗ



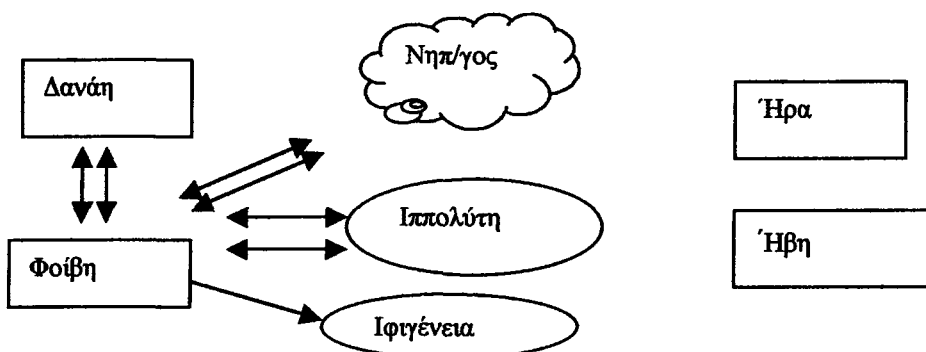
Β' ΦΑΣΗ

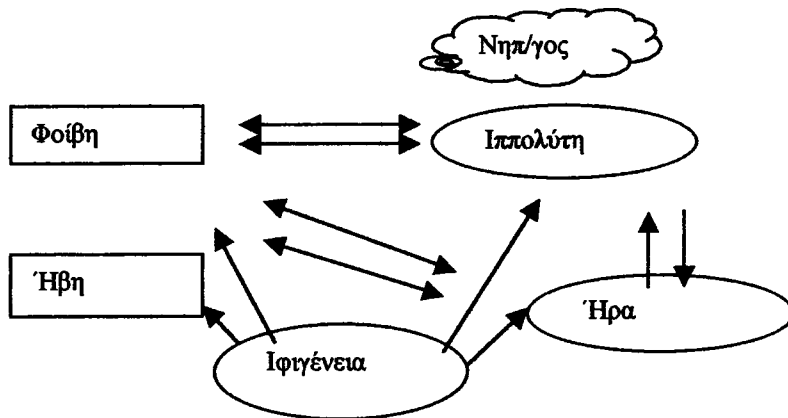


Γ' ΦΑΣΗ:



Δ' ΦΑΣΗ.



Ε΄ΦΑΣΗ:***Κοινωνιόγραμμα της «τάξης»²⁹**

Στον πίνακα 3 παρακολουθούμε σχηματικά την εξέλιξη του παιχνιδιού. Χωρίσαμε το σενάριο «Απουσιολόγιο» σε πέντε φάσεις με κριτήριο την εναλλαγή του ρόλου της «δασκάλας». (Οι δασκάλες γράφονται στα ορθογώνια και οι μαθήτριες στις ελλείψεις.)

Στο παιχνίδι αυτό, παρακολουθούμε πώς τα κορίτσια-δασκάλες και τα κορίτσια-μαθήτριες επιδεικνύουν τις γνώσεις τους στην μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό και την ταυτόχρονη αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου σε προφορικό. Τα παιδιά επιδεικνύουν ότι έχουν αναπτύξει μια σχετική γνώση κι ένα στοιχειώδες λεξιλόγιο που αφορά στον τρόπο γραφής των απουσιών.

Χρησιμοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση τους για να συμπληρώσουν τα κενά που τυχόν παρουσιάζονται στην κατανόηση του «κειμένου» τους, και ενσωματώνουν σ' αυτήν τις πληροφορίες από το κείμενο. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας³⁰ ότι ουσιαστικά, οι μικρές παίχτριες-αναγνώστριες χτίζουν, δομούν το νόημα του κειμένου. Επίσης, έχουν την ικανότητα να περιγράφουν αυτές τις γνώσεις τους. Οι ικανότητες αυτές αποτελούν τη βάση για την κατανόηση των κειμένων.

Ορισμένες παίχτριες αποδεικνύονται ικανότερες στη χρήση των διαφόρων λειτουργιών της γλώσσας.³¹ Η Φοίβη πρωταγωνιστεί στις τέσσερις από τις πέντε φάσεις του παιχνιδιού. Η εργαλειακή και ελεγκτική χρήση της γλώσσας της παρατηρήθηκαν εξαρχής:

- «Πόσα κοριτσάκια λείπουνε;
- «Πόσα αγοράκια;»
- «Διάβασε, εδώ».
- «Περάσατε καλά, σήμερα; Τώρα, και οι τρεις να πείτε, ναι».
- «Στοπ, εκεί».
- «Όποιος δεν πει, πώς πέρασε, προσέξτε. Δε θα βγει στο διάλειμμα, γιατί εγώ μαλώνω».

²⁹ Η ερευνήτρια καταγράφει τις επαφές τόσο ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, όσο και ανάμεσα σε αυτά και τη νηπιαγωγό, εφαρμόζοντας την κοινωνιο-μετρική μέθοδο. Βλ. Γεώργια, Δ. (1995δ:42) *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

³⁰ Anderson, R. κ.ά στο Βοσνιάδου, Στ.(2000:32). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*. Αθήνα: Gutenberg.

³¹ Κατή, Δ. (1992) ό.π. σελ.,254.

Η Φοίβη επέδειξε, ταυτόχρονα, ικανότητα στη φανταστική χρήση της γλώσσας, στον αποπλαισιωμένο λόγο³². Παρακινούσε τα παιδιά να απαντήσουν εκτός του φυσικού πλαισίου αναφοράς, που στο συγκεκριμένο παιχνίδι ήταν είτε τα δάχτυλά τους είτε οι χάρτινες φιγούρες :

- «Πες, χωρίς να τα μετρήσεις».
- «Θα το πούμε χωρίς να μετράμε»
- «Θα το πω χωρίς να μετρήσω»
- «Λέγε απέξω!»
- «Με κλειστά τα μάτια».
- «Κάνουμε, όμως, ότι είναι Δευτέρα σήμερα».
- «Κλείνει το σχολείο».

Τα κορίτσια επιδεικνύουν ακόμη ικανότητες γραφής και ανάγνωσης. Αυτές είναι δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί και από την οικογένεια και μέσα από την άτυπη αλλά όχι πρόχειρη διδασκαλία, για τον πρώιμο αλφαριθμητισμό, στο νηπιαγωγείο. Στο παιχνίδι «απουσιολόγιο», τα παιδιά δεν πήραν τα μολύβια για να κάνουν ασκήσεις γραφής, τα πήραν για να επιβεβαιωθούν ότι είχαν αυτό που ήθελαν. Σε τέτοια γεγονότα τα παιδιά μαθαίνουν γιατί ο αλφαριθμητισμός είναι σημαντικός. Μαθαίνουν πως αυτός τους επιτρέπει να επιδρούν στον κόσμο και πως έχει μια πολύτιμη λειτουργία στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων.³³

Ο τρόπος που τα παιδιά κάθονται, μοιρασμένα σε δασκάλες και μαθήτριες, ο τρόπος που κρατούν το χαρτί και το μολύβι, καθώς και οι λεκτικές οδηγίες που δίδονται από τις «δασκάλες» στις «μαθήτριες» και ο τρόπος που διατυπώνονται τα ερωτήματα εκ μέρους «των μαθητριών» μαρτυρούν τη συνεργατικά αναδυόμενη διαδικασία του χτισίματος της γνώσης. Τα ευρήματα μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας³⁴ ότι παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας, όπως είναι ο πίνακας, η κιμωλία, ή το χαρτί και το μολύβι, μπορεί να επηρεάσουν θετικά την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Ακόμη περισσότερο, τα παιδιά παρουσιάζονται να είναι υπεύθυνα για το παιχνίδι τους, μια που αυτά έφτιαξαν τους κανόνες για να έχουν τον έλεγχο. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία³⁵ ότι αυτή η ευχάριστη και εθελοντική δραστηριότητα, η οποία εκλαμβάνεται με μεγάλη σοβαρότητα και προσοχή μπορεί να προκαλέσει σημαντική μάθηση. Τα παιδιά παίζουν γιατί το θέλουν και το χαίρονται.

A.1.5. Παιδαγωγική θέση:

Η μαθηματική παιδεία πρέπει να αρχίζει νωρίς στην προσχολική ηλικία και να έχει ως στόχο της να εισάγει το παιδί στην αφηρημένη γλώσσα των μαθηματικών με τρόπους τέτοιους που να επιτρέπουν στο παιδί να καταλαβαίνει τις διασυνδέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις αφηρημένες αριθμητικές αναπαραστάσεις και στις συγκεκριμένες περιπτώσεις όπου οι αναπαραστάσεις αυτές μπορεί να αναφέρονται.³⁶

³² Κατή, Δ. (1992) ό.π. σελ. 256.

³³ Anderson, κ. άλ. (2000:49). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*. Αθήνα: Gutenberg.

³⁴ ό.π. σελ.49.

³⁵ Lindon, J (2001) ό.π. σελ.,45.

³⁶ Βοσνιάδου, Στ. (1995). (Επιμ. έκδ.). *Η ψυχολογία των μαθηματικών*. Μπαρουξής, Σταφυλίδου, Βοσνιάδου. (μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ερευνητικό ερώτημα (9):

- Το παιδί εισάγεται μέσα από την αξιοποίηση του κπυ στην αφηρημένη γλώσσα των μαθηματικών.

Πίνακας 4

$5+4=9$ $2+5=7$	$8+ =7$ $4+2=6$	$4+6=7$	$3+3=6$ $6+2=8$
--------------------	--------------------	---------	--------------------

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τις αριθμητικές αναπαραστάσεις των μικρών παιχτριών.

Με βάση το ίδιο φύλλο παρατήρησης (4) αναλύουμε τώρα το κείμενο δίνοντας έμφαση στη χρήση της μαθηματικής γλώσσας. Οι μικρές δασκάλες και μαθήτριες στο παιχνίδι του «απουσιολόγιου» αποδεικνύουν ότι αντιλαμβάνονται τη χρήση της μαθηματικής γλώσσας. Χρησιμοποιώντας τις χάρτινες φιγούρες ή τα δάχτυλά τους κατανοούν καλά, απλές προσθέσεις που περιλαμβάνουν συγκεκριμένα άτομα. Η Φοίβη και η Ιππολύτη επιδεικνύουν ότι η έλλειψη συγκεκριμένων αναφορών δεν τους προκαλεί δυσκολίες. Ακόμη περισσότερο, τα παιδιά στο παιχνίδι τους αυτό, δε φαίνεται να δυσκολεύονται να συνδέσουν την κατανόησή τους με το γραπτό τυπικό συμβολισμό.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας³⁷ ότι η βασική επινόηση της χρησιμοποίησης των δαχτύλων είναι ένας τρόπος να βοηθηθούν τα μικρά παιδιά να κάνουν τέτοιες μεταφράσεις. Τα δάχτυλα μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να αναπαρασταθούν απόντα αντικείμενα, και συγχρόνως να είναι από μόνα τους συγκεκριμένες αναφορές σε προτάσεις στη γλώσσα της αριθμητικής. Γίνονται τα δάχτυλα η σημαντική σύνδεση ανάμεσα στο αφηρημένο και το συγκεκριμένο:

ΑΘΗΝΑ: Φιγένηια, πόσα παιδιά λείπουν; Μέτρα με τα δάχτυλα.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ(μετράει με τα δάχτυλα): 1-2-3-4.

ΑΘΗΝΑ: Γράψε 4, παιδί μου.

Αν και βλέπουν συνεχώς γύρω τους γραπτά ψηφία, τα μικρά παιδιά δεν εισάγονται στη γραπτή αριθμητική έως ότου αρχίσουν το σχολείο. Παρακολουθούμε ότι οι μικρές παίχτριες έχουν μάθει να συνδέουν τη νέα γραπτή μορφή αναπαράστασης με την κατανόηση των αριθμών στο επίπεδο του συγκεκριμένου. Έχουν μάθει ότι η πρόσθεση τριών κοριτσιών σε τρία αγόρια μπορεί να αναπαρασταθεί με το « $3+3=6$ »:

ΦΟΙΒΗ: Αγόρια πρώτα. Ρήγας, Έκτορας, Ορφέας, τρία. Κορίτσια: Άλντα, Ήρα, Δανάη, τρία.

ΙΠΠΟΛΥΤΗ (γράφει): $3+3=6$

ΦΟΙΒΗ (βλέποντας το χαρτί της Ιππολύτης): Μπράβο! Μπράβο! Πολύ καλά.

Οι μικρές παίχτριες έχουν αρχίσει να γίνονται μαθηματικοί, μπορούν να αναγνωρίζουν σημαντικούς, γι' αυτές, αριθμούς και να καταγράφουν τα ευρήματά τους. Κάνουν συγκρίσεις, χρησιμοποιούν τη μαθηματική γλώσσα για να περιγράψουν

³⁷ Anderson, κ. άλ (2000) ό.π. σελ:49.

τα ευρήματά τους, αναπτύσσουν μαθηματικές ιδέες και αρχίζουν να κάνουν μαθηματικές πράξεις.

Τα μαθηματικά χρησιμοποιούνται από τις κοπέλες ως ένα ισχυρό μέσο επικοινωνίας που παρέχει το βασικό λόγο της διδασκαλίας των μαθηματικών σε όλα τα παιδιά.³⁸ Η δύναμη της γλώσσας αποβαίνει ένα σημαντικό εργαλείο με το οποίο μπορούν τα κορίτσια να διαλογιστούν πέρα από το ορατό. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφία ότι τα παιδιά πρέπει να αλληλεπιδρούν με συνεχώς ανώτερο γλωσσικό επίπεδο κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας.³⁹ Επομένως, το παιδί που μαθαίνει μαθηματικά πρέπει να αναγνωρίζει τότε «μιλάμε» μαθηματικά.

Στο παιχνίδι τους αυτό οι μικρές δασκάλες και οι μικρές μαθήτριες δείχνουν ότι έχουν μάθει να μεταφράζουν ανάμεσα στη γλώσσα των μαθηματικών (το λεξιλόγιο της αριθμητικής) και στις γνώσεις που έχουν για οικεία πράγματα και καταστάσεις (τα μαθηματικά της καθημερινής ζωής).⁴⁰ Έχουν μάθει ότι λέξεις όπως: «κάνει», «φορές», «συν» του λεξιλογίου της αριθμητικής έχουν ελαφρώς διαφορετικές χρήσεις απ' ό,τι έχουν στην καθημερινή συζήτηση.

Οι μικρές παίχτριες κατανοούν καλά απλές προσθέσεις που περιλαμβάνουν συγκεκριμένα αντικείμενα. Αντίθετα, η ερώτηση «Πόσο κάνει ένα και δύο» θέτει στο μικρό παιδί ένα άμεσο γλωσσολογικό πρόβλημα επειδή δεν αναφέρεται σε κάποια συγκεκριμένα αντικείμενα ή γεγονότα. Αυτή η αφηρημένη φύση των αριθμητικών προτάσεων, δηλαδή, η έλλειψη συγκεκριμένων αναφορών προκαλεί δυσκολίες στα μικρά παιδιά. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να αναπτύξουν συνδέσεις-ή τρόπους μετάφρασης- ανάμεσα στη νέα γλώσσα και στη δική τους συγκεκριμένη γνώση. Αυτές οι μεταφράσεις είναι σημαντικές στην κατανόηση των μαθηματικών.⁴¹

Τα παιδιά γρήγορα γίνονται ικανά να απαγγέλλουν τους αριθμούς στη σειρά, αλλά η ενστάλαξη της κατανόησης του συμβολισμού αυτών των αριθμών είναι μια αργή διαδικασία. Αυτή η μάθηση, μέσα από το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής είναι πολύ πιο σημαντική από την ατέλειωτη απαγγελία αριθμών.

Τέλος τα κορίτσια φάνηκαν βαθιά προσηλωμένα στο παιχνίδι τους και οι απόπειρες που έγιναν δυο φορές, με την επίκληση του υποτιθέμενου πολέμου από άλλα παιδιά πέρασαν εντελώς απαρατήρητες. Επίσης, στην αρχή του παιχνιδιού όταν η Αθηνά έχει ήδη αναλάβει το ρόλο της δασκάλας, η Ιφιγένεια την προσφωνεί «μαμά», η Αθηνά δεν απαντά δείχνοντας έτσι ότι τώρα το σενάριο είναι «Σχολείο» και όχι «Μαμά-παιδί».

A.2. Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες

A.2.1. Παιδαγωγική θέση:

Η δράση στη σφαίρα της φαντασίας, σε μια φανταστική κατάσταση, η δημιουργία των εκούσιων προθέσεων και των σχεδίων της πραγματικής ζωής, των εκούσιων κινήτρων, όλα παρουσιάζονται στο παιχνίδι, καθιστώντας το, το πιο υψηλό επίπεδο ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία. Το παιδί εξελίσσεται ουσιαστικά μέσα από

³⁸ Healy, Jane. (1996:104). *Μισαλά που Κινδυνεύουν*. (Μτφρ Τζελετοπούλου, Γκ.). Αθήνα: Λύχνος.

³⁹ ό.π. σελ. 107.

⁴⁰ Hughes, M. (2002: 73-75) *Τα Παιδιά και η Έννοια των Αριθμών*. Αθήνα: Gutenberg.

⁴¹ Hughes, M.(2002) ό.π. σελ., 87.

δραστηριότητες παιχνιδιού. Μόνο μ' αυτή την έννοια μπορεί να θεωρηθεί το παιχνίδι ως κυρίαρχη δραστηριότητα που καθορίζει την ανάπτυξη του παιδιού.⁴²

Ερευνητικά ερωτήματα (10), (11) και (12)

- *Απλά αντικείμενα παιχνιδιού ή εξαρτήματα μεταμφίεσης γίνονται το έναυσμα για να εγκαινιαστούν περίτεχνα σενάρια κοινωνικού παιχνιδιού υποκριτικής.*
- *Η ανάγκη των μικρών παιχτών για ανάπτυξη κοινής δράσης, τα οδηγεί να αναγνωρίσουν την αξία της συμβολικής κατασκευής και της κοινής κατανόησης των νοημάτων.*
- *Η κατανόηση της κοινωνίας δεν αποτελεί άμεση απόρροια του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής.*

Φύλλο παρατήρησης (5) «Το παιχνίδι του Μιχάλη»

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Εμένα θα με λέγανε Χλόη.
 ΔΑΝΑΗ: Εμένα Ηλέκτρα.
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Συνέχεια Ηλέκτρα;
 ΔΑΝΑΗ: Ναι! (πάει στα αγόρια). Αιμίλιε, μας φέρνεις τούβλα;
 Ο Αιμίλιος κουβαλάει 6 πλαστικούς κύβους .
 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Τι κουβαλάτε , κύριε;
 ΑΙΜΙΛΙΟΣ(χαμογελάει αμήχανα).
 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Είστε ο κύριος που πουλάει τούβλα;
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Ναι! Αφήστε τα εδώ, κύριε.
 Ο Αιμίλιος και ο Μιχάλης πηγαίνουν και φέρνουν κι άλλα τούβλα
 ΔΑΝΑΗ: Πόσο κάνουν;
 ΜΙΧΑΛΗΣ: Ένα χιλιάρικο.
 ΑΙΜΙΛΙΟΣ: Ένα χιλιάρικο. (φεύγουν)
 Η Ιφιγένεια φτιάχνει μια κούνια μωρού με τα τούβλα. Ο Θησέας κουβαλάει ένα τούβλο.
 ΔΑΝΑΗ(τον βλέπει): Όχι άλλο, συγγενής μου. Ευχαριστώ.
 ΜΙΧΑΛΗΣ (κουβαλώντας τρεις πλαστικούς κύβους.): Πού να τα βάλω;
 ΦΟΙΒΗ: Εκεί, σας παρακαλούμε.
 ΜΙΧΑΛΗΣ(ζητάει) Ένα χιλιάρικο. (Του το δίνει η Φοίβη από τα ψεύτικα χρήματα που έχουν φτιάξει τα παιδιά).
 ΔΑΝΑΗ: Μιχάλη, θες να είσαι υπηρέτης;
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Πώς θα σε λέγανε;
 ΜΙΧΑΛΗΣ (παύση).
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Μπερνάντο!
 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Θέλεις Μπερνάντο;
 ΜΙΧΑΛΗΣ: ΝΑΙ!
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Υπηρέτη, φτιάξε την κρέμα του μωρού!
 ΜΙΧΑΛΗΣ: Ναι! (πηγαίνει στην κουζίνα του κουκλόσπιτου).
 ΦΟΙΒΗ (στο Μιχάλη): Όταν τελειώσεις, πήγαινε στη φίλη μου να της φέρεις ένα σάντουιτς και μια πορτοκαλάδα.
 ΜΙΧΑΛΗΣ: Ναι.
 ΦΟΙΒΗ: Μπερνάντο, πάρε το μισθό σου (του δίνει χρήματα).

⁴² Vygotsky, L. *Νους στην Κοινωνία* στη Βοσνιάδου, Στ. (Επιμ. έκδ.).(1997:173). Αθήνα: Gutenberg.

ΜΙΧΑΛΗΣ: Έχω.

ΦΟΙΒΗ : Όχι, πάρ'τα!

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (δυνατά): Μπερνάντο! Πού είναι αυτός ο Μπερναντίνο; (τον βλέπει). Φτιάξε ένα ρυζόγαλο.

Ο Μιχάλης το φτιάχνει.

ΑΛΚΗΣ: θέλω κουταλάκι μικρό.

ΜΙΧΑΛΗΣ: Πάρε. (Παίρνει την πλαστική χύτρα και τη βάζει στο μάτι της κουζίνας. Φεύγει παίρνοντας μαζί το πορτοφόλι. Βλέπει τη νηπιαγωγό και της λέει) : Κοίτα πόσο φούσκωσε το πορτοφόλι!

Μέσα στο κουκλόσπιτο είναι ξαπλωμένοι ο Άλκης και η Αφροδίτη. Ο Μιχάλης πλησιάζει και χτυπάει τον πλαινό τοίχο του ιατρείου.

ΑΛΚΗΣ (βγαίνει και βλέποντας τον Μιχάλη φωνάζει):Α! Εσύ είσαι; Θα σε πυροβολήσω(στη συνέχεια, μαζί με τη Αφροδίτη φέρνουν το «μωρό» τους στο ιατρείο. Η Ήρα είναι η γιατρός).

ΑΘΗΝΑ: Μπερνάντο! Μπερνάντο!

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ (στο Μιχάλη): Σε φωνάζουν, πήγαινε.

ΜΙΧΑΛΗΣ (κρύβεται πίσω από τη νηπιαγωγό και φωνάζει):Κλέφτης! Κλέφτης!

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Πω, πω! Χάσαμε τον υπηρέτη.

Ο Μιχάλης μπαίνει και βγαίνει τρέχοντας από το κουκλόσπιτο.

ΑΛΚΗΣ: Εγώ θα τον πιάσω!

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (τηλεφωνεί):Γρήγορα: Αστυνομία! Ναι! Ελάτε σας παρακαλώ, ο κλέφτης μπήκε στο σπίτι μας.

Ο Μιχάλης έχει αρπάξει ένα πιατάκι από το κουκλόσπιτο. Τον κυνηγούν ο Άλκης, ο Αιμίλιος και ο Αχιλλέας. Ο Μιχάλης αρπάζει τον Αχιλλέα από τον λαιμό, τον ρίχνει κάτω.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ : Ήρεμα, παρακαλώ!

Ο Ερμής φορεί μια μάσκα του Μπάτμαν και ακούγεται σαν να μουγκρίζει. Ο Μιχάλης τον παίρνει από το χέρι και τον φέρνει για να τρομάξει τα κορίτσια. Ο Ερμής στέκεται ακίνητος.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Μπερνάντο!

ΑΘΗΝΑ: Μπερνάντο!

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Μιχάλη, σε φωνάζουνε. (Ο Μιχάλης παρακολουθεί ατάραχος κρατώντας το πορτοφόλι με τα δυο του χέρια).

ΦΟΙΒΗ: Θα πλήρωνε τα σπίτια, ο Μιχάλης.

ΑΘΗΝΑ: Δώσε μου λεφτά(της δίνει και δίνει και στα άλλα κορίτσια).

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Γιατί σας πληρώνει;

ΦΟΙΒΗ: Δεν ξέρουμε.

ΛΗΤΩ (κυνηγώντας τον Μιχάλη): Κύριε, κύριε (τον σταματάει).

ΜΙΧΑΛΗΣ: Τι θέλεις;

ΛΗΤΩ: Λεφτά! (της δίνει). Μου δίνεις κι άλλα; (της δίνει, τον κυνηγάει): Κύριε! Κύριε! (τον πιάνει και προσπαθεί να του πάρει τα λεφτά).

ΜΙΧΑΛΗΣ: Σας έδωσα πολλά! (Η Λητώ τον αρπάζει και τσακώνονται)

ΜΙΧΑΛΗΣ(στη νηπιαγωγό) : Της έδωσα πολλά!

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Λητώ, μην τον αρπάζεις.

ΑΘΗΝΑ: Δεν μου έδωσες εμένα.

ΛΗΤΩ: Δεν της έδωσες.

ΜΙΧΑΛΗΣ: Ποιας;

ΛΗΤΩ: Της Αθηνάς.

ΜΙΧΑΛΗΣ: Έχω λίγα (φεύγει).

Πάνω στο τραπέζι βρίσκει τη μάσκα του Μπάτμαν. Τη φοράει. Ο Ορφείας τού περνάει την μαύρη μπερτα στους ώμους. Βλέπει τη Αφροδίτη καθισμένη στο παγκάκι του ιατρείου να ταΐζει το μωρό της. Πηγαίνει και στέκεται, όρθιος, μπροστά της και μουγκρίζει.

ΑΦΡΟΔΙΤΗ (Σηκώνει τα μάτια και με σταθερό βλέμμα του λέει): ΑΣΕ ΜΑΣ!

ΜΙΧΑΛΗΣ (συνεχίζει): Γκρρρρ!

ΑΦΡΟΔΙΤΗ (με νάζι): Άσε μας, χοντρούλη!

ΜΙΧΑΛΗΣ (πηγαίνει στη Λητώ που χτενίζεται όρθια στο κομμωτήριο).

ΛΗΤΩ (τον βλέπει και συνεχίζει να χτενίζεται).

Στο κουκλόσπιτο κοιμούνται ο Αιμίλιος, ο Άλκης, ο Θησέας, ο Λάμπρος και ο Ρήγας. Ξυπνάνε. Ο Ερμής βρίσκεται έξω από το κουκλόσπιτο στο τραπέζι με τα κουζίδικά.

ΘΗΣΕΑΣ φωνάζει από το ανοιχτό παράθυρο του κουκλόσπιτου): Φέρε μια σπράιτι!

ΕΡΜΗΣ: Τώρα δεν τρώνε. Ξυπνήστε! Ωρα δουλειά!

ΜΙΧΑΛΗΣ: Θα φέρω εγώ.

ΘΗΣΕΑΣ: Μια σπράιτι.

ΜΙΧΑΛΗΣ (του δίνει το κανατάκι): Ορίστε.

ΡΗΓΑΣ: Σε ποτήρι. (Ο Μιχάλης του δίνει ένα πλαστικό ποτήρι).

ΛΑΜΠΡΟΣ: Πορτοκαλάδα.

ΘΗΣΕΑΣ: Έλα, δώσε λίγο πορτοκαλάδα (ο Μιχάλης του δίνει μια κατσαρολίτσα. Ο Θησέας «πίνε»).

ΜΙΧΑΛΗΣ: Κι άλλο;

ΘΗΣΕΑΣ: Όχι. Δώσε μου μια φαγητό γιατί πεινάω.

Ο Μιχάλης παίρνει τα κουτάλια κι ανακατεύει το «φαγητό» σε μια κατσαρόλα.

ΡΗΓΑΣ: Σουβλάκι έχεις;

ΜΙΧΑΛΗΣ (σκέφτεται): Έχω.

ΑΛΚΗΣ: Ξύπνησα! Ε! ε! Μάγειρα! Πού είναι η σπράιτ μου;

ΜΙΧΑΛΗΣ: Εδώ είναι.

Βάζει στο δίσκο ποτηράκια και πιατάκια και πηγαίνει μέσα στο κουκλόσπιτο. Σερβίρει το Λάμπρο και το Θησέα που παίρνουν από το δίσκο και ρουφούν με θόρυβο τον «καφέ». Ο Θησέας φεύγει από το κουκλόσπιτο και πηγαίνει στην άλλη αίθουσα λέγοντας: «Ήρθα τώρα στη δουλειά» (παίρνει μερικές ράβδους και φτιάχνει κάτι μ' αυτές για πολύ λίγο. Τις αφήνει και τρέχει πίσω στο κουκλόσπιτο).

ΘΗΣΕΑΣ: Κύριε μάστορα, μια σπράιτι.

ΜΙΧΑΛΗΣ: Ορίστε.

ΘΗΣΕΑΣ: Ευχαριστώ. (πηγαίνει και ξαπλώνει μέσα στο κουκλόσπιτο).

ΑΘΗΝΑ: Μπερνάντο! Φτιάξε μια κρέμα για το μωρό και φέρ'το στο σπίτι.

ΜΙΧΑΛΗΣ: Εντάξει.

ΘΗΣΕΑΣ: Μάνθε! Μια σπράιτ.

ΜΙΧΑΛΗΣ (βάζει την κανάτα κάτω από το τραπέζι, μιμείται το θόρυβο της μηχανής εσπρέσο): Ορίστε! (Βλέπει τη νηπιαγωγό και της λέει με νόημα): Τώρα θα τους πληρώσω. (Μπαίνει μέσα στο κουκλόσπιτο και μοιράζει λεφτά στα αγόρια και βγαίνει).

ΑΘΗΝΑ (τον βλέπει): Πού είναι το φαγητό;

ΜΙΧΑΛΗΣ: Νάτο.

ΛΑΜΠΡΟΣ: Ε! Μάγειρα. Φέρε λεφτά.

ΜΙΧΑΛΗΣ: Περίμενε παιδί μου.

ΘΗΣΕΑΣ (γυρίζοντας απ' τη «δουλειά»): Μάνθε! Σπράιτι!

ΑΘΗΝΑ: Ένα καφέ μέτριο.

ΜΙΧΑΛΗΣ: Δεν πουλάμε καφέ.

ΑΘΗΝΑ: Πουλάτε και πάρα-πουλάτε! (αυστηρά) Μπερνάντο!

ΜΙΧΑΛΗΣ (φεύγοντας): Δεν είμαι άλλο Μάνθος.
 Τα αγόρια συνεχίζουν να κοιμούνται , να ξυπνάνε, να δουλεύουν και να έρχονται για φαγητό...
 Ο Μιχάλης παίρνει μια μαύρη τσάντα και την ψάχνει για να βρει λεφτά. Τα δείχνει στη Αθηνά.
 ΑΘΗΝΑ: Μπερνάντο! θέλω ένα λεφτάκι. (Πηγαίνουν μαζί στην κουζίνα και βρίσκουν λεφτά).
 ΑΘΗΝΑ (τονίζοντας ένα-ένα γράμμα):Κ-Α-Φ-Ε!
 ΜΙΧΑΛΗΣ (της χώνει στο στόμα το κανάτι). Η Αθηνά φεύγει κι ο Μιχάλης την ακολουθεί.
 ΑΘΗΝΑ (γυρίζει απότομα): Μπερνάντο! Στην κουζίνα! Μη με ακολουθείς! (Πηγαίνουν και οι δύο στο γραφείο της νηπιαγωγού).
 ΑΘΗΝΑ: Μπερνάντο, δώσε ή δύο ή τρία [λεφτά].
 ΜΙΧΑΛΗΣ (αποφασιστικά) ΔΕ ΣΟΥ ΔΙΝΩ!
 Ο Μιχάλης παίρνει το χοπ-χοπ, το καβαλάει και χοροπηδάει. Από τις τσέπες του πέφτουν παντού λεφτά.
 ΑΘΗΝΑ: Μπερνάντο, φέρε λεφτά!
 ΜΙΧΑΛΗΣ: ΟΧΙ!

Πηγή :Γκόλφω Τζελετοπούλου (30/3/2000)

Σημασιολογική ανάλυση

Το παιχνίδι αρχίζει με τη δήλωση της Ιφιγένειας, «Εμένα, με λέγανε Αριάδνη» και την αντιδήλωση της Δανάης «Εμένα, Ηλέκτρα». Στη συνέχεια, βλέπουμε τα δυο κορίτσια να διαπραγματεύονται με δυο αγόρια την αγορά κάποιων τούβλων για να φτιάξουν κούνιες για τα «μωρά τους».

Η Δανάη, βλέποντας τον Μιχάλη, του προτείνει να γίνει ο υπηρέτης τους, πράγμα που αυτός αποδέχεται. Σε λίγο, ο Μιχάλης αλλάζει ρόλο, γίνεται κλέφτης του πορτοφολιού. Νέος ρόλο για το Μιχάλη, γίνεται Μπάτμαν. Μάταια δοκιμάζει να φοβίσει τα κορίτσια. Τα αγόρια κοιμούνται μέσα στο κουκλόσπιτο. Ο Μιχάλης υιοθετεί το ρόλο του σερβιτόρου, αλλά και του μάγειρα, και του Μάνθου. Τέλος, ψάχνει για το πορτοφόλι και τα λεφτά. Καβαλώντας το χοπ-χοπ, χοροπηδάει. Από τις τσέπες του πέφτουν ολόγυρα λεφτά!

Αντιμετωπίζοντας το συγκεκριμένο παιχνίδι ως δραματική ολότητα, διαιρέσαμε τη συνολική ακολουθία του λόγου σε τρεις πράξεις και τέσσερις σκηνές. Αυτές οι πράξεις και οι σκηνές παρουσιάζονται στον πίνακα 5 με ανάλογους τίτλους .

Πίνακας 5

Πράξη	Σκηνή	Τίτλος	Εντός σεναρίου	Εκτός σεναρίου
I	1	Τούβλα για τις κούνιες Αγορά τούβλων Κουβαλητής τούβλων	Ναι Ναι Ναι	
II	2	Υπηρέτης Μαμάδες «Κοίτα, πόσο φούσκωσε το πορτοφόλι!»	Ναι Ναι —	Ναι
III	3	Κλέφτης. Λεφτά «Της έδωσα πολλά»	Ναι	Ναι
	4	Μπάτμαν	— Ναι	
	5	Σερβιτόρος Μάγειρας Μάνθος	Ναι Ναι Ναι	
	6	«Δεν είμαι πια Μάνθος» Λεφτά	— Ναι	Ναι

* Εντός/εκτός σεναρίου παιχνιδιού

Ερμηνεύοντας τον πίνακα 5 παρατηρούμε ότι το παιχνίδι αρχίζει με μια φανταστική κατάσταση που αρχικά είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα. Είναι μια φανταστική κατάσταση αλλά γίνεται κατανοητή μόνο κάτω από το φως μιας αληθινής κατάστασης που έχει μόλις συμβεί (αγορά τούβλων). Τα παιδιά ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους όχι μόνο με την άμεση αντίληψη των αντικειμένων (πλαστικοί κύβοι, ψεύτικα χρήματα, πλαστική χύτρα, μάσκα Μπάτμαν, ποτήρι κ.λ.π.) ή με βάση την κατάσταση που τα επηρεάζει άμεσα, αλλά, ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και βάση του νοήματος αυτής της κατάστασης.

Συντελείται μια αναπαραγωγή της πραγματικής κατάστασης. Τα παιδιά στο παιχνίδι τους σχεδόν επαναλαμβάνουν ό,τι υποθέτουν ότι κάνουν οι ενήλικοι όταν είναι υπηρέτες, κλέφτες, σερβιτόροι, μάγειροι, μαμάδες, ή έχουν λεφτά. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας⁴³ ότι το παιχνίδι τους αυτό είναι μάλλον, περισσότερο ανάμνηση από κάτι που έχει συμβεί στην πραγματικότητα παρά μια φανταστική κατάσταση. Είναι πιο πολύ μνήμη σε δράση, παρά μια πρωτότυπη κατάσταση της φαντασίας.

Με βάση τον ίδιο πίνακα, παρατηρούμε μια συνεχή εναλλαγή ρόλων των παιδιών και ιδιαίτερα του Μιχάλη. Ένα συνεχές «πήγαينه- έλα» μεταξύ διαφορετικών ρόλων, (κουβαλητής τούβλων, Μπερνάντο, σερβιτόρος, μάγειρας κ.λ.π.), με διαφορετικούς τρόπους δράσης, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Η ανάγκη των μικρών παιχτών για ανάπτυξη κοινής δράσης, τα οδηγεί να αναγνωρίσουν την αξία της κατασκευής και της κοινής κατανόησης νοημάτων.

Συνεπώς, η κατανόηση της κοινωνίας δεν αποτελεί άμεση απόρροια του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία ότι τα παιδιά ανακαλύπτουν ένα κοινωνικό τρόπο ζωής κινητοποιημένα από την ευχαρίστηση που αντλούν από τη θεώρηση της κοινωνίας ως αντικείμενο.⁴⁴ Το

⁴³ Vygotsky, L. (1997:172-173) στη Βοσνιάδου, Στ. *Νους στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

⁴⁴ Furth, H. Kane, S. *Τα παιδιά δομούν την κοινωνία στην Αυγητίδου*, Σ.(2001:149). *Το παιχνίδι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών λειτουργώντας ως πλαίσιο έναρξης, οριοθέτησης και ερμηνείας της δράσης στο παιχνίδι, μαρτυρά τον ενεργητικό ρόλο των παιδιών στην πολιτισμική αναπαραγωγή.

Από τη στιγμή που εγκαινιάστηκε το παιχνίδι με τη φράση κλειδί: «Εμένα, θα με λέγανε Αριάδνη», που σηματοδότησε το άνοιγμα της «αυλαίας» πυροδοτήθηκε ένα πλήθος μεταμορφώσεων τόσο των υποκειμένων:

- Μαμάδες
- Πωλητές τούβλων
- Υπηρέτης μαμάδων
- Κλέφτης
- Πλούσιος
- Μπαμπάδες που κοιμούνται, ξυπνούν, τρώνε και δουλεύουν.
- Σερβιτόρος
- Μάγειρας-Μάνθος

όσο και των αντικειμένων του παιχνιδιού:

- τούβλα (πλαστικοί κύβοι)
- χρήματα (χαρτιά φτιαγμένα από τα παιδιά)
- μάσκες μεταμφίεσης
- κανατάκι (σπράιτ)
- ποτήρι (πορτοκαλάδα)
- κατσαρολίτσα (πορτοκαλάδα)
- ποτηράκια σε πιατάκια (καφέδες)
- κανάτα (καφές εσπρέσο)
- το κανάτι (καφές)

Τα παιδιά κάνουν συνειδητές επιλογές σύμφωνα με το νόημα των πράξεων. Μεταπηδούν από ένα αντικείμενο στο άλλο, απ' τη μια πράξη στην άλλη. Η συμπεριφορά τους δεν περιορίζεται από το πεδίο της άμεσης αντίληψης. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας⁴⁵ ότι η κίνηση στο πεδίο του νοήματος κυριαρχεί στο παιχνίδι. Το πεδίο του νοήματος καθυποτάσσει όλα τα πραγματικά αντικείμενα και πράξεις.

Το παιχνίδι τους αυτό είναι *παιχνίδι κανόνων* μέσα στο πλαίσιο του φανταστικού στοιχείου. Η αλλαγή από την κυριαρχία της φανταστικής κατάστασης στην κυριαρχία των κανόνων είναι σημαντική στην ανάπτυξη του ίδιου του παιχνιδιού, το οποίο με τη σειρά του επιφέρει εσωτερικούς μετασχηματισμούς στην ανάπτυξη του παιδιού.

Αρκετοί ερευνητές,⁴⁶ αφού εξέτασαν το προσχολικό παιχνίδι μέσα από τη μελέτη του μεταγενέστερου και βασισμένου σε κανόνες παιχνιδιού, συμπέραναν ότι αν κι έχει να κάνει με μια φανταστική κατάσταση, στην πραγματικότητα πρόκειται για παιχνίδι με κανόνες. Ότι περνάει απαρατήρητο για το παιδί στην πραγματική ζωή, γίνεται κανόνας συμπεριφοράς στο παιχνίδι.

Όταν στο παιχνίδι υπάρχει μια φανταστική κατάσταση, υπάρχουν κανόνες που όμως δε διαμορφώνονται εκ των προτέρων αλλάζοντας την πορεία του παιχνιδιού, αλλά απορρέουν από μια φανταστική κατάσταση. Έτσι, η αντίληψη ότι το παιδί συμπεριφέρεται σε μια φανταστική κατάσταση χωρίς κανόνες, είναι απλά εσφαλμένη.

⁴⁵ Vygotsky, L. στη Βοσνιάδου, Στ. (Επιμ. έκδ) (1997:170). *Νους στην Κοινωνία*. Αθήνα Gutenberg.

⁴⁶ Vygotsky, (1997)ό.π.σελ. 160.

Ακόμη και το πιο απλό παιχνίδι, μόλις οριστεί από ορισμένους κανόνες, μετατρέπεται αυτομάτως σε μια φανταστική κατάσταση, αφού κάποιες δυνατότητες για δράση αποκλείονται.⁴⁷

Οι μεταμορφώσεις αυτές δηλώνουν ότι το ουσιαστικό κοινωνικό πρότυπο της υποκριτικής των παιδιών εξαρτάται από τις πολλές και ποικίλες προσπάθειες των παιδιών για επικοινωνία. Τα παιδιά παρουσιάζονται να συν-δημιουργούν με συνομηλίκους περίπλοκα πλασματικά γεγονότα που εμπεριέχουν μεταπλασμένα σκηνικά και κοστούμεια, διατηρούμενους φαντασιακούς χαρακτήρες και συνεχόμενα θέματα παιχνιδιού.⁴⁸

Παρατηρούμε ότι τα παιδιά έχουν συναίσθηση του παιχνιδιού και είναι ικανά, με δική τους επιλογή, να μπαίνουν και να βγαίνουν από το σενάριο του παιχνιδιού, είτε για να διαπραγματευτούν είτε να επανα-διαπραγματευτούν τους κανόνες και τους ρόλους του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής.⁴⁹ Είναι άξιος προσοχής ο τρόπος με τον οποίο ο Μιχάλης μετακινήθηκε σε επίπεδα πραγματικότητας, «βγαίνοντας» από το παιχνίδι για να απευθυνθεί στη νηπιαγωγό:

1. «Κοίτα, πόσο φούσκωσε το πορτοφόλι» (πράξη I, σκηνή 2).
2. «Της έδωσα πολλά» (πράξη II, σκηνή 4).
3. «Δεν είμαι πια Μάνθος» (πράξη III, σκηνή 6).

κατορθώνοντας, να διατηρεί τη συνέχεια μέσα στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Το παιχνίδι τους αυτό πηγάζει από αυτή καθαυτή την αντίληψη των παιδιών για τον κόσμο (πραγματικότητα παιχνιδιού) και για το πώς αυτός λειτουργεί. Επομένως είναι μια πολύ προσωπική, δημιουργική δραστηριότητα.

Ο Vygotsky⁵⁰ επισήμανε ότι από μια άποψη, ένα παιδί είναι ελεύθερο στο παιχνίδι ν' αποφασίσει για τις πράξεις του. Από μια άλλη άποψη πρόκειται για μια απατηλή ελευθερία, επειδή οι πράξεις του παιδιού στην ουσία υπόκεινται στο νόημα των αντικειμένων, και το παιδί δρα αναλόγως.

Το «παιχνίδι του Μιχάλη» είναι μια δραστηριότητα που συνεπάγεται τις επιλογές των παιδιών, παρακινείται από τα συναισθήματά τους και τις εσωτερικές τους σκέψεις. Το παιχνίδι τους υποστηρίζει την κοινωνική αντίληψη των παιδιών και ανατροφοδοτείται από την εμπειρία τους. Οι ρόλοι και τα θέματα που εκδραματίζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τους κοινωνικούς κανόνες και τις συμβάσεις.

Τέλος το παιχνίδι τους αυτό ως μια εθελοντική δραστηριότητα που εκλαμβάνεται με πολλή σοβαρότητα μπορεί να προκαλέσει σημαντική μάθηση. Τα παιδιά παίζουν γιατί το θέλουν και το χαίρονται. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας⁵¹ σχετικά με τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής.

⁴⁷ Vygotsky, (1997)ό.π.σελ. 162.

⁴⁸ Αυγητίδου, Σ. (2001) ό.π. σελ. 118.

⁴⁹ Lindon, J. (2001) ό.π. σελ.43.

⁵⁰ Vygotsky, L. στη Βοσνιάδου, Στ. (Επιμ. έκδ) (1997:174). *Νους στην Κοινωνία*. Αθήνα Gutenberg.

⁵¹ Lindon, J (2001) ό.π. σελ. 44.

A.3. Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως διαδικασία ανακάλυψης της ταυτότητας.

A.3.1 Παιδαγωγική θέση:

Στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας, τα παιδιά μαθαίνουν πολλά για τους ρόλους που αναμένονται να παίξουν και για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται, σύμφωνα με τους ρόλους αυτούς. Η χρήση εξαρτημάτων μεταμφίεσης, δίνει στα παιδιά την ελευθερία του πιθανού, την ευκαιρία να πειραματιστούν με την ταυτότητά τους.⁵²

Ερευνητικά ερωτήματα (13), (14)

- *Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής είναι μια διαδικασία αποκάλυψης, αντιμετώπισης και πειραματισμού με τα στερεότυπα του φύλου.*
- *Η αντίληψη του νηπίου για τους ρόλους των φύλων αποκαλύπτονται μέσα από τις δραστηριότητες του κπυ.*



⁵² Greenfeld, C. (2000). *Reflections on Questions about Dramatic Play*. <http://www.manukau.ac.nz>

Φύλλο παρατήρησης (6)
«Το κουρείο»

Ο Ερμής είναι ο κουρέας και ο Ορφέας ο πελάτης. Η Ιφιγένεια του φοράει στο λαιμό ένα κομμάτι άσπρης φόδρας . Ο Ερμής παίρνει μια βούρτσα και τον χτενίζει με ήρεμες κινήσεις . Το πρόσωπό του δείχνει γαλήνιο και καταχαρούμενο. Παίρνει το μικρό καθρεφτάκι και το βάζει μπροστά στο πρόσωπο του Ορφέα. Χαμογελάνε ευχαριστημένοι και οι δύο.

Ο Ερμής παρατάει το καθρεφτάκι και αρπάζει το πινέλο που «βάφουν» τα μαλλιά. Το ακουμπάει πάνω στο πρόσωπο του Ορφέα και αρχίζει να περνάει όλο του το πρόσωπο με νευρικές και άτσαλες κινήσεις. Ο Ορφέας κάθεται υπομονετικός. Μερικές γκριμάτσες φανερώνουν ότι οι τρίχες του πινέλου τον τσιμπάνε. Στη συνέχεια ο Ερμής περνά το πινέλο σε όλο το κεφάλι του, μέσα στα μαλλιά. Μετά παίρνει το πιστολάκι και λέγοντας «φσσσ» του στεγνώνει τα μαλλιά.

Τώρα, ο Ερμής κρατάει στο χέρι του ένα κοκαλάκι με λάστιχο- των κοριτσιών. Κοιτάζει τη νηπιαγωγό συνωμοτικά.

ΕΡΜΗΣ: Του το βάλω κορίτσι, Κύγια Γκόφω!

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ(τον παρακολουθεί και ενίσταται): Κορίτσι είναι ; Τι του βάζεις;

ΕΡΜΗΣ(παίρνει το λαστιχάκι και το κρεμάει στο αυτί του Ορφέα).

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (παίρνει ένα κολιέ και το περνάει στο λαιμό του Ορφέα).

ΕΡΜΗΣ (ενθουσιασμένος, παίρνει πολλά κολιέ και τα περνάει ένα –ένα στο λαιμό του Ορφέα, λέγοντας, κάθε φορά: «Αυ-τό-ο-ο!, Αυ-τό-ο-ο!»)

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Έλα, βάλ' του κι 'αυ-τό-ο-ο! (του βάζουν πολλά κολιέ.)

ΕΡΜΗΣ(στη νηπιαγωγό):Κύγια-Γκόφω. Κοιτάξτε τι τον κάνουμε, κορίτσι!

ΑΦΡΟΔΙΤΗ(πλησιάζει ανήσυχη): Τι του βάζετε;

ΕΡΜΗΣ (πειραγμένος, την σπρώχνει): Έλα-α! Κορίτσι! [τον κάνουμε] .

ΕΡΜΗΣ και ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ(συνεχίζουν, μέσ' στην τρελή χαρά να του φορούν βραχιόλια, δαχτυλίδια, σκουλαρίκια, χτενάκια στα μαλλιά, τσιμπιδάκια.)

ΑΙΜΙΛΙΟΣ (πλησιάζει απορημένος): ΤΙ ΤΟΥ ΚΑΝΕΤΕ;

ΕΡΜΗΣ: Κορίτσι!

Ο Αιμίλιος πλησιάζει πίσω από την καρέκλα που κάθεται ο Ορφέας και τον αγκαλιάζει.

Γελάνε και οι δυο. Μετά παίρνει κι' αυτός μια βούρτσα και χτενίζεται, κοιτάζοντας, τον εαυτό του στον καθρέφτη.

ΑΡΙΩΝ (έρχεται στο κομμωτήριο και κάθεται στην πλαϊνή καρέκλα από τον Γιάννη. Η Ιφιγένεια, ο Αιμίλιος και ο Θησέας του φορούν κολιέ και βραχιόλια κλπ. επαναλαμβάνοντας, κάθε φορά : «Κι αυτό-ο-ο! Κι αυ-τό-ο-ο!»)

Ο Ορφέας δυσανασχετεί, τραβάει την άσπρη «ποδιά» από το λαιμό του, βγάζει τα κοσμήματα και σηκώνεται. Πηγαίνει και κάθεται σ' ένα καρεκλάκι απέναντι από τον Αρίωνα και παρακολουθεί τα παιδιά που τον στολίζουν.

ΘΗΣΕΑΣ(πλησιάζει χοροπηδώντας): Το κάνουμε κορισάκι! (ταυτόχρονα , αντιλαμβάνεται τον Πλάτωνα και αρχίζει να τον κυνηγάει , φωνάζοντας): Εσύ! Εσύ! Θα σε κάνουμε κορισάκι!

ΠΛΑΤΩΝ (τρέχει και φωνάζει): ΟΧΙ, ΟΧΙ.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ(έχει βάλει ένα φουξία χτενάκι στα μαλλιά του Αρίωνα): Κυρία Γκόλφω, σαν τσιγγάνα δεν είναι ο Αρίων;

ΑΙΜΙΛΙΟΣ: Κυρία Γκόλφω, μπορώ να πάω στο Σύνθετο;

ΝΗΠ: Ναι.

ΑΛΚΗΣ (αγκαλιάζεται με τον Αιμίλιο και φεύγουν αγκαλιασμένοι, τραγουδώντας) Πά-με στο Σύν-θε-το!!

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (τους ακολουθεί): Αιμίλιε, σαν τη Ροζαλίτα δεν είναι ο Αρίων; (γέλια)

ΝΗΠ: Ποια είναι αυτή;

ΑΙΜΙΛΙΟΣ: Στο Σκάι, με τον Φερνάντο Χοσέ!

Σημασιολογική ανάλυση

Ο Ερμής και ο Ορφέας (προνήπια) εγκαινιάζουν το παιχνίδι τους στο κομμωτήριο, μπροστά στον ολόσωμο καθρέφτη. Αυτό που παρακολουθούμε, αρχικά, είναι η αναπαράσταση της κουλτούρας του κουρείου. Ο Ορφέας είναι ο πελάτης, ο Ερμής ο κουρέας και η Ιφιγένεια (προνήπιο) η βοηθός του. Ο Ερμής επιδεικνύει τις διαβαθμισμένες γνώσεις του ως προς τι και πώς κάνει ένας αποτελεσματικός κουρέας. Ο δε Ορφέας ως ευχαριστημένος πελάτης, απολαμβάνει, μακαρίως, τις περιποιήσεις του κουρέα του.

Ωστόσο, στη συνέχεια ο Ερμής -παρά τις εμφανείς αδυναμίες του στην εκφορά της γλώσσας- με τη φράση του «Του το βάλω [το κοκαλάκι με το λάστιχο για να τον κάνω] κορίτσι, κύγια Γκόφω» παύει, απλώς, να μιμείται. Το παιχνίδι *μετασηματίζεται σε γνωστική δραστηριότητα που απελευθερώνει τη σκέψη*, η οποία επιτρέπει τη διερεύνηση τόσο καινοτομικών όσο και στερεότυπων ρόλων. Και εδώ είναι που το παιχνίδι αποκτά εξαιρετικό ενδιαφέρον.

Τα παιδιά διαπραγματεύονται το ζήτημα της κοινωνικής ταυτότητας. Παρακολουθούμε τον ενθουσιασμό με τον οποίο τόσο ο Ερμής όσο και η, αρχικά, επιφυλακτική Ιφιγένεια περνούν, το ένα μετά το άλλο, τα κολιέ του κομμωτηρίου στο λαιμό του ανεκτικού Ορφέα. Ως δυο καλοί, μικροί συνωμότες μοιράζονται μεταξύ τους την απελευθερωτική, και καινοτόμα σκέψη «να κάνουν τον Ορφέα κορίτσι».

Μ'αυτόν τον τρόπο, αναδομούν εννοιολογικά (αγόρι-κορίτσι) και κυριολεκτικά (βάζουν όλα τα κολιέ, τα σκουλαρίκια, τα χτενάκια στον Ορφέα) το φυσικό περιβάλλον τους, διαχωρίζοντάς το από τον καθημερινό κόσμο των ενηλίκων.

Είναι χαρακτηριστική η επανάληψη της σχεδόν μελωδικής λέξης «Αυτο-ο-ό! Αυτο-ο-ό» κάθε φορά που του φορούν ένα ακόμη κολιέ, γεγονός που φαίνεται να αντανακλά την αμοιβαία ικανοποίησή τους που προέρχεται από την ανταλλαγή της κοινής γνώσης «να κάνουν τον Ορφέα κορίτσι». Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας⁵³ ότι αυτή η επανάληψη εξυπηρετεί τη διατήρηση της δυαδικής ροής της συνομιλίας και ταυτόχρονα επιβεβαιώνεται η κοινή κατανόηση της κατάστασης.

Η επανάληψη ως μηχανισμός δομικής διατήρησης της συνομιλίας εξυπηρετεί δύο σκοπούς: ένα δομικό-να διατηρηθεί η δυαδική ροή (αργότερα και η ομαδική) κι ένα άλλο ουσιαστικό, να επιβεβαιωθεί η κοινή κατανόηση της κατάστασης. Έτσι το παιχνίδι τους αυτό γίνεται το μέσο με το οποίο μαθαίνουν για τα συναισθηματικά και γνωστικά συστήματα μιας συγκεκριμένης κουλτούρας.⁵⁴

Όλα τα παιδιά που παίρνουν μέρος στο παιχνίδι «Το κουρείο», παίζοντας, με τους δικούς τους όρους, δηλαδή, με όρους που αφορούν αυτές καθ'αυτές τις δικές τους κοινωνικές σχέσεις αυξάνουν την κατανόησή τους για τον κόσμο των ενηλίκων και τα στερεότυπα του φύλου. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της κοινωνικής ανθρωπολόγου Allison James,⁵⁵ ότι το να γίνεις αγόρι ή κορίτσι δεν είναι ζήτημα απλής ανταπόκρισης της βιολογίας, ούτε και ένδυσης μιας προκατασκευασμένης ταυτότητας αρσενικού ή θηλυκού. Μάλλον πρόκειται για μια διαδικασία ανακάλυψης, αντιμετώπισης και πειραματισμού με τα στερεότυπα του φύλου, τα οποία είναι ενσωματωμένα σε συγκεκριμένες πολιτισμικές πρακτικές.⁵⁶

Στο παιχνίδι τους αυτό τα παιδιά παρουσιάζονται ως «δράντα υποκειμένα» και όχι ως απλοί αντιγραφείς και μιμητές του κόσμου των ενηλίκων. Δεν μιμούνται απλώς και με παθητικό τρόπο τους κοινωνικούς ρόλους. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν

⁵³ Nelson & Gruendel στη Βοσνιάδου, Στ. *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας* (1992). σελ. 100.

⁵⁴ Schwartzman, H. (1978) *Transformations: the Anthropology of Children's Play*, New York: Plenum.

⁵⁵ James, A. (1993) *Childhood Identities*. Edinburgh University Press.

⁵⁶ Αυγητίδου, Σ. (2001).ό.π. σελ.85.

με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, ότι το παιχνίδι τους αυτό δεν αποτελεί απλώς παθητική μίμηση, αλλά αποτελεί μια «προσαρμοστική δυναμικότητα»⁵⁷ (adaptive potentiation) η οποία εμπεριέχει τη δημιουργική εξερεύνηση παρά την απλή αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου.

A.3.2.Παιδαγωγική θέση:

Τα κορίτσια παίζουν διαφορετικά από τα αγόρια. Όπως τα οργανωμένα παιχνίδια των αγοριών, και τα κοριτσίστικα παιχνίδια είναι οργανωμένα γύρω από σχέσεις εξουσίας. Όμως, όσον αφορά τα κορίτσια υπάρχουν μεγαλύτερες δυνατότητες για πειραματισμό.⁵⁸ Αντλημένοι από την καθημερινή ζωή, οι γυναικείοι χαρακτήρες είναι περισσότερο σφαιρικοί, τα σενάρια περισσότερο περίπλοκα

Επομένως, τα κορίτσια διαθέτουν περισσότερες γνώσεις για το φύλο, τις οποίες εφαρμόζουν στο παιχνίδι της υποκριτικής.⁵⁹ Σε μικρές ομάδες, τα κορίτσια διερευνούν αρκετά λεπτομερώς το χαρακτήρα και τη λειτουργία των συστημάτων εξουσίας στο σπίτι ή στο σχολείο και η γνώση τους αυτή ενδέχεται να είναι αξιόλογη.⁶⁰

Τα παιχνίδια των παιδιών χαρακτηρίζονται από συναισθήματα που προάγουν την αμοιβαιότητα, τη φιλία,⁶¹ τη συνεργασία, την αμοιβαία ευχαρίστηση και την απόλαυση, την έκπληξη και το ενδιαφέρον.

Ερευνητικά ερωτήματα (15), (16) και (17)

- Στο πλαίσιο του σχολείου το φύλο προσλαμβάνει μια αυξανόμενη προβολή ως σημαίνον σύμβολο της διαφοράς μεταξύ των παιδιών.
- Συναισθήματα όπως είναι η χαρά, η ζωντάνια και η απόλαυση συνδέονται θετικά με το κπυ.
- Η χρήση εξαρτημάτων μεταμφίεσης δίνει στα παιδιά την ελευθερία του πιθανού, την ευκαιρία να πειραματιστούν με την ταυτότητα.

Φύλλο παρατήρησης (7)

«Κορίτσια ως γυναίκες»

Η Λητώ πήρε μαζί της, στο διάλειμμα, τα τρία μικρά γούνινα ζωάκια. Μαζί με την Ιππολύτη και τη Αφροδίτη κουβάλησαν ένα παγκάκι, έξω, και κάθισαν στη σκιά. Κοιτούσαν με ενδιαφέρον τα τρία ζωάκια.

ΙΠΠΟΛΥΤΗ: Να τα βάλουμε για βυζιά!

ΛΗΤΩ, ΑΦΡΟΔΙΤΗ(ζετρελαμένες): ΝΑΙ!

Αμέσως, σηκώνονται και το κάνουν. Με τα χέρια, έξω, από τα μπλουζάκια τους τακτοποιούν τα ζωάκια στο κατάλληλο ύψος. Σκάνε στα γέλια. Κοιτάγονται, για λίγο, μεταξύ τους και αρχίζουν να... τρακάρουν τα «βυζιά τους». Η Δανάη τρέχει μέσα στην τάξη και φέρνει το πάνινο κουκλάκι της και το βάζει για στήθος. Πλησιάζει τις κοπέλες και αρχίζει κι αυτή το τρακάρισμα.

⁵⁷ Sutton-Smith, B. (1997) "Play as adaptive potentiation", στο P. Stevens (επιμ). *Studies in the Anthropology of Play*. New York: Leisure Press. Βλ. Αυγητίδου σελ. 98.

⁵⁸ Αυγητίδου, Σ. (2001:97-98). (Επιμ. έκδ). *Το Παιχνίδι*. Αθήνα :Τυπωθήτω.

⁵⁹ Αυγητίδου, Σ. ό.π.

⁶⁰ Steedman, C. (1982). *The Tidy House*. London: Virago. Στην Αυγητίδου Σ. ό.π. σελ. 98.

⁶¹ Αυγητίδου, Σ. (2001).ό.π. σελ 164.

ΛΗΤΩ: Τι έβαλες για βυζιά;

ΔΑΝΑΗ(βγάζει και δείχνει): Αυτό!

ΛΗΤΩ: Εγώ, τον ποντικομικρούλη.

ΙΠΠΟΛΥΤΗ: Ελάτε, να κάνουμε σαν τρελές.

ΛΗΤΩ: Όχι! Να τρακάρουμε τα βυζιά μας.

Τρέχουν στην αυλή, ανακατεύονται με τα αγόρια, σταματάνε και αρχίζουν πάλι το τρακάρισμα μεταξύ τους.

ΑΛΚΗΣ(στον Αιμίλιο): Βυζιά ήτανε; Νόμιζα ότι σε κυνηγάγανε οι χοντρές!

ΛΗΤΩ(τον ακούει και προτείνει στα κορίτσια): Να του το πούμε, τώρα!

ΚΟΡΙΤΣΙΑ(όλες μαζί, σκασμένες στα γέλια): Άλκη... (τον κυνηγάνε)

Άλκη... Άλκη... έχουμε βυζιά!

ΑΛΚΗΣ(τρέχοντας): Χοντρούλες.

Τα κορίτσια του επιτίθενται.

ΑΛΚΗΣ(δυσφορεί): Ελάτε, δεν πάει!

ΛΗΤΩ (βάζει ένα κουκλάκι μέσα στο μπλουζάκι της Ιφιγένειας): Έχεις και συ βυζιά!

ΑΛΚΗΣ: Όλες οι χοντρές κυνηγάνε τ' αγόρια.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ(τραγουδιστά, στον Άλκη): Έ-χου-με- βυ-ζιά! Έ-χου-με βυζιά! (στην

Πολύμνια): Να σου φέρω ένα μικρό μωρό να έχεις και συ βυζιά;

ΠΟΛΥΜΝΙΑ: Ναι!

ΗΒΗ(βάζει κι αυτή ένα άλλο πάνινο μωρό).

ΑΛΚΗΣ(πλησιάζει τη Νηπιαγωγό): Εμένα, δε μου φαίνονται καλές.

ΙΠΠΟΛΥΤΗ: Να τα βγάλουμε και να βάλουμε άλλα.

Πηγή: Γκόλφω Τζελετοπούλου (22/5/2000).

Σημασιολογική ανάλυση

Αυτή η βινιέτα⁶² μιλάει από μόνη της, ως ένα ζωντανό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής επιτρέπει την ενσωμάτωση των κοινωνικών σεναρίων, την αναγνώριση πιθανών Εαυτών, τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου. Το φύλο προσλαμβάνει μια αυξανόμενη προβολή. Δεν είναι πλέον απλώς ένας δείκτης της μελλοντικής ταυτότητας- ο Εαυτός ως μητέρα ή πατέρα- αλλά, αντιθέτως επιβεβαιώνει την παρούσα κοινωνική ταυτότητα.⁶³

Το παιχνίδι αρχίζει με τα τρία κορίτσια (προνήπια) που κάθονται στο παγκάκι. Η Ιππολύτη έχει τη φαινή ιδέα να βάλουν τα γούνινα ζωάκια «για βυζιά», γεγονός που προκαλεί τα ακράτητα γέλια, τη γνήσια απόλαυση και τον τρελό ενθουσιασμό των τριών κοριτσιών. Το παιχνίδι τους αυτό, πιθανόν, να τις βοηθάει στη διαφοροποίηση της δικής τους αίσθησης για τον εαυτό από εκείνης των άλλων. Τα κορίτσια, αναπαριστάνουν ό,τι έχουν κατανοήσει για τα φύλα από τις συζητήσεις των ενηλίκων, από τις ιστορίες που τους διαβάζουν, από την τηλεόραση. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με την έρευνα του Dukim,⁶⁴ η οποία δείχνει ότι ακόμη και πολύ μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται τα στερεότυπα των φύλων όπως απεικονίζονται στην τηλεόραση.

Η επιμονή του Άλκη (νήπιο), αλλά και του Αιμίλιου (νήπιο), να βλέπει τα κορίτσια ως «χοντρές» τα οδηγεί στο να του επιτεθούν σωματικά, ώστε να αντιληφθούν, πιθανόν, τη διαφορά. Ο Άλκης αρνείται να δεχτεί το γεγονός, σχολιάζοντας στη νηπιαγωγό ότι δεν του φαίνονται καλές.

⁶² Δημοσιογραφικός όρος = σύντομη σκιαγράφηση ενός ή περισσότερων ατόμων.

⁶³ Αυγητίδου, Σ. (2001).ό.π. σελ.96.

⁶⁴ Dukim, N. (1984) in Berk, L. (1998). *Development through the life span*. Boston: Alyn & Bacon.

Οι *άκαμπτες ιδέες*⁶⁵ που σχηματίζονται στα παιδικά μυαλά για το ρόλο των φύλων είναι περισσότερο εμφανείς στα αγόρια παρά στα κορίτσια ως ένα κοινό αποτέλεσμα του περιβάλλοντος και της γνωστικής ικανότητας. Συνεπώς, ισχυρίζεται, ο Dukim,⁶⁶ το γεγονός ότι η τηλεόραση επηρεάζει πολύ περισσότερο το παιχνίδι της υποκριτικής των αγοριών έχει σχέση με τις πεποιθήσεις τους για το ρόλο των φύλων.

Οι μικρές παίχτριες αναδιαμορφώνοντας αυτά θέματα στο παιχνίδι της υποκριτικής αρχίζουν να διευκρινίζουν ακόμη περισσότερο τις εμπειρίες που αφορούν τον εαυτό. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας⁶⁷ ότι όσον αφορά τα κορίτσια υπάρχουν μεγαλύτερες δυνατότητες για πειραματισμό. Αντλημένοι από την καθημερινή ζωή, οι γυναικείοι χαρακτήρες είναι περισσότερο σφαιρικοί, τα σενάρια περισσότερο περίπλοκα. Επομένως, τα κορίτσια διαθέτουν περισσότερες γνώσεις για το φύλο, τις οποίες εφαρμόζουν στο παιχνίδι.⁶⁸

Η αναζήτηση της ταυτότητας φαίνεται να συνδέεται με προκαταλήψεις. Επομένως, στο παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών παρατηρούμε μια αντανάκλαση όσων συμβαίνουν στην κοινωνία. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να βρούμε εκείνη την πληροφόρηση που θα μας βοηθήσει να ερμηνεύουμε σωστά αυτό που βλέπουμε στο παιχνίδι των μικρών παιδιών.

A.3.3. Παιδαγωγική θέση:

Ένα παιδί που αναγνωρίζεται η αξία του από τους συνομηλικούς του αποκτά μια θέση εξουσίας. Εξουσία που απορρέει από τη γνώση τού πώς παίζεται κάποιο παιχνίδι. Αυτό το παιδί θεωρείται από τους συνομηλικούς του ότι διαθέτει το κύρος και την ισχύ να αποφασίζει ποιος θα παίξει και ποιος θα μείνει απέξω. Μέσα από τη θέσπιση αυθαιρέτων ορίων και τον αποκλεισμό ή όχι ορισμένων παιδιών επιδεικνύει, απλά αλλά αποτελεσματικά την εξουσία που διαθέτει, εξουσία που μπορεί να χρησιμοποιήσει για να ταπεινώσει άλλους με αποτελεσματικό τρόπο.⁶⁹

Ερευνητικά ερωτήματα (18), (19)

- Τα παιδιά στα οποία, για οποιονδήποτε λόγο αρνούνται τη συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής, είναι πιθανό να νιώσουν ότι τραυματίζεται η κοινωνική τους υπόληψη και τίθεται υπό αμφισβήτηση το κοινωνικό τους πρόσωπο.
- Μερικές φορές, το κπυ είναι, επικίνδυνο για τα παιδιά.

⁶⁵ Ακαμψία/δυσκαμψία (Rigidity). Βλ. Μάνος, Ν. (1987β) *Ερμηνευτικό λεξικό ψυχιατρικών όρων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. .

⁶⁶ Dukim, N. (1984).ό.π.

⁶⁷ Αυγητίδου, Σ. (2001:97-98).

⁶⁸ Αυγητίδου, Σ. ό.π.

⁶⁹ Corsaro, W.A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.

Φύλλο παρατήρησης(8)
Παιχνίδια «εξουσίας»

Τα αγόρια παίζουν στο σύνθετο. Ο Αιμίλιος με τον Άλκη έχουν κάνει ένα μεγάλο, τετράγωνο με τούβλα και στεφάνια πάνω στη μοκέτα. Σχηματίζεται ένα τούνελ..

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Άλκη, τι ωραίο έργο!

ΑΛΚΗΣ: Ο Αιμίλιος το σκέφτηκε.

ΑΙΜΙΛΙΟΣ (με ικανοποίηση): Είναι παιδική χαρά!

ΕΡΜΗΣ: Κύγια Γκόφω, κι εγώ θέλω να μπω.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Ρώτησέ τους.

ΕΡΜΗΣ: Να μπούμε μέσα;

ΑΙΜΙΛΙΟΣ : Ναι. Με προσοχή, όμως! (μπαίνει πρώτος, έρποντας προσεχτικά ανάμεσα από τα στεφάνια.).

ΕΡΜΗΣ: Άλκη! Εγώ δε κάνω; Άλκη!

Ο Ρήγας ,ακολουθώντας το Αιμίλιο μπαίνει έρποντας στην «παιδική χαρά».

ΑΛΚΗΣ : Έλα μέσα, Μίνωα.

ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Εε! Αιμίλιε, να μπούμε;

ΑΙΜΙΛΙΟΣ: Να μπειτε.

ΕΡΜΗΣ: Άλκη, να μπω; Άλκη! Άλκη-η! (αγχώνεται) Άλκηη, να μπω;

Ο Άλκης ψιθυρίζει μυστικά στο αυτί του Ρήγα.

ΕΚΤΟΡΑΣ: Άλκη!

ΕΡΜΗΣ (στενοχωρημένος): Άλκη! Άλκη!

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Σε φωνάζει, Άλκη.

ΕΡΜΗΣ: Να μπω;

ΑΛΚΗΣ (κατηγορηματικά): ΟΧΙ! Δεν είσαι αρχηγός, εντάξει;

Ο Άλκης παίρνει το φορητό C.D και το επεξεργάζεται μαζί με τον Αιμίλιο και τον Ρήγα. Μιλάνε ψιθυριστά.

ΕΡΜΗΣ (χαμογελάει συνωμοτικά, παίρνοντας δυο πλαστικούς κώνους): Πάω να κλείσω! (γέλια) δε θα περάσει! Δε θα περάσει!

Ο Αχιλλέας, φτάνοντας στους κώνους, τους παραμερίζει και συνεχίζει έρποντας να προχωρεί μέσα από τα στεφάνια.

ΕΡΜΗΣ: Κύγια-Γκόφω. Θέλω να μπω!

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Μπες!

ΕΡΜΗΣ: Άλκη, να μπω, εγώ; Άλκη! Να μπω;

ΑΛΚΗΣ: Όχι!

ΕΡΜΗΣ: Εε-ε;

ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Μπες.

ΑΙΜΙΛΙΟΣ (θυμωμένος, στον Αχιλλέα): Εσύ είσαι αρχηγός; Εσύ τα 'φτιαξες;

ΕΡΜΗΣ: Αιμίλιε, να μπω;

ΑΙΜΙΛΙΟΣ: ΟΧΙ!

Ο Ερμής μπαίνει.

ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Αιμίλιε, να το χαλάσουμε να κάνουμε κάτι άλλο;

Πηγή: Γκόλφω Τζελετοπούλου (25/5/2000).

Σημσιολογική ανάλυση

Ο Αιμίλιος και ο Άλκης είναι δύο αγόρια που έχουν από την αρχή σχεδόν της σχολικής χρονιάς αναγνωριστεί ως οι εγκαίρως πολλών παιχνιδιών και το κύρος

τους δεν αμφισβητείται από την κουλτούρα των συνομηλίκων. Ο Αιμίλιος, είναι ο δημιουργός μιας πολύπλοκης κατασκευής της «παιδικής χαράς» που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο παιχνίδι και από τα άλλα παιδιά.

Τα άλλα παιδιά ζητούν την άδεια του Αιμίλιου για να εμπλακούν στο παιχνίδι. Ο Μίνωας, ο Ρήγας, ο Αχιλλέας και ο Ερμής είναι τέσσερα παιδιά που ο εγκαινιστής του παιχνιδιού (Αιμίλιος) απεφάσισε ότι μπορούσαν να παίξουν. Στα τρία παιδιά επιτράπη η συμμετοχή γιατί επέδειξαν και εφάρμοσαν τους άρρητους κανόνες συμπεριφοράς που είναι ενσωματωμένοι στο παιδικό παιχνίδι.⁷⁰

Ότι δηλαδή δεν μπορείς να παίζεις πριν μάθεις πώς να παίζεις και ότι μαθαίνεις πώς να παίζεις μόνο αν παίρνεις μέρος στο παιχνίδι. Τα παιδιά σταδιακά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι η συμμετοχή χρειάζεται χρόνο και εξάσκηση. Αυτή η διαδικασία έχει την έννοια του να καταλήξουν να γνωρίζουν και να μάθουν να εφαρμόζουν τους άρρητους κανόνες συμπεριφοράς και σκέψης που είναι ενσωματωμένοι στα κοινωνικά και πολιτισμικά κοινωνικά παιχνίδια της υποκριτικής.

Ο Ερμής, αρχικά, ζήτησε την άδεια να πάρει μέρος στο παιχνίδι τους από τη νηπιαγωγό- ερευνήτρια. Εκείνη με τη σειρά της επειδή αντιλήφθηκε ότι ο Ερμής παρέκαμψε την παιδική «ιεραρχία» –τον άρρητο κανόνα- τον προέτρεψε να ρωτήσει τον Αιμίλιο και τον Άλκη. Στην ερώτηση του Ερμή, ο Αιμίλιος απάντησε «να», με ένα μικρό περιορισμό. Ο Ερμής ζητάει, επίμονα, από τον Άλκη την άδεια να μπει στο τούνελ. Αυτός του αρνείται τη συμμετοχή, εκφράζοντας ρητά τη σχέση ισχύος που υπάρχει μεταξύ τους: «Δεν είσαι αρχηγός, εντάξει;»

Ο Ερμής επιμένει, μάλιστα, μηχανεύεται τρόπους να παρεμποδίσει τα άλλα παιδιά. Όταν, ένα άλλο παιδί, ο Αχιλλέας προτρέπει τον Ερμή να μπει, δέχεται αυστηρή επίπληξη από τον Αιμίλιο: «Εσύ'σαι ο αρχηγός; Εσύ τα'φιαξες;». Τελικά ο Ερμής, μετά τα επανειλημμένα «όχι», μπαίνει. Η πραξικοπηματική του είσοδος δεν τον καθιστά συμμετοχο στο παιχνίδι των υπολοίπων. Αυτοί, με τη σειρά τους, αποφασίζουν να παίξουν κάτι άλλο.

Ο Ερμής είναι το παιδί που οι συνομηλικοί του αρνούνται τη συμμετοχή του στο παιχνίδι τους.⁷¹ Ενδέχεται να νιώθει ότι τραυματίζεται η κοινωνική του υπόληψη και να τίθεται υπό αμφισβήτηση το κοινωνικό του πρόσωπο. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας⁷² ότι το κλειδί της επιτυχίας για την είσοδο σε μια ομάδα φαίνεται πως είναι να κατανοήσει το παιδί τι συμβαίνει στην ομάδα, ποια είναι η δομή της και ποιος κάνει τι και μετά να χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση σαν να ήταν ήδη μέλος της ομάδας. Ο μικρός Ερμής κάνει ακατάλληλες, κοινωνικά ερωτήσεις για το τι συμβαίνει και επειδή φοβάται την απόρριψη τριγυρίζει στην περιφέρεια της ομάδας που έχει την εξουσία. Ο Αιμίλιος και ο Άλκης επιδεικνύουν αποτελεσματικά την εξουσία που διαθέτουν, εξουσία που χρησιμοποιούν για να ταπεινώσουν τον Ερμή.

Αποκλείοντας τον Ερμή δίνουν στον εαυτό τους μια ξεχωριστή ταυτότητα. Γίνονται «εμείς» αντίθετα με αυτό, που είναι έξω και είναι «εκείνος». Αυτού του είδους οι εμπειρίες έχουν θετικές και αρνητικές πλευρές.⁷³ Το να μάθεις να αντιμετωπίζεις την απόρριψη, το να κερδίζεις πρόσβαση σε ομαδικές δραστηριότητες είναι ένα κοινωνικό όφελος. Από την αρνητική πλευρά κάποιες μορφές αντι-κοινωνικής συμπεριφοράς μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με τα πρότυπα των γονιών για τη σωστή συμπεριφορά

⁷⁰ James, A. στην Αυγητίδου σελ. 71.

⁷¹ ό.π. σελ. 76.

⁷² Hazen, N.L.& Black, B. (1989). Preschool peer communication skills: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 867-876.

⁷³ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ.317.

Το παιχνίδι της υποκριτικής μπορεί να είναι επικίνδυνο, μερικές φορές. Μια σκηνή του παιχνιδιού μπορεί να σε πληγώσει ψυχικά, μπορεί να σε αγνοήσουν, να σε αποκλείσουν.⁷⁴ Είναι ευθύνη των νηπιαγωγών να ελέγξουμε πώς και για ποιον εξασκείται η εξουσία στη διάρκεια του παιχνιδιού. Είναι ευθύνη των νηπιαγωγών να εξασφαλίσουμε ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι ασφαλές και δίκαιο για όλους όσοι εμπλέκονται σ' αυτό.

A.3.4. Παιδαγωγική θέση:

Όταν τα παιδιά φτάνουν στην ηλικία που καταλαβαίνουν ότι είναι δυνατό να «περάσει το δικό τους» πληγώνοντας του άλλους, μαθαίνουν από τους ενήλικους όχι μόνο συγκεκριμένους τύπους επιθετικότητας, αλλά και τη γενική ιδέα ότι η επιθετική πράξη μπορεί να είναι αποδεκτή.⁷⁵ Οι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης πιστεύουν ότι οι γονείς, τιμωρώντας τα παιδιά τους, μπορεί, άθελά τους να τα διδάσκουν πώς να συμπεριφέρονται επιθετικά.⁷⁶

Ερευνητικό ερώτημα (20)

- Τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας την επιθετική συμπεριφορά προτύπων και μιμούνται αυτή καθαυτή τη συμπεριφορά.

Φύλλο παρατήρησης (9)

Ο Ερμής με το Θησέα μπαίνουν στο κουκλόσπιτο.
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (τους ακολουθεί): Δεν είναι σωστό να παίζετε μόνοι σας.
 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Ας παίξουν και τα κορίτσια. Να είναι οι γυναίκες σας.
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ, ΗΒΗ (κοιτάζονται αμήχανα): Δε μας αρέσουν αυτοί οι άντρες! Μας αρέσουν ο Αμιύλιος με τον Άλκη!
 ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Ερμή, έλα να μπριζολίσουμε. (Ο Αχιλλέας και ο Θησέας παίρνουν από μια κούκλα και ένα κίτρινο, πλαστικό μαχαίρι. Τις ακουμπάνε στο τραπέζι της ανάγνωσης, μπροστά από τη βιβλιοθήκη και τις «κόβουν» με τα μαχαιράκια.
 ΘΗΣΕΑΣ: Άλλο κορισάκι! (ψάχνει και βρίσκει άλλη κούκλα).
 ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Αφροδίτη, εμείς κρυφά, κρυφά θα γδέρναμε το παιδί σου! Πολύμνια, θα σου κόβαμε το παιδί σου. Φος! Φος! Φος! Ιφιγένεια, θα κόβαμε το παιδί σου.
 Η Ιφιγένεια κοιτάζει. Βλέπει πως έχουν μαχαίρια και «κόβουν» τις κούκλες.
 ΑΧΙΛΛΕΑΣ (στην Ιφιγένεια): Δε θα μας έβλεπες. Θα ήσουν στην αυλή.
 ΘΗΣΕΑΣ (πετάει την κούκλα στο πάτωμα. Πάει και την παίρνει. Τη μαχαιρώνει συνεχώς): Αϊ! Κι άλλο. Αϊ! Κι άλλο!
 ΕΚΤΟΡΑΣ (πλησιάζει, αρπάζει βίαια, μια κούκλα και τη χτυπάει με μπουνιές).
 ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Μη τη χτυπάς!
 ΘΗΣΕΑΣ: Άλκη, κόβουμε το παιδί. Άλκη! Άλκη! (ανεβοκατεβάζει 4-5 φορές το μαχαίρι. «Ψήνευ» την κούκλα στο μάτι της παιδικής κουζίνας): Κυρία Γκόλφω, το ψήνουμε! (την αρπάζει με τα χέρια και την «τρώει». Αρπάζει άλλη κούκλα, τη γδύνει και την αρχίζει στις μπουνιές).
 Ο Έκτορας παίρνει ένα μαχαίρι και «κόβει» πολλές φορές το λαιμό της κούκλας που την έχει ακουμπήσει πάνω στο τραπέζι. Στη συνέχεια, σηκώνει το φόρεμά της και καρφώνει το μαχαίρι στην κοιλιά της, πολλές φορές).

⁷⁴ Mac Nauton, G. (1992). ό.π. σελ. 93.

⁷⁵ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ., 233.

⁷⁶ Bandura, A. (1972) *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

ΑΧΙΛΛΕΑΣ (τοποθετεί με επιμέλεια στο διπλανό τραπέζι τα πατάκια και τα ποτηράκια μπροστά από κάθε μια καρέκλα. Ο Ερμής παίρνει ένα ποτηράκι και «πίνει». Ενοχλείται ο Αχιλλέας): Έλα, μη πίνεις, Ερμή.

ΘΗΣΕΑΣ (παίρνει ένα ποτηράκι και πίνει).

ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Έλα, ρε Θησέα. Μην «πίνεις». (Φεύγει, θυμωμένος και κλωτσάει στον αέρα). Ο Ερμής παίρνει μια τσάντα γυναικεία και χτυπάει μ' αυτή, την Ιφιγένεια.

ΑΘΗΝΑ (θυμωμένη): Μη κοπανάς την αδελφή μου!

ΕΚΤΟΡΑΣ (παίρνει τη μάσκα του Μπάτμαν και τη φοράει): Νικήσαμε. Πόκεμον!

Πηγή: Γκόλφο Τζελετοπούλου (23/5/2000).

Σημαιολογική ανάλυση

Δύο αγόρια (προνήπια) μπαίνουν στο κουκλόσπιτο. Η Ιφιγένεια και η Ήβη (προνήπια) τους ακολουθούν και τους υπενθυμίζουν τον άρρητο κανόνα που αφορά τη χρήση του κουκλόσπιτου. Όταν η νηπιαγωγός πρότεινε να παίξουν τα κορίτσια μαζί τους, εκείνα με, αποπλιστική ειλικρίνεια, απάντησαν : «Δεν μας αρέσουν αυτοί οι άντρες: Μας αρέσουν ο Αιμίλιος με τον Άλκη».

Οι λέξεις αυτές των κοριτσιών είναι φορτισμένες με συναισθηματική σημασία⁷⁷ η οποία μεταδίδει το συγκεκριμένο συναισθηματικό μήνυμα της απόρριψης. Ο Αχιλλέας, ακούγοντας τα σχόλια των κοριτσιών, καλεί το Ερμή να «μπριζολίσουνε». Μέσα σε δευτερόλεπτα, ο Αχιλλέας και ο Θησέας έχουν αρπάξει δύο κούκλες και τις «κόβουν» με τα πλαστικά μαχαιράκια, με μεγάλο ενθουσιασμό.

Φαίνεται ότι η απόρριψη των κοριτσιών τους οδήγησε στο συμβολικό μαχαίρωμα των κουκλών τους ως θυμωμένη και συνειδητή αντεκδίκηση εναντίον τους. Ο Αχιλλέας απευθύνεται στην Ιφιγένεια αλλά και στην Πολύμνια που δεν έπαιξε μαζί τους μεν, αλλά ο Θησέας είχε, τυχαία, αρπάξει την κούκλα της. Μ' αυτόν, τον τρόπο εκτονώνουν την επιθετικότητά τους:

- «Ιφιγένεια, εμείς κρυφά-κρυφά, θα γδέρναμε το παιδί σου !».
- «Πολύμνια, θα σου κόβαμε το παιδί σου, φος, φος, φος!».
- «Ιφιγένεια, θα κόβαμε το παιδί σου!».

Η Ιφιγένεια κοιτάζει και βλέπει τι κάνουν. Ο Αχιλλέας νιώθει άσχημα. «Δε θα μας έβλεπες. Θα ήσουνα στην αυλή», της λέει, λογοκρίνοντας τις πράξεις του. Ο Θησέας, κλιμακώνει την επιθετικότητά του. Πετάει την κούκλα στο πάτωμα, πάει και την παίρνει και τη μαχαιρώνει κατ'επανάληψη, συνοδεύοντας κάθε μαχαιριά με τη φράση: «Αϊ! κι άλλο, αϊ κι άλλο!». Ο Έκτορας εμφανίζεται στο προσκήνιο. Αρπάξει βίαια μια κούκλα και την αρχίζει στις μπουνιές. «Μή τη χτυπάς!» είναι η οργισμένη αντίδραση του Αχιλλέα στην απρόκλητη επίθεση του Έκτορα. Ο Αχιλλέας, με τη φράση του αυτή, διαφοροποιείται και αποχωρεί από το «μπριζόλισμα».

Αν δεχτούμε ότι ο Αχιλλέας και ο Θησέας ένιωσαν προσβεβλημένοι από την απόρριψη των κοριτσιών μπορούμε να εξηγήσουμε γιατί «μπριζολίσανε» τις κούκλες. Ωστόσο, τι προκάλεσε αυτή την τόσο βίαιη συμπεριφορά του Έκτορα, ο οποίος ως σημειωθεί δε συμπεριλαμβανόταν στην ομάδα των παιδιών που εξετάζουμε.

Ο Έκτορας παρακολούθησε τη συμπεριφορά του Αχιλλέα και ιδιαίτερα του Θησέα. Αυτές οι επιθετικές συμπεριφορές πυροδότησαν τη δική του επιθετική συμπεριφορά όπου όχι μόνο μιμήθηκε τις συγκεκριμένες μορφές επιθετικότητας αλλά δημιούργησε και νέες, δικές του: Χτύπαγε την κούκλα με μπουνιές, (συμπεριφορά που μιμήθηκε ο

⁷⁷ Osgood, C. Suci, G., και Tannebaum, P. (1957) *The measurement of meaning* Urbana: Illinois.

Θησέας με τη σειρά του), σήκωσε το φόρεμα της κούκλας και κάρφωσε στην κοιλιά της το μαχαίρι, πολλές φορές.⁷⁸

Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα των θεωρητικών της κοινωνικής μάθησης. Ο Albert Bandura⁷⁹ και οι συνεργάτες του κατέδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν εκτεθεί στο επιθετικό μοντέλο όχι μόνο μιμήθηκαν τις συγκεκριμένες μορφές επιθετικότητας αλλά δημιούργησαν και δικές τους.

Ο Ερμής, αρπάζει μια τσάντα και χτυπάει μ' αυτή την Ιφιγένεια, μια αρκετά αργοπορημένη αντεκδίκηση. Η Αθηνά συμπονάει το θύμα της επίθεσης και τον επιπλήττει: «Μη κοπανάς την αδελφή μου!». Είναι ενδιαφέρον ότι υπερασπίζεται την Ιφιγένεια όχι ως Ιφιγένεια αλλά ως αδελφή της, *υπενθυμίζοντας έτσι, το πλαίσιο του παιχνιδιού της υποκριτικής*. Το τέλος του παιχνιδιού σηματοδοτείται από τις λέξεις κλειδιά του απρόκλητου επιτιθέμενου: «Νικήσαμε! Πόκεμον». Είναι σαφής η τηλεοπτική αναφορά.

Τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας τη συμπεριφορά προτύπων και μιμούνται αυτή καθαυτή τη συμπεριφορά. Μπορούμε να υποθέσουμε, σε συμφωνία με την Ann McGillicuddy-Delsi⁸⁰ ότι το επίπεδο δραστηριότητας και η σωματική επιθετικότητα, κυρίως του Θησέα και του Έκτορα, νοούνται ως συμπεριφορές που έχουν μαθευτεί, που συνεχίζονται και κλιμακώνονται επειδή ενισχύονται, κατά καιρούς, με την προσοχή του πατέρα ή άλλου ενήλικου στις επιθετικές πράξεις του παιδιού, καθώς και με τη μίμηση της σωματικής επιθετικότητας του πατέρα ή άλλου ενήλικου προς το παιδί.⁸¹

⁷⁸ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ., 233.

⁷⁹ Bandura, A. Ross, D. & Ross, S. A. (1963) Imitation of film mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.

⁸⁰ McGillicuddy-De Lisi, A., Watkins, C. & Vinchur, A. (1994). The effect of relationship on children's distributive justice reasoning. *Child Development*, 65. 1694-1700.

⁸¹ Bandura, A. Ross, D. & Ross, S. A. (1963). ό.π.

Α.3. Το κτυ και η σχέση ανάμεσα στη δυναμική της ομάδας και τη συνεργατική μάθηση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής «Λυσιστράτη», όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων. Τα δεδομένα αφορούν στα τέσσερα σενάρια του παιχνιδιού που τα παιδιά αυθόρμητα, επέλεξαν να παίξουν, στις αναγραφόμενες ημερομηνίες. (Φύλλα παρατήρησης 10-13) Η παρατήρηση και η καταγραφή της εξέλιξης του συγκεκριμένου παιχνιδιού είχε ως στόχο την εύρεση της πιθανής σχέσης ανάμεσα στη δυναμική της ομάδας⁸² και τη μάθηση.

Ως ομάδα ορίζεται⁸³ ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό, που κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σε ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά, που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών. Περιληπτικά αναφέρεται ότι στην εξέλιξη της ομάδας σημειώνονται διάφορες φάσεις:

- Φάση προσανατολισμού. Κάτω από καινούριες και άγνωστες συνθήκες το άτομο προσπαθεί να προσανατολιστεί, να κατανοήσει το ρόλο του, να βρει σημεία επαφής με τους άλλους.
- Φάση σύγκρουσης. Στη διάρκεια αυτής της φάσης, παρατηρούνται πλήθος διαφωνιών, συγκρούσεων και προστριβών μεταξύ των μελών. Σχηματίζονται υποομάδες.
- Φάση σύνθεσης. Η φάση αυτή αναφέρεται στη συμφιλίωση, την επικοινωνία και τη συνεργασία.
- Φάση απόδοσης. Η ευφορία της προηγούμενης φάσης έχει αναχθεί από το συναισθηματικό στο ορθολογικό επίπεδο. Η ομάδα λειτουργεί και αποδίδει.

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι ρόλοι των παιχτών της ομάδας ανατίθενται, μοιράζονται, αλλάζουν.
2. Γίνονται τα νήπια ενεργητικότεροι «παίχτες» στη μάθηση.
3. Αποβαίνουν τα νήπια «ειδικοί» σε θέματα συνομηλίκων και δρουν ως καθοδηγητές των συνομηλίκων, υπεύθυνα το ένα για το άλλο και για την ομάδα.
4. Αναδύεται η συνολική, συλλογική δουλειά της ομάδας μέσα από τις επιτυχείς ατομικές δράσεις των παιχτών.
5. Είναι η συνεργατική μάθηση⁸⁴ μια «δομημένη διδακτική στρατηγική» μέσα από τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, όπου τα νήπια δρουν ως συμμετοχοί και με τα άλλα παιδιά και με τη νηπιαγωγό τους, στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής.
6. Η νηπιαγωγός σχεδιάζει και διευκολύνει την ενεργητική μάθηση, παρά διδάσκει
7. Παρακολουθεί και παρεμβαίνει στη διάρκεια μιας συνεδρίας παιχνιδιού.
8. Κάνει, ανοιχτού τύπου, ερωτήσεις στη διάρκεια μιας συνεδρίας παιχνιδιού.
9. Επαινεί και ενθαρρύνει στη διάρκεια μιας συνεδρίας παιχνιδιού
10. Διευκολύνει την υπευθυνότητα του νηπίου και την αυτο-εκτίμησή του.
11. Επεκτείνει τη συμμετοχή και την εμπλοκή της ομάδας.
12. Προωθεί τη μάθηση μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα νήπια.

⁸² Η ανάλυση της δυναμικής της ομάδας βασίζεται στη θεωρία του Caple, R.B. (1978) The sequential stages of group development. *Small Group Behavior*, 9, 470-476.

⁸³ Γεώργας, Δ. (1995δ) *Κοινωνική Ψυχολογία* Αθήνα. σελ., 22-24.

⁸⁴ Joubert, Trudi. (2003) Roles and Social Interaction. <http://hagar.up.ac.za/catts/learner/cooplrm/cl.htm>

Φύλλο παρατήρησης (10)
Πρώτο σενάριο

(Πέμπτη 16/3/00, ώρα 9:00π.μ.)

Σήμερα είναι η σειρά των κοριτσιών να παίζουν στην αίθουσα «Σύνθετο», χωρίς τα αγόρια.⁸⁵ Το παιχνίδι αρχίζει με την πρόταση της εξάχρονης Φοίβης, «Να φτιάξουμε την Ακρόπολη και να παίζουμε τη Λυσιστράτη». Αμέσως, και με μεγάλο ενθουσιασμό, χρησιμοποιούν το οικοδομικό υλικό (σύνθετο) για να κατασκευάσουν την «Ακρόπολη».

ΦΟΙΒΗ: Να φτιάξουμε την Ακρόπολη για να παίζουμε τη ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ!

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Τρέχει να πάρει τις ράβδους για να φτιάξουν την Ακρόπολη.

ΑΘΗΝΑ.: Περίμενε. Υπάρχει μια αράχνη.(πηγαίνει μέσα στην τάξη και φέρνει τον Αμιίλιο) Φοβόμαστε! (του λέει).

ΑΙΜΙΛΙΟΣ: Που είναι;

ΑΘΗΝΑ: Πέρα- πέρα.

ΑΙΜΙΛΙΟΣ: Πόσο πέρα;(την πατάει). Νάτην, την πάτησα!

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Τη σκοτώσαμε! Ευτυχώς! Τώρα απομακρυνόμαστε. Τι χαρά!

ΗΒΗ: Φτιάχνουμε την Ακρόπολη;

ΦΟΙΒΗ: Ναι!

ΗΒΗ: Μου αρέσει η Ακρόπολη.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ. Τρέχει πάνω -κάτω στη μοκέτα κρατώντας μια ράβδο. («κυνηγάει τις αράχνες»).

ΦΟΙΒΗ: Ιφιγένεια, φέρε μια ράβδο.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Τι χρώμα; Κόκκινο, πράσινο, κίτρινο;

ΗΒΗ: Ό,τι χρώμα.

Φτιάχνουν με μεγάλο ενθουσιασμό την Ακρόπολη.

ΔΑΝΑΗ (στα αγόρια): Χρειαζόμαστε τρία αγόρια!

Έρχονται ο Άλκης, ο Ρήγας, ο Αμιίλιος, ο Μίνως και ο Αχιλλέας.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (κρατάει το πλαστικό κανατάκι από τα κουζινικά): Κορίτσια, νάτο, το κρασί για να ορκιστούμε!

ΦΟΙΒΗ: Ωραία, βάλτο πάνω στο τραπέζι. (έφτιαξαν, με τα πλαστικά τούβλα, ένα τετράγωνο τραπέζι).

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Εγώ θα είμαι η Μυρίνη.

ΦΟΙΒΗ: Εγώ!

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Εγώ!

ΦΟΙΒΗ: Και οι δυο!

Η Ιφιγένεια πηγαίνει μέσα στην τάξη, στο τραπεζάκι που παίζουν με την πλαστελίνη η Ιππολύτη και η Αφροδίτη. Η Ηβη κάθεται δίπλα τους, όρθια και κοιτάζει.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Ελάτε να παίζουμε τη Λυσιστράτη.

ΠΗΠΟΛΥΤΗ- ΑΦΡΟΔΙΤΗ(τραγουδιστά): Όχι. Δε θέλουμε!

(Στην αίθουσα «σύνθετο»).

Τα κορίτσια είναι μαζεμένα γύρω από το «τραπέζι».

ΦΟΙΒΗ: Να γονατίσουμε και να ορκιστούμε.

Γονατίζουν και απλώνουν όλες κυκλικά το χέρι πάνω από το κανάτι

⁸⁵ Συμφωνημένος κανόνας μεταξύ νηπιαγωγού και νηπίων.

Κορίτσια (δυνατά): « Δε-θα-βγού-με-από-την-Ακρό-πο-λη-αν-δεν-έρθει-ο-τε-λευ-ταίος στρα-τιώ-της-πί-σω!».

Πηγαίνουν και κάθονται μέσα στην «Ακρόπολη» που έφτιαξαν με το σύνθετο, και περιμένουν. Τα αγόρια μαζεύονται μπροστά τους.

ΑΧΙΛΛΕΑΣ (προτείνει): Είμαστε οι γέροι. Πάρτε τις μαγκούρες σας! (τα αγόρια παίρνουν τις ράβδους του σύνθετου και τις κρατούν σαν μπαστούνια). «Ε! γυναίκες να πάτε στα σπίτια σας! Ακούτε τι σας λέμε;» (περιμένει).

ΓΥΝΑΙΚΕΣ: Δε πάμε πουθενά!

ΑΧΙΛΛΕΑΣ (στα αγόρια): Να φτιάξουμε φωτιά!

ΑΓΟΡΙΑ: Ναι! Ναι!

ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Να καούνε! ΚΑΛΑ ΝΑ ΠΑΘΟΥΝΕ! (Φέρνουν όλο το υλικό από το σύνθετο το αραδιάζουν στην μοκέτα μπροστά από την «Ακρόπολη» σε σωρό.

«Ανάβουν» φωτιά!

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Φωτιά! Φωτιά!

Οι κοπέλες κάνουν ότι δακρύζουν από τον καπνό.

ΗΡΑ-Λυσιστράτη: Φύγετε όλοι! ΦΦσσσ (Ρίχνουν νερό να σβήσουν τη φωτιά).

ΑΣΤΥΝΟΜΙΑ και ΓΕΡΟΙ(φωνάζουν στις κοπέλες):Φύγετε όλες γιατί θα σας σκοτώσουμε!!

Οι κοπέλες παίρνουν τις πραγματικές σκούπες του σχολείου και κυνηγούν μ'αυτές τα αγόρια. Γίνεται πολλή φασαρία, χαχανητά. Πέφτει και η «Ακρόπολη» από το σπρώξιμο, αλλά, συνεχίζουν το κυνηγητό, ακάθεκτοι.

ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Τώρα τι κάνουμε, κ. Γκόλφω;

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Πάρε το μωρό στην αγκαλιά και φώναξε τη γυναίκα σου να έρθει στο σπίτι σας. Είσαι ένας στρατιώτης που γύρισε από τον πόλεμο.

ΑΧΙΛΛΕΑΣ (στέκεται αμήχανος).

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Έλα, πάρε το μωρό.

ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Δε θέλω!

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Αμίλιε, έλα πάρτο!

ΑΙΜΙΛΙΟΣ: Δε θέλω.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Ρήγα, έλα!

ΡΗΓΑΣ: Δε θέλω.

Τα αγόρια δε θέλουν να το κάνουν αυτό.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Λουπόν, θα το κάνω εγώ. (Παίρνω το μωρό αγκαλιά έρχονται όλα τα αγόρια μαζί μου).

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ: Ποια θα είναι η Μυρίνη;

ΦΟΙΒΗ: Εγώ

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ (στη Φοίβη): Έλα, Μυρίνη μου, στο σπίτι. Δεν ακούς το μωρό που κλαίει; Να που γύρισα από τον πόλεμο. Αυτό δεν ήθελες;

ΦΟΙΒΗ: ΟΧΙ! Πρέπει να γυρίσει ο τελευταίος στρατιώτης πίσω.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ (Στ'αγόρια): Τι κάνουμε τώρα;

ΑΙΜΙΛΙΟΣ: Να φωνάξουμε όλους τους στρατιώτες να γυρίσουν.

Μαζεύονται τα αγόρια κάτω από την «Ακρόπολη» και φωνάζουν.

ΑΓΟΡΙΑ: Ελάτε, κατεβείτε δεν ξαναπάμε στον πόλεμο!

ΚΟΡΙΤΣΙΑ: Ζήτω! Ζήτω! Ζήτω! Αγκαλιάζονται.

Τα παιδιά είναι ξετρελαμένα. Φωνάζουν όλα μαζί :Πάλι!Πάλι! Πάλι!

Μετά από 10 λεπτά καθόμαστε στον κύκλο και συζητάμε:

Νηπ: Πώς σας φάνηκε η Λυσιστράτη;

Παιδιά (αποκαμωμένα): Ωραία!

Αφροδίτη : Ωραία!

Δανάη: Εσύ δεν έπαιζες!

Αφροδίτη: Δεν πειράζει, έβλεπα.

Φοίβη (επιβεβαιώνει) : Ήταν στην πόρτα και έβλεπε.

Νηπ: Θέλω να μου πουν τα αγόρια γιατί δεν έπαιζαν τον στρατιώτη που κρατούσε το μωρό. Αμίλιε;

Αμίλιος (κοιτάζει τη νηπιαγωγό, σβυλλικά. Δεν απαντάει).

Αφροδίτη: Δεν ήθελε να έχει μωρό!

Νηπ: Αμίλιε, αυτό είναι;

Αμίλιος: Ναι.

Νηπ: Άλκη;

Άλκης: Δεν μου άρεσε να κρατάω.

Αθηνά (παρεμβαίνοντας): Ναι! γιατί σα γυναίκα θα ήταν.

Νηπ : Τι να κρατάς;

Άλκης: Το μωρό.

Ιφιγένεια (απλώνοντας τα χέρια της, χαμογελάει λέγοντας): Δεν ήταν πραγματικότητα.

Παιχνίδι ήταν!

Νηπ: Ρήγα;

Ρήγας: Ντρεπόμωνα.

Νηπ: Τι;

Ρήγας: Δεν ήθελα να το κρατάω.

Αχιλλέας: Οι μαμάδες κρατάνε.

Νηπ: Αχιλλέα;

Αχιλλέας: Νόμιζα ότι θα γινόμωνα γυναίκα. Αν τα αγόρια γίνουν κορίτσια, τα κορίτσια γίνονται αγόρια.

Ήρα (με σιγουριά): Δε γίνονται γυναίκες!

Νηπ: Πώς σας φάνηκε που σας κυνηγούσαν με τις σκούπες;

Αχιλλέας: Κακό! Εμένα με χτύπαγαν αληθινά.

Νηπ: Αμίλιε;

Αμίλιος: Καλά ήταν. Είχε πλάκα!

Άλκης: Δεν μου αρέσει.

Νηπ (τον πειράζει): Εσένα σου αρέσει να τις χτυπάς!

Άλκης: ΝΑΙ! (διορθώνει) Όχι! Τ' άλλα αγόρια, μου αρέσει να χτυπάω.

Αθηνά: Να πω εγώ για το μπαμπά μου;

Νηπ: Ναι.

Αθηνά: Εμένα, ο μπαμπάς μου δε χωράει να μπει από την πόρτα. Είναι μεγάλος.

Αμίλιος: Ο μπαμπάς μου με βάζει μπροστά όταν οδηγεί.

Ιππολύτη: Εμένα, ο μπαμπάς μου έχει τρακάρει.

Αθηνά: Ο μπαμπάς μου είχε τρακάρει σε κολόνα.

Σημσιολογική ανάλυση

Φάση προσανατολισμού

1 Φοίβη, επιδέξια παίχτρια, επιβάλλει μετασηματισμούς

Η Φοίβη κατευθύνει τις ενέργειες των παιδιών με αποφασιστικότητα και σιγουριά. Μέσα από το οργανωμένο παιχνίδι της Λυσιστράτης, επιβάλλει συμβολικούς μετασηματισμούς που της επιτρέπουν να έχει ένα βαθμό αυτονομίας και ελέγχου.

Δίνει οδηγίες: «φέρε μου μια ράβδο», «βάλτο (το κανατάκι) πάνω στο τραπέζι», «να γονατίσουμε να ορκιστούμε», «εγώ θα είμαι η Μυρίνη, «πρέπει να γυρίσει ο τελευταίος στρατιώτης πίσω». Η Ήβη της ζητά πληροφορίες, «φτιάχνουμε τη Λυσιστράτη;»

Είναι εκείνη που εισηγήθηκε το παιχνίδι «Λυσιστράτη» και αναγνωρίστηκε από τα υπόλοιπα κορίτσια ως η εγκαινιάστρια του συγκεκριμένου παιχνιδιού. Θεωρείται ότι διαθέτει το κύρος και την εξουσία να κατευθύνει την εξέλιξή του. Στα μάτια των παιδιών έχει, από παλιά, αποδειχτεί ως επιδέξια παίχτρια⁸⁶ που επιβάλλει σημαντικούς μετασηματισμούς στο περιβάλλον. Μετασηματισμούς που κυριαρχούν και, εν μέρει, κατευθύνουν την εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής των παιδιών.⁸⁷

Η Φοίβη δε διεκδικεί τον πρωταγωνιστικό ρόλο της Λυσιστράτης. Αυτό που φαίνεται να την ενθουσιάζει είναι το παιχνίδι, αυτό καθαυτό. Η συμμετοχή της σε αυτό, είναι ένα βασικό στοιχείο στην εδραίωση της κοινωνικής της ταυτότητας στον κόσμο των συνομηλίκων. Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής γίνεται για την Φοίβη, το όχημα για τα σημαντικότερα παιχνίδια κοινωνικής θέσης, στα οποία διακυβεύονται πολλά. Οι επιτυχίες δε συμβολικοί μετασηματισμοί της συντελούν στην απόκτηση υψηλότερης κοινωνικής θέσης στην ιεραρχία των συνομηλίκων.

2 Αθηνά ως θηλυκό προς το δυνατότερο αρσενικό

Η Αθηνά ανακαλύπτει μια μικρή αράχνη. Δεν απευθύνεται στην κοριτσιίστικη παρέα της, αλλά, πηγαίνει στην άλλη αίθουσα, εκεί που παίζουν τα αγόρια. Αναζητεί τον Αιμίλιο: «Φοβόμαστε» του λέει. Αποκαλύπτοντας τη συμβολική αξία των λόγων της, επιβεβαιώνει την ταυτότητα του φύλου της. Η σημασία του φύλου ως σημαίνον της διαφοράς, ως αντανακλαστικό μέσο για τη διάκριση μεταξύ του Εαυτού και του Άλλου, είναι σαφής. Ο Αιμίλιος έρχεται και πατάει την αράχνη. Αν και το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι το παραδοσιακό πολιτισμικό στερεότυπο- παθητικό θηλυκό/ενεργητικό αρσενικό- φαίνεται να δομεί τη συμπεριφορά των παιδιών, θα φανεί αργότερα, σ' αυτό το παιχνίδι, όπως έχει, ήδη, φανεί και στα αποτελέσματα σε προηγούμενα παιχνίδια, ότι τα στερεότυπα των φύλων υπόκεινται σε μια διαδικασία μεταλλαγής.

Η Δανάη ζητάει να έρθουν τρία αγόρια που θα είναι προφανώς οι άντρες τους που τις άφησαν και πήγαν στον πόλεμο. Έρχονται πέντε αγόρια που, όμως, παραμένουν θεατές. Η Ιφιγένεια πήγε στο κουκλόσπιτο και έφερε το πλαστικό κανατάκι: «Κορίτσια, νάτο το κρασί για να ορκιστούμε». «Εγώ θα είμαι η Μυρίνη» είτε η Ιφιγένεια. «Εγώ», αντιπροτείνει η Φοίβη. «Εγώ» επιμένει η Ιφιγένεια. «Και οι δυο» είναι η συμβιβαστική πρόταση της Φοίβης.

⁸⁶ James, A (1993). *Childhood Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press. Στην

Αυγητίδου, Σ.(2001) ό. π. σελ., 65-66.

⁸⁷ Barthes, R. *Mythologies*. London: Paladin.

Φάση σύνθεσης

Τα κορίτσια γονατίζουν στο τραπέζι και ορκίζονται. Αμέσως μετά κλείνονται στην Ακρόπολη. Έχοντας ολοκληρώσει τις ενέργειές τους περιμένουν (πιθανόν τις ενέργειες των αγοριών).

3 Αντιπαράθεση: Ενεργητική συμμετοχή όλης της ομάδας

Ο Αχιλλέας, τεσεράμισι χρόνων, αναλαμβάνει το ρόλο του φύλακα της τάξης: «Είμαστε οι γέροι. Πάρτε τις μαγκούρες σας!» παρακινεί τα αγόρια που κοιτάζουν. Σ' αυτό το ρόλο περιλαμβάνει εκείνο το οποίο στο μυαλό του και στην περιορισμένη εμπειρία του είναι η σημαντική ποιότητα και ο χαρακτήρας του συγκεκριμένου προσώπου. Κραυγάζει και απειλεί τις γυναίκες με τις ράβδους του σύνθετου που τις χρησιμοποιεί ως μαγκούρες των γέρων.

Τα κορίτσια απτότητα επιμένουν: «Δεν πάμε πουθενά». Αυτή η απάντηση εξοργίζει τον Αχιλλέα που στρέφεται στα αγόρια και τα παρακινεί, «να φτιάξουνε φωτιά!» Αυτά, αφήνουν τον παθητικό ρόλο του θεατή και αναλαμβάνουν δράση. Ανάβουν φωτιές! Τα αγόρια, όπως απέδειξε η έρευνα της Janet Lever⁸⁸ προτιμούν τα δημόσια και ανταγωνιστικά οργανωμένα παιχνίδια και σπάνια συμμετέχουν στα παιχνίδια των κοριτσιών. Το να εμπλακούν στο παιχνίδι των κοριτσιών θα ήταν μια ριψοκίνδυνη ενέργεια.

Εμπλέκονται όμως, επειδή το παιχνίδι των κοριτσιών παύει να είναι ένα κοριτσιόστικο παιχνίδι και αποκτά νέα διάσταση. Τα αγόρια καλούνται να αντιπαρατεθούν στα κορίτσια. Σ' αυτή την τοποθέτηση του Εαυτού το φύλο προσλαμβάνει μια αυξανόμενη προεκβολή. Δεν είναι πλέον απλώς ένας δείκτης μελλοντικής ταυτότητας-ο Εαυτός ως πατέρας-αλλά, αντιθέτως, επιβεβαιώνει την παρούσα κοινωνική ταυτότητα ως μια πρόσθετη δεξιότητα της ζωής που συμπεριλαμβάνει την ενεργητική επίδειξη αυτής της ταυτότητας μέσα στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής.⁸⁹

Τα κορίτσια «δακρύζουν» από τους καπνούς. Η Ήρα-Λυσιστράτη απτότητα κραυγάζει «φύγετε όλο» και προτρέπει τις γυναίκες να σβήσουν με νερό τη φωτιά. Η ανάδειξη της Ήρας σε Λυσιστράτη, παρατηρούμε ότι γίνεται αβίαστα και με φυσικό τρόπο αυτοκηρύσσεται στον πρωταγωνιστικό ρόλο, χωρίς να αμφισβητηθεί.

Τα αγόρια φωνάζουν: «Φύγετε γιατί θα σας ΣΚΟΤΩΣΟΥΜΕ!» Οι κοπέλες αρπάζουν τις ράβδους και τις σκούπες του σχολείου και κυνηγάνε τα αγόρια. (χαχανητά).

4 Εμπλοκή: Αναποφάσιστα μέλη

Ο Αχιλλέας στρέφεται στη νηπιαγωγό και τη ρωτάει τι να κάνουν τώρα. Αυτή του προτείνει να πάρει το μωρό στην αγκαλιά και να κάνει το στρατιώτη που γύρισε από τον πόλεμο. Αυτή η λεκτική υπόδειξη της νηπιαγωγού προκαλεί αμηχανία στον Αχιλλέα. Αλλά και στα άλλα αγόρια. Τα αγόρια αρνούνται να αναλάβουν το ρόλο του στρατιώτη που γύρισε από τον πόλεμο, κρατάει το μωρό του στην αγκαλιά του και ταυτόχρονα παρακαλεί τη γυναίκα του να γυρίσει, μαζί του, στο σπίτι τους.

⁸⁸ Lever, J. (1976), Sex Differences in the Games Children Play. *Social Problems*, 23: 478-87. Στο Cole & Cole (2001) ό.π. σελ., 491

⁸⁹ James, Allison στην Αυγητίδου Σ.(2001) ό. π. σελ., 90.

5 Παρέμβαση νηπιαγωγού

Η στιγμιαία παύση στην εξέλιξη του σενάριου εισπράττεται από τη νηπιαγωγό ως απροθυμία των αγοριών να υποδυθούν ένα ρόλο που ξεφεύγει από τον παραδοσιακά στερεότυπο ρόλο των αγοριών. Ακόμη περισσότερο, εισπράττει τη διαχυνόμενη ετοιμότητα των παιδιών να γίνει κάτι, ένας από μηχανής θεός δηλαδή, που θα ξεμπλοκάρει την κατάσταση που δημιουργήθηκε. Αναλαμβάνει η ίδια τον αμφισβητούμενο ρόλο, τα αγόρια μαζεύονται γύρω της και το φανταστικό σενάριο ξετυλίγεται απρόσκοπτα

Φάση απόδοσης

Τα αγόρια «υποκύπτουν» στην πίεση των κοριτσιών, μαζεύονται κάτω από την Ακρόπολη και ορκίζονται ότι δεν ξαναπάνε στον πόλεμο. Τα κορίτσια βγαίνουν από την Ακρόπολη αγκαλιάζονται και είναι όλοι χαρούμενοι. Τα παιδιά φωνάζουν όλα μαζί να ξαναπαιξουν τη Λυσιστράτη.

Συνέντευξη in situ:

Οι πεποιθήσεις των μικρών παιχτών για την έμφυλη ταυτότητά τους.

Όταν αργότερα η νηπιαγωγός συζητάει μαζί τους για το «πώς τους φάνηκε η Λυσιστράτη», ο Αχιλλέας παρατηρεί με έμφαση «Κακό! Εμένα με χτύπαγαν αληθινά». Ο Αμιλίου απάντησε ότι «είχε πλάκα!». Καθώς ήταν μια νομοποιημένη δραστηριότητα μέσα στο σχολικό πλαίσιο δε τη θεώρησε απειλητική.

Ο Άλκης επεσήμανε, αρχικά, ότι του άρεσε να χτυπάει τα κορίτσια, και αμέσως το αρνήθηκε: «Τα άλλα αγόρια μου αρέσει να χτυπάω». Φράση που αποκαλύπτει αυτό που ήδη είναι γνωστό ότι το παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών, μας λέει πολλά για το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις σχέσεις των φύλων.

Στο συγκεκριμένο διάλογο τα κορίτσια αποκαλύπτεται να έχουν αξιόλογες γνώσεις για το ρόλο του φύλου τους. Γνώσεις που έχουν αποκτηθεί από την εφαρμογή τους στα οργανωμένα κοριτσιίστικα παιχνίδια. Σ' αυτά τα παιχνίδια, τα κορίτσια αναλαμβάνουν, σαφώς, καθορισμένους ρόλους που αφορούν σχέσεις εξουσίας.

Όπως έχει ήδη φανεί από τα προηγούμενα ευρήματα της έρευνας, τα κορίτσια γίνονται μαμά, αδελφή, μωρά, μαθήτρια, δασκάλα, θεία, νουνά. Στο σχολείο ή στο σπίτι, σε μικρές ομάδες, τα κορίτσια έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν τους χαρακτήρες που υποδύονται περισσότερο σφαιρικά και λεπτομερέστερα.⁹⁰ Έχουν, ακόμα, την ευκαιρία να διερευνήσουν το χαρακτήρα και τη λειτουργία των συστημάτων εξουσίας που διέπουν τις σχέσεις αυτές.

Στο συγκεκριμένο διάλογο με τη νηπιαγωγό-ερευνήτρια, αποκαλύπτεται ότι η γνώση που έχουν τα αγόρια σχετικά με το ρόλο του φύλου τους είναι σποραδική και επισφαλής. Τα οργανωμένα παιχνίδια των αγοριών, συνήθως, αφορούν σε θορυβώδη παιχνίδια, κλέφτες και αστυνόμους, πυροσβέστες, καλούς και κακούς. Τηλεοπτικούς ήρωες: Τα πόκεμον, τα χελωνονιντζάκια κ.λ.π. Σ' αυτά τα παιχνίδια, το καθοριστικό στοιχείο είναι η σύγκρουση και η μορφή της μάχης που παραμένει παραδοσιακά ο θρίαμβος του καλού επί του κακού. Το στερεότυπο της αρρενωπότητας, η νίκη του

⁹⁰ Steedman, C. (1982), *The Tidy House*. London: Virago.

«καλού» αρσενικού επί του «κακού» αρσενικού περιορίζει τις διαφοροποιήσεις και υμνεί το διεκδικούμενο χαρακτήρα της εξουσίας.⁹¹

Τα οργανωμένα παιχνίδια των αγοριών αφορούν κυρίως το χειρισμό των σημαινόντων συμβόλων της αρρενωπότητας, το να είναι κάποιος γενναίος, τολμηρός, άφοβος, επιθετικός μέσα στην παρούσα στιγμή της διεξαγωγής του παιχνιδιού. Έτσι τα μικρά αγόρια έχουν ελάχιστες ευκαιρίες να πειραματιστούν με τις ταυτότητές τους ως άντρες στο μέλλον, αφού τα στερεότυπα της αρρενωπότητας που πρεσβεύουν τα εγκλωβίζουν στο παρόν, στην παρούσα συγκρουσιακή κοινωνική ταυτότητα τους.⁹²

Το να κρατήσει το μωρό στην αγκαλιά του ο «αρειμάνιος» ήρωας της Λυσιστράτης θα προκαλούσε την έκπτωσή του από το πλαίσιο μέσα από το οποίο το αγόρι γίνεται «αληθινό» αγόρι. Η γνώση των ρόλων του φύλου είναι άνιση. Τα οργανωμένα παιχνίδια των κοριτσιών αποτελούν προσφορότερο έδαφος για μελλοντικές προσδοκίες, μέσα από τις ευκαιρίες που δίνονται για πειραματισμό με πολλά και διαφορετικά στερεότυπα της «θηλυκότητας».⁹³

Σύνοψη των φάσεων του πρώτου σεναρίου

Φάση προσανατολισμού

1. Φοίβη-επιδέξια παίχτρια-επιβάλλει μετασχηματισμούς
2. Αθηνά-ως θηλυκό προς δυνατότερο αρσενικό

Φάση σύνθεσης

3. Αντιπαράθεση-ενεργητική συμμετοχή
4. Εμπλοκή, αναποφάσιστα μέλη
5. Παρέμβαση νηπιαγωγού

Φάση απόδοσης

6. Η ομάδα λειτουργεί και αποδίδει

Σ' αυτό, το πρώτο σενάριο του παιχνιδιού, παρατηρήθηκε ότι τα μέλη της ομάδας προσπάθησαν να «προσανατολιστούν» στον σκοπό του παιχνιδιού της υποκριτικής, να αναπαραστήσουν την ιστορία της Λυσιστράτης και το έκαναν με επιτυχία. Κατανόησαν το ρόλο τους, βρήκαν σημεία επαφής και επικοινωνίας με τους άλλους, καθώς επίσης, συντόνισαν τις σχέσεις τους τόσο με τα άλλα μέλη, όσο και με τη νηπιαγωγό τους.

Επομένως, από την πρώτη συνεδρία η ομάδα προχώρησε από τη φάση του προσανατολισμού στη φάση της σύνθεσης. Δεν παρατηρήθηκε η ενδιάμεση φάση της σύγκρουσης. Κυριάρχησαν τα θετικά και φιλικά συναισθήματα και επικράτησε ένα κλίμα ευφορίας. Παρατηρήθηκε σύμπνοια ως προς τη δομή και την οργάνωση της ομάδας και συμφωνία ως προς τους στόχους. Η ομάδα προχώρησε στην τελευταία φάση, τη φάση της απόδοσης. Υπήρξε ομοφωνία ως προς το στόχο και η ομάδα λειτούργησε και απέδωσε. Το πρόβλημα επιλύθηκε.

⁹¹ James, A. (1997) στην Αυγητίδου (2001) ό.π. σελ.,108.

⁹² James, A. (1997) στην Αυγητίδου (2001) ό.π. σελ.,108.

⁹³ Rapport, N. (1990), "And we shall build a New Jerusalem: stereotypes, clichés and the individual construction of the future". Ανακοίνωση: Association of Social Anthropologists Conference, Anthropology and the Future. Edinburgh University.

Φύλλο παρατήρησης (11)
Δεύτερο σενάριο

(Την ίδια μέρα, 9:40 π.μ.)

Τα κορίτσια παίρνουν τις σκούπες και σκουπίζουν με ζέση και ενθουσιασμό τη μοκέτα. Καθαρίζουν το χώρο, για να ξαναπαίξουν. Τραγουδούν τον ζαχαροπλάστη δυο φορές, τον μπακάλη, τον μουσικό κ.ά.

Η Αθηνά φωνάζει στα αγόρια να έρθουν να παίξουν πάλι, αυτά δεν απαντούν.

ΑΘΗΝΑ: κ. Γκόλφω, τα αγόρια δεν έρχονται!

ΝΗΠ: Δεν πειράζει, Αθηνά μου, θα βαρέθηκαν.

Στην άλλη αίθουσα, στο κομμωτήριο είναι καθισμένες η Ιππολύτη και η Αφροδίτη. Χτενίζονται, μπροστά, στον ολόσωμο καθρέφτη.

Αφροδίτη: κ. Γκόλφω, εμάς δεν μας παίρνεις φωτογραφία στην Ακρόπολη.

ΝΗΠ: Θα σας πάρω. (Όταν έπαιζαν τη Λυσιστράτη τραβούσα φωτογραφίες).

ΗΒΗ (με παράπονο): κ.Γκόλφω, δεν έχω μια θεία.

ΝΗΠ: Ποια θα είναι η θεία της;

ΦΟΙΒΗ: Εγώ.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Εγώ η νουνά.

ΦΟΙΒΗ: Θα ήταν το παιδί που έκλαιγε στη Λυσιστράτη.

ΝΗΠ: Ναι!

ΦΟΙΒΗ: Θα κάνω το τραπέζι.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ: κ. Γκόλφω, ο Αχιλλέας παίζει καράβι, δε μας αφήνει να κάνουμε την Ακρόπολη.

ΝΗΠ: Αχιλλέα, σήμερα παίζουν τα κορίτσια στο σύνθετο. (Ο Αχιλλέαςκατεβάζει το κεφάλι και φεύγει απρόθυμα). Η Δανάη και η Ήρα σκουπίζουν με τις σκούπες.

ΔΑΝΑΗ: Ελάτε αγόρια !

ΑΓΟΡΙΑ: Δε θα παίζουμε!

ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Σας παρατήσαμε!

Τα κορίτσια γυρίζουν στο «τραπέζι», βάζουν πάνω το κανατάκι και ορκίζονται.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ: Δε θα βγούμε από την Ακρόπολη αν δεν έρθει ο τελευταίος στρατιώτης.

ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Πέθανε! Είναι στο ιατρείο.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ(χαρούμενη): Ο τελευταίος στρατιώτης έμεινε στη φυλακή, για πάντα!

Τα κορίτσια μαζεύονται και πηγαίνουν στον Αχιλλέα.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ: Που είναι ο τελευταίος στρατιώτης;

ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Νάτος, στη φυλακή!(δείχνει το κουκλόσπιτο τρέχοντας προς τα κει). Οι κοπέλες τρέχουν στο κουκλόσπιτο.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Στις φυλακές ανηλίκων!

ΗΡΑ (κρατάει την σκούπα θυμωμένη και φωνάζει): Τώρα αμέσως! Βγείτε έξω!

Η Αθηνά και η Ιφιγένεια τα κυνηγούν με τις ράβδους. Τα αγόρια τρέχοντας βγαίνουν από το κουκλόσπιτο και πάνε στο σύνθετο. Εκεί τα περιλαμβάνουν τα κορίτσια με τις σκούπες. Γίνεται σύρραξη! Παλεύουν αγόρια με κορίτσια. Τα αγόρια προσπαθούν να «αφοπλίσουν» τα κορίτσια, να τους πάρουν τις σκούπες. Η ένταση ανεβαίνει επικίνδυνα.

ΝΗΠ: Πότε θα αγαπηθείτε;

ΑΓΟΡΙΑ: Ποτέ!!

Σημαιολογική ανάλυση:

Φάση προσανατολισμού

Ο Αχιλλέας, παραμένει στο χώρο. Παίρνει, από κάτω, μερικά τούβλα που αποτελούσαν τα τείχη της γκρεμισμένης «Ακρόπολης» και αρχίζει να κατασκευάζει κάτι. Τα υπόλοιπα αγόρια, φεύγουν και πηγαίνουν στην άλλη αίθουσα.

1 Αναζήτηση σημείων επαφής

Στο μεταξύ, τα κορίτσια μπαίνουν στην αποθήκη και παίρνουν τις πραγματικές σκούπες του σχολείου, με το μακρύ κοντάρι και σκουπίζουν τη μοκέτα. Ετοιμάζουν μ' αυτόν τον τρόπο το προσκήνιο. Σκουπίζουν, με συστηματικό και επίμονο τρόπο, με ζήλο και ζέση, κρατώντας με αξιοζήλευτη δύναμη το κοντάρι της σκούπας που στην πραγματική ζωή δύσκολα θα το βλέπαμε να γίνεται.⁹⁴

Κάνουν αυτή τη δουλειά τους, τραγουδώντας. Ανακαλούν στη μνήμη τους αρκετά τραγούδια που έχουν μάθει στη διάρκεια της χρονιάς. Τα τραγουδούν με πάθος,⁹⁵ και σκουπίζουν με μεγάλο ενθουσιασμό. Έτσι το σκούπισμα της μοκέτας και το ενθουσιώδες τραγούδι, γεγονότων αντλημένων από μια πραγματική κατάσταση, αλλάζουν ως προς τη φυσική τους διάσταση, ανασυγκροτούνται και αναπαράγονται ως *υπερβολή* από τα παιδιά, στο υποκριτικό παιχνίδι τους.⁹⁶ Ένα ασφαλές, χαρακτηριστικό γνώρισμα δράσης το οποίο τα παιδιά φαίνεται ότι αναγνωρίζουν και αναπαράγουν στο παιχνίδι της υποκριτικής, είναι η «παραγωγή φωνής» ή η πράξη του λόγου.

Σύμφωνα προς τη φύση της φαντασίας, φαίνονται, επίσης, να *υπερβάλλουν* σε ό,τι αντιλαμβάνονται ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της πράξης του λόγου, γεγονός που αποδίδεται στην επιρροή την οποία ασκούν τα συναισθήματά τους. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας. Σχετικά, η Schwartzman,⁹⁷ αναφέρει ότι τα παιδιά έχουν μια τάση να *γελοιογραφούν* τη συμπεριφορά των ενηλίκων, δείχνοντας, μ' αυτό τον τρόπο ότι έχουν ανάγκη να *σχολιάζουν* την πραγματικότητα.

Η πράξη του λόγου έχει ένα εκφραστικό περιεχόμενο. Αυτό είναι ένα περιεχόμενο που αναφέρεται σε συναισθήματα ή σε εσωτερικές καταστάσεις και αναδύεται με *μουσικά μέσα*, όπως είναι ο σταθερός παλμός, το τονικό ύψος, το ηχώχρωμα της φωνής, ο ρυθμός. Με άλλα λόγια, με *προσωδία* που είναι η εκφραστική όψη του λόγου. Τα μικρά κορίτσια, μέσα στο λόγο τους, έβαλαν κίνηση, ρυθμό, ένταση!

Δύο κορίτσια, που δεν είχαν πάρει μέρος στο παιχνίδι, παίζουν στη γωνιά του κομμωτηρίου. Είναι η Ιφιγένεια και η Ιππολύτη. Μόλις βλέπουν τη νηπιαγωγό να μπαίνει στην αίθουσα κρατώντας τη φωτογραφική μηχανή, της παραπονούνται, «εμάς δεν μας παίρνεις φωτογραφία στην Ακρόπολη». Οι δυο κοπέλες δεν είχαν εμπλακεί ενεργητικά στο παιχνίδι της Λυσιστράτης. Ο διάλογος όμως με τη νηπιαγωγό τους, αποκαλύπτει ότι είχαν παρακολουθήσει την εξέλιξη του παιχνιδιού από την ασφαλή θέση του θεατή.

⁹⁴ Vygotsky, L.S (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological processes*. Cambridge, Mass. London: Harvard University Press.

⁹⁵ Sundin, Bertil. (1995) *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning.

⁹⁶ Smilansky, S. (1990). *Sociodramatic Play: Its Relevance to Behavior and Achievement in School*. New York: Teachers College Press.

⁹⁷ Schwartzman, Helen. (1978) *Transformations*. New York: Plenum Press.

Η Ήβη απευθύνεται στη νηπιαγωγό και παραπονιέται ότι «δεν έχει θεία». Η Φοίβη που ήρθε στο κομμωτήριο πρότεινε να είναι εκείνη η θεία της. Η Ιφιγένεια αντιπροτείνει να είναι εκείνη η νουνά και η Φοίβη διευκρινίζοντας ότι «θα ήταν το παιδί που έκλαιγε στη Λυσιστράτη», ανοίγει την αυλαία για την καινούρια παράσταση.

Τώρα, τα κορίτσια είναι έτοιμα, να ξαναπαίξουν τη Λυσιστράτη. Έρχονται και ζητούν τη βοήθεια της νηπιαγωγού να απομακρύνει τον Αχιλλέα που «παίζει καράβι και δεν τις αφήνει να κάνουν την Ακρόπολη». Ο Αχιλλέας, παραμένοντας στο χώρο που είχε διαδραματιστεί το παιχνίδι, ενδέχεται, να επεξεργαζόταν με ένα δικό του, εσωτερικό τρόπο, τις πληροφορίες που συνέλεξε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και χρειαζόταν, περισσότερο χρόνο, για να τις ταξινομήσει στο μυαλό του.

2 Παρέμβαση νηπιαγωγού

Η παρέμβαση της νηπιαγωγού υπέρ των κοριτσιών (λόγω προϋπάρχουσας συμφωνίας) τον ανάγκασε, με σκυμμένο κεφάλι και απρόθυμα, να φύγει και να πλησιάσει τα αγόρια που συζητούσαν μεταξύ τους, όρθια, στην άλλη αίθουσα.

Φάση σύγκρουσης

3 Έλλειψη συντονισμού μεταξύ των μελών

Όταν τα κορίτσια καλούν τα αγόρια να έρθουν να παίξουν πάλι τη Λυσιστράτη, τα αγόρια δηλώνουν ότι δε θα παίξουν. Ο Αχιλλέας με τη φράση «σας παρατήσαμε!» βρίσκει την ευκαιρία να αποκαταστήσει τον πληγωμένο εγωισμό του.

4 Σχηματισμός υπο-ομάδας

Τα κορίτσια, μόνα τους, συνεχίζουν την εξέλιξη του φανταστικού τους σενάριου και ορκίζονται. Αυτή τη φορά, η αναφορά των κοριτσιών στην απόφασή τους να μην βγουν έξω από την Ακρόπολη, «αν δεν έρθει και ο τελευταίος στρατιώτης, πίσω...», πυροδοτεί τη φαντασία του Αχιλλέα. Του δίνεται η ευκαιρία να εκφράσει την πικρία του που αναγκάστηκε να διακόψει το δικό του παιχνίδι, αναγγέλλοντας, το τετελεσμένο γεγονός ότι ο τελευταίος στρατιώτης «Πέθανε! Είναι στο ιατρείο», ελπίζοντας πιθανόν έτσι να δώσει τέλος στο παιχνίδι των κοριτσιών ή να το δυσκολέψει.

Φάση Σύνθεσης

5 Συντονισμός σχέσεων

Τα κορίτσια κινητοποιούνται, τον πλησιάζουν και τον ρωτούν πού βρίσκεται ο τελευταίος στρατιώτης και ο Αχιλλέας, αλλάζοντας την αρχική δήλωσή του, τους λέει ότι είναι στη φυλακή, δείχνοντας το κουκλόσπιτο, όπου ήδη, έχουν μαζευτεί τα αγόρια και παίζουν. «Στις φυλακές ανηλίκων!» διευκρινίζει η Ιφιγένεια επιδεικνύοντας εξειδικευμένη πληροφόρηση.

6 Ανατροπή και σύνθεση

Η ατμόσφαιρα ηλεκτρίζεται όταν η Ήρα, κραδαινοντας τη σκούπα, φωνάζει στα αγόρια, θυμωμένη, να βγουν γρήγορα έξω από το κουκλόσπιτο. Θέλει, πάρα πολύ, τα αγόρια να έρθουν να παίξουν τη Λυσιστράτη «κανονικά», στο σύνθετο. Τα αγόρια ορμάνε, έξω, από το κουκλόσπιτο και κατευθύνονται στην αίθουσα «σύνθετο». Η

Αθηνά και η Ιφιγένεια τα κυνηγάνε με τις ράβδους. Στο σύνθετο, η επέλαση των αγοριών προκαλεί τα κορίτσια να τα κυνηγήσουν με τις σκούπες που καθάριζαν τη μοκέτα. Στη στιγμή, η αίθουσα μετατρέπεται σε αρένα. Τρέχουν όλοι, γύρω- γύρω. Η ζωντάνια, η έξαρση και ο ενθουσιασμός στην πρώτη γραμμή. Τα αγόρια προσπαθούν να «αφοπλίσουν» τα κορίτσια.

Τα κορίτσια και αγόρια κυνηγιούνται με τις σκούπες και τις ράβδους. Τα κορίτσια απολαμβάνουν αυτό, το καινούριο, συναίσθημα της αυτονομίας και της παρείσφρησης στη σφαίρα των δραστηριοτήτων των αγοριών. Επιτέλους, με τις σκούπες στο χέρι κυνηγούν τα αγόρια, επιτίθενται κι αυτές. Μέσα στην τάξη, συνήθως, παραπονούνται: «Τα αγόρια κάνουν πόλεμο, όλη την ώρα!». Τώρα ήρθε η δική τους σειρά. Τα αγόρια φαίνονται να το διασκεδάζουν.

Τα κορίτσια κυνηγώντας τα αγόρια με τις ράβδους και τις σκούπες αμφισβητούν την κυριαρχία των αγοριών στο σωματικό τομέα, και επομένως θέτουν συμβολικά υπό αμφισβήτηση το στερεότυπο του κυρίαρχου αρσενικού.

7 Παρέμβαση νηπιαγωγού

Όταν η νηπιαγωγός παρεμβαίνει, σε ρόλο πυροσβέστη, για να κατευνάσει τα πνεύματα και ρωτάει τα παιδιά «Πότε θα αγαπηθείτε;» εισπράττει την αφοπλιστική απάντηση των αγοριών «ΠΟΤΕ!».

Σύνοψη των φάσεων του δευτέρου σεναρίου

Φάση προσανατολισμού

1. Αναζήτηση σημείων επαφής
2. Παρέμβαση νηπιαγωγού

Φάση σύγκρουσης

3. Έλλειψη συντονισμού μεταξύ των μελών
4. Σχηματισμός υπο-ομάδας

Φάση Σύνθεσης

5. Συντονισμός σχέσεων
6. Ανατροπή και σύνθεση
7. Παρέμβαση νηπιαγωγού

Στο δεύτερο σενάριο της Λυσιστράτης η ομάδα ξεκινά με τη φάση του προσανατολισμού και τα κοινά σημεία επαφής. Κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού εμφανίζονται διαφωνίες και παρατηρούνται σπασμωδικές και δοκιμαστικές ενέργειες. Σημειώνεται έλλειψη συντονισμού, μεταξύ των μελών της ομάδας και σχηματίζεται η υποομάδα των κοριτσιών, αφού τα αγόρια είχαν ήδη, αποχωρήσει. Η φάση της σύγκρουσης είναι προ των πυλών.

Ξαφνικά, τα μηνύματα γίνονται κατανοητά. Κάτω από το ανατρεπτικό μήνυμα της σκούπας, η ομάδα συσπειρώνεται. Κυριαρχεί η ένταση και ο ενθουσιασμός. Ο στόχος της ομάδας είναι, τώρα, οι διαπροσωπικές και διαφυλικές σχέσεις, η επικοινωνία οι θεσμοί και οι ρόλοι των μελών, αυτή τη φορά στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής-της καθημερινής ζωής στην τάξη του νηπιαγωγείου-και όχι, στο πλαίσιο του παιχνιδιού της υποκριτικής. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας⁹⁸ ότι καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με πολιτιστικές πρακτικές της παιδικής ηλικίας, οι οποίες μεταβιβάζονται από παιδί σε παιδί, αρχίζουν να

⁹⁸ Αυγητίδου, Σ. (2001) ό.π. σελ 94.

εδραιώνουν μια θέση για τους εαυτούς τους μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Όπως σημειώνει η Allison James,⁹⁹ σ' αυτή τη διαδικασία της τοποθέτησης του Εαυτού το φύλο προσλαμβάνει μια αυξανόμενη προεκβολή. Δεν είναι πλέον ο εαυτός ως μητέρα ή πατέρας αλλά, αντιθέτως, επιβεβαιώνει την παρούσα κοινωνική ταυτότητα.

Ο στόχος της ομάδας των κοριτσιών, αρχικά, ήταν το «κανονικό σενάριο» της Λυσιστράτης. Ο στόχος των αγοριών, διαφοροποιήθηκε και δεν έδειξαν ενδιαφέρον για το σενάριο της Λυσιστράτης, γεγονός που οδήγησε σε χωριστές ομάδες. Η φάση της σύνθεσης επιτεύχθηκε όταν επήλθε σύμπτωση στόχων

Φύλλο παρατήρησης (12)

Τρίτο σενάριο

(Την άλλη μέρα 17/3/00, 9:10 π.μ.)

Σήμερα το πρωί, η Ιφιγένεια, μόλις, ήρθε ρώτησε τη νηπιαγωγό αν μπορούσαν να παίξουν τη Λυσιστράτη «και σήμερα για να τη μάθει η Λητώ που έλειπε». Λίγο αργότερα στο σύνθετο τέσσερα κορίτσια συζητούν. Είναι η Ήρα, η Αθηνά η Λητώ, και η Ιφιγένεια.

ΗΡΑ: Θα παίζεις τη Λυσιστράτη;

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Εγώ θα είμαι η Ειρήνη.

ΝΗΠΙ(διορθώνει): Μυρίνη, όχι, Ειρήνη.

ΗΡΑ: Κάποιος να φέρει το κρασί και το ποτήρι.

ΑΘΗΝΑ: Και τα λεφτά!

ΑΘΗΝΑ (απευθύνεται στη νηπιαγωγό): Να πάρουμε τις σκούπες;

ΝΗΠΙ: Ναι. (Πάνε στην αποθήκη και τις παίρνουν).

ΗΡΑ (στη Λητώ και την Ιφιγένεια). Εσείς θα είσαστε οι Μυρίνες και μεις οι Λυσιστράτες.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Λητώ! Δε χρειάζεται άλλα τούβλα. Είναι πολύ μεγάλο, [ψηλό] το τραπέζι.

ΑΘΗΝΑ: Και τα λεφτά;

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Πήγαινε να φέρεις τόσα (Δείχνει τρία δάχτυλα).

ΗΡΑ: Όχι! Φέρε τόσα (δείχνει 10 δάχτυλα).

ΑΘΗΝΑ (φέρνει τα λεφτά): Να, τέσσερις χιλιάδες.

Οι άλλες κοπέλες σκουπίζουν με ζήλο. Σε χρόνο μηδέν η Ήβη, η Πολύμνια, η Ιφιγένεια, η Δανάη, η Αθηνά και η Λητώ καβαλάνε τα σκουπόξυλα και γυρίζουν γύρω-γύρω ξετρελαμένες!

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (πλησιάζει τη νηπιαγωγό): Θέλουμε τόσους γέρους. (δείχνει τρία δάχτυλα).

ΝΗΠΙ.: Φώναξέ τους.

ΑΛΚΗΣ: Κα Γκόλφω ,να παίζουμε στο σύνθετο;

ΝΗΠΙ: Είπαμε ότι και σήμερα παίζουν εδώ τα κορίτσια. (Γύρω από το «τραπέζι» έχουν μαζευτεί οι «γυναίκες».

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Κρασί και λεφτά! (ορκίζονται με τα χέρια απλωμένα πάνω στο κανατάκι): « Δε θα βγούμε από δω αν δεν έρθει ο τελευταίος στρατιώτης».

⁹⁹ Στην Αυγητίδου, Σ. (2001) ό.π.

Η Δανάη προσπαθεί, μόνη της, να φτιάξει την «Ακρόπολη», όταν μπαίνουν στο χώρο του σύνθετου, χοροπηδώντας και πιασμένες από το χέρι η Ιππολύτη και η Αφροδίτη ΠΙΠΙΟΛΥΤΗ, ΑΦΡΟΔΙΤΗ: Ερχόμαστε να παίξουμε τη Λυσιστράτη!
 ΠΙΠΙΟΛΥΤΗ (στη Δανάη, άγρια): Δώσ' τη μου τη σκούπα! Δεν είχα ξαναπαίξει!
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: (στον Άλκη και τον Αιμίλιο που ήρθαν στην πόρτα και βλέπουν): Ελάτε! Φέρτε δύο μωρά!
 Ο Άλκης τρέχει και φέρνει δυο μωρά.
 ΑΙΜΙΛΙΟΣ: Κυρία Γκόλφω, η Δανάη με είτε βλάκα.
 ΝΗΠ: Δανάη, τι έγινε;
 ΔΑΝΑΗ (μαζεμένη): Του είπα, συγγνώμη.
 ΑΙΜΙΛΙΟΣ: ΟΧΙ!
 ΝΗΠ: Θέλεις να φτιάξεις την Ακρόπολη, μόνη σου;
 ΔΑΝΑΗ(ανακουφισμένη): ΝΑΙ !
 ΑΘΗΝΑ (με απόγνωση): Φέρανε δύο μωρά! (στην Ιφιγένεια): Πήγαινε, μέσα, αυτό το μωρό!
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: ΕΓΩ; Ας γελάσω. ΧΑ! Χα!Χα!
 ΛΗΤΩ: Ελάτε είναι η ώρα να μπούμε.
 ΑΙΜΙΛΙΟΣ: Δεν είναι η ώρα να μπούμε. (φτιάχνει και αυτός, μαζί, με τον Άλκη την Ακρόπολη).
 Τα κορίτσια αλλόφρονα τριγυρίζουν, χοροπηδώντας, γύρω-γύρω και τσιρίζουν. Η Αθηνά και η Ιφιγένεια γκρεμίζουν το «τραπέζι».
 ΗΡΑ (πολύ θυμωμένη): Είδατε τι κάνατε;
 ΑΘΗΝΑ και ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Θα τα πάρουμε [τα γκρεμισμένα τούβλα] να φτιάξουμε την Ακρόπολη.
 Στο υπόλοιπο του τραπέζιού που έμεινε όρθιο η Ιφιγένεια φέρνει το «κρασύ», το ποτηράκι και τα λεφτά και ορκίζονται, λέγοντας, πάλι τον «όρκο».
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Το κάναμε.
 ΑΘΗΝΑ(απογοητευμένη): Δεν ήτανε καλό. Δεν ήταν τα αγόρια εδώ!
 Η Ιππολύτη, η Αθηνά, η Αφροδίτη και η Πολύμνια παίρνουν, πάλι, τις σκούπες τις σηκώνουν, ψηλά, και φωνάζουν ρυθμικά : «Εγώ πήρα μετάλλιο» συνεχώς.
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (ενοχλημένη): Σταματήστε, θα μας κουφάνετε!
 ΚΟΡΙΤΣΙΑ(συνεχίζουν): Εγώ, πήρα μετάλλιο.
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (στενοχωρημένη): κα Γκόλφω, τι να τους κάνουμε;
 ΝΗΠ(απευθύνεται στα κορίτσια) :Παίξτε τη ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ, με το δικό σας τρόπο;
 ΚΟΡΙΤΣΙΑ: ΝΑΙ! (συνεχίζουν).
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Σταματήστε!
 ΚΟΡΙΤΣΙΑ: Τι μας λέτε! Δε μας νοιάζει!
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Δεν παίζετε κανονικά. Μας κουφάνατε.
 ΠΙΠΙΟΛΥΤΗ: Πήγαινε, μέσα, τότε.
 ΑΘΗΝΑ(στην Ιππολύτη) Εμείς, το παίζουμε κανονικά!
 ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: (Σχεδόν κλαίγοντας) ΜΑ, ΤΟ ΧΑΛΑΤΕ!
 Η Αθηνά η Ιππολύτη και η Αφροδίτη καβαλάνε τα σκουπόξυλα και χοροπηδάνε γύρω - γύρω.
 ΗΡΑ(θυμωμένη): Τώρα παίζετε τη Λυσιστράτη ή αλογάκι;
 ΑΘΗΝΑ: Τη Λυσιστράτη!
 ΔΑΝΑΗ (με παράπονο): Μόνο, εγώ, φτιάχνω την Ακρόπολη.
 ΗΡΑ: Εγώ δεν κάνω φασαρίες. Μόνο σκουπίζω. (με βλέπει) Κοιτάζτε τι μας έκαναν!
 ΝΗΠ (συγκαταβατικά): Ήρθατε, βρε κορίτσια, με τις σκούπες και... τα χαλάσατε.
 ΗΡΑ: κ. Γκόλφω, απλώς παίζουν! Δε μας βοθήανε!
 ΝΗΠ: Θα παίζετε, μαζί τους;
 ΠΙΠΙΟΛΥΤΗ και ΑΦΡΟΔΙΤΗ: ΝΑΙ!

Περνάει η Ήρα μπροστά από την «Ακρόπολη» και τη χτυπάει, κατά λάθος, με το σκουπόξυλο.

ΔΑΝΑΗ(απελπισμένη): Ε! Ε! Ε! Τώρα, πρέπει να τη φτιάξουμε από την αρχή.

ΗΡΑ(απολογείται): Εγώ έσκυψα! Και τώρα, εγώ, φταίω;

ΑΙΜΙΛΙΟΣ(ήρεμα): Κορίτσια μην τσακωνόσαστε!

Η Ιππολύτη, η Αφροδίτη, και η Ήρα φτιάχνουν την «Ακρόπολη». Η Δανάη παίρνει το μαξιλάρι της και ξαπλώνει φανερά ενοχλημένη. Ο Γιώργος, βοηθάει τα κορίτσια. Η Πολύμνια, η Ιππολύτη και η Αφροδίτη, κρατώντας, ψηλά τις σκούπες χοροπηδάνε και γελάνε.

ΑΦΡΟΔΙΤΗ (τραγουδάει) : Παιδιά, της Ελλάδας ,παιδιά..!

ΠΙΠΟΛΥΤΗ(παραπονιέται): Χτες η Δανάη σκούπισε!

Μονομιάς, η Ιππολύτη και η Αφροδίτη αρχίζουν το κυνηγητό με τις σκούπες.

ΗΡΑ: Αμίλιε, εσύ είσαι τόσο καλό παιδί. Γιατί δεν παίζεις τη Λυσιστράτη;

ΠΙΠΟΛΥΤΗ: Εμείς παίζουμε σφουγγαριστό! (Γέλια).

ΑΛΚΗΣ (παρακολουθεί και λέει): Ορκιστήκατε... κάνατε... ράνατε...

Τρέχουν, όλες, οι κοπέλες καταπάνω του, με τις σκούπες. Ο Αμίλιος και ο Άλκης αρπάζουν τις σκούπες και κυνηγιούνται όλοι!

ΑΙΜΙΛΙΟΣ: Καλά να πάθετε αφού σας παρατήσανε οι άλλες γυναίκες!

Συνεχίζεται το κυνηγητό....τρακάρει ο Μίνως με τον Άλκη. Ο Μίνως κλαίει. Η νηπιαγωγός του βάζει μια κομπρέσσα. Τα παιδιά έρχονται από πίσω τους, στην κουζίνα και παρακολουθούν. Σε λίγο, πάνε όλοι, πάλι, στο σύνθετο.

ΗΡΑ(παρακαλεί): Θέλετε να παίζουμε τη Λυσιστράτη μέχρι το τέλος;

ΑΛΚΗΣ- ΑΙΜΙΛΙΟΣ: ΝΑΙ!!

Ξεκινάει άγριο κυνηγητό με τις σκούπες.....

Σημασιολογική ανάλυση

Η Ιφιγένεια είναι αυτή που σήμερα ξετυλίγει το σενάριο για τη Λυσιστράτη. Με πολύ χαριτωμένο τρόπο ζητάει από τη νηπιαγωγό να τις αφήσει να παίξουν στο σύνθετο τη Λυσιστράτη «για να τη μάθει η Λητώ που έλευτε»!

Αξίζει την προσοχή ότι χρησιμοποιεί τη φράση, «για να τη μάθει». Σύμφωνα με τον κανονισμό, (μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγού) σήμερα είναι η σειρά των αγοριών να παίξουν στο σύνθετο. Ξέρει ότι δε θα πρέπει τα κορίτσια να παίξουν εκεί. Χρησιμοποιεί, όμως, τη φράση «για να τη μάθει η Λητώ που έλευτε» και προσδοκά ότι η νηπιαγωγός, που «μαθαίνει» στα παιδιά πράγματα, θα αναγνωρίσει το δίκαιο αίτημά της. Η νηπιαγωγός, σε συμφωνία με τα αγόρια, συνένευσε.

Φάση προσανατολισμού

1 Αποτελεσματική επικοινωνία

Τα κορίτσια ξεκινούν το σενάριο της Λυσιστράτης. Αυτή τη φορά, η Ήρα, de facto, Λυσιστράτη ζητάει κάποιον «να φέρει το κρασί και το ποτήρι». Η Αθηνά συμπληρώνει «και τα λεφτά!». Η Ιφιγένεια θα είναι η Μυρτίνη που θα κρατά το μωρό στην αγκαλιά. Στη συνέχεια, πηγαίνουν στην αποθήκη του σχολείου και παίρνουν τις μακριές σκούπες. «Εμείς θα είμαστε οι Λυσιστράτες και σεις οι Μυρτίνες» αποφασίζει η Ήρα. Μ' αυτόν τον τρόπο, προλαμβάνει τυχόν αντιρρήσεις ως προς το μοίρασμα των ρόλων. Χτίζουν το τραπέζι-βωμό που πάνω του θα ορκιστούν.

Η Αθηνά έχει βάλει μια νέα διάσταση στο παιχνίδι: Τα λεφτά! Να μια ευκαιρία για μαθηματικούς υπολογισμούς. Τα κορίτσια χρησιμοποιούν αυθόρμητα τα δάκτυλα τους¹⁰⁰ για να δηλώσουν πόσα χρήματα χρειάζονται. Γίνονται τα δάκτυλα η σημαντική σύνδεση ανάμεσα στο αφηρημένο και το συγκεκριμένο. Η Αθηνά προσδίδει μια πρωτεύουσα αξία στην ατομική ιδιοκτησία. Αλλά και τα υπόλοιπα κορίτσια κάνουν το ίδιο. Από το πρωτότυπο κείμενο της Λυσιστράτης πληροφορούμαστε ότι δεν υπάρχει η έννοια «λεφτά» πουθενά. Τα κορίτσια, όμως, υιοθετούν την πρόταση της Αθηνάς και επαυξάνουν το ποσό.

Ακόμα περισσότερο, η Αθηνά με την πράξη της αυτή μετέδιδε στα υπόλοιπα κορίτσια ένα δικό της μήνυμα. Ότι με αυτόν τον τρόπο κάνουμε τα πράγματα στον κόσμο του παιχνιδιού μας. Επομένως, η Αθηνά αμιλλάται τα υπόλοιπα κορίτσια για τον ανώτερο ρόλο αυτής που παρέχει τις πληροφορίες.¹⁰¹

2 Διευκόλυνση της επίδοσης μεταξύ των μελών

Στο μεταξύ, μαζεύτηκαν όλα τα κορίτσια και σκουπίζουν τη μοκέτα μες την τρελή χαρά. Ήρθαν ακόμα και η Ιππολύτη με την Αφροδίτη που συνήθως παίζουν, μόνο, οι δυο τους. Στην πόρτα της αίθουσας έχουν έρθει ο Άλκης και ο Αμίλιος και παρακολουθούν την Δανάη που φτιάχνει μόνη της την «Ακρόπολη». Όταν μάλιστα η Ιφιγένεια τους ζήτησε να φέρουν δύο μωρά, αυτοί έτρεξαν και τα έφεραν. Στη συνέχεια πλησίασαν την Δανάη και άρχισαν και αυτοί να φτιάχνουν με τα μεγάλα τούβλα την «Ακρόπολη», προς μεγάλη δυσφορία της Δανάης.

3 Μικρή αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών

Τα κορίτσια γκρεμίζουν, άθελά τους, «το τραπέζι», το χτίζουν πάλι και παίρνουν τον όρκο τους. Ακούγεται η δήλωση της Ιφιγένειας: «Το κάναμε», υποδηλώνοντας με αυτό τον τρόπο την ολοκλήρωση της σκηνής.

Φάση σύγκρουσης

Η Αθηνά εκφράζει την απογοήτευσή της που τα αγόρια, μόνο, κοίταζαν και δεν έπαιζαν μαζί τους. «Δεν ήταν καλό» επεσήμανε.

4 Σχηματισμός υπο-ομάδων

Τα υπόλοιπα κορίτσια, απτότητα, σηκώνουν τις σκούπες στον αέρα, κάνουν κυριολεκτικά παρέλαση, η μια πίσω από την άλλη, επαναλαμβάνοντας, συλλαβιστά και με ρυθμό: «Ε-γώ- πή-ρα- με-τάλ- λιο».

5 Αποκλίνουσες νοητικές διεργασίες

Η πράξη του λόγου, η εκφορά της λέξης «μετάλλιο», με ένταση και ρυθμό, έχει, τουλάχιστο, ένα εκφραστικό περιεχόμενο που αναφέρεται στα δικά τους συναισθήματα. Είναι ο δικός τους τρόπος αναπαραγωγής και έκφρασης των συναισθημάτων τους.

Επιπλέον, η αναφορά στη λέξη μετάλλιο που προκύπτει ξαφνικά, ενδεχομένως, να παραπέμπει σε αθλητικούς αγώνες και στη σωματική υπεροχή των αγοριών. Με τη

¹⁰⁰ Hughes, M. (2002) ό.π. σελ., 87.

¹⁰¹ Hans G. Furth and Steven R. Kane, Τα παιδιά δομούν την κοινωνία: Μια νέα προοπτική στο παιδικό παιχνίδι. Στην Αυγητίδου, Σ.(2001)ό. π.

φράση: «Εγώ πήρα μέταλλιο» να επαναλαμβάνεται ρυθμικά καταλύθηκε, προσωρινά, η διαφορά των φύλων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

6 Αρνητικό, ψυχολογικό κλίμα

Η Ιφιγένεια στενοχωριέται μ'αυτήν την εξέλιξη. Τα κορίτσια δεν τη λαμβάνουν υπόψη τους. «Μα το χαλάτε!» παρατηρεί, σχεδόν, κλαίγοντας. Η Ήρα θυμώνει που βλέπει μερικά από τα κορίτσια να καβαλάνε τα σκουπόξυλα και να χοροπηδάνε αγνοώντας τις προτροπές της. Η Δανάη αποσύρεται, μουτρωμένη, από την κατασκευή της Αακρόπολης όταν βλέπει τον Αιμίλιο να έρχεται να βοηθήσει στην κατασκευή της προτρέποντας τα κορίτσια να μην τσακώνονται. Πιστεύει ότι μπορεί μόνη της να το κάνει αυτό, χωρίς τη βοήθεια των αγοριών.

7 Αδυναμία παραγωγής έργου

Τα πρότυπα συμπεριφοράς των τριών αυτών κοριτσιών δείχνουν ότι υπάρχουν όρια στους πειραματισμούς των κοριτσιών να ρισκάρουν τις έμφυλες ταυτότητές τους. Η Ήρα και η Δανάη εξαιτίας της ανταγωνιστικότητάς τους—να νικήσουν κυριολεκτικά τα αγόρια στο δικό τους παιχνίδι—διαπιστώνουν ότι η κοινωνική τους ταυτότητα δεν είναι εξασφαλισμένη και θυσιάζουν, με τη συμπεριφορά τους την ασφάλεια της κοινωνικής τους θέσης μεταξύ των κοριτσιών.¹⁰² Γεγονός που φανερώνεται από τις συναισθηματικές εκρήξεις τους, ενάντια, στα κορίτσια που προτιμούσαν το «σφουγγαριστό» από την « κανονική» Λυσιστράτη.

8 Επιτιμητικά αγόρια

Ο Άλκης έρχεται στην πόρτα, παρακολουθεί την εξέλιξη του παιχνιδιού, βλέπει τον Αιμίλιο που βοηθάει τα κορίτσια και ακούγεται να σχολιάζει επιτιμητικά: «Ορκιστήκατε...ράνατε..κάνατε...» για να εισπράξει την αντίδραση των κοριτσιών που ορμάνε καταπάνω του με τις σκούπες. Ο Άλκης αντλεί τη δυνατότητα του να υποτιμά, δημόσια, τα κορίτσια από το γεγονός της σωματικής κυριαρχίας των αγοριών.

Φάση σύνθεσης

Τα κορίτσια εισπράττουν το σεξιστικό μήνυμα των λόγων του και επιτίθενται. Ο Αιμίλιος και ο Άλκης αρπάζουν από μια σκούπα και κυνηγούνται όλοι.

9 Αντιπαράθεση, εκτός σεναριακού πλαισίου

Ο Άλκης «τρακάρει» με το Μίνωα που αρχίζει να κλαίει. Όλη η παρέα, σταματάει το τρέξιμο και παρακολουθεί τη νηπιαγωγό να περιποιείται το Μίνωα. Η Ήρα επιμένει, και μέσα στη σιωπή που στιγμιαία επικρατεί, τους παρακαλεί: « Θέλετε να παίξουμε τη Λυσιστράτη μέχρι το τέλος;» για να εισπράξει την άγρια χαρά των παιδιών να αρχίσουν το κυνηγητό με τις σκούπες, πάλι από την αρχή!!

Οι κοπέλες, καταδιώκοντας, με τις σκούπες και τις ράβδους τα αγόρια, αμφισβητούν την κυριαρχία των αγοριών, αμφισβητούν, με συμβολικό τρόπο, το στερεότυπο του κυρίαρχου αρσενικού. Ενδεχομένως, η μεταβολή του ρόλου των φύλων στον κόσμο των ενηλίκων να έχει σταδιακά διεισδύσει στις διεκδικήσεις των κοριτσιών. Ακόμη περισσότερο, αυτή η αλλαγή στάσης των κοριτσιών, ενδέχεται, να αντανakλά τις αλλαγές στα τηλεοπτικά προγράμματα, όπου όλο και περισσότερο, θηλυκές πρωταγωνίστριες εμφανίζονται, καθώς επίσης, παρατηρείται μια αυξανόμενη

¹⁰² James, A. (1997) στο Αυγητίδου (2001) ό.π. σελ., 107

τάση εκ μέρους των γονιών να ανέχονται περιπετειώδη θέματα στο παιχνίδι των μικρών κοριτσιών τους. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας ότι¹⁰³, ολοένα και περισσότεροι γονείς εμφανίζονται να αγοράζουν παιχνίδια δράσης όπου περιλαμβάνονται καλοί και κακοί θηλυκοί χαρακτήρες

Αυτό που είναι, απολύτως, βέβαιο είναι η απόλαυση, ο ενθουσιασμός και η έξαρση που κατέλαβαν τα κορίτσια επειδή αντεστράφησαν οι ρόλοι. Στο σπίτι, και συχνά στο σχολείο, το παιχνίδι τους περιλαμβάνει διαθεσιμότητα στα πρότυπα, σε οδηγίες, και διακρίνεται από κανονιστική διοίκηση. Τα κορίτσια είναι πιο περιορισμένα στις εξερευνησεις τους για την κατανόηση του κόσμου, και ανατρέφονται με περισσότερες επικρίσεις και κατευθυντήριες υποδείξεις.

Οι παρακλήσεις των τριών κοριτσιών να παίξουν «κανονικά» δεν μπορεί να αναχαιτίσει την ευχαρίστηση που νιώθουν τα υπόλοιπα κορίτσια όταν μπορούν να συναγωνιστούν τα αγόρια και να τα κυνηγούν, χωρίς να δειλιάζουν. Τα αγόρια, επίσης, φαίνονται να απολαμβάνουν όλο αυτό το άγριο κυνηγητό. Εξάλλου, στα παιχνίδια τους, γενικώς τα αγόρια, προτιμούν ρωμαλέες δραστηριότητες, γεμάτες αντιπαραθέσεις. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία¹⁰⁴ ότι τα αγόρια επιλέγουν παιχνίδια που απαιτούν πρόχειρο αυτοσχεδιασμό και ικανότητα να υιοθετούνται τακτικές, ευκαιριακής αντιμετώπισης των καταστάσεων για να κερδίσουν ορισμένα προσωρινά (πραγματικά ή υποθετικά), επιμέρους οφέλη από μια στιγμιαία περιπετειώδη κατάσταση.

Σύνοψη των φάσεων του τρίτου σεναρίου

Φάση προσανατολισμού

1. Αποτελεσματική επικοινωνία
2. Διευκόλυνση της επίδοσης μεταξύ των μελών
3. Μικρή αλληλεπίδραση των μελών

Φάση σύγκρουσης

4. Σχηματισμός υποομάδων
5. Αποκλίνουσες, νοσητικές διεργασίες
6. Αρνητικό ψυχολογικό κλίμα
7. Αδυναμία παραγωγής έργου
8. Επιτιμητικά αγόρια

Φάση σύνθεσης

9. Αντιπαραθεση, εκτός σεναριακού πλαισίου

Στο τρίτο σενάριο του παιχνιδιού «Λυσιστράτη», διαπιστώνεται η εντατική αλληλεπίδραση μεταξύ των κοριτσιών. Στη φάση του προσανατολισμού, τα μέλη της ομάδας ενδιαφέρονται, θερμά, και θέλουν να πραγματοποιήσουν το στόχο του υποκριτικού τους παιχνιδιού: Το γνωστό, σ'όλη την ομάδα, σενάριο της Λυσιστράτης. Παρατηρείται, εκ μέρους της ομάδας των αγοριών, ατομική διευκόλυνση της επίδοσης στο επιχειρούμενο έργο των κοριτσιών.

Διαπιστώνεται η φάση της σύγκρουσης, στην προσπάθεια των κοριτσιών, να επιβάλλουν νέες αντιλήψεις και να γίνουν κατανοητά τα νέα μηνύματα. Μηνύματα που αφορούν σε συναισθήματα και διαφυλικές συμπεριφορές. Επέρχεται διάσπαση της ομάδας των κοριτσιών σε δυο υπο-ομάδες, με πρόσκαιρες ηγεσίες.

¹⁰³ Singer & Singer (1990) ;ό π. σελ., 80.

¹⁰⁴ Block, J. Assimilation, Accommodation, and the Dynamics of Personality Development. *Child Development* 53 (1982): 281-295.

- Στη μία υποομάδα, το ψυχολογικό κλίμα μεταξύ των παιχτριών είναι θετικότατο. Διαπιστώνονται αποκλίνουσες νοητικές διεργασίες, λαμβάνονται «τολμηρές» αποφάσεις, καταμερίζεται η εργασία και ενθαρρύνεται τόσο η ομαδική όσο και η ατομική δυνατότητα των παιχτριών.
- Στην άλλη υποομάδα, το ψυχολογικό κλίμα είναι αρνητικό. Οι παίχτριες δείχνουν παθητική απόρριψη, έχουν αποσυρθεί από την ενεργή συμμετοχή και παραμένουν επικριτικές παρατηρήτριες των δρώντων. Τα συναισθήματά τους, προς την άλλη ομάδα, χαρακτηρίζονται από έντονη δυσαρέσκεια, στενοχώρια, και ανυπομονησία. Η υποομάδα αυτή δεν αποδίδει έργο. Η προσήλωσή τους στο «στόχο» του παιχνιδιού τις έθεσε, οριστικά, εκτός πλαισίου της συγκεκριμένης δράσης.

Η φάση της σύνθεσης προέκυψε από την επιτιμητική φράση ενός αγοριού προς τις κοπέλες αναφορικά με τη διάσπασή τους. Η αντιπαράθεση αγοριών και κοριτσιών, εκτός της «πραγματικότητας παιχνιδιού» σε επίπεδο καθημερινής ζωής στο νηπιαγωγείο, επανενώνει τις ομάδες. Επικρατεί ατμόσφαιρα ευφορίας και έντασης. Η μεθόδευση της λειτουργίας της ομάδας, ως αναζήτηση και πειραματισμός με τον Εαυτό και τους άλλους, αναδύεται και πάλι ως ο κυρίαρχος στόχος.

Φύλλο παρατήρησης (13) Τέταρτο σενάριο

(Δευτέρα 29/5/00, τρειςήμισι μήνες, αργότερα.)

Πρέπει να σημειωθεί ότι το χρονικό διάστημα που παίχτηκε το 4^ο σενάριο είχε αρθεί ο περιορισμός της χρήσης της αίθουσας «Σύνθετο» εναλλακτικά από τα κορίτσια και τα αγόρια. Εκεί, έπαιζαν πια κορίτσια και αγόρια, μαζί, σε εκούσια καθημερινή βάση.

ΦΟΙΒΗ: Να κάνουμε ιατρείο;

ΑΛΚΗΣ: Ναι. Θα ήμουν πεθαμένος.

ΑΘΗΝΑ(ενθουσιασμένη): Να σάσουμε [φτιάξουμε] τη Λυσιστράτη.

ΦΟΙΒΗ: Ναι! Το ξέρω. (Παίρνει τούβλα και φτιάχνει.)

ΑΘΗΝΑ: Πώς τα βάζεις, ρε Φοίβη;

ΕΛΕΝΗ: Πρώτα θα τα βάλουμε στη σειρά και μετά ίσα [ψηλά].

ΑΘΗΝΑ (παίρνει δυο τούβλα και γρήγορα τα βάζει το ένα αριστερά στην αίθουσα και το άλλο δεξιά. στις δυο γωνίες): Λουπόν, το ένα σπίτι θα είναι εδώ, και το άλλο ,εκεί. (Ερχονται η Δανάη και η Ήρα).

ΑΧΙΛΛΕΑΣ (βλέπει από την πόρτα): Εγώ αν ήμουν στη θέση σου, θα είχα τούβλα και τσιμέντο να πηδάω.

ΦΟΙΒΗ(χαρούμενη): Έτοιμο το τραπέζι. (Έχει κάνει ένα μπλοκ από τούβλα στη μέση περίπου της αίθουσας).

ΗΡΑ (κοιτάζει το «τραπέζι»): Εδώ είναι πιο πολλά [τούβλα].

ΦΟΙΒΗ: Πάρε ράβδους για την Ακρόπολη.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ: Αθηνά, θα παίξεις Λυσιστράτη;

ΑΘΗΝΑ: Ναι.

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (απογοητευμένη): Τώρα θα παίξω μόνη μου. Πολύμνια, θες να παίξουμε κομμωτήριο;

ΠΟΛΥΜΝΙΑ: Ναι.

Τα κορίτσια φτιάχνουν τέσσερις «κολόνες» εκεί που τοποθέτησε τα αρχικά τούβλα η Αθηνά.

ΑΘΗΝΑ: Πάω να φέρω το κρασί. (Τρέχει στο κουκλόσπιτο, ψάχνει και βρίσκει το κανατάκι. Παίρνει και δυο «λεφτά» και τα ακουμπάει στο «τραπέζι»).

ΑΦΡΟΔΙΤΗ (έρχεται στο σύνθετο): Λυσιστράτη; Θα παίξουμε τη Λυσιστράτη;

ΦΟΙΒΗ: Βέβαια! Όχι τόσο μικρό(στενό) Δανάη.

Η Δανάη έχει βάλει μια ράβδο, οριζόντια, ενώνοντας δύο κολόνες.

ΔΑΝΑΗ (κάθεται οκλαδόν κάτω από τη ράβδο): Έτσι θα καθόμαστε.

ΦΟΙΒΗ: Χρειαζόμαστε κι άλλα τούβλα. (Πηγαίνει και παίρνει από το «τραπέζι»).

ΑΘΗΝΑ: Εε! Όχι! Γιατί τα παίρνετε;

ΦΟΙΒΗ: Πρέπει να κάνουμε πιο ψηλή την Ακρόπολη.

ΑΘΗΝΑ: Εντάξει. [εντάξει]Να παίρνετε από δω. (Τους δίνει τούβλα από μια πλευρά του «τραπέζιου»).

Τελικά κάνουν τέσσερις κολώνες με οριζόντιες ράβδους σε σχήμα δυλού ήτα κεφαλαίου (ΗΗ).

ΦΟΙΒΗ (στην Αφροδίτη που κάθεται οκλαδόν): Να. Την Αφροδίτη τη φτάνει. Για μας που είμαστε ψηλές, δε φτάνει.

ΑΦΡΟΔΙΤΗ: Εγώ θέλω να είμαι μαζί με την Ιππολύτη.

ΦΟΙΒΗ: Μήπως, πρέπει να στριμωχτείτε; (Κάθονται οκλαδόν κάτω από το Η).

ΑΦΡΟΔΙΤΗ: Δεν μπορούμε.

ΦΟΙΒΗ (διαπιστώνει ότι δεν χωράνε δυο στο πλάτος): κ. Γκόλφω, δε χωράνε οι δύο μαζί. Θέλω να γίνει πιο πλατύ. (Αντιλαμβάνεται ότι δε φτάνει μια οριζόντια ράβδος για να φαρδύνει. Προσπαθεί να αυξήσει το χώρο βάζοντας τη ράβδο με άλλο τρόπο, χωρίς να απομακρύνει τις δυο κολόνες μεταξύ τους).

ΦΟΙΒΗ (στενοχωρημένη): Μας τελειώνουν. [τα τούβλα].

ΑΘΗΝΑ: Δε μας τελειώνουν. Η Δανάη μας έδωσε τα δικά της.

ΔΑΝΑΗ (στην Αθηνά): Εσύ θα πάρεις την Ιππολύτη, αγκαλιά.

ΦΟΙΒΗ: Όχι! Εγώ θα πάρω την Ιππολύτη. Εγώ θα είμαι η Μυρίνη!

ΠΙΠΟΛΥΤΗ: Εγώ θα είμαι η Μυρίνη.

ΑΘΗΝΑ: Εγώ θα είμαι η Λυσιστράτη.

ΑΦΡΟΔΙΤΗ: Εγώ θα είμαι η Λυσιστράτη.

Η Ήρα πετάει, θυμωμένη, ένα τούβλο που κρατούσε κάτω. Θέλει αυτή να είναι η Λυσιστράτη.

ΑΛΚΗΣ(στα κορίτσια): Να σας φτιάξω εγώ την Ακρόπολη;

ΠΙΠΟΛΥΤΗ: Θα μας φτιάξει την Ακρόπολη ο Άλκης!

ΗΡΑ,ΦΟΙΒΗ: Εμείς μπορούμε να το φτιάξουμε, μόνες μας!

Η Αθηνά είναι καθισμένη στη μοκέτα και παρακολουθεί. Δε φοράει παντόφλες γιατί αποφάσισε σήμερα, μαζί με τη Λητώ και την Ιφιγένεια, να φορούν «τακούνια». Δηλαδή, να περπατούν ξυπόλητες στις μύτες των ποδιών τους).

ΑΘΗΝΑ (της πέφτει στο δάχτυλο του ποδιού ένα τούβλο): Αμάν! Χίλιες φορές σας έχει χαλάσει! Με χτύπησες! (Στον Άλκη): Ορίστε μας!

ΠΙΠΟΛΥΤΗ: Αφροδίτη, έλα να σου δείξω που έχω χτυπήσει. (Κάθονται κάτω, λίγο μακρύτερα. Η Ιππολύτη σηκώνει το παντελόνι της και δείχνει μια μικρή αμυχή στη γάμπα).

ΑΘΗΝΑ (σηκώνεται όρθια): Το διαλάμε παιδιά! Καραμελίτσα, τρώμε;

ΦΟΙΒΗ: Τι καραμελίτσα;

ΗΡΑ: Δεν τα διαλάμε!

Η Αθηνά τρέχει στο κανατάκι κάνει ότι παίρνει κάτι και δίνει στα κορίτσια, λέγοντας:

Αμ! Αμ! Αμ! (αγκαλιάζεται με την Ήρα, χαϊδεύεται): Κοί-α! Με χτύπησε. (Στον Άλκη):

Θα σε δείρω!

Η Δανάη συνεχίζει να χτίζει την «Ακρόπολη», μόνη της.

ΠΠΙΟΛΥΤΗ: Ο Άλκης, μας φτιάχνει την Ακρόπολη.

ΑΛΚΗΣ: Κρατάς λίγο, Ήρα;

Ο Άλκης έχει κάνει ένα πρέκι με τούβλα και ράβδους αρκετά μακρύτερο από τη ράβδο που έβαλαν τα κορίτσια. Το τοποθετεί, με τη βοήθεια της Ήρας, πάνω από τις δυο κολώνες. Σχηματίζεται ένα ευρύχωρο Π.

ΠΠΙΟΛΥΤΗ: Κοίτα Αφροδίτη! (Κάνει γέφυρα με το σώμα της, πέφτοντας, ανάσκελα).

Η Αφροδίτη κάνει μια φηγούρα με τα χέρια στο πάτωμα και τα πόδια στον αέρα.

ΠΠΙΟΛΥΤΗ: Αυτό είναι ρόδα!

ΦΟΙΒΗ: Ήρα, πάμε να παίξουμε τη Λυσιστράτη στο κουκλόσπιτο;

ΗΡΑ: Όχι! Δε μ'αρέσει.

ΔΑΝΑΗ: Όχι! Άλκη. Μη!

ΑΛΚΗΣ: Δεν πρέπει έτσι...πρέπει έτσι! (γυρίζει τις κολώνες της ώστε να μπορέσει να στερεώσει το δεύτερο πρέκι που έφτιαξε): Είδες; Τώρα δεν πέφτει. (Πέφτει το πρώτο που είχε φτιάξει λίγο πριν).

ΑΛΚΗΣ: Δε, θα το κουνάτε!

ΔΑΝΑΗ: Το δικό μου δε πέφτει.

ΠΠΙΟΛΥΤΗ (φωνάζει χαρούμενη): Βρήκαμε πώς φτιάχνεται!

Η Αθηνά, η Αφροδίτη και η Ιππολύτη κοίταζαν τις φωτογραφίες της Ακρόπολης, από προηγούμενο παιχνίδι τους, που η νηπιαγωγός έχει επικολλήσει στον τοίχο για να τις βλέπουν τα παιδιά).

ΑΛΚΗΣ (πλησιάζει): Πώς ήτανε;

ΑΘΗΝΑ: Νάτο! Νάτο!

ΑΛΚΗΣ: Έτσι το είχε φτιάξει ο Αμύλιος. Μπορούμε να το φτιάξουμε αλλιώς!

Η Αθηνά, η Ιππολύτη, η Ήρα, η Φοίβη και η Αφροδίτη, κοιτάζουν προσεχτικά τις φωτογραφίες, στον τοίχο.

ΑΘΗΝΑ: Κοιτάξτε που κλαίμε από τον καπνό!

ΦΟΙΒΗ: Εδώ, κλείνω τα μάτια μου. Λουπόν, πάμε τώρα να το φτιάξουμε.

Η Αθηνά πηγαίνει για λίγο στο κουκλόσπιτο. Βλέπει την Πολύμνια που είναι γιατρίνα και τη Δανάη που την πλησιάζει. Η Αθηνά ξαναγυρίζει στο σύνθετο.

ΑΘΗΝΑ: Έτσι, δεν είναι η Λυσιστράτη!

ΑΛΚΗΣ: Το διαλάμε τότες.

ΗΡΑ: Κοίτα να δεις πώς ήτανε στη φωτογραφία.

ΑΛΚΗΣ: Τόχω δει. (δείχνει απογοητευμένος): Ε! Τότε δεν παίζω.

ΦΟΙΒΗ: κ. Γκόλφω, μας δίνετε εκείνο που κολλάει;

Η νηπιαγωγός τους δίνει blu-tag. Κολλάνε πάνω στο πρέκι της «Ακρόπολης» που απέμεινε δυο μπυλιέτα που έχει φέρει η Αθηνά.

ΝΗΠ/ΓΟΣ: Τι είναι εδώ;

ΑΘΗΝΑ: Μαγαζί.

ΑΛΚΗΣ: Να βάλουμε μια ράβδο να πυροβολάει.

ΑΘΗΝΑ: Αηδίες! Έτσι, παίζουν τα αγόρια. Θα φέρουμε τα κουζινικά. (Φέρνουν πολλές μπέρτες και τις πετάνε στο πάτωμα).

ΑΛΚΗΣ (φτιάχνει μια καινούρια κατασκευή με δυο όρθια τούβλα, στην απέναντι θέση από το «μαγαζί»): Αχιλλέα, φέρε πολλούς ράβδους.

Ο Θησέας παίρνει μια ράβδο τη στρέφει στη Φοίβη, την Αθηνά, την Ήρα και πυροβολεί: Φτсс,φтсс,φтсс.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ: Πυρ! Φтсс.φтсс.φтсс!

ΑΘΗΝΑ: Δεν έχουμε άλλες σφαίρες. Τελειώσανε.

ΗΡΑ: Πάω να φέρω σφαίρες. (φέρνει την πλαστική χύτρα). Κοίτα, σφαίρες πολλές!

Ο Άλκης τελειώνει το έργο του.

ΑΘΗΝΑ: Το πόλεμο θέλετε; Εε τότε κάνετε λάθος. Φтссс! Φтссс!

ΑΧΙΛΛΕΑΣ: (βοηθάει τον Άλκη): Δεν είμαστε έτοιμοι.

ΦΟΙΒΗ: Το νερό σβήνει τη φωτιά!

ΑΘΗΝΑ: Θέλετε πόλεμο; Θα τον έχετε! Πετάξτε τους ΤΑ ΝΕΡΑ!

ΑΛΚΗΣ (φωνάζει): Αιμίλιε, κοίτα: (ο Αιμίλιος παίζει, σήμερα, με τις μικρές κατασκευές στο τραπέζι. Έχει οπτική επαφή με το σύνθετο).

Ο Άλκης, ο Αχιλλέας και ο Θησέας πλησιάζουν την Ακρόπολη.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ: Εε! Μη το χαλάτε!

ΑΘΗΝΑ (στα κορίτσια): Ελάτε, να πούμε ένα μυστικό.

ΦΟΙΒΗ: Ένα σχέδιο. (ψιθυρίζουν μεταξύ τους).

ΦΟΙΒΗ: Αφού θέλετε πόλεμο, θα τον έχετε!

ΑΛΚΗΣ: Φτсс, φтссс. (Έχει χτίσει δυο όρθια τούβλα, ενωμένα με πολλές ράβδους-κάνες, που προεξέχουν. Μοιάζει με μεγάλη όρθια χτένα. Το στρίβει, σημαδεύει και πυροβολεί): Λέει, θα πέφτει η Ακρόπολη!

Η Φοίβη με την Ήρα κουβεντιάζουν. Η Αθηνά είναι καθισμένη. Η Φοίβη τους δίνει οδηγίες. Φεύγουν, πάνε έξω από το κουκλόσπιτο. Ο Άλκης τις ακολουθεί, τους λέει: Θα έπεφτε η Ακρόπολη, εντάξει; (Πάει και τη ρίχνει).

ΦΟΙΒΗ: Ευτυχώς που έπεσε!

Ο Άλκης πυροβολεί με το έργο του.

ΗΡΑ: Φοίβη, παίζουμε τη Λυσιστράτη;

ΦΟΙΒΗ: Αυτό παίζουμε. (Φέρνει κοντά, απέναντι από το έργο του Άλκη, ένα παρόμοιο έργο, μικρότερο με δυο τούβλα).

ΝΗΠ/ΓΟΣ: Τι είναι αυτό;

ΦΟΙΒΗ: Μικρό όπλο, αλλά ΔΕ θα πυροβολεί. (Στην Ήρα): ΤΡΕΞΕ!

Τρέχουν και κρύβονται κάτω από τις φόδρες.

ΦΟΙΒΗ(ενθουσιασμένη, φωνάζει) : Είναι ΕΚΡΗΚΤΙΚΟ!

Τα αγόρια κοιτάνε, αμήχανα.

ΑΛΚΗΣ (παραδέχεται): Ανατινάχτηκε το τραπέζι.

ΦΟΙΒΗ: Όχι, το τανκς!

Ο Άλκης σηκώνεται παίρνει δυο ράβδους για όπλο, ο Ρήγας τον μμείται και τον ακολουθεί στο κουκλόσπιτο.

ΑΛΚΗΣ: Είμαι πόκεμον που έχει σφαίρες.

ΦΟΙΒΗ: Ήρα, σκύψε! (μπαίνουν στο κουκλόσπιτο. Στον Άλκη): Είναι μωρά μέσα! (Φεύγουν τα αγόρια).

ΦΟΙΒΗ: Πάμε τώρα να τους κρυφτούμε.

ΑΛΚΗΣ: Πάω να πάρω τα μωρά.

ΑΘΗΝΑ: Αχ! Αχ! Αχ!

ΑΛΚΗΣ: Θα εκραγείτε! (Μετράει):10-9-8-7-6-5-4-3-2-1-0. ΜΠΑΜ! Ακολουθήστε με! Ελάτε από δω! (Πάνε στο σύνθετο).

ΦΟΙΒΗ (χοροπηδάει): Και μεις, τους βάλουμε μπόμπα!

ΡΗΓΑΣ: Μας βάλανε μπόμπα! Πάμε μέσα!

ΦΟΙΒΗ (μετράει): 5-4-3-2-1-0 ΜΠΟΥΜ! Θα εκράγηκαν ΟΛΑ τα όπλα σας γιατί βάλανε μπόμπα, ΚΟΝΤΑ ΤΟΥΣ!

Νηπ: Δέκα η ώρα, μαζεύουμε.

Τα παιδιά μαζεύουν.

Άλκης (στη νηπιαγωγό.): Εγώ έλεγα ότι θα μας κυνηγάγανε με τις σκούπες...

Νηπ: Όμως σας πολεμήσανε με όπλα.

Άλκης: Ναι!

Αιμίλιος: Αύριο θα παίζω κι εγώ μαζί τους.

Η Ήρα μαζεύει λέγοντας απέξω όλη την Αλφα-Βήτα.

Συνέντευξη in situ

(Στην κουβεντούλα, δέκα λεπτά αργότερα).

Νηπ: Τι παίζατε παιδιά μου; Θέλετε να μου πείτε;

Αθηνά: Πυροβολάγαμε τα αγόρια τα κορίτσια. Η Φοίβη τους πυροβόλαγε. Αλλά εμένα με είχανε χτυπήσει. Μου βάλανε μια μπόμπα.

Άλκης: Πρώτα, όταν έφτιαξα το αεροβόλο του τάνκς... μου πόνναγε η κοιλιά μου και δε θέλω να παω.

Ρήγας: Με τον Άλκη παίζαμε και πυροβολάγαμε.

Ιφιγένεια: Φοράγαμε μαύρα με την Αντωνία. Πέθανε ο πατέρας μας και κλαίγαμε.

Μετά ντυθηκάμε μοντέλα, νύφες και μετά η Λητώ ήτανε η κόρη μου.

Ήρα: Όλο κόρες είστε.

Δανάη: Εκεί που παίζαμε Λυσιστράτη το άφησα και πήγα στο κουκλόσπιτο.

Φοίβη: Είχαμε πάει πρώτα μαζί με την Ήρα να φτιάξουμε ένα κουτάκι που όλο μας διαλυότανε και μετά μας το φτιάξανε κάτι άλλοι και έμεινε, και μετά είχαμε κρυφτεί και εγώ είχα κρυφτεί και τους έβαλα εκρηκτικό. Μας έβαλαν και αυτοί.

Ήρα: Δε θέλω να παω.

Νηπ: Ποιοί κέρδισαν;

Αγόρια: Τα αγόρια.

Φοίβη: Όχι! Τα κορίτσια. Εμείς σκεφτηκάμε το εκρηκτικό.

Αχιλλέας: Εγώ, σας έκαψα.

Φοίβη: Μας πυροβόλαγε, αλλά του πετάξαμε νερό και έσβησε.

Ρήγας: Ο παππούς μου, που δεν είχε φάει, έχει πεθάνει.

Ιφιγένεια: Πώς σας λένε;

Νηπ: Γκόλφο.

Ιφιγένεια (κοιτάζει τη νηπαγωγό, σιβυλλικά).

Νηπ: Εννοείς το επίθετό μου;

Ιφιγένεια: Ναι.

Νηπ: Γκόλφο Τζελετοπούλου.

Ιφιγένεια: Έτσι γράγαμε στην πρόσκληση.

Φοίβη: Ποιο είναι το χαϊδευτικό σας;

Νηπ: Γκολφούλα.

Φοίβη: Να σας λέμε, κυρία Γκολφούλα;

Νηπ (γελάει): Θέλετε;

Όλα τα παιδιά: Ναι, κυρία Γκολφούλα!!

Σημασιολογική ανάλυση

Η Φοίβη προτείνει να παίζουν «ιατρείο». Ο Άλκης προσφέρεται αμέσως να είναι ο «πεθαμένος». Η λέξη πεθαμένος ανακαλεί στη μνήμη της Αθηνάς, που άκουγε τη συζήτηση, πιθανόν πολέμους και γεμάτη ενθουσιασμό αντιπροτείνει να παίζουν τη «Λυσιστράτη».¹⁰⁵

¹⁰⁵ Όλο αυτό το προηγούμενο διάστημα τα παιδιά δεν είχαν αναφερθεί στη «Λυσιστράτη».

Φάση προσανατολισμού

1 Φοίβη: προτείνει και κατευθύνει, λαμβάνοντας υπόψη, την αυτονομία των άλλων

Στο σημερινό σενάριο της Λυσιστράτης η Αθηνά είναι αυτή που εγκαινιάζει το παιχνίδι. Η πρότασή της γίνεται δεχτή, απνευστί. Η Φοίβη με μεγάλη αυτοπεποίθηση και σίγουρες κινήσεις παίρνει «τούβλα» από το οικοδομικό υλικό και αρχίζει να χτίζει την «Ακρόπολη». Είναι εμφανές ότι υλοποιεί την εικόνα που έχει σχηματιστεί στο μυαλό της. Στην ένσταση της Αθηνάς ως προς το σωστό τρόπο χτισίματος απαντά, με σταθερό και ήρεμο τρόπο, επεξηγώντας με μαθηματικούς όρους, τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό της Ακρόπολης.

Ο Αχλλέας, που πλησιάζει στην πόρτα και παρακολουθεί τα δρώμενα, προτείνει μια άλλη εκδοχή παιχνιδιού. Το άλμα σε ύψος. Παιχνίδι που αρκετό καιρό τώρα παίζουν στο σύνθετο, κυρίως τα αγόρια. Η πρότασή του πέφτει στο κενό.

2 Συνεργατικές προσπάθειες κοριτσιών

Σε λίγο η Δανάη τοποθετεί μια ράβδο οριζόντια πάνω στις δυο στήλες που είχε υψώσει κατακόρυφα η Αθηνά. Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια εργάζονται με ζήλο για την κατασκευή της Ακρόπολης. Ανακύπτουν ερωτήματα που αφορούν μαθηματικές έννοιες σχετικά με τη χωρητικότητα, το φάρδος και το ύψος του οικοδομήματος. Η Φοίβη διαπιστώνει το πρόβλημα και απευθύνεται στη νηπιαγωγό της. Εκείνη κρίνει ότι δεν πρέπει να παρέμβει ακόμα. Η διαμάχη των κοριτσιών ως προς την ανάληψη του ρόλου της Λυσιστράτης τις απομακρύνει από τη λύση του προβλήματος.

3 Συνεργατικές προσπάθειες αγοριών

Η παρέμβαση του Άλκη: «Να σας φτιάξω εγώ την Ακρόπολη;» προκαλεί ανακούφιση στην Ιπολύτη, όχι όμως και στη Φοίβη και την Ήρα που απαντούν αυτάρεσκα: «Εμείς, μπορούμε να το φτιάξουμε μόνες μας». Ο Άλκης «πιάνει δουλειά» στην Ακρόπολη. Με τη βοήθεια της Ήρας τοποθετεί ένα μακρύτερο «πρέκι» πάνω στις δυο κατακόρυφες στήλες που έχουν φτιάξει τα κορίτσια και έτσι δημιουργείται ευρυχωρία. Στη συνέχεια, πλησιάζει στην κατασκευή της Δανάης και τοποθετεί, και εκεί, ένα μακρύτερο πρέκι.

Οι ρόλοι του Άλκη και της Φοίβης είναι ρόλοι-κλειδί στην ενθάρρυνση της μάθησης των παιδιών. Με τη βοήθειά τους, ως περισσότερο ικανών στο κόσμο των συνομηλίκων αντιμετωπίστηκε, με επιτυχία, το πρόβλημα των διαστάσεων της Ακρόπολης. Η νηπιαγωγός των παιδιών, έχοντας καθημερινά παρακολουθήσει το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, γνωρίζει το επίπεδο στο οποίο συνήθως λειτουργούν τα παιδιά της. Αυτός είναι ένας λόγος που όταν ζητήθηκε η βοήθειά της, εκ μέρους της Φοίβης, έκρινε ότι δεν έπρεπε να παρέμβει, ακόμα. Η νηπιαγωγός αντιλαμβάνεται τον ευαίσθητο ρόλο της ως ρόλο-κλειδί στην υποστήριξη της μάθησης των παιδιών, μέσα στα πλαίσια της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξής τους.

Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας.¹⁰⁶ Ο Vygotsky πίστευε ότι η υποστήριξη της μάθησης των παιδιών θα μπορούσε να προέλθει είτε από έναν ευαίσθητο ενήλικο (γονέα ή εκπαιδευτικό) είτε από ένα άλλο παιδί του οποίου οι δεξιότητες ήταν ελαφρά πιο προωθημένες έτσι ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να επιχειρήσουν κάτι λίγο, δυσκολότερο και να μάθουν κάτι καινούριο.

Η Αθηνά κάθεται στη μοκέτα και παρακολουθεί την εξέλιξη του οικοδομήματος. Όταν, κατά λάθος, πέφτει στο δάχτυλο του ποδιού της ένα «τούβλο» και την χτυπάει,

¹⁰⁶ Lindon, J. (2001) ό.π.σελ. 32.

αγανακτεί: «Αμάν, χίλιες φορές σας έχει χαλάσει». Η επόμενη κίνησή της αποδεικνύεται διασπαστική.

3 Η Αθηνά διαφανεί

Η Αθηνά δεν ενδιαφέρεται για την εσωτερική συνοχή του παιχνιδιού. Αναγγέλλει το τέλος του παιχνιδιού της Λυσιστράτης: «Το διαλάμε παιδιά» και εισηγείται ένα νέο σενάριο παιχνιδιού: «Καραμελίτσα τρώμε;». Η πρότασή της δε συγκινεί κανέναν.

4 Δημιουργικές προτάσεις των κοριτσιών

Στο μεταξύ, η Ίπολύτη και η Ιφιγένεια είχαν μαζευτεί στο μέρος του τοίχου που υπάρχει μόνιμη, και ανά τακτά διαστήματα, ανανεούμενη έκθεση φωτογραφίας που αφορά στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής στο νηπιαγωγείο. Εκεί, λοιπόν, προσέτρεξαν και εντόπισαν μια φωτογραφία από προηγούμενη «παράσταση» της Λυσιστράτης και συγκεκριμένα με ημερομηνία: 16/3/00. «Βρήκαμε πώς φτιάχνεται!» φώναξαν με χαρά.

5 Άλκης-αποχωρεί από το παιχνίδι

Ο Άλκης, όμως δεν ικανοποιείται. Δεν του αρκεί να μιμηθεί την κατασκευή που τότε είχε φτιάξει ο Αμιλίος. Με αυτοπεποίθηση απαντάει πώς εκείνος μπορεί να το φτιάξει «αλλιώς», επιδεικνύοντας την αγάπη για το καινούριο και την επιθυμία για εξερεύνηση. Δηλώνει απογοητευμένος: «Ε! τότε δε παίζω», όταν διαπιστώνει ότι η Αθηνά απορρίπτει την κατασκευή του και η Ήρα του υποδεικνύει να δει «πώς ήταν στη φωτογραφία». Δε συμμερίζονται τις νεωτεριστικές απόψεις του και τον προτρέπουν να συμμορφωθεί.

Φάση απόδοσης

Η Φοίβη ζητάει από τη νηπιαγωγό να τους δώσει «εκείνο που κολλάει». Με το black που τους δίνει η νηπιαγωγός κολλάνε πάνω στην «Ακρόπολη» δυο μπλιετάκια διαφημιστικά που έχει φέρει η Αθηνά. Εγκαινιάζουν νέο παιχνίδι: «Μαγαζί».

1 Αναδιατύπωση στόχου: Οριστικός, διαφυλικός πόλεμος

Όταν η Αθηνά προτείνει να κάνουν την Ακρόπολη μαγαζί ο Άλκης μπαίνει πάλι στο παιχνίδι. Αυτή τη φορά με τους δικούς του όρους. Όρους αγορίστικους, «να βάλουμε μια ράβδο να πυροβολάει» οι οποίοι προκαλούν την αντίδραση της Αθηνάς: «Αηδίες!» του απαντάει και συνεχίζει επικριτικά: «Έτσι παίζουν τα αγόρια! Θα φέρουμε τα κουζινικά». Μ'αυτές τις φράσεις υψώνει ένα διαχωριστικό τείχος ανάμεσά τους.

Εκάθαρα πράγματα Τα αγόρια θα είναι αγόρια και τα κορίτσια θα είναι κορίτσια. Αυτός, τελικά, είναι ο έμμεσος και υφέρων σκοπός. **Επιτέλους, αναδύεται σε άμεσα, απαιτητό.** Τα κορίτσια, γρήγορα, κουβαλάνε μέρτες που θα χρησιμοποιήσουν για το μαγαζί τους.

2 Αποκλίνουσες, νοητικές διεργασίες, τολμηρές αποφάσεις

Ο Άλκης επιδίδεται σε μια καινούρια κατασκευή. Παίρνει τούβλα από το «τραπέζι» που είχαν κατασκευάσει τα κορίτσια. Ζητάει από τον Αχιλλέα να φέρει ράβδους. Δουλεύοντας, γρήγορα, προσαρμόζει πέντε ράβδους για σωλήνες πυροβόλου. Ο Θησέας πυροβολεί τα κορίτσια με μια ράβδο. Τα κορίτσια αντιδρούν, άμεσα, και χωρίς δισταγμό ανταποδίδουν τα πυρά. Όταν δε, η Αθηνά διαπιστώνει ότι δεν έχουν

πια άλλες «σφαίρες», η Ήρα πηγαίνει να φέρει σφαίρες και φέρνει την μικρή, πλαστική χύτρα από το κουκλόσπιτο. λέγοντας: «Κοίτα! Σφαίρες πολλές».

Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας.¹⁰⁷ Η Στέλλα Βοσνιάδου στη μελέτη της για τη χρήση της μεταφοράς στο λόγο των μικρών παιδιών, επισημαίνει ότι όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα κύβο για «φλιτζάνι» δε βλέπουν καμιά μεταφορική ομοιότητα μεταξύ του κύβου και του φλιτζανιού.

Στη δική μας έρευνά η μικρή Ήρα χρησιμοποιεί την πλαστική χύτρα αντί για «σφαίρες». Αυτό, δε σημαίνει ότι βλέπει κάποια μεταφορική ομοιότητα μεταξύ της πλαστικής χύτρας και των σφαιρών. Απλά, χρειάζεται την πλαστική χύτρα για τον υποκριτικό πόλεμο. Η Βοσνιάδου, εισηγείται ότι η μεταφορική σκέψη των μικρών παιδιών τούς επιτρέπει να χρησιμοποιούν την υπάρχουσα σκέψη τους για να επεξηγούν και να κατανοούν «νέα φαινόμενα, φαινόμενα που δεν είναι ανάγκη να είναι ακριβώς όμοια με εκείνα που έχουν βιώσει».¹⁰⁸

Το μικρό παιδί που χρησιμοποιεί μια πέτρα για «γάτα» μιμείται το νιαούρισμα της γάτας και τις κινήσεις της, καθώς σπρώχνει την πέτρα στο πάτωμα, την κρύβει κάτω από μια καρέκλα ή τη βοηθάει να «πυε» φανταστικό γάλα από ένα πιατάκι. Δεν πειράζει αν η πέτρα είναι «γάτα» ή «πέτρα». Αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι το παιδί εξασκεί τι κάνει μια γάτα και μιμείται και ελέγχει τις πράξεις του χρησιμοποιώντας ένα άψυχο αντικείμενο με τρόπο ασφαλή.¹⁰⁹

3 Αποτελεσματική αλληλεπίδραση

Η Αθηνά, ανακαλώντας, την εμπειρία της από παλαιότερη εκδοχή της Λυσιστράτης αρπάζεται από τη λέξη νερό που η Φοίβη μόλις είτε και προτρέπει τα κορίτσια: «Πετάξτε τους τα ΝΕΡΑ!» και στη συνέχεια τις μαζεύει γύρω της για να πουν ένα μυστικό, ένα σχέδιο!

4 Αναγωγή του συναισθήματος σε ορθολογισμό

Αυτή η συμπεριφορά των κοριτσιών επιδεικνύει το βαθμό της γνωστικής και συναισθηματικής τους εξέλιξης. Δεν έχουμε τις συναισθηματικές εκρήξεις, τα μούτρα και τη γκρίνια των προηγούμενων εκτελέσεων του «έργου». Τα κορίτσια παρουσιάζονται ωριμότερα, συσκέπτονται. Η Φοίβη δηλώνει ότι αφού θέλουν πόλεμο θα τον έχουν.

Ο Άλκης, έχοντας τελειώσει το έργο του, που θυμίζει πυροβόλο ή και πολυβόλο και επιπλέον περιστρέφεται στον άξονά του, αναζητά τον Αιμίλιο που είναι στην άλλη αίθουσα. Αυτός είναι το «αντίπαλο δέος» στον μικρόκοσμο των αγοριών. Στην ιεραρχία του κόσμου των συνομηλίκων αυτός μπορεί να εκτιμήσει την πρωτοτυπία και την περιτλοκότητα του έργου του και θέλει να προσελκύσει την προσοχή και γιατί όχι και το θαυμασμό του.

Στο κάλεσμα του Άλκη, πλησιάζουν ο Αιμίλιος, ο Θησέας και ο Αχιλλέας που παρατηρούν με δέος το «πυροβόλο» του Άλκη. Αυτός, το στρίβει, σημαδεύει και πυροβολεί επισημαίνοντας: «Λέει, θα πέφτει η Ακρόπολη!». Ονοματίζοντας το μαγαζί των κοριτσιών «Ακρόπολη» καταστεί φανερό την εσωτερική σκέψη του ότι τίποτε, δεν έχει αλλάξει και το παιχνίδι παραμένει πάντα στο πλαίσιο της «Λυσιστράτης».

¹⁰⁷ Vosniadou, S. (1987) *Children and Metaphors*. Child Development 58:871

¹⁰⁸ Singer & Singer (1992:61) *The House of Make-Believe. Children's Play and the Developing Imagination*. Harvard University Press.

¹⁰⁹ Vosniadou, S. (1987) *Children and Metaphors*. Child Development 58:871

5 Ομοφωνία για τελική απόφαση

Είναι άξιο προσοχής ότι ο Άλκης ακολουθεί τα κορίτσια στο κουκλόσπιτο και ζητάει τη συγκατάθεσή τους στο γεγονός ότι θα γκρεμίσει την Ακρόπολη: «Θα έπεφτε η Ακρόπολη, εντάξει;» Η έκκλησή του για συμφωνία εκ μέρους των κοριτσιών, αποκαλύπτει την επιθυμία του να γίνει, αμοιβαία, αποδεχτός ο κανόνας της ομοφωνίας. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας¹¹⁰ ότι αυτό που τον ικανοποιεί είναι να εξασφαλίσει το δικαίωμα στην ελεύθερη ανταλλαγή των ιδεών. Και αυτό το δικαίωμα να γίνεται αμοιβαία σεβαστό.

6 Ανάδειξη, καλά, οργανωμένης ομάδας

Η Φοίβη, μετά το γκρέμισμα της Ακρόπολης ακούγεται να σχολιάζει με ανακούφιση: «Ευτυχώς που έπεσε». Σχόλιο που πιθανόν να εκφράζει, καταρχήν, τη συμφωνία της για την οριστική περαίωση του σεναρίου της Λυσιστράτης. Αλλά, ακόμη περισσότερο, επειδή μέσα στο μυαλό της επεξεργάζεται ήδη το μετασχηματισμό του σεναρίου στην εξέλιξη του παιχνιδιού.

Η καταστροφή της Ακρόπολης, αυτή η πλασματική προϋπόθεση, θα χρησιμοποιηθεί για προσωπικό της όφελος στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης. Έχει, και αυτή, κατασκευάσει ένα πολεμικό όπλο παρόμοιο, αλλά, μικρότερο από εκείνο του Άλκη. Το στήνει απέναντί του, προειδοποιεί την Ήρα να τρέξει και κρύβονται να προφυλαχτούν. «Είναι εκρηκτικό!» φωνάζει γεμάτη ενθουσιασμό. Η Φοίβη και η Ήρα συσκέφτηκαν και επέλεξαν έναν εντυπωσιακό τρόπο για να καταφέρουν ένα καίριο χτύπημα στον Άλκη και, κατά συνέπεια, στην παράταξη των αγοριών.

Τα αγόρια δείχνουν αμήχανα. Σίγουρα, αυτή είναι μια απρόβλεπτη εξέλιξη. Τα κορίτσια δεν τα έχουν συνηθίσει σε τέτοιες δράσεις. Ο πόλεμος θεωρείται αποκλειστική σχεδόν απασχόληση των αγοριών. Έτσι νιώθουν έξω από τα νερά τους.

7 Μεταγνωστικές δεξιότητες μελών της ομάδας

«Ανατινάχτηκε το τραπέζι» σχολιάζει ο Άλκης, κρύβοντας, ενδεχομένως, την απογοήτευσή του που το περίφημο όπλο του εξουδετερώθηκε, μειώνοντας το νόημά του, σε απλό τραπέζι. Η Φοίβη, όμως, δεν του χαρίζεται. Του υπενθυμίζει την ενοχλητική «πραγματικότητα» των κανόνων του κοινωνικού παιχνιδιού τους ότι δεν είναι τραπέζι, αλλά, το τανκ του με το οποίο πυροβόλησε και γκρέμισε την «Ακρόπολη».

Η Φοίβη δείχνει δεξιότητα μεταγνώσης,¹¹¹ ικανότητα να περιγράψει τις δικές της νοητικές δραστηριότητες και τη λογική των προσπαθειών της για να επιλύσει το πρόβλημα. Τα κορίτσια, εξουδετέρωσαν την πολεμική του μηχανή. Η Φοίβη επιδεικνύει αναπτυσσόμενη στρατηγική στην εξέλιξη του παιχνιδιού.

Κατόπιν αυτών, ο Άλκης υιοθετεί το ρόλο του Πόκεμον που έχει σφαίρες και ακολουθούμενος από το Ρήγα, κατευθύνεται στην άλλη αίθουσα, στο κουκλόσπιτο. Η Φοίβη τους προλαμβάνει και τους αναχαιτίζει, αποκλείοντας την είσοδό τους στο κουκλόσπιτο. «Είναι μωρά μέσα» τους λέει. Και τα αγόρια φεύγουν. Ο Άλκης επιστρέφει δηλώνοντας, δήθεν¹¹², ότι πάει να πάρει τα μωρά από το κουκλόσπιτο. Κάτι μαγειρεύει. Ακούγεται να μετράει αντίστροφα και...ΜΠΑΜ! Έβαλε «μπόμπα». Η Φοίβη χοροπηδάει από την ένταση. Σαν έτοιμη από καιρό, μετράει,

¹¹⁰Furth, H.G.& Kane, S.R. (1992). *Children Constructing Society*. Στο McGurk, H. (Επιμ. έκδ.) *Childhood Social Development: Contemporary Perspectives*, UK: Lawrence Erlbaum Ass.Pu.

¹¹¹ Ο όρος αναφέρεται στην αναδίπλωση της γνώσης προς τον εαυτό της (γνώση της γνώσης) και υποδηλώνει την επίγνωση που έχει το άτομο για τις γνωστικές του διαδικασίες. Δηλαδή, την υπάρχουσα γνώση του για τα αποτελέσματά της. Βλ: Κολιάδη, Ε. (1997) ό.π. σελ.264.

¹¹² Αυγητίδου, Σ. (2001) ό.π. σελ.91.

αντίστροφα, κι αυτή: 5-4-3-2-1-0. ΜΠΟΥΜ! και επεξηγεί: «Θα εκράγηκαν όλα τα όπλα σας γιατί βάλουμε μπόμπα κοντά τους!».

Το γνήσιο παιχνίδι της υποκριτικής και ο συνειδητός δόλος δεν μπορούν να συνυπάρξουν, επειδή είναι αλληλοαναιρούμενα. Η χρήση της υποκριτικής (από τον Άλκη), υπήρξε μάλλον συγγενής προς τη μαρξιστική ψευδή συνείδηση, στην οποία φαντασιακές δομές γίνονται αποδεκτές ως φυσιολογικά γεγονότα και υποστηρίζονται με στόχο τη διατήρηση των κοινωνικών προνομίων

Συνέντευξη In situ

Αργότερα στην κουβεντούλα που είχαν τα παιδιά με τη νηπιαγωγό τους, η Φοίβη που πρωταγωνίστησε σε νεωτερισμό, εφευρετικότητα και επέδειξε άριστη «πολεμική» τακτική, περιγράφει, με μια πρόταση, γεγονότα που διαδραματίστηκαν μέσα σε 70 ολόκληρα λεπτά! Επέδειξε, με τρόπο σαφή, πόσο καλά κατανόησε ό,τι έζησε στη διάρκεια του παιχνιδιού τους.

Αυτή δε η γνώση, που επιδείχτηκε και από άλλα παιδιά, δημιουργεί τη βάση για το σχεδιασμό εμπειριών, εκ μέρους των νηπιαγωγών, που μπορούν είτε να επαυξήσουν είτε να διευκρινίσουν την αντίληψη των παιδιών για τον πραγματικό κόσμο.

Ο Άλκης, που πρωταγωνίστησε και αυτός σε πρωτοτυπία από την πλευρά των αγοριών, το αντίπαλο δέος για την Φοίβη, άρχισε το σχόλιό του για το παιχνίδι τους ονοματίζοντας την κατασκευή του «το αεροβόλο του τανκς» και συνέχισε με την «απροσδόκητη» δήλωση ότι τον πόναγε η κοιλιά του και δεν ήθελε να πει. Όταν, πριν λίγα λεπτά, τακτοποιούσαν την αίθουσα του σύνθετου, ο Άλκης βρέθηκε δίπλα στη νηπιαγωγό και της είπε ότι πίστευε πως τα κορίτσια θα κυνηγούσαν τα αγόρια με τις σκούπες. Η νηπιαγωγός με την απάντησή της επιβεβαίωσε το ενοχλητικό, γι' αυτόν, γεγονός ότι τα κορίτσια τους πολεμήσανε με όπλα.

Όσο τα κορίτσια χρησιμοποιούσαν τις σκούπες, τα ξεσκονιστήρια και τις ράβδους και τους κυνηγούσαν «είχε πλάκα» όπως είχε παλαιότερα αναφέρει ο Αιμίλιος. Το άγριο κυνηγητό με τις σκούπες ήταν θεμιτό γιατί ξεκίνησε και επικυρώθηκε τελικά, από την κουλτούρα του σχολείου.

Το άγριο κυνηγητό με τις σκούπες ενάντια στα αγόρια ήταν μια δραστηριότητα για την οποία τα αγόρια δεν είχαν δυνατότητα επιλογής καθώς καθιερώθηκε από την εξέλιξη του παιχνιδιού της υποκριτικής. Γεγονός που δεν καθιστούσε αναγκαία τη δημόσια επιβεβαίωση των αρσενικών τους ταυτοτήτων. Αλλά τα πράγματα άλλαξαν όταν τα κορίτσια άφησαν κατά μέρος τις σκούπες και αντιμετώπισαν τα αγόρια με ίσους όρους.

Ο Αιμίλιος, που δεν είχε πάρει μέρος στον «πόλεμο», δήλωσε ότι την επομένη θα έπαιζε και αυτός με τα αγόρια. Ενδεχομένως να πίστευε ότι η ισχύς «εν τη ενώσει» φαίνεται.

Τα «πολεμικά» αυτά γεγονότα υπήρξαν αφορμή για δυο ακόμα κορίτσια που, αν και δεν πήραν ενεργό μέρος στην εξέλιξη του έργου, δήλωσαν ότι φορούσανε μαύρα, επειδή πέθανε ο πατέρας τους και κλαίγανε. Εκδραμάτισαν, με αυτόν τον τρόπο, μια εσωτερική ανάγκη για πένθος που πυροδοτήθηκε από τα σενάρια της «Λυσιστράτης». Ο Ρήγας αναφέρθηκε στον πεθαμένο παππού του. Η Ήρα αρνήθηκε να πει τι έπαιζε.

Έχει ενδιαφέρον ο σύντομος διάλογος, στη συνέχεια, και η επιθυμία που προέκυψε να καλούν τη νηπιαγωγό με χαϊδευτικό όνομα. Πιθανόν, να ήταν μια έκφραση ευχαριστιών εκ μέρους των παιδιών προς τη νηπιαγωγό τους που ήταν δίπλα τους και επικύρωσε με τη στάση της το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής τους!

Σύνοψη των φάσεων του τετάρτου σεναρίου

Φάση προσανατολισμού

1. Φοίβη-προτείνει, κατευθύνει, λαμβάνοντας, υπόψη τους άλλους
2. Συνεργατικές προσπάθειες κοριτσιών
3. Συνεργατικές προσπάθειες αγοριών
4. Αθηνά-διαφωνεί
5. Δημιουργικές προτάσεις κοριτσιών
6. Άλκης αποχωρεί

Φάση απόδοσης

1. Αναδιατύπωση στόχου
2. Αποκλίνουσες νοητικές διεργασίες
3. Αποτελεσματική αλληλεπίδραση
4. Αναγωγή του συναισθήματος σε ορθολογισμό
5. Ομοφωνία
6. Ανάδειξη ,καλά, οργανωμένης ομάδας
7. Μεταγνωστικές δεξιότητες μελών
8. Η ομάδα λειτουργεί και αποδίδει

Στο τέταρτο σενάριο της Λυσιστράτης, που υλοποιείται μετά από αρκετό καιρό, αρχικά τα μέλη δηλώνουν εκούσια το ενδιαφέρον τους να συνεργαστούν για την εκπλήρωση του κοινού στόχου: Να παίξουν το γνωστό παιχνίδι.

Η φάση του προσανατολισμού εξελίσσεται κανονικά. Η ομάδα παρουσιάζεται λειτουργική και αποδοτική με συνοχή, ενότητα και σύμπνοια μεταξύ των μελών της. Η αποχώρηση δύο μελών δεν επηρεάζει τον προσανατολισμό της ομάδας.

Η φάση της απόδοσης ξεκινά με την αναδιατύπωση του σκοπού του παιχνιδιού. Αναδεικνύεται κυρίαρχος, ο μέχρι τότε, λανθάνων και υφέρπων, μέσα από τα σενάρια της «Λυσιστράτης» σκοπός: Ο «πόλεμος των δύο φύλων», εδώ και τώρα! Οι επιτυχείς, συνεργατικές επιτελέσεις αναδύονται μέσα από τις συλλογικές δράσεις.

A.4 Γενικές διαπιστώσεις για τη συνεργατική μάθηση μέσα από το παιχνίδι «Λυσιστράτη».

Η συνεργατική μάθηση είναι μια διδακτική στρατηγική η οποία δίνει έμφαση στην ενεργητική μάθηση μέσα από τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, όπου τα παιδιά δρουν ως συνεργάτες ο ένας με τον άλλο και με την ηγίαγωγό. Οι ρόλοι των παιχτών είναι επομένως (α) ο ρόλος των ηγίων και (β) ο ρόλος των ηγίαγωγών. Οι ρόλοι αυτών των δύο πλευρών στη συνεργατική μάθηση δίνονται περιληπτικά παρακάτω:

Νήπια :

Οι ρόλοι των παιχτών της ομάδας ανατίθενται, μοιράζονται, αλλάζουν:

- αρχηγός της ομάδας ή συντονιστής (οργάνωση και παρουσίαση)
- υποστηρικτής (υποστηρίζει όλα τα μέλη με δικαιοσύνη)
- εγκαινιαστής (προτείνει καθήκοντα ή διαδικασίες)
- ελεγκτής της ομαδικής διαδικασίας (παρακολουθεί και εξισορροπεί τη δυναμική της ομάδας)
- διαμεσολαβητής (διευθετεί τις διαφωνίες)
- επεξηγεί (δίνει παραδείγματα ή εναλλακτικές λύσεις)
- επιζητεί τη συναίνεση (εξασφαλίζει τη συμμετοχή στην ομάδα)
- αξιολογητής (όλοι να έχουν επιτύχει τους στόχους)
- συλλέκτης δεδομένων

Νηπιαγωγός:

Η/Ο ηγίαγωγός στη συνεργατική μάθηση αποβαίνει το άτομο εκείνο που κατεξοχήν σχεδιάζει και διευκολύνει την ενεργητική μάθηση παρά διδάσκει.

- επικυρώνει το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής.
- επαινεί και ενθαρρύνει στη διάρκεια των συνεδριών του παιχνιδιού.
- διευκολύνει την υπευθυνότητα του ηγίου και την αυτοεκτίμησή του.
- παρακολουθεί και παρεμβαίνει διακριτικότερα στη διάρκεια μιας συνεδρίας παιχνιδιού και πάντα μέσα στα πλαίσια της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης των ηγίων.
- προωθεί τη μάθηση μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα νήπια.
- επεκτείνει τη συμμετοχή και την εμπλοκή της ομάδας.

Μέσα από τα σενάρια της «Λυσιστράτης» παρακολουθούμε τα νήπια να γίνονται ενεργητικότεροι «παίχτες» στη μάθηση, να αποβαίνουν «ειδικοί» σε θέματα συνομηλικών και να δρουν ως καθοδηγητές των συνομηλικών, υπεύθυνοι ο ένας για τον άλλο και για την ομάδα. Αποβαίνουν συντονιστές στην οργάνωση και την παρουσίαση των δράσεων της ομάδας. Παρατηρούμε την ανάδυση της συνολικής-συλλογικής δουλειάς της ομάδας μέσα από τις επιτυχείς ατομικές δράσεις των παιχτών. Διαπιστώνεται ποικιλία ρόλων.

Τα νήπια της έρευνάς μας φάνηκαν να μαθαίνουν μέσα από τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, όπου δρουν ως συμμετοχοί με τα άλλα παιδιά και τη ηγίαγωγό τους. Ο δημιουργικός αυτοσχεδιασμός των μελών ανακηρύσσεται ως ένα από τα ουσιαστικά στοιχεία της συνεργατικής διαδικασίας, στοιχεία που ενδέχεται να παραμένουν κρυμμένα σε εκείνες τις ομάδες που έχουν σαφώς προκαθορισμένα διδακτικά καθήκοντα, σχέδια ή ρουτίνες.

B. Ποσοτική Διερεύνηση

«Θεωρία και Πράξη των νηπιαγωγών»

Στην ενότητα, αυτή, παρουσιάζονται τα ενδεικτικά αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε η ερευνήτρια στα Ιωάννινα Ελλάδα τον Απρίλη 2003 και στην Κύπρο τον Μάρτη 2003 μεταξύ των μαχόμενων νηπιαγωγών και αφορά στις Θεωρίες και τις Πρακτικές των Νηπιαγωγών ως προς την αξιοποίηση του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, παρουσιάζονται όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, με το σύστημα SPSS.

Το Υπουργείο Παιδείας και οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα παρόμοιων ερευνών που να γνωστοποιούν τον αντίκτυπο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο αυτό, εντάσσονται στα πλαίσια αυτής της κατεύθυνσης.

Ωστόσο, το μικρό δείγμα της έρευνας, παρέχει ενδείξεις και όχι γενικεύσεις των αποτελεσμάτων. Θα πρέπει να χαρακτηριστεί ως ενδεικτική έρευνα, με την οποία επισημαίνονται στοιχεία του προβλήματος, και αποσαφηνίζονται οι διάφορες όψεις και διαστάσεις του.

Επισημαίνεται η ανάγκη συνειδητοποίησης ορισμένων αντιφάσεων μεταξύ της θεωρίας και της πράξης των νηπιαγωγών. Πιστεύουμε, ότι η προσπάθεια αυτή θα συνεχιστεί ώστε να καταδειχτούν και άλλες πτυχές του θέματος, που η παρούσα έρευνα δεν μπόρεσε να εξετάσει.

Ο σκοπός της ποσοτικής έρευνας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών απέναντι στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε ο τρόπος αξιοποίησης του κτυ στο Ελληνικό νηπιαγωγείο και στην αντίστοιχη Κυπριακή προδημοτική τάξη. Η διερεύνηση έγινε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου το οποίο αποτελείται από τέσσερα μέρη.

Η δομή της παρουσίασης των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται, σε τέσσερα μέρη:

Στο πρώτο μέρος αναλύονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών, με τη μέθοδο της ανάλυσης κειμένου, και αφορά στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, που ήταν «Ερώτηση ανοιχτού τύπου». Δίδονται οκτώ (8) πίνακες. Οι πίνακες (1-7) αναφέρονται στις απαντήσεις των νηπιαγωγών οι οποίες παρατίθενται αυτούσιες και ενδεικτικά καταχωρείται μία απάντηση που συμπυκνώνει το ουσιώδες περιεχόμενο των υπολοίπων παρομοίων απαντήσεων.¹¹³ Τέλος στον όγδοο (8) πίνακα εμφανίζονται συνοπτικά οι επτά (7) κατηγορίες απαντήσεων των νηπιαγωγών.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οκτώ (8) πίνακες που αναφέρονται (1) στην πρώτη επαφή των νηπιαγωγών με το κτυ, (2) στο αν το κτυ αποτέλεσε αντικείμενο ακαδημαϊκών σπουδών τους, (3) στο πόσο συχνά εφαρμόζουν το κτυ ως πλαίσιο μάθησης στην τάξη τους, (4) στα κίνητρα των νηπιαγωγών για την αξιοποίησή του στην τάξη, (5) στις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα πιθανά γνωστικά και κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη του κτυ, (6) στις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις προτιμήσεις των νηπίων για το κτυ, (7) στην αξία που δίνουν οι νηπιαγωγοί στο κτυ ως μέρος του προγράμματος του νηπιαγωγείου και (8) στην αξία

¹¹³ Βάμβουκας, Μ. (1991) ό.π. σελ 272.

που δίνουν οι νηπιαγωγοί στο κτυ ως μέρος του προγράμματος των βασικών σπουδών τους.

...Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται πέντε (5) πίνακες που αναφέρονται (1)στην ορολογία του κτυ, (2) στο περιεχόμενο του κτυ, (3) στη στάση των νηπιαγωγών ως προς το κτυ, (4)στον εξοπλισμό της γωνιάς της μεταμφίεσης (5)στη σχέση της θεωρίας με την πράξη των νηπιαγωγών.

Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται επτά (7) πίνακες που αφορούν στα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος της έρευνας. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται: (1) Η ηλικία του δείγματος, (2) το φύλλο, (3) τα χρόνια υπηρεσίας, (4) ο τόπος εργασίας (5)τα κίνητρα που τις ώθησαν να γίνουν νηπιαγωγοί, (6)Αν είναι απόφοιτες των Σχολών Νηπιαγωγών ή των Πανεπιστημιακών Τμημάτων, και (7)αν επιμορφώνονται.

1.Μέρος πρώτο

Ερώτηση: Τι σημαίνει για σας το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής;

Πίνακας 1.1
Αυθόρμητο, αυτοσχέδιο παιχνίδι ¹¹⁴

Ελλάδα	Κύπρος (22)
	«Υπόδυση φανταστικών ρόλων που επιλέγουν αυθόρμητα τα παιδιά, με αυτοσχέδια σενάρια και διαλόγους και τρόπους επικοινωνίας, ρόλους που βλέπουν στην κοινωνία που τα περιβάλλει ή ακόμα στις ιστορίες και τα παραμύθια».

Σημασιολογική ανάλυση:

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος θεωρούν ότι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής είναι το παιχνίδι των παιδιών της προσχολικής ηλικίας που χαρακτηρίζεται από την παρουσία της φαντασίας και από το γεγονός ότι τα παιδιά δρουν ως εάν κάποιος ή κάτι, είναι άλλο από ότι είναι στην πραγματικότητα. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας¹¹⁵ ότι σ'όλη τη διάρκεια της ζωής, η ανθρώπινη δεξιότητα να μεταμορφώνει με τη φαντασία, αντικείμενα ή καταστάσεις, σε νοήματα που είναι διαφορετικά από τα πραγματικά αντικείμενα ή καταστάσεις είναι ο θεμέλιος λίθος για την ανάπτυξη της νοημοσύνης και της δεξιότητας για επικοινωνία.

Οι νηπιαγωγοί επίσης δηλώνουν ότι οι συμβολικές δραστηριότητες του κπυ στηρίζονται πάνω στις δεξιότητες των νηπίων να δημιουργούν νοήματα στο μυαλό τους και να εκφράζουν αυτά τα νοήματα μέσα από φανταστικές δραστηριότητες όπως να μιλούν δήθεν στο τηλέφωνο, να ταΐζουν τις κούκλες τους. τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία¹¹⁶ ότι το παιχνίδι της υποκριτικής είναι η πρώτη εκδήλωση της ικανότητας του παιδιού να ασχοληθεί με την αφηρημένη σκέψη, καθώς μαθαίνει να χρησιμοποιεί αντικείμενα ή χειρονομίες ως σύμβολα για να αναπαραστήσει ένα άλλο αντικείμενο ή μια ιδέα που δεν είναι παρόντα στην πραγματική κατάσταση.

¹¹⁴ Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών παρατίθενται αυτούσιες

¹¹⁵ Singer, D. & Singer, J. (1990) *The House of Make-Believe*. Boston: Harvard University Press.

¹¹⁶ Vygotsky, Lev (1997) *Νους στην Κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Βοσνιάδου Στ. (Επιμ. έκδ.). (μετφρ). Μπίμπου Α. Βοσνιάδου Στ., Αθήνα: Gutenberg.

Πίνακας 1.2.
Παιχνίδι κοινωνικών ρόλων

Ελλάδα (5)	Κύπρος (14)
«Παιχνίδι ρόλων και δράσης. Προσφέρει στα παιδιά ευκαιρία για έκφραση κατανόηση, εμπέδωση των κοινωνικών ρόλων». «Ελεύθερη έκφραση και κοινωνικοποίηση του νηπίου».	«Το παιδί υποκρίνεται διάφορους ρόλους από την κοινωνική ζωή. Γίνεται νοικοκυρά, ηλεκτρονικός, ζαχαροπλάστης, δάσκαλος κ.λ.π. καλλιεργώντας έτσι και αναπτύσσοντας στάσεις από τη ζωή των μεγάλων».

Σημσιολογική ανάλυση:

Οι δηλώσεις των νηπιαγωγών για τις λειτουργίες αυτές του κτυ συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας ότι στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας τα παιδιά μαθαίνουν πολλά για τους ρόλους που αναμένονται να παίξουν και για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται, σύμφωνα, με τους ρόλους αυτούς, πώς να ελέγχουν τα επιθετικά τους συναισθήματα και πώς να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων.

Η συνεχής εμπλοκή των παιδιών¹¹⁷ στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής γίνεται το θέατρο όπου τα τετράχρονα και πεντάχρονα παιδιά μπορούν να εξασκήσουν ό,τι έχουν αντιληφτεί για τους ρόλους των φύλων από τις κουβέντες των ενηλίκων, από τις ιστορίες που τους έχουν διαβάσει, από την τηλεόραση και πώς, μέσα από τον ανασηματισμό αυτών των θεμάτων, μπορούν να διευκρινίσουν περαιτέρω την εμπειρία του εαυτού.

Πίνακας 1.3
Πολύ σημαντικό μέσο αγωγής.

Ελλάδα (16)	Κύπρος (9)
«Σημαίνει το παράθυρο από το οποίο θα γνωρίσω τα νηπιά μου, τα ενδιαφέροντά τους και τις ανησυχίες τους, το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδό τους. Άρα είναι καθημερινή ανάγκη η εφαρμογή του κτυ».	«Ένα από τα μέσα για να γνωρίσω τα παιδιά της τάξης μου, να γνωρίσω τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους, καταστάσεις που βιώνουν, έννοιες που κατέχουν, νοητικό επίπεδο».
«Είναι απαραίτητο στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου γιατί βοηθά τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν, να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους και καλλιεργεί τον προφορικό λόγο τους».	«Είναι πολύ σημαντικό για το έργο της νηπιαγωγού, γιατί βοηθά το παιδί να εκφραστεί και να εξωτερικεύσει χαρακτηριστικά του και συναισθήματά του. Αρέσει πολύ στα παιδιά και σε μένα».

Σημσιολογική ανάλυση:

Οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το κτυ είναι πολύ σημαντικό για το έργο της νηπιαγωγού και το αιτιολογούν. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατά την έρευνά μας δείχνει επίσης ότι ερευνητές¹¹⁸ έχουν μελετήσει, το συγκεκριμένο παιχνίδι στη ζωή των μικρών παιδιών και έχουν εστιάσει την προσοχή τους στη γνωστική,

¹¹⁷ Singers(1990) ό.π. σελ.,150.

¹¹⁸ Singer & Singer (1990), Cole & Cole (2001), Lindon, J. (2001) Vygotsky, L. (1934) κ. άλλ.

κοινωνική και συναισθηματική αναπτυξιακή αξία του. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας γίνονται περισσότερο ικανά κοινωνικά. Η γλώσσα βοηθά τη δημιουργία, την αποσαφήνιση, την υποστήριξη και τη διαπραγμάτευση της κοινωνικής υποκριτικής εμπειρίας¹¹⁹.

Οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί δηλώνουν επίσης, ότι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής επιτρέπει στα παιδιά να διαλύσουν τη σύγχυση και το φόβο. Γεγονότα που συμπίπτουν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας ότι μέσα από το κτυ, τα παιδιά αποφορτίζονται συγκινησιακά και επιτυγχάνουν συναισθηματική ισορροπία, μια άποψη για το παιχνίδι που χρησιμοποιείται από παλιά στην παίγνιο-θεραπεία των παιδιών.¹²⁰

Πίνακας 1.4
Έκφραση συναισθημάτων

Ελλάδα (8)	Κύπρος (7)
«Δραστηριότητα που προσφέρει πραγματική ψυχική εκτόνωση στα παιδιά και τα βοηθά να απαλλαγούν από φόβους και συμπλέγματα».	«Με αυτό το παιχνίδι τα παιδιά απελευθερώνονται και εκφράζουν συναισθήματα με περισσότερη ευκολία»

Σημασιολογική ανάλυση:

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής καθιστά τα παιδιά ικανά να εκφράσουν συναισθήματα τα οποία τα βοηθούν να απαλλαγούν από φόβους και συμπλέγματα. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καθιστά σαφές ότι τα παιχνίδια των παιδιών χαρακτηρίζονται από συναισθήματα που προάγουν την αμοιβαιότητα, τη φιλία,¹²¹ τη συνεργασία, την αμοιβαία ευχαρίστηση και την απόλαυση, την έκπληξη και το ενδιαφέρον. Συναισθήματα όπως είναι η χαρά, η ζωντάνια και η απόλαυση συνδέονται θετικά¹²² με το παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών.

Πίνακας 1.5
Γλωσσική ανάπτυξη

Ελλάδα (1)	Κύπρος (6)
«Βελτιώνει και εμπλουτίζει τον προφορικό τους λόγο».	«Το κτυ αναπτύσσει ιδιαίτερα τη λεκτική έκφραση, και γενικά τη μάθηση».

Σημασιολογική ανάλυση:

Οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι η εμπλοκή των νηπίων με το κτυ βελτιώνει τον προφορικό τους λόγο και αναπτύσσει ιδιαίτερα τη λεκτική έκφραση των παιδιών. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας

¹¹⁹ Garvey, C.& Berndt, R. (1985) *The Organization of Pretend Play*. (Paper presented at the Symposium on Structure in Play and Fantasy). Chicago: American Psychological Association.

¹²⁰ Slade, A., Wolf, Dennie (1994). *Children at Play: Clinical and Developmental Approaches to Meaning and Representation*. London: Oxford University press.

¹²¹ Αυγητίδου, Σ. (2001) *Το παιδικό παιχνίδι: διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

¹²² Singer & Singer (1990) ό.π. σελ.,69,

ότι υπάρχει¹²³ μια αμοιβαία αυξάνουσα αλληλεπίδραση μεταξύ του παιχνιδιού της υποκριτικής και της γλωσσικής πολυπλοκότητας και αφθονίας. Αυτά τα ευρήματά μας συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας ότι γλωσσικοί συνδυασμοί των μικρών παιχτών αναδύονται σχεδόν αναγκαία από τις προσπάθειές τους στο παιχνίδι της υποκριτικής.¹²⁴ Επίσης, οι Singer,¹²⁵ στις μελέτες τους διαπίστωσαν μια δραματική επιτάχυνση στη γλώσσα των τριχρονων παιδιών και των δύο φύλων με μεγαλύτερη αύξηση στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ακριβής αυθόρμητη ροή των λέξεων, στη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού της υποκριτικής αυξάνεται κατά 50%.

Πίνακας 1.6
Γενικεύσεις, ασάφειες.

Ελλάδα (9)	Κύπρος (4)
Μορφή έκφρασης και αυτοσχεδιασμού των παιδιών	«Μεγάλη σπουδαιότητα. Σημαντικότατο».
Ένα από τα βασικά εργαλεία της δουλειάς μας	«Είναι πολύ σημαντικό γιατί βοηθά τα παιδιά προσφέροντάς του πράγματα ποικίλα και σημαντικά».

Πίνακας 1.7
Χωρίς απάντηση.

Ελλάδα (2)	Κύπρος (5)

Πίνακας 1.8
Συνοπτικός πίνακας.

A.A	Απαντήσεις	Ελλάδα	Κύπρος
1	Αυθόρμητο, αυτοσχέδιο παιχνίδι	-	22
2	Πολύ σημαντικό μέσο αγωγής για τη νηπιαγωγό.	16	9
3	Παιχνίδι κοινωνικών ρόλων	11	14
4	Έκφραση συναισθημάτων	8	7
5	Γλωσσική ανάπτυξη	1	6
6	Γενικεύσεις-ασάφειες	9	4
7	Χωρίς απάντηση	2	5
Σύνολο		47	67

Ο συνοπτικός πίνακας 1.8 μας δίνει την ευκαιρία να κάνουμε ορισμένες σοβαρές επισημάνσεις.

¹²³ Lewis, P.H. (1973). *The relationship of Sociodramatic Play to Various Cognitive Abilities in Kindergarten*. Ph.D Diss., Ohio State University.

¹²⁴ McCune-Nicolich, L. & Bruskin C. "Combinatorial Competency in Symbolic Play and Language", *Contributions in Human Development* 6 (1982): 30-45

¹²⁵ Singer & Singer ό.π. σελ.132.

Ελλάδα:

Συνολικά δεκαέξι (16) νηπιαγωγοί ποσοστό (46,8%) θεωρούν το κτυ σημαντικό μέσο αγωγής. Μόνον ένα άτομο πιστεύει ότι προάγει τη γλωσσική ανάπτυξη, οκτώ μόνον άτομα ποσοστό (17%) δηλώνουν ότι δίνει την ευκαιρία για έκφραση συναισθημάτων και κανένα (0%) δε δήλωσε ότι το κτυ είναι το αυθόρμητο, αυτοσχέδιο παιχνίδι των νηπίων. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε μεγάλη αντίφαση τόσο με τα αποτελέσματα της δικής μας ποιοτικής έρευνας όσο και με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας.

Κύπρος:

Εννέα νηπιαγωγοί μόνο, ποσοστό (13,4%) δηλώνουν το κτυ ως σημαντικό μέσο αγωγής. Είκοσι δύο νηπιαγωγοί ποσοστό (32,8%) δηλώνουν ότι το κτυ είναι το αυθόρμητο αυτοσχέδιο παιχνίδι των νηπίων. Έξι νηπιαγωγοί, ποσοστό (9%) δηλώνουν ότι το κτυ προάγει τη γλωσσική έκφραση των νηπίων. Και αυτά τα αποτελέσματα έρχονται σε μεγάλη αντίφαση τόσο με τα αποτελέσματα της δικής μας ποιοτικής έρευνας όσο και με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας.

2. Μέρος δεύτερο

Θα παρουσιαστούν συνολικά οκτώ (8) πίνακες και θα γίνει αναφορά στο είδος του καθενός.

Πίνακας 2.1
Πρώτη επαφή νηπιαγωγών με το κτυ

Δηλώσεις	Ελλάδα %	Κύπρος%
Πριν από το νηπιαγωγείο	17	47,7
Στο νηπιαγωγείο	21,3	28,4
Στο δημοτικό	34	10,4
Στο γυμνάσιο	6,4	1,5
Δε θυμάμαι	17	4,5

Ο πίνακας 2.1 δίνει σε ποσοστό % την πρώτη επαφή των νηπιαγωγών με το κτυ.

Ελλάδα:

Ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος, **34%** δηλώνει ότι η πρώτη του επαφή με το κτυ έγινε στο δημοτικό. Επίσης το 21%, δηλώνει το νηπιαγωγείο ως τόπο πρώτης επαφής. Ενώ ένα ποσοστό, 17% δηλώνει ότι η πρώτη επαφή του με το κτυ έχει αφετηρία τις αναμνήσεις από το παιχνίδι της παιδικής του ηλικίας.

Κύπρος:

Ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος, περίπου το μισό, **47,8%** δηλώνει ότι η πρώτη επαφή του με το κτυ έχει αφετηρία τις αναμνήσεις από το παιχνίδι της παιδικής του ηλικίας, πριν από το νηπιαγωγείο. Το 1/3 περίπου, δηλώνει το νηπιαγωγείο ως τόπο πρώτης επαφής. Ενώ, μόλις 1 άτομο στα 100 δήλωσε το γυμνάσιο ως τόπο πρώτης επαφής με το κτυ.

Σημσιολογική ανάλυση

Οι νηπιαγωγοί της Ελλάδας που δηλώνουν ότι έπαιζαν το παιχνίδι της υποκριτικής στην παιδική τους ηλικία σημειώνεται από το χαμηλό ποσοστό 17%. Το ποσοστό των Κυπρίων νηπιαγωγών ανέρχεται στο 50% περίπου. Τα ευρήματα ιδίως των Ελλαδιτών δε συμφωνούν με τη βιβλιογραφία όπου σημειώνεται ότι οι αναμνήσεις από το παιχνίδι της παιδικής μας ηλικίας¹²⁶ ενδέχεται να μας βοηθήσουν να γίνουμε πιο δημιουργικοί και ευφάνταστοι ενήλικοι εφόσον μπορέσουμε να επαν-συλλάβουμε εκείνο το πνεύμα της φαντασίας. Τότε είναι πιθανό οι αναμνήσεις μας να αποβούν μια πηγή έμπνευσης και καθοδήγησης για τα δικά μας παιδιά.

Ο Erich Kastner¹²⁷ το πίστευε αυτό. Είτε ότι οι αναμνήσεις μας «ζουν κυριολεκτικά μέσα μας. Συνήθως βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση, είναι ζωντανές και ανασαίνουν, και μερικές φορές ανοίγουν και τα μάτια τους. Ζουν, αναπνέουν και κοιμούνται αλλού-στις παλάμες των χεριών μας, στις ψυχές των ποδιών μας, στα ρουθούνια μας, και στις καρδιές μας».¹²⁸

Είναι πολύ σημαντικό ο ενήλικος (εκπαιδευτικός ή γονιός) να ενθαρρύνει το παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών του και να διακατέχεται ο ίδιος από μια παιχνιδώδη διάθεση αλλά όχι παιδαριώδη. Είναι σημαντικό να αναγνωρίζει πότε

¹²⁶ Singers (1990) ό.π. σελ 18.

¹²⁷ Kastner, E. (1959:61). *When I was A Little Boy*. London: Jonathan Cape.

¹²⁸ Kastner, E (1959) ό.π. σελ 61.

πρέπει να παίζει και πότε δεν πρέπει να παίζει με το παιδί, αποβαίνοντας έτσι ο σύντροφος του παιχνιδιού ο οποίος ενθαρρύνει το παιδί να μετακινηθεί από το αισθησιοκινητικό παιχνίδι στο συμβολικό παιχνίδι.¹²⁹ Όταν τα παιδιά μπορούν να παίζουν αβίαστα και ελεύθερα, μπορούν να γίνουν καλοί μαθητές, αναπτύσσοντας τις γνωστικές και κοινωνικο συναισθηματικές τους δεξιότητες μέσα από τη σταδιακή ανέλιξη του παιχνιδιού τους.

Όσο ανεβαίνουμε την κλίμακα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα διαπιστώνεται σταδιακή αύξηση της συμμετοχής σ' αυτό το παιχνίδι, γεγονός που δε συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, ενώ σταδιακή ελάττωση της συμμετοχής σ' αυτό το παιχνίδι δηλώνει το δείγμα των Κυπρίων. Τα ευρήματα των Κυπρίων συμφωνούν με την Πιαζετική άποψη¹³⁰ ότι το παιχνίδι αναδύεται στην πρώιμη παιδική ηλικία (αισθησιοκινητική περίοδος από τη γέννηση μέχρι 2 χρόνων) και παίρνει τη μορφή του αισθησιοκινητικού παιχνιδιού. Στη συνέχεια (προεγνωσιολογική περίοδος 2-6,7 χρόνων) γίνεται συμβολικό παιχνίδι.

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος (6,4%) οι Ελλαδίτες και (1,5%) οι Κύπριοι δηλώνουν το γυμνάσιο ως τόπο πρώτης επαφής. Τα ποσοστά αυτά, κυρίως των Κυπρίων συμφωνούν με την Πιαζετική άποψη ότι στην περίοδο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (6-7 μέχρι 12 χρόνων) το συμβολικό παιχνίδι εξελίσσεται στο παιχνίδι με κανόνες, στα επιτραπέζια παιχνίδια και τα οργανωμένα σπορ.

Ωστόσο, η ερευνήτρια συμφωνεί με την άποψη των θεωρητικών¹³¹ που πιστεύουν ότι η στροφή από το παιχνίδι της υποκριτικής στο παιχνίδι με κανόνες αντανακλά περισσότερο τους περιορισμούς του σχολείου και τις προσδοκίες των γονιών παρά μια θεμελιώδη γνωστική αλλαγή. Λόγω της αυξανόμενης ικανότητας των παιδιών για λογική σκέψη, συνθετότερες κινητικές δεξιότητες, μακρύτερη διάρκεια προσοχής, και της αυξανόμενης ικανότητας για συγκέντρωση, το συνολικό παιχνίδι τους αλλάζει και μορφή και λειτουργία.¹³²

Πίνακας 2.2

Το κτυ ως αντικείμενο βασικών ακαδημαϊκών σπουδών

Δηλώσεις	Ελλάδα	Κύπρος
ΝΑΙ	61,7%	86,6%
ΟΧΙ	29,8	9,0
ΣΠΟΥΔΕΣ (συγκεκριμένα)		
Σχολή Νηπιαγωγών	42,6	32,8
Πανεπιστήμιο	8,5	47,8
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου	0	11,9
Π.Ε.Κ	8,5	3,0
Μαράσλειο διδασκαλείο	25,5	0
Σεμινάρια	46,8	41,8

* Πολλαπλή εκλογή

Ο πίνακας 2.2 δίνει το ποσοστό % για το κτυ ως αντικείμενο σπουδών.

¹²⁹ Singers (1990) ό.π. σελ. 63.

¹³⁰ Κολιάδης, Εμμ. (1997:60) *Θεωρίες της μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα:Ε. Κολιάδης.

¹³¹ Singers (1990:88) Bretherton (1984), Sutton-Smith (1984).

¹³² Singers (1990:88).

Ελλάδα:

Το υψηλότερο ποσοστό, 61,7% δηλώνει ότι το κτυ γενικώς, απετέλεσε αντικείμενο ακαδημαϊκών του σπουδών. Συγκεκριμένα, το 46,8% δηλώνει παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Το 42% δηλώνει τη Σχολή Νηπιαγωγών. Το χαμηλό ποσοστό 8,5% δηλώνει το κτυ ως αντικείμενο πανεπιστημιακών σπουδών.

Κύπρος:

Ένα πολύ υψηλό ποσοστό 86,6% δηλώνει ότι το κτυ απετέλεσε αντικείμενο ακαδημαϊκών του σπουδών. Συγκεκριμένα, το 47,8% δηλώνει πανεπιστημιακή κατάρτιση. Επίσης, ποσοστό 41,8% δηλώνει παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Σημαιολογική ανάλυση

Η ακαδημαϊκή κατάρτιση, αναφορικά με το κτυ, την οποία δηλώνει ένα πολύ υψηλό ποσοστό του δείγματος της Κύπρου αλλά και το ποσοστό της Ελλάδας, δεν είναι αναγκαστικά η ίδια στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας. Στην πλειοψηφία των ακαδημαϊκών προγραμμάτων σπουδών, αλλά και των επιμορφωτικών σεμιναρίων το παιχνίδι της υποκριτικής, όπου υπάρχει ως τέτοιο, θεωρείται φροντιστηριακό μάθημα χωρίς εμβάθυνση στις αναπτυξιακές λειτουργίες του. Η έμφαση δίνεται στην εκπαίδευση των φοιτητριών/ών σε πρακτικές εφαρμογής του λεγόμενου Θεατρικού Παιχνιδιού. Το θεατρικό παιχνίδι, λόγω της φύσεώς του, κηδεμονευόμενο παιχνίδι,¹³³ εξυπηρετεί διαφορετικούς στόχους από ό,τι το κτυ, και αφορά σε παιδιά του δημοτικού σχολείου, κυρίως.

Πίνακας 2.3
Το κτυ ως πλαίσιο μάθησης

Δηλώσεις	Ελλάδα %	Κύπρος%
Συστηματικά	12,8	25,4
Πολλές φορές	36,2	43,3
Αρκετές φορές	46,8	26,9

Ο πίνακας 2.3 δίνει τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν το κτυ ως πλαίσιο και διαδικασία μάθησης.

Ελλάδα:

Το 46% του δείγματος των νηπιαγωγών δηλώνει ότι χρησιμοποιεί το κτυ αρκετές φορές ως πλαίσιο και διαδικασία μάθησης. Το 36,2% πολλές φορές. Ωστόσο, συστηματική εφαρμογή δηλώθηκε, από το χαμηλό ποσοστό 12,8%.

Κύπρος:

Τα ευρήματα της έρευνας, αποκαλύπτουν ότι το 25,4% του δείγματος εφαρμόζει συστηματικά το κτυ, ως πλαίσιο μάθησης. Πολλές φορές, εφαρμόζεται περίπου από τις μισές νηπιαγωγούς και ένα ποσοστό 26,9% το χρησιμοποιεί αρκετές φορές.

Η μη συστηματική εφαρμογή του, παρά τα οφέλη που αναφέρονται από τις νηπιαγωγούς του δείγματος όπως θα φανεί στους επόμενους πίνακες, (πίνακες 2.4 και

¹³³ Υπουργείο Εθνική ς Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας. (1993α). *Βιβλίο για το δάσκαλο: Θεατρική Αγωγή Ι*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

2.5), πρέπει να ενταχθεί στα πλαίσια της αντίφασης μεταξύ της θεωρίας και της πράξης των νηπιαγωγών.

Πίνακας 2.4
Πιθανά ερεθίσματα για την εφαρμογή του κτυ

Δηλώσεις	Ελλάδα %	Κύπρος%
Αναλυτικό πρόγραμμα	27,7	9
Η κατανόηση της ανάπτυξης των νηπίων	66	74,6
Προσωπικές αναμνήσεις	4,3	13,4
Ερεθίσματα από τα νήπια	63	44,8

* Πολλαπλή επιλογή

Ο πίνακας 2.4 δίνει τα κίνητρα των νηπιαγωγών για την αξιοποίηση του κτυ στην τάξη τους.

Ελλάδα:

Το 66% του δείγματος των νηπιαγωγών εκδηλώνει σοβαρό ενδιαφέρον για τη δυνατότητα του κτυ να λειτουργεί ως παράθυρο ευκαιρίας για την κατανόηση της ανάπτυξης των νηπίων. Επίσης, το 63% αντιλαμβάνεται και αξιοποιεί τα ερεθίσματα που εκπέμπονται από τα νήπια σχετικά με το κτυ. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως κίνητρο για την εφαρμογή του κτυ δηλώνεται από το 27,7%. Οι προσωπικές αναμνήσεις των νηπιαγωγών για το δικό τους παιδικό παιχνίδι, φαίνεται ότι κινητοποιεί μόνο το 4,3% του δείγματος. Γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα του πίνακα 1.1

Κύπρος:

Το 74,6% του δείγματος των νηπιαγωγών εκδηλώνει σοβαρό ενδιαφέρον για τη δυνατότητα του κτυ να λειτουργεί ως παράθυρο ευκαιρίας για την ανάπτυξη των νηπίων. Επίσης, το 44,8% αντιλαμβάνεται και αξιοποιεί τα ερεθίσματα που εκπέμπονται από τα νήπια σχετικά με το κτυ.

Οι προσωπικές αναμνήσεις των νηπιαγωγών για το δικό τους παιδικό παιχνίδι, φαίνεται ότι κινητοποιεί μόνο το 13,4% του δείγματος. Το μικρότερο ποσοστό 9,0% συγκεντρώνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως κίνητρο για την εφαρμογή του κτυ.

Σημσιολογική ανάλυση

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος εμφανίζουν μεγάλη ευαισθησία για τις αναπτυξιακές ανάγκες των μικρών παιδιών, δεδομένου ότι καταγράφονται υψηλά ποσοστά στην παραδοχή ότι το κτυ μπορεί να λειτουργήσει ως παράθυρο ευκαιρίας για την κατανόηση της ανάπτυξης των νηπίων. Επίσης υψηλό ποσοστό των νηπιαγωγών αντιλαμβάνεται και αξιοποιεί τα ερεθίσματα που εκπέμπονται από τα νήπια σχετικά με το κτυ.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας και ιδιαίτερα με την πρωτοποριακή προσέγγιση της Sara Smilansky¹³⁴ και της Dina Feitelson¹³⁵ στο

¹³⁴ Smilansky, S. (1986:3) *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York:Wiley.

¹³⁵ Feitelson, D. "Imaginative Play and the Educational Process", στο *International Year of the Child : Child Advocacy 1979 Proceedings*, ed. S.Katz (1979). Pp. 185-197. New Heaven: Yale University.

Ισραήλ, που έδειξε ότι η *εξάσκηση* σε διαφορετικές μορφές φανταστικού παιχνιδιού, όχι μόνο αύξανε την αυθόρμητη τάση των παιδιών να εμπλακούν σ' αυτό το παιχνίδι, αλλά, παρουσίασε μαρτυρία ότι αυτά τα παιδιά προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολείο, επιδεικνύουν καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες στη χρήση της γλώσσας, και στην περίπτωση της Feitelson περισσότερες ενδείξεις δημιουργικής σκέψης.¹³⁶

Πίνακας 2.5
Προώθηση της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής
ανάπτυξης των νηπίων μέσα από το κτυ

Δηλώσεις	Ελλάδα		Κύπρος	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
Προωθείται η διαμόρφωση ποικίλων επικοινωνιακών καταστάσεων ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο.	4,28	1,25	4,66	0,53
Προωθείται η συμμετοχή σε συζητήσεις και η δεξιότητα να προβάλλουν επιχειρήματα.	3,54	1,34	4,07	0,80
Προωθούνται η διατύπωση των αιτημάτων τους και η ανταπόκριση σε υποδείξεις.	3,09	1,42	3,86	0,77
Προωθούνται η προαγωγή των συμβολικών λειτουργιών και η οικοδόμηση ενός συστήματος συμβόλων που να απεικονίζει, σε υψηλότερο επίπεδο τις σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων, των καταστάσεων και των φαινομένων και να επιτρέπει στα νήπια το νοερό χειρισμό τους.	3,39	1,58	4,13	0,83
Προωθείται η ικανότητα να συσχετίζουν αντικείμενα, καταστάσεις και φαινόμενα, να βρίσκουν τις μεταξύ τους ομοιότητες, διαφορές και χωροχρονικές σχέσεις, να τα ομαδοποιούν, να τα ταξινομούν και να τα αντιστοιχίζουν, με τη συμβολή της γλώσσας. Προωθούνται γενικά έννοιες λογικό-μαθηματικές.	3,59	1,39	3,98	0,83
Προωθείται η οικοδόμηση, μέσα σε κλίμα ελευθερίας και αμοιβαιότητας, των αξιών της κοινωνικής ζωής με σκοπό την ηθική τους ανάπτυξη.	3,78	1,47	4,30	0,67
Προωθείται η δημιουργία σωστών προσωπικών σχέσεων με τα άλλα νήπια, τη νηπιαγωγό και τους άλλους ενηλίκους	4,34	0,96	4,48	0,66

Κλίμακα: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Ο πίνακας 2.5 δίνει το Μ.Ο (μέσο όρο) και την (Τ.Α) τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων των νηπιαγωγών αναφορικά με τις αναπτυξιακές λειτουργίες του κτυ.

Ελλάδα:

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος, εμφανίζονται θετικές απέναντι στις γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές λειτουργίες του κτυ. Φαίνεται ότι όλες οι απόψεις είναι αρκετά ομοιογενείς, λαμβανομένης υπόψη της τυπικής απόκλισης στην κάθε δήλωση.

Κύπρος:

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος, εμφανίζονται πολύ θετικές απέναντι στις γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές λειτουργίες του κτυ.

¹³⁶ Singer & Singer (1990) ό.π., σελ 135.

Σημσιολογική ανάλυση

Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας ότι υπάρχει μια αμοιβαία αυξάνουσα αλληλεπίδραση μεταξύ του κτυ και της γλωσσικής πολυπλοκότητας και αφθονίας¹³⁷. Επίσης, όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες του κτυ συχνά αναφέρονται σε θέματα που δεν είναι του αμέσου παρόντος αλλά του παρελθόντος ή της φαντασίας, έχουμε απουσία του φυσικού πλαισίου αναφοράς. Το πλαίσιο συντέλεσης των γεγονότων πρέπει να δοθεί μόνο μέσα από τα λόγια, με τον προφορικό λόγο.

Η Δήμητρα Κατή¹³⁸ αναφέρει ότι όσο πιο πολλές ευκαιρίες έχει το παιδί να εξασκηθεί και στις πιο δύσκολες μορφές λόγου, φυσικά, είναι πάντα απαραίτητη κάποια μορφή ωρίμανσης, τόσο πιο προετοιμασμένο θα είναι για τη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην προσχολική εκπαίδευση, η εμπλοκή του παιδιού στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής εξοικειώνει τα παιδιά με διαφορετικές επικοινωνιακές δεξιότητες.

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι μέσα από το κτυ προάγονται οι συμβολικές λειτουργίες γεγονός που συμφωνεί με τη βιβλιογραφία. Ο Vygotsky¹³⁹, πίστευε ότι το παιχνίδι ήταν σημαντικό όχημα για τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Εισηγήθηκε ότι η δράση στη σφαίρα της φαντασίας, σε μια φανταστική κατάσταση, η δημιουργία των εκούσιων προθέσεων και των σχεδίων της πραγματικής ζωής, των εκούσιων κινήτρων, όλα παρουσιάζονται στο παιχνίδι της υποκριτικής, καθιστώντας το, το πιο υψηλό επίπεδο ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία. Το παιδί εξελίσσεται ουσιαστικά μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιού. Μόνο μ' αυτή την έννοια μπορεί να θεωρηθεί το παιχνίδι ως κυρίαρχη δραστηριότητα που καθορίζει την ανάπτυξη του παιδιού.

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος δηλώνουν ότι μέσα από το κτυ προωθούνται οι αξίες της κοινωνικής ζωής και η δημιουργία σωστών προσωπικών σχέσεων. Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής καθιστά τα παιδιά ικανά να εκφράσουν συναισθήματα. τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας ότι τα παιχνίδια των παιδιών χαρακτηρίζονται από συναισθήματα που προάγουν την αμοιβαιότητα, τη φιλία,¹⁴⁰ τη συνεργασία, την αμοιβαία ευχαρίστηση και την απόλαυση, την έκπληξη και το ενδιαφέρον. Οι Singer, μέσα από μια πλατιά έρευνα,¹⁴¹ βρήκαν ότι συναισθήματα όπως είναι η χαρά, η ζωντάνια και η απόλαυση συνδέονται θετικά με το παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών.

Ωστόσο, η μη συστηματική εφαρμογή του κτυ (πίνακας 2.3), παρά τα αναπτυξιακά οφέλη που αναφέρουν οι νηπιαγωγοί του δείγματος και στον παρόντα πίνακα, πρέπει να ενταχθεί στα πλαίσια της αντίφασης μεταξύ της θεωρίας και της πράξης των νηπιαγωγών.

¹³⁷ Lewis, P.H. (1973). *The relationship of Sociodramatic Play to Various Cognitive Abilities in Kindergarten*. Ph.D Diss., Ohio State University.

¹³⁸ Κατή, Δ. (1992:251) *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

¹³⁹ Vygotsky, L. (1997:173) *Νους στην Κοινωνία*. Βοσνιάδου, Στ. (επιμ. έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

¹⁴⁰ Αυγητίδου, Σ. (2001) *Το παιδικό παιχνίδι: διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

¹⁴¹ Singer & Singer. (1990). ό.π. σελ.,69,

Πίνακας 2.6
Οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για τις προτιμήσεις
των νηπίων σχετικά με το κτυ.

Δηλώσεις	Ελλάδα		Κύπρος	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
Τα νήπια ενδιαφέρονται να παίζουν τα δικά τους σενάρια	4,16	0,99	4,39	0,90
Να παίζουν σενάρια που υποδεικνύει η νηπιαγωγός	3,48	1,08	3,59	0,93
Να παίζουν ιστορίες και παραμύθια που αφηγείται ή διαβάζει η νηπιαγωγός	3,98	1,27	4,16	0,75
Για όλα τα παραπάνω	3,66	1,62	4,28	0,90

Κλίμακα: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Ο πίνακας 2.6 παρουσιάζει το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για τις προτιμήσεις που πιστεύουν οι νηπιαγωγοί ότι έχουν τα νήπια για το κτυ.

Ελλάδα και Κύπρος:

Οι νηπιαγωγοί, δηλώνουν ότι περισσότερο απ'όλα αρέσει στα νήπια να παίζουν τα δικά τους σενάρια και τις ιστορίες που αφηγείται/διαβάζει η νηπιαγωγός. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία,¹⁴² ότι χωρίς αμφιβολία, οι ιστορίες και τα παραμύθια παίζουν, κυριολεκτικά, ένα σημαντικό, κεντρικό ρόλο στη ζωή του μικρού παιδιού παγκόσμια, ιδιαίτερα όταν εμπλέκουν άτομα όλων των ηλικιών.

Από καταβολής κόσμου, τα παιδιά ακούν με απληστία, απολαμβάνουν αλλά και εξίσου φοβούνται από τις αφηγήσεις των μεγάλων. Και από πολύ νωρίς στη δική τους ζωή, τα παιδιά δημιουργούν και εκδραματίζουν ιστορίες, χρησιμοποιώντας ως σημείο εκκίνησης, απλά αντικείμενα παιχνιδιού από το περιβάλλον τους και στη συνέχεια σύντομα δημιουργούν μικρές ιστορίες απλά με λέξεις.

Ο Vygotsky έδινε έμφαση στη σπουδαιότητα του κοινωνικού πλαισίου του παιχνιδιού.¹⁴³ Τα παιδιά παίζουν με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά μέρη. Πιθανόν να παίζουν με πλέον ευφάνταστο τρόπο στο σπίτι τους αν ένας γονιός είναι άνετος και αποδέχεται το παιχνίδι τους αυτό, ή στο σπίτι ενός φίλου αν ο γονιός του φίλου επίσης ενθαρρύνει το συμβολικό παιχνίδι. Τα παιδιά παίζουν διαφορετικά σε κλειστούς χώρους και διαφορετικά σε υπαίθριους. Το παιχνίδι διαφέρει ακόμη ανάλογα με τις προσωπικότητες των παιδιών και με τους συντρόφους τους.¹⁴⁴

Όσoςo οι νηπιαγωγοί του δείγματος με αρκετά υψηλό μέσο όρο (3,48) οι Ελλαδίτες και (3,59) οι Κύπριοι δηλώνουν ότι αρέσει στα παιδιά να παίζουν σενάρια που υποδεικνύει η νηπιαγωγός. Τα ευρήματα αυτά δε συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας. Η Tina Bruce¹⁴⁵ έχει ιδιαίτερα ασχοληθεί με το να καθορίσει αυτό που η ίδια αποκαλεί (free flow play) παιχνίδι ελεύθερης ροής. Τα καθοριστικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι ότι οι δραστηριότητες θα πρέπει να επιτρέπουν στα παιδιά να «τσαλαβουτούν με απόλαυση» μέσα σε ιδέες, συναισθήματα και κοινωνικές σχέσεις.

¹⁴² Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*/H. Gardner.

¹⁴³ Vygotsky, Lev. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass.:Harvard University Press.

¹⁴⁴ Singer & Singer. (1990). ό. π. σελ.155.

¹⁴⁵ Bruce, Tina. (1991) *Time to play in Early Childhood Education*. Στο Lindon, J. (2001) *Understanding Childrens' Play*. ό.π. σελ.,147.

Επίσης, η Linton,¹⁴⁶ αναφέρει ότι το παιχνίδι της υποκριτικής είναι μια δραστηριότητα που συνεπάγεται τις επιλογές των παιδιών, παρακινείται από τα συναισθήματά τους και τις εσωτερικές τους σκέψεις.

Ο Peter Smith¹⁴⁷ περιγράφει την ανάπτυξη αυτού που ονομάζει *έθος παιχνιδιού* (play ethos). Μια μέθοδο μάθησης μέσα από το παιχνίδι, με ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα διαμορφωμένο από δραστηριότητες παιχνιδιού. Μέθοδος που αναπτύσσεται σε ευθεία αντιπαράθεση με πιο τυπικές μεθόδους μάθησης στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών.

Το έθος παιχνιδιού συνεπάγεται την εμπλοκή των ενηλίκων στον καθορισμό, την προαγωγή και την ανακάλυψη του παιχνιδιού των παιδιών. Ο Smith επισημαίνει τα πιθανά μειονεκτήματα μιας υπερβολικής ενήλικης εμπλοκής για μια πιο «αποτελεσματική» μάθηση, η οποία εμπλοκή μερικές φορές παραποιεί αυτό καθαυτό το έθος παιχνιδιού, δηλαδή, τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι.

Πιστεύουμε ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματος όταν δηλώνουν ότι τα νήπια προτιμούν να υποδεικνύει η νηπιαγωγός τα σενάρια του παιχνιδιού, εμπλέκουν δραστηριότητες του λεγόμενου θεατρικού παιχνιδιού με το κτυ. Γεγονός που επιβεβαιώνει τη σύγχυση των νηπιαγωγών ως προς τους διακριτούς ρόλους μεταξύ των δύο αυτών όρων. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να αποκτήσουν πρόσβαση σ' εκείνες τις μελέτες¹⁴⁸ οι οποίες επιβεβαιώνουν τόσο τη σπουδαιότητα που έχει η προσεχτική συμμετοχή των ενηλίκων όσο και την αξία που έχει η υποστήριξη της μάθησης των παιδιών μέσα από το συγκεκριμένο παιχνίδι.

Πίνακας 2.7

Η αξία που δίνουν οι νηπιαγωγοί στο κτυ ως μέρος του προγράμματος του νηπιαγωγείου

Δηλώσεις	Ελλάδα %	Κύπρος %
Πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου	51,1	70,1
Δεν πρέπει να συμπεριλαμβάνεται	40,4	26,9

Κλίμακα 1-5.

Ο πίνακας 2.7 δίνει το ποσοστό των νηπιαγωγών που πιστεύουν ότι το κτυ είναι απαραίτητο στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Ελλάδα:

Το μισό του δείγματος των νηπιαγωγών (51,1%) θεωρεί ότι το κτυ πρέπει να αποτελεί μέρος του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, αξίζει να προσεχθεί ότι το 40,4 % θεωρεί ότι το κτυ δεν πρέπει να αποτελεί μέρος του προγράμματος του νηπιαγωγείου.

Κύπρος:

Ένα υψηλό ποσοστό 70,1% θεωρεί ότι το κτυ πρέπει να αποτελεί μέρος του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, το 26,9% θεωρεί ότι δεν πρέπει να αποτελεί μέρος του προγράμματος του νηπιαγωγείου.

¹⁴⁶ Linton, Jennie. (2001).ό. π. σελ. 44.

¹⁴⁷ Smith, P. Crowrie, H. (1991). *Understanding Children's Development*. London: Blackwell.

¹⁴⁸ Αναπτύσσονται περιληπτικά στο Κεφάλαιο 8: «Ο ρόλος των νηπιαγωγών στη διευκόλυνση του κτυ».

Και σ' αυτή την περίπτωση πρέπει να επισημανθεί η αντίφαση ότι αρκετά υψηλά ποσοστά δηλώνουν ότι το κτυ δεν πρέπει να αποτελεί μέρος του προγράμματος του νηπιαγωγείου παρά τα σημαντικά αναπτυξιακά οφέλη που έχουν αναγνωρίσει με τις δηλώσεις τους αυτές οι ίδιες οι νηπιαγωγοί του δείγματος.

Πίνακας 2.8
Η αξία που δίνουν οι νηπιαγωγοί στο κτυ, ως μέρος
του προγράμματος των σπουδών τους.

Δηλώσεις	Ελλάδα %	Κύπρος %
Πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών	66	73,1
Δεν πρέπει να συμπεριλαμβάνεται	25,5	22,4

Κλίμακα 1-5.

Ο πίνακας 1.8 δίνει το ποσοστό των νηπιαγωγών που θεωρούν το κτυ ως απαραίτητο γνωστικό αντικείμενο των βασικών ακαδημαϊκών σπουδών τους .

Ελλάδα:

Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, της τάξεως του 66%, του δείγματος δηλώνει ότι το κτυ πρέπει να εντάσσεται στο πρόγραμμα σπουδών της βασικής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών.

Κύπρος

Ένα υψηλό ποσοστό, της τάξεως του 73,1% του δείγματος δηλώνει ότι το κτυ πρέπει να εντάσσεται στο πρόγραμμα σπουδών της βασικής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών.

3 Μέρος τρίτο

(Θα παρουσιαστούν συνολικά πέντε (5) πίνακες).

Πίνακας 3.1.
Τεχνικοί όροι για το κτυ

Δηλώσεις	Ελλάδα %	Κύπρος %
Θεατρικό παιχνίδι	72,3	94
Δραματικό παιχνίδι	61,7	68,7
Παιχνίδι ρόλων	89,4	80,6
Ελεύθερο, φανταστικό παιχνίδι	72,3	83,6
«Παίζουμε τις κουμπάρες;»	51,1	65,7
«Παίζουμε πόλεμο;»	27,7	56,7
Συμβολικό παιχνίδι	85,1	77,6
Θεατρική παράσταση	46,8	28,4
Σχολικές γιορτές	48,9	26,9

*Πολλαπλή επιλογή.

Ο πίνακας 3.1. δίνει τι ξέρουν οι νηπιαγωγοί ως προς την ορολογία του κτυ.

Ελλάδα:

Διαπιστώνεται ότι το υψηλότερο ποσοστό του δείγματος 89,4% θεωρεί το κτυ ως παιχνίδι ρόλων, το 85,1% ως συμβολικό παιχνίδι. Το 72,3% ως ελεύθερο, φανταστικό παιχνίδι και ως θεατρικό παιχνίδι, ταυτόχρονα. Ωστόσο, το 46,8% των νηπιαγωγών του δείγματος, συνεπικουρούμενο από το 48,9% δηλώνει ότι η θεατρική παράσταση και οι σχολικές γιορτές είναι και αυτές θεμιτοί όροι για το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής των νηπίων.

Κύπρος:

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος, προσδιορίζουν το κτυ με μια ευρεία κλίμακα όρων. Το υψηλότερο ποσοστό, 94% δηλώνουν τον όρο «θεατρικό παιχνίδι» ως τον κυρίαρχο όρο στην κουλτούρα των νηπιαγωγών για το παιχνίδι των νηπίων. Επίσης, το 28,4%, και 26,9% των νηπιαγωγών του δείγματος δηλώνει τόσο τη θεατρική παράσταση όσο και τις επετειακές, σχολικές γιορτές ως κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής.

Σημασιολογική ανάλυση

Ο όρος «θεατρικό παιχνίδι», πρέπει να αποδίδεται σε δραστηριότητες που εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό τον ενήλικο και είναι κατ'ανάγκη κηδεμονευόμενο παιχνίδι. Αφορά δε σε ηλικίες παιδιών του δημοτικού σχολείου¹⁴⁹ Οι σχολικές γιορτές και η θεατρική παράσταση είναι δραστηριότητες, αυστηρά δομημένες και βασίζονται στην επανάληψη και τις πρόβες. Δεν υπάρχει τίποτε το αυθόρμητο και θα πρέπει να αφορά σε μεγαλύτερα παιδιά. Η σύγχυση αυτή προφανώς να επηρεάζει την ορθή αξιοποίηση του κτυ από τις νηπιαγωγούς.

¹⁴⁹ Υπουργείο Παιδείας. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας. (1993α). *Θεατρική Αγωγή Ι*. Βιβλίο για το δάσκαλο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Πίνακας 3.2
Το περιεχόμενο του κτυ αναφέρεται σε

Δηλώσεις	Ελλάδα %	Κύπρος %
Αυτοσχέδια σενάρια των παιδιών	89,4	-
Τηλεοπτικούς ήρωες	40,4	26,9
Μυθικούς ήρωες	40,4	32,8
Ρόλους ενηλίκων	83	76,1
Ρόλους ζώων που υποδεικνύει η νηπιαγωγός	55,3	47,8
Ρόλους ενηλίκων που υποδεικνύει η νηπιαγωγός	29,8	40,3
Φανταστικό σύντροφο παιχνιδιού	42,6	50,7
Δραματοποίηση ιστοριών με εμπλοκή της νηπιαγωγού	74,5	65,7
Εκμάθηση γραπτού κειμένου	12,8	9,0
Ψυχοκινητικές ασκήσεις που υποδεικνύει η νηπιαγωγός	38,3	23,9

Πολλαπλή επιλογή

Ο πίνακας 3.2 δίνει τι γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί για το περιεχόμενο του κτυ.

Ελλάδα:

Σε υψηλό ποσοστό, 89,4%, οι νηπιαγωγοί του δείγματος δηλώνουν ότι το κτυ αναφέρεται σε αυτοσχέδια σενάρια των παιδιών. Το 83% σε ρόλους ενηλίκων. Το 74,5% δηλώνουν την εμπλοκή των νηπιαγωγών στο κτυ. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό, 42,6%, αναφέρεται στην ύπαρξη φανταστικού συντρόφου του παιχνιδιού των παιδιών. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό κατά μέσο όρο 41%, δηλώνει δραστηριότητες που υποδεικνύει η νηπιαγωγός και ένα 12,8% δηλώνει την εκμάθηση γραπτού κειμένου ως περιεχόμενο του κτυ.

Κύπρος:

Σε μεγάλο ποσοστό 76,1%, οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το κτυ αναφέρεται σε ρόλους ενηλίκων. Το 65,7% δηλώνουν την εμπλοκή των νηπιαγωγών στο κτυ. Ένα σημαντικό ποσοστό 50,7% αναφέρεται στην ύπαρξη φανταστικού συντρόφου του παιχνιδιού των παιδιών. Ωστόσο, σημαντικά ποσοστά 47,8% και 40,3% δηλώνουν ότι το κτυ αναφέρεται σε δραστηριότητες που υποδεικνύει η νηπιαγωγός.

Σημσιολογική ανάλυση

Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας ότι όταν τα παιδιά παίζουν,¹⁵⁰ αναπαριστάνουν πραγματικές ή δυνητικές εμπειρίες με έντονο προσωπικό νόημα γι'αυτά. Τα σενάρια του παιχνιδιού μπορεί να είναι από την οικογενειακή ζωή ή από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ενηλίκων. Τα παιδιά δοκιμάζουν ρόλους ενηλίκων και επαναλαμβάνουν τη ζωή καθώς παίζουν. Ενδέχεται να φέρνουν στο παιχνίδι τους τηλεοπτικούς ήρωες ή φανταστικούς συντρόφους, παραμερίζοντας τους συμβατικούς κανόνες που κυβερνούν το φυσικό κόσμο.

Η Catherine Garvey¹⁵¹ περιέγραψε το παιχνίδι της υποκριτικής ως ένα συνεχές «πήγαινε-έλα» μεταξύ διαφορετικών δραστηριοτήτων, με διαφορετικούς τρόπους δράσης, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Η άποψη της υποστηρίζει ότι τα παιδιά

¹⁵⁰ Fein, Greta. (1987:300). Pretend Play: Creativity and Consciousness, in *Curiosity, Imagination, and Play*, (ed.) Dietmar Gorlitz and Joachim Wohlwill. Hillsdale, N.Y: Erlbaum.

¹⁵¹ Garvey, C. (1991) *Play*, Fontana.

έχουν συναίσθηση του παιχνιδιού και είναι ικανά, με δική τους επιλογή, να μπαίνουν και να βγαίνουν από το σενάριο του παιχνιδιού, είτε για να διαπραγματευτούν είτε να επανα-διαπραγματευτούν τους κανόνες και τους ρόλους του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής.¹⁵² Επίσης, «βγαίνουν» από το παιχνίδι για να ζητήσουν βοήθεια από τον ενήλικο. Το παιχνίδι επεκτείνεται, σταδιακά, καθώς τα παιδιά ενσωματώνουν, επιλεκτικά, νέες εμπειρίες στο παιχνίδι τους.

Οι νηπιαγωγοί στο Reggio Emilia¹⁵³ βλέπουν το ρόλο τους, ως ρόλο παρατηρητή του παιχνιδιού της υποκριτικής των παιδιών που προσπαθεί να κατανοήσει το παιχνίδι τους. Σπάνια συμμετέχουν.

Ωστόσο, πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές¹⁵⁴ επιβεβαιώνουν τόσο τη σπουδαιότητα που έχει η προσεχτική συμμετοχή των ενηλίκων όσο και την αξία που έχει η υποστήριξη της μάθησης των παιδιών μέσα από το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής. Προκύπτει χαμηλής ποιότητας παιχνίδι,¹⁵⁵ είτε τα παιδιά αφήνονται μόνα τους να παίξουν χωρίς επίβλεψη, είτε οι ενήλικοι έχουν τον έλεγχο του παιχνιδιού.

Πίνακας 3.3
Η στάση της/του νηπιαγωγού έναντι στο κπυ

Δηλώσεις	Ελλάδα		Κύπρος	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
Το κπυ είναι απρόβλεπτο και αυθόρμητο	4,05	0,85	4,32	0,77
Είναι επικίνδυνο για τα παιδιά	1,03	0,48	1,30	0,80
Το απολαμβάνω	4,19	1,07	4,34	0,77
Έχει ομορφιά και εφευρετικότητα	4,36	0,89	4,55	0,70
Είναι δύσκολο να ελεγχθεί	1,83	1,29	2,09	0,95
Είναι θορυβώδες και κουραστικό	1,76	1,33	2,07	1,08
Έχει χιούμορ	4,04	1,19	4,10	0,81
Δημιουργεί χάος στην τάξη	1,64	1,22	1,71	0,87

Ο πίνακας 3.3. δίνει το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της στάσης που έχουν οι νηπιαγωγοί για το κπυ.

Ελλάδα και Κύπρος:

Οι νηπιαγωγοί υιοθετούν πολύ θετική στάση για το κοινωνικό παιχνίδι της. Πολλές νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι και αυτές απολαμβάνουν το κπυ των μικρών παιδιών τους. Ελκύει τις νηπιαγωγούς το απρόβλεπτο και αυθόρμητο στοιχείο του κπυ. Διακρίνουν ότι έχει χιούμορ, ομορφιά και εφευρετικότητα.

Σημασιολογική ανάλυση

Αυτά τα πολύ θετικά στοιχεία του κπυ που δηλώνουν οι νηπιαγωγοί προκύπτουν όταν τα παιδιά δεν κηδεμονεύονται στο παιχνίδι τους. Ωστόσο, οι δηλώσεις των νηπιαγωγών, δείχνουν ότι σχεδόν το ½ του δείγματος της έρευνας υποδεικνύει τις

¹⁵² Lindon, J. (2001) ό. π. σελ. 43.

¹⁵³ Greenfeild (2002).

¹⁵⁴ Vygotsky, (1978) Rogoff, (1990) Smith, (1984).

¹⁵⁵ Bruce (1991).

δραστηριότητες του κτυ. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να βρουν μια ισορροπία μεταξύ του να παρέχουν είτε πολλή βοήθεια είτε ελάχιστη. Χρειάζεται κατάλληλη επιμόρφωση για άρτιο κτυ.

Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί του δείγματος δηλώνουν ότι το κτυ δεν είναι επικίνδυνο για τα παιδιά. Μόνο, με μέσο όρο, το 1,03 του δείγματος της Ελλάδας και το 1,30 της Κύπρου προβληματίστηκε ως προς την καταλληλότητα του κτυ. Το τι κερδίζουν τα παιδιά από το παιχνίδι είναι εξαιρετικά υποθετικό και εξαρτάται από το ποιο είναι, με ποιον παίζουν, πώς παίζουν μεταξύ τους, με τι παίζουν και τι ακριβώς συμβαίνει στη διάρκεια του παιχνιδιού.¹⁵⁶ Είναι ευθύνη των νηπιαγωγών να εξασφαλίσουν ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι όσο το δυνατό ασφαλέστερο και δικαιότερο και για να συμβεί αυτό πρέπει οι νηπιαγωγοί να παρεμβαίνουν με τον κατάλληλο τρόπο.

Το παιχνίδι για την εξουσία, αν και αποτελεί ένα εντελώς φυσιολογικό τμήμα του παιδικού παιχνιδιού, είναι εκείνο που καθιστά το παιχνίδι επικίνδυνο.¹⁵⁷ Οι νηπιαγωγοί πρέπει να επικυρώνουν μόνο το παιχνίδι που είναι δίκαιο και ασφαλές για όλους, όσοι εμπλέκονται σ' αυτό.¹⁵⁸

Πίνακας 3.4
Ο εξοπλισμός της γωνιάς της μεταμφίεσης

Έχω στην τάξη		Μη δομημένο υλικό	Είναι απαραίτητα	
Ελλάδα %	Κύπρος %		Ελλάδα %	Κύπρος %
72,3	43,3	Υφάσματα (χρωματιστά)	85,1	85,1
70,2	28,4	Ολόσωμος καθρέφτης	83	76,1
63,8	26,9	Χάρτινα «καπέλα»	80,97	70,1
61,7	20,9	Τούλια	78,7	64,2
27,7	7,5	Υλικό για μακιγιάζ	66	37,3
59,6	46,3	Οικοδομικό υλικό	61,7	44,8
		Δομημένο υλικό		
57,4	55,2	Παλιά ρούχα	63,8	80,6
59,6	62,7	Τσάντες, παπούτσια	70,2	79,1
2,1	11,9	Έτοιμες στολές εμπορίου	19,1	25,4
17	19,4	Έτοιμα εξαρτήματα εμπορίου	31,9	19,4
0,0	3,0	Όπλα, σπαθιά νεροπίστολα, κ.λ.π.	4,3	16,4

Ο πίνακας 3.4 δίνει σε ποσοστά τα αποτελέσματα που προκύπτουν αναφορικά με την ύπαρξη του εξοπλισμού για το κτυ.

Ο εξοπλισμός της γωνιάς της μεταμφίεσης περιλαμβάνει δυο κατηγορίες «Έχω στην τάξη» και «Θεωρώ απαραίτητα». Αυτές οι κατηγορίες εμπεριέχουν τις υποκατηγορίες μη-δομημένο υλικό και δομημένο υλικό.

Ελλάδα:

Στην κατηγορία «Θεωρώ απαραίτητα» το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 85,1% δήλωσε τα υφάσματα. Επίσης υψηλά ποσοστά πήραν τα χάρτινα εξαρτήματα 80,97%, τα τούλια 78,7% και το οικοδομικό υλικό 61,7%. Το υλικό για μακιγιάζ δηλώθηκε ως απαραίτητο από το 66%, αλλά στην τάξη υπάρχει σε ποσοστό μόνο 27,7%. Όλα αυτά υπάγονται στην κατηγορία «μη-δομημένο υλικό». Στην πράξη, διαπιστώνεται να υπάρχει μικρή απόκλιση μεταξύ του «θεωρώ απαραίτητα» και «έχω στην τάξη».

¹⁵⁶ MacNaughton (1999).

¹⁵⁷ (Dau, 1999).

¹⁵⁸ MacNaughton (1999).

Από την κατηγορία «δομημένο υλικό» κυρίαρχο ποσοστό θεωρεί απαραίτητα τις τσάντες και τα παπούτσια 70,2%, τα παλιά ρούχα 63,8%. Ενώ οι έτοιμες στολές εμπορίου και τα έτοιμα εξαρτήματα συγκεντρώνουν ποσοστά 19,1% και 31,9% αντίστοιχα. Ως προς τα διάφορα πολεμικά όπλα, νεροπίστολα, σπαθιά κ.λ.π. δύο άτομα θεωρούν τα «όπλα» απαραίτητα για το κπυ, αλλά στην τάξη δεν δηλώνεται κανένα όπλο. Και σ' αυτή την κατηγορία στην πράξη υπάρχει λιγότερος εξοπλισμός.

Κύπρος:

Στην κατηγορία «Θεωρώ απαραίτητα» το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 85,1% δήλωσε τα υφάσματα. Επίσης υψηλά ποσοστά πήραν τα χάρτινα εξαρτήματα 70,1%, τα τούλια 64,2% και το οικοδομικό υλικό, ενώ το υλικό για μακιγιάζ το δήλωσε το 37,3%. Μεγάλη πτώση σημείωσε το υλικό για το μακιγιάζ, που ενώ δηλώθηκε από το 37,3 ως απαραίτητο, μόνο το 7,4% δήλωσε ότι υπάρχει στην τάξη. Όλα αυτά, υπάγονται στην κατηγορία «μη-δομημένο υλικό».

Σημασιολογική ανάλυση

Το μη δομημένο υλικό μπορεί να οδηγήσει σε πολλούς και ποικίλους δημιουργικούς μετασχηματισμούς ανάλογα με την ικανότητα του παιδιού να επανα-καθορίζει και να μετα-σχηματίζει το περιβάλλον του. Τα ευρήματά μας αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας¹⁵⁹

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος (80,6% και 79,1%) θεωρούν επίσης απαραίτητο το δομημένο υλικό όπως είναι τα παλιά ρούχα και τα παπούτσια και οι τσάντες. Ορισμένοι νηπιαγωγοί (25,4% και 19,4%) δηλώνουν έτοιμες στολές και εξαρτήματα του εμπορίου. Οι έρευνες έχουν επισημάνει ότι τα μικρότερα παιδιά έχουν ανάγκη τα περισσότερο δομημένα παιχνίδια, εκείνα που αντιπροσωπεύουν κοινότοπα αντικείμενα που υπάρχουν στο περιβάλλον τους (έπιπλα και κουζινικά μινιατούρες, κούκλες, αυτοκίνητα, τσάντες, παπούτσια κ.λ.π.) για να εμπλακούν στο παιχνίδι της υποκριτικής.

Καθώς αναπτύσσεται η μετα-αναπαραστατική δεξιότητα των παιδιών, αυτά καθίστανται ικανά να χρησιμοποιούν λιγότερα ρεαλιστικά αντικείμενα (κύβους, πηλό, κουτιά, υφάσματα, χάρτινα κιβώτια) και συνεπώς, μπορούν να κάνουν περισσότερες μεταμορφώσεις.¹⁶⁰

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα φανερώνει ανακολουθία πράξης και θεωρίας του δείγματος των νηπιαγωγών. Εξοπλισμός που δηλώθηκε απαραίτητος για το κπυ, υπάρχει σε μικρότερο ποσοστό στην τάξη. Είναι ανάγκη, αυτό το εύρημα να επισημανθεί στις/στους νηπιαγωγούς ώστε να γίνουν περισσότερες έρευνες και να ευαισθητοποιηθούν περισσότεροι νηπιαγωγοί στην αναγκαιότητα του άρτιου εξοπλισμού της γωνιάς της μεταμφίεσης.

Οι νηπιαγωγοί είναι ανάγκη να συλλέξουν την απαραίτητη πληροφόρηση που θα τους βοηθήσει να διερμηνεύουν αυτό που βλέπουν να γίνεται στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής, ως μια στρατηγική αναγνώρισης και αναζήτησης της προσωπικής ταυτότητας αλλά και της ταυτότητας των άλλων, μέσα από τον πειραματισμό με τις πιθανές όψεις, πολλές από τις οποίες οφείλονται στο υλικό της μεταμφίεσης και στα εξαρτήματά του.¹⁶¹

Οι παιδαγωγοί στο Reggio Emilia, όπως και πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί στον Ελλαδικό χώρο, έχουν παρατηρήσει τα μικρά παιδιά τους να γράφουν πάνω στα χέρια τους ή στο πρόσωπό τους με μαρκαδόρους ή ό,τι άλλο βρίσκουν. Τελευταία, συχνά,

¹⁵⁹ Goldschmied (2001) Singers (1990) Paley (1988).

¹⁶⁰ Vygotsky (1987), Singers (1990), Wood & Attfield (1996), Malaguzzi (1987).

¹⁶¹ Malaguzzi (1987).

παρατηρείται η μόδα των αυτοκόλλητων τατουάζ. Οι σκέψεις των παιδαγωγών ως αναφορά σ' αυτές τις πράξεις των παιδιών φαίνεται ότι αφορούν τη διαφορετικότητα. Αφορούν την επιθυμία των μικρών παιδιών να αισθάνονται και να δείχνουν διαφορετικά.¹⁶²

Η χρήση εξαρτημάτων μεταμφίεσης δίνει στα παιδιά την ελευθερία του πιθανού, την ευκαιρία να πειραματιστούν με την ταυτότητα. Τα εξαρτήματα της μεταμφίεσης γίνονται οι πρωταγωνιστές αυτής της διαδικασίας. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού δε θα μπορούσε να προχωρήσει χωρίς τη διαρκή τροποποίηση της αυτοαντίληψης του, μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα.¹⁶³

Τέλος, η ύπαρξη διαφόρων ειδών όπλων: νεροπίστολα κ.λπ. δηλώνεται ως υπάρχουσα στην τάξη από το 3% του δείγματος και στην Ελλάδα από το 0%. Αν γίνει σύγκριση με το ποσοστό 16,4% των Κυπρίων που δήλωσε ότι θεωρεί τα «όπλα» απαραίτητα για το κτυ, και το 4,3% της Ελλάδας προκύπτει ανακολουθία. Επίσης, προκύπτει από την έρευνα ότι κατά μέσο όρο 3,07 του δείγματος των Κυπρίων νηπιαγωγών και το 3,34 των Ελλαδιτών δηλώνει ότι έχει επιβληθεί κάποιας μορφής απαγόρευση των πολεμικών παιχνιδιών και όπλων στην τάξη τους.

Η απαγόρευση των όπλων και όποιων παιχνιδιών κρίνουν οι ενήλικοι ως επιθετικών έχει αποβεί ως «σοφή πρακτική» στους χώρους της προσχολικής αγωγής. Ωστόσο, η ορθή πρακτική πρέπει να προέλθει μέσα από τη στοχαστικό-κριτική σκέψη των ενηλίκων για την πρακτική τους, συμπεριλαμβανομένων και των ακούσιων συνεπειών για τα παιδιά-στην περίπτωση αυτή, τον υψηλό κίνδυνο αρνητικών εμπειριών για τα αγόρια.¹⁶⁴

Πίνακας 3.5
Σχέση θεωρίας και πράξης των νηπιαγωγών

Δηλώσεις		Ελλάδα			Κύπρος	
		Μ.Ο	Τ.Α		ΜΟ	Τ.Α
Αρέσει πολύ στα παιδιά	+	4,84	0,37	+	4,66	0,54
Είναι πολυτέλεια	-	1,14	0,64	-	1,11	0,31
Είναι πολύ θορυβώδες και κουραστικό για μένα	-	1,47	0,64	-	1,58	0,68
Έχω άλλες προτεραιότητες	-	1,57	0,81	-	1,52	0,89
Πρέπει να διδάξω τους στόχους υπό έμφαση. Δεν έχω χρόνο για το κτυ	-	1,36	0,76	-	1,61	0,95
Το κτυ δε συνάδει με τους υπό έμφαση στόχους	-	1,82	1,27	-	1,38	0,81
Δηλώνω άγνοια	-	1,11	0,50	-	1,35	0,85
Δίνω περισσότερο χρόνο και μεγαλύτερη έμφαση στο νοητικό τομέα	-	2,07	1,09	-	2,10	0,97
Υπάρχει έλλειψη χώρου για το κτυ	-	1,45	0,79	-	2,19	1,33
Θα ήθελα βοηθό για να το εφαρμόσω	-	1,85	1,17	-	1,79	1,07

¹⁶² Berk, (1998), Greenberg (1991).

¹⁶³ Berk, L (1998). *Development through the Lifespan*. Boston: Alyn & Bacon.

¹⁶⁴ Lindon, J (2001) ό.π. σελ., 111-114.

Μετά από μια δραστηριότητα του κτυ ζητώ να ζωγραφίσουν τα παιδιά ό,τι τους άρεσε περισσότερο στο παιχνίδι τους	+	3,36	1,19	+	3,14	1,15
Οι δυσκολίες που συναντώ με την εφαρμογή του κτυ οφείλονται σε δική μου αμέλεια	+	2,05	0,93	+	1,95	0,82
Η/Ο νηπιαγωγός απολαμβάνει το κτυ	+	4,31	0,79	+	4,28	0,83
Είναι άχρηστο για την εκπαίδευση των νηπίων	-	1,36	1,02	-	1,11	0,52
Το κτυ είναι διαδικασία έντονων συναισθημάτων	+	4,47	0,82	+	4,45	0,75
Δε χρειάζεται το κτυ για τη γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική	-	2,87	1,41	-	2,53	1,44
Μέσα από τα σενάρια του κτυ, αναπτύσσεται η λεκτική ικανότητα των νηπίων	+	4,70	0,54	+	4,64	0,54
Τα κτυ είναι διαδικασία κοινωνικοποίησης των νηπίων	+	4,79	0,50	+	4,67	0,60
Καταγράφω τα σενάρια του παιχνιδιού των παιδιών, από την αρχή έως το τέλος	+	2,86	1,02	+	2,45	1,18
Χρησιμοποιώ το κτυ ως ένα παράθυρο για την κατανόηση της ανάπτυξης των νηπίων	+	3,96	1,16	+	3,95	0,94
Έχει επιβληθεί απαγόρευση «πολεμικών δραστηριοτήτων» στην τάξη μου	-	3,34	1,47	-	3,07	1,33
Το κτυ χρησιμοποιείται ως μέσο εφαρμογής γνώσεων που αποκτήθηκαν σε άλλους τομείς	+	3,96	1,16	+	4,10	0,91
Δε χρειάζεται για τη μετάβαση στο δημοτικό	-	1,24	0,65	-	1,22	0,61

Ο πίνακας 3.5 δίνει το (Μ.Ο) μέσο όρο και την (Τ.Α) τυπική απόκλιση της σχέσης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη των νηπιαγωγών του δείγματος.

Ελλάδα και Κύπρος:

Το δείγμα αποδεικνύεται πάρα πολύ θετικό για τις λειτουργίες του κτυ. Συγκεκριμένα δηλώνουν ότι το κτυ κοινωνικοποιεί το παιδί, αρέσει πολύ στα παιδιά, το απολαμβάνει και η νηπιαγωγός. Επίσης, αναπτύσσει τον προφορικό λόγο και συντελεί στην έκφραση των συναισθημάτων.

Αρνητικές απόψεις όπως ότι είναι άχρηστο, είναι πολυτέλεια, έχω άλλες προτεραιότητες, δεν έχω ούτε το χώρο ούτε το χρόνο για το κτυ, ή απόψεις άγνοιας, όπως: δε χρειάζεται για τη γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική, δε χρειάζεται για τη μετάβαση στο δημοτικό, εκφράζονται από ένα πολύ χαμηλό μέσο όρο.

Σημαιολογική ανάλυση

Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί του δείγματος έχουν πολύ θετική άποψη ως προς τη γνωστική ανάπτυξη μέσα από το κτυ. Το κτυ αναπτύσσει τον προφορικό λόγο και

μέσα από αυτό ελέγχεται η λεκτική ικανότητα των νηπίων. Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα όχι μόνο για να απευθυνθεί σε άλλα άτομα αλλά και για να επεξεργαστεί σκέψεις και συναισθήματα για τον εαυτό του. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις βιβλιογραφικές αναφορές πως τα σενάρια του κτυ μπορούν να λειτουργήσουν για την επέκταση της χρήσης της γλώσσας.¹⁶⁵

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το κτυ χρειάζεται για τον αναδυόμενο αλφαριθμητισμό,¹⁶⁶ και την οικοδόμηση μαθηματικών εννοιών. Η προαγωγή των συμβολικών λειτουργιών, μέσα από το κτυ, δηλώνεται από ένα υψηλό μέσο όρο των νηπιαγωγών του δείγματος. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία¹⁶⁷ ότι η δράση σε μια φανταστική κατάσταση διδάσκει το παιδί να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του όχι μόνο με την άμεση αντίληψη των αντικειμένων ή βάσει της κατάστασης που το επηρεάζει άμεσα, αλλά επίσης και βάσει του νοήματος αυτής της κατάστασης.

Το παιδί εξελίσσεται ουσιαστικά, μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιού της υποκριτικής.¹⁶⁸ Όσοι δεν εγγέουν στο παιχνίδι υποκριτικά ή συμβολικά μηνύματα, όχι μόνο στερούνται κάποια επιπρόσθετη απόλαυση, αλλά είναι πιθανόν, ακόμη, να παρεμποδίσουν την ανάπτυξή τους σε ορισμένες γνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις της.¹⁶⁹

Στο συναισθηματικό επίπεδο, το πολύ θετικό εύρημα (4,47 και 4,45 Μ.Ο) συμφωνεί με τις βιβλιογραφικές αναφορές¹⁷⁰ ότι η ένταση του ενδιαφέροντος που αισθάνεται ένα παιδί και η ευχαρίστηση που νιώθει όταν συμμετέχει αποτελεσματικά στις φιλικές συναναστροφές, στις διαφωνίες και τα αστεία με τους συνομηλικούς και τους ενηλικούς, αφορούν το συγκινησιακό στοιχείο

Η ενσυναίσθηση, δηλαδή, η συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία του άλλου, πιστεύεται, ευρύτατα, ότι παρέχει τα απαραίτητα θεμέλια για τη συμπεριφορά υπέρ του κοινωνικού συνόλου. Η διαθεσιμότητα των παιδιών να ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων, μας δείχνει ότι οι βάσεις των ηθικών αρετών της φροντίδας, της ευαισθησίας και της ευγένειας μπαίνουν στην ηλικία των τριών χρόνων.¹⁷¹

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν επίσης ότι μέσα από το κτυ προωθείται η δημιουργία σωστών προσωπικών σχέσεων με τα άλλα νήπια, τη νηπιαγωγό και τους άλλους ενηλικούς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία,¹⁷² ότι ένα σημαντικό πλεονέκτημα της ικανότητας των παιδιών να εμπλέκονται στο κτυ είναι, αφενός η δυνατότητα διαφοροποίησης της δικής τους αίσθησης για τον εαυτό από εκείνον των άλλων, και αφετέρου η δυνατότητα μορφοποίησης σχημάτων και σεναρίων για τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται τα συναισθήματα.

Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν, ότι καταγράφουν τα σενάρια των παιδιών, από την αρχή έως το τέλος. Αν και το ποσοστό είναι σχετικά χαμηλό, αυτή η πρακτική είναι πολύ χρήσιμη, ιδιαίτερα για το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής. Μέσα από την ανάλυση των διαλόγων των παιδιών και της συμπεριφοράς τους μπορούν να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου των παιχνιδιών της υποκριτικής και να μελετηθούν όλα τα στοιχεία του, ώστε οι νηπιαγωγοί να συναγάγουν έγκυρα συμπεράσματα για την αξία της εφαρμογής του κτυ.

Στην εκπαίδευση, η ευκαιριακή και τυχαία εμπειρία κατορθώνει με πολλή βραδύτητα να φτάσει στην αντικειμενική γνώση των γεγονότων. Η παρατήρηση ως

¹⁶⁵ Singers (1990).

¹⁶⁶ Anderson, R. & Hiebert, E. & Scott, J. & Wilkinson, I. (2000).

¹⁶⁷ Vygotsky (1983).

¹⁶⁸ Vygotsky (1983),

¹⁶⁹ Singers (1990).

¹⁷⁰ Hoffman, M. L. (1981).

¹⁷¹ Dunn (1984), Βοσνιάδου (2000).

¹⁷² Cole & Cole (2001).

ερευνητική μέθοδος μπορεί να οριστεί ως η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους.¹⁷³ Η παρατήρηση τού τι συμβαίνει, μέσα σε φυσικό περιβάλλον, στο παιχνίδι των παιδιών έχει εμπλουτίσει πολύ την κατανόησή μας γι' αυτό.

Σήμερα, «η παιδαγωγική θεμελιώνεται πάνω στην παρατήρηση και τον πειραματισμό», έγραφε ο A. Binet¹⁷⁴ στις αρχές του εικοστού αιώνα. Ωστόσο, κανείς πρέπει να είναι επιφυλακτικός για τις αξίες των ενηλίκων και τις προτεραιότητές τους όταν ερμηνεύουν το παιχνίδι των παιδιών. Οι ενήλικοι παρατηρητές έχουν προσδοκίες και ελπίδες. Αυτό που θέλουν οι ενήλικοι να δουν ή το πώς επιθυμούν να ερμηνεύουν αυτό που κάνουν τα παιδιά, είναι πιθανόν να υπονομεύσει την αντικειμενικότητα.

Το σχέδιο των παιδιών μετά από μια συνεδρία παιχνιδιού της υποκριτικής δηλώθηκε από ένα μέσο όρο 3,14 και 3,36 του δείγματος των νηπιαγωγών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία¹⁷⁵ ότι το παιδί έχει ανάγκη να «βγάλει», μερικές φορές, τις οπτικές εικόνες πραγμάτων και προσώπων και να τις κάνει έργο χειροπιαστό, σχεδιάζοντας ακατάπαυστα και χωρίς να διορθώνει. Η ευχαρίστηση που νιώθει το ωθεί μελλοντικά, να διορθώνει τις ατέλειες των έργων του και να τα ολοκληρώνει.

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί του δείγματος δηλώνουν ότι διαθέτουν και το χρόνο και το χώρο για να παίζουν τα παιδιά το κτυ. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας,¹⁷⁶ ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη, να εξασκούνται καθημερινά, και έτσι να «υφαίνουν», μέσα από τη διευρυνόμενη εμπειρία τους, γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση που αποκτήθηκαν σε άλλους τομείς της ζωής τους.

Επιπλέον, όταν οι νηπιαγωγοί, εφαρμόζοντας τη θεωρία στην πράξη, αφοσιώνονται με γνήσιο ενδιαφέρον στη μάθηση μέσα από το παιχνίδι της υποκριτικής, τότε αρνούνται την τυραννία του χρόνου.¹⁷⁷ Τα παιχνίδια της υποκριτικής σβήνονται και ξαναγράφονται, στο διηκεές. Όταν τελικά η νέα καινοτομία ξεθωριάσει, μια νέα εκδοχή μπορεί να ξεπηδήσει ή μια εντελώς καινούρια μπορεί να την αντικαταστήσει. Τα παιδιά που εμπλέκονται σε ένα γοητευτικό παιχνίδι υποκριτικής ή ένα προκλητικό παιχνίδι δεξιοτήτων δεν έχουν το χρόνο να βαρεθούν.

Η διαθεσιμότητα μεγάλων εκτάσεων, στο ύπαιθρο ή οι πολλές αίθουσες των σχολείων δεν αποτελούν εγγύηση ότι το παιδί θα χρησιμοποιήσει αυτόν τον χώρο, χωρίς την ενθάρρυνση από ένα ενήλικο. Μια γωνιά της αίθουσας ή ένα τμήμα του τραπεζιού μπρεί να γίνει ένας υπέροχος χώρος για ένα παιδί- ιδιαίτερα αν το επιτρέψει κάποιος ενήλικος. Τα παιδιά συχνά θέλουν να μένουν τα έργα τους άθικτα, για την άλλη μέρα, ακόμα και γι' αυτό το λόγο, ο χώρος είναι μια αναγκαιότητα.¹⁷⁸

Τέλος, αρνητικές απόψεις όπως ότι είναι άχρηστο, είναι πολυτέλεια, έχω άλλες προτεραιότητες, δεν έχω ούτε το χώρο ούτε το χρόνο για το κτυ, ή απόψεις άγνοιας όπως: δε χρειάζεται για τη γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική, δε χρειάζεται για τη μετάβαση στο δημοτικό, εκφράζονται από έναν πολύ χαμηλό μέσο όρο.

Ωστόσο, οι αρνητικές απόψεις ή οι απόψεις άγνοιας που εκφράζονται, έστω, από ένα χαμηλό μέσο όρο (1,65) πρέπει να τύχουν της προσοχής μας επειδή και μέσα απ' αυτές επισημαίνεται η θεωρητική σύγχυση που επιδρά στην πρακτική των νηπιαγωγών.

¹⁷³ Βάμβουκας (1991).

¹⁷⁴ Βάμβουκας (1991).

¹⁷⁵ Βγγόπουλος, (1982). Vygotsky (1997).

¹⁷⁶ Cousins, J. (1999).

¹⁷⁷ Lindon (2001).

¹⁷⁸ Singers (1990).

ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ

4. Δημογραφικά δεδομένα

(Θα παρουσιαστούν επτά πίνακες)

Πίνακας 4.1

Ηλικία	Ελλάδα %	Κύπρος %
22-33	2,1	44,8
34-44	25,5	40,3
45-55	72,3	14,9

Ο πίνακας 4.1 παρουσιάζει την ηλικία του δείγματος.

Ελλάδα:

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, 72,3% είναι άτομα μεγάλης ηλικίας.

Κύπρος:

Το μισό περίπου του δείγματος (44,8%) των νηπιαγωγών είναι νέα άτομα.

Πίνακας 4.2

Φύλο	Ελλάδα %	Κύπρος %
ΑΝΤΡΕΣ	2,1	1,5
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	97,9	98,5

Ο πίνακας 4.2 αφορά το φύλο του δείγματος

Ελλάδα: Στο δείγμα βρέθηκε μόνο (1) άντρας έναντι (46) γυναικών.

Κύπρος: Στο δείγμα βρέθηκε μόνο (1) άντρας έναντι (66) γυναικών.

Πίνακας 4.3
Χρόνια Υπηρεσίας

Χρόνια Υπηρεσίας	Ελλάδα		Κύπρος		
	f	%	Χρόνια υπηρεσίας	f	%
2-10	10	27	1-5	16	24
			6-10	8	12
11-20	0	0	11-20	24	36
20-30	27	73	21+	11	16,5

Ο πίνακας 4.3 αφορά στα χρόνια υπηρεσίας.

Ελλάδα:

Το μεγαλύτερο ποσοστό, 73%, είναι εκπαιδευτικοί με 20 έως 30 χρόνια συνολικής υπηρεσίας. Το μικρότερο ποσοστό, 27%, είναι νέοι εκπαιδευτικοί με 1-10 χρόνια υπηρεσίας. Στο συγκεκριμένο δείγμα νηπιαγωγών δε υπήρχαν εκπαιδευτικοί με 11-20 χρόνια υπηρεσίας.

Κύπρος:

Μεγάλο ποσοστό του δείγματος είναι νέοι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 6 χρόνια υπηρεσίας (1 στους 4). Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι εκπαιδευτικοί με 11 έως

20 χρόνια συνολικής υπηρεσίας (36%). Οι μεγαλύτεροι σε χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί είναι η μειοψηφία (16,5%).

Σύγκριση χρόνων υπηρεσίας με ομάδα ερωτήσεων

Στατιστική ανάλυση: «Μονόδρομος ανάλυση διασποράς»

Φάνηκε ότι τα χρόνια υπηρεσίας δεν επηρέασαν τις απαντήσεις-απόψεις των νηπιαγωγών, με εξαίρεση τη δήλωση στην Ελλάδα:

Γ4 (Έχω άλλες προτεραιότητες) υπέρ των νεαρότερων νηπιαγωγών. Οι νεαρότερες έχουν πιο θετική άποψη.

Επίσης, τα χρόνια υπηρεσίας φάνηκε ότι δεν επηρέασαν τις απαντήσεις-απόψεις των νηπιαγωγών της Κύπρου με εξαίρεση τις δηλώσεις:

Γ17 (Δε χρειάζεται το κτυ για τη γραφή την ανάγνωση και την αριθμητική) και

Γ22 (Έχει επιβληθεί απαγόρευση «πολεμικών» όπλων και παιχνιδιών στην τάξη μου) υπέρ των νεαρότερων νηπιαγωγών του δείγματος.

Πίνακας 4.4
Τόπος εργασίας

Δηλώσεις	Ελλάδα %	Κύπρος %
Πόλη	61	23
Ύπαιθρος	21,3	64,2

Ο πίνακας 4.4 αφορά τον τόπο εργασίας των νηπιαγωγών του δείγματος.

Ελλάδα:

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών του δείγματος υπηρετεί σε πόλη.

Κύπρος:

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών του δείγματος υπηρετεί στην Κυπριακή ύπαιθρο.

Πίνακας 4.5
Κίνητρα για επαγγελματικό προσανατολισμό των νηπιαγωγών

Δηλώσεις	Ελλάδα %	Κύπρος %
Αγαπώ τα μικρά παιδιά	76,6	86,6
Νιώθω επαγγελματική ασφάλεια	17	17,9
Για το μισθό και τις διακοπές	8,5	11,9
Από ανάγκη να κατανοήσω την ανάπτυξη των μικρών παιδιών	6,4	11,9
Άλλο επιθυμούσα αλλά, στις εισαγωγικές εξετάσεις κατατάχτηκα στις νηπιαγωγούς	6,4	1,5

* Πολλαπλή επιλογή.

Ο πίνακας 4.5 δίνει το ποσοστό των νηπιαγωγών σχετικά με τα κίνητρα που τις ώθησαν να γίνουν νηπιαγωγοί.

Ελλάδα:

Ένα μεγάλο ποσοστό 76,6% δηλώνει ότι η αγάπη προς τα παιδιά καθόρισε τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Έπονται, με μεγάλη διαφορά, η επαγγελματική κατοχύρωση ως κίνητρο για τον επαγγελματικό προσανατολισμό 17%. Ο μισθός και οι διακοπές ενδιαφέρουν το 8,5%.

Η ανάγκη για να κατανοήσουν την ανάπτυξη των παιδιών δηλώνεται από το μικρό ποσοστό, 6,4%. Τρία άτομα (6,4%) επιθυμούσαν να είχαν διαφορετικό επάγγελμα. Και τέλος η επιλογή «δεν ήξερα τι άλλο να επιλέξω» βρήκε ανταπόκριση από ένα άτομο.

Κύπρος:

Ένα συντριπτικό ποσοστό 86,6% δηλώνει ότι η αγάπη προς τα παιδιά καθόρισε τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Έπονται, με μεγάλη διαφορά, η επαγγελματική κατοχύρωση ως κίνητρο για τον επαγγελματικό προσανατολισμό 17,9% και η ανάγκη για να κατανοήσουν την ανάπτυξη των παιδιών 11,9%.

Ο μισθός και οι διακοπές ενδιαφέρουν το 11,9%. Μόνο ένα άτομο, 1,5% επιθυμούσε να είχε διαφορετικό επάγγελμα. Και τέλος η επιλογή «δεν ήξερα τι άλλο να επιλέξω» δε βρήκε ανταπόκριση από καμία/κανένα νηπιαγωγό.

Πίνακας 3.6
Βασικές ακαδημαϊκές σπουδές

Δηλώσεις	Ελλάδα %	Κύπρος
Πανεπιστήμιο	25,5	65,7
Σχολή νηπιαγωγών	87,2	44,8

Ο πίνακας 3.6 αφορά στις ακαδημαϊκές σπουδές των νηπιαγωγών του δείγματος. Στην Κύπρο, το 65,7% έχει αποφοιτήσει από πανεπιστήμιο ενώ το ποσοστό για την Ελλάδα είναι 25,5%.

Πίνακας 3.7
Επιμόρφωση

Δηλώσεις	Ελλάδα %	Κύπρος %
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου	0	47,8
Πανεπιστήμιο Κύπρου	0	10,4
Πανεπιστήμιο Ελλάδας	25,5	47,8
Μαράσλειο Διδασκαλείο	17	0
Άλλο διδασκαλείο	40,5	3,0
ΠΕ.Κ. Ελλάδας	42,6	9,0
Σεμινάρια	66	68,7

* Πολλαπλή επιλογή

Ο πίνακας 3.7 αφορά στην επιμόρφωση των νηπιαγωγών του δείγματος.

Ελλάδα:

Διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος 66% παρακολουθεί επιμορφωτικά σεμινάρια. Υψηλά ποσοστά παρακολούθησης επιμόρφωσης καταγράφονται στα ΠΕΚ και σε διδασκαλεία

Κύπρος:

Διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος 68,7% παρακολουθεί επιμορφωτικά σεμινάρια. Υψηλά ποσοστά παρακολούθησης επιμόρφωσης καταγράφονται και στα πανεπιστήμια Ελλάδας 47,8%. Περίπου οι μισοί νηπιαγωγοί του δείγματος προτιμούν να επιμορφώνονται στην Ελλάδα.

Πρέπει να επισημανθεί ότι η επιμόρφωση την οποία επικαλούνται οι νηπιαγωγοί του δείγματος αφορά σε δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού.

3. Συμπεράσματα

«Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως εκπαιδευτική διαδικασία»

3.1 Γενικές διαπιστώσεις αναφορικά με την ποιοτική έρευνα

Παρά τα περιορισμένα όρια, γενικώς, της όλης φιλολογίας γύρω από το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής στον Ελλαδικό χώρο και παρά τη μεγάλη ανάγκη για πολύ περισσότερες έρευνες, δεν μπορούμε να αποφύγουμε την πεποίθηση, σύμφωνα με την έρευνά μας και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ότι τα παιδιά αρχίζουν να εμπλέκονται με το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής, να αναπτύσσουν πλουσιότερη και συνθετότερη ομιλία με δυνατότητες για γνωστικές διαφοροποιήσεις και να χρησιμοποιούν νοητικές αναπαραστάσεις περίπου την ίδια χρονική περίοδο της ανάπτυξής τους.

Επομένως η κύρια υπόθεσή μας ότι πρέπει να υπάρχουν ισχυρές διασυνδέσεις ανάμεσα σ' αυτές τις γνωστικές διαδικασίες και το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής καταδείχτηκαν στην έρευνά μας. Συγκεκριμένα καταδείχτηκε ότι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής απαιτεί την ικανότητα να μεταμορφώνεις αντικείμενα και πράξεις με συμβολικό τρόπο, διεκπεραιώνεται μέσα από τον αμοιβαίο κοινωνικό διάλογο και τη διαπραγμάτευση, συνεπάγεται την ανάληψη ρόλων, τη γνώση κοινών σεναρίων, και τον αυτοσχεδιασμό (βλ.σελ.96-97).

Επιπλέον το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής εμπεριέχει τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης μεταξύ παιχτών με διαφορετική άποψη. Εμπεριέχει την ταυτόχρονη αναπαράσταση των αντικειμένων με δυο τρόπους (ρεαλιστικό και υποκριτικό), την ανάληψη ρόλων οι οποίοι απαιτούν την εκδραμάτιση των σκέψεων και των πράξεων των άλλων και την απεικόνιση εκείνων των συναισθημάτων που αντιστοιχούν σε ποικίλες καταστάσεις και δράσεις.¹ Δράσεις που υποδηλώνουν ότι οι μικροί παίχτες έχουν δεξιότητες νοητικών αναπαραστάσεων (σελ. 99-100).

Τα παιδιά της έρευνάς μας κατά τις συνεδρίες του παιχνιδιού της υποκριτικής επιδεικνύουν πολλές γνωστικές στρατηγικές που περιλαμβάνουν κοινό σχεδιασμό, διαπραγμάτευση, λύση προβλήματος, και αναζήτηση σκοπού (σελ101-102).

Ερευνητές² έχουν αναρωτηθεί αν η συν-ύπαρξη του παιχνιδιού της υποκριτικής μ'αυτές τις αναπτυξιακές δεξιότητες μαρτυρεί μια ανταποδοτική σχέση ή μια σχέση αιτίας και αποτελέσματος. Αν και η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα ακόμη μελετάται, είναι διαυγές ότι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής έχει ένα ζωτικό ρόλο στη ζωή των μικρών παιδιών και η σπουδαιότητά του εκτείνεται και μέχρι τις πρώτες τάξεις του δημοτικού.³

¹ Lillard, A.S. (1998). Playing with a theory of mind. IN O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood* (pp. 11-33). Albany: State University of New York Press. ED 426 776

² Singer & Singer. (1990). Bergen, D. (1998).

³ Bergen, D. (1998). Stages of play development. In D. Bergen (Ed.) *Play as a medium for learning and development*. (pp. 71-93). Olney, MD: Association for Childhood Education International. ED 421 252

Συγκεκριμένα στην έρευνά μας διαπιστώθηκαν τα παρακάτω:

(α) Γλωσσική ανάπτυξη

Η χρήση της γλώσσας από τα νήπια στο παιχνίδι της υποκριτικής έδειξε ότι υπάρχει μια αμοιβαία αυξάνουσα αλληλεπίδραση μεταξύ του συγκεκριμένου παιχνιδιού και της γλωσσικής πολυπλοκότητας. Τα νήπια επέδειξαν ότι είναι ικανά να χειρίζονται, με έναν προσεκτικό τρόπο, τις διαδικασίες της σκέψης τους. Χρησιμοποιούν τη μεταφορά⁴ στην ομιλία τους. Στο παιχνίδι «Λυσιστράτη» ένα πλαστικό κανατάκι χρησιμοποιείται ως «σφαίρες» (σελ. 154). Η μεταφορική τους σκέψη επιτρέπει στα κορίτσια να χρησιμοποιήσουν την υπάρχουσα γνώση τους (πλαστικό κανατάκι) για να εξηγήσουν και να κατανοήσουν νέα φαινόμενα (σφαίρες), φαινόμενα που δεν είναι ακριβώς όμοια με οτιδήποτε έχουν βιώσει πριν.⁵

Οι μικροί παίχτες της έρευνάς μας είναι ικανοί να χρησιμοποιούν διαλόγους στο παιχνίδι τους γεγονός που φανερώνει τη δεξιότητά τους να σχηματίζουν και να διατηρούν ένα κοινό πλαίσιο, που βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση της κατάστασης του επινοημένου σεναρίου τους. Η γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν βοηθά τη δημιουργία, την αποσαφήνιση, την υποστήριξη και τη διαπραγμάτευση της κοινωνικής υποκριτικής εμπειρίας.⁶ (σελ. 116, 152).

(β) Από αναπτυξιακή σκοπιά η δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα μέσο για τη δημιουργία της αφηρημένης σκέψης. Διαπιστώνεται διάσταση ανάμεσα στο νοηματικό και το οπτικό πεδίο των νηπίων. Το κανατάκι γίνεται λεμονάδα, η κατσαρολίτσα πορτοκαλάδα, η κανάτα καφές εσπρέσο (σελ. 116). Η σκέψη τους διαχωρίζεται από τα αντικείμενα, και η δράση τους είναι επακόλουθο των ιδεών παρά των πραγμάτων. Τα νήπια βλέπουν αυτά τα αντικείμενα, αλλά ενεργούν διαφορετικά σε σχέση με αυτό που βλέπουν.⁷

Έτσι, φτάνουν στο σημείο όπου αρχίζουν να ενεργούν ανεξάρτητα από αυτό που βλέπουν (σελ. 152). Το παιχνίδι της υποκριτικής ως συλλογική δραστηριότητα που είναι καθιστά τα παιδιά ικανά να μιμούνται ποικιλίες πράξεων που ξεπερνούν τα όρια των δικών τους ικανοτήτων. Αυτά που μπορούν να κάνουν τα παιδιά σε συνεργασία με τα άλλα παιδιά ίσως να είναι, κατά κάποιο τρόπο πιο ενδεικτικά της νοητικής τους ανάπτυξης από όσα μπορούν να κάνουν μόνα τους.⁸

Στην έρευνά μας επίσης διαπιστώνεται η σχέση ανάμεσα στο κπν και την αναδυόμενη ικανότητα για γραφή και ανάγνωση (σελ. 108). Ικανότητα που εκπηγάζει από την εφαρμογή ενός άτυπου, αλλά όχι πρόχειρου προγράμματος που υιοθέτησε η ερευνήτρια-νηπιαγωγός των παιδιών όπου η ικανότητα για γραφή και ανάγνωση αναδύονται μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιού της υποκριτικής, και μάλλον καλλιεργούνται παρά επιβάλλονται.

Η γραφή, η ανάγνωση και η αριθμητική έχουν νόημα για τις μικρές «μαθήτριες» και «δασκάλες» της έρευνας. Τους δημιουργούν μια εσωτερική ανάγκη (σελ. 109-110). Συνδέονται με τη ζωή. Στο παιχνίδι τους αυτό τα κορίτσια δεν πήραν το μολύβι τους για να κάνουν ασκήσεις γραφής, τα πήραν για να βεβαιωθούν ότι είχαν αυτό που ήθελαν. Μέσα από τέτοιες δράσεις τα παιδιά μαθαίνουν γιατί ο αλφαριθμητισμός είναι σημαντικός.⁹ Μαθαίνουν πως η ικανότητα για γραφή, ανάγνωση

⁴ Singer & Singer (1992: 61-62.) *The House of make-Believe*. Boston: Harvard University Press.

⁵ Nelson & Gruendel. Στη Βοσνιάδου, Στ. (1992). *Γλώσσα*. ό.π. σελ.92.

⁶ Βοσνιάδου, Στ. (1992) *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Γλώσσα* ό.π.σελ.,90.

⁷ Vygotksy (1997) *Νους στην κοινωνία*. ό.π. σελ.174.

⁸ Vygotksy (1997) *Νους στην κοινωνία*. ό.π. σελ.146.

⁹ Anderson, κ. άλ. (2000:49). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*. Αθήνα: Gutenberg.

και αριθμητική τους επιτρέπει να επιδρούν στον κόσμο και πως έχει μια πολύτιμη λειτουργία στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων.

Παρακολουθούμε πώς τα παιδιά αρχίζουν να γίνονται μαθηματικοί, να αναγνωρίζουν σημαντικούς, γι' αυτά, αριθμούς και να καταγράφουν τα ευρήματά τους (σελ. 110). Χρησιμοποιούν μαθηματική γλώσσα και αναπτύσσουν μαθηματικές ιδέες. Αυτή η μάθηση, μέσα από το παιχνίδι της υποκριτικής είναι πολύ πιο σημαντική από την ατέλειωτη απαγγελία των αριθμών.¹⁰

Επειδή το παιχνίδι της υποκριτικής συνεπάγεται ποικίλες χρήσεις της γλώσσας και υλοποιείται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, τα ευρήματα της έρευνάς μας σε συμφωνία με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας ρίχνουν φως πάνω στην κοινωνική και γλωσσολογική ικανότητα που είναι ζωτικής σημασίας για τη σχολική επιτυχία. Πολύ από το παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών στην έρευνά μας εμπειρείχε αμοιβαίους αυτοσχεδιασμούς παρά συμμόρφωση σε ένα σενάριο που τους είχε υποδειχτεί (βλ. όλα τα φύλλα παρατήρησης).

Βρήκαμε επίσης, σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία¹¹ ότι αυτές οι στρατηγικές αποδείχτηκαν περισσότερο επιτυχείς όταν περιέχονται με τρόπο άρρητο στο σενάριο του παιχνιδιού. Τα παιδιά επιδεικνύουν ιδιαίτερη δεξιότητα να χρησιμοποιούν τον αυτοσχεδιασμό στο παιχνίδι της υποκριτικής.

(γ) Συναισθηματικά στοιχεία.

Η κοινή κατανόηση των νοημάτων είναι σημαντικό κοινωνικό στοιχείο του υποκριτικού τους παιχνιδιού ως ο κυριότερος κινητήριος παράγοντας για την εκδραμάτιση των βιωμάτων τους. Τα γεγονότα βιώνονται μέσα σε μια κοινή συναισθηματική ατμόσφαιρα η οποία βοηθάει τα μικρά παιδιά να σκεφτούν, αλλά ταυτοχρόνως επιτρέπει την ανασυγκρότηση της εμπειρίας, με ένα συγκεκριμένο τρόπο, π.χ. ως μνήμη εν δράσει και όχι ως μια μεμονωμένη συμπεριφορά ή δραστηριότητα.

Μέσα από την έρευνα μας, (σελ. 115), διαπιστώνεται ότι συναισθήματα όπως είναι η χαρά, η ζωντάνια και η απόλαυση συνδέονται θετικά με το παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών. Τα παιχνίδια τους χαρακτηρίζονται από συναισθήματα που προάγουν την αμοιβαιότητα, τη φιλία, τη συνεργασία, την αμοιβαία ευχαρίστηση και την απόλαυση, την έκκληση και το ενδιαφέρον.¹²

Το παιχνίδι της υποκριτικής παρέχει μια ασυνήθιστη ευκαιρία για τα παιδιά να ελέγχουν, αφενός, τη διέγερση των δικών τους συναισθημάτων και αφετέρου, να διατηρούν ένα συναισθηματικό επίπεδο που να είναι και άνετο και ερεθιστικό. Η χαρά και τα θετικά συναισθήματα που ένα παιδί βιώνει στη διάρκεια ενός παιχνιδιού υποκριτικής προκαλεί συμπληρωματική απόλαυση στους συμπαίχτες του.

Τα παιδιά πολύ σύντομα μαθαίνουν να «διαβάζουν» τα συναισθήματα των άλλων και έλκονται από τα παιδιά που έχουν την τάση να είναι συναισθηματικά πιο εκφραστικά. Το παιχνίδι με φίλους εμφανίζεται ως ισχυρό κίνητρο για τη διαχείριση των συναισθημάτων, την πολυπλοκότητα και τη διάρκεια του παιχνιδιού της υποκριτικής.¹³

¹⁰ Anderson, κ. άλ. ό.π.

¹¹ Sawyer, R.K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwal, NJ: Erlbaum.

¹² Hoffman, M, L. (1981) *Perspectives on the difference between understanding others*. Cambridge.

¹³ Bradshaw, J. (1998:321). *Δημιουργώντας την αγάπη*. Μτφρ: Τζελετοπούλου Γκόλφω. Αθήνα: Λύχνος.

(δ) Κοινωνικά στοιχεία

Στην έρευνά μας, παρατηρούμε τα παιδιά να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους όχι μόνο με βάση την άμεση αντίληψη των απλών αντικειμένων του παιχνιδιού ή την κατάσταση που τα επηρεάζει άμεσα, αλλά επίσης, βάσει του κοινωνικού νοήματος αυτής της κατάστασης. Συντελείται μια αναπαραγωγή της πραγματικής κατάστασης.¹⁴ Τα αγόρια και τα κορίτσια στο παιχνίδι τους αυτό επαναλαμβάνουν αυτό που υποθέτουν ότι κάνουν οι ενήλικοι όταν είναι υπηρέτες, κλέφτες, σερβιτόροι, μάγειροι, μαμάδες ή όταν έχουν πολλά λεφτά, τροποποιημένο ώστε να ταιριάζει στα δικά τους μέτρα (σελ. 116).

Ωστόσο, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι το πιο σημαντικό στοιχείο αυτής της μίμησης του παιδιού δεν είναι ότι αναδομεί απλά και μηχανικά εξωτερικές δράσεις που βασίζονται στην εμπειρία. Ταυτοχρόνως το παιδί αναδομεί εσωτερικές δράσεις υπό συγκεκριμένη προοπτική.¹⁵ Όταν μιμείται μια εμπειρική κατάσταση το παιδί της προσχολικής ηλικίας, έμμεσα, ακόμη και υποσυνείδητα μιμείται την προοπτική των ενηλίκων. Μια προοπτική που μοιράζεται με τον ενήλικο, γεγονός που σημαίνει ότι το «εγώ» διαφοροποιείται από το «εμείς». Αυτή η μνήμη εν δράσει υπονοεί σκέψη. Διαπιστώνεται μια στενή σχέση μεταξύ της μνήμης και της σκέψης των νηπίων (βλ. όλα τα φύλλα παρατήρησης).

Η μίμηση, επομένως, δεν μπορεί να ελαχιστοποιηθεί σε μια μηχανική δραστηριότητα απλής αντιγραφής. Η μίμηση των ρόλων των ενηλίκων από τα παιδιά προϋποθέτει τη φαντασία. Επομένως η φαντασία έχει μια δύναμη που κινητοποιεί τη σκέψη, αφυπνίζοντας μια ειδική συνδυαστική δραστηριότητα στο παιδί. Το γεγονός αυτό υπονοεί ότι η μνήμη εν δράσει πρώτα κινητοποιεί τη φαντασία ως μια συναισθηματική διαδικασία, και μετά αλληλεπιδρά με τη φαντασία, καθιστώντας έτσι την αναδόμηση των δράσεων ένα συνειδητό, διανοητικό σχέδιο.¹⁶

Η φαντασία των μικρών παικτών έχει κοινωνικο-συναισθηματική πηγή.¹⁷ Το είδος του πάθους για υπερβολή που τα νήπια επιδεικνύουν στο παιχνίδι τους, (σελ. 138), μπορεί να ανιχνευτεί στην επιρροή την οποία εξασκούν τα συναισθήματα ώστε τα γεγονότα να γίνονται αντιληπτά υπό την οπτική γωνία της υπερβολής, ακόμη και στη μνήμη εν δράσει, καθιστώντας τη μνήμη μια διαδικασία αναδόμησης και ανασυγκρότησης των βιωμάτων των μικρών παικτών.

(δ) Ευκαιρίες πειραματισμού με την ταυτότητα

Στην έρευνά μας διαπιστώθηκε ότι η χρήση των εξαρτημάτων της μεταμφίεσης δίνει στα παιδιά την ευκαιρία του πιθανού, την ευκαιρία να πειραματιστούν με την ταυτότητα. Τα εξαρτήματα της μεταμφίεσης γίνονται οι πρωταγωνιστές αυτής της διαδικασίας και αποτελούν τμήμα μιας περίπλοκης, σε δομή, στρατηγικής, για την αναγνώριση και την εξερεύνηση της ταυτότητας.¹⁸

¹⁴ Vygotsky, L. (1997:172-173) στη Βοσνιάδου, Στ. *Νοες στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

¹⁵ Αυγητίδου, Σ. (2001) ό. π. σελ. 146.

¹⁶ Vygotsky, L. *Νοες στην Κοινωνία* στη Βοσνιάδου, Στ. ό.π. σελ.174.

¹⁷ Nicolopoulou, Ageliki: Play, cognitive development, and the social word: Piaget, Vygotsky, and beyond I: *Human Development* 36, pp.1-23, reprinted in Peter Lloyd & Charles Fernyhough (Eds.) *Lev Vygotsky. Critical Assessments. Volume II, Thought and Language*. London and New York (1999). Routledge.

¹⁸ Greenberg, P. (1991). *Character development: encouraging self-esteem & self-discipline in infants, toddlers and two years olds*. Washington DC: NAEYC.

και αριθμητική τους επιτρέπει να επιδρούν στον κόσμο και πως έχει μια πολύτιμη λειτουργία στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων.

Παρακολουθούμε πώς τα παιδιά αρχίζουν να γίνονται μαθηματικοί, να αναγνωρίζουν σημαντικούς, γι' αυτά, αριθμούς και να καταγράφουν τα ευρήματά τους (σελ. 110). Χρησιμοποιούν μαθηματική γλώσσα και αναπτύσσουν μαθηματικές ιδέες. Αυτή η μάθηση, μέσα από το παιχνίδι της υποκριτικής είναι πολύ πιο σημαντική από την ατέλειωτη απαγγελία των αριθμών.¹⁰

Επειδή το παιχνίδι της υποκριτικής συνεπάγεται ποικίλες χρήσεις της γλώσσας και υλοποιείται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, τα ευρήματα της έρευνάς μας σε συμφωνία με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας ρίχνουν φως πάνω στην κοινωνική και γλωσσολογική ικανότητα που είναι ζωτικής σημασίας για τη σχολική επιτυχία. Πολύ από το παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών στην έρευνά μας εμπεριείχε αμοιβαίους αυτοσχεδιασμούς παρά συμμόρφωση σε ένα σενάριο που τους είχε υποδειχτεί (βλ. όλα τα φύλλα παρατήρησης).

Βρήκαμε επίσης, σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία¹¹ ότι αυτές οι στρατηγικές αποδείχτηκαν περισσότερο επιτυχείς όταν περιέχονται με τρόπο άρρητο στο σενάριο του παιχνιδιού. Τα παιδιά επιδεικνύουν ιδιαίτερη δεξιότητα να χρησιμοποιούν τον αυτοσχεδιασμό στο παιχνίδι της υποκριτικής.

(γ) Συναισθηματικά στοιχεία.

Η κοινή κατανόηση των νοημάτων είναι σημαντικό κοινωνικό στοιχείο του υποκριτικού τους παιχνιδιού ως ο κυριότερος κινητήριο παράγοντας για την εκδραμάτιση των βιωμάτων τους. Τα γεγονότα βιώνονται μέσα σε μια κοινή συναισθηματική ατμόσφαιρα η οποία βοηθάει τα μικρά παιδιά να σκεφτούν, αλλά ταυτοχρόνως επιτρέπει την ανασυγκρότηση της εμπειρίας, με ένα συγκεκριμένο τρόπο, π.χ. ως μνήμη εν δράσει και όχι ως μια μεμονωμένη συμπεριφορά ή δραστηριότητα.

Μέσα από την έρευνα μας, (σελ. 115), διαπιστώνεται ότι συναισθήματα όπως είναι η χαρά, η ζωντάνια και η απόλαυση συνδέονται θετικά με το παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών. Τα παιχνίδια τους χαρακτηρίζονται από συναισθήματα που προάγουν την αμοιβαιότητα, τη φιλία, τη συνεργασία, την αμοιβαία ευχαρίστηση και την απόλαυση, την έκπληξη και το ενδιαφέρον.¹²

Το παιχνίδι της υποκριτικής παρέχει μια ασυνήθιστη ευκαιρία για τα παιδιά να ελέγχουν, αφενός, τη διέγερση των δικών τους συναισθημάτων και αφετέρου, να διατηρούν ένα συναισθηματικό επίπεδο που να είναι και άνετο και ερεθιστικό. Η χαρά και τα θετικά συναισθήματα που ένα παιδί βιώνει στη διάρκεια ενός παιχνιδιού υποκριτικής προκαλεί συμπληρωματική απόλαυση στους συμπαίχτες του.

Τα παιδιά πολύ σύντομα μαθαίνουν να «διαβάζουν» τα συναισθήματα των άλλων και έλκονται από τα παιδιά που έχουν την τάση να είναι συναισθηματικά πιο εκφραστικά. Το παιχνίδι με φίλους εμφανίζεται ως ισχυρό κίνητρο για τη διαχείριση των συναισθημάτων, την πολυπλοκότητα και τη διάρκεια του παιχνιδιού της υποκριτικής.¹³

¹⁰ Anderson, κ. άλ. ό.π.

¹¹ Sawyer, R.K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwal, NJ: Erlbaum.

¹² Hoffman, M, L. (1981) *Perspectives on the difference between understanding others*. Cambridge.

¹³ Bradshaw, J. (1998:321). *Δημιουργώντας την αγάπη*. Μίφφ: Τζελετοπούλου Γκόλφω. Αθήνα: Λύχνος.

(δ) Κοινωνικά στοιχεία

Στην έρευνά μας, παρατηρούμε τα παιδιά να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους όχι μόνο με βάση την άμεση αντίληψη των απλών αντικειμένων του παιχνιδιού ή την κατάσταση που τα επηρεάζει άμεσα, αλλά επίσης, βάσει του κοινωνικού νοήματος αυτής της κατάστασης. Συντελείται μια αναπαραγωγή της πραγματικής κατάστασης.¹⁴ Τα αγόρια και τα κορίτσια στο παιχνίδι τους αυτό επαναλαμβάνουν αυτό που υποθέτουν ότι κάνουν οι ενήλικοι όταν είναι υπηρέτες, κλέφτες, σερβιτόροι, μάγειροι, μαμάδες ή όταν έχουν πολλά λεφτά, τροποποιημένο ώστε να ταιριάζει στα δικά τους μέτρα (σελ. 116).

Ωστόσο, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι το πιο σημαντικό στοιχείο αυτής της μίμησης του παιδιού δεν είναι ότι αναδομεί απλά και μηχανικά εξωτερικές δράσεις που βασίζονται στην εμπειρία. Ταυτοχρόνως το παιδί αναδομεί εσωτερικές δράσεις υπό συγκεκριμένη προοπτική.¹⁵ Όταν μιμείται μια εμπειρική κατάσταση το παιδί της προσχολικής ηλικίας, έμμεσα, ακόμη και υποσυνείδητα μιμείται την προοπτική των ενηλίκων. Μια προοπτική που μοιράζεται με τον ενήλικο, γεγονός που σημαίνει ότι το «εγώ» διαφοροποιείται από το «εμείς». Αυτή η μνήμη εν δράσει υπονοεί σκέψη. Διαπιστώνεται μια στενή σχέση μεταξύ της μνήμης και της σκέψης των νηπίων (βλ. όλα τα φύλλα παρατήρησης).

Η μίμηση, επομένως, δεν μπορεί να ελαχιστοποιηθεί σε μια μηχανική δραστηριότητα απλής αντιγραφής. Η μίμηση των ρόλων των ενηλίκων από τα παιδιά προϋποθέτει τη φαντασία. Επομένως η φαντασία έχει μια δύναμη που κινητοποιεί τη σκέψη, αφυπνίζοντας μια ειδική συνδυαστική δραστηριότητα στο παιδί. Το γεγονός αυτό υπονοεί ότι η μνήμη εν δράσει πρώτα κινητοποιεί τη φαντασία ως μια συναισθηματική διαδικασία, και μετά αλληλεπιδρά με τη φαντασία, καθιστώντας έτσι την αναδόμηση των δράσεων ένα συνειδητό, διανοητικό σχέδιο.¹⁶

Η φαντασία των μικρών παικτών έχει κοινωνικο-συναισθηματική πηγή.¹⁷ Το είδος του πάθους για υπερβολή που τα νήπια επιδεικνύουν στο παιχνίδι τους, (σελ. 138), μπορεί να ανιχνευτεί στην επιρροή την οποία εξασκούν τα συναισθήματα ώστε τα γεγονότα να γίνονται αντιληπτά υπό την οπτική γωνία της υπερβολής, ακόμη και στη μνήμη εν δράσει, καθιστώντας τη μνήμη μια διαδικασία αναδόμησης και ανασυγκρότησης των βιωμάτων των μικρών παικτών.

(δ) Ευκαιρίες πειραματισμού με την ταυτότητα

Στην έρευνά μας διαπιστώθηκε ότι η χρήση των εξαρτημάτων της μεταμφίεσης δίνει στα παιδιά την ευκαιρία του πιθανού, την ευκαιρία να πειραματιστούν με την ταυτότητα. Τα εξαρτήματα της μεταμφίεσης γίνονται οι πρωταγωνιστές αυτής της διαδικασίας και αποτελούν τμήμα μιας περίπτωσης, σε δομή, στρατηγικής, για την αναγνώριση και την εξερεύνηση της ταυτότητας.¹⁸

¹⁴ Vygotsky, L. (1997:172-173) στη Βοσνιάδου, Στ. *Νοες στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

¹⁵ Αυγητίδου, Σ. (2001) ό. π. σελ. 146.

¹⁶ Vygotsky, L. *Νοες στην Κοινωνία* στη Βοσνιάδου, Στ. ό.π. σελ.174.

¹⁷ Nicolopoulou, Ageliki: Play, cognitive development, and the social word: Piaget, Vygotsky, and beyond I: *Human Development* 36, pp.1-23, reprinted in Peter Lloyd & Charles Fernyhough (Eds.) *Lev Vygotsky. Critical Assessments. Volume II, Thought and Language*. London and New York (1999). Routledge.

¹⁸ Greenberg, P. (1991). *Character development: encouraging self-esteem & self-discipline in infants, toddlers and two years olds*. Washington DC: NAEYC.

Το παιχνίδι μετασχηματίζεται σε γνωστική δραστηριότητα που απελευθερώνει τη σκέψη η οποία επιτρέπει τη διερεύνηση τόσο των καινοτομικών όσο και των στερεότυπων ρόλων. Μ' αυτό τον τρόπο αναδομούν εννοιολογικά (αγόρι-κορίτσι) όσο και κυριολεκτικά (φορούν κολιέ, κ.λ.π., στον Ορφέα) το φυσικό περιβάλλον τους, διαχωρίζοντάς το από τον καθημερινό κόσμο των ενηλίκων. Έτσι, το παιχνίδι τους γίνεται το μέσο με το οποίο μαθαίνουν για τα συναισθηματικά και γνωστικά συστήματα μιας συγκεκριμένης κουλτούρας (σελ. 120).

Καθώς παρατηρούν τα αποτελέσματα των πράξεών τους διευκολύνονται στο να διαχωρίσουν τον εαυτό τους από τους άλλους. Η αυτό-αντίληψη επιτρέπει στο παιδί να συγκρίνει τον εαυτό με τους άλλους και έτσι τίθενται τα θεμέλια για αυτοέλεγχο (σελ. 122). Το να γίνεις αγόρι ή κορίτσι δεν είναι ζήτημα απλής ανταπόκρισης της βιολογίας, ούτε και ένδυσης μιας προκατασκευασμένης ταυτότητας αρσενικού θηλυκού.

Μάλλον πρόκειται για μια διαδικασία πειραματισμού με τα στερεότυπα του φύλου, τα οποία είναι ενσωματωμένα σε συγκεκριμένες πολιτισμικές πρακτικές¹⁹. Και σ' αυτή την περίπτωση διαπιστώνεται (σελ.141) ότι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής δεν αποτελεί απλώς μίμηση, αλλά αποτελεί μια προσαρμοστική δυναμικότητα η οποία εμπεριέχει τη δημιουργική εξερεύνηση παρά την απλή αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου.²⁰

Ενώ τα μικρά αγόρια και τα μικρά κορίτσια στην έρευνά μας (σελ. 145), αναπαριστάνουν ό,τι έχουν κατανοήσει για τα φύλα από τις συζητήσεις των ενηλίκων, από τις ιστορίες που τους διαβάζουν, από την τηλεόραση δεν μιμούνται απλά και απροβλημάτιστα τη ζωή των ενηλίκων. Αν και παίρνει τη μορφή σχέσεων των ενηλίκων αφορά ζητήματα και ενδιαφέροντα από τον ίδιο τον κοινωνικό κόσμο του παιδιού(σελ. 141). Επομένως, το κτυ κοινωνικοποιεί διττά. Τα παιδιά καταλήγουν να γνωρίζουν πράγματα για το μέλλον, μέσα από τη σημείωση προόδων στη ζωή του παρόντος.²¹

Οι ρόλοι και οι ταυτότητες, τις οποίες τα παιδιά επιτρέπουν το ένα στο άλλο να υιοθετήσουν, ενδέχεται με αυτή την έννοια, να εκφράζουν ξεκάθαρα τις σχέσεις ισχύος και τις ιεραρχίες κοινωνικής θέσης που υπάρχουν μεταξύ των παιδιών. Στην έρευνά μας (σελ. 124-128) παρακολούθησαμε πώς αποκλείοντας άλλους, τα μέλη της ομάδας δίνουν στον εαυτό τους μια ξεχωριστή ταυτότητα.

Γίνονται «εμείς», αντίθετα με τους έξω, που είναι «εκείνοι». Οι απορρίψεις τους προστατεύουν τις συνεχιζόμενες συναλλαγές τους από τη διάσπαση που προκαλεί ένας νεοφερμένος. Τα παιδιά, στα οποία, για οποιονδήποτε λόγο, αρνούνται τη συμμετοχή ενδέχεται να νιώσουν ότι τραυματίζεται η κοινωνική τους υπόληψη και τίθεται υπό αμφισβήτηση το κοινωνικό τους πρόσωπο.

Αυτού του είδους οι εμπειρίες έχουν θετικές και αρνητικές πλευρές.²² Το να μάθεις να αντιμετωπίζεις την απόρριψη, το να κερδίζεις πρόσβαση σε ομαδικές δραστηριότητες είναι ένα κοινωνικό όφελος. Από την αρνητική πλευρά κάποιες μορφές αντι-κοινωνικής συμπεριφοράς μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με τα πρότυπα των γονιών για τη σωστή συμπεριφορά

Ο Έκτορας παρακολούθησε τη συμπεριφορά του Αχιλλέα και ιδιαίτερα του Θησέα. Αυτές οι επιθετικές συμπεριφορές πυροδότησαν τη δική του επιθετική συμπεριφορά όπου όχι μόνο μιμήθηκε τις συγκεκριμένες μορφές επιθετικότητας αλλά δημιούργησε και νέες, δικές του(σελ.127): Χτύπαγε την κούκλα με μπουνιές, (συμπεριφορά που

¹⁹ Αυγητίδου, Σ. (2001) ό. π. σελ. 85.

²⁰ Αυγητίδου, Σ. (2001) ό. π. σελ. 98.

²¹ Αυγητίδου, Σ. (2001) ό. π. σελ. 69

²² Cole & Cole (2001) ό.π. σελ.317.

μιμήθηκε ο Θησέας με τη σειρά του), σήκωσε το φόρεμα της κούκλας και κάρφωσε στην κοιλιά της το μαχαίρι, πολλές φορές.²³

Ο Albert Bandura²⁴ και οι συνεργάτες του κατέδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν εκτεθεί στο επιθετικό μοντέλο όχι μόνο μιμήθηκαν τις συγκεκριμένες μορφές επιθετικότητας αλλά δημιούργησαν και δικές τους. Τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας τη συμπεριφορά προτύπων και μιμούνται αυτή καθαυτή τη συμπεριφορά.

Μπορούμε να υποθέσουμε, σε συμφωνία με την Ann McGillicuddy-Delsi²⁵ ότι το επίπεδο δραστηριότητας και η σωματική επιθετικότητα, κυρίως του Θησέα και του Έκτορα, νοούνται ως συμπεριφορές που έχουν μαθευτεί, που συνεχίζονται και κλιμακώνονται επειδή ενισχύονται, κατά καιρούς, με την προσοχή του πατέρα ή άλλου ενηλίκου στις επιθετικές πράξεις του παιδιού, καθώς και με τη μίμηση της σωματικής επιθετικότητας του πατέρα ή άλλου ενηλίκου προς το παιδί.²⁶

Το παιχνίδι της υποκριτικής μπορεί να είναι επικίνδυνο, μερικές φορές. Μια σκηνή του παιχνιδιού μπορεί να σε πληγώσει ψυχικά, μπορεί να σε αγνοήσουν, να σε αποκλείσουν.²⁷ Είναι ευθύνη των νηπιαγωγών να ελέγξουμε πώς και για ποιον εξασκείται η εξουσία στη διάρκεια του παιχνιδιού. Είναι ευθύνη των νηπιαγωγών να εξασφαλίσουμε ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι ασφαλές και δίκαιο για όλους όσοι εμπλέκονται σ' αυτό.

²³ Cole & Cole (2001) ό.π. σελ., 233.

²⁴ Bandura, A. Ross, D. & Ross, S. A. (1963) Imitation of film mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.

²⁵ McGillicuddy-De Lisi, A., Watkins, C. & Vinchur, A. (1994). The effect of relationship on children's distributive justice reasoning. *Child Development*, 65. 1694-1700.

²⁶ Bandura, A. Ross, D. & Ross, S. A. (1963). ό.π.

²⁷ Mac Nauton, G. (1992). ό.π. σελ. 93.

3.2. Γενικές διαπιστώσεις αναφορικά με την ποσοτική έρευνα²⁸

«Θεωρία και πράξη των Νηπιαγωγών»

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της θεωρίας και της πράξης των νηπιαγωγών, αναφορικά με το κπυ, δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Η δυσκολία έγκειται στην έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού σχετικών ερευνών, στον Ελλαδικό και Κυπριακό χώρο. Το μικρό δείγμα της έρευνας, παρέχει ενδείξεις και όχι γενικεύσεις των αποτελεσμάτων. *Η αγάπη για τα παιδιά ανακηρύχθηκε το σημαντικότερο κίνητρο για την επαγγελματική τους επιλογή.*

Με την έρευνα αυτή επισημαίνονται στοιχεία του προβλήματος, και αποσαφηνίζονται οι διάφορες όψεις και διαστάσεις του. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται η ανάγκη συνειδητοποίησης *ορισμένων αντιφάσεων* μεταξύ της θεωρίας και της πράξης των νηπιαγωγών του δείγματος. Πιστεύουμε, ότι η προσπάθεια αυτή θα συνεχιστεί με περισσότερες έρευνες ώστε να καταδειχτούν και άλλες πτυχές του θέματος, που η παρούσα έρευνα δεν μπόρεσε να εξετάσει.

(1). Ο όρος «θεατρικό παιχνίδι» αναδεικνύεται ως *ο κυρίαρχος όρος* στην κουλτούρα των νηπιαγωγών για το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο. Επίσης περίπου οι μισοί Έλληνες νηπιαγωγοί και το 1/3, των Κυπρίων νηπιαγωγών του δείγματος δηλώνουν τόσο τη θεατρική παράσταση όσο και τις επετειακές, σχολικές γιορτές ως κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής.

Ωστόσο, ο όρος «θεατρικό παιχνίδι», πρέπει να αποδίδεται σε δραστηριότητες που εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό τον ενήλικο και είναι κατ'ανάγκη κηδεμονευόμενο παιχνίδι. Αφορά δε σε ηλικίες παιδιών του δημοτικού σχολείου. Οι σχολικές γιορτές και η θεατρική παράσταση είναι δραστηριότητες, αυστηρά δομημένες και βασίζονται στην επανάληψη (πρόβες) και τη μίμηση. Δεν υπάρχει τίποτε το αυθόρμητο και θα πρέπει να αφορά σε παιδιά του δημοτικού. Η σύγχυση αυτή προφανώς έχει συνέπειες ως προς την ορθή αξιοποίηση του κπυ στο νηπιαγωγείο.

(2). Η βασική ακαδημαϊκή κατάρτιση αναφορικά με το κ.π.υ την οποία δηλώνει ένα πολύ υψηλό ποσοστό του δείγματος της Κύπρου αλλά και το ποσοστό της Ελλάδας, δεν αφορά στο κπυ αυτό καθαυτό αλλά στο θεατρικό παιχνίδι. Στην πλειοψηφία των ακαδημαϊκών προγραμμάτων σπουδών, το παιχνίδι της υποκριτικής, όπου υπάρχει ως τέτοιο, θεωρείται φροντιστηριακό μάθημα χωρίς εμβάθυνση στις αναπτυξιακές λειτουργίες του. Η έμφαση δίνεται στην εκπαίδευση των φοιτητριών/ών σε πρακτικές εφαρμογές του θεατρικού παιχνιδιού.

Το θεατρικό παιχνίδι, (και οι συναφείς προς αυτό δράσεις π.χ. οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών, η δραματική τέχνη, το δράμα στην εκπαίδευση, παιχνίδια ρόλων καθ' υπόδειξη), λόγω της φύσεώς του, ως *κηδεμονευόμενο παιχνίδι*, όπως είναι εξυπηρετεί διαφορετικούς στόχους από ό,τι το κπυ, και πρέπει να αφορά στα παιδιά του δημοτικού σχολείου.

(3). Η *επιμόρφωση* την οποία επικαλούνται οι νηπιαγωγοί αφορά και αυτή στο θεατρικό παιχνίδι γεγονός που καθορίζει τη στάση τους απέναντι στο κπυ και δικαιολογεί τη σύγχυση των νηπιαγωγών του δείγματος ως προς την έννοια που δίνουν στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής. Το προσωπικό απόθεμα πληροφοριών και οι πεποιθήσεις-θεωρίες των νηπιαγωγών του δείγματος, όπως καταγράφηκαν μέσα από την εισαγωγική ερώτηση ανοιχτού τύπου αντανακλούν και αυτές τη θεωρητική

²⁸ Βλ. ερευνητικά ερωτήματα σελ., 83.

σύγχυση και δημιουργεί σοβαρές επιφυλάξεις ως προς την ορθή αξιοποίηση του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής.

(4) Τα χρόνια υπηρεσίας δεν φάνηκε ότι επηρέασαν τις απαντήσεις-απόψεις των νηπιαγωγών στο σύνολό τους.

(5) Οι νηπιαγωγοί του δείγματος, εμφανίζονται πολύ θετικές απέναντι στις γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές λειτουργίες του κτυ. Ωστόσο, η μη συστηματική αξιοποίησή του, παρά το οφέλη που αναγνωρίζονται από τις νηπιαγωγούς του δείγματος, πρέπει να ενταχθεί στα πλαίσια της αντίφασης μεταξύ της θεωρίας και της πράξης των νηπιαγωγών.

Επίσης, τα πολύ θετικά στοιχεία του κτυ που δηλώνουν οι νηπιαγωγοί προκύπτουν όταν τα παιδιά δεν κηδεμονεύονται στο παιχνίδι τους. Όμως, οι δηλώσεις των νηπιαγωγών, δείχνουν ότι σχεδόν το 1/2 του δείγματος της έρευνας υποδεικνύει τις δραστηριότητες του κτυ. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να βρουν μια ισορροπία μεταξύ του να παρέχουν είτε πολλή βοήθεια είτε ελάχιστη. Χρειάζεται κατάλληλη επιμόρφωση για άρτιο κτυ.

(6) Επιπλέον, από την έρευνά μας αυτή προέκυψε ότι η απουσία βοηθού και ο μεγάλος αριθμός νηπίων μέσα σε μια τάξη δεν είναι ανασταλτικοί παράγοντες στην αξιοποίηση του κτυ.

(7) Οι νηπιαγωγοί του δείγματος διαθέτουν και το χρόνο και το χώρο καθημερινά για το παιχνίδι της υποκριτικής.

(8) Η γωνιά της μεταμφίεσης δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένη. Συγκεκριμένα εξοπλισμός που δηλώθηκε ως θεωρητικά απαραίτητος για το κτυ, στην πράξη υπάρχει σε μικρότερο ποσοστό στην τάξη. Είναι ανάγκη, αυτό το εύρημα να επισημανθεί στις/στους νηπιαγωγούς ώστε να γίνουν περισσότερες έρευνες και να ευαισθητοποιηθούν περισσότεροι νηπιαγωγοί στην αναγκαιότητα του άρτιου εξοπλισμού της γωνιάς της μεταμφίεσης.

Οι νηπιαγωγοί είναι ανάγκη να συλλέξουν την απαραίτητη πληροφόρηση που θα τους βοηθήσει να διερμηνεύουν αυτό που βλέπουν να γίνεται στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής, ως μια στρατηγική αναγνώρισης και αναζήτησης της προσωπικής ταυτότητας αλλά και της ταυτότητας των άλλων, μέσα από τον πειραματισμό με τις πιθανές όψεις, πολλές από τις οποίες οφείλονται στο υλικό της μεταμφίεσης και στα εξαρτήματά τους.

(9). Η απαγόρευση των όπλων και όποιων παιχνιδιών κρίνουν οι ενήλικοι ως επιθετικών έχει αποβεί ως «σοφή πρακτική» στους χώρους της προσχολικής αγωγής. Ωστόσο, η ορθή πρακτική πρέπει να προέλθει μέσα από τη στοχαστικό-κριτική σκέψη των ενηλίκων για την πρακτική τους, συμπεριλαμβανομένων και των ακούσιων συνεπειών για τα παιδιά-στην περίπτωση αυτή, τον υψηλό κίνδυνο αρνητικών εμπειριών για τα αγόρια.

Οι νηπιαγωγοί πρέπει να επικυρώνουν μόνο το παιχνίδι που είναι δίκαιο και ασφαλές για όλους, όσοι εμπλέκονται σ' αυτό. Βέβαια, η άποψη αυτή εγείρει το ερώτημα μήπως όντας υπερ-προστατευτικοί στερούμε από τα παιδιά μας πολύτιμες εμπειρίες που έχουν νόημα γι αυτά. Εισηγηόμαστε ότι χρειάζεται περισσότερη έρευνα στον Ελλαδικό χώρο, για το πώς οι νηπιαγωγοί μπορούν να χαλιναγωγήσουν αυτήν την περισσότερο αρνητική πλευρά του κτυ, και πώς μπορούν να διευκολύνουν μια περισσότερο θετική διέξοδο για όλα τα παιδιά.

3.3. Εισηγήσεις με βάση τα αποτελέσματα

Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως εκπαιδευτική διαδικασία και ως πλαίσιο μάθησης των νηπίων είναι αναμφίβολα μια καινοτομία στον Ελλαδικό χώρο. Δεν είναι, ωστόσο, καινοτομία για την Αγγλοσαξονική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι ριζοσπαστικές προτάσεις της Ουαλίας²⁹ σκιαγραφούν ένα καινούριο Αναλυτικό Πρόγραμμα για παιδιά από τριών χρόνων μέχρι επτά.. Το νέο αυτό Αναλυτικό Πρόγραμμα στοχεύει να υποστηρίξει και να επαυξήσει τη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι.

Αν και το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής αποτελεί μέρος του Ελλαδικού και του Κυπριακού Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου, δεν είναι αρκετά ορατή η γενική κατανόηση ότι ένα υψηλής ποιότητας παιχνίδι της υποκριτικής μπορεί να συνεισφέρει στη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου.

Ο όρος θεατρικό παιχνίδι που αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των νηπιαγωγείων ως κηδεμονευόμενο παιχνίδι που είναι πρέπει να διαχωριστεί από το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής και να γίνουν κατανοητές οι διαφορετικές λειτουργίες των δύο όρων.

Οι νηπιαγωγοί είναι ανάγκη να αποκτήσουν εκείνη τη γνώση που αφορά στην ανάπτυξη του παιδιού, ιδιαίτερα τους τρόπους εκείνους με τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι της υποκριτικής. Η δε γνώση αυτή πρέπει να συνδεθεί με ένα αναθεωρημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο θα λαμβάνει υπόψη τα αποτελέσματα των σύγχρονων ερευνών.³⁰

Επομένως πρέπει να θεωρείται επιβεβλημένη η ενίσχυση των νηπιαγωγών στο έργο τους μέσα από την έμφαση στη βασική κατάρτιση στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας που θα τους επιτρέψει να εμπιστευτούν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής.

Είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να μπορούν να εξηγούν τη θεωρία που στηρίζει την πρακτική τους. Είναι ακόμη ανάγκη συνειδητοποίησης εκ μέρους των νηπιαγωγών των αντιφάσεων και συγχύσεων που ανιχνεύονται στη σχέση θεωρίας και πράξης αναφορικά με το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής. Είναι ανάγκη να κατανοήσουν πώς να αλληλεπιδρούν με τα παιδιά και να μην υποτιμούν την εμπιστοσύνη τους στις δικές τους δεξιότητες και ικανότητες.

3.4 .Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες.

Παρά το πλήθος των ερευνών στη διεθνή επιστημονική κοινότητα, είναι εξαιρετικά περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών για το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής στον Ελλαδικό χώρο. Η έμφαση πρέπει να δοθεί και στην επιστημονική έρευνα στο συγκεκριμένο θέμα. Είναι ακόμη ανάγκη να γίνουν έρευνες σχετικά με τα μακροπρόθεσμα οφέλη από την εφαρμογή του παιχνιδιού της υποκριτικής.

Θα πρέπει τα ενδεικτικά αυτά ευρήματα να τύχουν μεγαλύτερης εμβάθυνσης ώστε να καταρτιστούν νέα ερωτηματολόγια που να υπεισέρχονται στον πυρήνα του προβλήματος όπως αυτό προέκυψε από την παρούσα έρευνα. Τα νέα αυτά ερωτηματολόγια θα πρέπει να απευθυνθούν σε πανελλήνια βάση ώστε να μπορούν να εξαχθούν έγκυρα αποτελέσματα.

²⁹ The Welsh Assembly.: The New Foundation Phase. *Practical Pre-school* 38 (2003): 1-3

³⁰ Χρυσοφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2001) (Επιμ. έκδ.) *Το παιχνίδι Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Anderson, R. & Hiebert, E. & Scott, J. & Wilkinson, I. (2000). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα Έθνος από Αναγνώστες*. Αθήνα :Gutenberg.
- Βάμβουκας, Μ. (1991) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βίνικος, Ντ. (1979) *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα :Καστανιώτης
- Βοσνιάδου, Στ. (2000). *Κοινωνική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Στ (1992) *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*. Β΄ τόμος. Αθήνα: Gutenberg
- Βοσνιάδου, Στ. (1995). *Η Ψυχολογία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Στ. (1992). Επιμ. *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg
- Βοσνιάδου, Στ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Τόμος Α΄ Αθήνα: Gutenberg.
- Vosniadou, St., Andrew Ortony, Ralf E. Reynolds και Paul T. Wilson: Πηγές δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά στην κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας. Στα *Κείμενα Εξελικτικής ψυχολογίας*. «Γλώσσα». (1992) σελ. 139-184). Αθήνα: Gutenberg.
- Bradshaw, John. (1992). *Ο Γυρισμός στο μέσα μας παιδί*. Μτφρ: Τζελετοπούλου Γκόλφω. Αθήνα: Λύχνος.
- Bradshaw, J. (1998). *Δημιουργώντας την αγάπη*. Μτφρ: Τζελετοπούλου Γκόλφω. Αθήνα: Λύχνος.
- Vygotsky, Lev. *Νους στην Κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Βοσνιάδου Στ. (Επιμ. έκδ). (1997). Μτφρ: Μπίμπου Α., Βοσνιάδου Στ. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2003). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεώργας, Δ. (1995:279) *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α΄ Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατή, Δημήτρα. (1992), *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα : Οδυσσεάς.
- Karmiloff-Smith A. (1998). *Πέρα από τη σπονδυλωτή διάνοια*. Μτφρ: Μαραγκός, Γ Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Κολιάδης, Εμμ. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: έκδοση του συγγραφέα.
- Κοντογιάννη, Α.(2000) *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλουμπή, Κ. (1997) (Επιμ. έκδ.) *Η τέχνη της Αφήγησης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2003γ) (Επιμ. έκδ.). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2004ζ) *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσεάς
- Coen, L. Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M.Cole, S. (2001) *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Β τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dunn, J (1999) *Οι Στενές Προσωπικές Σχέσεις των Μικρών Παιδιών*: Βορριά Π. Παπαληγούρα Ζ. (Επιμ. έκδ.). Μτφρ. Παπαηλιού Χρ. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Healy, J.(1996). *Μναλά που Κινδυνεύουν*. Μτφρ: Γκόλφω Τζελετοπούλου. Αθήνα: Λύχνος.

- Hughes, M (2002). *Τα Παιδιά και η έννοια των Αριθμών*. Επιμ:Βοσνιάδου, Στ. Αθήνα :Gutenberg.
- Maccoby, E. *Ο ρόλος των γονέων στην κοινωνικοποίηση*. Στο Κουγιουμουτζάκης, Γ. *Αναπτυξιακή Ψυχολογία* (1995). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μάνος, Ν. (1987β) *Ερμηνευτικό λεξικό ψυχιατρικών όρων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. .
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπούλια-Τσελέπη Π. (1997) *Στοχαστικο-κριτικός δάσκαλος: Ο δρόμος για την ελευθερία στη διδασκαλία και στη μάθηση*. Σημειώσεις για τους φοιτητές του Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων.
- Πανταζής, Σ. (1997) *Η Παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου*. . Αθήνα Gutenberg.
- Παπαναστασίου, Κ. (1990). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Σέρρη, Λένια. (1987β). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζελετοπούλου, Γκόλφω (1995). *Θεατρική Παιδεία στο Νηπιαγωγείο:Μια άλλη προσέγγιση*. Σημειώσεις για τους φοιτητές του Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας. (1993α). *Βιβλίο για το δάσκαλο: Θεατρική Αγωγή Ι*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Φράγκος, Χ. (1997). *Πρόλογος στο Lev. Vygotsky, Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διεργασιών*. Αθήνα:Gutenberg.
- Χρυσυφίδης Κ. (1994). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα Gutenberg.
- Χρυσυφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αγγλοσαξονική βιβλιογραφία

- Acredolo, L. Goodwyn, S. "Symbolic Gesturing in Normal Infants", *Child Development* 59 (1988:450).
- Bandura, A. (1972) *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bartes, R. (1993) *Mythologies*. London:Paladin.
- Belsky, Jay and Most, R. "From Exploration to Play: A Cross-Sectional Study of Infant Free Play Behavior," *Developmental Psychology* 17 (1981): 630-639.
- Berk, L (1998). *Development through the Lifespan*. Boston: Alyn & Bacon.
- Bergen, D. (1998). Stages of play development. In D. Bergen (Ed.) *Play as a medium for learning and development*. (pp. 71-93). Olney, MD: Association for Childhood Education International. ED 421 252.
- Biddulph, S. (1999) *Raising boys*. Sydney: Finch Publishing.
- Bretherton, I. (1984). Representing the Social Word in *Symbolic Play: Reality and Fantasy*, ed. Inge Bretherton. Orlando: Academic Press.
- Brostrom, S. (1996). «Frame Play with Six year Old Children". *European Early Childhood Education Research Journal*, 4 (1): 89-101.
- Browne, N & Ross, C. *Girls stuff, Boys stuff: Young children talking and playing*. Milton Keynes Open University Press.
- Bruce, Tina (1991). *Time to play in Early Childhood Education*. Στο Lindon,,J. (2001)*Understanding Childrens' Play*.

- Bruner, J. (1982). Formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics*, 1, 1-16.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk*. New York: W.W.Norton.
- Brzeinsky, E (1964) *Beginning reading in Denver*. Exeter, NH: Heineman.
- Buhler, K. (1930) *Mental Development of the Child*. New York: Harcourt Brace.
- Caldera, Y., Huston, A. & O'Brian, M. (1989). Social Interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys. *Child Development*, 60, 70-76.
- Cannella, G (1997). *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice and Revolution*. New York: Peter Laing Publishing.
- Carlsson-Paige, Nancy and Levin, Diane. (1990) *Who's Calling the Shots? How to Respond Effectively to Children's Fascination with War Play and War Toys*. New Society Publishers.
- Caron, A. Caron, R. Maclean, D. "Infant Discrimination of Naturalistic Emotional Expression: The role of Face and Voice." *Child Development* 59 (1988:615)
- Caruso, David. "Play and Learning in Infancy: Research and Implications," *Young Children* 43 (1988): 63-70.
- Cobb, E. (1977) *The Ecology of Imagination in Childhood*. New York: Columbia University Press.
- Cockcroft, W.H. (1982) *Mathematics Counts*. London: HMSO.
- Corsaro, W. (1981). Friendship in the nursery school: Social organization in a peer environment. In S.R. Asher & J.M. Gottman (Eds.), *The development of Children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cousins, J. (1999) *Listening to Four-Years-Olds*. National Early Years Network.
- Crain, W. D'Alessio, E. McIntyre, B. Smoke, L. "The impact of Hearing a Fairy Tale on Children's Immediate Behavior," *Journal of Genetic Psychology* 143 (1983):9-17
- Dahlberg, D. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Falmer Press
- Dau, E. (1999) *I can be playful too: The adult's role in children's socio-dramatic play*. Sydney: MacLennan+Petty.
- Dukim, N. (1984) in Berk, L. (1998). *Development through the life span*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, J. (1988). *The beginning of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunn, Judy. (1984). *Young Children's Close Relationships Beyond Attachment*. Sage.
- Eisenberg, Nancy. (1992). *The caring child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fein, G. *Pretend Play in Childhood: An Integrative Review*. *Child Development* 52(1981): 1095.
- Fein, G. *Pretend Play in Childhood: An Integrative Review*. *Child Development* 52 (1981:1095-1118).
- Fein, Greta, (1987), *Pretend Play: Creativity and Consciousness*, in *Curiosity, Imagination, and Play*, ed. Dietmar Gorlitz and Joachim Wohlwill. Hillsdale, N.Y: Erlbaum.
- Feitelson, D. "Imaginative Play and the Educational Process", στο *International Year of the Child: Child Advocacy 1979 Proceedings*, ed. S.Katz (1979). Pp. 185-197. New Heaven: Yale University
- Fenson L. & Schell, R. The Origins of Explanatory Play. *Early Childhood Development and Care*, 19 (1985):14.
- Field, T. & Walden, T., "Production and Discrimination of Facial Expression by Preschool Children," *Child Development* 56 (1982):1299-1311.

- Fleer, Marilyn. (1999) *Western Theories and Playing*, στο Dau E. (Ed) (1999). *Child's play. Revisiting play in early childhood settings*. Sydney: MacLennan+Perry.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*/H. Gardner.
- Gardner, Howard, (1982) *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Garvey, C. (1991) *Play*, Fontana.
- Garvey, C.& Berndt, R. (1985) *The Organization of Pretend Play*. (Paper presented at the Symposium on Structure in Play and Fantasy). .Chicago:American Psychological Association.
- Gelman, R. και Gallistel, C.R. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gelman, R. και Tucker, M.F. (1975). Further investigations of the young child's conception of number. *Child development*, 46, 167-75.
- Glover, J.A & Bruning, R.H (1990:40-44) *Educational Psychology*, 3th ed. Glenview, III, London: Scot.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Goldstein, Jeffrey. (1992). "War" toys: A Review of Empirical Research. The British Toy and Hobby Association.
- Goody, J. (1977). *Domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University press.
- Goodman, Y.E and Goodman, K.S. (1990). Vygotsky and the whole-language perspective. in L.C. Moll (ed.). *Vygotsky and Educational Implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Greenberg, P(1991) *Character Development: Encouraging self-esteem & self-discipline in infants, toddlers and the two years olds*. Washington DC:NAEYC.
- Greenfield, C. (2000) *Reflections on Questions about Dramatic Play*. <http://www.manukau.ac.nz>
- Gronlund, G (1992). *Coping with Ninja Turtle play in my Kindergarten classroom*. *Young Children*, 48 (1),21-25
- Guilford, James. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Hazen, N.L.& Black, B. (1989). Preschool peer communication skills: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 867-876.
- Hoffman, M, L. (1981) *Perspectives on the difference between understanding others*. Cambridge.
- Hoffman, M.L. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 937-943.
- Holland, Penny (1999). 'Is "Zero Tolerance" Intolerance? An Under-fives Center Takes a Fresh look at their Policy on War/Weapons/Superhero Play.' *Early Childhood Practice*. Vol.,1, no. 1
- Holland, Vyvian. (1954). *Son of Oscar Wilde*. London: Hart-Davis.
- Howes, C. (1987). Peer Interaction of Young Children. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 53 (1,Serial No. 217).
- Howes, Carolee. "Sharing Fantasy: Social Pretend Play in Toddlers", *Child Development* 56 (1985:1253-58)

- Hughes, B. (1996) *A Playworker's Taxonomy Of Play Types*. Cambridge: Playlink.
- Hutt, C. & Hutt, J. *Children's Play in Sri Lanka: A Cross-Cultural Study*. British Journal of Developmental Psychology 4 (1986:179-186).
- Jaynes, J. (1977) *The Origins of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind* Boston: Houghton Mifflin.
- King Nancy, "Play and the Culture of Childhood," in *The Young Child at Play*, ed. Greta Fein and M.Rivkin (Washington, D.C.:National Association for the Education of Young Children,, 1986,), p.30.
- Ladd, L., Price, J., & Hart, C. "Predicting Preschoolers' Past Status from Their Playground Behaviors." *Child Development* 56 (1988): 991.
- Leslie, Alan, "Pretence and Representation: The Origins of "Theory of Mind", *Psychological Review* 94 (1987:412-426.)
- Lever, J. (1978). Sex differences in the complexity of children's play and games. *American Sociological Review*, 43, 471-483.
- Lewis, P.H. (1973) *The Relationship of Sociodramatic Play to Various Cognitive Abilities in Kindergarten*. Ph.D.diss., Ohio State University.
- Lillard, A.S. (1998). Playing with a theory of mind. IN O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood* (pp. 11-33). Albany: State University of New York Press. ED 426 776
- Lillard, Angeline (2001)www. philosophy.umd.edu/people/faculty/pcarruthers/Pretend-play.htm
- Lindon, J (2001) *Understanding Childrens'Play*. Nelson Thornes Ltd. United Kingdom.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social Development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- MacNauton, G (1992). *Even pink tents have glass ceilings:crossing gender boundaries in pretend play*. Sydney: MacLennan+Perry.
- Malaguzzi, L (1987) *The hundred languages of children*. Regione di Emilia Romanga: Reggio Children.
- Manosevitz, M. Prentice,N. Wilson, F. "Individual and Family Correlates of Imaginary Companions in Preschool Children, *Developmental Psychology* 8 (1973): 72-79.
- Marsh,J (2000) But I want to fly too: girls and superior play in infant classroom. In *Gender and Education*, 12(2), pp209.
- Montessori, M. (1965). *Spontaneous Activity in Education*. London: N.Y: Schocken.
- Montessori, M. (1955). *Childhood Education*. New York: New American Library.
- Moyles, Janet. (1994) *The excellence of Play*. Edinbourg: Open University press.
- Nelson, K. (1986). *Event Knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, N.Y:Erlbaum.
- Nelson & Seidman, *Playing with Scripts*: McCune-Nicolich, L. & Bruskin C. "Combinatorial Competency in Symbolic Play and Language", *Contributions in Human Development* 6 (1982): 30-45
- Nicolopoulou, Ageliki: Play, cognitive development, and the social word: Piaget, Vygotsky, and beyond I: *Human Development* 36, pp.1-23, reprinted in Peter Lloyd & Charles Fernyhough (Eds.)

- Lev Vygotsky. *Critical Assessments. Volume II, Thought and Language.* London and New York (1999). Routledge.
- Osgood, E. Suci, L & Tannebaum, H. (1957) *The measurement of meaning.* Urbana: U.Illinois.
- Paley, V. (1984) *Boys and Girls: Superheroes in the Doll Corner.* University of Chicago Press.
- Paley, V. (1988) *Bad Guys Don't Have Birthdays.* Harvard University Press.
- Pepler, D.J. & Ross, H.S. The Effects of Play on Convergent and Divergent Problem Solving. *Child Development* 52 (1981): 1202-10.
- Philip, M. Came over. *New Zealand Listener* 1. (2000) 16-19.
- Piaget, J. *Play*, (1962) *Dreams and Imitation in Childhood* New York: Norton.
- Piaget, J. (1952b). *The Origins of Intelligence in Children.* New York: International Universities Press.
- Rogers, C. "Towards a Theory of Creativity," ETC: A Review of General Semantics (1954:250).
- Rogoff, B. (1990). *Apprentiship in thinking: Cognitive development in social context* Oxford:Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom.* Mahwal, NJ: Erlbaum.
- Singer, D. & Singer, J. (1990) *The House of Make-Believe.* Boston: Harvard University Press.
- Slade, A., Wolf, Dennie. (1994). *Children at Play: Clinical and Developmental Approaches to Meaning and Representation.* London: Oxford University press.
- Smart, J. (2002) "What makes a good early years practitioner? *Practical Pre-school*, 35 p. 13
- Smilansky, S, (1986:3) *The effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children.* New York:Wiley.
- Smith, Peter. Does Play Matter? Functional and Evolutionary Aspects of Animal and Human Play. *Behavioral and Brain Sciences* 5 (1976):139-184).
- Smith, P. & Cowrie,H. (1991) *Understanding Children's Development.* London: Blachwell.
- Sternberg, R. (1988) *The Triarchic Mind.* New York: Viking
- Sully, James (1895) *Studies of Childhood.* London.
- Sutton Smith, Brian. "The Epistemology of the Play Theorist,," *Behavioral and Brain Sciences* 5 (1982):170-171.
- Sutton-Smith, B. "Piaget on Play: A Critique," *Psychological review* 73 (1966): 104-110
- Sylva, Kathy (1994). "The impact of learning on later development" in Chistopher Ball *Start Right:The Importance of Early Learning*, Royal Society of the Arts.
- Vosniadou, Stella. "Children and Metaphors". *Child Development* 58 (1987: 871).
- Vygotsky, Lev, (1978) *Mind in Society.*Cambridge, Mass.Harvard University Press.
- Wood, Elizabeth and Attfield, Jane (1996) *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*, Paul Chapman.
- Wright, R. (1945) *Black Boy: A Record of Childhood and Youth.* New York: Harper.

Γ'

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αριστοφάνη

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Διασκευή για παιδιά
Σοφία Ζαραμπούκα

ΚΕΔΡΟΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ απελπισμένη από τη συνεχή απουσία των αντρών στους διάφορους πολέμους αποφασίζει να καλέσει τις γυναίκες για να δουν τι θα κάνουν για να σταματήσουν την κατάσταση αυτή που είναι πολύ δυσάρεστη γι' αυτές. Ορκίζονται πάνω σε ένα κανάτι κρασί ότι θα πάνε να κλειστούν μέσα στην Ακρόπολη και δε θα βγουν από κει αν δε γυρίσει πίσω και ο τελευταίος στρατιώτης.

Ο εγκλεισμός των γυναικών μέσα στην Ακρόπολη προκαλεί την αγανάκτηση των γέρον που μαζεύονται κάτω από την Ακρόπολη και παρακαλούν τις γυναίκες να γυρίσουν στα σπίτια τους για να κοιτάζουν τα παιδιά τους, και τους ηλικιωμένους που πεινάνε και βρίσκονται στους δρόμους.

Η επίμονη άρνηση των γυναικών να βγουν έξω αναγκάζει τους γέρους να φέρουν ξύλα κάτω από την Ακρόπολη και να βάλουν φωτιά για να δουν «τώρα τι θα κάνουνε [οι γυναίκες] που θα τις πνίξει ο καπνός και θα τις πιάσει βήχας». Η ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ φωνάζει στις γυναίκες να φέρουν νερό για να σβήσουν τη φωτιά. Οι γυναίκες μαζί με τη φωτιά καταβρέχουν και τους γέρους που κούτσα-κούτσα απομακρύνονται, αλλά γυρίζουν σε λίγο με την αστυνομία που τις απειλεί να βγουν γρήγορα αλλιώς θα πάνε φυλακή.

Απτόητη η Λυσιστράτη φωνάζει τις γυναίκες που οπλισμένες με σκούπες και ξεσκονιστήρια βγαίνουν από την Ακρόπολη και κυνηγούν τους πάντες που με τη σειρά τους το βάλανε στα πόδια.

Στο μεταξύ, μέσα στην Ακρόπολη περνούν οι μέρες και κάποιες γυναίκες πεθύμησαν τα σπίτια τους και άρχισαν να το σκάνε. Αυτό ανησύχησε τη ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ που σκεφτόταν πως έπρεπε να γίνει σύντομα η συμφωνία με τους άντρες γιατί δεν έβλεπε να αντέχουν οι γυναίκες πολύ καιρό ακόμα κλεισμένες μέσα στην Ακρόπολη.

Μια μέρα, οι γυναίκες είδαν από μακριά να πλησιάζει ένας στρατιώτης που γύρισε από τον πόλεμο. Κρατούσε το μωρό του στην αγκαλιά και φώναζε τη γυναίκα του τη Μυρρίνη να γυρίσει πίσω στο σπιτικό τους, αφού αυτός γύρισε από τον πόλεμο όπως αυτή ήθελε. Η Μυρρίνη ανστηρά και αποφασιστικά του είπε ότι δε θα γυρίσει καμιά γυναίκα στο σπίτι της αν δε γυρίσει και ο τελευταίος στρατιώτης πίσω.

Αποκαμωμένος ο Κινησίας κάθεται σε μια πέτρα μέσα στο δρόμο και μονολογεί πόσο του λείπει η γυναίκα του και πόσο τελικά δίκιο έχουν οι γυναίκες. Ο ταχυδρόμος που εμφανίζεται εκείνη τη στιγμή του αναγγέλλει ότι οι γυναίκες

κλείστηκαν και σε άλλες πόλεις μέσα στην Ακρόπολη και κάνουν απεργία μέχρι να τελειώσει ο πόλεμος και να γυρίσουν όλοι οι στρατιώτες πίσω.

Ο Κινησίας ακούγοντας τα τελευταία νέα αποφασίζει να δράσει. Καλεί όλους τους άντρες να σταματήσουν τον πόλεμο και να πάνε να βρουν τις γυναίκες τους. Μαζεύτηκαν όλοι οι στρατιώτες κάτω από την Ακρόπολη και φώναξαν ότι δεν ξαναπάνε στον πόλεμο θα μείνουν μαζί με τις γυναίκες τους να περνάνε ζάχαρη!

Οι γυναίκες ευχαριστημένες που κατάφεραν το στόχο τους βγαίνουν από την Ακρόπολη κραυγάζοντας:

«Ζήτω η ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ! Ζήτω η απεργία! Ζήτω οι άντρες!».

Αγκαλιάζονται με τους άντρες τους και μετά το στήνουν όλοι μαζί στο χορό.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΤΗΣ ΥΠΟΚΡΙΤΙΚΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΟ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

1. Τι σημαίνει για σας το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής; =(κτυ)

.....

2. Πότε ήταν η πρώτη σας επαφή με το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής;

- πριν από το Νηπιαγωγείο
- στο Νηπιαγωγείο
- στο Δημοτικό
- στο Γυμνάσιο-Λύκειο
- δε θυμάμαι
- δεν είχα ποτέ επαφή

3. Κατά τη διάρκεια της Ανώτερης ή Ανώτατης εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης ασχοληθήκατε με το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής μέσα στο πλαίσιο σπουδών;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ
- ΔΕ ΘΥΜΑΜΑΙ

Αν ναι, που;

- στη Σχολή Νηπιαγωγών
- στο Πανεπιστήμιο
- στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- στα ΠΕΚ
- στο Μαράσλειο Διδασκαλείο
- σε διάφορα Σεμινάρια

4. Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας πορείας χρησιμοποιείτε το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως πλαίσιο μάθησης για τα νήπια;

- συστηματικά
- πολλές φορές
- αρκετές φορές
- σπάνια
- ποτέ

5. Αν απαντήσατε θετικά στην προηγούμενη ερώτηση:

Ποιο είναι το ερέθισμα που σας οδηγεί να ασχοληθείτε με το κτυ μέσα στην τάξη σας;

- το αναλυτικό πρόγραμμα
- η εκτίμηση ότι το κτυ είναι ένα παράθυρο για την κατανόηση της ανάπτυξης των νηπίων
- προσωπικές αναμνήσεις από τα παιδικά σας χρόνια
- ερεθίσματα από τα νήπια
- άλλο (σημειώστε.....)

6. Σε ποιο βαθμό προωθούνται τα παρακάτω, κατά την άποψή σας, μέσα από το κτυ;

Στην ακόλουθη κλίμακα, 1-5, βάλτε την ένδειξη X στο αντίστοιχο τετράγωνο της στήλης που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη σας. (1=Καθόλου,2=Λίγο,3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
Η διαμόρφωση ποικίλων επικοινωνιακών καταστάσεων ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο					
Η συμμετοχή σε συζητήσεις και η δεξιότητα να προβάλλουν επιχειρήματα					
Η διατύπωση αιτημάτων τους και η ανταπόκριση σε υποδείξεις					
Η προαγωγή των συμβολικών λειτουργιών και η οικοδόμηση ενός συστήματος συμβόλων που να απεικονίζει σε υψηλότερο επίπεδο τις σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων, των καταστάσεων και των φαινομένων και να επιτρέπει στα νήπια το νοερό χειρισμό τους					
Η ικανότητα να συσχετίζουν αντικείμενα, καταστάσεις και φαινόμενα, να βρίσκουν τις μεταξύ τους ομοιότητες, διαφορές και χωροχρονικές σχέσεις, να τα ομαδοποιούν, να τα ταξινομούν και να τα αντιστοιχίζουν, με τη συμβολή της γλώσσας.					
Η οικοδόμηση, μέσα σε κλίμα ελευθερίας και αμοιβαιότητας, των αξιών της κοινωνικής ζωής με σκοπό την ηθική τους ανάπτυξη.					
Η δημιουργία σωστών προσωπικών σχέσεων με τα άλλα νήπια, τη νηπιαγωγό και τους άλλους ενήλικους					
Άλλο (σημειώστε.....)					

7. Τα νήπια δείχνουν να ενδιαφέρονται:

Στην ακόλουθη κλίμακα, 1-5, βάλτε την ένδειξη X στο αντίστοιχο τετράγωνο της στήλης που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη σας. (1=Καθόλου,2=Λίγο,3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
να παίζουν τα δικά τους σενάρια					
να παίζουν τα σενάρια που υποδεικνύει η νηπιαγωγός					
να παίζουν ιστορίες και παραμύθια που αφηγείται η νηπιαγωγός					
για όλα τα παραπάνω					

8. Στην ακόλουθη κλίμακα, 1-5, βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει πλησιέστερα την αξία που δίνετε στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής:

* ως μέρος του προγράμματος στο νηπιαγωγείο

Δε θα πρέπει να
συμπεριλαμβάνεται

1 2 3 4 5

Θα πρέπει να
συμπεριλαμβάνεται

9. Στην ακόλουθη κλίμακα, 1-5, βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει πλησιέστερα την αξία που δίνετε στο κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής:

* ως μέρος του προγράμματος σπουδών της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών

Δε θα πρέπει να
συμπεριλαμβάνεται

1 2 3 4 5

θα πρέπει να
συμπεριλαμβάνεται

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

1. Ποιοι από τους παρακάτω τεχνικούς όρους αποτελούν περιεχόμενο του κπυ κατά την προσωπική σας άποψη

(σημειώστε ένα X στους όρους που πιστεύετε ότι εκφράζουν καλύτερα τη γνώμη σας)

Θεατρικό Παιχνίδι	
Δραματικό Παιχνίδι	
Παιχνίδι ρόλων	
Ελεύθερο φανταστικό παιχνίδι	
«Παίζουμε τις κουμπάρες;»	
«Παίζουμε πόλεμο;»	
Συμβολικό παιχνίδι	
Θεατρική παράσταση	
Σχολικές γιορτές	
Δεν ξέρω	

2. Το περιεχόμενο του ΚΠΥ αναφέρεται:

(σημειώστε X σ' αυτά που θεωρείτε τα σημαντικότερα)

σε αυτοσχέδια σενάρια των παιδιών	
σε τηλεοπτικούς ήρωες	
σε μυθικούς ήρωες	
σε ρόλους ενηλίκων	
σε ρόλους ζώων που υποδεικνύει η νηπιαγωγός	
σε ρόλους ενηλίκων που υποδεικνύει η νηπιαγωγός	
σε φανταστικό σύντροφο του παιχνιδιού του παιδιού	
σε δραματοποίηση ιστοριών, παραμυθιών με εμπλοκή της νηπιαγωγού	
σε εκμάθηση γραπτού κειμένου που ορίζει η νηπιαγωγός	
σε ασκήσεις ψυχοκινητικού τομέα που υποδεικνύει η νηπιαγωγός	

3. Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής είναι:

(Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις πιο κάτω δηλώσεις; 1=καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
Απρόβλεπτο και αυθόρμητο					
Είναι επικίνδυνο για τα παιδιά					
Το απολαμβάνω					
Έχει ομορφιά και εφευρετικότητα					
Είναι δύσκολο να ελεχτεί					
Είναι θορυβώδες και κουραστικό					
Έχει χιούμορ					
Δημιουργεί χάος στην τάξη					

4. Ποια από τα παρακάτω έχετε στη γωνιά της μεταμφίεσης και ποια πιστεύετε ότι είναι απαραίτητα για το κπυ;

(βάλτε ένα X ανάλογα με την περίπτωση)

Έχω στην τάξη		Είναι απαραίτητα
	Υφάσματα χρωματιστά	
	Τούλια	
	Διάφορα χάρτινα «καπέλα»	
	Τσάντες, παπούτσια	
	Κατάλληλο υλικό για μακιγιάζ	
	Έτοιμες στολές εμπορίου	
	Παλιά ρούχα	
	Όπλα, σπαθιά, νεροκίστολα	
	Μεγάλο, ολόσωμο καθρέφτη	
	Οικοδομικό υλικό	
	Άλλο(σημειώστε.....)	

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής και η νηπιαγωγός
(στην ακόλουθη κλίμακα ,1-5, βάλτε την ένδειξη X στο αντίστοιχο τετράγωνο της στήλης που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη σας. 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3= Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
Είναι άχρηστο για την εκπαίδευση των νηπίων					
Είναι πολυτέλεια					
Είναι πολύ θορυβώδες και κουραστικό για μένα					
Έχω άλλες προτεραιότητες					
Πρέπει να διδάξω τους στόχους υπό έμφαση. Δεν έχω χρόνο για το κπν					
Το κπν δε συνάδει με τους υπό έμφαση στόχους					
Δηλώνω άγνοια					
Δίνω περισσότερο χρόνο και μεγαλύτερη έμφαση στο νοητικό τομέα					
Υπάρχει έλλειψη χώρου για το κπν					
Θα ήθελα βοηθό για να το εφαρμόσω					
Το κπν είναι αχρείαστο για τη μετάβαση στο δημοτικό					
Μετά από μια δραστηριότητα παιχνιδιού υποκριτικής ζητώ, μερικές φορές, να ζωγραφίσουν τα παιδιά ό,τι τους άρεσε περισσότερο στο παιχνίδι τους					
Οι δυσκολίες που συναντώ στην εφαρμογή του κπν οφείλονται σε δική μου αμέλεια					
Το κπν το απολαμβάνει και η νηπιαγωγός					
Αρέσει στα παιδιά το κπν					
Το κπν είναι μια διαδικασία έντονων συναισθημάτων.					
Δε χρειάζεται το κπν για τη γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική.					
Μέσα από τα σενάρια του κπν , αναπτύσσεται η λεκτική ικανότητα του παιδιού.					
Το κπν είναι μια διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών.					
Καταγράφω, μερικές φορές, τα σενάρια του παιχνιδιού των παιδιών από την αρχή ως το τέλος.					
Χρησιμοποιώ το παιχνίδι της υποκριτικής ως ένα παράθυρο για την κατανόηση της ανάπτυξης των νηπίων.					
Έχει επιβληθεί απαγόρευση «πολεμικών» όπλων και παιχνιδιών στην τάξη μου.					
Το κπν χρησιμοποιείται ως μέσο εφαρμογής γνώσεων που αποκτήθηκαν σε άλλους τομείς					

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ**1. ΗΛΙΚΙΑ:**

23-33 , 34-44..... , 45-55 , 55+.....

2. ΦΥΛΟ :

Άντρας..... Γυναίκα....

3. ΧΡΟΝΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ**4. ΤΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΩΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ**

Πόλη.... Χωριό....

5. ΓΙΑΤΙ ΓΙΝΑΤΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ;

- Δεν ήξερα τι άλλο να επιλέξω
- Για το μισθό και τις διακοπές
- Αγαπώ τα μικρά παιδιά
- Νιώθω επαγγελματική ασφάλεια
- Από ανάγκη να κατανοήσω την ανάπτυξη των μικρών παιδιών
- Άλλο επιθυμούσα αλλά στις εισαγωγικές εξετάσεις κατατάχτηκα στις νηπιαγωγούς
- Άλλος λόγος.....)

6. ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

- Πανεπιστήμιο
- Σχολή Νηπιαγωγών

7. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
- ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
- ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΑΣ
- ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ
- ΑΛΛΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ
- ΠΕΚ
- ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
- ΑΛΛΗ (σημειώστε.....)

Βεβαιωθείτε ότι δεν έχετε παραλείψει το τσεκάρισμα κάποιας ερώτησης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΗ ΣΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ !