

ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΤΜΗΜΑ: ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: ΠΑΙΔΙ- ΠΑΙΧΝΙΔΙ- ΚΙΝΗΣΗ



Σπουδάστριες: Ευαγγελία Μάγγου
Ελένη Λεοντάρη

Εισηγητής: Δημήτριος Γείτονας

Ιωάννινα, 2017

Περιεχόμενα

Λίστα Πινάκων και Εικόνων	iv
Περίληψη.....	1
Abstract	3
Εισαγωγή	5
Κεφάλαιο 1 ^ο : Το παιχνίδι	8
1.1: Ορισμός παιχνιδιού και χαρακτηριστικά του	8
1.2: Ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού από την προϊστορική έως τη σύγχρονη εποχή... ..	11
Κεφάλαιο 2 ^ο : Θεωρίες εξέλιξης και στόχοι του παιχνιδιού	16
2.1: Σκοπός παιχνιδιού	16
2.2: Αξία παιχνιδιού	19
2.3: Θεωρίες παιχνιδιού.....	23
2.3.1: Θεωρία «έξαρσης του εγώ» και επιτυχίας	25
2.3.2: Θεωρία «βιολογικής λειτουργίας»	25
2.3.3: Θεωρία «πλεονάζουσας ενέργειας».....	26
2.3.4: Θεωρία του «αταβισμού».....	27
2.3.5: Θεωρία «προπαρασκευαστικής εξάσκησης»	27
2.3.6: Θεωρία «ανακούφισης» ή «αναψυχής».....	28
2.3.7: Θεωρία «κάθαρσης».....	28
2.3.8: Άλλες σύγχρονες θεωρίες	29
2.3.8α: Η θεωρία Piaget	29
2.3.8β: Η θεωρία Bruner	30
2.3.8γ: Η θεωρία Vygotsky	30
Κεφάλαιο 3 ^ο : Είδη και κατηγορίες παιχνιδιού.....	33
3.1: Είδη παιχνιδιού	33
3.1.1: Φανταστικό και συμβολικό παιχνίδι.....	34
3.1.2: Πνευματικό παιχνίδι	35

3.1.3: Παιχνίδι προσοχής	36
3.1.4: Μουσικό παιχνίδι.....	37
3.1.5: Παιχνίδι μνήμης	37
3.1.6: Παιχνίδι μίμησης και θεάτρου	38
3.1.7: Παιχνίδι ενστίκτου	40
3.1.8: Φυσικό παιχνίδι	41
3.1.9: Παιχνίδι άσκησης	43
3.1.10: Παιχνίδι ταχύτητας.....	44
3.1.11: Παιχνίδι ισορροπίας.....	45
3.1.12: Παιχνίδι δύναμης	45
3.1.13: Παιχνίδι επιδεξιότητας/ ευκινησίας	46
3.2: Κατηγορίες παιχνιδιών.....	47
3.2.1: Ατομικό παιχνίδι.....	47
3.2.2: Κατευθυνόμενο παιχνίδι.....	47
3.2.3: Αυθόρμητο παιχνίδι.....	48
3.2.4: Ομαδικό παιχνίδι.....	49
3.2.5: Παράλληλο παιχνίδι.....	50
Κεφάλαιο 4 ^ο : Εξέλιξη παιχνιδιού και στάδια ανάπτυξης του παιδιού	51
4.1: Παιχνίδια ανάλογα με την ηλικία	51
4.1.1: Παιχνίδι για παιδί έως ενός έτους	51
4.1.2: Παιχνίδι για παιδί από ενός έως δύο ετών.....	53
4.1.3: Παιχνίδι για παιδί από δύο έως πέντε ετών.....	53
Κεφάλαιο 5 ^ο : Ανάπτυξη του παιδιού μέσα από το παιχνίδι.....	54
5.1: Παιχνίδι και μάθηση	54
5.2: Παιχνίδι και κινητική ανάπτυξη	57
5.2.1: Ανάπτυξη αδρής κινητικότητας.....	58
5.2.2: Ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας.....	59

5.3: Παιχνιδοθεραπεία.....	63
5.3.1: Στόχοι.....	65
Κεφάλαιο 6ο: Παιχνίδι για παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες.....	68
6.1: Ειδική εκπαίδευση	68
6.2: Αναπηρίες και επιλογή παιχνιδιών	75
6.3: Παιχνίδια ειδικής φυσικής αγωγής και ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων - στόχοι των παιχνιδιών αυτών.....	84
6.4: Το παιχνίδι ως μέσο διάγνωσης και θεραπείας	88
6.5: Παιχνίδι και αυτισμός	94
Συμπεράσματα	97
Βιβλιογραφία.....	99

Λίστα Πινάκων και Εικόνων

Εικόνα 1: Αίθουσα παιχνιδοθεραπείας	64
Εικόνα 2: Καταλληλότητα των μέσων/ μεθόδων για παιδιά προσχολικής ηλικίας	64
Πίνακας 1: Αναπτυξιακά στάδια του παιχνιδιού σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και σε παιδιά με αυτισμό (Schopler/ Mesibon, 1998,σ.224).....	94

Περίληψη

Το παιδί και το παιχνίδι είναι το βασικό θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Το θέμα αυτό, δεν απασχόλησε μόνο τον επιστημονικό κόσμο όπως π.χ. παιδοψυχολογία, κοινωνιολογία, εργοθεραπεία, ανθρωπολογία, βιομηχανίες κατασκευής παιχνιδιών, βρεφονηπιοκομία και άλλες αμέτρητες ειδικότητες που ασχολούνται με το παιδί ως βασική και κυρίαρχη έννοια, αλλά και τους απλούς ανθρώπους που δημιουργήσαν οικογένεια και ασχολήθηκαν με το «μεγάλωμα» των παιδιών, έτσι ώστε να τους προσφέρουν διασκέδαση και εκπαίδευση.

Στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύονται έννοιες όπως το τι είναι το παιχνίδι, τα είδη των παιχνιδιών και τα χαρακτηριστικά τους, καθώς επίσης γίνεται και μια ιστορική αναδρομή, αναζητώντας τις παλαιότερες μορφές που είχε αυτό στα διάφορα μέρη του κόσμου και κυρίως στον ελλαδικό χώρο. Είδη ύπαρξης παιχνιδιών υπάρχουν από τα προϊστορικά χρόνια, γεγονός που είναι αξιοθαύμαστο και κρίθηκε απαραίτητο να αναφερθεί στην εργασία αυτή.

Στο επόμενο κεφάλαιο, το κεφάλαιο 2, αναλύονται τα είδη των παιχνιδιών και ο ξεχωριστός ρόλος του κάθε είδους για το παιδί και την υγιή ψύχω-σωματικό-κοινωνική του ανάπτυξη. Φαίνεται πως το κάθε ένα είδος παιχνιδιού, μπορεί να επικρατεί κυρίως σε κάθε ένα ξεχωριστό ηλικιακό στάδιο από το οποίο περνάει το παιδί και σχετίζεται με την ανάπτυξή του. Τέλος, αναλύονται οι κατηγορίες των παιχνιδιών και αναφέρονται τα οφέλη που προσφέρουν στο παιδί.

Στο κεφάλαιο 3, εκτός από τις θεωρίες των παιχνιδιών που έχουν αναπτυχθεί από ειδικούς επιστήμονες ανά τα χρόνια, αναφέρονται και δύο ακόμη πολύ σημαντικά στοιχεία που σχετίζονται με τα παιχνίδια και αυτά είναι η αξία που έχει αυτό και ο σκοπός που επιτυγχάνει ή μπορεί να επιτύχει, ειδικά στις περιπτώσεις που υπάρχει μεθοδικότητα και άρτια εκτέλεση αυτών.

Στο 4^ο κεφάλαιο, γίνεται μια πιο εκτεταμένη αναφορά στα είδη των παιχνιδιών που μπορούν να ευχαριστήσουν και να προσφέρουν γνώσεις και δεξιότητες ανάλογα με την ηλικία που έχει το παιδί. Μέσα από αυτό το κεφάλαιο, προκύπτει πως η εξέλιξη που έχει αυτό στην σύγχρονη εποχή, δεν σταματάει τους ειδικούς που ασχολούνται με την ανάλυση των παιχνιδιών, να ασχολούνται συνεχώς και να φέρνουν καινούργια δεδομένα από τον επιστημονικό κόσμο στην καθημερινότητα των ανθρώπων μέσα από μελέτες και έρευνες, βοηθώντας στην

ομαλή εξέλιξη της ψυχοσύνθεσης των παιδιών μέσα από ένα εργονομικό είδος εκπαίδευσης μέσα από τα παιχνίδια.

Στο κεφάλαιο 5, αναλύεται η ανάπτυξη που επιτυγχάνεται στο παιδί μέσα από το παιχνίδι είτε αυτή είναι πνευματική είτε σωματική. Καθορίζεται επιπρόσθετα η έννοια της «παιχνιδοθεραπείας» και τα οφέλη της, ενώ στο 6^ο κεφάλαιο, γίνεται μια αναφορά στις περιπτώσεις των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες και το πώς το παιχνίδι βοηθάει την ειδική εκπαίδευσή τους. Οι βασικές αρχές των παιχνιδιών σχετίζονται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών και στο κεφάλαιο αυτό, αναφέρονται οι αντιστοιχίες των παιχνιδιών με περιπτώσεις όπου αυτό είναι απαραίτητο.

Μέσα από την μεγάλη βιβλιογραφική ανασκόπηση, φαίνεται πως το θέμα του παιχνιδιού και των οφελών του έχει απασχολήσει τους ανθρώπους από τα αρχαία χρόνια και συνεχίζει να αναλύεται και να μελετάται ακόμη και στην σύγχρονη εποχή. Η σπουδαιότητά του φαίνεται άλλωστε, μέσα από την πράξη και μέσα από τις καθημερινές «νίκες» που κατακτούν τα παιδιά στον δικό τους «αγαπημένο» κόσμο που είναι και ο κόσμος του παιχνιδιού.

Abstract

Children and playtime is the main topic that this work deals with. This issue has not only concerned scientific world and more specific departures such as children's psychology, sociology, occupational therapy, anthropology, toy industry, nurseries and other innumerable specialties which are dealing mainly with children as a dominant concept, but it also has interest simple people who created a family and engaged in the "raising" of children, offering entertainment and education to them.

In the first chapter, concepts such as "definition of playing", "types of games" and "game features", are being analyzed, as well as there is a historical retrospective, from which a search of playing origins is extracted, with references to the oldest forms of playing from all over the world, focusing especially in the Greek area. Several types of toys seem to have been existed since prehistoric times, a fact that is quite remarkable and it has been considered as a necessity to be mentioned to this work.

In Chapter 2, besides from play theories that have been developed by scientists over the years, there is a reference for two more also important elements related to play ways, that is the value and the purpose games can achieve, especially in cases where there is methodical and good execution.

In the next Chapter, several types of plays and games are being analyzed, as well as the distinctive role of each one kind for the child and its healthy psychobodily-social development. It seems like each play type can predominantly prevail in a different age stage from which the child passes and is related to its development. Finally, all the categories of games are being analyzed and there is also a reference to the benefits they offer to a child.

In Chapter 4, there is one more extensive reference to the types of games that can be enjoyed and provide knowledge and skills depending on the age of the child. Throughout this chapter, it turns out that the evolution that this has in modern times does not stop the experts who are dealing with the analysis of rightful plays, to constantly deal with this given, so as to bring new data from the scientific world earned through studies and researches, to the daily routine of people who has children,

helping to smooth the development of child psychology through an ergonomic form of play through games.

In Chapter 5, there are references to the development that is achieved on account of the child and occurred throughout play, whether they are mental or physical. In addition, the notion of "play therapy" and its benefits are defined, while in Chapter 6 a reference is made to the cases of children with special needs and how time play and several kinds of games can help their special education. Basic principles of playing generally connect to the development of children's abilities and in this chapter the matches between playing are reported wherever they are necessary.

Through a great bibliographic review, it seems that the topic of the benefits of "play time" and the "kinds of games" as well as its benefits has occupied people since ancient times and continues to trigger scientists even more in modern times too. It's importance can be previewed, through a practical approach on the subject as well as from the perspective of everyday "victories" that children conquer in their own "beloved" world, which is the world of "playing".

Εισαγωγή

Η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από αμέτρητες ώρες παιχνιδιού. Τα παιδιά, σε όλα τα μέρη της γης απασχολούνται με διάφορα είδη παιχνιδιού και για τα ίδια το παιχνίδι αποτελεί ένα είδος «καθρέπτη» της ζωής τους. Η ιστορική αναδρομή της τόσο δημοφιλούς πράξης στην οποία επιδίδονται καθημερινά τα παιδιά κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της ημέρας, έχει ρίζες στα βάθη των αιώνων. Η αιτία για την οποία άντεξε στο χρόνο, φαίνεται να είναι η αυθόρμητη και ξεχωριστή φύση του.

Έχει αποδειχθεί και στην πράξη, πως οι δραστηριότητες που αφορούν το παιχνίδι, αποτελούν ένδειξη για την ψυχική υγεία του παιδιού ενώ παράλληλα το βοηθάνε να αναπτυχθεί, αφού μέσα από αυτό, το παιδί καταφέρνει να αναπτύξει τη σκέψη του, να οξύνει την κριτική του ικανότητα, ενώ συγχρόνως εξερευνά και επεξεργάζεται τα εξωτερικά ερεθίσματα και τον τρόπο που λειτουργεί ο «κόσμος» γύρω του. Συνειδητοποιεί τις δυσκολίες και τις προκλήσεις, ενώ την ίδια στιγμή μαθαίνει να αξιολογεί τις διαβαθμίσεις αυτών, ζώντας παράλληλα στους φανταστικούς κόσμους που επιθυμεί προστατεύοντας τους «πολύτιμους θησαυρούς» του που είναι οι γνώσεις που καταφέρνει να κατακτήσει και να «οικειοποιηθεί» (Sarachoetal., 1998).

Μέσα από τη πράξη του παιχνιδιού, ένα παιδί μπορεί να αποκτήσει την αίσθηση του σώματός του, του χώρου όπου κινείται, να διευρύνει τις αντιληπτικές του ικανότητες, να επιβληθεί των πράξεών του, να δαμάσει τα συναισθήματά του και άλλα διάφορα τα οποία κρίνονται απαραίτητα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του που θα ενισχύσουν την ποιότητα της ζωής του αργότερα στην ενήλικη ζωή του. Το παιχνίδι ενισχύει επιπλέον την ανάπτυξη της καλαισθησίας του, κάτι που υποβοηθάει το παιδί στο να κατανοήσει καλύτερα το κοινωνικό, το φυσικό και τον πνευματικό κόσμο όπου ζει και εκφράζεται.

Είναι λοιπόν υψίστης σημασίας η σημασία που έχει το παιχνίδι ως προς την προαγωγή μιας υγιούς πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης ενός παιδιού. Το παιχνίδι δεν είναι «απαγορευτικό» για καμία κατηγορία παιδιών, μια και υπάρχουν άπειρα είδη παιχνιδιών και τα οφέλη τους ανήκουν σε μια μεγάλη γκάμα θετικών πάντα στοιχείων που μπορεί να αποκομίσει ένα παιδί.

Ακόμη και στις περιπτώσεις των παιδιών που ζουν υπό συνθήκες φτώχειας το παιχνίδι παρουσιάζεται ως απαραίτητο στοιχείο της γαλούχησης του, ενώ η δυνατότητα να το απολαμβάνουν εξακολουθεί να υπάρχει μια και αρκετά είδη παιχνιδιών δεν απαιτούν υλικά αντικείμενα. Το ίδιο ισχύει και στις περιπτώσεις των παιδιών που παρουσιάζουν κάποια ειδική ικανότητα ή έχουν κάποιου είδους αναπηρία. Από τα αρχαία ακόμη χρόνια, μέχρι και την σύγχρονη εποχή, υπήρξαν και υπάρχουν είδη παιχνιδιών που είναι κατάλληλα για «όλα τα παιδιά του κόσμου» (Miller, 2010).

Κρίνεται ως απαραίτητο λοιπόν στοιχείο το παιχνίδι και σχετίζεται άμεσα με την συναισθηματική, την κοινωνική, την σωματική και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών καθώς επίσης και για την ευεξία τους. Η συσχέτιση όλων αυτών των στοιχείων μεταξύ τους αλλά και με την ψυχοσύνθεση των παιδιών, διακρίνεται κίολας από τα πρώτα παιδικά τους χρόνια.

Το παιχνίδι αποτελεί ένα φυσικό εργαλείο, με του οποίου την χρήση ένα παιδί μπορεί να βοηθηθεί ώστε να καταφέρει να αναπτύξει διάφορα στοιχεία της προσωπικότητάς του όπως είναι η συνεργατικότητα, η ανταπόκριση και η ανθεκτικότητα στις διάφορες προκλήσεις, η συναίσθηση, η διαπραγμάτευση και διάφορα άλλα στοιχεία, ενώ την ίδια στιγμή καταφέρνουν να εκφράσουν τα δημιουργικά τους στοιχεία και τις ιδέες τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι γονείς αποκτούν τον απαραίτητο χρόνο έτσι ώστε να προσεγγίσουν σε ουσιαστικό επίπεδο το παιδί τους και να μπορέσουν να δεθούν ακόμη περισσότερο, γνωρίζοντας τους καλύτερα παρατηρώντας τον κόσμο μέσα από την παιδική, δική τους οπτική πλευρά (Machado, 2010).

Οι παιδίατροι και οι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης και όλοι οι ειδικοί που ασχολούνται με την ευεξία των παιδιών, έχουν αναγνωρίσει τη μεγάλη σημασία καθώς και τα μακροπρόθεσμα οφέλη που προκύπτουν από το παιχνίδι. Οι συνεχόμενες μελέτες επάνω στην εξελικτική πορεία του παιχνιδιού με το πέρασμα των χρόνων από τους ειδικούς ερευνητές, συνεχίζουν να «αποκαλύπτουν» τους τρόπους εκείνους που ενσωματώνοντας τους στην δημιουργία νέων παιχνιδιών μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν ακόμη πιο πολύ τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους ικανότητες.

Δυστυχώς αρκετές οικογένειες δεν υιοθετούν το παιχνίδι σαν βασική διαδικασία της οικογενειακής τους ρουτίνας, αλλά αφήνουν τα παιδιά να παίζουν σε ανεξέλεγκτο βαθμό, χωρίς έλεγχο της ποιότητας του παιχνιδιού τους. Ιδιαίτερα στην σύγχρονη εποχή, τα παιδιά ασχολούνται πλέον με είδη παιχνιδιών και αυτό γίνεται χωρίς την επίβλεψη των κηδεμόνων τους με αποτέλεσμα να μην είναι τόσο ωφέλιμο τελικά το παιχνίδι για τα ίδια.

Ορισμένα παιδιά εξακολουθούν να παίζουν σε γειτονιές ελεύθερα, κάτι που είναι μεν πολύ ωφέλιμο για τα ίδια, αλλά στη σημερινή μορφή της κοινωνίας έτσι όπως έχει διαμορφωθεί, σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχει βία και επικρατούν τα παιχνίδια εξουσίας. Παρ' όλα αυτά, τα σύγχρονα σχολικά συστήματα έχουν δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην ανεύρεση τρόπων αντιμετώπισης και καταστολής της βίας αυτής, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να απολαύσουν τα πλεονεκτήματα που μπορούν να προσφερθούν μέσα από ένα υγιές παιχνίδι και τα περιβάλλοντα που αυτά διαδραματίζονται. Έτσι, ενισχύεται σε ουσιαστικό βαθμό η συναισθηματική και κοινωνική μάθηση, ακόμα και μέσα από τρόπους διδασκαλίας των επιπτώσεων που γίνεται σε θεωρητικό πλαίσιο (Azar, 2002).

Ανεξάρτητα από την οικονομική, πολιτική και κοινωνική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένα κράτος και κατά προέκταση μια οικογένεια, όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται πνευματικά και σωματικά και «ωριμάζουν» τα διάφορα ατομικά τους χαρακτηριστικά όπως είναι οι ηγετικές ικανότητες, οι ικανότητες υπακοής σε κανόνες και νόμους, οι επικοινωνιακές τους ικανότητες, οι γνωστικές τους λειτουργίες, οι ικανότητα για επίλυση προβλημάτων κ.ά. τα οποία θα βοηθήσουν στη υγιή ανάπτυξη ενός μελλοντικού «υγιούς ενήλικα».

Κεφάλαιο 1^ο: Το παιχνίδι

1.1: Ορισμός παιχνιδιού και χαρακτηριστικά του

Το παιχνίδι ως φιλοσοφία και ως πράξη, αποτελεί ένα αναπόσπαστο στοιχείο της πολιτιστικής κουλτούρας ενός λαού σε μια συγκεκριμένη εποχή. Μέσα από το παιδικό παιχνίδι, καθρεπτίζονται όλα εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν «πολιτισμό ενηλίκων» και αναδεικνύεται μέσα από αυτό, ο τρόπος με τον οποίο μεταφέρουν τους «κανόνες», τα ήθη και τα έθιμα στους μικρότερους ανθρώπους που αργότερα θα αποτελέσουν το μέλλον του λαού αυτού. Το έκαστο λοιπόν παιχνίδι, αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα στην «ανακεφαλαίωση» του αντίστοιχου πολιτισμού που το έχει καθιερώσει, θέτοντας μια κοινή πορεία για τα δύο αυτά στοιχεία (Super, 2008).

Το παιχνίδι αποτελεί ένα είδος «παγκόσμιας γλώσσας» των παιδιών. Με την χρήση του όρου «παιχνίδι» καλύπτεται η δραστηριότητα εκείνη που μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική, μπορεί να εμπεριέχει κυρίως σωματικές ασκήσεις ή να απαιτούνται περισσότερες πνευματικές διεργασίες, μπορεί να συμπεριλαμβάνει υλικά αντικείμενα ή να έχει ως βάση μόνο λεκτικές ασκήσεις ή μιμητικές σωματικές κινήσεις, μπορεί να σχετίζονται με καλλιτεχνικές δραστηριότητες ή με ασκήσεις γνώσεων κ.ά.

Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου ένα παιδί δεν διαθέτει τα κατάλληλα υλικά αντικείμενα έτσι ώστε να του παρέχεται ένα έτοιμο παιχνίδι για να ασχοληθεί με αυτό, μπορεί να δημιουργήσει κάτι με την φαντασία του και να ασχοληθεί με αυτό. Ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση, υπάρχει «παιχνίδι». Το παιχνίδι αποτελεί μια πράξη, ένα φαινόμενο. Όλες οι παραπάνω παιγνιώδης δραστηριότητες έχουν άμεση σύνδεση με την φυσική κατάσταση που βρίσκεται το παιδί που είναι συνήθως αυθόρμητη και αβίαστη και γίνεται με ψυχική συμμετοχή από μέρους του που είναι χαρούμενη. Άλλωστε είναι γνωστή η έκφραση τα «παιδικά χρόνια» έτσι ώστε να εκφραστεί η ανεμελιά και η ελευθερία.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω, αποτελεί και τον κανόνα για το τι είναι παιχνίδι. Παιχνίδι μπορεί να εννοηθεί η κάθε δραστηριότητα κατά την οποία συμμετέχει ένα παιδί ή ένας άνθρωπος με «παιδική διάθεση» και το βασικό

στοιχείο που χαρακτηρίζει την κατάσταση αυτή, αφορά την διασκέδαση και ψυχαγωγία (Αντωνιάδης, 1994).

Σύμφωνα με τον Meckley (2002), το παιχνίδι ως έννοια στοιχειοθετείται από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να εμπεριέχει και είναι τα εξής: να ξεκινάει και να κατευθύνεται από τα εσωτερικά κίνητρα των ίδιων των παιδιών, να αποτελεί επιλογή αυτών, να έχει νόημα στο μυαλό των παιδιών, να μπορούν να έχουν ενεργή συμμετοχή οι παίκτες του παιχνιδιού και τέλος να δημιουργεί ικανοποίηση και ευχαρίστηση στο παιδί (Meckley, 2002).

Το παιχνίδι ως πολύμορφο και σύνθετο φαινόμενο συμπεριλαμβάνει αρκετές και διαφορετικές πράξεις (Scales, et al., 1991). Αρκετοί επιστήμονες, παροspάθησαν να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες που να «καλύπτει» τη σημασία, την αξία και την φύση των παιχνιδιών, καθώς και τη θέση που πρέπει να έχει στη ζωή και την καθημερινότητα των παιδιών. Ορισμένες από αυτές τις ερμηνείες είναι και οι εξής:

- *«Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα, κατευθυνόμενη από το παιδί το «νόημα» της οποίας έχει σημασία για το ίδιο και όχι η κατάληξή της»* (Kostelnik, Soderman & Whiren, 1993).
- *«Το παιχνίδι είναι αυτή η συναρπαστική δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν υγιή παιδιά με ενθουσιασμό και ανεμελιά»* (Scales et al., 1991).
- *«Το παιχνίδι είναι ευχάριστο, διασκευαστικό. Ακόμα και όταν στην πραγματικότητα δεν παρουσιάζει σημάδια φαιδρότητας, εξακολουθεί να εκτιμάται θετικά από αυτόν που παίζει»* (Garvey, 1990).
- *«Το παιχνίδι είναι η δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά καλύπτουν όλες τις αναπτυξιακές τους ανάγκες»* (Maxim, 1989).
- *«Το παιχνίδι είναι η πραγματοποίηση της μάθησης μέσα από την πράξη»* (Feeney, Christensen, & Moravcil, 1996).

Βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού, είναι ότι δεν είναι απλά ευχάριστο για τα παιδιά, αλλά αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την μετέπειτα ανάπτυξη τους. Δύναται δηλαδή, να επιτευχθεί η ανάπτυξη των αισθήσεων του παιδιού μέσα από το παιχνίδι, η φαντασία του, οι γνώσεις του, η κοινωνικότητα του, η καλύτερη χρήση της γλώσσας που προέρχεται από την διαφοροποιημένη κάθε φορά αντιληπτική του

ικανότητα κ.ά. Έτσι, με την διεύρυνση της αντίληψης, το παιδί μπορεί να υπάρξει στην πραγματικότητα της καθημερινότητας της ζωής του, να έχει αυτογνωσία, έτσι ώστε να είναι ικανό για την δημιουργία και διατήρηση του πολιτισμού του (Garvey, 1990).

Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί μπορεί να βιώσει σε εικονική μορφή καταστάσεις που μπορεί να το τοποθετήσουν σε ρόλους και μέσα από αυτούς να προσδιορίσει το τρομακτικό και το άγνωστο. Το πλαίσιο άλλωστε μέσα στο οποία υπάρχει και αναπτύσσεται ένα παιχνίδι, είναι συνήθως προστατευμένο και οι προκλήσεις που δέχεται το παιδί κινούνται μέσα στα όρια της ασφάλειας. Έτσι, γνωρίζοντας πάντα πως το παιδί μπορεί να αποχωρήσει εάν δεν επιθυμεί να συμμετέχει κάποια στιγμή, κάτι που λειτουργεί σαν «δίχτυ ασφαλείας από πτώση», το παιδί μπορεί να προετοιμαστεί έτσι ώστε να ενσωματωθεί ομαλά στο μέλλον στην κοινωνία όπου ζει και αναπτύσσεται.

Δεν είναι μια αφηρημένη έννοια το παιχνίδι και οι στόχοι του είναι πάντα πολύ συγκεκριμένοι με ξεκάθαρα κίνητρα μερικά από τα οποία έχουν περιγραφεί και παραπάνω. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα σύστημα εκμάθησης και διδασκαλίας της ίδιας της ζωής για τα παιδιά και όλα αυτά έρχονται μέσα από την απόλαυση και τη ευχαρίστηση έτσι ώστε το παιδί που από τη φύση του «βαριέται» εύκολα, να μπορεί να μείνει συγκεντρωμένο σε αυτό (Russ et al., 2010).

Η αυθόρμητη φύση του, ενισχύει και τον εθελοντικό του χαρακτήρα. Μέσω της ενσυναίσθησης σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά μπορούν να διαισθανθούν την ευχαρίστηση που νιώθουν τα άλλα παιδιά, κάτι που «κεντρίζει» το ενδιαφέρον τους για εθελοντική συμμετοχή. Μαζί με την εθελοντική συμμετοχή που έχει επιλεγθεί με ελευθερία από το ίδιο το παιδί, έρχεται και η ικανοποίηση από την συναναστροφή με άλλα παιδιά. Τα μαθήματα ζωής που λαμβάνουν λοιπόν, είναι πολλαπλά και συνδυαστικά.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει πως υπάρχει άμεση σύνδεση της πράξης του παιχνιδιού με την εκμάθηση της γλώσσας, την δημιουργικότητα, την ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας, της εύρεσης λύσεων σε προβλήματα και την εφευρετικότητα, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κ.ά. (Saracho et al., 1998).

1.2: Ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού από την προϊστορική έως τη σύγχρονη εποχή

Το παιχνίδι υπήρχε ανέκαθεν σε κάθε μορφή κοινωνίας. Υπάρχουν ευρήματα που δείχνουν πως αιώνες πριν, ακόμα από τα πρωτόγονα χρόνια, οι άνθρωποι είχαν «εφεύρει» διάφορες μορφές παιχνιδιών, μερικά από τα οποία αποσκοπούσαν κυρίως στην διασκέδαση, μερικά στην εκπαίδευση, μερικά στην διδασκαλία κ.ά. Έτσι, εξελίχθηκαν και οι διάφορες μορφές των παιχνιδιών από τα αρχαία χρόνια στον Ελλαδικό χώρο, έως και την σύγχρονη εποχή όπου ορισμένα είδη με μερικές τροποποιήσεις εξακολουθούν να υπάρχουν και μάλιστα «φυλάσσονται» και «διαδίδονται» από γενιά σε γενιά σαν μια «μυστική συνταγή» της υγιούς ανάπτυξης των παιδιών.

Ανέκαθεν λοιπόν φαίνεται πως οι ψυχές των παιδιών, ψυχαγωγούνταν και εξακολουθούν να ψυχαγωγούνται μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιών. Σε ανασκαφές βρέθηκαν αρκετά είδη χειροποίητων παιχνιδιών με πιο απλές μορφές. Δημοφιλή φαίνεται πως ήταν τα παιχνίδια όπως π.χ. μπάλες, κουδουνίστρες, κούκλες, ζάρια και αυτοκινητάκια. Ξύλινα ή πήλινα παιχνίδια υπήρχαν επίσης σε εποχές όπου κυριαρχούσαν οι κατασκευές αντικειμένων που ήταν φτιαγμένα από τα παραπάνω υλικά. Ομοιώματα ζώων, ανθρώπων και διαφόρων άλλων αντικειμένων τα οποία ήταν φτιαγμένα από διάφορα υλικά, μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά ως μέσα σε παιχνίδια μίμησης και roleplay.

Σε διάφορα αγγεία που βρέθηκαν, υπάρχουν σκαλισμένες εικόνες όπου φαίνεται πως τα παιδιά ενασχολούνταν με τα αντικείμενα αυτά. Πρωτότυπες παραστάσεις σώζονται σε ανάγλυφα αντικείμενα που σώζονται μέχρι σήμερα και στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Αθήνας, όπου παρουσιάζονται αγόρια να αθλούνται χρησιμοποιώντας στο παιχνίδι τους αντικείμενα ίδια με αυτά του χόκεϊ (Κοντήρα, 2002).

Φαίνεται λοιπόν πως υπάρχει μια αντιστοιχία στα αρχαία παιχνίδια με τα σύγχρονα. Ορισμένα παιχνίδια που φτιάχνονταν από πιο σταθερά στο χρόνο υλικά, όπως π.χ. ο πηλός, μπορούσαν να έχουν και επένδυση με ύφασμα ή διάφορα κινητά μέλη. Είναι αρκετά τα παιχνίδια αυτού του είδους που έχουν ανακαλυφθεί, ενώ παιχνίδια για τα οποία υπάρχουν περιγραφές δεν κατάφεραν να ανακαλυφθούν λόγω

του ότι το υλικό διαβρωνόταν συνήθως με το πέρασμα των χρόνων όπως π.χ. συνέβαινε στην περίπτωση των ξύλινων παιχνιδιών

Φαίνεται πως το παιχνίδι είχε τεράστια παιδαγωγική αξία σε αρκετούς ακόμη αρχαίους πολιτισμούς. Για παράδειγμα, στην Αρχαία Αίγυπτο τα παιδιά απασχολούνταν με ποικίλα επιτραπέζια παιχνίδια, ενώ το είδος των παιχνιδιών αυτών, διαδραμάτισαν ένα αποδεικτικό των διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων που υπήρχαν στην τότε διαμορφωμένη Αιγυπτιακή κοινωνία. Σε πίνακες οι οποίοι ανακαλύφθηκαν στα μέρη εκείνα, αποκαλύπτονται ολοκληρωμένες εικόνες των ειδών των παιχνιδιών τα οποία χρησιμοποιούνταν στα αρχαία χρόνια. Ανάλογα με την εποχή, εμφανίζονται και τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά και αφορούν τον θεσμό των διαφόρων παιχνιδιών. Γενικότερα εμφανίζονται διαφόρων ειδών παιχνίδια με κοινά ορισμένα από τα χαρακτηριστικά τους σε διάφορες εποχές, όπως π.χ. στα Ομηρικά χρόνια, τα Ρωμαϊκά και τα βυζαντινά, την χρονική περίοδο του Μεσαίωνα και της Αναγέννησης, έως και την πιο σύγχρονη εποχή.

Με αυτόν τον τρόπο, τα αποτυπώματα των παιχνιδιών τα οποία έμειναν με το πέρασμα του χρόνου στην ιστορία της ανθρωπότητας, μοιάζει να είναι ίδια σε όλα τα μέρη του κόσμου, σε όλα εκείνα τα σημεία που εμφανίζονται διαφόρων ειδών πολιτισμοί και έζησαν άνθρωποι. Σε αρκετές περιπτώσεις βέβαια, μπορεί να διαφέρει ο τρόπος έκφρασης, ωστόσο το σημείο που εξακολουθεί να παραμένει σε γενικές γραμμές ίδιο είναι η αγάπη και ο ενθουσιασμός του παιδιού ως προς το παιχνίδι. (Pellegrini et al., 2007).

Οι αρχαιολόγοι και οι ανθρωπολόγοι βοήθανε με το έργο τους έτσι ώστε να αναλυθούν οι διάφορες μορφές που είχαν τα παιχνίδια στις παλαιότερες και πιο πρωτόγονες κοινωνίες. Βρέθηκαν αμέτρητα σημάδια από παιδικές ζωγραφιές ανά τον κόσμο, όπως επίσης και διάφορα εργαλεία ή ακόμη και τα ίδια τα παιχνίδια. Δεν φαίνεται να ήταν ιδιαίτερα οργανωμένο το παιχνίδι στις περισσότερες περιπτώσεις, ενώ η μορφή του ήταν περισσότερο συλλογική, κάτι που διασταυρώνεται και από το γεγονός ότι σε αρκετές τελετές και έθιμα η προϋπόθεση ήταν να υπάρχει ομαδική συμμετοχή. Ήταν αρκετά συνηθισμένο το φαινόμενο, τα γηραιότερα άτομα να ασχολούνται με την εκγύμναση των νεότερων παιδιών που γινόταν ακόμη και με την μορφή του παιχνιδιού, αλλά συνήθως αφορούσε πολεμικά παιχνίδια, π.χ. τόξο,

ακόντιο, λιθάρι κ.ά. Από την άλλη πλευρά τα κυρίως ατομικά παιχνίδια ήταν το τραγούδι και ο χορός, το κυνήγι, τα ομοιώματα- κούκλες κ.ά. (Pellegrini et al., 2007).

Στην περίπτωση της αρχαίας Ελλάδας, φαίνεται πως το παιχνίδι είχε ιδιαίτερη σημασία στην τότε διαμορφωμένη κοινωνία. Χρησιμοποιούνταν ως μέσο για διαπαιδαγώγηση αλλά και για απλή ψυχαγωγία. Αρκετά από τα παιχνίδια που είναι γνωστά στα αρχαία χρόνια, χρησιμοποιούνται και σήμερα και μάλιστα είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα π.χ. το γιο-γιο, οι κούκλες, η μπάλα, οι σβούρες, το κρυφτό, το κυνηγητό κ.ά.

Οι αρχαίοι Έλληνες κατενόησαν από εκείνα τα χρόνια το πόσο μεγάλη ήταν η αξία που υπήρχε κυρίως στα ομαδικά παιχνίδια, πιστεύοντας πως μέσα από αυτά, δύναται να τελειοποιηθεί ο άνθρωπος ως κοινωνικό όν. Έτσι, τα ενσωματώσανε στην αγωγή των νεαρών ατόμων και των παιδιών, θεωρώντας ότι είναι χρήσιμα ωστόσο και στους ενήλικες και τους μεγαλύτερους ανθρώπους.

Στην αρχαία Ελλάδα, έπαιζαν οι άνθρωποι παιχνίδια διαφόρων ειδών σε αυλές, σε στάδια και γήπεδα, στο δρόμο και σε διάφορα μέρη, ενώ έχουν διασωθεί πληροφορίες που σχετίζονται με την ύπαρξη κανόνων, τους οποίους έπρεπε να ακολουθούν πιστά. Μέσα από αυτό το μεγάλο αγαθό που ήταν το παιχνίδι, οι αρχαίοι πίστευαν πως το άτομο αναπτύσσει διάφορες αρετές όπως είναι η καλλιέργεια του πνεύματος, η συντροφικότητα, η κοινωνικότητα, ενώ συγχρόνως το άτομο γύμναζε το σώμα και παράλληλα δίδασκε τον σεβασμό αφού κυρίως τα νεότερα άτομα, μάθαιναν να «σέβονται» και να ακολουθούν πιστά τους νόμους του παιχνιδιού που ήταν οι κανόνες. Τα παιδιά αυτά, μεγαλώνοντας είχαν λοιπόν ήδη εξοικειωθεί με την έννοια του σεβασμού των νόμων της χώρας όπου ζούσαν.

Διάσημες φυσιογνωμίες της ανθρωπότητας, φιλόσοφοι και επιστήμονες, όπως π.χ. ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης, ο Ιπποκράτης κ.ά. τόνιζαν την αναγκαιότητα του να επιτρέπεται στα παιδιά, κυρίως έως την ηλικία των 6 ετών, να παίζουν και μάλιστα με τον τρόπο που επιθυμούσαν τα ίδια και τα παιχνίδια που ήθελαν αυτά. Το σημαντικό όμως σύμφωνα με τους παραπάνω, ήταν το να υπάρχει μια κατεύθυνση για να μπορεί το παιδί να προσανατολιστεί μελλοντικά σε κάποιο επάγγελμα (Αντωνιάδης, 1994)

Συγκεκριμένα, ο Αριστοτέλης έδινε συμβουλές στους γονείς και τους παιδαγωγούς για να δίνουν στα παιδιά να ασχολούνται με πρωτότυπα παιχνίδια, έτσι

ώστε μέσα από την αφοσίωσή τους σε αυτά να ενεργοποιούν την φαντασία τους περισσότερο.

Πολύ αργότερα, τα νεότερα χρόνια της ελληνικής κατοχής η κοινωνική εικόνα του κράτους ήταν γενικότερα δυσάρεστη. Υπήρχαν ελλείψεις σε σημαντικά είδη πρώτης ανάγκης και γενικότερα οι συνθήκες διαβίωσης ήταν δύσκολες. Ωστόσο, το παιχνίδι εξακολουθούσε να υφίσταται, βοηθώντας τα παιδιά να νιώθουν ανέμελα και ελεύθερα έστω για όσο κρατούσε αυτό. Επιπρόσθετα, εξαιτίας της σωματικής άσκησης, τα παιδιά διασφάλιζαν την καλή κατάσταση της υγείας τους, τονώνοντας επιπλέον την ψυχική τους διάθεση (Προκόβας, 2010).

Σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρεται μέσα από μαρτυρίες ότι εκείνη την εποχή, τα παιδιά μαζί με τους γονείς τους δημιουργούσαν δικά τους παιχνίδια χρησιμοποιώντας καθημερινά υλικά. Για παράδειγμα, κουτιά από κονσέρβες, κλαδιά από δέντρα, χαρτί, ύφασμα, σπάγκους, ακόμη και άδεια φυσίγγια από σφαίρες, ήταν τα υλικά που χρησιμοποιούνταν ευρύτατα, έτσι ώστε να κατασκευαστούν τα παιχνίδια, μια και δεν υπήρχαν βιομηχανικά παιχνίδια (Προκόβας, 2010).

Στη σύγχρονη εποχή, φαίνεται με μια απλή κοινωνική παρατήρηση, πως οι αλάνες έχουν μειωθεί και κυρίως τα παιδιά που ζουν και αναπτύσσονται μέσα σε πόλεις, δεν έχουν χώρους για να παίξουν εκτός του σπιτιού τους. Πέρα από αυτό, οι ρυθμοί της σύγχρονης ζωής δεν βοηθάνε τα παιδιά να αθληθούν σε πάρκα από μόνα τους, παρά μόνο μέσα σε οργανωμένες ομάδες και κυρίως μέσα από κατευθυνόμενο παιχνίδι.

Επιπρόσθετα, τα σύγχρονα παιδιά στερούνται το φυσικό τους περιβάλλον και μεγαλώνουν κυρίως μέσα στις πολυκατοικίες, εξαιτίας της επικινδυνότητας που υπάρχει πλέον με την αύξηση της βίας και της εγκληματικότητας.

Μέσα στα διαμερίσματα, οι ώρες του παιχνιδιού και πάλι συνήθως είναι περιορισμένες κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά πλέον να ξοδεύουν περισσότερο χρόνο σε ηλεκτρονικά παιχνίδια και οτιδήποτε έχει να κάνει με την τεχνολογία. Έτσι, αρκετά νεαρά άτομα γίνονται οκνηρά και δεν ασκούνται με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν σωματικά προβλήματα και να έχουν αυξημένο βάρος, όπως επίσης γίνονται μοναχικά και αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνικοποίησή τους (Mayall, 1994).

Στην σύγχρονη εποχή και σε παγκόσμια κλίμακα, η βιομηχανοποίηση έχει επικρατήσει και μέσα από το εργαλείο της διαφήμισης, ο άνθρωπος έχει μετατραπεί σε ιδιαίτερα καταναλωτικό ον. Η τεχνολογία έχει «σκλαβώσει» τις προτιμήσεις των παιδιών και τα ίδια αναζητούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, π.χ. οι ηλεκτρονικές κονσόλες playstation, Xbox κ.ά., τα οποία μάλιστα προτιμώνται σε παγκόσμιο επίπεδο και αναφέρεται σχεδόν σε όλες τις ηλικίες (Mayall, 1994).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι ότι κάποτε οι κούκλες ήταν κυρίως χειροποίητες και όχι βιομηχανοποιημένες, αλλά και αργότερα που ήταν βιομηχανοποιημένες, ξεχώριζε σε αυτές απλά κάποια έκφραση που ήταν αληθοφανής και δίδονταν κυρίως έμφαση στα ρούχα. Πλέον, ακόμη και οι κούκλες, μοιάζει να έχουν εξελιχθεί σε μια πιο σύγχρονη μορφή όπου και γίνεται επάνω σε αυτές χρήση της τεχνολογίας και μπορεί να υπάρχει γέλιο, κλάμα κ.ά. από την ίδια, μοιάζοντας απίστευτα με το αληθινό βρέφος. Είναι δηλαδή μια προσομοίωση της πραγματικότητας (Mayall, 1994).

Σε παιδικούς σταθμούς και σε σχολεία, δεν έχουν ακόμη εισαχθεί όλα εκείνα τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους και εντός των οικιών τους, με αποτέλεσμα να υπάρχει ακόμη η «αθωότητα» του παιδικού παιχνιδιού. Ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, το παιχνίδι θεωρείται απαραίτητο ως μέσο ατομικής και κοινωνικής μάθησης, έτσι ώστε να μάθουν να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και να εκφράζονται, να αντιλαμβάνονται γενικότερα τον εαυτό τους και την ζωή τους (Scales et al., 1991).

Κεφάλαιο 2^ο: Θεωρίες εξέλιξης και στόχοι του παιχνιδιού

2.1: Σκοπός παιχνιδιού

Τα παιδιά αγαπούν να παίζουν και το παιχνίδι συχνά καθρεφτίζει αυτό που είναι σημαντικό στη ζωή τους. Όταν ερωτηθούν για το παιχνίδι, τα παιδιά μιλάνε για το ότι διασκεδάζουν, ότι είναι με φίλους, ότι επιλέγουν τις ίδιες τις δραστηριότητες και ότι είναι σε εξωτερικούς χώρους. Το παιχνίδι μπορεί να είναι ήσυχο ή θορυβώδες, ακατάστατο ή τακτοποιημένο, αστείο ή σοβαρό, επίτονο ή αβίαστο. Μπορεί να λάβει χώρα μέσα ή έξω και αναπτύσσεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αλλάζουν. Τα παιδιά παίζουν για διάφορους λόγους. Μερικές φορές διερευνούν ή μαθαίνουν νέα πράγματα. Σε άλλες περιπτώσεις εδραιώνουν την υπάρχουσα μάθηση ή ασκούν μια δεξιότητα. Το παιχνίδι μπορεί επίσης να είναι ένας τρόπος οικοδόμησης ή ενίσχυσης μιας σχέσης (NCCA, 2007).

Τα παιδιά συχνά παίζουν απλά για διασκέδαση και απόλαυση. Φέρνουν στο παιχνίδι τους τις δικές τους ερμηνείες των καταστάσεων, των γεγονότων, των εμπειριών και των προσδοκιών. Τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για να αναπτύξουν το έργο τους. Τους αρέσει να έχουν εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους και συχνά να παίζουν με άλλα παιδιά και ενήλικες. Χρειάζονται επίσης στηρίγματα όπως τα παιχνίδια, ο εξοπλισμός και τα πραγματικά αντικείμενα που παίζουν και χειρίζονται. Αγαπούν να κάνουν επιλογές σχετικά με το πότε, τι, πού, πώς, και με ποιον θα παίξει. Αυτές οι οδηγίες παρέχουν πληροφορίες και προτάσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ο ενήλικας μπορεί να επεκτείνει και να εμπλουτίσει τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών μέσω του παιχνιδιού (Kernan, 2007).

Το παιχνίδι έχει μελετηθεί από δύο κύριες ομάδες συγγραφέων. Ένας αριθμός εκπαιδευτικών θεωρητικών και φιλοσόφων του 19ου αιώνα έγραψε εκτενώς το παιχνίδι, ιδιαίτερα όσον αφορά τη συνάφειά του με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτοί οι συγγραφείς παρήγαγαν μια ποικιλία θεωρητικών θεωριών σχετικά με τη φύση του παιχνιδιού. Οι παρατηρήσεις του παιχνιδιού σε ζώα έγιναν συχνή χρήση και η αιτιολογία της συμπεριφοράς του παιχνιδιού θεωρήθηκε ουσιαστικά παρόμοια στα ζώα και στον άνθρωπο. Πολλές από αυτές τις εικασίες επικεντρώνονταν κατά συνέπεια στην αναγνώριση της υποτιθέμενης βιολογικής προέλευσης του παιχνιδιού. Η δεύτερη μείζων προσέγγιση είναι πιο εμπειρική. Αυτό συνίσταται σε περιγραφικές μελέτες παιδικού παιχνιδιού που αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι. Οι

τελευταίοι συγγραφείς έχουν, ωστόσο, πάρει μια ορισμένη πνοή της έμπνευσής τους από την προγενέστερη θεωρία (Kernan, 2007).

Μεταξύ των δύο ομάδων συγγραφέων, υπήρξε μια σημαντική διαφωνία σχετικά με τα ουσιώδη χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, όπως διακρίνεται από κάθε άλλο είδος δραστηριότητας. Αυτό είναι εν μέρει υπεύθυνο για το γεγονός ότι το παιχνίδι έχει υποβληθεί σε επικαλυπτόμενες και συμπληρωματικές θεραπείες στη βιβλιογραφία (Kernan, 2007).

Οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν ως κριτήρια παιχνιδιού, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα: το κίνητρο για την ανάληψη της δραστηριότητας (π.χ. Spencer, 1872: «Δραστηριότητες που διεξάγονται για χάρη των άμεσων ικανοποιήσεων που προκύπτουν, χωρίς αναφορά σε μεταγενέστερα οφέλη»), την έλλειψη υποχρέωσης συμμετοχής στη δραστηριότητα (π.χ., Patrick, 1916: «Αυτές οι ανθρώπινες δραστηριότητες που είναι ελεύθερες και αυθόρμητες ... Το ενδιαφέρον για αυτούς είναι αυτοσυντηρούμενο και δεν συνεχίζονται υπό οιονδήποτε εσωτερικό ή εξωτερικό καταναγκασμό»), τα συναισθηματικά συστατικά της δραστηριότητας (π.χ. Ruskin, 1934: «Εφαρμογή του σώματος ή του μυαλού, φτιαγμένο για να ευχαριστήσουμε τους εαυτούς μας»), και ο μη παραγωγικός χαρακτήρας της δραστηριότητας (π.χ., Caillois, 1961: «Ένα χαρακτηριστικό του παιχνιδιού ... είναι ότι δεν δημιουργεί πλούτο ή αγαθά»).

Μεταξύ των κριτηρίων του παιχνιδιού που έχουν προσφερθεί από διάφορους συγγραφείς, ωστόσο, υπάρχουν αναμφίβολα μερικά κοινά σκέλη που μπορούν να εξαχθούν. Η πλειονότητα των ερμηνειών μοιάζει να τονίζει ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό του παιχνιδιού, όπως διαφοροποιείται από κάθε άλλο είδος συμπεριφοράς, δηλαδή ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που είναι κατά κύριο λόγο μη επεμβατική. Δηλαδή, το παιχνίδι δεν συνδέεται ψυχολογικά με σκοπούς που είναι εξωτερικοί της δραστηριότητας και που υπαγορεύουν τον χαρακτήρα του. Σε κοινωνικό επίπεδο, το παιχνίδι είναι σχετικά «αυτοδύναμη» δραστηριότητα, η οποία δεν συνδέεται με συνέπειες που βρίσκονται εκτός της απόδοσης της ίδιας της δραστηριότητας.

Το παιχνίδι είναι ουσιαστικά μη παραγωγική δραστηριότητα: διακρίνεται από την οικονομική ή καλλιτεχνική παραγωγή λόγω του αυτοτελούς χαρακτήρα της. Εξαιτίας αυτών των χαρακτηριστικών το παιχνίδι συνήθως θεωρείται «ασήμαντο»

Με την έννοια ότι είναι σε μεγάλο βαθμό μη ενστικτώδης και μη παραγωγική δραστηριότητα, το παιχνίδι δεν είναι «σοβαρό». Η συνέπεια της επικράτησης αυτών των δύο χαρακτηριστικών σημαίνει ότι το παιχνίδι είναι ευχάριστο για τον ηθοποιό, με την ευρύτερη έννοια και ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες παιχνιδιού συνδέεται με κάποιου είδους ικανοποίηση των αναγκών του συμμετέχοντα. Τα περισσότερα από τα άλλα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για να χαρακτηρίσουν το παιχνίδι φαίνεται να προέρχονται από αυτά τα τρία χαρακτηριστικά και πιθανότατα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να διαφοροποιήσουν τους διαφορετικούς τύπους παιχνιδιού αντί για να διακρίνουν το παιχνίδι καθαυτό (Kernan, 2007).

Είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι, ενώ μπορεί να υπάρχουν έντονες ομοιότητες μεταξύ του παιχνιδιού των ζώων και του ανθρώπου, και μεταξύ του παιχνιδιού διαφορετικών πολιτισμών, το παιχνίδι δεν θεωρεί ως έννοια ως απλώς ένα συγκεκριμένο σύνολο συμπεριφορικών μορφών. Κανένα από τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται οριστικά του παιχνιδιού δεν συνεπάγεται την εμφάνιση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, αλλά καταγράφει τη συμπεριφορά σε μεγάλο βαθμό από την άποψη του ψυχολογικού και κοινωνικού πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα η δραστηριότητα. Τα παιχνίδια, για παράδειγμα, δεν είναι πάντοτε παιχνίδια. Για τον επαγγελματία αθλητή, το παιχνίδι δεν είναι δραστηριότητα παιχνιδιού, δεδομένου ότι λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο οικονομικής υποχρέωσης που του δίνει ένα κυρίως οργανικό χαρακτήρα. Ο ενήλικας εκτελεί μια δραστηριότητα μέσω οικονομικής υποχρέωσης και ονομάζεται εργασία. Το παιδί μιμείται τη δραστηριότητα και ονομάζεται παιχνίδι (Woody, 1949).

2.2: Αξία παιχνιδιού

Υπάρχουν πολλά οφέλη για να παίζει κανείς. Τα παιδιά αποκτούν γνώσεις μέσω του παιχνιδιού τους. Μαθαίνουν να σκέφτονται, να θυμούνται και να λύουν προβλήματα. Το παιχνίδι δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να δοκιμάσουν τις πεποιθήσεις τους για τον κόσμο. Τα παιδιά αυξάνουν τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων μέσω παιχνιδιών και πάζλ. Τα παιδιά που εμπλέκονται στο παίξιμο του παιχνιδιού μπορούν να τονώσουν διάφορα είδη μάθησης. Τα παιδιά μπορούν να ενισχύσουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους διαμορφώνοντας άλλα παιδιά και ενήλικες. Το παιχνίδι στο σπίτι βοηθά τα παιδιά να δημιουργούν ιστορίες για τους ρόλους τους, όπως "Είμαι η μαμά". Μιμούνται επίσης τις δικές τους οικογενειακές εμπειρίες. Αυτό βοηθά τα παιδιά να μάθουν για τους διαφορετικούς ρόλους των μελών της οικογένειας. Τα παιδιά αποκτούν κατανόηση του μεγέθους, του σχήματος και της υφής μέσα από το παιχνίδι. Τους βοηθά να μάθουν τις σχέσεις καθώς προσπαθούν να τοποθετήσουν ένα τετράγωνο αντικείμενο σε ένα στρογγυλό άνοιγμα ή ένα μεγάλο αντικείμενο σε ένα μικρό χώρο. Τα βιβλία, τα παιχνίδια και τα παιχνίδια που δείχνουν φωτογραφίες και λέξεις που ταιριάζουν προσθέτουν στο λεξιλόγιο ενός παιδιού. Βοηθά επίσης την κατανόηση του παιδιού από τον κόσμο (Ginsburg, 2007).

Το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να είναι δημιουργικά αναπτύσσοντας τις δικές τους φαντασίες. Είναι σημαντικό για την υγιή ανάπτυξη του εγκεφάλου. Το παιχνίδι είναι η πρώτη ευκαιρία για το παιδί να ανακαλύψει τον κόσμο στον οποίο ζει. Το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να κυριαρχήσει δεξιότητες που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και την ικανότητά του να ανακάμψει γρήγορα από τις αποτυχίες. Το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν τις απόψεις τους, τις εμπειρίες τους και μερικές φορές τις απογοητεύσεις. Το παιχνίδι με άλλα παιδιά βοηθά ένα παιδί να μάθει πώς να συμμετέχει σε μια ομάδα. Το παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να μαθαίνει τις δεξιότητες της διαπραγματεύσεως, την επίλυση προβλημάτων, την ανταλλαγή και την εργασία σε ομάδες. Τα παιδιά ασκούν δεξιότητες λήψης αποφάσεων, κινούνται με το δικό τους ρυθμό και ανακαλύπτουν τα δικά τους συμφέροντα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Bailey, 2006).

Το αδόμητο παιχνίδι μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερη σωματική κίνηση και υγιέστερα παιδιά. Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην προσαρμογή σε ένα σχολικό περιβάλλον. Ενισχύει την ετοιμότητα εκμάθησης των παιδιών και τη

γνωστική τους ανάπτυξη, επιτρέποντάς τους να μετακινούνται από το θέμα και την περιοχή χωρίς να φοβούνται την αποτυχία. Ο χρόνος παιχνίματος στο σχολείο, όπως ο χρόνος των διακοπών, επιτρέπει τη μάθηση και την άσκηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά αναπτύσσουν την αίσθηση του εαυτού τους, μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά, πώς να κάνουν φίλους και τη σημασία του ρόλου. Το εξερευνητικό παιχνίδι στο σχολείο επιτρέπει στα παιδιά να ανακαλύψουν και να χειραγωγούν το περιβάλλον τους..

Το παιχνίδι είναι ένα ουσιαστικό και κρίσιμο μέρος της ανάπτυξης όλων των παιδιών. Το παιχνίδι αρχίζει στην παιδική ηλικία του παιδιού και ιδανικά συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Το παιχνίδι είναι το πώς τα παιδιά μαθαίνουν να κοινωνικοποιούν, να σκέφτονται, να λύνουν προβλήματα, να ωριμάζουν και, το σημαντικότερο, να διασκεδάζουν. Το παιχνίδι συνδέει τα παιδιά με τη φαντασία τους, το περιβάλλον τους, τους γονείς και την οικογένειά τους και τον κόσμο.

Το παιχνίδι έχει οριστεί ως οποιαδήποτε δραστηριότητα που έχει επιλεγεί ελεύθερα, με εσωτερική παρακίνηση και με προσωπική καθοδήγηση. Βρίσκεται έξω από τη «συνηθισμένη» ζωή και είναι μη σοβαρή δραστηριότητα, αλλά ταυτόχρονα απορροφά τον παίκτη έντονα. Δεν έχει ιδιαίτερο στόχο ως δραστηριότητα εκτός από τον εαυτό της. Το παιχνίδι δεν είναι μία συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ο ψυχίατρος Stuart Brown γράφει ότι το παιχνίδι είναι «η βάση όλων των έργων τέχνης, των παιχνιδιών, των βιβλίων, των αθλημάτων, των ταινιών, της μόδας, της διασκέδασης και του θαύματος - με λίγα λόγια, η βάση αυτού που θεωρούμε πολιτισμό» (Brown 2009).

Όλοι οι τύποι παιχνιδιών, από το φανταστικό έως το δυναμικό, έχουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών. Το παιχνίδι είναι ο φακός μέσω του οποίου τα παιδιά βιώνουν τον κόσμο τους και τον κόσμο των άλλων. Εάν στερούνται του παιχνιδιού, τα παιδιά θα υποφέρουν τόσο στο παρόν όσο και μακροπρόθεσμα. Με τους ενήλικες που υποστηρίζουν, τον κατάλληλο χώρο παιχνιδιού και μια ποικιλία παιχνιδιών, τα παιδιά έχουν την καλύτερη ευκαιρία να γίνουν υγιή, χαρούμενα και παραγωγικά μέλη της κοινωνίας (Seja et al., 1999).

Ορισμένες νεότερες σκέψεις προτείνουν ότι είναι κάτι περισσότερο από αυτό. Το παιχνίδι φαίνεται να έχει κάποια άμεσα οφέλη, όπως αερόβια άσκηση και βελτιωτικές κινητικές δεξιότητες, καθώς και μακροπρόθεσμα οφέλη που

περιλαμβάνουν την προετοιμασία των νέων για το απροσδόκητο δίνοντάς τους μια αίσθηση ηθικής. Αυτό επιτυγχάνεται με το να μαθαίνουν να παίζουν επιτυχώς με άλλους που απαιτεί «συναισθηματική νοημοσύνη», την ικανότητα δηλαδή να κατανοείς τα συναισθήματα και τις προθέσεις του άλλου. Το παιχνίδι συμβάλλει στην ισορροπία του ανταγωνισμού και προάγει τη δικαιοσύνη. Η δικαιοσύνη ξεκινά με ένα υγιές κοινωνικό παιχνίδι (Azar, 2002). Ο παιδίατρος Dr. Agi Brown, τόνισε ότι ο αδόμητος χρόνος παιχνιδιού είναι ο καλύτερος τρόπος για να τονωθεί ο αναπτυσσόμενος εγκέφαλος. Όταν τα μωρά ασχολούνται με αδόμητο ελεύθερο παιχνίδι με παιχνίδια, μαθαίνουν να λύουν προβλήματα, να σκέφτονται δημιουργικά και να αναπτύσσουν λογικές και κινητικές δεξιότητες προσθέτοντας επίσης ότι το «ελεύθερο παιχνίδι» διδάσκει επίσης στα παιδιά πώς να διασκεδάσουν, κάτι που είναι σίγουρα μια πολύτιμη ικανότητα».

Παρακάτω ακολουθεί σειρά ωφελειών που προσφέρει σε διάφορους τομείς το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία (Manichander, 2016):

Συναισθηματικά-συμπεριφορικά οφέλη του παιχνιδιού

- Το παιχνίδι μειώνει τον φόβο, το άγχος, την ευερεθιστότητα
- Δημιουργεί χαρά, οικειότητα, αυτοεκτίμηση και την κυριαρχία που δεν βασίζονται στην απώλεια της εκτίμησης του άλλου
- Βελτιώνει τη συναισθηματική ευελιξία και την κοινωνικότητα
- Αυξάνει την ηρεμία, την ανθεκτικότητα και την προσαρμοστικότητα και την ικανότητα αντιμετώπισης της έκπληξης και της αλλαγής
- Το παιχνίδι μπορεί να θεραπεύσει τον συναισθηματικό πόνο.

Κοινωνικά οφέλη του παιχνιδιού

- Αυξάνει την ενσυναίσθηση, τη συμπόνια και κοινή χρήση
- Δημιουργεί επιλογές και ποικιλία
- Τα μοντέλα των σχέσεων βασίζονται στην ένταξη και όχι στον αποκλεισμό
- Βελτιώνει τις μη λεκτικές ικανότητες
- Αυξάνει την προσοχή και την προσκόλληση

Φυσικά οφέλη του παιχνιδιού

- Τα θετικά συναισθήματα αυξάνουν την αποτελεσματικότητα των ανοσοποιητικών, ενδοκρινικών και καρδιαγγειακών συστημάτων
- Μειώνει το άγχος, την κόπωση, τον τραυματισμό και την κατάθλιψη
- Αυξάνει το εύρος της κίνησης, της ευελιξίας, του συντονισμού, της ισορροπίας, της ευελιξίας και της εξερεύνησης των κινητήρων

Μια ανασκόπηση πάνω από 40 μελετών διαπίστωσε ότι το παιχνίδι σχετίζεται σημαντικά με τη δημιουργική λύση προβλημάτων, τη συνεργατική συμπεριφορά, τη λογική σκέψη, τα αποτελέσματα IQ και τη δημοτικότητα εντός της ομότιμης ομάδας. Το παιχνίδι βελτιώνει την πρόοδο της πρώιμης ανάπτυξης από 33% σε 67% αυξάνοντας την προσαρμογή, βελτιώνοντας τη γλώσσα και μειώνοντας τα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (Fisher, 1992). Όπως επεσήμανε ο βιολόγος ανάπτυξης, Jean Piaget: «Μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι όλα τα γεγονότα, ευχάριστα ή δυσάρεστα, στη ζωή του παιδιού, θα έχουν επιπτώσεις στις κούκλες του» (Piaget, 1962).

2.3: Θεωρίες παιχνιδιού

Οι σύγχρονες θεωρίες του παιχνιδιού δεν είναι μόνο ιστορικά αλλά και, σε γενικές γραμμές, εννοιολογικά διακριτές από τις κλασικές θεωρίες. Ασχολούνται με τους τρόπους με τους οποίους το παιχνίδι ωφελεί την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Έχουν συνεχίσει να επηρεάζουν τα προγράμματα των παιδιών, ιδιαίτερα σε χώρους όπου βλέπουμε το παιχνίδι να βρίσκεται στο επίκεντρο του προγράμματος σπουδών και να χρησιμοποιείται ως μέσο για την ανάπτυξη της ανάπτυξης των παιδιών στους διάφορους τομείς.

Εστιάζοντας στον συναισθηματικό τομέα της ανάπτυξης, οι ψυχαναλυτικοί θεωρητικοί όπως η Anna και ο Sigmund Freud (S. Freud, 1959; A. Freud, 1968) και ο Erikson (1963) ανέλυσαν το παιχνίδι από την άποψη της κάθαρσης. Οι ψυχαναλυτικές προοπτικές εξηγούν την αξία του παιχνιδιού επιτρέποντας στα παιδιά να εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με καταστάσεις στις οποίες δεν έχουν κανέναν έλεγχο στην καθημερινή τους ζωή. Αυτές περιλαμβάνουν τραυματικές εμπειρίες και συγκρούσεις.

Το παιχνίδι φαίνεται να παρέχει ένα ασφαλές πλαίσιο για την έκφραση αυτών των συναισθημάτων και την απόκτηση μιας αίσθησης ελέγχου. Το παιχνίδι αντηχεί με την πραγματικότητα των παιδιών και εκεί βρίσκεται η καθαρτική εξουσία. Τα παιδιά ενσωματώνουν στο παιχνίδι τους αγχωτικές καταστάσεις και ασχολούνται με αυτές. Το επαναλαμβανόμενο παιχνίδι θεωρείται σημαντικό εδώ, καθώς τα παιδιά εκτελούν την ίδια κατάσταση ξανά και ξανά. Σε αυτό το παιχνίδι, η κυριαρχία των παιδιών σε αγχωτικές καταστάσεις καλλιεργείται.

Επίσης, με επίκεντρο τις συναισθηματικές πτυχές του παιχνιδιού, αλλά βασισμένες σε μια συμπεριφοριστική θεωρία ερεθισμάτων-απόκρισης, οι θεωρίες που είναι γνωστές ως «θεωρίες διέγερσης και διαμόρφωσης» εξήγησαν το παιχνίδι ως μέσο διατήρησης ενός ισορροπημένου επιπέδου διέγερσης (Berlyne, 1960; Ellis, 1973). Το παιχνίδι χρησιμεύει είτε για να αυξήσει είτε για να μειώσει τα επίπεδα διέγερσης, ανάλογα με το αν ένα παιδί είναι υπο-ή υπερκινητικό. Το παιχνίδι προσφέρει καινοτομία, αβεβαιότητα και πολυπλοκότητα σε βέλτιστα επίπεδα για τα παιδιά. Αυτές οι ιδιότητες σε βέλτιστες ποσότητες θεωρούνται ότι συμβάλλουν περισσότερο στην ατομική λειτουργία. Η ισορροπία μεταξύ του νέου και του οικείου φαίνεται συχνά να εφαρμόζεται στην εκπαίδευση.

Με διαφορετική εστίαση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της επικοινωνίας στα παιδιά, ο Bateson (1976) περιέγραψε τις κοινές αντιλήψεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών καθώς παίζουν μαζί. Ονόμασε αυτές τις κοινές αντιλήψεις ως πλαίσια παιχνιδιών. Αυτά τα πλαίσια ορίζουν τις δράσεις των παιδιών σε ένα επεισόδιο παιχνιδιού ως παιχνίδι, σε αντίθεση με το να μιλούν για το παιχνίδι. Η συζήτηση ή ο διάλογος των παιδιών όταν είναι "σε χαρακτήρα" είναι διαφορετική από τη συζήτησή τους για το τι θα κάνουν οι χαρακτήρες τους, ποια βάση θα επιλέξουν και ούτω καθεξής. Το τελευταίο είδος ομιλίας είναι η μεταεπικοινωνιακή συζήτηση, και θέτει τα παιδιά να στέκονται έξω από το παιχνίδι τους για να μιλήσουν για 'αυτό. Η μεταεπικοινωνία θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη κοινών αντιλήψεων σχετικά με το επίκεντρο του παιχνιδιού και τις στρατηγικές για την επικοινωνία αυτών των αντιλήψεων. Θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη του αυτοπροβληματισμού των παιδιών στην επικοινωνία και την ευαισθητοποίηση των κανόνων και των στρατηγικών του.

Στο παιχνίδι που κάνουν, τα παιδιά συχνά φαίνεται παίρνουν τους ρόλους των άλλων στην πραγματική τους ζωή - όπως της μητέρας, του πατέρα, του μωρού, του δάσκαλου και του φίλου. Ο Mead (1934) έβλεπε το ρόλο του παιδιού ως σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού του. Ο Mead ασχολήθηκε με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θεωρούν τους εαυτούς τους ως μοναδικά ανθρώπινα όντα σε σχέση με τους άλλους. Περαιτέρω θεωρητική μελέτη αποκάλυψε τη σημασία του ρόλου ή του δραματικού παιχνιδιού για την εξερεύνηση των παιδιών από τους ρόλους και τους κανόνες λειτουργίας στην ενήλικη κοινωνία.

Οι διάφορες ερμηνείες του παιχνιδιού που προσφέρονται στην πρώιμη θεωρία σαφώς δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες. Δεν προσφέρουν εναλλακτικές εξηγήσεις για τα ίδια γεγονότα: μπορούν μάλλον να θεωρηθούν ως συμπληρωματικές εξηγήσεις, καθεμία από τις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί σε ορισμένες πτυχές ή μορφές παιχνιδιού. Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας παιχνιδιού στην οποία πρέπει να δοθεί προσοχή είναι τα εξής: 1) οι εν λόγω συγγραφείς ασχολήθηκαν κυρίως με την κερδοσκοπία σχετικά με τη βιολογική βάση του παιχνιδιού και ως εκ τούτου τείνουν να τονίζουν τις ομοιότητες μεταξύ παιχνιδιού σε ζώα και παιχνιδιού στον άνθρωπο, υποθέτοντας ότι και οι δύο πηγάζουν από παρόμοιες πηγές, 2) η άλλη πρωταρχική κατεύθυνση ενδιαφέροντος

ήταν η καθιέρωση κάποιων από τις συνέπειες της δραστηριότητας του παιχνιδιού για την ψυχολογική δομή του ατόμου και οι περισσότεροι συγγραφείς έχουν παραμελήσει τις διαφορετικές μορφές που μπορεί να παίξει, τείνοντας να τις θεωρήσουν ως λειτουργικά ισοδύναμες για το άτομο και 3) ότι το παιχνίδι έχει εξεταστεί, είτε ρητά είτε έμμεσα, τόσο στα ζώα όσο και στον άνθρωπο, ειδικά ως παιδική δραστηριότητα (Giddens, 1964).

2.3.1: Θεωρία «έξαρσης του εγώ» και επιτυχίας

Η εν λόγω θεωρία φέρει ως βασικότερους οπαδούς της τους Janet P. και Chateu J. Σύμφωνα με την θεωρία η απόφαση έγκειται στο παιδί για το ποια παιχνίδια θα παίξει με σκοπό την δοκιμή της χαράς που θα του προσφέρει η επιτυχία, η ανάδειξη των ικανοτήτων του και των δυνατοτήτων του και επίσης για να ικανοποιηθεί η επιθυμία του παιδιού αναφορικά με την επιβεβαίωσή του ως άτομο. Το τελευταίο δύναται να επιτευχθεί με την χρήση μυθοπλαστικών ιστορικών και σειρά νικών που πλάθει και εφαρμόζει στο παιχνίδι του.

Σύμφωνα λοιπόν με τις καταγραφές του Chateu, το επίπεδο των ενηλίκων είναι ο βασικός στόχος του παιδιού που πασχίζει να φτάσει το παιδί μέσα από το θάρρος που αποκτά για την αντιμετώπιση της ζωής. Και όλα αυτά επιτυγχάνονται με το παιχνίδι. Η εν λόγω θεωρία βρίσκει κενό σε ανάλυση αρκετών ειδών παιχνιδιών με ιδιαίτερη θέση σε αυτό να καταλαμβάνουν τα μιμητικά παιχνίδια. Ο λόγος που ισχύει κάτι τέτοιο είναι η ύπαρξη του αυθορμητισμού που φαίνεται να απουσιάζει από σειρά ανταγωνιστικών παιχνιδιών όπου και προσφέρεται στο παιδί η επιβεβαίωση του «εγώ» του (Αντωνιάδης, 1994).

2.3.2: Θεωρία «βιολογικής λειτουργίας»

Η λειτουργία επέκτασης του εγώ μέσω του παιχνιδιού έχει δηλωθεί από τον Claparede. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η λειτουργία του παιχνιδιού δεν είναι το να επιτρέπεται στο παιδί να εκφράσει το εγώ του, να επιδείξει την προσωπικότητά του, να ασκήσει στιγμιαία τη γραμμή του μεγαλύτερου ενδιαφέροντός του σε περιπτώσεις όπου δεν μπορεί να το πράξει μέσω σοβαρών δραστηριοτήτων (Claparede, 1951).

Το παιχνίδι επιτρέπει στο άτομο να εκφράσει εκείνες τις πτυχές της προσωπικότητάς του, τις οποίες αρνείται να εκφράσει αλλού. Στο παιχνίδι, η δημιουργία μιας σφαίρας μη-πραγματικότητας όπου το εγώ δεν περιορίζεται από την αρχή της πραγματικότητας που λειτουργεί σε άλλη δραστηριότητα, επιτρέπει στο άτομο να επιτύχει μια τέτοια έκφραση (Gesell et al., 1956).

Παράλληλα ο Claparede E. καταγράφει την άποψη περί της βιολογικής λειτουργίας του που δύναται να επιτευχθεί μέσω του παιχνιδιού και ακολουθεί μία πορεία διαμόρφωσης μέσω των ανθρώπινων οργάνων. Επιπροσθέτως, καταγράφει ότι Το παιχνίδι προσφέρει την αναγκαία διέγερση ώστε να αναπτυχθεί το παιδί και επίσης ότι ο λόγος που το παιδί παίζει βασίζεται στην κατασκευή του σώματός του.

Ένα βασικό σημείο όπου η εν λόγω θεωρία χωλαίνει είναι η αδυναμία της να εξηγήσει την χρήση του παιχνιδιού και από ενήλικές των οποίων το σώμα έχει ήδη αναπτυχθεί (Αντωνιάδης, 1994).

2.3.3: Θεωρία «πλεονάζουσας ενέργειας»

Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας είναι μία από τις παλαιότερες και απλούστερες προσεγγίσεις. Αυτή η θεωρία θεωρεί το παιχνίδι ως μια δαπάνη ενέργειας που είναι πλεονασματική σε εκείνη που καταναλώνεται σε μια οργανική ή προσαρμοστική δραστηριότητα (Spencer, 1872). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το παιχνίδι είναι σαν τον ατμό που αναβλύζει. Τα παιδιά δημιουργούν τις περισσότερες από τις επιθυμίες τους από άλλους και κατά συνέπεια είναι ικανά να εκπέμπουν τις ενέργειές τους σε αυθόρμητα πρότυπα μη ορεκτικής συμπεριφοράς.

Ο Schiller (1875), ο γερμανός ποιητής και φιλόσοφος, εξέφρασε σαφώς την ιδέα όταν ορίστηκε το παιχνίδι ως «η άσκοπη δαπάνη της εξωφρενικής ενέργειας». «Τα παιδιά και τα νεαρά ζώα, που προστατεύονται και τροφοδοτούν τις περισσότερες από τις ανάγκες τους από τους γονείς τους, παίζουν τις περισσότερες φορές. Έτσι, σε αυτή τη θεωρία, μια κοινή βιολογική προέλευση θέτει για να εξηγήσει την ύπαρξη παιχνιδιού σε ζώα και παιδιά. Ένα σημαντικό σφάλμα στη θεωρία είναι ότι το παιχνίδι τείνει να θεωρείται ως «τυχαία» συμπεριφορά, που διεγείρεται από την ύπαρξη κάποιου είδους σταθερής δεξαμενής ενέργειας που πρέπει να διαλυθεί με κάποιο τρόπο: η επίπτωση είναι ότι κάθε είδους δραστηριότητα θα χρησιμεύσει.

Αυτή η θεωρία αντιπροσωπεύει μια πρώτη προσπάθεια να ερμηνεύσει την ύπαρξη του παιχνιδιού, αλλά δεν μπορεί να εξηγήσει τις διαφορετικές μορφές του. Η θεωρία, ωστόσο, λαμβάνει κάποια υποστήριξη από τις μελέτες των πρωτευόντων που φαίνονται να καταγράφουν την ύπαρξη «αυθόρμητων» τάσεων σε σχέση με τη χειραγώγηση από το περιβάλλον (Kohler, 1925).

2.3.4: Θεωρία του «αταβισμού»

Η θεωρία του αταβισμού ή προγονισμού, περιέχεται στο έργο του G. Stanley Hall (1905). Αυτή η θεωρία επικαλείται την υπόθεση της φυλετικής κληρονομιάς: οι δραστηριότητες παιχνιδιού των νέων θεωρούνται ως η επανάληψη των παρελθόντων συμπεριφορών που συνέβαλαν στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί εντοπίζει το παιχνίδι της φυλετικής ανάπτυξης στο παιχνίδι.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Hall, η παιδική ηλικία είναι ο σύνδεσμος μεταξύ ζώου και ανθρώπου. Ο ορισμός του τον καθιέρωσε ως τον πατέρα της ψυχολογικής κίνησης του παιδιού μιας και κατέγραψε την ψυχολογία του παιδιού ως το μέσο που δύναται να χρησιμοποιηθεί για την ανίχνευση της εξέλιξης ανάμεσα στα είδη.

Το θεωρητικό πλαίσιο του Hall, παρουσιάζει καθαρτική φύση που προσεγγίζει την άποψη του Freud και άλλων σύγχρονων ψυχαναλυτικών απόψεων για το παιχνίδι μόνο που ο Hall κατέγραψε το παιχνίδι ως προϊόν της εξελικτικής βιολογίας που παρουσιάζει διεξόδους ώστε το άτομο να κάνει χρήση των κοινωνικών του ενστίκτων για να εκφράζεται μέσα από το παιχνίδι.

2.3.5: Θεωρία «προπαρασκευαστικής εξάσκησης»

Η πιο σημαντική επιρροή της θεωρίας του παιχνιδιού ήταν η θεωρία της ενστικτώδης πρακτικής (προ-άσκησης), η οποία παρουσιάστηκε στην πληρέστερη μορφή της από τον Karl Groos (1898). Η αρχή του παιχνιδιού θεωρείται ως ενστικτώδης, αλλά το παιχνίδι θεωρείται ότι έχει σημαντικότερο ρόλο του ως παιδαγωγικό παιχνίδι. Σύμφωνα με τον Groos, το παιχνίδι διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην εκπαίδευση του νεαρού ζώου ή του παιδιού για την ενηλικίωσή του. Το παιχνίδι, τόσο στα ζώα όσο και στον άνθρωπο, δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να ασκείται, σε καταστάσεις όπου τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του δεν έχουν

καμιά συνέπεια, προτύπων συμπεριφοράς που θα αποτελέσουν ουσιαστικό κομμάτι της ζωής του ως ενήλικα. Με τη παιχνιδιάρικη απομίμηση των δραστηριοτήτων των ενηλίκων, τα παιδιά έρχονται να ασχοληθούν με δραστηριότητες που αργότερα θα συμβάλλουν στην επιβίωσή τους.

Ενώ η ιδέα του παιχνιδιού ότι προέρχεται από τις ενστικτώδεις πηγές έχει εγκαταλειφθεί, η θεωρία του Groos υπήρξε το θεμέλιο για μια μεταγενέστερη άποψη που θεωρούσε το παιχνίδι σημαντικό για την κοινωνικοποίηση.

2.3.6: Θεωρία «ανακούφισης» ή «αναψυχής»

Η θεωρία του παιχνιδιού αναψυχής προβλήθηκε από τον Γερμανό εκπαιδευτικό Lazarus (1883) και έχει εγκριθεί από διάφορους άλλους συγγραφείς. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η αρχή του παιχνιδιού έγκειται στην ανάγκη για ψυχική και σωματική ανάκαμψη από τις πιέσεις που επιβάλλονται στο άτομο από άλλα είδη δραστηριότητας. Η ψυχολογική λειτουργία του παιχνιδιού είναι να αποκαταστήσει το σωματικά και ψυχικά κουρασμένο άτομο με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ευχάριστες και χαλαρωτικές (Patrick, 1916). Από μία άποψη, αυτή η θεωρία είναι το αντίθετο της έννοιας του παιχνιδιού που απορρέει από την δαπάνη της πλεονάζουσας ενέργειας: η τελευταία καταγράφει το παιχνίδι ως συμπεριφορά που καταναλώνει τα υπολείμματα της ενέργειας, ενώ η θεωρία αναψυχής θεωρεί το παιχνίδι ως δραστηριότητα μέσω της οποίας το άτομο ανακτά τις εξαντλημένες ενέργειές του. Η αδυναμία της θεωρίας αναψυχής είναι αρκετά προφανής: δεν δίνεται καμία ένδειξη για τους μηχανισμούς μέσω των οποίων αποκαθίσταται το παιχνίδι και φαίνεται ότι υπάρχουν πολλά παραδείγματα παιχνιδιού που οδηγούν σε ψυχική και σωματική εξάντληση και όχι σε ανάκαμψη.

2.3.7: Θεωρία «κάθαρσης»

Η καθαρτική λειτουργία του παιχνιδιού έλαβε την θέση της στην ψυχαναλυτική θεωρία. Σύμφωνα με τον Freud (1922), το παιχνίδι επιτρέπει στο άτομο να εκκενώνει καταστάσεις συναισθηματικής έντασης που έχουν δημιουργηθεί αλλού και επιτρέπει την έκφραση απογοητευμένων τάσεων μέσω συμβολικής ή αντιπροσωπευτικής δραστηριότητας. Αυτή η αντίληψη έχει αναπτυχθεί από πολλούς

συγγραφείς στην ψυχαναλυτική παράδοση. Ως κάθαρση που όχι μόνο διαταράσσει τη συναισθηματική ένταση αλλά καθιστά αποδεκτές τις κοινωνικά ανεπιθύμητες αντιδράσεις μέσω μηχανισμών. Η κατεύθυνση και η μορφή του παιχνιδιού των παιδιών θεωρείται ότι απορρέουν εν μέρει από την ανάγκη του ατόμου να ανακουφίσει συγκεκριμένα είδη έντασης. Τα λόγια του Erikson (1963), «μια πράξη παιχνιδιού ... είναι ένα πολύπλοκο δυναμικό προϊόν των «προφανών» και «λανθάνων» θεμάτων, της προηγούμενης εμπειρίας και του σημερινού στόχου, της ανάγκης να εκφράσουμε κάτι και της ανάγκης να καταστείλουμε κάτι, της σαφούς εκπροσώπησης, της συμβολικής και της ριζικής μεταμφίεσης».

2.3.8: Άλλες σύγχρονες θεωρίες

2.3.8a: Η θεωρία Piaget

Η γνωστική θεωρία (Piaget, 1962) παιχνιδιού παγιδεύει τη μάθηση που έχει ήδη συμβεί, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη δυνατότητα νέας μάθησης σε μια χαλαρή ατμόσφαιρα. Ο Piaget (1962) μετατόπισε το επίκεντρο της μελέτης από τις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές του παιχνιδιού στη γνώση των παιδιών. Έθεσε το παιχνίδι στο πλαίσιο της θεωρίας σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και του ανέθεσε σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια του πνεύματος των παιδιών. Υποστηρίζοντας τις απόψεις του για το πώς το παιχνίδι συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών παρουσιάζει τις δύο διαδικασίες με τις οποίες τα παιδιά κατασκευάζουν γνώση, εξομοίωση και στέγαση. Ο Piaget υποστήριξε ότι η εξομοίωση κυριαρχεί στο παιχνίδι - τα παιδιά παίρνουν κάτι και το κάνουν να ταιριάζουν σε αυτό που γνωρίζουν, όπως όταν ένα παιδί κάνει το τυλιγμένο χαρτί να χρησιμοποιείται ως βασιλικό σκήπτρο. Μιλώντας για το συμβολικό παιχνίδι, περιέγραψε τη σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της ψυχικής αντιπροσώπευσης και της αφηρημένης σκέψης των παιδιών. Αυτή η ιδέα αναπτύχθηκε περαιτέρω στις κοινωνικο-πολιτιστικές θεωρίες του παιχνιδιού (Vygotsky 1978, Leontiev 1981).

2.3.8β: Η θεωρία Bruner

Η εξέταση του παιχνιδιού σε σχέση με την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του ατόμου υπήρξε και βασική θεματολογία της θεωρίας του Bruner (1976). Η άποψή του κατέγραφε την βοήθεια που προσφέρει το παιχνίδι στο παιδί που παίζει για την καλύτερη δυνατή ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του, της επινοητικότητάς του, της δοκιμασίας του σε νέους και διαφορετικούς μεταξύ τους τρόπους συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη στρατηγικών του, στους διάφορους τρόπους που θα «εφεύρει» ώστε να λύνει προβλήματα κτλ. Η προετοιμασία του παιδιού έναντι στην ενήλικη ζωή που θα ακολουθήσει αργότερα ήταν σίγουρη για το Bruner ότι βασίζεται στο παιχνίδι της παιδικής τους ηλικίας. Ο Bruner όπως και ο Vygotsky καταγράφει την κινητική διάσταση που προσφέρει το παιχνίδι στο παιδί (Χατζηνεοφύτου, 2009).

2.3.8γ: Η θεωρία Vygotsky

Ο Vygotsky (1977, 1978) θεωρούσε το παιχνίδι εξαιρετικά σημαντικό για την ανάπτυξη. «Το παιχνίδι περιέχει σε συγκεντρωμένη μορφή, όπως το επίκεντρο ενός μεγεθυντικού φακού, όλες τις αναπτυξιακές τάσεις» (Vygotsky 1978: 74). Οι απόψεις του Vygotsky ορίζουν το παιχνίδι ως τη σημαντικότερη "ηγετική" δραστηριότητα των παιδικών χρόνων (Vygotsky 1977; Bodrova & Leong 1996). Αυτό σημαίνει ότι τα σημαντικότερα ψυχολογικά επιτεύγματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας συμβαίνουν όταν τα παιδιά συμμετέχουν στο παιχνίδι.

Ο Vygotsky υιοθέτησε την έννοια της Ζώνης Προξενικής Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development), η οποία ορίζεται ως η διαφορά μεταξύ του πραγματικού και του δυνητικού επιπέδου ανάπτυξης ενός παιδιού (γνωστό, για παράδειγμα, από το τι μπορεί να κάνει ένα παιδί μόνο του και με τη βοήθεια ενός ειδικού). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), το παιχνίδι δημιουργεί μια ευρεία ζώνη ανάπτυξης, τόσο στο πλαίσιο της γνωστικής όσο και της κοινωνική-συναισθηματικής του ανάπτυξης. Στο παιχνίδι προσποίησης, τα παιδιά παίζουν πάνω από τις δικές τους γνωστικές ικανότητες - λογική σκέψη, μνήμη και προσοχή. Η ικανότητά τους για εσκεμμένη

συμπεριφορά και αυτορρύθμιση στο παίξιμο είναι επίσης πέρα από τον καθημερινό τους κανόνα.

Μια άλλη σημαντική επιρροή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη είναι ο διαχωρισμός της σκέψης από τις δράσεις και τα αντικείμενα και η ανάπτυξη της πνευματικής αναπαράστασης και της συμβολικής λειτουργίας. Η φαινομενική κατάσταση του παιχνιδιού δημιουργεί μια φανταστική διάσταση στην οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν την αντικατάσταση των πραγμάτων και των πράξεων. Ο διαχωρισμός της έννοιας από το αντικείμενο προάγει την ανάπτυξη αφηρημένων ιδεών και αφηρημένης, λεκτικής σκέψης. Σε πράξεις όπως ιπασία σε μια σκούπα σαν να ήταν άλογο, τα παιδιά χωρίζουν την κυριολεκτική έννοια του αντικειμένου από το φανταστικό του νόημα, καθώς σύμφωνα με τα όσα υποστήριξε ο Vygotsky, το παιδί βλέπει τις αρχές της αφηρημένης σκέψης.

Ο Vygotsky ισχυρίστηκε ότι αυτό το παιχνίδι είναι κοινωνικά και πολιτιστικά καθορισμένο. Παίζοντας τα ρόλο των χαρακτήρων της πραγματικής ζωής (για παράδειγμα, μιας μητέρας ή ενός γιατρού) τα παιδιά επιτύχουν μια ψυχική εκπροσώπηση των κοινωνικών ρόλων και των κανόνων της κοινωνίας. Τα παιχνίδια και οι χειρονομίες με τις οποίες παίζουν τα παιδιά θεωρούνται σημαντικά αντικείμενα από το κοινωνικό και πολιτιστικό τους περιβάλλον - έτσι, στο παιχνίδι, τα παιδιά αποκτούν τα εργαλεία και τις έννοιες του πολιτισμού τους.

Όπως μπορούμε να δούμε, οι σύγχρονες θεωρίες του παιχνιδιού καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών περιοχών. Έχουν κάνει και συνεχίζουν να συμβάλλουν σημαντικά στο πώς οι εκπαιδευτικοί της παιδικής ηλικίας σχεδιάζουν και εφαρμόζουν το πρόγραμμα σπουδών τους, δημιουργούν εμπειρίες μάθησης, οργανώνουν το φυσικό τους περιβάλλον με χώρους παιχνιδιού και παρατηρούν και αξιολογούν την ανάπτυξη των παιδιών σε συνθήκες παιχνιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο της εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία, διερευνούμε τώρα τη συνάφεια των θεωριών παιχνιδιού για την αξιολόγηση της αναπτυξιακής αξίας των παιγνίων ηλεκτρονικών παιχνιδιών.

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του παιχνιδιού προωθεί την αφηρημένη σκέψη με το διαχωρισμό της έννοιας από τα αντικείμενα και τις δράσεις και με τη χρήση ενεργειών και αντικειμένων με συμβολικούς τρόπους. Το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να φτάσουν πέρα από την πραγματική εξέλιξη της γνώσης και της

αυτορρύθμισης τους. Με τα παιχνίδια επιτυγχάνεται μια πνευματική αναπαράσταση των κοινωνικών ρόλων και των κανόνων της κοινωνίας (Vygotsky 1977, 1978).

Κεφάλαιο 3^ο: Είδη και κατηγορίες παιχνιδιού

3.1: Είδη παιχνιδιού

Υπάρχουν αρκετών ειδών παιχνίδια τα οποία καθημερινά παρουσιάζονται στη ζωή των παιδιών και έχουν ποικίλες μορφές. Οι τρόποι που μπορεί να εφαρμόσει ένα παιδί κατά την διάρκεια του παιχνιδιού του, είναι αρκετοί και διαφορετικοί μεταξύ τους. Υπάρχει μια γενικότερη κατηγοριοποίηση όλων αυτών των τρόπων που μπορεί να χρησιμοποιηθούν κατά το παιχνίδι και μπορούν να αποτελέσουν την λίστα των διαφορετικών «ειδών παιχνιδιών» τα οποία παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα μεταξύ τους.

Για παράδειγμα, μπορεί τα παιχνίδια να είναι κατά βάση πνευματικά και να ευχαριστούν το παιδί κυρίως εξαιτίας της προσπάθειας που καταβάλει για να τα λύσει. Υπάρχουν από την άλλη και τα παιχνίδια στα οποία απαιτείται σωματική άσκηση κάτι που πλειοψηφικά τα παιδιά προτιμούν από τις μικρές ακόμη ηλικίες. Γενικότερα υπάρχουν αρκετών ειδών παιχνίδια όπως π.χ. τα παιχνίδια στα οποία χρησιμοποιούνται διαφόρων ειδών αντικείμενα και ομοιώματα, τα παιχνίδια εφευρέσεως, τα παιχνίδια που σχετίζονται με τα βιβλία, τα παιχνίδια που απαιτούν σωματικές ασκήσεις όπως π.χ. τρέξιμο- κνημητό κ.ά. (Αντωνιάδης,1994)

Η κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών είναι ένα δύσκολο θέμα λόγω του ότι υπάρχουν αρκετές ταξινομήσεις που μπορεί να γίνουν λαμβάνοντας υπόψη διάφορες συνιστάμενες, όπως π.χ. η ηλικία στην οποία αναφέρεται το παιχνίδι, το είδος των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει, τα αντικείμενα που μπορεί να περιλαμβάνει, καμιά φορά τα παιχνίδια που υπάρχουν με γνώμονα το φύλο, δηλαδή το εάν είναι «αγορίστικα» ή «κοριτσίστικα», κάτι που συνηθίζονταν κυρίως τα παλαιότερα χρόνια, επίσης μπορούν να χωριστούν σε κατηγορίες που είναι ανάλογα με το τομέα των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που στοχεύουν να καλλιεργήσουν τα παιχνίδια αυτά κ.ά.

Σε κάθε περίπτωση, το παιχνίδι ως έννοια αποτελεί ένα μέσο που είναι αναντικατάστατο αναφορικά με την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ένα ακόμη είδος διαχωρισμού των παιχνιδιών είναι σε ομαδικά και ατομικά παιχνίδια. Ορισμένα είδη παιχνιδιών μπορούν να εκτελεστούν σε ατομικό πλαίσιο, ενώ κάποια άλλα είναι απαραίτητα να εκτελεστούν σε ομαδικό πλαίσιο. Οι σκοποί των διαφορετικών ειδών

των παιχνιδιών μπορεί να είναι διαφορετικοί. Ένα παιδί, δύναται να προβάλλει μέσα από το παιχνίδι του, είτε προς τον εαυτό του είτε προς τους τρίτους, όλες εκείνες τις δραστηριότητες που αντιλαμβάνεται πως ανήκουν στον κόσμο των ενηλίκων και σχετίζονται βέβαια πάντα με το έκαστο πολιτισμικό πλαίσιο όπου το παιδί ζει και αναπτύσσεται (Hutt et al., 1989).

Παρακάτω, παρουσιάζονται μερικές γενικές κατηγορίες παιχνιδιών που χαρακτηρίζονται κυρίως από το είδος των δραστηριοτήτων που απαιτούνται έτσι ώστε να εκτελεστούν.

3.1.1: Φανταστικό και συμβολικό παιχνίδι

Το φανταστικό παιχνίδι αφορά τα στοιχεία που βρίσκονται στο μυαλό του παιδιού και δεν αναφέρονται στην πραγματικότητα, όπως επίσης συμπεριλαμβάνει συχνά και την έννοια του παιχνιδιού της «προσποίησης», το οποίο και αναπτύσσεται κατά βάση στο δεύτερο έτος της ηλικίας του παιδιού, ενώ κυριαρχεί περίπου στην ηλικία των πέντε ετών. Το συμβολικό παιχνίδι, αναφέρεται ως το παιχνίδι στο οποίο χρησιμοποιούνται σύμβολα από το παιδί το οποίο έχει ως σκοπό την αναπαράσταση διαφόρων πράξεων σε έναν «φανταστικό κόσμο» (Seja et al., 1999).

Στην παιδική ηλικία, όταν δηλαδή το παιδί είναι μεγαλύτερο, τα παιχνίδια φαντασίας συμπεριλαμβάνουν και τα συμβολικά παιχνίδια και δύναται να εκφραστούν με παιχνίδια που να έχουν διάφορες μορφές, όπως π.χ. λέσχες παιδιών που είναι μυστικές και μπορεί να χρησιμοποιούν ειδικούς κωδικούς, μπορεί να συμπεριλαμβάνει αινίγματα και οτιδήποτε που βρίσκεται στη σφαίρα του φανταστικού και του μυστικού, στοιχεία που αποτελούν την «παιδική πραγματικότητα» τη δεδομένη στιγμή. Κουκλόσπιτα και κούκλες που «εμπλέκονται σε ένα φανταστικό παιχνίδι ρόλων, είναι τα στοιχεία που συνθέτουν τα φανταστικά παιχνίδια των μικρότερων παιδιών (Αντωνιάδης, 1994).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, κάποια παιδιά που δεν εμφανίζουν ως στοιχείο της προσωπικότητάς τους ιδιαίτερη κοινωνικοποίηση, συχνά δημιουργούν κάποιον «φανταστικό φίλο», κάτι που αποτελεί ένας είδος “roleplay”, χωρίς όμως τα ομοιώματα-κούκλες. Αυτό το είδος μπορεί να ανήκει και στο είδος του μιμητικού

παιχνιδιού που θα αναφερθεί παρακάτω και γίνεται συνδυαστικά με το φανταστικό παιχνίδι, συνήθως ξεκινώντας από την ηλικία των 2 ετών.

Πλειοψηφικά, το φανταστικό παιχνίδι, είναι η «αναδιαπραγμάτευση» με τον εαυτό του αναφορικά με τις αποτυχίες που είχε, εκδηλώνοντας μέσα από το παιχνίδι του τις σκέψεις και τις ανησυχίες του για ορισμένα θέματα που είναι υπό επεξεργασία. Λόγω του ότι σε αρκετές περιπτώσεις δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα και τον αληθινό κόσμο, μια και δεν τον έχουν κατανοήσει ακόμη, καταφεύγουν στα φανταστικά παιχνίδια έτσι ώστε να αντιληφθούν χρησιμοποιώντας κυρίως το συναίσθημά τους (Seja et al., 1999).

Αυτού του είδους το παιχνίδι, αποτελεί μια αρκετά εγωκεντρική δραστηριότητα από μέρους του παιδιού και το παιδί μέσα από αυτό καταφέρνει να αναπτυχθεί εντός των πλαισίων του προλειτουργικού ακόμα σταδίου της ανάπτυξης του γνωστικού του πεδίου, κάτι που θα βρεθεί στο αποκορύφωμα ως πράξη στην ηλικία των 3 έως 6 ετών. Δεν είναι τυχαίο που εμφανίζεται περίπου το ίδιο χρονικό διάστημα κατά το οποίο αναπτύσσεται και η ομιλία του. Η συμβολική λειτουργία της ομιλίας, χρήζει ως απαραίτητη προεργασία την σκέψη, η οποία μετασχηματίζεται σε βάθος μέσα από την φανταστική προσομοίωση, έτσι ώστε να καταφέρει να έχει ισορροπημένη μορφή όπου θα κυριαρχεί η αφαίρεση και η σχηματοποίηση (Piaget, 1979).

Εξυπηρετούνται αρκετές λειτουργίες που συνδέονται άμεσα με την παιδική ανάπτυξη μέσα από το φανταστικό και το συμβολικό παιχνίδι. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται από τους ειδικούς παιδοψυχολόγους και ψυχοθεραπευτές ως βοηθητικό μέσο για την διερεύνηση των ψυχικών συγκρούσεων του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να λάβουν θεραπευτική αξία τα παιχνίδια φαντασίας αφού επιτρέπουν στο παιδί να εκφραστεί σε ένα πιο «υποσυνείδητο» επίπεδο (Seja et al., 1999).

3.1.2: Πνευματικό παιχνίδι

Η κατηγορία των πνευματικών παιχνιδιών, αναφέρεται στα παιχνίδια που σχετίζονται κυρίως με το γνωσιακό επίπεδο του παιδιού, όπου πρέπει να συνδυάσει στοιχεία του γνωσιακού του και να τα χρησιμοποιήσει στην πράξη έτσι ώστε να

καταφέρει να ανταπεξέλθει στα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται και έχουν την μορφή του παιχνιδιού.

Συνήθως είναι παιχνίδια που ευχαριστούν ιδιαίτερα τα παιδιά και για κάθε ηλικία οι πνευματικές «προκλήσεις» που δέχονται είναι σχεδιασμένες με αυτόν τον τρόπο ώστε να του «κεντρίσει το ενδιαφέρον και τελικά το παιδί να καταβάλει προσπάθεια έτσι ώστε να τα λύσει και μάλιστα επίμονη για να μην χαθεί το ενδιαφέρον του.

Γενικότερα τα παιχνίδια αυτής της κατηγορίας καλούνται να ανασύρουν τις πνευματικές τους ικανότητες και την αντίληψη τους, έτσι ώστε να κάνουν ένα είδος «ανασυγκρότησης» στο μυαλό τους όλων εκείνων των γνώσεων που έχουν λάβει στο διάστημα της ζωής τους και του τρόπου που έχουν τελικά αντιληφθεί ότι αυτές λειτουργούν σε πρακτικό επίπεδο (Αντωνιάδης, 1994).

3.1.3: Παιχνίδι προσοχής

Μέσα από τα παιχνίδια προσοχής, τα παιδιά μπορούν να γίνουν ιδιαίτερα παρατηρητικά, αφού οι απαιτήσεις των παιχνιδιών αυτών είναι το να διατηρούν τα παιδιά όσο το δυνατό περισσότερο την προσοχή τους και να είναι προσηλωμένα για πολύ ώρα σε αυτά.

Συνήθως έχουν κανόνες σύμφωνα με τους οποίους, πρέπει να παρακολουθούν μια διαδικασία και όταν τους ζητηθεί κάτι χρειάζεται να μπορούν να απαντήσουν και να συμμετέχουν αντίστοιχα. Ο χρόνος μπορεί να μπει ως παράγοντας στα παιχνίδια αυτά μέσα στους κανόνες και να πρέπει να ολοκληρωθούν τα παιχνίδια σε πιο μικρό χρονικό διάστημα (Moyer et al., 1955).

Υλικά με σύμβολα και κάρτες με σχέδια, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα παιχνίδια τέτοιου είδους, όπου το παιδί πρέπει να παρακολουθεί και μέσα από την παρατήρηση και την προσοχή του, να μπορεί να συμμετέχει, επιλέγοντας αυτά που θα του ζητηθούν (Moyer et al., 1955).

3.1.4: Μουσικό παιχνίδι

Τα μουσικά παιχνίδια ως δραστηριότητες, δύναται να οργανωθούν για ψυχαγωγικούς σκοπούς ενώ παράλληλα μπορούν να εξυπηρετήσουν και έναν ψυχοκινητικό ρόλο, όταν αυτά εμπεριέχουν μαζί με την μουσική και την σωματική κίνηση και άσκηση. Επιπρόσθετα και σε αυτήν την κατηγορία των παιχνιδιών, αναπτύσσεται η κοινωνικότητα των παιδιών, λόγω του ότι μέσα από την συνεργασία τους υπάρχει ένας κοινός σκοπός και έτσι μαθαίνουν να λειτουργούν ως ομάδα (Neelly, 2001).

Όπως και στα υπόλοιπα παιχνίδια, το μουσικό παιχνίδι αποτελείται από μια συγκεκριμένη δομή, δηλαδή εμφανίζει μια αρχή, μια μέση και ένα τέλος. Δεν είναι απαραίτητη η εμφάνιση της μουσικής ως στοιχείο μέσα στο μουσικό παιχνίδι. Μπορεί το παιχνίδι αυτό να αποτελείται από ήχους ή από ρυθμό. Οι διάφοροι ήχοι που χρησιμοποιούνται και που τα παιδιά αντιδράνε σε αυτούς, μπορεί να είναι από μόνοι τους αρκετά «διασκεδαστικοί» και να «τραβούν» την προσοχή τους. Η αναγνώριση των ήχων ή η ενσωμάτωση παντομίμας βοηθάει στο να διαμορφωθεί η αντίληψη μέσα από την ενσωμάτωσή τους σε μια εικονική πραγματικότητα. Οι οδηγίες του παιχνιδιού σε αυτήν την περίπτωση, μπορεί να έρθουν από μόνες τους ακολουθώντας την ροή.

Μπορεί ένα μουσικό παιχνίδι, να συνδυάζεται με άλλα είδη παιχνιδιού, π.χ. αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιών, με αθλητικές δραστηριότητες, με ζωγραφική του θέματος που μπορεί να συνδέεται με την μουσική, με χρήση μουσικών οργάνων έτσι ώστε να κατανοηθεί ο ρυθμός κ.ά, έτσι ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον τους και να καταφέρουν τελικά να εισαχθούν με ομαλό τρόπο συμμετοχής εντός του παιχνιδιού και να διασκεδάσουν αλλά και να διδαχθούν (Neelly, 2001).

3.1.5: Παιχνίδι μνήμης

Μέσω των παιχνιδιών της μνήμης, τα παιδιά μπορούν να εξασκήσουν όλες τις μορφές της μνήμης τους. Για παράδειγμα, η διαδικαστική μνήμη μπορεί να εκπαιδευτεί μέσα από ασκήσεις που σχετίζονται με την εκτέλεση και την επανάληψη

της εκτέλεσης. Το μουσικό παιχνίδι που προαναφέρθηκε, μπορεί να είναι και παιχνίδι μνήμης, για παράδειγμα όταν ζητηθεί από το παιδί να αναπαράγει τους ήχους που ακούει με την συγκεκριμένη σειρά που θα τους ακούσει. Έτσι, ένα παιδί μπορεί να αναπαράγει ένα ολόκληρο μουσικό κομμάτι, εκπαιδεύοντας την διαδικαστική του μνήμη και συγχρόνως διασκεδάζοντας μέσα από ένα μουσικό παιχνίδι (Garvey, 1990).

Ιδιαίτερα σε μικρές ηλικίες, τα παιδιά αναπτύσσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες και την νοημοσύνη τους. Τα παιχνίδια μνήμης λοιπόν, αποτελούν ένα άριστο μέσο που μπορούν να βοηθήσουν αυτόν τον σκοπό. Δεν χρησιμοποιεί απλά την μνήμη του το παιδί που ασχολείται με τα παιχνίδια μνήμης, αλλά αναπτύσσεται και πνευματικά (Garvey, 1990).

Χαρακτηριστικό παιχνίδι μνήμης που χρησιμοποιείται από μικρές ηλικίες, είναι και το παιχνίδι με τις εικονογραφημένες κάρτες. Στην αρχή οι κάρτες είναι εμφανείς στο παιδί ως εικόνες σε συγκεκριμένες θέσεις, ενώ έπειτα, γυρίζουν ανάποδα έτσι ώστε το παιδί να θυμηθεί ποια εικόνα βρίσκεται στην κάθε θέση, προσφωνώντας την και δείχνοντας την αντίστοιχη θέση που βρίσκεται. Έπειτα, η εικόνα αναποδογυρίζει και φαίνεται εάν το παιδί θυμόταν την σωστή εικόνα στη σωστή θέση.

Γενικότερα τα παιδιά που χρησιμοποιούν παιχνίδια μνήμης, προετοιμάζονται για την ακαδημαϊκή τους μετέπειτα πορεία που γίνεται κυρίως μέσω της μελέτης και της ενθύμησης των στοιχείων που μελετήθηκαν. Επίσης η μνήμη ως ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία της επιβίωσης του ανθρώπου, εκπαιδεύεται σε αυτό το στάδιο έτσι ώστε να μπορέσουν αργότερα τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στην καθημερινότητά τους, όπου καλούνται να έχουν «δυνατή» μνήμη για να θυμούνται όχι μόνο τις πληροφορίες που λαμβάνουν, αλλά και τον τρόπο που θα τις χρησιμοποιήσουν στην πράξη (Garvey, 1990).

3.1.6: Παιχνίδι μίμησης και θεάτρου

Ο όρος «δραματικό παιχνίδι» μπορεί να περιλαμβάνει όλους τους τύπους παιχνιδιού που παριστάνουν, δηλαδή το συμβολικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, το ευφάνταστο παιχνίδι, το φανταστικό παιχνίδι, το παίξιμο και το κοινωνικο-δραματικό

παιχνίδι (Mellou, 1995). Αυτό που το δραματικό παιχνίδι δανείζεται από το θέατρο είναι η οριοθέτηση του χώρου και του χρόνου καθώς και η ανάγκη για δραματική αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (Faure & Lascar, 1994). Η μορφή του δραματικού παιχνιδιού, η οποία είναι η φυσική εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού, επηρεάζεται από τα στηρίγματα και το χώρο που παρέχονται, υπέρ της προσωπικής ελευθερίας των παικτών, ώστε να δημιουργήσουν τους δικούς τους συμβολικούς τρόπους αναζήτησης (Machado, 2010; Saracho & Spodek, 1998; Wilson, 2008).

Αναφορικά με το μιμητικό παιχνίδι συνηθέστερα τα παιδιά ακολουθούν την μίμηση της συμπεριφοράς που φέρουν οι ενήλικοι αλλά και γενικότερα η μίμηση έγκειται σε οτιδήποτε βρίσκονται στο περιβάλλον τους. Η σημασία του είναι ιδιαίτερη μιας και το παιδί φέρει δυσκολία στον διαχωρισμό φανταστικού και πραγματικού. Σημαντικό είναι η καταγραφή της απόλυτης ταύτισης του παιδιού με το πρόσωπο το οποίο υποδύεται (Miller, 2001).

Σύμφωνα με το θεατρικό παιχνίδι ορίζεται εκείνο όπου το παιδί δραματοποιεί διάφορα γεγονότα που πηγάζουν από την φαντασία του ή περιλαμβάνουν την ανάπλαση της πραγματικότητας και του επαναπροσδιορισμού των εμπειριών του χωρίς να περιορίζεται από άποψη χρόνου ή χώρου. Επιπροσθέτως, η χρήση αυτού του είδους παιχνιδιού δύναται να αποτελέσει και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μιας και η βιωματική μάθηση που προσφέρει αυτό το είδος, προσφέρεται και την ελεύθερη έκφραση, δράση, και μειωμένο φόβο αξιολόγησης, ελέγχου και κινδύνου απόρριψης (Koster, 2011).

Σύμφωνα με τον Γραμματά (1996), η *διπλή υπόσταση* του θεατρικού παιχνιδιού περιλαμβάνει τα εξής:

- Ως παιχνίδι προτρέπει στο παιδί να εκφράζεται ελεύθερο, να εφαρμόζει δικούς του κανόνες και κωδικούς επικοινωνίας. Του επιτρέπει να οριοθετεί το χώρο και το χρόνο του, να επικοινωνεί σε ομάδες, να λειτουργεί συλλογικά και να βιώνει την χαρά (Faure & Lascar, 1990).

- Ως θεατρική έκφραση φέρει γνωρίσματα που τα συναντούμε στο θέατρο περιλαμβάνοντας την προσποίηση, την προσωποποίηση, τα παιχνίδια ρόλων (playrole), το φανταστικό παιχνίδι (fantasyplay), την διερεύνηση κτλ. (Σέργη, 1991)

Η μίμηση και η προσποίηση εντός του παιχνιδιού είναι από τους πιο σημαντικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν για τον κόσμο και τις σχέσεις με τους ανθρώπους. Τα θεμέλια αυτού του τύπου παιχνιδιού ξεκινούν όταν τα μικρά βρέφη δημιουργούν ασφαλή συνημμένα με τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή τους και εξερευνούν το περιβάλλον τους. Μιμούνται άλλους ανθρώπους, προκειμένου να κατανοήσουν πώς χρησιμοποιούνται τα αντικείμενα και ως τρόπος να αποκτήσουν και να κρατήσουν την προσοχή των άλλων. Για παράδειγμα, ένα μικρό παιδί μπορεί να ταΐσει μια κούκλα με ένα κουτάλι ή να βάλει μια κούκλα για ύπνο. Τα παιδιά ηλικίας περίπου δύο ετών, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν αντικείμενα ως άλλα, για παράδειγμα, να χρησιμοποιήσουν ένα μπλοκ ως αυτοκίνητο πιέζοντάς το κατά μήκος του δαπέδου. Καθώς αρχίζει η κοινωνική προσποίηση, τα παιδιά εξερευνούν κοινωνικούς ρόλους όπως η μητέρα, ο πατέρας, ο γιατρός και το μωρό. Η ικανότητα να παριστάνεται βοηθά τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τους φόβους και τις ανησυχίες. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά προσποιούνται ότι πηγαίνουν στο γιατρό ή να είναι ένα τέρας. Τα παιδιά που έχουν καλές προσδοκίες για το παιχνίδι τους είναι πιο πιθανό να είναι έτοιμα για το σχολείο από όσα δεν διαθέτουν αυτές τις δεξιότητες, διότι το παιχνίδι ωφελεί κάθε πτυχή της ανάπτυξης ενός μικρού παιδιού. Τα παιδιά που έχουν καλές προσδοκίες δεξιοτήτων παιχνιδιού είναι επίσης συχνά καλοί στο να κάνουν φίλους (Schechner, 1988).

3.1.7: Παιχνίδι ενστίκτου

Ο άνθρωπος από την στιγμή της δημιουργίας του, φαίνεται ότι αντιμετωπίζει τον κόσμο με όπλο το ένστικτό του. Είναι μια από τις «πρωτεύουσες» δυνάμεις των θηλαστικών και κινεί αυτά τα έμψυχα όντα έτσι ώστε να προστατευθούν και να βιοποριστούν στη ζωή.

Το νήπιο διακρίνεται για το δυνατό ένστικτό του, μια και ο τρόπος που συμπεριφέρεται αφού ακόμη δεν έχει ολοκληρώσει την αντιληπτική του ικανότητα, είναι κατά βάση ενστικτώδης και υποσυνείδητος. Ένα από τα βασικά ένστικτα που το ξεχωρίζει και το ομαδοποιεί, αφορά το φύλο, αλλά υπάρχουν και άλλα είδη ενστίκτων που είναι δευτερεύοντα και σχετίζονται με την ιδιοσυγκρασία και τον τρόπο που έχει ιεραρχήσει το κάθε παιδί τις ανάγκες του, κάτι που διακρίνεται από τον τρόπο που παίζει (Fagen, 1981).

Ακόμη από την πιο απλή μορφή παιχνιδιού, μπορεί να διακριθεί το εάν το παιδί έχει αυταρχικό στυλ ή πιο δημοκρατικό, εάν είναι εγωιστής, εάν είναι γενναιόδωρο και γενικά δοτικό, εάν έχει θάρρος, εάν έχει πείσμα κ.ά. στοιχεία τα οποία καθορίζουν και τον χαρακτήρα του. Μερικά από τα πιο βασικά ενστικτώδη παιχνίδια, είναι και η πάλη, το τρέξιμο, όπως επίσης ακόμη και μέσα από τα παιχνίδια φαντασίας, μπορούν να αποκωδικοποιηθούν στοιχεία που αφορούν αποφάσεις που έλαβε το παιδί με βάση το ένστικτό του, δηλαδή το τι νιώθει και το τι αισθάνεται και όχι την πραγματικότητα (Fagen, 1981).

3.1.8: Φυσικό παιχνίδι

Τα φυσικά παιχνίδια γενικά είναι μία κατηγορία στην οποία ανήκουν όλα τα παιχνίδια όπου δοκιμάζονται και εξασκούνται οι σωματικές δεξιότητες των παιδιών. Επιπροσθέτως, δύναται να αναφέρονται σε παιχνίδια που απαιτούν δύναμη ή και ταχύτητα, όπως επίσης ισορροπία και γενικές επιδεξιότητες του παιδιού π.χ. ευλυγισία, αντοχή κτλ (Fagen, 1981). Συμπεριλαμβάνουν την ενεργητική κίνηση σε μορφή άσκησης και δύναται να περιλαμβάνει πηδήματα, τον χορό, τη χρήση ποδηλάτου, παιχνίδια που περιλαμβάνουν μπάλες και άλλα αντικείμενα, την πάλη μεταξύ των παιδιών στα πλαίσια του παιχνιδιού, αλλά και παιχνίδια που αναπτύσσουν την λεπτή κινητικότητα των παιδιών όπως είναι το να κάνουν κατασκευές με διάφορα υλικά, είδη καλλιτεχνίας, ψαλίδια κλπ.

Το φυσικό παιχνίδι ξεκινά συνήθως κατά ο δεύτερο έτος του παιδιού και καταλαμβάνει περί το 20% περίπου του χρόνου παιχνιδιού που καταναλώνει ένα παιδί ηλικίας 4-5 ετών. Με το φυσικό παιχνίδι δύναται η ανάπτυξη ολόκληρου του σώματος του παιδιού αλλά και ο συντονισμός κίνησης των άκρων του και της όρασής τους. Παράλληλα, αναπτύσσονται η δύναμη και η αντοχή του παιδιού. Επίσης αναπτύσσει τις συναισθηματικές και κοινωνικές του δεξιότητες όπως και την αντίληψή του. Είναι σημαντικός τρόπος έκφρασης των παιδιών, προάγεται η ανεξαρτησία, η εφευρετικότητα καθώς και η αυτορρύθμιση τους (National Association for Sport and Physical Education, 2009).

Προκειμένου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αποκτήσουν κινητικές δεξιότητες που αναμένονται για την ηλικία τους, πρέπει να είναι ενεργά. Παρά την

κοινή πεποίθηση ότι τα μικρά παιδιά κινούνται πάντα, η έρευνα δείχνει ότι πολλά μικρά παιδιά δεν το κάνουν αρκετά. Σε έρευνα στην Αμερική καταγράφεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κάθονται περισσότερο απ' ό,τι σε προηγούμενες δεκαετίες (Schneider & Lounsbury, 2008). Ακόμη και όταν τα παιδιά έχουν χρόνο να παίζουν σε εξωτερικούς χώρους, η έρευνα δείχνει ότι δεν συμμετέχουν σε ενεργό παιχνίδι. Σε μια ανησυχητική μελέτη, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε αστικά προσχολικά ιδρύματα παρουσιάζουν καθιστική συμπεριφορά στην παιδική χαρά σχεδόν το 90% του χρόνου (Brown et al., 2009).

Μελέτες έχουν δείξει ότι ακόμα και όταν τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην παιδική χαρά, η ένταση και η διάρκεια της κίνησης ενδέχεται να μην επαρκούν για την υγεία και την κινητική ανάπτυξη (Timmons et al., 2007). Παρόλο που μερικά παιδιά συμμετέχουν σε αυτό που οι ερευνητές ονόμαζαν σθεναρή σωματική δραστηριότητα (VPA) ή μέτρια έως έντονη σωματική δραστηριότητα (MVPA), το κάνουν μόνο σε σύντομες "εκρήξεις", ακολουθούμενες από μεγάλες περιόδους καθιστικής συμπεριφοράς. Ενώ ένα τέτοιο μοντέλο δραστηριότητας-ανάπαυσης είναι φυσικό και αναμενόμενο, πολλά παιδιά δεν ασκούν αρκετή έντονη δραστηριότητα κατά τη διάρκεια μιας ημέρας για να απολαύσουν τα οφέλη του φυσικού παιχνιδιού τους (Benham-Deal, 2005). Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι ενήλικες πρέπει να παρέχουν δελεαστικούς χώρους παιχνιδιού και εμπειρίες και ορισμένες δομημένες δραστηριότητες για να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μετακινούνται στην παιδική χαρά για περισσότερο από λίγα λεπτά την ημέρα. Αυτό ισχύει και για το σχολείο και για το σπίτι. Ο γενικός στόχος είναι να δοθούν στα παιδιά εμπειρίες που θα τους δώσουν την επιθυμία να συνεχίσουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες διασκεδαστικής κίνησης καθώς μεγαλώνουν. Καθώς το σώμα τους αναπτύσσεται και ωριμάζει, αυτά τα ενεργά παιδιά θα μπορούν να διατηρούν την σωματική τους δραστηριότητα σε μεγαλύτερη διάρκεια, επιτυγχάνοντας έτσι περισσότερα φυσιολογικά οφέλη από τη δραστηριότητα. Ο τύπος εξοπλισμού παιδικής χαράς και ο διαθέσιμος χώρος για τα παιδιά στα νηπιαγωγεία και στα κέντρα παιδικής μέριμνας έχει επίσης συνδεθεί με το επίπεδο σωματικής δραστηριότητας. Τα παιδιά σε προγράμματα με μεγαλύτερες παιδικές χαρές και μεγαλύτερους αριθμούς κινητού εξοπλισμού, όπως παιχνίδια και μπάλες, βρέθηκαν πιο ενεργά από εκείνα των οποίων τα προσχολικά ιδρύματα είχαν μικρές αίθουσες διδασκαλίας και πιο σταθερό εξοπλισμό παιδικής χαράς (Brown et al., 2009).

3.1.9: Παιχνίδι άσκησης

Η σωματική δραστηριότητα είναι σημαντική για πολλές πτυχές της υγείας και της ανάπτυξης των παιδιών. Στα μικρά παιδιά, η έλλειψη φυσικής δραστηριότητας αποτελεί παράγοντα κινδύνου για πολλά προβλήματα υγείας, όπως υψηλή αρτηριακή πίεση, αύξηση βάρους, υπερβολικό σωματικό λίπος, κακή χοληστερόλη, αναπνευστικές δυσκολίες, καρδιαγγειακές παθήσεις και προβλήματα υγείας των οστών. Επιπλέον, τα οφέλη της σωματικής άσκησης για την υγεία επεκτείνονται πολύ πέρα από τη σωματική υγεία, έχοντας θετικό αντίκτυπο στους τομείς των κινητικών δεξιοτήτων, της ψυχολογικής ευεξίας, της γνωστικής ανάπτυξης, της κοινωνικής ικανότητας και της συναισθηματικής ωριμότητας.

Η πρώιμη παιδική ηλικία, δηλαδή τα 0 έως 5 χρόνια, είναι επίσης μια κρίσιμη περίοδος για την καθιέρωση υγιεινών συμπεριφορών και μοτίβων που θα μεταφερθούν σε μεταγενέστερη παιδική ηλικία, εφηβεία και ενηλικίωση. Η σωματική άσκηση δύναται να επιτευχθεί σε αυτές τις μικρές ηλικίες με το παιχνίδι άσκησης (Smith et al., 2008).

Μέσα από τα παιχνίδια που έχουν ως κέντρο την άσκηση και θεωρούνται ως λειτουργικά παιχνίδια, δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στη ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών. Υπάρχει μια εξέχουσα βιολογική σημασία την οποία έχουν τα παιχνίδια τέτοιου τύπου, αφού τα παιδιά ασκούνται σωματικά βοηθώντας έτσι τις σωματικές λειτουργίες τους, όπως είναι η έκκριση ορμονών, η μυϊκή ενδυνάμωση και πολλά άλλα που αφορούν την λειτουργική εξάσκηση των μελών του σώματος του παιδιού (Smith et al., 2008).

Υπάρχει στα παιχνίδια τέτοιου τύπου, μια απαραίτητη προϋπόθεση που ο υπεύθυνος του παιχνιδιού πρέπει να προσέξει. Είναι αναγκαίο να ξεκινάνε τα παιχνίδια τέτοιου τύπου στην αρχή με απλές και εύκολες κινητικές εκδηλώσεις και στην συνέχεια να υπάρχει επιτάχυνση των κινήσεων αυτών, όπως επίσης και συνδυασμός των κινήσεων μεταξύ τους, ενώ μπορεί παράλληλα να συνδυαστεί και κάποια φωνητική άσκηση, ή η χρήση διάφορων αντικειμένων. Επιπρόσθετα μέσα από την άσκηση και τα παιχνίδια που την συμπεριλαμβάνουν, δύναται να εξασκούνται διαφορετικές συνιστώσες κάθε φορά, δηλαδή μπορεί να είναι ασκήσεις που

βελτιώνουν την ταχύτητα του παιδιού, ή την αντοχή του, την ισορροπία του, την ευλυγισία ή την δύναμή του κ.ά. (Smith et al., 2008).

Μέσα από την εκτέλεση διαφόρων επαναληπτικών σωματικών ασκήσεων, δύναται να εκπαιδευτεί και η μνήμη και έτσι μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα ο συντονισμός του μυϊκού συστήματος, η όξυνση των αισθήσεων του χώρου και του χρόνου, μπορεί να καταφέρει το παιδί να μάθει να ελέγχει καλύτερα το εξωτερικό του περιβάλλον και να ερμηνεύει με μεγαλύτερη «ωριμότητα» τα αισθητηριακά δεδομένα που λαμβάνει από αυτό.

Σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να χρησιμοποιεί και αντικείμενα κατά την εκτέλεση μιας άσκησης, όπως π.χ. μια μπάλα, κάτι που το βοηθάει να εκπαιδευτεί και την αδρή κινητικότητά του, καθώς επίσης θα μπορούσε να χρησιμοποιεί και μικροαντικείμενα, π.χ. να τοποθετεί κρίκους σε ένα ραβδί, αφού πρώτα τρέξει μια απόσταση, κάτι που μπορεί να εκπαιδεύσει και την λεπτή κινητικότητά του.

Δεν είναι απαραίτητο να ασχολείται το παιδί με κάποια αθλητική δραστηριότητα και δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση η απασχόληση του με αυτή. Μέσα από τον συνδυασμό της άσκησης με τις διάφορες γνωσιακές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί απλά υποβοηθάτε σε μεγάλο βαθμό σε ότι αφορά την τροποποίηση των σχημάτων του νοητικού του επιπέδου (Αντωνιάδης, 1994).

3.1.10: Παιχνίδι ταχύτητας

Στην παιδική ηλικία, εφόσον το παιχνίδι περιλαμβάνει την ταχύτητα του παιδιού, προτιμάται ιδιαίτερα ειδικά όταν συνδυάζονται με την φυσική δύναμη και την αγωνία του τερματισμού.

Τα παιχνίδια ταχύτητας, αφορούν παιχνίδια στα οποία ανακαλείται το πιο βασικό και δυνατό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης που είναι το ένστικτο. Με τον έλεγχο της ταχύτητας, την αύξηση και την μείωση, το παιδί καταφέρνει να ελέγξει τον χρόνο που έχει να διαχειριστεί και να αποδώσει, έχοντας την αίσθηση παράλληλα του ελέγχου. Σε αρκετές περιπτώσεις, η ταχύτητα και οι ασκήσεις που έχουν ως κύριο γνώμονα το στοιχείο αυτό, σχετίζονται με αθλήματα και επιδόσεις σε αυτά. Επίσης, μπορούν να συνδυαστούν και με άλλες δραστηριότητες όπως τρέξιμο και τοποθέτηση

αντικειμένων, όπου εξασκούνται και άλλες δεξιότητες π.χ. λεπτή και αδρή κινητικότητα (Stephenson, 2003).

3.1.11: Παιχνίδι ισορροπίας

Αναφορικά με την κατηγορία των παιχνιδιών που περιλαμβάνουν ισορροπία, τα παιδιά χρειάζεται να προσέξουν να μην χτυπήσουν και να μην πέσουν. Παράλληλα, το παιχνίδι ισορροπίας επιβάλλει την σύνδεση των κινήσεών τους για αποφυγή των παραπάνω (Κάππας, 2005).

Μέσα από τα παιχνίδια της ισορροπίας, τα παιδιά καταφέρνουν να εκπαιδεύσουν την αντιληπτική τους ικανότητα που αφορά τον χώρο και την αντίληψη του σώματός τους μέσα σε αυτό. Πέρα όμως από τις σωματικές ικανότητες, «εκγυμνάζεται» και το γνωσιακό πεδίο όπου το παιδί αντιλαμβάνεται την αξία της ισορροπίας στην ζωή του και σε μεταφορικό επίπεδο. Κατανοεί την έννοια της ανάγκης για ισορροπία αφού μέσα από αυτήν κατάφερε να πορευτεί δίχως να χτυπήσει και καταφέροντας να φέρει σε πέρας την δραστηριότητά του, συνειδητοποιεί πως σε κάθε του πράξη μπορεί να υπάρξει ισορροπία και να περάσει «αδιάβλητο» ακόμη και από τα πιο δύσκολα εμπόδια, όταν συγκεντρωθεί και «ζυγίσει» τον εαυτό του και την στάση του σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον.

3.1.12: Παιχνίδι δύναμης

Τα παιχνίδια δύναμης ονομάζονται με αυτόν τον τρόπο, γιατί τα παιδιά που παίζουν τέτοιου είδους παιχνίδια, χρησιμοποιούν την δύναμή τους ως μέσο για επιβολή και για να ξεχωρίσουν από τα υπόλοιπα παιδιά. Θα μπορούσε κανείς να τα ονομάσει και παιχνίδια επιβολής, ή ανταγωνισμού. Βασίζεται περισσότερο σε δραστηριότητες όπου η μυϊκή δύναμη είναι απαραίτητη και συχνότερα συναντάτε στα αγόρια από ότι στα κορίτσια, αν και το γεγονός αυτό δεν είναι απόλυτο.

Η ευχαρίστηση για τα παιδιά που χρησιμοποιούν αυτού του είδους τα παιχνίδια, είναι στη προσπάθεια για μίμηση των ενηλίκων που για αυτούς είναι ανεξάρτητοι και δυνατοί. Σε μικρές ηλικίες ορισμένα παιδιά, προκαλούν για ανταγωνιστικό παιχνίδι με άλλα παιδιά, που συνήθως επιλέγουν να είναι πιο αδύνατα

και χωρίς μεγάλη μυϊκή μάζα, έτσι ώστε να τα ίδια να μοιάζουν με μεγαλόσωμους ήρωες που μπορεί να επιβληθούν.

Χρειάζεται μεγάλη προσοχή κατά την επιτέλεση παιχνιδιών αυτού του είδους, γιατί σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχει υπερεκτίμηση των δυνάμεών και μπορεί να χτυπήσουν τα ίδια ή κάποιο άλλο παιδί, σε μεγάλο βαθμό χωρίς να το θέλουν. Παιχνίδια τέτοιου τύπου μπορεί να είναι η πάλη, ή το σκαρφάλωμα σε δέντρα και το κρέμασμα σε αυτά, το σήκωμα βαρειών αντικειμένων κ.ά. (Κάππας,2005).

Τα παιδιά που ασχολούνται με αυτού του είδους τα παιχνίδια, είναι συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας και δεν εμφανίζεται τόσο σε νήπια αφού δεν έχουν ακόμη ολοκληρωμένη εικόνα του «εγώ» τους. Συνήθως υπάρχουν εξαιτίας της πρόκλησης ή της μίμησης που γίνεται προς τους μεγάλους, ή ακόμη και για να «κινήσουν» το ενδιαφέρον. Τέλος, μπορεί να συνδυαστούν και με άλλου είδους παιχνίδια όπως π.χ. δύναμης και ταχύτητας, δύναμης και επιδεξιότητας κ.ά.

3.1.13: Παιχνίδι επιδεξιότητας/ ευκινησίας

Τα παιχνίδια επιδεξιότητας επιβάλλουν σχετική ευκινησία του παιδιού ώστε να συνδυάζεται με την αντίληψή του στην κίνηση. Για την επιτυχία ενός παιχνιδιού επιδεξιότητας χρειάζεται καλή ευκινησία στο σώμα του ώστε να του προσφερθεί η προσαρμογή του στα εξωτερικά αποτελέσματα. Έτσι, το παιδί δύναται να κατευθύνει τις κινήσεις του εντός του χώρου και του χρόνου που χρειάζεται για την συμμετοχή τους σε αυτό το παιχνίδι.

Σχετικά παιχνίδια που περιλαμβάνουν την επιδεξιότητα περιλαμβάνουν στόχους, σημάδεμα, ρίψη με ιδιαίτερη έμφαση αυτή της μπάλας. Μπορεί το παιδί να σημαδεύει αντίπαλο, ένα αντικείμενο ή γενικότερα ένα σταθερό στόχο. Αντίστοιχα, το παιδί μπορεί να προσπαθεί να αποφύγει το χτύπημα ή ο σκοπός του να είναι να πιάσει την μπάλα στον αέρα (Κάππας,2005)

Αναφορικά με το παιχνίδι που περιλαμβάνει ή επιβάλλει ευκινησία, στο παιδί προσφέρεται η δυνατότητα να κινείται με ταχύτητα, να φέρει δυνατότητα ευκαμψίας του κορμού του, να κάνει άλματα εις μήκος ή εις ύψος για να φτάσει στόχους κ.ά.

3.2: Κατηγορίες παιχνιδιών

3.2.1: Ατομικό παιχνίδι

Ως ατομικά ορίζονται εκείνα τα παιχνίδια που επιτελούνται μόνο από το ίδιο το παιδί. Πολύ συχνά, αυτή η συνήθεια εκφράζει τα παιδιά που βρίσκονται στη νηπιακή ηλικία, ενώ όσο τα παιδιά μεγαλώνουν προτιμούν να κάνουν ομάδες. Στην αρχή μικρές και ανάλογα με την ανάγκη για κοινωνικοποίηση ίσως και αρκετά μεγάλες. Τα μικρά παιδιά πολύ συχνά αδιαφορούν για το περιβάλλον τους και για να προσκαλέσουν άλλα παιδιά ή ενήλικες να παίξουν μαζί τους, πρέπει να τους «τραβήξουν» το ενδιαφέρον.

Το ατομικό παιχνίδι, είναι μια αρκετά σημαντική κατηγορία παιχνιδιού. Μέσα από αυτό το είδος, δύναται να καταφέρνει να αναγνωρίζει το παιδί και την αξία της προσωπικότητάς του και την ικανοποίηση που μπορεί να προκύψει από την «παρέα με τον εαυτό του». Η υπομονή, η δημιουργικότητα και η εφευρετικότητα, είναι χαρακτηριστικά που αναπτύσσονται κυρίως σε αυτό το στάδιο.

Μέσα από το μοναχικό παιχνίδι που είναι το ατομικό, το παιδί ανακαλύπτει καλύτερα τις δεξιότητες που δύναται να έχει κατακτήσει, χωρίς να πρέπει να συγκριθεί με κάποιο άλλο, δοκιμάζοντας με ενστικτώδες τρόπο τις πνευματικές και φυσικές ιδιότητες που υπάρχουν σε αυτό, νιώθοντας παράλληλα ελεύθερο και ανεξάρτητο (Κάππας, 2005)

3.2.2: Κατευθυνόμενο παιχνίδι

Το παιχνίδι που χρησιμοποιεί κανόνες και «νόμους», ανήκει στην κατηγορία των κατευθυνόμενων παιχνιδιών. Αυτού του είδους τα παιχνίδια, είναι η πιο εξελιγμένη μορφή των παιχνιδιών και εμφανίζεται κυρίως σε προσχολική ηλικία με συνεχόμενη εξελικτική πορεία κατά την παιδική ηλικία. Το κατευθυνόμενο παιχνίδι, χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένους κανόνες, που χρειάζεται το παιδί να ακολουθεί και να τηρεί επακριβώς.

Όσο πιο μικρό είναι το παιδί, τόσο πιο αδύνατο είναι το να κατανοήσει εντολές, ειδικά όταν πρόκειται για πιο περίπλοκες διαδικασίες (Elkind, 2007). Έτσι,

ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά απολαμβάνουν την πειθαρχία και την αξιολόγηση που γίνεται με πιο αντικειμενικά κριτήρια, μέσα από τους κανόνες, τα μικρά παιδιά θεωρούν πως είναι αφύσικο να υπακούν σε κανόνες κατά τη διάρκεια της εξερευνητικής τους πορείας που είναι το παιχνίδι.

Το ελεύθερο παιχνίδι είναι προτιμότερο από το κατευθυνόμενο, λόγω του ότι μέσα από την ελευθερία μπορεί το παιδί να εκφραστεί καλύτερα. Ωστόσο, σε ομαδικά κυρίως παιχνίδια, λόγω της αναγκαιότητας του ελέγχου των ομάδων, οι κανόνες και η κατευθυντήρια οδός είναι στοιχεία σχεδόν απαραίτητα και για αυτό προτιμώνται. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις, δύναται να υπάρξει ακόμη και συνύπαρξη των δύο στοιχείων, δηλαδή να υπάρχουν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, αλλά να μπορούν τα παιδιά και να αυτοσχεδιάσουν όταν αυτά το επιθυμούν.

Η εποπτεία των παιδιών από την πλευρά των μεγάλων, είναι ευκολότερη όταν το παιχνίδι είναι κατευθυνόμενο όπως επίσης ενισχύει και τις πιθανότητες της συμμετοχής των μεγάλων στα παιχνίδια αυτά, αφού δεν έχει συνήθως τόσο αυθόρμητη φύση ένας ενήλικας όσο έχει ένα μικρότερο παιδί. Όσο πιο πολύ εξελίσσεται η ηλικία, τόσο περισσότερο οργανωμένο γίνεται το παιχνίδι και τόσο πιο πολλοί κανόνες προστίθενται σε αυτό (Elkind, 2007).

3.2.3: Αυθόρμητο παιχνίδι

Το αυθόρμητο παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα όπου δεν υπάρχει κατηγοριοποίηση και κανόνες. Το σπουδαίο της νόημα έγκειται στο ότι ως διαδικασία προετοιμάζει το παιδί για την απόκτηση οπτικής αντίληψης του κόσμου. Μέσα από την ανάπτυξη της φαντασίας, το παιδί δημιουργεί ένα αυθόρμητο, γνήσιο και πρωτότυπο παιχνίδι, το οποίο σε πολλές περιπτώσεις είναι απαραίτητο για να γίνει πιο ολοκληρωμένα η μετάβαση του παιδιού από τον κόσμο των συμβόλων και του φανταστικού στη σφαίρα του πραγματικού και του υπαρκτού.

Μέσα από το φυσικό αυθόρμητο παιχνίδι, διαφαίνεται και η «φυσική προδιάθεση» που έχουν τα παιδιά προς ορισμένα «ταλέντα», π.χ. την σάτιρα, την ετοιμότητα στον λόγο, την εφευρετικότητα στην πράξη και άλλες χιλιάδες λεπτομέρειες που καθορίζουν και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά την ζωή τους (Elkind, 2007).

Μπορούν με αυτόν τον τρόπο να εξασκηθούν στην πράξη, αναπαριστώντας και εξωτερικεύοντας τις σκέψεις τους και με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αντιληφθούν την εικόνα που έχει το εξωτερικό περιβάλλον για τα ίδια. Ανακαλύπτουν την γλώσσα εκείνη της επικοινωνίας που θα τους συνδέσει με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Έτσι αντιλαμβάνονται και το είδος της πολιτιστικής και βιολογικής τους κληρονομιάς. Φυσικά, το αντίθετο που είναι δυνατό, δηλαδή η μη αποδοχή των προσωπικών τους σκέψεων από το περιβάλλον, είναι μια δυσάρεστη κατάσταση που όμως πάντα οδηγεί στην μάθηση και καλυτέρευση του εαυτού (Αντωνιάδης, 1994).

Τα ελεύθερα παιχνίδια, λόγω της αυθόρμητης φύσης τους, είναι σχετικά εύκολα στην εκτέλεσή τους, μια και υπάρχει αυτοσχεδιασμός και χρήση οποιονδήποτε αντικειμένων ή ιδεών μπορεί να υπάρξουν την ίδια στιγμή. Μέσα από το αυθόρμητο παιχνίδι, το παιδί ανακαλύπτει τη φύση του περιβάλλοντός του και το περιβάλλον ανακαλύπτει την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του παιδιού. Στο ελεύθερο παιχνίδι, τα παιδιά καταφέρνουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες που έχουν ως άτομα και μονάδες. Μπορεί να είναι ατομικό ή συλλογικό ή να εμπεριέχει και άλλα στοιχεία από άλλες κατηγορίες παιχνιδιών (Κάππας, 2005).

3.2.4: Ομαδικό παιχνίδι

Συνήθως κατά την ηλικία των 3 ετών, ξεκινάει να κάνει την εμφάνισή του και η ανάγκη για ομαδικό παιχνίδι από την πλευρά του παιδιού. Οι παρέες στην αρχή μπορεί να είναι αρκετά μικρές ενώ όσο περνάει ο καιρός οι παρέες μεγαλώνουν αριθμητικά. Τα παιδιά που κοινωνικοποιούνται σε αυτή την φάση της ζωής τους, συνήθως διαλέγουν άλλους συνομήλικούς τους, αφού η ανάγκη της ομαδικής ενασχόλησης με κάποιο παιχνίδι, συνήθως «ελκύει» την συνομήλικη παιδική συντροφιά. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών σε αυτή την ηλικία είναι πολύ σημαντική και γίνεται μέσα από το παιχνίδι.

Η αυτοπεποίθηση που έρχεται μέσα από τα ομαδικά παιχνίδια, είναι και το βασικό στοιχείο του είδους αυτού του παιχνιδιού. Το γεγονός αυτό προκύπτει λόγω του ότι το παιδί συγκρίνει τις δυνάμεις του που έχει δοκιμάσει με τα άλλα παιδιά. Το ομαδικό παιχνίδι ενισχύει την ανάπτυξη των πνευματικών και σωματικών δεξιοτήτων

του παιδιού. Ενισχύει και άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού, όπως είναι π.χ. η αλληλεπίδραση με τα άλλα ανθρώπινα όντα, η πειθαρχία, η φιλία, ο αλληλοσεβασμός και η προσφορά, η δικαιοσύνη, η συνεργασία κ.ά. (Pellegrini et al., 2007).

Μέσα από το ομαδικό πνεύμα που διέπει αυτού του είδους τα παιχνίδια, το παιδί μαθαίνει πως να ζει με ελευθερία αλλά και σεβασμό. Μαθαίνει να συγκρατεί τον εαυτό του και να επιλέγει την στιγμή που είναι η κατάλληλη για να προσφέρει και να αναλάβει, θυσιάζοντας σε ορισμένες περιπτώσεις κάποιες από τις προσωπικές του χαρές και συμφέροντα για το καλό της ομάδας.

Αρκετά από τα επιβλαβή ένστικτα που έχει το παιδί, διοχετεύονται και εκτονώνονται με υγιές τρόπο μέσα από το παιχνίδι και προς το ίδιο το παιχνίδι. Με αυτόν τον τρόπο, εξισορροπείται η ενέργεια που διαθέτει, εκτονώντας προς την σωστή κατεύθυνση τα στοιχεία εκείνα που θα του έκαναν κακό αν τα νουθετούσε και λειτουργούσε με αυτά στην καθημερινότητά του ως ενήλικας. Τέλος, μέσα από το ομαδικό παιχνίδι καταφέρνει το παιδί να λάβει αρκετά πρακτικά μαθήματα αναφορικά με έννοιες όπως αυτογνωσία και αυτοπροστασία και αυτοσεβασμός, καθώς και αλληλοσεβασμός και επίγνωση του εξωτερικού περιβάλλοντος (Αντωνιάδης, 1994).

3.2.5: Παράλληλο παιχνίδι

Το παράλληλο παιχνίδι, αναφέρεται στο παιχνίδι που γίνεται από κάποιο παιδί δίπλα σε ένα άλλο ή σε μια ομάδα, έχοντας όμως ανεξάρτητη μορφή. Το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται κατά την ηλικία των 2 ετών και ακόμα και όταν δεν παίζουν μαζί με άλλα παιδιά, το να παίζουν δίπλα σε άλλα παιδιά, δημιουργεί ευχαρίστηση στα παιδιά αυτά.

Το συναίσθημα εκείνο που χρειάζονται να αναπτύξουν σε αυτή τη φάση τα παιδιά, είναι εκείνο της ασφάλειας και ακόμη και η ασχολία είναι συνήθως διαφορετική, αλλά η αίσθηση της παρουσίας των υπολοίπων είναι αρκετή, αποτελώντας ένα είδος πηγής ευχαρίστησης και διασκέδασης (Κάππας, 2005).

Κεφάλαιο 4^ο: Εξέλιξη παιχνιδιού και στάδια ανάπτυξης του παιδιού

4.1: Παιχνίδια ανάλογα με την ηλικία

Η αναπτυξιακή ικανότητα ενός παιδιού λαμβάνεται πάντοτε υπόψη και δύναται να βοηθηθεί μέσα από το παιχνίδι. Αυτό το κεφάλαιο δίνει κάποιες ιδέες για τις ανάγκες των παιδιών σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης σε σχέση με το παιχνίδι και την εξέλιξή του. Είναι ένας πολύ γενικός, απλοποιημένος οδηγός, καθώς κάθε παιδί αναπτύσσεται με διαφορετικό ρυθμό και με ατομικές προτιμήσεις. Τα παιδιά μπορεί να μας εκπλήξουν με απρόσμενα ενδιαφέροντα και ικανότητες μέσα από το παιχνίδι!

Αναφορικά με τα αναπτυξιακά στάδια της σωματικής δραστηριότητας η ηλικιακή κλίμακα ηλικίας 0 έως 5 ετών περιλαμβάνει τρεις αναπτυξιακές περιόδους, κάθε μία από τις οποίες χαρακτηρίζεται από διαφορετικές μορφές σωματικής δραστηριότητας (Gardon et al., 2011):

-Βρέφη (0 έως 12 μήνες):

- Πρώτοι 6 μήνες: Φτάνει και τραβά τα αντικείμενα, παρακινείται από οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα, κινεί τα χέρια και τα πόδια.
- Δεύτεροι 6 μήνες: Εκμάθηση των στοιχειωδών δεξιοτήτων κίνησης.

-Νήπιο (1 έως 3 ετών):

- Περίπου 1 έτος της ηλικίας: Ξεκινά το περπάτημα, αυξάνοντας την ευκαιρία για εξερεύνηση και μάθηση.

• 2 έως 3 χρόνια: Αναπτύσσει κινητικές ικανότητες όπως τρέξιμο, άλματα και πηδήματα. Αναδύονται οι δεξιότητες που εμπλέκουν τα χέρια τους –οι λεπτές κινητικές δεξιότητες, όπως συμπίεση, πιάσιμο, τσίμπημα, κ.λπ.).

-Preschooler (3-5 χρόνια):

- Περαιτέρω ανάπτυξη ισορροπίας, κινητικότητας και χειραγώγησης.

4.1.1: Παιχνίδι για παιδί έως ενός έτους

Τα μωρά δεσμεύονται με τους φροντιστές που παίζουν μαζί τους από τη γέννηση τους. Ανταποκρίνονται στα χαμόγελα και τους ήχους, δέχονται τις μαλάξεις

στο σώμα τους, μιλάνε και να τραγουδούν με τον τρόπο τους και γενικά χρειάζεται να έχουν ζεστή φροντίδα και χαλαρή στάση. Τα μωρά ανταποκρίνονται στην αφή, στους ήχους, στα φωτεινά χρώματα και στην κίνηση - και πολύ σύντομα απολαμβάνουν να κοιτάζουν χαμογελαστά πρόσωπα σε ανθρώπους ή ακόμα και σε εικόνες.

Μιμούνται με το στόμα τους, πρώτα, και στη συνέχεια με τα χέρια και τα πόδια τους και παίζουν με οτιδήποτε βρίσκεται εντός εμβέλειας. Σύντομα μιμούνται χαμόγελα και άλλες εκφράσεις του προσώπου και παίζουν ατέλειωτα με ήχους καθώς αρχίζουν να μαθαίνουν να μιλάνε. Το τραγούδι και η μουσική είναι δραστηριότητες παιχνιδιού στα οποία ανταποκρίνονται τα μωρά. Τα αδέρφια και άλλα μέλη της οικογένειας είναι πολύ σημαντικά για τα μωρά για επιπλέον αγάπη και φροντίδα και για την τόνωση νέων εμπειριών. Ένα μωρό είναι ένας γρήγορος μαθητής και η διέγερση είναι σημαντική για την μετέπειτα ανάπτυξη.

Προτάσεις παιχνιδιού:

-Ένα άτομο που απαντά και αλληλεπιδρά με το μωρό μέσα από την λεκτικές και ηχητικές από μιμήσεις

-Παιχνίδι με μουσική, τραγούδι, κίνηση και χορό.

-Χρήση αντικειμένων που μπορούν να κρατηθούν από το μωρό όπως κουδουνίστρες, χοντρά αντικείμενα, (και αργότερα) αντικείμενα που θα μπορεί να κρατά με ασφάλεια και με ασφάλεια να τα βάζει πιθανά στο στόμα του.

-Χρήση μαλακών παιχνιδιών όπως μαλακές κούκλες.

-Χρήση μεγάλων εικόνων που θα περιέχουν πρόσωπα, άλλα παιδιά, ζώα, αντικείμενα καθημερινής χρήσης.

-Αντικείμενα που φέρουν αυτόματη ή χειροκίνητη κίνηση όπως αντικείμενα που κινούνται με φωτεινά χρώματα τοποθετημένα πάνω από το κρεβάτι ή στο καρότσι. Κάποια που να μπορεί το παιδί να αγγίξει, να κουνήσει και να παράγει ήχο από αυτά.

-Σκληρότερα παιχνίδια ώθησης όπως μπαλίτσες που θα πετούν.

-Το παιχνίδι του κρυφτού για μωρά «κου-κου- τζα»

Σε αυτήν την ηλικία χρειάζεται ενθάρρυνση της σωματικής δραστηριότητας. Ο σεβασμός στα πρότυπα φυσικής δραστηριότητα είναι σημαντικός. Στα βρέφη έως

ενός έτους προτείνεται η παροχή αντικειμένων που θα ενθαρρύνουν τα βρέφη να κινηθούν και να κάνουν πράγματα για τον εαυτό τους. Προωθούμε παιχνίδια που θα αναπτύξουν τον έλεγχο της κεφαλής μέσω της διασκέδασης και τις κινητικές δραστηριότητες. Η ανάπτυξη του εγκεφάλου προωθείται ιδιαίτερα μέσα από το τραγούδι, την ομιλία, το παιχνίδι και το διάβασμα προς το βρέφος. Σημαντικό επίσης καταγράφεται η παρατεταμένη στάση σε καρέκλα ή καροτσάκι διότι έτσι το παιδί δεν συνηθίζει την κίνηση που είναι σημαντική για την περαιτέρω ανάπτυξή του.

4.1.2: Παιχνίδι για παιδί από ενός έως δύο ετών

Στα παιδιά ενός έως δύο ετών χρειάζεται η παροχή ημερήσιου παιχνιδιού τουλάχιστον για 30 συναπτά λεπτά. Χρειάζεται ενθάρρυνση για δραστηριότητα διότι το παιδί είναι σε θέση να αναπτύξει ιδιαίτερα τις κινητικές του δεξιότητες και αυτό δύναται να επιτευχθεί με την ρίψη και γενικότερα το παιχνίδι με μπάλες. Η ανάπτυξη υπαίθριων δραστηριοτήτων είναι επίσης σημαντικές όπως παιχνίδι στο πάρκο που συνδυάζεται με περπάτημα, τρέξιμο και άλλες δραστηριότητες. Έτσι καταγράφεται και σημαντική η μείωση της χρήσης του καροτσιού κατά την βόλτα. Ενθαρρύνουμε δραστηριότητες χόμπι, αθλητισμού, ανάγνωσης παραμυθιών και δημιουργικού παιχνιδιού με απλά υλικά όπως μαρκαδόροι, πλαστελίνη, τουβλάκια, χρήση ξηρών καρπών και οσπρίων κ.ά.

4.1.3: Παιχνίδι για παιδί από δύο έως πέντε ετών

Η παροχή του παιχνιδιού σε αυτή την ηλικία χρειάζεται να είναι τουλάχιστον μίας ώρας δομημένης φυσικής δραστηριότητας. Η συμμετοχή στο παιχνίδι σε αντίθεση με τον ανταγωνισμό είναι σημαντική. Το παιδί κοινωνικοποιείται μέσα από το παιχνίδι και ιδιαίτερα το ομαδικό παιχνίδι. Το ελεύθερο παιχνίδι χρήζει να είναι διασκεδαστικό, ασφαλές και να επιτρέπει την εξερεύνηση και τον πειραματισμό.

Κεφάλαιο 5^ο: Ανάπτυξη του παιδιού μέσα από το παιχνίδι

5.1: Παιχνίδι και μάθηση

Τα παιχνίδια παίζουν μεγάλο ρόλο στην πρόωμη ανάπτυξη των παιδιών, σίγουρα στις πιο ανεπτυγμένες χώρες του κόσμου. Σε αυτές τις χώρες η εμπορική παραγωγή παιχνιδιών είναι στο πρωτάθλημα μεγάλων επιχειρήσεων. Οι εκθέσεις παιχνιδιών διεξάγονται, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, και η ποικιλία παιχνιδιών διασχίζει διεθνή σύνορα στη δημοτικότητά τους.

Από εγχώρια άποψη, είναι πιθανό ότι, σε μια οικογένεια με παιδιά, οι εορταστικές εποχές δίνουν τη μεγαλύτερη ώθηση στη αγορά και λήψη παιχνιδιών. Αυτό δεν είναι καθόλου νέο φαινόμενο. Αρχαιολογικά ευρήματα έδειξαν ότι παιχνίδι που υπήρχε πριν από 4000 χρόνια και πολλά από τα παιχνίδια που χρησιμοποιούνταν εκείνη τη στιγμή εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται σήμερα με τη μία ή την άλλη μορφή.

Οι νευροεπιστήμονες μελετούν πώς αναπτύσσεται και λειτουργεί το ανθρώπινο μυαλό και πώς διαμορφώνεται. Η έρευνά τους καταδεικνύει ότι τα παιδιά είναι εξειδικευμένοι, ευφυείς μαθητές που αναζητούν ενεργά αλληλεπιδράσεις με τους ανθρώπους γύρω τους - από τα πρώτα βλέμματα των βρεφών προς τους φροντιστές τους, στο σίγουρο παιδί που ρωτάει «Θα έρθεις και θα παίζεις μαζί μου (MacIntyre , 2007).

Τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού και έχοντας διερευνητικές τάσεις , ασκούν όλες τις αισθήσεις τους για να διερευνήσουν και να κυριαρχήσουν τα εργαλεία και τους πόρους, να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να οικοδομήσουν τη γνώση και την κατανόησή του κόσμου. Η ελευθερία συνδυασμού πόρων με πολλούς διαφορετικούς τρόπους μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ευέλικτη γνωστική ανάπτυξη, επιτρέποντας στα παιδιά να δημιουργήσουν οδούς σκέψης και μάθησης και να δημιουργήσουν συνδέσεις σε τομείς εμπειρίας.

Οι θεωρίες της εκμάθησης και της ανάπτυξης συμφωνούν με αυτές τις προοπτικές από την έρευνα του εγκεφάλου. Η μάθηση είναι ατομική και κοινωνική. Τα μικρά παιδιά δεν είναι παθητικοί μαθητές - απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες «hands-on» και «brain-on». Δρομολογούν ενεργά τη δική τους

εκμάθηση και ανάπτυξη, από τις επιλογές που κάνουν, τα ενδιαφέροντα που αναπτύσσουν, τις ερωτήσεις που θέτουν, τη γνώση που αναζητούν και το κίνητρό τους να ενεργούν πιο ικανοποιητικά. Οι επιλογές και τα ενδιαφέροντα των παιδιών είναι η κινητήρια δύναμη για την οικοδόμηση γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανόησης: με το παιχνίδι με άλλους ανθρώπους, μαθαίνουν συνεχώς για τον εαυτό τους και για τον κοινωνικό και πολιτιστικό κόσμο (Moyles, 2010).

Τα παιδιά οικοδομούν θετικές ταυτότητες μέσα από συνεργατικές σχέσεις φροντίδας με άλλους ανθρώπους, μέσω της διαχείρισης και της βίωσης κινδύνων και επιτυχίας, αναπτύσσοντας ανθεκτικότητα και αναπτύσσοντας στάσεις ικανοτήτων και δυνατοτήτων.

Το παιχνίδι ασχολείται με τα σώμα, το μυαλό και τα συναισθήματα των παιδιών. Στο παιχνίδι, τα παιδιά μπορούν να μάθουν να αλληλεπιδρούν με τους άλλους και να είναι μέρος μιας κοινότητας, να βιώνουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και να έχουν τον έλεγχο και την αυτοπεποίθηση για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους. Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν αυτές τις θετικές διαθέσεις για μάθηση (Moyles, 2010):

- την εύρεση ενδιαφέροντος
- την διάθεση εξερεύνησης, πειραματισμού, δοκιμής
- την γνώση του πώς και πού να αναζητήσει βοήθεια
- την εφευρετικότητα μέσω της δημιουργίας προβλημάτων και εύρεσης λύσεων
- την ευελιξία μέσω ελέγχου και εξευγενισμού
- την εμπλοκή, την συγκέντρωση, την διατήρηση ενδιαφέροντος, την επιμονή σε μια εργασία, ακόμη και όταν είναι δύσκολη
- την αντιμετώπιση επιλογών και αποφάσεων
- την δημιουργία σχεδίων και την εξερεύνηση της γνώσης για το πώς να τα διεξάγουν
- το παιχνίδι μέσω της συνεργασίας συνομηλίκων και ενηλίκων
- την διαχείριση του εαυτού τους καθώς και την διαχείριση άλλων

- την αναζήτηση εναλλακτικών στρατηγικών αν τα πράγματα δεν πάνε πάντα όπως τα έχουν προγραμματίσει
- την κατανόηση των προοπτικών και των συναισθημάτων άλλων ανθρώπων.

5.2: Παιχνίδι και κινητική ανάπτυξη

Η ιδιαίτερη συμβολή του παιχνιδιού στα παιδιά είναι σημαντική στον τομέα της απόκτησης δεξιοτήτων κίνησης. Ο όρος "ικανότητα μετακίνησης" αναφέρεται σε μια σειρά κινήσεων που εκτελούνται με ακρίβεια, μια δεξιότητα κινήσεων μπορεί να είναι μια θεμελιώδης δεξιότητα κινήσεων ή μια εξειδικευμένη ικανότητα μετακίνησης (Gallahue et al., 2003). Οι βασικές κινητικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις ικανότητες μετακίνησης, κινητικότητας και σταθερότητας. Αυτές οι δεξιότητες θεωρούνται συνήθως τα δομικά στοιχεία για πιο προηγμένες δεξιότητες κίνησης και συγκεκριμένες αθλητικές δεξιότητες.

Οι θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες βοηθούν τα παιδιά να ελέγχουν το σώμα τους, να χειρίζονται το περιβάλλον τους και να σχηματίζουν σύνθετες δεξιότητες και μοτίβα κίνησης που εμπλέκονται σε αθλήματα και άλλες ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Payne et al., 2002).

Η αποτυχία ανάπτυξης και βελτίωσης των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια των κρίσιμων χρόνων προσχολικής και στοιχειώδους εκπαίδευσης οδηγεί συχνά τα παιδιά στην απογοήτευση και την αποτυχία ανάπτυξης εξειδικευμένων κινήσεων κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση. Δηλαδή, η κακή απόδοση στις βασικές κινητικές δεξιότητες μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τις μελλοντικές σωματικές δραστηριότητες. Έτσι, οι θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες πρέπει να είναι το επίκεντρο της βασικής φυσικής αγωγής. Οι βασικές κινητικές δεξιότητες δεν αναπτύσσονται απλώς ως αποτέλεσμα της ηλικίας, δηλαδή, τα παιδιά δεν μπορούν να βασίζονται αποκλειστικά στην ωρίμανση για να φτάσουν στην ώριμη φάση των θεμελιωδών τους δεξιοτήτων κίνησης. Οι περιβαλλοντικές συνθήκες που περιλαμβάνουν ευκαιρίες για πρακτική, ενθάρρυνση και διδασκαλία είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των θεμελιωδών κινήσεων (Gallahue et al., 2003). Ως εκ τούτου, πρέπει να διδαχθούν και να εξασκηθούν.

Υπάρχει μια αναδυόμενη βιβλιογραφική βάση που παρουσιάζει τα θετικά αποτελέσματα των πρώτων προγραμμάτων κινητικών δεξιοτήτων στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων για τα παιδιά.. Ενώ η βιβλιογραφία προτείνει διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, το παιχνίδι μπορεί να προταθεί ως προσέγγιση για την εκπαίδευση των δεξιοτήτων κίνησης. Είναι ο κύριος τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν για το σώμα τους και τις δυνατότητες κίνησης. Χρησιμοποιείται επίσης ως ένας

σημαντικός παράγοντας διευκόλυνσης της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης στα μικρά παιδιά, καθώς και ένα σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη τόσο της αδρής όσο και της λεπτής τους κινητικότητας.

Η βιβλιογραφία παρουσιάζει ότι τα παιδιά αναπτύσσουν βασικές κινητικές δεξιότητες μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και το παιχνίδι. Οι θεωρητικοί της δεκαετίας του 1980 πρότειναν ότι οι κινητικές δεξιότητες θα μπορούσαν να βελτιωθούν μέσω της πρακτικής του παιχνιδιού, της μάθησης και της περιβαλλοντικής αλληλεπίδρασης, οι οποίες προάγουν την ενσωμάτωση των προσδιορισμένων διαδοχικών φάσεων ωρίμανσης της κινητικής ανάπτυξης (Okely et al., 2001).

5.2.1: Ανάπτυξη αδρής κινητικότητας

Κατά την ανάπτυξη των αδρών κινητικών δεξιοτήτων το παιδί μαθαίνει να ελέγχει τις μεγάλες μυϊκές ομάδες που φέρει στα χέρια, τα πόδια, το κεφάλι και τον κορμό του. Διάφορες δραστηριότητες δύνανται να εξυπηρετήσουν αυτόν τον σκοπό όπως είναι (Owens, 2008):

- Το τρέξιμο σε εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο
- Τα άλματα (σχοινάκι), παιχνίδια με πηδήματα μετ' εμποδίων
- Η ρίψη και το πιάσιμο αντικειμένων όπως γίνεται συνήθως με την χρήση μπάλας, μπαλονιών κ.ά.
- Η κίνηση του να ανεβαίνει και να κατεβαίνει από τυπικά εμπόδια όπως κουτιά, εξέδρες, σκαλιά καθώς και η κίνηση του κυλίσματος ανάμεσα σε τυπικά εμπόδια όπως είναι ένας στίβος τρεξίματος με σύρσιμο στο έδαφος ή ανάμεσα από κουτιά, καρέκλες, τραπέζια, παιχνίδια.
- Η χρήση ποδηλάτων με ή χωρίς πετάλια, η ίππευση γενικότερα σε παιχνίδια και μεγάλα αντικείμενα όπως μαξιλάρες ή καρέκλες
- Το σπρώξιμο και το τράβηγμα με τη χρήση κάποιου σκοινιού που φέρει μια σακούλα με μπάλες ή το ομαδικό παιχνίδι που δύο ομάδες παιδιών τραβούν αντίθετα ένα σκοινί

- Το άδειασμα και το γέμισμα μεγάλων δοχείων με υλικά όπως όσπρια ή χώμα ή πέτρες κ.ά.

Ολόκληρη η κίνηση του σώματος, ο συντονισμός κινήσεων, και ζητήματα εικόνας του σώματος σημαίνουν ότι οι μεγάλοι αναπτυξιακοί στόχοι όπως περπάτημα, τρέξιμο, αναρρίχηση και άλματα μπορεί να επηρεαστούν (Γεωργιάδου, κα., 2001). Οι δυσκολίες ποικίλουν από άτομο σε άτομο και μπορεί να περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

- ✓ Κακός συντονισμός
- ✓ Κακή ισορροπία
- ✓ Δυσκολία συνδυασμού κινήσεων σε ακολουθία
- ✓ Δυσκολία ανάκλησης της επόμενης κίνησης σε μια ακολουθία
- ✓ Προβλήματα συνειδητοποίησης του χώρου
- ✓ Πρόβλημα στο να πάρουν και να κρατήσουν απλά αντικείμενα
- ✓ Αδεξιότητα
- ✓ Δυσκολία στον προσδιορισμό αριστερού και δεξιού
- ✓ Πιθανή αμφιδεξιότητα
- ✓ Προβλήματα με το μάσημα των τροφίμων.

5.2.2: Ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας

Οι λεπτές κινητικές δεξιότητες αφορούν την κίνηση των χεριών, των δακτύλων, των καρπών, των ποδιών, των πελμάτων, της παλάμης, των χειλιών και της γλώσσας. Αυτές περιλαμβάνουν την προσέγγιση, το πιάσιμο, το χειρισμό αντικειμένων και τη χρήση διαφορετικών εργαλείων όπως κραγιόνια και ψαλίδια. Όμως, επειδή τα καθήκοντα όπως η ζωγραφική, ο χρωματισμός και η κοπή δεν τονίζονται μέχρι να γίνει φτάσει το παιδί στην προσχολική ηλικία, η ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας συχνά παραβλέπεται όταν το παιδί είναι παιδί ή βρέφος.

Ακριβώς όπως οι κινητικές δεξιότητες άρχισαν να αναπτύσσονται την πρώτη μέρα της ζωής, το ίδιο λεπτή κινητικότητα του παιδιού. Πρέπει να θυμόμαστε ότι τα

νεογέννητα, τα βρέφη και τα μικρά παιδιά είναι άτομα ακριβώς όπως εμείς. Καθώς ορισμένοι από εμάς μαθαίνουν νέες δεξιότητες γρηγορότερα από άλλους, οι ακόλουθες πληροφορίες θα πρέπει να χρησιμοποιούνται μόνο ως γενικός οδηγός. Αν το παιδί δεν είναι σε θέση να κάνει κάποια από τις δεξιότητες στην καθορισμένη ηλικία, αυτό δεν σημαίνει ότι καθυστερεί.

Τα μωρά γεννιούνται χωρίς έλεγχο των κινήσεων των χεριών τους. Οποιαδήποτε κίνηση κάνει ένα νεογέννητο είναι αντανακλαστική. Καθώς τα βρέφη συνειδητοποιούν τα χέρια τους, σε ηλικία περίπου 2 μηνών, αρχίζουν με το στόμα και παίζουν μαζί τους. Αρχίζουν επίσης να αρπάζουν αντικείμενα. Μεταξύ των ηλικιών 6 και 12 μηνών τα μωρά αναπτύσσουν την ικανότητα να πιάνουν αντικείμενα με ολόκληρο το χέρι και να διερευνούν αντικείμενα αγγίζοντας, χτυπώντας τα. Τα βρέφη αναπτύσσουν επίσης την ικανότητα να στοιβάζουν αντικείμενα και να στοιβάζουν αντικείμενα μέσα σε ένα άλλο για αυτή τη φορά. Γύρω από την ηλικία των 12 μηνών τα βρέφη αναπτύσσουν αυτό που ονομάζεται "πένσα". Αυτή η πολύ σημαντική δεξιότητα είναι η δυνατότητα να πιέζουν χρησιμοποιώντας τον αντίχειρα και τον δείκτη.

Οι λεπτές κινητικές δεξιότητες γίνονται πιο εξελιγμένες μεταξύ των ηλικιών 1 και 3 ετών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να τραβούν, να ωθούν, να στρίβουν και να στοιβάζουν αντικείμενα. Επίσης, αρχίζουν να χρησιμοποιούν εργαλεία για να κουδουνίζουν, να κουβαλούν ή να κουμπώνουν τα παιχνίδια μαζί, και τη δυνατότητα να κρατούν ένα μαρκαδόρο και να μουτζουρώνουν. Η κυριαρχία χεριών εμφανίζεται συνήθως αυτή τη στιγμή. Οι καθυστερήσεις ή τα εμπόδια στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων σε αυτή την ηλικία θα επηρεάσουν τις κινητικές ικανότητες του παιδιού για μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι λεπτές κινητικές δεξιότητες του παιδιού συνεχίζουν να αναπτύσσονται και να ωριμάζουν μεταξύ των ηλικιών 3 και 6. Τα παιδιά παρουσιάζουν πολλές διαφορές στις ικανότητές τους κατά τη διάρκεια αυτών των ηλικιών, οπότε οι μικρές διαφορές δεν θα πρέπει να θεωρούνται «καθυστερήσεις». Με την ηλικία των 6 ετών τα παιδιά έχουν κυριαρχήσει την πλειονότητα των λεπτών κινητικών κινήσεων.

Πολλά παιδιά με καθυστέρηση στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων έχουν ιατρικές διαγνώσεις, συμπεριλαμβανομένου του συνδρόμου Down, της εγκεφαλικής παράλυσης ή του αυτισμού, αλλά αυτό δεν είναι πάντα η αιτία των λεπτών κινητικών

προβλημάτων. Τα παιδιά μπορούν επίσης να παρουσιάσουν καθυστερήσεις εξαιτίας του χαμηλού μυϊκού τόνου, των αισθητήριων προβλημάτων στα χέρια και τα δάχτυλα, ενός ελλείμματος οπτικού κινητήρα, μικτή κυριαρχία μεταξύ των χεριών και των ματιών ή απλής έλλειψης εμπειρίας. Πολλά παιδιά ηλικίας 3 έως 4 ετών δεν μπορούν να χειριστούν και να χειριστούν ένα ψαλίδι επειδή οι γονείς τους δεν τους επέτρεψαν να δοκιμάσουν, από φόβο ότι θα κόψουν τα μαλλιά τους. Οι δεξιότητες που αναφέρθηκαν προηγουμένως μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ορόσημα για να καθοριστεί εάν ένα παιδί έχει μια καθυστέρηση λεπτής κινητικότητας. Όσο περισσότερο χρειάζεται για να αναπτυχθεί η ικανότητα, τόσο περισσότερο υπάρχει λόγος ανησυχίας. Τα παιδιά με υποψίες καθυστερήσεων ή μοτίβα κίνησης που δεν εμφανίζονται κανονικά θα πρέπει να αξιολογούνται από γιατρό και επαγγελματία θεραπευτή.

Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι τα παιδιά πρέπει να βλέπουν και να νιώθουν αντικείμενα στα χέρια τους για να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για κινητικές ικανότητες. Η αναπαραγωγή βιντεοπαιχνιδιών δεν ανταποκρίνεται απαραίτητως στην πλήρη απαίτηση για την ανάπτυξη αυτών των βασικών δεξιοτήτων. Ενώ τα βιντεοπαιχνίδια προάγουν κάποια ανάπτυξη συντονισμού των ματιών-χεριών, δεν πρέπει να θεωρούνται υποκατάστατο του σωματικού παιχνιδιού με αντικείμενα..

Όπως προαναφέρθηκε, οι λεπτές κινητικές δεξιότητες αναφέρονται στην διαδικασία ελέγχου μικρών μυϊκών ομάδων που προσφέρει η κίνηση των δακτύλων και των χεριών του παιδιού κατά την διαχείριση διαφόρων υλικών. Σειρά δραστηριοτήτων που μπορεί να προσφέρει κάτι ανάλογο αναφέρονται παρακάτω (Owens, 2008):

-Η χρήση πηλού, πλαστικών εργαλείων, ψαλιδιών, κουπάτ για μπισκότα. Το παιδί μπορεί να ζωγραφίσει, πλάσει, κόψει, κολλήσει αυτοκόλλητα και να κάνει δραστηριότητες που προσφέρονται για την ανάπτυξη της λεπτής του κινητικότητας.

-Η χρήση παιχνιδιών με τουβλάκια, το χτίσιμο με άμμο, η ζωγραφική με δακτυλομπογιές, με μπογιές γενικά, με την χρήση κιμωλιών, το κουκλοθέατρο με δακτυλοκουκλάκια.

-Η χρήση πάζλ με μεγέθη κομματιών μεγαλύτερα στα πρώτα χρόνια ζωής τους αλλά εν συνεχεία με μικρότερα και περισσότερα κομμάτια. Τα πάζλ μπορεί να είναι τα κλασσικά χάρτινα ή ξύλινα με τοποθέτηση κομματιών σε ειδικές αντίστοιχες θέσεις.

Προβλήματα λεπτής κινητικότητας μπορεί να προκαλέσουν δυσκολία σε μια μεγάλη ποικιλία από άλλα καθήκοντα, όπως χρήση μαχαιριού και πιρουνιού, σε κουμπιά, κορδόνια, μαγείρεμα, βούρτσισμα των δοντιών, κλείδωμα και ξεκλείδωμα των θυρών, διάφορες δουλειές του σπιτιού και άλλα πολλά καθήκοντα (Κρουσταλάκης, 2000). Επίσης, οι δυσκολίες του συντονισμού των λεπτών κινήσεων, μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα κατά την πράξη της γραφής, η οποία μπορεί να οφείλεται είτε σε ιδεασμό ή ιδεο-κινητικές δυσκολίες (Τσαπακίδου, 1997).

5.3: Παιχνιδοθεραπεία

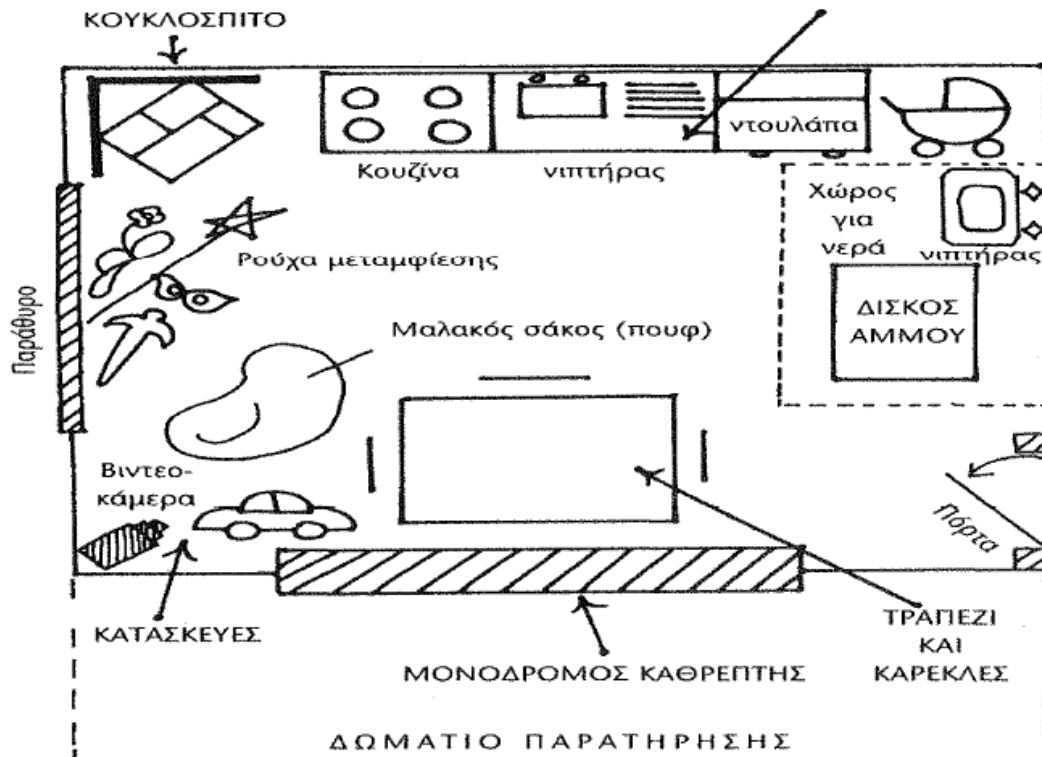
Η παιχνιδοθεραπεία ορίζεται ως μια μέθοδος παροχής συμβουλών που χρησιμοποιεί το παιχνίδι ως μέσο επικοινωνίας με παιδιά που επιχειρεί να επιλύσει ψυχολογικές προκλήσεις. Έχει θεωρηθεί ότι η παιχνιδοθεραπεία ωφελεί τις κοινωνικές ενσωματώσεις, τη συναισθηματική διαμόρφωση και την αποκατάσταση των τραυμάτων, καθώς και την τυποποιημένη ανάπτυξη και εξέλιξη (Landreth, 2002).

Οι εκπαιδευμένοι θεραπευτές χρησιμοποιούν συγκεκριμένα παιχνίδια και δραστηριότητες για να βοηθήσουν τα παιδιά να εργαστούν μέσω προβλημάτων ή προβληματισμών και έχουν επιδείξει θετικές συσχετίσεις στην ικανότητα του παιδιού να αισθάνεται θετικά συναισθήματα, να ενισχύει τις προσκολλήσεις στον θεραπευτή τους και να βελτιώνει τη λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία των συναισθημάτων.

Οι τεχνικές θεραπείας λειτουργούν συχνά και ως διαγνωστικό εργαλείο. Εάν ένα παιδί θεραπευτεί για αντικοινωνική συμπεριφορά, ο θεραπευτής θα ξεκινήσει τις συνεδρίες επιτρέποντας στο παιδί να παίξει με παιχνίδια που αντικατοπτρίζουν πράγματα ή καταστάσεις πραγματικής ζωής, όπως κούκλες, παραγεμισμένα ζώα ή κουκλόσπιτα. Στη συνέχεια, θα παρατηρήσουν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αλληλεπιδρά με τα παιχνίδια παιχνιδιού θεραπείας τους, τα οποία ονομάζονται Παιδιατρικά Θεραπευτικά Όργανα (CPTI) από το Journal of Psychotherapy Practice and Research. Με βάση τον τρόπο με τον οποίο το παιδί χρησιμοποιεί ή κακοποιεί το CPTI, ο θεραπευτής μπορεί να εκτιμήσει τη συμπεριφορά αυτή ως δείκτη για πιθανές ρίζες των προβληματικών τάσεων του παιδιού (Landreth, 2002).

Άλλες μορφές παιχνιδοθεραπείας λειτουργούν με την παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά παίζουν σε ένα ελεύθερο περιβάλλον. Η ιδέα είναι να προσομοιωθεί το κανονικό περιβάλλον παιχνιδιού του παιδιού για να τα αφήσει να συμπεριφέρονται όπως φυσικά θα ήταν. Ο θεραπευτής θα χρησιμοποιήσει αυτή την ευκαιρία για να εντοπίσει προβλήματα και στη συνέχεια να συνεργαστεί με το παιδί για να κατανοήσει και να επιλύσει τα προβλήματά του (Landrethetal., 2002).

Ορισμένες από αυτές τις ασκήσεις αποσκοπούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, τρόπων έκφρασης συναισθημάτων και προσαρμογών στις συνήθειες απαντήσεις και συμπεριφορές.



Σχήμα 3: Η αίθουσα παιγνιοθεραπείας
(Πηγή: Geldart & Geldard, 2011, σελ.164)

Εικόνα 1: Αίθουσα παιχνοθεραπείας

ΜΕΣΑ	ΗΛΙΚΙΕΣ	Προσχολική ηλικία (2-5 ετών)
Βιβλία/ιστορίες		
Πηλός		
Κατασκευές		
Σχέδιο		
Ζωγραφική με τα δάχτυλα		
Επιτραπέζια παιχνίδια		
Ταξίδι στη φαντασία		
Παιχνίδια ανάληψης φανταστικών ρόλων		
Ζώα μινιατούρες		
Ζωγραφική/κολάζ		
Μαριονέτες/μαλακά παιχνίδια		
Δίσκος άμμου		
Σύμβολα/φιγούρες		
Φύλλα εργασίας		
Πλέον κατάλληλο		
Κατάλληλο		
Λιγότερο κατάλληλο		

Εικόνα 2: Καταλληλότητα των μέσων/ μεθόδων για παιδιά προσχολικής ηλικίας

5.3.1: Στόχοι

Κατά τη διαδικασία της ανάπτυξης, τα προβλήματα των παιδιών συσχετίζονται συχνά με την αδυναμία των ενηλίκων στη ζωή τους να κατανοούν ή να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε αυτά που τα παιδιά αισθάνονται και προσπαθούν να επικοινωνήσουν. Αυτό το "κενό επικοινωνίας" διευρύνεται ως αποτέλεσμα της επιμονής των ενηλίκων ότι τα παιδιά υιοθετούν αυτά τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιούνται συνήθως από ενήλικες. Οι προσπάθειες επικοινωνίας με τα παιδιά σε ένα αποκλειστικό λεκτικό επίπεδο προϋποθέτουν την ύπαρξη μιας καλά αναπτυγμένης διευκόλυνσης για έκφραση μέσω του λόγου και έτσι να περιορίζουν τα παιδιά σε ένα μέσο που συχνά είναι αδέξια και άσκοπα περιοριστικό. Το παιχνίδι είναι για το παιδί ότι είναι η φρασεολογία για τον ενήλικα. Είναι ένα μέσο για την έκφραση συναισθημάτων, τη διερεύνηση σχέσεων, την περιγραφή εμπειριών, την αποκάλυψη επιθυμιών και την αυτοπεποίθηση. Η παιχνιδιοθεραπεία ταιριάζει με τη δυναμική εσωτερική δομή του παιδιού με μια εξίσου δυναμική προσέγγιση.

Επειδή η ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών καθυστερεί από τη γνωστική τους ανάπτυξη, γνωστοποιούν την συνειδητοποίησή τους για το τι συμβαίνει στον κόσμο τους μέσω του παιχνιδιού τους. Τα παιχνίδια στο πλαίσιο της παιχνιδιοθεραπείας θεωρούνται τα λόγια του παιδιού και λειτουργούν ως η γλώσσα του παιδιού –η γλώσσα της δραστηριότητας.

Η παιχνιδιοθεραπεία λοιπόν, είναι για τα παιδιά ότι είναι η παροχή συμβουλών ή ψυχοθεραπείας σε ενήλικες. Στην παιχνιδιοθεραπεία, η συμβολική λειτουργία του παιχνιδιού είναι αυτό που είναι τόσο σημαντικό, παρέχοντας στα παιδιά ένα μέσο έκφρασης του εσωτερικού τους κόσμου. Οι συναισθηματικά σημαντικές εμπειρίες μπορούν να εκφράζονται πιο άνετα και με ασφάλεια μέσω της συμβολικής απεικόνισης που παρέχουν τα παιχνίδια. Η χρήση παιχνιδιών επιτρέπει στα παιδιά να μεταφέρουν ανησυχίες, φόβους, φαντασιώσεις και ενοχές σε αντικείμενα και όχι σε ανθρώπους. Κατά την διαδικασία, τα παιδιά είναι ασφαλή από τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους, επειδή το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να αποστασιοποιούνται από τραυματικά γεγονότα και εμπειρίες. Ως εκ τούτου, τα παιδιά δεν είναι συγκλονισμένα από τις δικές τους πράξεις, επειδή η πράξη λαμβάνει χώρα σε φαντασία. Αποδεσμεύοντας μέσα από το παιχνίδι μια τρομακτική ή τραυματική

εμπειρία ή κατάσταση συμβολικά και ίσως αλλάζοντας ή αναστρέφοντας το αποτέλεσμα στην παιδική δραστηριότητα, τα παιδιά κινούνται προς μια εσωτερική ανάλυση και μετά είναι καλύτερα σε θέση να αντιμετωπίσουν ή να προσαρμοστούν σε προβλήματα.

Σε μια σχέση που χαρακτηρίζεται από κατανόηση και αποδοχή, η διαδικασία παιχνιδιού επιτρέπει επίσης στα παιδιά να εξετάσουν νέες δυνατότητες που δεν είναι δυνατές στην πραγματικότητα, αυξάνοντας έτσι την έκφραση του εαυτού. Στην ασφάλεια της εμπειρίας παιχνιδιοθεραπείας, τα παιδιά εξερευνούν το άγνωστο και αναπτύσσουν μια γνώση που είναι τόσο βιωματική όσο και γνωστική.

Μπορεί να ειπωθεί ότι μέσω της διαδικασίας της παιχνιδιοθεραπείας, το άγνωστο γίνεται εξοικειωμένο, και τα παιδιά εκφράζουν εξωτερικά μέσω του παιχνιδιού αυτό που έχει λάβει χώρα προς τα μέσα. Μία σημαντική λειτουργία του παιχνιδιού στη θεραπευτική αγωγή είναι η μεταβολή του τι μπορεί να είναι αδύνατο να αντιμετωπιστεί στην πραγματικότητα σε καταστάσεις που μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω συμβολικής αναπαράστασης, που παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες για να μάθουν να αντιμετωπίζουν (Landreth et al., 1996).

Παρόλο που είναι επιθυμητό, μια πλήρως εξοπλισμένη αίθουσα παιχνιδιού δεν είναι απαραίτητη για να εκφραστούν τα παιδιά. Αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι τα παιδιά να έχουν εύκολη πρόσβαση στο υλικό παιχνιδιού που έχει επιλεγεί για να ενθαρρύνει την έκφραση. Όλα τα παιχνίδια και τα υλικά δεν ενθαρρύνουν αυτόματα την έκφραση των παιδιών ή την εξερεύνηση των αναγκών, των συναισθημάτων και των εμπειριών τους. Επομένως, τα παιχνίδια πρέπει να επιλέγονται, να μην συλλέγονται (Axline, 1947).

Η παιχνιδιοθεραπεία δεν χρησιμοποιείται ως τρόπος να περάσει ο χρόνος ή ηπροετοιμασία να κάνουν κάτι άλλο. Ο σκοπός δεν είναι να απασχολούνται τα χέρια του παιδιού, ενώ προσπαθούν να προκαλέσουν κάποια λεκτική έκφραση από το στόμα του παιδιού(Landreth et al., 1996). Κατά συνέπεια, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή παιχνιδιών που θα βοηθήσουν τα ακόλουθα:

- Εξερεύνηση πραγματικών εμπειριών
- Έκφραση ευρείας γκάμας συναισθημάτων
- Εξέταση ορίων

- Εκφραστικό και διερευνητικό έργο
- Εξερεύνηση και έκφραση χωρίς λεκτική εκδοχή
- Επιτυχία χωρίς συγκεκριμένη δομή

Τα μηχανικά ή πολύπλοκα παιχνίδια δεν θα ανταποκρίνονταν στους στόχους αυτούς και θα αποφεύγονταν έτσι. Τα υλικά αναπαραγωγής που απαιτούν βοήθεια από τον φροντιστή ή την νηπιαγωγό για χειρισμό είναι ακατάλληλα. Πολλά παιδιά που έχουν ανάγκη παιχνιδοθεραπείας έχουν κακές ιδέες και είναι υπερβολικά εξαρτημένα. Τα υλικά αναπαραγωγής δεν πρέπει να ενισχύουν τέτοια προβλήματα.

Η παιχνιδοθεραπεία βασίζεται σε αναπτυξιακές αρχές και, ως εκ τούτου, παρέχει, μέσω του παιχνιδιού, αναπτυξιακά κατάλληλα μέσα έκφρασης και επικοινωνίας για τα παιδιά. Ως εκ τούτου, η ικανότητα χρήσης της παιχνιδοθεραπείας αποτελεί βασικό εργαλείο για τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας που εργάζονται με παιδιά. Το θεραπευτικό παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράζονται πλήρως και με το δικό τους ρυθμό με τη διαβεβαίωση ότι θα γίνουν κατανοητά και αποδεκτά (Landreth et al., 1996).

Κεφάλαιο 6ο: Παιχνίδι για παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες

6.1: Ειδική εκπαίδευση

Η ειδική εκπαίδευση, αναφέρεται στην φυσική ή πνευματική αγωγή, ή στον συνδυασμό των δύο, όπου μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων, ένα παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές ανάγκες μπορεί να εξασκηθεί και να αναπτύξει τις δεξιότητές του, ενώ συγχρόνως διασκεδάζει. Η ειδική φυσική αγωγή, είναι αρκετά συνηθισμένη σε χώρους όπου υπάρχει ειδική εκπαίδευση (Ξηρομερίτη, 1997).

Ο ειδικά εκπαιδευμένος καθηγητής των μαθημάτων αυτών, καθοδηγεί τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στην διεξαγωγή προγραμμάτων που μπορεί να είναι είτε ατομικά ή ομαδικά, ενώ μπορεί να συνδυάζεται η συμμετοχή των παιδιών που είτε αντιμετωπίζουν ειδικές δεξιότητες είτε όχι και ανεξάρτητα από τη φυσική κατάσταση στην οποία βρίσκονται και πέρα από τις κινητικές τους δεξιότητες, δύναται να καλλιεργηθεί ακόμη ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που είναι η παιδική κοινωνικότητα (Στασινός, 1991).

Η ειδική εκπαίδευση ωστόσο, σχετίζεται κυρίως με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν διαφόρων ειδών νοητικές ή φυσικές αναπηρίες, προβλήματα υγείας ή ορθοπαιδικά θέματα που δυσκολεύουν την λεπτή και αδρή κινητικότητά τους, ακόμη και παιδιά που αντιμετωπίζουν διάφορες ψυχικές ασθένειες. Μέσα από τις ειδικές σχεδιασμένες ασκήσεις που παρουσιάζονται στα παιδιά με την μορφή των παιχνιδιών και αποσκοπούν πάνω από όλα στην διασκέδαση των παιδιών, λαμβάνει επί μέρους χώρα και η εκπαίδευση, η ανάπτυξη και η διατήρηση της γενικότερης πνευματικής και φυσικής υγείας των παιδιών αυτών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Κυρίως κατά την χρονική περίοδο που το παιδί βρίσκεται στην προσχολική ηλικία, το ίδιο μπορεί μέσα από δράσεις που αφορούν την ανάπτυξη της σφαίρας της φαντασίας του, την ανάπτυξη των σωματικών του ικανοτήτων και τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης, να αλλάξει «ριζικά» τα αναπόφευκτα αποτελέσματα που θα μπορούσαν να επέλθουν εάν δεν ακολουθούσε και εφαρμόζε το παιχνίδι που προέρχεται μέσα από κανόνες της ειδικής εκπαίδευσης (Lerner et al., 2008).

Τα εκούσια κίνητρα που του δίδονται από το περιβάλλον του, όταν έρχονται μέσα από το παιχνίδι, πολύ συχνά, γίνονται δεκτά από τα ίδια, μια και είναι «στη φύση» του παιδιού να αγαπάει το παιχνίδι. Έτσι, μπορεί να επέλθει ένα υψηλότερο

επίπεδο στην ανάπτυξη του παιδιού που αντιμετωπίζει ειδικές ανάγκες (Στασινός, 1991).

Αρκετά συχνά, τα παιχνίδια αναφέρονται κυρίως σε διάφορες δραστηριότητες οι οποίες εμπεριέχουν το στοιχείο της κίνησης μιας και οι ηλικίες στις οποίες αναφέρεται το παιχνίδι, είναι και αυτές που έχουν την κίνηση περισσότερο ανάγκη. Όσο το παιδί ασχολείται περισσότερο με το παιχνίδι που έχει σχεδιαστεί ειδικά για αυτό, τόσο πιο ουσιαστικά εξελίσσεται.

Μέσα από το παιχνίδι, που ως κυρίαρχη δραστηριότητα καθορίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό και η ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες, το παιδί κατορθώνει να εξελίξει τις σωματικές, τις γνωστικές, τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές του ικανότητες, κάτι που σηματοδοτεί και την πρώτη φάση της εξελικτικής του πορείας (Αντωνιάδης, 1994).

Μέσα από το ειδικό σχεδιασμένο παιχνίδι, μπορεί να γίνει εφικτή και η απόκτηση των κινητικών εκείνων δεξιοτήτων, που θα βοηθήσουν στο να αναπτυχθούν οι φυσικές ικανότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί ακόμη και να εξαλειφθεί η αρχική δύσκολη κατάσταση που αντιμετωπίζει το παιδί, ειδικά σε θέματα εκπαίδευσης λεπτής και αδρής κινητικότητας (Lerner et al, 2008).

Την στιγμή λοιπόν της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου που διαθέτουν τα παιδιά, δύναται να υπάρξει ψυχαγωγία και κοινωνικοποίηση αυτών. Συχνά ωστόσο, ανάλογα με την φύση της ειδικής ανάγκης που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί, είναι συνηθισμένο το φαινόμενο να υπάρχει εφαρμογή ορισμένων ατομικών προγραμμάτων τα οποία «προσαρμόζονται» ακριβώς στις ειδικές αυτές ανάγκες. Σε ένα για παράδειγμα πρόγραμμα το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες της κινητικής και φυσικής αγωγής που χρειάζεται το παιδί, μπορεί να εμφανίζονται ορισμένοι περιορισμοί, καθώς επίσης και όρια.

Για να είναι ένα πρόγραμμα το κατάλληλο, χρειάζεται χρόνος και συνεχής παρατήρησης, έτσι ώστε να γίνεται μια διαρκής αξιολόγηση και όπου χρειάζεται μια αναπροσαρμογή, αφού σπάνιο είναι το φαινόμενο όπου σε μια κατάσταση δύο παιδιών με ειδικές ανάγκες να εμφανίζονται ακριβώς οι ίδιες κινητικές και φυσικές δυσκολίες (Ξηρομερίτη, 1997).

Μέσα λοιπόν από την ειδική εκπαίδευση και αγωγή με την μορφή παιχνιδιών στα παιδιά με ειδικές δεξιότητες, δίδεται η ευκαιρία και η δυνατότητα στα παιδιά να καταφέρουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους όσον αφορά την κίνηση, να βελτιστοποιήσουν την σωματική κατάσταση τους, να αναπτύξουν τις ατομικές τους ικανότητές και να εξελίξουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά της προσωπικότητά τους και όλα αυτά μέσα από το παιχνίδι και τις τυχόν κοινωνικές ιεραρχίες που αναπτύσσονται κατά την διάρκεια του ειδικού σχεδιασμένου παιχνιδιού. Μέσα από το χαρακτηριστικό της κοινωνικοποίησης επέρχεται και η ένταξη των παιδιών με ειδικές δεξιότητες με ομαλότερο τρόπο σε ομάδα, ενώ συγχρόνως ενδυναμώνεται και η ψυχολογική ισορροπία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Μέσω της αίσθησης που έχει ένα παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές δεξιότητες από την συμμετοχή του σε ένα παιχνίδι, αναστέλλεται σε σημαντικό βαθμό το αίσθημα του αποκλεισμού από πράξεις που μπορεί να προσφέρουν χαρά, καθώς επίσης και το αίσθημα της περιθωριοποίησης που θα μπορούσαν να νιώθουν λόγω του ότι δεν συμμετέχουν σε κάποια ομάδα (Στασινός, 1991).

Όταν τα παιχνίδια παίζονται μέσα σε ομάδες παιδιών, τότε το γεγονός αυτό μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν μέσα από την επαφή και την τριβή με άλλα άτομα. Έτσι, με τακτική παρατήρηση και σωστό σχεδιασμό, μπορεί να προκύψει μια ορθή αξιολόγηση, για να σχεδιαστεί με αυτόν τον τρόπο και το κατάλληλο πρόγραμμα παιχνιδιού που όλα τα παιδιά θα μπορούν να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν (Αντωνιάδης, 1994)

Τα παιδιά με ειδικές δεξιότητες, μπορούν με διάφορες τροποποιήσεις στον τρόπο της διεξαγωγής του παιχνιδιού τους, να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνονται και επιθυμούν την συμμετοχή τους, αφού η εκπαιδευτική διαδικασία διατελείτε μέσω της διασκέδασης.

Σε πολλές περιπτώσεις, αρκετά παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποια ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δύναται να ευαισθητοποιηθούν και να ακολουθήσουν στα παιχνίδια αυτά, βοηθώντας την ομάδα να συλλειτουργήσει και να αποκτήσει μια «αρμονική ροή» στο παιχνίδι της, χωρίς να χάνεται το ενδιαφέρον. Αυτό μπορεί να συμβεί σε παιχνίδια που αφορούν την φυσική αγωγή, ή βασίζονται σε πνευματική ανάπτυξη, εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας κ.ά. Άλλωστε, είναι δυνατό να τροποποιηθεί κάθε φορά η μορφή, η δομή, καθώς και οι κανονισμοί των

δραστηριοτήτων και των παιχνιδιών με τέτοιο τρόπο που να είναι προσαρμοσμένοι με όλα τα παιδιά και να μπορέσουν να ενταχθούν στην ομάδα (Lerner et al., 2008).

Ο σχεδιασμός και οι τροποποιήσεις των παιχνιδιών, είναι ανάλογα με την παρατήρηση και τα πορίσματα που βγαίνουν από την συνολική λειτουργία και τελική αξιολόγηση της ομάδας. Στην αρχή, ο ειδικός εκπαιδευτής της ειδικής αγωγής, διατελεί μια αξιολόγηση ξεχωριστά του κάθε μαθητή, σχεδιάζοντας στη συνέχεια ένα ειδικό αλλά και γενικό πρόγραμμα, που βασίζεται στα είδη εκείνα του παιχνιδιού που θα βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια ειδική ανάγκη, στο να αναπτύξουν τις βασικές τους δεξιότητες, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και ασκήσεις που αφορούν στο κάθε ένα παιδί ατομικά.

Η πρόσθεση των συνασκούμενων και των συμπαικτών, συνήθως δίδει χαρά στα παιδιά, αφού κατανοούν την έννοια της βοήθειας και της προσφοράς. Έτσι αναπτύσσεται και η ευγενής άμιλλα στα παιδιά, απορρίπτοντας τον ανταγωνισμό και τα δυσάρεστα συναισθήματα. Τα περισσότερα παιχνίδια στην προσχολική και σχολική ηλικία, παίζονται εντός του σχολικού χώρου, το οποίο και αποτελεί ένα δείγμα μιας πραγματικής μικρής κοινωνίας όπου μέσα ζει και αναπτύσσεται το παιδί.

Για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές ανάγκες, ανάλογα το είδος και τον βαθμό, μπορεί να υπάρχουν ειδικά σχολεία και ξεχωριστά προγράμματα, κάτι που μπορεί να προσφέρει μεν θετικά εφόδια στο παιδί ή μπορεί να λειτουργήσει και αρνητικά, αφού δεν εντάσσονται τα παιδιά αυτά στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Στασινός, 1991).

Υπάρχουν θετικές και αρνητικές αποχρώσεις της κατάστασης αυτής και της απόφασης των γονέων για το είδος της αγωγής που θα χρειαστεί να προσφερθεί στα παιδιά τους που μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποια ειδική ανάγκη. Ταυτόχρονα, υπάρχει και το θέμα της δυσκολίας της ευαισθητοποίησης των παιδιών που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές ανάγκες, όταν δεν έρχονται σε επαφή με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αφού δεν μπορούν να κατανοήσουν πλήρως την διαφορετικότητα των ατόμων, λόγω έλλειψης επαφής.

Με την ένταξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν ειδικές ανάγκες σε κοινούς σχολικούς χώρους, γίνεται το πρώτο βήμα στην αντιμετώπιση της κατάστασης με

πραγματικά μέσα, στην αποδοχή και προσπάθεια δημιουργίας όμοιων και ίσων ευκαιριών και στην ενσωμάτωση στην πραγματική κοινωνία (Ξηρομερίτη, 1997).

Η εργασία του ειδικού εκπαιδευτή, γίνεται ακόμη πιο δύσκολη, λόγω του ότι πρέπει να σχεδιάσει τα παιχνίδια με αυτόν τον τρόπο, ώστε να μπορέσουν να επωφεληθούν όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των δυσκολιών που έχουν, ενώ συγχρόνως θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό.

Σε περιπτώσεις παιχνιδιών που γίνονται μέσω της σωματικής δραστηριότητας π.χ. φυσικής αγωγής και παιχνίδια αθλητισμού, μπορεί μεν να είναι εμφανή τα διάφορα ζητήματα ανισοτήτων π.χ. σωματική αναπηρία, δυσπραξία κ.ά., ωστόσο μέσα από τις διαφορετικές ευκαιρίες μπορεί να δημιουργηθεί ένα συνολικό αποτέλεσμα που να ικανοποιεί τα παιδιά και να τα ευχαριστεί κυρίως μέσω της συνεργασίας τους και της προσφοράς του καλύτερου τους εαυτού.

Ο αθλητισμός και η φυσική αγωγή, αφορούν κατά βάση κοινωνικές διαδικασίες, όπου η επίδραση στον ψυχολογικό τομέα είναι διαρκής και υψίστης σημασίας, επιδρώντας άμεσα στην ταυτότητα που έχουν τα παιδιά αλλά και στις στάσεις τους ως προς τον εαυτό τους, ως προς τους άλλους και ως προς τα παιχνίδια και την φιλοσοφία τους (Lerner et al., 2008).

Ακόμη και στα παιχνίδια που αφορούν την φυσική αγωγή, υπάρχει και το πνευματικό υπόβαθρο και η ανάπτυξη των ψυχικών χαρακτηριστικών των παιδιών, αφού τα κοινωνικοποιεί αναπόφευκτα ενώ αναπτύσσουν τις δεξιότητες τους. Σημαντικό είναι για παράδειγμα το γεγονός ότι τα παιδιά αφού κατανοούν τους κανόνες, τους ακολουθούν, όπως επίσης σημαντική είναι και η αίσθηση του «ανήκειν» σε κάποια ομάδα όπου κυριαρχεί η «ομοιογένεια», παρ' όλη την «ανομοιογένεια».

Η ειδική αγωγή στον τομέα των παιχνιδιών, μπορεί να επιτευχθεί με την κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου και των παιχνιδιών που δίδονται στα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι γνώστες της κατάστασης που αντιμετωπίζει το παιδί σε ικανοποιητικό βαθμό και είτε πρόκειται για πνευματικό είτε για κινητικό παιχνίδι, να οργανώσει το πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο όπου θα υπάρχει μια σταδιακή και σταθερή πορεία βελτίωσης στο παιδί, είτε βραχυπρόθεσμα, είτε μακροπρόθεσμα. Οι δραστηριότητες που εκπαιδεύονται μέσα

από τα παιχνίδια, μπορούν να είναι το εργαλείο βοήθειας για την ανάπτυξη της κατάστασης στην οποία βρίσκονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Ξηρομερίτη, 1997).

Το ειδικό παιχνίδι, βοηθάει στην διεύρυνση της συμμετοχής όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες και την εξασφάλιση της πρόσβασης τους σε διάφορα προγράμματα εκμάθησης διαφόρων δραστηριοτήτων. Έτσι, ανεξάρτητα από το είδος και το επίπεδο των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων μπορούν όλα τα παιδιά να ικανοποιηθούν μέσα από το αντίστοιχο παιχνίδι που είναι σχεδιασμένο για αυτά (Στασινός, 1991).

Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, είτε σωματικές είτε πνευματικές αναπηρίες, μπορεί να γίνει μέσα από την αξιολόγηση των βασικών γνωσιακών και κινητικών προτύπων. Για παράδειγμα, ανάλογα με τις κύριες κινητικές τους δεξιότητες, δύναται η αξιολόγηση της συνολικής εικόνας που είναι διαφορετική για την κάθε μια δεξιότητα και διαφέρει από παιδί σε παιδί. Μπορεί να σημειωθεί η κινητική απόδοση που έχει κάθε παιδί και να οργανωθεί ένα παιχνίδι που θα είναι το κατάλληλο έτσι ώστε να το εκπαιδεύσει και να αποκτήσει ισορροπία στα σημεία που υπάρχει δυσκολία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Για παράδειγμα, όταν το παιδί χρειάζεται να αναπτύξει την δεξιότητα της σταθεροποίησης, δύναται να σχεδιαστεί ένα παιχνίδι που να εκπαιδεύει την δυναμική ή την στατική ισορροπία του, το σταμάτημα, τις ανεστραμμένες στηρίξεις, την αναπήδηση, τις αξονικές του κινήσεις κ.ά. Επίσης, όταν σε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες απαιτείται η εκπαίδευση σε δεξιότητες της μετακίνησης, τότε το παιδί πρέπει να εκπαιδευτεί σε δεξιότητες όπως π.χ. ανέβασμα και κατέβασμα σκαλιών, αναρρίχηση, άλματα, τρέξιμο, άλμα από κάποιο ύψος και άλμα προς κάποιο ύψος, γλίστρημα, κουτσό, άλματα που να είναι συνεχόμενα κ.ά.

Όταν το παιδί αντιμετωπίζει πρόβλημα στις δεξιότητες του χειρισμού των άκρων του, χέρια και πόδια και γενικότερα δυσκολία στην αδρή κινητικότητα του, τότε γίνεται ένας σχεδιασμός παιχνιδιών που να εμπεριέχουν κυρίως ορισμένες δεξιότητες που να εκπαιδεύουν τους τομείς αυτούς όπως π.χ. κλωτσιά και πιάσιμο μπάλας, σταμάτημα και ρολάρισμα της μπάλας κ.ά.

Το παιχνίδι για τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, μπορεί να γίνει εφικτό μέσα από την ειδική εκπαίδευση, με την οποία ασχολούνται ειδικοί εκπαιδευτές που έχουν

γενικές γνώσεις αλλά και ειδικές που αφορούν το είδος της αναπηρίας που αντιμετωπίζει το παιδί. Η ευθύνη του εκπαιδευτή είναι μεγάλη και για αυτόν τον λόγο χρειάζεται να είναι καλά εκπαιδευμένος και ενημερωμένος με το θέμα που έχει να αντιμετωπίσει. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις, χρειάζεται να υπάρχει συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτών με διαφορετικές ειδικότητες, έτσι ώστε να σχεδιαστούν τα παιχνίδια εκείνα που είναι και τα κατάλληλα που θα βοηθήσουν τα παιδιά.

Όπως προαναφέρθηκε, το παιχνίδι αποτελεί τις κεντρικές δραστηριότητες στην ζωή ενός παιδιού. Είναι ο τρόπος διασκέδασης και εκμάθησης, ανάπτυξης και εξέλιξης του νου και του σώματος. Δεν υπάρχει κάποια διαφορά στο εάν το παιδί αντιμετωπίζει κάποια ειδική ανάγκη ή όχι. Απλά στην περίπτωση που το παιδί έχει ειδικές ανάγκες, χρειάζεται πιο οργανωμένος σχεδιασμός και το κατάλληλο πρόγραμμα που θα ενισχύσει την ψυχική ευεξία και με την σειρά του η κατάσταση αυτή θα οδηγήσει και στην σωματική ανάπτυξη (Lerner et al., 2008).

Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για όλα τα παιδιά και αυτό είναι η μόνη κοινή συνιστώσα που τοποθετεί όλα τα παιδιά σε μια κοινή και ομοιογενή ομάδα (Αντωνιάδης, 1994).

6.2: Αναπηρίες και επιλογή παιχνιδιών

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν διάφορες κινητικές αναπηρίες ή δυσκολίες, είναι απαραίτητο να είναι εξοπλισμένα με τα κατάλληλα εκείνα εργαλεία, όπου αυτά είναι απαραίτητα και χρειάζονται, για να μπορούν να έχουν τουλάχιστον την δυνατότητα για στοιχειώδη μετακίνηση. Επίσης χρειάζεται να υπάρχει η δυνατότητα για πρόσβαση στους χώρους εκείνους που θα μπορέσει να παίξει και να εκπαιδευτεί έτσι ώστε να αποκτήσει τις δεξιότητες εκείνες στις οποίες υστερεί. Έτσι, εάν για παράδειγμα το παιδί χρησιμοποιεί αναπηρικό αμαξίδιο, αυτό θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη και από τον εκπαιδευτή που θα σχεδιάσει κατάλληλα το ειδικό παιχνίδι. Επιπρόσθετα, θα πρέπει ο χώρος να διαθέτει τους ειδικούς ανελκυστήρες και τις ράμπες εκείνες οι οποίες θα εξυπηρετήσουν στην ασφαλή πρόσβαση του παιδιού.

Το αντίστοιχο συμβαίνει και σε άλλες περιπτώσεις, εάν π.χ. το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα τυφλότητας, όπου θα πρέπει να υπάρχουν τα μέσα εκείνα που θα το βοηθήσουν στο να εκτελέσει το αντίστοιχο παιχνίδι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι το παιχνίδι που προορίζεται για ένα τυφλό παιδί, πρέπει να εμπεριέχει σε μεγαλύτερο ποσοστό ακουστικά ερεθίσματα και αντικείμενα που μπορεί να τα εξερευνήσει με την χρήση άλλων αισθητήριων οργάνων π.χ. υφή, όσφρηση κ.ά. Εάν δεν υπάρχουν τα κατάλληλα εκείνα μέσα τα οποία είναι σχεδιασμένα για παιδιά με τυφλότητα, τότε τα παιδιά δεν θα μπορέσουν να αναγνώσουν ούτε να γράψουν και έτσι δεν θα είναι δυνατή η ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό παιχνίδι (Matsuda, 1984).

Στην περίπτωση των παιδιών που αντιμετωπίζουν διάφορες αναπηρίες, είναι αναμενόμενες οι ατομικές διαφορές και για αυτόν τον λόγο, ως ένα βαθμό είναι και αντιμετωπίσιμες. Είναι δυνατό να υπάρξει κάποιο πρόγραμμα το οποίο να έχει κοινές συνιστώσες και να μπορεί να αποδεχτεί ποικίλα επίπεδα απόδοσης.

Ανάλογα λοιπόν με τις ανάγκες που έχει το παιδί, σχεδιάζεται και το είδος της θεραπευτικής ειδικής εκπαίδευσης με την μορφή του παιχνιδιού. Επίσης, το δίδυμο του είδους του παιχνιδιού και των αναγκών που προκύπτουν από την αναπηρία, συνυπολογίζεται και με το δεδομένο των συνθηκών εκπαίδευσης που υπάρχουν. Υπάρχουν έτσι, ειδικές τάξεις, όπου πλαισιώνεται το ειδικό παιχνίδι, και δύναται να λειτουργούν ακολουθώντας μια γενική γραμμή και όπου χρειάζεται να γίνουν

επιπρόσθετες αλλαγές. Όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να ωφεληθούν από το ειδικό σχεδιασμένο παιχνίδι, αρκεί να είναι το κατάλληλο για τα ίδια.

Η κινητική ικανότητα του παιδιού, προκύπτει από τη φυσική του κατάσταση, η οποία εάν δεν υπήρχε δεν θα μπορούσε να το παιδί να κινηθεί. Αρκετοί είναι εκείνοι οι παράγοντες που παίζουν καθοριστική κίνηση ως προς το είδος των κινητικών ικανοτήτων που έχει το παιδί. Ένας από τους σημαντικότερους ωστόσο, είναι και παραμένει η άσκηση (Gallahue, 2002).

Μέσα από την συστηματική και προγραμματισμένη άσκηση, μπορεί να επιτευχθεί η ισομερής ανάπτυξη των ικανοτήτων της κίνησης και να διατηρηθεί η υγεία. Έτσι, εάν η υγεία είναι καλή, μπορεί αυτό το γεγονός να έχει θετική επίδραση στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, καθιστώντας το ικανό για κινητικές ικανότητες και γνωστική ανάπτυξη.

Οι πειθαρχημένες δραστηριότητες και το διδακτικό «πρόσωπο» του παιχνιδιού που μπορεί να συνδυαστεί και με άσκηση είναι ένας άριστος τρόπος για διοχέτευση της ενεργητικότητας που είναι και το χαρακτηριστικό των παιδιών και ισχύει συνήθως σε υπερβολικό βαθμό. Το παιδί με ειδικές ανάγκες, δοκιμάζοντας τις ικανότητες του καταλαβαίνει εάν μπορεί να πετύχει ή εάν πρέπει να εκγυμναστεί ακόμη περισσότερο για να επιτύχει τον στόχο του (Gallahue, 2002).

Εκτός από την κίνηση, σημαντικό είναι και το στοιχείο της ισορροπίας. Υπάρχει η σταδιακή ισορροπία και η δυναμική ισορροπία. Στην πρώτη περίπτωση, το παιδί έχει την ικανότητα να στηρίζεται επαρκώς και να είναι σταθερό χωρίς όμως να χρειάζεται να κάνει κάποια πράξη, ενώ στην δεύτερη περίπτωση, το παιδί έχει την ικανότητα να ελέγχει την ισορροπία του σώματος, ενώ αυτό κινείται ή επιτελεί μια πράξη, αντιδρώντας σε διάφορες εξωτερικές δυνάμεις (Gallahue, 2002).

Υπάρχει η περίπτωση σε ορισμένα παιδιά με διάφορων ειδών αναπηρίες αυτοί οι μηχανισμοί να μην λειτουργούν επαρκώς. Από την ηλικία των 5 ετών έως περίπου και τα 12 χρόνια, είναι το διάστημα που μπορεί να γίνουν οι σημαντικότερες βελτιώσεις στον τομέα της ισορροπίας και της αδρής κινητικότητας του παιδιού. Υπάρχουν έτσι, ειδικές μετρήσεις οι οποίες γίνονται με ειδικά εργαλεία όπως π.χ. γωνιόμετρα, όπου καταγράφονται οι μοίρες και η ικανότητα των αρθρώσεων για ευκαμψία ή η αντίθετη περίπτωση της δυσκαμψίας. Η ανατομική κατασκευή των

σωμάτων διαφέρουν από παιδί σε παιδί και ανάλογα με το είδος του προβλήματος που αντιμετωπίζει οι μετρήσεις αυτές μπορεί να είναι και μοναδικές. Έτσι, με γνώμονα τα δεδομένα αυτά, σχεδιάζονται ειδικά παιχνίδια που απευθύνονται στα παιδιά με αναπηρίες και ανάλογα με την περίπτωση τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν στο να εργαστούν και να αναστρέψουν τις δυνατότητες που έχουν με αυτές που μπορούν να τους δοθούν (Wrotniack et al., 2006).

Η ηλικία εκτός από το είδος του προβλήματος είναι ένα ακόμη σημαντικό δεδομένο που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό του ειδικού παιχνιδιού. Όπως προαναφέρθηκε, σε ορισμένες ηλικίες, το ανθρώπινο σώμα αναπτύσσει διαφορετικές λειτουργίες. Ένα ακόμη παράδειγμα αποτελεί και το γεγονός ότι όταν το παιδί βρίσκεται στην νηπιακή ηλικία, υπάρχει μεγάλη ευκαμψία στις αρθρώσεις του σώματος, ενώ έπειτα από την ηλικία των 8 έως 10 ετών, αρχίζει η ελάττωσή της. Επίσης το φύλο μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο, αφού στην περίπτωση των κοριτσιών, συνεχίζει να διατηρείται σχετικά μεγαλύτερη ευκαμψία για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από ότι συμβαίνει με τους άνδρες.

Επίσης, ανάλογα με το σημείο του σώματος που αντιμετωπίζει πρόβλημα, υπάρχει και διαφορετική άσκηση. Δεν είναι η ευκαμψία η ίδια για όλα τα σημεία του σώματος που έχουν αρθρώσεις π.χ. υπάρχει ευκαμψία στις ισχιακές αρθρώσεις, αλλά δεν υπάρχει στις αρθρώσεις του ώμου.

Επιπροσθέτως, σε διαφορετικές ηλικίες, συμβαίνουν και άλλα φαινόμενα όπως π.χ. ανάπτυξη μυϊκής δύναμης, ευκινησία, ανάπτυξη ταχύτητας, αλλαγή στον χρόνο αντίδρασης σε εξωτερικά ερεθίσματα, υπάρχει νευρική ωρίμανση και μυϊκή αύξηση και ενδυνάμωση κ.ά. τα οποία ακολουθούν έναν γενικό κανόνα σε όλα τα παιδιά. Στις περιπτώσεις όμως των παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία, οι ρυθμοί αυτοί είναι σχετικά διαφορετικοί. Οπότε πρέπει να υπάρχει συνεργασία του θεραπευτή με κάποιον ειδικό αναπτυξιολόγο για να συμβουλευτεί το πότε υπάρχει φυσιολογική πορεία της εξέλιξης του ανθρώπινου σώματος και πότε οι «κανόνες» είναι διαφορετικοί. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να σχεδιαστεί σωστά το οργανωμένο ειδικό παιχνίδι που θα προσφέρει τα εφόδια που χρειάζονται τα παιδιά για να εξελιχθούν και να λειτουργήσει το παιχνίδι ως θεραπευτικό μέσο (Wrotniack et al., 2006).

Η ικανότητα του παιδιού στο να αλλάζει και να ελέγχει με ακρίβεια την κατεύθυνση του σώματος του, ελέγχοντας τον χώρο μέσα στον οποίο κινείται και τον χρόνο κατά τον οποίο πρέπει να καταφέρει να παρεμβάλλει τα εμπόδια που μπορεί να υπάρχουν είναι μια άσκηση η οποία θα αναγκάσει το παιδί να αρμονιστεί με το σώμα του και τις κινήσεις που μπορεί να επιτελέσει (Gallahue, 2002).

Η αντοχή που έχει το παιδί κατά την σωματική άσκηση, είναι ακόμη μια βασική συνιστώσα που συνυπολογίζεται και είναι σύμφωνη με το ποσοστό του οξυγόνου το οποίο προσλαμβάνει στην διάρκεια που επιτελεί μια άσκηση. Σε κάθε ηλικία είναι διαφορετική η αντοχή, όπως επίσης έχει σχέση και με το σωματικό μέγεθος του παιδιού (Wrotniack et al., 2006).

Επίσης, η αντοχή που έχει το παιδί για την επιτέλεση ενός παιχνιδιού που εμπεριέχει άσκηση, γίνεται ένα μετρήσιμο δεδομένο από τους ειδικούς που παρακολουθούν το παιδί, μέσα από τον καρδιακό του σφυγμό. Στην νηπιακή ηλικία βέβαια, η μέτρηση αυτή, είναι αρκετά δύσκολη μια και το παιδί δεν έχει αναπτύξει πλήρως την μυϊκή του δύναμη και αντοχή και δεν μπορεί να εκδηλώσει το σώμα ου τη μέγιστη ισχύ κατά την προσπάθειά του, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που υπάρχει αναπηρία που σχετίζεται με τον μυϊκό τόνο. Η δύναμη, είναι ένα δεδομένο που γίνεται μετρήσιμο από τους έμπειρους θεραπευτές, μέσω της χρήσης δυναμόμετρου (Gallahue et al., 2006).

Για να αυξήσει το παιδί την ικανότητα του για αντοχή στην άσκηση, είναι απαραίτητο το επαναλαμβανόμενο παιχνίδι, το οποίο χρειάζεται να υπάρχει σε μεγάλη συχνότητα και το παιδί να επιδίδεται σε παιχνίδια τα οποία εμπεριέχουν διαφόρων ειδών δραστηριότητες οι οποίες θα διασκεδάσουν και θα ψυχαγωγήσουν το παιδί, αλλά συγχρόνως θα το βοηθήσουν να εξασκηθεί χρησιμοποιώντας το έτσι ως μέσο για βελτίωση των δεξιοτήτων του και της ίδιας του της υγείας.

Με την εκγύμναση και την άσκηση που έρχεται μέσα από το παιχνίδι, δεν είναι απαραίτητο το γεγονός πως η μυϊκή δύναμη του παιδιού θα εξελιχθεί με το πέρασμα του χρόνου και το παιδί θα γίνει ένας δυνατός ενήλικας. Αντιθέτως, μπορεί να βοηθήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό την πνευματική του ανάπτυξη και την όξυνση της αντίληψης, διατηρώντας το παιδί παράλληλα σε φόρμα και βελτιώνοντας το πρόβλημα που αντιμετωπίζει (Gallahue et al., 2006).

Ο ψυχισμός των παιδιών κυρίως που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία, είναι το τμήμα του παιδιού που εξελίσσεται και αλλάζει μέσα από το παιχνίδι και μάλιστα οι αλλαγές που του συμβαίνουν είναι πολύ σημαντικές. Έτσι, καλλιεργείται το έδαφος που θα το βοηθήσει να μεταβεί στο επόμενο επίπεδο της ανάπτυξης του. Μέσα από το παιχνίδι, δίδεται η δυνατότητα στα παιδιά να κατακτήσουν καινούργιες ιδέες αλλά και να αντιληφθούν την πρακτικότητα των θεμάτων που τους απασχολεί, έτσι ώστε να διεκπεραιώσουν αργότερα πράξεις που είναι πιο εξελιγμένες. Η δυνατότητα αυτήν δεν μπορεί να δοθεί στο παιδί αν δεν υπήρχε το παιχνίδι. Το παιδί δηλαδή που αντιμετωπίζει ειδικές ανάγκες, δεν θα μάθει ποτέ να αυξάνει τις υγιείς απαιτήσεις που χρειάζεται να έχει το ίδιο από τον ίδιο του τον εαυτό, εάν δεν έχει το ερέθισμα, δηλαδή το παιχνίδι, για να προσπαθήσει για την εγγύτερη ανάπτυξη του (Carvey, 1990).

Γενικότερα, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν διάφορες κινητικές αναπηρίες, έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τα διάφορα προβλήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία των οργάνων που είναι υπεύθυνα για τις αισθήσεις, με μυοσκελετικά προβλήματα, με νεύρο- μυϊκά προβλήματα, με κάρδιο-αγγειακά θέματα κ.ά. Εξαιτίας των παραπάνω προβλημάτων, εμποδίζεται η ικανότητα της κίνησης ποικιλοτρόπως και έτσι χρειάζεται ειδική άσκηση και ξεχωριστή μεταχείριση για να μπορέσουν να ενεργοποιήσουν το σύστημα που έχει την δυσκολία (Bundy, 1992).

Με τις διαταραχές των αισθητηρίων οργάνων, τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν τα ερεθίσματα από το περιβάλλον, λόγω αδυναμία των υποδοχών στο να μεταβιβάσουν ή ακόμα και να ερμηνεύσουν τα ερεθίσματα, κάτι που επηρεάζει το παιχνίδι τους που συμπεριλαμβάνει τέτοιου είδους ερεθίσματα και κατά προέκταση επηρεάζεται και η εκπαιδευτική τους επίδοση. Μερικές διαταραχές τέτοιου είδους είναι και οι διαταραχές στην ακοή και την όραση. Έτσι, το πρόγραμμα του παιχνιδιού είναι απαραίτητο να τροποποιηθεί, αντικαθιστώντας τα ερεθίσματα που δεν θα μπορούσε να αντιληφθεί το παιδί με άλλα που θα μπορούσε να κατανοήσει για να μπορέσει να εκπαιδευτεί μέσα από την διασκέδαση. Π.χ. όταν έχει παιδί έχει προβλήματα στην όραση, μπορεί το παιχνίδι να τροποποιηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να του δίδονται ερεθίσματα που είναι κιναισθητικά, απτικά, ακουστικά κ.ά. τα οποία θα του χρησιμεύουν για να λάβει τα εξωτερικά ερεθίσματα. Αντίστοιχα, τα παιδιά με προβλήματα στην ακοή, μπορούν να λάβουν οπτικά ερεθίσματα, απτικά,

κιναισθητικά κ.ά. Όταν γίνεται χρήση και ακουστικών ερεθισμάτων, μπορεί το παιδί με ειδική εκπαίδευση που έρχεται μέσα από ειδικό σχεδιασμένο παιχνίδι, να εκπαιδευτεί ακόμη πιο γρήγορα (Bundy, 1992).

Στην περίπτωση των καρδιαγγειακών και των νεύρο-μυϊκών παθήσεων, στα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία που σχετίζεται με τις παραπάνω λειτουργίες, θα πρέπει να λαμβάνεται η κατάστασή τους υπόψη όταν το σχεδιασμένο παιχνίδι εμπεριέχει κίνηση σε μεγαλύτερη ποσότητα. Θα πρέπει να μετριάζεται η κίνηση και να τους δίδονται πιο συγκεκριμένες δεξιότητες στο να επιτελέσουν που μπορεί να περιορίζονται περισσότερο στην ανάπτυξη των πνευματικών και γνωσιακών τους χαρακτηριστικών, στην λεπτή κινητικότητα κ.ά. Μερικές από τις πιο συνηθισμένες νευρολογικές διαταραχές, είναι και αυτές που χαρακτηρίζονται από βλάβες στον εγκέφαλο όπως είναι π.χ. η εγκεφαλική παράλυση και από τυχόν δυσλειτουργία της περιοχής της σπονδυλικής στήλης.

Η στάση του σώματος του παιδιού σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι διαταραγμένη και η κίνηση επιτελείται με δυσκολίες. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα παραπάνω συνοδεύονται και από διαταραχές στον λόγο, αισθητηριακές διαταραχές, ή γενικότερα διάφορα προβλήματα στην αντίληψη. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά που εμφανίζουν εγκεφαλική παράλυση, διαφέρουν ως κλινική εικόνα μεταξύ τους στις περισσότερες περιπτώσεις, κάτι που χρήζει απαραίτητο τον ειδικό ατομικό σχεδιασμό του παιχνιδιού που θα το βοηθήσει να αναπτύξει τις «χαμένες» του δεξιότητες. Ανάλογα λοιπόν με τα μέρη του σώματος τα οποία εμφανίζουν πρόβλημα, σχεδιάζεται και το ειδικό παιχνίδι, στο οποίο δίδεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην κίνηση διαφορετικών μελών, αλλά και στην σταδιακή και βαθμιαία εκπαίδευση των μερών που εμφανίζουν την διαταραχή.

Το παιδί με προβλήματα τέτοιου είδους, μπορεί να εμφανίζει (Panteliadis et al., 2004):

- Ημιπληγία κάτι που συνεπάγεται με γενικότερη προσβολή ολόκληρου του σώματος ή κάποιου τμήματος – ημιμόριου του σώματος.
- Παραπληγία που σημαίνει ότι υπάρχει διαταραχή στην κίνηση των κάτω άκρων του σώματος.

- Διπληγία, δηλαδή διαταραχή της κίνησης που συμβαίνει σε ολόκληρο το σώμα και κυρίως στα κατώτερα άκρα.

- Τετραπληγία όπου προσβάλλονται όλα τα άκρα του σώματος.

Μια άλλη ταξινόμηση είναι και η:

- Αταξική μορφή,
- Σπαστική μορφή,
- Μικτή μορφή,
- Δυσκινητική μορφή.

Στις παραπάνω περιπτώσεις, το παιχνίδι δεν μπορεί να έχει την μορφή που έχει για όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τα ίδια ή παρόμοια προβλήματα. Όταν για παράδειγμα, στην περίπτωση της σπαστικότητας, υπάρχει περιορισμένος εκούσιος ελεγκτικός μηχανισμός της κίνησης και υπέρτονια στους μύες. Αν στο παιδί που αντιμετωπίζει σπαστικότητα δοθεί η οδηγία μέσα από το παιχνίδι για ένα αντανακλαστικό διάτασης που να είναι υπερβολικό, τότε το παιδί αναγκάζεται να χρησιμοποιήσει τους μύες των ποδιών και των χεριών οι οποίοι συστέλλονται ταχύτατα στην περίπτωση παθητικής διάτασης, κάτι που τελικά θα καταλήξει σε μη ικανότητα για εκτέλεση των κινήσεων εκείνων όπου απαιτείται ακρίβεια. Το παιδί έχει συνήθως άκαμπτα πόδια και αγκώνες που βρίσκονται σε κάμψη. Ένα παιχνίδι με μπάλα και αόριστους κανόνες δεν θα ήταν εφικτό σε αυτήν την περίπτωση, λόγω του ότι οι κινήσεις που διατελεί το σώμα του παιδιού με σπαστικότητα, είναι ακανόνιστες (Bundy et al., 2002).

Είναι ένα αρκετά συνηθισμένο φαινόμενο αυτό στα παιδιά με σπαστικότητα να προέρχεται από κατάσταση εγκεφαλικής παράλυσης. Το κάθε παιδί πρέπει να λογίζεται ξεχωριστά και να γίνεται μια συνεχόμενη παρατήρηση όσον αφορά την επιτέλεση των δεξιοτήτων τους, έτσι ώστε μέσα από το θεραπευτικό μέσο του παιχνιδιού, το παιδί να διασκεδάζει και να χαλαρώνει, ενώ συγχρόνως γίνεται και η εκπαίδευσή του.

Στην κατάσταση για παράδειγμα της δυσκαμψίας, ένα παιδί εμφανίζει ακραία ακαμψία στον κορμό του και δεν έχει καθόλου την ικανότητα για αντανακλαστική διάταση. Τα παιχνίδια με ρίψεις δεν συνιστώνται στις περιπτώσεις αυτές.

Το ειδικό παιχνίδι σε ένα παιδί που αντιμετωπίζει επιληψία, πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, που να εκδηλώνεται με ευχαρίστηση, όχι απότομες κινήσεις και συνεχείς εναλλαγές από δυνατούς ήχους και οπτικά ερεθίσματα, ενώ πρέπει να περιέχει αρκετά διαλείμματα έτσι ώστε το παιδί να μην κουράζεται πολύ για να μην πυροδοτηθεί επιληπτική κρίση. Σε αρκετές περιπτώσεις, υπάρχει απώλεια συνείδησης οπότε χρειάζεται στενή παρακολούθηση για τις δεξιότητες που μπορεί να επιτελέσει το παιδί και για αυτές που δεν μπορεί. Η ακροβασία και η χρήση αντικειμένων τα οποία θα μπορούσαν να τραυματίσουν το παιδί σε περίπτωση ακούσιας σύσπασης των μυών, δεν είναι καλό να συμπεριλαμβάνονται στο παιχνίδι (Bundy et al., 2002).

Είναι σημαντικό να λαμβάνεται από τον θεραπευτή υπόψη η αναπηρία του παιδιού. Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού είναι μια δύσκολη κατάσταση, εξαιτίας των πολλών λεπτομερειών που πρέπει να σημειώνονται και να τροποποιείται το παιχνίδι με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μην υπάρχει τραυματισμός ή χειροτέρευση της κατάστασης του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Στην περίπτωση της ψυχοκινητικής επιληψίας για παράδειγμα, η κλινική εικόνα του παιδιού, μπορεί να χαρακτηρίζεται από τυχαίες βραχυπρόθεσμες αλλαγές στην συμπεριφορά που έχει συνήθως το παιδί, το οποίο μπορεί να μην έχει τον έλεγχο του λόγου του σε κάποια στιγμή, μπορεί να εμφανίσει οργισμένη διάθεση και κατά προέκταση να εμφανίσει μια επιθετική συμπεριφορά κ.ά. (Bundy et al., 2002).

Όλα τα παραπάνω, είναι συμπτώματα που εμφανίζονται αρκετά συχνά και πρέπει απαραίτητα να ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό του παιχνιδιού, όπου ακόμη και το είδος του παιχνιδιού και το εάν είναι ομαδικό ή ατομικό, αποτελούν πλέον σημαντικά θέματα που έχει να επιλύσει ο θεραπευτής- παιδαγωγός έτσι ώστε να σχεδιάσει το κατάλληλο παιχνίδι (Bundy, 1992).

Μια άλλη περίπτωση παιχνιδιού το οποίο είναι σχεδιασμένο για παιδιά με πνευμονικούς περιορισμούς, που είναι η κυστική ίνωση και το άσθμα, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει το δεδομένο της αποφυγής των έντονων φυσικών σωματικών δραστηριοτήτων και να μην υπάρχουν γενικότερα δραστηριότητες οι οποίες θα μπορούσαν να προκαλέσουν ασθματική κρίση, π.χ. ενασχόληση με υλικά που αποτελούνται από σωματίδια τα οποία αιωρούνται, ή δεν υπάρχουν σωστές αναπνοές σε κάποια άσκηση κ.ά.

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν νοητική καθυστέρηση, εξαιτίας της γενικότερης νοητικής δυσλειτουργίας που βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο και ίσως και της εμφάνισης διαταραχών ως προς την συμπεριφορά τους, θα πρέπει να ασχολούνται με παιχνίδια που έχουν περισσότερο απλή μορφή και δεν προκαλούνε στρες και άγχος, αλλά χαλαρώνουν και ξεκουράζουν. Η μορφή των παιχνιδιών που σχεδιάζουν οι θεραπευτές γίνεται απλούστερη όσο μεγαλύτερο είναι και το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί. Σημαντικός παράγοντας που λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό του παιχνιδιού, είναι και η ικανότητα της προσαρμογής του παιδιού εντός του περιβάλλοντός του (Bundy et al., 2002).

Σε μια άλλη περίπτωση, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μια ελαφριά νοητική υστέρηση, δύναται να ανήκουν στην κατηγορία των παιδιών που έχουν ικανότητες εκπαίδευσης, οπότε υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία παιχνιδιών με τα οποία μπορούν να απασχοληθούν και να εκπαιδευτούμε μέσα από αυτά. Απαραίτητη είναι και η συστηματική εκπαίδευση στην περίπτωση αυτή, έτσι ώστε να είναι διακριτή η βοήθεια των παιχνιδιών που αποτελούν το θεραπευτικό μέσο της εξελικτικής τους πορείας.

Τα παιδιά με νοητική στέρωση μπορούν να εξειδικευτούν σε κάποια παιχνίδια, κυρίως σε εκείνα που συμπεριλαμβάνουν χειρωνακτικές δεξιότητες. Αν ένα παιδί με νοητική υστέρηση εμφανίσει μειωμένη κινητική ικανότητα, είναι γιατί η ανάπτυξη τους υποσκάπτεται από το γεγονός ότι δεν έχει τις κατάλληλες ευκαιρίες για επιτέλεση κινητικών δραστηριοτήτων.

Τα παιδιά με νοητικές ιδιαιτερότητες δύναται να έχουν καλύτερες επιδόσεις σε παιχνίδια που συμπεριλαμβάνουν σωματική άσκηση, οπότε τα παιχνίδια τους μπορούν να συμπεριλάβουν ακόμη και παιχνίδια όπου υπάρχουν ασκήσεις που κυμαίνονται σε υψηλότερα επίπεδα κινητικών δεξιοτήτων. Μέσα από τις ασκήσεις αυτές, αυξάνεται σταδιακά και η πολυπλοκότητα οπότε το παιδί μπορεί να κατακτήσει πλήρως τον κινητικό του έλεγχο και την αντίληψη που συνδέεται με αυτόν (Gallahue, 2002).

6.3: Παιχνίδια ειδικής φυσικής αγωγής και ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων - στόχοι των παιχνιδιών αυτών

Τα προγράμματα της ειδικής φυσικής αγωγής, εκπονούνται και σχεδιάζονται από ένα σύνολο ειδικών εκπαιδευτών φυσικής αγωγής οι οποίοι δύναται να συνεργάζονται με τους ειδικούς εκπαιδευτές, τους θεραπευτές ή τους ειδικούς παιδαγωγούς. Δύναται να αποτελούν τμήματα ενός συνολικού εκπαιδευτικού προγράμματος ατόμων με ειδικές ανάγκες, ή μπορεί να αποτελεί μέρος ατομικών προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί για συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών (Rose, 2004).

Οι τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης είναι οι εξής:

- 1) Ο ψυχοκινητικός και βίο-σωματικός τομέας,
- 2) Ο ψύχο-κοινωνικός τομέας,
- 3) Ο γνωστικός
- 4) Ο γλωσσικός και
- 5) Ο συναισθηματικός τομέας.

Υπάρχει μια συνεχόμενη και έντονη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους παραπάνω τομείς και τις δεξιότητες που σχετίζονται με αυτούς (Μαλαφάντης, 2011). Έτσι, δεν είναι σπάνιο φαινόμενο το ότι ενώ ο στόχος είναι η κινητική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες, μέσα από τον σχεδιασμό ενός παιχνιδιού από τον ειδικό παιδαγωγό να αναπτύσσονται και άλλες δεξιότητες που αφορούν άλλους γνωστικούς τομείς.

Για να είναι επιτυχημένο ένα πρόγραμμα, είναι αρκετοί εκείνοι οι παράγοντες που θα παίξουν ρόλο και μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις πολύ σημαντικό. Μερικά παραδείγματα σημαντικών παραγόντων αποτελούν και τα εξής (Lerner et al., 2008):

- Εάν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιχνιδιού, μπορεί να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες που έχει το παιδί.
- Εάν παρέχει στο παιδί τις κατάλληλες υλικό-τεχνικές δυνατότητες έτσι ώστε να το διευκολύνει και να καταφέρει να εκτελέσει το παιχνίδι.

- Εάν παρέχει στο παιδί ηθική υποστήριξη και μπορεί να το διασκεδάσει, ενώ συγχρόνως θα το εκπαιδεύσει.
- Εάν είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να καταφέρει τελικά να προκαλέσει το ενδιαφέρον του παιδιού με ειδικές ανάγκες, παρακινώντας το τελικώς στο να προσπαθήσει πραγματικά να καλύψει όλες τις εκπαιδευτικές του πτυχές.
- Εάν έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει στο παιδί την δυνατότητα να συμμετέχει με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να βιώσει διαφόρων ειδών εμπειρίες που να είναι κοινωνικές ή ατομικές εμπυχωτικές που θα ωφελήσουν το ίδιο ως προσωπικότητα π.χ. ένα παιδί με κώφωση να μπορέσει να συμμετάσχει σε παιχνίδια που σχετίζονται με την φυσική αγωγή, μαζί με άλλα παιδιά τα οποία έχουν φυσιολογική ακοή. Αντίστοιχα εάν ένα παιδί με προβλήματα τυφλότητας να καταφέρει να συμμετάσχει σε ένα παιχνίδι με ήχους μαζί με άλλα παιδιά που η όραση τους θεωρείται ότι είναι φυσιολογική.

Υπάρχουν ποικίλα παιχνίδια που μπορεί να σχεδιαστούν ανάλογα με την περίπτωση της ειδικής ανάγκης του κάθε παιδιού. Ο γενικότερος στόχος που προκύπτει από το πρόγραμμα της ειδικής φυσικής αγωγής μέσω του παιχνιδιού, είναι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής μέσα από την οποία θα επέλθει και η σωματική αλλά και η ψυχική ευεξία. Παρ' όλα αυτά, σε ορισμένες περιπτώσεις, ορισμένα παιδιά, δεν δύναται να καταφέρουν να ενταχθούν σε ένα γενικό πρόγραμμα παιχνιδιών που σχετίζονται με την φυσική αγωγή και μπορεί να χρειαστεί πολύ εξειδίκευση και εξατομικευμένη προσπάθεια. Ωστόσο, ακόμη και στις περιπτώσεις αυτές καλό είναι να γίνεται μια προσπάθεια για «σύζευξη» διαφόρων προγραμμάτων παιχνιδιών, έτσι ώστε να μπορέσει το παιδί να κοινωνικοποιηθεί (Πολυχρονοπούλου κ. συν., 2000).

Πέρα από τους γενικότερους στόχους που μπορεί να προκύπτουν μέσα από την οργάνωση των ειδικών παιχνιδιών που αφορούν τις κινητικές δεξιότητες, στην περίπτωση των παιχνιδιών που έχουν ως στόχο την παρέμβαση στην κατάσταση της εκάστης ειδικής ανάγκης, υπάρχουν και ορισμένοι ειδικοί στόχοι που μπορεί να επιτευχθούν και είναι οι εξής (Αυγητίδου, 2001).

1) Να εντοπιστούν τα παιδιά εκείνα τα οποία χρίζουν ανάγκης παιχνιδιών μέσα από την ειδική φυσική αγωγή, με την βοήθεια ειδικών ιατρικών εξετάσεων,

μέσα από παιχνίδια που δοκιμάζουν τις κινητικές και φυσικές τους ικανότητες, όπως επίσης και μέσα από διάφορα άλλα μέσα, τα οποία δύναται να εξασφαλίσουν αξιολογήσεις που είναι περισσότερο αντικειμενικές. Οι αξιολογήσεις αυτού του είδους μπορούν να προκύψουν με την βοήθεια ειδικών συσκευών και οργάνων που είναι υψηλής τεχνολογίας, όπου σε συνδυασμό με τις ειδικές πληροφορίες που σχετίζονται με το κάθε παιδί και το ιατρικό του ιστορικό να αποδοθούν ακριβέστερα στοιχεία που θα βοηθήσουν σε μια πιο εξειδικευμένη αξιολόγηση έτσι ώστε να σχεδιαστούν τα κατάλληλα παιχνίδια που θα ωφελήσουν το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές ανάγκες.

2) Μέσα από την συνεχόμενη παρατήρηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες και του αντίστοιχου παιχνιδιού που σχετίζεται με την φυσική άσκηση, μπορεί κατά την αξιολόγηση να σχεδιαστεί ένα είδος παρέμβασης το οποίο να είναι το καταλληλότερο για το παιδί και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του. Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να γίνονται κάθε φορά οι επικείμενες αλλαγές στον σχεδιασμό του παιχνιδιού.

3) Μέσα από το ειδικό σχεδιασμένο πρόγραμμα παιχνιδιού που σχετίζεται με την ειδική φυσική αγωγή, δύναται να εντοπιστούν οι τυχόν αδυναμίες που αναφέρονται στα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και σχετίζονται με τις δυσκολίες που δεν τους βοηθάνε έτσι ώστε να καταφέρουν να ασχοληθούν με το παιχνίδι και να επωφεληθούν από αυτό. Έτσι, μπορούν να δοθούν τα κατάλληλα εναύσματα και κίνητρα και να ενισχυθούν τα σημεία εκείνα που είναι και τα θετικά του παιδιού, κάτι που θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοπεποίθησής τους και καλύτερευσης της αυτό-εικόνας του. Σε αυτήν την φάση, σπουδαίο ρόλο παίζει και η ενημέρωση του παιδιού και του κηδεμόνα, αναφορικά με τα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από τις συνεχείς αξιολογήσεις. Όταν είναι δυνατή η κατανόησή από την πλευρά του παιδιού, τότε αυτό μπορεί να έχει μεγαλύτερη και ενεργότερη συμμετοχή και να δημιουργεί κάθε φορά καινούργιους στόχους, να έχει επιδιώξεις, γεγονός που αποτελεί σημαντικό κίνητρο για πρόοδο.

4) Ένας ακόμη πιο ειδικός στόχος που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το παιχνίδι που γίνεται μέσα από την ειδική αγωγή, είναι η δημιουργία του εκπαιδευτικού υπόβαθρου στα ίδια τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, έτσι ώστε να καταφέρουν να συνεχίσουν αργότερα την ακόμη και μετά από την διακοπή τους από κάποιο πρόγραμμα ειδικού παιχνιδιού το οποίο το έχει σχεδιάσει ο ειδικός

παιδαγωγός, το παιχνίδι αυτού του είδους που όπως φάνηκε ήταν ένα βοηθητικό εργαλείο για τα ίδια. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά, όταν μπορούν να κατανοήσουν τα οφέλη, αποκτούν κριτήρια ποιότητας γενικότερα στη ζωή τους.

Όταν υπάρχει το κατάλληλο περιβάλλον καθώς επίσης όταν είναι διαθέσιμο και το αντίστοιχο απαιτούμενο υλικό, δύναται να διεξαχθεί ο σωστός σχεδιασμός ειδικού παιχνιδιού, από ειδικούς παιδαγωγούς, ή θεραπευτές ή από τον συνδυασμό των ειδικοτήτων που μπορούν να συνεισφέρουν στην πραγματοποίηση διεξαγωγής ειδικού παιχνιδιού, κάτι το οποίο μπορεί να ωφελήσει σε πολύ μεγάλο και σημαντικό βαθμό ένα παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές ανάγκες.

Το παιδί με ειδικές ανάγκες, μέσα από τις σωστά οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού, μπορεί να δεχτεί τα ερεθίσματα εκείνα που είναι και τα επαρκή και μπορούν να προσφέρουν ανακούφιση και εξέλιξη στην κατάσταση που αντιμετωπίζει. Μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες, το παιδί μπορεί να εξερευνήσει τη σκέψη του και να ανακαλύπτει τις θεραπευτικές πλευρές του παιχνιδιού. Η ελευθερία στις επιλογές και η επιμονή στον σχεδιασμό των λεπτομερειών που θα αποτελέσουν εναύσματα για τα παιδιά για να ασχοληθούν με το κάθε ειδικό σχεδιασμένο παιχνίδι, είναι το υλικό που θα βοηθήσει τις νοητικές και σωματικές λειτουργίες των παιδιών αυτών έτσι ώστε να διευρυνθούν. Μέσα από μια ακολουθία νέων και πρωτοποριακών ιδεών που αφορούν την κάθε περίπτωση παιδιού, δύναται αυτό να καταφέρει να διαπιστώσει τα οφέλη που μπορεί να προέλθουν μετά από την ολοκλήρωση και την εκμάθηση του παιχνιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Οι γονείς, πρέπει να απλά να μπορούν να εξασφαλίσουν στα παιδιά για την επιτέλεση του παιχνιδιού τα απαραίτητα εργαλεία, τον κατάλληλο χώρο καθώς και τον απαιτούμενο χρόνο, έτσι ώστε να καταφέρει να αναπτύξει από μόνο του τις δεξιότητες εκείνες που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από το ειδικό παιχνίδι.

6.4: Το παιχνίδι ως μέσο διάγνωσης και θεραπείας

Μέσα από το παιχνίδι, δύναται να υπάρξει εξελικτική πορεία στην ζωή του παιδιού που αντιμετωπίζει ειδικές ανάγκες. Ο ρόλος ενός ειδικού σχεδιασμένου προγράμματος παιχνιδιού, είναι πολυδιάστατος και σημαντικός. Μέσα από τα παιχνίδια, το παιδί με ειδικές ανάγκες αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες που του δίνονται για να βελτιώσει τις δεξιότητες εκείνες που υστερούν. Μπορεί λοιπόν το ίδιο να καταφέρει μέσα από την συνεχόμενη προσπάθεια του να συμβάλλει στην προσωπική του ανεξαρτητοποίηση και να βοηθήσει την αναπηρία του με το να ανακαλύψει μέσα από το παιχνίδι τους εναλλακτικούς τρόπους που μπορεί να χειριστεί το θέμα που αντιμετωπίζει και να διευκολύνει τη ζωή του.

Το ειδικό παιχνίδι, μπορεί να το εφοδιάσει με διαφόρων ειδών ικανότητες το παιδί, είτε είναι κινητικές και φυσικές, είτε πνευματικές και ψυχικές, είτε κοινωνικές και να το ευνοήσει ως προς την προσαρμογή στην ζωή του. Κυρίως με την ανάπτυξη των κινητικών του ικανοτήτων, το παιδί μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι να αυτοεξυπηρετείται και αργότερα θα μπορούσε ακόμη και να εργαστεί.

Η βοήθεια που προσφέρει το ειδικό παιχνίδι, είναι πολυδιάστατη, λόγω του ότι το βοηθάει να προσαρμοστεί κοινωνικά, μια και το παιχνίδι έχει «κοινή γλώσσα», επίσης το εντάσσει σε ομάδες και το βοηθάει να γνωρίσει άλλα άτομα που είτε αντιμετωπίζουν ή όχι ειδικές ανάγκες, διευρύνοντας την αντίληψή του γενικότερα.

Οι γενικότεροι στόχοι της ειδικής φυσικής αγωγής που γίνεται με την μορφή του παιχνιδιού ως θεραπευτικό μέσο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, είναι και οι εξής (Pangrazi, 1998):

1. Να αποκαταστήσει, όσο αυτό είναι δυνατό, την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί με ειδικές ανάγκες, έτσι ώστε να καταφέρει να κινείται μέσα στο περιβάλλον του, αξιοποιώντας τον δυνατό βαθμό της σωματικής του ελευθερίας και πάντα σύμφωνα με τα επιτρεπόμενα όρια που ορίζει το ίδιο του το σώμα να καταφέρει να χρησιμοποιήσει στο μέγιστο τις δυνατότητες που έχει.

2. Ανάλογα με τα ερεθίσματα τα οποία δέχεται το παιδί από το περιβάλλον του, να καταφέρει να αναπτύξει τις βουλητικές αντίστοιχες κινητικές αντιδράσεις ως προς τα αυτά.

3. Να μπορέσει να αναπτύξει το παιδί, τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των μελλοντικών του στόχων και την επίλυση των τυχόν προβλημάτων που μπορεί να έχει αργότερα.

Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι ως μέσο διάγνωσης και θεραπείας και ειδικά στην περίπτωση που εμπεριέχει την κίνηση ως βασικό στοιχείο, μπορεί να έχει ως στόχο τα εξής:

1. Ως μέσο διάγνωσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εξαιρετικό εργαλείο, διότι μπορεί να γίνει ένας προγραμματισμός ειδικών σχεδιασμένων δραστηριοτήτων οι οποίες στοχεύουν στην την ανάπτυξη γενικότερα της φυσικής κατάστασης των παιδιών, τα οποία μπορεί να μην κινούνται σε μεγάλο βαθμό, οπότε υπάρχει και μια υστέρηση ως προς τις φυσικές τους ικανότητες και δεν μπορούν να παίξουν τα παιχνίδια που εμπεριέχουν την κίνηση. Δύναται τα παιδιά αυτά να αντιμετωπίζουν σοβαρές σωματικές δυσκολίες, όπως π.χ. να υπάρχει λανθάνουσα κάρδιο-αναπνευστική λειτουργία, να μην υπάρχει αντοχή και μυϊκή δύναμη, να υπάρχει δυσκαμψία, να μην έχουν ταχύτητα μεγάλη στις κινήσεις τους, ή επιδεξιότητα στην λεπτή ή αδρή κινητικότητα. Επίσης, δύναται να βελτιωθούν μέσα από το κινητικό παιχνίδι και τα θεμελιώδη κινητικά πρότυπα όπως είναι οι βασικές αδρές λειτουργίες π.χ. τρέξιμο, βάδισμα, ρήξεις, άλματα κ.ά., που με την σειρά τους, αποτελούν κύρια στοιχεία από τα οποία αποτελούνται και οι πιο σύνθετες κινητικές δεξιότητες.

2. Υπάρχει η δυνατότητα μέσα από το ειδικό σχεδιασμένο παιχνίδι όπου εμπεριέχεται κίνηση, να υπάρξει ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων που να είναι προσαρμοσμένα για ατομικές ή ομαδικές κινητικές δραστηριότητες και έχουν ως βασικό στόχο να ψυχαγωγήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές ανάγκες.

3. Είναι δυνατή η εξασφάλιση σε ένα ποσοστό της καλής υγείας του παιδιού που αντιμετωπίζει κάποια ειδική ανάγκη, εξαιτίας των ειδικών σχεδιασμένων ασκήσεων όπου ενεργοποιούνται και τα αντίστοιχα σωματικά κέντρα, όπως π.χ. οι υποστηρικτική μυϊκή μάζα, που βοηθάει στο να αποκτήσει το παιδί με «συνοδοιπόρο» την διασκέδαση, την σωστή στάση του σώματος του και την ορθή λειτουργία των οργάνων και γενικότερα να υπάρξει μια καλύτερη λειτουργία των οργανικών του συστημάτων .

4. Μπορεί το παιδί να μάθει και να χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους, μέσα από το παιχνίδι του όπου θα βοηθήσει τους μύες και τα νεύρα να χαλαρώσουν, καταπολεμώντας με αυτόν τον τρόπο την μυϊκή και την νευρική ένταση, ιδίως στα παιδιά που αντιμετωπίζουν ακούσιες μυϊκές συσπάσεις, υπέρ-κινητικότητα και διάφορες νευρολογικές διαταραχές. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτού του είδους, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, μπορούν να αποκτήσουν διαφόρων ειδών μηχανισμούς που θα τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν ψυχολογικά καθώς επίσης να αναπτυχθούν και ποικίλα κοινωνικά ενδιαφέροντα, τα οποία θα ενισχύσουν την ψυχολογία και θα βοηθήσουν το παιδί στο να έχει έναν πιο ισορροπημένο συναισθηματικό κόσμο.

5. Μέσα από την διδασκαλία διαφόρων κινητικών δεξιοτήτων που γίνεται με την μορφή παιχνιδιού στα παιδιά με ειδικές ανάγκες που συγκεκριμένα αντιμετωπίζουν προβλήματα τύπου νευρομυϊκής συναρμογής, οι διδακτέες κινητικές δεξιότητες που συνυπολογίζονται στο παιχνίδι, βοηθούν τα παιδιά αυτά στο να προσπαθούν να συναγωνιστούν τα υπόλοιπα κάτι που ενισχύει την ταχεία και πλήρη ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο.

Οι σκοποί που προκύπτουν από το γενικότερο σύστημα του ειδικά σχεδιασμένου παιχνιδιού για παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές ανάγκες και την εκπαίδευση τους μέσα από τη διασκέδαση που προσφέρει το παιχνίδι, είναι η σημαντικότερη βοήθεια προς το παιδί σε ποικίλους τομείς. Για παράδειγμα, όταν το παιδί εμφανίζει μια σωματική μειονεξία π.χ. κινητική αδυναμία, αισθητηριακή δυσλειτουργία, αντιληπτική αδυναμία, αναπτυξιακή διαταραχή ή οποιαδήποτε χρόνια ασθένεια, όπου αρκετά συχνά ακολουθεί μια δευτερογενής ψυχική διαταραχή, τότε μέσα από διάφορες μεθόδους οι οποίες ακολουθούν τα παιδαγωγικά πρότυπα και έχουν σχεδιαστεί από ειδικούς ψυχολόγους, θεραπευτές και συμβούλους, το παιδί μαθαίνει μέσα από τα ερεθίσματα που δέχεται να αντιδράει αναπτύσσοντας και βελτιώνοντας τις λειτουργίες που δυσλειτουργούν: Τα παρακάτω συμπεράσματα είναι μερικά από τα θετικά χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να αποκομίσει το παιδί μέσα από το θεραπευτικό παιχνίδι (Ιέρ, 2009):

1) Το παιδί μπορεί να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισορροπημένο τρόπο και αυτό μπορεί να προκύψει με το:

- Να προστατεύσει την σωματική του υγεία, διατηρώντας το σώμα του σε εγρήγορση μέσω της εκγύμνασης.
- Να βελτιώσει τις κινητικές και σωματικές του δεξιότητες, καθώς επίσης να αυξήσει την ευεξία και την σωματική του λειτουργία.
- Να επιτύχει τη ωρίμανση του συναισθηματικού του κόσμου, διαμορφώνοντας ένα υγιές συναίσθημα προς τον ίδιο του τον εαυτό.
- Να κατακτήσει ένα σημαντικό επίπεδο αναφορικά με την αυτό-αντίληψη και την αυτογνωσία του.

2) Μέσα από την συνεχόμενη εξάσκηση και ενασχόληση με το ειδικό παιχνίδι, το παιδί μπορεί να αναπτύξει την λειτουργία της αντίληψής του καθώς επίσης και την αισθητηριακή του λειτουργία, κάτι που θεωρείται ως η βάση της ικανότητας για επικοινωνία, όπως επίσης είναι και το απαραίτητο βήμα για να αναπτυχθεί πνευματικά.

3) Στην περίπτωση ύπαρξης οπτικής ή ακουστικής αδυναμίας, μπορεί μέσα από το ειδικά σχεδιασμένο παιχνίδι που δίδεται στο παιδί με θεραπευτικό σκοπό, να ενισχυθούν με συστηματικό τρόπο οι αισθήσεις που υπολειτουργούν. Ειδικά στις περιπτώσεις όπου καμιά φορά υπάρχει βοήθεια μέσω της χρήσης διαφόρων τεχνολογικών μέσων, το παιδί μπορεί να εξοικειωθεί περισσότερο με την χρήση των μηχανημάτων αυτών σταδιακά μέσα από την ανάγκη που έχει για την ενασχόληση του με το παιχνίδι.

4) Στην περίπτωση που υπάρχει κινητική δυσλειτουργία, τα ειδικά προγράμματα που έχουν την μορφή του παιχνιδιού, όταν εφαρμόζονται δύναται να βελτιώσουν γενικότερα τη κινητική κατάσταση του παιδιού, βοηθώντας το έτσι να αναπτύξει τις δεξιότητές του, μέσω π.χ. της κατασκευής και της χειροτεχνίας.

5) Στην περίπτωση που υπάρχουν προβλήματα στην ψυχολογία του, όπως και αδυναμία στην προσαρμογή του στο κοινωνικό του περιβάλλον, καθώς και άλλου είδους συμπεριφορικά προβλήματα, ο τρόπος με τον οποίο επιτελείται το ειδικό παιχνίδι από τους ειδικούς συμβούλους παιχνιδιού, η συμβουλευτική και ψυχολογική προσέγγιση και οι λοιπές διαδικασίες, μπορούν να λειτουργήσουν με ψυχοθεραπευτικό τρόπο, μειώνοντας μάλιστα σε μεγάλο βαθμό τις συναισθηματικές αντιθέσεις και εντάσεις, τροποποιώντας αισθητά τη συμπεριφορά του. Τέλος, είναι

δυνατό να αποδεχτεί τη κατάσταση του αφού την έχει κατανοήσει πρώτα, διαμορφώνοντας μια ρεαλιστική εικόνα ως προς τον εαυτό του, προσπαθώντας έτσι περισσότερο για την βελτίωση του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

6) Το παιδί με ειδικές ανάγκες, μπορεί να αναπτύξει όσο το δυνατό περισσότερο τις διανοητικές του δυνάμεις μέσα από το ειδικό παιχνίδι, για να καταφέρει να έχει ικανοποιητικές επιδόσεις και να ευχαριστήσει πρώτα από όλα τον ίδιο του τον εαυτό.

7) Μέσα από το ειδικό παιχνίδι, μπορεί το παιδί να καταφέρει να αναπτύξει τις γλωσσικές του ικανότητες, κάτι που θα το βοηθήσει αργότερα στην κοινωνικοποίησή του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις, το οποίο θα επιφέρει αργότερα και μια πιο ολοκληρωμένη πνευματική ανάπτυξη.

8) Το παιδί με ειδικές ανάγκες που ασχολείται με το ειδικό παιχνίδι, όταν αυτό είναι ομαδικό, δύναται να ενταχθεί σε ένα περιβάλλον που να είναι κατάλληλα οργανωμένα ώστε να του παρέχει ποικίλα και σημαντικά εφόδια ζωής.

9) Το παιδί μπορεί να βιώσει ευχάριστες και ενδιαφέρουσες καταστάσεις μέσα από το παιχνίδι και να αισθανθεί ευτυχισμένο και ικανοποιημένο.

10) Με την χρήση των κατάλληλων μεθόδων και μέσα από διάφορες διασκεδαστικές για το παιδί ασκήσεις, το παιδί μπορεί να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις σε πρακτικά θέματα, οι οποίες να έχουν σχέση ακόμη και με καθημερινά πρακτικά προβλήματα ζωής, τα οποία θα έχει εκπαιδευτεί να επιτελεί με μεγαλύτερη άνεση μέσα από το παιχνίδι του. Έτσι, μπορεί να αναπτύξει τις αντίστοιχες δεξιότητες που πρακτικά θα τις χρησιμοποιήσει και για να αυτό- εξυπηρετηθεί, είτε στην επαγγελματική του εξέλιξη, κ.ά.

11) Δεν αναπτύσσεται απλά η δεξιότητα της κοινωνικοποίησης, αλλά και η ίδια η ανάγκη για αναζήτηση κοινωνικών σχέσεων και δημιουργία βαθύτερων διαπροσωπικών σχέσεων, κάτι που βοηθάει και το ίδιο το παιδί αλλά και το γενικότερο περιβάλλον του να το αποδεχτεί και να το «αγκαλιάσει», διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο ένα σύστημα αξιών για το ίδιο το παιδί αλλά και θετικές κοινωνικές στάσεις από το περιβάλλον. Έτσι, δύναται να γίνει όταν μεγαλώσει ένα ανεξάρτητο πρόσωπο, είτε στον σχολικό χώρο είτε μέσα στην οικογένειά του.

12) Το παιχνίδι είναι αυτό που θα βοηθήσει το παιδί να αντιμετωπίσει στις μικρότερες ηλικίες θέματα που αργότερα στην εφηβική του ηλικία όταν θα επέλθουν τα περισσότερο προσωπικά προβλήματα και θέματα ζωής, να μπορεί να τα αντιμετωπίσει με περισσότερη γνώση. Επίσης, μέσα από πνευματική ανάπτυξη που προέρχεται με την εξοικείωση με τον εαυτό του, η οποία έχει προϋπάρξει εξαιτίας του παιχνιδιού, μπορεί να ελέγξει την συμπεριφορά του, την σκέψη του και να μπορέσει να δώσει απαντήσει ακόμη και σε βασικά μεταφυσικά και υπαρξιακά ζητήματα που μπορεί να το απασχολήσουν.

Γενικότερα, το παιχνίδι είναι ένα ιδιαίτερα αγαπητό μέσο διασκέδασης για τα περισσότερα παιδιά. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι, παίζει, μαθαίνει, εκπαιδεύεται, διασκεδάσει, αποκτάει άμυνες, γίνεται οξυδερκής, αναπτύσσει την αντίληψή του και αναπτύσσει ποικίλες και σημαντικές δεξιότητες. Το ίδιο γίνεται και στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπου στην περίπτωση αυτή, μπορεί να χρησιμοποιηθεί επιπλέον και ως μέσο διάγνωσης.

Οι ειδικοί θεραπευτές, ψυχολόγοι, σύμβουλοι, αναπτυξιολόγοι, φυσιοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.ά., είναι σε θέση να σχεδιάσουν ένα ειδικό εκπαιδευτικό παιχνίδι για το κάθε παιδί που αντιμετωπίζει μια δύσκολη κατάσταση, τροποποιώντας το με αυτόν τον τρόπο που να δοθεί έμφαση στα σημεία που χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση. Έτσι, με την παρατήρηση και την γνώση της κατάστασης του παιδιού, μπορεί το παιχνίδι να αποτελέσει την διάγνωση που θα οδηγήσει στην δημιουργία των σωστών εκείνων οδηγιών που θα ενισχύσουν το παιχνίδι του παιδιού, καθιστώντας το έτσι ικανό εργαλείο για θεραπεία.

6.5: Παιχνίδι και αυτισμός

Οι θεραπευτικές ιδιότητες του παιχνιδιού ωφελούν ιδιαίτερα τα παιδιά με αυτισμό. Αν και παρουσιάζει ως παιχνίδι ελλείψεις και αδυναμίες και καθώς φέρει διαφορές από το ίδιο παιχνίδι παιδιών τυπικής ανάπτυξης η τελετουργία του παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό είναι άκρως σημαντική.

Στα παιδιά με αυτισμό δεν αναπτύσσεται με τον ίδιο ρυθμό η διαδικασία του συμβολικού και κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται βασικές διαφορές που αφορούν παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με αυτισμό έως και τα τέσσερα τους χρόνια (Πίνακας 1):

Πίνακας 1: Αναπτυξιακά στάδια του παιχνιδιού σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και σε παιδιά με αυτισμό (Schopler/ Mesibov, 1998,σ.224)

Ηλικία παιδιών	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	Παιδιά με αυτισμό
1 έτος	Αρχίζουν να παίζουν με δική τους πρωτοβουλία.	-
18 μήνες	Ανάπτυξη συμβολικών πράξεων (προσποιούνται ότι πίνουν, ότι μιλούν στο τηλέφωνο)	Πολύ περιορισμένο παιχνίδι.
24 μήνες	Εφαρμογή ρουτινών παιχνιδιού προσποίησης σε κούκλες (π.χ. ταΐζουν την κούκλα).	Ελάχιστη περιέργεια για εξερεύνηση περιβάλλοντος, χρήση παιχνιδιών με ασυνήθιστο τρόπο, π.χ. στριφογυρίζοντας τα ή ευθυγραμμίζοντάς τα.
36 μήνες	Παιχνίδι με ομηλικούς.	Αδυνατούν να αποδεχτούν τα άλλα παιδιά. Ακόμη βάζουν τα παιχνίδια στο στόμα. Απουσιάζει παντελώς το συμβολικό παιχνίδι.
48 μήνες	Ανάπτυξη οργανωμένου συμβολικού παιχνιδιού και	Λειτουργική χρήση των παιχνιδιών. Ελάχιστες πράξεις κατευθύνονται προς

	κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού εμπλέκοντας και άλλα παιδιά. Προτιμούν κυρίως παιχνίδι με συνομηλικούς και όχι με ενήλικες.	τις κούκλες και προς τους άλλους. Το συμβολικό παιχνίδι, αν υπάρχει, περιορίζεται σε απλά επαναλαμβανόμενα θέματα. Απουσιάζει το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι.
--	--	--

Κοινή διαδικασία παιχνιδιού που ακολουθούν και παιδιά με αυτισμό αλλά και παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι μέσω της επιλογής αντικειμένων αναφερόμενα στην αισθητηριακή διέγερση. Η διέγερση προς ορισμένα επίπεδα του εγκεφάλου προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να ωριμάσουν [ή να λειτουργήσουν πιο φυσιολογικά], και έτσι βοηθά τον εγκέφαλο να λειτουργήσει ως ένα ενιαίο σύνολο. Ένας τρόπος να επιτευχθεί αυτό είναι μέσω του αισθητικοκινητικού παιχνιδιού (Powel&Jordan, 2001).

Το παιχνίδι τους λοιπόν περιλαμβάνει συνηθέστερα καθημερινά αντικείμενα όπως μία κορδέλα, ένα μπουκάλι πλαστικό ή μόνο το καπάκι του κ.ά., δεν περιλαμβάνει περιέργεια, τα χειρίζονται με ευκολία με αποτέλεσμα να παράγεται ένα χαμηλότερο επίπεδο εξερευνητικής συμπεριφοράς (Jordan, 2000).

Επιπροσθέτως, τα παιδιά με αυτισμό δεν προτιμούν το κοινωνικό παιχνίδι αλλά το μοναχικό. Λόγω της έλλειψης της κοινωνικής τους ανταπόκρισης που είναι βασικό χαρακτηριστικό του αυτισμού παρουσιάζονται και άλλοι προβληματισμοί όπως η δυσκολία στη μίμηση, στη διατήρηση κοινωνικής ρουτίνας, στην δυσκολία της κατανόησης των κοινωνικών ενδείξεων και σημάτων. Έτσι, το κοινωνικό παιχνίδι δεν είναι η καλύτερη επιλογή παιχνιδιού για τα παιδιά με αυτισμό (Lantz, 2001).

Το συμβολικό παιχνίδι βασίζεται στην οργάνωση της σκέψης αλλά και στην επικοινωνία με άλλους αναφορικά με την σκέψη του παιδιού. Δηλαδή επικοινωνούν τις σκέψεις τους. Αυτό ισχύει για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στο παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού δεν μπορεί να ισχύσει κάτι τέτοιο. Αντίστοιχα στο προσποιητό παιχνίδι το παιδί ξεπερνά τα κυριολεκτικά μηνύματα που προσφέρει μία κατάσταση γεγονός που δεν δύναται να επιτευχθεί από παιδί με αυτισμό. Τα παραπάνω με την σωστή δόμηση, ενίσχυση και καθοδήγηση δύναται να διδαχθούν

και να χρησιμοποιηθούν και από παιδιά με αυτισμό ξεκινώντας με την εκμάθηση χειρισμού των παιχνιδιών με μη επαναληπτικό τρόπο καθώς επίσης και την διδασκαλία κοινωνικών κανόνων των παιχνιδιών (Powel&Jordan, 2001).

Σύμφωνα με τον Stahmer (1999) η δυσκολία στο αυθόρμητο και ελεύθερο παιχνίδι προσφέρει στο παιδί με αυτισμό επαναλαμβανόμενες αποτυχίες με αποτέλεσμα την απογοήτευση. Αναφορικά με το λειτουργικό παιχνίδι παρουσιάζονται και σε αυτό δυσκολίες λόγω της μειωμένης ικανότητας του παιδιού για μίμηση (Williams, 2003). Παρόλα αυτά έρευνες έχουν αποδείξει ότι με σωστή καθοδήγηση και επικοινωνιακή προσφορά των γονέων και φροντιστών, το παιδί με αυτισμό δύναται να ακολουθήσει ως ένα βαθμό τους ρυθμούς του παιχνιδιού παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Συμπεράσματα

Το παιχνίδι μπορεί να είναι διασκεδαστικό, προκλητικό και ευχάριστο για τους ενήλικες και τα παιδιά. Βοηθώντας τα παιδιά να συμμετάσχουν σε διαφορετικούς τύπους παιχνιδιού μόνοι τους και με άλλους και παρέχοντας ένα περιβάλλον παιχνιδιού καλά εξοπλισμένο μέσα και έξω, οι ενήλικες μπορούν να εμπλουτίσουν πολύ τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει το παιχνίδι.

Το παιχνίδι εμφανίζεται στη ζωή ενός παιδιού έχοντας ποικίλες μορφές και καταλαμβάνοντας το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της ζωής τους. Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να παίξει ένα παιδί, είναι αμέτρητοι και ποικίλοι. Έχουν γίνει διάφορες κατηγοριοποιήσεις αναφορικά με τα είδη των παιχνιδιών, τις μορφές που έχουν και τα οφέλη που μπορεί να παρέχουν στις αντίστοιχες ηλικιακές ομάδες. Ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιχνιδιών, δύναται να συνδυαστούν και να έχουν το καλύτερο δυνατό εκπαιδευτικό και ψύχω-σωματικό αποτέλεσμα.

Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί μπορεί να αναπτυχθεί ψυχοκινητικά με υγιή τρόπο. Τα παιδιά ξεκινάνε αρχικά με ορισμένες πιο απλές μορφές παιχνιδιών και καταλήγουν στα πιο εξελιγμένα είδη, με το πέρασμα του χρόνου. Για παράδειγμα, το παιχνίδι στην αρχή είναι μοναχικό συνήθως και έπειτα γίνεται ομαδικό. Ή μπορεί να είναι στην αρχή ένα απλό παιχνίδι μνήμης με κάρτες, ενώ στην συνέχεια να μετασχηματιστεί σε συνδυασμό παιχνιδιού μνήμης και ταχύτητας και άλλων δεξιοτήτων.

Για την σπουδαιότητα του έχουν μιλήσει αρχαίοι φιλόσοφοι και το έχουν ορίσει ως απαραίτητο αναπτυξιακό εργαλείο. Οι ειδικοί μελετητές, συνεχίζουν μέχρι και σήμερα είτε να τελειοποιούν τα παλαιότερα παιχνίδια, είτε να δημιουργούν καινούργια. Με την λεπτομερή μελέτη των παιχνιδιών δύναται να δημιουργηθούν παιχνίδια που θα οδηγήσουν σε ένα γενικά υψηλότερο πολιτιστικό επίπεδο.

Το παιδί αναπτύσσει το γνωσιακό του τομέα και τις δεξιότητές του και με αυτόν τον τρόπο μπορεί να προσαρμοστεί ευκολότερα στην κοινωνία τα επόμενα χρόνια. Αυτοί είναι και οι λόγοι για τους οποίους το παιχνίδι ως έννοια απασχόλησε αρκετές επιστήμες, όπως π.χ. την λαογραφία, τον τομέα πολιτισμού και ιστορίας, τη φιλοσοφία, την κοινωνιολογία, την παιδαγωγική, την βρεφονηπιοκομεία, την ψυχιατρική και ψυχολογία κ.ά. (Προκόβας, 2010).

Τέλος, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, παρέχοντας το κατάλληλο εκείνο περιβάλλον, μπορούν να ενισχύσουν το έργο της αλληλεπίδρασης των οφελών που προκύπτουν από τα παιχνίδια με τα παιδιά. Τα παιδιά αποτελούν το μέλλον της ανθρωπότητας και έχουν το δικαίωμα στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από την εξερεύνηση του κόσμου που γίνεται μέσα από τον δικό τους τρόπο, δηλαδή το παιχνίδι.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αντωνιάδης, Α., (1994). *Το παιχνίδι*, Θεσσαλονίκη, UniversityStudioPress
- Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.). (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα:Τυπωθήτω.
- Γεωργιάδου Α., Κάνδραλη Ι. (2001). *Σημειώσεις νευροεξελικτικής αγωγής. Ελληνική Εταιρία Νευροεξελικτικής Αγωγής*. Κοζάνη
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (Τόμος Α')*. Αθήνα:Πεδίο.
- Ιέρ Π., (2009). *Τόπος στο παιχνίδι: Μαθαίνω να παίζω, μαθαίνω να ζω*, Εκδόσεις: Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κάπας Χ., (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*, Εκδόσεις: Ατραπός, Αθήνα.
- Κροντήρα Λ., (2002). *Ελάτε να παίζουμε μέσα στο χρόνο*, Εκδόσεις: Φυτράκη, Αθήνα.
- Κρουσταλάκης Σ. Γ (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Δ. Έκδοση, Αθήνα
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: Θεωρητικές αρχές–ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών
- Πολυχρονοπούλου. Σ & Πολυζώη, Ε. (2000). Υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στους παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας, Εκδ. Μέντορας, 2, 3-31.
- Προκόβας, Κ.Ε. (2010). « *Τότε που παίζαμε λαϊκά παραδοσιακά παιχνίδια*» Θεσσαλονίκη: Γράμμα Βαρθολομαίος
- Σεργή Λ., (1991). *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του Παιδιού*. Αθήνα, Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906–1989). Αθήνα: Gutenberg

- Τσαπακίδου, Α. (1997). Κινητικές Δεξιότητες, Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress
- Χατζηνεοφύτου, Δ. Λ. (2009). *Τα πρώτα έξι χρόνια της ζωής*, 6^η έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Gallahue, D. (2002). Αναπτυξιακή φυσική αγωγή για τα σημερινά παιδιά (Μετ.-Επιμ. Ευαγγελινού, Χ. & Παππά, Α.). Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2011). *Συμβουλευτική Ψυχολογία στα Παιδιά- Παιγνιοθεραπεία*. Εκδόσεις: Πεδίο
- Jordan, R./Powell, S. (2000). *Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό*. Αθήνα : Ε.Ε.Π.Α.Α.
- Powell, S. & Jordan, R. (2001). *Αυτισμός και μάθηση: Ένας οδηγός καλής πρακτικής/ μετ. Γιώργος Καλομοίρης*. Αθήνα : Ε.Ε.Π.Α.Α.
- Rose R. (2004). Εκπαιδευτική αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης αναζητώντας αποτελεσματικούς τρόπους. Στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη (Επιμ.), *Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σελ. 209- 234). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Schopler, E., Mesibov, G. (1998). "Diagnosis and Assessment in Autism", Plenum Press: Λονδίνο, στο Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα : Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα : Ε.Ε.Π.Α.Α.

Ξενόγλωσση

- Axline, V.M. (1947). *Play therapy: The inner dynamics of childhood*. Cambridge, MA: Houghton Mifflin.
- Azar, Beth. (2002). *It's more than fun and games*. Monitor on Psychology, Mar.
- Bailey, C. M. (2006). *Learning through play and fantasy*, EC 1297E, Corvallis, OR Oregon State University.

- Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. In *Play: Its Role in Development and Evolution*. BRUNER, J.S., JOLLY, A., and SYLVA, K. (eds). New York, Basic Books.
- Benham-Deal, T. (2005.) Preschool children's accumulated and sustained physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 443–450
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York, McGraw Hill.
- Bodrova, E. and LEONG, D.J. (1996): *The Vygotskian approach to early childhood*. Ohio, Merrill, Prentice Hall.
- Brown, S. & Vaughan, C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York: Avery
- Bundy A., Lane S., Murray (2002): *Sensory Integration. Theory and Practice* (sec.edition). *E.A.Davis Company*
- Bundy An. (1992). Play: the most important occupation of children. *American Occupational Therapy Association*
- Caillois R. (1961). *Man, Play and Games*, Glencoe
- Cardon G, van Cauwenberghe E, de Bourdeaudhuij I. (2011). Physical activity in infants and toddlers. Reilly JJ, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, Barr RG, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Διαθέσιμο online στο: http://www.child-encyclopedia.com/documents/Cardon-van_Cauwenberghe-de_BourdeaudhuijANGxp1.pdf, [τελευταία πρόσβαση 15/8/2017]
- Claparede E. (1951). *Psychology of the Child*, J. In: Piaget: *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York, 1951:158-159.
- Elkind, D. (2007). *The Power of Play: Learning What Comes Naturally*. Philadelphia: Da Capo Press
- Ellis, M.J. (1973). *Why do people play?* Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York, Norton.
- Fagen, R (1981). *Animal Play Behavior*. New York: Oxford University Press.

- Faure, G. & Lascar, S. (1994). *Dramatic play*. Athens: Gutenberg
- Feeney S., Christensen D., & Moravcik E., (1996). *Who am I in the lives of children?* Englewood Cliffs, NJ: Merrill
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play and Culture*, 5: 159-181.
- Freud S. (1992). *Beyond the Pleasure Principle*, London, 1922. The cathartic function of play is elaborated by Menninger. See K. Menninger: *Love Against Hate*, New
- Freud, A. (1968). *The psychoanalytic treatment of children*. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1959). *Beyond the pleasure principle*. (J. Strachey, transl.) New York: Norton.
- Gallahue DL, Donnelly FC. (2003). Movement Skill Acquisition. In: *Developmental Physical Education for all Children*. 4th ed. Champaign, IL: Human Kinetics: 257-75.
- Gallahue, D.L., & Ozmun, J.C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Boston: McGraw-Hill.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Gesell A., Ilg F. L. and Ames L. B.. (1956). *Youth. The Years from Ten to Sixteen*, London
- Giddens A. (1964). Notes on the concepts of play and leisure. The sociological review, διαθέσιμο online στο:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-954X.1964.tb01247.x/>,
 [τελευταία πρόσβαση 15/7/2017]
- Ginsburg, K. R. (2007). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond*, *Journal of American Academy of Pediatrics*, 119 (1), 183-185.
- Groos K. (1898). *The Play of Animals*, London.
- Hall G. S. (1905). *Adolescence, its Psychology*, London

- Hutt, S.J., Tyler, S., Hutt, C and Christopherson, H. (1989). *Play, Exploration and Learning: A Natural History of the Preschool*. London and New York: Routledge
- Kernan M. (2007). *Play as a context for Early Learning and Development, a research paper*. Commissioned by the National Council for Curriculum and Assessment, NCCA
- Kohler W. (1925). *The Mentality of Apes*, London
- Kostelnik M.J., Soderman A.K., &Whiren A.P., (1993). *Developmentally appropriate programs in early childhood education*, New York: Merrill.
- Koster, J. B. (2011). *Growing artists: teaching the arts to young children*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Landreth G., (2002). *Play Therapy: The Art of the Relationship*, Texas: Psychology Press
- Landreth, G.L., Homeyer, L., Glover, G., & Sweeney, D. (1996). *Play therapy interventions with children's problems*. Northvale, NJ: Jason Aronson
- Lantz, J. (2001). Play Time: An examination of Play Intervention Strategies for children with autism spectrum disorders, *The Reporter*, 6 (3): 1-7.
- Lazarus M. (1883). *Uber die Reize des Spiels*, Berlin
- Leontiev, A.N. (1981): *Problems of the development of the mind*. Moscow, Progress Publishers.
- Lerner J., Lowenthal B., Egan R. (2008). *Prechool children with special needs*. Boston: Allyn & Bacon
- Machado, J. M. (2010). *Early childhood experiences in language arts: early literacy*. Belmont, CA: Wadsworth.
- MacIntyre , C. (2007) *Understanding Children's Development in the Early Years – Questions Practitioners Frequently Ask*, Routledge, London
- Manichander, T. (2016). *Developmental Psychology*, Laxmi book Publication
- Matsuda M. (1984). A comparative analysis of blind and sighted children's communication skills.*Journal of Visual Impairment and Blindness*, 78(1):1

- Mayall, B (1994) 'Children in action at home and school', in Mayall, B (ed)
Children's Childhoods Observed and Experienced. Falmer, Sussex: Falmer Press
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- Meckley A., (2002). *Observing children's play: Mindful methods*, International Toy Research Association, London
- Mellou, E. (1995). Dramatic play is the appropriate name. *Early Child Development and Care*, 118(1), 103-112.
- Miller, D. F. (2010). *Positive child guidance*. Belmont, CA: Wadsworth
- Moyer, K. E., & Gilmore, B. H. (1955). Attention spans of children for experimentally designed toys. *Journal of Genetic Psychology*, 38, 6-7.
- Moyles, J. (2010). *Thinking Through Play: Reflection in Early Childhood*, Open University Press, Maidenhead
- National Association for Sport and Physical Education. (2009). *Active start: A statement of physical activity guidelines for children from birth to age 5* (2nd ed.). Reston, VA: Author
- Neelly, L.P. (2001). Developmentally appropriate music practice: Children learn what they live. *Young Children* 56 (3): 32–37.
- Okely AD, Booth MK, Patterson JW. (2001). Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents. *J Med Sci Sports Exer.*; 33(11):1899-904.
- Owens A. (2008). Putting Children First, *The magazine of NCAC*
- Pangrazi, R. (1998). *Dynamic physical education for elementary school children* (12th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Panteliadis, P., Christos., Hans-Michael, Strassburg., (2004), *Cerebral palsy. Principles and management*. New York: Thieme.
- Patrick G. T. W. (1916). *The Psychology of Relaxation*, New York.
- Payne, VG, Isaacs LD. (2002). *Human Motor Development: A Life Span Approach*. 5th ed. Mountain view, California: Mayfield.

- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., and Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 261-276
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York, Norton
- Robinson E. S. 'Play', *Encyclopaedia of the Social Sciences*
- Ruskin, in E. D. Mitchell and B. S. Mason. (1934). *The Theory of Play*, New York: 86.
- Russ, S. &Fiorelli, J. (2010). Developmental Approaches to Creativity. In J . Kaufman & R. Sternberg (Eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity*, 233-249. New York: Cambridge University Press.
- Saracho, O. N., &Spodek, B. (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Scales B., Almy M., Nicolopoulou A., & Ervin-Tripp S., (1991). *Play and the social context of development in early care and education*, New York: Teachers College Press
- Schechner, R. (1988). *Performance theory*. New York, NY: Routledge.
- Schiller F. (1875). *Essays, Aestheticd and Philosophical*: 112, London
- Schneider, H., & Lounsbery, M. (2008). Setting the stage for lifetime physical activity in early childhood. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 79(6), 19-23
- Seja, A. L., &Russ, S. W. (1999). Children's fantasy play and emotional understanding. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (2),269.
- Smith PK, Pellegrini A. Learning through play. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, Barr RG, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2008:1-6.
- Spencer H. (1872). *The Principles of Psychology*, Vol. 2: 632., London
- Stephenson, A (2003) Physical risk-taking: Dangerous or endangered?' *Early Years*, 23, 1, 35–43.

- Super, C. (2008). Environmental effects on motor development: The case of “African infant precocity.” *Developmental Medicine and Child Neurology*, 18, 561-567
- Timmons, B. W., Naylor, P., & Pfeiffer, K. A. (2007). Physical activity for preschool children: How much and how? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32, 122–134
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1977): Play and its role in the mental development of the child. In *Play: Its Role in Development and Evolution*. BRUNER, J.S., JOLLY, A. and SYLVA, K. (eds). New York, Basic Books.
- Williams, E. (2003). A Comparative Review of Early Forms of Object-Directed Play and Parent – Infant Play in Typical Infants and Young Children with Autism, *Autism*, 7(4): 361-377
- Wilson, R. A. (2008). *Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. London: Routledge.
- Woody T. (1949). *Life and Education in Early Societies*, New York
- Wrotniack, B.H., Epstein, H.E., Dorn, J.M., Jones, K.E., & Kondilis, V.A.(2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118, 1758-1765.