



**ΣΧΟΛΗ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ :

**«Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙ
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ»**

“Τα παιδιά παίζει...”



ΑΠΟ ΤΙΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ: **ΚΑΤΣΑΒΕΛΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ** **A.M. 14794**

ΚΟΥΤΙΝΑ ΙΩΑΝΝΑ **A.M. 14821**

ΘΑΝΑΣΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ **A.M. 14605**

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: **ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ Ε.**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2016

*Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα της πτυχιακής μας εργασίας κύρια
Κανελλοπούλου Έλενα, που με την συμβολή ,την συνεχή ανατροφοδότηση και
καθοδήγηση της καταφέραμε να φέρουμε εις πέρας το τελευταίο στάδιο πριν το πτυχίο,
την πτυχιακή μας, όπου θα ήταν ανέφικτη χωρίς την βοήθεια της.*

Με εκτίμηση οι φοιτήτριές της

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με ερέθισμα τις γνώσεις , τις απορίες αλλά και την όρεξη για μάθηση για το παιχνίδι και τις ιδιότητες του, δόθηκε το έναυσμα για την δημιουργία της πτυχιακής αυτής. Το παιχνίδι και η αξία του αλλά και οι διάφορες μορφές του ,αποτελούν αντικείμενα μελέτης μέχρι και σήμερα για τον αντίκτυπο που έχει στα παιδιά στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Η εξέλιξη του παιχνιδιού στο πέρασμα των χρόνων και η αντικατάσταση του από το βιομηχανικό αλλά και από ηλεκτρονικά μέσα άλλαξε τον τρόπο σκέψης της παιδικής ηλικίας ταυτίζοντας το παιδί με τη ζωή ενός ενήλικα. Το αυθόρμητο ομαδικό παιχνίδι σταδιακά έχασε την έννοια του μετατρέποντας το ομαδικό σε μοναχικό. Στην εποχή αυτή τα παιδιά αποτελούν “ υπερπροστατευτικό υποχείριο ” των γονέων με τη μετάδοση ανασφαλειών και προβλημάτων. Η παιγνιοθεραπεία καθώς και το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να βοηθήσουν τοποθετώντας το παιδί στην θέση του οδηγού για να δείξει τον δρόμο προς τις ανάγκες και τα θέλω του. Το μυστικό σε αυτές τις μεθόδους είναι να μελετηθεί από τον θεραπευτή η ψυχοσύνθεση του παιδιού αλλά και του γονέα με σκοπό να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και κατανόησης.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ 7
1.1 <i>Ορισμός παιχνιδιού.....</i>	<i>σελ 8</i>
1.2 <i>Η αξία του παιχνιδιού.....</i>	<i>σελ 9</i>
1.3 <i>Η ποιότητα του παιχνιδιού.....</i>	<i>σελ 10</i>
1.4 <i>Αυθόρμητο παιχνίδι-ρόλος εκπαιδευτικού.....</i>	<i>σελ 10</i>
2.ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	σελ 12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1.ΤΟ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ.....	σελ 21
2.2.ΟΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΣ.....	σελ 22
2.2.1 <i>Το «λάχνισμα».....</i>	<i>σελ 24</i>
2.3.ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	σελ 28
2.3.1 <i>Η κοριτσίστικη κούκλα.....</i>	<i>σελ 29</i>
2.3.2 <i>Τα φυλετικά παιχνίδια.....</i>	<i>σελ 31</i>
2.3.3 <i>Παιχνίδια που εξέφραζαν αξίες της εποχής.....</i>	<i>σελ 33</i>
2.3.4 <i>Τα ομαδικά παιχνίδια των κοριτσιών.....</i>	<i>σελ 34</i>
2.3.5 <i>Τα μικτά παιχνίδια.....</i>	<i>σελ 36</i>
2.4.ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	σελ 37
2.5.Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΡΟΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ.....	σελ 38
2.6.ΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ.....	σελ 39
2.7.ΟΙ «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΛΛΟΙ» ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ.....	σελ 40
2.8.ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ.....	σελ 41
2.8.1 <i>Η τεχνολογία ως μέσω διαμόρφωσης προτύπων.....</i>	<i>σελ 44</i>

2.8.2 Ρόλος γονέα.....σελ 47	σελ 47
2.8.3 Ρόλος εκπαιδευτικού.....σελ 48	σελ 48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1.ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....σελ 50	σελ 50
3.2.ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ.....σελ 51	σελ 51
3.3.Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....σελ 52	σελ 52
3.4.ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....σελ 58	σελ 58
3.5.ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ.....σελ 59	σελ 59
3.6.ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥσελ 60	σελ 60
3.7.Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ.....σελ 61	σελ 61
3.8.ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΝΟΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....σελ 64	σελ 64
3.9.ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΓΙΑ ΑΜΕΑ.....σελ 73	σελ 73

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1.ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ.....σελ 81	σελ 81
4.1.1 Τι είναι η παιγνιοθεραπεία- <i>play therapy</i> ;.....σελ 82	σελ 82
4.1.2 Σε ποιους απευθύνετε;.....σελ 83	σελ 83
4.1.3 Ποιος είναι ο στόχος-σκοπός της;.....σελ 84	σελ 84
4.2.ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣσελ 85	σελ 85
4.3.ΕΜΒΑΘΥΝΟΝΤΑΣ ΣΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑσελ 87	σελ 87
4.4.Η ΨΥΧΟΛΙΚΗ “ΑΝΑΓΝΩΡΗΣΗ” ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.....σελ 89	σελ 89
4.5.Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗ PLAY THERAPY.....σελ 92	σελ 92
4.5.1 Ποια σημάδια προΐδεαζουν τους γονείς για <i>play therapy</i> στο παιδί τους;σελ 93	σελ 93
4.5.2 Πως πρέπει να ενημερώσουν οι γονείς το παιδί;.....σελ 94	σελ 94

4.6.Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ.....σελ	95
4.6.1 <i>Θεραπευτική σχέση και θεραπευτική συμμαχία.....σελ</i>	98
4.6.2 <i>Ο ρόλος των συναισθημάτων στη θεραπευτική σχέση.....σελ</i>	99
4.7.ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ-THERAPEUTIC GAMES.....σελ	101
4.8.Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ....σελ	103
4.9.ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....σελ	105
4.10.ΤΟ “ΧΑΡΙΣΜΑ” ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑσελ	106
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....σελ	110
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ	112

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι αποτελεί τη φυσική διαδικασία μάθησης και εξερεύνησης που ακολουθεί το παιδί από τα πρώτα στάδια την ζωής του με τη χρήση ή μη ενός απλού αντικειμένου για την κάλυψη των αναγκών του. Συνοδοιπόρος του σε αυτό το ταξίδι είναι από την πρώτη κιόλας στιγμή ο γονέας και αμέσως μετά ο παιδαγωγός όπου με προσπάθεια και των δυο πλευρών το παιδί μαθαίνει την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού αλλά και οι γονείς μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως έναν σοβαρό παράγοντα εξέλιξης του. Το παιχνίδι ανέκαθεν συνδέθηκε με την προσχολική εκπαίδευση ως θεμελιώδες παιδαγωγικό μέγεθος στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών μέσα από το έργο σπουδαίων παιδαγωγών, όπως ο Jacques Rousseau και η Maria Montessori και όχι σαν ένα ακόμη 'θέλω' του παιδιού. Ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα με το παιχνίδι είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τη θεωρία του παιχνιδιού και να παράσχουν ένα υψηλής ποιότητας παιχνίδι, προκειμένου να πετύχουν ένα υψηλής ποιότητας πρόγραμμα. Ιδιαίτερη δυσκολία εντοπίζεται στην ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής του παιχνιδιού (Wood, 2004) η οποία θα επιβεβαιώνει το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό, την υποστήριξη και προέκταση της μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού μέσα από το παιχνίδι.

Στα παρακάτω κεφάλαια αναλύεται τόσο η εξέλιξη του παιχνιδιού όσο και η αξία του. Συγκεκριμένα στα πρώτο γίνεται η επεξήγηση της εκπαιδευτικής αλλά και βιωματικής αξίας του παιχνιδιού καθώς και οι παραγόντες που το επηρεάζουν, όπως το περιβάλλον. Έπειτα στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εξέλιξη του παιχνιδιού στο πέρασμα των χρόνων κάνοντας σύγκριση του τότε με την τωρινή εποχή αλλά και πως έχει συμβάλει η τεχνολογία στις διαμορφώσεις του παιχνιδιού. Στη συνέχεια, του τρίτου κεφαλαίου δίνεται έμφαση στο θεατρικό παιχνίδι και στα προτερήματα της εκπαιδευτικής του αξίας με τη χρήση διαφόρων τεχνικών ανάπτυξης αλλά και τη πραγμάτωση του σε παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες (AMEA). Ολοκληρώνοντας, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μέθοδος της παιγνιοθεραπείας, όπου αναγνωρίζονται τυχόν προβλήματα των παιδιών με τη βοήθεια του θεραπευτή και των διαφόρων τεχνικών και βοηθημάτων που θα χρησιμοποιεί για να οδηγηθεί στο επίκεντρο του προβλήματος. Τέλος, γίνεται η παρουσίαση εφαρμογής της παιγνιοθεραπείας σε παιδιά με αυτισμό καθώς και η αναφορά ενός ενδεικτικού προγράμματος για την επίτευξη της .

1.1.Ορισμός παιχνιδιού

Η λέξη παιχνίδι έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική γλώσσα, η οποία είχε τρεις τουλάχιστον διαφορετικές λέξεις για το παιχνίδι. Η συνηθέστερη από τις τρεις ήταν η λέξη «παιδιά» που σημαίνει «ό,τι ανήκει ή ό,τι αναφέρεται στο παιδί». (Huizinga, 1989, σελ. 51) Η λέξη «παιδιά» - καθώς και τα παράγωγά της: «παίζω», «παίγμα» και «παίγνιον» χρησιμοποιούνταν, για να δηλώσουν όχι μόνο τα παιχνίδια των παιδιών, αλλά και κάθε είδος παιχνιδιού ακόμα και το υψηλότερο και το ιερότερο, όπως για παράδειγμα, τις ιερές τελετουργίες. Με βάση τη μελέτη πολλών ερευνών ακόμη ο καθένας μπορεί να αναρωτηθεί τι είναι το παιχνίδι δημιουργώντας τον δικό του ορισμό. Δεν υπάρχει ένας ξεκάθαρος ορισμός ούτε θεωρία που μπορεί να παρουσιάσει εξολοκλήρου το παιχνίδι και όλη την αξία του καθώς και τον ρόλο του στην ανάπτυξη και εκπαίδευση του παιδιού. Αποτελεί ένα σύνθετο και πολύμορφο φαινόμενο που περιλαμβάνει διαφορετικές πράξεις, προσανατολισμούς και εκδηλώσεις. Μερικές από τις θεωρίες διαφόρων επιστημών που αφορά το παιχνίδι είναι : «Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα, κατευθυνόμενη από το παιδί το «νόημα» της οποίας έχει σημασία για το ίδιο και όχι η κατάληξή της»

(Kostelnik, Soderman & Whiren, 1993).

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

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

Αν και το παιχνίδι μπορεί να ξεκινά από βιολογικές ενορμήσεις αποτελεί ένα κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο με βασικά του χαρακτηριστικά την ελευθερία την ανιδιοτέλεια, τους δικούς του κανόνες και τους χρονικούς περιορισμούς αλλά και τη σημαίνουσα λειτουργία για τους συμμετέχοντες (Vygotsky). Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι οι επιστημονικές θεωρίες για τις λειτουργίες του παιχνιδιού επηρεάζουν ή υπονοούνται από προσωπικές θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, μεταφράζοντάς το σε εκπαιδευτική πρακτική. Σύμφωνα με τον Meckley (2002) το παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- να είναι ελεύθερη επιλογή των παιδιών
- να παρέχει ευχαρίστηση και ικανοποίηση,
- να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα
- να εμπλέκει ενεργά τους παίκτες

- να έχει νόημα για το παιδί
- να είναι αυτό-κατευθυνόμενο

1.2. Η αξία του παιχνιδιού

Οι γονείς μη γνωρίζοντας την ιερή διαδικασία του παιχνιδιού καλούν τον εκπαιδευτικό να δικαιολογήσει τις ώρες παιχνιδιού σε σύγκριση με τις υπόλοιπες του μαθήματος. Ο Πλάτωνας τόνιζε πάντοτε την ανάγκη οι γονείς να επιτρέπουν στα παιδιά τους να παίζουν ως τα έξη τους χρόνια, με όποια παιχνίδια ήθελαν εκείνα και με όποιο τρόπο ήθελαν. Όμως τόνιζε πως θα έπρεπε να έχουν κάποια κατεύθυνση σε έναν προσανατολισμό εκμάθησης κάποιου επαγγέλματος, το οποίο θα τα οδηγούσε σε μια ήρεμη και γαλήνια ζωή. Ο Αριστοτέλης έδινε συμβουλές στους γονείς να δίνουν στα παιδιά τους όσο δυνατόν πιο πρωτότυπα παιχνίδια, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη αφοσίωση σε αυτά και να τους ενοχλούν λιγότερο και ταυτόχρονα να αναπτύσσουν δημιουργική φαντασία. Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πόσο σημαντικοί είναι οι γονείς στη διαδικασία του παιχνιδιού αφού με την προδιάθεση και με το ενδιαφέρον τους προς το παιδί ξεκάνει και εκείνο το παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός παρατηρώντας το παιχνίδι που κάνουν τα παιδιά μπορεί να παρουσιάσει τα θετικά του στοιχεία. Ο ρόλος του παιχνιδιού είναι ουσιώδης στη νοητική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών γιατί προσφέρει ερεθίσματα για παρατήρηση, πειραματισμό, διερεύνηση, πρόβλεψη, σχεδιασμό, ερμηνεία, διατύπωση υποθέσεων, παραγωγή ερωτήσεων, κατανόηση, εκπλήρωση στόχων και λύση προβλημάτων. Μέσα από το παιχνίδι γνωρίζουν το σώμα τους και την αντοχή του, αναπτύσσουν δεξιότητες προσανατολισμού προσαρμογής του αλλά και στα αντικείμενα και στα πρόσωπα που το περιβάλλουν (Σιβροπούλου, 1998).

Το παιχνίδι :

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

1.3 Η ποιότητα του παιχνιδιού

Σύμφωνα με τις Οδηγίες της Διεθνούς Ένωσης για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (1991), προκειμένου τα προγράμματα να διακρίνονται για την υψηλή τους ποιότητα, απαιτείται ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον το οποίο θα ενισχύει τη φυσική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών με το παιχνίδι να αποτελεί μια ουσιώδη συνιστώσα των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών. Η ποιότητα του παιχνιδιού καθορίζεται από α)τον χρόνο, β)τον χώρο και γ)τα υλικά (Driscoll, & Nagel, 2002). Τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για να παίξουν όταν αυτός ο χρόνος δεν είναι επαρκής τότε τα παιδιά καταπιάνονται με απλές μορφές παιχνιδιού. Αλλά και ο χώρος θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος και ευρύχωρος ώστε να μπορούν να κινηθούν με ευκολία. Επιπροσθέτως το πιο βασικό στοιχείο για την ποιότητα του παιχνιδιού αποτελούν τα υλικά , τα οποία πρέπει να επιλέγονται με σεβασμό προς τα παιδιά αλλά και στην ανάπτυξη των ίδιων και του παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτικός με την βοήθεια της αξιολόγησης μπορεί να καταγράφει την αποτελεσματικότητα των γονιών καθώς και τυχόν αλλαγές τους. Ορισμένα ερωτήματα που μπορεί να τον βοηθήσουν σ' αυτή τη διερεύνηση, σύμφωνα με τους Dodge & Colker (1992), είναι τα παρακάτω:

- Ποια υλικά χρησιμοποιούνται σπάνια από τα παιδιά;
- Ποια χρησιμοποιούνται συχνότερα;
- Η οργάνωση του χώρου επιτρέπει την ασφαλή μετακίνηση των παιδιών από γωνιά σε γωνιά και το ασφαλές παιχνίδι;
- Τα παιδιά επιλέγουν τα ίδια, παρόμοια ή διαφορετικά υλικά κάθε μέρα;
- Είναι σε θέση να αναζητούν, να βρίσκουν και να επανατοποθετούν τα υλικά στη θέση τους μόνα τους;
- Ποιες γωνιές και ποια υλικά προτιμούν τα αγόρια και ποια τα κορίτσια;
- Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τα ίδια παιχνίδια, ή εφευρίσκουν καινούργια;
- Χρησιμοποιούν τα υλικά που επιλέγουν με δημιουργικό τρόπο;

1.4 Αυθόρμητο παιχνίδι- ρόλος εκπαιδευτικού

Το αυθόρμητο παιχνίδι ως δραστηριότητα αποτελεί το νόημα ή τη διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο και μιλούν γι' αυτόν (Saracho, & Spodek, 1998). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η φανταστική

κατάσταση που δημιουργεί ένα παιδί κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού είναι μια απαραίτητη μετάβαση ή ζώνη επικείμενης ανάπτυξης η οποία βοηθά το παιδί στην κατανόηση του συνδέσμου μεταξύ συμβόλων, αντικειμένων και πράξεων που αναπαριστούν. Η αναγνώριση του παιχνιδιού ως "εργασία" και «φυσική προδιάθεση» από τα παιδιά, τους παρέχει ευκαιρίες για εξάσκηση, αναπαράσταση και εσωτερίκευση της γλώσσας και άλλων αναπαραστατικών λειτουργιών που αποτελούν μέρος της βιολογικής τους και πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Όταν όμως δεν αναγνωρίζεται ή δεν υποστηρίζεται από το φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο η επιρροή του στη μάθηση και ανάπτυξη μπορεί να εξασθενήσει. Με τη προσέγγιση αυτή ο Vygotsky εισάγει το ρόλο του ενήλικα στο παιχνίδι των παιδιών, σε αντίθεση με το έργο του Piaget το οποίο εστιάζεται στο τι μπορούν να ανακαλύψουν τα παιδιά, βασιζόμενα μόνο στις δυνατότητές τους (Smith, 1994). Στην πλειοψηφία των σχολείων το παιχνίδι αποβλέπει στην εκπλήρωση της ακαδημαϊκής εργασίας, επικεντρώνει στην εξάσκηση ικανοτήτων και την επανάληψη γεγονότων, χωρίς να παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να εμπλακούν σε δραστηριότητες αφηρημένης σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και συνεργασίας με τα άλλα παιδιά. Το παιχνίδι και η εργασία ταυτίζονται με στόχο την κοινωνικό-συναισθηματική, ψυχοκινητική, ηθική και διανοητική ανάπτυξη, δηλαδή την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι μη παρεμβατικός, ζεστός και ανατροφοδοτικός, υποστηρικτικός και διαχειριστής των υλικών (Vygotsky). Τα υλικά που προσφέρει στα παιδιά είναι μεν πλούσια αλλά συχνά κάτω από τις ικανότητες των παιδιών. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με την ΥΠΕΠΘ (2006) θα πρέπει :

- Να σχεδιάζει και να εμπλουτίζει ένα πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον
- Να προεκτείνει και να υποστηρίζει το αυθόρμητο παιχνίδι
- Να αξιολογεί το παιχνίδι για τη διασφάλιση της συνέχειας και της προόδου των παιδιών
- Να συμμετέχει όταν πρέπει και όταν του το ζητάνε τα παιδιά
- Να παροτρύνει τα παιδιά σε νέες ανακαλύψεις
- Να βοηθά στην ένταξη των αδύναμων μαθητών
- Να επιβραβεύει τις προσπάθειες των παιδιών
- Να δίνει έμφαση στις συζητήσεις ανάμεσα στα παιδιά μαζί του

- Να καθοδηγεί το παιδί σε συγκεκριμένο σκοπό
- Να υποστηρίζει την αποκοινού επίλυση των προβλημάτων
- Να συνδυάζει την αυθόρμητη γνώση με την συστηματοποιημένη
- Να χρησιμοποιεί τη μέθοδο της επιλογής θεμάτων και της μελέτης τους σε βάθος

2. ΤΟ ΠΑΙΧΝΪΔΙ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Δε νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι. Το παιχνίδι αποτελεί μια ανάγκη, μια ψυχοσωματική ορμή του οργανισμού, η οποία διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη σωματική, ψυχοπνευματική, και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Carvey, 1990). Το παιχνίδι θεωρείται ως το κύριο μέσο έκφρασης και δημιουργίας των παιδιών. Είναι πραγματικά η βασική αρχή της εκπαίδευσης και επιδρά στο πνεύμα και το σώμα του παιδιού με αποτέλεσμα η διδασκαλία να μην είναι αποτελεσματική παρά μόνο με το παιχνίδι (Miller & Almon, 2009). Η διαδικασία του παιχνιδιού συμβάλλει αβίαστα στην πνευματική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Stagnitti, 2004.. Χαντζηχαρίστος, 2010). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι άνθρωποι οι οποίοι στερηθήκαν το παιχνίδι στην παιδική τους ηλικία όταν μεγάλωσαν έγιναν μελαγχολικοί και απαισιόδοχοι (Αντωνιάδης, 1994).

Ο τρόπος του παιχνιδιού αλλάζει, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, όπως αλλάζουν οι δραστηριότητες και οι ικανότητές τους. Στη βρεφική ηλικία, το παιχνίδι βοηθάει το παιδί να αποκτήσει τον έλεγχο του σώματός του. Αρχικά, κινεί μόνο τα άκρα του, ενώ μεγαλώνοντας υποβάλλει τον εαυτό του σε προοδευτικά πιο δύσκολες δραστηριότητες. Αργότερα, τα παιδιά παίζουν με τους ήχους, τις λέξεις και τα αντικείμενα, με σκοπό την ανάπτυξη καινούριων ικανοτήτων, την απόκτηση γνώσεων, αλλά και την ευχαρίστηση που αντλούν μέσα από το παιχνίδι. Το παιχνίδι βοηθά το παιδί να αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως ένα οργανωμένο σύνολο. Οι παρεμβάσεις και η αξιοποίηση του τρόπου με τον οποίο το παιδί επιλέγει να παίζει είναι καθοριστικής σημασίας. Το παιχνίδι είναι ενδεικτικό της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί και να ανακαλύπτει τη σχέση του με τους ενήλικους, οι οποίοι θα πρέπει να φροντίζουν να βρίσκεται το παιδί σε ένα περιβάλλον που να καλλιεργεί, να ενισχύει και να ενθαρρύνει την ενασχόλησή του με το παιχνίδι. Μέσω του

παιχνιδιού, το παιδί ωριμάζει και γίνεται υπεύθυνο. Επιπλέον, το παιχνίδι αποτελεί ένα συμβολικό μέσο, με το οποίο οι ενήλικοι μεταδίδουν στο παιδί βασικές αλήθειες που αφορούν τόσο αυτό όσο και τις εμπειρίες του. Το παιχνίδι θεωρείται ότι είναι μια συγκεκριμένη και ιδιαίτερη γλώσσα του παιδιού, συνιστώντας τη μόνη ίσως γλώσσα που κατέχει από πολύ μικρή ηλικία, που το βοηθά να εκφράζει τι πραγματικά εννοεί και αισθάνεται (Μαλαφάντης, 1990).

Η παιδαγωγική και λειτουργική αξία του παιχνιδιού για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του νηπίου είναι αναμφισβήτητη. Η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού είναι πολλαπλή και αποτελεσματική. Το παιχνίδι ικανοποιεί την ανάγκη του νηπίου για κίνηση και αποτελεί ανεξάντλητη πηγή μάθησης, φαντασίας και δημιουργικότητας. Επίσης, αποτελεί αναντικατάστατο μέσο για την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί ενισχύει σώμα και πνεύμα και κοινωνικοποιείται (Carvey, 1990). Στην αρχή, το νήπιο παίζει μόνο του, έπειτα συναντά τον συμπαίχτη του, πρώτα ως εμπόδιο και στη συνέχεια ως συνεργάτη, και αργότερα οργανώνει τη δική του ομάδα, ανακαλύπτει τους κανόνες των παιχνιδιών και υπακούει σε αυτούς. Το νήπιο μέσα από το παιχνίδι ανακαλύπτει τον εαυτό του και τον κόσμο, οικοδομεί τη γνώση, χαίρεται τη ζωή. Η έλλειψη του παιχνιδιού μπορεί να οδηγήσει σε σωματική, πνευματική και ψυχική διαταραχή (Γκαράνη, 2008). Το παιχνίδι έχει μεγάλη εκπαιδευτική σημασία, αφού είναι στενά συνδεδεμένο με την άσκηση σώματος και πνεύματος. Κρατά το παιδί απασχολημένο είτε με το να παρατηρεί τα απλά καθημερινά πράγματα, είτε με το να βρίσκει λύσεις σε πιο σύνθετα προβλήματα (π.χ. η λύση ενός παζλ). Πολλές φορές το παιχνίδι χρησιμεύει για τη μετάδοση νέων γνώσεων στα παιδιά και για τη διεύρυνση τους (Μαλαφάντης, 1990). Επίσης, με το παιχνίδι τα παιδιά αποκτούν όνειρα και στόχους για τη μελλοντική τους ζωή ως ενήλικες, όπως για παράδειγμα ασχολίες που θα ταίριαζαν στην ενήλικη επαγγελματική τους καριέρα. Γίνεται, επίσης, φανερό η επιδίωξη του μιμητισμού των αγαπημένων τους τηλεοπτικών ηρώων, μέσα από την ανάπτυξη του ενδιαφέροντός τους προς την εργασία των ενηλίκων, προς την κοινωνική τους ζωή καθώς και σε πολλές από τις πράξεις τους. Έτσι, το παιχνίδι αποτελεί μέσο για τη δημιουργία της προσωπικότητας, η οποία αρχίζει να συγκροτείται από την παιδική ηλικία (Τσιαντζή, 1998),

Το παιδί έχει πλαστεί για να μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι. Το παιχνίδι είναι η «αναπτυξιακή τροφή» του παιδιού που θα το βοηθήσει να αναπτύξει τις πνευματικές και σωματικές του δεξιότητες και ικανότητες και να καλλιεργήσει τη φαντασία του

ώστε στη συνέχεια να αποκτήσει πρότυπα και συμπεριφορές, που θα το βοηθήσουν να διαμορφώσει σε ένα μεγάλο βαθμό την προσωπικότητά του. Όσο μικρότερη είναι η ηλικία του, τόσο το παιχνίδι είναι πιο απλοϊκό και στηρίζεται στην ανακάλυψη, μέχρι το παιδί να φτάσει στις μεγαλύτερες ηλικίες στο στάδιο μελέτης και παιχνιδιών με σημαντικότερη απαίτηση επίλυσης προβλημάτων.

Από την ηλικία ακόμη των 4 μηνών κατά Piaget (1962) (όπου θα καλλιεργηθεί ο συντονισμός ματιού-χεριού και η αναπαραγωγή σημαντικών γεγονότων) μέχρι και την εφηβική – «τυπικών λειτουργιών» (όπου λύνει λογικά όλων των τύπων τα προβλήματα, σκέφτεται επιστημονικά, λύνει πολύπλοκα λεκτικά και υποθετικά προβλήματα και ωριμάζουν οι γνωστικές δομές.), το παιδί θα χρειαστεί τα ανάλογα παιχνίδια ανά στάδιο και ηλικία για να κατακτήσει ευκολότερα τους αναπτυξιακούς και τους συναισθηματικούς δείκτες. Το πρώτο που θα πρέπει να θυμόμαστε για ένα παιδί, είναι ότι πριν διαλέξουμε ένα παιχνίδι, θα πρέπει να σκεφτούμε όχι τόσο την πραγματική του ηλικία, αλλά το αναπτυξιακό του στάδιο και επίπεδο, την προσωπικότητά του και την συναισθηματική του ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα στο διάστημα μεταξύ 0-1 έτους βλέπουμε τα εξής:

Το μωρό μέσα στον πρώτο χρόνο της ζωής του αναπτύσσει τις αισθήσεις του και αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να εξερευνά το περιβάλλον γύρω του μέσω της όρασης, της ακοής, της γεύσης, της αφής και της κίνησης. Γύρω τους 6 μήνες αποκτά και κινητική σκοπιμότητα και ελέγχει καλά τον κορμό ώστε να μπουσουλήσει στο χώρο. Σύμφωνα με τον Piaget (1962), ευρισκόμενο στο «αισθητικοκινητικό στάδιο», προχωράει από την ανακλαστική δραστηριότητα και την έλλειψη διαφοροποίησης, αρχικά στο συντονισμό χεριού-στόματος και στην ηλικία των 4 μηνών στον συντονισμό χεριού-ματιού και την επανάληψη ασυνήθιστων γεγονότων, για να φτάσει από τους μήνες στη μονιμότητα του αντικειμένου. Σε αυτή την ηλικία λοιπόν η αναπτυξιακή διαδικασία προχωρεί από την «ανατακλαστική δραστηριότητα» στην «αναπαράσταση» και τις «αισθητικοκινητικές λύσεις» στα προβλήματα. Ενεργοποιούνται οι πρώτες αρέσκειες και απαρέςκειες στο παιδί και το συναίσθημα επενδύεται στον εαυτό του. Κατά Erickson(1977), το βρέφος προχωράει στην «θεμελιώδη εμπιστοσύνη» (μαθαίνει να εμπιστεύεται άλλους για να φροντίζουν τις βασικές ανάγκες του. Αν αυτοί που τα φροντίζουν αρνούνται ή είναι ασυνεπείς στη φροντίδα τους, το βρέφος μπορεί να δει τον κόσμο ως ένα επικίνδυνο μέρος γεμάτο αναξιόπιστους ανθρώπους. Η μητέρα ή η πρώτη τροφός είναι ο κοινωνικός

παράγοντας κλειδί). Κατά το παιχνίδι λοιπόν, εμφανίζεται πολύ ισχυρή σχέση όταν το βρέφος παίζει κύρια με τους γονείς.

Το παιχνίδι σε αυτή την ηλικία δίνει εμπειρίες διασκέδασης και αναδημιουργίας μέσω των οποίων το παιδί αναπτύσσει την εικόνα σώματος και το σχήμα σώματος. Καλλιεργούνται δεξιότητες αισθητηριακής ολοκλήρωσης και κίνησης, και τα δεδομένα των αισθητηριακών χαρακτηριστικών των αντικειμένων και των πρώτων δραστηριοτήτων ανθρώπων και αντικειμένων. Για την ηλικία αυτή, μπορούμε να επιλέξουμε ελαφρά παιχνίδια με ζωντανά χρώματα που έλκουν το βλέμμα, την ακοή και την αφή του παιδιού.

-Βιβλία από ύφασμα, πλαστικό ή χαρτόνι, με μεγάλες εικόνες και σχέδια σε έντονες αντιθέσεις

-Δοχεία και κύπελλα

-Αθραυστοι καθρέφτες στερεωμένοι

-Μεγάλα ξύλινα ή πλαστικά κομμάτια

-Κουδουνίστρες

-Μαλακά ζωάκια, κούκλες ή μπάλες, που να πλένονται

-Φωτεινά, κινούμενα αντικείμενα στην κούνια, τα οποία όμως δε φτάνει το μωρό

-Κρεμαστά κρεβατιού με φως, περιστροφή και μελωδίες τα οποία δεν φτάνει όμως το μωρό

-Μαλακά ζωάκια και μεγάλες κούκλες

-Μαλακές μπάλες και υφασμάτινοι μεγάλοι κύβοι

-Μουσικά κουτιά και μουσικά παιχνίδια

-Παιχνίδια που επιπλέουν στο μπάνιο

-Παιχνίδια μαλακά, υφασμάτινα με έντονα χρώματα και σχήματα που εκπέμπουν ήχους

-Παιχνίδια που μπορεί να στοιβάξει, σε διαφορετικά σχήματα, χρώματα και μεγέθη

-Παιχνίδια που όταν το μωρό τα πιέζει βγάζουν ήχο

-Παιχνίδια με το σώμα του παιδιού

-Καθημερινά αντικείμενα διαφορετικών υφών

-Αντικείμενα καθημερινής χρήσης

- Εν συνεχεία και όσον αφορά το διάστημα μεταξύ 1-2 ετών:

Το μωρό μέσα στον δεύτερο χρόνο της ζωής του βρίσκεται συνεχώς σε δράση, γίνεται πιο απαιτητικό και κινητικό, ενώ στους 18 μήνες χαρακτηρίζεται από μια διαρκή κίνηση. Το μωρό πια έχει καταφέρει να μετακινείται στο χώρο περπατώντας και έχει γίνει μία «κοινωνική πεταλούδα». Σύμφωνα με τον Piaget (1962), ευρισκόμενο ακόμα στο «αισθητικοκινητικό στάδιο», προχωρά στο πρώτο 6μηνο του δεύτερου χρόνου στον «πειραματισμό» ακλουθώντας διαδοχικές μετατοπίσεις και στο δεύτερο 6μηνο στην «εσωτερική αναπαράσταση» κατά την οποία εμφανίζονται νέα μέσα από τους νοητικούς συνδυασμούς. Κατά Erickson (1977), προχωράει στην πρώτη «αυτονομία» κύρια της σίτισης και της μετακίνησης. Η αποτυχία να επιτευχθεί αυτή η ανεξαρτησία μπορεί να ωθήσει το παιδί να αμφιβάλει για τις δυνατότητές του και να αισθανθεί ντροπή. Οι γονείς είναι οι κοινωνικοί παράγοντες κλειδί. Κατά το παιχνίδι εξακολουθεί να υπάρχει πολύ ισχυρή σχέση όταν το μωρό παίζει κύρια με τους γονείς του.

Το παιχνίδι και σε αυτή την ηλικία εξακολουθεί να δίνει εμπειρίες διασκέδασης και αναδημιουργίας μέσω των οποίων το παιδί αναπτύσσει ακόμα περισσότερο την εικόνα σώματος και το σχήμα σώματος. Καλλιεργούνται πιο εξειδικευμένα οι δεξιότητες αισθητηριακής ολοκλήρωσης και κίνησης, και τα δεδομένα των αισθητηριακών χαρακτηριστικών των αντικειμένων και των δραστηριοτήτων ανθρώπων και αντικειμένων. Τα παιχνίδια γι' αυτή την ηλικιακή ομάδα θα πρέπει να είναι ασφαλή και ικανά να αντέξουν την περιέργεια του μωρού χωρίς να διαλυθούν.

-Απλά παζλ με μεγάλα κομμάτια

-Βιβλία από ύφασμα, πλαστικό ή χαρτόνι, με μεγάλες εικόνες και σχέδια σε έντονες αντιθέσεις

-Μεγάλο κουτί διαφόρων παιχνιδιών

-Κομμάτια (πχ κυπελλάκια) που μπαίνουν το ένα μέσα στο άλλο

-Κουτιά με αντικείμενα που γεμίζει και αδειάζει

-Παιχνίδια που τα παιδιά σπρώχνουν και τραβούν (όχι με μακριά κορδόνια) με ρόδες

-Κούκλες όλων των μεγεθών γερής κατασκευής

-Κύβοι που τους τοποθετεί στο κατάλληλο άνοιγμα κουτιού (form box)

-Μεγάλα μολύβια και χαρτιά για να μουτζουρώνει

-Μουσικά παιχνίδια και μουσικές πλατφόρμες

-Παιχνίδια με κουμπάκια ή πλήκτρα (αίτιο-αποτέλεσμα)

-Παιδικά αυτοκίνητα και φορτηγά

-Παιχνίδια για να σκάβει (ξύλινο ή πλαστικό κουβαδάκι, φτυάρι, τσουγκράνα)

-Παιχνίδια που εφαρμόζουν και μπαίνουν το ένα μέσα στο άλλο

-Παιχνίδια που σχηματίζουν στοίβες

-Παιχνίδια – τηλέφωνα (χωρίς καλώδια)

-Πάνινα ζωάκια

-Παιχνίδια με το σώμα του παιδιού

-Καθημερινά αντικείμενα διαφορετικών υφών

-Αντικείμενα καθημερινής χρήσης

Επιπλέον στο διάστημα μεταξύ 2-3 ετών μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

Τον τρίτο χρόνο χαρακτηριστικό της δραστηριότητας του παιδιού είναι η «διπλή (συμβολική) σκέψη», η ταχύτατη ανάπτυξη της ομιλίας και η δημιουργία. Τώρα πια μιμείται τις δραστηριότητες των ενηλίκων και των άλλων παιδιών και κάνει παιχνίδια ρόλων με κούκλες, ζωάκια και ανθρώπους υποδυόμενο πραγματικές καταστάσεις που του είναι γνώριμες. Σύμφωνα με τον Piaget (1962) , έχει εισέλθει πια σε επόμενο στάδιο ανάπτυξης (το «αισθητικοκινητικό» ανήκει πια στο παρελθόν), το «προενοιολογικό» ,προ-λογική σκέψη και λύσεις προβλημάτων, που θα κρατήσει για τα επόμενα 5 έτη του. Τώρα πια τ προβλήματα λύνονται μέσω της αναπαράστασης και της γλώσσας που θα αναπτύσσεται ταχύτατα μέχρι τα 4 του. Η γλώσσα και η σκέψη είναι ακόμα εγωκεντρικά. Αρχίζει η αληθινή κοινωνική συμπεριφορά αλλά ακόμα απουσιάζει η σκοπιμότητα από τον ηθικό συλλογισμό. Σύμφωνα με τον Erickson (1977), προχωράει το παιδί στην «αυτονομία» κύρια του ντυσίματος και της υγιεινής τους. Η αποτυχία να επιτευχθεί αυτή η ανεξαρτησία μπορεί να ωθήσει το παιδί να αμφιβάλλει για τις δυνατότητές του και να αισθανθεί ντροπή. Οι γονείς είναι οι κοινωνικοί παράγοντες κλειδί. Κατά το παιχνίδι, αρχίζει το παιχνίδι με συνομηλίκους με παράλληλη μίμηση και αναπτύσσεται μέσω συνεργατικών δράσεων.

Τα παιχνίδια γι' αυτή την ηλικιακή ομάδα μπορούν να είναι δημιουργικά ή να μιμούνται τις δραστηριότητες των γονιών και των μεγαλύτερων παιδιών. Σχετίζονται και με την ανάπτυξη της γλώσσας. Μέσα από το παιχνίδι και τις διασκεδαστικές εμπειρίες το παιδί φορμάρει, αξιολογεί, κατηγοριοποιεί και ξεκαθαρίζει τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις σύνθετες δράσεις. Το παιδί δίνει σημασία στα αντικείμενα, ανάλογα με την ικανότητα του να συμβολίζει, να ελέγχει, να αλλάζει και να επικυριαρχεί.

-Απλά παζλ με μεγάλα κομμάτια (3-4 κομματιών)

- Βιβλία με σύντομα παραμύθια και εικόνες δράσης
- Μαυροπίνακας και κιμωλία ή πίνακας λευκός με μαρκαδόρους
- Τουβλάκια, κυβάκια, μεγάλα Lego, πρώτο οικοδομικό υλικό
- Ξύλινα παζλ ενσφηνωμάτων ανθρώπινης φιγούρας
- Ενσφηνώματα με σφυράκια
- Εκπαιδευτικά τραπεζάκια, που το παιδί μαθαίνει λέξεις, χρώματα, κ.ά.
- Καροτσάκια
- Κουκλόσπιτο, κούκλες-μαριονέτες
- Φάρμες με ζωάκια
- Λούτρινα κουκλάκια και ζωάκια
- Μουσικά όργανα με φωτάκια και ήχους
- Μπάλα για να κλωτσάει, πιάνει και πετάει αδρά
- Παιδικά κουζινικά σκεύη παιχνίδια
- Παιχνίδια εξωτερικού χώρου: κουτί με άμμο, σπιτάκι, κουβαδάκια και φτυάρια
- Παιχνίδια-μεταφορικά μέσα για να ανεβαίνει πάνω
- Πηλός, πλαστελίνη
- Μπογιές, μη τοξικές δαχτυλομπογιές
- Κασετόφωνο ή μαγνητόφωνο
- Ρούχα μεταμφίεσης
- Εξαρτήματα αδρής κίνησης (παιδική χαρά κλπ)
- Υλικά για φανταστικό και προβολικό παιχνίδι (playmobile κλπ)

- Συνεχίζοντας για το διάστημα μεταξύ 3-5 ετών έχουμε τα εξής δεδομένα:

Στην ηλικία από 3 έως 5 ετών το παιδί εντάσσεται στον Παιδικό Σταθμό και το Προνήπιο, αφού έχει αναπτύξει τον κινητικό του έλεγχο και ταυτόχρονα, με την ανάπτυξη της θεωρίας του νου σταδιακά (περίπου στην ηλικία των 4 ετών) και της κεντρικής συνοχής, προχωρά σε καλύτερη εκτελεστική λειτουργικότητα τόσο συνεργασίας με άλλα παιδιά, όσο και οργανωμένων παιχνιδιών και πρώτων αθλημάτων. Ταυτόχρονα ο χαρακτήρας του γίνεται πιο άστατος (ήσυχο, άτακτο, κοινωνικό). Ταυτόχρονα, είναι η ηλικία των πολλών ερωτήσεων λόγω της τεράστιας αύξησης του ενδιαφέροντος να μάθει πώς λειτουργεί ο κόσμος μας. Σύμφωνα με τον Piaget (1962), συνεχίζει να βρίσκεται στο «προεγνοιολογικό στάδιο» (προ-λογική σκέψη και λύσεις προβλημάτων) που θα κρατήσει και για τα επόμενα 2 έτη του. Ακόμα και πιο σύνθετα προβλήματα λύνονται μέσω της αναπαράστασης και της

γλώσσας η οποία εξακολουθεί μαζί με τη σκέψη είναι ακόμα εγωκεντρικές. Η κοινωνική συμπεριφορά εξελίσσεται και άλλο, χωρίς όμως ακόμη να οργανώνεται ώριμα η σκοπιμότητα στον ηθικό συλλογισμό. Κατά Erickson (1977), το παιδί προχωράει στην «πρωτοβουλία». Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία προσπαθούν να ενεργούν σαν μεγάλοι, δεχόμενοι ευθύνες που ξεπερνούν την ικανότητά τους να τις χειριστούν. Μερικές φορές υιοθετούν στόχους ή αναλαμβάνουν δραστηριότητες που συγκρούονται με αυτές των γονιών τους και των άλλων μελών της οικογένειας και αυτές οι συγκρούσεις μπορεί να τα κάνουν να αισθάνονται ένοχα. Η επιτυχής επίλυση αυτής της κρίσης απαιτεί μια ισορροπία: το παιδί πρέπει να διατηρήσει μια αίσθηση πρωτοβουλίας κι ωστόσο να μάθει να μην προσκρούει στα δικαιώματα, προνόμια ή τους στόχους των άλλων. Η οικογένεια είναι ο κοινωνικός παράγοντας κλειδί.

Σε αυτή την ηλικιακή ομάδα τα παιχνίδια μπορούν να είναι δημιουργικά ή να μιμούνται τις δραστηριότητες των γονιών και των μεγαλύτερων παιδιών. Μέσα από το παιχνίδι και τις διασκεδαστικές εμπειρίες το παιδί εξακολουθεί να φορμάρει, αξιολογεί, κατηγοριοποιεί και ξεκαθαρίζει τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις σύνθετες δράσεις. Το παιδί δίνει σημασία στα αντικείμενα, ανάλογα με την ικανότητα του να συμβολίζει, ελέγχει, αλλάζει και επικυριαρχεί. Τώρα όμως το παιχνίδι ξεκινά να σχετίζεται με ομάδα συνομηλίκων σε αυξανόμενο περιβάλλον συναγωνισμού (σχολικό πλαίσιο, παιδική χαρά) γιατί μέσω του παιχνιδιού και των διασκεδαστικών εμπειριών αρχίζει να ξεκαθαρίζει αισθητηριακές, κινητικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, ανακαλύπτει ποικιλία δράσεων σε πολύπλοκα αντικείμενα και αναπτύσσει ενδιαφέροντα και ικανότητες που προωθούν την ικανότητα για σχολικές και εργασιακές δραστηριότητες. Η επικύρωση από τους συνομηλίκους γίνεται μέσω του αποτελέσματος του παιχνιδιού. Οι γονείς βοηθούν και επικυρώνουν όταν λείπουν οι συνομήλικοι.

-Απλά παζλ με 5-6 κομμάτια

-Βιβλία για αφήγηση ιστοριών(σύντομες ιστορίες ή ιστορίες δράσης)

-Μαυροπίνακας και κιμωλία ή πίνακας λευκός με μαρκαδόρους

-Τουβλάκια, κυβάκια, οικοδομικό υλικό

-Παιδικά εργαλεία (κατσαβιδάκια, λαβίδες, μαχαιράκια, σφυράκια κλπ)

-Εκπαιδευτικά τραπεζάκια, που το παιδί μαθαίνει λέξεις, χρώματα, σχήματα, μεγέθη κ.ά.

-Καροτσάκια

-Κουκλόσπιτο, κούκλες-μαριονέτες

- Μπάλα για να κλωτσάει, πιάνει και πετάει
- Παιχνίδι στόχου (bowling, darts με Velcro κλπ)
- Παιδικά κουζινικά σκεύη παιχνίδια
- Παιχνίδια εξωτερικού χώρου: κουτί με άμμο, σπιτάκι, κουβαδάκια και φτυάρια
- Παιχνίδια – μεταφορικά μέσα
- Πηλός, πλαστελίνη
- Μπογιές, μη τοξικές δαχτυλομπογιές
- Κασετόφωνο ή μαγνητόφωνο
- Ρούχα μεταμφίεσης
- Τρίτροχο ποδήλατο
- Τραμπολίνο
- Ψαρέματα
- Δραστηριότητες νοικοκυριού όπως μαγείρεμα, σιγύρισμα, κηπουρική, περιποίηση ζώου
- Εξαρτήματα αδρής κίνησης (παιδική χαρά κλπ)
- Υλικά πιο σύνθετα για φανταστικό και προβολικό παιχνίδι (playmobile με σπιτάκια κλπ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΟ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ.

2. 1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.

Τα παραδοσιακά παιχνίδια αποτελούν ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της πολιτισμικής κληρονομιάς του ανθρώπου. Ως παραδοσιακά παιχνίδια ορίζονται αυτά που έπαιζαν παλαιότερα τα παιδιά και τα οποία έχουν διατηρηθεί μέχρι σήμερα είτε προφορικά ,είτε γραπτά, έχοντας βέβαια υποστεί κάποιες μετατροπές και προσθήκες. Ως επί το πλείστον ,ήταν αυτοσχέδια-οικοτεχνικά και λιγιστά και σε πολλές περιπτώσεις έπαιρναν στο μυαλό των παιδιών μυθικές διαστάσεις. Είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι σχεδόν όλα ,αν όχι όλα ήταν συνυφασμένα με τις τότε υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες στην κάθε περιοχή, καθώς επίσης και με πάγιες αξίες του εκάστοτε τόπου .Η ίδια άποψη εκφράστηκε και από τον Agies(1960), ο οποίος θεωρούσε ότι τα παιχνίδια ήταν ίδια ανάμεσα στα παιδιά και τους μεγαλύτερους. Ωστόσο, στη βάση της παραδοσιακής κοινωνίας το παιχνίδι άργησε να θεωρηθεί προτέρημα του παιδιού. Ειδικότερα,πριν από τον 19ο αιώνα,το παιχνίδι δεν παρουσιάζεται να είναι άμεσα αλληλένδετο με τον κόσμο του παιδιού διότι εκείνη την περίοδο παιδί και ενήλικας <<συνεργάζονταν>> ,με σκοπό την κοινή συνεισφορά προς την οικογένεια,δηλαδή δεν είχε οριοθετηθεί ακόμη ο ηλικιακός διαχωρισμός μεταξύ ενήλικα και παιδιού.Ήταν δεδομένο ότι και παιδί αλλά και ενήλικας ανάλογα με τις δυνατότητές τους,προσέφεραν στην οικογένεια από κοινού.Ο όρος παιχνίδι,εκείνη την χρονική περίοδο,θεωρείτο κυρίως εκδηλώσεις που απεικόνιζαν τα ήθη και έθιμα της περιοχής με τη μορφή παιχνιδιών και στόχευαν στην ψυχαγωγία των θεατών ανεξαρτήτως ηλικίας.Ταυτόχρονα,το παιχνίδι δεν εμφανίζεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης όπως επίσης και στο πλαίσιο της τέχνης,όπως για παράδειγμα πίνακες ζωγραφικής.Επιπλέον,λογοτεχνικά συγγράματα που αφορούν την παιδική λογοτεχνία αναφέρονται μόνο στον άσκοπο ρόλο του.Στα ενδιάμεσα,περίπου του 19ου αιώνα,όταν πλέον εκδηλώνεται η αναγκαιότητα διαχωρισμού παιδικής και ενήλικης ηλικίας,το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως μέσο διαπαιδαγώγησης αλλά και ανάπτυξης τόσο σωματικής,όσο και πνευματικής εμβέλειας του παιδιού και όχι αποκλειστικά ως μέσο ψυχαγωγίας,γεγονός που εξετάζεται πιο αναλυτικά παρακάτω.Σε αυτό το σημείο το παιχνίδι θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως ένας νέος τρόπος <<αγωγής>> (είναι εντυπωσιακό ότι από το

1880 το παιχνίδι αναφέρεται ως ένα μέσο αγωγής στο περιοδικό Διάπλασης των Παίδων από τον Γρηγόριο Ξανθόπουλο). Η εξομοίωση, βέβαια παιχνιδιού και παιδιού φαίνεται να εδραιώνεται στα μέσα του 20ου αιώνα, όπου το παιδί εξαιρείται από την εργασία και έχει ελεύθερο χρόνο για τον εαυτό του και για το παιχνίδι του.

2.2. ΟΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΣ.

Η λέξη παιχνίδι στην ελληνική γλώσσα τουλάχιστον έχει διττή σημασία. Η μία αναφέρεται στο παιχνίδι ως αντικείμενο, όπως για παράδειγμα η κούκλα, το αυτοκινητάκι και άλλα πολλά, ενώ στην άλλη περίπτωση στο παιχνίδι ως δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα το κρυφτό, το κυνηγητό και άλλα διάφορα. Παρατηρείται βέβαια ότι στην πρώτη έννοια του παιχνιδιού, αναφέρεται σε παιχνίδια που μέσω της επανάληψης κατά το πέρασμα του χρόνου έχουν τυποποιηθεί. Από την άποψη της δραστηριότητας, θα πρέπει να τονιστεί ότι το παιχνίδι, έχει σπουδαίο ρόλο στη ζωή του ατόμου, καθώς το συναντάει σε όλο το φάσμα της ζωής του και μπορεί να παρουσιάζεται με διάφορες μορφές ανάλογα τις ψυχολογικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες που έχει σε κάθε ηλικία.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Agies (1960) ίσως μια από τις χαρακτηριστικότερες διαφορές μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών όσον αφορά το παιχνίδι είναι ότι στην περίπτωση των παιδιών το παιχνίδι θεωρείται << αυτοσκοπός >> ενώ για τον ενήλικο << σκοπός >>. Του δίνεται δηλαδή μια παροδική ευκαιρία, ώστε να ξεφύγει για λίγο από την πραγματικότητα. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί παραλλάσσοντας τη θεμελιώδη ρήση του Descartes (1644) << παίζω, άρα υπάρχω >>. Ενώ, στο παιδί είναι αναμενόμενο το δικαίωμά του να παίζει, όπως αναφέρεται και από την αρχαιότητα το γνωστό ρητό << Τα παιδιά παίζουν >>. Επιπλέον, όπως αναφέρει και ο Schiller (1787) << ο άνθρωπος παίζει μόνον όταν είναι άνθρωπος με την πλήρη σημασία της λέξης, και είναι πραγματικά ανθρώπινος μόνο όταν παίζει >>.

Επιπροσθέτως, με το πέρασμα των χρόνων έχουν εκφραστεί διάφορες απόψεις σχετικά με τη σχέση ανθρώπου και παιχνιδιού. Κάποιες από αυτές είναι η προσέγγιση του Πλάτωνα στους Νόμους (796), ο οποίος παρότρυνε να αντιμετωπίζεται η ζωή ως παιχνίδι, του Huizinga (1937), που πρεσβεύει ότι ο πολιτισμός εμφανίζεται με τη μορφή ενός παιχνιδιού, που παίζεται από την αρχή της ζωής του ατόμου, του Freud (1937), που ερευνήσε στο παιχνίδι το φαινόμενο της ψυχαναγκαστικής επανάληψης, ο

Erikson (1985),ο οποίος θεωρεί πως το παιχνίδι αποτελεί λειτουργία του εγώ << μια προσπάθεια να συγχρονιστούν οι σωματικές και κοινωνικές λειτουργίες με τον εαυτό>>.Σ' αυτούς που αποδέχονται τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του παιχνιδιού ανήκουν και άλλοι,η James(1993),κατά την οποία το παιχνίδι είναι μια διαδικασία οργάνωσης των ταυτοτήτων.Παρ'όλες τις διαφορές τους,αυτές οι θεωρίες έχουν ένα κοινό συμπέρασμα ότι το παιχνίδι διέπεται από έναν παιδαγωγικό ρόλο αν και δεν αναφέρεται με ευκρίνεια μια τέτοια άποψη.Σε όλες όμως τις εκδοχές υιοθετείται ο ρόλος του παιχνιδιού ως μέσο διαπαιδαγώγησης.Η άποψη αυτή περιλαμβάνει και την ευκαιρία που δίνεται στο παιδί για εσωτερική οργάνωση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.Αυτό επιτυγχάνεται με την κατανομή ρόλων που γίνεται μέσα στην ομάδα.Αξιοσημείωτο παράδειγμα είναι η ψήφιση αρχηγών.Η <<μύνα>>,όπως τον αποκαλεί ο Μερακλής (1992),που συνήθως επέλεγαν τα πιο αναπτυγμένα σωματικά παιδιά.Το αξίωμα του αρχηγού προσέδιδε ένα είδος σεβασμού μεταξύ των παιδιών,όπως διατυπώνει και χαρακτηριστικά ο Σκανδάλης (1983): <<Αν υπάρχει άτομο που διακρίνεται για τη σωματική του δύναμη ή επιβάλλεται στους άλλους,δε γεννιέται ζήτημα αρχηγού>>.Από την άλλη μεριά,παιδιά που παρουσιάζονταν με κάποια ιδιαιτερότητα ή εξωτερική δυσμορφία τα είχαν παραγκωνισμένα.Ο Λαζαρίδης (1962) αναφέρει χαρακτηριστικά<<Αν κανένα παιδί δεν παίζει είναι απόδειξη,πως το παιδί αυτό είναι ελαττωματικό.Δε θα 'χει αυτή την απαιτούμενη εξέλιξη,ούτε ως προς τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του,ούτε και ως προς τη σταδιοδρομία του και κατα συνέπεια την προκοπή του στην κοινωνία>>.Απο τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι ένα τέτοιο παιδί δεν γίνεται αποδεχτό από την παρέα των συνομηλίκων του και αντιμετωπίζεται ως <<προβληματικό>>,γεγονός που προΐδεάζει για τη θέση που θα κατέχει στο μέλλον ως ενήλικας στο κοινωνικό σύνολο.

Άρα,το παιχνίδι συντελεί στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών,καθώς και τα προετοιμάζει για τις μελλοντικές τους ευθύνες.Συμπληρωματικά,η James (1969) τονίζει:<<Εκείνο που είναι εντυπωσιακό στα παραδείγματα που διάλεξα είναι τα συντηρητικά τους στοιχεία.Είναι,πραγματικά,παιχνίδια πολύ 'εντάκτου' είδους: τα κορίτσια υποκρίνονται τις μαμάδες που φροντίζουν τα μωρά,ενώ τα αγόρια φτιάχνουν αυτοκίνητα.Ωστόσο,όπως είδαμε,η διαδικασία της εκτέλεσης αυτών των ρόλων δεν είναι μια απλή αντιγραφή ή μιμητισμός,παρ'όλο που το περιεχόμενό τους μπορεί επιφανειακά να φαίνεται πολύ δομημένο.Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προβάλλονται πολλά θέματαπου δυνδένονται τόσο με το παρόν όσο και με το μέλλον,με τη κατανόηση του τρόπου που λειτουργεί ο κόσμος των ενηλίκων και όχι αυτού που

ανιπροσωπεύει.Μ'αυτή την έννοια λοιπόν θα μπορούσαμε ίσως να πούμε ότι το παιδικό παιχνίδι έχει κανονιστικό και κοινωνικοποιητικό ρόλο,που μπορεί να συγκριθεί με την κανονιστική συλλογικότητα που βιώνουν οι μινούμενοι σε τελετές διάβασης>>.

2.2.1 Το <<λάχνισμα>>

Βάση του κάθε παιχνιδιού σύμφωνα με τον Κανατσούλη (1993) αποτελούσε το <<λάχνισμα>>το οποίο ακολουθείται από διάφορες προτάσεις χωρίς απαραίτητα να έχουν κάποια συνοχή μεταξύ τους.Αντιπροσωπευτικό,είναι το παράδειγμα από την Ανακού,όπως αναφέρει ο Κωστάκης (1968):<<Δυο παιδιά από αντίθετη κατεύθυνση το καθένα και από απόσταση δυο με τρία μέτρα,προχωρούσαν το ένα προς το άλλο μετρώντας αχνάρια,βάζοντας διαδοχικά το ένα τους πόδι εκεί που τελείωνε το άλλο,και λέγοντας,κάθε φορά που πατούσαν το πόδι,μια-μια τις παρακάτω λέξεις: Τστε,μπίστε,ερίστε,πιλάφ',καλμπούρ',ιτσινεγκίρ'που σήμαιναν:Να-ψήθηκε-το εριστιδένιο-το πιλάφι-το κόσκινο έμπα μέσα-έμπα μέσα.>>.Το <<λάχνισμα>> αποτελούσε αναπόσπαστο στοιχείο του παιχνιδιού αφού μέσω αυτού τα παιδιά κατέληγαν σε διάφορα συμπεράσματα ως προς για το ποιος θα παίξει πρώτος ή ποια ομάδα θα ξεκινούσε πρώτη.Αξιοσημείωτη,είναι και η χρήση του στα λεγόμενα <<βουκολικά>> όπως τα αποκαλεί ο Καμπασακάλης (1989),καθώς παίζονταν στο <<μιρά>>,δηλαδή σε κάποιο μεγάλο χωράφι ή λειβάδι από παιδιά εφηβικής ηλικίας,την ώρα που πήγαιναν τα ζώα να βοσκήσουν.Συχνά,το λάχνισμα χρησιμοποιόταν και ως ένας τρόπος για να κρατούν το ρυθμό κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού,διακριτό παράδειγμα είναι το παιχνίδι η <<καμπάνα>>,το οποίο ήταν σύνηθες στη Σαντορίνη και διαδραματιζόταν ως εξής σύμφωνα με τον Ρούσσο (1993): <<Εχωρίζοντο σε δύο ομάδες.Οι αρχηγοί των ομάδων ή <<έβγαιναν στα δάκτυλα>> ή πετούσαν μια δεκάρα κορώνα γράμματα.Η ομάδα που θα έχανε σχημάτιζε ένα κύκλο και τα παιδιά της άλλης ομάδας ανέβαιναν καβάλα στις πλάτες τους.Στη μέση του κύκλου υπήραχν δύο μεγάλες πέτρες.Ο αρχηγός καβάλα στην πλάτη του συμπαίχτη του έκλεινε τα μάτια με τις παλάμες του κι έλεγε: καμπάνα-καμπάνα καμπανίζεις,το μάρμαρο ποτίζει,κατέβα μήλο στρογγυλό και κτύπα την καμπάνα.Την ώρα που έλεγε αυτά τα λόγια έγνεφε σε ένα από τα παιδιά της ομάδας του να κατέβει από την πλάτη του συντρόφου του για να χτυπήσει την <<καμπάνα>>.Το παιδί έφτανε στη μέση του κύκλου και χτυπούσε τις δυο πέτρες.Όση ώρα γινόταν αυτό,ο αρχηγός με τα κλειστά μάτια προσπαθούσε να μαντέψει το όνομα του <<καμπανοκρούση>>.Εάν δεν το έβρισκε,ο στίχος με τα ίδια λόγια συνεχίζετο και άλλα παιδιά με τη σειρά

κατέβαιναν και χτυπούσαν τις πέτρες. Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι το παιχνίδι ήταν ένα είδος χωροχρόνου για το παιδί ιδίως τον 19ο και 20ό αιώνα. Ήταν ένα ανεξάρτητο μέρος του πολιτισμικού συστήματος, πράγμα που επέβαλε στο παιδί να σέβεται και να υπακούει σε κάποιους κανόνες αν επιθυμούσε να παίξει, τους οποίους δεν είχε οριοθετήσει κάποιος ενήλικας ή γονιός αλλά τα ίδια τα παιδιά. Αν και κάποιες φορές και οι ίδιοι οι γονείς ή παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας παρέμβαιναν στα παιχνίδια αλλά κυρίως σε αυτά που συμμετείχαν μικρότερης ηλικίας παιδιά. Όσο όμως κι αν παρέμβαινε ένας γονιός υπάρχει μια ειδοποιός διαφορά μεταξύ της αντιμετώπισης όσον αφορά την ανυπακοή που είχε το παιδί στα πλαίσια της οικογένειας και σε αυτήν κατά το διάστημα του παιχνιδιού. Στην πρώτη περίπτωση (της οικογένειας), το παιδί αντιμετωπιζόταν με επιείκεια και συγκαταβατικότητα και ιδιαίτερα αν ήταν μικρό σε ηλικία, ενώ αντίθετα στη δεύτερη περίπτωση δεν υφίσταντο συγχώρεση. Ήταν υποχρεωμένος να υποτάσσεται στους κανονισμούς, ειδάλλως τον έδιωχναν από το παιχνίδι και τον αποκαλούσαν κοροϊδευτικά συνήθως ανώριμο. Συμπληρωματικά ο Σκανδάλης (1983) υπογραμμίζει: <<Όταν ένας κάνει ζαβουλιές τον βγάζουν από το παιχνίδι. Συνήθως αναλαβαίνει αυτό ο δυνατός ή ο αρχηγός της παρέας (...). Τον μικρό ή τον αδύνατο τον πετάει καμιά φορά ο δυνατός με μια "αμποχτιά" ή με μια "κλωτσιά". Και λένε: Άει να μάθεις πρώτα. Ή άει να παίζεις με τα κούτσκα.>>

Η δομή του παιχνιδιού περιλαμβάνει και κάποιες ακόμη ενέργειες. Αρχικά, το <<λάχνισμα>>, ο τρόπος δηλαδή οργάνωσης και σχηματισμού της ομάδας. Μέσω αυτού μπορούσαν να εκλεχθούν οι αρχηγοί των ομάδων όταν δεν υπήρχαν αποδεκτά παιδιά από την ομάδα. Καθιερωμένος τρόπος ήταν η εξαφάνιση ενός αντικειμένου στο χέρι ενός παιδιού και η προσπάθεια των υπολοίπων να μαντέψουν σε ποιο από τα δύο είναι κρυμένο. Τα δύο πρώτα παιδιά που θα το έβρισκαν αυτόματα γίνονταν και οι αρχηγοί. Την ώρα που σκέφτονται σε ποιο χέρι βρίσκεται το αντικείμενο, αναφέρουν διάφορους στίχους είτε ευχετικού, είτε απειλητικού περιεχομένου. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Μέγα (1945) χρησιμοποιούν τα παρακάτω λόγια: <<Στις νινές μου το σπιτάκ' είναι ένα μπουκαλάκ'. Για ζει, για πιθαίν' για ου αγγέλους του παίρν'. Μου 'πι ο καλός θιος να χτυπήσου εις αυτό>>. Εκτός όμως από αυτό μέσα από το λάχνισμα γίνονταν και ο σχηματισμός των ομάδων. Αρχικά, διάλεγαν κάποια συνθηματικά ονόματα. Κάθε αρχηγός επέλεγε και κάποιο όνομα, για παράδειγμα βασιλιάς, άρχοντας, τριαντάφυλλο και άλλα πολλά. Τα υπόλοιπα παιδιά καλούνται να διαλέξουν ένα από τα δύο συνθηματικά, ώστε να ενταχθούν στην ομάδα. Κατα

δεύτερον,πρέπει να μανέψουν το χέρι μέσα στο οποίο βρίσκεται το αντικείμενο,συνήθως ήταν μια μικρή πέτρα ή κάποιο φασόλι.Οι παίχτες προχωρούσαν ανα δύο στους αρχηγούς των ομάδων και όποιος από αυτούς βρει το κρυμένο αντικείμενο ενσωματώνεται στην ομάδα που κρυβόταν το αντικείμενο,ενώ ο άλλος πάει στην άλλη ομάδα.Τρίτον,το κοντό και το μακρύ αντικείμενο.Ο αρχηγός διαλέγει δύο ξύλα ή δύο κλωστές μια μικρή και μια μεγαλύτερη και η διαδικασία πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο όπως παραπάνω.Νικητής θεωρείται αυτός που θα διαλέξει το πιο μακρύ.Στη συνέχεια,με το αναπήδημα.Νικητής σε αυτή την περίπτωση κυρήσεται αυτός που πήδηξε πιο μακριά.Επίσης,με το πέταγμα ενός αντικειμένου σε ένα καθορισμένο σημείο.Το αντικείμενο κι εδώ συνήθως είναι κάποια πέτρα ή ένα φασόλι.Όποιος πλησιάσει πιο κοντά στον καθορισμένο στόχο επιλέγει πρώτος τα μέλη της ομάδας του.Τέλος,το σάλιασμα.Το γνωστό κορώνα ή γράμματα ή <<φτυσμένο-άφτυστο>>,όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δαράκης (1946). Ο ένας από τους δύο αρχηγούς παίρνει μια πέτρα όσο πιο επίπεδη μπορεί και τη <<φτύνει>> από τη μια πλευρά.Έπειτα,την πετάει προς τα επάνω,αφού όμως πρώτα διαλέξουν την πλευρά που επιθυμούν.Νικητής είναι αυτός που επέλεξε την πλευρά με την οποία έπεσε η πέτρα στη γη.Οι παραπάνω τρόποι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και κατα τη διάρκεια επιλογής των παιχτών που θα φυλάει το <<σπίτι>> ή να προσδιορίσει ποια ομάδα θα παίξει πρώτη.Η πιο κλασική μορφή επιλογής σε αυτή την περίπτωση είναι οι στίχοι.Στη Σμύρνη η διαδικασία αυτή γίνεται με το <<καρεφύλλι>>,όπως υποστηρίζουν οι Επιφανίου και Πετράκη (1967).Συγκεκριμένα,κάποιος έπρεπε να ορίσει τους δύο αρχηγούς,λέγοντας με βάση τον Σκανδάλη (1983)τα παρακάτω:<<καρεφύλλι και κανέλλα διάλεξέ μου μια κοπέλλα,όποια είναι πιο καλή να την κάνω αδελφή>>.Σε όποιον τελείωνε ο στίχος ξεκινούσε και πρώτος.Στην Ήπειρο ο στίχος αποσκοπούσε στην επιλογή του παιδιού που θα αναλάμβανε να προστατεύει το <<σπίτι>>,ρόλος που κάνενα από τα παιδιά δεν επιθυμούσε.Οι στίχοι κατά τον Σκανδάλη (1983) είχαν ως εξής: <<Πήραμε πολλά κανόνια για να πολεμήσουμε την Αγγλία,τη Ρωσία και την Τουρκαλβανία.Πόσα πήραμε; Ένα,δύο,τρία.>>

Σε όποιο παιδί σταματούσε ο τελευταίος στίχος δεν θα αναλάμβανε τη φύλαξη του παιδιού,αλλά θα το αναλάμβανε το παιδί που θα έμενε τελευταίο.Τα παιδιά στέκονταν όρθια και κυκλικά και το παιδί που ανέφερε τους στίχους άγγιζε το στήθος των υπολοίπων.Μια διαφορετική εκδοχή καταγράφει ο Λαζαρίδης (1975),όλα τα παιδιά τεντώνουν τα χέρια τους,έχοντας τις παλάμες τους προς το έδαφος και κάποιος

αναφέρει τους στίχους: <<Τσιμ,τσιμ το λεπτό,το λεπτό το τσιγανό,παίρν' ο διάκος το καντάρι και χτυπάει τον καβαλάρη,τάκα τούκα τον χτυπά και φωνάζει τα τα τα.>> Από αυτόν το τρόπο γίνεται αυτόματα η επιλογή του παίχτη που θα οριστεί ως φύλακας του <<σπιτιού>>.Έπειτα και ολοκληρώνοντας το <<λάχνισμα>> μια ακόμη ενέργεια που περιβάλλει το παιχνίδι είναι κάποιες προτάσεις-φράσεις,οι οποίες έχουν ευχετικό ή απευχετικό χαρακτήρα.Κατά το πλείστον,οι παίχτες κάθε ομάδας απαγγέλουν διάφορες φράσεις με στόχο στην αποτροπή ή στην υποστήριξη της προσπάθειας για ένα θετικό αποτέλεσμα,όπου ο Σκανδάλης (1983) παραθέτει αυτά τα λόγια:<<Μια γριά από την πόλη έφερε το χάσει χάσει,Παναγίτσα μου να χάσει.>> Αυτό ευελπιστούν συνήθως τα παιδιά της αντίπαλης ομάδας,ταυτόχρονα όμως οι συμπαίκτες ενισχύουν την ομάδα τους λέγοντας <<να μην πιάσει>>.Στη συνέχεια,σε συνδυασμό με τις φράσεις που παρατάθηκαν παραπάνω αναπτύσσεται και ένα σύστημα εκτίμησης των αποστάσεων.Το λάχνισμα,το οποίο βασιζόταν στο μέτρημα καθέστησε απαραίτητο τον σχηματισμό ενός συστήματος εκτίμησης των αποστάσεων για την επίδειξη του νικητή ή τον καθορισμό εκκίνησης.Το σύστημα αυτό αποτελείται από τα παρακάτω στάδια.Πρωτίστως,εξετάζουν την απόσταση μεταξύ των αντικειμένων.Σε περίπτωση που η απόσταση είναι πολύ μικρή ή μηδαμινή,με βάση τις καταγραφές των Γκούγκουλη,Κουρία (2000) χρησιμοποιούν τη λέξη <<παρά τρίχα>> (ανάμεσα από τα αντικείμενα χωράει να περάσει μία μόνο τρίχα), << παρά γουρουνότριχα>> (μεγαλύτερη η απόσταση,όσο και η διαφορά κοινής τρίχας και γουρουνιού) και <<μιλούνια μακριά>>.).Έπειτα,εάν αδυνατούν μέσω της οπτικής εξέτασης επιχειρούν τη μέτρηση του αντικειμένου με το δάχτυλο και συγκεκριμένα το δείκτη για μια απόσταση που είναι μικρή,ενώ σε μεγαλύτερη χρησιμοποιούν την παλάμη.Επιπλέον,η μέτρηση μπορούσε να πραγματοποιηθεί και με άλλο άκρο,δηλαδή το πόδι του παίχτη.Για παράδειγμα,με το άνοιγμα των ποδιών όταν περπατάει για μικρή επιφάνεια και για τη μεγαλύτερη απόσταση της επιφάνειας το τέντωμα των ποδιών.Τέλος,με το αντικείμενο που διαθέτουν για το παιχνίδι,λόγου χάρη κλαδί,πέτρα.

Συνδιαστικά,με το λάχνισμα και το σύστημα εκτίμησης των αποστάσεων ήταν και οι ποινές.Οι παίχτες που χάνουν λαμβάνουν και κάποιες ποινές,τις οποίες συνήθως τις επέλεγαν τα μέλη της νικητήριας ομάδας.Τέτοιες ποινές συχνά ήταν η αναπαράσταση της φωνής κάποιου ζώου (κότας,αγελάδας,γαϊδάρου και άλλα),καθώς και η δέσμευση μετακίνησης των νικητών σε μια συγκεκριμένη απόσταση.Αυτές οι

ενέργειες προφανώς συνοδεύονται από γλευαστικά λόγια και κοροΐδευτικά σχόλια της νικητήριας ομάδας.

Ως εκ τούτου λοιπόν,ο διδακτικός χαρακτήρας του παιχνιδιού αποδεικνύεται περίτρανα και από τα προγενέστερα που έχουν αποτυπωθεί αλλά και από την ίδια τη δομή του παιχνιδιού που θα απεικονιστεί παρακάτω,αφού το κάθε παιδί πρέπει να υπακούει στους κανονισμούς του κάθε παιχνιδιού και να μην εναντιώνεται σε αυτούς.Η πειθαρχία αυτή δεν επιβάλεται από εξωτερικούς παράγοντες αλλά από την ίδια επιθυμία του παιδιού να συμμετέχει στο εκάστοτε παιχνίδι.Η ανάγκη αυτή του παιδιού να <<υποτάσσεται>> στους κανόνες με τη θέλησή του αποτελεί μέγιστη απόδειξη διαπαιδαγώγησης.

2.3.Το παιχνίδι στο φυσικό περιβάλλον.

Στη διαπαιδαγώγηση όμως του παιδιού συμβάλλει και το ίδιο το παιχνίδι ως έχει.Ειδικότερα, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον και εξοικειώνονται με αυτό.Το γεγονός αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς η σχέση με το χώρο ήταν πολύ σημαντική για τα μέλη μιας παραδοσιακής κοινωνίας,αφού τους έδινε τη δυνατότητα να κατακτήσουν και να επιβληθούν στο περιβαλλοντικό χώρο.Αυτό το πετύχαιναν και μέσω των μιμητικών ήχων των ζώων που πραγματοποιούσαν.Έτσι,λοιπόν τα παιδιά μπορούσαν να τους χρησιμοποιούν και σε άλλες περιπτώσεις.Τα παιδιά γνώριζαν το ζωΐκό βασίλειο και όπως συνεπάγεται και τα παιχνίδια που το αποτελούσαν όπως για παράδειγμα τις <<Κουλουφουτιές>>,οι οποίες είναι οι πυγολαμπίδες που εμφανίζονται κυρίως την Άνοιξη και τα παιδιά συνήθιζαν να τις πιάνουν κ να τις τρίβουν πάνω στα ρούχα τους και αυτές άφηναν ένα έντονο,ιδιαίτερο χρώμα,το οποίο μετά από λίγα λεπτά ξεθώριαζε.

Κυρίως όμως τα παιδιά μάθαιναν να χρησιμοποιούν το φυσικό περιβάλλον στοχεύοντας στην απόκτηση των αγαθών και των φυσικών υλικών που τους προσέφερε αυτό.Βασικό γνώρισμα της παραδοσιακής κοινωνίας ήταν η αυτάρκεια.Οι ίδιοι οι πολίτες της ικανοποιούσαν τις βιοτικές τους ανάγκες.Έτσι λοιπόν,τα παιδιά όχι μόνο ανέπτυξαν τους πνευματικούς τους ορίζοντες αλλά και τους σωματικούς τους,αφου τα ίδια κατασκεύαζαν τα παιχνίδια τους από καλάμια,ξύλα,καλαμπόκια και άλλα.Συνεπώς,παίζοντας,μάθαιναν και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στοιχείων αυτών,που στη συνέχεια θα τους φαίνονταν και ιδιαίτερα χρήσιμα.

Επίσης, μάθαιναν και το χώρο, καθώς κάθε παιχνίδι επεδίωκε και διαφορετικό χώρο για να πραγματοποιηθεί ανάλογα με την εποχή και το είδος του. Άλλες φορές απαιτούνταν ένας δρόμος, μια αυλή, μια πλατεία, ένα χωράφι ακόμα και το προαύλιο της εκκλησίας. Στο παιχνίδι δεν υπήρχε κανένας απολύτως περιορισμός και ιδιαίτερα στις πιο μεγάλες ηλικίες. Είναι δεδομένος ο παιδαγωγικός ρόλος του χώρου διότι τα παιδιά τον εξερευνούσαν και τον αξιοποιούσαν. Αξιοσημείωτο παράδειγμα τέτοιου παιχνιδιού είναι οι <<γρεντίστες>>, που συνήθιζαν να παίζουν στο Ζαγόρι τα αγόρια στο νάρθηκα της εκκλησίας. Όπως αναφέρει ο Λαζαρίδης (1962) γινόταν ως εξής: <<Το παιχνίδι γίνεται με τόπι κάπως βαρούτσικο. Ο παίχτης ανεβαίνει τα σκαλοπάτια της ανδρικής εισόδου-τρία τον αριθμό-και ρίχνει το τόπι, φροντίζοντας να περάσει αυτό από τις γωνίες (τρίγωνο) που σχηματίζουν οι κέντες με τη στέγη του νάρθηκα. Το τόπι προσπαθεί να περάσει όσο το δυνατόν περισσότερες απ' αυτές τις γρεντές μ' αυτό τον τρόπο. Οι γρεντές αυτές της στέγης του νάρθηκα είναι όλες με τα ονόματά τους (πρώτη, δεύτερη, τρίτη, πρωτοκόκκινη, δευτεροκόκκινη, χοντρή, γραμμένη, τελευταία, προτελευταία). Όταν ο παίχτης ρίχνει το τόπι, τα άλλα παιδιά σκορπισμένα εδώ κι εκεί περιμένουν να πιάσουν το τόπι στα χέρια τους και να γυρίσουν πάλι πίσω, περνώντας το από τα ίδια τρίγωνα που το έριξε ο παίχτης. Αν δεν μπορέσουν να το πιάσουν το τόπι για να το γυρίσουν πίσω, τότε αυτός ο παίχτης έχει στο ενεργητικό του αυτόν τον αριθμό των γρεντών που πέρασε>>. Τέτοια είδους παιχνίδια παίζονταν αποκλειστικά από αγόρια.

2.3.1. Η κοριτσίστικη κούκλα.

Τα παιδιά από πολύ νωρίς αναλαμβάνουν κοινωνικούς ρόλους χωρίς να το καταλαβαίνουν. Αυτό συμβαίνει με συγκεκριμένα παιχνίδια που λειτουργούν ως <<προθάλαμοι>> των φυλετικών ρόλων. Τα κορίτσια λόγω χάρη, παίζουν <<τις κούκλες>>, <<τις κουμπάρες>>, τις <<νύφες και τους γαμπρούς>>, όπου σύμφωνα με τον Στεφόπουλο (1986) οι κούκλες κατασκευάζονταν ως εξής: << Με κουρέλια φτιάχνουν κούκλες. Μια κούκλα με χρωματιστά κουρέλια για νύφη και μια με σκούρα ή με τελείως λευκά για γαμπρό. Χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μια παριστάνει το συγγενολόι του γαμπρού, που τον ετοιμάζουν για γάμο και η άλλη τους συγγενείς της νύφης, που κι αυτήν την ετοιμάζουν για γάμο.>>

Η κούκλα είναι το κατεξοχήν κοριτσίστικο παιχνίδι. Από πολύ μικρά τα κορίτσια μάθαιναν με τη βοήθεια της μητέρας τους να κατασκευάζουν κούκλα. Προετοιμάζονταν για τον μελλοντικό τους ρόλο. Αποτελούσε βασικό τρόπο διασκέδασης και ενασχόλησης των κοριτσιών. Ο Βίκτορ Ουγκώ αναφέρει στους Άθλιους (1862) χαρακτηριστικά: <<Καθώς το παιδί ονειρεύεται, καθώς φλυαρεί, καθώς φτιάχνει μικρά προικιά και βρεφικά σπάργανα, καθώς ράβει μικρούς κορσέδες και μικρούς στηθόδεσμούς, γίνεται νεαρό κορίτσι, το νεαρό κορίτσι γίνεται κοπέλα, η κοπέλα γίνεται γυναίκα>>. Το κορίτσι λοιπόν με τη κούκλα του

συμπεριφέρεται όπως μια μητέρα στα παιδιά της.Τη ταΐζει,τη κάνει μπάνιο,τη παίρνει αγκαλιά της,τη μαλώνει.Όπως,διατυπώνει η Παλαμπούκη (1994): <<Τα κορίτσια έπαιζαν με τις κούκλες τις νυφούλες,που τις έφτιαχναν οι ίδιες οι μάνες για τις κορούλες τους.Έπαιρναν κλαδί διχαλωτό.Οι δυο άκρες ήταν τα πόδια.Με πανί και βαμβάκι ετοίμαζαν το κεφάλι και το στερέωναν στο κλαδί που ήταν στο σώμα της κούκλας.Με μολύβι ζωγράφισαν στο κεφάλι τα μάτια,τα φρύδια,τη μύτη,το στόμα.Στερέωναν τα χέρια, που ήταν από πανί σφιχτά τυλιγμένο.Μετά σκέπαζαν το κεφάλι με τσεμπερί και έντυναν την αυτοσχέδια κούκλα άλλοτε νυφούλα και άλλοτε της έβαζαν ποδίτσες.>>Το παιχνίδι αποτελούσε ένα είδος προετοιμασίας και εκμάθησης του μελλοντικού ρόλου που θα αναλάμβανε το κορίτσι.Το παιδί υποκρίνεται διάφορους ρόλους όπως για παράδειγμα τη μητέρα,τη δασκάλα,τη νταντά.

Επιπλέον,μέσω της κούκλας τα κορίτσια αναπαριστούσαν τη νύφη,έμμεσα δηλαδή προετοιμάζονταν για τον φυλετικό ρόλο που θα αναλάμβαναν στο μέλλον,αυτόν δηλαδή της συζύγου.Κατασκεύαζαν δύο κούκλες τη νύφη και το γαμπρό και στη συνέχεια τελούσαν ένα είδος μυστηρίου γάμου.Πολλές φορές χρησιμοποιούσαν και άλλες κούκλες ως συγγενείς της οικογένειας του γαμπρού και άλλες της νύφης.

Υπάρχουν από την αρχαιότητα καταγραφές ότι τα κορίτσια έπαιζαν με τις κούκλες μέχρι τη στιγμή που παντρευόντουσαν,όπου σύμφωνα με το έθιμο της εποχής τις αφιέρωναν στις θεές Ήρα,Αφροδίτη,Άρτεμις γεγονός που αποδείκνυε το πέρασμα από τη νηπιακή-παιδική ηλικία στην ενηλικίωση και στο διάστημα του έγγαμου βίου.Χαρακτηριστική μαρτυρία μιας τέτοιας περίπτωσης είναι τα ίδια τα λόγια της Τιμαμαρέτης προς τα παιχνίδια της σε τρίτο πρόσωπο, όπως περιγράφεται στο (επίγραμμα της Παλατινής Ανθολογίας VI280), <<Τα τύμπανα,την μπάλα και τις κούκλες της,μαζί και τα κουκλόπανά τους και τις κορέλες των μαλλιών της προσφέρει η Τιμαρέτη στη Λιμνατίδα Άρτεμη,παρθένα αυτή σε παρθένα,ικετεύοντας να βάλει η θεά το χέρι προστατευτικά πάνω της.>>

Μεταγενέστερα, ιδιώτες,βιομηχανίες καθώς και εργοστάσια επιχειρούν στο τέλος του 19ου αιώνα την κατασκευή και γενικότερα την παραγωγή κούκλας.Θα ήταν απαραίτητο να αναφερθεί ότι η περίοδος ακμής της κούκλας υπολογίζεται στη διάρκεια της βιομηχανικής επανάστασης κυρίως μέσα από την αντιμαχία κυρίως της Γερμανίας και της Γαλλίας,οι οποίες χρησιμοποιούσαν ποικίλους τρόπουςέτσι ώστε, να σχηματίζουν όλο και πιο αληθοφανή χαρακτηριστικά.Συχνά,πίσω από το κεφάλι της κούκλας ήταν εγγεραμμένο το όνομα της εταιρείας που την είχε κατασκευάσει για διαφημιστικούς λόγους.

Στη συνέχεια,με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και με την προσέλευση της διαφήμισης και γενικότερα της τηλεόρασης παρατηρείται μία συνεχής προβολή των παιχνιδιών έχοντας δέκτες τα παιδιά.Στον 21ο αιώνα όμως τα πράγματα και ο κόσμος της μόδας έχουν αλλάξει ριζικά.Ειδικότερα,στο παρελθόν όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω ο κόσμος της κούκλας ήταν τελείως διαφορετικός σε σύγκριση με το τώρα.Οι κούκλες ήταν αυτοσχέδιες από υφάσματα ή απο διάφορα κουρέλια που είχαν

στη διάθεσή τους οι μητέρες και τα κορίτσια ή από φόδρες ρούχων. Αντιθέτως, όμως στη σύγχρονη εποχή οι κατασκευαστικές εταιρείες χρησιμοποιούν φανταχτερά υφάσματα με χρυσόσκονη τα λεγόμενα <<gliter>>, τα οποία στα μάτια του καταναλωτή φαντάζουν ονειρεμένα. Οι κούκλες παρουσιάζονται ιδιαίτερα αδύνατες, τις οποίες η Brougere (1996) τις αποκαλεί <<κούκλες μανεκέν>>, καθώς εμφανίζονται με καλίγραμμο σώμα και με διαστάσεις μοντέλου όπως επίσης και με μακιγιάζ. Οι πιο γνωστές κοριτσιστικές κούκλες είναι η Cindy και η Barbie που συνήθως προβάλλονται να οδηγούν κάποιο πανάκριβο σπορ αυτοκίνητο ή λιμουζίνα ή ως εργαζόμενες γυναίκες (Barbie οδοντίατρος, Barbie δασκάλα και άλλα) ή ως απλές νοικοκυρές. Η όψη τους εκπέμπει κάποια έπαρση και αλαζονεία. Αυτό έχει ως αντίκτυπο και στη ψυχοσύνθεση των ίδιων των παιδιών δημιουργώντας ένα λαθεμένο εποχιακό πρότυπο για αυτά. Πολλές από αυτές μάλιστα αφαιρούν από το παιδί και την ανάγκη που έχει για να μιλήσει. Παρακολουθεί και μόνο ακούει την <<ομιλούσα>> κούκλα. Η ποικιλία <<κουκλίστικων>>, μικροσκοπικών ρούχων, καθώς και οι μπογιές-μακιγιάζ που προσφέρονται στα είδη των παιχνιδιών δεν αποτελεί παρά ακόμη ένα τρόπο μίμησης των μεγαλύτερων που δεν ανταποκρίνεται πάντα όπως είναι για παράδειγμα η μαμά και ο μπαμπάς αντίστοιχα, αποτελώντας έτσι έναν μικρόκοσμο των ενηλίκων.

Επιπροσθέτως, για τη κούκλα κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί πως τα πρότυπα ομορφιάς μεταλλάσσονται με ταχύτετους ρυθμούς παράγονται κούκλες που δεν αντιπροσωπεύουν πλέον μόνο το μη ρεαλιστικό πρότυπο ομορφιάς αλλά επιδειχνουν το πραγματικό παρουσιαστικό του γυναικείου σώματος. Πιο ειδικά, παράγονται κούκλες με περισσότερες καμπύλες και όχι με τόσο τολμηρά ρούχα και σε διαφορετικό τύπο χρώματος αντανακλώντας παράλληλα τη διαφορετικότητα.

Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και με άλλα παιχνίδια. Λειτουργούν ως φορείς μιας συγκεκριμένης κουκλτούρας και άποψης που θέλουν να περάσουν οι βιομηχανίες παραγωγής, πράγμα που όπως καταγράφουν οι Kline και Smith (1993) στο έργο τους <<προαναγγέλει μια σιωπηρή "μεταμόρφωση" της πολιτισμικής έκφρασης των παιδιών-αισθήματα, κοινωνικές συμπεριφορές, αξίες και μορφές παιχνιδιού.>> Τα παιχνίδια έχοντας τη μορφή χαρακτήρων μεταλλάζουν το πολιτισμικό σύστημα. Τα εργοστάσια παιδικών παιχνιδιών με σκοπό την τέρψη του καταναλωτή, ιδιαίτερα του παιδιού αλλά και προκειμένου να επεκτήνουν την αγορά τους, παράγουν ήρωες (χελωνονιτζίκια, ο X-man), τα οποία απευθύνονται στα αγόρια και είναι περιζήτητα στις μεγάλες αλυσίδες καταστημάτων παιχνιδιών.

2.3.2. Τα Φυλετικά παιχνίδια.

Ύστερα, από την αναφορά και στη σύγκριση που τέθηκε ανάμεσα στην παραδοσιακή τότε και στην σύγχρονη παιδική κούκλα θα ήταν απαραίτητο να αναφερθεί ένα ακόμα παιχνίδι που απεικόνιζε τα φυλετικά πρότυπα της τότε εποχής <<τα σπίτια>>, όπου ο Στεφόπουλος (1986) εξηγεί το τρόπο που παιζόταν. <<Σ'ένα άπλωμα ή σ'ένα αλώνι συγκεντρώνουν πετρίτσες, τις τοποθετούν τη μία κοντά στην άλλη και φτιάχνουν τη κάτοψη του σπιτιού. Χωρίζουν ένα άλλο δωμάτιο για να κάθονται, άλλο για να

κοιμούνται και ένα για μαγειριό. Στο τελευταίο δίνουν μεγαλύτερη έμφαση. Εκεί συγκεντρώνεται το ενδιαφέρον των παιδιών περισσότερο. Μέσα εκεί μαζεύουν διάφορα σπασμένα ποτήρια, πιάτα και άλλα οικιακά σκεύη και συγκροτούν το νοικοκυριό τους. Μοιράζουν έπειτα τους ρόλους μελών της οικογένειας. Ένα κορίτσι παίρνει το ρόλο της μάνας, άλλο της θυγατέρας, άλλο παίρνει άλλο ρόλο και έτσι ξεχασμένα μέσα στο ρόλο τους παίζουν ώρες ολόκληρες, μιμούμενα τη ζωή του σπιτιού, τις ασχολίες και το νοικοκυριό του.>> Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του παιχνιδιού στα παιδιά αναπτύσσεται το αίσθημα της οργάνωσης ενός χώρου, όπως επίσης και την ανάληψη των οικιακών καθηκόντων από τα κορίτσια, αφού υποκρίνονται ότι μαγειρεύουν, καθαρίζουν, συγυρίζουν το σπίτι και τα λοιπά, όλες δηλαδή τις ασχολίες που αναλαμβάνει μια νοικοκυρά για το σπίτι της.

Ωστόσο, από την άλλη πλευρά τα αγόρια ασχολούνται με παιχνίδια που τα προετοιμάζουν για τα δικά τους μελλοντικά καθήκοντα. Τέτοιους είδους παιχνίδια αφορούν γεωργικές και κτηνοτροφικές δραστηριότητες που αποτελούσαν και τη βάση της παραδοσιακής κοινωνίας. <<Τα μαντριά>>, <<οι στρούγγες>> ήταν κάποιες από τις πιο δημοφιλείς δραστηριότητες που διεξάγονταν από τα παιδιά. Τα αγόρια με διάφορα υλικά που ήδη διέθεταν έφτιαχναν καταστήματα και χώρους και υποδύονταν τους μπακάληδες, τους παντοπωλείς, τους αρτοποιούς και άλλα. Τα παιχνίδια αυτά θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως <<προθάλαμοι>> της μετέπειτα ζωής που θα ακολουθούσε.

Εκτός όμως από τέτοιου είδους παιχνίδια, υπήρχαν και άλλα που ήταν άμεσα συνδεδεμένα με την πολιτειακή οργάνωση. Ένα τέτοιο παιχνίδι είναι ο <<βασιλιάς>>, σύμφωνα με τον Κωστάκη (1907), το οποίο μετέπειτα μετονομάστηκε σε <<κλέφτες και χωροφύλακες>> λόγω κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών. Σύμφωνα, λοιπόν με τον συγγραφέα το παιχνίδι παιζόταν ως εξής: <<Τα παιδιά, άσχετα σε αριθμό, όχι λιγότερο από τέσσερα, κάθονται κάτω σχηματίζοντας κύκλο. Παίρνουν το <<βασιλιά>> και τον ρίχνουν κατρακυλώντας κάτω. Το παιδί που θα καταφέρει να σταματήσει το <<βασιλιά>> με το στενό βαθουλωτό μέρος του προς τα επάνω, παίρνει το ρόλο του βασιλιά στο παιχνίδι. Συνεχίζοντας το ρίξιμο, γίνεται η κατανομή των ρόλων του παιχνιδιού. Όποιος σταματήσει το κότσι με το στενό μέρος, το αντίθετο του βασιλιά γίνεται χωροφύλακας. Τα άλλα τα παιδιά με τη σειρά τους ρίχνουν το κότσι. Όταν το κότσι σταθεί με το πλατύ μέρος επάνω, το παιδί που το έριξε παίρνει το ρόλο του κλέφτη. Πρωτάει τότε ο χωροφύλακας το βασιλιά: -Να ο κλέφτης, βασιλιά, πόσες βουρδουλίες να του δώσουμε; Και ο βασιλιάς ορίζει τον αριθμό.>> Το παιχνίδι αυτό καθρεφτίζει την τότε πολιτειακή μορφή δηλαδή τη βασιλεία αλλά και τη σχέση που είχαν οι πολίτες με τα άτομα που αποτελούσαν τον επίσημο περίγυρο του βασιλιά. Το παραπάνω παιχνίδι καταγράφει διάφορες ιστορικές αλλαγές. Αν και διατηρεί το βασικό του στοιχείο, δηλαδή την αντίθεση μεταξύ σε δύο ομάδες, που παλαιότερα

ήταν οι Έλληνες και οι Τούρκοι. Αργότερα, η αντιπαράθεση αυτή αφορούσε κοινωνικές ομάδες για παράδειγμα τους χωροφύλακες και τους κλέφτες.

2. 3.3 Παιχνίδια που εξέφραζαν αξίες της εποχής.

Επίσης, διεξάγονταν παιχνίδια που εξέφραζαν κάποιες άρρητες κοινωνικές αξίες, οι οποίες συγκροτούσαν το πολιτισμικό σύστημα της εποχής, όπως για παράδειγμα την αξία της εργασίας. Στην παραδοσιακή κοινωνία δεν υφίσταντο θέση για άτομα άπραγα. Όλοι, ανεξαρτήτως ηλικίας προσέφεραν τις υπηρεσίες τους ανάλογα με τις δυνατότητές που είχαν. Για τα ανενεργά άτομα, όπου σήμερα ενσωματώνονται στην κατηγορία <<άτομα με ειδικές ανάγκες>> το κοινωνικό σύστημα δεν περιελάμβανε κάποιο είδος πρόνοιας. Συνήθως, τέτοια άτομα τα παραγγώνιζαν και τα περιθωριοποιούσαν εν μέρη. Αυτό προβάλλεται και μέσα από το παρακάτω παιχνίδι <<αγωνίστρες>> που περιγράφει ο Λαζαρίδης (1962): <<Η ονομασία του παιχνιδιού είναι παραφθορά της λέξης "γωνίτσα" που στο χωριό μας λέγεται και "αγωνή", γιατί οι γωνίες του χώρου που παίζεται το παιχνίδι παίζουν σημαντικό ρόλο. Στο παιχνίδι αυτό ορίζεται κάποιος παίχτης που θα μείνει χωρίς αγωνίτσα. Ο παίχτης που έμεινε χωρίς θέση περπατεί από αγωνίτσα σε αγωνίτσα και λέγει σε κάθε παίχτη τα εξής λόγια: "νομ', κυρά, φωτιά". Κάθε παιδί δε απαντάει με τη σειρά του: "παρκάτω γειτονιά". Τη στιγμή που το παιδί αυτό -ο διακονιάρης της φωτιάς, να πούμε- προχωράει και ζητάει φωτιά, τ' άλλα παιδιά με γοργό τόνο ανταλλάσσουν τις θέσεις τους, τις αγωνίστρες, προσπαθώντας να μη μείνει αδειανή καμία θέση, οπότε θα την καταλάβει ο διακονιάρης της φωτιάς και θα μείνει έξω χωρίς θέση κάποιος άλλος παίχτης που θα αναγκαστεί να παίζει το ρόλο του διακονιάρη της φωτιάς. Στο παιχνίδι αυτό αποκρούεται ο διακονιάρης με αποτέλεσμα να αποβάλλεται από την οργανωμένη κοινότητα.>>

Μια άλλη πάγια αξία είναι και αυτή που αφορά την οργάνωση μιας ομάδας. Τα ομαδικά παιχνίδια φέρουν ιδιαίτερη σημασία. Οργανώνονται πάντοτε ανάλογα με το φύλο των παιδιών που συμμετέχουν στην εκάστοτε δραστηριότητα, αν και ελάχιστες φορές υπάρχουν και κάποιες εξαιρέσεις. Από νωρίς συγκαταλέγονται σε κάποια τέτοια ομάδα, στην οποία θα αναζητήσουν φίλους και υποστηρικτές. Συγχρόνως, κυρίως στα αγόρια όπως υποστηρίζει και η James (1970), αναπτύσσεται ένα αίσθημα ανταγωνισμού που βασίζεται στη συγκρότηση της κοινωνίας με το σχηματισμό κοινωνικών πλαισίων όπως είναι ο γάμος και η κουμπαριά.

Εκτός όμως από τέτοιες μορφές αξιών που <<εμπεριέχονται>> στα παιχνίδια, υφίστανται και άλλες που απαιτούν τη σωματική δύναμη των αγοριών. Τέτοιου είδους είναι αυτά στα οποία γίνεται χρήση δύο βεργών ή μία σε

μεγαλύτερο μέγεθος για να χτυπάει και η άλλη σε μικρότερο για να χτυπιέται. Τα παιχνίδια αυτά ανάλογα και με τον τόπο που παίζονται έχουν και διαφορετική ονομασία, λόγου χάρη ο Παπαρηγόπουλος (1878) τα αποκαλεί <<κλήτσιας>> στα Καλάβρυτα, ο Στεφόπουλος, (1986) <<τσιουλιγκάρια>> και <<τσιουλέγγα στα τρία ή με γκούβα>> στην Καστοριά, ο Λαζαρίδης (1962) <<τσιουλιγκάρι>> στην Ήπειρο, όπως επίσης και <<σκέτζα>> στην Ήπειρο σύμφωνα με τον Λαζάνη (2004).

Πρόσθετα, οι δραστηριότητες για αγόρια στηρίζονται και στη βία και συνάμα στην ανάπτυξη της σωματικής ανθεκτικότητας. Το <<λουράκ>>, κατά τον Λαζάνη (2004) ορίζεται ως ένα παιχνίδι που χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη ικανότητα και σωματική ανθεκτικότητα στα χτυπήματα με τη βέργα από τον αρχηγό, ώστε να καταφέρει να ανέβει στην πλάτη των αγοριών, που βρίσκονται στην αντίπαλη ομάδα. Σωματική εξίσου ικανότητα και ευλυγισία προϋποθέτουν και παιχνίδια του τύπου μακριά γα'ιδούρα. Σε άλλους τόπους και νησιά όπως η Σαντορίνη το παιχνίδι αποκαλείται <<Αραή Μπουραή>> με βάση τον συγγραφέα Ρούσσο (1987) και παίζεται ως εξής: <<Υπάρχουν δύο ομάδες. Ένα παιδί της ομάδας που χάνει στα "δάχτυλα" στέκεται όρθιο με την πλάτη στο τοίχο, ενώ τ' άλλα παιδιά ακουμπούν σκυφτά το ένα πίσω από τ' άλλο. Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας αρχίζουν να πηδούν καβάλα στις πλάτες των παιδιών. Όταν όλα ανεβούν επάνω, τότε ο αρχηγός λέει: "Αραή Μπουραή στου χασάπη την αυλή φύτεψα μια λεμονιά, λεμονιά πορτοκαλιά, πόσα ζύλα στα βουνά." Με τη τελευταία λέξη δείχνει με τα δάχτυλά του έναν αριθμό στο παιδί που είναι όρθιο στο τοίχο και ο αρχηγός της ομάδας προσπαθεί να το μαντέψει σωστά. Εάν δεν τον βρει, το παιχνίδι συνεχίζεται, εάν όμως τον βρει, κερδίζει και γίνεται η αλλαγή.>>

Ο τρόπος που διαδραματίζεται το παιχνίδι είναι ο ίδιος σε όλες τις εκδοχές, για παράδειγμα ο Στεφόπουλος (1982), το αποκαλεί <<καμπυλίτσα καθιστή>>, ο Λαζαρίδης (1962) <<καβαλίγκο>>, ο Άκογλου (1975) <<μαξιλάρι>>, ο Λαζάνης (2004) <<λουράκ>>, ο Σε'ιτανίδης (1957) <<μακρή γκατζόλα>>, ο Δημητρίου (1995) <<ου σφούγκους>>, ο Χτζόπουλος (1978), <<μακρογαδούρα>>.

Μια ακόμη δεξιότητα που αναπτύσσεται στα παιχνίδια των αγοριών είναι τα <<γρήγορα αντανakλαστικά>>, όπως τα αναφέρει ο Στεφόπουλος (1986). Ο Σε'ιτανίδης (1957) <<τσατάλα>>, ο Λαζαρίδης (1962) <<μπα'ίρι>>, ο Παπαρηγόπουλος (1954), <<γουρουνίτσα>>, όπως επίσης και η ευστοχία που στηρίζεται σε όλες τις δραστηριότητες σχετικά με την κατεδάφιση μιας σειράς με πέτρες.

2.3.4 Τα ομαδικά παιχνίδια των κοριτσιών.

Αντίθετα, τα παιχνίδια των κοριτσιών πραγματοποιούνταν με διαφορετικό τρόπο. Παρουσίαζαν μια εντελώς διαφορετική συμπεριφορά σε σχέση με τα αγόρια, τα παιχνίδια των οποίων ήταν πιο σκληρά και απαιτούσαν σωματική επιδεξιότητα, δύναμη και άσκηση βίας. Βασικό γνώρισμα των κοριτσίστικων παιχνιδιών ήταν η εγκράτεια αλλά και ο διάλογος. Η κοινωνία παρεξηγούσε τις έντονες εκφράσεις και εξαιτίας αυτού τα παιχνίδια κυμαίνονταν σε αυτά τα επίπεδα. Επιπλέον, στόχευαν στην ανάπτυξη της επιλογής που ήταν άρρητα συνδεδεμένη με την επιμονή για την επίτευξη του στόχου. Αδιαμφισβήτητο παράδειγμα θεωρείται το παιχνίδι η Πινακωτή, η οποία παιζόταν ως εξής σύμφωνα

με τον Δημητρίου (1970), <<Τα κορίτσια μπαίνουν όλα στη γραμμή,εκτός από ένα,τη μάνα,το ένα πίσω από τ' άλλο.Το πρώτο είναι 'ή πνακουτή' και το δεύτερο η 'νύφη'. Ανάλογα ψεύτικα ονόματα,όπως: 'ήλιους,φιγγάρ',γαρούφαλου,τραντάφλου κ.τ.λ' παίρνουν κι όλα τα άλλα κορίτσια της σειράς κ έτσι όπως είναι η γραμμή,κάθονται όλα.Το παιχνίδι αρχίζει,με τον εξής διάλογο,η μάνα: -Ε,κυρά,Πινακουτή! -Γύρισ' από τ' άλλου αφτί. Αυτό επαναλαμβάνεται 3-4 φορές.Κάθε φορά που η μάνα ακούει 'γύρισ' από τ' άλλο αφτί',πηγαίνει από την μια πλευρά της στην άλλη,ενώ όλη η γραμμή των κοριτσιών κάνει κάμψη,τη μια δεξιά και την άλλη αριστερά.Τη τέταρτη επιτέλους φορά,η πινακωτή αντί να 'γυρίσ' από τ' άλλου αφτί',ρωτάει τη μάνα: 'Τι,αγαπάς;' -Θέλου..(λέει το ψεύτικο όνομα ενός κοριτσιού).Η πινακωτή δίνει το παιχνίδι αυτό στη μάνα,το παίρνει αυτή και πηγαίνει και το αφήνει κάπου εκεί κοντά.Με τον ίδιο τρόπο η μάνα παίρνει όλα τα παιδιά της πινακωτής.Τελευταία,ζητάει τη νύφη λέγοντας: 'Δώσ' μ' τ' νύφη κι λουλάθκι οι γαμπρός'.Η πινακωτή αρνιέται,απατώντας: 'Ας λουλαθεί,να πάρ' τα όρη τα βουνά'.Η μάνα κάνει πως φεύγει και η πινακωτή κρύβει τη νύφη κάτω από την ποδιά της.Άμα γυρίσει ξανά γυρεύει τη νύφη,μα η πινακωτή λέει: 'Λέχτικι δυο στραγάλια και πήγι να τα φάει'.Γυρίζοντας πίσω το κεφάλι η μάνα φωνάζει: 'Ε στραγαλένις στρατίς,δεν είδατι κι ντ' κόρη μ' ;'.Απαντώντας η ίδια στον εαυτό της λέει: 'Κειν' πάει στου τζακισμό'.Τη δεύτερη φορά,που η μάνα ζητάει τη νύφη,η πινακωτή της απαντάει πως λέχτηκε δύο κάστανα και πάει να τα βρει να τα φάει.Φωνάζει πάλι η μάνα της: "καστανένις στρατίς",να της πουν μην είδαν την κόρη της και μόνη της απαντάει: 'Δυο σκυλ' τραβούσαν το κεφάλ'τς'.Ο διάλογος συνεχίζεται και η πινακωτή λέει πως τη μια πήγε 'στ' αμπέλ',την άλλη στου χωράφ' κ.λπ.Τέλος αποφασίζεται η παράδοση της νύφης.Η μάνα παίρνοντας πια το ρόλο πεθεράς,πηγαίνει 4-5 βήματα μακριά,κάνει πέντε 'φτυσίματα' στη γη και με το νου της ορίζει το ένα για το γαμπρό και καλεί τη νύφη να μαντέψει πιο 'φτύσμα' είναι ο γαμπρός.Σε περίπτωση αποτυχίας,πρώτη φορά,λέει δεύτερο,τρίτο 'φτύσμα',ώσπου να πετύχει.Μα και πάλι ο γάμος δεν γίνεται αμέσως.Διότι τα κορίτσια κρύβουν ανάμεσά τους τη νύφη και η πεθερά,παίρνοντας τώρα το ρόλο του γαμπρού,προσπαθεί να γνωρίσει ανάμεσα στα τεταωμένα χέρια των κοριτσιών,ποια είναι τα χέρια της νύφης.Υστερα απο αυτό γίνονται οι αρραβώνες και ο γάμος με γέλια και χαρές των κοριτσιών,που όλα μαζί τραγουδούν: 'Σε όσους γάμους κι αν ιπήγα σας ουμνύου στου Θιο,τέτοιαν νύφη δεν ντην είδα,να 'χει τέτοιου σουβαρό>>.

Στο παραπάνω παιχνίδι κυριαρχεί μια παιχνιδιάρικη διάθεση,καθώς υποβόσκει και η μίμηση του γαμήλιου μυστηρίου.Τα κορίτσια απαλλάσσουν εν μέρη τη σοβαρότητα των δύο βασικών ρόλων (νύφη και γαμπρός) και έχουν <<το θάρρος>> να παρουσιάσουν με ευχάριστο τρόπο μια σπουδαία για αυτούς τελετουργική πράξη.

Ταυτόχρονα,το κοριτσιστικό παιχνίδι επιδεικνύει μια τυπολογική μορφή.Ένα από τα βασικότερα στοιχεία του βασίζεται στο διάλογο,όπως αναφέρθηκε νωρίτερα,ο οποίος εξελίσσεται ανάμεσα σ' ένα από τα κορίτσια και στις υπόλοιπες που στέκονται σε μια γραμμή.Συνήθως,η γραμμή αυτή έχει ευθεία μορφή.Αυτό,διαπιστώνεται και στα παιχνίδια <<Η μέλισσα ή μήλο κυδώνι>> Στεφόπουλος (1986), <<Οι τρυγώνες>>Σε'ι'τανίδης (1957), <<Περνάτε-Περνάτε>> Λαζαρίδης (1962), <<Η κυρά Μαρούλα>> και το <<Κρομμύδι>>,Πετράκη (1967).

Σε άλλη περίπτωση, η γραμμή μπορεί να γίνει κύκλος, μέσα στον οποίο να στέκεται ένα κορίτσι που να κρατάει ένα δαχτυλίδι ή ένα μαντήλι και επιχειρεί να το τοποθετήσει στο κλειστό χέρι κάποιου κοριτσιού που βρίσκονται στο κύκλο. Τα κορίτσια ακόμα μπορούν να έχουν σχηματίσει τον κύκλο και να κάθονται και ένα κορίτσι να βρίσκεται έξω από τον κύκλο, προσπαθώντας να πιάσει το αντικείμενο που συνήθως ήταν κούκλα ή μια στην άλλη.

Ένα άλλο είδος ήταν και τα πεντόβολα, στο οποίο δεν ήταν απαραίτητη η έντονη κίνηση αλλά μόνο η ικανότητα. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια κράταγαν πέντε στρογγυλές μικρές πέτρες. Αφού λοιπόν αποφάσιζαν ποια θα ξεκινήσει πρώτη, ποια δεύτερη και τα λοιπά έριχναν κάτω στο έδαφος, το οποίο έπρεπε να είναι ίσιο τις πέτρες. Στη συνέχεια, επέλεγαν από κάτω μία από τις πέτρες και αφού την έπαιρναν την πέταγαν ψηλά. Ως τη στιγμή που θα έπεφτε η πέτρα στο χέρι του κοριτσιού, αυτή θα πρέπει να έχει προλάβει να σκύψει και να αρπάξει μία πέτρα από αυτές που βρίσκονταν ήδη στο έδαφος. Με το τρόπο αυτό θα πρέπει να μαζέψει όλες τις πέτρες που βρίσκονται κάτω. Σε περίπτωση, που μια από τις πέτρες του πέσει από τα χέρια τότε χάνει τη σειρά της και παίζει η επόμενη κοπέλα. Αρχικά, θα πρέπει να πάρει μία μία τις πέτρες, έπειτα δύο-δύο, μετά τρεις και στο τέλος μια φορά και τα τέσσερα πεντόβολα. Βέβαια, χρειάζεται να προσέχει ώστε όταν σκύβει για να πάρει το ένα να μην αγγίζει και τα υπόλοιπα που βρίσκονται σκορπισμένα στο έδαφος. Ύστερα, ρίχνουν στον αέρα και τα πέντε χαλίκια και ταυτόχρονα απλώνουν τα χέρια τους για να τα πιάσουν όλα. Συχνά, για να αυξήσουν το βαθμό δυσκολίας επιχειρούσαν να πιάσουν τα πεντόβολα με τη μορφή <<σκάφης>> δηλαδή ένωσαν τα χέρια τους και οι παλάμες ήταν στραμμένες προς το έδαφος. Το παιχνίδι αυτό είναι γνωστό και με άλλες ονομασίες όπως: <<μπάκαλα>> Στεφόπουλος (1986), <<μπιμπίλας>> Σε'ι'τανίδης (1957), <<τα λίντζα>> Άκογλου (1975). Παράλληλα, στην κατηγορία αυτή θα μπορούσαν να προσχωρήσουν και όσα αποτελούν εκδοχή του παιχνιδιού <<Ο κουτσός>> ή <<το κουτσάκι>>, όπως υποστηρίζει ο Στεφόπουλος (1986) <<κουτσόν ή ίσταμπος>> Άκογλου (1957). Το σύνολο των παραπάνω παιχνιδιών είναι κατάλληλα για τη γαλούχηση της σωστής αντίληψης για τη γυναίκα, η οποία εκδηλώνονταν με τις σωματικές και συναισθηματικές αντιδράσεις. Τα παιχνίδια πραγματοποιούνται σε ήπιους τόνους. Ο χώρος κατά γενικό κανόνα συχνά ήταν αρκετά μικρός και στενός, αφού οι δραστηριότητες συνήθως λάμβαναν χώρα στο εσωτερικό του σπιτιού και οι κινήσεις αρκετά περιορισμένες.

2.3.5 Τα μικτά παιχνίδια.

Ανεξάρτητα όμως, από τα ομαδικά παιχνίδια, για τα οποία έχει γίνει ήδη λόγος προηγουμένως και χωρίζονται ανάλογα με το φύλο του παιδιού, δηλαδή στα <<κοριτσιίστικα>> και στα <<αγορίσττικα>> υπάρχουν και τα μικτά. Στα μικτές δραστηριότητες συμμετείχαν ομάδες και των κοριτσιών και των αγοριών από κοινού. Είναι επακόλουθο της κοινωνικής ανάπτυξης. Κατά το παρελθόν, ήταν παιχνίδια που συμμετείχαν παιδιά από συγκεκριμένη φυλετική ομάδα, καθώς ο διαχωρισμός σε αγόρια και κορίτσια ήταν κάθετος από την ηλικία των δέκα ετών και ίσως και λίγο νωρίτερα.

Έτσι, ο Στεφόπουλος τα νοητικά παιχνίδια τα εντάσει στα παιχνίδια που συνήθιζαν να ασχολούνται τα αγόρια και όχι αναίτια, αφού στη τότε εποχή ήταν προτέρημα των αντρών να επιλύουν προβλήματα και διάφορα δύσκολα θέματα που έχρηζαν από σκέψη. Η ίδια η Α. James υποστήριζε ότι τα κορίτσια ξεκίνησαν με δειλά βήματα να συμμετέχουν σε κάποια από τα παιχνίδια των αγοριών αλλά προφανώς και όχι το αντίθετο. Είναι πασιφανές, ότι το κοινωνικό σύνολο και οι κανόνες της τότε εποχής θεωρούσαν το κορίτσι κατώτερη από το αγόρι και όπως αναφέρει και μια γνωστή λαϊκή ρήση <<πτωχώ το πνεύματι>>.

Παράλληλα, θα ήταν αναγκαίο να επισημανθεί και η ύπαρξη παιχνιδιών, βασικό γνώρισμα των οποίων είναι η χρήση μαντηλιού για το κλείσιμο των ματιών, το χτύπημα με πέτρες και η απόπειρα να πιάσει κάποιον το παιδί που αναπαριστά αυτό το ρόλο. Τέτοια παιχνίδια εμφανίζονται με διάφορες εκδοχές οι πιο γνωστές εκ των οποίων είναι: <<Ο γκαβός>> Λαζαρίδης (1962), <<η τυφλόμυγα>> Σκανδάλης (1983).

2.4. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ.

Το παιχνίδι όμως στη σύγχρονη εποχή των μεγαλουπόλεων δεν είναι πλέον το ίδιο. Στις πολυπληθείς πλέον πόλεις έχουν έλειψη από ελεύθερους χώρους, πράσινα πάρκα. Συνεπώς, το παιχνίδι είναι πρέπει αναγκαστικά να διεξάγεται σε συγκεκριμένη ώρα και χώρο, σε κάποια πλατεία ή σε κάποια παιδική χαρά κοντά στο σπίτι του παιδιού. Αφ' ενός, η εγκατάλειψη του χωριού και του φυσικού περιβάλλοντος και αφ' ετέρου η συγκέντρωση του πληθυσμού σε μεγάλα αστικά κέντρα, καθώς και η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας έφεραν στο προσκήνιο νέα παιχνίδια. Τα εργοστάσια έφεραν τα λεγόμενα βιομηχανικά παιχνίδια. <<Ως το 1954 περίπου, διατηρούνταν όλα τα παραδοσιακά παιχνίδια. Μετά απλώθηκε σιγά σιγά το ποδόσφαιρο και κυριάρχησε παραμερίζοντας τα ωραία παιδικά παιχνίδια του παλιού καιρού (...). Το πρώτο λαστιχένιο τόπι στο χωριό μας έφτασε μόλις το 1950. Και τότε πρωτοπαίξαμε ποδόσφαιρο (...). Θυμάμαι καλά πως τα κορίτσια σταμάτησαν το παιχνίδι τους με το πάνινο τόπι και έκαναν χάζι το ποδόσφαιρο μαζί μας.>> Σκανδάλης (1983). Ο Σκανδάλης αφηγείται τις πρώτες εντυπώσεις, την έκπληξη για την εισαγωγή των παιδιών σε έναν νέο κόσμο. Στο κόσμο του βιομηχανικού-τυποποιημένου παιχνιδιού, ο οποίος θα είναι εντελώς διαφορετικός με τον τότε ανεξάρτητο και ανέμελο κόσμο του παιδιού. Μαζί με το βιομηχανικό τόπι, όπου στις μέρες μας είναι γνωστό με τον όρο <<μπάλα>> ήρθε και η ριζική αλλαγή της κούκλας που ήδη έχει αναφερθεί. Πολλές συνήθειες στα παιχνίδια μεταβλήθηκαν ριζικά.

Εκτός βέβαια, από τα παιχνιδιά και τα ίδια τα παιδιά άλλαξαν. Το αγόρι και το κορίτσι της μοντέρνας εποχής δεν θυμίζουν το παιδί της παραδοσιακής κοινωνίας. Σε μεγάλο βαθμό απουσιάζει η ξεγνοιασιά, η παιδικότητα και έχουν αντικατασταθεί με σκοτούρες και άλλες εξωτερικούς τομείς, όπως για παράδειγμα ατελείωτες ώρες σε φροντιστήρια για εκμάθηση ξένων γλωσσών, μουσικών οργάνων και αθλητικών δραστηριοτήτων. Με αποτέλεσμα το παιδί να μην έχει ελεύθερο χρόνο για τον ίδιο του τον εαυτό ώστε να διασκεδάσει και να παίξει εξαιτίας του βεβαρημένου

προγράμματός του. Ο Μερικλής (1992) διατυπώνει τα εξής: <<Ο μόνος συμπαίκτης του παιδιού είναι το ίδιο το παιχνίδι, το πράγμα. Έχουμε και εδώ την υπερξουσία του πράγματος επάνω στον άνθρωπο. Κι ακόμα, πάντα κατά αντιστοιχία προς την πραγματική ζωή των ενηλίκων, το εξουσιαστικό αυτό πράγμα επιβάλλεται από πάνω κι από απέξω, δεν προέρχεται από το ίδιο το παιδί γιατί ξεπερνάει τα μέτρα των δυνατοτήτων του. Το παιδί έπαψε να είναι πια ο κατασκευαστής του παιχνιδιού του, έγινε ο παθητικός του χρήστης.>> Ολοκληρώνοντας, ακόμη και η ίδια η τηλεόραση με την προβολή τηλεπαιχνιδιών αποτελεί ένα παράγοντα αδρανοποίησης και τρόπο απόκτησης καινούριων παιχνιδιών για τα παιδιά. Παρατηρείται ιδιαίτερη μεταβολή της κατάστασης. Τα παιχνίδια του χτες μπορούν ακόμη να ασκούνται αλλά και να αξιοποιούνται. Υπάρχει όμως ιδιαίτερη ανάγκη για τη δημιουργία νέων, ελεύθερων και προσβάσιμων χώρων. Αυτό είναι που απουσιάζει από τη ζωή του παιδιού. Η σωστή χρήση του φυσικού περιβάλλοντος από το παιδί. Ωστόσο, η εξακρίβωση αυτή δεν μπορεί να αναπτύξει μια καθολικά αρνητική εντύπωση για το σύγχρονο παιχνίδι.

2.5. Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΡΟΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ.

Από τη δημιουργία της ανθρωπότητας το παιδί μεγάλωνε και έμενε με την οικογένειά του από τη γέννηση έως και τη στιγμή της ενηλικίωσής του. Συνεπώς, το παιδί είχε πρότυπο κάποιο άτομο του στενού οικογενειακού του περιβάλλοντος. Το άτομο αυτό, "ο σημαντικός άλλος", ήταν για το παιδί ο καθοδηγητής, ο δάσκαλος που θα το προέτρεπε ή θα το απέτρεπε, που θα το συμβούλευε, θα το ενθάρρυνε ή θα το αποδοκίμαζε. Τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και του χαρακτήρα του παιδιού την αναλάμβανε ολοκληρωτικά το οικογενειακό και κοντινό του περιβάλλον. Οι εποχές, άλλαξαν κι ενώ τα παιδιά συνεχίζουν να μένουν με τους γονείς, τα πρότυπα τους αλλάζουν κατεύθυνση.

Η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας εδώ και δεκαετίες παρατηρείται σε κάθε σπίτι, με αποτέλεσμα τα παιδιά κάθε ηλικίας να έχουν πρόσβαση σε οθόνες, υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα, τηλεοράσεις και άλλα τεχνολογικά επιτεύγματα. Βέβαια, μελετώντας την ετυμολογία της λέξης τεχνολογίας που αναφέρει ότι προέρχεται από την ελληνική γλώσσα και έχει ως ρίζα της την τέχνη, επομένως ετυμολογικά είναι <<η ενσωμάτωση της τέχνης ή της δεξιότητας σε ένα προϊόν ή μια διαδικασία>> Βουτσινός & Ηλιάδης, (1999), καθώς και τον ορισμό της : <<τεχνολογία είναι 1. ο τομέας της γνώσης που ασχολείται με την εφαρμοσμένη επιστήμη, τις εφευρέσεις, την ανάπτυξη και πρακτική αξιοποίηση επιστημονικών γνώσεων και μεθόδων, 2. το σύνολο των επιτευγμάτων (εφευρέσεων, διαδικασιών, μεθόδων κ.λπ.) που προκύπτουν μέσω της εφαρμογής επιστημονικών ή τεχνικών γνώσεων για πρακτικούς σκοπούς Μπαμπινιώτης (1998), ίσως αναρωτηθεί κάποιος γιατί είναι τότε ανησυχητική η απασχόληση των παιδιών με μέσα που εμπεριέχουν τέχνη και έχουν πρακτικά οφέλη;

Η γενιά που αναπτύσσεται είναι η γενιά της τεχνολογίας και διαμορφώνεται σε μια παγκόσμια ψηφιακή κοινωνία. Τα παιδιά συνεχώς <<βομβαρδίζονται>> από πληροφορίες. Παράλληλα, πρότυπα προς μίμηση παρουσιάζονται από όλα τα μέσα γύρω τους, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης προσπαθούν να επηρεάσουν με μηνύματα, πληροφορίες, συμπεριφορές, σκέψεις, τις οποίες ακόμα κι ένας ενήλικας δυσκολεύεται να διαχειριστεί. Για ένα παιδί είναι ακόμα πιο δύσκολα τα πράγματα, αφού για να φτάσει στο σημείο να μπορεί να κρίνει και να κατανοήσει τις πληροφορίες που δέχεται, πρέπει πρώτα να συγκροτήσει το χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του καθοριστικό ρόλο κατέχουν τα πρότυπα που θα επιλέξει να μιμηθεί. Στα πιο σημαντικά λοιπόν, χρόνια της ζωής του, για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του, εμφανίζονται κάθε είδους πρότυπα προς μίμηση είτε θετικά, είτε αρνητικά.

2.6.ΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ

Κάθε κοινωνία προβάλλει πρότυπα τα οποία προβάλλουν με τη σειρά τους κάποιες συμπεριφορές. Οι διάφοροι θεσμοί, δηλαδή, κάθε κοινωνίας, η οικογένεια, το σχολείο, ο στρατός, η θρησκεία, τα ΜΜΕ κ.ά. προβάλλουν συγκεκριμένα πρότυπα, τα οποία εκδηλώνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, είτε ενάρετες, είτε απρεπείς. Αυτές οι συμπεριφορές λειτουργούν ως πρότυπες συμπεριφορές για τα μέλη της κοινωνίας και ιδιαίτερα για τα παιδιά και νεαρά άτομα, τα οποία της υιοθετούν είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα (Νικολίτσα 2007). Ο όρος πρότυπο, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), θεωρείται <<το πρόσωπο, η κατάσταση, η συμπεριφορά που είναι άξια προς μίμηση. Το πρότυπο εκπροσωπεί το ιδανικό παράδειγμα προς μίμηση.>> Με τον όρο «κοινωνικά πρότυπα» εννοούνται <<οι αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς στα πλαίσια του συνόλου, τα πρότυπα αυτά αντανακλούν της αρχές της κοινωνίας. Στην αγωγή πρόκειται για διαδικασία μίμησης, η οποία στην παιδική ηλικία κυρίως είναι πολύ έντονη και χαρακτηριστική>>. Παπαδόπουλος (2005). Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να τονιστεί, ότι οι αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς δεν αποτελούν πάντα ορθό πρότυπο, όπως επίσης κάποιες φορές πρότυπα γίνονται και συμπεριφορές μη αποδεκτές κοινωνικά. Στη συνέχεια, ως όρος μίμηση εννοείται η προσπάθεια κάποιου να δημιουργήσει ένα πρότυπο με βάση τη σκέψη ή τη συμπεριφορά που παρατήρησε σε κάποιον άλλον. Όσον αφορά τα παιδιά, σύμφωνα με την ψυχολογία, η μίμηση αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη και την εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού (Γεωργογιάννης, 1995).

Το πρότυπο, στο «Μείζον Ελληνικό Λεξικό» του Τεγόπουλου – Φυτράκη (1999), έχει την έννοια του προσώπου στο οποίο κάποιος θέλει να μοιάσει και του οποίου το παράδειγμα θέλει να ακολουθήσει, καθώς λειτουργεί ως αντικείμενο μίμησης. Τα πρόσωπα της οικογένειας ήταν, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, η κύρια και αρχική πηγή προτύπων. Σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες, όπως αναφέρει ο Γεώργας (1994), έχει αποδειχθεί ότι όσο περισσότερο ένα παιδί εκτιμά ή αγαπά το πρότυπο, τόσο περισσότερο θα μιμηθεί τη συμπεριφορά του. Δεν είναι λοιπόν παράξενο που η ζωή του παιδιού τα πρώτα 10-12 χρόνια είναι οικογενειοκεντρική, το παιδί έχει έντονη

θετική εξάρτηση από την οικογένεια, οι γονείς είναι τα σχεδόν αποκλειστικά πρότυπα του (Μαυρίδης, 1994). Η οικογένεια και ειδικότερα οι γονείς αποτελούν τον πρώτο και βασικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της προσωπικότητας και κοινωνικό – συναισθηματικής ανάπτυξης. Πολλές φορές, ως πρότυπα μέσα από την οικογένεια, λειτουργούν και τα αδέρφια, συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας. Στη μετέπειτα πορεία της ζωής του, το παιδί μπορεί να επιλέξει ως πρότυπο κάποιον δάσκαλο, έναν φίλο ή έναν συμμαθητή του. Οι φίλοι και οι συμμαθητές έχουν την ιδιότητα να έχουν κοινά ενδιαφέροντα και να περνούν αρκετές ώρες μαζί. Είναι αυτοί που συνήθως στηρίζουν και ενθαρρύνουν. Όταν, κάποιες φορές ένα παιδί μπορεί να νιώθει καταπίεση ή στεναχώρια, απευθύνεται άμεσα στους φίλους του, στους οποίους βρίσκει κατανόηση και συνήθως είναι και τα πρώτα πρόσωπα που έρχεται σε επαφή. Έτσι λοιπόν, οι φίλοι μπορεί να αποτελέσουν ισχυρά πρότυπα, καθώς η συχνή επαφή και επικοινωνία με κάποια πρόσωπα αλλά και τα κοινά ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά συντελούν στην δημιουργία ενός προτύπου.

Αφήνοντας το στενό οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον του παιδιού, καθίσταται απαραίτητη η αναφορά και ενός άλλου περιβάλλοντος, που και σε αυτό το παιδί αφιερώνει αρκετό χρόνο μέσα στη μέρα, το περιβάλλον της τεχνολογίας. Στις σύγχρονες μέρες, με τη ραγδαία ανάπτυξη της και των μέσων μαζικής ενημέρωσης τα παιδιά περικλείονται καθημερινά από πληθώρα προτύπων. Είτε στην τηλεόραση, τα κινούμενα σχέδια – ταινίες, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μέσα από τα όποια εκρέουν άπειρα «λογής δικτύωσης που δίνουν τη δυνατότητα για γνωριμία και συχνή επικοινωνία με άτομα ή ομάδες ανθρώπων» ή καταστάσεων και συμπεριφορών προς μίμηση, είτε στα μέσα κοινωνία που δεν είναι του στενού περιβάλλοντος του παιδιού, σε όλες τις περιπτώσεις το παιδί είναι πολύ εύκολο να διαμορφώσει πρότυπα. Όσο πιο μικρό είναι ένα παιδί τόσο λιγότερο επεξεργάζεται τα ερεθίσματα και τις πληροφορίες που δέχεται από το περιβάλλον και τόσο πιο εύκολα αντιγράφει συμπεριφορές από άτομα που συναναστρέφεται και μεγαλώνει μαζί (Γραβάνη, 2013). Καλώς ή κακώς, η τεχνολογία έχει φέρει μες στα σπίτια όλων των ανθρώπων νέες συμπεριφορές και νέα πρόσωπα, που λειτουργούν σαν πρότυπα προς μίμηση. Κι εδώ έγκειται και η βασική ανησυχία και το θέμα της μελέτης, πώς δηλαδή η τεχνολογία διαμορφώνει αυτά τα πρότυπα στα παιδιά. Η σημαντικότητα των προτύπων φαίνεται κι από τη θέση του Bandura, κύριου εκφραστή της κοινωνικο – γνωστικής θεωρίας της μάθησης, η οποία υποστηρίζει ότι <<το πρότυπο παίζει το ρόλο του οδηγού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου>> Δανάσσης – Αφεντάκης, (2000). Σύμφωνα με τη κοινωνικό – γνωστική θεωρία <<ο άνθρωπος δεν μαθαίνει άμεσα από τις δικές του πράξεις αλλά έμμεσα από τις πράξεις των άλλων>> Δανάσσης – Αφεντάκης, (2000). <<Οι άνθρωποι, λοιπόν, μαθαίνουν μέσα από τη μίμηση προτύπων συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων, πραγματικών καταστάσεων ή φανταστικών, όπως παρουσιάζονται σε φιλμ, στην τηλεόραση ή σε βιβλία.>> Νικολίτσα, (2007)

2. 7. ΟΙ «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΛΛΟΙ» ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Από τη βρεφική κιόλας ηλικία ο άνθρωπος παρατηρεί και μιμείται άτομα που θεωρεί σπουδαία και άξια θαυμασμού. Υιοθετεί τρόπους συμπεριφοράς, στάσεις, κινήσεις, εξωτερική εμφάνιση και γενικά στοιχεία της προσωπικότητας του «σημαντικού άλλου». Αναμφίβολη είναι συμβολή και η αναγκαιότητα της παρατήρησης προτύπων στην εξέλιξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, αφού με τη δημιουργία μιας ακολουθίας ταυτίσεων με διάφορα άτομα, εμπλουτίζει την ταυτότητά του (Καπνίση, 2009). Βασικές και πρωταρχικές κατηγορίες «σημαντικών άλλων», δηλαδή ανθρώπων που θα γίνουν πρότυπα για το παιδί, είναι οι γονείς του. Η σχέση με τους φίλους, τους συνομηλικούς, τους εκπαιδευτικούς και αργότερα με τα πρόσωπα κύρους και τους συντρόφους θα έχουν την τάση να εμπεριέχουν τα ίδια συστατικά στοιχεία με τις πρώτες εμπειρίες συναισθηματικής επαφής με τους γονείς του (Σαλαβού, 2011).

Σε γενικές γραμμές ο «σημαντικός άλλος» για το παιδί προέρχεται από το στενό οικογενειακό και φιλικό του περιβάλλον, είναι ένα άτομο που η γνώμη του θεωρείται αξιόλογη, έγκυρη και χρήζει ιδιαίτερης σημασίας για το ίδιο το παιδί. Σύμφωνα με τη θεωρία του Cooley (1902), *<<η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου είναι μία αντανακλαστική σύνθεση βασισμένη στο πως κάποιος νομίζει ότι τον βλέπουν οι άλλοι.>>* Οι σημαντικοί άλλοι, λοιπόν, που αρχικά είναι οι γονείς αλλά αργότερα και οι δάσκαλοι ή οι φίλοι και συμμαθητές, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο επηρεασμού στην καθημερινότητα του παιδιού αλλά και στη μετέπειτα πορεία του, στο πώς δηλαδή θα εξελιχτεί. Για τον Vygotsky, οι σημαντικοί άλλοι, πρέπει να αντιμετωπίζουν το παιδί ως ικανό και επαρκές, μόνο τότε κι εκείνο θα αισθάνεται ικανό, αλλιώς αναπτύσσει αίσθηση ανικανότητας. Επίσης υποστηρίζει ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της γνώσης μέσω της (ΖΕΑ) ζώνης επικείμενης ανάπτυξης. Ο σημαντικός άλλος, λοιπόν, ο οποίος ήταν γεωγραφικά κοντά στο παιδί, με τη γιγάντωση της τεχνολογίας και του διαδικτύου αλλάζει κατεύθυνση.

2.8. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ.

Στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου κυριαρχεί η τεχνολογία τα μικρά παιδιά έρχονται σε επαφή στην καθημερινή τους ζωή με ένα εύρος τεχνολογικών επιτευγμάτων πολύ προτού φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Η σύγχρονη τεχνολογία έχει επιφέρει, τόσο στο χώρο της εργασίας, όσο και στην καθημερινή ζωή όλων των ανθρώπων θεμελιώδεις

αλλαγές. Ακόμα κι αν δεν έχει εισαχθεί στο οικογενειακό τους περιβάλλον ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, τα περισσότερα παιδιά έχουν στο σπίτι τους τηλεόραση, βίντεο και dvd player, καθώς επίσης παρακολουθούν τους γονείς τους να χειρίζονται κινητά τηλέφωνα, στα οποία υπάρχουν παιχνίδια όπως το φιδάκι, εξωγήινοι και στα παιδιά αρέσκονται να παίζουν τέτοιου είδους παιχνίδια, όπως επίσης και οικιακές συσκευές. Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε χειρίζονται τα ίδια ή και μεγαλύτερα αδέρφια τους ηλεκτρονικά παιχνίδια Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη (2006).

Έτσι λοιπόν τα παιδιά αποκτούν εξοικείωση με τα διάφορα τεχνολογικά μέσα από πολύ μικρή ηλικία. Σύμφωνα με έρευνα της Mind search (2010) σε σύνολο 2176 παιδιών, τα παιδιά σήμερα μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το ποντίκι, το πληκτρολόγιο και το κινητό πριν καν μάθουν προπαίδεια και ποδήλατο. Το 87% των ερωτηθέντων παιδιών μπαίνουν κάθε μέρα στο διαδίκτυο, με τα μισά από αυτά να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή του σπιτιού, ενώ ανησυχητικό είναι ότι το 34% από αυτά συνάντησε άτομο το οποίο γνώρισε στο διαδίκτυο. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στην Αμερική από το Kaiser Family Foundation (2010), τα παιδιά ηλικίας 8-18 ετών περνούν περισσότερες από 7 ½ ώρες τη μέρα σε συσκευές με οθόνες, όπως ηλεκτρονική υπολογιστές, τηλεοράσεις, και διάφορα άλλα gadget. Σε αυτές, δεν συμπεριλαμβάνεται ο χρόνος που ξοδεύουν τα παιδιά για να στέλνουν μηνύματα (sms) και ομιλία στο κινητό, που εάν συμπεριληφθεί αυτόματα επέρχονται τις 12 ώρες. Στα ελληνικά δεδομένα τώρα, με μία έρευνα που έκαναν οι Τσαλίκη, Χρονάκη και Κοντόγιαννη (2012), με θέμα «Παιδιά και Διαδίκτυο» σε παιδιά ηλικίας 9-18 ετών, βρέθηκε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αφιερώνουν μία με δύο ώρες ημερησίως σε διάφορα τεχνολογικά μέσα όπως η τηλεόραση, ο υπολογιστής και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Να σημειωθεί ότι τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αφορούν σχολική μέρα και όχι ημέρα διακοπών. Για να εξεταστούν, όμως, λίγο πιο αναλυτικά οι νέες μορφές τεχνολογίας και η σχέση που αναπτύσσεται με τα παιδιά.

Όπως έχει διαπιστωθεί από τα παραπάνω, αλλά κι απλά παρατηρώντας την καθημερινότητα ενός ανθρώπου, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής έχει μπει πλέον στη ζωή κάθε οικογένειας. Θα μπορούσε κανείς να πει πως το να έχεις και να χειρίζεσαι έναν υπολογιστή είναι το ίδιο αναγκαίο όπως ήταν παλαιότερα το να έχεις ένα τετράδιο με στυλό να γράφεις. Αυτό το μικρό μηχάνημα που δεν κουράζεται, είναι γρήγορο και προσφέρει έναν όγκο πληροφοριών για κάθε θεματική, αποτελεί το πιο χρήσιμο εργαλείο για κάθε άτομο ανεξαρτήτου ηλικίας, καθώς είναι ένα παγκόσμιο ευρετήριο, στο οποίο ο καθένας μπορεί να ανατρέξει ανα πάσα στιγμή και

πληκτρολογώντας απλά μια λέξη ή φράση να ενημερωθεί για το οτιδήποτε αναζητά. Σε αυτό δε θα μπορούσαν να μείνουν από έξω και τα παιδιά. Σύμφωνα με την έρευνα των Τσαλίκη, Χρονάκη και Κοντόγιαννη (2012), σε παιδιά ηλικίας 9-18, με θέμα «Παιδιά και διαδίκτυο στην Ελλάδα», το 62% των κοριτσιών και το 53% των αγοριών έχουν δικό τους σταθερό ή φορητό υπολογιστή. Ο υπολογιστής είναι το μέσον, με τη βοήθεια φυσικά του διαδικτύου, για να έρθει το παιδί σε επαφή με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, διαδικτυακά ή μη, τα βίντεο, τις ταινίες και οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με αυτόν. Σε αυτό έχει προστεθεί το τελευταίο διάστημα και το κινητό τηλέφωνο, το οποίο με την πάροδο των χρόνων έχει εξελιχθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό και πλέον δεν χρησιμοποιείται μόνο ως μέσο τηλεπικοινωνίας αλλά περισσότερο για την ψυχαγωγία, τα παιχνίδια – διαδίκτυο. Σύμφωνα με την έρευνα των Τσαλίκη, Χρονάκη & Κοντόγιαννη (2012), το 43% των ερωτηθέντων αγοριών και το 51% των ερωτηθέντων κοριτσιών έχουν δικό τους κινητό τηλέφωνο.

<<Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, με τη σύγχρονη μορφή και λειτουργία τους, αποτελούν έναν από τους κύριους διαμορφωτές της προσωπικότητας των παιδιών, αφού ασκούν καταλυτικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση τους και συμβάλλουν στη γνωστική τους ανάπτυξη>> Λαγουδάκης, (2009). <<Το παγκόσμιο θησαυροφυλάκιο γνώσης που λέγεται «διαδίκτυο» επιτρέπει πλέον στον οποιοδήποτε να δει, να διαβάσει, να σχολιάσει, να κρίνει και να απορρίψει ή να ενστερνιστεί οτιδήποτε.>> Ιασωνίδης & Σταύρου (2014) Οι Τσαλίκη, Χρονάκη και Κοντόγιαννη (2012) στην έρευνα τους βρήκαν ότι το 56% των αγοριών και το 36% των κοριτσιών σερφάρει καθημερινά στο διαδίκτυο. Μάλιστα, στην ίδια έρευνα, το 69% των αγοριών και το 67% των κοριτσιών, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν μόνοι τους το διαδίκτυο. Στην ίδια κατηγορία με το διαδίκτυο, πολυσυζητημένη κι αυτή, βρίσκεται η τηλεόραση. Η τηλεόραση, όπως αναφέρει ο Λαγουδάκης (2009), <<είναι από τα βασικά μέσα μαζικής ενημέρωσης και βρίσκεται μέσα στα σπίτια των περισσότερων οικογενειών>>. Δεν αποτελεί αξιοπερίεργο το γεγονός ότι πολλά σπίτια διαθέτουν περισσότερες από μία συσκευές. Αυτό και μόνο το στοιχείο είναι επαρκές για το μέγεθος της επίδρασης που ασκεί καθημερινά η τηλεόραση πάνω στο σύγχρονο άνθρωπο και ειδικότερα στο παιδί.

Τα κινούμενα σχέδια και οι παιδικές ταινίες είναι ένα άλλο μεγάλο κεφάλαιο στη σχέση του παιδιού με την τεχνολογία. Θα μπορούσε εύλογα να επισημανθεί ότι από μόνα τους αποτελούν ένα κεφάλαιο. Το παιδί παρακολουθεί κινούμενα σχέδια μέσα από την τηλεόραση, τον υπολογιστή ακόμα και το κινητό τηλέφωνο, από πάρα πολύ μικρή ηλικία. Οι ήρωες των κινουμένων σχεδίων μπορούν να γίνουν πρότυπα προς μίμηση πολύ εύκολα. Από αυτό και μόνο γίνεται ξεκάθαρο ότι δεν έχουν αποκλειστικά μοναδικό στόχο τους την ψυχαγωγία των τηλεθεατών.

Τέλος, μία πολύ στενή σχέση που έχουν τα παιδιά στις μέρες μας είναι αυτή με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Ο όρος «ηλεκτρονικό παιχνίδι» εμπίπτει σε μια εκτενή ποικιλία εφαρμογών πληροφορικής, οι οποίες έχουν ως βασικό κοινό γνώρισμα τη διασκέδαση, την έντονη και ενεργή συμμετοχή του παίκτη, την αποδοχή ρόλων και τη χρήση πολυμέσων. <<Συστήματα που βασίζονται σε κανόνες, δομών για παίξιμο>>, υποστηρίζει δηλαδή ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τα ηλεκτρονικά

παιχνίδια είναι η τήρηση και η δημιουργία κανόνων Burn & Carr, (2006:17). Όπως αναφέρεται στο <<Η ιστορία των ηλεκτρονικών παιχνιδιών>> τα πρώτα ηλεκτρονικά παιχνίδια δημιουργήθηκαν γύρω στο 1972-1976, τα οποία χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά στα πανεπιστήμια για ερευνητικούς σκοπούς. Στη συνέχεια και με την πάροδο των χρόνων κατασκευάστηκαν οι << μίνι υπολογιστές>> (*mini-computers*), οι οποίοι χρησιμοποιούνταν για τους ίδιους λόγους με τους προηγούμενους. Η πιο σημαντική όμως επαφή του κόσμου με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ήταν οι *καμπίνες (arcades cabinets)* που χρονολογείται το 1984-1992.

Το πρώτο και πιο γνωστό ηλεκτρονικό παιχνίδι που δημιουργήθηκε από τους Thomas T. Goldsmith Jr. και Estle Ray Mann χρονολογείται το 1947. Το παιχνίδι ήταν μια αναπαράσταση πυραύλων σε μια οθόνη της εποχής. Ο πύραυλος κινούνταν από τον "χρήστη" με αναλογικά και όχι ψηφιακά κυκλώματα. Ωστόσο, ο στόχος δεν εμφανιζόταν στην οθόνη καθώς αυτό ήταν αδύνατον, αλλά ήταν κουκκίδες σε επικαλύμματα πάνω από την οθόνη. Υπάρχουν ηλεκτρονικά παιχνίδια για όλες τις ηλικίες από τα μικρότερα παιδιά μέχρι και τους ενήλικες. Σε μία πανελλήνια έρευνα των Κοκκέβη, Ξανθάκη, Φωτίου και Καναβού (2010) σε μαθητές 11, 13 και 15 ετών, το 47,8% εξ αυτών παίζει μισή έως δύο ώρες ημερησίως ηλεκτρονικά παιχνίδια, ενώ το ποσοστό αυτό διπλασιάζεται το σαββατοκύριακο.

Αυτή η πραγματικότητα που προαναφέρθηκε, δε θα μπορούσε να παραβλέψει το Νηπιαγωγείο και γενικά το σχολείο, του οποίου ένας από τους βασικούς στόχους είναι να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών. Κατά συνέπεια, τα σχολεία στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 90' και έπειτα είναι εξοπλισμένα με τεχνολογικά μέσα (υπολογιστές, projectors, πρόσβαση στο διαδίκτυο). Σε ότι αφορά την ένταξη νέων τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και περισσότερο στο χώρο της προσχολικής αγωγής, αυτό που προέχει ως στόχος είναι κυρίως η εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές μέσα από δραστηριότητες και εφαρμογές για όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Ιασωνίδης & Σταύρου, 2014). Το σχολείο λοιπόν προσαρμόζεται κι αυτό στα νέα δεδομένα, τα οποία θέλουν την τεχνολογία να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη ζωή των παιδιών και ενηλίκων.

2.8.1 Η τεχνολογία ως μέσο διαμόρφωσης προτύπων

Συμπαιρένοντας από τα παραπάνω αλλά και από τις πηγές της βιβλιογραφίας, κατά καιρούς έχουν σημειωθεί πολλές μελέτες και έρευνες για τη χρήση των νέων τεχνολογιών από τα παιδιά, κάποιες από τις οποίες αναφέρθηκαν σε προηγούμενες παραγράφους. Το διαδίκτυο, η τηλεόραση, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και τα κινούμενα σχέδια δεν έχουν γίνει το επίκεντρο πολλών ερευνών μόνο και μόνο επειδή είναι δημοφιλείς ενασχολήσεις των παιδιών αλλά και γιατί επιδρούν στη συμπεριφορά και την ανάπτυξη των παιδιών. Το κατά πόσο επιδρούν, σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο το δείχνουν κατά καιρούς διάφορα αποτελέσματα ερευνών. Στην παρούσα φάση όμως θα εξεταστεί το πως επιδρά η τεχνολογία συγκεκριμένα στη διαμόρφωση προτύπων στα παιδιά.

Ο άνθρωπος από την ώρα που γεννιέται υπόκειται σε μία σειρά από επιρροές από το κοινωνικό του περιβάλλον που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του. Βασικός στόχος, από τη στιγμή κίολας που ξεκινάει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ένα άτομο, είναι

η κοινωνικοποίησή του. Συγκεκριμένα, ως κοινωνικοποίηση ορίζεται: <<1.η διαδικασία, με την οποία ένα άτομο εντάσσεται και ενσωματώνεται μέσα στο κοινωνικό σύνολο, 2.η διαδικασία κατά την οποία τα οικονομικά αγαθά περνούν στον έλεγχο του κοινωνικού συνόλου διά μέσου αντιπροσώπων>> Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998). Σύμφωνα με τον Φίλια (2002), η κοινωνικοποίηση παλαιότερα γινόταν αποκλειστικά με ενδιάμεσα πρόσωπα : τους γονείς, τους δασκάλους, τα πρόσωπα γενικότερα του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος. Σήμερα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης λειτουργούν ως ένας εκ των βασικών συντελεστών κοινωνικοποίησης, που βαθμιαία εκτοπίζει τους παραδοσιακούς φορείς της. Διότι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κυρίως τα ηλεκτρονικά και πρωταρχικά η τηλεόραση, ασκούν τεράστια επιρροή.

Αρχικά, είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν ποια είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Ως Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ή Επικοινωνίας (ΜΜΕ), εννοούνται όλοι οι τρόποι και τα μέσα, κατά τα οποία μπορεί να μεταδοθεί μια είδηση στο ευρύ κοινό. Στα μέσα μαζικής επικοινωνίας συγκαταλέγονται και κάποιες υποκατηγορίες, η τηλεόραση, το διαδίκτυο, το ραδιόφωνο, ο τύπος (εφημερίδες, περιοδικά και άλλα), όπου όλα τους έχουν ως κοινό στόχο την ενημέρωση ειδήσεων και γεγονότων σε παγκόσμια εμβέλια.

Στην παρούσα φάση θα γίνει αναφορά για το διαδίκτυο και την τηλεόραση, καθότι το θέμα της παρούσας εργασίας είναι η τεχνολογία. Φυσικά και το ραδιόφωνο έγκειται στα πλαίσια της τεχνολογίας απλώς στην εποχή που διανύεται δεν έχει τόσο μεγάλη επιρροή όσο τα υπόλοιπα. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, στις μέρες μας πλέον σχεδόν όλοι, και κυρίως τα παιδιά διαθέτουν, υπολογιστές και κινητά τηλέφωνα ακόμα και tablets, πράγμα το οποίο σημαίνει πως έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και κατά συνέπεια σε όλα τα υπόλοιπα που παρέχει αυτό. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί η κατεύθυνση της συγκεκριμένης εργασίας, η οποία είναι η δημιουργία των προτύπων στα παιδιά και όχι οι θετικές ή αρνητικές συνέπειες της τεχνολογίας γενικά.

Η τηλεόραση, αποτελεί ένα πολυσυζητημένο μέσο, με πολλούς υποστηρικτές αλλά και πολέμιους. Δεν είναι ψέμα ότι η τηλεόραση εάν χρησιμοποιηθεί σωστά είναι ένα μέσο άπειρων πληροφοριών, μπορεί να διεγείρει τη φαντασία του τηλεθεατή, να τον φέρει σε άμεση επαφή με την καθημερινότητα και να διευρύνει τις γνώσεις του. Όσο αναφορά στα πρότυπα όμως τώρα, η τηλεόραση είναι πηγή πολλών προτύπων συμπεριφοράς και σκέψης. Θέματα που πολύ συχνά αποτελούν στερεότυπα τηλεοπτικών προγραμμάτων περιλαμβάνουν βία, θέματα σεξ, κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικά. Υπάρχει κίνδυνος τα νεαρά άτομα και παιδιά που εντυπωσιάζονται εύκολα, να εκλαμβάνουν ορισμένες καταστάσεις και συμπεριφορές ως αποδεκτές και ασφαλείς, ενώ στην πραγματικότητα είναι ακατάλληλες, νοσηρές ή αντικοινωνικές. (Βασιλάκη, 2012). Τα παιδιά, όπως αναφέρει και η Καπνίση (2009), μιμούνται πράξεις των ανθρώπων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για αυτά. Όπως επίσης τα έντονα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές προσελκύουν την προσοχή του παρατηρητή και κυρίως των παιδιών και εφήβων, που βρίσκονται στη φάση της διαμόρφωσης προσωπικότητας. Έτσι, πολλές φορές, ο τρόπος συμπεριφοράς, η

ενδυμασία, η εξωτερική εμφάνιση, τα πιστεύω ακόμα και ο τρόπος ομιλίας τραγουδιστών, ηθοποιών και γενικά προσώπων της τηλεόρασης γίνονται αντικείμενο μίμησης,εφόσον γίνονται ευρέως γνωστά και αναγνωρίσιμα εξαιτίας των μέσων μαζικής ενημέρωσης.

Τα πρόσωπα αυτά της δημοσιότητας, σε έρευνα που έγινε από τους White & O'Brien (1999) σε 600 παιδιά ηλικίας 5-16 ετών, κατείχαν τον ρόλο του ήρωα. Και γιατί είναι σημαντικό αυτό; Ως <<ήρωας χαρακτηρίζεται ένα πρόσωπο που έχοντας έρθει αντιμέτωπος με ένα σοβαρό πρόβλημα, δυσκολία ή σύγκρουση, επιδεικνύει αρετές όπως γενναιότητα, αυτοθυσία, σοφία, ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων και τοποθετεί το κοινό συμφέρον ψηλότερα από νο ατομικό. Είναι ένα πρόσωπο που αξίζει κανείς να θαυμάζει και να τιμά, και ενδεχομένως προσπαθεί να μιμηθεί τις πράξεις του. Ο ήρωας μπορεί να είναι ένα πραγματικό ή μυθικό πρόσωπο, σημερινό ή ιστορικό, οικείο ή μακρινό.>> (Πλατσίδου. 2001). Κάθε ηρωικό πρόσωπο δε σημαίνει πως θα γίνει αναγκαστικά πρότυπο από όλους, ούτε κάθε ηρωικό πρότυπο γίνεται αντικείμενο μίμησης από όλους στον ίδιο βαθμό,κάθε άτομο συχνά έχει διαφορετικό πρότυπο ήρωα.Επίσης, σε μία έρευνα που έγινε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σε παιδιά εφηβικής ηλικίας, τα οποία κλήθηκαν να κατονομάσουν άτομα που θεωρούν ήρωες οι απαντήσεις του ήταν ο Αϊνστάιν, ο Λεονάρντο ντα Βίντσι, η Μαρία Κιουρί και άλλοι. Όταν όμως ρωτήθηκαν σε ποιον θα ήθελαν να μοιάσουν ανέφεραν πρόσωπα της δημοσιότητας όπως ο Κλιντ Ίστγουντ και η Κεϊτ Τζάκσον (Miller, 1978). Συνεπώς, μέσα από αυτές αλλά κι από άλλες έρευνες διεξάγεται το συμπέρασμα ότι τα παιδιά κατονομάζουν ως ήρωες, που πολύ πιθανόν να λειτουργήσουν σαν πρότυπα προς μίμηση, άτομα της δημοσιότητας που θαυμάζουν και προβάλλονται στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Κι αυτή η διαπίστωση φέρνει στο προσκήνιο και το κρίσιμο ερώτημα για την ευθύνη που φέρουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τα ηρωικά πρότυπα που προβάλλουν και επηρεάζουν τα παιδιά. Φυσικά, δε θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι απαραίτητα επικίνδυνο ή άσχημο ένα παιδί να έχει ως πρότυπο ένα άτομο της δημοσιότητας. Θα μπορούσε για παράδειγμα ένας αθλητής που αγωνίζεται τίμια να είναι ένα υγιές και ασφαλές πρότυπο για ένα παιδί, όμως από την άλλη μεριά τι γίνεται όταν το πρότυπο δεν είναι και τόσο ασφαλές, όταν για παράδειγμα είναι ένας πολεμιστής σε κάποια ταινία με πολύ επιθετικές συμπεριφορές ή ένα μοντέλο που για να του μοιάσει κανείς πρέπει να κάνει εξαντλητικές δίαιτες. Εκεί κάπου το θέμα μπερδεύεται.

Στην ίδια έρευνα των White & O'Brien (1999), τα παιδιά μικρότερης ηλικίας κατονόμασαν, ως ήρωες τους, ήρωες των κινουμένων σχεδίων. Τα κινούμενα σχέδια, που όπως διατυπώθηκε προηγουμένως τα παιδιά έρχονται σε επαφή με αυτά από πολύ μικρή ηλικία, <<είναι μια μορφή τέχνης που έχει προαχθεί σε μια σημαντική οπτική γλώσσα, η οποία επηρεάζει τα ανθρώπινα συναισθήματα και μεταδίδει μηνύματα χρησιμοποιώντας σύμβολα και εικόνες>>Βαρσαμά & Δημητρίου, (2014). Και όπως είναι αναμενόμενο στα παιδιά μικρότερης ηλικίας τα μηνύματα αυτά περνάνε σαφώς πιο εύκολα,αφού ακόμα δεν έχουν συγκροτήσει ολοκληρωμένο χαρακτήρα και επηρεάζονται αρκετά πιο εύκολα σε σχέση με έναν ενήλικα,καθώς επίσης δημιουργούνται και πρότυπα προς μίμηση.

Κι εφόσον στο σημείο αυτό γίνεται λόγος για ήρωες δε θα ήταν εύλογο να μη γίνει αναφορά στα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Μία από τις πιο σύνηθες ανησυχίες, όσο αναφορά στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, είναι οι βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές που πολλές φορές παρουσιάζουν οι ήρωες τους. Πάνω σε αυτό το θέμα επικρατεί η άποψη ότι τα παιδιά επηρεασμένα από τον ήρωα μιμούνται την επιθετική του συμπεριφορά προκειμένου να του μοιάσουν και να γίνουν δυνατοί. Σημαντικό ρόλο στο σημείο αυτό παίζει το γεγονός ότι ο ήρωας με την αντίστοιχη επιθετική συμπεριφορά πετυχαίνει το σκοπό του, επομένως η έκβαση της συμπεριφοράς του είναι θετική. Αυτό, σύμφωνα με την κοινωνικό – γνωστική θεωρία του Bandura, σημαίνει ότι το παιδί – παρατηρητής θα μιμηθεί τη συμπεριφορά έτσι ώστε να απολάβει τα ίδια οφέλη. Μία τιμωρία του προτύπου ή ίσως μία αποτυχία θα λειτουργούσε ανασταλτικά. Επίσης, τα παιχνίδια που παίζουν σήμερα τα παιδιά έχουν μια σημαντική ιδιαιτερότητα, είναι διαδικτυακά (παίζονται online από υπολογιστή) και υπάγονται στις κατηγορίες M.M.O.R.P.G. (massive multiplayer online role playing games-διαδικτυακά παιχνίδια πολλαπλών ρόλων) και R.P.G. (role playing games- παιχνίδια ρόλων). Σε αυτά, ο χρήστης φτιάχνει ένα χαρακτήρα τον οποίο διαχειρίζεται ολοκληρωτικά. Αυτός, συναναστρέφεται με άλλους χαρακτήρες μέσα στο παιχνίδι, δίνοντας έτσι την αίσθηση μιας δυναμικής online κοινωνίας, στην οποία το παιδί “ζει” παράλληλα, μέσω του χαρακτήρα που έχει φτιάξει. Αυτό επηρεάζει τον τρόπο ζωής του παιδιού και του εφήβου με ποικίλους τρόπους (Παπαγεωργίου). Όπως αναφέρουν οι Ιασωνίδης και Σταύρου (2014), με τη δημιουργία αυτού του ήρωα – πρωταγωνιστή αυτομάτως γεννιέται ένα νέο πρότυπο για το παιδί, το οποίο αργότερα με τη συνεχή επαφή, θα αποτελέσει «αντίζηλο» μεταξύ του παραδοσιακού ήρωα του παιδιού, που είναι ο πατέρας. Τέλος, γίνεται προσέγγιση και στο σημαντικότερο τεχνολογικό επίτευγμα, το διαδίκτυο. Όλα πλέον έχουν μεταφερθεί στη σφαίρα του διαδικτύου. Με το διαδίκτυο ένα παιδί, όπως κι ένας ενήλικας, απόκτη πρόσβαση σε όλα τα προηγούμενα που έχουν ήδη αναφερθεί, ταινίες, κινούμενα σχέδια, ηλεκτρονικά – διαδικτυακά παιχνίδια. Συνεπώς, ισχύουν κι εδώ ότι έχει υποστηριχτεί για τη δημιουργία προτύπων μέσω αυτών. Όμως, δεν σταματάει εδώ. Με το διαδίκτυο τα παιδιά παίρνουν μέρος στις υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης. <<Ο όρος κοινωνικά δίκτυα περιλαμβάνει ιστοσελίδες και υπηρεσίες που αναδύθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 2000 όπως σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, οι σελίδες διαμοιρασμού βίντεο και παρεμφερή εργαλεία που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να μοιραστούν το δικό τους περιεχόμενο>> (Μπούμπουκα, 2014). Η χρήση υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης του διαδικτύου μπορεί να λάβει αρνητικές διαστάσεις σε περιπτώσεις που οι έφηβοι συνομιλούν και αναπτύσσουν σχέσεις με αγνώστους. Ένα τέτοιου είδους παράδειγμα είναι και το <<facebook>>, το οποίο είναι ευρέως γνωστό ειδικά σε ηλικίες νεανικές και εφηβικές, μέσα από το οποίο τα παιδιά συχνά συνομιλούν με άλλα άτομα είτε γνωρίζουν, είτε σε άλλες περιπτώσεις όχι, ανταλλάσσουν φωτογραφίες, πληροφορίες και άλλα. Ωστόσο, είναι πολύ εύκολο και συχνό φαινόμενο οι άγνωστοι με τους οποίους έρχονται σε επαφή και επικοινωνία να επηρεάσουν κατά πολύ ένα παιδί, φτάνοντας στο σημείο πολλές φορές να γίνουν οι <<σημαντικοί άλλοι>> για αυτό.

2. 8.2 Ρόλος γονέα

Το πρώτο και βασικότερο που πρέπει να σκέφτεται κάθε γονιός , είναι ότι η συμπεριφορά του ίδιου αποτελεί το πιο ισχυρό πρότυπο για το παιδί. Όπως ήδη έχει καταγραφεί και προηγουμένως, ο γονιός είναι ο πρώτος «σημαντικός άλλος». Είναι πολύ σύνηθες στις συμπεριφορές του παιδιού να αντικατοπτρίζονται οι συμπεριφορές των γονιών. Συνεπώς, το πιο σημαντικό είναι ο ίδιος να αποτελεί σωστό πρότυπο και να ακολουθεί κι αυτός τους ίδιους κανόνες που θα θέσει αργότερα στο παιδί.

Όσον αναφορά στην τεχνολογία, σύμφωνα με τη Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής, τα παιδιά δε θα πρέπει να χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά μέσα για περισσότερες από δύο ώρες τη μέρα, ενώ πολύ σημαντικό είναι να αποφεύγεται η χρήση τους την ώρα φαγητού και πριν τον ύπνο. Επίσης, προτείνεται να υιοθετηθεί ένα «οικογενειακό πρόγραμμα χρήσης ηλεκτρονικών μέσων» και να αποφεύγεται η χρήση τους από παιδιά κάτω των δύο ετών. Η εισαγωγή των παιδιών στην τεχνολογία θα πρέπει να γίνεται σταδιακά όπως και με άλλες κατάλληλες για την ηλικία του δραστηριότητες όπως είναι τα αθλήματα, σταθερά και ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται. Επίσης οι γονείς είναι χρήσιμο να θυμούνται ότι <<η επιλογή προτύπων προς μίμηση επηρεάζεται από τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις προσωπικές στάσεις που έχει αποκτήσει και διαμορφώσει το παιδί, τις οποίες και συνδέει με την πραγματικότητα>> (Γεωργογιάννης, 1995). Άρα, ο τρόπος που μεγαλώνει ένα παιδί μέσα στην οικογένεια παίζει ρόλο και στο τι πρότυπα θα επιλέξει να μιμηθεί.

Το διαδίκτυο πολλές φορές για τους γονείς είναι, όπως το παρομοιάζει η Μπούμπουκα (2014), <<σαν μια παραλία με πολύ ήλιο στην οποία βγήκαν για πρώτη φορά μέσα από ένα σκοτεινό δωμάτιο>>. Σύμφωνα με ερευνα των Τσαλίκη, Χρονάκη και Κοντόγιαννη (2012), είναι προφανές ότι γενικά δε γνωρίζουν πραγματικά τι κάνουν τα παιδιά τους στο διαδίκτυο. Πιστεύουν ακόμη ότι είναι περισσότερο επικίνδυνο παρά ασφαλές και ότι μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική τους ζωή. Σε αυτό θα βοηθούσε να προσπαθήσουν να μάθουν οι ίδιοι περισσότερα για αυτό και γενικά να έρθουν και οι ίδιοι σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες. Ο τεχνολογικός εγγραματισμός στην παρούσα φάση είναι πολύ σημαντικός. Επίσης υπάρχουν προγράμματα προστασίας, όπως είναι το creep squash ,το minor monitor και το family safety centre που βοηθά τους γονείς να έχουν μια καλύτερη εικόνα της δραστηριότητας των παιδιών στο διαδίκτυο, χωρίς να εισβάλλουν στην προσωπική τους ζωή. Όσον αναφορά στα προγράμματα τηλεόρασης είναι καλό να αφιερώνουν χρόνο και να συζητούν με τα παιδιά τους για αυτά, καθώς και να επικροτούν τις καλές συμπεριφορές, τη φιλία, τη συνεργασία και το ενδιαφέρον για τους άλλους. Θα πρέπει να εξηγούν ότι πολλά από αυτά που βλέπουν στις ταινίες δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα και να τονίζουν τη μοναδικότητά τους και ότι συχνά έχουν ως στόχο όχι την δημιουργία προτύπων αλλά

τη τέρψη των τηλεθεατών. Τέλος, το βασικότερο όλων είναι οι γονείς να αναπτύξουν μια στενή σχέση με τα παιδιά τους αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης, έτσι ώστε αυτά να νιώθουν κοντά στους γονείς.

2.8.3 Ρόλος εκπαιδευτικού

Το σχολείο, μετά την οικογένεια, είναι το δεύτερο σημαντικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης και κοινωνικοποίησης του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός πολλές φορές γίνεται πρότυπο στα μάτια ενός παιδιού, το οποίο τον μιμείται. Επομένως, κι αυτός όπως και οι γονείς πρέπει αρχικά να είναι ο ίδιος σωστό πρότυπο. Επίσης, θα πρέπει να είναι και ο ίδιος σωστά καταρτισμένος. Όπως αναφέρει ο Wardle (2007), για να είμαστε σίγουροι ότι η νέα τεχνολογία χρησιμοποιείται αποτελεσματικά θα πρέπει οι δάσκαλοι να είναι πλήρως καταρτισμένοι και υποστηρικτικοί.

Όσο αναφορά στη τηλεόραση, το σχολείο οφείλει, όπως αναφέρει ο Λαγουδάκης (2009), θα πρέπει να έχει ως σκοπό την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, μπορούν και οφείλουν να μάθουν το παιδί να κρίνει, να αξιολογεί και να επιλέγει τα κατάλληλα τηλεοπτικά προγράμματα, τα οποία στοχεύουν στη βελίωση και στη σωστή συγκρότηση του χαρακτήρα τους, καθώς και στη διεύρυνση του πνευματικού τους ορίζοντα. Η σωστή αγωγή από το σχολείο, καθιστά τον μαθητή ικανό να συνειδητοποιήσει τη σωστή σημασία των μηνυμάτων που δέχεται. Επίσης, οι ταινίες κινουμένων σχεδίων μπορεί να γίνουν τέλειο εκπαιδευτικό μέσο στα χέρια ενός εκπαιδευτικού, προωθώντας τα σωστά πρότυπα μέσα από τους ήρωες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

3.1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέατρο αποτελεί ένα πολυδιάστατο πολιτισμικό φαινόμενο, το οποίο, λόγω της φύσης του, αφορά την κοινωνία στο σύνολό της. Θέτει στόχους και υφεται αξίες, δικαιώνει νοοτροπίες και δημιουργεί πρότυπα, με ειδική ή καθολική ή διαχρονική εμβέλεια. Μέσω του θεάτρου το κοινό αποκτά γνώσεις και πληροφόρηση, καλλιεργείται αισθητικά, ψυχικά και πνευματικά και γενικότερα αποκτά παιδεία, που δύσκολα θ' αποκτούσε σε τόση και τέτοια έκταση, με τόσο απλό και σύντομο τρόπο. Γραμματάς (1997). Όπως λοιπόν διαπιστώνεται, από τις μέχρι σήμερα έρευνες, ο παιδαγωγικός και παιδευτικός ρόλος που μπορεί να παίξει το θέατρο στην προσχολική αγωγή, είναι εξαιρετικά σημαντικός. Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μόνο ψυχαγωγία. Εντάσσεται στο σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής. Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι <<τυχαία>> ανακάλυψη μιας νέας μεθόδου. Πρόκειται για το αποτέλεσμα μιας πολύχρονης και πολύμοχθης πρακτικής εφαρμογής και θεωρητικής μελέτης. Αποτελεί την εφαρμογή στην πράξη των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων και θεατρικών απόψεων για την ενεργοποίηση του παιδιού, την απελευθέρωση της φαντασίας του, την καλλιέργεια της ψυχοκινητικής του έκφρασης, της κοινωνικοποίησής του και της εξοικείωσής του με την τέχνη. Ο όρος <<θεατρικό παιχνίδι>> έχει μεγάλη κατανάλωση στις μέρες μας. Το περιεχόμενο, όμως, του θεατρικού παιχνιδιού δεν είναι πάντα το ίδιο. Όσοι χρησιμοποιούν τον όρο σπάνια εννοούν το ίδιο πράγμα, το αυτό περιεχόμενο. Δύσκολα συλλαμβάνουν την συνθετότητα ενός ολοκληρωμένου θεατρικού παιχνιδιού. Κάθε απόπειρα <<μεταμφίεσης>> και αναπαράστασης κάποιου <<μύθου>>, παιχνίδια κίνησης και έκφρασης, δεν είναι ή δεν φτάνουν να συνθέσουν ένα πλήρες θεατρικό παιχνίδι. Η μορφή και η δομή ενός ολοκληρωμένου θεατρικού παιχνιδιού αποτελείται από τέσσερις φάσεις και άπειρες τεχνικές και στηρίζεται σε τέσσερα βασικά επίπεδα (όπως άλλωστε, ολόκληρη η θεατρική πράξη) : α. Ψυχολογικό, β. Κοινωνικό, γ. Αισθητικό, δ. Παιδευτικό. Πολύ σημαντικός είναι βέβαια και ο ρόλος του εμπνευστή-εκπαιδευτικού ο οποίος μέσω του θεατρικού παιχνιδιού θα μπορέσει να αναπτύξει πτυχές του εκάστοτε παιδιού που μπορεί να μην ήξερε ότι τις είχε. Το θεατρικό παιχνίδι συνιστά μία εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη

δημιουργική απασχόληση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να βιώσουν μοναδικές εμπειρίες που συνδυάζουν παιχνίδι, φαντασία, τέχνη, κίνηση, και δραματοποίηση. Ταυτόχρονα, μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα σε ένα περιβάλλον που τους επιτρέπει να δημιουργήσουν, να προσπαθήσουν ξανά χωρίς να φοβούνται ότι αξιολογούνται, ελέγχονται ή κινδυνεύουν να απορριφθούν. Κουρετζής (1991)

3.2.ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ

Το Θεατρικό Παιχνίδι εντάσσεται στο πλαίσιο του Θεάτρου στην εκπαίδευση και στην κατεύθυνση της θεατρικής εμπύχωσης με τα παιδιά. Όμως, καθώς η θεατρική εμπύχωση με τα παιδιά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει σε διαφορετικούς θεωρητικούς και μεθοδολογικούς προσανατολισμούς, ο όρος και στην Ελλάδα πολύ συχνά είναι ασαφής και ενδέχεται να περιλαμβάνονται σε αυτόν διαφορετικοί σκοποί και εφαρμογές. Έτσι, το Θεατρικό Παιχνίδι συχνά συγχέεται με τη Δραματοποίηση (Μουδατσάκης, 1994) ή χρησιμοποιείται σε διαφορετικού περιεχομένου και σκοπού δραστηριότητες, όπως στα κινητικά παιχνίδια έκφρασης, στην αναπαράσταση κάποιου μύθου ή σε διαδικασίες μεταμπίεσης (Κουρετζής, 1991). Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1989) – ο οποίος είναι ο πρώτος που δημιούργησε και καθιέρωσε μια δομημένη μέθοδο στην Ελλάδα, την οποία παρουσίασε για πρώτη φορά το 1976 - το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο ενεργοποίησης και απελευθέρωσης της φαντασίας του παιδιού. Το παιδί μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι προσεγγίζει το θεατρικό φαινόμενο – το οποίο δεν είναι μόνο η παράσταση – και δια μέσου του Θεάτρου και του παιχνιδιού μυείται σε αυτό, εκφράζεται, δημιουργεί, αποκτώντας θεατρική αίσθηση και παιδεία (Κουρετζής, 1997). Παράλληλα, το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και καλλιέργειας των ανθρωπίνων σχέσεων (Κουρετζής, 1991). Χαρακτηρίζεται ως ένα «δημιουργικό συμβάν» που παρέχει στα παιδιά άμεση ικανοποίηση. Στηρίζεται σε τέσσερα επίπεδα: το ψυχολογικό, το κοινωνικό, το αισθητικό και το παιδευτικό. Χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές και δομείται από τέσσερις φάσεις (Κουρετζής, 1991) της απελευθέρωσης, της αναπαραγωγής, του σκηνικού αυτοσχεδιασμού και της ανάλυσης. Κεντρικά σημεία της μεθόδου είναι η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, η εκμετάλλευση του τυχαίου και το αυθόρμητο (Κουρετζής, 1989). Ο Μουδατσάκης (1994) προσδιορίζει το Θεατρικό Παιχνίδι ως μια σύνθετη δραματική μέθοδο που προϋποθέτει το παιχνίδι με

τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή. Η διεξαγωγή του στηρίζεται στην έμπνευση της στιγμής και είναι μια ψυχαγωγική και παιδαγωγική μέθοδος που στοχεύει στην καλλιέργεια της ορμής για αναπαράσταση του κόσμου και για αναδημιουργία με τους όρους της φαντασίας. Δομεί τη μέθοδο σε πέντε στάδια: της προθέρμανσης της ομάδας-τάξης, της σύνθεσης του σεναρίου, της εξεύρεσης των αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν στη δράση, της εκτέλεσης-δράσης και της αξιολόγησης των πεπραγμένων. Σύμφωνα με τους Faure και Lascar (1990), Θεατρικό Παιχνίδι υπάρχει «...από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται για τους άλλους με την κίνηση και/ή το λόγο, με ευχαρίστηση». Τονίζουν τον αυτοσχεδιασμό ως κεντρικό σημείο του Θεατρικού Παιχνιδιού, με τον οποίο το παιδί επινοεί και δρα δημιουργικά. Προτείνουν δύο μεθόδους διεξαγωγής ενός Θεατρικού Παιχνιδιού, τη «φυσική» μέθοδο και μια πιο μεθοδική πορεία τριών σταδίων με δύο τύπους εξέλιξης. Το πιο συνηθισμένο σχήμα, όπως αναφέρουν, είναι: χαλάρωση, σωματικές ασκήσεις και αυτοσχεδιασμοί. Η Beauchamp (1998) θεωρεί ότι το Δραματικό Παιχνίδι – όρος που εντάσσεται στο πλαίσιο της θεατρικής εμπύχωσης με τα παιδιά, όπως και το Θεατρικό Παιχνίδι – από τη μια πλευρά είναι παιχνίδι και από την άλλη «...είναι συνδεδεμένο με το θέατρο και με όλη του την πολυπλοκότητα». Η τυπολογία που προτείνει δομείται από κατηγορίες παιχνιδιών-ασκήσεων, οι οποίες συνθέτουν ένα δραματικό παιχνίδι. Οι κατηγορίες αυτές έχουν εξελικτική ανάπτυξη. Αυτές είναι: της ενεργοποίησης, της χαλάρωσης, της εσωτερίκευσης, της εξερεύνησης, της δραματοποίησης – θεατροποίησης και της επαναφοράς.

3.3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το θέατρο για παιδιά δεν είναι μόνο μια παράσταση ή ένα απλό κείμενο. Αντίθετα είναι μια διαδικασία πολύπλοκη, κοινωνική, βαθύτατα παιδευτική, που αγγίζει τις αρχέτυπες ανάγκες του ανθρώπου για δράση (παιχνίδι). Η θεατρική παιδεία δεν εξαρτάται από την ποσότητα των παραστάσεων. Μπορούμε να έχουμε αφθονία παραστάσεων, αλλά ο δείκτης της θεατρικής μας παιδείας να είναι πολύ χαμηλός. Και αντίθετα, να έχουμε ελάχιστες παραστάσεις και θεατρική παιδεία αρκετά ανεβασμένη. Θεατρική παιδεία δεν κάνουν μόνο όσοι συμμετέχουν σε μια παράσταση. Η θεατρική παιδεία πρέπει να φτάσει μέχρι το σημείο να διαμορφώνει και τον αυριανό ευαίσθητοποιημένο και ενεργοποιημένο θεατή. Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια προπαρασκευή του παιδιού για μια δημιουργική περίοδο, μέσο

απελευθέρωσης της φαντασίας του, επικοινωνίας και καλλιέργειας (κατανόησης) των ανθρώπινων σχέσεων. Η <<κίνηση>> γίνεται ένα μέρος της έκφρασης. Η <<στάση>> μια δήλωση. Μέσα από την κίνηση και την στάση το παιδί έχει την δυνατότητα να εκπέμψει στο χώρο, στο γύρω του κοινωνικό περιβάλλον (την ομάδα) άπειρα σήματα. Η αίσθηση της κίνησης γίνεται μέσω απόκτησης της γνώσης. Η γνώση που διαποτίζεται με φαντασία γίνεται δημιουργική, παραγωγική. Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας τρόπος να επικοινωνούμε και μέσα από τα αισθήματά μας. Στην σημερινή εποχή οι άνθρωποι επικοινωνούν με πολλά μέσα όπως λόγου χάρη: τον λόγο, την εικόνα, τις λέξεις, τα <<σλόγκαν>> και τα συναισθήματα. Δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με τα αισθήματά τους. Να τα εκδηλώσουν. Αυτό συμβαίνει στον κόσμο των ενηλίκων. Για τα παιδιά είναι άδικο σ' αυτή την ηλικία ν' αποκεντρώνεται ο συναισθηματικός τους παράγοντας. Ο κίνδυνος της αυτοματοποίησης της ζωής, την τεχνολογία, την επικράτηση της τεχνοκρατίας, ενδεχομένως να καταλήξει σε μια παρέκκλιση των φυσικών διαστάσεων που μπορεί να πάρει η ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού. Και όταν μιλάμε για <<ολόπλευρη ανάπτυξη>> της προσωπικότητας ενός παιδιού, σήμερα πια δεν μπορούμε να αγνοούμε και την ψυχική, την συναισθηματική του καλλιέργεια και ωρίμανση. Το παιδί είναι μια προσωπικότητα. Η έκφραση αυτής της προσωπικότητας είναι διαποτισμένη και από την διαίσθηση. Το παιδί μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ανακαλύπτει παίζοντας, μόνο του, έναν ρόλο. Διαλέγοντας έτσι έμμεσα έναν τρόπο επικοινωνίας κι έκφρασης. Διαλέγοντας έναν τρόπο <<ερμηνείας>> περισσότερο από διαίσθηση παρά γιατί κάποιος ενήλικας του δίδαξε τι και πως και γιατί να τον παίζει. Αποκτάει μια στάση, κάνει μια προσωπική θέαση. Αυτή η διαίσθηση όσο βαθαίνει όσο πλουτίζεται, όσο γίνεται μέσω επικοινωνίας και συμμετοχής μέσα σε μια κοινή δράση, παίρνει άλλες διαστάσεις. Διαστάσεις που καταυγάζουν όλη την ψυχοσωματική του συγκρότηση και σκέψη. Στις αρχέγονες μορφές του το θεατρικό φαινόμενο εμφανίζεται ακριβώς με αυτή την μορφή. Το θέατρο δεν ξεκίνησε γιατί κάποιος ήθελε να γράψει ένα έργο. Γεννήθηκε, όταν οι άνθρωποι ανακάλυψαν την ανάγκη να επικοινωνήσουν, μέσα από έναν ρόλο, με ένα άλλο πρόσωπο, πνεύμα ή θεό. Μια ψυχή έναν κόσμο διαφορετικό από εκείνον όπου ζούσαν. Να κάνουν κοντινό το απόμακρο και απόμακρο το κοντινό (φόβους, άγχη, κινδύνους). Ύστερα απ' αυτά γεννήθηκε η ανάγκη να συγκροτηθούν κείμενα ώστε να συνδεθούν μεταξύ τους κάποιοι ρόλοι και να δημιουργηθεί ένα έργο με δεδομένες μορφές και λύσεις. (Κουρετζής, 1991). Ο σκοπός του θεάτρου λοιπόν είναι να υπηρετεί κάποιες ανάγκες του ανθρώπου. Το θέατρο, όμως, δεν αποτελεί ένα

προϊόν που μπορούν να το αγοράσουν όσοι διαθέτουν χρήματα. Να πηγαίνουν σ' αυτό μόνο όσοι μπορούν να πληρώσουν το εισιτήριο. Το θέατρο πρέπει να μπει στην καθημερινή παιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά-<<ηθοποιοί>> (παίκτες) και τα παιδιά-θεατές να διαλύονται οι μεν στους δε, μέσα στην συλλογική δημιουργία. Στο θεατρικό παιχνίδι δεν υπάρχουν αυτοί που παράγουν και αυτοί που καταναλώνουν. Αλλά όλοι, ο καθένας με τον τρόπο του, συμμετέχουν, καθορίζουν, επικοινωνούν, ανακαλύπτουν, συνθέτουν και προπαντός διευρίνουν τον κώδικα επικοινωνίας. Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα δημιουργικό συμβάν που προσφέρει στα παιδιά το αίσθημα της ικανοποίησης. Δεν υπάρχει ακριβής ερμηνεία για το τι μπορεί να είναι αυτό το δημιουργικό συμβάν. Ίσως είναι μια φυσική λειτουργία που δεν την ξέρουμε, ή παρατήρηση ή κάτι το ακαθόριστο. Το δημιουργικό συμβάν επίσης δεν ξέρεις από ποια κατεύθυνση θα έρθει. Μπορεί να είναι κάποιο ερέθισμα από ένα λουλούδι που μόλις είδαμε, μπορεί να πρόκειται για την ευαισθησία μας στον άνεμο. Όταν η φαντασία απελευθερωθεί, όταν η ευαισθητοποίηση αυξηθεί, όταν το μυαλό και η καρδιά ανοίξουν, αυτή η παρόρμηση μετατρέπεται σε δημιουργία. Το πνεύμα η ψυχή και το σώμα του παιδιού είναι έτοιμα ν' αντηχήσουν τους ήχους και τα ερεθίσματα που δέχτηκαν, (Κουρετζής, 1991). Στο θεατρικό παιχνίδι το παιδί έχει την δυνατότητα να διαφοροποιεί την συμπεριφορά του και να βγαίνει έξω από τις κοινότυπες και κοινά αποδεκτές συμπεριφορές που το καθηλώνουν και του δεσμεύουν την φαντασία. Το παιδί βλέπει ακόμη ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού μπαίνει μέσα σ' ένα χώρο <<μεταμόρφωσης>> ορισμένων προσώπων και καταστάσεων, και δημιουργίας χωρίς ανταγωνισμούς αλλά μέσα στα πλαίσια συλλογικής προσπάθειας και μέσα σ' ένα χώρο όπου η συμπεριφορά του δεν γίνεται αντικείμενο σχολιασμού, κριτικής και αξιολόγησης. Επιπροσθέτως το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια τεχνική για την εξελικτική πορεία του παιδιού γιατί του δίνει ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση τις οποίες δεν μπορεί να τις αποκομίσει από άλλες παιδαγωγικές μεθόδους. Το θεατρικό παιχνίδι διαφέρει από την καθιερωμένη θεατρική παραστασιολογία των σχολικών παραστάσεων, όπου στο κέντρο αυτής της δραστηριότητας βρίσκεται η απο-μίμηση. Όπου το προσωπικό στοιχείο εκμηδενίζεται από την προσπάθεια που κάνουν οι ενήλικες να μοιάσουν σε παιδιά, ή τα παιδιά να παίξουν σαν ενήλικες, να μοιάσουν σε κάποιον και όχι να νιώσουν, να παίξουν έναν ρόλο σύμφωνα με την <<άποψη>> κάποιου, χωρίς πειθώρια επιλογών, δυνατοτήτων αυτοέκφρασης των παιδιών. Δίχως καν να έχουν αποκτήσει την αίσθηση της κίνησης, κινούνται <<σκηνικά>>, (Κουρετζής, 1991). Με το θεατρικό παιχνίδι δεν επιδιώκεται να

φτάσουν τα παιδιά σε υψηλά επίπεδα ώστε να χαρακτηριστούν απο τους θεατές αλλά και απο το ευρύτερο περιβάλλον ως παιδιά θάματα. Αντίθετα μέσω του θεατρικού παιχνιδιού γίνεται η προσπάθεια ώστε να δοθούν ευκαιρίες για επικοινωνία, ευαισθητοποίηση, δημιουργική έκφραση με αφορμή το παιχνίδι. Αυτές οι ευκαιρίες εμπεριέχουν εμπλουτισμό των ανθρώπινων σχέσεων και καλλιέργεια με άλλες δραστηριότητες που είναι δημιουργικές και ευχάριστες. Επιπροσθέτως αυτές οι δραστηριότητες δεν είναι καθόλου διδακτικές αλλά αντιθέτως γίνονται μέσα σε μια ευχάριστη και όμορφη ατμόσφαιρα.

ΑΓΩΓΗ μέσα απο το θέατρο δεν σημαίνει απαραίτητα κάποιο σκηνικό επίτευγμα. Χωρίς αυτό να αποκλείεται ή να καλλιεργείται, δεν το καθορίζει, δεν το εξαναγκάζει. Τα παιδιά δέχονται άπειρες καταπιέσεις, παρεμβάσεις και κατευθύνσεις. Οι χειρότερες όμως, οι πιο επικίνδυνες και οι πιο ψυχοφθόρες είναι εκείνες οι πιέσεις που δέχονται εν ονόματι της τέχνης με σκοπό να επιφέρουν κάποιο <<αισθητικό>> αποτέλεσμα.

Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ στην προσχολική εκπαίδευση δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο μέσα απο τους οικείους μηχανισμούς για ένα παιδί, μέσα απο μια άμεση και αναγκαία δραστηριότητα, δηλαδή το παιχνίδι. Με μια μορφή θεατρικού παιχνιδιού μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί να προσεγγίσει την έννοια θεατρική πράξη. Η θεατρική αγωγή αποτελεί ένα μέσο κι ένα εργαλείο στα χέρια του παιδαγωγού. Ο παιδαγωγός ο οποίος είναι κατάλληλα καταρτισμένος είναι εκείνος που μπορεί να παίξει τον ρόλο του εμψυχωτή. Κατάλληλος χώρος για να λειτουργήσει το θεατρικό παιχνίδι είναι το σχολείο. Βέβαια τον ρόλο του εμψυχωτή μπορεί να τον αναλάβει κι ένας άνθρωπος ο οποίος δεν είναι παιδαγωγός αλλά κατέχει την δυνατότητα να κάνει παιδαγωγική του θεάτρου. Μέσα απο το θεατρικό παιχνίδι ο ρόλος του δασκάλου διευρύνεται. Αποτελεί μια αφορμή το θεατρικό παιχνίδι ώστε να αλλάξει η σχέση δασκάλου-αγωγού και μαθητή-δέκτη. Ο δάσκαλος πλέον δεν είναι αγωγός στερεοτυπικής γνώσης αλλά αντιθέτως αποκτά τον ρόλο του εμψυχωτή. (Κουρετζής,1991)

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα κοινωνικά προβλήματα, οι αρνητικές- πολλές φορές- οικολογικές και περιβαντολογικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει και <<εκπαιδύεται>> το παιδί και η έλλειψη χώρου και χρόνου για παιχνίδια αποτελούν κάποιες απο τις αιτίες για τις οποίες το παιδί αποκτά άγχος στην καθημερινότητά του και ιδιαίτερα τα παιδιά των μεγάλων πόλεων. Όλα αυτά λοιπόν δεν αφήνουν περιθώρια στα παιδιά για να ονειρευτούν, να έχουν ανθρώπινη επικοινωνία χωρίς

ανταγωνισμούς και έντονες αντιπαραθέσεις, επίσης δεν τα επιτρέπουν να έχουν δημιουργικές πρωτοβουλίες. Επιπροσθέτως ένα αυταρχικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εξακολουθεί να υπάρχει σε πολλά επίπεδα και με πολλούς τρόπους, πιέζουν ψυχικά το παιδί και το εξαναγκάζουν να βλέπει την ζωή απο μια οθόνη τηλεόρασης, μέσα απο την καθιερωμένη οπτική και της υπερβάλλουσας <<μαθητοποίησης>>. Αντιθέτως, το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει ευκαιρίες στο παιδί ωστε ν'αποκτήσει δυνατότητες και ν'ανακαλύψει τους δικούς του ορίζοντες, τον κόσμο όχι μόνο όπως είναι αλλά όπως θα ήθελε να είναι. Έτσι μέσα απο το παιχνίδι το παιδί έχει την δυνατότητα μιας διεξόδου. Ν'αναπλάσει και ν'ανασυνθέσει την καθημερινότητα. Να κάνει την δική του παρέμβαση. Το θεατρικό παιχνίδι μέσα σ'ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα Αισθητικής Αγωγής, μπορεί ν'αποτελέσει την κοιτίδα στην οποία θα συναντώνται όλες οι επιμέρους καλλιτεχνικές δραστηριότητες που μπορεί να προσφέρει το σχολείο όπως για παράδειγμα η εικαστική αγωγή και η μουσική αγωγή. Θα μπορούσε επίσης το παιδί να συνειδητοποιήσει την σύνδεση μεταξύ των τεχνών και του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, με τις ανθρώπινες σχέσεις και τα προβλήματά του. Πιο συγκεκριμένα το θεατρικό παιχνίδι λειτουργώντας σαν εμπεδωτικό εργαλείο βοηθά το παιδί να λειτουργεί και να εκφράζεται:

- α) καταργώντας την σχέση <<επιτυχία>> και <<αποτυχία>>.
- β) παίζοντας ένα δρώμενο να εκτονώνεται και να βρίσκει πολλές δυνατότητες για απόλαυση και χαρά, που ανανεώνουν και πραγματώνουν κάτι απο το <<Είναι>> του.
- γ) συνεργαζόμενο πλησιάζει το <<άλλο>> όχι ανταγωνιστικά ή αξιολογικά αλλά μέσα απο τις διαδικασίες μιας συλλογικής δημιουργικής πράξης.
- δ) να ενθαρρύνεται στην έρευνα, στην παρατήρηση και την αυτοσυγκέντρωση.
- ε) να οδηγείται σε προσωπικές λύσεις.
- στ) να βιώνει τις γνώσεις και να βελτιώνει το λεξιλόγιό του.
- ζ) να ενδιαφέρεται για την ουσιαστική λύση των προβλημάτων.
- η) με την ψυχολογία της αλληλεπίδρασης και την δυναμική που εξασκεί η ομάδα αποδέχεται όρια και περιορισμούς που δεν τα θέτει αυταρχικά κάποιος ενήλικας αλλά που την ανάγκη του να τα ανακαλύπτει, τα εφαρμόζει το ίδιο το παιδί.
- θ) η τάξη ή το τμήμα μετατρέπεται σε ομάδα.
- ι) να εκπληρώνει την επιθυμία ου για δράση και δημιουργία επικοινωνία και αποδοχή μέσα απο την διαδικασία της δυναμικής της ομάδας

ια) ενθαρρύνεται ν'ανακαλύψει ικανότητες και εμπειρίες τις οποίες,στο κοινό παίξιμο με την ομάδα, θα τις αναπτύξει. Μέσα απ'αυτή την συνύπαρξη θα μάθει πως ν'αντιμετωπίζει μια σειρά απο συναισθήματα και πως να πλησιάζει τους άλλους μέσα απ'αυτά.

ιβ) το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί έναν τρόπο μέσω του οποίου δίνεται η ευκαιρία στον παιδαγωγό να δει πίσω απο τον μαθητή,το παιδί.Γνωρίζοντας το παιδί ίσως μπορέσει να βοηθήσει καλύτερα τον μαθητή

ιγ) ενδόμυχες επιθυμίες των παιδιών αλλά και προβλήματα μπορούν να εκφραστούν μέσα στο θεατρικό παιχνίδι με τους ανάλογους ρόλους-που μόνο του το παιδί ανακαλύπτει- ή στις ομάδες ρόλων όπου αυτόβουλα εντάσσεται

ιδ) το θεατρικό παιχνίδι μπορούμε να το τοποθετήσουμε μέσα στα πλαίσια της εφαρμοσμένης ψυχολογίας με διπλή ιδιότητα:

1. Την ιδιότητα που έχει να δίνει στα παιδιά ευκαιρίες για εξωτερικευση, προσφέροντας σ'εκείνον που ενδιαφέρεται για την ψυχολογική ανίχνευση του παιδιού ένα εργαλείο για να συλλέξει τα στοιχεία που αναζητά.

2. Ταυτόχρονα το θεατρικό παιχνίδι ενεργεί σαν ρυθμιστικός παράγοντας του συναισθηματικού φόρτου των εντάσεων και της επιθετικότητας. Η διοχέτευση της εσωτερικής έντασης μέσα στο θεατρικό παιχνίδι χαλαρώνει, απελευθερώνει μέρος της δημιουργικότητας του παιδιού και προκαλεί εσωτερικές εξισορροπήσεις

Ιε) Για να λειτουργήσει δημιουργικά το παιδί πρέπει να υπάρξουν παράγοντες ανάδυσης και ανάδειξης της προσωπικότητάς του.Για να λειτουργήσει ζωντανά το θέατρο, ο ηθοποιός πρέπει να αντιμετωπιστεί σαν δημιουργική προσωπικότητα. Οι μεθοδολογίες της θεατρικής πράξης και της παιδαγωγικής του θεάτρου, οι οποίες έχουν σαν σκοπό την ανάπτυξη και εξέλιξη της ικανότητας της έκφρασης, της επικοινωνίας, του παιχνιδιού, συμβάλλουν, ταυτόχρονα στην δημιουργία της προσωπικότητας.Μέσα απ'αυτή την διάσταση και την σχέση βλέπουμε την προσέγγιση του παιδιού με την τέχνη του θεάτρου.(Κουρετζής,1991)

Εν συνεχεία δεν μπορούμε απο μια θεωρητική προσέγγιση να αναδείξουμε με ακρίβεια το περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού.Δεν μπορεί δηλαδή να περιγραφεί με λόγια ή απο έναν θεατή. Κατανοητό γίνεται το θεατρικό παιχνίδι μόνο αν το βιώσει κανείς.Είναι ίσως πολύ ωραίο για να μπορεί να εκφραστεί με λέξεις. Καθώς το ζει κάποιος αντιλαμβάνεται πως όλα μέσα του αποκτούν μια άλλη διάσταση. Ανακαλύπτει πράγματα που πριν δεν είχε υποπτευτεί. Έτσι το παιδί αρχίζει να

αντιλαμβάνεται τον ρόλο που παίζει η τέχνη και ιδιαίτερα το θέατρο στην ζωή των ανθρώπων.

3.4.ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στις μέρες μας, το ελληνικό σχολείο εξακολουθεί-παρά τις έντονες προσπάθειες που έχουν γίνει κατά καιρούς- να είναι αφάνταστα νοησιαρχικό. Σ'ένα νοησιαρχικό σχολείο δεν έχουν θέσεις τα όνειρα, η φαντασία και τα συναισθήματα. Με αυτή την λογική ενός νοησιαρχικού σχολείου και η εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων θα είναι ανάλογη. Έτσι με αυτά τα δεδομένα ήταν φυσικό ακόλουθο το σχολείο να μην έχει ανακαλύψει τη σημασία και τα ωφέλη που προσφέρει η Παιδαγωγική του Θεάτρου στην εκπαίδευση. Βέβαια στα προγράμματα των σχολείων είχαν δηλωθεί κάποιες ώρες Αισθητικής αγωγής που υποτίθεται κάλυπταν τις ανάγκες των παιδιών για δημιουργική έκφραση. Πολλές φορές όμως αυτές οι ώρες ήταν για τους εκπαιδευτικούς μια καλή ευκαιρία για ένα συμπληρωματικό μάθημα για κάποιο άλλο κύριο μάθημα. Με τα νέα προγράμματα στην εκπαίδευση γίνεται προσπάθεια για την ένταξη της Αισθητικής αγωγής ως συνόλου δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει την εικαστική, την μουσική και την θεατρική αγωγή (θεατρικό παιχνίδι). Για να επιτευθεί ο σκοπός της Αισθητικής αγωγής θα πρέπει και τα τρία αυτά αντικείμενα που προαναφέραμε να ενωθούν.

Η εποχή στην οποία ζούμε έχει μετατραπεί σε μια εποχή τυποποίησης αυτοματισμού και τεχνολογικού ορθολογισμού και μέσα σ'ένα τέτοιο περιβάλλον το παιδί ασφυκτιά και αναζητά κάποιες ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση και θέαση του κόσμου και των συναισθημάτων του. Αυτές τις ευκαιρίες θα πρέπει να του τις παρέχει το σχολείο αν θέλει να χαρακτηριστεί ως ένα σχολείο σύγχρονο και όχι αποκομμένο από τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτιστικές συνθήκες του περιγύρου. Επίσης είναι αναγκαίο και ο εκπαιδευτικός να βλέπει το παιδί που κρύβεται πίσω από έναν μαθητή και όχι να προβάλλει συνεχώς τον μαθητή σε βάρος του παιδιού. Ν'απευθύνεται δηλαδή μονοδιάστατα και μονοσήμαντα στην ιδιότητα, σε βάρος της φύσης του παιδιού. (Κουρετζής,1991).Κι εκεί που εξακολουθεί να γίνεται θέατρο γίνεται μ'έναν τρόπο νοησιαρχικό και κατευθυνόμενο. Παράλληλα, όμως, υπάρχουν σχολεία και εκπαιδευτικοί που έχουν πλέον εντάξει κανονικά το θεατρικό παιχνίδι στην καθημερινή παιδευτική διαδικασία. Και από την συστηματική

του εφαρμογή έχουν προκύψει τόσο θετικά στοιχεία για τα παιδιά για την εκπαιδευτική και μαθησιακή εξέλιξη αλλά και για την ψυχολογία του δασκάλου-εμπυχωτή (σε συνδυασμό με την σχέση του και την κατανόηση των προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά), ώστε το θεατρικό παιχνίδι μπορούμε να πούμε πλέον ότι και στην χώρα μας γίνεται μια πραγματικότητα (Κουρετζής, 1991)

3.5.ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η τέχνη του θεάτρου, μια τέχνη σύνθετη και συλλογική, είναι ένα ακόμα παιδαγωγικό μέσο για τον εκπαιδευτικό. Μιλάμε για μια τέχνη και ένα θέατρο που δεν είναι αποκομμένα από την ζωή και για ένα σχολείο που δεν θέλει να είναι απομονωμένο από την γύρω του κοινωνική πραγματικότητα, την ζωή στην ολική της έκφραση. Και αυτό το θέατρο το βλέπουμε να λειτουργεί μέσα από την πολυσυνθετότητα και την δυναμική του παιχνιδιού, που μας δίνει το δικαίωμα μέσα από την <<σύμβαση>> να αναπλάσουμε να ανασυνθέσουμε την καθημερινότητα ακόμα και μέσα στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Η μάθηση, άλλωστε, μπορεί να δίνεται σήμερα με πολλούς τρόπους. Κι ένας απ'αυτούς είναι το παιχνίδι και η πράξη. Μέσα από το παιχνίδι και την πράξη (δράση-δρώμενο) η μάθηση αναδύεται αβίαστα φυσιολογικά και ευχάριστα.

Στο πλαίσιο της αναζήτησης των σκοπών του Θεάτρου στην εκπαίδευση εντάσσεται και το ζήτημα της χρήσης της θεατρικής εμπύχωσης ως εργαλείου μάθησης, μέσα στη διδακτική διαδικασία των διαφόρων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος. Ήδη από το 1970 η Heathcote, μια από τις πρωτοπόρους στη διαμόρφωση μεθόδων θεατρικής εμπύχωσης στην εκπαίδευση (δράμα στην εκπαίδευση), στράφηκε προς αυτή την κατεύθυνση (Davis, 2001). Έτσι, αρχίζει να αναδεικνύεται η διττή φύση της θεατρικής εμπύχωσης, είτε ως ειδική δραστηριότητα μέσα στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος, είτε ως μεθοδολογικό εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης – διδασκαλία μέσω της Θεατρικής εμπύχωσης.

Τη συμβολή του Θεάτρου με τη μορφή της Θεατρικής εμπύχωσης στη διδακτική διαδικασία υποστηρίζουν πολλές μελέτες, ανεξάρτητα με τη μέθοδο και τις πρακτικές που προτείνουν. Σε πολλές χώρες εφαρμόζεται ως μέσο μάθησης και συνδέεται με δραστηριότητες, όπως η ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, κ.α. (Αλκηστis, 1993). Στην Ελλάδα πολλοί ειδικοί τονίζουν ότι μέσα από την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων στη διδασκαλία

των μαθημάτων προκύπτει η ενδυνάμωση και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η αλλαγή στην επικοινωνιακή σχέση δάσκαλου – μαθητή (Γραμματάς, 1997), η δυνατότητα αισθητικής διαμόρφωσης του μαθήματος, η συμβολή στην αποσαφήνιση, κατανόηση και ανακάλυψη της γνώσης, η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Κουρετζής, 1997), καθώς και η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Γκόβας, 2001).

3.6.ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟΥ

Απο έρευνες που πραγματοποίησε ο Κουρετζής (1991) για την σχέση εκπαιδευτικού και θεατρικής αγωγής συγκέντρωσε τα εξής συμπεράσματα:

- 1) Η θεατρική αγωγή και ιδιαίτερα το θεατρικό παιχνίδι- που αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα και τρόπο έκφρασης αυτής της αγωγής στην εκπαίδευση- δεν έχει πάρει ακόμα την θέση που της αρμόζει στα <<Καλλιτεχνικά>> μαθήματα που προβλέπει το νέο πρόγραμμα. Παρόλ'αυτά το <<θέατρο>> έστω και με υποτιπόδη μορφή, υφίσταται, παρ'όλες τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και άλλα προβλήματα που παρουσιάζονται στην λειτουργία του σχολείου.
- 2) Γίνονται κάποιες προσπάθειες προσέγγισης της θεατρικής πράξης αλλά με τον παραδοσιακό τρόπο δηλαδή με την σκηνική ανάγνωση ενός κειμένου. Παρόλο που το θεατρικό παιχνίδι και το θέατρο αποτελούν την κοίτη όπου συναντώνται και λειτουργούν αρμονικά, δημιουργώντας ένα πεδίο σύνθεσης, όλες οι επιμέρους καλλιτεχνικές δραστηριότητες της εκπαίδευσης, τα σχετικά προγράμματα το είχαν αγνοήσει. Μόνο τώρα με κάποιες αλλαγές που έχουν γίνει η θεατρική αγωγή (με την μορφή του θεατρικού παιχνιδιού) τείνει να πάρει την θέση που της αρμόζει.
- 3) Η συντριπτική πλειψηφία των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν σκετικά με το θέατρο απάντησε ότι αχολείται εμπειρικά. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 10% έχει κάποια γνώση.
- 4) Εκεί που γίνονται παραστάσεις, τα έργα διαλέγονται απο τους εκπαιδευτικούς. Κάπου, όμως, εκπαιδευτικοί και μαθητές διαλέγουν απο κοινού. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί ανεβάζουν έργα που έχουν γραφτεί ή έστω σαν ιδέα, προέρχονται απο τα παιδιά ή απο τους ίδιους.

- 5) Ο βαθμός σύνδεσης του θεάτρου με την Μουσική και την εικαστική αγωγή χαρακτηρίζεται άριστος.
- 6) Τα έργα που ανεβάζονται σήμερα στο σχολείο είναι στην πλειοψηφία τους ελληνικά (προηγούνται οι διασκευές έργων του Αριστοφάνη). Κοινή διαπίστωση είναι ότι δεν υπάρχει ικανή βιβλιογραφία θεατρικών έργων για παιδιά. Τα παιδιά δέχονται ευχάριστα την διαδικασία ανεβάσματος ενός θεατρικού έργου.
- 7) Το περίεργο (αλλά και πιο ευχάριστο) που εμφανίστηκε στην έρευνα που έγινε (και περιλάμβανε εκπαιδευτικούς απ' όλα τα διαμερίσματα της χώρας) είναι ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι γνωρίζουν σήμερα το θεατρικό παιχνίδι και κάνουν κάποιες προσπάθειες εφαρμογής του, χωρίς να το έχουν διδαχθεί επίσημα.
- 8) Απ' αυτούς που εφαρμόζουν το θεατρικό παιχνίδι, οι περισσότεροι το είχαν γνωρίσει σε κάποια σεμινάρια. (Γίνονται τέτοια σεμινάρια σε πολλές περιοχές της χώρας από το 1982 και μετά, με πρωτοβουλία σχολικών συμβούλων, συλλόγων εκπαιδευτικών και άλλων φορέων).
- 9) Οι τεχνικές ανάπτυξης ενός θεατρικού παιχνιδιού διαφέρουν. Από τις περιγραφές που έκαναν αποδεικνύεται ότι εφαρμόζουν διάφορους τρόπους και τεχνικές. Αυτές κυμαίνονται από τις γνήσιες τεχνικές ανάπτυξης ενός θεατρικού παιχνιδιού μέχρι τεχνικές δραματοποίησης, αναπαράστασης και άλλες πολλές που δεν έχουν σχέση με το θεατρικό παιχνίδι.
- 10) Μετά την συστηματική (όπως δήλωσαν) εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού, παρατηρήθηκε μια θετική επίδραση και ευαισθητοποίηση στην συμπεριφορά των παιδιών κυρίως στην μουσική και εικαστική τους έκφραση αλλά και στις μεταξύ τους σχέσεις. (Κουρετζής, 1991)

3.7.0 ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ

Η ψυχή του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο εμπυχωτής. Ο εκπαιδευτικός αλλάζει ρόλο και από φορέας μιας γνωστικής ύλης μετατρέπεται σ' εμπυχωτής παιδιών και ίσως σε παίκτης. Υπάρχουν τρεις τύποι εμπυχωτών και ανάλογοι τύποι θεατρικών παιχνιδιών.

- α. Ο εμπυχωτής- δάσκαλος κάνει θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά.
- β. Ο εμπυχωτής- δάσκαλος κάνει θεατρικό παιχνίδι με τα παιδιά.

γ. Τα παιδιά κάνουν θεατρικό παιχνίδι και ο εμπυχωτής- δάσκαλος συμμετέχει (αν εκείνα θέλουν) ή τα βοηθάει (αν του ζητήσουν την βοήθειά του). Ο εμπυχωτής δάσκαλος μετατρέπεται σε <<θεατής>> των δεόμενων.

Ο εμπυχωτής είναι η αρχή, το σημείο εκκίνησης ενός σήματος που έχει σαν αποδέκτη το σύνολο της ομάδας. Βέβαια ένα σημαντικό σημείο είναι εκείνο το οποίο ο αποδέκτης στέλνει μηνύματα τα οποία ο εμπυχωτής θα πρέπει να τα συλλάβει, να τα μεταπλάσει σε ερεθίσματα, σε διαρκή πορεία αναπαραγωγής και κατανόησης των όσων η ομάδα- αποδέκτης προβάλλει. Σε συνεργασία με τα παιδιά ο εμπυχωτής δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες και το περιβάλλον, ώστε να οδηγηθεί όλη η ομάδα στην διαδικασία της θεατρικής σύμβασης, στο φανταστικό και στο πραγματικό, που δεν είναι άλλο από ένα πεδίο σύνθεσης. (Κουρετζής,1991)Πέρα από την στοιχειώδη εκπαίδευση που πρέπει να έχει κάποιος για να γίνει εμπυχωτής μια ακόμη βασική προϋπόθεση είναι το κατά πόσο θα μπορεί να αφήσει ελεύθερο το σώμα του, ν'απελευθερωθεί από τις όποιες συστωλές διαθέτει ως άνθρωπος, και από το πλήθος των ψυχοσωματικών αναστολών των ενηλίκων και ιδίως εκείνων που παράγουν διδακτικό έργο. Να μπορεί να είναι μπροστά στα παιδιά ήρεμος και γαλήνιος, ενθουσιώδης και ενθαρρυντικός. Και το σημαντικότερο όλων να είναι οικείος και ανθρώπινος. Χωρίς να προβαίνει σε συστάσεις και εντολές, να μπορεί με την στάση, την αίσθηση και την συμπεριφορά του να εμπνεύσει την ομάδα και της δώσει κίνητρα, όχι να την κατευθύνει όπου θέλει εκείνο αλλά για να οδηγηθεί μόνη της, μέσα δηλαδή από διαδικασίες και διάφορους τρόπους ν'ανακαλύψει μια, δυο, πολλές φορές την χαρά του παιχνιδιού, της δημιουργίας, της αυτοανακάλυψης μιας καινούριας αίσθησης, μιας εμπειρίας και μιας γνώσης.(Κουρετζής,1991)Πριν αποφασίσει να παίξει με τα παιδιά ένα θεατρικό παιχνίδι θα πρέπει πριν να έχει δημιουργήσει μια ουσιαστική σχέση επικοινωνίας με όλα τα μέλη της ομάδας αλλά και να καταφέρει να δημιουργήσει και μια σχέση εμπιστοσύνης των μελών μεταξύ τους. Χωρίς να έχει γίνει κάτι τέτοιο, δηλαδή χωρίς να έχει επιτευχθεί ένας βαθμός επικοινωνίας μεταξύ των μελών και χωρίς να έχει γίνει εφικτή η συγκρότηση μιας ομάδας δεν θα μπορεί να απογειωθεί το θεατρικό παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός που θα έχει τον ρόλο του εμπυχωτή θα πρέπει να δρα σύμφωνα με τα αισθήματα του, σύμφωνα με τις παρορμήσεις του και με συγκεκριμένα κίνητρα πολλές φορές. Όλα αυτά ωθούν τα παιδιά προς το θεατρικό παιχνίδι. Βέβαια αν επιχειρήσει ο εκάστοτε παιδαγωγός να μετατρέψει το θεατρικό παιχνίδι σε

μάθημα είναι σίγουρο πως δεν θα βρει απήχηση στα παιδιά. Γι' αυτό προτιμότερο θα είναι αν υπάρχει τέτοια πιθανότητα δηλαδή να μετατρέψουν το θεατρικό παιχνίδι σε μάθημα να μην το επιχειρήσουν καθόλου γιατί σίγουρα θ' αποτύχουν. Όσο το θεατρικό παιχνίδι εξελίσσεται σ' ένα αυθόρμητο και πηγαίο συμβάν, όσο διαμορφώνει μια ατμόσφαιρα χαρούμενου παιχνιδιού, τόσο πιο ουσιαστικό μάθημα θα γίνει και για τα παιδιά και για τον εμψυχωτή. (Κουρετζής, 1991) Όταν κάποιος έχει κίνητρο, παράγει σήματα. Όταν υπάρχει ένα σήμα, παράγεται ένα ερέθισμα. Αυτό το ερέθισμα, όταν εκφράζεται με αυθεντικότητα, συνεγείρει, γίνεται αναπαραγωγικό. Ο εμψυχωτής δρα σε πολλά επίπεδα, τα παρακάτω είναι τα πιο βασικά:

- α. Παιδαγωγικό: Επινοεί τρόπους ώστε τα παιδιά ν' αφεθούν ν' ανακαλύψουν και να επινοήσουν διάφορους κώδικες επικοινωνίας, έκφρασης και γνώσης, οργάνωσης του χώρου και της χρήσης των αντικειμένων.

- β. Θεατρικά: Τα βοηθάει να ανακαλύψουν το παιχνίδι των ρόλων. Να κάνουν μια προβολή καταστάσεων με προσωπικό τρόπο. Να παίζουν με την μάσκα-πρόσωπο, την φωνή και το σώμα.

- γ. Ψυχολογικά: Παρά το γεγονός ότι ο παιδαγωγός-εμψυχωτής δεν είναι ψυχολόγος, με την δημιουργική του παρουσία δίνει στα παιδιά μια αίσθηση ασφάλειας. Αυτό βοηθάει τα παιδιά να εκφραστούν αβίαστα, ν' απελευθερωθούν και να δημιουργήσουν συλλογικά. (Κουρετζής, 1991)

Ένας εμψυχωτής θα πρέπει να διακατέχεται από εφευρετικότητα, να έχει την δυνατότητα να εκμεταλλεύεται το τυχαίο και το απρόοπτο, είναι ίσως τα πιο σημαντικά στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ο εμψυχωτής. Επιπλέον ένας ευαίσθητος δέκτης που όλα τα καταγράφει και όλα τα παρατηρεί, που ρυθμίζει αθέατα, με έμμεσο τρόπο, τη ροή και το πλαίσιο δράσης, που αποφεύγει όσο μπορεί τις λέξεις <<κλισέ>>, τα προκατασκευασμένα, τις πολυχρησιμοποιημένες φράσεις και τα πολλά λόγια. Όλα αυτά τα στοιχεία συνθέτουν τον χαρακτήρα του εμψυχωτή. Ένας εμψυχωτής για να πετύχει θα πρέπει ν' ακολουθήσει έναν δρόμο προοδευτικής διείσδυσης. Από τα καθημερινά γεγονότα, από τα πράγματα που φαίνονται και από από τα θέματα που απασχολούν την ομάδα και τον περίγυρο εισχωρεί σε κάτι πιο βαθύ σ' αυτό που αγγίζει το υποσυνείδητο, το αρχέτυπο, τις πιο βαθιές και μύχιες καταστάσεις του παιδιού. Αυτό που αποτελεί και το πιο σημαντικό είναι πως όσο πιο πολύ μπορεί ο εμψυχωτής να αποβάλλει από πάνω του την <<μάσκα>> που φέρει τόσο πιο απελευθερωμένος θα νιώσει και οδηγηθεί σε περιοχές τέτοιες που να μπορεί να αντλήσει άπειρα στοιχεία για τα παιδιά. Έτσι κι αυτά θα μπορούν να

επικοινωνήσουν μαζί του και θα νιώσουν την χαρά της δημιουργίας. Και αυτό θα είναι το έναυσμα για να αρχίσει να λειτουργεί η δυναμική της αλληλεπίδρασης, η δυναμική της ομάδας. Θεατρικό παιχνίδι μπορεί να γίνει σε μια τάξη. Όμως το θεατρικό παιχνίδι δεν μπορεί να επιτυθεί αν ο εμπυχωτής-παιδαγωγός δεν μπορεί να απαλλαγεί απο το σύνδρομο της τάξης. Θεατρικό παιχνίδι δεν μπορεί να γίνει με ύφος σοβαρό και ακαμψία μελών και προσώπου. Όπως είπε και ο Κουρεντζής (1991): ‘‘Ο δάσκαλος που θέλει να παίξει τον ρόλο του εμπυχωτή πρέπει ν’απαλλαγεί απο την ιδέα της, την ύπαρξή της σαν <<οχυρού>> γνώσης και αξιοπρέπειας. Αληθινά σοβαρός γίνεσαι στα παιδιά όταν επικοινωνείς μαζί τους, όταν τους δίνεις την δυνατότητα να αποθέτουν ένα μικρό ή μεγάλο μέρος απο το συναισθηματικό τους φόρτο και τις ανάγκες που έχουν για δράση και κίνηση. Όταν καταφέρεις να γίνεις ένας δάσκαλος εμπυχωτής τότε θα είσαι ένας παιδαγωγός’’.Με λίγα λόγια ο ρόλος του εμπυχωτή έχει ως εξής:

- 1) Οι εμπυχωτές συμμετέχουν, δεν εξουσιάζουν.
- 2) Οι εμπυχωτές ακολουθούν τα παιδιά, δεν τα ελεγχουν.
- 3) Οι εμπυχωτές όταν παίζουν με τα παιδιά, δεν διδάσκουν
- 4) Και τέλος οι εμπυχωτές δεν μένουν αμέτοχοι και απαθείς στις συγκινήσεις στα δρώμενα και στις καταστάσεις που ζου και εκφράζουν τα παιδιά μέσα στο θεατρικό παιχνίδι.

3.8.ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΝΟΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Για την αναπαραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού υπάρχουν άπειρες τεχνικές που προέρχονται απο το σύνολο των δράσεων και των τεχνικών που μας προσφέρει η θεατρική χοάνη, οι παραστατικές τέχνες, το παιχνίδι στην ευρύτερή του έννοια αλλά και η ζωή. Με την ανάπτυξη και επεξεργασία αυτών των τεχνικών, την διαρκή αναζήτηση και το βάθεμά τους το θεατρικό παιχνίδι παίρνει ανάλογες διαστάσεις, αποκτά την εμβέλειά του και προσαρμόζει την λειτουργικότητά του ανάλογα με την ομάδα και τους σκοπούς που απορρέουν απο την εφαρμογή του.

Οι βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού είναι οι εξής:

1. Σωματική έκφραση
2. Αυτοσχεδιασμοί
3. Εκμετάλευση του τυχαίου

4. Τα κύρια κωμικά στοιχεία
5. Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης
6. Μάσκα-Κούκλα (Προσωποποίηση-Αποπροσωποποίηση)
7. Οπτικοακουστικά ερεθίσματα
8. Παντομίμα
9. Αποστασιοποίηση
10. <<Γκροτέσκο>> (Κουρετζής,1991)

Επιπλέον οι κύριοι άξονες πάνω στους οποίους αναπτύσσονται αυτές οι τεχνικές είναι η απελευθέρωση της φαντασίας, η αύξηση ρυθμού ενεργοποίησης και πρωτοβουλίας, η ευαισθητοποίηση και τέλος η παρατήρηση (αποσυγκέντρωση-χαλάρωση). Δεν μπορεί ν'αναπτυχθεί ένα θεατρικό παιχνίδι, αν δεν υπάρξει πρώτα η δυνατότητα επικοινωνίας και σχέσης εμπυχωτή-παιδιών και το αίσθημα ασφάλειας κι εμπιστοσύνης του παιδιού προς την ομάδα. Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα μέσο απελευθέρωσης της φαντασίας. Το παιδί αφήνει ελεύθερη την φαντασία του, μέσω της κίνησης, της σκέψης του, της αυτοέκφρασης και του παιχνιδιού, να διαμορφώσει σ'ένα συγκεκριμένο σχήμα ένα μακρύ ή σύντομο σχημα, μέσα απο το οποίο το παιδί θα θελήσει να επικοινωνήσει με την ομάδα και να εκφραστεί δημιουργικά. Η δημιουργικότητα ενός παιδιού φαίνεται στην ικανότητά του να επιλέγει και να αφαιρεί. Απ'οτι συμβαίνει μέσα του ή γύρω του διαλέγει εκείνα τα στοιχεία για να κάνει τις δικές του συνθέσεις. Επιπλέον δεν μπορεί να υπάρξει απελευθέρωση της φαντασίας και αύξηση της δημιουργικότητας σ'ένα παιδί χωρίς ευαισθητοποίηση. Και δεν υπάρχει βαθμός ευαισθητοποίησης χωρίς παράλληλη απελευθέρωση της φαντασίας. (Κουρετζής,1991). Η φαντασία του παιδιού κινητοποιεί όλες τις εμπειρίες του, όλες τις εποπτείες απο την αντικειμενική ζωή και την γύρω του πραγματικότητα. Έτσι φτάνει στο σημείο όπου η φανταστική του παράσταση που δημιουργεί να κυριαρχεί σε όλη την ύπαρξη του. Αισθάνεται να υπάρχει πραγματικά μόνο ό,τι του δίνει δυνατό ερέθισμα και συγκίνηση, μόνο ότι καταγράφεται σ'αυτό σαν αίσθηση. Ζει έντονα στο παρόν, γι'αυτό όσον αφορά την κυρίαρχη φανταστική του πράξη. νομίζει πως υπάρχει κίολας αντικειμενικά, αδιαφορώντας απο ποια πηγή έρχεται το περιεχόμενο αυτής της αίσθησης. Όλες οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο θεατρικό παιχνίδι στηρίζονται στην αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση του παιδιού και στην ανάγκη του να ανασυνθέει και να συμβολίσει τη γύρω του πραγματικότητα. Να οδηγηθεί σε μία σύνθεση. Με

αφετηρία το φανταστικό να φτάνει στην σκηνική πραγμάτωση. Ή ξεκινώντας από το πραγματικό και την απλή επικοινωνία μέσα από το παιχνίδι, να οδηγηθεί στην ανάπλαση και στην μετάβασή του σ'ένα νέο επίπεδο, το φανταστικό. Η παρατήρηση της γύρω πραγματικότητας, η γνώση και η αίσθηση του σχήματος και του βάρους των σωμάτων και των αντικειμένων, της ροής και της κίνησης των σχημάτων και των χρωμάτων στην φύση, στον οργανωμένο χώρο και στο περιβάλλον όπου δρα το παιδί, η απόκτηση της δυνατότητας αυτοσυγκέντρωσης σε μια ιδέα, σ'ένα αντικείμενο, σ'ένα δρώμενο, σ'ένα κυρίαρχο σημείο και η χαλάρωση που με την μορφή διαφόρων δράσεων παρέχει το θεατρικό παιχνίδι, ενεργούν έμμεσα αλλά δυναμικά στην ευαισθητοποίηση, στην ανάπτυξη του βαθμού ενέργειας και στην απελευθέρωση της φαντασίας. Κουρετζής (1991)

Α..ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

Για να μπορέσει το παιδί να περάσει σε μια διαδικασία έκφρασης και ενεργοποίησης, πρέπει να έχουμε πετύχει έναν βαθμό ενεργόποίησης. Κύρια πηγή ευαισθητοποίησης έχουμε το σώμα του παιδιού. Αυτό που ονομάζουμε <<σωματική έκφραση>> στο θεατρικό παιχνίδι περνάει μέσα από ελεύθερες δραστηριότητες και διάφορες φόρμες κίνησης. Όλα αυτά έχουν περισσότερο τον χαρακτήρα μιας διαδικασίας αυτοέκφρασης παρά ασκήσεων με κατευθυνόμενο χαρακτήρα. Στην διάρκεια αυτής της σωματικής αυτοέκφρασης το παιδί έχει την δυνατότητα να εκφράσει κάποια συναισθήματα και καταστάσεις που δεν μπορούσε να τα εκφράσει με τον λόγο. Με την σωματική έκφραση το παιδί σχηματοποιεί τα σύμβολα και δηλώνει σκέψεις και συναισθήματα. Για να μπορεί ένα παιδί να εκφραστεί με το σώμα του, πρέπει να μπορεί να κινηθεί ελεύθερα μέσα στο χώρο δηλαδή να έχει την αίσθηση του χώρου, να αισθάνεται άνετα όλα τα μέλη, να μπορεί να ζει και να εκφράζει καταστάσεις και αισθήματα με τα μέλη του, να αισθάνεται το βάρος και το σχήμα των αντικειμένων και του ίδιου του κόσμου και να επικοινωνεί με τ'άλλα παιδιά μέσα από έναν κινητικό κώδικα που μόνο του θα έχει επινοήσει και επιλέξει. Το σώμα είναι ένα μέσο, ένας αγωγός παραγωγής άπειρων σημείων, πηγή διαλόγου και επικοινωνίας. Όργανο κατανόηση των άλλων και του εαυτού μας. Όπως αναφερθήκαμε και πιο πάνω το παιδί θα πρέπει να έχει την αίσθηση όλων των μελών για να εκφράσει κάτι με το σώμα του. Αισθάνομαι τα μέλη μου σημαίνει μπορώ να ζω τα μέλη μου. Τα παιχνίδια για τα παιδιά αποτελούν μια μορφή σωματικής έκφρασης. Όπως για παράδειγμα το

<<πάλεμα>> μεταξύ των παιδιών δίνει την δυνατότητα να αποκτήσει το παιδί σωματική επαφή με το άλλο.

Η κίνηση είναι αποτέλεσμα της ψυχολογικής κατάστασης και μετατρέπεται σε δήλωση. Μια τέτοια δήλωση είναι ικανή να μετατραπεί σε κώδικα επικοινωνίας. Αντίθετα αν η κίνηση δεν είναι αποτέλεσμα αίσθησης, παράγωγο μιας εσωτερικής έντασης, μπορεί να είναι τέλεια εξωτερικά αλλά δεν είναι ικανή να γίνει μέσο επικοινωνίας. Γι'αυτό σε πολλές περιπτώσεις σε διάφορες μορφές τέχνης είναι δυνατό να έχουμε μια έκφραση χωρίς όμως να παράγεται επικοινωνία, κινήσεις αέναες μέσα στο χώρο χωρίς απήχηση. Ενώ άλλοτε ακόμα και με την ακινησία ή με μια χειρονομία μπορούμε να προκαλέσουμε άπειρα σήματα και να δημιουργήσουμε έτσι μια σχέση, μια επικοινωνία με αυτούς στους οποίους απευθύνουμε την κίνηση. Η έκφραση είναι ένα μήνυμα το οποίο μπορεί να μεταχηματιστεί σε εικόνα. Βασίζεται στην προβολή τουλάχιστον ενός στοιχείου και πολλές φορές υπάρχει πριν από τις λέξεις. Όταν ενσωματώνεται με τις λέξεις αποκτά κι ένα νόημα. Υπάρχει και η έκφραση χωρίς τον λόγο αλλά και ο λόγος χωρίς την έκφραση. (Κουρετζής,1991)Μερικοί άνθρωποι προσπάθησαν να καθορίσουν από πηγάζει η σωματική έκφραση. Γενικά συναντάμε τέσσερις πηγές απ'όπου προέρχεται η σωματική έκφραση, η προ-νοητική πηγή, ο κοινωνικός περίγυρος, οι εμπειρίες οι οποίες αποτελούν συνάρτηση των δύο παραπάνω και τέλος η παρατήρηση. Στο θέατρο υπάρχουν άφθονα στοιχεία σωματικής έκφρασης που τα περισσότερα είναι μετασχηματισμοί και μεταλλάξεις πανάρχαιων και άπειρων στοιχείων συμπεριφοράς του ανθρώπινου σώματος. Ο Κουρετζής (1991) αναφέρεται σε τέσσερις περιπτώσεις που έχουν σχέση με το θέατρο και περιέχουν άφθονα στοιχεία εκλέπτυνσης της κίνησης, σαν αποτέλεσμα μιας χαρακτηριστικής έκφρασης των δυνατοτήτων του σώματος:

α. Τεχνική επιδεξιότητα του σώματος (ακροβατικά)

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

β. Τεχνική των δαχτύλων-επιδεξιότητα χειρισμού των αντικειμένων (ταχυδαχτυλοργία)

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

γ. Τεχνικές μετασχηματισμού της ύλης

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

δ. Αυτοματισμός στην έκφραση και στην κίνηση

Ο αυτοματισμός της κίνησης, αποτέλεσμα μιας μίμησης που έχει μεταβληθεί σε κώδικα τυποποιημένης συμπεριφοράς. Οι διάφορες εκφράσεις που παίρνουν πολλές φορές τα παιδιά καθορίζοντας με αυτές τη <<στάση τους>> στο χώρο ή στο περιβάλλον όπου εκφράζονται, περιέχουν άφθονα στοιχεία αυτού που, σαν όρος στο θέατρο, ονομάζεται <<μπουφονερία>>. Η κίνηση ευαισθητοποιεί τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Όσο ευαισθητοποιείται ο εσωτερικός κόσμος, η κίνηση παίρνει άλλες διαστάσεις. Γίνεται δημιουργική, μέσο έκφρασης και μετάδοσης μηνυμάτων. Πρόκειται για δύο ομόκεντρους κύκλους οι οποίοι ακολουθούν μια τροχιά απο έξω (κίνηση, σωματική έκφραση) προς τα μέσα (φαντασία, σκέψη) οδηγούν το παιδί σε μια μορφή αυτοέκφρασης. Είναι μηχανισμοί που αφήνουν περιθώρια στο παιδί να διαμορφώνει σ' ένα συγκριμένο σχήμα ένα μακρύ σήμα, μέσα απο το οποίο επικοινωνεί με την ομάδα και εκφράζεται δημιουργικά. Κουρετζής (1991)

β. ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΙ

Τα παιχνίδια αυτοσχεδιασμού έχουν σαν στόχο να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να φτάσουν και ν' ανακαλύψουν κάποιες εμπειρίες και να παίξουν μ' αυτές, με τους άλλους. Αυτοσχεδιάζοντας έτσι ασκείται και πλαταίνει η φαντασία, η σχέση με το σώμα, διαμορφώνεται ένας νέος κώδικας συμπεριφοράς και επικοινωνίας με την ομάδα. Ταυτόχρονα ερεθίζεται η ικανότητα της προσοχής, της παρατήρησης και της αυτοσυγκέντρωσης. Στην διάρκεια μιας κοινής δράσης το παιδί ενθαρρύνεται ν' αντιμετωπίσει και να δημιουργήσει μια σχέση με τους άλλους, μέσα απο μια σειρά συναισθημάτων. Με τον αυτοσχεδιασμό έχει την δυνατότητα να αντιδράσει και να επιδράσει, ανακαλύπτοντας έτσι την σχέση που δημιουργείται με

τους άλλους, μέσα απο εκείνο που το ίδιο ανακάλυψε και μετέδωσε, με όποιο τρόπο ήθελε στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Υπάρχουν πολλά είδη αυτοσχεδιασμού όπως για παράδειγμα οι κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί, οι ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί οι αυθόρμητοι και οι σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί. Όσον αφορά τους κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς, αποτελούνται απο ένα συγκεκριμένο θέμα που παράγεται απο τον εμπυχωτή. Δίνεται σαν μια ορισμένη δραστηριότητα (πολλές φορές και σαν ερέθισμα) που τα παιδιά εκτελούν ατομικά ή συλλογικά. Στην συνέχεια στους ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς τα παιδιά μόνα τους ή σε ομάδες ανακαλύπτουν τα θέματα που θέλουν να αυτοσχεδιάσουν. Ένας ελεύθερος αυτοσχεδιασμός μπορεί να προέλθει απο την υπέρβαση ενός κατευθυνόμενου, που τα παιδιά αισθάνονται την ανάγκη να υπερβούν ή να τον κατευθύνουν σε άλλα σημεία. Αναστέλλουν το θέμα, τροποποιούν την δράση, διευρύνουν ή συνοψίζουν τον θεατρολογικό πυρήνα. Οι αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί προβάλλονται απο τα παιδιά με την μορφή, πολλές φορές, μιας στάσης στην διάρκεια ενός ατομικού ή ομαδικού παιχνιδιού. Αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί κάτω απο διάφορες συνθήκες και ύστερα απο τυχαία ερεθίσματα ή ακαθόριστους ψυχικούς παραγόντες μπορούν να παραχθούν και στην διάρκεια των άλλων αυτοσχεδιασμών που προαναφέραμε. Τέλος οι σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί είναι το αποτέλεσμα της δημιουργίας κάποιων σταθερών επιλογών. Η σκηνική πραγμάτωση, είναι το αποτέλεσμα ενός απο τους προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς. Είναι δύσκολο να καθορίσεις την σειρά με την οποία εμφανίζονται ή πρέπει να δίνονται αυτοί οι αυτοσχεδιασμοί. Πολλές φορές τα παιδιά ξεκινώντας απο κάτι συγκεκριμένο καταλήγουν σε κάτι άλλο. Ένας κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός μπορεί να συμπεριλάβει στοιχεία και απο άλλους αυτοσχεδιασμούς. Η διεύρυνση της σχέσης παιδιού με τα αντικείμενα, οι μάσκες και η επίδραση της μάσκας στην συμπεριφορά του παιδιού, καθώς και διάφορα οπτικοακουστικά ερεθίσματα μπορούν να αποτελέσουν πηγές παραγωγής διαφόρων αυτοσχεδιασμών με ποικίλο και σύνθετο χαρακτήρα.

γ. ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΗ ΤΟΥ ΤΥΧΑΙΟΥ

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

δ. ΤΑ ΚΥΡΙΑ ΚΩΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Για την αναπαραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιούνται συχνά τα δύο κωμικά στοιχεία, υπερβολή και αντίθεση (το παιχνίδι των παρεξηγήσεων κωμωδία των παρεξηγήσεων). Κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα που παράγουν αυτές τις κωμικές καταστάσεις είναι ο Χοντρος-Λιγνός, ένας γίγας στο πλάι ενός νάνου και άλλα πολλά. Τα κύρια κωμικά στοιχεία παράγουν γόνιμα ερεθίσματα, γιατί συνδέουν το θεατρικό παιχνίδι μ'εκείνες τις περιοχές του ασυνείδητου, όπου έχουν την έδρα τους οι αρχετυπικές εικόνες.

ε. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΔΡΑΣΗΣ

Με την βοήθεια διάφορων υλικών διαμορφώνουμε ένα περιβάλλον μέσα στην τάξη ή ακόμα και στην ύπαιθρο. Το περιβάλλον μπορεί να είναι φανταστικό ή να αναπαριστάνει έναν υπαρκτό χώρο. Φυσικά ένα θεατρικό παιχνίδι μπορεί να γίνει σ'ένα περιβάλλον φυσικό ή τεχνητό όπως στο δάσος, σ'ένα παλιό εργοστάσιο, σ'ένα μουσείο, σε έκθεση ζωγραφικής, σε αρχαιολογικούς χώρους, σ'ένα καίκι και σ'ένα βαγόκι τρένου. Το περιβάλλον αν δεν είναι εκ των προτέρων δομημένο, μπορούμε να το διαμορφώσουμε εμείς(αν θέλουμε να δημιουργήσουμε ένα απρόοπτο συμβάν ή μια έκπληξη στα παιδιά, για να τους δώσουμε μια αφορμή για την αναπαραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού). Μπορούμε όμως να διαμορφώσουμε ένα περιβάλλον μαζί με τα παιδιά ή να αφήσουμε τα παιδιά να το διαμορφώσουνε μόνο τους. Όταν καταφέρουμε και δημιουργήσουμε με κάποιο τρόπο ένα περιβάλλον, η λειτουργικότητά του αρχίζει να παράγει στα παιδιά πλήθος ερεθισμάτων που καθορίζουν την κίνηση και την συμπεριφορά τους στο χώρο.

στ. ΜΑΣΚΑ-ΚΟΥΚΛΑ

Η μάσκα είναι ένα μέσο αποτύπωσης των ονείρων και των φαντασιώσεων της παιδικής ηλικίας. Έχει σχέση με την έκφραση ορισμένων συνασθημάτων και καταστάσεων γ'αυτό η επίδραση της μάσκας-κούκλας είναι καθοριστική της εκφραστικής συμπεριφοράς του παιδιού αλλά και η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζει και καθορίζει την μορφή της μάσκας-κούκλας επάνω στην οποία το παιδί αποτυπώνει στοιχεία αρχέτυπων και υποσυνείδητων καταστάσεων. Η μάσκα είναι ένα παράθυρο που ανοίγει, για να φανεί ένα πρόσωπο. Γι'αυτό και βλέπουμε τα παιδιά να κατασκευάζουν μάσκες αιγιματικές, μάσκες που έχουν αποτυπώσει μια στιγμή ποιητικής έκφρασης, μάσκες αχαλίνωτης φαντασίας, μελαγχολικού ύφους ή αποτύπωσης ορισμένων συναισθημάτων και καταστάσεων.

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

παιδιού. Σαν τεχνική αναπαραγωγής ενός θεατρικού παιχνιδιού εκτός από την εικαστική δημιουργία που τους προσφέρει, τους δίνει άπειρες ευκαιρίες και ερεθίσματα για να εκφράσουν μέσα από αυτά τις εμπειρίες και τα προβλήματά τους. Μετά την διαδικασία κατασκευής τα παιδιά είναι σε θέση να παίζουν ένα θεατρικό παιχνίδι. Φορώντας την μάσκα αναλύπνουν και την λειτουργία της και αυτό σίγουρα δεν θα αφήσει ανεπηρέαστη την σκηνική τους συμπεριφορά.

ζ. ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΑ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ

Τα ερεθίσματα αυτά είναι ικανά να φέρουν το παιδί μπροστά στο απρόοπτο και το τυχαίο. Να του προκαλέσουν την χαρά της αυτοανακάλυψης και όχι να το οδηγήσουν σε μια καθορισμένη δράση. Αυτό το ψηλαφισμα μπορεί να έχει έναν καθαρά αισθησιοκινητικό χαρακτήρα, να πάρει την μορφή μιας έκφρασης ή να συσσωρευθεί στην σκέψη του παιδιού, να μεταβληθεί ή να του προκαλέσει κάποια αίσθηση. Ιδιαίτερα τα παιχνίδια με το φως και την σκιά είναι ένα μέσο για την ανακάλυψη της σωματικής του εικόνας, τον έλεγχο των κινήσεων και την εν γένει ψυχοκινητική του ανάπτυξη. Ύστερα από ορισμένες διαδικασίες η λειτουργία αυτή βοηθάει το παιδί να κάνει επιλογές να βρίσκει λύσεις και ν'αναπαράγει.

η. ΠΑΝΤΟΜΙΜΑ

Η παντομίμα είναι παρούσα σε κάθε φάση του θεατρικού παιχνιδιού αφού το θεατρικό παιχνίδι δεν ξεκινά από ένα κείμενο για να δημιουργήσει μια σκηνική δράση. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στον μίμο και τον παντομίμο. Ο μίμος εκφράζει μια κατάσταση, μιμείται κάποιον περιγράφει ή αφηγείται χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες που του παρέχει μόνο μια περιοχή του σώματος: το πρόσωπο. Άσχετα που στην όλη διαδικασία συμμετέχει όλο το σώμα, με το προσώπο του ο μίμος προσπαθεί να περάσει στους άλλους τα μηνύματα που θέλει. Και αυτό είναι εύλογο γιατί στο πρόσωπο είναι συγκεντρωμένα τα περισσότερα όργανα του ανθρώπινου σώματος μέσα από τα οποία ο άνθρωπος έμαθε να επικοινωνεί και μάλιστα μερικά από αυτά όπως τα μάτια, το βλέμμα είναι όργανα μαζί με την φωνή και τον ήχο, ισχυρής εμβέλειας καθαρών και ευκρινών σηματοδοτήσεων συγκινησιακών ερεθισμών και περιοχή όπου λειτουργεί ένας πλούσιος σημασιοδοτικός κώδικας σε πολλαπλές κλίμακες και αντανάκλασεις. Αντίθετα ο παντομίμος χρησιμοποιεί όλο του το σώμα για να εκπέμψει τα σήματα που θέλει προς τους άλλους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για έναν μίμο είναι ο Μαρσέλ Μαρσό. Ενώ κορυφαίος στο είδος της παντομίμας είναι ο Τσάρλυ Τσάπλιν. Παντομίμα δεν είναι ένα θέατρο σιωπής. Παντομίμα μπορεί να κάνει κι ένας ηθοποιός που μιλάει. Στην παντομίμα

υπάρχει ο λόγος μόνο που δεν εκφωνείτε. Το παιδί χρησιμοποιεί την παντομίμα όχι για να αντικαταστήσει τον λόγο αλλά για να τον πλουτίσει. Να ανακαλύψει την αίσθηση που έχουν όχι μόνο οι λέξεις και τα συναισθήματα αλλά και ο κόσμος γύρω του δηλαδή η φύση, τα σώματα της οργανωμένης ύλης, τ' αντικείμενα, τα ζώα, τους ανθρώπους. Η παντομίμα δίνει την δυνατότητα σε όλο το σώμα να κάνει άμεσα και σαφή τα αισθήματα και τις παρορμήσεις. Να εκφάσει το παιδί αυτο που αποτελεί ένα βαθύ βίωμα συγκίνηση κάποιο καίριο και ουσιαστικό κομμάτι της ύπαρξής του. Για να χρησιμοποιήσουμε την παντομίμα δεν χρειάζεται να κάνουμε κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία. Τα παιδιά την επιβάλλουν σε πολλά επίπεδα και με πολλούς τρόπους. Παίζοντας όμως τα παιχνίδια παντομίμας τα παιδιά ασκούνται σε κάποιες περιοχές της τέχνης της παντομίμας. Τέλος η παντομίμα βασίζεται στο σώμα στην αίσθηση και την φαντασία. Παιχνίδια με φανταστικά αντικείμενα, με φανταστικά πρόσωπα σε φανταστικό κόσμο είναι αυτά που εισάγουν και προετοιμάζουν το παιδί στην έννοια της παντομίμας.

θ. ΑΠΟΣΤΑΣΙΟΠΟΙΗΣΗ

Η έννοια της αποστασιοποίησης στο θεατρικό παιχνίδι εκφράζεται με τον τρόπο με τον οποίο κάποιο παιδί αντιμετωπίζει έναν ρόλο. Έχει την δυνατότητα σε όποια φάση κι αν βρίσκεται να βγει απο τον ρόλο και να σταθεί κριτικά απέναντι του καθώς και στους ρόλους της υπόλοιπης ομάδας. Μπορεί επίσης να τροποποιήσει τον ρόλο του και να μεταβεί σ' ένα άλλο, να προσθέσει ή ν' αφαιρέσει στοιχεία, ακόμα και να τον εγκαταλείψει και να συνεχίσει το θεατρικό παιχνίδι ανακαλύπτοντας κάποιον άλλο.

ι. ΓΚΡΟΤΕΣΚΟ

Την εμφάνισή του το γκροτέσκο την έκανε στον 18^ο αιώνα π.Χ. Κύριος εκφραστής του γκροτέσκου ήταν ο Αρλεκίνος. Στο θεατρικό παιχνίδι η έννοια του γκροτέσκο θα πρέπει να γίνεται δεκτή με την χρησιμοποίηση κάποιων τεχνικών που περιέχουν στοιχεία απο το ανεξήγητο, το υπερτονισμένο ύφος το παιχνιδιάρικο, την τρομακτική διάσταση μιας ανησυχίας ή την υπερβολική ευδαιμονία ενός τυχαίου και ευχάριστου περιστατικού. Το γκροτέσκο είναι ένα παιχνίδι με την λογική αλλά και με το παράλογο. Είναι η έκφραση του κόσμου όπως είναι και παράλληλα ενός κόσμου όπως θα'θελε να είναι το παιδί. Το παιδί παίζει προκαλώντας άλλοτε το γέλιο και άλλοτε τον φόβο για να ειρωνευτεί μια κατάσταση κι ένα πρόσωπο. Το γκροτέσκο είναι κάτι που μας αιφνιδιάζει και κάτι που μας προκαλεί κατάπληξη. Είναι κάτι που για να το καταλάβουμε πρέπει να χρησιμοποιήσουμε την λογική. Το γκροτέσκο είναι ένας παράγοντας μείωσης της έντασης και επομένως εκτόνωσης. Όταν οι εντάσεις

του παιδιού προέρχονται απο κάποια απειλή εξευτελισμού, γελοιοποίησης, απόρριψης που τους προκαλείται απο κάποιες ασφυκτικά δομημένες διαδικασίες αυτή η απειλή με το γκροτέσκο γελοιοποιείται,το άγχος του παιδιού μετατρέπεται σ'ένα επιθετικό υπονοούμενο και αμβλύνονται οι αναστολές.

3.9.ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΓΙΑ ΑΜΕΑ

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία μοναδική μορφή παιχνιδιού στη διάρκεια της οποίας τα παιδιά δραματοποιούν γεγονότα από τον κόσμο της φαντασίας ή αναπλάθουν την πραγματικότητα και επαναπροσδιορίζουν τις εμπειρίες τους μέσα από διεργασίες απελευθερωμένες από χωροχρονικά όρια και περιορισμούς. Συγχρόνως, συνιστά μία εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση στην εκπαίδευση και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να βιώσουν μοναδικές εμπειρίες και να εκφραστούν ελεύθερα σε ένα περιβάλλον όπου είναι ελεύθερα να δράσουν, να εκφραστούν, να προσπαθήσουν ξανά χωρίς να φοβούνται ότι αξιολογούνται, ελέγχονται ή κινδυνεύουν να απορριφθούν.Το θεατρικό παιχνίδι διαθέτει από τη φύση του διπλή υπόσταση όπως τονίζει και οΓραμματάς(1996):Από τη μία είναι παιχνίδι, πράγμα που σημαίνει ότι έχει όλα τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, αποτελεί, δηλαδή, μία ελεύθερη έκφραση του παιδιού, που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη κανόνων ή κωδικών επικοινωνίας. Επιπλέον, απαιτεί την οριοθέτηση του χώρου και του χρόνου και βασικά προϋποθέτει τη διάθεση επικοινωνίας, ομαδικού πνεύματος και συλλογικότητας δράσεων και λειτουργιών από τους συμμετέχοντες, στους οποίους πάνω από όλα προσφέρει τη χαρά της συμμετοχής.(Faure & Lascar,1990).Από την άλλη, αποτελεί μία μορφή θεατρικής έκφρασης και φέρει όλα τα γνωρίσματα του θεάτρου.(Σέργη,1983).Ωστόσο, το θεατρικό παιχνίδι συνιστά μία παιγνιώδη δραστηριότητα στη διάρκεια της οποίας χρησιμοποιούνται στοιχεία και τεχνικές του θεάτρου με τρόπο πιο ελεύθερο και πιο προσωπικό απ' ότι στην καθαυτό θεατρική ανάπτυξη. Το θεατρικό παιχνίδι δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μία παιδαγωγική πρακτική μέσα από την οποία το παιδί ανακαλύπτει και εκφράζει τις δημιουργικές του ικανότητες. Ταυτόχρονα, εκφράζει ενδόμυχες καταστάσεις και προβλήματα, και αποδέχεται το κανονιστικό πλαίσιο: τα όρια που θέτει η ομάδα και το παιχνίδι. Το θεατρικό παιχνίδι διαφέρει από την καθιερωμένη διαδικασία «παιξίματος» ενός θεατρικού κειμένου, δεν αποτελεί στείρα αναπαράσταση ενός κειμένου, αλλά

συγκροτεί ένα χώρο δράσης, όπου το παιδί αναπαράγει, βιώνει και αναπαριστά με το παιχνίδι τον ιδιαίτερο φαντασιακό και ψυχικό του κόσμο. Στο θεατρικό παιχνίδι δεν υπάρχει κείμενο, ούτε ρόλοι προκαθορισμένοι και κατά συνέπεια, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλότροπα στην εκπαιδευτική πράξη.(Σαρρής 2002).Στο θεατρικό παιχνίδι οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους, υποδυόμενοι ένα ρόλο, ο οποίος τους μεταφέρει από τον κόσμο της πραγματικότητας στο χώρο της φαντασίας. Επιπλέον, οι ποικίλες προσωποποιήσεις οδηγούν στη δημιουργία «δράσεων» που ενεργοποιούν τους συμμετέχοντες ψυχικά, πνευματικά και σωματικά. Ο συγκερασμός λοιπόν του παιχνιδιού και του θεάτρου καθιστά το θεατρικό παιχνίδι ως μία ιδιαίτερη μορφή έκφρασης και επικοινωνίας, η οποία δεν εντάσσεται στα στεγανά μιας πειθαρχημένης και αυστηρά δομημένης έκφρασης, τέχνης που απαιτεί ανέβασμα θεατρικής παράστασης, συνέπεια, πίεση και ένταση για το αποτέλεσμα. Ωστόσο, στηριζόμενη στην παιγνιώδη διάθεση και στον αυθορμητισμό των παιδιών, καλλιεργεί τη φαντασία, προωθεί την αυτενέργεια και συμβάλλει σε κάθε τομέα και σε κάθε φάση ανάπτυξης του παιδιού.Ο όρος θεατρικό παιχνίδι περιλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού προσποίησης. Δηλαδή, το παιχνίδι ρόλων (play role), το φανταστικό παιχνίδι (fantasy play), το παιχνίδι προσωποποίησης, το διερευνητικό, το κοινωνιοδραματικό (sociodramatic play) και το συμβολικό παιχνίδι.(Mellou 1995) Το θεατρικό παιχνίδι συνιστά μία δραστηριότητα που είναι προσανατολισμένη στο παιδί ως ψυχοσωματική ολότητα και περιλαμβάνει εκτός από το παιχνίδι προσποίησης και το παιχνίδι ρόλων, το μιμητικό παιχνίδι, ενώ παράλληλα καλλιεργεί τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και τη λεκτική επικοινωνία (Belski & Most,1981).Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών κρίνεται ιδιαίτερα πολύτιμη και αποκτά ζωτική σημασία όταν σχεδιάζεται και εφαρμόζεται από και για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ενίσχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών, στη δημιουργία ομάδων και στην ανάπτυξη ή βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων, κ.ά. Ειδικότερα, αποτελεί μία διαδικασία αλληλεπίδρασης, αφού κάθε παιδί που συμμετέχει σ' αυτό κινείται, μιλάει, πράττει, ασκεί και δέχεται επιρροή από τις πράξεις και τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών. Η αλληλεπίδραση και η εναλλασσόμενη ανταπόκριση αποτελεί τη βάση και την ουσία του θεατρικού παιχνιδιού.(Κοντογιάννη,2000).Παράλληλα, το θεατρικό παιχνίδι σημαίνει ομαδικό παιχνίδι και ως τέτοιο ενισχύει την κοινωνικοποίηση των μελών του. Επίσης, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα τρόπο να επικοινωνούμε μέσα από τα αισθήματά μας,

εφόσον όταν μιλάμε για ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού δεν μπορούμε να αγνοούμε τη ψυχική, τη συναισθηματική καλλιέργεια και ωρίμανση.(Κουρετζής1991).Η τέχνη έχει ως στόχο την ολοκλήρωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας στην ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα, στόχος του θεατρικού παιχνιδιού δεν είναι να διδαχθούν τα παιδιά θέατρο, να γίνουν ηθοποιοί ή να ανεβάσουν μία παράσταση με δυναμική επαγγελματία, με ρυθμική τελειότητα στην κίνηση και την εκφορά του λόγου. Το θεατρικό παιχνίδι δεν απαιτεί αποστήθιση κειμένων και πρόβες.(Κουρετζής,1991)Εντούτοις, η πεμπτουσία του θεατρικού παιχνιδιού έγκειται στην τέχνη της αναπαράστασης. Όπως τονίζει ο Μουδατσάκις (1994), ο όρος «*θεατρικό*» οφείλεται ακριβώς στον επιδανεισμό των αρχών αυτής της τέχνης. Συνεπώς, όπως και στο θέατρο, έτσι και στο θεατρικό παιχνίδι τίποτα δε διατηρεί τη χρηστικότητα που έχει στην πραγματικότητα, τίποτα δεν είναι αυτό που πραγματικά είναι. Μια καρέκλα, ένα τραπέζι, ένα κουτί, και κάθε αντικείμενο αποκτούν διαφορετική σημασία και άλλη οντότητα στο παιχνίδι. Buisson(1911),Faure&Lascar(1990)Το παιδί φορτίζει με σημασίες τα αντικείμενα και τις κινήσεις του στο παιχνίδι ακριβώς όπως κάνει αυθόρμητα στην καθημερινή ζωή.Σέργη(1983), Μουδατσάκις(1994). Στο θεατρικό παιχνίδι λοιπόν το παιδί αναπαράγει, βιώνει, μεταμορφώνει και εκφράζει με το οικείο είδος του παιχνιδιού τις δικές του ανάγκες, τον ιδιαίτερο φανταστικό και ιδιόμορφο κόσμο του.Κουρετζής(1991).Στην ανάπτυξη και ενίσχυση του θεατρικού παιχνιδιού δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο του ενηλίκου. Στο θεατρικό παιχνίδι, ο ενήλικος (δάσκαλος/α, νηπιαγωγός) τρέπεται από «*φορέας γνωστικής ύλης*», σε εμπνευστή των παιδιών και πολλές φορές σε συμπαίχτη και συνδημιουργό του παιχνιδιού. Ορισμένοι μελετητές, ανάλογα με τη μορφή που λαμβάνει το θεατρικό παιχνίδι, διακρίνουν τρεις διαφορετικούς τρόπους παρέμβασης του εμπνευστή/εκπαιδευτικού: α) ο εμπνευστής που κάνει θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά, υιοθετώντας ένα ρόλο σκηνοθέτη (McCullough1988), β) ο εμπνευστής που κάνει θεατρικό παιχνίδι με τα παιδιά. Δηλαδή, υποβάλλει κάποιες προτάσεις σχετικά με το παιχνίδι και ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπαραστήσουν ιστορίες πραγματικές ή από τον κόσμο της φαντασίας (Enz&Cristie,1993) και γ) ο εμπνευστής που βοηθά ή συμμετέχει στο θεατρικό παιχνίδι που κάνουν τα παιδιά προωθώντας την εξέλιξη των δραστηριοτήτων Ο' Neil&Lambert(1990)και συνάμα εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Στην ουσία, ο εμπνευστής λαμβάνει το ρόλο του θεατή στα δρώμενα και η συμμετοχή του εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την επιθυμία των παιδιών.Επιπλέον, στόχος του

εμπυχωτή είναι να προδιαθέτει την ομάδα για παιχνίδι, και να ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αμοιβαία δράση όλων των παιδιών στην αναπαράσταση της κάθε ιστορίας (James1993,Ward1994). Επίσης, βασικός ρόλος του εμπυχωτή είναι να προκαλεί την επινότηση θεμάτων για θεατρικό παιχνίδι και να τηρεί τη «συνέχεια» στη ροή του σεναρίου, αλλά και στη δράση καθεαυτή. Η τήρηση της συνέχειας μπορεί να εξασφαλιστεί με βάση την «αρχή της προσθαφαίρεσης» και την «αρχή των ερωταποκρίσεων» (Μουδατσάκης1994). Ο ρόλος του εμπυχωτή (από το πρώτο έως και το τέταρτο στάδιο όπου η παρέμβαση του ελαχιστοποιείται) είναι η ενίσχυση των πρωτοβουλιών των παιδιών και η γονιμοποίηση των ευρημάτων τους (Μουδατσάκης,1994). Ο ενήλικος αποτελεί το όχημα, τον ενδιάμεσο σταθμό στην επαφή των παιδιών με μία μορφή θεατρικής τέχνης, ελεύθερης και ανεξάρτητης (Καραμήτρου2004). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη δράση του εμπυχωτή σε τρία επίπεδα: παιδαγωγικό, θεατρικό και ψυχαγωγικό (Κουρετζής,1991).Παράλληλα, το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μόνο ψυχαγωγία. Είναι μία σύνθετη δημιουργική και συλλογική τέχνη που εντάσσεται στο σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής.

Όσον αφορά το θεατρικό παιχνίδι για τα ΑΜΕΑ θα μπορούσαμε να το χωρίσουμε σε τέσσερις φάσεις. 1) Α΄ φάση: Η απελευθέρωση της ομάδας, 2) Β΄ φάση: Παιχνίδι ρόλων (playrole), 3) Γ΄ φάση: Παρουσίαση δρώμενου και 4) Δ΄ φάση: Αξιολόγηση – Επανατροφοδότηση.

Α΄ φάση: Η απελευθέρωση της ομάδας

Η πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού –δηλαδή η φάση της απελευθέρωσης– συνιστά μία προπαρασκευαστική φάση ,Τσαρούχη(1999), όπου επίκεντρο των δραστηριοτήτων είναι το ίδιο το σώμα, που με την κίνηση και την ελεύθερη έκφραση αποτελεί μέσο έκφρασης συναισθημάτων (Κουρετζής & Άλκηστις,1993).Μπορεί να αρχίσει με μια άσκηση χαλάρωσης προκειμένου τα παιδιά να απελευθερωθούν από αναστολές, να αποδεσμευτούν από δισταγμούς και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. τα παιδιά μπορούν να ακούν απαλή μουσική και να κάνουν ασκήσεις χαλάρωσης. Την αξία των ασκήσεων προθέρμανσης επισημαίνουν πολλοί μελετητές, καθώς οι ασκήσεις αυτές δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται ο συντονισμός τους στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού και να προωθείται η συνεργασία μεταξύ τους,Way(1967). Συνεπώς, μέσα από τις ασκήσεις και τα παιχνίδια σωματικής έκφρασης και αισθησιοκινητικής δράσης το παιδί χαλαρώνει, αποκτά πιο έντονη αίσθηση του χώρου και του χρόνου,

μεταβάλλει τη συναίσθηση σε κίνηση, αυτοσυγκεντρώνεται, ενώ παράλληλα βελτιώνεται ψυχοκινητικά και οξύνει την παρατηρητικότητά του (Κουρετζής & Άλκηστις,1993).Όμως για να λειτουργήσει το παιχνίδι ως μέσο απελευθέρωσης και δημιουργικής έκφρασης, θα πρέπει να υπάρχει το αντίστοιχο παιδαγωγικό κλίμα, πνεύμα ή ακόμα και περιβάλλον προκειμένου να αναπτυχθεί. Η ύπαρξη κανόνων και ο αυστηρά ελεγχόμενος κώδικας συμπεριφοράς για το τι πρέπει και τι όχι σε μία δραστηριότητα, αναστέλλει την ελεύθερη έκφραση των παιδιών και προκαλεί ένα πλήθος αναστολών και αντιστάσεων. Σε μία τέτοια περίπτωση, το παιχνίδι δεν μπορεί να είναι δημιουργικό, ούτε μπορεί να προσφέρει δυνατότητες επικοινωνίας και καλλιέργειας ανθρώπινων σχέσεων, Κουρετζής (1991).Το παιχνίδι έχει το χαρακτήρα μίας δραστηριότητας αυθόρμητης χωρίς πρακτική λειτουργία και χωρίς να στοχεύει σε κάτι άλλο πέρα από το ίδιο το παιχνίδι,Τσαρούχη(1999). Και αν αυτή η δραστηριότητα φαινομενικά δεν έχει καμιά άμεση σκοπιμότητα έχει πολλές βαθύτερες: α) ευνοεί την κοινωνική και αισθητική προσαρμογή του παιδιού στην ομάδα, μέσα από την ελεύθερη επικοινωνία και συγκρότηση της ομάδας, β) συμβάλλει στην ψυχοσωματική και κινητική έκφραση, και ταυτόχρονα γ) ασκεί και πνευματικές λειτουργίες μέσα από την απόκτηση νέων εμπειριών. Όταν το παιδί λοιπόν συμμετέχει σε τέτοιες δραστηριότητες στην πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού χαλαρώνει, αποβάλλει την επιθετικότητά του,Cole&Cole(1996), εξωτερικεύει βαθύτερες τάσεις, μαθαίνει να εκφράζεται όχι μόνο με το λόγο αλλά και με το σώμα και απελευθερώνει τη φαντασία του. Επιπρόσθετα, το παιδί μέσα από αισθησιοκινητικές δραστηριότητες, μιμικές και φωνητικές ασκήσεις δεν εκφράζει μόνο μύχιες ανάγκες, αλλά και επικοινωνεί ουσιαστικά,Κουρετζής(1991).

B' φάση: Παιχνίδι ρόλων (playrole)

Αποτελεί ένα στάδιο συλλογικής διεργασίας και επεξεργασίας των ρόλων που θα παρουσιαστούν στην επόμενη φάση. Τα παιδιά παίζοντας ένα ρόλο, ανακαλύπτοντας ένα θέμα και διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία μίας δράσης,Κουρετζής & Άλκηστις (1993). Κάποιοι μελετητές παραλείπουν αυτό το στάδιο και προχωρούν αμέσως στο στάδιο του σκηνικού αυτοσχεδιασμού,Smith&Herring(1994). Ωστόσο, θεωρείται ότι αυτό το στάδιο είναι απαραίτητο στην όλη διαδικασία πετυχημένης ολοκλήρωσης του θεατρικού παιχνιδιού, εφόσον προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να αυτενεργήσουν, να δημιουργήσουν, να παρουσιάσουν τις ιδέες τους και να πρωτοτυπήσουν, να

επικοινωνήσουν και μέσα από τη μεταξύ τους συνδιαλλαγή να αποφασίσουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί ο αυτοσχεδιασμός που θα παρουσιάσουν στη συνέχεια.

Γ' φάση: Παρουσίαση δρώμενου

Στη φάση αυτή γίνεται η σκηνική παρουσίαση του δρώμενου(Giffin,1984).Η φαντασία των παιδιών ασκείται κατά τρόπο εποικοδομητικό και συγκεκριμένο. Όσες επιθυμίες εξέφρασαν και όσες ιδέες εφάρμοσαν σε προηγούμενα στάδια, τώρα σχηματοποιούνται σε ένα «*θεατρικό δρώμενο*». Με την κίνηση ή/και το λόγο παρουσιάζουν ένα σκηνικό αυτοσχεδιασμό, συνθέτοντας τους ρόλους, τις σκηνές και τα θέματα που πραγματεύτηκαν Κουρετζής(1991), Κουρετζής & Άλκηστις (1993). Σ' αυτά τα πλαίσια, τα παιδιά με τη βοήθεια των εμπυχωτών διαμορφώνουν το σκηνικό χώρο με τα κατάλληλα –για τη θεματική που έχουν επιλέξει– αντικείμενα (Μουδατσάκις,1994)και προχωρούν στην εκτέλεση ενός δρώμενου που σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να σκηνοθετηθεί από τα ίδια τα παιδιά, Smilansky(1968),Benson(1994), αλλά που στην προκειμένη περίπτωση τα ίδια παιδιά παρήγαγαν με τη βοήθεια του εμπυχωτή.

Δ' φάση: Αξιολόγηση - Επανατροφοδότηση

Είναι ένα στάδιο επεξεργασίας πολλαπλών επιπέδων, όπου οι συμμετέχοντες συζητούν αναλύουν και αξιολογούν τις εμπειρίες που αποκόμισαν κατά τη δραματοποίηση, Faris(1940),Schuncke(1978),Brissett&Edgley(1990). Σε άλλες περιπτώσεις, τα διάφορα στοιχεία που προκύπτουν, οι παρατηρήσεις, οι νέες προτάσεις και ιδέες των παιδιών μπορούν να αποτελέσουν αφορμή ή να δώσουν υλικό για τη δημιουργία νέων θεατρικών παιχνιδιών, Κουρετζής(1991).Ορισμένοι μελετητές παραλείπουν τη φάση αυτή,Woods(1993), Γιάνναρης(2001) ή υποστηρίζουν ότι είναι προαιρετική, Κουρετζής & Άλκηστις(1993).Σύμφωνα με την Peter (Κοντογιάννη, 2000), η δραματική τέχνη, –εκτός από τη θεραπευτική της διάσταση– αποτελεί μία συνεισφορά στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και είναι ένας ενεργητικός τρόπος διδασκαλίας και μάθησης που διασυνδέει τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Ταυτόχρονα, προσφέρει στα παιδιά μία εμπειρία υποθετικής-φανταστικής πραγματικότητας. Αυτή η εμπειρία τροφοδοτεί τα παιδιά με μεταφορές που σχετίζονται με την πραγματική ζωή και έτσι τους επιτρέπει να διαλογίζονται τις εμπειρίες της ζωής τους (Heathcote, 1984 στο Κοντογιάννη,

2000). Τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στο συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο των παιδιών συνάδουν με τα ευρήματα ποικίλων ερευνών, οι οποίες αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα δημιουργικό ερέθισμα που βοηθά τα παιδιά: α) *Να αποκτήσουν*: 1) καλύτερη επικοινωνία και επαφή μεταξύ τους και κατ' επέκταση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, 2) αλληλοεκτίμηση, αλληλοσεβασμό, 3) θετική αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση καθώς και νέες γνώσεις. β) *Να πετύχουν*: 1) συνεργασία, 2) δημιουργικότητα, 3) 'λύσιμο' του σώματος και 4) βελτίωση των ικανοτήτων του. γ) *Να βελτιώσουν*: 1) την κίνησή τους, 2) την έκφραση των συναισθημάτων τους, 3) τη σχέση με το διδάσκοντα και 4) την εκφορά του λόγου. δ) *Να αναπτύξουν*: 1) την αλληλοϋποστήριξη, 2) τον προβληματισμό πάνω σε σύγχρονα θέματα στα οποία θα δίνουν προσωπικές λύσεις, και 3) θετική στάση απέναντι στον κόσμο που τους περιβάλλει και απέναντι στη ζωή.

Πολλές έρευνες τονίζουν τη θετική συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη διαπροσωπική επικοινωνία (McKinney & Golden, 1973. Cohen, 1996). Σύμφωνα με μελέτες, το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται κυρίως μέσα από την υιοθέτηση συνεργατικών ρόλων και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (Heathcote, 1984. Slade, 1980). Ειδικότερα, στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, η συνεργατικότητα έχει πρωτεύοντα ρόλο, εφόσον αποτελεί και μία από τις προϋποθέσεις της. Το παιδί σε συνεργασία με ένα άλλο ή με άλλα παιδιά θα υποδυθεί ένα ρόλο και θα συν-οικοδομήσει μία εμπειρία (Κοντογιάννη, 2000). Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία σ' αυτά τα παιχνίδια φαίνεται να είναι η δυναμική αλληλεπίδραση του ομαδικού παιχνιδιού. Ο ένας επηρεάζει την ομάδα ως «όλον», αλλά και ολόκληρη η ομάδα επηρεάζει τον ένα ως άτομο. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουν τη συμπεριφορά τους, να αποδεσμευτούν από την τήρηση αυστηρών κανόνων και να δράσουν ελεύθερα. Η δυναμική της ομάδας, η σωματική έκφραση και ο βαθμός ασφάλειας και εμπιστοσύνης που μπορεί να εμπνεύσει η ομάδα δημιουργεί το ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η ελεύθερη έκφραση του παιδιού ως ατόμου και των παιδιών ως σύνολο (Κουρετζής, 1991). Παιδιά με ειδικές ανάγκες βρίσκουν μέσω της δραματικής τέχνης την ταυτότητά τους, την εξερευνούν και εντοπίζουν την καταπίεση που αισθάνονται (Jennings & Κοντογιάννη, 2000). Ο Boal (Κοντογιάννη, 2000) διερεύνησε το δυναμικό της δραματικής πράξης με σκοπό να απελευθερώσει το άτομο από την καταπίεση που

αισθάνεται από τους φόβους του, τις δυσκολίες επικοινωνίας του με τους άλλους και τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Οι Matson, Kazdin&Esveldt-Dawson (1980) υποστήριξαν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με νοητική καθυστέρηση που έμεναν σε θεραπευτική μονάδα βελτιώθηκαν σημαντικά μέσα από τη δραματική τέχνη. Ο ρόλος του εμπνευστή δεν είναι αυστηρά διδακτικός. Αντίθετα, ενθαρρύνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να εκφράσουν τις προτάσεις τους και προσπάθησαν να αναδείξουν τις ιδέες και τις επιθυμίες τους. Ο ρόλος του κάθε εκπαιδευτή, δηλαδή, είναι «να ενισχύει τις πρωτοβουλίες των παιδιών και να γονιμοποιεί τα ευρήματά τους» (Μουδατσάκης, 1994,). Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει ώστε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να εξοικειωθούν με δραστηριότητες και συμπεριφορές απαραίτητες για μία αυτόνομη ή ημι-αυτόνομη διαβίωση. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως χρήση οικιακών συσκευών, τεχνολογίας, μέσων μαζικής μεταφοράς, οικονομικών και κοινωνικών συναλλαγών, κ.ά. Αυτό που προτείνεται είναι οι εκπαιδευτικοί και όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες να εκπαιδευτούν σε δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, ώστε να μπορέσουν να προσφέρουν όλα τα πλεονεκτήματα και τις θετικές επιδράσεις της δραματικής τέχνης στους μαθητές τους. Τέλος τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν δικαίωμα στη μάθηση μέσα από εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης που τους δίνουν τη δυνατότητα να βιώνουν καταστάσεις της καθημερινής ζωής μέσα από τη χρήση θεατρικού παιχνιδιού, ζωγραφικής και μουσικής. Μέσα σε τέτοια εκπαιδευτικά πλαίσια το παιδί με ειδικές ανάγκες ξεχωρίζει για τις ικανότητές του και όχι για τις ανικανότητές του και εκπαιδεύεται ως μία ξεχωριστή οντότητα που έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και κυρίως δικαίωμα στην ίδια τη ζωή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

- Μονάχα τα παιδιά ξέρουν τι ψάχνουν να βρουν ,είπε ο μικρός πρίγκιπας, σπαταλάνε τον καιρό τους με μια κούκλα από κουρέλια κι αυτή τους γίνεται πολύ σημαντική ,κι αν κάποιος τους την πάρει, κλαίνε...

- Τα παιδιά είναι τυχερά, είπε ο κλειδούχος.

«Ο μικρός πρίγκιπας», Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερ

4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια κούκλα, ένα αρκουδάκι ,ένα αυτοκίνητο αλλά και διάφορα άλλα άγλυχα και ‘‘ άχρηστα ‘‘ για τους ενήλικους αντικείμενα μπορούν να αποτελέσουν για το παιδί κύριο αγωγό των συναισθημάτων του και της διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του. Το παιχνίδι αποτελεί τον βασικό κώδικα επικοινωνίας των παιδιών ανακαλύπτοντας τον εαυτό τους και γνωρίζοντας τους άλλους. Σε ένα αντικείμενο το παιδί μπορεί να φανερώσει ομαλά και μη στοιχεία της αναπτυξιακής διαμόρφωσής του εαυτού του που πιθανότατα μπορεί να μην γίνει ευρέως αντιληπτό στον οικογενειακό και εκπαιδευτικό χώρο. Ένα μικρό ξέσπασμα θυμού και επιθετικότητας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να φανεί στιγμιαία αντίδραση ή η ‘‘ επικοινωνία’’ που μπορεί να αναπτύξει με τα παιχνίδια στην ουσία να προσωποποιεί πτυχές του κρυμμένου χαρακτήρα του ή κοντινά του πρόσωπα.

Η αναγνώριση και η διαχώριση των παραπάνω στοιχείων για το παιδί και το παιχνίδι συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ηθικής και συναισθηματικής πλευράς της προσωπικότητάς του διαμέσων της παιγνιοθεραπείας ,η ανάλυση της οποίας θα γίνει παρακάτω, όπου ο στόχος είναι να οριστεί το παιχνίδι ως θεραπευτικό μέσο τονίζοντας τη θεραπευτική του αξία. Το παιχνίδι στην οποιαδήποτε μορφή του αποτελεί τη θεμέλιο κολώνα της εκπαίδευσης και ανάπτυξης του παιδιού. Είναι δύσκολο ορισμένες φορές να αντιμετωπιστεί ως μέσω θεραπείας καθώς επικρατεί η γνώμη του ‘‘απλώς παίζουν τα παιδιά’’(Αυγητίδου,2001). Η παιγνιοθεραπεία συμβάλλει στην αλλαγή αυτής της αντίληψης και στοχεύει στην αναγνώριση του παιχνιδιού ως μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία το παιδί μπορεί να μάθει να εξωτερικεύει συναισθήματα, να τα ελέγχει, να εκφράζεται και να επικροτεί τον εαυτό του, αλλά και οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν παραθέτοντας την ενεργή

συμμετοχή και συμπαράσταση τους .Στη χώρα μας σταδιακά δημιουργούνται διάφορα κέντρα παιγνιοθεραπείας εφαρμόζοντας νέες μεθόδους.

Γονείς και παιδιά θα καταφέρουν σταδιακά να γνωρίσουν ο ένας τον άλλο μη αγνοώντας τα προβλήματα που τυχόν να υπάρχουν. Στην προσπάθεια τους αυτή ενεργό αλλά διακριτικό ρόλο θα έχει ο θεραπευτής, ο οποίος θα ασχοληθεί και με τις δύο πλευρές κρατώντας ουδέτερη στάση για τα προβλήματα που θα αναφερθούν αλλά ενεργό συμμετοχή στην προσπάθεια επίλυσής τους. Σε ένα από τα αρχικά στάδια γνωριμίας ο θεραπευτής καλείται με τη βοήθεια της ψυχολογίας και της ψυχοθεραπείας να διασταυρώσει το συμπεριφοριστικό μοντέλο του παιδιού και να οδηγηθεί στη γέννηση του προβλήματος.

Σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον το οποίο θα παρέχει ποικίλα παιχνίδια, λογοτεχνία αλλά και εικαστικά είδη θα λαμβάνουν χώρα τα διάφορα προγράμματα και <θεραπείες>. Τα εικαστικά αλλά και τα λογοτεχνικά διηγήματα και ποιήματα που προσφέρονται για παιδιά και στη συνεργασία που θα κάνουν με αυτά θα βοηθήσουν να αντιληφθεί, να κατανοήσει το παιδί και να συνδυάσει τον εαυτό του με φανταστικά πρόσωπα που ουσιαστικά ανταποκρίνονται ενδόμυχα στην πραγματικότητα. Ο θεραπευτής δημιουργώντας μια αρχική επαφή με τα παιδιά και προσφέροντας τους ένα οργανωμένο γι αυτά χώρο ,το παιχνίδι θα αποτελέσει γι αυτά ένα πλαίσιο ελευθερίας (*Rousseau 1712-1778*) , κατασκευάζοντας δικά τους ενδιαφέροντα και αξίες και παράλληλα οικειοποιούνται στον πολιτισμό τον οποίο δημιουργούν και ανήκουν . Η κατάλληλη ψυχολογική στήριξη του παιδιού καθώς και η παράλληλη συμβουλευτική στήριξη των γονιών του μπορούν να ανακουφίσουν σημαντικά το ίδιο το παιδί καθώς και την οικογένεια του.

4.1.1 Τι είναι η παιγνιοθεραπεία- *Play therapy* ;

Σύμφωνα με την Ένωση Βρετανών Παιγνιοθεραπευτών, ο ορισμός της Παιγνιοθεραπείας έχει ως εξής: ***«είναι η δυναμική μεταξύ του παιδιού και του παιγνιοθεραπευτή κατά την οποία το παιδί ερευνά με το δικό του ρυθμό και τις δικές του ανάγκες, ζητήματα περασμένα ή τρέχοντα, συνειδητά ή μη, που επηρεάζουν τη ζωή του παιδιού στο παρόν.»*** Με βάση τον ορισμό αυτό γίνεται αντιληπτό ότι οικογενειακά αλλά και άλλα προβλήματα που μπορεί να δραστηριοποιούνται στο περιβάλλον του παιδιού έχουν άμεσο αντίκτυπο σε αυτό με αποτέλεσμα να εξωτερικεύει συναισθήματα και αντιδράσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η παιγνιοθεραπεία ξεκίνησε τον 18^ο αιώνα με τον Rousseau και τις

σχετικές παρατηρήσεις του για το παιχνίδι των παιδιών και αργότερα σχετίστηκε από άλλους επιστήμονες ,όπως οι Anna Freud(1925) και Melanie Klein(1926), με την ψυχική μας ανάπτυξη. Το play therapy παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα τους εφοδιάζοντας τους με την ικανότητα να αλλάξουν τον τρόπο που ερμηνεύουν και αντιλαμβάνονται τις δύσκολες εμπειρίες τους, έτσι ώστε να μειώσουν τη πιθανότητα εσωτερίκευσης των ευθυνών τους και κατηγοριοποίηση των εαυτών τους. Η παιγνιοθεραπεία βασίζεται σε ένα κύκλο συνεδριάσεων με συγκεκριμένο αριθμό θεραπευτικών συναντήσεων διάρκειας 45-60 λεπτών, όπου όταν τελειώσει ένας κύκλος γίνεται μια αξιολόγηση και παίρνεται μια από κοινού απόφαση από τον θεραπευτή και τους γονείς για την εξέλιξη της θεραπείας. Το θεραπευτικό παιχνίδι προωθεί την ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού (resilience) προωθώντας το σε ένα πιο αισιόδοξο τρόπο σκέψης . Η συναισθηματική ενδυνάμωση και η αυτό-εκτίμηση που αποκτά το παιδί μπορούν να γίνουν εφόδια ζωής σε ένα κόσμο που οι δυσκολίες δεν εκλείπουν. Η παιγνιοθεραπεία υπάρχει πιθανότητα να λειτουργήσει ως διορθωτική συναισθηματική εμπειρία για το παιδί όπου επιτρέπεται στο παιδί να αναπτύξει ορθή αντίληψη του εαυτού και της έκφρασης του.

4.1.2 Σε ποιους απευθύνεται ;

Το play therapy (παιγνιοθεραπεία) είναι κυρίως μια μη- κατευθυντική θεραπευτική προσέγγιση που χρησιμοποιεί ως μέσον το παιχνίδι και τις δημιουργικές τέχνες, απευθύνεται κυρίως σε παιδιά ηλικίας 3-12 ετών τα οποία εμφανίζουν συμπτώματα άγχους, φοβίες ή βιώνουν μια μεγάλη συναισθηματική ή περιβαλλοντική αλλαγή. Συνήθως εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, εκρήξεις θυμού , αντικοινωνικότητα, προβλήματα στη διατροφή. Σύμφωνα με την Ε.ΨΥ.ΜΕ. (Εταιρία Ψυχοκοινωνικών Μελετών) η προσωποκεντρική Play therapy μπορεί να βοηθήσει σε δυσκολίες και σε διαταραχές κοινωνικής, μαθησιακής ή συναισθηματικής φύσεως και παρουσιάζουν συμπτώματα όπως :

- άγχος, υπερευαισθησία, φόβους και φοβίες
- παρατεταμένη θλιμμένη διάθεση, κατάθλιψη
- διαταραχές ύπνου, εφιάλτες, ενούρηση
- έλλειψη προσοχής ή αδυναμία συγκέντρωσης
- υπερκινητικότητα, μαθησιακές δυσκολίες

- σωματικές ενοχλήσεις χωρίς διαπιστωμένη οργανική αιτία όπως πονόκοιλος, πονοκέφαλοι, ζαλάδες
- εναντιωματική ή αντικοινωνική συμπεριφορά όπως απειθαρχία, επιθετικότητα, πολλά ψέματα, μικροκλοπές
- υπερβολική συστολή, εσωστρέφεια, απομόνωση
- υπερβολική συστολή, εσωστρέφεια, απομόνωση
- παιδική παχυσαρκία ή ανορεξία

Το Play therapy μπορεί να παράσχει ανακούφιση ,στήριξη και βοήθεια σε παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με δύσκολες καταστάσεις, διαφορετικών εθνικοτήτων και γένους, για παράδειγμα:

- διαζύγιο των γονιών
- απώλεια αγαπημένου προσώπου
- χρόνια ασθένεια του παιδιού ή αγαπημένου προσώπου
- ψυχική ασθένεια προσώπου στο στενό οικογενειακό περιβάλλον
- κινητικά προβλήματα, αναπηρίες
- τραυματικά βιώματα όπως σοβαρά ατυχήματα, κακοποίηση

Τα συμπτώματα που αναφέρονται παραπάνω εάν εμφανισθούν σε ένα παιδί δεν σημαίνει ότι πρόκειται αμέσως για κάτι σοβαρό. Εάν όμως συνεχίζεται και επαναλαμβάνεται για πάνω από 6-9 μήνες τότε θα χρειαστεί να απευθυνθούν οι οικείοι του παιδιού στην αναζήτηση ειδικευμένης βοήθειας ώστε το παιδί να πάψει να ταλαιπωρείται ή και ακόμη να στιγματίζεται στο περιβάλλον του

4.1.3 Ποιος είναι ο στόχος-σκοπός της;

Η Παιγνιοθεραπεία όντας μια προσυμβολική προσέγγιση η οποία ενθαρρύνει τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη συστηματική έμφαση στη συμβολική αναπαράσταση ,σκοπός της είναι τα παιδιά να ανακαλύψουν το περιβάλλον τους και να εκφράσουν τον εαυτό τους ,τονίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Reggio Emilia. Η play therapy στοχεύει ώστε το παιδί να :

- Κοινωνικοποιηθεί
- Εμβαθύνει στην αυτοκατανόηση και στη μεγαλύτερη σιγουριά για τις ικανότητες του
- Αναπτύξει τη δημιουργικότητά του
- Καλλιεργήσει ενσυναίσθηση και σεβασμό για σκέψεις και συναισθήματα άλλων

- Καταλάβει τι είναι αλλά και τι θέλει
- Γίνει πιο υπεύθυνο και να αναπτύξει πιο αποτελεσματικές στρατηγικές
- Ανακαλύψει νέες και δημιουργικές λύσεις σε προβλήματα
- Μαθαίνει να βιώνει και να εκφράζει συναισθήματα, δυσκολίες και συγκρούσεις

Οι στόχοι της είναι σχεδόν ίδιοι με αυτούς που εκπροσωπεί το παιχνίδι. Η διαφορά όμως ανάμεσα σε παιχνίδι και παιγνιοθεραπεία είναι ότι το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο και μελετάται λεπτομερώς η συμπεριφορά του ώστε να γίνει εμφανής η εξέλιξή του και η καταπολέμηση των προβλημάτων του. Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι κύριο ρόλο έχει το παιδί αλλά και το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται και θα του δοθεί η ελευθερία να εκφραστεί.

Η θεραπευτική της ικανότητα μπορεί ακόμη να στηριχθεί στη μιμητική ικανότητα της μικρής ηλικίας του παιδιού εκφράζοντας συμβολικά της ανησυχίες του. Το παιχνίδι μετέπειτα εξελίσσεται σε θεραπευτικό, σαν μέσο ενεργητικής προσαρμογής σε μια υπάρχουσα κατάσταση ενώ ταυτόχρονα προκύπτει μια διαγνωστική και αναλυτική μέθοδος δημιουργώντας το μονοπάτι για την τρυφερή ψυχή των παιδιών δηλαδή την επικοινωνία μαζί τους(Σταλίκας 2004).

Ωστόσο, σκοπός της δεν αποτελεί μόνο η θεραπεία του παιδιού ,αλλά και των μελών της οικογένειας. Η βελτίωση στοχεύει όλα τα μέλη που εκπροσωπούν ενεργά την οικογένεια και καλούνται να “λογοδοτήσουν” για την τωρινή συμπεριφορά του παιδιού. . Το Play therapy έχει ως βασική προϋπόθεση να γίνεται με την σύμφωνη γνώμη του παιδιού και όχι αναγκαστικά επειδή το αποφάσισαν οι γονείς του γι αυτό και η διάρκειά της εξαρτάται από τις ανάγκες του παιδιού και τη μορφή που παρουσιάζει κάθε φορά ένα πρόβλημα .Ουσιαστικά ο θεραπευτής είναι αυτός που διαμορφώνει τα υπάρχουσα προγράμματα ώστε να εκπληρωθεί ο απώτερος στόχος της παιγνιοθεραπείας δηλαδή την ομαλή μετάβαση για την επίλυση του προβλήματος.

4.2. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Στο χώρο που διαδραματίζεται η παιγνιοθεραπεία βρίσκονται στη διάθεση του παιδιού μια μεγάλη ποικιλία από υλικά και παιχνίδια, παραδείγματος χάριν άμμος, πηλός, κούκλες, μπογιές. Βασικά κριτήρια επιλογής των παιχνιδιών θα πρέπει να

είναι η χαρά που αναμένουμε να αντλήσει το παιδί συνυπολογίζοντας ωστόσο τις δυνατότητες του παιδιού αλλά και το είδος χρήσης του παιχνιδιού. Πρόκειται για ένα ευρύχωρο δωμάτιο που θα εκθειάζει παιχνίδια όλων των τύπων, όπως αναφέρεται και στο άρθρο *Child-Centered Play Therapy 2010*, ακόμη και παραμύθια όλων των τύπων εικονογραφημένα και μη αλλά και καλλιτεχνικά είδη όπως είναι μπογιές και διάφορα είδη χαρτιών και εικαστικών υλικών. Ορισμένα αντικείμενα-υλικά που θα πρέπει να παρέχονται είναι:

- Οικοδομικό υλικό
- Φύλλα εργασίας
- Πίνακας έκθεσης εργασιών
- Πίνακας για εξάσκηση γραφής
- Πάζλ
- Φυσικά υλικά (τα οποία θα φέρνουν τα παιδιά ή ο/η θεραπευτής)
- Ραδιόφωνο και cd με εκπαιδευτικά και παιδικά τραγούδια
- Κούκλες για κουκλοθέατρο διαφορετικής εθνικής προέλευσης

Τα παιχνίδια θα πρέπει να είναι προσεκτικά επιλεγμένα ώστε να διευκολύνουν τη συναισθηματική και δημιουργική έκφραση των παιδιών. (Σιβροπούλου,1998). Η επαρκής "θεραπευτική" εκπαίδευση των παιδιών θα λαμβάνει χώρα σ' ένα ασφαλές και πλούσιο-συναισθηματικό περιβάλλον με αποτέλεσμα η σκέψη και το συναίσθημα να λειτουργούν συνεργατικά. Μόλις το παιδί εισέλθει σε ένα τέτοιο χώρο με ποικίλα ερεθίσματα το διευκολύνει να εκφραστεί ελεύθερα, να πειραματιστεί με τα διάφορα υλικά βάζοντας τον εαυτό του σε διαδικασία εύρεσης ενδιαφέροντος και πειραματισμού. Όταν το παιδί ξεκινάει να παίζει τότε το παιχνίδι-αντικείμενο είναι μέσο κι έχει κάποιο σκοπό. Ο χώρος του παιχνιδιού θα πρέπει να είναι προσεγμένος με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει και η γωνιά του θεραπευτή-παρατηρητή χωρίς να γίνεται εύκολα αντιληπτό από τα παιδιά, αλλά και να περιέχει έναν ουδέτερο χώρο όπου θα μπορεί ο γονέας να παρακολουθεί το παιδί ή και να συζητάει με τον θεραπευτή. Θα πρέπει όμως να γίνει κατανοητό ότι δεν αρκεί να λυθούν τα διάφορα προβλήματα μόνο αν παράσχουμε στο παιδί αφειδώς όλου του κόσμου τα παιχνίδια.

4.3.ΕΜΒΑΘΥΝΟΝΤΑΣ ΣΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

Ένα «πλαίσιο» συναισθημάτων τείνει να δημιουργεί η μέθοδος της παιγνιοθεραπείας τα οποία έχουν την προδιάθεση να δημιουργούν δύσκολες εμπειρίες που σταδιακά θα μπορούν να εκφραστούν από το παιδί και να του γίνουν αποδεκτά χωρίς να το κατακλύζει κάποιο είδος φόβου. Η συμμετοχή των παιδιών στον κύκλο συνεδριάσεων του play therapy αποφασίζεται από τα ίδια τα παιδιά.. Η συμπεριφορά τους καθώς και οι αντιδράσεις τους όταν εισέρχονται στο θεραπευτικό χώρο είναι αυτές που καθορίζουν το χρόνο διαμονής τους σε αυτό. Παιδιά που βιώνουν συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς όπως επιθετικότητα , απόσυρση, μελαγχολία, παιδιά που βιώνουν απώλεια λόγω πένθους , διαζυγίου, αρρώστιας υιοθεσίας είναι αυτά που ενδόμυχα χρειάζονται μια επιπλέον στήριξη και κατανόηση η οποία δεν προέρχεται όπως τα ίδια θα ήθελαν από τον οικογενειακό τους χώρο.(Παπαδογεωργοπούλου, 2013). Άλλες περιπτώσεις παιδιών που θα μπορούσαν να συμμετέχουν είναι τα παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με οικογενειακή βία, κακοποίηση, μετανάστευση αλλά και παραμέληση. Το παιδί μεγαλώνοντας μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας το συναισθηματικό του κλίμα καθορίζεται από την ποιότητα των σχέσεων που έχουν τα μέλη της οικογένειάς του, γι αυτό και από τη μια θα ήταν κατανοητό η παιγνιοθεραπεία να γίνεται στο χώρο του παιδιού αλλά αν αυτός δεν είναι κατάλληλος με γεμάτο εντάσεις ή προκαλεί στο παιδί νευρική τότε θα πρέπει να γίνει στο χώρο που θα έχει προετοιμάσει ο θεραπευτής. Για να ξεκινήσει ο κύκλος συνεδριάσεων μεταξύ παιδί και θεραπευτή θα πρέπει να μελετηθεί η ψυχοσύνθεση του παιδιού καθώς και εξολοκλήρου η ψυχολογία του , η ανάλυση της οποίας θα γίνει παρακάτω, από τον θεραπευτή ώστε να δημιουργηθεί ένα σωστό πλάνο θεραπείας.

« Το παιχνίδι προηγείται της ανάπτυξης, καθώς το παιδί, μέσα από το παιχνίδι αποκτά δεξιότητες, κίνητρα και στάσεις, απαραίτητα για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή», αναφέρει η Επαγγελματίας Ψυχικής Υγείας, Χαρίκλεια Μανουσάκη (2012), το νόημα της φράσης αυτής είναι ρευστό καθώς όταν το παιδί σταδιακά διαμορφώνει με βάση τα βιώματά την προσωπικότητά του τότε ο τρόπος ανάπτυξης του είναι αυτός που καθορίζει το παιχνίδι και το είδος του.

Ο ρόλος του παιδιού στη παιγνιοθεραπεία είναι και ο πιο βασικός καθώς με την δική του εξέλιξη κατά τη διάρκεια της θεραπείας θα επηρεάζει σταδιακά και τα κοντινά του πρόσωπα. Το παιδί στην προσπάθεια του αυτή παρουσιάζει έμμεσα την διαφοροποίησή του σε διάφορους τομείς που απευθύνονται στην ανάπτυξή του. Αρχικά στην πρώτη συνεδρίαση η προσωπικότητα του παιδιού είναι κάτι άγνωστο αλλά με ήδη διαμορφωμένο ‘ορθό’ ή μη χαρακτήρα. Σύμφωνα με τους Dr Sue Jennings και Dr Ann Cattanach (2011) τα στάδια τα οποία περνάει το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του –θεραπείας είναι : 1) *το στάδιο της ενσωμάτωσης* (embodiment) 2)*της προβολής* (projection) και 3) *των ρόλων* (role play). Τα στάδια αυτά συνδέονται με τους τομείς ανάπτυξης του ορισμένοι από τους οποίους είναι:

- Η ανάπτυξη της γλώσσας ,ανοίγεται και συζητά γεγονότα της ημέρας που του ήταν δυσάρεστα ή ευχάριστα χωρίς να ντρέπεται.
- Η ηθική ανάπτυξη του, η αναφορά κάποια προσπάθειας που έκανε για να αποκτήσει κάτι ή για να προστατέψει τον εαυτό του από τους άλλους ,καθώς και η αναγνώριση των συνεπειών των λαθεμένων πράξεων του.
- Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, κατάφερε με τον καιρό να ανεξαρτητοποιηθεί και να λαμβάνει δικές του αποφάσεις χωρίς να γίνεται υποχείριο εκμετάλλευσης των άλλων.
- Η πνευματική του ανάπτυξη, διευρύνει της εμπειρίες του και είναι ανοιχτό στην πρόσληψη γνώσεων και δεν αρκείται να είναι κλειστό στον εαυτό του.

Με βάση τους παραπάνω τομείς το παιδί σε αυτή του τη προσπάθεια ακολουθεί μια ιεραρχία από την οποία θα εξαρτάται η συμπεριφορά του καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής του, όπου σύμφωνα με τον A. Maslow (1908-1970) αποτελείται από:

- Την αυτοπραγμάτωση (την δημιουργικότητα, και την πληρότητα του εαυτού του)
- Την αυτό-εκτίμηση (η αναγνώριση και ο σεβασμός για τον εαυτό του και τους άλλους)
- Τις κοινωνικές ανάγκες του (για αγάπη και την αίσθηση του ανήκειν στο περιβάλλον του)
- Ασφάλεια (προσφέρεται η ελευθερία και η αντιμετώπιση κάθε φόβου)
- Ψυχολογικές – Βασικές ανάγκες (η εκπλήρωση ή μη των βασικών αναγκών του χτίζει την ψυχολογία του)

Τα παιδιά σε αυτό το χρονικό διάστημα που θα βρίσκονται στο χώρο της παιγνιοθεραπείας θα παίζουν και θα δραστηριοποιούνται χωρίς να επιβαρύνονται ή να πιέζονται με

προσχεδιασμένες κατευθύνσεις αφού τα στιγμιαία βιώματα θα φανερώσουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και τα θέλω τους (Δημητρίου 2012). Η αυτενέργεια και η παιδική εργασία-παιχνίδι που θα απασχολούνται θα οδηγούν σε μια φυσική εξέλιξη του θέματος με μια ενότητα του <διδάσκονται> αυτοβούλως με το αντικείμενο. Κατά τη διάρκεια αυτής της απασχόλησης το παιδί θα μπορέσει να βρει κοινά σημεία με το σχολικό αλλά και φιλικό του περιβάλλον και να αντιμετωπίσει καταστάσεις που το προκαλούν απογοήτευση ή ακόμη επιθετικότητα για ορισμένα παιδιά και την καταγωγή ή λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους (ζήλια, ρατσισμός).

4.4.Η ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ “ΑΝΑΓΝΩΡΗΣΗ” ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Στην πρώτη κιόλας μέρα συνεδρίας στο χώρο του play therapy με το παιδί, ο θεραπευτής καλείται να γνωρίσει πρώτα το παιδί εξωτερικά σύμφωνα με τις ενέργειες που κάνει στο χώρο και έπειτα να δημιουργήσει ένα προσωπικό πλάνο του όπου θα καταγράφει γεγονότα τα οποία αντιστοιχούν σε ψυχολογικές ή ψυχοπαθολογικές ενέργειες,

Τα παιδιά μπορεί να είναι πολύ καλοί ηθοποιοί για να καλύψουν μια ζημιά που έχουν κάνει δεν τα καταφέρουν όμως όταν πρόκειται για τα συναισθήματα τους. Όταν κάτι δεν τους αρέσει ή τους ευχαριστεί δεν μπορούν να το διοχετεύσουν, το ίδιο ισχύει και όταν βρίσκονται σε ξένο γι αυτά περιβάλλον, ποικίλα συναισθήματα τα κατακλύζουν με αποτέλεσμα να βγαίνει στην επιφάνεια το πιο αρνητικό ή το πιο θετικό τους συναίσθημα. Η πλειοψηφία των συναισθημάτων αυτών σχετίζεται με το είδος προσκόλλησης (attachment) που έχει χτίσει η μητέρα με το παιδί της (Bowlby 1969). Συνήθως τα βιώματα της μητέρας επηρεάζουν τη σχέση με το παιδί της δημιουργώντας ένα από τρεις παρακάτω δεσμούς : *ασφαλής, ανασφαλής* και *απορριπτική* προσκόλληση. Η προσκόλληση είναι ένας βαθύς και ενθαρρυντικός συναισθηματικός δεσμός που ενώνει το ένα άτομο με το άλλο μεταξύ του χρόνου και του χώρου (Ainsworth 1973, Bowlby, 1969). Αυτός ο δεσμός μητέρας-παιδιού είναι και ο πλέον καθοριστικός αφού από εκεί ξεκινάν όλα. Ένα παιδί με ανασφαλή δεσμό είναι και πιο αγχωμένο, πεισμένο και απογοητευμένο σε σύγκριση με ένα άλλο που έχει ασφαλή το οποίο είναι πιο σίγουρο και πιο ανεξάρτητο. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η διαφορά μεταξύ του Freud (1885) και Bowlby ,καθώς ο πρώτος πιστεύει ότι το παιδί μεταφράζει, συγκρίνει και παρομοιάζει τους φόβους που αναπτύσσονται στο οικογενειακό χώρο, ενώ ο δεύτερος στοχεύει στη μητέρα και αυτή είναι που καθορίζει τους φόβους που δημιουργούνται στο παιδί. Και οι δύο απόψεις θα λέγαμε ότι σχετίζονται μεταξύ τους καθώς η ασφάλεια, προστασία, αυτονομία και

ανεξαρτητοποίηση συνδέονται όλα με το δεσμό που αναπτύσσεται και αργότερα όπως το αντιλαμβάνεται και το εσωτερικεύει το παιδί. Αισθήματα μίσους ,φόβου, ενοχής προς τους μεγάλους μπορεί ήδη να κατακλύζουν το παιδί αν δεν υπάρχει σωστή συμπεριφορά και διαπραγμάτευση εκ μέρους των φροντιστών. Η αποδοκιμασία και η τιμωρία με αγχώδεις ενοχικούς τύπους ή παρεμβατικούς, βίαιους τύπους μαθαίνουν στα παιδιά να κρύβουν και να μην μπορούν κατ' επέκταση να ελέγχουν ή να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους.

Σπουδαίο ρόλο στην όλη διαδικασία έχουν το συνειδητό και το ασυνείδητο ,όπως αναφέρει και ο Freud κατά το '19 αιώνα. Ειδικά σε ένα παιδί που δεν έχει αποκτήσει πλήρως τον τρόπο να ελέγχει τις σκέψεις του μπορεί να γίνει και η αντίστοιχη μελέτη ώστε να φανεί με ποιο ψυχολογικό μοντέλο ενεργεί με το αυτό (id), το εγώ (ego) ή το υπερεγώ (superego). Εμβαθύνοντας σε αυτά τα τρία μέρη γίνεται αντιληπτή η επιρροή του ασυνειδήτου λόγω των άβουλων σκέψεων και ενεργειών (id) ή και ακόμη ο εσωτερικός διάλογος και σύγκρουση που μπορεί να κάνει το παιδί στο παιχνίδι και στον τρόπο ζωής του για να μην δυσαρεστεί τους γύρω του (superego). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού-θεραπείας το παιδί μπορεί να εμφανίσει ορισμένους βασικούς μηχανισμούς οι οποίοι μπορεί να βοηθήσουν στην αναγνώριση του προβλήματος και μετέπειτα στην επίλυσή του. Πρόκειται για τους βασικούς μηχανισμούς του Ego ή αλλιώς Αμυντικοί μηχανισμοί ,που ειπώθηκαν από την Anna Freud το 1936. Συγκεκριμένα αυτές οι ψυχοδιανοητικές διαδικασίες κινητοποιούν το Ego κάθε φορά που το άτομο μια ενορμητική απαίτηση ή ένα συναίσθημα σαν κίνδυνο ή απειλή και αποτελούν μοντέλο δράσης στην παιγνιοθεραπεία. Οι βασικοί μηχανισμοί είναι οι εξής :

- Μηχανισμός απόθησης , το παιδί δεν συνεχίζει στο κομμάτι της υλοποίησης και παραμένει στη σκέψη και στη φαντασίωσή του.
- Άρνηση-προβολή , αρνείται να παραδεχτεί το παιδί ότι σκέφτηκε κάτι και το αποδίδει σαν σκέψη κάποιου άλλου ανθρώπου ή αντικειμένου.
- Συμπεριφορά από αντίδραση (αντιθετική συμπεριφορά) , ασκεί πίεση στον εαυτό του εκφράζοντας το αντίθετο από αυτό που νιώθει
- Μηχανισμός μετάθεσης, στρέφει την επιθετικότητα σε κάποιον άλλον που δε φταίει ή και σε ένα άψυχο αντικείμενο.
- Παλινδρόμηση , συμπεριφέρεται σαν μωρό για να τραβήξει την προσοχή ή υιοθετεί την παιδική – βρεφική διάλεκτο.

- Εκλογίκευση , παραθέτει στον εαυτό του λογικοφανή επιχειρήματα για να καθησυχάσει τις ενοχές και τα άγχη του.
- Ταύτιση , θεωρεί ότι είναι πρότυπο εκδηλώνοντας την ίδια συμπεριφορά με τα πρότυπα του (μίμηση προτύπων).

Οι ενοχλητικές αντιδράσεις που μπορεί να συνοδεύουν το παιδί μπορεί να αναγνωρίζονται ως αποτέλεσμα τροποποίησης σκέψεων και συμπεριφοράς ανάλογα με τη βαρύτητα του γεγονότος που έλαβε χώρα. Σταδιακά οικοδομείται μια σχέση εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και σεβασμού για τον ειδικό (Μπουλουγούρης, 1995) που μοιάζει με αυτήν του μέντορα με το μαθητή (Newman, 1998). Άλλωστε, η εκπαιδευτική φύση της θεραπευτικής σχέσης είναι ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γνωσιακής-συμπεριφοριστικής θεραπείας (Dobson & Dozois, 2001). Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που συντελούν στην αποτελεσματική θεραπευτική σχέση και την αρμονική αλληλεπίδραση μεταξύ θεραπευτή-θεραπευόμενου αποτελεί η έννοια της βασικής εμπιστοσύνης (basic trust) (Chassel, 1997). Αυτή αναφέρεται στη θετική στάση του θεραπευόμενου απέναντι στον θεραπευτή, που επιτρέπει τη θετική μεταβίβαση και ευνοεί τη θεραπευτική πρόοδο. Γενικά, η μείωση του συναισθηματικού στρες του θεραπευόμενου, η ύπαρξη ενσυναίσθησης του θεραπευτή (Burns & Nolen-Hoeksema, 1992), η επιτυχής αυτοκατανόηση του ατόμου και η ενόραση των προβλημάτων του από το θεραπευτή (Elliot & Wexler, 1994), όπως και η μη κτητική ζεστασιά και η γνησιότητα του θεραπευτή στη σχέση του με το θεραπευόμενο κρίνονται ως καθοριστικής σημασίας γνωρίσματα για τη διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ειλικρινούς κατανόησης στα πλαίσια της θεραπευτικής σχέσης. Η έμφαση στην γνωστική διεργασία του γεγονότος με βάση τον γνωστικό συμπεριφορισμό (J. Watson 1913) οδηγεί στην ανάλυση των γνωστικών και περιβαλλοντικών μεταβλητών και στις σκέψεις πάνω σε αυτό. Τα γνωστικά σχήματα που επεξεργάζεται το παιδί όπως είναι οι αντιλήψεις για τον εαυτό του και τον κόσμο , επηρεάζουν τη συμπεριφορά και δημιουργούν άγχος, οργή , χαμηλή αυτοεκτίμηση ή και ακόμη χειρότερα ,αν δεν προληφθεί γρήγορα, γνωστικές παραποιήσεις που περιλαμβάνουν σκέψεις του τύπου ‘όλα ή τίποτα’. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Piaget στην γνωστική του θεωρία ένα παιδί- άτομο αν δεν μπορεί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του μέσω της αφομοίωσης, δηλαδή αναγνώριση και αντιμετώπιση των προβλημάτων στο περιβάλλον του, τότε βρίσκεται σε κατάσταση ανισορροπίας (déséquilibre).

Συμπερασματικά, η ψυχολογία είναι αυτή που επηρεάζει τη μετέπειτα συμπεριφορά και χαρακτήρα ανάλογα με τα γεγονότα που βιώνει ένα παιδί. Η άμεση εύρεση του προβλήματος αλλά κυρίως της πηγής που το δημιουργεί θα προσφέρει θετικά αποτελέσματα στην όλη διαδικασία της αποκατάστασης του χαρακτήρα του παιδιού στην παιγνιοθεραπεία εφαρμόζοντας τα κατάλληλα παιχνίδια-θεραπευτικά μέσα.

4.5.0 ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΟ PLAY THERAPY

• Η προέλευση του παιδιού στο χώρο της παιγνιοθεραπείας γίνεται από τους γονείς του ή αν αυτοί δεν είναι εν ζωή από άλλα οικογενειακά κοντινά μέλη του. Στη διαδικασία του play therapy επίκεντρο αποτελεί το παιδί αλλά και η οικογένεια συμμετέχει επίσης. Για να βρεθεί η ρίζα του προβλήματος ο θεραπευτής εκτός από το πλάνο που κάνει για το παιδί δημιουργεί ένα και για τους γονείς προκειμένου να συντάξει ένα πλήρες ιστορικό για όλη την οικογένεια. Η αποτελεσματική δουλειά του προγράμματος εξαρτάται από την υποστήριξη και τη συμμετοχή των γονιών. Πρωτίστως οι γονείς πρέπει να είναι αυτοί που θα αντιμετωπίσουν την αρχή της θεραπείας θετικά και με χαμόγελο και να φανούν δεκτικοί και υπομονετικοί σε ότι προκύψει. Η άμεση συνεργασία μεταξύ των γονιών και του θεραπευτή βοηθά στην ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του προβλήματος κάνοντας παράλληλα οικογενειακή θεραπεία ή συμβουλευτική των γονέων. Είναι υποχρεωτικό από τους γονείς να απαντάνε στις ερωτήσεις που τους κάνει ο θεραπευτής και να μην κρύψουν κάτι επειδή αισθάνονται ντροπή να το ομολογήσουν, αλλά και οι ίδιοι μπορούν να κάνουν ερωτήσεις για να γνωρίσουν τα στάδια και τη θεραπεία καλύτερα. Οι συνεδρίες για γονείς πραγματοποιούνται περιοδικά και όταν δεν επιβλέπει ο θεραπευτής το παιδί ώστε να παρακολουθείται η πρόοδος της θεραπείας τους. Η καλή και αρμονική σχέση με το θεραπευόμενο (rapport) αποτελεί βασικό στοιχείο και της θεραπείας. Η εδραίωση αυτού του είδους σχέσης σημαίνει ότι ο θεραπευόμενος- γονέας βλέπει το θεραπευτή ως κάποιον που

1) είναι συντονισμένος με τις σκέψεις και τα συναισθήματά του,

2) δείχνει ενσυναίσθηση και κατανόηση,

3) τον αποδέχεται με όλα τα μειονεκτήματά του (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εγκρίνει όλα του τα στοιχεία) και δεν είναι επικριτικός,

4) μπορεί να επικοινωνήσει μαζί του χωρίς ο ίδιος να χρειάζεται να εξηγήσει με λεπτομέρειες πώς νιώθει ή τί σκέφτεται και

5) θέλει και μπορεί να τον βοηθήσει (Καλαντζή-Αζίζι, 2002).

Ο θεραπευτής ωστόσο μπορεί να προτείνει πότε και πώς μπορεί να υπάρξει η συμμετοχή της οικογένειας ή κάποιων μελών της κατά τη διάρκεια θεραπείας του παιδιού. Το παιδί στηρίζεται στους γονείς του γι αυτό και οι ίδιοι θα πρέπει να του προσφέρουν τρεις βασικές ανάγκες υποστήριξης : λειτουργικές , συναισθηματικές , πληροφοριακές όπου με την ικανοποίησή τους διατηρείται στο παιδί η αίσθηση ασφάλειας και προσοχής. Είναι σημαντικό ο θεραπευτής να ενδυναμώσει τη θεραπευτική σχέση εμπλέκοντας τον γονέα και το παιδί του στη διαμόρφωση της δουλειάς που δίνεται για το σπίτι. Αντίστοιχα, ο βαθμός στον οποίο η θεραπευτική σχέση είναι ισχυρή επηρεάζει τη συμμετοχή του γονέα σε κάθε στάδιο του θεραπευτικού προγράμματος. Κάθε ανάθεση μιας θεραπευτικής "άσκησης" στην οικογένεια παρουσιάζεται ως μια ευκαιρία να ανακαλύψει κάτι καινούριο για τον εαυτό των μελών της. Η συνεργασία αυξάνεται επίσης με την επεξήγηση των στόχων και του θεωρητικού υπόβαθρου των τεχνικών και ενισχύει το κίνητρο και την προσπάθεια που καταβάλλει ο θεραπευόμενος κατά τη διάρκεια της θεραπείας. Η μέθοδος που χρησιμοποιεί ο θεραπευτής για τη διαχείριση των στάσεων του θεραπευόμενου απέναντι στη δουλειά για το σπίτι επιδρά άμεσα στην ανάπτυξη της θεραπευτικής σχέσης. Είναι κρίσιμο να ενθαρρύνει τον γονέα να μοιράζεται τις σκέψεις του πριν και μετά την εφαρμογή αυτών των θεραπευτικών τεχνικών και να επεξεργάζεται μαζί του όλες τις δυσλειτουργικές σκέψεις που διατηρεί και που αφορούν στην εφαρμογή των τεχνικών.

4.5.1 Ποια σημάδια προϋδεάζουν τους γονείς για play therapy στο παιδί τους ;

Η απόφαση που παίρνουν οι γονείς για να ξεκινήσει το παιδί τους παιγνιοθεραπεία απαιτεί κάποιο χρονικό διάστημα ώστε να αναγνωρίσουν ότι το παιδί τους χρίζει βοήθειας, κάτι στη συμπεριφορά του δεν φαίνεται λογικό ή υπήρξε μεγάλη αλλαγή στο χαρακτήρα του μετά από κάποιον συμβάν, Τα σημάδια αυτά μπορεί να είναι :

- θυμός που επιμένει
- επίμονη εσωστρέφεια
- υπερβολική ανησυχία
- άγχος αποχωρισμού
- θλίψη και έλλειψη ενδιαφέροντος,
- επιθετική συμπεριφορά
- παλινδρόμηση σε προηγούμενο στάδιο
- δυσκολία προσαρμογής σε αλλαγές
- προβλήματα στο σχολείο
- ψυχοσωματικά συμπτώματα χωρίς να υπάρχει κάποιο πρόβλημα υγείας

Αν τα συμπτώματα αυτά εμφανίζονται επαναλαμβανόμενα τότε πρέπει να ανησυχήσουν τους γονείς αν έχει γίνει κάτι μια φορά δεν υπάρχει λόγος ανησυχίας.

4.5.2 Πώς πρέπει να ενημερώσουν οι γονείς το παιδί;

Οι γονείς από την αρχή θα πρέπει να πούνε στο παιδί τη σκέψη τους για παιγνιοθεραπεία , να τονίσουν το πρόβλημα που υπάρχει και να μην πούνε απλώς πάμε κάπου για να παίξεις, να μιλήσουν ότι θα υπάρχει και ένας ψυχολόγος – θεραπευτής που θα βρίσκεται εκεί για αυτό και όποτε το θελήσει μπορούν να παίξουν και αυτοί μαζί του. Για παράδειγμα μπορεί να πούνε : « Θα πάμε σε ένα μέρος που θα έχει πολλά παιχνίδια για να παίξεις, εκεί θα βρίσκετε ένας θεραπευτής ο/η (ονομασία) που ξέρει πολύ καλά τα παιχνίδια και μπορεί να σε βοηθήσει .Θα σε βοηθήσει να σχεδιάζεις ,να παίζεις ,να ζωγραφίζεις ,θα σου λέει ιστορίες και εσύ θα του λες τα συναισθήματα ,αυτά που θες ή όχι και τις απορίες σου. Οι συναντήσεις σας με τον/την ... θα διαρκούν μια ώρα και θα γίνονται μια συγκεκριμένη ώρα ,μέρα και μέρος κάθε εβδομάδα. Θα μιλάει και σε εμάς να μας πει πως τα πηγαίνεις και εσύ να μας μιλήσεις για το πώς θα είσαι κάθε φορά. Δεν πρόκειται να κάνεις κάτι που δεν θα θέλεις και κάποια στιγμή θα έρθουμε να παίξουμε μαζί για να μας δείξεις το μέρος και τι μαθαίνεις» Τα λόγια αυτά θα πρέπει να ειπωθούν μια στιγμή της ημέρας, όπως το μεσημεριανό ,χωρίς εντάσεις ώστε να τα δεχθεί και να τα καταλάβει το παιδί αυτά που του λένε και χωρίς εντάσεις για να μην ταραχθεί και αγχωθεί.

4.6.0 ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ

« ΠΑΡΕΧΩ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΡΕΧΕΤΑΙ ΜΕ ΦΡΟΝΤΙΔΑ «

Αυτή είναι η σκέψη που θα πρέπει να κάνει ένας παιδαγωγός αλλά και πόσο μάλλον ένας θεραπευτής που στοχεύει στην επίλυση και εξάλειψη ενός προβλήματος που αφορά ένα παιδί. Ο ρόλος του θεραπευτή στην παιγνιοθεραπεία είναι πολύπλοκος και πολύ ρευστός. Ο παιγνιοθεραπευτής πρόκειται για ένα θεραπευτή με ολοκληρωμένο πρόγραμμα αναγνωρισμένο από το σχετικό φορέα. Ο φορέας αυτός είναι συνήθως κάποιος σύλλογος, οργανισμός ή εταιρία που στοχεύουν στην διατήρηση των υψηλών επιπέδων στα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και στο κλινικό έργο που προσφέρουν οι θεραπευτές. Οι περισσότεροι παιγνιοθεραπευτές προέρχονται από κλάδους που σχετίζονται με το παιδί όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί. Οι θεραπευτές για να πιστωθούν ότι είναι κατάλληλοι για να ασκήσουν αυτό το λειτούργημα θα πρέπει να προϋποθέτουν ορισμένα κριτήρια:

- ο να έχουν ολοκληρώσει ένα αναγνωρισμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- ο να έχουν καθαρό ποινικό μητρώο
- ο να έχουν κάνει προσωπική ψυχοθεραπεία
- ο να ακολουθούν πιστά τον Κώδικα Ηθικής του συλλόγου
- ο να έχουν κλινική εποπτεία, κάποιος που θα τον εποπτεύει πιο έμπειρος και ειδικευμένος Παιδο-ψυχοθεραπευτής που θα τον επιτηρεί και θα επιβλέπει τη θεραπευτική δουλειά του.

Ο θεραπευτής πρόκειται να ακολουθήσει μια πληθώρα μεθόδων και θεωριών παιδοκεντρικών μη-κατευθυντικών τεχνικών μέχρι τις πιο επικεντρωμένες θεραπευτικές προσεγγίσεις ανάλογα με το παιδί. Η θέση του είναι να ακολουθεί το παιδί σε αυτό το " ταξίδι της αναζήτησης " ως συνοδοιπόρος του με οδηγό το ίδιο το παιδί αλλά με τη δική του καθοδήγηση. Ο παιγνιοθεραπευτής θα διευκολύνει το παιχνίδι του παιδιού δίνοντας του τη δυνατότητα να μπει σε ρόλους και να διερευνήσει εναλλακτικές λύσεις.

Για να δημιουργηθεί μια καλή σχέση μεταξύ παιδί-οικογένεια-θεραπευτή θα πρέπει ο υπεύθυνος των συνεδριών δηλαδή ο παιγνιοθεραπευτής να ακολουθήσει τις

βασικές αρχές δεοντολογίας για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Αυγιτίδου,2001).

Αυτές είναι:

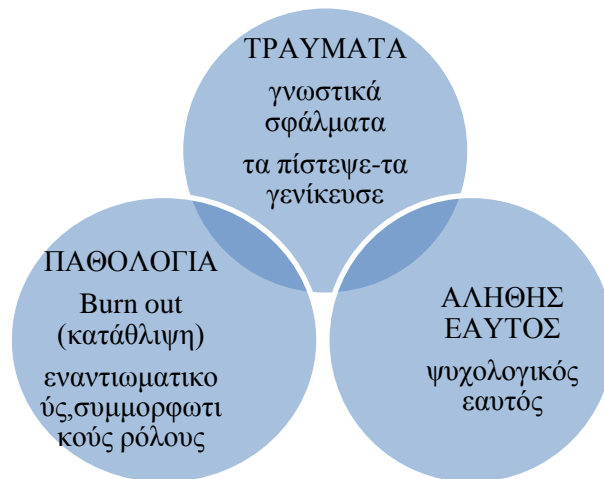
- Ο σεβασμός και η αποδοχή κάθε ανθρώπου ανεξάρτητα από θρησκευτικές , φυλετικές πεποιθήσεις
- Εχεμύθεια
- Καλή εμφάνιση στο χώρο εργασίας κα του ίδιου του χώρου
- Επίδειξη ψυχραιμίας στις δύσκολες καταστάσεις
- Ύπαρξη καλών τρόπων. Η ειρωνεία, η σκληρότητα, η έλλειψη συνεργασίας προκαλούν προβλήματα και θα πρέπει να αποφεύγονται

Στην αρχή της συνεδρίας ο θεραπευτής θα πρέπει να βασίζεται σε ορισμένες βασικές τεχνικές τόσο στο παιδί όσο και στους γονείς (Κάκουρος ,Μανιαδάκη2005).

- ΔΕΝ πρέπει να χρησιμοποιεί την λέξη *πρόβλημα* φαίνεται με τη λέξη αυτή ότι το παιδί έχει κάτι που το διαφοροποιεί από τους άλλους και το παιδί δεν αισθάνεται καλά απομακρύνεται και αντιδρά.
- ΔΕΝ θα πρέπει χρησιμοποιεί τη λέξη *γιατί*, με αυτό τον τρόπο φαίνεται ότι σε κάτι φταίει αυτός στον οποίο απευθύνεται , θα πρέπει να έχει ως στόχο να γίνει κατανοητή η όλη διεργασία.
- Οι ερωτήσεις που θα κάνει θα πρέπει να είναι αρχικά ανοιχτού τύπου (πώς , τί) και όχι να εμβαθύνει αμέσως, αλλιώς θα φανεί αδιάκριτος και παρορμητικός.
- Διατήρηση της ουδετερότητας του ως θεραπευτής, τα συναισθήματα που θα του δημιουργούνται ή το δέσιμο που μπορεί να νιώσει με κάποιο παιδί θα πρέπει με τον καιρό να μάθει να τα ελέγχει και να μην επηρεάζουν τη δουλειά του.

Σκοπός του θεραπευτή δεν είναι μόνο να μελετήσει το παιδί και οι γονείς χρειάζονται εξίσου την προσοχή και τη βοήθεια του καθώς αυτοί είναι που αποτελούν την πηγή του προβλήματος. Συμπαραστέκεται και κατανοεί , μπαίνει στη θέση τους και δεν κατακρίνει, σέβεται και στοχεύει στην επίλυση του προβλήματος. Παρακολουθώντας το παιδί ο θεραπευτής ακολουθεί την *αρχή της αυτενέργειας* δίνοντας του χώρο και χρόνο να δράσει μόνο του αλλά και την *αρχή εποπτικότητας* όπου η εποπτεία , η παρατήρηση σχετίζονται με το φυσικό κυρίως υλικό που

ασχολείται το παιδί. Παρατηρώντας τη συμπεριφορά του παιδιού και εστιάζοντας στο ψυχολογικό μέρος ο θεραπευτής ασχολείται με τη δημιουργία ενός σχήματος ψυχοπαθολογίας που περιληπτικά περιέχει τα **τραύματα**, την **παθολογία** και τον **αληθή εαυτό**.



Με τη βοήθεια των σχημάτων αυτών ο θεραπευτής μπορεί να αναγνωρίσει και να κατανοήσει την “προβληματική” συμπεριφορά του παιδιού ,την εμμονή του προς τους άλλους για την παροχή στοργής-αποδοχής αλλά και την ανάγκη του για απομάκρυνση από αυτούς. Εστιάζει στο μοντέλο της ψυχικής ευρωστίας του παιδιού και των γύρων του δηλαδή στον **έλεγχο**, την **έλξη** και την **ευθύνη** ,είναι μοντέλα που δημιουργούνται στην **απαρχή** ενός **προβλήματος**.



Στη διάρκεια της θεραπείας ο παιγνιοθεραπευτής θα πρέπει να κάνει αξιολόγηση του μεντέλου θεραπείας που ακολουθεί αλλά και αυτό-αξιολόγηση για να αναγνωρήσει τα λάθη του και να εξελίσσεται. Για να είναι η πρακτική του αποτελεσματική στο παιδί θα πρέπει :

- Να διασφαλίζει την ευημερία του παιδιού, να το σέβεται και να δίνει έμφαση στα θετικά
- Να συνεργάζεται με τους γονείς

- Να οργανώνει δραστηριότητες με προσεκτικό σχεδιασμό κάνοντας διαρκή αξιολόγηση
- Να αναγνωρίζει την ατομικότητα κάθε παιδιού
- Να μην κάνει διακρίσεις
- Να τηρεί της αρχές εμπιστευτικότητας

4.6.1 Θεραπευτική σχέση και Θεραπευτική συμμαχία

Ο όρος Θεραπευτική Σχέση αναφέρεται στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο θεραπευτή και το θεραπευόμενο από την πρώτη στιγμή της συνεργασίας τους (Σταλίκας, 2004). Σύμφωνα με τον Bowlby (1988) η συνεργασία-συμμαχία μεταξύ του θεραπευτή και του θεραπευόμενου αποτελεί την ασφαλή βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η θεραπεία. Η παραμέληση της θεραπευτικής σχέσης μπορεί να αποτελέσει μια “παγίδα” (Beck 1979) για τη μη ορθή πραγμάτωση της θεραπείας, διότι πρόκειται για την ειδική αλληλεπίδραση δύο ατόμων προκειμένου να επιτευχθεί ένα εξαιρετικά δύσκολο έργο. Ο όρος Θεραπευτική συμμαχία εισήχθη αρχικά από τον Freud (1913) τονίζοντας τον κρίσιμο ρόλο της θεραπευτικής σχέσης στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος της θεραπείας. Η θεραπευτική συμμαχία περιλαμβάνει κατά τον Bordin τρεις παράγοντες (1976) 1) το δεσμό 2) τους στόχους 3) τις θεραπευτικές δραστηριότητες. Η ‘ καλή ’ συμμαχία μεταξύ του θεραπευόμενου-παιδιού με τον θεραπευτή βοηθά στις τεχνικές και τις παρεμβάσεις του τελευταίου να είναι εύστοχες και αποτελεσματικές ενισχύοντας την εμπιστοσύνη του θεραπευόμενου και ισχυροποιείται η θεραπευτική τους επικοινωνία. Η θεραπευτική συμμαχία προσανατολίζεται σε δυο βασικές κατευθύνσεις την ποσοτική της ανάπτυξη (ένταση) και την ποιοτική εξέλιξη της συμμαχίας (Horvath & Greenberg 1994). Η πρώτη κατεύθυνση ενδιαφέρεται για την ένταση του δεσμού και των συναισθημάτων που συνδέονται με τη θεραπευτική συμμαχία φέρνοντας στο προσκήνιο ερωτήματα όπως : Η συναισθηματική εγγύτητα που αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα της θεραπευτικής συμμαχίας παραμένει πάντα αμείωτη ή μεταβάλλεται ; Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αυξομείωσή της;. Η δεύτερη κατεύθυνση ασχολείται με τις μορφές που λαμβάνει η θεραπευτική συμμαχία για παράδειγμα: Ποια είναι τα συναισθήματα ,οι σκέψεις, οι πράξεις που συνδέονται με τη θεραπευτική συμμαχία όσο εξελίσσεται η θεραπεία;. Γενικά η θεραπευτική συμμαχία δεν παρέχει στον θεραπευόμενο ένα ασφαλές περιβάλλον για να εξερευνησει τον εαυτό του αλλά και η ίδια η διαδικασία ανάπτυξης αυτής της σχέσης μπορεί να

αποτυπώσει τα πιο σημαντικά προβλήματα σχέσεων που αντιμετωπίζει ή αντιμετώπισε ο θεραπευόμενος –παιδί (Horvath & Greenberg, 1994). Ως βασικά χαρακτηριστικά του θεραπευτή ο Beck (1979) αναγνωρίζει τα εξής τρία: α) τη ζεστασιά, β) την ενσυναίσθηση και γ) τη γνησιότητα. Οι Raue και Goldfried (1994) αναφέρουν τέσσερις τρόπους με τους οποίους οι θεραπευτές μπορούν να χρησιμοποιήσουν δημιουργικά τη θεραπευτική σχέση στο πλαίσιο της γνωσιακής-συμπεριφοριστικής προσέγγισης:

- ο να χρησιμοποιήσουν τη λειτουργία του συναισθηματικού δεσμού που αναπτύσσεται μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου ως ένα είδος θετικής ενίσχυσης που βοηθά τον πελάτη να υιοθετήσει νέες, πιο αποτελεσματικές και υγιείς συμπεριφορές.
- ο Όσο ενισχύεται η συναισθηματική εγγύτητα μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες ο δεύτερος να αντιμετωπίσει τη συμπεριφορά του πρώτου ως παράδειγμα προς μίμηση.
- ο Η εδραίωση μιας σχέσης συνεργασίας μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου θα συμβάλει στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της θεραπευτικής διαδικασίας και πιθανώς στην επιτυχή έκβαση της θεραπείας.
- ο Τέλος, ο πιο σημαντικός ίσως τρόπος με τον οποίο η θεραπευτική σχέση μπορεί να αποβεί καθοριστική στο πλαίσιο της γνωσιακής-συμπεριφοριστικής θεραπείας είναι η αντιμετώπιση της αντίστασης που προβάλλει ο θεραπευόμενος στις υποδείξεις του θεραπευτή.

4.6.2 Ο ρόλος των συναισθημάτων στη θεραπευτική σχέση

Είναι προφανές πως όλα τα στοιχεία της θεραπευτικής σχέσης έχουν συναισθηματικές πλευρές. Όταν η θεραπευτική σχέση προχωρεί ομαλά, ο θεραπευόμενος βιώνει θερμά συναισθήματα για το θεραπευτή, είναι αισιόδοξος επειδή βοηθιέται, είναι ευγνώμων στο θεραπευτή, νιώθει μια ανακουφιστική αίσθηση ασφάλειας σκεπτόμενος τη συνάντησή του με αυτόν και ανυπομονεί να φθάσει η ώρα που θα τον συναντήσει (Beck., 1979). Η παραπάνω αναφορά μπορεί να απευθυνθεί και στους γονείς αλλά και στο ίδιο το παιδί που βιώνει τη θεραπεία. Παρομοίως, και ο θεραπευτής μπορεί να παρουσιάζει μια ευρεία γκάμα συναισθηματικών αντιδράσεων προς το θεραπευόμενο: ενσυναίσθηση, ενδιαφέρον, επιθυμία να βοηθήσει και ικανοποίηση που καταφέρνει να τον βοηθήσει (Beck ,1979). Η αποτελεσματικότητα

της θεραπευτικής σχέσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του θεραπευόμενου να βιώσει και να εκφράσει τα συναισθήματα του κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής συνεδρίας. Η ελευθερία του θεραπευόμενου να είναι ο εαυτός του στη διάρκεια της συνεδρίας τον απαλλάσσει από το βάρος της συγκάλυψης των πραγματικών του συναισθημάτων και των βοηθά να νιώσει αποδεκτός. Πρέπει να επισημανθεί πως ο θεραπευτής θα πρέπει να έχει πάντοτε στο μυαλό του πως θεραπεύει τον ασθενή και δεν λαμβάνει ο ίδιος θεραπεία. Είναι πολύ σημαντικό να μην αντιλαμβάνεται τη θεραπευτική διαδικασία ως μέσο επίλυσης δικών του προβλημάτων το οποίο προκρίπτει κυρίως όταν απευθύνεται στους γονείς και στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Ο θεραπευτής πρέπει να ενθαρρύνει την επεξεργασία όλων των συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Η εκμείωση ακατέργαστων δεδομένων, ο θεραπευτής προσπαθεί αρχικά να κινητοποιήσει τον πελάτη να εμπλακεί σε μια θεραπευτική συμμαχία συνεργασίας. Εδώ η θεραπευτική σχέση δεν χρησιμοποιείται σαν επαρκές θεραπευτικό εργαλείο για την εξάλειψη ψυχολογικών προβλημάτων, αλλά περισσότερο σαν όχημα για να διεκολυνθεί η κοινή προσπάθεια για την επίτευξη ορισμένων στόχων. Κατά αυτή την έννοια θεραπευτής και θεραπευόμενος αποτελούν μια ομάδα, την επονομαζόμενη θεραπευτική συμμαχία, η οποία συνεργάζεται με κοινό σκοπό να διερευνηθεί το περιεχόμενο και οι διαδικασίες σκέψεις του θεραπευόμενου, το υπόβαθρο αυτής της σκέψης και το πρακτικό όφελος ή κόστος που προκύπτει από αυτήν. Όλα τα συναισθήματα πρέπει να θεωρούνται αποδεκτά. Τις περισσότερες φορές και ειδικά στην αρχή των συνεδριάσεων υπάρχει ένα ίχνος ντροπής και μη απόλυτης εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του θεραπευτή, κάτι που από την πλευρά του παιδιού και των γονέων θεωρείται κατανοητό και δεκτό καθώς οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν τη θεραπεία και τους τρόπους της.

Ο σωστός χειρισμός και η απαιτούμενη γνώση είναι τα εργαλεία με τα οποία θα ξεκινήσει να γίνει κάποιος θεραπευτής. Να σέβεται ένα πρόβλημα και να το ενσωματώνει στη παιγνιοθεραπεία διακριτικά βάζοντας ως κύριο μέλημα του το παιδί και στη συνέχεια το περιβάλλον που το περιβάλλει. Σαν σωστός 'βοηθός' στο παιχνίδι του παιδιού το αφήνει να εκφραστεί ενώ συγχρόνως το ελέγχει και το καθοδηγεί. Σαν σωστός επαγγελματίας γίνεται το στηριγμα και η ελπίδα των γονέων.

4.7.ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ- THERAPEUTIC GAMES

Ο θεραπευτής μόνος του δεν μπορεί να βοηθήσει στην παιγνιοθεραπεία, γιατί όπως το λέει και η ονομασία της χρειάζεται παιχνίδια με τα οποία θα ασχολείται το παιδί και θα είναι κατάλληλα για τη θεραπεία του. Για την παιγνιοθεραπεία υπάρχουν διαφορετικές κατηγορίες παιχνιδιών που στοχεύουν στην επεξεργασία και επίλυση ενός προβλήματος έχοντας το παιδί ως οδηγό τους. Ακόμη, υπάρχουν και ορισμένες δραστηριότητες που μπορεί να πραγματοποιήσει ο θεραπευτής μαζί με το παιδί οι οποίες βοηθούν στον έλεγχο συναισθημάτων(Jones,1998). Μερικές από τις κατηγορίες των παιχνιδιών αυτών και των δραστηριοτήτων απευθύνονται στον έλεγχο του θυμού, στην προσπάθεια για κοινωνικοποίηση, σε ομαδικές εργασίες αλλά και ανακάλυψη του εαυτού του. Ένα πάζλ, μια ζωγραφιά , αλλά και η μίμηση ρόλων βοηθούν εξίσου στην έκφραση συναισθημάτων διότι τα παιδιά θα εκφραστούν ελεύθερα χωρίς να τους υπάρχει έντονα η ιδέα ότι “παρακολουθούνται”. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ορισμένες δραστηριότητες – παιχνίδια οι οποίες θα σχετίζονται με τις κατηγορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, κάθε μια από τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια είναι κατάλληλα και για τη συμμετοχή της υπόλοιπης οικογένειας(Jones A. 1998)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΑΝΑΚΑΛΥΨΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ, οι δραστηριότητες αυτές επιτρέπουν στους ανθρώπους να μοιράζονται συναισθήματα και σκέψεις χρησιμοποιώντας αντικείμενα.

-Φτιάχνοντας ένα κουτί που αντιπροσωπεύει τον εαυτό του. Ο θεραπευτής εξηγώντας στα μέλη ότι κάθε ένα διαφέρει τους παροτρύνει να φτιάξουν ένα μικρό κουτί το οποίο θα το γεμίσουν με αντικείμενα ή θα τα ζωγραφίσουν ώστε να αντιπροσωπεύει τον εαυτό του. Για παράδειγμα ξεκινάει πρώτα ο θεραπευτής και λέει, < έχω αυτό το μικρό κουτί και θα το γεμίσω με σοκολάτες μετά θα το κλείσω καλά και δεν θα το ανοίξω μέχρι να ανακαλύψω τι συμβαίνει μέσα μου , όταν το ανοίξω όμως θα βρω ότι τελικά είναι γεμάτο εκπλήξεις όπως εγώ.> Ο κάθε ένας θα κάνει από ένα κουτί να μόλις το κλείσει θα μιλήσει για τον εαυτό του μοιράζοντας ένα χαρακτηριστικό του. Με τον καιρό και καθώς θα επαναλαμβάνεται η διαδικασία ο ένας θα έχει μάθει πράγματα για τον άλλο μέχρι που θα φτάσει στο σημείο να ανακαλύψει τον εαυτό του τότε θα ανοίξει το κουτί και θα καταλάβει ότι όπως το κουτί ήταν γεμάτο με γλυκά έτσι και αυτός ήταν γεμάτος με συναισθήματα.

ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, οι δραστηριότητες σε αυτό το κομμάτι επικεντρώνονται σε ακουστικές και λεκτικές δεξιότητες.

-Ο θεραπευτής παραθέτει ένα θέμα-project στα άτομα που υπάρχουν στο γκρουπ για να το αναπτύξουν και να κάνουν μια ολοκληρωμένη εργασία. Το θέμα αυτό θα πρέπει να είναι κάτι που θα τους τραβήξει την προσοχή ώστε να αρχίσουν να μιλάνε αλλιώς πρέπει να τους εξηγήσει ότι το project δεν θα μπορέσει να ολοκληρωθεί. Αν τα άτομα μιλάνε ο θεραπευτής θα πρέπει να σημειώνει την εξέλιξη του και να την κάνει φανερώσει ώστε να μπορέσουν να δουν πως με την επικοινωνία τους και τις προτάσεις τους κατάφεραν να κάνουν κάτι όλοι μαζί.

ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ, απαιτούν μια ομάδα ατόμων να μάθουν να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο και να δίνουν ευκαιρίες σε όλους για να συμμετέχουν και να συνεργαστούν.

-Για παράδειγμα ο θεραπευτής μπορεί να τους δώσει ένα πάζλ και να τους αναθέσει να προσπαθήσουν όλοι μαζί να το λύσουν. Αλλά θα προσπαθεί και θα τοποθετεί κομμάτι ένας ένας με τη σειρά με τη βοήθεια όλων . Στην ολοκλήρωση του πάζλ θα αντιληφθούν ότι όλοι συνέβαλαν σε αυτή την προσπάθεια να το ολοκληρώσουν και να συνεργαστούν για βρουν αυτό που ταιριάζει.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗΣ ΘΥΜΟΥ, τα παιχνίδια βοηθούν τους ανθρώπους να δουν πως διαχειρίζονται το θυμό τους ανοίγοντας την πόρτα για συζήτηση για την εύρεση εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης του θυμού.

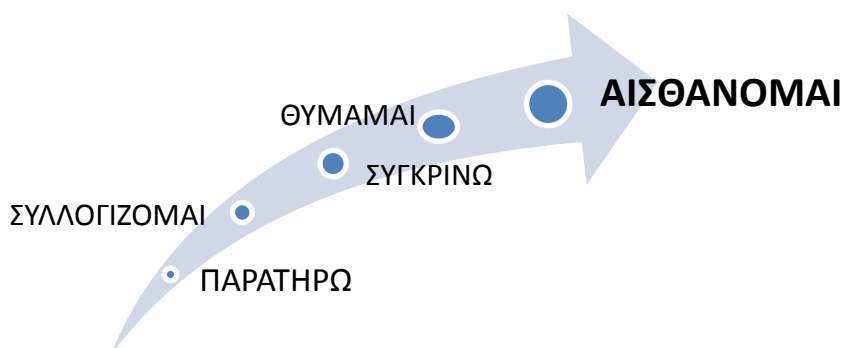
-Στην περίπτωση αυτή όπου ένας άνθρωπος διοχετεύει το θυμό του και ξεσπά σταδιακά, ο θεραπευτής κάνει τη δραστηριότητα με το μπαλόκι. Δίνει σε κάθε άτομο από το γκρουπ ένα μπαλόκι που δεν είναι φουσκωμένο και τους ζητά να το γεμίσουν με χαρτάκια που θα κόψουν οι ίδιοι. Έπειτα ο θεραπευτής εξηγεί ότι το μπαλόκι αντιπροσωπεύει την καρδιά μας και τα χαρτάκια τα προβλήματα που δημιουργούν το θυμό .Στη συνέχεια ο θεραπευτής ζητάει να φουσκώσουν το μπαλόκι τόσο πολύ ώστε να είναι έτοιμο να σκάσει εξηγώντας ότι έτσι γεμίζει η καρδιά και φουσκώνει όταν εμείς δεν εκφραζόμαστε και αφαιρούμε αυτό που μας βλάπτει. Στο τέλος όλοι σκάνε το μπαλόκι παρομοιάζοντας το με μια έκρηξη θυμού σε τελικό στάδιο που τους φουσκώνει και μετά τους κάνει μεγαλύτερο κακό αν δεν εκφραστούν όταν πρέπει, τους σκάει.

Επιπροσθέτως παιχνίδια όπως η monopoly ή το jenga, το taboo, το scramble αλλά και puzzle μπορεί να χρησιμοποιηθούν μόνα τους ή και σε συνδυασμό για όλους τις παραπάνω δραστηριότητες που αναφέραμε. Πρωτίστως όμως σε ένα παιδί είναι προτιμότερο να παίζει ελεύθερα αρχικά και να εκφραστεί και αργότερα να με τη βοήθεια του θεραπευτή να ενταχθεί στο σύνολο με τη βοήθεια των δραστηριοτήτων.

4.8.0 ΚΟΣΜΟΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

Στην παιγνιοθεραπεία, όπως αναφέρθηκε, η θεραπεία γίνεται μέσω του παιχνιδιού και των διάφορων δραστηριοτήτων. Ωστόσο και η λογοτεχνία αποτελεί ένα μέσο θεραπείας καθώς τα παραμύθια είναι αυτά που μαγεύουν και προσελκύουν τα παιδιά αλλά και τους ενήλικες. Το παιδί παίρνοντας ένα παραμύθι στα χέρια του εστιάζει αρχικά στις εικόνες και έπειτα σε αυτό που θα ακούσει ή αν μπορεί να διαβάσει. Η όλη αυτή η διαδικασία βοηθά ένα παιδί που βρίσκεται στο χώρο της παιγνιοθεραπείας να μάθει τον εαυτό του και να τον ταυτίσει με ήρωες αλλά καταλάβει τη συμπεριφορά του μέσα από τους ήρωες των βιβλίων (Κατσίκη-Γκιβάλου,2011). Στο άκουσμα των παραμυθιών δημιουργούνται στο παιδί ποικίλα συναισθήματα αρνητικά ή θετικά που κάνουν εμφανές το πρόβλημα που το κατακλύζει.

Οι σκοποί της λογοτεχνίας που αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας, ένα προϊόν που ξεκινάει από τις αισθήσεις και απευθύνεται σε αυτές. Όλα αυτά γίνονται ασυνείδητα χωρίς να γνωρίζει ο αναγνώστης ή ο ακροατής τι θα προκύψει με αυτό που θα δει ή θα ακούσει (Σιβροπούλου, 2004) .



Αυτά είναι τα στάδια από τα οποία θα οδηγηθεί ένα παιδί στον κόσμο της λογοτεχνίας. Θα ξεκινήσει να παρατηρεί τις εικόνες, τα γράμματα, θα συλλογίζεται αν η εικόνα αυτή του θυμίζει κάτι, θα συγκρίνει τα ακούσματα και τις εικόνες με δικά του βιώματα, θα θυμηθεί και θα ξαναζήσει μια στιγμή και τελικά θα φτάσει στο σημείο να αισθανθεί και να εξωτερικεύει τα συναισθήματα που του προκάλεσε όλο αυτό αναφέροντας το δικό του γεγονός.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων – παραμυθιών το παιδί βρίσκεται στη θέση του ακροατή και ενδόμυχα συγκρίνει τον εαυτό του με τους ήρωες- πρωταγωνιστές που υπάρχουν (Ροντάρι 2003). Σύμφωνα με τον Propp (1964) σε ένα παραμύθι υπάρχουν 7 δρώσες δυνάμεις – πρωταγωνιστές και αυτές είναι:

1. Ο κακός
2. Ο δωρητής
3. Ο βοηθός
4. Η πριγκίπισσα
5. Ο αποστολέας
6. Ο ήρωας
7. Ο ψευτο-ήρωας

Ένα παιδί ανάλογα με την ηλικία και το στάδιο ανάπτυξής του προφανώς και δεν θα μπορέσει να αναγνωρίσει όλους αυτούς τους τύπους. Αλλά στο τέλος από την ανάγνωση ο θεραπευτής μπορεί να ρωτήσει το παιδί ποιος ήρωας του άρεσε και με ποιον ταυτίστηκε, η απάντηση του είναι αυτή που θα παρουσιάσει τον εαυτό του, εάν ένα παιδί αναφέρει για παράδειγμα χωρίς να σκεφτεί τον ήρωα τότε πρόκειται για μια δυνατή προσωπικότητα, εάν κάποιο άλλο αναφέρει ένα πρόσωπο για παράδειγμα τον βοηθό τότε πρόκειται για ένα ευαίσθητο παιδί με θέληση να βοηθά τους γύρω του. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με τη ζωγραφική. Το παιδί θα ζωγραφίσει τη σκηνή που του άρεσε καθώς και τον ήρωα που ταυτίστηκε, τα χρώματα και τα σχέδια θα αποκαλύψουν πολλά για τον εαυτό του. Ακόμη μπορούν να δραματοποιήσουν το παραμύθι και κάθε παιδί να κάνει τον ήρωα που θέλει εξασκώντας και την κοινωνικοποίησή τους.

4.9.ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

. Στην Ελλάδα η παιγνιοθεραπεία πρόκειται για ένα ανερχόμενο πρόγραμμα σε σύγκριση με άλλες χώρες. Ωστόσο σταδιακά το παιχνίδι αρχίζει να εκτιμάται και να αποκτά ευρύτερη αξία χωρίς να θεωρείται μια ακόμη ενέργεια του παιδιού. Το πρόγραμμα της παιγνιοθεραπείας εντάχθηκε σε θεραπευτικά κέντρα σε συνδυασμό με τη δραματοθεραπεία για μεγαλύτερες ηλικίες. Όλα τα προγράμματα πρέπει να είναι αναγνωρισμένα από τους αρμόδιους οργανισμούς και με το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό και την απαιτούμενη εποπτεία. Στην Ελλάδα αξίζει να αναφερθεί ο σύλλογος **Ε .Δ .Π. Ε. (edpe)** Ένωση Δραματοθεραπευτών και Παιγνιοθεραπευτών Ελλάδας που εκτός από το έργο που προσφέρουν στον κατάλληλο χώρο διεξάγει σεμινάρια και δραστηριότητες ώστε να ενημερώσει για τη δράση του αλλά και για την αξία της παιγνιοθεραπείας που πολλοί τη γνωρίζουν τώρα. Ορισμένα από τα κέντρα παιγνιοθεραπείας σε όλα τα μέρη της χώρας είναι:

- ο **“Το Άθρομα”** Ελληνικό Ινστιτούτο παιγνιοθεραπείας



και δραματοθεραπείας (Αθήνα Νέα Φιλοθέη)

- ο **Play Therapy Greece**, Είναι μια εκπαίδευση του εκπαιδευτικού οργανισμού APAC Ltd (<http://www.apac.org.uk>) αναγνωρισμένη από τον οργανισμό ΡΤΙ/ΡΤΥΚ (Ηριδανού Αθήνα)

PLAYTHERAPYGREECE

(<http://www.playtherapygreece.gr>)

- ο **“ Το Έρμα ”** Κέντρο Ψυχοθεραπείας, παιγνιοθεραπείας και



εκπαίδευσης

Χαλάνδρι Αθήνα)

<http://herma-dramatherapy.gr/>(

Αυτά είναι μερικά από τα κέντρα που έχουν δημιουργηθεί και σταδιακά δημιουργούνται και άλλα το οποίο σημαίνει ότι παιγνιοθεραπεία αποτελεί σημαντικό

θεραπευτικό έργο και ο θεραπευτής ασκεί ένα βασικό λειτούργημα στον πιο σπουδαίο πρωταγωνιστή, το παιδί.

4.10.ΤΟ ‘‘ΧΑΡΙΣΜΑ’’ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

Ο όρος της λέξης *αυτισμός* προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του. Συγκεκριμένα ο αυτισμός πρόκειται για μια σοβαρή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή με χαρακτηριστικό της τη μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία καθώς και επιλαμβανόμενη, στερεότυπη συμπεριφορά και συμπεριλαμβάνεται στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2005). Οι τομείς που επηρεάζονται στον αυτισμό είναι : η αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία αλλά και η σκέψη, η φαντασία και η συμπεριφορά που λειτουργούν αλληλένδετα. Η εμφάνιση των συμπτωμάτων αυτών γίνεται πριν από την ηλικία των τριών. Η διαταραχή είναι μετρίσιμη ως προς την σοβαρότητα, ήπια, σοβαρή , και διαφοροποιείται προς την ποιότητα. Οι παραπάνω αποκλίσεις επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, τη συμπεριφορά του, τη προσαρμογή και λειτουργικότητα του στην καθημερινή ζωή. (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2005, σελ.320)

Το play therapy μπορεί να εφαρμοστεί και σε παιδιά με αυτισμό αλλά όχι με τον ίδιο τρόπο. Το παιδί δεν είναι σε θέση να ακολουθήσει την παραπάνω διαδικασία της παιγνιοθεραπείας αντίστοιχα ο θεραπευτής θα πρέπει να ακολουθεί τώρα πιο έντονα το παιδί μαθαίνοντας και προσαρμόζοντας τις ιδιαιτερότητές του. Οι περισσότεροι ειδικοί στο Health on the Net Foundation (Noesi.gr ,2011) προτείνουν κάτι που αποκαλείται ‘‘θεραπεία μέσω παιχνιδιού’’ ουσιαστικά παρέχουν κάτι συγγενές με τη θεραπεία ‘‘παιχνίδι στο πάτωμα ‘‘ στα παιδιά με αυτισμό. Πρόκειται για μια θεραπεία βασισμένη στο παιχνίδι το οποίο στηρίζεται στα καθαυτά ενδιαφέροντα ή τις έμμονες ιδέες των αυτιστικών παιδιών με σκοπό να αναπτύξει σχέσεις και δεξιότητες κοινωνικές αλλά και επικοινωνιακές. Είναι αρκετά δύσκολο στα παιδιά αυτά να σχετιστούν με άλλους ιδίως με συνομήλικους με τους συνήθεις τρόπους. Δεν παίζουν παιχνίδια με συμβολικούς ή φανταστικούς τρόπους αντιθέτως επιμένουν σε αντικείμενα και τα χρησιμοποιούν για την αυτοδιέγερση και για την απορρόφηση σε ένα δικό τους κόσμο(Harpe, 2003). Με την κατάλληλη χρήση του παιχνιδιού και με τη βοήθεια του εξειδικευμένου θεραπευτή τα αυτιστικά παιδιά θα μπορέσουν να

εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους, να ανακαλύψουν το περιβάλλον τους αλλά και να δημιουργήσουν μια πιο στενή σχέση με τους γονείς.

Στην προσπάθεια αυτή των παιδιών οι γονείς αναλαμβάνουν έναν ενεργό ρόλο στη θεραπεία μέσω παιχνιδιού βοηθώντας και οι ίδιοι στην ανάπτυξη και εξέλιξη του αυτιστικού παιδιού τους. Η θεραπεία μπορεί να διδαχθεί στους γονείς μέσω του θεραπευτή και με την πάροδο του χρόνου να γίνουν και οι ίδιοι θεραπευτές οικοδομώντας μια πιο ισχυρή σχέση (Καλύβα, 2005). Πολλοί γονείς πιστεύουν ότι μπορούν να πραγματοποιήσουν το play therapy μόνοι τους με τη χρήση βιβλίων ή εκπαιδευτικών βίντεο. Άλλοι γονείς στηρίζονται στην εμπειρία εκπαιδευμένων θεραπευτών ή κάποιου άλλου ειδικού. Οι θεραπευτές μπορούν να προμηθεύσουν τους γονείς με εργαλεία για να περάσουν μια ευχάριστη ώρα με τα παιδιά τους. Ο χώρος της θεραπείας μπορεί να είναι ένας ειδικά διαμορφωμένος με τα κατάλληλα ερεθίσματα ή ακόμη και στο σπίτι αν το παιδί εμφανίσει κάποιου είδους αντιδράσεις ώστε να αισθάνεται ασφαλές.

Συγκεκριμένα κατά την πραγματοποίηση της θεραπείας ο θεραπευτής κάθεται στο πάτωμα με το παιδί και θα ασχολείται αποκλειστικά μαζί του όσο διαρκεί το παιχνίδι δεν θα το πιέζει αλλά θα προσπαθήσει να κερδίσει την εμπιστοσύνη του και να αναπτύξει ένα είδος σχέσης μαζί του (Noesi, gr, 2011). Ένα παράδειγμα για τη δράση του θεραπευτή είναι το εξής : ο θεραπευτής μπορεί να ξεκινήσει με διάφορα παιχνίδια στα οποία το παιδί έχει δείξει περισσότερο ενδιαφέρον όπως το τρενάκι. Όταν το παιδί πιάσει το τρενάκι και το πάει μπροστά πίσω ο θεραπευτής θα πάρει άλλο ένα τρενάκι και θα το τοποθετήσει μπροστά εμποδίζοντάς το .Αν το παιδί ανταποκριθεί λεκτικά ή με κινήσεις τότε αρχίζει η σχέση τους. Αν όχι ο θεραπευτής θα πρέπει να στραφεί σε άλλες επιλογές που διεγείρουν το ενδιαφέρον και απαιτούν ποσότητα ενέργειας ώστε να δεθεί με το παιδί. Ο θεραπευτής στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να λειτουργήσει σαν ερέθισμα προς το παιδί και να τραβήξει την προσοχή του με τα παιχνίδια θεωρώντας τον εαυτό του ένα με το παιχνίδι που παρουσιάζει ώστε να τραβήξει την προσοχή, το ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη του παιδιού. Είναι πολύ σημαντικό ο θεραπευτής να διατηρεί την επιμονή και την υπομονή του καθώς η θεραπεία αυτή αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία τόσο για τον θεραπευτή όσο και για το παιδί και την οικογένειά του. Θα χρειαστεί ο θεραπευτής να εντάξει τους γονείς σε μια ενεργή καθημερινή 'δραστηριότητα' όπου με τη βοήθεια του και τις υποδείξεις του θα μπορέσουν να προσαρμοστούν οικογενειακώς στην υπάρχουσα κατάσταση διευκολύνοντας το παιδί αλλά και τους ίδιους.

Παρακάτω θα παρουσιαστεί ένα ενδεικτικό θεραπευτικό πρόγραμμα για αυτιστικά παιδιά, τα στάδια της θεραπείας και η επίτευξη των στόχων κάθε σταδίου σύμφωνα με το *Ετήσιο Πρόγραμμα Βιωματικής Εκπαίδευσης* (ΥΠΕΠΘ, 2003). Σκοπός του προγράμματος είναι η εφαρμογή θεραπευτικού παιχνιδιού ‘ΚΑΛΕΣΜΑ’ σύμφωνα με τη μέθοδο Son-Rise η οποία αναπτύχθηκε από τον Barry Kaufman και Samahria Lyte Kaufman για τον αυτιστικό γιο τους το 1970.

Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται κυρίως σε γονείς καθώς το πρόγραμμα λέγεται ότι είναι ένα γονέα-κατευθυνόμενη η σχέση που βασίζεται στην παιγνιοθεραπεία. Πριν να ξεκινήσει η διαδικασία του προγράμματος προηγείται μια συνέντευξη γνωριμίας με τον επιβλέποντα του προγράμματος ώστε να μιλήσουν και οι γονείς και να εκφράσουν τα θέλω και τις ανησυχίες τους καθώς και να πληροφορηθούν για τα στάδια του προγράμματος. Εν συνεχεία το πρόγραμμα χωρίζεται σε δύο μέρη : το **θεωρητικό** μέρος και το **πρακτικό** μέρος. Το **θεωρητικό** μέρος περιλαμβάνει έντεκα ενότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε έντεκα συναντήσεις περίπου μια συνεδρία την εβδομάδα. Το θεματολόγιο των ενοτήτων που θα πραγματοποιούνται σε κάθε συνάντηση είναι:

Ενότητα 1: Η στάση μας (στάση γονέων καθώς και περιβαλλόμενων προσώπων απέναντι στο παιδί)

Ενότητα 2: Η μέθοδος Option (παρουσιάζονται τα άγχη και οι λαθεμένες επιλογές που πιστεύουν ότι έκαναν οι γονείς ή αλλιώς τα μυστικά, οι σκέψεις που κρύβουν)

Ενότητα 3: Rational Emotive Therapy (γίνεται αποδοχή όλων των καταστάσεων, γίνεται εστίαση στην ευτυχία και στην εξάσκηση για την αποδοχή και άμεση ανταπόκριση προς το παιδί)

Ενότητα 4: Αυτισμός (ποιες σκέψεις περιβάλλουν τους γονείς και τι γνωρίζουν ,εξάσκηση στον τρόπο σκέψεις του παιδιού)

Ενότητα 5: Επικοινωνία (Αισθητηριακά για να μάθουν πως επικοινωνεί το παιδί , σε αυτή την περίπτωση μπορεί να βρίσκεται και το παιδί ώστε να τονιστούν τα λάθη και να επιβραβευτούν οι γονείς.)

Ενότητα 6 : Ο αυτιστικός τρόπος σκέψης (τρόποι , σημασία και το μήνυμα που θέλουν να στείλουν στο παιδί)

Ενότητα 7: Τεχνικές θεραπευτικού παιχνιδιού (αντίληψη και κατανόηση του παιχνιδιού)

Ενότητα 8: Οι στόχοι (εστίαση στο τι θέλουν να μάθουν οι γονείς και που δυσκολεύονται να συνεννοηθούν με το παιδί στην οπτική επαφή, στον έλεγχο, στη συμμετοχή ή στην προβλεπτικότητα)

Ενότητα 9: Θετική καθοδήγηση –παιχνίδι (εξάσκηση μαζί με το παιδί ,ανάλυση των βημάτων που θα ακολουθήσουν, σκηνοθεσία παιχνιδιού, επιβράβευση από τον θεραπευτή και από τους γονείς στο παιδί)

Ενότητα 10: Γονείς –οικογένειες (συνάντηση με άλλους γονείς που αντιμετώπισαν το ίδιο πρόβλημα και έμπνευση στους τωρινούς για το καλύτερο)

Ενότητα 11: Εθελοντές (το βίωμα που προηγήθηκε ,οι πληροφορίες, η διαπαιδαγώγηση αλλά και η υποστήριξη που πήραν να βοηθήσουν τους νέους γονείς που εντάσσονται στο πρόγραμμα ή που γνωρίζουν στο γύρω περιβάλλον.

Πρόκειται για μια δύσκολη και αρκετά χρονοβόρα διαδικασία κατά τη διάρκεια της θεραπείας. Το δύσκολο όμως για τους γονείς θα είναι η καθημερινότητα και πώς να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα που εμφανίζονται. Η ορθή καθοδήγηση , η γνώση του προβλήματος και η αποδοχή του κάνουν τη διαδικασία πιο απλή. Στην περίπτωση αυτή δεν γιατρεύεται το παιδί αλλά οι γονείς και ο θεραπευτής είναι αυτός που θα τους βοηθήσει ώστε να κτίζουν μια καλή αρχή και να έχουν μια αξιόλογη πρόοδο.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να τονίσουμε πως η διάθεση για παιχνίδι αποτελεί και μια απόδειξη για την αξία που έχει για το παιδί. Μέσα από το παιχνίδι μπορούμε να καταλάβουμε και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά. Όσον αφορά τη σημασία του μπορούμε να πούμε πως είναι μεγάλη, διότι βοηθά τα παιδιά να συναναστρέφονται με τους συνολικούς τους και να δέχονται επιδράσεις από το περιβάλλον. Εμπλουτίζει τη δημιουργικότητα των παιδιών και την ικανότητα τους στη λύση προβλημάτων, βοηθά τα παιδιά να ρυθμίζουν, να εκφράζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα τους, καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση και την εξέλιξη του χιούμορ. Επιπροσθέτως θα ήταν απαραίτητο να αναφερθεί και η προσφορά του ίδιου του παραδοσιακού παιχνιδιού και όσον αφορά την ψυχαγωγία καθώς και την συγκρότηση του χαρακτήρα του παιδιού. Θα ήταν σκόπιμο ακόμη και την σύγχρονη εποχή δραστηριότητες-παιχνίδια να οργανώνονται έχοντας επιρροές από παιχνίδια του παρελθόντος. Απ' όσα έχουν λεχθεί παραπάνω γίνεται ξεκάθαρη η σημαντικότητα του παραδοσιακού παιχνιδιού αφού αποτελεί ένα από τα βασικότερα συστατικά του ελληνικού πολιτισμού και διατηρεί αλληλένδετη την σχέση του τότε κόσμου με την σύγχρονη πραγματικότητα. Ωστόσο το σήμερα δίνει έμφαση τόσο στο παιχνίδι όσο και στην ψυχοσύνθεση του παιδιού, χρησιμοποιώντας την παιχνοθεραπεία ως κινητήριο μέσο για την επιδιόρθωση της ‘τραυματισμένης ψυχής του παιδιού’. Ο θεραπευτής αποτελεί κύριο παράγοντα διαμεσολάβησης και επίλυσης των προβλημάτων ανάμεσα σε γονέα και παιδί χρησιμοποιώντας έγκυρες και σύγχρονες μεθόδους. Το παιδί διερευνά και μαθαίνει σ' ένα γεμάτο μ' ερεθίσματα περιβάλλον δηλαδή τα παιχνίδια σε συνεργασία με τον θεατή-θεραπευτή που καλείται να εντοπίσει το πρόβλημα σε συνεργασία με το παιδί. Το play therapy αποτελεί μια μέθοδο παιχνιδιού και σε παιδιά με ειδικές ικανότητες όπως αυτισμός, όπου σε σύγκριση με την απλή παιχνοθεραπεία οι γονείς είναι αυτοί που λαμβάνουν δράση. Μία άλλη παράμετρος του παιχνιδιού είναι το θεατρικό παιχνίδι το οποίο αποτελεί ένα μέσο απελευθέρωσης και δημιουργικής έκφρασης του παιδιού. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε το παιδί να ενεργοποιηθεί και να εμπλουτίσει την φαντασία του και την ευρηματικότητα του. Παράλληλα, το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και καλλιέργειας των ανθρωπίνων σχέσεων. Βασικός είναι και ο ρόλος του δασκάλου-εμπνευστή στο θεατρικό παιχνίδι του οποίου στόχος του είναι να ενθαρρύνει την εκάστοτε ομάδα του για συνεργασία των μελών

της αλλά και να ‘προκαλεί’ την επινόηση θεμάτων για το θεατρικό παιχνίδι. Για τα παιδιά με ειδικές ικανότητες το θεατρικό παιχνίδι τα βοηθά να βρουν την ταυτότητα τους, να εξερευνούν και να εντοπίζουν κάθε καταπίεση που υφίστανται. Μπορούν επίσης να βιώνουν καταστάσεις της καθημερινής ζωής μέσα από τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού. Συνοψίζοντας και σύμφωνα με τα παραπάνω το παιχνίδι σε όλες του τις διαστάσεις από το παραδοσιακό έως και το σύγχρονο, από την οπτική της ψυχολογίας και από τις απόψεις για το θεατρικό παιχνίδι, αποτελεί ένα μέσο για το παιδί με το οποίο μπορεί να ανακαλύψει και το ίδιο αλλά και ο παιδαγωγός πτυχές του εαυτού του που δεν γνώριζε, να αποκτήσει σχέσεις με τους συνομήλικους του και τέλος να μάθει την ζωή και τις καταστάσεις της, εύκολες ή δύσκολες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις (2000). « *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αναγνωστόπουλος Β.,(επιμ.),<<Λα'ι'κή παράδοση και παιδί>>,Αθήνα 1999
- Αντωνιάδης, Α. (1994). « *Τοπαιχνίδι.*»Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Άριες Φ., «*Αιώνες παιδικής ηλικίας*»,(μετάφρ.),Αθήνα,εκδ.Γλάρος,1990 (α' έκδοση 1960)
- Αυγητίδου, Σ. (2001). « *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*»
- Αυδίκος Ε., «*Το παιδί στην Παραδοσιακή και στη σύγχρονη κοινωνία*»,Αθήνα,εκδ,Ελληνικά Γράμματα,1996
- Βαρσαμά, Μ. & Δημητρίου Α. (2011). «*Αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών στην εκπαίδευση των νηπίων για το περιβάλλον και την αειφορία.*» *Paper presented at Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία.* Θεσσαλονίκη εκδ: Ζυγός
- Beauchamp, H. (1998). «*Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο*» (Ε. Πανίτσα, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F., & Emery, G. (1979). « *Cognitive therapy of depression*». New York: The Guilford Press.
- Belski, J., & Most, R. (1981).Fromexplorationtoplay. «*DevelopmentalPsychology*», 17, 630-639.
- Bell & Mary A. (2010). «*Multimedia and internet @ schools. What kids know (and don't know) about technology.*» *Issue 1.* P39-42.
- Benson, T.R. (1994). «*Needed play leaders: The adults role in children's play. Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association*», New Orleans.
- Βεργίδης, Δ., Βαϊκούσης, Δ. (2003). «*Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-Γ.Γ.Ε.Ε.
- Bordin, E. S. (1976). «*The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*», 16, 252-260.

- Bowlby, J. (1988). «*A secure base: Parent-child attachment and healthy human development.*» New York: Basic Books.
- Brissett, D., & Edgley, C. (1990) «*Life as theatre: A dramaturgical sourcebook.*» New York: Aldine de Gruyter.
- Buisson, F. (1911). «*Νέο λεξικό παιδαγωγικής και βασικής εκπαίδευσης.*» Παρίσι: Hachette.
- Γεωργιά Δ. (1995). «*Κοινωνική ψυχολογία : Στάσεις, αντίληψη του προσώπου, στερεότυπα, επιθετικότητα, δυαδικές σχέσεις και επικοινωνία.*» Τόμος Α . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιάνναρης, Γ. (2001). «*Θεατρική αγωγή και παιχνίδι.*» Αθήνα: Γρηγόρης.
- Cole, M., & Cole, S. (1996). «*The development of children.*» New York: Freeman.
- Γκαράνη, Σ. (2008). «*Αυτισμός και παιχνίδι – μια πιλοτική έρευνα της καταγραφής και διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών, εκπροσώπων ειδικοτήτων (εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) και γονέων για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με αυτισμό.*» Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Γκόβας, Ν. (2001). «*Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες!*» Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης.* Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκουγκούλη Κλειώ, (εισαγωγική- επιμέλεια), «*Το παιδικό παιχνίδι*» (αφιέρωμα), *Εθνογραφικά*, 9 (1993)
- Γκουγκούλη Κλειώ-Κούρια Αφροδίτη (επιμ), «*Παιδί και Παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία*» (19^{ος} και 20^{ος} αιώνας)>>, Αθήνα. Καστανιώτης, 2000.
- Γραβάνη Α. (2013). «*Πρότυπα συμπεριφοράς*» Retrieved August 19, 2015, from <http://www.paidorama.com/protipa-simperiforas/All-Pages.html>
- Cunningham H., «*The children of the poor: Representations of childhood since the seventeenth century*», Oxford, Blackwell, 1992
- Δανασάκης & Αφεντάκης (2000). «*Παιδαγωγική Ψυχολογία : Μάθηση και ανάπτυξη Συνειρμική κοινωνικο- γνωστική θεωρία.*» Αθήνα: Γ. Γκελμετής
- Δασκαλοπούλου Α. (2015). «*Μέχρι δυο ώρες στον υπολογιστή και στην τηλεόραση τα παιδιά.*» Retrieved August 25, 2015, from <http://www.kathimerini.gr>
- Δαράκη Π., «*Ομαδικά Παιχνίδια των παιδιών μας*», Αθήνα 1986

- Δαφέρμου Χ. & Π. Κουλούρη & Ε. Μπασαγιάνη (2006). «*Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.*» Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β
- Davis, D. (2001). «*Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση.*» Στο Ν. (Κ. Αμοιρόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, 29-34.
- Δημητρίου Λ., (2012) «*Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής*», Εκδόσεις: Πεδίο
- Dobson & Dozois, (2001), «*Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology*» Επεξεργασία : Jay C. Thomas, Daniel L. Segal - 2006 - Psychology
- Dubravna S. (επιμ.), *Childhood in the Past (19th and 20th century)*, Additional teaching materials for Secondary Schools, Association for Social History, Belgrade, 2001.
- Efhbia : « *Πρότυπα των εφήβων*» (2012). Retrieved August 28, 2015 from <http://efhbeia.wikispaces.com>
- Enz, B., & Cristie, J (1993). Teacher play interaction styles and their impact on children's oral language and literacy play. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Reading Conference*, Charleston.
- Eggle Becchi-Domonique Julia, «*Historie de l' enfance en Occident*», Παρίσι, Seuil, 1998
- Eriskon, E. (1977). « *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*». Αθήνα. Καστανιώτη
- Έρικσον Ε., «*Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*», μετ. Μ. Κουτρομπάκη, Αθήνα 1976
- Επιφανίου-Πετράκη Σ., «*Λαογραφικά της Σμύρνης*», Αθήνα 1967
- Faris, E. (1940) « *The retrospective act and education*». *Journal of Educational Sociology*, 14, 79-91.
- Faure, G., & Lascar, S. (1990). «*Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*» (Μτφρ. Α. Στρουμπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Φίλιας Β. (2002). «*Κοινωνιολογικές Παρεμβάσεις*». Αθήνα : Παπαζηση 137-139
- Francis Wardle (2007). «*The role of technology in early childhood programs.*» Retrieved August 18, 2015, from <http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article>
- Freud, S. (1912/1958). «*The dynamics of transference*». Στο J. Starchey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (σσ. 99-108). London: Hogarth Press.

- Freud, S. (1913/1958). « *On the beginning of treatment: Further recommendations of the technique of psychoanalysis.*» Στο J. Starchey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (σσ. 122-144). London: Hogarth Press.
- Garvey, C. (1990). «*Το παιχνίδι : Η επίδραση του, στην εξέλιξη του παιδιού*». Αθήνα : Κουτσουμπός Α.Ε
- Giffin, H. (1984). «*The coordination of meaning in the creation of shared make believe reality*». In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding*(pp. 73-100). New York: Academic Press.
- Θεοδώρου Β.,Κοτογιάννη Β. «*Το παιδί στη νεοελληνική κοινωνία 19^{ος} -20^{ος} αιώνας.Αξίες αναπαραστάσεις,αποτυπώσεις*»,Πρακτικά διημερίδας,εκδ.Ε.Λ.Ι.Α-Δ.Π.Θ,Αθήνα ,1999
- Happe F.,(2003),«*Autisman introduction to psychological theory*», Εκδόσεις Gutenberg
- Heathcote, D. (1984). «*Collected writings on education and drama*».London: Hutchinson
- Η Καθημερινή*, «*Επτά Ημέρες*»,21 Δεκεμβρίου 1997«*Το ελληνικό παιχνίδι*»,(αφιέρωμα),
- Horvath, A.O. & Greenberg, L.S. (1989).» *Development and validation of the working alliance inventory.*» *Journal of Counseling Psychology*, 36, 223-233.
- Ιασωνίδης Β. & Σταύρου Κ. (2014) « *Η τεχνολογία ως μέσο διαμόρφωσης του «σημαντικού άλλου» στην παιδική ηλικία.*» Paper presented at Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία. Θεσσαλονίκη εκδ: Ζυγός
- James, A. (1993). «*Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child.*» Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James A., «*Children's Games of Gender and Identity*»,Occasional Paper No.11,University of Hull:Department of Sociology and Sosial Anthropology,1993
- Jones Alavna,(1998),«*104 Activities That Build: Self-Esteem, Teamwork, Communication, Anger Management, Self-Discovery, Coping Skills*»,Εκδόσεις Paperback

Kaiser Family (2010). « *Daily Media use among children and teens up dramatically from 5 years ago retrieved*» August 22, 2015,

Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη Κ., (2005). «*Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*», :Αθήνα, Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος,

Καλύβα Ε., (2005). «*Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*», :Αθήνα Εκδόσεις Παπαζήση,

Καπνίση, Φ. (2009). « *Τα πρότυπα σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες*». (Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2009). Retrieved from

Καραμήτρον, Κ. (2004). *Θέατρο: «Θεωρία και πράξη – Θεατρικό παιχνίδι*». Αθήνα: Παπαζήσης.

Κατσίκη-Γκιβάλου Άντα ,(2011),» *Το θαυμαστό ταξίδι*»,16^η έκδοση,: Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη

Κοκκέβη Α. & Ξανθάκη Μ. & Φωτίου Α. & Καναβου Ε. (2010). « *Χρήση Η/Υ και ίντερνετ από τους εφήβους . Σειρά θεματικών τευχών : Έφηβοι , Συμπεριφορές & Υγεία.*» (Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής . Αθήνα 2011).

Retrieved from http://www.epipsi.gr/pdf/2011/08_HBSC_2010_EPIPSI_2012.pdf

Κοντογιάννη, Α. (2000). «*Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*» Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρετζής, Λ. (1989) « *Το θεατρικό Παιχνίδι. Στο Το Παιδικό Θέαμα Α΄ Πανελλήνιο συνέδριο, 1988 υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού*». Αθήνα: Καστανιώτης

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

Κουρετζής, Λ., & Άλκηστις (1993) «*Θεατρική Αγωγή Ι. Βιβλίο για το δάσκαλο.*» Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.

Κουρετζής, Λ. (1997). «*Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας. ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη*». Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, 38-44

Λαγουδάκης Μ. (2009) «*Τηλεόραση και αγωγή του παιδιού.*» Retrieved August 18, 2015,

Λαζαρίδης Κ., «*Παραδοσιακά παιχνίδια του χωριού μου (Κουκουλίου-Ζαγορίου)*», Ηπειρωτική Εστία, 24 (1975)

- Μαλαφάντης, Κ. (1990). «*Το παιχνίδι και το παιδί*» Διαβάζω, 40,(2),236 : 19-70
- Matson, J., Kazdin, A., & Esveldt-Dawson, K. (1980). «*Training interpersonal skills among mentally retarded and socially dysfunctional children*.*Behavior Research & Therapy* 18(5), 419-427.
- Μακρυνιώτη Δ. (επιμ.) «*Παιδική ηλικία*», εκδ. Νήσος, Αθήνα 1998
- Μακρυνιώτη Δ. (επιμ.), «*Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*», εκδ. Νήσος, Αθήνα 2000
- McCullough, C. (1988). «*Theatre praxis*». London: Macmillan.
- Mellou, E. (1995). «*Dramatic play is the appropriate name. Early Child Development and Care*,» 118, 103-112.
- Μερακλής Μ. , «*Pueri Ludentes. Η μεταφορική λειτουργία του παραδοσιακού παιδικού παιχνιδιού*», Αθήνα 1992
- Milan R.(1990), «*Το παιχνίδι και το παιδί*» αφιέρωμα, περ. Διαβάζω, 236
- Miller, E., & Almon, J. (2009). «*Crisis in a kindergarden, why children need to play in school*». United States of America, Alliance for Childhood
- Μουδατσάκις, Τ. (1994).» *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων.*» Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπουλουγούρης, Γ. (1995) (Επιμ. Έκδ.). «*Θέματα γνωσιακής και συμπεριφοριστικής ψυχοθεραπείας*» (Τομ. Β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλώτης Χ. (επιμ.), «*Με το βλέμμα των παιχιδιών*», εκδ. Polaris, Αθήνα 2012
- Μπουμπούκα Α. (2014) «*Θα πεις στη μαμά μου ότι δεν κάνω τίποτε κακό στο ιντερνέτ;*» Retrieved August 28, 2015 from http://thecricket.gr/2014/06/nothing_bad_on_internet/
- Νικολίτσα Ν.(2007). «*Ο ρόλος της ελληνικής τηλεόρασης στη διαμόρφωση συμπεριφορών μέσω τηλεοπτικών προτύπων στους Έλληνες και στους αλλοδαπούς μαθητές.*»(Μεταπτυχιακή εργασία , Πανεπιστήμιο Πατρών, 2007)
- O' Neil, C., & Lambert, A. (1990). «*Drama structures. A practical handbook for teachers*» (2nd ed.). Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Παπαγεωργίου, Ν. (n.d.) «*Οι επιδράσεις των video games στα παιδιά και στους εφήβους*». Retrieved August 29, 2015
- Παπαδογεωργοπούλου Α. (2013), «*Παιδιά πτυσσόμενα τηλεσκόπια*» Εκδόσεις :Κοντύλι

Παπαθανασίου Μ., «Μεγαλώνοντας στον ορεινό χώρο». Παιδιά και παιδική ηλικία στο Κροκύλειο Δωρίδας τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, Αθήνα, Ι.Α.Ε.Ν./Κ.Ν.Ε., 2003

Παπαρρηγόπουλος Π., «Λαογραφικά Καλαβρύτων», Αθήνα 1979

Piaget. J. (1962). «*Play, dreams, and imitation in childhood*». New York: ormental Psychology, W.W. Norton

Πλατσίδου Μ. (2001). «*Τα ηρωικά πρότυπα των παιδιών : Ένα παράδειγμα εφαρμογής της εκπαίδευσης για την ηθική*». Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, σελ. 57-70.

Πλάτωνος Νόμοι, Ζ', 796

Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, «*Οι χρόνοι της Ιστορίας. Για μια ιστορία της Παιδικής Ηλικίας και της νεότητας*», Αθήνα 1998

Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, «*Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*», τ.2, Αθήνα 1986

Ράπτης Α. & Α. Ράπτη (2004). «*Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής : Ολική προσέγγιση.*» Αθήνα : Αριστοτέλης Ράπτης

Raue, P.J., & Goldfried, M.R. (1994). «*The therapeutic alliance in cognitive-behavior therapy*». Στο A.O. Horvath & L.S.Greenberg (Eds.), *The working alliance: Theory, research, and practice* (σσ.131-152). Oxford, England: John Wiley & Sons.

Raue, P.J., Goldfried, M.R. & Barkham, M. (1997). «*The therapeutic alliance in psychodynamic interpersonal and cognitive-behavioral therapy*». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(4), 582-587.

Richman Ξ. (επιμέλεια), S.Freud. «*A General Selection*», London, 1937

Ροντάρι Τζ., (2003) , «*Γραμματική της Φαντασίας*», : Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο

Rye N. (2010). «*Child-Centred Play Therapy*». In: JH Stone, M Blouin, editors. *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Available online: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/275/>

Σαγώνας (επιμ.), «*Παραδοσιακά παιχνίδια*», εκδ. Αθήνα 2008

Σαλαβού, Β. (2011). «*Οι σημαντικοί άλλοι των παιδιών*». Retrieved August 29, 2015, from

- Σαρρής, Δ. (2002). «*Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο για παιδιά με ακουστική μειονεξία: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού σχήματος*». *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 16, 10-25.
- Schuncke, M. (1978). «*Action approaches to learning*». *Social Studies*, 69(5), 212-217
- Σε'ι'τανίδης Δ., «*Τι παιχνίδια παίζαν τα Σουφλιωτόπουλα στα χρόνια της Τουρκοκρατίας*» *Αρχαίον του Θρακικού Λαογραφικού και Γλωσσικού Θησαυρού*, 27 (1962)
- Schwartzman H., «*Transformations: The Anthropology of Children's Play*», New York 1978
- Σέρρη, Λ. (1983). «*Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*» Αθήνα: Gutenberg.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1998). «*Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού*.» Αθήνα: Πατάκης
- Σιβροπούλου Ρ., (2004), « *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών*», :Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Σκανδάλης Χ., Ε.Κοντογιάννη, «*Παιδικά παιχνίδια περιοχής Κρυφοβού και Πεστών*», *Ηπειρωτική Εστία*, 1983
- .Slade, P. (1980). «*Child drama*». London: Hodder and Stoughton.
- Smilansky, S. (1968). «*The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*». New York: John Wiley and Sons.
- Smith, L., & Herring, D. (1994) «*Drama in the middle level classroom: Bringing content to life*». *Middle School Journal*, 26(1), 30-36.
- Stagnitti, K. (2004). «*Understanding play: The implications for play assessment*», *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1): 3-12
- Σταλίκας, Α. & Μερτίκας, Α. (2004). «*Η Θεραπευτική Συμμαχία*.» Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στεφόπουλος Α., «*Παιδικά Παραδοσιακά παιχνίδια από τη Χρυσή Καστοριά*», *Μακεδονικά*, 1Β' (1972)
- Τσαλίκη Λ. & Χρονάκη Δ. & Κοντογιάννη Σ. (2012). «*Παιδεία και διαδίκτυο στην Ελλάδα*» (Διδακτορική έρευνα. Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών 2012)
- Τσαρούχη, Κ. (1999). «*Διδάσκοντας και μαθαίνοντας μέσα από τη δραματική τέχνη. Στάδια συμμετοχής των παιδιών και των εκπαιδευτικών στη δημιουργία και παρουσίαση μιας θεατρικής εμπειρίας*» στο Ο.Μ.Ε.Ρ. Παγκόσμια Οργάνωση

Προσχολικής Αγωγής, 2.«*META-πτυχιακά: Εξελίξεις και προοπτικές στη προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή*» με τη συνεργασία της Δ.Ο.Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιαντζή-Σ, Μ. (1998). «*Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*». Αθήνα: Gutenberg

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, (2003). «*Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό*».

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2006). «*Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*». Αθήνα ΟΕΔΒ

Ward, D. (1994). «*Adult Intervention: Appropriate strategies for enriching the quality of children's play. Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association*». NewOrleans.

Watson, J.C. & Greenberg, L.S. (1998). «*The therapeutic alliance in short-term humanistic and experiential therapies*». Στο J.D. Safran & J.C. Muran (Eds.), *The therapeutic alliance in brief psychotherapy* (σσ. 123-146). Washington, DC: American Psychological Association.

Way, B. (1967). «*Development through drama*». Harlow: Longman

Woods, P. (1993). «*Critical events in teaching and learning*». Lewes: Falmer Press.

Χάντφιλντ Τζ., «*Παιδικότητα και Εφηβεία*», Αθήνα 1979

Χατζηχαριστός, Δ. (2010) «*Σχεδιασμός και προγραμματισμός στη φυσική αγωγή*»

Χουιζίνγκα Γ., «*Ο άνθρωπος και το Παιχνίδι*», μετ.Σ.Ροζάνης, Γ.Λυκιαρδόπουλος, Αθήνα 1989

www.noesi.gr

<http://herma-dramatherapy.gr>

<http://www.playtherapygreece.gr>

<http://pcgameshistory.blogspot.gr>

http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/kapnisi_fotia.pdf

<http://www.nextdeal.gr>

<http://www.prolipsis.gr>

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream.pdf>