



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ



Αντωνάκη Δήμητρα

Μπασινά Σταματία

Σίσκα Στεφανία

Σκρέκα Βάσια

Στεφανίδου Σταυρούλα

Επιβλέπουσα : Κανελλοπούλου Έλενα

Ακαδημαϊκή Υπότροφος

Ιωάννινα, Μάρτιος, 2018



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ



Αντωνάκη Δήμητρα
Μπασινά Σταματία
Σίσκα Στεφανία
Σκρέκα Βάσια
Στεφανίδου Σταυρούλα

Επιβλέπουσα : Κανελλοπούλου Έλενα

Ακαδημαϊκή Υπότροφος

Ιωάννινα, Μάρτιος, 2018

PLAY AT THE PRESCHOOL AGE

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΜΑΡΤΙΟΣ 2018

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Κανελλοπούλου Έλενα,

Ακαδημαϊκή Υπότροφος

2. Καινούργιου Ελένη,

Επίκουρος Καθηγήτρια Προσχολικής Παιδαγωγικής

Δρ. Παιδαγωγικής του Π.Τ.Ν Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

3. Κανέλλου Νικολίτσα,

ΕΤΕΠ

Ο Προϊστάμενος του Τμήματος

Βρυώνης Γεώργιος,

Καθηγητής Παιδιατρικής Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Υπογραφή

Αντωνάκη Δήμητρα, Μπασινά Σταματία, Σίσκα Στεφανία, Σκρέκα Βάσια, Στεφανίδου Σταυρούλα, 2018

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνουμε υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Αντωνάκη Δήμητρα

Μπασινά Σταματία

Σίσκα Στεφανία

Σκρέκα Βάσια

Στεφανίδου Σταυρούλα

Υπογραφή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία αναφερόμαστε στο παιχνίδι, στην ιστορία και στην εξέλιξη του, στο τι σημαίνει, στη συμβολή και στα είδη του, όπως και στα οφέλη που έχει σε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας στους υπάρχον τομείς. Επίσης, εστιάζουμε στο ρόλο του/της παιδαγωγού και των γονέων στο παιχνίδι, καθώς και στην μεταξύ τους συνεργασία. Ακόμη, μελετάμε το παιχνίδι στα παιδιά με ειδικές ικανότητες και τους τρόπους που το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει το παιδί με ειδικές ανάγκες. Τέλος, σας παραθέτουμε κάποιες από τις εμπειρίες μας κατά τη διάρκεια της πρακτικής μας άσκησης στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, ομοιότητες και διαφορές που είδαμε και τι μας εντυπωσίασε. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στο μεγαλύτερο κομμάτι της εργασίας είναι η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, και με βάση στοιχεία κατατίθενται και οι εμπειρίες μας στο τελευταίο κεφάλαιο.

Λέξεις-κλειδιά : παιχνίδι, τομείς ανάπτυξης, είδη, παιδαγωγός, ειδική αγωγή.

ABSTRACT

In the present paper, we refer to the play, its history and progress, its definition, the contribution and its types, and the benefits a child of preschool age has in the existing sectors. Moreover, we focus on the role of the preschool teacher and the parents during the play and to their cooperation. Furthermore, we study the role of the play in children with special needs and the ways that the play can help the children with special needs. Finally, we quote some of our experiences during our internship abroad and in Greece, the similarities and the differences we noticed and what impressed us. The method we used to the most of our paper is the literature review and we also used data to depose you our experiences to the last chapter.

Keywords: play, development sectors, types, early childhood educator, special education

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	10
1.1 Ορισμός παιχνιδιού.....	10
1.2 Η σημασία του παιχνιδιού.....	11
1.3 Ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού.....	11
1.3.1 Παιχνίδι από την Ομηρική-Αρχαία Ελληνική περίοδο έως και την Ρωμαϊκή εποχή.....	12
1.3.2 Η δραστηριότητες και τα παιχνίδια στο Βυζάντιο και κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας	14
1.3.3 Η σημερινή εποχή και η επίδρασή της στο παιχνίδι	15
2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	18
2.1 Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας	18
2.2 Η θεωρία της επιτυχίας και της εξάρτησης του «ΕΓΩ».....	18
2.3 Η θεωρία της ανακούφισης αλλιώς αναψυχής.....	19
2.4 Η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξασκήσεως.....	19
2.5 Η θεωρία βιολογικής λειτουργίας.....	19
2.6 Η ψυχαναλυτική θεωρία.....	19
2.7 Η θεωρία του Vygotsky.....	20
2.7.1 Η δημιουργικότητα και φαντασία.....	20
2.8 Η θεωρία του Jean Piaget.....	21
2.9 Η θεωρία του παιχνιδιού και παιδαγωγική του νηπιακού κήπου	22
2.10 Η θεωρία του Roger Cousinet.....	22
3. ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ.....	24
3.1 Οι απόψεις του Fromberg.....	24
3.2 Σύγκριση παιχνιδιού αγοριών και κοριτσιών.....	25
3.3 Κατηγορίες παιχνιδιού.....	26
3.3.1 Το ατομικό παιχνίδι.....	26
3.3.2 Παράλληλο παιχνίδι.....	27
3.3.3 Συντροφικό παιχνίδι.....	28

3.3.4 Συνεργατικό παιχνίδι.....	29
3.3.5 Λειτουργικό παιχνίδι.....	30
3.3.6 Παιχνίδι κατασκευών.....	30
3.3.7 Δραματικό παιχνίδι.....	31
3.4 Μουσικοκινητικό παιχνίδι.....	31
3.4.1 Θεατρικό παιχνίδι.....	31
3.4.2 Αισθητικοκινητικό παιχνίδι.....	32
3.4.3 Συμβολικό – φανταστικό παιχνίδι.....	33
3.4.4 Μιμητικό παιχνίδι.....	35
3.4.5 Παιχνίδι κανόνων.....	34
3.5 Videogames και smartphones.....	35
3.5.1 Τα πλεονεκτήματα	36
3.5.2 Τα μειονεκτήματα.....	37
4. ΟΙ ΤΟΜΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	39
4.1 Παιχνίδι και Νους	39
4.2 Παιχνίδι και Ανάπτυξη	41
4.2.1 Ο Ρόλος των Αντικειμένων Παιχνιδιού	42
4.2.2 Εξέλιξη του Παιχνιδιού	43
4.2.3 Γνωστική Ανάπτυξη.....	45
4.3 Παιχνίδι και Γλώσσα	46
4.4 Παιχνίδι και Δημιουργικότητα	47
4.5 Κοινωνικοποίηση	49
4.5.1 Παιχνίδια Μικτών Ομάδων / Παιχνίδι μεταξύ Γενεών	50
4.5.2 Διαφορές Μεταξύ Φύλων και Προτιμήσεις Αντικειμένων	52
4.6 Παιχνίδι και Υγεία	54
4.6.1 Παχυσαρκία.....	55
4.6.2 Ενεργητικό Παιχνίδι και ΔΕΠ-Υ	55

4.7 Παιχνίδι και Κοινότητα	57
4.7.1 Στέρηση Παιχνιδιού.....	60
5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	62
5.1 Ο ρόλος του/της παιδαγωγού την ώρα του παιχνιδιού.....	62
5.1.1 Απόψεις για το βαθμό παρέμβασης του/της παιδαγωγού στο παιχνίδι.....	62
5.1.2 Η αποτελεσματική συμμετοχή του/της παιδαγωγού στο παιχνίδι.....	63
5.1.3 Στρατηγικές και συγχρονισμός παιδαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι.....	65
5.1.4 Παράγοντες που ασκούν επιρροή πάνω στη συμμετοχή του/της παιδαγωγού στο παιχνίδι του παιδιού.....	67
5.1.5 Ο βασικός ρόλος των παιδαγωγών για τη δημιουργία γωνιών στη τάξη.....	68
5.1.6 Ο ρόλος του/της παιδαγωγού στο παιχνίδι ως τρόπος μάθησης.....	72
5.2 Ο ρόλος των γονέων στο παιχνίδι.....	73
5.2.1 Συνεργασία γονέων με τους παιδαγωγούς.....	74
6. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	78
6.1 Επίσημος όρος της Ειδικής Αγωγής.....	78
6.1.1 Οι μαθητές στην ειδική αγωγή.....	79
6.1.2 Η νομοθεσία στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ΕΑΕ).....	79
6.1.3 Διάφορες προσεγγίσεις του όρου : Ειδική Αγωγή	81
6.2 Το παιχνίδι.....	82
6.2.1 Το παιχνίδι στα παιδιά με ειδικές ικανότητες.....	83
6.2.2 Ο ρόλος του παιδαγωγού στην ειδική αγωγή	84
6.3 Η παιγνιοθεραπεία.....	85
6.3.1 Επιλογή παιχνιδιού στην παιγνιοθεραπεία.....	86
6.3.2 Family therapy, η χρήση των ιστοριών και τα παιχνίδια.....	87
6.3.3 Το θεραπευτικό παιχνίδι στην άμμο.....	87
6.3.4 Ο παιγνιοθεραπευτής.....	88
6.3.5 Η χρήση της μουσικοθεραπείας.....	89

6.3.6 Ο ρόλος του μουσικοθεραπευτή.....	91
6.3.7 Η θεραπεία από την τέχνη της ζωγραφικής	92
6.4 Κίνηση και έκφραση στο θεατρικό παιχνίδι.....	92
6.4.1 Η δραματική τέχνη στα παιδιά με ειδικές ανάγκες.....	93
6.4.2 Ο ρόλος του παιδαγωγού στην δραματική τέχνη.....	96
6.5 Η χρήση του ίππου ως θεραπεία-παιχνίδι.....	97
6.5.1 Τα οφέλη της ιππασίας.....	98
6.5.2 Ο ρόλος και η ομάδα στην θεραπεία μέσω ίππου.....	98
7. ΠΑΡΑΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΜΑΣ,ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	99
7.1 Πρακτική άσκηση- Ελλάδα (Δημόσιος παιδικός σταθμός).....	99
7.2 Πρακτική άσκηση- Μπρίστολ,Αγγλίας (Ιδιωτικός παιδικός σταθμός).....	104
7.3 Πρακτική άσκηση- Γερμανία (Ιδιωτικός σταθμός).....	121
Επίλογος.....	126
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	127

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα παιδί όταν θα έρθει στη ζωή η οικογένεια και ο περίγυρος του δεν μπορούν να προσφέρουν τίποτε άλλο από αγάπη και σεβασμό. Κάθε ενήλικας που θεωρεί ότι μπορεί να βοηθήσει το παιδί, θα του ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και θα του προσφέρει υλικά που με αυτά θα διαμορφώσει την προσωπικότητα του και το χαρακτήρα του. Ένα από αυτά τα αγαθά είναι και δυνατότητα για παιχνίδι. Παιχνίδι μαζί με το παιδί, αλλά και προπάντων να εξερευνήσει μόνο του το παιδί τη διαδικασία αυτή. Από τα πρώτα χαμόγελα του και τις πρώτες κινήσεις των χεριών του ξεκινάει η εξερεύνηση του παιδιού (Shelton, 2013).

Η κύρια ασχολία της παιδικής ηλικίας δεν είναι τίποτε άλλο από το παιχνίδι, το παιχνίδι το ατομικό ή το ομαδικό. Ανά αιώνα δεν είναι λίγες οι μελέτες γύρω από αυτό το θέμα (Αυγητίδου, 2001). Ως παιχνίδι ορίζεται οποιαδήποτε δραστηριότητα επιλέγεται ελεύθερα, υποκινείται από ενδογενή κίνητρα, κατευθύνεται από το εμπλεκόμενο άτομο και σαν σκοπό έχει την ψυχαγωγία. Πρόκειται για ένα σύνολο πράξεων που δεν σχετίζονται με την “συνηθισμένη” καθημερινή ζωή, αλλά πολλές φορές απαιτούν φαντασία, απορροφώντας έντονα τον παίκτη. Δεν μπορεί να συγκεκριμενοποιηθεί ο στόχος, το αντικείμενο ή οι κανόνες των παιχνιδιών, εν γένει, λόγω της υπερπληθώρας των ειδών, των εκφάνσεων και των παραλλαγών τους. Έτσι το παιχνίδι δεν είναι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, αλλά οποιαδήποτε δραστηριότητα αναλαμβάνεται στα πλαίσια της διασκέδασης. Σύμφωνα με τον ψυχίατρο Stuart Brown το παιχνίδι είναι “η βάση όλων των τεχνών, των βιβλίων, των αθλημάτων, των ταινιών, της μόδας, της διασκέδασης και της φαντασίας – εν ολίγοις, η βάση αυτού που θεωρείται πολιτισμός” (Brown, 2009). Μάλιστα όπως παρατηρεί ο συγγραφέας Brian Sutton-Smith, το αντίθετο του παιχνιδιού δεν είναι η εργασία, αλλά η κατάθλιψη. Θεωρείται το παιχνίδι πολλές φορές ως εργασία, βέβαια είναι γνωστό σε πολλούς ότι απέχει αρκετά από τον όρο της εργασίας για το λόγο ότι απέχει από την καθημερινή ροή των πραγμάτων, και για αυτό θα έπρεπε να ειπωθεί ότι το παιχνίδι είναι αντίθετο της εργασίας και όχι συνώνυμο. Από την άλλη πλευρά κάποιοι διερευνούν το σκοπό που έχει ένα παιχνίδι και θεωρούν πως η έννοια του παιχνιδιού είναι αποτέλεσμα από τις εμπειρίες που έχει κάθε παιδί στη δική του ζωή. Μέσα από αυτές φέρνει νέες συνθήκες και εμπειρίες και μέσα από αυτές μαθαίνει και νέα πράγματα για αυτόν, αλλά και για το γύρω σύνολό του (Αυγητίδου, 2001).

1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Ένα όν πάνω σε αυτόν τον πλανήτη από την αρχή της ζωής του μαθαίνει την έννοια του παιχνιδιού και της διασκέδασης. Θέλει να παίζει και να χαρεί, και όπως γίνεται σε όλα τα παιχνίδια, μπορείς να κερδίσεις αλλά και να χάσεις κάτι, όμως πάντα θα αποκομείς πράγματα. Το παιχνίδι ήδη από την Ομηρική εποχή έως και σήμερα έχει ένα κοινό χαρακτηριστικό, τη διασκέδαση και τη χαρά του ατόμου που ασχολείται με αυτό, ακόμη και αν τα παιχνίδια δεν παρέμειναν ίδια, καθώς με τη πάροδο του χρόνου αλλάζουν τα υλικά, αλλά και οι συνήθειες (Κοντήρα,2002).

1.1 Ορισμός παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό συντελεστή για την φυσιολογική εξέλιξη του παιδιού καθώς και για την αρμονική προσαρμογή του στην πραγματική ενήλικη ζωή. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι αντιλαμβάνεται πιο καλά την ζωή, αφού μέσα από αυτό το παιδί μαθαίνει τη ζωή. Όταν το παιδί παίζει βρίσκει τον δικό του κόσμο μεταξύ της φαντασίας και της πραγματικότητας. Το παιχνίδι εκδηλώνεται από την μια ως ατομική και μεμονωμένη ασχολία και από την άλλη ως ομαδική ασχολία (Μετοχιανάκη, 2013).

Ο άνθρωπος από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ξεκινάει να παίζει και αυτό αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του. Αυτό για το παιδί σημαίνει γέλιο, ευθυμία, χαρά, φαντασία, απόλαυση, δημιουργία, ελευθερία. (Κάπας, 2005). Το παιδί και ξεχωριστά ο κάθε άνθρωπος χρησιμοποιεί το παιχνίδι με τρόπο ώστε να περάσει την ώρα του δημιουργικά και πιο συγκεκριμένα να χαρεί και να διασκεδάσει. όμως το παιχνίδι δεν είναι και ούτε σημαίνει μόνο διασκέδαση, αλλά είναι μια βασική βοήθεια για την ολόπλευρη ανάπτυξη του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του παιδιού. Μέσω του παιχνιδιού το παιδί αναπτύσσει τις αισθήσεις του, την κοινωνικότητα του, την φαντασία του, καθώς αποκτά και ορισμένες ικανότητες στην γραφή και στην ανάγνωση (Garvey,1990).

Με την λέξη παιχνίδι, εννοούμε πέρα από τα ατομικά παιχνίδια τις σωματικές και πνευματικές παιγνιώδης ασκήσεις. Λόγου χάρι, η λύση σταυρολέξων, γρίφων, οι λεκτικές ασκήσεις, οι εργασίες με ξύλο και πηλό, το θεατρικό παιχνίδι, οι σχολικές γιορτές, η ιχνογραφία, το τραγούδι, η ζωγραφική. Τις περισσότερες φορές ένα παιδί πρέπει να έχει στη διάθεση του υλικά για να παίζει, ώστε μέσω του παιχνιδιού να αναπτυχθεί η φαντασία του, δεν είναι όμως και λίγες οι φορές που ένα παιδί με ένα ύφασμα ασχολιόταν και διασκεδάζε ώρες. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί έμμεσα θέλει να γνωρίσει τη ζωή και τις δυνατότητές του, για αυτό και οι δραστηριότητες των παιδιών πρέπει να είναι αυθόρμητες. Ο βασικός ρόλος του παιχνιδιού είναι το παιδί να χαρεί, να ψυχαγωγηθεί και να διασκεδάσει, με αποτέλεσμα κανένας δεν

πρέπει να του το στερεί (Αντωνιάδης,1994). Έτσι και μεγάλο κομμάτι των επιστημών έχει ασχοληθεί με την έννοια του παιχνιδιού, σε ψυχολογικό επίπεδο, ανθρωπολογικό, βιολογικό, αλλά και ζωολογικό (Narey , 2010).

1.2 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά κοινωνικοποιούνται , βελτιώνουν την έκφραση και την επικοινωνία τους. Με αυτόν τον τρόπο φτιάχνουν έτσι μια εικόνα για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο γενικότερα. Ο ρόλος του παιχνιδιού είναι πολύ σημαντικός στη νοητική ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών διότι προσφέρει κίνητρα και προκλήσεις στα παιδιά , τα προτρέπει να παρατηρούν , να πειραματίζονται , να ανακαλύπτουν ,να κατανοούν καταστάσεις , να εκπληρώσουν στόχους και να επιλύουν προβλήματα. Παίζοντας, αντιλαμβάνονται το σώμα τους, τα όρια , τους κανόνες , τον συναγωνισμό , τον ανταγωνισμό και τις δυνατότητές τους (Σιβροπούλου,1998).

Δικαίωμα κάθε παιδιού που υπάρχει στον πλανήτη γη είναι το παιχνίδι, κανένας και τίποτα δεν πρέπει να του το στερεί ,καθώς τα οφέλη του είναι αρκετά. Εξελίσσει τις αισθήσεις και τη φαντασία του παιδιού, ενώ μέσω του παιχνιδιού το παιδί βρίσκει ένα κώδικα επικοινωνίας που δεν μπορεί να περιγραφεί με λόγια, είναι μια άφωνη επικοινωνία και αναπτύσσει ολόκληρο το παιδί. Το μυαλό του παιδιού μέσα από το παιχνίδι αποκτά εμπειρίες , πληροφορίες , εικόνες , μαθαίνει να συγκεντρώνεται , να παρατηρεί, να θυμάται , να συγκρίνει και να διακρίνει και όλα αυτά γίνονται με διασκεδαστικό τρόπο (Αντωνιάδης,1994). Όσον αφορά την καλή του διάθεση, υγεία και ευεξία το παιχνίδι συμβάλλει και σε αυτόν τον τομέα με τη σωματική ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του. Εφόσον με τα παιχνίδια δραστηριοποιούνται όλα τα μέλη του σώματος του παιδιού και ικανοποιούνται όλες οι λειτουργίες του οργανισμού (Μετοχιανάκη , 2013).

1.3 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Η επιστήμη άρχισε τις έρευνες για το παιχνίδι από τα ζώα και τις επαφές μεταξύ τους, και σε βάθος χρόνου εξελίχθηκε και στο άνθρωπο και αυτό μας δείχνει τα οφέλη του (Narey,2010). Η ανακάλυψη του παιχνιδιού υπάρχει πολλούς αιώνες τώρα, βέβαια όπως εξελίχθηκαν η εποχές και όλα όσα συνέβησαν με τα χρόνια φυσικό και επόμενο ήταν το παιχνίδι να εξελιχθεί και αυτό. Από το απλές πετρούλες και το κουτσό μέχρι τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές υπάρχει τεράστια διαφορά. Τα παιχνίδια από την Ομηρική εποχή μέχρι και σήμερα ένα κοινό στοιχείο έχουν, που

δεν είναι πέρα από τη διασκέδαση ,τη χαρά και φυσικά την όλη αγάπη του παιδιού για αυτό που κάνει (Κοντήρα, 2002). Από την αρχαιότητα ήδη μας γίνεται γνωστό ότι τα παιχνίδια προετοιμάζουν το παιδί για την χρήση των *εργαλείων-παιχνιδιών* της ενήλικης ζωής, από τις απλές πέτρες και το ατσάλι ,έως το παιδικό σφυρί (Narey,2010).

1.3.1 ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΗΡΙΚΗ-ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ ΕΩΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΡΩΜΑΙΚΗ ΕΠΟΧΗ

Στα Ομηρικά χρόνια , οι πηγές που έχουμε είναι κυρίως από την Ιλιάδα και την Οδύσσεια, στις περιγραφές του ο Όμηρος μπορεί να μην αναλύει λεπτομερώς τα παιχνίδια , αλλά κυρίως περιγράφει τις μονομαχίες και άλλα πολεμικά επεισόδια. Οι πρωταγωνιστές έχουν ως κύρια ασχολία αγωνιστικές και πολεμικές ασκήσεις, όπως για παράδειγμα , η ρίψη του δίσκου , ακοντίου και φυσικά η τοξοβολία. Τα αγόρια και τα κορίτσια παίρνουν μέρος στα σφαιρικά «αθλήματα-παιχνίδια», γιατί πλέον μπορεί κάποιος να πει ότι αυτά που ο Όμηρος έγραφε ως αθλήματα στη σημερινή εποχή θεωρούνται αθλητικά παιχνίδια. Βέβαια, τα παιδιά που έπαιρναν μέρος σε αυτές τις ασχολίες δεν ήταν πέρα από παιδιά βασιλιάδων όπου και η δεξιότητα θεωρούταν αρετή, και αυτή την αρετή πρόβαλαν σε γιορταστικές εκδηλώσεις , ενώ οι θεατές παρακολουθούσαν προσηλωμένοι και χειροκροτούσαν τα παιδιά (Αντωνιάδης,1994).

Η θέση των παιχνιδιών στις ζωές όλων των ανθρώπων και όλων των τάξεων πήρε μεγάλες διαστάσεις από την πρώτη στιγμή που καθιερώθηκε ο θεσμός των ολυμπιακών αγώνων . Ο Σόλωνας , ο Σωκράτης και ο Λυκούργος τόνισαν την μεγάλη αξία και την σημασία του παιχνιδιού, πάνω στη μάθηση. Τόνισαν ότι η διδασκαλία πρέπει να εξελίσσεται και να προσθέσουν παιχνίδια όπως γυμναστική και χορό. Οι Έλληνες αυτής της περιόδου, προτιμούσαν τα σφαιρικά παιχνίδια και ο χώρος που έπαιζαν ονομαζόταν «σφαιριστήριο» (Αντωνιάδης,1994). Μέσα από τους Ολυμπιακούς αγώνες φάνηκε η αδυναμία των ανθρώπων στον αθλητισμό και στην γυμναστική. Παιχνίδια όπως , ο αετός , το υπόβαθρων , οι κύβοι , το τρίγωνο , το κρυφό και η τυφλόμυγα είναι παιχνίδια από την περίοδο των ολυμπιακών αγώνων που μέχρι και σήμερα υπάρχουν με τους ίδιους όρους (Γέρος,1984).

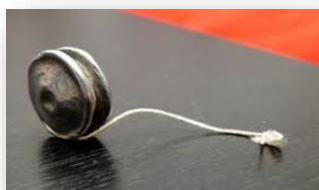
Για τον Πλάτωνα ήταν σημαντικός ο τρόπος παιχνιδιού,θεωρούσε ότι έπρεπε το παιχνίδι να είναι ελεύθερο και αυθόρμητο,να πηγάζει από τα μέσα της παιδικής ψυχής, χωρίς να μειώνει την φαντασία των παιδιών και την δημιουργικότητα τους. Επισημαίνει επίσης πως για τα παιδιά μέχρι την ηλικία των έξι ετών το παιχνίδι είναι αναγκαίο (Αντωνιάδης, 1994). Οι κούκλες, οι σβούρες, τα γιο-γιο, η μπάλα κ.α. είναι παιχνίδια που λατρεύουν να παίζουν τα παιδιά από την αρχαία Ελλάδα μέχρι και την σημερινή εποχή, και πολλά από αυτά συνεχίζουν να παίζονται με ακριβώς ίδιο τρόπο,αλλά και να ονομάζονται ακόμη ίδια, και όχι με κάποιο παρόμοιο τρόπο. Οι

αρχαίοι Έλληνες ήταν οι πρώτοι που διαπίστωσαν την σημαντικότητα των ομαδικών παιχνιδιών και είχαν την πεποίθηση ότι μέσω των παιχνιδιών ο άνθρωπος θα γίνει καλύτερος και θα φτάσει μέχρι την τελειοποίηση του. Μικροί και μεγάλοι ξόδευαν πολύ από τον ελεύθερο χρόνο τους στο παιχνίδι και συγκεκριμένα στο ομαδικό παιχνίδι καθώς και σε αγώνες . Ακόμα και για τους μεγάλους το παιχνίδι ήταν πολύ σημαντικό και για αυτό οι Αρχαίοι Έλληνες θεωρούσαν ένα μεγάλο αγαθό το παιχνίδι έτσι ,έπαιζαν πολλά ομαδικά παιχνίδια, στο δρόμο και στις αυλές και πάντα με κανόνες που έπρεπε να τους ακολουθούν αυστηρά (Αργυριάδη, 1997).



Εικόνα 1: Σβούρα, παιχνίδι αρχαίων Ελλήνων. (

https://www.google.gr/search?q=%CF%83%CE%B2%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B1+%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%B9%CE%B1+%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%B4%CE%B1&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiMirKq-bvZAhUCEywKHRMrC_wQ_AUICigB#imgsrc=WavdWkF91AcQiM:)



Εικόνα 2: Γιο-γιο (

https://www.google.gr/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=oP2PWpjsPPSKmgXWvKXICQ&q=gio+gio+%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%B9%CE%B1+%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%B4%CE%B1&oq=gio+gio+%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%B9%CE%B1+%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%B4%CE%B1&gs_l=psy-ab.3...8010.9783.0.10060.8.8.0.0.0.205.1144.0j7j1.8.0...0...1c.1.64.psy-ab..0.1.201...0j0i67k1.0.ZuZzvzHLank#imgsrc=lyeU6X9zXAohtM:)

Αρκετά από τα παιχνίδια που έπαιζαν οι Αρχαίοι Έλληνες , παίζονται ακόμα και σήμερα σε όλη την ανθρωπότητα , με αλλαγές ή αυτοσχέδιες αλλαγές από τα ίδια τα παιδιά.

«Αιώρα ή κούνια ή κρεμάστρα»: Η κούνια ήταν γνωστή από τους μυθολογικούς χρόνους και ήταν κυρίως παιχνίδι για τα κορίτσια .

«Σχοινοφιλίνδα» : Σχοινοφιλίνδα ονομαζόταν τα αρχαία χρόνια τώρα έχει μετονομαστεί και είναι γνωστό ως μανδηλάκι,βαρετό, πετρούλες,χτυπητό,λουρί,βαλμάς και λουριδίτσα.

«Πέταυρων»ή «Πέτευρων»ή τραμπάλα : Είναι παιχνίδι για αγόρια και κορίτσια , τη χρησιμοποιούσαν για διασκέδαση και ακροβασίες.Είναι γνωστή και σαν σαγκαλαπίτσι,τράμπα,ξυλογαϊδάρα και νταντζαλαβίτσα (Αντωνιάδης,1994).

Το παιχνίδι κατά την Ρωμαϊκή εποχή είχε κυρίως πολεμικό χαρακτήρα και αυτό φαίνεται μέσα από μονομαχίες και ανατριχιαστικές ιπποδρομιακές επιδείξεις , θα μπορούσε κανείς να πει ότι το παιχνίδι των Ρωμαίων και από τα συγγράμματα του Ομήρου υπάρχουν αρκετά κοινά, και αυτό συμβαίνει γιατί κυρίως ασχολιόντουσαν με τις σωματικές ασκήσεις και τους πολέμους (Αντωνιάδης,1994). Τα στεφάνια , οι κούκλες , τα άλογα , ο ξυλοπόδαρο , κύβους ,ζάρια ,σφαίρες , ρουλέτες είναι παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά στην Ρωμαϊκή εποχή . Παιχνίδια που μπορούμε να συναντήσουμε ακόμα και σήμερα, βέβαια πολλά ονόματα παιχνιδιών όπως για παράδειγμα τα ζάρια,η ρουλέτα στη σημερινή εποχή χρησιμοποιούνται εν μέρει ως παιχνίδια ,αλλά ο στόχος της διασκέδασης και της ευεξίας έχει αλλάξει κατά πολύ σε αυτούς τους ορισμούς, πλέον χρησιμοποιούνται για καθαρά καταναλωτικά οφέλη (Γέρος,1984).

1.3.2 Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΟ ΒΥΖΑΝΤΙΟ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΟΚΡΑΤΕΙΑΣ

Μέχρι το 9ο μ.Χ. αιώνα δεν γνωρίζουμε πολλές πληροφορίες σχετικά με το παιχνίδι της Βυζαντινής εποχής. Όμως το στοιχείο που είναι γνωστό είναι ότι τα παιχνίδια δεν είχαν την θέση που είχαν στην αρχαιότητα και ότι τα παιχνίδια ήταν κυρίως πνευματικά. Ένα από αυτά ήταν το κότσια - Βεζύρης, βασιλιάς, το παιχνίδι αυτό παιζόταν και στην αρχαιότητα σαν παραλλαγή των αστραγάλων με την ονομασία "πλειστοβολίνδα". (Γερος,1984).



Εικόνα 3 : Κότσια

https://www.google.gr/search?tbm=isch&sa=1&ei=EhGQWr6VCIzfgAaCkKj4CQ&q=%CE%A4%CE%91+%CE%9A%CE%9F%CE%A4%CE%A3%CE%99%CE%91+paixnidi+arxaia&oq=%CE%A4%CE%91+%CE%9A%CE%9F%CE%A4%CE%A3%CE%99%CE%91+paixnidi+arxaia&gs_l=psy-ab.3...1713.4775.0.5178.16.5.0.0.0.0.1448.1817.3-1j7-1.2.0...0...1c.1.64.psy-ab..14.0.0...0.Cw_fnmwGOQM#imgsrc=gJbY1e5PMDqHNM:)

Σε αντίθετη περίπτωση κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας, τα παιχνίδια που υπήρχαν δεν ήταν άλλα παρά δραστηριότητες με ρίζες διαφορετικών περιοχών και εθνικοτήτων. Βασικός χώρος ήταν το «αλώνι» που έπαιζαν τα παιχνίδια τους αγόρια και κορίτσια . Τα παιχνίδια που έπαιζαν ήταν το κλέφτικο (κρυφτό), ο πετροπόλεμος, η ξιφομαχία, το κυνηγητό. Για τα κορίτσια υπήρχαν υπαίθρια παιχνίδια όπως η μέλισσα, το κουτσό το μήλο, η πινακωτή, η τυφλόμυγα, το τσιλίκι. Τα κορίτσια επίσης έφτιαχναν κούκλες με παραδοσιακές στολές, από ξύλο, κερί, χάντρες, ύφασμα, πανί, χρωματιστά χαρτιά, βαμβάκι και χοντρό μαλλί. Η πιο χαρακτηριστική κούκλα της εποχής εκείνης ήταν η Κουτσούνα. Ακόμη άλλο ένα παιχνίδι που έφτιαχναν είναι ξύλινα κουνιστά αλογάκια (Αργυριάδη, 1997).

1.3.3 Η ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΕΠΟΧΗ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Για λόγους κυρίως οικονομικούς η χρήση παιχνιδιών ήταν αδύνατη κατά τη διάρκεια του 1600 και έπειτα, έτσι τα παιχνίδια ήταν κατά κύριο λόγο κατασκευές δικές τους. Με υλικά απλά που μπορούσε το κάθε παιδί να βρει από την καθημερινότητα του έφτιαχναν τα παιχνίδια τους. Μπορεί τα παιχνίδια να μην ήταν κάτι το τρομερό και μια μεγάλη κατασκευή ,αλλά και μόνο η διαδικασία να το φτιάξουν και η αίσθηση και μόνο ότι είχαν ένα παιχνίδι να παίζουν έκανε τα παιδιά να γεμίζουν από χαρά. Εδώ πλέον έρχεται η αντίφαση της σημερινής εποχής, όπου το παιχνίδι όπως υπήρχε στο παρελθόν υποβαθμίζεται και υποχωρεί, πλέον όλα τα παιχνίδια είναι ηλεκτρονικά, τίποτα δεν είναι χειροπιαστό και σπάνια θα βρεις παιδιά να θέλουν να

ασχοληθούν και με κάτι παραπάνω πέρα από τον ηλεκτρονικό τους υπολογιστή (Αντωνιάδης,1994).

Διαφορές και ομοιότητες, είναι φυσικό και επόμενο να υπάρχουν, όμως το ίδιο συναίσθημα που είχε τότε το παιδί με το παιχνίδι με την «κούκλα» το ίδιο σημαίνει και τώρα. Εάν, όμως δεν υπήρχε η εξέλιξή της από την απλή πάνινη κούκλα στη κούκλα του τώρα, η γνώση μας δεν θα ήταν δυνατή, και αφού η τεχνολογία και ίδια της η εξέλιξη μας περικυκλώνει δεν γίνεται να μην την ακολουθήσουμε (Narey, 2010).

Εν έτη 2018, ο χώρος που τα παιδιά έχουν για να παίζουν , να χαρούν , να τρέξουν είναι μηδαμινός .Τη θέση του ελεύθερου χώρου , των αλανών , των πάρκων έχουν πάρει διαμερίσματα και πολυκατοικίες και αυτό περιορίζει τον χώρο παιχνιδιού των μικρών παιδιών. Οι παιδικές χαρές και τα πάρκα είναι ελάχιστα ιδιαίτερα τις μεγαλουπόλεις , τα πεζοδρόμια και οι δρόμοι δυσκολεύουν το παιχνίδι των παιδιών. Η έλλειψη χώρου για παιχνίδι οδήγησε όχι μόνο την απομάκρυνση των παιδιών από το στοιχείο της φύσης, αλλά τα έφερε πιο κοντά στην τεχνολογία αφού έβρισκαν διασκέδαση με το να παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια κλεισμένα μέσα στο σπίτι μακριά από το θόρυβο της πόλης , τα κορναρίσματα , την κίνηση και τα αυτοκίνητα (Αυγητίδου,2001). Πλέον, το παιδί ζητάει δώρα παιχνίδια ηλεκτρονικά, έχει χαθεί η ζήτηση του πραγματικού παιχνιδιού, τα playstation και τα νέα κινητά τηλέφωνα και tablet ανήκουν στην κατηγορία του νέου παιχνιδιού, που μπορεί να προσφέρει αρκετά θετικά στοιχεία και αυτή η χρήση του, όμως υπονομεύει και αρκετά αρνητικά (Κάππας, 2005). Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πως δεν είναι το μόνο υπεύθυνο στοιχείο η χρήση του ηλεκτρονικού παιχνιδιού για την αδράνεια του παιδιού, αλλά και η μηδαμινή ενίσχυση για άσκηση και επαφή με τον έξω κόσμο από τον ίδιο τον περίγυρό του (Narey,2010).

Εικόνα 4 : Παιχνίδι ηλεκτρονικό(playstation).

https://www.google.gr/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=oP2PWpisPPSKmgXWvKXICQ&q=play+station+%CF%83%CF%85%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B7+%CE%B5%CF%80%CE%BF%CF%87%CE%B7&oq=play+station+%CF%83%CF%85%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B7+%CE%B5%CF%80%CE%BF%CF%87%CE%B7&gs_l=psy-ab.3...24237.37381.0.37664.36.33.3.0.0.198.3958.0j27.28.0....0...1c.1.64.psy-

[ab..5.17.2184.0..0j0i67k1j0i10k1j0i10i30k1j0i30k1j0i13k1j0i13i30k1j0i8i13i30k1.15](#)



[3.FMr7-xd1728#imgrc=dWaEOyWw3KoJRM:](#))

2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού σημαντικό ρόλο έχει το παιχνίδι ,γιατί μέσα από το παιχνίδι το παιδί αφήνει ελεύθερη τη φαντασία του και πορεύεται με αυτή και κάνει το παιχνίδι του ακόμα πιο ευχάριστο.. Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές θεωρίες για το παιχνίδι και όλες προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στο ερώτημα γιατί ο άνθρωπος έχει την φυσική ανάγκη να παίζει. Το μεγαλύτερο ποσοστό των θεωριών έχει επηρεαστεί από τις απόψεις του Δαρβίνου . Με την έναρξη, του 20ου αιώνα, οι επιστήμες όλες εξελίχθηκαν και περισσότερο από όλες η ψυχολογία , με αποτέλεσμα να υπάρξουν νέες απόψεις για το παιχνίδι και σύμφωνα με αυτές το παιχνίδι και το παιδί είναι αλληλένδετο με την έννοια της χαράς, της ευτυχίας και της ξεκούρασης (Αντωνιάδης,1994).

2.1 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΛΕΟΝΑΖΟΥΣΑΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

Στην θεωρία αυτή υποστηρικτής ήταν ο Speneer , ο οποίος αναφέρει ότι το παιδί από την φύση του έχει αποθηκευμένη πολύ ενέργεια και ένας τρόπος για να ελευθερώσει αυτή την ενέργεια είναι η εκτόνωση του μέσα από το παιχνίδι. Φυσικό είναι να υπάρχουν και άτομα που δεν είναι σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία και υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί εκτόνωση ,αλλά μια επιβράβευση των παιδιών μετά από μια δύσκολη μέρα στο σχολείο (Μετοχιανάκη,2013).

2.2 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΞΑΡΤΙΣΗΣ ΤΟΥ «ΕΓΩ»

Η θεωρία αυτή αν και θεωρείται αξιόλογη είναι δύσκολο να ερμηνεύσει όλα τα είδη του παιχνιδιού , κυρίως τα μιμητικά παιχνίδια, αυτό γιατί στα παιχνίδια αυτά υπάρχει ο αυθορμητισμός και η φαντασία, τα παιδιά μπορούν να αφήσουν τον εαυτό τους ελεύθερο , σε αντίθεση με τα ανταγωνιστικά παιχνίδια που έχει ως κύριο στόχο την ατομική επιβεβαίωση του εγώ, του κάθε παιδιού .Το παιδί παίζει , γιατί μέσω του παιχνιδιού χαίρεται , νιώθει ότι μπορεί να πετύχει δικούς του ατομικούς στόχους , με τις δικές του ικανότητες και δυνάμεις (Μετοχιανάκη,2013).

2.3 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΚΟΥΦΙΣΗ, ΑΛΛΙΩΣ ΑΝΑΨΥΧΗΣ

Ο Πλούταρχος και αργότερα ο Lazarus, ήταν οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής όπου ανέφεραν, ότι όλα τα παιδιά έχουν την ανάγκη να ξεφύγουν από την ρουτίνα της καθημερινότητας και να παίζουν, ώστε να εκτονωθούν και αποβάλουν όλη τους την ένταση και την ενέργεια στο παιχνίδι. Η θεωρία αυτή όμως έχει πολλά κενά ,εφόσον υπάρχουν δύο ανεξήγητα ερωτήματα πρώτον , για ποιο λόγο παίζουν τα άτομα που δεν είναι κουρασμένα και δεύτερον, γιατί υπάρχει ανταγωνισμός ανάμεσα στα παιδιά όταν παίζουν (Αντωνιάδης, 1994).

2.4 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΠΑΡΑΣΚΕΥΑΣΤΙΚΗΣ ΕΞΑΣΚΗΣΕΩΣ

Υποστηρικτής της θεωρίας είναι ο Karl Groos, ο οποίος ασχολήθηκε πρώτα με τα παιχνίδια των ζώων και εν συνεχεία ασχολήθηκε με το παιχνίδι στον άνθρωπο . Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η άσκηση και η ανάπτυξη ζωτικών ενστίκτων είναι και ο σκοπός του παιχνιδιού. Το παιδί παίζει για να αναπτύσσει τις σωματικές και πνευματικές λειτουργίες. Η συγκεκριμένη θεωρία δίνει προσοχή στα λειτουργικά παιχνίδια και στην ερμηνεία τους (Μετοχιανάκη, 2013).

2.5 Η ΘΕΩΡΙΑ ΒΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ

Ο Ελβετός ψυχολόγος Claparede E. αναφέρει ότι με το παιχνίδι το άτομο υλοποιείται την βιολογική του λειτουργία .Γιατί μέσω του παιχνιδιού διαμορφώνεται η βιολογική λειτουργία ενός ατόμου καθώς και τα όργανα του ανθρώπινου σώματος. Το παιδί παίζει εξ αιτίας της κατασκευής του σώματός του. Η θεωρία αυτή αδυνατεί να δώσει εξηγήσεις σε ερωτήματα όπως γιατί παίζει ένα παιδί ή γιατί παίζει ο ενήλικας άνθρωπος όπου το σώμα του έχει ήδη αναπτυχθεί .Παρόλα αυτά τα ερωτήματα , η θεωρία αυτή κρύβει πολλές αλήθειες (Αντωνιάδης, 1994).

2.6 Η ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

Το παιχνίδι σύμφωνα με την θεωρία αυτή όπως υποστηρίζουν πολλοί ψυχαναλυτές ικανοποιεί ορισμένες υποσυνείδητες επιθυμίες του παιδιού . Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν να εξωτερικεύσουν επιθυμίες που ήταν κρυμμένες μέσα τους και μυστικά που δεν είχαν ικανοποιηθεί ακόμα. Από τον Αριστοτέλη μέχρι το Freud και

τον Erikson που ήταν βασικοί υποστηρικτές της θεωρίας αυτής, θεωρούν ότι το παιδί μέσω του παιχνιδιού προσπαθεί να αντιμετωπίσει εμπειρίες που το σημάδεψαν και του άφησαν κάποιο τραύμα στην ψυχική του υγεία. Το παιχνίδι βοηθάει το παιδί να μετριάσει και να μειώσει συναισθήματα δυσάρεστα όπως το συναίσθημα του φόβου με αποτέλεσμα το παιχνίδι να αποκτήσει έναν καθαρκτικό ρόλο (Μετοχιανάκη,2013).

2.7 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ VYGOTSKY

Η θεωρία του Vygotsky για το παιχνίδι είναι πολύ γνωστή για το κεφάλαιο του “Ο ρόλος του παιχνιδιού στην Ανάπτυξη”. Εξηγεί ότι το παιχνίδι δεν είναι κάτι το πρωτότυπο στην καθημερινής ζωής του παιδιού αλλά κάτι το συνηθισμένο. Στη πραγματική ζωή, η συμπεριφορά του παιδιού στο παιχνίδι δεν καθοδηγείται πάντα από την πραγματικότητα , αλλά αντιθέτως η συμπεριφορά του παιδιού είναι αυθόρμητη. Μόνο στο παιχνίδι το παιδί μπορεί αυστηρά να μη δίνει σημασία στους κανόνες , δηλαδή να τους θεωρεί δευτερεύων σημασίας , γιατί στο παιχνίδι η υποβάθμιση των κανόνων οδηγεί στην ευχαρίστηση , στην διασκέδαση και στην ικανοποίηση του παιδιού. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στο παιχνίδι του παιδιού και την καθημερινή δραστηριότητα είναι ότι το παιχνίδι δημιουργεί γρηγορότερη ανάπτυξη στο παιδί. Στο παιχνίδι το παιδί πάντα συμπεριφέρεται κάτω από το όριο της ηλικίας του και διαφορετικά από ότι συμπεριφέρεται στην καθημερινότητα του. Το παιδί παίζοντας δεν δίνει σημασία στους κανόνες , κάτι που είναι πολύ ευχάριστο και το κάνει να προχωράει το παιχνίδι του. Ο Vygotsky χρησιμοποιεί το διάσημο παράδειγμα με το μπαστούνι που στο παιχνίδι μετατρέπεται σε άλογο , εξηγεί πως το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να καταλάβουν την διαφορά μεταξύ της αντίληψης και της σημασίας . Το μπαστούνι είναι η βάση η οποία επιτρέπει τη σκέψη στο παιδί και να αντιληφθεί την διαφορά ανάμεσα στις λέξεις και στα αντικείμενα. Το παιχνίδι προσφέρει μια νέα μορφή επιθυμιών στο παιδί. Το διδάσκει να επιθυμεί και να σχετίζει επιθυμίες του με ένα εικονικό εγώ και να παίζει με τους δικούς του κανόνες. Με αυτό τον τρόπο τα μεγαλύτερα επιτεύγματα του είναι υλοποιούνται μέσα από το παιχνίδι ,επιτεύγματα που στο μέλλον θα γίνουν το βασικό παιχνίδι και υπόβαθρο για την πραγματική του ζωή. Αυτό το μέλλον δεν είναι το τέλος για το παιχνίδι , αλλά ένα παρασκηνιακό τελείωμα (Nilson& Ferholt,2014)

2.7.1 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΦΑΝΤΑΣΙΑ

Μπορούμε να εντοπίσουμε δημιουργικές δραστηριότητες στα παιδιά , από την πολύ μικρή ηλικία ιδιαίτερα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τους . Όλα τα παιδιά στο παιχνίδι παρουσιάζουν παραδείγματα της πιο αυθεντικής αληθινής δημιουργικότητας

. Δεν υπάρχει αυστηρή γραμμή ανάμεσα στην φαντασία και την πραγματικότητα .Το παιδί στο παιχνίδι ανακαλεί δημιουργικές εντυπώσεις που έχει αποκτήσει και τις συνδυάζει για να κατασκευάσει μια πραγματικότητα που συναντά τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Είναι η ικανότητα να συνδυάζεις στοιχεία για να πράξεις , να χτίσεις μια οικοδομή , να συνδυάζεις το παλιό με καινούργιους τρόπους , αυτό είναι η βάση για την δημιουργικότητα (Vygotsky,2004). Τονίζετε επίσης, ότι το παιχνίδι είναι μια διαδικασία που βάζει το παιδί να φαντάζεται καταστάσεις με στόχο την εκπλήρωση επιθυμιών , όπως μακροχρόνιων συναισθηματικών αναγκών που δεν μπορούν να εκπληρωθούν στην κοινωνία (Μετοχιανάκη,2013).

2.8 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ JEAN PIAGET

Σύμφωνα με τον Piaget η θεωρία του για το παιχνίδι είναι μια πράξη αφομοίωσης. Με το παιχνίδι το παιδί έχει ως στόχο να μεταβάλλει την πραγματικότητα που δεν του αρέσει , και να ικανοποιήσει δικές του προσωπικές του ανάγκες ,όπως να νιώσει συναισθήματα όμορφα και ευχάριστα. Μέσω του παιχνιδιού το παιδί αποκτά καλή σχέση με το περιβάλλον . και τον κόσμο γύρω του (Μετοχιανάκη , 2013).Οι μορφές του παιχνιδιού κατά τον Piaget είναι οι εξής :

1. Το παιχνίδι της άσκησης : Το παιχνίδι της άσκησης παρουσιάζεται με εκδηλώσεις του παιδιού , φωνητικές και κινητικές και ανήκει στα λειτουργικά παιχνίδια . Έχει ως στόχο την ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού. Η μορφή αυτή του παιχνιδιού παρατηρείτε από τους πρώτους μήνες της ζωής του ανθρώπου (Μετοχιανάκη , 2013).

2. Το συμβολικό παιχνίδι : Το παιχνίδι αυτό εμφανίζεται προς το τέλος της βρεφικής ηλικίας . Η μίμηση είναι βασικό στοιχείο του συμβολικού παιχνιδιού .Το παιδί μιμείται ανθρώπους γεγονότα , καταστάσεις που βρίσκονται κυρίως στην σκέψη του και στην φαντασία του .Το συμβολικό παιχνίδι είναι ατομικό, γιατί συντελεί στο να ανακαλύψει το παιδί τον εαυτό του και φανταστικό, γιατί με αντικείμενα που έχει στην διάθεση του και βάζοντας την φαντασία του να δουλέψει το παιδί δίνει ρόλους στα αντικείμενα . Για παράδειγμα , το με ένα χάρτινο κύλινδρο συμβολίζει ένα τούνελ , από όπου αφήνει να διέλθουν αυτοκίνητα . Το κορίτσι παίζοντας με την κούκλα , αναπαριστά όμοια σχέση με εκείνη της μητέρας και του μωρού (Μετοχιανάκη , 2013).

3. Το παιχνίδι των κανόνων : Η μορφή αυτή εμφανίζεται κατά την νηπιακή και την παιδική ηλικία. Το παιχνίδι αποκτά καλύτερη οργάνωση και οι κανόνες πλέον είναι ξεκάθαροι και τα παιδιά τους αντιλαμβάνονται στο έπακρο επίσης γιατί και οι συμπαίκτες έχουν μεγαλύτερη αυτοπειθαρχία και τηρούν συνειδητά τους κανόνες του παιχνιδιού (Μετοχιανάκη , 2013).

2.9 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΚΟΥ ΚΗΠΟΥ

Ο Froebel ήταν υποστηρικτής του κοινού παιχνιδιού ανάμεσα στους ενήλικες και στα παιδιά και ο θεσμός του νηπιακού κήπου εμφανίστηκε μέσω του παιχνιδιού, πλέον επαγγελματίες νηπιαγωγοί ασχολούνται με τα παιδιά όταν εκείνα παίζουν. Τον νηπιακό κήπο του Froebel, τον αποτελούν τρεις τομείς, αρχικά στο κέντρο βρίσκεται το παιχνίδι με τα δώρα και τα μέσα διδασκαλίας και ενασχόλησης του, δίπλα τους βρίσκονται τα παιχνίδια που είχαν ως στόχο να αναπτύξουν τις κινητικές δεξιότητες των παιδιών και ο τρίτος τομέας είναι η κηπουρική. Εδώ το παιδί στο νηπιακό κήπο έρχεται αντιμέτωπο με τη διαδικασία της ανάπτυξης και της ωρίμανσης των φυτών που το ίδιο έχει φυτέψει. Στο κέντρο του νηπιακού κήπου βρίσκονται τα υλικά για το παιχνίδι του Froebel: απλά αντικείμενα όπως η μπάλα, η σφαίρα, ο κύβος, το ξυλάκι, το πλακίδιο. Στη θεωρία αυτή ο Froebel ήθελε να εντάξει το παιδί στην ικανότητα του παιδιού να μάθει μόνο του μέσα από αυτό που κάνει το ίδιο. Η θεωρία του παιχνιδιού στον νηπιακό κήπο του Froebel φέρνει κοντά τον άνθρωπο και τον κόσμο μέσω της δράσης και όχι μέσω της διδασκαλίας και της επιστήμης, είναι ακόμη ένα πρότυπο σφαιρικής αγωγής. Η θεωρία του παιχνιδιού για τον Froebel δεν σημαίνει εκπαιδευτικό παιχνίδι, αλλά με την διαίσθηση για το παιχνίδι αποτελεί προ-συνειδητό γνωστικό πλαίσιο (Haussaye, 2000).

2.10 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ROGER COUSINET

Το παιχνίδι σύμφωνα με τον Cousinet είναι η πρωταρχική ανάγκη του παιδιού για να γνωρίσει τους κανόνες, τα όρια σε στιγμές ελευθερίας. Τονίζει ότι μέσα από όλα όσα θεωρούμε παιχνίδι υπάρχουν άλλες δραστηριότητες όπως πειραματισμού φαντασίας, μίμησης και αντιστοιχούν σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, ψυχολογικές δραστηριότητες όπως η χαρά του πράττειν. Ο Cousinet θεωρεί σημαντικό να αντιμετωπίζουμε το παιδί σαν παιδί και όχι σαν έναν μελλοντικό ενήλικα και δίνει μεγάλη σημασία στο να δείχνουμε στο παιδί εμπιστοσύνη, γιατί μόνο μέσω της εμπιστοσύνης το αποδεχόμαστε για αυτό που πραγματικά είναι. Ακόμα και ο χώρος του σχολείου θα πρέπει να είναι και αυτός διαμορφωμένος για το παιδί ως παιδί και όχι για τον ενήλικα που επρόκειτο να γίνει. Στην μελέτη της θεωρίας του στο χώρο της αυλής παρατηρούσαν τα παιδιά που έπαιζαν και αυτή η παρατήρηση οδήγησε στον Cousinet να συνδέσει την κοινωνική ζωή του παιδιού με το παιχνίδι, έτσι το παιχνίδι για αυτόν αποτελεί πρωταρχική ανάγκη του παιδιού. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, γνωρίζονται μεταξύ τους και αναπτύσσουν δεσμούς και φιλίες. Το παιχνίδι αποτελεί δημιουργική διαδικασία για το παιδί και το βοηθάει να τελειοποιήσει τις αισθήσεις του και να ανακαλύψει περισσότερο και καλύτερα τον κόσμο. Οι ελεύθερες δραστηριότητες αν και φαίνονται ασήμαντες είναι από τα πιο σημαντικά στοιχεία του

παιχνιδιού , γιατί τα παιδιά μπαίνουν στο δίλλημα να παίξουν ή όχι, τι θέλουν να παίξουν και το χρονικό διάστημα που επιθυμούν να παίξουν. Μπαίνουν στην διαδικασία να ζητήσουν υλικά μέσα , εργαλεία και πληροφορίες από έναν ενήλικα άνθρωπο. Πρέπει α τους επιτρέψουμε να παίρνουν πρωτοβουλίες και να μην καταπιέζεται από κανέναν ενήλικα, καθώς έχει την τάση ο ενήλικας , όπως τονίζει η Montessori να θέτει το παιδί υπό κυριαρχία του. Ο Cousinet θεωρεί ότι το παιδί διχάζεται μεταξύ της επιθυμίας να έχει προσωπικό όφελος και της ανάγκης για κοινωνικοποίηση και την απόκτηση φιλικών δεσμών. Νιώθει αδύναμο να αποφασίσει ανάμεσα σε αυτά τα δύο και δύσκολα θυσιάζει ένα από αυτά. Τέλος, είναι υποστηρικτής της παιδαγωγικής μεθόδου της εργασίας με ομάδες(Haussaye , 2000).

3. ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη, επειδή συμβάλλει στη γνωστική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των παιδιών. Το παιχνίδι προσφέρει επίσης μια ιδανική ευκαιρία για τους γονείς να ασχοληθούν πλήρως με τα παιδιά τους. Παρά τα οφέλη που προκύπτουν από το παιχνίδι τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς, ο χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι έχει μειωθεί σημαντικά. Οι λόγοι που συνιστούν αυτή την προβληματική κατάσταση είναι ο βιαστικός τρόπος ζωής, οι αλλαγές στην οικογενειακή δομή και η αυξημένη προσοχή στις σχολικές δραστηριότητες και τις δραστηριότητες εμπλουτισμού σε βάρος του ελεύθερου παιχνιδιού.

3.1 Οι απόψεις του Fromberg

Κάθε παιδί αξίζει την ευκαιρία να εξελίξει το μοναδικό του δυναμικό, όσοι περικυκλώνουν το παιδί (οικογένεια, δάσκαλοι) πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όλους τους παράγοντες που παρεμβαίνουν στη βέλτιστη ανάπτυξη και να αναζητούν περιστάσεις που επιτρέπουν σε κάθε παιδί να αποκομίσει πλήρως τα πλεονεκτήματα που συνδέονται με το παιχνίδι. Το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργούν και να εξερευνούν έναν κόσμο που μπορούν να κυριαρχήσουν, αντιμετωπίζοντας τους φόβους τους μέσω των παιχνιδιών με ρόλους, μερικές φορές σε συνδυασμό με άλλα παιδιά ή ακόμη και ενήλικες. Βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, του ομαδό-συνεργατικού πνεύματος, στις δεξιότητες λήψης αποφάσεων, της διαπραγμάτευσης μέσω αντιπαραθέσεων που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και της αναζήτησης προσωπικών ενδιαφερόντων (GINSBURG,2007). Σύμφωνα με την ερμηνεία του Fromberg (1987) το παιχνίδι μπορεί να είναι:

- Συμβολικό
- Εννοιολογικό
- Παιχνίδι ευχαρίστησης
- Εθελοντικό με εγγενές κίνητρο
- Παιχνίδι με κανόνες
- Επεισοδιακό

Η παραπάνω διάκριση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε να κατηγοριοποιηθούν οι συμπεριφορές των παιδιών που εμφανίζονται, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η κατηγορία διαβάθμισης που αναλύει ο Pellegrini (1991) είναι το «περισσότερο ή λιγότερο παιχνίδι». Συμπεριφορές που συναντούν όλα τα χαρακτηριστικά των παραπάνω κατηγοριών τις ονομάζει ως «ατόφιο παιχνίδι», ενώ συμπεριφορές που δεν πληρούν όλα τα παραπάνω κριτήρια κατονομάζονται ως «λιγότερο ατόφιο

παιχνίδι». Σε μία πιο απλή τοποθέτηση τα όρια δε θα πρέπει να είναι αυστηρά «παιχνίδι» ή «καθόλου παιχνίδι» αντιθέτως θα πρέπει να κυμαίνονται στο «λιγότερο» ή «περισσότερο» σε ό,τι αφορά τις κατηγορίες.

Στη συνέχεια η Karen Gitlin-Weiner προσπαθεί να τοποθετηθεί σχετικά με το «φυσιολογικό» και «μη φυσιολογικό» παιχνίδι θέτοντας τις δύο αυτές τοποθετήσεις σε εισαγωγικά. Υπάρχουν πλέον πολλά εργαλεία τα οποία είναι σταθμισμένα και μπορούν να αποδώσουν μια ερμηνεία σχετικά με μια προβληματική συμπεριφορά, όμως μια γενική τοποθέτηση είναι ότι λαμβάνοντας υπόψη και τα αναπτυξιακά ορόσημα το παιχνίδι εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς ως προς την ανάπτυξη του παιδιού καθώς αναζητούν προσαρμοστικές άμυνες, αναπτύσσουν δεξιότητες, αντιμετωπίζουν διενέξεις και στερήσεις. Κατανόηση του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους, μαθαίνουν πώς να είναι ενεργοί στη διαμόρφωση εμπειριών, ανακαλύπτουν εναλλακτικές και τις αξιολογούν πριν προβούν στη λύση ενός προβλήματος και αναπτύσσουν την ικανότητα του συσχετισμού. Τα παιδιά εμφανίζουν κάθε ένα από τα παραπάνω στοιχεία με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες (Cattanach, 1992; Gil, 1991; Hellendoorn, 1994; Knell, 1993; O'Connor, 1991; Plaut, 1979).

3.2 Σύγκριση παιχνιδιού αγοριών και κοριτσιών

Τα περισσότερα παιδιά που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία φαίνεται να έχουν επίγνωση της ταυτότητας φύλου, συγκεκριμένα στην ηλικία των 2 ετών τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αποκαλέσουν τον εαυτό τους αγόρι ή κορίτσι (Poulin-Dubois et al., 1994 ; Raag, 2003 ; Campbell, Shirley, & Candy, 2004). Στην ηλικία 3-4 χρονών κατανοεί τις διαφορές που υπάρχουν στους ανθρώπους όπως για παράδειγμα τα εμφανισιακά χαρακτηριστικά (π.χ. χρώμα δέρματος) την κατανόηση αυτή της διαφορετικότητας μπορούμε να την εντοπίσουμε και στο παιχνίδι. Τα αγόρια έχουν πιο ζωηρό κι έντονο παιχνίδι, παίζουν περισσότερο με τα αγόρια αντί με τα κορίτσια. Παρόμοια χαρακτηριστικά συναντούμε και στα κορίτσια τα οποία επίσης φαίνεται να προτιμούν για παιχνίδι άτομα του ίδιου φύλου, ενώ φαίνεται το παιχνίδι τους να είναι πιο οργανωμένο και υποδύονται ρόλους (Feldman, 2009).

3.3 Κατηγορίες παιχνιδιού

Με βάση τις θεωρίες του Piaget και της Parten σχετικά με το παιχνίδι, μπορούμε να το χωρίσουμε σε δύο διακριτές θεωρίες : το κοινωνικό και το γνωστικό παιχνίδι

Το κοινωνικό παιχνίδι χωρίζεται σε :

- ατομικό παιχνίδι κατασκευών και ατομικό δραματικό παιχνίδι
- παράλληλο παιχνίδι
- συντροφικό παιχνίδι
- συνεργατικό παιχνίδι

Τα γνωστικό παιχνίδι χωρίζεται σε:

- λειτουργικό παιχνίδι
- παιχνίδι κατασκευών
- δραματικό παιχνίδι

3.3.1 Το ατομικό παιχνίδι

Το ατομικό παιχνίδι συναντάται από τα πρώτα χρόνια του παιδιού το οποίο είναι σε θέση να παίζει ακόμη κι όταν υπάρχουν κι άλλα άτομα στο χώρο, ενήλικες ή και παιδιά. Έτσι αναπτύσσονται οι αισθήσεις του, οι κινήσεις του αλλά και η μιμητική συμπεριφορά. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μια σημαντική αναπτυξιακή διαδικασία, ωστόσο υπάρχουν σαφή οφέλη για τα παιδιά που παίζουν μόνοι τους (Eddowes, 1991). Στην πραγματικότητα, το ατομικό παιχνίδι συνδέεται με τη συναισθηματική ανάπτυξη (Strom, 1976), τις φυσικές δεξιότητες (Piaget, 1962), την ανάπτυξη της γλώσσας (Garvey, 1990) και τις ικανότητες κοινωνικής επεξεργασίας πληροφοριών (Harrist, Zaia, Bates, Dodge & Pettit, 1997). Επιπλέον, το παιχνίδι με αντικείμενα καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων (Creasey, Jarvis, & Berk, 1998). Από αναπτυξιακή σκοπιά, η συχνότητα του μοναχικού παιχνιδιού δεν μειώνεται ιδιαίτερα με την ηλικία, όπως υποτίθεται κάποτε από την Parten (1932), αλλά μάλλον παραμένει και γίνεται απλώς πιο εξελίσσεται γνωστικά με την ηλικία. Ο Rubin (1977) ανέφερε ότι το ατομικό παιχνίδι συνέβαινε περισσότερο από το κοινωνικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της ζωγραφικής, του παιχνιδιού της ζύμης, της άμμου, του νερού και των δραστηριοτήτων πάζλ.

Το ατομικό παιχνίδι είναι εποικοδομητικό και διερευνητικό, διότι τα παιδιά είναι μόνα και χειρίζονται αντικείμενα με σκοπό να δημιουργήσουν κάτι ή να μάθουν για τις ιδιότητες του αντικειμένου. Επιπλέον, το ατομικό παιχνίδι συνίσταται σε δραματικό και λειτουργικό παιχνίδι. Το ατομικό-δραματικό παιχνίδι εμφανίζεται όταν τα παιδιά είναι μόνα τους κι ασχολούνται με την προσποίηση, ενώ το ατομικό-

λειτουργικό παιχνίδι ορίζεται από επαναλαμβανόμενες μυϊκές κινήσεις που εκτελούνται με ή χωρίς αντικείμενο. Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε και τα παιδιά τα οποία είναι απλοί παρατηρητές και δεν εμπλέκονται με το κοινωνικό ή φυσικό τους περιβάλλον. Αυτό συμβαίνει όταν το παιδί παρακολουθεί τις δραστηριότητες άλλων, αλλά δεν συμμετέχει ενεργά και φαίνεται να μην κάνει τίποτα (Lloyd, B., & Howe, N.2003).

Εικόνα 5: Ατομικό παιχνίδι



https://www.google.com/search?sa=G&hl=el&q=solitary+play&tbm=isch&tbs=simg:CAQSlwEJzkJzclx1PxkaiwELEKjU2AQaBAg9CBUMCxCwjKcIGmIKYAgDEijmH8oR5B_1REe4c5x_1tHMsRzRGWHYUwiiy4JYgwITCEMP0v-i-JLIYsGjA5Vzr_1wmRk4cucTRTV17MciGDZ3FV1S7y08-pPe3AOvKc2DzwdzMeuOzbxqv_1eabwgBAwLEI6u_1ggaCgoICAESBBT1xQsM&ved=0ahUKEwi0p8bKh8LZAhUEKywKHWe6BbMQwg4IJCgA&biw=1366&bih=662#imgsrc=vrNHwAYrDsrrwkM:

3.3.2 Παράλληλο παιχνίδι

Το παράλληλο παιχνίδι ερμηνεύεται ως η διαδικασία του παιχνιδιού δίπλα σε άλλα παιδιά αλλά όχι μαζί. Το παιδί αντιλαμβάνεται την παρουσία των άλλων παιδιών γύρω του, το παιχνίδι μπορεί να έχει ένα κοινό στόχο αλλά δεν υπάρχει συνεργασία. Αντιθέτως ενδεχομένως να υπάρξουν και αντιδραστικές συμπεριφορές όπου το κάθε παιδί να προσπαθήσει να επιβληθεί ή να προσπαθήσει να διεκδικήσει αυτό που θέλει αγνοώντας τα υπόλοιπα. Η Parten σημείωσε μια αναπτυξιακό συνεχές στο οποίο τα νεότερα παιδιά θα εξελίσσονταν από το ατομικό παιχνίδι από την πρώιμη προσχολική

ηλικία, στην εμφάνιση του παράλληλου παιχνιδιού στην ηλικία των 3 και προς την σταδιακή εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού στην ηλικία των 5. Ανάμεσα στην ηλικία των 3 έως 5 χρονών φαίνεται να υπάρχει μείωση του χωρίς ενθουσιασμό και απασχόληση παράλληλου παιχνιδιού αλλά συνοδεύεται από μια βελτίωση προς το παιχνίδι σε ομάδες και συζήτηση με συνομηλίκους (BlurtonJones, 1972; Rubinetal., 1983). Η αλληλεπίδραση αυτή ως επί το πλείστο περιορίζεται σε δυάδες και η επικοινωνία είναι υπεραπλουστευμένη.

Εικόνα 6 :Παράλληλο παιχνίδι



https://www.google.com/search?sa=G&hl=el&q=kids+playing+in+daycare&tbm=isch&tbs=simg:CAQSIQEJk9yQ0y0KuQAaiQELEKjU2AQaAggVDAAsQsIynCBpiCmAIAxIolh39EbYc5hGxF-wRsQWNHZ4RnRGKLLUpsSmoOfY9qymeNZkszDeVMBowamjqEckhQhR5KdF SvDiFgpxCHTSPpL-q43m5l3Bg_1GzA4Qo-fSEiKzb0zOzuvBjpIAQMCxCOrv4IGgoKCAgBEgSc9CYJDA&ved=0ahUKEwjcyP_kh8LZAhWHFiwKHdQbD7oQwg4IJCgA&biw=1366&bih=662#imgrc=pAririQI3fS-WM:

3.3.3 Συντροφικό παιχνίδι

Συντροφικό παιχνίδι ,είναι το παιχνίδι στο οποίο δύο ή περισσότερα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ανταλλάσσοντας παιχνίδια κι άλλα υλικά παρότι οι δραστηριότητές τους μπορεί να είναι διαφορετικές. Έτσι αναπτύσσεται το κοινωνικό παιχνίδι μέσα από πιο σύνθετες μορφές δημιουργώντας περισσότερες διαπροσωπικές συναλλαγές. Πιο συγκεκριμένα παιδιά τα οποία βρίσκονται κοντά το ένα με το άλλο μπορεί να έχουν γύρω τους τουβλάκια και να τα μοιράζονται μεταξύ τους αλλά το καθένα να δημιουργεί τη δική του κατασκευή (Feldman, 2009). Το συντροφικό παιχνίδι εμφανίζεται πιο συχνά στο τέλος της προσχολικής ηλικίας (Roopnarine, Johnson, &Hooper, 1994; Brownell, Ramani, &Zerwas, 2006; Dyer&Moneta,2006).

Εικόνα 6: Το συντροφικό παιχνίδι



https://www.google.com/search?sa=G&hl=el&q=ni%C3%B1os+de+5+a+7+a%C3%B1os&tbm=isch&tbs=simg:CAQSlwEJWQHkfRKB81AaiwELEKjU2AQaBAg9CBUMCxCwjKcIGmIKYAgDEijdG4YQuh3fG9sbhRDeG88Q4BvQEJ477i-ZO7gl3T_1KPpo72C_1QPpo3GjA5V2AuWADuEg4W8lSiOwZcB4a5u5JujwwLlMq4McP96MBqizF0hLO5z5QTtDKDq7wgBAwLEI6u_1ggaCgoICAESBKddANAM&ved=0ahUKEwiK_-2UiMLZAhXHDywkHb9DAaYQwg4IJCgA&biw=1366&bih=662#imgsrc=LGaWuBfEoJwMhM:

3.3.4 Συνεργατικό παιχνίδι

Μέσα από το συνεργατικό παιχνίδι τα παιδιά παίζουν όλα μαζί ουσιαστικά, οργανώνονται μέσα από κανόνες και κάνουν πράγματα με τη σειρά (Feldman, 2009). Τα συνεργατικά παιχνίδια και οι δραστηριότητες αυξάνουν την αποδοχή από τους συνομηλίκους και βελτιώνουν την αυτοεκτίμησή τους (Bergen, 2002) αλλά ταυτόχρονα βελτιώνουν και τη συνεργατική συμπεριφορά διότι μέσα από το παιχνίδι καλούνται να αποδεχτούν κανόνες και όρια, να επιλύσουν προβλήματα και να αλληλεπιδράσουν με διαφορετικά άτομα και προσωπικότητες. Η επιτομή την κοινωνικής αλλά και της γνωστικής ανάπτυξης βρίσκεται στο συνεργατικό παιχνίδι το οποίο στη συνέχεια θα οδηγήσει στο ελεύθερο παιχνίδι. Επιπλέον, αναπτύσσεται τόσο η λεκτική (Garvey, 1977; Bruner, 1986) όσο και η μη λεκτική επικοινωνία, η δημιουργικότητα (Vygotsky, 1933) και η ενσυναίσθηση.

Εικόνα 7: Συνεργατικό παιχνίδι



https://www.google.com/search?sa=G&hl=el&q=kids+playing+games&tbm=isch&tbs=simg:CAQSlwEJn8yn2EGTo-8aiwELEKjU2AQaBAGVCAQMCxCwjKcIGmIKYAgDEii3Bb8W1BeSBd4L3QutHqIF9RHsEJg7rSWKLNcvzCiVMKsx2SWsOcgvGjBrVE87v8CnKctv4pN_1jIPIcmF2OzjY_1uSNp9ACrihATSCE9_196-vOewpKNnk7I2VsgBAwLEI6u_1ggaCgoICAESBJubeJ0M&ved=0ahUKEwifnd76h8LZAhWCiCwKHXqrDbwQwg4IJCgA&biw=1366&bih=662#imgrc=cjDzuZLobCx-TM

3.3.5 Λειτουργικό παιχνίδι

Κατά την πρώτη προσχολική ηλικία εμφανίζεται το λειτουργικό παιχνίδι το οποίο περιέχει απλές και επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες. Περιλαμβάνει απλά αντικείμενα όπως κούκλες κι αυτοκινητάκια ή πλαστελίνες. Η πράξη είναι απλώς επαναλαμβανόμενη και δεν έχει σκοπό τη δημιουργία.

3.3.6 Παιχνίδι κατασκευών

Όσο το παιδί μεγαλώνει, εξελίσσεται και το παιχνίδι του εμφανίζοντας έτσι το παιχνίδι κατασκευών, στο οποίο χρησιμοποιεί αντικείμενα για να δημιουργήσει ή να χτίσει κάτι. Με τον τρόπο αυτό εξερευνεί τις σωματικές και γνωστικές ικανότητες αλλά παράλληλα βελτιώνει και την λεπτή κινητικότητά του. Το παιχνίδι γίνεται πιο σύνθετο και κατασκευαστικό όπως κατασκευές με τουβλάκια, lego, χάρτινες κατασκευές και πάζλ (Κάππας, 2005).

3.3.7 Δραματικό παιχνίδι

Είναι η εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού το οποίο σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget το παιδί αναπαριστά με το σώμα του ή με κάποιο άλλο αντικείμενο αυτό που θέλει να δείξει, είναι ένα παιχνίδι υπόκρισης όπου δύο ή περισσότερα παιδιά υποδύονται ρόλους αλλά δεν είναι ακριβείς μιμήσεις (Cole&Cole, 2002). Δημιουργούν με τη φαντασία τους μια αναπαράσταση, δεν είναι οργανωμένο αλλά υπάρχει συνεννόηση μεταξύ των συμμετεχόντων στην ομάδα για την εξέλιξή του. Αυτή η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση βοηθά στην εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας (Πανταζής, 1997).

3.4 Μουσικοκινητικό παιχνίδι

Οι σημαντικότεροι μουσικοπαιδαγωγοί Orff, Dalcroze, Gordon&Kodaly δημιούργησαν νέες μορφές αγωγής, μέσα από βιωματικές μεθόδους με το τρίπτυχο ρυθμός, λόγος και κίνηση με στόχο τη βασική μουσική εκπαίδευση. Ο Orff, στα πλαίσια της μουσικής αγωγής (Orff-Schulwerk), χρησιμοποιούσε την παραδοσιακή μουσική και τους χορούς του τόπου (Ανδρούτσος, 1995). Η μουσικοκινητική αγωγή σε συνδυασμό με το θεατρικό παιχνίδι μέσα από ιστορίες συναρπάζει τα παιδιά και τα βοηθά σε πολλούς αναπτυξιακούς τομείς.

3.4.1 Θεατρικό παιχνίδι

Περιλαμβάνει τη λήψη ρόλων, τη γνώση των σεναρίων και τον αυτοσχεδιασμό. Πολλές γνωστικές στρατηγικές αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού όπως ο κοινός προγραμματισμός, η διαπραγμάτευση, η επίλυση προβλημάτων και η αναζήτηση στόχων. Σκοπός είναι η δημιουργική έκφραση των παιδιών αλλά και η βιωματική μάθηση, η έκφραση συναισθημάτων αλλά και ο έλεγχος της παρόρμησης.

Εικόνα 8: Θεατρικό παιχνίδι



https://www.google.com/search?sa=G&hl=el&q=%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%AF&tbm=isch&tbs=simg:CAQSmQEJ--8aX7Zj3RQajQELEKjU2AQaBghDCBUICAwLELCMpwgaYgpgCAMSKMMcvxy0HMActBvNHLUcsxu7EZgb0S_1HLcgtli-dO8gv0i_1ML88v7i0aMDYGjYcxrwqluQyO82SON5WLfBmOncmdXzQ8ETkQ_12NbxWE0lwuHRrBq-YxvMjvUNCAEDAsQjq7-CBoKCggIARIEaH8APQw&ved=0ahUKEwjLvJP0i8LZAhUD2ywKHVcKCikQwg4IJcGA#imgsrc=Ku1jkH5QnJWquM:

3.4.2 Αισθητικοκινητικό παιχνίδι

Αναπτύσσεται στην πρώιμη φάση του παιδιού, από 6 μηνών έως και 2 ετών και χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του μέσα από κινήσεις όπως με το να βάζεις στο στόμα του ένα αντικείμενο, να το πετάει, να το χτυπάει, και ακούει τους ήχους που βγάζει κ.ά.

Εικόνα 9: Αισθητικοκινητικό παιχνίδι



<https://www.google.com/search?sa=G&hl=el&q=baby+painting&tbm=isch&tbs=simg:CAQSmQEJIvQIIV->

M_1bQajQELEKjU2AQaBgg9CBUIBQwLELCMpwgaYgpgCAMSKKYJqQnFCdsJ
pAncCacJrAnmCeADiiznLlkszdF0PbUp-iuWLfkrSikaMAQseo0PeQZTLge2-
IxWKEvNc0Z7RMEpWmstRzHWT1dNwtE1fHzYspW4VL2joTu1mCAEDAsQjq7-
CBoKCggIARIETmKZ-
Aw&ved=0ahUKEwitrZqii8LZAHL2ywKHXFHBK0Qwg4IJCgA&biw=1366&bih
=662#imgrc=8gZaB35kjtJZtM:

3.4.3 Συμβολικό – φανταστικό παιχνίδι

Ακολουθώντας όπως προαναφέρθηκε τη θεωρία του Piaget το συμβολικό παιχνίδι έχει στόχο να αναπαραστήσει μία πράξη μέσω ενός αντικειμένου – συμβόλου το οποίο αντιπροσωπεύει κάτι. Αναπτύσσεται από 2 έως 5 ετών και μπορεί να περιλαμβάνει για παράδειγμα ένα κοριτσάκι να κρατάει μια κούκλα η οποία προσποιείται πως κλαίει ή στρατιωτάκια που πολεμούν σε ένα παιχνίδι αγοριών.

Εικόνα 10: Συμβολικό παιχνίδι



https://www.google.gr/search?sa=G&hl=el&q=%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%B1+%CE%B3%CE%B9%CE%B1+%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%B1+1+%CE%B5%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%83&tbm=isch&tbs=simg:CAQSmQEJth5Do7D_1IRsajQELEKjU2AQaBgg9CBUIBQwLELCMpwgaYgpgCAMSKKwJlh26BZQalR2cHY0dIRq2BcoRiiz5K_1or5yz0JdsliSyWLYgstSkaMJp_1WEJhIvDnpcXodXILmmXvUMtdfCzsqdSHMkGRHc9b7g3XPH9cAkld9hzNw0ta6yAEDAsQjq7-CBoKCggIARIEpilhagww&ved=0ahUKEwiuvKLdjMLZAhUIjywKHfRtAK8Qwg4IJCgA&biw=1366&bih=662&gws_rd=cr&dcr=0&ei=vjGUWrDIMca2sQHGlloydCw#gws_rd=cr&imgdii=5RosJ6ANr4fHtM:&imgrc=iUiWMiw807fh8M:

3.4.4 Μιμητικό παιχνίδι

Τα παιδιά μιμούνται το περιβάλλον τους και κατά κύριο λόγο τους σημαντικούς άλλους που υπάρχουν γύρω τους όπως οι γονείς και άλλοι ενήλικες. Αντιγράφει συμπεριφορές δίχως να αναγνωρίζει τη σημασία τους ή το ρόλο τους.

3.4.5 Παιχνίδι κανόνων

Το παιχνίδι με κανόνες βοηθάει τα παιδιά να μάθουν τις ευθύνες τους, τις αρμοδιότητές τους, αλλά και την ύπαρξη και το ρόλο των κανόνων. Πρέπει πάνω απ όλα να μπορεί να δεχτεί τους κανόνες, να αναστέλλει την παρορμητικότητά του, να αναμένει τη σειρά του και να συνεργάζεται (Κάππας,2005). Επιτραπέζια παιχνίδια, παιχνίδια με μπάλα, τράπουλα κ.ά. Μέσω αυτού προάγεται η συνεργατικότητα και η έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων.

Εικόνα 11: Παιχνίδι κανόνων



https://www.google.com/search?sa=G&hl=el&q=%CF%80%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%83%CF%86%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%BF+%CE%B3%CE%B9%CE%B1+%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%B1&tbm=isch&tbs=simg:CAQSlwEJJ0AI-AmYqUaiwELEKjU2AQaBAGVCAQMCxCwjKcIGmIKYAgDEijUF9UX3guyEZMF_1hrvEN0L0xeIF60rjS_15IowvsSuPL44vriuUJbIrGjAFhXI9xeJYf_1q1shhIHgOp-Ry-JZPuS_1-b1fM3Q8aAmEHkEd6e-95cde0RdRDBNBggBAwLEI6u_1ggaCgoICAESBFs3EooM&ved=0ahUKEwjK66iNjMLZAhWCCywKHceDCrQQwg4IJCgA&biw=1366&bih=662#imgrc=SZgQo0_xRhhR0M:

3.5 Videogames και smartphones

Τα παιχνίδια ανέκαθεν αντικατόπτριζαν τις τελευταίες εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τα μουσικά κουτιά, τα ηλεκτρικά τρενάκια, τα παιχνίδια υπολογιστών και τα ρομπότ. Τα παιχνίδια σήμερα εμπεριέχουν ηλεκτρονικά στοιχεία που έχουν την δυνατότητα να προσαρμόζονται στις ικανότητες ή τις ενέργειες του παίκτη και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ή με έναν υπολογιστή ή με ένα έξυπνο τηλέφωνο.

Τα πρώτα “έξυπνα παιχνίδια” άρχισαν να διατίθενται προς πώληση στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1996. Τα έξυπνα παιχνίδια επιτελούν πλέον τρεις βασικούς σκοπούς: έχουν σχεδιαστεί ώστε να διδάξουν μια δεξιότητα, να καταστήσουν τη μάθηση αυτή ευχάριστη και να δεσμεύσουν το παιδί να λειτουργήσει ενεργητικά και όχι να παρακολουθεί παθητικά. Η τεχνολογία δεν πρέπει άλλωστε να αποσκοπεί μόνο στην επίδειξη αλλά και να εξυπηρετεί την ανθρώπινη βελτίωση. Ο τρόπος με τον οποίο ένα τέτοιο παιχνίδι επηρεάζει την ανάπτυξη ενός παιδιού εξαρτάται από το πώς αυτό χρησιμοποιείται, την αλληλεπίδραση που προωθεί, τις γλωσσικές δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για να συζητηθεί το παιχνίδι και το επίπεδο παιχνιδιού προσποίησης που αυτό παράγει. Οι υπάρχουσες έρευνες σχετικά με το αν τα έξυπνα παιχνίδια αυξάνουν τελικά τις γνωστικές ή κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών είναι περιορισμένες, αν και ορισμένα παιχνίδια έχουν σχεδιαστεί με αυτούς ακριβώς τους στόχους.

Τα βιντεοπαιχνίδια έχουν γίνει ένα από τα πιο δημοφιλή παιχνίδια για παιδιά σε όλο τον κόσμο. Τα παιχνίδια που παίζουν ως διάυλο για μάθηση δεν είναι μια νέα έννοια. Ανεξάρτητα από την πολυπλοκότητα ενός παιχνιδιού και ανεξάρτητα από το αν η τεχνολογική εξέλιξη είναι η ώθηση για το παιχνίδι, τα παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν στη διαδικασία μάθησης (Annettaetal., 2009). Πολλοί κορυφαίοι επιστήμονες έχουν αναφέρει σχετικά με τη δυνατότητα αξιοποίησης των βιντεοπαιχνιδιών για την εμπλοκή των παιδιών και τη βοήθεια τους στην εκμάθηση δύσκολων εννοιών (π.χ. Gee, 2005; Prensky, 2001; Squire, 2002). Οι Edelson, Gordin, και Pea (1997) αναφέρουν ότι στις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι απεικονίσεις είναι μια σημαντική συνέπεια στην μάθηση που συχνά διαφαίνεται η ανθρώπινη ικανότητα να αναγνωρίζει τα πρότυπα στις εικόνες και στο βίντεο. Τα αποτελέσματα της έρευνας από το KaiserFamilyFoundation και τα Παιδικά Ψηφιακά Κέντρα (Rideout, Vandewater, & Wartella, 2003) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά στις Ηνωμένες Πολιτείες μεγαλώνουν με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και περνούν ώρες καθημερινά παρακολουθώντας τηλεόραση και βίντεο, παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια. Σύμφωνα με τα ευρήματα, τα σημερινά παιδιά αρχίζουν να εκτίθενται σε τεχνολογίες και μέσα ενημέρωσης σε πολύ νεότερη ηλικία από ό, τι τις προηγούμενες δεκαετίες.

3.5.1 Τα πλεονεκτήματα

Πραγματοποιήθηκε μια μελέτη για την επίδραση των βιντεοπαιχνιδιών στις χωρικές ικανότητες σε κορίτσια και αγόρια. Η χωρική απόδοση, ήταν σημαντικά καλύτερη στα αγόρια απ' ό, τι στα κορίτσια κατά την αξιολόγηση πριν από την εξέταση. Τα άτομα ασκήθηκαν στη συνέχεια σε ένα βιντεοπαιχνίδι δράσης και ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι λέξεων. Η πρακτική των βιντεοπαιχνιδιών ήταν σημαντικά πιο αποτελεσματική από το παιχνίδι λέξεων για τη βελτίωση της χωρικής απόδοσης κατά την αξιολόγηση μετά την εξέταση όμως δεν φάνηκε σημαντική αλληλεπίδραση του φύλου με την πειραματική θεραπεία. Ωστόσο, η πρακτική των βιντεοπαιχνιδιών ήταν πιο αποτελεσματική για τα παιδιά που ξεκίνησαν με σχετικά κακές χωρικές δεξιότητες. Το πρότυπο των αποτελεσμάτων υποδεικνύει ότι τα βιντεοπαιχνίδια μπορεί να είναι χρήσιμα για την εξισορρόπηση των ατομικών διαφορών στις επιδόσεις των χωρικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που σχετίζονται με το φύλο (Subrahmanyam&Greenfield, 1994).

Παίζοντας βιντεοπαιχνίδια αυξάνεται η εξωτερική ενέργεια στα παιδιά. Διεξήχθη έρευνα στα πλαίσια της σύγκρισης των ενεργειακών δαπανών στα παιδιά με τα φυσικά ενεργά παιχνίδια και στα ενεργά βιντεοπαιχνίδια (Graf,Pratt,Hester&Short, 2009).Φάνηκε πως τα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας στα παιδιά μειώνονται, ενώ τα ποσοστά παχυσαρκίας αυξάνονται. Οι διασκεδαστικές εναλλακτικές μορφές σωματικής άσκησης μπορούν να βοηθήσουν μερικά παιδιά να γίνουν πιο ενεργά. Τα ενεργά βιντεοπαιχνίδια, όπως το DDR (dancedancerevolution), βοηθούν στην εξωτερική ενέργεια παρόμοια με το περπάτημα. Η τεχνολογία στα παιχνίδια μπορεί επίσης να υποστηρίξει παιδιά με σοβαρές σωματικές δυσλειτουργίες. Σε μια ερευνητική δοκιμή, προσαρμόστηκε το Παγκόσμιο Σύστημα Εντοπισμού Θέσης σε ένα όχημα - παιχνίδι για την πρόληψη τυχών συγκρούσεων σε παιδιά μερικής ή πλήρους τύφλωσης, με εξαιρετικά αποτελέσματα (Fabregat 2004). Ένα σύστημα παιχνιδιού ρομπότ μπορεί να βοηθήσει ακόμη και παιδιά με μειωμένη κινητικότητα να αλληλεπιδράσουν με παραδοσιακά αντικείμενα παιχνιδιού (Kronrief 2007).

Σε μία ακόμη έρευνα (Dye, Green&Bavelier, 2009) προτάθηκε ότι τα παιχνίδια βίντεο δράσης βελτιώνουν την προσοχή, επιτρέποντας στους παίκτες να καταναείμουν καλύτερα την προσοχή τους τόσο σε χώρο όσο και σε χρόνο. Διατέθηκε η δοκιμή δικτύου προσοχής (ANT) σε παίκτες παιχνιδιών δράσης και μεταξύ αυτών που δεν παίζουν σε ηλικία μεταξύ 7 και 22 ετών.Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι παίκτες βιντεοπαιχνιδιών δράσης όλων των ηλικιών έχουν βελτιωμένες ικανότητες προσοχής που τους επιτρέπουν να δίνουν ταχύτερα σωστές απαντήσεις.Οι Βερναδάκης, Παπαστεργίου, Ζέτου& Αντωνίου (2015) ανακάλυψαν πως χρησιμοποιώντας κονσόλα παιχνιδιών ως παρέμβαση είναι πολύτιμη, εφικτή και ευχάριστη προσέγγιση για τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών. Βελτιώνει τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Lynch&Warner, 2004; Clemens, 1994; Davis&Shade, 1999). Διδασκαλία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και συναισθημάτων σε άτομα με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν

για την ανάπτυξη πολλών διαφορετικών δεξιοτήτων και μπορούν να ευνοούν τις αλληλεπιδράσεις σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις, μερικά από τα οποία μοιάζουν με την πραγματική ζωή (Grossardetal., 2017). Βελτιώνουν το συντονισμό ματιού και χεριού (Espinosael., 2006). Είναι διασκεδαστικά και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα του παιδιού (Χρήστου, 2007). Αναπτύσσεται η λογική σκέψη (Χρήστου, 2007). Βελτιώνουν την αυτοπεποίθησή του, μέσα από τη δυνατότητα ελέγχου και δημιουργείται οικειότητα με την τεχνολογία (Χρήστου, 2017)

3.5.2 Τα μειονεκτήματα

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει μια σχέση μεταξύ της επιθετικής συμπεριφοράς και της αναπαραγωγής βιντεοπαιχνιδιών που έχουν βία σε αυτά. Ειδικά τα παιχνίδια που έχουν πολλά σκοποβολή και θανάτωση λέγεται ότι αυξάνουν τη συγκίνηση του θυμού στα παιδιά, οδηγώντας σε επιθετική συμπεριφορά στην πραγματική ζωή. Τα παιδιά είναι σε θέση να "σκοτώσουν" χαρακτήρες που εμφανίζονται στα βιντεοπαιχνίδια. Υπάρχει συνεχής ανησυχία ότι η αναπαραγωγή βίαιων βιντεοπαιχνιδιών μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο επιθετικότητας (Ferguson, 2007). Ο Ferguson επίσης σημείωσε πως περισσότεροι από 150.000.000 Αμερικανοί παίζουν βιντεοπαιχνίδια περισσότερες από μία φορές την εβδομάδα.

Ειδικότερα για τα αγόρια, το βίαιο βιντεοπαιχνίδι οδηγεί σε μεγαλύτερη επιθετικότητα από το να παρακολουθεί βίαια προγράμματα στην τηλεόραση (Polman, de Castro, & vanAken, 2008). Σύνδεση των βιντεοπαιχνιδιών με την αύξηση της παχυσαρκίας, «η υπερβολική ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, σε ορισμένες επιπτώσεις συνοδεύεται από μια πληθώρα σωματικών συμπτωμάτων, όπως μυοσκελετικά τραύματα, αυξημένη καρδιαγγειακή δραστηριότητα και αίσθημα ζάλης ή ναυτίας» (Χρήστου, 2007). Εξάρτηση στον υπολογιστή και την κονσόλα κι έλλειψη επιθυμίας εξωτερικού και κοινωνικού παιχνιδιού. Μέσα από τα παιχνίδια βίας, απευαισθητοποιείται η επιθετική συμπεριφορά. Παραμέληση σχολικών καθηκόντων και απουσία από το σχολείο (Ward, 2017). Δημιουργείται εξάρτηση μέσα από το παιχνίδι, με αποτέλεσμα να μην αρκείται σε μια μετριοπαθή και ισορροπημένη χρήση του και να επιθυμεί να παίζει περισσότερο. Μέσα από τα επιθετικά παιχνίδια και τα παιχνίδια πολέμου εμφανίζονται συναισθήματα φόβου και άγχους. Παραμέληση του εαυτού του και της προσωπικής υγιεινής. Έλλειψη επιθυμίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης με φίλους ή συγγενείς. Οι εξωτερικές-εξωσχολικές δραστηριότητες δεν προκαλούν το ενδιαφέρον. Στροφή στον ατομικισμό και τη μοναξιά. Δημιουργία στερεοτυπικών απόψεων για το αντίθετο φύλο.

Εικόνα 13: Παιχνίδι με ηλεκτρονικά



https://www.google.com/search?sa=G&hl=el&q=%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%B1+%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD+%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7&tbm=isch&tbs=simg:CAQSlwEJx3Nwni6Eno4aiwELEKjU2AQaBAgVCAoMCxCwjKcIGmIKYAgDEijlEukS3xvfEpIH6BLEt4ajAeRB90_1kTeKLJ47yT6ULco-0D6aN-4vGjADGksyacZLqNm14E1Qg5JQd3Bvxh3QVeNfTX-11EQMrKHmTWXaPBMbbnkUFzMDqzQgBAwLEI6u_1ggaCgoICAESBGEuUYgM&ved=0ahUKEwjUvbu9i8LZAhUBZCwKHRXFDbaQwg4IJCgA#imgrc=BAhcAhoDOX56dM:

4.ΤΟΜΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Όλοι οι τύποι παιχνιδιών διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη κατά την παιδική ηλικία. Το παιχνίδι είναι ο φακός μέσω του οποίου τα παιδιά βιώνουν τον κόσμο τους και τον κόσμο των άλλων. Εάν τα νήπια στερηθούν του παιχνιδιού, έχει αποδειχθεί ότι παρουσιάζουν συμπεριφοριστικές και λοιπές διαταραχές τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Joe L. Frost, Sue C. Wortham, and Stuart Reifel 2007). Αντίθετα, ο συνδυασμός κατάλληλου χώρου για παιχνίδι, ποικίλων υλικών παιχνιδιού, και υποστήριξης από ενήλικες, παρέχει τις βέλτιστες πιθανότητες για την ανάπτυξη υγιών, ευτυχισμένων και παραγωγικών μελών της κοινωνίας. Το παρακάτω κεφάλαιο αναφέρεται στην εξέλιξη και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μέσω του παιχνιδιού, τόσο σε κοινωνικοσυναισθηματικά, αλλά και κοινωνικά οφέλη, καθιστώντας το έτσι ικανό να θέσει τις υγιούς βάσεις για τη μετέπειτα ζωή του.

4.1 Παιχνίδι και Νους

Μια συμπεριφορά που παρατηρείται στα νεαρά άτομα πλήθους ειδών θα πρέπει να παρέχει κάποιο εξελικτικό όφελος, καθώς διαφορετικά πιθανότατα θα είχε εξαλειφθεί μέσω της "φυσικής επιλογής". Έχουν κατά καιρούς περιγραφεί μια σειρά από πλεονεκτήματα του παιχνιδιού που αποδεικνύουν την αναγκαιότητά του. Καταρχάς, το παιχνίδι αυξάνει την ανάπτυξη του εγκεφάλου και προάγει την δημιουργία νέων νευρικών συνδέσεων, καθιστώντας κατά μια έννοια τον παίκτη πιο έξυπνο. Βελτιώνει, ακόμη, την ικανότητα αντίληψης της συναισθηματικής κατάστασης των συμπαίκτων και προσαρμογής σε συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η συμμετοχή σε παιχνίδια είναι βέβαια συχνότερη κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, οπότε και αναπτύσσεται ταχύτερα ο εγκέφαλος, ωστόσο και οι ενήλικες συχνά συνεχίζουν να παίζουν, με τον εγκέφαλό τους να είναι επίσης ικανός προς ανάπτυξη νέων νευρώνων και μάθηση.

Ο συγγραφέας Brian Sutton-Smith αναφέρει ότι το νεογνό γεννιέται με ικανότητα νευρωνικής παραγωγής τέτοια, που αν δεν χρησιμοποιηθεί θα πάψει να υφίσταται. Τα παιδιά δεν αναπτύσσουν μόνο το νευρολογικό υπόβαθρο που απαιτείται για την επίλυση προβλημάτων, την ομιλία και τη δημιουργικότητα, αλλά επίσης μαθαίνουν παίζοντας. Μαθαίνουν πώς να αναπτύσσουν σχέσεις με τους συνανθρώπους τους, πώς να χρησιμοποιούν το σώμα τους και πώς να σκάφτονται και να ενεργούν υπό τεταμένες συνθήκες. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Ότι αποκτάται δια του παιχνιδιού δεν αποτελεί συγκεκριμένη πληροφορία, αλλά μια γενική αντίληψη ως προς την επίλυση προβλημάτων που σχετίζεται τόσο με την αφαιρετική όσο και με την συνδυαστική ικανότητα, κατά την οποία τα παιδιά ενώνοντας συμπεριφοριστικές στρατηγικές δημιουργούν λύσεις σε προβλήματα που

απαιτούν την αναδιάρθρωση της σκέψης ή της πράξης. Ένα παιδί που δεν λαμβάνει ερεθίσματα συμμετέχοντας σε παιχνίδια, έχει κατά συνέπεια περιορισμένες ευκαιρίες να διερευνήσει το περιβάλλον του, και ενδέχεται να αποτύχει στην πλήρη ανάπτυξη των νευρικών συνδέσεων και που θα χρειαστούν στην μετέπειτα ζωή του ώστε να επιτευχθεί η μάθηση (Sutton-Smith 1997).

Ο νευροενδοκρινολόγος Jaak Panksepp απέδειξε ότι το παιχνίδι διεγείρει την παραγωγή μιας πρωτεΐνης, του εγκεφαλικού νευροτροφικού παράγοντα, στην εγκεφαλική αμυγδαλή και τον προμετωπιαίο φλοιό, οι οποίοι ευθύνονται για την οργάνωση, την παρακολούθηση και το σχεδιασμό μελλοντικών πράξεων. Μελετητές έχουν μάλιστα διαπιστώσει πως δύο ώρες ημερήσιου παιχνιδιού επιφέρει μεταβολές στο βάρος και την λειτουργική αποτελεσματικότητα του εγκεφάλου πειραματόζωων (Panksepp 2003, Rosenzweig 1976).

Επιπροσθέτως, το παιχνίδι ασκεί άμεσες ευεργετικές δράσεις, όπως η βελτίωση της καρδιαγγειακής λειτουργίας, και επιφέρει μακροπρόθεσμα οφέλη, όπως η ανάπτυξη ηθικών αρχών. Το άρθρο του Αμερικανικού Συνδέσμου Ψυχολογίας “Αρχές Παρακολούθησης της Ψυχολογίας” εξετάζει τα θετικά αποτελέσματα και την απόλυτη αναγκαιότητα του παιχνιδιού. Σύμφωνα με την πιο διαδεδομένη θεώρηση οι νεαροί διεξάγουν παιχνίδια που αφορούν στις δεξιότητες τις οποίες θα χρειαστούν ως ενήλικες. Νεότερες απόψεις βέβαια υποστηρίζουν ότι πρόκειται για κάτι πολύ περισσότερο από αυτό. Το παιχνίδι φαίνεται να προσφέρει κάποια άμεσα οφέλη, όπως η αερόβια άσκηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς και μακροπρόθεσμα οφέλη που περιλαμβάνουν την προετοιμασία των νέων για το απροσδόκητο, και η ανάπτυξη αισθήματος ηθική. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς το να παίζει ένα παιδί με άλλους απαιτεί "συναισθηματική νοημοσύνη, ικανότητα δηλαδή κατανόησης των συναισθημάτων και των προθέσεων του συμπαίκτη. Το παιχνίδι υποβοηθά στην εξισορρόπηση καταστάσεων και προάγει τη δικαιοσύνη. Η δικαιοσύνη άρχεται, μάλιστα, όπως αναφέρει ο Azar (2002), με το υγιές κοινωνικό παιχνίδι.

Ο παιδίατρος Δρ. Ari Brown τονίζει ότι η μη προγραμματισμένη ενασχόληση με παιχνίδια αποτελεί τον βέλτιστο τρόπο διέγερσης του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου. "Όταν τα παιδιά ασχολούνται ελεύθερα με παιχνίδια, μαθαίνουν να λύνουν προβλήματα, να σκέφτονται δημιουργικά και να αναπτύσσουν συλλογικές και κινητικές δεξιότητες. Το να παίζει ένα παιδί ελεύθερα επίσης του διδάσκει πώς να διασκεδάσει, ικανότητα σίγουρα πολύτιμη." (Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρών 2011).

4.2 Παιχνίδι και Ανάπτυξη

Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη των παιδιών, διότι συμβάλλει στη γνωστική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ευημερία αυτών. Το παιχνίδι προσφέρει επίσης ιδανικές ευκαιρίες στους γονείς να ασχοληθούν και να επικοινωνήσουν με τα παιδιά τους. Παρά τα πολυάριθμα οφέλη που προκύπτουν από το παιχνίδι τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς, ο χρόνος που αφιερώνεται στο ελεύθερο παιχνίδι παρουσιάζει σημαντική μείωση κατά τα τελευταία χρόνια. Τα παιδιά σήμερα λαμβάνουν λιγότερη υποστήριξη, σε σχέση με προηγούμενες γενιές, όσον αφορά στο παιχνίδι, κάτι που εν μέρει οφείλεται στον πιο έντονο τρόπο ζωής, στις αλλαγές στην οικογενειακή δομή και στην αύξηση της ενασχόλησης με ακαδημαϊκές ή θεωρούμενες ως περισσότερο εποικοδομητικές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με τον παιδοψυχίατρο O. Fred Donaldson, ένα παιδί που του επιτρέπεται το ελεύθερο παιχνίδι εμφανίζει πολλά διαρκή πλεονεκτήματα. Αναπτύσσει καθολική ικανότητα μάθησης, ενώ παράλληλα μεγιστοποιεί τις ικανότητές του μέσω της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Το παιχνίδι προάγει το αίσθημα χαράς, ένα αίσθημα απαραίτητο για την απόκτηση αυτοεκτίμησης αλλά και γενικής υγείας. Η διαδικασία εκμάθησης είναι άλλωστε αυτοσυντηρούμενη και βασιζόμενη στην έμφυτη αγάπη της γνώσης, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της διασκεδαστικής αντιμετώπισης της καθημερινότητας.

Συναισθηματικά - Συμπεριφοριστικά Οφέλη του Παιχνιδιού

- Μείωση του φόβου, του άγχους, του στρες και της ευερεθιστότητας.
- Ανάπτυξη αισθημάτων χαράς, οικειότητας, αυτοεκτίμησης και καλώς νοούμενων αρχηγικών ικανοτήτων.
- Βελτίωση της συναισθηματικής ευελιξίας και της ειλικρίνειας.
- Αύξηση ηρεμίας, αντοχής, προσαρμοστικότητας και ικανότητας αντιμετώπισης απρόσμενων ή μεταβαλλόμενων συνθηκών.
- Ελάφρυνση του συναισθηματικού πόνου.

Κοινωνικά Οφέλη του Παιχνιδιού

- Αύξηση της ενσυναίσθησης, της συμπόνιας και της άμιλλας.
- Δημιουργία επιλογών και λήψη αποφάσεων.
- Ανάπτυξη σχέσεων με βάση την ένταξη και όχι τον αποκλεισμό.
- Βελτίωση των μη λεκτικών ικανοτήτων.

- Αύξηση της συγκέντρωσης και της προσοχής.

Φυσικά Οφέλη του Παιχνιδιού

- Αύξηση της αποτελεσματικότητας του ανοσοποιητικού, του ενδοκρινικού και του καρδιαγγειακού συστήματος, μέσω των θετικών συναισθημάτων.
- Μείωση του άγχους, της κόπωσης, των τραυματισμών και του ενδεχομένου κατάθλιψης.
- Αύξηση του εύρους κίνησης, την ευκινησίας, του συντονισμού, της ισορροπίας και της ευελιξίας.

Μια ανασκόπηση περισσότερων από σαράντα μελετών αποκαλύπτει πως το παιχνίδι σχετίζεται ισχυρά με τον δημιουργικό προβληματισμό, τη συνεργατική συμπεριφορά, τη λογική σκέψη, το IQ και την δυνατότητα ανάδειξης μεταξύ ομότιμων ατόμων. Το παιχνίδι ενισχύει την νοητική ανάπτυξη κατά την παιδική ηλικία από 33% σε 67% αυξάνοντας την προσαρμοστικότητα, βελτιώνοντας την ομιλία και μειώνοντας την εμπλοκή του παιδιού σε κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (Fisher 1992). Όπως παρατηρεί ο βιολόγος Jean Piaget, "μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι όλα τα τεκταινόμενα στη ζωή ενός παιδιού, ευχάριστα ή δυσάρεστα, θα επιδράσουν στα παιχνίδια του" (Piaget 1962).

4.2.1 Ο Ρόλος των Αντικειμένων Παιχνιδιού

Εκτός από το ότι τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται για το παιχνίδι είναι κατασκευασμένα για παιδιά και συνεπώς ασφαλή, αυτά τα αντικείμενα επίσης προάγουν και παρατείνουν το παιχνίδι. Τα παιδιά κατά κανόνα παίζουν για μακρύτερο χρονικό διάστημα όταν τα κατάλληλα αντικείμενα παιχνιδιού είναι διαθέσιμα και κατ'επέκταση επωφελούνται περισσότερο.

Σύμφωνα με μια έρευνα που διεξήχθη σε οικογένειες, οι δύο πιο ισχυροί παράγοντες που σχετίζονται με την γνωστική ανάπτυξη κατά την βρεφική και τη νηπιακή ηλικία είναι η διαθεσιμότητα υλικών παιχνιδιού και η ποιότητα της μητρικής σχέσης με το παιδί. Η διαθεσιμότητα των παιχνιδιών στη βρεφική ηλικία σχετίζεται με το IQ του παιδιού σε ηλικία τριών ετών. Παιδιά με πρόσβαση σε ποικίλα παιχνίδια βρέθηκε πως φτάνουν σε υψηλότερα επίπεδα πνευματικών επιτευγμάτων, ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλή ή την κοινωνική τους τάξη (Bradley 1985, Elardo 1975). Η μελέτη του Driscoll (2009), απέδειξε ότι η διαθεσιμότητα αντικειμένων παιχνιδιού που

προορίζονταν για κοινωνικό παιχνίδι αύξησε την κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με αναπηρία κατά την προσχολική ηλικία.

Καθίσταται απολύτως σαφές ότι το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για την υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και για τη δημιουργία αισθήματος ευθύνης στους μελλοντικούς αυτούς πολίτες. Ωστόσο, παρά την ευρέως διαδεδομένη άποψη ότι το παιχνίδι είναι επωφελές για τα παιδιά, οι ευκαιρίες και η ενθάρρυνση για ελεύθερο παιχνίδι ολοένα και περιορίζονται. Η ανάγκη επανεισαγωγή του παιχνιδιού στην παιδική εκπαίδευση αποτελεί μείζον ζήτημα, η διαχείριση του οποίου άπτεται κατά κύριο λόγο στους επαγγελματίες βρεφονηπιοκόμους και εκπαιδευτικούς (Elkind 2007, Fisher 2011).

4.2.2 Εξέλιξη του Παιχνιδιού

Είναι γνωστό ότι τα είδη παιχνιδιού που επιλέγονται κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας ποικίλουν. Ως μια πρώτη εμπειρία παιχνιδιού για κάθε παιδί θα μπορούσε να αναφερθεί η προσπάθεια των ενηλίκων να του προκαλέσουν χαμόγελο ή γέλιο με διάφορους τρόπους. Τα παιχνίδια αυτά βέβαια δεν ξεκινούν από το ίδιο το βρέφος και συνεπώς δεν αποτελούν πράγματι παιχνίδι για αυτό. Έτσι πρώτο παιχνίδι ενός βρέφους θεωρείται η μοναχική εξερεύνηση αντικειμένων. Τα νήπια ενδέχεται να πειραματίζονται με το περιβάλλον τους (“διερευνητικό παιχνίδι”), ενώ τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά χειρίζονται και ελέγχουν το περιβάλλον τους (“παιχνίδι κυριαρχίας”). Τα μοναχικά αυτά είδη παιχνιδιού ακολουθούνται από το παράλληλο παιχνίδι, το παιχνίδι δηλαδή “δίπλα”, αλλά όχι “μαζί” με άλλα παιδιά, σε ηλικία περίπου δύο ή τριών ετών. Αυτό είναι και το είδος παιχνιδιού που θέτει τις βάσεις για το επακόλουθο κοινωνικό παιχνίδι, σε ηλικία τριών ή τεσσάρων χρόνων. Το κοινωνικό παιχνίδι είναι σύνθετο και ποικίλων ειδών, περιλαμβάνοντας από απλές δραστηριότητες, όπως η συνεργασία με σκοπό την κατασκευή ενός κάστρου από άμμο, έως περισσότερο ενεργητικά παιχνίδια (π.χ. κυνηγητό), ή και σύνθετα “κοινωνικό-θεματικά” παιχνίδια, οπότε τα παιδιά υιοθετούν ρόλους σε φανταστικά σενάρια που μόνα τους δημιουργούν.

Αυτή η ακολουθία εξέλιξης των ειδών του παιχνιδιού, από την μοναχική εξερεύνηση στα “κοινωνικό-θεματικά” παιχνίδια, έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας, ώστε τελικά να συσχετισθεί με τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών (Brown 2009, Else 2009, Smith 2010). Η εμφάνιση παιχνιδιών φανταστικού σεναρίου, επί παραδείγματι, θεωρείται κρίσιμο επίτευγμα των νηπίων, καθώς τους επιτρέπει να αντιληφθούν την έννοια της αλληγορίας. Στην πραγματικότητα σχεδόν κάθε πτυχή της ζωής του αναπτυσσόμενου παιδιού επηρεάζεται από το παιχνίδι. Οι εμπειρίες παιχνιδιού στα πρώτα στάδια της ζωής θέτουν τη βάση όποιας μετέπειτα εξέλιξης. Για παράδειγμα, αποκτάται η ικανότητα αντικατάστασης ενός αντικειμένου

με κάποιο άλλο, ένα βήμα απαραίτητο για την γλωσσική εξέλιξη και την δυνατότητα υποκατάστασης λέξεων με άλλες ή ακόμη και την μεταφορική χρήση αυτών.

Η μελέτη των Levine, Huttenlocher και Cannon (2011) εξέτασε τη σχέση μεταξύ της ενασχόλησης των παιδιών με πάζλ κατά την βρεφική ηλικία και της οπτικοχωρικής τους αντίληψης. Είναι γνωστό πως μπορούν να διακριθούν ατομικές διαφορές στις χωρικές δεξιότητες πριν από την έναρξη της προσχολικής αγωγής. Ωστόσο, τα διαθέσιμα δεδομένα που σχετίζονται με τις εμπειρίες οι οποίες ενδέχεται να συμβάλουν σε αυτές διαφορές είναι περιορισμένα. Σε μια μελέτη, 53 οικογένειες (παιδιά και γονείς) παρατηρούνταν εντός του σπιτιού για 90 λεπτά κάθε τέσσερις μήνες, συνολικά δηλαδή έξι φορές, στο διάστημα κατά το οποίο τα παιδιά βρίσκονταν σε ηλικία μεταξύ δύο και τεσσάρων χρόνων. Μόλις τα παιδιά έφταναν σε ηλικία τεσσεράμισι χρόνων, καλούνταν να συμπληρώσουν μια χωρικού περιεχομένου εργασία που περιλάμβανε νοητικές μεταμορφώσεις δισδιάστατων σχημάτων. Παιδιά που κατά την προηγούμενη περίοδο είχαν παρατηρηθεί να παίζουν με πάζλ ήταν σε θέση να εκτελέσουν με μεγαλύτερη επιτυχία την εργασία αυτή, συγκριτικά με εκείνα που δεν έπαιζαν με πάζλ, ανεξαρτήτως της γονικής εκπαίδευσης και του εισοδήματος. Μεταξύ των παιδιών εκείνων που έπαιζαν με πάζλ, η συχνότητα του παιχνιδιού αποτελούσε μάλιστα προγνωστικό δείκτη των επιδόσεών τους στη χωρικού περιεχομένου εργασία.

Τα νήπια προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση επικοινωνώντας να διενεργούν παιχνίδια κοινωνικής προσποίησης, χάρη στη φαντασία, τις γλωσσικές ικανότητες και τις επικοινωνιακές δεξιότητες τους. Τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας μπορούν πλέον να προγραμματίζουν και να διαχειρίζονται τη φαντασία τους ώστε να τροποποιούν το περιεχόμενο του παιχνιδιού καθώς αυτό εξελίσσεται. Κατά τη διάρκεια των κοινωνικών παιγνίων τα παιδιά αποκτούν γνώσεις και πληροφορίες (π.χ. ονόματα χρωμάτων και ορθογραφία λέξεων), ενώ επίσης διδάσκονται σχετικά με τα προσωπικά τους όρια και τους κοινωνικούς κανόνες. Το κοινωνικό παιχνίδι, για τους λόγους αυτούς, απαιτεί οι συμπαίκτες να διακατέχονται από κοινές απόψεις και να συμφωνούν ως προς τους κανόνες του παιχνιδιού. Ένα “πάρτυ τσαγιού”, παραδείγματος χάριν, απαιτεί τα παιδιά να συμφωνήσουν σχετικά με τη φανταστική σκηνή και να προσποιούνται ότι υπάρχει τσάι στην άδεια τσαγιέρα και τα φλιτζάνια τσαγιού.

Τα παιδιά επωφελούνται σε μεγαλύτερο βαθμό όταν απασχολούνται σε ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού, παίζοντας μοναχικά αλλά και κοινωνικά, σε εσωτερικούς χώρους αλλά και ενεργητικά σε εξωτερικούς. Προκειμένου να παρακινηθεί και ενδεχομένως να παραταθεί το παιχνίδι, οι ενήλικες θα πρέπει να το υποστηρίζουν και να το ενθαρρύνουν παρέχοντας επαρκή χώρο και διάφορα αντικείμενα παιχνιδιού ώστε να επιτραπεί η πραγματοποίηση του ευρύτερου δυνατού φάσματος παιχνιδιών. Με τον τρόπο αυτό θα εξασφαλισθεί η ανάπτυξη και ενίσχυση των νευρικών οδών του εγκεφάλου, η άσκηση όλων των σωματικών μυών, και η πλήρης εκδίπλωση της φαντασίας.

4.2.3 Γνωστική Ανάπτυξη

Το αναπτυσσόμενο παιδί, όπως προαναφέρθηκε, ουσιαστικά εκπαιδεύεται μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι βοηθά στην οικοδόμηση σταθερών μαθησιακών θεμελίων, γεγονός ιδιάζουσας σημασίας δεδομένου ότι η μάθηση οικοδομείται επί των γνώσεων που λήφθηκαν κατά την παιδική ηλικία. Ο αυθορμητισμός, η φαντασία, η δημιουργικότητα, η αυτοεκτίμηση και η εμπιστοσύνη είναι μερικές μόνον από τις αξίες που καλλιεργούνται ιδανικά με το παιχνίδι στην παιδική ηλικία. Στο παιχνίδι, η διαδικασία μάθησης αυτοσυντηρείται καθώς η έμφυτη αγάπη στη μάθηση διατηρείται και ενισχύεται.

Οι γνωστικές διαδικασίες που εμπλέκονται στο παιχνίδι είναι παρόμοιες με εκείνες που εμπλέκονται στη μάθηση: κίνητρο, σκοπός, επανάληψη, αυτορρύθμιση και συγκέντρωση της σκέψης. Τα σύγχρονα παιχνίδια, χάρη στις ηλεκτρονικές τους λειτουργίες και δυνατότητες, προκαλούν την εξερεύνηση και την ανακάλυψη – δύο κατ'εξοχήν μαθησιακές δραστηριότητες.

Η αναπόσπαστη προσοχή είναι απαραίτητη για την πλειοψηφία των ειδών μάθησης. Μάλιστα έχει διαπιστωθεί ότι η έκταση της προσοχής που δίδεται κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού σχετίζεται σχεδόν αποκλειστικά με τον τύπο και τον αριθμό των διαθέσιμων παιχνιδιών (Moyer 1955).

Επιπλέον, θεωρείται ότι η εξερεύνηση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία (Schulz 2008). Η ικανότητα ανάγνωσης, ομιλίας ή εκτέλεσης ασκήσεων μαθηματικών στηρίζεται στην ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί σύμβολα. Το παιχνίδι σε νεαρή ηλικία (13-24 μηνών) διευκολύνει την ομιλία (Hall 1991, Ungerer 1986), ενώ διάφορες μορφές παιχνιδιού προσποίησης ενισχύουν την σχολική ετοιμότητα, διάφορες κοινωνικές δεξιότητες και τα δημιουργικά επιτεύγματα. Όπως σημειώνουν οι Katz (2001), Roskos (2007) και Singer (2002), η έγκαιρη έκθεση και συμμετοχή των παιδιών σε παιχνίδια προσποίησης κατά την προσχολική ηλικία συνδέεται άρρηκτα με τις αναφαινόμενες δεξιότητες μάθησής τους όταν φτάνουν στο νηπιαγωγείο.

Τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά κατά το παιχνίδι παρέχουν πλούσιο υπόβαθρο για την διερευνητική αιτιώδη κατανόηση επειδή αυτά εμποδίζονται σε διαφορετικά επίπεδα συγκέντρωσης της σκέψης. Για παράδειγμα, πολλές κούκλες ή ήρωες δράσης μπορούν να ερμηνευθούν ως χαρακτήρες ενός πλασματικού κόσμου ή ως φυσικά αντικείμενα του πραγματικού κόσμου. Σε δύο πειράματα που διενεργήθηκαν σε 72 παιδιά ηλικίας τεσσάρων και πέντε ετών, διαπιστώθηκε ότι τα νεαρά αυτά άτομα είχαν κατανοήσει πως οι χαρακτήρες έφεραν ορισμένες κοινές ιδιότητες παρ'όλο που δεν είχαν το ίδιο όνομα. Η εν τω βάθει αντίληψη του αφηρημένου χαρακτήρα ενός αντικειμένου επιτρέπει στα παιδιά να το χρησιμοποιούν με ποικίλους τρόπους (Rhemtulla 2009).

Τα παιδιά που παίζουν αρχίζουν να μαθαίνουν βασικές αρχές των μαθηματικών όπως η καταμέτρηση, η ισότητα, η πρόσθεση και η αφαίρεση, η εκτίμηση της αξίας, ο

προγραμματισμός, η ταξινόμηση, ο όγκος, το μήκος και οι διαστάσεις. Η άτυπη αυτή κατανόηση αποτελεί θεμέλιο λίθο των τυπικών μαθηματικών που τα παιδιά θα κληθούν να γνωρίζουν (Fisher 2011, σελ 344).

Ερευνητές, εκπαιδευτικοί και γονείς επί μακρόν υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν τη σχέση μεταξύ αιτίου και αποτελέσματος μέσω του διερευνητικού παιχνιδιού. Σε μία μελέτη, παιδιά ηλικίας 4 έως 5 ετών διερευνούσαν καινοτόμα παιχνίδια σε μια προσπάθεια να αντιληφθούν πώς λειτουργούν (Schulz 2007).

Προκειμένου τα παιδιά να μάθουν οτιδήποτε στα πλαίσια του επίσημου σχολικού περιβάλλοντος θα πρέπει να είναι σε θέση να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα άτομα του κοινωνικού συνόλου με έναν κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Η έρευνα του Fisher (2011) καταλήγει σε μια σαφή σχέση μεταξύ των δια του παιχνιδιού μαθησιακών εμπειριών, των κοινωνικών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων και των ακαδημαϊκών επιδόσεων.

Ο όρος “δια του παιχνιδιού μάθηση” αναφέρεται στη χρήση ελεύθερων ή καθοδηγούμενων από ενήλικες δραστηριοτήτων παιχνιδιού ώστε να προωθηθούν οι ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες (Fisher 2011). Ενδεικτικά, το μοντεσοριανό παιδαγωγικό σύστημα λειτουργεί με τάξεις διδασκαλίας στις οποίες τα παιδιά επιλέγουν από μια σειρά δραστηριοτήτων παιχνιδιού οι οποίες έχουν προηγουμένως επιλεγεί από ενήλικες. Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά νηπιαγωγείου στο σύστημα Montessori είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν υψηλότερο επίπεδο αφηρημένης συλλογιστικής με αναφορές στη δικαιοσύνη ή την αμεροληψία για να πείσουν κάποιο άλλο παιδί να τους παραχωρήσει ένα αντικείμενο και είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε κοινά παιχνίδια από ό, τι τα παιδιά παραδοσιακών σχολείων (Lillard 2006).

4.3 Παιχνίδι και Γλώσσα

Μελέτες από διάφορες χώρες παγκοσμίως καταδεικνύουν σχέση μεταξύ του πρώιμου κοινωνικού παιχνιδιού και των μετέπειτα δεξιοτήτων επικοινωνίας. Η μητρική ανταπόκριση στις νηπιακές εκδηλώσεις παιχνιδιού, όπως και η διαχείριση και σήμανση των αντικειμένων παιχνιδιού από το ίδιο το νήπιο σε ηλικία 11 μηνών διαπιστώθηκε πως σχετίζονται με την ομιλία σε ηλικία 14 μηνών. Στη Φινλανδία, ο Lyytinen (1999) ανέφερε ότι το συμβολικό παιχνίδι σε ηλικία 14 μηνών προβλέπει την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στα δύο τους χρόνια.

Το παιχνίδι με τουβλάκια προωθεί εξέχοντος τη γλωσσική ανάπτυξη. Η μελέτη του κ. Χριστάκη απέδειξε ότι παιδιά ηλικίας ενάμισι έως δύομισι χρόνων στα όποια παρέχονταν μορφοποιημένα πλαστικά τουβλάκια για να παίξουν είχαν σημαντικά

υψηλότερες γλωσσικές ικανότητες έξι μήνες αργότερα, συγκριτικά με μια ομάδα ελέγχου (Christakis 2007).

Κατά τον Gunhilde Westman από το Πανεπιστήμιο της Ουψάλα (Σουηδία) το παιχνίδι δρα ως υποστήριγμα της ανάπτυξης της γλώσσας και της επικοινωνίας. Είναι μια δραστηριότητα απαιτητική, καθώς τα παιδιά πρέπει να επικεντρώνονται στα λόγια και τις πράξεις των συμπαικτών τους, χρησιμοποιώντας παράλληλα τη γλώσσα με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο ώστε να επικοινωνούν με σαφήνεια. Όλα τα παραπάνω διδάσκονται στα παιδιά με την παρακολούθηση του ίδιου του παιχνιδιού τους. Μέσω αυτού επίσης μαθαίνουν να καταλήγουν σε συμφωνία και να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις λέξεις και τις πράξεις. Μια από τις λειτουργίες της προσχολικής και σχολικής αγωγής άλλωστε είναι να εκπαιδεύσουν τα παιδιά ως μελλοντικούς πολίτες που θα μπορούν να συμμετάσχουν σε συζητήσεις και να καταλήξουν σε συμφωνίες μετά από αμοιβαίες υποχωρήσεις. Ο Westman (2003) αναφέρει ότι ενδέχεται να υπάρχει σύνδεση μεταξύ της αυτοπεποίθησης και παρακίνησης των παιδιών όταν παίζουν και της γλωσσικής τους ανάπτυξης. Παιδιά που κινητοποιούνται από το παιχνίδι και προσπαθούν να επεκτείνουν χωρικά και χρονικά τις ενέργειες παιχνιδιού τείνουν να είναι περισσότερο γλωσσικά αναπτυγμένα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Πολλές έρευνες έχουν υποδείξει τη σημασία των διαπραγματεύσεων μεταξύ παιδιών κατά τη διάρκεια παιχνιδιών προσποίησης στην κοινωνική, γνωστική και μαθησιακή τους ανάπτυξη. Ωστόσο, λίγες είναι οι μελέτες που έχουν διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ της προσχολικής συζήτησης για το παιχνίδι και των γλωσσικών δεξιοτήτων στο σχολείο. Σε μια μελέτη των Rydland et al. (2009), μια ομάδα παιδιών τεσσάρων έως πέντε ετών, που είχαν ως μητρική γλώσσα την τουρκική και ως δεύτερη γλώσσα τη νορβηγική, παρακολούθηθηκαν για δύο χρόνια, από το νηπιαγωγείο έως την πρώτη τάξη του δημοτικού και βιντεοσκοπούσαν κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών με συνομηλίκους τους. Στο πρώτο μέρος της ανάλυσης διερευνήθηκαν οι σχέσεις της συζήτησης για το παιχνίδι και των λεξιλογικών δεξιοτήτων προσχολικά με την ικανότητα κατανόησης ενός κειμένου ή μιας ιστορίας στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Τα κύρια ευρήματα της μελέτης υπέδειξαν ότι οι προσχολικές συζητήσεις για το παιχνίδι σχετίζονταν με τις γλωσσικές δεξιότητες στην πρώτη τάξη.

4.4 Παιχνίδι και Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα φαίνεται αυξάνει ως επακόλουθο του ελεύθερου παιχνιδιού. Σύμφωνα με την έρευνα του Anthony Pellegrini, η παροχή διαλειμμάτων παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας μεγιστοποιεί την προσοχή των παιδιών στα σχολικά τους καθήκοντα (Pellegrini 2005). Τα παιδιά βρέθηκε πως παρήγαγαν πιο πολύχρωμη και σύνθετη τέχνη αφού είχαν αφεθεί να παίξουν, σε σύγκριση με παιδιά που ακολουθούσαν περισσότερο αυστηρά δομημένο πρόγραμμα. Πενήντα δύο παιδιά

ηλικίας έξι έως επτά ετών χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα αφέθηκε να παίξει για 25 λεπτά, ενώ στη δεύτερη ανατέθηκε εργασία αντιγραφής κειμένου. Όλα τα παιδιά εν συνεχεία κλήθηκαν να σχηματίσουν ένα κολάζ στο οποίο θα απεικονιζόταν ένα φανταστικό πλάσμα, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα υλικά υφάσματος-χαρτιού. Επιτροπή δέκα ατόμων αξιολόγησε τη δημιουργική ποιότητα της προκύπτουσας τέχνης, ενώ κατεγράφησαν το εύρος των χρωμάτων και ο συνολικός αριθμός των τεμαχίων υφάσματος-χαρτιού που χρησιμοποιήθηκαν από κάθε παιδί. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν σημαντική θετική επίδραση του αδόμητου- ελεύθερου παιχνιδιού στη δημιουργικότητα (Howard-Jones 2002).

Μια ακόμη μελέτη, των Newman et al. (1990) διαπίστωσε ότι πλήθος παιδιών κατάφερε να απομνημονεύσει σε μεγαλύτερο ποσοστό 16 κοινά αντικείμενα, όταν τους ζητήθηκε να παίξουν με αυτά, από ότι όταν τους ζητήθηκε μόνον να τα θυμούνται .

Μάλιστα, ακόμη και οι ενήλικες είναι πιο δημιουργικοί όταν φανταστούν τον εαυτό τους ως παιδί να παίζει. Λόγω των ευθυνών της ενηλικίωσης, η σχετική με το παιχνίδι δημιουργική περιέργεια πολλές φορές χάνεται. Σε μια μελέτη των Zabelina και Robinson (2010), 76 μαθητές πανεπιστημίου χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες προτού αξιολογηθούν ως προς τη δημιουργική τους απόδοση βάσει της Δοκιμής Δημιουργικής Σκέψης Torrance. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου κλήθηκαν να εκφράσουν γραπτώς πώς θα περνούσαν την ημέρα τους εάν οι πανεπιστημιακές διαλέξεις ακυρώνονταν για μια μέρα, ενώ τα άτομα της δεύτερης ομάδας είχαν τις ίδιες οδηγίες έπρεπε όμως να φανταστούν τους εαυτούς τους σε ηλικία επτά χρονών στην ίδια κατάσταση. Τα άτομα που φαντάζονταν τον εαυτό τους ως παιδί εξέφρασαν πιο πρωτότυπες και αυθόρμητες απαντήσεις στην εν λόγω δοκιμή. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η προσπάθεια χειραγώγησης ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική σε περισσότερο εσωστρεφή άτομα, οι οποίοι είναι τυπικά λιγότερο αυθόρμητοι και ειλικρινείς στην καθημερινότητά τους. Τα αποτελέσματα βεβαιώνουν ότι υπάρχει πλεονέκτημα στο να σκέφτεται κανείς όπως ένα παιδί, χάρη στην επακόλουθη δημιουργική πρωτοτυπία, ιδιαίτερα μεταξύ εσωστρεφών ατόμων.

Σύμφωνα με μια ανασκόπηση των Hirsh-Pasek (2006) επιβεβαιώνεται ότι το αυτοκινούμενο από τα παιδιά παιχνίδι τροφοδοτεί τη γενική ανάπτυξη, και όχι μόνο την γνωστική πλευρά αυτής (όπως η εκμάθηση χρωμάτων, αριθμών ή σχημάτων). Στην πραγματικότητα, η έρευνα υποστηρίζει ότι το παιδικό παιχνίδι είναι μια απαιτούμενη εμπειρία προκειμένου καθένας να γίνει ένα πολιτισμένο, ολοκληρωμένο άτομο. Πλήθος λοιπών μελετών έχουν δείξει ότι το παιχνίδι κατά τη διάρκεια των πρώτων σταδίων της παιδικής ηλικίας είναι απαραίτητο για την επίτευξη των μέγιστων των δυνατοτήτων του μελλοντικού ενήλικα. Για τα παιδιά, και ουσιαστικά για την ευημερία του συνόλου της κοινωνίας, το αληθινό παιχνίδι αποτελεί επιτακτική ανάγκη, και όχι μόνο μια πράξη διασκέδασης. Κατά συνέπεια είναι απαραίτητο τα προγράμματα απασχόλησης κατά την πρώιμη παιδική ηλικία να υποστηρίζουν και να επιμένουν στην συμπερίληψη του παιχνιδιού ως μέρος της καθημερινότητας και των στρατηγικών διδασκαλίας (Stevens 2009).

4.5 Κοινωνικοποίηση

Οι πρώτες εμπειρίες παιχνιδιού ενός βρέφους επιτελούνται σε συνεργασία με τους γονείς και τα αδέρφια, που προσπαθούν να προκαλέσουν ενδιαφέρον και γέλιο στο μωρό. Το παιχνίδι βοηθά τα βρέφη και τα νήπια να αποκτήσουν μια αίσθηση ανεξαρτησίας και ταυτότητας. Τα πρώτα τους βήματα προς την ανεξαρτησία επέρχονται με την προσκόλλησή τους σε μαλακά ρούχα ή γούνινα παιχνίδια. Χάρη στα “μεταβατικά αντικείμενα” αυτά, τα οποία θεωρούν απαραίτητα κατά την διάρκεια του ύπνου ή όταν αντιμετωπίζουν οποιοδήποτε πρόβλημα, έχει διαπιστωθεί ότι μειώνεται σημαντικά το ποσοστό διαταραχών του ύπνου και τα παιδιά αναπτύσσουν ευχάριστη διάθεση, αυτοπεποίθηση και αίσθημα στοργής (Litt 1986, Singer 1990, Winnicot 1971).

Καθώς τα βρέφη αναπτύσσονται, επίσης αναπτύσσεται το κοινωνικό παιχνίδι. Σε ηλικία έξι μηνών, τα παιδιά τείνουν να είναι παθητικά, διατηρώντας βέβαια ενδιαφέρον για τις πράξεις των ενηλίκων, οι οποίοι είναι αυτοί που θα πρέπει να δράσουν ενεργητικά. Στους εννέα περίπου μήνες, το βρέφος μπορεί μεν να ξεκινήσει το παιχνίδι, αλλά δεν υπάρχουν στοιχεία που να αποδεικνύουν την ενεργητική συμμετοχή του σε αυτό. Από την ηλικία του ενός έτους, οπότε τα βρέφη έχουν πλέον επίγνωση των διαφορετικών ρόλων στα διάφορα παιχνίδια, μπορούν να συμμετέχουν ενεργητικά, π.χ εναλλάσσονται ρόλους με τη μητέρα τους. Κατά το δεύτερο έτος ζωής, τα νήπια μπορούν να δημιουργήσουν παραλλαγές του παιχνιδιού, κατανοούν συνεπώς όχι μόνο τη βασική δομή του, αλλά και τα όρια και τις δυνατότητές του. Κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών τα παιδιά σχηματίζουν σταθερούς δεσμούς φιλία και αγάπης με τους συμπαίκτες τους (Goldstein 1996, Mos και Boodt 1991).

Παιδιά ηλικίας πέντε έως επτά ετών που έχουν αναπτυγμένες δεξιότητες προσποίησης στο παιχνίδι είναι κοινωνικά ικανά και μπορούν να συμμετάσχουν στις σχολικές δραστηριότητες με άνεση, ενώ σε αντίθετη περίπτωση παρουσιάζουν δυσκολία στο να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους και να δραστηριοποιηθούν στα πλαίσια του σχολείου. Σύμφωνα με τον Uren (2009), λοιπόν, η κοινωνική ικανότητα σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει σε παιχνίδια προσποίησης.

Ο ψυχίατρος Stuart Brown (2009) αποκάλυψε ότι η απουσία κοινωνικού παιχνιδιού αποτελούσε κοινό στοιχείο μεταξύ των καταδικασμένων ως δολοφόνων κρατούμενων σε φυλακή. Τα άτομα αυτά δεν γνώριζαν την έννοια του δούναι και λαβείν, μιας αξίας απαραίτητης για να αντιληφθεί κανείς τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων, και δεν χαρακτηρίζονταν από αυτοέλεγχο, μιας αρχής ιδιάζουσας σημασίας στην διενέργεια παιχνιδιού κατά ομάδες.

Ορισμένα αντικείμενα θεωρείται πώς προάγουν το κοινωνικό παιχνίδι. Νήπια ηλικίας δύο έως έξι ετών παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε κέντρα ημερήσιας φροντίδας και σε νηπιαγωγεία στο Nashville του Tennessee. Τα ρούχα κούκλων, τα αμαξάκια, οι μπάλες και οι μαριονέτες διαπιστώθηκε ότι ήταν πολύ πιο πιθανό να χρησιμοποιηθούν σε συνεργατικά κοινωνικά παιχνίδια από ό, τι τα πάζλ, οι κουζίνες μαγειρικής και τα παιχνίδια με τράβηγμα, που χρησιμοποιούνταν κυρίως σε μοναχικά παιχνίδια (Hendrickson 1981).

Οφείλει να σημειωθεί ότι το παιχνίδι δεν είναι μια φυσικά ανταγωνιστική δραστηριότητα. Στην πραγματικότητα, είναι το ακριβώς αντίθετο - φυσικά συνεργατική. Τα παιδιά πρέπει να συμφωνούν ως προς το πότε θα ξεκινήσει και θα τελειώσει το παιχνίδι, ποιοι θα είναι οι κανόνες και οι ρόλοι, και στη συνέχεια να παίξουν σύμφωνα με όσα συμφώνησαν.

4.5.1 Παιχνίδια Μικτών Ομάδων / Παιχνίδι μεταξύ Γενεών

Τα παιχνίδια ομάδων μικτής ηλικίας προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης που δεν δίδονται όταν το παιχνίδι επιτελείται μεταξύ παιδιών παραπλήσιας ηλικίας, όπως αναφέρει ο ψυχολόγος Peter Gray (2011). Η ανάμειξη ηλικιών ωφελεί τόσο τα μικρότερα παιδιά, τα οποία έχουν την ευκαιρία να παίξουν σε ένα περιβάλλον που υπερβαίνει σε επίπεδο το τυπικό και σύνθετες για αυτά, όσο και τα μεγαλύτερα, τα οποία διδάσκοντας αμείβονται εμβαθύνοντας στο παιχνίδι.

Το παιχνίδι προσποίησης μεταξύ μητέρας και παιδιού ηλικίας 8 έως 17 μηνών έχει συσχετισθεί με υψηλότερο δείκτη IQ στην ηλικία των πέντε χρόνων (Morrissey 2009).

Το παιχνίδι είναι μια βασική δραστηριότητα της πρώιμης παιδικής ηλικίας καθώς συμβάλλει στη γνωστική, κοινωνική και κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά είναι σε θέση να δημιουργήσουν και να εξερευνήσουν έναν κόσμο που θα μπορούν να ελέγχουν. Επιπλέον, στα πλαίσια του παιχνιδιού μαθαίνουν, αναπτύσσονται και εξασκούν καινοτόμες για εκείνα συμπεριφορές και κοινωνικές πρακτικές (Bruner 1972, Pellegrini 2007). Πατέρας και μητέρα παίζουν με διαφορετικό τρόπο με τα παιδιά τους και ο καθένας συμβάλλει ποικιλόμορφα στη γλωσσική, τη γνωστική και την κοινωνική καλλιέργεια αυτών. Κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής, οι γονείς έχουν κρίσιμο ρόλο, ασκώντας επίδραση στο παιχνίδι και δια αυτού στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Slade 1987, TamisLeMondan 2004).

Το παιχνίδι ενός ενήλικα με τα παιδιά μπορεί να φαντάζει απλό, είναι όμως εξαιρετικά απαιτητικό. Η δυσκολία έγκειται στο να αντισταθεί κανείς στο να ασκήσει πίεση στο παιδί να επιτύχει, και αντ'αυτού να του επιτρέψει να λειτουργεί αυτοβούλως. Επιπροσθέτως, κάποιες φορές οι ενήλικες τείνουν να επιβάλλουν

δραστηριότητες που πληρούν τις ανάγκες των ίδιων και όχι εκείνες των παιδιών, κάτι που πρέπει να αποφεύγεται. Τέλος, η απασχόληση με τα παιδιά συχνά προκαλεί αίσθημα φόβου (ντροπή, τραυματισμός, ακαταλληλότητα). Ωστόσο, ο ρόλος του ενήλικα παραμένει κρίσιμος, χωρίς αυτός να πρέπει να λειτουργεί ως καταπιεστικός παράγοντας, ούτε όμως και ως αδρανής παρευρισκόμενος. Συνίσταται οι ενήλικες να αναλαμβάνουν το ρόλο πραγματικού συμπαίκτη, δεδομένου ότι με τον τρόπο αυτό θα καταστεί πιο εύκολη και ευεργετική η όλη προσέγγιση. Παραδοσιακά οι ενήλικες διαδραματίζουν συγκεκριμένους ρόλους, όπως αυτός του διαιτητή, του διευθυντή, του δασκάλου ή του γονέα, προκειμένου να διατηρηθεί η ασφάλεια, παραμένοντας όμως έτσι σε απόσταση από τα παιδιά. Αντίθετα σε ρόλο πραγματικού συμπαίκτη ο ενήλικας συμμετέχει πλήρως στο ίδιο το παιχνίδι και επιφορτίζεται με την υποχρέωση να μεριμνά για τα παιδιά και όχι για τους κανόνες τους που δημιουργούν ασφάλεια. Γονείς, δάσκαλοι και οι λοιποί εκπαιδευτικοί θα πρέπει δηλαδή να συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι, αντί να επιβάλλουν τους δικούς τους κανόνες.

Σύμφωνα με τις απόψεις του Power (2000), οι γονείς επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά των παιδιών τους όταν συμπαίζουν με αυτά. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τους γονείς, η συμπεριφορά των βρεφών και των νηπίων καθίσταται περισσότερο σύνθετη, συμβατική και συμβολική από ότι όταν αυτά παίζουν με συμμαθητές, αδέρφια ή μόνα. Η πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς των παιδιών αυξάνεται ουσιαστικά, τόσο από άποψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης όσο και από άποψης αναπτυξιακού επιπέδου της κοινωνικής τους στάσης.

Τα περισσότερα ζωικά είδη είναι βραχύβια και δεν επιβιώνουν αρκετά ώστε να αποκτήσουν εγγόνια. Το ανθρώπινο είδος πλεονεκτεί, με τους παππούδες και τις γιαγιάδες να ωφελούν τα παιδιά και να ωφελούνται από αυτά. Το παιχνίδι αποτελεί ένα από τα κύρια συστήματα επίτευξης αυτών των πλεονεκτημάτων, κρατώντας αιχμηρό και ευέλικτο το νου τόσο του αναπτυσσόμενου παιδιού όσο και του γηράσκοντα ενήλικα. Το παιχνίδι δηλαδή αναπτύσσει τον εγκέφαλο του αναπτυσσόμενου παιδιού και καθυστερεί την άνοια στους ηλικιωμένους. Η σωματική άσκηση διεγείρει την απελευθέρωση αυξητικών παραγόντων, πρωτεϊνών που αυξάνουν τον αριθμό των συνδέσεων μεταξύ των νευρώνων και την νεογέννηση νευρώνων στον υποθάλαμο του εγκεφάλου, μια περιοχή υπεύθυνη για τη μνήμη (Wang 2008). Για τους ηλικιωμένους, το παιχνίδι επωφελή την υγεία με τρόπους διαφορετικούς από ότι για τα αναπτυσσόμενα παιδιά. Έτσι, ενώ το ενεργητικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αυξήσουν τη μυϊκή τους δύναμη και το συντονισμό τους, στους ηλικιωμένους ενήλικες βοηθά στη διατήρηση αυτών των δεξιοτήτων και στην επιβράδυνση της αναπόφευκτης απώλειάς τους.

Υποθέσεις Δράσης / Αποτελεσμάτων Παιχνιδιού Μεταξύ Γονέα & Παιδιού

(Power 2000):

- Γνωστική διέγερση και μάθηση

- Προώθηση της γενικής γνωστικής ανάπτυξης
- Προώθηση γλωσσικών δεξιοτήτων
- Παροχή πληροφοριών για το φυσικό περιβάλλον
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και προοπτικών
- Δόμηση κοινωνικών σχέσεων
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και ελέγχου
- Διευκόλυνση εκδήλωσης ρόλων των φύλων

4.5.2 Διαφορές Μεταξύ Φύλων και Προτιμήσεις Αντικειμένων

Τα αγόρια είναι συνήθως σωματικά περισσότερο ενεργά από τα κορίτσια και αυτό αντικατοπτρίζεται στο παιχνίδι. Παρ'όλο που τα παιδιά πάντοτε θα εκφράζουν την ατομικότητά τους, ως γενικός κανόνας ισχύει ότι το σύνολο των κοριτσιών προτιμούν να παίζουν πιο ήσυχα και σε μικρότερες ομάδες, σε αντιδιαστολή με τα αγόρια που προτιμούν να τρέχουν και τείνουν να κάνουν περισσότερο θόρυβο. Τα ομαδικά παιχνίδια των κοριτσιών μπορούν μεν να είναι ανταγωνιστικά, αυτό όμως συνήθως εκφράζεται συναισθηματικά παρά φυσικά, όπως αναφέρει ο Perry Else καθηγητής του Πανεπιστημίου Hallam (2009). Κάθε προσπάθεια, δε, καταστολής του έντονου και πολλές φορές βίαιου παιχνιδιού των αγοριών είναι κατά κανόνα ανεπιτυχής (Holland 2003).

Παιδιά ηλικίας από οκτώ μηνών ενδέχεται ήδη να εμφανίσουν προτίμηση στα αντικείμενα παιχνιδιού “για αγόρια” ή “για κορίτσια”. Μάλιστα η εκλεκτική επιλογή αντικειμένων βάση φύλου έχει καταγραφεί ερευνητικά ήδη από την δεκαετία του 1930 (Parten 1932), και φαίνεται να ισχύει σε παιδιά ανεξαρτήτως εθνικότητας/καταγωγής (Cherney 2010, Suito 1992, Zammuner 1987). Ακόμη και οι ενήλικες άνδρες και γυναίκες εμφανίζουν προτιμήσεις στα τυπικά για το αντίστοιχο φύλο παιχνίδια (Alexander και Charles 2009).

Η ψυχολόγος Catherine Garvey (1990) εντοπίζει την προέλευση των προτιμήσεων αντικειμένων παιχνιδιού στη γονική συμπεριφορά και την επιρροή των γονέων ως μοντέλα. Τα παιδιά που επιλέγουν τυπικά για το φύλο τους παιχνίδια είναι πιο πιθανόν να προέρχονται από οικογένειες στις οποίες οι γονείς τηρούν τις παραδοσιακά στάσεις όσον αφορά στο ρόλο των φύλων (Rheingold 1975).

Βέβαια, στοιχεία από ασθενείς με ενδοκρινικές διαταραχές υποδηλώνουν ότι διάφοροι βιολογικοί παράγοντες κατά την πρόωμη ανάπτυξη (κυρίως τα επίπεδα

ανδρογόνων) επίσης επιδρούν στις προτιμήσεις των παιδιών για συγκεκριμένα παιχνίδια (Pasterski 2005).

Έρευνα που διεξήχθη σε πρωτεύοντα όντα αναφέρει ότι οι προτιμήσεις παιχνιδιών των αγοριών και των κοριτσιών ίσως διαμορφώνονται εν μέρει από έμφυτους παράγοντες. Στη μελέτη των Alexander και Hines (2002), πίθηκοι βέρβητ ηλικίας 2-18 μηνών εμφάνισαν διαφορές φύλου στις προτιμήσεις παιχνιδιών παρόμοιες με αυτές που είχαν προηγουμένως καταγραφεί σε παιδιά. Το κατά μέσο όρο ποσοστό χρονικής επαφής με τα παιχνίδια που τυπικά επιλέγονται από αγόρια (π.χ. αυτοκίνητο, μπάλα) ήταν μεγαλύτερο στους αρσενικούς πιθήκους από ό, τι στους θηλυκούς, ενώ το ποσοστό του χρόνου επαφής με τα παιχνίδια που συνήθως προτιμώνται από τα κορίτσια (π.χ. κούκλα, κατσαρόλα) ήταν μεγαλύτερο στους θηλυκούς παρά στους αρσενικούς πιθήκους. Αντίθετα, ο χρόνος επαφής με τα παιχνίδια εκείνα που επιλέγονται εξίσου από τα αγόρια και τα κορίτσια (π.χ. εικονογραφημένο βιβλίο, αρκουδάκι) ήταν συγκρίσιμος μεταξύ αρσενικών και θηλυκών πιθήκων. Αυτές οι διαφορές πιθανολογείται ότι έχουν εξελιχθεί με βάση το διαφορετικό ρόλο των ανδρών και των γυναικών στην καθημερινότητα.

Οι προτιμήσεις για παιχνίδια που συνδέονται με το φύλο φαίνεται να εμφανίζονται στα παιδιά πριν από την εμφάνιση κάθε αίσθησης ταυτότητας του φύλου. Προκειμένου να διερευνηθεί η υπόθεση αυτή, καταμετρήθηκε το ενδιαφέρον για μια κούκλα και ένα παιχνίδι φορτηγό σε 30 βρέφη ηλικίας από τριών έως οκτώ μηνών, με χρήση τεχνολογίας παρακολούθησης ματιών που παρέχει ακριβείς δείκτες της οπτικής επικέντρωσης. Διαπιστώθηκαν, με τον τρόπο αυτό, διαφορές στο οπτικό ενδιαφέρον μεταξύ των δύο φύλων σχετικές με τα τυπικά για κάθε φύλο παιχνίδια: τα κορίτσια έδειξαν οπτική προτίμηση στην κούκλα και τα αγόρια στο φορτηγό. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι κατηγορίες των "ανδρικών" και "γυναικείων" παιχνιδιών έπονται διαφορών στις προτιμήσεις για ορισμένα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών αυτών, όπως το χρώμα, το σχήμα ή ο σκοπός τους.

Αυτές οι έμφυτες προτιμήσεις για ορισμένα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές επιρροές εξηγούν γιατί η προτίμηση σε συγκεκριμένα παιχνίδια είναι μια από τις πρώτες εκδηλώσεις της σχετικής με το φύλο κοινωνικής συμπεριφοράς (Alexander 2009).

Πρόσφατη έρευνα των Vasanti Jadva, Melissa Hines και Susan Golombok του Πανεπιστημίου του Cambridge (2010) προσθέτει επιπλέον στοιχεία στην επικρατούσα αντίληψη για τις παιδικές προτιμήσεις παιχνιδιών. Διερευνήθηκε εάν το χρώμα ή το σχήμα είναι αυτό που τελικά οδηγεί σε επιλεκτικότητα για ορισμένα αντικείμενα. Και σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιήθηκε ο χρόνος οπτικής επαφής ώστε να εξετασθεί τυχόν αρέσκεια σε διαφορετικά αντικείμενα, χρώματα και σχήματα, σε 120 βρέφη ηλικίας 12, 18 ετών ή 24 μηνών, τα οποία καλούνταν να κοιτάζουν συνδυασμούς εικόνων στις οποίες απεικονίζονταν τόσο αυτοκίνητα όσο και κούκλες σε διαφορετικά χρώματα. Τα κορίτσια βρέθηκε πως κοίταζαν τις κούκλες σημαντικά περισσότερο χρόνο από ότι τα αγόρια και αντιστοίχως τα αγόρια

κοίταζαν τα αυτοκίνητα σημαντικά περισσότερο χρόνο από τα κορίτσια, ανεξάρτητα από το χρώμα, ιδιαίτερα όταν η φωτεινότητα ελεγχόταν. Τα αποτελέσματα δεν εμφάνιζαν διακυμάνσεις στις τρεις ηλικιακές ομάδες και δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές φύλου ως προς τις προτιμήσεις για τα διάφορα χρώματα ή σχήματα. Τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια επέλεξαν να κοιτάζουν κοκκινωπές φιγούρες έναντι των μπλε και περισσότερο στρογγυλεμένα παρά γωνιώδη σχήματα. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι πράγματι υπάρχουν πρώιμες, τυπικές για κάθε φύλο προτιμήσεις στα αντικείμενα παιχνιδιού, με την συγγραφέα να τονίζει ότι η μετέπειτα προτίμηση σε ορισμένα χρώματα, όπως το ροζ για τα κορίτσια, είναι απόρροια του γεγονότος ότι συνηθίζεται αυτό να χρησιμοποιείται στα γυναικεία αντικείμενα.

4.6 Παιχνίδι και Υγεία

Το παιχνίδι έχει τη ικανότητα να βελτιώνει πολυάριθμες πτυχές της συναισθηματικής κατάστασης του ανθρώπου και να προσφέρει ευημερία, μειώνοντας, για παράδειγμα, το άγχος, την κατάθλιψη, την επιθετικότητα και τα προβλήματα ύπνου. Και αν οι γονείς επιθυμούν κάτι για τα παιδιά τους, αυτό είναι να είναι χαρούμενα, πολύ περισσότερο από το να είναι έξυπνα ή κοινωνικά (Burdette 2005).

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά επιλέγουν να παίζουν αποκαλύπτει τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις επιθυμίες και τους φόβους τους. Αυτός είναι και ο λόγος που το παιχνίδι έχει χρησιμοποιηθεί ως τμήμα πρωτοκόλλων αξιολόγησης, εκπαίδευσης και θεραπείας σε παιδιά και ενήλικες. Το θεραπευτικό παιχνίδι έχει εδώ και δεκαετίες εισαχθεί στις εφαρμοζόμενες ιατρικές προσεγγίσεις, περιλαμβάνοντας παραδοσιακά παιχνίδια και αντικείμενα παιχνιδιών, αλλά και διαδραστικά ή ψηφιακά παιχνίδια (Brezinka 2007).

Ο δημόσιος χώρος που αξιοποιείται σήμερα σε παιδικές χαρές, αθλητικά γήπεδα και πάρκα συνεχίζει να μειώνεται, ελαχιστοποιώντας τις ευκαιρίες των παιδιών για ενεργητικό και κοινωνικό παιχνίδι. Αυτό επιτείνει το πρόβλημα του καθιστικού σύγχρονου τρόπου ζωής και των όσων το συνοδεύουν, όπως η παχυσαρκία και η διάσπαση της προσοχής. Η ενθάρρυνση του ενεργητικού παιχνιδιού και της συμμετοχής σε αθλήματα καθίσταται έτσι ζωτικής σημασίας.

Όλα τα παιδιά πρέπει να αφιερώνουν λίγο χρόνο παίζοντας σε εξωτερικό χώρο. Στις βόρειες χώρες της Ευρώπης στα σχολεία υπάρχουν υπαίθριες εγκαταστάσεις όπου τα παιδιά μπορούν να παίζουν κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων μεταξύ των μαθημάτων. Το ιταλικό σχολικό σύστημα δεν αποδίδει τόσο μεγάλη σημασία στο παιχνίδι για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και έτσι τα ιταλικά νηπιαγωγεία δεν είναι καλά εξοπλισμένα ώστε να υποστηρίζουν το ενεργητικό παιδικό παιχνίδι, σύμφωνα με τον Vitale (2011). Επιπλέον, οι ιταλοί δάσκαλοι και γονείς θεωρείται πως

αποθαρρύνουν περαιτέρω την ενασχόληση αυτή, με αποτέλεσμα οι δείκτες υγείας σε δείγμα από αυτά τα παιδιά να είναι μειωμένοι.

4.6.1 Παχυσαρκία

Στο πρόβλημα της παχυσαρκίας το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει τη λύση. Ενδεικτικό είναι ότι τα νεαρά ζώα που διαβιούν σε περιβάλλον με πλεόνασμα τροφής σπάνια εμφανίζουν παχυσαρκία απλά και μόνο γιατί παίζουν περισσότερο. “Τα ζώα παίζουν ώστε να καταναλώνουν ενέργεια η οποία θα μπορούσε διαφορετικά να αποθηκευτεί ως λίπος. Συμμετέχοντας σε παιχνίδι καύσης ενέργειας, τα ζώα παραμένουν γυμνασμένα και άνευ περιττού σωματικού βάρους, όντας έτσι λιγότερο ευπαθή στους θηρευτές. Εάν οι επιπλέον θερμίδες δεν καταναλώνονταν σε ενέργεια για παιχνίδι, η προκύπτουσα παχυσαρκία θα αύξανε τον κίνδυνο θανάτου καθώς θα παρεμποδίζοντας η δυνατότητα διαφυγής λόγω αύξησης των προβλημάτων ισορροπίας, κόπωση, μυϊκής καταπόνησης, αδυναμίας εισόδου σε καλυμμένους χώρους κλπ. Επιπλέον, επειδή η δραστηριότητα του παιχνιδιού αυξάνει τη βασική θερμοκρασία του σώματος, μειώνει έμμεσα την ευαισθησία του νεαρού ζώου στον ψυχρό καιρό και τα παθογόνα. Ο χρόνος και η ένταση του παιχνιδιού ποικίλλουν ανάλογα με την ποσότητα της διαθέσιμης τροφής. (Power 2000).

4.6.2 Ενεργητικό Παιχνίδι και ΔΕΠ-Υ

Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζονται ολοένα και περισσότερο τα οφέλη και οι χρήσεις του παιχνιδιού για την υγεία, από την αντιμετώπιση της κατάθλιψης και της παχυσαρκίας, έως τη μείωση της συχνότητας της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Ένα σχήμα κοινωνικών παιχνιδιών που περιλαμβάνει σωματικά κοπιαστικές δραστηριότητες θεωρείται πως μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, μιας κατάστασης που χαρακτηρίζεται από αδυναμία συγκέντρωσης, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα. Πρόκειται για το ταχύτερα αναπτυσσόμενο πρόβλημα συμπεριφοράς μεταξύ των νέων, που εκτιμάται ότι επηρεάζει το 8% των παιδιών σχολικής ηλικίας. Η αύξηση της συχνότητάς του συμπίπτει με τη μείωση των διαθέσιμων υπαίθριων χώρων για παιχνίδι και ψυχαγωγία (Panksepp 2003).

Ο νευρολόγος Jaak Panksepp υποστηρίζει ότι ένας λόγος για την αυξανόμενη συχνότητα εμφάνισης ΔΕΠ-Υ μπορεί να είναι η μειούμενη διαθεσιμότητα ευκαιριών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να εμπλακούν σε αναπαραχθέντα κοινωνικά παιχνίδια. Η θέση ότι το εντατικό κοινωνικό παιχνίδι καθ' όλη την παιδική ηλικία μπορεί να μειώσει τα συμπτώματα της διαταραχής μένει να αξιολογηθεί. Ως

εναλλακτική λύση στη χρήση ψυχοδιεγερτικών ουσιών που μειώνουν τη διάθεση για παιχνίδι, η ιατρική κοινότητα θα μπορούσαν να καταφύγει στη δημιουργία ειδικών χώρων παιχνιδιού για άτομα αυξημένου κινδύνου, ώστε το παιχνίδι να είναι αυτό που τελικά θα επιφέρει την επιθυμητή ωρίμανση του μετωπιαίου εγκεφαλικού λοβού και την υγιή ανάπτυξη του νου (Panksepp 2007). Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα περιγράφουν μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς μετά από συνεδρίες παιχνιδιού (O'Connor 2011, Pellegrini 1997).

Το παιχνίδι μεταξύ μητέρων και παιδιών αναλύθηκε σε νήπια ηλικίας 12 μηνών σε οικογένειες που κακοποιούσαν τα παιδιά και σε οικογένειες που κάτι τέτοιο δεν συνέβαινε, και επαναξιολογήθηκε όταν τα παιδιά ήταν σε ηλικία δύο ετών. Παιδιά οικογενειών στις οποίες συνέβαινε ψυχοσωματική κακοποίηση βρέθηκε πως ασχολούνταν λιγότερο με το παιχνίδι και ήταν λιγότερο πιθανόν να το ξεκινήσουν, σε σύγκριση με παιδιά από μη κακοποιητικές οικογένειες, τα οποία μάλιστα αργότερα ανέπτυσαν περισσότερο κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά (Valentino 2011).

Η φυσική δραστηριότητα ευεργετεί σημαντικά τη σωματική υγεία των παιδιών, όπως και την πνευματική τους ευεξία, ωστόσο πολλά είναι τα παιδιά που δεν βρίσκονται εντός των συνιστώμενων ορίων. Ερευνητικά στοιχεία αναφέρουν ότι το ενεργητικό παιχνίδι είναι δυνατόν να συνδράμει κατά τρόπο πολύτιμο στη συνολική σωματική δραστηριότητα των παιδιών, παρέχοντας παράλληλα γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη. Διεθνείς έρευνες, όμως, διαπιστώνουν ότι τα παιδιά σήμερα δεν εμπλέκονται όσο θα έπρεπε σε φυσικά ενεργητικά παιχνίδια. Μια έρευνα των Anderson et al. (2008) στις ΗΠΑ κατέγραψε χαμηλά επίπεδα ενεργητικού παιχνιδιού (λιγότερο από έξι φορές την εβδομάδα) στο 37% του δείγματος και υψηλά επίπεδα χρόνου που καταναλώνεται μπροστά από οθόνη (περισσότερες από δύο ώρες ανά ημέρα) στο 65% παιδιών ηλικίας 4-12 χρονών.

Μια ενδιαφέρουσα ποιοτική μελέτη διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο από τον Brockman και συνεργάτες (2011), σε παιδιά ηλικίας 10-11 ετών. Έντεκα ομάδες εστίασης σχηματίστηκαν από 77 παιδιά τεσσάρων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Μπρίστολ. Οι ομάδες εστίασης εξετάστηκαν ως προς τους παράγοντες που παρακινούν και εκείνους που περιορίζουν τα παιδιά να συμμετάσχουν σε ενεργητικά παιχνίδια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά κινητοποιούνταν να συμμετάσχουν σε ενεργητικά παιχνίδια επειδή τα εκλάμβαναν ως κάτι ευχάριστο, για να αποτρέψουν την πλήξη ή και να απαλλαγούν από τον έλεγχο, τους κανόνες και τις υποδείξεις των ενηλίκων. Η επιθυμία για ενεργητικό παιχνίδι περιοριζόταν από μια σειρά παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων του βροχερού καιρού και του ενδεχομένου παρουσίας εφήβων στους χώρους παιχνιδιού. Ορισμένα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος επίσης διευκόλυναν το ενεργητικό παιχνίδι των παιδιών, μεταξύ των οποίων η παρουσία χώρων πρασίνου και πεζοδρόμων. Επιπλέον, αναφέρθηκε η χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά όταν έπαιζαν μακριά από το σπίτι για να περιοριστούν οι φόβοι των γονέων αναφορικά με θέματα ασφαλείας, κάτι που έμμεσα υποβοηθά το ενεργητικό παιχνίδι.

Η πρόληψη της μείωσης που παρατηρείται στη σωματική δραστηριότητα παιδιών ηλικίας 10-11 ετών πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα για τη δημόσια υγεία. Το σωματικά ενεργητικό παιχνίδι μπορεί να συνεισφέρει μοναδικά στην παιδική ανάπτυξη, κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί με κανενός είδους δομημένη σωματική άσκηση.

Ένα αναμφισβήτητο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι η διασκέδαση που προσφέρει, με την απόλαυση αυτή να θεωρείται ο κύριος λόγος για να παίζει ένα παιδί. Τα δημιουργούμενα θετικά συναισθήματα συμβάλλουν σημαντικά στην απόκτηση αισθήματος ευημερίας και υγείας, βελτιώνοντας έτσι την όλη ποιότητα ζωής των παιδιών και των ενηλίκων.

4.7 Παιχνίδι και Κοινότητα

Ο όρος “κουλτούρα” αναφέρεται στις παραδόσεις και τις αξίες των λαών. Τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν τους κανόνες της κοινωνίας στην οποία διαβιώνουν ώστε να καταστούν ενάρετοι πολίτες («Πολιτικά» Αριστοτέλης). Ορισμένες πτυχές του πολιτισμού, όπως η γλώσσα, είναι προφανείς, άλλες όμως περισσότερο ή λιγότερο άδηλες. Το λευκό χρώμα, επί παραδείγματι, διαφέρει εννοιολογικά στους διάφορους πολιτισμούς. Τα παιδιά στην Ελλάδα γνωρίζουν ότι λευκό είναι το χρώμα του νυφικού φορέματος σε ένα παραδοσιακό Χριστιανικό γάμο, ενώ για τα παιδιά στην Ινδία το λευκό είναι χρώμα που χρησιμοποιείται στις κηδείες. Έτσι, το ίδιο ακριβώς πράγμα μπορεί να έχουν διαφορετικές συμβολικές έννοιες. Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν και να μάθουν κανόνες και σύμβολα της κοινωνίας τους (Else 2009).

Λόγω της σημασίας του στην ανάπτυξη, το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο λίθο της δικαιοσύνης και της συνεργατικότητας, αξιών ιδιαίτερα επωφελών για την κοινωνική ζωή. Ερωτήματα σχετικά με τις εξελικτικές απαρχές της συνεργασίας, της δικαιοσύνης, της εμπιστοσύνης, της συγχώρεσης και της ηθικής απαντώνται κάλλιστα εάν κανείς παρατηρήσει τί συμβαίνει κατά τη διάρκεια του κοινωνικού παιχνιδιού – πώς οι συμπαίκτες διαπραγματεύονται ώστε να συμφωνήσουν, να συνεργαστούν, να συγχωρήσουν, να συμπεριφερθούν δίκαια και να αναπτύξουν την μεταξύ τους εμπιστοσύνη. Αντίστοιχα ερωτήματα για την προέλευση της ηθικής λαμβάνουν απάντηση μελετώντας το κοινωνικό παιχνίδι σε ομάδες ειδών θηλαστικών πέραν του ανθρώπου. Εμπειριστατωμένη ανάλυση αποκαλύπτει κανόνες δέσμευσης που καθοδηγούν τα ζώα στις κοινωνικές τους συναναστροφές. Οι ερευνητές Bekoff και ο Allen (2005) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι είναι πιθανόν να ισχύει ισχυρή επιλογή αναφορικά με το δίκαιο συνεργατικό παιχνίδι, επειδή όταν τα επιμέρους άτομα υιοθετούν τέτοια στρατηγική η ομάδα ενισχύει τη σταθερότητά της. Πολυάριθμοι μηχανισμοί έχουν εξελιχθεί στα είδη αυτά για να διευκολύνουν την έναρξη και τη διατήρηση του κοινωνικού παιχνιδιού, τη συμμετοχή των μελών της

ομάδας και τελικά τη διεξαγωγή δίκαιου παιχνιδιού με τα επακόλουθα αυτού οφέλη. “Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά αναδημιουργούν ρόλους και καταστάσεις που αντικατοπτρίζουν τον κοινωνικοπολιτισμικό τους κόσμο, μαθαίνουν να υποτάσσουν τις προσωπικές τους επιθυμίες στους κοινωνικούς κανόνες, να συνεργάζονται με άλλους πρόθυμα και να λειτουργούν με κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά. Με την πάροδο του χρόνου, αυτές οι ικανότητες μεταφέρονται από το παιχνίδι στις καθημερινές συμπεριφορές των παιδιών” (Fisher 2011).

Ακόμη και παιδιά ηλικίας δύο έως τριών ετών έχουν κάποιο αίσθημα δικαιοσύνης, θέλουν δηλαδή να παίζουν σύμφωνα με τους κανόνες. Μόλις τα παιδιά συμφωνήσουν για τους κανόνες του εκάστοτε παιχνιδιού προσποίησης, ορισμένες συγκεκριμένες πράξεις καθίστανται μη αποδεκτές. Σε μια μελέτη του Hannes Rakoczy (2008) σε παιδιά δύο και τριών ετών, διερευνήθηκε η αντίληψή τους για τους κανόνες αυτούς, ελέγχοντας αν τα παιδιά θα διαμαρτύρονταν σε περίπτωση παραβίασής τους από τρίτους. Τα παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων διαμαρτυρήθηκαν έντονα όταν πραγματοποιήθηκαν πράξεις αντίθετες με τους κανόνες, υποδεικνύοντας έτσι ότι όχι μόνο μπορούσαν να τους ακολουθήσουν και να ενεργούν σύμφωνα με αυτούς, αλλά και ότι κατανοούσαν πλήρως την εφαρμογή τους. Τα αποτελέσματα ήταν εντονότερα στα παιδιά τριών ετών παρά στα παιδιά δύο ετών.

Γενικά, παιδιά όλων των πολιτισμών τείνουν να παίζουν με παρόμοιο τρόπο και σε περίπου παρόμοιες ηλικίες. Μια μελέτη σχετική με το παιχνίδι σε μητέρες από τη Νότια Αμερική, την Ιαπωνία και Ευρωπαϊές μετανάστριες στις Ηνωμένες Πολιτείες και τα παιδιά τους ηλικίας 20 μηνών απέδειξε ελάχιστες πολιτισμικές διαφορές στα εξερευνητικά ή τα παιχνίδια προσποίησης. Ανεξάρτητα από τον πολιτισμό τους, τα αγόρια ασχολούνταν περισσότερο με διερευνητικά παιχνίδια από ό, τι τα κορίτσια όταν έπαιζαν μόνο τους (Cote 2009).

Μία άλλη μελέτη σύγκρινε 33 παιδιά από την Γαλλία και 39 ευρωπαϊά παιδιά που ζουν στην Αμερική ηλικίας 20 μηνών και τις μητέρες τους σε διερευνητικά, συμβολικά (προσποίησης) και κοινωνικά παιχνίδια. Τα παιδιά από την Γαλλία συμμετείχαν σε περισσότερα εξερευνητικά παιχνίδια, ενώ τα παιδιά από τις ΗΠΑ ασχολούνταν περισσότερο με συμβολικά παιχνίδια. Οι γαλλίδες και αμερικανικές μητέρες συμμετείχαν σε παρόμοια ποσοστά στα διερευνητικά και τα συμβολικά παιχνίδια, και ζητούσαν εξίσου συχνά τη διενέργεια εξερευνητικών παιχνιδιών. Οι γαλλίδες μητέρες ζητούσαν λιγότερο συχνά τη διενέργεια συμβολικών παιχνιδιών και παρείχαν λιγότερη λεκτική επαίνηση στα παιδιά τους από ότι οι αμερικανίδες. Τα επίπεδα αναπτυξιακού παιχνιδιού και οι διάφορες δραστηριότητες επίσης ποίκιλλαν ανάλογα με το φύλο των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν τη συνύπαρξη καθολικών και πολιτισμικά συγκεκριμένων πτυχών στις αλληλεπιδράσεις μητέρας-παιδιού και τελικά στην ανάπτυξη των παιδιών (Bornstein 2006).

Αν και σχεδόν όλες οι χώρες αναγνωρίζουν το δικαίωμα των παιδιών να παίζουν, διαφέρουν ως προς την υποστήριξη που παρέχουν στο ελεύθερο παιχνίδι. Σε ορισμένες χώρες, το παιχνίδι συχνά καθοδηγείται από τους εκπαιδευτικούς.

Υπάρχουν έτσι εθνικές και πολιτιστικές διαφορές στον βαθμό κατά τον οποίο το παιχνίδι χρησιμοποιείται στο νηπιαγωγείο ώστε να υποβοηθήσει τη μάθηση. Επιπλέον, παρόλο που το παιχνίδι θεωρείται απαραίτητο για τα πρώτα χρόνια μάθησης και κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης, αυτό δεν αντανακλάται πάντοτε στην πράξη (Ashiabi 2007). Μια μελέτη των Synodi et al. (2010) εξέτασε το ρόλο του παιχνιδιού στην παιδαγωγική διαχείριση της Νορβηγίας, της Σουηδίας, της Ιαπωνίας και της Νέας Ζηλανδίας. Αυτές οι χώρες επελέγησαν επειδή, ενώ εξασφαλίζουν το δικαίωμα των παιδιών στο παιχνίδι, καλύπτουν διαφορετικά γεωγραφικά και πολιτιστικά μέρη του κόσμου - Ευρώπη, Ασία και Ωκεανία. Τα προγράμματα σπουδών εξετάστηκαν επειδή εκφράζουν τις επίσημες προσδοκίες για τη σχέση παιδικού παιχνιδιού και μάθησης. Το παιχνίδι μπορεί να καθοδηγείται εξ' ολοκλήρου από τα ίδια τα παιδιά, εξ' ολοκλήρου από τους δασκάλους, ή εξίσου από τις δύο πλευρές. Η ομάδα των ερευνητών εξέτασε επίσημα έγγραφα αναφορικά με το παιχνίδι σε κάθε χώρα. Διαπιστώθηκε πως το παιχνίδι ενθαρρύνεται σε κάθε μία από τις προαναφερθείσες χώρες, αλλά η ανάλυση αποκάλυψε διαφορετικές προσεγγίσεις σε αυτό. Στην Ιαπωνία προωθείται κυρίως το παιχνίδι που άρχεται από τα παιδιά αλλά καθοδηγείται από τον δάσκαλο. Στη Νέα Ζηλανδία, το πρόγραμμα σπουδών εξατομικεύεται σε κάθε νηπιαγωγείο, με τη συνεισφορά της τοπικής κοινότητας, οπότε και διαφέρει στις επιμέρους περιοχές. Η Νορβηγία και η Σουηδία παρουσιάζουν πιο ολιστική και ευαίσθητη άποψη για το παιχνίδι από ότι άλλες χώρες.

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών στο νηπιαγωγείο με τους εκπαιδευτικούς τους σχετίζεται με την ποσότητα της επαφής με άλλα παιδιά και με το δάσκαλος κατά τη διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού (Cugmas 2011).

Οι Izumi-Taylor και συνεργάτες (2010) αναφέρθηκαν στις διαφορές και τις ομοιότητες των σχετικών με το παιχνίδι απόψεων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην Ιαπωνία, τις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Σουηδία. Ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στις χώρες αυτές ήγειρε έξι ζητήματα όσον αφορά στην έννοια και τις χρήσεις του παιχνιδιού:

- διαδικασία μάθησης
- πηγή δυνατοτήτων
- ενδυνάμωση
- δημιουργικότητα
- απαρχή από τα παιδιά
- διασκεδαστικές δραστηριότητες

Οι διαδικασίες μάθησης, οι δραστηριότητες διασκέδασης και η δημιουργικότητα ήταν οι κύριοι σκοποί του παιχνιδιού, όπως προέκυψε κατά την ανάλυση.

Παρά την σχεδόν καθολική πεποίθηση όμως ότι το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη, την υγεία και την ευημερία των παιδιών, σήμερα οι ευκαιρίες παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους ή και κατά τη διάρκεια των ωρών διδασκαλίας είναι μειωμένες.

4.7.1 Στέρηση Παιχνιδιού

Ένα παιδί στο οποίο δεν ασκούνται τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να παίζει, έχει λίγες ευκαιρίες να εξερευνήσει το περιβάλλον του και ίσως οι νευρικές εκείνες συνδέσεις που απαιτούνται για τη μάθηση στη συνέχεια της ζωής του να μην αναπτυχθούν επαρκώς (Sutton-Smith 1997). Δεδομένου ότι το παιχνίδι προάγει την αύξηση και ανάπτυξη του εγκεφάλου, τα παιδιά που δεν έχουν επαρκείς εμπειρίες παιχνιδιού βιώνουν ως ενήλικες μειωμένη ανάπτυξη του εγκεφάλου και κατά συνέπεια βραδύνοια. Τα συμπεράσματα αυτά βασίζονται, βέβαια, σε μελέτες σε ζώα, αν και έρευνες σε εξαιρετικά στερημένα του παιχνιδιού παιδιά οδήγησαν σε παρόμοια αποτελέσματα (Else 2009).

Παιδιά που στερούνται πλήρως ή εν μέρει το παιχνίδι διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο μη φυσιολογικής σωματικής ανάπτυξης και εκδήλωσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς, κατά κύριο λόγο γιατί δεν τους μεταλαμπαδεύεται η αρχή του αυτοελέγχου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, όλα τα θηλαστικά εβρισκόμενα σε κίνδυνο δεν εκδηλώνουν συμπεριφορές παιχνιδιού, σε όλες όμως τις υπόλοιπες συνθήκες-εφόσον έχουν τραφεί, είναι ασφαλή και ξεκούραστα- παίζουν αυθόρμητα (Brown 2009). Ο νευροεπιστήμονας Jaak Panksepp πιστεύει ότι υπάρχει ένα ιδανικό επίπεδο ενεργητικού κοινωνικού παιχνιδιού που είναι απαραίτητο κάθε ημέρα. Όπως η στέρηση του ύπνου, έτσι και η στέρηση παιχνιδιού εγείρει δυσμενείς συνέπειες. Χωρίς το παιχνίδι η ικανότητα μάθησης, φυσιολογικής κοινωνικής συμπεριφοράς, ο αυτοέλεγχος και άλλες γνωστικές λειτουργίες δεν ωριμάζουν πλήρως. Κατά τη διάρκεια του περασμένου μισού αιώνα στον δυτικό κόσμο, το ελεύθερο παιχνίδι μεταξύ παιδιών παρουσίασε οξεία μείωση (Chudacoff 2007). Την ίδια περίοδο, το άγχος, η κατάθλιψη, ο ναρκισσισμός και οι αυτοκτονίες αυξήθηκαν σημαντικά σε παιδιά, εφήβους και νέους ενήλικες.

Κατά τον ψυχολόγο Peter Gray (2011) τα μειούμενα ποσοστά παιχνιδιού αποτελούν ένα από τα αίτια της αυξημένης εκδήλωσης ψυχοπαθολογικών φαινομένων στους νέους. Το παιχνίδι λειτουργεί ως το κύριο μέσο με το οποίο τα παιδιά (1) αναπτύσσουν εγγενή ενδιαφέροντα και αρμοδιότητες, (2) μαθαίνουν πώς να λαμβάνουν αποφάσεις, να επιλύουν προβλήματα, να ασκούν αυτοέλεγχο και να συμμορφώνονται με κανόνες, (3) μαθαίνουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, (4) δημιουργούν φίλιες και μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τους συμπαίκτες τους ως ισότιμους, (5) βιώνουν εμπειρίες χαράς. Μέσω όλων των παραπάνω το παιχνίδι προάγει την ψυχική υγεία. “Η αποκατάσταση του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών

δεν είναι μόνο το καλύτερο δώρο που θα μπορούσαμε να δώσουμε στα παιδιά μας, αλλά και ένα ουσιαστικό δώρο εάν θέλουμε να εξελιχθούν σε ψυχολογικά υγιείς και συναισθηματικά ικανούς ενήλικες” (A World without Play: A Literature Review, 2011).

Μια ανασκόπηση από την μη κερδοσκοπική οργάνωση Play Wales αναφορικά με την στέρηση παιχνιδιού καταλήγει πως είναι σαφές ότι το παιχνίδι είναι εξαιρετικά σημαντικό για τα παιδιά, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της ευαίσθητης περιόδου των 0-7 χρόνων. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα παιδιά που στερούνται παιχνιδιού υφίστανται σημαντικές σωματικές και ψυχολογικές συνέπειες οι οποίες μπορεί να είναι καταστροφικές για τους θιγόμενους. Τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού προσαρμόζονται σε διάφορες αλλαγές στις επικρατούσες συνθήκες και αποκτούν νέες δεξιότητες, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με την χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών σε υπολογιστές. Ωστόσο, η στέρηση του παιχνιδιού δεν αφορά στην αλλαγή, αλλά στην απουσία των αισθητήριων αυτών ερεθισμάτων που είναι απαραίτητα για τη διατήρηση του ανθρωπισμού. Χρόνια στέρηση, μάλιστα, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη σταδιακή απανθρωποποίηση των παιδιών, με επακόλουθο την απώλεια της ικανότητάς φροντίδας και συμπόνιας. Τα διαθέσιμα στοιχεία υποδεικνύουν ότι παιδιά στερούμενα παιχνιδιού εξελίσσονται σε ευερέθιστους, επιθετικούς και βίαιους ενήλικες” (Play Wales).

5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το παιχνίδι αποτελεί μια βασική δραστηριότητα στη ζωή του παιδιού. Πολλές φορές το παιχνίδι θεωρείται από πολλούς γονείς και παιδαγωγούς χαμένος χρόνος. Στην πραγματικότητα, όμως, αποτελεί αναπόσπαστο και απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη και τη ζωή του παιδιού και γι' αυτό οι παιδαγωγοί και ιδιαίτερα οι γονείς πρέπει να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα αυτή του παιχνιδιού και να οργανώνουν τις προϋποθέσεις για μια δημιουργική εμπειρία μέσα από αυτό. Επομένως, οι ενήλικοι είναι αναγκαίο να εμπνέουν τα παιδιά για να παίζουν συμμετέχοντας ενεργά και ειλικρινά οι ίδιοι στο παιχνίδι. Ο ρόλος τους όμως πρέπει να περιορίζεται στο να υποστηρίζουν, να εμπλουτίζουν και να διευρύνουν το παιχνίδι και να μην υπερβαίνουν τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης (Αυγητίδου,2001). Επίσης, σημαντική προϋπόθεση αποτελεί και η αποτελεσματική συνεργασία παιδαγωγών και γονέων, ώστε να υπάρχει κοινή πορεία διευθέτησης στόχων όσον αφορά το παιδί.

5.1 Ο ρόλος του/της παιδαγωγού την ώρα του παιχνιδιού

Ο ρόλος των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας πάνω στο παιχνίδι των παιδιών είναι πολύ σημαντικός και ευαίσθητος. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό γι' αυτούς να χτίζουν τις ικανότητες τους στο παιχνίδι με έναν ποιοτικό τρόπο. Μέσα από το παιχνίδι και την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους ενήλικους του δημιουργείται μια μοναδική και σημαντική διαδικασία μέσα από την οποία το παιδί δρα, εξερευνά και κάνει ερωτήσεις και υποθέσεις (Vorcaric & Katic,2015).

Είναι σημαντικό να υπάρχει μια ποικιλία πάνω στους ρόλους του/της παιδαγωγού ανάλογα με τον τύπο του παιχνιδιού με τον οποίο το παιδί εμπλέκεται εκείνη την ώρα. Αυτή η ευελιξία των ρόλων συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην ευημερία του παιδιού, η οποία και αποτελεί το κύριο αντικείμενο πάνω στην ενασχόληση του/της παιδαγωγού με τα παιδιά.

5.1.1 Απόψεις για το βαθμό παρέμβασης του/της παιδαγωγού στο παιχνίδι

Στη μεταμοντέρνα άποψη για την εκπαίδευση επικρατεί η άποψη ότι τα παιδιά πρέπει να παρακινούνται να επιλέγουν μόνα τους με ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να απασχολήσουν τον εαυτό τους (Brown & Freeman, 2001). Ομοίως, σύμφωνα με τον Bennett, Wood και Rogers (1997) από το ανεξάρτητο παιχνίδι επέρχεται το μεγαλύτερο όφελος και γι' αυτό συμβούλευαν τους/τις παιδαγωγούς να μην παίρνουν μέρος στο παιχνίδι των παιδιών. Έτσι, πολλές δασκάλες θεωρούν συγκεκριμένες μορφές συμμετοχής ως παρέμβαση στο παιχνίδι τους (Korat, Bahar & Snapir, 2003).

Άλλοι/ες παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής, όμως, δείχνουν να συμφωνούν με τις απόψεις του Vygotsky, ο οποίος υποστήριζε ότι οι παιδαγωγοί μπορούν να συμμετέχουν στο παιχνίδι των παιδιών οικοδομώντας το παιχνίδι τους και ενθαρρύνοντας τα να συμμετέχουν σε πιο πολύπλοκες δραστηριότητες (Bodrova & Leong,2006). Έρευνες, επίσης, έχουν δείξει ότι η συμμετοχή της δασκάλας στο παιχνίδι του παιδιού οδηγεί σε μια καλύτερη σχέση αυτών των δύο, εμπλουτίζει τη μάθηση των παιδιών και μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη τόσο των νοητικών και λεκτικών όσο και των δημιουργικών και κοινωνικών ικανοτήτων (Bennet,Wood & Rodgers,1977; Howes,Burchinal,Bryant,Early,Clifford & Barbarin,2008;Smilansky & Shefatya,1990). Σύμφωνα με αυτές τις απόψεις, όταν οι παιδαγωγοί δεν συμμετέχουν στην ώρα του παιχνιδιού, χάνουν την ευκαιρία να προωθήσουν την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Trawick-Smith & Pziurgot,2011).

Άλλοι ερευνητές έχουν δείξει ότι η επίδραση της παρέμβασης του/της παιδαγωγού στο παιχνίδι του παιδιού μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική ανάλογα από το πώς αυτό διεξάγεται (Tsai,2015). Παρομοίως, ο Frost, Wortham και ο Reifel (2005) βρήκαν ότι η υπερβολική ανάμειξη του/της παιδαγωγού μπορεί να θεωρηθεί αδιάκριτη από τα παιδιά και μειώνει το ενδιαφέρον που έχουν για τη δραστηριότητα. Ακόμα, η συμμετοχή του/της παιδαγωγού συχνά γεννά αδικαιολόγητο και υπερβολικό στρες στη διανοητική κατανόηση του παιχνιδιού που παίζει το παιδί (Cimitrova & Gimitrova,2003).

Ο Wood και οι συνάδελφοί του (1980), οι οποίοι μέσα από έρευνα βρήκαν ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής σπάνια εμπλέκονται στο παιχνίδι των παιδιών γιατί θεωρούν ότι ο κυρίαρχος ρόλος τους είναι να παρέχουν μόνο πηγές για το παιχνίδι, ισχυρίζονται ότι υπάρχουν τέσσερεις πιθανοί ρόλοι των παιδαγωγών στο παιχνίδι:

- 1) Παράλληλοι παίχτες. Οι ενήλικοι δεν επεμβαίνουν με άμεση αλληλεπίδραση με το παιδί, αλλά παίζουν ταυτόχρονα υποδεικνύοντας τη χρήση προσφερόμενων πρωτοβουλιών.
- 2) Συμπαίκτες. ΟΙ ενήλικοι είναι ίσοι με το παιδί, ώστε να προτείνουν με έμμεσο τρόπο την κατεύθυνση του παιχνιδιού με αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.
- 3) Μέντορες. Έχουν ένα κυρίαρχο ρόλο σε αυτό που διδάσκουν κι έτσι καθοδηγούν το παιχνίδι.
- 4) Εκπρόσωποι της πραγματικότητας. Διδάσκουν και υποδεικνύουν μια πιο ρεαλιστική ανακατασκευή του ρεαλιστικού παιχνιδιού.

5.1.2 Η αποτελεσματική συμμετοχή του/της παιδαγωγού στο παιχνίδι

Αποτελεσματική συμμετοχή δεν είναι απλά να παίζεις μαζί με το παιδί ή να το επιβλέπεις ενώ παίζει, αντιθέτως αυτό εμπεριέχει πολλά περισσότερα. Η συμμετοχή του/της παιδαγωγού μπορεί να αποτελεί μια θετική επιρροή για το παιδί μόνο όταν

αυτός/ή κατέχει μια αποτελεσματική ευαισθησία ως προς τη διαδικασία του να προσφέρει ένα κατάλληλο επιμορφωτικό στήριγμα(Berk,1994;Bodrova & Leong,2003). Για παράδειγμα, στη περίπτωση των παιδιών που δεν ασχολούνται ποτέ με κάποια δραστηριότητα και απλά κάθονται και παρατηρούν, αυτών που τείνουν να παίζουν μόνο τους ή αυτών που έχουν ελάχιστη αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά ή αυτών που συμμετέχουν στο παιχνίδι αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να συνεργάζονται με τα άλλα παιδιά, η κατάλληλη παρέμβαση του/της παιδαγωγού είναι αναγκαία και μπορεί να βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού και το επίπεδο της συμμετοχής του(Smilansky & Shefatya,1990; Teawick-Smith,1994). Επιπρόσθετα, είναι αναγκαίο από τον/την παιδαγωγό να ενθαρρύνει κάθε παιδί το οποίο έχει την τάση να παίζει επαναλαμβανόμενα και μονότονα ή μοναχικά παιχνίδια, να εμπλέκεται σε πιο περίπλοκα και ομαδικά παιχνίδια.

Φυσικά, η καταλληλότερη ευκαιρία για αποτελεσματική συμμετοχή του/της παιδαγωγού αναδύεται όταν το παιδί από μόνο του προσκαλεί τον/την δασκάλα του να παίξει μαζί του(Johnson,Christie & Yawkey,1999). Η συμμετοχή του/της παιδαγωγού έχει κύριο έργο να βοηθά και να εμπλουτίζει το παιχνίδι του παιδιού. Τα παιδιά που είναι πιο επιδέξια με το παιχνίδι απαιτούν λιγότερο την ανάμειξη του/της δασκάλας του. Όμως, στα παιδιά που εξαρτώνται υπερβολικά από τον/την δασκάλα τους και συχνά επιζητούν επίμονα τη συμμετοχή του/της στο παιχνίδι τους, ο/η παιδαγωγός είναι ανάγκη να προσαρμόζει το επιμορφωτικό στήριγμα με έναν πιο έγκυρο τρόπο και επίσης να τα προτρέπει τη συμμετοχή τους σε πιο ομαδικά παιχνίδια (Trawic-Smith,1994). Είναι επίσης σημαντικό να χρησιμοποιεί ευέλικτα μια ποικιλία από επιμορφωτικά στήριγματα ανάλογα με τη κάθε περίπτωση, συμπεριλαμβάνοντας λεκτικά συνθήματα, παραδείγματα και συνεργασία(Chou,2013). Επιπλέον, οι παιδαγωγοί είναι αναγκαίο να προσαρμόζουν τους τρόπους τους και το βαθμό συμμετοχής τους ανάλογα με τη κατάσταση και την αποδοχή των παιδιών(Tsai,2015).

Σύμφωνα με τον Bodrova και τον Leong (2007), η αποτελεσματική παρέμβαση του/της παιδαγωγού σε ένα σχετικά περίπλοκο παιχνίδι συμπεριλαμβάνει:

- Την παροχή προτάσεων και επεξηγήσεων για να κατανοηθεί το θέμα του παιχνιδιού
- Την επίλυση μιας διαμάχης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού
- Την παρότρυνση συνεργατικής συμπεριφοράς
- Την προσθήκη καινούργιων ομάδων
- Την αποδοχή καινούργιων απόψεων

Ο Shin και Spodek (1991) κάνουν ξεκάθαρο ότι η καταλληλότερη συμπεριφορά του/της παιδαγωγού κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του παιχνιδιού περιλαμβάνει περισσότερο καθοδήγηση, συμβουλές, διάλογο και ενθάρρυνση παρά υπόδειγμα, συμμετοχή και αμεσότητα. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, περιλαμβάνει διάλογο,

προσαρμογή του περιγυρου και υπενθυμίσεις αντί για καθοδήγηση, επιπλήξεις, κηρύγματα και αμεσότητα.

Για αποτελεσματική συμμετοχή στο παιχνίδι των παιδιών, οι ενήλικοι πρέπει να προσανατολίζονται προς το παιδί και όχι στη δραστηριότητα που παίρνει μέρος το παιδί εκείνη την ώρα. Πρέπει παράλληλα να είναι οικείοι με τη ψυχολογία του παιχιδιού και να έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά παίζουν χωρίς βοήθεια και παρέμβαση από τους ενήλικους τους χωρίς να υπομονεύονται οι πρωτοβουλίες τους (Katic & Vorkaric, 2015).

Οι παιδαγωγοί, λοιπόν, χρειάζεται να συμμετέχουν στο παιχνίδι των παιδιών αλλά μόνο με έναν κατάλληλο τρόπο βασισμένο στην καλή κατανόηση των αναγκών της υπάρχουσας κατάστασης. Με την υπερβολική συμμετοχή ή καθοδήγηση χάνεται η ευκαιρία τα παιδιά να μάθουν μόνο τους. Επίσης, αν η καθοδήγηση έρχεται αργά ή δεν έρχεται καθόλου όταν είναι αναγκαία, τότε μια σημαντική ευκαιρία μάθησης χάνεται (Tsai, 2015).

5.1.3 Στρατηγικές και συγχρονισμός παιδαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι

Κυρίως στην ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού είναι τότε που ο/η παιδαγωγός παίρνει ποικίλους ρόλους ανάλογα την περίσταση και συμμετέχει την στιγμή που πρέπει. Έτσι συχνά ενεργεί όπως στις παρακάτω περιπτώσεις:

1. Καθοδηγεί και βοηθά σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, τα παιδιά κάποιες φορές συναντούν δυσκολίες κι έτσι αναζητούν τη δασκάλα τους ή τους συμμαθητές τους για να τους βοηθήσουν. Σε μια τέτοια περίπτωση καλό είναι ο/η παιδαγωγός να μην παρέχει πάντα μια άμεση βοήθεια στα παιδιά αλλά πρώτα να αξιολογεί την κατάσταση σύμφωνα με τη συμπεριφορά του παιδιού στο παρελθόν και τη γνώση που έχει για τις ικανότητές τους. Πρέπει, δηλαδή, να παρέχει μια καθοδήγηση που να βοηθά το παιδί να εντοπίζει το πρόβλημά του, να σκέφτεται πιθανές λύσεις και εν τέλει να το λύνει μόνο του (Tsai, 2015). Γι' αυτό, πριν τη συμμετοχή τους, οι παιδαγωγοί είναι χρήσιμο πρώτα να παρατηρούν τη κάθε περίσταση, ενώ παράλληλα να έχουν στο μυαλό τους το χαρακτήρα των παιδιών και την ικανότητα τους. Μόνο έτσι θα μπορούν μετά να συμμετέχουν με τέτοιο τρόπο ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητες των παιδιών.
2. Ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών με το να συμμετέχει αυθόρμητα. Δηλαδή, όταν τα παιδιά παίζουν ελεύθερα με τα παιχνίδια τους, όπως για παράδειγμα με τις κούκλες τους ή με τη γωνιά με το μαγαζάκι κάνοντας τους πωλητές και καλούν τη δασκάλα τους να παίξει μαζί τους, αυτή θα πρέπει να υιοθετήσει έναν κατάλληλο ρόλο και απλά να ακολουθήσει το σενάριο που έχει επινοηθεί από το παιδί δίνοντάς του έτσι την ευκαιρία να κατευθύνει

μόνο του τη πλοκή, ενώ την ίδια στιγμή θα πρέπει να είναι προσεκτική να μην αναμειχθεί στο παιχνίδι τους.

3. Υπενθυμίζει όποτε χρειάζεται στα παιδιά τους κανόνες που επικρατούν στην τάξη γύρω από το παιχνίδι. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, ενώ τα παιδιά διασκεδάζουν, θα πρέπει παράλληλα να ακολουθούν και τους κανόνες της τάξης για να αποφεύγονται δυσάρεστες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα να μην αναμειγνύονται στο παιχνίδι των άλλων και να μην τραυματίζουν τον εαυτό τους ή τους άλλους. Παρ' όλα αυτά, πολλές φορές το παιχνίδι τους παρασύρει και ξεχνούν τους κανόνες της τάξης προβαίνοντας σε απαγορευμένες συμπεριφορές όπως για παράδειγμα να τρέχουν και να κυνηγούν το ένα το άλλο μέσα στη τάξη. Σε τέτοιες περιπτώσεις καλό είναι ο/η παιδαγωγός να επεμβαίνει σταματώντας για λίγο το παιχνίδι του παιδιού και να του ζητάει να ηρεμήσει και να ξαναθυμηθεί τους κανόνες που ορίζουν τη σωστή συμπεριφορά του. Αυτό πρέπει να γίνεται και πιο έντονα στα παιδιά πολύ μικρής ηλικίας, ώστε να μάθουν από νωρίς τη σωστή διαγωγή που περιμένουν οι άλλοι από αυτά (Tsai,2015).
4. Παρεμβαίνει άμεσα στους έντονους τσακωμούς των παιδιών. Γενικά χρειάζεται να παρέχει ειδική προσοχή στην ασφάλεια της τάξης. Συχνά αναπόφευκτα γεννιούνται διάφοροι τύποι διαμάχης ανάμεσα στα παιδιά όταν παίζουν για πολύ ώρα μαζί. Ειδικά όταν κάποιο από τα παιδιά παρουσιάζει έλλειψη αυτοελέγχου ή είναι αρκετά εγωκεντρικό, οι τσακωμοί που προκύπτουν μπορεί να έχουν σαν αποτέλεσμα φυσική ή συναισθηματική βλάβη. Σε τέτοιου τύπου διαμάχες οι παιδαγωγοί πρέπει να είναι σε ετοιμότητα και να επεμβαίνουν άμεσα και γρήγορα (Bodrova & Leong, 2007; Trawick-Smith & Dziurgot,2011). Επεμβαίνουν με το να μεσολαβήσουν, να υπενθυμίσουν τους κανόνες στα παιδιά και να τα ενθαρρύνουν να ξανασκεφτούν τη συμπεριφορά τους. Γενικά, μέσα από έρευνα του Logue και Havey(2010) βρέθηκε ότι οι παιδαγωγοί διακόπτουν τελείως το παιχνίδι όταν νιώσουν ότι τα παιδιά κινδυνεύουν για να κυριαρχήσει η ασφάλεια της τάξης.
5. Παίρνει την ευκαιρία μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι τους και το περιβάλλον τους να προβάλλει ένα θέμα που έχει ήδη διδάξει στα παιδιά στο παρελθόν για να δει τι θυμούνται και τι έχουν μάθει και γενικά να διεξάγει μάθηση. Αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να κατευθύνει τον παιχνίδι σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα που έχει στο μυαλό του/της γιατί αυτό θα αναπτύξει μια αρνητική σχέση με τα παιδιά(Knotos & Keys,1999).
6. Θέτει ερωτήσεις στο παιδί για να μιλήσει για κάτι που έχει φτιάξει. Συχνά τα παιδιά δημιουργούν πράγματα με τη φαντασία τους και μπορεί να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Έτσι με τις ερωτήσεις ενθαρρύνει τη σκέψη του και προάγει τη φαντασία του.

Παρ' όλα αυτά, πριν συμμετάσχει σε οποιαδήποτε περίπτωση, θα πρέπει πρώτα να σκεφτεί καλά και να κρίνει τι επιπτώσεις θα έχει αναπόφευκτα μια τέτοια συμμετοχή στο παιχνίδι τους. Απαιτείται, λοιπόν, μια κατάλληλη και στην ώρα που πρέπει καθοδήγηση στο παιχνίδι τους για να γίνει με αυτό τον τρόπο πιο παραγωγικό

και τα παιδιά να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες, πράγμα που θα τα γεμίσει με το αίσθημα της πληρότητας (Tsai,2015).

5.1.4 Παράγοντες που ασκούν επιρροή πάνω στη συμμετοχή του/της παιδαγωγού στο παιχνίδι του παιδιού

- Η άποψη του/της παιδαγωγού για την εκπαίδευση

Όλοι οι παιδαγωγοί παρουσιάζουν κάποια όρια στις επαγγελματικές τους ικανότητες κι έτσι κατά καιρούς συναντούν διάφορες δυσκολίες. Επιπλέον οι απόψεις ποικίλλουν ανάλογα με το βαθμό παρέμβασης τους στο εκπαιδευτικό κομμάτι και στο παιχνίδι των παιδιών. Επικρατεί η άποψη ότι ο ρόλος τους είναι να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες, οι οποίες τότε ξεκινούν να εμφανίζονται και η ανάπτυξη τους είναι χρήσιμη για τη μετέπειτα ζωή τους. Γι' αυτό η παρέμβαση στο παιχνίδι μέσα από την καθοδήγηση θα τα βοηθήσουν να σημειώσουν πρόοδο. Άλλοι πάλι βλέπουν μόνο αρνητικά σε αυτό και δεν θέλουν να επεμβαίνουν.

- Οι προσδοκίες παιδαγωγού από κάθε παιδί και το επίπεδο οικειότητας με τα παιδιά

Μέσα από τη συμμετοχή τους στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, οι παιδαγωγοί μαθαίνουν καλύτερα τους χαρακτήρες των παιδιών, καθώς και τον τρόπο σκέψης τους. Μπορούν έτσι να επέμβουν πάλι και να βελτιώσουν ορισμένες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα να ενθαρρύνουν τα παιδιά που παίζουν μονότονα, απλά ή μοναχικά παιχνίδια, να στραφούν σε πιο ομαδικά και περίπλοκα.

- Οι απαιτήσεις της κάθε περίπτωσης

Υπάρχουν διαφορετικές απαιτήσεις σε κάθε τομέα παιχνιδιού που ποικίλλουν ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας του κάθε είδους παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Κνотος (1999), οι παιδαγωγοί περνούν περισσότερη ώρα με τα παιδιά σε εποικοδομητικά και χειριστικά παιχνίδια και σύμφωνα με τον Shin και τον Spodek (1991) στην εικαστική γωνιά. Αυτό γιατί συνήθως σε τέτοιες γωνιές τα διάφορα υλικά που υπάρχουν απαιτούν κάποιου είδους καθοδήγησης από τον/την παιδαγωγό. Βέβαια παίζουν μεγάλο ρόλο κι άλλοι παράγοντες όπως τα υλικά που υπάρχουν εκεί, οι ηλικίες των παιδιών, καθώς και οι εμπειρίες τους και το πώς επίσης είναι διαχωρισμένες οι γωνιές.

Από αυτούς τους παράγοντες, λοιπόν, εξαρτάται για το αν ή όχι θα συμμετάσχει ο/η παιδαγωγός στο παιχνίδι, πόσο συχνά πρέπει να το κάνει και πότε και πως να το κάνει.

5.1.5 Ο βασικός ρόλος των παιδαγωγών για τη δημιουργία γωνιών στη τάξη

Ο εσωτερικός χώρος της τάξης στα κέντρα προσχολικής αγωγής διαχωρίζεται σε επιμέρους χώρους και καθένας από αυτούς αντιπροσωπεύει διαφορετικά ενδιαφέροντα. Αυτοί οι επιμέρους χώροι ονομάζονται γωνιές. Κάθε γωνιά αποτελείται από διαφορετικό θέμα λειτουργίας και έχει το δικό της εξοπλισμό, ο οποίος αποτελείται από κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. (Γερμανός,2002).

Ένας από τους ρόλους, λοιπόν, του/της παιδαγωγού είναι να σχεδιάσει και να οργανώσει τις γωνιές της τάξης του/της, οι οποίες θα πρέπει να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης παιδιών, καθώς και σε διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα(Σιβροπούλου,1997).

Για τη σχεδίαση των γωνιών και την επιλογή της κατάλληλης θέσης για την κάθε γωνιά, ο/η παιδαγωγός παίρνει υπόψη της τα παρακάτω:

- Οι γωνιές που χρειάζονται ηρεμία και ησυχία να βρίσκονται σε απόσταση από τις πιο θορυβώδεις γωνιές. Για παράδειγμα, η γωνιά της βιβλιοθήκης ή των επιτραπέζιων παιχνιδιών να μην είναι κοντά στο κουκλόσπιτο.
- Το υλικό που βρίσκεται στις γωνιές να είναι πάντα εύκολα διαθέσιμο στα παιδιά, δηλαδή να είναι τοποθετημένο σε χαμηλό ύψος για να μπορούν να το βλέπουν και να το φθάνουν όταν το θελήσουν.
- Η διαμόρφωση του χώρου σε γωνιές να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί πάντα να έχει συνολική εποπτεία όλου του χώρου.
- Ο διαχωρισμός των γωνιών να γίνεται με ευκρίνεια με χρήση διαχωριστικών και επίπλων, ώστε να είναι ευδιάκριτες από τα παιδιά.
- Να υπάρχουν, όμως, και ελεύθεροι χώροι χωρίς εμπόδια ανάμεσα στις γωνιές, ώστε να μπορούν τα παιδιά να μετακινούνται εύκολα από τη μια γωνιά στην άλλη.
- Είναι, επίσης, ανάγκη να υπάρχει και κάποιος ελεύθερος χώρος πέρα από τις γωνιές, ώστε να μπορούν τα παιδιά να παίζουν κινητικά παιχνίδια στην τάξη, τις μέρες που δεν θα μπορούν να βγουν στην αυλή. Αν η μικρή χωρητικότητα της τάξης δεν το επιτρέπει αυτό, μπορεί να χρησιμοποιεί ένα χώρο από τις γωνιές που ελευθερώνεται εύκολα(Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη,2008) .

Για την οργάνωση των γωνιών, ο/η παιδαγωγός ζητά και τη βοήθεια των παιδιών, όπου έτσι τα παιδιά συμμετέχουν πιο ενεργά στις δραστηριότητες και γίνονται πιο υπεύθυνα με το υλικό που χρησιμοποιούν, αφού αναγνωρίζουν τη χρήση και τη σημασία τους. Στην αρχή ο/η παιδαγωγός φτιάχνει μόνη της δύο ή τρεις γωνιές, όπως για παράδειγμα τη γωνιά της συζήτησης και του οικοδομικού υλικού. Στη συνέχεια, όμως, ζητά από τα παιδιά την άποψή τους για τυχόν αλλαγές στις γωνιές που ήδη έχει

φτιάξει ή για τη δημιουργία νέων γωνιών. Στην συνέχεια, με τη συνεργασία των παιδιών προβαίνει στην οργάνωση των γωνιών αυτών κάνοντας τα παρακάτω:

- Προτείνει ιδέες με γωνίες που θα μπορούσαν να διαμορφωθούν μέσα στη τάξη και μετά ενθαρρύνει και τα παιδιά να κάνουν το ίδιο.
- Την ώρα που καταθέτουν τις προτάσεις τους τα παιδιά, παίζει το ρόλο του συντονιστή και σημειώνει κάπου τις επιλογές με τις οποίες συμφωνούν όλα τα παιδιά.
- Τους θέτει το ερώτημα αν υπάρχει αρκετός χώρος για να διαμορφωθούν όλες οι γωνίες που πρότεινα και αν δεν υπάρχει τους ρωτά ποιες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν πρώτα και ποιες αργότερα.
- Τα βοηθά να σκεφτούν πώς θα μπορέσουν να επιλέξουν ποιες γωνίες θα σχηματιστούν πρώτα, εφόσον οι προτάσεις τους είναι πολλές.
- Τα βοηθά να καταλήξουν με άμεσες ή έμμεσες ερωτήσεις και παρεμβάσεις στη συζήτησή τους και στη συνέχεια σύμφωνα με την πλειοψηφία της τάξης καταλήγει σε ποιες γωνίες θα διαμορφωθούν αρχικά και ποιες αργότερα.
- Τα καλεί, επίσης, να σκεφτούν τι δραστηριότητες θα μπορούσαν να αναπτύξουν σε κάθε γωνιά που είχαν προτείνει να σχηματιστεί στην τάξη.
- Τα ενθαρρύνει να σκεφτούν και να πουν ποια υλικά και αντικείμενα πιστεύουν ότι θα είναι χρήσιμα σε κάθε γωνιά, ώστε να είναι σε θέση να κάνουν τα παιχνίδια που είχαν προτείνει σε προηγούμενη συζήτηση.
- Φτιάχνει καταλόγους με τα υλικά που επιθυμούν να έχουν τα παιδιά στις γωνιές τους και φροντίζει να τα αποκτήσει με κάποιο τρόπο.
- Ανοίγει συζήτηση για το από πού θα μπορέσουν να βρουν τον κάθε εξοπλισμό για τις γωνιές τους. Για παράδειγμα, τα ρωτά, το πιεσόμετρο για τη γωνιά του ιατρού που θα μπορούσαν να το βρουν.

Ο/Η παιδαγωγός αποδέχεται και σέβεται όλες τις απόψεις των παιδιών και επιδιώκει την υλοποίηση τους. Για τη διαμόρφωση και την υλοποίηση των γωνιών, ο/η παιδαγωγός, με ή χωρίς τα παιδιά:

- Προσπαθεί να σχηματίσει ελκυστικές γωνίες για τα παιδιά, με ζεστά και ωραία χρώματα που να ταιριάζουν με την υπόλοιπη αίθουσα. Έτσι παρακινεί περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών και τα ωθεί να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, συνεχίζει να ανανεώνει τον εξοπλισμό της κάθε γωνιάς, ώστε να μην χάνεται το ενδιαφέρον των παιδιών.
- Φροντίζει για την ύπαρξη αποθηκευτικών χώρων και ραφιών σε κάθε γωνιά, εύκολα διαθέσιμα στα παιδιά για να τα χρησιμοποιούν όποτε θέλουν, για την αποθήκευση και ταξινόμηση του εξοπλισμού τους.
- Είναι υπεύθυνη για την ύπαρξη υλικού κατάλληλου για όλα τα παιδιά, να ανταποκρίνεται δηλαδή σε παιδιά διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών περιβαλλόντων, καθώς και σε παιδιά με διαφορετικούς ρυθμούς εξέλιξης, με διαφορετικές ανάγκες, κλίσεις ή ενδιαφέροντα. Γι' αυτό πρέπει να παρατηρεί τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες κάθε παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

- Διαχωρίζει τις γωνιές με λεπτά διαχωριστικά, συνήθως περιμετρικά, ώστε τα παιδιά κάθε γωνιάς να μπορούν να βλέπουν και να παρατηρούν τα άλλα παιδιά που παίζουν στις άλλες γωνιές.
- Ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν μαζί της σε ποιο ύψος θέλουν το τοποθετήσουν τα υλικά, ώστε να τα χρησιμοποιούν όποτε θέλουν, καθώς και τι δραστηριότητες μπορούν να αναπτυχθούν με αυτά τα υλικά (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2008).

Ένας από τους ρόλους του/της παιδαγωγού όσον αφορά τις γωνιές είναι, επίσης, να διαμορφώσει τους όρους του παιχνιδιού σε αυτές μαζί με τα παιδιά. Συζητάει μαζί με τα παιδιά, προτείνει και καταγράφει τις προτάσεις τους για το πόσα παιδιά μπορούν να παίζουν σε κάθε γωνιά κάθε φορά και τι δραστηριότητες και ρόλοι επιτρέπεται να πάρουν μέρος εκεί. Μέσα από τη συζήτηση και τις ανταλλαγές ιδεών, τα παιδιά επιλέγουν σε ποιες γωνιές θα ήθελαν να παίζουν και πως θα τις επιλέξουν ώστε να μην ξεπεραστεί ο αριθμός που παιδιών που έχει οριστεί για την κάθε γωνιά.

Για την επιλογή και την ανάπτυξη διάφορων δραστηριοτήτων στις γωνιές ο/η παιδαγωγός:

- Ενθαρρύνει τα παιδιά κάθε μέρα να παρατηρούν τις γωνιές που υπάρχουν και να αποφασίζουν με ποιες γωνιές θα ήθελαν να ασχοληθούν θυμίζοντας στον εαυτό τους τις αποφάσεις τις τάξεις για τον αριθμό των παιδιών που επιτρέπεται σε κάθε γωνιά.
- Βοηθά τα παιδιά που έχουν μια δυσκολία στο να αποφασίσουν με ποια γωνιά θα ήθελαν παίζουν κάνοντας τους καθοδηγητικές ερωτήσεις θα αναδύουν τις επιθυμίες και τους στόχους που έχουν ώστε να ξεκινήσουν να ασχολούνται με κάτι που θέλουν. Αλλιώς μπορεί να τα πάρει από το χέρι να κάνουν μια βόλτα από τις γωνιές που θεωρεί ότι θα τους τραβήξουν περισσότερο το ενδιαφέρον και στις οποίες παίζουν παιδιά που θεωρεί ότι θα μπορούσαν να συνεργαστούν αποτελεσματικά.
- Προτρέπει τα παιδιά που έχουν αποφασίσει ήδη ότι θα είναι στην ίδια γωνιά, να συζητήσουν και να αποφασίσουν από κοινού τι δραστηριότητες θα ακολουθήσουν.
- Δίνει συμβουλές στα παιδιά όταν κρίνει ότι είναι απαραίτητο και όταν το ζητήσουν τα ίδια τα παιδιά (Vorkapic & Katic, 2015).
- Προτρέπει τα παιδιά που επιλέγουν συνεχώς να παίζουν στις ίδιες γωνιές, να δοκιμάσουν κι άλλες επιλογές κάνοντάς τους προτάσεις.
- Εξηγεί στο παιδί που κάνει παραπάνω από ένα σχεδιασμούς για το τι θα κάνει στη γωνιά που έχει επιλέξει και στο τέλος δεν κάνει τίποτα, ότι πρέπει να ξεκινήσει να υλοποιεί ένα ένα τα σχέδιά του και το ρωτά από ποιο θα ήθελε να ξεκινήσει.

- Παροτρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν και να πειραματίζονται με όλα τα υλικά και τον εξοπλισμό που διαθέτει μια γωνιά, να κάνουν υποθέσεις με αυτά και να τις εφαρμόζουν μαθαίνοντας.
- Επιτρέπει στα παιδιά να εφαρμόζουν ότι αλλαγές θέλουν στις γωνιές ανάλογα με τη δραστηριότητα που θα ήθελαν να ακολουθήσουν. Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να παίρνουν αποφάσεις και να τις υποστηρίζουν με επιχειρήματα. Για παράδειγμα, στην γωνιά του κομμωτηρίου μπορούν αυξήσουν ή να μειώσουν τον αριθμό των καθισμάτων ανάλογα με τον αριθμό των πελατών που επιθυμούν να έχουν.
- Κινείται διακριτικά ανάμεσα στις γωνιές την ώρα που παίζουν τα παιδιά, τα παρατηρεί, παρεμβαίνει μόνο όταν χρειάζεται και δίνει βοήθεια τόσο όση χρειάζεται για να σκεφτούν καλύτερα και να μπορέσουν να επιλύσουν το όποιο πρόβλημα μόνα τους.
- Συμμετέχει στα παιχνίδια τους όταν το ζητάνε τα παιδιά και ακολουθώντας τους όρους και τις οδηγίες των παιδιών αφήνοντάς τα να έχουν τον πλήρη έλεγχο. Παρατηρεί και συμβάλλει με τις παρεμβάσεις της στην εξέλιξη του λόγου και της σκέψης τους.
- Εμπλουτίζει τις γωνιές με καινούργια αντικείμενα όταν παρατηρεί από τα παιδιά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες στις γωνιές και τα παροτρύνει να σκεφτούν διάφορες ιδέες για την αξιοποίησή τους.
- Καταγράφει κρατώντας σημειώσεις και βγάζοντας βίντεο ή/και φωτογραφίες, εφόσον υπάρχει η δυνατότητα. Οι καταγραφές αυτές έχουν θετικά αποτελέσματα, καθώς μπορούν να αξιοποιηθούν σε συζητήσεις με τα παιδιά. Μέσα από την αναβίωση παλαιότερων ενεργειών τους, μπορούν μιλήσουν γι' αυτές κι έτσι να τις συνειδητοποιήσουν καλύτερα και με αυτόν τον τρόπο να κατανοήσει και ο/η παιδαγωγός τον τρόπο σκέψης τους τη δεδομένη στιγμή. Το συγκεντρωμένο αυτό υλικό των καταγραφών χρησιμοποιείται και στην ενημέρωση του φακέλου του παιδιού και στη συνεργασία του/της παιδαγωγού με τους γονείς.
- Θυμίζει στα παιδιά τους κανόνες και τις αποφάσεις της τάξης που έχουν σχέση με το παιχνίδι στις γωνιές. Τους υπενθυμίζει, για παράδειγμα, ότι πρέπει να τακτοποιούν τον εξοπλισμό που χρησιμοποιούν όταν τελειώνουν ή ότι μπορούν να φυλάσσουν την εργασία τους στο ράφι ή στο ντουλάπι τους και να τη συνεχίσουν αύριο αν δεν έχουν προλάβει να τελειώσουν κάτι.
- Παροτρύνει τα παιδιά να μιλήσουν για τα παιχνίδια τους ή να παρουσιάσουν όσα κατασκεύασαν με αυτά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους.
- Ακούει προσεκτικά αυτά που λένε, ώστε να διαπιστώσει τι τα εντυπωσιάζει, τι τους κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2008).
- Εκφράζει ενσυναίσθηση και κατανόηση σε μια ποικιλία ευχάριστων και δυσάρεστων περιπτώσεων.
- Παρέχει υπόδειγμα όταν χρησιμοποιούν υλικά, στο πώς να τα χρησιμοποιήσουν και όχι στο τι θα κάνουν με αυτά.

Η συνεισφορά του/της παιδαγωγού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών στις γωνιές επικεντρώνεται στις πιθανότητες του να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν τις δραστηριότητές τους, παρά να ορίσει την κατεύθυνση στην οποία θα αναπτυχθούν (Vorkapic & Katic, 2015).

Η συστηματική παρατήρηση και οι καταγραφές βοηθάνε τους παιδαγωγούς να αξιολογούν κατά πόσο το παιχνίδι στις γωνιές είναι αποτελεσματικές ως χώροι μάθησης. Γι' αυτό οι παιδαγωγοί παρατηρούν ποια υλικά χρησιμοποιούν σπάνια τα παιδιά, ποια χρησιμοποιούν συχνότερα, αν έτσι όπως έχει οργανωθεί ο χώρος επιτρέπει την ασφαλή μετακίνηση και τον ασφαλές παιχνίδι, αν τα παιδιά επιλέγουν όλο τα ίδια ή διαφορετικά παιχνίδια κάθε φορά, αν είναι ικανά να αναζητούν, να βρίσκουν και να τοποθετούν ξανά πίσω στη θέση τους μόνα τους τα παιχνίδια, αν έχουν συγκεκριμένες προτιμήσεις τα αγόρια και τα κορίτσια, αν επαναλαμβάνουν τα ίδια παιχνίδια ή εφευρίσκουν καινούργια και αν χρησιμοποιούν τα υλικά με δημιουργικό τρόπο. Όλες αυτές οι καταγραφές βοηθούν τον/την παιδαγωγό να αποφασίσει αν πρέπει να κάνει κάποιες αλλαγές στο χώρο της τάξης ή αν να κάνει κάποιες παρεμβάσεις κατάλληλες, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν πολλές ευκαιρίες μάθησης.

Για το σχηματισμό ομάδων στις γωνιές, ο/η παιδαγωγός παρεμβαίνει διακριτικά και αφήνει τα παιδιά να χωριστούν στις ομάδες και γωνιές που θέλουν. Αν συγκεντρώνονται πολλά παιδιά σε κάποιες γωνιές τότε παρεμβαίνει και τα βοηθάει να επιλύσουν τα όποια προβλήματα (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2008).

5.1.6 Ο ρόλος του/της παιδαγωγού στο παιχνίδι ως τρόπος μάθησης

Το National Council for Curriculum and Assessment (NCCA,2009) τονίζει ότι για να εμπλουτίσει και να επεκτείνει ο/η παιδαγωγός τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού ακολουθεί τρία βήματα:

1. Σχεδιασμός για το παιχνίδι
2. Υποστήριξη παιχνιδιού
3. Έλεγχος και επανεξέταση παιχνιδιού

Ο ρόλος των ενηλίκων αλλάζει σύμφωνα με τη μορφή που παίρνει η εκπαίδευση στο παιχνίδι (Smith,2001). Στη δραματοποίηση σεναρίων , οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν μια πιο δομημένη διαδικασία, καθώς η επιλογή και η επεξεργασία ρόλων ,σκηνικών και η υλοποίηση άλλων διαδικασιών που χρειάζεται ένα σενάριο για να παιχτεί αποτελούν μια απαιτητική διαδικασία. Στην εκπαίδευση στο δραματικό παιχνίδι, οι παιδαγωγοί μπορούν να αναλάβουν κάποιο ρόλο συμμετέχοντας έτσι στο παιχνίδι. Για παράδειγμα, μπορούν να αναλάβουν τον ρόλο του γιατρού και να ζητήσουν από το παιδί να του φέρει κάποια φάρμακα που χρειάζεται, ενισχύοντας έτσι και τη συμμετοχή του παιδιού. Μπορούν και να προτείνουν λεκτικά κάτι χωρίς

να συμμετέχουν στο παιχνίδι των παιδιών, ώστε να τα βοηθήσουν να παίζουν έναν ρόλο. Κάποια παιδιά δεν είναι ικανά να αναπτύξουν καν κάποιο είδος κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού χωρίς τη παρέμβαση των παιδαγωγών. Μέσα από τη συνεισφορά των ενηλίκων στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, τα παιδιά αποκτούν τόσο γνωστική όσο και κοινωνική ανάπτυξη, αφού αναπτύσσουν τη φαντασία, την ανάπτυξη και άλλες ικανότητες που θεωρούνται σημαντικές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, η εκπαίδευση στο παιχνίδι μπορεί να επιτευχθεί και με δραστηριότητες υποκριτικού περιεχομένου, όπου οι παιδαγωγοί προτείνουν στα παιδιά να αναπαραστήσουν διαφορετικά συναισθήματα και καταστάσεις, χρησιμοποιώντας το σώμα τους ή αντικείμενα (Αυγητίδου et al., 2001)

Σύμφωνα με τη Meckley (1994), η συμμετοχή των παιδαγωγών στο παιχνίδι υποστηρίζεται από όταν κατανοούν τις δυνατότητες των παιδιών να παράγουν μια συνεκτική δομή στο παιχνίδι τους, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους συμπαίκτες να μοιραστούν τη γνώση και να επικοινωνούν μεταξύ τους. Εκεί αποτελεί ανάγκη η διακριτικότητα του/της παιδαγωγού. Επίσης, συμμετοχή του παιδαγωγού στο παιχνίδι συνδέεται με το σκεπτικό ότι το παιχνίδι γίνεται πιο ενδιαφέρον κι έτσι διαρκεί περισσότερο. Αυτό έχει ως επακόλουθο μεγαλύτερα γνωστικά οφέλη για τα παιδιά. Τέλος, όταν τα παιδιά μιμούνται τους ενηλίκους σε παιχνίδια ρόλων, ανακαλύπτουν ταυτόχρονα νέες δομές και γνώσεις μέσα στο παιχνίδι.

5.2 Ο ρόλος των γονέων στο παιχνίδι

Οι γονείς αποτελούν τα πιο σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των παιδιών τους και γι' αυτό θα πρέπει να αφιερώνουν ποιοτικό χρόνο σε αυτά. Το παιχνίδι αποτελεί ένα κατάλληλο μέσο αλληλεπίδρασης των γονέων με τα παιδιά τους μέσα από τη θετική επιρροή που επιφέρει η συμμετοχή τους σε αυτό. Βασικά, αυτή η θετική επιρροή πηγάζει όταν οι γονείς συμμετέχουν στο παιχνίδι περισσότερο ως συμπαίκτες και όχι ως καθοδηγητές ή παρατηρητές. Αυτός είναι και ο κύριος παράγοντας που οδηγεί στην επιτυχία. Δυστυχώς, στη σημερινή εποχή οι γονείς των παιδιών δουλεύουν πάρα πολλές ώρες μακριά από το σπίτι και τα παιδιά τους. Έτσι, τα παιδιά περνούν πολλές ώρες με τις γυναίκες που τα κρατάνε στο σπίτι και παίζοντας πολύ με τη χρήση τις τεχνολογίας. Αυτά τα δύο τείνουν να εμποδίζουν την ανάπτυξη του φυσικού παιχνιδιού και την ανάπτυξη ενός ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης ανάμεσα στο παιδί με τους γονείς τους.

Παίζοντας μαζί με το παιδί και συμμετέχοντας στο παιχνίδι, οι γονείς εμβαθύνουν τις σχέσεις τους μαζί του, αναπτύσσουν περισσότερο την προσκόλληση μαζί του και βοηθούν να βελτιωθεί περισσότερο η ισορροπία στη σχέση τους (Sanderson & Preedy, 2016). Επίσης, το παιχνίδι αποτελεί μια φυσική μέθοδο εμπλοκής των γονέων με τα παιδιά για να αναπτύξουν ασφαλή προσκόλληση μεταξύ τους και να βελτιώσουν την

νοητική ανάπτυξη τους. Αυτά τα δύο αποτελούν, μάλιστα, τις ρίζες της ισόβιας μάθησης (Athey, 2007; Brown, 2010). Παρόμοια, σύμφωνα με τον καθηγητή Charles Deforges (2003), όσο περισσότερο γονείς και παιδιά μιλούν για σημαντικά θέματα με έναν ισότιμο τρόπο, τόσο περισσότερο επιτυγχάνουν ως μαθητές σε σύντομο ή μακροπρόθεσμο διάστημα και η αρχή για αυτό γίνεται από το παιχνίδι.

Με το παιχνίδι, το παιδί καταφέρνει και εξωτερικεύει τα προβλήματά του στους γονείς του, τους αποδέχεται και συνεργάζεται μαζί τους. Οι γονείς από την πλευρά τους κατανοούν τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού τους (Sanderson & Preedy, 2016).

5.2.1 Συνεργασία γονέων με τους παιδαγωγούς

Η πορεία των παιδιών κατά την προσχολική τους ηλικία τείνει να είναι αποτελεσματική όταν οι γονείς εμπλέκονται στις διαδικασίες μάθησης τους σε συνεργασία με τον παιδαγωγό τους. Οι γονείς είναι οι πρώτοι δάσκαλοι του παιδιού και γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα διάφορα στοιχεία της προσωπικότητάς του και του χαρακτήρα του, καθώς και τα ενδιαφέροντα και τις συνήθειες που αναπτύσσει έξω από το σχολείο. Όλα αυτά τα σημαντικά στοιχεία μπορούν να τα μεταφέρουν σε συγχρή βάση στον/στην παιδαγωγό του παιδιού τους, ώστε να μπορέσει να προσαρμόσει κατάλληλα τις δραστηριότητες του παιδιού στο σχολείο (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2008).

Υπάρχουν βέβαια γονείς που δεν δείχνουν καθόλου ενδιαφέρον ή δεν συμμετέχουν εύκολα και άλλοι που δυσκολεύονται να εξωτερικεύσουν το ενδιαφέρον τους για την παιδαγωγική εργασία του σχολείου. Όμως μέσα από διαδικασίες συνεργασίας γονέων και παιδαγωγών, οι γονείς είναι σε θέση να καταλάβουν καλύτερα πώς να συνεισφέρουν στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών τους. Τα παιδιά από την άλλη, μέσα από αυτή τη διαδικασία εκλαμβάνουν ένα ισχυρό μήνυμα που αφορά τη μεγάλη αξία της εκπαίδευσης. Επίσης, μέσα από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι όταν η γονική συμμετοχή είναι υπάρχουσα στις δραστηριότητες των σχολικών προγραμμάτων του παιδιού και υπάρχει συνεργασία με τους παιδαγωγούς τότε το παιδί τείνει να παρουσιάζει καλύτερη κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη.

Η απόφαση των γονέων για συμμετοχή και συνεργασία με τα προσχολικά προγράμματα επηρεάζεται από :

- Τις αντιλήψεις για τον γονικό ρόλο
- Τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται για να ασκήσουν θετική επιρροή στην εκπαίδευση των παιδιών τους
- Τις αντιλήψεις τους για το πόσο ένα προσχολικό πρόγραμμα ενδιαφέρεται για τη συμμετοχή τους.

Σύμφωνα με τον Pyle (1988), ο σημαντικότερος παράγοντας για τη συνεργασία γονέων με παιδαγωγούς είναι η εκπαίδευση των μητέρων. Πιο συγκεκριμένα, ρόλο παίζει η ευαισθησία των μητέρων για συνεργασία με τα προσχολικά προγράμματα, καθώς και ο θετικός δεσμός που αναπτύσσεται ανάμεσα στα παιδιά με τις μητέρες τους κατά τη διάρκεια της προσχολικής τους ηλικίας.

Η συμμετοχή των γονιών στις προσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους και η συνεργασία με τους παιδαγωγούς, σύμφωνα με τους Greenwood και Hickman(1991), μπορεί να πάρει πέντε μορφές:

1. Οι γονείς ως ακροατήριο μέσα από συναντήσεις γονέων και παιδαγωγών
2. Οι γονείς ως εθελοντές στην τάξη
3. Οι γονείς ως δάσκαλοι των παιδιών τους στο σπίτι
4. Οι γονείς ως μαθητές
5. Οι γονείς που παίρνουν αποφάσεις

Παράλληλα, οι Henderson, Marburgen και Ooms (2000), σχημάτισαν δύο ευρύτερες ομάδες συμμετοχής γονέων. Η πρώτη εστίαζε στις δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι γονείς για υποστηρίξουν το προσχολικό πρόγραμμα, όπως για παράδειγμα εθελοντισμός στην τάξη και χρηματοδότηση. Η δεύτερη αφορούσε δραστηριότητες των γονέων και τη βοήθεια τους μόνο προς το δικό τους παιδί, για παράδειγμα δηλαδή υποστήριξη και βοήθεια στο σπίτι και παρουσία μόνο στις συναντήσεις γονέων και στις εκδηλώσεις του σχολείου.

Οι σημαντικότερες αρχές για να υπάρχει αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών, σύμφωνα με τους Raffaele, L. & Knoff, M. (1999), είναι οι παρακάτω:

- Η αποτελεσματικότητα στην συνεργασία τους πρέπει να βασίζεται κυρίως στην πρόσληψη και όχι στην αντίδραση. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να αναπτύσσουν επαφές με όλες τις οικογένειες και όχι μόνο με αυτές των οποίων τα παιδιά αντιμετωπίζουν σχολικές δυσκολίες.
- Είναι απαραίτητο οι παιδαγωγοί να επιδεικνύουν ευαισθησία και σεβασμό προς το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών και των οικογενειών τους. Για να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά και τις οικογένειες θα πρέπει να δείχνουν κατανόηση και να αξιολογούν κάθε φορά αυτά τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που ίσως να δυσχεραίνουν τη σχέση τους κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους.
- Η αποτελεσματική τους συνεργασία δεν θα πρέπει να δίνει βάση στο εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων, αλλά να δέχεται τη σημαντική συνεισφορά τους και να αναγνωρίζει την αξία της ανεξάρτητα από αυτό. Γενικά στο περιβάλλον του σχολείου πρέπει να κυριαρχεί η άποψη ότι τόσο οι παιδαγωγοί όσο και οι γονείς, χωρίς καμιά εξαίρεση, κατέχουν σπουδαίες γνώσεις και ικανότητες, τις οποίες μπορούν να μεταφέρουν στα παιδιά.

- Όταν η συνεργασία γονέων και παιδαγωγών βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και στην εμπιστοσύνη, τότε δημιουργείται μια θετική, ουσιαστική και αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσά τους με αποτέλεσμα να προωθείται η γονική ενδυνάμωση.

Οι μοντέρνες κοινωνίες σήμερα παρουσιάζουν γενικά μια κοινωνική, πολιτιστική και γλωσσική ποικιλομορφία. Έτσι γεννάται η ανάγκη για πιο νέες και πιο ευέλικτες μέθοδοι προσέγγισης και προώθησης της συνεργασίας των γονέων με το περιβάλλον του σχολείου. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να δέχονται τους γονείς ως τους πρώτους δάσκαλους των παιδιών τους και να δείχνουν ευελιξία και καινοτομία στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν μια διαφοροποιημένη κοινωνία (Σακελλαρίου, 2008).

Αν κάποιος από τους γονείς των παιδιών τυχάνει να μην μιλάει ελληνικά, ο/η παιδαγωγός πρέπει απαραίτητα να καλύψει επικοινωνία με το σπίτι γι' αυτό φροντίζει να εξασφαλιστεί δυνατότητα διερμηνείας:

- Ζητώντας βοήθεια από έναν άλλο ομόγλωσσο γονέα, ο/η οποία να μιλά όμως και ελληνικά για να μεταφράσει απευθείας
- Προτρέποντας τον γονέα που δεν μιλά ελληνικά να φέρει μαζί του ένα άλλο άτομο που θα είναι σε θέση να μεταφράσει γι' αυτόν
- Ζητώντας υποστήριξη από σχετικούς φορείς που ίσως να υπάρχουν στην περιοχή.

Μέσα από την καλή συνεργασία οι γονείς μπορούν να αρχίσουν συμμετέχουν στις δραστηριότητες και τα παιχνίδια που παίρνουν μέρος στον παιδικό σταθμό. Όταν οι γονείς συμμετέχουν σε αυτά, τα παιδιά επωφελούνται με πολλούς τρόπους. Όταν υπάρχουν επιπλέον ενήλικες στην τάξη, υπάρχουν και περισσότερες δυνατότητες για προσωπική προσέγγιση του κάθε παιδιού. Ακόμα, τα παιδιά νιώθουν υπερήφανα κοιτάζοντας τους γονείς τους να συμμετέχουν (Dodge & Colker, 1998). Μέσα από τη συμμετοχή τους μπορούν να προσφέρουν υλικά που μπορεί να είναι άχρηστα στο σπίτι τους και να μην τα θέλουν αλλά στο χώρο του παιδικού σταθμού να χρησιμοποιούνται ως εξοπλισμός σε διάφορες δραστηριότητες. Μπορούν επίσης να βοηθούν και να συμμετέχουν στην ανάπτυξη παιχνιδιών στην αυλή.

Υπάρχουν διάφορες πρακτικές επικοινωνίας για να μπορούν οι γονείς να ενημερώνονται για το πρόγραμμα, τις πιθανές συμμετοχές τους στις δραστηριότητες και για τα ίδια τα παιδιά τους, όπως:

- Προγραμματισμένες συναντήσεις με το σύνολο των γονέων
- Ολιγόλεπτες συζητήσεις όταν οι γονείς τους έρχονται να πάρουν τα παιδιά τους
- Τηλεφωνικές επικοινωνίες
- Ημερολόγιο επικοινωνίας, το οποίο μεταφέρει το παιδί στην τσάντα του
- Πίνακας ανακοινώσεων για τους γονείς ο οποίος υπάρχει στο χώρο του παιδικού σταθμού

- Ενημερωτικές συναντήσεις με ειδικούς επιστήμονες για διάφορα θέματα που ενδιαφέρουν τους γονείς πάνω στο παιδί τους.

Όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς οι παιδαγωγοί μέσα από συναντήσεις πρέπει να τα συζητούν με τους γονείς για την άμεση αντιμετώπισή τους.

- Ο/Η παιδαγωγός οδηγείται σε ιδιαίτερη συνάντηση με τους γονείς του [παιδιού που παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς
- Προετοιμάζει τον τρόπο που θα παρουσιάσει το ζήτημα στους γονείς και προετοιμάζεται για να τους ακούσει προσεκτικά χωρίς να αναπτύσσει κάποια κριτική στάση απέναντί τους.
- Στην αρχή της συζήτησης ξοδεύει λίγα λεπτά μαζί τους για άτυπη συνομιλία κοινωνικού χαρακτήρα.
- Στη συνέχεια, περιγράφει τη συμπεριφορά του παιδιού, χωρίς να προβαίνει σε χαρακτηρισμούς και συμπεράσματα
- Προσπαθεί να έρθει σε συμφωνία με τους γονείς για το πρόβλημα, ώστε να αντιμετωπίσουν από κοινού το πρόβλημα με τους ίδιους χειρισμούς και στόχους
- Ενημερώνει τους γονείς για το πώς πρόκειται να χειριστεί τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και ζητά από εκείνους να την ενημερώσουν και οι ίδιοι για το πώς θα το χειριστούν στο σπίτι. Συμφωνούν και οι δύο πλευρές στο να έχουν τακτική επικοινωνία για να αλληλοενημερώνονται.

Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ο/η παιδαγωγός τους και οι γονείς τους συνεργάζονται με αρμονία, νιώθουν ασφάλεια, καθώς και ότι οι δύο τους κόσμοι ενώνονται (Dodge & Colker, 1998).

6. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Τα άτομα με αναπηρία σε πολύ μεγάλο βαθμό χαρακτηρίζονται από πολλούς ως κάτι το μειονεκτικό, πόσο μάλλον τα μικρά παιδιά. Πολλοί γονείς με το να κάνουν παιδιά τα οποία μπορεί να χρειάζονται κάποια βοήθεια, πιστεύουν με το να το παραδεχτούν ότι έχουν αποτύχει ως γονείς. Στο παρακάτω κεφάλαιο κατατίθεται η έννοια της ειδικής αγωγής σε σχέση με το παιχνίδι των παιδιών. Τι είναι η ειδική αγωγή και κατά πόσο το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως βοηθητικό μέσο για το παιδί και μετέπειτα τον ενήλικα.

6.1 Επίσημος όρος της Ειδικής Αγωγής

Επίσημα ο 1ος όρος «Άτομα με ειδικές ανάγκες» (Α.μ.Ε.Α) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1978 από την επιτροπή Warnock στην Μεγάλη Βρετανία και αντικατέστησε πολλούς και διάφορους χαρακτηρισμούς, όπως : «απροσάρμοστος», «ανάπηρος», «ανώμαλος». Βέβαια, μέχρι το 1980 τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χαρακτηρίζονταν ακόμη με την «ταμπέλα» ανάπηρος. Ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» δίνει μια πιο ευαισθητοποιημένη και κοινωνική προσέγγιση προς τα άτομα αυτά (Τσιμπιδάκη, 2013). Το 1981 προστέθηκε ο όρος «εκπαιδευτικές», με την Education Act 1981 (Roffey,1999) παραπέμποντας έτσι στην εκπαιδευτική προσπάθεια για μια αποτελεσματική παροχή υποστήριξης μέσα στον «κύκλο» της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας. Καλείται πλέον «παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», αυτοί οι δύο οι όροι χρησιμοποιούνται ταυτόσημα, όμως και πάλι έχουν υποστεί αρνητική κριτική (Κρουσταλάκης,2000).

Σε πιο σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχουν προτεινόμενοι νέοι όροι, «άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες», «άτομα με ιδιαίτερες δεξιότητες», όπως και «άτομα με διαφορετικές ικανότητες» (Χρηστάκης, 2000). Εν τέλει, «άτομα με ειδικές ανάγκες» είναι ο όρος που έχει πλέον καθιερωθεί στην πιο πρόσφατη επιστημονική ορολογία και στις βιβλιογραφικές παραπομπές (Κατσούλης, Κωτούλα & Παπασακελλαρίου,1993).

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες που υιοθετήθηκε στις 9 Δεκεμβρίου 1975 (Ο.Η.Ε,9 Δεκεμβρίου 1975, Αποφ.3447 στο ΥΠΕΠΘ, 1994) ως άτομο με ειδικές ανάγκες ορίζεται «κάθε άτομο που αδυνατεί να ανταποκριθεί από μόνο του, μερικώς ή ολικώς, στις ανάγκες μιας συνηθισμένης ατομικής ή και κοινωνικής ζωής, και που αδυναμία του οφείλεται σε μειονεξία, οποία εμφανίζεται με τη γέννησή του ή μεταγενέστερα και που αφορά τις σωματικές ή διανοητικές του ικανότητες».

Ο πρώτος ορισμός της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας, παρουσιάστηκε από τη Ρόζα Ιμβριώτη: το 1939 χρησιμοποιεί τον όρο «Θεραπευτική Αγωγή» η οποία έχει ως

στόχο τη φροντίδα για την μόρφωση, τη διδασκαλία και την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και η ψυχική τους εξέλιξη παρεμποδίζεται συνεχώς τόσο από παράγοντες κοινωνικούς όσο και ατομικούς (Ζωνίου – Σιδέρη ,2011). Αναπηρία είναι ένα αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντολογικών αιτιών, τα οποία δημιουργούν ένα σύνολο από εμπόδια σε σημαντικές περιοχές της ζωής, όπως είναι η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η γενικότερη κοινωνική συμμετοχή (WHO, 2002).

6.1.1 Οι μαθητές στην ειδική αγωγή

Οι μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κρίνονται όσοι για ολόκληρη ή μερική περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν αρκετές και σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες με βάση τη διεπιστημονική αξιολόγηση, μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται αυτοί οι οποίοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν υπάγονται οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που οι δυσκολίες τους προέρχονται από τον εξωτερικό κοινωνικό τους περίγυρο, όπως είναι η γλώσσα και το πολιτισμικό περιβάλλον (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699, άρθρο 3). Τα ΑμεΑ. απαιτούν και διεκδικούν να είναι ίσα μέλη με τους υπόλοιπους πολίτες όσον αφορά τη διαβίωση και την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

6.1.2 Η νομοθεσία στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση(ΕΑΕ)

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι ένα σύνολο από εκπαιδευτικές υπηρεσίες που δίνονται σε μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το κράτος υποχρεώνεται να κατοχυρώνει και να έχει μια συνεχείς δέσμευσή ,ώστε να βελτιώνει το χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης,ως προς τη δημόσια δωρεάν παιδεία και παροχή δωρεάν υποδομών. Επίσης δεσμεύεται να παρέχει στους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για

ολοκληρωτική συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699, άρθρο 1).

Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους υποχρεούνται να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης και να είναι μέρος ενός σύνθετου κοινωνικού και πολιτικού φαινομένου. Επιπλέον σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν την υποβίβαση των δικαιωμάτων των ανθρώπων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο μέλος της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Η πολιτεία οφείλει να παρέχει Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο βαθμός και το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσδιορίζουν τη μορφή, τον τύπο και την κατηγορία των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699, άρθρο 1).

Η Ειδική αγωγή και εκπαίδευση επιδιώκει κυρίως:

- i. την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- ii. να βελτιώσει και να αξιοποιήσει τις ικανότητες και δεξιότητες τους, ώστε η ένταξη και η επανένταξή τους να γίνει ομαλά, όπου και όταν είναι δυνατή,
- iii. την αντίστοιχη ένταξη στην εκπαίδευση, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική αποκατάσταση,
- iv. την αλληλοαποδοχή, όπως και την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, που έχει στόχο τη διασφάλιση της πλήρους πρόσβασης των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν.

Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονται βέβαια με:

- a. την έγκαιρη ιατρική διάγνωση,
- b. τη διάγνωση και την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και στα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ),
- c. τη συστηματική παρέμβαση που πραγματοποιείται από την προσχολική ηλικία στις κατά τόπους Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), με τη δημιουργία τμημάτων Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ),

d. την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού και του λογισμικού και την παροχή κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων από τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ (ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699,άρθρο 2).

6.1.3 Διάφορες προσεγγίσεις του όρου: Ειδική Αγωγή

Η Ειδική Αγωγή είναι ένας κύκλος ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής, μια παιδαγωγική θεραπεία γι' αυτό και η ειδική επιστήμη της ονομάστηκε Θεραπευτική Παιδαγωγική (Καλαντζή ,1979). Την χαρακτηρίζει ως «επέμβαση και βοήθεια», γιατί ολοκληρώνει έναν άνθρωπο με μία απλή ,αλλά παράλληλα ομαλή και ολοκληρωμένη προσωπικότητα με τη δυνατότητα της κοινωνικής ένταξης. Δεν εφαρμόζει πλέον τον όρο Θεραπευτική Παιδαγωγική και αναγνωρίζει ότι το προβληματικό παιδί δεν είναι άρρωστο, απλώς έρχεται αντιμέτωπο με κάποιες ειδικές δυσκολίες και για αυτό το λόγο χρειάζεται την αντίστοιχη βοήθεια. Το σύμπτωμα δεν είναι κάτι χωριστά από το άτομο. Για να εξελιχθεί η προσωπικότητα του ατόμου περαιτέρω απαιτείται και μια εξελιγμένη βοήθεια της καθυστερημένης ή διαταραγμένης ήδη προσωπικότητας του, η οποία έχει σκοπό να κατευθύνει τη ζωή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Ακόμη η Ειδική Αγωγή από κάποιους παιδαγωγούς θεωρείται, η επιστήμη η οποία μελετάει τα παιδιά τα οποία αποτελούν τις εξαιρέσεις από τους κανόνες, πιο συγκεκριμένα με ειδικά παιδιά στα οποία θεωρείται ακατάλληλη και αταίριαστη η εκπαίδευση η οποία είναι η γενική και ομοιογενής (Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου,1984). Σύμφωνα με τον Στασινό(1984), τα άτομα με ειδικές ανάγκες, είναι τα άτομα που μπορεί να παρουσιάσουν στη ζωή τους κάποιες ιδιαιτερότητες σε νοητικό,ή κινητικό ,ή αισθητηριακό,αλλά και επικοινωνιακό επίπεδο. Με την αντίστοιχη φύση που μπορεί να έχει αναπτύξει ,το άτομο με ειδικές ανάγκες,αυτομάτως χρειάζεται και κάποιες «ειδικές» βοήθειες. Αυτές μπορεί να είναι είτε εκπαιδευτικές, είτε ψυχοκοινωνικές και με βάση αυτές καθορίζουν και την μορφή αντιμετώπισής του μέσα ή και έξω από το σχολείο.

Καθολικά δεν είναι δυνατό να οριστεί η ειδική αγωγή ενιαία, για το λόγο των κοινωνικών πολιτιστικών-εκπαιδευτικών αντιλήψεων που δυσκολεύουν την αλλαγή όρων και ταξινομήσεων και την αποσαφήνιση της έννοιας των λέξεων ανάπηρος, αναπηρία και ειδική εκπαίδευση. Έτσι λαμβάνονται υπόψη για το δημιουργήμα σύνθετων παραγόντων,οι κοινωνικοί, πολιτιστικοί, οικονομικοί, πολιτικοί και εκπαιδευτικοί συντελεστές που συνδέονται περισσότερο με τις ανάγκες και τις

απαιτήσεις του κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος ως σύνολο, παρά με τις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού (Ζώνιου Σιδέρη,2009).

Σύμφωνα με τον Στάθη (1994),η ειδική αγωγή έχει σκοπό να ενσωματώσει πλήρως σχολικά και κοινωνικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες,αλλά και ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες,ώστε να έχουν μια επιτυχημένη ζωή και δράση,τόσο σχολική όσο και για την υπόλοιπη ζωή τους. Ένα παιδί με ειδικές ικανότητες για να ξεπεράσει τα προβλήματά του η βοήθεια που θα του δώσουν θα πρέπει να είναι εξιδανικευμένη με ένα ειδικό πρόγραμμα το οποίο θα είναι αποκλειστικά για το ίδιο, καθώς σε γενικευμένα προγράμματα το ειδικό παιδί δεν μπορεί να αναπτυχθεί,αλλά και να αναπτύξει την προσωπικότητα του. Πιο παλιά τα παιδιά με ειδικές ιδιαιτερότητες, εντάσσονταν σε ξεχωριστά σχολεία ή σε ιδρύματα, τα οποία ήταν αποκομμένα από τον κόσμο των υπόλοιπων παιδιών,αντίθετα αυτό σήμερα δεν ισχυεί,η διάκριση «ειδικών» και «κανονικών» παιδιών,αφού πλέον υπάρχει μία αγωγή , η οποία είναι ενιαία και δίνεται στο κάθε παιδί,είτε λιγότερη , είτε περισσότερη σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες και ικανότητες του. Σήμερα όλοι γνωρίζουμε πως η εικόνα του τέλειου και φυσιολογικού παιδιού είναι ένας μύθος. Κάθε παιδί έχει δυνατότητες και αδυναμίες, ικανότητες και δυσκολίες. Κάθε παιδί μοιάζει με τα άλλα και συγχρόνως διαφέρει από αυτά (Πολυχρονοπούλου-Ζαγαρόγεωργα, 2002,σ.106-107).

Οι όροι «αναπηρία» και «ειδικές ανάγκες» χρησιμοποιούνται ταυτόσημα, όμως συχνά οι όροι «ανικανότητα» και «αναπηρία» λέγονται λανθασμένα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου-Ζαγαρόγεωργα (2002), η ανικανότητα που αναφέρεται σε έλλειψη ή βλάβη σωματικής ,νοητικής ή συμπεριφορικής φύσης,ενώ αντίθετα η αναπηρία, στη δυσκολία του παιδιού να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του. Γενικά μπορεί να θεωρηθεί ότι ένα παιδί με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες σε αντίθεση με τα φυσιολογικά ανεπτυγμένα παιδιά της ηλικίας του. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να είναι φύσης διανοητικής ή σωματικής,δυσκολίες που έχουν να κάνουν με την όραση,ακοή,λόγο, δυσκολίες που αφορούν το συναισθηματικό κόσμο αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά του, και πιο γενικά δυσκολίες που αφορούν κάποια ή και όλες τις πλευρές μέσα στο σχολικό πλαίσιο (DES,1992). Τα παιδιά τα οποία ανήκουν στη κατηγορία των ειδικών ικανοτήτων εμφανίζουν τεράστιες δυσκολίες στο να καταλάβουν τον κόσμο γύρω τους, παράλληλα να ελέγξουν και να ενσωματωθούν στο κοινό σύνολο (Bozic & Murdoch,1996).

6.2 Το παιχνίδι

Σύμφωνα με τη Wiertsema (1991) το παιχνίδι είναι κάτι το σημαντικό, το οποίο δημιουργεί μια κατάσταση πίστης και με αυτό τον τρόπο πρέπει να κυριαρχεί και στη φαντασία μας. Στο παιχνίδι συχνά ρισκάρουμε , που αντίθετα στη πραγματική ζωή δεν είναι κάτι που πολλές φορές επιλέγουμε,αλλά συνήθως δεν είναι και σοφό.

Το παιχνίδι άρχισε να θεωρείται ως το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας , μέσα από την κοινωνικής δράση του ίδιου του παιδιού, και με αυτόν τον τρόπο έγινε αναγκαίο μέρος αυτού του σχήματος που πήρε σταδιακά η παιδική ηλικία στον δυτικό κόσμο (Hockey & James,1993). Αν το παιχνίδι είναι κάτι «εξέχων» και βασικό χαρακτηριστικό στη σημασία του «να είσαι παιδί» , τότε τα οργανωμένα παιδικά παιχνίδια προσφέρουν κάτι επιπρόσθετο στην ανακάλυψη νέων πλευρών από αυτή τη διαδικασία μάθησης (Αυγητίδου,2001). Το παιχνίδι είναι ευχάριστο και συνοδεύεται από εκφράσεις γέλιου, που αυτομάτως είναι και αποτέλεσμα θετικής επιρροής. Όποια ηλικία και αν έχει ένας άνθρωπος πάντα η απάντηση του θα είναι «ναι» σε ερώτηση για παιχνίδι. Ο ορισμός του παιχνιδιού γίνεται πολύπλοκος και προσδιορίζεται δύσκολα λόγω των ποικίλων κανόνων και ορισμών που ερευνούν τις διαφορετικές πλευρές του παιχνιδιού (Smith, Takhvar ,Gore & Vollstedt,1986). Είναι πλέον , κοινά αποδεκτό ότι υπάρχουν διάφορα είδη παιχνιδιού που καθορίζονται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους ενώ παράλληλα αυτοί οι ορισμοί αλλάζουν σύμφωνα με τις θεωρητικές θέσεις του κάθε ερευνητή (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983).

6.2.1 Το παιχνίδι στα παιδιά με ειδικές ικανότητες

Το παιχνίδι στα παιδιά με ειδικές ικανότητες σημαίνει το ίδιο όπως και στα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη με την έννοια, ότι και τα παιδιά ειδικών ιδιοτεροτήτων θέλουν και έχουν το δικαίωμα να παίζουν. Το παιχνίδι είναι μια ενεργητική συμμετοχή σε μία δραστηριότητα που έχει επιλεγθεί σύμφωνα με τη βούληση του κάθε παιδιού , και καθορίζεται από κίνητρα τα οποία προέρχονται από τον εσωτερικό κόσμο του (Kathleen, 2000).

Η ενίσχυση του παιχνιδιού όσον αφορά τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, είναι οι ορισμοί που μπορούν να εστιάσουν στην κοινωνική δημιουργικότητα, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στο να αποκτηθεί το παιχνίδι και η κοινωνική τους σπουδαιότητα (Bruner,1986* Vygotsky,1966*1978). Ο όρος αυτισμός χρησιμοποιείται για να υποδείξει τη συμπεριφορά του ατόμου το οποίο άτομο απορροφάται στον εαυτό του με αποτέλεσμα την αποκοπή του από τον πραγματικό κόσμο γύρω του (Bryan 1989).

Σύμφωνα με τον Wing (1996) υπάρχουν τρία βασικά κριτήρια διάγνωσης στον αυτισμό:

1. δυσλειτουργίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση,
2. δυσλειτουργίες στην επικοινωνία και τη φαντασία και
3. επαναληπτική/στερεοτυπική συμπεριφορά.

Εξαιτίας των διαφορετικών και ποικίλων χαρακτηριστικών που εμφανίζονται στα άτομα με αυτισμό, γίνεται αναφορά στο φάσμα του αυτισμού, όπου ανήκουν κατηγορίες όπως :ο Αυτισμός (Autism), το Σύνδρομο Asperger (Asperger Syndrome), το Σύνδρομο Rett (Rett Syndrome) (Jordan & Jones 1999). Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού έρχονται αντιμέτωπα με αρκετές δυσκολίες, όταν παίρνουν μέρος σε παιχνίδια του τύπου συμβολικά και κοινωνικά.

Το παιχνίδι τους χαρακτηρίζεται αποκλειστικά φτωχού περιεχομένου, ενώ παράλληλα δεν διαφοροποιείται εύκολα από τις γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις της διαταραχής αυτής (Kathleen, 2000). Τυπικό στα αυτιστικά παιδιά είναι η έλλειψη κοινωνικής περιπλοκότητας, που είναι σημαντική για το συντονισμό του παιχνιδιού με τα υπόλοιπα παιδιά. Όσον αφορά την κοινωνική κατανόηση οι περιορισμοί δυσκολεύουν αρκετά τη συναναστροφή με τους υπόλοιπους συνομηλίκους, στα όρια του παιχνιδιού, όπως επίσης να καταλάβουν και να δεχτούν τις απρόοπτες ενέργειες και αντιλήψεις των άλλων, και για αυτό το λόγο συχνά "κλειδώνονται" σε ένα μοναχικό κόσμο (Frith, 1989). Η μάθηση δεν είναι απαραίτητο να αναφέρεται αναγκαστικά στο να μεταδίδει γνώσεις, αλλά στην «αλληλεπίδραση με το περιβάλλον» και στη διαδικασία η οποία αντιμετωπίζει διάφορα γεγονότα μέσα στο περιβάλλον του ανθρώπου (Bastian & Gudjons, 1998).

6.2.2 Ο Ρόλος του παιδαγωγού στην ειδική αγωγή

Οι δάσκαλοι –παιδαγωγοί που ασχολούνται και δουλεύουν με παιδιά ειδικής αγωγής είναι δάσκαλοι με ειδική πιστοποίηση που είναι καταρτισμένοι για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zigmond, 2007, σελ. 151). Η ειδική αγωγή ακόμη διαφέρει από τη γενική εκπαίδευση καθώς πολλές φορές χρησιμοποιεί ειδικευμένα ή προσαρμοσμένα υλικά και μεθόδους. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής εκτός από το σχολικό περιβάλλον θα δουλέψει με το παιδί, αλλά και το οικογενειακό του περιβάλλον πολλές φορές, για αυτό και προτείνεται η συνεργασία της οικογένειας με τον εκπαιδευτικό για μια καλύτερη λειτουργία και αποτελεσματικότητα, και συχνά θα του διδάξει και δεξιότητες που αφορούν την καθημερινή του ζωή (Owens-Johnson & Hamill, 2002). Σύμφωνα με την "κλασική" αντίληψη, η ζωή ταυτίζεται με την κίνηση, κάτι δηλαδή που δεν κινείται, σημαίνει ότι δε ζει. Ο «αυθορμητισμός και η «αυτοκίνηση» είναι κριτήρια, καθώς θα αποδεχτούμε ένα υποκείμενο, ένα «μέσω» του εαυτού του και σε σχέση προς τον εαυτό του ενεργό ον (Weizsacker, 1968). Το παιδί μέσα από την υποκριτική αναπαραγωγή των ιστοριών επιτυγχάνει τη σωματική μάθηση, κατά την οποία οι ανθρώπινες και υλικές πραγματικότητες και γεγονότα αναπλάθονται σωματικά και έτσι βιώνονται έντονα. Βέβαια, η προϋπόθεση για αυτό είναι η παθητική κατανόηση της γλώσσας και της μιμητικής ικανότητας (Pfeffer, 1986). Στο παιδί με νοητική καθυστέρηση, η συγκεκριμένη σωματική μάθηση

αφήνει στο παιδί να βιώσει και να αναπτύξει τον κόσμο στην δική του πραγματικότητα με τις δικές του ιδιαιτερότητες (Σούλης,2006).

6.3 Η Παιγνιοθεραπεία

Μία δυναμική διαδικασία είναι η παιγνιοθεραπεία, κατά την οποία το παιδί εξερευνεί με δικά του βήματα τα πράγματα και τις καταστάσεις που τον επηρέασαν στο παρελθόν του και τον επηρεάζουν και στην παρόν ζωή του, αυτό μπορεί να γίνει είτε συνειδητά, είτε ασυνείδητα. Χρησιμοποιείται δηλαδή το παιχνίδι ως δημιουργικό και εκφραστικό μέσον για την αντιμετώπιση ενός τραύματος. Μπορεί να λειτουργήσει και να σταθεί μόνη της η παιγνιοθεραπεία , αλλά μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες θεραπείες, αναλόγως το λόγω και τη σοβαρότητα του κάθε θέματος που αντιμετωπίζει το παιδί. Ένας από τους πιο έγκυρους ορισμούς για την παιγνιοθεραπεία είναι «η προσπάθεια να επαναφέρει ο θεραπευτής το παιδί σε φυσιολογικούς ρυθμούς της εξέλιξής του» (Σαισάννα,2017,σελ.40).

Το παιδί έρχεται στην παιγνιοθεραπεία και μαζί με τον θεραπευτή δημιουργεί έναν φανταστικό κόσμο, που το ίδιο το παιδί τον μοιράζεται και τον διαπραγματεύεται , ο θεραπευτής είναι υπεύθυνος να φροντίσει αυτόν τον κόσμο και να τον διατηρήσει ασφαλή, όμως αυτός ο «κόσμος» ανήκει αποκλειστικά στο ίδιο το παιδί (Cattanach,2003). Ο παιγνιοθεραπευτής είναι υπεύθυνος να δίνει στο παιδί πληροφορίες μέσα από τις οποίες το παιδί θα είναι ελεύθερο να εκφραστεί, αυτά τα ερεθίσματα θα είναι πλούσια και θα βοηθήσουν το παιδί να δημιουργήσει ένα κόσμο φανταστικό ,που μέσα από τον οποίο θα έρθει σε επαφή με τον υπόλοιπο κόσμο του. Έχουν περιγραφεί τρία βασικά στάδια ανάπτυξης :

1. Αυτοκοσμικό(το νήπιο ανακαλύπτει το σώμα του και το σώμα της μητέρας του και καθώς του φαίνεται ενδιαφέρον συνεχίζει αυτή τη διαδικασία,είναι ο κόσμος του εαυτού)
2. Μικροκοσμικό(διαλέγει το νήπιο να ασχοληθεί με παιχνίδια στα οποία μπορεί να παίξει μόνο του, και ευχαριστείται με την ικανότητα του να χρησιμοποιεί τα παιχνίδια, αυτός ο κόσμος αποτελείται από μικρά αντικείμενα εύκολα σε χειρισμό)
3. Μακροκοσμικό(το νήπιο ανακαλύπτει το κόσμο που μοιράζεται με τους υπόλοιπους)(Erikson,1950).

Ο θεραπευτής οφείλει να επεξεργαστεί αρχέγονες εμπειρίες, όπως στέρησης, απόρριψης, εξαναγκασμού, υπερεθισμού και συγκρούσεων που έχει υποστεί το παιδί και το "έφεραν" σε μια λάθος εξέλιξη στη ζωή του, για να βοηθήσει το παιδί να «επουλώσει τις πληγές του» και να οδηγηθεί σε μία εξέλιξη της ζωής του που είναι φυσιολογική. Αποτέλεσμα αυτού, το play therapy(παιγνιοθεραπεία) μπορεί να προσφέρει ανακούφιση, βοήθεια και παράλληλα στήριξη στο παιδί το οποίο έρχεται σε αυτές τις δύσκολες καταστάσεις. Στο θεραπευτικό παιχνίδι συμπεριλαμβάνονται

και : η διήγηση ιστοριών (storytelling), η χρήση μαριονέτα (puppet play), μουσικοθεραπεία και ο χορός (music & dance therapy), δραματοθεραπεία (dramatherapy), sandplay, ζωγραφική (painting & drawing), board games και family therapy. Το να βελτιωθεί ένα σύμπτωμα δεν σημαίνει και απαραίτητα ότι είναι κριτήριο βελτίωσης, όμως συχνά ένα δύσκολο σύμπτωμα για το παιδί και τους υπόλοιπους γύρω του. Το να αφανιστεί κρίνεται αναγκαίο, ακόμη και αν δεν είναι άμεσο για τη πιο σημαντική αιτία που το προκαλεί. Στο κομμάτι της παιγνιοθεραπείας αντιμετωπίζονται παιδιά με συμπτώματα όπως : άγχος, απομόνωση, νυκτερινή ενούρηση, αυπνίες κ.τ.λ., , από τα οποία δείχνει το ίδιο το παιδί αυτόματα πως θέλει να απαλλαγεί. Ακόμη και προβλήματα με τους γονείς, συνομήλικους ή και δασκάλους, δείχνει πως θα μπορούσαν να εξαλειφτούν με μέσα από θεραπευτικά παιχνίδια. Σύμφωνα με την Εταιρία Ψυχοκοινωνικών Μελετών το play therapy μπορεί να βοηθήσει σε διαταραχές και ιδιαιτερότητες, οι οποίες έχουν φύση κοινωνική, συναισθηματική και μαθησιακή. Οι ενδείξεις που μπορεί να παρουσιαστούν είναι το άγχος, φοβίες, θλιμμένη διάθεση με διάρκεια, υπερευαισθησία, κατάθλιψη, εφιάλτες και διαταραχές ύπνου, ενούρηση, υπερκινητικότητα, έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης όπως και μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον υπάρχουν και σωματικές διαταράξεις χωρίς βέβαια να είναι διαπιστωμένες από οργανική αιτία ,αυτές μπορεί να είναι: πονόκοιλος, ζαλάδες, πονοκέφαλος, παιδική παχυσαρκία κ.τ.λ. (Cattanach,2003).

6.3.1 Επιλογή παιχνιδιού στην παιγνιοθεραπεία

Τα παιδιά έχουν κάποιες προτιμήσεις σχετικά με το παιχνίδι και τον τρόπο που θα παίξουν, και συνήθως προτιμούν παιχνίδια με αντικείμενα παρά με ανθρώπους (Emmerich,1964). Κάποια από τα παιδιά ,βέβαια, διαλέγουν δραστηριότητες που μπορούν να αλληλεπιδράσουν με άλλα άτομα και δημιουργούν ιστορίες και παιχνίδια από φανταστικά αντικείμενα, που δεν υπάρχουν στην ουσία πραγματικά εκεί, ενώ κάποια άλλα επιλέγουν να ασχοληθούν με τα αντικείμενα, όπου δημιουργούν μοτίβα και διατάξεις από υλικό που υπάρχει γύρω τους. Έτσι, τα παιδιά διαχωρίζονται σε αυτά που προτιμούν τη δραματοποίηση και σε αυτά που προτιμούν τη σχηματοποίηση (Cattanach,2003).

Για τα παιδιά που θα επιλέξουν να παίξουν παρέα με κάποιον άνθρωπο παρά με αντικείμενα σύμφωνα με τη παιγνιοθεραπεία θα επιλέξουν να κάνουν δικές τους ιστορίες. Ιστορίες οι οποίες προέρχονται ή από αναμνήσεις από το παρελθόν του ίδιου του παιδιού, ή με ένα φανταστικό παρελθόν, ή με το να αναδημιουργήσει το παιδί ένα νέο κόσμο ή μια ιστορία με μελλοντικές πιθανότητες. Ο θεραπευτής οφείλει να είναι στο πλευρό του και να του δίνει την όποια βοήθεια και ασφάλεια θα ήθελε το παιδί να έχει σε αυτό το ταξίδι του. Αρκετά παιδιά θεωρούν ότι το παρόν τις ιστορίας τους δεν είναι αρκετά ασφαλές και αναζητούν μια άνευ όρων αγάπη για να

εξερευνήσουν αυτή την ιστορία που θέλουν να φτιάξουν. «Όταν παίζουμε ,δεν παίζουμε τους εαυτούς μας. Όταν επινοούμε ιστορίες και παίζουμε,μπορεί να υπάρχει κάτι ή κάποιος σαν εμάς,αλλά δεν είμαστε εμείς.Όταν παίζουμε,δημιουργούμε ιστορίες» (Catannach,2003,σελ.44-45).

Η μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται πιο συχνά στην παιγνιοθεραπεία είναι το δημιουργικό και ελεύθερο παιχνίδι κατά το οποίο το παιδί θα διαλέξει μόνο του τα υλικά, τα αντικείμενα και τα παιχνίδια με τα οποία θέλει να παίξει . Οι κανόνες, ο σκοπός, το συμβόλαιο και τα όρια πρέπει να είναι κατανοητά για όλους, και πόσο μάλλον για το νήπιο μικρότερης ηλικίας. Το νήπιο στην αρχή θα δοκιμάσει τα όριά του,υπάρχει περίπτωση να νιώσει ότι δεν έχει βοήθεια, αλλά το αν θα ασχοληθεί με το παιχνίδι ή δεν ασχοληθεί είναι δική του και μόνο δική του απόφαση, και κανένας άλλος δεν επιτρέπεται να παρέμβει στην απόφαση του αυτή (Cattanach,2003,σελ.111).

6.3.2 Family therapy , η χρήση των ιστοριών και τα παιχνίδια

Σε Family therapy εμπλέκονται οι οικογένειες που έχουν παιδιά με θέματα κοινωνικής ένταξης ή και προβλήματα προσοχής. Σε πολλές από αυτές τις οικογενειακές θεραπείες η χρήση των διηγήσεων φανταστικών ιστοριών γίνεται συχνά. Τα μέλη της οικογένειας επικοινωνούν καλύτερα και με λιγότερο άγχος. Πολλές φορές η χρήση της ταύτισης ζώων με τα μέλη της οικογένειας δημιουργεί μια ατμόσφαιρα περισσότερο αστεία και αφήνει την οικογένεια να εκφράσει και να διηγηθεί καταστάσεις, αισθήματα , επιθυμίες πιο εύκολα. Υπάρχει λιγότερο άγχος και μπορούν να μιλήσουν ελεύθερα για το ζώο,παρά να εκφραστούν κατευθείαν στο άτομο. Έτσι δίνεται η ευκαιρία να γίνουν συζητήσεις και να ειπωθούν πράγματα που σε άλλη περίπτωση τα μέλη της δεν μπορούσαν ή δεν ήθελαν να εκφράσουν ανοιχτά (Arad D., 2004). Ακόμη τα playstories γίνονται κάτι ως έθιμο σε αυτές τις οικογένειες και υπάρχει μια επικοινωνία «μυστική». Τέλος, η χρήση παιχνιδιών αλλά και επιτραπέζιων παιχνιδιών,δίνει την ευκαιρία στις οικογένειες να έρθουν πιο κοντά όχι μόνο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, αλλά επιτρέπεται και να αφεθούν από οποιαδήποτε προβλήματα μπορεί να τους απασχολούν (Keith D.V. & Whitaker C.A., 2007).

6.3.3 Το θεραπευτικό παιχνίδι στην άμμο

Ένας εκφραστικός τρόπος στη φυσικοθεραπεία είναι το παιχνίδι στην αμμοδόχο (sandtray) . Μέσα από αυτό, το παιδί μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματα του χρησιμοποιώντας τα υλικά άμμου, ως μη λεκτικό τρόπο επικοινωνίας (Homeyer & Sweeney,2017,p.6). Ο Gladding (2016) σημειώνει ,ότι μέσα από εκφραστικούς τρόπους ,όπως είναι το παιχνίδι στην αμμοδόχο μπορεί να θεωρηθεί και ως κάθαρση για το άτομο. Επίσης, η δημιουργικότητα μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, θα

βοηθήσει στην εξωτερίκευση παλιών προβλημάτων και η επαφή με την άμμο ίσως δώσει και “νέες λύσεις”, καθώς θα αναπτύξει παιγνιδιάρικη διάθεση ανάμεσα στον θεραπευτή και το παιδί (Ray,2004). Ο Luke(2008) αναφέρει ότι το παιχνίδι στην αμμοδόχο, αναπτύσσει τη διορατικότητα του εαυτού. Τέλος, στο παιχνίδι με την άμμο ο θεραπευτής βλέπει την εξέλιξη του θεραπευμένου περισσότερο ,αφού δεν υπάρχει ιδιαίτερη λεκτική επικοινωνία.Δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη καθοδήγηση για το παιχνίδι στην άμμο,έτσι είναι στην κρίση του κάθε θεραπευτή,η όλη διαδικασία. Αυτός καθορίζει και αποφασίζει μόνος του πως θα χρησιμοποιήσει το αντικείμενο αυτό. Μελλοντικά καλό και χρήσιμο θα ήταν να δοθεί μια εκπαίδευση και καθοδήγηση άρτια για τον κάθε θεραπευτή (Hartwig & Bennett,2017).



Εικόνα 13: Απλά υλικά για παιχνίδι στην άμμο



Εικόνα 14:Επαφή με υλικά φύτευσης



Εικόνα 15: Παιχνίδι στην άμμο

6.3.4 Ο παιγνοθεραπευτής

Ο παιγνοθεραπευτής μαζί με το παιδί ορίζει το χώρο στον οποίο θα παίζουν,αυτός μπορεί να είναι είτε ένα ολόκληρο δωμάτιο είτε ένα χαλί σε μια γωνία. Αυτόν το χώρο ο θεραπευτής είναι υπεύθυνος να τον προφυλάξει και να τον κάνει ασφαλή για το παιδί, γιατί εκεί το παιδί θα αναπτύξει καινούργιες πτυχές του εαυτού του και θα πρέπει να είναι ελεύθερο από τις «πληγές» της πραγματικής του ιστορίας.Ο

θεραπευτής οφείλει να γνωρίζει να παίζει ,γιατί είναι αυτός που θα βοηθήσει τη φαντασία του παιδιού να εξελιχθεί,πρέπει να ξέρει να υποδύεται ρόλους και χαρακτήρες, και να μπορεί να συμμετέχει στη δραματοποίηση αλλά και να δείχνει στο παιδί αυτές τις δεξιότητες.Στη σχέση που θα έχει ο θεραπευτής με το παιδί , σύμφωνα με τον Yalom(1975) περιγράφει ότι ο ρόλος του θα πρέπει να αναπτύσσει ένα σταθερό και θετικό δεσμό ανάμεσα στα δύο σκέλη ,αυτής της σχέσης και ότι ο «ασθενής» θα πρέπει να θεωρείται συνεργάτης και όχι κατώτερος του θεραπευτή, όπως και ότι το θεραπευτικό ταξίδι ανήκει αποκλειστικά και μόνο στο ίδιο το παιδί ,όπως έχει αναφερθεί και πιο πάνω. Ο Winnicott (1974) όρισε πως «ο ψυχικός κόσμος ανάμεσα στο παιδί και στο θεραπευτή είναι ένας μεταβατικός χώρος , ο οποίος είναι ο δυνητικός χώρος ανάμεσα στο παιδί και την μητέρα του». Καθώς ο ρόλος της μητέρας είναι ιδιαίτερος και πολύ σημαντικός ,έτσι και ο ρόλος τους θεραπευτή θα πρέπει να συμβαδίζει στα χαρακτηριστικά αυτού του ρόλου.

6.3.5 Η χρήση της μουσικοθεραπείας

Το θετικό αποτέλεσμα που έχει η μουσική για τον άνθρωπο ,οφείλεται στο γεγονός ότι ως έμβια όντα το βασικό συστατικό της ύπαρξης μας είναι μουσικό στοιχείο, η καρδιά έχει και χτύπο, τονικό ύψος, δυναμική και ρυθμικό βηματισμό (Brown,1994). Η έννοια της μουσικής τα τελευταία χρόνια έχει οριστεί και αναπτυχθεί όλο και περισσότερο για την ολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, με αποτέλεσμα η μουσική να ενσωματωθεί στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η μουσική βιώνεται πολυδιάστατα στα παιδιά ,δηλαδή, ως έκφραση των συναισθημάτων, ως τρόπος διασκέδασης, ως μία αισθητική εμπειρία,ως μέσον επικοινωνίας,ως συμβολική αναπαράσταση,και ως έκφραση του σώματος, ενώ ταυτόχρονα μέσα από τη διαδικασία της μουσικής επιτυγχάνονται και άλλοι στόχοι όπως: η υπακοή στις κοινωνικές επιταγές,η σταθεροποίηση των κοινωνικών και θρησκευτικών θεσμών,η διαίωνιση της πολιτιστικής κληρονομιάς,καλύτερη ενσωμάτωση στην κοινωνία (Μακροπούλου & Βαρελάς,2001,σελ.18). Από την επιστήμη της μουσικοθεραπείας η μουσική χρησιμοποιείται ως θεραπεία, η οποία σύμφωνα με τον Ελληνικό Σύλλογο Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών(2011) θέτετε ως: «μια μορφή δημιουργικής ψυχοθεραπείας μέσω τέχνης κατά την οποία η προσοχή του θεραπευτή εστιάζεται στην δημιουργία και αξιολόγηση της εξελισσόμενης θεραπευτικής σχέσης με την βοήθεια της μουσικής και των ήχων. Η σχέση αυτή δημιουργείται κυρίως μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού ή της μουσικής ακρόασης,χωρίς βέβαια να αποκλείει την δυνατότητα λεκτικής επικοινωνίας». Η μουσικοθεραπεία,αναγνωρίστηκε ως επιστήμη κατά τη δεκαετία του 1950, στις ΗΠΑ (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου 1999). Για να εξοικειωθεί και να βιώσει με καλύτερο τρόπο το παιδί την έννοια της μουσικής ο καλύτερος τρόπος είναι το τραγούδι ,με την

μουσική και το παιχνίδι μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα οι έννοιες της τονικής και της ρυθμικής ικανότητας των παιδιών , η νοητική τους αλλά και η αισθητηριακή-κινητική τους ανάπτυξη. Το παιδί μέσα από την κίνηση λειτουργεί και μαθαίνει πιο αποτελεσματικά,είναι χαρούμενο και διασκεδάζει με σκοπό να αντιλαμβάνεται τα γεγονότα γύρω του,αλλά και να είναι και πιο δημιουργικό (Μακροπούλου & Βαρελάς,2001). Στην ειδική αγωγή η μουσικοθεραπεία κατατάσσεται σε μια ψυχοθεραπευτική ή προωθητική προσέγγιση για τα παιδιά και τους νέους, οι οποίοι είναι στα ειδικά σχολεία , και αυτό που προσφέρει η μουσικοθεραπεία έχει θετικές επιρροές όπως, να γίνει εφαρμογή εγκαίρως της θεραπείας, και να γίνει σε οικείο περιβάλλον η εφαρμογή της (Φραγκούρη,2013).

Η σύγκριση στην μουσική εκπαίδευση σε άτομα με και χωρίς ειδικές ανάγκες δεν είναι εφικτή,καθώς κάποιος καταλήγει στο συμπέρασμα πως δεν διαφέρουν ούτε ως προς τη δομή ούτε ως προς το περιεχόμενο. Η μουσική και η εκπαίδευση της έχει σκοπό ,στα παιδιά και τους νέους της ειδικής αγωγής , την ανάπτυξη, την παρέμβαση,τη διαφοροποίηση, και την παροχή της δυνατότητας για να συμμετέχει το παιδί στον μουσικό πολιτισμό. Βέβαια, διαχωρίζεται σε δύο ομάδες απασχόλησης, η μία ασχολείται στο να ενισχύσει τις μη μουσικές ικανότητες,δηλαδή το λόγο(προφορικό και γραπτό),την κίνηση, και την επικοινωνία, ενώ η άλλη με την ενίσχυση των μουσικών ικανοτήτων,την εκμάθηση οργάνου,την μελωδία,την αρμονία,και το ρυθμός (Καρτασίδου,2004).

Η μουσικοθεραπεία απευθύνεται σε διάφορες πλυθησμιακές ομάδες, από τις οποίες και άτομα με αυτισμό και επηρεάζει στην συμπεριφορά ,στην κοινωνικοποίηση και επικοινωνία του παιδιού με αυτισμό (Κάργιου,2012). Επίσης, έρευνες δείχνουν ότι στα άτομα με ειδικές ικανότητες η μουσική βοηθάει στο να ανακτηθούν πληροφορίες στην μάθηση όταν βρίσκονται σε συνδυασμό με απλές ηχητικές δομές, παράλληλα και στη γλωσσική έκφραση που με το συνδυασμό εικόνων και τραγουδιών υπάρχει σημαντική βελτίωση (Buday,1995). Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού,δείχνουν να έχουν κλήση στην μουσική, καθώς θεωρούν ότι με την μουσική υπάρχει ένα νέο μέσον για επικοινωνία και έκφραση των εσωτερικών τους συναισθημάτων.Ο μουσικοθεραπευτής το παιδί με αυτισμό θα το παροτρύνει να ασχοληθεί με τη μουσική ,γιατί θα έχει την ευκαιρία μέσα από τον ρυθμό και την κίνηση , να δοκιμάσει, να ανακαλύψει και να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του (Πολυχρονιάδου-Πρίνου,2004). Η μουσικοθεραπεία μπορεί να ενεργοποιήσει και να αναπτύξει παράλληλα πολλές αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες και δυσκολίες,αυτό συμβαίνει γιατί παρέχεται στα παιδιά με αυτισμό,από την μουσική μια διέγερση πολύ-αισθητηριακή(ακοή,αφή και όραση)(Χατζηευτυχίου,2013). Το αυτιστικό παιδί εντυπωσιάζεται από τους ήχους και για αυτό το λόγο θέλει να μάθει ποιός ή τι το προκαλεί, με αποτέλεσμα να ενεργοποιείται η επικοινωνία του αυτιστικού παιδιού με τους υπόλοιπους γύρω του,η μουσική είναι το φυσικό ερέθισμα που ενεργοποιεί το μυοκινητικό σύστημα (Κυπριωτάκης,1997,σελ.182). «Μερικά παιδιά μπορούν και τραγουδούν καλύτερα παρότι να μιλούν και για αυτό ανταποκρίνονται πιο εύκολα σε λέξεις και προτάσεις όταν αυτές τραγουδηθούν»(Gardin & Scariano,1995,σελ.37).

Για τη μουσική συμπεραίνεται πως μέσα από την ποικιλία δραστηριοτήτων, αναπτύσσεται θετικά το λεξιλόγιο, η αυθόρμητη συμμετοχή, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και η αυτοέκφραση (Βέλκου,2004). Επίσης, άλλα θετικά που προσφέρει η μουσική για το αυτιστικό παιδί είναι, η διευκόλυνση στην κατανόηση των μη λεκτικών εκφράσεων, αλλά και των λεκτικών εκφράσεων με τη βοήθεια της επαναλήψεις κινήσεων, ήχων, χειρονομιών, μίμηση λέξεων, ακουσμάτων, αλλά και εκφράσεις του προσώπου (Jordan,2000).

Τέλος, βοηθάει το παιδί να χαλαρώσει και να μειώσει το άγχος του σε συναισθηματική ένταση που μπορεί να είχε (Εγγονόπουλος,2011) και η τεχνική γιατί μπορεί να είναι η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού, μέσα από την οποία θα δημιουργηθεί μια σχέση ασφάλειας και εμπιστοσύνης για το παιδί με το υπόλοιπο περιβάλλον του, με αποτέλεσμα να μειωθεί το άγχος που μπορεί να έχει (Τσίρης,2006). Για τους τυφλούς μαθητές, δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά από ότι στα αυτιστικά παιδιά, έτσι και εδώ η μουσική και η εκπαίδευσή τους, τους δίνει την ευκαιρία να δημιουργήσουν και πολλές φορές το επίπεδό τους είναι ίδιο και με αυτό των βλέπόντων. Το αίσθημα αυτών των μαθητών μειώνεται, η αυτοπεποίθησή τους βελτιώνεται και επιδράει στην ψυχική τους υγεία θετικά (Mason&McCall,2011).

6.3.6 Ο ρόλος του μουσικοθεραπευτή

Ο μουσικοθεραπευτής είναι ένα άτομο ειδικά εκπαιδευόμενο, με γνώσεις άριστες πάνω στη μουσική, αλλά και στη ψυχολογία, με σκοπό να στηρίζει και να καθοδηγεί τη θεραπευτική διαδικασία με τρόπο ευαίσθητο, δημιουργικό και με ευελιξία, ώστε η μουσικοθεραπεία να είναι αποτελεσματική για το θεράπων άτομο (ΕΣΠΕΜ,2011). Υποχρεούται να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές που είναι απαραίτητες, όπως η θεραπεία να είναι στο ανάλογο αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε ατόμου, να σημειώνει και να παρατηρεί την πρόοδο του ατόμου, επίσης, ο μουσικοθεραπευτής, δεν έχει ως στόχο τη μουσική, αλλά ως μέσο (Παπαηλίου,2001). Ο χώρος στον οποίο θα διαπραγματευτεί η μουσικοθεραπεία θα πρέπει να είναι και κατάλληλα εξοπλισμένος με τα απαραίτητα μουσικά όργανα (Φρουδάκη 2003). Ο θεραπευτής στο χώρο που είναι μαζί με το παιδί, το υποστηρίζει, το παρατηρεί και το συνοδεύει, για να υπάρξει το δυνατόν καλύτερο αποτέλεσμα. Ακόμη, ο θεραπευτής προσπαθεί να αξιοποιήσει και την κίνηση για μια καλύτερη επικοινωνιακή σχέση, καθώς η μουσική συμπεριφορά του ατόμου δίνει στοιχεία του χαρακτήρα του, αλλά και στοιχεία για το πως ενεργεί εκτός θεραπευτικού χώρου (Εγγονόπουλος,2011). Σημαντικός παράγοντας στη σχέση που θα έχει ο θεραπευτής με το παιδί, είναι και η προσωπικότητα του πρώτου, καθώς χρειάζεται, υπομονή, κατανόηση, ηρεμία, σταθερότητα. Στο τέλος της θεραπευτικής αυτής διαδικασίας, καθώς είναι κρίσιμο σημείο για το παιδί, χρειάζεται προσοχή και

ευαισθησία από τον θεραπευτή, αφού θα τον βοηθήσει να επεξεργαστεί τα συναισθήματα του, που έχει για το τέλος και να το βοηθήσει να συνεχίσει τη υπόλοιπη ζωή του (Παπαδόπουλος, 2000).

6.3.7 Η θεραπεία μέσα από την τέχνη της ζωγραφικής

Η έκφραση των συναισθημάτων στην τέχνη όπως έχει προαναφερθεί ήδη έχει θεραπευτικά οφέλη, έτσι το άτομο ενθαρρύνεται να κάνει διάφορα σχέδια με τη βοήθεια του θεραπευτή, ο οποίος θα οδηγήσει και θα ενθαρρύνει το παιδί. Στόχος στο πρόγραμμα ζωγραφικής με παιδιά ειδικής ικανότητας είναι, η ανάπτυξη και η καλλιέργεια του αυτοσυναισθήματος, και η αναγνώριση του παιδιού ως μέλος της κοινωνίας το οποίο έχει δικαίωμα να εκφραστεί, να διαφοροποιήσει τις ανάγκες, να αναγνωριστεί και να σέβεται. Η θεραπεία μέσω της τέχνης μπορεί να πάρει πολλές μορφές και σε πολλές από αυτές υπάρχουν κοινοί σκοποί, όπως η κάθαρση (που είναι η αντιμετώπιση και η έκφραση των απωθημένων και καταπιεσμένων συναισθημάτων στη φροϋδική ψυχαναλυτική θεωρία), στην ενόραση και την ολοκλήρωση, και η επικοινωνία (μέσω της τέχνης ανάμεσα στον θεραπευτή και το παιδί) (Τόμας & Σιλκ, 1997, σελ. 181). Με λίγα υλικά που υπάρχουν στη διάθεση μας το παιδί μπορεί να μαθηγήσει την ιστορία του, να εκφραστεί ελεύθερα και τέλος να αποκτήσει έλεγχο σε συμβάντα που έχει βιώσει.

6.4 Κίνηση και έκφραση στο θεατρικό παιχνίδι

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) για το Νηπιαγωγείο (2003), για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της εσωτερικής και νοητικής εικόνας, όπως και των γνωστικών σχημάτων, το σώμα του παιδιού είναι αυτό που αποτελεί το μέσο, στο πλαίσιο των επιδιώξεων και των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (ΔΕΠΠΣ – Φυσική Αγωγή- Δημοτικό, 2006). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη, του αυτοελέγχου, και της αυτοπεποίθησης του παιδιού για την καλλιέργεια του σώματος, όπως και της νοητικής εικόνας, σε σχέση με το περιβάλλον. Οι αρχές οι οποίες επηρεάζουν τη σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική, χρησιμοποιούνται στις ψυχοκινητικές δραστηριότητες, στα ομαδικά και στα θεατρικά παιχνίδια, που σκοπό έχουν την «αυθόρμητη» έκφραση του νηπίου και τη «συναισθηματική» αποφόρτισή του. Η ψυχοκινητική αγωγή (ΨΑ) εξυπηρετεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η αδρή

κίνηση, η χωροχρονικότητα, ο συντονισμός κινήσεων, και η αμφιπλευρικότητα, οι οποίες αναπτύσσονται στην ηλικία αυτή και βοηθούν στην ομαλή ένταξη του παιδιού και στην κοινωνικοποίησή του (Μπουρνέλη, 2002).

Ο ρόλος τους είναι σημαντικός όσον αφορά την αντιμετώπιση των μαθητών που έχουν δυσκολίες στην προσαρμογή τους, και δυσκολίες κοινωνικοσυναισθηματικές αλλά και μαθησιακές (Κουρετζής, 2008) όπως και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λενακάκης, 2004*Κουρκούτας, 2007). Η κίνηση και το παιχνίδι, συγκροτούν βασικές μορφές δράσης του νηπίου, όπου παράλληλα είναι και βασικά υλικά για την απόκτηση εμπειριών, της επικοινωνίας και έκφρασης. Για να αποκτηθούν αυτές οι εμπειρίες απαραίτητο είναι, η ελευθερία κινήσεων του ίδιου του σώματος με το συνδυασμό της γλωσσικής έκφρασης και χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά, αλλά παίρνοντας συμμετοχή χωρίς περιορισμούς σε παιχνίδια ρόλων. Το μεγαλύτερο μέρος των παιχνιδιών και των κινητικών δραστηριοτήτων της ψυχοκινητικής βασίζεται σε αυτό το γεγονός (Zimmer, 2007).

Στην παιδευτική θεατρική έκφραση, όπως και στη απασχόληση μέσα από το παιχνίδι η κίνηση και το σώμα του παιδιού κατέχει την κυρίαρχη θέση (Κουρετζής, 1989). Ένα παιδί για να καταφέρει να κάνει κομμάτι του εαυτού του την ελευθερία έκφρασης και να απελευθερώσει τη φαντασία του, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ευαισθητοποίηση του και βασικό στοιχείο ευαισθητοποίησης θεωρείται το σώμα. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι η «σωματική έκφραση» μπορεί να επιτευχθεί με ελεύθερες δραστηριότητες κι έχει την ορισμό μιας «αυτοέκφρασης των πιο μύχιων καταστάσεων» που δεν μπορεί να εκφραστεί με το λόγο (Κουρετζής, 2008, σελ. 79).

6.4.1 Η δραματική τέχνη στα παιδιά με ειδικές ανάγκες

Ο μαθητής με ειδικές ανάγκες, είναι ένα παιδί μοναδικό και ανεπανάληπτο, όπως όλα τα παιδιά πάνω σε αυτόν τον πλανήτη γη, με τις προσωπικές του ανάγκες και ιδιαιτερότητες, έτσι έχει κάθε δικαίωμα στις τέχνες, όπως όλοι (Κοντογιάννη, 2000). Αυτές οι ανάγκες θεωρούνται ως το αποτέλεσμα που έχει το παιδί ως αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Kemp, 1996). Η τέχνη είναι ένας βιωματικός τρόπος εκπαίδευσης (Eduards, Gandini & Forman, 1995). Η τέχνη ενώνει τους ανθρώπους, τους πολιτισμούς, τις διάφορες ομάδες και επικεντρώνεται στα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν μεταξύ τους και όχι σε αυτά που τους χωρίζουν και διαφοροποιούν. Για τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δεν υπάρχει «σωστός ή λανθασμένος» τρόπος, αντίθετα υπάρχουν πολλές ερμηνείες και αναπαραστάσεις, που αφήνουν τον μαθητή αναλόγως των ιδιαιτεροτήτων του, να αποδίδουν και να απολαμβάνουν την εκτίμηση των υπολοίπων για αυτό που πετυχαίνουν (Peter, 1995). Ο Best (1991) στο βιβλίο “The rationality of feelings” αναφέρεται στη σχέση του

αισθητικού και του νοητικού τομέα, προσθέτοντας παράλληλα ο Bruner(1962) και ο Arnaud Reid(1986) μια ακόμη είδους γνώση , την «αισθητική γνώση», η οποία έχει ως βάση της την αισθητηριακή εμπειρία. Η γνώση σχετίζεται με την προσωπικότητα του κάθε ένα, η οποία προσφέρει γνώση εννοιακή, και επιπλέον δυνατότητες για την κατανόηση και την αξιολόγηση που έχει ο καθένας μας σε αυτόν τον κόσμο. Συμπληρώνεται ακόμη, από τον Ward(1989) ότι η «αισθητική γνώση» είναι κύρια στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη , υπάρχουν πέντε συστατικοί παράγοντες :

- i. Αίσθηση : το παιδί γνωρίζει τον κόσμο στην αρχή με τις αισθήσεις του, και κάποια παιδιά με λιγότερες αισθήσεις τον γνωρίζουν με διαφορετικό τρόπο.
- ii. Αντίληψη : στα παιδιά με ειδικές ανάγκες η γνωστική ικανότητα δεν λειτουργεί πλήρως, έτσι η καταγραφή των αισθήσεων για τη δόμηση της γνωστικής λειτουργίας ολοκληρώνεται συνήθως σωστά.
- iii. Αναπαράσταση : Το νήπιο θα χρησιμοποιήσει το ίδιο του το σώμα για να διηγηθεί μια εμπειρία των αισθήσεων , που πιθανότητα θα το κάνει με πολύ διαφορετικό τρόπο από τον καθιερωμένο.
- iv. Σύνθεση: Όσοι δεν έχουν μία ή κάποιες αισθήσεις, αυτομάτως εξελίσσουν κάποια άλλη πολύ περισσότερο ,με αποτέλεσμα το παιδί να χρησιμοποιεί πολλές αισθήσεις ταυτόχρονα.
- v. Δόμηση : όταν το παιδί "κλείσει" μια εμπειρία του συνήθως αυτή η εμπειρία αρχειοθετείται, και ο τρόπος διαφέρει από παιδί σε παιδί , για αυτόν τον λόγο και υπάρχουν διάφοροι τρόποι που θα ερμηνεύσουν αυτή την εμπειρία και θα την αρχειοθετήσουν.

Η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη, αφορά στην κατανόηση του κόσμου και στις ικανότητες που έχει το ίδιο το άτομο(OFSTED,1992). Το παιχνίδι όπως και οι τέχνες έχουν θεραπευτική πλευρά πάνω στην οποία ο Kliphuis (1975) αναφέρει, «Κατά τη διαδικασία τους είμαστε προστατευμένοι από συναισθήματα ενόχων και αγωνίας. Αυτό μας επιτρέπει να εκθέτουμε τη δημιουργικότητα μας με ασφάλεια». Μια άλλη θεραπευτική πλευρά της τέχνης είναι οι εικόνες του παιδιού που είναι απόκρυφες και προσωπικές, που έρχονται στην επιφάνεια με έναν περίεργο τρόπο , και συνδέονται άμεσα με το τρόπο εξερεύνησης στις σχέσεις του παιδιού,με την οικογένεια και τους συνομηλίκους, όσον αφορά τις αναμνήσεις,φαντασίες και εμπειρίες του ίδιου του παιδιού (Henley,1987). Σύμφωνα με τις έρευνες του ήρθε στο συμπέρασμα ότι στην τέχνη αυτές οι απόκρυφες εικόνες τόσο στο παιδί με νοητική καθυστέρηση, όσο και σε ένα παιδί με φυσιολογική ανάπτυξη ,εμφανίζονται με την ίδια εκφραστική δύναμη, με τη διαφορά του παιδιού με φυσιολογική ανάπτυξη να είναι μόνο η μεγαλύτερη δεξιότητα και ο έλεγχος. Σύμφωνα με την "κλασική" αντίληψη,η ζωή ταυτίζεται με την κίνηση,κάτι δηλαδή που δεν κινείται ,σημαίνει ότι δε ζει. Ο «αυθορμητισμός» και η «αυτοκίνηση» είναι κριτήρια ,καθώς θα αποδεχτούμε ένα υποκείμενο , ένα «μέσω» του εαυτού του και σε σχέση προς τον εαυτό του ενεργό ον (Weizsacker,1968). Το

παιδί μέσα από την υποκριτική αναπαραγωγή των ιστοριών επιτυγχάνει τη σωματική μάθηση,κατά την οποία οι ανθρώπινες και υλικές πραγματικότητες και γεγονότα αναπλάθονται σωματικά και έτσι βιώνονται έντονα. Βέβαια,η προϋπόθεση γιαυτό είναι η παθητική κατανόηση της γλώσσας και της μιμητικής ικανότητας (Pfeffer,1986).

Στο παιδί με νοητική καθυστέρηση,η συγκεκριμένη σωματική μάθηση αφήνει στο παιδί να βιώσει και να αναπτύξει τον κόσμο στην δική του πραγματικότητα με τις δικές του ιδιαιτερότητες (Σούλης,2006). Η τέχνη συνεισφέρει στη δημιουργική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού , με την έννοια ότι η τέχνη κάνει πιο εύκολη την αυτοέκφραση του παιδιού, ανεξαρτητοποιείται πιο εύκολα,ενθαρρύνεται η ευελιξία της σκέψης του, την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και εξέλιξη του (Lowenfeld,1957). Το παιδί εξελίσσει δεξιότητες συμβολικής αλληλεπίδρασης με εξωτερικά μέσα, όπως αναπτύσσονται στο δραματικό παιχνίδι. Το αρχικό στάδιο ξεκινάει με την οικογένεια, με την αναδόμηση των πραγματικών γεγονότων που συμβαίνουν στην ζωή του παιδιού και έπειτα συνεχίζεται στη δραματοποίηση αυτών των ιστοριών. Μία επιτυχημένη προσπάθεια συμμετοχής όσον αφορά το δραματικό παιχνίδι, απαιτείται από το παιδί να αναπτύξει και διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες. Το παιδί εκεί μαθαίνει να περιμένει τη σειρά του, μαθαίνει να οργανώνει ρόλους και φανταστικές ταυτότητες ενεργειών και αντικειμένων. Στην παιγνοθεραπεία αυτό επιτυγχάνεται με τη βοήθεια του θεραπευτή, ο οποίος αναλαμβάνει τους ρόλους που του έχει προτείνει το παιδί, επίσης ο χώρος στον οποίο θα βρίσκονται θα πρέπει να είναι ασφαλής για να μπορεί να δοκιμάσει και να σπάσει τους όποιους κανόνες υπάρχουν, να δοκιμαστούν τα όρια και να ελεγχθεί η ασφάλεια της σχέσης τους (Cattanach,2003).

Η εμπειρία στην τέχνη είναι ένας παράγων για το «ευρόν» του παιδιού που εξισορροπεί τη μάθηση με την ευχαρίστηση (Κοντογιάννη,2000). Επίσης, σύμφωνα με τον Kramer(1971) η τέχνη μπορεί να εξελίξει το χαρακτήρα και τη προσωπικότητα του παιδιού, με ιδέες που μπορούν να δομήσουν «το εγώ του» και ταυτόχρονα να του παρέχουν την ικανοποίηση και την ενδυνάμωση της αίσθησης της ταυτότητάς του και της αυτοεκτίμησής του. Οι διαδικασίες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση αλλά και στην δραματοθεραπεία είναι τρεις :

1) Η δημιουργική εκφραστική ,όπου στην οποία τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παίρνουν αρκετή βοήθεια από την υπόλοιπη ομάδα,τα παιδιά ωθούνται να εξερευνήσουν ,μέσα από το παιχνίδι της δραματικής τέχνης και να δώσουν έμφαση στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία Ξεκινούν από παιχνίδια σωματικής έκφραση,συνεχίζουν σε προβολικά και συμβολικά παιχνίδια και τέλος φτάνουν σε παιχνίδια με ρόλους.

2) Εργασίες και δεξιότητες, εδώ τα παιδιά μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες, και κοινωνικής αλληλεπίδρασης ικανότητες, μέσω της δοκιμής και της εκμάθησης κάποιου έργου.

3) Ενδοσκόπηση-αυτοαναγνώριση, μέσω της δραματικής τέχνης τα άτομα με ειδικές ανάγκες βρίσκουν την ταυτότητα τους , όπου την εξερευνούν και μπορούν να εντοπίσουν την καταπίεση τους και με αυτό τον τρόπο μπορούν να αξιολογήσουν και τις ίδιες τους τις εμπειρίες (Jennings,1973).

Η δύναμη της δραματικής τέχνης έχει σκοπό να απελευθερώσει το άτομο από οποιαδήποτε καταπίεση έχει και αισθάνεται για τους φόβους , και τις δυσκολίες που μπορεί να έχει με την επικοινωνία του τον υπόλοιπο κόσμο και τις συνθήκες του περιγυρού του (Boal,1995). Μέσω της δραματικής τέχνης το παιδί μαθαίνει να διαχωρίζει το φανταστικό από το πραγματικό, όπως και να μαθαίνει διάφορα είδη συμπεριφοράς και ποία είναι η σημασία τους οι σκέψεις του ίδιου του παιδιού μπλέκονται με την ιστορία που θα πραγματοποιήσει, τα κοστούμια ,τις εμπειρίες,τη λεκτική επικοινωνία, αυτή η δράση οργανώνεται από τα παιδιά ή την ομάδα και η πραγματικότητα δοκιμάζεται και ελέγχεται. Το παιδί έχει επίγνωση ότι υπερβαίνει τα όρια της πραγματικότητας και έχει την αντίληψη ότι βρίσκεται σε μία κατάσταση παιχνιδιού (Κοντογιάννη,2000). Η δραματική τέχνη όσον αφορά την εκπαίδευση προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα για παιχνίδια γλωσσικά, τα οποία συνδέονται με την έκφραση του σώματος, που πολλές φορές χρησιμοποιούνται και ως πρόφαση για περισσότερη δημιουργική έκφραση (Κοντογιάννη,2000). Ο Erikson(σελ.557-671) θεωρεί τη συνεργατικότητα ως κύριο συστατικό στο συμβολικό παιχνίδι και αναφέρει την ευχαρίστηση που μπορεί να έχει το παιδί μέσα από την προσαρμογή και τις δεξιότητες που θα αναπτύξει, την ώρα που θα υποδυθεί ένα ρόλο φανταστικό.

6.4.2 Ο ρόλος του παιδαγωγού στην δραματική τέχνη

Οι παιδαγωγοί γενικά στην εκπαίδευση όταν θα αναφερθούν σε μαθητές με ειδικές ανάγκες θα καταλήξουν ότι οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που θα κάνουν για τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη θα είναι ίδιες και για αυτά ,με τη μόνη διαφοροποίηση ότι θα ασχοληθούν με έργα που θα είναι πιο ταιριαστά για τις ανάγκες τους ,ώστε να φτάσουν σε ένα διαφορετικό προσωπικό αποτέλεσμα (Hargreaves,1982). Επίσης, η διδασκαλία τους θα είναι πιο σαφείς και με πιο απλούς στόχους. Έτσι θα προσεγγίσουν βαθμιαία τους στόχους ,τα όρια, και τους κανόνες που θα καταλήξουν να αποδεχτούν τα υπόλοιπα άτομα της ομάδας ,με αυτό τον τρόπο ο εμπνευστής-θεραπευτής θα προσφέρει δραματικές ικανότητες και τρόπους, για να εκφραστεί καλύτερα η ομάδα, αλλά παράλληλα θα είναι ασφαλής και άνετη (Cattanach,1996). Το θεατρικό παιχνίδι στα χέρια του παιδαγωγού είναι εξαιρετικά ευέλικτο και βοηθητικό καθώς ,δεν υπάρχει κείμενο ,ούτε κάποιος συγκεκριμένος ρόλος. Έτσι, είναι διαφορετικό από κάθε άλλη διαδικασία «παιξίματος»,αφού δεν αποτελεί μια απλή αναπαράσταση ενός κειμένου,αλλά το παιδί μπορεί να βιώσει και να αναπαράγει εικόνες από το ψυχικό και το φανταστικό του κόσμο (Σαρρής,2003).

6.5 Η χρήση του ίππου ως θεραπεία-παιχνίδι.

Ήδη από το μακρινό παρελθόν υπάρχει η θεραπεία μέσω της ιππασίας, δεν είναι δηλαδή μια πρόσφατη εφαρμογή και έρευνα. Στην αρχαία Ελλάδα, περίπου το 600 π.Χ., εμφανίστηκε για πρώτη φορά η θεραπευτική αξία της ιππασίας. Τον 5ο αιώνα π.Χ., ο Ιπποκράτης, αναφέρει ότι «η ιππασία στον καθαρό αέρα δυναμώνει τους μυς και τους κρατά σε καλή κατάσταση». Ακόμη ο Ξενοφών τον 5ο-4ο αιώνα π.Χ στο έργο του «Περί Ιππικής», αναφέρει τις τεχνικές ιππικές δεξιότητες, αλλά και τις σχέσεις του ίππου με τον άνθρωπο και πως αυτές είναι ωφέλιμες, τόσο σωματικά, όσο και ψυχικά (Καρβουλάκης, 2002). Ακόμα ο Κένταυρος Χείρων, στην ελληνική μυθολογία, το μυθικό πλάσμα που είναι ένας συνδυασμός ανθρώπου με άλογο, κατείχε θεραπευτικές και ιατρικές γνώσεις (The Library of Greek Mythology, 1997). Αυτά τα παραδείγματα δείχνουν πως η ιατρική αναγνώριζε την αξία της ιππασίας και την αποτελεσματικότητά της στη θεραπεία ασθενειών. Από έρευνα του Chassagne το 1875 αναφέρεται ότι η συμβολή της ιππασίας στη θεραπεία της ημιπληγίας, της παραπληγίας καθώς και σε άλλες νευρολογικές διαταραχές είναι αρκετά μεγάλη, καθώς η κίνηση του αλόγου βελτιώνει τη στάση του σώματος, την κινητικότητα των αρθρώσεων του ατόμου, την ισορροπία, αλλά και τον έλεγχο των μυών του (DePauw, 1986). Τη δεκαετία του '50, το άλογο και η χρήση του εντάσσεται πλέον στη θεραπεία και αποκατάσταση ατόμων με ειδικές ανάγκες (Heipertz, 1981). Αφορμή ήταν, η Δανή αθλήτρια, Liz Hartel το 1952, που πάσχει από πολιομυελίτιδα, και κέρδισε το ασημένιο μετάλλιο Ιππικής Δεξιοτεχνίας (dressage) στους Ολυμπιακούς αγώνες, στο Ελσίνκι. Έτσι από την επιτυχία αυτή, η Elsbet Bodtke ξεκίνησε να παρέχει εκπαιδευτικά προγράμματα με άλογα σε ασθενείς με πολιομυελίτιδα και εγκεφαλική παράλυση. Το 1969 γίνεται η πρώτη επίσημη καταγραφή της θεραπευτικής ιππασίας. Ο Antonius Kroger, στο άρθρο του «Εκπαιδύοντας με άλογα», εισάγει μια νέα ειδική θεραπευτική προσέγγιση για ασκήσιμα και εκπαιδύσιμα παιδιά με διαταραχές στη συμπεριφορά, με ψυχικές διαταραχές, στην οποία το άλογο επιδρά θετικά στη διαταραγμένη συμπεριφορά τους και στην ψυχοκινητική τους ανάπτυξη (Riesser & Airey, 1993). Σε έρευνα του 2002, ο ίδιος συμπεραίνει πως η εκπαιδευτική θεραπεία με την ιππασία πρέπει να εισαχθεί στο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων. Για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, συμβάλει σημαντικά στη σχολική ενσωμάτωσή τους. Σήμερα η θεραπευτική ιππασία εφαρμόζεται σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Ήδη από το 1983 προγράμματα λειτουργούν σε πολλές πόλεις, και σε αυτά τα προγράμματα συνδυάζεται η θετική εμπειρία της επαφής με το άλογο με την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Matuszak, 2007).

6.5.1 Τα οφέλη της ιππασίας

Για τα άτομα με αναπηρία τα θεραπευτικά οφέλη είναι πολλά, αφού μέσα από μια δραστηριότητα το άτομο έχει την ευχαρίστηση και τη δυνατότητα να ανακτήσει δεξιότητες ή και να βελτιώσει κάποιες λειτουργίες (Γαλιώτου,2016). Σύμφωνα με το εγχειρίδιο North American Riding for the Handicapped Association – NARHA (2016) τα οφέλη ταξινομούνται σε εκπαιδευτικά, σωματικά ,ψυχολογικά, κοινωνικά. Σχετικά με τα εκπαιδευτικά οφέλη η πρόοδος όσον αφορά το διαχωρισμό αντικειμένων, χρωμάτων, μεγεθών, γραμμάτων και αριθμών, η βελτίωση της ποιότητας του λόγου ,κ.τ.λ. Στα σωματικά οφέλη ανήκει, η ομαλοποίηση του μυϊκού τόνου, η αύξηση της συμμετρίας των κινήσεων,η βελτίωση της ισορροπίας, της στάσης του σώματος και του ελέγχου της κεφαλής,κ.τ.λ.(Violette & Wilmarth, 2009). Όσον αφορά στα ψυχολογικά οφέλη, εδώ περιλαμβάνονται η αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, η καλλιέργεια της αυτογνωσίας, η ελάττωση των φόβων και των ενδοιασμών, η αυτοπειθαρχία, ο αυτοελέγχος,η υπομονή , κ.τ.λ. Τέλος, τα κοινωνικά οφέλη εστιάζουν στην ανάπτυξη της ομαδικότητας, της συνεργασίας ,της κοινωνικοποίησης και στην πρόοδο της επικοινωνίας (λεκτικής και μη).

Ως μέθοδος αποκατάστασης και θεραπείας, η θεραπευτική ιππασία, , ενδείκνυται σε πολλές περιπτώσεις, όπως: Εγκεφαλική παράλυση,Διαταραχές του λόγου,Σύνδρομο Down,Αυτισμός,Νοητική Υστέρηση, Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας,Μαθησιακές δυσκολίες, Ψυχικές διαταραχές ,κ.α. (Γαλιώτου,2016).

6.5.2 Ο ρόλος και η ομάδα στην θεραπεία μέσω του ίππου.

Οι βασικότερες ειδικότητες που εμπλέκονται στη θεραπευτική ιππασία και την υποθεραπεία είναι οι εξής: φυσικοθεραπευτές, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατροί, γυμναστές Ειδικής Φυσικής Αγωγής, Ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί και εκπαιδευτές αθλητικής ιππασίας εξειδικευμένοι σε ΑμΕΑ (Νικολάου & Πολύζος, 2015). Βασική ομάδα στη θεραπευτική ιππασία λέγεται, το θεραπευτικό άλογο, το άτομο με αναπηρία, ο Α΄ και ο Β΄ θεραπευτής, ο οδηγός και οι βοηθοί και ο καθένας έχει συγκεκριμένο ρόλο και αρμοδιότητες .Ο Α΄ θεραπευτής είναι ο υπεύθυνος της συνεδρίας και είναι ο αμόδιος για τη λήψη του ιστορικού του ατόμου, για να το αξιολογήσει και να σχεδιάσει το κατάλληλο πρόγραμμα,με συγκεκριμένους στόχους και υλικά. Ο ρόλος του Β΄ θεραπευτή είναι συμπληρωματικός του Α΄, διαμορφώνει το πρόγραμμα, μεταφέρει τον εξοπλισμό και βοηθάει για την καλύτερη διεξαγωγή της συνεδρίας. Επίσης, στο ρόλο του βοηθού μπορούν να συμμετάσχουν και τα μέλη της οικογένειας του ατόμου (Γαλιώτου,2016).

7. ΠΑΡΑΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΜΑΣ,ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ.

Όταν θα επιλέξει κάποιος το επάγγελμα της/του παιδαγωγού θα πρέπει να έχει στο νου του ένα και μοναδικό πράγμα, την Αγάπη. Την αγάπη όχι για το επάγγελμα του, αλλά για τα ίδια τα παιδιά που θα έρθουν σε επαφή μαζί του. Τα παιδιά που είτε είναι κοντά,ψηλά,μικρά,μεγάλα,είτε έχουν γονείς είτε δεν έχουν, για τα παιδιά που είναι από την ίδια χώρα είτε δεν είναι,για τα παιδιά που έχουν φυσιολογική ανάπτυξη ή δεν έχουν. Όλα τα παιδιά είναι ίσα και μοναδικά, όλα τα παιδιά έχουν να σου προσφέρουν το κάθε ένα και κάτι διαφορετικό και όλα μαζί σου δίνουν απέραντη αγάπη και ευτυχία. Και αυτή η αγάπη δεν μαθαίνεται ούτε από βιβλία,ούτε από σχολεία και πανεπιστήμια.

Έτσι, λοιπόν όσες εργασίες και εξετάσεις να γράψεις,εάν δεν έρθεις σε επαφή με το αντικείμενο σου που στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι "αντικείμενα" αλλά παιδικές ψυχές, δεν θα μάθεις τίποτα παραπάνω, ούτε θα εξελίξεις αυτό το υλικό που έχεις ήδη συλλέξει. Η πρακτική άσκηση ,μας έδωσε την ευκαιρία να δούμε μόνες μας και να πάρουμε εμπειρίες και φυσικά πολύ αγάπη από τα παιδιά.

Είχαμε την ευκαιρία και τη δυνατότητα κάποιες από εμάς να κάνουμε την πρακτική μας άσκηση στο εξωτερικό και πιο συγκεκριμένα σε παιδικό της Γερμανίας και σε παιδικό στην Αγγλία,αλλά και φυσικά σε παιδικούς της Ελλάδας. Διαφορές και ομοιότητες υπήρχαν όπως ήταν φυσικό, και παρακάτω θα μοιραστούμε μαζί σας αυτές τις εμπειρίες.

7.1 Πρακτική άσκηση-Ελλάδα (Δημόσιος παιδικός σταθμός)

Η πρώτη επαφή με τα παιδιά σε παιδικό στην Ελλάδα είχε ήδη γίνει με τη δυνατότητα που προσφέρει η σχολή μας στα εξάμηνα μας να κάνουμε και κάποιες επισκέψεις στους παιδικούς σταθμούς της πόλης ,σε βρεφικά ή νηπιακά τμήματα. Μέσα από αυτά εξασκήσαμε και μάθαμε κάποιες τεχνικές και δραστηριότητες που εφαρμόζονται στους παιδικούς στην Ελλάδα. Βέβαια,η πιο συχνή και πιο επικοινωνιακή επαφή έγινε στην τελική πρακτική μας. Η συνεργασία που υπήρχε με τα παιδιά, τις δασκάλες αλλά και με όλους τους εργαζομένους του παιδικού σταθμού ήταν υπέροχη.



Εικόνα 16: Παιδικός σταθμός στην Αθήνα.



Εικόνα 17: Το νηπιακό τμήμα .

Οι παιδικοί στην Ελλάδα που κάναμε την πρακτική μας, ενώ η γειτονιά μπορεί να ήταν πλούσια σε πράσινο και όμορφη , ο χώρος και τα υλικά που υπήρχαν μέσα στον παιδικό δεν ήταν και τα καλύτερα για να παίξουν και να εξερευνήσουν μόνα τους τα παιδιά.

Ο παιδικός σταθμός χωριζόταν σε δύο μεγάλα τμήματα στο Βρεφικό και το Νηπιακό. Το βρεφικό τμήμα ήταν χωρισμένο σε δύο τάξεις το Α' Βρεφικό από 16 μηνών έως 1,5 ετών και το Β' Βρεφικό με παιδιά από 2 έως 2,5 ετών. Το νηπιακό τμήμα σε δύο τμήματα και αυτό, με το ένα τμήμα να έχει παιδιά από 3 έως 4 ετών και το άλλο από 4 έως 5. Το κάθε τμήμα του βρεφικού είχε από δύο δασκάλες με 18 παιδιά, ενώ στο νηπιακό 28 παιδιά το κάθε τμήμα πάλι με δύο δασκάλες. Ο αριθμός των παιδιών ήταν μεγάλος σε σχέση με τη μια βασική δασκάλα που υπήρχε και με αυτό τον τρόπο πολλές δραστηριότητες που ήθελαν τα παιδιά να κάνουν δυστυχώς με την έλλειψη χρόνου και χώρου δεν ήταν εφικτό να γίνει. δασκάλες προσπαθούσαν όσο το δυνατόν να κάνουν τον χώρο πιο προσιτό και όμορφο για τα παιδιά. Οι τάξεις ήταν στολισμένες με δέντρα , λουλούδια , φύλλα , διάφορα ζωάκια που ανάλογα με την εποχή άλλαζαν και ήταν όλα δημιουργήματα των παιδιών.

Εικόνα 18: Φθινοπωρινός στολισμός της τάξης .



Μια από τις καθημερινές μας συνήθειες ήταν η «παρεούλα» μαζευόμασταν όλοι μαζί λέγαμε τη καλημέρα μας, την μέρα που είχαμε, τον καιρό, λίγα λόγια για το πως περάσαμε την προηγούμενη ημέρα ή το σαββατοκύριακο και αμέσως μετά ξεκινούσε το πρόγραμμα της ημέρας που μπορεί να ήταν κάποιο νέο θέμα που θα κάναμε με τα παιδιά π.χ. το φθινόπωρο, και στη συνέχεια ακολουθούσε το παιχνίδι.

Ένα είδος παιχνιδιών ήταν οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες και δεν υπήρχε περίπτωση να μην τις κάνουμε μέσα στην ημέρα. Κάποιες από αυτές ήταν τα μουσικά αγαλματάκια ,που με καθοδήγηση της παιδαγωγού όταν έπαιζε η μουσική έκαναν και τις αντίστοιχες κινήσεις, π.χ περπάτημα όπως ο γίγαντας, όπως και τα μουσικά στεφάνια που ήταν μια πολύ ευχάριστη δραστηριότητα για τα παιδιά του τμήματος αφού συμμετείχαν σχεδόν όλα. Η αγωγή της μουσικοκινητικής έχει στόχο την αίσθηση του χρόνου και του χώρου που βρίσκεται το παιδί, να μάθει το σώμα του και να εξερευνήσει τη δημιουργικότητα του,τη ρυθμική του αντίληψη και την μουσική του μνήμη (Σωτηρίου,2014).

Επίσης, πολλά ήταν και τα κινητικά παιχνίδια, ομαδικά ή μη, που παίζανε τα παιδιά πολλές φορές κατά τη διάρκεια της ημέρας. Ένα από αυτά ήταν το παιχνίδι μετ' εμποδίων όπου στήναμε μέσα στο χώρο της τάξης διάφορα εμπόδια με τη χρήση κάποιου τούνελ ή με τα παγκάκια και τα παιδιά έπρεπε να τα διασχίσουν, πηδήξουν ή να περάσουν σκύβοντας.

Τέλος, επικρατούσε και το ελεύθερο παιχνίδι όπου τα παιδιά παίζανε ελεύθερα με παιχνίδια που τους παρείχε κάθε φορά η παιδαγωγός, όπως πλαστικά τουβλάκια, αεροπλάνα, ζωάκια και κουζινικά. Εκεί τα παιδιά άφηναν την φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους ελεύθερη. Στο ελεύθερο παιχνίδι σημαντικό κομμάτι έπαιζαν και οι γωνιές, οι οποίες έχουν ως στόχο να προσφέρουν ευκαιρίες για αναπαραστάσεις του κόσμου των παιδιών. Οι γωνιές δεν ήταν πάρα πολλές και στο βρεφικό τμήμα ήταν πολύ λιγότερες από ότι στο νηπιακό.

- Στο βρεφικό τμήμα υπήρχε η γωνιά του οικοδομικού υλικού, της μουσικής και της κουζίνας.

- Στο νηπιακό τμήμα υπήρχε η γωνιά των εικαστικών , της εξερεύνησης, της μεταμφίεσης, της κουζίνας, του οικοδομικού υλικού και της μουσικής.



Εικόνα 19: Η γωνιά των εικαστικών.



Εικόνα 20: Η γωνιά της εξερεύνησης .



Εικόνα 21: Η γωνιά της κουζίνας.

Τέλος, η αυλή του βρεφικού τμήματος δεν ήταν αυλή αλλά μια βεράντα που χρησιμοποιείται μόνο κατά τους καλοκαιρινούς μήνες. Ήταν τόσο πολύ μικρή που περιόριζε πολύ το παιχνίδι των παιδιών και φυσικά έλειπε το στοιχείο της φύσης που η έννοια της αυλής έχει ως προορισμό. Στην «αυλή» αυτή υπήρχε μια πλαστική τσουλήθρα και δύο πλαστικές τραμπάλες και πολλές φορές αυτό έκανε να συγκρούονται τα παιδιά μεταξύ τους για το ποιός θα παίξει πρώτος και να περνάει όλη η ώρα σε αυτό και όχι στο παιχνίδι τους.

Η αυλή στα μεγαλύτερα τμήματα ήταν πιο μεγάλη και είχε μια τσουλήθρα και ένα χώρο με άμμο.



Εικόνα 22: Η αυλή.

Ο ρόλος της παιδαγωγού ήταν κυρίως κατευθυνόμενος και όπως προαναφέραμε και πριν, ο ρόλος της παιδαγωγού είναι να οργανώσει τις γωνιές (Σιβροπούλου, 1997). Επέλεγε κάθε φορά τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες των παιδιών και πέρα από τα κινητικά και μουσικοκινητικά παιχνίδια επέμβαινε κατά ένα μέρος και στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, αφού δεν τα άφηνε να παίξουν κάθε φορά με ότι ήθελαν μέσα στο χώρο ή σε όποια γωνιά ήθελαν. Τους παρείχε ένα παιχνίδι κάθε φορά και τα παιδιά έπρεπε να παίξουν μόνο με αυτό και με τίποτα άλλο. Βέβαια δεν επέμβαινε κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και στο τρόπο που έπαιζαν τα παιδιά με το παιχνίδι που τους παρείχε κάθε φορά. Ακόμα και τα παιχνίδια ή ο εξοπλισμός των γωνιών δεν ήταν εύκολα διαθέσιμα, αλλά τους τα προσέφερε η παιδαγωγός όταν αυτή θα ήθελε. Για παράδειγμα, τα μουσικά όργανα ήταν αρκετά ψηλά και δεν τα έφταναν τα παιδιά και τα υλικά του οικοδομικού υλικού ήταν σε κλειστά κουτιά μακριά από τα παιδιά.

7.2 Πρακτική Άσκηση –Μπρίστολ, Αγγλίας (Ιδιωτικός Παιδικός Σταθμός)

Ο παιδικός ο οποίος μας φιλοξένησε και μας έκανε κομμάτι της οικογένειας του ήταν ο παιδικός του Μπρίστολ (Sansway House Day Nursery) στην Αγγλία. Ο συγκεκριμένος παιδικός λειτουργούσε με το πρόγραμμα του Reggio Emilia, ένα τελείως διαφορετικό τρόπο από αυτόν που λειτουργεί ένα παιδικός στην Ελλάδα. Το Reggio Emilia είναι τελείως αντίθετο με τη δασκαλοκεντρική παιδαγωγική, καθώς βασίζεται στην αυτενέργεια και στο ότι το παιδί από μόνο του πρέπει να κάνει κτήμα του την αυτοπεποίθηση, την αυτονομία και την εσωτερική του ισορροπία (Γιαγκουνίδης,2005). Το παιχνίδι στον παιδικό σταθμό στην Αγγλία αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι κατά τη διάρκεια της μέρας και τα παιδιά ήταν συνέχεια ελεύθερα να παίζουν στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο του σχολείου. Κάθε μέρα ήταν διαφορετική, και κάθε μέρα το κάθε παιδί επέλεγε με το τι θέλει να παίξει, τι θέλει να μάθει, με τι θέλει να ασχοληθεί. Οι επιλογές και τα υλικά ήταν πολλά και συνέχεια άλλαζαν, ώστε τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με καινούργιες επιλογές και να μπορούν να εξερευνήσουν κάτι νέο.

Η σημασία για το παιχνίδι που δείχνουν εκεί είναι τεράστια. Δεν υπάρχει καθόλου κατευθυνόμενο παιχνίδι. Αυτό που κυριαρχεί είναι τελείως το ελεύθερο παιχνίδι και πάντα με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Δηλαδή δεν γίνεται καθόλου σχεδίαση των δραστηριοτήτων των παιδιών από πριν, αντιθέτως γίνεται δίνοντας βάση στα ενδιαφέροντά τους. Παρατηρούν τα παιδιά και σύμφωνα με αυτά που βλέπουν ότι τους αρέσει να παίζουν και τι τους κινεί το ενδιαφέρον περισσότερο, τείνουν στη συνέχεια να τους παρέχουν αυτά που χρειάζεται για να παίζουν. Επίσης, όταν βλέπουν το παιδί να παίζει με κάτι που του αρέσει, ποτέ δεν το διακόπτουν για να κάνει κάποια άλλη δραστηριότητα, αλλά το αφήνουν να συνεχίσει να παίζει αυτό που θέλει όση ώρα θέλει. Σε όλο το χώρο του παιδικού υπήρχαν καθρέφτες και φυσικά υλικά, όπως: δέντρα, λουλούδια, φύλλα, κλαδιά, πετρούλες, νερό.

Ο παιδικός χωριζόταν σε τρία τμήματα σύμφωνα με τις ηλικίες των παιδιών (0-2, 2-3, 3-4), και το κάθε τμήμα είχε και τη δική του προσαρμοσμένη αυλή, με τα παιχνίδια και υλικά που επέτρεπε στα παιδιά να ασχοληθούν. Υπήρχαν μέρες που οι παιδαγωγοί δίναμε κάποιες επιλογές δραστηριοτήτων και χειροτεχνιών στα παιδιά και αυτά επέλεγαν με το τί θέλουν να κάνουν εκείνη την μέρα. Δεν επικεντρωνόμασταν στο τι πρέπει εκείνη την μέρα να μάθουν τα παιδιά αλλά μέσα από την ελευθερία που είχαν τα παιδιά από μόνα τους, σου έκαναν ερωτήσεις και αφομοίωναν έτσι νέες πληροφορίες. Υπήρχαν μέρες που απλά ήθελαν να βγούμε στην αυλή να παίζουν, και απλά βγαίναμε, και από μόνα τους έφερναν παραμύθια να διαβάσουμε, επέλεγαν να παίζουν με την αμμοδόχο, ή να κάνουν ποδήλατο. Υπήρχαν άλλες μέρες που ήθελαν να ασχοληθούν με τα πινέλα και τις μπογιές, απλώναμε χαρτί και δημιουργούσαν. Ακόμη η δυνατότητα να υπάρχουν καθρέφτες μέσα στο χώρο έδινε την ευκαιρία στα παιδιά να εξετάζουν τον εαυτό τους και τις αντιδράσεις τους, και όπως ήταν φυσικό όλη αυτή η παρατήρηση σε μας ήταν κάτι παραπάνω από διασκεδαστική. Για εμάς ήταν ώρες που θέλαμε να γίνουμε ένα με αυτά και να παίζουμε μαζί τους και άλλες που μας ήταν τόσο απολαυστικό απλά να τα παρακολουθούμε. Από μόνα τους πολλές

φορές και χωρίς καθοδήγηση έδιναν ρόλους στους εαυτούς τους και μοιράζονταν εμπειρίες και παιχνίδια, βοηθούσαν τα μεγαλύτερα τα πιο μικρά παιδιά και υπήρχε μια τόσο αγαπημένη επαφή που δεν ήθελες να τη χαλάσεις.

Ασχολίες και δραστηριότητες που δεν είχαμε την ευκαιρία να ασχοληθούμε σε παιδικό στην Ελλάδα, τις είδαμε στον συγκεκριμένο παιδικό, και όχι ότι είναι κάτι δύσκολο, αλλά πολλές φορές ο χώρος και ο χρόνος σε παιδικό στην Ελλάδα δεν επιτρέπει να τις πραγματοποιήσει, όπως : παιχνίδι με χρωματιστή άμμο, με νερό και λάσπη, με χρωματιστή φυσική πλαστελίνη που έκανα τα ίδια τα παιδιά, με δραστηριότητες μαγειρικής, με επισκέψεις στο πάρκο της γειτονιάς, αλλά και περίπατο στη φάρμα ζώων που υπάρχει κοντά στον παιδικό, κ.α.



Εικόνα 23: Παιχνίδι με λάσπη Εικόνα 24: Επίσκεψη στη φάρμα

Το ελεύθερο παιχνίδι, που είναι και ο μόνος κυρίαρχος τύπος παιχνιδιού, αναπτύσσεται μέσα από τις γωνιές και τα κουτιά με τα παιχνίδια που είναι κάθε ώρα και στιγμή διαθέσιμα στα παιδιά μέσα στη τάξη. Σε κάθε τμήμα, ανάλογα με την ηλικία, ο εξοπλισμός και τα παιχνίδια διαφέρουν:

Στο 1ο τμήμα(0-2 ετών), τα βρέφη ήταν συνήθως τρία με τέσσερα και μέσα στην τάξη υπήρχαν δύο δασκάλες, ο χώρος χωρίζεται σε γωνιές για να μπορούν τα βρέφη να κινούνται στο χώρο και να εξερευνούν. Τα παιχνίδια ήταν μεγάλου μεγέθους και εστίαζαν στην ανάπτυξη των αισθητηριακών δεξιοτήτων.



Εικόνα 25:Βρεφικό τμήμα

Εικόνα 26 :Περπατούρες



Εικόνα 27 :Κουζίνα



Εικόνα 28: Παιχνίδι με μπουρμπουλήθρες, ήχους και φώτα



Εικόνα 29: Εργασία ομαδική «Το δέντρο των εποχών»

Στο 2ο τμήμα (2-3ετών) ο αριθμός των παιδιών μπορεί να έφτανε και στα πέντε, και πάλι οι δασκάλες ήταν 2 με τρεις στην ανάλογη αντιστοιχία. Οι γωνίες εμπλουτίζονται με παιχνίδια μικρότερου μεγέθους που σκοπό έχουν την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας .



Εικόνα 30 :Γωνία εικαστικών



Εικόνα 31: Διάφορα φυσικά παιχνίδια



Εικόνα 32 :Ξύλινα παιχνίδια



Εικόνα 33: Η κουζίνα



Εικόνα 34: Χρωματιστά παιχνίδια



Εικόνα 35: Τμήμα 2-3 ετών



Εικόνα 36: Παιχνίδια οικοδομικού υλικού

Το 3ο και μεγαλύτερο τμήμα (3-4 ετών), τα παιδιά ήταν 9, η δασκάλας ήταν 2 με 3 πάλι. Όπως σε όλα τα τμήματα τα παιδιά απαγορευόταν να μένουν μόνα τους, όπως επίσης και με λιγότερη επίβλεψη δασκάλων, πάντα μέσα στην αίθουσα υπήρχε η σωστή αναλογία παιδιού με παιδαγωγού. Το τμήμα αυτό άρχισε να θυμίζει πιο πολύ σχολείο. Οι γωνιές και τα παιχνίδια εστίαζαν σε προμαθηματικές έννοιες και σε παιχνίδια ρόλων, όπως επίσης και ο χώρος του τμήματος ήταν πολύ μεγαλύτερος.

Εικόνα 36: Τμήμα 3-4 ηλικίας



Εικόνα 37: Η κουζίνα τμήμα προσχολικής ηλικίας





Εικόνα 38: Κουκλόσπιτο



Εικόνα 39: Παιχνίδια με νερό



Εικόνα 40: Παιχνίδια κατασκευαστικά



Εικόνα 41: Ζάρια, πετρούλες



Εικόνα 42: Μαγνήτες



Εικόνα 43: Ρούχα μεταμφίεσης



Εικόνα 44:Μουσικά όργανα

Και στα τρία τμήματα υπήρχαν γωνιές ξεκούρασης όπου τα παιδιά όποτε επιθυμούσαν μπορούσαν να αφήσουν το παιχνίδι τους πηγαίνοντας εκεί και διαβάζοντας ένα παραμύθι.

Εικόνα 44 :Γωνιά χαλάρωσης τμήμα 3-4





Εικόνα 45: Γωνία παραμυθιού Βρεφικό τμήμα Εικόνα 46: Γωνία Ηρεμίας τμήμα 2-3 ετών

Ο/Η παιδαγωγός σε κάθε τμήμα δεν παρεμβαίνει καθόλου στα παιχνίδια ρόλων των παιδιών, εκτός μόνο αν το επιθυμεί το ίδιο το παιδί. Σε αυτή την περίπτωση πάλι αφήνει το ίδιο το παιδί να βάλει τη φαντασία του και να εξελίξει το παιχνίδι όπως αυτό θέλει.

Γενικότερα, οι παιδαγωγοί εκεί δεν κατευθύνουν το κάθε παιχνίδι τους, απλά τους παρέχουν ότι επιθυμούν και τα αφήνουν να επιλέγουν κάθε ώρα το παιχνίδι που θέλουν. Γι' αυτό και όλα τα παιχνίδια είναι πάντα διαθέσιμα στο χώρο που παίζουν και κατάλληλα τοποθετημένα στο ύψος τους για να χρησιμοποιούν όποτε θέλουν.

Ο παιδικός σταθμός αυτός, όπως και οι περισσότεροι στην Αγγλία έχοντας τα πρότυπα των σχολείων της φύσης (forest schools), δίνει βάση στη φύση και τα παιδιά καθημερινά βγαίνουν έξω και παίζουν ανεξάρτητα από τον καιρό. Και σε μέρες βροχής, τα παιδιά απλά φοράνε τα αδιάβροχά τους, τις γαλότσες τους και βγαίνουν να παίζουν.

Οι γωνιές δεν παύουν να υπάρχουν και στους εξωτερικούς χώρους, ώστε να έχουν κι εκεί επιλογές τα παιδιά. Στην αυλή των μικρότερων παιδιών, υπήρχε χώρος με άμμο με διάφορα αντικείμενα μέσα για να παίζουν (κουζινικά, κούκλες), ποδήλατα και σανίδα ισοροπίας για κινητικότητα. Πάλι δεν έλειπαν οι γωνιές για να διαβάζουν και να χαλαρώνουν ή να ζωγραφίζουν.



Εικόνα 47:Αυλή βρεφικό τμήμα



Εικόνα 48: Γωνιά για παραμύθια



Εικόνα 49:Γωνιά ζωγραφικής



Εικόνα 50:Παιχνίδι ισοροπίας

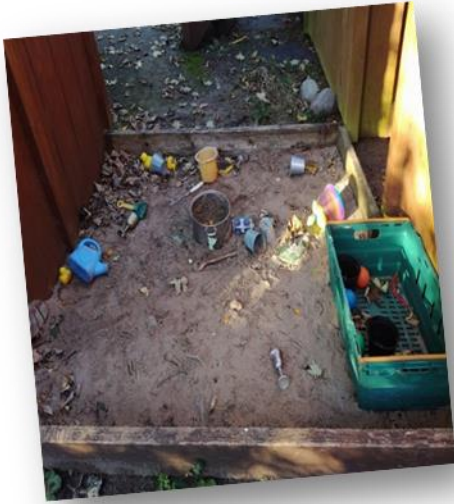
Στο μεγαλύτερο τμήμα, υπήρχε κι εκεί ο χώρος με τις γωνιές του που προέτρεπαν πιο πολύ σε εξερεύνηση και παρατηρητικότητα, αλλά υπήρχε και μια μεγαλύτερη αυλή με μεγάλες τσουλήθρες, με κομμάτια αναρρίχησης, σκάλες, πολύς χώρος για να τρέχουν ή να πηγαίνουν βόλτα με τα αυτοκινητάκια και τα ποδήλατα τους. Και φυσικά χώρος για παιχνίδι με την άμμο.



Εικόνα 51: Παιχνίδι με άμμο και νερό



Εικόνα 52: Μεγάλη τσουλήθρα



Εικόνα 53: Αμμοδόχος



Εικόνα 54: Σπιτάκι στην αυλή

Εικόνα 55: Μεγάλη αυλή



Εικόνα 56: Φυσικά υλικά εξερεύνησης



Εικόνα 57: Γωνιά εικαστικών στην αυλή



Εικόνα 58: Αυλή 3-4 ηλικίας

Ακόμη, υπήρχε και χώρος softplay, ένας κλειστός χώρος όπου τα παιδιά εκεί μέσα ερχόντουσαν σε επαφή με μαλακά υλικά, όλος ο χώρος ήταν καλυμμένος από τα ειδικά αυτά μαξιλάρια, ήταν πολύχρωμος χώρος και τα υλικά και οι πλαστικές μπάλες είχαν όλα τα χρώματα.

Εικόνα 59: Δωμάτιο Softplay



Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και το forest school που διαθέτει ο παιδικός, όπου τα παιδιά συχνά πηγαίνουν εκεί και αφήνονται μόνα να εξερευνήσουν τη φύση. Εκεί δεν υπάρχουν καθόλου παιχνίδια, είναι μόνο τα παιδιά και η φύση και έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τη φύση και τα φυσικά υλικά που υπήρχαν σε αυτό το μικρό δασάκι. Το μεγαλύτερο ποσοστό από τους παιδαγωγούς πιστεύει ότι τα παιδιά όταν παίζουν σε υπαίθριο- εξωτερικό χώρο ο χρόνος θεωρείται ελεύθερος με συνέπεια τα παιχνίδια να είναι και αυθόρμητα (Αυγητίδου,2001).



Εικόνα 60-61: Τάξη στο δάσος (Forest school)



Τέλος, είδαμε και ακούσαμε για την τεχνική ΜΑΚΑΤΟΝ, που είναι περισσότερο δημοφιλή για παιδιά με αυτισμό καθώς η νοηματική και τα σύμβολα που περιλαμβάνουν αποτελούν ένα διαφορετικό, αλλά παράλληλα και αποδοτικό τρόπο επικοινωνίας μαζί τους (Σιούλα, Τόμ. 2015, Αρ. 2). Η χρήση αυτής της τεχνικής γινόταν για τα παιδιά που οι ειδικοί και οι δασκάλες ύστερα από συνεννόηση

θεώρησαν ότι πρέπει να υπάρχει για την καλύτερη επικοινωνία των παιδιών. Η προσπάθεια μέσα στην τάξη γινόταν ξεχωριστά στο παιδί αλλά και ομαδικά, πάντα όμως με την επιθυμία του κάθε παιδιού. Τα παιδιά το έβλεπαν ως παιχνίδι με τα χέρια μας ,τους άρεσε αρκετά η κίνηση των χεριών και αφομοίωναν καλύτερα λέξεις και φράσεις που σε αντίθετη περίπτωση και λόγω ηλικίας μπορεί και να μην καταλάβαιναν. Προσπαθούσαμε να γίνεται η χρήση του MAKATON σε όλη τη διάρκεια της ημέρας για να βλέπουν συνέχεια τα παιδιά τις κινήσεις των χεριών για να αρχίζουν να κάνουν και τα ίδια.

7.3 Πρακτική άσκηση – Γερμανία (Ιδιωτικός παιδικός σταθμός)

Το παιχνίδι θεωρείται ως βασικό παιδαγωγικό μέσο για την αξιολόγηση ενός παιδιού. Είναι ένα μέσον κατά το οποίο μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητες τους και να κοινωνικοποιηθούν. Στους γερμανικούς παιδικούς σταθμούς το παιχνίδι θεωρείται ως πυρήνας για την παιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού.

Από συζητήσεις μου με τις παιδαγωγούς σε γενικό πλαίσιο των παιδικών στη Γερμανία τα τμήματα ήταν χωρισμένα σε ηλικίες από 0-2,3-4,4-6 και το κάθε τμήμα είχε από 25 παιδιά. Στον παιδικό που έκανα εγώ είχε ένα τμήμα με 25 παιδιά με 3 δασκάλες, ενώ οι ηλικίες των παιδιών ήταν ανάμεικτες

Το πρωί συγκεντρωνόμασταν οι δασκάλες του τμήματος και τα παιδιά στην λεγόμενη «παρεούλα» ,εκεί λέγαμε τις ημέρες ,τους μήνες ,τον καιρό και αν τυχόν υπήρχε κάποιο θέμα που είχε τραβήξει το ενδιαφέρον των παιδιών το αναλύαμε όλοι μαζί. Στη συνέχεια τρώγαμε πρωινό και μετά ακολουθούσε το παιχνίδι ,η ζωγραφική, ο χορός αναλόγως το πρόγραμμα. Μετά το μεσημεριανό ακολουθούσε η ώρα της χαλάρωσης ,βασισμένη σε μία ηχοϊστορία, τα παιδιά ξάπλωναν στο πάτωμα με την κουβέρτα και το μαξιλαράκι τους ακούγοντας την ιστορία

Με βάση την εμπειρία μου σε ένα γερμανικό παιδικό σταθμό , βίωσα έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των παιδιών, όσον αφορά το παιχνίδι. Ο ρόλος του παιχνιδιού ήταν ο τρόπος μάθησης των παιδιών. Από τον ερχομό τους στο σχολείο τα παιδιά έπαιζαν με τα παιχνίδια. Υπήρχαν πολλών και διαφορετικών ειδών παιχνίδια, όπως τουβλάκια , πάζλ , επιτραπέζια , το κουτί με τις πέρλες ,με τα τρενάκια ,τις ψηφίδες , λογοθεραπευτικά , μαθηματικών κτλ . Οι παιδαγωγοί αρχικά παρατηρούσαν το παιδί . Αν το παιδί χρειαζόταν βοήθεια και θεωρούσαν ότι έπρεπε να επέμβουν τότε το έκαναν ,αλλιώς άφηναν το παιδί να συνεχίσει μόνο του . Αυτό που μου έκανε εντύπωση πάνω σε αυτό το θέμα ήταν ότι άφηναν μεγάλο διάστημα το παιδί να προσπαθήσει μόνο του και αρχικά το καθοδηγούσαν με οδηγίες και αν πάλι δεν τα κατάφερνε, μόνο τότε παρέμβαιναν.

Εικόνα 62: Παζλ με γράμματα



Εικόνα 63: Παζλ με συνέχεια ιστορίας



Εικόνα 64: Πάζλ με το σώμα

Με βάση το πρώτο επιτραπέζιο ,το οποίο απευθύνόταν σε όλες τις ηλικίες ,τα παιδιά μάθαιναν την σωματική ανάπτυξη ενός ανθρώπου .

Το δεύτερο επιτραπέζιο απευθύνονταν σε μεγαλύτερες ηλικίες από 4 χρονών και πάνω το οποίο βασιζόταν στην λογοθεραπεία, όπως και η τρίτη εικόνα. Τα δύο τελευταία επιτραπέζια απαιτούσαν την παρουσία ενός παιδαγωγού. Σε ένα γενικό πλάνο παρατήρησα ότι οι παιδαγωγοί βασιζόνταν στα έτοιμα παιχνίδια που τους παρείχε ο παιδικός και δεν έφτιαχναν κάποιο παιδαγωγικό δικό τους παιχνίδι βασισμένο στις ανάγκες της κάθε ηλικίας.

Θεωρώντας το παιχνίδι ως βασικό στοιχείο ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας και ως μέσο μάθησης ο γερμανικός παιδικός σταθμός που πραγματοποίησα την πρακτική μου, λειτουργούσε με βάση το ελεύθερο παιχνίδι. Η αυθόρμητη μάθηση για αυτούς μέσω του παιχνιδιού θεωρείται το επίκεντρο της παιδαγωγικής ενός παιδιού αυτής της ηλικίας. Το ελεύθερο παιχνίδι δίνει έτσι την δυνατότητα στα παιδιά να διευρύνουν την φαντασία τους και να έχουν επιλογές στο να διαλέξουν ποιο είδος παιχνιδιού προτιμούν καλύτερα. Γι' αυτό και διάλεξαν οι παιδαγωγοί να διαμορφώσουν το χώρο του σχολείου με τις λεγόμενες «γωνίες». Αυτές οι γωνίες υπήρχαν σε κάθε τμήμα και κάθε δασκάλα προσάρμοζε τις «γωνίες» με βάση τις ανάγκες των παιδιών και αναλόγως τον χώρο της κάθε τάξης. Στον συγκεκριμένο παιδικό λειτουργούσαμε με τέσσερις «γωνίες».

1. Την «γωνιά» χαλάρωσης, όπου περιλαμβάνονταν στρώματα κατά τα οποία τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να ξαπλώσουν ακόμα και να κοιμηθούν και κάποια παραμύθια για να χαζεύουν εικόνες.

2. Την «γωνιά» με τα τουβλάκια, όπου τα παιδιά έπαιζαν με τουβλάκια, ζωάκια, αυτοκινητάκια και τα λεγόμενα «lego»

3. Την «γωνιά» με τα κουζινικά, όπου υπήρχαν όλα τα είδη κουζίνας αλλά και κούκλες για να παίζουν.

4. Την «γωνιά» της ζωγραφικής, όπου περιλαμβάνονταν φύλλα χαρτιού, ψαλίδια, κόλλες, διάφορα αντικείμενα και αυτοκόλλητα για χειροτεχνίες, πλαστελίνες κι χαρτόνια.

Στην κάθε «γωνιά» περιλάμβανε 4 παιδάκια, τα υπόλοιπα είχαν την δυνατότητα να παίξουν στο χάλι με επιτραπέζια, πάζλ, πέρλες ακόμη και κατασκευές με μαγνήτες. Η δασκάλα δεν έπαιρνε μέρος σε παιχνίδια ρόλων αλλά το αντίθετο άφηνε τα παιδιά ελεύθερα να διεγείρουν την φαντασία τους, παρόλα αυτά τα παρατηρούσε και καμιά φορά για μικρό χρονικό διάστημα συμμετείχε.



Εικόνα 65: Η τάξη

Σε κάθε ευκαιρία και αναλόγως τις καιρικές συνθήκες, οι παιδαγωγοί και τα παιδιά έβγαιναν στην αυλή του σχολείου. Έδιναν έτσι την δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον, να νιώσουν ελεύθερα, να τρέξουν και να εξερευνήσουν το περιβάλλον. Μπορεί η αυλή να μην ήταν από φυσικά παιχνίδια αλλά το αντίθετο από έτοιμα, όμως τα παιδιά μέσα από το πλούσιο χρώμα που υπήρχε στην αυλή και τα μεγάλα και πράσινα δέντρα είχαν την ευκαιρία να σκάβουν στο χώμα, να παίζουν με το νερό και να καθαρίζουν τα πεσμένα φύλλα του φθινοπώρου. Επίσης δεν ήταν λίγες οι φορές που γευματίζαμε με τα παιδιά στο γκαζόν της αυλής και κολυπούσαμε τις καλοκαιρινές μέρες στην φουσκωτή πισίνα. Επιπλέον, με πρωτοβουλία μου έψαχνα πολλές φορές να εκμεταλλευτώ την αυλή και να παίζουμε κάποιο παιχνίδι από φυσικά υλικά όπως νερό, φύλλα δέντρων και χώμα. Τέλος, ήθελα να τονίσω τις συχνές εκπαιδευτικές επισκέψεις στο δάσος, όπου εκεί δεν χάναμε ευκαιρία για παιχνίδι, όπως βόλτες στο νοσοκομείο, το οδοντιατρείο και τον φούρνο της γειτονιάς.



Εικόνα 66: Η αυλή



Εικόνα 67: Παιχνίδι με κουβάδες

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η πολύπλευρη συνεισφορά των παιχνιδιών κάθε είδους στην ζωή των παιδιών καθιστά απόλυτα σαφή την σημαντικότητά τους. Το κοινωνικό σύνολο καλείται και πρέπει να υποστηρίζει τη διενέργεια παιχνιδιών καθώς είναι πλέον γνωστό ότι η ικανότητα του παιδιού για θετική ανάπτυξη μπορεί να περιοριστεί ή ακόμη και να ανασταλεί εάν του αρνηθεί η ελεύθερη πρόσβαση στο ευρύτερο φάσμα περιβαλλόντων και ευκαιριών παιχνιδιού. *"Όταν με ρωτάτε τί έκανα σήμερα στο σχολείο και απαντάω ότι μόνο έπαιζα, μην παρανοείτε. Γιατί καθώς παίζω μαθαίνω. Μαθαίνω να απολαμβάνω και να επιτυγχάνω στην δουλειά μου. Σήμερα είμαι παιδί και η δουλειά μου είναι το παιχνίδι"* αναφέρει πολύ εύστοχα η Anita Wadley (1974).

Όλες αυτές τις όμορφες εμπειρίες, τις συμβουλές από τους/τις συναδέλφους, τις ερωτήσεις ,αλλά και παρατηρήσεις από τα μικρά αυτά αγγελάκια,τις τρέλες που έκαναν ,τις αγκαλιές και τα φιλιά που μας έδωσαν .Όλα αυτά που αποτυπώσαμε στο χαρτί και όλα αυτά που δεν μπορούμε να εκφράσουμε με λέξεις τις δεχτήκαμε απλόχερα,όπως ακριβώς μας τις έδωσαν και ελπίζουμε στο μέλλον να μπορέσουμε και εμείς με τη σειρά μας να τις δώσουμε και να τις κάνουμε πράξεις μέσα στη δουλειά μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αδαμοπούλου Χ., (2007), *Μουσικοθεραπεία και μουσική στην ειδική αγωγή : αναγκαιότητες και προοπτικές*. Στο Μ.Αργυρίου(επιμ)Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΜΑΠΕ(Α'τόμος)(σ.189-198),Αθήνα:ΕΕΜΑΠΕ
- Αντωνιάδης, Α., (1994). *Το παιχνίδι* , Θεσσαλονίκη, university studio press.
- Αργυριάδη, Μ. (1997), «*Ο κόσμος του λαϊκού παιχνιδιού - Αφιέρωμα Έλληνες αεί παίδες εστέ*». ,Αθήνα, Η Καθημερινή Εφημερίδα.
- Αυγητίδου Σ.,(2001), *Το παιχνίδι*,Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις,Τυπωθήτω,Αθήνα
- Βέλκου Κ.,(2004), *Μουσική και αυτισμός: μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιού σε παιδιά με αυτισμό.Οπτικοποιημένο τραγούδι*.Τόμος 3,Αθήνα,Επιστημονικό Βήμα
- Γαλιώτου Α.,(2016), *Οι ενεργητικές επιδράσεις της θεραπευτικής ιππασίας σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος*, (Μεταπτυχιακή εργασία), Βόλος
- Γερμανός, Δ., (2002), *Οι τοίχοι της γνώσης- Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*,Gutenberg
- Γέρου, Θ., (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο* , Αθήνα,Δίπτυχο.
- Γιαγκουνίδης Π., (2005), *Η παιδαγωγική προσέγγιση του Reggio Emilia: Εκπαιδευτική πραγματικότητα και προοπτικές*, Παιδαγωγικός Λόγος
- Δαφέρμου, Χ. , Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2008). *Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*,Αθήνα:Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων
- ΔΕΠΠΣ – Φυσική Αγωγή- Δημοτικό, 2006
- ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ-ΠΙ,Νηπιαγωγείο,2003
- Εγγονόπουλος Α., (2011), Πως διεξάγονται οι συνεδρίες.
<http://www.musicgarden.gr/musictherapy-sessions.html>
- Ευδοκίμου-Παραγεωργίου Ρ., (1999), *Δραματοθεραπεία, Μουσικοθεραπεία: Η Επέμβαση της Τέχνης στην Ψυχοθεραπεία* (Β' Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ελληνικός Σύλλογος Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΠΕΜ) (2011). Ανακτήθηκε από το: www.musictherapy.gr/page1.htm
- Ζώνιου-Σιδέρη Α., (2009), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 65
- Ζωνίου – Σιδέρη Α., (2011), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Πεδίο
- Καλαντζής Κ., (1979), *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή τους*, Εκδόσεις Καβαδιάς-Ρουσόπουλος

- Κάππας, Χ., (2005), *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*, Αθήνα, Άτραπος.
- Καρβουλάκης Ν., (2002). *Ξενοφών: "Περί Ιππικής"*. Αθήνα: Δαίδαλος
- Καρτασίδου Λ.,(2004), *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική .Θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερη της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες*,Αθήνα,Τυπωθήτω(σελ.81-82)
- Κατσούλης Χ., Κωτούλας Β.& Παπασακελλαρίου Η., (1993), *Έρευνα για την καταγραφή απόψεων και στάσεων ομάδων της κοινωνίας απέναντι στα Α.Μ.Ε.Α.*, Διατριβή, Αθήνα.
- Κρουσταλάκης Γ.Σ., (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*, Αθήνα.
- Κουρετζής Λ.,(1989), *Το θεατρικό παιχνίδι.Κάποιες παιδαγωγικές και θεατρολογική προσέγγιση*.Διαβάζω,214(Nimertis spanakis Διατριβή)
- Κοντήρας Λ., (2002),*Ελάτε να παίζουμε μέσα στο χρόνο*, Φυτράκη
- Κοντογιάννη Α., (2000), *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα
- Κυπριωτάκης Β.Α., (1997),*Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*, Ηράκλειο(σελ.182)
- Λενακάκης Α., (2004), *Θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση και μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού*. Μια πρόκληση δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, στο: Γκόβας, Ν.(επιμ.). Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις. Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σσ. 110-116
- Μακροπούλου Ε. & Βαρελάς Δ.,(2001), *Μουσική :το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*, Fagotto, Αθήνα
- Μετοχιανάκη, Η., (2013). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, 4η έκδοση, Ηράκλειο.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2017),*"Δραματικό παιχνίδι και αναδύμενος γραμματισμός στην Προσχολική Εκπαίδευση."* Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών 15.57
- Μπουρνέλη Ν.,(2002), *Κινητική Δημιουργικότητα*. Αθήνα: Alpha Status
- ΝΗΠΙΩΝ, ΜΠΤΩ. "ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΣ ΧΟΡΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ."
- Νόμος Υπ'Αριθμ.3699,τεύχος 1ο,Αρ.Φύλλου 199,2/10/2008,εφημερίς της κυβερνήσεως της ελληνικής δημοκρατίας,άρθρο 1ο&2ο
- Νικολάου Ι.& Πολύζος Ν., (2015). *Θεραπευτική Ιππασία και Ιπποθεραπεία: Εισαγωγή στην Προσέγγιση Hippo Kinesio-Educational Rehabilitation (Hi.K.E.R)*.
- Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου Α., (1984), *«Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της Ειδικής Αγωγής»*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 19, σσ. 12-16.
- Παπαδόπουλος Α.Β., (2000), *Μουσικοθεραπεία*, Θεσσαλονίκη, Πήγασος
- Παπαηλίου Χ., (2001), *Μουσικοθεραπεία στην πρόιμη παρέμβαση.Ο ιδιαίτερος ρόλος στην αντιμετώπιση προβλημάτων ανάπτυξης του λόγου*,Θεσσαλονίκη ,Προμηθευς

- Πολυχρονοπούλου Σ., (2004), (10η εκδ) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχροιάδου-Πρίνου Λ.,(2004), *Μουσική και ψυχολογία*, Αθήνα,Θυμάρι (online doc:<http://kathimerini.gr/4dcgi/warticles>)
- Σαϊσάννα Α.,(2017), *Το παιχνίδι ως διαγνωστικό και θεραπευτικό μέσο στα παιδιά.Ο ρόλος του νοσηλευτή*.(Πτυχιακή εργασία),Πάτρα, ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας
- Σακελλαρίου Μ.Ι., (2008), *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου*, Θεσσαλονίκη
- Σαρρής Δ., (2003), *Η ελληνική μυθολογία και το παραμύθι ως ενδιάμεσος δυνητικός χώρος:Μια έρευνα δράσης*.Θέματα ειδικής αγωγής ,τεύχος 21,3-15
- Σιβροπούλου, Ρ., (1997), *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου(νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*, Αθήνα: εκδόσεις Πατάκης
- Σιβροπούλου, Ρ. (1998), «*Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού* », Αθήνα, Πατάκης
- Σούλης Σ.Γ., (2006),*Τα παιδιά με βαρύνουσα νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους,Άτομα με πολλαπλές αναπηρίες*, Αθήνα, Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά,
- Στασινός Δ., (1984), «*Ο "Αντί -309" και η Ειδική Αγωγή, Αντί, περίοδος Β΄*». τχ. 262, Ιούνιος, σσ.36-37
- Τόμας Γ. & Σίλκ Α., (1997), «*Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*»(σελ.181)
- Τσανακτζίδου, Γ. (2014). *Η μουσικοκινητική ως μέσο ανάπτυξης του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*.(Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα : Τ.Ε.Ι Ηπείρου.
- Τσιμπιδάκη Α.Θ., (2013), *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο,Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*,Παπαζήση
- Φραγκούλη Α.,(2013), *Μουσικοθεραπεία & ειδ.Μουσ.Παιδ. /Ειδική Αγ.* (τεύχος 5(2))
[http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_5\(2\)_2013_Special_Issue/Approaches_5\(2\)2013_Fragkouli_Article_GR.pdf](http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_5(2)_2013_Special_Issue/Approaches_5(2)2013_Fragkouli_Article_GR.pdf)
- Φρουδάκη Μ., (2003), *Η Μουσικοθεραπευτική Προσέγγιση P. Nordoff-C. Robbins στον Χώρο του Νοσοκομείου*. Στο Θ. Δρίτσας (Επιμ.). *Μουσικοκινητικά Δρώμενα ως Μέσον Θεραπευτικής Αγωγής* (σσ. 53-57). Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Χατζηετυχίου Α.,(2013), *Μουσικοθεραπεία* (<http://lepantomag.gr/apopseis>, Αναρτήθηκε στις :04/12/2013)
- Χρηστάκης Κ.Γ., (2000), *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*,Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση,Ατραπός
- Χρήστου Ι., (2007). *Παιδί και ΗλεκτρονικόΠαιχνίδι*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

ΒΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Alexander, Gerianne M., and Hines, Melissa. (2002). *Sex differences in response to children's toys in nonhuman primates (Cercopithecus aethiops sabaues)*. Evolution and Human Behaviour, 23, 467-479.
- Alexander, Gerianne, Wilcox, Teresa, and Woods, Rebecca. (2009). *Sex differences in infants' visual interest in toys*. Archives of Sexual Behaviour, 38, 427-433.
- Alexander, Gerianne M., and Charles, Nora. (2009). *Sex differences in adults' relative visual interest in female and male faces, toys, and play styles*. Archives of Sexual Behaviour, 38, 434-441.
- Anderson, S. E, Economos, C. D., and Must, A. (2008). *Active play and screen time in US children aged 4 to 11 years in relation to sociodemographic and weight status characteristics: A nationally representative cross-sectional analysis*. BMC Public Health, 8, 366.
- Arad D. (2004), *If your mother were an animal, what animal would she be? Creating play-stories in family therapy: The animal attribution story-telling technique (AASTT)*, Family process, Volume 43, Issue 2
- Ashiabi, G. S. (2007). *Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play*. Early Childhood Education Journal, 35, 199-207.
- Athey C., (1990), *Extending thought in young children*, London: Paul Chapman.
- Azar, Beth. (2002). *It's more than fun and games*. Monitor on Psychology, Mar.
- Bekoff, M., and Allen, C. (2005). *Animal play and the evolution of morality: An ethological approach*. Topoi, 24, 125- 135.
- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F., & Quilitch, H. R. (1994). *Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children*. Journal of applied behavior analysis, 27(3), 435-446.
- Benenson, Joyce F., Tennyson, Robert., and Wrangham, Richard W. (2011). *Male more than female infants imitate propulsive motion*. Cognition, 121, 262-267.
- Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teacher's thinking and classroom practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bergen, Doris. *"The role of pretend play in children's cognitive development."* Early Childhood Research & Practice 4.1 (2002): n1.
- Bergen, Doris. (2004). *Preschool children's play with 'talking' and 'nontalking' Rescue Heroes: Effects of technology-enhanced figures on the types and themes of play*. In J. Goldstein, D. Buckingham, and G. Brougère (Eds.). Toys, Games, and Media. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bergen, Doris, Hutchinson, Kathleen, Nolan, Joan T., and Weber, Deborah. (2010). *Effects of infant-parent play with a technology-enhanced toy: Affordancerelated actions and communicative interactions*. Journal of Research in Childhood Education, 24, 1-17.

- Best D.(1991), *The Rationality of Feeling: Understanding the Arts in Education*, Falmer Press
- Boal A.(1995), *The rainbow of desire*, London,Routledge Buday E.M. (1995), *The effects of signed and spoken words taught with music on sign and speech imitation by children with autism*. Journal of Music Therapy, 32(3), 189-202
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tool of mind: The Vygotskian approach to early childhood education(2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bogers, S., Sijbrandij, K., Wiegers, M., and Goldstein, J.. (2003). *Computer games in the workplace*. Digital Games Research Association conference, Utrecht. November.
- Bornstein, M., and Suizzo, M. (2006). *French and European American child-mother play: Culture and gender considerations*. International Journal of Behavioural Development, 30, 498-508.
- Bozic, N. & Murdoch H. (1996), Introduction. In N. Bozic & H. Murdoch (Eds),*Learning through interaction*. London: David Fulton Publishers
- Bradley, R. H. (1985). *Play materials and intellectual development*. In C. C. Brown and A. W. Gottfried (Eds.), *Play Interactions*. Skillman, NJ: Johnson and Johnson.
- Brezinka, Veronika, and Hovestadt, Ludger. (2007). *Serious games can support psychotherapy of children and adolescents*. Lecture Notes in Computer Science, 4799, 357-364.
- British Toy and Hobby Association. (2010). *Play and Physical Health*.
- Brockman, R., Fox,K. R., and Jago, R. (2011). *What is the meaning and nature of active play for today's children in the UK?* International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity, 8, 15.
- Brockman, R., Jago, R., and Fox, K. R. (2011). BMC Public Health, 11 (supplement 4), 461-468. <http://www.biomedcentral.com/bmcpublichealth>
- Brown, Stuart. (2009). *Play*. Penguin.
- Bruner, J. S. (1972). *The nature and uses of immaturity*. American Psychologist, 27, 687-708.
- Brown, M., & Freeman, N. (2001). *"We don't play that way at preschool": The moral and ethical dimensions of controlling children's play*. In S. Reifel & M. Brown (Eds.), *Early education and care, and reconceptualizing play*(pp.259-274). New York: JAI.
- Brown, S. (2010). *Play: How it Shapes the Brain, Opens the Imagination and Invigorates the Soul*. London: Penguin.
- Bruner J. S. (1962), *On Knowing*, Cambridge: Belknap Press
- Bruner,J.S. (1986), *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA:Harvard University Press
- Bryan A. (1989), *Autistic group case study.*, Journal of British Music Therapy, 3(1), 16-21
- Burdette, Hillary L., and Robert C. Whitaker, Robert C. (2005). *Resurrecting free play in young children looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect*. Archives of Paediatrics and Adolescent Medicine, 159, 46-50.

- Cattanach A(2003),*Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*,Σαββάλας,(μτφρ. Μεγαλούδη Φ.), Αθήνα (σελ.44-45)
- Carvey C., (1990). *Το παιχνίδι η επίδραση στην εξέλιξη των παιδιών* .Κουτσούμπος Α.Ε., Αθήνα
- Cherney, Isabelle D., and Dempsey, Jessica. (2010). *Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys*. Educational Psychology, 30, 651-669.
- Chou, S. H. (2013). *Play VS. Curriculum: Orientation and implementation of play*. Taipei: Psychological Publishing.
- Christakis, Dimitri A., Zimmerman, Frederick J., and Garrison, Michelle M. (2007). *Effect of block play on language acquisition and attention in toddlers: A pilot randomized controlled trial*. Archives of Pediatric and Adolescent Medicine,161, 967-971.
- Chudacoff, Howard. P. (2007). *Children at Play: An American History*. New York Unoversity Press.
- Cote, Linda R., and Bornstein, Marc H. (2009). *Child and mother play in three US cultural groups: Comparisons and associations*. Journal of Family Psychology, 23, 355-363.
- Cugmas, Zlatka. (2011). *Relation between children's attachment to kindergarten teachers, personality characteristics and play activities*. Early Child Development and Care, 181, 1271-1289.
- Da Capo Else, Perry. (2009). *The value of play*. London: Continuum.
- Dalcroze E.J(1980), *Rhythm,music and education*, London :the Dalcroze Society
- Deforges, C. & Abouchaar, A. (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Supportand Family Engagement on Pupils Achievment and Adjustment*. Nottingham:Department for Education and Skills. Report No. 433. www.dfes.go.uk/research
- DePauw K. (1986), *Horseback Riding for Individuals With Disabilities: Programs, Philosophy and Research*. Adapted Physical Activity Quarterly, 3, 217-226.
- DiCarlo, Cynthia F., Schepis, Maureen M., and Flynn, Linda. (2009). *Embedding sensory preference into toys to enhance toy play in toddlers with disabilities*. Infants and Young Children, 22, 188- 200.
- Dodge, D.T. & Colker, L.J., (1998), *The creative curriculum for early childhood*, Teaching Strategies Inc., Washington DC
- Donaldson, O. Fred. [http://www. originalplay.com/develop.htm](http://www.originalplay.com/develop.htm) Doosje, S., M. de Goede, M., van Doornen , L., and Goldstein, J. H. (2010). *Measurement of occupational humorous coping*. Humor: International Journal of Humor Research, 23, 275- 305.
- Driscoll, Coralie, and Carter, Mark. (2009). *The effects of social and isolate toys on the social interaction of preschool children with disabilities*. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 21, 279-300.

- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). *Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships*. *Early Education and Development*, 21(1), 38–64.
- Dye, M. W., Green, C. S., & Bavelier, D. (2009). *The development of attention skills in action video game players*. *Neuropsychologia*, 47(8-9), 1780-1789.
- Edwards C., Gandini L. & Forman G. (1995), *The hundred languages of children*, New Jersey, Ablex Pub, p.119
- Elardo, R., Bradley, R., and Caldwell, B. M. (1975). *The relation of infants' home environments to mental test performance from 6 to 36 months: A longitudinal analysis*. *Child Development*, 46, 71-76.
- Elkind, David. (2007). *The Power of Play: Learning What Comes Naturally*.
- Emmerich W. (1964), *Continuity and stability in early social development*, *Child development*, 35, 311-332
- Erikson E., *Studies in the interpretation of play ,part 1: Clinical observations of play disruption in young children ,in Genetic Psychology monographs n.22,p557-671*
- Espinosa, L. M., Laffey, J. M., Whittaker, T., & Sheng, Y. (2006). *Technology in the home and the achievement of young children: Findings from the early childhood longitudinal study*. *Early Education and Development*, 17(3), 421-441.
- Eyberg, S. M. (2003). *Parent-Child Interaction Therapy*. In T. O. (Eds), *Encyclopedia of clinical child and pediatric psychology* (pp. 446-447). New York: Plenum.
- Fabregat, M., Costa, M., and Romero, M. (2004). *Adaptation of traditional toys and games to new technologies: New products generation*. In J. Goldstein, D. Buckingham, and G. Brougère (Eds.), *Toys, Games, and Media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία: διαβίου ανάπτυξη*, (μτφρ. Ηλίας Μπεζεβέγκης) Αθήνα,
- Fisher, E. P. (1992). *The impact of play on development: A meta-analysis*. *Play and Culture*, 5, 159-181.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., and Berk, L. (2011). *Playing around in school: Implications for learning and educational policy*. In A. D. Pellegrini (Ed.), *Oxford Handbook of the Development of Play*.
- Frith U. (1989), *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, England: Blackwell.
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (1998). *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (Vol. 970). Psychology Press.
- Förskoletidningen, No.1, 11-17. Lego Learning Institute Newsletter, Sept./Oct.
- Winnicot, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Routledge.
- Gardin T. & Scariano M., (1995), *Διάγνωση «Αυτισμός» Μία αληθινή ιστορία αυτιστικού ατόμου* (μτφρ. Τσουπαροπούλου Υ.), Αθήνα, Ελληνικά γράμματα

- GINSBURG, Kenneth R., et al. (2007), *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. *Pediatrics*, , 119.1: 182-191
- Gladding S.T. (2016), *The creative arts in counseling* (5th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association. <http://dx.doi.org/10.1002/9781119291961>
- Gmitrova, V., & Gmitrov, J. (2003). *The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children*. *Early Childhood Education Journal*, 30, 241–246.
- Graf, D. L., Pratt, L. V., Hester, C. N., & Short, K. R. (2009). *Playing active video games increases energy expenditure in children*. *Pediatrics*, 124(2), 534-540.
- Gray, Peter. (2011). *The special value of children’s age-mixed play*. *American Journal of Play*, 3, 500-522.
- Gray, Peter. (2011). *The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents*. *American Journal of Play*, 3, 443-463.
- Grossard, C., Grynspan, O., Serret, S., Jouen, A. L., Bailly, K., & Cohen, D. (2017). *Serious games to teach social interactions and emotions to individuals with autism spectrum disorders (ASD)*. *Computers & Education*, 113, 195-211..
- Goldstein, J., Mantell, M., Derks, P., and Pope, B. (1989). *Humor and the coronary-prone behavior pattern*. *Current Psychology*, 7, 115-121.
- Greenwood, G.E. & Hickman, C.W., (1991), *Research and practice in parent involvement: implications for teacher education*, *The Elementary School Journal*,91(3),279-288
- Goldstein, J. (1987). *Therapeutic effects of laughter*. In W. F. Fry and W. A. Salameh (Eds.), *Handbook of Humor and Psychotherapy*. Sarasota FL: Professional Resource Exchange.
- Goldstein, J. (1996). *Intergenerational play: Benefits of play for children and adults*. *International Play Journal*, 4, 129-134.
- Goldstein, J. (2004). *Electronic games in and out of school*. *International Journal of Early Childhood Education*, 10, 77-87.
- Goldstein, Jeffrey, Buckingham, David, and Brougère, Gilles. (2004). Introduction: Toys, games, and media. In J. Goldstein, et al., *Toys, Games, and Media*. Goldstein, J., Mantell, M., Derks, P., and Pope, B. (1989). *Humor and the coronary-prone behavior pattern*. *Current Psychology*, 7, 115-121.
- Goldstein, J. (2011). *Play and technology*. In A. D. Pellegrini (Ed.), *Oxford Handbook of the Development of Play*.
- Guldberg, Helene. (2009). *Reclaiming Childhood: Freedom and Play in an Age of Fear*. Routledge
- Hall, N. (1991). Play and the emergence of literacy. In J. F. Christie (Ed.), *Play and Early Literacy Development*. Albany: State University of New York Press. Hendrickson, Jo M., et al. (1981). *Relationship between toy and*

- material use and the occurrence of social interactive behaviors by normally developing preschool children.* Psychology in the Schools, 18, 500-504.
- Hargreaves D,(1982), *The challenge for the comprehensive school*, Routledge&Kegan Paul.Vol 43
 - Hartwig E.K. & Bennett M.M. (2017), *Four Approaches to Using Sandtray in Play Therapy Supervision.* International Journal of Play Therapy Association for Play Therapy Vol. 26, No. 4, 230–23
 - Haussaye J., (2000) . *Δεκαπέντε παιδαγωγοί.Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* , (μτφρ.Καρακατσάνη Δ.), Μεταίχμιο, Αθήνα
 - Heathcote D. (1985), *Collected writings on education and Drama*(Johnson,L &Oneil C,Drama and mentally handicapped),London,Hutchinson
 - Heipertz W. (1981), *Therapeutic riding, medicine, education and sports.* Ottawa: Greenbelt Riding Association of the Disabled
 - Howes, Carrollee. (2011). *Social play of children with adults and peers.* In A. D. Pellegrini (Ed.), Oxford Handbook of the Development of Play. Oxford University Press.
 - Hendrickson, Jo M., et al. (1981). *Relationship between toy and material use and the occurrence of social interactive behaviors by normally developing preschool children.* Psychology in the Schools, 18, 500-504.
 - Hirsh-Pasek, Kathy, Golinkoff, Roberta M., Berk, Laura, and Singer, Dorothy G. (2006). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence.*
 - Hockey J. & James A. (1993), *Growing up and growing old:Ageing and dependently in the life course*, London:sage
 - Homeyer L.E., & Sweeney D.S.(2017). *Sandtray therapy: A practical manual (3rd ed.)*. New York, NY: Routledge.
 - Izumi-Taylor, Satomi, Samuelsson, Ingrid Pramling, and Rogers, Cosby Steele Rogers. (2010). *Perspectives of play in three nations: A comparative study in Japan, the United States, and Sweden.* Early Childhood Research and Practice, 12.
 - Jadv, Vasanti, Hines, Melissa, and Golombok, Susan. (2010). *Infants' preferences for toys, colours, and shapes: Sex differences and similarities.* Archives of Sexual Behaviour, 39, 1261- 1273.
 - Jennings S. (1973), *Remedial Drama*, London, Pitman Publishing
 - Johnson, J.E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development(2nd ed.)*. New York: Addison Wesley Longman.
 - Jordan R. (1999), *Autistic Spectrum Disorders: An Introductory Handbook for Practitioners.* London: David Fulton.
 - Jordan R. & Jones G. (1999), *Meeting the Needs of Children with Autistic Spectrum Disorders.* London: David Fulton.
 - Jordan R., (2000), *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*(μτφρ.Καλομοίρης Γ.), Αθήνα,ΕΕΠΙΑΑ

- Kathleen A.Q., (2000), *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά, Τρόποι για να αναπτύξετε την επικοινωνία και την κοινωνικότητα*, (μτφρ. Παγίδα Ρ.) ΕΛΛΗΝ, Περιστερί.
- Katz, Jane. (2001). *Playing at home: The talk of pretend play*. In D. K. Dickinson and P. O. Tabors (Eds.). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Kavanaugh, Robert D. (2011). *Origins and consequences of social pretend play*. In A.D. Pellegrini (Ed.), *Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press.
- Kronreif, G., and others. (2007). *Robot assistance in a playful environment*. *Proceedings IEEE – International Conference on Robotics and Animation*. Article 4209529.
- Keith D.V. & Whitaker C.A. (2007), *Play therapy: A paradigm for work with families*, *Journal of marital and family therapy*, Volume 7, Issue 3
- Kempe A. (1996), *Drama education and special needs*, *Stanley thornes (publishers)*, p.1
- Kliphuis M. (1975), *Creative process therapy in Psychotherapy*, vol.2(3-4) 283-5
- Korat, O. Bahar, E., & Snapir, M. (2003). *Socio-Dramatic play as opportunity for literacy development: The teachers' role*. *The Reading Teacher*, 56, 386-393.
- Kourkoutas E. (2007), *Approches psychodynamique et ecosystemiques: interventions aupres des enfants a de troubles de conuite*. In FFPP(ED.), *Psychologie & psychopathologie de l'enfant*, Paris: Dunod
- Kramer E. (1971), *Arts as therapy with children*, New York: Schoken
- Lafforgue P. (1984), *Apropos d'atelier de jeu psychodramatique avec les enfants psychotiques et autistes ages de 2 a 10 ans*, *Infantile psychiatrique*, vol 50, 5-14
- Levine, Susan C., Ratliff, Kristin R., Huttenlocher, Janellen, and Cannon, Joanna. (2011). *Early puzzle play: A predictor of preschoolers' spatial transformation skill*. *Developmental Psychology*, Oct 31.
- Lillard, A. S., and Else-Quest, N. (2006). *The early years: Evaluating Montessori education*. *Science*, 311, 1893-1894.
- Litt, C. J. (1986). *Theories of transitional object attachment: An overview*. *International Journal of Behavioural Development*, 9, 383-399.
- Lloyd, B., & Howe, N. (2003). *Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children*. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 22-41
- Luke M. (2008). *Supervision: Models, principles, and process issues*. In A. A. Drewes & J. A. Mullen (Eds.), *Supervision can be playful: Techniques for child and play therapist supervisors* (pp. 7–25). New York, NY: Jason Aronson.
- Lyytinen, P., and others. (1999). *The development and predictive relations of play and language across the second year*. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 177-86.

- Mar. Bekoff, M., and Allen, C. (2005). *Animal play and the evolution of morality: An ethological approach*. *Topoi*, 24, 125- 135.
- Matuszak P. (2007). <http://www.partnershipforlearning.org>
- Mason H. & McCall S., (2011), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης : η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (μτφρ.Λαζαράτου Α.)Πεδίο,Αθήνα
- Morrissey, Anne-Marie, and Brown, P. Margaret. (2009). *Mother and toddler activity in the Zone of Proximal Development for pretend play as a predictor of higher child IQ*. *Gifted Child Quarterly*, 53, 106-120.
- Mos, L. P., and Boodt, C. P. (1991). *Friendship and play: An evolutionarydevelopmental view*. *Theory and Psychology*, 1, 132-144.
- Moyer, K. E., and Gilmore, B. H. (1955). *Attention spans of children for experimentally designed toys*. *Journal of Genetic Psychology*, 38, 6-7.
- NCCA. (2009). *AISTEAR: The early childhood curriculum framework – Guidelines for good practice*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. Retrieved 1 March 2013 from www.ncca.ie
- Newman, L. S. (1990). *Intentional and unintentional memory in young children: Remembering vs. playing*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 243-258.
- Nilson, M. & Ferholt, B.(2014), *Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's "creative pedagogy of play" in U. S. kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools*, *PERSPECTIVA*, 3(32),919-950
- North American Riding for the Handicapped Association – NARHA (2016)
- Oades-Sese, Geraldine V., Esquivel, Giselle B., Kaliski, Pamela K., and Maniatis, Lisette. (2011). *A longitudinal study of the social and academic competence of economically disadvantaged bilingual preschool children*. *Developmental Psychology*, 47, 747-764.
- O'Connor, Chloe, and Stagnitti, Karen. (2011). *Play, behaviour, language and social skills: The comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting*. *Research in Developmental Disabilities*, 32,1205-1211.
- OFSTED(1992),*Framework for the inspection of schools*,London,OFSTED
- Owens-Johnson & Hamill,(2002),Community –based instruction.In L.Hamill&C. Everington,*Teaching students with moderate to severe disabilities: An applied approach for inclusive environments* (pp.347-378)Upper saddle river .NJ:Merrill/Prentice Hall
- Oxford University Press. Garvey, Catherine. (1990). *Play*. Cambridge MA: Harvard University Press. Giannopulu, Irini, and Pradel, Gilbert. (2010). *Multimodal interactions in free game play of children with autism and a mobile toy robot*. *NeuroRehabilitation*, 27, 305-311. 40
- Oxford University Press. Goldstein, J., and others. (1997). *Video games and the elderly*. *Social Behavior and Personality*, 25, 345-352.
- Oxford University Press. Holland, Penny. (2003). *We Don't Play with Guns Here. War, Weapon and Superhero Play in the Early Years*. McGraw-Hill.

- Howard-Jones P. A., and others. (2002). The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. *Early Child Development and Care*, 172, 323-328.
- Oxford University Press. Kronreif, G., and others. (2007). *Robot assistance in a playful environment*. Proceedings IEEE – International Conference on Robotics and Animation. Article 4209529.
 - Kontos, S. (1999). *Preschool teachers' talk, role, and activity settings during free play*. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.
 - Panksepp, Jaak. (2007). *Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain?* *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 57–66.
 - Panksepp, J., Burgdorf, J., Turner, C., and N. Gordon. (2003). *Modeling ADHD type arousal with unilateral frontal cortex damage in rats and beneficial effects of play therapy*. *Brain and Cognition*, 52, 97-105.
 - Parten, M. (1932). *Social participation among preschool children*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136–147.
 - Pasterski, V. L., and others. (2005). *Prenatal hormones versus postnatal socialization by parents as determinants of male-typical toy play in girls with congenital adrenal hyperplasia*. *Child Development* 76:264-278.
 - Peter M. (1995), *Making drama Special*, London, David Falton Publishers p.5
 - Pellegrini, A. D. (1991). *A longitudinal study of popular and rejected children's rough-and-tumble play*. *Early Education and Development*, 2(3), 205-213.
 - Pellegrini, A. D. (2005). *Recess: Its Role in Education and Development*. *Erlbaum / Taylor and Francis*. Pellegrini, A. D., and Bjorklund, D. F. (1997). The role of recess in children's cognitive performance. *Educational Psychologist*, 31, 181-187.
 - Pellegrini, A. D., Dupuis, D., and Smith, P. K. (2007). *Play in evolution and development*. *Developmental Review*, 27, 261-276.
 - Pellis, S., and Pellis, V. (2010). *The playful brain*. Oneworld. 41 Piaget, Jean. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. NY: Norton. Play England. (2011). *A World without Play: A Literature Review*.
 - Pfeffer W. (1986), *Leibhaftes Lernen bei geistig Behinderten*. *Στο:Ζτ. Geistige Behinderung*, 25. Jg2/, 94-104
 - Play. Penguin. Bruner, J. S. (1972). *The nature and uses of immaturity*. *American Psychologist*, 27, 687-708.
 - Plowman, L., Stephen, C., and McPake, J. (2010). *Growing Up with Technology: Young Children Learning in a Digital World*. London: Routledge
 - Power, Thomas G. (2000). *Play and Exploration in Children and Animals*. Lawrence Erlbaum Assoc.
 - Rakoczy, Hannes. (2008). *Taking fiction seriously: Young children understand the normative structure of joint pretence games*. *Developmental Psychology*, 44, 1195-1201.

- Polman, H., De Castro, B. O., & van Aken, M. A. (2008). *Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behavior*. *Aggressive behavior*, 34(3), 256-264.
- Pyle N.S.,(1988), *The relationship of parent involvement on Head Start to family characteristics, parent behaviors and attitudes, and preschool inventory scores*. Dissertation Abstracts International,49
- Raffaele L.M., & Knoff, H., (1999), *Improving Home-School Collaboration with Disadvantaged Families: Organizational Principles, Perspectives and Approaches*, *School psychology Review*,28(30),448-466
- Rakoczy, Hannes. (2008). *Taking fiction seriously: Young children understand the normative structure of joint pretence games*. *Developmental Psychology*, 44, 1195-1201.
- Ray D. (2004). *Supervision of basic and advanced skills in play therapy*. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, & Research*, 32, 28–41
- Reissland, Nadja, Shepherd, John, and Herrera, Eisquel. (2005). *Teasing play in infancy: Comparing mothers with and without self-reported depressed mood during play with their babies*. *European Journal of Developmental Psychology*, 2, 271-283.
- Rheinold, Harriet, and Cook, K. V. (1975). *The contents of boys' and girls' rooms as an index of parents' behaviour*. *Child Development*, 46, 459-463.
- Rhemtulla, Mijke, and Hall, D. Geoffrey. (2009). *Monkey business: Children's use of character identity to infer shared properties*. *Cognition*, Vol 113, 167-176.
- Riesser S. & Airey L. (1993). *Will My Fossil Float?* *Science and Children*,31(2), 4243.
- Roopnarine, J. L., Johnson, J. E., & Hooper, F. H. (Eds.). (1994). *Children's play in diverse cultures*. SUNY Press.
- Rosenzweig, M., and Bennett, E. L. (1976). *Enriched environments: Facts, factors, and fantasies*. In L. Petrinovich and J. L. McGaugh (Eds.), *Knowing, Thinking and Believing*. New York: Plenum.
- Roskos, Kathleen A., and Christie, James F. (2007). *Play and Literacy in Early Childhood*. Routledge.
- Rubin K.H., Fein G.G., & Vandenberg B.(1983). *Play*. In E.M. Hetherington(Ed.),*Handbook of child psychology:Socialization, personality, and social development*. New York:Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., &Laursen, B. (Eds.). (2011). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. GuilfordPress
- Rydland, Veslemoy. (2009). 'Whow— when I was going to pretend drinking it tasted coke for real!' *Second-language learners' out-of-frame talk in peer pretend play: A developmental study from preschool to first grade*. *European Journal of Developmental Psychology* 6, 190-222.
- Sarris D.&Wallet D.(2002), *Dysfonctionnement de la lecture-écriture et des troubles instrumentaux,Reéducation metacognitive via des ateliers d'expression,de peinture ,de psychomotricite et du conte*.Επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού τμ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.Τόμος Β΄,81-95

- Sanderson, K. & Preedy, P., (2016), *Supporting Parents of Preschool Children to Develop Strategies for Schema-Based Play Activities to Enhance Attachment and Well-being: A Preliminary Study in the United Arab Emirates*, FIRE: Forum for international research in education, 3(2), 25-40
- Schmidt, Marie Evans, Pempek, Tiffany A., and Kirkorian, Heather L. (2008). *The effects of background television on the toy play behaviour of very young children*. Child Development, 79, 1137–1151.
- Schulz, Laura E, and Bonawitz, Elizabeth Baraff (2007). *Serious fun: Preschoolers engage in more exploratory play when evidence is confounded*. Developmental Psychology, 43, 1045-1050.
- Schulz, Laura E., Standing, Holly R., and Bonawitz, Elizabeth B. (2008). *Word, thought, and deed: The role of object categories in children's inductive inferences and exploratory play*. Developmental Psychology, 44, 1266-1276.
- Shelov P.S. (2013), Ο πρώτος χρόνος του μωρού σας, (μτφρ.Κουγιάνος Κ.), BROKEN HILL PUBLISHERS LTD
- Shin, E., & Spodek, B. (1991, April). *The relationship between children's play patterns and types of teacher intervention*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- Shohet, Cilly, and Klein, Pnina S. (2010). *Effects of variations in toy presentation on social behaviour of infants and toddlers in childcare*. Early Child Development and Care, 180, 823-834.
- Singer, Dorothy, Golinkoff, Roberta Michnick, and Hirsh-Pasek, Kathy. (2009). *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford University Press.
- Singer, Dorothy G., and Singer Jerome L. (1990). *The House of Make-Believe: Play and the Developing Imagination*. Cambridge MA: Harvard University Press. Singer, Jerome L., and Lythcott, M. (2002). *Fostering school achievement and creativity through sociodramatic play in the classroom*. Research in the Schools, 9, 43-52.
- Slade, Arietta. (1987). *A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period*. Child Development, 58, 367-375.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socioemotional, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial & Educational Publications.
- Smith, Peter K. (2010). *Children and Play*. Wiley-Blackwell. Stevens, Karen. (2009). *Imaginative play during childhood: Required for reaching full potential*. Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine, no. 186, 53-56
- Smith P.K, Takhvar M., Gore, N., & Vollstedt, R. (1986). *Play in young children: Problems of definition categorization and measurement*. In P.K. Smith (Ed.), *Children's play: Research developments and practical applications*. New York: Gordon & Breach Science
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. M. (1994). *Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys*. Journal of applied developmental psychology, 15(1), 13-32.

- Sutton-Smith, Brian. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Synodi, E. (2010). *Play in the kindergarten: the case of Norway, Sweden, New Zealand and Japan*. *International Journal of Early Years Education*, 18, 185-201.
- Tamis-LeMonda, Catherine S., Shannon, Jacqueline D., Cabrera, Natasha J., and Lamb, Michael E. (2004), *Fathers and mothers at play with their two and three year olds: Contributions to language and cognitive development*. *Child Development*, 75,1806–1820.
- *The Library of Greek Mythology*. (1997). Oxford: Oxford University Press
- Thomas G. (2000). *Play and Exploration in Children and Animals*. Lawrence Erlbaum Assoc.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 110-123.
- Trawick-Smith, J. (1994). *Interactions in the classroom: Facilitating play in the early years*. New York: Macmillan.
- Tsai, C. (2015). *Am I Interfering? Preschool Teacher Participation in Children Play*. *Universal Journal of Educational Research*. 3(12). 1028-1033
- Ungerer, J. A., and Sigman, M. (1986). *The relation of play and sensorimotor behaviour to language in the second year*. *Child Development*, 55, 1448-1455.
- Uren, N., and Stagnitti, K. (2009). *Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the ChildInitiated Pretend Play Assessment*. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56, 33-42.
- Valentino, Kristin, Cicchetti, Dante, Toth, Sheree L., and Rogosch, Fred A. (2011). *Mother–child play and maltreatment: A longitudinal analysis of emerging social behaviour from infancy to toddlerhood*. *Developmental Psychology*, 47, 1280- 1294.
- Vernadakis, N., Papastergiou, M., Zetou, E., & Antoniou, P. (2015). *The impact of an exergame-based intervention on children's fundamental motor skills*. *Computers & Education*, 83, 90-102.
- Violette K.& Wilmarth A. (2009). *Hippotherapy: A Therapeutic Treatment Strategy*.
- Vitale, Anne. (2011). *Children's play: a tool for public health interventions*. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6, (S2), 57-59.
- Vorkapic, S. & Katic, V. (2015). *How Students of Preschool Education Perceive Their Play Competences- An Analysis of their Involvement in Children's Play*. *CPPS Journal*. 1(5). 111-130
- Vygotsky L.S.(1966), «*Cenesis of the Higher Mental Functions*», στο A. Leontyev, A.Luria & A.Smirnoff(επιμ.), *Psychological research in the USSR*, том. 1, Moscow: Progress Publishers.

- Vygotsky L.S. (1966) *Development of Higher Mental Functions*. (Original 1931) In: Leontiev, A.N. & Luria, A.R. & Smirnov, A. (Eds.) *Psychological Research in the USSR*.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in society: development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wang Sam, and Aamodt, Sandra. (2008). *Welcome to Your Brain*. Bloomsbury.
- Welsch, J. G. (2008). *Playing within and beyond the story: Encouraging book-related pretend play*. *Reading Teacher*, 62, 138-150.
- Ward D. (1989), *The arts and special needs*, in Ross N. (ed), *The claims of feeling*, London, Falmer Press, p.5. *Ways of Understanding and Education*. London: Heinemann, 1986.
- Ward, M. R. (2017). *Cutting class to play video games*. *Information Economics and Policy*.
- Wersacker V.V. (1968), *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. Stuttgart
- Wiertsema H., (2009), *100 Παιχνίδια με κίνηση*, (μτφρ. Τόμπλερ Μ.), Orpheus, Αθήνα
- Winnicott D.W., (1974), *Playing and reality*, London: Tavistock
- Winnicott D. (1975), *Object-presenting*. In *De la pediatre a la psychanalyse*. Paris: Payot
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Routledge.
- World Health Organization (2002). *Physical activity: how much is needed*. Washington DC: Physical activity - World Health Organization.
- Wyman, E., Rakoczy, H. and Tomasello, M. (2009), *Young children understand multiple pretend identities in their object play*. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 385–404.
- Yalom I.D. (1975), *The theory and practice of group psychotherapy*. New York, Basic Books
- Zabelina, Darya L., and Robinson, Michael D. (2010). *Child's play: Facilitating the originality of creative output by a priming manipulation*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4, 57-65.
- Zammuner, V. L. (1987). *Children's sex-role stereotypes: A cross-cultural analysis*. In P. Shaver and C. Hendrick (Eds.), *Review of Personality and Social Psychology*. Vol. 7. Newbury Park CA: Sage.
- Zigmund N. (2007), *Delivering special education is a two person job: A call for unconventional thinking*. In J.B Crockett, Gerbert M.M & Kandrum T., (eds), *Radical reform of special education: essays in honor of James M. Kauffman*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Zimmer R., (2007), *Εγχειρίδιο ψυχοκινητικής, θεωρία και πράξη της ψυχοκινητικής παρέμβασης* (επιστ. επιμέλεια: Καμπάς Α.), Διατριβή. Αθήνα: Εκδ. Αθλότυπο