

(12)

# **Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ - ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ**

## Μετέχουσες Σπουδάστριες :

Μουσχή Νικολίτσα

Σιδηροπούλου Νίκη



## Υπεύθυνη Εκπαιδευτικός :

Γεωργίου Κωνσταντίνα

Πτυχιακή Εργασία για τη λήψη του πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελμαίων Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος ( Τ. Ε. Ι. ) Πάτρας.

**ΠΑΤΡΑ Δεκέμβριος 1998**

Η Τριμελής Επιτροπή για την έγκριση της Πτυχιακής

Υπογραφή

Υπογραφή

Υπογραφή

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ	2589
----------------------	------

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ</b>	<b>III</b>
-------------------	------------

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ</b>	<b>1</b>
-----------------	----------

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>1</b>
-----------------	----------

<b>ΤΟ ΘΕΜΑ</b>	<b>1</b>
----------------	----------

<b>ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ</b>	<b>3</b>
-----------------------	----------

<b>ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ</b>	<b>4</b>
---------------------	----------

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

<b>ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ</b>	<b>7</b>
--	----------

Το παιχνίδι στους αρχαίους ανατολικούς λαούς	7
--	---

Το παιχνίδι στην Ομηρική εποχή	8
--------------------------------	---

Το παιχνίδι κατά την Ολυμπιακή περίοδο	9
--	---

Το παιχνίδι στην Ρωμαϊκή και Βυζαντινή εποχή	9
--	---

Το παιχνίδι στον Μεσαίωνα και την Αναγέννηση	10
--	----

Το παιχνίδι στην σημερινή εποχή	11
---------------------------------	----

<b>ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ</b>	<b>12</b>
--------------------------------	-----------

Θεωρία της Κατασκευαστικής Εξασκήσεως	14
---------------------------------------	----

Θεωρία της Αμιλλας	15
--------------------	----

Θεωρία της Ανακεφαλαίωσης	16
---------------------------	----

<b>ΕΙΔΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ</b>	<b>17</b>
------------------------	-----------

Ατομικά παιχνίδια	17
-------------------	----

α) ενστικτώδη ατομικά παιχνίδια	17
---------------------------------	----

β) παραγωγικά ατομικά παιχνίδια	18
---------------------------------	----

Ομαδικά παιχνίδια	19
-------------------	----

α) ελεύθερα ομαδικά παιχνίδια	19
-------------------------------	----

β) οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια	20
---------------------------------	----

Το φανταστικό παιχνίδι	22
------------------------	----

Το όνειρο της μέρας	23
---------------------	----

Η δραματοποίηση	23
-----------------	----

Ο φανταστικός φίλος	24
---------------------	----

---

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

<b>ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</b>	<b>25</b>
Γνωστική ανάπτυξη	27
α) Γλωσσική ανάπτυξη	27
β) Νοητική ανάπτυξη	30
γ) Αντιληπτική ανάπτυξη	34
Ψυχοκινητική ανάπτυξη	35
Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη	38
<b>Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ</b>	<b>41</b>
A) το παιχνίδι ως διαγνωστικό μέσο	48
B) το παιχνίδι ως θεραπευτικό μέσο	49
<b>ΤΟΜΕΙΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ- ΩΦΕΛΕΙΕΣ</b>	<b>51</b>
A) Σωματικός τομέας	51
B) ψυχοπνευματικός τομέας	55

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

<b>ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ</b>	<b>58</b>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ</b>	<b>59</b>
Freud	59
Anna Freud	61
Melanie Klein	61
Virginia Axline	62
<b>ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ</b>	<b>64</b>
A. Ο χώρος της ομάδας	64
B. Η σύνθεση της ομάδας- κριτήρια επιλογής	65
Γ. Η συχνότητα – διάρκεια των συναντήσεων και της θεραπείας	69
Δ. Η επιλογή και το είδος των υλικών της ομάδας	71
<b>ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ</b>	<b>74</b>
A. Ο λόγος και η δραστηριότητα	74
B. Η προσωπικότητα και ο ρόλος του θεραπευτή	78
Γ. Η σημασία των ορίων	81
Δ. Η αυτονομία και η επιθετικότητα	86
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>	<b>91</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>95</b>

## ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Στη σελίδα αυτή θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους μας βοήθησαν στην διεκπεραίωση της πτυχιακής μας.

Ευχαριστούμε την υπεύθυνη καθηγήτρια Κα Γεωργίου, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μας παρείχε κατά την διάρκεια ολοκλήρωσης της παρούσης εργασίας.

Επίσης θέλουμε να ευχαριστήσουμε την Κα Πατρίκιου-Σκόνδρα, παιδοψυχίατρο και συνεργάτη του ανοικτού ψυχοθεραπευτικού κέντρου Αθηνών για τον πολύτιμο χρόνο που μας αφιέρωσε.

Ευχαριστούμε τους γονείς μας για την ηθική και υλική βοήθεια που μας πρόσφεραν κατά την διάρκεια των σπουδών μας.

Και τέλος ευχαριστούμε τον Θανάση και τον Τάσο για την υπομονή τους και την ηθική υποστήριξη που μας προσέφεραν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα άμεσα συνδεδεμένη με τις βιολογικές, σωματικές και ψυχικές ανάγκες του ανθρώπου. Τον βοηθάει στην αρμονική ανάπτυξη των σωματικών του ικανοτήτων, συμβάλλει στην πνευματική του ωριμότητα ενώ παράλληλα του προσφέρει χαρά και ικανοποίηση.

Ο άνθρωπος παίζει σε ολη τη διάρκεια της ζωής του, από την βρεφική έως και την γεροντική ηλικία. Το σημαντικότερο ίσως διάστημα παιγνιώδους δραστηριότητας είναι η βρεφική και η παιδική ηλικία, χωρίς αυτό όμως να υποβαθμίζει την αξία του παιχνιδιού και στις υπόλοιπες ηλικίες.

Αρχικά το παιδί παίζει με τις κινήσεις του σώματος του και την φαντασία του. Όσο το παιδί μεγαλώνει η παιγνιώδης δραστηριότητα εμπλουτίζεται από διάφορα αθύρματα των οποίων η πολυπλοκότητα είναι ανάλογη της ηλικίας του ανθρώπου.

Σταδιακά το παιχνίδι αλλάζει μορφή καθώς το παιδί περνά από την ατομική στην ομαδική δραστηριότητα. Ανακαλύπτοντας την ανάγκη του για κοινωνικότητα, αναζητεί συντρόφους για το παιχνίδι του, εντάσσεται σε ομάδες παιχνιδιού μέσα από τις οποίες θα επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση του.

Μέσα από το παιχνίδι το παιδί αποκτά ψυχική και σωματική υγεία. Το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις που του προκαλούν άγχος με συμβολικό τρόπο ώστε το ίδιο το άγχος να μειώνεται και να γίνεται ανεκτό και ελέγξιμο. Επίσης, οι παιγνιώδης δραστηριότητες επιδρούν σημαντικά στις φυσιολογικές λειτουργίες του οργανισμού (μυοκινητικό, αναπνευστικό, κυκλοφορικό, νευρικό, πεπτικό σύστημα), συμβάλλοντας στην ανάπτυξη, βελτίωση και διατήρηση αυτών των οργανικών συστημάτων, καθώς και στην προάσπιση της υγείας του ατόμου και την εκγύμναση του σώματος.

Το παιχνίδι όμως πέρα από την αξία και την συμβολή του στην ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι και ένα σημαντικό όπλο στα χέρια των ειδικών για την διάγνωση και θεραπεία παιδιών με προβλήματα. Διότι το παιδί δεν είναι ικανό να εκφράσει με λόγια τις σκέψεις, τα άγχη του, τα προβλήματα του και δεν συνεργάζεται πάντα στην εφαρμογή του ελεύθερου συνειρμού. Η κύρια δυσκολία είναι ότι του λείπει το κίνητρο για να συμμετάσχει στη θεραπεία μιας και πηγαίνει στο θεραπευτή παρά την θέληση του.

Το παιχνίδι λοιπόν παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο θεραπευτής μπορεί εύκολα να αρχίσει τη συζήτηση με το παιδί και να διερευνήσει τα προβλήματα του.



### **ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

Σκοπός αυτής της βιβλιογραφικής μελέτης είναι να διερευνηθεί η ιδιαίτερη αξία του παιχνιδιού και ο ρόλος του στην ψυχική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας καθώς και το σημαντικό κομμάτι της θεραπείας μέσω του παιχνιδιού.

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσης μελέτης είναι οι ακόλουθοι :

- Η αναφορά και ανάλυση των όρων που θα χρησιμοποιηθούν, με στόχο την σαφή κατανόηση τους, η ανάπτυξη των θεωριών που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για το παιχνίδι, καθώς και η ιστορική εξέλιξη του και τα διάφορα είδη παιχνιδιού.
- Η συμβολή του παιχνιδιού στη γνωστική, ψυχοκινητική, ψυχοκοινωνική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας.
- Η ανάλυση των θεωρητικών προσεγγίσεων για την παιγνιοθεραπεία καθώς και η εκτενής αναφορά για τον τρόπο που πραγματοποιείται, για τον χώρο που απαιτείται και για τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ο θεραπευτής.

## ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ

### ΟΡΙΣΜΟΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

1. Σύμφωνα με τον Piaget, το παιχνίδι είναι μια καθορισμένη βιολογική λειτουργία που συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξη.

(Γ. Κρασανάκη, Εκδόσεις Καστανιώτη)

Αθήνα 1987, σελ. 75

2. Το παιχνίδι μπορεί να οριστεί ως μια πολύ ενδιαφέρουσα απασχόληση η οποία περικλείει μέσα της μια ευχάριστη προσπάθεια που έχει ως στόχο τη συναισθηματική ευχαρίστηση.

(Τσιάντη, Εκδόσεις Καστανιώτη)

Αθήνα 1991, σελ. 43

3. Σύμφωνα με τον Gross το παιχνίδι είναι μια προπαρασκευαστική άσκηση χρήσιμη στη φυσική ανάπτυξη του οργανισμού.

(Κ. Μαγνήσαλη, Εκδόσεις Interbook)

Αθήνα 1988, σελ. 23

4. Σύμφωνα με τον ορισμό του HUIZING το παιχνίδι είναι , μια ελεύθερη δραστηριότητα «πλασματική», η οποία παραμένει συνειδητά έξω από την «τρέχουσα ζωή» αλλά συγχρόνως απορροφά έντονα και απόλυτα τον παίκτη. Είναι μια δραστηριότητα η οποία δεν συνδέεται με κανένα υλικό ενδιαφέρον και από την οποία κανένα κέρδος δεν μπορεί να αποκτηθεί.

(Κρίστιαν Ποσλανιεκ, Εκδόσεις Καστανιώτη)

Αθήνα 1992, σελ. 75

5. Το παιχνίδι είναι μια από τις κυριότερες μορφές φυσικής και αβίαστης διαδικασίας μάθησης. Ο αμεσότερος τρόπος απελευθέρωσης του παιδιού από εντάσεις.

(M. Herbert, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα)

Αθήνα 1995, σελ. 226

6. Σύμφωνα με τον Erikson, το παιχνίδι του παιδιού είναι η νηπιακή μορφή της ανθρώπινης ικανότητας να αντιμετωπίζει την εμπειρία με την δημιουργία υποδειγματικών καταστάσεων και να κυριαρχεί στην πραγματικότητα με το πείραμα και τον σχεδιασμό.

(Π. Μουσεν, Τ. Κουγκερ, Τ. Καλγκαί, Εκδόσεις  
Επιστήμη-Παιδεία-Αγκυρα, σελ. 151)

### ΟΡΙΣΜΟΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

1. Σύμφωνα με τον Erikson το παιδί προσχολικής ηλικίας είναι αυτό της ηλικίας των τριών έως έξι ετών. Τη χαρακτηρίζει ως η ηλικία του παιχνιδιού.

(Ν. Μάνου, Εκδόσεις University Studio Press)

Θεσσαλονίκη 1988, σελ. 73)

2. Προσχολική ηλικία θεωρείται η περίοδος από τα τρία έως τα πέντε πρώτα χρόνια του παιδιού.

(Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα 1982 σελ. 89)

3. Η νηπιακή ηλικία εκτείνεται από το τρίτο έως το πέμπτο έτος της ηλικίας. Αρχίζει με το τέλος της βρεφικής ηλικίας όταν το παιδί παύει να είναι εντελώς ανήμπορο, αλλά επιδιώκει και κατακτά μια αυξανόμενη αυτονομία και αυτάρκεια και τελειώνει με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, όταν πλέον το παιδί είναι έτοιμο να επιδοθεί στη συστηματική εργασία και μάθηση

(Ι. Παρασκευόπουλος, τόμος 2, σελ. 98).

### ΟΡΙΣΜΟΙ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

1. Παιγνιοθεραπεία είναι μια ειδική μορφή ψυχοθεραπείας, η οποία είναι αρκετά πρόσφορη για παιδιά διότι χρησιμοποιεί τον πιο οικείο και αυθόρμητο τρόπο έκφρασης για αυτά, το παιχνίδι.

(M.Herbert . Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα)  
Αθήνα 1995,σελ. 226

2. Παιγνιοθεραπεία είναι η ευθεία εφαρμογή μιας συστηματικής μεθόδου με παιχνίδι για παιδιά που έχουν πρόβλημα.

(I. Παρασκευόπουλου τόμος 2 σελ.112)

3. Οι Πώλ Μουσέν, Τζών Κούγκερ και Τζερόμ Κάλγκαν αναφέρουν την παιγνιοθεραπεία σαν την θεραπευτική εκείνη τεχνική, όπου το διαταραγμένο παιδί χρησιμοποιεί τις κούκλες και τα παιχνίδια για να εκφράσει τα άγχη του, τα προβλήματα , και τα συναισθηματά του ελεύθερα και να διασπάσει τις αμυντικές του προφυλάξεις εναντίον του άγχους.

(Π. Μουσέν, Τ. Κούγκερ, Τ. Κάλγκαν,  
Εκδόσεις Επιστήμη-Παιδεία –Αγκυρα).  
Αθήνα 1973,σελ. 151

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

«Το παιχνίδι στους αρχαίους ανατολικούς λαούς».

Από μελέτες και έρευνες γίνεται γνωστό ότι οι αρχαίοι λαοί της Ανατολής, οι Κινέζοι, οι Ινδοί, οι Ιάπωνες, οι Ασσύριοι και οι Πέρσες είχαν αναπτύξει πολλά αθλήματα και παιχνίδια σύμφωνα με τα έθιμά τους. Τα παιχνίδια ήταν προάσκηση για θρησκευτικές τελετές και για απόκτηση ικανοτήτων του κυνηγιού και του πολέμου. (Γέρος, 1984).

Σύμφωνα παλι με τον ίδιο συγγραφέα στους Αιγύπτιους όπως φαίνεται σε τοιχογραφίες τα παιχνίδια είναι χορευτικά, γυμναστικά, παλαιστικά, σφαιρικά και ακροβατικά ενώ πάνω σε διάφορα ευρήματα και ιδίως λοξευμένες παραστάσεις εικονίζονται χοροί, τελετές, αρματοδρομίες, πάλη, κοπηλασία, κολύμβηση κ.α.

Οι κινέζοι θεωρούνται ότι επινόησαν το ποδόσφαιρο. Αναπτύχθηκαν παιχνίδια όπως χιονοδρομίες, κοπηλασία, πέταγμα χαρταετών, πυγμαχία, αλεκτορομαχίες, έφιππη σφαίριση κ.α.

Οι Ιάπωνες ανέπτυξαν για θρησκευτικούς λόγους χορευτικά παιχνίδια που σκόπευαν στην προετοιμασία των ιερών χορευτριών. Τα παιδιά εκπαιδούνταν με αυστηρή στρατιωτική γυμναστική και παιχνίδια τοξοβολίας, δρόμου, πάλης, ακοντισμού κ.α.

Οι Ινδοί έβρισκαν ευχαρίστηση στην πάλη, την πυγμαχία, τις κονταρομαχίες, τις ιπποδρομίες, τα τυχερά παιχνίδια με ζάρια και με θρησκευτικούς χορούς. Επίσης επηρεάστηκαν και από Ελληνικά παιχνίδια μετά την κατάκτηση τους από τον Μ. Αλέξανδρο.

Οι Ασύριοι και οι Βαβυλώνιοι επιδίδονταν στην πάλη, στην τοξοβολία, στην ιππασία, την κολύμβηση, στα παιχνίδια με σφαίρα, σε αρματοδρομίες κ.α.

Οι Πέρσες επειδή ήταν πολεμική φυλή έδιναν μεγάλη σημασία στην διάπλαση των παιδιών με στρατιωτικά γυμνάσματα γιατί τους ήθελαν καλούς πολεμιστές. Γυμνάζονταν στην ιππασία, τοξοβολία, έφιππης ραβδοσφαίρησης, μορφές τάβουλης (τάβλι) κ.α. Τα περισσότερα όμως παιχνίδια καλλιεργήθηκαν με σκοπό την πολεμική τέχνη. Οι πρώτοι που εμπνεύστηκαν και εφάρμοσαν την σωματική άσκηση με παιχνίδια σαν μέσο αγωγής των παιδιών και της νεολαίας ήταν οι αρχαίοι Έλληνες οι οποίοι πίστευαν ότι η σωστή καλλιέργεια του σώματος και της ψυχής πλάθει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα. (Γέρος, 1984).

### **«Το παιχνίδι στην Ομηρική εποχή»**

Σύμφωνα πάλι με τον Γέρο (1984) στα Ομηρικά έτη ο κόσμος επιδίδεται στα παιχνίδια με άριστο φίλαθλο πνεύμα διότι πίστευε ότι εξυπηρετούσε ευγενείς σκοπούς και ιδεώδη. Πληροφορίες για τα παιχνίδια έχουμε κυρίως από τα δύο Ομηρικά έπη, την Οδύσσεια και την Ιλιάδα. Φαίνεται όμως ότι τα παιχνίδια με σφαίρα είχαν την μεγαλύτερη διάδοση όπως περιγράφονται στα δύο έπη.

Στις περιγραφές του ο Όμηρος δεν κάνει λεπτομερή ανάλυση των παιχνιδιών αλλά περιγράφει μονομαχίες και άλλα πολεμικά επεισόδια. Οι ήρωες ασχολούνται αποκλειστικά σε αγωνιστικές και πολεμικές ασκήσεις ρίχνοντας δίσκο, ακόντιο και τοξοβολία.

Στα σφαιριστικά παιχνίδια έπαιρναν μέρος αγόρια και κορίτσια, κυρίως παιδιά βασιλιάδων, όπου η δεξιότητα εθεωρείτο αρετή την οποία έδειχναν σε εορταστικές εκδηλώσεις, ενώ οι θεατές κρατούσαν το ρυθμό με παλαμάκια. Η Ελληνική μυθολογία σχετίζει την μπάλα με τους θεούς του Ολύμπου.

### «Το παιχνίδι κατά την Ολυμπιακή περίοδο»

Μετά τον Όμηρο, οι αρχαίοι φιλόσοφοι τόνισαν την μεγάλη σημασία των παιχνιδιών στην σωματική και ψυχική κατάσταση των παιδιών. Με την καθιέρωση των Ολυμπιακών αγώνων (776 π. χ. ) η δημοτικότητα των παιχνιδιών, η τεχνική τους καθώς και η θέση τους στη ζωή όλων των τάξεων πήρε μεγάλες διαστάσεις. (Πολυμενάκου, 1988).

Ο Σόλωνας, ο Σωκράτης και ο Λυκούργος τόνιζαν τη μεγάλη σημασία και αξία του παιχνιδιού πάνω στη μάθηση. Ανέφεραν ότι η διδασκαλία πρέπει να εμπλουτίζεται και να προσφέρεται με διάφορα παιχνίδια , γυμναστική και χορό. Οι Έλληνες αυτής της περιόδου προτιμούσαν τα παιχνίδια με σφαίρα για αυτό και κατασκεύαζαν ιδιαίτερο χώρο το «σφαιριστήριο».

Σύμφωνα πάλι με την ίδια συγγραφέα στην αρχαία Σπάρτη, μέσα στα πλαίσια της αυστηρής στρατιωτικής άσκησης, το παιχνίδι δεν έχασε τη θέση του, που σκοπό είχε την τέρψη των παικτών, την ανακούφιση από τις διδασκαλίες και εργασίες, καθώς και την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και άμιλλας. Αντίθετα στην Αθήνα είχε θέση στην αρωγή των παιδιών από πολύ νωρίς, στα πλαίσια της διάπλασης του καλού και αγαθού πολίτη.

### «Το παιχνίδι στη Ρωμαϊκή και Βυζαντινή περίοδο»

Τη Ρωμαϊκή εποχή το παιχνίδι είχε πολεμική μορφή και εμφανίζεται μέσα στις πολεμοχαρείς μονομαχίες και στις ανατριχιαστικές επιδείξεις στον ιππόδρομο.

Ενώ στην αρχή της Βυζαντινής εποχής το παιχνίδι είχε απομονωθεί με τον ανταγωνισμό του Ελληνικού και Χριστιανικού Πνεύματος , στη συνέχεια έπαψαν να ισχύουν οι προλήψεις που έκαναν την εμφάνισή τους τα πρώτα χρόνια του Χριστιανισμού και έτσι το παιχνίδι κατάκτησε πάλι τη θέση του

στην κοινωνία και αναγνωρίστηκε η μεγάλη σημασία του για την σωστή σωματική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών.(Αντωνιάδης, 1986).

### «Το παιχνίδι στον Μεσαίωνα και την Αναγέννηση»

Σύμφωνα με τον Αντωνιάδη (1986) το Μεσαίωνα οι Θεοκράτες θεώρησαν πως το σώμα είναι εχθρός της ψυχής οπότε το παιχνίδι ,που αναπτύσσει σώμα και ψυχή, θεωρήθηκε ασέβεια, ανώφελο και βλαβερό καθώς και πηγή ανηθικότητας. Έτσι το παιχνίδι έχασε την παιδαγωγική του αξία, όπως το ίδιο συνέβη και με τη γυμναστική. Με την κατάργηση των Ολυμπιακών αγώνων (394π.χ.) από τον αυτοκράτορα Μ. Θεοδοσίο β', προκύπτει ότι ο Μεσαίωνας ήταν μια στείρα και εχθρική περίοδο για τον αθλητισμό και τα παιχνίδια.

Στην Αναγέννηση οι Έλληνες λόγιοι που κατέφυγαν στη δύση, μετά την άλωση της Κωνσταντινουπόλεως, μετέφεραν και τα αρχαία παιχνίδια και αγωνίσματα τα οποία αποτέλεσαν τη σωστή βάση για καινούριες επινοήσεις και εξελίξεις παιχνιδιών. Κηρύσσεται παντού η αξία και σημασία του παιχνιδιού στη σωματική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού, κατασκευάζονται γυμναστήρια και αργότερα ιδρύονται σύλλογοι.

Ο μεταρρυθμιστής Λούθηρος, παρά την θρησκευτικότητά του, πρώτος ρίχνει το σύνθημα της σωματικής άσκησης. Ο G. G. Rousseau διακηρύσσει την επιστροφή στη φυσική ζωή και τονίζει ότι το παιδί πρέπει να αποκτά τις εμπειρίες παίζοντας.

Ο John Dewey υποστήριξε , ότι τα παιχνίδια και οι χειροτεχνίες καθώς και όλες οι παιγνιώδεις ενασχολήσεις είναι τα καλύτερα μέσα για τη σωστή αγωγή του παιδιού στη σχολική ηλικία.

Οι αρματολοί και οι κλέφτες της επανάστασης του 1821 διακρίνονταν σε γυμναστικά παιχνίδια που σήμερα ονομάζονται σκυταλοδρομίες.

Ο Αντωνιάδης (1986) υποστηρίζει ότι η Αναγέννηση και οι μετέπειτα χρόνοι ήταν η αφετηρία για την ανάπτυξη και διάδοση των παιχνιδιών και των διαφόρων αγωνισμάτων. Αποτέλεσμα αυτής της ανάπτυξης ήταν η αναβίωση



των Ολυμπιακών αγώνων με πρωτεργάτη τον Πιέρ ντε Κουμπερντέν το 1896 στην Αθήνα.

### «Το παιχνίδι στη σημερινή εποχή»

Στη σημερινή εποχή οι λαοί διαπλάθονται με αθλητικά αγωνίσματα και παιχνίδια. Οι συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων έχουν αλλάξει σε μεγάλο βαθμό στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία και στον τεχνικό πολιτισμό. Το παραδοσιακό παιχνίδι υποχωρεί σταθερά και έχουμε άνθιση στα επιτραπέζια παιχνίδια. Οι ευκαιρίες και οι διέξοδοι για παιχνίδι είναι περιορισμένες. Με την άθληση για όλους γίνονται προσπάθειες να επανέλθει πάλι το παιχνίδι στη ζωή μας μαζί με όλα τα ψυχοσωματικά και κοινωνικά του πλεονεκτήματα.

Η Ελληνική νεολαία έδωσε όλη την αγάπη της στα παιχνίδια και τους αγώνες. Τα παιχνίδια αποκτούν δημοτικότητα και ισχύ, ενώ ο ανεξάντλητος πλούτος του Ελληνικού λαού επινοεί παιχνίδια τα οποία δεν διαφέρουν πολύ από των αρχαίων και πολλές φορές παίζονται με την παλιά τους ονομασία. (Αντωνιάδης, 1986).

## ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ο Percy Nunn στο βιβλίο του « Δεδομένα, και πρώτες αρχές» παραδέχεται πως το κλειδί των πρακτικών προβλημάτων της αγωγής βρίσκεται στη σημασία του παιχνιδιού. Πολλοί δοκίμασαν να εξηγήσουν το φαινόμενο παιχνίδι. Πολλές από τις πρώτες θεωρίες για το παιχνίδι είναι πια ξεπερασμένες, άλλες εξακολουθούν να απασχολούν τους ειδικούς.

Η πιο παλιά από τις σύγχρονες θεωρίες είναι του **Schiller**, που αναπτύχθηκε επιστημονικά από τον **Herbert Spencer**. Σύμφωνα με τις απόψεις του, το παιχνίδι είναι η έκφραση μιας πληθωρικής ενέργειας. Το ζώο που παίζει, έχει περισσότερη ενέργεια απ' ό,τι χρειάζεται για αναπαραγωγή και άμυνα. Αυτή την πλεονάζουσα ενέργεια την εκφράζει στο παιχνίδι. (Πολυμενάκου 1988).

Η ίδια συγγραφέας υποστηρίζει ότι το νεαρό πλάσμα που το ταΐζουν και το περιποιούνται οι γονείς του, δεν ξοδεύει τις δυνάμεις του στην εξεύρεση τροφής γι' αυτό έχει αποθηκευμένη ενέργεια που υπερεκχειλίζει και ξεχύνεται μέσα στα πιο δραστήρια νευρικά κανάλια και παράγει άσκοπες κινήσεις. Το παιχνίδι ξεκινά από μια εσωτερική ανάγκη να θέσει σε κίνηση τα ξεκούραστα και υποαπασχολούμενα μέλη. Αυτή η πληθωρική ενέργεια διοχετεύεται μέσα σε κανάλια, όχι σαν εργασία αλλά σαν παιχνίδι.

Ότι συμβαίνει στον άνθρωπο συμβαίνει και στα ζώα. Τα μικρά ζώα δεν χρησιμοποιούν τις δυνάμεις τους για αυτοάμυνα και αυτοσυντήρηση, γιατί έχουν άλλοι αναλάβει το έργο αυτό. Γι' αυτό το λόγο ρίχνουν όλες τους τις δυνάμεις στο παιχνίδι.

Ο Mc Dougall (social psychology) υποβάλλει σε κριτική τις απόψεις του Spencer και υποστηρίζει ότι δεν παίζει μόνο το ξεκούραστο ζώο αλλά και το εξαντλημένο από την κούραση. Συνεπώς η εκδήλωση του παιχνιδιού δεν είναι αποτέλεσμα πλεονάζουσας ενέργειας μόνο.

Η Πολυμενάκου (1988) αναφέρει ότι η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας είναι η πιο παλιά και έγινε πια παράδοση. Η ερμηνεία που δίνει ο

Spencer στο φαινόμενο παιχνίδι συμπίπτει και με του απλού ανθρώπου. Ο κουρασμένος οικογενειάρχης βλέπει το παιχνίδι των παιδιών του σαν σπατάλη ενέργειας και προσπαθεί να περιορίσει το χρόνο που δίνει το παιδί στο παιχνίδι. Ο δάσκαλος κάνει το ίδιο. Με την “κατ’ οίκον” εργασία που αναθέτει περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού στο ελάχιστο και έτσι ικανοποιεί τους γονείς των μαθητών και τον εαυτό του.

Ο **Moritz Lazarus**, καθηγητής στο πανεπιστήμιο του Βερολίνου, υποστήριξε πως σκοπός του παιχνιδιού είναι η αναψυχή, πως το παιχνίδι αναζωογονεί και ξεκουράζει τον κουρασμένο σωματικά και ψυχικά. Ύστερα από την εργασία ζητάμε ξεκούραση και μια τέτοια ξεκούραση μας δίνει το παιχνίδι.

Πολλές φορές ο κουρασμένος πνευματικά βρίσκει ξεκούραση αν διαβάσει μια ιστορία. Μια ασήμαντη αλλαγή δραστηριότητας είναι ικανή να ξεκουράσει το μυαλό. Οι μαθητές έπειτα από την εργασία του σχολείου δίνουν τον εαυτό τους στο παιχνίδι, παίζουν ώρες ολόκληρες και στο τέλος πραγματικά κουρασμένοι γυρίζουν στο σπίτι και ετοιμάζουν τα μαθήματά της αυριανής ημέρας.

Η ξεκούραση, το ξελασκάρισμα παραδέχεται ο **G. T. W. Patrick** είναι το αποτέλεσμα του παιχνιδιού. Τα τελευταία χρόνια η εργασία του εργοστασίου, του γραφείου, της επιχείρησης απαιτεί συγκέντρωση στη λεπτομέρεια, αξιοποίηση και των πιο λεπτών μυών κ. α. Τα μάτια και τα δάχτυλα πρέπει να ασχολούνται σε πολύ λεπτές εργασίες με πολύ λεπτεπίλεπτους μηχανισμούς. Τέτοιου είδους εργασίες προκαλούν νευρικές ανωμαλίες γιατί είναι φυλετικά καινούριες. Η ανθρώπινη φυλή στο σύνολό της ασχολείται μόλις τα τελευταία χρόνια με πολύ λεπτές εργασίες που απαιτούν μεγάλη συγκέντρωση προσοχής και επιδέξιο χειρισμό. Οι παλαιότερες ασχολίες της ανθρώπινης φυλής ήταν το κυνήγι, το ψάρεμα, η κωπηλασία, η πεζοπορία, το κολύμπι γι’ αυτό ο σύγχρονος άνθρωπος βρίσκει πραγματικά ξεκούραση αν ασχοληθεί με αυτές. Η πραγματική ζωή του ενήλικου σήμερα λειο *Patrick* , είναι το εργοστάσιο, το εργαστήριο, η τράπεζα, το κατάστημα

και ο δρόμος. Του παιδιού όμως η πραγματική ζωή είναι το δάσος, τα ποτάμια, το κυνήγι, ο πόλεμος.

Οι δραστηριότητες αυτές είναι πολύ αγαπητές γιατί είναι ριζωμένες πάνω σε πρωταρχικές συνήθειες της φυλής, στα βαθιά ανθρώπινα ένστικτα. Στα παιδιά δεν είναι ακόμα αναπτυγμένα τα ανώτερα εγκεφαλικά αχνάρια γι' αυτό κουράζονται εύκολα όταν καταγίνονται με εργασίες που χρειάζεται συγκέντρωση της προσοχής και απασχόληση των λεπτών μυών.

### «Η Θεωρία της κατασκευαστικής εξασκήσεως»

Σύμφωνα με τον Groos η φύση έδωσε μια μεγάλη περίοδο ανωριμότητας για να έχει το παιδί την ευκαιρία να παίξει. Τα ζώα δεν παίζουν αναγκαστικά επειδή είναι μικρά και παιχνιδιάρικα αλλά μάλλον επειδή έχουν μια περίοδο νεότητας για να παίζουν. Η ανάγκη για παιχνίδι ξεπηδά στο παιδί από την εμφάνιση ενστίκτων πριν ακόμα να του είναι χρήσιμα για βασικές ανάγκες της ζωής του. Αυτή είναι η βασική διαφορά ανάπτυξης ανάμεσα στον άνθρωπο και στα ανώτερα ζώα από την μια πλευρά και στα έντομα από την άλλη. Κάθε έντομο είναι προικισμένο με ένστικτα που είναι τέλεια ανεπτυγμένα και έτοιμα για χρήση από την πρώτη στιγμή. Και γι' αυτό το λόγο το έντομο ποτέ δεν παίζει, δηλ. δεν έχει παιδική ηλικία. (Γέρος 1984).

Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας φρονούν ότι το παιχνίδι έχει πραγματική αξία για την ανάπτυξη του παιδιού, δεν είναι σπατάλη ενέργειας, όπως παραδέχεται η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας.

Επίσης ο Αντωνιάδης (1986) αναφέρει ότι μια που οι ενστικτώδεις δραστηριότητες εμφανίζονται πολύ πριν να είναι χρήσιμες για βασικές ανάγκες της ζωής πρέπει να δουλευτούν για να γίνουν πιο ικανές. Όταν φτάσει η πραγματική ανάγκη χρησιμοποίησής τους, η προγύμναση που προηγήθηκε θα εκπληρώσει τον προορισμό της. Με λίγα λόγια οι διάφορες μορφές παιχνιδιού είναι προγυμνάσεις για τις δραστηριότητες του ενηλίκου αργότερα. Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι απαραίτητες για την τελειοποίηση του ατόμου.

«Το μικρό γατί παίζει με το ψεύτικο ποντίκι (με ένα μικρό κουρέλι ή με το κουβάρι της γιαγιάς) μεγάλο διάστημα, ώσπου να έρθει η ώρα να κυνηγήσει πραγματικούς ποντικούς. Κατά την διάρκεια λοιπόν της παιδικής ηλικίας το παιδί ασκείται, προετοιμάζεται για την ζωή. Το παιχνίδι είναι αναγκαίο και για την πνευματική ανάπτυξη. Αν είχαμε προικιστεί με τέλεια ένστικτα όπως τα έντομα, η ζωή μας θα ήταν αυτόματη και δεν θα είχαμε την ανάγκη της παιδείας ούτε την ενίσχυση της νοημοσύνης καθώς και άλλων ικανοτήτων. Αν δεν υπήρχε το παιχνίδι, τα ανώτερα ζώα όπως η γάτα, η τίγρης δεν θα μπορούσαν να τελειοποιήσουν τα ένστικτά τους και θα εξαφανίζονταν από την ζωή, αφού δεν θα ήταν ικανά να ζήσουν και να αντιμετωπίσουν τους εχθρούς τους.

Έτσι ο Groos, με το χρησιμοθηρικό, ωφελιμιστικό προσανατολισμό του για το παιχνίδι αντιστρέφει το ρητό του Spencer, λέγοντας: “ το παιδί ή και το νεαρό ζώο δεν παίζει επειδή είναι νέο και έχει περίσσια νευροψυχική ενέργεια αλλά έχει την περίοδο αυτή της ανωριμότητας για να παίζει. Τα τελειότερα ζώα έχουν μεγαλύτερη περίοδο νεότητας, και τούτο είναι απαραίτητο για να ετοιμαστούν για τη σοβαρότερη ζωή του ώριμου, του ενήλικα. (Γέρος 1984).

### «Θεωρία της άμιλλας»

Ο Mc Dougall στη δική του θεωρία παραδέχεται ότι το παιχνίδι έχει την πηγή του σε ένα κίνητρο ανταγωνισμού, άμιλλας. Είναι η επιθυμία να ξεπεράσει τους άλλους, να τους συναγωνιστεί. Το κίνητρο αυτό σύμφωνα με τον Mc Dougall βρίσκεται εκτός από το παιχνίδι, παντού στην πραγματική ζωή του ενήλικου, στην πολιτική, στο εμπόριο κ. α. Οπου και αν εμφανιστεί το κίνητρο αυτό δίνει έναν παιγνιώδη χαρακτήρα στη δραστηριότητα.

Φράσεις σαν αυτές: “ παίζω το παιχνίδι μου”, “ κάνει το γύρο του” κ. α. υποδηλώνουν την εμφάνιση του κινήτρου της άμιλλας στις σοβαρές επιδιώξεις των μεγάλων. Τα πρώτα τέσσερα χρόνια το κίνητρο αυτό της άμιλλας δεν παίζει σπουδαίο ρόλο στη ζωή του παιδιού. Από τον τέταρτο χρόνο όμως και

έπειτα κυριαρχεί στη ζωή του παιδιού, κυρίως σε όλες τις αυθόρμητες εκδηλώσεις του. (Γέρος 1984).

### «Θεωρία της ανακεφαλαίωσης»

Σύμφωνα με την θεωρία της ανακεφαλαίωσης, την οποία υποστηρίζει στο βιβλίο του «Youth» ο **Stanley Hall**, το παιδί επαναλαμβάνει στο παιχνίδι την ιστορία της φυλής του. Για τον Stanley Hall, το παιχνίδι είναι το αποτέλεσμα μιας βιολογικής κληρονομιάς. Η άποψη ότι το παιχνίδι είναι εκγύμναση για τις μελλοντικές δραστηριότητες, παρατηρεί ο Hall, είναι μερική και ρηχή διότι αγνοεί τη σημασία του παρελθόντος, που είναι το κλειδί για όλες αυτές τις δραστηριότητές. (Πολυμενάκου 1988).

Σύμφωνα με τον Hall επαναλαμβάνουμε τις δραστηριότητές των προγόνων μας σύντομα και συνοπτικά. Η ψυχή του νέου δίνεται στο παιχνίδι και μοιάζει σαν να θυμάται ο άνθρωπος τον χαμένο παράδεισο. Ο Hall φθάνει στο σημείο να δηλώσει ότι το παιδί που μεγαλώνει, περνά μέσα από μια σειρά σταθμών, και επαναλαμβάνει έτσι τους σταθμούς που πέρασε η φυλή του από την εμφάνισή της έως σήμερα.

Με το παιχνίδι το παιδί περνά διαδοχικά αυτά τα στάδια, τη ζωοδική περίοδο, τη νομαδική, τη γεωργική κ. α. Αν για παράδειγμα το παιδί εκφράσει ελεύθερα το μαχητικό του ένστικτο, τότε που διέρχεται την βαρβαρική περίοδο, δεν θα μας κουράσει αργότερα με τις συνέπειες της ανικανοποίητης μαχητικής του ορμής.

Το παιχνίδι υποστηρίζει ο **H. H. Carr** είναι η ασφαλιστική δικλείδα των συναισθημάτων του παιδιού. Στο αγωνιστικό παιχνίδι, συναισθήματα θυμού εγείρονται και ικανοποιούνται. Η αγωνιστική ορμή είναι φυσική και αυθόρμητη στον άνθρωπο, αλλά η ικανοποίησή της εμποδίζεται. Με την εκδήλωσή της επέρχεται η κάθαρση παθών, όπως γίνεται με την τραγωδία. (Αριστοτέλης)

Ο *Rainwater* δίνει μια ενδιαφέρουσα περίληψη των θεωριών για το παιχνίδι που μας υποχρεώνει να δεχτούμε τη μεγάλη σημασία που έχει το παιχνίδι στη ζωή.

Το παιχνίδι, λείπει, δεν είναι μια συνηθισμένη μορφή δραστηριότητας όπως τα σπορ, τα διάφορα παιχνίδια και η ψυχαγωγία, ούτε είναι οι συνήθειες και το πνεύμα του παρελθόντος της φυλής που διατηρείται στο παρόν (*Hall*) αν και πολύ συχνά ασκεί τα νευρικά κέντρα που είναι φυλετικά παλιά (*Patrick*). Δεν προϋποθέτει την πλεονάζουσα ενέργεια του ατόμου με πληθωρικές και άσκοπες ενέργειες λειτουργιών που είναι αδρανείς για την ώρα (*Spencer*). Δεν προετοιμάζει μόνο για το μέλλον (*Gross*) αλλά είναι κάτι το πολύ κοινό, σε περίοδο ωριμότητας και ανωριμότητας και περιέχει και δραστηριότητες (κινήσεις) που δεν δημιουργούνται χάριν ενός σκοπού (*Dewey*) σε μια ορισμένη περίοδο προσωπικών εμπειριών ή σε ώρες εργασίας ή ανάπαυσης.

Είναι μια διάθεση της ψυχής που ο καθένας την επιδιώκει σε κάθε κατάσταση για την αυτοανάπτυξη. Είναι κάτι το χαρούμενο, σχετικά αυθόρμητο, είναι μια κινητήρια δύναμη που βρίσκει έκφραση στην τέχνη και σε ορισμένες μορφές εργασίας, όπως το ένστικτο της μαστορικής(τέχνης) αλλά και που όταν εμποδιστεί μπορεί να πάρει τη μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς. (Πολυμενάκου 1988).

### ΕΙΔΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Σύμφωνα με την Πολυμενάκου (1988) τα παιχνίδια ανάλογα με το σκοπό που εξυπηρετούν και την ικανοποίηση που προσφέρουν, χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

#### A. Ατομικά παιχνίδια

#### B. Ομαδικά παιχνίδια

Ατομικά χαρακτηρίζουμε τα παιχνίδια που αποβλέπουν στην ικανοποίηση κάθε ανθρώπου ξεχωριστά, ανεξάρτητα δηλ. από τους άλλους. Συμβαίνει όμως το ατομικό στοιχείο να το παρατηρήσουμε σε παιγνιώδεις δραστηριότητες μιας παρέας παιδιών ή μεγάλων που κάθε ένας παίζει το δικό

του παιχνίδι. Αυτό το φαινόμενο παρουσιάζει μια παράλληλη δράση που μέσα σε αυτήν οι παίκτες δεν εξαρτώνται μεταξύ τους. Είναι λοιπόν το παίξιμο καθαρά ατομικό και οι προσπάθειες ικανοποιούν απόλυτα το ΕΓΩ με αυτοπεποίθηση και ελευθερία.

Τα ατομικά παιχνίδια ανάλογα με την πορεία της εξέλιξης τους στις διάφορες φάσεις της του ανθρώπου, υποδιαιρούνται σε δύο μικρότερες κατηγορίες:

α) Ενστικτώδη ατομικά παιχνίδια

β) Παραγωγικά ατομικά παιχνίδια

Το φαινόμενο των ενστικτωδών παιχνιδιών παρατηρείται από την δεύτερη τριμηνία του βρέφους μέχρι και τον πέμπτο χρόνο της νηπιακής ηλικίας . Σύμφωνα με το περιεχόμενό τους τα ενστικτώδη παιχνίδια διακρίνονται στα παρακάτω είδη:

- i. Κινητικοαίσθητικά ατομικά παιχνίδια
- ii. Παιχνίδια της φαντασίας
- iii. Απλές παιγνιώδεις μιμήσεις

Τα **Παραγωγικά παιχνίδια** ανάλογα με τα αποτελέσματά τους, διαμορφώνονται από προσπάθειες που καταβάλλονται ασυνείδητα και ενσυνείδητα, σε περίοδο ανωριμότητας του ανθρώπου. Για το λόγο αυτό σύμφωνα με τη μορφή και το περιεχόμενό τους από ηλικία σε ηλικία, τα παραγωγικά παιχνίδια διακρίνονται στα παρακάτω είδη:

- i. Μιμητικά παιχνίδια
- ii. Παιχνίδια κατασκευών
- iii. Αισθητικά παιχνίδια

Όλα τα είδη των ατομικών παιχνιδιών διαμορφώνονται και ρυθμίζονται από το νόμο των δυνάμεων της ανθρώπινης φύσης αποβλέπουν στο να εξυπηρετούν τις ατομικές ανάγκες του ανθρώπου, για την παραπέρα εξελικτική διάπλαση των δυνατοτήτων και αναγνώριση των ικανοτήτων του. (Πολυμενάκου 1988).



Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα **ομαδικά** χαρακτηρίζονται τα παιχνίδια που συμμετέχουν πάνω από δύο άτομα και παίζουν ελεύθερα ή οργανωμένα με κανόνες. Το ομαδικό παιχνίδι παίρνει διαφορετική διάσταση όταν δύο ομάδες σταθούν αντιμέτωπες. Σε αυτή την περίπτωση τα άτομα καταβάλλουν προσπάθειες με σκοπό τη διάκριση και την υπεροχή της ομάδας τους.

Όταν ένα παιχνίδι παίζεται από μια ομάδα, τότε όλοι οι παίκτες κινούνται με σκοπό την επιτυχία του παιχνιδιού ή την ανάδειξη των προσωπικών τους ικανοτήτων ανάλογα με το περιεχόμενο του παιχνιδιού.

Τα ομαδικά παιχνίδια ανάλογα με τη μορφή δραστηριοποίησης των μελών της ομάδας ή των ομάδων και τους σκοπούς που εξυπηρετούν, υποδιαιρούνται σε δύο μικρότερες κατηγορίες:

α) Ελεύθερα ομαδικά παιχνίδια

β) Οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια

Τα ελεύθερα ομαδικά παιχνίδια εξυπηρετούν την κίνηση, το αίσθημα, το συναίσθημα και το πνεύμα, με τρόπο καθαρά φυσικό χωρίς κανόνες και δεσμεύσεις. Ανάλογα με τον τρόπο στο χώρο του παιχνιδιού, μπορούμε να τα διακρίνουμε στα παρακάτω είδη:

- i. Απλά κινητικά, αθλητικά και γυμναστικά παιχνίδια
- ii. Αισθητικά παιχνίδια ,παιχνίδια επιδεξιότητας και
- iii. Παιχνίδια πνευματικής ικανότητας

Στον πίνακα 1 διακρίνουμε πολλές μορφές ελεύθερων ομαδικών παιχνιδιών με λειτουργικό, φανταστικό, μιμητικό, δραματικό, οικοδομικό, και κοινωνικό χαρακτήρα. Όλες αυτές οι μορφές των παιχνιδιών αποτελούν ένα σπουδαίο μέσο διαπαιδαγώγησης , βοηθούν στην πολύπλευρη και συνολική εξέλιξη της πρώτης παιδικής ηλικίας, ψυχαγωγούν και προπαιδεύουν τα μικρά παιδιά για να αναπτυχθούν σε μια αυθύπαρκτη προσωπικότητα. (Πολυμενάκου 1988).

Η εξέλιξη των μικρών παιδιών μέσα από τις ενέργειες του ελεύθερου ομαδικού παιχνιδιού έχει ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό, την προάσκηση ανώτερων ενεργειών για να ενταχθούν μέσα στα οργανωμένα παιχνίδια, έτοιμα

να ανταποκριθούν στην ορθή διεξαγωγή του κάθε παιχνιδιού με τόλμη, αποφασιστικότητα και εργατικότητα.

Στα ελεύθερα ομαδικά παιχνίδια συναντάμε το ατομικό στοιχείο. Σε αυτά τα παιχνίδια παίρνουν μέρος πάνω από δύο-τρία παιδιά, αλλά κάθε παιδί παίζει και αντενεργεί για τον εαυτό του, ικανοποιεί ανάλογα το ΕΓΩ του. Ξεχωρίζουν ικανότητες των παιδιών μέσα στο σύνολο της ομάδας πολύ περισσότερο και όχι η ομάδα σαν σύνολο.

Πολλά από τα ελεύθερα ανοργάνωτα παιχνίδια, σε πρώτη όψη, έχουν ομαδικό χαρακτήρα αλλά η εσωτερική τους μορφή είναι ατομική. Ωστόσο το μάζεμα δύο-τριών παιδιών και πάνω με σκοπό το παίξιμο αποτελεί τη σύμπληξη της μικρής ή μεγαλύτερης παιγνιώδους ομάδας. Μέσα σε αυτή την ομάδα τα παιδιά θα παίξουν ομαδικά, έστω και αν οι προσπάθειες που θα καταβάλλουν θα είναι περισσότερο ατομικές. Χωρίς συμπαίκτες δεν στήνεται παιχνίδι. Από τη στιγμή που θα στηθεί με δύο παίκτες και πάνω τότε γίνεται ομαδικό και αυτό δικαιολογείται από την πανάρχαια αναγκαιότητα του ανθρώπου στο να συγκροτεί ομάδες για να λιγοστεύει τις ατομικές του αδυναμίες και να πολλαπλασιάζει την ισχύ του.

Το ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι στήνεται για να εξισορροπούν τα μικρά παιδιά το λιγότερο εξοπλισμό που έχει η ηλικία τους, η φύση τους.

Αδέσμευτο από κανόνες δικαίου αφήνει τα παιδιά να τα βρίσκουν μόνα τους ανάλογα με τις ψυχικές και πνευματικές τους ικανότητες. Έτσι κάθε παιδί βοηθιέται να αποκτήσει σιγά-σιγά αυτοσυνείδηση και γνώση ότι η ύπαρξη του είναι ένα κύτταρο της ομάδας.

Το παιδί αντιλαμβάνεται τον άλλον και διαμορφώνει τη γνώμη ότι αυτός ο άλλος συμβάλλει εξίσου στη λειτουργικότητα της ομάδας.

Μέσα στα ελεύθερα παιχνίδια καλλιεργούνται πολλά ποσοτικά στοιχεία της κίνησης με απόλυτη ελευθερία και πολλές δεξιότητες, καθώς αναπτύσσεται και πνευματική ικανότητα. Βλέπουμε λοιπόν πολλά ελεύθερα παιχνίδια με τρέξιμο, άλμα, ρίψη, ισορροπία, δύναμη, μίμηση, σκόπευση, χορό, ακροβασίες κ. α.

Δεν λείπουν οι ομαδικές κατασκευές που επιτρέπουν στα παιδιά να παίζουν κοντά-κοντά με αμοιβαία άμιλλα αλλά χωρίς καμιά εξάρτηση.

Στα ελεύθερα ομαδικά παιχνίδια τα παιδιά κατευθύνουν το παίξιμό τους με αυθόρμητες παρορμήσεις και με φαντασία. Διαλέγουν τους συντρόφους τους στο παιχνίδι αλλά και διακόπτουν τις κοινωνικές επαφές μαζί τους κατά βούληση.

Σύμφωνα με την Πολυμενάκου (1988) στα ελεύθερα ομαδικά παιχνίδια τα παιδιά παίζουν ανεξάρτητα. Τα οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια ανάλογα με τα απλά, σύνθετα, πολυσύνθετα στοιχεία του περιεχομένου τους διακρίνονται στα παρακάτω είδη:

- i. Οργανωμένα παιδικά παιχνίδια
- ii. Προπαρασκευαστικά σκόπιμα-προσχεδιασμένα παιχνίδια
- iii. Σύνθετα αθλητικά-αγωνιστικά παιχνίδια
- iv. Πνευματικά, τεχνικά-συνδυαστικά παιχνίδια

Στα ελεύθερα ομαδικά παιχνίδια τα παιδιά τρέχουν, πηδούν, παλεύουν, σκοπεύουν, χορεύουν, κ. λ. π. όπως μπορούν, όσο θέλουν, όπως θέλουν και όσο αντέχουν. Στα οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια η δράση δεσμεύεται από ένα σχέδιο νόμων και κανονισμών που επιβάλλουν τάξη, πειθαρχία και συνεργατικότητα.

Στον πίνακα 4 διακρίνουμε οργανωμένα παιδικά παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά τοποθετώντας τους κανόνες εκείνη τη στιγμή ή παραδοσιακά παιχνίδια που οι κανόνες είναι γνωστοί προτού αρχίσουν το παιχνίδι.

Αυτή η κατηγορία των οργανωμένων παιχνιδιών έχει να μας παρουσιάσει πλούσιες και πολυποίκιλες μορφές άσκησης για μάθηση με καθαρά παιγνιώδη τρόπο. Τα οργανωμένα παιχνίδια αυξάνουν την ευαισθησία των παιδιών για αμοιβαίο ενθουσιασμό, για φιλία, για κοινωνικά βιώματα, για συνεργασία και εξάρτηση.

Οι παρατηρήσεις των παιδαγωγών πάνω σε αυτά τα παιχνίδια τους οδήγησαν στο σχεδιασμό σκόπιμων οργανωμένων γυμναστικών, αθλητικών, χορευτικών σκηνικών και άλλων παιγνιωδών δραστηριοτήτων με σκοπό άριστα παιδαγωγικά αποτελέσματα. Για μεγαλύτερα παιδιά, εφήβους και

ώριμους επινοήθηκαν μεγάλα αθλητικά , σωματικά παιχνίδια καθώς και διάφορα πνευματικά επιτραπέζια.

Έχει διαπιστωθεί πως τα οργανωμένα παιχνίδια βοηθούν στην απόκτηση μιας ικανοποιητικής κυριαρχίας στο είδος της συνεργασίας γιατί τα μεγαλύτερα παιδιά και οι έφηβοι οδηγούνται στο να διατηρήσουν από κοινού τα ενδιαφέροντά τους στην περίπτωση που συνεργάζονται, που βοηθούν αμοιβαία και ιδιαίτερα όταν βοηθούν κάποιον άλλο χωρίς να έχουν συμφέρον.

Σύμφωνα με τον Γέρο (1984) εκτός από τα ατομικά και ομαδικά παιχνίδια υπάρχουν και άλλα είδη παιχνιδιού πολύ σημαντικά για το παιδί της προσχολικής ηλικίας.

1. Το φανταστικό παιχνίδι που αρχίζει από το δεύτερο έτος. Στην αρχή είναι μιμητικό. Το παιδί μαθαίνει από τα μεγαλύτερα από αυτό σε ηλικία παιδιά. Παιδιά κάτω των τριών ετών δίνουν μεγάλη σημασία στην προσωποποίηση, μιλούν στις κούκλες ή στα άψυχα αντικείμενα, πίνουν στις άδειες κούπες, τρώνε από άδεια πιάτα. Ύστερα από τα τρία πρώτα χρόνια αναθέτουν στα γύρω τους αντικείμενα πολύπλευρους ρόλους. Μια καρέκλα μπορεί να γίνει κούνια, να γίνει γαμπρός, να γίνει εξέδρα κ. λ. π.

« . . μόλις τώρα φαντάστηκε πως η ψάθα είναι καράβι και τα πλακάκια ποτάμι. Παραξενεύεται και στενοχωριέται γιατί οι άλλοι δεν το προσέχουν, όπως αυτός, καθώς περπατάνε στο δωμάτιο. Σταματάει τη μάνα πιάνοντας την από τη φούστα. Μια και βλέπεις καθαρά πως εδώ είναι νερό, πρέπει να περνάς από το γιοφύρι. . . » (Ζαν κριστόφ , Ρολάντ)

Τα παιδιά δραματοποιούν περιστατικά της καθημερινής ζωής π. χ. μαγειρεύουν, τρώνε, φιλοξενούν επισκέπτες, φροντίζουν για τα μωρά που είναι άρρωστα, κάνουν βαφτίσια, γάμους, αγοράζουν και πωλούν, μεταφέρουν εμπορεύματα κ. α.

« . . καθώς πέφτανε από μέσα οι πράσινες βελούδινες κουρτίνες με τα φουντάκια, κάνανε δυο μικρές καμαρούλες. Εκεί στόλιζα όλα μου τα παιχνίδια και έκανα επισκέψεις από το ένα σπιτάκι στο άλλο, παίζοντας πάντα μόνη μου μα με κούκλες διαφορετικές. . . » (“Σε πρώτο πρόσωπο”, Τατιάννα Μιλλιέξ)

Στην προσχολική περίοδο στο κέντρο είναι το σπίτι, αργότερα, στη σχολική περίοδο το κέντρο βάρους μεταφέρεται στη ζωή του σχολείου.

2. Το όνειρο της μέρας (day dreaming). Το παιδί και κάποιες φορές ο ενήλικας βρίσκεται έξω από την πραγματικότητα και προσπαθεί να λύσει τα προβλήματά του με μέσα που έχει στη διάθεσή του, το όνειρο. Φαντάζεται ότι είναι πολύ δυνατός και όλοι τον θαυμάζουν για τη σωματική του δύναμη, όταν συμβαίνει να είναι ένα αδύνατο αγόρι που το έχουν στο χέρι τους οι χειροδύναμοι της γειτονιάς.

Συμπληρώνει με τη φαντασία του ότι αρνείται η πραγματικότητα. Να πως μας το δίνει το σημείο αυτό ο Τολστόι «κάθε παρατήρηση για την εξωτερική μου εμφάνιση με πλήγωνε εξαιρετικά. Θυμόμουν καλά (ήμουν τότε έξι ετών) μια μέρα που έγινε συζήτηση για το εξωτερικό μου. Η μαμά προσπάθησε να βρει καλά χαρακτηριστικά στο πρόσωπό μου και έλεγε πως είχα έξυπνα μάτια και ένα πονηρό χαμόγελο. Όταν όμως ο μπαμπάς απέδειξε το αντίθετο υποχρεώθηκε να παραδεχτεί ότι ήμουν άσχημος. Όταν το βράδυ πήγα να τη φιλήσω, χάιδεψε το μάγουλό μου και μου είπε: να ξέρεις Νικολίνκα κανείς δεν θα σε αγαπάει για την ομορφιά σου, γι' αυτό φρόντισε να γίνεις έξυπνος και καλός. Αν και τα λόγια της αυτά μεγάλωσαν τη μειονεξία μου για την ασχήμια μου, συγχρόνως μεγάλωσαν μέσα μου τη φιλοδοξία να γίνω τέτοιος που έλεγε.»

Στο όνειρο της μέρας το παιδί αποζημιώνεται, όπως γίνεται με τις άλλες μορφές παιχνιδιού, είναι μια μορφή αναπλήρωσης, ένα μέσο για να ξεπεράσει τις δυσκολίες.(Γέρος 1984).

3. Η δραματοποίηση είναι μια μορφή φανταστικού παιχνιδιού. Είναι φανταστικό παιχνίδι με μια ειδική μορφή, είναι μπορεί να πει κανείς μια ορμή κοινωνική γιατί η παιδική ηλικία κυριαρχείται από ορμές. Με το δραματικό το παιδί πηγαίνει πολύ ψηλά και χάνεται βαθιά μέσα σε εμπειρίες που δεν μπορεί αλλιώς να τις πλησιάσει.

4. Ο φανταστικός φίλος. Η επιστράτευση συντροφιάς είναι ένα χαρακτηριστικό είδος φανταστικού παιχνιδιού που κυρίως συνοδεύει το παιδί από τα 4 – 6 χρόνια του. Το παιδί επιστρατεύει ένα βοηθό του για να τον συνδράμει στην προσπάθειά του για αρμονική προσαρμογή και βαθμιαία κατάκτηση της πραγματικότητας. Τα παιδιά αναζητούν πολύ συχνά το φίλο και τον προστάτη ανάμεσα στα ζώα του σπιτιού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1



### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

## ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

### Α. Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η ψυχική ανάπτυξη είναι το πιο σημαντικό αναπτυξιακό κομμάτι στην ανάπτυξη του ατόμου. Αφετηρία της ψυχικής ανάπτυξης είναι η βρεφική ηλικία, η προσχολική ηλικία είναι η πιο κρίσιμη περίοδος ανάπτυξης, με αποκορύφωμα την παιδική ηλικία.

«Η ψυχική ανάπτυξη αποτελείται από : την γνωστική ανάπτυξη, την ψυχοκινητική ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη». (Παρασκευόπουλος, 1985, σελ 31 ).

Σύμφωνα με την Μουχίνα (1995) το παιδί στην πορεία της ανατροφής του, αφομοιώνει διάφορα είδη ενεργειών. Μαθαίνει να σκουπίζεται με την πετσέτα, να τρωει με το κουτάλι, να πίνει με το ποτήρι, να φοράει τις κάλτσες, να ζωγραφίζει με το μολύβι, να παίζει με τους κύβους. Ολα αυτά είναι πρακτικές ενέργειες που οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο εξωτερικό αποτέλεσμα. Μαζί με αυτές τις πρακτικές ενέργειες δημιουργούνται στο παιδί και οι εσωτερικές ενέργειες, που με τη βοήθεια τους το παιδί εξετάζει τα αντικείμενα, εντοπίζει τις ιδιότητες τους, εξακριβώνει πως είναι συσχετισμένα μεταξύ τους, καταστρώνει στο μυαλό του το σχέδιο του παιχνιδιού, της ζωγραφιάς κ. α. Η δημιουργία τέτοιων εσωτερικών ενεργειών αποτελεί το βασικό περιεχόμενο της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού. Είναι οι ενέργειες της αντίληψης, της νόησης, της φαντασίας, της μνήμης και άλλες ψυχικές ενέργειες.

Σύμφωνα πάλι με την ίδια συγγραφέα το παιδί μαθαίνει όχι μόνο να περπατά, να χρησιμοποιεί σωστά τα αντικείμενα αλλά και να στέκεται, να αισθάνεται, να ελέγχει την συμπεριφορά του. Έτσι όχι μόνο οι πρακτικές αλλά και οι ψυχικές ενέργειες του παιδιού είναι αποτέλεσμα μάθησης. Βέβαια η μάθηση έχει επιτυχία μόνο στην περίπτωση που προσαρμόζεται στο επίπεδο της ψυχικής ανάπτυξης που έχει φθάσει το παιδί. Ο ρόλος της εκδηλώνεται στο ότι το παιδί αφομοιώνοντας τρόπους καινούργιων ενεργειών, αρχικά μαθαίνει να τις εκτελεί με την καθοδήγηση και βοήθεια των μεγάλων, και κατόπιν μόνο του. Επιπλέον η ψυχική ανάπτυξη των παιδιών δεν είναι ισομερής. Υπάρχουν περίοδοι σχετικά αργών βαθμιαίων αλλαγών, όταν το παιδί στη διάρκεια ενός μεγάλου χρονικού διαστήματος διατηρεί τα βασικά χαρακτηριστικά του ψυχισμού του, και περίοδοι πολύ πιο απότομων αλλαγών που έχουν σχέση με την αποκέντρωση, την εξαφάνιση των παλιών και την εμφάνιση καινούργιων ψυχικών χαρακτηριστικών, που συχνά κάνουν το παιδί αγνώριστο στο περιβάλλον του.

Ακόμη, τα βασικά χαρακτηριστικά που ενώνουν τα παιδιά ενός ηλικιακού σταδίου ψυχικής ανάπτυξης είναι οι σχέσεις τους με το περιβάλλον, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα τους και τα είδη της ψυχικής δραστηριότητας που πηγάζουν από αυτά. Για το βρέφος κυρίαρχη δραστηριότητα είναι η ψυχική επικοινωνία με τον ενήλικα, ενώ για το παιδί της προσχολικής ηλικίας, το παιχνίδι.

Τέλος σύμφωνα με την Μουχίνα (1995) οι αντιφάσεις που εμφανίζονται στην πορεία της ψυχικής ανάπτυξης και οδηγούν στην εμφάνιση νέων αναγκών και ενδιαφερόντων και στην κατάκτηση νέων ειδών δραστηριότητας αποτελούν τις κινητήριες δυνάμεις της ψυχικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι επιμέρους τομείς της ψυχικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία.



## ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η γνωστική ανάπτυξη αποτελείται από την : α) γλωσσική ανάπτυξη, β) την νοητική ανάπτυξη και γ) την αντιληπτική ανάπτυξη. Ακολουθεί η παρουσίαση κάποιων βασικών τους στοιχείων.

### α) Γλωσσική ανάπτυξη

Οι πρόοδοι και οι αλλαγές που συμβαίνουν κατά την νηπιακή ηλικία στον τομέα της γλώσσας είναι πράγματι καταπληκτικές. Αναλυτικότερα, το παιδί από το τέλος ακόμη του 2<sup>ου</sup> έτους αρχίζει να συνδυάζει περισσότερες από μια λέξεις και να σχηματίζει προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές έχουν τη μορφή «Τηλεγραφικού λόγου» όπου περιλαμβάνονται κυρίως λέξεις που δηλώνουν ονόματα των πραγμάτων (ουσιαστικά), ενέργειες τους (ρήματα) και σταθερά τους χαρακτηριστικά (επίθετα) ενώ συστηματικά παραλείπονται άρθρα, βοηθητικά ρήματα, σύνδεσμοι, αντωνυμίες, προθέσεις και τα διάφορα άλλα γλωσσικά στοιχεία που δεν φαίνεται να είναι απαραίτητα για την κατανόηση του μηνύματος. Η βραχυλογική αυτή μορφή του λόγου συνεχίζεται και κατά τα δύο πρώτα χρόνια της νηπιακής ηλικίας, αλλά με ουσιώδεις βελτιώσεις : ο λόγος γίνεται πλουσιότερος και πιο κατανοητός, η άρθρωση καλύτερη, η γραμματική δομή πιο πολύπλοκη. Στο 4<sup>ο</sup> έτος το παιδί αρχίζει πια να χρησιμοποιεί πλήρη προτάσεις κατά το γραμματικό πρότυπο του ενήλικα. (Παρασκευόπουλος, 1985)

Όπως είναι λοιπόν φυσικό η γλώσσα αποτελεί ένδειξη της νοημοσύνης του παιδιού. Σύμφωνα με την Χουρδάκη (1995) ανάμεσα στην γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και στο περιβάλλον υπάρχει άμεση σχέση. Έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά άπορων οικογενειών, τα αγροτόπαιδα, έχουν φτωχότερο λεξιλόγιο από τα παιδιά των εύπορων της πόλης που έχουν πλουσιότερο.

Σύμφωνα με την Βοσνιάδου (1995) για να μεταδώσει αυτό που θέλει ένα παιδί, στο στάδιο των δυο λέξεων στηρίζεται πάρα πολύ στις χειρονομίες, στο τόνο και στα συμφραζόμενα.

Επίσης σύμφωνα πάλι με την ίδια συγγραφέα, το παιδί καταλαβαίνει εύκολα ότι η γλώσσα που άκουει γύρω του αποτελείται από διακριτικά στοιχεία που έχουν νόημα και ότι αυτά τα στοιχεία μπορούν να συνδυαστούν σε προτάσεις. Τα παιδιά κάνουν τους συνδυασμούς αυτούς από μόνα τους, πολλές από τις φράσεις που σχηματίζουν δεν θα μπορούσαν να ακουστούν στην ομιλία των ενηλίκων.

Η γραμματική δομή – σύνταξη και μορφολογία παρουσιάζει αλματώδη ανάπτυξη. Ήδη από το 3<sup>ο</sup> έτος το νήπιο μπορεί να παράγει όλες τις κύριες παραλλαγές της απλής πρότασης μήκους 10 – 11 λέξεων. Στην ηλικία των τεσσάρων ετών το νήπιο έχει μάθει να εφαρμόζει τους βασικούς γραμματικούς κανόνες και ας μην μπορεί ακόμη να τους περιγράψει. Αυτό προκύπτει τόσο από την ανάλυση του αυθόρμητου παιδικού λόγου όσο και από πειραματικά δεδομένα. (Παρασκευόπουλος, 1985)

Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο συγγραφέα, η γλωσσική λειτουργία, παρά τις θεαματικές της προόδους κατά την νηπιακή ηλικία φαίνεται να παραμένει για πολύ ακόμη χρόνο αναξιοποίητη στον κύριο ρόλο της, την επικοινωνία.

“ Το μεγαλύτερο μέρος του λόγου του παιδιού της προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιείται για να εκφράσει επιθυμίες, ανάγκες, προθέσεις και εμπειρίες του χωρίς άμεση αναφορά στις αντιδράσεις που θα προκαλέσει στον ακροατή. Το νήπιο ομιλεί χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις σκέψεις και τα σχόλια του άλλου. Ο Piaget αποκαλεί το είδος αυτό της γλωσσικής παραγωγής «εγωκεντρικό λόγο». Ο όρος αυτός αναφέρεται στο γεγονός ότι το μικρό παιδί περιορίζεται στις δικές του μόνο απόψεις, όχι γιατί έχει εγωιστική διάθεση, αλλά γιατί οι νοητικές του λειτουργίες δεν είναι επαρκώς ευέλικτες για να του επιτρέψουν να λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες του άλλου.” (Παρασκευόπουλος, 1985, σελ. 71)

Ο Piaget περιγράφει τρεις μορφές εγωκεντρικού λόγου : την επανάληψη (το παιδί επαναλαμβάνει τις σκέψεις κάποιου), το μονόλογο (το παιδί μιλάει κανονικά χωρίς να είναι άλλος παρών), και τον συλλογικό μονόλογο (παιδιά που βρίσκονται στον ίδιο χώρο μιλούν κανονικά, χωρίς να καταβάλλουν προσπάθεια να γίνουν κατανοητά). Ο εγωκεντρικός λόγος χρησιμοποιείται και ως μορφή ελεύθερου παιχνιδιού και ως τρόπος άσκησης της γλώσσας.

Ο κοινωνικοποιημένος λόγος αντίθετα εμπεριέχει τη διαδικασία της ανταλλαγής μηνυμάτων με άλλα πρόσωπα, μέσω ερωτήσεων και απαντήσεων, της διατύπωσης σχολίων στα όσα λει κάποιος, της παροχής πληροφοριών που έχουν σχέση με το συζητούμενο θέμα κ.α. Ο Piaget υποστηρίζει ότι το άτομο εξελισσόμενο παύει να χρησιμοποιεί τον εγωκεντρικό λόγο και υιοθετεί τον κοινωνικοποιημένο λόγο. Με την πάροδο δηλ. της ηλικίας ο εγωκεντρικός λόγος ελαττώνεται και τη θέση του παίρνει ο κοινωνικοποιημένος λόγος. Δραματική είναι η αλλαγή αυτή ιδίως στο τέλος της προσυλλογιστικής περιόδου, στο 6<sup>ο</sup> έτος περίπου. (Παρασκευόπουλος, 1985)

Συχνά η ενασχόληση του παιδιού με το παιχνίδι συνδέεται με την ομιλία. Στην προσχολική ηλικία κάνει την εμφάνιση του όπως αναφέραμε παραπάνω, ο εγωκεντρικός μονόλογος ο οποίος παρουσιάζεται στο συμβολικό παιχνίδι. Τα παιδιά όταν παίζουν μπορεί να αρχίσουν να μιλάνε, να σχολιάζουν την παιγνιώδη δραστηριότητα ή να συζητούν για ένα άσχετο με το παιχνίδι, θέμα. Μπορεί να ξεκινήσουν από ένα συγκεκριμένο παιχνίδι και να καταλήξουν σε κάτι διαφορετικό αυτοσχεδιάζοντας και φτιάχνοντας δική τους ιστορία με δικούς τους κανόνες. Μπορούμε να πούμε λοιπόν ότι μέσω αυτής της διαδικασίας, το παιχνίδι εμπλουτίζει και διεγείρει το γλωσσικό οπλοστάσιο του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. (Βοσνιάδου, 1995)

Σημαντικός λοιπόν και συμπληρωματικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στην γλωσσική ανάπτυξη μιας και το περιορισμένο αλλά σε συνεχή ανάπτυξη λεξιλόγιο, δεν επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν ολοκληρωτικά. Ετσι μέσα από το παιχνίδι κατανοούμε καλύτερα τα συναισθήματα του παιδιού αλλά και το επίπεδο της νοητικής του εξέλιξης. Η χρήση του έναρθρου λόγου είναι αποτέλεσμα της νοητικής ωρίμανσης του παιδιού. Το παιδί μπορεί πλέον να

ανταποκρίνεται στα ηχητικά ερεθίσματα που δέχεται και να συμμετέχει ενεργά στην επικοινωνία με τους άλλους.

### β) Νοητική ανάπτυξη

Στην νηπιακή ηλικία μπαίνουν οι βάσεις της ανάπτυξης της σκέψης του παιδιού. Από τον καθορισμό των σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων και των φαινομένων, με τη βοήθεια των εξωτερικών προσανατολιστικών ενεργειών, τα παιδιά περνούν στον καθορισμό αυτό του νου με την βοήθεια απλών νοητικών ενεργειών και με τη χρήση παραστάσεων. Με άλλα λόγια, στη βάση της οπτικής – ενεργητικής μορφής της σκέψης αρχίζει να διαμορφώνεται η οπτική – εικονιστική μορφή της σκέψης. Παράλληλα διαμορφώνονται στα παιδιά οι πρώτες γενικεύσεις που βασίζονται στην πείρα της πρακτικής τους δραστηριότητας με τα αντικείμενα και αποκρυσταλλώνονται στη λέξη. Στα τέλη της νηπιακής ηλικίας όπως ήδη αναφέραμε, αρχίζει και η αφομοίωση της συμβολικής λειτουργίας της συνείδησης, όταν το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί αντικείμενα και εικόνες σαν σύμβολα – αντικαταστάτες άλλων αντικειμένων. (Μουχίνα, 1990)

Αναλυτικότερα και σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) από το 3<sup>ο</sup> έως το 6<sup>ο</sup> έτος το παιδί διανύει την περίοδο της προσυλλογιστικής σκέψης, η οποία αποτελείται από δυο επιμέρους περιόδους : α) την προεγνωσιολογική σκέψη (3<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup> έτος) και β) την διαισθητική σκέψη (5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> έτος).

Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο συγγραφέα, κατά την βρεφική ηλικία τα γνωστικά σχήματα είναι αισθησιοκινητικά. Η γνωστική λειτουργία του βρέφους στηρίζεται αποκλειστικά στα άμεσα δεδομένα των αισθήσεων και στις κινητικές αντιδράσεις.

Στο τέλος της βρεφικής ηλικίας πραγματοποιείται μια θεμελιώδης μεταμόρφωση στον πνευματικό κόσμο του παιδιού :εμφανίζεται η συμβολική λειτουργία. Το παιδί γίνεται ικανό να παράγει εσωτερικά σύμβολα (πνευματικές εικόνες, λέξεις) τα οποία αντιπροσωπεύουν τα αντικείμενα και τα συμβάντα, ακόμα και όταν αυτά είναι αντιληπτικά απόντα. Μια άλλη

αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού που φανερώνει την έναρξη της συμβολικής λειτουργίας είναι η ανακλητική μνήμη. Άλλη ένδειξη της έναρξης της συμβολικής λειτουργίας είναι το συμβολικό παιχνίδι, όπου το παιδί προσποιείται ότι ένα αντικείμενο είναι κάτι άλλο.

Το νήπιο συγκρινόμενο με το βρέφος παρουσιάζει καταφανείς νοητική υπεροχή. Έχει ξεπεράσει την “ηλικία του χιμπατζή”, την ηλικία της πραξιακής αναπαράστασης και προσαρμογής. Αρχίζει να εισέρχεται στην περίοδο της συμβολικής – παραστατικής λειτουργίας και της λογικής διάνοησης, που αποτελεί γνώρισμα αποκλειστικό της ανθρώπινης νοημοσύνης.

Κάποια από τα χαρακτηριστικά της σκέψης του νηπίου είναι τα ακόλουθα : το νήπιο χρησιμοποιεί προέννοιες δηλ. αφελείς σημασίες που αποδίδει το παιδί στις λέξεις που χρησιμοποιεί, οι ατελείς αυτές σημασίες είναι συνήθως συγκεκριμένοι, μονομερείς αντιληπτικοί σχηματισμοί και αυθαίρετες γενικεύσεις π. χ. το νήπιο μπορεί βασιζόμενο σε προσωπικές, τυχαίες, μονομερείς συμπτώσεις να αποκαλέσει “ασπρούλη” κάθε άλλο σκύλο ή ζώο αφού και το δικό του σκυλί το φωνάζει έτσι κ. α . Η προεγνωσιολογική αδυναμία του νηπίου οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχει ακόμα συνειδητοποιήσει ότι τα αντικείμενα ανήκουν σε κατηγορίες και ότι κάθε κατηγορία έχει μέλη.

Ακόμα η σκέψη του νηπίου δεν είναι ούτε επαγωγική ούτε παραγωγική αλλά μεταγωγική από το μερικό προς το μερικό χωρίς επαρκή λογικό σύνδεσμο. Ο μεταγωγικός συλλογισμός είναι ατελής μορφή συλλογισμού με προέννοιες, αυθαίρετες κρίσεις κατ’ αναλογία από προέννοια σε προέννοια. Εμφανής είναι η τάση του νηπίου για φαινομενική ερμηνεία της αιτιότητας. Το παιδί πιστεύει ότι όσα συμβαίνουν συγχρόνως συνδέονται με αιτιώδη σχέση. (Βοσνιάδου, 1995)

Η σκέψη του νηπίου είναι και εγωκεντρική, το νήπιο έχει την τάση να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει τα αντικειμενικά φαινόμενα με βάση αποκλειστικά και μόνο την προσωπική, τη δική του σκοπιά. Είναι ανίκανο να πάρει την θέση – το ρόλο του άλλου προσώπου, να κατανοήσει την άποψη

κάποιου άλλου, να θεωρήσει ότι η δική του άποψη είναι μια από πολλές άλλες πιθανές απόψεις. Διακρίνουμε δυο είδη εγωκεντρισμού: α) τον άμεσο εγωκεντρισμό, που είναι ανεξέλεγκτη υπαγωγή των αντικειμενικών φαινομένων στις προθέσεις και στις επιδιώξεις του παιδιού και β) τον έμμεσο εγωκεντρισμό, που συνίσταται στην ερμηνεία των φαινομένων κατ' αναλογία προς τα προσωπικά βιώματα. Μορφές έμμεσου εγωκεντρισμού είναι ο ανιμισμός (εμπύχωση των αψύχων) και ο ανθρωπομορφισμός ( απόδοση ανθρώπινων ιδιοτήτων στα άψυχα). Και τέλος η σκέψη του νηπίου επικεντρώνεται σε ένα μόνο χαρακτηριστικό κάθε φορά και αγνοεί άλλα σημαντικά και επίσης δεν έχει αναστρεψιμότητα. (Παρασκευόπουλος, 1985)

Σύμφωνα με την Μουχίνα (1990) η εικονιστική σκέψη είναι ο βασικός τύπος σκέψης του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Στις απλούστερες μορφές της η σκέψη αυτή εμφανίζεται, από την νηπιακή ηλικία, στη λύση ενός στενού κύκλου πρακτικών ασκήσεων που σχετίζονται με την πρακτική δραστηριότητα του παιδιού και τη χρήση απλών εργαλείων. Στην αρχή της σχολικής ηλικίας τα παιδιά λύνουν με το νου ασκήσεις στις οποίες οι ενέργειες που εκτελούνται με το χέρι ή το εργαλείο αποσκοπούν άμεσα στην επίτευξη κάποιου πρακτικού αποτελέσματος, στη μετακίνηση κάποιου αντικειμένου, στη χρησιμοποίηση ή την αλλαγή του.

Ομως καθώς η δραστηριότητα του παιδιού γίνεται πιο πολύπλοκη εμφανίζονται νέου τύπου προβλήματα, όπου το αποτέλεσμα της ενέργειας θα είναι όχι άμεσο, αλλά έμμεσο και για την επίτευξη του χρειάζεται υπολογισμός της σχέσης μεταξύ δύο ή περισσότερων φαινομένων τα οποία γίνονται ταυτόχρονα ή διαδοχικά. Τα μικρότερα παιδιά της προσχολικής ηλικίας λύνουν τέτοιου είδους προβλήματα με την βοήθεια εξωτερικών προσανατολιστικών ενεργειών, δηλαδή στο επίπεδο της εποπτικής – εικονιστικής σκέψης.

Στη μέση της προσχολικής ηλικίας, κατά την λύση και των πιο απλών προβλημάτων και κατόπιν και των πιο δύσκολων με έμμεσο αποτέλεσμα, τα παιδιά αρχίζουν βαθμιαία να περνούν, από τις εξωτερικές προσπάθειες, στις προσπάθειες που γίνονται στο νου. Όταν μάθει μερικές παραλλαγές του

προβλήματος, το παιδί μπορεί να λύσει μια παραλλαγή του, χωρίς να έχει ανάγκη από εξωτερικές ενέργειες, αλλά να φτάσει στο αναγκαίο αποτέλεσμα με το νου.

Όπως αρχικά αναφέρθηκε, μέσα στη έννοια της νόησης εμπεριέχεται και η μνήμη. Ο Παρασκευόπουλος (1985) αναφέρεται στις νοητικές διεργασίες με τις οποίες το άτομο καταφέρνει να διατηρεί για περαιτέρω χρήση τις εμπειρίες του για ένα μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την απόκτηση τους. Από την στιγμή που αποκτάται κάποια πληροφορία μέχρι να ανακληθεί θα πρέπει να “αποθηκευτεί” κάπου εσωτερικά. Η ικανότητα αυτή λοιπόν για εντύπωση, διατήρηση και ανάπλαση των προηγούμενων εμπειριών καλείται μνήμη.

Η εντατική ανάπτυξη της ικανότητας για απομνημόνευση και ανάμνηση είναι χαρακτηριστικό της προσχολικής ηλικίας. Η μνήμη χωρίζεται σε ακούσια και εκούσια. Ακούσια είναι η μνήμη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας αφού συνήθως επιδιώκει να θυμηθεί κάτι συνειδητά.

Όπως υποστηρίζει η Μουχίνα (1990) η ποιότητα της ακούσιας απομνημόνευσης των αντικειμένων, των εικόνων, των λέξεων εξαρτάται από το πόσο ενεργητικά δρα το παιδί με αυτά, από το πόσο λεπτομερειακά τα αντιλαμβάνεται, τα σκέφτεται, τα ταξινομεί στη διαδικασία της δράσης. Η ακούσια απομνημόνευση αποτελεί έμμεσο συμπληρωματικό αποτέλεσμα των ενεργειών της σκέψης και της αντίληψης του παιδιού.

Εκούσια μνήμη μπορεί να χαρακτηριστούν οι αυτόβουλες μορφές απομνημόνευσης και ενθύμησης που αρχίζουν να διαμορφώνονται στα μέσα της προσχολικής ηλικίας. Η εκούσια μνήμη αναπτύσσεται κυρίως με το παιχνίδι, μιας και η απομνημόνευση αποτελεί όρο για την επιτυχή εκτέλεση του ρόλου που έχει αναλάβει το παιδί.

Το παιδί επαναλαμβάνει στο παιχνίδι τις εντυπώσεις που έχει βιώσει. Για τα μικρότερα παιδιά η μίμηση είναι ο κανόνας του παιχνιδιού. Το παιχνίδι είναι το μέσο με το οποίο το παιδί διαμορφώνει την προσωπικότητά του.

Σύμφωνα με την Βοσνιάδου(1995) το παιδί στο παιχνίδι μαθαίνει να ενεργεί σε ένα χώρο περισσότερο γνωστικό παρά σε έναν εξωτερικό, οπτικό

χώρο, βασιζόμενο σε εσωτερικές τάσεις και κίνητρα και όχι απλώς σε ερεθίσματα που του παρέχουν τα εξωτερικά αντικείμενα.

Η Χουρδάκη (1995) υποστηρίζει ότι με το παιχνίδι το παιδί φθάνει σε ένα λειτουργικό ορισμό των εννοιών ή των αντικειμένων και οι λέξεις αποτελούν τμήματα ενός αντικειμένου. Τέλος μπορούμε να πούμε ότι το παιχνίδι δίνει στο παιδί νέα μορφή στις επιθυμίες του.

### Γ) Αντίληπτική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) η αντίληψη περιλαμβάνει και κατανοεί τα ερεθίσματα που προσπίπτουν στις αισθήσεις του. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για συλλογή, οργάνωση και αρχική ερμηνεία (ή κατηγοριοποίηση) των αισθητηριακών εντυπώσεων, όσων δηλ. το άτομο βλέπει, άκουει, οσφραίνεται, πιάνει κ. λ. π.. Αποτελεί θα λέγαμε το ενδιάμεσο στάδιο στη μετάβαση των πληροφοριών από τα αισθητήρια όργανα στις εσωτερικές νοητικές λειτουργίες.

Κύριο χαρακτηριστικό της πορείας που ακολουθεί η ανάπτυξη της αντίληψης είναι ότι, αρχικά το άτομο εντοπίζει και αντιδρά στα άμεσα εξωτερικά – επιφανειακά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος, με την πάροδο της ηλικίας, αποδεσμεύεται ολοένα και περισσότερο από την αρχική προσκόλληση στα άμεσα αισθητηριακά δεδομένα και υποτάσσεται στη νόηση. Έτσι, μπορεί να επισκοπεί την τράπεζα των προηγούμενων εμπειριών και τις μεταξύ τους σχέσεις και να ανάγει και να εντάσσει το νέο σε ένα λογικώς οργανωμένο σύστημα εννοιών.

Σύμφωνα με την Βοσνιάδου (1995) το παιδί προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από αντίληπτικό ρεαλισμό. Παραμένει ακόμη δέσμιος των εξωτερικών χαρακτηριστικών του ερεθίσματος και των άμεσων επιφανειακών τους σχέσεων.

Ο Παρασκευόπουλος (1985) τονίζει τα ακόλουθα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της αντίληψης :αντίληψη του “όλου μέρους”, αρχικά οι



εντυπώσεις είναι γενικές, αόριστες και συγκεχυμένες με την πάροδο της ηλικίας όμως τα διάφορα μέρη τους υφίστανται συγχρόνως μεγαλύτερη διαφοροποίηση και συνοργάνωση σε διαφοροποιημένες ολότητες. Τα μικρότερα παιδιά αντιλαμβάνονται τα πράγματα σε σύνολα, σε ολικές εικόνες. Η ιδιότητα της παιδικής αντίληψης λέγεται συγκριτισμός. Η βαθμιαία ανάπτυξη της ικανότητας για διαφοροποίηση του όλου και εντόπιση των κρίσιμων χαρακτηριστικών του είναι καταφανής σε πλείστες πειραματικές καταστάσεις.

«Ερευνες έδειξαν ότι η διαπαιδαγώγηση που αποσκοπεί στην ανάπτυξη της αντίληψης και των παραστάσεων του παιδιού, διδάσκει τους τρόπους έρευνας των εξωτερικών ιδιοτήτων των αντικειμένων, ώστε η αντίληψη να είναι ολοκληρωμένη, και δίνει τη δυνατότητα να ξεχωριστούν οι ιδιότητες και τα συστατικά μέρη των αντικειμένων και να προσδιοριστεί η θέση αυτών των ιδιοτήτων και τμημάτων στο σύνολο του αντικειμένου.» (Μουχίνα, 1990, σελ. 145)

### Ψυχοκινητική Ανάπτυξη

Η πρόοδος στον τομέα του ελέγχου και του συντονισμού των κινήσεων συνεχίζεται και στη νηπιακή ηλικία, δεν παρουσιάζει όμως τις δραστικές αλλαγές της βρεφικής ηλικίας. Η κινητική ανάπτυξη γίνεται με πιο αργό ρυθμό είναι όμως πιο ποικίλη και διαφοροποιημένη από ότι ήταν πριν. Επίσης οι αλλαγές στην περίοδο αυτή είναι αποτέλεσμα περισσότερο της άσκησης και της εμπειρίας ενώ κατά την βρεφική ηλικία είναι αποτέλεσμα περισσότερο της ωρίμανσης.

Κατά την νηπιακή ηλικία οι κινήσεις του σώματος γίνονται με ολοένα και μεγαλύτερη ευκολία και αποτελεσματικότητα. Η δυσκαμψία και η αρρυθμία της προηγούμενης περιόδου έχουν ήδη από το 3<sup>ο</sup> έτος εξαφανιστεί. Οι κινήσεις είναι περισσότερο ειδικές και διαφοροποιημένες με αποτέλεσμα να γίνεται οικονομία δυνάμεων. Πλείστες κινητικές δραστηριότητες που

απαιτούν αισθησιοκινητικό συντονισμό, ισορροπία και κατανόηση του χώρου, εκτελούνται με ακρίβεια, σταθερότητα και άνεση. (Παρασκευόπουλος, 1985)

Ο Gasell και οι συνεργάτες του έχουν περιγράψει τις διάφορες κινητικές δεξιότητες που εκτελεί το μέσο παιδί σε κάθε ηλικία (χρονοδιαγράμματα ψυχοκινητικής ανάπτυξης). Η όρθια στάση και βάδιση που αποκτά το παιδί, αποτελεί την αφετηρία για ποικίλες παραλλαγές στη μετακίνηση. Έτσι στο 2<sup>ο</sup> έτος το νήπιο ανεβοκατεβαίνει τις σκάλες σχεδόν μόνο του, με μια μικρή βοήθεια. Στο 3<sup>ο</sup> έτος ανεβοκατεβαίνει τις σκάλες χωρίς υποστήριξη, εναλλάσσοντας τα πόδια από σκαλοπάτι σε σκαλοπάτι. Στο 2<sup>ο</sup> έτος δεν μπορεί να ασκήσει γρήγορη προσαρμογή στις κινήσεις του ενώ στο 3<sup>ο</sup> έτος μπορεί να τρέχει με μεγαλύτερη άνεση. Στο 4<sup>ο</sup> έτος ο έλεγχος των μυών γίνεται περισσότερο αυτόματος. Έτσι, παρέχεται στο νήπιο η ελευθερία να τρέχει με άλλα παιδιά σε ζεύγη, να κάνει ποδηλασία κ. α.. Στο τέλος της νηπιακής ηλικίας το παιδί έχει ήδη αποκτήσει ευρυθμία και χάρη στις κινήσεις του.

Στον έλεγχο των λεπτών κινήσεων παρατηρείται μια βαθμιαία εξελικτική πορεία. Βαθμιαία πρόοδος επίσης παρατηρείται και σε διάφορες δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, λήψη τροφής κ. α. (Παρασκευόπουλος, 1985)

Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο συγγραφέα, συναφές προς την ψυχοκινητική ανάπτυξη είναι και η πλευρίωση, η σαφής δηλαδή προτίμηση κατά την εκτέλεση των διαφόρων κινητικών ενεργειών του ενός ημίσεως του σώματος έναντι του άλλου ημίσεως – το δεξί χέρι, το δεξί πόδι και το δεξί μάτι ή το αριστερό χέρι, το αριστερό πόδι και το αριστερό μάτι.

Όπως τονίζει ο συγγραφέας όλοι σχεδόν οι άνθρωποι δείχνουν προτίμηση για την μια πλευρά του σώματος εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις που χρησιμοποιούν με την ίδια συχνότητα και αποτελεσματικότητα και τις δυο. Οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για τα αίτια της πλευρίωσης καθώς και για την καθοδήγηση που πρέπει να δοθεί στο παιδί σχετικά με το θέμα αυτό είναι αντιφατικές. Μερικοί υποστηρίζουν ότι η πλευρίωση είναι εγγενής στη δομή του νευρικού συστήματος, προορισμένη να εκδηλωθεί και να λειτουργήσει ανεξάρτητα από τις εξωτερικές επιδράσεις. Άλλοι υποστηρίζουν ότι το παιδί αρχικά είναι αμφίπλευρο, βαθμιαία όμως

αναπτύσσει σαφή πλευρίωση μέσω της κοινωνικής μάθησης. Υποστηρίζουν δηλ. ότι εφόσον το παιδί ζει μέσα σε ένα κόσμο δεξιόχειρων σύντομα και αυτό, μέσω της μίμησης, γίνεται δεξιόχειρο.

Τέλος σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) άλλοι δέχονται αυτή την διπλή επίδραση όπου πιθανότατα προσθέτουν και άλλους παράγοντες. Οσοι είναι υποστηρικτές της νευροφυσιολογικής ερμηνείας της πλευρίωσης τονίζουν ότι το παιδί πρέπει ελεύθερα να αναπτύξει την προτίμηση που έχει εγγενή στη δομή των νευρικών του κυττάρων. Κάθε εξωτερική παρέμβαση μπορεί να αποβεί επιβλαβής. Για παράδειγμα αν τα παιδιά που προτιμούν το αριστερό χέρι πιεστούν από τους γονείς να χρησιμοποιούν το δεξί κινδυνεύουν να παρουσιάσουν ψυχοκινητικά προβλήματα τα οποία εξαφανίζονται με τη χρήση του χεριού που προτιμάται.

Αυτό ενισχύει την άποψη ότι αν το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι ισχυρότερο τότε το άτομο θα γίνει δεξιόχειρο και το αντίστροφο.

Κάποιοι άλλοι όμως πιστεύουν ότι το άτομο προορίζεται να ζήσει σε μια κοινωνία όπου όλα έχουν προσαρμοστεί στην δεξιόχειρη πλειοψηφία. Για το λόγο αυτό η πλευρίωση θα πρέπει να ασκηθεί και να μην αφεθεί στη τύχη, ώστε να αποφευχθεί η αριστεροχειρία. Επιπλέον ενισχύουν την άποψη αυτή προβάλλοντας το λόγο, ότι μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στη σχολική και επαγγελματική επίδοση καθώς και στην όλη ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού.

Εν κατακλείδι η ψυχοκινητική ανάπτυξη ακολουθεί τρεις βασικές κατευθύνσεις:

α) από αμφίπλευρη γίνεται ετερόπλευρη. Το νεογέννητο είναι σχεδόν συμμετρικό στις κινήσεις του, στο τέλος του 1<sup>ο</sup> έτους το 20% των παιδιών δείχνουν προτίμηση για το αριστερό ήμισυ του σώματος. Το ποσοστό αυτό ελαττώνεται με την πάροδο της ηλικίας και στην ώριμη ηλικία γίνεται 5% περίπου έναντι 95% δεξιόχειρων.

β) από αντανakλαστική γίνεται σκόπιμη και τέλος αυτόματη. Το νεογέννητο βασικά πραγματοποιεί αντανakλαστικές κινήσεις χωρίς συμμετοχή της σκέψης και της βούλησης. Αργότερα η ανάπτυξη

περιλαμβάνει μια συνεχώς αυξανόμενη συμμετοχή του κεντρικού νευρικού συστήματος με ενσυνείδητο έλεγχο των κινήσεων μέσω της σκέψης και της γλώσσας. Τέλος, με την μη συνεχιζόμενη ωρίμανση και την άσκηση επιτυγχάνεται συνοργάνωση διαφόρων αντιδράσεων και ο σχηματισμός κινητικών συναθροίσεων που εκτελούνται αυτόματα χωρίς να είναι πλέον απαραίτητη η ενσυνείδητη συμμετοχή της σκέψης. Έτσι απελευθερώνεται η προσοχή για να συγκεντρωθεί σε νέες μαθήσεις.

γ) από μαζική γίνεται μερική και εξειδικευμένη. Αρχικά οι κινήσεις περιλαμβάνουν πληθώρα μυϊκή δράση, αργότερα η κίνηση εντοπίζεται βαθμιαία μόνο στους απαραίτητους μυς. Έτσι γίνεται οικονομία δυνάμεων και οι κινήσεις αποκτούν κανονικότητα και χάρη.

### Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη

Την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού την καθορίζουν πολλοί παράγοντες. Το παιδί δεν διαθέτει από την γέννηση του κάποιες έτοιμες μορφές συμπεριφοράς ενήλικου ανθρώπου. Όμως μερικές απλές μορφές συμπεριφοράς, τα μη εξαρτημένα αντανακλαστικά του, είναι έμφυτες και απόλυτα αναγκαίες για να επιζήσει και να αναπτυχθεί παραπέρα ψυχικά. Το παιδί όταν γεννιέται έχει μια σειρά οργανικές ανάγκες, χρειάζεται οξυγόνο, τροφή κ.α. και διαθέτει αντανακλαστικούς μηχανισμούς που αποσκοπούν στην ικανοποίηση των αναγκών αυτών. Οι διάφορες επιδράσεις του περιβάλλοντος δημιουργούν στο παιδί τα προστατευτικά και προσανατολιστικά αντανακλαστικά.

Με βάση τα μη εξαρτημένα αντανακλαστικά από πολύ νωρίς αρχίζουν να διαμορφώνονται στο παιδί εξαρτημένα αντανακλαστικά που οδηγούν στην διερεύνηση των αντιδράσεων στις εξωτερικές επιδράσεις και τις κάνουν πιο έκθετες. Οι απλοί, ανεξάρτητοι και εξαρτημένοι αντανακλαστικοί μηχανισμοί εξασφαλίζουν την αρχική σύνδεση του παιδιού με τον εξωτερικό κόσμο και δημιουργούν τις συνθήκες για την αποκατάσταση επαφής και επικοινωνίας με τους ενήλικους, εξασφαλίζουν δε το πέρασμα στην αφομοίωση διαφόρων

μορφών κοινωνικής πείρας. Με αυτό τον τρόπο αρχίζουν να διαμορφώνονται οι ψυχικές ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού. (Μουχίνα , 1990)

Σύμφωνα πάλι με τον Παρασκευόπουλο (1985) περί το τέλος του δεύτερου έτους το παιδί αρχίζει να εγκαταλείπει την παθητική εξάρτηση της βρεφικής ηλικίας και να επιδίδεται στον ενεργητικό έλεγχο του περιβάλλοντος και στην επιβολή της θέλησής του και στην επιβεβαίωση του Εγώ. Διαπιστώνει ότι υπάρχουν στη διάθεση του πλείστες επιλογές και ότι μπορεί το ίδιο να αποφασίσει για τις δραστηριότητες του και το ίδιο να τις εκτελεί.

Ο τρόπος με τον οποίο θα αντιμετωπίσουν οι γονείς του την τάση του αυτή για ενεργητικό έλεγχο του περιβάλλοντος και για την επιβεβαίωση του Εγώ, θα καθορίσει κατά πόσο το παιδί θα αποκτήσει αυτονομία και αυτοπεποίθηση ή αμφιβολία και ανασφάλεια. Αυτή η αναπτυξιακή κρίση ονομάζεται κρίση “ αυτονομίας και αμφιβολίας”.

Από το 3<sup>ο</sup> έως το 6<sup>ο</sup> έτος το παιδί διανύει την αναπτυξιακή κρίση “ πρωτοβουλίας ή ενοχής” κατά την οποία διαθέτει απεριόριστη ποσότητα ενέργειας την οποία διοχετεύει σε κάθε είδους δημιουργική δράση. Παρορμώμενο από την καλπάζουσα φαντασία του επιδίδεται σε ποικίλες δραστηριότητες που του επιτρέπουν να εξερευνήσει τις δυνατότητες του. Αν νιώθει ότι επιτυγχάνει σε ότι κάνει και ότι οι πράξεις του συναντούν την επιδοκιμασία των γονέων του αποκτά την γενικευμένη τάση να αναζητεί δημιουργικές εμπειρίες και να αναπτύσσει πρωτοβουλία. Αν όμως οι γονείς προσπαθήσουν να αποκτήσει το παιδί τους ένα ισχυρό Υπερεγώ πιο γρήγορα τότε δημιουργείται στο παιδί η τάση να νιώθει ενοχή για πολλά από τα πράγματα που αποτολμά στην πραγματικότητα ή στην φαντασία του.

Παρόλα αυτά, δηλ. τις προσπάθειες που κάνει το παιδί για να επιβεβαιωθεί προσκρούει στην πραγματικότητα. Με την βοήθεια όμως της συμβολικής σκέψης μπορεί να ξεφεύγει από τον πραγματικό κόσμο και να ταξιδεύει σε έναν ιδανικό κόσμο. Μπορούμε να παρακολουθήσουμε την

πορεία του Εγώ που επιβεβαιώνεται μέσα από τις ατελείωτες ιστορίες που το παιδί διηγείται, τα παιχνίδια και τις φαντασιώσεις του.

Σύμφωνα με τον Βαλλόν (1984) το παιχνίδι είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιχνίδι είναι ένας σταθμός στην ολική εξέλιξη του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι εξυπηρετούνται αναπτυξιακές λειτουργίες όπως δοκιμασίες δεξιότητας, ταχύτητας, ακρίβειας, κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνικοί ρόλοι.

Η Χουρδάκη (1995) αναφέρει ότι αυτή την εποχή το νήπιο ζητάει τους συνομηλίκους του περισσότερο όταν δεν υπάρχουν παιδιά μέσα στην οικογένεια, για να σχηματίσουν ομάδα.

Επίσης ο Παρασκευόπουλος (1985) τονίζει την ιδιαίτερη σημασία για το παιδί της επαφής με τους συνομηλίκους η οποία διαδραματίζει έναν αυξανόμενο ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και στην κοινωνικοποίηση του.

Μεταξύ των επιδράσεων που ασκεί η ομάδα των συνομηλίκων στην ανάπτυξη του παιδιού σημαντικότερη είναι η ομαλοποίηση των ιδιορρυθμιών της οικογένειας. Οι σχέσεις αυτές αρχίζουν από το 2<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας και συνεχίζουν σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου. Ενώ το βρέφος μένει προσκολλημένο στη μητέρα και στα λίγα πρόσωπα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος, το νήπιο διατηρεί έναν ευρύ κύκλο διαπροσωπικών επαφών και αλληλεπιδράσεων με άλλα παιδιά. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές του νηπίου με συνομηλίκους του αρχίζουν να έχουν με την πάροδο της ηλικίας, μεγαλύτερη αμοιβαιότητα.

Οι μορφές αλληλεπίδρασης που κυριαρχούν σε κάθε ηλικία είναι εμφανή στις μελέτες για το παιδικό παιχνίδι. Έχει διαπιστωθεί ότι στο 2<sup>ο</sup> έτος η συνήθης μορφή παιχνιδιού είναι το μοναχικό παιχνίδι, στο 3<sup>ο</sup> έτος το παράλληλο παιχνίδι, και στο 4<sup>ο</sup> έτος το συντροφικό παιχνίδι. Οι ατομικές διαφορές στην κοινωνική συμπεριφορά είναι εμφανής ακόμη και κατά την νηπιακή ηλικία στις δραστηριότητες των ομάδων των συνομηλίκων. Τρεις κοινωνικοί τύποι παιδιών έχουν διαπιστωθεί : α) το κοινωνικά τυφλό παιδί, που όταν είναι ανάμεσα σε άλλα παιδιά συμπεριφέρεται σαν να μην υπάρχει

κανείς γύρω του, β) το κοινωνικά εξαρτημένο παιδί, του οποίου η συμπεριφορά καθορίζεται ολοκληρωτικά από την παρουσία των άλλων και γ) το κοινωνικά ανεξάρτητο παιδί, που νιώθει την παρουσία των άλλων και αντιδρά σε αυτούς αλλά νιώθει και ελεύθερο να κάνει τις δικές του επιλογές.

## **B. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ** **ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Το παιχνίδι μπορεί να οριστεί ως μια πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα η οποία περικλείει μέσα της μια ευχάριστη φυσική, πνευματική προσπάθεια που έχει στόχο την συναισθηματική ευχαρίστηση.

Είναι μια δραστηριότητα που έχει μεγάλη αξία για το παιδί, γιατί του προσφέρει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις που του προκαλούν άγχος με συμβολικό τρόπο, ώστε το ίδιο άγχος να μειώνεται και να γίνεται ανεκτό και ελέγξιμο. Πρώτη η Klein επέστησε την προσοχή στην αναστολή του παιχνιδιού ως σημαντικού συμπτώματος. Το ελεύθερο παιχνίδι μπορεί είτε να σταματήσει εντελώς είτε να ανασταλεί από μια επανάληψη χωρίς φαντασία που υποδηλώνει την αναστολή της φαντασιακής ζωής και της ανάπτυξης γενικότερα. Το κρυμμένο άγχος μπορεί να ελαττωθεί με την ερμηνεία η οποία φέρει ασυνείδητες συγκρούσεις στη συνείδηση και οδηγεί στην αποδέσμευση. (Dalley T. , 1995)

Σημαντικό είναι επίσης να έχουμε υπόψη μας ότι το παιχνίδι είναι βιολογικά χρήσιμο για τα παιδιά ως ένα μέσο προπαρασκευής για πιο σημαντικές δραστηριότητες αργότερα στη ζωή τους. Για παράδειγμα, η δημιουργία μιας φαντασιακής κατάστασης δεν είναι ένα τυχαίο γεγονός στη ζωή ενός παιδιού αλλά μάλλον η πρώτη εκδήλωση της χειραφέτησης του παιδιού από τους περιορισμούς που επιβάλλουν οι καταστάσεις. Το βασικό παράδοξο στο παιχνίδι είναι ότι το παιδί χειρίζεται μια άγνωστη νοητικά σημασία σε μια πραγματική κατάσταση. Το δεύτερο παράδοξο είναι ότι στο παιχνίδι υιοθετεί τον τρόπο της ελάχιστης αντίστασης- κάνει ότι του αρέσει

περισσότερο να κάνει, επειδή το παιχνίδι συνδέεται με την ευχαρίστηση- και συγχρόνως μαθαίνει να ακολουθεί τον τρόπο της μέγιστης αντίστασης, καθώς υποτάσσει τον εαυτό του σε κανόνες και απαρνιέται με αυτό τον τρόπο αυτό που θέλει, αφού η πειθάρχηση στους κανόνες και η αποκήρυξη των αυθόρμητων πράξεων αποτελούν το μέγιστη ικανοποίηση στο παιχνίδι.

Το παιχνίδι συνεχώς απαιτεί από το παιδί συνεχώς να ενεργεί ενάντια στις παρορμήσεις του. Σε κάθε βήμα το παιδί είναι αντιμέτωπο με μια σύγκρουση ανάμεσα στους κανόνες του παιχνιδιού και στο τι θα γινόταν αν μπορούσε ξαφνικά να δράσει αυθόρμητα. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού του ενεργεί αντίθετα στον τρόπο που θέλει να δράσει. Ακόμα στο παιχνίδι πετυχαίνει το μέγιστο αυτοέλεγχο, καταφέρνει να επιδείξει τη μεγαλύτερη δύναμη θέλησης, όταν απαρνιέται την αυθόρμητη έλξη που ένιωθε στο παιχνίδι π. χ. μια καραμέλα που βάσει των κανόνων του παιχνιδιού απαγορεύεται να φάει γιατί υποτίθεται ότι δεν τρώγεται. Κανονικά ένα παιδί ζει την πειθάρχηση στους κανόνες όταν απαρνιέται κάτι που θέλει, εδώ όμως η πειθάρχηση σε έναν κανόνα και η αποκήρυξη της δράσης ως αποτέλεσμα της άμεσης παρόρμησης είναι τα μέσα που οδηγούν το παιδί στη μέγιστη ευχαρίστηση. Έτσι το βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ο κανόνας που έγινε επιθυμία. (Βοσνιάδου, 1994)

Στις βασικές καθημερινές καταστάσεις, η συμπεριφορά ενός παιδιού είναι αντίθετη από την συμπεριφορά του στο παιχνίδι. Στο παιχνίδι η δράση υποτάσσεται στο νόημα, στην πραγματική όμως ζωή φυσικά η πράξη κυριαρχεί στο νόημα. Επομένως το να θεωρήσουμε το παιχνίδι σαν το πρότυπο της καθημερινής δραστηριότητας ενός παιδιού και σαν τη κυρίαρχη μορφή της είναι εντελώς λάθος (Goleman, 1997)

Αυτό είναι και το κύριο πρόβλημα στη θεωρία του Koffka, ο οποίος θεωρεί το παιχνίδι σαν τον άλλο κόσμο του παιδιού. Οτιδήποτε αφορά ένα παιδί είναι πραγματικότητα παιχνιδιού, ενώ ότι αφορά έναν ενήλικα είναι σοβαρή πραγματικότητα. Ένα συγκεκριμένο αντικείμενο έχει άλλο νόημα στο παιχνίδι και άλλο έξω από αυτό. Στον παιδικό κόσμο κυριαρχεί η λογική των ευχών και της ικανοποίησης των παρορμήσεων και όχι η πραγματική λογική.



Η φανταστική φύση του παιχνιδιού μεταφέρεται και στη ζωή. Η άποψη αυτή θα ήταν απολύτως σωστή αν το παιχνίδι ήταν πράγματι η κυρίαρχη μορφή της παιδικής δραστηριότητας. Αλλά είναι δύσκολο να δεχθούμε την παρανοϊκή εικόνα που έρχεται στο μυαλό μας, αν η μορφή της δραστηριότητας για την οποία μιλάμε ήταν η κυρίαρχη μορφή της καθημερινής δραστηριότητας ενός παιδιού έστω και αν μόνο εν μέρει μεταφερόταν η πραγματική ζωή.

Ο Koffka δίνει αρκετά παραδείγματα για να δείξει πως ένα παιδί μετατρέπει μια κατάσταση του παιχνιδιού σε κατάσταση της αληθινής ζωής. Αλλά η συνεχής μεταβίβαση της συμπεριφοράς του παιχνιδιού στην πραγματική ζωή δεν θα μπορούσε παρά να θεωρηθεί σαν ένα ανθυγιεινό σύμπτωμα. Το να συμπεριφέρεται κανείς σε μια πραγματική κατάσταση όπως σε μια φανταστική είναι η πρώτη ένδειξη του παραλληλήματος. Η συμπεριφορά παιχνιδιού στην πραγματική ζωή παρατηρείται μόνο στο είδος του παιχνιδιού, όταν τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν αυτό που πραγματικά κάνουν, προφανώς δημιουργώντας συσχετισμούς που διευκολύνουν την εκτέλεση μιας δυσάρεστης πράξης (όπως τα παιδιά που δεν θέλουν να κοιμηθούν λένε: ας παίξουμε ότι είναι βράδυ και πρέπει να πάμε για ύπνο).

Ως εκ τούτου, το παιχνίδι δεν αποτελεί το επικρατέστερο είδος δραστηριότητας στην προσχολική ηλικία, σύμφωνα με πολλούς ειδικούς. Μόνο οι θεωρίες που υποστηρίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο σε ένα παιδί να ικανοποιεί τις βασικές απαιτήσεις της ζωής, αλλά ότι μπορεί να ζει αναζητώντας την ευχαρίστηση, θα μπορούσαν πιθανόν να προτείνουν, ότι ο κόσμος ενός παιδιού είναι ο κόσμος του παιχνιδιού. (Βοσνιάδου, 1994)

Είναι αξιοσημείωτο ότι το παιδί αρχίζει με μια φανταστική κατάσταση, που αρχικά είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα. Συντελείται μια αναπαραγωγή της πραγματικής κατάστασης, για παράδειγμα ένα παιδί που παίζει με μια κούκλα επαναλαμβάνει ακριβώς ότι κάνει η μητέρα του σε αυτό. Αυτό σημαίνει ότι στην αρχική κατάσταση οι κανόνες λειτουργούν με μια συμπυκνωμένη και συμπιεσμένη μορφή. Υπάρχει πολύ λίγο από το φανταστικό. Είναι μια φανταστική κατάσταση αλλά γίνεται κατανοητή μόνο κάτω από το φως μιας αληθινής κατάστασης που μόλις έχει συμβεί. Το

παιχνίδι είναι μάλλον περισσότερο ανάμνηση από κάτι που έχει συμβεί στην πραγματικότητα παρά στη φαντασία. Είναι πιο πολύ μνήμη σε δράση παρά μια πρωτότυπη κατάσταση της φαντασίας.

Καθώς το παιχνίδι αναπτύσσεται βλέπουμε μια κίνηση προς μια συνειδητή αναγνώριση του σκοπού του. Είναι λάθος να δούμε το παιχνίδι σαν μια δραστηριότητα χωρίς σκοπό. Στα αθλητικά παιχνίδια κερδίζεις ή χάνεις. Σε έναν αγώνα κάποιος έρχεται πρώτος, δεύτερος ή τελευταίος. Με λίγα λόγια ο σκοπός καθορίζει το παιχνίδι και δικαιώνει τη δραστηριότητα. Ο σκοπός, ως ύστατος στόχος καθορίζει τη συγκινησιακή στάση του παιδιού στο παιχνίδι. Όταν τρέχει σε έναν αγώνα, το παιδί μπορεί να έχει πολύ μεγάλη αγωνία ή στενοχώρια και να αποκομίσει μικρή ευχαρίστηση, επειδή βρίσκει ότι είναι σωματικά εξοντωτικό να τρέχει και όταν το προσπερνούν δοκιμάζει λίγη λειτουργική χαρά.

Στο τέλος της ανάπτυξης εμφανίζονται οι κανόνες, που όσο πιο αυστηροί είναι, τόσο πιο μεγάλες γίνονται οι απαιτήσεις που αφορούν τη συμμετοχή του παιδιού και όσο πιο έντονη γίνεται η ρύθμιση που υφίσταται η δραστηριότητα του παιδιού, τόσο πιο έντονο και έξυπνο γίνεται το παιχνίδι.

Από την μια άποψη το παιδί είναι ελεύθερο στο παιχνίδι να αποφασίσει για τις πράξεις του, από την άλλη πρόκειται για μια απατηλή ελευθερία επειδή οι πράξεις του παιδιού στην ουσία υπόκεινται στο νόημα των αντικειμένων και το παιδί δρα αναλόγως.

Από την σκοπιά της ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας η δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα μέσο για τη δημιουργία μιας αφηρημένης σκέψης. Η αντίστοιχη ανάπτυξη των κανόνων οδηγεί σε πράξεις που αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία γίνεται δυνατός ο διαχωρισμός της εργασίας από το παιχνίδι, ένας διαχωρισμός που στη σχολική ηλικία αποτελεί ένα βασικό γεγονός. (Goleman D. , 1997)

Όπως εκφράστηκε παραστατικά από έναν ερευνητή, το παιχνίδι για ένα παιδί κάτω των τριών ετών είναι μια σοβαρά οργανωμένη υπόθεση, όπως είναι και για έναν έφηβο, με μια άλλη ωστόσο έννοια της λέξης. Το σοβαρό παιχνίδι για ένα πολύ μικρό παιδί σημαίνει ότι παίζει χωρίς να διαχωρίζει τη

φανταστική κατάσταση από την πραγματική. Για το παιδί της σχολικής ηλικίας το παιχνίδι γίνεται μια πιο περιορισμένη μορφή δραστηριότητας κυρίως αθλητικής φύσης που εκπληρώνει έναν ειδικό ρόλο στην ανάπτυξή του αλλά έχει μικρότερη σπουδαιότητα από το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία.

Το παιχνίδι αποτελεί λοιπόν μια παιδαγωγική μέθοδο και μια προληπτική θεραπεία της κτητικότητας προς τους άλλους. Το μεγάλο πλεονέκτημά του είναι ότι πραγματώνεται με χαρά, γεγονός που προκαλεί την ευχάριστη επανάληψή του, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά του. Αυτό θα πρέπει να το λάβουμε σοβαρά υπόψη μας, καθώς στις κοινωνίες μας εξακολουθούν να σπανίζουν οι παιδαγωγικές μέθοδοι και ακόμη περισσότερο οι θεραπείες που μπορούν να καυχηθούν ότι είναι ευχάριστες. (France Schott – Billman, 1997)

Ο Τσιάντης στο βιβλίο του «Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας» υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα αυθόρμητα διαλεγμένη από το παιδί, μέσα από την οποία του δίνεται η δυνατότητα να πραγματοποιήσει τα ακόλουθα:

- Να δράσει ελεύθερα και αβίαστα
- Να δημιουργήσει και να μάθει
- Να αναπτύξει τη σκέψη του
- Να αντιμετωπίσει τα προβλήματά του
- Να οξύνει την κρίση του
- Να ερευνήσει τον υλικό κόσμο
- Να αναπτύξει την γλωσσική του ικανότητα
- Να ζήσει σε έναν κόσμο φανταστικό, όπου μπορεί να εξουσιάζει
- Να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις
- Να εκφράσει συναισθήματα και έτσι να μπορεί να κάνει μια σχέση ή να ανακουφίζεται από δυσφορία, στενοχώρια κ. α.
- Να αισθάνεται ευχαρίστηση

Η παρουσία του ενεργητικού παιχνιδιού μπορεί να θεωρηθεί ως μια ένδειξη ψυχικής υγείας και η απουσία του μια ένδειξη ψυχικής διαταραχής ή κάποιας βιολογικής μειονεκτικότητας.

Για να καταλάβουμε τι περισσότερα πράγματα σημαίνει το παιχνίδι για το παιδί πρέπει να το σκεφτούμε σε σχέση με το άμεσο παρόν του και το μεγάλη του ανάγκη να ανακαλύψει τον κόσμο γύρω του και να προσαρμοστεί σε αυτόν. (Βοσνιάδου, 1994)

Σύμφωνα με τον Τσιάντη (1993) το παιχνίδι αρχίζει αυθόρμητα από την βρεφική ηλικία και υπάρχει ομοφωνία ότι η ανάπτυξη του εξαρτάται πολύ από την ενθάρρυνση και την παρουσία των ενηλίκων. Το μικρό παιδί μεγαλώνοντας χρησιμοποιεί την φαντασία του και μπορεί να παίζει με οτιδήποτε.

Είναι σκόπιμο σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε τι είναι απαραίτητα να υπάρχουν ώστε το παιχνίδι να γίνεται για το παιδί θετική και δημιουργική εμπειρία

- 1) Τα παιχνίδια πρέπει να είναι ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και το στάδιο της εξέλιξης του
- 2) Ο χώρος που παίζει πρέπει να είναι κατάλληλος για τις δραστηριότητες του παιχνιδιού
- 3) Ο χρόνος για παιχνίδι πρέπει να είναι αρκετός για να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα που απασχολεί το παιδί χωρίς να γίνεται πρόωρη διακοπή γιατί δημιουργεί θυμό και απογοήτευση. Ακόμη πρέπει να μην υπάρχει μεγάλη παράταση γιατί μπορεί να οδηγήσει στο να μειωθεί το ενδιαφέρον για την δραστηριότητα
- 4) Πρέπει να έχει συντρόφους για να παίζει. Οι σύντροφοι είναι απαραίτητοι σε όλα τα επίπεδα εξέλιξης του παιδιού

Η σημασία λοιπόν του παιχνιδιού για τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού είναι σημαντική. Το μυαλό του παιδιού μέσα από το παιχνίδι παίρνει παραστάσεις, πληροφορίες, εικόνες, μαθαίνει να συγκεντρώνεται, να παρατηρεί, να θυμάται, να συγκρίνει, να διακρίνει δυνατότητες εξέλιξης, να δημιουργεί. Το σώμα του κυριαρχείται και ελέγχεται, τα χέρια του αποκτούν δεξιότητες, η υπομονή του και οι ευκαιρίες αυτόαπασχόλησης μεγαλώνουν, η διάθεση ολοκλήρωσης καλλιεργείται. Ένα γερό παιδί παίζει 15.000 ώρες στα πρώτα έξι χρόνια της ζωής του. Αναλογιζόμενοι αυτό τον αριθμό

καταλαβαίνουμε τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού και την προσοχή που πρέπει να δοθεί σε αυτό.

Ο Τσιάντης(1993) αναφέρει τους τρόπους με τους οποίους επιβοηθείται η φυσιολογική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού :

- 1) Με την επανάληψη ενός δυσάρεστου περιστατικού στο παιχνίδι μειώνεται η συγκινησιακή του επίδραση και κατά συνέπεια η ένταση, το άγχος και η αγωνία του παιδιού
- 2) Το παιδί μέσα από το παιχνίδι εκφράζει απωθημένες επιθυμίες. Αναπαριστώντας διαμάχες και δυσάρεστα περιστατικά καταφέρνει να τα ξεπεράσει επαναλαμβάνοντάς τα στο φανταστικό παιχνίδι
- 3) Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να παίξουν για να κερδίσουν τον έλεγχο των καταστρεπτικών και επιθετικών διαθέσεων, μιας και αυτά τα συναισθήματα συχνά τους προκαλούν φόβο όταν τα συνειδητοποιήσουν
- 4) Στο παιχνίδι το παιδί μπορεί να δείξει συμπεριφορές που του έχουν απαγορευτεί στην καθημερινή ζωή
- 5) Το παιδί μέσα στο παιχνίδι μιμείται τους μεγάλους και διευκολύνεται στην προσπάθεια του να ταυτιστεί με αυτούς
- 6) Παίζει έντονα σκηνές της πραγματικής ζωής, φωνάζει, γελάει, διατάζει, απαγορεύει
- 7) Μέσα από το παιχνίδι του δίνεται η ευκαιρία να σκέφτεται, να αναπολεί σχέσεις και προηγούμενες εμπειρίες
- 8) Μπορεί να εκφράσει άμεσα τις επιθυμίες του
- 9) Μπορεί να φέρει στην επιφάνεια τάσεις που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές
- 10) Κάνει ανταλλαγή των καθημερινών ρόλων της ζωής
- 11) Εκδηλώνει την ανάπτυξη του
- 12) Λύνει προβλήματα και πειραματίζεται προσπαθώντας να δώσει λύσεις
- 13) Το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί και την δυνατότητα να αισθάνεται επιτυχημένο

Γενικά το παιχνίδι είναι η βασικότερη λειτουργία της ζωής και είναι συνυφασμένο με την χαρά, την ανάπτυξη του σώματος, των ψυχικών και διανοητικών ικανοτήτων, της προσωπικότητας και με την διασκέδαση

Εκτός όμως από την συμβολή του στην ψυχική, σωματική, κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, το παιχνίδι χρησιμοποιείται και ως διαγνωστικό και θεραπευτικό μέσο.

#### α) Το παιχνίδι ως διαγνωστικό μέσο

Ιδίως στα μικρότερα παιδιά για τα οποία η γλώσσα είναι ακόμα ατελές μέσο επικοινωνίας, το παιχνίδι είναι η καλύτερη μέθοδος για να πλησιάσουμε την ψυχή τους.

Μετά τον Freud και τον Jung οι οποίοι πρώτοι παρατήρησαν την συμβολική έννοια του παιχνιδιού, η Melanie Klein, η Anna Freud, η Susan Isaacs, η Margaret Lowenfeld και πολλοί άλλοι έδωσαν βάση στη διπλή σημασία του παιχνιδιού και το χρησιμοποίησαν για την θεραπεία των δύσκολων παιδιών.

Ασφαλώς δεν προσφέρονται όλα τα παιχνίδια του παιδιού προς συμβολική ερμηνεία. Ούτε θα πρέπει να αποδίδεται συμβολική έννοια σε ορισμένα παιχνίδια ή τύπους παιχνιδιών. Το νόημα του παιχνιδιού του παιδιού δεν καθορίζεται από αυτό που κάνει το παιδί σε μια ορισμένη στιγμή αλλά από όλη του την συμπεριφορά συμπεριλαμβανομένου της ιστορίας της ζωής του και των οικογενειακών συνθηκών.

Σύμφωνα με την Axline (1979), το παιχνίδι είναι δυνατόν να μελετηθεί από την άποψη της εκλογής του υλικού όσο και από την φύση και τον τύπο του. Είναι ζωηρό και ελεύθερο ή συγκρατημένο και βεβιασμένο; Αρμόζει με την ηλικία του παιδιού, είναι ανώτερο ή κατώτερο της ηλικίας του;

Από τον τύπο του παιχνιδιού μπορεί κανείς να κρίνει εάν ένα παιδί είναι φυσιολογικό ή ανώμαλο, εάν η ανωμαλία του οφείλεται σε άγχος, σε υπερβολική επιθετικότητα για την οποία δεν μπορεί να βρει διέξοδο ή σε αισθήματα μειονεξίας και ενοχής. Με τον τρόπο που παίζει το παιδί

αποκαλύπτει το χαρακτήρα του, ένα ευερέθιστο παιδί το οποίο δεν μπορεί να ελέγξει την συγκίνηση του θα εκδηλώνει κάποια ανισορροπία στο παιχνίδι του, που κατά κανόνα χαρακτηρίζεται από ένταση, ανησυχία και έλλειψη ελέγχου. Η εκλογή ή η απόρριψη ορισμένων τύπων παιχνιδιού έχουν σημασία στη διάγνωση της ανωμαλίας από την οποία υποφέρει το παιδί.

### β) Το παιχνίδι ως θεραπευτικό μέσο

Το παιχνίδι είναι δυνατόν να γίνει ο δρόμος της θεραπείας για ένα άρρωστο παιδί. Όταν το παιχνίδι είναι κατάλληλο διευκολύνει την ανάπτυξη των διανοητικών δυνάμεων σε περίπτωση διαταραχής της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Τα παιχνίδια διδασκαλίας παίζουν μεγάλο ρόλο στα ειδικά σχολεία. Σε περίπτωση ορισμένων δυσκολιών στην ανάγνωση, τη γραφή, τη μέτρηση η διδασκαλία είναι δυνατόν να γίνεται με τη μορφή παιχνιδιού.

Αλλά κυρίως το παιχνίδι χρησιμοποιείται για την θεραπεία του δύσκολου παιδιού. Συχνά το δύσκολο παιδί καταφεύγει μόνο του στο παιχνίδι και σε πολλές περιπτώσεις κατορθώνει να δει καθαρά τις εσωτερικές συγκρούσεις και να απαλλαγεί από αυτές. Αλλοτε κάποιο πρόσωπο, ο γονέας, ο δάσκαλος, ο Κοινωνικός Λειτουργός, ο Ψυχίατρος θα πρέπει να προσφέρει δια του παιχνιδιού το μέσο με το οποίο το παιδί θα οδηγηθεί στη λύση των συγκρούσεων του και θα φτάσει στην ποθητή γαλήνη. (Axline, 1979)

Καθώς κάθε παιδί έχει τη δική του ιστορία, ο ενήλικας ο επιφορτισμένος με την θεραπεία του δεν πρέπει να προχωρεί βάση αυστηρού σχεδίου προγραμματισμένου εκ των προτέρων. Το ίδιο το παιδί θα ανακαλύψει το καταλληλότερο παιχνίδι για την θεραπεία του. Θα γίνει ποιητής, σκηνοθέτης, ηθοποιός ενώ ο θεραπευτής θα αφηθεί με απλότητα στο ρόλο που του προσφέρεται και από εκεί χάριν της πείρας και των γνώσεων του θα μπορέσει να οδηγήσει το παιδί έξω από τον λαβύρινθο στον οποίο βρίσκεται.

Διάφορα παιχνίδια με συμβολική σημασία χρησιμοποιούνται στους παιδικούς κήπους. Η Saatmann αναφέρει το παιχνίδι του φούρνου το οποίο συμβολίζει το μυστικό της ζωής και του θανάτου. Ένα άλλο παιχνίδι έχει προορισμό να παρουσιάζει με τρόπο απλό το σχηματισμό του ανθρώπινου όντος. Είναι η ξύλινη κούκλα που όταν το παιδί κατορθώσει να ανοίξει θα βρει με έκπληξη ότι στο εσωτερικό της έχει κρυμμένη άλλη μικρότερη και που και αυτή μπορεί να ανοίξει και να βρει άλλη και αυτό να συνεχίζεται.

Ο Kunhel συνήθιζε να παίζει με τα άρρωστα παιδιά το παιχνίδι της «τραμπάλας». Η κίνηση της τραμπάλας κατά την οποία πότε ο ένας πότε ο άλλος βρίσκεται ψηλά, συμβολίζει τα προβλήματα τα οποία έχουν σχέση με το Εγώ. Το παιδί είναι δυνατόν να συμπεριφέρεται με διάφορους τρόπους όταν η τραμπάλα κινείται προς τα κάτω, να αφήνεται να πέφτει όσο γίνεται χαμηλότερα, να κραυγάζει ή να κλαίει ή να διατηρεί την καλή του διάθεση, οπότε η ιστορία τελειώνει ωραία. Είναι τέλος δυνατό να αντιληφθεί ότι είναι κάπως ανιαρό και μονότονο, όταν το παιχνίδι συνεχίζεται για πολύ και ότι είναι το ίδιο δυσάρεστο στη ζωή να ανταγωνίζεται με τους άλλους επάνω στην τραμπάλα. Έτσι είναι δυνατόν, δια του παιχνιδιού, το παιδί να οδηγηθεί να προσέξει τα προβλήματα που το βασανίζουν για να βοηθηθεί κατόπιν να τα λύσει.

Για να βρει την υγεία του το δύσκολο παιδί είναι ανάγκη να αποκαταστήσει την τάξη με τον εαυτό του και τον κόσμο. Πρέπει να έρθει σε συμφωνία με το σώμα του, τα ένστικτα, τις ανάγκες τα ελαττώματα, τις ανεπάρκειες, το πλεόνασμα της δύναμης που αισθάνεται μέσα του ή την αδυναμία και την κόπωση του. Τέλος θα πρέπει να τακτοποιηθεί με την ηθική τάξη και τις αρχές που διέπουν τη ζωή. (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988).



## **Γ. ΤΟΜΕΙΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ – ΩΦΕΛΕΙΕΣ**

« Η καλύτερη γυμναστική είναι το παιχνίδι, αφού είναι το μόνο πλήρες και τερπνό. Ασκεύει όλους τους μύες, όλα τα μέρη του σώματος, όλες τις δυνάμεις της νόησης» A. Fouilles ( Πολυμενάκου, 1988).

Σύμφωνα πάλι με την ίδια συγγραφέα η συνεχής παρατήρηση και μελέτη του παιχνιδιού αποδεικνύει την πληθώρα των ωφελειών που μπορεί να έχει σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης φύσης. Οι επιδράσεις αυτές είναι ιδιαίτερα ευεργετικές κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου, στη διάρκεια των οποίων θέτονται οι βάσεις για μακροχρόνιες ωφέλειες στον άνθρωπο. Την ώρα του παιχνιδιού η παιδική ψυχή είναι ορθάνοικτη και επίδεκτη επιδράσεων. Πληθώρα ειδικών τονίζουν, πως το παιδί μέσα από το παιχνίδι προσπαθεί να ξεπεράσει τον εαυτό του, βρίσκει νέα μέσα έκφρασης, αποκτά εμπειρίες και δεξιότητες, ακόμη μαθαίνει να συντονίζει τις παρορμήσεις του και να τις υποβάλλει σε πειθαρχία κανόνων.

Ολη αυτή η προσφορά του παιχνιδιού γίνεται κυρίως σε μια ηλικία που κανένα άλλο μέσο δεν μπορεί να το αντικαταστήσει πλήρως. Αποτελεί το κυριότερο μέσο για την αβίαστη σωματική, πνευματική, συναισθηματική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού θέτοντας τις βάσεις για μια ώριμη και συγκροτημένη προσωπικότητα. Αναλυτικότερα το παιχνίδι αναπτύσσει και ωφελεί τους εξής τομείς :

### **A) Σωματικός τομέας**

Ο Παρασκευόπουλος (1985) αναφέρει ότι οι παιγνιώδης δραστηριότητες επιδρούν σημαντικά στις φυσιολογικές λειτουργίες του οργανισμού (μυοκινητικό σύστημα, αναπνευστικό, κυκλοφορικό, νευρικό, πεπτικό) συμβάλλοντας στην ανάπτυξη, βελτίωση και διατήρηση αυτών των οργανικών συστημάτων, καθώς και στην προάσπιση της υγείας του ατόμου.

Μέσα από το παιχνίδι το παιδί γυμνάζει το σώμα και παράλληλα αποκτά νέες σωματικές δεξιότητες, αισθησιοκινητικό συντονισμό, επιδεξιότητα, ακρίβεια, ευκινησία, χάρη, ρυθμό, οργανική ζωτικότητα, δύναμη και αντοχή.

### I. Μυοκινητικό σύστημα

Οι μύες, τα όργανα κίνησης αποτελούν τα 2/3 του ανθρώπινου όγκου και περιβάλλουν τα διάφορα μέρη του σώματος. Μέσα από τα ποικίλα παιδικά παιχνίδια ασκούνται ομοιόμορφα όλοι οι μύες, αποκτούν ωραίο σχήμα δύναμη και ομαλή λειτουργικότητα. Σε περίοδο ανάπτυξης, οι μύες δεν πρέπει να δέχονται έντονα κινητικά ερεθίσματα. Για το λόγο αυτό τα παιχνίδια τόσο των νηπίων όσο και των μεγαλύτερων παιδιών πρέπει να αποτελούνται από φυσικές κινήσεις σύμφωνες με τις παρορμήσεις τους, οι οποίες δραστηριοποιούν ελεύθερα τους μυϊκούς μηχανισμούς. Ειδικότερα οι μυϊκές ωφέλειες μέσω του παιχνιδιού είναι οι ακόλουθες :

- 1) Ανάπτυξη της συσταλτικότητας, ελαστικότητας, τονικότητας και αισθητικότητας των μυών
- 2) Αύξηση των μυϊκών καύσεων από μεγαλύτερη μυϊκή εργασία
- 3) Βελτίωση και αύξηση της μυϊκής δύναμης
- 4) Αύξηση της ποσότητας του αίματος, των θρεπτικών ουσιών και του οξυγόνου στους μύες
- 5) Καλλιέργεια μυϊκής αίσθησης (αρμονική διάπλαση)
- 6) Ευκολία εναλλαγής στο έργο των εργαζομένων μυϊκών ινών με εκείνες που δεν εργάζονται
- 7) Την παράλληλη προαγωγή και των άλλων οργανικών συστημάτων με την καλή απόδοση του μυϊκού έργου
- 8) Ανάπτυξη της μυϊκής δύναμης, αντοχής και εκρηκτικότητας

### II. Αναπνευστικό σύστημα

Η συχνή εναλλασσόμενη άσκηση που επιτελείται μέσω των παιχνιδιών συμβάλλει θετικά στη λειτουργία της αναπνοής, γιατί οι πνεύμονες, παρότι εργάζονται διαρκώς, δεν εργάζονται έντονα, ενώ δυναμώνουν χωρίς να

φθάνουν στην καμάτωση του ελαστικού του ιστού. Η άσκηση των αναπνευστικών κινήσεων συμβάλλει στη μεγαλύτερη κατανάλωση οξυγόνου, το οποίο είναι ιδιαίτερα ευεργετικό για όλο τον οργανισμό.

Ειδικότερα μέσω των παιγνιωδών δραστηριοτήτων παρατηρείται :

1. Αύξηση της συχνότητας των αναπνοών ανά 1 λεπτό
2. Αύξηση στο μέγεθος της αναπνοής
3. Αύξηση της ζωτικής χωρητικότητας των πνευμόνων
4. Διεύρυνση του θώρακα και αύξηση του όγκου στην εισπνοή
5. Γρήγορη μεταφορά του οξυγόνου από τους πνεύμονες στους μύες, με την αύξηση της συχνότητας των αναπνοών και των καρδιακών συστολών
6. Γρήγορη αποβολή του ανθρακικού και γαλακτικού οξέως
7. Αυξημένη ικανότητα των πνευμόνων για συστολή και χάλαση
8. Καλύτερη λειτουργία του διαφράγματος
9. Αποκατάσταση των αναπνευστικών κινήσεων
10. Αύξηση της ανταλλαγής των αναπνευστικών αερίων

### III. Κυκλοφορικό σύστημα

Η καρδιά, το βασικότερο όργανο του κυκλοφορικού συστήματος, επιδρά με την εργασία της στη διευκόλυνση ή όχι της κυκλοφορίας του αίματος. Το αίμα μεταφέρει στα κύτταρα οξυγόνο και θρεπτικές ουσίες και παίρνει από αυτά τις άχρηστες ουσίες, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση και καλή λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού.

Μέσω του παιχνιδιού και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται επιτυγχάνεται η καλή κυκλοφορία του αίματος και αιματώνονται καλύτερα όλοι οι σωματικοί ιστοί. Διάφορες στατιστικές σχετικά με παιδικές δραστηριότητες οδηγούν στα εξής συμπεράσματα :

- 1) Η καρδιά ασκείται χωρίς να παρουσιάζει υπερτροφία
- 2) Τα παιδιά δεν παρουσιάζουν χαμηλές τιμές σφυγμών και πίεσης

- 3) Η καρδιά δυναμώνει, γίνεται ανθεκτική και ικανή για μεγαλύτερο έργο μυϊκής ενέργειας
- 4) Η καρδιά αντιδρά στην αύξηση των καρδιακών συστολών και επανέρχεται σε κανονικό ρυθμό μετά από μικρή ανάπαυση
- 5) Οι αρτηρίες διευρύνονται και δέχονται μεγαλύτερη ποσότητα αίματος
- 6) Δεν διαταράσσεται η αρμονία του όγκου των παλμών και του αριθμού των καρδιακών συστολών, διευκολύνοντας έτσι την καλύτερη απόδοση και προσαρμογή του οργανισμού

#### IV. Οστικό σύστημα

Ο ανθρώπινος σκελετός αποτελείται από διάφορα κόκαλα, υποβαστάζει τα μαλακά σωματικά μέρη και βοηθά τις κινήσεις του σώματος με την μυϊκή σύσπαση και χάλαση. Στη σωστή ανάπτυξη του σκελετού συμβάλλουν σημαντικά τα παιχνίδια. Ιδιαίτερα ο οργανισμός ωφελείται από τα κινητικά παιχνίδια στους ηλιόλουστους χώρους, γιατί με την βοήθεια των ηλιακών ακτινών ο οργανισμός συνθέτει την αντιραχητική βιταμίνη D, απαραίτητη για την ανάπτυξη του σκελετού.

Μέσω των παιχνιδιών :

- 1) Ο ανθρώπινος σκελετός αποκτά ευκαμψία
- 2) Αναπτύσσονται κανονικά τα κόκαλα
- 3) Ισιώνεται η σπονδυλική στήλη
- 4) Διευκολύνονται και τονώνονται οι αρθρώσεις

#### V. Νευρικό σύστημα

Το νευρικό σύστημα αποτελείται από τον εγκέφαλο, τον νωτιαίο και τον αυτόνομο. Με τη βοήθεια όλων των οργάνων του μεταδίδει στον οργανισμό ερεθίσματα, τόσο από τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου όσο και από το εξωτερικό του περιβάλλον. Μέσω του νευρικού συστήματος ο οργανισμός λειτουργεί και αντιδρά σαν ένα αρμονικό σύνολο.

Με τις παιγνιώδης δραστηριότητες αναπτύσσονται τόσο η δράση και οι ιδιότητες του εγκεφάλου όσο και όλο το νευρικό σύστημα, επιτυγχάνοντας έτσι πιο συντονισμένες, αρμονικές και ακριβείς σωματικές κινήσεις και πιο έντονες αισθήσεις. Ιδιαίτερα τα παιχνίδια που ξεκουράζουν το μυαλό, καταπραύνουν το νευρικό σύστημα και συμβάλλουν σε έναν καλό ύπνο.

### **B) Ψυχοπνευματικός τομέας**

Η Λαουτάρη-Γκριτζάλα (1991) αναφέρει ότι το παιδί που βρίσκεται σε ανάπτυξη, καθώς συμμετέχει σε παιγνιώδης δραστηριότητες, δεν ωφελείται μόνο σωματικά αλλά και ψυχοπνευματικά. Οι ωφέλειες αυτές δεν απευθύνονται σε αυτό μόνο ως άτομο αλλά και ως μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, στο οποίο ανήκει.

Συγκεκριμένα το παιχνίδι επιδρά ευεργετικά στο σύνολο των ψυχικών λειτουργιών του ατόμου, διαμορφώνοντας ένα ψυχικά ισορροπημένο άτομο, πειθαρχημένο, με πρωτοβουλίες και με αναπτυγμένο το αίσθημα της κοινωνικότητας. Αναμφισβήτητη είναι η συμβολή του παιχνιδιού στην προετοιμασία του νηπίου για την σχολική κοινότητα. Όμως ο προπαρασκευαστικός ρόλος του παιχνιδιού δεν σταματάει εδώ. Το παιχνίδι προετοιμάζει επίσης το νήπιο για την «είσοδο» του στον κόσμο των ενηλίκων, στην πραγματική ζωή, μέσα από την ανάπτυξη τόσο των ατομικών όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων που του προσφέρει.

### **I. Συναισθηματικός τομέας**

Η ίδια συγγραφέας τονίζει ότι κύρια χαρακτηριστικά των παιγνιωδών δραστηριοτήτων είναι η χαρά, η επιθυμία, το γέλιο, η ψυχική κυρίως ξεκούραση. Το συναίσθημα αυτό της χαράς έχει ιδιαίτερα ευεργετικές επιδράσεις στον ψυχικό κόσμο του παιδιού, ο οποίος με τη σειρά του επηρεάζει θετικά και τις φυσιολογικές λειτουργίες του οργανισμού και ιδιαίτερα των ζωτικών οργάνων λόγω της στενής σχέσης και αλληλεπίδρασης που υπάρχει μεταξύ αυτών.

Μέσα από το παιχνίδι το παιδί εκφράζει άμεσα ή έμμεσα τα συναισθήματα του. Κατά την διάρκεια των παιγνιωδών δραστηριοτήτων το παιδί ξεχνάει τις δυσάρεστες καταστάσεις, απαλλάσσεται από συναισθήματα ενοχής, κατωτερότητας, από φόβους. Η αλληλεπίδραση του με τους συντρόφους του παιχνιδιού, το μαθαίνει πώς να επιλύει εσωτερικές συγκρούσεις, πώς να ελέγχει ή να απαλλάσσεται από δυσάρεστα συναισθήματα (θυμό, ζήλια, εκδίκηση, μνησικακία, τρόμο, άγχος κ. λ. π)

Επίσης το παιχνίδι συμβάλλει ιδιαίτερα στην εκτόνωση της επιθετικότητας του παιδιού είτε προς ένα εποικοδομητικό σκοπό είτε προς ένα περιβάλλον το οποίο θα δεχθεί την έκφραση των επιθετικών ορμών του παιδιού βοηθώντας το να τις εξαλείψει.

## II. Κοινωνικότητα

Το παιχνίδι προετοιμάζει με ομαλό τρόπο το πέρασμα του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στην ομάδα και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Βοηθά το νήπιο να ξεφύγει από τον εγωκεντρισμό και την εσωστρέφεια που το χαρακτηρίζει, και μέσα από τις κοινωνικές του επαφές να αρχίσει να αναπτύσσει την κοινωνικότητα του.

Στην ανάπτυξη αυτής συμβάλλει ιδιαίτερα η αλληλεπίδραση του παιδιού με τους συντρόφους του παιχνιδιού. Μέσα από την ανταλλαγή των διαφόρων εμπειριών τα παιδιά επιδρούν εποικοδομητικά το ένα στο άλλο.

Στο ομαδικό παιχνίδι αναπτύσσονται στα παιδιά νέες μορφές σκέψης και συμπεριφοράς. Η ύπαρξη υποχρεώσεων και καθηκόντων στην ομάδα είναι φανερή. Οι υποχρεώσεις υπαγορεύονται από εσωτερικές ηθικές παρορμήσεις του ατόμου, ενώ τα καθήκοντα από εξωτερικά αίτια, όπως κανονισμοί, νόμοι κ. α που επικρατούν στην ομάδα. Έτσι το παιδί μαθαίνει να πειθαρχεί, να σέβεται τους νόμους εκούσια και όχι σε ένα κλίμα εξαναγκασμού.

Στην ομάδα το παιδί μαθαίνει να συνεργάζεται με άλλα άτομα για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, ενώ η ύπαρξη ανταγωνισμού βοηθά το άτομο να διερευνήσει τα όρια των ικανοτήτων του, αποκτώντας έτσι αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Παράλληλα μαθαίνει να εμπιστεύεται και να σέβεται την αξία των άλλων. Αναπτύσσει υπευθυνότητα και συνέπεια και

βοηθείται μέσα από την ομάδα να διορθώσει ατέλειες στην συμπεριφορά και το χαρακτήρα του προκειμένου να δεχθεί την αναγνώριση της ομάδας. Έτσι το παιχνίδι αφυπνίζει, ενεργοποιεί και προάγει τις αρετές, τα γνωρίσματα και τα συναισθήματα του παιδιού που εξελίσσουν το χαρακτήρα και αναπτύσσουν την προσωπικότητα του.

Το παιχνίδι λοιπόν είναι ο πιο σημαντικός τρόπος έκφρασης και προετοιμασίας του παιδιού για τη ζωή, την εργασία αλλά και ένα μέσο ανάπτυξης. (Παπαδόπουλος Α. – Ζάχος Δ, 1986).

Ο ψυχολόγος Α. Σταλίκας(1975) αναφέρει πως το παιχνίδι :

α) βοηθάει το παιδί προσχολικής ηλικίας στη σταδιακή εξέλιξη της σκέψης του με όλες τις συναφείς λειτουργίες (φαντασία, μνήμη, μάθηση και τις φυσικές λειτουργίες, αναπνοή, βάδισμα, κίνηση, αισθήσεις )

β) βοηθά την διαδικασία της μάθησης με την οποία επιτυγχάνεται η τροποποίηση της συμπεριφοράς προς τις διάφορες καταστάσεις του περιβάλλοντος

γ) μέσα από το παιχνίδι, το παιδί, εξωτερικεύει τα βιώματα του συνειδητά και ασυνείδητα. Ακόμη εξωτερικεύει και εκφράζει τις ανησυχίες του και προβάλλει τις εσωτερικές του δυσκολίες.

Κατά τον Piaget με το παιχνίδι επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός του κόσμου της πραγματικότητας, του παιδικού Εγώ και των επιθυμιών του. (Σταλίκας 1975).

Ο Decroly το χρησιμοποιεί στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τον τελευταίο στο παιχνίδι το παιδί ασκεί τις αισθήσεις του, αποκτά πολλές και αμφίπλευρες παραστάσεις και εμπειρίες, δραστηριοποιεί και εμπλουτίζει τη φαντασία του, γνωρίζει τις δυνατότητες του, εξασκείται στο να σκέπτεται, να σχεδιάζει κ.α.

Οι Hetzer – Buhler θεωρούσαν το παιχνίδι χαρακτηριστικό γνώρισμα της παιδικής ανάπτυξης. Η ηλικία των 2 – 5 ετών χαρακτηρίζεται σαν «ηλικία παιχνιδιού». Στο παιχνίδι δίνονται και άλλες ιδιότητες. Η ψυχολόγος Μουχίνα (1990) μιλάει για ποιοτικές αλλαγές που προκαλούνται στον ψυχισμό του παιδιού με το παιχνίδι. Στο παιχνίδι το παιδί απεικονίζει την πολύμορφη πραγματικότητα που τα περιβάλλει. Η αναπαραγωγή των ενεργειών των

ενηλίκων κατά τον χειρισμό των αντικειμένων αποτελεί το βασικό περιεχόμενο του παιχνιδιού των μικρότερων παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Ταυτόχρονα το περιεχόμενο του παιχνιδιού των παιδιών της νεότερης προσχολικής ηλικίας μπορεί σε μερικές περιπτώσεις να είναι οι σχέσεις των ανθρώπων.

Ο ψυχολόγος Σταλίκας (1975) αποδίδει στο παιχνίδι τις εξής ευεργετικές ιδιότητες :

- α) προκαλεί την συναισθηματική ανάπτυξη
- β) μέσω του παιχνιδιού εκτονώνονται ποικίλα συναισθήματα (οργή, ζήλια, μνησικακία)
- γ) επιτυγχάνεται η κοινωνική ένταξη του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων

Το παιχνίδι προέρχεται από εσωτερικές παρορμήσεις, είναι αυτοσκοπός. Δεν τίθεται στην υπηρεσία κάποιου εξωτερικού αντικειμενικού σκοπού. Το παιδί παίζει γιατί η παιγνιώδης δραστηριότητα το ευχαριστεί και είναι συνυφασμένη με την ηδονή και την τέρψη.

Η Μουχίνα(1990) προσθέτει πως οι συνθήκες του παιχνιδιού και οι ενέργειες σε αυτό επιδρούν συνεχώς στην ανάπτυξη της διανοητικής δραστηριότητας του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Επιδρά στη διαμόρφωση των αυθόρμητων ψυχικών διαδικασιών. Τα παιδιά μαθαίνουν επίσης να ταυτίζονται με τα αντικείμενα – αντικαταστάτες (προσώπων και καταστάσεων), να τα χειρίζονται και να δημιουργούν νέες καταστάσεις στη φαντασία τους. Η επίδραση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας συνίσταται στο ότι μέσα από αυτό γνωρίζει τη συμπεριφορά και τις σχέσεις των ενηλίκων, οι οποίες γίνονται υπόδειγμα της δικής του συμπεριφοράς.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ( Play therapy)**

Η Παιγνιοθεραπεία είναι μια ειδική μορφή ψυχοθεραπείας αρκετά πρόσφορη για τα παιδιά , διότι χρησιμοποιεί τον τόσο οικείο και αυθόρμητο τρόπο έκφρασης στο παιδί, το παιχνίδι.

Το παιδί δεν είναι πάντα ικανό να εκφράσει με λόγια τις σκέψεις του, τα άγχη του κ.α Δεν ενδιαφέρεται να εξερευνά την προηγούμενη ζωή του. Είναι πάρα πολύ κοντά σε περιστατικά που θεωρούνται από μερικούς ψυχοθεραπευτές κρίσιμα για την δημιουργία των νευρώσεων και προτιμάει να μην μιλάει για αυτά. Δεν συνεργάζεται πάντα στην εφαρμογή του ελεύθερου συνειρμού. Η κύρια δυσκολία είναι ότι του λείπει το κίνητρο για να συμμετάσχει στη θεραπεία, επειδή συχνά το παιδί το φέρνουν στον ψυχολογικό σταθμό παρά τη θέλησή του.

Το παιχνίδι λοιπόν παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο θεραπευτής μπορεί εύκολα να αρχίσει τη συζήτηση με το παιδί και να διερευνήσει τα προβλήματά του. (Martin Herbert, 1988).

Ο πρώτος που εισήγαγε τη μελέτη του παιδικού παιχνιδιού προκειμένου να κατανοήσει την ιδιαίτερη φύση των παιδιών ήταν ο Rousseau τον 18ο αιώνα. Από τότε πλείστες θεωρίες έχουν προταθεί για να εξηγήσουν τη σπουδαιότητα και τη χρησιμότητα του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία. Αυτές οι θεωρίες δίνουν κατά κύριο λόγο έμφαση στη λειτουργία και στο ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στην προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή. Θεωρούν το παιχνίδι ως την κυριότερη μορφή φυσικής και αβίαστης διαδικασίας μάθησης, ως τον αμεσότερο τρόπο απελευθέρωσης του παιδιού από εντάσεις, ως πρόσφορη διέξοδο για την πλεονάζουσα παιδική βιοσωματική ενεργητικότητα. Κατά πολλούς τρόπους το παιχνίδι είναι η ίδια η ζωή.

Σήμερα συναντώνται πολλές διαφορετικές μορφές παιγνιοθεραπείας. Η διαφοροποίησή τους εξαρτάται από το συγκεκριμένο ρόλο του παιχνιδιού.

Δηλαδή αν χρησιμοποιείτε αποκλειστικά σαν ψυχοθεραπευτικό μέσο ή σαν βοηθητικό μέσο στην ψυχοθεραπευτική διαδικασία. Επίσης η παιγνιοθεραπεία μπορεί να είναι ατομική καθώς και ομαδική. Βασικά κριτήρια για την επιλογή του τρόπου που θα γίνονται οι συναντήσεις είναι : το πρόβλημα του παιδιού που έρχεται στο σταθμό, τι είναι πιο διευκολυντικό και για τα δύο μέρη καθώς και ο τρόπος εργασίας του θεραπευτή.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

### **FREUD**

Ο Freud στο βιβλίο του “Beyond the pleasure principle” (1922), πρόβαλε την σκέψη ότι η επανάληψη συμβολικών παιχνιδιών που τα παιδιά επινοούν για τους εαυτούς τους είναι εγωιστική απόπειρα να επαναλάβουν ενεργά ένα τραυματικό γεγονός που τους συνέβη στο παρελθόν, οπότε το παιδί μπορεί να κερδίσει υπεροχή έναντι του γεγονότος αυτού.

έγραψε ότι τα παιδιά επαναλαμβάνουν στο παιχνίδι τους οτιδήποτε τους έχει κάνει μεγάλη εντύπωση στη ζωή και ως εκ τούτου δίνουν δύναμη στην εντύπωση αυτή και κάνουν τους εαυτούς τους αρχηγούς – κυρίαρχους της κατάστασης.

Αλλά από την άλλη πλευρά, είναι ξεκάθαρο ότι όλα τους τα παιχνίδια δέχονται την επίδραση της δεσποτικής τους επιθυμίας να μεγαλώσουν και να γίνουν ικανά να κάνουν ότι κάνουν οι μεγάλοι. Στο παιχνίδι των παιδιών συμπεραίνουμε ότι το παιδί επαναλαμβάνει ακόμα και τις δυσάρεστες εμπειρίες διότι , με τη δική του δράση κερδίζει μια περισσότερο ολοκληρωτική κυριαρχία στη δυνατή αυτή εντύπωση που είχε στην προηγούμενη του εμπειρία .Ετσι κάθε καινούρια επανάληψη φαίνεται να δυναμώνει την κυριαρχία για την οποία παλεύει το παιδί.

## ANNA FREUD

Η Anna Freud ανέπτυξε, ξεχωριστά από τον πατέρα της, ένα σύστημα στο οποίο χρησιμοποιεί το παιχνίδι του παιδιού κατά τρόπο ανάλογο μ' αυτόν που χρησιμοποιούν οι ψυχαναλυτές την ερμηνεία των ονείρων στους ενήλικες.

Εγγραψε για ασυνείδητα κίνητρα πίσω από το επινοητικό παιχνίδι, το ιχνογράφημα και τη ζωγραφική. Επίσης έδωσε έμφαση στη σημασία της σχέσης μεταξύ θεραπευτή και παιδιού.

Το 1928, έγραψε , ότι αντί να μιλάμε και να μπαίνουμε στον κόπο να 'καταδιώξουμε' το παιδί στο οικογενειακό του περιβάλλον, εδραιώνουμε με μια κίνηση όλο το γνωστό του κόσμο στο δωμάτιο του αναλυτή και αφήνουμε το παιδί να κινηθεί στο δωμάτιο κάτω αποτην παρατήρηση του ειδικού αναλυτή αλλά χωρίς τη δική του παρέμβαση. Με αυτό τον τρόπο έχουμε την ευκαιρία να γνωρίσουμε τις διαφορετικές αντιδράσεις του παιδιού, τη δύναμη των επιθετικών του παρορμήσεων ή τις προτιμήσεις του, με τον τρόπο που η συμπεριφορά στα διάφορα πράγματα και ανθρώπους απεικονίζεται στα παιχνίδια.

## MELANIE KLEIN

Η Melanie Klein θεώρησε ότι η παιγνιοθεραπεία εφοδιάστηκε με επιτυχία στο παιδικό ασυνείδητο. Το αυθόρμητο παιχνίδι του παιδιού ήταν ένα υποκατάστατο των ελεύθερων συνειρμών των ενηλίκων.

Προσφέρθηκε στο παιδί μια ποικιλία από μικρά παιχνίδια να τα χρησιμοποιήσει όπως ήθελε κατά τη διάρκεια της ώρας της θεραπείας. Η συζήτηση του παιδιού καθώς και το παίξιμο με τα παιχνίδια που του δόθηκαν ήταν ισοδύναμα με τους ελεύθερους συνειρμούς του ενήλικα. Η Klein έδωσε έμφαση στην ταχύτατη χρήση της ερμηνείας του παιδιού χωρίς καθυστέρηση στην εγκαθίδρυση σχέσης με το παιδί.

Το 1932 έγραψε ότι η δράση, η οποία είναι πιο πρωταρχική από τη σκέψη ή τις λέξεις, δημιουργεί το αρχηγικό κομμάτι της συμπεριφοράς του

παιδιού και το σύνολο είναι μάλλον σαν μια καλειδοσκοπική εικόνα που συχνά το όλο παρουσιαστικό είναι χωρίς σημασία. Το περιεχόμενο των παιχνιδιών ο τρόπος που παίζουν τα παιδιά , τα μέσα που χρησιμοποιούν , τα κίνητρα για αλλαγή του παιχνιδιού μας δίνουν διάφορες έννοιες αν τα ερμηνεύσουμε όπως τα όνειρα.

Ο Freud, η Anna Freud καθώς και η Melanie Klein είναι υποστηρικτές της ψυχαναλυτικής θεραπείας μέσω του παιχνιδιού. Αντίθετα η Virginia Axline κάνει λόγο για μη κατευθυνόμενη παιγνιοθεραπεία (Play Therapy).

### **VIRGINIA AXLINE**

Η Virginia Axline στο βιβλίο της "Play Therapy" υποστηρίζει ότι η ψυχοθεραπευτική αυτή προσέγγιση βασίζεται στο γεγονός ότι το παιχνίδι είναι το φυσικό μέσο αυτοέκφρασης του παιδιού. Μέσω του παιχνιδιού δίδεται στο παιδί η ευκαιρία στο παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά και τα προβλήματά του όπως ακριβώς σε ορισμένα είδη θεραπείας ενηλίκων το άτομο εκφράζει με το λόγο ή ξεπερνά με την εργασιοθεραπεία τις δυσκολίες του.

Η μη κατευθυνόμενη θεραπεία βασίζεται λοιπόν στην άποψη ότι το άτομο έχει μέσα του όχι μόνο την ικανότητα να επιλύσει τα προβλήματά του θετικά αλλά και μια αναπτυξιακή παρώθηση να θεωρεί την ώριμη συμπεριφορά πιο ικανοποιητική από την ανώριμη.

Η Axline γράφει : «η θεραπευτική αξία αυτού του είδους της ψυχοθεραπείας είναι βασισμένη στο ότι το παιδί μπορεί να εκφράσει τον εαυτό του σαν ένα ικανό, υπεύθυνο άτομο μέσα σε μια σχέση και προσπαθεί να επικοινωνήσει με αυτόν με δύο βασικές αλήθειες α)ότι κανείς δεν γνωρίζει τόσα πολλά για τον ανθρώπινο εσωτερικό κόσμο όσο ο ίδιος και β)ότι η υπευθυνότητα αναπτύσσεται μέσα από το άτομο.

Ο ρόλος του θεραπευτή σύμφωνα με την Axline είναι να αναγνωρίζει τα συναισθήματα που εκφράζουν τα παιδιά με το λόγο και με το παιχνίδι και να τα αντανακλά στο παρελθόν έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να έχουν επίγνωση της συμπεριφοράς τους. Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στις

ικανότητες και στις αξίες που πρέπει να έχει ο θεραπευτής καθώς και τις αρχές που πρέπει να ακολουθεί.

Η παιγνιοθεραπεία δεν είναι εύκολη στην εφαρμογή της. Για να έχει τα επιθυμητά θεραπευτικά αποτελέσματα πρέπει να υπάρχει κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος για την ομάδα, να γίνεται σωστή επιλογή των ατόμων της ομάδας, να υπάρχει καθορισμένος χρόνος των συναντήσεων καθώς και της διάρκειας τους, επιλογή κατάλληλων υλικών και επιλογή σωστά καταρτισμένου θεραπευτή.

## ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

### A. Ο ΧΩΡΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Οι περισσότεροι συγγραφείς (Kraft,1983 , Callias,1987 , McLennan, 1986) φαίνεται να συμφωνούν στα εξής βασικά σημεία :

- 1) ο θεραπευτής χρειάζεται να εξασφαλίσει ότι η βασική χρήση του δωματίου θα είναι για τη λειτουργία της ομάδας, καθόσον πολλές φορές τα παιδιά τείνουν να διαταράσσουν την τάξη του χώρου.
- 2) Χρειάζεται επίσης να φροντίσει ώστε ο χώρος να είναι σχετικά απομονωμένος , λόγω του θορύβου που μπορεί να δημιουργείται.
- 3) Αποκλείονται οι πολύ μεγάλοι χώροι προκειμένου να περιοριστεί η κινητικότητα των παιδιών.
- 4) Τα έπιπλα πρέπει να είναι ανθεκτικά έτσι ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες πρόκλησης ατυχήματος ή σωματικής βλάβης.

Είναι ιδιαίτερα διευκολυντικό το να προσδιοριστούν τα φυσικά όρια του δωματίου εντός του οποίου διεξάγονται οι συναντήσεις της ομάδας, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το μέγεθος του χώρου, το οποίο εξαρτάται από την ηλικία , το είδος και τα προβλήματα των παιδιών. Γενικότερα παράγοντες συνδεόμενοι με το άμεσο φυσικό περιβάλλον της ομάδας φαίνεται να αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στην Ομαδική Ψυχοθεραπεία Παιδιών. Ενδεικτικώς παραπέμπουμε στους Stearns(1991) και Shechtman(1994) οι οποίοι αναφέρονται στη θεωρία της Σχέσης του Χώρου(Spatial Relationship Theory) σύμφωνα με την οποία το μέγεθος και η εμφάνιση του δωματίου επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Ειδικότερα ο Stearns (1991) προτείνει μεγάλα

δωμάτια ενώ ο Shechtman (1994) προτιμά να περιορίζεται ο χώρος έτσι ώστε να αυξάνεται το αίσθημα της ασφάλειας και της απομόνωσης. Κατά τον συγγραφέα, τέλος ένα μεγάλο άδειο δωμάτιο θεωρείται ότι ενθαρρύνει την κίνηση, ένα βρώμικο ή ακατάστατο δωμάτιο ενισχύει τη διάθεση των παιδιών να καταστρέφουν τα διάφορα αντικείμενα, ενώ τα ακριβά έπιπλα προδιαθέτουν τα παιδιά στο να είναι «καθώς πρέπει» ή αντιθέτως να δοκιμάζουν τα όρια του θεραπευτή προκαλώντας ζημιές.

## **B. Η ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ – ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗ**

Είναι γνωστό ότι η σύνθεση της ομάδας είναι ένα από τα πλέον συνήθη θέματα που απασχολούν τους ψυχοθεραπευτές ομάδας. Σε ότι αφορά στην Ομαδική Ψυχοθεραπεία Παιδιών ειδικότερα η τάση η οποία επικρατούσε μέχρι τη δεκαετία του '70 ήταν το να λαμβάνεται υπόψη η ετερογένεια των προβλημάτων όσον αφορά στη σύνθεση των ομάδων. Παρά το γεγονός ότι οι διάφορες μελέτες δεν έχουν οριστική απάντηση στο ζήτημα της σύνθεσης των ομάδων, φαίνεται ότι στην κλινική πράξη βασικός σκοπός του κάθε θεραπευτή είναι να εξασφαλίσει μια ισορροπημένη σύνθεση παιδιών στην ομάδα, έτσι ώστε τα παιδιά που εκδραματίζουν να αλληλεπιδρούν θετικά με τα πιο ήσυχα. Περισσότερο σύγχρονες μελέτες ωστόσο τείνουν να επικεντρώνονται κυρίως στο σκοπό της ομάδας, ο οποίος θεωρείται καθοριστικός παράγων για την επιλογή των μελών που θα συμμετάσχουν σε αυτήν.

Ειδικότερα γίνεται προσπάθεια ώστε να «ταιριάξουν» παιδιά με συγκεκριμένα διαγνωστικά κριτήρια σε συγκεκριμένες μορφές ομάδων προκειμένου να διευκολυνθεί περισσότερο η θεραπευτική της υπό διαμόρφωση ομάδας. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην περιεκτική εργασία της Πατρικίου – Σκόνδρα (1998) η οποία, ανασκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία, επιχείρησε να ταξινομήσει τα διάφορα είδη των ομάδων που λειτουργούσαν σε πλαίσιο εξωτερικού ιατρείου ανάλογα με τις διαγνωστικές

κατηγορίες των παιδιών. Η συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαφορική διάγνωση, η οποία συνδυάζει τη διάγνωση κατά D.S.M., την αναπτυξιακή φάση και τη δομή του ΕΓΩ, προσφέρεται ως ένα «εννοιολογικό πλαίσιο» βάση του οποίου διαμορφώνεται και η κατάλληλη για την κάθε αναπτυξιακή φάση, θεραπευτική δομή. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει «ο καλύτερος τρόπος επικοινωνίας είναι εκείνος ο οποίος λαμβάνει υπόψη του την οργάνωση των αμυνών, όπως επίσης και το γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και της ομάδας». Κατά τον Stearns (1991) η τάση που αρχίζει να διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια είναι το να ενισχύεται η ομοιογένεια των ομάδων όσον αφορά στη διάγνωση μιας και με αυτό τον τρόπο μπορεί να επιλεγεί ευκολότερα ο πλέον κατάλληλος για την κάθε αναπτυξιακή φάση θεραπευτικός σχεδιασμός.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα προτείνεται πλέον η συμμετοχή παιδιών με υψηλό βαθμό ενδοψυχικής οργάνωσης σε ερμηνευτικού τύπου ομάδες, ενώ για παιδιά με χαμηλότερο επίπεδο οργάνωσης συνιστώνται άλλου τύπου ομάδες, οι οποίες θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες. Χρειάζεται να διευκρινίσουμε ωστόσο, ότι κοινό συμπέρασμα των διαφόρων μελετών είναι, ότι είναι αδύνατον να υπάρξει ένα ιδανικό μοντέλο σύνθεσης της ομάδας. Αλλωστε στην κλινική πράξη οι διάφορες ομάδες καταλήγουν να διαμορφώνονται με αμιγώς πρακτικούς τρόπους, δηλαδή από όσα παιδιά παραπέμπονται και παραμένουν στη θεραπεία.

Όσον αφορά στα κριτήρια αποκλεισμού από την παιδική ψυχοθεραπεία, η κλινική πείρα αποδεικνύει ότι λίγα μόνο παιδιά αποκλείονται από τις ομάδες. Σύμφωνα με τον Shechtman (1994) πρόκειται για παιδιά που είναι έντονα αποσυρμένα, για παιδιά που παρουσιάζουν έκδηλη καταστροφική συμπεριφορά καθώς και για παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη ή που υποπτεύονται παθολογικά τους άλλους.

Αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να εναρμονισθούν με την ομάδα και συχνά γίνονται αποδιοπομπαίοι τράγοι ή διαταράσσουν την λειτουργία της ομάδας. Υπενθυμίζουμε ότι η ανωτέρω διαπίστωση εκφράζει και τις αντιλήψεις των



πρωτοπόρων στην ομαδική ψυχοθεραπεία παιδιών όπως του Guldner (1991) και του Riestter (1993), οι οποίοι ελάμβαναν υπόψη μόνο κριτήρια αποκλεισμού από την θεραπεία.

Μια διαφορετική άποψη εκφράζει ο Stearns (1991), ο οποίος θεωρεί ότι η επιλογή εξαρτάται κυρίως από την υπάρχουσα δομή της ομάδας και δευτερευόντως μόνο από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών. Η Πατρικίου-Σκόνδρα (1998) συμφωνεί με τον Guldner και συμπληρώνει ότι όσο πιο «ισχυρή» είναι η ομάδα τόσο ευκολότερα μπορεί να δεχθεί «δύσκολα» παιδιά, δηλαδή παιδιά που εκδραματίζουν.

Ο Guldner (1991) εξάλλου επισημαίνει ότι οι περισσότεροι θεραπευτές θεωρού ως βασικό κριτήριο επιλογής την ηλικία ή το παρουσιαζόμενο πρόβλημα και όχι τη διαγνωστική κατηγορία, για το λόγο ότι τα συνήθη διαγνωστικά συστήματα δεν είναι σε θέση να περιγράψουν με επάρκεια τις διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Κατά τον συγγραφέα, οι ομάδες παιδιών διακρίνονται ανάλογα με την ηλικία των μελών τους σε τρεις συνήθως κατηγορίες :

- i. Ομάδες με ηλικία μελών 4 – 7 ετών
- ii. Ομάδες με ηλικία μελών 8 – 10 ετών
- iii. Ομάδες με ηλικία μελών 10 – 13 ετών

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στη νοημοσύνη των παιδιών και είναι προτιμότερο τα μέλη μιας ομάδας να έχουν το ίδιο εύρος γνωστικής κατανόησης. Διότι για παράδειγμα πολλά παιδιά με νοητική υστέρηση στην ίδια ομάδα εμποδίζουν το λεκτική επικοινωνία των υπολοίπων και ενισχύουν την κινητική δραστηριότητα. Ομως προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομοιογένεια στην ομάδα, η σωματική διάπλαση και τα φυσικά χαρακτηριστικά των παιδιών μπορεί να είναι πιο σημαντικά κριτήρια επιλογής από την ηλικία ή το δείκτη νοημοσύνης.

Άλλο σημαντικό στοιχείο επιλογής είναι το φύλλο των παιδιών. Σύμφωνα με τον Guldner (1991) και την Πατρικίου-Σκόνδρα (1998) γίνονται πολύ περισσότερες παραπομπές αγοριών παρά κοριτσιών (4 έως 8:1), με μια τάση μείωσης αυτού του ποσοστού τα τελευταία χρόνια. Κατά συνέπεια δύσκολα δημιουργούνται αμιγής ομάδες κοριτσιών.

Στις ομάδες προεφήβων μπορεί να συνυπάρχουν αγόρια και κορίτσια σε αντίθεση με τις ομάδες των εφήβων, οι οποίες, είναι προτιμότερο να είναι ομοιογενείς ως προς το φύλλο μιας και με αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η σεξουαλική έλξη η οποία παρεμποδίζει συνήθως τη θεραπευτική διεργασία.

Ο Guldner (1991) επισημαίνει ότι γενικά θεωρείται αυτονόητο ότι οι ομάδες, συμπεριλαμβανομένου, και του συντονιστή θα πρέπει να είναι ομοιογενείς ως προς το φύλλο. Ο ίδιος όμως δέχεται ότι μπορεί να είναι και ετερογενείς, διευκρινίζοντας συγχρόνως ότι θα ήταν προτιμότερο να υπάρχει ίδιος αριθμός αγοριών όσο και κοριτσιών. Ο συγγραφέας βασίζει αυτή την προτίμηση στην εμπειρική παρατήρηση ότι τα κορίτσια τείνουν να αναλαμβάνουν τέτοιους ρόλους, οι οποίοι μετριάζουν, αρκετά συχνά, την ακραία συμπεριφορά των αγοριών μέσα στην ομάδα.

Ένα άλλο βασικό δομικό στοιχείο που απασχολεί τους διάφορους συγγραφείς είναι ο αριθμός των μελών μιας ομάδας. Ο αριθμός αυτός συνήθως κυμαίνεται από τέσσερα μέλη για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, έως οκτώ για τα μεγαλύτερα δεδομένου ότι σε αυτή την ηλικία παρατηρούνται συχνές απουσίες. Περιγράφονται τέλος εποχιακές διακυμάνσεις στον αριθμό των μελών των ομάδων, με τον χαμηλότερο αριθμό κατά τους θερινούς μήνες, λόγω έλλειψης σχολικών παραπομπών.

Συνοψίζοντας τις παρατηρήσεις των διαφόρων συγγραφέων σχετικά με τα κριτήρια επιλογής για την σύνθεση των ομάδων παιδιών, επισημαίνουμε τρία σημεία στα οποία φαίνεται ότι συμφωνούν όλοι σχεδόν οι συγγραφείς :

- i. η σύνθεση της ομάδας καθορίζεται τελικώς από πρακτικούς ή εμπειρικούς παράγοντες, όπως ο αριθμός των μελών, η διαίσθηση του θεραπευτή κ. α.

- ii. η εκτίμηση της αναπτυξιακής φάσης των παιδιών ως διαφορόδιαγνωστικού στοιχείου, όσον αφορά στην επιλογή τους και
- iii. η χρήση κριτηρίων αποκλεισμού προκειμένου για παιδιά με σοβαρές εγκεφαλικές βλάβες, νοητική υστέρηση, ψυχοπαθητική ή έντονα σεξουαλικοποιημένα συμπεριφορά, καθώς και για παιδιά με αδυναμία να δημιουργήσουν μια πρωταρχική σχέση ή με έλλειψη «κοινωνικής πείνας».

### **Γ. Η ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ – ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

Η συχνότητα των συνεδριών των ομάδων είναι συνήθως εβδομαδιαία ή δισεβδομαδιαία. Σε κέντρα ημερήσιας νοσηλείας λειτουργούν συνήθως ομάδες σε καθημερινή βάση, ενώ αναφέρονται και ομάδες που λειτουργούν ανά δεκαπενθήμερο.

Σύμφωνα με τον Riestter (1993) χρόνος που διαρκεί κάθε συνεδρία ποικίλει ανάλογα με την ηλικία και τις δυνατότητες των παιδιών. Κυμαίνεται από 15 λεπτά για παιδιά με σοβαρές διαταραχές και μπορεί να αυξηθεί σταδιακά έως 45 λεπτά ή και 1 ώρα.

Οι ομάδες συζήτησης ή δραστηριότητας μπορεί να διαρκέσουν από 1 ώρα έως και 90 λεπτά. Η διάρκεια της συνεδρίας εκτός από τους ανωτέρω παράγοντες, μπορεί να επηρεάζεται από τις ανάγκες του χώρου ή το σχολικό πρόγραμμα των παιδιών (Callias, 1987). Κατά την ίδια συγγραφέα η διάρκεια της 1 ώρας πιστεύεται ότι καλύπτει ικανοποιητικά το εύρος προσοχής και το δυνατότητα αντοχής που διαθέτει ένα παιδί. Η συμμετοχή του σε μια ομάδα που διαρκεί περισσότερο το καθιστά πολλές φορές ανήσυχο και ευερέθιστο.

Ο Riestter (1991) επισημαίνει το σημασία που έχει η επιλογή της ημέρας και της ώρας, γιατί τα παιδιά συχνά έχουν και άλλες δραστηριότητες ή

χρειάζονται να μεταφέρονται στο χώρο της θεραπείας από τους γονείς τους. Επίσης δεν συνίσταται τους καλοκαιρινούς μήνες, λόγω των διακοπών και των εξετάσεων.

Η διάρκεια της θεραπείας διαφέρει αναλόγως του είδους των ομάδων. Για παράδειγμα, οι κλειστές ομάδες τείνουν να έχουν κάποιο περιορισμένο αριθμό συναντήσεων, συνήθως δέκα, ενώ οι ανοικτές ομάδες συναντώνται για ένα χρόνο τουλάχιστον. Οσον αφορά στο συνολικό αριθμό των συναντήσεων η Πατρικίου-Σκόνδρα (1998) σημειώνει ότι λίγες μόνο εργασίες υπάρχουν που να αποδεικνύουν πόσες συναντήσεις χρειάζονται για μια επιτυχή έκβαση. Φαίνεται όμως ότι δέκα έως δεκαπέντε είναι συνήθως αρκετές. Σημειώνουμε, επίσης ότι μακροχρόνιες θεραπείες, για περισσότερο από σαράντα ώρες δεν φαίνεται να είναι αποτελεσματικότερες από τα βραχύχρονα θεραπευτικά σχήματα διάρκειας κάτω των τριάντα ωρών. Ειδικότερα στις βραχείες ψυχοθεραπείες, οι δώδεκα συνεδρίες φαίνονται πιο αποτελεσματικές από αυτές που περιλαμβάνουν έξι συναντήσεις.

Τέλος η σταθερή η σταθερή παρουσία των μελών της ομάδας θεωρείται από όλους τους θεραπευτές αυτονόητη και σημαντική. Ο Guldner (1991) υπογραμμίζει ιδιαίτερα τη σημασία αυτού του παράγοντα και επισημαίνει την ανάγκη της συνεργασίας των γονέων με το θεραπευτή, καθόσον η βελτίωση του παιδιού μπορεί να πυροδοτεί, πολλές φορές, την οικογενειακή ψυχοπαθολογία, φαινόμενο το οποίο οδηγεί συχνά το παιδί στο να διακόψει τη θεραπεία του. Ο συγγραφέας επιμένει ιδιαίτερα πάνω στο θέμα αυτό και διερωτάται για το πόσο ανεκτικοί χρειάζεται να είναι οι θεραπευτές στις συχνές απουσίες των παιδιών. Συγκεκριμένα θεωρεί ότι η συμπεριφορά αυτή αντανakλά την αντίσταση όλης της οικογένειας, και για το λόγο αυτό προτείνει οικογενειακές συναντήσεις παράλληλα με τη θεραπεία του παιδιού<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Σημειώνουμε ότι ανάλογες είναι και οι παρατηρήσεις των συνεργατών του Ανοικτού Ψυχοθεραπευτικού Κέντρου (Κακούρης, 1991, 1997, Παπαδάκης, 1991)

## **Δ. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΩΝ ΥΛΙΚΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ**

Τα υλικά που χρησιμοποιούνται στις ομάδες παιδιών δεν εξαρτώνται μόνο από τη μορφή της ομάδας, αλλά αποτελούν ένα θέμα ιδιαίτερης θεραπευτικής σημασίας καθόσον πρέπει να επιλέγονται λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και γενικότερα την αναπτυξιακή φάση των παιδιών. Σύμφωνα με τον Shechtman (1994) το αναπτυξιακά κατάλληλο υλικό, όχι μόνο διευκολύνει την επικοινωνία αλλά λειτουργεί και ως ένα «επαρκώς καλό περιβάλλον» (Good enough environment). Επίσης επιτρέπει στο παιδί να προβάλλει τα επιθετικά του συναισθήματα, γιατί λειτουργεί ως υποκατάστατο της οικογένειας. Ο ίδιος συγγραφέας επισημαίνει ότι «τα παιδιά αντιδρούν στο περιβάλλον σαν να δέχονται κάποιο μήνυμα όσον αφορά στην αποδεκτή συμπεριφορά» και το υλικό της ομάδας αναπόφευκτα συμβάλει σε αυτή τη διαδικασία. Είναι προφανές εξάλλου ότι αν το υλικό αυτό είναι πολύ δύσκολο, το παιδί απογοητεύεται ή δαιμονίζει την εξαρτητική σχέση του με το θεραπευτή. Αντιθέτως εάν είναι εύκολο το παιδί βαριέται, με αποτέλεσμα να γίνεται διαταρακτικό. Για το λόγο αυτό πρέπει να επιλέγονται παιχνίδια που να εμφανίζουν μια σταδιακή δυσκολία όσον αφορά στη διεξαγωγή τους.

Σχετικά με την ποσότητα και την ποικιλία των χρησιμοποιούμενων υλικών υπάρχουν δύο τάσεις. Σύμφωνα με την Πατρικίου-Σκόνδρα (1998) η μια δίνει έμφαση στην ύπαρξη πολλών υλικών στην ομάδα, μέσω των οποίων παρέχεται η δυνατότητα έκφρασης των διαφόρων συγκρούσεων, ενώ συγχρόνως εξασφαλίζεται και η δημιουργική απασχόληση. Σύμφωνα με τη δεύτερη τάση, το υλικό που χρησιμοποιείται στην ομάδα πρέπει να είναι ευχάριστο και απλό έτσι ώστε το παιδί να μπορεί πιο εύκολα να προβάλλει τις φαντασιώσεις του.

Ορισμένοι θεραπευτές προσέχουν ακόμα και το σχήμα ή την υφή των παιχνιδιών. Για παράδειγμα, σε ομάδες ψυχωσικών παιδιών είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούνται σκληρά παιχνίδια με συγκεκριμένο σχήμα καθόσον τα παιχνίδια αυτά διευκολύνουν τη συνεργασία των παιδιών με τους θεραπευτές.

Συνεπώς υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία τεχνικών και μέσων, τα οποία, σύμφωνα με την εμπειρία των θεραπειών που τα έχουν δοκιμάσει, συμβάλλουν το καθένα με το δικό του τρόπο στην ενίσχυση της θεραπευτικής διαδικασίας. Ενδεικτικώς αναφέρουμε ορισμένες από αυτές τις τεχνικές, όπως περιγράφονται από την Virginia Axline (1979):

- i. Οι Smith et.al. (1975) διαμόρφωσαν το λεγόμενο «Clown Club» όπου οι θεραπευτές παίζουν τον κλόουν υποδυόμενοι διαφορετικούς ρόλους. Κατά τους συγγραφείς η τεχνική αυτή αποτελεί μια δομημένη προσέγγιση η οποία διευκολύνει τη φαντασιακή λειτουργία.
- ii. Οι Mallery και Novas (1978) χρησιμοποιούν ψυχοδραματικές τεχνικές σε συνδυασμό με τη χρήση video, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να παρατηρούν τη συμπεριφορά τους και ακολούθως να την τροποποιούν. Το video με αυτό τον τρόπο γίνεται σημαντικό εργαλείο για την έρευνα και την πορεία της θεραπείας.
- iii. Άλλοι χρησιμοποιούν την Κινητική Ομαδική Ψυχοθεραπεία ( Kinetic Group Therapy ) η οποία συνδυάζει διάφορα κινητικά παιχνίδια με την συζήτηση.
- iv. Οι Davis (1978) χρησιμοποίησαν το γενόγραμμα, όπου τα παιδιά φτιάχνουν το οικογενειακό τους δέντρο. Κατά τους συγγραφείς, η τεχνική αυτή διευκολύνει τα παιδιά στο να επικεντρωθούν σε θέματα γάμου, χωρισμού, θανάτου κ.α . Άλλες συνήθεις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την έκφραση των διαφόρων συγκρούσεων είναι το να αφηγούνται τα παιδιά ιστορίες, να κατασκευάζουν μάσκες ή μαριονέτες και να παίζουν με αυτές κ.λ.π .

Συνοψίζοντας, διευκρινίζουμε ότι ένα σημείο στο οποίο όλοι οι συγγραφείς φαίνεται να συμφωνούν είναι η παρατήρηση ότι η χρησιμοποίηση λιγότερο δομημένων παιχνιδιών αποτελεί ένδειξη ωριμότητας της ομάδας και σηματοδοτεί την έναρξη της δημιουργίας, για το κάθε παιδί “του δικού του κόσμου”. Για το λόγο αυτό τα βελτιωμένα λεκτικά και συναισθηματικά παιδιά

“χρησιμοποιούν” μια ομάδα συζήτησης πολύ περισσότερο από παιδιά με αδύναμο Εγώ, τα οποία έχουν ανάγκη υποστήριξης ή από παιδιά που δεν ελέγχουν τις παρορμήσεις τους και τα οποία κατά συνέπεια χρειάζονται ένα περισσότερο δομημένο περιβάλλον.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στα δομικά στοιχεία των ομάδων παιδιών, θεωρούμε αναγκαίο να συνοψίσουμε ορισμένα βασικά σημεία, τα οποία σκιαγραφούν και τη σύγχρονη πραγματικότητα όσον αφορά στην Ομαδική Ψυχοθεραπεία Παιδιών :

1. Η όλο και περισσότερη έμφαση που δίνεται τα τελευταία χρόνια στην αναπτυξιακή προσέγγιση έχει διαμορφώσει την τάση για σχηματισμό ομοιογενών ομάδων είτε ανάλογα με την αναπτυξιακή διαφορική διάγνωση των παιδιών είτε ανάλογα με το παρουσιαζόμενο πρόβλημα. Οι ομάδες με ετερογενείς πληθυσμούς βασίζονται στην αλληλεπίδραση και τη συναισθηματική εμπειρία των μελών, είναι ανοικτές και τείνουν να είναι μακράς διάρκειας, γεγονός που τις καθιστά δύσχρηστες για τα σημερινά δεδομένα. Αντιθέτως, οι ομοιογενείς ομάδες είναι πιο “διδασκτικές” και δομημένες, επομένως και βραχύτερης διάρκειας.
2. Οι περισσότεροι συγγραφείς συμφωνούν ότι όσο μικρότερη είναι η ηλικία του παιδιού ή όσο πιο διαταραγμένο είναι τόσο περισσότερο θεωρείται απαραίτητη μια ισχυρή θεραπευτική δομή ως ένα είδος υγιούς δομής, η οποία ενδοβάλλεται από το παιδί. Αντιθέτως τα δομικά στοιχεία είναι λιγότερο σημαντικά για την λειτουργία ομάδων οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά με μεγαλύτερη ενδοψυχική οργάνωση.
3. Στην επιλογή του υλικού προτιμάμε εκείνο που θα ενθαρρύνει τον αυτοέλεγχο και θα ενισχύσει τα προσωπικά όρια του παιδιού, επιβεβαιώνοντας κατά αυτό τον τρόπο τη σωματική του απαρτίωση.

Επίσης προτιμάτε το υλικό εκείνο που μειώνει το άγχος και επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους.

Τα ανωτέρω σημεία αποτελούν συγχρόνως και παράγοντες, οι οποίοι διαφοροποιούν τις ομάδες παιδιών από τις ομάδες των ενηλίκων στις οποίες αφενός μεν περιλαμβάνονται συνήθως όλες οι διαγνωστικές κατηγορίες αφετέρου δε τα δομικά στοιχεία της ομάδας γενικώς διαδραματίζουν πολύ μικρότερο ρόλο στη θεραπευτική διαδικασία.

## **ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάσαμε μια σειρά βασικών θεμάτων που αφορούν τα δομικά στοιχεία στην εφαρμογή της ομαδικής ψυχοθεραπείας παιδιών (play therapy). Στο κεφάλαιο αυτό θα συνοψίσουμε τις σημαντικότερες απόψεις των συγγραφέων σχετικά με ορισμένα ειδικά θέματα, άρρηκτα συνδεδεμένα με τη θεραπεία των παιδιών, στην αξιοποίηση των οποίων η Ομαδική Ψυχοθεραπεία έχει συμβάλει καθοριστικά, όπως διαφαίνεται και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί.

### ***A. Ο ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ***

Είναι προφανές ότι η επικοινωνία του θεραπευτή με ένα παιδί είναι διαφορετική από αυτή που θα είχε με έναν ενήλικα. Γενικώς τα παιδιά δεν μιλούν εύκολα με τους ενήλικες για τον εσωτερικό τους κόσμο ή για τα οικογενειακά τους προβλήματα. Ειδικότερα, η δυνατότητα αυτή εξαρτάται από την αναπτυξιακή περίοδο που διανύουν, αλλά μπορεί να επηρεάζεται ακόμη περισσότερο από την αναπτυξιακή καθήλωση ή τα χαρακτηριστικά προβλήματα που ενδεχομένως υπάρχουν. Ο Shechtman (1994), περιγράφει την επικοινωνία τους ως πρωτόγονη, επειδή το παιδί εκφράζεται λιγότερο λεκτικά και περισσότερο συναισθηματικά. Θεωρεί ότι η βασική επικοινωνία των παιδιών είναι μη λεκτική για το λόγο ότι το συναίσθημα και η δράση δεν



μπορούν να μετατραπούν σε αφηρημένες έννοιες όπως στους ενήλικες. Σχετικές με τις διαπιστώσεις του Shechtman είναι και οι παρατηρήσεις της Πατρικίου-Σκόνδρα (1998), σύμφωνα με την οποία «τα παιδιά συχνά διευκολύνονται να χρησιμοποιούν το λόγο ή το συμβολισμό, σαν να έχουν μια μυστική γλώσσα, ενώ σε μερικά πολύ διαταραγμένα παιδιά λείπει παντελώς η δυνατότητα να εκφραστούν συμβολικά, δηλ. να εκφράσουν λεκτικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους».

Ο Stearns (1991) σε ένα άρθρο του για το νόημα του παράδοξου και τον τρόπο που χρησιμοποιείται από τα παιδιά περιγράφει την έκφραση των παιδιών ως άμεση και αυθόρμητη, γεγονός που διευκολύνει την προσπέλαση στις υποκειμενικές βασικές εξηγήσεις και αιτίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «τα παιδιά μιλούν με το σώμα τους όπως και με το λόγο και έχουν το χάρισμα να συμπυκνώνουν την όλη κατάσταση»(σελ. 99).

Η επικοινωνία με το παιδί θεωρείται γενικά δύσκολη. Ήδη από την εποχή της ψυχανάλυσης ήταν ευρέως αποδεκτό ότι: α) το παιδί δεν χρησιμοποιεί τον λεκτικό ελεύθερο συνειρμό και β) δεν επεξεργάζεται λεκτικά τις συγκρούσεις και τις αντιστάσεις του. Ο Stearns (1991) προσθέτει σε αυτές τις δυσκολίες και ένα είδος συγκεκαλυμένου πολέμου που χαρακτηρίζει τις σχέσεις των παιδιών με τους ενήλικες, όπου οι ενήλικοι επιδιώκουν να εκπαιδεύσουν και να κοινωνικοποιήσουν τα παιδιά, ενώ αυτά κινούνται μεταξύ της υποχώρησης και της αντίστασης μέσα από τις κρυφές δραστηριότητες και τις συνομήλικες σχέσεις.

Φαίνεται επομένως, ότι ο λόγος δεν είναι ένας αξιόπιστος δείκτης για το τι γνωρίζουν ή για το πώς αισθάνονται τα παιδιά αλλά ούτε και χρησιμοποιείται από αυτά ως ο κύριος τρόπος διαπροσωπικής επικοινωνίας. Για το λόγο αυτό οι θεραπευτές λαμβάνοντας υπόψη τις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες των παιδιών επιχείρησαν να ξεπεράσουν τους περιορισμούς των κλασικών ψυχοθεραπευτικών τεχνικών αναπτύσσοντας ειδικές τεχνικές οι οποίες βασίζονται στη μη λεκτική επικοινωνία. Για παράδειγμα, τα παιδιά

με διαταραχές του Εγώ και του Υπερεγώ χρήζουν επανορθωτικών μοντέλων προσέγγισης και όχι αναλυτικών.

Διαφορετική στο σημείο αυτό είναι η άποψη του Guldner (1991) ο οποίος υποστηρίζει ότι είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί θεραπευτικά η λεκτική δυνατότητα του παιδιού και ότι οι περιορισμοί και οι δυσκολίες αφορούν κυρίως τους θεραπευτές. Επισημαίνουμε ότι ο Guldner είναι από τους ελάχιστους θεωρητικούς οι οποίοι πιστεύουν ότι πρέπει να αξιοποιείται τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική επικοινωνία. Οι περισσότεροι συγγραφείς απορρίπτουν εκ των προτέρων αυτή τη δυνατότητα, επικαλούμενοι τη γενική διαπίστωση ότι το παιδί δυσκολεύεται να εκφράσει λεκτικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις του.

Ο συγγραφέας, σχολιάζοντας αυτή τη στάση, αναφέρει ότι επικρατεί μια στερεότυπη άποψη για το παιδί. Αντιμετωπίζεται ως “ανώριμος ενήλικας” και επιπλέον θεωρείται ότι “είναι προτιμότερο να τον παρατηρούν παρά να τον ακούν” σε σημείο που η έλλειψη δραστηριότητάς του παιδιού να ερμηνεύεται ως αντίσταση στη θεραπεία.

Κατά τον ίδιο συγγραφέα, ο θεραπευτής ο οποίος χρησιμοποιεί την ομαδικο-αναλυτική προσέγγιση επικεντρώνεται στο λόγο και επομένως αυτός παραμένει ο προτιμητέος τρόπος επικοινωνίας, όπως και στους ενήλικες. Θεωρεί μάλιστα ότι ζητήματα τεχνικής θα έπρεπε να εστιάζονται όχι τόσο στην ερμηνεία της δραστηριότητάς του παιδιού όσο στη μετατροπή της σε λόγο. Συγχρόνως επισημαίνει και τις ιδιαιτερότητές που παρουσιάζει η λεκτική επικοινωνία των παιδιών με το θεραπευτή. Το παιδί, σημειώνει, δεν δίνει πληροφορίες, μιλάει μια υποκειμενική γλώσσα. Κατά συνέπεια ο θεραπευτής πρέπει να επανασυνδεθεί με την παιδικότητά του και να νιώσει πως είναι να είναι κανείς παιδί μιας συγκεκριμένης ηλικίας. Επίσης θα πρέπει να αποφεύγει να του απευθύνεται σαν να είναι δάσκαλος ή να το υποτιμά. Η αποδοχή εξάλλου της παιδικής φρασεολογίας είναι σημαντική. Ο Guldner (1991) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει γενικός κανόνας, απλώς ο

λόγος του θεραπευτή θα πρέπει να είναι απλός , σύντομος, άμεσος και συγκεκριμένος.

Όπως είδη αναφέραμε, ο Shechtman (1994) θεωρεί ως κύριο μέσο επικοινωνίας το δραστηριότητά, στην οποία προσδίδει ιδιότητες κάθαρσης προκειμένου για ενήλικες. Περιγράφοντάς τη θεραπευτική διεργασία στις ομάδες Δραστηριότητάς υπογραμμίζει ότι η εμπειρία όπως βιώνεται από το κάθε παιδί καθώς και η προσαρμογή του στο περιβάλλον είναι περισσότερο σημαντικές από τις λεκτικές διατυπώσεις. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει : « η ανάπτυξη του παιδιού βασίζεται κυρίως στη συναναστροφή και πολύ λιγότερο στη μάθηση, στην ενσυναίσθηση και στη σκέψη....., η ψυχολογική του ανάπτυξη δηλ. είναι αποτέλεσμα λειτουργίας και όχι σκέψης». Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Stearns (1991) ο οποίος παρατηρεί ότι η αυτογνωσία του παιδιού αναπτύσσεται από τις εμπειρίες που του προσφέρουν οι πολλές και διαφορετικές σχέσεις.

Ο Riester(1993) διευρύνει ακόμη περισσότερο τη σημασία της δραστηριότητας και της προσδίδει ιδιότητες πέραν εκείνης της κάθαρσης, θεωρώντας την και ως αναλύσιμο υλικό. Ειδικότερα υποστηρίζει ότι μέσω της δραστηριότητάς το παιδί παίζει, εκδραματίζει τις φαντασιώσεις του και μαθαίνει να αντιμετωπίζει τον κόσμο των ενηλίκων. Με αυτό τον τρόπο διασκεδάζει, παρηγορεί τον εαυτό του και τον εκφράζει όταν ο λόγος δεν επαρκεί.

Ο Shechtman (1994) αναφερόμενος στις «ερμηνευτικές» ομάδες του Kraft και του Sugar θεωρεί ότι το παιδί αδυνατεί να επεξεργαστεί θεραπευτικά την ερμηνεία και υποστηρίζει ότι η επιτυχία των δύο συγγραφέων οφείλεται όχι τόσο στη θεραπευτική τους τεχνική όσο στις προσωπικές τους δεξιότητες. Ειδικότερα ο Schamess πιστεύει ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ερμηνεία:

- Ως απλή έκφραση ενδιαφέροντος εκ μέρος του θεραπευτή
- Ως κριτική και γελοιοποίηση
- Ως άσχετη και επομένως την αγνοούν

Αντιθέτως ο Kraft και ο Sugar ισχυρίζονται ότι τα παιδιά δεν βιώνουν την ερμηνεία ως επίθεση στην προσωπικότητά και την αυτεκτίμησή τους όταν αυτή γίνεται στα πλαίσια της ομαδικής μεταβίβασης.

Τέλος ο Guldner (1991) εκφράζει μια περισσότερο συνθετική άποψη. Υποστηρίζει ότι στις ομάδες παιδιών χρειάζεται να υπάρχει μια δραστηριότητα, η οποία να μεταφράζει την συμπεριφορά και τις εσωτερικές ανάγκες των παιδιών σε μια μορφή επικοινωνίας που να είναι κατανοητή από την υπόλοιπη ομάδα. Συγχρόνως όμως αυτή η δραστηριότητα θα πρέπει να κατευθύνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύεται όχι μόνο η αλληλεπίδραση, αλλά και η ανάπτυξη της αντίληψης του παιδιού για τους τρόπους που σχετίζεται με τους άλλους.

### ***B. Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΘΕΡΑΠΕΥΤΗ***

Ο θεραπευτής, όπως είναι γνωστό, αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο μιας θεραπευτικής ομάδας και κατ' επέκταση, ζητήματα σχετιζόμενα με το ρόλο και τη λειτουργία του μέσα στην ομάδα εντάσσονται στην προηγούμενη ενότητα.

Αρχικά θεωρούμε σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι σε αντίθεση με την ομαδική ψυχοθεραπεία ενηλίκων, δίδεται πολύ περισσότερη σημασία στην προσωπικότητα του θεραπευτή παρά στα τυπικά του προσόντα και στην «τεχνική» του κατάρτιση. Ήδη από την εποχή των πρωτοπόρων δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο θέμα αυτό, οι οποίοι περιγράφουν σε διάφορα συγγράμματα αρκετά διεξοδικά τα προσόντα και τις ιδιότητες του συντονιστή μιας ομάδας παιδιών.

Συγκεκριμένα η Πατρικίου-Σκόνδρα (1998) θεωρεί ότι είναι ένα από τα πιο σημαντικά θέματα που αφορούν στην ομάδα, είναι η σωστή επιλογή της προσωπικότητας του θεραπευτή. Ασχολείται ελάχιστα με ζητήματα εκπαίδευσης θεωρώντας ως το σημαντικότερο προσόν ενός θεραπευτή, την

ικανότητα του να μπορεί να δημιουργεί συναισθηματική σχέση με τα παιδιά. Ο θεραπευτής πρέπει να είναι συναισθηματικά ευαίσθητος, να λειτουργεί με διαίσθηση και να είναι παρατηρητικός, να δείχνει κατανόηση και να παρέχει ασφάλεια και στήριξη. Θα πρέπει επίσης να μην έχει απωθήσει τη δική του παιδικότητα, να μην είναι σοβαρός και απόλυτος και να διαθέτει χιούμορ.

Τα προσόντα και τις ικανότητες ενός θεραπευτή τις οριοθετεί πολύ καλά η Virginia Axline(1979) στις αρχές που θέσπισε και που θα αναλύσουμε αμέσως.

- I. «Ο θεραπευτής πρέπει να είναι ζεστός και φιλικός στη σχέση του με τα παιδιά». Για παράδειγμα, εξηγεί σε ένα καινούριο παιδί ότι μπορεί να παίξει με οτιδήποτε μέσα στο δωμάτιο ή να τα χρησιμοποιήσει με όποιο τρόπο θέλει, χωρίς να προτείνει κάτι συγκεκριμένο για να κάνει. Αν το παιδί κάθεται ήσυχο, ο θεραπευτής το δέχεται και κάθεται και αυτός.
- II. «Ο θεραπευτής πρέπει να δέχεται τα παιδιά όπως ακριβώς είναι». Πρέπει να είναι ουδέτερος, δεν πρέπει να παινεύει ή να ενθαρρύνει το παιδί ούτε και να το κριτικάρει. Εάν για παράδειγμα το παιδί κάνει μια όμορφη ζωγραφιά, ο θεραπευτής δεν πρέπει να την παινέψει γιατί αυτό που έχει σημασία είναι η άποψη του παιδιού και όχι του θεραπευτή.
- III. «Ο θεραπευτής πρέπει να δείχνει ανεκτικότητα στη σχέση ώστε τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους». Το παιδί π. χ. πρέπει να αισθάνεται ελεύθερο να χτυπήσει τη 'μητέρα' κούκλα ή να θάψει τον 'πατέρα' κούκλα στην άμμο ή να ξαπλώσει στο πάτωμα και να πιεί όλο το φάρμακο χωρίς να νιώσει ενοχή ή ντροπή.
- IV. «Ο θεραπευτής πρέπει να είναι πανέτοιμος να αναγνωρίσει τα συναισθήματα που εκφράζει το παιδί και να τα αντανάκλει πίσω σε αυτό με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί να καταλαβαίνει τον τρόπο συμπεριφοράς του». Για παράδειγμα : « Ο Οσκαρ κοίταξε γύρω του στο δωμάτιο με τα παιχνίδια και είπε: ' θα τα διαλύσω όλα εδώ μέσα'. Η Axline απάντησε: ' αισθάνεσαι ζόρικός τώρα', έτσι τον προειδοποίησε

με τον δικό του τρόπο λέγοντας του ότι μπορείς να παίζεις με τα παιχνίδια όπως θέλεις, αλλά δεν μπορείς να τα διαλύσεις.

- V. «Ο θεραπευτής πρέπει να σέβεται την ικανότητα του παιδιού να λύσει τα προβλήματά του εάν του δοθεί η ικανότητα να το κάνει».
- VI. « Ο θεραπευτής δεν πρέπει να έχει την πρόθεση να κατευθύνει τις δραστηριότητες του παιδιού ή να τις σχολιάζει με οποιοδήποτε τρόπο». Το παιδί επιλέγει τον τρόπο και ο θεραπευτής ακολουθεί. Εάν το παιδί ζητήσει ή χρειαστεί βοήθεια ο θεραπευτής δίνει τη βοήθεια που χρειάζεται κάθε φορά.
- VII. « Ο θεραπευτής δεν πρέπει να εκβιάζει το χρόνο θεραπείας. Είναι μια βαθμιαία διεργασία που πρέπει να αναγνωρίζεται από το θεραπευτή». Η Axline μας εξηγεί την παραπάνω αρχή στην περιγραφή της για ένα εξάχρονο παιδί που έπαιζε με την οικογένεια από κούκλες και την άμμο: « το παιδί πήρε από το σπίτι το αγόρι-κούκλα και είπε στο θεραπευτή: 'αυτή έθαψε το αγόρι έξω στην κινούμενη άμμο. Αυτός έκλεγε και έλεγε στη μητέρα ότι φοβάται αλλά αυτή τον απομάκρυνε'. Το αγόρι έδειχνε τόσο φοβισμένο και ανήσυχο θάβοντας την κούκλα στην άμμο. Αυτό το παιδί διαδραμάτιζε το φόβο και τα αισθήματά του. Εάν αυτή ακολουθούσε το παιδί θα έλεγε : ' το παιδί στέλνεται έξω από το σπίτι και φοβάται, λει στη μητέρα του ότι φοβάται αλλά αυτή τον αναγκάζει να πάει έξω και αυτός πηγαίνει και θάβεται στην άμμο'. Εάν η θεραπεύτρια είχε πει : ' εσύ φοβόσουν και η μητέρα σου δεν έδωσε σημασία στο φόβο σου και αυτό σε τρώμαξε πιο πολύ', θα προσπερνούσε το παιδί και θα ερμήνευε. Ίσως η ερμηνεία να είναι σωστή αλλά υπάρχει ο κίνδυνος να πει κάτι για το οποίο το παιδί δεν είναι έτοιμο.(Axline, 1978 b, in Haworth, σελ. 262-3)
- VIII. « Ο θεραπευτής πρέπει να αναγνωρίζει μόνο εκείνα τα όρια που είναι αναγκαία να αγκυροβολήσουν τη θεραπεία στον κόσμο της πραγματικότητας και να κάνουν το παιδί να αποκτήσει υπευθυνότητα

μέσα σε αυτή τη σχέση». Υπογραμμίζει την προσδοκία της ότι το παιδί πρέπει να παίρνει την πρωτοβουλία να επιλέγει πως θα αξιοποιήσει την ώρα του μέσα στο δωμάτιο. Στο όλο παίξιμο η ελευθερία είναι δυνατή μόνο επειδή υπάρχουν τα όρια ασφαλείας τα οποία θα δούμε αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο.

Αρκετοί συγγραφείς επικεντρώνονται και σε άλλα επιμέρους σημεία που αφορούν στην προσωπικότητα και στο ρόλο του θεραπευτή. Ο Riester(1993) και ο Stearns(1991) αναφέρονται σε θέματα που αφορούν στην αντιμετώπιση της αντιμεταβίβασης. Αμφότεροι θεωρούν ότι ο θεραπευτής βιώνει πολύ πιο έντονα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα από ότι συμβαίνει στη θεραπεία ενηλίκων. Όπως μάλιστα σημειώνει η Stearns(1991) πολλές φορές αισθάνεται αδύναμος να αντιμετωπίσει τις επιθετικές του κ. α. παρορμήσεις για τα παιδιά. Χρειάζεται, επομένως, να θυμάται ότι πρόκειται για τα παιδιά άλλων και ότι συχνά τα παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρές συγκρούσεις σε σχέση με τους γονείς τους. Ο Shechtman (1994), τέλος πιστεύει ότι ο θεραπευτής πρέπει να γνωρίζει ότι εργάζεται κάτω από συνθήκες πίεσης και ότι διαθέτει ελάχιστο χρόνο για σκέψη, διότι οι ομάδες παιδιών απαιτούν μεγάλη ενεργητικότητα και συναισθηματική εμπλοκή. Για το λόγο αυτό άλλωστε συνίσταται η χρήση συνθεραπείας. Η συνθεραπεία συνίσταται για πρακτικούς λόγους όσο και για την κατανόηση των έντονων συναισθημάτων που προκαλούνται στην ομάδα λόγω των μεταβιβάσεων και της ταυτοποίησης.

### *Γ. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΟΡΙΩΝ*

Αναμφισβήτητα, η οριοθέτηση του παιδιού αποτελεί μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες ωρίμανσης. Κατ' επέκταση εξίσου σημαντική θεωρείται και η συμβολή του θεραπευτή στη διευκόλυνση και ενίσχυση αυτής της διαδικασίας.

Ο θεραπευτής, θα πρέπει να αντιπροσωπεύει τα πάντα για όλα τα παιδιά, παραμένοντας ουδέτερος και επιδεικνύοντας επιτρεπτική διάθεση και απεριόριστη αγάπη (unconditional love). Επίσης δεν πρέπει να προκαλεί έντονα συναισθήματα μεταβίβασης έτσι ώστε να ενισχύεται η ανάπτυξη της μεταβίβασης μεταξύ των παιδιών. Ο θεραπευτής αναλαμβάνει να μεταδώσει στο παιδί αυτά που θεωρεί ως «αρχές της ζωής» δηλαδή την αποδοχή και την παρηγοριά. Το παιδί δοκιμάζει τον θεραπευτή με την επιθετικότητα του αλλά ο θεραπευτής θα πρέπει να αντέξει αυτή τη δοκιμασία και να μην δυσανασχετεί, ούτε να δείχνει τον εκνευρισμό του διότι η αποδοχή της επιθετικότητας του παιδιού υποδηλώνει στο παιδί ότι είναι αποδεκτό.

Σύμφωνα με την Πατρικίου-Σκόνδρα (1998), τρόπος με τον οποίο ο θεραπευτής θέτει τα όρια είναι υψίστης σημασίας. Τα όρια θα πρέπει να αφορούν όλα τα μέλη της ομάδας και να μπαίνουν την κατάλληλη χρονική στιγμή. Αν τεθούν πριν το παιδί αποκτήσει αντοχή στην απογοήτευση, τότε το παιδί βιώνει σκληρότητα και απόρριψη, αυξάνεται η επιθετικότητα του, γίνεται προκλητικό, προσπαθεί να ξεγεύει τα υπόλοιπα παιδιά κ. λ. π. με αποτέλεσμα να αποτύχει ο θεραπευτής στο έργο του. Η πειθαρχία, επομένως, δεν είναι αποτελεσματική όταν χρησιμοποιείται πρόωρα. Προοδευτικά, ωστόσο, η εμπειρία των σχέσεων στην ομάδα θα βοηθήσει το παιδί ώστε να ενισχυθεί η αντίληψη του για την πραγματικότητα ενώ συγχρόνως η ομάδα αρχίζει να λειτουργεί ως ρυθμιστικός μηχανισμός, οπότε οι περιορισμοί προέρχονται πια από την ίδια. Ο θεραπευτής, προκειμένου να διευκολύνει τη διαδικασία της σταδιακής εγκαθίδρυσης της πειθαρχίας, χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές όπως το να κάνει σωστή επιλογή του υλικού που χρησιμοποιείται, να μην έχει απαιτήσεις οι οποίες υπερβαίνουν την αναπτυξιακή ικανότητα του παιδιού, να χρησιμοποιεί το φαγητό ή το παραμύθι, να μειώνει το χρόνο διάρκειας των συναντήσεων κ. λ. π. Τελικά φαίνεται ότι σε μια ώριμη ομάδα η κατάσταση διαμορφώνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε το υλικό και οι σχέσεις να επηρεάσουν θετικά το παιδί και να το οριοθετήσουν από μόνα τους. Κατ' αυτό τον τρόπο ο θεραπευτής σπάνια χρησιμοποιεί τον άμεσο έλεγχο.



Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα για όλους τους παραπάνω λόγους ο ρόλος του θεραπευτή δεν είναι στατικός αλλά τροποποιείται ανάλογα με τις ανάγκες, τις αντιλήψεις και την αναπτυξιακή φάση του παιδιού. Η συμμετοχή του είναι μεγαλύτερη με τα μικρότερα παιδιά, όπου τού ζητείται να παρέχει ασφάλεια, ενώ με τα μεγαλύτερα παιδιά είναι λιγότερο κατευθυντικός. Οσο πιο συνεκτική εξάλλου είναι η ομάδα τόσο ο θεραπευτής μπορεί να είναι λιγότερο καθοδηγητικός.

Ο Stearns(1991) στο βιβλίο του αναφέρεται διεξοδικά στις επιπτώσεις της επιτρεπτικότητας και στη σημασία των ορίων στην θεραπεία των παιδιών αφιερώνοντας ειδικό κεφάλαιο στο θέμα αυτό. Ο συγγραφέας αμφισβητεί την άποψη του Shechtman(1991) ότι δεν θα πρέπει να υπάρχουν προσχεδιασμένα όρια. Θεωρεί ότι η διαφορά σε αυτές τις δύο προσεγγίσεις έγκειται στο ότι η μια επιτρέπει οποιαδήποτε συμπεριφορά ενώ η άλλη ενθαρρύνει οποιαδήποτε συμβολική συμπεριφορά, αλλά όχι και την καταστροφική εκδραμάτιση της.

Χωρίς τα όρια δεν υπάρχει θεραπεία. Τα όρια αναγκάζουν τα παιδιά να διοχετεύουν τις ορμές τους σε πιο αποδεκτές μορφές έκφρασης με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η συνεργασία του θεραπευτή μαζί τους. Αλλά και πέραν τούτου, τα όρια είναι απαραίτητα διότι ενισχύουν τον έλεγχο του Εγώ καθόσον το παιδί δεν μπορεί να δρα όπως θέλει. Ο Stearns τέλος θεωρεί ότι η διαφορά του θεραπευτή από τους γονείς και τους δασκάλους συνίσταται στο ότι ο θεραπευτής αφ' ενός μεν επιτρέπει τη λεκτική και συμβολική έκφραση αφ' ετέρου δε μπορεί και οριοθετεί καλύτερα το παιδί.

Η συνεισφορά του Stearns στο θέμα των ορίων θεωρείται σημαντική για το λόγο ότι διατυπώνει μια σαφή και συγκεκριμένη θέση για το τι θεωρείται επιτρεπτό όσον αφορά το υλικό που χρησιμοποιείται στην ομάδα καθώς και τα όρια ανοχής της σωματικής βίας. Συγκεκριμένα διαπραγματεύεται διεξοδικά το πότε και το πώς τίθενται τα όρια, όπως και το πώς αντιδρά ο θεραπευτής, όταν τα παιδιά τα παραβιάζουν. Ισχυρίζεται ότι η αποβολή του παιδιού από την ομάδα επιβεβαιώνει την αποτυχία των ενηλίκων. Για το λόγο αυτό προτείνει τη συμμετοχή των παιδιών που οριοθετούνται με δυσκολία σε ομάδα με

μεγαλύτερη παιδιά, τα οποία μπορούν να μεταφέρουν ευκολότερα στα μικρότερα παιδιά την κουλτούρα της ομάδας όσον αφορά στην τήρηση των ορίων.

Ο συγγραφέας συνδέει το θέμα με τον θεωρητικό προσανατολισμό του θεραπευτή, επισημαίνοντας ότι οι ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης θεραπευτές επιδεικνύουν γενικά μικρότερη ενασχόληση με το θέμα αυτό. Αναφερόμενος σε Ομάδες Παιχνιδιού σημειώνει ότι οι θεραπευτές δεν διαφέρουν ουσιαστικά ως προς την οριοθέτηση των παιδιών όσον αφορά σε θέματα ασφάλειας ή καταστροφής. Υπάρχει όμως μικρότερη ομοφωνία σχετικά με άλλες μη αποδεκτές κοινωνικά συμπεριφορές, όπως η λεκτική βία, οι χυδαίες εκφράσεις κ. λ. π.

Μια στάση απόλυτης αποδοχής λοιπόν δεν είναι κατ' ανάγκη βοηθητική στη θεραπεία του παιδιού. Εκείνο που χρειάζεται περισσότερο είναι ένας συνδυασμός τρυφερότητας, αποδοχής, ύπαρξης σαφών ορίων καθώς και συγκεκριμένη διορθωτική ανατροφοδότηση.

Γενικότερα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σταδιακή μετάθεση του ενδιαφέροντος των θεραπευτών από την έννοια της επιτρεπτικότητας στην έννοια της συγκράτησης της επιθετικότητας.

Ο Stearns (1991) σε εισήγηση του στο 9<sup>ο</sup> Συμπόσιο Ομαδικής Ψυχανάλυσης παρουσίασε μια ομάδα παιδιών και επεσήμανε την ανάγκη των ορίων, θεωρώντας τα ως μια απαραίτητη και σημαντική πλευρά της θεραπείας. Θεωρεί ότι η οριοθέτηση εκ μέρους του θεραπευτή επιτρέπει στο παιδί να συνδεθεί με την ομάδα και να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της, διαδικασία η οποία κινητοποιεί σημαντικές εσωτερικές λειτουργίες. Συγχρόνως εφιστά την προσοχή και σε ένα άλλο σημείο, θεωρεί τη σχέση μεταξύ της ομάδας και του θεραπευτή σημαντικό θεραπευτικό παράγοντα και ισχυρίζεται ότι οι πολλαπλές μεταβιβαστικές σχέσεις του παιδιού στην ομάδα είναι πολύπλοκες και κινούνται τόσο γρήγορα ώστε δεν υπάρχει χρόνος για να γίνουν κατανοητές, πολύ δε περισσότερο για να ερμηνευθούν. Αν ο θεραπευτής είναι

πολύ κατευθυντικός και δομήσει υπερβολικά το περιεχόμενο της δραστηριότητας υπάρχει κίνδυνος να χαθεί η επαφή με το πραγματικό παιδί.

Εχοντας υπόψη ότι οι απαιτήσεις των γονέων, που ζητούν άμεσα αποτελέσματα, είναι μια επιπρόσθετη πίεση για το θεραπευτή, ο θεραπευτής αναγκάζεται πολλές φορές να καθοδηγεί την δραστηριότητα της ομάδας, έτσι ώστε η επικοινωνία να μοιάζει ότι κατευθύνεται βάση ενός προκαθορισμένου σχεδίου. Είναι όμως προφανές ότι η προσέγγιση αυτή απορρίπτει την σημασία και την αναγκαιότητα των ασυνείδητων αμυνών και περιορίζεται μόνο στην επίλυση των πραγματικών συγκρούσεων και δυσκολιών.

Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο συγγραφέα η στάση του θεραπευτή δημιουργεί έντονα συναισθήματα τόσο στο θεραπευτή όσο και στα παιδιά, όπως άγχος, θυμός, απελπισία, διάθεση για αντεκδίκηση και φόβο ότι θα διαλυθεί η ομάδα. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει, τα παιδιά με διαταραχές στη συμπεριφορά συχνά φοβούνται ότι τα συναισθήματα και οι πράξεις τους θα είναι καταστροφικές.

Ανάλογα συναισθήματα δημιουργούνται και στο θεραπευτή με αποτέλεσμα να αντιδρά βεβιασμένα προκειμένου να «προλάβει» την εκδραμάτιση των παιδιών. Είναι προφανές, όμως ότι στην προσπάθεια του να εμπεριέχει το συλλογική εκδραμάτιση στην ομάδα τείνει να ταυτιστεί με το γονέα που θέλει να ελέγχει. Αντιθέτως, ο θεραπευτής έχει το δυνατότητα να “χρησιμοποιήσει” την αποτυχία και την απογοήτευση, ούτως ώστε σταδιακά το παιδί να παραιτηθεί από τα συναισθήματα παντοδυναμίας που τα διακατέχουν. Συγχρόνως η στάση του αυτή υποδηλώνει ότι η σχέση του με την ομάδα είναι αρκετά ισχυρή ώστε να αντέξει τις επιθέσεις της ίδιας της ομάδας.

Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι ο Stearns(1991) επιχειρεί να συνδέσει το θέμα της οριοθέτησης με την έννοια της ομάδας ως συνόλου. Πιστεύει ότι, όταν τίθεται θέμα ορίων, δεν υπάρχει λόγος να απευθύνεται κανείς στο Υπερεγώ του παιδιού γιατί αυτό ακριβώς πάσχει. Κατά συνέπεια, είναι προτιμότερο να αναλαμβάνει η ομάδα την οριοθέτηση του παιδιού.

Συγκεκριμένα, τα μέλη μπορεί προσφέρουν ένα είδος μεταβατικής εμπειρίας γιατί ο φόβος και η επιθετικότητα για το θεραπευτή είναι πιο επιτρεπτά σε ένα δίκτυο σχέσεων που τα εμπεριέχουν. Ο συγγραφέας, υπενθυμίζει σε αυτό το σημείο ότι η σχέση των παιδιών με τους γονείς τους είναι ανταγωνιστική και επιθετική και για το λόγο αυτό έχουν μάθει να ανταγωνίζονται κάθε μορφή εξουσίας. Επομένως η κοινωνική προσαρμογή του παιδιού διαμορφώνεται όχι μέσα από την ηθική, αλλά μέσα από την άμεση συμμετοχή του σε καταστάσεις που το ικανοποιούν. Για το λόγο αυτό το παιδί δέχεται την εξουσία της ομάδας. Για τον ίδιο λόγο μαθαίνει να ελέγχει τις παρορμήσεις του, καθ' όσον ο έλεγχος αυτός επιτρέπει να “χαίρεται την ομάδα όταν δεν υπάρχει καβγάς”. Η ομάδα συνεπώς αντιπροσωπεύει το μεταβατικό στάδιο της αντίληψης του παιδιού για την εξουσία των ενηλίκων. Στην ομάδα, χαλαρώνει ο δεσμός με τους γονείς και καλλιεργείται το αίσθημα αξίας που αισθάνεται ως σημαντικό μέλος της ομάδας, βιώνοντας αυτή τη νέα δομή και εσωτερικεύοντας τα όρια της. Ο Woods καταλήγει στο συμπέρασμα ότι είναι λάθος να θεωρούμε ότι το παιδί θέλει να ανταγωνιστεί ή να καταστρέψει την εξουσία. Στην πραγματικότητα, τη δέχεται και νιώθει πιο ασφαλές και χαρούμενο με μια αποτελεσματική εξουσία. Φαίνεται, τελικώς ότι το παιδί μαθαίνει να ελέγχει τον εαυτό του δεχόμενο την εξουσία των ενηλίκων.

Η εργασία του Stearns πιστεύουμε ότι παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθ' όσον διευρύνει τη θεραπευτική σημασία της οριοθέτησης πέραν του εκπαιδευτικού της ρόλου ή της λειτουργίας της ως μηχανισμού κάθαρσης. Συγχρόνως, αποτελεί και από τις ελάχιστες συνεισφορές της Ομαδικοαναλυτικής θεωρίας, η οποία αναδεικνύει τις δυνατότητες της ομάδας ως συνόλου.

#### *Δ. Η ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ Η ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ*

Η έννοια της αυτονομίας αποτελεί ένα θέμα με το οποίο είχε ασχοληθεί ιδιαίτερα η ομαδική ψυχοθεραπεία παιδιών. Ως διαδικασία η αυτονομία είναι στενά συνυφασμένη με την ωρίμανση του παιδιού. Ο Slavson, έχει υπογραμμίσει τη σημασία της, σημειώνοντας ότι: “ για να γίνει το παιδί ένας

ισορροπημένος ενήλικας, χρειάζεται να ενισχυθεί η φυσική του μετακίνηση από την εξάρτηση ούτως ώστε να δυναμώσει ο χαρακτήρας του”. Από τις παρατηρήσεις του σε παιδιά με ψυχολογικά προβλήματα, είχε συμπεράνει ότι μια από τις αιτίες αυτών των προβλημάτων ήταν η υπερβολική φροντίδα και η υπερπροστασία. Για το λόγο αυτό δεν θα πρέπει να ικανοποιείται η κάθε επιθυμία του παιδιού, αλλά να του ζητείται να προσπαθήσει το ίδιο.

Ο Riestler(1993) περιγράφει παραστατικά το θεραπευτική διαδικασία μιας ομάδας ψυχοδράματος και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι: “δεν υπάρχει πιο επικίνδυνη φαντασίωση από την ελέγχουσα αρχέγονη μητέρα (primal mother)”. Για το λόγο αυτό η απόκτηση της αυτονομίας επιτυγχάνεται καλύτερα μέσω της συμμετοχής σε μια ισομορφικής ομάδας ( isomorphic groupal counterpart ), η οποία είναι “το μοναδικό οχυρό, ικανό να αντιμετωπίσει αυτή τη ισχυρή φιγούρα”. Αντιθέτως, θεωρεί ότι η αρκετά καλή μητέρα προσφέρει αλλά και απογοητεύει και δέχεται τις διεργασίες διαφοροποίησης του παιδιού της. Συγχρόνως, οι σχέσεις του παιδιού με τον πατέρα και με τους άλλους αποτελεί το πλαίσιο που οδηγεί στην αυτονομία, αναγκάζοντας το παιδί να αναθεωρήσει τους βασικούς τρόπους συμπεριφοράς που το κρατούν προσκολλημένο στην αρχική σχέση.

Ο Stearns(1991) επιχειρεί να συνδέσει τη διαδικασία της αυτονομίας με την επιθετικότητα και τη σημασία των ορίων. Θεωρεί ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών αποτελεί μια προσπάθεια επιβίωσης, δηλαδή μια προσπάθεια να προστατευθούν από την κατάθλιψη μέσω της οργής και της βίας. Το παιδί, επομένως, μέσω της επιθετικότητας προσπαθεί να αυτοθεραπευτεί και να δώσει διέξοδο στα έντονα συναισθήματα απόρριψης που το κατακλύζουν, ακόμα και να ανατρέψει την αδύναμη κατάστασή του ασκώντας βία. Ο θεραπευτής προκειμένου να αντιμετωπίσει την επιθετικότητα του παιδιού χρειάζεται να αντιλαμβάνεται πρώτα τη δική του. Ο Woods (1996, σελ. 82) αναφέρει ότι ο ίδιος την αντιμετωπίζει θέτοντας σαφή όρια, προβλέποντας τις συγκρούσεις, χειριζόμενος τη δική του αγωνία και αίσθηση αποτυχίας και τέλος υποχωρώντας ή παρέχοντας στα παιδιά τον απαραίτητο

χώρο για να κινηθούν άνετα. Ειδικότερα ο θεραπευτής χρειάζεται να συγκρατεί την ομάδα αντί να την ωθεί προς τη βία και να είναι σε θέση να μετατρέπει τις βίαιες ορμές σε άλλες πιο επιτρεπτικές μορφές έκφρασης, χωρίς συγχρόνως να επιβεβαιώνει τα συναισθήματα του παιδιού ότι διώκεται ή απορρίπτεται. Ένα παιδί που ζει σε ένα στερητικό περιβάλλον αντιδρά επιτιθέμενο, ελπίζοντας ότι κάποιος θα αναπληρώσει την στέρηση που βιώνει. Συχνά όμως, αντιμετωπίζεται πάλι με απόρριψη διότι τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο δύσκολα αποδέχονται τη συμπεριφορά ενός παιδιού που δεν ελέγχει τις παρορμήσεις του. Αντιθέτως ο θεραπευτής αντιπροσωπεύει για το παιδί ένα εξωτερικό αντικείμενο, το οποίο, παρ' όλες τις επιθέσεις που δέχεται μπορεί να επιβιώνει, με αποτέλεσμα το αντικείμενο αυτό να μπορεί να ενδοβληθεί.

Ο ίδιος συγγραφέας, πιστεύει ότι τα παιδιά χρειάζονται την ασφάλεια μιας γονεϊκής εξουσίας η οποία να είναι σταθερή και ανάλογη με την αναπτυξιακή τους φάση, προκειμένου να μειωθεί το άγχος τους, να δοκιμάσουν τα όρια της παντοδυναμίας τους και τελικά να αυτονομηθούν. Όταν τα όρια εμπεριέχουν το παιδί, χωρίς να το “καταστρέφουν” ή να καταστρέφονται τα ίδια, τότε μειώνεται το άγχος του παιδιού διότι μετριάζεται το αίσθημα παντοδυναμίας του, καθώς έρχεται σε επαφή με ένα αντικείμενο που το εμπεριέχει. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνει να ωριμάζει, ενδοβάλλοντας τα εξωτερικά όρια του περιβάλλοντος.

Ο Shechtman(1994) διαφωνεί με αυτή την άποψη, θεωρώντας ότι ένα παιδί συναισθηματικά στερημένο έχει συνηθίσει να ζει με αυτό τον τρόπο. Για το λόγο αυτό, αν του δοθεί φροντίδα από τον θεραπευτή και την ομάδα, τότε είναι πιθανό να αυξηθεί η ένταση που βιώνει, καθ' όσον απειλείται ο συνηθισμένος τρόπος προσαρμογής του στον κόσμο. Θα αναγκαστεί τότε να αποδεχθεί τη στέρηση, επομένως και την κατάθλιψη που τη συνοδεύει. Ο Shechtman αντικρούει αυτόν τον ισχυρισμό διευκρινίζοντας ότι στην ομάδα ζητείται από τον θεραπευτή να θέσει εξωτερικό φραγμό στα παιδιά που δεν διαθέτουν εσωτερικά όρια. Αυτό όμως συνεπάγεται και την απώλεια της

γνωστής σε αυτά συμπεριφοράς και πιθανό να νιώθουν απόρριψη. Ο θεραπευτής ωστόσο μπορεί να αποτρέψει αυτό το ενδεχόμενο, δίνοντας τη δυνατότητα στο παιδί:

α) να εκφράσει την επιθετικότητα του διαφορετικά, έτσι ώστε να κερδίσει την προσοχή της ομάδας με πιο κατάλληλο τρόπο και να επιλέξει μεταξύ του να σταματήσει την εκδραμάτιση ή να φύγει από την ομάδα

β) να διαφύγει από την εξαρτητική σχέση μητέρας – παιδιού

γ) να ταυτιστεί με το θεραπευτή και την ομάδα μέσα από το δεσμό που δημιουργεί μαζί του και

δ) να χάσει μέρος του ελέγχου στις σχέσεις που δημιουργεί, ώστε να παραμείνει τελικά στην ομάδα.

Ο Shechtman(1994), αναφέρεται και στη χρήση της ερμηνείας στις ομάδες παιδιών. Αρχικά φαίνεται να συμφωνεί με τον Riester, ο οποίος θεωρεί ότι είναι προτιμότερο να αποφεύγονται οι ερμηνείες σε μια αναλυτική ομάδα διότι αυξάνουν την εξάρτηση από το θεραπευτή και κατά συνέπεια μειώνουν την ανάπτυξη του Εγώ.

Συγχρόνως όμως, παραπέμπει και στον Stearns(1991) ο οποίος επισημαίνει ότι ορισμένες φορές μια ομάδα που δεν δέχεται επιθετικές προβολές γίνεται κακό αντικείμενο και τότε ο θεραπευτής αναγκάζεται να ερμηνεύσει την επιθετικότητα προς τον ίδιο ούτως ώστε να διατηρήσει το δυνατότητα των άλλων μελών, να δρουν ως καλό αντικείμενο. Η βία τότε μετατρέπεται σε επικοινωνία με νόημα και η οριοθέτησή της επιτρέπει τη δημιουργία ενός ασφαλούς χώρου, ο οποίος ευνοεί την ανάπτυξη. Αν ο θεραπευτής δεν επιφορτιστεί με αυτό το ρόλο, τότε δείχνει ανίκανος και η βία φαίνεται άλυτο πρόβλημα, άρα ενισχύεται και η εξάρτηση.

Κατά τον συγγραφέα η επιθετικότητα εξωτερικεύεται καθώς το παιδί κατακλύζεται από συναισθήματα και απειλείται. Αρχικά την προβάλλει αλλά

στη συνέχεια την αποσύρει μέσα από την κοινωνικόπονητική εμπειρία της ομάδας. Η προσαρμογή στην ομάδα προϋποθέτει μια εσωτερική διεργασία η οποία επιτυγχάνεται από τα ερεθίσματα της ομαδικής εμπειρίας. Το παιδί βρίσκει καινούριους τρόπους να καλλιεργήσει την αυτό-εκτίμηση του, χωρίς να κυριαρχεί στους άλλους χρησιμοποιώντας τη βία, διαδικασία η οποία οδηγεί σταδιακά στην αυτονομία.

Για όλους τους παραπάνω λόγους ο συγγραφέας υπογραμμίζει με έμφαση ότι οι ψυχοθεραπευτικές ομάδες παιδιών συνεισφέρουν ουσιαστικά στην ευρύτερη κατανόηση του *Εαυτού* και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης της ταυτότητας μέσα και, κατά κάποιο τρόπο, ενάντια στην κουλτούρα της ομάδας.



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την βιβλιογραφική αυτή μελέτη προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις διάφορες πτυχές της παιγνιώδους δραστηριότητας άλλοτε μόνες τους και άλλοτε σε συνεργασία με άλλες παραμέτρους. Η προσπάθεια έγινε με στόχο το συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών, χωρίς βέβαια να μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι εξαντλήσαμε το θέμα. Αυτή η βιβλιογραφική μελέτη όμως μας δίνει το δυνατότητα να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν αβίαστα και τα οποία παραθέτουμε στη συνέχεια :

- Το παιχνίδι είναι ένα μέσο ψυχαγωγίας, εκμάθησης καθώς και εξάσκησης των διαφόρων ικανοτήτων του παιδιού.
- Το παιδί μέσα από την άσκηση που του παρέχει το παιχνίδι προετοιμάζεται για την πραγματική ζωή.
- Το παιχνίδι είναι η ασφαλιστική δικλείδα των συναισθημάτων του παιδιού.
- Η διάκριση των παιχνιδιών βοηθάει στην ανάπτυξη ξεχωριστών ικανοτήτων και τομέων του παιδιού.
- Τα ατομικά παιχνίδια αποβλέπουν στην ικανοποίηση κάθε ανθρώπου ξεχωριστά.
- Τα ομαδικά παιχνίδια συμβάλλουν στο να αναπτυχθεί στο παιδί το αίσθημα της συλλογικότητας και συνεργασίας.
- Τα ελεύθερα παιχνίδια εξυπηρετούν την κίνηση, το συναίσθημα και το πνεύμα με τρόπο καθαρά φυσικό χωρίς κανόνες και δεσμεύσεις.
- Τα οργανωμένα παιχνίδια βοηθούν στο να μάθει το παιδί κανόνες και να τους υπακούει προκειμένου να γίνει αποδεκτό στην ομάδα και αργότερα στην κοινωνία.
- Το συμβολικό παιχνίδι βοηθάει στην αποβολή του άγχους από το παιδί, μέσω της διαδραμάτισης περιστατικών της καθημερινής ζωής.

- Το παιχνίδι απαιτεί συνεχώς από το παιδί να ενεργεί ενέντια στις παρορμήσεις του.
- Το παιχνίδι εμπλουτίζει και διεγείρει το γλωσσικό οπλοστάσιο του παιδιού.
- Το παιχνίδι συμβάλλει στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού.
- Το παιδί επαναλαμβάνει στο παιχνίδι τις εντυπώσεις που έχει βιώσει.
- Το παιχνίδι είναι βιολογικά χρήσιμο για τα παιδιά ως ένα μέσο προπαρασκευής για πιο σημαντικές δραστηριότητες αργότερα στη ζωή τους.
- Το παιχνίδι αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο και προληπτική θεραπεία της κτητικότητας προς τους άλλους.
- Οι παιγνιώδης δραστηριότητες επιδρούν σημαντικά στις φυσιολογικές λειτουργίες του οργανισμού (μυοκινητικό, αναπνευστικό, κυκλοφορικό, νευρικό, πεπτικό σύστημα).
- Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού είναι μια ειδική μορφή ψυχοθεραπείας για παιδιά.
- Το παιχνίδι παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο θεραπευτής μπορεί εύκολα να αρχίσει το συζήτηση με το παιδί και να διερευνήσει τα προβλήματα του.
- Η παιγνιοθεραπεία δεν είναι εύκολη στην εφαρμογή της. Για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα πρέπει να υπάρχει κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος για την ομάδα, να γίνεται σωστή επιλογή των ατόμων της ομάδας, να υπάρχει καθορισμένος χρόνος συναντήσεων καθώς και της διάρκειας τους, επιλογή κατάλληλων υλικών και επιλογή σωστά καταρτισμένου θεραπευτή.
- Ο χώρος της ομάδας πρέπει να είναι σχετικά απομονωμένος, λόγω του θορύβου που μπορεί να δημιουργείται, να μην είναι πολύ μεγάλος προκειμένου να περιορίζεται η κινητικότητα των παιδιών, τα έπιπλα πρέπει να είναι ανθεκτικά ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες πρόκλησης ατυχήματος ή σωματικής βλάβης.

- Η σύνθεση της ομάδας καθορίζεται από πρακτικούς ή εμπειρικούς παράγοντες, όπως ο αριθμός των μελών, η διαίσθηση του θεραπευτή κ.α.
- Η συμμετοχή ενός παιδιού στην ομάδα εξαρτάται από την αναπτυξιακή φάση του παιδιού ως διαφοροδιαγνωστικού στοιχείου.
- Η συχνότητα των συναντήσεων της ομάδας είναι συνήθως εβδομαδιαία ή δισεβδομαδιαία.
- Ο χρόνος που διαρκεί κάθε συνεδρία ποικίλει ανάλογα με την ηλικία και τις δυνατότητες των παιδιών. Κυμαίνεται από 15 λεπτά για παιδιά με σοβαρές διαταραχές και μπορεί να αυξηθεί σταδιακά έως 45 λεπτά και 1 ώρα.
- Τα υλικά που χρησιμοποιούνται στις ομάδες πρέπει να είναι ανάλογα με την αναπτυξιακή φάση των παιδιών. Τα παιχνίδια που επιλέγονται πρέπει να εμφανίζουν μια σταδιακή δυσκολία όσον αφορά στη διεξαγωγή τους για να διατηρούν το ενδιαφέρον του παιδιού.
- Ο θεραπευτής πρέπει να είναι ζεστός και φιλικός στη σχέση του με τα παιδιά. Πρέπει να δέχεται τα παιδιά όπως ακριβώς είναι.
- Ο θεραπευτής πρέπει να είναι πανέτοιμος να αναγνωρίσει τα συναισθήματα που εκφράζει το παιδί και να τα αντανakλάει πίσω σε αυτό με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί να καταλαβαίνει τον τρόπο συμπεριφοράς του.
- Ο θεραπευτής δεν πρέπει να έχει την πρόθεση να καταυθύνει τις δραστηριότητες του παιδιού ή να τις σχολιάζει με οποιοδήποτε τρόπο. Επίσης δεν πρέπει να εκβιάζει το χρόνο θεραπείας.
- Ακόμα ο θεραπευτής πρέπει να αναγνωρίζει μόνο εκείνα τα όρια που είναι αναγκαία να αγκυροβολήσουν το παιδί στον κόσμο της πραγματικότητας και να κάνουν το παιδί να αποκτήσει υπευθυνότητα μέσα στη σχέση αυτή.
- Τα όρια είναι μια απαραίτητη και σημαντική πλευρά της θεραπείας. Η οριοθέτηση εκ μέρους του θεραπευτή επιτρέπει στο παιδί να

συνδεθεί με την ομάδα και να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της, διαδικασία η οποία κινητοποιεί σημαντικές εσωτερικές λειτουργίες.

- Η σχέση μεταξύ της ομάδας και του θεραπευτή είναι ένας σημαντικός θεραπευτικός παράγοντας. Αν ο θεραπευτής είναι πολύ κατευθυντικός και δομήσει υπερβολικά το περιεχόμενο της δραστηριότητας υπάρχει κίνδυνος να χαθεί η επαφή με το πραγματικό παιδί.
- Τέλος οι ψυχοθεραπευτικές ομάδες παιδιών συνεισφέρουν ουσιαστικά στην ευρύτερη κατανόηση του Εαυτού και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης της ταυτότητας μέσα και, κατά κάποιο τρόπο, ενάντια στην κουλτούρα της ομάδας.

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στηριζόμενοι στα συμπεράσματά μας παρατηρούμε ότι η συμβολή του παιχνιδιού είναι σημαντική, τόσο στον τομέα της διάγνωσης και θεραπείας, όσο και στον τομέα σωματικής και ψυχολογικής ανάπτυξης.

Για το λόγο αυτό θα θέλαμε να κάνουμε κάποιες προτάσεις που αφορούν όχι μόνο επαγγελματίες αλλά και τους ίδιους τους γονείς των παιδιών αποσκοπώντας πάντα στη όσο το δυνατόν μεγαλύτερη παροχή βοήθειας προς τα παιδιά.

Ετσι λοιπόν θα θέλαμε να προτείνουμε τα εξής :

- Οι γονείς πρέπει να προσπαθούν συνεχώς να παρέχουν στο παιδί προσχολικής ηλικίας ελεύθερο χρόνο για παιχνίδι.
- Επιτακτική ανάγκη είναι η λειτουργία επιμορφωτικών σεμιναρίων για γονείς και εκπαιδευτικούς, με θέματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών καθώς επίσης και την αναγκαιότητα του παιχνιδιού για το παιδί.
- Η πολιτεία πρέπει να φροντίσει να δημιουργηθούν σχολές γονέων πάνω σε θέματα διαπαιδαγώγησης, αναγκών και χαρακτηριστικών των διαφορετικών ηλικιακών περιόδων του παιδιού.
- Κρίνεται απαραίτητο το Κράτος να δώσει έμφαση στον τομέα της παιδείας, μεριμνώντας για την δημιουργία ειδικά διαμορφωμένων χώρων στα σχολεία όπου με τη βοήθεια ειδικών ( Κοινωνικοί Λειτουργοί, Ψυχολόγοι, ειδικοί Παιδαγωγοί κ. α.) να διεξάγονται εξίσου ψυχαγωγικά, οργανωμένα, δημιουργικά παιχνίδια.
- Σημαντικό είναι να δημιουργηθούν ελεύθεροι χώροι-παιδότοποι- για τα παιχνίδια των παιδιών σε όλες τις μεγάλες και απάνθρωπες πόλεις.
- Να δημιουργηθούν ψυχολογικοί σταθμοί, με στόχο την διάγνωση και θεραπεία διαφόρων προβλημάτων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μεθόδους όπως η παιγνιοθεραπεία, η θεραπεία μέσω τέχνης, η μουσικοθεραπεία κ.α.

- Να δημιουργηθούν κέντρα δημιουργικής απασχόλησης με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της κοινωνικότητας των παιδιών καθώς και τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους μέσα από μια σφαιρική και δημιουργική προσέγγιση θεμάτων όπως το περιβάλλον, ο πολιτισμός, ο αθλητισμός και η κοινωνική συνύπαρξη.

Ειδικότερα για τους Κοινωνικούς Λειτουργούς θα προτείναμε επιπρόσθετα και όλα τα παρακάτω :

- Πρέπει οι Κοινωνικοί Λειτουργοί να διαθέτουν την γνώση που απαιτείται για να μπορούν να βοηθήσουν σε αυτό τον τομέα όπως και σε κάθε άλλο, γνώση που πρέπει να παίρνουν από τις Σχολές Κοινωνικής Εργασίας αλλά και από δική τους επιμόρφωση, διαβάζοντας βιβλία, παρακολουθώντας σεμινάρια, συνέδρια, μαθήματα και διαλέξεις ώστε να ενημερώνονται για τις νέες εξελίξεις.
- Θα πρέπει και οι ίδιοι να οργανώνουν σεμινάρια, διαλέξεις κ.λ.π για γονείς και επαγγελματίες σε συνεργασία με φορείς είτε σε τοπικό είτε σε Πανελλαδικό ακόμα και Πανευρωπαϊκό επίπεδο.
- Να δημιουργήσουν ομάδες γονέων με στόχο να μεταδώσουν την σπουδαιότητα του παιχνιδιού για να μπορέσουν οι γονείς να γίνουν σύμμαχοι της παιγνιώδης δραστηριότητας των παιδιών τους.
- Και τέλος να καθιερωθεί ο Κοινωνικός Λειτουργός ως μέλος της διεπιστημονικής ομάδας στον παιδικό σταθμό, στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνιάδης Α. Το Παιχνίδι Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1986.

Βαλλόν Α. Η Ψυχική ανάπτυξη του παιδιού (μετάφραση Λώμη Μ.), εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα 1984

Βίννικοτ Ντ. Το παιδί η οικογένεια και ο εξωτερικός του κόσμος (μετάφραση Παπαδέλλης Θ. ), εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1988.

Βοσνιάδου Σ. Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας τόμοι Β, Γ, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1995.

Γέρος Θεόφραστος Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο, εκδόσεις Δίπτυχο, Αθήνα 1984.

Dalley T. και άλλοι Θεραπεία μέσω τέχνης (η εικαστική προσέγγιση), εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.

Debese M. Ψυχολογία του παιδιού, εκδόσεις Κένταυρος, Αθήνα 1975.

Goleman D. Η συναισθηματική νοημοσύνη, (μετάφραση Παπαστάυρου Α. ), εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

Erickson E. Η παιδική ηλικία και η κοινωνία, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1975.

Εκλογή, Συνέντευξη με τον ψυχολόγο Κ. Α. Σταλικά, αριθμός τεύχους 35, Αθήνα 1975.

Ζάχαρης Γ, Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας , τόμος Α, εκδόσεις Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1992.

Λαουτάρη – Γκριτζάλα Α. Η σημασία του παιχνιδιού , Πανελλήνιος Σύλλογος Σχολών Γονέων, Αθήνα 1991.

Μάνος Ν. Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής , εκδόσεις University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1988.

Μουχίνα Σ. Παιδική Ψυχολογία , εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1990.

Παναγιωτοπούλου Μ. Το παιδί μας τα πέντε πρώτα του χρόνια , έκδοση Γ, Αθήνα 1982.

Παπαδόπουλος Α. – Ζάχος Δ. Ψυχολογία , εκδόσεις Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών, Αθήνα 1990.

Πατρικίου – Σκόνδρα Α. Ομαδική Ψυχοθεραπεία Παιδιών Σχολικής Ηλικίας , Αθήνα 1998. (υπο έκδοση).

Πολυμενάκου – Παπακυριάκου Φ. το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση , εκδόσεις Παρατηρητής, μέρος Α, Θεσ/νίκη 1988.

Παρασκευόπουλος Ι. Εξελικτική Ψυχολογία , τόμος Β, Αθήνα 1985.

Ρεπλάιν Χ. Το παιδί , εκδόσεις Κωστιάνα Δ. , Αθήνα 1987.

Schott – Billman F. Όταν ο χορός θεραπεύει , εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.



Τσιάντης Ν. Ψυχική υγεία και οικογένεια , Αθήνα 1993.

Χουρδάκη Μ. Οικογενειακή Ψυχολογία , εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1990.

## ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Axline V. Play Therapy , εκδόσεις Churchill Livingstone, New York 1979.

Guldner C. A. Creating Training Context for Interns in Group Psychotherapy and Psychodrama with Children , εκδόσεις J. Group Psychotherapy Psychodrama and Sociometry, 1991.

Riester A. E. Peer and Family Group History : Implications for Treatment εκδόσεις J. Child and Adolescent Group Therapy, 1993.

Shechtman Z. Group Counseling-Psychotherapy as a School Intervention to Enhance Close Friendships in Preadolescence , εκδόσεις Int. J. Group Psychotherapy, 1994.

Stearns F. A. Inpatient Group Treatment of Children and Adolescents , εκδόσεις In. Hendren, R. L. and Berlin I. N., New York 1991.

