



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:

ΚΟΡΔΑΛΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ
ΚΟΡΔΑΛΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ
ΜΙΚΕΛΛΗ ΕΛΕΝΗ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΨΥΧΟΓΙΟΥ ΑΘΗΝΑ



Πάτρα, Απρίλιος 2010

Η Τριμελής Επιτροπή για την έγκριση της Πτυχιακής Εργασίας

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΨΥΧΟΓΙΟΥ Α.(επιβλέπουσα καθηγήτρια)

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ Γ.(καθηγήτρια εφαρμογών)

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΚΑΝΕΛΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

Δώστε μου πίσω τη γη

Τις λίμνες

Τα βουνά

Τα λιβάδια. . .

Αφήστε με ν' ανακαλύψω

Το παρελθόν μου

Το μέλλον μου

Την αγάπη

Τη ζωή μου

Το κόσμο μου

Την επιτυχία

Την ελευθερία μου. . .

«Ελάτε να παίξουμε»

A. ΓΡΙΒΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	ix
Περίληψη μελέτης.....	x
Εισαγωγή.....	xv
Σκοπός μελέτης.....	xvi
Ορισμοί εννοιών.....	xvii

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ /ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

1.1 Έναρξη σχολικής ζωής – Μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο.....	1
1.2 Χαρακτηριστικά σχολικής ηλικίας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού	3
1.3 Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα.....	9
1.4 Οι διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό πλαίσιο.....	12
1.5 Ο χαρακτήρας του παιχνιδιού στο σχολικό διάλειμμα.....	15
1.5.1 Το ωρολόγιο πρόγραμμα του διαλείμματος σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας.....	17
1.5.2 Η σημαντικότητα του διαλείμματος. Θετικές και αρνητικές επιδράσεις.....	17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Έννοια και ορισμοί της προσωπικότητας.....	19
2.2 Θεωρίες της προσωπικότητας.....	21

2.3 Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.....	26
2.3.1 Τυπολογίες της προσωπικότητας	27
2.4 Παράγοντες διαμόρφωσης της προσωπικότητας.....	28
2.5 Η οργάνωση της προσωπικότητας του παιδιού.....	33
2.7 Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στην διαμόρφωση της προσωπικότητας	34
2.8 Ο ρόλος του παιχνιδιού στους τομείς ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

3.1 Ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού.....	39
3.2 Ψυχολογικές και παιδαγωγικές απόψεις για το παιχνίδι.....	43
3.3 Οι κύριες ερμηνευτικές θεωρίες του παιχνιδιού.....	47
3.3.1 Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud.....	48
3.3.2 Η θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget.....	50
3.3.3 Η θεωρία του Vygotsky.....	52
3.3.4 Άλλες ερμηνευτικές θεωρίες.....	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

4.1 Η αξία του παιχνιδιού για το παιδί	57
4.2 Τα στάδια του παιχνιδιού.....	60
4.3 Κατηγορίες – είδη παιχνιδιού.....	64
4.4 Οι λειτουργίες του παιχνιδιού	66
4.4.1 Το παιχνίδι ως μέσο μάθησης και αγωγής.....	67
4.4.2 Το παιχνίδι ως θεραπευτικό μέσο.....	70
4.5 Τα κριτήρια επιλογής ενός ωφέλιμου παιχνιδιού.....	74

4.5.1 Η θετική επίδραση του ωφέλιμου παιχνιδιού στους τομείς ανάπτυξης.....	77
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΟΜΑΔΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

5.1 Η ψυχο-κοινωνιολογική έννοια της ομάδας.....	79
5.2 Τα ομαδικό παιχνίδι και οι θετικές του επιδράσεις	81
5.3 Οι κανόνες του ομαδικού παιχνιδιού.....	84
5.3.1 Τα στάδια εφαρμογής των κανόνων.....	87

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΦΥΛΟΥ

6.1 Διαχωρισμός των παιδιών στο παιχνίδι κατά φύλο	89
6.2 Η κατασκευή της ταυτότητας του φύλου από την οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον.....	93
6.3 Η κατασκευή της ταυτότητας του φύλου από το σχολείο.....	96
6.4 Συγκριτική αξιολόγηση του παιχνιδιού των δύο φύλων.....	98

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ –ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

7.1 Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και τα χαρακτηριστικά τους.....	101
7.1.1 Τα πλεονεκτήματα τους.....	105
7.1.2 Η επίδραση της απεικονιζόμενης βίας στη συμπεριφορά του παιδιού.....	110
7.1.3 Τα παιδιά ως παίκτες ηλεκτρονικών παιχνιδιών.....	115
7.2 Ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο παιχνίδι.....	119

7.3 Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια. Στόχοι και χαρακτηριστικά.....	122
--	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

8.1 Το θεατρικό παιχνίδι και οι λειτουργίες του.....	125
8.2 Τα στάδια δομικής συγκρότησης του θεατρικού παιχνιδιού.....	129
8.3 Οι τεχνικές ανάπτυξης και επεξεργασίας του θεατρικού παιχνιδιού.....	136
8.4 Η παιδαγωγική λειτουργία του «Καραγκιόζη».....	141

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΕΙΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

9.1 Σχολική ψυχολογία.....	145
9.2 Σχολική κοινωνική εργασία.....	146
9.2.1 Κοινωνικός λειτουργός και παιχνίδι.....	150
9.2.2 Οι ενδείξεις ψυχοκοινωνικών διαταραχών στο παιχνίδι.....	150
9.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία μάθησης και το παιχνίδι.....	152

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10:ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Συμπεράσματα.....	154
Προτάσεις.....	156

<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	160
----------------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Τα δικαιώματα του παιδιού(Νομοθεσία).....	168
2. Οι Ανάγκες του παιδιού.....	174
3. Συνέντευξη.....	175
4. Θεατρικά, περιβαλλοντικά και ομαδικά παιχνίδια.....	178

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

**Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά όλους όσους συνέβαλαν στην
πραγματοποίηση της πτυχιακής μας εργασίας.**

**Αρχικά την καθηγήτρια μας Κα Αθηνά Ψυχογιού για την υπομονή, την
συνεργασία και την θετική της συμβολή για την ολοκλήρωση αυτής της
εργασίας.**

**Επιπροσθέτως, ευχαριστούμε θερμά την οικογένεια μας για την αμέριστη
οικονομική και ψυχολογική συμπαράσταση τους όλα αυτά τα χρόνια των
σπουδών μας.**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ίδια την ύπαρξη του παιδιού. Πολλοί από εμάς θεωρούν αυτονόητη την ενασχόληση του με το παιχνίδι, λιγότεροι όμως γνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού ως σημαντικό και απαραίτητο μέσο για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού και ακόμη περισσότερο για την διαμόρφωση της μετέπειτα προσωπικότητας του.

Η πτυχιακή αυτή εργασία λοιπόν, αποτελεί για εμάς μια προσπάθεια ανάδειξης της σπουδαιότητας του παιχνιδιού για τα παιδιά και πιο συγκεκριμένα, γι' αυτά που διανύουν τη σχολική ηλικία. Μια ηλικία σημαντική αλλά και δύσκολη, καθώς λαμβάνουν χώρα σωματικές, πνευματικές, αλλά και συναισθηματικές αλλαγές.

Στο **πρώτο** κεφάλαιο λοιπόν, αναλύονται οι αλλαγές και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που παρουσιάζουν τα παιδιά της σχολικής ηλικίας. Θεωρούμε πως η κατανόηση των μεταβολών αυτών από τους επαγγελματίες που έρχονται σε επαφή με παιδιά είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς έτσι θα τα βοηθήσουν να περάσουν αυτό το στάδιο των αλλαγών ομαλά, ώστε να μην αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα στη μετέπειτα ζωή τους. Κατόπιν, αναλύεται η σημαντικότητα του σχολείου στην κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτό, όπως επίσης και η σημαντικότητα του σχολικού διαλείμματος για τα παιδιά.

Στο **δεύτερο** κεφάλαιο η μελέτη επεκτείνεται στην ανάπτυξη του θεωρητικού και εννοιολογικού περιεχομένου της προσωπικότητας του παιδιού της σχολικής ηλικίας. Εν κατακλείδι, γίνεται αναφορά στην εμφάνιση ψυχοκοινωνικών διαταραχών καθ' όλη την πορεία ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού.

Έχοντας σκιαγραφήσει τη σχολική ηλικία και την ανάπτυξη της προσωπικότητας, στο **τρίτο** κεφάλαιο παρατίθεται η ιστορική αναδρομή και οι κύριες ερμηνευτικές θεωρίες του παιχνιδιού., σε συνδυασμό με τις παιδαγωγικές και ψυχολογικές απόψεις ερευνητών που το συνοδεύουν.

Ωστόσο, ανεξάρτητα από το είδος και τη μορφή που μπορεί να έχει κάθε παιχνίδι, η συμβολή του ως παιδαγωγικό και θεραπευτικό μέσο είναι αναμφισβήτητη, και αυτό επισημαίνεται στο **τέταρτο** κεφάλαιο. Παράλληλα, αναφέρονται τα στάδια και τα είδη- κατηγορίες, στις οποίες το παιδικό παιχνίδι μπορεί να διαχωριστεί ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού.

Στο **πέμπτο** κεφάλαιο, προσεγγίζεται η ψυχο-κοινωνιολογική έννοια της ομάδας και κατ'επέκταση το ομαδικό παιχνίδι, οι κανόνες που το διέπουν, καθώς και τα στάδια εφαρμογής αυτών.

Στο **έκτο** κεφάλαιο, σκιαγραφείται η σχέση του παιχνιδιού με την ταυτότητα του φύλου του παιδιού, γεγονός που επαληθεύεται από τον κατά φύλο διαχωρισμό των παιδιών στο παιχνίδι. Επιπροσθέτως, προκειμένου να ολοκληρωθεί το συγκεκριμένο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην κατασκευή της ταυτότητας του φύλου τόσο από την οικογένεια, όσο και από το σχολείο.

Στο **έβδομο** κεφάλαιο περιγράφονται εκτενώς τα ηλεκτρονικά, περιβαλλοντικά παιχνίδια. Επίσης γίνεται αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη διαδικασία παιχνιδιού.

Εν συνεχεία, το θεατρικό παιχνίδι, τα στάδια συγκρότησής του και οι τεχνικές ανάπτυξης και επεξεργασίας του, επεκτείνονται στο κεφάλαιο **οχτώ**.

Στο κεφάλαιο **εννέα**, επιχειρείται μια εκτενής παρουσίαση των του ρόλου της κοινωνικής εργασίας και της ψυχολογίας στη σχολική κοινότητα, επισημαίνοντας με αυτό τον τρόπο την συμβολή τους στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Επίσης γίνεται αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού έναντι του παιχνιδιού και στις ψυχοκοινωνικές διαταραχές που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί της ηλικίας αυτής. Διαταραχές που θα πρέπει να γίνονται αντιληπτές από τους ειδικούς της σχολικής κοινότητας.

Εν κατακλείδι, η παρούσα μελέτη ολοκληρώνεται με το **δέκατο** κεφάλαιο όπου αναφέρονται ορισμένα συμπεράσματα που προκύπτουν από την μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών, αλλά και κάποιες προτάσεις, η υλοποίηση των οποίων θα βοηθήσει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας του παιδικού παιχνιδιού.

STUDY SUMMARY

The game is an activity that is inseparable from the very existence of child. Many of us consider the obvious occupation of the game, but few know the value of the game as an important and necessary instrument for the older, development of the child and even more for the subsequent formation of personality.

This thesis work is therefore given as an effort highlighting the importance of toys for children and more specifically, for those who spent their school years. A sign cannot age and difficult, and take place physical, mental, emotional and other changes.

The second chapter now, analyzing the changes and features to show the school children, we believe that understanding these changes by professionals, who come in to contact with children is very important as this will help pass this stage of changes smoothly, so do not encounter psychosocial problems in later life. Then analyzes the significance of the socialization of school children through interpersonal relationships development is this.

The third chapter, the study beyond the development of theoretical and conceptual content of the child of school ages. Furthermore, reference is made to the emergence of psycho-social problems throughout the course of development of the child.

Having outlined the school age and personality development in chapter four the historical background is given and the main explanatory theories of the game. Parallel, indicating the species-categories, where the children's game can be separated depending on a development stage of the child.

However, regardless of the type and form that is to have every game, as the contribution of educational and therapeutic instrument is recognized, and this is indicated in the fifth chapter.

The sixth chapter, approached the team, the rules governing it, and the implementation stages on these.

Since the species mentioned above categories of the game is the seventh chapter describes in detail, the video games and environmental functions of the theatrical games on school breaks and the pass the negative effect of this to psychosocial status of the child .

In chapter eight, attempt a comprehensive presentation of the role of the social work and psychology in the school community , and in this way the contributor to school adaptation on of children.

In conclusion, this study concludes with the ninth chapter, setting out some conclusions of the study, of literature source, but also some proposals, the implementation of which will significantly help to improve the quality of children's games.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γνωριμία του παιδιού με τους γύρω του, με τον κόσμο, τους ανθρώπους και τον εαυτό του γίνεται μέσα από το παιχνίδι. Ως Η κύρια δραστηριότητα του παιδιού, το παιχνίδι, δεν είναι μια «απλή υπόθεση», αλλά πολύ περισσότερο αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία διαμορφώνονται οι εύπλαστες συνειδήσεις των παιδιών. Είναι ζωτικότερη ανάγκη για το παιδί και το ίδιο απαραίτητο όπως ο αέρας και η τροφή. Είναι αυτούσια χαρά, κίνηση, δράση, ζωή που πάνω και πέρα απ' όλα του εξασφαλίζει τη δυνατότητα να ζήσει σωστά και ολοκληρωμένα την παιδική του ηλικία και να αποκτήσει εμπειρίες απαραίτητες για το χτίσιμο της προσωπικότητάς του.

Μέχρι σήμερα το παιχνίδι διερευνήθηκε από ειδικούς συστηματικά για να αποδειχθεί η σημασία του στη σωματική και ψυχο-πνευματική εξέλιξη, καθώς και κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Θελήσαμε, λοιπόν κι εμείς μέσα από την πτυχιακή μας εργασία να μελετήσουμε τη συμβολή του παιδικού παιχνιδιού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού στη σχολική ηλικία.

Στη σχολική ηλικία η δραστηριότητα του παιχνιδιού κατέχει συγκεκριμένη θέση, διότι το παιχνίδι μετατρέπεται σε ομαδικό κι έτσι, μέσω της αλληλεπίδρασης καθορίζεται η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Η πεποίθησή μας ότι η πλειοψηφία των γονέων και των εκπαιδευτικών αγνοούν την ουσιαστική και πολύπλευρη λειτουργία του παιχνιδιού, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το παιχνίδι συμβάλει στη μετέπειτα εξέλιξη του ως άνθρωπο αποτελούν τον κύριο λόγο επιλογής και ενασχόλησής μας με το συγκεκριμένο θέμα. Επιπροσθέτως, με την ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και την εμφάνιση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, όλο και περισσότερα παιδιά στρέφονται προς αυτά. Χάνεται έτσι σιγά-σιγά το ομαδικό παιχνίδι από τη ζωή τους που όπως διαπιστώνει κανείς μελετώντας την παρούσα εργασία η συμβολή τους είναι σημαντικότερη στην ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας.

ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Βασικό σκοπό της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί το είδος της επίδρασης που ασκεί το παιχνίδι στη διαμόρφωση προσωπικότητας του παιδιού, όταν αυτό διανύει τη σχολική ηλικία.

Θέτοντας ως κύριο άξονα της μελέτης το σκοπό αυτό, διατυπώθηκαν οι επιμέρους στόχοι έτσι ώστε να καλυφθούν οι περισσότερες πτυχές του θέματος και να δοθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις για ότι έχει αναφερθεί βιβλιογραφικά.

Οι στόχοι είναι οι εξής:

- Ø Διερεύνηση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών του παιδιού σχολικής ηλικίας.
- Ø Εκτενής περιγραφή εννοιολογικού και θεωρητικού περιεχομένου της προσωπικότητας.
- Ø Περιγραφή του τρόπου επίδρασης του σχολείου στο παιδικό παιχνίδι.
- Ø Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στη σχολική κοινότητα.
- Ø Διερεύνηση της αξίας του παιχνιδιού στους τομείς ανάπτυξης του παιδιού (σωματικό, γνωστικό, ψυχοκοινωνικό).
- Ø Κατανόηση της παιδαγωγικής λειτουργίας του παιχνιδιού.

ΟΡΙΣΜΟΙ ΕΝΝΟΙΩΝ

- Παιχνίδι: Είναι μια αυθόρμητη διαδικασία με ενεργητικότητα, χωρίς παραγόμενο προϊόν, εσωτερικά υποκινούμενη. Δραστηριότητα η οποία, δεν επιδέχεται καμία εξωτερική πίεση για συμμόρφωση σε κοινωνικές επιταγές και καταναγκασμούς. Είναι ένας μηχανισμός ένταξης που αφομοιώνει καθετί που οι παίκτες γνωρίζουν, μαθαίνουν, αισθάνονται και καταλαβαίνουν. (Σιβροπούλου, 1999, σελ: 14)
- Προσωπικότητα: Είναι η συνισταμένη των σωματικών, πνευματικών, βουλητικών και συναισθηματικών ιδιοτήτων του ατόμου. Η μοναδικότητα, η εξέλιξη, η συνειδητότητα, η σταθερότητα και η ταυτότητα ηθικής βούλησης και πράξης, είναι ορισμένα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την έννοια αυτή. (Ματακιάς, 2005, σελ: 513)
- Σχολική ηλικία: Το στάδιο ανάπτυξης που εμφανίζεται ανάμεσα στα πέντε έως επτά(5-7) χρόνια και διαρκεί έως τα δώδεκα (12). Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης είναι επιδέξια, ικανά, έτοιμα να αποκτήσουν πολύπλοκες δεξιότητες, να μάθουν να διαβάζουν, να γράφουν, να θέτουν στόχους και μνα τους πραγματοποιούν, να παίζουν δύσκολα παιχνίδια και να θυμούνται τους κανόνες,(Γκίκας, 1995, σελ151)
- Σχολείο: Είναι ο σημαντικότερος φορέας συστηματικής αγωγής και μόρφωσης. Η αγωγή αυτή είναι σκόπιμη ενέργεια, που επιτυγχάνεται κατά τρόπο συστηματικό, με στόχο τη γενική προαγωγή της κοινωνίας με την κατάλληλη προπαρασκευή των νέων ανθρώπων για τη ζωή.(Ματακιάς, 2005, σελ:572)
- Κοινωνική εργασία: Επιστημονικός και επαγγελματικός κλάδος για την άσκηση της κοινωνικής πρόνοιας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο(ομάδας- κοινότητας), με τη χρήση και τη μορφή μεθόδων και γνώσεων την

Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας και των υπόλοιπων Κοινωνικών επιστημών.(Τσαούση, 1989, σελ:95)

- Κοινωνικός λειτουργός: Άτομο με ειδική επιστημονική κατάρτιση και εκπαίδευση ,που ασχολείται επαγγελματικά με την άσκηση της κοινωνικής πρόνοιας σε ατομικό ή σε συλλογικό επίπεδο. (Τσαούση, 1989, σελ:95)
- Οικογένεια: Είναι ο σημαντικότερος θεσμός της κοινωνίας, καθώς συμβάλλει στη μετάδοση των κοινωνικών αξιών και κανόνων, ενώνει τα μέλη της μέσω γενικών προσδοκιών, στόχων, δικαιωμάτων και απαγορεύσεων, ικανοποιώντας τις ηθικές, οικονομικές και συναισθηματικές ανάγκες των μελών της.(Ζαφείρης, Ζαφείρη, Μουζακίτης, 1999, σελ:10)
- Κοινωνικό περιβάλλον: Είναι το σύνολο των συνθηκών, των καταστάσεων και των περιστάσεων του κοινωνικού πλαισίου και του κοινωνικού βίου, τις οποίες συναντούν τα μέλη μίας κοινωνίας ή μίας ομάδας. Είναι το κοινωνικό πλαίσιο, η ίδια η κοινωνία σύμφωνα με τις διάφορες διαστάσεις της και ένας από τους παράγοντες κοινωνικοποίησης του παιδιού.(Γκίκας, 1995, σελ: 253)
- Ομάδα: Κοινωνική μονάδα ορισμένης διάρκειας , όπου τα μέλη της θεωρούνται συνδεδεμένα μεταξύ τους, κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο με την παρουσίαση ενός υποδείγματος δράσης ή με όμοια σχήματα διαγωγής. Μια ομάδα έχει κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπου κάθε μέλος της έχει συγκεκριμένη θέση, συγκεκριμένους ρόλους, αμοιβαίες σχέσεις και ένα αίσθημα ότι ανήκει , ταυτίζεται και συμμετέχει σε αυτή. (Τσαούση , 1989, σελ: 320)
- Ανάπτυξη παιδιού: Οι όποιες αλλαγές στη φυσική, ψυχολογική και κοινωνική συμπεριφορά, που συμβάλλουν συστηματικά με την αύξηση της ηλικίας., κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Η μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού ασχολείται τόσο με τις δομικές ή τις επιρροές σε ό,τι αφορά στην ωρίμανση, όσο και με εκείνες του περιβάλλοντος με

ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση μεταξύ γεγονότων στην πρώιμη παιδική ηλικία και μεταγενέστερων συμπεριφορών.(Χουντουμάδη, Πατεράκη, 1997, σελ: 120)

- Κοινωνικοποίηση: Η ψυχο-κοινωνική διαδικασία ,μέσα από την οποία, οι αρχές ,οι στάσεις, δεξιότητες, κίνητρα και συμπεριφορές ενός ατόμου, διαπλάθονται έτσι ώστε να συμμορφώνονται με αυτές που είναι επιθυμητές και αρμόζουσες, με τον παρόντα και μέλλοντα ρόλο αυτού του ατόμου στην κοινωνία. Οι παράγοντες κοινωνικοποίησης είναι μεταξύ άλλων η πολιτεία, το σχολείο και η οικογένεια. (Κάντας Α., Κάντας Σ., 1991, σελ: 401)
- Αλληλεπίδραση:Ψυχοσωματική είναι η αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ διαθέσεων, συμπεριφορών, ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών σώματος και ψυχής. Κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η κοινωνική συμπεριφορά που εκδηλώνεται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής διαδικασίας. Η αμοιβαιότητα είναι βασικό της χαρακτηριστικό, καθώς κάθε αντίδραση μπορεί να γίνει με τη σειρά της το ερέθισμα για μια νέα αντίδραση. (Ματακιάς, 2005, σελ:45)
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Είναι η διαδικασία που προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ομάδων και κανόνων προς το περιβάλλον.(Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993, σελ: 14)
- Βιολογικός ντετερμινισμός: Η αντίληψη κατά την οποία ο καθορισμός της κοινωνικής εξέλιξης και της ατομικής διαμόρφωσης των ειδών, είναι αποτέλεσμα των κληρονομικών ή άλλων φυλετικών παραγόντων.(Βασιλείου, Σταματάκης, 1992, σελ:55)
- Αταβισμός: Η άποψη σύμφωνα με την οποία, το άτομο κληρονομεί από τους προγόνους του, όχι μόνο τα σωματικά αλλά και τα ψυχικά

χαρακτηριστικά τους. Ο αταβισμός ερμηνεύει την εμφάνιση χαρακτηριστικών σε πλάγιους συγγενείς, τα οποία λείπουν από τους άμεσους προγόνους.(Ματακιάς, 2005, σελ:63)

- Δομολειτουργισμός: Κοινωνιολογική θεωρία, σύμφωνα με την οποία, στην κοινωνία, που αποτελεί ένα σύνολο στοιχείων (δομή), τα στοιχεία αυτά επιτελούν ορισμένες λειτουργίες με τέτοιο τρόπο ώστε να εξισορροπούν αμοιβαία και να συμβάλλουν στη διατήρηση της κοινωνίας και του πολιτισμού της. Σύμφωνα με αυτήν, κάθε στοιχείο επιτελεί έναν συγκεκριμένο σκοπό, μέσα στη κοινωνική δομή και όλα μαζί δημιουργούν την λειτουργική ισορροπία. (Ματακιάς, 2005, σελ:176)
- Αλτρουισμός: Το ανιδιοτελές ενδιαφέρον για τους άλλους, που εκδηλώνεται με συναισθήματα και πράξεις συμπαράστασης. Ο αλτρουισμός δεν σημαίνει εγκατάλειψη των προσωπικών συμφερόντων και αποκλειστικό ενδιαφέρον για την ευημερία των άλλων, αλλά παράλληλη αφοσίωση στα συμφέροντα και των δύο πλευρών. Ο σωστός αλτρουισμός είναι συγκερασμός και συμβιβασμός ανάμεσα στις εγωκεντρικές και τις φιλόλληλες ροπές του ανθρώπου.(Γκίκας, 1995, σελ: 100)
- Εθνογραφική προσέγγιση: Η άμεση παρατήρηση, περιγραφή και εκτίμηση της δραστηριότητας των μελών μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Ο όρος χρησιμοποιείται κυρίως για να περιγράψει την ερευνητική τεχνική των ανθρωπολόγων, ενώ χρησιμοποιείται εξίσου και από τους κοινωνιολόγους. (Κάντας Α., Κάντας Σ., 1991, σελ: 250)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ.

1.1 Έναρξη σχολικής ζωής – Μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο

Σημαντικότατο γνώρισμα της σχολικής ηλικίας είναι η είσοδος του παιδιού στο σχολείο καθώς αποτελεί καθοριστικό σημείο για την ανάπτυξη του. Ξεκινά μια ουσιαστική, σταδιακή ανεξαρτητοποίηση και δράση. Η έναρξη της σχολικής ζωής αποτελεί τον πρώτο επίσημο αποχωρισμό του παιδιού με το οικογενειακό του περιβάλλον. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι μικρότερη εξάρτηση του παιδιού, σωματική και συναισθηματική, συνάδει με την ικανοποίηση των αναγκών του στα πρώτα χρόνια της ζωής του.(Παπαϊωάννου, 2000).

Εκτός αυτού, κατά τον L. Fischer εξαρτάται και από το βαθμό ανεξαρτησίας του παιδιού απέναντι στους ενήλικες και το αίσθημα υπευθυνότητας που έχει αναπτύξει (Fischer, 2006).

Η οικογένεια είναι η πρώτη μορφή κοινωνίας στην οποία το παιδί συμμετέχει. Ανάμεσα στη σχέση μητέρας-παιδιού δημιουργούνται τα πρώτα στηρίγματα της κοινωνικής ανάπτυξης. Στο περιβάλλον της οικογένειας, το παιδί διαμορφώνει χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, ανακαλύπτει τον εαυτό του και τους άλλους και ικανοποιεί τις ανάγκες του. Μετά την οικογένεια, το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη κοινωνικοποίησης του παιδιού. Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί για κάθε παιδί μια μικρή κοινωνία, μέσα στην οποία εντάσσεται και στους κόλπους της οποίας καλείται να μάθει κάποιους ρόλους και να αναλάβει συγκεκριμένες υποχρεώσεις.(Παπαϊωάννου, 2000).

Επιπλέον, η οικογένεια αποτελεί το κατεξοχήν ομαδικό πρότυπο, την πρωταρχική με άλλα λόγια αναπαράσταση της ομαδικότητας, πάνω στην οποία εδράζονται και οικοδομούνται όλες οι επόμενες. (Ναυρίδης 2005)

Το σχολείο αποτελεί ένα πεδίο προετοιμασίας και δράσης. Αναλυτικότερα, η προετοιμασία γίνεται κατά στάδια. Η μητέρα αρχικά προετοιμάζει το βρέφος για την ένταξη του στην οικογένεια, ολόκληρη η οικογένεια για την ένταξη του στο σχολείο και το σχολείο για την ένταξη του στην ευρύτερη κοινωνία. Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε κακή σχέση ανάμεσα σε

αυτούς στους παράγοντες προετοιμασίας, είναι σε βάρος του παιδιού.(Ιωαννίδης,1996)

Η θέση του παιδιού στην οικογένεια του έχει δοθεί με υποκειμενικά, ενδοοικογενειακά κριτήρια. Αντιθέτως, η θέση του στο σχολείο θα εδραιωθεί ύστερα από ομαδική σύγκριση και αξιολόγηση με βάση κάποια επιτεύγματα, και όχι μόνο σε σχέση με τα όποια υποκειμενικά συναισθήματα.(Ιωαννίδης,1996)

Οι κύριες λειτουργίες του σχολείου είναι η εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση όπου η καθεμιά από αυτές αποβλέπουν σε συγκεκριμένους στόχους. Το δημοτικό σχολείο πέρα από την εκπαιδευτική του λειτουργία,(η οποία δεν αναλύεται μιας και δεν μας απασχολεί στην παρούσα μελέτη), τείνει να απελευθερώσει το παιδί από τη συναισθηματική ταύτιση με την οικογένεια, ευνοώντας την οικοδόμηση μιας αυτόνομης ταυτότητας καθώς και να ενεργήσει έτσι ώστε το παιδί να αφομοιώνει τις αξίες και τους κανόνες της κοινωνίας,(Fischer, 2006)

Το σχολείο προετοιμάζει το παιδί με την ανάλογη κοινωνική αγωγή και προσπαθεί με τα μέσα που διαθέτει και με την όλη οργάνωση του να το προσαρμόσει προοδευτικά στο πνεύμα της κοινωνικής ζωής . Στην περίοδο της σχολικής ζωής , το παιδί πρέπει με τους ενθουσιασμούς του , τις συγκινήσεις του , τις ποικίλες άλλες συναισθηματικές καταστάσεις του , τη συστηματική χειραφέτηση από τους γονείς του , να αποκτήσει το συναίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης , να αναπτύξει θάρρος και πρωτοβουλία και να επιδείξει προθυμία για εργασία με ανάληψη ευθυνών. Η πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου και η λειτουργική ισορροπία των δυνάμεων του , συντελείται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον και όχι μακριά από την κοινωνική ζωή . Σ' αυτό το περιβάλλον αναπτύσσεται ηθικά, σωματικά , ψυχικά , πνευματικά και αποκτά προσωπικότητα . Το σχολείο λοιπόν , που είναι από τα μεγαλύτερα σε διάρκεια περιβάλλοντα του παιδιού είναι κέντρο πολιτειακής και κοινωνικής ζωής.(Dowling, Osborne, 2001)

Συμπερασματικά, σχετικά με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, το παιδί αποτελεί το μέλλον κάθε κοινωνίας. Το δύσκολο και σύνθετο έργο της κοινωνικής, συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού το αναλαμβάνουν η οικογένεια και το σχολείο. Από την αγάπη των γονέων και του δασκάλου τρέφεται η κοινωνικότητα του παιδιού , η οποία ενισχύεται με τη συνεχή και γεμάτη ενδιαφέρον , καθοδήγηση και χειραφέτηση . Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο σηματοδοτεί παράλληλα και την είσοδο του σε μία μεγάλη ομάδα συνομηλίκων, την σχολική τάξη.

1.2 Χαρακτηριστικά σχολικής ηλικίας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού

Θέλοντας να δοθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για την πορεία εξέλιξης της σχολικής ηλικίας κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε εκτενώς τα αναπτυξιακά της χαρακτηριστικά σε όλους τους τομείς. Η σχολική ή δεύτερη παιδική ηλικία εκτείνεται από το 6^ο έτος έως την ηλικία που το άτομο γίνεται σεξουαλικά ώριμο. Αρχίζει με την εμφάνιση των πρώτων μόνιμων δοντιών και τελειώνει με την έναρξη της ενήβωσης. (Παρασκευόπουλος, 1985).

Πρέπει να ληφθεί υπόψιν πως σε κάθε περίοδο της ζωής του ο άνθρωπος εξελίσσεται και σε κάθε αναπτυξιακή φάση διαφορετικοί αναπτυξιακοί στόχοι και ανάγκες πρέπει να ικανοποιηθούν. Η επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων εξαρτάται από τις ευκαιρίες και τα ερεθίσματα στα οποία εκτίθεται το παιδί και επομένως τόσο γενετικοί όσο και περιβαλλοντικοί παράγοντες καθορίζουν τις τεράστιες ατομικές διαφορές που χαρακτηρίζουν το κάθε παιδί. (e-psychologist.gr).

Σύμφωνα με τα παραπάνω:

- **Σωματική ανάπτυξη**

Η σωματική ανάπτυξη κατά τη σχολική ηλικία μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο ως ποιοτική μεταβολή παρά ως ποσοτική αύξηση. Πρόκειται για μια περίοδο ανάπαυλας ανάμεσα στην έντονη αύξηση της προσχολικής ηλικίας και στο ορμητικό ξέσπασμα της ήβης. Στο 6^ο και 7^ο έτος το παιδί επιμηκύνεται, το βάρος κατανέμεται ομοιόμορφα και καθορίζεται ο σωματότυπος. Αξίζει να αναφερθεί πως υπάρχει συνάφεια α) ανάμεσα στους διάφορους δείκτες σωματικής ανάπτυξης και στη νοητική ικανότητα, καθώς τα υψηλότερα παιδιά τείνουν να είναι εξυπνότερα και ισχύει μέχρι το 15^ο έτος. (Παρασκευόπουλος, 1985).

- **Γνωστική ανάπτυξη**

Για να κατανοήσουμε τον όρο *γνωστική ανάπτυξη* ή διαφορετικά *νοητική*, χρήσιμο είναι να αναφερθούμε πρωτίστως στην ερμηνεία των γνωστικών λειτουργιών ή νοητικών ικανοτήτων αντίστοιχα. Πρόκειται για διαδικασίες διαμέσου των οποίων συλλέγονται πληροφορίες από το περιβάλλον, αναπαριστώνται, επεξεργάζονται και μετατρέπονται σε γνώση, αποθηκεύονται και χρησιμοποιούνται για να κατευθύνουν την προσοχή του ατόμου. Ο όρος γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στις μεταβολές που επισυμβαίνουν στις γνωστικές αυτές διαδικασίες με την πάροδο της ηλικίας. Για τον εν λόγω τομέα ανάπτυξης υπάρχουν αναφορές από τις ακόλουθες θεωρητικές κατευθύνσεις:

1. γενετική, δίνοντας έμφαση στο είδος της σκέψης, δηλαδή στη στρατηγική που ακολουθεί το παιδί όταν επιχειρεί να λύσει ένα πρόβλημα,

2. ψυχομετρική, δίνοντας έμφαση στο ποσό της νοητικής σκέψης, για το τι μπορεί να γνωρίσει το παιδί σε κάθε ηλικία, και τέλος

3. συμπεριφοριστική, δίνοντας έμφαση στους νόμους που διέπουν τη διαδικασία της μάθησης καθώς υποστηρίζει πως οι μεταβολές που επισυμβαίνουν στη νοητική ικανότητα είναι αποτέλεσμα μάθησης.

Την πιο ολοκληρωμένη μέχρι σήμερα θεωρία για την αναπτυξιακή πορεία της νόησης μας έχει δώσει ο Piaget. Πιο συγκεκριμένα την περίοδο ανάπτυξης της νόησης από το 7 – 11 έτος την ονομάζει *συγκεκριμένη σκέψη*. Κύρια γνωστικά επιτεύγματα αυτής της περιόδου είναι: 1. ταξινόμηση αντικείμενων σε κατηγορίες και κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των κατηγοριών. 2. απόκτηση της έννοιας της διατήρησης φυσικών μεγεθών, όπως μήκους, ποσότητας, βάρους. 3. η σκέψη γίνεται αναστρέψιμη, είναι ικανή να κατανοήσει ότι το αποτέλεσμα μιας πράξης μπορεί να αναιρεθεί από μια επόμενη πράξη, 4. μαθηματική σκέψη (πρόσθεση, αφαίρεση στοιχείων), 5. χρήση λογικών επιχειρημάτων. 6. τελεολογισμός, όπου το παιδί αναρωτιέται για τον σκοπό και την λειτουργικότητα των πάντων, διακρίνεται από συνεχή γνώση για δίψα, συνεχείς ερωτήσεις και συζήτηση. (E-psychologist.gr)

Τα νέα αυτά γνωστικά εφόδια κάνουν φανερή την παρουσία τους στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο το παιδί της ηλικίας αυτής λύνει ορισμένα χαρακτηριστικά γνωστικά προβλήματα. (Παρασκευόπουλος, 1985, τόμος 3).

• Γλωσσική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) κατά τη σχολική ηλικία το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως διάμεσο στη μάθηση. Επιπλέον, το παιδί συνειδητοποιεί τον πρωταρχικό ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα στη σχολική πρόοδο και την αποδοχή του από την ομάδα. Με την πάροδο της ηλικίας τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος βελτιώνονται από κάθε πλευρά.

Σημαντική βελτίωση παρατηρείται στον τομέα του λεξιλογίου, όσον αφορά το ποσό των λέξεων, αλλά και το εννοιολογικό τους περιεχόμενο γνωρίζοντας την ακριβή σημασία τους. Το σημαντικότερο όμως άλμα στον τομέα αυτό αποτελεί η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, δεδομένου ότι το «πώς» και το «πότε» το παιδί μαθαίνει να διαβάσει είναι συνάρτηση τόσο της πορείας της ωρίμασής του όσο και του ποσού και του είδους των προηγούμενων εμπειριών του.

Επιπροσθέτως, συνακόλουθο των νέων γλωσσικών κατακτήσεων είναι ο επικοινωνιακός λόγος. Από εγωκεντρικός και μονόλογος χωρίς αποδέκτη που ήταν κατά την προσχολική ηλικία, γίνεται τώρα διάλογος και χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας με τους άλλους. (Παρασκευόπουλος, 1985)

- **Σεξουαλική ανάπτυξη**

Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική θεωρία του Freud για τα ψυχοσεξουαλικά στάδια τα παιδιά σχολικής ηλικίας βρίσκονται στο στάδιο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας. Αναλυτικότερα ο όρος λανθάνουσα χρησιμοποιείται για να δηλώσει την απώθηση στο ασυνείδητο των αιμομικτικών και γονεοκτονικών στάσεων της προηγούμενης περιόδου. Υπάρχει αναστολή της ευαισθησίας των ερωτογόνων ζωνών και η ενέργεια μετατοπίζεται ή διοχετεύεται σε άλλες μορφές (ανάπτυξη δεσμών με γονείς και κοινωνικών συνδέσμων με συνομηλίκους). Το άτομο στρέφεται προς τα πρόσωπα και τα πράγματα του ευρύτερου περιβάλλοντος και αποκτά ποικίλες γνώσεις και δεξιότητες. Συμπερασματικά, πρόκειται για μία περίοδο εσωτερικής γαλήνης πριν από την καταιγίδα της ήβης.(Ιωαννίδης,1996)

- **Ηθική ανάπτυξη**

Σύμφωνα με τον Αμερικανό ψυχολόγο Lawrence Kohlberg η ηθική συνείδηση αναπτύσσεται παράλληλα με τις γνωστικές δεξιότητες και εξελίσσεται σε 6 στάδια. Το στάδιο που αντιστοιχεί στη σχολική ηλικία το ονομάζει συμβατική ηθική. Οι ηθικές κρίσεις του παιδιού βασίζονται κυρίως στα πρότυπα και στις προσδοκίες της στενότερης (οικογένεια, σχολείο, ομάδα συνομηλίκων) και της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας (κοινωνία, κράτος). Κρίνει ως ηθικό ότι είναι αποδεκτό, ότι επιδοκιμάζεται και ό,τι επαινείται από την κοινωνική ομάδα. Η ηθικότητα της πράξης κρίνεται από την ευαρέσκεια ή τη δυσαρέσκεια που προκαλεί στους άλλους, με σκοπό την αποφυγή της αποδοκιμασίας και της απόρριψης και της επίκρισης από τις Αρχές και την εξουσία.

Οι παράγοντες, που καθορίζουν τις αλλαγές στην πορεία ανάπτυξης της ηθικότητας, είναι κατά τον Piaget τρεις: α) οι διάφοροι περιορισμοί που επιβάλλουν οι ενήλικοι στη συμπεριφορά του παιδιού, β) οι πιέσεις της ομάδας των συνομηλίκων για συνεργασία και αμοιβαιότητα στις σχέσεις και γ) οι αλλαγές στο είδος των γνωστικών σχημάτων που κυριαρχούν στη σκέψη του παιδιού στις διάφορες ηλικίες.(Cole M, Cole S, 2001)

- **Κοινωνική ανάπτυξη**

Ο Sigmund Freud περιγράφει την κοινωνική ανάπτυξη ως μια αμφίπλευρη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά εντάσσονται στην ευρύτερη κοινωνική κοινότητα και συγχρόνως διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα. Η μία πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η κοινωνικοποίηση, η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν τα πρότυπα, τις αξίες τους και τη γνώση της κοινωνίας τους. Η άλλη πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας, η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά καταλήγουν να

αποκτήσουν τα δικά τους αποκλειστικά πρότυπα συναισθημάτων, σκέψης και συμπεριφοράς, σ' ένα ευρύ φάσμα συνθηκών. (Salkind,2001). Για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και τον αντίκτυπο της στη σημασία της κοινωνικής ανάπτυξης γίνεται λόγος στο κεφάλαιο 8, επομένως στο παρόν κεφάλαιο θα αναλύσουμε τα χαρακτηριστικά και την πορεία της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Η κοινωνικοποίηση και γενικότερη η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί ευθύνη της οικογένειας αλλά και του σχολείου.

«Κατά τη σχολική ηλικία οι μεταβολές στην ψυχοκοινωνική συμπεριφορά σχετίζονται άμεσα με την ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και τα κίνητρα για μάθηση». (www.E-psychologist.gr.)

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο(1985), τα ενδιαφέροντα του παιδιού ενώ είχαν επίκεντρο τον εαυτό του και τους γονείς του, τώρα στρέφονται προς τους συνομηλίκους. Το παιδί εγκαταλείπει τον προσωπικό του χώρο της νηπιακής ηλικίας κι επιδιώκει το μαζί προκειμένου να ενταχθεί και να γίνει αποδεκτό από την ομάδα των συνομηλίκων του. Η μονοκρατορία της οικογένειας στα θέματα κοινωνικοποίησης αρχίζει να περιορίζεται και μέρος της ευθύνης αναλαμβάνει η σχολική κοινότητα.

Το παιδί αποκτά **κοινωνικούς ρόλους** στη σχολική κοινότητα, το ρόλο του μαθητή και του συμμαθητή. Ως μαθητής έχει να αντιμετωπίσει ένα πρόγραμμα ποικίλων μαθήσεων. Οι μαθησιακές αυτές απαιτήσεις αποτελούν αφετηρία για νέα επιτεύγματα και ικανοποιήσεις, αλλά συγχρόνως συχνά και πηγή δυσκολιών, απογοητεύσεων και ψυχικών εντάσεων για το παιδί. Ως συμμαθητής έχει να αντιμετωπίσει ποικίλες διαφορές με τους συνομηλίκους του και νέες μορφές διαπροσωπικής συμπεριφοράς οι οποίες θα αναπτυχθούν εκτενώς στη συνέχεια. Η ομάδα των συνομηλίκων εκτός από ομάδα παιχνιδιού, αποτελεί και ομάδα αναφοράς προς την οποία το παιδί προσβλέπει για πρότυπα συμπεριφοράς.

Παράλληλα αρχίζει να ορίζει τον εαυτό του σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του λόγω του αυξημένου χρόνου που περνά με αυτούς και τη μεγαλύτερη του ικανότητα να καταλαβαίνει την οπτική γωνία των άλλων. Πρόκειται για μια διαδικασία που αποκαλείται **κοινωνική σύγκριση**.

Επιπροσθέτως, «η **ταύτιση** είναι μια ψυχολογική διεργασία κατά την οποία τα παιδιά προσπαθούν να μοιάζουν, να ενεργούν, να νιώθουν και να είναι όμοια με σημαντικούς ανθρώπους του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και παίζει θεμελιώδη ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης».(Michael Cole, Sheila R. Cole, σ. 189)

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αφεντάκης « οι συνομήλικοι αποτελούν μια ισχυρή κινητήρια δύναμη στον τομέα της κοινωνικοποίησης που συντελεί στη συναισθηματική, κοινωνική και πνευματική υγεία του παιδιού. Δεξιότητες, απόψεις και γνώσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή στην παρέα τα βοηθούν στην κοινωνική τους προσαρμογή»(Αφεντάκης, 1996:43).

Τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδικών φιλιών και οι παράγοντες σχηματισμού τους περιγράφονται εκτενώς στην ακόλουθη ενότητα.

Σε αυτή τη φάση θεωρείται σημαντικό να αναλύσουμε τα χαρακτηριστικά των φιλιών που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών της σχολικής ηλικίας, καθώς η φιλία, όπως αναφέρεται ακολούθως, συντελεί σε πολύ σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη του παιδιού.

Ως φιλίες νοούνται οι εκούσιες, στενές συναισθηματικές σχέσεις που βασίζονται στη συνεργασία και την εμπιστοσύνη ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα. (www.psychologiein.gr).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των φιλιών, πρέπει να σημειωθεί πως με την πάροδο της ηλικίας επισυμβαίνουν διάφορες αλλαγές, τόσο στην οργάνωση και τη δομή των παιδικών ομάδων όσο και στη σημασία που αποδίδει το παιδί στη συμμετοχή του στις ομάδες αυτές. (Cole M, Cole S., 2001)

Στα πρώτα σχολικά χρόνια οι παιδικές ομάδες έχουν μία ρευστότητα και χαλαρότητα στην οργάνωση σε αντίθεση με τα τελευταία σχολικά χρόνια όπου τα παιδιά γίνονται ολοένα και περισσότερο πιο οργανωμένα, με σαφή διαχωρισμό ρόλων και κατανομή έργου καθώς και κανόνες λειτουργίας προς τους οποίους συμμορφώνονται τα μέλη. Οι φιλίες μεταβαλλόμενες και βραχύβιες αρχικά γίνονται σταθερότερες και συνεπέστερες, γιατί σταθερότερα και πιο αποκρυσταλλωμένα γίνονται και τα διαφέροντα του παιδιού.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των παιδικών ομάδων, μεγάλης σημασίας, είναι η ομόφυλη διαφοροποίηση. Επομένως, οι προτιμήσεις διαφοροποιούνται ολοένα και περισσότερο με βάση το φύλλο με αποτέλεσμα οι συναναστροφές να γίνονται ολοένα και λιγότερο ετερόφυλες. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο ο Freud συμπίπτει τη φάση αυτή με το στάδιο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας καθώς « το άτομο επιδίδεται με τους ομόφυλους συμπαίκτες του, στην απόκτηση και την ενίσχυση των μορφών συμπεριφοράς του φύλου του». (Παρασκευόπουλος, I, 1985: 140).

Εκτός του φύλου, άλλοι παράγοντες που μπορούν να συντελέσουν στο σχηματισμό μιας φιλίας μπορεί να είναι ψυχοκοινωνικοί, όπως η ομοιότητα στάσεων, αξιών, αντιλήψεων, ενδιαφερόντων και επιδιωκόμενων σκοπών, κοινωνιολογικοί με βάση την κοινωνικοπολιτισμική προέλευση, καθώς και οικολογικοί, όπως η τοπική εγγύτητα (γειτνίαση, διαδρομή με το ίδιο λεωφορείο). Επιπλέον, κάποιες φορές η σύνδεση των παιδιών μπορεί να οφείλεται και σε τυχαίους παράγοντες, π.χ έτυχε να καθίσουν την πρώτη μέρα του σχολείου σε διπλανάς θέσεις. (Μπίκος, 2004).

Εν κατακλείδι, προκειμένου να γίνει κατανοητή η επίδραση της φιλίας στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, κρίνεται χρήσιμο να παραθέσουμε συνοπτικά τις αναπτυξιακές της λειτουργίες. Συγκεκριμένα:

- τα παιδιά αναπτύσσουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ικανότητα να ενταχθούν σε μια ήδη σχηματισμένη ομάδα.

- Παρέχουν στα παιδιά πληροφορίες σχετικά με τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο (γνωστικές δεξιότητες)

- προσφέρουν διασκέδαση και βοηθούν στην ανακούφιση από το στρες της καθημερινής ζωής και

- παρέχουν πρότυπα στενών σχέσεων, σημαντικά για την μετέπειτα ζωή τους.

Το παιδί που δεν μπορεί να αναπτύξει και δεν έχει παιδικές φιλίες, το πιθανότερο είναι ότι θα ζήσει και στις επόμενες φάσεις της ζωής του, στη μοναξιά, στην απομόνωση και στην αποξένωση.(Gifford-Brownell,2002)

Συμπερασματικά, αναφορικά με όσα προαναφέρθηκαν, οι παιδικές φιλίες θεωρούνται ως ένδειξη και ως καθοριστικό κριτήριο της καλής ψυχικής υγείας και προσαρμογής. Γι αυτό το λόγο οι εκδηλώσεις φιλίας θα πρέπει να αμείβονται και να ενθαρρύνονται από το περιβάλλον του παιδιού (γονεϊκό και σχολικό), ώστε να ενισχύονται. Περαιτέρω ανάπτυξη περί αυτού του θέματος παρατίθεται στο κεφάλαιο 6 όπου αναλύεται η ομαδοποίηση των παιδιών κατά φύλο.

Δε λείπουν από την πορεία της ανάπτυξης και αναπτυξιακές κρίσεις των οποίων η επίλυση εξαρτάται από το είδος της αλληλεπίδρασης του εγώ με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Μιας και αναλύσαμε σε αυτό το κεφάλαιο την εξελικτική πορεία παιδιών σχολικής ηλικίας, αξίζει να αναφέρουμε και μια ακόμα πλευρά της ανάπτυξης που σχετίζεται άμεσα με την υπό εξέταση ηλικία, κι εμμέσως με την ανάπτυξη φιλιών και τη συμμετοχή στο παιχνίδι.

Σύμφωνα με τον θεωρητικό νεοφρουδιστή Erik Erikson κατά τη σχολική ηλικία κυριαρχεί η αναπτυξιακή κρίση « φιλοπονία - κατωτερότητα». Το κυρίαρχο ψυχοκοινωνικό αναπτυξιακό στοιχείο στην ηλικία αυτή αντικατοπτρίζεται στη δίψα και την επιμονή του παιδιού για την απόκτηση ποικίλων νέων δεξιοτήτων και για την ανάληψη και την εκτέλεση ποικίλων νέων δραστηριοτήτων. Η δίψα του αυτή παράλληλα με τα επιτεύγματα του βιοσωματικού-κινητικού και νοητικού- γλωσσικού τομέα στην ηλικία αυτή κάνουν το παιδί να νιώθει ικανό , άξιο και αποτελεσματικό να αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις και να ασκεί έλεγχο στο περιβάλλον του. Αν η τάση του παιδιού για παραγωγικότητα παρεμποδιστεί το παιδί θα νιώθει συναισθήματα ανεπάρκειας και μειονεκτικότητας.

Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο σε αυτή την ηλικία αφενός το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού να μην είναι υπερπροστατευτικό και αγχώδες, να εκτιμά τις ικανότητες και τα επιτεύγματα του παιδιού, να μην μεγιστοποιεί τις αποτυχίες και τα σφάλματά του, αφετέρου το σχολικό του περιβάλλον να ενθαρρύνει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό του να γνωρίσει τον κόσμο γύρω του και να ενισχύει το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεκτίμηση του κατά ποικίλους τρόπους. Έτσι θα αναπτυχθεί στην ψυχή του παιδιού το συναίσθημα της εργατικότητας και της φιλοπονίας. Αντίθετα, αν το περιβάλλον θεωρεί τις

προσπάθειες αυτές του παιδιού ως «αταξίες ή ακαταστασίες» το παιδί θα δημιουργήσει το συναίσθημα της κατωτερότητας. (Παρασκευόπουλος, 1985).

Εν κατακλείδι, αναφορικά με όσα προαναφέρθηκαν, η έλλειψη των απαραίτητων ερεθισμάτων (π.χ. φιλία, αποδοχή παιχνίδι), ως παράγοντες ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, αποτρέπει την επίτευξη αναπτυξιακών στόχων με επακόλουθο την μη ομαλή κοινωνική του ζωή.

1.3 Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα

Θέλοντας να δοθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη σπουδαιότητα της εισόδου του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, αναφορικά με την λειτουργία της κοινωνικοποίησης που επιτελεί, κρίνεται σκόπιμο να αναλύσουμε την ψυχοκοινωνική λειτουργία της σχολικής τάξης και της σχολικής εκπαίδευσης γενικότερα.

Κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο για πρώτη φορά, μπορεί κανείς να χαρακτηρίσει τη σχολική τάξη ως μια συνάθροιση ατόμων, ως ένα πλήθος μεμονωμένων παιδιών χωρίς καμιά επικοινωνία μεταξύ τους. Από ένα τέτοιο χαλαρό άθροισμα θα αρχίσει η ανάπτυξη της σχολικής τάξης σε μια μορφωτική κοινότητα, η οποία ασκεί μόνιμες επιδράσεις στα μέλη της.(Μπίκος,2004)

Η σχολική τάξη αποτελεί μια ομάδα καθώς πρόκειται για ένα σύνολο μελών με όμοια χαρακτηριστικά(ίδια ηλικία, ίδιο επίπεδο μόρφωσης) και κοινούς σκοπούς. Επιπλέον κριτήριο για την ύπαρξη μιας ομάδας αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις, όπου τα μέλη μιας ομάδας επηρεάζουν και επηρεάζονται συνειδητά ή υποσυνείδητα.(Παπαδόπουλου, 2006).

Η σχολική τάξη, εκτός από τη συλλογική εργασία και τις συλλογικές υποχρεώσεις που την χαρακτηρίζουν, αποτελεί ένα χώρο όπου αναπτύσσονται βαθμιαία τα κοινωνικά συναισθήματα της αγάπης, της υπακοής, της αυτοπεποίθησης και της πρωτοβουλίας. Τα κοινά ενδιαφέροντα, οι κοινές προσπάθειες και γενικά το ομαδικό κλίμα παραμερίζουν τον ατομικό εγωισμό και δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των μελών. Επιπλέον, η ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος συντελεί στην αίσθηση του «ανήκειν», το εγώ γίνεται εμείς, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Γι' αυτό το λόγο η σχολική τάξη αποτελεί μια μικροκοινωνία. (Κογκούλης,1994).

Επιπροσθέτως, «η σχολική τάξη αποτελεί εστία σχολικής κοινωνικοποίησης».(Ξωχέλλης, 2007:63)

Κατά τον Μπίκο(2004) η τάξη αποτελεί κοινωνική ομάδα όχι μόνο για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, αλλά θεωρείται εξίσου σημαντική η δυνατότητα για συνεχή διαπροσωπική επικοινωνία καθώς και η κάλυψη συναισθηματικών αναγκών των μελών της.

Επιπλέον, σχετικά με την ανάλυση που παραθέτει ο Ναυρίδης(2005), αναφορικά με την ανάληψη κοινωνικών ρόλων από τα μέλη της ομάδας, κρίνεται απαραίτητο να προβούμε στην ανάλυση των ρόλων που εκτελούνται από τα μέλη της σχολικής τάξης. Ως κοινωνικός ρόλος ορίζεται το σύνολο των δραστηριοτήτων και συμπεριφορών που συνδέονται με μία συγκεκριμένη θέση μέσα σε ένα δεδομένο σύστημα καταμερισμού εργασίας. Κάθε ρόλος συνεπάγεται για τα άτομα που τον ασκούν ένα ολόκληρο πλέγμα από δικαιώματα και υποχρεώσεις.(Μπικός,2004).

Μέσω της εκμάθησης κοινωνικών ρόλων επιτελείται η διαδικασία ένταξης του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο. Καθ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ένα μέρος της κοινωνικοποίησης (Ξωχέλλης, 2007)

Ένα βασικό γνώρισμα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης είναι η διαφοροποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού από το ρόλο του μαθητή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική τάξη.

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί έναν κοινωνικό ρόλο, δηλαδή ένα σύνολο από καθήκοντα και υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού που προσδιορίζονται από απόψεις, προσδοκίες και νόρμες της πολιτείας, των γονέων, των μαθητών, των συναδέλφων, καθώς και του ίδιου του εκπαιδευτικού (αυτοαντίληψη του ρόλου). Ο βασικός άξονας της αποστολής του εκπαιδευτικού έγκειται στη μετάδοση ενός πλέγματος γνώσεων και αξιών, εφαρμόζοντας παιδαγωγικά αποδεκτές μεθόδους, καθώς και στην φροντίδα για ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών.

- Ο ρόλος του μαθητή: πρόκειται για ένα ρόλο που προσδιορίζεται από τις υποχρεώσεις του σχολείου οι οποίες απορρέουν από τα αιτήματα της κοινωνίας και αντικατοπτρίζονται στις προδιαγραφές της εκπαίδευσης, π.χ. προγράμματα διδασκαλίας, κανονισμοί λειτουργίας του σχολείου κ.λ.π. η κύρια δραστηριότητά του είναι η μάθηση, δηλαδή η εκμάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και νορμών συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικό στοιχείο του ρόλου το μαθητή που δείχνει και την πολυπλοκότητα αυτού του ρόλου είναι ότι καλείται να υλοποιήσει μάθηση σε δύο διαφορετικά επίπεδα μάθησης. Το πρώτο αφορά τη σχέση του μαθητή με τους «άλλους» και τη μάθηση που προκύπτει από τη συμμετοχή στην αλληλεπίδραση στο πλαίσιο αυτής της σχέσης (κοινωνική μάθηση). Το δεύτερο αφορά το περιεχόμενο της διδασκτέας ύλης και την μάθηση που προκύπτει από την τριβή με αυτό. (Μπίκος, 2004).

Κατά συνέπεια ,τα παιδιά που είναι επιτυχημένα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι έτοιμα για προσαρμοστικές και ψυχολογικά υγιείς εκβάσεις, ενώ αυτά που δεν μπορούν να προσαρμοστούν στην ομάδα της σχολικής τάξης κινδυνεύουν να έχουν κακή προσαρμογή.(Cole M.,Cole S., 2001)

Τέλος, στα πλαίσια της σχολικής τάξης, που είναι κατεξοχήν τόπος μάθησης και ανάπτυξης, αυτό που κατέχει σημαίνουσα θέση στη μάθηση και εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί η διαπροσωπική επικοινωνία.

Κρίνεται σημαντικό, μιλώντας για την σχολική τάξη να αναφερθούμε και στο ψυχολογικό της κλίμα. Με τον όρο ψυχολογικό κλίμα εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Τα στοιχεία που απαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης αναφέρονται παρακάτω και κατατάσσονται σε τομείς:

α) Στο συναισθηματικό τομέα υπάγονται: η συνεκτικότητα, αναφέρεται στη φιλικότητα, αλληλοβοήθεια και γνωριμία των μαθητών, η διενεκτικότητα, αναφέρεται στις προστριβές και εντάσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, η αποστασιοποίηση και η έλλειψη ταύτισης των μαθητών με τη σχολική εργασία, καθώς και η διάσπαση που βιώνει ο μαθητής μέσα από τις διαπροσωπικές του σχέσεις στην τάξη.

β) Στον τομέα κοινωνικής οργάνωσης υπάγονται: η δημοκρατικότητα, αναφέρεται στη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της τάξης, η ανταγωνιστικότητα, αναφέρεται στις ανταγωνιστικές σχέσεις που διέπουν τις μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης, η ευνοιοκρατία, σχετικά με την μεροληπτικά ευνοϊκή αντιμετώπιση από την πλευρά του εκπαιδευτικού και η ανομοιογένεια της σύνθεσης της τάξης.

Και τέλος, γ) τομέας εργασίας όπου υπάγονται η προθετικότητα, δηλαδή ο καθορισμός των στόχων, η υλική υποδομή, η ταχύτητα και η έλλειψη οργάνωσης στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τάξης, και η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας. (Ματσαγγούρα, 2003)

Το ψυχολογικό κλίμα συσχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα περισσότερο απ' ό,τι συσχετίζονται πολλά από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως ο δείκτης ευφυΐας. Αναλυτικότερα, η συνεκτικότητα, η δημοκρατικότητα και η προθετικότητα εμφανίζουν στις διάφορες έρευνες θετική συσχέτιση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, αντιθέτως η διενεκτικότητα, η αποδιοργάνωση και η ευνοιοκρατία εμφανίζουν αρνητική συσχέτιση.

Εντούτοις, δεν πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι υπάρχουν δυσχέρειες στο χώρο του σχολείου που μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικούς παράγοντες στην εξασφάλιση του κατάλληλου σχολικού κλίματος. Οι κυριότερες απ' αυτές είναι: α) ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου γενικότερα και τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα ειδικότερα, μέσω των οποίων καλλιεργείται η νοοτροπία εκείνη, που έκανε το σχολείο χώρο κυνηγητού γνώσεων. Σχετικό με αυτό είναι η έξαρση της βαθμοθηρίας, που κατά συνέπεια συντελεί στην εμφάνιση του ψυχικού άγχους, και β) η διαφορετική κλίμακα αξιών μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Συγκεκριμένα, οι σχέσεις του παιδιού μέσα στο σχολείο αποτελούν μεταφορά των σχέσεων, που δημιούργησε μέσα στο σπίτι. Έτσι, λ.χ. η

ανασφάλεια που δοκιμάζει το παιδί στο οικογενειακό του περιβάλλον, μετατρέπεται στο σχολείο σε επιθετικότητα προς τον δάσκαλο.(Κογκούλης, 1994)

Προκειμένου να κατανοήσουμε τη σπουδαιότητα του θετικού ψυχολογικού κλίματος κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούμε στα βασικά χαρακτηριστικά του. Ειδικότερα , το θετικό ψυχολογικό περιβάλλον της σχολικής τάξης είναι αυτό που στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους, που επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης και ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία.(Ματσαγγούρας, 2003)

Επομένως ,η σημαντική συμβολή του θετικού ψυχολογικού κλίματος γίνεται φανερή από την επίδραση που αυτό έχει τόσο στον τομέα της σχολικής επίδοσης, καθώς προωθεί τη μάθηση διότι ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, όσο και στον τομέα της μαθητικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, η αλλαγή του κλίματος προς το θετικότερο συμβάλλει στη βελτίωση τάξεων με έντονα προβλήματα συμπεριφοράς.(Ματσαγγούρας, 2003)

1.4 Οι διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό πλαίσιο

Στην παρούσα ενότητα κρίνεται σκόπιμο να εξετάσουμε συνοπτικά τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και μεταξύ των μαθητών, για να επισημάνουμε πως τα δύο αυτά είδη διαπροσωπικών σχέσεων μπορούν να συμβάλουν στη σχολική κοινωνικοποίηση του παιδιού, στην οποία αποβλέπει η χωρίς προβλήματα σχολική τάξη.

Γνωρίζουμε, πως η κοινωνική συνύπαρξη δυο ή περισσότερων ατόμων οδηγεί αυτόματα και αναπόφευκτα στην ανάπτυξη ενός πολύπλοκου πλέγματος διαπροσωπικών σχέσεων, που είναι έντονα εμποτισμένες με συναισθηματικά και αξιακά στοιχεία. Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων είναι πολύ μεγάλη, διότι αποτελούν τη μήτρα σύλληψης και ανάπτυξης του κοινωνικού ανθρώπου. Ερευνητικές αποδείξεις του L.Vygotsky και G. Mead υποστηρίζουν ότι η μάθηση και η ανάπτυξη προωθούνται μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία και τις σχέσεις τις οποίες εκφράζει και εδραιώνει.(Ματσαγγούρας,2003)

Αξίζει ακόμα να αναφερθεί πως η ομαδικότητα που είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης του ατόμου και αποσκοπεί στη ολοκλήρωση της προσωπικότητας και την κοινωνική συνοχή, επιτελείται μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων. (Καψάλης,2003)

A. Δασκαλο-μαθητικές σχέσεις

Οι δασκαλο-μαθητικές σχέσεις έχουν επίπτωση στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και στην μακροπρόσθεμη ανάπτυξη τους.

Αυτού του είδους η συσχέτιση οφείλεται στο γεγονός ότι μέσα από αυτές τις σχέσεις ικανοποιούνται ή δεν ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες των μαθητών. Ο ρόλος που παίζει η ικανοποίηση των βασικών αναγκών στην ανάπτυξη και την συμπεριφορά αποδεικνύεται στην θεωρία του Maslow που πρότεινε τη γνωστή πυραμίδα αναγκών με ιεραρχία (1. βιολογικές, 2. ασφάλεια, 3. αγάπη, 4. αυτοεκτίμηση, 5. αυτοπραγμάτωση).

Ένας δεύτερος λόγος που καθιστά τις δασκαλο μαθητικές σχέσεις σημαντικές για την απώτερη ανάπτυξη των μαθητών είναι ότι μέσα από αυτές διαμορφώνεται η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των μαθητών, οι οποίες καθορίζουν, ανάλογα με το περιεχόμενο τους, τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. ο εκπαιδευτικός ως σημαντικό πρόσωπο για τους μαθητές με έγκυρη κρίση, μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποτιμούν τον εαυτό τους. (Ματσαγγούρας, 2003)

Σε ότι αφορά το περιεχόμενο των αποστελλόμενων από τον εκπαιδευτικό μηνυμάτων, ο ίδιος πρέπει να βεβαιώνει γλωσσικά και παραγλωσσικά τους μαθητές ότι είναι αποδεκτοί και σημαντικοί, και να ανατροφοδοτεί με ακρίβεια και εντιμότητα τόσο την θετική όσο και την αρνητική συμπεριφορά τους. Τέλος, σε ότι αφορά τη λήψη των μαθητικών μηνυμάτων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν την τεχνική της προσεκτικής ακρόασης, για την καλύτερη εικόνα της μαθητικής άποψης, και της εμπαθητικής κατανόησης. Μέσω αυτής θα βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός να δει τα πράγματα από την μαθητική σκοπιά και κυρίως να κατανοήσει τα συναισθήματα τους. (Ματσαγγούρας, 2003)

Ένα τρόπο για την βελτίωση των δασκαλο -μαθητικών σχέσεων αποτελεί η αύξηση των ευκαιριών ανεπίσημης επαφής με τους μαθητές έξω από τα πλαίσια του μαθήματος και ενασχόληση με τα προσωπικά τους προβλήματα και ενδιαφέροντα.

B. Διαμαθητικές σχέσεις

Έκτός από τις δασκαλο-μαθητικές σχέσεις στην ικανοποίηση ή μη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών και στη διαδικασία μορφοποίησης της αυτοαντίληψης συμβάλλουν αποφασιστικά και οι διαμαθητικές σχέσεις.

Πρωταρχική έγνοια των μελών μιας μαθητικής τάξης είναι να διασφαλίσουν την κοινωνική αποδοχή των συνομηλίκων τους. (Ματσαγγούρας, 2003). Ακολούθως θα αναφέρουμε τις κατηγορίες εκείνες που αποδεικνύουν τη θέση των μαθητών στην κοινωνική ομάδα και η ερμηνεία τους στο διαπροσωπικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα:

- Τα δημοφιλή παιδιά είναι τα πιο επιθυμητά από τα άλλα μέλη της ομάδας και συνήθως δέχονται την υψηλότερη κατάταξη από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η δημοτικότητα οφείλεται συνήθως στην καλή εμφάνιση και σχολική επίδοση

- Τα απορριπτόμενα παιδιά χαρακτηρίζονται ως ανεπιθύμητα από τους συνομηλίκους τους και τα αντιπαθούν ενεργά. Ένα από τα αίτια της απόρριψης είναι η επιθετικότητα των παιδιών καθώς και το αντίθετο, η συστολή των παιδιών. Τα παιδιά που απορρίπτονται έχουν επίγνωση της κοινωνικής τους αποτυχίας και αυτό τα καθιστά πιο μοναχικά.

- Τα παραμελημένα παιδιά δεν εισπράττουν την αντιπάθεια αλλά την αδιαφορία, καθώς οι συνομήλικοι τους τα αγνοούν και έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες από τα παιδιά που απορρίπτονται να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση μεταξύ των συμμαθητών τους.(Cole M., Cole S., 2001).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών εμποδίζονται ή φθείρονται από ορισμένες δυσμενείς καταστάσεις που επικρατούν στο σχολείο, όπως ο ανταγωνισμός. Αποτελεί κυρίαρχο φαινόμενο στη σχολική ζωή και συνδέεται στενά με τον ατομισμό. Το ελληνικό σχολείο ήταν ανέκαθεν διαποτισμένο από το πνεύμα της ατομικής και όχι της κοινωνικής ηθικής. Η έκταση αλλά και η μορφή που παίρνει ο ανταγωνισμός μέσα στη σχολική τάξη εξαρτάται από την οργάνωση της σχολικής ζωής και της σχολικής εργασίας που υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός. Μεγαλύτερος ανταγωνισμός και εντάσεις παρατηρούνται σε τάξεις όπου ο εκπαιδευτικός υποθάλλει τον ατομικό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών. (Μπικός,2004).

Στη σχολική ηλικία υπάρχουν κάποια παιδιά που ξεχωρίζουν λόγω της έντονης συστολής, δειλίας και διστακτικότητας που παρουσιάζουν στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Οι κοινωνικές αναστολές θα πρέπει να ασχολούνται στο πλαίσιο των ιδιοσυγκρασιακών και εξελικτικών χαρακτηριστικών του παιδιού καθώς και των περιβαλλοντικών συνθηκών. Οι κοινωνικές αναστολές συνδέονται με έντονο άγχος και χαμηλή αυτοπεποίθηση. Επομένως έχουν ανάγκη από μια στάση αποδοχής, στήριξης και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης.(κοινωνικές αναστολές)

Ο δάσκαλος, λόγω του μεγάλου του κύρους και της αμεσότητας της σχέσης του με τα παιδιά, βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση και μπορεί να βοηθήσει το παιδί να βελτιώσει τη θέση του ανάμεσα στους συμμαθητές του. το σημαντικότερο απ' όλα είναι ο δάσκαλος να αποδέχεται τους μαθητές του τόσο τον καθένα χωριστά ως άτομο όσο και όλους μαζί ως ομάδα. Έτσι ο δάσκαλος διαμορφώνει ένα κλίμα ευρύτερης συμμετοχικότητας, συντροφικότητας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, συναντίληψης και αποδοχής και εύκολα κερδίζει το σεβασμό και την αγάπη των μαθητών του, με αποτέλεσμα η επιρροή του, ακόμα και σε θέματα που τα παιδιά τα θεωρούν εντελώς δικά τους και ανθίστανται σε κάθε εξωτερική παρέμβαση, όπως είναι η επιλογή των φίλων, να είναι αυξημένη.(Παρασκευόπουλος, 1985)

Πρέπει να τονιστεί ότι η σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του παιδιού αφενός και στην κοινωνική του αποδοχή ή απόρριψη, αφετέρου δεν πρέπει να ερμηνεύεται ως μονόδρομη αιτιώδης σχέση, με αίτιο τα χαρακτηριστικά του παιδιού και αποτέλεσμα την κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη. Η σχέση πρέπει να είναι αμφίδρομη αλληλεπίδρασης.

ασφαλώς, η αφετηρία θα πρέπει να είναι ορισμένα κύρια χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα και στη συμπεριφορά του παιδιού, τα οποία οδηγούν στην αρχική αποδοχή ή απόρριψη. Στη συνέχεια όμως, το ανεπιθύμητο και κατά συνέπεια απομονωμένο παιδί εγκλωβίζεται σε ένα φαύλο κύκλο: όσο περισσότερο απορρίπτεται από την ομάδα τόσο πιο έντονα αντιδρά στην απόρριψη με ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά. (Παρασκευόπουλος, 1985)

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα συμπεράσματα μιας έρευνάς, οι όποιες παρεμβάσεις στη δυναμική των παιδικών ομάδων για την ένταξη των απομονωμένων παιδιών πρέπει να εστιάζονται στην ενίσχυση της κοινωνικής τους αντίληψης για τη θέση τους στην παιδική ομάδα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συμμετοχή αυτών των μαθητών σε κατάλληλες ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοαντίληψή τους. (Καψάλης, 2003).

1.5 Ο χαρακτήρας του παιχνιδιού στο σχολικό διάλειμμα.

Η αυλή ως φυσικός χώρος προσφέρει το πλαίσιο ανάπτυξης δραστηριοτήτων του διαλείμματος, οι οποίες είναι ιδιαίτερα ευχάριστες για τους μαθητές, αλλά και ιδιαίτερα παιδαγωγικές. Η αυλή του σχολείου προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία για αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων. Τη σημαντικότερη λειτουργία του αύλειου χώρου αποτελεί το διάλειμμα. Τα παιχνίδια και η γλώσσα της αυλής του σχολείου συμβάλλουν στην απόκτηση της ταυτότητας

Αν η βασική λειτουργία της αίθουσας είναι η διδασκαλία, η βασική λειτουργία του αύλειου χώρου είναι το διάλειμμα. Η σημαντικότητα του διαλείμματος έγκειται στο γεγονός ότι το διάλειμμα καταλαμβάνει σημαντικό μέρος του χρόνου που παραμένει ο μαθητής στο σχολικό χώρο και οι εμπειρίες που έχουν τα παιδιά στον αύλειο χώρο έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνικοποίησή τους. (Ματσαγγούρας, 2003)

Οι λιγότερες έρευνες που υπάρχουν για τη στάση των μαθητών έναντι του διαλείμματος επιβεβαιώνουν πως οι μαθητές στην πλειονότητα τους χαρακτηρίζουν το διάλειμμα ως το πλέον ευχάριστο κομμάτι της σχολικής ημέρας, αν και διαμαρτύρονται έντονα για την ποιότητα της αυλής. Οι λόγοι που επικαλούνται για να εξηγήσουν την προτίμησή τους για το διάλειμμα είναι ότι έχουν την ευκαιρία να παίξουν, να συναναστραφούν τους φίλους τους και να ξεφύγουν λίγο από την πίεση του μαθήματος. (Αυγητίδου, 2001)

Βεβαίως, οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι και η ώρα του διαλείμματος έχει τα προβλήματά της, όπως είναι, για παράδειγμα, οι καιρικές συνθήκες και η ενοχλητική και βίαιη συμπεριφορά των συμμαθητών. Κυρίως, υφίστανται τη βίαιη συμπεριφορά των συμμαθητών τα κορίτσια, τα συνεσταλμένα άτομα και παιδιά των μειονοτήτων. Όλα αυτά τα άτομα προτιμούν να παραμένουν μέσα στην αίθουσα κατά την ώρα του διαλείμματος ή κυκλοφορούν απομονωμένα

στις ζώνες ασφαλείας του προαυλίου, οι οποίες είναι άμεσα ελεγχόμενες από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς.

Τα παιχνίδια που φαίνεται να προτιμούν τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την διάρκεια του διαλείμματος, είναι αυτά που τους προσφέρουν τη δυνατότητα για τη μεταξύ τους ανάμειξη και την ευκαιρία για εκτόνωση, όπως για παράδειγμα το ψευτοπάλεμα και το ποδόσφαιρο. Πιο συγκεκριμένα, δημοφιλέστερο παιχνίδι, με ποσοστό 60%, είναι το ποδόσφαιρο, ενώ άλλα παιχνίδια με μπάλα, όπως το βόλει και το μπάσκετ παίζονται από το 32% των παιδιών. Επίσης, το κυνηγητό κατέχει το ποσοστό 46%, ενώ μικρότερη προτίμηση δείχνουν σε άλλα παιχνίδια, όπως του κρυμμένου θησαυρού(17%), της αιχμαλωσίας(16%), τους αγώνες τρεξίματος(12%) και το λεγόμενο σκοινάκι, κοριτσίστικο κυρίως παιχνίδι, σε ποσοστό (9%). Από τις άλλες δραστηριότητες, εκτός των ομαδικών παιχνιδιών, οι πιο συνηθισμένες αποδείχθηκε ότι ήταν η συνομιλία με φίλους(48%), το περπάτημα τριγύρω από το σχολείο(32%), καθώς και το να κάθονται απλώς κάτω τα παιδιά και να χαλαρώνουν(28%). (Γκουγκουλή, Κ.,Κούρια, Α., 2000)

Οι μορφές που παίρνουν οι σχέσεις σχολείου και παιχνιδιού αντανακλούν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και αντιλήψεις για την παιδική ηλικία και αγωγή.

Στη χώρα μας το επίσημο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου δεν έχει μια θέση για το παιχνίδι, εκτός από τη δυνατότητα να αναπτύσσονται παρέες και παιχνίδια στη διάρκεια του διαλείμματος και την κίνηση και το παιχνίδι.

Δύο είναι οι παράγοντες που αναδεικνύουν και καθορίζουν την χρησιμότητα του παιχνιδιού στο σχολείο: ο πρώτος παράγοντας είναι ότι το παιχνίδι πρέπει να χρησιμοποιείται στο σχολείο με συγκεκριμένους σκοπούς, τη σωματική ανάπτυξη, την ψυχική καλλιέργεια και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων(π.χ. παιχνίδι κυκλοφοριακής αγωγής). Ο δεύτερος παράγοντας είναι ότι το παιχνίδι μέσα στην τάξη πρέπει να μπορεί να ελέγχεται τυπικά από τους εκπαιδευτικούς.

Η σύνδεση του παιχνιδιού αποκλειστικά με τη μάθηση και ο ρόλος του ενηλίκου, προκειμένου να είναι σημαντικό, οδήγησαν στη θεώρηση του παιχνιδιού στο διάλειμμα ως δεδομένου και αναπόφευκτου, γιατί τα παιδιά είναι απαραίτητο να εκτονωθούν ή να ξεκουραστούν από τη μελέτη.(Αυγητίδου Σ., 2002)

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως, η αυθόρμητη συμπεριφορά, τα παιχνίδια με κανόνες και τα παρορμητικά και χωρίς κανόνες παιχνίδια, είναι οι συνήθεις δραστηριότητες των παιδιών-μαθητών, κατά την διάρκεια ενός σχολικού διαλείμματος.

1.5.1 Τα ωρολόγιο πρόγραμμα του διαλείμματος σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας

Σύμφωνα με το νόμο 1566/85: ο σκοπός της φυσικής αγωγής είναι « μέσα από ποικίλες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες ,να βοηθήσει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και να συμβάλλει στην ψυχική τους καλλιέργεια, καθώς και την αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία.» (Υ.Π.Ε.Θ.,1997:13).

Ο παραπάνω σκοπός έρχεται να συμπληρώσει το γενικότερο σκοπό του δημοτικού σχολείου ο οποίος είναι: « η πολύπλευρη σωματική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.» ο ευρύτερος σκοπός σύμφωνα με το άρθρο 1 του ίδιου νόμου είναι «να συμβάλλει το σχολείο στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλλο και καταγωγή, να έχουν την δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.»(Υ.Π.Ε.Θ.,1997:13)

Η διάρκεια του διαλείμματος αντικατοπτρίζει και την αντίληψη που υπάρχει για το σκοπό και τη σημασία του. υπάρχει διάχυτη η αντίληψη και είναι κοινή πρακτική στην εκπαίδευση, ότι ο φόρτος του αναλυτικού προγράμματος και η ανάγκη επίσπευσης της μάθησης οδηγεί αναγκαστικά σε τροποποίηση και μείωση του χρόνου του διαλείμματος, προκειμένου να αυξηθεί ο χρόνος παράδοσης των μαθημάτων. Μελετώντας ερευνητικά δεδομένα συμπεραίνουμε ότι το διάλειμμα αποτελεί το 16 ή 17% του χρόνου (50 ή 60 λεπτά), από το συνολικό χρόνο που το παιδί περνά στο σχολείο.(315-365 λεπτά).

1.5.2 Οι θετικές και αρνητικές επιδράσεις του διαλείμματος

Η θετική θεώρηση του διαλείμματος τονίζει με έμφαση την ένταση και την έκταση των ευεργετικών επιπτώσεων του διαλείμματος. Τα επιχειρήματα που υποστηρίζουν αυτή την άποψη είναι τα παρακάτω:

1. η ώρα του διαλείμματος είναι η μόνη μη ελεγχόμενη ώρα κατά την οποία οι μαθητές καθορίζουν ελεύθερα τα πρόσωπα με τα οποία θα επικοινωνήσουν και τη μορφή επικοινωνίας. Έτσι, μέσα στο πλαίσιο της γνήσιας και ελεύθερης επικοινωνίας, έχουν την δυνατότητα να δοκιμάσουν και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Αν λάβουμε μάλιστα υπόψη μας ότι στα αστικά κέντρα οι δυνατότητες ελεύθερου παιχνιδιού εξαφανίσθηκαν λόγω έλλειψη χώρων, το ελεύθερο παιχνίδι την ώρα του διαλείμματος παρέμεινε μοναδική ευκαιρία για τα παιδιά, η οποία μάλιστα, διασώζει ακόμη το αυθόρμητο, μη εμπορικό παιχνίδι.

2. η πυκνότητα και η γνησιότητα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ ομάδων και φίλων καθιστούν το διάλειμμα χώρο

λειτουργίας όπου εμπεδώνονται κοινωνικές αξίες, στάσεις και πρακτικές. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του διαλείμματος στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, που συμπεριλαμβάνει μεταξύ των άλλων δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και επίλυση διαφορών χωρίς τη χρήση βίας, καθώς και εξάσκηση στους ρόλους και στις στάσεις που η κοινωνία καθορίζει για τα δύο φύλλα.

3. το διάλειμμα προσφέρει δυνατότητες εκτόνωσης της κινητικότητας και της συναισθηματικής φόρτισης του παιδιού, καθώς και ευκαιρία χαλάρωσης της πνευματικής έντασης που προκαλούν οι απαιτήσεις του μαθήματος.

4. το διάλειμμα με τις αυθόρμητες και φυσικές δραστηριότητες που περιλαμβάνει συμβάλει αποφασιστικά στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού.(Ματσαγγούρας, 2003)

5. Μέσα από τη στενότερη παρακολούθηση από τους εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια του διαλείμματος συντελείται η από κάλυψη περισσότερων στοιχείων για το χαρακτήρα και την έκταση των δυσχερειών μεταξύ των συνομηλίκων.(Αυγητίδου, 2001).

Ορισμένοι παιδαγωγοί αμφισβητούν την σπουδαιότητα του διαλείμματος και αναδεικνύουν τις αρνητικές του πλευρές. Αναλυτικότερα, οι επικριτές του διαλείμματος επισημαίνουν τα εξής:

➡ το διάλειμμα δεν διακόπτει μόνο αλλά και περιορίζει χρονικά τον ωφέλιμο χρόνο του μαθήματος. Η άποψη αυτή έχει τη ρίζα της στην παλιά αντίληψη που θεωρούσε το παιχνίδι μη σοβαρή υπόθεση.

➡ κατά την ώρα του διαλείμματος αναπτύσσονται ποικίλες μορφές σωματικής και ψυχολογικής βίας, που αρχίζουν με τα μικρά πειράγματα, τις βρισιές και φθάνουν μέχρι τη σωματική βία που ασκούν οργανωμένες συμμορίες μαθητών σε βάρος μικρών, αδύναμων και μειονοτικών μαθητών. πρόκειται για το φαινόμενο που είναι γνωστό ως «νταηλίκι» (bullying) και απασχολεί έντονα τα τελευταία χρόνια, λόγω της αυξανόμενης έντασης του, παιδαγωγούς, ψυχολόγους και κοινωνιολόγους.(Ματσαγγούρας, 2003)

Σήμερα βέβαια, οι αντιλήψεις μας για το παιδικό παιχνίδι έχουν αλλάξει, και η στάση μας προς αυτό γενικότερα, αλλά και προς το χρόνο του διαλείμματος είναι θετικότερη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Έννοια και ορισμοί της προσωπικότητας

Ο Σωκράτης δίδασκε στους μαθητές του το «Γνώθι σαυτόν», πιστεύοντας ακράδαντα ότι μόνο όταν κατανοήσουμε τον εαυτό μας. Θα καταλάβουμε τη φύση γύρω μας και θα φτάσουμε στην κατάκτηση της αλήθειας. Τα κομμάτια που συνθέτουν την προσωπικότητα παρομοιάζονται με τις αντανάκλασεις σε ένα δωμάτιο καλυμμένο με καθρέφτες, αφού καθεμιά είναι ένα διαφορετικό τμήμα της προσωπικότητας μας. Αυτές δεν σταματούν ποτέ και το ένα είδωλο επικαλύπτει το άλλο, ώσπου στο τέλος δεν μπορούμε να διακρίνουμε τι είναι τι. Φιλόσοφοι, ψυχολόγοι, ψυχίατροι, ανθρωπολόγοι, ακόμα και γενετιστές μελετούν εδώ και αιώνες το κεφάλαιο «προσωπικότητα». Ωστόσο το βασικό ερώτημα για το ποιοι πραγματικά είμαστε, παραμένει ακόμα αναπάντητο.

Η προσωπικότητα αρχίζει να αναπτύσσεται από την γέννηση μας. Σχετίζεται κυρίως με τη νόηση ως λόγο και έκφραση και με το εγώ μας, αναφέρετε μόνο στον άνθρωπο. Είναι σύνθετη και κυρίως ψυχοκοινωνική έννοια. Με αυτήν δηλώνεται η δυναμική σχετικά σταθερή οργάνωση των ψυχικών κυρίως γνωρισμάτων μας. Η δυναμικότητα αυτή οδηγεί σε αλλαγές της συμπεριφοράς μας και στην προσαρμογή μας στο εκάστοτε περιβάλλον, για αυτό και η προσωπικότητα του εξελίσσεται συνεχώς. Ότι στην προσωπικότητα παρουσιάζεται με κάποια σταθερότητα αποτελεί το χαρακτήρα. (Παπαδόπουλος, 1997) Οι Λατίνοι χρησιμοποιούσαν τον όρο *persona*, που αρχικά σήμαινε το προσωπείο των υποκριτών και αργότερα μεταφορικά και τον χαρακτήρα. Τον ίδιο και στην ελληνική η λέξη πρόσωπο, από την οποία παράγεται ο όρος προσωπικότητα, σημαίνει την όψη του ανθρώπου αλλά και το προσωπείο, όπως και στα λατινικά. Αρχικά η προσωπικότητα ήταν μόνο η εμφάνιση αλλά αργότερα ήταν αυτό που κρυβόταν πίσω από το προσωπείο, τα πνευματικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου, ο άνθρωπος ως σώμα και πνεύμα. Η προσωπικότητα δεν είναι απλώς άθροισμα ψυχοσωματικών χαρακτηριστικών, αλλά οργανωμένο σύνολο πνευματικών λειτουργιών και τρόπων συμπεριφοράς δυναμικού χαρακτήρα(Σακκά, 1977)

Ο Παρασκευόπουλος παραθέτει: « Ο όρος προσωπικότητα στην επιστημονική ψυχολογία σημαίνει τον ιδιαίτερο τρόπο με το οποίο συνδέονται και οργανώνονται οι διάφορες ψυχοσωματικές ιδιότητες του ανθρώπου σε ενιαίο όλο είναι το σύνολο των σωματικών, αντιληπτικών και νοητικών ικανοτήτων, της συναισθηματικής ιδιοσυγκρασίας , των ιδιοτήτων, της βουλήσεως και του χαρακτήρα. (Χαραλαμπίδης, 1987)

Ο Μελανίτης χαρακτηρίζει την προσωπικότητα ως οργανωμένη ολότητα της ανθρώπινης, της φυλετικής, της τοπικής, της οικογενειακής και της ατομικής πτυχής. Ορίζει την έννοια ως « το σύνολο των ανθρωπίνων, των ευρύτερων και στενότερων φυλετικών, οικογενειακών και ατομικών γνωρισμάτων, όπως αυτά εμφανίζονται και εκδηλώνονται στον κάθε άνθρωπο κάθε ηλικίας και φύλου. (Χαραλαμπίδης, 1987)

Ο καθημερινός άνθρωπος χρησιμοποιεί τον όρο προσωπικότητα, κυρίως όταν αναφέρεται σε άτομα με εξαιρετικές γενικά ικανότητες. Χρησιμοποιείται προκειμένου να δοθεί έξαρση στο τιμώμενο άτομο προσωπικότητα. Ενώ για την επιστήμη της Ψυχολογίας «προσωπικότητα» σημαίνει το αδιαίρετο και ενιαίο σύνολο των σωματοψυχικών χαρακτηριστικών του ατόμου, που στην λειτουργικότητά τους συνδέονται με συνέχεια και συνέπεια. (Διαμαντόπουλος, 2001)

Ένας ορισμός της προσωπικότητας είναι χρήσιμος στο βαθμό που βοηθάει να εξελιχθεί ο τομέας ως επιστήμη. Με άλλα λόγια η επιστημονική διερεύνηση της προσωπικότητας περιλαμβάνει ένα σύνολο συστηματικών προσπαθειών να προσδιοριστεί και να εξηγηθεί η σταθερότητα στις σκέψεις, τα συναισθήματα και την φανερό συμπεριφορά των ανθρώπων στην καθημερινή τους ζωή. (Pervin – John, 1999)

Βασικά η προσωπικότητα έχει δύο μεγάλες διαστάσεις, την δομή και την συμπεριφορά. Ο πρώτος ορισμός τονίζει ιδιαίτερα την ψυχοσωματική δυναμική οργάνωση και δομή, « προσωπικότητα είναι η δυναμική οργάνωση του συνόλου των ψυχοσωματικών λειτουργιών, η οποία προσδιορίζει ιδιαίτερους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς κάθε ανθρώπου». Ο δεύτερος ορισμός είναι καθαρά περιγραφικός και αναφέρεται μόνο στη συμπεριφορά, « προσωπικότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς κάθε ανθρώπου». (Σακκά, 1977)

Ο Stern όρισε την προσωπικότητα ως «πολλαπλή δυναμική ενότητα». Κατά τον Stern, η προσωπικότητα αποτελείται από πτυχές δυναμικά οργανωμένες σε μια ενιαία και αδιάσπαστη ενότητα, που έχει δυναμικό και όχι στατικό χαρακτήρα. Ο Stern δίνει έμφαση στην οργάνωση, τη δυναμικότητα και τη μοναδικότητα των στοιχείων της προσωπικότητας.

Για τους οπαδούς της μορφολογικής ψυχολογίας «κάθε πρόσωπο είναι ακεραία και ενιαία μορφή, που διατηρεί την κανονική της ισορροπία και ενότητα τοπικά και χρονικά, καθώς εξελίσσεται και έρχεται σε επαφή με τον εξωτερικό κόσμο». Ενώ για τους ψυχαναλυτές προσωπικότητα είναι η συνειδητή εικόνα που έχει σχηματίσει το άτομο για τον εαυτό του.

Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Allport «προσωπικότητα είναι η εντός του ατόμου δυναμική οργάνωση όλων εκείνων των ψυχοφυσικών συστημάτων, τα

οποία καθορίζουν την ιδιαίτερη συμπεριφορά και σκέψη του ατόμου». Ο ορισμός του Allport εστιάζει σε τέσσερις βασικές έννοιες: την έννοια του περιεχομένου, της οργάνωσης, της μοναδικότητας και της προσαρμοστικότητας.(Χαραλαμπίδης, 1987)

Συμπερασματικά, προσωπικότητα είναι η ψυχοσωματική οντότητα που έχει την εξελικτική ικανότητα να συναλλάσσεται και να επικοινωνεί ανάλογα με τον εαυτό της και με το περιβάλλον. (Διαμαντόπουλος, 2001)

2.2 Θεωρίες της προσωπικότητας

Ø Η θεωρία του Freud

Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα αποτελείται από τρία αλληλοεξαρτώμενα στρώματα: το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ. Η αλληλεπίδραση των τριών μερών, διαμορφώνουν τη δομή της ανθρώπινης προσωπικότητας. (Κανδαράκης, 2007)

Το Εκείνο είναι μέρος της προσωπικότητας που ελέγχεται από τις ασυνείδητες ενστικτώδεις ορμές και την αρχή της ευχαρίστησης. Οι ορμές αυτές λέγονται ένστικτα της ζωής και του θανάτου και εκφράζονται κυρίως μέσω των σεξουαλικών και των επιθετικών παρορμήσεων, αντίστοιχα. Το Εκείνο είναι η πλευρά της προσωπικότητας μας που είναι παράλογη, παρορμητική και καθοδηγούμενη από τα συναισθήματα.

Το Εγώ είναι μέρος της προσωπικότητας που ελέγχει την ταυτότητα, την προσαρμογή, τις συνειδητές ψυχικές διεργασίες και τις λογικές διεργασίες σύμφωνα με την αρχή της πραγματικότητας. Η δευτερογενή διεργασία σκέψης του Εγώ, περιλαμβάνει την λογική, την κρίση, την αντίληψη και τις ικανότητες της μνήμης.

Το Υπερεγώ είναι μέρος της προσωπικότητας που ελέγχει την ηθική κρίση ή τη συνείδηση. Οι αξίες και τα πρότυπα του Υπερεγώ προέρχονται από την ηθική των γονιών μας, αλλά εκτείνονται και περιλαμβάνουν τις αξίες ολόκληρης της κοινωνίας. Ο Freud πίστευε πως η διαμάχη στην προσωπικότητα είναι αναπόφευκτη, επειδή οι ανάγκες του Εκείνου, του Εγώ και του Υπερεγώ είναι συχνά ασυμβίβαστες.(Cole&Cole,2001)

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας, κατά τον Freud, γίνεται με βάση την libido που, όπως είδαμε, είναι μια δύναμη που ωθεί το άτομο στην ικανοποίηση του σεξουαλικού του ενστίκτου. Και δεν φτάνει μόνο να οργανωθεί η δύναμη αυτή αλλά χρειάζεται να βρεθούν και οι τρόποι με τους οποίους θα εκφραστεί. (Ιωαννίδης, 1996)

Σύμφωνα με τον Freud , η προσωπικότητα μας αλλάζει μέσα από τα πέντε στάδια της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης, κατά την οποία η σεξουαλική

μας ενέργεια επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και διαφορετικές εξελικτικές προκλήσεις που πρέπει να ξεπεράσει.

Ο Freud πίστευε πως το πιο σημαντικό αναπτυξιακό πρόβλημα ήταν το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα κατά το φαλλικό στάδιο. Αυτήν την περίοδο, το νεαρό αγόρι έλκεται σεξουαλικά από την μητέρα του και βλέπει τον πατέρα του ως αντίπαλο ή ανταγωνιστή για την αγάπη της. Το αγόρι επιλύει αυτή τη διαμάχη ταυτιζόμενο με τον πατέρα του και έτσι έμμεσα ικανοποιεί τον πόθο του για την μητέρα του.

Το αντίστοιχο για τα κορίτσια είναι το σύμπλεγμα της Ηλέκτρας, σύμφωνα με το οποίο το κορίτσι έχει σεξουαλικές επιθυμίες για τον πατέρα του, φοβάται την μητέρα του και τελικά ταυτίζεται με την μητέρα του. Η ταύτιση με το ίδιο φύλο αυτήν την περίοδο δυναμώνει το Υπερεγώ και το Εγώ και εδραιώνει την ταυτότητα του φύλου. (Cole&Cole,2001)

Τα πέντε στάδια ανάπτυξης της προσωπικότητας, σύμφωνα με τον Freud είναι το στοματικό(μέχρι το 1^ο έτος), το πρωκτικό (2^ο-3^ο έτος), το φαλλικό (3^ο-7^ο έτος), το άδηλο – λανθάνουσα περίοδος (7^ο – 11^ο έτος) και το γεννητικό – στάδιο σεξουαλικής λειτουργίας. (Ιωαννίδης, 1996)

Συμπερασματικά, η ψυχοδυναμική θεραπεία προσπαθεί να βοηθήσει το άτομο να ανασύρει της ψυχοσεξουαλικής φύσεως συναισθηματικές συγκρούσεις του παρελθόντος και να τις συνειδητοποιήσει. Αυτό στα μικρά παιδιά μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από την παιγνιοθεραπεία, ενώ στα μεγαλύτερα άτομα με τη λεκτική θεραπεία.

Ø Η θεωρία του Adler

Η ψυχοδυναμική θεωρία του Adler δίνει έμφαση στις κοινωνικές διαστάσεις της προσωπικότητας και της ανθρώπινης εξέλιξης. (Cole&Cole,2001) Σημασία έχει ο αγώνας του ατόμου για αυτοεπιβεβαίωση. Η αυτοεπιβεβαίωση αυτή επεκτείνεται ταυτόχρονα σε τρεις τομείς: τον τομέα της εργασίας, της συνεργασίας και της αγάπης. Η προσωπικότητα, αποτελεί μια συνύφανση σώματος και ψυχής, μοναδική και ανεπανάληπτη.(Ιωαννίδης, 1996)

Σε ολόκληρη τη ζωή μας κινητοποιούμαστε για να ξεπεράσουμε αυτά τα αισθήματα κατωτερότητας με τον αγώνα για ανωτερότητα. Οι χαρακτηριστικές προσπάθειες για την ανωτερότητα καθορίζουν τον τρόπο της ζωής μας και την προσωπικότητα μας. Σύμφωνα με την άποψη του Adler, τα σύνδρομα κατωτερότητας είναι η πηγή των περισσότερων ψυχικών προβλημάτων και διαταραχών της προσωπικότητας.(Ιωαννίδης, 1996) Τρεις είναι οι βασικές περιπτώσεις που μπορούν να δημιουργήσουν τα δύο αυτά συμπλέγματα: κάποιο οργανικό ελάττωμα, η περίπτωση του παραχαϊδεμένου παιδιού και η περίπτωση του παραμελημένου παιδιού. (Cole&Cole,2001)

Ο Adler υποστηρίζει ότι το παιδί σχηματίζει την τάση ή τον τρόπο ερμηνείας του κόσμου κατά ορισμένο τρόπο. Αυτή η τάση χαρακτηρίζεται σαν «σχέδιο ζωής» που από κει και μπρος καθορίζει τον τρόπο συμπεριφοράς του.

Στη διαμόρφωση του «σχεδίου ζωής» συμβάλλουν παράγοντες κληρονομικοί και του περιβάλλοντος. Ωστόσο, οι κληρονομικοί παράγοντες δεν αποτελούν κάτι το στατικό, το σταθερό και το αμετάκλητο. Ένα ακόμη αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχεδίου ζωής είναι το οικογενειακό περιβάλλον και ειδικότερα η μητέρα. Επίσης ρόλο παίζει η διαφοροποίηση των φύλων και η θέση με την οποία γεννήθηκε το παιδί.

Συνοπτικά, η θέση στην οικογένεια, είναι μια προϋπόθεση για την κατανόηση της προσωπικότητας σε σχέση με τους άλλους παράγοντες. Τη σχέση του με τους γονείς, την αποδοχή του φύλου του και την τοποθέτηση του σε μια από τις τρεις περιπτώσεις. (Cole&Cole,2001)

Ø Η θεωρία του Jung

Κατά τον Jung, εκείνο που εμποδίζει την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας δεν είναι παρά η μη εναρμόνιση του συνειδητού και ασυνείδητου κόσμου. Σε κάθε περίπτωση το λόγο δεν έχει μόνο η συνείδηση αλλά και το ασυνείδητο. (Ιωαννίδης,1996)

Υποστηρίζει ότι, η γενετήσια ορμή είναι μια αδιαφοροποίητη ψυχική ενέργεια. Ζώνες του συνειδητού μέρους είναι η αίσθηση, η σκέψη, το συναίσθημα και η ενόραση, ενώ του ασυνείδητου η ανάμνηση, η θυμική κατάσταση, το προσωπικό και το ομαδικό ασυνείδητο. (Χαραλαμπίδης,1987)

Η θεωρία του Jung, η οποία βασίζεται στην ιδέα των αρχέτυπων του συλλογικού ασυνείδητου. Το συλλογικό ασυνείδητο είναι έμφυτο και παγκόσμιο μέρος του ασυνείδητου το οποίο είναι κοινό για όλους. Η προσωπικότητα βασίζεται στις έμφυτες δομές του συλλογικού ασυνείδητου που λέγονται αρχέτυπα.

Κατά την άποψη του Jung, οι αρσενικές και οι θηλυκές ιδιότητες είναι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που βασίζονται στο συλλογικό ασυνείδητο αλλά η έκφρασή τους διαμορφώνεται από τον πολιτισμό μας. Σε αντίθεση, προτείνει ως βαθύτερο κίνητρο της συμπεριφοράς μας την τάση για ισορροπία στην προσωπικότητα μας. (Cole&Cole,2001)

Ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο με δύο τρόπους. Άλλοτε με την κατά αίσθηση αντίληψη και άλλοτε με την ενόραση και κρίνει τον κόσμο με δύο τρόπους. Άλλοτε με την νόηση και άλλοτε με το συναίσθημα. Με βάση τις τέσσερις αυτές λειτουργίες και την κατεύθυνσή τους ο Jung διαμόρφωσε το τυπολογικό του σύστημα και παρουσίασε έξι ανθρώπινους τύπους τον εσωστρεφή, τον εξωστρεφή, τον εννοιακό, τον αισθητικό, το διανοητικό και τον συναισθηματικό. Επομένως, ο άνθρωπος στην πορεία του προς την ωριμότητα δεν επηρεάζεται μόνο από την βιολογική, αλλά και από την κοινωνική κληρονομικότητα. (Χαραλαμπίδης,1987)

Ø Η θεωρία του Erikson

Ο Erikson υποστηρίζει την ψυχολογία του Εγώ, η οποία είναι μια θεωρία που τοποθετεί το Εγώ στο κέντρο της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς. Επικεντρώνεται στη διαμόρφωση μιας ταυτότητας του Εγώ και θεωρεί την αποτυχημένη εξέλιξη του Εγώ ως την αιτία των ψυχικών διαταραχών. Η σύγχρονη ψυχολογία του Εγώ συμπίπτει με τη διαπροσωπική θεωρία σε πολλές απόψεις. Η διαμόρφωση του Εγώ και των δραστηριοτήτων του, όπως των μηχανισμών άμυνας, θεωρείται ως το αποτέλεσμα των αντικειμενοτρόπων σχέσεων, των εσωτερικευμένων εικόνων των άλλων με τους οποίους ταυτιζόμαστε. (Cole&Cole,2001)

Ο Erikson πιστεύει ότι κάθε στάδιο στην ανάπτυξη του παιδιού αντιστοιχεί σε μια σημαντική φάση εξέλιξης όλης της προσωπικότητας. Σε κάθε στάδιο εξέλιξης επισημαίνει δύο χαρακτηριστικά – ένα θετικό και ένα αρνητικό. Ποιο από τα δύο θα επικρατήσει, ώστε να αποτελέσει χαρακτηριστικό κανονικής και καλής ανάπτυξης ή το αντίθετο, εξαρτάται από την ψυχολογική επίδραση του περιβάλλοντος. (Ιωαννίδης,1996)

Η εξέλιξη της προσωπικότητας προσδιορίζεται από την κοινωνική μάθηση, την οποία το άτομο αποκτά στην πορεία του προς την κοινωνικοποίηση. Τα οκτώ στάδια της πορείας του ατόμου προς την κοινωνικοποίηση είναι τα ακόλουθα:

- 1) Το στάδιο της εμπιστοσύνης ή της δυσπιστίας(1-2 ετών)
- 2) Το στάδιο της αβεβαιότητας ή της ντροπής(3-4 ετών)
- 3) Το στάδιο της πρωτοβουλίας ή της ενοχής(5-6 ετών)
- 4) Το στάδιο της φιλοπονίας ή της μειονεκτικότητας(7-12 ετών)
- 5) Το στάδιο του αυτοορισμού ή της αβεβαιότητας(εφηβεία)
- 6) Το στάδιο της φιλίας ή της απομόνωσης(νεανική ηλικία)
- 7) Το στάδιο της αποδοτικότητας ή της αυτοαπορρόφησης (μέση ηλικία)
- 8) Το στάδιο της ολοκλήρωσης ή της απελπισίας(τρίτη ηλικία)

Ø Η θεωρία του Bowri

Ο Bowri, ψυχολόγος και καθηγητής θεωριών της προσωπικότητας, στο πανεπιστήμιο Σίπενμπουργκ των ΗΠΑ. Το 2000 ανακοίνωσε την ανακάλυψη της Απόλυτης Θεωρίας της προσωπικότητας, την Ενοποιημένη θεωρία.

Σύμφωνα με αυτή, η προσωπικότητα είναι ένα πάζλ από επτά ξεχωριστά κομμάτια, ορισμένα από τα οποία κληρονομικά και ορισμένα επίκτητα.

1) Ασυνείδητο και συνείδηση

Το Ασυνείδητο αποτελείται από τρεις κατηγορίες: το βιολογικό, το κοινωνικό και το προσωπικό. Το βιολογικό μας συνοδεύει από την στιγμή που γεννιόμαστε και περιλαμβάνει τα βασικά ένστικτα. Το κοινωνικό αποτελείται από τη γλώσσα, τις προκαταλήψεις και τις πολιτιστικές επιρροές που δεχόμαστε. Η Συνείδηση είναι ο τρόπος με τον οποίο καταλαβαίνουμε τόσο τον εαυτό μας όσο και το περιβάλλον γύρω μας – αποκτάμε ελεύθερη βούληση.

2) Στάδια

Χρονικές περιόδους που συμβαίνουν καθοριστικά γεγονότα στην ζωή ενός ανθρώπου. Εμφανίζονται κατά τη νηπιακή, την εφηβική και την Τρίτη ηλικία.

3) Ιδιοσυγκρασία

Είναι γενετικά καθορισμένη και δεν αλλάζει με την πάροδο των χρόνων. Πρόκειται για τη συναισθηματική σταθερότητα και την εξωστρέφεια ή την εσωστρέφεια.

4) Μάθηση

Έχει τρία ερεθίσματα: τα γλωσσικά, τα περιβαλλοντικά και τα κοινωνικά.

5) Κίνητρα

Τα ποιο ταπεινά είναι η πείνα, η δίψα και ανάγκη για σεξ. Τα κοινωνικά κίνητρα που βασίζονται στην ανάγκη να γίνουμε αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο. Τα ποιο ευγενή είναι τα αλτρομιστικά, η επιθυμία να προσφέρουμε στους συνανθρώπους μας και στην κοινωνία. Σχετίζεται με υψηλά ιδανικά.

6) Συναισθήματα

Διαφορά μεταξύ συναισθημάτων και αισθημάτων. Τα συναισθήματα είναι αποκλειστικά ανθρώπινο προνόμιο και ασκούν τεράστια επιρροή στη συμπεριφορά μας.

7) Νεύρωση

Αφορά στους ανθρώπους με δυσκολίες στη συμπεριφορά λόγω παιδικών τραυμάτων(www.psychologia.gr)

2.3 Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Πολλοί από τους όρους που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε τον εαυτό μας δεν αποτελούν διακεκριμένες ιδιότητες αλλά εκφράσεις κάποιων κοινών και βαθύτερων γνωρισμάτων της προσωπικότητας μας. Αυτά τα βαθύτερα γνωρίσματα ονομάζουν οι ψυχολόγοι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. (Fontana, 1996)

Ο άνθρωπος στην καθημερινή του ζωή συμπεριφέρεται κατά σχετικά σταθερό και ομοιόμορφο τρόπο. Αν πολλοί βρεθούν στην ίδια κατάσταση δεν θα παρουσιάσουν όλη την ίδια συμπεριφορά. Στις κοινωνικές σχέσεις τους οι άνθρωποι διαφέρουν. Και ως ένα βαθμό οι άνθρωποι στην ίδια κατάσταση δεν παρουσιάζονται διαφορετικοί σήμερα από ότι θα παρουσιαστούν αύριο.

Επομένως με την παρατήρηση και την σπουδή των διάφορων αντιδράσεων του ανθρώπου μπορούμε να σχηματίσουμε μια εικόνα για την προσωπικότητα του και να τον χαρακτηρίσουμε. Μελετώντας τους σταθερούς τρόπους συμπεριφοράς μπορούμε να κατανοήσουμε την προσωπικότητα. (Σακκά, 1977)

Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι τα διανοητικά, τα συναισθηματικά, τα βουλητικά, τα κοινωνικά και τα ηθικά. Επίσης ο Κάτελ παραθέτει τα ζεύγη των βασικών χαρακτηριστικών που είναι προσαρμοστικός-απροσάρμοστος, συμβιβαστικός-ασυμβίβαστος, ταχύς-βραδύς, ενεργητικός-οκνηρός, ευγενικός-αγενής, βουλητικός-άβουλος, συναισθηματικά λεπτός-συναισθηματικά σκληρός, μετριόφρων-επιδεικτικός, ευσυνείδητος-συνειδητός. (Σακκά, 1977)

Η ιδέα ότι η προσωπικότητα επηρεάζει την μάθηση του παιδιού δεν είναι νέα για τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχει αλληλεπίδραση των μεταβλητών αυτών με τις ατομικές στάσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα κίνητρά τους και μια ευρεία κλίμακα συγκινησιακών αντιδράσεων, όπως είναι ο ενθουσιασμός, η συμπάθεια και η συναισθηματική συμμετοχή και πρώτα από όλα ίσως, το άγχος.

Οι θεωρίες των χαρακτηριστικών έχουν κεντρική θέση στις έρευνες για πιθανούς δεσμούς ανάμεσα στην προσωπικότητα και στη μάθηση και τόσο η διάσταση νευρωσικότητα-σταθερότητα όσο και η διάσταση εξωστρέφεια-εσωστρέφεια μας έχουν δώσει πολύτιμες πληροφορίες για τη σχολική τάξη. (Fontana, 1996)

2.3.1 Τυπολογίες της προσωπικότητας

Τυπολογία είναι ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος προσπάθησε να συστηματοποιήσει και να περιγράψει τις ατομικές διαφορές. (Διαμαντόπουλος,2001) Τυπολογίες είναι θεωρίες για τύπους, για ομάδες ανθρώπων, που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά, με ομοίους τρόπους συμπεριφοράς. (Σακκά,1977)

Τα άτομα που ανήκουν στον ίδιο τύπο έχουν κοινά χαρακτηριστικά, που τα διαφοροποιούν από τα άτομα άλλων κατηγοριών. Οι άνθρωποι διαιρούνται σε δύο κατηγορίες στους «έχοντες» και τους «μη έχοντες» το χαρακτηριστικό. Για σύγκριση των ατόμων και για να καθορίσουμε τους τύπους αυτών, είναι απαραίτητο να αναλυθεί προηγουμένως ο ψυχοσωματικός βίος του ανθρώπου σε επί μέρους χαρακτηριστικά. (Διαμαντόπουλος,2001)

Οι κυριότερες μονάδες, τα βασικά επίπεδα που επιτρέπουν το διαχωρισμό των ανθρώπων σε τύπους είναι:

1. Τα σωματικά χαρακτηριστικά

Η σωματική διάπλαση του ανθρώπου, οι βιολογικές λειτουργίες και τα συστήματα του οργανισμού, η δύναμη και η αντοχή των μυών, η αντίσταση στις ασθένειες, ο μεταβολισμός και γενικά η κατάσταση της υγείας των ατόμων αποτελούν παράγοντα διαχωρισμού αυτών σε διάφορους τύπους. Υπάρχει ειδικός επιστημονικός κλάδος, η βιοτυπολογία, που ασχολείται με την ταξινόμηση των ατόμων σε ψυχολογικούς τύπους με βάση τα σωματικά χαρακτηριστικά.

2. Τα ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά

Η πράξη που κάνει ένα άτομο, είναι αποτέλεσμα μιας παρώθησης, ενός κινήτρου, μιας ανάγκης, μιας επιθυμίας. Η πράξη είναι επιπλέον προϊόν της σκέψης, του συναισθήματος και της βούλησης του ατόμου, για αυτό και χαρακτηρίζεται σαν ψυχοκινητικό φαινόμενο. Δεν είναι μόνο η κίνηση που δείχνει την ψυχολογική κατάσταση του ατόμου, αλλά και η ανεκδήλωτη πλευρά αυτής που είναι η στάση. Στάση είναι η νοητική και νευρική ετοιμότητα του ατόμου προς δραστηριότητα σε ερεθισμούς του περιβάλλοντος. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η ψυχοκινητικότητα έχει δύο βασικά συστήματα αναφοράς, την παρώθηση και τη στάση.

3. Τα πνευματικά χαρακτηριστικά

Κύρια πνευματικά χαρακτηριστικά είναι η μνήμη, η φαντασία, η αντίληψη και η νοημοσύνη. Όλα μαζί οδηγούν στη γνώση, που περικλείει στην έννοια της με μια μόνο λέξη τα πνευματικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου.

Όταν όμως η γνώση αναλυθεί παρατηρείται ότι αποτελείται από τρεις στοιβάδες: τα αισθήματα, τις παραστάσεις (ψυχικές εικόνες εντυπώσεων που διατηρούνται στην μνήμη μας) και την κρίση.

Οι αντιδράσεις επηρεάζονται από τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνεται και κατανοεί ορισμένα είδη αντικειμένων. Αναπτύσσει μια προσωπική άποψη του κόσμου που το περιβάλλει, που δημιουργείται από το περιβάλλον του και τον κύκλο επιρροών του. Ανάλογα με το πώς αντιλαμβανόμαστε τα πρόσωπα, τα πράγματα, τα γεγονότα διαμορφώνεται επίσης η συμπεριφορά μας. Τα «πιστεύω» του κάθε ατόμου είναι που τον οδηγούν ως προς τον προσανατολισμό της ζωής του. (Διαμαντόπουλος, 2001)

2.4 Παράγοντες διαμόρφωσης της προσωπικότητας

Η προσωπικότητα αναπτύσσεται, εξελίσσεται και διαμορφώνεται με την αμοιβαία επίδραση τριών βασικών παραγόντων: της κληρονομικότητας, του περιβάλλοντος και της προσωπικής θέλησης.

Στην κληρονομικότητα το παιδί κληρονομεί δυνάμεις και δυνατότητες, ένα ακατέργαστο δυναμικό υλικό το οποίο με τη βοήθεια και άλλων παραγόντων διαμορφώνει τα βιολογικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Το ίδιο ισχύει και για τα πνευματικά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν είναι κληρονομικά προκαθορισμένα ή αμετάβλητα ή ανεπίδεκτα βελτίωσης, αλλά αυξάνουν ή μειώνονται ανάλογα με το βαθμό καλλιέργειας που δέχονται. (Χαραλαμπόπουλος, 1987)

Η βιολογική δύναμη, που επηρεάζει τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, βρίσκεται στους γόνους των χρωματοσωμάτων. Η δύναμη αυτή διευκολύνει ή παρεμποδίζεται από περιβαλλοντικές επιδράσεις. Επομένως η προσωπικότητα «ως οργανωμένο και δυναμικό σύνολο χαρακτηριστικών είναι προϊόν της επίδρασης βιολογικών δυνάμεων και περιβαλλοντικών παραγόντων».

Ορισμένα σωματικά χαρακτηριστικά, καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη βιολογική καταβολή. Ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά, καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την φυσική ωρίμανση του ατόμου. Τα χαρακτηριστικά της νοημοσύνης και της ιδιοσυγκρασίας εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από τη δύναμη των βιολογικών δυνάμεων και τη λειτουργία των εσωκρινών αδένων. Ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά, καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και ιδιαίτερα από τις επιδράσεις της αγωγής και της μάθησης. (Χαραλαμπόπουλος, 1987)

Η ανθρώπινη προσωπικότητα, στην αναπτυξιακή της πορεία, μεταποιεί τις δυνάμεις που διαθέτει σε επίκτητα προσόντα και αντιμετωπίζει τις παρουσιαζόμενες κοινωνικές απαιτήσεις. Επομένως, από τις εσωτερικά αναπτυσσόμενες και διευρυνόμενες δυνάμεις και τις εξωτερικά εμφανιζόμενες κοινωνικές προσδοκίες και απαιτήσεις, προσδιορίζεται, αναδύεται και

εμφανίζεται ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, το οποίο στη δυναμική του οργάνωση αποτελεί την προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου. (Χαραλαμπίδης, 1987)

Ακόμη ένας παράγοντας που επηρεάζει την διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι το περιβάλλον. Το σύνολο των επιδράσεων που δέχεται η αναδυόμενη προσωπικότητα από τη στιγμή της σύλληψης μέχρι τη στιγμή του θανάτου. Στην έννοια του περιβάλλοντος υπάγονται οι επιδράσεις του ενδοκυτταρικού, του ενδομήτριου, του φυσικού, του πολιτιστικού, του κοινωνικού και του ψυχολογικού περιβάλλοντος, οι οποίες εξετάζονται στην συνέχεια. (Χαραλαμπίδης, 1987)

▼ Ενδοκυτταρικό περιβάλλον και προσωπικότητα

Μέσα στο ανθρώπινο σώμα το κύτταρο είναι η μικρότερη μονάδα ύλης, που εμφανίζει όλες τις ιδιότητες της ζωής. Τα κύτταρα, κατάλληλα και αρμονικά συνδεδεμένα μεταξύ τους, δημιουργούν τους ιστούς, οι ιστοί τα όργανα και τα όργανα τα οργανικά συστήματα, τα οποία, αν και αποτελούνται από διαφορετικά είδη κυττάρων και εκτελούν διαφορετικές λειτουργίες, είναι τόσο άρτια και αρμονικά μεταξύ τους, οργανωμένα, ώστε συνεργαζόμενα συμβάλλουν στην διατήρηση της ζωής και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Από την ελαττωματική λειτουργία των ενζύμων στη διαδικασία του μεταβολισμού της ύλης επηρεάζεται η διαμόρφωση ορισμένων χαρακτηριστικών. (Χαραλαμπίδης, 1987)

▼ Ενδομήτριο περιβάλλον και προσωπικότητα

Το νεογέννητο του ανθρώπου έχει ιστορία εννέα μηνών. Στη διάρκεια της εγκυμοσύνης δέχεται θετικές και αρνητικές επιδράσεις, που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη των βιολογικών του δυνάμεων και τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της ύπαρξής του. Η φυσιολογική ανάπτυξη του εμβρύου επηρεάζεται κατά την διάρκεια της κύησης είναι: η ηλικία της εγκύου, ορισμένες ασθένειες της εγκύου, η διατροφή και η συναισθηματική κατάσταση της εγκύου, η χρήση απαγορευμένων ουσιών και φαρμάκων, ο παράγοντας Rhesus και η ραδιενέργεια και το κάπνισμα. (Χαραλαμπίδης, 1987)

▼ Φυσικό περιβάλλον και προσωπικότητα

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι, το φυσικό περιβάλλον επηρεάζει τον άνθρωπο και διαμορφώνει την συμπεριφορά του. Όμως, το φυσικό περιβάλλον δεν είναι μοναδικός παράγοντας που προσδιορίζει την διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του ανθρώπου. Και αυτό γιατί τα αποτελέσματα της επίδρασης του δεν είναι σταθερά και αμετάβλητα, παντού τα ίδια. Επομένως, το φυσικό περιβάλλον τοποθετεί τα πλαίσια, θέτει τα όρια μέσα στα οποία κάποιες ανθρώπινες δραστηριότητες παρουσιάζονται και κάποιο είδος πολιτισμού αναπτύσσεται. (Χαραλαμπίδης, 1987)

▼ Πολιτιστικό περιβάλλον και προσωπικότητα

Οι άνθρωποι ικανοποιούν τις ανάγκες τους χωρίς το μηχανισμό του ενστίκτου, ανάλογα με τον πολιτισμό που οι ίδιοι διαμόρφωσαν. Μέσα από την κοινωνική συμβίωση πηγάζει και διαμορφώνεται ένα σύστημα συνηθειών, αξιών και τρόπων ζωής, που με μια λέξη λέγεται «πολιτισμός». Η κάθε κοινωνία διαμορφώνει το δικό της πολιτισμό, που διαφέρει σε κάτι από τον πολιτισμό όλων των άλλων κοινωνιών.

Οι κοινωνικές αρχές που δεν αντιμετωπίζουν την κοινωνική αποδοκιμασία, υιοθετούνται από το κοινωνικό σύνολο ως ορθές και διαμορφώνουν τον εσωτερικό χαρακτήρα, το ήθος της κοινωνίας, την ιδέα για το ποια συμπεριφορά θεωρείται σωστή ή λανθασμένη σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο. Το κοινωνικό ήθος, που αντιπροσωπεύει τη γνώμη της πλειοψηφίας των μελών μιας κοινωνίας σχετικά με το ποια ατομική συμπεριφορά είναι χρήσιμη ή επιζήμια στο κοινωνικό σύνολο, αποτελεί τον πυρήνα του πολιτισμού της κοινωνίας και επηρεάζει βαθύτατα τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της αναδυόμενης προσωπικότητας του ατόμου, γιατί προσδιορίζει στα μέλη της κοινωνίας ορισμένο είδος συμπεριφοράς και απαιτεί συμμόρφωση.

Το συμπέρασμα είναι ότι ο άνθρωπος γεννιέται και διαμορφώνεται μέσα σε ένα σύστημα ηθών, εθίμων και εθνοκεντρικών τάσεων, το οποίο διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία, από ομάδα σε ομάδα, από εποχή σε εποχή και το οποίο είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνο για τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του.

Κάθε κοινωνία και κοινωνική ομάδα προσφέρει στα μέλη της κοινές εμπειρίες, που ενισχύουν μια ιδιαίτερη συμπεριφορά και διαμορφώνουν ένα είδος προσωπικότητας με βασικά χαρακτηριστικά τις πολιτισμικές αντανάκλασεις της ορισμένης κοινωνίας ή ομάδας μέσα στην οποία η προσωπικότητα διαμορφώνεται. (Χαραλαμπίδης, 1987)

▼ Κοινωνικό περιβάλλον και προσωπικότητα

Το νεογνό για να διαμορφωθεί σε προσωπικότητα έχει ανάγκη ανθρώπινης συντροφιάς και επικοινωνίας. Έχει ανάγκη να υπάρχει γύρω του ομάδα και ομαδική ζωή. Και αυτό γιατί, « η ομάδα ως συλλογικό μόρφωμα επί μέρους ατόμων εμφανίζει ορισμένη δομή, λειτουργία και δυναμική», αποτελεί βασικό μέσο για το οποίο το άτομο αποκτά γνώσεις, συνήθειες, πεποιθήσεις, διαθέσεις, δεξιότητες, αξίες, ιδανικά και διαμορφώνει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά.

Υπάρχουν τρεις κοινωνικές ομάδες που ασκούν μεγάλη επίδραση στην διαμόρφωση της προσωπικότητας. Η πρώτη κοινωνική ομάδα είναι η οικογένεια. Για το αναπτυσσόμενο και εξελισσόμενο άτομο, η οικογένεια είναι ο μοναδικός και αναντικατάστατος φυσικός χώρος ομαδικής ζωής. Το παιδί μέσα στη φυσική οικογενειακή ζωή, δέχεται επιδράσεις και σε αυτές οφείλονται

οι καταπληκτικές ομοιότητες, που παρατηρούνται ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, τόσο στην εξωτερική συμπεριφορά, όσο και στις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις ιδιότητες του χαρακτήρα

Στην οικογένεια το παιδί αντιλαμβάνεται, με τρόπο φυσικό και αβίαστο ότι είναι μέλος ενός κοινωνικού συνόλου και οφείλει ορισμένες του επιθυμίες να τις θυσιάζει για χάρη της προκοπής του συνόλου. Εκεί ικανοποιείται η ανάγκη του «ανήκειν» και η παιδική ψυχή πλημμυρίζει με τα συναισθήματα της σιγουριάς, της αγάπης και της αποδοχής. Είναι η πρώτη ομάδα που βρίσκεται το παιδί και μαθαίνει να ζει μέσα σε αυτήν με τους κανόνες, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του.

Η δεύτερη κοινωνική ομάδα που επηρεάζει την προσωπικότητα του ατόμου, είναι η ομάδα των συνομήλικων της γειτονίας, που οργανώνεται και λειτουργεί σύμφωνα με ορισμένες αρχές για την επιτυχία ορισμένων σκοπών. Η ομάδα των συνομήλικων παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας. Μέσα από την ομάδα το παιδί κοινωνικοποιείται και μαθαίνει να συνεργάζεται με άλλα άτομα και να προσφέρει στον συνάνθρωπο του. (Χαραλαμπίδης, 1987)

Η τρίτη κοινωνική ομάδα είναι η σχολική. Τα παιδιά που πηγαίνουν για πρώτη φορά στο σχολείο έχει το καθένα διαφορετική συναισθηματική φόρτιση. Για να σχηματιστεί η σχολική ομάδα αρχικά πρέπει να εξισωθεί αυτή η διαφορετική συναισθηματική φόρτιση, ώστε σιγά-σιγά να αρχίσουν να δημιουργούνται δεσμοί φιλίας και οι αρχάριοι των σχολείων να αρχίσουν να εντάσσονται στη σχολική τους ομάδα και να αντιλαμβάνονται τις υποχρεώσεις τους έναντι της πειθαρχημένης σχολικής ζωής και της οργανωμένης σχολικής μάθησης. Η ένταξη ενός παιδιού σε μια ορισμένη σχολική ομάδα εξαρτάται από τον τόπο διαμονής, την κοινωνική τάξη των γονιών του, της ομάδας και να γίνουν αποδεκτά μέλη της. Με άλλα λόγια, διαμορφώνεται, κάτω από την επίδραση των ομάδων, τον εαυτό του και γίνεται αυτό που μπορεί να γίνει καλύτερος άνθρωπος και καλύτερος συνάνθρωπος. (Χαραλαμπίδης, 1987)

✓ Ψυχολογικό περιβάλλον και προσωπικότητα

Η έννοια του ψυχολογικού περιβάλλοντος προέρχεται από τη θεωρία μάθησης του πεδίου του Lewin. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, ο άνθρωπος δεν επηρεάζεται από το παρελθόν και το μέλλον, αλλά από τους παράγοντες εκείνους που επενεργούν πάνω του σε μια ορισμένη στιγμή της ζωής του. Το σύνολο των παραγόντων αυτών αποτελεί το ψυχολογικό περιβάλλον του ανθρώπου ή όπως διαφορετικά λέγεται το αντιληπτικό του πεδίου, το οποίο διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο και από στιγμή σε στιγμή. Πρόσωπα, πράγματα, ιδέες, γεγονότα, καταστάσεις, για τα οποία ο άνθρωπος ενδιαφέρεται σε μια δεδομένη στιγμή, αποτελούν το ψυχολογικό περιβάλλον.

Ο άνθρωπος συσχετίζοντας τον κόσμο που τον περιβάλλει με τον εαυτό του και τη ζωή, αντιλαμβάνεται τις υπάρχουσες σχέσεις, διευρύνει το ψυχολογικό του περιβάλλον και γίνεται ο ίδιος μια συνεχώς αυξανόμενη

δύναμη για την παραπέρα διαμόρφωση της προσωπικότητας του. (Χαραλαμπίδης, 1987)

2.5 Η οργάνωση της προσωπικότητας του παιδιού

Η ψυχική υγεία συνίσταται για την πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δυνατοτήτων της. Μέσα στο κάθε παιδί υπάρχει η φυσική τάση να υιοθετεί την προσωπικότητα και τη βασική συμπεριφορά των άλλων. Θετικά ιδανικά είναι αυτά που μπορούν να βοηθήσουν το συντονισμό της προσωπικότητας. Η διαδικασία της οργάνωσης πραγματοποιείται σε τέσσερα σαφώς διαχωρισμένα στάδια: μίμηση, υποβολιμότητα, ταύτιση και το Ιδανικό του Εγώ.

Η ηθικότητα του παιδιού χωρίζεται σε δύο έννοιες την συμμόρφωση προς τα ήθη και τα έθιμα της κοινότητας και η επιδίωξη των σωστών σκοπών και στόχων. Στη φάση της υποβολιμότητας το παιδί αυτόματα αναπαράγει την συμπεριφορά των γονιών του και του κύκλου του. Σύμφωνα με την έννοια αυτή, η ηθικότητα αλλάζει από την μια κοινότητα στην άλλη και από την μια εποχή στην άλλη. Αρχίζει να ξυπνάει το παιδί όταν υιοθετεί το δικό του Ιδανικό του Εγώ και τις δικές του αρχές συμπεριφοράς τις οποίες ακολουθεί και με τις οποίες ρυθμίζει τις πράξεις του. Και στις δύο περιπτώσεις παρατηρούμε ότι η ηθικότητα είναι αποτέλεσμα φυσικών διαδικασιών και ότι παίρνει αναπόφευκτα τη θέση της στην πορεία της ανάπτυξης του παιδιού. (Διαμαντόπουλος, 2001)

Πέρα από αυτό οι ορίζοντες του διευρύνονται χάρη στην επαφή του με τους άλλους ανθρώπους. Η κοινότητα είναι το μέσο, χάρη στο οποίο αναπτύχθηκε η ζωή του ανθρώπου και ολοκληρώθηκε η ευτυχία του. Με άλλα λόγια και αντίθετα με τη γενική πίστη, μόνο σαν μέλος μιας κοινότητας μπορεί ο άνθρωπος να φτάσει στην πραγματική ευτυχία και τη ολοκλήρωση της προσωπικότητας του.

Στην ηλικία 6 με 7 ετών, τα παιδιά νιώθουν το πρώτο σκίρτημα, την πρώτη αγάπη. Πρόκειται για ένα συναίσθημα που απευθύνεται σε ένα άτομο του αντίθετου και όχι του ίδιου φύλου. Τα συναισθήματά τους δεν είναι σεξουαλικά, χαρακτηρίζονται από φιλία και αφοσίωση, αλλά έχουν σίγουρα ετερόφυλο αντικείμενο. Δείχνει την πρώτη ανάγκη για συντροφικότητα αποτελεί μια κίνηση απομάκρυνσης από τη φάση του ατομισμού και ένα βήμα προς την επόμενη κοινωνική φάση. (Διαμαντόπουλος, 2001)

Στην ηλικία των 7 μέχρι 12 ετών το παιδί φεύγει από την ηλικία του ατομισμού και βρίσκεται στην περίοδο της κοινωνικότητας και την περίοδο του «πρωτόγονου ανθρώπου». Την ονομάζουμε έτσι γιατί στην ηλικία αυτή τα παιδιά θέλουν να βρίσκονται μαζί και ενώνονται σε συλλογικές δραστηριότητες με ένα κοινό σκοπό. Η περίοδος αυτή αντιπροσωπεύει μια φάση της εξέλιξης όπου ο πρωτόγονος πάλευε με επιτυχία ενάντια στις δυνάμεις της φύσης και τις καθυπόταζε στους δικούς τους σκοπούς. Από την άποψη της φυσιολογίας η

περίοδος αυτή είναι η πιο υγιής. Είναι η περίοδος της μεγαλύτερης ζωτικότητας και των λιγότερων ασθενειών.

Ψυχολογικά οι διαθέσεις του παιδιού ακολουθούν το σχήμα της φυσιολογίας του. Είναι γεμάτο ζωή, γεμάτα ενδιαφέροντα για τα πάντα και για τους άλλους ανθρώπους, για τους οποίους συχνά κάνει παρατηρήσεις πολύ εύστοχες και χιουμοριστικές. Οι αλλαγές διάθεσης του παιδιού είναι ανάλογες με τη σωματική του ενέργεια. Οι ενθουσιασμοί του είναι έντονοι αν και συχνά σύντομοι.

Το αγόρι σε αυτήν την φάση, θέλει να υποτάξει τη φύση αλλά με κάποιους δικούς του σκοπούς. Μια σημαντική αρχή της ωρίμανσης: πρώτα εμφανίζεται η παρόρμηση να κάνει το παιδί κάποια πράξη και μετά η χρήση της παρόρμησης αυτής για πρακτικούς σκοπούς. Τα παιδιά πρώτα παρουσιάζουν την τάση να καταστρέψουν και μετά καταστρέφουν για κάποιο σκοπό. (Διαμαντόπουλος, 2001)

Σε αυτήν την περίοδο το παιδί στρέφεται προς την ομάδα, προς το κοινωνικό σύνολο, είναι πιο εξωστρεφής. Βρίσκεται σε μια ομάδα η οποία θέτει κάποιους σκοπούς και στόχους και για αυτό συνεργάζονται, με παιδιά της ίδιας ηλικίας. Εξαιτίας της κοινωνικότητας αυτής το παιδί από 8-12 κάνει οτιδήποτε κάνουν οι άλλοι, αντιγράφοντας τις διαθέσεις και τις πράξεις τους. Ακόμη σε αυτήν την ηλικία το παιδί θέλει συνεχώς να μαθαίνει πράγματα, εκτός από τα μαθήματα του.

Συνοπτικά, όπως και στις άλλες περιόδους, το βασικό καθήκον μας είναι να ενθαρρύνουμε όλες αυτές τις δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα που επικρατούν στην ηλικία αυτή και να τους δώσουμε κάθε ευκαιρία ανάπτυξης. Ως συνήθως θα πρέπει να παρέχουμε στο παιδί τα μέσα και τις ευκαιρίες που του είναι απαραίτητες για τις δραστηριότητες του. Πρέπει να του δώσουμε την ευκαιρία να γνωρίσει άλλα παιδιά και να παίξει μαζί τους, αν θέλουμε να αναπτύξει την κοινωνικότητα και τη συνεργατικότητα του. (Χαραλαμπίδης, 1987)

2.6 Σχολική ηλικία και προσωπικότητα

Στην αρχή της σχολικής ηλικίας όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα εκείνα, που δεν έχουν φοιτήσει προηγουμένως σε νηπιαγωγείο, αντιμετωπίζουν δυο βασικά προβλήματα προσαρμογής, τα οποία συνθέτουν μια δεύτερη κρίση στην αναδύομενη προσωπικότητα τους. Το ένα είναι η προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της ομαδικής σχολικής ζωής και το άλλο η προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της προγραμματισμένης μάθησης. (Βασιλάκα, 2003)

Παρόλα αυτά, τα περισσότερα παιδιά κατορθώνουν και εντάσσονται στη σχολική ομαδική ζωή και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της προγραμματισμένης μάθησης. Και αυτό γιατί από την αρχή της σχολικής ηλικίας εμφανίζονται στο παιδί τρεις επιθυμίες: η επιθυμία της φυγής από το σπίτι και της ένταξης στην ομάδα των ομηλικών, η επιθυμία της εισόδου στο

παιχνίδι και στην εργασία και η επιθυμία της κατάκτησης, της σκέψης, της λογικής και της επικοινωνίας των μεγάλων.

Από αυτές τις τρεις εσωτερικές αισθήσεις προέρχονται βασικές αναπτυξιακές τάσεις, που μεταποιούνται σε επίκτητα προσόντα και διευκολύνουν την προσαρμογή. Οι βασικές αναπτυξιακές τάσεις στη διάρκεια της σχολικής ηλικίας είναι:

- 1) Η αναπτυξιακή τάση για την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας
- 2) Η αναπτυξιακή τάση για την απόκτηση βασικών εννοιών απαραίτητων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής
- 3) Η αναπτυξιακή τάση για την απόκτηση υγιεινών συνηθειών και ευχάριστων διαθέσεων
- 4) Η αναπτυξιακή τάση για την απόκτηση αντρικών και γυναικείων ρόλων
- 5) Η αναπτυξιακή τάση για την απόκτηση κοινωνικής συμπεριφοράς και κοινωνικών διαθέσεων
- 6) Η αναπτυξιακή τάση για την απόκτηση ηθικής συνείδηση
- 7) Η αναπτυξιακή τάση για την απόκτηση ανεξαρτησίας και αυτονομίας

Συμπερασματικά, η μελέτη μιας αναπτυξιακής τάσης διευκολύνεται όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κινηθούν με άνεση σε τέσσερα παράλληλα επιστημονικά επίπεδα. Τα οποία είναι το βιολογικό, το ψυχολογικό, το κοινωνικό και το παιδαγωγικό. (Χαραλαμπίδης, 1987)

2.7 Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στην διαμόρφωση της προσωπικότητας

Η οικογένεια είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη μετέπειτα πορεία και τις επιλογές του. Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αρχίζει από τις πρώτες μέρες της ζωής του. Τα πρώτα χρόνια της ζωής παίζουν σημαντικό ρόλο στο πως ένα άτομο αντιμετωπίζει αργότερα σαν ενήλικας τους συνανθρώπους του, συγκρατεί την προσωπικότητα του και τη ζωή. (Βιτσιλάκη, 2003)

Ένα πολύ απλό και καθημερινό παράδειγμα της άμεσης επιρροής της οικογένειας φαίνεται στο παιχνίδι των παιδιών. Τα παιδιά μεταφέρουν μέσα στο

παιχνίδι όλες τις εμπειρίες που έχουν πάρει από το οικογενειακό περιβάλλον. Χαίρονται να παίζουν τον πατέρα και την μητέρα, να ταυτίζονται μαζί τους, να φτιάχνουν ένα σπιτικό, να το τακτοποιούν και τα λοιπά. Μέσα από αυτούς τους ρόλους και τις δραστηριότητες αρχίζουν να αναπτύσσουν το αίσθημα της ευθύνης και της ωριμότητας. (Βιτσιλάκη, 2003)

Για να αναπτυχθεί ένα παιδί φυσιολογικά, να ωριμάσει και να δημιουργήσει μια προσωπικότητα ανεξάρτητη και αυτοδύναμη, πρέπει να μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον όπου θα νιώθει ασφάλεια, σιγουριά, θα είναι βέβαιο ότι το αγαπούν, το αποδέχονται και το προστατεύουν. Η σχέση του με την οικογένεια είναι το υπόβαθρο από το οποίο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό αν θα παρουσιαστούν ή όχι παθολογικές επιπτώσεις στο παιδί. (Βιτσιλάκη, 2003)

Το περιβάλλον μπορούμε να το χωρίσουμε σε φυσικό και σε ανθρώπινο. Στο ανθρώπινο περιβάλλον περιλαμβάνονται όλα τα πρόσωπα που έρχονται σε επαφή μαζί του και είναι αυτό που κυρίως παίζει τον μεγαλύτερο ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του. Επηρεάζει και αρκετές πλευρές όπως τη συναισθηματική, την πνευματική, την επαγγελματική. Είναι αυτό που θα τους χαρίσει το αίσθημα της ασφάλειας και θα το βοηθήσει να αναπτυχθεί φυσιολογικά. Το αίσθημα ασφάλειας που θα του παρέχεται από το περιβάλλον επιτυγχάνεται εφόσον υπάρχει στοργή, συνέπεια, σταθερότητα και αποδοχή. (Βιτσιλάκη, 2003)

Η ψυχική εξέλιξη δεν περιορίζεται μόνο στα πρώτα παιδικά χρόνια αλλά συνεχίζεται σε όλη την ζωή, περνώντας από ήρεμες περιόδους σε κρίσιμες μεταβατικές φάσεις. Με την πάροδο του χρόνου δεν εξελίσσονται μόνο τα παιδιά αλλά και οι γονείς, αφού δέχονται συνεχώς την επίδραση μεταβαλλόμενων εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Στην πορεία αυτή τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση, η οποία ολοκληρώνει την ανάπτυξη και οδηγεί άλλες φορές σε ωριμότητα και άλλες φορές σε μεγάλα αδιέξοδα. Μελέτες έχουν δείξει ότι η οικογένεια εξυπηρετεί βιολογικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς σκοπούς σε σχέση με το παιδί. (Βιτσιλάκη, 2003)

Στην ανάλυση γονεϊκού ρόλου χρειάζεται να λάβουμε υπόψη πολλούς παράγοντες. Ο τρόπος με τον οποίο ένας γονιός θα συμπεριφερθεί απέναντι στα παιδιά του, η μέθοδος διαπαιδαγώγησης που επιλέγουν οι γονείς και η γενικότερη συμπεριφορά τους. Το παιδί επηρεάζεται από τις αντιλήψεις των γονιών του, τη στάση τους προς τον ερχομό του παιδιού και τον τρόπο που ήρθε στη ζωή των γονιών του. Την ψυχολογική κατάσταση των γονιών, τη σχέση του ζευγαριού, τις επαφές με άλλους γονείς, το κοινωνικό και μορφωτικό τους επίπεδο. Το μέγεθος της οικογένειας, τις πηγές άγχους και τη συμπεριφορά του ίδιου του παιδιού. (Βιτσιλάκη, 2003)

Η σχέση μητέρας-παιδιού είναι ο πυρήνας και η βάση για τη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας του παιδιού και για κάθε μετέπειτα σχέση που το θα αναπτύξει. Ο χαρακτήρας επομένως της μητέρας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού. Ο πατέρας παίζει

ένα πολύ ενεργητικό ρόλο στην ανατροφή και στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Ο ρόλος του πατέρα είναι δύσκολος και πολυσύνθετος. (Βιτσιλάκη, 2003)

Ο πατέρας βοηθά την μητέρα να νιώσει σωματική και ψυχική πλήρωση. Ο πατέρας δίνει στο παιδί τα θετικά του στοιχεία, αυτά που τον διακρίνουν από τους άλλους άντρες, αποτελεί τις περισσότερες φορές πρόσωπο προς μίμηση και ταύτιση, ιδιαίτερα για τα αγόρια άνω των 5 ετών, διαδικασίες που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. (Βιτσιλάκη, 2003)

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι βασικό ρόλο στην ανάπτυξη του χαρακτήρα ενός παιδιού παίζει ένα σημαντικό πρόσωπο από το περιβάλλον του. Το πρόσωπο αυτό θα γίνει η μορφή που το παιδί θα θαυμάσει, θα αγαπήσει, θα μιμηθεί και έτσι θα το βοηθήσει να αναπτυχθεί. Φυσικά σπουδαιότατη επίσης σημασία έχει η αρμονία, η αγάπη, η ζεστασιά και η υποστήριξη που επικρατεί μεταξύ των μελών της οικογένειας. Στο πλαίσιο αυτής της οικογενειακής σχέσης κτίζονται οι προϋποθέσεις για την προσωπική ευτυχία και την υγιή ανάπτυξη του παιδιού. (Βιτσιλάκη, 2003)

2.8 Ο ρόλος του παιχνιδιού στους τομείς ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού

Με το παιχνίδι δοκιμάζεται και κινητοποιείται ολόκληρη η αναπτυσσόμενη προσωπικότητα του παιδιού, κυρίως στη σχολική ηλικία, όπου έχει αναπτυχθεί κατάλληλα για να έχει συναίσθηση των ενεργειών του. Το παιδί που παίζει έχει συνείδηση ευθύνης των ενεργειών του και το στοιχείο αυτό είναι άγνωστο ως προς την ενστικτώδη ροπή, όσο κι αν αυτή αποτελεί τη βιολογική προέλευση του παιχνιδιού. (Ματσαγγούρας, 2003)

Έτσι λοιπόν, το παιχνίδι είναι στενά συνδεδεμένο με την παιδική ηλικία και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαδικασία της σωματικής, γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης του παιδιού.. Μεγάλος μέρος της γνώσης μας για την αξία του παιχνιδιού προέρχεται από τους Piaget, Vygotsky και Bruner, οι οποίοι εστίασαν στο ρόλο του παιχνιδιού, στην ανάπτυξη των παιδιών, τα οποία είδαν ως ενεργητικούς εξερευνητές του κόσμου μέσα από το παιχνίδι το παιδί αποκτά γνώσεις και εμπειρίες για τον κόσμο που το περιβάλλει, διαμορφώνει την ταυτότητά του. Αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του, δημιουργεί φιλίες, κοινωνικοποιείται σταδιακά αποκτώντας δεξιότητες, οι οποίες το καθιστούν ικανό να προετοιμαστεί για τον κόσμο των ενηλίκων. (Ματσαγγούρας, 2003)

Τομέας Γνωστικής ανάπτυξης

Το παιχνίδι ομαδικό ή ατομικό προσφέρει νέες εμπειρίες στο παιδί και το βοηθά στη προσπάθειά του να κατανοήσει τον κόσμο στον οποίο είναι ενταγμένο. Μέσω του παιχνιδιού ανακαλύπτει νέες έννοιες και επομένως αποκτά την ικανότητα να ανακαλύπτει περισσότερο σύνθετα νοήματα και δεξιότητες. Όταν νέα τα νέα στοιχεία που ανακαλύπτει το παιδί συνδέονται με τα υπάρχοντα νοητικά σχήματα, διατηρείται η ισορροπία που υπάρχει μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Το παιχνίδι δίνει την δυνατότητα στο παιδί να ελέγχει αυτό που συμβαίνει και να χρησιμοποιεί αυτό που ήδη γνωρίζει, για την επέκταση τη γνώσης και της ανάπτυξής του. Ταυτόχρονα, διευκολύνει την ομαλή μετάβαση του παιδιού από τη μυθική στην εκλογικευμένη σκέψη και με αυτόν τον τρόπο προάγει την παιδική νοημοσύνη. Το παιχνίδι αποτελεί το μέσο, με το οποίο το παιδί εκφράζει σε εξωτερική πράξη τις σκέψεις του. Αργότερα, βέβαια, δεν θα είναι αναγκαίο να προσφεύγει πάντοτε σε εξωτερικές πράξεις, αλλά θα εσωτερικοποιεί τη δράση, κι έτσι θα αναπτύξει τη σκέψη του, την οποία η γενετική ψυχολογία ορίζει ως εσωτερικοποιημένη δράση. (Κανταρτζή,2001)

Τομέας Γλωσσικής ανάπτυξης

Παράλληλα με την νοημοσύνη, το παιχνίδι προάγει και την γλωσσική ικανότητα του παιδιού, δεδομένου ότι το παιχνίδι, και στην ατομική του ακόμα μορφή, συνοδεύεται από (αυτό-) συζήτηση και ταυτόχρονα εμπλουτίζει τις γνώσεις του, που αφορούν τις αμοιβαίες προσδοκίες και τους κανόνες διεξαγωγής της γλωσσικής επικοινωνίας. Μερικά είδη παιχνιδιών, όπως για παράδειγμα τα παιχνίδια με κούκλες για τα κορίτσια, έχουν μεγαλύτερη διαλογική αξία και προκαλούν περισσότερο τα παιδιά για συζήτηση. Για τον λόγο αυτό, μερικοί παιδαγωγοί συνιστούν τη χρήση τέτοιου υλικού για την γλωσσική βελτίωση των γλωσσικά καθυστερημένων παιδιών. Άλλοι ερευνητές έχουν αποδείξει πως το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι βοηθά σημαντικά στη γλωσσική βελτίωση των παιδιών αυτών. Όλα αυτά, συμβάλλουν στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού

Τομέας Συναισθηματικής ανάπτυξης

Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού και η σημασία του για την ανάπτυξη του παιδιού φαίνεται και από το ρόλο που αυτό διαδραματίζει στην έκφραση της συναισθηματικής ζωής και την εκτόνωση του άγχους και της ψυχικής υπερέντασης αυτού. Οι εμπειρίες που έχει ήδη το παιδί μέσω της επαφής του με το κοινωνικό του περιβάλλον, δεν του επιτρέπουν πολλές φορές να εκφράσει ευθέως τα επιθετικά του συναισθήματα, το άγχος ή τους φόβους του. Το παιχνίδι προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να διαπιστώσει τις αντιδράσεις των άλλων στα συναισθήματά του και ταυτόχρονα να εκτονωθεί συναισθηματικά, μέσω των συμβολικών ενεργειών του, που απευθύνονται προς τα παιχνίδια, τα οποία αντικαθιστούν τα πρόσωπα του περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο

επέρχεται η συναισθηματική κάθαρση, η οποία είναι απαραίτητη για τη συναισθηματική κάθαρση του παιδιού.(Ματσαγγούρας, 2003)

Τομέας κοινωνικής ανάπτυξης

Σημαντική είναι η συμβολή του παιχνιδιού και στη κοινωνικοποίηση του παιδιού, αφού συμβάλλει στην ελάττωση του εγωκεντρισμού του και στην κατανόηση του ρόλου και της αναγκαιότητας των κοινωνικών κανόνων. Παράλληλα, παρέχει στο παιδί την ευκαιρία να υποδυθεί διάφορους κοινωνικούς ρόλους και να δοκιμάσει μορφές συμπεριφοράς, χωρίς να εκτίθεται στους κινδύνους που μπορεί να ενέχουν οι ενέργειες αυτές στην πραγματικότητα. Επίσης, προετοιμάζει το παιδί για τους ρόλους εκείνους που ταιριάζουν στο φύλο του και για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Αναπτύσσοντας το κοινωνικό του συναίσθημα στο παιχνίδι, το παιδί αναγνωρίζει τα δικαιώματα των συμπαικτών του, συμμετέχει στη λύπη και στη χαρά των άλλων, αναπτύσσεται η συνεργασία, η αμοιβαία εκτίμηση, ο αλληλοσεβασμός, οι φιλικές σχέσεις, η δικαιοσύνη και ο αλτρουισμός. Στο παιχνίδι, επιπλέον, είτε είναι ατομικό, είτε ομαδικό, το παιδί αποκαλύπτει τις ιδιορρυθμίες του, την ατομικότητά του και το χαρακτήρα του. (Κανταρτζή,2001)

Τομέας Σωματικής ανάπτυξης

Είναι προφανής η συμβολή του παιδιού και στη σωματική ανάπτυξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην αποφυγή ή στην βελτίωση πιθανών προβλημάτων υγείας και είναι πολύ σημαντικό για τη μυϊκή ενδυνάμωση και το συντονισμό του παιδιού. Την αναπτυξιακή ικανότητα του παιχνιδιού υποστηρίζει και ο Debesse σε έρευνα του, σύμφωνα με την οποία το παιδί μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσει τις αισθήσεις του, τη δεξιοτεχνία των χεριών του και τις υπόλοιπες κινητικές του ικανότητες, ενώ προετοιμάζεται για την αντιμετώπιση των πρακτικών προβλημάτων, τα οποία θα προκύψουν αργότερα κατά την διάρκεια της ανήλικης και ενήλικης ζωής του. Άλλοι ερευνητές(Erikson, Hutt),τονίζουν ότι τα παιδιά που είναι καλοί παίκτες στην παιδική τους ηλικία, εξελίσσονται μετέπειτα σε επιτυχημένους ενήλικες, ενώ τα παιδιά που υστερούν στο παιχνίδι, παρουσιάζουν ως ενήλικες δυσκολίες στις κοινωνικές επαφές τους . (Ματσαγγούρας, 2003)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

3.1 Η ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού

Τα παιδιά παίζουν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους μόνα ή σε ομάδες, χωρίς να τους δείξει κανείς τον τρόπο. Το παιχνίδι τους μερικές φορές μπορεί να μας φαίνεται λεπτεπίλεπτο και χαριτωμένο, θορυβώδες και ενοχλητικό, αφελές, γελοίο ή ενοχλητικά μιμητικό των πράξεων και των αντιδράσεων των ενηλίκων.(Σιβροπούλου, 1999)

Πράγματι υπάρχουν τόσο πολλοί ορισμοί του παιχνιδιού, όσοι και οι τρόποι για να παίξει κανείς και σε καμία περίπτωση κανένας ορισμός δεν είναι δυνατόν να συμπεριλάβει όλες τις απόψεις, αντιλήψεις, εμπειρίες και προσδοκίες που καθένας από εμάς προσδίδει στη λέξη παιχνίδι.

- Ο ψυχαναλυτής Freud (1961) θεωρεί πως το παιχνίδι είναι ένα αποδεκτό μέσο εκτόνωσης και ικανοποίησης των ενστικτωδών ενορμήσεων και ελέγχου των εμπειριών που δημιουργούν μια «σημαντική εντύπωση» στο παιδί. Με το παιχνίδι το παιδί αναβιώνει αλλά και αναπλάθει την πραγματικότητα αναλαμβάνοντας έναν ενεργητικό ρόλο που το βοηθά να επανορθώσει τραυματικές εμπειρίες και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση.(Κοντοπούλου,2007).
- Ο Erikson (1972) στη προσπάθειά του να συνδυάσει τις ψυχικές με τις κοινωνικές λειτουργίες του παιχνιδιού, θεώρησε πως είναι ένα μέσο δόμησης της ταυτότητας και προετοιμασίας για τους μελλοντικούς ρόλους και τις προσδοκίες της κοινωνίας. Η δομή του παιχνιδιού και οι λειτουργίες του διαφοροποιούνται καθώς το παιδί διανύει τα ψυχοσεξουαλικά στάδια ανάπτυξής του.(Κοντοπούλου, 2007)
- Ο Piaget(1978), στο πλαίσιο της αναπτυξιακής θεωρίας του, υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι μια διαδικασία που συμβάλλει στη προσαρμογή του παιδιού, με την αφομοίωση των εξωτερικών πληροφοριών, στα ήδη υπάρχοντα σχήματα. Με το παιχνίδι το παιδί δοκιμάζει νέα σχήματα συμπεριφορών και πειραματίζεται σε νέους ρόλους και δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες του και του προκαλούν ευχαρίστηση.(Κοντοπούλου, 2007)
- «Ο Bruner(1976) περιγράφει το παιχνίδι σαν έναν « εξαιρετικό τρόπο παραβίασης » ή σαν « ένα όχημα αυτοσχεδιασμών» ή ακόμη σαν «προετοιμασία για την ζωή». Το παιχνίδι συμπεριλαμβάνει μια ποικιλία δραστηριοτήτων, που αρχίζουν από το βρεφικό λογοκόπημα και φτάνουν μέχρι τα παιχνίδια κατασκευής, καθώς και μέχρι τα παιχνίδια εξομοίωσης που παίζουν στρατιωτικοί και διπλωμάτες»(Ματσαγγούρας, Η.,2003: 108).

- Ο κοινωνιολόγος Huizinga (1940) θεωρεί πως το παιχνίδι είναι η ρίζα όλων των εκδηλώσεων του ανθρώπου. Μια ελεύθερη πράξη, βιωμένη ως φανταστική, που βρίσκεται έξω από τα συνηθισμένα, αλλά παρόλα αυτά, ικανή να απορροφήσει τελείως αυτόν που παίζει. Μια δραστηριότητα απογυμνωμένη από κάθε υλικό συμφέρον και χρησιμότητα, που πραγματοποιείται μέσα σε σαφή, σταθερά όρια χρόνου και τόπου. Αναπτύσσεται με τάξη, σύμφωνα με δεδομένους κανόνες και διαμορφώνει ομαδικές σχέσεις. (Γερμανός, 2004).

Στο σημείο αυτό , κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στην ιστορική πορεία του παιχνιδιού και στα στάδια εξέλιξής του. Έτσι λοιπόν, στη δυτικοευρωπαϊκή και αμερικανική ψυχολογία ήταν πλατειά διαδεδομένη η άποψη, ότι το παιδικό παιχνίδι έχει ενστικτώδη βιολογικό χαρακτήρα και ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο παιχνίδι του παιδιού και στο παιχνίδι του ζώου. Αργότερα, οι νατουραλιστικές απόψεις για το παιχνίδι παίρνουν ακροβιολογική και συγχρόνως ακρο-αντιδραστική μορφή στους φροϋδιστές, για τους οποίους το παιχνίδι είναι εκδήλωση σκοτεινών βιολογικών αντικοινωνικών τάσεων. (Αντωνιάδης,1994).

Έχει διαπιστωθεί ότι κάποια παιχνίδια εμφανίζονται σε όλους τους λαούς , όπως για παράδειγμα η κούκλα, γεγονός που σημαίνει ότι η παρουσία τους είναι ριζωμένη στη μνήμη των λαών, απηχούν αντιλήψεις και απόψεις πολύ παλιές και ταυτίζονται με την ύπαρξη του ανθρώπου. Αυτά τα παιχνίδια λέγονται παγκόσμια ή πανανθρώπινα. Στην ομάδα αυτή εκτός από την κούκλα ανήκουν και τα παιχνίδια σφαίρισης (μπάλας) και τα αθλητικά παιχνίδια. Όπως επίσης και τα επιτραπέζια ή αλλιώς παιχνίδια στρατηγικής, αλλά η παρουσία τους εξαρτάται από το επίπεδο ενός πολιτισμού. (Λάζος, 2002)

Υπάρχουν παιχνίδια που εφευρέθηκαν από κάποιο λαό και έγιναν αποδεκτά και από άλλους, φαινόμενο που αποτελεί λογική συνέπεια των πολιτισμικών ανταλλαγών των λαών και της αλληλεπίδρασής τους. Στην Ελλάδα ορισμένα παιχνίδια, κυρίως επιτραπέζια, μεταδόθηκαν από την Αίγυπτο ή από τους Βαβυλώνιους ή τους Σουμέριους, ενώ πολλά ελληνικά – αν όχι όλα- υιοθετήθηκαν από τους Ρωμαίους και μέσω αυτών απλώθηκαν στην Ευρώπη. Η διαμεσολάβηση των Ρωμαίων ήταν ο λόγος της διατήρησης πολλών αρχαιοελληνικών παιχνιδιών στο Βυζάντιο.(Λάζος, 2002)

Τα περισσότερα ελληνικά παιχνίδια είναι επινοήσεις των Ελλήνων και μπορούν να αποκαλεστούν ως εθνικά ή γηγενή, με την έννοια ότι σε αυτά περιέχονται όσα παιχνίδια έχουν εξακριβωμένη εθνική προέλευση. (Λάζος, 2002)

Επιπροσθέτως, υπάρχουν και αυτά που εφευρέθηκαν από κάποιο συγκεκριμένο λαό, αλλά εξελίχθηκαν από κάποιον άλλο τόσο πολύ ώστε ο δεύτερος λαός να θεωρείται ο εφευρέτης ή επινοητής. Σε αυτά τα παιχνίδια ανήκουν οι αστράγαλοι, που καθιερώθηκαν ως ελληνικό επινόημα, παρόλο που η προέλευσή τους είναι ασαφής. Αποκαλούνται παιχνίδια προβολής, με την

έννοια ότι κάποιος λαός τα ανέπτυξε και τα προέβαλε κατά πολύ. (Λάζος, 2002)

Όλα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, για πανανθρώπινα ή παγκόσμια, για εθνικά ή γηγενή και για παιχνίδια προβολής, δεν έχουν να κάνουν με κάποιες κατηγοριοποιήσεις παιχνιδιών αλλά με ομαδοποιήσεις σε παγκόσμια κλίμακα, που αφορά τη γεωγραφική τους καταγωγή και προέλευση. (Λάζος, 2002)

Έχει διαπιστωθεί πως οι Έλληνες εφεύραν το μεγαλύτερο μέρος των παιχνιδιών που θα αναφερθούν παρακάτω, ενώ αρκετά άλλα που παίζονταν στον ελληνικό χώρο, ήταν παιχνίδια πανανθρώπινα και προβολής. (Κοντογιάννη, 2000)

Στα παγκόσμια (ή πανανθρώπινα) παιχνίδια κατατάσσονται η αιώρα, που πρόκειται για παιχνίδι με ινδοευρωπαϊκές ρίζες , οι αλεκτρούνων αγώνες , η αμαξίνδα, δεδομένου ότι όλα τα παιδιά του κόσμου φτιάχνουν καροτσάκια με τα οποία σέρνουν διάφορα αντικείμενα, τα αθύρματα, που γενικά πρόκειται για παιχνίδια- αντικείμενα κάθε μορφής, το δενδροβατείν, αφού σε όλο τον κόσμο σκαρφαλώνουν στα δέντρα, τα παιχνίδια με σφαίρα και αυτά των ομοιωμάτων. (Κοντογιάννη, 2000)

Τα αρχαιοελληνικά παιχνίδια εξακολούθησαν να παίζονται κατά την βυζαντινή περίοδο, ενώ λόγω της πολυπολιτισμικότητας που διέκρινε το Βυζάντιο εμφανίστηκαν ξένα παιχνίδια τα οποία υιοθετήθηκαν αυτούσια ή βελτιώθηκαν και έφτασαν ως σήμερα παραλλαγμένα. Κυρίως αυτό που ενδιαφέρει είναι ότι επί Βυζαντίου διασώθηκαν πολλά αρχαιοελληνικά παιχνίδια. Δεν επιτρέπονταν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν παίζονταν, εκείνα που ήταν αντίθετα στο πνεύμα του χριστιανισμού. Εκτός των άλλων παιχνίδια που απαγορεύονταν όπως οι μονομαχίες, οι κοκορομαχίες και τα ζάρια (τυχερά παιχνίδια)είχαν την μεγαλύτερη απήχηση στο λαό. (Λάζος, 2002).

«Μπορούμε να ισχυριστούμε λοιπόν, ότι δια του Βυζαντίου έφτασαν ακόμα και στις μέρες μας παιχνίδια από την αρχαιοελληνική περίοδο χωρίς να διακόπτεται ουσιαστικά η παράδοση στο τομέα αυτό». (Ράπτης, 2000).

Για τους παραπάνω λόγους παρατίθενται παρακάτω η θέση και η μορφή που έπαιρνε το παιχνίδι σε κάθε εποχή ανάλογα με τις ιστορικές και πολιτισμικές παραμέτρους κάθε χρονικής περιόδου.

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΟΜΗΡΙΚΗ ΕΠΟΧΗ

Στα Ομηρικά έπη , οι άνθρωποι επιδίδονταν στα παιχνίδια με άριστο φιλικό πνεύμα, διότι πίστευαν ότι εξυπηρετούσαν ευγενής σκοπούς και ιδεώδη. Τα σφαιριστικά παιχνίδια ήταν περισσότερο διαδεδομένα ενώ συμμετείχαν σε αυτά αγόρια και κορίτσια, κυρίως παιδιά βασιλιάδων, όπου η δεξιότητα θεωρούνταν αρετή την οποία έδειχναν σε γιορταστικές εκδηλώσεις. (Αντωνιάδης 1994)

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΟΛΥΜΠΙΑΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ

Μετά τον Όμηρο, οι αρχαίοι φιλόσοφοι τόνισαν την μεγάλη σημασία των παιχνιδιών στη σωματική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Με την καθιέρωση των Ολυμπιακών Αγώνων η δημοτικότητα των παιχνιδιών, η τεχνική τους καθώς και η θέση τους στη ζωή όλων των τάξεων πήρε μεγάλες διαστάσεις. (Γκουγκουλή, Κούρια, 2000)

Οι Έλληνες αυτής της περιόδου προτιμούσαν τα σφαιριστικά παιχνίδια ενώ ταυτοχρόνως τόνιζαν την αξία του παιχνιδιού στη διδασκαλία, την οποία εμπλούτιζαν με διάφορα είδη παιχνιδιών.

Στην Αρχαία Σπάρτη μέσα στα πλαίσια της αυστηρή στρωτιωτικής άσκησης, το παιχνίδι ήταν αποτέλεσμα τέρψης των παικτών, έχοντας ως σκοπό την ανακούφιση από τις διδασκαλίες και τις εργασίες και την μετ' έπειτα ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος. Αντιθέτως, στην Αθήνα είχε θέση στην αγωγή των παιδιών από τη νηπιακή ηλικία, στο πλαίσιο της διάπλασης του καλού και αγαθού πολίτη. (Γκουγκουλή, Κούρια, 2000)

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΡΩΜΑΪΚΗ ΚΑΙ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΠΕΡΙΟΔΟ

Το παιχνίδι της Ρωμαϊκής περιόδου είχε πολεμική μορφή και εμφανιζόταν τόσο στις πολεμοχαρείς μονομαχίες, όσο και τις σκληρές ιπποδρομιακές επιδείξεις. Ενώ στην αρχή της Βυζαντινής περιόδου, το παιχνίδι είχε απομονωθεί λόγω του ανταγωνισμού του Ελληνικού και του Χριστιανικού Πνεύματος, στην πορεία απέκτησε μεγάλη σημασία καθώς έπαψαν να ισχύουν οι προλήψεις και ο ασκητισμός, όπου έδιναν βαρύνοντα σημασία στη ψυχή και όχι στο σώμα. (Ράπτης, 2000)

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΜΕΣΑΙΩΝΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ

Κατά την εποχή του Μεσαίωνα οι θεοκράτες θεωρούσαν πως το σώμα ήταν εχθρός της ψυχής. Αυτό είχε ως συνέπεια να θεωρηθεί το παιχνίδι ως ασέβεια, ανώφελο, βλαβερό, πηγή ανηθικότητας και κατ' επέκταση να χάσει την παιδαγωγική του αξία. Στην Αναγέννηση οι Έλληνες μετά την Άλωση της Κων/πολης, κατευθυνόμενοι προς την Δύση μετέφεραν τα αρχαιοελληνικά παιχνίδια και την αξία τους, για την σωματική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. (Αβέρωφ- Ιωάννου, 1994)

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΕΠΟΧΗ

Στη σημερινή εποχή οι λαοί διαπλάθονται κατά κύριο λόγο με αθλητικά παιχνίδια. Οι συνθήκες διαβίωσης έχουν αλλάξει σημαντικά στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία υποχωρώντας σταδιακά τα παραδοσιακά παιχνίδια και ανθίζοντας τα επιτραπέζια. Έτσι, σήμερα συναντάμε δύο παιχνίδια που είναι ευρέως διαδεδομένα και προέρχονται κατευθείαν από την Αρχαία Ελλάδα, όπως είναι το σκάκι(απόγονο του πεσσευτικού πόλεις) και το τάβλι (απόγονο της κυβευτικής τηλίας). (Αβέρωφ- Ιωάννου, 1994)

Οι ευκαιρίες και οι διέξοδοι για παιχνίδι είναι περιορισμένες. Ενώ μέσω της άθλησης γίνονται προσπάθειες να επανέλθει πάλι το παιχνίδι στη θέση που πρέπει να κατέχει στη ζωή των παιδιών για σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική του ανάπτυξη. (Αντωνιάδης 1994)

«Αν μελετήσει κάποιος το παιχνίδι εδώ και 4.000 χρόνια, θα διαπιστώσει ότι οι άνθρωποι- αναφορικά πάντα με τα παιχνίδια- παραμένουν ίδιοι. Αν αναρωτηθεί δε για ποιο λόγο παίζονται τα παιχνίδια, θα του δοθεί η απάντηση ότι παίζονται για να ξεφύγουν οι άνθρωποι από την μοναξιά τους, για να αποδράσουν από την κουραστική καθημερινότητα.» (Λάζος, Χ.Δ., 2002:57)

Συμπερασματικά, το παιχνίδι βάση όσων αναφέρθηκαν είναι εκδήλωση όλων των εποχών, έχει εστιάσει την προσοχή και την σκέψη των ανθρώπων από αρχαιότερα χρόνια ως σήμερα, γίνοντας αντικείμενο παράστασης στη τέχνη και αποτελώντας περιεχόμενο τόσο στη λογοτεχνία όσο και στη ποίηση.

3.2 Ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές απόψεις.

Ενώ προηγήθηκε η σύντομη ιστορική πορεία του παιχνιδιού από τη χρονική περίοδο της Αρχαίας Ελλάδας έως και σήμερα, κρίνεται αναγκαίο να ακολουθήσουν απόψεις παιδαγωγών και ψυχολόγων κυρίως, για την αξία και τις λειτουργίες του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας

Ο υποστηρικτής της Σοβιετικής ψυχολογίας **L. S. Vygotsky** (1997), υποστήριξε πως το παιχνίδι δεν είναι ο καθοριστικός παράγοντας της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού αλλά αποτελεί ένα μόνο παράγοντα, μια μόνο ειδική διάσταση. Σύμφωνα με τον ίδιο το παιδί παίζοντας ικανοποιεί ένα μέρος του συνόλου των αναγκών του. Ενώ είναι σημαντικό να γίνεται κατανοητός ο ιδιαίτερος χαρακτήρας αυτών των αναγκών, ώστε να γίνεται αντιληπτή η μοναδικότητα του παιχνιδιού σαν μορφή δραστηριότητας. (www.laosver.gr)

Επιπροσθέτως, το παιχνίδι θα πρέπει να γίνει αντιληπτό σαν φανταστική ικανοποίηση των απραγματοποίητων επιθυμιών του παιδιού. Η παλιά αντίληψη ότι το παιχνίδι αποτελεί φαντασία σε δράση, αντικαταστάται αφού η φαντασία στους ενήλικες και στα παιδιά σχολικής ηλικίας αποτελεί το χωρίς δράση παιχνίδι.

διαφέρει σημαντικά από την εργασία και τις άλλες μορφές δραστηριότητας, γιατί το παιδί παίζοντας, δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση. Η φανταστική κατάσταση αυτή αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού, ενώ παλιότερα θεωρούσαν ότι αποτελούσε χαρακτηριστικό μόνο κάποιων υποκατηγοριών αυτού. (www.laosver.gr)

Είναι γνωστό, ότι η ανάπτυξη των παιχνιδιών που έχουν κανόνες εμφανίζεται προς το τέλος της προσχολικής και συνεχίζεται κατά τη σχολική ηλικία. Η άποψη, ότι το παιδί συμπεριφέρεται σε μια φανταστική κατάσταση

χωρίς κανόνες, είναι λανθασμένη διότι δεν υπάρχει παιχνίδι χωρίς κανόνες. Από την ανάλυση των παιχνιδιών αποδείχθηκε ότι κάθε φανταστική κατάσταση ορίζεται από κανόνες συμπεριφοράς (προσχολική ηλικία) αλλά και κάθε παιχνίδι με κανόνες (σχολική ηλικία) δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση. Η μετάβαση από τα παιχνίδια με ορατή φανταστική κατάσταση και κρυφούς κανόνες στα παιχνίδια με φανερούς κανόνες και κρυφή φανταστική κατάσταση, σκιαγραφεί την εξέλιξη του παιδικού παιχνιδιού.(www.laosver.gr)

Ο σημαντικός ερευνητής του παιχνιδιού **J.Chateau**(1960), κατά τον οποίο το παιδί παίζει για να επιβεβαιώσει την ατομική του ύπαρξη , να απαλλαγεί από το συναίσθημα της μειονεκτικότητας και να εξάρει το «εγώ» του, υποστηρίζει ότι με περισσότερα χαρίσματα προικίζονται όσα όντα παίζουν περισσότερο».(Αγαλιώτης,1988:70)

Σύμφωνα με τον **Σαλμίδη**(1988)το παιχνίδι είναι η βασικότερη λειτουργία της ζωής και είναι συνυφασμένο με τη χαρά, την ανάπτυξη του σώματος , των διανοητικών και ψυχικών ικανοτήτων και της προσωπικότητας. Οι κοινωνικές συμβάσεις και η καταπίεση της εργασίας έχουν αφαιρέσει από τον άνθρωπο τη χαρά, την ουσία δηλαδή του παιχνιδιού. Οι επιμέρους σκοποί του παιχνιδιού, σύμφωνα με τον ίδιο είναι οι εξής:

Πρώτος σκοπός είναι η απόλαυση της ζωής, του σώματος και των αισθητήριων οργάνων. Δεύτερος σκοπός είναι η σωματική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι μαθαίνει λεπτές και πολύπλευρες κινήσεις , αναπτύσσει τους μύες του με τον πιο ευχάριστο τρόπο. Τρίτος σκοπός είναι η ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων, όπως η περιέργεια. Κάθε παιχνίδι έχει την διανοητική του πλευρά , που είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κοινωνική ένταξη του παιδιού αργότερα. Η περιέργεια όμως και η χαρά της ανακάλυψης ικανοποιεί και ένα βασικό ένστικτο του ανθρώπου και οδηγεί στην έρευνα και την εξερεύνηση. Τέταρτος; Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή η ικανότητα να σχετίζεται με άλλα παιδιά και να μοιράζεται το ομαδικό παιχνίδι, μέσα από το οποίο μαθαίνει να χάνει, να βιώνει να συναισθήματα της επιτυχίας, να προσαρμόζεται στους επιμέρους κανόνες και να αποδέχεται τις επικείμενες ποινές. Πέμπτος -και σημαντικότερος-σκοπός είναι η ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα, δηλαδή η ψυχική υγεία του παιδιού. Το παιδί για παράδειγμα με τα πολεμικά παιχνίδια εκτονώνει την επιθετικότητά του, με τα μεταβατικά (όπως κούκλα και άλλα παιχνίδια συναισθηματικής επένδυσης), αντικαταστάται ο ρόλος της μητέρας. Τέλος, μέσα από τα παιχνίδια ανταλλαγής ρόλων ανακαλύπτεται το πραγματικό εγώ του παιδιού, ενώ του δίνεται η δυνατότητα να εκτονωθεί ψυχικά και σωματικά. (Σαλμίδης, 1988)

«Σύμφωνα με έρευνα του **Allison James** (1997), οι απόψεις των παιδιών σχετικά με τα σύνορα της φυσιολογικότητας του υλικού σώματος και η αντίληψή τους περί κοινωνικότητας πλαισιοθετούνται από το δομικό σχήμα της

παιδικής ηλικίας στο δυτικό κόσμο. Μέσα από αυτό είναι που συλλαμβάνουν το κοινωνικό τους πρόσωπο. Η παιδική ηλικία θέτει τα γενικά όρια και σύνορα στη κουλτούρα των παιδιών, συνεπώς και στις κατηγορίες και τις έννοιες μέσα από τις οποίες τα παιδιά την αντιλαμβάνονται και την βιώνουν».(Αυγητίδου,2001:57)

Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του παιδικού παιχνιδιού έχει αναδειχθεί από την *Schwartzman*(1970),η οποία ερμηνεύει το παιχνίδι ως μέσο με το οποίο μαθαίνουν τα παιδιά για τα συναισθηματικά και γνωστικά σχήματα μιας κουλτούρας.(Αυγητίδου, 2001)

O Geertz σε έρευνα του,(1975) υποστηρίζει πως τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά μπορεί κάλλιστα να αποτελούν ένα σύνολο εννοιολογικών δομών που πηγάζουν από τον κόσμο των ενηλίκων. Ωστόσο, το σημαντικό είναι ότι εκφράζονται και βιώνονται από στον κόσμο των παιδιών. (Αυγητίδου, 2001)

Ο παιδαγωγός *Φραιμπελ*(1955), εκτός των άλλων υποστηρίζει πως η έμφυτη παιδική ενεργητικότητα μόνο με το παιχνίδι μπορεί να ασκηθεί και να εκδηλωθεί και γι αυτό πρέπει συνεχώς να δίνονται ευκαιρίες στο παιδί να συμμετέχει, όσο είναι δυνατόν, σε δραστηριότητες παιχνιδιού.(www.laosver.gr)

Ο Σοβιετικός παιδαγωγός *Α.Σ Μακάρενκα*(1980) αναφέρει σχετικά με το παιχνίδι πως: « Το παιχνίδι έχει μεγάλη σημασία στη ζωή του παιδιού, την ίδια σημασία που έχει για τον ενήλικα η δραστηριότητα, η εργασία, η απασχόληση. Όπως είναι το παιδί στο παιχνίδι, έτσι σε μεγάλο βαθμό θα είναι και στη εργασία του όταν μεγαλώσει. Γι αυτό η διάπλαση της μελλοντικής προσωπικότητας συντελείται πάνω από όλα στο παιχνίδι» (www2.rizospastis.gr).

Όπως αναφέρει ο κοινωνιολόγος *Κοριάκος Ιωαννίδης*(2000), το παιχνίδι-ως βασική κοινωνική δραστηριότητα του παιδιού- είναι η πρώτη γνωριμία του παιδιού με την ένταξη σε μια ομάδα. Μαθαίνει την αυτενέργεια, την πρωτοβουλία, να υπερασπίζεται τον εαυτό του, όταν βρίσκεται έξω από την προστασία της οικογένειας,, βιώνει τις έννοιες «δίκαιο» και «άδικο», καλλιεργεί την υπευθυνότητα και συγκροτείται το στοιχείο της προσωπικότητας του «εγώ» σε σχέση με τους άλλους. Το μη ωφέλιμο παιχνίδι παρεμβαίνει με τέτοιο τρόπο στις εύπλαστες συνειδήσεις των παιδιών, ώστε τα προετοιμάζει να αποδεχτούν μια σειρά αρνητικών παραγόντων στη ζωή τους.(www.rizospastis.gr).

Ο κοινωνιολόγος *Mint*(1978) διακρίνει το ατομικό από το ομαδικό παιχνίδι. Μέσα από τους ρόλους που υποδύεται κάθε παιδί κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, μαθαίνει το περιεχόμενό αυτών, που αφ' ενός θα κληθεί το ίδιο να εκπληρώσει σε κάποια μελλοντική στιγμή, και αφ'ετέρου τους ρόλους των άλλων που θα έρθει σε επαφή, δημιουργώντας κοινωνικές σχέσεις. Όπως

αναφέρει, το ομαδικό παιχνίδι δεν είναι σύνολο ρόλων ,αλλά οργανωμένων ρόλων. Το παιδί-παίκτης είναι υποχρεωμένο σε κάθε στιγμή να καθορίζει τη στάση του, λαμβάνοντας υπ' όψιν τη στάση του καθενός και όλων μαζί των παικτών, που συνθέτουν, την ώρα του παιχνιδιού, μια ενότητα.(Νόου,2001).

Σύμφωνα με την προσέγγιση του **Gaillois**(1966) το παιχνίδι ως δραστηριότητα ελεύθερη ,έχει το δικό του χώρο και χρόνο και είναι απρόβλεπτο ως προς την εξέλιξη και την κατάληξή του. Καθώς, βασίζεται στην ελευθερία του παιδιού να εφευρίσκει και να διαμορφώνει τη συνέχεια του παιχνιδιού του. δεν είναι παραγωγικό με την οικονομική και υλική έννοια του όρου, ενώ βρίσκεται στο κόσμο του φανταστικού, συνδεδεμένο με μια «παράλληλη πραγματικότητα».(Φλογαΐτη, 1998).

Ο Γάλλος φιλόσοφος **J.J Rousseau**,(1990) σε έρευνά του υποστηρίζει πως το παιχνίδι είναι ένας τρόπος μάθησης και αναγνώρισε την αξία της ενέργειας(προσπάθειας) που καταβάλλουν τα παιδιά σε δραστηριότητες που επιλέγουν να πραγματοποιήσουν μόνα τους. Προκειμένου να είναι σε θέση το παιδί να ξοδεύει τις δυνάμεις του σε μορφωτικές ενέργειες, θα πρέπει να ζει πάντοτε με το παιχνίδι.(Κοντογιάννη,2000)

Επιπλέον έρευνα του Γερμανού παιδαγωγού **Froebel**(1980) ,ενός από τους κατεξοχήν υποστηρικτές της αξίας του παιχνιδιού , αναδεικνύει την έμφυτη προδιάθεση του παιδιού για παιχνίδι, θεωρώντάς το βάση της αγωγής και κεντρικό άξονα της διδακτικής μεθοδολογίας των δραστηριοτήτων στο σχολικό πλαίσιο. Υποστήριξε τη σοβαρότητα του παιχνιδιού, τόνισε ότι το αυθόρμητο παιχνίδι είναι ένα από τα πιο σημαντικά κοινά ανθρώπινα χαρακτηριστικά και αντιμετώπισε το κάθε παιδί ως ένα μοναδικό υποκείμενο που έχει ανάγκη από κατάλληλα βοήθεια, λόγω της ιδιαιτερότητάς του, ώστε να αναπτυχθεί και να μάθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: « Το παιχνίδι είναι η πιο αγνή, η πιο εμπνευσμένη δραστηριότητα του ανθρώπου σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του κι αν βρίσκεται»(Σιβροπούλου, 1999:16).

Η Ιταλίδα γιατρός και παιδαγωγός **Maria Montessori**(1987) σε προσέγγιση της, υπερασπιζόμενη τα παιδιά, ήταν η πρώτη που αναγνώρισε τη σημασία της κίνησης για την πετυχημένη διαδικασία μάθησης του παιδιού. Μελέτησε κυρίως την ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες που μόνα τους επιλέγουν και οι οποίες ενεργοποιούν όλες τους τις αισθήσεις. Προώθησε το παιχνίδι με ειδικά σχεδιασμένο υλικό, μη ενθαρρύνοντας τα παιχνίδια φαντασίας και στερώντας κατ' επέκταση από την ψυχή του παιδιού μια βασική ανάγκη, τη λαχτάρα για δημιουργία. Όμως η προσπάθεια των παιδιών να μάθουν με τον προσωπικό τους τρόπο, σημειώνει ότι έχει μεγαλύτερη αξία από την καθοδήγηση του ενήλικα.(Φλογαΐτη, 1998).

Έρευνα του παιδαγωγού και ψυχολόγου **Ed.Claparede**,(1990) αναδεικνύει πως το παιδί παίζει για να του δοθεί η ευκαιρία να ανακαλύψει τρόπους που θα το οδηγήσουν στη πραγμάτωση ενός σκοπού. Το παιχνίδι ικανοποιώντας εσωτερικές επιθυμίες του παιδιού που δεν έχουν εκδηλωθεί, του

παρέχει την δυνατότητα να ασκήσει το νευρικό του σύστημα. Ακόμη, μέσω αυτού, εμπυγχώνεται το πνεύμα των σχολικών εργασιών που έχει ως συνέπεια τη μη μεταμόρφωσή τους σε μια συνηθισμένη διασκέδαση.(Γρίβα,1987).

Ο Βέλγος ψυχολόγος και παιδαγωγός *Ovide Decroly*(1970) σε έρευνα του υποστηρίζει πως το παιχνίδι ως μια από τις βασικές παιδαγωγικές αρχές της μεθόδου του και επισημαίνει πως το παιχνίδι έχει μεγάλη αξία για την ανάπτυξη του παιδιού. Αποτελεί απαραίτητη προετοιμασία για την μελλοντική σοβαρή ενασχόλησή του και ανταποκρίνεται σε όλες του τις ανάγκες. Επινόησή του αποτελούν τα επιτραπέζια και αυθόρμητου(ελεύθερου) τύπου παιχνίδια .(Σιβροπούλου,1999).

Συμπερασματικά, όπως παρατηρείται, από την ιστορική αναδρομή απόψεων που προηγήθηκε , όλοι οι ψυχολόγοι-παιδαγωγοί-κοινωνιολόγοι δέχονται τον καθοριστικό ρόλο του παιχνιδιού στην πνευματική ανάπτυξη και εκπαίδευση του παιδιού.

3.3 Οι κύριες ερμηνευτικές θεωρίες του παιχνιδιού.

Το παιχνίδι αποτελεί, αφ' ενός την πλέον αυθόρμητη ενεργητικότητα του παιδιού , στην οποία κυριαρχεί η φαντασία και αφ' ετέρου βασικό συντελεστή της πνευματικής του εξέλιξης. Το παιδί μιμείται τα πρόσωπα και τις πράξεις εκείνων, οι οποίοι αποτελούν τα περιβάλλον του, ενώ στη συνέχεια επινοεί δικά του παιχνίδια.

Οι θεωρίες επιχειρούν να δώσουν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα: Τι είναι το παιχνίδι; Γιατί παίζει ο άνθρωπος; Πώς εξελίσσονται τα παιχνίδια μέσα στις διάφορες φάσεις της ηλικίας του παιδιού; Γιατί άλλα παιχνίδια διατηρούνται και άλλα χάνονται στο πέρασμα των χρόνων; Ποιά η σχέση των παιχνιδιών με τις εκάστοτε κοινωνίες και πολιτισμούς; Ποιο το νόημα και η ουσία της κάθε μίας νέας μορφής οργανωμένου παιχνιδιού;(Αντωνιάδης,1994).

Στις μετ' έπειτα υποενότητες γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν και να ομαδοποιηθούν οι σημαντικότερες ερμηνευτικές θεωρίες του παιχνιδιού, ενώ δεν μπορούν να παραλειφθούν οι ίσως λιγότερο σημαντικές.

3.3.1 Η Ψυχαναλυτική Θεωρία του Freud

Το παιχνίδι σύμφωνα με του Freud , αποτελεί ένα αποδεκτό μέσο εκτόνωσης και ικανοποίησης των ενστικτωδών ενορμήσεων και ελέγχου των εμπειριών που δημιουργούν μια σημαντική εντύπωση στο παιδί. Με το παιχνίδι, το παιδί αναβιώνει αλλά και αναπλάθει την πραγματικότητα αναλαμβάνοντας έναν ενεργητικό ρόλο που τον βοηθά να επανορθώσει τραυματικές εμπειρίες και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση. (Κοντοπούλου,2007)

Στο πρωκτικό στάδιο (2ο με 3ο έτος) η σύγκρουση που βιώνει το παιδί στη σχέση του με το περιβάλλον εκτονώνεται με την ευχαρίστηση που αισθάνεται όταν έρχεται σε επαφή με το χώμα, το νερό και όποιο άλλο υλικό είναι εύπλαστο ή ρευστό. Στην ηλικία αυτή το παιδί αλλά και οι ενήλικοι δεν θα πρέπει να ενοχλούνται όταν αυτό λερώνεται, γιατί με αυτόν τον τρόπο καταφέρνει να εκτονώνεται αλλά και να προβληματίζεται με τις μεταμορφώσεις των υλικών και τις αισθήσεις που προκαλούνται από αυτές. Άλλα χαρακτηριστικά παιχνίδια της περιόδου αυτής είναι να αδειάζουν και να γεμίζουν βαλίτσες, κουτιά, κουβαδάκια, καθώς και παιχνίδια κατασκευών. Το παιδί ικανοποιείται να κατασκευάζει και να χαλάει τις κατασκευές του γιατί έτσι ενισχύεται το αίσθημα ελέγχου και παντοδυναμίας. (Κοντοπούλου, 2007)

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, ανακαλύπτουν τις διαφορές των δύο φύλων και το παιχνίδι διαφοροποιείται. Τα αγόρια παίζουν με κατασκευές που συνήθως καταστρέφουν ή με παιχνίδια που χαρακτηρίζονται από ανταγωνισμό και επιθετικότητα. Παιχνίδια των κοριτσιών αποτελούν οι κούκλες, η τακτοποίηση και το στόλισμα του χώρου και του εαυτού τους, όπως και η μίμηση του μητρικού ή γυναικείου ρόλου. (Ματσαγγούρας,2003)

Στο φαλλικό στάδιο(3ο έως 7ο έτος) το παιχνίδι αποκτά ένα έντονο συμβολικό νόημα και χαρακτηρίζεται από περισσότερη δημιουργικότητα, φαντασία και ευελιξία. Η θεματική του ανταποκρίνεται οιδιπόδεια προβληματική. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας εκτονώνουν τις ερωτικές και επιθετικές ενορμήσεις τους, αναπληρώνουν το αίσθημα αντιζηλίας και αδυναμίας και καλύπτουν την ανάγκη παντοδυναμίας παίζοντας ρόλους ενηλίκων. Με το συμβολικό παιχνίδι το παιδί μετατρέπει το παθητικό σε ενεργητικό και αναβιώνει πραγματικές καταστάσεις ή δημιουργεί φανταστικές. (Κοντοπούλου,2007)

Η επιλογή των ρόλων βασίζεται είτε στα συναισθήματα αγάπης, θαυμασμού, φόβου ή θυμού για το συγκεκριμένο πρόσωπο με το οποίο θέλει να ταυτιστεί για να ελέγξει τα συναισθήματά του ή για να αποκτήσει δύναμη, είτε στην ανάγκη παλινδρόμησης. Γίνεται για παράδειγμα ο δάσκαλος, ο πατέρας, η ερωμένη, ο μικρότερος αδελφός, ή ο κακός λύκος, αντιστρέφοντας έτσι τον πραγματικό ρόλο του φοβισμένου και ανίσχυρου σε έναν ενεργητικό, παντοδύναμο ρόλο. Με αυτόν τον τρόπο καταφέρνει να πάρει ικανοποίηση με τον ελάχιστο κίνδυνο και χωρίς αναπότρεπτες συνέπειες, ικανοποιεί την περιέργειά του γύρω από την σεξουαλικότητα, μαθαίνει να διεργάζεται τα

συναισθημάτά του και τα επώδυνα ή υπερβολικά γεγονότα, καθώς και να βρίσκει αποδεκτούς τρόπους έκφρασης για να επιλύσει έτσι βαθύτερες συγκρούσεις. (Ματσαγγούρας,2003)

Παράλληλα, καθώς τα αντικείμενα αποκτούν συμβολικό νόημα, ενισχύεται η άσκηση των λειτουργιών της ταύτισης, της μετουσίωσης, της μετάθεσης και της σύμπυξης, ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνεται ο έλεγχος και η προσαρμογή. Η πραγματικότητα επομένως, βιώνεται σε άλλες διαστάσεις, προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού και έτσι γίνεται βαθμιαία αποδεκτή. (Κοντοπούλου, 2007)

Όλα τα παιδιά εφόσον ξεκινούν με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών, ανταποκρίνονται στην ανάγκη έκφρασης και προσαρμογής. Ιδιαίτερα έχει τονιστεί η αξία του συμβολικού παιχνιδιού γιατί προσφέρει την ευκαιρία στο παιδί να ξεφύγει από την πραγματικότητα για να μπορέσει τελικά να προσαρμοστεί σε αυτήν. Αυτή η ικανότητα του παιδιού να περνά συνειδητά και με ευκολία από το φανταστικό στο πραγματικό και αντίστροφα αποτελεί ένδειξη ψυχικής ισορροπίας. (Κοντοπούλου, 2007)

Με το παιχνίδι το παιδί μαθαίνει ένα βασικό κανόνα:να μπορεί να ικανοποιεί τις επιθυμίες του με έναν τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, συμβιβάζοντας τις φαντασιώσεις με την πραγματικότητα. Έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά που δείχνουν φαντασία, ευεξία και επινοητικότητα στο παιχνίδι είναι λιγότερο παρορμητικά, πιο ώριμα κοινωνικά και πιο ανεξάρτητα. (Κοντοπούλου,2007)

Κατά την λανθάνουσα περίοδο (7ο εώς 11 ο έτος)το παιχνίδι με αντικείμενα, το παιχνίδι ρόλων, και το ομαδικό παιχνίδι, δίνουν την δυνατότητα μετάθεσης ή μετουσίωσης των ενορμήσεων, ενώ ταυτόχρονα προετοιμάζουν το παιδί για την ευχαρίστηση που συνδέεται με την επίλυση προβλημάτων και την ικανότητα εργασίας. Ακόμη, αποτελεί ένα βασικό μέσο κοινωνικοποίησης, μεταφέροντας ένα πολιτισμικό νόημα μέσω των συμπεριφορών, των ρόλων και των τελετουργιών που υιοθετούνται. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί προετοιμάζεται για τους ρόλους των ενηλίκων και τις προσδοκίες της κοινωνίας. (Κοντοπούλου,2007)

Με το τέλος της λανθάνουσας περιόδου, καθώς το Εγώ ωριμάζει και η ικανότητα αυτοκριτικής και λογικής αναπτύσσεται, η άμεση συμβολική έκφραση των επιθυμιών που θεωρούνται μη αποδεκτές δεν είναι δυνατή και το παιχνίδι μειώνεται. Οι φαντασιώσεις εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο, ενώ η βασική ικανοποίηση που βρίσκει κανείς στο παράλογο του παιχνιδιού, δεν αντικαθίσταται με την εργασία. Αντίθετα η δυναμική του παιχνιδιού διατηρείται στα ασυνείδητα κίνητρα πιο ρεαλιστικών και κοινωνικά αποδεκτών ενεργειών. Η εκτόνωση με αστεία ανέκδοτα, καλλιτεχνικές δημιουργίες, ερωτικά παιχνίδια, ανταγωνιστικές δραστηριότητες και αθλήματα, επιτρέπει την έκφραση αντίστοιχων επιθυμιών και προκαλεί την ίδια ευχαρίστηση με το παιχνίδι. (Κοντοπούλου,2007)

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την Ψυχαναλυτική θεωρία, το παιχνίδι θεωρείται μια βασική λειτουργία σε όλες τις ηλικίες καθώς συμβάλλει στη συναισθηματική σταθερότητα. Ιδιαίτερα όμως στη παιδική ηλικία, η υγιής ανάπτυξη συνδέεται με την ικανότητα του παιδιού να εκφράζεται με την αντίστοιχη μορφή παιχνιδιού. Ο αυθορμητισμός, η συμβολική διάσταση στο παιχνίδι, η διαμόρφωση και αποδοχή ορίων και κανόνων, αποτελούν ενδείξεις της φυσιολογικής εξέλιξης του παιδιού, ενώ η παιγνιώδης διάθεση θεωρείται ένδειξη ψυχικής ισορροπίας και στην ενήλικη περίοδο.

3.3.2 Η θεωρία της Γνωστικής ανάπτυξης του Piaget

Στις γνωστικές θεωρίες το παιχνίδι αναλύεται ως μέσο ενίσχυσης της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Διευκολύνει την εξερεύνηση του περιβάλλοντος, τη μάθηση και την επίλυση προβλημάτων. Ο Piaget, στο πλαίσιο της αναπτυξιακής θεωρίας του, υποστήριξε πως το παιχνίδι συμβάλλει στη προσαρμογή του παιδιού, με την αφομοίωση των εξωτερικών πληροφοριών στα ήδη υπάρχοντα σχήματα, καθώς και στην εδραίωση των νοητικών επιτευγμάτων που χαρακτηρίζουν τα διάφορα στάδια ανάπτυξης. Με το παιχνίδι το παιδί δοκιμάζει νέα σχήματα συμπεριφορών και πειραματίζεται σε νέους ρόλους και δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και του προκαλούν ευχαρίστηση. Ο Piaget αναφέρει τρία είδη παιχνιδιού ανάλογα με τα στάδια που διέρχεται η ανάπτυξη του παιδιού: το παιχνίδι άσκησης, το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι κανόνων. (Κοντοπούλου,2007)

Κατά το αισθησιοκινητικό στάδιο (από την γέννηση ως το 2^ο έτος), το βρέφος βλέπει τα πράγματα ως φευγαλέες εικόνες, όπως εκείνες στην οθόνη της τηλεόρασης. Με το παιχνίδι όμως επεξεργάζεται συνεχώς τα πράγματα κι έτσι αφομοιώνει τη μορφή τους και συνειδητοποιεί τη μονιμότητα της ύπαρξής τους και τη σταθερότητα της μορφής τους. Έτσι σε αυτή τη φάση νοητικής ανάπτυξης το παιχνίδι γίνεται «μεσολαβητής της αφομοίωσης» (Ματσαγγούρας,2003)

Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες αυτού του σταδίου, σχετίζονται με τα μηνύματα που το παιδί προσλαμβάνει μέσω των διάφορων αισθήσεων. Η πρώτη μορφή παιχνιδιού είναι το «παιχνίδι άσκησης» που βοηθά το παιδί να εξερευνήσει τον γύρω κόσμο και τον εαυτό του, να πειραματιστεί με τις αισθήσεις του, τα αντικείμενα που το περιβάλλουν, την κινητικότητά του και τους ανθρώπους. Αρχικά, το βρέφος το βρέφος χρησιμοποιεί όλα τα αντικείμενα διερευνητικά και με αποκλειστικό σκοπό την ικανοποίηση μέσω των αισθήσεων. Βαθμιαία, οι ενέργειές του διαφοροποιούνται και γίνονται πιο σύνθετες. Με την επανάληψη και την αναδιοργάνωση διαφόρων ενεργειών, το παιδί εδραιώνει τις εμπειρίες του, ενσωματώνοντας καινούργιες, ενώ αποκτά ένα αίσθημα ελέγχου και την ικανότητα αλληλεπίδρασης. Τα αντικείμενα αποκτούν μια συγκεκριμένη λειτουργικότητα, ενώ οι δραστηριότητες έχουν πιο συγκεκριμένο νόημα. Τα παιδιά αρχίζουν να μιμούνται τους ενήλικους και να

εφευρίσκουν αντικείμενα και ρόλους, αναπαριστώντας την πραγματικότητα.(Κοντοπούλου,2007)

Στην ηλικιακή αυτή περίοδο, το παιδί έχει ανάγκη από ερεθίσματα που διεγείρουν τις αισθήσεις και του δίνουν ευχαρίστηση. Επίσης, τα παιχνίδια με τους γονείς που βασίζονται σε επαναλαμβανόμενες και προβλέψιμες κινήσεις, όπως η συμμετοχή σε μια κοινή δραστηριότητα με την εναλλαγή ή τον συγχρονισμό, εισάγουν αφ' ενός βασικούς κανόνες επικοινωνίας και αφ'ετέρου συμβάλλουν στην ανάπτυξη του λόγου. Όταν αρχίζει το παιδί να κινείται αυτόνομα, η περιέργεια το ωθεί σε μια ακατάπαυστη εξερεύνηση όλων των αντικειμένων του περιβάλλοντος, που συχνά ενοχλεί τους ενήλικες, αλλά είναι πολύ σημαντική πηγή γνώσεων.

(Κοντοπούλου,2007)

Κατά το προενοιολογικό στάδιο(από το 3^ο ως το 6^ο έτος) αναπτύσσεται η ικανότητα συμβολικής αναπαράστασης εμπειριών και το συμβολικό παιχνίδι. Το παιδί από την απλή μίμηση περνά στην αποσύνδεση του περιεχομένου του παιχνιδιού από την πραγματικότητα και στην αναπαραγωγή της σύμφωνα με προσωπικές εγωκεντρικές ερμηνείες. Με το συμβολικό παιχνίδι εδραιώνεται η δημιουργία συμβόλων και η οργάνωση διαφόρων εμπειριών με τη νοηματοδότησή τους. Αποτελεί δηλαδή, το συμβολικό παιχνίδι μια προσπάθεια του παιδιού να αντεπεξέλθει στις αυξανόμενες απαιτήσεις της πραγματικότητας, τροποποιώντας την έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις δικές του ανάγκες.(Κοντοπούλου,2007)

Επιπροσθέτως, όταν παρουσιάζεται η συμβολική σκέψη, το παιδί μέσα από το συμβολικό παιχνίδι αντιδιαστέλλει τα πράγματα από τις έννοιες που τα εκφράζουν. Η πορεία της ανάπτυξης καταπονεί το παιδί, διότι το υποχρεώνει σε έναν αγώνα δρόμου διαρκούς προσαρμογής των νοητικών σχημάτων στα δεδομένα της πραγματικότητας. Διέξοδο σε αυτήν την πνευματική καταπόνηση προσφέρει το συμβολικό παιχνίδι, διότι σε αυτό έχει το παιδί την δυνατότητα να προσαρμόσει την πραγματικότητα στο δικό του Εγώ. (Παπαϊωάννου,2000)

Το παιχνίδι είναι αρχικά μοναχικό ή παράλληλο, ενώ γίνεται κοινωνικό μετά τα τρία χρόνια, όταν η συμβολοποίηση αποκτά ένα ομαδικό νόημα. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται να αλληλεπιδρούν, όπως και να διαπραγματεύονται. Το αυθόρμητο συμβολικό παιχνίδι γίνεται πιο συχνό και πιο σύνθετο από τα τρία μέχρι τα έξι χρόνια, ενώ βαθμιαία μειώνεται μέχρι το τέλος της σχολικής ηλικίας. (Παπαϊωάννου,2000)

Στο στάδιο συγκεκριμένων συλλογισμών, το «παιχνίδι κανόνων» αφ' ενός ενισχύει την εδραίωση προσαρμοστικών συμπεριφορών και αφ'ετέρου την εξοικείωση με κανόνες, όπως η αμοιβαιότητα και ο καταμερισμός ευθυνών και δραστηριοτήτων. Το παιχνίδι της σχολικής ηλικίας χαρακτηρίζουν οι οργανωμένες και διαφοροποιημένες δραστηριότητες και ρόλοι, το πνεύμα ομαδικότητας και ανταγωνισμού, που εμφανίζονται στα πλαίσια κάποιων κανόνων που είτε είναι δεδομένοι, είτε διαμορφώνονται από τα ίδια τα παιδιά. Προϋποθέτει, επομένως, την ύπαρξη κάποιων πιο σύνθετων νοητικών

λειτουργιών, ενώ συγχρόνως ενισχύει την κωδικοποίηση κοινωνικών συμπεριφορών και την ικανότητα του παιδιού να ενταχθεί σε κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες διέπονται από κάποιους κανόνες. Ακόνη, κάποια παιχνίδια, όπως τα παιχνίδια στρατηγικής, ασκούν ιδιαίτερα τα παιδιά στη λογική σκέψη, στο συμβιβασμό με διαφορετικές οπτικές. (Κοντοπούλου, 2007)

Τα ομαδικά και τα παιχνίδια με κανόνες ενισχύουν τόσο την ανεξαρτητοποίηση, όσο και την αποδέσμευση από εξωτερικές μορφές πίεσης. Η οριοθέτηση και η δημιουργία κανόνων από το ίδιο το παιδί αποτελεί προϋπόθεση για την ώριμη αποδοχή εξωτερικά επιβεβλημένων κανόνων. Το παιδί, με την αλληλεπίδραση στις διάφορες μορφές παιχνιδιού, μαθαίνει να μοιράζεται, να ανταλλάζει ιδέες, να επικοινωνεί, να θέτει και να αποδέχεται κανόνες. Ενώ ταυτόχρονα έννοιες όπως η αγάπη, ο θυμός, το μίσος, η αντιπαλότητα, η ζωή, η διεκδίκηση, η συνεργασία και πολλές άλλες ενσαρκώνονται μέσω του παιχνιδιού. (Παπαϊωάννου, 2000)

3.3.3 Η Κοινωνική θεωρία του Vygotsky

Ο υποστηρικτής της Σοβιετικής ψυχολογίας L. S. Vygotsky θεωρεί το παιδικό παιχνίδι αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι του μαθαίνει να λειτουργεί σε ένα χώρο περισσότερο γνωστικό παρά εξωτερικό και οπτικό. Βασίζεται σε εσωτερικές τάσεις και κίνητρα και όχι μόνο σε ερεθίσματα που του παρέχουν τα εξωτερικά αντικείμενα. Τα αντικείμενα, επομένως, κατά την διάρκεια του παιχνιδιού αρχίζουν να χάνουν την αποφασιστική τους δύναμη, γεγονός που έχει ως συνέπεια, να αρχίζει το παιδί να ενεργεί ανεξάρτητα από αυτά που βλέπει και αντιλαμβάνεται. (www.laosver.gr)

Το φανταστικό παιχνίδι είναι μια νέα μορφή συμπεριφοράς, που εμφανίζεται από την ηλικία των τριών χρόνων και απελευθερώνει το παιδί από περιορισμούς και κανόνες συμπεριφοράς. Μέσα από τη δράση του σε μια φανταστική κατάσταση μαθαίνει να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο την άμεση αντίληψη των αντικειμένων ή την κατάσταση που το επηρεάζει άμεσα, αλλά επίσης και το νόημα αυτής της κατάστασης. Έχει παρατηρηθεί πως, κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, το παιδί είναι αδύνατο να διαχωρίσει το πεδίο του νοήματος από το οπτικό πεδίο, γιατί το νόημα είναι συγχωνευμένο με την οπτική εμπειρία. (www.laosver.gr)

Στην προσχολική ηλικία για πρώτη φορά εμφανίζεται κάποια διάσταση ανάμεσα στο νοηματικό και οπτικό πεδίο και η δράση του παιδιού αρχίζει να καθορίζεται από ιδέες παρά από τα ίδια τα αντικείμενα. Με την ύπαρξη της συμβολικής σκέψης και κατ' επέκταση και του συμβολικού παιχνιδιού, το παιδί αντιδιαστέλλει τα πράγματα από τις έννοιες που τα εκφράζουν. Για παράδειγμα, όταν το παιδί μετατρέπει το καλάμι σε άλογο, σημαίνει ότι

αντιδιαστέλλει το πράγμα « άλογο» από την έννοια « άλογο» και αποδίδει συμβολικά την έννοια άλογο σε ένα πράγμα(το καλάμι),που δεν είναι στη πραγματικότητα άλογο. Η σημασία αυτού του γεγονότος είναι πολύ μεγάλη, καθώς ανατρέπει δραστικά τη σχέση του παιδιού με την άμεση, τη συγκεκριμένη πραγματικότητα. Για το παιδί είναι τρομερά δύσκολο να διαχωρίσει τη σκέψη (το νόημα δηλαδή μιας λέξης) από το αντικείμενο. Αυτός ο διαχωρισμός δεν μπορεί να γίνει αυτόματα γι αυτό μέσα από το παιχνίδι παρέχεται στο παιδί ένα μεταβατικό στάδιο προς αυτή την κατεύθυνση.(www.laosver.gr)

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται πως, η δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης μέσα στο παιχνίδι του παιδιού δεν αποτελεί ένα τυχαίο γεγονός στη ζωή του αλλά μια πρώτη εκδήλωση χειραφέτησης από τους περιορισμούς που του θέτουν τα αντικείμενα, οι καταστάσεις, το άμεσο περιβάλλον του. Αποτελεί αποδέσμευση και απελευθέρωση της σκέψης του παιδιού από το συγκεκριμένο. Ύστερα από παρατήρηση της δραστηριότητας του παιχνιδιού διαπιστώνονται δυο βασικά παράδοξα. Πρώτον, ότι το παιδί χειρίζεται μια άγνωστη νοητικά σημασία σε μια πραγματική κατάσταση.

Δεύτερον, το παιδί μέσα στο παιχνίδι από τη μια κάνει ό,τι του αρέσει περισσότερο, αφού το παιχνίδι συνδέεται με την ευχαρίστηση, απ` την άλλη όμως μαθαίνει να υποτάσσει τον εαυτό του σε κανόνες και έτσι να απαρνιέται αυτό που θέλει. Το παιχνίδι λοιπόν απαιτεί από το παιδί να ενεργήσει ενάντια στις άμεσες παρορμήσεις του. Μέσα όμως από την πειθάρχηση στους κανόνες και την αποκήρυξη των αυθόρμητων πράξεων πηγάζει η μέγιστη ευχαρίστηση για το παιδί, γιατί πετυχαίνει το μέγιστο αυτοέλεγχο. Επιδεικνύει τη δύναμη της θέλησής του, όταν απαρνιέται μια έντονη παρόρμηση που ένιωσε στο παιχνίδι. (www.laosver.gr) Ο κόσμος που κατασκευάζει το παιδί κατά την διάρκεια του παιχνιδιού του, είναι στα μέτρα του Εγώ του, και αυτό ακριβώς το γεγονός του προκαλεί ψυχική ανακούφιση και επιφέρει μια συναισθηματική ισορροπία, καθώς προσφέρει στο παιδί μέσω φανταστικών καταστάσεων, δυνατότητες ικανοποίησης ανεκπλήρωτων επιθυμιών(Ματσαγγούρας,2003)

Δυνατότητες συμβολής του παιχνιδιού στην ανάπτυξη τόσο της σκέψης, όσο και της γλώσσας, αναγνωρίζει ο Vygotsky σε όλες τις μορφές του παιχνιδιού. Στο ατομικό παιχνίδι με τα πράγματα, το παιδί παρωθείται σε δράση, που δεν συμβάλλει μόνο στη ψυχοκινητική του ανάπτυξη, αλλά και στη νοητική. Για παράδειγμα, μια σκάλα προκαλεί το παιδί να την ανέβει και ένα ψαλίδι το προκαλεί να κόψει υφάσματα. Η ενεργός αυτή χρήση των πραγμάτων συνιστά μια διαδικασία διερεύνησης της φυσικής πραγματικότητας, ενώ η ανάλυση που επιβάλλουν οι φανταστικές καταστάσεις του παιχνιδιού, βοηθά το παιδί να συνειδητοποιήσει τις σχέσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίες παραμένουν απαραίτητες στην πραγματική ζωή. Για παράδειγμα, το παιδί παίζοντας τον ρόλο της αδελφής, συνειδητοποιεί καλύτερα τις αδελφικές

σχέσεις που αναπτύσσονται στην οικογένεια, παρά ζώντας με τα άλλα αδέρφια του τις οικογενειακές σχέσεις, γεγονός που έχει σημασία για την πολύπλευρη ανάπτυξή του. (Ματσαγγούρας,2003)

Ακόμη μεγαλύτερη είναι η αναπτυξιακή συμβολή του κοινωνικού παιχνιδιού με τους ρόλους και τους κανόνες, που διαμορφώνουν ένα πλαίσιο επικοινωνίας. Το πλαίσιο αυτό εύκολα μετατρέπεται σε «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», κατά την οποία τα πιο ανεπτυγμένα παιδιά διαμεσολαβούν με άμεσο τρόπο και διδάσκουν τα λιγότερο αναπτυγμένα παιδιά μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και συντονισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, διαμεσολαβείτε η μάθηση και προωθείται η ανάπτυξη. (Ματσαγγούρας, 2003)

3.3.4 Άλλες ερμηνευτικές θεωρίες.

- Θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας του Spencer.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το παιχνίδι προσφέρει διέξοδο στη πλεονάζουσα ενεργητικότητα. Κάθε παιδί έχει μεγάλα αποθέματα εσωτερικής ενέργειας που του ασκούν πίεση. Επομένως το παιχνίδι είναι μια ευκαιρία για απαλλαγή από αυτήν την ενέργεια. Η ενεργητική εκτόνωση που συνεπάγεται το παιχνίδι επιφέρει ανακούφιση στο κάθε παιδί. Έτσι επέρχεται ένα είδος οργανικής ισορροπίας στον παιδικό οργανισμό, η οποία συνοδεύεται από ένα ευχάριστο συναίσθημα, το οποίο και λειτουργεί ως κίνητρο για παιχνίδι. Για τον λόγο αυτό, όταν οι απαιτήσεις της δουλειάς μειώνονται και ο ελεύθερος χρόνος αυξάνεται, το παιδί έχοντας περισσότερη ενέργεια, ασχολείται πιο πολύ με το παιχνίδι. Ένα αρνητικό στοιχείο της θεωρίας αυτής είναι ότι δεν εξηγεί γιατί ορισμένα παιδιά εξακολουθούν να παίζουν, ακόμη και όταν είναι εντελώς εξαντλημένα από το παιχνίδι, ενώ ένα θετικό της στοιχείο είναι η σύνδεση των βιολογικών και των ψυχολογικών παραγόντων. (Αντωνιάδης, 1994).

- Θεωρία της επιτυχίας του Janet.

Σύμφωνα με τον Janet , η χρησιμότητα του παιχνιδιού, έγκειται στο γεγονός ότι με ελάχιστη προσπάθεια, μπορεί να δώσει στο παιδί το συναίσθημα της χαράς, το οποίο συνοδεύει τις επιτυχίες των προσπαθειών του. Το παιδί δεν μπορεί να περιμένει τις δύσκολες και επίμονες επιτυχίες της πραγματικής ζωής, γι αυτό καταφεύγει στο παιχνίδι που παρέχει εύκολες επιτυχίες και συνεπώς τονώνει το αυτοσυναίσθημα, τη χαρά , την αισιοδοξία του. (Αβέρωφ-Ιωάννου, 1994)

- Θεωρία της ανάπαυσης του Αριστοτέλη.

Σύμφωνα με την θεωρία της ανάπαυσης , το παιχνίδι με την ποικιλία των κινητικών δραστηριοτήτων που το συνοδεύουν, προσφέρει στα καταπονημένα

μυϊκά συστήματα των παιδιών τη δυνατότητα να ξεκουραστούν, ενώ παράλληλα ενεργοποιούν άλλα συστήματα που δεν έχουν χρησιμοποιηθεί. Η θεωρία αυτή ισχύει κατά πολύ για τα παιχνίδια των ενηλίκων, οι οποίοι διασκεδάζουν την πνευματική τους κόπωση με κινητικά παιχνίδια και τη σωματική τους κόπωση με πνευματικά(επιτραπέζια) συνήθως παιχνίδια. Αυτό όμως δεν ισχύει για τα παιδικά παιχνίδια, διότι τα παιδιά δεν έχουν ευθύνες, που να προκαλούν τέτοιου είδους κοπώσεις. (Αβέρωφ- Ιωάννου, 1994)

- Θεωρία της ανακούφισης ή αναψυχής του Lazarus και επιβεβαίωσης του Εγώ του Chateau.

Το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί ξεκούραση και ανακούφιση, ύστερα από έντονες και κοπιαστικές δραστηριότητες, όπως υποστηρίζει στη θεωρία του ο Lazarus . Η θεωρία αυτή έχει πολλές ελλείψεις καθώς δεν μας εξηγεί γιατί υπάρχει ανταγωνισμός στις παιχνιδιές δραστηριότητες. (Παπαιωάννου, 2000).

Ο Chateau αναφέρει ότι το παιδί θέλοντας να επιβεβαιώσει την ταυτότητα του, αναζητά ριψοκίνδυνα παιχνίδια, δείχνοντας στους μεγαλύτερους τη δύναμη , το θάρρος και γενικά την αξία του. Επιδιώκει να δοκιμάσει τις δυνατότητές του και να φτάσει όσο το δυνατόν νωρίτερα στο επίπεδο των μεγαλύτερων. Στη θεωρία αυτή δεν ερμηνεύονται τα μιμητικά παιχνίδια, διότι σε αυτά υπάρχει ο αυθορμητισμός ,ο οποίος έρχεται σε αντίθεση με τη συνειδητή προσπάθεια που καταβάλλεται στα αγωνιστικά παιχνίδια, όπου επιβεβαιώνεται το «εγώ» μέσα στον αγώνα για επικράτηση και επιτυχία. (Αντωνιάδης, 1994).

- Θεωρία του Αταβισμού ή της ανακεφαλαίωσης του Hall

Ο Αμερικανός φιλόσοφος και ψυχολόγος Hall, με τη θεωρία του δίνει έμφαση στα εξελικτικά στάδια της ζωής του ανθρώπου και χαρακτηρίζει το παιχνίδι ως αντανάκλαση και επέκταση προγενέστερων μορφών συμπεριφοράς. Η θεωρία της ανακεφαλαίωσης στηρίζεται στην ιδέα ότι ο άνθρωπος φτάνει στη πλήρη ανάπτυξή του μόνο όταν στα πρώτα χρόνια της ζωής του και σε κάθε στάδιο της ανάπτυξης του έπαιξε αρκετά και έμεινε ικανοποιημένος από το παιχνίδι του. Επιστρέφοντας στη ζωή του πρωτόγονου ανθρώπου, το άτομο απαλλάσσεται από βλαβερές τάσεις και αντικοινωνικές συμπεριφορές. (Γρίβα, 1987)

Η θεωρία αυτή ξεκινά από τον βιογενετικό νόμο, σύμφωνα με τον οποίο το άτομο εξελισσόμενο διέρχεται από όλα εκείνα τα στάδια από τα οποία διήλθε το ανθρώπινο γένος κατά τη μακραίωνη ιστορία της εξέλιξής του. Χαρακτηριστικά του ανθρώπινου είδους κληρονομούνται από όλα τα άτομα ανεξαιρέτως και κατευθύνουν τις εξελικτικές φάσεις του παιχνιδιού. Έτσι το

παιδί, κινούμενο μέσα στο φανταστικό και συμβολικό χώρο του παιχνιδιού, ανακεφαλαιώνει κατά παιγνιώδη τρόπο τα στάδια του ανθρώπινου πολιτισμού. Παράλληλα, υποδυόμενο πρωτογονικούς και μεταπρωγονικούς τύπους, απαλλάσσεται από τα πρωτογονικά χαρακτηριστικά που καταπιέζουν τη συνείδησή του. (Παπαιωάννου,2000)

Ακόμη, η θεωρία του αταβισμού εξηγεί, την εμφάνιση τύπων παιχνιδιών κατά μια σταθερή σειρά,. Αλλά δεν εξηγεί του αυθορμητισμό που χαρακτηρίζει το παιδικό παιχνίδι, καθώς επίσης και του ρόλο των μιμητικών παιχνιδιών. Άλλωστε, η σειρά εμφάνισης των παιχνιδιών εξηγείται με την απλή σκέψη ότι τα παιχνίδια διαφέρουν στο βαθμό πολυπλοκότητας και δυσκολιών, και κατά συνέπεια, το παιδί αρχίζει από τα απλούστερα και οδηγείται προς τα απαιτητικότερα παιχνίδια, καθώς αυξάνονται οι δυνατότητές του. (Κοντογιάννη, 2000)

- *Θεωρία Προάσκησης των Ενστίκτων του Gross.*

Η θεωρία της προάσκησης των ενστίκτων, εκτός των άλλων, επισημαίνει πως οι διάφορες μορφές παιχνιδιών αποτελούν προασκήσεις των πνευματικών και σωματικών ικανοτήτων του ανθρώπου, προκειμένου να προετοιμαστεί κατάλληλα για να αντιμετωπίσει αργότερα τις απαιτήσεις της ζωής. Ο Gross ασχολήθηκε συστηματικά με τα παιχνίδια των ζώων και υποστηρίζει την άποψη ότι το παιχνίδι έχει λειτουργική αποστολή, η οποία υπηρετεί την εξέλιξη του ατόμου, με το γεγονός ότι μόνο στα ανώτερα ζώα, που υπάρχουν εξελικτικά στάδια, παρατηρείται το φαινόμενο του παιχνιδιού. (Ματσαγγούρας,2003)

Οι κριτικοί συμφωνούν με τον Gross, ότι το παιχνίδι έχει λειτουργικό χαρακτήρα, αλλά υπογραμμίζουν το γεγονός ότι ο Gross, θεωρεί το παιχνίδι ως μια ενέργεια που ωθείται από ενστικτώδη επιθυμίες, οι οποίες είναι άγνωστες στο άτομο. Κατά αυτό τον τρόπο, παραβλέπει τη συνειδητή προσπάθεια του ατόμου, που καθιστά το παιχνίδι θεληματική και σκόπιμη ενέργεια, με την οποία ο άνθρωπος επιδιώκει να ξεπεράσει το ζωικό στάδιο και να πάρει την ανθρώπινη μορφή. (Ματσαγγούρας, 2003)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

4.1 Η αξία του παιχνιδιού

Ενώ καλύφθηκε το θεωρητικό πλαίσιο του παιχνιδιού, στην ενότητα αυτή κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στην πολυδιάστατη αξία της ζωτικής σημασίας δραστηριότητα των παιδιών.

Πολλά έχουν γραφτεί από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα για το παιχνίδι, που αν για τον ηλικιωμένο είναι μια μορφή ευχάριστης απασχόλησης, μετά την εργασία, για το παιδί είναι τα καθ' εαυτό περιεχόμενο της ύπαρξής του και το σπουδαιότερο μέσο για την αβίαστη σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξή του.

(Σινανίδοι,1988).

Το παιχνίδι σαν έννοια έχει συνδεθεί κατά καιρούς, με την ανάπτυξη κοινωνικών ρόλων, τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων, τη δόμηση των γνώσεων, την ανάπτυξη κοινωνικών και ειδικών δεξιοτήτων, την προαγωγή άμεσων εμπειριών, τη μάθηση μέσω διερεύνησης. (Νόου,2001)

Πολλοί ερευνητές ,επιστήμονες, φιλόσοφοι, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί ασχολήθηκαν με αυτό και επιδίωξαν άλλοι να περιγράψουν τις κύριες μορφές του, άλλοι να το συσχετίσουν με την τέχνη, άλλοι να τονίσουν την παιδαγωγική του σημασία και άλλοι να το συγκρίνουν με την εργασία και με άλλες μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας. (Σινανίδοι, 1988).

Επιπροσθέτως, η διαδικασία του παιχνιδιού αποτελεί μέσο διαπαιδαγώγησης, αφού η σημαντικότητά του έγκειται στο ότι ωθεί το παιδί να αναπτύξει τις δεξιότητές του, για την ψυχική του υγεία, για να γνωρίσει τον εαυτό του αλλά και για τη σωματική του ανάπτυξη. Το παιχνίδι εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού και σε κάθε ηλικία έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Άλλη μορφή έχει στην προσχολική ηλικία, άλλη στη σχολική, άλλη στην εφηβεία και την ενηλικίωση. Είναι απαραίτητη η παροχή βοήθειας στο παιδί , ώστε να είναι σε θέση να εξερευνά τον περιβάλλοντα χώρο, να του δίνεται η δυνατότητα της κινητικότητας και της αφής για να μπορέσει τελικά να κατανοήσει τις ανάγκες του. Το ομαδικό παιχνίδι, ωστόσο, βοηθά το παιδί ώστε να έρθει σε επαφή τόσο με τους υπάρχοντες κάθε φορά κανόνες ,όσο και με τα συναισθήματα που του προκαλούν αυτοί.. Η αναγνώριση των θέλω των συμπαικτών του , ο υγιής συναγωνισμός και ανταγωνισμός, είναι μερικά από τα στοιχεία που καλείται το ομαδικό παιχνίδι να διδάξει στα παιδιά.(www.markakis.edu.gr).

Η διαδικασία του παιχνιδιού είναι η παγκόσμια γλώσσα των παιδιών. Μέσα απ' αυτό μπορούν κι εκφράζονται πιο ευέλικτα, σωστά και πολύπλευρα απ' ότι με τον προφορικό λόγο. Πολλοί είναι αυτοί που έχουν τονίσει, πως το παιδί με το παιχνίδι δείχνει τη σωματική, συναισθηματική και κοινωνική του εξέλιξη, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο προσπαθεί να χειρισθεί την πραγματικότητα. Επίσης έχει επισημανθεί η λυτρωτική λειτουργία του παιχνιδιού, με την οποία το παιδί μπορεί να εκτονώσει την έντασή του. Όταν η

ένταση όμως, είναι υπερβολικά μεγάλη, παύει να υπάρχει το πραγματικό παιχνίδι και μετατρέπεται σ' ένα καταναγκασμό επανάληψης, όπου το παιδί φτιάχνει συνεχώς τα ίδια μ' ένα στερεότυπο τρόπο. (www.markakis.edu.gr).

Μια άλλη διάσταση του παιχνιδιού είναι η δυνατότητα που δίνει στο παιδί να ξαναζήσει ενεργά και να επεξεργαστεί τραυματικές καταστάσεις, που αρχικά βίωσε παθητικά. Η πολυπλευρότητα του παιχνιδιού είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην προσπάθειά τους ν' αποσαφηνίσουν το άγνωστο. Μπορεί να παίζει με προσωπικά συναισθήματα, που ίσως να' ναι επικίνδυνα ή απαγορευμένα στην πραγματικότητα, όπως χαρά, λύπη, οργή και μίσος, χωρίς όμως να κυριεύεται από πανικό ή να χρειάζεται να χρησιμοποιήσει βία. (www.laosver.gr).

Κάτι που είναι σημαντικό και που αφορά την αξία του παιχνιδιού στην εξέλιξη του παιδιού είναι ότι με το παιχνίδι εξωτερικεύονται τρεις εντάσεις στο παιδί: α) η σύγκρουση ανάμεσα στο καθήκον και στη προσπάθεια να ανταποκριθεί με τις δικές του δυνάμεις και με απώτερο σκοπό να ενταχθεί στο κοινωνικό περιβάλλον των άλλων παιδιών, όπου πιστεύει ότι δικαιωματικά ανήκει και επιθυμεί το ίδιο να ενταχθεί. Το παιχνίδι της ανάληψης διαφορετικών ρόλων, δίνει την ευκαιρία για κοινωνικοποίηση, ενώ μέσο αυτού το παιδί γνωρίζει κλίμακες της κοινωνικής ευθύνης και της ατομικής ελευθερίας. (www.laosver.gr).

Παίζοντας μόνο του το παιδί, εκδηλώνει αποκλειστικά τα δικά του ατομικά βιώματα, ενώ παίζοντας με άλλα παιδιά, συνειδητοποιεί βαθμιαία την εξάρτηση αλλά και το δικαίωμα συμμετοχής στο κοινωνικό σύνολο. Μαθαίνει για την ύπαρξη φιλονικιών, ανταγωνισμού, διαφορετικών γνώμων, ενώ ταυτόχρονα αποκτά την δυνατότητα να κυριαρχεί στα συναισθήματα και τις ψυχικές του εντάσεις, β) ο συντονισμός της επιθυμίας του παιδιού να ικανοποιεί τις βιολογικές παράλληλα με τις ψυχοκοινωνικές του ανάγκες. Αισθάνεται την ανάγκη να εξουσιάζει το υλικό του παιχνιδιού, που όμως υπακούει στους νόμους της φυσικής, τους οποίους μαθαίνει να δέχεται ελέγχοντας τις θυμικές του αντιδράσεις, γ) η αντίθεση ανάμεσα στο ρεαλιστικό και το φανταστικό. Το παιδί έχει την δυνατότητα να μορφοποιεί με το παιχνίδι τα πραγματικό και το φανταστικό συνειδητό και μέσα από αυτό να κάνει ένα συγκεκριασμό, ο οποίος του δίνει την δυνατότητα να επινοεί. (Παπαιωάννου, 2000)

Στα παιδιά, λοιπόν, η δημιουργική περιέργεια εκφράζεται από πολύ μικρή ηλικία με τη μορφή παιχνιδιού. Έτσι, παρατηρούμε ότι στην πλειοψηφία τους τα παιδιά αγαπούν το παιχνίδι, ενώ παράλληλα έχει βρεθεί ότι όσο πιο πολλά και διαφορετικά παιχνίδια παίζει ένα παιδί, τόσο πιο δημιουργικό και πνευματικά ανήσυχο γίνεται. Οι προτιμήσεις του είναι πιο ποικίλες, τα ενδιαφέροντά του πλουσιότερα, ενώ σαν ενήλικας έχει περισσότερες πιθανότητες ν' αποκτήσει ευρύτερο φάσμα ενδιαφερόντων. Ως δραστηριότητα είναι κατά κύριο λόγο εθελοντική, αυθόρμητη και απορροφητική, ενώ χαρακτηρίζεται από ελευθερία. (www.laosver.gr).

Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατακτούν ιδέες και να φέρουν σε πέρας πράξεις περισσότερο εξελιγμένες από ότι θα τους ήταν εφικτό σε καταστάσεις εκτός παιχνιδιού. Μέσα από την συνεργασία με πιο έμπειρα παιδιά το παιδί έχει την δυνατότητα να αναβαθμίσει τις πράξεις του σε ένα περισσότερο προηγμένο επίπεδο, πράγμα που θέτει σε κίνηση νέες διαδικασίες ανάπτυξης. Το παιχνίδι προάγει την γλωσσική ικανότητα του παιδιού, δεδομένου ότι συνοδεύεται από συζήτηση, ενώ ταυτόχρονα εμπλουτίζει τις γνώσεις του, που αφορούν τις αμοιβαίες προσδοκίες και τους κανόνες διεξαγωγής της γλωσσικής επικοινωνίας. (Νόου, 2001)

Η εμπειρία του παιχνιδιού, είναι ο καλύτερος τρόπος για τη εξύψωση της φαντασίας και δημιουργικότητας. Τα παιδιά είναι ελεύθερα με το φανταστικό παιχνίδι, έχουν ακόμα τη δυνατότητα να αποδίδουν διαφορετικό νόημα σε αντικείμενα, διαμορφώνοντας την πραγματικότητα σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Με αυτόν του τρόπο τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύσσουν την αφαιρετική σκέψη, αφού εμφανίζεται νέες σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα και στα νοήματά τους. (Γερμανός, 2004)

Το παιχνίδι έχει μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη του παιδιού, καθώς οργανώνει τη σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα και του εαυτού του και του περιβάλλοντός του, επειδή του επιτρέπει να την προσεγγίσει με τους δικούς όρους. Μεγάλο μέρος του παιδιού είναι κοινωνικό. Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και τα ψευτοπάλεμα εμπειριέχουν απαραίτητα το συντονισμό των δραστηριοτήτων δύο ή περισσότερων συμπαικτών. Τέτοιοι τύποι παιχνιδιού μπορούν να δημιουργήσουν μια πρωτογενή μορφή κοινωνική αλληλεπίδρασης σε αυτή την ηλικιακή κλίμακα στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η ταυτότητα του φύλου.. Μέσα από την διάκριση των παιχνιδιών που χαρακτηρίζουν αγόρια και κορίτσια, ενισχύεται η ταύτιση του φύλου. Τα παιχνίδια και η γλώσσα στη σχολική αυλή συμβάλουν στη συνειδητοποίηση του φύλου και για τα κορίτσια αποτελούν μια μορφή ενίσχυσης απέναντι στα αγόρια. (Γερμανός, 2004)

Η ηθική είναι ένα σύστημα γνώσης στο οποίο μιμούνται τα παιδιά με την προοδευτική εμπλοκή τους στα καθημερινά κοινωνικά και ηθικά διλήμματα, τους τρόπους της λογικής σκέψης και απόφασης, στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και διαμέσου της κουλτούρας των συνομηλίκων και των μέσων ενημέρωσης. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί μαθαίνει να ικανοποιεί τις επιθυμίες του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Για τον λόγο αυτό το παιχνίδι αποτελεί ένα βασικό μέσο ωρίμανσης και κοινωνικοποίησης. (Αυγητίδου, 2001)

Του δίνει την δυνατότητα να ξεφύγει από όλα όσα το καταπιέζουν, το φοβίζουν και το κουράζουν και από αυτή την άποψη είναι σημαντική η συμβολή του στην επίτευξη μιας θετικής πνευματικής και ψυχικής κατάστασης, που ευνοεί το ξεδίπλωμα των νοητικών ικανοτήτων και της δεκτικότητας του παιδιού στις περιπτώσεις της υποχρεωτικής μάθησης. Ακόμη, δεν μπορεί να παραλειφθεί ο ρόλος του παιχνιδιού σαν στήριγμα του ψυχισμού του παιδιού που τυγχάνει να έχουν αποτυχίες ή αδυναμίες σε ορισμένες πτυχές της προσωπικότητας του ή σε κάποιες προσπάθειές του. Η επιτυχία και η προβολή

μέσω του παιχνιδιού, ισοσταθμίζει πολλές φορές, στην κοινωνική εικόνα αλλά κυρίως στο αυτοσυναίσθημα του παιδιού, τυχόν αποτυχίες σε άλλους τομείς. Αυτό έχει σαν συνέπεια τη βελτίωση της εικόνας για τον εαυτό, το ξεπέρασμα των αναστολών, την άνοδο της αυτοπεποίθησης και τέλος την καταβολή προσπαθειών για ξεπέρασμα των προβλημάτων και κατάκτηση των στόχων, που οδηγούν σε μια πληρέστερη εικόνα για τον κόσμο και κατ' επέκταση καλύτερη προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του. (Αγαλιώτης, 1988)

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003) το παιχνίδι είναι ένα φαινόμενο το οποίο διέπεται από νόμους, παρουσιάζει εξελικτικές τάσεις και υπηρετεί βασικές ανθρώπινες ανάγκες ποικίλης φύσεως. Συνενώνει νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά στοιχεία στη σκέψη και συμπεριφορά του παιδιού, ενώ ταυτοχρόνως το βοηθά να κατανοήσει και να αφομοιώσει ανόμοιες εμπειρίες και πλευρές της συμπεριφοράς του. Όσο περισσότερες πρωτοβουλίες αναλαμβάνει ένα παιδί στο παιχνίδι, τόσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση ότι αναπτύσσει την ικανότητα να επιλύει τα προβλήματά του ποικιλότροπα. Δίνει στο παιδί την δυνατότητα να πειραματίζεται με τις πιθανές εκδοχές και λύσεις και να διαπιστώνει τις αντιδράσεις των άλλων, χωρίς όμως να υφίσταται τις συνέπειες που έχουν οι πράξεις αυτές στην πραγματική του ζωή.

Όλα αυτά σε συνδυασμό, κάνουν το παιχνίδι μια συναρπαστική ασχολία για κάθε παιδί, αποτελώντας την αντανάκλαση της ίδιας της ζωής, με τους δικούς του κανόνες συμπεριφοράς, με πνεύμα συνεργασίας και γενικά με όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για να ενταχθεί το άτομο αργότερα στην κοινωνία. (Νόου, 2001)

Από τα ανωτέρω, προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα ότι το παιχνίδι είναι ένα άριστο αναπτυξιακό μέσο, που διαθέτει τόσο η οικογένεια, όσο και το σχολείο. Η στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών έναντι του παιχνιδιού πρέπει να γίνει πιο θετική από ότι ήταν στο παρελθόν τουλάχιστον. Οι γονείς αφ' ενός και οι εκπαιδευτικοί αφ' ετέρου θα πρέπει όχι μόνο να παρέχουν ευκαιρίες για παιχνίδι, αλλά παράλληλα, να βοηθούν το παιδί, κυρίως στη νηπιακή ηλικία, να ξεπεράσει το εγωκεντρικό παιχνίδι, ενθαρρύνοντάς τη συνεργασία και αποθαρρύνοντας την εγωκεντρική συμπεριφορά.

4.2 Τα στάδια του παιδικού παιχνιδιού

Το παιδικό παιχνίδι διακρίνεται από τον **Piaget** και άλλους ερευνητές σε **ατομικό, (μοναχικό) παιχνίδι**, σε **παράλληλο(εταιρικό)**, παιχνίδι και σε **ομαδικό(κοινωνικό) παιχνίδι**. Η κατηγοριοποίηση που αναφέρθηκε γίνεται με κριτήριο την συμμετοχή ή όχι συμπαίκτη. Υπάρχουν κι άλλες ταξινομήσεις που χρησιμοποιούν ως κριτήρια τις εσωτερικές διεργασίες του παίζοντος παιδιού, όπως είναι για παράδειγμα η ταξινομία του ψυχολόγου **C.Buhler**, που κάνει λόγο για **λειτουργικό, μιμητικό, συμβολικό(φανταστικό) και κατασκευαστικό** παιχνίδι, ενώ η ταξινόμηση το **P.Slade**, κάνει λόγο για **προβολικό και προσωπικό** παιχνίδι. Όλες οι ταξινομήσεις όμως απεικονίζουν

μια εξελικτική πορεία που είναι παράλληλα με την ηλικιακή και πνευματική εξέλιξη του παιδιού. (Ματσαγγούρας,2003)

Σε ηλικία δύο ετών περίπου το παιδί αρχίζει το ατομικό παιχνίδι, κατά το οποίο αποκομμένο από τους άλλους, ενασχολείται με τα μέλη τους σώματός του και με αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντος, που προσπαθεί να εξερευνήσει. Αυτού του τύπου το παιχνίδι που ονομάστηκε από τον C.Buhler λειτουργικό παιχνίδι, δεν διέπεται από κανόνες, χαρακτηρίζεται από κίνηση και εναλλαγή και καταλαμβάνει μέρος του αυθόρμητου παιχνιδιού. Απώτερος σκοπός του είναι η λειτουργική άσκηση του σώματος και των ψυχοκινητικών λειτουργιών. (Ματσαγγούρας,2003)

Μετά την ηλικία των τριών ετών το παιδί γίνεται περισσότερο ευαίσθητο έναντι του έμψυχου περιβάλλοντός του και αρέσκεται να παίζει μόνο του μεν, αλλά κοντά σε άλλους. Για τον λόγο αυτόν αποκαλείται παράλληλο παιχνίδι. Σύμφωνα με τον C.Buhler ,τότε αρχίζει να εμφανίζεται και το συμβολικό ή φανταστικό παιχνίδι , κατά το οποίο το παιδί μιμείται σκηνές της οικογενειακής ζωής ή ζει σε έναν τελείως δικό του φανταστικό κόσμο. Το είδος αυτού του παιχνιδιού χαρακτηρίζει το παιδί της προσχολικής ηλικίας και καταλαμβάνει μεγάλο ποσοστό του χρόνου του. (Ματσαγγούρας,2003)

Ο Piaget, χαρακτηρίζει το συμβολικό παιχνίδι ως εγωκεντρικό, διότι το παιδί προσπαθεί να δώσει στη πραγματικότητα τη μορφή που επιθυμεί να είχε ο γύρω του κόσμος. Μονολογεί ή διαλέγεται με τους φανταστικούς συμπαίκτες του και ζει τα φανταστικά γεγονότα με την ίδια ένταση που ζει 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. (Ράπτης,2000)

Ο P.Slade που έχει ασχοληθεί με το δραματικό παιχνίδι, αποκαλεί το στάδιο αυτό προβολικό, επειδή χρησιμοποιεί αντικείμενα του άμεσου περιβάλλοντός του, για να προβάλλει σε αυτά σκέψεις, προθέσεις και συναισθήματα που εκφράζουν τα βιώματα και τη φαντασία του παιδιού. Ακόμη, το παιδί κατά το στάδιο του προβολικού παιχνιδιού παίζει διάφορους ρόλους μιμούμενο τα πρόσωπα του άμεσου κοινωνικοί περιβάλλοντός του ή τους ήρωες των ιστοριών και των τηλεοπτικών προγραμμάτων. Ως στάδιο ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι ασκεί το παιδί στο συμβολισμό, στη πραγματικότητα, στη συγκέντρωση και στην υπομονή. (Ράπτης,2000)

Με το μιμητικό παιχνίδι προσθέτει στο «εγώ» του και άλλα «εγώ» και συχνά επέρχεται κάποια σύγχυση μεταξύ φανταστικού και πραγματικού. Η παιδαγωγική σημασία του μιμητικού παιχνιδιού έγκειται στο γεγονός ότι, με την ποικιλία των ρόλων που παίζει το παιδί, αυξάνει την ικανότητά του να βλέπει τα πράγματα από την σκοπιά των άλλων. Αυτό με τη σειρά του συμβάλλει στην μείωση του εγωκεντρισμού και στην αύξηση της κοινωνικότητας, η οποία σε τελική ανάλυση προετοιμάζει το παιδί για το

επόμενο στάδια, που είναι το στάδιο του ομαδικού παιχνιδιού. (Ματσαγγούρας,2003)

Το ομαδικό παιχνίδι αρχίζει από την ηλικία των τριών χρόνων, όπου τα παιδιά παίζουν δυο-δύο ή σε μικρές παρέες. Έτσι, η ομάδα των συνομηλίκων αρχίζει να διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο, στην ανάπτυξη του παιδιού και στη κοινωνικοποίηση του. Στο ομαδικό παιχνίδι το παιδί δοκιμάζει τις δυνάμεις του στη πραγματικότητα και τις συγκρίνει με εκείνες των συνομηλίκων του αποκτώντας έτσι αυτοπεποίθηση. Αναπτύσσει τις σωματικές και πνευματικές του ικανότητες και ασκείται στη πειθαρχία, την αλληλοβοήθεια, την δικαιοσύνη και την συνεργασία.(Αντωνιάδης, 1994).

Τα ομαδικά παιχνίδια κάνουν το παιδί να υποτάσσει την ατομικότητά του , σε μια γενική ενέργεια, δηλαδή να μη νοιώθει ότι είναι ανεξάρτητο άτομο, παρά μέλος της ομάδας. Μαθαίνει να περιμένει την κατάλληλη στιγμή, να θυσιάζει τις ατομικές του προτιμήσεις για τα συμφέροντα της ομάδας και να εκμεταλλεύεται για την νίκη της ομάδας τα ελαττώματα και τα προτερήματά του. Το παιδί με το ομαδικό παιχνίδι ζει μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας, ζει την δική του παιδική ζωή, τον δικό του παιδικό κόσμο.(Αντωνιάδης, 1994).

Παίζοντας έχει την δυνατότητα να εκτονώνεται και να εξισορροπεί, διοχετεύοντας στο παιχνίδι πολλά επιβλαβή ένστικτά του. Μέσα από το ομαδικό παιχνίδι του παιδί λαμβάνει αξιόλογα πρακτικά μαθήματα αυτογνωσίας, καθώς διαπιστώνει μέσα στη δράση, ότι οι προσωπικές του δυνάμεις, έχουν όρια αντοχής και απόδοσης.(Κοντογιάννη, 2000).

Το ομαδικό παιχνίδι βασίζεται στη κοινή αποδοχή των κανονισμών του παιχνιδιού, την αναγκαιότητα των οποίων αρχίζει σταδιακά να αντιλαμβάνεται το παιδί. Πρέπει μάλιστα να σημειωθεί ότι, όπως προκύπτει από σχετική έρευνα(Αραβάνης, 1981), τα ελληνόπουλα προτιμούν το ομαδικό παιχνίδι σε μικρότερο ποσοστό από ότι οι συνομηλικοί των άλλων χωρών, επαληθεύοντας ίσως την άποψη του Huizinga ότι το παιδικό παιχνίδι αντικατροπτίζει τον εθνικό χαρακτήρα του παιδιού. Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει την ευθύνη που έχει το σχολείο των πρώτων κυρίως βαθμίδων, να διευκολύνει το παιδί στο τομέα του ομαδικού παιχνιδιού.(Ματσαγγούρας, 2003)

Στην αρχή οι κανόνες του παιχνιδιού δεν αποσκοπούν στη διευκόλυνση της ομαδικής ζωής, αλλά αποτελούν αυθαίρετα εμπόδια, που το ίδιο το παιδί θέτει στον εαυτό του, για να αυτοβεβαιωθεί ότι μπορεί να τα υπερπηδήσει. Τέτοιου είδους αυθαίρετοι κανόνες δεν αποτελούν παθολογικά συμπτώματα σε αυτές τις ηλικίες. Αποβαίνουν παθολογικά, αν παραταθούν στην εφηβική και ώριμη ηλικία. Σαν παράδειγμα αυτών των κανόνων αναφέρεται η προσπάθεια των παιδιών να μη πατούν στα σημεία ενώσεως των πλακιδίων, όταν βαδίζουν σε πλακόστρωτο. (Κοντογιάννη, 2000)

Αργότερα όμως οι κανόνες αποκτούν κοινωνική διάσταση και βοηθούν στην ανάπτυξη του κοινωνικοποιημένου παιχνιδιού, το οποίο

φτάνει στη πρώτη του ακμή μεταξύ τη ηλικίας των πέντε και επτά ετών , ανάλογα με την ποιότητα των εμπειριών του κάθε παιδιού. Μέχρι την ηλικία

των έξι ετών τα παιδιά προτιμούν παιχνίδια που κατευθύνονται από αρχηγούς(παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας), ενώ μετά τα έξι χρόνια προτιμούν το παιχνίδι με συνομηλίκους, με εξαίρεση τα κορίτσια 10-15 ετών, τα οποία συνήθως προτιμούν να παίζουν με μικρότερα παιδιά, με σκοπό να υποδύονται το ρόλο της μητέρας ή της δασκάλας. (Ματσαγγούρας, 2003)

Η **Hetzer**, μελετώντας την ανάπτυξη του παιδικού παιχνιδιού από την άποψη του σκοπού και του αποτελέσματος, εντόπισε **τέσσερα εξελικτικά στάδια**, τα οποία πιστεύει πως ακολουθούν ένα γενικό εξελικτικό νόμο, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τα στάδια του Piaget και Kohlberg. Επομένως, κατά το πρώτο στάδιο το παιδί επιδίδεται σε ασυνάρτητες δραστηριότητες, οι οποίες δεν αποβλέπουν σε συγκεκριμένο στόχο. Αργότερα όμως, όταν περάσει στο δεύτερο στάδιο, το παιδί ξεκινά συνήθως χωρίς συγκεκριμένο πλάνο, αλλά, όταν τελειώσει το έργο του, ανακαλύπτει ότι τούτο αντιπροσωπεύει ή μοιάζει με κάτι, αναγγέλλοντας ότι έφτιαξε για παράδειγμα, ένα ζώο ή κάτι σχετικό. (Κοντογιάννη, 2000)

Στο τρίτο στάδιο το παιδί αρχίζει χωρίς πλάνο, αλλά κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, ξεκινώντας από ό,τι έχει φτιάξει, θέτει κάποιο σκοπό, τον οποίο συνήθως πραγματοποιεί. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο το παιδί θέτει εκ των προτέρων ένα συγκεκριμένο στόχο, τον οποίο προσπαθεί να εκπληρώσει. Όταν τα παιδιά φτάνουν στο στάδιο να θέτουν στόχους, για την πραγμάτωση των οποίων είναι σε θέση να επιλέγουν το κατάλληλο υλικό, τότε είναι έτοιμα να περάσουν από το στάδιο του παιχνιδιού στο χώρο της εργασίας. Στο τέλος του σταδίου αυτού, είναι σε θέση να αρχίσει τη σχολική εργασία, η οποία αποτελεί τη βάση του πολιτισμού και παράγοντα παιδείας, διότι προϋποθέτει την αυτοπειθάρχηση του ανθρώπου. (Ματσαγγούρας, 2003)

Προκειμένου να φτάσει το παιδί στο προαναφερόμενο στάδιο, θα πρέπει να ξεπεράσει κάποια εμπόδια, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η ορθή επιλογή και χρήση του υλικού, το οποίο απαιτείται για τη πραγμάτωση του επικείμενου σκοπού. Αυτό σημαίνει ότι τόσο η οικογένεια, όσο και τα προσχολικά προγράμματα θα πρέπει να εξοικειώνουν το παιδί με το υλικό που θα μεταχειριστεί στο σχολείο. (Κοντογιάννη, 2000)

Ενώ πραγματοποιήθηκε εκτενής αναφορά στα εξελικτικά στάδια του παιδικού παιχνιδιού, στην ενότητα που ακολουθεί αναφέρονται οι κατηγορίες-είδη του παιχνιδιού, με απώτερο σκοπό ο εν λόγω διαχωρισμός να διευκολύνει την πολύπλευρη έννοια του παιχνιδιού.

4.3 Κατηγορίες - είδη παιχνιδιού.

Τα παιχνίδια που θα μπορούσαν να παίξουν τα παιδιά στη σχολική αυλή, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή και τις ευκαιρίες που αυτή τους παρέχει, χωρίζονται από τους ειδικούς της παιδικής ηλικίας σε διάφορες κατηγορίες, οι οποίες καταγράφονται παρακάτω.

Σύμφωνα με τον Wallon , ο διαχωρισμός που ακολουθούν τα παιχνίδια είναι ο εξής:

α) λειτουργικά παιχνίδια, τα οποία συνδέονται με την μεγαλύτερη διαφοροποίηση και τον καλύτερο συντονισμό κινήσεων

β) παιχνίδια φαντασίας, που έχουν ως στόχο την πρόσληψη και κατανόηση του εξωτερικού ερεθίσματος και

γ) παιχνίδια δημιουργικών καταστάσεων, όπου το παιδί συναρμολογεί, συνδυάζει, τροποποιεί και αναδημιουργεί τα διάφορα υλικά στοιχεία. (Γερμανός, 2004)

Από την δική του σκοπιά ο Piaget διακρίνει τα παιχνίδια σε:

α) παιχνίδια εξάσκησης, τα οποία αποτελούν μια από τις αρχικές μορφές αισθησιοκινητικού παιχνιδιού

β) συμβολικά παιχνίδια, που αποσκοπούν στην αφομοίωση του Πραγματικού στο Εγώ του παιδιού, με συνθήκες που είναι «φιλικές» προς την παιδική πραγματικότητα, εξασφαλίζοντάς του ταυτόχρονα νέους τρόπους έκφρασης, πέρα από τις δυνατότητες που του παρέχει η γλώσσα

γ) παιχνίδια με κανόνες, τα οποία στοχεύουν στο να βοηθήσουν το παιδί να κοινωνικοποιηθεί και να αντιληφθεί την αντικειμενική πραγματικότητα και

δ) παιχνίδια κατασκευών, όπου αποτελούν μια μεταβατική μορφή ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τις μη παιγνιώδης δραστηριότητες. (Γερμανός, 2004)

Η κατάταξη του Piaget, τροποποιήθηκε ελαφρά και διερευνήθηκε από την Smilansky(1968), η οποία πρόσθεσε τη κατηγορία του «κατασκευαστικού παιχνιδιού», στο οποίο χρησιμοποιούνται αντικείμενα με σκοπό να κατασκευαστεί ή να δημιουργηθεί οτιδήποτε, παίρνοντας συγκεκριμένη μορφή. Ο Piaget, εν τούτοις πίστευε ότι τα κατασκευαστικά παιχνίδια, κατέχουν μια θέση μεταξύ παιχνιδιού και νοήμονος εργασίας ή μεταξύ παιχνιδιού και μίμησης. Διατυπώνοντας έτσι την πεποίθησή του ότι ο χαρακτήρας των κατευθυνόμενων σε ένα στόχο κατασκευαστικών παιχνιδιών είναι εναρμονιστικός- το παιδί προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στη πραγματικότητα- ενώ το συμβολικό παιχνίδι είναι αφομοιωτικό-η πραγματικότητα προσαρμόζεται στις επιθυμίες του παιδιού. (Αυγητίδου, 2001)

Δεν μπορεί να παραλειφθεί ο Erikson, ο οποίος διακρίνει το παιχνίδι σε:

α) κινητικό παιχνίδι, το οποίο περιλαμβάνει μυϊκή ανάπτυξη, ανάπτυξη της οπτικοκινητικής αντίληψης, της αδρής και λεπτής κινητικότητας και γενικότερα την κατανόηση της σχέσης που έχει το παιδί με το σώμα του

β) συναισθηματικό παιχνίδι, το οποίο αφορά την ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού κατά την διάρκεια των ατομικών αλλά και των ομαδικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει εκτός από το ατομικό και το ομαδικό παιχνίδι, τη συμμετοχή σε παιχνίδια κατασκευών, την συνεργασία, την αλληλοβοήθεια και την αποδοχή της συνεργασίας από τους άλλους

γ) κοινωνικό παιχνίδι, που αφορά την ανάπτυξη τρόπων συνεργασίας των παιδιών και άλλων μορφών κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Περιλαμβάνει παιχνίδια σε ομάδες, παρατήρηση ή συζήτηση, καθώς και δραστηριότητες, στις οποίες τα παιδιά αναλαμβάνουν διαφόρους κοινωνικούς ρόλους και

δ) γνωστικό παιχνίδι, το οποίο αναφέρεται στο χειρισμό, στην ανάληψη ρόλων, στη λύση προβλημάτων και σε δραστηριότητες, που απαιτούν την ενεργοποίηση της παιδικής φαντασίας.

(Γκουγκουλή, Κούρια, 2000)

Ακόμη, στην ειδική μελέτη της Unesco, για το παιδί και το παιχνίδι, γίνεται αναφορά για:

α) λειτουργικά παιχνίδια, ως την ηλικία των τριών ετών, που συνδέονται κυρίως με την ευχαρίστηση που προκαλεί η ίδια η κινητική δραστηριότητα

β) παιχνίδια μίμησης και φαντασίας, όπου το παιδί ταυτίζεται με τον «Άλλο», ή και με τον ίδιο του τον εαυτό αλλά σε συνθήκες πάντα φανταστικές

γ) παιχνίδια «κατορθωμάτων», τα οποία επιτρέπουν στο παιδί επίδειξη και απόδειξη ικανότητας και δυναμισμού, μέσε από δραστηριότητες όπως ασκήσεις ισορροπίας ή παράτολμες κινήσεις.

(Γερμανός, 2004)

Ωστόσο, με δική μας πρωτοβουλία, θεωρήσαμε πως είναι σημαντικό να προστεθούν στις παραπάνω κατηγορίες παιχνιδιών, τα περιβαλλοντικό, το θεατρικό και το ηλεκτρονικό παιχνίδι. Επιλέξαμε το ηλεκτρονικό παιχνίδι καθώς τα τελευταία χρόνια είναι πολύ διαδεδομένο στα παιδιά και έτσι θέλαμε να το ερευνήσουμε από όλες τις οπτικές του γωνίες. Επιλέξαμε το θεατρικό και το περιβαλλοντικό παιχνίδι, καθώς η σημαντικότητα τους έγκειται στο γεγονός ότι είναι ένας τρόπος απελευθέρωσης των ενδόμυχων συγκρούσεων και ευαισθητοποίησης των παιδιών προς το περιβάλλον, αντίστοιχα. Η εκτενέστερη ανάλυση αυτών των παιχνιδιών πραγματοποιείται στα Κεφάλαια 7 και 8, που θα ακολουθήσουν.

4.4 Οι λειτουργίες του παιχνιδιού.

✿ Από ψυχοδυναμική σκοπιά το παιχνίδι λυτρώνει το παιδί από τους φόβους του, αμβλύνει τις αγωνίες του και δίνει διέξοδο στην επιθετικότητα του, επιτρέποντας σκέψεις και συναισθήματα «απαγορευμένα». Προβάλλοντας στο παιχνίδι αυτό που αισθάνεται να το απειλεί στη πραγματικότητα, τα παιδιά ανατρέπει τα δεδομένα προς όφελός του και ζει καταστάσεις μέσα στις οποίες αισθάνεται ικανό και ασφαλές, ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθησή του. Στο παιχνίδι το παιδί εξερευνά τα όρια της φαντασίας του, αποδίδει ονειρικό νόημα σε πραγματικά περιστατικά, ενώ υπάγει πραγματικά γεγονότα στο όνειρο και τη φαντασία. Αντλεί ικανοποίηση από αυτήν ακριβώς την ανάμειξη των δύο, εξασφαλίζοντας έτσι την ψυχοσωματική ανάπτυξη και συνεπώς την υγεία του. (Φρειδερίκου, Φολέρου, 2004)

Επιπροσθέτως, ο Freud, έκανε αναφορές αρχικά στο παιχνίδι των παιδιών για να προσδιορίσει την προέλευση χαρακτηριστικών της ψυχικής λειτουργίας των ενηλίκων. Πολλές από τις λειτουργίες του παιχνιδιού που περιγράφει, όπως ο προσανατολισμός του παιδιού στη πραγματικότητα, η δημιουργία και χρήση της φαντασίωσης, όπως αναφέρεται παραπάνω, η τάση ελέγχου των εμπειριών και της πραγματικότητας, η τάση επανάληψης ως μέσο επεξεργασίας των συναισθημάτων και των τραυματικών εμπειριών, η δημιουργία του Υπερεγώ, εξακολουθούν να αποτελούν βασικούς άξονες στην ερμηνεία του παιχνιδιού. Ωστόσο, η δομή του παιχνιδιού και οι λειτουργίες του διαφοροποιούνται καθώς το παιδί διανύει τα ψυχοσεξουαλικά στάδια ανάπτυξής του. Ειδικότερα, η θεματική του παιχνιδιού καθορίζεται από το επίπεδο οργάνωσης των ενορμήσεων και των αντικειμενοτρόπων σχέσεων και ο τρόπος παιχνιδιού καθορίζεται από τις λειτουργίες του Εγώ, όπως η μνήμη, η συμβολική ικανότητα, οι κινητικές και γλωσσικές δεξιότητες. (Κοντοπούλου, 2007)

✿ Από κοινωνιολογική σκοπιά, τα παιδιά παίζοντας ασκούνται στη κοινωνικότητα και τη συλλογικότητα, αντιλαμβάνονται και αφομοιώνουν τους κοινωνικούς ρόλους, τηρούν ή αμφισβητούν τους κανόνες και κατανοούν βασικές πολιτικές έννοιες, όπως εξουσία, ιεραρχία, έλεγχος, αλληλεγγύη, συνεργασία και ανταγωνισμός. Μαθαίνουν να συμπεριφέρονται σε σχέση με τις προσδοκίες των συμπαίκτών τους, εναλλάσσονται σε ρόλους άλλων παικτών, αντιλαμβάνονται ότι και οι ίδιοι αξιολογούνται από τους συμπαίκτες τους. Ασκούνται στην επικοινωνία (γλωσσική και μη) και συγκεκριμένα δημιουργούν τον κώδικα των συμβόλων που χρησιμοποιούν με τους συνομηλίκους τους και αποκτούν ικανότητα να τον διαπραγματεύονται και να τον επιβάλλουν στο πλαίσιο του παιχνιδιού τους. Το παιχνίδι των παιδιών, ενσωματώνει και ανατροπές, ανάλογα με τις οποίες προσαρμόζουν τους στόχους τους. Μέσα

από τις εμπειρίες των παιχνιδιών τους τα παιδιά παγιώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα. (Φρειδερίκου, Φολέρου, 2004)

4.4.1 Το παιχνίδι ως μέσο μάθησης και αγωγής.

Μέχρι τώρα είδαμε πλήθος θεωριών και απόψεων που αφορούν την φύση και την εξέλιξη του παιχνιδιού. Στις ενότητες που ακολουθούν και αποτελούν μέρος αυτού του κεφαλαίου θα εξεταστεί αφ' ενός το παιχνίδι ως θεραπευτικό μέσο και αφ' ετέρου ως παιδαγωγικό μέσο προώθησης σκοπών της εκπαίδευσης. Αναφερόμενοι τόσο στο αυθόρμητο παιχνίδι, όσο και στις μορφές δραματικού παιχνιδιού που είναι σε θέση να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός, αλλά και ο ψυχοθεραπευτής, για την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιχνιδιού.

Έτσι, η Corinne Hutt βασίστηκε στις ιδέες του Piaget για το παιχνίδι και τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού και υποστήριξε και υποστήριξε ότι υπάρχουν δύο εξίσου σημαντικές φάσεις στο παιχνίδι των παιδιών. Παρατήρησε ότι, όταν ένα παιχνίδι ή ένα υλικό είναι καινούργιο για το παιδί, τότε αυτό θα το εξερευνήσει με έναν πολύ σοβαρό τρόπο. Η Corinne Hutt την ενέργεια αυτή την ονόμασε επιστημονική φάση, που δεν είναι τίποτα άλλο από την αναζήτηση πληροφοριών, γνώσεων και δεξιοτήτων. Στην επόμενη φάση, το παιδί απολαμβάνει το παιχνίδι με έναν ψυχαγωγικό τρόπο, δεν αποκτά περισσότερες γνώσεις, αλλά γίνεται πιο επιδέξιο στη χρησιμοποίηση όλων όσων έμαθε στην επιστημονική φάση. (Σιβροπούλου, 1999)

Τα παιδιά στη φάση αυτή, αφομοιώνουν όσα κατανοούν ότι είναι πραγματικά δικά τους. Τη φύση αυτή του παιχνιδιού, η οποία περιέχει κοινωνικοδραματικά στοιχεία δημιουργικότητας και τις προϋποθέσεις για επαναλήψεις και εξάσκηση, την ονομάζει η Hutt «ψυχαγωγική». Από την έρευνά της συνάγεται το συμπέρασμα ότι, αν τα παιδιά επιδοθούν πρόωρα στο παιχνίδι με ένα καινούργιο αντικείμενο, πριν να το έχουν γνωρίσει, είναι απίθανο να αποκτήσουν περαιτέρω πληροφορίες γι αυτό, και αυτό συμβαίνει γιατί το υλικό αυτό αποδυναμώνει την γνωστική τους ικανότητα και περιορίζει το μαθησιακό δυναμικό τους. (Κοντογιάννη, 2000)

Δεν μπορούν να παραλειφθούν οι πρόσφατες επιστημονικές εργασίες της Chris Athey και της Tina Bruce, οι οποίες έδωσαν περισσότερες πληροφορίες για τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού. Και οι δύο, απαιτούν όχι μόνο την προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών κατά την διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού, αλλά και τη στενή και θετική συνεργασία των παιδαγωγών με τις οικογένειες των παιδιών, από την στιγμή που είναι ξεκάθαρο ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται να μάθουν διαφορετικά πράγματα το ένα από το άλλο και μόλις τους δοθεί η ευκαιρία θα ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους και μάλιστα με πολύ διαφορετικούς τρόπους. (Σιβροπούλου, 1999)

Το παιχνίδι λοιπόν, αποτελεί τη «γλώσσα» με την οποία το παιδί εκφράζει σε εξωτερική πράξη τις σκέψεις του. Αργότερα, βέβαια, δεν θα είναι αναγκαίο να προσφεύγει πάντοτε σε εξωτερικές πράξεις, αλλά θα εσωτερικοποιεί τη δράση και έτσι θα αναπτύξει τη σκέψη του, την οποία η γενετική ψυχολογία ορίζει ως εσωτερικοποιημένη δράση. Παράλληλα, με τη νοημοσύνη, το παιχνίδι προάγει και τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού, δεδομένου ότι το παιχνίδι, και στην ατομική του ακόμη μορφή, συνοδεύεται από (αυτό)-συζήτηση και ταυτόχρονα εμπλουτίζει τις γνώσεις του, που αφορούν τις αμοιβαίες προσδοκίες και τους κανόνες διεξαγωγής της γλωσσικής επικοινωνίας. (Ματσαγγούρας, 2003)

Μερικά είδη παιχνιδιών, όπως είναι για παράδειγμα τα παιχνίδια με κούκλες, έχουν μεγαλύτερη «διαλογική αξία» και προκαλούν περισσότερο για «συζήτηση». Για αυτό τον λόγο, μερικοί παιδαγωγοί συνιστούν τη χρήση τέτοιου υλικού για τη γλωσσική βελτίωση των γλωσσικά καθυστερημένων παιδιών. Άλλο μάλιστα ερευνητές έχουν αποδείξει ότι και το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι βοηθά σημαντικά στη γλωσσική βελτίωση των προβληματικών παιδιών. Η παιδαγωγική δύναμη του παιχνιδιού έγκειται στο γεγονός ότι εμπεριέχει το στοιχείο της ποικιλίας(που δεν κουράζει την προσοχή) και της τέρψης. (Ματσαγγούρας, 2003)

Η αγωγή του παιδιού για αυτονομία, θα πρέπει να περιλαμβάνει μερικά στοιχεία, όπως::

- Προσωπική, καθοριζόμενη από το ίδιο ενέργεια
- Κτίσιμο με προσωπική εμπλοκή των ικανοτήτων του
- Διάθεση και χρήση του ίδιου του χώρου
- Αυτοέκφραση και έκφραση των συναισθημάτων του
- Δυνατότητα έκφρασης των επιθυμιών και των αναγκών του
- Απαίτηση για σεβασμό από τους άλλους ανθρώπους
- Διαμόρφωση νέων αξιών και μορφών ζωής, πέρα από τα παραδεδομένα
- Μη καταναγκαστικό χαρακτήρα
- Πρωτοβουλιακή δημιουργικότητα
- Προσωπική ενεργητικότητα
- Προσωπική διαμόρφωση των ζωτικών χώρων
- Αυθυπαρξία και διαμόρφωση της διαδικασίας, σύμφωνα με τη θέληση και τις ανάγκες του παιδιού.(Κρίβας, 1994).

Το παιδί με το παιχνίδι ή με δραστηριότητες που περιέχουν παιχνίδι οδηγείται στη μάθηση. Βέβαια δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι με το παιχνίδι μπορεί να οδηγηθεί σε περίπλοκες μορφές μάθησης ή να εγκαθιδρυθούν και να αναπτυχθούν περίπλοκες διανοητικές ικανότητες. .(Κρίβας, 1994).

Παρ' όλα αυτά το παιχνίδι: α)φέρει, έστω άτυπα, το παιδί σε μια πρώτη επαφή με τον κόσμο των υλικών αντικειμένων και μέσω αυτών βιώνει το παιδί κάποιες ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος, β)Παρέχει στο παιδί την εμπειρία πρώτων μορφών κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κοινωνικών

σχέσεων, επειδή ακριβώς τα αντικείμενα και οι διαδικασίες του παιχνιδιού συνδέονται με τον άνθρωπο και ιδιαίτερα με τα ανήλικα παιδιά, γ) Ασκεί τη γνωστική του ικανότητα σημαντικά, λόγω ακριβώς της πρωτοβουλιακής δημιουργικότητας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, (είτε αυτό είναι φανταστικό, είτε κατασκευαστικό, είτε αφορά ανάληψη ρόλων) και παρακινεί το παιδί στη δράση. (Κρίβας, 1994).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, οδηγούμαστε στα συμπεράσματα που παρατίθενται παρακάτω:

• Το παιχνίδι παρέχει στα παιδιά την δυνατότητα της επανάληψης. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αναπτύξουν συγκεκριμένες ακαδημαϊκές ικανότητες σε ένα πλαίσιο, όπου η μάθηση συνδυάζεται με το παιχνίδι

• Προσφέρει την ευκαιρία στο παιδί να μάθει μέσω τις δοκιμής και του λάθους. Δηλαδή επιτρέπει στο παιδί να πειραματίζεται χωρίς το φόβο να καταφύγει στο επίπεδο ενός ταπεινωτικού λάθους. Με τον τρόπο αυτό, το παιχνίδι βοηθά το παιδί να δημιουργήσει θετική αυτοεικόνα, υψηλή αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του.

• Με το παιχνίδι τα παιδιά γεφυρώνουν το διάστημα μεταξύ του εσωτερικού τους κόσμου και της εξωτερικής πραγματικότητας. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν σταδιακά την έννοια των αιτιακών σχέσεων, τη δύναμη να διακρίνουν το διαφορετικό, να σχηματίζουν κρίσεις, να αναλύουν και να συνθέτουν, να φαντάζονται και να σχηματοποιούν.

• Τα παιδιά θυμούνται περισσότερα πράγματα στις συνθήκες παιχνιδιού, γιατί έχουν περισσότερα κίνητρα για να θυμούνται.

• Δημιουργεί στα παιδιά την ευκαιρία του προβληματισμού. Το παιχνίδι μπορεί να γίνει το μέσο, ώστε να εξακολουθούν να δημιουργούν, να προβληματίζονται και να επεκτείνουν δεξιότητες επιστημονικής διερεύνησης και κατανόησης εννοιών.

• Δίνει στα παιδιά την δυνατότητα να ελέγχουν τη δραστηριότητα που εκτελούν.

• Με το παιχνίδι, διευρύνουν τις εμπειρίες τους και ξεδιαλώνουν τα μυστήρια, που τα προβληματίζουν, με το δικό τους τρόπο. (Σιβροπούλου, 1999)

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παιδί μαθαίνει παίζοντας και ότι με το παιχνίδι αυξάνεται η αλληλεπίδραση και επικοινωνία ενήλικα-παιδιού και παιδιών μεταξύ τους. Οδηγείται στη μάθηση από τα λάθη του, χωρίς να έχει το συναίσθημα της αποτυχίας, ενώ παράλληλα μαθαίνει να κάνει τις δικές του επιλογές, να οριοθετεί τη συμπεριφορά του, να καλλιεργεί τις γλωσσικές του ικανότητες, να είναι αυτόνομο, να ρισκοκινδυνεύει και να διερευνά.

4.4.2 Το παιχνίδι ως θεραπευτικό μέσο

Το παιχνίδι έχει καθιερωθεί ως μέσο διάγνωσης και θεραπείας. Η συστηματική χρησιμοποίηση του παιχνιδιού σαν διαγνωστικό θεραπευτικό μέσο τοποθετείται γύρω στη δεύτερη με τρίτη δεκαετία του αιώνα μας. Αρχικά, ο Ψυχαναλυτής Freud (1955) έχει χρησιμοποιήσει τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, ως μέσο αξιολόγησης των ενδοψυχικών συγκρούσεων. Στη συνέχεια, η A.Freud(1964) και άλλοι ψυχαναλυτές διαπίστωσαν ότι το παιχνίδι παρέχει πλούσιο υλικό για την κατανόηση της δυναμικής του ψυχισμού των παιδιών και χρησιμοποιήθηκε ως βασικό μέσο επικοινωνίας και έκφρασης στα πλαίσια της ψυχοθεραπείας παιδιών. Η Klein, ήταν η πρώτη ψυχανάλυτριά που χρησιμοποίησε το παιχνίδι στη ψυχανάλυση των παιδιών. Παρατήρησε ότι ο φυσικός τρόπος έκφρασης του παιδιού είναι το παιχνίδι και ότι αυτό είναι το μέσο με το οποίο το παιδί μεταδίδει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Και όπως απέδειξε η H. Hetzer, παιδιά που στερήθηκαν σε σημαντικό βαθμό τις ευκαιρίες για παιχνίδι παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση στην εξέλιξή τους και επιβράδυνση της σχολικής ωριμότητάς τους (Αβέρωφ- Ιωάννου, 1994)

Η Virginia Axline, όρισε την Παιγνιοθεραπεία σαν μια ενεργητικής μορφής μη κατευθυνόμενη ψυχοθεραπεία για παιδιά. Υποστήριξε ότι η Παιγνιοθεραπεία βασίζεται στο γεγονός ότι το παιχνίδι είναι το φυσικό μέσο αυτοέκφρασης του παιδιού και του δίνει την ευκαιρία να εκφράσει μέσα από αυτό τα συναισθήματα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Η μη κατευθυνόμενη θεραπεία βασίζεται στην άποψη ότι το άτομο έχει μέσα του όχι μόνο την ικανότητα να επιλύσει τα προβλήματα του θετικά αλλά και μια αναπτυξιακή παρόρμηση να θεωρεί την ώριμη συμπεριφορά πιο ικανοποιητική από την ανώριμη.(www.playtherapy.gr)

Έτσι λοιπόν, **η «παιγνιοθεραπεία»** είναι μια ενεργητική μορφή ψυχοθεραπείας για παιδιά που στηρίζεται στην αρχή ότι το παιχνίδι από μόνο του είναι θεραπευτικό. Θεωρεί δηλαδή το παιχνίδι ως μια μορφή φυσικής και αβίαστης διαδικασίας μάθησης, ως τον αμεσότερο τρόπο απελευθέρωσης του παιδιού από τις εντάσεις, ενώ παράλληλα διευκολύνει την επικοινωνία των ενηλίκων με τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Η παιγνιοθεραπεία μπορεί να λειτουργήσει μόνη της ή σε συνδυασμό με άλλες θεραπείες, ανάλογα πάντα με το πρόβλημα και τη σοβαρότητά του. Σήμερα η παιγνιοθεραπεία κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος και εφαρμόζεται εξελικτικά, διαγνωστικά, προληπτικά, παιδαγωγικά και θεραπευτικά από μια πλειάδα ειδικών.(www.playtherapy.gr)

Η Παιγνιοθεραπεία αφορά όλο τον επιστημονικό και παιδαγωγικό κόσμο που ασχολείται επαγγελματικά με το παιδί. Ψυχολόγοι, ψυχίατροι, ψυχοθεραπευτές, ειδικοί θεραπευτές και εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη μέθοδο όχι μόνο στο εξωτερικό αλλά και στη χώρα μας σε διάφορα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, νοσοκομεία και ιδιωτικά κέντρα. Η

ελεύθερη χρήση του παιχνιδιού από τα παιδιά αποτελεί ένα μέσο εξέλιξης και ανάπτυξης της ψυχικής, σωματικής και συναισθηματικής υγείας τους και μπορεί να εφαρμοστεί σε Παιδικούς Σταθμούς, Σχολεία, Ομάδες Δημιουργικής Έκφρασης, Συλλόγους που αφορούν παιδιά κ.α. Χρησιμοποιείται σαν μέσο εκμάθησης και ενημέρωσης παιδιών σε θέματα πρόληψης, σε χώρους προστασίας παιδιών, όπως αναμορφωτήρια, μονάδες κακοποιημένων παιδιών και γενικά σε ομάδες υψηλού κινδύνου με στόχο τη σωστή ενημέρωση και πρόληψη κινδύνων που απειλούν τα παιδιά.(www.playtherapy.gr)

Στην παιγνιοθεραπεία, το παιχνίδι λειτουργεί σαν μια συμβολική διαδικασία και καθώς το παιδί δημιουργεί εικόνες, ιστορίες, δραματικό παιχνίδι, παίζει με διάφορα αντικείμενα και παιχνίδια, η συμβολική φύση του παιχνιδιού δημιουργεί για το παιδί μια απόσταση ασφαλείας από τα βιώματά του. Το παιχνίδι διεξάγεται μέσα σε ένα θεραπευτικό χώρο, ο οποίος είναι ένας χώρος μεταβατικός ανάμεσα στο παιδί και το θεραπευτή, μια εναλλακτική πραγματικότητα, ένας τόπος όπου το παιδί μπορεί να υπερβεί και να μετασχηματίσει τα τραυματικά του βιώματα.(www.playtherapy.gr)

Η παιγνιοθεραπεία μαθαίνει το παιδί να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να τα εκφράζει λεκτικά και κατά συνέπεια να μπορεί να ελέγχει την παρορμητική συμπεριφορά. Το βοηθάει επίσης να διαχειρίζεται καλύτερα καταστάσεις που του προκαλούν στρες, οργή, φόβο ή απογοήτευση. Γενικά βοηθάει το παιδί να αποκτήσει τις δεξιότητες που χρειάζεται για να έχει καλή σχέση με τον εαυτό του και κατά συνέπεια καλύτερες σχέσεις με τους γονείς του και το φιλικό ή σχολικό περιβάλλον.(www.playtherapy.gr)

Το παιχνίδι που παίζει το παιδί μόνο του (όπως κι αυτό που παίζει με τους φίλους του) διαφέρει απ'αυτό που συντροφεύετε από έναν ειδικό θεραπευτή μέσα σε μια θεραπευτική διαδικασία. Εκεί, το παιχνίδι παίρνει τη μορφή θεραπευτικού μέσου κι έχει προκαθορισμένους στόχους, οι οποίοι στο τέλος της θεραπευτικής διαδικασίας θα πρέπει να πραγματοποιηθούν. Το παιδί βρίσκεται υπό παρατήρηση, υπό συνεχή προσοχή, ενώ ενισχύεται θετικά για την διεξαγωγή παιχνιδιού, έτσι ώστε να ξεκινήσει η θεραπευτική διαδικασία. (www.playtherapy.gr)

Παίρνοντας ως δεδομένο το γεγονός ότι το παιχνίδι αποτελεί το καλύτερο φυσικό μέσο αυτοέκφρασης του παιδιού, ο θεραπευτής χρησιμοποιεί διάφορα είδη παιχνιδιών (παιχνίδι ρόλων, μινιατούρες ζώων και οικογένειας, αλλά και άλλες μορφές έκφρασης όπως η ζωγραφική, η μουσική, ο πηλός και το παραμύθι)αφ'ενός για να φέρνει το παιδί σε επαφή με το έμφυτο δημιουργικό του κομμάτι, το οποίο πολλές φορές λόγω των ψυχικών τραυμάτων δεν εκφράζεται επαρκώς, και αφ' ετέρου για να βοηθήσει το παιδί να εξερευνήσει πιθανές τραυματικές εμπειρίες, τωρινές ή του παρελθόντος,

μέσα σε ένα περιβάλλον ασφάλειας που του παρέχει το συμβολικό παιχνίδι και ο θεραπευτής.(www.playtherapy.gr)

Επιπροσθέτως, ο θεραπευτής προκειμένου να προσφέρει αυτή την εμπειρία στο παιδί, θα δομήσει τη θεραπεία , έτσι ώστε το παιδί να κατανοεί σαφώς το νόημα του παιχνιδιού μαζί του, να γνωρίζει τους κανόνες και να θέλει να συμμετάσχει. Στην παιγνιοθεραπεία ο θεραπευτής, σεβόμενος τα όρια και τους ρυθμούς του παιδιού, το βοηθά να επεξεργαστεί κεντρικά θέματα ζωής που το απασχολούν. Μέσω ειδικών παρεμβάσεων διασαφηνίζονται κάποια γεγονότα που έχουν ερμηνευτεί για τη ζωή του παιδιού κι έτσι αν χρειάζεται, διερευνούνται, τροποποιούνται, εξαλείφονται ή επαναδιοργανώνονται. (www.playtherapy.gr)

Από την πλευρά τους, οι γονείς εξηγούν στον θεραπευτή ποιο ακριβώς είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί τους και στη συνέχεια εκείνος λαμβάνει υπόψη το αναπτυξιακό στάδιο που διανύει και τα προβλήματα που συνήθως προκύπτουν στην ηλικία του. Στη συγκεκριμένη διαδικασία, το παιδί είναι ο οδηγός και ο θεραπευτής ο συνοδοιπόρος, ο οποίος αποφεύγει να το καθοδηγεί κατά τη διάρκεια της θεραπείας. Οι γονείς είναι εκείνοι που θα δώσουν όλες τις πληροφορίες που χρειάζεται ο θεραπευτής προκειμένου να συντάξει ένα πλήρες ιστορικό για το παιδί και την οικογένεια. Για να έχει καλά αποτελέσματα η θεραπεία, προϋποθέτει άμεση συνεργασία μεταξύ των γονιών και του θεραπευτή. Για τη σωστή λοιπόν και ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του προβλήματος πρέπει, παράλληλα με την παιγνιοθεραπεία, να γίνεται συμβουλευτική γονέων ή οικογενειακή θεραπεία.(www.playtherapy.gr)

Η παιγνιοθεραπεία απευθύνεται κυρίως σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας,(από 3 μέχρι 12 ετών). τα οποία αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες, έχουν βιώσει ή βιώνουν ακόμα ένα τραυματικό γεγονός και έχουν δυσκολίες κατάκτησης των αναπτυξιακών φάσεων Προϋποθέτει δηλαδή ότι το παιδί έχει μπει στο συμβολικό στάδιο (πράγμα που γίνεται στην ηλικία περίπου των 2,5 ετών) ώστε να μπορεί να εγκαινιάσει το συμβολικό παιχνίδι στο οποίο κατ' εξοχήν στηρίζεται. Για μεγαλύτερα παιδιά, δηλαδή μετά την ηλικία των 12, συνήθως προτιμάται η δραματοθεραπεία, δεδομένου ότι οι έφηβοι μπορεί να λειτουργήσουν καλύτερα σε μια ομάδα. (www.playtherapy.gr)

Συγκεκριμένα, η παιγνιοθεραπεία απευθύνεται σε παιδιά :

- ➡ που έχουν βιώσει τραυματικές ή δραστικές αλλαγές στη ζωή τους, π.χ. διαζύγιο γονιών ή απώλεια αγαπημένων προσώπων, που έχουν βιώσει φυσικές καταστροφές, π.χ σεισμό.
- ➡ που έχουν υποστεί φυσική, συναισθηματική και σεξουαλική κακοποίηση,
- ➡ με ψυχικά τραύματα,

- ➡ υιοθετημένα ή προς υιοθεσία,
- ➡ με γονείς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν κάποια σοβαρή ασθένεια
- ➡ με χρόνιες ή σοβαρές ασθένειες, που νοσηλεύονται στο νοσοκομείο,
- ➡ με διαταραχή υπερκινητικότητας,
- ➡ με κρίσεις θυμού,
- ➡ με συμπτώματα επιθετικότητας ή ζήλιας,
- ➡ με άγχος αποχωρισμού,
- ➡ με φοβίες ή σχολική φοβία,
- ➡ με διαταραχές ύπνου ή διατροφής,
- ➡ με χαμηλή αυτοπεποίθηση,
- ➡ με χαμηλή κοινωνικότητα ή εσωστρέφεια,
- ➡ με διαταραχές συμπεριφοράς,
- ➡ με συναισθηματικές διαταραχές. (www.playtherapy.gr)

Οι στόχοι , οι οποίοι ένας θεραπευτής ορίζει κατά την διάρκεια αυτής της θεραπευτικής διαδικασίας καταγράφονται παρακάτω:

- ∅ Η κοινωνικοποίηση του παιδιού και η ένταξή του τόσο σε ομάδες συνομηλίκων, όσο και σε ομάδες παιχνιδιού.
- ∅ Η ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και σκέψης
- ∅ Η αναγνώριση και η έκφραση συναισθηματικών δυσκολιών συγκρούσεων, προβλημάτων συμπεριφοράς, που παρεμβάλλονται στη φυσιολογική του ανάπτυξη, δημιουργώντας προβλήματα στη καθημερινότητά του.
- ∅ Η εύρεση λύσεων και επίλυση των συναισθηματικών τραυμάτων του παιδιού.
- ∅ Η οργάνωση του «εγώ». Δηλαδή των ψυχικών λειτουργιών, με τις οποίες το παιδί αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, λογίζεται και ενεργεί, όπως η αντίληψη, η νόηση, η κρίση , η μνήμη, οι γλωσσικές ικανότητες και η αυτογνωσία.
- ∅ Η ανακάλυψη, έκφραση και διεύρυνση του προσωπικού δυναμικού
- ∅ Ο επαναπροσδιορισμός της πραγματικότητας.(www.playtherapy.gr)

Ενδείξεις στη συμπεριφορά του παιδιού , άξιες προβληματισμού:

- θυμός που επιμένει,
- υπερβολική ανησυχία,
- θλίψη και έλλειψη ενδιαφέροντος,
- επιθετική συμπεριφορά,
- άγχος αποχωρισμού,
- επίμονη εσωστρέφεια,
- παλινδρόμηση σε προηγούμενο στάδιο,
- προβλήματα στο σχολείο,

- δυσκολία προσαρμογής σε αλλαγές,
- ψυχοσωματικά συμπτώματα (όπως πονοκέφαλος, στομαχόπονος) που όμως δεν συνδέονται με πρόβλημα υγείας. (www.playtherapy.gr)

Συμπερασματικά, τόσο ο θεραπευτής, όσο και οι γονείς, σε διαφορετικά επίπεδα ο καθένας, μπορούν να προσεγγίσουν, να κατανοήσουν και να βοηθήσουν το παιδί μέσω του παιχνιδιού. Είναι πολύ σημαντικό ο ενήλικας να παρατηρεί τον τρόπο με τον οποίο παίζει ένα παιδί, προκειμένου να είναι σε θέση να διακρίνει το φυσιολογικό από το παθολογικό. Μέσω του παιχνιδιού μπορεί να έχει ενδείξεις για το επίπεδο νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Ωστόσο, χρειάζεται πολύ προσοχή στις παρακινδυνευμένες ερμηνείες και παρεμβάσεις. Η παρατήρηση του παιχνιδιού δεν μας επιτρέπει να κάνουμε υποθέσεις σχετικά με την πραγματικότητα που βιώνει το παιδί ή την άμεση εκτίμηση των συναισθημάτων και εμπειριών του.

4.5 Τα κριτήρια επιλογής ενός ωφέλιμου παιχνιδιού.

Τα παιδιά παίζουν ελεύθερα είτε με δική τους επιθυμία, είτε μετά από καθοδήγηση ή παρέμβαση κάποιου ενηλίκου. Τα παιχνίδια που είναι αποτέλεσμα της παρότρυνσης κάποιου ενηλίκου επιλέγονται με βάση τις πεποιθήσεις αυτού. Ωστόσο, πολλά από τα παιχνίδια που ενισχύονται θετικά να παίζουν τα παιδιά δεν συνάδουν με τα κριτήρια ωφελιμότητάς τους. Στόχος λοιπόν, αυτής της ενότητας είναι η αναφορά των κριτηρίων επιλογής ενός παιχνιδιού, που θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε όλα τα εξελικτικά στάδια ανάπτυξης του παιδιού.

Το πρώτο κριτήριο, το οποίο είναι κοινό σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, είναι **η ηλικία**. Ωφέλιμο παιχνίδι είναι εκείνο που είναι προσαρμοσμένο στις ηλικιακές δυνατότητες του παιδιού στους διαφόρους τομείς ανάπτυξης. Για παράδειγμα, άλλη σωματική δραστηριότητα θα είναι κατάλληλη για ένα παιδί 4 ετών και άλλη για έναν έφηβο 15 ετών. Το ίδιο ισχύει και για την συναισθηματική ανάπτυξη. Άλλες δραστηριότητες ωφελούν συναισθηματικά τα παιδιά των 5 ετών και άλλα εκείνα των 12 ετών. Το κριτήριο αυτό λαμβάνει υπόψη του ειδικά την ψυχο-κινητική ανάπτυξη του παιδιού. (www.health.in.gr)

Γενικά, το παιδί στη μικρή του ηλικία, για λόγους ψυχολογικούς προτιμά τα μοναχικά ατομικά παιχνίδια. Παίζει με οτιδήποτε άψυχο, που έχει τη δυνατότητα να κυριαρχήσει επάνω του, να εκτονώσει την επιθετικότητά του ασκώντας του βία και να το αγαπά όσο και όποτε αυτό το επιθυμεί. Το παιδί μεγαλώνοντας, χρησιμοποιεί στα παιχνίδια του τις εμπειρίες που απέκτησε, κατά τα προηγούμενα ηλικιακά στάδιά του, και που έχουν κατασταλάξει μέσα του σαν γνώσεις. Αρχίζει να βρίσκει χαρά και ευχαρίστηση στα ομαδικά

παιχνίδια, τα οποία το κάνουν να νιώσει έντονα την ανάγκη να ενταχθεί και να δράσει μέσα στην ομάδα-σύνολο. Ανακαλύπτει πως το ομαδικό παιχνίδι του εξασφαλίζει ανεξαρτησία, έντονη δράση και συνεχή κινητικότητα. (www.health.in.gr)

Στην ηλικία των 9-14 χρόνων, εμφανίζονται τα παιχνίδια ανταγωνισμού, καθώς επικρατεί το «Εγώ» του παιδιού και η τάση να θέλει να διακριθεί και να ξεχωρίσει από τα υπόλοιπα παιδιά. Δείχνοντας προτίμηση στα ομαδικά παιχνίδια, τα παιδιά της ηλικίας αυτής είναι σε θέση να ξεπεράσουν το αίσθημα της εγωπάθειας και να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Όσο οι ψυχοπνευματικές και σωματικές του δυνάμεις τελειοποιούνται και καθώς το παιδί μεγαλώνει, δρα όλο και περισσότερο πιο συνειδητά μέσα στο ομαδικό παιχνίδι και αρχίζει να ταυτίζει το ατομικό με το ομαδικό συμφέρον. (Δαράκη, 1985)

Το δεύτερο κριτήριο που πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους οι ενήλικοι είναι **το φύλο**. Μέχρι την ηλικία των 6 ακόμα και 7-8 χρόνων, τα παιδιά έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα σε σχέση με τα παιχνίδια. Διαφοροποιούνται όμως μετά και το κάθε παιδί αναλαμβάνει το ρόλο που του επιβάλλεται είτε από το περιβάλλον, είτε από το βιολογικό παράγοντα, που αντιστοιχεί στο φύλο του. (www.health.in.gr)

Έτσι λοιπόν, τα αγόρια δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για την κοινωνική και τη δημόσια ζωή σε όλες τις εκδηλώσεις της, ενώ τα κορίτσια ενδιαφέρονται περισσότερο για το σπίτι, την οικογένεια και τον εαυτό τους. Επίσης, τα αγόρια αρέσκονται στα μιμητικά παιχνίδια, με εμπειρίες που έχουν αποκομίσει από την κοινωνική /δημόσια ζωή τους, ενώ τα κορίτσια παίζουν μιμητικά παιχνίδια, που το περιεχόμενό τους αποτελείται από οικογενειακές εμπειρίες. Και ενώ τα κορίτσια ενασχολούνται κατά κύριο λόγο με τις κούκλες, τα αγόρια επιδίδονται στη κινητικότητα. Επιτελούν γρήγορα καθήκοντα και με διαφοροποιημένους ρόλους, στα οποία παιχνίδια τα κορίτσια δεν αποδίδουν αμέσως κι ούτε παίζουν εύκολα διαφορετικούς ρόλους, όταν χρειαστεί. Ακόμη, τα αγόρια έχουν περισσότερη δυναμική ενέργεια από τα κορίτσια, τα οποία διοχετεύουν την ενέργειά τους σε μια πλούσια και πρακτική απόδοση. Η μειωμένη φαντασία σε συνδυασμό με την αυξημένη οργανωτικότητα των αγοριών, έρχεται σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία έχουν ανώτερη έμπυξη και ποιοτική απόδοση στη ρυθμική κίνηση. (Γιάνναρης, 2001)

Παρακάτω, προτίθεται ένας πίνακας με τα κατάλληλα για κάθε ηλικία παιχνίδια:

Ηλικία 0-2 χρονών: Διαφοροποίηση του εαυτού του και του περιβάλλοντος

α) Παιχνίδια με το σώμα του

β) Παιχνίδια με αντικείμενα

γ) Παιχνίδια με άτομα του περιβάλλοντος (γονείς, αδέρφια,)

Ηλικία 3-5 χρονών : Η συνεχή εξερεύνηση του ευρύτερου περιβάλλοντος.

α) Παιχνίδια ανδραγαθημάτων : (ανέβασμα σκάλας ανάποδα, μπάλα ανάμεσα σε 2 δέντρα)

Ηλικία 5-7 χρόνων : Η ευρύτερη κοινωνικοποίηση και η μείωση της αυθεντίας των γονιών (ο δάσκαλος)

α) Παιχνίδια διαφόρων ρόλων & φαντασίας (δάσκαλος, οδηγός, αστυνόμος, ήρωας)

β) Κινητικά παιχνίδια

γ) Παιχνίδια συντροφιάς (2-3 παίκτες)

Ηλικία 7-8 χρονών : Ανάγκη επιβολής του εαυτού του (δεσποτισμός)

α) Παιχνίδια ομαδικά με επικυριαρχία επάνω στα μικρότερα και λιγότερο συναισθηματικά ώριμα παιδιά..

Ηλικία 8-10 χρόνων : Ανάγκη αναγνώρισης από τους μεγαλύτερους. Έλλειψη αυτοσυγκράτησης και αυτοελέγχου. Συχνές συγκρούσεις.

α) Παιχνίδια κοινωνικά με μεγαλύτερα παιδιά

β) Παιχνίδια κατασκευής – συναρμολόγησης

γ) Παιχνίδια συναισθηματικού χαρακτήρα :(φροντίδα κούκλας, ζώων)

Ηλικία 10-12 : Η κοινωνική ηλικία. Έχει μεγαλύτερο έλεγχο επάνω στον εαυτό του. Παίζει και υποδεέστερους ρόλους, αρκεί να παίζει με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.

A) Ομαδικά παιχνίδια με πολλούς συμπαίκτες

Στη φάση αυτή, κρίνεται σκόπιμο, ενώ καταγράφηκαν τα κριτήρια επιλογής, να γίνει αναφορά των θετικών αποτελεσμάτων που επιφέρει ένα ωφέλιμο παιχνίδι στους τομείς ανάπτυξης του παιδιού.

4.5.1 Η θετική επίδραση του ωφέλιμου παιχνιδιού στους τομείς ανάπτυξης.

Ένα παιχνίδι, πληρώντας τα κριτήρια επιλογής του, είναι ωφέλιμο όταν συμβάλλει **θετικά** στην ανάπτυξη του παιδιού στους εξής τομείς:

- σωματικό και κινητικό
- νοητικό
- κοινωνικό
- ηθικό
- συναισθηματικό(www.health.in.gr)

Στο σωματικό τομέα ωφέλιμο είναι όταν:

- εξασκεί τη δεξιότητα του παιδιού(καλλιεργεί την ευκαμψία του σώματος και το νεύρο-μυϊκό συντονισμό, την ακρίβεια των κινήσεων)
- εξασκεί την ισορροπία
- ενισχύει την ευκινησία δίνοντας στο παιδί τη δυνατότητα να ελέγχει καλά το σώμα του. (σχοινάκι, λάστιχο, τρέξιμο με εμπόδια, κλπ)
- καλλιεργεί την μυϊκή δύναμη μέσω της ταχύτητας και της σκληραγώγησης
- καλλιεργεί την αντοχή.
- Πραγματοποιούνται μέσα σε φυσικό περιβάλλον.(www.health.in.gr)

Στο νοητικό τομέα, ωφέλιμο είναι όταν:

- μέσα από το παιχνίδι το παιδί χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις του: αυτό αυξάνει την γενική αντιληπτική του ικανότητα.
- βοηθάει το παιδί να εξασκήσει την προσοχή και αυτοσυγκέντρωση του (παιχνίδια, δεξιότητες, ισορροπίας)
- το βοηθά να εξασκήσει τη λογική του
- το κάνει να εξασκήσει τη μνήμη του (συνδυαστικά παιχνίδια, επιτραπέζια, εικόνες)
- ενεργοποιεί την παρατηρητικότητα για έναν αποτελεσματικό προσανατολισμό.
- καλλιεργεί τον καλό προφορικό και γραπτό λόγο.(www.health.in.gr)

Στο κοινωνικό τομέα, ωφέλιμο είναι όταν:

- καλλιεργεί την συνεργασία και την αλληλεγγύη
- βοηθάει στην ομαδική επίλυση κρίσεων
- ωθεί το παιδί να θυσιάζει το προσωπικό συμφέρον για το συμφέρον του συνόλου (της ομάδας)
- προωθεί τη συμμετοχή και όχι απαραίτητα τη νίκη
- καλλιεργεί το αίσθημα της ευθύνης απέναντι στην ομάδα
- ενισχύει τη συνοχή των ομάδων
- οριοθετούνται οι συμπεριφορές (επιβράβευση της σωστής συμπεριφοράς και «τιμωρία» της παραβατικής συμπεριφοράς).
(www.health.in.gr)

Στο ηθικό τομέα, ωφέλιμο είναι όταν:

- προβάλλει ηθικές αξίες και τις επιβραβεύει, όπως δικαιοσύνη, ειλικρίνεια, αλtruισμός.
- ενθαρρύνει τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές;

Στο συναισθηματικό τομέα, ωφέλιμο είναι όταν:

- δίνει την δυνατότητα στο παιδί να ελευθερώσει τη φαντασία του (και δεν την περιορίζει με πολλούς κανόνες σκέψης)
- του παρέχει την δυνατότητα εκτόνωσης της εσωτερικής έντασης (φωνές, τραγούδι, επιτρέπει «απαγορευμένες» συμπεριφορές κάτω από άλλες συνθήκες, π.χ. να λερώνεται)
- το κάνει να έχει τον έλεγχο της επιθετικότητας του (παίζει ρόλο προς τα πού εξωτερικεύεται η ένταση : σε μια μπάλα είναι καλό, στο κεφάλι του άλλου είναι επιθετικότητα)
- του δίνει ευκαιρίες να ζήσει νέες εμπειρίες. (Δεν είναι απαραίτητο το παιδί να μάθει κάτι καινούργιο όσο να ζήσει κάτι καινούργιο.)
- ενισχύει την εξάσκηση του αυτοελέγχου του παιδιού (παιχνίδια σιωπής, κρυφτού,)
 - ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των παιδιών
 - καλλιεργεί την υπομονή στο κοινό παίξιμο
 - του δίνει τη δυνατότητα να ξεπεράσει κάποιους φόβους που το διακατέχουν(www.health.in.gr)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΟΜΑΔΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

5.1 Η Ψυχο-κοινωνιολογική έννοια της ομάδας

Αφού μελετήθηκαν στο κεφάλαιο που προηγήθηκε τόσο οι λειτουργίες του παιχνιδιού, όσο και οι παράγοντες διεξαγωγής του, είναι αναγκαίο στην ενότητα αυτή να διερευνηθεί η πολυδιάστατη έννοια της «ομάδας», προκειμένου να γίνουν κατανοητά τα όσα ακολουθούν, αναφορικά με το ομαδικό παιχνίδι.

Θα πρέπει καταρχάς να παρατηρήσουμε ότι οι ορισμοί της ομάδας ποικίλουν και σε γενικές γραμμές διαφέρουν ανάλογα με το πρίσμα μέσα από το οποίο αυτή εξετάζεται. Όταν δηλαδή το πρίσμα είναι περισσότερο κοινωνιολογικό, στις ομάδες δεν έχει καμία σημασία ποια πρόσωπα τις αποτελούν, ούτε αυτές ορίζονται από τις διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων. (Ναυρίδης, 2005).

Σε αυτή τη περίπτωση, οι ομάδες ορίζονται κυρίως από τους κοινωνικούς και ψυχο-κοινωνικούς παράγοντες, που τείνουν, σε ότι αφορά τις μεγάλες ομάδες, να εξομοιώνουν αυτά τα άτομα μεταξύ τους και να τα ομοιογενοποιούν, ενώ από τα άλλο μέρος –και ιδιαίτερα στη περίπτωση των μικρών ομάδων- να δημιουργούν κοινωνικούς τρόπους του «σχετίζεσθαι». Τρόπους, οι οποίοι επαναλαμβάνονται απρόσωπα και ανώνυμα σαν τελετουργίες, κάθε φορά που ένας αριθμός ατόμων, ανεξάρτητα από το ποια είναι αυτά, συνυπάρχει σε μια συγκεκριμένου τύπου ομαδική κατάσταση. (Ναυρίδης, 2005).

Η κοινωνιολογική προσέγγιση, λοιπόν, δεν έχει να κάνει μόνο με ζητήματα κοινωνικής επικοινωνίας μέσα σε μια ομάδα ή ανάμεσα σε περισσότερες ομάδες, αλλά έχει να κάνει και με συγκεκριμένου τύπου αναλύσεις του κοινωνικού «γίνεσθαι», με όρους κοινωνικής ομάδας. Η έννοια της κοινωνικής ομάδας, από αυτή την άποψη, παραπέμπει συνήθως σε πολυπληθή ανθρώπινα σύνολα με κοινά χαρακτηριστικά (ηλικιακά, φυλετικά, θρησκευτικά, εθνικά, επαγγελματικά, κοινωνικο-οικονομικά, ψυχοκοινωνικά κ.α), που έχουν την έννοια συλλογικών κοινωνικών υποκειμένων. Παραδείγματα τέτοιων υποκειμένων μπορούν να αναφερθούν εκτός των άλλων, μια θρησκευτική ή μια εθνική μειονότητα, τα μέλη μιας οποιαδήποτε επαγγελματικής συντεχνίας, μια συγκεκριμένη ηλικιακή κατηγορία, όπως τα παιδιά (ομάδα παιχνιδιού). (Ναυρίδης, 2005).

Δεν αρκούν όμως τα κοινά χαρακτηριστικά για να προσδιορίζουν μια κοινωνική ομάδα. Αυτό που κυρίως καθιστά ομάδα ένα κοινωνικό σύνολο είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι η ύπαρξη και η δυναμική των σχέσεων αλληλεπίδρασης, συμμαχίας, ανταγωνισμού και σύγκρουσης, που το σύνολο αυτό μπορεί παρουσιάσει στο εσωτερικό του ή να έχει με άλλα αντίστοιχα συλλογικά κοινωνικά μορφώματα, με άλλες κοινωνικές ομάδες. Τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας χαρακτηρίζονται από ένα λιγότερο ή περισσότερο κοινό

τρόπο να αντιλαμβάνονται τις συνθήκες της κοινωνικής τους ύπαρξης. Μοιράζονται δηλαδή, τις ίδιες κοινωνικές αναπαραστάσεις, κάτι που μεταξύ των άλλων συνεπάγεται με την υιοθέτηση κοινών μορφών δράσης ή αδράνειας απέναντι σε καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίζουν. (Ναυρίδης, 2005).

Από το άλλο μέρος, η ψυχο-κοινωνιολογική προσέγγιση, επικεντρώνεται κατ'εξοχήν στη μικρο-κλίμακα και ενδιαφέρεται κυρίως για την συναισθηματική και συγκινησιακή ζωή των ομάδων. Αυτό σημαίνει ότι στο συγκεκριμένο θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο, κλινικό ή ερευνητικό, οι συμμετέχοντες εξετάζονται πλέον ως πρόσωπα που επικοινωνούν «συν-κατασκευάζοντας», δι-υποκειμενικές πραγματικότητες, πραγματικότητες δηλαδή που δημιουργούνται διαρκώς, μέσα από το μοίρασμα κοινών βιωμάτων συμμετοχής στην ίδια ομάδα. Από την άποψη του μεγέθους, η ψυχο-κοινωνιολογία ασχολείται ως επί το πλείστον, με τις λεγόμενες μικρές(από 3-4 έως 12 άτομα) ή τις μεσαίες ομάδες.(από 15 έως 60 περίπου άτομα).(Ναυρίδης, 2005).

Μέσα από αυτή τη δι-υποκειμενική κατασκευή της ομαδικής πραγματικότητας, αναδομείται και η υποκειμενικότητα των συμμετεχόντων. Δημιουργούνται, με άλλα λόγια, και σε ατομικό επίπεδο οι ψυχολογικές προϋποθέσεις, ώστε το κάθε μέλος να προσλαμβάνει και άρα να ορίζει με τον δικό του τρόπο, τόσο την ίδια την ομάδα, όσο και τη συμμετοχή του σε αυτή. Έτσι, σε μια ομάδα μπορεί να συνυπάρχουν τόσες ψυχικές απεικονίσεις της, όσα είναι και τα μέλη της ομάδας. Οι ψυχικές αυτές απεικονίσεις, οι αναπαραστάσεις της ομάδας, είναι κατεξοχήν δυναμικές, με μια διπλή έννοια, με αυτή της δράσης και της αλλαγής. Πρόκειται δηλαδή για αναπαραστάσεις, που αφ'ενός είναι δρώσες (και αλληλεπιδρώσες) και αφ'ετέρου υπόκεινται σε μια διαρκή αλλαγή, επηρεαζόμενες και αυτές από την αλληλεπίδραση στην οποία συμμετέχουν.(Ναυρίδης, 2005).

Ωστόσο, δύο είναι τα βασικά στοιχεία που φέρει η έννοια του ομαδικού. Το πρώτο βασικό στοιχείο είναι το σχεσιακό, ότι δηλαδή για να γίνουν κατανοητές η ψυχική ζωή και η συμπεριφορά ενός ανθρώπου θα πρέπει να ενταχθούν μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων και στη δυναμική τους. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι ένας άνθρωπος είναι το σύνολο των οικογενειακών του σχέσεων ή το σύνολο των σχέσεών του με τους άλλους, ανάλογα με το σχεσιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο τον βλέπουμε. Έτσι, παρόλο που , όπως αναφέρθηκε, η ομάδα ως ψυχοκοινωνιολογική έννοια προϋποθέτει την κατηγορία των προσώπων, από το άλλο μέρος, τα ίδια τα πρόσωπα, ως μέλη πλέον της ομάδας, είναι αδιανόητα έξω από το πλέγμα των σχέσεών τους με τους άλλους.(Ναυρίδης, 2005).

Επιπροσθέτως, το δεύτερο βασικό στοιχείο είναι το συναισθηματικό, δηλαδή ότι κατά βάση οι ομαδικές διαπροσωπικές σχέσεις είναι συναισθηματικές. Κατ'επέκταση, ανεξάρτητα από τους πρακτικούς και αντικειμενικούς λόγους για τους οποίους έχει ιδρυθεί , υπάρχει και λειτουργεί μια ανθρώπινη ομάδα και ανεξάρτητα από τους στόχους που η ίδια έχει θέσει,

οι οποίοι προσανατολίζουν τη δράση και τη διαδρομή της, στο βαθύτερο πυρήνα τους αυτά που συμβαίνουν στο εσωτερικό της προσδιορίζονται από παράγοντες συναισθηματικούς και συγκινησιακούς, που έχουν να κάνουν με τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα μέλη της.
(Ναυρίδης, 2005).

Συνοψίζοντας, μια ομάδα πρωτίστως δεν είναι ένα σύνολο ατόμων, αλλά ένα δυναμικό σύνολο σχέσεων αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της. Η αλληλεπίδραση είναι αυτή που ορίζει αφ' ενός τους ρόλους που υπάρχουν εντός της, και αφ' ετέρου, το νοητό και φανταστικό όριο που διαχωρίζει αυτά που είναι και συμβαίνουν στο εσωτερικό της ομάδας, από εκείνο που προσλαμβάνεται από την ίδια ως ανθρώπινο και κοινωνικό της περιβάλλον.(Ναυρίδης, 2005).

5.2 Το ομαδικό παιχνίδι και οι θετικές επιδράσεις του.

Αφού εξετάστηκε το θεωρητικό και εννοιολογικό περιεχόμενο της «ομάδας», στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να γίνει εκτενή αναφορά του ομαδικού παιχνιδιού και των θετικών επιδράσεων αυτού, στην ανάπτυξη του παιδιού της σχολικής ηλικίας.

Η ομάδα χρησιμεύει σαν ένα εργαστήριο, όπου τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, προετοιμάζονται με την συμπαράσταση της φαντασίας για τις απαιτήσεις των μετέπειτα ηλικιακών σταδίων. Πιο συγκεκριμένα: α) οι κανόνες της ζωής παρουσιάζονται σαν κανονισμοί παιχνιδιού, β) νέες δεξιότητες αναπτύσσονται και γ) μια ταύτιση με την ομάδα αποτελεί ευχάριστη πράξη. Το παιδί, μαθαίνει να αυτοελέγχεται για χάρη της ομάδας, να θυσιάζει ή να βάζει σε δεύτερη μοίρα την ικανοποίηση των προσωπικών του αναγκών. Ακόμη, βρίσκει νέους ήρωες(συνήθως δράσης), οι οποίο αποτελούν κίνητρα μίμησης και παραδειγματισμού της αποδεκτής συμπεριφοράς. (Δανασσής- Αφεντάκης, 1996).

Μέσα στο ομαδικό παιχνίδι, τονίζει ο παιδαγωγός Φραϊμπελ αφθονούν τα σύμβολα. Ανάλογα με τους στόχους τους, εκφράζουν καταστάσεις από τη ζωή και τη δράση των ενηλίκων. Πολλά από τα συνηθέστερα ομαδικά παιχνίδια(όπως «οι κλέφτες κι αστυνόμοι», «το κτυφτό», « το κυνηγητό»), είναι μίμηση και εικόνες από τη ζωή των ενηλίκων. Με την μίμηση και την αναπαράσταση ζει έντονα μέσα στο ομαδικό παιχνίδι τον κόσμο της φαντασίας του, έναν κόσμο που του προσφέρει εκτόνωση και ισορροπία. Κι επειδή το παιδί δεν μπορεί να ταυτιστεί μαζί τους, ούτε να πάρει μέρος στις δραστηριότητές τους, αλλά ούτε και να αναπτύξει δική του ελεύθερη δράση στη κοινωνική ζωή των μεγάλων και να εκφράσει ελεύθερα και ολόπλευρα τον εαυτό του, βρίσκει διέξοδο να μιμείται στα παιχνίδια του τους ενήλικες, τις ασχολίες τους και τη συμπεριφορά τους στις μεταξύ τους σχέσεις. (Ναυρίδης, 2005)

Μέσα στο ομαδικό παιχνίδι το παιδί έχει αναλάβει ένα ρόλο, ο οποίος θα κρίνει αποφασιστικά την έκβαση του παιχνιδιού. Όταν το παιδί νιώθει, σε κάθε του βήμα, να το ακολουθούν απαγορευμένες εντολές των ενηλίκων, μεγιστοποιούν την επιθυμία του να ανεξαρτητοποιηθεί, να αναπτύξει δική του δράση μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας. Την ποθητή αυτή ελευθερία του, την εξασφαλίζει κατά κύριο λόγο το ομαδικό παιχνίδι. Μέσα σε αυτό δοκιμάζει και εξασκεί κατά συνέπεια τις δυνάμεις και δεξιότητές του, ξεφεύγοντας για λίγο από την καταπιεστική κηδεμονία των μεγαλύτερων. Άλλωστε η εναλλαγή απασχολήσεων βοηθά αποτελεσματικότερα την πνευματική ανάπτυξη και συναισθηματική ωριμότητα του παιδιού. (Δαράκη, 1985)

Επιπροσθέτως, το ομαδικό παιχνίδι λειτουργεί ως μια μικρή κοινωνική ομάδα με τη δημοκρατική οργανωτική της δομή και τους κανόνες της, που όταν τηρούνται σωστά από όλα τα μέλη της, μετουσιώνονται σε δυνάμεις που διαπαιδαγωγούν. Γενικά, το ίδιο το ομαδικό παιχνίδι δημιουργεί ένα κλίμα φιλίας και κοινωνικότητας, που επιτυγχάνει την ωριμότητα και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Λειτουργεί έχοντας σαν βάση ένα σχέδιο δράσης και κίνησης, το οποίο κεντρίζει αδιάκοπα το ενδιαφέρον του παιδιού. (Δανασσής- Αφεντάκης, 1996).

Τα παιδιά που συμμετέχουν στα ομαδικά παιχνίδια εξυπηρετούν με την προσπάθεια τους τα κοινά συμφέροντα της ομάδας, με την επιδίωξη να κερδίσει η ομάδα τους στο παιχνίδι. Η ίδια άλλωστε η φύση του παιχνιδιού αναγκάζει τον εκάστοτε παίκτη να συντονίζει τις ενέργειές του σύμφωνα με την δράση των άλλων μελών της ομάδας. Η πρακτική αυτή προσαρμογή κάνει το παιδί να συνειδητοποιήσει το δικαίωμα των συμπαικτών του να απολαμβάνουν κι αυτοί το παιχνίδι, μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας και αμοιβαίας κατανόησης. (Γρίβα, 1987)

Όλα τα παραπάνω, το παιδί τα κατανοεί φυσικά και αβίαστα. Αποδέχεται συνειδητά και με την ισχύ της πρακτικής και της εμπειρίας, ότι ο συμπαίκτης του είναι πολύτιμος και χωρίς τη σύμπραξή και τη συμμετοχή του, χωρίς συντονισμένα και συλλογικά προσπάθεια το παιχνίδι δεν μπορεί να λειτουργήσει και κατά συνέπεια να έρθει εις πέρας αποτελεσματικά. (Δανασσής- Αφεντάκης, 1996).

Η αγωνιστικότητα που το παιδί αναγκάζεται να αναπτύξει κατά τη διάρκεια των διαφόρων φάσεων του ομαδικού παιχνιδιού, το βοηθά θετικά να ξεπεράσει την πιθανή ατολμία, δειλία και διστακτικότητα που το διακατέχει. Ασκείται και συνηθίζει να παραδέχεται με φυσιολογικές αντιδράσεις την ήττα στο παιχνίδι, να προετοιμάζεται και να προσαρμόζεται στο γεγονός ότι και στο μέλλον ως ενήλικας θα έρθει αντιμέτωπο όχι μόνο με επιτυχίες και κατακτήσεις, αλλά και με αποτυχίες. (Ναυρίδης, 2005)

Τεράστιες είναι οι επιδράσεις του ομαδικού παιχνιδιού στην αυτααγωγή του παιδιού. Δρώντας μέσα στην ομάδα, μέσα σε ένα κλίμα ευγενικής άμιλλας κι έναν εποικοδομητικό ανταγωνισμό, αφομοιώνει δημιουργικά όλες τις ευεργετικές επιδράσεις της αγωγής, αποκτώντας ισχυρά

κεντρίσματα για ανάληψη πρωτοβουλιών και αποφασιστική δράση. (Δαράκη, 1985)

Το ομαδικό παιχνίδι δίνει ευκαιρίες στο παιδί να απολάσσεται από αταβιστικές επιβλαβείς τάσεις. Παίζοντας έχει τη δυνατότητα να εκτονώνεται και να εξισορροπεί, διοχετεύοντας στο παιχνίδι πολλά από τα επιβλαβή ένστικτά του. Το παιδί στα πρώτα χρόνια της ηλικίας του, περνά μια περίοδο επιθετικότητας, εγωισμού και αυταρχισμού. Η κατάλληλη αγωγή και το περιβάλλον βοηθούν να ξεπεραστούν τα πρωτόγονα αυτά ένστικτα. Το ομαδικό παιχνίδι είναι από τα αποτελεσματικότερα μέσα για την πραγματοποίηση αυτού του σκοπού. (Δανασσής- Αφεντάκης, 1996).

Μέσα στα πλαίσια της αυτοπειθάρχησης, που είναι απαραίτητη για να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά το παιχνίδι, μετουσιώνει την έμφυτη επιθετικότητα του παιδιού σε ευγενικό ανταγωνισμό και εποικοδομητική άμιλλα. Η επιθετική άμιλλα ανάμεσα στα μέλη της ίδιας ομάδας προάγει το μαχητικό πνεύμα και τη μαχητική ικανότητα, τα οποία αργότερα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την άμυνα του συνόλου της ομάδας, από άλλα βίαια παιχνίδια. Το παιδί μεγαλώνοντας και συμμετέχοντας σε ομαδικά παιχνίδια, αποκτά εμπειρίες πολύτιμες που το διδάσκουν ότι η επιθετικότητα και οι εγωπαθείς τάσεις το βλάπτουν, έχοντας ως επακόλουθο την μετέπειτα απώλεια των φίλων του. Κι έτσι τα εγωπαθή και επιθετικά ένστικτά του εξουδετερώνονται με την συνεργασία και την αλληλεγγύη, που αποτελούν βασικά στοιχεία της λειτουργίας του ομαδικού παιχνιδιού. (Δαράκη, 1985)

Μέσα στο ομαδικό παιχνίδι το παιδί παίρνει αξιόλογα πρακτικά μαθήματα αυτογνωσίας, καθώς διαπιστώνει τα όρια της αντοχής και απόδοσής του. Η διαπίστωση αυτή το διδάσκει να μην υπερεκτιμά τις δυνάμεις του, αλλά και να μην υποτιμά τις δυνάμεις του αντιπάλου του. Οι πολύτιμες αυτές εμπειρίες αποτελούν ισχυρά μέσα αυτοαγωγής και προσανατολίζουν σταθερά το παιδί να προσπαθεί και να αγωνίζεται για την επίτευξη των προκείμενων ομαδικών στόχων. Έχει τη δυνατότητα να ασκεί τις αισθήσεις του και να συνειδητοποιεί την πραγματική αίσθηση του χώρου και του χρόνου. Παιχνίδια που ασκούν στη πειθαρχία και αυξάνουν τη βούληση του παιδιού, είναι όσα το υποχρεώνουν να μιμείται πιστά τις κινήσεις ενός ενήλικα. Η προσπάθεια που κάνει για να κερδίσει η ομάδα του τονώνει την αυτοπεποίθησή του, αποκτά περισσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές του και ωριμάζει συναισθηματικά, αφού η ομαδική νίκη γίνεται ατομική. (Γρίβα, 1987)

Συμπερασματικά λοιπόν, με όσα αναφέρθηκαν το ομαδικό παιχνίδι μεταβάλλεται σε ένα ζωντανό πρακτικό σχολείο, το οποίο δίνει στο παιδί ευκαιρίες να αποκτήσει πολύτιμες εμπειρίες, διαμορφώνοντας έτσι πτυχές της προσωπικότητάς του. Ζώντας σε ένα κλίμα ελευθερίας, βιώνει τη δική του παιδική ζωή, το δικό του παιδικό κόσμο.

5.3 Οι κανόνες του ομαδικού παιχνιδιού

Είναι ελλιπής η αναφορά της σημασίας του ομαδικού παιχνιδιού , που προηγήθηκε, αν δεν διερευνηθούν οι κανόνες που συνοδεύουν ένα λειτουργικό και εποικοδομητικό ομαδικό παιχνίδι.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την άποψη του Piaget τα παιδικά ομαδικά παιχνίδια συνιστούν τις πιο μικρές αξιοθαύμαστες μικρές ικανότητες. Διέπονται από ένα εξαιρετικά πολύπλοκο σύστημα κανόνων και συνιστούν ένα ιδιότυπο κώδικα νόμων και μία αυτοτελή νομοθεσία. Οι πιο πολλοί ηθικοί κανόνες που μαθαίνει το παιδί να τηρεί προέρχονται από τους γονείς και τα άλλα σημαντικά πρόσωπα, τα οποία αποτελούν το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον. (Κακαβούλης, 1994)

Αντίθετα οι κανόνες του ομαδικού παιχνιδιού, προέρχονται από τα ίδια τα παιδιά, καθιερώνονται ως «ηθικοί κώδικες» που μεταβιβάζονται από την μια γενιά στην άλλη και τηρούνται με σεβασμό από όλα τα μέλη της παιδικής ομάδας. Οι σχέσεις ωστόσο των παιδιών με τους κανόνες του παιχνιδιού διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία τους. Τα μικρότερα παιδιά, όταν αρχίζουν να συμμετέχουν στο ομαδικό παιχνίδι, μαθαίνουν για πρώτη φορά από τα μεγαλύτερα παιδιά ότι υπάρχουν κάποιοι κανόνες, οι οποίοι θα προσδιορίσουν την πορεία του παιχνιδιού και ότι θα πρέπει να είναι σε θέση να τους τηρήσουν. Κινούμενα από την τάση να γίνουν αποδεκτά στην ομάδα και να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για παιχνίδι, τα παιδιά αυτά προσπαθούν να μάθουν την δυναμική των επικείμενων κανόνων και να κάνουν σωστή εφαρμογή τους. Τα μεγαλύτερα παιδιά εξάλλου βρίσκονται στη πλεονεκτική θέση να έχουν την δυνατότητα να τηρούν τους κάθε φορά υπάρχοντες κανόνες, αλλά και να τους μεταβάλλουν, όταν το κρίνουν αναγκαίο. Όπως λοιπόν η ηθικότητα είναι κατά κανόνα σεβασμός και τήρηση των κανόνων συμπεριφοράς των ανθρώπων μεταξύ τους, έτσι και το παιδικό ομαδικό παιχνίδι στην ουσία του είναι ο σεβασμός και η τήρηση των κανόνων που τα διέπουν. (Κακαβούλης, 1994)

Το παιδικό ομαδικό παιχνίδι ωστόσο δεν εισάγει για πρώτη φορά το παιδί στην ηθική ανάπτυξη. Πριν από την έναρξη του παιχνιδιού οι γονείς από την βρεφική ακόμα ηλικία, θέτουν στο παιδί ένα σύνολο κανόνων συμπεριφοράς, που τους μεταβιβάζουν σε αυτό μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση μαζί του με συμβουλές, απαγορεύσεις, αμοιβές και ποινές. Οι κανόνες αυτοί και ο τρόπος με τον οποίο μεταδίδονται, επηρεάζουν και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται αρχικά τους κανόνες του παιχνιδιού. Στη περίπτωση όμως του παιχνιδιού, η άμεση επίδραση των μεγάλων περιορίζεται στο ελάχιστο. Για τον λόγο αυτό , το ομαδικό παιχνίδι είναι η πιο αυθόρμητη και η πιο φυσική κοινωνική πραγματικότητα, από την οποία πρέπει να αρχίσει η ηθική ανάπτυξη του κάθε παιδιού. (Κακαβούλης, 1994)

Μελετώντας ο Piaget τις σχέσεις των παιδιών με τους κανόνες, επικεντρώνεται σε δύο βασικά στοιχεία; α) πώς τα παιδιά διαφορετικής ηλικίας εφαρμόζουν στην πράξη τους κανόνες του ομαδικού παιχνιδιού και β) ποια ιδέα έχουν για τις ιδιότητες των κανόνων αυτών, ποια δηλαδή η γνώμη τους για την προέλευσή τους, για την μεταβλητότητά τους και την υποχρεωτική εφαρμογή τους.(Κακαβούλης, 1994)

Όπως τα παιδιά της ηλικίας 4-5 ετών, έτσι και τα παιδιά της σχολικής ηλικίας επιδίδονται σε παιχνίδια με φανταστικούς ρόλους, όπου το κάθε παιδί αναλαμβάνει ένα ρόλο σε μια φανταστική κατάσταση (π.χ αστυνόμοι κυνηγούν τους κλέφτες). Η διαφορά όμως τώρα είναι πως επικρατεί μια νέα μορφή παιχνιδιού, όπου το παιχνίδι βασίζεται σε κανόνες. Αν και το φανταστικό παιχνίδι βασίζεται σε ρόλους, ενώ τα ομαδικά παιχνίδια βασίζονται σε κανόνες, ωστόσο οι κανόνες δεν απουσιάζουν εντελώς από το φανταστικό παιχνίδι, και οι ρόλοι αντίστοιχα από το ομαδικό. Υπάρχει δηλαδή μια αντιστοιχία μεταξύ φανταστικού και ομαδικού παιχνιδιού.(Michael Cole -Sheila Cole, 2001)

Η ισορροπία μεταξύ κανόνων και ρόλων αντιστρέφεται κατά την σχολική ηλικία. Στην ηλικία των 7-8 ετών περίπου, οι κανόνες γίνονται η βάση πολλών ομαδικών παιχνιδιών. Στα παιχνίδια αυτά οι κανόνες ορίζουν ποιους ρόλοι θα παιχτούν από τα παιδιά και τι μπορεί ή δεν μπορεί να κάνει κάποιος αυτούς τους ρόλους. Οι κανόνες επίσης υπεισέρχονται διαφορετικά στο περιεχόμενο των παιχνιδιών της σχολικής ηλικίας, σε σχέση με της νηπιακής ηλικίας. Το προσχολικό φανταστικό παιχνίδι μπορεί να μεταποιηθεί από στιγμή σε στιγμή, ενώ αντίθετα το ομαδικό παιχνίδι με κανόνες έχει προκαθορισμένη μορφή και δομή. (Michael Cole -Sheila Cole, 2001)

Τα παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες, φαίνεται πως απαιτούν το ίδιο είδος νοητικών ικανοτήτων που αποτελούν τη βάση για την ανάθεση καινούργιων καθηκόντων και ευθυνών από τους ενήλικες στα παιδιά 6 έως 7 ετών. Τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να μπορούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους ολόκληρη την σειρά των συνθηκών του καθήκοντος που έχει οριστεί εκ των προτέρων. Συγχρόνως, θα πρέπει να μπορούν να αντιλαμβάνονται την κοινωνική προοπτική, να κατανοούν την σχέση ανάμεσα στις σκέψεις των άλλων παικτών και στις δικές τους πράξεις, αν πρόκειται να είναι επιτυχής.(Michael Cole -Sheila Cole, 2001)

Τα ομαδικά παιχνίδια, βασιζόμενα σε κανόνες έχουν διαφορετικό σκοπό από το φανταστικό παιχνίδι. Στο φανταστικό παιχνίδι, το ζητούμενο είναι η ικανοποίηση, η οποία προέρχεται από την εξάσκηση της φαντασίας. Στο ομαδικό είναι εξίσου το ζητούμενο η ικανοποίηση, αλλά στην περίπτωση αυτή προέρχεται από την νίκη του παιχνιδιού, αποτέλεσμα ενός υγιούς ανταγωνισμού που προέρχεται από κανόνες. Η μεταστροφή από το φανταστικό στο ομαδικό παιχνίδι με κανόνες, αυξάνει τόσο τον αριθμό των παιδιών που μπορούν να παίξουν μαζί, όσο και την πιθανή διάρκεια της κοινής τους δραστηριότητας. Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας συχνά παίζουν για ώρες σε ομάδες που αριθμούν έως και 20 παιδιά. Η αυξημένη διάρκεια και πολυπλοκότητα του παιχνιδιού,

δείχνει ότι τα παιδιά κάτω από ορισμένες συνθήκες είναι ικανά να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με προσυμφωνισμένους κοινωνικούς κανόνες. (Michael Cole -Sheila Cole, 2001)

Ο Piaget πίστευε ότι η εμφάνιση παιχνιδιών βασισμένα σε κανόνες, στη σχολική ηλικία έχει διττή σπουδαιότητα για την ανάπτυξη των παιδιών. Πρώτον έβλεπε στην ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια μια εκδήλωση των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων στη κοινωνική σφαίρα, ανάλογη με την μείωση του εγωκεντρισμού, την εμφάνιση της διατήρησης και άλλων γνωστικών ικανοτήτων. Δεύτερον, πίστευε ότι τα παιχνίδια δημιουργούν δομημένες συνθήκες, στις οποίες τα παιδιά ασκούνται στην εξισορρόπηση των επιθυμιών τους και των κανόνων της κοινωνίας τους. (Michael Cole -Sheila Cole, 2001)

Τα ομαδικά παιχνίδια κανόνων αποτελούν για τα παιδιά μοντέλα της κοινωνίας, από δύο στενά συνδεδεμένες απόψεις, όπως υποστηρίζει ο ίδιος. Πρώτον είναι κοινωνικοί θεσμοί, γιατί παραμένουν τα ίδια, όπως μεταδίδονται από γενιά σε γενιά. Όπως και άλλοι κοινωνικοί θεσμοί- όπως ένα σχολικό μάθημα, για παράδειγμα- τα παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες παρέχουν μια ήδη υπάρχουσα δομή κανόνων για τον τρόπο που πρέπει να συμπεριφέρονται τα παιδιά σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις. Δεύτερον, όπως όλοι οι κοινωνικοί θεσμοί- τα ομαδικά παιχνίδια κανόνων- μπορούν να υπάρξουν μόνο εφόσον οι άνθρωποι συμφωνούν ως προς την ύπαρξή τους. Για να παίξουν τα παιδιά ένα παιχνίδι πρέπει να μάθουν να υποτάσσουν τις άμεσες επιθυμίες και τη συμπεριφορά τους σε ένα κοινωνικά προσυμφωνημένο σύστημα. (Michael Cole - Sheila Cole, 2001)

Κατά την άποψή του, μέσα από την επίλυση των διαφωνιών, τη δημιουργία και την επιβολή κανόνων, τη τήρηση και την παραβίαση υποχρεώσεων, τα παιδιά κατανοούν ότι οι κοινωνικοί κανόνες παρέχουν μια δομή που κάνει δυνατή τη συνεργασία με τους άλλους. Στη σχολική ηλικία, προσπαθούν να κερδίσουν σύμφωνα με προϋπάρχοντες κανόνες. Στην αρχή, συνήθως πιστεύουν πως οι κανόνες του παιχνιδιού ορίστηκαν από πρόσωπα εξουσίας, όπως μεγαλύτερα παιδιά και ενήλικες, έτσι οι επικείμενοι κανόνες δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να τροποποιηθούν. Οι κανόνες υπεισέρχονται διαφορετικά στο παιχνίδι των αγοριών και στο παιχνίδι των κοριτσιών. (Michael Cole -Sheila Cole, 2001)

Θέλοντας να δοθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για την ισχύ των υπαρχόντων κανόνων κάθε ομαδικού παιχνιδιού, στην υποενοότητα που ακολουθεί, αναφέρονται τα στάδια, κατά τα οποία οι κανόνες εφαρμόζονται, συνυφασμένοι πάντα με την ηλικία του παιδιού.

5.3.1 Τα στάδια εφαρμογής των κανόνων

Κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν τα στάδια εφαρμογής των κανόνων από την βρεφική κιόλας ηλικία, καθώς παρουσιάζουν μια αλληλουχία και συνέχεια έως την ηλικία ένταξης του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο.

Ο Piaget, λοιπόν διαπιστώνει ότι η εφαρμογή των κανόνων του παιχνιδιού από τα παιδιά ακολουθεί τα παρακάτω τέσσερα στάδια ανάπτυξης:

- **Πρώτο στάδιο: κινητικό και ατομικό παιχνίδι(μέχρι το 2^ο έτος).** Στο στάδιο αυτό το βρέφος επικεντρώνεται τόσο στο ατομικό , όσο και στο κινητικό παιχνίδι. Χειρίζεται αντικείμενα παιχνιδιών(π.χ τους βόλους), ανάλογα με την επιθυμία της στιγμής και τις κινητικές του δραστηριότητες, στις οποίες απουσιάζει ο συντονισμός και η ύπαρξη κανόνων. Μπορεί οι κινήσεις του παιδιού σε αυτή τη φάση να ακολουθούν κάποια επαναλαμβανόμενα σχήματα ή κινητικούς κανόνες, αλλά το ίδιο δεν έχει συνείδηση ύπαρξης και τήρησης κανόνων. Στο πρώτο λοιπόν αυτό στάδιο, το παιδί εκδηλώνει κινήσεις παιχνιδιού, οι οποίες έχουν μόνο κινητικό και ατομικό χαρακτήρα, χωρίς αναφορά στην ομάδα των παιδιών.(Κακαβούλης, 1994)
- **Δεύτερο στάδιο: εγωκεντρικό παιχνίδι(2-5 ετών).** Στο στάδιο αυτό το νήπιο παρατηρεί αρχικά τα μεγαλύτερα παιδιά να παίζουν ομαδικά παιχνίδια και από κάποια στιγμή και μετά αρχίζει να μιμείται τις ενέργειες και τους τύπους συμπεριφοράς τους. Αντιλαμβάνεται πως τα παιδιά όταν παίζουν, τηρούν κάποιους κανόνες και προσπαθεί να τους επαναλάβει. Συνεχίζει όμως είτε να παίζει μόνο του, χωρίς να το ενδιαφέρει η παρουσία συμπαίκτων, είτε να παίζει με άλλους, χωρίς να επιδιώκει να κερδίσει το παιχνίδι και επομένως χωρίς να προσπαθεί να συνδυάσει τις διάφορες πλευρές του παιχνιδιού σε ένα συντονισμένο σύνολο ενεργειών με βάση τους κανόνες. Με άλλα λόγια τα παιδιά αυτού του σταδίου, ακόμη και όταν παίζουν μαζί με άλλα παιδιά, το καθένα παίζει μόνο του, για τον εαυτό του, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τους κανόνες, αλλά και χωρίς να συνειδητοποιεί ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του μένει απομονωμένο από τα άλλα παιδιά.(Κακαβούλης, 1994)
- **Τρίτο στάδιο: κοινωνικό ή συνεργατικό παιχνίδι(6-10 ετών).** Το παιδί της σχολικής ηλικίας αρχίζει να μετέχει στο ομαδικό παιχνίδι, με απώτερο στόχο του τη νίκη του παιχνιδιού. Μαζί με τους συμπαίκτες του ενδιαφέρεται αφ' ενός για τον αμοιβαίο έλεγχο των ενεργειών των μελών της ομάδας και αφ' ετέρου για την τήρηση των επικείμενων κανόνων. Ενώ όμως τα παιδιά οδηγούνται σε κάποια συμφωνία κατά την πορεία του παιχνιδιού, η έννοια των κανόνων είναι ακόμα συγκεχυμένη στη σκέψη τους. Για παράδειγμα παιδιά της ηλικίας αυτής, τα οποία ανήκουν στην ίδια

σχολική τάξη και παίζουν καθημερινά μαζί, όταν ερωτηθούν ξεχωριστά το καθένα, δίνουν διαφορετικές και συχνά αντίθετες απόψεις για τους κανόνες ενός παιχνιδιού.(Κακαβούλης, 1994)

Στο στάδιο αυτό το παιδί μεταφέρεται από την ψυχοκινητική ευχαρίστηση των προηγούμενων σταδίων στην ικανοποίηση να συναγωνίζεται τα άλλα παιδιά με βάση τους κανόνες του παιχνιδιού. Τα μικρότερα παιδιά, αυτής της κατηγορίας, παρουσιάζουν ακόμη μια ετερόνομη συμμόρφωση στους κανόνες, αλλά διαφοροποιούνται από τα παιδιά του εγωκεντρικού σταδίου, ενώ αναγνωρίζουν τη σημασία που έχουν οι κανόνες στο ρυθμίζουν το παιχνίδι ως ομαδική δραστηριότητα. Παρακολουθούν με προσοχή, κάθε παίκτη αν παίζει βάση κανόνων, επειδή πιστεύουν ότι το να κερδίσει κάποιος σημαίνει ότι όλα τα μέλη εφαρμόζουν σωστά τους κανόνες του παιχνιδιού.
(Κακαβούλης, 1994)

Επιπροσθέτως, τα παιδιά αυτού του σταδίου, δεν κατανοούν πλήρως τους κανόνες και τη σημασία αυτών για την ομαλή εξέλιξη του παιχνιδιού. Συμφωνούν αν υπάρχουν κάποιοι κανόνες σε ένα παιχνίδι ,αλλά το καθένα έχει διαφορετική άποψη για αυτούς. Η επιθυμία τους όμως να παίζουν με άλλα παιδιά είναι τόσο έντονη, ώστε παραμερίζουν τις διαφορές και συμβιβάζονται στις διαφωνίες τους. Το αποτέλεσμα είναι μια τροποποιημένη και απλοποιημένη μορφή του παιχνιδιού, το οποίο όμως σε αυτή τη περίπτωση είναι μια κοινή δραστηριότητα. (Κακαβούλης,1994)

Το παιδί πλέον αρχίζει να εκδηλώνει έντονη πρόθεση να κατανοεί τους κανόνες και να παίζει σύμφωνα με αυτούς, όμως δεν είναι σε θέση να τους τηρεί πλήρως. Τα κενά που υπάρχουν μεταξύ της πρόθεσής του αυτής και της πραγματικής τήρησης των κανόνων προέρχονται από την αδυναμία του παιδιού να συλλάβει τους κανόνες μάλλον, παρά από την έλλειψη της ανάγκης για την τήρησή τους. Στα μεγαλύτερα παιδιά του σταδίου αυτού, η ετερόνομη αντίληψη για τους κανόνες του παιχνιδιού αρχίζει να υποχωρεί και να εμφανίζεται η αυτονομία στη σκέψη τους. Μέσα από το συνεργατικό παιχνίδι και την αναπτυσσόμενη γνωστική τους ωριμότητα, αρχίζουν να βλέπουν τους κανόνες ως αποτέλεσμα αμοιβαίας συμφωνίας και όχι ως κώδικα νόμων που έχουν δοθεί από άλλους.(Κακαβούλης, 1994)

➡ **Τέταρτο στάδιο: κωδικοποίηση κανόνων(11-12 ετών).** Στο στάδιο αυτό τα παιδιά μετέχουν στο ομαδικό παιχνίδι, τηρώντας με ακρίβεια κάθε λεπτομέρεια της διαδικασίας εφαρμογής των κανόνων. Τους κανόνες τους διακρίνει η οριστικότητα και αμεταβλητότητα, ενώ όλοι οι συμπαίκτες είναι γνώστες αυτών. Όταν τα παιδιά 10-12 ετών μιας σχολικής τάξης ερωτώνται για τους κανόνες ενός παιχνιδιού και τις δυνατές παραλλαγές τους, οι απαντήσεις τους παρουσιάζουν αρκετά μεγάλη συμφωνία. (Κακαβούλης, 1994)

Στην ηλικία του σταδίου αυτού, τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν την ικανότητα για αφαιρετική σκέψη και για αυτό η κωδικοποίηση των κανόνων

του παιχνιδιού αποκτά μεγάλη σημασία. Ενδιαφέρονται για τους κανόνες, καθώς κατανοούν πώς λειτουργούν και ποιος είναι ο ρυθμιστικός ρόλος τους, προκειμένου να διεξαχθεί το παιχνίδι με επιτυχία και να δώσει ικανοποίηση στους παίκτες. Διαθέτουν συνήθως πολύ χρόνο για να διευθετούν κάθε λεπτομέρεια εφαρμογής των κάθε φορά οριζόμενων κανόνων. Τα παιδιά πλέον επιθυμούν να συνεργάζονται και να συντονίζονται, ενώ οι κανόνες παρέχουν τη δυναμική της οργάνωσης και της συνεργασίας. Υπάρχει επομένως, μια μεγάλη αντιστοιχία μεταξύ της συνειδητοποίησης των κανόνων του παιχνιδιού και της εφαρμογής τους στη πράξη με κάθε σχολαστικότητα. (Κακαβούλης,1994)

Λαμβάνοντας υπόψιν τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω συμπεραίνουμε πως το παιδί ολοκληρώνει την ανάπτυξη της έννοιας των κανόνων του παιχνιδιού, όταν περνά αποτελεσματικά από το ένα στάδιο κανόνων στο άλλο και κατ' επέκταση καθίσταται ώριμο να κατανοεί και τους ηθικούς κανόνες, ως αρχές που διέπουν τις αμοιβαίες σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΦΥΛΟΥ

6.1 Διαχωρισμός των παιδιών στο παιχνίδι κατά φύλο

Σε αυτή την ενότητα, θα εξεταστούν οι τρόποι με τους οποίους η ταυτότητα του φύλου εκφράζεται μέσα από τα παιχνίδια των παιδιών. Στερεότυπα έμφυλης διαφοροποίησης εμφανίζονται και από αγόρια και από κορίτσια και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ομαδοποίησή τους στα παιχνίδια της σχολικής αυλής.

Η συμμετοχή του παιδιού στην ομάδα δεν γίνεται μόνο στα πλαίσια της σχολικής τάξης, ουσιαστικότερα και με διαφορετική μορφή γίνεται έξω από αυτό, στη συναναστροφή και το παιχνίδι. Στα χρόνια της σχολικής ηλικίας τα δύο φύλα απομακρύνονται, ζώντας σε διαφορετικούς κόσμους. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι σχέσεις τους είναι εχθρικές και ότι δεν έχουν καμία επικοινωνία. Σαν ομάδες, πολλές φορές βρίσκονται σε αντίθεση. Κορίτσια εναντίον αγοριών και αντίστροφο, όχι σα μεμονωμένα άτομα, αλλά ως εκπρόσωποι του φύλου τους. (Δανασσής- Αφεντάκης,1996)

Όποια κι αν είναι η προέλευση του παιχνιδιού, εκείνο που μας ενδιαφέρει σε σχέση με την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού, είναι κατά πόσο το παιχνίδι έχει την ίδια σημασία και για τα δύο φύλα. Η διαφορά βρίσκεται στο είδος των παιχνιδιών. Τα αγόρια και τα κορίτσια δεν παίζουν τα ίδια παιχνίδια, και αυτό όχι μόνο γιατί το παιχνίδι είναι αναβίωση διαχρονικών εμπειριών και έτσι υπάρχει μια ασυνείδητη προδιάθεση, αλλά και γιατί η κοινωνική επίδραση είναι εκείνη που καθορίζει το είδος του παιχνιδιού ανάλογα

με το ρόλο που είναι να παίζει το κάθε φύλο στη ζωή αργότερα.(Δανασής-Αφεντάκης,1996)

«Στο πλαίσιο του σχολείου, το φύλο προσλαμβάνει γιγαντιαίες διαστάσεις ως σύμβολο της διαφοράς μεταξύ των παιδιών, λειτουργώντας ως κοινωνικός ταξινομητής, εκτός από την ηλικία, μέσω του οποίου οι ενήλικοι συλλαμβάνουν εννοιολογικά και διευθετούν την κατηγορία παιδιά». (Αυγητίδου, 84: 2001)

Στα πλαίσια εκτός σχολείου, το φύλο παραμένει ένα χαρακτηριστικό για την αίσθηση του Εαυτού που τρέφουν τα παιδιά, διαμορφώνοντας τις επιλογές ως προς τα ρούχα, τα βιβλία, τα αθλήματα και τα παιχνίδια. Επομένως, δεν προξενεί εντύπωση το ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν την ταξινομητική ισχύ του φύλου για να δομήσουν τις δικές τους κοινωνικές σχέσεις. (Αυγητίδου, 2001)

Εξακολουθεί να υπάρχει μια τάση που θεωρεί δεδομένο ότι είναι μόνο οι ενήλικοι αυτοί, τους οποίους παρατηρούν ή αντιγράφουν τα παιδιά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, λησμονώντας ότι τα μεγαλύτερα παιδιά στον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού ή τα αδέρφια στο σπίτι προσλαμβάνουν επίσης γιγαντιαίες διαστάσεις στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Ενδέχεται, οι τελευταίοι να παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ταυτότητας του φύλου. Επομένως, στο μεταβαλλόμενο υπόβαθρο, το οποίο σφυρηλατούν η ηλικία και κοινωνική εμπειρία για τα παιδιά ηλικίας από τεσσάρων έως έντεκα ετών, είναι που πρέπει να τοποθετηθεί το οργανωμένο παιδικό παιχνίδι έμφυλης ταυτότητας. Αυτές οι διαφορές είναι που παίζουν σημαντικό ρόλο στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αντιλαμβάνονται, προσλαμβάνουν και δηλώνουν δημόσια το φύλο τους. Αυτές οι διαφορές επομένως είναι που παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της έμφυλης ταυτότητας.(Αυγητίδου, 2001)

Έρευνες των (Sutherland,1981, Arnot, 1986), έχουν διαπιστώσει επανειλημμένα πως τα παιδιά χωρίζονται κατά φύλο κατά την διάρκεια του παιχνιδιού στο χώρο της σχολικής αυλής. Διάφοροι εθνολόγοι ,παρατηρώντας την καθημερινή ζωή παιδιών σε διάφορες χώρες, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι ομόφυλες συγκεντρώσεις στο παιχνίδι είναι φαινόμενο «οικουμενικό» και «ανθεκτικό»,μ το οποίο εντοπίζεται ιδιαίτερα συνομηλίκους και λιγότερο σε παιδιά διαφορετικών ηλικιών.(Δανασής- Αφεντάκης, 1996)

Οι πρώτες ερμηνείες του φαινομένου εντοπίζονται σε ένα ενιαίο πρότυπο που αντλείται από την ψυχαναλυτική θεωρία. Ο Freud (1905), είχε μελετήσει τις διαδικασίες συγκρότησης της ταυτότητας του φύλου και είχε ορίσει τα στάδια της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης που οδηγούν στην οιδιπόδεια κρίση, γύρω στα τρία ως πέντε χρόνια. Κατά τον Freud , τότε ακριβώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ανατομική διαφορά τους, καθώς και την ομοιότητα τους προς τους γονείς του ίδιου φύλου. Οι ταυτίσεις με τον πατέρα και η απάρνηση της μητέρας εξαιτίας του φόβου του ευνουχισμού, προδιαθέτουν το αγόρι με

ένα ισχυρό Υπερεγώ και μια τάση προς τα έργα και τα κοινά του πολιτισμού. (Φρειδερίκου -Φολέρου, 2004)

Το επόμενο στάδιο (7-11 ετών),ορίζεται ως περίοδος, όπου οι σεξουαλικές διαθέσεις κατευνάζονται, η σεξουαλικότητα λανθάνει, εφόσον οι ταυτίσεις έχουν συντελεστεί, η οιδιπόδεια κρίση έχει ξεπεραστεί και τα παιδιά εισάγονται στο σχολείο, σημαντικό χώρο κοινωνικοποίησης και απόκτησης γνώσεων. Στη λανθάνουσα αυτή περίοδο, η ταύτιση με τον ομόφυλο γονέα συνεισφέρει σημαντικά στο σχηματισμό της ταυτότητας του φύλου. Όπως αναφέρει ο Freud , από την στιγμή που κάθε φύλο αντιλαμβάνεται τη διαφορά του από το άλλο, προσπαθεί να οργανώσει τις ταυτίσεις του έτσι ώστε να εσωτερικεύσει τα χαρακτηριστικά του γονέα του δικού του φύλου. Παράλληλα, απωθεί την επιθυμία για τον γονέα του άλλου φύλου. Σε αυτές τις ψυχαναλυτικές σχέσεις και σε συνδυασμό με την γνωστική θεώρηση, στηρίχθηκε η σχολή του αμερικανικού δομολειτουργισμού, για να δώσει για πρώτη φορά ερμηνεία του φαινομένου της κατά φύλο συναναστροφής. Τα παιδιά, λοιπόν επιδιώκουν να παίζουν με ομηλικούς, με τους οποίους μοιράζονται και τα χαρακτηριστικά του φύλου, ώστε μέσα από τη ν ομοιότητα να προσδιορίζουν και να επιβεβαιώνουν την ταυτότητά τους. (Δανασσής-Αφεντάκης,1996)

Η ερμηνεία αυτή για τον κατά φύλο διαχωρισμό αμφισβητήθηκε κατά την δεκαετία του 1970, όταν οι ψυχαναλυτικές θέσεις για τις διαδικασίες συγκρότησης της ταυτότητας του φύλου έγιναν αντικείμενο κριτικής. Γυναίκες θεωρητικοί απέρριψαν το οιδιπόδειο σύμπλεγμα, το φόβο ενουχισμού για το αγόρι, καθώς και τον βιολογικό ντετερμινισμό. Οι ερευνήτριες αυτές έστρεψαν την προσοχή τους από την ανατομία στη δυναμική της σχέσης μητέρας-παιδιού, ως αποφασιστικής παραμέτρου της ασυμμετρίας των φύλων, προκαλώντας μια ριζική τομή στις μέχρι τότε ερμηνείες. (Φρειδερίκου -Φολέρου, 2004)

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο η Myna Dinnerstein(1977), υποστήριξε πως τα αγόρια στην προσπάθειά τους να αυτονομηθούν, απαρνούνται την δύναμη της μητέρας , υποτιμώντας συγχρόνως ό,τι θηλυκό.. Μεγαλώνοντας αισθάνονται επιτακτική την ανάγκη να ξεχωρίσουν ως φύλο διαφορετικό από εκείνο των κοριτσιών. Οι έντονες φιλίες με ομόφυλους τους συγκροτούνται ως αντιθετικές προς τα κορίτσια και ενδυναμώνουν έτσι την υπό διαμόρφωση ανδρική τους ταυτότητα. Στην ίδια παράμετρο η Nancy Chodown, υποστηρίζει πως τα αγόρια ταυτίζονται στη συνείδηση τους από πολύ νωρίς με το αρσενικό ιδεώδες, μέσα από μία σειρά αρνήσεις και απορρίψεις της μητέρας. Ενισχύουν την ακόμη αβέβαιη ταυτότητα του φύλου τους και αρχίζουν να υποτιμούν και να αποφεύγουν τα κορίτσια. (Φρειδερίκου - Φολέρου, 2004)

Την ισχύ της κατά φύλο ομαδοποίησης δείχνουν και οι έρευνες των Maccoby και Jackson , οι οποίοι μεταξύ άλλων αναφέρουν ότι ο κατά φύλο διαχωρισμός στο παιχνίδι της σχολικής αυλής, οφείλεται σε διεργασίες μη συνειδητές, μέσα στο πλαίσιο κοινωνικών και πολιτισμικών καταναγκασμών, και όχι από ανατομικές ή βιολογικές αναγκαιότητες και προσδιορισμούς.

Ξεκινώντας από την διαπίστωση ότι κάποια κορίτσια έχουν την ικανότητα να επιβάλλονται στα άλλα, όχι όμως στα αγόρια, ενώ αντίθετα κάποια αγόρια επιβάλλονται και στα δύο φύλα, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα κορίτσια αποφεύγουν να συναναστρέφονται με αγόρια, ακριβώς για να μην υφίστανται εξουσιαστικές πιέσεις. Έτσι, εξηγούν το γεγονός ότι αγόρια και κορίτσια συγκροτούν κατά κανόνα ομόφυλες παρέες. (Φρειδερίκου -Φολέρου, 2004)

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Miriam Johnson, η οποία συγκαίρασε τις απόψεις των Maccoly και Jackson , για τις στρατηγικές αποφυγής στις οποίες καταφεύγουν τα κορίτσια, με την ψυχαναλυτική θέση ότι τα αγόρια αποστασιοποιούνται από το άλλο φύλο για να ισχυροποιήσουν την αρρενωπότητα τους, Η Johnson πιστεύει ότι τα παιδιά τείνουν να συναναστρέφονται με ομόφυλους τους, γιατί έτσι τα μεν αγόρια εδραιώνουν την εικόνα του φύλου τους με ασφάλεια, τα δε κορίτσια αποφεύγουν την υποταγή σε μια εξουσία που μειώνει την αυτοεκτίμησή τους. (Φρειδερίκου - Φολέρου, 2004)

Το ίδιο θέμα μελετά και η κοινωνιολόγος Barrie Thorne , στρεφόμενη στην εθνογραφική προσέγγιση.. Παρατηρεί ότι ο έμφυλος διαχωρισμός ισχύει πάντοτε στο παιχνίδι της αυλής του σχολείου, ενώ διαπιστώνει και εξαιρέσεις από τον κανόνα αυτό, σε άλλα περιβάλλοντα, όπως είναι η γειτονιά και το σπίτι. Το αμιγές των φύλων στο παιχνίδι της σχολικής αυλής οφείλεται στο αυστηρότερο περιβάλλον , όπου το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου , επιβάλλει ισχυρές διακρίσεις στα φύλα, σε αντίθεση με εκείνο της γειτονιάς. Παραθέτει ακόμα, τα βασικά στοιχεία του σχολικού πλαισίου , τα οποία προκαλούν την δυναμική του έμφυλου διαχωρισμού: α)η τυπική κατάταξη των παιδιών σε ηλικίες, β)ο δημόσιος χαρακτήρας της σχολικής αυλής, γ)η συνεχής παρουσία της εξουσίας στην αυλή και δ)η συνεχής αξιολόγηση της συμπεριφοράς μαθητών και μαθητριών. Η ερευνήτρια παρατηρεί ακόμα, πως τα αγόρια είναι άπεγκτα σε ό,τι αφορά την έμφυλη καθαρότητα του παιχνιδιού τους, και υπογραμμίζει την ένταση της επικριτικής στάσης τους προς τον συμμαθητή τους εκείνο, που τυχόν συναναστρέφεται με κορίτσια. Καταγράφει τους τρόπους, τους οποίους χρησιμοποιούν τα αγόρια για να αποκλείουν ακριβώς τις παρείσακτες και περιγράφει τις διαδικασίες ελέγχου του χώρου του παιχνιδιού και αποκλεισμού των κοριτσιών από αυτόν. (Φρειδερίκου -Φολέρου, 2004)

Σήμερα ωστόσο, που η κοινωνική αντίληψη έχει αλλάξει και τα περιθώρια των ρόλων έχουν διαπλατυνθεί, το παιχνίδι δεν είναι πια θέμα τόσο εξωτερικής επιβολής, όσο καθοδήγησης. Η σημερινή αντίληψη δεν είναι στενά καθοριστική. Ενώ δέχεται ότι κάποια παιχνίδια μπορούν να παίζονται μόνο από αγόρια ή μόνο από κορίτσια, ταυτόχρονα είναι ωφέλιμο να γίνεται με το παιχνίδι η γνωριμία των ρόλων και του άλλου φύλου.(Δανασσής-Αφεντάκης,1996)

6.2 Η κατασκευή της ταυτότητας του φύλου από την οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον

Θεωρούμε σκόπιμο να ξεκινήσουμε την εκτενή αναφορά μας στην κατασκευή ταυτότητας του φύλου από την βρεφική ηλικία, και όχι από την σχολική. Καθώς στόχος μας, είναι αφ'ενός να αναδείξουμε ότι οι έμφυλες αναπαραστάσεις εμφανίζονται από πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού και αφ'ετέρου πως αυτές καθορίζουν τη συμπεριφορά του παιδιού στα μετέπειτα στάδια της ηλικίας του.

Οι μελέτες διαφόρων ερευνητών που ακολουθούν θα βοηθήσουν στην παρακολούθηση αυτής της διαδρομής, ανιχνεύοντας τις διαφορετικές συμπεριφορές του περιβάλλοντος προς τα δύο φύλα και την ανάπτυξη της έμφυλης διαφοροποίησης και ταυτότητας.

Οι πρακτικές και οι τρόποι με τους οποίους το οικογενειακό περιβάλλον υποστηρίζει και καθοδηγεί το μικρό παιδί αποκαλύπτουν εμμονή στις παραδοσιακές κοινωνικές σημασίες και αξίες που αντιστοιχούν ανέκαθεν στα φύλα. Οι γονείς αναμένουν το παιδί τους με ξεκάθαρες πεποιθήσεις για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κι τις ανάγκες του φύλου του. Ήδη κατά την βρεφική ηλικία, οι ενήλικες προβάλλουν αμέσως τα στερεότυπα που έχουν σχηματίσει για το φύλο, με όλους τους συμβολοποιημένους προκαθορισμούς. Η έρευνα της Nicholson (1993) αποκαλύπτει την ισχύ που έχουν τα στερεότυπα ως θεμέλιο της ανατροφής των παιδιών, τα οποία, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για διαφοροποίηση, καταλήγουν σε άμεση κοινωνικοποίηση. (Κανταρτζή, 2003)

Οι διαφοροποιήσεις αυτές εγγράφονται και παγιώνονται δε έμφυλες κατηγορίες, οι οποίες κατευθύνουν με την σειρά τους τη συμπεριφορά των παιδιών. Ο αμερικανός ψυχολογολόγος Robert Stoller (1968), που διερεύνησε την αναγνώριση φύλου στη χρήση της γλώσσας των παιδιών, παρατήρησε ότι στην ηλικία των τριών ετών το φύλο διακρίνεται με συνέπεια στο γλωσσικό επίπεδο. Εμφανίζονται δηλαδή τότε οι αναφορές στο σωστό γραμματικό γένος τόσο ως προς τα ίδια τα παιδιά, όσο και ως προς τα πρόσωπα και τα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Στην ηλικία αυτή, ανιχνεύεται επίσης η ικανότητα των παιδιών να αποδίδουν το φύλο σε σχέση με μορφικά χαρακτηριστικά (όπως ρούχα και μαλλιά) χωρίς όμως να μπορούν να το διακρίνουν ανεξάρτητα από αυτά. (Φρειδερίκου -Φολέρου, 2004)

Τα στερεότυπα για το φύλο αποκτούν σαφές περιεχόμενο περίπου στην ηλικία των τεσσάρων ετών. Τότε το παιδί αντιλαμβάνεται το φύλο ως εννοιολογική πλέον κατηγορία, με ιδιότητες που παραμένουν σταθερές, ανεξάρτητα από εξωτερικά χαρακτηριστικά, συνθήκες ή μορφές συμπεριφοράς. Στην ηλικία αυτή το νήπιο επεκτείνεται από το περιβάλλον της άμεσης οικογένειας και αρχίζει να ξεχωρίζει και να προτιμά κατ'επέκταση την ομάδα των ομοίων του, όπου μέσα από τη μίμηση κυρίως, ενισχύεται η συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας. Αγόρια και κορίτσια συμμετέχουν όλο και περισσότερο στο λεγόμενο κοινωνικό παιχνίδι, καθώς μιμούνται ευκολότερα τις

δραστηριότητες των ομοίων τους παρά εκείνες των μεγάλων. (Αβέρωφ-Ιωάννου, 1994)

Στο κοινωνικό και συμβολικό παιχνίδι, τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια θα γνωρίσουν τις απαγορεύσεις για ό,τι συγκροτεί το στερεότυπο του δικού τους και του άλλου φύλου, την πολυπλοκότητα των σχέσεων και την ωμότητα με την οποία η ταύτιση με το φύλο τα αποκόπτει από τη διερεύνηση και την απόλαυση δράσεων που δεν θεωρούνται συμβατές με αυτό. (Κανταρτζή,2003)

Η αναπτυξιακή ψυχολόγος Garvey(1991),μεταξύ άλλων παρατήρησε πως τα φύλα διαφοροποιούνται ως προς την ευεξία των επιλογών τους. Τα κορίτσια δείχνουν μεγαλύτερη ελαστικότητα- υποδύονται τη μαμά , την κόρη, το μωρό-, ενώ τα αγόρια παρουσιάζονται άπεγκτα, δεν υποδύονται ρόλους δηλαδή όπως του μωρού ή της μαμάς. Τα παιδιά συναρτούν τις προδιαγραφές του φύλου με άλλες παραμέτρους, όπως είναι η ηλικία και η ιεραρχία(μεγάλοι-μικροί, ενήλικη ζωή-παιδικότητα), οι οποίες έχουν ισχυρή κοινωνική φόρτιση και καθορίζουν συμπεριφορές. (Φρειδερίκου,-Φολέρου,2004)

Στην ηλικία των πέντε με έξι ετών αγόρια και κορίτσια γνωρίζουν πλέον πολύ καλά τα στερεότυπα του φύλου τους. Ο ρώσος ψυχολόγος Vygotsky, εντόπισε και σχολίασε ευρηματικά την ικανότητα των μικρών παιδιών να χρησιμοποιούν με άνεση τα κοινωνικά σύμβολα και να συντονίζουν χωρίς δυσκολία ή δισταγμό τους κοινωνικούς ρόλους με τους οποίους επιλέγουν να ταυτιστούν. Όταν τα παιδιά μεγαλώνουν τόσο πληθαίνουν τα ερεθίσματα που τους παρέχουν πληροφορίες, προδιαγραφές και οριοθετήσεις κοινωνικού φύλου. Τα παιδικά βιβλία, τα τηλεοπτικά προγράμματα και η μαζική πληροφόρηση και ψυχαγωγία, προάγουν τις αναπαραστάσεις που εγγράφουν αμιγείς τους ρόλους των φύλων στη ταυτότητα των παιδιών. (Κανταρτζή, 2003)

Όσον αφορά τους γονείς, άπεγκτα πλέον καθοδηγούν τα παιδιά να συμπεριφέρονται σύμφωνα με το φύλο τους ,και τα ανταμείβουν ή τα τιμωρούν ανάλογα. Η ψυχολόγος Janet Lever(1978) σε έρευνα της που αναφέρεται στη συμπεριφορά των γονέων βρήκε ότι αυτοί επιλέγουν αθύρματα με αυστηρά έμφυλα κριτήρια και αισθάνονται ασφαλείς μόνον όταν τα παιδιά τους παίζουν σύμφωνα με τις κοινωνικές προδιαγραφές του φύλου. Ωστόσο, οι αγοραστικές τάσεις των γονέων δεν αντανakλούν μόνο το γεγονός ότι αυτοί διακρίνουν το φύλο, αλλά και ότι διαμεσολαμβάνουν, με βάση τις επιλογές του εμπορίου, οι οποίες σταθερά μαρτυρούν και την υπόρρητη αξιολόγηση των φύλων. Ακόμη, οι γονείς δαπανούν πολύ περισσότερο χρόνο επιλέγοντας τα δυναμικότερα αθύρματα(τηλεκατευθυνόμενα, ηλεκτρονικά, μηχανικά, κατασκευών) για αγόρια. Αντίθετα, στα κορίτσια προσφέρουν τα λιγότερα δυναμικά, (όπως η κούκλα), τα οποία παραπέμπουν συνήθως σε παραδοσιακούς γυναικίους ρόλους ή σε παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα, που εξοικειώνουν τα κορίτσια με κοινωνικά λιγότερο καταξιωμένες επαγγελματικές δυνατότητες. (Φρειδερίκου- Φολέρου, 2004)

Στην ηλικία των έξι ετών, αγόρια και κορίτσια έχουν εσωτερικεύσει πλέον τα κανονιστικά πλαίσια που απαγορεύουν στο φύλο τους να υπερβεί στη περιχαράκωση μέσα στη οποία πρέπει να λειτουργεί. Τώρα πλέον τα κριτήρια της επιλογής τους υπάγονται σε απαραβίαστες κανόνες, καθώς διεκδικούν και εμμένουν στα κατάλληλα παιχνίδια. Είναι ενδιαφέρον ότι επανειλημμένα έχει βρεθεί πως αυτό ισχύει ακόμα και όταν ,κατ'εξαιρέση, το περιβάλλον ευνοεί ή προτρέπει προς την αντίθετη κατεύθυνση.(Κοντογιάννη, 2000)

Τα αγόρια συνειδητοποιούν την ανωτερότητα των αναπαραστάσεων του δικού τους φύλου και την υπερασπίζοντα σθεναρά. Επιλέγουν παιχνίδια με αυστηρά κριτήρια φύλου και εμφανίζονται πιο ανελαστικά από ό,τι τα κορίτσια. Όπως αναφέρει ο Nicholson, τα παιδιά της ηλικίας αυτής επιχειρηματολογούν με ευκολία σχετικά με τις διαφορές των φύλων και την υπεροχή των ανδρών. Αναφέρονται στη σωματική διάπλαση, στο μέγεθος, στη δύναμη, στο μήκος των μαλλιών και διαβεβαιώνουν ότι οι άνδρες είναι ικανότεροι και ισχυρότεροι από τις γυναίκες, γιατί έτσι γεννήθηκαν. (Κανταρτζή, 2003)

Για να ολοκληρώσουμε, η ταυτότητα φύλου περιλαμβάνει τρία στοιχεία , όπως αναφέρει ο Green(1994):

- Το πρώτο στοιχείο είναι η βασική μορφολογική ταυτότητα ή η ανατομική ταυτότητα. Πρόκειται για την επίγνωση του παιδιού ότι ανήκει σε και από τις δύο κατηγορίες φύλου. Τα περισσότερα παιδιά απαντούν σωστά στην ερώτηση «είσαι κορίτσι ή αγόρι;» στην ηλικία των δύο ετών, αλλά μόνο ένα χρόνο αργότερα επιλέγουν την κούκλα με το δικό τους φύλο, ή λένε ότι θα γίνουν σαν τον πατέρα ή τη μητέρα, γεγονός που σημαίνει ότι αποκτούν μορφολογική ταυτότητα. Η επίγνωση αυτή αναπτύσσεται σε μικρή ηλικία και συνδέεται με τις πρώιμες ψυχοσωματικές σχέσεις με τη μητέρα τα δύο πρώτα χρόνια. Όταν η μητέρα εμποδίζει με τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται το παιδί την διαμόρφωση αυτής της ταυτότητας, τότε μπορεί να παρατηρηθούν διαταραχές.

- Το δεύτερο στοιχείο είναι η απόκτηση συμπεριφορών αντίστοιχων με το ρόλο του φύλου. Αναφέρεται στην επιλογή των δραστηριοτήτων που διαφοροποιούν τους άνδρες από τις γυναίκες στους διάφορους πολιτισμούς. Οι διαφοροποιήσεις αυτές εμφανίζονται στα τρία με τέσσερα χρόνια , αν και κάποιες προτιμήσεις παρατηρούνται και νωρίτερα. Οι διαφορές εμφανίζονται με την επιλογή παιχνιδιών και δραστηριοτήτων, που έχουν συνήθως πιο επιθετικό χαρακτήρα στα αγόρια, ενώ είναι πιο ήπια στα κορίτσια. Στη λανθάνουσα περίοδο ενισχύεται η διαμόρφωση της ταυτότητας φύλου. Τα παιδιά 7-12 ετών, παίζουν αποκλειστικά με παιδιά του ίδιου φύλου και δείχνουν αδιαφορία ή περιφρόνηση για τα ενδιαφέροντα του άλλου φύλου.

- Το τρίτο στοιχείο είναι ο σεξουαλικός προσανατολισμός που εμφανίζεται στην εφηβεία με ερωτικές φαντασιώσεις και ενδιαφέροντα. Το

στοιχείο αυτό αποτελεί συνέχεια των προηγούμενων και καθορίζει την ενήλικη σεξουαλικότητα. (Κοντοπούλου, 2007)

Στην υποενότητα που ακολουθεί, θα ολοκληρωθεί η έμφυλη διαδρομή που διανύουν τα παιδιά από τη βρεφική ηλικία έως την ένταξή τους στο Δημοτικό σχολείο, τότε που ο εκπαιδευτικός θεσμός έρχεται να ενισχύσει τις εγγραφές της οικογένειας.

6.3 Η κατασκευή της ταυτότητας του φύλου από το σχολείο

Τα αγόρια και τα κορίτσια που φτάνουν στο Δημοτικό σχολείο έχουν λοιπόν εσωτερικεύσει στη ταυτότητά τους την ασυμμετρία των φύλων. Στο σχολείο θα έρθουν αντιμέτωπα με έναν επίσημο φορέα ιδεολογίας και με μια άλλου τύπου πολυπλοκότερη συλλογικότητα (ρόλοι, ηλικίες, ιεραρχίες), που θα ενισχύσει την εσωτερίκευση της ασυμμετρίας ως συστατικού της ταυτότητας του φύλου τους.

Τις τελευταίες δεκαετίες ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί κυρίαρχο θεσμικό πεδίο όπου μελετάται η συμβολική κατασκευή του φύλου. Με το πρίσμα αυτό έχουν δημοσιευθεί πλήθος ερευνών (Sutherland 1981, Stanworth 1983, Arnot 1986), κατά κανόνα από γυναίκες με αγγλοσαξονική προέλευση, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο εμπειρικής έρευνας. (Κανταρτζή, 2003)

Το σχολείο ακόμα και στην εποχή μας, ευθύνεται σημαντικά για την διατήρηση των στερεοτύπων που αφορούν την θηλυκότητα και του ανδρισμό. Η προσέγγιση και η ερμηνεία των γνωστικών αντικειμένων παράγεται μέσα σε ένα εννοιολογικό περιβάλλον, όπου οι άνδρες ασκούν πρακτική αλλά και συμβολική εξουσία στις γυναίκες. Τα κριτήρια για την αξία της γνώσης και το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων εξακολουθούν να διαμορφώνονται σύμφωνα με την παραδοσιακή ιεράρχηση των φύλων, κυρίως επειδή η έρευνα του χώρου αυτού από την σκοπιά του φύλου είναι σχετικά πρόσφατη. Όλο το ιδεολογικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης είναι διαποτισμένο από τις «ανδρικές» ποιότητες της ευθύτητας, της ικανότητας, της υπευθυνότητας, της επάρκειας, ενώ αντίθετα σημειώνεται το θετικό και το αρνητικό πρόσωπο της γυναικείας καρτερικότητας, της ευγένειας, της παθητικότητας, αλλά και των ακραίων εκδηλώσεων πάθους που τροφοδοτούνται από τη «φυσική» αδυναμία του φύλου. (Φρειδερίκου- Φολέρου, 2004)

Ακόμη, δεν υπάρχει περιοχή της σχολικής γνώσης και δράσης που να μην είναι εκτεθειμένη στη διαφορά των φύλων. Όλη η εκπαιδευτική διαδικασία διατρέχεται από αυτήν. Στο επίπεδο της γλώσσας, της λογοτεχνίας, αλλά ακόμα και των θετικής κατεύθυνσης μαθημάτων, οι συμβολικές αντιθετικές δυνάμεις αρσενικού- θηλυκού είναι εμφανείς. Πάνω σε πλήθος έμφυλων συμβολικών αντιθέσεων, χτίζεται στο σχολείο η ιδεολογία της διαφοράς που εδραιώνει και την ιεράρχηση «ανώτερος- κατώτερη». (Κανταρτζή, 2003)

Όσον αφορά τον σχολικό θεσμό στην Ελλάδα, οι περιορισμένες σε αριθμό έρευνες με την οπτική του φύλου δείχνουν ότι τα κορίτσια και τα αγόρια δεν αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά ισότιμες προσωπικότητες. Η παραδοσιακή ιδεολογία της ανδροκεντρικής παραγωγής γνωστικών και κοινωνικών μοντέλων παραμένει ισχυρή στην ελληνική εκπαίδευση, μεταφέροντας στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των φύλων στην καθημερινή σχολική τάξη. Τα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού σχολείου στηρίζουν την ασυμμετρία των φύλων. Η ανάλυση των περιεχομένων της σχολικής βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι τα κείμενα που αναφέρονται στα κορίτσια ανταποκρίνονται στενά στις αξιολογικές προδιαγραφές της πατριαρχικής νοοτροπίας για το φύλο τους. Με τις διακρίσεις που υποβάλλει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης καθορίζοντας ποιότητες κατά φύλο, αναπαράγει την ιεράρχηση στην ταυτότητα των μαθητών και μαθητριών. (Φρειδερίκου -Φολέρου, 2004)

Σημαντική είναι η επιρροή, η οποία άσκησε η έρευνα των βρετανίδων κοινωνιολόγων Valerie Walkerdine και Helen Lucey(1989), όπου διευρύνεται η δυνατότητα ανατροπής των θεσμικών δομών, οι οποίες στηρίζουν τις κοινωνικές ανισότητες, μεταξύ άλλων και εκείνες που σχετίζονται με το φύλο. Αποδεικνύουν ότι η παραγωγή της γνώσης, με τις νοοτροπικές κατηγοριοποιήσεις που επιβάλλει στα άτομα κάθε φύλου, οι οποίες ταξινομούν συμβολικά τα κορίτσια ως διαφορετικές/ κατώτερες από τα αγόρια, αποτελεί φανταστικό οικοδόμημα των κυρίαρχων ανδροκρατικών αντιλήψεων. (Κανταρτζή, 2003)

Οι δύο ερευνήτριες προσεγγίζουν τον εκπαιδευτικό χώρο χρησιμοποιώντας κοινωνιολογικά και ψυχαναλυτικά ερμηνευτικά εργαλεία. Οι αναφερόμενοι συγγραφείς, ανατέμνοντας το εκπαιδευτικό σύστημα, αναδεικνύουν την καταλυτική παρουσία και την ισχύ βασικών «φαντασιακών αναπαραστάσεων που λειτουργούν μέσα στους θεσμούς». Διαπιστώνεται ότι πολλές αναπαραστάσεις, ταξινομήσεις και ρόλοι που αναγνωρίζονται και ερμηνεύονται συνειδητά, συνείρουν συγχρόνως πολλά λανθάνοντα μηνύματα. (Κανταρτζή, 2003)

Κρίνεται σκόπιμο, για την καλύτερη κατανόηση των όσων αναφέρθηκαν να παρατεθεί ένα παράδειγμα από το χώρο του ελληνικού σχολείου. Το μικρό παιδί των οικονομικών προσφύγων με μεγάλη προσπάθεια προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού θεσμού και διακρίνεται από τους συμμαθητές του, Έλληνες και αλλοδαπούς, ως ο καλύτερος μαθητής στη τάξη του, εμπιστευόμενο το μήνυμα του θεσμού ότι μπορεί να ξεπεράσει έτσι την κοινωνική μειονεξία που βιώνει η οικογένειά του. Δέχεται ωστόσο, μηνύματα που δείχνουν προς τη αντίθετη κατεύθυνση, καθώς υπάρχει η καχυποψία που περιβάλλει την εθνική του προέλευση, τη θρησκεία του ή την πολιτιστική του ιδιαιτερότητα. Έτσι η έννοια «καλός μαθητής» ή «καλή μαθήτριά» αποτελεί κατασκευή που ενισχύει την αυτοεικόνα των αλλοδαπών παιδιών. (Φρειδερίκου- Φολέρου, 2004)

Οι προδιαγραφές της γυναικείας συμπεριφοράς στηρίζονται πάνω σε ένα φανταστική-γνωσιακή ιδεολογία, η οποία μεταφέρεται και αναπαράγεται στο χώρο του σχολείου. Το σχολείο με την σειρά του ελέγχει πολύ περισσότερο την παιδική έμφυλη υπό διαμόρφωση ταυτότητα, από ότι η οικογένεια. Οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των σχολικών ιδεολογιών μεταδίδονται και συνειδητοποιούνται ως αντικειμενική πραγματικότητα, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση όχι διαφορετικών, αλλά κοινωνικά άνισων ταυτοτήτων φύλου. (Κανταρτζή,2003)

Οι Walkerdine και Lucey, με την κατεύθυνση που έδωσαν στην μελέτη τους, αποκάλυψαν ένα σημαντικό θέμα και προχώρησαν πέρα απ την διαπίστωση της ανισότητας των φύλων, την οποία στηρίζουν και αναπαραγάγουν οι θεσμοί. Οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο Δημοτικό σχολείο και αυτό που επιλέγεται και μεταδίδεται ως σχολική γνώση συνίσταται από «αρσενικές» φαντασιώσεις που τελικά «παγιδεύουν τα κορίτσια» και τους διδάσκουν ότι η υπεροχή των αγοριών είναι φυσική, ενώ οι ίδιες οφείλουν να είναι έτοιμες να συμπεριφερθούν ως κορίτσια. (Φρειδερίκου - Φολέρου,2004)

Προκειμένου να ολοκληρωθεί με σαφήνεια αυτό τα κεφάλαιο, ακολουθεί η παρακάτω ενότητα, έχοντας ως περιεχόμενό της την προσπάθεια αξιολόγησης του παιχνιδιού των δύο φύλων.

6.4 Συγκριτική αξιολόγηση του παιχνιδιού των δυο φύλων

Η τάση των αγοριών και των κοριτσιών να παίζουν χωριστά οδήγησε σε αξιολογικές τοποθετήσεις, εκ μέρους των μελετητών, οι οποίες στήριξαν και ενίσχυσαν τα στερεότυπα της ασυμμετρίας του φύλου.

Οι άνδρες ερευνητές θεώρησαν ίσως τα πολυμελές, κινητικό, ζωηρό, οργανωμένο παιχνίδι των αγοριών πιο κοντά στο αρχετυπικό «παίζει» και ταυτίστηκαν με αυτό μέσω των προσωπικών τους εμπειριών. Αντίθετα, αδιαφόρησαν για το παιχνίδι των κοριτσιών, στο οποίο δεν διέκριναν τον ίδιο χαρακτήρα. Η μελέτη του παιχνιδιού θεμελιώθηκε πάνω στη δράση των αγοριών. Οι εθνογραφικές έρευνες πεδίου παρέμειναν για μεγάλο χρονικό διάστημα επικεντρωμένες στα αγόρια, γενικεύοντας ωστόσο τα πορίσματά τους ως ισχύοντα και για τα δύο φύλα. Όταν αργότερα το παιχνίδι των κοριτσιών άρχισε να μελετάται αυτοτελώς, το παραδοσιακό πλαίσιο προσέγγισης ήταν τόσο ισχυρά κατεστημένο, ώστε να κατασκευάζει και πάλι διαφορετικές-ιεραρχήσεις με μέτρο σύγκρισης το παιχνίδι των αγοριών. (Φρειδερίκου, Φολέρου, 2004)

Ο Piaget, θεμελιωτής της αναπτυξιακής ψυχολογίας, στις μελέτες του για την νοητική ανάπτυξη των παιδιών, εμφανίζεται από την αρχή να διακρίνει τα δύο φύλα. Παρατήρησε το παιχνίδι της ηλικίας 6-11 ετών, γιατί τότε το παιχνίδι εμφανίζεται πολυδιάστατα και τόσο τα αγόρια , όσο και τα κορίτσια είναι σε θέση να παίζουν οργανωμένα, ομαδικά και ακαθοδήγητα. Επιλέγει το παιχνίδι με τους βόλους που παίζουν τα αγόρια , ως κατεξοχήν παράδειγμα

αυτής της εξέλιξης και παρατηρεί πως υπάρχει σε αυτό μεγάλος αριθμός κανόνων που γίνονται αντικείμενο συστηματικών χειρισμών εκ μέρους τους. Αναζητώντας αντιστοιχίες στο παιχνίδι των κοριτσιών, αναφέρει πως χρειάστηκε τελικά να αρκестεί σε παιχνίδια με απλούστερους κανόνες, και μη υπεροχής σε σχέση με αυτό των αγοριών. (Φλογαίτη, 1998)

Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις συμπεραίνει ότι η αίσθηση του δικαίου είναι πολύ λιγότερο ανεπτυγμένη στα κορίτσια από ότι στα αγόρια αυτής της ηλικίας. Θεωρεί ότι μόνο στη συμπεριφορά των αγοριών ανιχνεύονται στοιχεία που οδηγούν στον αναπτυξιακό στόχο της συνεργατικότητας, η οποία και αποτελεί τη βάση της οργάνωσης δικαίου στη κοινωνία των ενηλίκων. Αντίθετα στην συμπεριφορά των κοριτσιών, με την οποία ασχολείται ελάχιστα, διαπιστώνει έλλειψη ανάλογων χαρακτηριστικών. Αν και εντοπίζει άλλα στοιχεία όπως η ανεκτικότητα, η τάση για νεωτερισμούς, η πολυμορφία, η τεχνική δεξιότητα, στοιχεία που σήμερα χαρακτηρίζονται θετικά, δεν τα αναδεικνύει καθώς δεν συμβάλλουν στο ανδροκεντρικό αναπτυξιακό ιδεώδες. (Michael Cole- Sheila Cole, 2001)

Ο Lawrence Kohlberg, θεμελιωτής της θεωρίας της ηθικής ανάπτυξης, υποστήριξε ότι οι φιλονικίες και οι αντιγνωμίες που προκύπτουν κατά την διάρκεια οργανωμένων παιχνιδιών, παρέχουν τη ευκαιρία μόνο στα αγόρια να αναπτύσσονται ηθικά και να διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους, μέσα από ποικίλες κοινωνικές εμπειρίες. Υποστηρίζει πως οι εμπειρίες αυτές είναι όχι μόνο διαφορετικές αλλά και αναπτυξιακά πιο γόνιμες από εκείνες των κοριτσιών. Η αξιολογική αυτή τοποθέτηση υποτιμά τα ολογοπρόσωπα παιχνίδια των κοριτσιών, εφόσον σε αυτά ο ανταγωνισμός είναι έμμεσος και η διαπραγμάτευση ή η διαφωνία σχετικά με τους κανόνες περιορισμένη. Ο παραπάνω ερευνητής λοιπόν, καταλήγει στο συμπέρασμα πως το παιχνίδι των κοριτσιών παρέχει ανεπαρκή μαθητεία στην ηθική, σε σύγκριση με εκείνη που προσφέρει στα αγόρια το δικό τους παιχνίδι. Διαπιστώνει, επίσης, πως τα αγόρια προσανατολίζονται σε παιχνίδια με δομή ανταγωνιστική, όπου ιεραρχούνται ικανότητες και αναδεικνύονται νικητές. Την τάση των δύο φύλων να παίζουν χωριστά και με διαφορετικό τρόπο αποδίδει σε βιολογικούς παράγοντες, ενώ παραβλέπει την κοινωνική διαμεσολάβηση σε αυτούς τους παράγοντες. (Φλογαίτη, 1998)

Στην ίδια περίπου αξιολόγηση αλλά από διαφορετικό πρίσμα καταλήγει και η Lever, η οποία ασχολήθηκε με το συμβολικό παιχνίδι, επικεντρώνοντας τη μελέτη της στη διαφορετικότητα των κοριτσιστικών παιχνιδιών. Θεωρεί πως τα κορίτσια όταν εισέρχονται στο οργανωμένο, ομαδικό παιχνίδι, θέτουν λιγότερους κανόνες από τα αγόρια, περιορίζονται μόνο σε έναν κεντρικό ρόλο και στοχεύουν στην απλούστευσή του. Η ερευνήτρια στέκεται κριτικά απέναντι στα κορίτσια, καθώς θεωρεί πως αγνοούν ή παραβιάζουν κανόνες, παραμένουν παθητικές και δεν ασκούνται σε διαδικασίες που θα της βοηθούσαν να ανταποκριθούν αργότερα με επάρκεια στις προκλήσεις της κοινωνίας. (Γρίβα, 1987)

Ενώ ,τα αγόρια μέσα από το ομαδικό παιχνίδι έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν την αυτονομία και ανεξαρτησία τους, και να ασκήσουν τις οργανωτικές δεξιότητες που απαιτούνται για τον συντονισμό πολυμελών και ανομοιογενών ομάδων, τα κορίτσια απέχουν και καταλήγουν να υστερούν στους τομείς αυτούς, (Φρειδερίκου-Φολέρου,2004)

Επιπροσθέτως, η Lever σε έρευνά της που πραγματοποιήθηκε σε παιδικές χαρές των Ηνωμένων Πολιτειών, οδηγήθηκε στα συμπεράσματα που καταγράφονται παρακάτω:

- Τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια επιδίδονται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, που περιλαμβάνουν και περίπλοκα παιχνίδια. Όμως, κατά μέσο όρο τα κορίτσια παίζουν λιγότερο περίπλοκα παιχνίδια από τα αγόρια, με λιγότερους παίκτες.
- Τα αγόρια συμμετέχουν σε ανταγωνιστικά παιχνίδια, ενώ τα κορίτσια παίζουν συνεργατικά. Σε περίπτωση που τα παιχνίδια των κοριτσιών επιτρέπουν τον ανταγωνισμό, αυτός είναι έμμεσος, όπως υποστηρίζει και ο ερευνητής Kohiberg, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.
- Τα αγόρια σχηματίζουν μεγαλύτερες ομάδες παιχνιδιού(10-25 παίκτες) σε σχέση με αυτές των κοριτσιών(2-7 παίκτες).
- Από το παιχνίδι των κοριτσιών απουσιάζουν οι συμπεριφορές σωματικής βίας και έντονης λεκτικής επιθετικότητας, ενώ αντίθετα τα αγόρια παίζοντας, εκφράζονται κυρίως με «σωματική γλώσσα»
- Τα κορίτσια , σε αντιδιαστολή με τα αγόρια που ολοκληρώνουν το δικό τους παιχνίδι κάτω από οποιαδήποτε συνθήκη, εύκολα περνούν σε άλλο παιχνίδι, προτού τελειώσει το προηγούμενο.
- Τα παιχνίδια των αγοριών, τους δίνουν την δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με την ποικιλία, να συντονιστούν με ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων, να αντιμετωπίσουν απρόσωπα συστήματα κανόνων και να δουλέψουν για συλλογικούς και για προσωπικούς στόχους. Η συμμετοχή τους σε ομαδικά αθλήματα, κάνει υπαρκτή την ανταμοιβή των βελτιωμένων δεξιοτήτων τους.
- Ωστόσο, τα κορίτσια για να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες των αγοριών, συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως οι οδηγοί(προσκοπίνες), σχολικά συμβούλια, σχολικές θεατρικές παραστάσεις και άτυπες λέσχες που δημιουργούν με δική τους πρωτοβουλία.(Michael Cole -Sheila Cole, 2001)

Ολοκληρώνοντας αυτή την ενότητα αξίζει να αναφερθεί η μελέτη της Garvey, η οποία παρατηρεί πως το ομαδικό παιχνίδι των αγοριών διαρκεί περισσότερη ώρα, από εκείνα των κοριτσιών, γεγονός που οφείλεται στην ικανότητα τους να λύνουν αποτελεσματικά τις διαφορές και αντιθέσεις τους. Παρά τους καβγάδες που προκύπτουν, τα παιχνίδια των αγοριών δεν λήγουν εύκολα και ακόμα και αν διακοπούν ,ξεκινούν αμέσως, καθώς οι παίκτες έχουν την ικανότητα να διαπραγματεύονται και να διαμορφώνουν κανόνες, οι οποίοι γίνονται γέφυρα για την ομαλή συνέχιση του παιχνιδιού. (Κοντογιάννη, 2000)

Συμπερασματικά, αντιλαμβανόμενοι όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, έχουμε την πεποίθηση πως το κάθε φύλο αντιπροσωπεύει μια ιδεολογία, με διαφορετικά κριτήρια επιλογής του παιχνιδιού και του τρόπου διεξαγωγής του, αλλά εξίσου σημαντική και στα δύο φύλα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ7: ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ - ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

7.1 Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και τα χαρακτηριστικά τους

. Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια ένας σημαντικός όγκος επιστημονικής λογοτεχνίας έχει συγκεντρωθεί σχετικά με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και διαφορετικές προσεγγίσεις και θεωρίες έχουν προταθεί για να μελετηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Όσοι είναι αντίθετοι με αυτά επισημαίνουν πως μπορούν να προκαλέσουν εθισμό, να διαφθείρουν και να απειλήσουν την υγεία. Όσοι είναι υποστηρικτές των παιχνιδιών αυτών, υποστηρίζουν ότι ωφελούν όσον αφορά την εκπαίδευση, την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση. (Πανούσης, 2004)

Η φύση της δύναμης που ασκούν τα παιχνίδια έχει αλλάξει σημαντικά. Αυτή η αλλαγή ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του '80 με τα παιχνίδια που βασίζονται στα γραφικά. Τα νέα παιχνίδια έχουν δυναμικές εικόνες και ήχο. Τα νέα παιχνίδια διαφέρουν σημαντικά από τους προκατόχους τους λόγω των νέων τεχνολογικών εξελίξεων στη δημιουργία των παιχνιδιών. Αυτές οι νέες τεχνολογικές εξελίξεις καθιστούν δυνατή μια νέου επιπέδου αλληλεπίδραση, η οποία δημιουργεί ένα νέο τύπο αφήγησης- μια αφήγηση που έχει αλληλεπίδραση και δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να παρέμβει ενεργά στη πλοκή. (Πανούσης, 2004)

Το ενδιαφέρον για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αφορμάται κυρίως από την μεγάλη και ολοένα αυξανόμενη απήχηση τους στον ιδιαίτερα ευάλωτο μαθητικό πληθυσμό, στον οποίο κατά κύριο λόγο αναφέρεται. Η απήχηση αυτή, επειδή συχνά μεταφράζεται σε μη παραγωγική- τουλάχιστον ως προς τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα- εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών και σε υπολογίσιμο οικονομικό κόστος για τον οικογενειακό προϋπολογισμό, χρήζει ιδιαίτερης μελέτης και ερμηνείας. Η ελκυστικότητα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και η μανιώδης προσκόλληση των χρηστών στην οθόνη, οφείλεται σε συγκεκριμένες και προεπιλεγμένες κατασκευαστικές

ιδιαιτερότητες, που αυτός ο τύπος παιχνιδιού παρουσιάζει σε σχέση με το παραδοσιακό παιχνίδι.(Χρήστου, 2000)

Σύμφωνα με έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες, εννέα στους δέκα εφήβους έχουν παίξει ηλεκτρονικά παιχνίδια , τουλάχιστον σε κάποια φάση της παιδικής τους ηλικίας. Η επιτυχία που γνωρίζει σήμερα- σε ολόκληρο τον κόσμο και τελευταία και στην Ελλάδα- η βιομηχανία ηλεκτρονικών παιχνιδιών σε σχέση με το συμβατικό, παραδοσιακό παιχνίδι, αποδίδεται συνήθως στο γεγονός ότι αποτελεί μια σύνθεση των θελκτικότερων στοιχείων της τηλεόρασης και του ηλεκτρονικού υπολογιστή που, ούτως ή άλλως, τείνουν να μονοπωλήσουν τον ελεύθερο χρόνο του σύγχρονου ανθρώπου και όχι μόνο παιδιού. Της εικόνας και της ταχύτητας , όσον αφορά στην τηλεόραση, και της δυνατότητας αλληλεπίδρασης με την μηχανή που προσφέρει ο υπολογιστής. Ο συνδυασμός όμως αυτός, δεν μπορεί να αποτελέσει επαρκή εξήγηση της ταχύτητας διάδοσης και του βαθμού ανάπτυξης των παιχνιδιών αυτού του τύπου, σε χρονικό διάστημα μικρότερο των τριών δεκαετιών. (Χρήστου,2000)

Ο προσδιορισμός των επιμέρους στοιχείων που συνθέτουν το ελκυστικό υπερβαίνει τα στενά όρια του ενδιαφέροντος για τη δομή του ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Η αποκάλυψη της ελκυστικότητας είναι εξαιρετικής σημασίας, υπό το πρίσμα ότι μπορεί να υιοθετηθεί για την εξυπηρέτηση μαθησιακών στόχων, μέσω της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού. (Χρήστου,2000)

Αναζητώντας τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν την ελκυστικότητα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, ο Malone, σε μελέτη του το 1981, συμπέρανε πως οι βασικοί παράγοντες που συντελούν στην εσωτερική κινητοποίηση ενός παιδιού- παίκτη είναι τρεις: η πρόκληση, η περιέργεια και η φαντασία.

- Η **πρόκληση** προέρχεται από το γεγονός ότι τα παιχνίδια έχουν ένα συγκεκριμένο στόχο και ένα αβέβαιο αποτέλεσμα. Το ιδανικό παιχνίδι, εάν επιδιώκει να δημιουργεί την πρόκληση, η οποία είναι απαραίτητη για αληθινή εσωτερική κινητοποίηση, θα πρέπει να περιλαμβάνει και το στοιχείο της τυχαιότητας. Η πρόκληση επίσης, επιτυγχάνεται μέσω της ύπαρξης διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας, που βοηθούν το παίκτη να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του για το παιχνίδι.

- Η **φαντασία**. Για τον Malone, περιβάλλοντα που διεγείρουν την φαντασία του παιδιού, είναι εκείνα τα οποία ανασύρουν νοητικές εικόνες(είτε πρόκειται για πραγματικά αντικείμενα , είτε πρόκειται για εικόνες κοινωνικών καταστάσεων).

- Η **περιέργεια**. Για να μπορεί ένα περιβάλλον να διεγείρει την περιέργεια του παιδιού πρέπει να επιτυγχάνει ένα άριστο επίπεδο πληροφοριακής πολυπλοκότητας, δηλαδή να μην είναι ούτε υπερβολικά απλό, ούτε υπερβολικά πολύπλοκο για τις ικανότητες του παίκτη. (Χρήστου,2000)

Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί πως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια διανύουν μια περίοδο ταχύτατων και σημαντικών εξελίξεων τόσο από αφηγηματική, όσο και από τεχνολογική άποψη. Από πνευματική άποψη, τα βιντεοπαιχνίδια πλησιάζουν ολοένα και περισσότερο την αφήγηση των ταινιών, υπάρχει δηλαδή πλοκή, υπάρχουν ήρωες, εχθροί και εξελιγμένα πεδία δράσης. Από τεχνολογική άποψη, οι χαρακτήρες μπορούν να απεικονίζονται ως πορτρέτα ανθρώπων γνωστών στον θεατή. (Πανούσης, 2004)

Από το 1995 το ποσοστό των παιδιών ηλικίας μεταξύ 6 και 14 ετών, τα οποία παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια αυξήθηκε κατά 16 ποσοστιαίες μονάδες (από 53,1 % σε 69,1%). Το ίδιο έτος στον τύπο αυτού του παιχνιδιού, επιδίδεται το 65,2 % των αγοριών και το 40,3% των κοριτσιών. Το έτος 2000, το ποσοστό των αγοριών αυξήθηκε σε 70,5% και των κοριτσιών σε 57,8%. Με άλλα λόγια, υπάρχει ακόμα μεγάλη διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, καθώς τα ηλεκτρονικά παιχνίδια παραμένουν, κατά κύριο λόγο, αμείωτο ενδιαφέρον των αγοριών. (Πανούσης, 2004)

Επιπλέον, η χρήση των παιχνιδιών αυτών από τα παιδιά σχολικής ηλικίας, παραμένει προφανώς ανεπηρέαστη από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Πρέπει να σημειωθεί ότι από το 1995 η ομάδα παιδιών που παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια με τη μεγαλύτερη αύξηση, ήταν αυτή που αφορούσε παιδιά με γονείς χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Οι στατιστικές δείχνουν ότι ένα στα τρία παιδιά, ηλικίας 3 έως 14 ετών δεν έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ ηλεκτρονικό παιχνίδι. Ως προς την αποκλειστική χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών, τα υψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται σε παιδιά ηλικίας 6 έως 10 ετών. Τα παιδιά ηλικίας 11 έως 14 ετών χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά παιχνίδια πιο συχνά, σε ποσοστό που ανέρχεται σε 48,8%. (Πανούσης, 2004)

Στα παιχνίδια στρατηγικής, προέχει η εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και αντανακλαστικών, καθώς και ικανοτήτων αντίδρασης, αυτό σημαίνει ότι ο παίκτης πρέπει να αντιδρά γρήγορα, να διαχειρίζεται με ταχύτητα μια κατάσταση και να έχει τα πάντα υπό έλεγχο. Να σημειωθεί ότι τα παιχνίδια αυτά δεν έχουν καμία σχέση με την βία. Στα παιχνίδια αυτά η επιθετικότητα απελευθερώνεται με τρόπο όμοιο με αυτόν των παιχνιδιών με αγώνες ταχύτητας άλλων παραδοσιακών παιχνιδιών. Οι παίκτες λειτουργούν με οργή στιγμιαία και μόνο κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, όμως το δυναμικό επιθετικότητας που δημιουργείται στο παιχνίδι δεν μεταφέρεται στη πραγματική ζωή του παιδιού, ούτε γενικεύεται (Πανούσης, 2004)

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια δεν κάνουν τα παιδιά ούτε πιο φιλειρηνικά, ούτε πιο βίαια από ότι είναι στη πραγματική τους ζωή, καθώς δεν προκαλούν συναισθηματική ταύτιση. Ο «άλλοι», τα έτερα όντα που εμφανίζονται στα ηλεκτρονικά παιχνίδια δεν προκαλούν συμπόνια, αλλά απαιτούν τακτικούς υπολογισμούς, στρατηγικό σχεδιασμό, ταχύτατες και ακριβείς αντιδράσεις. Τα εικονικά πρόσωπα των παιχνιδιών αυτών, δεν έχουν συναισθήματα ή δυνατότητα ταύτισης. Οι κινήσεις τους ελέγχονται από προγραμματισμένους

ολιγόρυθμους, τους οποίους και πρέπει να παραβλέψουν οι παίκτες προκειμένου να κερδίσουν. Η ταύτιση και η συμπόνια ως η θεμελιώδης συναισθηματική ικανότητα, μπορεί να αποτελέσει το όριο της ανεκτής βίας για τα παιδιά, τόσο στον εικονικό κόσμο, όσο και τον πραγματικό. (Πανούσης, 2004)

Πρέπει να λάβουμε υπόψη ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών παιχνιδιών.

Ο ερευνητής Berger, υποστηρίζει πως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια δεν αποτελούν ένα νέο μέσο αλλά μια μορφή τέχνης, ένα κείμενο που δημιουργείται συλλογικά, δημιουργείται σε μια συγκεκριμένη κοινωνία, απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο κοινό και προβάλλεται σε ένα οικείο μέσο.(στην οθόνη της τηλεόρασης ή του υπολογιστή). (Πανούσης, 2004)

Ένα παιχνίδι δημιουργεί μια υποκειμενική και εσκεμμένα απλοποιημένη απεικόνιση μιας συναισθηματικής πραγματικότητας. Ένα παιχνίδι δεν είναι μια αντικειμενικά ακριβής απεικόνιση της πραγματικότητας. Η αντικειμενική ακρίβεια χρειάζεται μόνο στο αναγκαίο μέτρο, ώστε να υποστηριχθεί η φαντασία του παίκτη. Η φαντασία του παιδιού-παίκτη είναι απαραίτητο συστατικό για να γίνει το παιχνίδι ψυχολογικά αληθινό. Όλες οι επιλογές του ηλεκτρονικού παιχνιδιού είναι προκαθορισμένες από τους σχεδιαστές του παιχνιδιού. (Πανούσης, 2004)

Υπάρχει μια ευρεία γκάμα κατηγοριών τέτοιων παιχνιδιών όπως :περιπέτειες, παιχνίδια στρατηγικής (που αναφέρονται σε διεξαγωγή πολέμου), δράσης, αστυνομικά, διαστημικά ,θρίλερ, εξομοιωτές και παιχνίδια ρόλων(όπου συμμετέχει ο παίκτης). Ορισμένα από τα παιχνίδια, όπως τα παιχνίδια δράσης, έχουν σχετικά περιορισμένο αφηγηματικό περιεχόμενο, σε αντίθεση με άλλα, όπως τα παιχνίδια περιπέτειας, που έχουν εκτεταμένο αφηγηματικό περιεχόμενο. (Πανούσης, 2004)

Η διάρκεια της περιόδου εκμάθησης ενός παιχνιδιού βρίσκεται σε συνάρτηση με τη δυσκολία και με το χρόνο που διαθέτει το παιδί-χρήστης και μπορεί να διαρκέσει έως και 2 μήνες. Τα περισσότερα παιχνίδια δεν είναι μεταγλωττισμένα με αποτέλεσμα συγκεκριμένες ομάδες παικτών, να επιδεικνύουν προτίμηση στα βίαια παιχνίδια, τα οποία δεν έχουν πολλούς κανόνες και περιορισμούς. Θα αναφερθούν στη συνέχεια, τρία κύρια χαρακτηριστικά των παραστάσεων που μεταδίδουν τα παιχνίδια αυτά:

- ➡ Το πρώτο είναι η βία
- ➡ Το δεύτερο είναι το περιβάλλον
- ➡ Το τρίτο είναι οι πρωταγωνιστές

Σπάνια τα συγκεκριμένα παιχνίδια διαθέτουν κάποια ιδιαίτερη περίπλοκη υπόθεση. Οι πρωταγωνιστές είναι ή φανταστικά πρόσωπα ή ιστορικά ή προσωποποιημένα πλάσματα(όπως εξωγήινοι), που συνήθως είναι εχθροί μέσα στο παιχνίδι. (Πανούσης, 2004)

Έχει ενδιαφέρον το γεγονός, ότι στα παιχνίδια ρόλων, ο παίκτης συμμετέχει σε μεγάλο ή μικρό βαθμό στην εξέλιξη του παιχνιδιού, αναλαμβάνοντας συχνά το ρόλο του κεντρικού ήρωα. Εδώ λοιπόν, είναι ένα

σημαντικό στοιχείο που συνδέεται με τις αναπαραστάσεις της βίας. Ο παίκτης για να βγει από την δύσκολη κατάσταση και να κερδίσει, πρέπει να χρησιμοποιήσει βία. Οι διαβαθμίσεις της βίας και η κλιμάκωση της, βρίσκονται σε συνάρτηση με την συνολική υπόθεση του παιχνιδιού. (Πανούσης, 2004)

Η βία περιγράφεται ως κάτι αυτονόητο. Αυτό μπορεί να είναι θεμιτό ή λογικό, σε σχέση με το πλαίσιο του παιχνιδιού, που συνήθως είναι παιχνίδι στρατηγικής ή παιχνίδι ρόλων ,όπου ο ήρωας βρίσκεται για κάποιο λόγο κάθε φορά σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Με άλλα λόγια, η βία αυτή είναι ανώδυνη, ταυτίζεται με το στόχο και συνιστά προϋπόθεση του παιχνιδιού. (Πανούσης, 2004)

Το μόνο θετικό σε σχέση με τα παραπάνω είναι ορισμένες φορές, ειδικά στα παιχνίδια στρατηγικής, η βία είναι τόσο συχνή και έντονη, όπου χάνει την αξία της και δεν προκαλεί συναισθήματα στο παίκτη. Αυτό είναι ένα άλλο σημείο άξιο προσοχής ή υπέρ-προβολής της βίας ακριβώς επειδή ο παίκτης αδιαφορεί ως προς αυτή, ενώ ένας πρωτόπειρος παίκτης μπορεί να νιώσει ότι δρα σε ασφυκτικό περιβάλλον. (Πανούσης, 2004)

Τελειώνοντας θα θέλαμε να τονίσουμε ότι από την άποψη όχι μόνο της κοινωνιολογικής προσέγγισης που ερευνά το περιβάλλον αλλά και από την άποψη μιας προσέγγισης που θέλει να διαμορφώσει συνθήκες κατανόησης, θα πρέπει να οδηγηθούμε στην διερεύνηση των παραμέτρων και των συνθηκών της βίας που βιώνουν στη καθημερινότητά τους τα παιδιά και ίσως καταστεί φανερό ότι οι προτιμήσεις σε συγκεκριμένες μορφές χρήσης του ελεύθερου χρόνου τους αποτελούν την αντανάκλαση της βίας, που το κοινωνικό περιβάλλον στρέφει-με διαφόρους τρόπους- εναντίον τους.(Γκουγκουλή, Κούρια, 2000)

7.1.1 Τα πλεονεκτήματά τους

Θέλοντας να δοθεί μια ολοκληρωμένη και εμπειριστατωμένη άποψη για το περιεχόμενο και την ισχύ των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, σε αυτήν την ενότητα παρατίθενται τα πλεονεκτήματά τους, ενώ στην αμέσως επόμενη τα μειονεκτήματά τους.

Εκτός από την βιβλιογραφία που αφορά τις αρνητικές συνέπειες της απεικονιζόμενης βίας των παιχνιδιών αυτών, άρθρα έχουν επίσης δημοσιευτεί σχετικά με την ωφέλιμη επίδραση που μπορούν να έχουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στους παίκτες. Γενικά αυτά τα θετικά αποτελέσματα μπορούν να ταξινομηθούν σε μια από τις δύο κατηγορίες: εκπαιδευτικά οφέλη και κοινωνικά αναπτυξιακά οφέλη. Τα εκπαιδευτικά οφέλη είναι η σκέψη προσανατολισμένη σε στόχους, αίσθηση του χρόνου και χώρου, εξάσκηση της μνήμης και συντονισμός χεριών-ματιών.

Όσον αφορά τα κοινωνικά αναπτυξιακά οφέλη έχει υποστηριχθεί πως τα παιχνίδια, τα οποία βρίσκονται στο διαδύκτιο παρέχουν νέα πεδία για κοινωνικοποίηση, και ότι πλευρές όπως η δημιουργική έκφραση, η συνεργασία

και η αίσθηση της κοινότητας παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτά τα παιδιά. ([www. iatronet.gr](http://www.iatronet.gr))

Πολλά παιχνίδια είναι πραγματικά αρκετά χρήσιμα και εκπαιδευτικά, σύμφωνα με έρευνα του πανεπιστημίου Ρότσεστερ στη Νέα Υόρκη, ορισμένα ηλεκτρονικά παιχνίδια βοηθούν την ευφυΐα, εκπαιδεύοντας το μυαλό των παιδιών να σκέπτεται πιο γρήγορα. Μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας συμφωνούν με την έρευνα αυτή. Τα παιδιά ανακαλύπτουν τους όρους του παιχνιδιού και σκέφτονται στρατηγικά για τη λύση ενός προβλήματος, γεγονός που αναπτύσσει την αναλυτική σκέψη. (www. iatronet.gr)

Ωστόσο, το ακαταμάχητο της ελκυστικότητας των ηλεκτρονικών παιχνιδιών δεν μπορεί παρά να αποδοθεί σε εγγενή χαρακτηριστικά των ίδιων των παιχνιδιών. Η αυθόρμητη και άμεση ανταπόκριση των παιδιών, κυρίως αγοριών, είναι σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένη και αναμενόμενη για τους σχεδιαστές των εν λόγω παιχνιδιών, όπως αποδεικνύει μια προσεκτικότερη ανάλυση της δομής και του σχεδιασμού τους. Το κύριο συστατικό της επιτυχίας τους έγκειται στην αξιοποίηση των συμπερασμάτων των ψυχολογικών θεωριών, με επίκεντρο το μηχανισμό της Ενίσχυσης, όπως αυτός περιγράφεται από το Skinner, και τον κυρίαρχο ρόλο του στην διαδικασία εκμάθησης συμπεριφορών. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αναγνωρίζονται ως ένας διακριτός τύπος παιχνιδιού σε σχέση με το παραδοσιακό παιχνίδι, αλλά και ταυτόχρονα ιδιαίτερα ευχάριστος- αν όχι εθιστικός- για τους παίκτες. (Χρήστου,2000)

Την πληρέστερη μέχρι σήμερα περιγραφή των ιδιαίτερων ψυχολογικών μηχανισμών στην κινητοποίηση των οποίων αποβλέπει ο σχεδιασμός κάθε ηλεκτρονικού παιχνιδιού, εντοπίζουμε στη μελέτη των Loftus , σύμφωνα με την οποία κάθε ηλεκτρονικό παιχνίδι είναι κατασκευασμένο έτσι ώστε να παρέχει:

- ***Μερική ενίσχυση*** στο παίκτη.

Οι σχεδιαστές ηλεκτρονικών παιχνιδιών, στην προσπάθειά τους να σχεδιάσουν κάτι που θα κρατήσει ενεργές το ενδιαφέρον των παιδιών για όσο το δυνατό μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, επιλέγουν τελικά τον τύπο της μερικής ενίσχυσης, σύμφωνα με το Skinner, ο οποίος απέδειξε πως τόσο τα ζώα , όσο και οι άνθρωποι, εξακολουθούν να ανταποκρίνονται σε ένα μηχανισμό ενίσχυσης, παρά την απουσία της αμοιβής, επειδή ελπίζουν κάθε φορά την προσεχή αμοιβή. Για τον λόγο αυτό, επέλεξαν το κυμαινόμενο –ή ακανόνιστο – πρόγραμμα μερικής ενίσχυσης, βάση του οποίου η προσδοκώμενη συμπεριφορά εμφανίζεται αμεσότερα και δεν αποασβέννεται τόσο γρήγορα, όσο και με ένα πρόγραμμα συνεχούς ενίσχυσης. (Χρήστου, 2000)

- ***Επίπεδο σταδιακής δυσκολίας.***

Το επίπεδο δυσκολίας ενός παιχνιδιού συνδέεται άμεσα με την παροχή συνεχούς ή μερικής ενίσχυσης, με την έννοια ότι, αν το παιχνίδι είναι πολύ εύκολο, αυτό σημαίνει ότι θα παρέχει συνεχή ενίσχυση στους παίκτες, πράγμα

που σύντομα θα τους οδηγήσει στο να εγκαταλείψουν το παιχνίδι και αντιστρόφως. (Χρήστου,2000)

- ***Άμεση ενίσχυση***

Η αποτελεσματικότητα του μηχανισμού της μερικής ενίσχυσης, όσον αφορά την μορφοποίηση της προσδοκώμενης συμπεριφοράς του παιδιού, συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με την αμεσότητα της εκδήλωσης. Όσο αμεσότερη είναι η ανταμοιβή, τόσο συχνότερη είναι η εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Για τον λόγο αυτό, οι επιδόσεις(τα σκορ) του παίκτη είναι πάντα ευδιάκριτα και μεταβάλλονται αμέσως μόλις ο παίκτης προβεί σε επιτυχή κίνηση.(Χρήστου,2000)

- ***Υψηλά επίπεδα ενίσχυσης***

Αν και βάση της θεωρίας της ενίσχυσης, οι υψηλές αμοιβές οδηγούν σε ταχύτερη και πολύ πιο μακροχρόνια ανταπόκριση από ό,τι οι χαμηλές αμοιβές, όταν υπερβεί κανείς ένα ορισμένο μέγεθος τιμών, όλα τα ποσά συγκρινόμενα μεταξύ τους, έχουν τα ίδια ακριβώς ψυχολογικά αποτελέσματα. Ως συνέπεια αυτού, οι πόντοι που απονέμονται για κάθε προσπάθεια και το συνολικό σκορ είναι αρκετά υψηλά, -ακόμα και στη περίπτωση που ο παίκτης επιδίδεται σε αυτό το παιχνίδι για πρώτη φορά- δεν φτάνουν όμως και σε επίπεδο υπερβολής.(Χρήστου, 2000)

- ***Πολλαπλές ενισχύσεις***

Ένα άλλο πλεονέκτημα των σύγχρονων ηλεκτρονικών παιχνιδιών σε σχέση με τις παλαιότερες παιχνιδομηχανές, είναι το γεγονός ότι μπορούν να παράσχουν στο παιδί- παίκτη πολλαπλές ενισχύσεις. Εξαιτίας του γεγονότος αυτού, οφείλεται και μεγάλο μέρος της επιτυχίας αυτών των παιχνιδιών, αν λάβει κανείς υπόψιν του το γεγονός ότι οι ατομικές ιδιαιτερότητες των παικτών καθορίζουν και το είδος της ενίσχυσης που αναζητούν. Η ευελιξία των παιχνιδιών αυτών, τους επιτρέπει να ανταποκρίνονται σε μια μεγάλη ποικιλία προσδοκιών ενίσχυσης. (Χρήστου, 2000)

- ***Εξωτερική ενίσχυση***

Ένας ακόμη πολύ σημαντικός τύπος ενίσχυσης είναι η καλούμενη εξωτερική ενίσχυση, που παρέχεται στους παίκτες από πρόσωπα τα οποία παρακολουθούν το παιδί κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, καθώς γίνεται αντικείμενο επαίνου, θαυμασμού και εκτίμησης. (Χρήστου, 2000)

- ***Εσωτερική ενίσχυση***

Στη περίπτωση που δεν υπάρχουν θεατές, το παιχνίδι δεν χάνει το ενδιαφέρον του, καθώς ο παίκτης αυτοενισχύεται, εκτιμώντας ο ίδιος τις επιδόσεις του και ικανοποιείται από το βαθμό βελτίωσής του. Αυτός ο τύπος ενίσχυσης αντιστοιχεί στην εσωτερική κινητοποίηση του Malone, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα. Η ύπαρξη χαρακτηριστικών ικανών να παράγουν ισχυρή εσωτερική ενίσχυση είναι εξαιρετικά σημαντική, ιδιαίτερα στη περίπτωση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Θα περίμενε κανείς ότι η ενίσχυση που προσφέρουν τα ίδια τα παιχνίδια θα προσέκρουε στην ανάγκη

εξοικονόμηση χρημάτων. Παραδόξως όμως, όπως προκύπτει από κοινωνικές και ψυχολογικές έρευνες, ισχύει το αντίθετο. Την παραδοξολογία αυτή και την σχέση ανάμεσα στην Εξωτερική και Εσωτερική ενίσχυση, έρχεται να διευκολύνει η θεωρία της Γνωστικής Σύγκρουσης του Leon Fesuinger. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, όταν ένας άνθρωπος συνειδητοποιήσει ότι εκτελεί αντιφατικές πράξεις ή πρεσβεύει αλληλοσυγκρουόμενες ιδέες, ενεργεί κατά τρόπο, ώστε να μειωθεί το μέγεθος της αντίφασης. Με άλλα λόγια, εφόσον το άτομο διαπράττει μια ενέργεια, είναι αναγκαίο να υπάρξει κάποιου είδους ενίσχυση, προκειμένου να την δικαιολογήσει. Εάν η εξωτερική ενίσχυση δεν επαρκεί, εφευρίσκει μια ενίσχυση εσωτερικού τύπου. (Χρήστου, 2000)

- ***Τη δυνατότητα ανασκευής του λάθους***

Πέρα από την υψηλή βαθμολογία και την εσωτερική ενίσχυση, υπάρχει μια άλλη ομάδα κινήτρων που αναφέρεται σε όσα ο παίκτης δεν έχει καταφέρει ακόμα να κερδίσει. Και αυτό δικαιολογείται από τη θεωρία της μετάνοιας των Kahneman και Tversky. Όταν συμβαίνει ένα ατυχές περιστατικό, το θύμα αυτομάτως κατασκευάζει έναν νοητικό, εναλλακτικό κόσμο, στο πλαίσιο του οποίου το περιστατικό αυτό δεν θα είχε συμβεί. Όσο λιγότερο απέχει ο εναλλακτικός κόσμος από την πραγματικότητα, τόσο μεγαλύτερη είναι η απογοήτευση που νιώθει το θύμα, με την σκέψη ότι θα ήταν πολύ εύκολο να είχε αποφύγει την άτυχη έκβαση των πράξεών του, αν είχε αλλάξει ελάχιστα μία ή δύο κινήσεις. (Γκουγκουλή -Κούρια, 2000)

Η θεωρία του λάθους ή της μετάνοιας ταιριάζει αρμονικά με την δομή των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Το λάθος που δίνει τέλος στο παιχνίδι, είναι συνήθως και τελευταία κίνηση πριν το τέλος του παιχνιδιού, επομένως – καθώς ο εναλλακτικός κόσμος απέχει να μόλις κίνηση από τον πραγματικό-ο παίκτης βιώνει την μεγαλύτερη δυνατή απογοήτευση. Από τη στιγμή, που έχει την ευκαιρία να κάνει τον εναλλακτικό κόσμο πραγματικότητα- αλλάζοντας μια μόνο κίνηση- και να άρει την απογοήτευση, ξαναπαίζει, χωρίς δεύτερη σκέψη. (Χρήστου,2000)

Στην αληθινή ζωή, σπάνια δίνεται η δυνατότητα να διορθωθεί ένα λάθος. Στα ηλεκτρονικά παιχνίδια όμως, δίνεται η δυνατότητα αυτή, ώστε να συνεχιστεί το παιχνίδι μέχρι την ύπαρξη του επόμενου λάθους. Ίσως η μανιώδης ενασχόληση ορισμένων παικτών να μην οφείλεται σε τίποτε άλλο παρά στην ύπαρξη αυτής της δυνατότητας διαφυγής από τον αγχογόνο κόσμο της εξωτερικής πραγματικότητας και καταφυγής σε ένα απόλυτα ελέγξιμο περιβάλλον μειωμένης αβεβαιότητας, σε έναν «εσωτερικό» κόσμο κυριαρχίας. (Χρήστου,2000)

Επιπροσθέτως, γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια με επιφύλαξη, καθώς διερετώνται αν αυτά έχουν επιπτώσεις στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Θεωρητικά έχει υποστηριχθεί ότι τα βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν ένα μέσο για να

διοχετεύσει το παιδί την επιθετικότητα του με ασφαλή τρόπο, χωρίς να έχει αρνητικές επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο. (www.health.in.gr).

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα βασισμένα σε παιδιά δημοτικού σχολείου, δείχνουν ότι η σύντομη έκθεση σε βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια, δεν έχει επιπτώσεις στη συμπεριφορά και τη στάση ζωής των παιδιών. Έτσι τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα και σύμφωνα με τεστ προσωπικότητας είχαν κατανόηση και έδειχναν κοινωνική αλληλεγγύη, συνέχισαν να εμφανίζουν τα ίδια χαρακτηριστικά αφότου έπαιξαν για δεκαπέντε λεπτά ένα βίαιο ηλεκτρονικό παιχνίδι. Τα παιδιά που είχαν αρχικά αξιολογηθεί ότι έχουν τάσεις επιθετικότητας και ότι ήταν εριστικά, συνέχισαν να παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά είτε έπαιξαν βίαιο είτε μη βίαιο ηλεκτρονικό παιχνίδι. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας είναι σημαντικά, επειδή αποκαλύπτουν πως τα προϋπάρχοντα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών, είναι αυτά που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, και όχι η έκθεσή τους σε ηλεκτρονικά παιχνίδια, που απεικονίζουν βία και επιθετικότητα.

(www.health.in.gr).

Τα ποικίλα ηλεκτρονικά παιχνίδια που κυκλοφορούν στην αγορά έχουν διαφορετικούς κανόνες. Άξιο ερωτήματος είναι το αν η προσωπικότητα των παιδιών καθορίζει το πώς αντιλαμβάνονται τους επικείμενους κανόνες ή αν το ηλεκτρονικό παιχνίδι υπαγορεύει τους κανόνες στο παιδί, χωρίς την συμμετοχή του στις ερμηνείες αυτών. Παρατηρήσεις ψυχολόγων και εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη ότι στην πραγματικότητα είναι τόσο η προσωπικότητα του παιδιού, όσο και ο σχεδιασμός των κανόνων των παιχνιδιών αυτών, τα οποία καθορίζουν πως το παιδί αντιλαμβάνεται το όλο παιχνίδι και κατ' επέκταση τους κανόνες τους. (www.health.in.gr).

Αυτό σημαίνει ότι μια ισχυρή προσωπικότητα ή ένα παιδί που έχει καλά χαρακτηριστικά στοιχεία, δεν πρόκειται να γίνει εύκολο έρμαιο των κανόνων ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού και να το χρησιμοποιήσει με λανθασμένο τρόπο. Παιδιά με επιθετικές τάσεις, για παράδειγμα, τείνουν να ερμηνεύσουν τους κανόνες με μονομερή, βίαιο τρόπο, ενώ σε αντίθεση, παιδιά με τάσεις κοινωνικής αλληλεγγύης και συνεργασίας, τείνουν να ερμηνεύουν τους κανόνες με συνεργατικό, έξυπνο τρόπο, ο οποίος δεν είναι βίαιος.

(www.health.in.gr).

Συγκεντρωτικά, ας δούμε λοιπόν 8 τομείς, στους οποίους δύναται να έχουν θετικές επιδράσεις τα ηλεκτρονικά παιχνίδια:

1. Στη κοινωνική ζωή

Τα παιχνίδια είναι ελαφρώς πιο κοινωνικά από τα μυθιστορήματα και την τηλεόραση. Μελέτη που έγινε το 2002 σε μαθητές δημοτικού σχολείου που έπαιξαν ηλεκτρονικά παιχνίδια, έδειξε ότι τα παιδιά περνούσαν πολλές ώρες μελετώντας τη στρατηγική του παιχνιδιού και συζητώντας γι αυτήν, με αποτέλεσμα να αποκτούν μια παραγωγική και υγιή κοινωνική συμπεριφορά.

2 Στην ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να ενισχύσουν την ικανότητα του παιδιού να επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο καθήκον. Μελέτη του Εθνικού Ινστιτούτου Υγείας έδειξε πως τα παιχνίδια αυτού του τύπου βοηθούν στην άμεση αντίδραση σε οπτικά ερεθίσματα.

3.Στην όραση

Κοιτάζοντας για αρκετό χρονικό διάστημα τα παιδιά στην οθόνη των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, είναι πιθανό να δουν μια μικρή βελτίωση στην ικανότητα να εντοπίζουν τη λεπτομέρεια, όπως επαληθεύεται και από έρευνα του διεξήχθη από το Πανεπιστήμιο του Ρότσεστερ.

4. Στη πνευματική υγεία

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν ένα σημαντικό πλεονέκτημα, αφού λόγω του υψηλού επίπεδου συμμετοχής του παιδιού-παίκτη, του δίνουν ουσιαστικά στον τη δυνατότητα να αναλαμβάνει διάφορους ρόλους. Ο ψυχολόγος Peter Gray, υποστηρίζει ότι η ενασχόληση με τα παιχνίδια αυτού του τύπου, επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη ψυχολογική κατάσταση των παιδιών, αφού είναι μια διέξοδος από τι σχολικά καθήκοντα.

5. Στη γνωστική ικανότητα.

Ο Στίβεν Τζόνσον, ίσως ένας από τους μεγαλύτερους υπέρμαχους των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, υποστηρίζει πως κάποια από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια απαιτούν αναγνώριση προτύπων, ανάλυση συστημάτων και θεωρίας πιθανοτήτων, ικανότητες που αποκτώνται μετά από πολύωρη ενασχόληση με αυτό τον τρόπο διασκέδασης και ψυχαγωγίας.([www. men 24.gr](http://www.men24.gr))

Λαμβάνοντας υπόψιν τα όσα αναφέρθηκαν , οι συζητήσεις των γονιών με το παιδί, οι οποίες οριοθετούν τι είναι πραγματικό και τι φανταστικό, ποιες είναι οι συνέπειες συγκεκριμένων πράξεων στην πραγματικότητα και ποιες είναι κοινωνικά αποδεκτές λύσεις σε καθημερινά προβλήματα, μπορούν να αποτελέσουν ένα καλό αντίδοτο κατά της βίας που απεικονίζεται στα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

7.1.2 Η επίδραση της απεικονιζόμενης βίας

Η επίδραση της βίας των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη συμπεριφορά των παιδιών, αποτελεί το θέμα σημαντικής διαφωνίας μεταξύ των ερευνητών. Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν, όπως αναφέρθηκε στην ενότητα που προηγήθηκε , ότι η βία του παιχνιδιού οδηγεί σε κάθαρση, σε μια αποκαθάριση και έναν εξαγνισμό συναισθημάτων, κατά τρόπο ώστε ή έκθεση στη βία, σύμφωνα με αυτόν τον ισχυρισμό, να οδηγεί κατά το παράδοξο τρόπο σε λιγότερη βία. Αυτή η άποψη, αντικρούεται από μελετητές που υποστηρίζουν ότι, τα παιδιά έχουν την τάση να μιμούνται τους άλλους. Μιμούνται τη συμπεριφορά χαρακτήρων με τους οποίους ταυτίζονται. Αυτοί οι χαρακτήρες

υπάρχουν στο περιεχόμενο απεικονίσεων που βλέπουν και συχνά χρησιμοποιούν την βία αυτή για να επιλύσουν κάποια από τα προβλήματά τους.(Παπάνης,2004)

Σύμφωνα με τον Berger(2000), το γεγονός ότι η βία δεν είναι αληθινή δε σημαίνει ότι δεν έχει την ικανότητα να ερεθίσει τα παιδιά και να τα επηρεάσει με τρόπους , που δεν γνωρίζουν. Κατά την γνώμη του ιδίου, οι άνθρωποι που νομίζουν ότι η κωμική βία, επειδή ακριβώς είναι κωμική, δεν έχει καμία συνέπεια στη συμπεριφορά των παιδιών, λανθάνουν. Η βία οποιασδήποτε μορφής έχει βαθύτατες συνέπειες στις ψυχές των παιδιών και το γεγονός ότι η βία είναι κωμική και τείνουμε να την αγνοούμε, την κάνει ακόμα πιο καταστροφική. Τα παιδιά απευαισθητοποιούνται στις τρομερές επιδράσεις της βίας, επειδή γίνεται σε μεγάλο βαθμό μέρος της ζωής τους. (Παπάνης,2004)

Οι έρευνες για τη βία στα ηλεκτρονικά παιχνίδια βασίζονται σε αρκετές θεωρίες ψυχολογίας.. Μία πρώτη θεωρία που έχει σημαντικές επιδράσεις είναι αυτή της κοινωνικής μάθησης του Bandura. Σύμφωνα με αυτήν οι άνθρωποι προσπαθούν να μιμηθούν την συμπεριφορά που έχουν δει ή καταστάσεις των οποίων έχουν εμπειρία σε πράξεις τους αργότερα. Η θεωρία αυτή, δεν είναι σαφώς σχεδιασμένη ως θεωρία των μέσων μαζικής ενημέρωσης, αλλά είναι επίσης εφαρμόσιμη σε μίμηση συμπεριφοράς στην αυλή του σχολείου ή την οικογενειακή ζωή. Ωστόσο, θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για την μελέτη των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, καθώς οι παίκτες ενός παιχνιδιού δεν είναι μόνο παθητικοί δέκτες των όσων συμβαίνουν στην οθόνη, αλλά συμμετέχουν ενεργά στις ενέργειες που διεξάγονται. Συνεπώς, η μαθησιακή επίδραση αναμένεται να είναι ακόμα εντονότερη από ότι στην περίπτωση της τηλεόρασης ή συμπεριφοράς των συνομηλίκων. (Παπάνης,2004)

Μια δεύτερη θεωρία ψυχολογίας που έχει συχνά εξεταστεί όσον αφορά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, είναι η θεωρία της διέγερσης. Αυτή η θεωρία δηλώνει ότι η έκθεση σε συγκεκριμένα ερεθίσματα μπορεί να κάνει ένα άτομο να παρακινηθεί ή να ενθουσιαστεί , και ότι αυτή η κατάσταση υπερδιέγερσης μπορεί κατ'επέκταση να έχει επίδραση στη συμπεριφορά του παιδιού. Και σε αυτή την περίπτωση, αυτή η επίδραση δεν είναι σχετική μόνο με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, αλλά μπορεί επίσης να εφαρμοστεί στα αθλήματα ή την σεξουαλική δραστηριότητα.. Εξαιτίας της συγκεκριμένης φύσης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, και πιο συγκεκριμένα εξαιτίας της γρήγορης διαδοχής ενεργειών και αντιδράσεων που συμβαίνουν σε πολλά παιχνίδια αυτού του τύπου, το αποτέλεσμα της διέγερσης θεωρείται ότι είναι σημαντική ειδοποιός διαφορά της βραχυπρόθεσμης συμπεριφοράς των παιδιών. Σε αντίθεση με την θεωρία της μάθησης, η παρούσα θεωρία δεν προβλέπει απαραίτητα μια διαφορά στην επίδραση μεταξύ βίαιων και μη βίαιων ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Έχει αποδειχθεί(1986), ότι μεταξύ άλλων, ο γρήγορος χρόνος αντίδρασης κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού, και όχι τόσο το βίαιο περιεχόμενο που αποτελεί μια σημαντική ένδειξη αυξημένης διέγερσης. (Παπάνης, 2004)

Μια τρίτη θεωρία που αφορά τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα των παιχνιδιών αυτών, βρίσκει την έμπνευσή της στη γνωστική ψυχολογία. Υποστηρίζει πως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, εκτός από τις ικανότητες διέγερσης, μπορούν να προκαλέσουν αλλαγή στη συναισθηματική και γνωστική κατάσταση των παιδιών. Σύμφωνα με την θεωρία της γνωστικής και συναισθηματικής προσέγγισης, οι παίκτες θα κρίνουν μια μετέπειτα κατάσταση με διαφορετικά συναισθήματα (όπως φόβος, προσοχή) ή γνωστικά στοιχεία (όπως ανταγωνισμός) από εκείνους που δεν είναι παίκτες και θα πράξουν ανάλογα. Κατά κάποιον τρόπο αυτή η θεωρία είναι περισσότερο καθοριστική όσον αφορά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια από την θεωρία της διέγερσης, καθώς τα συναισθήματα και η διαδικασία ανάπτυξης γνώσης και κατανόησης, που έχει ένας παίκτης, σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα περιεχόμενα του συγκεκριμένου παιχνιδιού που έχουν παίξει. (Παπάνης,2004)

Μια τέταρτη θεωρία, εκείνη που από πολλές απόψεις είναι αντίθετη με την θεωρία της διέγερσης, είναι η θεωρία της κάθαρσης. Υποστηρίζει πως κατά την διάρκεια ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού, τα παιδιά εκδηλώνουν τον ενθουσιασμό τους, καθώς του δίνεται η δυνατότητα να αποβάλλουν τις αρνητικές παρορμήσεις του συστήματός τους. Συνεπώς, τα παιδιά θα είναι πιο χαλαρά έπειτα και θα εκδηλώσουν μια τάση να συμπεριφέρονται λιγότερο επιθετικά. Η θεωρία της κάθαρσης αναφέρεται συχνά στα δημοφιλή μέσα, και αντιστοιχεί πλήρως με τις κοινές απόψεις που πολλοί παίκτες έχουν σχετικά με τις επιδράσεις του παιχνιδιού, αλλά μόνο σπάνια εφαρμόζεται στην επιστημονική έρευνα. (Παπάνης,2004)

Μια πέμπτη θεωρία είναι αυτή της ενεργοποίησης και η οποία ερευνά τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Αυτή η θεωρία προσεγγίζει τον ανθρώπινο εγκέφαλο ως ένα σύνολο δικτύων που συνδέουν διαφορετικές πλευρές των συναισθημάτων, γνωστικών ικανοτήτων και παρορμήσεων. Όταν ένα γνωστικό στοιχείο ή συναίσθημα κάνει προφανή την παρουσία του στη συνείδηση του ανθρώπου, τα συνδεδεμένα στοιχεία γνώσεων και συναισθημάτων θα είναι επίσης παρόντα, μέσω των συνειρμών. Η θεωρία της ενεργοποίησης υποστηρίζει ότι συγκεκριμένα ερεθίσματα, όπως η εμπειρία ενός βίαιου παιχνιδιού, έχουν ως αποτέλεσμα να κάνουν μερικές απόψεις περισσότερο διαθέσιμες από άλλες. Μέσω αυτού του μηχανισμού, η μακροπρόθεσμη έκθεση σε τέτοια ερεθίσματα είναι ικανή να αλλάξει την κοσμοθεωρία ενός ατόμου και επομένως να ασκήσει επίδραση στη συμπεριφορά του. Η διαδικασία κατά την οποία μια συγκεκριμένη γνώση ή συναίσθημα ενεργοποιείται ονομάζεται φαινόμενο ενεργοποίησης. (Παπάνης,2004)

Μια έκτη θεωρία είναι αυτή της καλλιέργειας. Υποστηρίζει ότι η μακροχρόνια έκθεση των παιδιών στα ηλεκτρονικά παιχνίδια επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις που έχει το κάθε παιδί απέναντι στη πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, παίκτες που παίζουν πολλά ηλεκτρονικά παιχνίδια θα δουν

την κοσμοθεωρία τους, να αντικαθίσταται από την κοσμοθεωρία που παρουσιάζεται σε αυτά. (Παπάνης,2004)

Κατά την ανάλυση της επίδρασης της βίας των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, στη βίαιη συμπεριφορά των παιδιών, πρέπει να γνωρίζουμε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη πραγματική βία και στη φανταστική. Όταν τα παιδιά παίζουν ένα βίαιο παιχνίδι ή παρακολουθούν ένα βίαιο τηλεοπτικό πρόγραμμα, η βία έχει διαφορετική υπόσταση για τα ίδια, σε σχέση με την βία που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή. Το γεγονός αυτό, ότι η βία είναι φανταστική και όχι πραγματική, της προσδίδει διαφορετικό νόημα- εκείνη του «παιχνιδιού» ή του «ψεύτικου».([www. iatronet. gr](http://www.iatronet.gr))

Υπάρχει επίσης μια διαφορά ανάμεσα στη «κωμική» βία, η οποία εντοπίζεται σε πολλά κινούμενα σχέδια και ηλεκτρονικά παιχνίδια, και την «σοβαρή» βία, την οποία συναντούν τα παιδιά σε αστυνομικές σειρές και σε ορισμένους τύπους ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Ακόμη, σημαντική διαφορά μεταξύ της τηλεοπτικής βίας, της κινηματογραφικής βίας και της βίας των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Στην τηλεοπτική και τη κινηματογραφική βία, βλέπουμε άλλους να συμπεριφέρονται βίαια. Στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, συμμετέχουμε στη δράση και χρησιμοποιούμε βία για να επιτύχουμε διάφορους στόχους.(www. iatronet. gr)

Επιπροσθέτως, ο Van Mierlo(2001) διεξήγαγε έρευνα σε 322 μαθητές δημοτικού σχολείου στο Βέλγιο, αλλά δεν μπορούσε να συμπεράνει ότι η κοσμοθεωρία των παιδιών που έπαιζαν πολλά παιχνίδια διέφερε σημαντικά από την κοσμοθεωρία αυτών που έπαιζαν λίγο ή καθόλου. Οι Lin και Lepper(1987), έδειξαν έναν συσχετισμό μεταξύ της χρήσης των παιχνιδιών και μοντέλων βίαιης συμπεριφοράς, αλλά αυτός ο συσχετισμός ήταν σημαντικός μόνο για αγόρια που έπαιζαν ηλεκτρονικά παιχνίδια σε καταστήματα αυτού του είδους. Οι Anderson και Dill(2000), από την άλλη πλευρά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η έκθεση σε ηλεκτρονικά παιχνίδια ήταν σημαντικός παράγοντας βίαιης συμπεριφοράς στην πραγματική ζωή, όπως αυτό αναφέρθηκε από τα ίδια τα παιδιά. (Παπάνης, 2004)

Ένας άλλος λόγος που προκαλεί ανησυχία για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι το εκπληκτικό επίπεδο λεπτομέρειας που έχουν επιτύχει σήμερα τα γραφικά των υπολογιστών. Με τις ικανότητες της τεχνολογίας σήμερα, έχει καταστεί δυνατό να δημιουργηθεί ένας υπερβολικά ρεαλιστικός κόσμος ,απεικονίζοντας ορισμένα μέρη της πραγματικότητας. Υπάρχει ο φόβος ότι ως συνέπεια αυτού πολλά παιδιά-παίκτες δεν θα είναι σε θέση να ξεχωρίσουν την πραγματικότητα αυτών των παιχνιδιών από την πραγματικότητα την οποία ζουν. Ο Poole(1999), εγείρει δυο ενδιαφέροντα σημεία. Πρώτα από όλα ανέφερε πως η αξία της πραγματικότητας ενός παιχνιδιού δεν είναι μόνο το τι βλέπουμε στην οθόνη, αλλά επίσης και οι κανόνες πίσω από αυτό. Εκτός από τα γραφικά, το ταμπλό ελέγχου, τους ήχους και άλλα, το παιχνίδι αποτελείται από πολλούς κανόνες, που δεν είναι άμεσα φανεροί στην οθόνη. Το να μάθει κανείς αυτούς τους κανόνες είναι σε πολλές περιπτώσεις μια περισσότερο προκλητική

εργασία από το να μάθει να χρησιμοποιεί το ταμπλό ελέγχου. Ο Poole, υποστήριξε πως ένα παιχνίδι μπορεί να είναι πολύ ρεαλιστικό, αλλά την ίδια στιγμή να είναι πολύ απίστευτο. (Παπάνης, 2004)

Δευτερευόντως, ο Poole, υποστηρίζει ότι η δημιουργία ενός ρεαλιστικού κόσμου δεν είναι πάντα η πρωταρχική φροντίδα για έναν σχεδιαστή παιχνιδιών. Κατ' αρχάς ένα παιχνίδι πρέπει να είναι συναρπαστικό και η υπερβολική εμμονή στους κανόνες της πραγματικότητας δεν πληρεί απαραίτητα αυτή την απαίτηση. Σε πολλά παιχνίδια η εμπειρία του παιχνιδιού σημαίνει να είναι κάποιος βυθισμένος σε ένα φανταστικό κόσμο. Η διασκέδαση αυτών των παιχνιδιών βρίσκεται στη γνώση ότι δραπετεύουν τα παιδιά από την πραγματικότητα για λίγο και στην γνώση ότι ενώ είναι μέσα στο παιχνίδι, δεν δεσμεύονται πλέον από τους περιορισμούς της καθημερινής ζωής. (Παπάνης, 2004)

Τα επιχειρήματα των φανατικών εχθρών των ηλεκτρονικών παιχνιδιών εστιάζονται στο γεγονός ότι αντιμετωπίζουν το παιχνίδι σαν έναν «ηλεκτρονικό φίλο» που αντικαθιστά την απαραίτητη για τη φυσιολογική του ανάπτυξη παρουσία των συνομηλίκων φίλων του. Στην άποψη αυτή έρχονται να συμφωνήσουν κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι επισημαίνοντας τις αρνητικές συνέπειες των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. (www.iatronet.gr)

Από τη μια λοιπόν προσφέρουν γνώση, διαπαιδαγωγούν ευχάριστα το παιδί, και συντελούν στη νοητική του ευελιξία, όπως εξάλλου αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, από την άλλη όμως, ασχολούμενα περισσότερο από 3/4 της ώρας ημερησίως παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς γίνονται πιο εσωστρεφή και απομακρύνονται. Παιδονευρολόγοι τα θεωρούν υπαίτια για επιληπτικές κρίσεις, ρευματικές και μυϊκές παθήσεις, μούδιασμα των δαχτύλων και αυξημένη αρτηριακή πίεση, σε παιδιά από την υπερβολική χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών. (www.iatronet.gr)

Συνοψίζοντας, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που προβάλλουν σκηνές βίας μπορούν να έχουν βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στη συμπεριφορά του παιδιού, αναφέρουμε μερικές παρακάτω:

- ➡ Το παιδί μπορεί να γίνει αναίσθητο στο θέαμα της βίας
- ➡ Μπορεί βαθμιαία να δεχτεί τη βία ως τρόπο επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει
- ➡ Να έχει ως πρότυπα τους πρωταγωνιστές της βίας
- ➡ Να μιμηθεί τη βία που παρακολουθεί κατά την διάρκεια του παιχνιδιού

7.1.3 Τα παιδιά ως παίκτες ηλεκτρονικών παιχνιδιών

Ενώ έγινε εκτενή αναφορά στις προηγούμενες ενότητες τόσο στα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την δομή των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, όσο και στις αρνητικές και θετικές επιδράσεις αυτών στη συμπεριφορά των παιδιών, στην παρούσα ενότητα κρίνεται σκόπιμο να καταγραφούν οι τύποι του παίκτη, τους οποίους το παιδί ανάλογα με τις συνθήκες υιοθετεί.

➡ Ο Μη Παίκτης

Τα παιδιά που εντάσσονται στην κατηγορία του Μη Παίκτη δεν είναι απαραίτητα παιδιά με μηδενική εμπειρία ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Τις περισσότερες φορές, είναι παιδιά που έχουν παρακολουθήσει άλλα παιδιά να παίζουν, έχουν κάνει και τα ίδια κάποιες απόπειρες, σίγουρα όμως δεν ασχολούνται με σταθερότητα με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Συνήθως είναι κορίτσια και εμφανίζονται αρνητικά προδιατεθειμένα απέναντι στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, ενώ στην περίπτωση που είναι αγόρια δεν παρουσιάζουν ούτε αρνητική ούτε θετική προδιάθεση λόγω του φύλου του. Τις περισσότερες φορές τα κορίτσια αυτά έχουν φίλους που παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια και συχνά έχουν και τα ίδια κάποια εμπειρία ηλεκτρονικού παιχνιδιού, αν και η συνηθέστερη περίπτωση είναι να έχουν παίξει παιχνίδια που συναντώνται στα κινητά τηλέφωνα, όπως π.χ. το «φιδάκι» που δεν απεικονίζουν με ακρίβεια την εμπειρία ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού. (www.iatronet.gr)

Σε αυτή την περίπτωση, δεν τα ελκύει τόσο η δύναμη των ηρώων ή η δράση του παιχνιδιού, όσο χαρακτηριστικά που αφορούν στην απεικόνιση των ηρώων και τους κάνουν να διαφοροποιούνται από άλλες ηλεκτρονικές ή καρτουνίστικες φιγούρες ή φιγούρες της καθημερινότητας. Η τάση αυτή απεικονίζεται και στους χαρακτηρισμούς που χρησιμοποιεί για τους ήρωες, διαφορετικούς από αυτούς που χρησιμοποιούνται από τα αγόρια. Η έλλειψη ενδιαφέροντος των κοριτσιών απέναντι στα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχει συχνά αναφερθεί στη βιβλιογραφία. (www.iatronet.gr)

Οι πιθανότερες υποθέσεις για το φαινόμενο αυτό είναι του Morlock που αφορά στις διαφορετικές προτιμήσεις των κοριτσιών για λιγότερο ανταγωνιστικά παιχνίδια και της Surrey που αφορά στην αποθάρρυνση των γυναικών να εκφράζουν την επιθετικότητά τους. Τα κορίτσια αυτής της κατηγορίας θεωρούν ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια δεν τους προσφέρουν τίποτε σημαντικό στη ζωή τους, ότι είναι ανιαρά και ότι, αν ασχολούνταν με αυτά θα ήταν με ευκολία καλές παίκτριες, χωρίς ποτέ να φτάσουν στο σημείο να τους απορροφούν όλο τους τον ελεύθερο χρόνο. Για τον εαυτό τους πιστεύουν ότι θα τους ήταν πολύ εύκολο να σταματήσουν να παίζουν οποιοδήποτε ηλεκτρονικό παιχνίδι, καθώς δεν θα τους ασκούσε καμία ιδιαίτερη έλξη.

Χαρακτηριστικά ένα πολύ υψηλό ποσοστό (70,3%) των περιπτώσεων που υπερεκτίμησαν τις ικανότητές τους στα ηλεκτρονικά παιχνίδια και η εκτίμηση αυτή συνοδεύεται από αρνητική στάση απέναντι σε αυτά ήταν κορίτσια (www.iatronet.gr)

Συνήθως, οι γονείς ενός τέτοιου κοριτσιού Μη Παίκτη είναι απόφοιτοι της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή ούτε ιδιαίτερες γνώσεις πάνω στο χειρισμό του και οπωσδήποτε δεν παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια. Μένει σε μάλλον μη πυκνοκατοικημένη περιοχή που προσφέρει χαμηλές περιβαλλοντικές δυνατότητες διεξόδου, δεν ασχολείται ούτε με ελεύθερες ούτε με οργανωμένες κοινωνικοποιητικές δραστηριότητες και δεν συναντά συχνά φίλους εκτός σχολικού περιβάλλοντος, γεγονός που αναγνωρίζει η ίδια ως πρόβλημα. (www.iatronet.gr)

➡ **Ο Ολιγόωρος Παίκτης**

Ο Ολιγόωρος Παίκτης, στο θέμα ηλεκτρονικά παιχνίδια και παιδιά, είναι συνήθως αγόρι με έντονα ευνοϊκή προδιάθεση απέναντι στα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Έχει φίλους με παιχνιδιομηχανές, όπως και ο ίδιος, και παίζουν μαζί ηλεκτρονικά παιχνίδια. Κατά προτίμηση, παίζει ηλεκτρονικά παιχνίδια τύπου (Αυτόματης Αντίδρασης), ενώ δηλώνει ότι αρέσκεται στο να παίζει ηλεκτρονικά παιχνίδια, ότι δεν μπορεί να σταματήσει να παίζει και συνήθως ξαναδοκιμάζει αμέσως μόλις χάσει και ότι, όταν παίζει, δεν αντιλαμβάνεται το πέρασμα της ώρας. (www.iatronet.gr)

Οι γονείς του είναι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνήθως έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή και μέτριες γνώσεις χειρισμού του, παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια και μάλιστα παίζουν μαζί με το παιδί τους. Δέχτηκαν ευχαρίστως να του αγοράσουν παιχνιδιομηχανή και του επιτρέπουν να παίζει όση ώρα επιθυμεί. Κατοικεί σε μία πυκνοκατοικημένη περιοχή, με πολλά μικρά μαγαζιά και κυκλοφοριακά προβλήματα που όμως του παρέχει πολύ υψηλές περιβαλλοντικές δυνατότητες διεξόδου. Το ίδιο το παιδί επιδίδεται σε πολλές δραστηριότητες: Ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με ελεύθερες και με οργανωμένες κοινωνικοποιητικές δραστηριότητες και συναντιέται πολύ συχνά με τους φίλους του, που στις περισσότερες περιπτώσεις μένουν στη γειτονιά του. (www.iatronet.gr)

Ο ολιγόωρος παίκτης είναι ο τύπος του παιδιού που παρουσιάζει το μεγαλύτερο βαθμό εξάρτησης και γι' αυτόν τον λόγο, δεν αποδίδει μεγάλη σημασία στην ύπαρξη ενισχύσεων (bonus), ούτε καν στην κατανόηση των κανόνων του παιχνιδιού. Εκείνο που κυρίαρχα τον απασχολεί είναι η συνέχιση του ίδιου του παιχνιδιού, πράγμα που δεν θα μπορούσε να το επιτύχει στην

περίπτωση που το παιχνίδι δεν θα του παρείχε τη δυνατότητα να επανορθώσει το λάθος του. (www.iatronet.gr)

Το ηλεκτρονικό παιχνίδι γι' αυτόν τον τύπο παίκτη παίρνει πραγματικά τη θέση του «ηλεκτρονικού φίλου» και συνδυάζεται με ποικίλες καταστάσεις και δραστηριότητες: Αποτελεί καταφυγή σε καταστάσεις μοναξιάς, στεναχώριας ή ανίας και τρόπο διαφυγής από το διάβασμα. Ταυτόχρονα, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν γι' αυτόν και ευκαιρία επικοινωνίας με τους γονείς και μέσο επαφής με τους φίλους. Το γεγονός ότι το κοινό παιχνίδι με γονείς ή με φίλους σχετίζεται αιτιακά με τη θετική στάση του παιδιού απέναντι στο παιχνίδι, δεν μπορεί παρά να σημαίνει ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια υποκλέπτουν και ενδύονται με τα θετικά στοιχεία των επαφών του παιδιού με τα άλλα πρόσωπα, όπως η χαρά της ανθρώπινης επαφής και επικοινωνίας. (www.iatronet.gr)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η συνέχιση του παιχνιδιού είναι θεμελιώδης για τον ολιγόωρο παίκτη. Αποτελεί προϋπόθεση για τη συνέχιση της επαφής, ενώ η διακοπή του, ακόμα και στην περίπτωση που δεν σημαίνει και διακοπή της επαφής με το γονέα ή τον φίλο, αποτελεί μία ήττα κοινοποιημένη, εκτεθειμένη σε μάτια τρίτων. Η νίκη, αντίθετα, ισχυροποιείται από το βλέμμα του «άλλου» και προσδίδει στον παίκτη όχι μόνο το κύρος που αναλογεί στην προσπάθεια που κατέβαλε, αλλά και την επιβεβαίωση της αυτοεικόνας του μέσω της μαρτυρίας τρίτων. Γι' αυτό, το κύρος του υπολογιστή όχι απλώς παραμένει γι' αυτόν αμείωτο, αλλά και επιδιώκει τη συντήρησή του, ώστε να το ενδύεται ο ίδιος ενώπιον τρίτων. (www.iatronet.gr)

➡ **Ο Πολύωρος Παίκτης**

Το παιδί Πολύωρος Παίκτης ηλεκτρονικών παιχνιδιών είναι συνήθως αγόρι, χωρίς να αποκλείεται να είναι και κορίτσι. Δεν έχει φίλους με παιχνιδιομηχανή, ενώ ο ίδιος διαθέτει. Παίζει συνήθως παιχνίδια του τύπου (Αυτόματης Αντίδρασης), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι περιορίζεται μόνο σε αυτό το είδος, Η ενασχόλησή του με αυτά, συνήθως δεν συνοδεύεται με την παρουσία φίλων, καθώς προτιμά το μοναχικό παιχνίδι. (www.iatronet.gr)

Αυτός ο τύπος παίκτη είναι - στις περισσότερες των περιπτώσεων - επικεντρώθηκε σε αυτά τα παιχνίδια για χρονικό διάστημα τριών ετών περίπου και παίζει καθημερινά, περισσότερο από 2 ώρες την ημέρα. Δεν δηλώνει όμως ότι του αρέσουν ιδιαίτερα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, αν και θεωρεί ότι μάλλον είναι δύσκολο να σταματήσει κανείς να παίζει και ότι συνήθως έχει την τάση να ξαναρχίσει το παιχνίδι αμέσως μόλις βιώσει την ήττα. Σε αντίθεση όμως με

τους ολιγόωρους παίκτες, ο τύπος αυτός παίκτη, δεν χάνει την αίσθηση του χρόνου (www.iatronet.gr).

Οι γονείς του είναι συνήθως απόφοιτοι της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι πολύ καλοί χειριστές του ηλεκτρονικού υπολογιστή και, αν και οι ίδιοι δεν παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια, συνοδεύουν τα παιδιά τους στο παιχνίδι. Δεν αγόρασαν παιχνιδιομηχανή στο παιδί τους με ευχαρίστηση, ενώ τηρούνται τα χρονικά όρια παιζίματος. Κατοικεί σε μία γειτονιά με μικρό αριθμό μαγαζιών που όμως του παρέχει χαμηλές περιβαλλοντικές δυνατότητες διεξόδου. Ο καταμερισμός του ελεύθερου χρόνου του ποικίλει, μπορεί δηλαδή να έχει ή και να μην έχει ελεύθερες κοινωνικοποιητικές δραστηριότητες. Πραγματοποιεί συναντήσεις με τους φίλους του εκτός σχολείου, αφού οι περισσότεροι συμμαθητές του μένουν στη γειτονιά του. (www.iatronet.gr)

Ο πολύωρος παίκτης, αξιολογεί με αυστηρότητα το ηλεκτρονικό παιχνίδι. Απαιτεί την ύπαρξη ενισχύσεων (bonus) και την σαφήνεια των κανόνων, ενώ είναι ιδιαίτερα ελαστικός με τους παράγοντες που επιδιώκουν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον ασφάλειας για την παιγνιώδη δραστηριότητα. Δεν απορρίπτει την πιθανότητα ενασχόλησης με ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι που δεν θα του παρέχει τη δυνατότητα αναστροφής του βέλους του χρόνου ή με ένα παιχνίδι χωρίς τα απρόσωπα χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού υπολογιστή (ένα παιχνίδι που θα στερούσε πόντους ή θα τόνιζε όλες τις φορές που έχει χάσει ο παίκτης). (www.iatronet.gr)

Το κύριο χαρακτηριστικό της σχέσης των παιδιών που παίζουν πολλές ώρες ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι ότι η σχέση αυτή είναι μοναχική, ότι δεν διαμεσολαβείτε από σχέσεις με τρίτα πρόσωπα, όπως στην περίπτωση των ολιγόωρων παικτών ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Επομένως, διαμορφώνεται αποκλειστικά από το περιβάλλον και την εμπειρία του ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Ο πολύωρος παίκτης, στο βαθμό που η ενασχόληση με το ηλεκτρονικό παιχνίδι καλλιεργεί και τις δεξιότητες που απαιτούνται γι' αυτό, είναι και ικανός παίκτης. Γι' αυτόν, η συνέχιση της παιγνιώδους δραστηριότητας δεν εξαρτάται τόσο από τις δικλίδες ασφαλείας του ηλεκτρονικού παιχνιδιού, όσο από τις δικές του ικανότητες. Τυχόν παραβατικές συμπεριφορές του ίδιου του παιχνιδιού μπορούν να αντιμετωπιστούν με αντίστοιχες παραβατικές συμπεριφορές του ίδιου του παίκτη. (www.iatronet.gr)

Επιπλέον, ακριβώς λόγω της ικανότητάς του, ο πολύωρος παίκτης έχει συχνά νιώσει το αίσθημα της νίκης, του επιτυχή τερματισμού ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Το κύρος του υπολογιστή - που για έναν ολιγόωρο παίκτη φαντάζει (ή επιμένει να το διατηρεί) αμείωτο - υποσκελίζεται από την ικανότητα του πολύωρου παίκτη. Πλούσιος σε εμπειρίες νίκης, ο πολύωρος παίκτης δημιουργεί, στο περιβάλλον του ηλεκτρονικού παιχνιδιού, την αυτοεικόνα που του επιτρέπει να εγκαταλείπει τις δικλίδες ασφαλείας του

παιχνιδιού και να διαπραγματεύεται θετικά το ενδεχόμενο της αποτυχίας.(
www.iatronet.gr)

7.2 Ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο παιχνίδι

Δεν μπορεί να παραλειφθεί η αναφορά μας στο εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής, καθώς αυτή αποτελεί τον σκελετό δημιουργίας και ανάπτυξης των περιβαλλοντικών παιχνιδιών, που θα αναφερθούν στη συνέχεια.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή, λοιπόν, είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες και στάσεις αναγκαίες για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Απαιτεί πρακτική ενασχόληση με την λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς για θέματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος.

(Γεωργόπουλος-Τσαλίκη, 1993)

Η σύνδεση μεταξύ περιβάλλοντος και εκπαίδευσης έχει γίνει με τρεις διαφορετικούς τρόπους, όπως έχει διατυπωθεί από αρκετούς ερευνητές μέχρι τώρα, οι οποίοι ουσιαστικά ορίζουν τις τρεις όψεις που χαρακτηρίζουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση :

1. Εκπαίδευση δια μέσου του περιβάλλοντος. Το περιβάλλον χρησιμοποιείται ως πεδίο μάθησης, απόκτησης γνώσης και δεξιοτήτων. Επίσης, καλλιεργείται η ανάπτυξη συναισθημάτων, ενδιαφέροντος και εκτίμησης για το ίδιο το περιβάλλον.

2. Εκπαίδευση για το περιβάλλον. Είναι η γνώση για την λειτουργία των περιβαλλοντικών συστημάτων, η οποία είναι απαραίτητη για μια καλά τεκμηριωμένη απόφαση, όσον αφορά τη χρήση τους από τον άνθρωπο. Συμπεριλαμβάνει τη μάθηση των ποικίλων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων που επηρεάζουν τις αποφάσεις για τη χρήση των συστημάτων αυτών.

3. Εκπαίδευση για χάρη του περιβάλλοντος. Αυτή η όψη αποσκοπεί στο να αναπτύξει τις αξίες και τις στάσεις που οδηγούν στην υιοθέτηση ενός προσωπικού κώδικα συμπεριφοράς, ο οποίος να διασφαλίζει ότι οι διάφορες αποφάσεις και πράξεις είναι ευνοϊκές για την υπόθεση της καλύτερης δυνατής διατήρησης του περιβάλλοντος. (Γεωργόπουλος- Τσαλίκη, 1993)

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή επικεντρώνεται γενικότερα, στους παρακάτω αναφερόμενους στόχους, οι οποίοι είναι :

1. Ο διεπιστημονικός χειρισμός των θεμάτων που εμπλέκει τόσο τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές παραμέτρους, όσο και αυτές των φυσικών επιστημών.

2 Η ανάπτυξη της επίγνωσης όσον αφορά τη θέση και την αλληλεξάρτηση του ανθρώπου με το περιβάλλον, του ατόμου με τον εαυτό του και τους άλλους ανθρώπους και τη σχέση του με το φυσικό οικοσύστημα.

3. Η καλλιέργεια της αντίληψης του ανθρώπου ως ξεχωριστού μέρους του λειτουργούντος οικοσυστήματος, ώστε να έχει την ικανότητα να αλλάζει τις σχέσεις ανάμεσα στα μέρη του οικοσυστήματος αυτού.

4. Η ενθάρρυνση της αλλαγής των στάσεων και των αξιών με σκοπό την αποδοχή τρόπων ζωής που οδηγούν στη διατήρηση της ποιότητας του περιβάλλοντος.

5. Η απόκτηση εμπειρίας στην ενασχόληση με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, θέματα και ενδιαφέροντα και επομένως απόκτηση ικανότητας για αυτοαξιολόγηση.

6. Η ανάπτυξη της επίγνωσης πως υπάρχει ανάγκη για ατομική υπευθυνότητα στη διατήρηση και βελτίωση του περιβάλλοντος.

7. Η επεξεργασία μιας ολιστικής άποψης(συστημικής προσέγγισης) αξιολογούν την επίδραση των μετέπειτα αλλαγών.

8. Η γνωριμία με το ιστορικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον των ικανοτήτων στις οποίες ζουν οι άνθρωποι και η καλλιέργεια εκτίμησης της κληρονομιάς, αλλά και συνειδητοποίησης της κατάστασης, στην οποία βρίσκεται το περιβάλλον τους.

(Γεωργόπουλος- Τσαλίκη, 1993)

Όπως είναι γνωστό στον εκπαιδευτικό χώρο, η βιωματική- του περιβάλλοντος, η οποία θα καθιστά ικανούς τους μαθητές να πρακτική ενασχόληση των μαθητών με τον περίγυρό τους, το τοπικό περιβάλλον, τις οικολογικά ευαίσθητες περιοχές και τους φυσικούς πόρους γενικότερα, αποτελεί μέσο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής. Μια σημαντική δραστηριότητα, η οποία αποβλέπει μεταξύ άλλων : να καλυφθεί το έλλειμμα της περιβαλλοντικής συνείδησης της κοινωνίας, αλλά και να δημιουργήσει ευαισθητοποιημένους αυριανούς πολίτες. (Κουσουρής- Παπαδογιαννάκη ,2005)

Εξάλλου θα πρέπει να σημειωθεί πως όταν τα παιδιά ενδιαφέρονται για το περίγυρό τους και για την προστασία και φροντίδα του περιβάλλοντος, γενικότερα και συγχρόνως δραστηριοποιούνται στα τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα, αποτελούν πολλές φορές υπόδειγμα για ολόκληρη την κοινωνία. Έτσι μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής δραστηριοποιούνται τα παιδιά, ενώ αυτή η βιωματική ενασχόλησή τους γίνεται τρόπος ζωής και συνολικότερης συμπεριφοράς προς το περιβάλλον. Ειδικότερα, η υιοθέτηση και φροντίδα του περιγυρού τους(σχολική αυλή , πεζοδρόμια γειτονιάς) και των οικολογικά ευαίσθητων και ευπαθών περιοχών(καμένες περιοχές, εγκαταλελειμμένες εκτάσεις, παραλίες και ακτές), βοηθούν τα παιδιά ώστε να:

n αυξηθεί η ευαισθητοποίηση στα περιβαλλοντικά ζητήματα

n υπάρξει ουσιαστική συμβολή στη προστασία του τοπικού περιβάλλοντος

n γίνεται συνεχή χρήση των πόρων του περιβάλλοντος

n δημιουργηθεί με την συμβολή όλων, μια καλύτερη ποιότητα ζωής (Κουσουρής- Παπαδογιαννάκη ,2005)

Οι ειδικότεροι στόχοι που έχει κάθε είδους βιωματική δραστηριότητα των μαθητών, έχουν να κάνουν με την αναβάθμιση του περιγύρου τους, με την απόκτηση γνώσεων για τις οικολογικές και πολιτισμικές αξίες της περιοχής τους, με την αύξηση των ευκαιριών για βιώσιμη κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών, με την επιδίωξη για συμμετοχικότητα, ομαδικότητα, συνεργασία και εθελοντισμό, αλλά και οι προτάσεις των μαθητών για αισθητική και ουσιαστική αναβάθμιση υποβαθμισμένων περιοχών, η προβολή και η διάχυση της πληροφορίας στους συμμαθητές, τους γονείς και τους συντοπίτες, είναι εκείνα τα στοιχεία που μπορούν να αναβαθμίσουν την ποιότητα ζωής. (Κουσουρής- Παπαδογιαννάκη ,2005)

Ανάλογα με τη περίπτωση και τις υπάρχουσες δυνατότητες κάθε σχολείου μπορούν να:

- Ø προταθούν μέτρα αναβάθμισης και να υποβληθούν στους αρμόδιους φορείς για συζήτηση και υλοποίηση, αλλά και να
- Ø σχεδιαστούν περιβαλλοντικές δράσεις και δραστηριότητες(θεατρικά δρώμενα, εκθέσεις ζωγραφικής και φωτογραφίας, παράδοση και περιβάλλον, πολιτισμικές αξίες περιοχής, εθελοντική περιβαλλοντική εργασία στη περιοχή του σχολείου και γενικότερα στο τοπικό περιβάλλον). (Γεωργόπουλος- Τσαλίκη, 1993)

Έτσι ,τα σχολεία και τα παιδιά οφείλουν να τους απασχολήσουν θέματα για το τοπικό περιβάλλον, όπως είναι:

n Η Καθαριότητα(περισσότερα ή και κεντρικότερα δοχεία απορριμμάτων, άμεση επικοινωνία με τις υπηρεσίες καθαριότητας, εκστρατεία ενημέρωσης στους συμμαθητές)

n Τα Ελεύθερα και ασφαλή πεζοδρόμια(πεζοδρόμια για τους πεζούς και όχι για τα οχήματα, επισκευές πεζοδρομίων, κατάλληλα δένδροφύτευση, ειδικές ράμπες στις διασταυρώσεις, μετακίνηση κάθε εμποδίου για τους πεζούς από τα πεζοδρόμια)

n Οι Δρόμοι ήπιας κυκλοφορίας ή και ποδηλατοδρόμοι (σχεδιάζεται ο τρόπος με τον οποίο θα πρέπει να είναι οι δρόμοι της γειτονιάς με ήπια κυκλοφορία οχημάτων, και η δημιουργία ποδηλατοδρόμων)

n Οι Δένδροφυτείες, τα αλσύλλια, τα παρτέρια και τα πάρκα (αισθητική και ουσιαστική αναβάθμιση, κατάλληλα φυτά, φροντίδα και διατήρησή τους) (Γεωργόπουλος-Τσαλίκη, 1993)

Οι μαθητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να:

- Ø συναποφασίζουν την αναγκαιότητα των δράσεων.
- Ø καταρτίζουν σχέδιο δράσης.
- Ø συνομολογούν στήριξη και βοήθεια της προσπάθειας από την τοπική κοινωνία, την τοπική αυτοδιοίκηση και τους επιμέρους φορείς.
- Ø κατανέμουν τις διάφορες εργασίες, αλληλοσυμπληρώνοντας η μια ομάδα δράσης την άλλη.
- Ø συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες εθελοντισμού.
- Ø υλοποιείται το συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα των δράσεων.
- Ø αναλύονται και αξιολογούνται τα αποτελέσματα και οι υπάρχουσες δυσκολίες

προβάλλονται οι δραστηριότητες και τα επιτεύγματα (Γεωργόπουλος-Τσαλίκη, 1993)

7.3 Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια. Στόχοι και Χαρακτηριστικά

Σε αυτό το πλαίσιο είναι επίσης χρήσιμο να μελετηθεί η έννοια του περιβαλλοντικού παιχνιδιού με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που αυτή περιλαμβάνει.

Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια είναι σχετικά καινούργιες παιδαγωγικές τεχνικές, που μέσω ενός συνόλου δραστηριοτήτων ή ενός μοντέλου, βοηθούν στην αναπαράσταση ρεαλιστικών καταστάσεων πραγματικών ή μη που μπορεί να είναι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές ή βιολογικές. Μολονότι οι τεχνικές αυτές αναπτύχθηκαν αρχικά για τις κοινωνικές επιστήμες, χρησιμοποιήθηκαν αργότερα με επιτυχία τόσο στο χώρο των φυσικών επιστημών όσο και στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής, εφόσον διευκολύνουν την εισαγωγή των μαθητών σχολική ηλικίας σε πολύπλοκα προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον τους, και για τα οποία θα ήταν δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να έχουν πραγματική εμπειρία.(Γεωργόπουλος-Τσαλίκη, 1993)

Τα βασικά χαρακτηριστικά των περιβαλλοντικών παιχνιδιών καταγράφονται παρακάτω:

Ø Βασίζονται σε ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα και ενθαρρύνουν τη διεπιστημονική προσέγγιση, αποτελώντας βασικό στοιχείο σύγκλισης διαφορετικών ειδικοτήτων και μαθημάτων.

Ø Είναι άτυπες δραστηριότητες στη σχολική αυλή, στις οποίες συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές, που αναλαμβάνουν ρόλους οι οποίοι προσομοιάζουν με εκείνους του πραγματικού κόσμου, ενώ παίρνουν αποφάσεις σύμφωνα με την εκτίμηση της κατάστασης, στην οποία βρίσκονται και υφίστανται τις προσομοιάζουσες συνέπειες των αποφάσεών τους.

Ø Αποτελούν δυναμική διαδικασία που σχετίζεται με καταστάσεις που αλλάζουν και απαιτούν ευεξία στη σκέψη και στην απάντηση.

Ø Διευκολύνουν τη μάθηση, μέσα από την εμπειρία και την ενεργό συμμετοχή.

Ø Στηρίζονται στον ομαδικό και συλλογικό τρόπο εργασίας, ενώ συγχρόνως ενθαρρύνουν την ανάπτυξη συνεργασίας και το σεβασμό στην άποψη του άλλου.

Ø Βασίζονται σε κανόνες και πρέπει να περατωθούν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Ø Υπαγορεύουν το σεβασμό στους όρους του παιχνιδιού.

Ø Διευρύνουν τους τύπους της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη.

Ø Παρέχουν ευκαιρίες για διερεύνηση και διασαφήνιση των προσωπικών θέσεων, πεποιθήσεων, αξιών και συναισθημάτων των παιδιών, αλλά συγχρόνως και για έλεγχο των εναλλακτικών απόψεων που τίθενται.

Ø Οδηγούν στη λήψη αποφάσεων που επαναξιολογούνται συνεχώς σύμφωνα με τα νέα στοιχεία που προκύπτουν, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις αιτίες και τις συνέπειες. (Γεωργόπουλος-Τσαλίκη, 1993)

Επιπλέον, τα περιβαλλοντικά παιχνίδια δεν αποτελούν αυτοσκοπό, αλλά δημιουργήθηκαν για να είναι εργαλεία μάθησης, δημιουργικής ενασχόλησης και ευαισθητοποίησης, σε ό,τι αφορά το περιβάλλον και τα ζητήματά του. Ως προς την διεξαγωγή των συγκεκριμένων παιχνιδιών είναι σκόπιμο να αναφέρουμε πως οι παιδαγωγοί-εμψυχωτές δεν καλούνται να τα εφαρμόσουν ακριβώς και τελεσίδικα. και σύμφωνα με κάποιες αναλυτικές οδηγίες, αλλά αντίθετα είναι ελεύθεροι να χρησιμοποιήσουν τα παιχνίδια δημιουργικά και κυρίως βιωματικά, με βάση τις συνθήκες της τάξης, τη φαντασία τους, την εμπειρία και τα πράματά τους. Επίσης, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν ότι επιβάλλεται να τα προσαρμόσουν –μέσα από ποικίλες παραλλαγές- στις συγκεκριμένες συνθήκες της τάξης, του σχολείου, της κατασκήνωσης(χώρος, αριθμός παιδιών, ικανότητες και ενδιαφέροντα αυτών). (Ράπτης 2000)

Ωστόσο, έχουν την ευχέρεια να επιλέξουν εκείνα τα παιχνίδια. τα οποία κατά την άποψή τους, είναι καταλληλότερα για την καλλιέργεια προσωπικότητας των παιδιών, αφού διδάσκουν, ευαισθητοποιούν, δημιουργούν στάσεις και συμπεριφορές για ορισμένα περιβαλλοντικά ζητήματα της επικαιρότητας. Ενώ, η επιλογή παιχνιδιών που ικανοποιούν τη διάθεση των παιδιών ή τη μεταβάλλουν, διοχετεύοντας την ενέργειά τους σε κάποια άλλη αποδοτικότερη και δημιουργική κατεύθυνση, είναι εφικτή εκ μέρους του παιδαγωγού. (Κουσουρής-Παπαδογιαννάκη, 2005)

Η ευαισθητοποίηση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα στο σχολικό πλαίσιο είναι πολύπλοκη διαδικασία, η οποία οφείλει να στηριχθεί στη γνώση, στη σωστή ενημέρωση, στα συναισθήματα, στις δεξιότητες και στη βιωματική πρακτική (π.χ περιβαλλοντικά παιχνίδια), ώστε να αποδώσει τα μέγιστα. Έτσι, η διαδικασία που ακολουθεί το περιβαλλοντικό παιχνίδι, με καθοδηγητή πάντα του παιδαγωγού-εμψυχωτή είναι η εξής:

- Αρχίζει μια οργανωμένη συζήτηση καθοδηγούμενη από τον παιδαγωγό, έτσι ώστε να αποδειχτεί πως μακροπρόθεσμα υπάρχει

- περισσότερο όφελος αν το κάθε άτομο αυτό-περιορίζει τις ανάγκες του.
- Συγχρόνως, αναζητώνται οι στάσεις-συμπεριφορές, που χρειάζεται να κρατούν τα παιδιά, ώστε να επιτυγχάνεται ο σκοπός του μεγαλύτερου οφέλους για όλους και το περιβάλλον ειδικότερα.
 - Επισημαίνεται από τον παιδαγωγό, πως εκείνο το οποίο είναι καλό και ωφέλιμο για το ίδιο, ίσως δεν συμφέρει την ομάδα και την κοινωνία ολόκληρη
 - Ασκείται κριτική για την αλόγιστη χρήση των πόρων του περιβάλλοντος(υπερεκμετάλλευση των δασών, υπεραλίευση των θαλασσών, κατασπατάληση του νερού).
 - Εξηγείται από τον παιδαγωγό η διαφορά μεταξύ ανανεώσιμων, ανανεούμενων και μη φυσικών πόρων.
 - Διεξάγεται συζήτηση για το ποια είναι τα κοινά αγαθά, τα οποία πρέπει να διαχειρίζονται τα παιδιά συνετά(στο σχολείο, στην οικογένεια, στην πόλη).
 - Σε μεγαλύτερες τάξεις, διεξάγεται συζήτηση σχετικά με το πρόβλημα της παγκόσμιας δυναμικής-κατανομής και εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων.(Κουσουρής-Παπαδογιαννάκη, 2005)

Η αξία των περιβαλλοντικών παιχνιδιών συνίσταται στο γεγονός ότι:

α) ενεργοποιούν και τηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον του παιδιού, β) ελευθερώνουν τον αυθορμητισμό, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την πρωτοβουλία, γ) αναπτύσσουν καλύτερες επικοινωνιακές σχέσεις και τη λεκτική ικανότητα των παιδιών, προσφέροντας ποικίλες περιστάσεις για χρήσεις της γλώσσας, δ)προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα επιλογών που τα ίδια θεωρούν σημαντικές και αρμόζουσες στο θέμα με το οποίο ασχολούνται, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία όπου συνήθως τα παιδιά επιλέγουν ως σημαντικό αυτό που νομίζουν ότι ο εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντικό.(Γεωργόπουλος- Τσαλίκη, 1993)

Ο μηχανισμός και το σύνολο των στόχων των συγκεκριμένων παιχνιδιών διαμορφώνεται έτσι ώστε οι μαθητές της σχολικής ηλικίας να είναι σε θέση να:

• Εφαρμόσουν γνώσεις που ήδη έχουν και να αποκτήσουν νέες(π.χ νέο λεξιλόγιο).

• Αναπτύξουν περιβαλλοντική συνείδηση.

• Κατανοήσουν το πολύπλοκο χαρακτήρα των βιολογικών, οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών παραγόντων, τις μεταξύ τους σχέσεις και αντιδράσεις, την εξέλιξή τους, καθώς και τις επιπτώσεις, θετικές ή αρνητικές της οποιασδήποτε ανθρώπινης ενέργειας στο χώρο.

• Μάθουν να κάνουν λογικούς συλλογισμούς, λαμβάνοντας υπόψη τους διάφορους περιορισμούς(φυσικούς, οικονομικούς, ηθικούς).

• Μάθουν να αντιπαραθέτουν τις δικές τους αξίες με αυτές των άλλων παιδιών, προκειμένου να φτάσουν σε μια συμφωνία και απόφαση.

Û Συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους ως πολίτες και τις υποχρεώσεις που αυτό συνεπάγεται

Û Εξοικειωθούν με την συλλογή των πληροφοριών.

Û Αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη για την αναβάθμιση του περιβάλλοντος.

Û Διευρύνουν τους ορίζοντές τους, μέσα από τη συζήτηση, την επιχειρηματολογία και την επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά (Φλογαΐτη, 1998))

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

8.1 Το θεατρικό παιχνίδι

Αφού εξετάστηκε στις ενότητες που προηγήθηκαν το δυναμικό των ηλεκτρονικών και των περιβαλλοντικών παιχνιδιών, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να μελετηθούν οι πτυχές και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συνθέτουν αυτό το είδος παιχνιδιού.

Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μόνο ψυχαγωγία, παρά εντάσσεται στο σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής. Το θεατρικό παιχνίδι είναι καρπός πολύχρονης και πολύμοχθης πρακτικής εφαρμογής και θεωρητικής μελέτης. Εφαρμογή στην πράξη των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων και θεατρικών απόψεων για την ενεργοποίηση του παιδιού, την απελευθέρωση της φαντασίας του, την καλλιέργεια της ψυχοκινητικής του έκφρασης, της κοινωνικοποίησής του και της εξοικείωσής του με τις αρχές της τέχνης. (Κουρετζής, 1991)

Το περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού είναι πολυδιάστατο και πολύμορφο, ενώ δύσκολα συλλαμβάνεται η συνθετικότητα ενός ολοκληρωμένου θεατρικού παιχνιδιού. Κάθε απόπειρα μεταμπίεσης και αναπαράστασης κάποιου μύθου, παιχνίδια κίνησης και έκφρασης, δεν είναι ή δεν φτάνουν να συνθέσουν ένα πλήρες θεατρικό παιχνίδι. Η μορφή και η δομή ενός ολοκληρωμένου θεατρικού παιχνιδιού ,στηρίζεται σε τέσσερα βασικά επίπεδα(α. Ψυχολογικό, β) Κοινωνικό, γ)Αισθητικό, δ) Παιδευτικό) και αποτελείται από τέσσερις φάσεις και άπειρες τεχνικές, οι οποίες καταγράφονται στις ενότητες που θα ακολουθήσουν.(Κοντογιάννη, 2000)

Επιπροσθέτως, οι στόχοι του θεατρικού παιχνιδιού είναι :η εξοικείωση με το περιβάλλον, η κοινωνικοποίηση, η γνωριμία με το σώμα και τον εαυτό τους και τελικά η ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών. Στηρίζεται κυρίως στο παιχνιώδη χαρακτήρα της σωματικής έκφρασης, στην αυτοέκφραση και μέσα από αυτήν προσπαθεί να πετύχει την επικοινωνία. Οι εμπυχωτές στο θεατρικό παιχνίδι ζητούν από τα παιδιά να κινητοποιηθούν και

να παίξουν με την φαντασία τους, μνα εξωτερικεύσουν το ψυχισμό τους και να ασκηθούν στο τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων τους.

(Κλάγκος, 1999)

Το παιδί με τη συμμετοχή του στο θεατρικό παιχνίδι, αποκτά τις προσλαμβάνουσες εκείνες παραμέτρους και δημιουργεί τις κατάλληλες αποδοχές μέσα από τις οποίες σταδιακά, στη συνέχεια, θα οδηγηθεί στη διαμόρφωση μιας καλλιεργημένης προσωπικότητας, με επίγνωση του παρόντος και του παρελθόντος και, κατά συνέπεια, τη σωστή μελλοντική αξιολόγηση του ιστορικού και πολιτισμικού του περιβάλλοντος. Οδηγείται στη συνειδητοποίηση του κοινωνικού γίνεσθαι και την απόκτηση νοητικών δεδομένων ,που συμβάλλουν στην ενεργοποίηση του ψυχοπνευματικού δυναμικού του.

(Γραμματάς, 1997)

Παράλληλα, οι σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων βελτιώνονται και δημιουργούνται ευρύτερα επικοδομητικές προϋποθέσεις για τη σωστή επικοινωνία και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής αποστολής του Σχολείου. Η συμμετοχή άλλωστε των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι ,συμβάλλει εκτός από την αισθητικο-καλλιτεχνική αγωγή , και στην ευαισθητοποίηση τους προς τις τέχνες, στην ενεργοποίηση του λανθάνοντος, συχνά, ψυχο-πνευματικού δυναμικού και την αύξηση του τόσο για γνώση και επικοινωνία με τους άλλους, όσο και για την ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας, της συνεργατικότητας και της συλλογικότητας.. Παράλληλα με την βοήθεια του θεατρικού ρόλου, τα παιδιά έρχονται σε βιωματική επικοινωνία και κατανόηση αξιών, προτύπων συμπεριφοράς και χαρακτήρων από τον κόσμο της λογοτεχνίας και της ιστορίας του πολιτισμού, που τους προσφέρει γνώσεις και εμπειρίες, τις οποίες διαφορετικά θα αδυνατούσαν να προσλάβουν.

(Γραμματάς, 1997)

Με την ανάπτυξη ψυχοδραματικών κατασκευών, τόσο και την διάρκεια της προετοιμασία, όσο και κατά την διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού, τα παιδιά απελευθερώνουν και διοχετεύουν δημιουργικά όλο το κρυμμένο ή καταπιεσμένο δυναμικό τους, υπερβαίνοντας κάποια στιγμή το αλλοτριωτικό πλαίσιο του Σχολείου και εναρμονιζόμενοι απολύτως με τις πραγματικές επιδιώξεις και τους στόχους του. (Γραμματάς, 1997)

Το θέμα στο θεατρικό παιχνίδι δεν είναι προκαθορισμένο. Δημιουργείται (αναπαράγεται) από τα ίδια τα παιδιά στη διάρκεια της πρώτης και κυρίως της δεύτερης φάσης συγκρότησης του θεατρικού παιχνιδιού. Ενδέχεται, όμως να υπάρχουν και κάποια θεατρικά παιχνίδια που ακολουθούν ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης, το οποίο έχει προετοιμάσει ο εμπυχωτής-παιδαγωγός.

Αναφορικά με τα παραπάνω **η θεματογραφία** αναπαραγωγής και ανάπτυξης ενός θεατρικού παιχνιδιού σχετίζεται συνήθως με:

- ➡ Τα προσωπικά βιώματα του παιδιού.
- ➡ Οικογενειακές καταστάσεις.

- Προβλήματα και καταστάσεις που δημιουργούν οι σχέσεις τους με τους μεγάλους.
- Τη φοίτησή τους στο σχολείο και κυρίως τη σχέση του με το παιδαγωγό.
- Προβλήματα και δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά στο άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Σκετς και σίριαλ που παρακολούθησαν στην τηλεόραση ή στο θέατρο.
- Θέματα που έχουν σχέση με φανταστικά πρόσωπα, ζώα ή ήρωες κινούμενων σχεδίων. (Γραμματάς, 1997)

Είναι ευχάριστο πως η πολιτεία, με τα νέα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αντιλαμβάνεται την Αισθητική Αγωγή σαν ένα σύνολο εικαστικών μουσικών και θεατρικών δραστηριοτήτων και εκφράζει έτσι την βούληση για την εφαρμογή και την παραπέρα ανάπτυξη τους. Δηλαδή την απόκτηση την ανάλογης υλικοτεχνικής υποδομής και προπαντός, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα ένα θετικό στοιχείο είναι η ευαισθητοποίηση που έχει επέλθει για τα θέματα αυτά, από την εκπαιδευτική κοινότητα, γονείς και κυρίως τα παιδιά.
(Γιάνναρης,2001)

Το θεατρικό παιχνίδι επιτελείται μέσα σε ένα πνεύμα αυτοσχεδιασμών και ελεύθερης κινητικότητας στο χώρο, με τα μέλη της ομάδας και από ερεθισμούς που προέρχονται από τις μεταμορφώσεις, διαφόρους ήχους και εικόνες. Το στιγμιαίο ή τυχαίο συμβάν, διάφορες κωμικές ευκαιρίες, η διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος, οι μιμικές και παντομιμικές εμφανίσεις, η επιλογή του ρόλου και οι υπερβολικές ή υπερτονισμένες παρουσιάσεις του γελοίου. Και όλα αυτά διαρκούν τόσο όσο η ομάδα αυτή είναι ακόμα δημιουργικά παραγωγική. Όσο για την μουσική δεν θα πρέπει να είναι έντονα ρυθμική, απλά να συνοδεύει και να μη πρωταγωνιστεί στη δράση. Το παιδί χορεύει, κινείται, μιμείται και απελευθερώνεται από τις αναστολές, καθώς δημιουργείται μια σωστότερη σχέση με το σώμα, το λόγο και το χώρο, μέσα στον οποίο κινείται και με τους συνομηλίκους με τους οποίους παίζει. (Γιάνναρης, 2001)

Στο θεατρικό παιχνίδι, κύριο λόγο παίζουν η υποκειμενικότητα και η ατομική φαντασία του κάθε παιδιού, καθώς το βοηθούν στην απόκτηση εμπειριών, στην ανάκτηση εποπτειών από τον περιβάλλοντα κόσμο και στη διατήρηση των αναμνήσεων. Στη συνέχεια ,αυτά τα δύο χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού θα το ενισχύσουν να βασιστεί στο επόμενο στάδιο της δημιουργικότητάς του, καθώς αυτή περικλείεται στην ικανότητά του να αφαιρέσει από την γύρω του πραγματικότητα μόνο όσα στοιχεία του χρειάζονται, και να τα μεταχειριστεί σε καινούργιες συνθέσεις.(Schirrmacher-Robert,2008)

Έτι λοιπόν, το θεατρικό παιχνίδι με τα χαρακτηριστικά του, τις φάσεις μέσα από τις οποίες διέρχεται και διεξάγεται και αυτή η ίδια λειτουργικότητά

του, μαρτυρούν την αναγκαιότητά του για την ομαλή ψυχοκινητική, συναισθηματική, κοινωνική, γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Η δημιουργία της ομάδας με την κίνηση του σώματος, η ανάληψη και το παιχνίδι των ρόλων, η σύνθεση του χώρου με την κίνηση, με τα σκηνικά, με τις εικόνες, η διεργασία για την εξεύρεση θέματος, κειμένου και η κρίση ή η δημιουργία άλλου δρώμενου ή παιχνιδιού, αποτελούν σοβαρή εργασία και δοκιμάζονται οι νοητικές ικανότητες του παιδιού και οι επικοινωνιακές- μεταδοτικές ικανότητες του παιδαγωγού-εμψυχωτή.(Schirmacher-Robert,2008)

Στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά παίζουν ελεύθερα, επιλέγουν τους ρόλους που θα εμψυχώσουν, επιλέγουν το δικό τους τρόπο έκφρασης και ερμηνείας, βασισμένα στη δική τους διαίσθηση, στην υποκειμενική τους κρίση, σε συναρμονία όμως ταυτόχρονα με τα άλλα παιδιά.. Νοιώθουν και δεν μοιάζουν στο ρόλο που υποδύονται, δεν προσφέρουν θέαμα, δεν αναπαριστούν κι ούτε αποστηθίζουν κείμενα κι ούτε υπακούουν σε έναν ενήλικο μορφασμό ή διδασκισμό. Ανταποκρίνονται και πράττουν ό,τι τους υποβάλλει ο δικός τους αυθορμητισμός. Το παιχνίδι λειτουργεί έχοντας σαν βάση ένα σχέδιο δράσης και κίνησης, πάνω σε έναν πολύ απλουστευμένο μύθο που κεντρίζει αδιάκοπα το ενδιαφέρον των παιδιών.

(Γιάνναρης, 2001)

Είναι απαραίτητο και το θεατρικό παιχνίδι διευκολύνεται καλύτερα και δημιουργικότερα, όταν υπάρχει ομοιογένεια στην σχολική τάξη ή στην ομάδα, όταν βρίσκονται στο περιβάλλοντα χώρο οικεία στο παιδί αντικείμενα και όταν έχει δημιουργηθεί ατμόσφαιρα στοργική, ηχητικά ευχάριστα, παιδαγωγική και θεατρική διακόσμηση. Έτσι, εδραιώνονται και δημιουργικά καλλιεργούνται οι σχέσεις των παιδιών με την τάξη(σχολείο), οι σχέσεις μεταξύ τους(προβολή προσωπικών χαρακτηριστικών προτιμήσεων), οι σχέσεις παιδιού και εκπαιδευτικού. Και αυτό γιατί, καθαρυστικό ρόλο στη δομή και λειτουργία των νοητικών διαδικασιών της συμπεριφοράς του παιδιού στο παιχνίδι παίζει ο χώρος, η αρχιτεκτονική σύνθεσή του και τα αντικείμενα και τα σκεύη ,που στο εσωτερικό του ή και στο εξωτερικό του συνιστούν συστατικά του, και με τα οποία το παιδί αισθάνεται άνετα. (Schirmacher- Robert,2008)

Για την αποδοτικότερη απασχόληση του παιδιού με το παιχνίδι θεατρικής έκφρασης, θα πρέπει κατά την διάρκεια του παιχνιδιού να δημιουργηθεί ένα κλίμα, το οποίο θα καλλιεργεί περισσότερο την αντίληψη του παιχνιδιού και όχι της παράστασης. Επίσης, η χρονική διάρκεια του δεν θα πρέπει να ξεπερνά τις δύο ώρες, ενώ υπάρχει περίπτωση να διαρκέσει για λίγα μόνο λεπτά. Στα πρώτα στάδια του θεατρικού παιχνιδιού, το παιδί δεν ενδιαφέρεται να δείξει στους άλλους τον τρόπο δράσης του. (Schirmacher-Robert,2008)

Συνοψίζοντας, το θεατρικό παιχνίδι λειτουργώντας σαν εμπεδωτικό εργαλείο βοηθά το παιδί να λειτουργεί και να εκφράζεται:

- Καταργώντας τη σχέση μεταξύ επιτυχίας και αποτυχίας.

- Να ενθαρρύνεται στην έρευνα, παρατήρηση και αυτοσυγκέντρωση.
- Να ενδιαφέρεται για την ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων.
- Να βελτιώνει τις γνώσεις και το λεξιλόγιό του.
- Να εκπληρώνει την επιθυμία του για δράση και δημιουργία, επικοινωνία και αποδοχή μέσα από τη διδασκαλία της δυναμικής της ομάδας.
- Παίζοντας ένα θεατρικό δρώμενο να εκτονώνεται και να βρίσκει πολλές δυνατότητες για απόλαυση και χαρά, που ανανεώνουν και πραγματώνουν κάτι από το «είναι» του.
- Με την ψυχολογία της αλληλεπίδρασης και την δυναμική που εξασκεί η ομάδα, αποδέχεται όρια και περιορισμούς, που δεν του θέτουν αυταρχικά κάποιοι ενήλικες, αλλά που την ανάγκη τους ανακαλύπτει και εφαρμόζει το ίδιο το παιδί.
- Η σχολική τάξη μετατρέπεται σε ομάδα δράσης.
- Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα τρόπος να ανακαλύψει ο παιδαγωγός το παιδί που κρύβεται πίσω από τον μαθητή στη σχολική τάξη. Γνωρίζοντας το παιδί, ίσως μπορέσει να το βοηθήσει καλύτερα ως μαθητή. (Faure-Lascar, 1994)

Εν κατακλείδι, κατ' αυτόν τον τρόπο, γίνεται κατανοητή η ουσιαστική σύνδεση του θεατρικού παιχνιδιού και της παιδείας, ως θεατρική δημιουργία μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και συνειδητοποιείται ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το θεατρικό παιχνίδι στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

8.2 Τα στάδια δομικής συγκρότησης

Αφού εξετάστηκε το εννοιολογικό περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού, στην παρούσα ενότητα κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια εκτενής αναφορά των σταδίων-φάσεων που σκελετώνουν το θεατρικό παιχνίδι. Η ανάπτυξη και επεξεργασία του θεατρικού παιχνιδιού είναι μια διαδικασία που διέρχεται μέσα από τέσσερις φάσεις-στάδια:

Α΄ Φάση: Φάση της «απελευθέρωσης». Στάδιο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας.

Β΄ Φάση: Φάση της αναπαραγωγής. Στάδιο όπου δεσπόζει το παιχνίδι των ρόλων.

Γ΄ Φάση: Σκηνικός αυτοσχεδιασμός(θεατρικό δρώμενο). Στάδιο εκτέλεσης της θεατρικής παράστασης.

Δ΄ Φάση: Φάση ανάλυσης. Στάδιο επεξεργασίας πολλαπλών επιπέδων(συζήτηση, κριτική ανάλυση, εικαστική επεξεργασία, συγγραφή κειμένων).

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναλυθεί εκτενέστερα το κάθε στάδιο μεμονωμένα. Έτσι:

Α΄ Φάση: Της «Απελευθέρωσης»

ΣΤΑΔΙΟ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

1. Όλες οι δραστηριότητες που έχουν σχέση με κάποια μορφή παιχνιδιού απελευθερώνουν το παιδί από τραυματικά γεγονότα και συναισθήματα. Κάτω από την επίδραση ενός ομαδικού ή ατομικού παιχνιδιού, το παιδί αποθέτει ένα μεγάλο μέρος άγχους, του ψυχαναγκασμού και των φαντασιώσεων που το διακατέχουν. Ένα τέτοιο παιχνίδι είναι συνήθως προτροπή για ένα άλλο, περισσότερο σύνθετο και δημιουργικό. Το κάθε παιχνίδι στην παιδική ηλικία είναι ένα είδος θεατρικής παράστασης. Παράστασης με σύμβολα, με αντικείμενα, με πλήθος ερεθισμάτων, τα οποία προέρχονται από το περιβάλλον, όπου αναπτύσσεται το παιχνίδι, από την δυναμική της ομάδας των παιδιών που συμμετέχουν αλλά και από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. (Κουρετζής, 1990)

Το παιχνίδι για να λειτουργήσει ως μέσο «απελευθέρωσης» και δημιουργικής έκφρασης, θα πρέπει να υπάρχει τόσο το ανάλογο παιδαγωγικό κλίμα και πνεύμα, όσο και το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να αναπτυχθεί. Ο φόβος της αποτυχίας θα πρέπει να πάψει να καταδιώκει το παιδί, καθώς η παρουσία του είναι μη ενθαρρυντική γι αυτό. Ο κίνδυνος παραβάσεων των κανόνων ανακόπτει την ενεργοποίηση του παιδιού και εμποδίζει την ελεύθερη έκφραση. Γι αυτό σε ένα υπερβολικά κατευθυνόμενο εκπαιδευτικό σύστημα, σε μια αυστηρή σε απαιτήσεις (μαθησιακές μόνο), καθημερινή παιδευτική πρακτική, το παιχνίδι των παιδιών γίνεται βίαιο, επιθετικό, έντονα ανταγωνιστικό και πεδίο επικράτησης των «ισχυρότερων» παιδιών. (Κουρετζής, 1991)

2. Όταν το παιδί συμμετέχει σε τέτοιες δραστηριότητες στη πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού:

- Αποβάλλει την επιθετικότητά του.
- Αρχίζει να δημιουργείται επαφή και επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας.
- Αποκτά ηρεμία και ψυχική γαλήνη.
- Εξωτερικεύει τις βαθύτερες τάσεις του σε συγκεκριμένες πράξεις, χωρίς κανείς να αξιολογεί το αποτέλεσμα.

Û Ιδιαίτερα για τα παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, τους δίνεται η ευκαιρία μέσα από διάφορες ασκήσεις να εκφράσουν, όχι πάντα με τον λόγο, αλλά με το σώμα και τη στάση τους, τα μύχια προβλήματα που τα απασχολούν και που δεν μπορούν να εκφραστούν πάντα με το λόγο.

Û Απελευθερώνει τη φαντασία, με αποτέλεσμα την αύξηση της ευαισθητοποίησης του παιδιού.

Û Ιδιαίτερα στην ηλικία των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, όπου το κοινωνικό συναίσθημα είναι βυθισμένο στην υποκειμενική εμπειρία, το θεατρικό παιχνίδι στη φάση αυτή προσφέρει δραστηριότητες που αποτελούν το μέσο, προκειμένου να αποκτήσει το παιδί επαφή με τους άλλους. (Κουρετζής, 1991)

3. Η φάση αυτή δίνει ακόμα την δυνατότητα-μέσα από αισθησιοκινητικές δραστηριότητες, μιμικές και φωνητικές ασκήσεις- να επιτρέψει στα παιδιά, όχι μόνο να εκφράσουν ορισμένες εσωτερικές ανάγκες τους, αλλά να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ουσιαστικά. Διαφορετικά δεν μπορεί να συγκροτηθεί μια ομάδα, που αργότερα θα προχωρήσει σε σύνθετες μορφές έκφρασης. Το δημιουργικό παιχνίδι ασκεί σε εκείνους που συμμετέχουν μια μεγάλη σε ένταση αλληλεπίδραση. Ο βαθμός αλληλεπίδρασης, είναι συνυφασμένος με τησχάση ανάμεσα στη δράση, στην οποία προτρέπει το παιχνίδι και στην αντί-δραση/. Από αυτή την διαλεκτική σχέση το παιδί φτάνει σε ένα νέο σχήμα φαντασιώσεων, ηδονιστικών τάσεων, του οποίου την τελική εικόνα θα έχει το στάδιο της πραγματοποίησης του θεατρικού δρώμενου. (Κουρετζής, 1991)

4. Στη περίπτωση που το θεατρικό παιχνίδι ακολουθεί ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης, ή ακολουθεί κάποιο θεματολογικό περιεχόμενο των παιχνιδιών, θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στο προκαθορισμένο θέμα για δύο λόγους:

α) Για να εισάγει το παιδί στην ατμόσφαιρα και στο κλίμα της δράσης.

β) Για να δοθούν στα παιδιά μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τις άλλες δραστηριότητες της φάσης αυτής, βασικές πληροφορίες και στοιχεία για τα πρόσωπα και τις καταστάσεις, τα οποία θα πάρουν σαν αφορμές και αντικείμενα επεξεργασίας αυτοσχεδιασμών. (Faure-Lascar, 1994)

Β΄ Φάση: Της Αναπαραγωγής

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ—ΕΠΙΚΕΙΜΕΝΟΙ ΡΟΛΟΙ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΑ

1 Το παιχνίδι ρόλων είναι μια γενικότερη έννοια, που περιλαμβάνει διάφορες μορφές παιχνιδιού, που μπορούν να εμφανιστούν και σε παιχνίδια-μοντέλα. Έτσι, στο παιχνίδι ρόλων ανήκουν για παράδειγμα, το ψυχόδραμα, κοινωνιόδραμα, το παιχνίδι προσποίησης, το παιχνίδι αλληλεπίδρασης, το αυθόρμητο και κοινωνικό παιχνίδι. Κατά την διάρκεια υπόδησης ενός ρόλου, που υιοθετεί μόνο του το παιδί (στο θεατρικό παιχνίδι δεν μοιράζονται ρόλοι), προβάλλει με συγκεκριμένο ή αφηρημένο τρόπο τις εμπειρίες του, δίνοντας

μορφή σε αυτόν με τα προσωπικά του βιώματα, τη φαντασία και τις ανάγκες του. Κατά την διάρκεια μιας θεατρικής πράξης, όπου όλοι οι ρόλοι είναι έτσι φορτισμένοι- τόσο αυτοί που τους ερμηνεύουν, όσο και οι άλλοι που τους αποδέχονται- φτάνουν σε ένα σημείο αποκρυπτογράφησης, σε ένα βαθμό συνειδητοποίησης μιας κατάστασης, αλλά και των αναγκών μιας ομάδας ή ενός ατόμου σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και σε ένα συγκεκριμένο χώρο. (Faure- Lascar, 1994)

2. Παίζοντας τα παιδιά κάποιο ρόλο, κάνοντας κάποιο πρόσωπο, συμβάλλοντας κάθε παιδί με το παίξιμο του στη δημιουργία μιας δράσης, και συμμετέχοντας στη διαμόρφωση μιας υπόθεσης, προχωρεί στην αναγνώριση αυτού του προσώπου, στην κατανόηση και την παραπέρα στάση του απέναντί του προσώπου και του συνόλου όπου ανήκει. Στην προσπάθειά του αυτό το πρόσωπο να το εξουσιάσει, να το ενστερνισθεί, στη φάση της αλληλοεπίδρασης, όπου θα πείσει και θα συνδιαλλαγεί με άλλους, θα δεχτεί τις επιδράσεις που θα το αναγκάσουν να θέσει σε λειτουργία τον κριτικό του στοχασμό και ευαισθησία του. Τότε το παιδί-ηθοποιός, το παιδί- υποκριτής δρα θεατρικά. Δέχεται και εκπέμπει όλες τις ιδιότητες της θεατρικής πράξης. Τότε ανακαλύπτει κατά πόσο ο τρόπος που παίζει, ο τρόπος που βλέπει το πρόσωπο που υποδύεται, είναι ικανοί να δημιουργήσουν δυνατότητες επικοινωνίας. (Faure- Lascar, 1994)

3 . Σε αυτή τη φάση ο παιδαγωγός προσπαθεί να δώσει στα παιδιά ευκαιρίες να γνωρίσουν όχι μόνο το « Εγώ», που κρύβουν μέσα τους αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν και συμπεριφέρονται οι άλλοι. Δεν μπορεί να υπάρξει αληθινή σχέση , εκεί όπου δεν υπάρχει γνώση των αναγκών και των ιδιαίτερων προβλημάτων των άλλων προσώπων.(Κουρετζής, 1991)

4. Αν η προηγούμενη φάση της απελευθέρωσης έχει λειτουργήσει στο προσδοκώμενο βαθμό, στη φάση της αναπαραγωγής , τα παιδιά εισάγουν όλο και πιο φανταστικούς ρόλους όλο και πιο φανταστικά θέματα. Αν όμως, η πρώτη φάση δεν έχει ολοκληρωθεί και δεν οδηγήσει τα παιδιά σε έναν ικανοποιητικό βαθμό ευαισθητοποίησης , στη δεύτερη φάση θα υπάρχουν θέματα ρεαλιστικά από- μίμηση και όχι μίμηση ρόλων. Ρόλους και θέματα εμπνευσμένα από την άμεση εποπτεία του παιδιού, τη γύρω του πραγματικότητα, αντλημένα από την επιφάνεια των πραγμάτων και των φαινομένων, από τις επιδράσεις που έχουν δεχτεί από άλλα δυναμικά ερεθίσματα(όπως η τηλεόραση, τα βιντεοπαιχνίδια, κ.α) (Κουρετζής, 1991)

5. Στη φάση αυτή το θεατρικό παιχνίδι βοηθά το παιδί να θέσει σε λειτουργία μηχανισμούς αίσθησης, έκφρασης, σκέψης και συμπεριφοράς, που να είναι ικανά να αποδεσμεύσουν την φαντασία του, να τη φέρνουν αντιμέτωπη με την πραγματικότητα, ώστε στην επόμενη φάση να φτάσει σε μια σύνθεση. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα φανταστικά θέματα που εκθέτουν τα παιδιά στη φάση αυτή, γιατί μέσα από την ανάπτυξη αυτών των ρόλων και των θεμάτων, όχι μόνο πετυχαίνεται ένας βαθμός σύνθεσης του φανταστικού με το

πραγματικό, αλλά γιατί διευρύνονται έτσι, αλλάζουν και πλουτίζονται τα όρια του εφικτού και της γνώσης.(Κουρετζής, 1991)

6. Το στοιχείο του παράλογου είναι συνυφασμένο με το φανταστικό, γι αυτό ρόλοι και θέματα που περικλείουν τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαίτερα ευχάριστα στα παιδιά. Τα αποδεσμεύουν από τον ασφυκτικό κλοιό της τεχνοκρατούμενης εποχής μας, τα απελευθερώνουν από της αυταρχικές και νοησιαρχικές δομές εκπαίδευσης και συμπεριφοράς, από της αποπνευματωποιημένες και ανευαίσθητες συνθήκες διαβίωσης πολλών παιδιών. Όσο πιο παράλογο φανταστικό χαρακτήρα έχει το θεατρικό παιχνίδι και η μορφή του χώρου διεξαγωγής του, τόσο πιο άμεση είναι η επίδραση του, στη δημιουργία ευχαρίστησης των παιδιών. Για τον λόγο αυτό στο θεατρικό παιχνίδι με ελεύθερο θέμα, καταβάλλεται προσπάθεια να επιλεγθεί η πιο φανταστική από τις ιδέες που αναπαράγουν τα παιδιά.(Κουρετζής, 1991)

7. Στη φάση αυτή δημιουργείται ένα περιβάλλον δράσης, από διάφορα αντικείμενα, με τα οποία αφήνεται το παιδί να συνδεθεί μαζί τους. Ο παιδαγωγός-εμπυχωτής πρέπει να είναι σε θέση να παρατηρεί ,τόσο τον τρόπο με τον οποίο το παιδί έρχεται σε επαφή με τα διάφορα αντικείμενα που το περιβάλλουν, όσο και τις διευθετήσεις που το ίδιο κάνει στο χώρο, τους αυτοσχεδιασμούς ,τα παιχνίδια που παίζει, τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιεί, τη σύνδεση και την προέκταση που δίνει σε όλα αυτά τα ερεθίσματα. .(Κουρετζής, 1991)

8. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, το παιδί φτάνει στο σημείο να ανακαλύπτει και να αναπαράγει κάποιο ρόλο. Μικροί διάλογοι, σύντομες φράσεις, χειρονομίες και μορφασμοί, πολλές φορές κάποιες αυθόρμητες « ατάκες», αποτελούν τις πρώτες προσεγγίσεις του παιδιού με τον ρόλο- και διαμέσου του ρόλου-, με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Καταλήγουν σε ένα γενικό διάγραμμα της υπόθεσης και του θέματος και οι εμπυχωτές ή ο εμπυχωτής αποσύρονται.(εκτός αν τα παιδιά τους αναθέσουν ρόλους ή θελήσουν και οι δύο να συμμετάσχουν με κάποιο ρόλο). Η μεταμφίεση δέχεται τις τελευταίες βελτιώσεις και ο χώρος διαμορφώνεται ανάλογα. Η θεατρική παράσταση, αφού πέρασε από την διαδικασία απελευθέρωσης ,(ευαισθητοποίησης) και αναπαραγωγής, φτάνει τώρα στην τρίτη φάση της σύνδεσης και της εκτέλεσης.(Faure-Lascar, 1994)

Γ΄ Φάση: Σκηνικός αυτοσχεδιασμός(θεατρικό δρώμενο)

ΣΤΑΔΙΟ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ

1. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά αρχίζουν να παρουσιάζουν τα θέματα που τα απασχόλησαν με όποιο τρόπο αυτά επιθυμούν. Η φαντασία τους ασκείται τώρα σε κάτι το συγκεκριμένο και εποικοδομητικό. Όσες επιθυμίες εξέφρασαν στις προηγούμενες φάσεις, σχηματοποιούνται στη φάση αυτή σε θεατρικό

δρώμενο, που έχει την μορφή ενός σκηνικού αυτοσχεδιασμού. Η διαμόρφωση ενός σκηνικού δρώμενου είναι συνάρτηση των δυνατοτήτων και των τρόπων που χρησιμοποιούν τα παιδιά, προκειμένου να πραγματοποιήσουν τις αρχικές τους ιδέες. (Κουρετζής, 1991)

2. Οι διάλογοι, η πλοκή, οι συγκρούσεις, ο τρόπος ερμηνείας στη διάρκεια αυτής της φάσης, δεν είναι αυστηρά προσχεδιασμένα. Δημιουργούνται, πλάθονται και απορρέουν από τους αστάθμιστους ψυχολογικούς παράγοντες της στιγμής, κυρίως όταν οι ρόλοι ή ο ρόλος που ερμηνεύουν τα παιδιά, έρχεται αντιμέτωπος με θέματα, καταστάσεις και πρόσωπα της κυρίαρχης ιδεολογίας. Όταν αντιμετωπίζει κάποιο πρόσωπο που εκφράζει την έννοια της εξουσίας, τότε το παιδί καθορίζει τη θέση του χωρίς συμβιβασμούς και «πρέπει», θέση που εκφράζει όλο το πλέγμα και το είδος των προβλημάτων που το απασχολούν. (Κουρετζής, 1991)

3. Στη διάρκεια της σχολικής δράσης, το παιδί ανακαλύπτει τις προεκτάσεις του ρόλου του και συνειδητοποιεί τη σχέση του με τα άλλα πρόσωπα. Στη φάση αυτή, υποδυόμενο κάποιο πρόσωπο, το παιδί αισθάνεται την ανάγκη να γνωρίσει περισσότερο για το πρόσωπο αυτό, ψάχνοντας έτσι να ανακαλύψει βαθύτερα χαρακτηριστικά στοιχεία. Με τη σκηνική του συμπεριφορά επιδιώκει να ερμηνεύσει όχι μόνο του υποδυόμενο ρόλο, αλλά και τις συνθήκες που απορρέουν από την ιδεολογική στάση αυτού του ρόλου. Στη διάρκεια δηλαδή ενός θεατρικού δρώμενου, το παιδί- ηθοποιός ανακαλύπτει ένα άλλο επίπεδο γνώσης. Όταν το παιδί οδηγηθεί στην Τρίτη φάση, παίζει γιατί το επιθυμεί, επηρεασμένο από την παρόρμηση, να χαρεί, να νιώσει, να βιώσει. Παίζοντας, λοιπόν, έτσι, μπορεί να μη δίνει μια παραδοσιακής μορφής παράσταση, προσεγγίζει όμως κατ'αυτόν τον τρόπο το θεατρικό γίγνεσθαι, δηλαδή την ουσία της θεατρικής λειτουργίας. Έτσι η θεατρική πράξη αποκτά την παιδευτική της διάσταση. (Κουρετζής, 1991)

4. Η έναρξη της Γ' φάσης ενδέχεται να συνοδεύεται με άπειρους αυτοσχεδιασμούς εκ μέρους των παιδιών, αντλημένους από τις βασικές κατηγορίες αυτοσχεδιασμών που χρησιμοποιούνται στο θεατρικό παιχνίδι/. Κατά την διάρκεια αυτής της φάσης, τα θέματα προβληματισμού προς συζήτηση των παιδιών, οι διάλογοι, οι δράσεις και οι αντιδράσεις τους, ενσαρκώνονται παίρνοντας μια συγκεκριμένη μορφή και έναν συγκεκριμένο χαρακτήρα σύνθεσης. (Faure, Lascar, 1994)

Δ' Φάση: Της Ανάλυσης

ΣΤΑΔΙΟ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ

1. Μετά την ολοκλήρωση της τρίτης φάσης και αφού πια το θεατρικό παιχνίδι έχει ολοκληρωθεί, τα παιδιά αποδεσμεύονται τόσο από τα θεατρικά τους σκεύη, και τα ρούχα της παράστασης, όσο και από τα στοιχεία εκείνα, τα οποία δόμησαν το ρόλο που λίγο πριν είχαν υποδυθεί. Την στιγμή αυτή ο εμπνευστής-παιδαγωγός, με την απαραίτητη παρουσία των παιδιών, είναι σε θέση να αρχίσει τη συζήτηση, που ακολουθεί σε γενικές γραμμές την εξής διαδρομή:

- Το είδος του παιχνιδιού
- Η θεματογραφία και το περιεχόμενο
- Ο τρόπος παιζίματος και διεξαγωγής της παράστασης
- Οι παρατηρήσεις των παιδιών κατά την διάρκεια της παράστασης
 - Η πειστικότητα του παιζίματος των ρόλων που υποδύθηκαν
 - Η συλλογή στοιχείων αναφορικά με τη συμπεριφορά των προσώπων που υποδύθηκαν
 - Παρατηρήσεις του παιδαγωγού- εμπυχωτή σχετικά με τη συμπεριφορά και τη στάση των παιδιών
 - Συμπερασματικά σχόλια. (Κουρετζής, 1991)

Οι παρατηρήσεις των παιδιών και τα διάφορα στοιχεία που προκύπτουν από την επεξεργασία και κριτική ανάλυση αυτής της φάσης, θα είναι σε θέση να αποτελέσουν αφορμές και να χρησιμοποιηθούν ως υλικό για την ενδεχόμενη επανάληψη του θεατρικού παιχνιδιού, με άλλη πλέον μορφή και βάση.

2. Στη φάση αυτή τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εικονογραφήσουν ορισμένες εσωτερικές καταστάσεις που έζησαν κατά την διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού και να συγκεκριμενοποιήσουν τις εμπειρίες τους. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ αρχικής ιδέας και αποτελέσματος και αντιλαμβάνονται τη διαδικασία μετατροπής μιας ιδέας σε πράξη. (Κουρετζής, 1991)

3. Σε περίπτωση που υπάρχει μια σταθερή ομάδα παιδιών, είναι εφικτό μετά από αρκετές ώρες θεατρικού παιχνιδιού την εβδομάδα, να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη παράσταση, όπου συγγραφείς, σκηνογράφοι, ενδυματολόγοι και ηθοποιοί θα είναι τα ίδια τα παιδιά. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί πολύ εύκολα από παιδιά της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης, όπου εύκολα μπορούν να οδηγηθούν από το θεατρικό παιχνίδι. στην οργανωμένη παράσταση. (Κουρετζής, 1991)

4. Στην τέταρτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να ενταχθεί και όποιας μορφής ερευνητική προσπάθεια, για την δημιουργική έκφραση του παιδιού, τη σωματική ψυχανάλυση, καθώς και η χρησιμοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο ψυχοπαιδωγικής ανίχνευσης και ανάλυσης. Στην κρίση, πάντως του εμπυχωτή αφήνεται η εφαρμογή της τέταρτης φάσης του θεατρικού παιχνιδιού. Κάτι που μπορεί να γίνει άλλωστε, και σε κάποια άλλη χρονική στιγμή, αμέσως μετά το τέλος της προηγούμενης φάσης. (Κουρετζής, 1991)

5. Είναι άπειρες οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη φάση αυτή από έναν ευαισθητοποιημένο εμπυχωτή-η ανάπτυξη των θεμάτων και οι προεκτάσεις που μπορεί να πάρει το θεατρικό παιχνίδι σε κάθε φάση του. Μετά από τη διαδικασία ενός θεατρικού παιχνιδιού, πολλές δραστηριότητες του Δημοτικού σχολείου μπορούν να αποκτήσουν διαφορετική μορφή και διάσταση,

μεταβάλλοντας έτσι τον στερεότυπο τρόπο διδασκαλίας σε ενεργητικό και ευχάριστο. (Κουρετζής, 1991).

8.3 Οι τεχνικές ανάπτυξης και επεξεργασίας του θεατρικού παιχνιδιού

Για την αναπαραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιούνται αρκετές τεχνικές, οι οποίες προέρχονται από το σύνολο των δράσεων και των τεχνικών που προσφέρουν οι παραστατικές τέχνες και το παιχνίδι στην ευρύτερη του έννοια. Με την ανάπτυξη και επεξεργασία αυτών των τεχνικών και τη διαρκή αναζήτηση τους, το θεατρικό παιχνίδι παίρνει ανάλογες διαστάσεις, αποκτά την εμβέλειά του και προσαρμόζει τη λειτουργικότητά του ανάλογα με την ομάδα και τους σκοπούς που απορρέουν από την εφαρμογή του. (Γιάνναρης, 2001)

Οι προαναφερόμενες βασικές τεχνικές είναι οι παρακάτω:

- A) Σωματική έκφραση
- B) Αυτοσχεδιασμοί
- Γ) Εκμετάλλευση του τυχαίου
- Δ) Τα κύρια κωμικά στοιχεία
- E) Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης
- ΣΤ) Μάσκα-κούκλα (προσωποποίηση-αποπροσωποποίηση)
- Z) Οπτικοακουστικά ερεθίσματα
- H) Παντομίμα
- Θ) Αποστασιοποίηση
- I) «Γκροτέσκο»

Οι κύριοι άξονες επάνω στους οποίους αναπτύσσονται αυτές οι τεχνικές είναι η απελευθέρωση της φαντασίας, η αύξηση ρυθμού ενεργοποίησης και πρωτοβουλίας, η ευαισθητοποίηση και η παρατήρηση (αυτοσυγκέντρωση-χαλάρωση). Ενώ δεν μπορεί να αναπτυχθεί θεατρικό παιχνίδι, αν δεν υπάρξει αρχικά δυνατότητα επικοινωνίας κι σχέσης μεταξύ εμπυχωτή και παιδιών, και αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης του παιδιού προς την ομάδα.

(Γιάνναρης, 2001)

Πιο συγκεκριμένα:

A) Σωματική έκφραση

Για να είναι ικανό το παιδί να οδηγηθεί σε μια διαδικασία έκφρασης και ενεργοποίησης, θα πρέπει να έχει επιτευχθεί ένας βαθμός ευαισθητοποίησης. Ως κύρια πηγή ευαισθητοποίησης θεωρείται το σώμα του. Αυτό που ονομάζεται σωματική έκφραση μέσα στο θεατρικό παιχνίδι διέρχεται μέσα από ελεύθερες δραστηριότητες και διάφορες μορφές κίνησης. Όλα αυτά έχουν περισσότερο το χαρακτήρα μιας διαδικασίας αυτοέκφρασης, παρά ασκήσεων με κατευθυνόμενο σχήμα και κανόνες. Στη διάρκεια αυτής της σωματικής αυτοέκφρασης, το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφράσει μύχια συναισθήματα και καταστάσεις που δεν

είναι σε θέση να εκφράσει με το λόγο. Με τη σωματική έκφραση σχηματοποιεί τα σύμβολα και δηλώνει σκέψεις και συναισθήματα. (Γιάνναρης, 2001)

Για να μπορεί ένα παιδί της Δημοτικής εκπαίδευσης να εκφραστεί με το σώμα του, πρέπει να μπορεί να κινηθεί ελεύθερα μέσα στο περιβάλλοντα χώρο. Δηλαδή:

- Να έχει αίσθηση του χρόνου.
- Να αισθάνεται άνετα με όλα τα μέλη του σώματός του.
- Να μπορεί να ζει και να εκφράζει καταστάσεις και αισθήματα με τα μέλη του.
- Να αισθάνεται το βάρος και το σχήμα των αντικειμένων και του κορμού του σώματός του.
- Να επικοινωνεί με τα άλλα παιδιά μέσα από έναν κινητικό κώδικα, τον οποίο μόνο του έχει επινοήσει και επιλέξει.

B) Αυτοσχεδιασμοί

Κατά την διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού, οι αυτοσχεδιασμού σκοπεύουν να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να ανακαλύψουν κάποιες εμπειρίες και να της χρησιμοποιήσουν στο παιχνίδι τους με τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτοσχεδιάζοντας το παιδί ,ασκείται και ενσαρκώνεται η φαντασία του, η σχέση με το σώμα του, ενώ διαμορφώνεται ένας καινούργιος κώδικας συμπεριφοράς και επικοινωνίας με την ομάδα. Ταυτόχρονα, ερεθίζεται η ικανότητα της προσοχής, της παρατηρητικότητας και της αυτοσυγκέντρωσης. (Γιάνναρης, 2001)

Ειδικότερα, οι αυτοσχεδιασμού διακρίνονται σε :

α) *κατευθυνόμενους*(αποτελούνται από ένα συγκεκριμένο θέμα, προερχόμενο από τον παιδαγωγό-εμψυχωτή)

β) *ελεύθερους*(τα παιδιά μόνα τους ή σε ομάδες ανακαλύπτουν τα θέματα που θέλουν να αυτοσχεδιάσουν, αναστέλλουν το θέμα, τροποποιούν τη δράση, διευρύνουν ή συνοψίζουν το θεματολογικό πυρήνα)

γ) *αυθόρητους*(προβάλλονται αρκετές φορές από τα παιδιά με τη μορφή μιας στάσης, κάτω από δίφορες συνθήκες και ύστερα από τυχαία ερεθίσματα ή ακαθόριστους ψυχικούς παράγοντες)

δ) *σκηνικούς*(είναι το αποτέλεσμα της δημιουργίας κάποιων σταθερών επιλογών, η σκηνική πραγμάτωση, το αποτέλεσμα ενός από τους προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς) (Γιάνναρης, 2001)

Είναι δύσκολο να καθορίσει κανείς τη σειρά με την οποία εμφανίζονται ή πρέπει να εκφράζονται αυτοί οι αυτοσχεδιασμοί. Αρκετές φορές, τα παιδιά ξεκινώντας από κάτι συγκεκριμένο αναπαράγουν τελικά κάτι τυχαίο και αυθόρητο. Ένας κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός δηλαδή, μπορεί να συμπεριλάβει στη διάρκειά του και στοιχεία από τα άλλα είδη αυτοσχεδιασμός.

(Γιάνναρης, 2001)

Γ) Εκμετάλλευση του τυχαίου

Είναι η δυνατότητα (από ένα τυχαίο γεγονός, ένα απρόοπτο, ένα απλό περιστατικό, μια κίνηση, μια φράση) να παραχθεί μια κατάσταση. Να δοθεί δηλαδή, ένα ερέθισμα που θα πάρει διάφορες μορφές και έκταση. Η δυνατότητα του εμπυχωτή να συλλαμβάνει, να αξιοποιεί και να εκμεταλλεύεται τις διάφορες ορατές έως ανεπαίσθητες ψυχικές διακυμάνσεις και τάσεις της ομάδας.

(Γιάνναρης, 2001)

Δ) Τα κύρια κωμικά στοιχεία

Για την αναπαραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιούνται τα δύο κύρια κωμικά στοιχεία: υπερβολή και αντίθεση (το παιχνίδι των παρεξηγήσεων, κωμωδία των παρεξηγήσεων). Τα κύρια κωμικά στοιχεία παράγουν γόνιμα ερεθίσματα, γιατί συνδέουν το θεατρικό παιχνίδι με εκείνες τις περιοχές του ασυνείδητου, όπου έχουν την βάση τους οι αρχετυπικές εικόνες. (Γιάνναρης, 2001)

Ε) Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης

Με την βοήθεια διαφόρων υλικών διαμορφώνεται ένα περιβάλλον μέσα στη σχολική τάξη, σε κάποια αίθουσα του σχολείου ή ακόμα και στην ύπαιθρο. Το περιβάλλον αυτό μπορεί να είναι φανταστικό ή να αναπαριστά ένα συγκεκριμένο υπαρκτό χώρο. Η δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος (αν δεν είναι εκ των προτέρων δεδομένο) μπορεί να επιτευχθεί από τον παιδαγωγό-εμπυχωτή, εάν επιθυμία του είναι η δημιουργία ενός απρόοπτου συμβάντος ή μιας έκπληξης στα παιδιά, προκειμένου να τους δοθεί η αφορμή για την αναπαραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού. Ακόμη, είναι εφικτό το θεατρικό περιβάλλον να διαμορφωθεί με την συνεργασία των παιδιών ή αυτοβούλως από αυτά. Όταν ολοκληρωθεί η δημιουργία του, η λειτουργικότητα του περιβάλλοντος αρχίζει να παράγει στα παιδιά πλήθος ερεθισμάτων που καθορίζουν την κίνηση και την συμπεριφορά τους στο χώρο. (Γιάνναρης, 2001)

ΣΤ) Μάσκα-Κούκλα

Η τεχνική της μάσκας είναι ένα μέσο αποτύπωσης των ονείρων και των φαντασιώσεων της παιδικής ηλικίας. Σχετίζεται με την έκφραση ορισμένων καταστάσεων και συναισθημάτων, γι αυτό η επίδρασή της είναι καθοριστική της εκφραστικής συμπεριφοράς του παιδιού. Αλλά και η συμπεριφορά του παιδιού καθορίζει και επηρεάζει τη μορφή της μάσκας-κούκλας, επάνω στην οποία το αποτυπώνει στοιχεία αρχέτυπων και υποσυνειδητών καταστάσεων.

(Γιάνναρης, 2001).

Η σημασιολογική λειτουργία της μάσκας είναι πολύ σημαντική, επεκτείνεται σε πολλαπλά επίπεδα και είναι συνδεδεμένη με βασικές λειτουργίες και υπαρξιακές ανησυχίες του παιδιού.. Σαν τεχνική αναπαραγωγής ενός θεατρικού παιχνιδιού, εκτός από την εικαστική δημιουργία που τους προσφέρει, τους δίνει άπειρες ευκαιρίες και ερεθίσματα ,για να εκφράσουν μέσα από αυτά τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους. Έπειτα από την διδασκαλία κατασκευής, τα παιδιά είναι σε θέση να παίζουν ένα θεατρικό παιχνίδι, φορώντας τις μάσκες που κατασκεύασαν, ανακαλύπτοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την λειτουργικότητά τους και επηρεάζοντας την σκηνική τους συμπεριφορά. (Γιάνναρης, 2001)

Z) Οπτικοακουστικά ερεθίσματα

Τα ερεθίσματα αυτά αποτελούν ευκαιρίες να οδηγήσουν το παιδί σε ένα ψηλάφισμα, να το φέρουν αντιμέτωπο με το απρόοπτο και το τυχαίο, να του προκαλέσουν τη χαρά της αυτοανακάλυψης και όχι να το κατευθύνουν σε μια καθορισμένη δράση. Αυτό το ψηλάφισμα μπορεί να έχει έναν καθαρά αισθησιοκινητικό χαρακτήρα, να πάρει τη μορφή μιας έκφρασης ή να συσσωρευτεί στη σκέψη του παιδιού, να μεταβληθεί ή να του προκαλέσει κάποια αίσθηση. Ιδιαίτερα τα παιχνίδια με το φως και τη σκιά είναι ένα μέσο για την ανακάλυψη της σωματικής του εικόνας, τον έλεγχο τω κινήσεων και την εν γένει ψυχοκινητική του ανάπτυξη. Ύστερα, από ορισμένες διαδικασίες, η λειτουργία αυτή βοηθά τα παιδιά να κάνουν επιλογές, να βρίσκουν λύσεις και να αναπαράγουν. (Γιάνναρης, 2001)

H) Παντομίμα

Η παντομίμα είναι μια τεχνική παρούσα σε κάθε φάση του θεατρικού παιχνιδιού, αφού το θεατρικό παιχνίδι δεν ξεκινά από ένα κείμενο, προκειμένου να δημιουργηθεί η σκηνική δράση. Είναι άξιο προσοχής πως υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο «μίμο» και τον «παντομίμο». Ο μίμος εκφράζει μια κατάσταση, μιμείται κάποιο πρόσωπο, περιγράφει ή αφηγείται, χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες που του παρέχει μόνο μια περιοχή του σώματός του, το πρόσωπο. Άσχετα αν στη διαδικασία αυτή συμμετέχει και το υπόλοιπο σώμα, το πρόσωπο είναι εκείνο, μέσα στο οποίο ο μίμος διαχέει και εκπέμπει τα σήματά του στους άλλους. (Γιάνναρης, 2001)

Εν αντιθέσει, ο παντομίμος διοχετεύει την έκφρασή του, συγκροτεί τα πεδία δράσης του και τα εκπέμπει με όλο του το σώμα. Μέσα από την παντομίμα το παιδί εκφράζει συναισθήματα και κινήσεις, όχι για να αναπληρώσει το λόγο του, αλλά για να τον πλουτίσει. Δίνει την δυνατότητα σε όλο του το σώμα να κάνει άμεσα και σαφή τα αισθήματα και τις παρορμήσεις. Για να χρησιμοποιηθεί η παντομίμα στο θεατρικό παιχνίδι ν δεν χρειάζεται κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία , καθώς τα παιδιά την επιβάλλουν σε πολλά επίπεδα και με πολλούς τρόπους. Η τεχνική της παντομίμας βασίζεται στο

σώμα, στην αίσθηση και τη φαντασία. Παιχνίδια με φανταστικά αντικείμενα, με φανταστικά πρόσωπα, σε ένα φανταστικό κόσμο είναι αυτά που προετοιμάζουν και εισάγουν το παιδί στην έννοια της παντομίας.

Θ) Αποστασιοποίηση

Η έννοια της αποστασιοποίησης στο θεατρικό παιχνίδι εκφράζεται με τον τρόπο τον οποίο το παιδί αντιμετωπίζει κάποιο ρόλο. Το παιδί, μέσω αυτής της τεχνικής, έχει την δυνατότητα σε οποιαδήποτε φάση του θεατρικού παιχνιδιού να: αποστασιοποιηθεί από το ρόλο του, να σταθεί κριτικά απέναντι σε αυτόν- καθώς και στους ρόλους που υποδύονται τα υπόλοιπα μέλη της θεατρικής ομάδας-, να τον τροποποιήσει, να μεταβεί από ένα επίπεδο σε ένα άλλο, να προσθέσει ή να αφαιρέσει στοιχεία, ακόμα και να τον εγκαταλείψει, συνεχίζοντας το θεατρικό παιχνίδι έχοντας ανακαλύψει κάποιον άλλο ρόλο. (Faure, Lascar, 1994)

Ο βιωματικός χώρος καταργεί τον ιστορικό χρόνο και το παιδί έχει την δυνατότητα από-μυθοποίησης, που αρκετές φορές μεταβάλλεται σε μια νέα μυθοποίηση ή μυθοπλασία, για να την αποδιαρθρώσει πάλι αν οι ανάγκες του το επιβάλλουν. Το ίδιο συμβαίνει με την ηρωοποίηση ή αποηρωοποίηση ενός ήρωα, που το παιδί μόνο του επέλεξε να παραστήσει. (Γιάνναρης, 2001)

Ι) Γκροτέσκο

Στο θεατρικό παιχνίδι η έννοια του γκροτέσκου, θα πρέπει να γίνεται δεκτή με την χρησιμοποίηση κάποιων τεχνικών που περιέχουν στοιχεία από το ανεξήγητο, το υπερτονισμένο ύφος, το παιχνιδιάρικο, την τρομακτική διάσταση μιας ανησυχίας ή την υπερβολική ευδαιμονία ενός τυχαίου, ευχάριστου περιστατικού. Η τεχνική αυτή, είναι η έκφραση του κόσμου όπως είναι (της φαινομενολογίας) και παράλληλα η έκφραση ενός κόσμου όπως θα επιθυμούσε το παιδί να είναι (υπερβατικό στοιχείο).

Συνδυάζει δηλαδή την ύπαρξη της λογικής και του παραλόγου. Μέσω αυτής της τεχνικής, με τα λυτρωτικά στοιχεία που περιέχει, το παιδί μειώνει τις ενδεχόμενες εντάσεις του, και επομένως εκτονώνεται. Όταν οι εντάσεις αυτές προέρχονται από μια απειλή εξευτελισμού, γελοιοποίησης, απόρριψης, που προκαλείται στα παιδιά από κάποιες ασφυκτικά δομημένες διαδικασίες (αξιολόγησης, έντονου ανταγωνισμού, αγώνα επικράτησης και αποδοχής, φόβου αποτυχίας), η απειλή αυτή με την τεχνική του γκροτέσκου υποθάλπεται και το άγχος και οι αναστολές του παιδιού αμβλύνονται, καθώς οι ενδόμυχες συγκρούσεις του βρίσκουν ένα πεδίο απόθεσης. (Faure, Lascar, 1994)

8.4 Η παιδαγωγική λειτουργία του Καραγκιόζη

Στη φάση αυτή είναι ίσως χρήσιμο να αναφερθούμε στη παιδαγωγική σημασία του γνωστού σε όλα τα παιδιά Καραγκιόζη, καθώς αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι του θεάτρου.

Ο Καραγκιόζης είναι μια αυτούσια λαϊκή τέχνη, κυρίως γιατί είναι άγραφη δημιουργία, είναι ένα ακαλλιέργητο μέσο επικοινωνίας και αγωγής, μια τέχνη που δεν χρειάζεται ιδιαίτερη μόρφωση και παιδεία, προκειμένου να γίνει κατανοητή και επικοινωνήσιμη. Καθώς δε θα πρέπει να προσαρμόζεται στη φύση και τις απαιτήσεις του ποικίλου κοινού του και μιας και είναι δημιούργημα δημοκρατικής και συλλογικής διαδικασίας, είναι δηλαδή ένας μαζικός πολιτισμός, έχει ένα συμβολικό δυναμισμό, που φορείς του είναι οι διάφοροι κοινωνικού, ιστορικού ή εθνικού τύπου ήρωες. Η ιδιαιτερότητα της γλώσσας και ο τρόπος της παράστασης του είναι ένα παιχνίδι ανάμεσα στο φως και το σκοτάδι, ανάμεσα στη ζωή και το θάνατο, ανάμεσα στη ζωή και στον άνθρωπο, που αποτελούν πράγματα πολύ αρεστά στην παιδική ηλικία. (Γιάνναρης, 2001)

Έτσι, ενώ από παράδοση ο Καραγκιόζης(τέχνη και ήρωας) στοχεύει στη διασκέδαση των λαϊκών στρωμάτων, η προέλευση, η καταγωγή και η εξέλιξή του, έχουν δώσει διάφορες ιδιαιτερότητες κατά χώρα, χρόνο και λειτουργικότητα. Συνεπώς, στόχος μας σε αυτήν την ενότητα είναι η διερεύνηση της διττής λειτουργίας του Καραγκιόζη, όχι τόσο της ψυχαγωγικής, όσο της παιδαγωγικής λειτουργίας του. (Γιάνναρης, 2001)

Πρόκειται για μια τέχνη, η οποία απευθύνεται μεν σε όλες τις ηλικίες και κυρίως στα παιδιά, ενώ στις παραστάσεις, της οποίας τα παιδιά όλων των σχολικών βαθμίδων καρπούνται όλα όσα αποκομίζουν από την Θεατρική Αγωγή γενικά, καθώς οι κανόνες που διέπουν την τέχνη του θεάτρου, είναι οι ίδιοι για όλες τις ηλικίες. (Γιάνναρης, 2001)

Πρώτα από όλα, το φωτισμένο πανί, η θέα της σκιάς, η στατική και ευκρινώς καταγραμμένη κίνηση, ο στόμφος και το χρώμα της φωνής, η συγγένεια των σκίων των ηρώων με τις σκαλιστές φιγούρες και τις παραστάσεις στα μελανόμορφα πρόσωπα, φέρνουν το παιδί κοντά στην υπερβολή και την αλληγορία, με αποτέλεσμα να γίνονται μια όψη του θεάτρου, του παράλογου, αλλά και του σουρεαλιστικού πίνακα ζωγραφικής. Η λογική αυτή υποδοχή, υποβοηθούμενη κι από το ξέφρενο της παιδικής ηλικίας, δημιουργεί αυτήν την τόσο εντυπωσιακή επιθυμία συμμετοχής κατά την διάρκεια της παράστασης. (Γιάνναρης, 2001)

Η παιδαγωγική λειτουργία του Καραγκιόζη έγκειται στο γεγονός ότι εφαρμόζει μεθόδους αγωγής όπως : η χειροδικία, η κοινωνική τριβή, η μάθηση, το άκακο ψέμα, η κλοπή χάριν μιας αιτιολογημένης ανάγκης, η φοβερή ειρωνεία, ο εμπαιγμός, το παιχνίδι με τη γλώσσα, τα λεκτικά επιχειρήματα του λόγου, ο αυτοσχεδιασμός και τέλος το παιχνίδι. Ωστόσο, κάθε κίνηση, κάθε

πράξη, φράση του Καραγκιόζη χαρακτηρίζεται από έναν κώδικα ηθικής, που δεν επιδιώκει και δεν επιβραβεύει την αδικία, δεν ταπεινώνει το απάνθρωπα συναισθήματα, δεν επαινεί τις αντεθνικές πράξεις και τα ανήθικα ερείσματα στις ανθρώπινες σχέσεις. (Γιάνναρης, 2001)

Επειδή πρόκειται για αυτοσχέδιο θέατρο, το ελληνικό κοινό επεμβαίνει και ρυθμίζει τη δημιουργία του Καραγκιοζοπαίχτη, ο οποίος φυσικά προσανατολίζει την παράστασή του πάντα προς την κατεύθυνση εκείνη που απηχεί περισσότερο στο συγκεκριμένο κοινό που τον παρακολουθεί. Στο πραγματικά λαϊκό θέατρο ο Καραγκιόζης έχει για το κοινό το κοινό του και μια πολλαπλή λειτουργικότητα: Αναφορά παραδοσιακών θεμάτων του λαϊκού πολιτισμού, επιβίωση παραδοσιακών αξιών, πολιτική σάτιρα, κοινωνική κριτική και ενημέρωση για επίκαιρα θέματα των ημερών αυτών. (Γιάνναρης, 2001)

Ο Καραγκιόζης είναι ένας πολύ φτωχός, μα αιώνια ζωηρός και κεφάλτος άνθρωπος του λαού, που κατοικεί με την οικογένειά του σε μια μεγάλη σύγχρονη πόλη. Η κατοικία του είναι μια ετοιμόρροπη, όσο και περίφημη καλύβα, ενώ απέναντί της λάμπει από χλιδή το παλάτι του Τούρκου πασά. Δεν γνωρίζει κάποια συγκεκριμένη τέχνη, είναι όμως πρόθυμος να εμπλακεί παντού, ακόμα και σε επιστημονικές εργασίες και αποστολές, γιατί αποτυγχάνοντας δεν έχει τίποτα να χάσει. Από αυτή την τάση να εμπλέκεται με κάθε ευκολία σε όλες τις δουλειές, έχουν πηγάσει αρκετές κωμωδίες, όπου μέσω του Καραγκιόζη, γελοιοποιούνται έντονα επαγγέλματα, επιστήμες, ιδιότητες και επιτεύγματα. (Γιάνναρης, 2001)

Επιπλέον, τα θέματα και τις υποθέσεις του ο Καραγκιόζης, αντλεί παραδοσιακά από: α) Τα παραμύθια και τις παραδόσεις του ελληνικού λαού, β) ιστορικά ή ηρωικά γεγονότα, γ) την καθημερινή ζωή. Μπορεί όμως και τα τρία περιεχόμενα θεματογραφίας να ενσωματωθούν σε ένα θεσμικό είδος. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να προσφέρει ψυχαγωγία και κοινωνική διαφώτιση, πατριωτισμό, λαϊκό ήθος, λαϊκή ενότητα και μια θαυμάσια αισθητική παιδεία. (Γιάνναρης, 2001)

Στα πλαίσια αυτά, εμπνέεται με θέματα ιστορικά, με στατικούς ήρωες της νεοελληνικής αλλά και της παλαιότερης ιστορίας με φόντο κυρίως την τουρκοκρατία, ενώ υπάρχουν τύπο, ήρωες και επαγγέλματα της καθημερινότητας που αντιμετωπίζει η επικαιρότητα, η σύγχρονη πολιτικοκοινωνική προβληματική. Τόσο τα θέματα, όσο και οι κανόνες του παιχνιδιού δίνουν τις διαστάσεις, μέσα στις οποίες κινείται και τις οποίες γνωρίζει πολύ καλά ο Καραγκιόζης, γνώσεις που κατά κάποιο τρόπο emπίπτουν στην προσοχή και του παιδιού. Όμως γνωρίζει και παραδέχεται πως είναι σωματικά ανήμπορος, κοινωνικά αποδιοπομπαίος και ηθικά αδύναμος, γεγονός που δεν του δημιουργεί ψυχολογικά συμπλέγματα, ταπεινώσεις ή ενδοιασμούς. (Γιάνναρης, 2001)

Ο σημερινός Καραγκιόζης είναι ενήμερος γύρω από τι συμβαίνει μέσα και έξω από τα σύνορα της χώρας, όπως και γύρω από τις ραγδαίες εξελίξεις και αλλαγές που επιτελούνται γύρω μας, γεγονός που τον καθιστά

επίκαιρο, ζωντανό και ενεργητικό. Μάχεται, επίσης, εναντίον των κινδύνων που απειλούν την υπόσταση του ίδιου του ελληνικού πολιτισμού(λαϊκού, χριστιανικού, κλασικού),κινδύνων που προέρχονται από το απαθές ελληνικό κοινό ή τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας. Πιστός στις αρχές του, επιμένει να λειτουργεί ως σύμβολο εθνικής και κοινωνικής διαμαρτυρίας αλλά και ενότητας. (Γιάνναρης, 2001)

Από την στιγμή που φωτίζεται ο μπερντές, το πανί, και από την μια μεριά του πανιού προβάλλεται η παράγκα του Καραγκιόζη και από την άλλη το παλάτι του πασά, μπαίνει επί τάπητος ολόκληρο το στοχαστικό θέμα της κοινωνικής αδικίας και της ανισότητας. Ανάμεσα δε στα ατελείωτα αστεία που εκφωνεί ο Καραγκιόζης, παρεμβάλλεται η συστηματική προβολή της ζωής του φτωχού, τα ανήκουστα καμώματα και τα κόλπα του πειναλέου, μα κατά βάθος ασυμβίβαστου ανθρώπου, που δεν κατορθώνει να αλλάξει τις σκληρές και φτωχικές συνθήκες, στις οποίες καθημερινά καλείται να επιβιώσει. (Γιάνναρης, 2001)

Ο Καραγκιόζης έχει πολλά κοινά στοιχεία με τα παιδιά, ενώ τα παιδιά βρίσκουν πολλά δικά τους σε αυτόν. Κατ' αρχήν κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η αχαλίνωτη φαντασία και το όνειρο, με το οποίο δημιουργούν και αναπλάθουν έναν κόσμο σχεδόν μη ρεαλιστικό, όπου όλα επιτρέπονται, όλα είναι κατορθωτά, ενώ εκπληρώνεται κάθε επιθυμία. Ο τύπος του μικρομέγαλου ή έστω του παλιμπαιδισμού, εντοπίζεται τόσο στον Καραγκιόζη, όσο και στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Επιπλέον, ο ξυλοδαρμός, ως παραδοσιακό «παιδαγωγικό» μέσο, τα χαριτωμένα ψέματα που διδάσκει στα παιδιά του να λένε, τα γλωσσικά και τα γραμματικά λάθη που κάνουν αυτά, το μπέρδεμα στη σωστή απόδοση των ξενικών κυρίως ονομάτων, είναι τα περισσότερα από τα σημεία που συμερίζονται τα παιδιά της σχολικής κυρίως ηλικίας με τον Καραγκιόζη.(Γιάνναρης, 2001)

Κάθε φιγούρα- ήρωας εισέρχεται στο πανί(στη σκηνή), συνοδευόμενη από την άμεσα σχετιζόμενη μουσική, η οποία κατά κύριο λόγο είναι δημοτική ή λαϊκή, γεγονός που φέρνει σε επαφή το παιδί με την ελληνική παράδοση. Το περίεργο στον Καραγκιόζη είναι ότι ο πρωταγωνιστής, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη του θιάσου του δεν φορούν προσωπείο και δεν μεταμφιέζονται, όπως συμβαίνει και με το παιδί όταν υποδύεται έναν επιθυμητό ρόλο. Θα πρέπει να τονιστεί πως το πανί πάνω στο οποίο κινούνται οι ήρωες του Καραγκιόζη και πίσω από το οποίο ο ίδιος ο Καραγκιοζοπαίχτης είναι ένα είδος μάσκας που παρεμβάλλεται η θεατρική-δραματική επικοινωνία, η οποία είναι ο στόχος της λαϊκής αυτής τέχνης, αν και οι τύπο του δεν φορούν μάσκες. (Γιάνναρης, 2001)

Συγκεκριμένα, τα στοιχεία που φέρνουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας πιο κοντά στο θέατρο σκιών καταγράφονται παρακάτω: α) η αμεσότητα του προφορικού λόγου, β) η γένεση του παραμυθιού ή του παραμυθοδράματος, γ) τα λεκτικά αστεία και η παραφθορά ονομάτων και λέξεων, δ) η δυναμική του αυτοσχεδιασμού, ε) η ελλειπτική ποιοτικά έκφραση του παραμυθιού, ζ) το

κλίμα και η μυστηριακή τέχνη της πειθούς, η) το όνειρο που προβάλλεται στο πανί (σκηνή).

Όλα τα παραπάνω αντανακλούν τη δυναμική που έχει η αισθαντικότητα, με την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο του ονείρου, τα στοιχεία του παραλογισμού, και όχι της λογικής, τους « απαίδευτους » αστεϊσμούς. Αλλά και η ίδια η τέχνη του θεάτρου σκιών, όπως και το παιδικό παιχνίδι δεν υπόκεινται σε δεσμεύσεις και άλλες τυπολατρικές υπαγορεύσεις. (Γιάνναρης, 2001)

Στην παράσταση του Καραγκιόζη συντελούν τα χέρια, το όρθιο σώμα αλλά και το μυαλό, συνδυασμός ο οποίος είναι απαραίτητος και στο παιδικό παιχνίδι. Μεγάλο ρόλο στη σκηνική παράσταση του Καραγκιόζη παίζουν το ανθρώπινο σώμα, ο χώρος και ο ανθρώπινος λόγος, ο γάμος και θάνατος που ταυτίζονται, στοιχεία που στοχεύουν στη δημιουργία της γλώσσας του γέλιου και στο κέντρισμα της ψυχαγωγίας των παιδιών. Τόσο ο Καραγκιόζης, όσο και οι γιοι του και γενικά τα υπόλοιπα πρόσωπα του θιάσου, που σκόπιμα παραμορφώνονται, ώστε να προκαλούν τη μεγαλύτερη δυνατή ιλαρότητα των παιδικού κοινού. (Faure, Lascar, 1994)

Επιτελείται μια μέθεξη των παιδιών στα δρώμενα, αλλά και στις φωνητικές εκφωνήσεις των ηρώων στο πανί της σκηνής. Πραγματοποιείται δηλαδή σε σημαντικό βαθμό μια αποτελεσματική και άμεση επικοινωνία, ενώ επιτελείται μια αδιάσπαστη ψυχική ενότητα μεταξύ των παιδιών με τους παίκτες και τις φιγούρες αυτών. Άμεσο δείγμα αυτής της επικοινωνίαςθαποδοχής είναι ο διάλογος που πραγματοποιείται μεταξύ Καραγκιόζη και παιδιών. (Γιάνναρης, 2001)

Εν κατακλείδι, ο Καραγκιόζης είναι μια ροή, μια ρευστή συνεχώς ανανεούμενη τέχνη ,καθώς στηρίζεται στην προφορικότητα, στον αυτοσχεδιασμό, στη μοναδικότητα της κάθε παράστασης, που αποτελεί ένα νέο έργο κάθε φορά, στην απρόσωπη τέχνη, που πάντα προσαρμόζει τη παράσταση στην καθημερινότητα, στα γεγονότα που συμβαίνουν, και τα οποία το κοινό τα γνωρίζει. Δεν είναι μια λογοτεχνία στατική, ένα εργαλείο, αλλά μια δυναμική πολύ επικοινωνιακή, άμεση σε αποτέλεσμα και δημιουργικότητα, καθώς θεωρεί τους πάντες ίσους μεταξύ τους, δημιουργώντας έτσι ένα «πρότυπο ζωής», που προσφέρει ελπίδα, πιθανότητα και γελοιοποίηση των πάντων. (Γιάνναρης, 2001)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΕΙΔΙΚΟΙ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

9.1 Σχολική Ψυχολογία.

Τα παιδιά φεύγουν για πρώτη φορά από το οικογενειακό περιβάλλον ώστε να συνειδητοποιηθούν σταδιακά ως αυτόνομες προσωπικότητες και να κάνουν τα πρώτα τους βήματα στη ζωή. Κατά την πορεία αυτή πιθανές δυσμενείς καταστάσεις, (ατομικές, οικογενειακές, σχολικές) κωλύουν την ομαλή εξέλιξη του παιδιού, για το λόγο αυτό, έχει πλέον καταστεί αδήριτη η ανάγκη θεσμοθέτησης του σχολικού ψυχολόγου για επιστημονική και υπεύθυνη αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών.

Η εκπαιδευτική κοινότητα αντιμετωπίζει καθημερινά πλέον ακραίες συμπεριφορές μαθητών. Η σταδιακή διάλυση ή παραμόρφωση του θεσμού της οικογένειας, οι απρόσωπες σχέσεις μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, η έλλειψη πραγματικής επικοινωνίας που οδηγεί σε έντονη εσωτερική μοναξιά των παιδιών, η απομόνωση, η κοινωνική περιθωριοποίηση αποτελούν κάποιες μόνο από τις αιτίες που δεν ευνοούν την ψυχολογική προσαρμογή και ισορροπία των νέων ανθρώπων. Προκειμένου να προαχθεί η ψυχική υγεία και η ανάπτυξη των μαθητών κρίνεται χρήσιμη η συμβολή σχολικών ψυχολόγων στο σχολικό χώρο(www.epapanis.com).

Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στην ελληνική σχολική πραγματικότητα είναι αρκετά υποβαθμισμένος, σχεδόν ανύπαρκτος, ενώ η συμβολή τους πολύ χρήσιμη καθώς θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πολυθεματική και πολυεπίπεδη. Ο ρόλος τους έχει έντονα διαγνωστικό χαρακτήρα μιας και οι σχολικοί ψυχολόγοι κατέχουν την απαραίτητη εκπαίδευση να εντοπίζουν τις ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη και μάθηση, αξιολογούν τη φύση των δυσκολιών ενός μαθητή, όπως μαθησιακές δυσκολίες, να τις προσδιορίζουν με συγκεκριμένους κλινικούς χαρακτηρισμούς και τέλος να αποφαινόνται εάν τα υπό αξιολόγηση άτομα χρήζουν κάποιας επιπλέον υποβοήθησης από το εκπαιδευτικό σύστημα ή όχι. Η συμβολή τους, πέρα από την άσκηση του διαγνωστικού έργου, επεκτείνεται σε όλες τις εκφάνσεις των σχολικών δραστηριοτήτων καλύπτοντας τις ευρύτερες ανάγκες του συνόλου των μαθητών, διδασκόντων, διοικούντων, γονέων και της κοινωνίας ευρύτερα.(Χατζηχρήστου, 2004)

Ασχολείται με θέματα αξιολόγησης(ικανοτήτων, ακαδημαϊκής επίδοσης, ατομικής διάστασης του μαθητή) όσο και πρόληψης και προαγωγή υγείας. Σε επίπεδο παρέμβασης ασκούν συμβουλευτική απευθείας σε άτομα, οικογένειες ή ομάδες που χρήζουν τέτοιας προσέγγισης, να καταρτίσουν και να εφαρμόσουν εξατομικευμένα προγράμματα υποβοήθησης/ υποκατάστασης (

όπως ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, συμπεριφοράς, κοινωνικών δεξιοτήτων). Μια άλλη μορφή παρέμβασης αποτελεί η διαλεκτική συμβουλευτική με εκπαιδευτικούς, γονείς, διοικητικό προσωπικό, γιατρούς και άλλους επαγγελματίες για το σχολικό περιβάλλον και τη μάθηση παιδιών με διαταραχές. Επιπλέον, αρμοδιότητά του αποτελεί και η συστηματική καλλιέργεια δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και γονείς για την καλύτερη διαχείριση κρίσεων ή προβλημάτων συμπεριφοράς. Τέλος, στα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να προσθέσει και κάποιες άλλες δραστηριότητες των σχολικών ψυχολόγων όπως αυτές της έρευνας και του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό το επίπεδο η συμβολή των ψυχολόγων έχει να κάνει με προσπάθειες σχεδιασμού και εκτέλεση ψυχομετρικών, επιδημιολογικών, ποιοτικών ερευνών καθώς και την αξιολόγηση αποτελεσματικότητας διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. και εμπίπτουν στο πεδίο δράσης ενός σχολικού ψυχολόγου. (Νικολόπουλος, 2007)

Συμπερασματικά, η συμβολή των σχολικών ψυχολόγων έγκειται στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανάπτυξης των μαθητών και στην αντιμετώπιση ποικίλων άλλων αναγκών τους, οι οποίες μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου. Λόγω του εξαιρετικά περιορισμένου ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στην ελληνική σχολική πραγματικότητα η επίτευξη εξισορροπητικού ρόλου εντός του σχολείου, εξασφαλίζοντας από την πλευρά του ένα θετικό σχολικό περιβάλλον, δεν είναι εφικτή. Υπό το φως των αλλαγών σε κάθε επίπεδο της κοινωνίας, δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης και αγωγής των παιδιών, εκτός από χώρο εκπαίδευσης και παροχής γνώσεων, η επιστήμη της σχολικής ψυχολογίας αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα ρύθμισης της ενδοσχολικής λειτουργίας. (Χατζηχρήστου, 2004).

9.2 Σχολική κοινωνική εργασία

Είναι πλέον γνωστό και αποδεδειγμένο πως το σχολείο αποτελεί τον σπουδαιότερο τομέα κοινωνικοποίησης του παιδιού, μετά την οικογένεια. Και αυτό, γιατί παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να αποκτήσει αυτονομία, κοινωνικότητα, πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης, καθώς και κριτική σκέψη. (Ζωγράφου, 1993)

Επιδημιολογικές μελέτες στις ΗΠΑ αποκαλύπτουν: α). πάνω από 3.000.000 μαθητές κακοποιούνται κάθε χρόνο στο σχολείο, β) ένα 20% των παιδιών σχολικής ηλικίας αντιμετωπίζουν σοβαρότατα προβλήματα ψυχικής υγείας ή έντονα προβλήματα τα σχολικής επίδοσης, προσαρμογής και συμπεριφοράς, ένα 25% μένει με τον ένα γονιό. Παρόμοια ποσοστά αναφορικά με τα ψυχολογικά προβλήματα έχουν αναφερθεί και από πρόσφατες μελέτες στην ελληνική επικράτεια (π.χ Παπαθεοφίλου και συν., 1989. Χατζηχρήστου & Hopf, 1991). (Νικολόπουλος, 2007).

Όλα τα παραπάνω, διαμορφώνουν ένα μέρος της σχολικής πραγματικότητας με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική κοινότητα αντιμετωπίζει καθημερινά πλέον ακραίες συμπεριφορές μαθητών. Η σταδιακή διάλυση ή παραμόρφωση του θεσμού της οικογένειας, οι απρόσωπες σχέσεις μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, η έλλειψη πραγματικής επικοινωνίας που οδηγεί σε έντονη εσωτερική μοναξιά των παιδιών, η απομόνωση, η κοινωνική περιθωριοποίηση αποτελούν κάποιες μόνο από τις αιτίες που δεν ευνοούν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ισορροπία των παιδιών. (Ζωγράφου, 1993)

Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της λειτουργικότητας των μαθητών παρέχοντάς τους την αναγκαία ψυχική και κοινωνική στήριξη που χρειάζονται. Παρόλα αυτά η εδραίωση κοινωνικής υπηρεσίας στα σχολεία παραμένει ανύπαρκτη. Η έλλειψη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία αναδεικνύεται σε σημαντική αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος και θα έπρεπε να είναι το πρώτο μέλημα της εκάστοτε κυβέρνησης. (Ζωγράφου, 1993)

Η πολιτεία έχει κατοχυρώσει νομικά την πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Ωστόσο, η σχετική νομοθεσία δεν έχει εφαρμοστεί παρά το γεγονός ότι η παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στην εκπαίδευση κρίνεται σκόπιμη, ιδιαίτερα στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα όπου τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με την κρίση θεσμών και αξιών, με διαφόρων ειδών συγκρούσεις και ενδοοικογενειακά προβλήματα, καθώς και με το καθημερινό άγχος και τη συνεχή πίεση για να αντεπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους. Δεν μας είναι άγνωστο το φαινόμενο παιδιά να οδηγούνται στην αποξένωση και να εγκλωβίζονται σε λανθασμένες αντιλήψεις, καταστροφικές για την ίδια τους τη ζωή, εξαιτίας της ανυπαρξίας ενός οργανωμένου μηχανισμού υποστήριξής τους κατά τις ώρες του σχολείου και όχι μόνο. Σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες ήδη εφαρμόζονται σχετικά προγράμματα με τη συμμετοχή κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων με στόχο την πρόληψη και διαχείριση προσωπικών, οικογενειακών, μαθησιακών και άλλων προβλημάτων των παιδιών τα οποία συμβάλουν ώστε οι μαθητές να μην οδηγούνται στην αποξένωση με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις επιδόσεις τους στο σχολείο και πολύ περισσότερο για την φυσική και πνευματική τους υγεία. Με την κατάλληλη επιμόρφωση - εξειδίκευση μπορεί να γίνει ο μεσολαβητής μεταξύ γονέων, σχολείου, μαθητών και κράτους. Για την αξιολόγηση και επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται μέσα στις σχολικές μονάδες είναι αναγκαία η πρόσληψη εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού στο χώρο της εκπαίδευσης. (Ζωγράφου, 1993)

Προτού παραθέσουμε αναλυτικά στην ακόλουθη ενότητα τους στόχους και το ρόλο της κοινωνικής εργασίας στη σχολική κοινότητα, ας δούμε αναδρομικά πως εμφανίστηκε η κοινωνική εργασία στον τομέα της εκπαίδευσης. (Ζωγράφου, 1993)

Η πρώτη λοιπόν σχολική κοινωνική υπηρεσία, ιδρύθηκε στο Σικάγο των ΗΠΑ το έτος 1989 κυρίως για τα παιδιά μεταναστών που είχαν δυσκολίες

προσαρμογής στο σχολείο εξαιτίας της γλώσσας και γενικά της ζωής σε νέο περιβάλλον. Σήμερα υπάρχουν περισσότεροι από 10.000 σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία των ΗΠΑ. (Ζωγράφου, 1993)

Στην Ελλάδα από το 1977 ξεκίνησαν πιλοτικά προγράμματα από τα τμήματα κοινωνικής εργασίας των ΤΕΙ Πάτρας αρχικά, Ηρακλείου μετά, και τελευταία του ΤΕΙ Αθήνας.(Παπαιωάννου Κ., 2000). Παρά το γεγονός, ότι μερικοί σύλλογοι γονέων ζήτησαν το διορισμό κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία τους, το Υπουργείο Παιδείας δεν αντέδρασε θετικά. Έτσι, με εξαίρεση τα πειραματικά προγράμματα η σχολική κοινωνική εργασία στη χώρα μας είναι σχεδόν ανύπαρκτη.(Ζωγράφου, 1993)

Ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού είναι πολύπλευρος και έγκειται :

Ø Στη διάγνωση και θεραπεία των εξωσχολικών συνθηκών , που διασπούν ή περιορίζουν την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που του προσφέρονται.

Ø Στη βελτίωση των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων και ο περιορισμός της βίας - λεκτικής και σωματικής- μεταξύ των μαθητών.

Ø Στην ανάπτυξη στενότερης σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας, μέσω του σχεδιασμού δράσεων και εκδηλώσεων, που έχουν στόχο την προβολή του σχολείου και την προσέλκυση των γονιών στη σχολική κοινότητα.

Ø Στη συστηματική επιστημονική ενημέρωση των εκπαιδευτικών ενός σχολείου σε θεματικές που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη της επιμόρφωσης και η συστηματική τους εκπαίδευση σε δεξιότητες οι οποίες θα τους φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες στην πιο αποτελεσματική διαχείριση της τάξης τους αλλά και των όποιων προβλημάτων μπορεί να παρουσιαστούν.

Ø Στην εξάλειψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά την κοινωνικοποίηση των παιδιών των κοινωνικά αδικούμενων στρωμάτων.

Ø Στην κοινωνικοποίηση με το να κάνει προσιτούς στα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων τους κοινωνικά επιθυμητούς ρόλους, τις απαιτήσεις και ευκαιρίες της κοινωνίας και να τα καθιστά ικανά για μια κριτική θεώρηση.

Ø Στην έγκαιρη πρόγνωση και αντιμετώπιση περιπτώσεων που αντιμετωπίζουν κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου

Ø Στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη και η συμβουλευτική παρέμβαση σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο των μαθητών

Ø Στον εντοπισμό ζητημάτων που χρήζουν διεπιστημονικής παρέμβασης και η παραπομπή σε κατάλληλες υπηρεσίες ή ειδικούς όποτε αυτό απαιτείται (π.χ. ενός γονέα που παρουσιάζει συμπτώματα κατάθλιψης σε κέντρο ψυχικής υγείας ή ενός μαθητή με δυσκολίες στην ομιλία σε λογοθεραπευτή κ.α.)

Ø Στην ευαισθητοποίηση μαθητών και γονέων σχετικά με τα ατομικά και συλλογικά μέτρα πρόληψης στους τομείς της υγείας, της ψυχικής υγείας και της τοξικοεξάρτησης σε συνεργασία με τους φορείς που δραστηριοποιούνται σ' αυτούς.

Ø Στην εκπροσώπηση και διεκδίκηση των δικαιωμάτων και των συμφερόντων των παιδιών.

Επιπροσθέτως, η κοινωνική εργασία ενασχολείται πέρα από το ατομικό επίπεδο και το επίπεδο της σχολικής τάξης, και με ομάδες προκειμένου να επιτύχει το σκοπό της. Αναλυτικότερα, στις **ομάδες παιδιών** ο κοινωνικός λειτουργός ως συντονιστής των ομάδων, επιδιώκει:

Ø την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και της αυτοπεποίθησης των παιδιών μέσω των ομαδικών εμπειριών,

Ø την ενίσχυση της συνεργασίας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αναγνώρισης και αποδοχής της ετερότητας, καθώς και την ενίσχυση της φαντασίας. Μέσω δραστηριοτήτων όπως το θεατρικό παιχνίδι, την υπόδηση ρόλων και την ομαδική ζωγραφική.

Ø την επίλυση εντάσεων και συγκρούσεων μέσα στην ομάδα λειτουργεί ως πρότυπο για τις συναφείς διεργασίες στην τάξη και την οικογένεια.

Ø Την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων για διαπροσωπική επικοινωνία, δημιουργία σχέσεων φιλίας και συνεργασίας.

Ø Την επεξεργασία ορισμένων θεμάτων, όπως αντικοινωνική συμπεριφορά, και την συναισθηματική ωρίμανση των μελών μιας ομάδας.

Αναφορικά με τις **ομάδες γονέων**, το έργο του κοινωνικού λειτουργού, επικεντρώνεται:

Ø στην επιδίωξη της συμμετοχής των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και την εξασφάλιση της συνεργασίας τους με το σχολείο.

Ø Συζήτηση κοινών προβλημάτων συνδεδεμένων με τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι και παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης όπου κρίνεται χρήσιμο.

Ø Επιπλέον, αντικείμενο συζήτησης αποτελούν και οι δυσκολίες σχέσεων γονέων- παιδιών, όπως αδιαφορία, υπερβολικές απαιτήσεις, υπερπροστασία και έλλειψη εποπτείας. (Ζωγράφου Α., 1993).

Η εξέλιξη της σχολικής κοινωνικής εργασίας και οι σχετικές επιστημονικές έρευνες δείχνουν ότι ο εξωσχολικός παράγοντας αποκτά ολοένα και περισσότερη σημασία για τη διαμόρφωση του σχολείου σε ένα «κοινωνικό σχολείο». Οι κοινωνικοί λειτουργοί ως αρμόδιοι στο χώρο αυτό, δύναται να παίξουν ένα αποφασιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία.

9.2.1 Κοινωνικός Λειτουργός και Παιχνίδι

Γενικά ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού όσον αφορά το παιχνίδι είναι σχετικά περιορισμένος. Οι τομείς που δίνουν την ευκαιρία να ασχοληθεί με αυτό το αντικείμενο είναι λίγοι. Παιδικόι σταθμοί, σχολεία (ειδικά και μη), κατασκηνωτικά προγράμματα, είναι τα πλαίσια όπου ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να χρησιμοποιήσει με ουσιαστικό τρόπο το παιχνίδι.(www.e-paideia.net.gr)

Από την άλλη πλευρά όμως, στα περισσότερα πλαίσια εργασίας του, καθώς έρχεται σε επαφή με γονείς, έχει τη δυνατότητα να παρέμβει ενημερωτικά, συμβουλευτικά και επιμορφωτικά για να τονίσει τη σημασία του παιχνιδιού και τι εκφράζει για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση προσωπικότητας του παιδιού. Παράλληλα με αυτή την ενημέρωση κοινωνικός λειτουργός μπορεί να πετύχει την ευαισθητοποίηση των γονέων σχετικά με τη σωστή επιλογή των παιχνιδιών. (www.e-paideia.net.gr)

Ταυτόχρονα, οι γονείς θα πρέπει να διδαχτούν χειρισμούς με τους οποίους θα μπορούσαν να επηρεάσουν εποικοδομητικά τα παιδιά στην επιλογή σωστών παιχνιδιών από τα ίδια. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να τους «διδάξει» με απτά παραδείγματα και κατανοητούς όρους την ψυχολογία, τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των παιδιών σε κάθε φάση ανάπτυξής τους. (www.e-paideia.net.gr)

Εν κατακλείδι, χρειάζεται να επισημανθεί, ότι στα πλαίσια που ο κοινωνικός λειτουργός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει ουσιαστικά το παιχνίδι, η προσφορά του μπορεί να είναι μεγάλη. Έχοντας τις γνώσεις που απαιτούνται, και κρίνοντας τις ανάγκες και την προσωπικότητα κάθε παιδιού βάσει αυτών των γνώσεων, έχει την ευκαιρία μέσα από το οργανωμένο αλλά και το ελεύθερο παιχνίδι, να παίξει σημαντικό ρόλο σε αυτή την κρίσιμη ηλικία της ανάπτυξης και να προσφέρει έργο πολύτιμο.(www.e-paideia.net.gr)

9.2.2 Οι ενδείξεις Ψυχοκοινωνικών διαταραχών στο παιχνίδι.

Το παιχνίδι , λειτουργεί αφ' ενός ως θεραπευτικό και παιδαγωγικό μέσο, (όπως προαναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 4), και αφ' ετέρου ως μέσο εντοπισμού και αξιολόγησης τόσο της φυσιολογικής συμπεριφοράς του παιδιού, όσο και της παθολογικής. Στον όρο «παθολογική», προδίδεται η έννοια της συμπεριφοράς με έκδηλα τα συμπτώματα ψυχοκοινωνικών δυσκολιών.

Το φυσιολογικό παιδί είναι ζωνρό, περίεργο, χαρούμενο, και το ευχαριστεί να παίζει είτε μόνο του, είτε με συνομηλίκους. Το παιχνίδι του χαρακτηρίζεται από φαντασία, ποικιλία και ευελιξία. Το κάθε παιδί όμως παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες και κάποιες προτιμήσεις στο τρόπο που παίζει. Ορισμένα παιδιά, παίζουν πιο παρορμητικά, θέλουν να εναλλάσσουν συχνά δραστηριότητες ή δείχνουν κάποιες σταθερές προτιμήσεις σε αντικείμενα ή μορφές παιχνιδιού, ενώ άλλα μπορεί να αντλούν ικανοποίηση με έναν πιο

παθητικό τρόπο. Οι διατομικές διαφορές ως προς την επιλογή των παιγνιωδών δραστηριοτήτων μπορεί να οφείλονται σε ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία, στο πολιτισμικό, κοινωνικό ή οικογενειακό περιβάλλον, στο τρόπο ψυχικής οργάνωσης και λειτουργίας. Το παιχνίδι επηρεάζεται επίσης από παράγοντες, όπως η παρουσία, ο αριθμός και το φύλο άλλων παιδιών, τα διαθέσιμα αντικείμενα, ο έλεγχος των δραστηριοτήτων από ενήλικες και ο περιβάλλοντα χώρο. (Κοντοπούλου, 2007).

Συχνά, τα παιδιά, ιδιαίτερα τα μοναχικά ή τα μοναχοπαίδια, εφευρίσκουν ένα «φανταστικό φίλο» με τον οποίο συνομιλούν, διασκεδάζουν και ανταγωνίζονται. Όταν αυτή η σχέση είναι περιορισμένη και ελεγχόμενη, εντάσσεται στα πλαίσια του παιχνιδιού, το οποίο προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού. Όταν όμως αυτή η σχέση με το «φανταστικό φίλο» υπερισχύει στη ζωή του παιδιού, όταν η διαφοροποίηση του φανταστικού με το πραγματικό δεν είναι σαφής, τότε το γεγονός αυτό αποτελεί ένδειξη μιας ψυχωτικής κατάστασης. Άλλωστε αυτό αποτελεί κριτήριο για την εκτίμηση όλων των μορφών που παίρνει το παιχνίδι. (Κοντοπούλου, 2007).

Ορισμένα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού του παιδιού αποτελούν αντικείμενο προβληματισμού ή ακόμη και ανησυχίας. Η διαταραχή στην ικανότητα του παιδιού να παίζει αποτελεί συχνά ένδειξη ανεπαρκούς ανάπτυξης και μπορεί να συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς και αναστολές ή διαταραχές στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη. Η δυσκολία ή και άρνηση του παιδιού να παίζει και ο τρόπος που εμπλέκεται στο παιχνίδι αποτελούν σημαντικές ενδείξεις για πιθανές δυσκολίες και διαταραχές. (Κοντοπούλου, 2007).

Ένα παιδί που δεν παίζει θα πρέπει να μας ανησυχεί όποια κι αν είναι η ηλικία του. Στη μικρή ηλικία, το παιδί που είναι στερημένο συναισθηματικά δεν έχει κίνητρο για παιχνίδι και για αναζήτηση ευχαρίστησης, αφού του λείπει η βασική πηγή ικανοποίησης, που είναι η σχέση με τη μητέρα του. Ένα παιδί άτονο που δεν φαίνεται να ενδιαφέρεται για τα γύρω αντικείμενα ή που ασχολείται μόνο με συνεχείς επαναλαμβανόμενες ενέργειες και δεν δείχνει επινοητικότητα ή εναλλαγές στη διάθεσή του, είναι ένα παιδί που υποφέρει από κάποιου είδους διαταραχή στις πρώιμες σχέσεις. (Κοντογιάννη, 2000).

Σε μεγαλύτερη ηλικία, το αμέτοχο από το παιχνίδι παιδί, ίσως να είναι ένα πολύ ήσυχο παιδί, ένα υπερβολικά ώριμο παιδί ή ακόμα και ένα παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα. Στη τρίτη περίπτωση, συμπτώματα της κατάθλιψης, εκτός των άλλων είναι η ατονία, η αδιαφορία και το απόμακρο από όλους και από όλα ύφος. Προτιμά να μένει μόνο ώρες μπροστά στη τηλεόραση και να αδιαφορεί πλήρως για τα εξωτερικά ερεθίσματα, αρνούμενο την επικοινωνία με άλλα μέλη. Η πρώτη περίπτωση δεν είναι πάντα παθολογική.

(Κοντογιάννη, 2000).

Συνήθως, πρόκειται για παιδιά που θέλουν οπωσδήποτε να ικανοποιήσουν τους γονείς τους, παίζοντας λίγο, με σοβαρότητα και με ανταγωνιστική διάθεση. Τα παιδιά αυτά, συνήθως παρουσιάζουν μια νευρωτική οργάνωση. Αυτή η ανάγκη ανταπόκρισης και επιδόσεων σε ένα πολύ απαιτητικό Υπερεγώ είναι ικανό να τα κουράσει ή να τα οδηγήσει ακόμα και στην κατάρρευση. Το υπερβολικά ώριμο παιδί συμπεριφέρεται σαν ένας μικρός ενήλικας που συχνά αναλαμβάνει την ευθύνη ενός ευάλωτου γονιού. (Κοντοπούλου, 2007).

Η συμπεριφορά αυτή συνηθέστερα παρατηρείται σε παιδιά χωρισμένων γονέων ή σε παιδιά με έναν άρρωστο γονιό. Τα παιδιά αυτά, μπορεί να παίζουν έξω από το χώρο του σπιτιού, και τα παιχνίδια τους να χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα και τάση υπερίσχυσης. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκουν να απελευθερωθούν από τον έλεγχο και τη δέσμευση που υφίστανται, επιχειρώντας να επιβληθούν στους συνομηλίκους τους. (Κοντοπούλου, 2007).

Ενδείξεις διαταραχής μπορεί επίσης, να εντοπιστούν στο θεματικό περιεχόμενο, στο στυλ και στο τρόπο κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα πλαίσια του παιχνιδιού. Η ικανότητα εναλλαγής παιχνιδιών αλλά και ολοκλήρωσής τους δηλώνει την ικανότητα εκτόνωσης και παράλληλα ελέγχου των ενορμήσεων. Αντίθετα, η επιμονή του παιδιού για την συνεχή επανάληψη του ίδιου παιχνιδιού ή και του ίδιου ρόλου, μπορεί να υποδηλώνει τη δυσκολία του να εκτονώσει και να συμβιβαστεί με τα συναισθήματα, τους φόβους και την ανασφάλειά του. Τα τραυματικά γεγονότα είναι ικανά ώστε να μειώσουν την ευεξία του παιχνιδιού και να επηρεάσουν τη μορφή του. (Κοντοπούλου, 2007).

Τα παιδιά που υφίστανται κάποιου είδους ψυχολογική πίεση(θάνατος προσφιλούς προσώπου, ασθένεια), είναι τόσο πιεσμένα από έντονα και συγκρουσιακά συναισθήματα, που δυσκολεύονται να τα εκφράσουν. Η δυσκολία αυτή είναι εμφανής στο τρόπο που παίζουν, καθώς παρουσιάζουν λιγότερη ποικιλία στη θεματική του παιχνιδιού και στα συναισθήματα που εκφράζουν, δυσκολεύονται να παίξουν ρόλους οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται στη πραγματικότητά τους, ενώ ασχολούνται με αντικείμενα, τα οποία χρησιμοποιούν χωρίς εναλλαγές. (Κοντογιάννη, 2000)

Παρόμοια χαρακτηριστικά, εμφανίζουν και παιδιά που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και ζουν σε δυσμενείς συνθήκες. Λιγότερος χρόνος στο φανταστικό παιχνίδι, και προσπάθεια να συμβιβαστούν με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών αυτών. (Κοντοπούλου, 2007).

9.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία μάθησης και στο παιχνίδι.

Η διαπροσωπική σχέση αποτελεί ουσιαστικό γνώρισμα της αγωγής που συντελείται μέσα στο σχολείο. Η σχέση δασκάλου και μαθητή αποτελεί πηγή

ευεργετικών αποτελεσμάτων, αλλά και πηγή δυσεπίλυτων ψυχοπαιδαγωγικών προβλημάτων. και αυτό, γιατί η μαθησιακή διαδικασία, όσο και αν φαίνεται απλή, δεν παύει να δημιουργεί καταστάσεις δύσκολες.(Κρασανάκης,1999)

Η προσφορά γνώσεων δεν είναι ένα απλό μηχανικό γεγονός, αλλά μια πράξη με έντονο συναισθηματικό χαρακτήρα, η οποία επηρεάζει ουσιαστικά τη σχέση δασκάλου και μαθητή , δηλαδή των προσώπων που πρωταγωνιστούν στην όλη μαθησιακή και μορφωτική διαδικασία.(Κρασανάκης,1999)

Προκειμένου να περιγράψουμε το ρόλο του στη μάθηση μπορούμε να πούμε ότι ο δάσκαλος μέσα στο σχολείο, το οποίο αποτελεί μία μικρογραφία του κοινωνικού ιστού, καλείται όχι μόνο να μεταδώσει γνώσεις, αλλά και να βρίσκεται στο πλευρό του μαθητή, να τον συμβουλεύει, να αποτελεί ο ίδιος ένα υγιές πρότυπο προς μίμηση, να τον επαινεί για τη σωστή του συμπεριφορά (και όχι μόνο για την καλή επίδοση) να αντιλαμβάνεται τις αδυναμίες του και να στέκεται αρωγός στις προσπάθειές του, να προλαμβάνει, τέλος, μέσα στα πλαίσια του δυνατού, την εμφάνιση κάποιας συμπεριφοράς που αποκλίνει από αυτό που θεωρούμε πρόποσα ή σωστή.(www.pischools.gr).

Δεν πρέπει να παραλείψουμε από το ρόλο του, την παροχή κινήτρων για παραπέρα κατακτήσεις, για αυτομόρφωση και αυτοαγωγή, που υπονοούν μεγάλο βαθμό αυτονομίας και ελευθερίας για δράση.

Η φιλική στάση του δασκάλου έναντι του μαθητή, η ενθάρρυνση και η αποδοκιμασία του, αποτελούν παράγοντες ομαλής ανάπτυξης και προόδου του παιδιού. Επομένως, ο δάσκαλος δεν έχει μόνο ως αποστολή τη γνωστική καλλιέργεια του μαθητή, αλλά και την ενίσχυση των συναισθημάτων του. μπορεί λοιπόν να γίνει ρυθμιστής της συναισθηματικής κατάστασας του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος με τη στάση του και τη συμπεριφορά του μπορεί να αποτελέσει πηγή χαράς για το μαθητή, μέσω του επαίνου, την ενθάρρυνση και την επιδοκιμασία.(Κρασανάκης,1999)

Πέρα από το ρόλο του στη μάθηση, ο παιδαγωγός έχει να επιδείξει ένα συγκεκριμένο ρόλο και στο παιχνίδι. Συγκεκριμένα, ο παιδαγωγός:

- οφείλει να δώσει ζωή, ρυθμό και ένταση στο παιχνίδι και να δημιουργεί αυθεντικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και ανάμεσα στην ομάδα
- είναι απαραίτητο να προσαρμόζει κάθε φορά την παραλλαγή του παιχνιδιού ανάλογα με: τους παίκτες (ηλικία, αριθμό παιδιών, επίπεδο γνώσεων, ενδιαφέροντα, ικανότητες, ανάγκες) και τις συνθήκες(χώρος, εποχή, διαθέσιμες ώρες)
- πρέπει να έχει την ικανότητα της άμεσης και έμμεσης συμμετοχής προκειμένου να προτείνει αλλαγές και λύσεις, να εξηγεί και να βοηθά τους παίκτες και να αναλαμβάνει το ρόλο του κριτή και του διαιτητή όταν απαιτείται.
- τέλος, πρέπει να ξέρει πότε και πώς να παρεμβαίνει, μέχρι ποιου σημείου και το λόγο για τον οποίο επεμβαίνει.(Κουσουρής, 2005)

- να διασφαλίζει την ομαλή, ευπρεπή και ασφαλή διεξαγωγή του παιχνιδιού.

- Θα πρέπει να αποφεύγει παντελώς την διακωμώδηση, εμπαιγμού ή γελοιοποίησης των παιδιών που κάνουν λάθη ή παρουσιάζουν αδεξιότητα ή ατεχνία ή ατέλειες κατά το παιχνίδι.(Αντωνιάδης, 1994)

Άξιο προσοχής από την πλευρά του παιδαγωγού είναι η κριτική. Η υπερβολικά αρνητική αποθαρρύνει τα παιδιά και η υπερβολικά επαινετική- που συνήθως είναι φτιαχτή και ψεύτικη- γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά, με αποτέλεσμα και οι δυο να έχουν άσχημο αποτέλεσμα. Εκείνο που βοηθάει είναι το πραγματικό ενδιαφέρον για το δημιούργημα τους. Ακόμα, πολύ αποθαρρυντική μπορεί να είναι η επίδειξη ικανοτήτων, από πλευρά του εκπαιδευτικού, σχετικά με αυτό που κάνουν, που οδηγεί αναγκαστικά στη σύγκριση και στο «εγώ δεν το φτιάχνω τόσο καλά, φτιάξ' το μου εσύ».(Κοντούλης,1983)

Εν κατακλείδι, θεωρούμε χρήσιμο να συνοψίσουμε τα γνωρίσματα που πρέπει να διακρίνουν έναν επιτυχημένο παιδαγωγό, τόσο στον τομέα της μάθησης, όσο και στον τομέα του παιχνιδιού. Τα γνωρίσματα αυτά είναι η φιλικότητα, η πρωτοτυπία, η εμμονή στο έργο, η αμεροληψία, η ευχάριστη και θετική διάθεση, η συναισθηματική ισορροπία, ο αυτοέλεγχος, η υπομονή και η έμπρακτη φροντίδα για τους μαθητές του (Ματσαγγούρας, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Ø ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την βιβλιογραφική αυτή μελέτη προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε το ρόλο του παιχνιδιού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού κατά την σχολική ηλικία. Θέλουμε να πιστεύουμε πως –αν και το συγκεκριμένο θέμα είναι δύσκολο να εξαντληθεί- η προσπάθειά μας είναι

ολοκληρωμένη και ότι μπορεί να αποδώσει στον αναγνώστη μια σφαιρική εικόνα του θέματος.

Από την συλλογή και μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών προέκυψαν σχεδόν αβίαστα ορισμένα συμπεράσματα που εκπληρώνουν κάθε έναν από τους στόχους που τέθηκαν στην αρχή της μελέτης μας.

Έτσι λοιπόν, το παιχνίδι ως βασική απασχόληση του παιδιού της σχολικής ηλικίας, είναι ιδιαίτερα σημαντική αν αναλογιστεί κανείς τις θετικές συνέπειες του παιχνιδιού στους τομείς ανάπτυξης του παιδιού. Η στέρηση του παιχνιδιού μπορεί να είναι καταστροφική για ένα παιδί, καθώς η συναισθηματική του υγεία, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτό.

Στην αρχή της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης, η καταγραφή της ιστορικής αναδρομής του παιχνιδιού, μας επιτρέπει να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα πως το παιχνίδι είναι εκδήλωση όλων των εποχών και έχει εστιάσει την προσοχή και την σκέψη των ανθρώπων από τα αρχαιότερα χρόνια έως σήμερα.

Ειδικότερα, μέσω του ομαδικού παιχνιδιού, το παιδί μαθαίνει να συνεργάζεται, να επικοινωνεί, να σέβεται και να αποδέχεται την άποψη των άλλων, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά τόσο για την ανάπτυξη μελλοντικών υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, όσο και για την ψυχοσυναισθηματική του ισορροπία. Το ομαδικό παιχνίδι μεταβάλλεται σε ένα ζωντανό πρακτικό σχολείο, το οποίο δίνει στο παιδί ευκαιρίες να αποκτήσει πολύτιμες εμπειρίες, διαμορφώνοντας έτσι πτυχές της προσωπικότητας του. Ζώντας σε ένα κόσμο ελευθερίας, βιώνει την δική του παιδική ζωή, το δικό του παιδικό κόσμο.

Όσον αφορά, την σημασία των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, κρίναμε σκόπιμο να την διερευνήσουμε και από τις δύο οπτικές της γωνίες. Από την μία πλευρά ,αυτά που προβάλλουν σκληρές βίαιες, μπορούν να έχουν μακροπρόθεσμες και βραχυπρόθεσμες επιπτώσεις στην συμπεριφορά των παιδιών. Από την άλλη πλευρά , όσα έχουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο λειτουργούν ως μέσο διοχέτευσης της επιθετικότητας του παιδιού με ασφαλή τρόπο, χωρίς να έχει αρνητικές επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο.

Ωστόσο, η αξία των περιβαλλοντικών παιχνιδιών συνίσταται στο γεγονός ότι ευαισθητοποιούν τα παιδιά για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, τα καθιστά ικανά να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους ως πολίτες, κάνοντάς τα να αποκτήσουν κριτική και δημιουργική σκέψη για την αναβάθμιση του περιβάλλοντος.

Όσον αφορά, το θεατρικό παιχνίδι λειτουργώντας ως εμπεδωτικό εργαλείο, βοηθά το παιδί να λειτουργεί και να εκφράζεται καταργώντας τη σχέση μεταξύ επιτυχίας και αποτυχίας, να βελτιώνει τις γνώσεις και το λεξιλόγιο του και να εκπληρώνει την επιθυμία του για δράση και δημιουργία, στα πλαίσια πάντα των αυτοσχεδιασμών. Κατά συνέπεια, γίνεται κατανοητή η ουσιαστική σύνδεση του θεατρικού παιχνιδιού και της παιδείας, ως θεατρική δημιουργία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Από τα ανωτέρω, προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα πως η προσωπικότητα του παιδιού αναπτύσσεται και εξελίσσεται μέσα από το παιχνίδι. Το είδος του παιχνιδιού, η καταλληλότητά του με βάση την ηλικία του παιδιού, οι παράγοντες διεξαγωγής του, η ενθάρρυνση του παιδιού για ομαδικά παιχνίδια, η θετική και αρνητική ενίσχυση του γονέα και του εκπαιδευτικού, συμβάλλουν με τον τρόπο τους στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας του παιδιού.

Εν κατακλείδι, το παιχνίδι αποτελεί ένα άριστο αναπτυξιακό μέσο, που διαθέτει τόσο η οικογένεια, όσο και το σχολείο. Η στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών έναντι του παιχνιδιού, θα πρέπει να γίνει πιο θετική, από ότι στο παρελθόν, και αυτό γιατί οι αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού αλλάζουν από εποχή σε εποχή.

Ø ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αναγνωρίζοντας τη μεγάλη αξία του παιχνιδιού για την ισορροπημένη ανάπτυξη του παιδιού και τη σπουδαία συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του, θα θέλαμε να προτείνουμε ορισμένες προτάσεις, που κρίνουμε πως μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για τη διεξαγωγή ενός ουσιαστικού παιχνιδιού.

- Λειτουργία επιμορφωτικών σεμιναρίων για γονείς, εκπαιδευτικούς και Κοινωνικούς Λειτουργούς, με θέματα σχετικά με τα ηλικιακά χαρακτηριστικά του παιδιού, τις ανάγκες που εμφανίζουν σε κάθε ηλικία και τους παράγοντες διεξαγωγής ενός ουσιαστικού παιχνιδιού.
- Ένας από τους παιδαγωγικούς στόχους των εκπαιδευτικών να αποτελέσει η παρότρυνση των παιδιών, και κυρίως των μοναχικών, να επιδοθούν σε ομαδικές δραστηριότητες, ώστε κατ'αυτόν τον τρόπο να βελτιωθεί η κοινωνικότητα τους.
- Να αυξηθούν τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης παιδιών σχολικής ηλικίας (ΚΔΑΠ), στελεχωμένα από Κοινωνικούς Λειτουργούς, αλλά και να ενημερωθεί η κοινότητα για τον λόγο ύπαρξης αυτών.
- Ενσωμάτωση περιβαλλοντικών παιχνιδιών στη Δημοτική Εκπαίδευση, με απώτερο στόχο μέσα από την ευχάριστη διεξαγωγή του παιχνιδιού, την ευαισθητοποίηση των μαθητών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα.
- Να καθιερώσει η Πολιτεία την ύπαρξη Κοινωνικών Λειτουργών στη Δημοτική Εκπαίδευση, τόσο για την προώθηση του παιχνιδιού, ως φορέα ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών, όσο και για τον εντοπισμό και τη θεραπεία ψυχοκοινωνικών διαταραχών, που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά.

- Οι κρατικοί φορείς να δώσουν έμφαση στο τομέας της Παιδείας και να δημιουργήσουν ειδικά διαμορφωμένους χώρους στα σχολεία, όπου με την βοήθεια των ειδικών(Κοινωνικών Λειτουργών, Λογοθεραπευτών) να διεξάγονται δημιουργικά, παιδαγωγικά και θεατρικά παιχνίδια.
- Οι γονείς θα πρέπει να αποφεύγουν να αγοράζουν στα παιδιά τους βιντεοπαιχνίδια στα οποία το παιδί συμμετέχει και γίνεται μέρος της βίαιης σκηνής και του παιχνιδιού, και αυτό γιατί η διάκριση μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας γίνεται δυσκολότερη.
- Η αντικατάστασή αυτών, με εκπαιδευτικά βιντεοπαιχνίδια, θα είναι σίγουρα προσφορότερη και με πολλά οφέλη στο παιδί.
- Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει στο μέτρο του δυνατού, με διακριτικό τρόπο ,να εποπτεύουν τις παρέες των παιδιών και να υποθάλπουν το ανταγωνιστικό και βίαιο παιχνίδι, που διαδραματίζεται στην αυλή του σχολείου.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Τα παιχνίδια που έπαιζα παιδί, σχεδόν όλα τα παιχνίδια δημιουργημένα μέσα στη μοναξιά, ρυθμισμένα μονάχα από τη φαντασία. Τα παιχνίδια που γύρευα, που αυτοσχεδίαζα, που καλλιτεχνούσα, που αγαπούσα και που μεθούσα μ' εκείνα. . .

Γινόμουν αράδα αράδα, κατά την περίπτωση και κατά τα κέφια μου, δεσπότης, ιεροκήρυκας, δημοδιδάσκαλος, καθηγητής, περιηγητής, γιατρός, στρατηγός, στρατιώτης, συνομιλητής, λιμαδόρος. . .

Φλυαρούσα, ξεφώνιζα, κουβέντιαζα, ρητόρευα, λειτουργούσα, έφελνα, έδερνα, ανεβοκατέβαινα, αγωνιζόμουν με τους καναπέδες και με τις καρέκλες, με τα βιβλία και με τα έπιπλα, με τα βιβλία και με τα τραπέζια, έπιανα γνωριμίες και ξεσυνερίσματα με τους τοίχους, με τα ξύλα, με τα έπιπλα, με τα φουστάνια. . .

Είχα δοσοληψίες με τα λουλούδια, με τα μυρμήγκια της γλάστρας και με τα σαμάρια των γαϊδουριών, μόνο τους ανθρώπους γύρω μου δεν τους λογάριάζα. . .

Το ρυθμό του κόσμου τον αναποδογύριζα. Οι άνθρωποι μου ήτανε τα υλικά και τα άψυχα, δεν καταδεχόμουν να τα προσέξω.

Οι ζωντανοί μου, όσοι για τους άλλους τ' άψυχα. . .

«Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται»

ΚΩΣΤΗΣ ΠΑΛΑΜΑΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ø Αβέρωφ - Ιωάννου, Γ., (1994). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Ø Αντωνιάδης, Α.,(1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη:University studio press.
- Ø Αυγητίδου, Σ., (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Ø Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ.,(2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ø Γερμανός, Δ.,(2004). *Χώρος και διαδικασίες Αγωγής, Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα:Gutenberg.
- Ø Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε.,(1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση και Περιβάλλον* .Αθήνα: Gutenberg.
- Ø Γιάνναρης, Γ., (2001). *Θεατρική Αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα :Γρηγόρη.
- Ø Γκουγκουλή, Κ., Κούρια, Α., (2000). *Παιδί και παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Ø Γραμματάς, Θ., (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Ø Γρίβα, Α., (1987). *Ελάτε να παίζουμε*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Ø Δανασσής- Αφεντάκης, Α.Κ., (1996). *Ηλικία έναρξης σχολικού βίου και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Λαυρ. Γ. Δεμασούδας.
- Ø Δαράκη, Π.,(1990). *Παιδότοποι, Ονειρικές; Πολιτείες*.Αθήνα: Αντιπαράλληλα.
- Ø Δαράκη, Π., (1985). *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας*. Αθήνα:Gutenberg.
- Ø Διαμαντόπουλος, Α.(2001), *Προσωπικότητα*, Ναύπακτος
- Ø Ζαφείρης, Α.Γ., Ζαφείρη, Ε. Α., Μουζακίτης, Χ. Μ., (1999). *Οικογενειακή θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ø Ζωγράφου Α., (1993). *Σχολική κοινωνική εργασία. Θεωρία, πράξη, προβληματισμοί*. Πάτρα.
- Ø Ιωαννίδης Ι. Δ., (1996). *Παιδαγωγική ψυχολογία. Μάθηση και ανάπτυξη*. Αθήνα: Κορφή.
- Ø Κακαβούλης, Κ.Α(1994), *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*, Αθήνα
- Ø Κανδαράκης, Γ. Α.,(2007). *Ιδιοσυγκρασία και σχολική προσαρμογή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ø Κατερέλος Δ. Ι., (1999). *Θέματα κοινωνικής ψυχολογίας, θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ø Κατσορίδου – Παπαδοπούλου Χ., (2006). *Κοινωνική εργασία με ομάδες: μια μορφή προσέγγισης για συνεργασία και δράση*. Αθήνα: Ελλην.
- Ø Κλιόφα, Μ., Βαλάση, Ζ., (1988). *Ας παίζουμε πάλι*. Αθήνα: Κέρδος.
- Ø Κοντογιάννη, Α., (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ø Κοντοπούλου, Μ.,(2007). *Παιδί και Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ø Κοντούλης, Α.,(1983). *Τα παιδιά αυτού του κόσμου*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Ø Κουρετζής, Λ., (1990). *Το Θεατρικό Παιχνίδι, Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα : Καστανιώτη.
- Ø Κουσουρής, Θ. Ι., Παπαδογιαννάκη Κ. Ε. (2005). *Περιβαλλοντικά παιχνίδια* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ø Κογκούλης Ι., (1994). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α Ε .
- Ø Λάζος, Χ. Δ.,(2002). *Παίζοντας στο χρόνο*. Αθήνα: Αίοδος.
- Ø Λεβιτίν, Κ.(1990), *Η διαμόρφωση της προσωπικότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Ø Ματσαγγούρας, Η. Γ., (2003). *Θεωρίες και πράξη της διδασκαλίας, Η σχολική τάξη, Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος*. Αθήνα:Γρηγόρη.
- Ø Μπίκος Γ., (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ø Ξωχέλλης Δ. Π., (2007). *Σχολική παιδαγωγική*. Αθήνα:Αφοι Κυριακίδη Α Ε.
- Ø Παπαδόπουλος, Γ. Ν.,(1997). *Ψυχολογία*. Αθήνα.
- Ø Παπαωάννου,Κ.,(2000).*Παιδιά-Γονείς-Κοινωνικοί Λειτουργοί*. Αθήνα: Ελλήν.
- Ø Παρασκευόπουλος, Ι., (1985). *Εξελικτική ψυχολογία*, τόμος 1,3, Αθήνα.
- Ø Ράπτης, Ν.,(2000).*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Ø Σακκά, Δ.Ν.(1977), *Παιδαγωγική ψυχολογία*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ø Σιβροπούλου, Ρ., (1999). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ø Σταθόπουλος, Π.Α(1996), *Κοινωνική πρόνοια*, Αθήνα: Ελλήν.
- Ø Φλογαΐτη, Ε. ,(1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Ø Φρειδερίκου, Α., Φολέρου, Φ., (2004). *Τα κορίτσια παίζουν*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ø Χαραλαμπίδης,Β.Ι(1987), *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας*, Αθήνα: Gutenberg
- Ø Χατσημιχαλάκη, Ε.(2005) Το παιχνίδι και η σημασία του.

••

Ø ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ø Abercrombie, N., Hill, S., Turner, B. (1991).*Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Πατάκη.(μετάφραση Αριστοτέλης και Σπύρος Κάντας).

- Ø Adams K., (1994). *Το παιδί σας μπορεί να γίνει έξυπνο αλλά και ευτυχισμένο*. Αθήνα: Θυμάρι.(μετάφραση Λέτα Αποστόλου).
- Ø Argyle, M.(2002), *Ψυχολογία της συμπεριφοράς*, Αθήνα: Θυμάρι (μετάφραση. Δερμιτζάκης
- Ø Batllori, J.,(2003). *Ομαδικά παιχνίδια, Μάθηση μέσα από το παιχνίδι*. Αθήνα: Μαλλιάρης- Παιδεία.(μετάφραση Τριανταφυλλίδου Ευανθία)
- Ø Cole M and Cole S., (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Έμβρυο.(μετάφραση Μαρία Σόλμαν)
- Ø Culkin, J., Perrotto, R. S.,(2004). *Θεμελιώδης Αρχές της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ελλην.
- Ø Dowling, E. & Osborne, E.,(2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα:Gutenberg.(μετάφραση Μπίμπου- Νάκου,).
- Ø Fontana, D.,(1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.(μετάφραση Μαρίνα Λόμη).
- Ø Faure, G., Lascar, S., (1994).*Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα:Gutenberg.(μετάφραση Αγνή Στουμπούλη).
- Ø Fischer L.,(2006) *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Μεταίχμιο.
- Ø Pervin, A. L., John, P. O.,(1999). *Θεωρίες Προσωπικότητας*. Αθήνα:Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Ø Rapoport Rhona, Rapoport Robert,(1980). *Τα στάδια της ζωής*. Αθήνα: Ψυχογιός. (μετάφραση Μαρία Σόλμαν
- Ø Salkind N., (2001). *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Πατάκη.
- Ø Schirrmacher, R.,(2008). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Ελλην, (μετάφραση Ταλίν Γαζεριάν).
- Ø Segall, H.M, Dasen, P.R., Berry,J.W. and Poortinga, Y.H .(1996).*Διαπολιτιστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (μετάφραση Δ. Γώργας).

ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

- Ø Αγαλιώτης, Γ.,(1988).Η αντιμετώπιση του παιχνιδιού στη σημερινή κοινωνία και ο θεμελιώδης ρόλος του στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1-2/1988 τ.38, σσ. 67-74.
- Ø Βιτσιλάκη, Γ.,(2003). Το οικογενειακό περιβάλλον και ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. *Πρόσωπο*, 10-11-12/ 2003 τ.39, σσ. 9-11.
- Ø Κανταρτζή, Ε.,(1988). Παιχνίδι Αγοριών και Κοριτσιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1-2/1988 τ. 38, σσ.83-87.
- Ø Κλάγκος, Κ.,(2000)Θέατρο και Αγωγή Υγείας. *Πρόταση*, 1-2-3/ 2000 τ.24, σσ.40-43.
- Ø Κριβάς, Σ.,(1994). Παιχνίδι, ελεύθερος χρόνος, Παιδαγωγική, κοινωνικοπολιτική και ψυχολογική θεμελίωση της συμβολής τους στην αγωγή του παιδιού. *Πρόταση*, 7-8-9/ 1994 τ.2⁰, σσ.37-39.
- Ø Νικολόπουλος Α.(2007) Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο. *Ελληνική ψυχολογική εταιρεία*, 7/2007 τ.50, σσ. 58-75.
- Ø Σινανίδου, Μ.,(1988). Το παιχνίδι και η σημασία του. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1-2/1988 τ.38, σσ. 75-79.
- Ø Σαμλίδης, Ν.,(1988). Το παιδί και το παιχνίδι. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1-2/1988 τ.38, σσ. 80-82.
- Ø Χρήστου, Ι.,(2000). Ηλεκτρονικό και Παραδοσιακό παιχνίδι. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 3-4/2000 τ.111, σσ.106-109).

ΛΕΞΙΚΑ

- Ø Γκίκας, Σ.,(1995). *Λεξικό Εννοιών Γενικής Παιδείας*. Αθήνα:Σαββάλας
- Ø Ματακιάς, Α.,(2005). *Λεξικό Εννοιών, Γνωστικό υλικό για Εκθέσεις*. Αθήνα: Πελεκάνος.
- Ø Τσαούση, Δ.Γ.(1989).*Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας* .Αθήνα: Gutenberg.
- Ø Χουντουμάδη, Α., Πατεράκη, Λ.(1997).*Σύντομο Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχολογικών Όρων*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη.

ΔΙΑΔΥΚΤΙΑΚΕΣ ΣΕΛΙΔΕΣ

- Ø Κίμογλου, Δ.(2006) Βία και Ηλεκτρονικά παιχνίδια.
[Http: //www.iatronet.gr](http://www.iatronet.gr). Πρόσβαση την 10^η Δεκεμβρίου 2009, 14:45.
- Ø Παπάνης, Ε.(2009) Οι τύποι του παιδιού παίκτη.
[Http://www.iatronet.gr](http://www.iatronet.gr). Πρόσβαση την 1^η Ιανουαρίου 2010, 18:05.
- Ø Τσιαμήτρος, Γ.(2009) Παιδικά Παραδοσιακά Παιχνίδια.
[Http:// www.laosver.gr/news/articles/19022](http://www.laosver.gr/news/articles/19022). Πρόσβαση την 22η Οκτωβρίου 2009, 12:30.
[Http:// www.markakis.edu.gr/articles/23/20](http://www.markakis.edu.gr/articles/23/20). Πρόσβαση την 22 Οκτωβρίου 2009, 10:45.
- Ø Μπακλέζος, Σ.(2003) Η αξία του παιδικού παιχνιδιού.
[Http://www.e-paideia.net.gr](http://www.e-paideia.net.gr). Πρόσβαση την 14^η Σεπτεμβρίου 2009, 14:35.
- Ø Μάλλιου, Ρ. Τα Video games κάνουν καλό.
[Http:// www.men 24.gr/html/ent/562/ent.83562.asp](http://www.men24.gr/html/ent/562/ent.83562.asp). Πρόσβαση την 12^η Νοεμβρίου 2009, 10:10.
- Ø Βάρβογλη, Λ.(2000) Βιντεοπαιχνίδια και Βία.
[Http://www.health.in.gr/news/article.awp.Lng](http://www.health.in.gr/news/article.awp.Lng) Πρόσβαση την 22 Νοεμβρίου 2009, 11:45.
- Ø Ταλφανίδης, Κ. Η θέση του παιχνιδιού στις Ψυχαναλυτικές Θεωρίες και Τεχνικές: Μια Ιστορική Αναδρομή.
[Http://www.impsy.gr/Articles/Talfanidis.htm](http://www.impsy.gr/Articles/Talfanidis.htm). Πρόσβαση την 3^η Δεκεμβρίου 2009, 17:50.
- Ø Ένωση Δραματοθεραπευτών -/Παιγνιοθεραπειών Ελλάδος.(2001) Η παιγνιοθεραπεία-Στόχοι της.
Ανάκτηση ;[Http://www.playtherapy.gr/frameset.html](http://www.playtherapy.gr/frameset.html).
Ανάκτηση στις 10/11/2009.

- Ø Τζαβέλα Ε., (2006) Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών.
Ανάκτηση:
[Http://www.e-psychologist.gr/index](http://www.e-psychologist.gr/index)
Ανάκτηση στις 13/01/2010
- Ø Συμπεριφορά- Τα μυστικά της Προσωπικότητας'(2004).
[Http://www.psychologia.gr](http://www.psychologia.gr). Πρόσβαση την 13 Δεκεμβρίου 2009, 12:50.
- Ø Ιωαννίδης, Κ., Μπίλιου, Γ.(2006) Το παιδικό παιχνίδι πλάθει τις αυριανές προσωπικότητες.
[Http; www2.rizospastis.gr/storyPlain.do.id=3856956&action\)](http://www2.rizospastis.gr/storyPlain.do.id=3856956&action)
Πρόσβαση την 6^η Νοεμβρίου 2009, 18:25.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού: συνοπτική θεματική παρουσίαση

ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ

1. Παιδί, κάθε ανθρώπινο ον κάτω των 18 ετών.
 2. Καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πεποιθήσεων.
 3. Συμφέρον του παιδιού.
Εξασφάλιση προστασίας και φροντίδας για την ευημερία του.
Λειτουργία υπηρεσιών για την προστασία.
 12. Δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης γνώμης, απόψεων.
 13. Δικαίωμα ελευθερίας έκφρασης, αναζήτησης, διάδοσης πληροφοριών.
 14. Δικαίωμα ελευθερίας σκέψης, συνείδησης, θρησκείας.
 15. Δικαίωμα στην ελευθερία να συνεταιρίζεται.
 16. Προστασία ιδιωτικής ζωής, αλληλογραφίας, τιμής, υπόληψης.
17. Πρόσβαση σε ενημέρωση και υλικό (ΜΜΕ).
18. Ευθύνη ανατροφής έχουν και οι δύο γονείς με βάση το συμφέρον του παιδιού.
Βοήθεια στους γονείς. Εξασφάλιση οργανισμών, ιδρυμάτων, υπηρεσιών.
Εργαζόμενοι γονείς – υπηρεσίες, ιδρύματα φύλαξης.
28. Δικαίωμα στην εκπαίδευση.
Στοιχειώδης εκπαίδευση υποχρεωτική.
Γενική, επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δωρεάν.
Πρόσβαση στην ανώτερη παιδεία.
Σχολική, επαγγελματική ενημέρωση και προσανατολισμός.
Μείωση ποσοστού εγκατάλειψης.
Σχολική πειθαρχία – αξιοπρέπεια.
Διεθνής συνεργασία για την παιδεία.

- 25. Δικαίωμα επανεξέτασης της τοποθέτησης.
- 26. Κοινωνική πρόνοια, κοινωνικές ασφάλισεις.
- 27. Δικαίωμα σε επίπεδο ζωής.
Βοήθεια σε γονείς.

33. Προστασία από παράνομη χρήση και διακίνηση ναρκωτικών, ψυχοτρόπων.

ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

- 1. Παιδί, κάθε ανθρώπινο ον κάτω των 18 ετών.
- 2. Καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πεποιθήσεων.
- 3. Συμφέρον του παιδιού.
Εξασφάλιση προστασίας και φροντίδας για την ευημερία του.
Λειτουργία υπηρεσιών για την προστασία.

- 5. Σεβασμός ευθύνης, δικαιώματος γονέων να παράσχουν τον προσανατολισμό.
- 7. Δικαίωμα ονόματος και ιθαγένειας.
- 8. Προστασία ταυτότητας, ιθαγένειας, ονόματος, οικογενειακών σχέσεων.
- 9. Μη αποχωρισμός από τους γονείς (εκτός αν ...).
Σε περίπτωση χωρισμού, διατήρηση επαφής με τους γονείς.
- 10. Αντιμέτωπιση αίτησης οικογενειακής επανένωσης.

- 12. Δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης γνώμης, απόψεων.
- 14. Δικαίωμα ελευθερίας σκέψης, συνείδησης, θρησκείας.
- 16. Προστασία ιδιωτικής ζωής, αλληλογραφίας, τιμής, υπόληψης.

- 18. Ευθύνη ανατροφής έχουν και οι δύο γονείς με βάση το συμφέρον του παιδιού.
Βοήθεια στους γονείς. Εξασφάλιση οργανισμών, ιδρυμάτων, υπηρεσιών.
Εργαζόμενοι γονείς – υπηρεσίες, ιδρύματα φύλαξης.

- 20. Στέρηση οικογένειας – εναλλακτική επιμέλεια.
- 21. Υιοθεσία.

- 25. Δικαίωμα επανεξέτασης της τοποθέτησης.
- 27. Δικαίωμα σε επίπεδο ζωής.
Βοήθεια σε γονείς.

ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΑΠΟ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ, ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΗ

1. Παιδί, κάθε ανθρώπινο ον κάτω των 18 ετών.
2. Καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πεποιθήσεων.
3. Συμφέρον του παιδιού.
Εξασφάλιση προστασίας και φροντίδας για την ευημερία του.
Λειτουργία υπηρεσιών για την προστασία.

19. Προστασία από προσβολή, βιαιοπραγίες, εγκατάλειψη, παραμέληση, κακή μεταχείριση, εκμετάλλευση, σεξουαλική βία.
Εκπόνηση κοινωνικών προγραμμάτων υποστήριξης.

27. Δικαίωμα σε επίπεδο ζωής.
Βοήθεια σε γονείς.

32. Προστασία από οικονομική εκμετάλλευση.
Κατώτατο όριο ηλικίας για εργασία.
Ρύθμιση ωραρίων, συνθηκών εργασίας.
Πρόβλεψη κυρώσεων.

34. Προστασία από σεξουαλική εκμετάλλευση και βία, πορνεία, παραγωγή πορνογραφικού υλικού.

35. Προστασία από απαγωγή, πώληση, δουλεμπόριο.

36. Προστασία από κάθε άλλη μορφή εκμετάλλευσης.

38. Προστασία σε περιπτώσεις ένοπλης σύρραξης.
Αποχή επιστράτευσης κάτω των 15 ετών.
Προστασία αμάχου πληθυσμού.
39. Σωματική, ψυχολογική ανάρρωση και κοινωνική επανένταξη θυμάτων.

ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΕΝΩΠΙΟΝ ΤΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ

1. Παιδί, κάθε ανθρώπινο ον κάτω των 18 ετών.
2. Καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πεποιθήσεων.
3. Συμφέρον του παιδιού.
Εξασφάλιση προστασίας και φροντίδας για την ευημερία του.
Λειτουργία υπηρεσιών για την προστασία.

12. Δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης γνώμης, απόψεων.
16. Προστασία ιδιωτικής ζωής, αλληλογραφίας, τιμής, υπόληψης.

37. Προστασία από βασανιστήρια, απάνθρωπες τιμωρίες.
Απαγόρευση θανατικής ποινής, ισόβιας κάθειρξης κάτω των 18 ετών.
Παράνομη στέρηση ελευθερίας.
Χωριστή μεταχείριση από ενήλικους.
40. Άσκηση δικαιοσύνης για ανηλίκους.
Αθωότητα έως να δικαστεί. Ενημέρωση για κατηγορίες.
Δικαστική κρίση χωρίς καθυστέρηση.
Μη υποχρέωση μαρτυρικής κατάθεσης. Δικαίωμα έφεσης.
Ελάχιστο όριο ηλικίας. Μέτρα αντιμετώπισης.

41. Ισχύς ευνοϊκότερων διατάξεων.

ΣΥΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Συνοπτική παρουσίαση

1. Παιδί, κάθε ανθρώπινο ον κάτω των 18 ετών.
2. Καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πεποιθήσεων.
3. Συμφέρον του παιδιού.
Εξασφάλιση προστασίας και φροντίδας για την ευημερία του.
Λειτουργία υπηρεσιών για την προστασία.
4. Νομοθετικά, διοικητικά μέτρα.
5. Σεβασμός ευθύνης, δικαιώματος γονέων να παράσχουν τον προσανατολισμό.
6. Δικαίωμα στη ζωή. Μέτρα για επιβίωση και ανάπτυξη.
7. Δικαίωμα ονόματος και ιθαγένειας.
8. Προστασία ταυτότητας, ιθαγένειας, ονόματος, οικογενειακών σχέσεων.
9. Μη αποχωρισμός από τους γονείς (εκτός αν...).
Σε περίπτωση χωρισμού, διατήρηση επαφής με τους γονείς.
10. Αντιμέτωπη αίτησης οικογενειακής επανένωσης.
11. Παράνομες μετακινήσεις και μη επάνοδος.
12. Δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης γνώμης, απόψεων.
13. Δικαίωμα ελευθερίας έκφρασης, αναζήτησης, διάδοσης πληροφοριών.
14. Δικαίωμα ελευθερίας σκέψης, συνείδησης, θρησκείας.

15. Δικαίωμα στην ελευθερία να συνευρισθώ.
16. Προστασία ιδιωτικής ζωής, αλληλογραφίας, τιμής, υπόληψης.
17. Πρόσβαση σε ενημέρωση και υλικό (ΜΜΕ).
18. Ευθύνη ανατροφής έχουν και οι δύο γονείς με βάση το συμφέρον του παιδιού.
Βοήθεια στους γονείς, Εξασφάλιση οργανισμών, δρυμάτων, υπηρεσιών.
Εργαζόμενοι γονείς – υπηρεσίες, ιδρύματα φύλαξης.
19. Προστασία από προσαγωγή, βιαιοπραγίες, εγκατάλειψη, παραμέληση, κακή μετεχείριση, εκμετάλλευση, σεξουαλική βία.
Εκπόνηση κοινωνικών προγραμμάτων υποστήριξης.
20. Στέρηση οικογένειας – εναλλακτική επιμέλεια.
21. Υιοθεσία.
22. Παιδιά πρόσφυγες.
23. Ανάπηρα παιδιά – εγγύηση αξιοπρέπειας, αυτονομίας.
Ειδική φροντίδα.
Πρόσβαση στην εκπαίδευση, περίθαλψη, ψυχανωγία.
Ανταλλαγή πληροφοριών για περίθαλψη, θεραπεία, μεθόδους.
24. Δικαίωμα σε επίπεδο υγείας, ιατρικής θεραπείας.
Μείωση θνησιμότητας.
ιατρική αντίληψη και περίθαλψη.
Αγώνας κατά της ασθένειας και της κακής διατροφής.
Περιθαλψη μητέρων.
Ενημέρωση για θέματα υγείας.
Πραληπτική ιατρική.
25. Δικαίωμα επανεξέτασης της τοποθέτησης.
26. Κοινωνική πρόνοια, κοινωνικές ασφαλίσεις.
27. Δικαίωμα σε επίπεδο ζωής.
Βοήθεια σε γονείς.
28. Δικαίωμα στην εκπαίδευση.
Στοιχειώδης εκπαίδευση υποχρεωτική.
Γενική, επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Δωρεάν.
Πρόσβαση στην ανώτερη παιδεία.
Σχολική, επαγγελματική ενημέρωση και προσανατολισμός.
Μείωση ποσοστού εγκατάλειψης.
Σχολική πειθαρχία – αξιοπρέπειες.
Διεθνής συνεργασία για την παιδεία, τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους.

29. Σκοποί της εκπαίδευσης, Ανάπτυξη προσωπικότητας, Σεβασμός για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες.
Σεβασμός γονέων, ταυτότητας, γλώσσας, πολιτιστικών αξιών.
Προετοιμασία για υπεύθυνη ζωή (κατανόηση, ισότητα).
Σεβασμός φυσικού περιβάλλοντος.
30. Εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές μειονότητες.
31. Δικαίωμα στην ανάπαυση, τον ελεύθερο χρόνο και τα ψυχαγωγικά παιχνίδια.
Συμμετοχή σε πολιτιστική, καλλιτεχνική ζωή.
32. Προστασία από οικονομική εκμετάλλευση.
Κατώτατο όριο ηλικίας για εργασία.
Ρύθμιση ωραρίων, συνθηκών εργασίας.
Πρόβλεψη κυρώσεων.
33. Προστασία από παράνομη χρήση και διακίνηση ναρκωτικών, ψυχοτρόπων.
34. Προστασία από σεξουαλική εκμετάλλευση και βία, πορνεία, παραγωγή πορνογραφικού υλικού.
35. Προστασία από απαγωγή, πώληση, δουλεμπόριο.
36. Προστασία από κάθε άλλη μορφή εκμετάλλευσης.
37. Προστασία από βασανιστήρια, απάνθρωπες τιμωρίες.
Απαγόρευση θανατικής ποινής, ισόβιας κάθειρξης κάτω των 18 ετών.
Παράνομη στέρηση ελευθερίας.
Χωριστή μεταχείριση από ενηλίκους.
38. Προστασία σε περιπτώσεις ένοπλης σύρραξης.
Αποχή επιστράτευσης κάτω των 15 ετών.
Προστασία αμάχου πληθυσμού.
39. Σωματική, ψυχολογική ανάρρωση και κοινωνική επανένταξη θυμάτων.
40. Άσκηση δικαιοσύνης για ανηλίκους.
Αθωότητα έως να δικαστεί. Ενημέρωση για κατηγορίες.
Δικαστική κρίση χωρίς καθυστέρηση.
Μη υποχρέωση μαρτυρικής κατάθεσης. Δικαίωμα έφεσης.
Ελάχιστο όριο ηλικίας. Μέτρα αντιμετώπισης.
41. Ισχύς ευνοϊκότερων διατάξεων.
42. Γνωστοποίηση των αρχών και διατάξεων της Σύμβασης.
43. Συγκρότηση Διεθνούς Επιτροπής για τα δικαιώματα του παιδιού.
44. Υποβολή εκθέσεων από τα Συμβαλλόμενα Κράτη.
45. Συνεργασία οργανισμών για την εφαρμογή της Σύμβασης.
- 46-54. Υπογραφή και επικύρωση της Σύμβασης.

ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Το ίδιο και το σχολείο είναι σε θέση να επηρεάσει σε ορόντατα βαθιά το παιδί. Είναι μια σημαντική νέα εμπειρία που του ανοίγει ένα μεγαλύτερο και πιο απρόσωπο κόσμο. Οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να ζυμώσουν, να διατηρήσουν ή να αναζωπυρώσουν την περιέργεια και τη χαρά της μάθησης νέων πραγμάτων.

Η ανάγκη για έπαινο και αναγνώριση. Μια τεράστια ποσότητα συναισθηματικής, κοινωνικής και διανοητικής μάθησης χρειάζεται το άτομο για να γίνει από ανώριμο βρέφος, ενήλικας με αυτοεισαίδηση. Και η μάθηση αυτή χρειάζεται κίνητρα για να έχει αποτέλεσμα. Ο έπαινος και η αναγνώριση είναι τα πιο κατάλληλα κίνητρα, που απαιτούν όμως συνεχή προσπάθεια σε όλη την περίοδο της ανάπτυξης. Η αναγνώριση για κάτι που πετυχαίνει το παιδί και για το οποίο χρειάστηκε προσπάθεια, ο έπαινος για μια επιτυχία του, θα το ενθαρρύνουν να επιμένει και να προσπαθεί. Νοιώθει ότι οι γονείς του αναγνωρίζουν αυτό που έχει καταφέρει να πετύχει και τα αγαπούν. Και αυτό με τη σειρά του θέλει να τους δείξει πόσο τους αγαπά και πόσο θέλει να τους ευχαριστήσει.

Η κάλυψη της ανάγκης για έπαινο και αναγνώριση, συμπληρώνεται επίσης και με το σχολείο. Το παιδί περνά τόσες πολλές ώρες και για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα στο σχολείο, πράγμα που του δίνει την ευκαιρία να αποκτήσει μια ευνοϊκή στάση απέναντι στη μάθηση αλλά και να βελτιώσει ή να θέσει ξανά τα θεμέλια για την αυτοεκτίμησή του και κατά συνέπεια, τη στάση του απέναντι στην προσπάθεια και την επιτυχία. Για να πετύχει αυτό το στόχο, ένας δάσκαλος πρέπει να ενεργεί θεωρώντας δεδομένο ότι κάθε μαθητής διαθέτει ένα ανεκμετάλλευτο δυναμικό για ανάπτυξη, το οποίο μπορεί να εκμεταλλευτεί με την κατάλληλη "αγωγή" και όχι να δέχεται ότι οι αποτυχίες του παρελθόντος δείχνουν μια αμετάβλητα περιορισμένη ικανότητα για μάθηση.

Η ανάγκη για υπευθυνότητα. Η ανάγκη αυτή καλύπτεται με το να επιτρέψουμε στο παιδί να αποκτήσει προσωπική ανεξαρτησία. Στην αρχή μαθαίνει να φροντίζει μόνο του τον εαυτό του, να τρώει, να ντύνεται και να πλένεται μόνο του, όπως και να κατέχει αντικείμενα δικά του, έστω και ασήμαντα για τα οποία είναι αυτό υπεύθυνο. Μεγαλώνοντας, η ευθύνη πρέπει να επεκτείνεται σε πιο σημαντικούς τομείς και να του εξασφαλίζα, τελικά, την ελευθερία για τις πράξεις του. Όταν ωριμάσει πιο πλήρως, θα πρέπει να είναι κανό να αναλαμβάνει ευθύνη γι' άλλους.

Το παιδί για να καταφέρει να αποκτήσει υπευθυνότητα πρέπει πρώτα να του δίνονται ευκαιρίες για ανάληψη ευθυνών και έπειτα χρειάζεται να εξοικηθεί σ' αυτές με την καθοδήγηση πάντα των ενηλίκων, η οποία θα μειώνεται σταδιακά.

Φυσικά, προσφέροντας στο παιδί οι γονείς, υπευθυνότητα και ανεξαρτησία, δεν σημαίνει πως δεν πρέπει να εκφράζουν τις ανήψεις τους, δεν πρέπει να συμμετέχουν στις δραστηριότητες ή την καθοδήγηση

Πρέπει να ξέρουν ποιο είναι οι κανόνες και γιατί πρέπει να τους τηρούν, τι επιτρέπεται, τι περιμένουν οι άλλοι από αυτά, ποιες θα είναι οι συνέπειες στις αποφάσεις που παίρνουν κλπ.

Ανεπαρκής κάλυψη των αναγκών του παιδιού. Αν κάποια από τις βασικές ανάγκες του παιδιού δεν καλυφθεί ή καλυφθεί ανεπαρκώς, τότε η ανάπτυξη μπορεί να ανακοπεί ή να διαταραχθεί. Οι συνέπειες μπορεί να είναι καταστροφικές αργότερα, τόσο για το ίδιο άτομο, όσο και για την κοινωνία.

Η έλλειψη αγάπης και η απόρριψη κατά την παιδική ηλικία, καλλιεργούν το θυμό, το μίσος, την έλλειψη ενδιαφέροντος για τους άλλους, την μη προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον και την ανικανότητα τους να δημιουργήσουν σχέσεις αμοιβαίας ικανοποίησης. Επιπλέον το παιδί που μεγαλώνει σ' ένα σπίτι όπου επικρατούν οι συγκρούσεις, οι διαφωνίες και η εχθρότητα ανάμεσα στους γονείς είναι πολύ πιθανόν να γίνει αντικοινωνικό και να παρουσιάσει συναισθηματικές διαταραχές. Το παιδί χρειάζεται σωστά πρότυπα γιατί μόνο έτσι θα μπορεί να προσφέρει σαν ενήλικας ανιδιοτελή στοργική φροντίδα και στα δικά του παιδιά.

Όσον αφορά την ανάγκη για νέες εμπειρίες, αν αυτή δεν καλυφθεί επαρκώς κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, τότε η διανοητική ικανότητα θα ανακοπεί. Επίσης όσο πιο νιαρή είναι η ζωή, χωρίς ερεθίσματα, προκλήσεις και γεγονότα, τόσο πιο εύκολα εμφανίζονται και αναπτύσσονται σταδιακά η απογοήτευση, η απάθεια ή η νευρική κατάσταση.

Ο έπαινος και η αναγνώριση, δυστυχώς τις περισσότερες φορές δίνονται για την επιτυχία και όχι για την προσπάθεια. Έτσι η ανάγκη αυτή ικανοποιείται συχνότερα στα έξυπνα, υγιή και προσαρμοσμένα παιδιά ενώ τα λιγότερες ευφυίας, συναισθηματικά παραμελημένα ή τα δυσπροσαρμοσμένα παιδιά στερούνται αυτών των ευκαιριών, παρόλο που η ανάγκη τους για έπαινο και αναγνώριση είναι πολύ μεγαλύτερη. Οι επιτυχίες που σημειώνουν όσο ασήμαντες κι αν είναι, απαιτούν μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή. Δυστυχώς όμως η ανταμοιβή τους είναι μικρότερη γιατί και οι επιτυχίες τους είναι λιγότερες. Ιδιαίτερα στο σχολείο, ο έπαινος που δίνεται για τις επιτυχίες παρά για την προσπάθεια, έχει πολύ βλαβερές συνέπειες για τα παιδιά που έχουν πιο αργό ρυθμό μάθησης και για εκείνα που παρουσιάζουν συναισθηματικές ή σωματικές αναπηρίες. Δεν τους δίνεται η ευκαιρία να αναδειχθούν και βρίσκονται πάντα κοντά στο χαμηλότερο επίπεδο της τάξης. Η διαρκής αυτή αποτυχία ζημιώνει ανεπανόρθωτα τον αυτοσεβασμό και τα κίνητρα συμπεριφοράς.

Τέλος, όταν δεν παρέχονται οι ευκαιρίες για να καλυφθεί η ανάγκη για υπευθυνότητα, το παιδί δεν θα κατορθώσει να αναπτύξει την οίσθηση της ευθύνης για τον εαυτό του, τους άλλους ή τα υλικά αντικείμενα. Όταν αυτή η έλλειψη ευκαιριών συνοδεύεται από ταυτόχρονη έλλειψη διαπαιδαγώγησης, τότε οι νέοι αυτοί θα έχουν την τάση να δρουν παρορμητικά, θα είναι απρόθυμοι να περιμένουν και να διαλύσουν γι' αυτό που επιδιώκουν,



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Μιλά στο "Ρ" η Μ. Χουρδάκη, καθηγήτρια Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Κρήτης, η οποία χαρακτηρίζει το παιχνίδι ισχυρή ανθρώπινη ανάγκη που προετοιμάζει το παιδί για όλη τη διάρκεια της ζωής του

Η Μαρία Χουρδάκη, στη συνέντευξή της μεταξύ άλλων επισημαίνει πως η αξία του παιχνιδιού είναι πολύ μεγάλη, αφού ουσιαστικά προετοιμάζει τον αυριανό ενήλικα. Η σχέση παιχνιδιού και παιδιού είναι ουσιαστικά "σχέση ζωής", γι' αυτό τονίζει στους γονείς πως πρέπει με πολύ μεγάλη προσοχή να επιλέγουν τα παιχνίδια των παιδιών τους. Ολόκληρη η συνέντευξη της Μ. Χουρδάκη έχει ως εξής:

Θ ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΗΣ: *Το παιχνίδι είναι ακριβώς η γενική πρόβα πριν από τη σοβαρή παράσταση του ρόλου, που κάθε μέλος της κοινότητας καλείται να παίζει, έλεγε ο Τζόμο Κενιάτα, πρώην πρωθυπουργός της Κένυας. Τι επιπτώσεις έχουν, λοιπόν, τα σημερινά παιχνίδια στον αυριανό ενήλικα;*

Θ ΣΥΝΕΝΤΕΥΕΙΑΖΟΜΕΝΗ: Υπάρχει μια δόση αλήθειας στην άποψη αυτή. Γιατί πραγματικά η πρόβα είναι αναγκαία προετοιμασία για κάθε θεατρική παράσταση. Υπάρχουν όμως και διαφορές. Δεν είναι στο σχήμα, αλλά στην ουσία. Η θεατρική διαδικασία είναι ευκαιριακό γεγονός και δεν αφορά όλους τους ανθρώπους. Ενώ το παιχνίδι είναι ισχυρή ανθρώπινη ανάγκη, σίγουρα προετοιμασία, μα για όλη τη διάρκεια της ζωής. Είναι διαρκής εκπαίδευση, διαρκής ανανέωση. Το παιχνίδι ζωντανεύει και οργανώνει την παιδική ηλικία μας, γίνεται όμως με διάφορες μορφές ανάγκη για κάθε φάση της ζωής μας. Η επιστήμη της ψυχολογίας που μελετά διεξοδικά τη διαμόρφωση και εξέλιξη του ατόμου, υπογραμμίζει ιδιαίτερα την αξία του παιχνιδιού. Και ζημιώνονται πολύ όσοι το στερούνται. Είναι το φροντιστήριο της ζωής, ιδιαίτερα το συλλογικό παιχνίδι.

Θ ΣΥΝΝΕΤΕΥΚΤΗΣ: *Τι γνώμη έχετε για τα πολεμικά παιχνίδια που αγοράζουν οι γονείς στα παιδιά τους;*

Θ ΣΥΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΗ: *Θα ήταν ιδανικό να μη δίνουμε στα παιδιά μας πολεμικά παιχνίδια, που αναπτύσσουν την ανάγκη της βίας, της επιθετικότητας. Γνωρίζω πως θα υπάρξουν ενστάσεις, που αναφέρονται στην άποψη ότι όλες οι συνθήκες της ζωής μας και τα προγράμματα της τηλεόρασης δυστυχώς αναφέρονται στον πόλεμο και στα πολεμικά παιχνίδια. Θεωρώ λοιπόν, ότι η καλύτερη λύση - και η μόνη εφικτή - θα είναι ν' αναπτύσσουν οι γονείς στο παιδί όλες τις φιλειρηνικές απόψεις τους, ως προς τον αληθινό ή τον ψεύτικο πόλεμο με τα παιχνίδια. Μ' αυτόν το τρόπο, περνούμε στα παιδιά τη φιλοσοφία μας ως προς την αξία της ειρήνης και την αφήνουμε ως ιδανικό για μέλλον.*

Θ ΣΥΝΝΕΤΕΥΚΤΗΣ: *Ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια ενός γονιού στην επιλογή των παιχνιδιών; Θα πρέπει να υποκύπτει στις πιέσεις του παιδιού, που συνήθως προκύπτουν από τις διαφημίσεις;*

Θ ΣΥΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΗ: *Η αγορά των κατάλληλων παιχνιδιών έχει μεγάλη σημασία. Βασικό κριτήριο για τους γονείς θα πρέπει να είναι η ηλικία του παιδιού. Αν το παιχνίδι αντιστοιχεί σε μικρότερη ηλικία, το παιδί δεν ενδιαφέρεται, το αφήνει στην άκρη. Αν αντιστοιχεί σε μεγαλύτερη, το κουράζει. Οι γονείς, δυστυχώς, συνηθίζουν ν' αγοράζουν στο παιδί τους παιχνίδια πιο περίπλοκα, πιο δύσκολα. Είναι και εδώ, η πολύ γνωστή ψυχολογία των γονέων που βιάζονται να μεγαλώσουν το παιδί τους σε γνώσεις, σε προβληματισμούς, με το γνωστότατο επίσης δεδομένο τους, ότι το παιδί τους είναι "πολύ έξυπνο". Μ' αυτό τον τρόπο, χωρίς να το θέλουν, το καταδικάζουν σε μόνιμη απογοήτευση.*

Άλλο κριτήριο είναι το υλικό της κατασκευής του παιχνιδιού. Τα πλαστικά πιο εντυπωσιακά, πιο φτηνά, προτιμούνται. Όμως τα ξύλινα δε χάνουν ποτέ την αξία τους. Είναι προϊόν της φύσης και δένονται αυθόρμητα με το ένστικτο του παιδιού. Ύστερα είναι πιο στερεά, αντέχουν. Γενικά το παιδί, καθώς αισθάνεται ανασφάλεια, δε δέχεται ανασφαλείς καταστάσεις ή ανασφαλή αντικείμενα.

Αρνητικό είναι και το γεγονός ότι οι γονείς παίρνουν μαζί τους τα μικρά παιδιά όταν τους αγοράζουν παιχνίδια. Όμως η κίνηση στο μαγαζί, τα πολλά φανταχτερά παιχνίδια το ζαλίζουν. Μπερδεύεται, εκνευρίζεται και κλαίει. Η συμμετοχή του παιδιού, ως δημοκρατική διαδικασία, αποκτά σημασία μετά τα έξι χρόνια, όταν έχει αναπτυχθεί κάπως η κριτική σκέψη. Οι γονείς δεν πρέπει να αγοράζουν στο παιδί καθετί που του αρέσει. Θα δίνονται όμως όλες οι εξηγήσεις. Ακόμη κι όταν το "απαγορευτικό" είναι το κόστος των παιχνιδιών, πρέπει να εξηγήσουν στο παιδί ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Ως προς την τηλεόραση, σ' όλες τις περιπτώσεις, καλό είναι να αποφεύγεται.

Θ ΣΥΝΝΕΤΕΥΚΤΗΣ: *Ακόμα κι όταν η επιλογή των παιχνιδιών από τους γονείς είναι σωστή, τα παιδιά πόσο χρόνο πρέπει να διαθέτουν παίζοντας μ' αυτά; Μήπως οι σημερινές συνθήκες ζωής (διαμερίσματα, ελάχιστοι ελεύθεροι χώροι) κάνουν ακόμα πιο απαραίτητη την ανάγκη του ομαδικού παιχνιδιού;*

Θ ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΗ: Το ατομικό παιχνίδι το παιδί εξασκεί τη νοημοσύνη του, τη φαντασία του και δημιουργεί. Στο συλλογικό, στην ομάδα μαθαίνει τις ανθρώπινες σχέσεις, την κοινωνικοποίηση, τη συνεργασία με τους άλλους, την αξία της φιλίας. Όμως οι γονείς έχουν πάθος με το διάβασμα και την καρέκλα. Όσο κάθεται το παιδί και διαβάζει είναι ευτυχής. Σίγουρα οι γνώσεις είναι ανάγκη της εποχής μας, μα το παιχνίδι είναι βασική ανάγκη του ανθρώπου σε όλες τις εποχές. Ιδιαίτερα στις συνθήκες της σημερινής εποχής με τα μικρά διαμερίσματα και την απομόνωση των ανθρώπων. Χάθηκε το παιχνίδι στο δρόμο, χάθηκε η γειτονιά, χάθηκε η γνήσια ζωή, πλαστικοποιήθηκαν όλα και έγιναν ψεύτικα.

Ως προς το χρόνο που έχει ανάγκη το παιδί για να παίξει, δεν μπορούν να δοθούν συνταγές. Είναι σχετικός με την προσωπικότητα και το νευρικό σύστημα του παιδιού. Τα υπερκινητικά παιδιά δεν κάθονται πολύ στην καρέκλα. Χρειάζονται κίνηση. Η καλύτερη λύση σε αυτή την περίπτωση είναι ο αθλητισμός. (www.e-paideia.gr) Ανάκτηση την 5^η Νοεμβρίου 2009.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

1^ο παιχνίδι

«Το ασχημόπαπο»

<p>Το συγκεκριμένο θεατρικό παιχνίδι απευθύνεται σε παιδιά Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Για την διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού απαιτούνται περίπου τρεις διδακτικές ώρες</p>	
ΘΕΜΑ	Η διαφορετικότητα
ΠΗΓΗ/ ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Το παραμύθι «Το ασχημόπαπο» του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν
ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΗΡΙΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	Τι σημαίνει να είναι κανείς διαφορετικός ;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	<ul style="list-style-type: none">• Πώς η διαφορετικότητα μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική ζωή ενός ατόμου;• Μπορεί να μετατραπεί ένα μειονέκτημα σε πλεονέκτημα;• Πώς η κοινωνική πίεση μπορεί να επηρεάσει τη στη στάση των άλλων απέναντι σε ένα διαφορετικό άτομο;• Ποιές οι επιπτώσεις της απόρριψης και για τις δύο πλευρές
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Ένα ασχημόπαπο γεννιέται στο αγρόκτημα. Εκεί το αντιμετωπίζουν εχθρικά και αποφασίζει να φύγει από το σπίτι του. Ένα κατόρθωμα του ,όμως, το κάνει ήρωα στο δάσος. Τα νέα φτάνουν στη γενέτειρά του. Το θέμα αυτού παιχνιδιού είναι το πως θα αντιμετωπίσουν τώρα οι κάτοικοι του αγροκτήματος το ασχημόπαπο.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	Ζώα του αγροκτήματος(κοτούλες,

	γουρουνάκια, αγελάδες, προβατάκια)
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ	Το γαϊδουράκι και το ασχημόπαπο

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Έπειτα από μουσικοκινητικές ασκήσεις για την ενεργοποίηση της ομάδας, γίνεται ο χωρισμός των επιμέρους ομάδων. Ο παιδαγωγός αναλαμβάνει ένα ρόλο ζώου και αγγίζει τα παιδιά, τα οποία μεταμορφώνονται σε ζώα. Αυτό επαναλαμβάνεται με όλες τις ομάδες. Ο παιδαγωγός συζητά με κάθε ομάδα και την προετοιμάζει για μικρούς αυτοσχεδιασμούς με θέμα την καθημερινή ζωή αγρόκτημα. Ενώ τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν, εμφανίζεται ο παιδαγωγός, σε ρόλο γαϊδουριού- προέδρου των ζώων, όπου συζητά με τα παιδιά τα παρακάτω θέματα:

- Ποια συμπεριφορά των ζώων οδήγησε το παπί να απομακρυνθεί από το αγρόκτημα;
- Θα πρέπει τα υπόλοιπα ζώα να ζητήσουν από το παπί να επιστρέψει;
- Είχαν δίκιο που το απομάκρυναν λόγω της εξωτερικής τους εμφάνισης;
- Ποια θα πρέπει να είναι η συμπεριφορά των ζώων απέναντί του, ώστε να καταλάβει ότι το θέλουν πραγματικά κοντά τους και ότι δεν θα επαναλάβουν το ίδιο λάθος;



2^ο παιχνίδι

«Το μεγάλο ταξίδι του Μελένιου»

Το συγκεκριμένο θεατρικό παιχνίδι απευθύνεται σε παιδιά Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Για την διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού απαιτούνται περίπου τέσσερις διδακτικές ώρες	
ΘΕΜΑ	Ο φόβος μπροστά στο άγνωστο.
ΠΗΓΗ/ ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Το μεγάλο ταξίδι του Μελένιου της Ευγενίας Φακίνου.
ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΗΡΙΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	Γιατί φοβόμαστε καθετί καινούργιο και άγνωστο;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	<ul style="list-style-type: none">• Πως μπορούμε να αντιμετωπίσουμε το φόβο μας;• Ο φόβος εμποδίζει την προσωπική μας εξέλιξη;
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Ο Μελένιος μαζί με χιλιάδες άλλα Ντενεκεδάκια ζουν κλειδωμένα σε μια σκοτεινή αποθήκη, αποκλεισμένα από τον έξω κόσμο. Όταν μια ημέρα ο Μελένιος μαθαίνει για την ύπαρξη της Ντενεκεδούπολης, μιας πολιτείας όπου ζουν ελεύθερα Ντενεκεδάκια, αισθάνεται την επιθυμία να φύγει. Το μεγάλο ταξίδι όμως κρύβει πολλούς κινδύνους. Θα το ρισκάρει; Θα το ψάξει τελικά για την Ντενεκεδούπολη ;
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	Τα Ντενεκεδάκια που κατοικούν στην αποθήκη, σε συλλογικό ρόλο Μελένιου και σε συλλογικό ρόλο γερου-Καλαμάρη.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ	Μελένιος, Βασίλισσα των Ελατήριων.



ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Ο δάσκαλος συγκεντρώνει τα παιδιά και τα βάζει να κάτσουν σε κύκλο. Κάθε παιδί με τη σειρά λέει το όνομα του και την προέλευσή του. Με αυτόν τον τρόπο παρουσιάζεται στην ομάδα. Εν συνεχεία τα παιδιά με κλειστά τα μάτια ,σχηματίζουν μια σειρά, όπου το πρώτο παιδί στην θέση οδηγού του τρένου, με ανοικτά τα μάτια του οδηγεί την ομάδα. Στο σημείο αυτό χωρίζονται τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες, ενώ ζωγραφίζουν σε ένα χαρτί το κτίριο της αποθήκης και σε ένα άλλο το εσωτερικό της. Σε μια παγωμένη εικόνα, τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν με το σώμα τους την ζωή των Ντενεκέδων. Οι τέσσερις ομάδες οργανώνουν μικρές σκηνές σχετικά με το τι ονειρεύτηκε ο Μελένιος. Τα παιδιά σχηματίζουν ένα διάδρομο με τα σώματά τους και ο δάσκαλος σε ρόλο Μελένιου, περνά μέσα από αυτόν. Στην πορεία του παιχνιδιού τα παιδιά διασκορπίζονται στο χώρο, προσπαθώντας να νιώσουν πως είναι να εισπνέεις καθαρό αέρα για πρώτη φορά. Ενώ σηκώνονται αργά -αργά και αρχίζουν να περπατούν στο χώρο, προσποιούμενα πως περπατούν για πρώτη φορά στη ζωή τους ελεύθερα. Ο Μελένιος έρχεται αντιμέτωπος με την βασίλισσα. Ο δάσκαλος τώρα, σε ρόλο βασίλισσας και ένα παιδί σε ρόλο Μελένιου, επικαλείται συνέχεια κάποια πρόσωπα ή κάποια πράγματα , με τα οποία συνήθως οι μεγάλοι φοβίζονται τα παιδιά. Στο τέλος του παιχνιδιού, τα παιδιά χωρισμένα σε τρεις ομάδες καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τους θέτει ο δάσκαλος σχετικά με τον φόβο του αγνώστου.



ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

1^ο παιχνίδι

« Η Ρύπανση του Περιβάλλοντος »

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ	<p>Τα παιδιά αντιλαμβάνονται και βιωματικά για τη ρύπανση του περιβάλλοντος, ποιες είναι οι επιπτώσεις της στο φυσικό και στο ανθρωπογενές περιβάλλον και ποια μέτρα θα πρέπει να λαμβάνονται για την ελαχιστοποίηση των επιπτώσεών της και για καλύτερη ποιότητα ζωής.</p>
ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	<ul style="list-style-type: none"> • Κατάλληλο για παιδιά ηλικίας εννέα ετών και άνω. • Τέσσερις (4) ισάριθμες ομάδες παιδιών(από 3-5 παίκτες η κάθε ομάδα). • Τέσσερις(4) μαθητές παρατηρητές-κριτές για τη βαθμολόγηση των ομάδων.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ένας δάσκαλος- οδηγός-εμπνευστής
ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΥΛΙΚΑ- ΜΕΣΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Τέσσερις (4) καρτέλες, όπου αναγράφονται οι δραστηριότητες του ανθρώπου (Γεωργικές, Κτηνοτροφικές, Βιομηχανικές, Αστικές, Μεταφορικές). • Τριάντα έξι (36) έως εξήντα (60) καρτέλες, όπου αναγράφονται οι γενικές επιπτώσεις των ρυπαντών. • Συνδετήρες , όπου ο κάθε παίκτης συσχετίζει μαζί τις «Δραστηριότητες» και τις « Γενικές επιπτώσεις της Ρύπανσης» και τις «Ειδικές επιπτώσεις της Ρύπανσης».
ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	<ul style="list-style-type: none"> • Οι παίκτες μέσα από το παιχνίδι οφείλουν να διαπιστώσουν ποιες είναι εκείνες οι ανθρώπινες δραστηριότητες που μπορεί να έχουν επιπτώσεις στον αέρα, το νερό και το έδαφος. • Τα παιδιά με τη σωστή ή λανθασμένη επιλογή τους, μαθαίνουν πώς να ζουν καλύτερα και να διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές για το περίγυρό τους και το περιβάλλον τους γενικότερα.

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

- Ø Ο εμπνευστής- παιδαγωγός; χαράζει στο έδαφος ή στο πάτωμα τις γραμμές, πίσω από τις οποίες κάθονται οι παίκτες της κάθε ομάδας, αλλά και για την πορεία των παικτών.
- Ø Επιλέγονται τέσσερις ομάδες παικτών αποτελούμενες από 4-6 άτομα η κάθε ομάδα και 4 παρατηρητές-κριτές για την βαθμολόγηση των ομάδων.
- Ø Οι παίκτες κάθε ομάδας παίζουν για τις «δραστηριότητες», με τις οποίες χαρακτηρίζονται.
- Ø Ξεκινώντας το παιχνίδι, κάθε παίκτης από κάθε ομάδα οφείλει σε πρώτο στάδιο, να συσχετίσει τις δραστηριότητες με τις «γενικές επιπτώσεις των ρυπαντών».
- Ø Αμέσως μετά, σε δεύτερο στάδιο, οφείλει το κάθε παιδί να συσχετίσει ό,τι επέλεξε με τις «ειδικές επιπτώσεις των ρυπαντών».
- Ø Έτσι, στο τρίτο στάδιο, κάθε παίκτης φτάνει στη «Συσχέτιση», όπου παίρνει ένα φάκελο και βάζει μέσα τα συσχετισμένα(δραστηριότητες, γενικές και ειδικές επιπτώσεις),τα οποία παραδίδει στον αξιολογητή-κριτή για τη τελική βαθμολογία.
- Ø Κάθε παίκτης, που ολοκληρώνει την παραπάνω διαδικασία, επιστρέφει στη θέση της ομάδας του και μόνο τότε ξεκινά ο δεύτερος παίκτης.
- Ø Το παιχνίδι μπορεί να χρονομετρείται.



2^ο παιχνίδι

«Παγκόσμια Περιβαλλοντικά Προβλήματα»

<p>ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ</p>	<p>Τα παιδιά αντιλαμβάνονται και βιωματικά τη σημασία των παγκόσμιων περιβαλλοντικών προβλημάτων, ώστε πέρα από τη γνώση τους και τους άλλους παιδαγωγικούς στόχους να αποκτήσουν συμπεριφορές και στάσεις για καλύτερη ποιότητα ζωής σε παγκόσμια κλίμακα.</p>
<p>ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Κατάλληλο για παίκτες ηλικίας εννέα ετών και άνω. • Δύο(2) ή περισσότερες ισάριθμες ομάδες παιδιών τεσσάρων(4) ατόμων, όσα και τα παγκόσμια προβλήματα που πρόκειται να παιχθούν από την κάθε ομάδα. • Δύο(2) μαθητές- κριτές για την επίλυση των παγκόσμιων

	<p>προβλημάτων και οι οποίοι θα βαθμολογούν τις ομάδες.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ένας δάσκαλος- οδηγός – εμπνευστής
ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΥΛΙΚΑ-ΜΕΣΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Ένα δοχείο για κάθε ομάδα, όπου μέσα τοποθετούνται μπαλάκια σε πολλαπλάσιο αριθμό. • Τα μπαλάκια υποδηλώνουν τις επιπτώσεις των παγκόσμιων προβλημάτων στο περιβάλλον και στον άνθρωπο. • Αυτοκόλλητες ετικέτες με την επίλυση ή τον περιορισμό των επιπτώσεων των παγκόσμιων περιβαλλοντικών προβλημάτων, σε πολλαπλάσιο αριθμό. • Οι παίκτες κάθε ομάδας είναι τόσοι, όσα τα παγκόσμια προβλήματα που παίζονται στο παιχνίδι.
ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	<ul style="list-style-type: none"> • Το παιχνίδι αυτό απαιτεί όπως τα παιδιά έχουν θεμελιωμένες γνώσεις για τα παγκόσμια περιβαλλοντικά παιχνίδια • Τα παιδιά διαπιστώνουν ότι η επίλυση των παγκόσμιων περιβαλλοντικών προβλημάτων είναι μακρόχρονη διαδικασία.

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

- Ø Τα παιδιά δημιουργούν δύο ομάδες παικτών, αποτελούμενες από τέσσερα ή τόσα άτομα όσα είναι και τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα που θα παιχτούν από τα παιδιά.
- Ø Χαράσσονται δύο παράλληλες γραμμές και σε απόσταση 5-10 μέτρα μεταξύ τους, όπου τοποθετούνται αντικριστά οι παίκτες, που αντιπροσωπεύουν τα παγκόσμια προβλήματα, και οι παίκτες, που αντιπροσωπεύουν τα μέτρα επίλυσης ή περιορισμού αυτών των επιπτώσεων.
- Ø Μπροστά από τις ομάδες των παικτών υπάρχει και από ένα δοχείο με τα μπαλάκια, δηλαδή επιπτώσεις στο περιβάλλον και στον άνθρωπο, σε πολλαπλάσιο αριθμό.
- Ø Κάθε παίκτης, με τη σειρά του, που έχει καθοριστεί από τον παιδαγωγό- εμπνευστή, επιλέγει από το δοχείο τυχαία ένα μπαλάκι(επιπτώσεις), αναφωνεί την επίπτωση που επέλεξε, ενώ αναζητά και βρίσκει τη λύση - στις αυτοκόλλητες ετικέτες- την αναφωνεί και την αποκολλάει στο μπαλάκι, το οποίο κατόπιν το πετάει προς τον κατάλληλο παίκτη της ομάδας, που συλλέγει τα μπαλάκια.
- Ø Μόνο εφόσον ολοκληρωθεί η παραπάνω διαδικασία συνεχίζεται το παιχνίδι με τον επόμενο παίκτη.
- Ø Οι προσπάθειες των παιδιών από την έναρξη έως τη λήξη του παιχνιδιού χρονομετρούνται.

- Ø Νικήτρια είναι η ομάδα εκείνη, η οποία στο συντομότερο χρονικό διάστημα μπόρεσε να συγκεντρώσει και να επιλύσει τα περισσότερα παγκόσμια προβλήματα.
- Ø Για κάθε σωστή απάντηση η ομάδα παίρνει από ένα βαθμό, ενώ για κάθε λανθασμένη απάντηση αφαιρούνται από την αντίστοιχη ομάδα δύο βαθμοί.
- Ø Η βαθμολόγηση γίνεται από τον παιδαγωγό- εμψυχωτή σε συνεργασία με την ομάδα που ορίστηκε γι αυτό τον σκοπό.

ΟΜΑΔΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

1^ο παιχνίδι

«Τα χρωματιστά μαντίλια»

ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΗΛΙΚΙΑ	Κατάλληλο για παιδιά ηλικίας από επτά(7) έως έντεκα (11) ετών.
ΜΕΓΕΘΟΣ ΟΜΑΔΑΣ	Όλη η σχολική τάξη, χωρισμένη σε δυο ομάδες, με ισάριθμους παίκτες
ΧΩΡΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	Σε κατάλληλα διαμορφωμένη σχολική αίθουσα
ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΥΛΙΚΑ- ΜΕΣΑ	Ένα μαντίλι για κάθε παίκτη. Τα μισά μαντίλια θα έχουν ένα συγκεκριμένο χρώμα , ενώ τα υπόλοιπα διαφορετικό.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- Άμεση οπτική παρατήρηση
- Παρατήρηση ενός συνόλου στοιχείων
- Χρήση της οπτικής μνήμης σε παρατηρούμενα στοιχεία
- Εξοικείωση με τον κόσμο της εικόνας
- Συσχέτιση εικόνας σύμφωνα με ομοιότητες και διαφορές που παρουσιάζουν
- Ταύτιση των διάφορων ομάδων με τα μέλη από τα οποία απαρτίζεται
- Ανάπτυξη και ενδυνάμωση βασικών κινητικών δεξιοτήτων
- Πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων, σε πνεύμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας



ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

- Ø Σχηματίζονται δύο ομάδες με ισάριθμους παίκτες.
- Ø Κάθε ομάδα έχει διαφορετικό χρώμα μαντιλιού.
- Ø Οι παίκτες στερεώνουν το μαντίλι στην πίσω πλευρά του παντελονιού τους.
- Ø Με το σύνθημα του παιδαγωγού- εμψυχωτή τα παιδιά ξεκινούν να παίρνουν όσα περισσότερα μαντίλια μπορούν από τους παίκτες της αντίπαλης ομάδας.
- Ø Όταν ένας παίκτης καταφέρει να πάρει μένα μαντίλι, πρέπει να το στερεώσει αμέσως στην πίσω πλευρά του παντελονιού του.
- Ø Το παιχνίδι τελειώνει όταν η μια ομάδα έχει κατορθώσει να πάρει όλα τα μαντίλια της αντίπαλης ομάδας.
- Ø Ο παίκτης που θα έχει συγκεντρώσει τα περισσότερα μαντίλια θα αναδειχθεί ως νικητής του παιχνιδιού.



2^ο παιχνίδι
 « Σχεδιάζουμε μαζί »

ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΗΛΙΚΙΑ	Κατάλληλο για παιδιά ηλικίας από επτά(7) έως έντεκα (11) ετών.
ΜΕΓΕΘΟΣ ΟΜΑΔΑΣ	Παίκτες που σχηματίζουν ομάδες των τριών ατόμων
ΧΩΡΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	Σε κατάλληλα διαμορφωμένη σχολική αίθουσα.
ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΥΛΙΚΑ- ΜΕΣΑ	Χαρτόνια με ονομασίες γεωμετρικών σχημάτων, ισάριθμα με τον αριθμό των παικτών. Μια κιμωλία.
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη συντονισμού μεταξύ των μελών μιας ομάδας • Εκμάθηση εννοιών σχετικές με τον

	<p>χώρο και την τοπολογία.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εκδήλωση ενδιαφέροντος για πειραματισμό. • Συνειδητοποίηση της ατομικής προσπάθειας για την επίλυση ενός γενικού προβλήματος. • Συνεργασία σε ομαδικές δραστηριότητες. • Ανάπτυξη συγκεκριμένων κινητικών δεξιοτήτων και συντονισμός κινήσεων.
--	--



ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

- Ø Οι παίκτες σχηματίζουν ομάδες των τριών ατόμων.
- Ø Κάθε ομάδα κάθεται στο πάτωμα στη μια άκρη της σχολικής αίθουσας. Οι παίκτες πιάνονται από τα χέρια και σχηματίζουν ένα κύκλο. Στην άλλη άκρη της αίθουσας βρίσκεται ο πίνακας και η κιμωλία προκειμένου να σχεδιάσουν.
- Ø Σε κάθε ομάδα μοιράζονται τρία χαρτάκια, στα οποία είναι γραμμένες ονομασίες γεωμετρικών σχημάτων. Κάθε παίκτης λαμβάνει ένα χαρτάκι της επιλογής του, τυχαίως.
- Ø Τη στιγμή που οι παίκτες θα ακούσουν το σύνθημα, θα πρέπει να σηκωθούν χωρίς να αφήσουν τα χέρια τους, και να κατευθυνθούν όσο πιο γρήγορα μπορούν στην άλλη άκρη της αίθουσας. Κάθε παίκτης πρέπει να κάνει το σχήμα που του αντιστοιχεί και να επιστρέψει μαζί με τους άλλους για να καθίσουν όλοι μαζί στο αρχικό σημείο.
- Ø Η ομάδα που επιστρέφει τελευταία αποσύρεται από το παιχνίδι.
- Ø Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται μέχρι να αναδειχθεί νικήτρια ομάδα.



3^ο παιχνίδι

« Σκυταλοδρομία »

ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΗΛΙΚΙΑ	Κατάλληλο για παιδιά ηλικίας από επτά(7) έως έντεκα(11) ετών.
ΜΕΓΕΘΟΣ ΟΜΑΔΑΣ	Απεριόριστος αριθμός ατόμων, χωρισμένος σε τετραμελείς ομάδες.
ΧΩΡΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	Σε κατάλληλα διαμορφωμένη αίθουσα.
ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΥΛΙΚΑ- ΜΕΣΑ	Μια χρωματιστή κορδέλα ενός μέτρου για κάθε ομάδα.
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none"> • Άμεση οπτική παρατήρηση. • Παρατήρηση ενός συνόλου στοιχείων • Χρήση της οπτικής μνήμης σε παρατηρήσιμα στοιχεία.

	<ul style="list-style-type: none"> • Χρήση του χρώματος ως μέσο επικοινωνίας. • Συνειδητοποίηση των υποχρεώσεων του ενός απέναντι στους άλλους • Ανάπτυξη δεξιοτήτων σε συνάρτηση με αντικείμενα. • Αποδοχή και τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού.
--	--

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

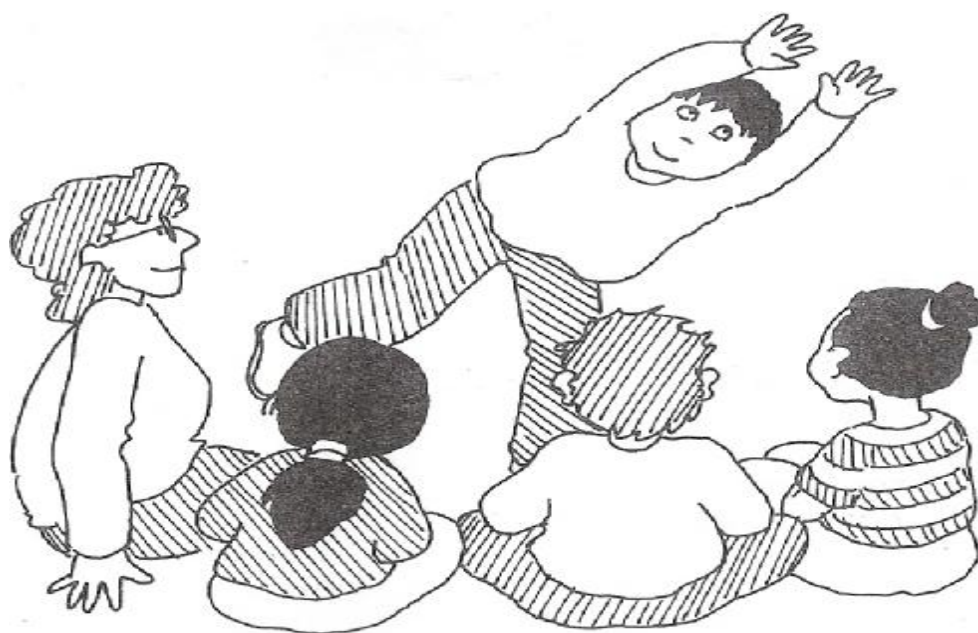
- Ø Σχηματίζονται ομάδες των τεσσάρων ατόμων.
- Ø Κάθε ομάδα λαμβάνει μια χρωματιστή κορδέλα ενός μέτρου, η οποία στη προκειμένη περίπτωση θα έχει το ρόλο της σκυτάλης.
- Ø Οι παίκτες κάθε ομάδας τρέχουν εναλλάξ, κρατώντας ψηλά στο δεξί τους χέρι τη χρωματιστή κορδέλα όταν πηγαίνουν, και στο αριστερό τους χέρι όταν επιστρέφουν. Παραδίδουν την κορδέλα στον επόμενο παίκτη που βρίσκεται στο σημείο εκκίνησης.
- Ø Σε περίπτωση που η κορδέλα ενός παίκτη πέσει στο πάτωμα, αυτός πρέπει να τη σηκώσει και να επιστρέψει με γρήγορους ρυθμούς στο σημείο εκκίνησης.

4^ο παιχνίδι

« Σχεδιάζοντας το σώμα »

ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΗΛΙΚΙΑ	Κατάλληλο για παιδιά ηλικίας από επτά(7) έως έντεκα(11) ετών.
ΜΕΓΕΘΟΣ ΟΜΑΔΑΣ	Ομάδες των πέντε ατόμων.
ΧΩΡΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	Σε κατάλληλα διαμορφωμένη αίθουσα.
ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΥΛΙΚΑ- ΜΕΣΑ	Χαρτί περιτυλίγματος. Ξυλομπογιές.
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none"> • Πειραματισμός σύμφωνα με το ελεύθερο και προτεινόμενο (ή οργανωμένο) σχέδιο. • Άμεση παρατήρηση του

	<p>περιβάλλοντος και αναπαράσταση δισδιάστατων εικόνων.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η αντίληψη και το μέγεθος των σχημάτων. • Απόκτηση ενδιαφέροντος για διεύρυνση του λεξιλογίου και αντίληψη της σημασίας των λέξεων. • Συστηματική παρατήρηση της πραγματικότητας μέσω των αισθήσεων. • Παρακίνηση του παιδιού για σεβασμό της σειράς συμμετοχής κάθε παιδιού.
--	--



ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

- Ø Σχηματίζονται ομάδες των πέντε ατόμων.
- Ø Το χαρτί περιτυλίγματος κόβεται σε κομμάτια μήκους 1,5 μ. τα οποία μοιράζονται μαζί με τις ξυλομπογιές σε κάθε ομάδα παιδιών.
- Ø Κάθε νομάδα τοποθετεί το κομμάτι χαρτιού στο πάτωμα και ένα από τα μέλη της ξαπλώνει ανάσκελα επάνω σε αυτό με τα χέρια ανοιχτά.
- Ø Οι υπόλοιποι παίκτες σχεδιάζουν το περίγραμμα του σώματος του επάνω στο ήδη υπάρχον χαρτί.
- Ø Όταν ολοκληρωθεί το περίγραμμα, το παιδί που ήταν ξαπλωμένο σηκώνεται όρθιο, και τα μέλη της ομάδας με καθορισμένη σειρά, ζωγραφίζουν τα διαφορετικά μέρη του σώματος στο χαρτί, σημειώνοντας δίπλα το όνομά τους.
- Ø Κερδίζει η ομάδα που έχει σχεδιάσει περισσότερα πράγματα και κατά συνέπεια έχει σημειωμένα περισσότερα ονόματα.



5^ο παιχνίδι
«Αγγίζω και μαντεύω»

ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΗΛΙΚΙΑ	Κατάλληλο για παιδιά ηλικίας από επτά(7) έως έντεκα(11) ετών.
ΜΕΓΕΘΟΣ ΟΜΑΔΑΣ	Απεριόριστος αριθμός παικτών
ΧΩΡΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	Σε κατάλληλα διαμορφωμένη αίθουσα.
ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΥΛΙΚΑ- ΜΕΣΑ	Ένας επίδεσμος για κάθε παιδί, προκειμένου να δέσει τα μάτια του.
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none"> • Διερεύνηση του περιβάλλοντος μέσω των αισθήσεων. • Άμεση παρατήρηση μέσω της ακοής και της όρασης. • Οπτική αντίληψη του κόσμου μέσω των αισθήσεων.

- Η αναγνώριση του περιβάλλοντος ως μέσου πληροφόρησης.
- Η αναγνώριση των αντικειμένων, ως παράγοντας διαμόρφωσης σχέσεων.
- Ομαδοποίηση στοιχείων βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.
- Αντίληψη των χαρακτηριστικών των αντικειμένων, μέσω της αισθητηριακής αντίληψης.
- Συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας των ατόμων και εκτίμηση της παιδικής φιλίας.
- Πραγματοποίηση συλλογικών δραστηριοτήτων.



ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

- Ø Σχηματίζονται ομάδες των πέντε ατόμων και καθεμία παίζει χωριστά.
- Ø Οι παίκτες βγάζουν το ένα τους παπούτσι και το αφήνουν στο πάτωμα με αυτά των υπολοίπων. Στη συνέχεια κάθονται όλοι μαζί σε απόσταση 3 μέτρων από τα παπούτσια και δένουν τα μάτια τους με τον επίδεσμο.
- Ø Με το σύνθημα του παιδαγωγού- εμψυχωτή, οι συμμετέχοντες πρέπει να κατευθυνθούν προς τα παπούτσια τους, και ψάχνοντάς τα, να τα αναγνωρίσουν και κατ'έκταση να τα αφορέσουν. Όταν τα καταφέρουν θα πρέπει να σηκωθούν όρθιοι.
- Ø Κερδίζει η ομάδα, τα μέλη της οποίας φόρεσαν τελικά σωστά τα παπούτσια τους, σε λιγότερο χρονικό διάστημα.

