



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ :
ΤΟ ΚΙΝΗΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
THE KINETIC PLAY IN PRE- SCHOOL AGE



ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΕΙΤΟΝΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ Α.Μ. 15582
ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ Α.Μ. 15631

2017

Περιεχόμενα

Περίληψη	σελ. 5
Abstract	σελ.6
Εισαγωγή	σελ.7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Το παιχνίδι - Ορισμός και σημασία του παιχνιδιού	σελ.8
1.2.Θεωρίες για το παιχνίδι – Βιολογικές προσεγγίσεις	σελ.12
1.2.1. Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας.	σελ.12
1.2.2. Η θεωρία του Αταβισμού	σελ.13
1.2.3. Η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξασκήσεως	σελ.13
1.2.4. Η θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του «εγώ»	σελ.15
1.2.5. Η θεωρία της γενετικολειτουργικής αντίληψης	σελ.16
Προσεγγίσεις με βάση τη συμπεριφορά του ατόμου	σελ.16
1.2.6. Η Ψυχαναλυτική θεωρία	σελ.16
1.2.7. Η θεωρία της ανακούφισης	σελ.17
1.2.8.Οι Μπιχεβιοριστικές θεωρίες	σελ.18
1.2.9. Η Γνωστική θεωρία	σελ.19
1.3. Κατηγορίες παιχνιδιού	σελ.20
1.3.1. Το ατομικό - μοναχικό παιχνίδι	σελ.20
1.3.2.Το παράλληλο παιχνίδι	σελ.21
1.3.3.Το ομαδικό παιχνίδι	σελ.22
1.3.4.Το ελεύθερο -αυθόρμητο παιχνίδι	σελ.22
1.3.5.Το οργανωμένο - κατευθύνόμενο παιχνίδι	σελ.23

1.4. Είδη παιχνιδιού.	σελ.24
1.4.1. Το συμβολικό παιχνίδι.	σελ.24
1.4.2. Το φανταστικό παιχνίδι	σελ.26
1.4.3 Το μιμητικό παιχνίδι	σελ.26
1.4.4 Το θεατρικό παιχνίδι	σελ.27
1.4.5 Το κινητικό παιχνίδι	σελ.28
1.4.6. Το μουσικοκινητικό παιχνίδι	σελ.28
1.4.7.Το κατασκευαστικό παιχνίδι	σελ.29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.	
2.1. Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού	σελ.29
2.2. Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού.	σελ.35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η Κινητική Ανάπτυξη	σελ.40
3.1. Η σημασία και ορισμός κινητικής ανάπτυξης	σελ.40
3.2.Η έννοια της κίνησης	σελ.41
3.3.Η σημασία της κίνησης στο παιδί	σελ.42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Ψυχοκινητική Ανάπτυξη	σελ.45
4.1.Βασικές αρχές - Σκοπός - Στόχος	σελ.45
4.2.Αναπτυξιακοί τομείς της Ψυχοκινητικής Αγωγής	σελ.46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Κινητικά Παιχνίδια	σελ.49
5.1.Παράδειγματα και Στόχοι	σελ.49
5.2.Πως επηρεάζουν τα κινητικά παιχνίδια τη Δημιουργικότητα των παιδιών	σελ.58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Μουσική και παιχνίδια κίνησης	σελ.63
6.1. Μουσικοκινητική Αγωγή και Εκπαίδευση	σελ.63
6.2.Μουσικοκινητικές δραστηριότητες	σελ.70

6.3.Παιχνίδια χορού και κίνησης	σελ.83
Συμπεράσματα	σελ.91
Βιβλιογραφία	σελ.93

Περίληψη

Το παιχνίδι είναι μια θεμελιακή δραστηριότητα και ζωτική ανάγκη του παιδιού. Είναι το μέσο με το οποίο το παιδί ερευνά, συλλέγει πληροφορίες και κατανοεί τον κόσμο που το περιβάλλει. Ο Vugotsky (1978) συγκεκριμένα πίστευε ότι το παιχνίδι καθοδηγεί την ανάπτυξη του παιδιού. Ο Piaget (1962) μας λέει ότι η έμφυτη παιδική ενεργητικότητα μόνο με το παιχνίδι μπορεί να εκδηλωθεί γι' αυτό πρέπει να το ενθαρρύνουμε και να δίνουμε ευκαιρίες να παίζουν. Το παιχνίδι δεν είναι κάτι απλό αλλά είναι μια πολυσύνθετη δραστηριότητα. Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα εξερευνητική, μια περιπέτεια, μια εμπειρία, είναι η γλώσσα του παιδιού. Ο Claparede (1998) γράφει «το παιχνίδι είναι για το παιδί το αγαθό, το καθήκον, το ιδεώδες της ζωής, είναι η μόνη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία εισδύει το ψυχολογικό και μπορεί να ενεργήσει». Το παιδικό παιχνίδι είναι μια εκδήλωση που απαντάται σε όλους τους πολιτισμούς και σε όλες τις εποχές.

Abstract

Playing is a fundamental activity and a vital need of the child. It is the means by which the child searches, gathers information and understands the world around him. Vugotsky (1978) specifically believed that the game guides the child's development. Piaget (1962) tells us that the inherent childhood energy with the game can only be manifested, so we have to encourage it and give it opportunities to play. Playing is not simple, but it is a complex activity. Playing is an exploratory activity, an adventure, an experience, is the language of the child. Claparede (1998) writes, "Playing for the child is the good, the duty, the ideal of life, it is the only atmosphere in which the psychological one penetrates and can act". Children's play is an event that occurs in all cultures and in all seasons.

Εισαγωγή

Το παιχνίδι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και το λόγο αυτό κατέχει ξεχωριστή θέση στον παιδικό σταθμό. Πιο συγκεκριμένα συμβάλλει:

- Στη σωστή σωματική ανάπτυξη και διατήρηση της υγείας του
- Στην άσκηση νευρομυικών λειτουργιών
- Στην τόνωση των φυσικών λειτουργιών
- Στην ανακάλυψη και τον έλεγχο του σώματος του παιδιού. Αποκτά την νοητική εικόνα του σώματος. Συνειδητοποιεί το σώμα του σε σχέση με το περιβάλλον. Προκαλεί αυτόματα την ενεργοποίηση και των δυο πλευρών του σώματός του και αναπτύσσει αδρή και λεπτή κινητικότητα
- Στην ανίχνευση φυσικού και τεχνητού περιβάλλοντος
- Στην αντίληψη του χρόνου και του ρυθμού
- Στην εκτόνωση των παιδιών και στην ικανοποίηση των φυσικών αναγκών τους για δράση, εξερεύνηση και απόκτηση εμπειριών
- Στην βελτίωση της αισθητηριακής ικανότητας μέσα απο παιχνίδια αισθήσεων που βοηθούν το παιδί να αντιδρά ενεργά και να συνειδητοποιεί αυτό που κάνει, ακούει, βλέπει, μυρίζει, πιάνει
- Στην ανάπτυξη σωστών προσωπικών σχέσεων με τα παιδιά, τη νηπιαγωγό και τους ενήλικες
- Στην ομαλή ένταξη του στην ομάδα των ομηλίκων του ως ισότιμο δραστήριο και δημιουργικό μέλος.

Αρχικά στο πρώτο κεφάλαιο, προσεγγίζουμε την έννοια του όρου του παιχνιδιού, αναφερόμαστε στη σημασία του και την θέση του στην ζωή του κάθε παιδιού. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις θεωρίες για το παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα περιγράφονται οι εξής: η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας, η θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του «εγώ», η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξασκήσεως, η Ψυχαναλυτική θεωρία, η θεωρία της ανακούφισης. Στο ίδιο κεφάλαιο μελετώνται οι κατηγορίες και τα είδη του παιχνιδιού. Ως προς τις κατηγορίες μελετώνται οι εξής: το ατομικό - μοναχικό παιχνίδι, το παράλληλο παιχνίδι, το ομαδικό παιχνίδι, το ελεύθερο - αυθόρμητο παιχνίδι, το

οργανωμένο - κατευθύνόμενο παιχνίδι. Ως προς τα είδη μελετώνται τα εξής: το συμβολικό παιχνίδι, το φανταστικό παιχνίδι το μιμητικό παιχνίδι, το θεατρικό παιχνίδι, το κινητικό παιχνίδι.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται διεξοδικά ο ρόλος του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού. Δίνονται η σημασία και ο ορισμός της κινητικής ανάπτυξης, η έννοια της κίνησης και υπογραμμίζεται η σημασία της κίνησης στο ίδιο το παιδί.

Στο τέταρτο κεφάλαιο δίνονται οι βασικές αρχές της ψυχοκινητικής ανάπτυξης περικλύοντας τις βασικές αρχές, το σκοπό και το στόχο της. Η ανάλυση ολοκληρώνεται με τους αναπτυξιακούς τομείς της ψυχοκινητικής αγωγής.

Στα δύο τελευταία κεφάλαια της μελέτης (πέμπτο και έκτο) δίνονται παραδείγματα κινητικών παιχνιδιών και μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων αντίστοιχα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Το παιχνίδι - Ορισμός και σημασία του παιχνιδιού.

Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που αρχίζει αυθόρμητα από τη βρεφική ηλικία. Θεωρείται κύριο χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας και αποτελεί την πιο φυσική και απαραίτητη μορφή έκφρασης κατά την περίοδο αυτή, αν και τα «παιχνιδίσματα» (γέλια, φωνούλες, επικοινωνία με γονείς) είναι εμφανή από πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού.

Το παιχνίδι θεωρείται το πρώτο και καλύτερο μέσο γνωριμίας του παιδιού με το περιβάλλον του. Αναπτύσσεται και παίρνει διάφορες μορφές κατά τη διάρκεια της ζωής του παιδιού ανάλογα με τις κατακτήσεις στο συναισθηματικό, γνωστικό, κινητικό και κοινωνικό επίπεδο. Απ' αυτήν την άποψη, το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί φυσικό προϊόν της σωματικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Για το φυσιολογικό, υγιές άτομο λοιπόν,

το παιχνίδι «απλώς συμβαίνει»: το παιδί μεταφέρει αυθόρμητα τις νέες κατακτήσεις του σε έναν καινούργιο χώρο, αυτόν του παιχνιδιού, μέσω της υπόκρισης (Garvey, 1977).

Το παιχνίδι όμως δεν είναι απλώς αποτέλεσμα ικανοτήτων όπως αυτές που προαναφέρθηκαν. Αποτελεί παράλληλα μια από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες η οποία συμβάλλει στην οργάνωση του εαυτού, τη συναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, δεν είναι απλώς μια εξέχουσα δραστηριότητα στη ζωή του παιδιού αλλά κύριος παράγοντας στην αναπτυξιακή πορεία του. Επιπλέον, το παιχνίδι είναι βασικό για τη θεμελίωση καλών σχέσεων μεταξύ γονιών και παιδιών. Ως εκ τούτου, η έλλειψη παιχνιδιού από τη ζωή του παιδιού ή η απουσία κοινού παιχνιδιού από τη ζωή της οικογένειας, αποτελεί ένδειξη διαταραχής σε προσωπικό ή δια-προσωπικό επίπεδο.

Τι μπορούμε λοιπόν να ορίσουμε ως παιχνίδι; Όπως αναφέρει η Garvey (1977), ένα μωρό που συνεχώς κουνάει τη κουδουνίστρα του, ένα γατάκι που κυνηγάει την ουρά του, ένα παιδί που προετοιμάζει τη γιορτή των ενοίκων του κουκλόσπιτου, ένα μωρό που μπουσουλάει χαρούμενο, ένα παιδί που ζωγραφίζει, ένα παιδί που μαλώνει το αρκουδάκι του, είναι καταστάσεις που όλοι θα περιγράφαμε ως παιχνίδι.

Μια έννοια όπως το παιχνίδι που στην καθημερινή της χρήση φαίνεται να είναι απόλυτα σαφής, δεν έχει υπάρξει αντίστοιχα σαφής στον τρόπο που οι θεωρητικοί την έχουν αντιμετωπίσει. Στο παρελθόν, για παράδειγμα, το παιχνίδι έχει θεωρηθεί ενστικτώδης προετοιμασία για τη ζωή των ενηλίκων, αντανάκλαση της πορείας της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους, ή ακόμα και σπατάλη πλεονάζουσας ενέργειας όταν δεν είναι πιστική η ανάγκη επιβίωσης.

Στο πλαίσιο σύγχρονων θεωρητικών θέσεων, το παιχνίδι έχει οριστεί ως «μια πολύ ενδιαφέρουσα απασχόληση η οποία περικλείει μέσα της μια ευχάριστη φυσική ή πνευματική προσπάθεια που έχει σα στόχο τη συναισθηματική ευχαρίστηση» (Τσιάντης, 1991, σελ.55). Σημαντικά περιγραφικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού που, σύμφωνα με την Garvey (1977), μπορούν να θεωρηθούν αποφασιστικής σημασίας για τον ορισμό του,

είναι ότι το παιχνίδι (α) είναι μια δραστηριότητα που δίνει χαρά, (β) δεν έχει συγκεκριμένο σκοπό αλλά έχει για κίνητρο την ανάγκη για ευχαρίστηση, (γ) είναι αυθόρμητο και διαλεγμένο από το παιδί και (δ) προυποθέτει την ενεργή συμμετοχή του ατόμου που παίζει.

Αυτή η έμφαση στην ευχαρίστηση που χαρακτηρίζει το παιχνίδι εκφράζεται και μέσα από τη φράση «το παιδί παίζει για να παίζει». Για τα μικρά παιδιά, εργασία και παιχνίδι είναι το ίδιο: το νήπιο εργάζεται όταν παίζει και παίζει όταν εργάζεται.

Ένα βασικό ερώτημα βέβαια που τίθεται στο πλαίσιο αυτό, αφορά στη σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση. Αν και η μάθηση δε θεωρείται ουσιώδες γνώρισμα του παιχνιδιού ούτε τα παιδιά παίζουν για να μάθουν, όλα τα παιχνίδια είναι ταυτόχρονα και μάθηση μια και αποτελούν το χώρο όπου μπορούν να αποκτηθούν ή να εξασκηθούν νέες εμπειρίες.

Όσον αφορά δε στο ερώτημα αν τα παιδιά μαθαίνουν να παίζουν, σύμφωνα με την Garvey (1977), «τα περισσότερα είδη παιχνιδιού εμφανίζονται αυθόρμητα αν οι εμπειρίες του πολύ μικρού παιδιού περιλαμβάνουν κάποιο βασικό μοντέλο μη κυριολεκτικής χρησιμοποίησης των μέσων που έχει στη διάθεσή του» (σελ.153). Όσο το παιδί μεγαλώνει, τόσο περισσότερο το παιχνίδι του επηρεάζεται από πολιτισμικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες με αποτέλεσμα τα παιδιά να επιλέγουν κάποια είδη συμπεριφοράς και να αδιαφορούν για κάποια άλλα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το παιχνίδι, εκτός από τον άνθρωπο, χαρακτηρίζει και τα ζώα που είναι περισσότερο αναπτυγμένα και έχουν την ικανότητα να μάθουν (Garvey, 1977, Τσιάντης, 1991). Αυτό αποτελεί μια επιπλέον ένδειξη ότι το παιχνίδι έχει μεγάλη σημασία ως μέσο εξέλιξης, επέκτασης του κόσμου της εμπειρίας και της ανεξαρτητοποίησης του ατόμου.

Και τούτο γιατί μέσα από το παιχνίδι το παιδί έχει την ευκαιρία: να δράσει ελεύθερα και αβίαστα, να δημιουργήσει και να μάθει, να αναπτύξει τη σκέψη του, να οξύνει την κρίση

του, να ερευνήσει τον υλικό κόσμο, να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα, να ζήσει σε έναν κόσμο φανταστικό που μπορεί να εξουσιάσει, να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις, να εκφράσει συναισθήματα, να αισθάνεται ευχαρίστηση (Τσιάντης, 1991). Με άλλα λόγια, μέσα από το παιχνίδι, το παιδί κατακτά τον κόσμο, μαθαίνει και εξασκείται σε όσα πρέπει να μάθει.

Τι έχουν προτείνει οι ειδικοί ότι χρειάζεται ώστε το παιχνίδι να γίνει μια ευχάριστη και δημιουργική εμπειρία; Καταρχήν, χρειάζεται χώρος και χρόνος για να παίζει το παιδί. Το παιδί θα πρέπει, στο παιχνίδι του, να έχει τη δυνατότητα να πράξει, να κινηθεί ελεύθερα, να λερώσει, να λερωθεί κ.λ.π. Θα πρέπει επίσης να έχει στη διάθεσή του αρκετό χρόνο ώστε να ευχαριστηθεί και να μην διακοπεί η δραστηριότητά του απότομα, φέρνοντας εκνευρισμό και απογοήτευση.

Χρειάζονται επίσης παιχνίδια – αντικείμενα κατάλληλα για την ηλικία του παιδιού. Τα παιχνίδια είναι καλό να είναι αρκετά σε αριθμό ώστε να μπορούν να διατηρούν το ενδιαφέρον του παιδιού και να προσφέρουν ερεθίσματα και αφορμή να συλλέξει το παιδί εμπειρίες. Η υπερβολή όμως στην παροχή παιχνιδιών μπορεί να περιορίσει το παιδί στο να εφευρίσκει αντικείμενα και τρόπους για να παίζει.

Ως παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν και αντικείμενα τα οποία δεν είναι μεν κατασκευασμένα ως παιχνίδια αλλά που μπορούν να ερεθίσουν τη φαντασία του παιδιού για παιχνίδι. Σημασία έχει πάντα το υλικό να προσφέρεται στο παιδί έτσι ώστε να μπορεί να ευχαριστηθεί, να δημιουργήσει, να αναπτύξει τη φαντασία και την πρωτοβουλία του.

Όσα έχουν αναφερθεί έως τώρα, ακούγονται ίσως πιο κατάλληλα για ηλικίες μεγαλύτερες από τη βρεφική. Το ξεκίνημα όμως για την οργάνωση του εαυτού και τη διερεύνηση του κόσμου γίνεται μέσα από το παιχνίδι από πολύ νωρίς. Μια από τις πιο πρώιμες μορφές του αποτελεί το παιχνίδι μεταξύ του βρέφους και των ενηλίκων που το φροντίζουν, κυρίως της μητέρας.

Το παιχνίδι αυτό είναι παρόν από τις πρώτες κιόλας μέρες ζωής, χωρίς αναγκαστικά να αποτελεί ξεχωριστή δραστηριότητα αλλά σαν κομμάτι της φροντίδας του βρέφους από τη μητέρα και της μεταξύ τους συναλλαγής και επικοινωνίας. Όταν το παιχνίδι στο πλαίσιο της πρώιμης επικοινωνίας γίνεται με αμοιβαιότητα και ευαισθησία, τότε διατηρεί όλα τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν ως μια αυθόρμητη και ευχάριστη δραστηριότητα στην οποία το βρέφος συμμετέχει ενεργά.

1.2.Θεωρίες για το παιχνίδι - Βιολογικές προσεγγίσεις

Αρχικά αναπτύχθηκαν θεωρίες που ερμήνευσαν την ανάγκη του ανθρώπου για το παιχνίδι σύμφωνα με βιολογικούς όρους και εμφανώς επηρεάστηκαν από τη θεωρία του Δαρβίνου, η οποία στηρίζεται στην παρατήρηση πως ορισμένες διαφορές μεταξύ των ατόμων σε ένα πληθυσμό είναι κληρονομήσιμες. Οι θεωρίες αυτές ομαδοποιούνται ως βιολογικές προσεγγίσεις και οι πιο σημαντικές είναι οι εξής:

1.2.1. Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας.

Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας αναπτύχθηκε από τον Schiller (1759 -1805) και θεμελιώθηκε επιστημονικά από τον Spenser (1873). Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία τα παιδιά έχουν από τη φύση τους μεγάλα αποθέματα ενέργειας, τα οποία ζητούν διέξοδο για να εκδηλωθούν. Η ενέργεια αυτή εκδηλώνεται με τη μορφή του παιχνιδιού. Η εκκένωση αυτής της πλεονάζουσας ενέργειας γίνεται μέσα από το παιχνίδι, που στη δράση του επιφέρει ευχάριστα συναισθήματα και λειτουργεί ως κίνητρο για τα παιδιά (Πολυμενάκου – Παπακυριάκου, 1984).

Η θεωρία αυτή παρόλο που μπορεί να δικαιολογήσει την εκλογή παιχνιδιών με ζωνρότερες ενέργειες, δεν μπορεί όμως να ερμηνεύσει απόλυτα το παιχνίδι, ούτε να δικαιολογήσει πιο πολύπλοκα παιχνίδια όπως είναι τα ηλεκτρονικά.

Το υπόβαθρο της συγκεκριμένης θεωρίας δεν είναι ικανοποιητικό για τους παρακάτω λόγους:

- Δεν υπάρχει αντικειμενικό κριτήριο σχετικά με το ποσό της ενέργειας που θεωρείται πλεονάζον
- Η ιδέα της συσσώρευσης ενέργειας, που είναι αναγκαίο να απελευθερωθεί είναι εσφαλμένη κατά τη φυσιολογία.
- Δεν μπορεί να εξηγήσει γιατί τα παιδιά συχνά – ακόμα και όταν είναι εντελώς εξαντλημένα από το παιχνίδι – εξακολουθούν να παίζουν, ενώ έχει ήδη ξοδευτεί η πλεονάζουσα ενέργειά τους (Κοτσακώστα, Καρανταΐδου, Μιχαλόπουλος & Σωμαράκης, 2000).

1.2.2. Η θεωρία του Αταβισμού

Η θεωρία του αταβισμού ή θεωρία της «ανακεφαλαίωσης» εκπροσωπείται από τον G. Stanley Hall (Κάππας, 2005). Η βάση της θεωρίας αυτής βρίσκεται στην ιδέα πως το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως το μέσο με το οποίο το παιδί ανακεφαλαιώνει με παιγνιώδη τρόπο τα στάδια του ανθρώπινου πολιτισμού. Παρόλο που η θεωρία εξηγεί σε ικανοποιητικό βαθμό τη διαδοχή σχετικά με τους τύπους παιχνιδιών, αδυνατεί να εξηγήσει το στοιχείο του αυθορμητισμού στο παιδικό παιχνίδι ενώ παράλληλα αγνοεί το βασικό ρόλο των μιμητικών παιχνιδιών.

Η θεωρία του αταβισμού σύμφωνα με την Garvey (1990) είναι η ανακεφαλαίωση των σταδίων του ανθρώπινου πολιτισμού μέσω του παιχνιδιού, με παράλληλη απαλλαγή από τα πρωτογονικά χαρακτηριστικά που καταπιέζουν τη συνείδηση του ατόμου.

1.2.3. Η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξασκήσεως.

Σύμφωνα με τη θεωρία της προπαρασκευαστικής εξασκήσεως, γνωστή και ως θεωρία της «προάσκησής των ενστίκτων», ο θεμελιωτής της ο Karl Gross (1861-1916). Ο Γερμανός φιλόσοφος διατυπώνει την άποψη ότι τα διάφορα είδη παιχνιδιού βοηθούν το άτομο να αποκτήσει σωματικές και πνευματικές ικανότητες που θα τον οπλίσουν με τα κατάλληλα εφόδια, για να αντιμετωπίσει επιτυχώς τη ζωή. Το παιχνίδι παρουσιάζει μια «λειτουργική αποστολή» που αποσκοπεί στην πνευματική ανάταση του ατόμου. Για να

καταλήξει σ' αυτό το συμπέρασμα, μελέτησε συστηματικά πρώτα τα παιχνίδια των ζώων. Ο Gross στην αρχή μελέτησε το παιχνίδι των ζώων κι αργότερα το παιχνίδι των ανθρώπων και υποστήριξε ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο παιχνίδι των παιδιών και των ζώων. Μετά από αυτή τη διαδικασία υπέθεσε ότι όντα με πολύπλοκα προσαρμοστικά σχήματα, όπως οι άνθρωποι, έχουν ανάγκη τα παιχνίδια στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, προκειμένου να αναπτύξουν κάποιες συμπεριφορές, για τις οποίες η κληρονομικότητα απλά και μόνο δεν επαρκεί (Κανάκης, 1990).

Διέκρινε τόσο στη μάχη – παιχνίδι των ζώων όσο και στη μιμητική συμπεριφορά των παιδιών, την προετοιμασία για τη ζωή του ενήλικου. Παρατήρησε ότι το παιχνίδι φέρνει στην επιφάνεια πρωτόγονα ένστικτα, τα καλλιεργεί και συντελεί στην ανάπτυξή τους προετοιμάζοντας έτσι το παιδί ή το ζώο για την ηλικία της ωριμότητας. Υποστήριξε επίσης ότι σκοπός και κίνητρο συνυπάρχουν στο παιχνίδι που εκφράζει τη μορφή της ζωής και της δραστηριότητας του παιδιού.

Επίσης ο Karl Gross (Κάππας, 2005) υποστηρίζει ότι αν ο άνθρωπος ερχόταν σε αυτό τον κόσμο με τέλεια ένστικτα δεν θα χρειαζόνταν να περάσει καμία περίοδο ανωριμότητας ή παιχνιδιού. Αυτή η θεωρία αποτυγχάνει να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους και μεγάλοι σε ηλικία άνθρωποι μπορεί να παίζουν και ακόμη δεν μπόρεσε να ερμηνεύσει τα μιμητικά, τα ανταγωνιστικά και τα πατροπαράδοτα παιχνίδια.

Η συγκεκριμένη θεωρία απευθύνεται κυρίως στα λειτουργικά παιχνίδια. Στα υπόλοιπα είδη παιχνιδιών όπως τα μιμητικά ή τα ανταγωνιστικά υπάρχουν αντιφάσεις. Το παιχνίδι αποτελεί μέσο προετοιμασίας για την ενήλικη ζωή του παιδιού (Μετοχιανάκης, 2000).

Και αυτή η θεωρία, δέχθηκε κριτικές. Οι κριτικοί εκφράζουν τη διαφωνία τους ως προς τη θέση του Groos που παρουσιάζει το παιχνίδι ως «μια ενέργεια που ωθείται από ενστικτώδη ελατήρια, τα οποία είναι άγνωστα στο ίδιο το άτομο». Έτσι, η κριτική επικεντρώνεται στο γεγονός ότι ο φιλόσοφος αγνοεί το ρόλο που διαδραματίζει η συνειδητή ενασχόληση του ατόμου με το παιχνίδι, καθώς μέσα από αυτή μπορεί να

μεταβεί από το ζωώδες στάδιο στο ανθρώπινο (Ματσαγγούρας, 2003). Συμπληρωματικά, ο Haigis υποστηρίζει την επιδίωξη του παιδιού να βιώσει τον κίνδυνο με το παιχνίδι (Κοροντζής, 1961), με τον Dinello, να συνεχίζει, ότι ανακαλύπτει τον εαυτό του (Γερμανός, 1998).

1.2.4. Η θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του «εγώ».

Σύμφωνα με τη θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του «εγώ», το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως μέσο χαράς και εξάρσεως από το παιδί. Συναισθήματα τέτοιου είδους συνοδεύονται από τις επιτυχίες του. Το παιδί με το παιχνίδι επιζητεί να επιβεβαιώσει τον εαυτό του και να οδηγηθεί όσο το δυνατόν νωρίτερα στο επίπεδο των μεγάλων.

Η συγκεκριμένη θεωρία που είναι γνωστή ως θεωρία του Janet ή Chateau, θεωρεί ότι το παιχνίδι πηγάζει από μια ισχυρή επιθυμία που νιώθει το παιδί να επιβεβαιώσει με αυτό την ύπαρξή του, το εγώ του (Κάππας, 2005). Το παιδί θέλει με το παιχνίδι να προβάλλει το εγώ του, τον εαυτό του καθώς επίσης επιθυμεί πολύ να αποδείξει τις δυνατότητες που έχει για να εμπλακεί μέσα στο κοινωνικό σύνολο σαν μια υπολογίσιμη μονάδα.

Σύμφωνα με τον J.Chateau, (Κάππας, 2005) το παιδί μέσα από το παιχνίδι προσπαθεί να αποκτήσει θάρρος για τη ζωή και επιζητά να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο. Η συγκεκριμένη θεωρία αδυνατεί να ερμηνεύσει όλα τα είδη παιχνιδιών, κυρίως τα μιμητικά, διότι, στα παιχνίδια αυτά υπάρχει ο αυθορμητισμός, σε αντίθεση με τα ανταγωνιστικά παιχνίδια που επιβεβαιώνεται το "εγώ".

Κινούμενος στο ίδιο πλαίσιο ο Γάλλος ψυχολόγος J.Chateau (1908 – 1990), θεωρεί πως το παιδί επιζητεί μέσα από το παιχνίδι να επιβεβαιώσει το «εγώ» του, να δοκιμάσει τις δυνατότητες του και να φτάσει όσο το δυνατόν νωρίτερα στο επίπεδο των μεγαλύτερων. (Διαμαντόπουλος, 2009).

1.2.5. Η θεωρία της γενετικολειτουργικής αντίληψης

Εισηγητής αυτής της θεωρίας είναι ο Ελβετός ψυχολόγος E. Claparede (1873-1940). Στη θεωρία του λοιπόν, αναφέρει ότι το παιχνίδι ενυπάρχει στον άνθρωπο ως έμφυτη βιολογική τάση. Κι αυτό διότι μέσω του παιχνιδιού υποβοηθείται η διαμόρφωση των οργάνων του ανθρώπου και επιτυγχάνεται έτσι η ζωική λειτουργία. Υποστηρίζει επίσης πως το παιχνίδι δίνει στον οργανισμό του παιδιού, και ιδιαίτερα στο νευρικό του σύστημα, την αναγκαία διέγερση για ανάπτυξη. Η θεωρία αυτή που πλησιάζει την θεωρία της προπαρασκευαστικής άσκησης, δεν δίνει κατάλληλη απάντηση στο ερώτημα γιατί παίζει το παιδί, αφού με την προσέγγιση αυτή δεν εξηγείται για πιο λόγο παίζει και ο ενήλικος του οποίου η σωματική ανάπτυξη έχει ολοκληρωθεί. (Διαμαντόπουλος, 2009).

Προσεγγίσεις με βάση τη συμπεριφορά του ατόμου

Με την είσοδο του 20ου αιώνα υπάρχει σημαντική πρόοδος και εξέλιξη των επιστημών. Στον κλάδο της ψυχολογίας όπου εξετάζεται η ποικιλία και η πολλαπλότητα της συμπεριφοράς του ατόμου, εμφανίζονται νέες σχολές και απόψεις για τη μελέτη του παιχνιδιού. Στη συνέχεια θα γίνει μια προσπάθεια να παρουσιαστούν οι σημαντικότερες θεωρίες από αυτές τις νέες απόψεις για τη μελέτη του παιχνιδιού : η Ψυχαναλυτική θεωρία , η θεωρία της ανακούφισης, η θεωρία της γενετικολειτουργικής αντίληψης, ο Μπιχεβιορισμός και η Γνωστική Θεωρία. Καμία από αυτές τις θεωρίες δεν είχε σαν κεντρικό θέμα διαπραγμάτευσης το παιχνίδι αλλά όλες επηρέασαν αντίστοιχα τις σχετικές αντιλήψεις για το παιχνίδι. Οι θεωρητικές τάσεις που αναφέρονται αντιπροσωπεύουν διαφορετικές γνώμες, αλλά έχουν και σημεία αλληλοεπικάλυψης (Κάππας, 2005).

1.2.6. Η Ψυχαναλυτική θεωρία.

Η θεωρία αυτή έχει τις ρίζες της στη θεωρία της κάθαρσης του Αριστοτέλη, ο οποίος είχε διακρίνει τη δύναμη της κάθαρσης της ψυχής από μη ωφέλιμες επιθυμίες από τις εντάσεις της αισθητικότητας και τη βιαιότητα των ορμών.

Η ψυχαναλυτική θεωρία σύμφωνα με τον Freud (1856 – 1939) και τον Erickson (1902 – 1994), υποστηρίζει ότι το παιχνίδι ικανοποιεί υποσυνείδητες επιθυμίες του παιδιού, τις οποίες θέλει να εξωτερικεύσει και να εκλογικεύσει. Το παιδί προσπαθεί να αντιμετωπίσει τραυματικές εμπειρίες, καθώς υπήρξε παθητικός δέκτης, αποσκοπώντας να μπορεί να ελέγχει την κατάσταση. Ένα τέτοιο είδος παιχνιδιού είναι ο χορός. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί καταφέρνει να αποβάλλει από μέσα του τα συναισθήματα φόβου, ανησυχίας και ένταση που μπορεί να έχει. Ωστόσο, η ψυχαναλυτική θεωρία αδυνατεί να ερμηνεύσει πολλά είδη παιχνιδιών (Μετοχιανάκης, 2000).

Το παιδί μέσα από το παιχνίδι του υποτάσσει κάθε τι που στη ζωή του το εντυπωσίασε ή το απείλησε. Μέσα από το παιχνίδι του εκφράζει έμμεσα ή συμβολικά πιεστικές ανησυχίες του, φόβους, επιθυμίες και επαναλαμβάνοντας αυτά τα θέματα ξανά και ξανά δίνει στο παιχνίδι ένα χαρακτήρα κάθαρσης. Η επανάληψη της εμπειρίας μέσα από το παιχνίδι είναι μια απόπειρα αλλαγής της απόφασης ή απόπειρα κυριαρχίας πάνω σε μια δύσκολη κατάσταση (Κοτσακώστα, Καρανταΐδου, Μιχαλόπουλος & Σωμαράκης, 2000).

Η Ψυχαναλυτική θεωρία, κρύβει μια σχετική αλήθεια. Εάν οι αναπτυξιακές διαδικασίες εξελιχθούν μέσα σε πεδίο έντασης μεταξύ ενθάρρυνσης και παρεμπόδισης της εκπαίδευσης και της κυριαρχίας, τότε γίνονται έκδηλες στα παιδιά οι έντονες συγκρούσεις στη φυσική τους ανάπτυξη.

Το παιδί θα πρέπει να τις ξεπεράσει και να βρει τρόπους να διεκδικήσει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τους στόχους και τις προθέσεις του απέναντι στις διάφορες μορφές αντίστασης. Οι ψυχαναλυτές έχουν σίγουρα δίκιο όταν υποθέτουν ότι τα παιδιά ασχολούνται με πραγματικές καταστάσεις της ζωής στα παιχνίδια τους.

1.2.7. Η θεωρία της ανακούφισης.

Ο πρώτος που ασχολήθηκε, από την αρχαιότητα, με τη θεωρία αυτή είναι ο Πλούταρχος, ο οποίος θεώρησε όλα τα παιχνίδια ως «ηδύσματα του πόνου». Τη θεωρία αυτή συστηματοποίησε στην συνέχεια ο Lazarus (1883). Οι συγκεκριμένοι θεωρητικοί ισχυρίστηκαν ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη από το παιχνίδι για να αποκτήσουν δυνάμεις και να αποβάλλουν τη ρουτίνα από την καθημερινή τους ζωή και ότι ο άνθρωπος παίζει για να αποκτήσει δυνάμεις από την κούραση και την ένταση της καθημερινής δουλειάς. Γι' αυτό και η θεωρία αυτή, είναι γνωστή ως “relaxation and recreation theory”, όπως φανερώνεται από τον τίτλο της.

Η συγκεκριμένη θεωρία όμως δεν απαντά στο εύλογο ερώτημα γιατί παίζουν και τα ξεκούραστα άτομα. Για το λόγο αυτό, η θεωρία παρουσιάζει πολλές αδυναμίες και ελλείψεις, εφόσον δεν μας εξηγεί τον λόγο για τον οποίο υπάρχει ανταγωνισμός στις δραστηριότητες που επιλέγουν να κάνουν τα παιδιά (Αντωνιάδης, 1994).

Μεταξύ άλλων δεν μας εξηγεί γιατί υπάρχει ανταγωνισμός στις παιγνιώδεις δραστηριότητες που σημαίνει περαιτέρω κούραση και ένταση. Δεν μας εξηγεί επίσης γιατί έπαιζαν οι πρωτόγονοι, αφού ο τρόπος ζωής τους απαιτούσε πολύ μεγαλύτερη σωματική κούραση. (Διαμαντόπουλος, 2009).

1.2.8. Οι Μπιχεβιοριστικές θεωρίες

Εκτός της Ψυχαναλυτικής θεωρίας αναπτύχθηκαν οι Μπιχεβιοριστικές αντιλήψεις για το παιχνίδι. Ο Μπιχεβιορισμός στηριζόταν στην αντικειμενική παρατήρηση της συμπεριφοράς που γίνεται αντιληπτή σε πειραματικές συνθήκες. Οι σημαντικές Μπιχεβιοριστικές θεωρίες για το παιχνίδι είναι οι παρακάτω:

- Παιχνίδι μέσα από δευτερογενείς ενισχύσεις
- Παιχνίδι σαν μιμητική μάθηση
- Παιχνίδι σαν εξερεύνηση και διερεύνηση
- Παιχνίδι σαν ανάγκη για επάρκεια

- Παιχνίδι σαν αναζήτηση του νέου, του σύνθετου και του αβέβαιου (Δογάνης, 1990).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση και η απόκτηση γνώσης είναι αποτέλεσμα της αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και τις αντιδράσεις του στα ερεθίσματα αυτά. Το άτομο λειτουργεί σαν παθητικός δέκτης ερεθισμάτων από το γύρω περιβάλλον του, στα οποία αντιδρά κατά κάποιο τρόπο. Σαν μέθοδος ενδείκνυται για τη μάθηση μηχανικών πράξεων, ενώ μειονεκτεί στη μάθηση σύνθετων μορφών, όπου η διαδικασία κατανόησής τους δεν ερμηνεύεται συνήθως με ένα σύνολο απλών βημάτων (Κάππας, 2005).

Αργότερα αναπτύχθηκαν οι Γνωστικές θεωρίες του παιχνιδιού. Αντίθετα με τις Ψυχαναλυτικές και Μπιχεβιοριστικές θεωρίες, οι Γνωστικές υποστηρίζουν ότι τόσο οι βιολογικοί παράγοντες όσο και το περιβάλλον είναι ίσης σημασίας μεταβλητές που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη της γλώσσας, των συμβόλων και της σκέψης (Αντωνιάδης, 1994). Οι Γνωστικές θεωρίες είναι ίσως οι πιο ενδεδειγμένες για την ερμηνεία του παιχνιδιού σήμερα. Σύμφωνα με τον Δογάνη (1990), οι γνωστικές απόψεις αναγνωρίζουν τόσο τους βιολογικούς παράγοντες όσο και το περιβάλλον, ως ίσης σημασίας μεταβλητές, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Κύριοι αντιπρόσωποι αυτής της σχολής είναι ο Kohler (1921), ο Lewin (1933), ο Buhler (1935), ο Mead (1934) και ο Piaget (1932, 1945) και οι κυριότερες θεωρίες για το παιχνίδι που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια των γνωστικών θεωριών είναι δυο: το παιχνίδι ως αφομοίωση και προσαρμογή (Piaget, 1932) και το παιχνίδι ως παίξιμο ρόλων (Mead, 1934, Δογάνης, 1990).

1.2.9. Η Γνωστική θεωρία

Σύμφωνα με τα πορίσματα των θεωριών των ψυχολόγων, J. Piaget (1896 – 1980) και L. Vygotsky (1896 – 1934), το παιδικό παιχνίδι αποτελεί μία αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη του παιδιού. Ο Piaget επισημαίνει ότι ο ρόλος του παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύπλευρος και καθορίζεται κάθε φορά από το επίπεδο

ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί. Σε αντίθεση ο Vygotsky (1977) παρατηρεί ότι το παιχνίδι ερμηνεύεται ως «δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης και θεωρεί ότι δίνει διέξοδο στην ένταση που δημιουργείται από την επιθυμία του παιδιού για εκπλήρωση γενικών και μακροπρόθεσμων συναισθηματικών αναγκών, που δεν μπορούν να εκπληρωθούν στην κοινωνία».

Εν κατακλείδι, πρέπει να επισημανθεί, πως οι θεωρίες για το παιχνίδι που προηγήθηκαν, αποτελούν μόνο ένα μέρος των θεωριών που έχουν διατυπωθεί για αυτό. Κάθε θεωρία έχει διατυπωθεί με διαφορετικά κριτήρια, καθώς οι ερευνητές έχουν προσεγγίσει τη δραστηριότητα του παιχνιδιού, ανάλογα με το γνωστικό τους υπόβαθρο. Ως εκ τούτου δεν είναι εφικτή η συμφωνία πάνω σε μια κοινή και ενιαία θεωρία για το παιχνίδι, από τους ερευνητές του. Επομένως δε θα πρέπει καμία θεωρία να λαμβάνεται και να υιοθετείται μονομερώς, αντιθέτως μία συνθετική και κριτική στάση απέναντι τους θα αποτελούσε αρωγό σε μια προσπάθεια σωστής προσέγγισης της έννοιας.

1.3. Κατηγορίες παιχνιδιού.

1.3.1. Το ατομικό - μοναχικό παιχνίδι.

Το ατομικό - μοναχικό παιχνίδι είναι η κατάσταση όπου το παιδί νιώθει ευχαρίστηση να παίζει μόνο του. Το μοναχικό παιχνίδι αποτελεί μια ξεχωριστή κατηγορία παιχνιδιού. Το στάδιο αυτό ξεκινάει από την γέννηση του παιδιού και ολοκληρώνεται μέχρι την ηλικία των τριών και κάποιες φορές και τεσσάρων. Τα παιδιά νιώθουν την ανάγκη για απομόνωση και ηρεμία, να απομονωθούν και να παίξουν μόνοι τους, γεγονός που θεωρείται απόλυτα φυσιολογικό. Το ατομικό παιχνίδι παίρνει δύο διαστάσεις στην πράξη του, τη διάσταση του μη πραγματικού – φανταστικού και του πραγματικού. Κατά τη διάρκεια της πρώτης διάστασης, το άτομο παίζει για να αναπαραστήσει την πραγματικότητα του κόσμου μέσα από τη φαντασία του, ενώ στη δεύτερη παίζει παίζει όταν αρχίσει να ωριμάζει ή είναι ώριμο, όπου τότε δεν παριστάνει αλλά παίζει συνειδητά και δημιουργεί ένα παιχνίδι με πραγματικό νόημα.

Κατά την διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων το παιδί παίζει μοναχικά και καλλιεργεί τις κινήσεις και τις αισθήσεις του. Στο δεύτερο χρόνο αρχίζει να αναπτύσσεται η φαντασία του, καθώς καλλιεργείται πολύ καλά μέσα από τις πάρα πολλές μορφές των ατομικών παιχνιδιών που βασίζονται σε συμβολικές αναπαραστάσεις σχέσεων και πράξεων. Όπως σημαντάμε στην Πολυμενάκου – Παπακυριάκου (1988, σελ.79) «...μέσα στον χώρο του ατομικού παιζήματος δημιουργούνται μικρόκοσμοι που αντανακλούν στην πραγματικότητα».

Τα πολύ μικρά παιδιά εξερευνούν αντικείμενα και καθώς και το περιβάλλον γύρω τους (αγγίζουν, πιπιλίζουν, πιέζουν, χτυπούν, πετούν). Το αισθητηριακό παιχνίδι εμφανίζεται στις πρώτες προσπάθειες του παιδιού να φάει μόνο του. Όσο μεγαλώνει, υλικά όπως η πλαστελίνη, ο πηλός, η μπογιά, το νερό, η άμμος, προστίθενται σε αυτό. Χαρακτηριστικό του είναι ο επαναλαμβανόμενος χαρακτήρας των ενεργειών.

Το ατομικό - μοναχικό εκδηλώνει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αναπτύσσεται νοητικά. Με την επαφή του με τα αντικείμενα γνωρίζει τα χαρακτηριστικά τους και δημιουργεί σχέσεις αιτίου - αποτελέσματος (π.χ. ρίχνει επαναλαμβανόμενα μία μπάλα από το τραπέζι στο πάτωμα). Το συνοδεύει η αίσθηση της απόλαυσης και το ενδιαφέρον του παιδιού δεν εστιάζεται στον αντικείμενο, π.χ. στην μπάλα, αλλά στην πράξη.

Το αποτέλεσμα έρχεται παρεμπιπτόντως. Πολλοί ενήλικες δεν εκτιμούν την εξερευνητική του φύση και το μυστήριο που εμπεριέχει. Όμως η εκπαιδευτική και αναπτυξιακή του αξία είναι ανεκτίμητη. Το εξερευνητικό παιχνίδι είναι η βάση για να εμπλακεί αργότερα το παιδί στο διαχειριστικό και στο κατασκευαστικό παιχνίδι και επίσης σε ό,τι δημιουργικό και προσανατολισμένο στο έργο και όχι στο αποτέλεσμα (Bozena, 2007).

1.3.2. Το παράλληλο παιχνίδι.

Το παράλληλο παιχνίδι εμφανίζεται γύρω στα δύο έτη. Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να απολαμβάνουν το παιχνίδι δίπλα στα άλλα παιδιά, έστω κι αν το κάθε παιδί

παίζει μόνο του απασχολούμενο με κάποιο διαφορετικό παιχνίδι. Παρόλα αυτά αν και δεν παίζουν μαζί, εκείνα το διασκεδάζουν. Το παιδί στην ηλικία αυτή έχει σχηματίσει μια πολύ συγκεκριμένη εικόνα του κοινωνικού του περιγυρου, περισσότερο ενδιαφέρεται για το που βρίσκονται τα πράγματα σε σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους. Δύσκολα συνεργάζεται πάνω στο παιχνίδι του αλλά παίζει παράλληλα χωρίς κάποιο ενδιαφέρον για τα άλλα παιδιά (Παπαδάτος, 2000). Αντιλαμβάνονται τον κόσμο που τους περιβάλλει μέσα από τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες.

1.3.3. Το ομαδικό παιχνίδι.

Το παράλληλο παιχνίδι δίνει τη θέση του στο ομαδικό παιχνίδι στην ηλικία των τριών ετών. Σε αυτήν την ηλικία ξεκινούν να δημιουργούνται ομάδες μικρές και ολιγομελείς και η κοινή τους ομαδική απασχόληση διαρκεί λίγο. Σε ηλικία τεσσάρων με πέντε ετών τα παιδιά απολαμβάνουν περισσότερο να παίζουν με άλλα παιδιά και να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια. Τα ομαδικά παιχνίδια βοηθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν το στάδιο του εγωκεντρισμού και να ενταχθούν στο κοινωνικό πλαίσιο. Όσο το παιδί μεγαλώνει δρα μέσα στο ομαδικό παιχνίδι πιο συνειδητά και αρχίζει να ταυτίζεται με το συμφέρον της ομάδας του.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι συνεχώς ενεργά και προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Κατασκευάζουν τις γνώσεις τους μέσα από τις εμπειρίες τους, οι οποίες επαναλαμβάνονται μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και αντικείμενα. Η γνώση οικοδομείται ως αποτέλεσμα των δυναμικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα άτομα και το φυσικό, κοινωνικό περιβάλλον (Piaget, 1962, Δαράκη, 1986). Το ομαδικό παιχνίδι δημιουργεί ένα κλίμα φιλίας και κοινωνικότητας και επιταχύνει την ωριμότητα και την κοινωνικοποίηση του παιδιού.

1.3.4. Το ελεύθερο - αυθόρμητο παιχνίδι.

Το ελεύθερο – αυθόρμητο παιχνίδι αποτελεί βασικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την κοινωνική και τη διανοητική

ανάπτυξη του παιδιού. Οι επιδιώξεις του ελεύθερου παιχνιδιού είναι δυο ειδών: οι άμεσες και οι έμμεσες. Οι άμεσες προάγουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές ικανότητες καθώς και τη συμβολική λειτουργία και στη συνέχεια είναι οι έμμεσες γιατί αναδύονται από τη σκόπιμη οργάνωση του χώρου, των υλικών και τη δράση της στιγμής. Η ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού θεωρείται πολύ σημαντική. Τα παιδιά αισθάνονται ελεύθερα όταν παίζουν και ευχαριστιούνται (Γενειατάκη – Αρβανιτίδου, 2003).

Τα παιδιά συνηθίζουν να απασχολούνται ελεύθερα στις γωνιές του νηπιαγωγείου, οι οποίες ανάλογα με το υλικό που η κάθε μία είναι εξοπλισμένη, προάγουν κάποιες ικανότητες του παιδιού που μπορεί να είναι έμφυτες (Γενειατάκη – Αρβανιτίδου, 2003). Το ελεύθερο παιχνίδι βοηθά το παιδί να αναπτύξει την δημιουργικότητά του, την φαντασία του και την επιδειξιότητά του, ενθαρρύνει το παιδί να αλληλεπιδρά με τον κόσμο γύρω του, να χτίσει την αυτοπεποίθησή του και να αναπτύξει την ικανότητα λήψης αποφάσεων.

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

1.3.5. Το οργανωμένο - κατευθυνόμενο παιχνίδι.

Το οργανωμένο - κατευθυνόμενο παιχνίδι κατευθύνεται από την ίδια την εκπαιδευτικό με σκοπό την πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων, για παράδειγμα τη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού.

Σύμφωνα με τον Piaget (1962) το πιο ώριμο στάδιο παιχνιδιού είναι τα παιχνίδια με κανόνες – οργανωμένα, συχνά ανταγωνιστικά ή σε μορφή ομαδικών δραστηριοτήτων,

δομημένα με κανόνες που καθορίζουν τους συμμετέχοντες και υποχρεώνουν κινήσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Από τα οργανωμένα παιχνίδια τα παιδιά επιφέρουν συμβολικές μεταβολές στον κόσμο που τα περιβάλλει, οι οποίες τους επιτρέπουν να είναι αυτόνομα και να ελέγχουν έναν φαινομενικά ιδιότροπο περιστρεφόμενο κοινωνικό κόσμο.

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

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

1.4. Είδη παιχνιδιού.

1.4.1. Το συμβολικό παιχνίδι.

Το συμβολικό παιχνίδι κάνει την εμφάνισή του μετά τον πρώτο χρόνο ζωής και χαρακτηρίζεται από την ικανότητα για «συμβολοποίηση», για σκέψη δηλαδή που βασίζεται στη νοητική αναπαράσταση. Σημαντικό ρόλο στο σημείο αυτό παίζουν οι κατακτήσεις του παιδιού στον τομέα της γλώσσας και ειδικά η ικανότητα να διαχωρίζει τα σύμβολα (π.χ. λέξεις) από τα αντικείμενα στα οποία αναφέρονται. Κεντρική σημασία για το συμβολικό παιχνίδι έχει η ικανότητα για «χρονικά διαφοροποιημένη μίμηση» η οποία προϋποθέτει τη δημιουργία και τη διατήρηση μιας εικόνας, αναπαράστασης ενός

γεγονότος, την μετέπειτα ανάκληση της εικόνας αυτής και τέλος, την πραγματοποίησή της σε πράξη.

Με τη συνδρομή των αναπτυσσόμενων ικανοτήτων για μίμηση και χρήση συμβόλων, κατά το δεύτερο χρόνο ζωής τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τα αντικείμενα όχι μόνο σύμφωνα με τη συμβατική τους χρήση αλλά και συμβολικά, δίνοντας τους διαφορετική υπόσταση και προσαρμόζοντάς τα στις ιδέες και τις ανάγκες τους. Έτσι, ένα κουτάκι μπορεί να γίνει τρένο ή αυτοκίνητο, ένα τραπέζι σπίτι κλπ. Επίσης, τα παιδιά αναπαράγουν συμπεριφορές είτε δικές τους είτε αυτές που παρατήρησαν σε άλλους. Έτσι, μιμούνται πως τρώει ή πως κοιμάται ο μπαμπάς κ.λ.π. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζουν σιγά – σιγά να εμπλέκονται σε συμβολικό παιχνίδι με «θέμα – ιστορία» και «ρόλους – χαρακτήρες», όπως μαμά – μωρό, γιατρό κ.λ.π.

Βέβαια, η οργάνωση και η διατήρηση τέτοιου παιχνιδιού κατά το δεύτερο χρόνο ζωής είναι δύσκολη, όμως έρευνες έχουν δείξει ότι ακόμα και παιδιά μικρότερα των δυο ετών έχουν τη δυνατότητα να πάρουν μέρος με την καθοδήγηση μεγαλύτερων αδελφών ή ενηλίκων.

Οι όροι «δραματικό παιχνίδι» και «παιχνίδι με κοινωνικά θέματα» χρησιμοποιούνται πολλές φορές για να περιγράψουν το παιχνίδι που αναπαριστά αυτόν τον κόσμο των μεγάλων. Το παιχνίδι αυτό αντανακλά την αναπτυσσόμενη ικανότητα του παιδιού ως μέλους της κοινωνίας του καθώς και τις κοινωνικές εμπειρίες του παιδιού, με την εξής έννοια: το βασικό μέσο υπόκρισης προέρχεται και παρέχεται από τις προσδοκίες του παιδιού ως προς τον τρόπο που σχετίζονται τα αντικείμενα, οι άνθρωποι και οι πράξεις (Garvey, 1977).

Το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί σημαντική γέφυρα με την πραγματικότητα, ικανοποιεί συναισθηματικές και νοητικές ανάγκες και είναι καθοριστικό για την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Αυτό συμβαίνει διότι το συμβολικό παιχνίδι ελαχιστοποιεί τις συνέπειες που μια πράξη μπορεί να έχει κάτω από άλλες συνθήκες και έτσι βοηθάει το παιδί να μάθει σε ένα περιβάλλον χωρίς πιέσεις και χωρίς την απαίτηση να ολοκληρώσει κάτι με

επιμέλεια και επιτυχία. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για εξερεύνηση, πειραματισμό και χρήση διαφόρων αντικειμένων με πρωτοτυπία και φαντασία.

Επίσης, μέσω του συμβολικού παιχνιδιού το παιδί μπορεί να εκφράσει ανάγκες και συναισθήματα, να εκφράσει επιθυμίες, να δείξει συμπεριφορές που του έχουν απαγορευτεί στην καθημερινή ζωή και να δοκιμάσει ρόλους της καθημερινής ζωής. Το παιδί μαθαίνει τη ζωή, τον εαυτό του και τους γύρω του.

1.4.2. Το φανταστικό παιχνίδι.

Τα παιχνίδια φαντασίας είναι αυτά που επιτρέπουν στο παιδί τη διαμόρφωση και τη διαχείριση του συναισθήματος, την έκφραση των θετικών και των αρνητικών συναισθημάτων. Επίσης, του δίνουν την ικανότητα να ενσωματώνει το συναίσθημα στη γνωστική του λειτουργία. Η ενασχόληση του παιδιού με τα παιχνίδια προσποίησης – φαντασίας, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, σχετίζεται με μεγαλύτερη δημιουργικότητα για πολλά χρόνια αργότερα (Russ, 1996). Το φανταστικό παιχνίδι απαιτεί από το παιδί να είναι σε θέση να αποβάλλει την πραγματικότητα και τις συνέπειές της. Επίσης, πολλές φορές στο φανταστικό παιχνίδι εκδηλώνονται αποτυχίες και ανησυχίες του παιδιού.

1.4.3. Το μιμητικό παιχνίδι.

Το μιμητικό παιχνίδι εμφανίζεται στην ίδια περίπου ηλικία με το συμβολικό παιχνίδι και έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Η μίμηση προϋποθέτει την ύπαρξη ενός εξωτερικού προτύπου. Είναι η έκφραση της επιθυμίας του παιδιού να μεγαλώσει. Το παιδί με το μιμητικό παιχνίδι επιτυγχάνει την επανάληψη καθημερινών εμπειρικών και βιωματικών περιστατικών, με σκοπό να κατανοήσει και να χειριστεί συναισθηματικά τα προβλήματα που τίθενται από την κοινωνική πραγματικότητα, της οποίας οι κανόνες έχουν τεθεί από τους μεγάλους.

Έχει μεγάλη σημασία το μιμητικό παιχνίδι στη ζωή του παιδιού, γιατί δεν μπορεί να ξεχωρίσει το φανταστικό από το πραγματικό και έχει την ικανότητα να ταυτίζεται απόλυτα με το πρόσωπο το οποίο υποδύεται (Κάππας, 2005).

1.4.4. Το θεατρικό παιχνίδι.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια εκδήλωση αυτοέκφρασης, είναι πηγή ζωής. Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια γνήσια μορφή παιγνιώδους μάθησης και διδασκαλίας. Μετατρέπει την τάξη σε μικρή κοινωνική ομάδα με τους κανόνες, που όταν τηρούνται σωστά, ενισχύουν το έργο του εκπαιδευτικού, οπότε το θεατρικό παιχνίδι γίνεται ένα ζωντανό πρακτικό σχολείο.

Στο θεατρικό παιχνίδι ένα βασικό επίτευγμα είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού στο να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του, να συγκρατεί και να ελέγχει τι θα πει και πότε θα πάρει το λόγο ή θα παραχωρήσει το λόγο στο άλλο παιδί (Κάππας, 2005).

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

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

Ο όρος θεατρικό παιχνίδι περιλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού προσποίησης. Δηλαδή, το παιχνίδι ρόλων (play role), το φανταστικό παιχνίδι (fantasy play), το παιχνίδι προσωποποίησης, το διερευνητικό, το κοινωνιοδραματικό (sociodramatic play) και το συμβολικό παιχνίδι (Mellou, 1995). Το θεατρικό παιχνίδι συνιστά μία δραστηριότητα

που είναι προσανατολισμένη στο παιδί ως ψυχοσωματική ολότητα και περιλαμβάνει εκτός από το παιχνίδι προσποίησης και το παιχνίδι ρόλων, το μιμητικό παιχνίδι, ενώ παράλληλα καλλιεργεί τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και τη λεκτική επικοινωνία (Belski & Most, 1981).

1.4.5. Το κινητικό παιχνίδι.

Οι Doherty και Bailey (2003), καταλήγουν στα εξής αναφορικά με το κινητικό παιχνίδι: α) τα κινητικά παιχνίδια είναι αυτά που προτιμούν περισσότερο τα παιδιά κι έτσι υπερέχουν από όλους τους άλλους τύπους παιχνιδιών, β) σε κάθε κοινωνία και σε κάθε πολιτισμικό περιβάλλον, τα παιδιά συμμετέχουν με ευχαρίστηση σε κινητικά παιχνίδια με κανόνες και σε ελεύθερες κινητικές δραστηριότητες, γ) οι τακτικές κινητικές δραστηριότητες έχουν θετικές επιπτώσεις στη φυσική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, δ) σημαντικός παράγοντας για την κοινωνική αποδοχή των παιδιών, είναι η ενεργός συμμετοχή τους σε κινητικές δραστηριότητες και τέλος ε) τα παιδιά προτιμούν να έχουν καλύτερες επιδόσεις στις κινητικές δραστηριότητες και στα παιχνίδια, παρά στις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος.

1.4.6. Το μουσικοκινητικό παιχνίδι

Το μουσικό παιχνίδι είναι δραστηριότητα που οργανώνεται για ψυχαγωγικούς και ψυχοκινητικούς σκοπούς και περιέχει κίνηση και μουσική.

Αυτά τα παιχνίδια εξυπηρετούν βέβαια πάντα και κοινωνικούς σκοπούς, συμβάλλουν δηλαδή στην κοινωνικοποίηση των παιδιών εφόσον ο ρόλος του άλλου είναι σημαντικός, και χωρίς να συνεργαστεί δεν μπορεί να παίξει.

Ένα μουσικό παιχνίδι έχει δομή πάντα, δηλαδή αρχή, μέση και τέλος. Σημαντικό είναι να γνωρίζουμε ωστόσο, ότι για ένα μουσικό παιχνίδι δεν είναι απαραίτητο να έχουμε

μουσική. Μπορεί να έχουμε μόνο ήχους κάτι που είναι αρκετά διασκεδαστικό για τα παιδιά. Επίσης πρέπει να γνωρίζουμε ότι δεν ξεκινάμε απότομα δίνοντας οδηγίες στα παιδιά. Ξεκινάμε με μια αφορμή, δηλαδή εισαγωγή προετοιμασία των παιδιών.

Πριν παίζουμε προετοιμάζουμε τα παιδιά για αυτό που θα ακολουθήσει διαβάζοντας καμιά φορά ένα παραμύθι, συζητώντας για το θέμα του παιχνιδιού στον κύκλο, γενικά με οποιοδήποτε τρόπο μπορούμε να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον τους ώστε να εισαχθούν ομαλά στο παιχνίδι και να συμμετέχουν (Smilansky,1968).

1.4.7. Το κατασκευαστικό παιχνίδι

Το κατασκευαστικό παιχνίδι περιλαμβάνει δραστηριότητες παιχνιδιού, όπου το παιδί χειρίζεται αντικείμενα για να κατασκευάσει ή να δημιουργήσει ένα προϊόν (Κάπας, 2005). Το κατασκευαστικό παιχνίδι είναι κυρίαρχο στην νηπιακή ηλικία και παραμένει, με μικρότερη ένταση, μέχρι και την εφηβεία. Σε αυτό το είδος παιχνιδιού συμπεριλαμβάνονται οι κατασκευές με τουβλάκια, η συναρμολόγηση lego, αεροπλάνων, πλοίων και η κατασκευή χάρτινων λουλουδιών (Κάπας, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

2.1.Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Μετά τις γενικές παρατηρήσεις της προηγούμενης ενότητας, είναι σκόπιμο στο σημείο αυτό να συζητηθεί το πώς διάφοροι θεωρητικοί έχουν εξηγήσει τη σημασία του παιχνιδιού και το ρόλο του στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού.

Είναι πολύ σύνηθες τα παιδιά νηπιακής ηλικίας ή ακόμη και μικρότερα να έχουν μαζί τους ένα παιχνίδι με το οποίο «μιλούν», «παίζουν», «δίνουν ρόλους», «δίνουν όνομα». Σύμφωνα με τον Winnicott (1964, 1971), το αντικείμενο αυτό αποτελεί ένα «μεταβατικό αντικείμενο» έννοια που ορίζεται ως ένα παιχνίδι ή κάποιο άλλο άψυχο αντικείμενο με

το οποίο το παιδί αναπτύσσει μεγάλο συναισθηματικό σύνδεσμο και μέσω του οποίου εκπληρώνει ανάγκες και επιθυμίες. Το μεταβατικό αντικείμενο δεν είναι «ψυχική έννοια» ούτε είναι ακόμα ένα «εξωτερικό αντικείμενο» για το παιδί.

Είναι η πρώτη «κτήση» αλλά και το πρώτο «δημιούργημα» του παιδιού έξω από το σώμα του το οποίο μπορεί να επενδύσει με οτιδήποτε είναι σημαντικό: ιδέες, συναισθήματα, ελπίδες, φόβους. Κατά τον Winnicott (1964), «δεν είναι το αντικείμενο αυτό καθαυτό που είναι μεταβατικό: αντιπροσωπεύει τη μετάβαση του παιδιού από μια κατάσταση «συνύπαρξης» με τη μητέρα σε μια κατάσταση «σχέσης» με τη μητέρα σαν μια οντότητα εξωτερική και ξεχωριστή (σελ.168)». Το μεταβατικό αντικείμενο, λοιπόν, λειτουργεί σαν ένας συνδετικός κρίκος με τη μητέρα όταν τα παιδιά αρχίζουν να αυτονομούνται και να αποκτούν αίσθηση της δικής τους οντότητας. Λειτουργεί σα γέφυρα μεταξύ του «εαυτού» και του «μη – εαυτού», της εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας, βοηθώντας το παιδί να διαχωρίζει αλλά και να συνδέει τις δυο αυτές πραγματικότητες.

Η έννοια του μεταβατικού αντικειμένου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το παιχνίδι των παιδιών, το οποίο, σύμφωνα με τον Winnicott, αναπτύσσεται και εκτυλίσσεται σε ένα μεταβατικό χώρο, σε ένα χώρο που δεν ανήκει απολύτως ούτε στον εαυτό του ούτε στον εξωτερικό κόσμο. Ο χώρος αυτός αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη σχέση του ατόμου με την εσωτερική πραγματικότητα και τη σχέση του ίδιου ατόμου με την εξωτερική πραγματικότητα και είναι εκεί όπου τοποθετείται κάθε δημιουργική δραστηριότητα του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με τον τρόπο αυτό τονίζεται η δημιουργική φύση του παιχνιδιού και η συμβολή του στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου.

Ταυτόχρονα, μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά διαχειρίζονται τα άγχη και τις αγωνίες τους και μπορούν να εκφράσουν την επιθετικότητά τους σε ένα οικείο και φιλικό περιβάλλον το οποίο επιτρέπει την έκφραση τέτοιων συναισθημάτων χωρίς τον κίνδυνο να τιμωρήσει και να επιστρέψει την επιθετικότητα στο παιδί.

Το παιχνίδι έχει επίσης, θεωρηθεί ως ο τρόπος με τον οποίο το παιδί προσπαθεί να τα «βγάλει πέρα» με τα προβλήματα και τις δυσκολίες της καθημερινής ζωής. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί εκφράζει απωθημένες επιθυμίες και ξαναφτιάχνει την πραγματικότητα έτσι, ώστε να ικανοποιήσει ανάγκες, όνειρα, φαντασιώσεις.

Σύμφωνα με τον Freud, στο παιχνίδι βλέπουμε τους ίδιους μηχανισμούς που λειτουργούν και στα όνειρα με τους οποίους ένα «απαγορευμένο» περιεχόμενο μετατρέπεται σε «αποδεκτό». Έτσι, το παιχνίδι δεν σχετίζεται με την κατάκτηση / κατανόηση του κόσμου αλλά με αυτή του εαυτού. Είναι το μέσο για να ελέγξουμε εσωτερικές δυνάμεις που απειλούν τις σχέσεις με τους άλλους. Το παιδί χρησιμοποιεί το παιχνίδι για να ζήσει μυθοπλαστικά εναγώνιες καταστάσεις. Μεταφέροντας τέτοια βιώματα στο παιχνίδι του, το παιδί έχει τη δυνατότητα να επεξεργαστεί με τρόπο εξισορροπητικό τους τραυματισμούς, τις συγκρούσεις και τις αγωνίες του.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, ο φανταστικός κόσμος του παιχνιδιού σε συμβάλλει μόνο στο συμβολικό ξεπέρασμα αγωνιών και συγκρούσεων αλλά και στο να εκπληρωθούν με τρόπο συμβολικό ανεκπλήρωτες επιθυμίες. Αυτή η συμβολική διαπραγμάτευση που χαρακτηρίζει το παιχνίδι, του προσδίδει διαγνωστικές και θεραπευτικές δυνατότητες.

Πέρα από τις αδυναμίες, το παιχνίδι βοηθά να αναδειχθούν και τα δυνατά σημεία του παιδιού όπως επισημαίνει, ανάμεσα σε άλλους, ο Erikson (1977). Σύμφωνα με τον Erikson, το παιχνίδι δεν αποτελεί απλώς διέξοδο, έναν τρόπο να εκφραστούν «επικίνδυνα» περιεχόμενα του ασυνείδητου ή τραυματικές εμπειρίες. Αντίθετα, αποτελεί ένα συμβολικό τρόπο αντιμετώπισης των φυσιολογικών αντιθέσεων / συγκρούσεων που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης. Έτσι, αν και μπορεί να έχει «θεραπευτικό» χαρακτήρα για τις συναισθηματικές δυσκολίες του παιδιού, το παιχνίδι συμβολίζει πολλές διαφορετικές πλευρές της ανάπτυξής του, καθώς και προβλήματα προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με την άποψη αυτή, με το παιχνίδι το παιδί δραματοποιεί θέματα κεντρικής σημασίας για τη ζωή του και δεν προσπαθεί μόνο να αντικαταστήσει τις ελλείψεις του.

Έτσι, το παιχνίδι, εκτός από αμυντικό, είναι και δημιουργικό διότι βοηθάει στο ξεκαθάρισμα καταστάσεων και αποτελεσμάτων, στην απόκτηση ελέγχου και στη μείωση της έντασης, του άγχους ή και της αγωνίας του παιδιού.

Εκτός από τις προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν έως τώρα και που δίνουν έμφαση στο παιχνίδι ως μέσο συνδιαλλαγής με συναισθηματικούς παράγοντες, υπάρχουν θεωρίες οι οποίες, χωρίς να παραβλέπουν τη συναισθηματική αξία του παιχνιδιού, διαπραγματεύονται κυρίως τη θέση και το ρόλο του στη γνωστική ανάπτυξη (Piaget, 1946/1962, Bruner, 1976).

Ο Piaget εντάσσει το παιχνίδι στη γενικότερη θεωρία του για την ανάπτυξη της νόησης και δεν έχει αναπτύξει συγκεκριμένη θεωρία για το παιχνίδι. Ανάλογα με το στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης και τις συνακόλουθες κατακτήσεις στον τομέα της νόησης, το παιδί έχει την ικανότητα να επιδοθεί σε διαφορετικά είδη παιχνιδιού όπως είναι το κινητικό παιχνίδι κατά την αισθητηριοκινητική περίοδο (από τη γέννηση ως την απόκτηση του λόγου), το συμβολικό κατά το στάδιο της προ – ενεργητικής νοημοσύνης (από την απόκτηση του λόγου ως τα 7 περίπου έτη) και το παιχνίδι κανόνων κατά το στάδιο της ενεργητικής νοημοσύνης (από τα 7 ως τα 12 περίπου χρόνια).

Ο Piaget τονίζει το χαρακτήρα αφομοίωσης (ενσωμάτωση νέων στοιχείων που προέρχονται από το περιβάλλον σε ήδη υπάρχουσες νοητικές δομές) του κινητικού και του συμβολικού παιχνιδιού και το χαρακτήρα συμμόρφωσης (μετατροπή υπαρχόντων δομών ώστε να γίνει δυνατή η ενσωμάτωση νέων στοιχείων) που έχει το παιχνίδι με κανόνες. Τόσο το κινητικό όσο και το συμβολικό παιχνίδι, σύμφωνα με τον Piaget, δίνουν στο παιδί την ευκαιρία να αφομοιώσει τον εξωτερικό κόσμο στους δικούς του σκοπούς ελαχιστοποιώντας την ανάγκη να συμμορφωθεί προς την εξωτερική πραγματικότητα.

Το κινητικό παιχνίδι, το οποίο δεν περιέχει καθόλου συμβολισμό, εμφανίζεται όταν έχει κατακτηθεί κάποιος βαθμός αισθητηριοκινητικού συντονισμού και περιλαμβάνει την επανάληψη. Οι κατακτήσεις του σταδίου της αισθητηριοκινητικής περιόδου οδηγούν σε

ένα νέο τρόπο σκέψης με κύριο χαρακτηριστικό τη δυνατότητα για συμβολική λειτουργία. Ως αποτέλεσμα της ικανότητας αυτής, δηλαδή της ικανότητας χειρισμού νοητικών εικόνων αντικειμένων που δεν βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον, επεκτείνεται η δυνατότητα του παιδιού να χειρίζεται αντικείμενα, συναισθήματα, εμπειρίες με τρόπο συμβολικό.

Ο Bruner, στο ίδιο πλαίσιο προσέγγισης του παιχνιδιού από μια «γνωστική» σκοπιά, αποδίδει στο παιχνίδι έναν πιο ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση νοητικών ικανοτήτων και τονίζει τη σημασία του στην απόκτηση και προαγωγή γνωστικών ικανοτήτων. Τα παιδιά χειρίζονται αντικείμενα, πειραματίζονται, εξερευνούν, ανακαλύπτουν διάφορες χρήσεις και ιδιότητες. Μέσα στην άνεση και την έλλειψη πίεσης που χαρακτηρίζει το παιχνίδι, το παιδί μπορεί να δοκιμάσει και να διερευνήσει φυσικές ιδιότητες, να πειραματιστεί με συνδυασμούς και να αποκτήσει ικανότητες επίλυσης προβλημάτων.

Τέλος, χρειάζεται να γίνει αναφορά στο Vygotsky (1978) η οποία συνδυάζει συναισθηματικούς και γνωστικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η επιθυμία για παιχνίδι ξεπηδάει από την ανάγκη επίλυσης και κατάκτησης μιας δύσκολης ή μη οικείας κατάστασης. Το παιχνίδι (αναφέρεται κυρίως στο συμβολικό παιχνίδι), δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να υπερβεί τους περιορισμούς που θέτουν τα πραγματικά αντικείμενα και ο χώρος μέσα στον οποίο υπάρχουν και, μέσα από τη δημιουργία μιας «φανταστικής» κατάστασης, να δοκιμάσει συμπεριφορές που απαιτούν μεγαλύτερη οργάνωση και να διευκολυνθεί στη μετάβασή του στον κόσμο των συμβολικών εννοιών.

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), το παιχνίδι δεν είναι απλώς ένα εξέχον χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας, αλλά αποτελεί «μοχλό» στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Το πιο καθοριστικό και διαφοροποιό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ότι, σε όλες τις μορφές και τις εκφράσεις του, κατά τη διάρκειά του το παιδί εξασκεί το μεγαλύτερο δυνατό αυτοέλεγχο. Αυτό συμβαίνει διότι, ακόμα και στην πιο ελεύθερη μορφή του, το παιχνίδι περιέχει κανόνες εσωτερικής φύσης, έστω και αν αυτοί δεν είναι εμφανείς.

Η παραδοχή ύπαρξης κανόνων στο παιχνίδι ανεξάρτητα από τη μορφή του, αποτελεί κεντρικό θέμα στην προσέγγιση του Vygotsky και μας οδηγεί σε αυτό που θεωρεί βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού: τη δημιουργία μιας «φανταστικής κατάστασης». Οι κανόνες του παιχνιδιού σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), δεν είναι κανόνες οι οποίοι προϋπάρχουν, αλλά κανόνες που απορρέουν από την φανταστική κατάσταση και οι οποίοι πρέπει να τηρηθούν για να διατηρηθεί το παιχνίδι.

Η αναπτυξιακή πορεία που ακολουθεί το παιχνίδι μπορεί να περιγραφεί ως ένα συνεχές στο ένα άκρο του οποίου είναι εμφανής η φανταστική κατάσταση και λανθάνοντες οι κανόνες (φανταστικό παιχνίδι) ενώ στο άλλο άκρο είναι εμφανείς οι κανόνες και λανθάνουσα η φανταστική κατάσταση (παιχνίδια με κανόνες, π.χ. σκάκι).

Υπάρχουν τρεις τουλάχιστον τρόποι σύμφωνα με τους οποίους το παιχνίδι είναι «μοχλός» στην ανάπτυξη του παιδιού. Κατ'αρχήν για να είναι εφικτό το παιχνίδι και να διατηρηθεί η φανταστική κατάσταση, το παιδί πρέπει να θέσει και να ακολουθήσει κανόνες εσωτερικής φύσης οι οποίοι διέπουν τις πράξεις και τις ενέργειες του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Έτσι, στο φανταστικό παιχνίδι το παιδί χρειάζεται να ασκήσει μεγάλο αυτοέλεγχο για να μείνει πιστό στους κανόνες του παιχνιδιού του για να το διατηρήσει, πράγμα που ίσως δεν είναι σε θέση να κάνει σε πραγματικές καταστάσεις.

Ένας δεύτερος τρόπος με τον οποίο οι κανόνες του παιχνιδιού μπορούν να γίνουν «μοχλός» ανάπτυξης αναφέρεται στα παιχνίδια ρόλων και στη δυνατότητα που προσφέρουν στο παιδί να υποδυθεί και να δοκιμάσει ρόλους και πράξεις της καθημερινής ζωής, των οποίων τα χαρακτηριστικά μπορεί να μην είναι συνειδητά και ξεκάθαρα στο παιδί έξω από το πλαίσιο του παιχνιδιού.

Τέλος, ακόμα και σε πολύ μικρή ηλικία, το παιχνίδι συμβάλλει στο διαχωρισμό των εννοιών από τα αντικείμενα και έτσι επιτρέπει στο παιδί να συνδέει τις πράξεις του με την έννοια και όχι με το αντικείμενο. Αυτό είναι εφικτό για το μικρό παιδί κατά τη διάρκεια ακόμα και της πιο απλής μορφής φανταστικού παιχνιδιού, όχι όμως και γενικότερα. Είναι σαν να λέμε ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί έχει την

ικανότητα να πετύχει κάτι παραπάνω από αυτό για το οποίο είναι ικανό στην καθημερινή του ζωή.

Με τον τρόπο αυτό το παιχνίδι δημιουργεί «ζώνες επικείμενης ανάπτυξης» και έτσι καθοδηγεί την ανάπτυξη. Η ιδιαιτερότητα που προσλαμβάνει η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» η οποία δημιουργείται μέσω του παιχνιδιού είναι ότι, η διαδικασία του παιχνιδιού είναι αυτή που δημιουργεί τις συνθήκες για λειτουργία σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο, ακόμα και όταν το παιδί παίζει μόνο του. Στο παιχνίδι, το παιδί πάντα ξεπερνάει τον εαυτό του και πηγαίνει πέρα από τη συνηθισμένη, καθημερινή του συμπεριφορά.

Ανεξάρτητα από το ρόλο που αποδίδεται στο παιχνίδι από τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις είναι γεγονός ότι το παιδί, για να είναι σε θέση να παίζει, χρειάζεται να έχει επιτύχει κάποιο βαθμό συναισθηματικής ασφάλειας και οργάνωσης του εγώ. Γενικά, η παρουσία παιχνιδιού θεωρείται ένδειξη ψυχικής υγείας και η απουσία του μπορεί να σημαίνει κάποια ψυχική δυσλειτουργία ή διαταραχή, τόσο σε προσωπικό ψυχικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο διαπροσωπικής συναλλαγής.

2.2. Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού.

Το παιχνίδι διαδραματίζει διπλό ρόλο στη ζωή του παιδιού. Είναι μια φυσική του ανάγκη, αφού μέσα από αυτό εξωτερικεύει την ενεργητικότητά του, αλλά και ένα δικαίωμα, που το ξεχωρίζει από τους ενήλικες. Μάλιστα, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μας γνωστοποιούν ότι ένα παιδί παίζει καθημερινά 6-8 ώρες και συνολικά 15.000 ώρες μέχρι να ξεκινήσει η σχολική του φοίτηση.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι το παιχνίδι έχει ανυπολόγιστη σημασία για το παιδί, επειδή επηρεάζει τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική του ανάπτυξη (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Το παιχνίδι συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη του

παιδιού, γιατί μέσω αυτού το παιδί αποκτά νέες εμπειρίες, τις οποίες τις ενσωματώνει στα ήδη υπάρχοντα νοητικά του σχήματα.

Με αυτό τον τρόπο μπορεί να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του. Όταν αυτές οι νέες εμπειρίες και πληροφορίες είναι παρόμοιες με αυτές που υπήρχαν από πριν, τότε διατηρείται η ισορροπία μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Όταν, όμως, οι καινούργιες εμπειρίες και πληροφορίες διαφέρουν από τις ήδη υπάρχουσες, τότε το άτομο προχωρά σε τροποποίηση των νοητικών σχημάτων, προκειμένου να αφομοιώσει το νέο στοιχείο (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Ταυτόχρονα, καλλιεργείται η συμβολική και αφηρημένη σκέψη του παιδιού, καθώς αυτό καταφέρνει μέσα από παιχνίδια, όπως τα συμβολικά, να αναπτύξει αφηρημένη σκέψη και να κατανοήσει σύμβολα (π.χ. γράμματα και αριθμούς) (ό.π.: 118). Μια ακόμη γνωστική λειτουργία του παιχνιδιού είναι η ανάπτυξη μηχανισμών για επίλυση προβλημάτων και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Το παιδί παίζοντας με άγνωστο υλικό μπαίνει στη διαδικασία να εξερευνήσει το νέο του παιχνίδι με σκοπό να εξοικειωθεί με αυτό. Όταν επιτευχθεί ο στόχος της εξοικείωσης, το παιδί θα προσπαθήσει να το χρησιμοποιήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα, η φαντασία και η εφευρετικότητά του (Ματσαγγούρας, 2003).

Τόσο στα ομαδικά όσο και στα ατομικά παιχνίδια, το παιδί επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να διαφοροποιήσει και να εμπλουτίσει το παιχνίδι στο οποίο συμμετέχει, αναπτύσσοντας έτσι την εφευρετικότητά του (Goldstein, 2003). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της εφευρετικότητας μπορεί να βοηθήσει το παιδί στην επίλυση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2003).

Το παιχνίδι συμβάλλει και στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, του παρέχεται η δυνατότητα να εκφράσει, τόσο τα ευχάριστα όσο και τα δυσάρεστα συναισθήματά του. Εξωτερικεύοντάς τα, καταφέρνει να εκτονώσει οποιοδήποτε «συναισθηματικό βάρος» (π.χ. άγχος) έχει και να διατηρήσει την ψυχική υγεία του. Το γεγονός ότι το παιδί με τη βοήθεια του παιχνιδιού αποφορτίζεται συναισθηματικά,

συνεπάγεται την πορεία του παιδιού προς την συναισθηματική «κάθαρση» (Ματσαγγούρας, 2003). Επιπλέον, το παιχνίδι δίνει στο παιδί την ευκαιρία να συνάψει φιλικές σχέσεις με τους συνομήλικούς του και να εκφράσει μέσα από αυτές όχι μόνο τα συναισθήματά του, αλλά και τις ευαισθησίες του (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Η αξία του παιχνιδιού δεν εντοπίζεται μόνο στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης του παιδιού, αλλά και στον κοινωνικό. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί καταφέρνει να μειώσει ή να αποβάλει τον εγωκεντρισμό του. Ταυτόχρονα, το νεαρό άτομο, κυρίως μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, αναλαμβάνει κάποιους κοινωνικούς ρόλους που ταιριάζουν στο φύλο του και υπακούει σε κοινωνικούς κανόνες (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Το γεγονός ότι υπάρχει ποικιλία παιχνιδιών συνεπάγεται και τη δυνατότητα να παίξει πολλούς κοινωνικούς ρόλους. Έτσι, μπορεί να ανακαλύψει και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτούς (Wiertsema & Κανιόγλου 1998, στο Στόικου & Λαμπάκη, 2005).

Στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού συμβάλλουν κυρίως τα ομαδικά παιχνίδια. Αυτά δίνουν στο παιδί την ευκαιρία να νιώσει μέλος μιας ομάδας, να έλθει σε επαφή με συνομηλικούς του και να συνεργαστεί μαζί τους προκειμένου να πετύχουν κάτι όλοι μαζί. Ανάμεσα στους παίκτες αναπτύσσεται το αίσθημα της εμπιστοσύνης και αυτό της ανάληψης ευθυνών. Εφόσον τα παιδιά παίζουν ομαδικά αισθάνονται ασφαλή, διότι είναι μέρος ενός συνόλου.

Υπολογίζουν ο ένας τον άλλο και αναγνωρίζουν, τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές τους (Wiertsema & Κανιόγλου 1998, στο Στόικου & Λαμπάκη, 2005). Όπως είναι αναμενόμενο, μέσα από τα παιχνίδια τα παιδιά δημιουργούν φίλους. Από έρευνες πληροφορούμαστε ότι τα παιδιά που συνάπτουν φιλικές σχέσεις έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση και μπορούν πιο εύκολα να μπαίνουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση) (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Στα πλαίσια του ομαδικού παιχνιδιού, το παιδί αισθάνεται ασφάλεια, γιατί απουσιάζουν οι πιθανοί κίνδυνοι, που υπάρχουν στην καθημερινή του ζωή. Το γεγονός αυτό, το βοηθά

να απελευθερωθεί και να επιδείξει μια διαφορετική όψη του εαυτού του, η οποία είναι πιο δυναμική. Έτσι, είναι σε θέση να αντιμετωπίσει όσα προβλήματα προκύπτουν στην καθημερινότητά του (Wiertsema & Κανιόγλου 1998, στο Στόικου & Λαμπάκη, 2005).

Το νεαρό άτομο μέσα από τις εμπειρίες που βιώνει κατά τη διάρκεια του ομαδικού παιχνιδιού ανακαλύπτει την ταυτότητά του με αποτέλεσμα να αποφεύγει την απομόνωση και την «προσωπική σύγχυση» (Ματσαγγούρας, 2003). Όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού στη μάθηση, σύμφωνα με τους MaimbolwaSinyangwe & Thomas (1991: 3572-3573) τα διάφορα είδη παιχνιδιού καλλιεργούν διάφορους «τύπους-μορφές μάθησης» και εξυπηρετούν επομένως διάφορους παιδαγωγικούς στόχους.

Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται (MaimbolwaSinyangwe & Thomas (1991), οι γνώσεις που κατακτώνται και οι στάσεις που διαμορφώνονται μέσω των διάφορων ειδών παιχνιδιού είναι:

- Ο απλός-φυσικός συντονισμός

Ο απλός-φυσικός συντονισμός εμπεριέχει αφενός την εξάσκηση του πνεύματος και αφετέρου το συντονισμό ματιού-χεριού ή ματιού-ποδιού. Στο είδος αυτό εντάσσονται παιχνίδια όπως το χτύπημα της σφαίρας στο έδαφος και το κλότσημα μιας σφαίρας στο έδαφος.

- Η απλή σωματική ικανότητα και ευεξία

Η απλή σωματική ικανότητα και ευεξία κατορθώνεται με την αύξηση της ταχύτητας, της δύναμης και του σφρίγγους. Αυτό το στόχο μάθησης εξυπηρετούν παιχνίδια όπως η αναρρίχηση, η κολύμβηση και το τρέξιμο. Ο μέτριος σε πολυπλοκότητα σωματικός συντονισμός. Τα παιχνίδια-δραστηριότητες που εξυπηρετούν το συγκεκριμένο στόχο απαιτούν ποικιλία κινήσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο χορός.

- Ο περίπλοκος φυσικός συντονισμός

Ο περίπλοκος φυσικός συντονισμός προάγεται μέσα από διάφορα αγωνιστικά παιχνίδια (π.χ. ποδόσφαιρο), τα οποία απαιτούν σωματικές δεξιότητες. Βέβαια, για να επιτευχθεί

αυτός ο πολύπλοκος φυσικός συντονισμός, θα πρέπει αυτός που συμμετέχει σε μια τέτοιου είδους δραστηριότητα να λαμβάνει μέρος ενεργητικά στην όλη διαδικασία, να αναλαμβάνει περισσότερους ρόλους και όχι να περιορίζεται σε έναν (π.χ. τερματοφύλακας στο ποδόσφαιρο).

- Η μνήμη

Η μνήμη είναι ένας στόχος μάθησης που καλλιεργείται μέσω της συμμετοχής των παιδιών σε παιχνίδια-δραστηριότητες που απαιτούν είτε βραχύχρονη, είτε μακρόχρονη ανάκληση οπτικών ή ακουστικών ερεθισμάτων.

- Η δημιουργικότητα

Ένας πολύ σημαντικός στόχος που κατακτιέται μέσω των παιχνιδιών είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η έννοια δημιουργικότητα εδώ σχετίζεται με τη δυνατότητα επινόησης μιας παραλλαγής ενός ήδη υπάρχοντος παιχνιδιού. Έτσι, άλλα παιχνίδια ενθαρρύνουν την πρωτοτυπία σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ενώ άλλα απαιτούν τη συνεπή τήρηση κανόνων, με αποτέλεσμα η πρωτοτυπία είτε να λείπει είτε να είναι περιορισμένη.

Στα παιχνίδια που η πρωτοτυπία εκλείπει ή είναι περιορισμένη η νίκη στηρίζεται ολοκληρωτικά στην τήρηση ή όχι των κανόνων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα παιχνιδιού αυτής της κατηγορίας είναι οι παραδοσιακοί χοροί. Η δημιουργικότητα των παιδιών καλλιεργείται με παιχνίδια που προάγουν την ελευθερία έκφρασης και τη φαντασία. Τα παιδιά πολλές φορές αφήνουν τη φαντασία τους ελεύθερη, πρωτοτυπούν και δημιουργούν παιχνίδια που ξεφεύγουν από τα παραδοσιακά στεγανά των κανόνων. Τέτοιου είδους παιχνίδια είναι οι αυθόρμητες δραματοποιήσεις, ο αυτοσχεδιασμός, οι συλλαβογράφοι, η ζωγραφική, η συγγραφή ιστοριών και η σύνθεση τραγουδιών.

- Η ικανότητα πρόβλεψης

Με τον όρο «πρόβλεψη» νοείται η ικανότητα εκτίμησης των μελλοντικών ενεργειών σε μια κατάσταση και των συνεπειών τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα που οδηγούν στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητας είναι τα παιχνίδια στρατηγικής, όπως το σκάκι.

- Η συνεργασία

Η συνεργασία καλλιεργείται μέσα από τα διάφορα ομαδικά παιχνίδια. Η ρύθμιση της συμπεριφοράς σύμφωνα με κανόνες. Όπως η συνεργασία, έτσι και η ρύθμιση της συμπεριφοράς σύμφωνα με κανόνες είναι από τους βασικότερους στόχους της μάθησης και αναπτύσσεται μέσα από τα ποικίλα ομαδικά παιχνίδια. Το παιδί πρέπει να κατανοήσει τους κανόνες που διέπουν το παιχνίδι και να τους ακολουθήσει πιστά.

- Η διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην επιτυχία και την αποτυχία

Το παιδί καλείται μέσα από τα διάφορα παιχνίδια με τα οποία ασχολείται καθημερινά να διαμορφώσει στάσεις απέναντι στην επιτυχία και την αποτυχία. Για να γίνει πραγματικότητα αυτό, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν δραστηριότητες στις οποίες υπάρχει είτε ένας στόχος για επίτευξη της επιτυχίας είτε ένας αντίπαλος για να ηττηθεί το παιδί και να βιώσει την αποτυχία.

- Η ικανότητα ταύτισης και ενσυναίσθησης

Η ταύτιση και η ενσυναίσθηση είναι και αυτοί βασικοί στόχοι της μάθησης, οι οποίοι μπορούν να επιτευχθούν μέσα από μία πληθώρα δραστηριοτήτων. Αυτά τα παιχνίδια-δραστηριότητες έχουν να κάνουν, κατά κύριο λόγο, με την ανάληψη ρόλων σε δραματικές παραστάσεις και με παιχνίδια στα οποία ο θεατής καλείται να ανακαλύψει πώς αισθάνονται οι συμμετέχοντες. Βέβαια σε αυτό το σημείο είναι καλό να σημειωθεί ότι ένα παιχνίδι-δραστηριότητα μπορεί να εξυπηρετεί περισσότερους από ένα στόχους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η Κινητική Ανάπτυξη.

3.1. Η σημασία και ορισμός κινητικής ανάπτυξης

Σημαντικό ρόλο για την κινητική, σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. –Α.Π.Σ. (2003) κατέχει η κίνηση μέσω της φυσικής δραστηριότητας. Η παιδική ηλικία αποτελεί μια από τις κρίσιμότερες περιόδους της ζωής μας διότι εκείνη τη χρονική περίοδο υιοθετούνται συνήθειες στάσεις

οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά, την υγεία μας (Biddle, Gorely & Sensel, 2004).

Για να επιτευχθεί το ομαλό πέρασμα από το στοιχειώδες στο ώριμο στάδιο της κινητικής ανάπτυξης πρέπει να υλοποιηθούν κατάλληλα προγράμματα κινητικών δραστηριοτήτων (Gallahue, & Ozmun, 1998). Σύμφωνα με τον Gallahue (2002), η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία κατέχει εξέχουσα σημασία καθώς η αδυναμία στην ανάπτυξη και εκλέπτυνση βασικών δεξιοτήτων οδηγεί τα παιδιά σε απόγνωση και αποτυχία κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση.

Η τακτική πραγματοποίηση κινητικής δραστηριότητας συμβάλλει στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της δύναμης, της αντοχής της φυσικής κατάστασης, των συναρμοστικών ικανοτήτων, του οπτικοκινητικού συντονισμού (Giagazoglou et al., 2011), στη ρύθμιση του μεταβολισμού, στη ρύθμιση των επιπέδων παχυσαρκίας (Drenowatz et al., 2012; Herman, Nelson, Teutsch, & Chung, 2012,), την πρόληψη καρδιαγγειακών νοσημάτων, τον έλεγχο της αρτηριακής πίεσης κ.α. πολλά ακόμη (Corbin, Lindsey, & Welk 2001).

3.2 Η έννοια της κίνησης

Σύμφωνα με τους Schmidt, Weisberg (2009) η κινητική δεξιότητα (motor skill) ορίζεται ως μια κίνηση όπου καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας της είναι η ποιότητα εκτέλεσής της. Τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της κινητικής δεξιότητας και ορίζονται ως εξής: α) είναι κινήσεις μελών του σώματος εναρμονισμένες με τις απαιτήσεις του χώρου και του χρόνου, β) η επιδέξια κίνηση ελέγχεται και στον έλεγχο αυτό παίρνουν μέρος τόσο οι αισθήσεις, όσο και οι ενδείξεις τις οποίες δίνει στο άτομο αυτή καθεαυτή η επιδέξια κίνηση. Η όραση και η κιναισθήση παίζουν το σπουδαιότερο ρόλο και η απόκτηση των δεξιοτήτων – επιδέξιων κινήσεων επιτυγχάνεται με την ανάληψη του ελέγχου των κινήσεων από την κιναισθήση. Δηλαδή ο έλεγχος των κινήσεων, που αρχικά είναι εξωτερικός ασκείται από την όραση, καθώς προχωρεί η εκμάθηση της δεξιότητας

γίνεται εσωτερικός (κινητική μάθηση) και τον αναλαμβάνει η κιναισθηση, και γ) θεωρητικά οι δεξιότητες δεν διαφέρουν από τη λοιπή συμπεριφορά (Bilodeau 1966, 1969).

3.3. Η σημασία της κίνησης στο παιδί

Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο βιώνουν την κίνηση θετικά. Η έλλειψη όμως, κινητικών δραστηριοτήτων τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία οδηγεί τα παιδιά σε ένα φαύλο κύκλο αύξησης της κινητικής αβεβαιότητας, αποφυγής των κινητικών προκλήσεων, μείωσης της κινητικής απόδοσης και τελικώς αποτυχίας στις κινητικές δραστηριότητες με πιθανές αρνητικές συνέπειες στη συναισθηματική, γνωστική και ψυχοκινητική ανάπτυξη. Συνεπώς η ανίχνευση του βαθμού κινητικής απόδοσης στο νηπιαγωγείο κρίνεται αναγκαία.

Οι πέντε τρόποι προσέγγισης, σύμφωνα με τον T. S.Henricks, όπως περιγράφονται στο άρθρο του με τίτλο “Play as Experience” (2015) είναι:

- Δράση

Η πρώτη προσέγγιση αποτελεί, ίσως την πιο κοινή, καθώς είναι πολλοί οι μελετητές που αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως ένα πρότυπο ατομικής συμπεριφοράς που επαναλαμβάνεται, το οποίο και αποκαλούν δράση. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη άποψη, οι θεωρητικοί παρουσιάζουν το παιχνίδι ως κάτι το οποίο κάνει ο οργανισμός μας, συνήθως κατ’ επιλογή. Οι παίκτες επινοούν και εκτελούν στρατηγικές δράσης, για να κινούν τα σώματα τους εκ προθέσεως και να εκφράζουν τους εαυτούς τους. Σε αυτή την προσέγγιση εργάζονται για χρόνια ψυχολόγοι και μελετητές της συμπεριφοράς των ζώων (ηθολογία).

- Αλληλεπίδραση

Η δεύτερη προσέγγιση υπογραμμίζει τον βαθμό σύμφωνα με τον οποίο το παιχνίδι είναι ένα επαναλαμβανόμενο πρότυπο αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων και των στοιχείων του κόσμου με τα οποία, παίζουν. Η προσέγγιση αυτή, δίνει έμφαση στο ότι οι παίκτες δεν

μπορούν, και τυπικά δεν θέλουν, να «χειρίζονται» τα στοιχεία αυτά, ολοκληρωτικά. Αντίθετα, οι μελετητές αυτοί αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως ένα μοτίβο «δούναι και λαβείν» ή «ισχυρισμός και απάντηση», ενώ σύμφωνα με τον Brian Sutton-Smith (1978), ως «διαλεκτικό» μοτίβο δέσμευσης. Κατά το παιχνίδι, τα άτομα ανακαλύπτουν πως πρέπει να προσαρμοστούν στη κίνηση μιας μπάλας που αναπηδά, στη φιλοδοξία του αντιπάλου πίσω από το δίχτυ, ή στην ολισθηρή επιφάνεια του λόφου που σκαρφαλώνουν. Αυτή η προσέγγιση εκτιμά όμοια εμπλεκόμενα ή δυνητικά αντίθετα στοιχεία, και αποτελεί το επίκεντρο των κοινωνικών μελετών, ακόμα και εκείνων που βρίσκονται στην κοινωνιολογία, στην κοινωνική ψυχολογία και στην εκπαίδευση.

- Δραστηριότητα

Η τρίτη προσέγγιση είναι διαφορετική από τις δύο προηγούμενες καθώς προσδιορίζει το παιχνίδι ως δραστηριότητα και υπερασπίζεται από τους κλάδους της ανθρωπολογίας, της λαογραφίας, και γενικότερα των επιστημών που εστιάζουν στον πολιτισμό των ανθρώπων και τις επιπτώσεις του. Η προσέγγιση, περιγράφει τις συμπεριφορές που συναντιούνται μέσα σε χρονοβόρες και συμβατικές συναντήσεις ανθρώπων, προς παράδειγμα, μια τέτοια συνάντηση θεωρείται μια χαρτοπαιχτική λέσχη, ένας αγώνας ποδοσφαίρου ή μια σχολική γιορτή, όπου πολλές δραστηριότητες συμβαίνουν ή πρόκειται να συμβούν. Σύμφωνα με τους μελετητές που υποστηρίζουν τις δύο πρώτες προσεγγίσεις, μόνο επιλεγμένες δραστηριότητες μέσα από τη συνάντηση, όπως η εμφάνιση των χαρτιών ενός παίκτη, το πέταγμα της μπάλας, ο χορός, μπορούν να θεωρηθούν ως συμπεριφορές που αιτιολογούνται από το παιχνίδι. Ωστόσο τέτοιες στιγμές συνδέονται συνεκτικά και με πολλές άλλες δραστηριότητες όπως την ανάπαυση, το φαγητό, το χειροκρότημα, τον εκνευρισμό κλπ., όπου συνολικά απαρτίζουν τέτοιες συναντήσεις. Όταν παίζουμε, εν γνώση μας εισχωρούμε, ζούμε και «θέτουμε σε κίνηση» περίπλοκες μορφές ύπαρξης ή πλαίσια αντίληψης.

- Διάθεση

Μια τέταρτη προσέγγιση του όρου, υποστηρίζει πως το παιχνίδι είναι μια διάθεση, μια αυτενέργεια, ένας συνεκτικός τρόπος προσδιορισμού του εαυτού μας στον κόσμο, αυτό που η Nina Lieberman (1977) ορίζει ως «διάθεση για παιχνίδι» (playfulness), όπου

αναφέρεται λιγότερο στην ίδια την πραγματική συμπεριφορά και περισσότερο στην ατομική ετοιμότητα να μετατρέπει πολλές δραστηριότητες σε παιχνίδι. Οι άνθρωποι με διάθεση για παιχνίδι (playful people) θεωρείται πως έχουν υψηλά επίπεδα ενέργειας, ενθουσιασμού, δημιουργικότητας και πνεύματος. Καταστάσεις που για κάποιους αποτελούν ρουτίνα, για τους ανθρώπους με διάθεση παιχνιδιού, μετατρέπονται σε γιορτή, έκπληξη και διασκέδαση. Ωστόσο, η αντίθετη της διάθεσης παιχνιδιού, σύμφωνα με τη Sara Smilansky (1968), υποδηλώνει τη μειονεκτική θέση, που μπορεί να βρίσκονται ορισμένα άτομα σωματικά και συναισθηματικά και η οποία είναι ικανή να απειλεί κατάφορα, ίσως ανεπανόρθωτα τη διάθεση παιχνιδιού. Η κατάσταση αυτή γίνεται εμφανής και στα ζώα, τα οποία εμφανίζουν μειωμένη διάθεση για όποια δραστηριότητα παιχνιδιού όταν έχει απειληθεί η σωματική τους ακεραιότητα, με αποτέλεσμα να φοβούνται.

Τέλος, άλλη μια οπτική αυτής της προσέγγισης που πρέπει να σημειωθεί είναι η άποψη ορισμένων θεωρητικών, οι οποίοι έχουν υπερασπιστεί τη σημασία του συνδυασμού, της διάθεσης για παιχνίδι με άλλες δραστηριότητες που θεωρούνται εργασία. Ο εν λόγω συνδυασμός προσφέρει στα εμπλεκόμενα άτομα την ικανότητα να διαχειρίζονται δημιουργικά και χαρούμενα τους δικούς τους όρους ύπαρξης.

- Μέσα σε πλαίσιο

Σύμφωνα με την πέμπτη προσέγγιση, και τελευταία, ορισμένοι θεωρητικοί (Rubin, Fein, και Zandenberg 1983) προσδιορίζουν το παιχνίδι σύμφωνα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό συμβαίνει. Ορίζουν, το παιχνίδι ως συμπεριφορά, η οποία προκύπτει από το σύνολο των περιστάσεων που το προξενούν, το σχηματοποιούν και του δίνουν ενέργεια, το σύνολο αυτό αποτελεί και το πλαίσιο. Συνήθως, το πλαίσιο προηγείται του παιχνιδιού και συνεχίζει να υπάρχει και πέρα από τη λήξη του.

Ενώ επιβεβαιώνεται ή ενισχύεται από τις πράξεις των παικτών αντίθετα, κάποιες φορές ακυρώνεται ή αναδιοργανώνεται. Σύμφωνα με τις θεωρίες του Brian Sutton-Smith, το παιχνίδι δεν είναι μια ευθεία αναγνωρισμένων στοιχείων, που αναπτύσσεται προοδευτικά, αλλά είναι περισσότερο ένα επαναστατικό έργο που αμφισβητεί τις

αναγνωρισμένες αξίες και διερευνά ανεξερεύνητες συμπεριφορές. Το πλαίσιο που υποστηρίζει το παιχνίδι μπορεί να είναι κοινωνικό, πολιτιστικό και ψυχολογικό, ενώ έχει κυρίως συμβολικό χαρακτήρα. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε ένα τέτοιου είδους πλαίσιο συνήθως διαθέτουν λογικές αντιθέσεις ή εντάσεις όπου το παιχνίδι διευθετεί και επιλύει, εκτιμά δεσμεύσεις που απαιτούν περιοδική έμφαση, ή διασυνδέσεις που επωφελούνται από την εξερεύνηση. Το παιχνίδι νοείται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου καθώς το να παίζεις σημαίνει να αντιμετωπίζεις τα πολύτιμα αντικείμενα, τις δεσμεύσεις, τις δομές και τις διαδικασίες της ζωής των ατόμων και των κοινωνιών.

Παράλληλα με τους μελετητές, τα φυσικά μοτίβα, οι σχέσεις με ψυχολογικό, περιβαλλοντικό, και ψυχοβιολογικό χαρακτήρα, διαδραματίζονται παράλληλα σε αυτά τα συμβολικά πλαίσια. Για ακόμα μια φορά, οι μελετητές θεωρούν δύσκολο, ακόμα και ακατάλληλο, να διαχωρίζεις το παιχνίδι από τις ταυτόχρονες πραγματικότητες. Τα όντα παίζουν επειδή ο φυσικός κόσμος, τους επιτρέπει να το κάνουν. Όσο για αυτούς που σχεδιάζουν ή συντηρούν περιβάλλοντα παιχνιδιού, έχει δειχθεί, πως κάποιες εξωτερικές συνθήκες – φυσικά ή τεχνητά δημιουργούμενα – ευνοούν το παιχνίδι (Frost 1992, F.Brown 2003).

Εξίσου σημαντικό, είναι και οι συνθήκες που επικρατούν στα σώματα και στο μυαλό των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με αυτούς τους μελετητές, το παιχνίδι συνδέεται στενά με τη μορφή και τη λειτουργία των ανθρώπων και των ζώων. Κάποιες συνθήκες στη ζωή, συμπεριλαμβανομένου διακριτά επίπεδα ατομικής ανάπτυξης, φαίνονται βέλτιστες για το παιχνίδι. “Παίζουμε επειδή μπορούμε, και επειδή πρέπει”. (T.S. Henricks)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Ψυχοκινητική Ανάπτυξη.

4.1. Βασικές αρχές – Σκοπός – Στόχος.

Οι βασικές αρχές κατά την Γιαγκουδάκη (2009, 2010) πάνω στις οποίες στηρίζεται η Ψυχοκινητική Αγωγή, είναι οι ακόλουθες: α) Να δημιουργήσει τις απαραίτητες

προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν το άτομο στην αυτόνομη δράση, β) Να κατευθύνει και να αναπτύξει το βιωματικό κόσμο του ατόμου, γ) Να ενισχύσει την αισθητηριακή αντίληψη και την κιναισθητική αντίληψη, την αντιληπτικο-κινητική και αισθητηριο-κινητική ικανότητα του ατόμου, δ) Να ενισχύσει την κοινωνική μάθηση μέσω της αντίληψης των σωματικών βιωμάτων και εμπειριών του ατόμου.

4.2. Αναπτυξιακοί Τομείς της Ψυχοκινητικής Αγωγής.

Σύμφωνα με το βιβλίο του Υπουργείου Παιδείας στον τομέα της ψυχοκινητικής ανήκουν οι παρακάτω τομείς: Γνωστικό σχήμα, Αμφιπλευρικότητα, Λεπτή κινητικότητα, Αντίληψη του χώρου, Χρόνος και ρυθμός, Ψυχοκινητικότητα και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, Φυσική αγωγή, Ψυχοκινητικότητα και Δημιουργικότητα. Μέσα από την καθημερινή πράξη ανακαλύπτουμε ότι οι ενότητες εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Επίσης, η «κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη» διατρέχει όλες τις ενότητες.

A) Γνωστικό σχήμα του σώματος

Το παιδί μέσα από τη συνειδητοποίηση και τη βίωση του σωματικού του σχήματος ανακαλύπτει και αποδέχεται τη σωματική του ταυτότητα. Καταφέρνει να κυριαρχήσει στις κινήσεις του, να τις δαμάσει, να χρησιμοποιεί το σώμα του όπως αυτό θέλει και σύμφωνα με τα όρια που του θέτει ο χώρος μέσα στον οποίο κινείται. Έχοντας γνώση των δυνατοτήτων του, προλαβαίνει άσκοπες κινήσεις, απώλεια χρόνου και εσφαλμένες ενέργειες που θα το έφερναν σε σύγκρουση με πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Χρησιμοποιεί το σώμα του ως σημείο αναφοράς και ως άξονα για να προσανατολίζεται στο χώρο (Bergeret, 1988).

B) Αμφιπλευρικότητα

Αμφιπλευρικότητα είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να χρησιμοποιεί κατά τη βούλησή του και τις δυο πλευρές του σώματός του (Abbabie, 1978). Η πλευρίωση κάθε

ατόμου οφείλεται κυρίως σε νευρολογικά δεδομένα. Πολλές φορές όμως είναι αποτέλεσμα της επίδρασης και της πίεσης του κοινωνικού περιβάλλοντος (Abbabie Madeleine, 1978).

Το παιδί με δραστηριότητες διαχωρισμού των δύο πλευρών και ισόρροπης ανάπτυξής τους υποβοηθείται να ανακαλύψει την αμφιπλευρικότητά του. Η συνειδητοποίηση της αμφιπλευρικότητας και το ξεκαθάρισμα της υπεροχής της μιας πλευράς του δίνει σιγουριά στις κινήσεις και άνεση στη συμπεριφορά του. Τέλος, το βοηθάει καθοριστικά στην κατάκτηση της γραφής.

Γ) Αδρή και λεπτή κινητικότητα

Η αδρή ή ολική κινητικότητα αφορά στη συνολικότητα του σώματος και εξαντλείται με ρήματα δράσης όπως: τρέχω, πηδώ, περπατώ, κυλιέμαι, ανεβοκατεβαίνω, αναρριχώμαι κ.α. Η αδρή κινητικότητα πρέπει να προηγείται της λεπτής, διότι «για επιτυχημένη λεπτή κινητικότητα χρειάζεται προηγουμένως απόλυτα παγιωμένη αδρή κινητικότητα σε τέτοιο βαθμό, που αν δώσουμε στα παιδιά του παιδικού σταθμού πρόωρα δραστηριότητες πολύ λεπτής κινητικότητας, υπάρχει κίνδυνος να εμποδίσουμε τη φυσιολογική κινητική ανάπτυξη» (Didriche, 1990).

Οι δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας βοηθούν τα παιδιά να γίνουν ικανά ώστε να χρησιμοποιούν τα χέρια τους με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επιδεξιότητα επιτυγχάνοντας συντονισμό οπτικοκινητικής αντίληψης και λεπτών κινήσεων των χεριών. Η καλλιέργεια και η κατάκτηση της λεπτής κινητικότητας προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να ασχοληθεί με εξειδικευμένες δραστηριότητες, όπως είναι η κατασκευή χειροτεχνιών και η χρήση διαφόρων απλών εργαλείων, με αποτέλεσμα να απολαμβάνει το αίσθημα της χαράς, της δημιουργίας, της ικανοποίησης και της αυτάρκειας. Όλα αυτά τα συναισθήματα το ωθούν να προσδοκά από τον εαυτό του την επίτευξη και άλλων δυσκολότερων στόχων.

Δ) Η αντίληψη του χώρου

Το παιδί, από τη στιγμή που θα γεννηθεί, μαθαίνει εμπειρικά να μετατοπίζεται και να κινείται ελεύθερα στο χώρο που το περιβάλλει. Ωστόσο δεν έχει κατακτήσει ακόμα τη σωστή αίσθηση και αντίληψη του χώρου, που είναι ο προσανατολισμός και η δόμηση του εξωτερικού κόσμου (Κακανά, 1999). Δεν κάνει σαφείς μετακινήσεις ούτε έχει συνείδηση των αποστάσεων. Γι' αυτό πρέπει να το βοηθήσουμε να αισθανθεί και να συλλάβει την έννοια του χώρου. Στην αρχή την έννοια του συγκεκριμένου χώρου (π.χ. της τάξης) και αργότερα την έννοια του ευρύτερου χώρου (Κυνηγού – Φλάμπουρα, 1992).

Με την βοήθεια των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων τα παιδιά μαθαίνουν να προσανατολίζονται στο χώρο σε σχέση με σταθερά σημεία αναφοράς. Γνωρίζει το σώμα του και το χώρο που αυτό καταλαμβάνει καθώς επίσης και το χώρο που κατέχουν τα αντικείμενα σε σχέση με το σώμα. Αντιλαμβάνεται επίσης, το χώρο σε σχέση με τα αντικείμενα, όπως και το χώρο μεταξύ των αντικειμένων. Τέλος, αφού βιώσει όλα τα παραπάνω, είναι ικανό να αναπαραστήσει νοερά το χώρο και να περιγράψει τις διαδρομές που έκανε.

Ε) Χρόνος και ρυθμός

Το παιδί αρχίζει να δομεί το χρόνο με τη συνειδητοποίηση του παρελθόντος, του παρόντος, του μέλλοντος (χθες, σήμερα, αύριο), την κατανόηση των χρονικών διαστημάτων της ημέρας και των εποχών του έτους, καθώς και με την αναγνώριση της ώρας (Κιτσαράς, 1983). Η κατάκτηση της έννοιας του χρόνου έχει ως αποτέλεσμα να μπορεί το παιδί να επαναφέρει στη μνήμη του και να εκφράζει λεκτικά, με την ίδια σειρά που συνέβησαν, γεγονότα και καταστάσεις. Τα στάδια του χρονικού προσανατολισμού είναι η σειρά, η τάξη, η διαδοχή, η σύμπτωση, η κυκλική ανανέωση ορισμένων περιόδων και η διαισθητική μέτρηση του χρόνου. Ο ρυθμός περιλαμβάνει τις έννοιες της σειράς και της τάξης, της ακολουθίας, της διαδοχής, της διάρκειας, της ενδιάμεσης διάρκειας, της εναλλαγής, της αρμονίας, της μεταβατικότητας και της επανάληψης.

ΣΤ) Ψυχοκινητικότητα και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη

Έχοντας ως μέσο επικοινωνίας τη γλώσσα, το παιδί υποβοηθείται μέσα απο ψυχοκινητικές δραστηριότητες, όπως είναι τα ομαδικά παιχνίδια, τα παιχνίδια γνωριμίας να έρθει σε επαφή με τα άλλα παιδιά, να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί. Γίνεται ενεργό μέλος της ομάδας και εξομαλύνονται βαθμιαία οι σχέσεις του, οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές, σε σχέση με τα άλλα παιδιά και με τη νηπιαγωγό.

Z) Φυσική αγωγή

Με τη φυσική αγωγή επιδιώκεται η ανάπτυξη των βασικών φυσιολογικών λειτουργιών καθώς και η απόκτηση όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν μια υγιή προσωπικότητα, όπως το θάρρος, η αυτοπεποίθηση, η πρωτοβουλία, η υπευθυνότητα, ο αλτρουισμός, ο σεβασμός στους κανόνες κτλ. Επίσης και η ρυθμική αγωγή, που είναι μέρος της φυσικής αγωγής, βοηθάει το παιδί στην ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων του, στη διαμόρφωση και την καλλιέργεια της προσωπικότητάς του (Κιτσαράς, 1983).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Κινητικά Παιχνίδια.

5.1. Παράδειγματα και Στόχοι.

5.1.1. Ενότητα : Γνωστικό σχήμα του σώματος

Στόχος: να αποκτήσουν αντίληψη του σώματός τους μέσα από τις κινήσεις τους στο χώρο

Υλικά: ένα μεγάλο χρωματιστό μαντίλι

Δραστηριότητα: τα παιδιά κάθονται σε σχήμα κύκλου. Όποιο παιδί ακουμπήσουμε με το μεγάλο χρωματιστό μαντίλι χτυπάει τα χέρια του, με όποιο τρόπο θέλει (π.χ. τα χτυπάει στα γόνατα ή στο πάτωμα ή στο στήθος ή.....) και λέει το όνομά του. Τα υπόλοιπα παιδιά επαναλαμβάνουν το όνομά του και τις κινήσεις που έκανε.

5.1.2. Ενότητα : Χώρος

Στόχος: Να προσανατολίζονται στο χώρο ανακαλύπτοντας και δημιουργώντας σχέσεις ανάμεσα στις προσωπικές τους κινήσεις και στο άμεσο περιβάλλον.

Υλικά: -

Δραστηριότητα: Με το παράγγελμα «μακριά....μακριά....» τα παιδιά βαδίζουν στο χώρο μακριά από μας. Με το παράγγελμα «κοντά.....κοντά.....» έρχονται κοντά μας. Στη συνέχεια με το παράγγελμα «μακριά....μακριά....» φεύγουν μακριά μας προσέχοντας να μην αγγιχτούν μεταξύ τους. Εμείς στο μεταξύ έχουμε μετακινηθεί σε άλλο σημείο της αίθουσας. Όταν πούμε «κοντά....κοντά....», τα παιδιά έρχονται κοντά μας και γινόμαστε μια μεγάλη σφιχτή αγκαλιά. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται αρκετές φορές. Κάθε φορά όμως μετακινούμαστε σε διαφορετικό σημείο της αίθουσας καλώντας και τα παιδιά κοντά μας.

5.1.3. Ενότητα : Γνωστικό σχήμα του σώματος

Στόχος: Να αποκτήσουν αντίληψη του σώματός τους μέσα από τις κινήσεις τους στο χώρο.

Υλικά: -

Δραστηριότητα: 1^ο στάδιο: Τα λαγουδάκια (παιδιά) βγήκαν από τη φωλιά τους και πήγαν στο λαχανόκηπο. Εκεί βρήκαν πολλά καρότα. Από τη χαρά τους άρχισαν να αγκαλιάζονται, να πηδούν, να κυλιούνται, να τρέχουν εδώ κι εκεί. Ξαφνικά το άκουσμα μιας τουφεκιάς (χτύπημα από πιατίνια) τα έκανε να κρυφτούν τρομαγμένα στη φωλιά τους.

2^ο στάδιο: Ύστερα από λίγο τα λαγουδάκια αποφάσισαν να βγουν από τη φωλιά τους. Βγήκαν το ένα πίσω από το άλλο πατώντας αθόρυβα και κοιτάζοντας γύρω τους προσεκτικά. Άρχισαν να περπατούν κατά μήκος του άλλου τοίχου. Έφτασαν στη γωνία, έστριψαν και προχώρησαν κατά μήκος του άλλου τοίχου. Συνέχισαν έτσι με όλους τους τοίχους. Δεν είδαν τίποτα ύποπτο, γι' αυτό αποφάσισαν να μουν στο λαχανόκηπο (κέντρο αίθουσας).

Άρχισαν να εξερευνούν το χώρο με προσοχή. Περπάτησαν εδώ, περπάτησαν εκεί, πήγαν σε όλες τις μεριές. Κοίταξαν κάτω από τα λάχανα, κοίταξαν πίσω από τα βράχια, κοίταξαν ψηλά στο δέντρο, δεν είδαν τίποτα. Άρχισαν να βγάζουν από τη γη τα καρότα και να τα τρώνε. Όταν χόρτασαν, άρχισαν να χοροπηδούν, να κυνηγάει το ένα το άλλο, να κάνουν θόρυβο.

Από την πολλή φασαρία ξύπνησε ο κηπουρός και άρχισε να φωνάζει τόσο θυμωμένα (ακούγονται χτυπήματα ταμπουρίνου), που τα λαγουδάκια εξαφανίστηκαν όλα με μεγάλα πηδήματα και....πήγαν στη φωλιά τους. Μαζεύτηκαν όλα σε μια γωνίτσα και κάθισαν ήσυχα. Σιγά σιγά ξεχάστηκαν, χαλάρωσαν, τέντωσαν τα κορμάκια τους και άρχισαν να σκέφτονται όμορφες ιστορίες.

5.1.4. Ενότητα : Γνωστικό σχήμα

Στόχος: Η βίωση του σώματος. Να μιμούνται και να αναπαράγουν στάσεις του σώματος και πράξεις με την παρουσία προτύπου.

Υλικά: «Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων» παραμύθι

Δραστηριότητα: Διηγούμαστε το παραμύθι και ταυτόχρονα μιμούμαστε μαζί με τα παιδιά ό,τι κάνει η Αλίκη και τα ζώα.

1^ο στάδιο: Η Αλίκη, ένα μικρό κοριτσάκι, βγήκε στην εξοχή να μαζέψει λουλούδια. Ο ήλιος ήταν δυνατός και η Αλίκη νύσταξε. Κάθισε να ξεκουραστεί κάτω από ένα δέντρο. Ξαφνικά βλέπει μπροστά της έναν ωραίο άσπρο λαγό που της έκανε νόημα να τον ακολουθήσει. Ο λαγός με μεγάλα πηδήματα άρχισε να απομακρύνεται. Η Αλίκη έτρεξε πίσω του να τον προλάβει.

2^ο στάδιο: Η Αλίκη συνέχισε να τρέχει ώσπου βρήκε ένα μπουκαλάκι που επάνω έγραφε «Αν με πεις, θα μεγαλώσεις». Η Αλίκη ήπιε λίγο υγρό και αμέσως άρχισε να μεγαλώνει. Το κεφάλι της, ο λαιμός της, τα χέρια, το σώμα, τα πόδια της, όλα έγιναν πελώρια. Άρχισε να προχωράει στο δάσος με το τεράστιο σώμα της. Τα ζώα που περνούσαν δίπλα της τα έβλεπε μικρά σαν μια σταλίτσα. Τα λαγουδάκια που πηδούσαν, οι αρκουδίτσες

που περπατούσαν, τα πουλάκια που πετούσαν, όλα της φαίνονταν μικρά, μικρούτσικα. Σε λίγο βρήκε ένα κομμάτι κέικ που επάνω του έγραφε: «Αν με φας, θα μικρύνεις».

Η Αλίκη το έφαγε και αμέσως, ενώ ήταν πελώρια, έγινε μικρή, μικρούτσικη. Τα ζώα που περνούσαν δίπλα της, την τρώμαζαν γιατί της φαίνονταν τεράστια και φοβερά. Οι λαγοί ήταν πολύ μεγάλοι και τα πηδήματά τους ήταν κι αυτά μεγάλα. Οι αρκούδες ήταν θηρία πελώρια που περπατούσαν και έτριζε ο τόπος. Τα πελώρια πουλιά πετούσαν με τα μεγάλα απλωτά φτερά τους. Η Αλίκη τρομαγμένη φώναξε: «Θέλω να γίνω όπως ήμουν». Αμέσως έγινε κανονική και άρχισε τότε να περπατάει και τότε να τρέχει χαρούμενη.

Στάδιο χαλάρωσης: Σε λίγο βρέθηκε πάλι να κάθεται στη ρίζα του δέντρου. Κατάλαβε ότι όλα αυτά που έζησε δεν ήταν παρά ένα όνειρο. Κυλίστηκε τότε στο γρασίδι, τέντωσε το κορμί της, χαλάρωσε, έκλεισε τα μάτια και προσπάθησε να θυμηθεί το όνειρό της.

5.1.5. Ενότητα : Χώρος

Στόχος: Να προσανατολίζονται στο χώρο ανακαλύπτοντας και δημιουργώντας σχέσεις ανάμεσα στις προσωπικές τους κινήσεις και στο άμεσο περιβάλλον. Διαδρομές με αλλαγή κατεύθυνσης.

Υλικά: -

Δραστηριότητα: Τα παιδιά πιάνονται και σχηματίζουν κύκλο. Με το σύνθημα περπατούν προς το κέντρο του κύκλου. Με το σύνθημα κάνουν στροφή 180 μοιρών και περπατούν από το κέντρο προς την περιφέρεια του κύκλου. Με το σύνθημα κάνουν στροφή 180 μοιρών και περπατούν προς το κέντρο κ.ο.κ.

Στη συνέχεια γίνονται ποντικάκια που τρέχουν σε διάφορα σημεία που εμείς τους υποδεικνύουμε (π.χ. πόρτα, παράθυρο, βιβλιοθήκη κ.τ.λ.). Όταν ακούσουν «νιάου», πρέπει να κάνουν στροφή 180 μοιρών και να τρέξουν στην αντίθετη κατεύθυνση για να μην τα πιάσει η γάτα. Τα ποντικάκια μαζεύονται στη φωλιά τους, ξαπλώνουν, κουλουριάζονται και μένουν τελείως ακίνητα για να ξεγελάσουν τη γάτα και να την κάνουν να φύγει.

5.1.6. Ενότητα : Συνάντηση και Επικοινωνία του νηπίου με τον άλλο.

Στόχος: Ο άλλος ως εμπόδιο και ως συνεργάτης. Να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αρμονικά με τον άλλο.

Υλικά: Φύλλα από εφημερίδες, στο μισό αριθμό των παιδιών. Μακριά λάστιχα δεμένα στις άκρες.

Δραστηριότητα: Τα παιδιά τρέχουν στο χώρο πιάσμενα ανά δυο από το χέρι, προσέχοντας να μην τραβάει το ένα το άλλο. Σκορπίζουμε τα φύλλα της εφημερίδας στο πάτωμα. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες με βάση ένα χαρακτηριστικό τους: π.χ. η μία ομάδα φοράει κόκκινο λαστιγάκι στο χέρι, η άλλη κίτρινο). Τα παιδιά κινούνται στο χώρο. Με το σύνθημα κάθε παιδί από τη μια ομάδα κάθεται επάνω σε ένα φύλλο εφημερίδας. Κάθε παιδί από την άλλη ομάδα περπατάει χτυπώντας παλαμάκια γύρω από ένα καθισμένο παιδί. Ύστερα το πιάνει με τα δύο χέρια και το βοηθάει να σηκωθεί. Επαναλαμβάνεται με αλλαγή ρόλων.

Τα παιδιά, ανά τρία, κλείνονται μέσα σε λάστιχο (ή μάλλινη κλωστή). Το μεσαίο παιδί (οδηγός) δίνει εντολές για μετακινήσεις και τα άλλα δύο εκτελούν (π.χ. πηγαίνετε ίσια, στρίψτε στη γωνία κτλ.). Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται μέχρι να γίνουν όλα τα παιδιά οδηγοί.

5.1.7. Ενότητα : Χώρος

Στόχος: Να γνωρίσουν τις βασικές έννοιες του χώρου μέσα από την προσωπική τους κίνηση και να τις εκφράζουν με λέξεις όπως: ανάμεσα, μέσα.

Υλικά: Δύο μπαλόνια δεμένα με μακριά κλωστή, τρία στεφάνια, δύο καρεκλάκια, τουβλάκια ή πηγάκια, ένα κουτί. Τοποθετούμε τα υλικά μας με την εξής διάταξη: δύο μπαλόνια κρεμασμένα σε απόσταση τριάντα εκατοστών - στεφάνι - δύο καρεκλάκια πλάτη με πλάτη σε απόσταση τριάντα εκατοστών - στεφάνι - δύο πηγάκια παράλληλα - στεφάνι - κουτί.

Δραστηριότητα:

Τα παιδιά είναι ρούχα που τα άρπαξε ο αέρας από την απλώστρα και τα φυσάει εδώ και εκεί. Λέμα στα νήπια την παρακάτω ιστοριούλα. Μια φορά και έναν καιρό η νύχτα έχασε τα παιδάκια της, έχασε τα αστεράκια της. Άρχισε να κλαίει απαρηγόρητη. Οι άνθρωποι ανησύχησαν.

- Αν συνεχίσει η νύχτα να κλαίει τόσο πολύ, θα μας πνίξει με τα δάκρυά της, είπαν. Κάτι πρέπει να κάνουμε να τη βοηθήσουμε. Ναι, κάτι πρέπει να κάνουμε αλλά τι;
- Εγώ ξέρω πού είναι τα αστερία, σφύριξε ο άνεμος. Τα πήρε η μέρα, τα θέλει για δικά της στολίδια. Τα έχει κρύψει μέσα σ'ένα κιβώτιο και τα φυλάει. Αν θέλετε να τα πάρετε, πρέπει να περάσετε ανάμεσα από δύο γελαστά μπαλόνια, να πηδήσετε μέσα σε μία λίμνη (στεφάνι), να περάσετε ανάμεσα από δύο καρέκλες που τραγουδούν, να πηδήσετε μέσα σε άλλη λίμνη (στεφάνι), να περάσετε ανάμεσα από δύο τοίχους που γκρινιάζουν, να πηδήσετε μέσα σε άλλη λίμνη και όταν βγείτε από τη λίμνη, θα βρείτε το κιβώτιο με τα αστερία. Προσέξτε όμως. Πρέπει να περάσετε ανάμεσα από τα δύο μπαλόνια χωρίς να τ'ακουμπήσετε γιατί γαργαλιούνται. Γελούν δυνατά και θα ξυπνήσουν τη μέρα. Δεν πρέπει να ακουμπήσετε ούτε τα καρεκλάκια όταν θα περάσετε ανάμεσά τους γιατί θα αρχίσουν να τραγουδούν. Να προσέξετε επίσης όταν θα περάσετε ανάμεσά από τους τοίχους. Αν τους ακουμπήσετε, θ'αρχίσουν την γκρίνια, και θα τους ακούσει η μέρα και θα τους κυνηγήσει.

Ένα ένα τα παιδιά κάνουν τη διαδρομή. Όποιο καταφέρει να περάσει ανάμεσα από τα εμπόδια χωρίς να τα ακουμπήσει παίρνει ένα αστεράκι, το βάζει στα ρούχα του και κάνει βόλτες ή χορεύει στον ουρανό (αίθουσα). Όποιο παιδί δεν τα καταφέρει ξαναπροσπαθεί.

Καλό είναι, όταν κάποιο παιδί ακουμπάει τα μπαλόνια, τα καρεκλάκια ή τους τοίχους, τα υπόλοιπα παιδιά να γελούν, να τραγουδούν ή να γκρινιάζουν αντίστοιχα. Όταν όλα τα αστερία βρεθούν πάλι στον ουρανό, χωρίζονται σε τριάδες. Τα δύο αστεράκια πιάνουν τα χέρια τους, τα σηκώνουν ψηλά και κάνουν γεφυρούλα. Το τρίτο περνάει από κάτω, ανάμεσά τους. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.

Η νύχτα είναι πολύ χαρούμενη, που βρήκε τα παιδιά της. Μα ακόμα πιο ευχαριστημένοι είναι οι άνθρωποι που επιτέλους μπορούν να κοιμηθούν ήσυχα.

5.1.8. Ενότητα : Γνωστικό σχήμα

Στόχος: Να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη των μελών τους – κεφάλι, ώμοι, πλάτη, κλπ – και να αποκτήσουν συντονισμό κινήσεων, αυτοέλεγχο και αυτοπεποίθηση.

Υλικά: -

Δραστηριότητα: Ένα πειραχτήρι κουνουπάκι έρχεται και μας τσιμπάει στο κεφάλι! Τα παιδιά χοροπηδούν και χτυπούν ελαφρά το κεφάλι, να διώξουν το κουνούπι. Το ίδιο κάνουν και με τα άλλα μέλη του σώματός τους που εμείς υποδεικνύουμε. Σε δεύτερη φάση, αφήνουμε την περιγραφική μέθοδο με το κουνουπάκι και ονομάζουμε μόνο τα μέλη: κεφάλι, ώμοι, πλάτη κλπ. Εννοείται ότι το κουνουπάκι τσιμπάει ότι εμείς ονομάζουμε. Στην αρχή τηρούμε πάντα την ίδια σειρά ενώ αργότερα, για να αποκτήσει ενδιαφέρον το παιχνίδι, τα μπερδεύουμε. Το κουνουπάκι έφυγε! Επιτέλους, ξαπλώνουμε στον καναπέ μας και ξεκουραζόμαστε.

5.1.9. Ενότητα : Χώρος

Στόχος: Να γνωρίσουν τις βασικές έννοιες του χώρου μέσα από την προσωπική τους κίνηση και να τις εκφράσουν με λέξεις όπως: κατά μήκος, κατά πλάτος.

Υλικά: Δύο παράλληλες γραμμές ζωγραφισμένες στο πάτωμα

Δραστηριότητα: Τα παιδιά είναι μπάλες που χοροπηδούν σε όλο το χώρο. Οι δύο παράλληλες γραμμές γίνονται δρόμος. Τα παιδιά καλούνται να τρέξουν πρώτα κατά μήκος και ύστερα κατά πλάτος του δρόμου.

Στη συνέχεια οι γραμμές γίνονται ποτάμι. Οι πάπιες (τα νήπια) κολυμπούν πρώτα κατά μήκος και ύστερα κατά πλάτος του ποταμού.

Σε επόμενη φάση τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα διασχίζει κατά μήκος το χώρο περπατώντας. Όταν τελειώσει, διασχίζει η άλλη ομάδα το χώρο κατά πλάτος. Αλλάζουν θέσεις και η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται (Κουγιάλη, 1993).

5.1.10. Ενότητα : Αμφιπλευρικότητα

Στόχος: Να ανακαλύψουν και να συνειδητοποιήσουν την επικρατέστερη πλευρά τους.

Υλικά: Μία μπάλα, μία κουρτίνα κρεμασμένη στο παράθυρο.

Δραστηριότητα: Κάθε παιδί τραβάει πρώτα με το δεξί και ύστερα με το αριστερό χέρι την κουρτίνα. Εκφράζει με λέξεις αυτό που κάνει. Κάθε παιδί σβήνει πρώτα με το δεξί και ύστερα με το αριστερό πόδι ένα σημαδάκι στο πάτωμα. Εκφράζει με λέξεις αυτό που κάνει.

Σε επόμενο στάδιο τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Στέλνουν την μπάλα από το ένα παιδί στο άλλο, χρησιμοποιώντας πρώτα μόνο το δεξί χέρι και έπειτα μόνο το αριστερό. Σηκώνονται όρθια στον κύκλο. Σπρώχνουν την μπάλα, το ένα παιδί στο άλλο με το δεξί πόδι. Επαναλαμβάνεται το παιχνίδι. Τώρα σπρώχνουν την μπάλα μόνο με το αριστερό πόδι. Τα παιδιά είναι σε κύκλο. Ένα μικρό αντικείμενο κάνει το γύρο από δεξί χέρι σε δεξί χέρι. Ύστερα κάνει αντίστροφη πορεία περνώντας από αριστερό χέρι σε αριστερό χέρι. Επαναλαμβάνεται. Το αντικείμενο κάνει το γύρο από δεξί πόδι σε δεξί πόδι και ύστερα από αριστερό πόδι σε αριστερό πόδι.

5.1.11. Ενότητα : Γνωστικό σχήμα του σώματος

Στόχος: Να αποκτήσουν αντίληψη του σώματός τους μέσα από τις κινήσεις τους στο χώρο.

Υλικά: -

Δραστηριότητα: Μαζί με τα παιδιά παίζουμε την άσκηση «σεισμός». Όταν φωνάζουμε δυνατά «σεισμός», πρέπει όλοι να κρυφτούμε κάτω από τα τραπεζάκια προσέχοντας να μην προεξέχει, από το χώρο του τραπεζιού, κανένα μέλος του σώματός μας. Αποφεύγουμε να κρυφτούμε στα τραπέζια που βρίσκονται κοντά στα παράθυρα. Όταν

πούμε «τέλος σεισμού», βγαίνουμε όλοι με τάξη έξω από την αίθουσα και στεκόμαστε σ' ένα χώρο που σε περίπτωση πραγματικού σεισμού είναι ασφαλής.

5.1.12. Ενότητα : Χώρος

Στόχος: Να προσανατολίζονται στο χώρο και να μετακινούνται σε αυτόν ανακαλύπτοντας και δημιουργώντας σχέσεις ανάμεσα στις προσωπικές τους κινήσεις και στο άμεσο περιβάλλον.

Υλικά: Ένας σαλίγκαρος ζωγραφισμένος στο πάτωμα ή σχηματισμένος με σκοινί.

Δραστηριότητα: Τα νήπια μαθαίνουν να οδηγούν. Τρέχουν με προσοχή, πατούν φρένο, γκάζι, κόρνα κλπ. Για να πάρουν δίπλωμα οι υποψήφιοι οδηγοί πρέπει να περάσουν τις εξετάσεις. Με το αυτοκίνητό τους θα διανύσουν το σαλίγκαρο χωρίς να ακουμπήσουν τη γραμμή. Όταν θα φθάσουν στο κέντρο, θα γυρίσουν με την «όπισθεν». Οι υποψήφιοι οδηγοί κάνουν την ίδια διαδρομή του σαλίγκαρου (εμπρός και όπισθεν) χωρίς να καθοδηγούνται από το σχήμα (δεν υπάρχει πλέον το σχήμα του σαλίγκαρου κάτω). Οδηγουν το αυτοκίνητό τους στο χώρο. Επιτέλους, πήραν το δίπλωμα! Ξαπλώνουν και σκέφτονται μακρινά ταξίδια που θα κάνουν με το αυτοκίνητό τους.

5.1.13. Ενότητα : Γνωστικό σχήμα του σώματος

Στόχος: Να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη του σώματός τους, να γνωρίσουν τις δυνατότητες του και να αποκτήσουν συντονισμό κινήσεων και αυτοέλεγχο.

Υλικά: Ένας μεγάλος καθρέπτης

Δραστηριότητα: Τα παιδιά στέκονται μπροστά στον καθρέπτη. Εκτελούν εντολές όπως: κουνήστε το κεφάλι, κλείστε το ένα μάτι, κουνήστε το δεξί χέρι, γελάστε, κλάψτε, χτυπήστε κάτω το πόδι κ.ά.. Λέμε την ιστοριούλα: Υπάρχει κάπου μία χώρα που τη λένε Ίδια. Περίεργο όνομα ε; Τη λένε έτσι γιατί όλοι εκεί κάνουν τα ίδια πράγματα. Ότι κάνει ο ένας το κάνει και ο άλλος.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Το ένα παιδί έχει έρθει από τη χώρα που τη λένε Ίδια και κάνει ότι κάνει και το παιδί που βρίσκεται απέναντί του (καθρέφτισμα). Αλλάζουν ρόλους. Επισημαίνεται ότι οι κινήσεις πρέπει να είναι αργές και κοφτές, σαν ρομπότ, για να μπορεί να τις παρακολουθεί και να τις αναπαραγάγει το νήπιο που ήρθε από την Ίδια.

5.2. Πως επηρεάζουν τα κινητικά παιχνίδια την Δημιουργικότητα των παιδιών.

Η έννοια της δημιουργικότητας συναντάται σε πολλούς ερευνητές όπως οι Guilford (1950), Getzels και Jackson (1962), Wallach και Kogan (1965), Torrance (1968) και τα πορίσματά τους συνέβαλλαν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γνωστικής προσέγγισης του παιδικού ψυχισμού.

Η δημιουργικότητα σαν ευρύτερη έννοια – ορισμός συνδέεται και κάποιες φορές συγχέεται με τους καλλιτέχνες. Μια τέτοια θεωρία δεν είναι πλέον αποδεκτή. Σύμφωνα με τους Anway, Shamim, Har (2012), η δημιουργικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό των ανθρώπων που έχει να κάνει με την παραγωγή νέων και πρωτότυπων ιδέων.

Η ικανότητα ενός ανθρώπου να παράγει έργο πρωτότυπο, το οποίο μπορεί να ανταποκρίνεται στους περιορισμούς της κάθε εργασίας που εκτελεί σύμφωνα με τους Lupart και Georgsdottir (2004) είναι η δημιουργικότητα. Όταν ένας άνθρωπος βλέπει τα πράγματα γύρω του με ασυνήθιστο τρόπο, διαφορετικό από όλους τους υπόλοιπους ανθρώπους, όταν διακρίνει προβλήματα, όταν οι γύρω του δεν τα βλέπουν και δεν τα εντοπίζουν, χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα. Το δημιουργικό άτομο, προσπαθεί να κάνει καινούργιες και πρωτότυπες δοκιμές, και χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να δώσει ασυνήθιστες λύσεις γι' αυτά τα προβλήματα που τις περισσότερες φορές είναι πολύ πιο αποτελεσματικές (Κουδιγκέλη, 2011).

Ο Piaget (1960), όρισε τη δημιουργικότητα ως μια διαδικασία την οποία διεξάγει το άτομο με σκοπό την επισήμανση και την επίλυση προβλημάτων, την εξερεύνηση και τον πειραματισμό. Πρόκειται για μια πνευματική ενέργεια του ατόμου που συνεπάγεται σεβασμό και μελετημένη λήψη αποφάσεων.

Κατά τον Bruner (1962), η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης και είναι η ενέργεια του ατόμου από την οποία προκύπτει μια ξεχωριστή και αποτελεσματική έκπληξη (effective surprise).

Κατά τον Wallas (1926), η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα επιμέρους στάδια: 1. Η προετοιμασία (preparation) 2. Η επώαση (incubation) 3. Η διαφώτιση (illumination) 4. Η επαλήθευση (verification) Το γεγονός ότι οι ερευνητές έχουν προσδιορίσει τα παραπάνω στάδια που εμπλέκονται στη δημιουργική διαδικασία, δεν θα πρέπει να μας κάνει να πιστεύουμε ότι η έννοια της δημιουργικότητας είναι μια εσωτερική διαδικασία, κτήμα λίγων προικισμένων ανθρώπων. Το αντίθετο μάλιστα. Η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί και να καλλιεργηθεί σε όλους τους ανθρώπους.

Ο Taylor (στο Μπουρνέλη, Ν., 2002) χωρίζει τη δημιουργικότητα σε 5 επίπεδα:

- Επίπεδο Εκφραστικής Δημιουργικότητας (αυθορητισμός και ελεύθερη κίνηση της δημιουργικότητας χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία τόσο στις δεξιότητες όσο στην πρωτοτυπία του δημιουργικού έργου).
- Επίπεδο Παραγωγικής Δημιουργικότητας.
- Επίπεδο Επικοινωνιακής Δημιουργικότητας
- Επίπεδο Πρωτότυπης Δημιουργικότητας
- Επίπεδο Πηγαίας Δημιουργικότητας.

Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας δουλεύουμε το επίπεδο της εκφραστικής δημιουργικότητας. Οι προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν σε ένα άτομο να καταστεί δημιουργικό σε ένα τομέα είναι : Οι φυσικές του κλίσεις, ο πλούτος των εμπειριών, η ελευθερία.

Ο Rogers ως ευνοϊκές εσωτερικές συνθήκες θεωρεί:

- Τη διάθεση του ατόμου να παραμείνει ανοικτό και έτοιμο να δεχθεί νέες εμπειρίες.

- Την ύπαρξη ικανότητας αυτοεκτίμησης του δημιουργικού του έργου, το οποίο θα πρέπει να εκφράσει μέρος του εαυτού του δηλαδή τα αισθήματα, τη σκέψη, τον πόνο και την έκσταση.

Οι εξωτερικές ευνοϊκές συνθήκες θεωρεί:

- Εξασφάλιση κλίματος ασφάλειας και ελευθερίας για το δημιουργικό έργο.
- Απουσία εξωτερικής αποτίμησης των αποτελεσμάτων της δημιουργικής εργασίας.
- Πλήρης κατανόηση των προβλημάτων και γενικά του κόσμου του δημιουργικού ατόμου.

Οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες έχουν σκοπό να δημιουργούν καταστάσεις προβληματισμού και να ωθούν το παιδί να επινοεί πρωτότυπες ιδέες για την επίλυσή τους (π.χ. ένα στεφάνι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν διαστημόπλοιο, σαν τούνελ, σαν λίμνη και ό,τι άλλο μπορεί να φανταστεί το παιδί). Προάγεται έτσι η δημιουργικότητα του παιδιού, αναπτύσσεται η φαντασία του και εδραιώνεται η αυτοπεποίθησή του.

Το παιχνίδι κατευθύνεται και υποκινείται από εσωτερικούς κανόνες, αλλά οι κανόνες αφήνουν χώρο για δημιουργικότητα. Το παιχνίδι έχει πάντα κάποια δομή, που απορρέει από τις ιδέες των παικτών. Στο ομαδικό παιχνίδι οι κανόνες πρέπει να είναι κοινά αποδεκτοί. Η θεωρία του Vygotsky έχει στηριχτεί στους κανόνες του παιχνιδιού, καθώς με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους και να συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες. Οι κανόνες δεν είναι απόλυτοι και μπορούν να αλλάζουν ανάλογα με τις συνθήκες. Το κάθε είδος παιχνιδιού υποστηρίζεται από διαφορετικούς κανόνες, π.χ. άλλοι είναι οι κανόνες για ένα παιχνίδι κατασκευών και άλλοι για ένα παιχνίδι ρόλων.

Το παιχνίδι χρειάζεται ένα βαθμό νοητικής και ψυχολογικής απομάκρυνσης από την πραγματικότητα. Η θεωρία του Huizinga είναι βασισμένη στο γεγονός ότι το παιχνίδι αποτελεί τη βάση των κοινωνικών καινοτομιών. Οι ερευνητές δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στο ρόλο του παιχνιδιού για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της

ικανότητας κάποιου να μπορεί να κατευθύνει τη σκέψη του έξω από τις νόρμες της καθημερινής πραγματικότητας.

Η σημασία της φαντασίας είναι εμφανέστατη στα παιχνίδια ρόλων, όπου τα παιδιά δημιουργούν και υποστηρίζουν νέους χαρακτήρες. Να σημειωθεί ότι στο έντονο σωματικό παιχνίδι (rough and tumble play) τα παιδιά δεν παλεύουν αλλά κάνουν ότι παλεύουν. Αλλά και σε άλλα είδη παιχνιδιού, όπως στο κατασκευαστικό παιχνίδι η φαντασία παίζει πρωταρχικό ρόλο, π.χ. όταν τα παιδιά φτιάχνουν το κάστρο των ιπποτών, αυτό δεν είναι πραγματικό αλλά συμπεριφέρονται στο παιχνίδι τους σαν να είναι πραγματικό.

Το παιδί είναι ενεργητικό και σε εγρήγορση αλλά δεν έχει ένταση και εκνευρισμό. Στο παιχνίδι το παιδί πρέπει να έχει έλεγχο της συμπεριφοράς του, να προσέχει τους κανόνες και γενικά να είναι σε μια κατάσταση εγρήγορσης. Μερικές φορές υπάρχει ένταση στο παιχνίδι των παιδιών και, όταν αυτή η ένταση προκαλεί στρες, η δραστηριότητα δεν είναι παιχνίδι.

Ο Mihalyi Csikszentmihalyi (1990) έχει μιλήσει για τη ροή του νου, την ώρα που παίζει το παιδί. Θεωρεί ότι οι άνθρωποι είναι ευτυχισμένοι όταν βρίσκονται σε κατάσταση ροής, σε ένα είδος εσωτερικής έμπνευσης, που προκαλεί έντονη συγκέντρωση και εστίαση σε κάποια ασχολία. Ο ίδιος περιγράφει τη ροή ως «την πλήρη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα. Το «εγώ» απουσιάζει. Ο χρόνος ρέει αρμονικά. Κάθε δράση, κίνηση, σκέψη αναδύεται με αρμονική συνέχεια από την προηγούμενη, σαν ένα μουσικό κομμάτι τζαζ. Συμμετέχει ολόκληρη η ύπαρξη και αξιοποιούνται στο έπακρο όλες οι ικανότητες».

Η προσοχή είναι στραμμένη στη δραστηριότητα και η αίσθηση του χρόνου και του εαυτού είναι μειωμένη. Ο νους είναι στραμμένος σε ιδέες, οι κανόνες και οι εξωτερική πραγματικότητα δεν έχει μεγάλη σημασία. Αυτή η κατάσταση του νου είναι ιδανική για τη δημιουργικότητα και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Τα παιδιά δρουν μέσα και έξω από το παιχνίδι, ανάλογα με τις επιθυμίες τους και το περιβάλλον τους. Το παιχνίδι έχει

μία συνέχεια, που σημαίνει ότι δεν μπορεί να γίνει σαφής διάκριση ανάμεσα στο «παίζω» και στο «δεν παίζω».

Η δημιουργικότητα είναι η πιο ελεύθερη μορφή της έκφρασης για τα παιδιά, η διαδικασία της δημιουργίας είναι πολύ πιο σημαντική από το αποτέλεσμα. Η μεγαλύτερη ικανοποίηση που μπορεί να πάρει ένα παιδί είναι η δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης. Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να δημιουργήσουν μέσα από κάθε δραστηριότητα που κάνουν. Αποκτούν εμπειρίες δημιουργώντας τα βοηθούν να εκφράσουν και να αναγνωρίσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους, να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους, να βρουν λύση στο εκάστοτε πρόβλημα που προκύπτει και να πειραματιστούν με νέες ιδέες.

Επίσης, οι δημιουργικές δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν τα ταλέντα τους και τη μοναδικότητά τους. Για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των παιδιών για δημιουργία και έκφραση, αποτελεσματικό είναι να παρέχουμε δραστηριότητες που να είναι βασισμένες στα ενδιαφέροντά τους. Η παροχή όσο το δυνατόν περισσότερων ερεθισμάτων για να ανακαλύψουν και τα ίδια τα παιδιά τι τους αρέσει περισσότερο.

Όσο μεγαλύτερη ποικιλία ερεθισμάτων έχουν (ακόμη και από άλλες κουλτούρες) τόσο ευρύτερο θα είναι το φάσμα της δημιουργικότητάς τους. Μία πληθώρα εμπειριών με ανθρώπους και καταστάσεις έξω από την καθημερινότητά τους θα τα βοηθήσει να εμπλουτίσουν το υλικό που θα ενσωματώσουν στο παιχνίδι τους.

Η ενίσχυση της δημιουργικής διαδικασίας, προκύπτει από τα ίδια τα παιδιά όταν αυτά κάνουν τις επιλογές τους. Οι συχνές ευκαιρίες και ο αρκετός χρόνος να παίζουν και να εξερευνήσουν τα υλικά με τα οποία θα εκφραστούν. Να πειραματιστούν με το βάρος, την υφή, τη μυρωδιά, κάποιες φορές ακόμα και με τη γεύση τους. Αυτά που μαθαίνουν κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας είναι πολύ πιο σημαντικά. Ακόμη και στις περιπτώσεις που η προσπάθεια δεν είναι επιτυχημένη, παραμένουμε υποστηρικτικοί.

Ένα από τα πιο σημαντικά είδη των δραστηριοτήτων των παιδιών είναι το παιχνίδι. Δημιουργικό παιχνίδι υπάρχει όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν οικεία υλικά με

νέους ή ασυνήθιστους τρόπους, και όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων και παιχνίδι φαντασίας.

Το παιχνίδι ενισχύει το δημιουργικό πνεύμα και θρέφει την ψυχή ενός παιδιού. Αλλά δυστυχώς πολλοί γονείς παρερμηνεύουν και υποτιμούν την αξία του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών. Το παιχνίδι ενισχύει την σωματική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη και προσφέρει μια εξαιρετική ευκαιρία για την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στην κοινωνία μας.

Το παιχνίδι θα πρέπει να είναι το αποτέλεσμα των ιδεών των παιδιών και να μην κατευθύνεται από τον ενήλικο. Τα παιδιά να μπορούν να εκφραστούν μέσα από το παιχνίδι και να παίξουν με βάση δικές τους εμπνεύσεις.

Ο στόχος είναι να τονωθεί το παιχνίδι και να ενθαρρυνθεί η ικανοποίηση που παίρνουν τα παιδιά από το παιχνίδι είτε με άλλα παιδιά είτε μόνα τους. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να βρουν νέους και ασυνήθιστους τρόπους να χρησιμοποιήσουν το υλικό που έχουν.

Οι νέες και πρωτότυπες ιδέες είναι και ο στόχος. Αποφεύγουμε παιχνίδια και δραστηριότητες που δίνουν έτοιμες λύσεις στα παιδιά εμποδίζοντας τη φαντασία τους να μεγαλουργήσει. Φυσικά υπομένουμε την ακαταστασία που θα ακολουθήσει, αυτό είναι το μόνο τίμημα, τα οφέλη όμως που θα προσφέρει όλη αυτή η διαδικασία στα παιδιά αποδεικνύουν ότι αξίζει τον κόπο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Μουσική και παιχνίδια κίνησης.

6.1. Μουσικοκινητική Αγωγή και Εκπαίδευση.

«Μουσική» σύμφωνα με την παράδοση σήμαινε την προστασία κάθε τέχνης από τις μούσες. Πρώτη φορά συναντάται με τη σημερινή της σημασία τον 4^ο αιώνα π.Χ. Κατά τη διάρκεια της αρχαιότητας και του Μεσαίωνα πέρασε στις γλώσσες σχεδόν όλων των

λαών της Ευρώπης και της Μέσης Ανατολής και σταδιακά κατά τους νεότερους χρόνους έγινε διεθνής.

Σήμερα δίνοντας τον ορισμό της μουσικής θα λέγαμε ότι πρόκειται για την τέχνη που συνδυάζει τους ήχους με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι αρεστό στην ακοή. Η δύναμη της μουσικής και η επιρροή που ασκεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην ψυχοσύνθεση των ατόμων έχει τονιστεί στο παρελθόν από αρκετούς ερευνητές. Από την εποχή της Αρχαίας Ελλάδας ως τις μέρες μας έχουν καταγραφεί πολλές σχετικές απόψεις. Οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι και οι Ρωμαίοι, θεωρούσαν τη μουσική σημαντικό παράγοντα της ανάπτυξης του ανθρώπου και αναγκαίο τμήμα της παιδείας και αγωγής του.

Οι αρχαίοι Έλληνες πίστευαν πως η μουσική ήταν το ουσιαστικότερο μέρος της καλλιέργειας και της μόρφωσης τους, γι' αυτό άλλωστε ονόμαζαν τον πραγματικά μορφωμένο άνθρωπο ως «ο μουσικός ανήρ». Θα μπορούσαμε να πούμε πως φαίνεται να επιβεβαιώνεται η πεποίθηση των αρχαίων Ελλήνων ότι, η γυμναστική κρατάει σε φόρμα το σώμα όπως και η μουσική ασκεί τον εγκέφαλο και τον κρατάει σε εγρήγορση.

Η μουσική ωρίμαζε τον άνθρωπο στο να αισθάνεται, να σκέπτεται και να πράττει. Η μουσική αποτελεί ένα απαραίτητο κομμάτι της εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τον τρόπο που αντιμετωπίζεται πολλές φορές στην εποχή μας.

Η μουσική θεωρούταν ανέκαθεν ότι ήταν το σπουδαιότερο μέσο μόρφωσης της ψυχής του ανθρώπου, γι' αυτό μάλιστα κατά την προϊστορική περίοδο προσέδιδαν στη μουσική υπερφυσικές δυνάμεις όπως η θεραπεία ασθενών και η εξημέρωση των άγριων θηρίων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο Θεμιστοκλής για τον οποίο θεωρούσαν πως δεν είχε ολοκληρωμένες γνώσεις επειδή δεν είχε μάθει καλά τη μουσική. Συγκεκριμένα ο Πρωταγόρας υποστηρίζει πως οι μουσικοδιδάσκαλοι αναγκάζουν τις ψυχές των παιδιών να εξοικειώνονται με τους ρυθμούς και τις αρμονίες της μουσικής έτσι ώστε να γίνουν

ήρεμοι άνθρωποι και αφού ενστερνιστούν τον καλό ρυθμό να γίνουν και χρήσιμοι λόγω και πράξει, διότι ολόκληρη η ζωή του ανθρώπου έχει ανάγκη από τον καλό ρυθμό και την αρμονία.

Όπως φαίνεται παραπάνω οι αρχαίοι φιλόσοφοι είχαν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τη μουσική και τη θεωρούσαν ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης απαραίτητο για έναν ολοκληρωμένο και καλλιεργημένο άνθρωπο. Βέβαια μέχρι να λάβει τη θέση που της αρμόζει στη ελληνική εκπαίδευση χρειάστηκε να περάσουν πολλά χρόνια σε σύγκριση με την υπόλοιπη Ευρώπη.

Ο συνδυασμός παιχνιδιού, με τον ήχο, τη διάκρισή του και μετά με το ρυθμό, την κίνηση, την έκφραση, τον αυτοσχεδιασμό, δίνει ευκαιρία στο παιδί, απελευθερωμένο πια, να παίζει και να χαρεί, να αυτονιμηθεί, να αποκτήσει δεξιότητες : α) να κατακτήσει μέσα απ'όλα αυτά, τα μέλη του σώματος του, να μπορεί να τα ελέγχει, μέσα από τη λεπτή ή αδρή κινητικότητα, β) να κατακτήσει τον άμεσο και έμμεσο χώρο, γ) ν'αρχίσει να γίνεται κυρίαρχο παντού, όσο το δυνατό πιο πολύ. Είναι κάτι που το χαίρεται, το ενθουσιάζει, γι'αυτό και συνεχώς το επιδιώκει, δ) το βοηθά στην εξέλιξη των νοητικών λειτουργιών του, ε) μαθαίνει να αποδέχεται τα άλλα παιδιά και τα άλλα με τη σειρά τους το ίδιο.

Το μουσικό παιχνίδι παίρνει διαστάσεις πολύ σημαντικές, γιατί μέσα από αυτό θα «μορφώσουμε» το αυτί και αυτό με τη σειρά του θα οργανώσει την ισορροπία, του εσωτερικού και εξωτερικού του κόσμου. Όταν η βοήθεια γίνει με έμμεσο τρόπο, το παιδί τη δέχεται ευχάριστα. Γιατί, ενώ η άμεση γνώση φαντάζει σκληρή και επιθετική στο παιδί, η έμμεση γνώση, που παίρνει παίζοντας, του αρέσει και την τοποθετεί στο μυαλό του ήρεμα και με ωραίο τρόπο.

Το «μουσικό παιχνίδι» μετατρέπεται σε «παιχνίδι μάθησης». Από μόνη της η μουσική δεν μας βοηθούσε και τόσο στον τελικό στόχο, ειδικά σε αυτές τις μικρές ηλικίες. Τα εικαστικά, το θεατρικό παιχνίδι και ο χορός θα είναι πάντα «αδελφές καταστάσεις». Με αυτόν τον τρόπο προσδοκούμε να αγγίξουμε την ουσία των πραγμάτων που είναι η

προσέγγιση των παιδιών με τις τέχνες, μέσα από τη βιωματική μάθηση και να πάρουμε, από την κάθε μια χωριστά και από όλες μαζί, τη καλλιτεχνική αγωγή που οδηγεί στην ομορφιά. Η αισθητική της ομορφιάς να γίνει στα παιδιά τρόπος ζωής.

Είναι επιστημονικά θεμελιωμένη η θετική επίδραση της μουσικής αγωγής στην ανάπτυξη τους παιδιού, ιδιαίτερα της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας στη ψυχική του ισορροπία, στην ικανότητα αντίληψης και συγκέντρωσης, στην αυτοπειθαρχία, στη κοινωνική ευαισθησία, στην εμφάνιση των φόβων, στη παραγωγή αυθόρμητων βιωμάτων, στην ανακάλυψη, στην αυτοέκφραση και στη δημιουργία.

Εν τέλει, σχετικές έρευνες έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα πως οι τέχνες συγκροτούν ένα αντίβαρο στην αναλυτική σκέψη η οποία κυριαρχεί σε πεδία όπως τα μαθηματικά και οι θετικές επιστήμες, μας δίνουν την αίσθηση της ολότητας και ενεργοποιούν το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου.

Έχουν διατυπωθεί πρόσφατα επιχειρήματα γύρω από τις λειτουργίες του εγκεφάλου που φαίνεται να επιβεβαιώνουν τις ειδικές λειτουργίες του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου ως κάτι εντελώς διαφορετικό και ξεχωριστό από την εννοιολογική σκέψη και ιδιαίτερα από τη γλώσσα.

Επίσης έχει επισημανθεί από επιστημονικές μελέτες πως παρόλο που οι γενετικές επιρροές είναι σημαντικές, υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι η μουσική εκπαίδευση αλλάζει τον εγκέφαλο και όσο πιο γρήγορα αρχίζει η μουσική διδασκαλία, τόσο μεγαλύτερες είναι οι αλλαγές. Αυτές οι μεταβολές μπορούν να εμφανιστούν στη δομή (μορφολογικές οι ανατομικές αλλαγές) και στη λειτουργία (στις εγκεφαλικές δραστηριότητες από την άποψη της εγκεφαλικής ροής του αίματος).

Τα μουσικά παιχνίδια, τα μικρά μουσικά δρώμενα, τα τραγούδια με δραματοποίηση και οι ενεργητικές μουσικές ακροάσεις μπορούν να υπάρξουν από μόνα τους σε κανονικές διδακτικές ώρες και να προσφέρουν πολλά στα παιδιά μέσα από τον ήχο, τον ρυθμό, την κίνηση, τη φαντασία, τον αυτοσχεδιασμό, τη δημιουργία που όλα μαζί αγκαλιάζουν την

μουσικοκινητική, την ψυχοκινητική, το θεατρικό παιχνίδι και τα εικαστικά και το χορό. Μπορούν ακόμα να αποτελέσουν μέρος ενός project στο οποίο θα βοηθήσουν πολλοί ώστε να ολοκληρωθεί βιωματικά το όλο θέμα, μέσα από το οποίο θα πάρουν γνώσεις παίζοντας.

Ο στόχος βέβαια της μουσικής στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο η ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά η έμφαση στον πολιτισμό, η διδαχή της μουσικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας, ως μέσον εξερεύνησης των πολιτισμών και κυρίως η καλλιέργεια δημιουργικών και εκφραστικών δεξιοτήτων. Η μουσική μπορεί να λειτουργήσει και ομαδικά, αφού έχει εξαιρετική επίδραση στην ατμόσφαιρα και το συντονισμό μιας ομάδας. Δίνει μία αίσθηση ηρεμίας ή αντίθετα, κεντρίζει τους παίκτες για κινήσεις γεμάτες ένταση.

Κανείς δεν θα μπορούσε να φανταστεί τη ζωή του χωρίς μουσική. Η μουσική είναι ένα μέσο έκφρασης της χαράς για ζωή. Η μουσική μπορεί να διεγείρει και να χαλαρώσει, αποτελεί τη βάση για δημιουργική δράση και πειραματισμό και διεγείρει τη φαντασία. Η μουσική αγωγή αποτελεί σημαντικό τομέα της όλης αγωγής και ειδικότερα της Αισθητικής Αγωγής, η οποία διευρύνει τους ορίζοντες και καλλιεργεί την προσωπικότητα των μαθητών στο χώρο των έργων της τέχνης και των πνευματικών αξιών γενικότερα.

Η μουσική ως γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται αυτόνομα στο σχολείο σκοπεύει στην καλλιέργεια της αισθητικής ικανότητας και ευαισθησίας, στην ανάπτυξη της κατανόησης και απόλαυσης της Μουσικής και στην απελευθέρωση των δημιουργικών δυνατοτήτων των παιδιών. Ωστόσο δεν αποτελεί ένα αντικείμενο που παραμένει σε απομόνωση από τους υπόλοιπους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Υπάρχουν παράμετροι των άλλων τομέων, που είτε σχετίζονται με διάφορες έννοιες της Μουσικής και ενισχύουν τη βαθύτερη κατανόηση τους, είτε ενδυναμώνουν τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στη Μουσική (Παπαζάρης, Πατσαντζόπουλος, Μαγιάλου 2003).

Η μουσική σαν ένας κλάδος της Αισθητικής Αγωγής είναι ένα απαραίτητο κομμάτι της ζωής του ανθρώπου που τον ευχαριστεί, τον ξεκουράζει και παράλληλα του εξάπτει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα.

Το παιχνίδι συνηθίζεται να χρησιμοποιείται ως μέθοδος της εκπαίδευσης κυρίως στην προσχολική και στη σχολική ηλικία. Το μουσικό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ένας έμμεσος τρόπος διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί δέχεται τη γνώση παίζοντας.

Επίσης μπορεί πολύ εύκολα να γίνει και παιχνίδι μάθησης, προσφέροντας στα παιδιά την έμμεση γνώση μέσα από τη χαρά, την απόλαυση, την απελευθέρωση και την ανεμελιά. Το μουσικό παιχνίδι πρέπει να είναι απλό, εύκολο και κατανοητό για να δίνει χαρά στα παιδιά και να δέχονται τις πληροφορίες με ενθουσιασμό και ευχαρίστηση. Μέσα από το παιχνίδι αυτό δημιουργείται ένα ευχάριστο και χαρούμενο κλίμα όπου τα παιδιά μαθαίνουν γρηγορότερα και πιο αποτελεσματικά.

Η χρήση των μουσικών παιχνιδιών συχνά αλλάζει ανάλογα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του μαθήματος της μουσικής και ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι έτοιμος να προσαρμοστεί ανάλογα με την περίπτωση. Τέλος ο σωστός σχεδιασμός των μουσικών παιχνιδιών ανάλογα το επίπεδο των μαθητών του κάθε τμήματος και η προσαρμοστικότητα που έχει ο δάσκαλος ώστε να ξεπεράσει τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει στην εκτέλεσή τους, παίζουν καθοριστικό ρόλο σωστή στην υλοποίησή τους.

Η έννοια της «Μουσικοκινητικής Αγωγής» περιλαμβάνει το συνδυασμό της Μουσικής με την κινητική Αγωγή. Η μουσικοκινητική αγωγή έχει σαν στόχο να δώσει κατεύθυνση στην αυθόρμητη κίνηση των παιδιών, ώστε να εμπεδώσουν καλύτερα τις μουσικές έννοιες του ρυθμού, της μελωδίας κ.α..

Πολλές μουσικοκινητικές δραστηριότητες χρησιμοποιούνται από τα σύγχρονα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα, που δίνουν έμφαση κυρίως στη μουσική και έχουν σαν

στόχο την ανάπτυξη της μουσικότητας και της φαντασίας των παιδιών. Η μουσικοκινητική αγωγή προσφέρει μια ολοκληρωμένη μέθοδο εκπαίδευσης, η οποία αντιμετωπίζει το παιδί ως μία ολοκληρωμένη ολότητα με σώμα και πνεύμα.

Η κίνηση μέσα από απλές μορφές του ρυθμού και το χορού στην αρχή, που σταδιακά δυσκολεύουν όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού και οι ικανότητές του, γίνεται ο μοχλός για να διδαχθούν τα παιδιά τη μουσική με τέτοιο τρόπο ώστε να την αγαπήσουν και να μην την βλέπουν σαν τα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα. Ο συσχετισμός της μουσικής με τη κίνηση δίνει μία ελευθερία στο παιδί να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του και τη δημιουργικότητα του, για να αυτοσχεδιάσει και να χαρεί. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι τα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία έχουν να έμφυτη τάση σε παιχνιδοτραγουδά με κίνηση, που μαθαίνουν από τα μεγαλύτερα παιδιά (π.χ. περνά-περνά η μέλισσα).

Ήχος, ρυθμός, κίνηση, φαντασία, δημιουργικότητα: αν αυτές οι παράμετροι, καθεμία χωριστά και όλες μαζί, επισημανθούν και συνυπάρξουν μέσα από μια βιωματική προσέγγιση, τότε η μουσική αφύπνιση θα επιτευχθεί με φυσικό τρόπο, θα έχει αποτελέσματα και το παιδί θα χαρεί.

Ο στόχος στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι να δημιουργηθούν άρτιοι τεχνικά μουσικοί, αλλά να προσφέρουν στους μαθητές μία βιωματική και δημιουργική σχέση με τη μουσική, που θα τους προσφέρει αισθητική και μουσική καλλιέργεια. Το παιχνίδι είναι η κατεξοχήν βιωματική εμπειρία για το παιδί και η σημασία του κατά τη μουσική αγωγή έχει επισημανθεί από διάφορους μελετητές. Το μουσικό παιχνίδι ενσωματώνει τη μουσικοκινητική αγωγή, καθώς είναι το πιο σημαντικό του κομμάτι και αυτό που το κάνει άλλωστε τόσο ξεχωριστό και ενδιαφέρον.

Το παιχνίδι έχει ενταχθεί τα τελευταία χρόνια συστηματικά στη διδασκαλία της μουσικής και έχει προωθηθεί ιδιαίτερα από την επίσημη σχολική εκπαίδευση. Καθοριστικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στην εφαρμογή του ρυθμού, της κίνησης, του τραγουδιού, της ακρόασης, των μουσικών οργάνων αλλά και στις δημιουργικές δραστηριότητες που είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της μουσικής αγωγής.

6.2. Μουσικοκινητικές δραστηριότητες.

6.2.1. Δραστηριότητα: «Δραματοποίηση της εξέλιξης του σπόρου»

Στόχοι:

- Να ενθαρρυνθούν να απεικονίσουν την πραγματική ζωή
- Να υποδυθούν φανταστικούς ρόλους και καταστάσεις
- Να εκφραστούν ελεύθερα
- Να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και τη δημιουργική τους έκφραση
- Να αναπτύξουν έλεγχο στις κινήσεις τους
- Να μάθουν να εκφράζονται ελεύθερα και δημιουργικά με την κίνηση και το λόγο, και να επικοινωνούν λεκτικά και εξωλεκτικά με τους συμμαθητές τους

Υλικά: Διάφορα ρούχα, υφάσματα, αξεσουάρ από τη θεατρική γωνιά

Μουσική: «Grieg – Πρωινό», « Μπαχ – Badinerie», «Βιβάλντι – Η Άνοιξη»

Διαδικασία: Τα παιδιά καλούνται να επινοήσουν λύσεις για τη δημιουργία σκηνικού, κοστούμιών, ρόλων (π.χ. σπόρος, ήλιος, βροχή, σύννεφο κλπ) προκειμένου να δραματοποιήσουν την εξέλιξη του σπόρου. Τα ενθαρρύνουμε να κάνουν ανάλογες κινήσεις με τα χέρια τους και το σώμα τους. Στο δρώμενο μπορούν να λάβουν μέρος όλα τα παιδιά ή να επιλέξουν ρόλους ή ακόμα και να μοιραστούν σε δύο ομάδες (η μία να παρουσιάζει και η άλλη να παρακολουθεί και μετά το αντίστροφο). Τα παιδιά κινούνται σύμφωνα με τα στάδια εξέλιξης του σπόρου ακούγοντας το αντίστοιχο μουσικό κομμάτι που συνοδεύει το κάθε στάδιο.

6.2.2. Δραστηριότητα: Μικρό δρώμενο «η ανάπτυξη του σπόρου»

Ρόλοι: 5- 6 παιδιά κάνουν τα δέντρα (τις μηλιές). Φτιάχνουν τα ίδια τον καρπό τους, το χρωματίζουν και το κρεμάνε πάνω τους.

5-6 παιδιά κάνουν τους αγρότες. Τα ίδια αποφασίζουν πώς θα παρουσιαστούν. Καλάθια, ποδιές, μαντήλια, καπέλα, εργαλεία τα προμηθεύονται από την γωνιά της μεταμφίεσης. Βρίσκονται έξω από την τάξη.

Ένα παιδί κάνει την νεράίδα του δάσους.

Διαδικασία:

Τα ίδια τα παιδιά παίρνουν το ρόλο που θέλουν, το ρόλο που τα εντυπωσιάζει πιο πολύ. Αν κάποιος ρόλος χρειάζεται ένα ειδικό κουστούμι ή μια ειδική μεταμφίεση, τότε τους δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν κόλλες, μαντήλια, κορδέλες, καπέλα ή οτιδήποτε άλλο θα τα βοηθούσε στο ρόλο τους. Μόνα τους φτιάχνουν τα πάντα. Η εκπαιδευτικός εμπνέει και συντονίζει. Όλη αυτή η διαδικασία είναι το καλύτερο για τα παιδιά. Είναι μια ευκαιρία να «δημιουργήσουν» χρησιμοποιώντας τη δημιουργική τους φαντασία.

Πριν αρχίσει το παιχνίδι οι ομάδες κάθονται χωριστά και ακούνε τη μουσική του δρώμενου. Να ξεχωρίσουν και να θυμούνται ποι είναι η δική τους, ώστε αργότερα στο παιχνίδι, μόλις την ακούσουν να ενεργοποιηθούν. Γι' αυτό το λόγο τα μουσικά παραδείγματα που επιλέχθηκαν ήταν εντυπωσιακά, έντονα και διαφορετικά μεταξύ τους, αλλά και κατάλληλα για κάθε σκηνή.

Τα παιδιά μηλιές είναι σκορπισμένα στο κέντρο της αίθουσας. Αρχικά είναι καθισμένα στο έδαφος εφόσον είναι σποράκια και κατά την εξέλιξη της ιστορίας και με την φροντίδα των αγροτών μεγαλώνουν και κινούνται ανάλογα στο χώρο. Το κεφάλι τους είναι κάτω σαν να κοιμούνται.

Οι αγρότες είναι όλοι έξω από την αίθουσα. Αρχίζει η πρώτη μουσική ("Singing Fountain" A. Niemann). Ένα κοριτσάκι είναι η νεράίδα του δάσους. Κρατά ένα ραβδάκι και με απαλά βήματα μπαλαρίνας αγγίζει το ραβδάκι στο κεφάλι των δέντρων σαν να σηματοδοτεί την έναρξη της ανάπτυξης τους. Μετά φεύγει.

Με τη δεύτερη μουσική («Ποιμενική Συμφωνία» Μπετόβεν, II μέρος) τα σποράκια κάνουν αργές κινήσεις του ενός χεριού και του κεφαλιού, σαν να ξυπνάνε.

Με την τρίτη μουσική (“Magnificat” in D major, Bach) ακούγονται από μακριά οι αγρότες. Έρχονται χαρούμενοι και αρχίζουν να περιποιούνται τα σποράκια, ώσπου αρχίζουν αυτά σιγά σιγά να μεγαλώνουν μέχρι που βγάζουν και τους καρπούς. Οι αγρότες κόβουν τα μήλα τα βάζουν στα καλάθια. Κάποιοι σκαλίζουν, κάποιοι περιποιούνται τα φύλλα, κάποιοι ποτίζουν, κάποιοι κλαδεύουν κλπ.

Με την τέταρτη μουσική («Ποιμενική Συμφωνία» Μπετόβεν, Καταιγίδα) έρχεται καταιγίδα. Τα παιδιά μηλιές κάνουν μεγάλες κινήσεις. Οι αγρότες σκύβουν κάτω από τα δέντρα να προστατευθούν.

Με την πέμπτη μουσική («Ποιμενική Συμφωνία» Μπετόβεν, II μέρος) έρχεται πάλι η ηρεμία. Οι μηλιές κουνάνε απαλά τα χέρια. Είναι χαρούμενα. Οι αγρότες σηκώνονται. Η καταιγίδα πέρασε.

Με την έκτη μουσική (“Magnificat” in D major, Bach) οι αγρότες χαρούμενοι κάνουν ότι τραγουδούν, μαζεύουν τα πράγματά τους, χαιρετάνε τα δέντρα και φεύγουν.

6.2.3. Δραστηριότητα: Μικρό δρώμενο «οι αγρότες»

Ρόλοι: 5- 6 παιδιά κάνουν τα δέντρα. Τα ίδια αποφασίζουν τι δέντρο θέλουν να είναι, πορτοκαλιά, μηλιά, μανταρινιά κλπ. Φτιάχνουν, τα ίδια, τον καρπό τους, το χρωματίζουν και με ζελοτέιπ τα κρεμάνε πάνω τους.

5- 6 παιδιά κάνουν τους αγρότες. Τα ίδια αποφασίζουν πως θα παρουσιαστούν. Καλάθια, ποδιές, μαντήλια, τσαπιά, καπέλα. Βρίσκονται έξω από την τάξη.

2-3 παιδιά κάνουν τις κοτούλες

1 παιδί κάνει την νεράιδα

Διαδικασία:

Τα παιδιά δέντρα είναι σκορπισμένα στο κέντρο της αίθουσας. Έχουν τα χέρια ανοιχτά σαν κλαδιά. Το κεφάλι τους κάτω σαν να κοιμούνται. Οι αγρότες είναι όλοι έξω από την

αίθουσα. Αρχίζει η πρώτη μουσική «Singing Fountain (Nocture) A. Niemann. Ένα κοριτσάκι είναι η καλή νεράιδα. Κρατά ένα ραβδάκι και με απαλά βήματα μπαλαρίνας, αγγίζει το ραβδάκι στο κεφαλάκι των δέντρων. Μετά φεύγει.

Με τη δεύτερη μουσική «Ποιμενική Συμφωνία» Μπετόβεν, τα δέντρα κάνουν αργές κινήσεις των χεριών και του κεφαλιού σαν να ξυπνάνε.

Με την τρίτη μουσική «Magnificat in D major» Bach, ακούγονται από μακριά οι αγρότες. Έρχονται χαρούμενοι και αρχίζουν να κόβουν φρούτα και να τα βάζουν στα καλάθια. Ένας αγρότης κάνει ότι σκαλίζει ένα δέντρο και άλλο παιδί ότι κλαδεύει.

Με την τέταρτη μουσική «Ποιμενική Συμφωνία» Καταιγίδα, Μπετόβεν, έρχεται καταιγίδα. Τα παιδιά δέντρα κάνουν μεγάλες κινήσεις. Οι αγρότες σκύβουν κάτω από τα δέντρα να προστατευτούν.

Με την πέμπτη μουσική «Ποιμενική Συμφωνία» Μπετόβεν, πάλι ηρεμία. Τα δέντρα κουνάνε απαλά τα χέρια. Είναι χαρούμενα. Οι αγρότες σηκώνονται. Η καταιγίδα πέρασε. Με την έκτη μουσική «Magnificat in D major» Bach, οι αγρότες χαρούμενοι κάνουν ότι τραγουδούν, μαζεύουν τα πράγματά τους, χαιρετάνε τα δέντρα και φεύγουν.

6.2.4. Δραστηριότητα: Μικρό δρώμενο «τα όμορφα λουλούδια»

Ρόλοι: 3-4 παιδιά κάνουν τους κηπουρούς

Όλα τα υπόλοιπα κάνουν τα λουλούδια

Διαδικασία:

Τα παιδιά λουλούδια, γονατισμένα κάτω, κρατούν στα δύο χέρια τους λουλούδια, και τα ακουμπάνε στο έδαφος.

Με την πρώτη μουσική «Grieg: Πρωινό», τα λουλούδια απλά κινούνται ελαφρά και σηκώνουν πολύ αργά το κεφάλι τους.

Με τη δεύτερη μουσική «Badinerie: Μπαχ», οι κηπουροί, οι πρώτοι, κρατάνε καλαθάκι που έχει μέσα (υποτίθεται) λίπασμα. Αφού το βάλουν, χαμηλά στις ρίζες των λουλουδιών, φεύγουν και έρχονται τα άλλα παιδιά, που κρατάνε ποτιστήρια και γυρίζουν γύρω γύρω και ποτίζουν τα λουλούδια. Τα λουλούδια, κουνώντας το κεφάλι, κάνουν ότι χαίρονται. Τα παιδιά με το λίπασμα και το νερό φεύγουν.

Αρχίζει η τρίτη μουσική «Η άνοιξη: Βιβάλντι». Τα παιδιά λουλούδια αρχίζουν και σηκώνουν σιγά – σιγά τα χέρια τους προς τα πάνω σαν να μεγαλώνουν με το λίπασμα και το νερό. Στα χέρια κρατάνε τα λουλούδια. Όταν όλα σηκώσουν ψηλά τα λουλούδια, τότε φαίνεται σαν ένας ανθισμένος κήπος.

6.2.5. Δραστηριότητα: «Το καπέλο»

Ρόλοι: -

Υλικά: ένα καπέλο

Διαδικασία: Τα παιδιά συζητάνε για τα είδη των καπέλων που γνωρίζουν, για τα επαγγέλματα που φορούν καπέλα. Όταν ολοκληρωθεί η κουβέντα όλα τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Ένα παιδί έχει στο κεφάλι του ένα καπέλο. Όταν η νηπιαγωγός κτυπά το τυμπανάκι, το παιδί παίρνει το καπέλο από το κεφάλι του και το βάζει στο κεφάλι του άλλου παιδιού δεξιά του.

Όσο η νηπιαγωγός παίζει το τυμπανάκι, το ένα παιδί μετά το άλλο βάζει το καπέλο στο κεφάλι του άλλου παιδιού, προς τα δεξιά. Όταν η νηπιαγωγός παίζει τα κουδουνάκια, τότε το καπέλο αρχίζει αντίθετη κατεύθυνση, δηλ. από κεφάλι σε κεφάλι προς τα αριστερά. Όταν η νηπιαγωγός παίζει την ξύστρα, το παιδί που έχει στο κεφάλι του το καπέλο, προχωρεί μέσα στον κύκλο αργά –αργά και αυτοσχεδιάζει σε κίνηση και έκφραση ένα επάγγελμα που φοράνε καπέλο, π.χ. τροχονόμος, παπάς, μάγειρας. Τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν το επάγγελμα που έκανε το παιδί.

Όταν η νηπιαγωγός σταματήσει να παίζει την ξύστρα, το παιδί γυρίζει πίσω στη θέση του με το καπέλο στο κεφάλι. Η νηπιαγωγός αρχίζει το τυμπανάκι και το καπέλο πάει από κεφάλι σε κεφάλι προς τα δεξιά. Έτσι το παιχνίδι συνεχίζεται. Στην αρχή το παιχνίδι γίνεται με αργούς ρυθμούς. Στη συνέχεια γίνεται πιο γρήγορο, έτσι το καπέλο πάει μπρος – πίσω και φυσικά κάποια στιγμή στη μέση για το επάγγελμα. Η γρήγορη εναλλαγή των οργάνων για μπρος – πίσω του καπέλου μπορεί για λίγο να συγχύσει τα παιδιά αλλά το διασκεδάζουν.

6.2.6. Δραστηριότητα: «Η θάλασσα»

Ρόλοι: 2 παιδιά κάνουν τα κύματα

5-6 παιδιά θα είναι μικρά ψαράκια

4-5 παιδιά θα είναι μεγαλύτερα ψαράκια

2 παιδιά κάνουν τους καρχαρίες

1 παιδί – που θα είναι έκπληξη - το φωνάζουμε και του λέμε – χωρίς να ακούσουν τα υπόλοιπα - να γίνει από μόνο του χταπόδι

Διαδικασία: 1.Απόσπασμα από τη Λίμνη των κύκνων. Τα παιδιά κάνουν τα κύματα

2. «Alla Turka» του Μότσαρτ. Τα μικρά ψαράκια βγαίνουν από τα θρανία και τις καρέκλες που ήταν κρυμμένα και όσο διαρκεί η μουσική κινούνται χαρούμενα στο χώρο.

3. «Für Elise» του Μπετόβεν. Τα μικρά ψάρια σταματούν όπου βρίσκονται και τα μεγαλύτερα κινούνται στο χώρο, ενώ τα μικρά τα κοιτάνε και κάνουν διάφορους μορφασμούς.

4. Και τότε..... κίνδυνος..... Ακούγεται το «Paga Yaga» από τους «πίνακες από μια Έκθεση» του Μουσσόρσκι.

Μικρά και μεγάλα ψάρια τρέχουν να κρυφθούν στα θρανία, στις καρέκλες. Άγριοι εμφανίζονται οι δύο καρχαρίες. Τα ψαράκια τους βλέπουν και κάνουν ότι τρέμουν. Αργά – αργά οι καρχαρίες κάνουν τις βόλτες τους, δεν βλέπουν τίποτα και φεύγουν. Τότε ακούγεται πάλι το «Alla Turka» και τα μικρά ψαράκια βγαίνουν πάλι και παίζουν

χαρούμενα αυτοσχεδιάζοντας διάφορες κινήσεις. Μετά ακούγεται το «Fur Elise» και εμφανίζονται τα μεγαλύτερα ψάρια. Τα μικρά σταματούν όπου βρίσκονται και παρακολουθούν.

Και τότε ακούγεται κάτι άλλο «Ο Γαλάζιος Δούναβης» του Γιόχαν Στράους και εμφανίζεται το χταπόδι, που κινείται αργά – αργά από τη μια άκρη της αίθουσας στην άλλη και τα ψάρια - μικρά και μεγάλα – το παρακολουθούν με απορία, ενώ το χταπόδι δεν τα λαμβάνει υπόψη και προχωρεί. Το παιδί – χταπόδι έχει τυλίξει μαύρες σακούλες και τις στηρίζει στα πλευρά του για τα επιπλέον πόδια του χταποδιού. Όλα αυτά να είναι αποτέλεσμα της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών.

Στο τέλος ακούγεται το «Radetzky Mars» του Γιόχαν Στράους και όλοι οι συντελεστές του δρώμενου παρελαύνουν στη σκηνή χαρούμενοι.

Πριν αρχίσει το δρώμενο, η νηπιαγωγός βάζει τη μουσική, την ακούνε τα παιδιά και αναγνωρίζουν ποια είναι η δική τους, δηλαδή η μουσική για κάθε σκηνή και ομάδα. Είναι τόσο διαφορετικά και χαρακτηριστικά τα μουσικά αποσπάσματα που τα παιδιά αμέσως τα κάνουν κτήμα τους, ενώ ταυτόχρονα αποθηκεύονται στις «αποδοχές αισθητικής» τους και αποτελούν την αρχή της αισθητικής καλλιέργειας.

6.2.7. Δραστηριότητα: «Το καράβι»

Ρόλοι: ένα παιδί με δεμένα μάτια που είναι το καράβι

4-5 παιδιά είναι επιβάτες

3-4 παιδιά που κρατούν ένα κρουστό όργανο. Είναι οι βράχοι μέσα στη θάλασσα που έχουν πάνω το φάρο. Ο δικός τους φάρος δεν έχει φως αλλά ήχο.

Αφόρμηση:

Η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να μιλήσουν για τα καράβια: τα μικρά και τα μεγάλα, η κίνηση με τα πανιά, τα πολλά κουπιά, οι μηχανές, το τιμόνι, η πυξίδα, οι κίνδυνοι από τα βράχια, ο φάρος κλπ.

Διαδικασία:

Το καράβι φεύγει από το λιμάνι και πάει σ' ένα άλλο, να παραλάβει επιβάτες. Μετά θα πρέπει να τους πάει στο άλλο λιμάνι, που είναι ο τελικός προορισμός του. Τα παιδιά παίρνουν τις θέσεις τους. Η νηπιαγωγός με το τύμπανο, όταν κτυπά απαλά, οδηγεί το καράβι, δηλαδή το παιδί με τα δεμένα μάτια, το οποίο προχωρά πολύ –πολύ αργά και καμία φορά με το στόμα του βουίζει σαν καράβι.

Όταν το καράβι πηγαίνει πάνω στο βράχο, τότε το παιδί - βράχος κτυπά το κρουστό όργανο. Το παιδί – καράβι αλλάζει κατεύθυνση.

Όταν σταματήσει το κρουστό, η νηπιαγωγός κτυπά απαλά το τυμπανάκι. Αυτό σημαίνει ότι το καράβι πάει καλά. Αν όμως πηγαίνει πάνω σε άλλο βράχο, τότε ο βράχος, δηλαδή το άλλο παιδί που στέκεται εκεί, κτυπά το κρουστό όργανο, ώστε πάλι το καράβι να αλλάξει κατεύθυνση για να αποφύγει την πρόσκρουση.

Στο πρώτο λιμάνι, ένα παιδί από τους επιβάτες, που περιμένουν, παίζει κατά διαστήματα ένα τριγωνάκι, για να οδηγήσει το καράβι στο λιμάνι. Το καράβι, φτάνει στο πρώτο λιμάνι. Οι επιβάτες επιβιβάζονται, δηλαδή στέκουν πίσω από το παιδί με τα δεμένα μάτια και συνεχίζουν για το τελικό λιμάνι, πάλι με την ίδια διαδικασία, δηλαδή βράχος – κρουστό, η νηπιαγωγός – τύμπανο κλπ.

Στο λιμάνι ένα παιδί κτυπά διακεκομμένα ένα τριγωνάκι, για να βοηθήσει το καράβι να προσανατολιστεί. Όλη η διαδικασία του παιχνιδιού ενθουσιάζει τα παιδιά, γιατί υπάρχουν : ήχοι, κίνηση, διάφορες σκηνές.

6.2.8. Δραστηριότητα: «Αέρας – φωτιά – Πυροσβέστες»

Ρόλοι: 4-5 παιδιά κάνουν τον αέρα

4-5 παιδιά κάνουν τα δέντρα

6-7 παιδιά κάνουν τους πυροσβέστες

1-2 παιδιά που παίζουν στο δάσος μετά τη φωτιά

3-4 παιδιά που κάνουν τα πουλιά

Διαδικασία:

Η πρώτη ομάδα: ο αέρας έχει την μουσική υπόκρουση Debyssy «Dancing snow».

Η δεύτερη ομάδα: τα δέντρα έχουν μουσική υπόκρουση «Χορός των Σπαθιών» του Αράμ Χατσατουριάν.

Η τρίτη ομάδα: οι πυροσβέστες έχουν μουσική υπόκρουση «Βαλκυρίες» του Βάγκνερ, «εισαγωγή».

Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας, σκορπισμένα στο χώρο κάνουν τα δέντρα. Η πρώτη ομάδα με διάφορους τρόπους προσπαθεί να κάνει τον αέρα. Τα παιδιά μόνα τους να βρουν τον τρόπο που θα κάνουν τον αέρα (με φύσημα, με χαρτόνια, με κόλλες Α4, με πανιά).

Στην αρχή τα δέντρα στο δάσος είναι ήρεμα, ακίνητα. Ακούγεται η μουσική του Debyssy «Dancing snow». Τα παιδιά - αέρας ορμούν μέσα στο δάσος, ανάμεσα στα δέντρα, φυσάνε κάνουν τον αέρα με πανιά κόλλες κλπ και τα δέντρα τώρα κουνιούνται.

Με το τέλος της μουσικής τα παιδιά – αέρας φεύγουν και τα παιδιά - δέντρα ηρεμούν. Η σκηνή αυτή μπορεί να επαναληφθεί για δεύτερη φορά. Τη δεύτερη φορά τα παιδιά – αέρας φυσούν πιο δυνατά, κάνουν μεγαλύτερο θόρυβο με κορδέλες, μαντήλια και ότι άλλο τα ίδια θα επιλέξουν.

Σε κάποια στιγμή, όταν ακούγεται ο «χορός των σπαθιών» τα δέντρα πιάνουν φωτιά. Παντού φωτιά. Κόκκινα πανιά, κόκκινες κορδέλες πάνω στα δέντρα δείχνουν τη φωτιά. Τα δέντρα ένα – ένα γονατίζουν και ρίχνουν πάνω τους κόκκινα πανιά. Έχουν γίνει κούτσουρα. Μπορεί κάποια παιδιά να ρίξουν πάνω τους μαύρες σακούλες.

Στο τέλος ακούγεται το κομμάτι «Βαλκυρίες» του Βάγκνερ. Η τρίτη ομάδα, οι πυροσβέστες, ετοιμάζονται (στολές, καπέλα, λάστιχα νερού) και τρέχουν στα δέντρα για να τα σώσουν. Κάνουν ότι ρίχνουν νερό.

Τα δέντρα πάλι πρασινίζουν. Βγάζουν τα κόκκινα από πάνω τους και βάζουν πράσινα χαρτιά και κορδέλες. Σιγά σιγά σηκώνονται όρθια.

Τότε ακούγεται το έργο «Άνοιξη» του Βιβάλντι και όλοι χαίρονται. Τρία τέσσερα παιδιά γυρίζουν στο δάσος και αρχίζουν το παιχνίδι. Μπορεί ένα – δυο παιδιά να κάνουν τα πουλάκια που επιστρέφουν στο δάσος.

Η νηπιαγωγός μπορεί να προκαλέσει τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν κάποιες δικές τους σκηνές. Η ένταξη αυτή των παιδιών στο παιχνίδι λέγοντας την άποψή τους, αποτελεί την δημιουργικότητα του μουσικού δρώμενου.

6.2.9. Δραστηριότητα: «Οι εφημερίδες»

Ρόλοι: 1 παιδί κάνει τον εφημεριδοπώλη

5-6 παιδιά κάνουν τους πελάτες

Διαδικασία: Κουβεντιάζουμε με τα παιδιά. Ζητούμε να μας πουν αν υπάρχουν άλλες χώρες στον κόσμο εκτός από την δική μας. Αν ξέρουν μπορούν να μας πουν μερικές. Αν κάποια παιδιά έχουν συγγενείς σε άλλη χώρα πώς επικοινωνούν μαζί τους, πώς μαθαίνουν τα νέα τους; Προτρέπουμε τα παιδιά να μας μιλήσουν για τα διάφορα μέσα επικοινωνίας: τηλέφωνο, κινητό, υπολογιστής, τηλεόραση, εφημερίδες κλπ.

Επικεντρώνουμε το θέμα μας στις εφημερίδες. Τα κεντρικά της γραφεία, ο συντάκτης, οι ανταποκριτές, οι ρεπόρτερς, οι δημοσιογράφοι, σε διάφορες πόλεις ή χώρες που στέλνουν τις ανταποκρίσεις τους και στο κεντρικό τυπογραφείο τυπώνεται η εφημερίδα.

Θα μιλήσουν για τις συνεντεύξεις, πώς γίνονται και από ποιά πρόσωπα συνήθως παίρνουμε συνέντευξη π.χ. υπουργούς, ηθοποιούς, αθλητές κλπ.

Είναι καλό και θα αρέσει στα παιδιά αν ένα από αυτά βάλει γυαλιά, γραβάτα και κάνει ότι κάθεται σε ένα πάρκο και η νηπιαγωγός σαν δημοσιογράφος του παίρνει συνέντευξη. Με έξυπνες ερωτήσεις προκαλεί το παιδί να βρίσκει καλές απαντήσεις. Αν κάποιο παιδί θέλει μπορεί αυτό να γίνει δημοσιογράφος και να πάρει συνέντευξη.

Στη συνέχεια ένα παιδί πίσω από ένα θρανίο κάνει τον εφημεριδοπώλη. Υπάρχουν τρία μεγέθη εφημερίδων, μικρά, μεσαία και πιο μεγάλα. Στην άκρη, υπάρχουν καλαθάκια που έχουν μέσα πλαστικά νομίσματα. Η μικρή εφημερίδα κοστίζει 1 ευρώ, η μεσαία 2 ευρώ και η μεγάλη 3 ευρώ.

Όσο η νηπιαγωγός παίζει στο μεταλλόφωνο, τα παιδιά παίρνουν χρήματα από το καλαθάκι και αγοράζουν την εφημερίδα τους. Πηγαίνουν, κάθονται στο πάρκο και ήρεμα, ήσυχα κάνουν ότι διαβάζουν.

Όταν η νηπιαγωγός παίζει την ξύστρα τα παιδιά τσαλακώνουν την εφημερίδα τους, προσεκτικά για να μην την σχίσουν. Όταν πάλι παίζει το μεταλλόφωνο την ανοίγουν και κάνουν ότι διαβάζουν πάλι. Όταν κτυπήσει δυνατά το τύμπανο, την τσαλακώνουν πάλι και την κρύβουν κάπου.

Όταν ξαναχτυπά το μεταλλόφωνο, την παίρνουν, την ανοίγουν και βλέπουμε ποιο παιδί δεν την έσκισε. Τότε η νηπιαγωγός ζητά από ένα – ένα παιδί να πει τι νέα διάβασε στην εφημερίδα του.

6.2.10. Δραστηριότητα: «Οι μέρες της εβδομάδας και τα ονόματά τους»

Διαδικασία:

Αφόρμηση: Η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά την αναγκαιότητα να έχουν οι μέρες της εβδομάδας από ένα όνομα ώστε να ξέρουμε τι μέρα είναι. Έτσι δώσαμε και ονόματα και

στους μήνες και στους δρόμους. Και εμείς έχουμε όλοι όνομα για να γίνονται τα πράγματα πιο εύκολα. Το κάθε τι γύρω μας έχει και το δικό του όνομα, ώστε να γίνεται η ζωή μας απλή και εύκολη.

Στη συνέχεια η νηπιαγωγός λέει στα παιδιά: Θυμάστε για το γέρο χρόνο, τα παιδιά του και τα εγγόνια του; Σήμερα θα παίζουμε ένα παιχνίδι με την εγγονούλα του, την Εβδομάδα. Να θυμηθούμε πόσα παιδάκια έχει; Είναι επτά. Το κάθε «παιδάκι» έχει και το όνομά του, όπως εμείς όλοι έχουμε ο καθένας μας το όνομά μας. Θα λέω αργά αργά το κάθε όνομα και εσείς να το επαναλαμβάνετε: Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, Παρασκευή, Σάββατο, Κυριακή.

Στην αίθουσα - κάτω στο πάτωμα η νηπιαγωγός έχει κάνει με χρωματιστές κιμωλίες επτά κύκλους. Στον καθένα γράφει ένα αριθμό, από το ένα έως το επτά. Η νηπιαγωγός ρωτά: ποιο παιδί θέλει να είναι η Δευτέρα; Να πάει στον κύκλο 1. Με τον ίδιο τρόπο, όλα τα παιδιά πηγαίνουν σ' ένα κύκλο. Η νηπιαγωγός λέει το όνομα σε κάθε κύκλο, και τα παιδιά το θυμούνται.

- Η Δευτέρα να σηκώσει το χέρι. Η Τρίτη και η Τετάρτη κ.λ.π. Μετά μπορεί να το πει ανακατωτά: π.χ. η Πέμπτη, η Τρίτη, το Σάββατο κλπ. Τα παιδιά θα πρέπει να θυμούνται το όνομα της ημέρας που αντιπροσωπεύουν.

Στον πίνακα έχει γραμμένες τις ημέρες με το πρώτο γράμμα κεφαλαίο και δίπλα τον αριθμό που θα βοηθήσει τα παιδιά. Μετά προτρέπει τα παιδιά να δουν το πρώτο γράμμα της δικής τους ημέρας. Η νηπιαγωγός έχει δυο καλαθάκια. Το ένα με γράμματα κεφαλαία σε διάφορα χρώματα και στο άλλο κάρτες με αριθμούς από το 1-7. Ένα ένα παιδί να περάσει από τα δυο καλαθάκια και να πάρει το γράμμα, το πρώτο από το όνομα της ημέρας και τον αριθμό της ημέρας. Και να επιστρέψουν στις θέσεις τους.

Στη συνέχεια η νηπιαγωγός φωνάζει το όνομα μιας ημέρας και θα κάνει αυτο που της λέει: π.χ. Η Δευτέρα να τρέξει τρεις φορές γύρω από τον κύκλο της φωνάζοντας το όνομά της. Η Πέμπτη να τρέξει να βρει μια κόκκινη κορδέλα, να τη βάλει στο λαιμό της

και να παέι στη θέση της. Το Σάββατο να βρει δυο μπάλες μικρές, να φωνάξει το όνομά του δυο φορές και να γυρίσει στη θέση του. Με τον τρόπο αυτό δίνουμε την ευκαιρία στα παιδιά να παίξουν αλλά ταυτόχρονα να μάθουν και τις ημέρες.

Στο τέλος η νηπιαγωγός απαγγέλει το ποίημα και κάθε παιδί – μέρα, που ακούει το όνομά του μπαίνει στη σειρά και κάνουν κύκλο.

Προέκταση δραστηριότητας: Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε δυο ομάδες. Η μια ομάδα με χρώμα κίτρινο, η άλλη ομάδα με χρώμα μπλε. Στον πίνακα κρέμονται δυο μεγάλα χαρτόνια με το χρώμα της κάθε ομάδας. Πάνω στο κάθε χαρτόνι έχουμε κάποια σχήματα και δίπλα από το καθένα γράφει το όνομα της κάθε μέρας. Στο κάθε σχήμα, στο κέντρο υπάρχει ένας αριθμός από το 1-7, που θα ευκολύνει τα παιδιά αφού δεν ξέρουν να διαβάζουν. Στο πάτωμα υπάρχουν κάρτες των δύο ομάδων, σε διαφορετικό χρώμα. Η κάθε κάρτα έχει στη μέση έναν αριθμό ο οποίος αντιστοιχεί με τον αριθμό και το σχήμα που βρίσκονται στον πίνακα κρεμασμένες.

Η κάθε ομάδα έχει το δικό της όργανο. Η πρώτη το μεταλλόφωνο και η δεύτερη την ξύστρα. Όταν παίζει η νηπιαγωγός το μεταλλόφωνο το πρώτο παιδί της πρώτης ομάδας τρέχει και παίρνει μια κίτρινη κάρτα. Πηγαίνει και την κολλά στην ανάλογη θέση, με το αντίστοιχο σχήμα και τον αντίστοιχο αριθμό. Τα σχήματα των ημερών στα δυο χαρτόνια δεν είναι τα ίδια. Αυτό κάνει τα παιδιά πιο προσεκτικά στο να βρουν το δικό τους σχήμα και αριθμό.

Στη συνέχεια η νηπιαγωγός παίζει την ξύστρα. Σηκώνεται το πρώτο παιδί της άλλης ομάδας, παίρνει μια κάρτα με το χρώμα του και τον αριθμό, και την κολλά στο αντίστοιχο σχήμα στο χαρτόνι στον πίνακα. Στην αρχή το παιχνίδι έχει ένα αργό ρυθμό, στη συνέχεια μπορεί να γίνει πιο γρήγορος.

Κάποια στιγμή μπορεί να ακουστούν ταυτόχρονα και τα δυο όργανα. Έτσι θα σηκωθούν παιδιά και από τις δύο ομάδες, θα πιάσουν από μια κάρτα στο δικό του χρώμα το καθένα και θα την κολλήσει στο δικό του χαρτόνι. Όταν το παιχνίδι τελειώσει τα παιδιά

απολαμβάνουν το αποτέλεσμα που είναι ένα έργο τέχνης. Κάθεται το κάθε παιδί στη θέση του. Εκεί έχει άδειες κόλλες και ένα μολύβι. Τη γεμίζει με το σχήμα του και τον αριθμό του. Στο τέλος όλα τα παιδιά λένε αργά και καθαρά τις μέρες της εβδομάδας.

Στο τέλος θα γίνει η δραματοποίηση του ποιήματος. Τα παιδιά είναι όρθια σε διάφορα σημεία της αίθουσας. Η νηπιαγωγός αρχίζει να απαγγέλει το ποίημα αργά και καθαρά. Κάθε παιδί – ημέρα που ακούει το όνομά του κάνει αυτοσχέδιες κινήσεις και πηγαίνει στον δικό του κύκλο που υπάρχει στο πάτωμα.

Η κυρία εβδομάδα

Πρώτη είναι η Δευτέρα,
να που φάνηκε η Τρίτη,
πω, πω να και η Τετάρτη,
που έχει μεγάλη μύτη.
Πω, πω ντύσιμο η Πέμπτη,
θέλει να έχει τα πρωτεία.
Τρέχει και η Παρασκευή
μη τη φάνε τα θηρία.
Έλα Σάββατο κουνήσου,
πω, πω τεμπελιά που έχεις,
έλα κλείσε το σχολείο,
σήκω, σήκω δεν αντέχεις;
Ήρθε και η Κυριακή,
μη βιάζεσαι να φύγεις,
κάτσε εδώ, δεν μας λυπάσαι;
Στο παιχνίδι μια και δυο,
και η Δευτέρα άμα θέλει,
ας πάει μόνη της σχολείο.

6.3. Παιχνίδια χορού και κίνησης.

Ο συνδυασμός χορού, μουσικής και κίνησης μπορεί να βοηθήσει τόσο στην καλύτερη εμπέδωση των μουσικών εννοιών, εξυπηρετώντας τους στόχους της Μουσικής Αγωγής, όσο και στην αποτελεσματικότερη ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων των παιδιών, που αποτελεί στόχο της Φυσικής Αγωγής.

Μέσω της σωματικής κίνησης, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα, με ένα βιωματικό τρόπο, τις διάφορες μουσικές έννοιες. Βασικά στοιχεία της μουσικής όπως ο ρυθμός, η φόρμα, η ένταση και το ύψος μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα αν εσωρικευτούν μέσα από σωματικές κινήσεις.

Σύμφωνα με τον E. J. Dalcroze, έναν από τους σπουδαιότερους μουσικοπαιδαγωγούς, το σώμα αποτελεί το πρώτο «μουσικό όργανο» με το οποίο πρέπει να εξοικειωθεί το κάθε παιδί και μέσα από το οποίο πρέπει να βιώσει και να εσωρικεύσει τις μουσικές έννοιες (1967).

Με τις μουσικοκινητικές δραστηριότητες όχι μόνο εμπεδώνονται καλύτερα οι μουσικές έννοιες, αλλά αναπτύσσονται και οι κινητικές ικανότητες των παιδιών. Αλλά και το παίξιμο μουσικών οργάνων μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας των παιδιών και στην απόκτηση ελέγχου και συντονισμού των κινήσεων τους, ευλυγισίας και επιδεξιότητας.

6.3.1. «Ζευγαράκια»

Η εκπαιδευτικός δένει στο χέρι των παιδιών μια κορδέλα. Έχουμε κόκκινες- πράσινες – κίτρινες – μπλε. Το ίδιο χρώμα κορδέλας υπάρχει σε δυο παιδιά. Παίζουν οκτώ παιδιά. Αρχίζει η μουσική Chinese Dance – Καρυοθραύστης – Τσαϊκόφσκι. Τα παιδιά τρέχουν ελεύθερα στο χώρο.

Αλλάζει η μουσική Bach: Badinerie. Το κάθε παιδί ψάχνει να βρει το άλλο που έχει την ίδια κορδέλα, το ίδιο χρώμα και πιάνονται χέρι χέρι. Πιάνουν και κρατάνε από ένα μικρό καλάθι.

Με την τρίτη μουσική: Κόρσακοφ «Το πέταγμα της μέλισσας», τα παιδιά δυο δυο, ψάχνουν να βρουν στην τάξη, διάφορα αντικείμενα που να έχουν το χρώμα της κορδέλας τους και τα βάζουν στο καλάθι όπου κρατάνε.

Μόλις τελειώσει η μουσική, τα παιδιά έρχονται στη μέση της αίθουσας και δείχνουν πόσα πράγματα μάζεψαν στο δικό τους χρώμα για να βγουν οι νικητές με τα πιο πολλά.

6.3.2. «Μελωδική γραμμή»

Υλικά: Ένα σκοινάκι - κορδέλα για κάθε παιδί

Διαδικασία:

Η εκπαιδευτικός τραγουδάει μια μελωδική γραμμή. Τα παιδιά στην αρχή επαναλαμβάνουν το ρυθμό.. Μετά, με το σκοινάκι τους, σχηματίζουν στο πάτωμα τη μελωδική γραμμή – χαμηλούς, μέτριους και ψηλούς τόνους. Στη συνέχεια το κάθε παιδί τραγουδάει και τα υπόλοιπα με το σκοινάκι τους μεταφέρουν το τραγούδι σχηματισμένο στο πάτωμα.

6.3.3. «Ορχήστρα κουζίνας»

Υλικά: 1-2 είδη κουζίνας για κάθε παιδί (π.χ. κατσαρόλες, κουτάλες, φόρμα κλπ)

Διαδικασία:

Κάθε πρωί έχει μπροστά του τα κουζινικά. Τα παιδιά χτυπούν τα όργανά τους και γνωρίζουν τους ήχους που παράγουν και τις διαφορές τους. Μετά τη γνωριμία με τους ήχους, δημιουργούν μία ορχήστρα. Τα παιδιά προσπαθούν να συνδέσουν και να συνδυάσουν τους ήχους των οργάνων και να δώσουν μια συναυλία.

6.3.4. «Ο χορός των σκιών»

Υλικά: Λευκό ύφασμα, πηγή φωτός (λάμπα), πετσέτες φαγητού, μπαλίτσες, βελόνα πλεξίματος ή λεπτό ξύλο και μουσική

Διαδικασία:

Πάνω στη βελόνα τοποθετείται μια πετσέτα και από κάτω στερεώνεται η μπαλίτσα. Η εκπαιδευτικός δένει τις δυο άκρες της πετσέτας σε δύο κόμπους και γίνονται τα χέρια. Η σκηνή μεταμορφώνεται σε θέατρο σκιών. Η μουσική αρχίζει, οι παίκτες κινούν με το ρυθμό τις φιγούρες τους πίσω από τη σκηνή και οι θεατές παρακολουθούν.

6.3.5. «Αλυσιδωτός ρυθμός»

Υλικά: -

Διαδικασία:

Ένα παιδί χτυπάει με τα χέρια ένα σύντομο ρυθμό και τον δίνει στον διπλανό του. Το επόμενο παιδί τον παίρνει, τον χτυπάει μία φορά και τον δίνει στον διπλανό του. Ο ίδιος ρυθμός ακούγεται μέχρι το τελευταίο παιδί της ομάδας. Ένας καινούργιος ρυθμός ξεκινάει αντίστροφα, δηλ. το τελευταίο δίνει τον νέο ρυθμό στον διπλανό του, κάνοντας το γύρο του κύκλου.

6.3.6. «Ιπτάμενα μπαλόνια»

Υλικά: μπαλόνια και απαλή μουσική

Διαδικασία:

Κάθε παιδί έχει ένα φουσκωμένο μπαλόνι. Τα παιδιά πετούν τα μπαλόνια στον αέρα και τα σπρώχνουν με τα χέρια συνεχώς ψηλότερα μόλις πλησιάζουν να ακουμπήσουν στο πάτωμα. Οι κινήσεις συνοδεύονται με το ρυθμό της μουσικής.

6.3.7. «Πρόσωπα»

Υλικά: χαρτί, χρωματιστά μολύβια, μουσική

Διαδικασία:

Ακούγεται απαλή και σιγανή μουσική. Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια και κάθονται. Το ένα παιδί έχει τα μάτια του κλειστά και το άλλο αγγίζει και χαιδεύει απαλά το πρόσωπό το. Με τους δύο δείκτες των χεριών του ταξιδεύει διασχίζοντας το πρόσωπο και περνάει από όλα τα σημεία.

Η εκπαιδευτικός αρχίζει να το καθοδηγεί: ξεκινάει το ταξίδι απαλά από το μέτωπο, φτάνουμε μέχρι τις άκρες από τις ρίζες των μαλλιών. Μετά, κινώντας τα δάχτυλα, πάμε σιγά σιγά πάνω από τα βλέφαρα μέχρι τη μύτη. Οδηγούμε επάνω από τη μύτη και κάτω στα ρουθούνια, διασχίζουμε το στόμα μέχρι το πιγούνι. Τώρα τα δάχτυλα κάνουν το γύρο του προσώπου μέχρι τα αυτιά και πάνω στο μέτωπο κλπ. Στο τέλος του παιχνιδιού τα παιδιά προσπαθούν να ζωγραφίσουν το πρόσωπο που έχουν ανιχνεύσει.

6.3.8. «Μαζί και χώρια»

Υλικά: ένα τραγούδι

Διαδικασία:

Ακούγεται η μουσική. Το κάθε παιδί κρατάει χέρι το ζευγάρι του. Όλα τα ζευγάρια κινούνται με το ρυθμό κυκλικά. Η παιδαγωγός δίνει ένα σήμα και με στροφή 180 μοιρών το ζευγάρι αλλάζει θέση. Το παιδί που ήταν από τη μέσα μεριά του κύκλου βρίσκεται στην έξω μεριά και κινείται αντίστροφα. Έτσι ο κύκλος παρουσιάζεται να κινείται με δύο διαφορετικές κατευθύνσεις. Το σήμα της αλλαγής επαναλαμβάνεται αρκετές φορές. Όταν τα παιδιά κινούνται στην ίδια φορά του κύκλου τα ζευγάρια είναι πιασμένα από το χέρι.

6.3.9. «Ηχητικό κολάζ »

Διαδικασία:

Ζητάμε από τα παιδιά να κόψουν από περιοδικά ή εφημερίδες εικόνες διαφόρων αντικειμένων, ζώων ή προσώπων που παράγουν ήχο (π.χ. αυτοκίνητο, ηλεκτρική σκούπα, πουλί που κελαηδά, μωρό που κλαίει κλπ).

Όταν τα παιδιά φέρουν στην τάξη τις εικόνες, η παιδαγωγός φροντίζει να ηχογραφήσει τους αντίστοιχους ήχους. Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά κάθε φορά που ακούγεται ένας ήχος να επιλέγουν την εικόνα που δείχνει το πρόσωπο, το ζώο ή το αντικείμενο που παράγει αυτόν τον ήχο. Όταν τα παιδιά βρουν την εικόνα, την κολλούν επάνω σε ένα μεγάλο χαρτόνι. Με αυτόν τον τρόπο, όταν ακουστούν όλοι οι ήχοι, θα έχουν δημιουργήσει πάνω στο χαρτόνι ένα κολάζ ηχογόνων πηγών.

Προέκταση δραστηριότητας: Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει με εικόνες και ήχους μουσικών οργάνων, οπότε θα προκύψει ένα κολάζ μουσικών οργάνων. Μάλιστα ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών και την εξοικείωση τους με τα μουσικά όργανα, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα κολάζ με τα όργανα της συμφωνικής ορχήστρας, άλλο για τα παραδοσιακά όργανα της δημοτικής μας μουσικής, ένα άλλο για παραδοσιακά όργανα άλλων χωρών. Η δραστηριότητα θα μπορούσε να πλαισιωθεί και με την εκμάθηση παραδοσιακών χορών.

6.3.10. « Το χοντρό μπιζέλι»

Υλικά: αξεσουάρ για την μεταμφίεση των ηρώων

Διαδικασία:

Το χοντρό μπιζέλι αποτελεί ένα αγαπημένο τραγούδι των παιδιών. Μπορεί να αποτελέσει ένα παιχνίδι παντομίμας. Η εκπαιδευτικός προετοιμάζει κάρτες, που καθεμιά γράφει τον

τίτλο του τραγουδιού. Χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες 3-4 παιδιών. Κάθε ομάδα παίρνει απο μια κάρτα και καλείται να αποδώσει με παντομίμα το περιεχόμενο του τραγουδιού που σημειώνεται σ' αυτή, ώστε οι υπόλοιπες ομάδες να μαντέψουν τον τίτλο. Αφήνουμε τις ομάδες να προετοιμαστούν για 5-6 λεπτά, ώστε να συζητήσουν και να καταλήξουν στον τρόπο με τον οποίο θα αποδώσουν με παντομίμα τον τίτλο του τραγουδιού. Όταν όλες οι ομάδες είναι έτοιμες, καθεμιά παρουσιάζει τη δουλειά της, και οι υπόλοιπες προσπαθούν να μαντέψουν τον τίτλο του τραγουδιού.

Μετά την ολοκλήρωση αυτού του σταδίου αποφασίζουν να δραματοποιήσουν και να τραγουδήσουν αυτό το τραγούδι που τους αρέσει περισσότερο. Αφού αποφασίσει η ολομέλεια η ομάδα που αντιπροσώπευε το συγκεκριμένο τραγούδι από την γωνιά της μεταμπίεσης παίρνει τα απαραίτητα αξεσουάρ για να υποδυθεί τον ήρωα που επιθυμεί.

Αφού ετοιμαστεί η ομάδα, με την βοήθεια του τραγουδιού, το παρουσιάζει στους συμμαθητές του.

6.4.10. «Κινηματογραφική μουσική»

Υλικά: cd από μουσική κινηματογραφικών ταινιών

Διαδικασία:

Ζητάμε από τα παιδιά να φέρουν μουσική κινηματογραφικών ταινιών από δίσκους, κασέτες και cd που έχουν σπίτι τους. Ακούμε τα τραγούδια και ακολουθεί συζήτηση για τον τρόπο με τον οποίο η μουσική αποδίδει το θέμα της ταινίας.

Ακούμε χαρακτηριστικά δημοφιλή θέματα κινηματογραφικών ταινιών όπως :

- Το μουσικό κομμάτι «Τάδε έφη Ζαρατούστρα» του R. Strauss, που χρησιμοποιήθηκε ως μουσικό θέμα της ταινίας «2001: η οδύσσεια του διαστήματος»
- «Chariots of fire» του Βαγγέλη Παπαθανασίου
- Το θέμα του «Τζέιμς Μποντ» του J. Barry

- Το θέμα από την ταινία «ο πόλεμος των άστρων» του J. Williams
- Το θέμα από την ταινία «κάποτε στην Αμερική» του E. Morricone
- Το θέμα από την ταινία «ο μελισσοκόμος» της Ελένης Καραϊνδρου

6.4.11. «Μουσικοθεατρικά είδη»

Διαδικασία:

Μιλήστε για το αρχαίο ελληνικό δράμα και το ρόλο που διαδραμάτιζε η μουσική σ' αυτό. Ακούστε τα αποσπάσματα μουσικής αρχαίων δραμάτων, που έχουν σωθεί σε γραπτή μορφή (στάσιμο από την «Ορέστεια» του Ευρυπίδη, «Αέναι Νεφέλαι» του Αριστοφάνη). Ακούστε αποσπάσματα από μουσική σύγχρονων συνθετών που έχουν γραφτεί για παραστάσεις έργων των μεγάλων τραγικών και κωμικών του Αρχαίου Ελληνικού Δράματος (όπως μουσική του Μ. Θεοδωράκη για τις «Τρωάδες» και τους «Ιππείς» κ.τ.λ., του Χ. Λεοντή για την «Ειρήνη» και την «Ηλέκτρα», του Ι. Ξενάκη για τις «ΙΚέτιδες» και την «Ελένη» κ.τ.λ.). Χρησιμοποιούμε θέματα εμπνευσμένα από τις αρχαίες ελληνικές τραγωδίες ή κωμωδίες για να συνθέσετε πρωτότυπες μουσικές συνθέσεις.

Συζητάμε για την όπερα ως ένα κατεξοχήν μουσικοθεατρικό είδος. Ακούμε αποσπάσματα από δημοφιλείς όπερες, όπως ο «Μαγεμένος Αυλός» του V.A. Mozart, ο «Κουρέας της Σεβίλλης» του G.Rossini, «Αϊντα» του J.Verdi κ.λ.π. Μπορούμε να αναζητήσουμε στο διαδίκτυο αποσπάσματα από παραστάσεις όπερας. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να σχολιάσουν το ρόλο της μουσικής στην εξέλιξη της υπόθεσης. Συζητάμε για το συνδυασμό δραματικών και μουσικών ικανοτήτων που πρέπει να χαρακτηρίζουν τους ηθοποιούς / τραγουδιστές της όπερας.

Ζητάμε από τα παιδιά να φέρουν στην τάξη αποσπάσματα μουσικής από μιούζικαλ, όπως «Η όπερα της Πεντάρας» του K. Welli, «West side story» του L. Bernstein, «Ένας Αμερικάνος στο Παρίσι» του G. Gershwin. «The phantom of opera» του A. Liloyd

Wedder. Ακούμε τα παραδείγματα , που έφεραν τα παιδιά και παρουσιάζουμε και εμείς άλλα.

Συμπεράσματα

Όπως ήδη έχει τονιστεί το κινητικό παιχνίδι είναι το σημείο επαφής απ'όπου θα ξεπηδήσει η αρμονία, η κατανόηση, η επικοινωνία μεταξύ των ίδιων των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια δραστηριότητα κατά την οποία οι συναλλαγές εμπεριέχουν λιγότερους καταναγκασμούς και συγκρούσεις και τη μεγαλύτερη απόλαυση, προσφέροντας έτσι ευκαιρίες για απρόσκοπτη και βαθιά επικοινωνία. Όταν το παιχνίδι απουσιάζει συνήθως υπάρχουν δυσκολίες στην επικοινωνία.

Το παιχνίδι είναι «μοχλός» στην ανάπτυξη του παιδιού. Ανεξάρτητα από το ρόλο που αποδίδεται στο παιχνίδι από τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις είναι γεγονός ότι το παιδί, για να είναι σε θέση να παίζει, χρειάζεται να έχει επιτύχει κάποιο βαθμό συναισθηματικής ασφάλειας και οργάνωσης του εγώ. Γενικά η παρουσία του παιχνιδιού θεωρείται ένδειξη ψυχικής υγείας και η απουσία του μπορεί να σημαίνει κάποια ψυχική δυσλειτουργία ή διαταραχή, τόσο σε προσωπικό ψυχικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο διαπροσωπικής συναλλαγής.

Το παιχνίδι, εν κατακλείδι, αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στη διάγνωση και τη θεραπεία. Τα παιχνίδια και τα υλικά που παρέχονται τόσο κατά τη διάγνωση όσο και κατά τη θεραπεία πρέπει να είναι κατάλληλα. Στο παιχνίδι ως θεραπευτικό εργαλείο, η άποψη που επικρατεί (Rutter, 1975) είναι ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί ξεχωριστή θεωρητική προσέγγιση η οποία βασίζεται σε ξεχωριστή κατεύθυνση. Το παιχνίδι ως θεραπεία δεν αποτελεί παρά μια τεχνική με την έννοια ότι παρέχει έναν τρόπο επικοινωνίας ανάμεσα στον θεραπευτή και το παιδί, ιδιαίτερα για πολύ μικρά παιδιά όπου η επικοινωνία μπορεί να γίνει μέσω του παιχνιδιού.

Το παιχνίδι διευκολύνει το παιδί να εκφράσει και να επεξεργαστεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, είτε διότι δεν μπορεί να εκφραστεί αλλιώς, είτε διότι δεν θέλει να «ανοιχτεί» με διαφορετικό τρόπο, είτε διότι φοβάται να το κάνει. Το παιχνίδι, ακριβώς, επειδή είναι πολύ οικείο και αυθόρμητο ως μέσο έκφρασης για το παιδί, παρέχει το πλαίσιο μέσω του οποίου ο θεραπευτής μπορεί να το βοηθήσει να διερευνήσει και να επιλύσει τα προβλήματά του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abbadie, M. (1978). Τα παιδιά από 4 έως 5 χρόνων στο Νηπιαγωγείο. Μετάφραση Κρασσανάκης, Γ. & Βαμβουνάς, Μ. Αθήνα: Δίπτυχο.

Anwar, M. N., Shamim, S. & Haq, R. (2012). A comparison of creative thinking abilities of high and low achievers secondary school students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1).

Αντωνιάδης, Α. (1994). Το παιχνίδι. Θεσσαλονίκη: University studio press.

Bergeret, L. (1988). Ψυχοκινητικά παιχνίδια για παιδιά από 2 – 6 ετών. Αθήνα: Δίπτυχο.

Biddle, S.J.H., Gorely, T., & Stensel, D.J. (2004). Healthenhancing physical activity and sedentary behavior in children and adolescents. *Journal of Sports Sciences*, 22, 679–701.

Bilodeau, E.A. (1966). Acquisition of skill. New York. Bilodeau, E.A. (1966). Principles of skill Acquisition. New York. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικά. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. 5ος τόμος.

Bozena, M. (2007). Exploratory play and Cognitive activity. Scientific reflections for practitioners, In T. Jambor & J. Van Gills (eds) *Several Perspectives on Child's Play* (pp. 79-103). Belgium, The Netherlands, U.S.A., England: Garant.

Bruner, J.S. (1976). Peekaboo and the learning of rule structures. London: Penguin.

Γενειατάκη, Ε. & Αρβανιτίδου, Ε. (2003). Το ελεύθερο παιχνίδι. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Γερμανός, Δ. (1993). Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου. Αθήνα: Gutenberg.

Γέρου, Θ. (1984). Το συμβολικό παιχνίδι. Αθήνα: Δίπτυχο.

Γιαγκουδάκη, Φ. (2009, 2010). Ειδική Φυσική Αγωγή – Ορθοσωματική Γυμναστική, τμήμα εκδόσεων Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.

Didriche, M. (1986). Η ψυχοκινητική Αγωγή: Θεμέλιο της όλης Προσχολικής Αγωγής και απαραίτητη προϋπόθεση για το Δημοτικό Σχολείο. Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτηρίων Δούκα, 1990, (σελ. 31-47).

Claparede, Ed. (1998). Experimental Pedagogy and the Psychology of the Child, Thoemmes Press.

Corbin, B.C., Lindsey, R., & Welk, G. (2001). Άσκηση Ευρωστία Υγεία. Επιμ.: Β. Κλεισούρας. Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης, Αθήνα.

Δαράκη, Π. (1986). Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας. Αθήνα: Gutenberg.

Dalcroze, E.J. (1967). Rhythm, Music and Education (translated by H. F. Rubinstein). Surray: The Dalcroze Society.

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

Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.), www.pischools.gr/programs/depps/

Doherty, J. & Bailey, R. (2003). Supporting Physical Development and Physical Education in the Early Years. Open University Press.

Drenowatz, C, Steiner, RP., Brandstetter, S, Klenk, J, Wabitsch M, & Steinaker, JM. (2012). Organized sports, overweight, and physical fitness in primary schoolchildren in Germany. *Journal of Obesity*. 10.1155/2013/935245.

Erickson, E.H. (1977). *Childhood and Society*. London:Paladin.

Gallahue, D. & Ozmun, J. (1998). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. Singapore: Mc Graw Hill.

Gallahue, D. (2002). Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά. Επιμ.: Χρ. Ευαγγελινού, Α. Παππά. University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

Giagazoglou, P., Kabitsis, N., Kokaridas, D., Zaragas, C., Katartzi, E., & Kabitsis, C. (2011). The movement assessment battery in Greek preschoolers: The impact of age, gender, birth order, and physical activity on motor outcome. *Journal of Research in Developmental Disabilities*, 32 (6), 2577-2582.

Garvey, C. (1977). *Play*. Glasgow: Fontana Press.

Getzels J. & Jackson P. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations with gifted children*. New York: Wiley.

Gross, K. (1991). *The theory of play*. New York: Appleton.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Hammett, C.T. (1992). *Κινητική Αγωγή στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη : Salto.

Herman, A., Nelson, BB., Teutsch, C., & Chung, PJ. (2012). Eat healthy, stay active: a coordinated intervention to improve nutrition and physical activity among head start parents, staff and children. *American Journal of Health Promotion*: e27 – 36.

Henricks, T.S. (2015). *Play as Experience*. *American Journal of Play*, volume 8, number 1.

Huizinga, J. (1949) *Home Ludens*. Routledge & Kegan Paul Ltd.

Κακανά, Δ., & Τσολάκη, Κ. (1999). Η ανάπτυξη της γραφής στην προσχολική – δραστηριότητες. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κανάκης, Μ. (1990). Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην ανάπτυξη του παιδιού. Στο Δ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *Παιχνίδι και παιδί*. Διαβάζω, 236, 20-21.

Κάππας, Χ. (2003). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Ατραπός.

Κιουγιάλη, Γ. (2001). Ψυχοκινητικές δραστηριότητες για νήπια και προνήπια. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κιτσαράς, Γ. (1993). Το εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κοτσακώστα, Μ., Καρανταΐδου, Στ., Μιχαλόπουλος, Γ., Σωμαράκης, Σ. (2000). Virtual School. *The sciences of Education Online*. Τόμος 2. Τεύχος 1.

Κουδιγκέλη, Φ. (2011). Η Θετική ψυχολογία στην εκπαίδευση, στο Σταλίκας, Α.-Μυτσκίδου, Π., Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία. Αθήνα: Τόπος.

Κυνηγού – Φλάμπουρα, Μ. (1992). Μικρές ιστορίες με ήχους και κίνηση. Αθήνα: Διάπλαση.

Lubart, T. I., & Georgsdottir, A. (2004). Creativity: Developmental and cross-cultural issues. In S. Lau, A.N.,Hui, & G.Y. Ng (Eds) Creativity: When East meets West. Singapore: World Scientific.

Ματσαγγούρας, Γ.Η. (2003).Η Σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μετοχιανάκης, Η. (2000). Εισαγωγή στην παιδαγωγική Α. Ηράκλειο: Ιδιωτική.

Μπουρνέλη, Ν.(2002). Κινητική Δημιουργικότητα. Αθήνα: Alpha Status

Παπαδάτος, Κ. (2000). Η φροντίδα του μωρού και του μικρού σας παιδιού, από τη γέννηση έως τα πέντε του χρόνια. Αθήνα: Ποταμός.

Piaget, J. (1962). Play, Dreams and Imitation, trans. C. Gattengo & F.M. Hodgson. N.Y.: Norton.

Παπαζάρης, Α., Πατσαντζόπουλος, Κ, Μαγιαλού, Μ. (2003). Διαθεματικές δραστηριότητες με άξονα τη μουσική. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.

Πολυμενάκου - Παπακυριακού, Φ. (1984). Το παιχνίδι στην άσκηση και τη μάθηση. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Rogers, C.S. (1988). “Play in the lives of children”. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC). In Zigler E.F./ Singer D. G. & Bishop S.J. (2004). Children’s Play: The roots of Reading. Washington, DC: Zero To Three Press.

Russ, S. (1996). Development of creative processes in children. In M. Runco (Ed.), creativity from childhood through adulthood: The developmental issues. (p.p. 31-42). San Francisco: Jossey – Bass.

Rutter, M. (1975). Helping troubled children. London: Penguin.

Σέρρη, Α. (1995). Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η Επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών. Gutenberg: Αθήνα

Schmidt, R., & Weisberg, C. (2009). Κινητική μάθηση και Απόδοση. Μια εφαρμοσμένη προσέγγιση. Επιμ.: Μ. Μιχαλοπούλου, Αθλότυπο, Αθήνα.

Shiller, P. (2003). Δραστηριότητες για την υποστήριξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης στο νηπιαγωγείο. Αθήνα: Σαββάλας.

Taylor, C.W. (1989). Various approaches to and definitions of creativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Τραϊν, Μ. & Τζόπε – Στένγκλε, Ι. (1997). Παιχνίδια για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μετάφραση Μουγιάννη Μαρία. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιάντης, Ι. (1991). Παιχνίδι και φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Καστανιώτης.

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

Χαραλάμπους, Α. (2001). Μουσικά παιχνίδια στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Αθήνα: Ατραπός.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Wallach, M. A. & Kogan, N. (1965). Modes of thinking in young children. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Winnicott, D. (1964). The child, the family and the outside world. London: Penguin.

Winnicott, D. (1971). Playing and Reality. N.Y.: Basic Books.