

ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ: Σ.Ε.Υ.Π.

ΤΜΗΜΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**«ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΤΟΥ ΠΕΝΘΟΥΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ »**

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:

ΝΤΟΥΜΑΝΑ ΑΡΕΤΗ

ΨΑΡΟΜΗΛΙΓΚΟΥ ΘΕΟΔΩΡΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Κα ΓΡΟΣΔΑΝΗ ΧΑΡΑ

Πτυχιακή εργασία για τη λήψη πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΑΤΕΙ) Πάτρας.

Σεπτέμβριος 2008

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

**Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**«ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ
ΠΕΝΘΟΥΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ »**

**ΑΡΕΤΗ ΝΤΟΥΜΑΝΑ
ΘΕΟΔΩΡΑ ΨΑΡΟΜΗΛΙΓΚΟΥ**

ΠΑΤΡΑ , 2008

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	7
------------------	---

Περίληψη πτυχιακής.....	8
-------------------------	---

Εισαγωγή:

Αναγκαιότητα μελέτης.....	10
---------------------------	----

Σκοπός μελέτης.....	11
---------------------	----

Ορισμοί όρων.....	12
-------------------	----

Κεφάλαιο 1:

Προσχολική ηλικία.....	14
------------------------	----

1.1 Ψυχική ανάπτυξη.....	14
--------------------------	----

1.2 Βιοσωματική ανάπτυξη.....	15
-------------------------------	----

1.3 Γνωστική ανάπτυξη.....	16
----------------------------	----

1.3.1 Γλωσσική ανάπτυξη.....	16
------------------------------	----

1.3.2 Νοητική ανάπτυξη.....	18
-----------------------------	----

1.3.3 Αντιληπτική ανάπτυξη.....	20
---------------------------------	----

1.4 Ψυχοκινητική ανάπτυξη.....	21
--------------------------------	----

1.5 Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη.....	22
---------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

Θεωρίες για το θεραπευτικό παιχνίδι.....	25
--	----

2.1 Ιστορική εξέλιξη του παιχνιδιού.....	25
--	----

2.2 Το παιχνίδι από την οπτική γωνία των θεωρητικών.....	27
--	----

2.3 Θεωρίες για το παιχνίδι.....	28
----------------------------------	----

2.3.1 Φαινομενολογικές θεωρίες.....	28
-------------------------------------	----

2.3.2 Ψυχαναλυτικές θεωρίες.....	29
----------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

Το πένθος στη προσχολική ζωή.....	30
3.1 Η ιστορική αναδρομή του θανάτου και του πένθους.....	30
3.2 Οι αντιλήψεις του θανάτου και του πένθους στην ελληνική.....	31
κοινωνία.	
3.3 Θεωρίες και αντιλήψεις για το πένθος.....	32
3.4 Στάδια του πένθους.....	33
3.5 Διεργασίες του θρήνου στα παιδιά.....	35
3.6 Η ανακοίνωση του θανάτου στα παιδιά.....	40
3.7 Η κατανόηση του θανάτου από τα παιδιά.....	41
3.8 Η κατανόηση της έννοιας του θανάτου μεταξύ μικρότερων και μεγαλύτερων	
παιδιών.....	42
3.9 Πως αντιμετωπίζουν τα παιδιά την κηδεία	44
3.10 Οι ανάγκες των παιδιών που θρηνούν.....	46
3.11 Καταστάσεις που οδηγούν σε παθολογικές εκδηλώσεις θρήνου.....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

Θεραπευτικά είδη παιχνιδιού και θεραπευτικά μέσα.....	49
4.1 Συμβολικό παιχνίδι.....	49
4.2 Δραματικό παιχνίδι.....	51
4.3 Στόχοι που εξυπηρετούνται από το συμβολικό και το δραματικό παιχνίδι.....	54
4.4 Η κούκλα και η ζωγραφική ως θεραπευτικά μέσα παιχνιδιού.....	57
4.4.1 Η σημασία της κούκλας στη προσχολική ηλικία.....	57
4.4.2. Η θεραπευτική δύναμη της κούκλας.....	58
4.4.3 Ζωγραφική: η σχεδίαση συναισθημάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	60
4.4.4 Οι στόχοι που εξυπηρετούνται με τη ζωγραφική.....	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 :

Εισαγωγή στη παιγνιοθεραπεία.....	63
5.1 Η έννοια της ψυχοθεραπείας.....	63
5.2 Η διαδικασία παιγνιοθεραπείας παιδιών.....	64
5.2.1 Το σύμβολο με τους γονείς.....	65
5.2.2 Το σύμβολο με το παιδί.....	66
5.3 Δομή συνεδρίας.....	68
5.4 Το δωμάτιο ης παιγνιοθεραπείας.....	68
5.5 Μέθοδοι και αρχές παιγνιοθεραπείας.....	71
5.6 Η θεραπευτική δύναμη παιχνιδιού για τη διαχείριση του πένθους.....	75
5.7 Ο ρόλος του θεραπευτή.....	78
5.8 Ο ρόλος του παιγνιοθεραπευτή.....	79
5.8.1 Σχέση παιδιού – παιγνιοθεραπευτή.....	82
5.9 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού.....	83

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 Συμπεράσματα.....	88
6.2 Προτάσεις.....	90

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....

Α. Φωτογραφικό Υλικό.....	93
----------------------------------	-----------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ολόψυχα όλους όσους συνέβαλαν στη διεκπεραίωση της πτυχιακής μας εργασίας.

Πρωτίστως, την υπεύθυνη καθηγήτρια μας, κα Μπατιστάτου Κατερίνα, τόσο για την σωστή καθοδήγηση και την υποστήριξη που μας παρείχε από την αρχή της συνεργασίας μας, όσο και γιατί μας υπέδειξε τα σωστά μονοπάτια που θα έπρεπε να βαδίσουμε με σκοπό την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής. Είναι όμως σημαντικό για μας να ευχαριστήσουμε βαθύτατα τη κα. Γροσδάνη Χαρά που μας στήριξε στο κλείσιμο αυτής εδώ της πτυχιακής και δέχτηκε να συμβάλει στην διεκπεραίωση της.

Ευχαριστούμε επίσης, τους γονείς μας, οι οποίοι μας στήριξαν πρωτίστως ψυχολογικά και μετά υλικά καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μας.

Είναι όμως ιδιαίτερα σημαντικό να ευχαριστήσουμε για τη συμβολή τους στη προσπάθειά μας, τη Δραματοθεραπεύτρια- Κουκλοπαίκτρια Σταματάκη Ράνια , για τη παροχή βιβλιογραφικού υλικού καθώς και για τη σημαντική για μας ηθική στήριξη που μας παρείχε καθ' όλη τη διαδρομή μας.

Ακόμη, ευχαριστούμε τη κα Γιώτα Αντωνοπούλου και τη κα Βίκυ Ζέρβα Παιγνιοθεραπεύτριες Ελληνικό Ινστιτούτο Παιγνιοθεραπείας και Δραματοθεραπείας για τη βοήθειά τους. Όπως επίσης και το κέντρο «ΜΕΡΙΜΝΑ», Εταιρία για τη φροντίδα παιδιών και οικογενειών στην αρρώστια και το θάνατο, για τις κατευθύνσεις και τη παροχή βιβλιογραφικού υλικού.

Τέλος, είναι σημαντικό να ευχαριστήσουμε τη Δραματοθεραπεύτρια Παπαδοπούλου Αθηνά, για τη παροχή του εργασιακού της χώρου, με σκοπό την απόκτηση φωτογραφικού υλικού.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύνθεση και η δημιουργία ενός κόσμου σωτήρα αποτέλεσε το έναυσμα για τη συγγραφή της παρούσας πτυχιακής. Το παιχνίδι για το παιδί διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο ύπαρξης του. Το ξεκουράζει το ανακουφίζει το ψυχαγωγεί. Ο σημαντικότερος ρόλος του όμως είναι η συμβολή του ως θεραπευτικό μέσο. Μεταμορφώνοντάς το σε μέσο και μέθοδο θεραπείας το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί αλλά και στο ενήλικα το ταξίδι προς τη λύτρωση και την απελευθέρωση.

Η παρούσα πτυχιακή εστιάζει στον τρόπο χρήσης του θεραπευτικού παιχνιδιού, με σκοπό τη διαχείριση του πένθους των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η συμβολή του θεραπευτικού παιχνιδιού συγκέντρωσε το ενδιαφέρον μας, μιας και η παιγνιοθεραπεία αποτελεί μια από τις πιο πρόσφατες ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις, που αγγίζει με υπευθυνότητα και ιδιαίτερο τρόπο την ψυχή και τα θέλω ενός παιδιού.

Η πτυχιακή αυτή εργασία, αποτέλεσε για εμάς μία προσπάθεια σύνθεσης της ευαίσθητης προσχολικής ηλικίας που τυγχάνει να πλήττεται από το τραγικό γεγονός της απώλειας και της συνδρομής που μπορεί να εισπράξει από την παιγνιοθεραπεία.

Το πρώτο κεφάλαιο, λοιπόν, πραγματεύεται την ευαίσθητη προσχολική ηλικία των τριών έως έξι (3-6) ετών. Παρουσιάζεται η ανάλυση των αλλαγών και των χαρακτηριστικών σε σωματικό, κοινωνικό, ψυχολογικό επίπεδο. Η κατανόηση μέσα απ' αυτές τις σελίδες των παραπάνω γνωρισμάτων της σημαντικής αυτής ηλικίας, αποτελεί την προϋπόθεση για την κατανόηση και τον σωστό χειρισμό των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, τόσο από τους γονείς, όσο και από τους επαγγελματίες υγείας σε κρίσιμα στάδια όπως αυτό του πένθους και της απώλειας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας πτυχιακής παρουσιάζεται η πορεία του παιχνιδιού ανά τους αιώνες και οι απαρχές του θεραπευτικού παιχνιδιού μέχρι και σήμερα. Παράλληλα προβάλλεται και η σημασία του παιχνιδιού από την οπτική γωνία σημαντικών αναλυτών και οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για το θεραπευτικό παιχνίδι.

Το τρίτο κεφάλαιο, πραγματεύεται την απώλεια και τη θλίψη, που βιώνει το παιδί από τη στιγμή της ανακοίνωσης, μέχρι και τη συμφιλίωσή τους με τη καινούργια πια πραγματικότητα. Η μελαγχολία, ο φόβος, η αγωνία και οι ανάγκες τους εξεξηγούνται και προβάλλονται αναλυτικά.

Το τέταρτο κεφάλαιο, περιλαμβάνει τη παρουσίαση, των δύο βασικών θεραπευτικών παιχνιδιών και τους στόχους που εξυπηρετεί το καθένα από αυτά. Ταυτόχρονα, πραγματεύεται δύο από τα βασικότερα θεραπευτικά μέσα της παιγνιοθεραπείας, τη κούκλα και τη ζωγραφική. Προβάλλοντας τη χρήση των δύο αυτών μέσων, προβάλλεται ταυτόχρονα και η θεραπευτική τους συνδρομή στα παιδιά προσχολικής ηλικίας που βιώνουν την απώλεια.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, συναντάει την ουσία της παιγνιοθεραπείας. Εδώ παραθέτονται οι θεραπευτικές μέθοδοι και αρχές της παιγνιοθεραπείας, από τους πρωτεργάτες, Melanie Klein, Virginia Axline, αλλά και άλλων. Αναλύεται η διαδικασία μίας παιγνιοθεραπευτικής συνεδρίας, μέσα στο ειδικά διαμορφωμένο για αυτό το σκοπό χώρο, αποκαλούμενο ως παιγνιοδωμάτιο. Τονίζονται οι κανόνες των συμβολαίων και με τους γονείς και με τα παιδιά και παρουσιάζεται αναλυτικά ο ρόλος και η σημασία του παιγνιοθεραπευτή, όπως επίσης και του κοινωνικού λειτουργού.

Τέλος στο έκτο κεφάλαιο, αναφέρονται τα συμπεράσματα που αποφάνθηκαν από τη βιβλιογραφική μελέτη που πραγματοποιήθηκε, αλλά και οι προτάσεις που γεννήθηκαν κατά τη δημιουργία της παρούσας πτυχιακής.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ

Όταν πριν από ένα χρόνο αποφασίσαμε να συνεργαστούμε, για τη διεκπεραίωση της πτυχιακής μας εργασίας, συμφωνήσαμε ότι θα έπρεπε να καταπιαστούμε με ένα θέμα που μας προξενεί το ενδιαφέρον, μας γεμίζει και δε θα αποτελεί για καμία από τις δύο «αγγαρεία», αλλά κάτι που όταν το διαβάζουμε και το γράφουμε θα εμπλουτίζει τις γνώσεις μας και θα είναι χρήσιμο για μας, και για την επαγγελματική μας σταδιοδρομία.

Το «μικρόβιο» της παιγνιοθεραπείας αναπτύχθηκε εύκολα στις σκέψεις μας. Πολύ πριν έρθουμε αντιμέτωπες με τη παρούσα πτυχιακή, είχαμε συναντήσει το θεραπευτικό παιχνίδι. Γνωστοί και φίλοι μας, μας είχαν γνωρίσει τη καινούργια για πολλούς μέθοδο ψυχοθεραπείας, διαμορφωμένη για παιδιά, παιγνιοθεραπεία. Ο τρόπος διεξαγωγής της κάθε συνεδρίας, ο συμβολισμός που έχει ιδιαίτερη σημασία το πώς μία ζωγραφιά προβάλλει το πόνο, τη χαρά, το φόβο, το πώς η κούκλα μεταμορφώνεται σε λύτρωση και απελευθέρωση και η επαφή με τη ευαίσθητη παιδική ηλικία, ήταν αρκετά για να μας υποκινήσουν και να αρχίσουμε τη μελέτη μας πάνω σε αυτό.

Και το δεύτερο σκέλος της πτυχιακής αυτής εργασίας είναι σημαντικής αξίας για μας. Θα μας ήταν πιο εύκολο να μελετήσουμε μόνο το παιχνίδι ως θεραπευτικό μέσο. Θελήσαμε όμως να αγγίζουμε και το κομμάτι του πένθους. Και η δύο μας βιώσαμε, κατά την εφηβική η μία, και κατά την ενήλικη ζωή η άλλη, την απώλεια ενός πολύ αγαπημένου μας προσώπου. Συζητώντας τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του παρελθόντος βρήκαμε αρκετά κοινά σημεία. Κοινά συναισθήματα που ο καθένας που έχει βιώσει την απώλεια και το πένθος, ενός αγαπημένου του προσώπου τα έχει νιώσει.

Έχει αισθανθεί όμως το ίδιο ένα τόσο μικρό παιδί προσχολικής ηλικίας; Μπορεί ένα παιδί ηλικίας 3 έως 6 ετών να ελευθερωθεί από το θάνατο και μάλιστα του γονέα του;

Τα ερωτήματα μας δημιουργήθηκαν και συνδέθηκαν με το ενδιαφέρον μας για τη παιγνιοθεραπεία. Συντροφιά λοιπόν, με μία κούκλα και μία ζωγραφιά ξεκινήσαμε το ταξίδι μας για να ανακαλύψουμε με ποιο τρόπο το θεραπευτικό παιχνίδι χρησιμοποιείται για τη διαχείριση του πένθους προσχολικής ηλικίας.

ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Βασικός σκοπός αυτής της βιβλιογραφικής μελέτης, είναι να διερευνηθεί το πώς το θεραπευτικό παιχνίδι , συμβάλει στη διαχείριση του πένθους του παιδιού , όταν αυτό διανύει τη προσχολική ηλικία(3 έως 6 ετών).

Ως επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης αναφέρονται:

- § Η συμβολή του παιχνιδιού, στη γνωστική, ψυχοκοινωνική, ψυχοκινητική, και σωματική ανάπτυξη του παιδιού ηλικίας τριών έως έξι ετών (3-6 ετών).
- § Η ανάπτυξη των θεωριών που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για τη σπουδαιότητα του θεραπευτικού παιχνιδιού.
- § Η κατανόηση των διεργασιών θρήνου του παιδιού και των αναγκών του στη καινούργια μεταβλητή πραγματικότητα.
- § Η συμβολή των θεραπευτικών μέσων, της κούκλας και της ζωγραφικής, όπως επίσης και η εκτενής ανάλυση και κατανόηση των δύο ειδών θεραπευτικών παιχνιδιών.
- § Η ανάλυση των αρχών παιγνιοθεραπείας και η παρουσίαση για τον τρόπο πραγματοποίησης μίας παιγνιοθεραπευτικής συνεδρίας που στοχεύει στη διαχείριση του πένθους. Καθώς επίσης και η εμβάθυνση των γνώσεων και των δικών μας ,αλλά και του αναγνώστη, στο ρόλο του παιγνιοθεραπευτή και του κοινωνικού λειτουργού.

ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ

Παρακάτω παραθέτονται οι ορισμοί όρων οι οποίοι χρησιμοποιούνται, αναλύονται στα επόμενα κεφάλαια και αποτελούν την βάση της πτυχιακής εργασίας. Όροι όπως παιχνίδι, παιχνιοθεραπεία, πένθος, προσχολική ηλικία, θρήνο.

Προσχολική Ηλικία:

Η νηπιακή ηλικία εκτείνεται από το τρίτο έως το πέμπτο έτος της ηλικίας. Αρχίζει με το τέλος της βρεφικής ηλικίας όταν το παιδί 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(Παρασκευόπουλος,1985).

Παιχνίδι:

Μπορεί να οριστεί ως μια πολύ ενδιαφέρουσα απασχόληση, η οποία περικλείει μέσα της μια ευχάριστη φυσική ή πνευματική προσπάθεια που έχει ως στόχο την συναισθηματική ικανοποίηση(Τσιάντη,1991).

Το παιχνίδι είναι ταυτόσημο με το παιδί, γιατί από αυτό αρχίζει και αυτό περισσότερο ενδιαφέρει κατά τη βιολογική του ανάπτυξη. Από τη γέννηση του κινείται χωρίς εξωτερικό σκοπό, χρησιμοποιώντας όλες του τις σωματικές και ψυχοπνευματικές λειτουργίες παίζοντας σε κάθε στιγμή(Αντωνιάδης, 1994).

Το παιχνίδι είναι μια από τις κυριότερες μορφές φυσικής και αβίαστης διαδικασίας μάθησης. Ο αμεσότερος τρόπος απελευθέρωσης του παιδιού από εντάσεις(Herbert,1995).

Παιγνιοθεραπεία:

Παιγνιοθεραπεία ονομάζεται η πολλαπλή χρήση αντικειμένων και εικαστικών με θεραπευτικό τρόπο. Κατά αυτή τη διαδικασία ο θεραπευόμενος εκφράζει συναισθήματα ,όνειρα και τα εσωτερικά του βιώματα μέσω ποικίλων καλλιτεχνικών μέσων ,όπως η ζωγραφική, ο πηλός, η κούκλα, και άλλα εικαστικά μέσα το έργο τέχνης που γεννιέται κάθε φορά θεωρείται αναπαράσταση του αντικειμενικού κόσμου , αλλά στην ουσία το άτομο που το δημιουργεί προβάλλει τμήματα του εαυτού του(Jennings, 1996).

Πένθος:

Ο όρος πένθος σημαίνει συνήθως σε εξωτερικά μέσα με τα οποία αυτή η διεργασία εξωτερικεύεται, δηλαδή τη μαύρη περιβολή, τη μη συμμετοχή σε εορταστικές κοινωνικές εκδηλώσεις(Φάρος,2006).

Το πένθος για τον θάνατο ενός ατόμου, εθιμικά διαρκεί τουλάχιστον ένα έτος για τους στενότερους συγγενείς, τρεις μήνες για συγγενείς μικρότερου βαθμού και σαράντα μέρες για φιλικά πρόσωπα. Εκδηλώνεται με τα μαύρα ρούχα, την ατημελησία της εμφάνισης, ακόμα και με την ατομική και οικογενειακή απομόνωση, την αποφυγή κοινωνικών εκδηλώσεων(Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα,τομος 48).

Θρήνος:

Είναι το σύνολο των συναισθηματικών αντιδράσεων και εκδηλώσεων που φυσιολογικά εμφανίζονται μετά την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου ή και την απώλεια με τη γενικότερη αφηρημένη έννοια, που μπορεί να αναφέρεται στην απώλεια μιας ιδέας, της ελευθερίας ενός ατόμου(Τσιάντης,1991)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η προσχολική ηλικία εκτείνεται από το 3ο ως το 5ο ή 6ο έτος της ηλικίας. Αρχίζει με το τέλος της βρεφικής ηλικίας και τελειώνει με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Ανάμεσα στις δύο αυτές σημαντικές περιόδους πραγματοποιείται μια ανάπτυξη βιοσωματική, γνωστική, ψυχοκινητική, ψυχοκοινωνική, ψυχοσεξουαλική.

Το παιδί είναι έτοιμο να παίζει το παιχνίδι όταν υπάρχει συναισθηματοκοινωνική ωριμότητα η οποία επέρχεται σε ηλικία τριών ετών. Το παιδί αποκτά την ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας. Ωστόσο ο εγωκεντρισμός είναι ένα στοιχείο το οποίο δεν έχει απομακρυνθεί αλλά καθορίζει τις πράξεις και την συμπεριφορά του. Νοητική ωριμότητα η οποία αφορά λειτουργίες κυρίως της αντίληψης, της μνήμης, της κρίσης και της παρατηρητικότητας ώστε τα παιδιά να μπορούν να συνδυάσουν έκφραση και παίξιμο. Φυσική ωριμότητα η οποία αφορά τον ψυχοκινητικό τομέα, στην οποία το παιδί μαθαίνει μέσω του παιχνιδιού να μετατρέπει την κίνηση από βαριά και ασυντόνιστη, μαλακότερη και περισσότερο οργανωμένη. Τέλος αισθητική ωριμότητα με την βοήθεια της οποίας πραγματοποιεί περισσότερους συνδυασμούς ως προς το παίξιμο του παιχνιδιού, πράγμα το οποίο του προσδίδει ευχαρίστηση(Γενειωτάκη-Αρβανιτίδου,1998).

1.1 ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Αφετηρία της ψυχικής ανάπτυξης είναι η βρεφική ηλικία, η πιο κρίσιμη περίοδος ανάπτυξης χαρακτηρίζεται η προσχολική με αποκορύφωμα την παιδική.

Η ψυχική ανάπτυξη αποτελείται από την γνωστική ανάπτυξη, την ψυχοκινητική και την ψυχοκοινωνική(Παρασκευόπουλος, 1996).

Το παιδί στην πορεία της ανατροφής του, αφομοιώνει διάφορα είδη ενεργειών. Μαθαίνει να τρώει με το κουτάλι, να ντύνεται, να ζωγραφίζει με το μολύβι, να παίζει με τους κύβους. Με την βοήθεια τέτοιων ενεργειών, το παιδί εντοπίζει τις ιδιότητές τους, εξακριβώνει πως σχετίζονται μεταξύ τους και καταστρώνει σχέδια παιχνιδιών. Η δημιουργία τέτοιων εσωτερικών ενεργειών αποτελεί τον πυρήνα της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού. Είναι οι ενέργειες της αντίληψης, της νόησης, της φαντασίας, της μνήμης. Μέσω αυτών των ενεργειών μαθαίνει να ελέγχει και την συμπεριφορά

του. Έτσι οι ενέργειες αυτές γίνονται αποτέλεσμα μάθησης. Η ψυχική ανάπτυξη των παιδιών δεν είναι ισομερής. Υπάρχουν περίοδοι αργών αλλαγών, όταν το παιδί διατηρεί τα χαρακτηριστικά του ψυχισμού του, και απότομων αλλαγών που σχετίζονται κυρίως με την εξαφάνιση παλιών και την εμφάνιση νέων ψυχικών χαρακτηριστικών, με αποτέλεσμα το παιδί να γίνεται αγνώριστο στο περιβάλλον του(Μουχίνα, 1990).

1.2 ΒΙΟΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Στο στάδιο της προσχολικής ηλικίας είναι έντονη η σωματική και η κινητική ανάπτυξη του παιδιού. Ο ρυθμός ανάπτυξης είναι διαφορετικός σε κάθε παιδί.

Τα αγόρια είναι υψηλότερα και βαρύτερα από τα κορίτσια, ωστόσο οι τελικές διαστάσεις του σώματός τους ολοκληρώνονται με βραδύτερο βαθμό. Στο 5^ο έτος διαμορφώνεται ο σωματότυπος. Σύμφωνα με τον Sheldon υπάρχουν 3 σωματικοί τύποι :οι ενδομορφικοί, οι οποίοι έχουν σώμα πλαδαρό και εξωτερική εμφάνιση σφαιρική, οι μεσομορφικοί, οι οποίοι παρουσιάζουν υπερανεπτυγμένη σωματική διάπλαση και οι εκτομορφικοί, οι οποίοι είναι άτομα ευπαθή , φιλάσθενα, με αδύνατους μυς και σκελετό.

Υποστηρίζεται ότι ο κάθε σωματότυπος έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Ο ενδομορφικός τύπος είναι φιλικός, κοινωνικός, επιδιώκει την καλοπέραση. Ο μεσομορφικός τύπος είναι θαρραλέος με μεγάλη αυτοπεποίθηση, ρισοκίνδυνος, επιδιώκει την κυριαρχία. Ο εκτομορφικός τύπος είναι εσωστρεφής ντροπαλός και κοινωνικά απομονωμένος (Παρασκευόπουλος,1985).

1.3 ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Για την ανάπτυξη των γνωστικών ενδιαφερόντων στη διαδικασία της γνωριμίας των παιδιών με το περιβάλλον, αποδείχτηκε ότι έχει μεγάλη σημασία η χρησιμοποίηση της μικτής μεθόδου, δηλαδή αφενός να εξασφαλίζεται η άμεση αποδοχή του εξωτερικού κόσμου, στη διαδικασία της οποίας τα παιδιά γνωρίζονται με τα αντικείμενα, και αφετέρου να εξασφαλίζεται η έμμεση γνωριμία της πραγματικότητας, όταν διηγούνται στα παιδιά για τη ζωή των ανθρώπων και τη φύση, τους εξηγούν για τα φαινόμενα που έχουν παρατηρήσει, τους διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία, τους δείχνουν πίνακες εικονογραφήσεις. Η ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών πετυχαίνεται με την ανάπτυξη των γνωστικών ενδιαφερόντων και αιτιολογήσεων, χωρίς τις οποίες είναι ελλιπής η λειτουργία της μνήμης και της σκέψης (Τσιαντζή, 1998).

Η γνωστική ανάπτυξη αποτελείται από την γλωσσική, την νοητική και την αντιληπτική.

1.3.1 Γλωσσική ανάπτυξη

Πολλές είναι οι πρόοδοι και οι αλλαγές που σημειώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην γλώσσα.

Το παιδί από το τέλος του 2^{ου} έτους αρχίζει συνδυάζοντας λέξεις να δημιουργεί προτάσεις. Μιλώντας για προτάσεις εννοούμε κυρίως «Τηλεγραφικού λόγου» όπου συμπεριλαμβάνονται λέξεις που δηλώνουν ονόματα πραγμάτων(ουσιαστικά), ενέργειές τους (ρήματα) και σταθερά τους χαρακτηριστικά(επίθετα) ενώ συστηματικά παραλείπονται τα άρθρα, οι προθέσεις, οι αντωνυμίες. Στο 4^ο έτος πια αρχίζει να χρησιμοποιεί προτάσεις με όλα τα γλωσσικά στοιχεία που παραλείπονταν σε μικρότερη ηλικία.(Παρασκευόπουλος, 1985).

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας όταν βρίσκεται στο στάδιο των δύο λέξεων στηρίζεται πάρα πολύ σε χειρονομίες. Καταλαβαίνει ότι η γλώσσα που ακούει αποτελείται από διακριτά στοιχεία που έχουν νόημα μεταξύ τους και ότι μπορούν να συνδυαστούν σε προτάσεις(Βοσνιάδου, 1995).

Όσο αναφορά την γραμματική δομή και την σύνταξη του λόγου, το παιδί προσχολικής ηλικίας από το 3^ο έτος μπορεί να παράγει όλες τις κύριες προτάσεις που

αποτελούνται από δέκα έως έντεκα λέξεις. Στην ηλικία των τεσσάρων το νήπιο έχει μάθει τους γραμματικούς κανόνες και ας μη μπορεί να τους περιγράψει. Πράγμα το οποίο προκύπτει από την ανάλυση του αυθόρμητου παιδικού λόγου(Παρασκευόπουλος, 1985).

Ανάμεσα στην γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και στο περιβάλλον υπάρχει άμεση σχέση. Έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά άπορων οικογενειών έχουν φτωχότερο λεξιλόγιο από τα παιδιά των εύπορων της πόλης(Χουρδάκη, 1995).

Το μεγαλύτερο μέρος του λόγου του παιδιού της προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιείται για εκφράσει ανάγκες, επιθυμίες, προθέσεις και εμπειρίες του. Το νήπιο ομιλεί χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις σκέψεις και τα σχόλια του άλλου. Ο Piaget αποκαλεί αυτό το είδος γλωσσικής παραγωγής «εγωκεντρικό λόγο». Το παιδί περιορίζεται μόνο στις δικές του απόψεις, όχι λόγω εγωιστικής διάθεσης, αλλά επειδή οι νοητικές του λειτουργίες δεν έχουν αναπτυχθεί τόσο έτσι ώστε να γίνουν ευέλικτες και να μπορεί να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες του άλλου(Παρασκευόπουλος, 1985).

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

Στο 6^ο περίπου έτος της προσχολικής ηλικίας το παιδί παύει να χρησιμοποιεί τον εγωκεντρικό λόγο και χρησιμοποιεί τον κοινωνικοποιημένο. Εμπεριέχει την διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων με άλλα πρόσωπα, μέσω ερωτήσεων και απαντήσεων, της διατύπωσης σχολίων στα όσα λέει κάποιος, της παροχής πληροφοριών που έχουν σχέση με το ζητούμενο θέμα(Παρασκευόπουλος, 1985).

Η ενασχόληση του παιδιού με το παιχνίδι συνδέεται με την ομιλία. Τα παιδιά όταν παίζουν μπορεί να αρχίσουν να μιλάνε, να σχολιάζουν την δραστηριότητα ή να σχολιάζουν κάτι που δεν έχει σχέση με το θέμα του παιχνιδιού. Μπορεί να ξεκινήσουν από ένα συγκεκριμένο παιχνίδι και να καταλήξουν σε ένα διαφορετικό αυτοσχεδιάζοντας, φτιάχνοντας δική τους ιστορία, με δικούς τους κανόνες. Μέσω αυτής της λειτουργίας η γλώσσα του παιδιού εμπλουτίζεται και αναβαθμίζεται(Βοσνιάδου, 1995).

Συμπερασματικά ο ρόλος του παιχνιδιού είναι σημαντικός και συμπληρωματικός για την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσω του παιχνιδιού μπορούμε να

κατανοήσουμε καλύτερα τα συναισθήματα του παιδιού αλλά και το επίπεδο της νοητικής του εξέλιξης. Η χρήση του έναρθρου λόγου είναι αποτέλεσμα νοητικής ωρίμανσης, επιπλέον το παιδί μπορεί να ανταποκρίνεται στα ηχητικά ερεθίσματα που δέχεται και να συμμετέχει ενεργά στην επικοινωνία με τους άλλους.

1.3.2 Νοητική ανάπτυξη

Στη προσχολική ηλικία μπαίνουν οι βάσεις της ανάπτυξης της σκέψης του παιδιού, αρχίζει δηλαδή να διαμορφώνεται η εικονική μορφή της σκέψης. Στα τέλη της προσχολικής ηλικίας αρχίζει και η αφομοίωση της συμβολικής λειτουργίας της συνείδησης, όταν το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί αντικείμενα και εικόνες σαν σύμβολα ή αντικαταστάτες άλλων αντικειμένων (Μουχίνα, 1990).

Από το 3^ο έως το 6^ο έτος το παιδί διανύει την περίοδο της προσυλλογιστικής σκέψης, η οποία αποτελείται, από δύο επιμέρους περιόδους, την προεννοιολογική σκέψη (3^ο και 4^ο έτος) και την διαισθητική σκέψη (5^ο και 6^ο έτος).

Στο τέλος της βρεφικής ηλικίας εμφανίζεται η συμβολική λειτουργία. Το παιδί μπορεί να παράγει εσωτερικά σύμβολα τα οποία αντιπροσωπεύουν συμβάντα. Άλλη μια ένδειξη στη συμπεριφορά του παιδιού που φανερώνει την έναρξη της συμβολικής λειτουργίας είναι η ανακλητική μνήμη.

Το νήπιο συγκρινόμενο με το βρέφος παρουσιάζει νοητική υπεροχή. Έχει εισέρθει στην περίοδο της συμβολικής παραστατικής λειτουργίας και της νοητικής διάνοησης. Χρησιμοποιεί προέννοιες (αφελείς σημασίες που αποδίδει το παιδί στις λέξεις που χρησιμοποιεί) για παράδειγμα το νήπιο μπορεί βασιζόμενο σε προσωπικές τυχαίες συμπτώσεις να αποκαλέσει ‘ αστυνομικό’ κάθε άντρα που βλέπει να φοράει καπέλο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το παιδί δεν έχει συνειδητοποιήσει ακόμα ότι τα αντικείμενα ανήκουν σε κατηγορίες και ότι κάθε κατηγορία αποτελείται από κάποια μέλη.

Η σκέψη του νηπίου είναι μεταγωγική ,δηλαδή πιστεύει ότι όσα συμβαίνουν συνδέονται με μια αιτία (Βοσνιάδου, 1995).

Η σκέψη του νηπίου είναι και εγωκεντρική, το νήπιο έχει την τάση να αντιλαμβάνεται τα πράγματα και να ερμηνεύει αντικείμενα με βάση αποκλειστικά

την προσωπική του σκοπιά. Υπάρχουν δύο είδη εγωκεντρισμού, άμεσος εγωκεντρισμός, που είναι η ανεξέλεγκτη επαγωγή των αντικειμένων φαινομένων στις προθέσεις και στις επιδιώξεις του παιδιού και ο έμμεσος εγωκεντρισμός, που συνίσταται στην ερμηνεία των φαινομένων κατά αναλογία προς τα προσωπικά βιώματα(Παρασκευόπουλος,1985).

Η εικονιστική σκέψη είναι ο βασικός τύπος σκέψης του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Στην αρχή της σχολικής ηλικίας τα παιδιά λύνουν με το νου ασκήσεις τα μικρότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας λύνουν τέτοιου είδους προβλήματα με την βοήθεια εξωτερικών προσανατολιστικών ενεργειών, στο επίπεδο δηλαδή της εικονικής σκέψης. Στη μέση της προσχολικής ηλικίας , τα παιδιά αρχίζουν βαθμιαία να περνούν από τις εξωτερικές προσπάθειες, στις προσπάθειες με τον νου(Μουχίνα, 1990).

Στην έννοια της νόησης εμπεριέχεται και η μνήμη. Από την στιγμή που αποκτάται κάποια πληροφορία μέχρι να ανακληθεί θα πρέπει να αποθηκευτεί. 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 εκούσια και ακούσια. Το παιδί προσχολικής ηλικίας έχει ακούσια μνήμη αφού επιδιώκει να θυμηθεί κάτι συνειδητά (Παρασκευόπουλος, 1985).

Σύμφωνα με την Μουχίνα (1990) η ποιότητα της ακούσιας απομνημόνευσης αντικειμένων, εικόνων, λέξεων, εξαρτάται από το πόσο ενεργητικά δρα το παιδί με αυτά πόσο τα αντιλαμβάνεται και πώς τα ταξινομεί.

Εκούσια μνήμη είναι οι αυτόβουλες μορφές απομνημόνευσης και ενθύμησης που αρχίζουν στα μέσα της προσχολικής ηλικίας. Αναπτύσσεται κυρίως με το παιχνίδι, στο οποίο το παιδί επαναλαμβάνει τις εντυπώσεις που έχει βιώσει. Μέσα από το παιχνίδι διαμορφώνεται η προσωπικότητα του παιδιού.

Το παιδί στο παιχνίδι μαθαίνει να ενεργεί σε ένα χώρο περισσότερο γνωστικό παρά εξωτερικό, οπτικό χώρο βασιζόμενο σε εσωτερικές τάσεις και κίνητρα και όχι απλώς σε ερεθίσματα που του παρέχουν τα εξωτερικά αντικείμενα(Βοσνιάδου, 1995).

Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά κατά τη διαδικασία της συστηματοποιημένης απασχόλησης διαδοχικά γίνονται πιο σύνθετες. Τα παιδιά δεν αποκτούν μόνο γνώσεις αλλά γνωρίζονται και με νέες μεθόδους που τα βοηθούν να ανακαλύψουν την πραγματικότητα. Μαθαίνουν τρόπους για την διερεύνηση των αντικειμένων , απλές μεθόδους ανάλυσης, σύγκρισης ,γενίκευσης. Το σωστά

οργανωμένο παιχνίδι, η εκδρομή , η συζήτηση στη διάρκεια του περίπατου δημιουργούν σε αυτά τη δυνατότητα να παρατηρούν και να αναλύουν(Τσιαντζή, 1998).

1.3.3 Αντίληπτική Ανάπτυξη

Η αντίληψη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για συλλογή , οργάνωση, και κατηγοριοποίηση των αισθητηριακών εντυπώσεων. Αρχικά το παιδί εντοπίζει και αντιδρά στα άμεσα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος, με την πάροδο της ηλικίας αποδεσμεύεται περισσότερο από την αρχική προσκόλληση στα άμεσα αισθητηριακά δεδομένα και υποτάσσεται στη νόηση. Έτσι μπορεί μέσω των προηγούμενων εμπειριών να κρίνει εάν κάτι είναι λογικό ή όχι(Παρασκευόπουλος,1985).

Τις σχέσεις του παιδιού με το περιβάλλον του χαρακτηρίζει μια στάση εγωκεντρική και αυτή είναι για το παιδί αναπόφευκτη, γιατί οφείλεται ακριβώς στην έλλειψη εμπειριών. Βιώνει το περιβάλλον γύρω του με βάση τα δικά του συναισθήματα και εμπειρίες. Μετά τα 5 του χρόνια αυτή η εγωκεντρική στάση μειώνεται και σιγά επέρχεται ο ρεαλισμός(Παπαδόπουλος,1996).

Το παιδί προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από αντίληπτικό ρεαλισμό, έτσι παραμένει δέσμιο των εξωτερικών χαρακτηριστικών του ερεθίσματος και των άμεσων επιφανειακών τους σχέσεων(Βοσνιάδου, 1995).

Κύριο χαρακτηριστικό της αντίληψης του νηπίου είναι επίσης και ο συγκρητισμός, τα μικρότερα παιδιά αντιλαμβάνονται τα πράγματα σε σύνολα, σε ολικές εικόνες. Στην νηπιακή αντίληψη υπάρχουν ατονικές διαφορές, δεν αντιλαμβάνονται τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο και ας έχουν την ίδια ηλικία. Διαφορετικές αντιδράσεις στην αντίληψη ασκούν ποικίλοι παράγοντες της προσωπικότητας όπως τα κίνητρα, οι προσδοκίες. Ψυχολόγοι έχουν διαπιστώσει ότι τα άτομα αντιδρούν στα ερεθίσματα με έναν προσωπικό τρόπο, έναν αντίληπτικό τύπο. Διακρίνονται δύο αντίληπτικοί τύποι, ο παρορμητικός, ο οποίος αντιδρά στα ερεθίσματα γρήγορα και ενστικτωδώς και ο διασκεπτικός, ο οποίος αντιδρά μετά από σκέψη(Παρασκευόπουλος,1985).

Μέσω του παιχνιδιού, το οποίο αποσκοπεί στην ανάπτυξη της αντίληψης , διδάσκονται τρόποι έρευνας των εξωτερικών ιδιοτήτων των αντικειμένων, ώστε η

αντίληψη να είναι ολοκληρωμένη, και δίνεται η δυνατότητα να ξεχωριστούν οι ιδιότητες των αντικειμένων και να προσδιοριστούν οι θέσεις των τμημάτων αυτών και των ιδιοτήτων μέσα στο αντικείμενο (Βοσνιάδου, 1995).

1.4 ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Εκτός από τις βιοσωματικές αλλαγές, υπάρχουν και οι κινητικές.

Από την πλευρά της ψυχοκινητικής ανάπτυξης, σε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας υπάρχουν κάποιες αλλαγές. Ο Gasell και οι συνεργάτες του έχουν περιγράψει τις διάφορες κινητικές δεξιότητες που εκτελεί το μέσο παιδί σε κάθε ηλικία (χρονοδιάγραμμα ψυχοκινητικής ανάπτυξης). Η όρθια στάση και βάδιση που αποκτά το παιδί , αποτελεί την αφετηρία για ποικίλλες αλλαγές στον τρόπο βάδισης. Έτσι στο 2^ο έτος το παιδί προσχολικής ηλικίας μπορεί να ανεβοκατεβαίνει τις σκάλες μόνο του, με μια μικρή βοήθεια. Στο 3^ο έτος μπορεί να κατεβαίνει χωρίς βοήθεια εναλλάσσοντας τα πόδια του από σκαλοπάτι σε σκαλοπάτι. Από το 4^ο έτος αρχίζει ο έλεγχος μυών μυών να γίνεται αυτόματος. Έτσι μπορεί να τρέχει και να κάνει ποδηλασία. Στο τέλος της προσχολικής ηλικίας έχει αποκτήσει ρυθμό και μπορεί πιο εύκολα να συντονίσει τις κινήσεις του(Παρασκευόπουλος,1985)

Συμπερασματικά η κίνηση από αμφίπλευρη γίνεται ετερόπλευρη, από αντανεκλαστική γίνεται σκόπιμη και από μαζική γίνεται εξειδικευμένη.

Πολλές κινητικές δραστηριότητες που απαιτούν αισθησιοκινητικό, συντονισμό ισορροπία, κατανόηση του χώρου(ανεβοκατέβασμα της σκάλας με εναλλαγή ποδιών, επιτάχυνση ή επιβράδυνση του βήματος, απότομο σταμάτημα) εκτελούνται με ακρίβεια, σταθερότητα και άνεση(Παρασκευόπουλος, 1985).

Μέσω των παιχνιδιών δημιουργούνται συνθήκες κατάλληλες για την καλλιέργεια κινητικών προσόντων όπως είναι η επιδεξιότητα και η ταχύτητα. Η δυναμική κινητική δραστηριότητα των παιδιών βελτιώνει την λειτουργία των διαφόρων ομάδων μυών και του αναπνευστικού συστήματος. Στην προσχολική ηλικία τα κανονικά ανεπτυγμένα παιδιά έχουν αναπτύξει όλες τις μορφές αυτού που ονομάζουμε απλή κινητικότητα, με ελάχιστο ρυθμό επαναλήψεων μαζί με τις ανάλογες βάσεις αντοχής (Αντωνιάδης, 1994).

Τα κινητικά παιχνίδια, τα οποία προέρχονται από την επιθυμία κίνησης και τη χαρά που αισθάνεται για σε αυτή. Για παράδειγμα το παιχνίδι με την μπάλα δίνει χαρά με

την κίνηση. Εξάλλου το παιδί παίζοντας με πράγματα του περιβάλλοντος, μαθαίνει το μέγεθος, το βάρος το χρώμα και το σχήμα των υλικών. Έτσι το παιχνίδι γίνεται ένας «ενεργητικός τρόπος μάθησης», μια ενεργητική επικοινωνία με τον κόσμο(Παπαδόπουλος, 1996).

Η σύνθεση όλων αυτών έχει σημασία στη τελειοποίηση των βασικών κινήσεων (ανάπτυξη επιδεξιότητων που σχετίζονται με την ταχύτητα, με τον συγχρονισμό των κινήσεων, με την σωστή κατεύθυνση του σώματος μέσα στις διαστάσεις του χώρου) και για την αγωγή των ηθικών προσόντων(Τσιαντζή , 1998).

1.5 ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Το παιδί μπορεί να μην διαθέτει από την γέννησή του έτοιμες μορφές συμπεριφοράς, όμως υπάρχουν κάποιες απλές συμπεριφορές όπως τα μη εξαρτημένα αντανακλαστικά του που είναι έμφυτες και αναγκαίες για την ψυχική του ανάπτυξη. Με βάση τα μη εξαρτημένα αντανακλαστικά αρχίζουν να διαμορφώνονται στο παιδί τα εξαρτημένα. Τα αντανακλαστικά αυτά εξασφαλίζουν την σύνδεση του παιδιού με το εξωτερικό περιβάλλον και δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για επαφή και επικοινωνία με τους ενήλικους. Έτσι αρχίζουν να διαμορφώνονται οι ψυχικές ιδιότητες και η προσωπικότητα του παιδιού(Μουχίνα,1990).

Στο τέλος του 2^{ου} έτους το παιδί αρχίζει να επιζητά τον ενεργητικό έλεγχο του περιβάλλοντος , την επιβολή της θέλησής του και την επιβεβαίωση του Εγώ. Καταλαβαίνει ότι μπορεί από μόνο του να επιλέξει τις δραστηριότητες που του αρέσουν και να τις εκτελέσει. Ο τρόπος που οι γονείς θα αντιμετωπίσουν την τάση αυτή για ενεργητικό έλεγχο και επιβεβαίωση του Εγώ, θα παίξει καθοριστικό ρόλο στο αν το παιδί αποκτήσει αυτονομία και αυτοπεποίθηση ή αμφιβολία και ανασφάλεια (Παρασκευόπουλος,1985).

Ο Erikson προσπαθώντας να συνδυάσει την βιολογική θεωρία του Freud και τις κοινωνιολογικές απόψεις παρουσίασε μια νέα θεωρία την βιοκοινωνική, χωρίζοντας την ψυχοκοινωνική ζωή του ανθρώπου σε οχτώ στάδια, από το 1^ο έτος ζωής του ανθρώπου μέχρι την γεροντική ηλικία. Σε κάθε φάση το άτομο προβάλλει διαφορετικές ψυχοκοινωνικές ανάγκες και δραστηριοποιείται για να τις ικανοποιήσει. Στην προσχολική ηλικία, το παιδί επιδιώκει, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τον ενεργητικό έλεγχο του περιβάλλοντός του.

Σύμφωνα με την θεωρία του Erikson, από το 2^ο μέχρι το τέλος του 3^{ου} έτους, το παιδί μαθαίνει να συντονίζει τις κινήσεις του, να κάνει επιλογές, να ενεργεί με τον δικό του τρόπο. Όταν από το οικογενειακό του περιβάλλον του προσφέρεται η δυνατότητα να στηρίζεται στις δικές του δυνάμεις, τότε το παιδί αναπτύσσει το αίσθημα της αυτονομίας το οποίο και διατηρεί σαν γενικότερη στάση εμπιστοσύνης στον εαυτό του και αυτόνομης δραστηριότητας ακόμα και στην ώριμη ηλικία. Αν αντίθετα, το παιδί ζει σε υπερπροστατευτικό περιβάλλον, τότε αναπτύσσεται σε αυτό το συναίσθημα της αμφιβολίας, της ντροπής και του δισταγμού και χαρακτηρίζεται και στην υπόλοιπη ζωή του από μια τάση για αμφιβολία στις δυνάμεις του και για εξάρτησή του από τους άλλους.

Από το 3^ο μέχρι το 6^ο έτος το παιδί αρχίζει να παίρνει δικές του πρωτοβουλίες, να εξερευνά το περιβάλλον του και να το γνωρίζει. Αν το οικογενειακό και το σχολικό πλέον περιβάλλον αναγνωρίσουν στο παιδί το δικαίωμα γνωριμίας του με το χώρο, τότε αναπτύσσεται στον ψυχισμό του παιδιού το συναίσθημα της πρωτοβουλίας και της ικανοποίησης από την αυτενέργεια. Αν όμως οι άλλοι, δεν εγκρίνουν τις πρωτοβουλίες του παιδιού, τις υποτιμούν ή τις θεωρούν ενοχλητικές, τότε το άτομο νοιώθει ενοχή και διαμορφώνει στη συνέχεια το δισταγμό, την έλλειψη αυτοπεποίθησης, καθώς επίσης βιώνει και συναισθήματα ενοχής(Κουλούρη-Αντωνοπούλου,1994).

Το παιχνίδι είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι εξυπηρετούνται αναπτυξιακές λειτουργίες όπως δοκιμασίες δεξιότητας, ταχύτητας, ακρίβειας, κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνικοί ρόλοι. Η επαφή του παιδιού με συνομηλίκους διαδραματίζει έναν αυξανόμενο ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και στην κοινωνικοποίησή του (Τσιαντζή, 1998).

Τα παιδιά στην αρχή του δεύτερου έτους παίζουν αντιλαμβάνοντας διάφορους ρόλους. Για παράδειγμα μιμούνται τον τρόπο φαγητού ή τη στάση ύπνου του μπαμπά, ταΐζει τις κούκλες ή τα ζώα ή τα βάζει να κοιμηθούν. Για το παιδί μέσω των παιχνιδιών ρόλων χτίζουν μια << γέφυρα προς την πραγματικότητα>>, η οποία αντιμετωπίζεται μέσω αυτών(Παπαδόπουλος,1996).

Το νήπιο σιγά σιγά φεύγει από την ομάδα της οικογένειας και μπαίνει στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές με τους συνομηλίκους αρχίζουν να έχουν μεγαλύτερη αμοιβαιότητα. Οι μορφές αλληλεπίδρασης που κυριαρχούν σε κάθε ηλικία είναι εμφανής μέσα στο παιδικό παιχνίδι.

Έχει διαπιστωθεί ότι στο 2^ο έτος η συνήθης μορφή παιχνιδιού είναι το μοναχικό παιχνίδι, στο 3^ο έτος το παράλληλο παιχνίδι και στο 4^ο έτος το συντροφικό παιχνίδι. Οι ατομικές διαφορές στη κοινωνική συμπεριφορά είναι εμφανής ακόμα και κατά την προσχολική ηλικία στις δραστηριότητες των ομάδων των συνομηλίκων. Τρεις κοινωνικοί τύποι παιδιών έχουν διαπιστωθεί: το κοινωνικά τυφλό παιδί, που όταν είναι ανάμεσα σε άλλα συμπεριφέρεται σαν να μην υπάρχει κανένας γύρω του, το κοινωνικά εξαρτημένο παιδί, του οποίου η συμπεριφορά καθορίζεται ολοκληρωτικά από την παρουσία των άλλων και το κοινωνικά ανεξάρτητο παιδί, που νοιώθει την παρουσία των άλλων και αντιδρά σε αυτούς αλλά νοιώθει και ελεύθερο και κάνει τις δικές του επιλογές (Παρασκευόπουλος , 1985).

Η προσχολική ηλικία είναι η πιο σημαντική ηλικία για να δοθούν στα παιδιά , οι κοινωνικές εντυπώσεις , δηλαδή οι κοινωνικές θέσεις, έξω από την οικογένεια. Μέσα από το παιχνίδι και τα αθλήματα, το παιδί αναπτύσσει τον χαρακτήρα του. Αναπτύσσεται η έννοια της ομαδικότητας της αλληλοβοήθειας και αποκτούν γνώμη και αντίληψη βάση της οποίας διαλέγουν τους φίλους τους (Αντωνιάδης, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

2.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες συνοδεύονται από μία αυθόρμητη, φυσική ,αβίαστη και έντονη ψυχική συμμετοχή που αντικατροπτίζει τη παιδική ζωή του ατόμου. Όντας ταυτόσημο το παιχνίδι με τη παιδική ηλικία , ξεκίνησε μια παράδοση από γενιά σε γενιά στοχεύοντας στην χρησιμοποίηση των σωματικών και ψυχοπνευματικών λειτουργιών του ατόμου. Η διαδρομή του παιχνιδιού μέσα στην ιστορία γινόταν σε συνάρτηση της πολιτικής , ιστορικής και πολιτιστικής εξέλιξης των λαών.

Το παιχνίδι στην αρχική του μορφή χάνεται στη προϊστορία .Πρώτοι οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι μεταξύ των οποίων ο Αριστοτέλης και ο Πλάτωνας , ήταν φανατικοί υπέρμαχοι των παιχνιδιών .Πίστευαν στην αξία και τα αποτελέσματα τους για τη καθολική άσκηση του σώματος και την καθολική τέρψη της ψυχής .Το παιχνίδι ανέφεραν εξυψώνει και εξευγενίζει τον άνθρωπο.

Στους αρχαίους ανατολικούς λαούς χρησιμοποιείτο αναφορικά με τα έθιμα τους. Ενώ τα περισσότερα από αυτά δημιουργήθηκαν και καλλιεργήθηκαν με σκοπό την πολεμική τέχνη. Οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν ως μέσο αγωγής το παιχνίδι ήταν οι αρχαίοι Έλληνες . Πίστευαν η καλλιέργεια του σώματος και της ψυχής πλάθει μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Στα Ομηρικά έτη ο κόσμος συμμετείχε στα παιχνίδια γιατί πίστευε ότι στοχεύουν σε ευγενείς σκοπούς και ιδεώδη. Μετά τον Όμηρο κατά τη περίοδο των Ολυμπιακών αγώνων όλοι μπορούσαν να αφουγκραστούν την δημοτικότητα των παιχνιδιών. Ο Σόλωνας και ο Λυκούργος τόνιζαν τη μεγάλη συμβολή του πάνω στη μάθηση όπως επίσης και τη βοήθεια αυτών για τη διάπλαση ενός καλού και αγαθού πολίτη.

Το Μεσαίωνα όμως οι θεοκράτες θεώρησαν το σώμα ως εχθρός της ψυχής, άρα το παιχνίδι που αναπτύσσει και τα δύο θεωρήθηκε πηγή ανηθικότητας και βλαβερό για όποιον καταπιανόταν με αυτό. Στην Αναγέννηση οι Έλληνες λόγιοι που κατέφυγαν στη δύση , μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης μετέφεραν μαζί τους τα αρχαία παιχνίδια τα οποία αποτέλεσαν τη σωστή βάση για καινούργιες επινοήσεις . Την ίδια περίοδο κηρύσσεται παντού η σημασία και σπουδαιότητα του παιχνιδιού στη ψυχική

ανάπτυξη του παιδιού. Η περίοδος της Αναγέννησης θεωρείται ως η αφετηρία για την ανάπτυξη και τη διάδοση των παιχνιδιών και των αγώνων (Αντωνιάδης, 1994).

Από το 1880 έως το 1940 αναπτύχθηκαν και οι πρώτες απόψεις από τους πρωτοπόρους του χώρου για τη θεραπευτική συμβολή του παιχνιδιού. Η Anna Freud και η Melanie Klein ήταν από τις πρώτες αναλύτριες που εισήγαγαν το παιχνίδι και το αναγνώρισαν ως σημαντικό εργαλείο στη θεραπευτική διεργασία των παιδιών. Την ίδια περίοδο ο Winnicott, συνέδεσε το μεταβατικό αντικείμενο, το πρώτο προσωπικό αντικείμενο – παιχνίδι του παιδιού με τη παιγνιοθεραπεία. Η περίοδος από το 1940 μέχρι και το 1980, υπήρξε η περίοδος που διατυπώθηκαν ένα σύνολο ανθρωπιστικών και υπαρξιακών θεωριών για ενήλικες αλλά και σημειώθηκε σημαντική ανάπτυξη μεθόδων ψυχοθεραπείας που απευθύνονται σε παιδιά. Η Axline, σημαντική εκπρόσωπος αυτής της περιόδου τόνισε τη σημασία της σχέσης θεραπευτή παιδιού και τόνισε τις αρχές της παιγνιοθεραπείας (Kathrin Geldard, David Geldard, 2004).

Στην εποχή μας υπάρχει μεγάλη ποικιλία απόψεων σχετικά με το ποια προσέγγιση είναι πιο κατάλληλη να προσαρμοστεί. Σημαντικό όμως είναι το γεγονός ότι η Διεθνής Ένωση για τα δικαιώματα του παιδιού διακήρυξε, τα παρακάτω με σκοπό να τονίσει τη σημασία του παιχνιδιού στο παρελθόν στο παρόν και στο μέλλον:

1. Τα παιδιά είναι η βάση του κόσμου του μέλλοντος. Έπαιξαν σε όλες τις εποχές και όλους τους πολιτισμούς.
2. Το παιχνίδι όπως οι ανάγκες τροφής, υγείας, προστασίας και αγωγής είναι ζωτικό για την ανάπτυξη του δυναμισμού όλων των παιδιών.
3. Το παιχνίδι είναι επικοινωνία, είναι έκφραση, κρίκος που ενώνει τη σκέψη με τη δράση.
4. Το παιχνίδι αγγίζει όλες τις απόψεις της ζωής.
5. Το παιχνίδι βοηθά στη φυσική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.
6. Το παιχνίδι είναι ένα μέσο που βοηθά το άτομο να μάθει να ζει

(Αντωνιάδης 1994).

Το παιχνίδι όπως συμπεραίνεται ένα ιδιαίτερο ιστορικό ενδιαφέρον που υπήρχε και θα συνεχίσει να υπάρχει. Φαίνεται λοιπόν ότι είναι διαπιστωμένες οι προφυλακτικές και θεραπευτικές δυνατότητες του. Χαρίζει στα παιδιά εμπειρίες, γνώσεις αλλά και μία αρμονική ανάπτυξη.

2.2 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΓΩΝΙΑ ΤΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ

Το παιχνίδι είναι ζωτικότερη ανάγκη για το παιδί και το ίδιο απαραίτητο όπως ο αέρας και το φαγητό . Είναι αυτούσια χαρά ,κίνηση ,δράση ,ζωή και πάνω από όλα εξασφαλίζει στο παιδί τη δυνατότητα να ζήσει ολοκληρωμένα και να αποκτήσει απαραίτητες εμπειρίες για ο χτίσιμο της προσωπικότητας του(Δαράκη ,1985).

Οι απόψεις που ακολουθούν τονίζουν και επισημαίνουν την παραπάνω άποψη:

Ο Winnicot υποστηρίζει ότι για το παιδί το παιχνίδι είναι ένας δυνητικός χώρος ανάμεσα σε αυτό και τη μητέρα του, ή ένας τόπος που το ενώνει με αυτήν. Το παίζει αναφορικά με τον Winnicot δημιουργεί στο παιδί μία κατάσταση «απόσυρσης»,έτσι το παιδί βγάζει προς τα έξω μία κατάσταση ονειρικής δυνατότητας .Η δημιουργική εμπειρία του παίζει προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει όλη του τη προσωπικότητα. Ο Piaget θεωρεί ότι το παιχνίδι αποτελεί την αφομοίωση της πραγματικότητας στο Εγώ .Μέσω του παιχνιδιού αφομοιώνει μέρη της εμπειρίας και τα εισάγει στο μικρό του κόσμο. Ο Piaget θεώρησε το παιχνίδι απαραίτητο βήμα στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, ιδιαίτερα το συμβολικό παιχνίδι. Το σύμβολο είναι αυτό που κάνει το παιδί να ξεφεύγει από το άμεση πραγματικότητα και να παράγει λειτουργική σκέψη. Από την άλλη Ο G. Kelly υποστηρίζει ότι, ο άνθρωπος με το παιχνίδι παύει να είναι θύμα της ταυτότητάς του, εφόσον μπορεί να ελευθερωθεί από το παρελθόν του και μέσω μίας άλλης εναλλακτικής οπτικής , να καθορίσει το παρόν του. Ο Harding ,θεώνει ότι το παιχνίδι ,το όνειρο και η λογοτεχνία είναι μορφές της φαντασίας ,όπου εκφράζονται ανύσυχες ,φόβοι ,επιθυμίες .Οι νεοφροουδιστές A. Freud, P. Greenacre , M.Klein επισημαίνουν την καθαρτική και επικοινωνιακή λειτουργία του παιχνιδιού και θεωρούν την ενασχόληση με αυτό ως επικοδομοιτική και χρήσιμη για την ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων. Για το Vygotsky όπως αναφέρεται το παιχνίδι είναι ένας παράγοντας που παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και μέσω του οποίου τελούνται εσωτερικοί μετασχηματισμοί. Το παιχνίδι είναι το κυρίως πρωταρχικό στάδιο ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας .Κατά την αρχή της προσχολικής ηλικίας εμφανίζονται έντονα ανάγκες οι οποίες όχι μόνο δε μπορούν να ξεχαστούν άλλα επιζητούν την άμεση εκπλήρωσή τους. Προκειμένου να δώσει μία διέξοδο σε αυτήν την ένταση το παιδί εισέρχεται σε ένα φανταστικό κόσμο, ψευδαισθήσεων όπου το απραγματοποίητο είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί. Το

παιδί στο παιχνίδι δημιουργεί μία φανταστική κατάσταση με σκοπό τη διαφυγή και την εκπλήρωση αναγκών (Κοντογιάννη 2000).

2.3 ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

2.3.1 Φαινομενολογικές θεωρίες

Οι θεωρίες αυτές στηρίζονται στις φιλοσοφικές θέσεις του Scheler και του Husserl σύμφωνα με τις οποίες η ζωή εμφανίζεται με πλήθος φαινόμενα και εκφράσεις. Το παιχνίδι ανήκει σύμφωνα με τους παραπάνω στα βασικά φαινόμενα της ζωής. Προσαρμοσμένος ο Buytendijk στις φαινομενολογικές θεωρίες υποστηρίζει ότι, το παιχνίδι είναι η “ουσία του νεανικού”. Η συμπεριφορά του παιδιού καθορίζεται από δύο διαφορετικές τάσεις. Η μια ωθεί στην απελευθέρωση, η οποία οδηγεί το άτομο να απολαύσει την ύπαρξή του. Η άλλη ωθεί στην ενοποίηση, που οδηγεί το άτομο να έρθει σε άμεση επαφή, επικοινωνία με τους άλλους. Με τη σειρά του Ο Haigis υποστηρίζει πως όταν το παιδί έρχεται σε αλληλεπίδραση με τα εξωτερικά αντικείμενα κάνει τον εξής διαχωρισμό: «αναγνωρίζει τις σταθερές ποιότητες των αντικειμένων από τις επιφανειακές τους αλλαγές». Από τον διαχωρισμό αυτό προκύπτει το ενδιαφέρον του παιδιού προς το ασταθές και το αβέβαιο, πράγμα που αναζητάει στο παιχνίδι. Με το παιχνίδι το παιδί εκτίθεται στο απρόβλεπτο, στη συγκίνηση, στο επικίνδυνο στο πειραματισμό σε νέους ή σε οικείους ρόλους. Έτσι το παιδί συνειδητοποιεί την ύπαρξη του ως άτομο. Ενώ τέλος ο Bally τονίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα τρόπο δράσης και μία μορφή που τελικά καταλήγει στην απελευθέρωση. Στο παιχνίδι προκύπτει μία αντιπαράθεση μεταξύ του χαλαρού και της έντασης που έρχονται από το περιβάλλον. Η ελευθερία του ανθρώπου εκφράζεται μέσα από το παιχνίδι (Κοντογιάννη, 2000).

2.3.2. Ψυχαναλυτικές θεωρίες

Στις παραπάνω θεωρίες εντάσσεται αυτή της κάθαρσης που διατυπώθηκε από τον Freud το 1924 . Αναφορικά με αυτή μέσα από το παιχνίδι το παιδί ικανοποιεί υποσυνείδητες ανάγκες και ανικανοποίητες τάσεις του .Με το παιχνίδι το παιδί επεξεργάζεται τις συγκρούσεις του, οι οποίες προκύπτουν μεταξύ του «Εκείνου» και του «Υπερεγώ» ώστε να ενδυναμώσει το εγώ του και να ανταπεξέλθει στις καταστάσεις της πραγματικής ζωής .Του επιτρέπει να απεγκλωβίζεται από τις συγκινήσεις και να βρίσκει φανταστική ανακούφιση .Ένα βίωμα μεγάλης έντασης επαναβιώνεται στο παιχνίδι λειτουργικά και επαναλαμβάνεται μέχρι να τεθεί υπό έλεγχο.

Πρωτεργάτης στη παιγνιοθεραπεία η M.Klein εισήγαγε το ελεύθερο παιχνίδι και έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στον απευθείας συνειρμό. Επίσης η ίδια προκαλούσε το παιδί να εκφραστεί με λόγο στο παιχνίδι του και από εκεί προχωρούσε στην ανάλυση του. Η A. Freud παρατήρησε στο παιχνίδι κατά τη διάρκεια της θεραπείας ένα μηχανισμό άμυνας, όπου το παιδί δημιουργεί μία δική του πραγματικότητα που προτιμά, με αυτό τον τρόπο απωθεί τη πραγματικότητα που του απωθεί η ζωή.

Τέλος, ο Erikson , υποστηρικτής και αυτός των ψυχαναλυτικών θεωριών υποστηρίζει ότι με το παιχνίδι ,το παιδί εισχωρεί σε νέα στάδια κυριαρχίας και υπεροχής. Σημειώνει ότι το παιχνίδι του παιδιού είναι η νηπιακή μορφή της ικανότητας του ανθρώπου να αντιμετωπίζει την εμπειρία, δημιουργώντας υποδειγματικές καταστάσεις και να κυριαρχεί στη πραγματικότητα με το πείραμα και το σχεδιασμό ενώ μέσα από αυτό υποδύεται φανταστικούς ρόλους, δοκιμάζει νέες εμπειρίες και ξαναζεί παλιές (Κοντογιάννη, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΟ ΠΕΝΘΟΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

3.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΕΝΘΟΥΣ

Στην εποχή του Μεσαίωνα όλοι αντιλαμβάνονταν τον θάνατο με ηρεμία και απλότητα. Ο θάνατος ήταν οικείος, κοντινός και μοιραίος. Αυτή η αντίληψη επικρατούσε εξαιτίας της σύνδεσης του με την μοίρα. Πρόκειται για την φυσική κατάληξη του ανθρώπου, έτσι κανένας τότε δεν ήθελε να τον αποφύγει αλλά ούτε και να τον εκθειάζει.

Σχετικά με την έκφραση του πένθους τον Μεσαίωνα, οι πιο σκληροί πολεμιστές και οι πιο διακεκριμένοι άρχοντες, σωριάζονταν μπροστά στα σώματα των συγγενών τους και ξεσπούσαν με βίαιες εκδηλώσεις πένθους όπως, σκίσιμο ρούχων, ξερίζωμα μαλλιών και γδάρσιμο του προσώπου.

Από τον 13^ο αιώνα οι εκδηλώσεις πένθους παύουν να είναι τόσο αυθόρμητες, η όλη διαδικασία ακολουθεί μια ιεροτελεστία. Την σκυτάλη παίρνουν οι μοιρολογίστρες, όπου με πληρωμή αναλαμβάνουν το θρήνο και το μοιρολόγι για τον νεκρό. Ωστόσο στα τέλη του 18^{ου} και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα επανέρχεται ο αυθορμητισμός του Μεσαίωνα. Από τον 19^ο αιώνα οι εικόνες θανάτου και πένθους γίνονται όλο και πιο σπάνιες. Ο άνθρωπος δίνει καινούργιο νόημα στον θάνατο, τον εξυμνεί και τον δραματοποιεί(Φάρος,2006).

Ο θάνατος σήμερα θεωρείται μια υπέρβαση, η οποία τραβάει τον άνθρωπο από την καθημερινή του ζωή, και τον υποβάλλει σε παροξυσμό. Σήμερα ο θάνατος αντιμετωπίζεται σαν «ταμπού». Είναι ένα θέμα το οποίο όλοι αποφεύγουν να το θίξουν. Το πένθος θεωρείται μια νοσηρή κατάσταση, η οποία πρέπει να θεραπευτεί και να συντομευτεί. Ξεπερνιέται μέσα από μια εσωτερική διεργασία, την οποία κάνει το άτομο που πενθεί(Άριες, 1988).

3.2 Αντιλήψεις του θανάτου και του πένθους στην Ελληνική Κοινωνία

Στην Ομηρική Εποχή

Ο Θάνατος ήταν θεός των Ελλήνων, γιος του Ερέβου και της Νύκτας, δίδυμος αδελφός του Ύπνου και της Λήθης. Υπήρχε ο Κάτω Κόσμος, ο οποίος λεγόταν Άδης και θεοί του θανάτου ήταν ο Πλούτωνας, η Περσεφόνη και ο ίδιος ο θάνατος. Σύμφωνα με τις Ομηρικές δοξασίες οι νεκροί ξανά έρχονται στα όνειρα σαν χλωμές σκιές. Οι ομηρικοί άνθρωποι φαντάστηκαν τον θάνατο με διάφορες μορφές, άλλες ήπιες και άλλες φοβερές. Στις μάχες τον προσωποποιούσαν με θηλυκές θεότητες, φοβερές στην όψη, μαύρες ολέθριες και κακές. Τις ονόμαζαν «κόρες», τις περιέγραφαν ντυμένες με κατακόκκινα από το αίμα ρούχα και ρόλος τους ήταν να σέρνουν τους τραυματίες και τους νεκρούς από το πεδίο μάχης. Ο Άδης ήταν ένας χώρος άχαρος, ο οποίος τρώμαζε όχι μόνο ανθρώπους αλλά και θεούς. Στον Άδη ο νεκροί ήταν είδωλα, σκιές και δεν είχαν φωνή. Δεν είχαν οστά ούτε σάρκα αλλά διατηρούσαν το σχήμα του σώματός τους και περνούσαν τη ζωή τους όπως και στην Γη πριν τον θάνατό τους. Συμπερασματικά η ομηρική αντίληψη θεωρούσε την ανθρώπινη ζωή πάνω στην γη σαν το μεγαλύτερο πράγμα του κόσμου και την στέρηση της σαν την μεγαλύτερη δυστυχία

Αρχαία Ελλάδα

Για τους τραγικούς ποιητές ο θάνατος αποτελούσε τον μέγιστο ευεργέτη και μάλιστα γιατρό, αφού πίστευαν ότι απαλλάσσει τους θνητούς από τους πόνους. Ο θάνατος σύμφωνα με την αντίληψη που επικρατούσε στην Αρχαία Ελλάδα δήλωνε τον χωρισμό της ψυχής από το σώμα. Όταν πεθαίνει το σώμα, η ψυχή παραμένει αθάνατη και έτσι η ζωή υπάρχει για πάντα. Σχετικά με το πένθος η ταφή ήταν μια τελετή λιτή, και διακριτική. Στην αρχαία Σπάρτη, ο ενταφιασμός αντικειμένων μαζί με το σώμα του νεκρού, η επιγραφή του ονόματος και η διάρκεια του πένθους ήταν θέματα τα οποία ρυθμιζονταν από τον νόμο. Οι νόμοι ήταν σχεδιασμένοι έτσι ώστε να εμποδίζουν την υπερβολική επίδειξη λύπης. Η περίοδος πένθους διαρκούσε 30 ημέρες από τον θάνατο. Ωστόσο κανένας από τους περιοριστικούς νόμους δεν ίσχυε για τον θάνατο του βασιλιά. Υπήρχε νόμος που επιφύλασσε μεγαλύτερη τιμή για έναν

άνδρα που πέθαινε στην μάχη ή μια γυναίκα που πέθαινε την ώρα του τοκετού (Παπαγεωργίου Κ, 1996).

Μεταχριστινικά χρόνια μέχρι σήμερα

Στην Παλαιά Διαθήκη η θλίψη που προκαλεί ο θάνατος εκφράζεται αβίαστα με θρήνους, φωνές, κλάματα, ξέσκισμα ρούχων, πένθιμη αμφίεση και περίοδο πένθους που δεν έχει καθορισμένο χρόνο. Με ανάλογες εκδηλώσεις εκφράζεται και στην Καινή Διαθήκη η θλίψη που προκαλεί ο θάνατος(Φάρος ,2006).

3.3 ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ

Οι περισσότεροι επαγγελματίες συμφωνούν ότι η ικανότητα για κατανόηση του θανάτου καθώς στη παιδική ηλικία οι ικανότητες του εγώ ωριμάζουν και το παιδί είναι σε θέση να αντιληφθεί την οριστικότητα της απώλειας.

Υπάρχει όμως μακρόχρονη διαφωνία μεταξύ των επαγγελματιών σχετικά με το πότε αποκτούν αυτή την ικανότητα τα παιδιά. Από τη μία πλευρά ορισμένοι όπως ο Wolfenstein πιστεύουν ότι η ικανότητα για θρήνο δεν αποκτάται πριν την εφηβεία όταν έχει διαμορφωθεί πλήρως η προσωπικότητα, ,ενώ η άλλη πλευρά όπως ο Bowlby επιβεβαιώνει ότι ακόμη και τα βρέφη βιώνουν το συναίσθημα του θρήνου σε παρόμοιο βαθμό με αυτό των ενηλίκων. Μια μέση θέση εκπροσωπεί ο R. Furman τοποθετώντας την ικανότητα για θρήνο στην ηλικία των τεσσάρων ετών. (Worder,1996).

Η κατανόηση του θανάτου από τα παιδιά και η σημασία αυτής αποτελούν σημαντικά στοιχεία προκειμένου να κατανοηθεί το πένθος της παιδικής ηλικίας .Έννοιες όπως η οριστικότητα , η αιτιότητα και το μη αναστρέψιμο είναι αφηρημένες και η κατανόηση τους είναι συνυφασμένη με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Όσοι δουλεύουν με παιδιά που πενθούν διαπίστωσαν ότι, ακόμα και στην ηλικία των 4 ή 5 χρονών τα παιδιά μπορούν ,με τη βοήθειά μας να καταλάβουν ότι ο θάνατος είναι μόνιμος και αμετάκλητος και να πενθήσουν την απώλεια(Τσιάντης,1994).

Ο Worder(1996)παρουσιάζει την άποψη της Nagy η οποία αναφέρει τρία ευδιάκριτα στάδια στο θρήνο της παιδικής ηλικίας:

Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών, όπου το παιδί βλέπει το θάνατο σαν αποχώρηση , και αυτόν που έχει πεθάνει σαν να υπάρχει κάπου αλλού.

Στο δεύτερο στάδιο, στο παιδί από 5 έως 9 ετών ο θάνατος προσωποποιείται, και μερικές φορές θεωρείται ότι μπορεί να αποφευχθεί

Στο τρίτο στάδιο, το παιδί που βρίσκεται μεταξύ των ηλικιών 9 ή 10 , κατανοεί ότι ο θάνατος είναι αναπόφευκτος και επηρεάζει όλους τους ανθρώπους όπως ακριβώς και τον εαυτό του(Worder,1996).

3.4 ΣΤΑΔΙΑ ΤΟΥ ΠΕΝΘΟΥΣ

Το πένθος είναι οι συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις και επιπτώσεις που αισθάνονται οι άνθρωποι λόγω θανάτου ενός αγαπημένου προσώπου. Περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα συναισθημάτων όπως λύπη, θυμό, απελπισία, ενοχές, φόβο. Ο κάθε άνθρωπος μπορεί να παρουσιάσει ένα διαφορετικό συνδυασμό συναισθημάτων και σωματικών ενοχλήσεων ανάλογα με την εξελικτική και συναισθηματική του ανάπτυξη.

Ο Φάρος(2006)αναφέρει τις απόψεις κάποιων θεωρητικών σχετικά με τα στάδια του πένθους. Ο Bowlby κάνει λόγο για 3 στάδια πένθους, την διαμαρτυρία, την αποδιοργάνωση και επανοργάνωση. Οι B. Kreiss και A.Pattie διακρίνουν επίσης τα ακόλουθα 3 στάδια: του συγκλονισμού, της οδύνης και της αναρρώσεως. Ο Pollick , διακρίνει τον συγκλονισμό, την αντίδραση της θλίψης και την αντίδραση του αποχωρισμού. Ο W.Oates ξεκινάει από τα τρία στάδια και τελικά καταλήγει να διακρίνει τις ακόλουθες έξι φάσεις στην διαδικασία του πένθους:

Στην πρώτη φάση του συγκλονιστικού χτυπήματος το άτομο δεν έχει αντιληφθεί τι έχει συμβεί και έτσι συνεχίζει την καθιερωμένη συμπεριφορά του για ένα μικρό χρονικό διάστημα. Η μουνδιαστική επίδραση του συγκλονισμού δημιουργεί την συναισθηματική αναισθητοποίηση του οργανισμού που προστατεύει το Εγώ. Το άτομο βρίσκεται σε άρνηση, σιγά σιγά αποκτάται συναίσθηση και ακολουθεί η έκφραση της θλίψης. Μετά τα κλάματα της θλίψης ακολουθεί ο μετριάσμός του άγχους και το άτομο που πενθεί προσπαθεί να επανέρθει στην ρουτίνα της ζωής του.

Το άτομο ξεπερνά την απειλή ενσωματώνοντας την χαμένη εικόνα του αγαπημένου του προσώπου σε αυτή την ίδια ιδέα για το εαυτό του.

Ο David Fulconer διακρίνει τέσσερα στάδια:

Το άμεσο στάδιο που κρατάει για μερικές ώρες περιλαμβάνει τις εξής αντιδράσεις: τη ζάλη, την κατάρρευση, τα δάκρυα.

Το αμέσως επόμενο στάδιο περιλαμβάνει την συγκατάβαση, την έξαρση, την διαμαρτυρία, την απομόνωση και την συντριβή.

Το μεταβατικό στάδιο, το οποίο αρχίζει μετά την κηδεία και διαρκεί μέχρι την επάνοδο στην κανονική ζωή, περιλαμβάνει την εξαναγκαστική και την προκλητική προσοχής αντίδραση.

Το τελικό στάδιο της ανακατατάξεως της συμπεριφοράς χαρακτηρίζεται σαν προβλητικό, συμμετοχικό, μνήμη- φαντασία και απώθηση- απομόνωση.

Τέλος, ο Yorick Spiegel κάνει λόγο για τα ακόλουθα τέσσερα στάδια: το στάδιο του συγκλονισμού, της συγκρατήσεως, της ψυχολογικής οπισθοδρομώσεως και το στάδιο της προσαρμογής(Φάρος,2006).

Σύμφωνα με τον Herbert(1997) τα στάδια του πένθους είναι :

Η ακινητοποίηση : όπου κυριαρχεί το αίσθημα της παράλυση, η ελαχιστοποίηση: όπου αντιμετωπίζεται η κατάσταση του παγώματος ελαχιστοποιώντας τις αλλαγές. Το άτομο λοιπόν προσπαθεί να εκμηδενίσει τις αλλαγές που προκαλούνται από μια δύσκολη κατάσταση.

Ακόμη η κατάθλιψη: μπορεί να υπάρξει μια έξαρση συναισθημάτων λύπης και εσωτερικής αναταραχής. Σε μερικές περιπτώσεις αυτό είναι η αρχή για πιο σοβαρές διαθέσεις κατάθλιψης.

Η αποδέσμευση : αυτό είναι το στάδιο της αποδοχής της πραγματικότητας όπως είναι, της μεταφορικής αποδέσμευσης από το παρελθόν Ο πειραματισμός: η αποδέσμευση δημιουργεί μια γέφυρα προς το επόμενο στάδιο κατά το οποίο οι άνθρωποι δοκιμάζουν νέες συμπεριφορές και τρόπους ζωής. Σε αυτή την περίοδο μπορεί να ξεσπούν πολλοί καβγάδες και να υπάρξουν περίοδοι ασυνεννοησίας. Η αναζήτηση νοήματος: σε αυτό το στάδιο ξεκινάει η διάθεση για την αναζήτηση του νοήματος και της κατανόησης του πώς και γιατί τα πράγματα είναι διαφορετικά και γιατί συμβαίνει αυτό. Και τέλος η εξωτερική κευση: όπου οι νέες αντιλήψεις για το νόημα και τη σημασία εξωτερικεύονται και γίνονται ένα κομμάτι της συμπεριφοράς(Herbert, 1997).

3.5 ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΘΡΗΝΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου επηρεάζει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βαθιά. Αν πολλές φορές δεν το αντιλαμβανόμαστε είναι επειδή τα παιδιά θρηνούν με διαφορετικό τρόπο από τους ενήλικες.

Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις διαδικασίες του θρήνου μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Οι διαφορές εξαρτώνται από τη χρονολογική ηλικία του παιδιού και το στάδιο της ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης, το φύλο του παιδιού και το φύλο του αγαπημένου προσώπου που χάθηκε. Επίσης εξαρτώνται από την προίστορία της σχέσης του παιδιού με το άτομο που χάθηκε. Η έννοια του θανάτου στα παιδιά αναπτύσσεται βραδέως και είναι πολύ πιθανόν ότι τα μικρά παιδιά μέχρι την ηλικία των 5 ετών αντιλαμβάνονται την απώλεια από οποιαδήποτε αιτία με τον ίδιο τρόπο. Ακόμα και μέχρι την ηλικία των 10 ετών μπορεί να νομίζουν ότι ο θάνατος είναι κάτι που αντιστρέφεται (Τσιάντης, 1991).

Ο Worder (1996) εισήγαγε τέσσερις διεργασίες θρήνου:

Διεργασία I: Αποδοχή της πραγματικότητας της απώλειας

Όπως οι ενήλικοι έτσι και τα παιδιά πρέπει να πιστέψουν ότι αυτός που πέθανε είναι πραγματικά νεκρός και δεν πρόκειται να επιστρέψει στην ζωή, ώστε να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν το συναισθηματικό αντίκτυπο της απώλειας. Το παιδί πρέπει να κατανοήσει τη φύση αφηρημένων εννοιών, όπως η οριστικότητα και το αμετάκλητο, μια μορφή κατανόησης που προκύπτει μόνο όταν το παιδί είναι ικανό για λειτουργική σκέψη. Η συνειδητοποίηση της σχέσης του εαυτού με τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο αποκτάται μέσω του ελέγχου της πραγματικότητας, και τα μικρά παιδιά, τα οποία δεν έχουν ακόμα αυτήν την ικανότητα, μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολία στην κατανόηση της μιας απώλειας. Για να ασχοληθούν με την πρώτη διεργασία του θρήνου, τα παιδιά πρέπει να ενημερωθούν για τον θάνατο με τρόπους σαφείς και σε γλώσσα κατάλληλη για την ηλικία τους. Αυτό είναι απαραίτητο να γίνει επανειλημμένα. Οι επαναληπτικές ερωτήσεις που συχνά θέτουν τα παιδιά για κάποιο θάνατο είναι ένα μέσο για να συλλάβουν την πραγματικότητα του θανάτου καθώς και ένα τεστ για να βεβαιωθούν ότι η ιστορία δεν έχει αλλάξει.

Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά, κατανοούν την οριστικότητα της απώλειας. Τόσο με τα παιδιά όσο και με τους ενήλικους, υπάρχει πάντα η ευαίσθητη ισορροπία ανάμεσα στην επιθυμία να μην έχει συμβεί το γεγονός ή στην ελπίδα ότι ο νεκρός θα γυρίσει και στην πραγματικότητα της απώλειας.

Διεργασία II: Βιώνοντας τον πόνο – οι συναισθηματικές πτυχές της απώλειας

Είναι απαραίτητο να παραδεχτεί και να επεξεργαστεί κανείς τα διάφορα συναισθήματα που είναι συνυφασμένα με την απώλεια γιατί διαφορετικά αυτά θα εκδηλωθούν με άλλους τρόπους : ίσως σωματικά ή με διαταραχές στην συμπεριφορά. Τα παιδιά πρέπει να προσεγγίσουν αυτή τη διεργασία βαθμιαία και με τρόπους αντιστοίχους με τις δυνατότητες αντιμετώπισης που διαθέτουν, οι οποίες είναι γενικά λιγότερο αναπτυγμένες από ότι στους ενήλικους. Τα παιδιά από 5 έως 7 ετών ανήκουν σε μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα. Η γνωστική τους ανάπτυξη τους παρέχει τη δυνατότητα να κατανοούν κάτι από τη μονιμότητα του θανάτου, αλλά δεν διαθέτουν ακόμα εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες και τις ικανότητες του Εγώ που απαιτούνται για να ανταπεξέλθουν στην ένταση των συναισθημάτων που προκαλεί η απώλεια.

Τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά είναι παρόμοια με εκείνα των ενηλίκων. Μπορεί να εκφράσουν θλίψη, θυμό, ενοχή, αγωνία και άλλα συναισθήματα σχετικά με την απώλεια. Η ικανότητα ενός παιδιού που επεξεργάζεται τον πόνο της απώλειας επηρεάζεται από την παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο βιώνει ο ενήλικος την ίδια διεργασία. Αν το παιδί δει έναν ενήλικο να εκφράζει τον θρήνο του χωρίς ωστόσο να καταρρέει εντελώς, αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα θετικό πρότυπο για το παιδί. Από την άλλη πλευρά, αν τα παιδιά βλέπουν ότι οι μεγάλοι έχουν δυσκολία στον θρήνο, μπορεί να βιώσουν φόβο για τα συναισθήματα γενικά, αλλά και για τα δικά τους συναισθήματα ειδικότερα.

Οι σύμβουλοι που δουλεύουν με παιδιά που πενθούν θα πρέπει επίσης να δώσουν ιδιαίτερη σημασία στα συναισθήματα της αμφιθυμίας και της ευθύνης. Αν ανάμεσα στο παιδί και στο χαμένο πρόσωπο υπήρχε πριν από τον θάνατο μια ιδιαίτερα αμφιθυμική σχέση, μπορεί στην συνέχεια να ανακαλύψει κανείς θυμό, ο οποίος συχνά εκφράζεται με συναισθήματα εγκατάλειψης όπως «Γιατί με παράτησε;». Οι αμφιθυμικές σχέσεις μπορούν επίσης να κάνουν τα παιδιά να αισθανθούν υπεύθυνα για το θάνατο εξαιτίας κάποιου πράγματος που έκαναν, δεν έκαναν ή είπαν. Ο προσδιορισμός αυτών των συναισθημάτων και η παροχή βοήθειας προς το παιδί προκειμένου να προσαρμόσει τα συναισθήματα αυτά στην πραγματικότητα, αποτελεί σημαντικό καθήκον του συμβούλου σε θέματα πένθους.

Διεργασία III : Προσαρμογή σε ένα περιβάλλον από το οποίο λείπει ο νεκρός

Η φύση της προσαρμογής αυτής καθορίζεται από τις σχέσεις και τους ρόλους που είχε ο νεκρός στη ζωή του παιδιού, καθώς και στη ζωή της οικογένειας. Για τα παιδιά,

η προσαρμογή αυτή συνεχίζεται με το πέρασμα του χρόνου. Καθώς ωριμάζουν και φτάνουν στην εφηβεία, συνειδητοποιούν τι έχει χαθεί με τον θάνατο. Ο θρήνος για μια απώλεια στην παιδική ηλικία μπορεί να αναβιώσει σε πολλές στιγμές της ζωής, ειδικά όταν σημαντικά γεγονότα ξανά φέρνουν στην επιφάνεια την απώλεια.

Διεργασία IV: Επανατοποθέτηση του νεκρού και εξεύρεση τρόπων για να θυμάται τον νεκρό

Η άποψη ότι αυτός που πενθεί θα πρέπει να απελευθερωθεί από τον νεκρό προκαλεί σύγχυση στην κατανόηση μας σχετικά με την διεργασία του θρήνου. Ο Φρόνιτ έγραψε ότι η λειτουργία του θρήνου είναι « η αποσύνδεση των ελπίδων και των αναμνήσεων του επιζώντα από το νεκρό» και παρότι αυτό μπορεί να είναι εν μέρει αλήθεια, είναι επίσης αλήθεια και ότι ο άνθρωπος δεν ξεχνά ποτέ μια σημαντική σχέση. Το έργο με το οποίο βρίσκονται αντιμέτωποι αυτοί που πενθούν δεν είναι να εγκαταλείψουν την σχέση με τον νεκρό, αλλά να ανακαλύψουν μια νέα και κατάλληλη θέση για τον νεκρό στην συναισθηματική τους ζωή, μια θέση που θα τους δίνει την ευκαιρία να συνεχίσουν να ζουν αποτελεσματικά μέσα στον κόσμο. Τα παιδιά δεν αναζητούν μόνο μια κατανόηση του νοήματος του θανάτου, αλλά και μια αίσθηση για το ποιος είναι μέσα στην ζωή τους. Το παιδί θα πρέπει να βοηθηθεί στο να μετασχηματίσει τη σχέση με τον νεκρό και να τη δει μέσα από μια νέα προοπτική, και όχι στο να αποσυνδεθεί τελείως από αυτόν(Worder,1996)

Μεσολαβητικοί παράγοντες στην διεργασία του θρήνου

Η προσαρμογή στην απώλεια καθορίζεται από πολλούς παράγοντες. Παρότι αυτοί οι καθοριστικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με πολύπλοκους και διάφορους τρόπους μπορούν να οριστούν μεσολαβητικοί παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία και το αποτέλεσμα της προσαρμογής στην απώλεια.

Τα χαρακτηριστικά του παιδιού (μεταξύ των οποίων είναι η ηλικία, το φύλο, η εικόνα εαυτού και η κατανόηση του θανάτου), η αποτελεσματικότητα του γονέα και η ικανότητα του να ανταποκριθεί στον γονεϊκό ρόλο, Οικογενειακές μεταβλητές(όπως το μέγεθος, η δομή, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων, η υποστήριξη και η επικοινωνία)καθώς και αλλαγές και προβλήματα στην καθημερινή ζωή του παιδιού. Η σχέση του παιδιού με το νεκρό τόσο πριν όσο και μετά τον θάνατο του. οι τελετουργίες γύρω από τον θάνατο, τέλος η υποστήριξη

από τα άτομα της ίδιας ηλικιακής ομάδας και άλλους εκτός της οικογένειας(Kroen,2007).

Σύμφωνα με τον Τσιάντη(1991), παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να έχουν παθολογικούς φόβους οι οποίοι μπορεί να ενισχύονται από έντονες θρησκευτικές ιδέες και προκαταλήψεις. Υποστηρίζεται ότι οι παθολογικές εκδηλώσεις θρήνου είναι πιο συνηθισμένες στα παιδιά και χαρακτηρίζονται από εκδηλώσεις όμοιες με νευρώσεις. Τα παιδιά αντιδρούν με άγχος που συνοδεύεται με παλινδρομήσεις στη συμπεριφορά τους, δηλαδή επανέρχονται σε προηγούμενα στάδια της εξέλιξης τους και εμφανίζονται πιο ανώριμα σε σχέση με την χρονολογική τους ηλικία. Μπορεί να παρουσιάσουν διάφορα συμπτώματα, όπως ενούρηση, εγκόπριση. Παράλληλα μπορεί να εμφανίσουν χαρακτηριστικές διαταραχές με την μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Οι αντιδράσεις θρήνου στα παιδιά χαρακτηρίζονται από τα παρακάτω:

Στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η διάρκεια του θρήνου είναι μικρή (επειδή η αντοχή τους στον ψυχικό πόνο είναι μικρότερη), κάνουν χρήση του μηχανισμού της άρνησης, ενώ νοιώθουν θλίψη φαίνονται χαρούμενα. Η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται σε μεγάλο βαθμό στα παιδιά που βρίσκονται σε λανθάνουσα περίοδο(5-15 ετών). Η άρνηση σημαίνει ότι ασυνείδητα το πρόσωπο που χάθηκε εξακολουθεί να υπάρχει. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν την τάση να αναζητούν εύκολα υποκατάστατα. Άλλη μια αντίδραση είναι η αίσθηση του φόβου περισσότερο του δικού τους θανάτου, ο οποίος συχνά συνυπάρχει με φαντασιώσεις με το πρόσωπο που χάθηκε.

Σύμφωνα με τον Kroen(2007), ορισμένες χαρακτηριστικές αντιδράσεις των παιδιών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στο θάνατο είναι:

Η σύγχυση, τα παιδιά μπορεί να νοιώσουν πλήρη σύγχυση ή δυσπιστία προς αυτό που συνέβη. Ενδέχεται να θέλουν να μάθουν πότε ο εκλιπών θα επιστρέψει ή να τον αναζητήσουν ενεργά.

Συμπεριφέρονται σαν μωρά, χρησιμοποιώντας τον μηχανισμό της άρνησης αρχίζουν να υιοθετούν συμπεριφορές μικρότερης ηλικίας, ξανά αρχίζουν να προσκολλώνται στους οικείους τους, να κλαψουρίζουν να βρέχονται, να ζητούν μπιμπερό και να βυζαίνουν το δάχτυλο.

Νοιώθουν αβεβαιότητα, ορισμένα παιδιά μπορεί να δείξουν ότι δεν επηρεάστηκαν καθόλου από τον θάνατο. Μπορεί να αντιδράσουν στην είδηση με ανάρμοστες ερωτήσεις ή δηλώσεις. Δεν είναι ασυνήθιστες τέτοιες συμπεριφορές, αυτό δεν

σημαίνει ότι αποδέχτηκαν ή συνειδητοποίησαν τον θάνατο, ούτε και ότι δεν αντιλαμβάνονται τι συνέβη.

Εκφράζουν τον πόνο μέσα από το παιχνίδι: τα παιδιά δεν εκφράζουν ανοιχτά την λύπη ή το αίσθημα απώλειας που νοιώθουν, το κάνουν συχνά μέσα στο παιχνίδι τους. Μπορεί στην διάρκεια του παιχνιδιού τους να αναφερθούν σε οικογενειακές απώλειες, σε θανάτους ή καθώς παίζουν με τους φίλους τους να προσποιηθούν ότι έχασαν κάποιο μέλος της οικογένειάς τους. Τα παιχνίδια αυτά είναι υγιή γιατί προσφέρουν στο παιδί έναν άνετο τρόπο να εκφράσει την θλίψη, την αγωνία ή την στεναχώρια του. Το βοηθούν να ξεκαθαρίσει και να κατανοήσει τα συναισθήματα του. Μέσω του παιχνιδιού μπορούν να δείξουν την νοσταλγία τους για το πρόσωπο που έχασαν και ότι θρηνούν(Kroen,2007).

Αντιγράφουν τις συμπεριφορές των ενηλίκων: Τα παιδιά αντιγράφουν την συμπεριφορά των γονιών που τα ανατρέφουν. Ο γονιός, θέλοντας να προστατεύσει τα παιδιά του από την θλίψη κρατάει γενναία στάση απέναντι στο θάνατο κάποιου αγαπημένου προσώπου, θα τα μάθει να συγκρατούν και εκείνα τα συναισθήματά τους .Ο γονιός που αντιδρά με οργή, με έντονη απόγνωση ή με υστερική συμπεριφορά, μπορεί να δει τα παιδιά του να την αντιγράφουν επ ακριβώς . Επειδή τα παιδιά δεν ξέρουν πώς να εκφράσουν την θλίψη τους μιμούνται τις συμπεριφορές των μεγαλύτερων της οικογένειας.

Διακατέχονται από το άγχος του αποχωρισμού: Τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχοντας χάσει κάποιο αγαπημένο πρόσωπο φοβούνται ότι θα χάσουν και άλλα αγαπημένα τους πρόσωπο και ότι θα μείνουν μόνα τους. Αγωνιούν για το τι θα τους συμβεί στην πορεία και για το πώς θα επιβιώσουν.

Προσκολλώνται στους άλλους: Υπάρχουν μελέτες από ψυχοθεραπευτές οι οποίοι δουλεύοντας με παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπίστωσαν ότι εκείνα που είχαν για παράδειγμα χάσει κάποιο γονιό τους αποκαλούσαν «μαμά», «μπαμπά» . Με λίγα λόγια τους ζητούσαν να πάρουν την θέση του χαμένου τους γονιού. Αυτή η συμπεριφορά δεν είναι καθόλου αφύσικη αλλά συνηθισμένη σε τέτοιες περιπτώσεις.

Διερευνούν και δοκιμάζουν την πραγματικότητα: Τα παιδιά αυτής της ηλικίας βρίσκονται ακόμα στην διερεύνηση της πραγματικότητας. Όταν πληροφορηθούν κάποιο θάνατο , μπορεί στην αρχή να δείξουν ότι κατανοούν και αποδέχονται το περιστατικό. Στις επόμενες μέρες όμως , μπορεί να ρωτήσουν αν το άτομο που έχασαν θα ξανά επιστρέψει ή θα το ξανά δουν(Kroen,2007).

3.6 Η ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Όταν πεθαίνει ένας γονιός ,η ζωή όπως τη ξέρει ένα παιδί, διακόπτεται και αλλάζει αμετάκλητα . Μια από τις δυσκολότερες στιγμές που είναι αναγκασμένα τα παιδιά να αντιμετωπίσουν είναι η αναγγελία του θανάτου.

Τα παιδιά διαφέρουν ως προς τις συναισθηματικές και τις συμπεριφορικές τους αντιδράσεις την ώρα της απώλειας αλλά επηρεάζονται εξίσου και από τις αντιδράσεις του άλλου γονιού και των άλλων ενηλίκων .Η στιγμή της ανακοίνωσης του θανάτου είναι πολύ σημαντική στη διεργασία του θρήνου. Οι αντιδράσεις των παιδιών ποικίλουν ,παρουσιάζονται «σοκαρισμένα», «έκπληκτα», «θυμωμένα» ή απλά αδυνατούν να το πιστέψουν .Τα παιδιά νιώθουν δυστυχία και θλίψη και θεωρούν ότι «δεν έπιασε η προσευχή» τους. Ακόμη και όταν ο θάνατος ήταν αναμενόμενος τα παιδιά δε νιώθουν λιγότερη θλίψη και σύγχυση .

Για να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα τους τα παιδιά στρέφονται προς τις οικογένειες τους ή στους φίλους τους για άντληση παρηγοριάς. Κάποια άλλα αποσύρονται έχοντας την ανάγκη να συνειδητοποιήσουν τα καινούργια γεγονότα και να μείνουν μόνα τους .Οι αντιδράσεις του άλλου γονιού έχουν μεγάλο αντίκτυπο στη συμπεριφορά του παιδιού. Δεν είναι λίγα τα παιδιά που αν και τρομαγμένα και σοκαρισμένα συμπεριφέρονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο για το χατίρι του γονιού τους(Worder,1996).

Σύμφωνα με τον Φάρο(2006) τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ενθαρρύνουν την νηπιακή αντίληψη του παιδιού για τον θάνατο. Επειδή οι συνθήκες ενός θανάτου είναι μέρος των συναισθηματικών βιωμάτων της ζωής , είναι πολύ δύσκολο να αποκρύπτουμε από τα παιδιά την εικόνα του θανάτου, γιατί τα παιδιά είναι πολύ ευαίσθητα στις αλλαγές του συναισθηματικού κλίματος του περιβάλλοντος τους και δεν μπορούν να εξαπατηθούν από τους ενήλικες όσο και αν οι ίδιοι το προσπαθήσουν(Φάρος,2006)

3.7 Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Τα μικρά παιδιά είναι εξίσου έξυπνα με τα μεγαλύτερα, αλλά τους λείπει η πείρα και η γνώση. Θα πασχίσουν να καταλάβουν τι συμβαίνει και στην περίπτωση που δεν θα υπάρχουν εξηγήσεις, θα φαντασιώνουν. Μπορούμε να τα βοηθήσουμε να κατανοήσουν ότι ο θάνατος είναι μόνιμος, αμετάκλητος, ότι συμβαίνει σε όλους, ότι έχει μια αιτία και ότι οι νεκροί διαφέρουν από τους ζωντανούς σε πολλά σημεία. Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν, ωριμάζει και η κατανόηση που έχουν για τον θάνατο. Αυτό που δημιουργεί πολλές παρανοήσεις είναι η ανικανότητα των ενηλίκων να βοηθήσουν το παιδί με μια εξήγηση κατάλληλη για το στάδιο της ανάπτυξής του (Τσιάντης, 1994).

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (2 έως 6 ετών) τείνουν να είναι εγωκεντρικά, εξαιρετικά περίεργα και πολύ απόλυτα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Πολλές φορές κάνουν «υποθετικές» ερωτήσεις –«Τι θα γίνει εάν...»– μέσα από τις οποίες εκφράζεται η αγωνία τους για το ποιος θα τα φροντίσει ή ποιες αλλαγές θα επέλθουν στην ζωή τους χωρίς να αναφερθούν ευθέως σε κάποιο συγκεκριμένο θάνατο ή επαπειλούμενη απώλεια. Νιώθουν ταραχή και ανησυχία χωρίς να συνειδητοποιούν το γιατί. Παρόλο που δεν καταλαβαίνουν τον θάνατο, δεν παύουν να θέλουν να μάθουν για αυτόν. Διαισθάνονται εύκολα την συναισθηματική κατάσταση των γονιών τους (Coig, 1995).

Τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται και αντιδρούν στην έννοια του θανάτου τόσο συγκεκριμένα όσο και κυριολεκτικά. Η προσωπικότητα του παιδιού, η ευαισθησία του, η ικανότητά του να αντεπεξέρχεται στις όποιες καταστάσεις, το αναπτυξιακό του επίπεδο και η ικανότητά του για αφηρημένη σκέψη είναι μερικές από τις μεταβλητές που παίζουν ρόλο στην κατανόηση του θανάτου:

Συγκεκριμένη αντίληψη σημαίνει ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον θάνατο ως συγκεκριμένο γεγονός. Ο ίδιος ο θάνατος και η αντίληψη αυτού επικεντρώνονται στο άτομο που χάθηκε. Το παιδί δεν σκέφτεται το θάνατο με αφηρημένο ή σφαιρικό τρόπο, αλλά τον περιορίζει στο συγκεκριμένο άτομο που έχει ιδιαίτερη θέση στην καρδιά του.

Κυριολεκτική αντίληψη σημαίνει ότι τα παιδιά λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις όποιες αναφορές γύρω από το θάνατο, είτε αυτές είναι λέξεις, είτε εμπειρίες ή εικόνες. Μια τυχαία παρατήρηση του γονιού, του τύπου « Πέθανα στα γέλια!», μπορεί να μην εκληφθεί καθόλου ως αστεία από ένα μικρό παιδί, και αυτό που θεωρούμε

απλό σχήμα λόγου, του τύπου « Θα με πεθάνεις με αυτά που κάνεις!», εκλαμβάνεται ως ιδιαίτερα τρομακτικό ενδεχόμενο(Kroen,2007).

Αναφέρονται τρία στάδια στα πλαίσια της κατανόησης της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά

Ένα πρώτο στάδιο στο οποίο τα παιδιά δεν συνειδητοποιούν την οριστικότητα του θανάτου(συνήθως εξισώνοντας τον με κάτι όπως το ταξίδι και τη ζωή που συνεχίζεται σε ένα άλλο μέρος ή με τον ύπνο και τη ζωή που συνεχίζεται με κάποια περιορισμένη μορφή).

Ένα δεύτερο στάδιο στο οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ο θάνατος είναι τελικός όταν συμβαίνει, αλλά ισχυρίζονται επίσης ότι με κάποιο τρόπο μπορεί να αποφευχθεί(π.χ. ξεγέλασμα του θανάτου, κάτι που συχνά θεωρείται ότι μπορεί να γίνει από μια εξωτερική δύναμη) και ένα τρίτο στάδιο στο οποίο τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι ο θάνατος είναι τόσο τελικός όσο και αναπόφευκτος, δηλαδή αμετάκλητος και καθολικός.

Ωστόσο πρέπει να αντιληφθούμε ότι δεν αναπτύσσονται όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο και ρυθμό(Corr, 1995).

3.8 Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΜΕΤΑΞΥ ΜΙΚΡΟΤΕΡΩΝ ΚΑΙ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Κατά κανόνα , στην κοινωνία μας τα μικρότερα παιδιά είναι πιο πιθανό σε σύγκριση με μεγαλύτερα παιδιά, να δηλώσουν ότι ο θάνατος είναι, μη καθολικός , δυνατόν να αποφευχθεί ή ότι προκύπτει μόνο στο μακρινό μέλλον, προσωρινός και αναστρέψιμος με αυτόματους, μαγικούς , ιατρικούς ή άλλους τρόπους . μια κατάσταση όπου οι νεκροί και τα σώματά τους συνεχίζουν να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες και προκύπτει ως αποτέλεσμα μη ρεαλιστικών, ειδικών, συγκεκριμένων ή εξωτερικών αιτιών(Φάρος,2006).

Πολλά από αυτά δεν προκαλούν έκπληξη. Τα μικρά παιδιά είναι απολύτως εξοικειωμένα με εμπειρίες της καθημερινής ζωής, όπως το να πέφτει κανείς για ύπνο(και να ξυπνά) ή να αναχωρεί(και να επιστρέφει).Οι εμπειρίες αυτές είναι αντιστρέψιμες. Τα μικρά παιδιά βιώνουν πολλά γεγονότα στην ζωή τους για τα οποία υπάρχει η απειλή ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων και που τελικά στην πράξη

αποφεύγονται. Πολλά παραμύθια (όπως η Χιονάτη) και άλλες ιστορίες (όπως ο Ε.Τ) περιγράφουν νεκρά άτομα που συνεχίζουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ή που με τον έναν ή άλλο τρόπο επιστρέφουν στη ζωή.

Στην κοινωνία μας, τα μεγαλύτερα παιδιά είναι πιο πιθανό, σε σύγκριση με τα μικρότερα, να συλλάβουν τα βασικά στοιχεία που περικλείονται στην συνολική έννοια του θανάτου, την οριστικότητα του και την αυθεντική του αιτιότητα του(Corr,1995).

Ο Corr(1995)παραθέτει την έρευνα των Speece και Brent, βάση της οποίας προκύπτουν τέσσερις βασικές επιμέρους έννοιες σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών για τον θάνατο. Αυτές είναι:

Η καθολικότητα του θανάτου(universality)

Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν ότι όλα τα ζωντανά πλάσματα πρέπει κάποια στιγμή να πεθάνουν. Αυτό προϋποθέτει την κατανόηση τριών εννοιών :

- 1.Την έννοια του καθολικά ισχύοντος : η έννοια δηλαδή ότι κάτι ισχύει για όλους ανεξαιρέτως.
- 2.Την έννοια του αναπόφευκτου : ότι κάποια στιγμή θα συμβεί σε όλους
- 3.Την έννοια του απρόβλεπτου: όπου γίνεται η κατανόηση ότι ο θάνατος είναι ένα γεγονός αναπόφευκτο αλλά και μη προβλέψιμο, στην πορεία όλων των ζωντανών οργανισμών.

Η έννοια του αμετάκλητου(irreversibility)

Τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν και να αποδεχτούν ότι όταν το φυσικό σώμα ενός ζωντανού πράγματος είναι νεκρό, δεν μπορεί να ξαναζωντανέψει ποτέ. Το αμετάκλητο είναι μια πτυχή της έννοιας της οριστικότητας του θανάτου(Corr,1995).

Παύση των λειτουργιών(no functionality)

Τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν ότι μόλις πεθαίνει κάτι που είναι ζωντανό, όλες οι ζωτικές λειτουργίες ή οι λειτουργικές ικανότητες που αποτελούν τα τυπικά χαρακτηριστικά του ζωντανού φυσικού οργανισμού, σταματούν. Οι προσδιοριστικές για τη ζωή λειτουργίες τις οποίες τα παιδιά κατά κανόνα αποδίδουν σ ένα ανθρώπινο ον είναι δύο τύπων. Οι εξωτερικές, όπως η αναπνοή, η πρόσληψη τροφής, το βάδισμα, το παιχνίδι και οι εσωτερικές, οι οποίες δεν είναι ορατές, αλλά συνάγονται από όσα είναι δυνατόν να παρατηρηθούν σε ένα ζωντανό οργανισμό, όπως είναι το συναίσθημα, η σκέψη, τα όνειρα.

Αιτιότητα(causality)

Τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν τι είναι εκείνο που πραγματικά προκαλεί ή επιφέρει το θάνατο ενός ζωντανού οργανισμού. Μπορεί να είναι αιτίες εσωτερικές, εξωτερικές ή η εκδοχή της προχωρημένης ηλικίας(Corr,1995).

3.9 ΠΩΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗ ΚΗΔΕΙΑ

Η κηδεία και οι άλλες τελετουργίες της οικογένειας αποτελούν σημαντικό κομμάτι της διεργασίας του θρήνου των μικρών παιδιών. Προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να τιμήσουν το νεκρό γονιό τους και να συνειδητοποιήσουν το γεγονός. Με το να είναι παρών νιώθουν ότι αποδεικνύουν την αγάπη τους προς αυτούς ,ενώ ταυτόχρονα νιώθουν την παροχή στήριξης και παρηγοριάς που τόσο έχουν ανάγκη. Η τόσο δύσκολη για αυτά τελετουργία αποτελεί ένα τραγικό τρόπο για να καταλάβουν ότι οι άνθρωποι έχουν μια ζωή πάνω στη γη αλλά κάποτε πεθαίνουν(Worder,1996).

Σύμφωνα με τον Φάρο(2006) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να συμμετέχουν στην κηδεία ενός αγαπημένου τους προσώπου μαζί με τα μέλη της οικογένειάς τους. Έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να θρηνήσουν για την απώλεια αυτή, να κατανοήσουν της αξία των δακρύων και να μάθουν να αισθάνονται άνετα μπροστά σε αρνητικά συναισθήματα χωρίς να τα θεωρούν αισθήματα αδυναμίας(Φάρος,2006).

Η συμμετοχή στη κηδεία δεν οδηγεί σε μετέπειτα δυσκολίες στη συμπεριφορά ή στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Αντίθετα, τα περισσότερα παιδιά νιώθουν θετικά που συμμετέχουν, μιας και η συμμετοχή τα βοηθάει να νιώσουν σημαντικά και χρήσιμα σε μια εποχή που βιώνουν τη συντριβή.

Λίγο μετά το θάνατο οι αναμνήσεις των παιδιών από τη κηδεία είναι ασαφής ενώ με δυσκολία έχουν τη δυνατότητα να ανασύρουν λεπτομέρειες από εκείνες τις στιγμές. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν τη τάση να ,μεμονωμένα ,συγκεκριμένα πράγματα, όπως το κρεβάτι ή το κουτί πάνω στο οποίο ήταν ξαπλωμένος ο γονιός τους , χωρίς να είναι σε θέση να θυμηθούν πως λεγόταν αυτό. Οι αναμνήσεις της κηδείας γίνονται συνήθως πιο καθαρές στη πρώτη επέτειο του θανάτου και δύο χρόνια μετά το γεγονός ,τα παιδιά είναι σε θέση να αποδεχτούν και να μιλήσουν πιο εύκολα για το πόνο και τα συναισθήματα θλίψης εκείνης της εποχής(Worder,1996).

Η συνέχιση της σχέσης του παιδιού με τον νεκρό

Είναι πολύ σημαντικό να μην ξεχαστεί η σχέση του παιδιού με το άτομο που χάθηκε , αλλά να βρεθεί ένας νέος και κατάλληλος χώρος για αυτόν στην συναισθηματική του ζωή. Το παιδί μεγαλώνοντας διαπραγματεύεται την έννοια της απώλειας και όταν φτάσει η κατάλληλη στιγμή επανατοποθετεί το νεκρό πρόσωπο μέσα στη ζωή του , διατηρώντας το στη μνήμη του, με ένα τρόπο που επιτρέπει στη ζωή να συνεχιστεί.

Ακολουθούν πέντε διαστάσεις σύνδεσης με το νεκρό:

Προσδιορισμός του μέρους όπου βρίσκεται ο νεκρός

Ανεξαρτήτως θρησκευτικών αντιλήψεων, τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας πιστεύουν ότι , όσοι πεθαίνουν «πηγαίνουν στον ουρανό». Αυτό συμβαίνει γιατί βλέπουν τον ουρανό σαν προέκταση της ζωής στη γη.

Αίσθηση της παρουσίας του νεκρού

Πολλά παιδιά μετά τον χαμό ενός δικού τους ανθρώπου, έχουν την αίσθηση ότι ο νεκρός παρακολουθεί τις κινήσεις τους. Για λίγα παιδιά η «παρουσία» σημαίνει περισσότερο στοίχειωμα. Είναι συχνό φαινόμενο η απόδοση χαρακτηριστικών στους νεκρούς όπως, ακοή, όραση, αίσθηση, κίνηση.

Προσπάθεια δημιουργίας σύνδεσης με το νεκρό

Κάθε παιδί έχει τον δικό του τρόπο να συνδέεται με το νεκρό. Ένας σύνηθες τρόπος είναι το να μιλά μαζί του. Πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας πιστεύουν ότι δέχονται απαντήσεις ή πληροφορίες από το νεκρό των οποίων το περιεχόμενο όμως, είναι ασαφές(Worden,1996).

Ενθύμηση του νεκρού και σύνδεση μέσω μεταβατικών αντικειμένων

Όταν τα παιδιά θρηνούν, επικεντρώνονται στα δικά τους συναισθήματα. Το σοκ, η άρνηση, οι παλιμπαιδισμοί , οι ενοχές και η νοσταλγία είναι αντιδράσεις που αφορούν τον ίδιο τους τον εαυτό. Όλοι οι άνθρωποι αντιδρούν στον θάνατο ανάλογα με το πώς τους επηρεάζει προσωπικά. Από την στιγμή που θα αρχίζει να φεύγει το σοκ του θανάτου, τα παιδιά δέχονται να πάρουν μέρος σε διαδικασίες μνημόνευσης. Η πραγματική αιτία της θλίψης γεννιέται από την αντίληψη που έχουν ότι μαζί με την σωρό θάβονται και οι αναμνήσεις. Τα παιδιά είναι σε θέση να μνημονεύσουν ένα αγαπημένο τους πρόσωπο που έχασαν, γύρω στους έξι μήνες μετά το θάνατό του. Ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις όπου η μνημόνευση έγινε νωρίτερα ή αργότερα από

τους έξι μήνες. Μερικοί τρόποι μνημόνευσης είναι τα 'άλμπουμ, οι φωτογραφίες, οι επισκέψεις στο μνήμα, οι αναφορές σε οικογενειακές γιορτές(Kroen,2007).

3.10 ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΘΡΗΝΟΥΝ

Πρώτα από όλα έχουν ανάγκη από πληροφόρηση και ειλικρινή απλή, ξεκάθαρη και επαναλαμβανόμενη ενημέρωση. Μπορεί να τους δημιουργήσουμε μεγάλη σύγχυση αν πούμε ιστορίες που αν και είναι βολικές για εμάς , αλλάζουν της πραγματικότητα. Υπάρχει περίπτωση αν πούμε σε ένα παιδί το οποίο έχασε τον παππού του, ότι «ο παππούς έφυγε για ταξίδι» αντί για την αλήθεια, εκείνο να φοβηθεί αν δει για παράδειγμα την μαμά του να ανεβαίνει σε ένα τρένο. Παράλληλα τα παιδιά έχουν ανάγκη από συναισθηματική στήριξη από ενήλικες που σέβονται και αναγνωρίζουν τον θρήνο τους και οι οποίοι τους δίνουν επιλογές χωρίς να μαντεύουν τις επιθυμίες τους. Χρειάζονται στήριξη για να θυμούνται στο μέλλον. Έχουν ανάγκη να συμμετέχουν στις τελετουργίες, έχουν ανάγκη από ενθύμια. Από κάτι που ανήκει στο άτομο που πέθανε (για παράδειγμα, μια εργαλειοθήκη, ένα κόσμημα), να βλέπουν φωτογραφίες, να θυμούνται ιστορίες, να μιλούν για το άτομο που πέθανε. Έχουν ανάγκη από ενήλικες που μοιράζονται τα συναισθήματα τους. Μαθαίνουν να θρηνούν από τους ενήλικες, δεν ξέρουν ποιες συμπεριφορές θρήνου είναι αποδεκτές και ποιες όχι. Είναι πολύ σημαντικό οι γονείς να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους ακόμα και ν αυτά είναι οδυνηρά ή συγκεχυμένα. Έχουν ανάγκη την ασφάλεια, θέλουν να γνωρίζουν ποιος θα τους φροντίσει και πως οι ανάγκες τους θα καλύπτονται όταν χάνουν κάποιο σημαντικό άνθρωπο(Kroen,2007).

Ο θρήνος δεν είναι αρρώστια και η πλειοψηφία των παιδιών καταφέρνει να αντιμετωπίσει την απώλεια και να προσαρμοστεί σε αυτή. Η προσαρμογή τους γίνεται προοδευτικά και επηρεάζεται από τις εξελικτικές αλλαγές που βιώνει κάθε παιδί καθώς μεγαλώνει. Για παράδειγμα, τα ερωτήματα ενός 5χρονου παιδιού για την αυτοκτονία κάποιου αγαπημένου του προσώπου, είναι διαφορετικά από τα πιο περίπλοκα ερωτήματα που θα έχει στην ηλικία των δέκα(10) χρονών(Corr,1995).

3.11 ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΕ ΠΑΘΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΘΡΗΝΟΥ

Αυτές οι καταστάσεις που δεν επιβοηθούν ή αναστέλλουν τις φυσιολογικές διαδικασίες του θρήνου και μπορεί να οφείλονται σε αιτίες ενδοψυχικές ή σε εξωτερικούς παράγοντες.

Ο αιφνίδιος θάνατος μπορεί να οδηγήσει σε παθολογικές μορφές θρήνου. Πράγμα που μπορεί να οφείλεται και στο σοκ αλλά και στο ότι δεν προ υπήρξε το προπαρασκευαστικό στάδιο του θρήνου. Η κοινωνική απομόνωση ,η διαδικασία του θρήνου γίνεται πιο εύκολη όταν το παιδί έχει ένα κοινωνικό περίγυρο. Λέγοντας κοινωνικό περίγυρο εννοούμε όλα τα μέλη της οικογένειας και της κοινότητας μέσα στην οποία ζει το παιδί. Όσο πιο κοινωνικά απομονωμένο είναι ένα παιδί τόσο ο διαδικασίες του θρήνου μπορεί να παραταχθούν. Οι τελετουργίες που γίνονται μετά την απώλεια, στις οποίες συμμετέχουν και συγγενείς και φίλοι της οικογένειας έχουν μεγάλη σημασία.

Σε περιπτώσεις θανάτου από αυτοκτονία. Σημασία εδώ έχει το αιφνίδιο και το βίαιο του θανάτου στην αυτοκτονία.

Όπου προϋπήρχε σχέση επιθετική, για παράδειγμα μεταξύ των γονιών , όταν πεθάνει ένας από τους δύο συζύγους ή σε περιπτώσεις θανάτου παιδιού που το είχαν απορρίψει(Τσιάντης,1991).

Παθολογικά συμπτώματα του πένθους

Ο θρήνος είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ξεπερνιέται το πένθος. Είναι αναμφίβολο αν οι διεργασίες του θρήνου μπορούν να συντομευτούν. Αυτό που εύκολα μπορεί να γίνει σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι να αναπτυχθούν παθολογικές του μορφές. Υπάρχουν ομαλά και παθολογικά συμπτώματα πένθους.

Ο Φάρος(2006)παραθέτει την θεωρία του Linderman. Η σωματική δυσφορία, η ενοχή και οι εχθρικές αντιδράσεις είναι συμπτώματα τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω και αποτελούν ομαλά συμπτώματα πένθους. Αντίθετα παθολογικά χαρακτηρίζονται, η καθυστερημένη αντίδραση και οι παραμορφωμένες αντιδράσεις όπως η απόκτηση συμπτωμάτων του ανθρώπου που χάθηκε, υποχόνδρια συμπτώματα

τα οποία οφείλονται σε ψυχοσωματικούς παράγοντες, έντονη εχθρικήτητα και αποχή από το παιχνίδι και την κοινωνική συναλλαγή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΑ ΕΙΔΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ

Ο Βιγκότσκι υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δεν είναι μια απλή ανάμνηση εντυπώσεων που έχουν βιώσει τα παιδιά ,αλλά μια δημιουργική επεξεργασία, μια διαδικασία δια μέσου της οποίας το παιδί συνδυάζει τα μεταξύ τους στοιχεία της εμπειρίας για να κατασκευάζει μια νέα πραγματικότητα, η οποία θα αντιστοιχεί στην περιέργεια και τις ανάγκες του(Ροντάρι,2001).

Κάτω από το σκήπτρο της παιγνιοθεραπείας το παιχνίδι είναι σχεδόν πάντα προβολικό και αποτελεί μια συμβολική διαδικασία, με στόχο τα παιδιά (που πενθούν),να κατανοούν τον κόσμο τους και τα βιώματά τους .Καθώς το παιδί δημιουργεί εικόνες, ιστορίες , δραματικό παιχνίδι με διάφορα αντικείμενα και παιχνίδια , η συμβολική φύση του παιχνιδιού δημιουργεί για το παιδί μια απόσταση ασφαλείας από τα βιώματά του

(Cattanach,2003).

Δύο είναι τα βασικά είδη παιχνιδιού που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της παιγνιοθεραπείας :

4.1. ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το Συμβολικό Παιχνίδι αναπτύσσεται στην ηλικία των τριών ετών όταν το παιδί γίνεται περισσότερο ευαίσθητο έναντι του έμψυχου περιβάλλοντός του. Το παιδί μιμείται σκηνές της οικογενειακής ζωής ή πλάθει μέσα από το παιχνίδι το δικό του ιδανικό φανταστικό κόσμο. Ο Piaget χαρακτηρίζει το συμβολικό παιχνίδι ως εγωκεντρικό και αυτό γιατί προσπαθεί να δώσει στην πραγματικότητα την μορφή που επιθυμεί να έχει ο γύρω του κόσμος .Μονολογεί ή διαλέγεται με τους φανταστικούς συμπαίκτες του και ζει φανταστικά γεγονότα με την ίδια ένταση που βιώνει κανείς τα πραγματικά γεγονότα. Κατά το συμβολικό παιχνίδι , το παιδί δεν φαντάζεται μόνο πρόσωπα με τα οποία συνδιαλέγεται , αλλά αποδίδει σε άψυχα αντικείμενα ζωή και αναθέτει σε αυτά ρόλους άσχετους με τον προορισμό τους.

Ο Slade που έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με το συμβολικό παιχνίδι αποκαλεί το στάδιο αυτό προβολικό, επειδή χρησιμοποιεί αντικείμενα του άμεσου

περιβάλλοντός του για να προβάλει σε αυτά σκέψεις προθέσεις και συναισθήματα που εκφράζουν τα βιώματα και τις αναμνήσεις του παιδιού περασμένα από το φίλτρο της φαντασίας του. Ακόμη το παιδί κατά το συμβολικό παιχνίδι παίζει διάφορους ρόλους μιμούμενο τα πρόσωπα του άμεσα κοινωνικού περιβάλλοντος του. Δεν είναι λιγοστές οι φορές όμως που στο εγώ του παιδιού προσθέτονται και άλλα «εγώ» με αποτέλεσμα συχνά να επέρχεται κάποια σύγχυση μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού (Ματσαγγούρας,2003).

Για να κατανοηθεί όμως πλήρως ο όρος και η σημασία του συμβολικού παιχνιδιού θεωρείται απαραίτητο να οριστεί και να κατανοηθεί το προβολικό παιχνίδι. Το προβολικό παιχνίδι μπορεί να οριστεί ως εμπειρίες συναισθήματα σκέψεις και ευχές που προβάλλονται πάνω σε διάφορα παιχνίδια και μέσα ,όπως η κούκλα, άμμος, το νερό. Το παιδί επιλέγει παιχνίδια πάνω στα οποία μπορεί να προβάλλει τις εμπειρίες του και στη συνέχεια χρησιμοποιεί αυτά τα αντικείμενα για να υποδυθεί τους ρόλους και τις σχέσεις που επιθυμεί να εξερευνήσει. Μόλις το παιδί αρχίζει να κατανοεί ότι τα παιχνίδια και τα άλλα μέσα μπορούν να μετασχηματιστούν ώστε να αναπαραστήσουν μια πραγματική ή φανταστική εμπειρία τότε αρχίζει το συμβολικό παιχνίδι (Cattanach, 2003).

Η κούκλα αποτελεί ένα σημαντικότατο συμβολικό προβολικό παιχνίδι για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας .Όπως και πολλά άλλα παιχνίδια-αντικείμενα είναι χρήσιμα γιατί αναπτύσσουν σε σωστή κατεύθυνση τον προσωπικό-βιωματικό προσανατολισμό του παιδιού ,ενώ εμπλουτίζουν και τελειοποιούν τις αντιλήψεις τους για αντικείμενα και φαινόμενα τα οποία συναντούν καθημερινά στην ζωή τους. Ένα κουκλόσπιτο για παράδειγμα μπορεί να χωρέσει το θρήνο και το πένθος του παιδιού και της οικογενειακής ζωής , ενώ ο θάνατος και η καταστροφή μπαινοβγαίνουν από τις πόρτες και τα παράθυρα. Ενώ τα κάστρα και τα φρούρια είναι ενισχυμένοι χώροι-πλαίσιο για το παιδί που θέλει να υπερασπιστεί τον εαυτό του από τα « χτυπήματα και βέλη της απείσιας τύχης » .

Όταν το παιδί αρχίσει το συμβολικό παιχνίδι και χρησιμοποιεί παιχνίδια και αντικείμενα ως μέσο για να προστατεύει τα βιώματά του είναι σημαντικό να βρεθούν παιχνίδια και μέσα όπως τα παραπάνω που έχουν κάποιο νόημα για το παιδί κατά τη διάρκεια του θεραπευτικού παιχνιδιού.

Τα αντικείμενα παιχνίδια –σύμβολα χρησιμοποιούνται στο συμβολικό παιχνίδι είτε για να περιγράψουν τις αντικειμενικές διαστάσεις ενός γεγονότος είτε για να εκφράσουν τα συναισθήματα ενός ατόμου για ένα γεγονός.

Έτσι καθώς το παιδί παίζει χρησιμοποιεί παιχνίδια για να αναπαραστήσει συμβολικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Αυτός ο συνδυασμός «της γνωστικής ταξινόμησης της εμπειρίας και της συναισθηματικής έκφρασης» είναι που βοηθά το παιδί να ταξινομήσει τα δεδομένα στο συγκεκριμένο δικό του κόσμο και να βγάλει κάποιο νόημα από αυτά. Η σπουδαιότητα του συμβολικού παιχνιδιού στη θεραπεία έγκειται στο ότι αποτελεί ένα τρόπο με το οποίο το παιδί μπορεί να αφουγκραστεί την εμπειρία του, κρατώντας μια απόσταση ασφαλείας από τη πραγματικότητα που πονάει καθώς την βιώνει (Cattanach 2003).

Συνοψίζοντας στο συμβολικό παιχνίδι το παιδί έχει την δυνατότητα να δημιουργήσει ένα προσωπικό φανταστικό κόσμο. Σε αυτόν τον φανταστικό κόσμο, ελεύθερο από περιορισμούς, άγχη, φοβίες και στεναχώριες που πηγάζουν από τον πραγματικό, το παιδί μπορεί να αναπτύξει νέα νοήματα, να λυτρωθεί από απώλειες και καταστάσεις που τον πονούν και να βιώσει την παιδικότητα χωρίς περιορισμούς.

4.2 ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Καθώς το παιδί αντιμετωπίζει δεξιότητες συμβολικής αλληλεπίδρασης με εξωτερικά μέσα, αναπτύσσεται το δραματικό παιχνίδι. Αυτό συνήθως, ξεκινά με παιχνίδι που αφορά την οικογένεια, την αναδόμηση γεγονότων και στη συνέχεια τη δραματοποίηση των ιστοριών του ίδιου του παιδιού καθώς και των ιστοριών και του δραματοποιητικού υλικού, που του είναι οικείο (Cattanach, 2003).

Από μια πρώτη μελέτη, το δραματικό παιχνίδι είναι εξαιρετικά σημαντικό στην προσχολική ηλικία, μιας και η θεατρική αυτή έκφραση έχει τη δυνατότητα να είναι δημιουργική και να παρουσιάζει ένα στάδιο ψυχολογικής και φυσικής ωριμότητας. Με την ολοκλήρωση του πέμπτου έτους, έχει αφήσει πίσω του δύο στάδια, τη σχέση του με τη γλώσσα (έχει τη δυνατότητα να μιλάει ικανοποιητικά) και τις διαπροσωπικές σχέσεις (μπορεί να επικοινωνήσει με άλλα παιδιά και να εκφραστεί). Το παιδί της προσχολικής ηλικίας βρίσκεται σε ένα συμβολικό επίπεδο, στο οποίο το δέσιμο με τη μητέρα και τον πατέρα είναι ισχυρό. Το δραματικό παιχνίδι είναι αυτό που επιτρέπει στο παιδί μια ικανότητα μύησης στον πολιτισμό και την κοινωνικοποίηση, ενώ παρέχει στο παιδί την ικανότητα δράσης μέσα στην καθημερινότητά του.

Συμβάλλει στη διανοητική και καλλιτεχνική του ανέλιξη, μια απόλαυση που διευκολύνει την κοινωνική του εξέλιξη και ένα κίνητρο που, που επιτρέπει τη συναισθηματική του άνθιση. Το δραματικό παιχνίδι μαθαίνει στο παιδί το χώρο και τις διαστάσεις, του γνωρίζει το σώμα του, του μαθαίνει να επεξεργάζεται τη φαντασία του και να κατανοεί τον εαυτό του. Κάτω από δραματικό παιχνίδι υποβόσκει μια καθοδήγηση των παιδιών προς την κυριαρχία του εαυτού τους, που οδηγεί στην προσωπική τους ανάπτυξη, κατανόηση, δημιουργία. Προωθεί την ειλικρίνεια, την αυστηρότητα και την απαραίτητη αλήθεια, γιατί δίνει στο κάθε παιδί τη δυνατότητα να είναι ο εαυτός του και συγχρόνως ο ηθοποιός στην ίδια του τη ζωή (Ντομινίκ Μεγκριέ, 2001).

Ο Landy (Cattanach, 2003), αναφέρει, ότι στον πυρήνα της δραματοποίησης είναι «η αρχή της προσωποποίησης», είτε πρόκειται για τελετουργία, παιχνίδι, αυτοσχεδιασμό, είτε για θέατρο, ενώ ορίζει την προσωποποίηση ως την ικανότητα του ατόμου να υποδύεται ένα ρόλο. Κατά τη διαδικασία όπου το παιδί υποδύεται ένα ρόλο, ταυτόχρονα τον αναλαμβάνει, γίνεται φορέας δύο πραγματικοτήτων, της καθημερινής και της φανταστικής, συγκρατώντας και τις δύο στη φαντασία του.

Από την άλλη πλευρά, κατά το δραματικό παιχνίδι εκτός από την ανάληψη ρόλων που προαναφέρθηκε, υπάρχει και η αντιστροφή ρόλων. Για τα μικρά παιδιά, το εγώ και το «μη εγώ» δεν έχουν διαφοροποιηθεί, και αυτό τα κάνει να θεωρούν ότι ο δικός τους είναι ο μόνος τρόπος, για να αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις. Καθώς μεγαλώνουν, το εγώ πάει να είναι το κέντρο και διαχωρίζεται από το περιβάλλον. Η ανάληψη και η αντιστροφή ρόλων μπορεί να αποτελέσει σημαντικό στοιχείο στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λαμβάνουν υπόψη διαφορετικές οπτικές. Το να βιώσουν τον κόσμο από την οπτική γωνία των άλλων, αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι του δραματικού παιχνιδιού.

Ο Sutton Smith (Cattanach, 2003), υποστηρίζει, ότι η αντιστροφή ρόλων μπορεί να καλλιεργήσει στο παιδί την αίσθηση της αυτονομίας και του ελέγχου. Κατά το παιχνίδι, δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να αναλάβει ρόλους, που στην πραγματικότητα ανήκουν στους ενήλικες, και μ' αυτόν τον τρόπο το δραματικό παιχνίδι μετατρέπεται ως μέσο αυτοδυνάμωσης. Με τον έλεγχο που έχει το παιδί κατά την αντιστροφή ρόλων, μπορεί να κατευθύνει τη δική του φανταστική ιστορία, να θεωρήσει τον εαυτό του αυτόνομο, ενώ ταυτόχρονα, νιώθει και ασφάλεια.

Το δραματικό παιχνίδι ξεκινά συχνά στην αρχή της θεραπείας, όταν το παιδί ελέγχει τα όρια και θεμελιώνει τη σχέση. Σημαντικό ερέθισμα για το δραματικό

παιχνίδι, είναι για τα μικρά παιδιά η αφήγηση μιας ιστορίας από το θεραπευτή. Ένα απλό βιβλίο με εικόνες, όπου περιγράφει τη συνάντηση, τον αποχωρισμό, την απώλεια, δημιουργεί έντονες οπτικές παραστάσεις και έντονα συναισθήματα. Το παιδί μπορεί να δραματοποιήσει συναντήσεις και αποχωρισμούς, που μπορεί να σκεφτεί το ίδιο. Μέσα από ένα ωραίο εικονογραφημένο παραμύθι για την απώλεια και τη δραματοποίησή του και τη συνεχή κουβέντα με το θεραπευτή τα θέματα που είναι πιθανόν να διαπραγματευτούν στη διαδικασία πένθους είναι η απώλεια και η αναγέννηση, πώς μπορούμε να βρούμε δύναμη, πώς ξεπερνάμε τις δυσκολίες και τέλος πώς να πάρεις δύναμη από αυτόν που έχεις χάσει (Cattanach, , 2003).

Υπάρχει πληθώρα θεμάτων που μπορούν να ξεπηδήσουν από ένα παραμύθι , μια ζωγραφιά κλπ. Το δραματικό παιχνίδι μπορεί να τα διαπραγματευτεί. Για το παιδί που ενδιαφέρεται για το δραματικό παιχνίδι πρέπει να υπάρχουν ρούχα και αντικείμενα, που θα μπορούν να προσαρμοστούν, ώστε να διευκολύνουν το παιχνίδι: καπέλα, τσάντες, βαλίτσες, παλιές κουρτίνες που θα γίνουν μανδύες, κουστούμια , ραβδιά και ομπρέλες. Το δωμάτιο παιχνιδιού πρέπει να περιέχει χαρτοκιβώτια και μεγάλους χώρους, για να μπορεί το παιδί να κρυφτεί, ίσως και σκαλοπάτια, για να μπορεί να γίνει το ψηλό πρόσωπο μέσα στο δωμάτιο, «ο βασιλιάς του κάστρου» (Cattanach, , 2003).

Όπως υποστηρίζει και ο Lascar (1994) το παιδί πάνω στον αυτοσχεδιασμό του δραματικού παιχνιδιού συμμετέχει με το σώμα, με τη λογική, με το συναίσθημα. Η ευαισθησία του, οι αναμνήσεις που το πονούν ή που του προσφέρουν χαρά και ανακούφιση, και τα όνειρά του ξεπροβάλλουν μέσα από τη δραματοποίηση εικόνων, συζητήσεων, παραμυθιών και το λυτρώνουν. Μπορεί να μείνει προσκολλημένο στην πραγματικότητα ή να δραπετεύσει από αυτήν. Κάθε φορά δεσμεύεται ολόκληρη η προσωπικότητά του, ακόμα και όταν αρνείται να παίζει.

4.3 ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΟΥ ΕΞΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.

Οι στόχοι που μπορούν να επιτευχθούν μέσα απ' το συμβολικό και το δραματικό παιχνίδι είναι:

1. Να δώσουμε στο παιδί τη δυνατότητα να εξωτερικεύσει και να εκφράσει με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο ιδέες, φοβίες, όνειρα.
2. Να διευκολύνουμε το παιδί να εκφράσει βαθύτερες σκέψεις του.
3. Να το βοηθήσουμε να νιώσει ανακούφιση και απαλλαγή απ' τον πόνο.
4. Να του δώσουμε την ευκαιρία να βιώσει τη δύναμη μέσω της σωματικής έκφρασης του συναισθήματος.
5. Να το βοηθήσουμε να αποκτήσει τον έλεγχο των γεγονότων και των προβλημάτων του παρελθόντος.
6. Να το βοηθήσουμε να αναπτύξει ενόραση για τα τρέχοντα και τα παρελθόντα γεγονότα της ζωής του.
7. Να το βοηθήσουμε να ρισκινδυνέψει αναπτύσσοντας νέες μορφές συμπεριφοράς.
8. Να το βοηθήσουμε να βελτιώσει την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή του.
9. Να το βοηθήσουμε να βελτιώσει τις δεξιότητες επικοινωνίας του (Kathryn Geldard David Geldard, 2004).

Αφού ξεκινήσει το παιχνίδι, κατά τη συνεδρία, ο σύμβουλος οφείλει να αξιοποιήσει όσες ευκαιρίες του παρουσιάζονται, για να βοηθήσει το παιδί να επιτύχει τους επιθυμητούς στόχους, όπου και προαναφέρθηκαν.

Οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να επιτύχουμε τους δέκα στόχους που αναφέρονται στη συνέχεια. Αρχικά η στιγμή που το παιδί δημιουργεί ένα σενάριο και καθοδηγεί τους έμψυχους και άψυχους «ηθοποιούς» του, εκφράζονται αυθόρμητα επιθυμίες, φοβίες φαντασιώσεις. Άλλες φορές ο σύμβουλος είναι απλά παρατηρητής, ενώ άλλες φορές θα χρειαστεί να εμπλουτίσει τα λεγόμενα του παιδιού ίσως και σε ένα υπερθετικό βαθμό, για να ενθαρρύνει και το παιδί να εκφραστεί με μεγαλύτερη ένταση. Για να βοηθήσει το παιδί να εκφράσει βαρύτερες ιδέες ο σύμβουλος χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο στην παρατήρηση του παιδιού. Όταν γίνεται αυτό το παιδί έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί μέσω του ελεύθερου συνειρμού το χρόνο του παιχνιδιού για να επεξεργαστεί ασυνείδητα συναισθήματα. Χρήσιμο είναι να

χρησιμοποιείται από τον σύμβουλο η τεχνική της αντανάκλασης σκέψεων, συναισθημάτων. Μέσα από το συμβολικό και δραματικό παιχνίδι, δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να εκφράσει, πόνο και ανακούφιση. Το παιδί εκδραματίζει τα συναισθήματά του και επέρχεται κάθαρση. Όταν συμβαίνει αυτό το παιχνίδι μετατρέπεται σε θεραπευτική παρέμβαση. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο σύμβουλος μπορεί να προσφέρει στο παιδί πρότυπα φανταστικών ρόλων. Έτσι μπορεί να αναλάβει ρόλους δύναμης, τους οποίους πριν θεωρούσε αταίριαστους. Έτσι το παιδί βιώνει την εμπειρία της δύναμης μέσα από τη σωματική έκφραση του συναισθήματος. Επίσης ο σύμβουλος μπορεί να προτρέψει το παιδί να χρησιμοποιήσει τα δύο είδη παιχνιδιού για να αναπαραστήσει μια δυσάρεστη, επώδυνη εμπειρία, κατά την οποία ένιωθε αβοήθητο. Κατά την αναπαράσταση της εμπειρίας το παιδί, αναλαμβάνει διαφορετικούς, πιο ενεργούς ρόλους. Συμπεριφορές που είναι πιο δυναμικές και έχουν μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου. Κατά αυτό τον τρόπο το παιδί εγκαταλείπει σταδιακά τη θέση του θύματος και κατακτά μια αίσθηση ελέγχου σε απειλητικά γεγονότα του παρελθόντος.

Για να επιτευχθεί όμως η ενόραση των γεγονότων του παρόντος και του παρελθόντος, ο σύμβουλος μπορεί να προτρέψει το παιδί να δημιουργήσει ένα θεατρικό με γεγονότα που έχει βιώσει. Καθώς εξελίσσεται η παράσταση το παιδί παροτρύνεται να αλλάξει διαδοχικούς ρόλους. Έτσι το παιδί εμπλέκεται στην εκδραμάτιση δύο διαφορετικών χαρακτήρων. Το παιδί βιώνει τον ρόλο και των δύο για παράδειγμα χαρακτήρων και αποκτά ενόραση για τη συμπεριφορά, τις πεποιθήσεις, άλλων ανθρώπων αλλά και καταστάσεων. Επιπρόσθετα, κατά το θεραπευτικό παιχνίδι το παιδί μπορεί να πειραματισθεί σε νέες διακινδυνευμένες μορφές συμπεριφοράς, τις οποίες προηγουμένως αδυνατούσε να επιδείξει. Έτσι δοκιμάζει νέες συμπεριφορές στο πλούσιο του παιχνιδιού και ελέγχει πιθανές συνέπειες. Ο σύμβουλος συνετό θα ήταν να υπενθυμίζει στο παιδί ότι όσα συμβαίνουν είναι φανταστικές και δεν έχουν επίπτωση στη ζωή του. Για παράδειγμα, ο σύμβουλος λέει: «Ας πούμε λοιπόν ότι έχεις μαγικές δυνάμεις και ότι μπορείς να αλλάξεις τα πράγματα όταν δεν πάνε καλά». Με τη διασφάλιση αυτή της «διαφυγής» το παιδί ενθαρρύνεται να ενταχθεί σε όποιο σενάριο επιθυμεί με ασφάλεια. Παράλληλα ο πειραματισμός με διάφορους ρόλους μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αναδομήσει την αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση του. Τα χαρακτηριστικά του παιδιού που αναδύονται μέσα από το παιχνίδι, ο σύμβουλος έχει την ευκαιρία να βοηθήσει το παιδί να τα ενισχύσει. Οι δηλώσεις του συμβούλου κατά την διάρκεια του παιχνιδιού,

που τονίζουν τα πλεονεκτήματα και τα χαρακτηριστικά που αναβλύζουν απ' το παιδί, επιβεβαιώνουν τις ικανότητες του .Τέλος κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ο σύμβουλος θα πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να μοιραστεί σκέψεις και συναισθήματα για να μπορεί να επικοινωνεί το παιδί και λεκτικά και όχι να παραμείνει στο επίπεδο της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Kathryn Geldard David Geldard, 2004).

Ο Brian Wilks έχει επισημάνει και αυτός με τη σειρά του τη σχέση παιχνιδιού και δραματικότητας. Έχει συνοψίσει τη χρησιμότητα τους στα εξής:Επιτρέπει στο παιδί την εξερεύνηση ενός κόσμου και το οδηγεί σε στενότερη σχέση με το περιβάλλον και σε αποδοχή του κόσμου της πραγματικότητας. Δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να ασκήσει πολύπλευρα τις νοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του. Επιτρέπει στο παιδί να εξερευνήσει το φανταστικό χώρο μ' ένα τρόπο ασφαλή. Παράλληλα ,οδηγεί το παιδί στην ανακάλυψη του εαυτού του και των άλλων και το βοηθά να ορίσει την ταυτότητα του και προσφέρει μια ανώδυνη και αβλαβή διέξοδο ακόμα και σε επικίνδυνες μορφές. Δίνει την ευκαιρία στο παιδί για προσαρμογή, επιβεβαίωση και αλληλεπίδραση σε μία ασφαλή και ελεγχόμενη κατάσταση. Ενώ τέλος ταυτόχρονα απεγκλοβίζει συναισθήματα που τρομοκρατούν και προσφέρει τη δυνατότητα για εξέλιξη και καινούρια αρχή (Κοντογιάννη, 2000).

4.4 Η ΚΟΥΚΛΑ ΚΑΙ Η ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΩΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

4.4.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η κούκλα, αποτελεί έναν έμψυχο σύντροφο για το παιδί της προσχολικής ηλικίας με όλες τις ιδιότητες και τις ανάγκες ενός ζωντανού όντος, που σαν το μικρό το παιδί, αναπνέει, κοιμάται, λυπάται, θυμώνει, ονειρεύεται. Στο πρόσωπο της κάθε κούκλας το παιδί βλέπει τον εαυτό του και τους άλλους όπως είναι και όπως θα ήθελε να είναι. Αυτή η μετενσάρκωση της κούκλας του επιτρέπει να ταυτίζεται απόλυτα μαζί της, να την αγαπά αλλά και να τη μισεί, να αγωνιά με τα προβλήματά της. Προβάλλει πάνω της κάθε επιθυμία, φόβο, σκέψη, ώστε με τη βοήθεια του Συμβούλου να οδηγείται στην αυτογνωσία και στην καλύτερη γνωριμία με τις ανάγκες και τις εμπειρίες που το ανακουφίζουν και το απελευθερώνουν. Έτσι, η κούκλα αποκτάει μια μαγική δύναμη, που της επιτρέπει να σπάει τα φράγματα του υποσυνείδητου, να υπερβαίνει την πραγματικότητα και να μπαίνει στον κόσμο του ονείρου (Γενειατάκη – Αρβανιτίδου,1998).

Η κούκλα (και τα μαλακά παιχνίδια) αποτελούν τα βασικά παιχνίδια της προσχολικής ηλικίας. Αναπτύσσει σε σωστή κατεύθυνση τον προσωπικό βιωματικό προσανατολισμό των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα εμπλουτίζουν και τελειοποιούν τις αντιλήψεις τους για πρόσωπα και εμπειρίες που συναντούν καθημερινά στη ζωή τους.

Η κούκλα παροτρύνει το παιδί να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να προβάλλει σ' αυτήν συμπεριφορές, που δεν έχει τη δυνατότητα να υιοθετήσει στην καθημερινότητα λόγω των συνθηκών. Όταν χρησιμοποιείται, το παιδί έχει την ευκαιρία να αντιμετωπίσει εμμέσως ζητήματα, που είναι δύσκολο να αναγνωρίσει ως δικά του. Αυτή η έμμεση προσέγγιση προστατεύει το παιδί από την άμεση έκθεση στον πόνο. Καλό είναι να υπάρχει μεγάλη ποικιλία από κούκλες και μαλακά παιχνίδια, για να αντιπροσωπεύονται διάφοροι τύποι χαρακτήρων και προσωπικοτήτων. Μια επαρκής συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει τις κούκλες που να αντιπροσωπεύουν μορφές της οικογένειας, όπως η μητέρα, ο πατέρας, ο παππούς, η γιαγιά, τα αδέρφια, το μωρό κλπ., τις φανταστικές μορφές, όπως ο διάβολος, φαντάσματα, μάγισσες, νεράιδες, μάγοι, ακόμη τα άγρια ζώα, ζώα του αγροκτήματος και οικόσιτα, όπως λύκοι, καρχαρίες, αρκούδες, ελέφαντες, άλογα και λαγοί, επίσης τα μαλακά παιχνίδια, που είναι εν μέρει μεταμφιεσμένα. Τέτοια για παράδειγμα, θα

μπορούσαν να είναι ένα πρόσωπο με μάσκα, ένας κλόουν και μια φιγούρα χωρίς πρόσωπο. (Kathryn Geldard – David Geldard, 2004).

4.4.2 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ

Οι κούκλες εξυπηρετούν κάποιους συγκεκριμένους στόχους, που βοηθούν τα παιδιά σε δύσκολες στιγμές, όπως ακριβώς και σε αυτή του θανάτου του γονέα.

Αρχικά βοηθούν τα παιδιά να κυριαρχήσουν και να ελέγξουν ζητήματα και γεγονότα. Όταν ένα παιδί χρησιμοποιεί κούκλες, έχει την ευκαιρία να αναπαραστήσει δυσάρεστες εμπειρίες και στο τέλος να κυριαρχήσει σε αυτές. Ένα παιδί για παράδειγμα, μπορεί στην πραγματική του ζωή να λειτουργεί παθητικά και να είναι αποδυναμωμένο. Στην αναπαράσταση, όμως, πάνω στο οποίο το παιδί προβάλλει τις εμπειρίες του μπορεί να συμπεριφερθεί με πολύ πιο ισχυρό και ενεργητικό τρόπο. Αναδομούνται, έτσι, γεγονότα του παρελθόντος και το παιδί που βρίσκεται σε κρίση, μετακινείται εσωτερικά από την αποδυνάμωση στην ενδυνάμωση.

Επίσης συμβάλλουν στη σωματική έκφραση της δύναμης και της ισχύος. Το παιδί μέσα από την κούκλα μπορεί να εκφράσει ενδεχομένως ανεπίτρεπτα ή υπερβολικά συναισθήματα, χωρίς να φοβάται ή να επιπλήττεται για αυτό. Η συγκεκριμένη διαδικασία βοηθά πολύ παιδιά, τα οποία έχουν αδύναμο «εγώ» ή που κατέληξαν να είναι πειθήνια και ενδοτικά. Ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψεις αποφάσεων. Η δημιουργία λόγου χάρη, μιας θεατρικής αναπαράστασης με κούκλες, τους δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουν «εκ του ασφαλούς» ένα μεγάλο φάσμα εναλλακτικών λύσεων. (Kathryn Geldard και David Geldard, 2004)

Μία θεατρική αναπαράσταση συμβάλλει αρχικά, στην βελτίωση_δεξιοτήτων επικοινωνίας. Το κουκλοθέατρο απαιτεί τη δραστηριοποίηση του παιδιού σε επίπεδο λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, γι' αυτό και ενθαρρύνεται η επικοινωνία σε σχέση με τα φανταστικά και τα πραγματικά γεγονότα. Το παιδί, έτσι, βελτιώνει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Ακόμη αναπτύσσει τη διαδικασία της ενόρασης μιας και όταν το παιδί δημιουργεί διαλόγους ανάμεσα στις κούκλες, υποχρεούται εκ των προτέρων να εξετάζει τις διαφορετικές και ενίοτε αντικρουόμενες αντιλήψεις της κάθε κούκλας στο πλαίσιο της θεατρικής αναπαράστασης. Εάν έχει την ευκαιρία να

αναπτύξει την έκφρασή του, που αναμένεται να το βοηθήσει να αναγνωρίζει και να κατανοεί τις απόψεις των άλλων ανθρώπων στη δική του πραγματικότητα. Επιπρόσθετα, μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το νόημα των παρελθοντικών γεγονότων της δικής του ζωής.

Πιο συγκεκριμένα οι κούκλες μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυθόρμητα. Εδώ το παιδί μπορεί να επιλέξει την κούκλα που του αρέσει. Αυτή καθαυτή η επιλογή μας δίνει πολύτιμες πληροφορίες. Η συμμετοχή του συμβούλου διαμορφώνει το σκηνικό του παιχνιδιού και βοηθά το παιδί να νιώσει πιο άνετα για όλο το εγχείρημα και παράλληλα, να προβάλλει τον εαυτό του στους χαρακτήρες ενός κουκλοθέατρου. Παράλληλα είναι δυνατόν να γίνει προτροπή για τη δημιουργία μιας παράστασης κουκλοθέατρου. Ξεκινάμε τη δημιουργία μιας παράστασης λέγοντας στο παιδί να επιλέξει τους χαρακτήρες και τους ρόλους των ηρώων της παράστασης. Αφού το παιδί επιλέξει και παρουσιάσει τους χαρακτήρες, ο σύμβουλος πρέπει να το βοηθήσει να επινοήσει ένα θέμα και βάσει αυτού να ξεκινήσει την παράσταση. Το περιεχόμενο της ιστορίας που θα προκύψει, παρέχει πολλά στοιχεία γι' αυτά που απασχολούν το παιδί και για τους τρόπους με τους οποίους τα αντιμετωπίζει. Αναπόφευκτα, τα παιδιά προβάλλουν διαφορετικές πλευρές του εαυτού τους στους διάφορους χαρακτήρες του κουκλοθέατρου. (Kathryn Geldard και David Geldard, 2004)

Συχνά, συνδυάζονται οι κούκλες με γνωστά παραμύθια ή μύθους για να θιχτούν άμεσα τα ζητήματα που θέλουμε. Πιο συγκεκριμένα, προτείνουμε στο παιδί να αναπαραστήσει με τις κούκλες μια δεδομένη ιστορία και στη συνέχεια το βοηθάμε να την αναδομήσει, έτσι ώστε να δημιουργήσει την καλύτερη δυνατή έκβασή της. Η ιστορία μπορεί, για παράδειγμα, να τελειώνει με την ενδυνάμωση του θύματος ή την παρουσίαση εναλλακτικών λύσεων στο πρόβλημα, που αντιμετωπίζει ο ήρωας. Ενώ άλλες φορές, μέσα από την τεχνική του διαλόγου μεταξύ του συμβούλου και μιας κούκλας, το παιδί ενδέχεται να ανακαλύψει λύσεις στα δικά του προβλήματα. Σταδιακά, ο διάλογος καταλήγει μεταξύ του παιδιού, του συμβούλου και της κούκλας, για παράδειγμα, ενός «σοφού αρκούδου». Ο σύμβουλος ζητά από το παιδί να ακούει τον αρκούδο και να επαναλαμβάνει αυτά που «λέει». Έτσι, το παιδί γίνεται η φωνή του αρκούδου και μπορεί να πει αυτά που θέλει και έχει ανάγκη να εκφράσει μέσω του αρκούδου. (Kathryn Geldard και David Geldard, 2004)

4.4.3 ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ: Η ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

«Η ψυχανάλυση των παιδιών δείχνει πάντα, ότι πίσω από το σχέδιο και τη ζωγραφική κρύβεται μια πολύ πιο βαθιά ασυνείδητη δραστηριότητα: η γέννηση και η παραγωγή στο ασυνείδητο του αναπαριστάμενου αντικειμένου», υποστηρίζει η Μέλανι Κλάιν (Ντεμερεντιέ, 1981).

Η ζωγραφική και το σχέδιο θεωρούνται και αυτά με τη σειρά τους σημαντικά μέσα παιγνιοθεραπείας για την προσχολική ηλικία. Στόχος της χρήσης της ζωγραφικής είναι η δημιουργικότητα, η ενθάρρυνση και διερεύνηση για πειραματισμό και παιχνίδι. Οι εικόνες και οι συμβολικές αναπαραστάσεις των ζητημάτων και των συναισθημάτων, που απασχολούν και προκαλούν πόνο στο παιδί, εκφράζονται μέσα από μια εικόνα. Διαμορφώνει μια οπτική εικόνα του περιβάλλοντός του και αναγνωρίζει το δικό του ρόλο και θέση μέσα σ' αυτό. Ενώ, μέσα από μια απλή ζωγραφιά μπορούν να διερευνηθούν και κατανοηθούν οι αλλαγές, που έχουν λάβει χώρα στο περιβάλλον του, όπως για παράδειγμα, η απουσία από τη ζωγραφιά του πατέρα ή της μητέρας (λόγω θανάτου).

Όπως ακριβώς γίνεται με τις κούκλες το παιδί μπορεί να εκφραστεί επιθετικά ή κοινωνικά μη αποδεκτά, χωρίς να επικριθεί. Με αυτόν τον τρόπο η συμπεριφορά συγκρατείται και δεν εκδραματίζεται, ενώ ταυτόχρονα, προσφέρεται το δικαίωμα στο παιδί να πειραματιστεί και να βιώσει αρνητικά συναισθήματα. Επιπλέον, το μέσον αυτό επιτρέπει στο παιδί να είναι δημιουργικό ή και καταστροφικό, με επωφελή όμως, τρόπο. Μπορεί, για παράδειγμα, να καταστρέψει μια εικόνα, που ζωγράφισε, μουντζουρώνοντας ένα μέρος της, το οποίο συμβολικά του προκαλεί θυμό.

Η συμβολική γλώσσα της ζωγραφικής βοηθά το παιδί της προσχολικής ηλικίας να μιλήσει για τον πόνο και τις ανάγκες, σε σχέση με τις ανάγκες που αντιμετωπίζει. Έτσι, μεταφέρονται στο χαρτί συναισθήματα, εσώτερες σκέψεις, που δεν εκφράζονται με το λόγο, αλλά με την προσωπική φαντασία και το συμβολισμό. Μέσα από τη συμβολική γλώσσα με αυτόν τον ιδιαίτερο θεραπευτικό τρόπο, τα παιδιά βιώνουν και αντιμετωπίζουν συναισθήματα (Karhryn Geldard – David Geldard, 2004).

4.4.4 ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΟΥ ΕΞΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ

Αρχικά, η προβολή, μέσω συμβολικών αναπαραστάσεων, διευκολύνει το παιδί να αφηγηθεί την ιστορία του και τα συναισθήματά του λεκτικά. Ενώ, Τα ισχυρά ή απωθημένα συναισθήματα μπορούν να εκφραστούν μέσα από τη ζωγραφική με τη μορφή συμβόλων. Ταυτόχρονα, Μέσα από τη ζωγραφική αφηγείται τη ζωή του με μια αλληλουχία, σαν να είναι κόμικς. Κατόπιν, συνδυάζοντας δημιουργικότητα και φαντασία του δίνεται η ευκαιρία να αποκτήσει την αίσθηση του ελέγχου, επιφέροντας αλλαγές στην ιστορία του. (Karhryn Geldard – David Geldard, 2004).

Η ζωγραφική με τα δάχτυλα είναι ένα ιδιαίτερο είδος ζωγραφικής για την προσχολική ηλικία. Προκαλεί εκδηλωτικές και εκφραστικές συμπεριφορές, ενώ έχει πρόσθετη αξία ως θεραπευτικό μέσο, διότι λόγω της υφής και της ρευστότητας της μπογιάς, το παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή με τα συναισθήματα πιο ενεργά. Αυτού του είδους η ζωγραφική δίνει στο σύμβουλο τη δυνατότητα να πει στο παιδί: «Ζωγράφισε μια εικόνα, που να δείχνει πώς νιώθεις αυτή τη στιγμή. Ή ζωγράφισε μια εικόνα, που να δείχνει πώς είσαι όταν νιώθεις θλιμμένος». Τα παιδιά φαίνεται, ότι μπορούν πιο εύκολα να αναπαραστήσουν συναισθήματα με τη ζωγραφική του παραπάνω είδους, παρά με το σχέδιο. Όταν σχεδιάζουν, συνήθως προσπαθούν να δημιουργήσουν ακριβείς αναπαραστάσεις. Ορισμένα, όμως, παιδιά δυσκολεύονται να σχεδιάσουν ή να ζωγραφίσουν. Η δυσκολία τους μπορεί να οφείλεται σε μια σειρά από λόγους. Ίσως επειδή η αυτοεικόνα του παιδιού μπορεί να είναι κακή. Ίσως πάλι επειδή Η αυτοεικόνα του παιδιού μπορεί να είναι κακή. Ενώ τέλος το παιδί μπορεί να εναντιώνεται στην οδηγία (Karhryn Geldard – David Geldard, 2004).

Η ζωγραφική, εκτός από θεραπευτικό αποτελεί και διαγνωστικό εργαλείο. Αρχικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως τεστ νοημοσύνης, για να καθοριστεί ο βαθμός πνευματικής ωρίμανσης και για να εντοπισθούν σημάδια καθυστέρησης και νοητικής ανεπάρκειας. Από την άλλη, μια ζωγραφιά κάτω από το πρίσμα ενός τεστ προσωπικότητας σημειώνει την προβολική αξία του σχεδίου και αναγνωρίζει, ότι το σχέδιο αποτελεί καθρέφτη και αντανάκλαση ολόκληρης της προσωπικότητας. Η απεικόνιση της οικογένειας αποτελεί ένα από τα πολυάριθμα τεστ αυτού του είδους. Άλλοτε, το ζητούμενο είναι η αναπαράσταση της πραγματικής οικογένειας και άλλοτε, μιας φανταστικής οικογένειας, γεγονός που επιτρέπει να εκτιμηθεί

συγκριτικά η σημασία, που αποδίδεται σ' ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, όπου , για παράδειγμα, απεικονίζεται στην πραγματική οικογένεια, αλλά παραλείπεται στη φανταστική ή το αντίστροφο. Στόχος του τεστ είναι να εξειδικευθεί το περιεχόμενο των «οικογενειακών εικόνων» (Φλοράνς Ντε Μερντιέ, 1981).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

5.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Η λέξη παιγνιοθεραπεία εμπεριέχει τη λέξη θεραπεία . Μια λέξη που είναι συνώνυμη με τη διαδικασία της ίασης για κάτι που αποκλίνει από το υγιές .Η θεραπεία συμβολίζει την διερεύνηση του εσωτερικού κόσμου του ατόμου. Την εσωτερική ανάπτυξη ,την ωριμότητα και την ικανότητα να χρησιμοποιεί όσο το δυνατό πιο πολλές από τις δυνατότητες που κληροδότησε τόσο από τη βιολογική κατασκευή όσο και από τους παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος. Ένα άτομο μπορεί να έχει είκοσι δυνατότητες και να χρησιμοποιεί μόνο τις πέντε. Μέσα λοιπόν από τη διαδικασία της θεραπείας το άτομο και πιο συγκεκριμένα στη διαδικασία της παιγνιοθεραπείας το παιδί καταφέρνει να αξιοποιήσει το μεγαλύτερο μέρος του δυναμικού του (Ευδοκιμού-Παπαγεωργίου 1999).

Παράλληλα στη διαδικασία της εύρεσης του εαυτού μας, περιλαμβάνεται και η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, η αποτελεσματική επικοινωνία και η επίλυση προβλημάτων.

Ως ψυχοθεραπεία θα μπορούσε να οριστεί η θεραπεία με ψυχολογικά μέσα των συναισθηματικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ένα άτομο. Την ψυχοθεραπεία αναλαμβάνει ένα εκπαιδευμένο άτομο, ο ψυχοθεραπευτής που βοηθά τον θεραπευόμενο του μέσα από μία σκόπιμα επαγγελματική σχέση να εξαλείψει ή να μετατρέψει τα συμπτώματα που οδήγησαν το άτομο στη ψυχοθεραπεία, να αλλάξει τη προβληματική συμπεριφορά και να εξελίξει τη θετική ανάπτυξη της προσωπικότητας του θεραπευόμενου. Πριν τη θεραπευτική διαδικασία μεσολαβούν τρεις φάσεις. Στη πρώτη συνειδητοποιεί το άτομο ότι χρειάζεται βοήθεια, στη δεύτερη ζητά βοήθεια από τον ειδικό και τέλος στη τρίτη , το άτομο συμμετέχει στη θεραπευτική διαδικασία Εφόσον το άτομο περάσει αυτές τις πρώτες φάσεις ,ο θεραπευόμενος θα αρχίσει σταδιακά να αλλάζει τον τρόπο που σκέπτεται, θα είναι δηλαδή λιγότερο αγανακτισμένος, εξαρτημένος. Κάνει διαφορετικές επιλογές, είναι πιθανόν να κάνει νέους φίλους και να απορρίψει το προηγούμενο κοινωνικό περίγυρό του. Σταματά να μισεί τον εαυτό του και αρχίζει σταδιακά να τον αποδέχεται. Αναγνωρίζει την αξία του και αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του. Αγαπά

τον εαυτό του και αισθάνεται «καλά». Αποκτά τη δύναμη να μην επιστρέφει σε παλιά πρότυπα και παλιές συνήθειες (Ευδοκιμού -Παπαγεωργίου 1999) .

Οι παραπάνω επεξηγήσεις αναφορικά με τη δύναμη και τη σημασία της ψυχοθεραπείας συμβαδίζουν και συμμορφώνονται στα δεδομένα και τις ανάγκες που προβάλλει ένα παιδί. Η δημιουργική θεραπεία μέσω των εικαστικών, περιλαμβάνει τη παιγνιοθεραπεία, μία μέθοδο που τα συναισθήματα εκφράζονται με τη ζωγραφική και το παιχνίδι. Τα παιδιά εξωτερικεύουν μέσα από αυτά τις εσωτερικές τους συγκρούσεις, και μεταφέρουν στη πραγματική ζωή τις λύσεις που βρήκαν στο παιχνίδι με τη βοήθεια του ψυχοθεραπευτή (Παρασκευοπούλου,1988). Η παιγνιοθεραπεία είναι μία από τις βασικές ίσως και η καταλληλότερη σύγχρονη προσέγγιση για τα παιδιά. Πόσο μάλλον για τα παιδιά που εμπλέκονται σε διαδικασία οδυνηρού πένθους .

5.2 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η ασφάλεια που παρέχει η παιγνιοθεραπεία στο παιδί το ωθεί να τολμήσει παίζοντας να δει αυτό που δεν είχε ποτέ αλλά το επιθυμεί, αυτό που έχασε ή αυτό που το τραυμάτισε όπως ο θάνατος ενός γονέα. Το παιχνίδι, ο μύθος, η εικόνα, ο πυλός η ζωγραφιά, παρέχουν στο παιδί το συμβολισμό που είναι αναγκαίο για να βιώσει την ασφάλεια και στη συνέχεια να απελευθερωθεί. Το παιχνίδι έχει τη δυνατότητα να μεταμορφωθεί σε γέφυρα μεταξύ του πραγματικού κόσμου στον οποίο το παιδί θρηνεί και πονάει και του φανταστικού που κυριαρχούν η ελπίδα και τα νέα ξεκινήματα.

Για να εδραιωθεί και να χτιστεί όμως αυτή γέφυρα απαιτείται μία θεραπευτική διαδικασία και μία σειρά διεργασιών οι οποίες πρέπει να ενεργοποιηθούν για να επέλθει με τη σειρά της η θεραπευτική αλλαγή στη ζωή του παιδιού που πενθεί.

Στην αρχική φάση της διαδικασίας, ο θεραπευτής συλλέγει πληροφορίες για το παιδί και τα ζητήματα που το απασχολούν για να επιλέξει στη συνέχεια τα κατάλληλα θεραπευτικά μέσα που θα συμβάλλουν στην έναρξη της θεραπευτικής διαδικασίας. Οι πληροφορίες συλλέγονται τις περισσότερες φορές από τον γονέα η το άτομό που

παραπέμπει το παιδί στον παιγνιοθεραπευτή. Ενδεχομένως αυτές οι πληροφορίες να είναι ανακριβείς, δε παύουν όμως να είναι σημαντικές, μιας και δίνουν την εικόνα που έχει δημιουργήσει ο γονέας ή το τρίτο πρόσωπό για το παιδί (Rubin, 1997).

5.2.1 ΤΟ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Απαραίτητο στην αρχή είναι η συνάντηση και το συμβόλαιο με τους γονείς χωρίς όμως τη παρουσία του παιδιού. Πολλά παιδιά παραπέμπονται για παιγνιοθεραπεία όταν οι τρέχουσες συνθήκες ζωής τους είναι πολύ ανασφαλείς και ορισμένοι επαγγελματίες του χώρου αισθάνονται ότι δε μπορούν να προσφέρουν στο παιδί τίποτα. Έτσι το παιδί παραπέμπεται για θεραπεία αλλά πολλές φορές οι λόγοι είναι ασαφείς. Αν η παραπομπή «πανικού» γίνει δεκτή χωρίς προσεκτική αξιολόγηση των δυνατοτήτων που υπάρχουν, τότε είναι πιθανόν το παιδί να ταυτίσει στο πρόσωπο του θεραπευτή το σωτήρα (Cattanach, 2003).

Όταν το παιδί καταφτάνει στο θεραπευτή έπειτα από πρωτοβουλία του γονέα οι ενέργειες που γίνονται είναι οι παρακάτω. Στη συνέντευξη με τον γονέα καταγράφουμε το ιστορικό την άποψή και τα συναισθήματα του γύρω από το πρόβλημα της απώλειας καθώς και τις αντιδράσεις του γύρω από αυτό. Ο γονέας που έχει αναλάβει τη φροντίδα του παιδιού θα πρέπει να γνωρίζουν τι γίνεται στη παιγνιοθεραπεία για να έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει το παιδί. Ο λόγος για τον οποίο γίνεται η παρέμβαση πρέπει επίσης να είναι σαφής. Για ποιο λόγο χρειάζεται δηλαδή το παιδί τη θεραπεία τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Είναι σημαντικό επίσης να ενημερωθεί ο παιγνιοθεραπευτής για ποιο λόγο πιστεύει ο γονέας ότι η θεραπεία αυτού του είδους μπορεί να βοηθήσει, και ειδικά γιατί το πιστεύει το παιδί.

Στη συνέχεια ο γονέας και το παιδί, σε μία κοινή συνάντηση, ενημερώνονται αναφορικά με τη διαδικασία και τις μεθόδους που πραγματεύεται η παιγνιοθεραπεία και ζητείται και από το γονέα αλλά φυσικά και από το παιδί, εάν επιθυμεί να μπει σε αυτή τη θεραπευτική διεργασία (Cattanach, 2003). Συχνά κατά τη θεραπευτική διαδικασία ο γονέας παρουσιάζει έντονη ανησυχία αναφορικά με το γεγονός ότι το παιδί του θα εμπλακεί σε μία συμβουλευτική σχέση με κάποιον που δε γνωρίζουν προσωπικά. Στις περιπτώσεις έντονου γονεϊκού άγχους, και στις κατά καιρούς συναντήσεις του γονέα και του θεραπευτή δύνεται η δυνατότητα στο γονέα να μιλήσει σε κάποιο βαθμό και για τις δικές του ανησυχίες χωρίς όμως ο σύμβουλος

να λειτουργεί ως θεραπευτικά και στον γονέα από τη στιγμή που διαδραματίζει αυτό το ρόλο στη σχέση του με το παιδί. Ο γονέας θα πρέπει να αντιληφτεί και να κατανοήσει την αποκλειστικότητα της σχέσης του παιδιού του με το θεραπευτή. Για το λόγο αυτό ο γονέας, θα πρέπει να ενημερωθεί ότι η εμπιστοσύνη του παιδιού προς τον παιγνιοθεραπευτή είναι κάτι πολύ σημαντικό και ιδιαίτερο.

Είναι πιθανόν η παραπάνω άποψη να δυσαρεστήσει τον γονέα, όμως, ταυτόχρονα ο ίδιος διαβεβαιώνεται ότι θα διαβεβαιώνεται για τη συνολική εξέλιξη του της θεραπευτικής διαδικασίας. Τέλος επισημαίνεται ότι ως γονέα θα έχει το δικαίωμα να ενημερώνεται για σημαντικές πληροφορίες και ανατροπές. Όταν θεωρηθεί αναγκαίο να πραγματοποιηθεί η παραπάνω δραστηριότητα ο θεραπευτής θα πρέπει να εξηγήσει στο παιδί την αναγκαιότητα της ενημέρωσης του γονέα του (Kathrin Geldard, David Geldard, 2004).

5.2.2. ΤΟ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

Η σχέση μεταξύ συμβούλου και παιδιού βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Η σχέση τους είναι αμοιβαία. Για να μπορέσει ένα παιδί να προσεγγίσει το θεραπευτή του, θα πρέπει και ο θεραπευτής να προσεγγίσει το παιδί. Εάν η προσέγγιση είναι επιτυχής τότε μόνο το παιδί θα βιώσει την απαραίτητη άνεση, γεγονός που θα επιτρέψει την εξέλιξη της θεραπευτικής διεργασίας. Για να εδραιωθεί η παραπάνω σχέση θα πρέπει η πρώτη επαφή και το συμβόλαιο με το παιδί να είναι ξεκάθαρα προς αυτά. Συνήθως τα παιδιά έρχονται στη πρώτη συνάντηση με τους γονείς.

Η προσωπικότητα του κάθε παιδιού είναι ιδιαίτερη και μοναδική. Ορισμένα δυσκολεύονται να εμπλακούν σε μία θεραπευτική διεργασία, ποσό μάλλον παιδιά που βιώνουν πένθος. Μπορεί να νιώθουν προδομένα από το γονιό τους επιθετικά ή και τρομαγμένα μπροστά σε μία διαδικασία που τους είναι παντελώς άγνωστη και παράδοξη. Για τους παραπάνω λόγους η διαδικασία προσέγγισης από το θεραπευτή θα πρέπει να διαλέγεται με ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να προσαρμόζεται στη προσωπικότητα και τις ανάγκες του παιδιού. Το παιδί από τη πρώτη κιόλας στιγμή του συμβολαίου θα πρέπει να νιώσει ασφάλεια. Για τη διευκόλυνση της αποσαφήνισης της κατάστασης που πρόκειται να εισέλθει το παιδί, αλλά και για την ανάπτυξη της πρώτης σημαντικής επαφής, ο γονέας παρόντος του ίδιου του παιδιού θα πρέπει να διευκρινίσει τους λόγους για τους οποίους ζήτησε τη βοήθεια του θεραπευτή. Έτσι το παιδί και ο σύμβουλος μοιράζονται τις ίδιες πληροφορίες και

ταυτόχρονα ελαχιστοποιείται ο κίνδυνος παρερμηνεύσεων μεταξύ του παιδιού και του θεραπευτή (Kathrin Geldard, David Geldard,2004).

Η παιγνιοθεραπευτική διαδικασία πραγματοποιείται σε κύκλους δέκα συνεδριών οι οποίες ανανεώνονται έπειτα από αξιολόγηση και σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού. Εφαρμόζεται σε παιδιά από δυόμιση (2,5) ετών και μπορεί να λειτουργήσει προληπτικό, διαγνωστικό ή θεραπευτικό επίπεδο. Το προληπτικό παιχνίδι χρησιμοποιείται σε ομάδες υψηλού κινδύνου και στόχος τους είναι να δειχθούν τρόποι ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο (π.χ. σεξουαλική κακοποίηση). Το διαγνωστικό παιχνίδι πραγματοποιείται για να διαπιστώσει ο θεραπευτής σε ποιο σε πιο στάδιο εξελεγκτικά βρίσκεται το παιδί, και να διαπιστώσει δυσκολίες που έχει στην εξέλιξη του παιχνιδιού. Τέλος αυτό το θεραπευτικό παιχνίδι είναι το παιχνίδι που γίνεται με στόχο το παιδί να ξεπεράσει κάποιες συγκεκριμένες δυσκολίες του, μέσα από το θεραπευτικό πλαίσιο της παιγνιοθεραπείας. Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται τα παιδιά που τα ταλανίζει ο θρήνος και η δυσκολία να προχωρήσουν (McMahon, 1992)

Η παιγνιοθεραπεία περιορισμένου χρόνου (10 συνεδρίες), είναι περισσότερο αποτελεσματική σε παιδιά που εκδηλώνουν πρόσφατη διαταραχή μετατραυματικού στρες (θάνατος) ή διαταραχές προσαρμογής, για κάποιο παιδί που έχει χάσει ένα γονέα (Sloves ,R Belinger Peterlin, 1994).

Ανακεφαλαιώνοντας για να ξεκινήσει η θεραπευτική διαδικασία απαιτείται: Λήψη ιστορικού του παιδιού που θα εμπλακεί, ξεκάθαρο συμβόλαιο με γονέα και παιδί, έκφραση αιτήματος τόσο από τον ενήλικα όσο και από το παιδί. Πολλές φορές το παιδί μπορεί να έχει άλλο αίτημα από το γονέα. Επίσης θα πρέπει να καθοριστεί συγκεκριμένος χώρος μέρα και ώρα των συνεδριών. Η συνέπεια προς τα παραπάνω αποτελεί το αρχικό στάδιο χτισίματος εμπιστοσύνης και δημιουργίας ασφαλούς θεραπευτικού πλαισίου (McMahon,L, 1992) .

5.3 ΔΟΜΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ

Όσον αφορά τη δομή της συνεδρίας παρατηρούνται τέσσερα (4) στάδια Αρχικά η έναρξή του παιχνιδιού με συμβολικό τρόπο , πάνω στο «μαγικό παιγνιοθεραπευτικό χαλί», το οποίο οριοθετεί το χώρο δράσης και τον διαχωρίζει από τον ρεαλιστικό. Έπειτα η ανάπτυξη του παιχνιδιού ανάλογα με τις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού και το εξελεγκτικό στάδιο [που βρίσκεται. Ο ρόλος του θεραπευτή σε όλες της φάσεις της θεραπευτικής διαδικασίας είναι διευκολυντικός και όχι κατευθυντικός. Στη συνέχεια το παιδί προετοιμάζεται από το θεραπευτή για τη λήξη της συνεδρίας ενώ η λήξη της επέρχεται με συμβολικό τρόπο που έχει συμφωνηθεί (McMahon 1992).

Με την ολοκλήρωση του κύκλου συνεδριών εκτιμάται η πορεία του παιδιού και αποφασίζεται αν θα ανανεωθεί το συμβόλαιο και ο κύκλος των συνεδριών. Στη διαδικασία αξιολόγησης συμμετέχει ενεργά το παιδί και η γνώμη του για τις τελικές ανακοινώσεις στους γονείς, διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο . Στο τελικό στάδιο γίνεται ακόμη, η εκτίμηση των δυσκολιών του παιδιού, της εξελικτικής του πορείας (McMahon,L., 1992).

5.4 ΤΟ ΔΩΜΑΤΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Έχει διαπιστωθεί ότι η παιγνιοθεραπεία διεξάγεται πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά σε ένα ειδικά διαμορφωμένο χώρο που δίνει τη δυνατότητα για χρησιμοποίηση θεραπευτικών μέσων και εποικοδομητικής θεραπείας. Ο χώρος, θα πρέπει να είναι ειδικά διαμορφωμένος για αυτό το σκοπό.

Από το 1932, και με πρωτεργάτη τη Melanie Klein, η μορφή του δωματίου που εφαρμόζεται η παιγνιοθεραπεία είχε καθοριστεί. Το δωμάτιο ήταν ειδικά προσαρμοσμένο για το παιδί. Περιείχε μόνο απλά παιχνίδια, επιλεγμένα με προσοχή. Εκτός όμως από τα παιχνίδια το δωμάτιο θα πρέπει να περιείχε νερό, αφού σε μερικές φάσεις της ανάλυσης το νερό διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Η επιλογή των παιχνιδιών, μέσα στο πλήθος αυτών που υπάρχουν στο δωμάτιο, είναι σημαντική αφού το ελεύθερο παιχνίδι του παιδιού λειτουργεί όπως οι ελεύθεροι συνειρμοί στην ανάλυση ενός ενηλίκου (Σηγκάλ, 1995).

Η αίθουσα θα πρέπει να διαθέτει ηχομόνωση , ώστε να μη διασπάται η προσοχή του παιδιού από εξωτερικούς ήχους και ταυτόχρονα να του προσφέρει την ασφάλεια ότι αυτά που θα συζητηθούν με τον θεραπευτή δεν ακούγονται από τρίτους. Καλό θα είναι να υπάρχει παράθυρό για να μην νιώθουν τα παιδιά παγιδευμένα και κλειστοφοβικά (Kathrin Geldard, David Geldard,2004). Ο θεραπευτής θα πρέπει να διευκρινίσει στο παιδί τα όρια του χώρου του θεραπευτικού τους παιχνιδιού. Ο καθορισμός του «χώρου του παιδιού», είναι απαραίτητος μιας με το προσδιορισμός του , αυτόματα δημιουργούνται φανταστικοί κόσμοι που είναι αισθητικά ευχάριστοι(Cattanach 2003).

Για την τεχνική αναπαράσταση του κόσμου του παιδιού ο θεραπευτής στο παιγνιοδωμάτιο, χρειάζεται μία μεγάλη ποικιλία παιχνιδιών και αντικειμένων ώστε το παιδί να έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τον κόσμο που επιλέγει. Τα παιχνίδια μέσα στην άμμο, και τα διάφορα υλικά κεραμικά, ξύλινα, πλαστικά, αντοχής, πάνινα, και όχι μεγάλες ποσότητες από το ίδιο είδος παιχνιδιού εξυπηρετούν καλύτερα τους φανταστικούς κόσμους των παιδιών (Jennings, Minde, 1996).

Πιο συγκεκριμένα όμως , το δωμάτιο της παιγνιοθεραπείας θα πρέπει να είναι εξοπλισμένο με ποικίλα θεραπευτικών παιχνιδιών και θεραπευτικών υλικών.

Το δωμάτιο παιγνιοθεραπείας περιλαμβάνει :

- 1.Επιπλα και συναφή αντικείμενα: παιδικό τραπέζακι και καρέκλες, ηλεκτρική κουζίνα σε μέγεθος παιχνιδιού μεγάλοι μαλακοί σάκοι, (πουφ).
- 2.Παιχνίδια: κουκλόσπιτο και μία οικογένεια από κούκλες πάνινες κούκλες, αυτοκινητάκια, ψεύτικα χρήματα, καθρέπτη.
- 3.Εξοπλισμός,Υλικά: δίσκος άμμου, πηλός, πλαστελίνη, χαρτί, μαρκαδόρους, δακτυλομπογιές, μαριονέτες, χρυσόσκονη, μαλλί.
- 4.Μικροσκοπικά ζώα και φιγούρες: ζώα της φάρμας και του ζωολογικού κήπου, φιγούρες που ενσαρκώνουν σούπερ ήρωες και σύγχρονους χαρακτήρες.
- 5.Υλικά μεταμφίεσης : ρούχα μάσκες.
- 6.Βιβλία:ιστορίες και παραμύθια.

Τα διάφορα καλλιτεχνικά μέσα που υπάρχουν μέσα στο δωμάτιο έχουν τις δικές τους δομές και όρια. Όταν χρησιμοποιούνται κατά τη θεραπεία, τα ίδια τα υλικά παίζουν σημαντικό ρόλο αναφορικά με το πώς θα προσδώσει το παιδί πάνω σε αυτά τα αντικείμενα του δωματίου, τους εσωτερικούς του φόβους και το τυχόν χάος (Jennings, Minde, 1996).

Το δωμάτιο παιγνιοθεραπείας θα πρέπει να είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε το παιδί να μη νιώθει περιορισμένο χώρος της συνεδρίας θα πρέπει να παραμένει σταθερός από συνεδρία σε συνεδρία. Έτσι το παιδί θα προσαρμοστεί πιο εύκολα, θα αισθάνεται οικεία και ασφάλεια (Kathrin Geldard, David Geldard, 2004).



Εικόνα 1
Δωμάτιο Παιγνιοθεραπείας

Σε αυτό το χώρο του παιχνιδιού το παιδί μπορεί να εξερευνήσει ένα φανταστικό κόσμο ελεύθερο από τη πραγματικότητα την οποία βιώνει και τον πονά. Θα έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει νοήματα ελεύθερο από το πένθος της πραγματικής ζωής.

Για να διατηρήσει αυτό το χώρο ο θεραπευτής θα πρέπει να ξέρει να παίζει με παιδιά. Η φαντασία στην επιλογή των παιχνιδιών, και ερεθίσματα που θα δοθούν στο παιδί, θα πρέπει να είναι πάντα στην ευχέρεια του θεραπευτή για θέματα που τυχόν παρουσιαστούν. (Cattanach, 2003). Στο ολοδικό του δωμάτιο, το παιδί μπορεί να έχει τον έλεγχο της μικρής του πραγματικότητας χωρίς κάποιος να τον ελέγχει ή να τον κατακρίνει. Σε αυτό το δωμάτιο το παιδί με τη βοήθεια του θεραπευτή, διαπιστώνει τις αξίες και τις δυνατότητες του. Ο χώρος αυτός συμβολίζει για το παιδί τα καινούργια ξεκινήματα και την ελπίδα ότι μπορεί να προχωρήσει στη ζωή του ακόμα και ύστερα από τραγικά γεγονότα (Σταύρου, 1984).

Ο τρόπος όμως που χρησιμοποιείται το δωμάτιο είναι εξίσου σημαντικός. Η σημασία του έγκειται στο τρόπο που βιώνει το παιδί, και γενικά ο θεραπευόμενος

υποκειμενικά το χώρο μέσα του. Σημαντική η άποψη του Immanuel Kant, που υποστηρίζει ότι, «δε βιώνουμε μόνο εμείς τον έξω κόσμο. Την ίδια στιγμή ο κόσμος διαμορφώνεται μέσα από τους τρόπους με τους οποίους τον αντιλαμβανόμαστε» (Jennings, Minde, 1996)

5.5 ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Παιγνιοθεραπεία ονομάζεται η πολλαπλή χρήση αντικειμένων και εικαστικών με θεραπευτικό τρόπο. Κατά αυτή τη διαδικασία ο θεραπευόμενος εκφράζει συναισθήματα, όνειρα και τα εσωτερικά του βιώματα μέσω ποικίλων καλλιτεχνικών μέσων, όπως η ζωγραφική, ο πηλός, η κούκλα, και άλλα εικαστικά μέσα το έργο τέχνης που γεννιέται κάθε φορά θεωρείται αναπαράσταση του αντικειμενικού κόσμου, αλλά στην ουσία το άτομο που το δημιουργεί προβάλλει τμήματα του εαυτού του (Jennings, Minde, 1996).

Με τη παραπάνω διευκρίνιση ως γνώμονα και αφετηρία θα ακολουθήσει ανάλυση και επεξήγηση των μεθόδων και των αρχών που ακολουθούν και συνοδεύουν το παιδί στη θεραπευτική διαδικασία, από τη στιγμή που εισέρχεται στο παιγνιοδωμάτιο μέχρι τη στιγμή που δημιουργεί με τα καλλιτεχνικά μέσα και συνάμα «απελευθερώνεται» και «λυτρώνεται» από το χάος του εσωτερικού του κόσμου.

Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί με το πέρασμα των χρόνων για τον τρόπο διεξαγωγής και προσέγγισης της θεραπείας παιδιών. Πολλοί θεραπευτές με διαφορετικό θεωρητικό προσανατολισμό καταλήγουν ανεξάρτητα από το πρακτικό κομμάτι της θεραπείας, συμφωνούν στην ουσία, εφαρμόζονται οι ίδιες θεμελιώδης αρχές ψυχοθεραπείας.

Στη συνέχεια παραθέτονται, απόψεις σημαντικών αναλυτών της ιστορίας. Οι θεωρίες τους, τους ήταν οι αιτία ώστε να ονομαστούν πρωτεργάτες της παιγνιοθεραπείας, αλλά και για να δημιουργηθούν οι βάσεις για την μετέπειτα ιστορία της παιγνιοθεραπείας.

Melanie Klein

Η Melanie Klein είναι μια από τους πρωτεργάτες της παιγνιοθεραπείας. Επινόησε εξολοκλήρου τη τεχνική της για την ανάλυση μέσω του παιχνιδιού. Ήταν όμως και η πρώτη που συνειδητοποίησε τις τεχνικές δυσκολίες μιας και μέχρι τότε οι περισσότεροι αναλυτές θεωρούσαν ότι τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται την αίσθηση της αρρώστιας και της ανάγκης για βοήθεια, και επομένως ήταν αδύνατο να προσδοκάμε τη συνεργασία τους.

Ο φυσικός όμως τρόπος του παιδιού να εκφράζεται είναι το παιχνίδι και επομένως είναι το μέσο που θα χρησιμοποιηθεί ως δίαυλος επικοινωνίας. Η παραπάνω σύλληψη της Klein άνοιξε το δρόμο για τη δημιουργία μίας καινούργιας θεραπευτικής διαδρομής. Για το παιδί το παιχνίδι δεν είναι απλώς παιχνίδι είναι έργο. Είναι μέσο εξερεύνησης και κυριαρχίας αγχών, φόβων, πόνου. Με τη δραματοποίηση των φαντασιώσεων του το παιδί εκφράζεται και διεργάζεται τις συγκρούσεις του. Η ίδια θεωρούσε ότι υπό τις κατάλληλες συνθήκες, το παιχνίδι και η όποια λεκτική επικοινωνία μπορεί να έχει το παιδί, υπηρετεί παρόμοιο σκοπό με αυτό των ελεύθερων συνειρμών στους ενήλικους (Σηγκάλ, 1995).

Η παραπάνω άποψη της Klein, συμβαδίζει με τη μέθοδο που εργάστηκε και που από αρκετούς θεωρήθηκε παρεμβατικός. Θεωρούσε ότι τα παιχνίδια, τα αλλά αντικείμενα της αίθουσας όπως και η ίδια η θεραπεύτρια θεωρούνταν μεταβατικά αντικείμενα. Όταν για παράδειγμα ένα παιδί παίζει με ένα παιχνίδι, μία κούκλα αυτό μετατρέπεται αυτόματα σε μεταβατικό αντικείμενο επειδή το παιδί μεταθέτει σε αυτό τα συναισθήματα που αρχικά κατευθύνονταν σε κάποιο σημαντικό ου πρόσωπο. Η Klein, έδωσε έμφασή στη ερμηνεία χωρίς να θεωρεί απαραίτητα το διάστημα που απαιτείται μέχρι να αναπτυχτεί η θεραπευτική σχέση με το παιδί (Cattanach, 1992).

Anna Freud

Η Anna Freud σε αντίθεση με τον πατέρα της που εργάστηκε κυρίως με ενήλικες, ανέπτυξε μία μέθοδο ψυχαναλυτικής ψυχοθεραπείας των παιδιών παρατηρώντας το παιχνίδι τους. Στόχος της ήταν να ανακαλύψει τα ασυνείδητα κίνητρα που υπήρχαν πίσω από το φανταστικό παιχνίδι, τα σχέδια και τις ζωγραφιές τους. Στη συνέχεια όταν η θεραπευτική σχέση με το παιδί εδραιωνόταν, διατύπωνε ερμηνείες σχετικά με το περιεχόμενο του παιχνιδιού του. Σημαντικό για αυτή, σε αντίθεση με τη Klein, ήταν η προσκόλληση του παιδιού στο πρόσωπό της. Θεωρούσε ότι μόνο όταν το

παιδί θα την εμπιστευόταν απόλυτα θα είχε επιτυχία η ψυχοθεραπεία (Kathrin Geldard, David Geldard, 2004)

Virginia Axline

Η Axline πίστευε ότι το παιδί έχει τη δυνατότητα να επιλύσει το ίδιο τα προβλήματα του, εάν το περιβάλλον της σχέσης με το θεραπευτή διακρίνεται από σταθερότητα και ασφάλεια. Η ίδια χρησιμοποίησε την τεχνική της προσεκτικής ακρόασης, η οποία βασίζεται στις αρχές της ενσυναίσθησης, της αποδοχής και της γνησιότητας.

Η παιγνιοθεραπεία αναφορικά με την Axline θα πρέπει να διέπεται από τις παρακάτω οκτώ αρχές:

Ο θεραπευτής :

1. Πρέπει να αναπτύξει μία εγκάρδια φιλική σχέση με το παιδί.
2. Αποδέχεται το παιδί όπως ακριβώς είναι.
3. Προσπαθεί να εδραιώσει ένα κλίμα ανοχής στη σχέση.
4. Πρέπει ανά πάσα στιγμή να είναι έτοιμος να αναγνωρίζει και να αντανακλά στο παιδί τα συναισθήματα που εκφράζει με στόχο να το βοηθήσει να κατακτήσει βαθύτερη ενόραση.
5. Οφείλει να σέβεται την ικανότητα του παιδιού να δίνει το ίδιο λύσεις στα θέματα που τον απασχολούν.
6. Δε προσπαθεί να κατευθύνει το λόγο ή τη συμπεριφορά του παιδιού.
7. Δεν προσπαθεί να επισπεύσει την εξέλιξη της θεραπείας .
8. Θέτει μόνο εκείνος τους περιορισμούς , οι οποίοι είναι απαραίτητοι προκειμένου η θεραπεία να συνδεθεί με τον κόσμο της πραγματικότητας (Axline, 1947).

Η προσέγγιση της Axline θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη κατά τα πρώτα στάδια της επαφής με το παιδί και κατά τα αρχικά στάδια της θεραπείας. Στα μεταγενέστερα στάδια η θεραπευτική διαδικασία γίνεται συνήθως περισσότερο κατευθυντική (Kathrin Geldard David Geldard,2004).

Violet Oaklander

Η Oaklander , αναφορικά με τη θεραπευτική της μέθοδο, ενθαρρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους στη διάρκεια του παιχνιδιού, γιατί πιστεύει ότι «οι διαδρομές της φαντασίας τους μοιάζουν με τις διαδρομές της πραγματικής τους ζωής». Με αυτό τον τρόπο προσπαθεί να φέρει στην επιφάνεια αυτό που τα παιδιά κρύβουν ή αποφεύγουν, βασιζόμενη κυρίως σε μία προβολική διαδικασία (Kathrin Geldard David Geldard,2004).

Το μοντέλο εργασίας της Oaklander περιλαμβάνει τις ακόλουθες τεχνικές: Ενθάρρυνση του παιδιού να δημιουργήσει διάλογο μεταξύ δύο διαφορετικών μερών του εαυτού του. Βοήθεια του παιδιού προκειμένου να αναλάβει ευθύνες και να παραδεχτεί την εικόνα του. Ανίχνευση ενδεικτικών στοιχείων στη στάση του σώματός του στις εκφράσεις του προσώπου, στο τόνο της φωνής, στην αναπνοή και στις σιωπές του παιδιού. Μείωση των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν αντικείμενα και άμεση θεραπευτική εργασία σχετικά με τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής του παιδιού και με τα άλυτα ζητήματα που το απασχολούν κατά τη διάρκεια της πραγματικής του ζωής (Kathrin Geldard David Geldard,2004).

Janet West

Στη παιγνιοθεραπεία η Janet West, περιγράφει τέσσερα επίπεδα θεραπευτικής διαδικασίας και αλληλεπίδρασης. Το πρώτο επίπεδο καλύπτει τη φυσική παρουσία του θεραπευτή, τη μη λεκτική επικοινωνία και τις απλές φράσεις. Εδώ ο θεραπευτής εστιάζει στο τρόπο επικοινωνίας του παιδιού, ενώ παράλληλα θεμελιώνεται η σχέση τους και προσφέρεται ασφάλεια στο παιδί.

Στο δεύτερο επίπεδο ο θεραπευτής με τις δεξιότητες του εντοπίζει δηλώσεις, πράξεις, συναισθήματα και μέσω της επανάληψης, της παράφρασης, της περίληψης και ης ενίσχυσης προσπαθεί να αναπτύξει κάτι που έχει ειπωθεί η διαδραματιστεί.

Στο τρίτο επίπεδο ο παιγνιοθεραπευτής ανταποκρίνεται, δίνοντας ερμηνείες σε τρίτο πρόσωπο, όπως «μερικές φορές τα παιδάκια νιώθουν...».Το παραπάνω πραγματοποιείται όταν το παιδί, παίρνει αποφάσεις σχετικά με το παιχνίδι και την επεξεργασία ιστοριών(Cattanach, 2003).

5.6 Η ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΠΕΝΘΟΥΣ

«Είναι πολύ πιο δύσκολο να σκοτώσεις ένα παλιό πνεύμα από ότι την ίδια την πραγματικότητα», ανέφερε η Virginia Woolf (Jennings- Minde, 1996, σελ.54). Τα παιδιά που βιώνουν ή έχουν βιώσει τη τραυματική εμπειρία της απώλειας ενός γονέα στην ευαίσθητη πρώτη παιδική ηλικία, δυσκολεύονται να σκοτώσουν τα πνεύματα που τα στοιχειώνουν, και κατά συνέπεια δυσκολεύονται να βιώσουν τη πραγματικότητα και να συνεχίσουν.

Η ψυχολογική πίεση που βιώνουν, γιατί κατέρρευσε η μέχρι τότε πραγματικότητά τους τα οδηγεί, στη παρακολούθηση τους από κάποιο παιγνιοθεραπευτή καθώς βρίσκονται σε κρίσιμο μεταβατικό στάδιο. Τα συναισθήματα τους, τους κυριεύουν και έτσι η βοήθεια από επαγγελματία είναι απαραίτητη για να δουν τις αλλαγές που πρέπει να επιτύχουν για τον εαυτόν τους, να συμφιλιωθούν με το τι αφήνουν πίσω τους και τι μπορούν να αντιμετωπίσουν στο μέλλον.

Η θλίψη μπορεί να εκφραστεί μέσα από μία απλή ζωγραφιά ,και έτσι αυθόρμητα να βγει στην επιφάνεια ο πόνος και το χάος για τη καινούργια πραγματικότητα. Μέσα από μία ζωγραφιά, ένα παιχνίδι μία κατασκευή από πύλο το παιδί επαναδραμιτίζει γεγονότα, εκφορτίζονται συναισθηματικά ή απλώς εκφράζουν διάφορες αποχρώσεις της απώλειας που βιώνουν. Άλλοτε πάλι τα παραπάνω μέσα βοηθούν το παιδί να κατασκευάσουν μία καινούργια ικανοποιητική εικόνα που εκφράζει τα καινούργια δεδομένα και την αναζήτηση του νοήματος.

Οι πρώτοι μελετητές του συναισθήματος γνώριζαν ότι, σημαντικότερος στόχος, είναι η εκδήλωση της θλίψης. Είναι απαραίτητο το άτομο να πειστεί ότι τα παράξενα σωματικά και ψυχολογικά επακόλουθα της θλίψης του, είναι φυσιολογικά για μια τέτοια κατάσταση. Έρευνες έδειξαν ότι αν η θλίψη δεν αντιμετωπιστεί στην παιδική ηλικία, θα έχει αναπόφευκτα αντίκτυπο στην ενήλικη ζωή, από έλλειψη εμπιστοσύνης στις σχέσεις μέχρι μεταγενέστερες ψυχιατρικές ασθένειες από κάποιο άλλο θάνατο, ή υπολανθάνουσα κατάθλιψη και άγχος (Dalley, Case, Schaverien, Weir, Halliday, Nowell, Waller,1998).

Κατά τη περίοδο όμως του πένθους, το αίσθημα της απώλειας, της λύπης και του μαρασμού στη παιδική ηλικία συχνά συνοδεύετε με το αίσθημα ενοχής. Σε περιπτώσεις όπως οι παραπάνω είναι πιθανόν να παρατηρηθούν συμπτώματα όπως οι δυσκολίες διατροφής, παρανοϊκοί φόβοι, καταθλιπτικοί φόβοι (Σηγκαλ, 1995). Θα

πρέπει να τονιστεί όμως ότι προς αποφυγή των παραπάνω συμπτωμάτων θα πρέπει να μελετηθεί με ιδιαίτερη προσοχή και η στάση του γονέα που έχει μείνει. Η στάση του ενήλικα απέναντι στη θλίψη και το πένθος ασκεί ισχυρότατη επίδραση στα παιδιά, τα οποία συνήθως αντιγράφουν τις αντιδράσεις τους. Σε μελέτη της η Marion Barnes «Reactions to the death of a mother»(1964), περιγράφει πως η θλίψη ενός παιδιού τεσσάρων ετών ήταν μία άμεση ταύτιση και επεξεργασία της θλίψης του πατέρα και πως η θλίψη ενός παιδιού δύο ετών καθυστέρησε εξαιτίας της άρνησης του πατέρα να βιώσει το πένθος (Dalley, Case, Schaverien, Weir, Halliday, Nowell, Waller,1998).

Η παιγνιοθεραπεία προσφέρει τη δυνατότητα να βοηθήσει παιδιά που βιώνουν τη πραγματικότητα της απώλειας να προβλέψει και να συμβάλει στην αποφυγή των παραπάνω συνεπειών ή καταστάσεων που όχι μόνο δε βοηθούν το παιδί να λυτρωθεί αλλά του δίνουν και άλλα βάρη για να κουβαλήσει.

Κατά τη διάρκεια της παιγνιοθεραπευτικής συνεδρίας, ο θεραπευτής ανάλογα με το κομμάτι που θεωρεί ότι είναι αναπτυγμένο στον θεραπευόμενο επιστρατεύει διάφορες διεργασίες. Σε αυτές περιλαμβάνονται η ενσωμάτωση, η προβολή και ο ρόλος. Το κομμάτι της ενσωμάτωσης συνδέεται άμεσα με το πρώτο κομμάτι ωρίμανσης του ατόμου κατά τη βρεφική του ηλικία. Μία ηλικία που το βρέφος ανακαλύπτει το σώμα του και μέσα από αυτό τον έξω κόσμο. Το σώμα του λοιπόν αποτελεί τη διάμεσό του και το δίαυλο επικοινωνίας με τον κόσμο γύρω του. Στην ενσωμάτωση, κατά τη παιγνιοθεραπευτική συνεδρία το σώμα αφυπνίζεται και γίνεται μέσο έκφρασης. Εδώ τα άτομα εκφράζονται με κινήσεις. Οι ασκήσεις που λαμβάνουν χώρα εξαρτάται τόσο από το είδος του πληθυσμού, όσο και από το στόχο που πρέπει να επιτευχτεί κατά τη συνεδρία. Ο λόγος παραγκωνίζεται, το σώμα αφυπνίζεται και ανάγκες και επιθυμίες βγαίνουν στη επιφάνεια. Η ενσωμάτωση εφαρμόζεται συχνότερα στη ομαδική παιγνιοθεραπεία με σκοπό την ενεργοποίηση της ομάδας την εξερεύνηση των ορίων, την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και το τελικό δέσιμό τους (Jennings, 2005).

Το ασυνείδητο, για πολλά παιδιά, πρόβλημα της θλίψης παίζεται με τις μικρές κούκλες στο κουτί με την άμμο, όπως ακριβώς ένα θεατρικό έργο. Η σύγκρουση μεταφέρεται από τον εσωτερικό στον εξωτερικό κόσμο και γίνεται ορατή. Το παιχνίδι της φαντασίωσης επηρεάζει τη δυναμική του ασυνείδητου στο παιδί και καταυτό τον τρόπο επηρεάζει τη ψυχή του. Στο στάδιο της δημιουργίας ρόλου, ζητείται από το παιδί να εισχωρήσει για παράδειγμα στο σκηνικό και τις διαδρομές μίας ιστορίας.

Πάνω στη κατασκευασμένη από το παιδί ιστορία το ίδιο θα διαλέξει ένα ρόλο και θα εκφραστεί μέσα από αυτό (Jennings, Minde, 1996).

Μέσα από το ρόλο και μιλώντας στο πρώτο ενικό πρόσωπο, παρουσιάζει, τον κόσμο του. Εκφράζει ανακούφιση, φόβο βαθύτερες σκέψεις ή διεργασίες της σκέψης του, του δίνεται η δυνατότητα να ελέγξει τα γεγονότα και τα προβλήματα του παρελθόντος αλλά και να αναπτύξει ενόραση για τις καταστάσεις που πιθανότατα αντιμετωπίσει στο μέλλον (Kathrin Geldard, David Geldard, 2004).

Κατά τη προβολή το παιδί κατασκευάζει από κάποιο προσιτό προς αυτό υλικό, όπως για παράδειγμα, πλαστελίνη ή ζωγραφίζει, το προβολικό του αντικείμενο. Μιλάει για αυτό και πραγματεύεται τα συναισθήματά που του δημιουργεί. Έπειτα από την όποια διαδικασία έχει επιλεγεί το παιδί συζητάει με τον παιγνιοθεραπευτή τα συναισθήματα που τον πλημμύρησαν. Για να διευκρινιστεί όμως περισσότερο η διαδικασία που αναφέρθηκε παραπάνω παραθέεται παράδειγμα. Ζητείται από το παιδί να εκφράσει χωρίς λέξεις με τις κινήσεις του σώματος το αίσθημα της ασφάλειας και του φόβου (Ενσωμάτωση). Ζητείται από το παιδί να παίξει, να ζωντανέψει (ρόλος) ένα δράμα, ένα παραμύθι ένα κουκλοθέατρο που θα βασίζεται σε μία ιστορία. Το θέμα της ιστορίας άλλοτε προτείνεται από το θεραπευτή και άλλοτε είναι στη δικαιοδοσία του παιδιού. Ζητείται από το παιδί να κατασκευάσει από πλαστελίνη, ή να ζωγραφίσει τον ήρωα της ιστορίας του(προβολή), όπως τον έχει φανταστεί (Jennings, 2005). Ποια από τις παραπάνω τρεις μεθόδους θα χρησιμοποιηθεί κατά τη παιγνιοθεραπευτική συνεδρία, εξαρτάται από της ικανότητες του θεραπευόμενου και από ποιο κομμάτι του είναι πιο ανεπτυγμένο (McMahon, 1992).

Η μέθοδος της παιγνιοθεραπείας, στηρίζεται στην αναπαράσταση του κόσμου. Συμπεριλαμβάνει τη δραματική αναπαράσταση του εαυτού της οικογένειας του περιβάλλοντος που αλληλεπιδρά με το παιδί. Λειτουργεί μέσω μικρών αντικειμένων που αναπαριστούν την εσωτερική άποψη κάποιου για τον κόσμο. Όταν κατά τη διάρκεια της θεραπείας το παιδί προβάλλει την εικόνα του εαυτού του της ζωής του πάνω στα αντικείμενα, χρησιμοποιώντας τα στο παιχνίδι, παίζει ένα δράμα μπροστά στο θεραπευτή και τον ίδιο του τον εαυτό (Rubin, 1997). Η διερεύνηση του νοήματος γίνεται πάντα μέσα από τους φανταστικούς χαρακτήρες και τις δομές του παιχνιδιού που παρουσιάζει το παιδί.

Το τέταρτο επίπεδο αποτελεί το πεδίο της άμεσης ερμηνείας, που γίνεται συνήθως με τρόπο προσεκτικό και βασίζεται σε αυτό που βλέπει ή συμπεραίνει. Οι ερμηνείες

γίνονται μέσω του συμβολισμού, των χαρακτήρων και των εικόνων που έχουν δημιουργηθεί (Cattanach, 2003).

5.7 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΘΕΡΑΠΕΥΤΗ

Ποιος άραγε θα μπορούσε να γίνει ένας ικανός θεραπευτής; Αυτός που διαθέτει τεχνική ή αυτός που έχει τη «κατάλληλη» προσωπικότητα; Κατά καιρούς ακούγονται πολλές απαντήσεις, από πληθώρα αναλυτών. Σε αυτές υπάρχουν αναφορές για χαρακτηριστικά όπως ειλικρίνεια, ευελιξία, αυτοπεποίθηση, διαίσθηση, τάση για ενσυναίσθηση, αυθεντικότητα. Οι περισσότεροι θεραπευτές όμως δεν διαθέτουν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Συχνά το αρχικό τους κίνητρο για την επιλογή επαγγέλματος ήταν η λύση και η κατανόηση των δικών τους προβλημάτων. Σε γενικές γραμμές λοιπόν, ο θεραπευτής είναι άτομο με αρκετές ικανότητες αλλά και με πολλές αδυναμίες (Ευδοκιμού- Παπαγεωργίου, 1999).

Αναφορικά με τον Rogers, ο θεραπευτής θα πρέπει να διαθέτει, ζεστασιά που συνδέεται με τη πλήρη αποδοχή και γνήσια φροντίδα του θεραπευόμενου, ενώ θα πρέπει επίσης να διαθέτει και ενσυναίσθηση, που είναι η ικανότητα του θεραπευτή να μπορεί να κατανοεί τον άλλο «μπαίνοντας στη θέση του», χωρίς όμως να χάνει τα προσωπικά του όρια.

Βασικότερό όμως όλων των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να συγκεντρώνει ένας θεραπευτής είναι αυτό της προσωπικής ανάλυσης. Αναφορικά με τον Freud, και ο ίδιος ο θεραπευτής θα πρέπει να περάσει από τη διαδικασία της ατομικής του ανάλυσης και αναζήτησης. Για αυτόν η ψυχοθεραπεία θα έχει βραχεία διάρκεια ενώ ανά πέντε περίπου χρόνια θα πρέπει να έχει μερικές συναντήσεις με τον θεραπευτή του. Δεν υπάρχει ένας γενικός κανόνας για την ιδανική διάρκεια της θεραπείας. Αυτό εξαρτάται από τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, ενώ για το θεραπευόμενο απαιτούνται το λιγότερο τέσσερα χρόνια ειδικών σπουδών. Η θεραπεία τον βοηθά να αναγνωρίσει «τα τυφλά του σημεία», να κατανοήσει τα όρια τόσο της δουλειάς του όσο και τα προσωπικά του όρια. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι η συνεργασία με συναδέλφους, η εποπτεία, η στήριξη και η ανταλλαγή απόψεων (Kathrin Geldard, David Geldard, 2004).

Επιπλέον ο θεραπευτής στο έργο του, λαμβάνει κατά καιρούς τη συνδρομή τριών «βοηθών». Αρχικά του «εσωτερικού πελάτη», δηλαδή ο εαυτός και οι εμπειρίες του

θεραπευτή που αποκτάει μέσα από τα διάφορα προσωπικά του βιώματα και καταστάσεις, από τη προσωπική του επαφή με τους γονείς του και το κοινωνικό του περίγυρο..

Έπειτα του θεραπευτή, τις γνώσεις δηλαδή και την εκπαίδευση που έχει λάβει. Ακόμη μία συνδρομή είναι αυτή του επόπτη., αυτός είναι ο εσωτερικός παρατηρητής, ο οποίος κρίνει τι χρειάζεται να γίνει στη θεραπεία, ποιο στοιχείο πρέπει να εκφραστεί. Ο διάλογος μεταξύ των παραπάνω τριών εσωτερικών βοηθών του θεραπευτή καλό είναι να αναπτυχθεί (Ευδοκιμού- Παπαγεωργίου,1999).

5.8 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ

Όπως ανέφερε ο Winnicot, η θεραπεία πραγματοποιείται εκεί που τέμνεται το παιχνίδι του ασθενούς, με το παιχνίδι του θεραπευτή. Η θεραπευτική διαδικασία είναι η σχέση δύο ανθρώπων που παίζουν μαζί (Jennings-Minde, 1996).

Όταν ο παιγνιοθεραπευτής και το παιδί συναντιούνται για να παίξουν, ορίζεται η θεραπευτική διαδικασία και ξεκινάει το ταξίδι τους. Το έργο του θεραπευτή είναι να δημιουργήσει ένα φανταστικό κόσμο ελεύθερο από τους περιορισμούς της πραγματικότητας την οποία βιώνει το παιδί. Βασική όμως προϋπόθεση όμως για να κατασκευαστεί αυτός ο κόσμος, είναι ο θεραπευτής θα πρέπει να ξέρει να παίζει με παιδιά. Χρειάζεται φαντασία στην επιλογή παιχνιδιών και αντικειμένων που θα αποτελέσουν το ερέθισμα για το παιδί, ώστε να είναι τα κατάλληλα για τα θέματα που τυχόν παρουσιαστούν. Θα πρέπει να ξέρει να υποδύεται ρόλους και να συμμετέχει στο δραματικό παιχνίδι, αλλά και να είναι σε θέση να στο παιδί πώς να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για το παιχνίδι (Cattanach,2003).

Ένας θεραπευτής που βασίζεται στο δραματικό παιχνίδι καλό είναι να :να μη χρησιμοποιεί ιδέες που είναι άγνωστες στο παιδί. Να μην χρησιμοποιεί μεθόδους που στο παρελθόν έχουν αποδειχθεί αναποτελεσματικές. Να επανέρχεται σε ερωτήσεις και περιστατικά που έκανε κατά καιρούς στο θεραπευόμενο, για να εμβαθύνει στο θέμα. Να μην χρησιμοποιεί τη σωματική επαφή αν το παιδί δεν τη δέχεται και παράλληλα δείχνει ότι παραβιάζονται τα όριά του. Να παρατηρεί προσεκτικά τα μηνύματα του σώματος από τη πλευρά του παιδιού, αλλά και τα μηνύματα που δέχεται από το δικό του σώμα. Να μην προσπαθεί να παρηγορήσει το παιδί όταν είναι

θλιμμένο, αλλά να το αφήνει να βιώσει τη θλίψη του. Μπορεί να παρέμβει λέγοντας : «Καταλαβαίνω ότι είσαι στεναχωρημένος», χωρίς όμως να συνεχίσει. Κλείνοντας τη συνεδρία θα πρέπει να οδηγεί το παιδί σε σύντομη χαλάρωση, και να θυμάται ότι το παιδί θα μπορούσε να εργαστεί εσωτερικά και έξω από το πλαίσιο της συνεδρίας του με τον παιγνιοθεραπευτή (Ευδοκιμού- Παπαγεωργίου,1999).

Το μοντέλου του θεραπευτή ως ανώτερου όντος δεν είναι κατάλληλο, όπως αναφέρει ο Yalom, εάν θέλουμε το παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο που τον πονά και να βγάλει νόημα από αυτόν. Θα πρέπει να εγκαταλείπεται αυτός ο παραδοσιακός ρόλος για να αναπτυχθεί ομαλά η σχέση παιδιού θεραπευτή. Ο Yalom υποστηρίζει ότι, ο υπεύθυνος θεραπευτής δε προβάλλει τον εαυτό του αλλά αποδέχεται τις αμφιβολίες και τις αβεβαιότητες. Ωστόσο θα πρέπει να γνωρίζει το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και να και να προσφέρει ανάλογα με αυτό, επιπλέον φροντίδα για τη σωματική του ακεραιότητα και τη συναισθηματική του σταθερότητα (Cattanach,2003).

Ο David Read Johnson, (1992) θεωρεί ότι ο θεραπευτής ενσαρκώνει τρεις ρόλους:

1. Ένα κοινωνικό ρόλο ως θεραπευτής.
2. Ένα δραματικό ρόλο ως συμμετέχων στο δραματικό παιχνίδι.
3. Ένα πρότυπο μεταβίβασης καθώς ο θεραπευόμενος βάζει το θεραπευτή να παίζει ρόλους από τη προηγούμενη ζωή του.

Ενώ για το θεραπευτή μπορεί να είναι σαφές πιο ρόλο παίζει δεν είναι σίγουρο ότι το ίδιο συμβαίνει και με το παιδί. Υπάρχει μία «επικάλυψη» στο δραματικό ρόλο που μπορεί να παίζει και στο ρόλο που προέρχεται από τη μεταβίβαση. Υπάρχει πιθανότητα το παιδί να αντιλαμβάνεται το θεραπευτή ως γονική φιγούρα. Έχοντας έτσι προσδώσει στο θεραπευτή το ρόλο του γονέα οι άλλοι δύο ρόλοι να έχουν συγχωνευτεί. Αυτό που θα μπορούσε να κάνει ο θεραπευτής είναι να δηλώνει σαφώς τότε υποδύεται ένα ρόλο προκειμένου να είναι ξεκάθαρα τα όρια.

Ο θεραπευτής, αναφορικά με τον Johnson (1992), μπορεί να συμμετέχει στο δραματικό παιχνίδι ως:

1. Ως καθρέφτης. Παρατηρεί το παιδί και του προσφέρει ανατροφοδότηση. Ο παραπάνω ίσως είναι ο πιο σημαντικός ρόλος. Αποτελεί ρόλο κλειδί για τον παιγνιοθεραπευτή μιας και έτσι αποδέχεται χωρίς όρους τις εμπειρίες του παιδιού.

2. Ως σκηνοθέτης. Δε συμμετέχει στο παιχνίδι λειτουργεί σαν διευθυντής του χώρου. Ρόλος οργάνωσης αλλά και παροχής βοήθειας στο παιδί, ως προς τα μέσα και τον τρόπο χρήσης τους.
3. Ως ιερέας – μάγος. Ο θεραπευτής δραματοποιεί την ιστορία ενώ το παιδί παρακολουθεί ως κοινό. Όταν γίνεται η αφήγηση μιας ιστορίας και το παιδί κοιτάζει εικόνες μαζί με το θεραπευτή τότε μοιράζονται το ταξίδι.
4. Ως οδηγός. Ο θεραπευτής δρα ως σοφός οδηγός. Ο ρόλος αυτός υποδηλώνει, ότι ο θεραπευτής ελέγχει το χώρο του παιχνιδιού αντί να τον διατηρεί ασφαλής. Ο χώρος ανήκει στο παιδί και όχι στον παιγνιοθεραπευτή. Ο οδηγός βάζει τον εαυτό του στο πλαίσιο της ιστορίας και του χώρου του παιχνιδιού (Cattanach,2003).

Κάθε θεραπευτής θα πρέπει να γνωρίζει την έννοια της μεταβίβασης. Το ότι ένα χρώμα ή ένα θέμα μπορεί για ένα άνθρωπο να αντιπροσωπεύει κάτι που έχει σχέση με το παρελθόν του δε διαφέρει και πολύ από την άποψη ότι τα άτομα προβάλλουν ιδέες με παρόμοια νοήματα και αισθήματα πάνω σε άλλους ανθρώπους (Rubin,1997). Όταν για παράδειγμα κατά τη διάρκεια ενός δραματικού παιχνιδιού το παιδί αναθέσει στο θεραπευτή το ρόλο της μητέρας που το μεγαλώνει μόνη της επειδή ο «μπαμπάς έφυγε», το παιδί μπορεί να εκφράσει φόβο, θυμό, αγωνία. Όμως όλα αυτά τα συναισθήματα θα εκφραστούν στην ασφάλεια που του προσφέρουν τα όρια του φανταστικού κόσμου που έπλασε. Όταν όμως τελειώσει το παιχνίδι ο θεραπευτής θα «βγάλει τη μάσκα», του ρόλου και το παιδί θα βιώσει και πάλι τη πραγματικότητα και θα αντιληφθεί ότι απέναντι του, είναι ο θεραπευτής του. Ο παιγνιοθεραπευτής, δέχεται το ρόλο, στη συνέχεια εκφράζονται τα συναισθήματα με ασφάλεια και τέλος ακολουθεί η επαναφορά στη πραγματικότητα(Cattanach,2003).

Ενδέχεται όμως να υπάρξει πρόβλημα όταν η μεταβίβαση και η αντιμεταβίβαση διαφύγουν από την προσοχή του θεραπευτή και δεν αντιμετωπιστούν κατάλληλα. Τότε η όλη θεραπευτική διαδικασία μπορεί να κινδυνεύσει εάν το παιδί συνεχίζει να αντιμετωπίζει το σύμβουλο σαν γονέα.

Σε περιπτώσεις όπως τη παραπάνω ο θεραπευτής χρειάζεται να αντιλαμβάνεται την ύπαρξη τέτοιων φαινομένων και να λειτουργεί αντικειμενικά. Για να επιτευχτεί αυτό η συζήτηση με τον επόπτη είναι απαραίτητη, για να διερευνηθούν προσωπικά ζητήματα, ασυνείδητες επιθυμίες που έρχονται στην επιφάνεια με την επαφή του με το παιδί. Εάν αναγνωριστούν τα αντιμεταβιβαστικά συναισθήματα θα είναι δυνατόν

να αντιμετωπιστεί και να παράλληλα να βοηθήσει το παιδί να συνειδητοποιήσει τις μεταβιβάσεις του (Kathrin Geldard, David Geldard, 2004).

5.8.1 ΣΧΕΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ - ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ

Η σχέση θεραπευτή παιδιού αποτελεί ένα κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει τη διεργασία της θεραπευτικής αλλαγής και καθορίζει την έκβαση της. Για να επιτευχτεί η μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα στη παραπάνω σχέση θα πρέπει να συνυπάρχουν: ο συνδετικός κρίκος μεταξύ του κόσμου του παιδιού και του κόσμου του θεραπευτή. Θα πρέπει να γεφυρώνονται οι δύο κόσμοι ώστε ο θεραπευτής να παρατηρεί με καθαρότητα και διαύγεια τις εμπειρίες του παιδιού. Η σχέση θα πρέπει να είναι αποκλειστική, ώστε να καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Η αποκλειστικότητα δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να βιώσει ένα μοναδικό είδος σχέσης, που δε διακυβεύεται από την ανεπιθύμητη εισβολή τρίτων. Ενώ η σχέση τους θα πρέπει να είναι και ασφαλής. Το παιδί θα πρέπει να νιώθει ελεύθερο να προχωρεί σε αυτοαποκαλύψεις γνωρίζοντας ότι αυτή του η πράξη δε θα έχει συνέπειες συναισθηματικά επιβλαβείς ή καταστροφικές (Kathrin Geldard, David Geldard, 2004).

Ανακεφαλαιώνοντας, υπάρχουν πολλοί τρόποι για να είναι κάποιος θεραπευτής. Προτεραιότητα όμως όλων είναι αποτελεί η διατήρηση της ασφάλειας του παιδιού και για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται υπευθυνότητα από μέρος του θεραπευτή. Η προσωπικότητά του, οι εμπειρίες του, οι δεξιότητες και η εκπαίδευση του, σμιλεύουν το θεραπευτή.

Καθ' όλη τη διάρκεια όμως της παιγνιοθεραπείας και την επαφή με το παιδί, θα πρέπει να πάρει εποπτεία, ώστε να γίνεται πάντα επισκόπηση της δουλειάς που έχει γίνει. Η εποπτεία είναι σημαντική για όλους τους θεραπευτές και αποτελεί επαγγελματική του υποχρέωση, την οποία αναμένεται να δεχτεί, εφόσον ασκεί σωστά το επάγγελμά του. Όποια μορφή και αν πάρει η εποπτεία βοηθά το θεραπευτή να μελετήσει τον τρόπο που ασκεί τη παιγνιοθεραπεία. Έτσι θα βρίσκεται σε ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον, όπου ενθαρρύνεται η δουλειά του αλλά δέχεται προκλήσεις και ερεθίσματα. Ο τρόπος που θα ασκεί το επάγγελμα του θα πρέπει να εξετάζεται και όταν η δουλειά του αποδειχτεί ότι δεν είναι αποτελεσματική, αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ανοιχτά και άμεσα. Ειδικά στο θεραπευτή που

αλληλεπιδρά να παιδιά που πονούν και εκφράζουν τα βάσανα τους, η εποπτεία τους βοηθά να αισθανθούν ασφάλεια με τον ίδιο τρόπο που κάνουν τους μικρούς τους θεραπευόμενους να αισθανθούν ασφάλεια. Χωρίς την εποπτεία το βάρος και η απουσία της ασφάλειας θα κατέκλυζε το παιγνιοθεραπευτή (Cattanach, 2003).

Τα παιδιά που έχουν κακοποιηθεί από την ζωή και από τη σκληρή πολλές φορές πραγματικότητα, έχουν ανάγκη, έναν υπεύθυνο και με συνείδηση θεραπευτή. Στη παιγνιοθεραπεία, πάντα με το κατάλληλο θεραπευτή, το παιδί θα νιώσει την ασφάλεια του κόσμου που το ίδιο θα έχει δημιουργήσει. Σε αυτόν τον κόσμο ο θεραπευτής θα βοηθήσει το παιδί να επουλώσει το τραύμα του και να δει το πραγματικό κόσμο σαν την όμορφη εικόνα μίας καινούργιας πραγματικής ζωής.

5.9 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών αντιμετωπίζει σοβαρές συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς κάποια στιγμή στο διάστημα των δύο πρώτων χρόνων μετά το θάνατο κάποιου συγγενικού προσώπου. Η στήριξη μοιάζει να είναι απαραίτητη σε μακροχρόνια βάση σε παιδιά που θρηνούν. Το ερώτημα όμως που τίθεται είναι πότε εμείς παρεμβαίνουμε.

Υπάρχουν τρία μοντέλα παρέμβασης. Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, παρεμβαίνουμε όταν το παιδί εκδηλώνει ορατά σημάδια ψυχολογικής πίεσης. Η δυσκολία σε αυτή τη προσέγγιση είναι ότι ορισμένα παιδιά εκφράζουν τον πόνο τους με την αδιαφορία.

Σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο παρέχουμε στήριξη μόνο σε παιδιά που θεωρούνται ιδιαίτερα ευάλωτα με αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξουν σοβαρές ψυχολογικές δυσκολίες ώστε να προληφθούν οι αρνητικές επιπτώσεις. Αυτό βέβαια προϋποθέτει έγκαιρη αξιολόγηση. Το πρόβλημα είναι ότι μερικά παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν σημαντικότερα προβλήματα στο δεύτερο χρόνο μετά το θάνατο του αγαπημένου τους προσώπου.

Τέλος, το τρίτο μοντέλο προβλέπει την παροχή κάποιας βασικής υποστήριξης τον υπόλοιπων μελών της οικογένειας έτσι ώστε να διασφαλιστεί η δυνατότητα πρόσβασης σε εξειδικευμένες υπηρεσίες.

Στη παροχή βοήθειας σημαντικό ρόλο παίζει εκτός από τον επαγγελματία και η οικογένεια του παιδιού. Οι γονείς θα πρέπει να εκπαιδευτούν έτσι ώστε να στηρίζουν τα παιδιά τους και να ξέρουν να απαντήσουν σε πιθανές ερωτήσεις που θα θέσουν τα παιδιά. Ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι πολύ σημαντικός αφού το παιδί ξεφεύγει από την σκέψη και τα συναισθήματα της απώλειας. Οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν το πρόβλημα και μπορούν να ενημερώσουν έγκαιρα σε περιόδους περιέργειας συμπεριφοράς (Monroe, 2005).

Επίσης μπορούν να δημιουργηθούν ομάδες παιδιών που βιώνουν την απώλεια κάποιου αγαπημένου τους προσώπου με το σκεπτικό ότι βοηθά τα παιδιά να ξέρουν πως και οι άλλοι επηρεάζονται με παρόμοιο τρόπο από την απώλεια (Τσιάντης,1994).

Με τι κριτήρια θα επιλέγαμε κάποιον κοινωνικό λειτουργό έτσι ώστε να βοηθήσει ένα παιδί να ξεπεράσει το στάδιο του πένθους; Ένας κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει στο πρόσωπό του να συγκεντρώνει κάποια χαρακτηριστικά όπως: Σωστή εκπαίδευση, ο εκπαιδευόμενος κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει πρώτα από όλα να γνωρίσει τον ίδιο του τον εαυτό, την προσωπικότητά του, έτσι ώστε να έχει συναίσθηση του ποιες προσωπικές του παράμετροι επηρεάζουν(αρνητικά ή θετικά) τον ρόλο του στη Συμβουλευτική θέση. Χρειάζεται να αποκτήσει γνώσεις για την άσκηση των λειτουργιών της Συμβουλευτικής από όλες τις επιστήμες , κυρίως της ψυχολογίας. Τέλος είναι ανάγκη να έχει επαρκή πρακτική εκπαίδευση στη χρήση ειδικών μεθόδων, τεχνικών, δεξιοτήτων που προτείνονται από τις διάφορες θεωρίες για την εφαρμογή τους στην πράξη.

Πέρα όμως από τις γενικές τεχνικές εκπαίδευσης υπάρχουν και οι ειδικές όπως: η παρακολούθηση προτύπων πραγματικών ή συνηθέστερα μαγνητοσκοπημένων (με τη λήξη της συνάντησης γίνεται συζήτηση των τεχνικών), η ανάκληση διαπροσωπικής διαδικασίας. Σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευόμενος προβλέπει την μαγνητοσκόπηση μιας συνάντησης και στη συνέχεια σε συνεργασία με κάποιον παρατηρητή γίνεται σύγκριση της μαγνητοσκόπησης με την παρατήρηση. Το παίξιμο των ρόλων, όπου οι εκπαιδευόμενοι κάνουν αναπαράσταση του περιστατικού, η άσκηση με τους πραγματικούς πελάτες. Στην οποία ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει άτομα με την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτή.

Επίσης πρέπει να διαθέτει, αγάπη προς τον συνάνθρωπο, παρόθηση προς το επάγγελμα, σύστημα προσωπικών και γενικότερων αξιών, αντίληψη του τρόπου άσκησης της Συμβουλευτικής και διαφόρων τρόπων παρέμβασης.

Σημαντικό ρόλο για έναν κοινωνικό λειτουργό παίζουν επίσης οι δεξιότητες χειρισμού, μέσα από τις οποίες κρίνεται όλη η πορεία της σχέσης ατόμου-επαγγελματία και αποκτούνται μέσα από την καλή γνώση, κρίση και εκπαίδευση. Αυτές είναι:

- 1) Η υποβολή ερωτήσεων: Από τον τρόπο, τον χρόνο και το ύφος του κοινωνικού λειτουργού, που υποβάλλονται εξαρτάται η εξέλιξη και η επιτυχία της βοήθειας ,οι ερωτήσεις ανοιχτού- κλειστού και ελλιπούς καμιά φορά τύπου είναι βοηθητικές προς συμπεράσματα.
- 2) Η παρατήρηση, μέσω της οποίας δίνεται η ευκαιρία ,στον κοινωνικό λειτουργό, ερμηνείας των μη – λεκτικών μηνυμάτων.
- 3) Η ακρόαση
- 4) Η διατύπωση απαντήσεων: ο Κοινωνικός Λειτουργός , πρέπει να είναι σε θέση να απαντήσει σε πιθανά ερωτήματα του εξυπηρετητή.
- 5) Η παράφραση, η επανάληψη δηλαδή της πρότασης με διαφορετικά λόγια
- 6) Η αναπλαισίωση, επανατοποθέτηση της πρότασης: χρησιμοποιείται κυρίως σε άτομα που οι γλωσσικές και αντιληπτικές ικανότητες είναι περιορισμένες.
- 7) Οι παραβολές - παραδείγματα, αποσαφηνίσεις.
- 8) Η Ερμηνεία: είναι η από μέρος του κοινωνικού λειτουργού προσπάθεια μετατροπής κάποιων δεδομένων σε κατανοητές από το άτομο προτάσεις.
- 9) Η Αντανάκλαση και αναγνώριση συναισθημάτων, με την οποία ο κοινωνικός λειτουργός επιχειρεί να διατυπώσει με δικά του λόγια τα πραγματικά αισθήματα που εκφράζει το άτομο.
- 10) Οι παύσεις – σιωπή, έκφραση αποδοχής: που σημαίνει δέχομαι το άτομο όπως είναι, με ότι έφερε, χωρίς να το κρίνω και να το αποδοκιμάσω.
- 11) Η Επιβεβαίωση – διαβεβαίωση, στήριξη- ενθάρρυνση, παροχή συμβουλών και καθοδήγηση, πληροφόρηση, κατεύθυνση, αυτοαντίληψη, εστίαση. Πολλές φορές το άτομο μπορεί να ιστορήσει πολλά γεγονότα, να ακολουθήσουν πολλά συναισθήματα και εναλλαγές από το είναι θέμα στο άλλο, ο επαγγελματίας πρέπει να έχει την τεχνική εστίασης ώστε να εντοπίσει το « κέντρο» του θέματος.
- 12) Η αμφισβήτηση, επανεκπαίδευση .
- 13) Η δόμηση: Μέσα σε μια σχέση επαγγελματία – ατόμου πρέπει να υπάρχουν κάποια όρια, ρόλων, χρόνου και γενικότερα ολόκληρης της συνεργασίας μέχρι την λήξη της.

Ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να έχει την ικανότητα να βοηθά αποτελεσματικά το άτομο να εντοπίσει, να εκφράσει, να διευκρινίσει και να αναλύει τα συναισθήματά του. Αυτό προϋποθέτει και από τον ίδιο προσωπική συνειδητοποίηση.

14) Η Σύνοψη – Ανακεφαλαίωση και οι μετασυνενρίες: με σκοπό το άτομο να φτάσει σταδιακά στη λήξη της συνεργασίας και όχι απότομα.

15) Η Κατ'οίκον εργασία, γίνεται μια μελέτη του περιστατικού σε συνδυασμό πηγών και βιβλιογραφικής ανασκόπησης ως προς το σχεδιασμό παρεχόμενης βοήθειας.

16) Η Μετά- παρακολούθηση, η οποία μπορεί να γίνει μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, προσωπικής επαφής, κάποιου άλλου τρόπου επικοινωνίας με κάποιο οικείο πρόσωπο του ατόμου.

17) Η Παραπομπή, πολλές φορές το άτομο « παραπέμπεται» με τη λήξη της συνεργασίας, σε κάποιον ο οποίος έχει διαφορετική ειδικότητα, παραδείγματος χάρι ψυχίατρο ή δικηγόρο, ή ίδρυμα, υπηρεσία, διατηρώντας όμως κάποια επικοινωνία με τα άτομα στα οποία παραπέμπεται,

18) Τέλος η ανατροφοδότηση η οποία μπορεί να είναι θετική ή αρνητική δηλαδή η εξαγωγή συμπερασμάτων στο άτομο για την συμπεριφορά που είχε προηγηθεί και ο υπολογισμός των συνεπειών των πράξεών του (Δημητρόπουλος,1998).

Σύμφωνα με τον Rubin(1997) σημαντικό ρόλο στην έκφραση συναισθήματος μέσω του παιχνιδιού, σε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας παίζει, ο χώρος, ο χρόνος.

Όπως στις συνεδρίες κοινωνικού λειτουργού με ενήλικο έτσι και στις συνεδρίες με παιδιά κρίνεται απαραίτητη η σύναψη συμβολαίου και η χρήση ορίων. Όσο αναφορά τα όρια εννοούμε χώρο, χρόνο.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θέλουν λεπτούς χειρισμούς. Ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει:

Να τρέφει ειλικρινές ενδιαφέρον για το παιδί. Η παρατήρηση πρέπει να είναι διακριτική και η παρέμβαση να γίνεται με μεγάλη προσοχή. Η υποστήριξη των προσπαθειών του παιδιού του δίνει το έναυσμα να προχωρήσει στο επόμενο βήμα προς την κατανόηση και αποδέσμευσή του από τις εκδηλώσεις του παθολογικού πένθους.

Ο κοινωνικός λειτουργός χρειάζεται να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τα λεκτικά μηνύματα του νήπιου με βάση την ένταση, τον ρυθμό, τον τόνο, την διατύπωση, την φωνητική ποιότητα. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να βγάλει συμπεράσματα για την

μορφή και την ποιότητα της λεκτικής έντασης(εμπιστευτική, εχθρική, φοβισμένη..), ιδιαίτερα όταν είναι απορροφημένο στο παιχνίδι του.

Στον ίδιο βαθμό απαραίτητη είναι και η ερμηνεία των μη λεκτικοποιημένων μηνυμάτων. Ας μη ξεχνάμε ότι παιδιά της ηλικίας αυτής χρησιμοποιούν περισσότερο αυτού του είδους επικοινωνία. Μπορούν να επικοινωνήσουν με ένα βλέμμα, μια χειρονομία, με την στάση του σώματος. Πολλά παιδιά είναι ντροπαλά ή εχθρικά μέσα από το παιχνίδι δημιουργείται μια σχέση ανάμεσα στον κοινωνικό λειτουργό και το παιδί με τρόπο που το βοηθά να αισθανθεί περισσότερο άνετα (Rubin,1997).

Τέλος, καλό θα ήταν να μιλήσουμε για προληπτική παρέμβαση και για προετοιμασία του παιδιού προσχολικής ηλικίας για την απώλεια. Εάν ενθαρρύνουμε τους γονείς να προετοιμάσουν τα παιδιά τους για την πιθανότητα της απώλειας μιλώντας τους για παράδειγμα για τις μικρές και αναπόφευκτες απώλειες της παιδικής ηλικίας και βοηθώντας τα να εκφράσουν την θλίψη τους και να δεχτούν παρηγοριά, τότε τα παιδιά θα δέχονταν με φυσικό τρόπο μια συζήτηση γύρω από το θάνατο και τις επιπτώσεις του. Όταν ο θάνατος πλησιάζει, αυτή η εκπαίδευση και προετοιμασία θα πρέπει να γίνεται πιο εντατική από κάποιον επαγγελματία , για παράδειγμα από έναν εκπαιδευμένο σε τέτοια θέματα κοινωνικό λειτουργό(Τσιάντης,1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη παρούσα βιβλιογραφική μελέτη έγινε προσπάθεια κατανόησης και διερεύνησης του τρόπου χρήσης του θεραπευτικού παιχνιδιού από τον παιγνιοθεραπευτή, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που βρίσκονται σε περίοδο πένθους. Από τη μελέτη και τη συγκέντρωση βιβλιογραφικού υλικού οδηγηθήκαμε στα παρακάτω συμπεράσματα.

Αρχικά επιβεβαιώσαμε ότι, το παιχνίδι συμβάλλει στο νοητικό, συναισθηματικό, ψυχοκοινωνικό, ψυχοκινητικό, ψυχικό και κοινωνικό τομέα ανάπτυξης του παιδιού. Αποτελεί για αυτό μέσο ηρεμίας και ψυχαγωγίας, ενώ από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το παιχνίδι είναι για το παιδί πυρήνας ζωής, όπου μέσα από αυτό διαμορφώνει τη προσωπικότητα και το χαρακτήρα του.

Το θεραπευτικό παιχνίδι του παρέχει τη δυνατότητα να ανακαλύψει και να εξερευνήσει όλες τις πτυχές της προσωπικότητας του και αυτό χάρη στη δημιουργική εμπειρία που του προσφέρει. Το παιχνίδι όπως ανακαλύψαμε στις προηγούμενες σελίδες, βοηθάει το παιδί να επεξεργαστεί και να συνειδητοποιήσει τις εσωτερικές του συγκρούσεις, ενώ ταυτόχρονα, ικανοποιεί υποσυνείδητες ανάγκες και ανικανοποίητες τάσεις του. Η μαγεία του παιχνιδιού αφήνει το παιδί να εισχωρήσει σε νέα στάδια κυριαρχίας και υπεροχής.

Συμπερασματικά όμως σε αυτές εδώ τις σελίδες κρίνεται απαραίτητο να τονιστούν ορισμένα από τα σπουδαιότερα σημεία της παρούσας εργασίας που αφορούν το κρίσιμο στάδιο του πένθους του παιδιού. Ο θάνατος τραβάει τον άνθρωπο από τη καθημερινή του ζωή και τον υποβάλλει σε παροξυσμό. Ενώ το πένθος που ταλανίζει τα αγαπημένα του πρόσωπα ορίζεται ως, συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις και επιπτώσεις που επέρχονται μετά από τον θάνατο αγαπημένου. Αναφορικά με τη βιβλιογραφική μας μελέτη συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται την απώλεια και βιώνουν το πένθος και το θρήνο. Ιδιαίτερα η σημαντική απώλεια ενός γονέα προκαλεί σοβαρές ανακατατάξεις μέσα στη ζωή του παιδιού, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται στη πορεία του σοβαρά στάδια δυσλειτουργίας. Ο αιφνίδιος θάνατος ο θάνατος από αυτοκτονία, η επιθετική σχέση με τον αποθανόντα και η κοινωνική απομόνωση οδηγούν σε παθολογικές εκδηλώσεις θρήνου. Όπως συμπεράναμε λοιπόν, κατά τη περίοδο του πένθους τα παιδιά βιώνουν

έντονα την ανάγκη για στήριξη, για ανακούφιση, για ασφάλεια, για προσαρμογή και αποδοχή της πραγματικότητας και η παιγνιοθεραπεία, όπως ανακαλύψαμε μπορεί να βοηθήσει.

Διαπιστώσαμε ακόμη ότι το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό διαγνωστικό μέσο αφού βοηθάει το παιδί να εξωτερικεύσει απωθημένες καταστάσεις όπως αυτά του θρήνου και του φόβο του θανάτου. Ακόμη, συμβόλαιο παιγνιοθεραπείας είναι διαφορετικό αλλά εξίσου σημαντικό τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά.

Το ταξίδι της παιγνιοθεραπείας δίνει δυνατότητες σωματικής έκφρασης του συναισθήματος (ενσωμάτωση), ανάπτυξης ενόρασης, ανακούφισης από το πόνο της απώλειας, ανάπτυξη νέων μορφών συμπεριφοράς και βελτίωση της αυτοεκτίμησης. Η κούκλα και η ζωγραφική είναι δύο από τα σημαντικότερα προβολικά μέσα. Ενώ η δημιουργία του φανταστικού κόσμου, με σύμβολα τα θεραπευτικά μέσα βοηθάει να επεξεργαστεί με ασφάλεια το παιδί το πένθος του, το φόβο και τις ανησυχίες του και μετά με τη βοήθεια του θεραπευτή να μεταφέρει τη δημιουργία και τις σκέψεις του στην πραγματικότητα και να δράσει.

Επιβεβαιώσαμε επίσης ότι η ψυχοθεραπεία και η παιγνιοθεραπεία συμβάλλουν στη διαδικασία ίασης για κάτι που κάτι αποκλίνει από το υγιές, ενώ ο θεραπευόμενος έπειτα από τη διαδικασία της θεραπείας σταδιακά αλλάζει το τρόπο που σκέπτεται, κάνει διαφορετικές επιλογές, είναι λιγότερο αγανακτισμένος και εξαρτημένος. Ενώ και ο ίδιος ο θεραπευτής θα πρέπει να περάσει από τη διαδικασία της ατομικής του ψυχοθεραπείας και προσωπικής του αναζήτησης.

6.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αφού μελετήθηκε βιβλιογραφικό υλικό αναφορικά με τη παιγνιοθεραπεία αλλά και το πένθος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα θέλαμε να κάνουμε κάποιες προτάσεις που η πραγματοποίησή τους, θα έχει στόχο μόνο την ψυχική υγεία μικρών παιδιών.

Θα θέλαμε να προτείνουμε λοιπόν τη δημιουργία σχολές γονέων και ομάδων αυτοβοήθειας σχετικά με την απώλεια και το πένθος. Τη παρακολούθηση σεμιναρίων και ημερίδων που τονίζουν τη συμβολή της παιγνιοθεραπείας αλλά και τους τρόπους βοήθειας των παιδιών που υποφέρουν από θάνατο αγαπημένου προσώπου.

Ενώ η δημιουργία ειδικών διαμορφωμένων χώρων σε νηπιαγωγεία και σχολεία όπου ο γονέας θα μπορεί να απευθυνθεί ανά πάσα στιγμή για καθοδήγηση, κρίνεται απαραίτητο. Το δυναμικό να αποτελείται από κοινωνικούς λειτουργούς, παιγνιοθεραπευτές, δραματοθεραπευτές, λογοθεραπευτές και άλλους επαγγελματίες υγείας. Τέλος, προτείνεται η δημιουργία κέντρων δημιουργικής απασχόλησης με σκοπό τη κοινωνικοποίηση και την ελεύθερη έκφραση των παιδιών.

Ειδικότερα για τους κοινωνικούς λειτουργούς προτείνεται:

Η ψυχοθεραπεία των παιγνιοθεραπευτών αλλά και των κοινωνικών λειτουργών, μιας και οι δικές τους ανθρώπινες αδυναμίες να μην γίνουν τροχοπέδη στη ζωή των θεραπευομένων τους.

Ακόμη θεωρείται σημαντικότερη και για αυτό και προτείνεται η καθιέρωση του παιγνιοθεραπευτή αλλά και του κοινωνικού λειτουργού σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς. Έτσι θα μπορέσουν άμεσα να βοηθήσουν παιδιά που τους έχουν ανάγκη.

Ιδιαίτερη σημασία διαδραματίζει επίσης η προσωπική ευαισθητοποίηση του ίδιου του επαγγελματία. Θεωρείται σκόπιμο λοιπόν, η παρακολούθηση και η διοργάνωση σεμιναρίων από κοινωνικούς λειτουργούς με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση για τη συμβολή της παιγνιοθεραπείας αλλά και τη συναισθηματική κατάστασή των παιδιών που πενθούν.

Η αισθητή απουσία τόσο ενός μαθήματος που να καταπιάνεται με το πένθος και τις σημαντικές επιδράσεις του πάνω στο άτομο και το παιδί αλλά και η απουσία οποιασδήποτε ενημέρωσης αναφορικά με τη παιγνιοθεραπεία τονίζει ακόμη περισσότερο την ανάγκη για ευαισθητοποίηση αλλά και προσωπική αναζήτηση του

κάθε επαγγελματία αλλά και σπουδαστή κοινωνικό λειτουργό. Η δια βίου εκπαίδευση είναι σημαντική και εμπλουτίζει τόσο με γνώσεις όσο και με μία πληθώρα συναισθημάτων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



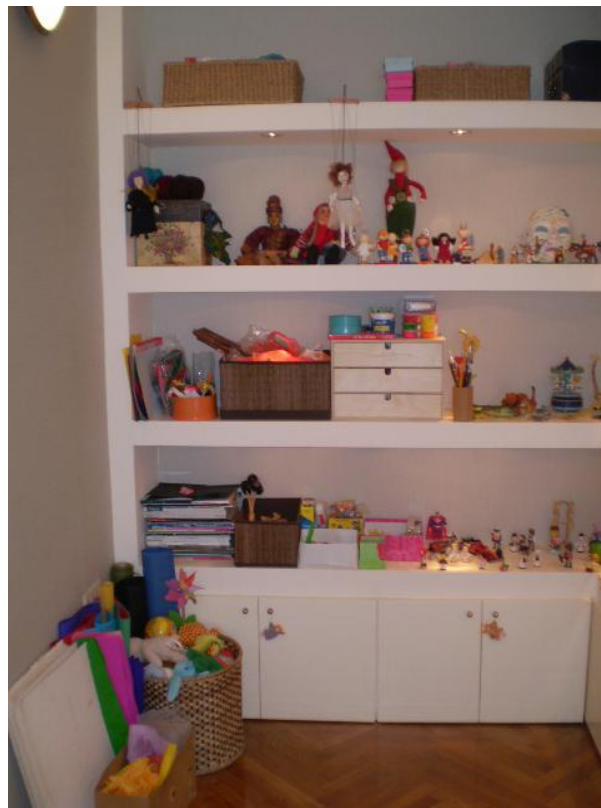
Εικόνα 1
Δωμάτιο Παιγνιοθεραπείας



Εικόνα 2
Παιγνιοδωμάτιο



Εικόνα 3
Παιγιοθεραπευτικό υλικό



Εικόνα 4
Παιγιοθεραπευτικό υλικό



Εικόνα 5
Παιγνιοθεραπευτικά Μέσα: Μαριονέτες, Κούκλες, Ζωγραφική



Εικόνα 6
Παιγνιοθεραπευτικά Μέσα: Κούκλες



Εικόνα 7
Παιγνιοθεραπευτικά Μέσα: Μινιατούρες, Ζώα



Εικόνα 8
Παιγνιοθεραπευτικά Μέσα: Μινιατούρες Ζώα



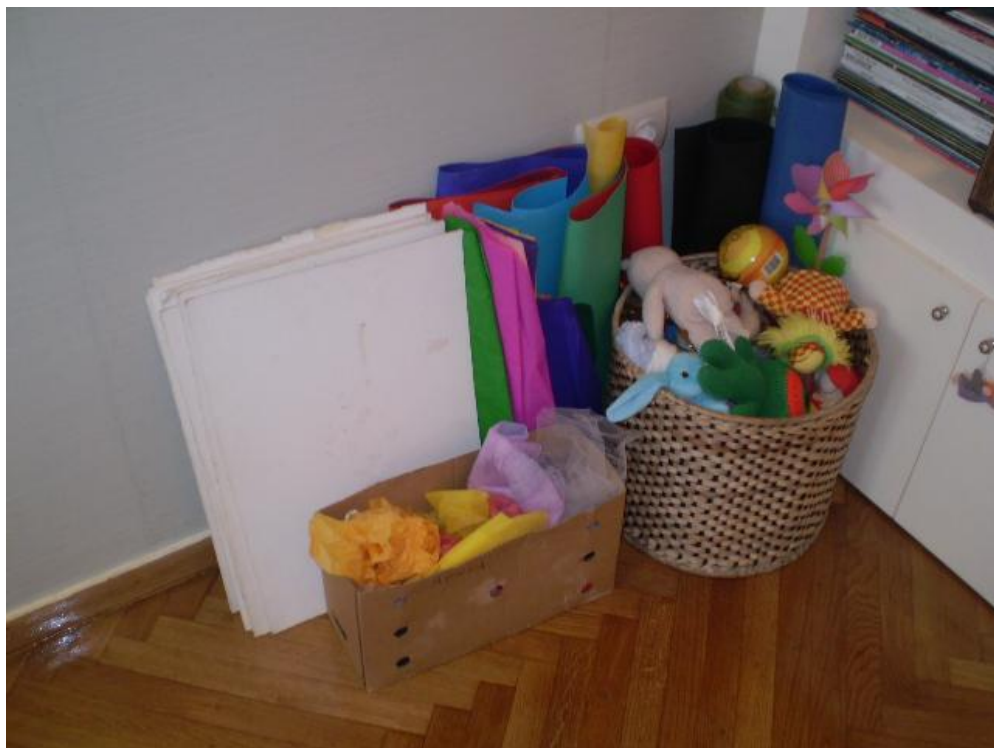
Εικόνα 9
Παιγνιοθεραπευτικό Προβολικό Μέσο : Κούκλα, Μάσκα



Εικόνα 10
Παιγνιοθεραπευτικό Προβολικό Μέσο : Μάσκα, Κούκλες



Εικόνα 11
Παιγνιοθεραπευτικά Μέσα για Ζωγραφική και κατασκευές



Εικόνα 12
Παιγνιοθεραπευτικά Υλικά - Μέσα

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ :

1. Αντωνιάδης Α, (1994). *Το παιχνίδι*. University studio press: Επιστημονικών βιβλίων και περιοδικών.
2. Άριες Φ, (1988). *Ο άνθρωπος μπροστά στο θάνατο*. Αθήνα: Γλάρος.
3. Βοσνιάδου Σ,(1995). *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Κρήτης.
4. Γενειατάκη- Αρβανιτίδου Ε,(1998). *Η μικρή μας αυλαία*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη Α.Ε.
5. Δαράκη Π,(1985). *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας*. Αθήνα: Gutenberg.
6. Δημητρόπουλος Ε.Γ,(1998).*Συμβουλευτική- Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
7. Ευδοκίμου- Παπαγεωργίου Ρ,(1999). *Δραματοθεραπεία, Μουσικοθεραπεία. Η επέμβαση της τέχνης στη ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
8. Κοντογιάννη Α,(2000).*Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
9. Κουλούρη- Αντωνοπούλου Ρ,(1994). *Γενική Ψυχολογία*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ
10. Ματσαγγούρας Ι.Γ(2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα:3^η έκδοση βελτιωμένη, τόμος Α.
11. Μουχίνα Σ,(1990).*Παιδική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
12. Παπαγεωργίου Κ,(1996).*Πατρίδα το αίμα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
13. Παπαδόπουλος Ν,(1996). *Ψυχολογία*. Αθήνα: 'Δ' Έκδοση Συμπληρωμένη.
14. Παρασκευόπουλος Ι.Ν,(1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα, τόμος β'.
15. Σταύρου Λ,(1984). *Εισαγωγή στη ψυχοπαθολογία νηπίου- παιδιού- εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρη, Δ' Έκδοση.
16. Τσιάντης Γ,(1991). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Καστανιώτη, Τεύχος Α.
17. Τσιάντης Ι,(1994). *Ερευνητικά και κλινικά κείμενα*. Αθήνα: Καστανιώτη, τόμος Α.
18. Τσιαντζή Μ.Σ,(1998). *Αγωγή της Προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.

19. Φάρος Φ,(2006). *Το πένθος, ορθόδοξη, λαογραφική και ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Ακρίτας.
20. Χουρδάκη Μ,(1990). *Οικογενειακή ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΞΕΝΗ:

1. Axline V, (1947). *Play therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
2. Cattanach A, (1992). *Play therapy with abused children*. London: Jessica Kingsley.
3. Cattanack A, (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*. (Μετάφραση: Μεγαλούδη Φ) Αθήνα: Σαβάλλας.
4. Corr C.A, (1995). *Children mourning. Mourning children*. Wasuington D.C: The hospice Foundation of America.
5. Dalley, Case, Schaverien, Weir, Halliday, Hall, Waller,(1998). *Θεραπεία μέσω τέχνης*. (Μετάφραση : Σκαρβέλη Γ) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Β έκδοση..
6. Faire- Lascar, (1994). *Το θεατρικό παιχνίδι*. (Μετάφραση: Χατζάκης Β) Αθήνα: Goudenberg.
7. Florans De Meredie, (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. (Μετάφραση: Ηλιόπουλος Κ) Αθήνα: Υποδομή.
8. Geldard K. – Geldard D, (2004). *Συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά*. (Μετάφραση: Μεταξάς Σ) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
9. Jennings S, (2005). *Εισαγωγή στη δραματοθεραπεία*. (Μετάφραση: Μεγαλούδη Φ)Αθήνα: Σαβάλλας.
10. Jennings S., Minde A, (1996). *Οι μάσκες της ψυχής* . (Μετάφραση: Σκαρβέλη Γ) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
11. Krot- Mani, (2003). *Πώς να ερμηνεύσουμε τα παιδικά σχέδια*. (Μετάφραση: Γεωργιάδου Ε) Αθήνα: Καστανιώτης.
12. Kroen W, (2007). *Πώς να βοηθήσετε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν ένα θάνατο*. (Μετάφραση: Παπαγιαννοπούλου Μ)Αθήνα: Φυτράκη.
13. McMahon L, (1992). *The handbook of play therapt*. London: Routledgt.
14. Megrie D.A.E, (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι, θεωρία και πράξη*. (Μετάφραση: Κρασανάκης Σ) Αθήνα: Ντουντούμη.
15. Monroe B, (2005). *Απώλειες στη ζωή του παιδιού*. (Μετάφραση: Παπαδάτου Δ) Αθήνα: Μέρμινα..

16. Rodari J, (2001). Η γραμματική της φαντασίας. (Μετάφραση: Κασαπίδης Γ) Αθήνα: Μεταίχμιο.
17. Rubin J.A, (1997). *Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη*. (Μετάφραση: Σκαρβέλη Γ) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
18. Sigal H, (1995). *Melanie Klein*. (Μετάφραση: Χατζόπουλος Θ) Αθήνα: Καστανιώτη.
19. Sloves R, Belinger- Peterlink, (1994). *Time limited play therapy advances and innovations*. New York: Willey.
20. Worder W, (1996). *Children and Grief, when a parent dies*. New York: Guilford Press.

ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ:

1. Λαρούς Μπριτάνικα, (1992). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος, τόμος 48.