

ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: «ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ ΣΕ
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ»**



ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ: Κα ΓΙΑΛΟΥΡΗ ΜΑΡΙΑ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΑΝΤΩΝΙΑΔΗ ΑΘΗΝΑ

ΓΑΛΙΑΤΣΑΤΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΔΡΟΣΟΥ ΟΛΥΜΠΙΑ

ΜΠΕΤΣΙΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΠΑΤΡΑ 2010

Ευχαριστίες

Στην προετοιμασία της πτυχιακής μας εργασίας, πολλαπλή υπήρξε η συμβολή της καθηγήτριας μας Κα Γιαλούρη Μαρίας καθηγήτρια κοινωνικής εργασίας στο ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ, η οποία μας βοήθησε στο θέμα της πτυχιακής μας εργασίας και ανέλαβε την επίβλεψη της. Την ευχαριστούμε θερμά για την συνεχή της συμπαράσταση και ενθάρρυνση που μας παρείχε. Θα τις είμαστε πάντοτε ευγνώμων για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε.

Ακόμα, θέλουμε να ευχαριστήσουμε ιδιαίτερα το προσωπικό της κεντρικής βιβλιοθήκης του ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ, καθώς και το προσωπικό της Δημοτικής Βιβλιοθήκης Πάτρας για την παραχώρηση των απαιτούμενων για την εργασία μας στοιχείων.

Τέλος, θα θέλαμε να αφιερώσουμε την πτυχιακή μας στις οικογένειες μας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
INTRODUCTION.....	3
ΟΡΙΣΜΟΙ.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	6
Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	6
1.1.ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ	9
1.2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	19
ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	19
2.1 Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	19
2.2. Η ΦΥΣΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	22
2.3. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ...	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
2.3.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΚΑΝΟΝΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ...	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	31
ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
5.1. ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΙΝΗΣΗ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
5.2. ΟΜΑΔΙΚΟ – ΑΤΟΜΙΚΟ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
5.2.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΟΜΑΔΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....	40
5.3. ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
6.1. ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
6.2. ΜΙΜΗΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
6.3. ΑΓΩΝΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
6.4. ΚΟΙΝΩΝΙΟΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
6.5. ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΕΙΔΙΚΟΙ – ΓΟΝΕΙΣ – ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
7.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
8.1. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΕ ΚΛΕΙΣΤΟ ΧΩΡΟ.....	60
8.2. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΕ ΥΠΑΙΘΡΙΟ ΧΩΡΟ	61
8.3. Ο ΧΩΡΟΣ	62
8.4. Ο ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
9.1. ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΠΑΙΔΙΩΝ – ΓΟΝΕΩΝ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
9.2. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
9.3. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
9.4. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΣΟΒΑΡΑ ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ .	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
9.5. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
9.6. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
9.7. ΓΟΝΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10.....	80
ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ.....	80

10.1. ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΣΤΑ ΝΟΣΗΛΕΥΟΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

10.2. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ, ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ..... **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

10.3. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11..... **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

ΕΠΙΛΟΓΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ..... **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

11.1.ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ. **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

11.2. ΕΥΣΤΡΟΦΙΑ ΚΑΙ ΔΙΕΓΕΡΣΗ 90

11.3. ΑΣΦΑΛΕΙΑ 91

11.4. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΜΕ ΥΛΙΚΑ ΠΟΥ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12..... **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ..... **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

ΕΠΙΛΟΓΟΣ..... **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....111

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι είναι ο καθρέπτης της ζωής. Για τα παιδιά, ωστόσο, το παιχνίδι είναι κάτι περισσότερο από εικόνα, είναι η ίδια τους η ζωή. Τα παιδιά παίζουν εδώ και αιώνες, πριν ακόμα υπάρξει η γραφή. Η ιστορία του παιχνιδιού χάνεται στα βάθη των αιώνων, από την εποχή των αρχαίων Αιγυπτίων και Ελλήνων, μέχρι σήμερα. Ο λόγος που άντεξε στο χρόνο είναι η αυθόρμητη φύση του. Έργα τέχνης, τραγούδια, θεατρικά έργα και παραμύθια μας πληροφορούν για τη φύση του παιχνιδιού στο παρελθόν ανά τον κόσμο. Το παιχνίδι έχει πολλούς προσδιορισμούς και μερικές φορές το τι θεωρείται παιχνίδι και τι όχι δεν είναι ξεκάθαρο. Οι προσωπικές μας εμπειρίες δεν μπορούν να διαψεύσουν τη σημασία τους στην παιδική ανάπτυξη και όχι μόνο. Γυναίκες, άντρες και παιδιά περνούν περισσότερη ώρα παίζοντας από κάθε άλλη καθημερινή τους δραστηριότητα.

Πολλοί ερευνητές και ειδικοί έχουν ασχοληθεί από τις αρχές του περασμένου αιώνα, με το ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη θεραπεία, Piaget, Schafer, O' Connor, Erikson, Ellis κ.ά.

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο παιχνίδι, την ιστορία και την εξέλιξη του κατά την ανάπτυξη.

Το παιχνίδι σε σχέση με τη μάθηση, το περιβάλλον, τα παιδιά με αναπηρία και το νοσοκομείο. Η φύση και η σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη και οι διαφορές του παιχνιδιού μεταξύ των δύο φύλων θίγονται επίσης.

Πέρα από το παιδί και το παιχνίδι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ τους, οι γονείς, οι ειδικοί και το νοσηλευτικό προσωπικό διαδραματίζουν το δικό τους ρόλο στην όλη διαδικασία.

1

Η παράθεση, η ανάλυση και η προσπάθεια συσχετισμού του παιχνιδιού και της ανάπτυξης καθώς και των επιμέρους παραγόντων αποτελούν το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας.

INTRODUCTION

This project is about playing, its history and evolution. From the early 19th century, many researchers (Piaget, Schafer, O' Connor, Erikson, Ellis) were interested in the role of playing as part of child development.

The project examines playing in association with learning, the environment, disabled children and being hospitalized. Also, the nature and the importance of playing is examined together with the differences in playing between the two genders. There is also an analysis of any other factors that affect the relationship between children and playing. Parents, specialists and nursing staff play their part in the process.

Playing is the mirror of life. For children, however, playing is more than just an image, it is life itself. Children have been playing for centuries, long before writing existed. The history of playing goes down the centuries, from the times of ancient Egyptians and Greeks until today. The reason why playing has survived is because of its spontaneous nature. Works of art, songs and fairy tales provide information about the nature of playing all over the world. There are many definitions as to what playing is. Sometimes, it is not very clear what is and what is not a game. Our personal experiences cannot avow the importance of playing as far as child development is concerned. Women, men and children spend more time playing than doing any other activity on a daily basis.

ΟΡΙΣΜΟΙ

ΠΑΙΧΝΙΔΙ: Το παιχνίδι θεωρείται μια πράξη χωρίς σκοπό, η οποία δε μεταβάλλει σκόπιμα όπως η εργασία το υλικό περιβάλλον, για να ικανοποιήσει ανάγκες. Αποτελεί όμως το ίδιο μια ανάγκη, μια ορμή ψυχοσωματική του οργανισμού, η οποία διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη σωματική, ψυχοπνευματική, κοινωνική ανάπτυξη και ενηλικίωση του ατόμου. (Παπαδόπουλος,1991)

ΠΑΙΔΙ: Παιδί ονομάζεται ο άνθρωπος από τη γέννηση μέχρι και την εφηβεία του. Ο νομικός ορισμός του παιδιού γενικά αναφέρεται στον ανήλικο, δηλαδή σε ένα πρόσωπο μικρότερο από την ηλικία ενηλικίωσης. Η λέξη παιδί μπορεί επίσης να περιγράφει τη σχέση των τέκνων σε σχέση με τους γονείς τους στα πλαίσια μίας οικογένειας ή να προσδιορίζει την συμμετοχή σε μία φυλή, γενιά ή θρησκεία. (Wikipedia.gr)

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ: η κοινωνικοποίηση μπορεί να οριστεί ως διαδικασία με την οποία: 1) Το άτομο αναπτύσσει και διαμορφώνει την προσωπικότητά του διαμέσου των γνώσεων, των εμπειριών και γενικά της επαφής του μ' ένα μέρος του πολιτιστικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο γεννιέται και ανατρέφεται και 2) τα πολιτιστικά στοιχεία που συνθέτουν έναν πολιτισμό μεταβιβάζονται απ' τη μια γενιά στην άλλη. (Τερλεξής, 1975)

ΑΝΑΠΗΡΙΑ: είναι το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντολογικών αιτιών, που δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικές περιοχές της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η γενικότερη κοινωνική συμμετοχή. (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας – Π.Ο.Υ. (World Health Organization – WHO) 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το παιχνίδι είναι ο καθρέπτης της ζωής, σύμφωνα με τον Shakespeare. Για τα μικρά παιδιά βέβαια, το παιχνίδι είναι κάτι περισσότερο από αναπαράσταση, είναι η ίδια η ζωή.

Τα παιδιά παίζουν εδώ και αιώνες, πριν ακόμα καταγραφούν οι πρώτες εμπειρίες ζωής. Τα έργα τέχνης, τα τραγούδια και οι ιστορίες παρέχουν αρκετές παραπομπές στο παιδικό παιχνίδι ανά τους αιώνες παγκοσμίως (Yawkey, Evenson, 1977).



Το παιχνίδι, μας πληροφορούν οι ανθρωπολόγοι και οι αρχαιολόγοι είναι εκδήλωση που απαντάται σε όλες τις εποχές και σε όλους τους πολιτισμούς (Μιχαλόπουλος – Δημάκη, 2000). Από παραστάσεις, που βρέθηκαν χαραγμένες σε σπηλιές πληροφορούμαστε ότι και στους πρωτόγονους ακόμη λαούς υπήρχε η συνήθεια να παίζουν. Τα θέματα των παιχνιδιών τους, περιστρέφονταν γύρω από το χορό, το κυνήγι και τους πολέμους. Οι πιο πρώιμες παραστάσεις της αρχαίας Αιγύπτου απεικονίζουν σκηνές, στις οποίες τα παιδιά παίζουν με το τόπι.

Στη Μεσοποταμία, στην αρχαία Ελλάδα, στη Ρώμη συναντά κανείς παιχνίδια, που είναι γνωστά και σ' εμάς σήμερα, όπως κρυφτό, αιώρα (κούνια), στεφάνια, ομάδες, κούκλες, τόπια κτλ.

Με τη μελέτη και την ερμηνεία του παιδικού παιχνιδιού ασχολήθηκαν πολλοί επιστήμονες και κυρίως ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, ψυχαναλυτές αλλά και φιλόσοφοι και καλλιτέχνες.

Ο καθένας από τη δική του σκοπιά προσπαθούσε να ερμηνεύει το φαινόμενο αυτό, που κυριαρχεί και επηρεάζει τον άνθρωπο, στα πρώτα χρόνια της ζωής του.

Από τις ερμηνείες αυτές και από σχετικές θεωρίες για την προέλευση, την εξέλιξη και την αξία του παιχνιδιού θα αναφέρουμε επιγραμματικά μερικές (Μιχαλοπούλου – Δημάκη 2000).

- «Το παιχνίδι είναι μια διέξοδος στην πλεονάζουσα ενεργητικότητα του παιδιού». Spencer

- «Το παιχνίδι αποτελεί μέρος της αναπτυξιακής φάσης του ατόμου από την οποία διέρχεται το είδος στην εξελικτική του πορεία». St. Hall

- «Το παιχνίδι αποτελεί προσπάθεια του ατόμου να ικανοποιήσει ορμές, να εκπληρώσει επιθυμίες και να αντιμετωπίσει επώδυνες εμπειρίες, που το απειλούν» S. Freud

- «Το παιχνίδι δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να χειρίζεται ελεύθερα τα πράγματα και να αλλοιώνει την πραγματικότητα, με σκοπό να ικανοποιήσει τις προσωπικές του ανάγκες. Όταν το παιδί παίζει, δεν προσαρμόζεται αυτό στην πραγματικότητα». J. Piaget

Ο Froebel, θεωρούσε το παίξιμο ως έκφραση των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού. Είναι ο πρώτος παιδαγωγός, που ασχολήθηκε συστηματικά με την προσχολική ηλικία.

Ο πρώτος, που εισήγαγε τα παιδαγωγικά παιχνίδια ως κύριο παιδαγωγικό μέσο στο νηπιαγωγείο. Ο Piaget, υποστηρίζει ακόμα πως ο χειρισμός των αντικειμένων είναι μια κατάσταση νοητικής ανάπτυξης, που εξυπηρετείται από το παιχνίδι μέσω του οποίου το παιδί εξερευνά τον κόσμο. Το χειρισμό των αντικειμένων στη διάρκεια της αισθητικοκινητικής περιόδου ανάπτυξης, ο Piaget την αποκαλεί εξάσκηση, ενώ ο Vygotsky αντίληψη.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιχνίδι είναι ο μεσάζων της ανάπτυξης του προσανατολισμού. Στόχος, είναι να ικανοποιήσει ανικανοποίητες επιθυμίες. Ο Winnicott από την άλλη, σημειώνει τη σημασία του παιχνιδιού στην προώθηση και δημιουργία κοινωνικών σχέσεων.

Ο Piaget υποστηρίζει, πως η επανάληψη του παιχνιδιού, συνεπάγεται με την αισθητική διέγερση και το υλικό του παιχνιδιού δεν είναι καθοριστικός παράγοντας. Διασαφηνίζει, πως η επανάληψη μιας δραστηριότητας οδηγεί σε ανάπτυξη.

Ο Winnicott σημειώνει, την σημασία των υλικών των παιχνιδιών και χρησιμοποιεί τα αντικείμενα σαν εργαλεία ώστε να μάθουν να αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις.

Ο Vygotsky θεωρεί, τα υλικά παιχνίδια σαν εξαιρετικά μέσα εκμάθησης και υποστηρίζει σθεναρά το ρόλο των γονέων στην παιδική εκπαίδευση.

Υπάρχει ωστόσο μια προφανής σχέση μεταξύ της θεωρίας του Piaget, που εμπεριέχει προεργασία, χειρισμό και επανάληψη.

Ο Winnicott πιστεύει, ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της ύλης.

Ενώ, ο Vygotsky, έχει μια πιο ολοκληρωμένη θεωρία για τη μάθηση και την επικοινωνία, συμπεριλαμβάνοντας και την ευθύνη των γονέων στην υποστήριξη των παιδιών.

Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν πως το παιχνίδι είναι κυρίαρχη δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας και ουσιώδεις για την παιδική ανάπτυξη (Brodin & Lindstrand, 2003, Retter, 2003, Sandberg, 2003, Schaeffer, 1993).

Οι Dewey (1959), Erickson (1970) και Piaget (1967) χαρακτήρισαν το παιχνίδι αναπόσπαστο κομμάτι της αναπτυξιακής διαδικασίας του παιδιού. Το βοηθά στην οικοδόμηση και παγίωση της προσωπικής του ταυτότητας και στην αντιμετώπιση της πραγματικότητας στο μέλλον. Το παιχνίδι δίνει στο παιδί συναισθηματική ισορροπία ιδίως στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Το παιδί που παίζει, διασκεδάζει. Αναπτύσσει δημιουργικότητα, φαντασία, πρωτοβουλία, θράσος και την ικανότητα να υπερνικά τις δυσκολίες μέσα από τις οποίες μαθαίνει να κερδίζει και να χάνει.

1.1.ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ

Σύμφωνα με τον Piaget, η μορφή και η ευχαρίστηση του παιχνιδιού, με την επιρροή που έχει στην ανάπτυξη του παιδιού, είναι παγκόσμια (Piaget, 1967). Ωστόσο το παιχνίδι μπορεί να ποικίλλει κάπως σύμφωνα με το ταμπεραμέντο, τις πρακτικές, που εφαρμόζονται, τους γονείς, το γένος και τη κουλτούρα (Thomas, Chess & Birch, 1968, Bornstein et al, 1999).

Παρόλα αυτά, σε συγκριτικές έρευνες που έχουν γίνει στον τρόπο παιχνιδιού μεταξύ Αμερικανών και Κινέζων και Αμερικανών και Αργεντινών τείνει να επιβεβαιωθεί πως υπάρχουν στέρεες και ουσιώδεις βάσεις, που χαρακτηρίζουν το παιδικό παιχνίδι και παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες. Το παιχνίδι δηλαδή των παιδιών από τις τρεις αυτές διαφορετικές (θρησκευτικά, πολιτισμικά, γενετικά) χώρες, έχει κοινή βάση, κοινό προσανατολισμό.

Πιστεύεται πως το γεγονός αυτό δηλώνει τη γενικευμένη γενετική αναπτυξιακή διαδικασία των ειδών. (Haiat et al, 1999, Bornstein et al, 1999). Σήμερα ωστόσο, στην Αμερικανική Κοινωνία υπάρχει διάχυτη η πεποίθηση πως το παιχνίδι είναι σπατάλη χρόνου (Bundy et al, 2006).

Ο Peter Smith (1988), που υπήρξε πολύ δραστήριος στον τομέα μελετών επίδρασης του παιχνιδιού στην ανάπτυξη, ο οποίος τονίζει πως δεν υπάρχουν επαρκείς ενδείξεις, που να τεκμηριώνουν την υπόθεση ότι το παιχνίδι είναι «καλό για τα βρέφη», υπερβαίνει τις υπάρχουσες ενδείξεις. Οι αμφιβολίες του ενισχύονται από διαπολιτισμικές μελέτες, που δείχνουν ότι τα βρέφη των Μάγια της Κεντρικής Αμερικής αν και – σε σύγκριση με τα βρέφη της Βορείου Αμερικής- παίζουν λιγότερο από τα 2 πρώτα χρόνια της ζωής τους, δεν διέφεραν από αυτά ως προς την απόδοσή τους σε σταθμισμένες δοκιμασίες ανάπτυξης (Gaskins, 1990).

1.2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Διάφοροι επιστήμονες προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τη φύση και τη σημασία του παιχνιδιού, τη θέση και τη χρησιμότητά του ως λειτουργία στη ζωή, ανέπτυξαν μια ποικιλία θεωριών.

Οι θεωρίες αυτές ασχολούνται συνήθως με ένα ή δύο χαρακτηριστικούς τύπους του παιχνιδιού. Διερευνούν τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες αυτών των τύπων στη ζωή του ατόμου ή του συνόλου. Το ιδεολογικό υπόβαθρο και το επιστημονικό πρίσμα κάτω από το οποίο οι διάφορες θεωρίες εξετάζουν το παιχνίδι μεταβάλλεται. Οι επιστήμες αναπτύσσονται και η κοινωνία εξελίσσεται. Αρχικά οι θεωρίες, που αναπτύχθηκαν, επιχείρησαν να καθορίσουν τη βιολογική λειτουργία του παιχνιδιού, δηλαδή προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την ανάγκη του ανθρώπου να παίζει, δίνοντας μια καθαρά βιολογική ερμηνεία. Το κύριο χαρακτηριστικό τους, είναι η διατήρηση ή η κατανάλωση υπερχυλίζουσας ζωτικής ενέργειας κατά το παιχνίδι.

Τα ρεύματα που κυριάρχησαν στην ψυχολογία ήταν τρία: α) η Ψυχανάλυση, β) ο Μπιχεβιορισμός και γ) η Γνωστική Θεωρία. Τα τρία αυτά ρεύματα αντιπροσωπεύουν διαφορετικές απόψεις αλλά υπάρχουν και σημεία στα οποία αλληλοκαλύπτονται. Κανένα από τα τρία αυτά ρεύματα όμως δεν είχε ως κεντρικό θέμα διαπραγμάτευσης το παιχνίδι, αλλά όλα επηρέασαν αντίστοιχα τις σχετικές αντιλήψεις για το παιχνίδι.

Οι νεώτερες θεωρίες επιχείρησαν να κατανοήσουν το φαινόμενο του παιχνιδιού και να δώσουν απαντήσεις σε έναν αριθμό ερωτημάτων όπως: Τι είναι το παιχνίδι; Γιατί παίζει ο άνθρωπος; Πώς εξελίσσεται το παιχνίδι ανάλογα με την ηλικία του ανθρώπου; Πώς επιδρά το περιβάλλον στο παιχνίδι του παιδιού; Γιατί άλλα παιχνίδια διατηρήθηκαν ή μεταβλήθηκαν και άλλα χάθηκαν στη ροή του χρόνου; Ποια η σχέση των παιχνιδιών με τις διάφορες κοινωνίες και πολιτισμούς;

Ποια είναι η σχέση των διαμορφωμένων παιχνιδιών με τα αυθόρμητα, με τα εφευρισκόμενα εκείνη τη στιγμή και τα διαρκώς αναμορφούμενα παιχνίδια;

Τι πρέπει να παίζουν τα παιδιά; Ποιος ο ρόλος που διαδραματίζουν οι ενήλικες στο παιχνίδι τους;

Οι σημαντικότερες από τις θεωρίες, που ερμηνεύουν το παιχνίδι από βιολογική σκοπιά, είναι:

Θεωρία της Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας

Χαρακτηριστικό της παιχνιδιάρικης συμπεριφοράς είναι η έντονη ζωηρότητα, που παρατηρείται στα νεαρά άτομα (ανθρώπους ή ζώα). Ο Herbert Spencer το 1873, προσπαθώντας να ερμηνεύσει αυτούς τους θορυβώδεις τύπους του παιχνιδιού διατύπωσε τη θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας. Υποστήριξε, ότι το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα της υπερβολικής ενεργητικότητας, η οποία συσσωρεύεται στο παιδί και πρέπει να ελευθερωθεί. Η υπεραφθονία ενέργειας διοχετεύεται σε λειτουργίες, που φανερώνουν φυσιολογικούς τρόπους συμπεριφοράς, αλλά χωρίς άμεσο στόχο.

Η θεωρία αυτή μπορεί να δικαιολογήσει την εκλογή παιχνιδιών με ζωηρότερες ενέργειες, δεν μπορεί όμως να ερμηνεύσει απόλυτα το παιχνίδι, ούτε να δικαιολογήσει πιο πολύπλοκα παιχνίδια όπως είναι τα ηλεκτρονικά.

Η βάση αυτής της θεωρίας είναι ότι συγκεντρώνεται ενέργεια στον οργανισμό του παιδιού σαν αποτέλεσμα της παρατεταμένης αδράνειάς του και αυτή η πλεονάζουσα ενέργεια πρέπει με κάποιο τρόπο να απελευθερωθεί.

Η θεωρία δεν είναι ικανοποιητική για τους παρακάτω τρεις λόγους:

1. Δεν υπάρχει αντικειμενικό κριτήριο σχετικά με το ποσό της ενέργειας που θεωρείται πλεονάζον.

2. Η ιδέα της συσσώρευσης ενέργειας, που είναι αναγκαίο να απελευθερωθεί είναι εσφαλμένη κατά τη φυσιολογία.

3. Δεν μπορεί να εξηγήσει γιατί τα παιδιά συχνά - ακόμα και όταν είναι εντελώς εξαντλημένα από το παιχνίδι - εξακολουθούν να παίζουν, ενώ έχει ήδη ξοδευτεί η πλεονάζουσα ενέργειά τους.

Θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας ή της "Ανακεφαλαίωσης"

Ο ψυχολόγος G. Stanley Hall (2009), παρατήρησε ότι η παιχνιδιάρικη συμπεριφορά αλλάζει με την ηλικία. Στηριζόμενος στο βιογενετικό νόμο του Haeckel, σύμφωνα με τον οποίο, η ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί σύντομη ανακεφαλαίωση της εξέλιξης της ανθρωπότητας. Υποστήριξε, ότι το παιχνίδι των παιδιών αντανakλά την πορεία της εξέλιξης από την προϊστορική εποχή ως σήμερα. "Η ιστορία του ανθρώπινου γένους ανακεφαλαιώνεται στην ανάπτυξη του κάθε παιδιού". Αναφέρει, ότι το παιδί στα παιχνίδια του, δεν διέρχεται μόνο την εξέλιξη του είδους του στην εμβρυακή του κατάσταση, αλλά ακόμα και στην παιδική του ηλικία διατρέχει σε μία μικρογραφία την πολιτιστική εξέλιξη της ανθρωπότητας.

Το παιχνίδι αποτελεί ωφέλιμη λειτουργία για το είδος και όχι για το άτομο και χρησιμεύει για την εξάλειψη διάφορων στοιχειωδών λειτουργιών, που σήμερα είναι άχρηστες ή και ανεπιθύμητες.

Η θεωρία της "Ανακεφαλαίωσης" αναπτύχθηκε στις αρχές του αιώνα. Πολλοί νεότεροι φιλόσοφοι κατέληξαν ότι δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Αυτό, γιατί δεν μπορεί μια τόσο αυθόρμητη και τόσο επίμονη άσκηση, όπως το παιχνίδι, να έχει σαν μοναδικό σκοπό τη βαθμιαία εξάλειψη των πίσεων του φυλετικού υποσυνείδητου.

Θεωρία της Προπαρασκευαστικής άσκησης ή Αυτοαγωγής

Ο Γερμανός φιλόσοφος K. Groos στην αρχή μελέτησε το παιχνίδι των ζώων κι αργότερα το παιχνίδι των ανθρώπων. Υποστήριξε, ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο παιχνίδι των παιδιών και των ζώων. Διέκρινε τόσο στη μάχη-παιχνίδι των ζώων όσο και στη μιμητική συμπεριφορά των παιδιών, την προετοιμασία για τη ζωή του ενηλίκου. Παρατήρησε, ότι το παιχνίδι φέρνει στην επιφάνεια πρωτόγονα ένστικτα, τα καλλιεργεί και συντελεί στην ανάπτυξή τους προετοιμάζοντας έτσι το παιδί ή το ζώο για την ηλικία της ωριμότητας. Υποστήριξε επίσης, ότι σκοπός και κίνητρο συνυπάρχουν στο παιχνίδι, που εκφράζει τη μορφή της ζωής και της δραστηριότητας του παιδιού.

Η άποψη του K. Groos, ότι το παιχνίδι έχει ενστικτώδη βιολογικό χαρακτήρα, ήταν πλατιά διαδεδομένη στη δυτικοευρωπαϊκή και αμερικάνικη ψυχολογία όπου κυριάρχησε για περισσότερο από 30 χρόνια. Η θεωρία αυτή, μπορεί να ερμηνεύσει τα λειτουργικά παιχνίδια όχι όμως και τα μιμητικά ανταγωνιστικά και πατροπαράδοτα παιχνίδια.

Ακόμα, δεν μπορεί να εξηγήσει γιατί παίζουν και οι μεγάλοι ενώ δε θα έπρεπε. Σύμφωνα με τη θεωρία, το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί για την ενήλικη ζωή.

Όλες οι παραπάνω ερμηνείες του παιχνιδιού, όπως: η πλεονάζουσα ενέργεια, η ανακεφαλαίωση και η ενστικτώδης προετοιμασία έχουν απορριφθεί και προσαρμοστεί σε πιο σύγχρονες θέσεις. Παρόλα αυτά, τα φαινόμενα που προσπαθούν να ερμηνεύσουν, όπως η ζωνηρή δραστηριότητα, η σταδιακή γνωριμία με νέους τύπους παιχνιδιού, καθώς και η μερική ομοιότητα με τη συμπεριφορά των μεγάλων, αποτελούν σημαντικά στοιχεία του παιχνιδιού.

Ψυχαναλυτική θεωρία ή θεωρία της Κάθαρσης

Η θεωρία αυτή έχει τις ρίζες της στην θεωρία της κάθαρσης του Αριστοτέλη, ο οποίος είχε διακρίνει τη δύναμη της κάθαρσης της ψυχής από μη ωφέλιμες επιθυμίες από τις εντάσεις της αισθητικότητας και τη βιαιότητα των ορμών. Κύριος εκπρόσωπος αυτής της θεωρίας, είναι ο Ελβετός ψυχολόγος S. Freud, ο οποίος υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δεν είναι απλώς ένα αναπτυξιακό επίτευγμα ή ένα μέσο για να περάσει το παιδί την ώρα του αλλά είναι σημαντικό "γιατί απηχεί τις προσπάθειες του παιδιού να συμφιλιωθεί με τα συγκινησιακά του βιώματα". Αποτελεί μια γέφυρα ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική πραγματικότητα του παιδιού. Το παιχνίδι παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει αγχώδεις καταστάσεις με συμβολικό τρόπο.

Το παιδί μέσα από το παιχνίδι του υποτάσσει κάθε τι που στη ζωή του το εντυπωσίασε ή το απείλησε.

Μέσα από το παιχνίδι του, εκφράζει έμμεσα ή συμβολικά πιεστικές ανησυχίες του, φόβους, επιθυμίες και επαναλαμβάνοντας αυτά τα θέματα ξανά και ξανά δίνει στο παιχνίδι ένα χαρακτήρα κάθαρσης. 15

Η επανάληψη της εμπειρίας μέσα από το παιχνίδι είναι μια απόπειρα αλλαγής της απόφασης ή απόπειρα κυριαρχίας πάνω σε μια δύσκολη κατάσταση.

Είναι φανερό ότι το παιδί στο παιχνίδι του επαναλαμβάνει οτιδήποτε του έκανε μεγάλη εντύπωση στην πραγματική ζωή. Λειτουργώντας έτσι, απενεργοποιεί τη δύναμη της εντύπωσης, κάνοντας τον εαυτό του κυρίαρχο της κατάστασης. Αρχικά το παιδί βρίσκεται σε μια παθητική κατάσταση, "συντετριμμένο" από την εμπειρία. Επαναλαμβάνοντάς την μέσα στο παιχνίδι του, όσο δυσάρεστη κι αν ήταν, αναλαμβάνει έναν ενεργητικό ρόλο και προσπαθεί να χειριστεί την κατάσταση.

Οι προσπάθειές του αυτές μπορούν να αποδοθούν σαν ένστικτο κυριαρχίας, που δρα ανεξάρτητα από το αν η ανάμνηση της εμπειρίας ήταν ευχάριστη ή όχι. Η μετάβαση του παιδιού από την παθητικότητα της εμπειρίας στην ενεργητικότητα του παιχνιδιού, παρέχει στο παιδί μια ευχαρίστηση. Έτσι μπορεί να πάρει εκδίκηση σε ένα υποκατάστατο.

Το παιχνίδι σαν διαγνωστικό μέσο είναι μια πολύ καλή μέθοδος προκειμένου να πλησιάσουμε την ψυχή των μικρότερων παιδιών, για τα οποία η γλώσσα είναι ακόμα ατελές μέσο επικοινωνίας. Το μικρό παιδί, έχοντας ισχυρή ανάγκη να εξωτερικεύσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, χρησιμοποιεί λιγότερους λεκτικούς συνειρμούς και εκφράζεται πιο αυθόρμητα με το παιχνίδι. Δημιουργεί λοιπόν ένα τρισδιάστατο χώρο παιχνιδιού, όπου θέτει τον εαυτό του ή δημιουργεί ένα παιχνίδι, που αναπαριστά τον εαυτό του (Hoxter, 1996).

Χαρακτηριστικά η Hoxter λέει: «Το παιχνίδι είναι συμπεριφορά, μια ενεργός εξωτερική ψυχοδιανοητικών εμπειριών με τη χρησιμοποίηση συμβολικών αντικειμένων, καθώς και μιας δυναμικής, δραματικής αλληλεπίδρασης με τα αντικείμενα αυτά».

Η Ψυχαναλυτική θεωρία, κρύβει μια σχετική αλήθεια. Εάν οι αναπτυξιακές διαδικασίες εξελιχθούν μέσα σε πεδίο έντασης μεταξύ ενθάρρυνσης και παρεμπόδισης της εκπαίδευσης και της κυριαρχίας, τότε γίνονται έκδηλες στα παιδιά οι έντονες συγκρούσεις στη φυσική τους ανάπτυξη. Το παιδί θα πρέπει να τις ξεπεράσει και να βρει τρόπους να διεκδικήσει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τους στόχους και τις προθέσεις του απέναντι στις διάφορες μορφές αντίστασης. Οι ψυχαναλυτές έχουν σίγουρα δίκιο όταν υποθέτουν ότι τα παιδιά ασχολούνται με πραγματικές καταστάσεις της ζωής στα παιχνίδια τους.

Ακόμα, στα παιδιά παρατηρείται μια καθυστέρηση ή επιβράδυνση στην εξέλιξη του παιχνιδιού τους όταν δεν καταφέρουν επιτυχώς να ξεπεράσουν κάποιες πτυχές των φυσικών τους συγκρούσεων. Τότε εμπλέκονται με άμυνες, πιέσεις και άρνηση. Έτσι, παρατηρείται ένα σταμάτημα ή οπισθοδρόμηση στην εξέλιξη της ανάπτυξής τους. Κάθε σταμάτημα στην εξέλιξη του παιδιού, το καθλώνει στις ίδιες μορφές παιχνιδιού.

Μπιχεβιοριστικές Θεωρίες

Εκτός της Ψυχαναλυτικής θεωρίας, αναπτύχθηκαν οι Μπιχεβιοριστικές αντιλήψεις για το παιχνίδι. Ο Μπιχεβιορισμός στηριζόταν στην αντικειμενική παρατήρηση της συμπεριφοράς που γίνεται αντιληπτή σε πειραματικές συνθήκες.

Οι σημαντικότερες Μπιχεβιοριστικές θεωρίες για το παιχνίδι είναι οι παρακάτω:

1. Παιχνίδι μέσα από δευτερογενείς ενισχύσεις.
2. Παιχνίδι σαν μιμητική μάθηση.
3. Παιχνίδι σαν εξερεύνηση και διερεύνηση.
4. Παιχνίδι σαν ανάγκη για επάρκεια.
5. Παιχνίδι σαν αναζήτηση του νέου και του σύνθετου.

Αργότερα αναπτύχθηκαν οι Γνωστικές θεωρίες του παιχνιδιού. Αντίθετα με τις Ψυχαναλυτικές και Μπιχεβιοριστικές θεωρίες, οι Γνωστικές υποστηρίζουν, ότι τόσο οι βιολογικοί παράγοντες όσο και το περιβάλλον είναι ίσης σημασίας μεταβλητές, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη της γλώσσας, των συμβόλων και της σκέψης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

2.1. Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Το παιδί παίζει ακολουθώντας την εξέλιξη των διαφόρων τύπων ανάπτυξης (αισθητικοκινητικής και πνευματικής) και σε αυτήν την εξελικτική πορεία πρέπει να αντιστοιχούν και τα παιχνίδια που χρησιμοποιεί.

Οι αισθήσεις είναι το βασικό εργαλείο. Μαθαίνει βλέποντας, ακούγοντας, μυρίζοντας καθώς και μέσω της γεύσης και της κίνησης.

Από την πρώτη μέρα ακολουθεί με τα μάτια του ένα ζωηρόχρωμο παιχνίδι και ηρεμεί με απαλούς ήχους. Ερεθίσματα για την όραση και την ακοή προσφέρονται από τα παιχνίδια που κρέμονται από την κούνια ή από μια ελαφριά ξύλινη κουδουνίστρα ευχάριστης αφής.

Παίζει με τη μητέρα του ενώ θηλάζει και γελά. Αργότερα προσπαθεί να φτάσει τα αντικείμενα που βλέπει και παίζει με αυτά. Βάζοντας τα στο στόμα του, παίρνει με αυτόν τον τρόπο πληροφορίες για το σχήμα και την υφή τους. Στο πρώτο χρόνο, έχει κατορθώσει να χειρίζεται, να αισθάνεται και να εξερευνά αντικείμενα όπως κύβους από ξύλο ή χοντρό χαρτόνι, κρίκους, μεγάλα ζάρια, ξύλινα ή πλαστικά καρφιά και σφήνες. Υπάρχουν αμφιβολίες όμως, εάν τα παιδιά μπορούν να χειριστούν αντικείμενα σε σχήμα σφυριού.

Στη περίοδο μεταξύ 12 και 30 μηνών, η συμπεριφορά που φαίνεται να αντικατοπτρίζει νέες νοητικές ικανότητες μπορεί να παρατηρηθεί στις νέες μορφές παιχνιδιού (Bretherton & Bates, 1985, Piaget, 1962, Zukow, 1986).

Στην ηλικία των 12 με 13 μηνών, τα βρέφη χρησιμοποιούν αντικείμενα στο παιχνίδι με τον ίδιο τρόπο που οι ενήλικες θα τα χρησιμοποιούσαν στην πραγματικότητα. Όπως το να βάζουν κουτάλια στο στόμα τους.

Η πρωτόγονη ικανότητα για μάθηση τελειοποιείται με αργό ρυθμό και μετά τον 1ο χρόνο έχοντας κατανοήσει την μονιμότητα των αντικειμένων εξερευνά τα πάντα. Χρησιμοποιεί τη διασκεδαστική ασχολία «κρύβω-βρίσκω» και προτιμά παιχνίδια συναρμολόγησης (κύβους, στεφάνια, γεωμετρικά σχήματα και αυτοκινητάκια) που βοηθούν στην ανάπτυξη λεπτών κινητικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, εξαιτίας του ότι το παιδί έχει αρχίσει να μετακινείται μόνο του, οι μπάλες, κάποιο ζωάκι ή μετακινούμενο όχημα θα διευκολύνουν την απόκτηση καλού συντονισμού των κινήσεων, την αίσθηση του χώρου και την ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας.

Κάποια στιγμή τα βρέφη αρχίζουν ν' αντιμετωπίζουν ένα αντικείμενο σαν να ήταν κάτι άλλο. Ανακατεύουν τον «καφέ» τους με ένα κλαράκι και χτενίζουν την κούκλα τους με μια ειδική τσουγκράνα. Αυτού του είδους η συμπεριφορά ονομάζεται συμβολικό παιχνίδι. Το παιδί δηλαδή, μιμείται τη χρήση των αντικειμένων, τη συμπεριφορά των ενηλίκων καθώς και το παιχνίδι με τις κούκλες. Μελέτες έδειξαν ότι στις αρχές του 2ου έτους της ζωής το συμβολικό παιχνίδι γίνεται όλο και πιο σύνθετο. (Howes et al, 1989, Hughes, 1995).

Στις απλούστερες περιπτώσεις, τα παιδιά κατευθύνουν τις συνέπειες του παιχνιδιού στον εαυτό τους. Στις πιο σύνθετες περιπτώσεις που δεν εμφανίζονται συνήθως πριν από την ηλικία των 30 μηνών, ένα παιχνίδι εκτελεί διάφορες πράξεις, που αρμόζουν σε κάποιον κοινωνικό ρόλο. Ορισμένοι ψυχολόγοι υποστηρίζουν, πως ήδη από τη γέννηση υπάρχει κάποια υποτυπώδης μίμηση και σε ηλικία 9 μηνών. Τα βρέφη είναι ικανά για διαφοροποιημένη μίμηση: δηλαδή έχουν την ικανότητα να μιμηθούν κάτι που άκουσαν ή είδαν πολλές ώρες νωρίτερα.

Ο Piaget(1976), πίστευε ότι η διαφοροποιημένη μίμηση εμφανίζεται την ίδια περίοδο που αρχίζει το συμβολικό παιχνίδι. Πίστευε, ότι οι δύο διεργασίες συνδέονται και υποδηλώνουν την ίδια υποκείμενη αλλαγή των γνωστικών ικανοτήτων αποτελώντας ουσιαστικά δύο πλευρές του ίδιου αναπτυξιακού νομίσματος. Ακόμα πίστευε, ότι η μίμηση είναι στενά συνδεδεμένη με την αφομοίωση γιατί προσαρμόζει τη συμπεριφορά σε ότι βρίσκεται στο περιβάλλον. Δεν διαμορφώνει τον κόσμο σύμφωνα με ήδη υπάρχοντα εσωτερικά σχήματα, όπως κάνει το παιχνίδι.

Μετά τα 3 χρόνια το παιδί από το συμβολικό και το μιμητικό παιχνίδι περνά στο παραστατικό (κουζινικά, σπιτάκια, εργαλεία κτλ.) Έτσι, ξαναζεί τις χαρές και τις λύπες του, αντισταθμίζοντας και συμπληρώνοντας την πραγματικότητα μέσω της φαντασίας. Σε αυτόν τον τύπο ανήκουν και οι μεταμφιέσεις, οι μαριονέτες και το κουκλοθέατρο. Το παραστατικό –φανταστικό παιχνίδι παράγει τη συμβολική επικοινωνία. Παίζοντας με τις λέξεις και την ομοιοκαταληξία επεκτείνεται το λεξιλόγιο, η γραμματική και η ταύτιση αντικειμένων-εννοιών.

Στην ηλικία των τριών- τεσσάρων χρόνων αγαπά να ζωγραφίζει με τα δάκτυλα, να παίζει με το νερό, τη λάσπη, την άμμο (οπτικό ερέθισμα), να παλεύει με τα άλλα παιδιά, να κάνει ποδήλατο και να το σπρώχνουν δυνατά όταν κάνει κούνια. Διαπιστώνεται, ότι συγκεκριμένα παιχνίδια βοηθούν στην ολοκλήρωση ανάλογων αισθήσεων.

Με το πέρασμα του χρόνου, το παιχνίδι γίνεται περισσότερο ρεαλιστικό. Με την έναρξη της λογικής σκέψης στα έξι του χρόνια περνάει στο τελευταίο τύπο παιχνιδιού, το παιχνίδι με κανόνες. Μέσω αυτού, αναπτύσσονται οι ικανότητες συγκέντρωσης και προσοχής και εξελίσσεται σε ομαδικό παιχνίδι που διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικότητας του χαρακτήρα- συμπεριφοράς και του ψυχισμού του.

2.2. Η ΦΥΣΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Οι γυναίκες, οι άντρες και τα παιδιά καταναλώνουν περισσότερη ώρα στο παιχνίδι από κάθε άλλη καθημερινή δραστηριότητα (Singer, 1973).

Παρόλο το χρόνο που καταναλώνουμε στο παιχνίδι, η φύση του δεν είναι εύκολα κατανοητή (Yawkey, Evenson, 1977).

Θεωρίες που αφορούν το παιχνίδι αναπτύχθηκαν ανά τους αιώνες και φαίνεται πως δεν υπάρχει κάποιος ορισμός που να εξηγεί την ουσία του παιχνιδιού, αλλά πολλοί:

1. Το παιχνίδι συχνά ορίζεται σαν το επάγγελμα των παιδιών.
2. Το παιχνίδι προετοιμάζει τα παιδιά για την ενηλικίωση.
3. Είναι μια εκπαιδευμένη συμπεριφορά, όχι αυθόρμητη.
4. Είναι μέσο ανάπτυξης.

5. Μπορεί να θεωρηθεί μέσο αφομοίωσης των γνώσεων- εμπειριών (Piaget, 1960).

6. Μέσο γνώσης (Vygotsky, 1981).

7. Τρόπος έκφρασης συναισθημάτων και εμπειριών (Winnicott, 1981).

Το κοινό στοιχείο όλων αυτών των ορισμών είναι ότι υποστηρίζουν έντονα την σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που είναι η διαδικασία παιχνιδιού και ο αναπτυξιακός προσανατολισμός.



Ο ουσιαστικός χαρακτήρας του παιχνιδιού, είναι ότι εξελίσσεται ελεύθερα προς μια δημιουργική δραστηριότητα και προχωρεί πολύ μακριά προς αυτήν την κατεύθυνση.

Το παιχνίδι είναι ελεύθερο και αυθόρμητο. Το παιδί δεν έχει υποχρεώσεις όταν παίζει. Είναι διασκεδαστική και ευχάριστη ενασχόληση.

Είναι ελκυστικό και προσφέρει χαρά. Τα χαρακτηριστικά αυτά, υποδηλώνουν πως το παιχνίδι είναι προσωπικό, αυτοδύναμο και εμπεριέχει υψηλά ποσοστά κινήτρου και ευχαρίστησης, όταν επιτυγχάνεται ο στόχος.

Ανασταλτικοί παράγοντες για το παιχνίδι αποτελεί ο περιορισμένος χώρος, χρόνος και τα διαθέσιμα μέσα. (Huizinga, 1968).

Παρά τα ψυχικά οφέλη του παιχνιδιού, δεν παρουσιάζει κανένα υλικό ενδιαφέρον. Δεν μπορεί το παιδί να πλουτίσει παίζοντας, ούτε να παράγει αγαθά. Το παιχνίδι παράγει γνώσεις και εμπειρίες, που θα βοηθήσουν στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και σωματική δραστηριότητα, που θα βοηθήσει τη σωματική ανάπτυξη.

Το παιχνίδι παραγωγικά εμπεριέχει την επανάληψη. Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τις ίδιες δραστηριότητες καθώς παίζουν. Η επανάληψη βοηθά το παιδί να επιβεβαιώσει τα ερεθίσματά του περιβάλλοντος (Yawkey, Evenson, 1977).

Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις γνώσεις προηγούμενων εμπειριών και τις συνδυάζουν με τις νέες εμπειρίες. Τις χρησιμοποιούν σαν βάση για τη μελλοντική γνώση. (Yawkey, Evenson, 1977)

Όλες οι αυθόρμητες δραστηριότητες του μικρού παιδιού παίρνουν τη μορφή παιχνιδιού. Έτσι το παιδί, πριν αποκτήσει παιχνίδια, παίζει με το πόδι του. Οι πρώτες φωνούλες και συλλαβές καθώς και τα πρώτα του μουντζουρώματα στο χαρτί είναι παιγνιώδεις ενέργειες.

Λόγω του αυθόρμητου χαρακτήρα και της απουσίας ενήλικης παρέμβασης, το παιχνίδι τείνει να χαρακτηριστεί δραστηριότητα δευτερεύουσας σημασίας (Wellen, 2003).

Ο Riddle (1990), όμως θεωρώντας την ελευθερία του παιχνιδιού σαν ένα από τα ομορφότερα χαρακτηριστικά της φύσης του παιχνιδιού υποστηρίζει, πως τα παιδιά θα πρέπει να παίζουν ακόμα και σήμερα με την εκβιομηχάνιση των πάντων, την τηλεόραση, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα γιγαντιαία πολυκαταστήματα παιχνιδιών. Ενώ είναι σίγουρος πως το παιχνίδι είναι μια τόσο φυσική και αυθόρμητη δραστηριότητα γραμμένη στο ανθρώπινο γονίδιο. Τα παιδιά, θα πετύχουν να παίζουν ακόμα και χωρίς να έχουν παιχνίδια.

Η φύση του παιχνιδιού έχει πολλούς προσδιορισμούς και μερικές φορές οι διαφορές μεταξύ του τι θεωρείται παιχνίδι και τι όχι δεν είναι σαφής (Haiat et al, 2003). Η διαδικασία του παιχνιδιού και η ιδιότητα να παίζουν τους επιτρέπει αργότερα στη ζωή να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και να είναι δεκτικοί σε νέες εμπειρίες και ιδεολογίες (Haiat et al, 2003).

Το παιχνίδι είναι αυτοσκοπός που προκαλεί ευχαρίστηση. Είναι επίσης και ένα μη συνειδητό μέσο με το οποίο το παιδί μαθαίνει να ξεχωρίζει τον εαυτό του από τους άλλους, να αυτοεπιβεβαιώνεται και να γνωρίζει ταυτόχρονα τον κόσμο. Δίνει στο παιδί συναισθηματική σταθερότητα στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Το παιδί που παίζει διασκεδάζει, αναπτύσσει κουράγιο, φαντασία, επινοητικότητα, εφευρετικότητα, τόλμη μαθαίνοντας να παίζει, να κερδίζει και να χάνει.

Με το παιχνίδι το παιδί αποζητά σιγά-σιγά επικοινωνία με το περιβάλλον του. Η κοινωνικοποίησή του, που στην αρχή είναι μια ανάγκη, που αισθάνεται για επαφή με τον άλλο, εμφανίζεται δειλά με το παιχνίδι.

Τα παιχνίδια που χρησιμοποιεί στην αρχή το παιδί αποτελούν ένα πρόσχημα, μια ευκαιρία για άσκηση. Το παιχνίδι βρίσκεται στο επίκεντρο της παιδικής ηλικίας. Μέσα από αυτό, το παιδί μεγαλώνει, ξεπερνά τις δυσκολίες του και αναπτύσσεται προς την εφηβεία και την ωριμότητα.

Το παιχνίδι είναι μείζον τρόπος συναισθηματικής ρύθμισης. Αυτός ο ρυθμιστικός ρόλος του παιχνιδιού είναι προφανής σε πολύ νεαρά βρέφη ,που μέσω της κοινωνικής συμπεριφοράς παιχνιδιού, επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ γονέα, παιδιού και τη συναισθηματική τους κατάσταση (Trevarthen & Aitken, 2001).

Το παιχνίδι είναι ένα από τα πιο ισχυρά και αποτελεσματικά μέσα ελέγχου και μείωσης του θυμού, της έντασης, της απογοήτευσης, του αποπροσανατολισμού και της ανησυχίας, που σχετίζονται με την έλλειψη ελέγχου και αυτοεκτίμησης. Αυτό ισχύει για όλα τα παιδιά και ειδικά γι' αυτά, που νοσηλεύονται στο νοσοκομείο. (Haiat, Bor Mor & Shochat, 2003).

Υπάρχουν παιχνίδια που σχετίζονται με την παιδική ανάπτυξη καθώς και με την προσωπική εμπειρία. Βοηθούν τα παιδιά, να εκφράσουν τη φαντασία, την ανησυχία, το φόβο, το θυμό και την απογοήτευση. Τέτοια παιχνίδια είναι ο πηλός, η επαφή με διάφορα υλικά, η ακατάστατη και χαώδης δραστηριότητα όπως να ζωγραφίζει με σύριγγα κτλ. (Haiat, Bor- Mor & Shochat, 2003).

Ο βαθμός ωρίμανσης του εγκεφάλου επηρεάζει το παιχνίδι. Για παράδειγμα, όσο πολυπλοκότερο και αυτόνομο είναι το συμβολικό παιχνίδι των μεγαλύτερων προσχολικών παιδιών, τόσο πιο φυσιολογική ανάπτυξη της ομιλίας απαιτείται για την καλύτερη επίτευξή του.

Το παιδί ακόμα χρειάζεται εκτός από μεγάλη επιδεξιότητα για το παιχνίδι επιδεξιότητα και στη συναισθηματική αυτορρύθμιση. Έτσι, μπορεί να παίζει με τους συνομηλίκους του. Απαραίτητη είναι ακόμα, η ικανότητα να σκέφτεται πριν ενεργήσει και να υπολογίζει τις απόψεις των συνομηλίκων του.

Το παιχνίδι διέπεται από κανόνες, οι οποίοι όμως δημιουργούνται από παιδιά και όχι τους ενήλικες, τη κοινωνία ή τη κυβέρνηση. Τα παιδιά καθώς παίζουν, δημιουργούν νέους κανονισμούς μετά από συνεννόηση μεταξύ τους και αναιρούν τους συνηθισμένους κανόνες (Yawkey & Evenson, 1977).

2.3. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

Το παιδικό παιχνίδι, όπως και οι ομάδες συνομηλίκων, ως μέσα κοινωνικοποίησης αποτελούν τους βασικούς άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται η «κοινωνία των παιδιών». Τόσο στο παιχνίδι όσο και στις ομάδες συνομηλίκων το παιδί αναπαράγει πλευρές του πραγματικού κόσμου τον οποίο αποσαφηνίζει, αναπλάθει, ή μεταβάλλει σε πραγματικό έναν κόσμο της φαντασίας. Πρόκειται για χώρους, όπου το παιδί ενεργεί μακριά από τα βλέμματα των μεγάλων. Γι' αυτό, έχει την ευχέρεια να επεξεργαστεί και να ταξινομήσει εμπειρίες και συναισθήματα και να λύσει δικά του προβλήματα.

Ο τρόπος που τα παιδιά παίζουν, καθώς και τα παιχνίδια που αυτά επιλέγουν, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς, που έχουν αφομοιώσει στο πλαίσιο της οικογενειακής κοινωνικοποίησης.

Τα στοιχεία αυτά και ειδικότερα οι τυπικές για κάθε φύλο μορφές συμπεριφοράς ενισχύονται στη συνέχεια στο Νηπιαγωγείο και έπειτα στο Δημοτικό Σχολείο.

Στα παιχνίδια τους, τα παιδιά μαθαίνουν να υποδύονται ρόλους άλλων και να βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια των άλλων. Πρόκειται για ένα είδος παράστασης που συντελείται τόσο στο ατομικό όσο και στο ομαδικό παιχνίδι. Στο ατομικό παιχνίδι το παιδί προσποιείται, έχει ερεθίσματα που μπορούν να του προκαλέσουν τις ίδιες αντιδράσεις όπως και στους άλλους. Όλες αυτές τις αντιδράσεις τις δομεί σε ένα οργανωμένο σύνολο, για να δει πώς μπορεί να φαίνεται στα μάτια των άλλων.

Το παράδειγμα του παιδικού παιχνιδιού είναι το πιο απλό σχήμα συγκρότησης της ταυτότητας. Ιδιαίτερα το ομαδικό παιχνίδι, με τη βοήθεια των κανόνων που το διέπουν, βοηθά για τη μετάβαση από ρόλους παιχνιδιού σε οργανωμένους κοινωνικούς ρόλους με κανόνες, κάτι που είναι απαραίτητο για τη συγκρότηση του «Εαυτού». Στην περίπτωση του ομαδικού παιχνιδιού, δεν μπορεί το παιδί να υποδύεται διάφορους ρόλους τον ένα μετά τον άλλον, όπως στο ατομικό παιχνίδι. Πρέπει ανά πάσα στιγμή, οι ρόλοι να είναι ενεργοποιημένοι με τη μορφή ενός δομημένου συνόλου από κανόνες, το οποίο ελέγχει τις αντιδράσεις κάθε παίκτη. Ό, τι κάνει ο καθένας, το κάνει έχοντας γνώση και των πιθανών αντιδράσεων των άλλων.

2.3.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΚΑΝΟΝΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Όσο προχωρεί η ανάπτυξη του παιδιού, τα παιχνίδια γίνονται πιο σύνθετα και οργανωμένα και διέπονται από κανόνες. Όσο πιο σύνθετοι είναι οι κανόνες, τόσο πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό είναι το παιχνίδι. Παράλληλα τα παιχνίδια αυτά μεταβάλλονται σε δραστηριότητες, που έχουν κάποιο σκοπό π.χ. τη νίκη σε έναν αγώνα μέσω ενός ανταγωνισμού. Κανένα παιχνίδι δε γίνεται άσκοπα γιατί δε θα είχε κανένα νόημα.

Το οργανωμένο παιχνίδι, το παιχνίδι με κανόνες, δεν είναι μόνο ένας τρόπος διασκέδασης, αλλά είναι και ένας τρόπος εξερεύνησης, αναπαράστασης και ανάπλασης της πραγματικότητας. Στα παιχνίδια αυτά το παιδί μαθαίνει να συνεργάζεται, να διαπραγματεύεται, να λαμβάνει υπόψη του τους άλλους, να χάνει και να κερδίζει. Δεν είναι αλήθεια πως στο παιχνίδι το παιδί εκφράζεται απολύτως ελεύθερα. Αντίθετα μάλιστα, οι κανόνες είναι αυστηροί, με αποτέλεσμα η δράση να υπακούσει σε συγκεκριμένες ρυθμίσεις. Πρόκειται για την κοινωνική πλευρά του παιχνιδιού, που συντελεί στην ενδυνάμωση της ικανότητας του παιδιού να συμμετέχει σε οργανωμένες κοινωνικές δραστηριότητες.

Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι με κανόνες αποκτούν την ικανότητα να εκδηλώνουν συγκεκριμένες νοητικές πράξεις, ενώ αντίστοιχα μειώνεται ο εγωκεντρισμός. Παράλληλα τα παιδιά ασκούνται στην εξισορρόπηση των επιθυμιών τους και των κανόνων της κοινωνίας.

Τα παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες είναι για τα παιδιά μοντέλα της κοινωνίας από δύο στενά συνδεόμενες απόψεις, υποστήριξε ο Piaget.

Πρώτον, είναι κοινωνικοί θεσμοί, γιατί παραμένουν τα ίδια όπως μεταδίδονται από γενιά σε γενιά. Δεύτερον, όπως όλοι οι κοινωνικοί θεσμοί, τα παιχνίδια που βασίζονται σε κανόνες μπορούν να υπάρξουν μόνο εφόσον οι άνθρωποι συμφωνούν ως προς την ύπαρξή τους. Για να παίξουν ένα παιχνίδι τα παιδιά πρέπει να μάθουν να υποτάσσουν τις άμεσες επιθυμίες και τη συμπεριφορά τους σε ένα κοινωνικά προσυμφωνημένο σύστημα.(Cole, 2002)

Το βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τα οργανωμένα παιχνίδια είναι ο κανόνας. Ως προς αυτό το σημείο, το παιχνίδι αποκτά τη μεγαλύτερη κοινωνιολογική του σημασία. Η σημασία του δηλαδή δεν έγκειται απλά στο γεγονός ότι το παιδί αφομοιώνει ρόλους, δημιουργεί σχέσεις κλπ., αλλά προπάντων στο γεγονός, ότι συνηθίζει να δρα με άξονα τον κανόνα. Μάλιστα ένα κανόνα όχι τόσο εξωτερικό όσο εσωτερικό, ένα κανόνα αυτοπεριορισμού και αυτοδιάθεσης. Μαθαίνει επίσης πώς θεσπίζονται οι κανόνες, καθώς και ότι μπορούν να αλλάζουν. Σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά μαθαίνουν τον απαραίτητο για την ηθική ωρίμανση σεβασμό στους κανόνες μέσα από το παιχνίδι, που βασίζεται σε κανόνες.(Νόβα – Καλτσούνη, 1996)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Η μάθηση είναι μια ανώτερη νοητική λειτουργία που και αυτή προκύπτει από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον. Τα χαρακτηριστικά του ατόμου που επηρεάζουν τη μάθηση περιλαμβάνουν την προηγούμενη γνώση, τη συμπεριφορά, τα κίνητρα και τις γνωστικές ιδιαιτερότητες. Το «τελικό προϊόν» είναι η συμπεριφορά (κινητική, γνωστική κλπ.), που δείχνει εάν η μάθηση έχει επιτευχθεί ή είναι γνώση, που έχει αποθηκευτεί και εξαρτάται από την αντίληψη. Περιλαμβάνει κινητικές δεξιότητες (μαζικές και λεπτές), αυτοεξυπηρέτηση, παιχνίδι και ορισμένες ακαδημαϊκές ικανότητες.

Το πιο σημαντικό μέσο της μάθησης είναι το παιχνίδι. Αποτελεί την κύρια ενασχόληση του παιδιού, γι αυτό και αναφέρεται ως το «επάγγελμά» του.

Τις απαρχές του παιχνιδιού τις βλέπουμε στην αισθητηριοκινητική συμπεριφορά των βρεφών, που κλωτσούν τα πόδια τους όταν τους κάνουν μπάνιο. Έτσι, έχουν τη χαρά να νιώθουν και να βλέπουν το πιτσίλισμα του νερού. Αργότερα, το παιχνίδι υπερβαίνει τα όρια του σώματος του βρέφους, για να ενσωματώσει αντικείμενα και να εμπλέξει άλλους ανθρώπους όπως το παιχνίδι «κουκου-τα».

Το παιχνίδι είναι γνωστό και στο κόσμο των ενηλίκων. Είναι δημοφιλής ενασχόληση τόσο για τα νήπια όσο και για τους ενήλικες.

Η φύση του παιχνιδιού και οι τύποι του ποικίλουν.

Γίνεται με αυτό τον τρόπο, δύσκολος ο διαχωρισμός μεταξύ του τι είναι παιχνίδι και τι όχι.

Το παιχνίδι υπήρξε βάση για την εκπαίδευση των παιδιών για αιώνες (Huizinga, 1968).

Σπουδαίοι εκπαιδευτικοί όπως οι Plato, Froebel και Dewey, θεωρούν το παιχνίδι μέσο μάθησης. Παρόλο που δεν είναι ξεκαθαρισμένος ο ρόλος του παιχνιδιού, όλοι πίστευαν στη δύναμη του παιχνιδιού στη κοινωνική και πολιτισμική διδασκαλία (Yawkey, Evenson, 1977).

Το παιχνίδι προσφέρει την ευκαιρία για άσκηση και συγκεκριμένες εμπειρίες θεμελιώδεις για τη μάθηση και την ανάπτυξη της διαδικασίας νόησης. Η ανάπτυξη του παιδιού σαν μια μονάδα (μυαλού και σώματος), υπάρχει στο παιχνίδι από την πρώτη παιδική ηλικία.

Ο Froebel , επισημαίνει την εκπαιδευτική σημασία του παιχνιδιού για τα παιδιά, αναπτύσσοντας και εφαρμόζοντας την προσέγγιση μέσω του παιχνιδιού για τα προσχολικά παιδιά. Ο Froebel, όπως και ο Plato, επισημαίνουν την επίτευξη της μονάδας στο άτομο. Η μονάδα μέσω του παιχνιδιού επιτυγχάνεται με το παιχνίδι και την αισθητική εμπειρία, την αντιμετώπιση δυσκολιών και των απόλυτων αναλύσεων του παιδιού για τον κόσμο γύρω του. Μέσω του παιχνιδιού και των επακόλουθων δραστηριοτήτων, τα παιδιά ζουν, μαθαίνουν και μεγαλώνουν.

Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά έμαθαν και ανέπτυξαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για τον κόσμο γύρω τους.

Ο Dewey , θεωρούσε το παιχνίδι σαν μέσο ανάπτυξης και μάθησης. Πίστευε πως το παιχνίδι, είναι μια υγιής ικανότητα ή εσωτερική στάση. Υποστήριξε, πως το παιχνίδι βοηθά στη νοητική ανάπτυξη τόσο τα παιδιά όσο και τους ενήλικες.

Ο Dewey, βλέπει το σχολείο σαν μεσολαβητή και το παιχνίδι σαν σχήμα που κοινωνικοποιεί το άτομο.

Όπως ο Plato και ο Froebel, ο Dewey πιστεύει πως για τη σωματική και νοητική ανάπτυξη, η σχέση μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος πρέπει να ισχυροποιηθούν.

Μόνο μέσω του παιχνιδιού, μπορεί να δημιουργηθεί συνεργασία μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου του παιδιού.

Μόνο μέσω του παιχνιδιού σαν αυθεντικό μέρος της εκπαίδευσης μπορεί το παιδί ν' αναπτύξει τις μέγιστες δυνατότητες του σαν μέλη της κοινωνίας.

Από τα αρχαία μάλιστα χρόνια, όταν ο Πλάτων έλεγε «μη τοίνυν βία τους παίδας εν τοις μαθημάσιν, αλλά παίζοντας τρέφε» (Να μη χρησιμοποιείς εξαναγκασμό στα παιδιά όταν διδάσκεις αλλά να τα μορφώνεις παίζοντας). Μέχρι σήμερα, το παιχνίδι διερευνήθηκε συστηματικά, για να αποδειχθεί η σημασία του στην σωματική και ψυχοπνευματική εξέλιξη του ανθρώπου, σ' όλες τις βαθμίδες της παιδικής και εφηβικής ηλικίας και η τεράστια συμμετοχή του στην ευνοϊκή κοινωνική προσαρμογή του. Γι' αυτό οι μελετητές υιοθέτησαν την άποψη ότι η οικογένεια και το σχολείο πρέπει να διευκολύνουν τα παιχνίδια των παιδιών. Ο πιο φυσικός και αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας για μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση είναι η μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Αυτή, εκπαιδεύει με συγκλονιστικό ενδιαφέρον και ενιαία όλο τον άνθρωπο, χωρίς να κομματιάζει την ενότητα του ψυχικού βίου. Γι' αυτό, το πνεύμα του παιχνιδιού πρέπει να διέπει και τις άλλες γνωστικές μορφές, για να βρίσκεται σε παράλληλη σχέση με την ψυχοσύνθεση του παιδιού.

Μερικοί εντούτοις, απορρίπτουν το παιχνίδι ως μέθοδο για μάθηση. Ισχυρίζονται, ότι δεν είναι ανάγκη να επιδιώκουμε τα ευχάριστα και τα ενδιαφέροντα, γιατί στη ζωή δεν είναι όλα ρόδινα. Τα παιδιά λένε, θα πρέπει να συνηθίσουν από μικρά να αντιμετωπίζουν και τα μη ενδιαφέροντα, ακόμη και τα δυσάρεστα. Ξεχνούν, ωστόσο, πως ότι είναι ενδιαφέρον έλκει, όχι λόγω της ευκολίας του, αλλά λόγω της δυσκολίας του και δεν είναι αναγκαστικά ευχάριστο. Ακόμη και τα δυσάρεστα θέματα μπορούν να αποκτήσουν γνήσιο ενδιαφέρον, αν κατανοηθεί ο συγκεκριμένος ωφελμιστικός σκοπός, που δίνει σημασία στο περιεχόμενο ή αν εγερθεί η ανιδιοτελής περιέργεια.

Το παιχνίδι είναι για το παιδί μια μεγάλη ευχαρίστηση. Αυτό και μόνο έχει τεράστια σημασία για την ανάπτυξή του. Είναι συνυφασμένο με την ανάπτυξη του σώματος, των διανοητικών και ψυχικών ικανοτήτων της προσωπικότητας και με τη διασκέδαση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ

Οι φιλικές ομάδες που δημιουργούνται στα προσχολικά παιδιά αποτελούνται συνήθως από άτομα του ίδιου φύλου.

Για παράδειγμα ο Bornstein et al (1999) έχει αποδείξει, πως το παιχνίδι των αγοριών είναι πιο εξερευνητικό και των κοριτσιών πιο συμβολικό. Σημειώνεται ακόμα, πως το παιχνίδι των αγοριών απέναντι στα κορίτσια εμπεριέχει κρίσιμες διαπραγματεύσεις κοινωνικής κυριαρχίας σε ομαδικό επίπεδο συνεργασίας και ανταγωνισμού.

Από μια εξελικτική οπτική, αυτό μπορεί να παρουσιάζεται για να προετοιμάσει τα αρσενικά για πιο ανταγωνιστικές καταστάσεις. Το ζευγάρι, το κυνήγι ή ο πόλεμος ήταν συνηθισμένες καταστάσεις για τους προγενέστερους μας (Georgy & Bjorkland, 2000).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ομαδικό παιχνίδι των κοριτσιών και η εστίασή τους στην ανάπτυξη και διατήρηση ενός μικρού αριθμού από στενές διαπροσωπικές σχέσεις υποστήριξης. Τα κορίτσια πιστεύουν στην επίτευξη ενός σταθερού κοινωνικού δικτύου. Αυτό αποδεικνύεται πως σχετίζεται με μειωμένη πιθανότητα παθογένειας και είναι μια εξελίσιμη στρατηγική ανατροφής των παιδιών.

Εάν η παραπάνω παρουσίαση ισχύει τότε το παιχνίδι έχει σχεδιαστεί, ώστε να προετοιμάσει τα παιδιά για την ενήλικη ζωή τους (Mc Ardle, 2001).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Lever(1978), τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια επιδίδονται σ' ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, που περιλαμβάνουν και πολύπλοκα παιχνίδια. Όμως κατά μέσο όρο τα κορίτσια παίζουν λιγότερο πολύπλοκα παιχνίδια από τα αγόρια, με λιγότερους παίχτες. Τα αγόρια συμμετέχουν σε ανταγωνιστικά παιχνίδια δύο φορές περισσότερο από τα κορίτσια, ακόμη κι αν δεν παίζουν ομαδικά αθλήματα. Τα κορίτσια έχουν την τάση να παίζουν συνεργατικά. Όταν τα παιχνίδια τους επιτρέπουν τον ανταγωνισμό, όπως το σκοινάκι και τα πεντόβολα, ο ανταγωνισμός είναι έμμεσος. Κάθε παίκτης ενεργεί ανεξάρτητα, ανταγωνιζόμενος με τη σειρά του τη βαθμολογία των άλλων, αντίθετα με τις καταπρόσωπο αντιπαραθέσεις των αγοριών.

Τα αγόρια δεν παίζουν μόνο διαφορετικά παιχνίδια από τα κορίτσια, αλλά συνήθως παίζουν και σε μεγαλύτερες ομάδες. Τα ομαδικά αθλήματα, στα οποία τα αγόρια επιδίδονται περισσότερο από τα κορίτσια, απαιτούν από 10 έως 25 παίχτες για να παιχτούν σωστά. Η Lever(1978), σπάνια είδε κορίτσια να παίζουν σε ομάδες των 10. Προτιμούν παιχνίδια όπως το κουτσό ή το κυνηγητό, παίζονται ακόμα και με δύο παιδιά και σπάνια περιλαμβάνουν περισσότερα από έξι. Μερικά κορίτσια συζητούν περισσότερο αντί να παίζουν.

Η Lever εικάζει, ότι αυτές οι διαφορές παρέχουν σε αγόρια και κορίτσια έντονα διαφορετικές εμπειρίες κοινωνικοποίησης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιχνίδια των αγοριών υποστηρίζει, τους δίνουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με την ποικιλία, να συντονιστούν μ' ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων, να αντιμετωπίσουν απρόσωπα συστήματα κανόνων και να δουλέψουν για συλλογικούς όσο και για προσωπικούς στόχους.

Ιδιαίτερα η συμμετοχή σε ομαδικά αθλήματα δίνει στα αγόρια την ευκαιρία να ανταμείβονται όταν βελτιώνουν τις δεξιότητές τους, να κερδίζουν εμπειρία σε αρχηγικές θέσεις, να έρχονται σε επαφή με τον ανταγωνισμό με ένα αποπροσωποποιημένο τρόπο και να διατηρούν τον αυτοέλεγχό τους.

Αν και η συστηματική έρευνα είναι ελλιπής, είναι πολύ πιθανό ότι τα κορίτσια βρίσκουν αυτές τις ίδιες δεξιότητες μέσω της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες. Τέτοιες είναι, οι οδηγοί (προσκοπίνες), η συμμετοχή σε συμβούλια, σχολικές θεατρικές παραστάσεις και άτυπες λέσχες που δημιουργούν μόνες τους. Επιπλέον, υπάρχει μια σημαντική αύξηση της συμμετοχής των κοριτσιών σε ομαδικά αθλήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Για να μπορέσουμε να εκμεταλλευτούμε αποδοτικά την δημιουργική και διαμορφωτική δύναμη του παιχνιδιού, θα πρέπει να εντοπίσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του. Με βάση αυτά, να διαλέγουμε το κατάλληλο παιχνίδι για κάθε συγκεκριμένο σκοπό, για κάθε αναπτυξιακή ηλικία, για κάθε κινητική εμπειρία, για κάθε εποχιακές και τοπικές κλιματολογικές συνθήκες (Smith, 1990).

5.1. ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΙΝΗΣΗ

1. Δρομικά παιχνίδια στα οποία κυριαρχεί το κινητικό στοιχείο του δρόμου.
2. Αλματικά παιχνίδια στα οποία κυριαρχεί το αλματικό κινητικό στοιχείο.
3. Παλαιστικά παιχνίδια στα οποία κυριαρχεί το κινητικό στοιχείο της πάλης με κάποια στοιχεία λαβές, έλξεις, ωθήσεις κ.ά.
4. Βλητικά και σφαιριστικά παιχνίδια στα οποία κυριαρχούν οι βλητικές ή σφαιριστικές κινητικές ενέργειες που πραγματοποιούνται με όργανα όπως οι μπάλες, σφαίρες, ακόντια, δίσκοι κ.ά.

5.2. ΟΜΑΔΙΚΟ – ΑΤΟΜΙΚΟ

Τα ομαδικά παιχνίδια διακρίνονται σε:

A) Πνευματικά παιχνίδια: «μήπως γνωρίζετε» σκάκι, ντόμινο, τρίλιζα, παιχνίδια μνήμης, «γράμματα και αριθμοί», μονόπολη, αριθμητικά παιχνίδια, γεωγραφικά παιχνίδια.

B) Κοινωνικά: οικογενειακά πάρτι, χορωδία, χορός, κουκλοθέατρο κ.ά.

Γ) Αθλητικά και φυσικής αγωγής: κυνηγητό, κρυφτό, λάστιχο, τραμπάλα, βόλει κ.ά.

Τα ατομικά παιχνίδια διακρίνονται σε:

A) Πνευματικά: κύβοι για συναρμολόγηση σε ορισμένο σχέδιο, η διδακτική μηχανή του Σκίνερ, ο φωτεινός παντογνώστης, ηλεκτρονικός υπολογιστής «γράμματα και αριθμοί» κ.ά.

B) Δεξιοτήτων: Κατασκευές με χάντρες (σκουλαρίκια, δακτυλίδια κ.ά.) με πηλό, υφαντική, παίξιμο με σβούρα, κατασκευές στην άμμο, κέντημα, πλέξιμο, ξυλουργική, ζωγραφική. Γενικά χορήγηση υλικού για χειροτεχνίες και κατασκευές.

Γ) Μουσικών ενδιαφερόντων: φουσαρμόνικα, φλογέρα, ακορντεόν, κιθάρα, πιάνο ανάλογα με την προτίμηση του κάθε παιδιού.

Δ) Με ζώα και πουλιά: Περιποίηση των πουλερικών στον κήπο, στο κλουβί, σκυλιού, ψαράκια στη γυάλα κλπ. Η έλξη των παιδιών για τα ζώα είναι ακατανίκητη.

E) Με αθύρματα: κούκλες, στρατιωτάκια, αυτοκινητάκια, κουρδιστά παιχνίδια.

Στ) Φυσικής Αγωγής: Σχοινάκι, πατίνι, ποδήλατο, μπάλα, πέδιλα για πατινάζ.

Υπάρχουν ακόμα παιχνίδια δημιουργικά, ψυχαγωγικά και καθαρά διδακτικά.

5.2.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΟΜΑΔΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Καθώς το παιδί πλησιάζει τη σχολική ηλικία, το κοινωνικό παιχνίδι με τα άλλα παιδιά τείνει σταδιακά να αντικαταστήσει το μοναχικό φανταστικό παιχνίδι (Smith, 1990).

Το ομαδικό παιχνίδι στη σχολική ηλικία έχει ανυπολόγιστη αξία. Πρώτα με τη συνειδητή ένταξη στην ομάδα καλύπτεται η ανάγκη για συντροφικότητα, η ανάγκη δηλαδή του παιδιού να βρεθεί μαζί με άλλα παιδιά. Ταυτόχρονα το παιδί αντιλαμβάνεται πως ανήκει εκτός από την οικογένεια σε μια παιδική ομάδα. Και αφού η ομάδα αυτή είναι έξω από την οικογένεια ικανοποιείται και η τάση του για ανεξαρτησία. Μολονότι το παιδί απομακρύνεται λίγο από την οικογενειακή θαλπωρή, το αίσθημα της σιγουριάς δε μειώνεται παρά ισχυροποιείται. Η ομάδα είναι στήριγμα ασφάλειας και σύμβολο συλλογικής δύναμης.

Με το ομαδικό παιχνίδι τα παιδιά καλλιεργούν πολύπλευρα το πνεύμα τους όσο με κανένα άλλο μέσο και με τον πιο αβίαστο τρόπο.

Συγκεντρώνουν την προσοχή τους στις απαιτήσεις του παιχνιδιού με ένταση και επιμονή, προσήλωση, εκτιμούν την απόσταση, την ταχύτητα και το χρόνο, συλλαμβάνουν τις σχέσεις και προβλέπουν το αναμενόμενο, έτοιμα να δράσουν αστραπιαία και αποτελεσματικά. Επιστρατεύουν με άλλα λόγια όλες τους τις δυνάμεις και κρατούν το εγώ τους σε εγρήγορση, ηλεκτρισμένο από τη συλλογική άμιλλα. Με ευστροφία μηχανεύονται τρόπους, για να συμβάλλουν στη νίκη της ομάδας.

Όλες αυτές οι πνευματικές αντιδράσεις τα κάνουν περισσότερο έξυπνα και πνευματώδη απ' τα παιδιά του διαμερίσματος, τα οποία όταν δεν μελετούν, βλέπουν σκιές στην οθόνη. Με το ομαδικό παιχνίδι ισχυροποιείται η βούληση και ασκείται η αυτενέργεια κατά τον καλύτερο τρόπο, επειδή στο παιχνίδι δεν χωράει αδράνεια. Το παιδί είναι αναγκασμένο να αποβάλλει τη νωθρότητα, τη διστακτικότητα και τη δειλία και να ενεργήσει με θάρρος και αποφασιστικότητα.

Αλλά και το συναίσθημα καλλιεργείται ταυτόχρονα και εκλεπτύνεται. Το παιδί της σχολικής ηλικίας πουθενά αλλού δεν παίρνει τέτοιες συναισθηματικές εμπειρίες, τέτοια σκιρτήματα χαράς και ενθουσιασμού, όσο την ώρα του παιχνιδιού, και μάλιστα τη στιγμή της επιτυχίας του αντικειμενικού σκοπού. Πουθενά αλλού δεν νιώθει να υψώνεται τόσο το γόητρό του, όσο μέσα στην ομάδα του, από την αναγνώριση της επιτυχίας του στο στόχο και της συμβολής του στη νίκη. Εκεί χαίρεται την επιδοκιμασία και το θαυμασμό των φίλων, συνταυτίζεται με την ομάδα που ανήκει και διαποτίζεται με το πνεύμα της. Εκεί μαθαίνει να ελέγχει τις αθυμίες του, να μη φιλονικεί για το τίποτα και να μην παραφέρεται.

Με το ομαδικό παιχνίδι παίρνει την καλύτερη κοινωνική μόρφωση. Εκεί σφυρηλατείται ο χαρακτήρας και οικοδομείται η όλη προσωπικότητα. Εκεί μαθαίνει να δίνει βοήθεια στα παιδιά της ομάδας του και αντίστοιχα να δέχεται τη δική τους. Μαθαίνει να συνεργάζεται, να τηρεί τους κανόνες του παιχνιδιού και να παίζει τίμια. Να μεταφέρεται στη θέση του άλλου και να μη θέλει να κάνει στον άλλο ότι δεν θα ήθελε να κάνουν οι άλλοι σ' εκείνο.

Να άρχει και να άρχεται. Να γίνεται άξιος ηγέτης και καλός ακόλουθος (Smith, 1990).

Είναι γνωστό βέβαια, πως το παιδί στα πρώτα χρόνια της ηλικίας του περνά μια περίοδο επιθετικότητας, εγωισμού, αυταρχισμού και σκληρότητας. Η κατάλληλη αγωγή και το περιβάλλον βοηθούν να ξεπεραστούν τα πρωτόγονα αυτά ένστικτα. Στην πραγματοποίηση αυτού του σκοπού, συμβάλλει αποτελεσματικά και το ομαδικό παιχνίδι, το οποίο μέσω της αγωνιστικότητας δημιουργεί στο παιδί εξάρσεις που φέρνουν κάθαρση. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή διεξαγωγή του παιχνιδιού απαραίτητη είναι η αυτοπειθαρχία, η οποία μετατρέπει την έμφυτη επιθετικότητα του παιδιού σε ευγενικό ανταγωνισμό και εποικοδομητική άμιλλα.

Με τις πολλαπλές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, ως φυσική συνέπεια του ομαδικού παιχνιδιού, το παιδί συσσωρεύει αφάνταστα σε ποικιλία πλούτο, εμπειρία και γνώσεις για τη ζωή και την κοινωνία, που είναι το πιο σίγουρο υλικό για τη δομή της προσωπικότητας. Γιατί καθώς λέει ο Dewey(1928), ένα γραμμάριο εμπειρία, είναι καλύτερο από ένα τόνο θεωρία.



5.3. ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ

1) Ηλικία από 0-2 χρόνων, παιχνίδια με το σώμα του, αντικείμενα και άτομα.

2) Ηλικία από 2-7 χρόνων, παιχνίδια διαφόρων ρόλων, κινητικά παιχνίδια, παιχνίδια συντροφιάς.

3) Ηλικία από 7-10 χρόνων, παιχνίδια κατασκευής- συναρμολόγησης και παιχνίδια συναισθηματικού χαρακτήρα.

4) Ηλικία από 10-20 χρόνων, πριν την εφηβεία- ομαδικά παιχνίδια, εφηβεία – αγωνιστικά παιχνίδια, μετά την εφηβεία – σκάκι, τάβλι, χαρτιά κ.ά.

5) Ηλικία από 21 χρόνων και μετά, τυχερά παιχνίδια.

Ο Peter Smith (1988) περιγράφει τέσσερις σημαντικούς τύπους παιχνιδιού που προσφέρουν εξάσκηση για μεταγενέστερες λειτουργίες:

1. Το παιχνίδι μετακίνησης, το οποίο αποτελείται κυρίως από την έντονη χρήση των μεγάλων μυών του σώματος: τρέξιμο, πήδημα, άλματα κλπ.

2. Παιχνίδι με αντικείμενα, το οποίο εστιάζει στην εξερεύνηση με τις αισθήσεις: τράβηγμα αντικειμένων, κούνημα αντικειμένων κλπ.

3. Κοινωνικό παιχνίδι, στο επίκεντρο του οποίου βρίσκεται η συναλλαγή με ένα άλλο πρόσωπο. Μπορεί να χωριστεί σε: α) παιχνίδι που συνεπάγεται σωματική επαφή, όπως το κυνηγητό και η πάλη και β) χωρίς σωματική επαφή, όπως οι κατασκευές με κύβους.

4. Φανταστικό παιχνίδι, στο οποίο η σημασία των αντικειμένων και των πράξεων αλλάζει για να ανταποκρίνεται σε μια υποθετική κατάσταση.

Ο Smith τονίζει, ότι τους τρεις πρώτους τύπους τους συναντούμε συχνά στα μικρά πολλών ειδών ζώων. Όμως, οι σαφείς περιπτώσεις του φανταστικού παιχνιδιού ανήκουν αποκλειστικά στο ανθρώπινο είδος. Αυτή η διαφορά των ειδών ταιριάζει με την αντίληψη ότι η χρήση της γλώσσας και της συμβολικής σκέψης είναι το χαρακτηριστικό που διακρίνει τα ανθρώπινα όντα, καθώς και με την πεποίθηση του Piaget(1976), ότι η παρουσία της συμβολικής σκέψης είναι το κορυφαίο επίτευγμα της γνωστικής ανάπτυξης του βρέφους.

Ο Rapp (1980) περιέγραψε, τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού σύμφωνα με τα συμπεράσματα πολλών ερευνητών γι' αυτό το θέμα.

□ Το παιχνίδι είναι μια ενεργητική δραστηριότητα και απαιτεί πρωτοβουλία. Το παιχνίδι δεν έχει πάντοτε άμεσα, ορατά ή εκτενή αποτελέσματα.

□ Η ευχαρίστηση που προκαλεί το παιχνίδι δεν προέρχεται από την άμεση ανάγκη για διασκέδαση, όπως όταν πεινάμε, τρώμε. Η δραστηριότητα αυτή καθ' εαυτή προκαλεί ευχαρίστηση.

□ Το παιχνίδι είναι μια απομίμηση των αλλαγών. Με άλλα λόγια, τα περισσότερα παιχνίδια υπενθυμίζουν μια από τις δραστηριότητες της ζωής που δεν είναι δομημένες σαν παιχνίδια και έχει τεράστια διαφορά από την δραστηριότητα που αναγνωρίζουμε.

□ Το παιχνίδι έχει ξεκάθαρους κανόνες και σαφήνεια, καθώς και ελευθερία επιλογής και ένα μέρος πρωτοβουλίας, παραλλαγής και δημιουργικότητας.

Υπάρχουν πολλά είδη παιχνιδιού όπως έχει παρατηρηθεί σε μια πιο ελεύθερη κατηγοριοποίησή του. Το παιχνίδι μπορεί να είναι δομημένο και σχεδιασμένο.

Υπάρχουν παιχνίδια βασισμένα στα σπορ, την κίνηση και το χορό, κοινωνικά παιχνίδια, παιχνίδια γνώσεων, παιχνίδια θεάτρου και χαρακτήρων, εξομοίωσης και θεραπευτικά παιχνίδια (Hart, Mather, Slack & Powell, 1992, Mahon & Vessey, 1990, Kalkin- Fishman, 1986).

Σύμφωνα με τους Haiat, Bar-Mor και Shochat (2003), οι τύποι του παιχνιδιού που προτιμά το παιδί είναι: ελεύθερο δημιουργικό παιχνίδι, διασκεδαστικό παιχνίδι, παιχνίδι συναγωνισμού, διδακτικό παιχνίδι, μοναχικό ή ομαδικό παιχνίδι που επιτρέπει στο παιδί να εκφράσει και τους φόβους του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

6.1. ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ο Piaget (1976) σημειώνει, πως το παιχνίδι των παιδιών θεωρείται μια μέθοδος μάθησης για τον έξω κόσμο μέσω της διαδικασίας της αφομοίωσης.

Σύμφωνα με τον Piaget, το παιχνίδι των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, είναι κυρίως το συμβολικό. Αυτό βρίσκεται στη βάση της προσπάθειας του παιδιού να γνωρίσει και να μοιραστεί την πραγματικότητα μέσα στην οποία μόλις έχει αρχίσει να κάνει τα πρώτα βήματα. Οι διάφορες καταστάσεις δεν αντιμετωπίζονται από το συμβολικό παιχνίδι, όπως αυτές είναι στην πραγματικότητα. Το παιδί βλέπει την πραγματικότητα, όπως την επιθυμεί.

Πόσες φορές δεν έχουμε δει παιδιά επάνω σ' ένα καλάμι να τρέχουν καλπάζοντας, λες και είναι επάνω στο πιο δυνατό και γρήγορο άλογο. Η άλλοτε πάλι, πόσες φορές, ένας παλιός σκελετός γυαλιών δεν μεταμορφώνει το παιδί σε γιατρό, σε δάσκαλο, ανάλογα με τις ανάγκες της στιγμής.

Το παιδί από 2-7 ετών δεν έχει τη δύναμη να κατευθύνει την πραγματικότητα, όπως αυτό επιθυμεί. Συναντά ανυπέρβλητα εμπόδια και στην προσπάθειά του να τα υπερπηδήσει καταφεύγει στο «συμβολικό παιχνίδι». Το συμβολικό παιχνίδι εφοδιάζει το παιδί με μαγική δύναμη και κατακτά μέσω αυτού ό,τι δεν μπορεί να κατακτήσει αληθινά. Συμπληρώνει με τη φαντασία ό,τι του αρνείται η πραγματικότητα.

Ο Erikson, λέει για το συμβολικό παιχνίδι ότι «αποτελεί» το καλύτερο και φυσικότερο αυτοθεραπευτικό μέσο στην εξέλιξη του παιδιού. Οποιοδήποτε ρόλο κι αν παίζει το παιδί στο παιχνίδι και αλλού: «Το παιδί παίζοντας αποζημιώνεται για τις ατυχίες, τα βάσανα και τις απογοητεύσεις» (Μιχαλοπούλου – Δημάκη, 1986).



6.2. ΜΙΜΗΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Μια μορφή παιχνιδιού, συναφής προς το συμβολικό, είναι και το μιμητικό παιχνίδι. Αυτό εκδηλώνεται στην ίδια ηλικία με το συμβολικό, με το οποίο έχει κοινά χαρακτηριστικά. Παρ' όλα αυτά, το μιμητικό παιχνίδι αντιστοιχεί σ' ένα πιο εξελιγμένο στάδιο. Η μίμηση προϋποθέτει την ύπαρξη ενός εξωτερικού προτύπου: είναι η μητέρα, ο γιατρός, η δασκάλα. Είναι η έκφραση της επιθυμίας του παιδιού να είναι «μεγάλος».

Το παιδί με το μιμητικό παιχνίδι επαναλαμβάνει και ξαναζεί περιστατικά της καθημερινής ζωής. Σκοπός είναι, να κατανοήσει νοητικά και να χειριστεί συναισθηματικά τα προβλήματα που του θέτει η κοινωνική πραγματικότητα, της οποίας οι κανόνες έχουν τεθεί από τους μεγάλους και ο φυσικός κόσμος τον οποίο ακόμη δεν μπορεί να κατανοήσει.

Τα παιχνίδια μίμησης από ατομικά βαθμιαία, εξελίσσονται σε ομαδικά. Σ' αυτά παίζονται σκηνές οικείες, τις οποίες έχουν ζήσει προηγουμένως τα παιδιά, που υποδύονται ρόλους όχι μόνο προσώπων αλλά και ζώων και πραγμάτων.

Αξιοπρόσεκτο είναι ότι βλέπει κανείς στα παιχνίδια μίμησης να συνεργάζονται η μίμηση και η εφευρετικότητα.



Η παντομίμα είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα μιμητικού παιχνιδιού που μπορεί να το παίζουν και τα παιδιά και οι ενήλικες.

6.3. ΑΓΩΝΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Μέσα από την ποικιλία των παιχνιδιών των νηπίων, ξεχωρίζει μια κατηγορία, που παρουσιάζει πολλά κοινά στοιχεία με τα αγωνιστικά παιχνίδια των μεγάλων. Τέτοια παιχνίδια είναι π.χ. η προσπάθεια των νηπίων να πετάξουν την μπάλα πιο ψηλά, να πηδήξουν πιο μακριά, να τρέξουν πιο γρήγορα.

Μέσα σ' αυτές τις προσπάθειες τα παιχνίδια αυτά εκτός από την ικανοποίηση που προσφέρουν, δίνουν επίσης την ευκαιρία στο νήπιο να συγκρίνει τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του με των άλλων παιδιών ή με προηγούμενα δικά του.

Έτσι αυτοεπιβεβαιώνεται και ενθαρρύνεται.



Τα αγωνιστικά παιχνίδια βέβαια υπακούουν σε ορισμένους κανόνες, με τους οποίους, το νήπιο δεν είναι ακόμη ικανό να συμμορφωθεί. Εντούτοις, το νηπιαγωγείο ενθαρρύνει αυτές τις προσπάθειες των παιδιών, που αποτελούν μια μήση για τα παιχνίδια κανόνων που θα ακολουθήσουν αργότερα. Άλλωστε μη ξεχνάμε πως στο νηπιαγωγείο γίνεται μια συστηματική αρχή για όσες προσπάθειες θα ακολουθήσουν στη ζωή του ατόμου αργότερα.(Bretherton, 1984).

6.4. ΚΟΙΝΩΝΙΟΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το παιχνίδι έχει εμφανέστατο ρόλο στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών τόσο στη γνωστική, όσο και στη σωματική και κοινωνική.

Συναφές με το μιμητικό παιχνίδι, είναι και το δραματικό παιχνίδι. Ένα παιχνίδι ρόλων, που πηγάζει από τη ζωή ή από διάφορες άλλες ευκαιρίες, όπως αναπαραστάσεις παραμυθιών, τραγουδιών κλπ. Το παιχνίδι αυτό είναι κυρίως μοναχικό. Ακόμη κι αν βρίσκονται πολλά παιδιά στο ίδιο δωμάτιο, το παιχνίδι τους συνήθως είναι απομονωμένο (Bretherton, 1984).

Για την πραγματοποίηση του δραματικού παιχνιδιού συνήθως απαιτούνται και ορισμένα ρούχα ή άλλα εξαρτήματα που βοηθούν στη μεταμφίεση. Το παιχνίδι της υπόκρισης είναι πιο κοινωνικό και πιο σύνθετο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας απ' ό τι για τα βρέφη (Goncu & Kessel, 1988). Αντί για τη μοναχική υπόκριση, τα παιδιά αρχίζουν να συμμετέχουν σε κοινωνιοδραματικό παιχνίδι: παιχνίδια υπόκρισης όπου δύο ή περισσότερα παιδιά υποδύονται διάφορους κοινωνικούς ρόλους. Με το δραματικό παιχνίδι, το παιδί εκφράζεται ποικιλοτρόπως και κυρίως αυτοσχεδιάζει. Αυτοσχεδιάζει ψυχοκινητικά, γλωσσικά, μουσικά, ρυθμικά, καλλιτεχνικά. Δίνεται μ' αυτό τον τρόπο, μια επιπλέον δυνατότητα στα παιδιά για επικοινωνία.

Αν και τα παιδιά τροφοδοτούνται από οικογενειακές σκηνές στο κοινωνιοδραματικό τους παιχνίδι, τα σενάρια και τα κοινωνικά φαινόμενα που υποκρίνονται δεν αποτελούν κατά κανένα τρόπο ακριβείς μιμήσεις, όπως σημειώνει η Catherine Gorney (1977).

Σχεδόν όλες οι έρευνες για το παιχνίδι της υπόκρισης έχουν πραγματοποιηθεί σε βιομηχανικά προηγμένες χώρες, όπου τα παιδιά πηγαίνουν σε νηπιαγωγείο. Οι ελάχιστες αντίστοιχες μελέτες για το παιχνίδι της υπόκρισης σε βιομηχανικά μη προηγμένες κοινωνίες, υποστηρίζουν την υπόθεση ότι στους πολιτισμούς αυτούς το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι ακολουθεί περισσότερο τα πρότυπα που παρέχει η πραγματικότητα των ενηλίκων και περιλαμβάνει λιγότερες φανταστικές μετατροπές της πραγματικότητας. Ακόμα και στους πολιτισμούς αυτούς, όμως, όταν τα παιδιά παροτρύνονται να υιοθετήσουν ένα τρόπο συμπεριφοράς «ας κάνουμε ότι τάχα», οι λογικές ικανότητές τους για την επίλυση προβλημάτων, ενισχύονται (Diaw, 1988).

Αρκετές μελέτες αναφέρουν θετικά αποτελέσματα μετά την εκμάθηση κοινωνιοδραματικού παιχνιδιού σε φυσιολογικά παιδιά (π.χ. Rosen 1974 Saltz, Dixon & Johnson, 1977, Smilansky, 1968). Μεσολάβηση στο παιδικό παιχνίδι αποδείχθηκε πως αυξάνει τα ποσοστά IQ (Saltz et al, 1977), τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (Rosen, 1974), λεκτικές ικανότητες (Lovinger, 1974) και κοινωνικές ικανότητες (Rosen, 1974, Smith, Dalyleish & Herzmark, 1981).

6.5. ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ο Sroufe (1995) υποστήριξε, πως το φανταστικό παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να εκφράζει ζωτικά συναισθήματα σε ένα ελεγχόμενο γενικό πλαίσιο. Επίσης, να επαναλαμβάνει εμπειρίες με ποικίλους συμβολικούς τρόπους, μέσω της σύγκρουσης και των επώδυνων συναισθημάτων. Ως συνέπεια, η αίσθηση της υπεροχής αποκτάται με την επανάληψη.

Το παιχνίδι των νηπίων είναι συνήθως πιο προηγμένο όταν παίζουν συχνά με τα μεγαλύτερα αδέρφια, παρά όταν παίζουν με τη μητέρα τους. Επειδή τα αδέρφια είναι πιο ικανά να μπουν στη λογική του φανταστικού παιχνιδιού από τους ενήλικες (Farver & Wimbart, 1995, Zukow-Goldring, 1995).

Το φανταστικό παιχνίδι απαιτεί από το άτομο να είναι σε θέση προσωρινά να αποβάλλει την πραγματικότητα και τις συνέπειες της. Η ικανότητα αυτή, παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και μπορεί να συνεισφέρει στη δημιουργικότητα (Singer and Singer, 1977). Η φαντασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλη την διάρκεια της θεραπείας για να υποκινήσει το παιδί ή να το ενθαρρύνει να χρησιμοποιεί ενεργητικά δημιουργική σκέψη.

Κάποια παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην διάρκεια της συνεδρίας καθώς ενθαρρύνουν την δημιουργική διαδικασία σκέψης. Βάζοντας το παιδί να δημιουργήσει μια ιστορία μόνο του, ενθαρρύνεται με τον τρόπο αυτό η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού.

Για να αναπτυχθεί η ικανότητα του παιδιού της προσχολικής ηλικίας να παίζει δημιουργικά με ρόλους, πρέπει να καλλιεργηθεί σ' αυτό η αυτενέργεια. Το δημιουργικό παιχνίδι με ρόλους, δείχνει πρώτα απ' όλα τη δική του ανεξάρτητη δραστηριότητα.

Το παιδί από νωρίς εμφανίζει την τάση να κάνει όλες τις δουλειές μόνο του. Δυστυχώς όμως μερικοί γονείς δείχνουν υπερβολική φροντίδα. Εμποδίζουν και τις παραμικρές επιθυμίες του παιδιού, το κηδεμονεύουν σε όλα, του καθυστερούν την ανάπτυξη της αυτενέργειας. Οι παρατηρήσεις δείχνουν, πως τα παιδιά που δεν έχουν αρκετά αναπτυγμένη την τάση για αυτοτελή δραστηριότητα, δεν ξέρουν να παίζουν ή παίζουν λίγο άσχημα.

Το παιχνίδι με ρόλους έχει σπουδαιότατη σημασία για ολόκληρη την ψυχική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας και για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΕΙΔΙΚΟΙ – ΓΟΝΕΙΣ – ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Είναι προφανές πως καθώς τα βρέφη δεν έχουν τη δυνατότητα να αυτοεξυπηρετηθούν η ενήλικη υποστήριξη τους είναι απαραίτητη για να παίζουν.

Οι ενήλικες οφείλουν να του προσφέρουν όλα όσα χρειάζεται για την ικανοποίηση των αναγκών του και φυσικά να το φροντίζουν στο βαθμό που αυτό είναι ακόμα ανίκανο και εξελίσσεται φυσιολογικά, επειδή περιβάλλεται από πρόσωπα έτοιμα να το φροντίσουν και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του. Παιδιά με ιστορία ασφαλούς προσκόλλησης. Παρουσιάζουν, μια πλούσια ποικιλία και ποιότητα στην εσωτερική φανταστική τους ζωή, μεγαλύτερη ευελιξία και πολυπλοκότητα στο παιχνίδι τους με μεγάλη συναισθηματική ποικιλία (Sroufe, 1995).

Οι ενήλικες θα πρέπει να σέβονται το δικαίωμα των παιδιών να παίζουν, να διασκεδάζουν και να χαίρονται την ελευθερία της έκφρασης, στο δικό τους κόσμο. Απαραίτητο όμως, είναι να το υιοθετήσουν σαν μια προσέγγιση της ζωής μέσα στην οικογένεια και στο σπίτι καθώς και στην εκπαίδευση, την υγεία και την κοινωνική πρόνοια συμπεριλαμβανομένων και των ειδικών αναγκών του κάθε παιδιού (Burroughs & Evans, 1986, Igoe, 1990, Morris, 1991).

Ο Harvey (1984) υποδεικνύει την ανάγκη ελευθερίας στις δραστηριότητες των παιδιών στο παιχνίδι ευεργετικά και παθητικά ενώ συνταιριάζουμε τον τύπο και το περιεχόμενο του παιχνιδιού για την αναπτυξιακή διαδικασία.

Κάποιοι αναλυτές υποστηρίζουν πως οι ενήλικες είναι υποχρεωμένοι να προσφέρουν στα παιδιά τα μέσα για να παίξουν και να μάθουν, τα παιδιά όμως από μόνα τους θα πρέπει ν' αποφασίσουν πως θα χρησιμοποιήσουν αυτά τα μέσα χωρίς την παρέμβαση των ενηλίκων (για παράδειγμα, Hanline & Fox, 1993).

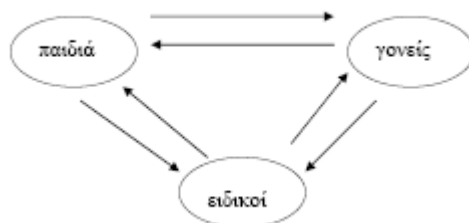
Κάθε παιδαγωγός πρέπει να αποφασίσει πόση προετοιμασία χρειάζεται για να εξασφαλιστεί ένας ικανός αριθμός εμπειριών στα παιχνίδια. Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού σημαίνει πως είσαι έτοιμος να εκμεταλλευτείς τις προσωπικές δυνατότητες για την εκμάθηση εμπειριών.

Στο σχεδιασμό του καθημερινού παιχνιδιού για να μάθουν εμπειρίες οι παιδαγωγοί στο γενικό πλαίσιο του παιχνιδιού θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπ' όψιν θέματα όπως ποικιλία, ευελιξία, πρόκληση, χώρος και επίλυση προβλημάτων.

Τα ερωτήματα για το ρόλο των γονέων σε σχέση με τους ειδικούς συχνά συζητούνται. Για μεγάλο χρονικό διάστημα θεωρούσαν πως οι ειδικοί είναι αυτοί που θα έπρεπε να δουλεύουν με τα παιδιά και την ανάπτυξή τους, και πως οι γονείς θα πρέπει να είναι πάνω απ' όλα γονείς. Αργότερα ο ρόλος των γονιών σαν γονείς και εκπαιδευτές υπογραμμίστηκε και καθορίστηκαν σαν «ειδικοί».

Ο ρόλος των εκπαιδευτών - ειδικών εξελίσσονταν και πάντα προέκυπτε το ζήτημα καθορισμού της σημασίας δράσης τους. Σήμερα το κυρίαρχο μοντέλο είναι αυτό της συνεργασίας μεταξύ γονέων, ειδικών και παιδιών, με στόχο το καλύτερο για το παιδί.

Το μοντέλο φαίνεται στο σχήμα 1. (Brodin, 2005)



Η αμφίδρομη σχέση γονέων-ειδικών θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τα παιδιά. Υπήρχε η τάση γονείς και ειδικοί να μιλούν για τα παιδιά δίχως να υπολογίζουν την άποψή τους και αυτό είναι περισσότερο εμφανές στις σχέσεις με παιδιά βαριάς αναπηρίας.

Πολλοί επιστήμονες (για παράδειγμα, Lindstrand, 2000) σημειώνει πως οι γονείς και οι ειδικοί θα πρέπει να χτίσουν μια σωστή συνεργασία ώστε να δώσουν στο παιδί την καλύτερη δυνατή υποστήριξη. Μέσω αυτής της συνεργασίας οι γνώσεις των γονέων μπορούν να συνεισφέρουν όσο το δυνατόν καλύτερα και ασφαλέστερα για την αποκατάσταση του παιδιού.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ μητέρας, θεραπευτών και παιδιού βασίζεται κυρίως στην επανάληψη και τη καθημερινότητα. Μέσω της επανάληψης του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να αισθάνεται αποδεκτό και συμμετέχον στο περιβάλλον του. Το παιχνίδι περιγράφεται έτσι ευχάριστη διαδικασία αυθόρμητη και ηθελημένη.



Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 38 οικογένειες παιδιών με αναπηρία 2,5 έως 20 ετών, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι γονείς αντιμετωπίζουν δυσκολίες να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών τους σημαντικά, καθώς τα παιδιά συχνά χάνουν το ενδιαφέρον τους για αντικείμενα και καταστάσεις πολύ γρήγορα (Brodin, 2005).

7.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

Η συμβολή του παιχνιδιού στη διαμόρφωση του χαρακτήρα είναι σημαντική. Αυτό διαπιστώνεται από δύο κυρίως σημεία:

A) Μέσα από τους κανόνες του παιχνιδιού και την πειθαρχία που εισάγουν αυτοί οι κανόνες, το παιδί οδηγείται βαθμιδών στην κατάκτηση της αυτονομίας της προσωπικότητας. Το παιχνίδι είναι πρώτα ηθικό βίωμα. Μέσα σ' αυτό το παιδί ζει τους κανόνες, προτού να σκεφτεί και αντιληφθεί το νόημα των κανόνων που περιέχονται στο κάθε παιχνίδι.

B) Με το παιχνίδι το παιδί εντάσσεται μέσα στην παιδική κοινωνία. Αυτή η ένταξη, αποτελεί ένα προκαταρκτικό στάδιο για την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία των μεγάλων.

Τα νήπια δεν ευχαριστιούνται να παίζουν μόνο τους, αλλά τους αρέσει να παίζουν το «ένα δίπλα στο άλλο». Μόλις ένα νήπιο αρχίσει ν' ασχολείται μ' ένα παιχνίδι, τότε μαζεύονται κι άλλα κοντά του. Αυτή η παρέα το μόνο που ζητάει, είναι μια αμοιβαία ανοχή και μια καλή διάθεση από όλα τα μέλη.

Η πιο στοιχειώδης μορφή συνεργασίας εμφανίζεται σε ομαδικά παιχνίδια, που όλοι μπορούν να ενσωματωθούν και οι πιο ανεξάρτητοι και οι πιο δειλοί. Τέτοια παιχνίδια είναι π.χ. «Γύρω – γύρω όλοι», «Περνά περνά η μέλισσα» κτλ. Στα παιχνίδια αυτά όλοι τραγουδούν, περπατούν ή κάνουν διάφορες κινήσεις μαζί. Η κοινή υπακοή στον ίδιο κανόνα είναι μια αληθινή πειθαρχία της ομάδας.

Αργότερα θα ξεχωρίσει και ο αρχηγός του παιχνιδιού. Αυτός επιβάλλεται από μόνος του με την προσωπικότητά του και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει. Τα μικρότερα παιδιά παίζουν συνήθως ρόλους υποδεέστερους και βωβούς. Έτσι πολύ πιο πριν τα παιδιά να σκεφτούν και να προβληματιστούν στην έννοια της ιεραρχίας, αυτή εμφανίζεται με τα παιχνίδια των παιδιών και γίνεται μέσα από τα βιώματά τους αποδεκτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Το παιχνίδι και τα αντικείμενα παιχνιδιού είναι φυσικά απαραίτητα για κάθε παιδικό πρόγραμμα παιχνιδιού.

Το παιχνίδι σε εσωτερικό ή υπαίθριο χώρο είναι εξίσου σημαντικό. Τα παιδιά μαθαίνουν για τους εαυτούς τους, και για τους άλλους και για τον κόσμο γύρω τους μέσω του παιχνιδιού.

Ένα δημιουργικό περιβάλλον είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη του παιχνιδιού. Προτρέπει την εξερεύνηση, υποβοηθά τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων.(Denniw (1951), Casler (1965)).

Οι εκπαιδευτές των παιδιών μπορούν να βοηθήσουν την παιδική ανάπτυξη μέσω ενός περιβάλλοντος που δηλώνει:

«Σε εμπιστεύομαι, πιστεύω σ' εσένα –ο κόσμος είναι δικός σου για να τον εξερευνήσεις και να μάθεις από αυτόν», τα στοιχεία αυτά είναι πολύ σημαντικά για το παιχνίδι.

Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για το παιδικό παιχνίδι είναι:

- Η ποικιλία: Δημιουργικά μυαλά που αναπτύσσουν μεγάλη ποικιλία εμπειριών.(Yawkey & Evenson 1977)

- Η ευελιξία: Για να ικανοποιήσει τις ανάγκες ενός ενεργητικού νέου μυαλού, ένα πρόγραμμα θα πρέπει να είναι ευέλικτο.(Denniw,(1951), Casler,(1965)).

- Η πρόκληση: Τα παιδιά αναπτύσσουν σενάρια, μαθαίνουν δεξιότητες. Παροχές δεξιοτήτων απαιτούν ποικιλίες παιχνιδιού όπως πάζλ, βιβλία και χειροτεχνίες. Τα παιδιά προκόβουν σε αληθινές προκλήσεις, που τείνουν να τους αυξάνουν το ενδιαφέρον.(Denniw(1951), Casler,(1965)).

- Ο χώρος: Ο χώρος παιχνιδιού θα πρέπει να είναι αρκετός για να μπορούν τα παιδιά να εξερευνούν, να απομονώνονται και να μοιράζονται.(Chandler, 1997)

- Η επίλυση προβλημάτων: Ο εξοπλισμός και η εμπειρία που ενθαρρύνουν την δράση συχνά προσφέρουν την ειδική ευκαιρία νέων προκλήσεων.(Yawkey & Evenson, 1977)

Το ομαδικό παιχνίδι των νηπίων προϋποθέτει ασφαλή χώρο. Αυτό σημαίνει πως οι χώροι παιχνιδιού και το περιβάλλον παιχνιδιού είναι κατάλληλο και αποτελείται από επίσημους (παιδικές χαρές) και ανεπίσημους (αλάνες) χώρους παιχνιδιού. Αυτοί, προσφέρουν όμως επαρκή εμπειρία (Chandler, 1997).

Τα νεότερα παιδιά μπορεί να επιθυμούν δραστηριότητες που απαιτούν έντονη σωματική δραστηριότητα και φαντασία, όπως εν δυνάμει «μυστικά μέρη» που είναι τυπογραφικά ποικίλα αλλά ασφαλή ή τουλάχιστον θεωρούνται από τα παιδιά ασφαλή (Chandler, 1997). Τα αγόρια συγκεκριμένα προτιμούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, που τους επιτρέπουν να πετύχουν το απόλυτο στις αθλητικές δραστηριότητες ή στις σπουδές τους (Georgy A& Bjorklund, 2000).

8.1. ΠΑΙΧΝΙΑΙ ΣΕ ΚΛΕΙΣΤΟ ΧΩΡΟ

Ο εξοπλισμός παιχνιδιού είναι πολύτιμο εργαλείο μάθησης. Με την επιλογή μερικών καλοφτιαγμένων αυθεντικών παιχνιδιών, η επένδυση επεκτείνεται. Ξύλινα και μεταλλικά παιχνίδια είναι πάντα σε επιφυλακή στα παιδιά για να παίξουν. Τα πλαστικά αντικείμενα θα πρέπει να εξεταστούν διεξοδικά για ν' αποκλειστούν αυτά που θα θρυμματίζονται, λυγίζουν, σπάνε ή παραμορφώνονται κάτω από φυσιολογικές συνθήκες πίεσης.



Τα πολυχρηστικά παιχνίδια είναι χρήσιμα ενώ αυτά μιας λειτουργίας αποφεύγονται. Το παιχνίδι είναι μια δημιουργική διαδικασία. Τα πολυχρηστικά παιχνίδια έχουν αυξημένες πιθανότητες να βοηθήσουν στη δημιουργικότητα μέσω διαδικασιών από αυτά μιας λειτουργίας. Οι γνώσεις που θα κερδίσει το παιδί παίζοντας, εξαρτώνται ακόμα από το πώς χρησιμοποιεί το παιδί το παιχνίδι. Τα παιδιά ανακαλύπτουν διάφορες χρήσεις βασικών καλά επιλεγμένων παιχνιδιών. Τα παιχνίδια απλής σχεδίασης ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Κούκλες, τροχαλίες, καροτσάκια και άλλα αντικείμενα, για παράδειγμα, επιτρέπουν ελεύθερα στα παιδιά να εξασκήσουν το μυαλό τους σε δημιουργικές κατευθύνσεις.

Η ασφάλεια είναι απαραίτητη αλλά όχι η υπερβολική προστασία-υπερπροστασία. Τα παιδιά είναι ευεργετικά και περίεργα. Ενδιαφέρονται για το περιβάλλον. Ο εξοπλισμός παιχνιδιού μπορεί να παρέχει ασφάλεια καθώς τα ανήσυχα μυαλά επιλέγουν υλικά με λείες γωνίες μη τοξικές μπογιές και μεγάλα κομμάτια, που να μην καταπίνονται για να μην πνιγούν. Όλες οι ετικέτες των παιχνιδιών θα πρέπει να ελέγχονται προσεκτικά. Νέα παιχνίδια θα πρέπει να αντικαθιστούν τα παλαιά για να διατηρούν ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών (Yawkey & Evenson, 1977).

8.2. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΕ ΥΠΑΙΘΡΙΟ ΧΩΡΟ

Οι Yawkey και Evenson (1977) σημειώνουν, πως τα παιδιά όταν παίζουν έξω αναζητούν ένα πολυαισθητικό, ασφαλές περιβάλλον, με τη διακριτική ενίσχυση των ενηλίκων, όταν χρειάζεται. Οι ενήλικοι θα πρέπει να τους παρέχουν χώρο, μέσα, χρόνο και υποστήριξη κάθε είδους. Τα παιδιά λόγω της ποικιλίας του φυσικού περιβάλλοντος μαθαίνουν να πετάνε αντικείμενα (πέτρες, ξύλα κτλ.), να σκαρφαλώνουν, να πηδούν, να τρέχουν, να κατρακυλούν από λόφους και άλλες σημαντικές δραστηριότητες.

Αυτές οι εμπειρίες παιχνιδιού μπορεί να υποδειχθούν εύκολα από τους ενήλικες. Η ελευθερία του παιχνιδιού στη φύση, είναι το τέλειο σκηνικό για δραματικό και κοινωνιοδραματικό παιχνίδι.

Τα γέλια, οι στριγκλιές και οι φωνές των παιδιών ενημερώνουν τους εκπαιδευτές πως τα παιδιά νιώθουν την ελευθερία και τη χαρά της φύσης.

Το εξωτερικό περιβάλλον θα πρέπει να ελεγχθεί καλά, για να επιτρέπει στα παιδιά να παίζουν.

8.3. Ο ΧΩΡΟΣ

Σύμφωνα με τους Yawkey & Evenson (1977) τα παιδιά σήμερα βρίσκονται περιορισμένα σ' ένα πολυπληθές παραφορτωμένο περιβάλλον, που φαίνεται να παρακάμπτεται η ανάγκη τους να τρέξουν, να πετάξουν μπάλες, να σκαρφαλώσουν ή να πηδήξουν. Άφθονος υπαίθριος χώρος για τα παιδιά σημαίνει 75 με 200 τετραγωνικά πόδια για κάθε παιδί. Η περιοχή θα πρέπει να είναι ελεύθερη από κινδύνους κρυφούς και φανερούς.

Ένας καλός φράκτης είναι ασφαλής όταν τα παιδιά μπορούν να δουν μέσα από αυτόν. Όμως, είναι αρκετά ψηλός για να μην μπορούν να τον σκαρφαλώσουν.

Βρύσες για νερό και αποχωρητήρια είναι απαραίτητα. Ιδανικές θα ήταν οι επίπεδες περιοχές, συνδυαζόμενες με μικρούς λόφους. Στα παιδιά αρέσει το γρασίδι όπως η λάσπη και η άμμος. Ο ήλιος είναι τόσο απαραίτητος όσο και η σκιά. Οι προκατασκευασμένοι εξωτερικοί χώροι δεν εκτιμώνται το ίδιο από τα παιδιά, όσο το φυσικό περιβάλλον.

8.4. Ο ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ

Ειδικός εξοπλισμός μπορεί να είναι απαραίτητος ιδιαίτερα για το υπαίθριο παιχνίδι. Ειδικός εξοπλισμός αναρρίχησης, τραμπάλες, ισορροπιστικοί δοκοί, τσουλήθρες, ιππασία, κατασκευές κτλ.

Παιχνίδια οδηγικής εξομοίωσης είναι πρόκληση για τα παιδιά και τους ειδικούς. Τρίκυκλα, βαγόνια, φορτηγά, μηχανάκια και άλλα μεγάλα τροχοφόρα παιχνίδια προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες διασκέδασης και εκπαίδευσης.

Τα καλύτερα υπαίθρια παιχνίδια είναι δωρεάν. Τα παιδιά απολαμβάνουν τη σκόνη, τη λάσπη, την άμμο, τα χαλίκια και το νερό. Ακόμα και τους κουβάδες, τα φτυάρια, τα φορτηγά, τα ποτιστήρια, τα πιατάκια, τα σουρωτήρια, τα μπιτόνια, τα πλαστικά μπουκάλια και άλλα αντικείμενα, που μπορεί να φανούν χρήσιμα για ανασκαφές και κατασκευές.

Τα παιχνίδια με το νερό είναι από τα αγαπημένα παιχνίδια των μικρών παιδιών. Με τους κουβάδες του νερού και τις βούρτσες βαψίματος το παιδί μπορεί να βάψει ένα τοίχο, ενώ με νερό και σαπούνι μπορεί να κάνει φουσκάλες και μπουρμπουλήθρες (Yawkey & Evenson, 1977).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Η Anita Bundy (2006) σημειώνει το δίλημμα, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρία και οι γονείς τους όσον αφορά το παιχνίδι, τη θεραπεία και το κατάλληλο χρόνο που θα πρέπει αυτά να εφαρμόζονται.

Η Sonia Diamond (1981) , μια γυναίκα με αθεωσική εγκεφαλική παράλυση έγραψε ένα βιβλίο με τίτλο “Growing up with Parents of a handicapped Child” (Μεγαλώνοντας με γονείς ενός ανάπηρου παιδιού). Σ’ ένα κεφάλαιο ασχολήθηκε με το πρόβλημα της θεραπείας σε σχέση με το παιχνίδι. Έγραψε:

«Κάτι συμβαίνει στους γονείς όταν συναναστρέφονται με το ανάπηρο παιδί τους: ξεχνούν πως πάνω απ’ όλα είναι παιδί. Συνήθιζα να το σκέφτομαι αυτό συχνά όσο ήμουν παιδί. Μπορεί να βρισκόμουν ξέγνοιαστη, αφηρημένη σ’ εφορία ζωγραφίζοντας ή σχεδιάζοντας ή φτιάχνοντας κούκλες από χαρτί και συχνά η δραστηριότητα αυτή μετατρέπεται σε εργοθεραπεία. “Δεν κρατάς καλά το ψαλίδι”, “Κάθισε σωστά για να μη χειροτερέψει η σκολίωση”. Αυτή η κατάσταση τελείωνε όταν εξαντλημένη αφηνόμουν, εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια. Είμαι παιδί! Δεν μπορείτε να ασχολείστε συνέχεια με τη θεραπεία μου! Ασχολούνται αρκετά με τη θεραπεία μου στο σχολείο κάθε μέρα! Δεν σκέφτομαι συνέχεια τη θεραπεία μου όπως εσείς». (Diamond, 1981)

Οι γονείς (όπως και οι ειδικοί) συχνά προσπαθούν να συνδυάσουν το παιχνίδι με τη θεραπεία, αλλά αυτό είναι υπερβολικά δύσκολο. Το παιχνίδι και η θεραπεία έχουν παράλληλους στόχους.

Ο στόχος της θεραπείας είναι συχνά να επιτύχουν μια δεξιότητα με συγκεκριμένο τρόπο. Ο στόχος του παιχνιδιού είναι η διασκέδαση του παιχιδιού αυτή καθ' εαυτή. Όπως σημειώνει η Diamond, η υπερβολική προσκόλληση στη θεραπεία μπορεί να καταστρέψει μια καλή διαδικασία παιχιδοθεραπείας. Το να είσαι παιδί με αναπηρία είναι πλήρους απασχόλησης εργασία.

Αυτό το παιδί όχι απλά θα πρέπει να κάνει ότι και τα υπόλοιπα φυσιολογικά παιδιά πράγματα που εύκολα γεμίζουν τη μέρα, αλλά θα πρέπει ακόμα να μάθει να τα κάνει σωστά.

Για να μετακινηθεί σωστά το παιδί με αναπηρία θα πρέπει να καταναλώσει τεράστια αποθέματα ενέργειας, καταναλώνοντας ταυτόχρονα υπερβολικό χρόνο.

Οι γονείς των παιδιών με αναπηρία, απασχολούνται το ίδιο με τα παιδιά τους για τη θεραπεία και τη φροντίδα τους. Θα πρέπει όχι μόνο να ενορχηστρώσουν και να συνκεράσουν τα γεγονότα και τα προγράμματα της δικής τους ζωής, αλλά θα πρέπει ακόμα να σχεδιάσουν και να οργανώσουν τα προγράμματα των παιδιών τους και επίσης όλες τις επιπλέον ανάγκες του παιδιού με αναπηρία.

Η Anita Bundy (2006) πιστεύει, πως το παιχνίδι είναι από τις πολυτιμότερες δραστηριότητες των ανθρώπων, καθώς υπάρχουν άφθονες έρευνες που υποστηρίζουν πως τα παιδιά αναπτύσσουν κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς παίζουν. Τα παιδιά όμως δεν παίζουν για να αναπτύξουν δεξιότητες, το κάνουν αυθόρμητα. Μπορεί να επαναλαμβάνουν μια δραστηριότητα εκατοντάδες φορές. Ικανότητες και δεξιότητες αναπτύσσονται μέσω της επανάληψης.

9.1. ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΠΑΙΔΙΩΝ – ΓΟΝΕΩΝ

Παιχνίδια με τα παιδιά σας

- Εξοικονομήστε χρόνο για να κάνετε πράγματα που αρέσουν σ' εσάς και τα παιδιά σας.
- Η ώρα παιχνιδιού, προσφέρεται για παιχνίδι. Μην διορθώνετε τη στάση του παιδιού σας ή την κίνησή του αυτή την ώρα.
- Ότι κι αν κάνετε, να το κάνετε μαζί. Μην ντρέπεστε να λερωθείτε, να γονατίσετε κτλ.
- Συνδυάστε τη δραστηριότητα με μια συγκεκριμένη ώρα της ημέρας και αντίστροφα.
- Ακολουθήστε τις επιταγές και τα θέλω του παιδιού σας όσο το δυνατόν περισσότερο.
- Πολλές από τις καλύτερες δραστηριότητες των παιδιών με τους γονείς είναι στις δουλειές μέσα στο σπίτι ή στην αυλή.
- Τα παιδιά ενθουσιάζονται να κάνουν πράγματα που θεωρούν ζαβολιά ή αταξία. Ενθαρρύνετε τα, συμμετέχετε.

Βοηθήστε το παιχνίδι των παιδιών σας

- Να είστε διακριτικοί. Αφήστε το παιδί σας να λύσει τα δικά του προβλήματα. Μην ανησυχείτε όποτε αντιμετωπίζετε θεραπευτικούς στόχους.
- Εξασφαλίστε ασφαλή χώρο για παιχνίδι, ελαχιστοποιώντας τις συνέπειες μιας πτώσης από το να αποθαρρύνεται το παιδί από μια δραστηριότητα. Υπάρχουν πολλοί τρόποι να είναι το παιδί ασφαλές.

Οι κανόνες είναι ένας τρόπος.

- Αποφύγετε τους ασφυκτικούς κανόνες, αξιολογήστε τη σημασία τους.
- Εξηγήστε σ' ένα συνομήλικο παιδί τις ανάγκες του δικού σας παιδιού και αφήστε τα παιδιά να παίξουν, χωρίς να τα διακόψετε.
- Τα καλύτερα παιχνίδια είναι αυτά που δεν έχουν προκαθορισμένο αποτέλεσμα- άμμος, νερό, λάσπη , μπογιές κ.ά.

Από έρευνες έχει καταγραφεί πως οι γονείς και οι ειδικοί συχνά θεωρούν τα παιδιά με νοητική υστέρηση παθητικούς δέκτες που παραμελούνται (Brodin, 1991, 1999).

Ο Hawkins (1976) έχει ήδη σημειώσει, πως η χαρά της δημιουργίας μπορεί να κεντρίσει τα παιδιά αυτά και να ενεργοποιηθούν. Σημειώνει πως εάν προσφερθεί στα παιδιά ένα αντικείμενο που τα ελκύει, τότε στις περισσότερες περιπτώσεις έλκεται η προσοχή τους.

Σε έρευνες που έχουν γίνει όσον αφορά το παιχνίδι και τα παιχνίδια για παιδιά με αναπηρία, χρησιμοποιείται μια ομάδα ελέγχου φυσιολογικών παιδιών και συγκρίνεται η συμπεριφορά τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά με αναπηρία, δεν αντιδρούν όπως θα έπρεπε σύμφωνα με τα αναγνωρισμένα στάνταρ (Almqvist, 1993).

Οι Malone & Langone (1995) συμφωνούν πως δεν υπάρχει διαφορά στη μορφή του παιχνιδιού, μεταξύ παιδιών με αναπηρία και φυσιολογικών παιδιών. Παρόλα αυτά πολλοί ερευνητές επισημαίνουν πως το θέμα είναι πολύπλοκο και δεν μπορούν να γίνουν συγκρίσεις, καθώς ελλοχεύουν κίνδυνοι.

Για να βρεθούν μέθοδοι εκτίμησης και θεραπείας των παιδιών με αναπηρία, η παρατήρηση του τρόπου παιχνιδιού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό μέσο. Το παιχνίδι έτσι, μετατρέπεται σε εργαλείο εκτίμησης (Fromberg, 1992).

Το παιχνίδι θεωρείται απαραίτητο για την παιδική ανάπτυξη, αλλά και άλλοι στόχοι είναι έκδηλοι (όπως να προωθηθούν οι κοινωνικές και πολιτιστικές παραδόσεις) (Bjork- Akesson & Brodin, 1992).

Ακόμα ένα όφελος των παιδιών από το παιχνίδι είναι η κοινωνικοποίηση. Αυτό, προβάλλει το ερώτημα γιατί και σε πιο επίπεδο το παιχνίδι είναι σημαντικό για το παιδί με αναπηρία (Lindstrand, 2000).

Μείζον πρόβλημα των παιδιών με διάφορους τύπους αναπηρίας είναι, πώς να καταφέρουμε να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών που συνηθίζουν να είναι παθητικοί δέκτες και δεν αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους και τους ενήλικες.

Το παιχνίδι μπορεί να εμπλέκεται σε διάφορα αντικείμενα. Εν μέρει εξαρτώμενο στη θεωρία και εν μέρει στο ενδιαφέρον των παιδιών. Το παιχνίδι θεωρείται απαραίτητο εργαλείο εκμάθησης των παιδιών με αναπηρία και δικαιολογημένα πιστεύεται πως είναι απαραίτητο να συμβαδίζει με την ηλικία του παιδιού, καθώς το παιδί δεν μπορεί να περιμένει ν' αναπτυχθεί.

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να εκπαιδευτούν και να μάθουν. Γι' αυτό, το ενδιαφέρον προς το παιχνίδι θα πρέπει να διατηρείται μ' ένα δυνατό κίνητρο, σαν ένα ισχυρό ερέθισμα (Brodin & Lindstrand, 2000).

Πολλές έρευνες είχαν στόχο την εύρεση μεθόδων υποστήριξης και ανάπτυξης της παιδικής δραστηριότητας, αλλά τα παιδιά έπρεπε να νιώσουν ασφάλεια και αυτοπεποίθηση προτού βιώσουν νέες εμπειρίες (Lindstrand, 1999). Οι εκπαιδευτές μπορούν να προετοιμάσουν το παιδί και να του προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης μέσω διαφόρων παιχνιδιών (Bjork- Akesson & Brodin, 1992).

Ωστόσο, ανάπτυξη σημαίνει συνήθως εκμάθηση διαφόρων δραστηριοτήτων. Όμως τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες μαθαίνουν καθυστερημένα. Συχνά χρειάζονται προσχολικό υλικό για περισσότερο από τα επτά τους χρόνια. Τα μέσα παιχνιδιού μπορούν να υποστηρίξουν το παιδί ούτως ώστε να μάθει πράγματα, τα οποία σε διαφορετική περίπτωση θα ήταν δύσκολο να γνωρίσει. Αλλά το πιο σημαντικό είναι, ότι τα παιχνίδια και τα μέσα παιχνιδιού και ανάπτυξης είναι εξασφαλισμένα (Hanline & Fox, 1993).

Το αισθητικό ερέθισμα έχει συνδεθεί με την εκμάθηση και την εκπαίδευση. Ο σκοπός συχνά αντισταθμίζει τα νοητικά εμπόδια σε παιδιά από φτωχά, σε ερεθίσματα, περιβάλλοντα. Τα περισσότερα από τα προγράμματα παιχνιδιού εστιάζουν στις ελλείψεις του περιβάλλοντος. Ερέθισμα για την παιδική ανάπτυξη και για τη παροχή αυτών σε παιδιά μέσης και κατώτερης κοινωνικής υποστάθμης (σύμφωνα με τα Αμερικανικά στάνταρ) μια καλύτερη ευκαιρία για το σχολείο.

Σύμφωνα με έρευνες (Lazar & Darlington, 1982) συμπεραίνεται, πως στα παιδιά είναι αδύνατο να εκπαιδευσεις δεξιότητες προτού να είναι έτοιμα να τις αναπτύξουν. Παρόλα αυτά, είναι πιθανό να εκπαιδευσεις κάποιες δεξιότητες σε μηχανικό επίπεδο, αλλά η νέα γνώση δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί έως ότου το παιδί καταφέρει να τη συνειδητοποιήσει.

Πρόβλημα είναι ακόμη η δυσκολία των παιδιών να κατανοήσουν μια δεξιότητα μέσω της εμπειρίας, ενώ παίζουμε ειδικά παιχνίδια σε σχέση με τα συνηθισμένα παιχνίδια (Brodin, 2005). Ήδη ο Bronfenbrenner (1975) απέδειξε, σύμφωνα με τα παιδιά με καθυστερημένη ανάπτυξη από στερημένα περιβάλλοντα (ελλιπή σε ερεθίσματα) ότι τα καλά δομημένα και γνωστικά προσανατολισμένα προγράμματα δίνουν τα καλύτερα αποτελέσματα. Υποστηρίζει, πως η καλύτερη επιρροή εκμάθησης επιτυγχάνετε μέσω προγραμμάτων καθοδηγούμενων από λεκτική και νοητική εκπαίδευση.

Ένα ερώτημα που συχνά ανακύπτει αφορά τη δομή του παιχνιδιού, τη μάθηση και την επικοινωνία. Η δομή αυτή είναι απαραίτητη κυρίως για τα παιδιά με αυτισμό/ ψύχωση. Αλλά φαίνεται πως είναι μεγάλης σημασίας όταν αφορά παιδιά με διαφορετική μορφή αναπηρίας. Όσο σοβαρότερη είναι η αναπηρία, τόσο πιο δομημένη απαιτείται να είναι η καθημερινότητα (Siren, 2000).

Ο Nielsen (1988) ανέπτυξε υποστηρικτικούς μηχανισμούς και μεθοδολογίες για αισθητικά ερεθίσματα παιδιών και ενηλίκων σε πρόωρο αναπτυξιακό επίπεδο. Η ιδέα βασίζεται στην ολιστική θεωρία πως τα συναισθηματικά, τα κινητικά, τα αισθητικά, τα κοινωνικά και τα ψυχολογικά μέρη του ατόμου συνδέονται σε μια ολότητα. Σημειώνει πως είναι πιο σημαντικό το παιδί να έχει αυτοπεποίθηση και να αισθάνεται ασφάλεια με τους γονείς του και αυτούς που το φροντίζουν. Αυτό πιθανόν επιτυγχάνεται μέσω του παιχνιδιού. Ο Nielsen υποστηρίζει, πως το ενήλικο παιχνίδι είναι σημαντικό, ώστε να κινητοποιήσει το παιδί ευχάριστα.

Κύρια προτεραιότητα σύμφωνα με τον Nielsen είναι η συνέπεια των ενεργειών, που υπονοούν πως το παιδί κέρδισε από αυτή την ενέργεια την οποία θα επαναλάβει.



Οι προτεραιότητες του Nielsen(1988), είναι να προσφέρει στο παιδί μια δραστηριότητα (το παιδί την εγκρίνει ή την απορρίπτει), να μιμείται (να κάνει το ίδιο), να αντιδρά (παίζουν μαζί) και να μάθει στο παιδί τις συνέπειες μιας δράσης (δράση- αντίδραση, αίτιο- αποτέλεσμα). Η διαδικασία έχει αναπτυχθεί για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες σε περίοδο ραγδαίας ανάπτυξης του παιδιού.

Οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι σε μεγάλο βαθμό συμφωνούν στο μέγεθος της σημασίας του παιχνιδιού για τη παιδική ανάπτυξη (Brodin, 2005).

Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες του παιχνιδιού έχουν επισημανθεί ενώ κατέχει εξέχουσα θέση και στην διάγνωση και θεραπεία των παιδιών με αναπηρία. Ωστόσο, είναι προφανές πως το παιχνίδι σ' αυτό το πλαίσιο εστιάζει στην εκπαίδευση μιας δεξιότητας παρά στην παιδική ευχαρίστηση (Bjorck- Akesson & Brodin, 1992).

Τα περισσότερα παιδιά βιώνουν την ευχαρίστηση να μπορούν να ελέγχουν όλο και περισσότερο τα γεγονότα, με άλλα λόγια τα παιδιά αναπτύσσονται μέσω της εξάσκησης και της εκπαίδευσης.



Η γενική ιδέα ανάπτυξης δεξιοτήτων είναι, για παράδειγμα, προσαρμογή στην καθημερινότητα εκπαίδευσης, εκπαίδευση επικοινωνίας, κινητική εκπαίδευση (φυσιοθεραπεία).

Υπάρχει διαφορά μεταξύ εκπαίδευσης και εξάσκησης μιας δεξιότητας. Για ό,τι είναι ικανό το παιδί να εκτελέσει το παιδί το εξασκεί, ενώ για ό,τι δεν είναι ικανό το εκπαιδεύει για να το κατακτήσει. Το ερώτημα της εκπαίδευσης και της εξάσκησης μπορεί ακόμα να περιγραφεί σαν ανάπτυξη από μια ηθελημένη ενέργεια σε μια αυτοματοποιημένη κίνηση. Είναι όμως συχνά δύσκολο να κρίνουμε πότε η εξάσκηση εφαρμόζεται στα παιδιά με αναπηρία (Brodin & Lindstrand, 2003).

9.2. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ

Οι Preisler και Palmer (1987) σημειώνουν πως τα παιδιά με προβλήματα ακοής δεν συμπεριφέρονται σύμφωνα με την ηλικία τους όσον αφορά στο παιχνίδι. Η συμπεριφορά του παιδιού στο παιχνίδι δεν φαίνεται να συνδέεται με την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί, όσο με τη συμπεριφορά του περιβάλλοντος, των συμπαικτών και των μέσων που διαθέτει. Πιστεύουν πως αυτά τα παιδιά αντισταθμίζουν τα προβλήματα ακοής με οπτικές εντυπώσεις. Με αποτέλεσμα, να δημιουργούν τη πραγματικότητα τους, βάση των οπτικών ερεθισμάτων που δέχονται. Οι Preisler και Palmer μελέτησαν επίσης το παιχνίδι των τυφλών παιδιών των οποίων το παιχνίδι διαφέρει αρκετά από αυτό των φυσιολογικών παιδιών (Preisler & Palmer, 1987).

9.3. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ

Συχνά δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον στα παραδοσιακά, συνηθισμένα παιχνίδια, αλλά παίζουν με αντικείμενα που βάσει των κυρίαρχων απόψεων δεν είναι κατάλληλα για παιχνίδι. Οι δυσκολίες στο να βρεθούν παιχνίδια κατάλληλα γι' αυτά τα παιδιά είναι πολλές. Φαίνεται δύσκολο να κεντρίσεις το ενδιαφέρον ενός τυφλού παιδιού, να δώσεις αισθητικές εμπειρίες. Ακόμη και το προσωπικό δυσκολεύεται να κατανοήσει τα παιχνίδια αυτών των παιδιών ιδιαίτερα όταν αυτό είναι ελεύθερο.

Συμπεραίνουμε από την παρατήρηση του παιχνιδιού αυτών των παιδιών πως είναι αφοσιωμένα περισσότερο σε παιχνίδια που απαιτούν επιδεξιότητα παρά στα συνηθισμένα παιχνίδια με συνήθης λειτουργίες.

Δεν συμμετέχουν ακόμα σε ομαδικά παιχνίδια αλλά προτιμούν τα μοναχικά (Preisler & Palmer, 1987). Ο Janssen (1989) συμφωνεί πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες στην όραση παρουσιάζουν στερεότυπα, ιδιαίτερα όταν δεν επηρεάζονται από την ενήλικη παρουσία, προσφέροντας τους ερεθίσματα. Το συμπέρασμα που αποκόμισε είναι, πως τα παιδιά βρίσκονται σε κατάσταση συνεχούς υπερδιέγερσης. Το παιδί τότε σταματά να εξερευνά το περιβάλλον και εμμένει σ' αυτή τη συμπεριφορά.

9.4. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΣΟΒΑΡΑ ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα στο παιχνίδι τους με συνομηλίκους, εάν είναι ανήμπορα να μετακινηθούν ανεξάρτητα. Ο βαθμός αναπηρίας και τα βήματα που ακολουθήθηκαν για να βοηθήσουν την κινητική ανάπτυξη του παιδιού είναι αποφασιστικά. Ο Paulson (1995) υποστηρίζει, πως τα παιδιά με σοβαρές κινητικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στο να παίζουν ενεργητικά και δημιουργικά.

Θέλουν να παίζουν αλλά δεν μπορούν, μένουν παθητικοί δέκτες με μειωμένη αυτοπεποίθηση. Δικαιολογημένα λοιπόν καταλήγουμε πως δεν ευθύνεται η αναπηρία αυτή καθαυτή, αλλά οι κοινωνικές και συναισθηματικές επιπτώσεις που αυτή προκαλεί. Πρόκληση αποτελεί η παρότρυνση του παιδιού να λάβει πρωτοβουλίες μέσω του παιχνιδιού (παιχνίδια με μπαταρίες, ηλεκτρονικά παιχνίδια).

9.5. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

Ο Murphy et al (1985) μελέτησε το παιχνίδι και τα παιδικά παιχνίδια σε 20 παιδιά με Νοητική Υστέρηση, νοητικής ηλικίας ενός χρόνων και χρονολογικής ηλικίας, δεκατεσσάρων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση έπαιζαν ένα επίπεδο ανταποκρινόμενα στη φυσική τους ηλικία. Ενώ τα παιδιά με αναπηρία, έπαιζαν με παιχνίδια κατώτερα των δυνατοτήτων τους, βάση της ανάπτυξής τους. Η εξήγηση αυτού του γεγονότος, μπορεί να είναι ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν την ικανότητα να μάθουν νέα πράγματα παρατηρώντας τους άλλους ή με την εξάσκηση. Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να παίζουν όπως μαθαίνουν να κάνουν και τα υπόλοιπα καθημερινά πράγματα.

Μια άλλη άποψη είναι ότι χρειάζεται μεγαλύτερο ερέθισμα ούτως ώστε να κερδίσει το ενδιαφέρον του, να εκτελέσει μια δραστηριότητα από ότι θα χρειαζόταν ένα φυσιολογικό παιδί. Τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, πως η εξάσκηση δεν είχε καλά αποτελέσματα σχετικά με τη διάρκεια, τη συνέχεια και τα νοητικά θέματα όσον αφορά την αναπηρία.

Αδιαφορούν σθεναρά σε οτιδήποτε τους προσφέρεται και είναι ακόμα δυσκολότερο να αναγνωρίσουν τις πιθανότητες επιδείνωσης.

Αργότερα, παρατηρήθηκε πως τα οπτικά, ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα τα βρίσκουν στα παιχνίδια που τους δίνουν τον καλύτερο ερεθισμό την μεγαλύτερη ένταση. Παρατηρήθηκε ακόμα πως παιδιά με νοητική υστέρηση, έχουν την τάση να χειρίζονται αντικείμενα και να εγκλωβίζονται στη στερεοτυπία.

Παρόλα αυτά, άλλες έρευνες έδειξαν πως είναι πιθανόν να μειωθεί αυτή η συμπεριφορά μέσω της επιβράβευσης ή εάν τα παιχνίδια επιλεγθούν ατομικά και τα αποδεχθούν τα παιδιά (Brodin, 1999).

9.6. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Τα αυτιστικά και επικοινωνιακά μειονεκτούντα παιδιά, φαίνεται να προτιμούν σκληρά αντικείμενα για να παίζουν. Τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, επιλέγουν μαλακά παιχνίδια (Brodin, 1991).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, παρατηρήθηκε πως τα αγαπημένα αντικείμενα των παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες ποικίλουν από καθημερινά αντικείμενα, μπάλες, καθρέπτες, αντικείμενα από σκληρό πλαστικό, άδεια σπирτόκουτα κ.ά. Συχνά αυτά τα παιδιά προτιμούν τα σκληρά αντικείμενα. Μια εξήγηση γι' αυτή τη προτίμηση είναι πως τα αντικείμενα αυτά έχουν σταθερή επιφάνεια και προκαλούν θορύβους εάν το παιδί τα χτυπήσει στο πάτωμα ή το τραπέζι (Brodin, 2005). Τα παιδιά δέχονται με αυτό τον τρόπο ένα πιο ξεκάθαρο ερέθισμα. Το έλλειμμα παιχνιδιού στ' αυτιστικά παιδιά είναι αποτέλεσμα κυρίως της συμπεριφορικής απόκλισης αυτών των παιδιών (Demeyer, Mann, Tilton & Loew, 1967, Reundle- Short & Clancy, 1971, Rutter, 1978, Webster, Konstantareas, Oxman & Mack, 1980).

Η συμπεριφορά των παιδιών αυτών στο παιχνίδι δεν είναι απλά καθυστερημένη αλλά διαφέρει σε περιπλοκότητα από την ανάπτυξη των φυσιολογικών παιδιών (Buron- Cohen, 1987). Ο πληθυσμός δεν χρησιμοποιεί το παιχνίδι κυρίως σε φυσιολογικά παιδιά (Wulff, 1985).

Υπάρχει έλλειψη συμβολισμού στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό (Baron- Cohen, 1987, Mundy, Sigman, Ungerer & Sherman, 1987, Wulff, 1985).

Άλλες έρευνες διερεύνησαν τύπους εκπαίδευσης παιχνιδιού με αυτιστικά παιδιά. Η εκπαίδευση μέσω παιχνιδιού με αυτά τα παιδιά έδειξε να μειώνει την αποκλίνουσα συμπεριφορά (Quinn & Rubin, 1984, Stahmer & Schreibman, 1992), και ανέπτυξε πολλούς τύπους παιχνιδιού, ανάμεσα στους οποίους είναι και το συμβολικό παιχνίδι (Rogers, Herbison, Lewis, Pantone & Reis, 1986, Stahmer, 1995). Τα αυτιστικά παιδιά μπορούν ακόμα να διδαχθούν, να συμμετέχουν σε παιχνίδι με συνομηλίκους (Oke & Schreibman, 1990), μια ιδιότητα απαραίτητη, ώστε να προσαρμοστούν και να συμμετέχουν στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι. Ο Stahmer (1995) απέδειξε, πως τα αυτιστικά παιδιά μπορούν να μάθουν νέα, εξακολουθητικά και συμβολικά παιχνίδια προαπαιτούμενα για το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι.

Αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησαν ο Thorp et al (1995) φανερώνουν πως το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι με αυτιστικά παιδιά κατάλληλου αναπτυξιακού επιπέδου μπορεί να επιδράσει αποτελεσματικά στην: α) αύξηση του κοινωνιοδραματικού παιχνιδιού, β) ανάπτυξη των λεκτικών ικανοτήτων, γ) βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι αλλαγές που παρατηρούνται σ' αυτή την έρευνα γενικεύονται σε παιχνίδια, εγκαταστάσεις και άτομα. Θετικές ακόμα αλλαγές παρατηρήθηκαν στη συμπεριφορά κατά την παρατήρηση του κάθε παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο.

Οι έρευνες έδειξαν πως τα αυτιστικά παιδιά μαθαίνουν να συμμετέχουν στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι, αλλά ο κύριος τύπος παιχνιδιού τους διαφέρει ποιοτικά από τα παιδιά με άλλες αναπτυξιακές δυσκολίες και εξαρτάται από την σοβαρότητα της αναπηρίας.

Μετά την εκπαίδευση – θεραπευτικό παιχνίδι, οι λεκτικές ικανότητες βελτιώθηκαν (Thorp, Stahmer & Schreibman, 1995). Ωστόσο, η βελτίωση σε αυθόρμητο λόγο επιδείχθηκε από τα παιδιά μετά την θεραπευτική παρέμβαση και μπορεί να μην οφείλονται στην θεραπευτική παρέμβαση.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι μπορεί να είναι αποτελεσματικό σαν πακέτο θεραπείας για βελτίωση του παιχνιδιού, ανάπτυξη του λόγου και της κοινωνικότητας των αυτιστικών παιδιών σε συνδυασμό με τα κατάλληλα αναπτυξιακά προαπαιτούμενα (Thorp, Stahmer & Schreibman, 1995).

9.7. ΓΟΝΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Σύμφωνα με την έρευνα της Brodin (2005), το να είσαι γονέας παιδιού με πολλαπλές αναπηρίες συχνά απαιτεί τεράστια προσπάθεια από τους γονείς. Κάποιοι γονείς δήλωσαν πως μερικές φορές ένιωθαν πολύ κουρασμένοι για να παίξουν με το παιδί τους. Η καθημερινή φροντίδα κατέχει τόσο μεγάλο μέρος της ημέρας ώστε τους είναι δύσκολο να βρουν χρόνο να παίζουν μαζί τους. Οι μέρες είναι μεγάλες και επίπονες καθώς η καθημερινή φροντίδα απαιτεί πολύ χρόνο. Για κάποια από τα παιδιά το γεύμα διαρκεί έως και δύο ώρες.

Ένα κύριο πρόβλημα, είναι η έλλειψη διαλείμματος στη φροντίδα. Σύμφωνα με τους γονείς, είναι δύσκολο να βρεθεί βοήθεια γι' αυτά τα παιδιά.

Σύμφωνα με τους γονείς αυτό το έλλειμμα βοήθειας επιδρά στη θεραπεία. Αυτό σημαίνει, πως στην πραγματικότητα αρκετά παιδιά δεν έχουν πρόσβαση σε φυσιοθεραπεία ή λογοθεραπεία στο βαθμό που οι γονείς θα ήθελαν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ακόμα, πως οι γονείς δίνουν προτεραιότητα σε παιχνίδια αισθητικού ερεθισμού λόγω της παθητικής στάσης των παιδιών τους. Τα παιδιά πολλές φορές γίνονται παθητικοί θεατές του παιχνιδιού των άλλων παιδιών αντί να συμμετέχουν σ' αυτό. Το γεγονός αυτό συμβαίνει, λόγω της άγνοιας τους για την εγκεκριμένη κοινωνική συμπεριφορά παιχνιδιού, αλλά είναι επίσης ένδειξη πως δεν είναι περιζήτητοι συμπαίκτες.

Από τη μια οι Malone και Langone (1995) υποστηρίζουν, πως τα παιδιά με αναπηρία παίζουν παρόμοια με τα φυσιολογικά παιδιά,. Παρά το γεγονός, πως δεν παίζουν με το παραδοσιακό τρόπο και φαίνεται να είναι παθητικοί δέκτες. Από την άλλη ο Brodin (1999) αναφέρει πως εάν τα παιδιά με αναπηρία δεχτούν το κατάλληλο ερέθισμα δεν θα παραμείνουν παθητικοί θεατές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ

Για τα κλινήρη παιδιά στο νοσοκομείο, το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για να εκφραστούν και να αναπτύξουν τη προσωπικότητά τους.

Η συμβολή του παιδικού παιχνιδιού στην ανάρρωση των παιδιών είναι ευρέως αποδεκτή (D' Antonio, 1984, Weeler, 1980).

Ο Crocker (1978) σημείωσε πως οι επιπτώσεις της αναστολής του παιχνιδιού στη διάρκεια της νοσηλείας των παιδιών, εμπεριέχει: κατάθλιψη, μειωμένη ανάπτυξη και καθυστέρηση στη νοητική ανάπτυξη, άγχος ή αποπροσανατολισμό.

Ο Erikson (1972) σημειώνει, πως τα παιδιά βρίσκουν διέξοδο στο παιχνίδι, ώστε να αντισταθμίσουν τη ματαιότητα, τις δυσκολίες και την απογοήτευση της ζωής. Είναι μέσο εκδήλωσης της καταπίεσης που νιώθουν ξαναζώντας τις εμπειρίες στη φαντασία της.

Θεωρητικοί όπως ο Denniw (1951) και ο Casler (1965) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς των παιδιών σε σχέση με το παιχνίδι, δίνοντάς μας μια εμπειριστατωμένη εικόνα της δυναμικής και της σημασίας του παιχνιδιού.

Υποστηρίζουν, πως όχι μόνο το παιδί θα πρέπει να μεγαλώνει σ' ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα αλλά θα πρέπει ακόμα να είναι ικανό να το εξερευνά και να αλληλεπιδρά μαζί του.

Η κατάκλιση περιορίζει σημαντικά τις δυνατότητες για εξερεύνηση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Περιορίζει τις φυσικές δραστηριότητες του παιδιού, κομμάτι της εικόνας για τον εαυτό του και απειλεί την αίσθηση (Smith et al, 1982).

Η κατάκλιση μπορεί ακόμα να διαφοροποιήσει την αίσθηση του χρόνου. Η αντίληψη του χρόνου είναι σημαντική γιατί επιτρέπει όλες τις δραστηριότητες και το προσανατολισμό σε σχέση με το περιβάλλον (Gillis, 1989). Το παιχνίδι έχει αποδειχθεί πως βοηθά να ξεπεραστούν οι επιζήμιες επιδράσεις της ακινησίας (Shrewsbury, 1982).

Ο εγκλεισμός στο νοσοκομείο εμπεριέχει ακινησία που συχνά παρεμποδίζει την φυσιολογική διαδικασία ανάπτυξης του παιχιδιού.

Συνέπεια της διαδικασίας αυτής είναι το παιχνίδι, απαραίτητο για την υγεία και την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Περικόπτεται σημαντικά στο νοσοκομείο (Gibbons & Boren, 1985).

Ο Crocker (1978) σημειώνει πως οι επιπτώσεις της αναστολής του παιχιδιού μπορεί να εμπεριέχουν κατάθλιψη, αποπροσανατολισμό και αγχώδεις καταστάσεις. Η νοσηλεία των παιδιών και η ακινησία που τους επιβάλλεται είναι αγχώδεις καταστάσεις για τα παιδιά (Ferguson, 1986 , Sides, 1977). Η συνήθης αντίδραση στην ανησυχία είναι η υπερδιέγερση (Erikson, 1965).

Εάν το παιδί αναγκαστεί να ακινητοποιηθεί μερικώς ή ολικώς στο κρεβάτι, μετατρέπεται σε θύμα των φόβων και των άσχημων φαντασιώσεών του. Έτσι βιώνει, την απειλή εις βάρος του ίδιου του εαυτού.



Το παιδί στη διάρκεια της νοσηλείας του απομονώνεται από το φυσικό και οικογενειακό περιβάλλον – το σπίτι του, δωμάτιο, κρεβάτι, παιχνίδια, φίλους, ομαδικές δραστηριότητες, σχολείο. Λόγω της κατάστασης αυτής, το παιδί έχει αφθονία ελεύθερου χρόνου και αναγκαστικής ξεκούρασης. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, είναι πολύ σημαντικό να μπορεί το παιδί, όσο είναι δυνατόν να δημιουργήσει οικείες και αγαπημένες δραστηριότητες, που εμπλουτίζουν τον ελεύθερο του χρόνο με νέες, διασκεδαστικές και προκλητικές ασχολίες (Haiat, 1994).

Επιπλέον, θα πρέπει να σχεδιαστούν για τα νοσηλευόμενα παιδιά με προσδοκίες ανάπτυξης, δεξιοτήτων και κινητικών ικανοτήτων, μια σειρά δραστηριοτήτων και παιχνιδιών, που μπορεί να έχουν επηρεαστεί από αρρώστια καθώς και από μειωμένη αρνητική συναισθηματική επιρροή από την αρρώστια και τη νοσηλεία (Garat, 1986, Malon & Vessey, 1990).

Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά που νοσηλεύονται να κατανοήσουν καλύτερα και να ερμηνεύσουν τις εικόνες, τους ήχους και τη γλώσσα του νοσοκομείου. Όταν το παιδί παίζει μετατρέπεται από παθητικό θεατή σε ενεργητικό συμπαίκτη επειδή δημιουργεί κανόνες και αφήνει ελεύθερη τη φαντασία και τα συναισθήματά του, διασκεδάζει και νιώθει ελεύθερο.

Έτσι, μπορεί να εκφράσει άνετα τις δυσάρεστες εμπειρίες που βιώνει. Ακόμα, να τεκμηριώνει τα συναισθημάτα και τις σκέψεις μέσω της εκφραστικής του συμπεριφοράς.

Ένα παιδί που εκφράζει και ερμηνεύει τα δυσάρεστα συναισθήματα επιτυχώς και τα εκφράζει με λόγια ή όχι, θα βιώσει μια λιγότερο αρνητική ψυχολογική επιρροή, αποτέλεσμα της αρρώστιας και της νοσηλείας του (Hart et al, 1992).

Το παιδί ενδιαφέρεται και για άλλα πράγματα εκτός από την ασθένεια. Όπως να είναι ευτυχισμένο, να ανακαλύψει την ευχαρίστηση και να τέρψει την περιέργειά του ικανοποιώντας τη δίψα του για να παίξει (Haiat, Bar-Mor & Schochat, 2003).

Το παιδί μπορεί να παίζει με τον ιατρικό εξοπλισμό, μέσω του οποίου κερδίζει την αίσθηση του ελέγχου μειώνοντας την ανησυχία του (Haiat, Bar- Mor & Schochat, 2003).

Το παιχνίδι, είναι σίγουρα ένας σημαντικός παράγοντας στην προετοιμασία των παιδιών για επώδυνες καταστάσεις νοσηλείας (Goymour et al, 2000).

Το παιχνίδι προσφέρει αναπτυξιακά κατάλληλες μεθόδους αντιμετώπισης αγχωδών και καταπονημένων καταστάσεων νοσηλείας.

Στην παιδιατρική μονάδα νοσηλείας του Σίδνεϋ της Αυστραλίας, εδώ και χρόνια, έχει διοριστεί παιχνιδοθεραπευτής. Αυτό, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του τμήματος επειγόντων περιστατικών του νοσοκομείου του Σίδνεϋ, λόγω της μεγάλης προσφοράς του στη θεραπεία των παιδιών.

Στη νοσοκομειακή αυτή μονάδα Παιδιατρικής του Σίδνεϋ της Αυστραλίας, εφαρμόζεται πρόγραμμα παιχνιδοθεραπείας.

Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε παιδιά που εκτίθενται σε εξετάσεις ή θεραπείες με εμβόλια ή που απαιτούν χρήση βελονών. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής παιχνιδοθεραπείας σ' αυτά τα παιδιά έδειξαν πως η παρουσία του θεραπευτή έτυχε της πλήρους αποδοχής των γονέων, των παιδιών, και του νοσηλευτικού προσωπικού. Συνεπώς, η παιχνιδοθεραπεία είναι απαραίτητη και όχι μόνο υποστηρικτική μέθοδος για παιδιά στη παιδιατρική κλινική.

10.1. ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΣΤΑ ΝΟΣΗΛΕΥΟΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ

1. Μειώνει τα επίπεδα άγχους των παιδιών (λειτουργεί αγχολυτικά).
2. Προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη στα παιδιά και τις οικογένειες.
3. Δημιουργεί ψυχολογική ισορροπία παρά τις τραυματικές εμπειρίες που βιώνουν.
4. Μετριάζει τα αισθήματα φόβου, πόνου και κατάθλιψης.
5. Επιταχύνει τη διαδικασία της ανάρρωσης.
6. Βοηθά τα παιδιά να επανακτήσουν τον έλεγχο και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, μετατρέποντάς τα από παθητικού δέκτες σε ενεργητικούς βοηθούς της δικής τους ανάρρωσης.

Το παιχνίδι είναι το μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και με το οποίο διασκεδάζουν. Είναι μια οικεία διαδικασία σ' ένα αφιλόξενο περιβάλλον (K.R. Goymour et al, 2000).

10.2. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ, ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ

Η νοσηλεία ενός παιδιού στο μεγαλύτερο μέρος, είναι μια δύσκολη εμπειρία και για τα παιδιά και για τους γονείς. Το νοσοκομείο αποκόβει τα παιδιά από το φυσικό του περιβάλλον, ενώ το σώμα του υπομένει επώδυνες και δυσάρεστες καταστάσεις.

Το όλο σκηνικό επηρεάζει το ψυχικό τους κόσμο, καθώς και υπομένει την οπισθοδρόμηση στην ανάπτυξη τους και την καθυστέρησή της. Δυσκολίες στον ύπνο και το φαγητό, εμφάνιση φανταστικών φόβων, υπερεξάρτηση, επιθετικότητα, απάθεια, αρνητισμό και ανησυχία (Bar-Mor, 1997, Kayew, 1991, Matthews, 1991a, Matthews, 1991b).

Οι γονείς των παιδιών που νοσηλεύονται έχουν πολλούς λόγους να θέλουν τα παιδιά τους να απασχολούνται συνεχώς και να παίζουν. Οι γονείς είναι ανήσυχοι, κουρασμένοι και ανυπόμονοι για την αρρώστια των παιδιών τους. Το περιβάλλον του νοσοκομείου, είναι δυσκολότερο από αυτό του σπιτιού από πολλές απόψεις-φαγητού, ποτού, υγιεινής, ρουχισμού, ενώ συμμετέχουν και οι θεραπείες και τα φάρμακα. Το παιδικό παιχνίδι στο νοσοκομείο δίνει την ευκαιρία στους γονείς να αναδιοργανωθούν και να ξεκουραστούν. Επιπλέον, οι γονείς νιώθουν άνετα να βλέπουν το άρρωστο παιδί τους να παίζει και να ξεχνούν την αρρώστια του πόνου και της θλίψης τους για λίγο. Έτσι, τους επιτρέπουν, να προωθούν τις δυνάμεις τους για να καταπολεμήσουν την ασθένεια. Επιπλέον πολλοί γονείς διασκεδάζουν να παίζουν με τα παιδιά τους, να δεθούν συναισθηματικά και το σημαντικότερο, να ανακουφιστούν από τις σκοτούρες (Dunst, Trivetta, Davis & Weeldmeyer, 1988, Gillis, 1989).

Είναι σημαντικό οι γονείς να διευκολύνουν τα παιδιά ν' αναλάβουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες που τους είναι οικείες. Οι δραστηριότητες αυτές τους, επιτρέπουν να αποδράσουν από τις δύσκολες καταστάσεις σε ένα ασφαλή κόσμο, δυναμώνοντας το αίσθημα επιβίωσης, που είναι απαραίτητο για ν' αντιμετωπίσει την αρρώστια του. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν διάφορες και συγκεκριμένες χειροτεχνίες: τουβλάκια, ζωγραφιές με σφουγγάρι, παιχνίδι με το νερό με γύψο κτλ.

Θα βοηθούσε στην ενίσχυση των ευχάριστων συναισθημάτων που προκαλεί το παιχνίδι στην ομαδικότητα και το ψυχολογικό δέσιμο, η στήριξη και η συμμετοχή των μελών της οικογένειας στο παιχνίδι.

10.3. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

Το παιχνίδι με τα παιδιά επιτρέπει στις νοσοκόμες να δημιουργήσουν μια σημαντική και στενή σχέση με αυτά. Προκαλεί αίσθημα ασφάλειας και δημιουργεί τις βάσεις για μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο παιδί και το προσωπικό.

Βάση αυτού, η παιδική αντίθεση για θεραπεία μειώνεται σε βάρος της συνεργασίας και της συμμετοχής. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι οι κατάλληλες για την ηλικία του παιδιού και την ανάπτυξή του σ' αυτή τη συγκεκριμένη φάση της ανάπτυξής του (Mahon & Vessey, 1990/ Sadler, 1990). Η ικανότητα της νοσοκόμας να συνδυάζει παιχνίδι και θεραπεία σε συνδυασμό με τα καθήκοντά της, είναι σπουδαίο κατόρθωμα και μεγάλο προσόν. Η ικανότητα αυτή κατακτάται σε τέσσερα στάδια:

1. Με την επίγνωση του ρόλου του παιχνιδιού για ένα παιδί στο νοσοκομείο.

2. Να παρακολουθεί το παιδί καθώς παίζει, να αισθάνεται το ενδιαφέρον και τη σημασία αυτού που κάνει και να καταλάβει τι κερδίζει το παιδί μέσω του παιχνιδιού.

3. Να κατανοήσει πώς να του προκαλέσει το ενδιαφέρον και πώς να χρησιμοποιεί τα διάφορα μέσα παιχνιδιού στις διάφορες συνθήκες που θα έχειν' αντιμετωπίσει..

4. Να σχεδιάζουν και να υλοποιούν προγράμματα μεσολάβησης, με το παιχνίδι, σαν βασικό στοιχείο (Haiat, Bar-Mor, Shochat, 2003).

Υπάρχουν τρεις διακεκριμένοι τομείς στους οποίους οι νοσοκόμες μπορούν να συνδυάσουν το καθημερινό παιχνίδι:

A) Κατά την καθημερινή ρουτίνα

Είναι σημαντικό να επιτρέπουν στο παιδί να πειραματιστεί αγγίζοντας και λειτουργώντας τον ιατρικό εξοπλισμό και τα «αξεσουάρ» με τα οποία έρχεται σ' επαφή όπως το θερμόμετρο, το «μόνιτορ» αρτηριακής πίεσης κτλ. Στα παιδιά αρέσει να χειρίζονται αυτά τα μηχανήματα, να κοιτούν τα φωτάκια, τα χρώματα, να ακούν τους θορύβους που κάνουν, να τα περιεργάζονται διεξοδικά. Είναι σημαντικό, να επεξηγούνται οι διαδικασίες εξέτασης και θεραπείας με τη συνοδεία ενός ευχάριστου σχολείου.

B) Προετοιμασία του παιδιού για χειρουργείο ή μια εμβόλιμη διαδικασία

Η προεγχειρητική προετοιμασία περιλαμβάνει κουκλοθέατρο, παιχνίδι ρόλων με μεταμφιέσεις, με παιχνίδια. αντίγραφα ιατρικού εξοπλισμού και προεγχειρητική ξενάγηση στο χώρο του χειρουργείου.

Αυτές, είναι μερικές από τις προτεινόμενες διαδικασίες (Bar-Mor, Ofek, Golan & Shapira, 1996, Brewer & Lamber, 1997, Carpenter, 1998, Zahr, 1998).

Γ) Στη διάρκεια επώδυνων και δυσάρεστων καταστάσεων

Το νοσηλευτικό προσωπικό σήμερα επαγρυπνά για μη φαρμακευτικές μεθόδους που θα αποσπά τη προσοχή του παιδιού. Θα μειώσουν τα επίπεδα του πόνου και τις αρνητικές εμπειρίες μέσω μεθόδων όπως υποκινούμενη φαντασία, ασκήσεις αναπνοής, μουσική υπόκρουση, αφήγηση ιστορίες και παραμύθια, παιχνίδια με σαπουνόφουσκες κτλ. Για να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά οι μέθοδοι αυτοί, είναι απαραίτητη, η συνεργασία των γονέων και των παιδιών που παρουσιάζουν τις επώδυνες καταστάσεις. Αυτό είναι νέο πεδίο για τους νοσηλευτές και λίγο προσπάθησαν να τις εφαρμόσουν. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως οι νοσηλευτές που ήταν παρών και είδαν την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων επιμένουν να τις χρησιμοποιούν (Cohen, 1999/ Pederson, 1995/ Pederson & Harbaugh, 1995/ Zontag, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

ΕΠΙΛΟΓΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

11.1.ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ

Είναι απαραίτητο, το βρέφος να έχει παιχνίδια τα οποία θα διεγείρουν και τις πέντε αισθήσεις του. Κατάλληλα παιχνίδια για βρέφη ηλικίας κάτω του ενός έτους, είναι εκείνα τα οποία παρέχουν εμπειρίες χρωμάτων, υφής, υλικών και έχουν διάφορα ενδιαφέροντα σχήματα. Επίσης, παιχνίδια που παράγουν θόρυβο (ήχους) και προκαλούν την αντίδρασή του, όπως οι κουδουνίστρες, δίνουν στο βρέφος την αίσθηση του ελέγχου και το ενθαρρύνουν να αναπτύξει επιδέξιους χειρισμούς και συνέργιες.

Τα βρέφη αρέσκονται στο να «κτίζουν και να χαλούν» παίζοντας γι' αυτό παιχνίδια, όπως τουβλάκια διαφόρων μεγεθών και σχημάτων, πλαστικά φλιτζάνια, κουτάλια, παπάκια για την μπανιέρα, κυπελλάκια και δίσκοι που εφαρμόζουν κάθετα σε κομμάτια από ξύλο και ψηλώνουν, είναι κατάλληλα και ευρέως διαδεδομένα. Ένα πολύ χρήσιμο και «μακρόβιο» παιχνίδι που πρέπει να του δοθεί σ' αυτή την ηλικία είναι τα Lego, με τα οποία θα κτίζει και θα χαλά σ' αυτό το στάδιο. Στο μέλλον Όμως, θα μπορεί να καλλιεργεί την φαντασία του και να δημιουργεί σπιτάκια, πλοία, αυτοκινητάκια κ.λ.π.

Στην ηλικία των δύο ετών περίπου, τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να περιστρέφουν τον καρπό τους, με αποτέλεσμα να μπορούν να ξεβιδώνουν κάτι και να ανοίγουν πόρτες.

Τα παιχνίδια με καπάκια που ξεβιδώνονται, τα αλληλοσυνδεόμενα τουβλάκια (Lego), τα στερεά διαφόρων σχημάτων – τα οποία θα μπορεί να τα ταξινομεί και να τα εφαρμόζει σε υποδοχές - και οι παιδικές εργαλειοθήκες, είναι κατάλληλα για την ανάπτυξη του παιδιού σ' αυτή την ηλικία.

Το παιδί στην προσχολική ηλικία εξακολουθεί να διασκεδάζει παίζοντας με τουβλάκια, σχεδιάζοντας και ζωγραφίζοντας αντικείμενα και με οτιδήποτε άλλο διεγείρει την φαντασία του. Επίσης, αρχίζει να παίζει απλά παιχνίδια, όπως είναι το κρυφό και τα ντόμινο με εικόνες. Όλα τα παιδιά λατρεύουν τα παιχνίδια. Αυτό είναι πολύ καλό, γιατί παίζοντας καλλιεργούν την ικανότητα τους να σκέφτονται, να προβλέπουν και να είναι διορατικά. Ακόμα τα παιχνίδια δίνουν στο παιδί την ευκαιρία να ξεπεράσει, να «νικήσει» τον γονέα, ενώ ο τελευταίος θα πρέπει να κατανοήσει ότι τα παιχνίδια είναι πιο επιμορφωτικά όταν συμμετέχει και ο ίδιος. Για παράδειγμα, τα παιχνίδια με τράπουλα εκτός από την αριθμητική τους διάσταση, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη στρατηγικής σκέψης, που είναι πολύ σημαντική στο να βοηθά τα παιδιά να πραγματοποιούν τους στόχους τους. Επίσης, ενθαρρύνουν και καλλιεργούν την αυτοσυγκέντρωση και την ικανότητα της προσήλωσης σε ένα στόχο μέχρι το τέλος και επιταχύνουν την νοητική τους ανάπτυξη.

11.2. ΕΥΣΤΡΟΦΙΑ ΚΑΙ ΔΙΕΓΕΡΣΗ

Υπάρχουν και κάποιοι άλλοι παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την επιλογή των παιχνιδιών για το παιδί:

- Πρέπει το παιχνίδι να είναι απόλυτα ασφαλές

- Πρέπει να είναι διεγερτικό και ερεθιστικό
- Πρέπει να είναι πολλαπλά χρήσιμο, δηλαδή να μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους, ώστε το παιδί να μεγαλώσει μαζί του.
- Πρέπει να είναι διασκεδαστικό

Για παράδειγμα, ένα παιχνίδι που πληρεί αυτούς τους «όρους» είναι τα τουβλάκια (Lego). Είναι ασφαλές, διασκεδαστικό και μπορεί να το χρησιμοποιεί για αρκετά χρόνια καλλιεργώντας την φαντασία, τη δημιουργικότητα και την ενεργητικότητα του. Αντίθετα, τα μηχανικά παιχνίδια δεν είναι κατάλληλα, γιατί περιορίζουν το παιδί σε έναν παθητικό ρόλο, με αποτέλεσμα σύντομα να καταντούν ανιαρά.

Κατάλληλα είναι και τα παιχνίδια που επιτρέπουν στο παιδί να θέτει τους «κανόνες», εμπλουτίζοντας τις αντιλήψεις και εμπειρίες του.

11.3. ΑΣΦΑΛΕΙΑ

Η ασφάλεια ενός παιχνιδιού αποτελεί το σημαντικότερο κριτήριο που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την επιλογή ή την δημιουργία ενός παιχνιδιού. Τα παιχνίδια που προορίζονται για τα πολύ μικρά βρέφη, πρέπει να σχεδιάζονται με προσοχή, καθώς αυτά δεν έχουν την ικανότητα να αντιδρούν και να ξεφεύγουν από κινδύνους που μπορεί να υπάρχουν.

Μερικά στοιχεία που πρέπει να ελέγχονται κατά την επιλογή βρεφικών παιχνιδιών είναι:

- Να είναι αρκετά ελαφριά, έτσι ώστε να μην υπάρχει ο κίνδυνος τραυματισμού όταν το βρέφος αναπόφευκτα κτυπά τον εαυτό του με αυτά (π.χ. κουδουνίστρες).

Να μην έχουν λεπτά και μακριά μέρη, γιατί διαφορετικά θα φθάνουν βαθιά στο λαιμό του όταν θα τα βάζει στο στόμα του (π.χ. τα ειδικά λαστιχένια παιχνίδια που δαγκώνουν τα μωρά όταν βγάζουν δόντια, κουδουνίστρες).

Να μην έχουν μικρές τρύπες που να παγιδεύουν τα δάκτυλα του βρέφους.

Να μην έχουν μακριά κορδόνια ή μικρά μέρη που πιθανό να προκαλέσουν πνιγμό.

Για τα μαλακά παιχνίδια (αρκουδάκια) θα πρέπει, να τηρούνται οι εξής προϋποθέσεις:

Να πλένονται στο πλυντήριο.

Να μην ξεβάφουν, όταν το βάζει στο στόμα του ή όταν το κρατά με βρεγμένα χέρια (οι βαφές είναι τοξικές ουσίες).

Το γέμισμα τους, να είναι από ενιαίο υλικό (όχι φελιζόλ) και, να μην έχουν πλούσια γούνα που να βγαίνει εύκολα (χνούδια). Υπάρχει ο κίνδυνος κατάποσης.

Τα σκληρά μέρη τους (μάτια, μύτες, κουμπιά κ.λ.π.) να είναι καλά εφαρμοσμένα.

Τα μεγαλύτερα και πιο κινητικά βρέφη χαρακτηρίζονται από περιέργεια και μία τάση να βάζουν μικρά αντικείμενα στο στόμα, την μύτη και τα αυτιά τους. Ένας γενικός κανόνας που αφορά τα παιχνίδια είναι, ότι κανένα μεμονωμένο κομμάτι τους δεν θα πρέπει να είναι μικρότερο από μία με δύο ίντσες. Πριν την αγορά τους, ο γονέας θα πρέπει να σιγουρεύεται ότι:

Τα παιχνίδια είναι φτιαγμένα με τρόπο, που να μην διαμελίζονται εύκολα σε μικρά κομματάκια όταν σπάζουν.

□ Να είναι αρκετά ελαφριά, έτσι ώστε να μην υπάρχει ο κίνδυνος τραυματισμού όταν το βρέφος αναπόφευκτα κτυπά τον εαυτό του με αυτά (π.χ. κουδουνίστρες).

□ Να μην έχουν λεπτά και μακριά μέρη, γιατί διαφορετικά θα φθάνουν βαθιά στο λαιμό του όταν θα τα βάζει στο στόμα του (π.χ. τα ειδικά λαστιχένια παιχνίδια που δαγκώνουν τα μωρά όταν βγάζουν δόντια, κουδουνίστρες).

□ Να μην έχουν μικρές τρύπες, που να παγιδεύουν τα δάκτυλα του βρέφους.

□ Να μην έχουν μακριά κορδόνια ή μικρά μέρη που πιθανό να προκαλέσουν πνιγμό.

11.4. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΜΕ ΥΛΙΚΑ ΠΟΥ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Δεν είναι απαραίτητο οι γονείς να ξοδεύουν πολλά λεφτά για να εξασφαλίσουν τα καλύτερα και καταλληλότερα παιχνίδια για το παιδί τους.

Με μια γρήγορη ματιά στην κουζίνα καταλαβαίνει κανείς πως με λίγη φαντασία και πολλή διάθεση μπορεί να φτιάξει - μαζί με το παιδί - πολλά ενδιαφέροντα επιμορφωτικά και διασκεδαστικά παιχνίδια.

Δοχεία

□ Πλαστικά κουτιά φαγητού, δοχεία παγωτού, πλαστικά ποτήρια, μπουκάλια, κατσαρόλες και κονσερβοκούτια αποτελούν τα απλούστερα, περισσότερο ευκολόχρηστα και ποικιλόχρηστα οικιακά παιχνίδια.

Δοχεία διαφορετικών μεγεθών μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε παιχνίδια όπως «γέμισμα - άδειασμα» (νερό στην μπανιέρα, άμμος στην τάφρο, μεταφορά πηλού στην αυλή κ.λ.π.).

□ Ένα καλά σφραγισμένο μπουκάλι μέσα στο οποίο τοποθετούνται λίγα ξηρά όσπρια ή μακαρόνια μετατρέπεται εύκολα και πρακτικά σε μία κουδουνίστρα μουσικό όργανο.

□ Ένα ζευγάρι ξύλινων κουταλιών και μία κατσαρόλα ή ένα οποιοδήποτε άδειο δοχείο ή επιφάνεια μετατρέπεται σε τύμπανο.

□ Με ανθεκτικά δοχεία τοποθετημένα ανάποδα μέσα στον κήπο δημιουργούνται μονοπάτια. Το παιδί καλείται να πατά κάθε φορά σε κάθε κουτί, ενώ η απόσταση των κουτιών καθορίζει και καθοδηγεί το βήμα του.

□ Μικρά δοχεία βαμμένα σε διάφορα χρώματα, χαρτάκια και άλλα περνιούνται σε ένα σχοινί και τοποθετούνται πάνω από το κρεβατάκι του βρέφους.

Φαγητό

□ Τα μακαρόνια, τα όσπρια και άλλες ξηρές τροφές φτιάχνουν πολύ ωραία παιχνίδια. Όλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν το θορυβώδες στοιχείο μέσα σε ένα παιχνίδι, σαν ψηφιδωτά σε μικρές καρτελίτσες ή να μπογιατιστούν σε διάφορα χρώματα και να περαστούν σε κλωστή ή λάστιχο σαν κόσμημα. Με αυτά τα φαγητά απαιτείται επίβλεψη του παιδιού, γιατί υπάρχει ο κίνδυνος να τα καταπιεί ή να τα βάλει στη μύτη ή στα αυτιά.

Χαρτόνι

□ Χαρτονένιοι σωλήνες (από το χαρτί υγείας ή κουζίνας) με λίγη διακόσμηση με χρώματα γίνονται κούκλες για κουκλοθέατρο.

Χαρτοσακούλες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον ίδιο σκοπό.

□ Οι αυγοθήκες ζωγραφισμένες μέσα - έξω μετατρέπονται σε στόμα τέρατος, καθώς ο εύκαμπτος σύνδεσμος του πάνω και κάτω τμήματος, επιτρέπει το ανοιγοκλείσιμό τους δίνοντας την εντύπωση των σαγονιών.

□ Τα καρούλια επίσης περασμένα σε ελαστικό σχοινί με την κατάλληλη διακόσμηση δίνουν την εντύπωση φιδιού, κάμπιας κ.λ.π.

Λιασκέδαση στο σπίτι

□ Παιχνίδια με ζυμάρι ή πηλό: Φτιάξιμο μπισκότων με ειδικά καλούπια, φιδάκια, μπαλίτσες κ.λ.π.

□ Σαπουνόφουσκες: Οι φούσκες δημιουργούνται όταν φυσήξει το παιδί μέσα από ένα δακτυλίδι που προηγουμένως είχε βυθιστεί μέσα σε σαπουνάδα.

□ Δημιουργίες με μπογιές: Σχεδόν κάθε οικιακό αντικείμενο μπορεί να μετατραπεί σε καλούπι ή στάμπα, π.χ. χτένες, σφουγγάρια, βαμμένοι χαρτονένιοι σωλήνες κ.λ.π.

□ Κοσμήματα από μακαρόνια: Αφού χρωματιστούν μακαρόνια διαφορετικών σχημάτων, περνιούνται σε λαστιχένια κλωστή και μετατρέπονται σε ωραιότατα βραχιόλια ή κολιέ.

□ Σφραγίδες / στάμπες από λαχανικά: Ο γονέας με ένα κοφτερό μαχαίρι κόβει διάφορα σχήματα σε πατάτα ή καρότο. Το παιδί βυθίζει τα λαχανικά - στάμπες σε υδατομπογιές και μετά τα πατά σε χαρτόνι αφήνοντας αποτυπώματα.

□ Με μια λεκάνη γεμάτη με σπόρους καλαμποκιού, άμμου κ.λ.π. και διάφορα κουτάλια και δοχεία το παιδί περνά ευχάριστα την ώρα του σκάβοντας.

□ Μια μεγάλη λεκάνη γεμίζει με νερό. Δίνεται στο παιδί το κοινό χτυπητήρι αυγών και του ζητείται να δημιουργήσει κύματα στην επιφάνεια του νερού με απαλές κινήσεις (απαιτεί συντονισμό και έλεγχο κίνησης).

□ Κολλάζ: Με χαρτάκια, όσπρια κ.λ.π.

□ Διακοσμήσεις με ασημόχαρτο. Π.χ. κόβεται σε λωρίδες που συνδέονται μεταξύ τους δημιουργώντας «ασημένιες» αλυσίδες, αστέρια κ.λ.π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

Η θεραπεία μέσω του παιχνιδιού (play therapy) αναπτύχθηκε στη στροφή του 20^{ου} αιώνα. Το παιχνίδι αποτέλεσε μέρος θεραπείας από το 1930, όταν η Melanie Klein και η Anna Freud πρωτάρχισαν να χρησιμοποιούν τεχνικές παιχνιδιού στην παιδική ψυχοθεραπεία. Από το 1992 το παιχνίδι χρησιμοποιούταν στην παιδική θεραπεία από την πλειοψηφία των κλινικών (Lilly/Connor/ Krull, Association of Play Therapy).

Σήμερα η θεραπεία μέσω του παιχνιδιού αναφέρεται σε μια ποικιλία θεραπευτικών μεθόδων που όλες εφαρμόζονται πάνω στα θεραπευτικά οφέλη του παιχνιδιού. Διαφέρει από το συνηθισμένο παιχνίδι στο ότι ο κοινωνικός λειτουργός βοηθάει το παιδί να κατευθύνει και να λύνει τα προβλήματά του. Βασίζεται στο φυσικό τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν για τους εαυτούς τους και για τις σχέσεις τους στον κόσμο που τα περιβάλλει. Μέσω της παιγνιοθεραπείας τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν με τους άλλους, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να τροποποιούν τις συμπεριφορές τους, να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Επίσης μαθαίνουν ποικίλους τρόπους δημιουργίας σχέσεων με άλλους. Το παιχνίδι παρέχει μια ασφαλή ψυχολογική απόσταση από τα προβλήματά τους και επιτρέπει την έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων, που είναι κατάλληλα για την ανάπτυξη τους.

Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού βασίζεται στο ότι, το παιχνίδι είναι το φυσικό μέσο έκφρασης του παιδιού, καθώς είναι μέσο έκφρασης συναισθημάτων, σκέψεων και επιθυμιών.

Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού είναι μια δομημένη, θεωρητικά βασισμένη προσέγγιση θεραπείας, που στηρίζεται στις τυπικές επικοινωνιακές και μαθησιακές διαδικασίες των παιδιών. Οι θεραπευτικές δυνάμεις που είναι εγγενείς στο παιχνίδι χρησιμοποιούνται με πολλούς τρόπους. Στη θεραπεία παιχνιδιού, τα παιχνίδια είναι σαν τις λέξεις του παιδιού και το παιχνίδι, είναι η γλώσσα του παιδιού. Μέσω του παιχνιδιού οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά, να μάθουν πιο προσαρμοστικές συμπεριφορές όταν υπάρχουν ελλείψεις συναισθηματικές ή κοινωνικές δεξιότητες (που χαρακτηρίζουν και τον αυτισμό). Η θετική συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του κοινωνικού λειτουργού και του παιδιού κατά τη διάρκεια της θεραπείας παιχνιδιού παρέχει μια σωστή συναισθηματική εμπειρία απαραίτητη για τη θεραπεία. Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης και για την παροχή γνώσεων για την επίλυση εσωτερικών συγκρούσεων (British Association of Play Therapy).

Η θεραπεία μέσω του παιχνιδιού ορίζεται ως η συστηματική χρήση ενός θεωρητικού μοντέλου για τη δημιουργία μιας διαπροσωπικής διαδικασίας, όπου οι κοινωνικοί λειτουργοί, καταρτισμένοι στο παιχνίδι και στη χρήση του, χρησιμοποιούν τις θεραπευτικές δυνάμεις του παιχνιδιού, ώστε να βοηθήσουν τους πελάτες να αποτρέψουν ή να επιλύσουν τις ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες που εμποδίζουν την ανάπτυξή τους.

Όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας της, η θεραπεία μέσω παιχνιδιού επιτρέπει στους κοινωνικούς λειτουργούς να αξιολογούν και να κατανοούν το παιχνίδι του παιδιού. Βοηθάει τα παιδιά να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους και να διαχειρίζονται τις ανησυχίες τους. Ακόμη, και τα πιο δύσκολα προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω της παιγνιοθεραπείας με μακροχρόνιες λύσεις, που προσαρμόζονται σε μακροχρόνιες στρατηγικές επίλυσης.

Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού είναι κυρίως κατάλληλη και ωφέλιμη για παιδιά ηλικίας 3 έως 12 χρονών. Οι έφηβοι και οι ενήλικες επίσης επωφελούνται από τις τεχνικές παιχνιδιού. Πρόσφατα χρησιμοποιείται και σε βρέφη. Χρησιμεύει ως πρωταρχική παρέμβαση ή ως μια βοηθητική θεραπεία για πολλαπλές συνθήκες διανοητικής υγείας και ανησυχίες, όπως είναι ο χειρισμός του θυμού, του πόνου, της απώλειας, του διαζυγίου, της διάλυσης οικογενειών. Χρησιμοποιείται για αντιμετώπιση κρίσεων – τραυμάτων των παιδιών και για την τροποποίηση των συμπεριφορικών διαταραχών, όπως κατάθλιψη, διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα, αυτισμός, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικά, κινητικά-σωματικά προβλήματα και για μαθησιακές δυσκολίες.

Η έρευνα υποστηρίζει την αποτελεσματικότητά της θεραπείας μέσω παιχνιδιού στα παιδιά που βιώνουν μια ευρεία ποικιλία κοινωνικών-συναισθηματικών, συμπεριφορικών και μαθησιακών προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών των οποίων τα προβλήματα σχετίζονται με συνθήκες ιδρυματοποίησης, χρόνιων ασθενειών, βίας, φυσικών καταστροφών και σεξουαλικής ή σωματικής κακοποίησης.

Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού βοηθάει τα παιδιά (Cattanach, 2003):

- να αναπτύσσουν νέες και δημιουργικές λύσεις στα προβλήματά τους,
- να αναπτύσσουν σεβασμό και αποδοχή του εαυτού τους και των άλλων,
- να μάθουν να βιώνουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους,
- να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και το σεβασμό για τις σκέψεις και τα αισθήματα των άλλων,
- να μάθουν νέες κοινωνικές δεξιότητες και σχετικές δεξιότητες με την οικογένεια,
- να αναπτύξουν αποτελεσματικότητα και άρα μια καλύτερη γνώση και βεβαιότητα για τις ικανότητές τους και
- να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους και να μειώσουν το άγχος τους.

Τα πλαίσια εργασίας μέσα στα οποία οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά, είναι προς το παρόν οι κοινωνικές υπηρεσίες, η εκπαίδευση – το σχολείο, τα νοσοκομεία και τα ειδικά κέντρα. Ιδιαίτερα για την παιγνιοθεραπεία στο σχολείο, το σχολείο μπορεί να είναι ένα κατάλληλο πλαίσιο για παιγνιοθεραπεία, αν ο κοινωνικός λειτουργός δεν έχει κανένα άλλο ρόλο σε σχέση με το παιδί μέσα στο σχολείο. Θα πρέπει να έχει κατανοηθεί σαφώς από το σχολείο ο ρόλος που θα έχει ο κοινωνικός λειτουργός μέσα στο σύστημα.

Σχετικά με το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού που θα εφαρμόσει τη θεραπεία του παιχνιδιού, υπάρχουν κάποια πρακτικά ζητήματα που θα πρέπει αυτός να λάβει υπόψη του.

Ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει αρχικά να προχωρήσει σε μια ψυχολογική αξιολόγηση για να προσδιορίσει τους σκοπούς και το σχέδιο παρέμβασης. Πρέπει να σκεφτεί αν θα χρησιμεύσει τελικά το παιχνίδι ως μέσο θεραπείας στη συγκεκριμένη περίπτωση. Πρέπει να αποφασίσει για τη φύση και το είδος του παιχνιδιού που θα χρησιμοποιήσει. Το πιο σημαντικό είναι να έχει κατανοήσει ο κοινωνικός λειτουργός τις θεραπευτικές δυνατότητες του παιχνιδιού, να έχει επιλέξει την κατάλληλη χρονική στιγμή για παρόμοιες παρεμβάσεις και να έχει κρίνει ορθά κατά πόσο η σχετική παρέμβαση είναι τελικά και η ενδεικνυόμενη (Cattanach, 2003).

Ο κοινωνικός λειτουργός χρειάζεται να γνωρίζει το ιστορικό των παιδιών, που παραπέμπεται για παιγνιοθεραπεία, καθώς και να γνωρίζει ξεκάθαρα ποιες είναι οι παρούσες συνθήκες ζωής των παιδιών. Συχνά τα παιδιά παραπέμπονται για θεραπεία, αλλά οι λόγοι που δικαιολογούν την παρέμβαση είναι ασαφείς. Αν αυτή η παραπομπή γίνει δεκτή χωρίς προσεκτική αξιολόγηση των δυνατοτήτων που υπάρχουν, τότε συχνά τα παιδιά θεωρούν ότι ο κοινωνικός λειτουργός είναι εκείνος που θα τα σώσει. Το αποτέλεσμα φυσικά μπορεί να είναι καταστροφικό για τα παιδιά.

Εκτός από την ιστορία των παιδιών, ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να ξέρει ποιοι φροντίζουν τη συγκεκριμένη στιγμή τα παιδιά και τι είδους υποστήριξη θα προσφέρουν στα παιδιά. Τα άτομα που φροντίζουν τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν τι γίνεται στην παιγνιοθεραπεία, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά. Είναι απαραίτητο ο κοινωνικός λειτουργός να συναντάει συχνά και τους άλλους ειδικούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την θεραπεία.

Θα πρέπει να συλλέγει πληροφορίες από όλους όσους ασχολούνται με το παιδί στο σχολείο, αλλά και από τους γονείς του παιδιού. Επίσης, ο λόγος για τον οποίο γίνεται η παρέμβαση πρέπει να είναι σαφής, για παράδειγμα για ποιο λόγο το παιδί χρειάζεται τη θεραπεία τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ο κίνδυνος που υπάρχει είναι ότι κάποιοι επαγγελματίες του χώρου θέλουν να χρησιμοποιήσουν την παιγνιοθεραπεία αποκλειστικά ως διαδικασία συλλογής πληροφοριών και όχι ως θεραπευτική διαδικασία (Cattanach, 2003).

Η Russ (2004, 37-39) αναφέρεται σε κάποια επιπλέον σημαντικά θέματα που πρέπει να λάβει υπόψη του ο κοινωνικός λειτουργός :

Η αρχή της θεραπείας

Πολλά παιδιά χρειάζονται βοήθεια για να αρχίσουν να παίζουν. Ο κοινωνικός λειτουργός συνήθως αρχίζει λέγοντας στα παιδιά ότι μπορούν να παίζουν ή να μιλήσουν και δείχνει στο παιδί τα παιχνίδια που είναι διαθέσιμα. Κάποια παιδιά αμέσως θα αρχίσουν να επεξεργάζονται τα παιχνίδια, άλλα όχι. Ο κοινωνικός λειτουργός τότε προτρέπει το παιδί να πάρει κάτι ή τελικά παίρνει αυτός ένα παιχνίδι και το δίνει στο παιδί. Ο πηλός και τα υλικά σχεδίασης είναι χρήσιμα σε αυτό το σημείο. Σαν τελική λύση ο κοινωνικός λειτουργός αρχίζει να παίζει με κάτι ο ίδιος και το παιδί ακολουθεί.

Τα υλικά του παιχνιδιού

Τα μη δομημένα υλικά παιχνιδιού που ενθαρρύνουν τη χρήση της φαντασίας είναι ιδανικά παιχνίδια που επιτρέπουν την ατομική έκφραση και είναι συνήθως τα πιο κατάλληλα. Τέτοια παιχνίδια είναι ο πηλός, οι μαρκαδόροι, τα αυτοκινητάκια, οι μαριονέτες, οι κούκλες, τα Lego.

Συχνά ρωτάται το ίδιο το παιδί για τα παιχνίδια που προτιμάει. Το κάθε παιδί έχει διαφορετικά μέσα έκφρασης και είναι σημαντικό να υπάρχει μια ποικιλία παιχνιδιών, καθώς και ο εξατομικευμένος σχεδιασμός των διαθέσιμων παιχνιδιών. Όλα τα παιχνίδια δεν ενθαρρύνουν αυτόματα την έκφραση αναγκών, συναισθημάτων και εμπειριών από το παιδί. Η θεραπεία παιχνιδιού δε χρησιμοποιείται ως ένας τρόπος για να περάσει το παιδί την ώρα του μέχρι να κάνει κάτι άλλο. Συνεπώς, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή των παιχνιδιών, ώστε αυτά να βοηθούν στην έκφραση συναισθημάτων, αλλά και στο εκφραστικό και εξερευνητικό παιχνίδι (Cattanach, 2003).

Η συμμετοχή του κοινωνικού λειτουργού στο παιχνίδι

Το ποσό της καθοδήγησης και της συμμετοχής του κοινωνικού λειτουργού εξαρτάται από τη θεωρητική προσέγγιση που ακολουθεί ο καθένας. Στην προσέγγιση που έχει ως κέντρο το παιδί, ο κοινωνικός λειτουργός απλώς κοιτάζει και σχολιάζει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Στην προσέγγιση που ενέχει μια πιο ενεργή συμμετοχή του ειδικού, ο ειδικός έχει πιο ενεργό ρόλο στο παιχνίδι, αλλά ακολουθεί την καθοδήγηση του παιδιού. Το παιδί είναι αυτό που επιλέγει το θέμα του παιχνιδιού. Τέλος, στις γνωστικές – συμπεριφορικές θεραπείες παιχνιδιού, ο κοινωνικός λειτουργός ασκεί αυστηρά καθοδηγητικό ρόλο. Όποια πρακτική και αν υιοθετήσει ο κοινωνικός λειτουργός. Πρέπει να φροντίσει, ώστε το παιδί να αισθάνεται ασφάλεια μέσα στη θεραπευτική αυτή σχέση. Όταν δει ο ειδικός ότι το παιδί δε νιώθει ασφαλές πρέπει να είναι ήρεμος και υποστηρικτικός και να μην κατακλύζει το παιδί με ιδέες και προτάσεις. Κάτι τέτοιο μπορεί να δημιουργήσει στο παιδί αίσθημα ανικανότητας και αδυναμίας.

Η ερμηνεία του παιχνιδιού

Ένα θετικό ποσοστό ερμηνείας του παιχνιδιού διευκολύνει τη διαδικασία του παιχνιδιού και βοηθάει το παιδί να κατανοήσει τις σκέψεις του τα συναισθήματά του και τη συμπεριφορά του. Η συνεχής ερμηνεία του καθετί δεν είναι αποτελεσματική. Ο ειδικός πρέπει κάπου-κάπου να σέβεται τις άμυνες, τα όρια που θέτει το παιδί.

Τα όρια που πρέπει να θέτει ο κοινωνικός λειτουργός

Προκειμένου να μετατραπεί το παιχνίδι σε ένα ασφαλές μέσο έκφρασης, είναι απαραίτητο να τεθούν όρια σχετικά με τον τρόπο παιχνιδιού. Τα παιδιά δεν πρέπει να χαλούν τα παιχνίδια. Επίσης δεν πρέπει να θεωρούν τον κοινωνικό λειτουργό ως τον μοναδικό αποδέκτη των συναισθηματικών εκφράσεων και εκρήξεών τους. Πρέπει να προωθηθούν εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης. Για παράδειγμα, το παιδί να μπορεί να εκφράζει λεκτικά το θυμό του ή να βάζει τις κούκλες να μαλώνουν με προσποιητό τρόπο.

Επίσης, είναι σημαντικό ο ειδικός να αναγνωρίζει ότι τα παιδιά θα επιλέξουν να παίξουν με διάφορους τρόπους και ότι θα πρέπει να ενθαρρύνονται προκειμένου να διερευνούν στυλ παιχνιδιού, που αποτελεί κομμάτι του προσωπικού τους στυλ. Πρέπει και ο ίδιος ο ειδικός να διερευνήσει το δικό του προσωπικό στυλ, προκειμένου να προσφέρει κατάλληλες ιδέες και ερεθίσματα στα παιδιά (Russ,2004).

Επιπλέον, οι κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται στον αυτοσχεδιασμό και στο δραματοποιημένο παιχνίδι για να μπορούν να παίξουν αποτελεσματικά με το παιδί. Η εφαρμογή της θεραπείας μέσω του παιχνιδιού απαιτεί εκτενή ειδική εκπαίδευση, κατάρτιση και εμπειρία (Cattanach, 2003).

Η οικογένεια έχει ένα σημαντικότατο ρόλο στην θεραπεία του παιδιού τους. Η οικογένεια του παιδιού πρέπει να δουλεύει μαζί με το παιδί για γρήγορα και καλύτερα αποτελέσματα. Ο ειδικός είναι αυτός που θα αποφασίσει για το ποσοστό εμπλοκής της οικογένειας στη θεραπεία. Η οικογένεια μπορεί να βοηθήσει τον ειδικό και στον έλεγχο της προόδου του παιδιού. Ο ειδικός πάντως πρέπει να συναντιέται συχνά με την οικογένεια του παιδιού. Να συζητάει για την πρόοδο του παιδιού στις θεραπευτικές συνεδρίες, αλλά και για όποιες αλλαγές παρατηρούν οι ίδιοι οι γονείς στο σπίτι.

Αν το παιχνίδι είναι το φυσικό μέσο έκφρασης του παιδιού, τότε η θεραπευτική βοήθεια μπορεί να προσφερθεί καλύτερα μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι είναι άνετο και οικείο για το παιδί και προκαλεί λιγότερο άγχος από άλλες μορφές επικοινωνίας. Γι' αυτό, η παιγνιοθεραπεία μπορεί να χρησιμοποιείται από κάθε κοινωνικό λειτουργό σε όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα. Αυτό ισχύει βέβαια και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, που όπως όλα τα παιδιά, έχουν ανάγκη να παίζουν και να εκφράζονται μέσω του παιχνιδιού.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Θεωρίες για το τι είναι παιχνίδι έχουν αναπτυχθεί εδώ και χρόνια και φαίνεται πως δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος ορισμός που να προσδιορίζει την ουσία του παιχνιδιού.

Το παιχνίδι συνήθως ορίζεται, σαν το παιδικό επάγγελμα, σαν μια μορφή προετοιμασίας για την ενήλικη ζωή ή σαν μια εκπαιδευμένη δραστηριότητα. Μπορεί, ωστόσο, να θεωρηθεί σαν ένα είδος αφομοίωσης γνώσεων, ένα μέσο εκμάθησης και διδασκαλίας ή τρόπος έκφρασης συναισθημάτων και εμπειριών (Piaget, 1962, Vygotsky, 1981, Winnicott, 1981). Παρόμοιες θεωρίες αποδεικνύουν τη σπουδαιότητα της κοινωνικοποίησης μέσω της διαδικασίας του παιχνιδιού και της ανάπτυξης. Τα παιδιά μπορούν να επικοινωνήσουν μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι είναι ένα μέσο εκμάθησης τόσο σημαντικό που δεν υπάρχει παρόμοιο. Χαρακτηρίζεται από τον αυθορμητισμό, την ποικιλία και την εξέλιξη.

Τα παιδιά μεγαλώνουν σ' ένα ταχέως αναπτυσσόμενο κόσμο, που χαρακτηρίζεται από δραματικές καταστάσεις, που θα πρέπει να γνωρίσουν και ν' αντιμετωπίσουν. Πολύπλοκοι μηχανισμοί δράσης και αντίδρασης είναι απαραίτητοι για την επιβίωση των παιδιών στο κόσμο των ενηλίκων.

Για ν' αναπτυχθούν αυτοί οι μηχανισμοί, τα κατάλληλα ερεθίσματα θα πρέπει να παρέχονται στα παιδιά από πολύ νωρίς. Η ανάπτυξη του εγκεφάλου και συνεπώς οι ικανότητες και δεξιότητες εξαρτώνται από τα ερεθίσματα αυτά και την ποικιλία τους.

Οι δεξιότητες που θα αναπτύξει εξαρτώνται από τον αριθμό των νευρικών συνάψεων, που θα δημιουργηθούν στον εγκέφαλο του και αυτές εξαρτώνται από τα ερεθίσματα που δέχονται τα αισθητήρια όργανα του βρέφους, τη συχνότητά τους, τη ποικιλία τους, το ρυθμό και την ένταση που έχουν. Το παιχνίδι παρέχει στο παιδί όλα τα ερεθίσματα που χρειάζεται για την ανάπτυξή του, εμπεριέχει τη φυσική δραστηριότητα και σχετίζεται στενά με την ανάπτυξη, την προσαρμογή και την αναίρεση, καθώς και με την επίτευξη αδρών και λεπτών κινητικών δεξιοτήτων.

Η φυσική δραστηριότητα κυριαρχεί στο παιχνίδι διατηρώντας εγρήγορση στο παιδί. Αυτό όμως που ουσιαστικά κινητοποιεί το παιδί να δράσει είναι τα συναισθήματα που προκαλεί το παιχνίδι, η περιέργεια, η διασκέδαση, η χαρά, η ευτυχία, ο ενθουσιασμός της νίκης και η απογοήτευση της ήττας, που συνεπαίρνουν τη παιδική ψυχή και φαίνεται στο χαμόγελό τους.

Όταν γεννιέται ένα παιδί δεν είναι ικανό να αυτοεξυπηρετηθεί, λειτουργεί αντανακλαστικά και εξαρτιέται πλήρως από τους γύρω του. Ήδη το παιδί από έμβρυο αναπτύσσει αισθήσεις, ώστε να είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει τον έξω κόσμο, βρέφος πλέον έχει ανάγκη να τροφοδοτήσει τις αισθήσεις με ερεθίσματα, για να τις αναπτύξει και ν' αναπτυχθεί.

Ανίκανο ακόμα και να δει ξεκάθαρα. Οι άνθρωποι που το περιβάλλουν, θα πρέπει να φροντίσουν να μεγαλώσει σωστά.

Οι σχέσεις μεταξύ γονέων, ειδικών και παιδιών είναι αμφίδρομες. Ο ένας επηρεάζεται από τον άλλο και τον επηρεάζει. Η όλη διαδικασία βασίζεται στην επανάληψη και τον αυστηρό προγραμματισμό.

Τα παιδιά μέσω της επανάληψης μαθαίνουν και ύστερα τελειοποιούν μια ικανότητα. Εάν η όλη διαδικασία γίνει μέσω του παιχνιδιού, το παιδί δεν βαριέται λόγω της ποικιλίας που προσφέρει η φύση του παιχνιδιού. Αντίθετα, το ενδιαφέρον του παραμένει ζωντανό.

Το παιχνίδι ενισχύει το κίνητρο λόγω των συναισθημάτων που προκαλεί, όπως η περιέργεια που είναι ικανό κίνητρο που εξυπηρετεί τη γνώση και την ανάπτυξη, σε αντίθεση με τα αρνητικά συναισθήματα του φόβου, του πανικού, της απειλής και της ανησυχίας, οι ικανότητες που αναπτύσσουν τους επιτρέπουν να νιώσουν ασφάλεια και αυτοπεποίθηση.

Ο άνθρωπος είναι μια ολότητα που αποτελείται από σώμα, μυαλό και συναίσθημα. Η κοινωνικότητα είναι βασικό χαρακτηριστικό του ατόμου καθώς, ως γνωστόν, είμαστε κοινωνικά όντα που μας αρέσει να νιώθουμε πως ζούμε σε μια ομάδα ανθρώπων, πως ανήκουμε κάπου. Έτσι και τα παιδιά από νωρίς στη προσχολική ηλικία νιώθουν την ανάγκη να κοινωνικοποιηθούν.

Ποικίλες έρευνες συμπεραίνουν, όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενα κεφάλαια, πως το παιχνίδι με συνομηλίκους δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συγκρίνουν τη συμπεριφορά τους με αυτή των άλλων παιδιών να προσμετρήσουν τις δυνάμεις τους, να συμμετάσχουν, να απορριφθούν, να συναγωνιστούν, να χειριστούν τα συναισθήματά τους και να μάθουν να μοιράζονται το χώρο, τις ιδέες και τις εμπειρίες τους με άλλους. Να αποκτήσουν δηλαδή κοινωνικές δεξιότητες.

Σ' όλη αυτή τη διαδικασία το παιχνίδι, ιδιαίτερα το ομαδικό, είναι ο σημαντικότερος τρόπος επίτευξης της κοινωνικοποίησης, καθώς αποτελεί την κύρια αιτία ανάπτυξης διαπροσωπικών επαφών μεταξύ των παιδιών.

Η νοητική ανάπτυξη εξαρτάται έως ένα βαθμό από την ποικιλία των ερεθισμάτων που δέχεται το παιδί και την εμπειρία που έχει αποκτήσει.

Υπάρχει στενή σχέση παιχνιδιού και νοητικής ανάπτυξης λόγω των εμπειριών και της ποικιλίας των ερεθισμάτων που αυτό προσφέρει. Ακόμη έχει αποδειχθεί πως το παιχνίδι βελτιώνει τη προσήλωση των παιδιών στα μαθήματα, αυξάνει τη συγκέντρωση και βοηθά στο καλύτερο σχεδιασμό των κινήσεων, ελέγχει τη συμπεριφορά και επιδρά θετικά στη δημιουργικότητα αναχαιτώντας κάθε αποκλίνουσα σκέψη. Η μνήμη ακόμα βελτιώνεται όπως και η λεκτική ικανότητα.

Το παιχνίδι είναι ο μοναδικός τρόπος των παιδιών να μάθουν για τον κόσμο αλλά και για τον εαυτό τους σε αυτόν. Τα βρέφη και τα παιδιά προτιμούν δραστηριότητες, που ερεθίζουν τις αισθήσεις τους και αναπτύσσουν τις κινητικές τους δεξιότητες. Ενεργητικά περιεργάζονται αντικείμενα και δοκιμάζουν τις ικανότητες τους, επαναλαμβάνοντας μια δραστηριότητα. Το παιχνίδι είναι αυθόρμητο. Τα βρέφη παίζουν μόνο με απρόσωπα αντικείμενα, καθώς δεν μπορούν ακόμα να ξεχωρίσουν πρόσωπα. Αργότερα το παιδί μπορεί να παίζει μόνο του μέσα στο πλήθος ή και με άλλα παιδιά. Στη συνέχεια, εξελίσσεται ομαδικά κοινωνικοποιώντας το νήπιο. Στη προσχολική και σχολική ηλικία, τα παιδιά παίζουν μαζί αναπτύσσοντας φιλίες. Τα παιχνίδια γίνονται ανταγωνιστικά επιτρέποντάς τους να επιδείξουν στους άλλους αλλά και στους εαυτούς τους τις ικανότητες και τα ταλέντα τους. Όταν μεγαλώσουν κι άλλο στην εφηβεία, τα παιδιά γίνονται περισσότερο οργανωμένα και καλοδομημένα, όπως και το πάθος τους για ώριμη σκέψη τους οδηγεί σε παιχνίδια κανόνων και οργανωμένων αθλημάτων.

Τα παιδιά θα κατοχυρώσουν τις εμπειρίες τους μέσω της επανάληψης που είναι ουσιαστικά ο καλύτερος και αποτελεσματικότερος τρόπος μάθησης.

Η θέληση του παιδιού για παιχνίδι είναι το ίδιο έντονη για το παιδί τόσο όταν είναι υγιές όσο και όταν νοσεί.

Η θέληση για παιχνίδι είναι η ίδια, δεν εκφράζεται όμως το ίδιο στα φυσιολογικά και σε παιδιά με αναπηρία. Υπάρχουν πολλές ομοιότητες στο παιχνίδι των δύο αλλά το χάσμα φαίνεται να μεγαλώνει όσο πιο σοβαρή είναι η αναπηρία. Για τα παιδιά με αναπηρία οι κανόνες του παιχνιδιού διαφέρουν και το ενδιαφέρον του περίγυρου εστιάζει την εκπαίδευση και θεραπεία.

Μια ακόμη διαφορά είναι η εντονότερη ενήλικη παρουσία που είναι εντονότερη στα ανάπηρα παιδιά.

Το παιχνίδι ακόμη μπορεί να θεωρηθεί πολύ καλό μέσο διάγνωσης κινητικών αδυναμιών. Ζούμε σε μια κοινωνία που θεωρεί το παιχνίδι ευκαιρία για εμπορική εκμετάλλευση, φασαρία ή επιπόλαιη δραστηριότητα. Ίσως αυτό να είναι συνέπεια της περιθωριοποίησής του από τις κυβερνήσεις, καθώς δεν θεωρείται από αυτές ικανός ανασταλτικός παράγων αποφυγής μελλοντικών ενήλικων παρεκκλίσεων. Ωστόσο, το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη φυσιολογική ανάπτυξη και τη διάπλαση της προσωπικότητας περισσότερο ίσως από κάθε άλλη συμβατική μέθοδο εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, M. (1975). A hospital play program Helping children with serious illness. *American Journal of Orthopsychiatry*, 46, 416-424.
- Almgvist. B.(1993) Educational toys, creative toys, in: J. H. Coldest in Toys, play, and child development New York, Cambridge, University Press 46- 66.
- Antia Bundy (2006). Play or therapy? Make time for both! Parent Articles About NDT, Therapy Skill Builders.
- Apply DJ et al (1997). Inclusive parent child play group: how comfortable are parents of children with disabilities in the groups? *Infant to alder interventions. The transdisciplinary Journal*, 7, 235-249.
- Aslin, R. N., (1987) Visual and auditory development in infancy. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant Development (2nd E.)*. New York: Wiley.
- Atkinson, J & Bruddick, O, (1982). Sensory and perceptual capacities in the neonate. In P. Stratton (Ed.), *Psychology of the human new born*. Chichester England: Wiley.
- Bar-Mor, G, Ofek, A., Golan, D., & Shapria, m. (1996). Guidance program for the child and his family undergoing heart catheterization. *Journal of the Cardiac Nursing Association in Israel*, 8, 8-10.
- Bar-Mor, G. (1997). Preparation of children for surgery and invasive procedures: Milestones on the way to success. *Journal of Pediatric Nursing*, 12, 252-255.
- Besion, S. (2002). An Italian research project to study the play of children with motor disabilities: the first year of activity. *Disability and rehabilitation*, 24, 1/2/3, 72-79.
- Bjorck-Akesson, E. and Brodin, J. (1992) International diversity of toy libraries, *Topics in Early Childhood special Education*, 12(4), 528-543.
- Bolig, R., Fernie, D.E., Klein E. L. (1986). Unstructured play in hospital settings: an internal focus of control, *Children's Health Care*, 15,2, 101-127.
- Bornstein, M., Haynes, O., Pascual, L., Painter., K. & Galperin of process, specificity of structure. *Child Development*, 70, 317-331.
- Boron-Cohen (1987). Autism and symbolic play. *British journal of Develomental Psychology S.*, 139-148.
- Brackbill, Y. (1979), «Developmental Psychology», στο ME. Meyer (Επίμ.) *Foundation of Contemporaty Psychology*, Oxford University Press, New York.

Bretherton, I. & Bates, E. (1985). The development of representation from 10 to 28 months: Differential Stability of language and Symbolic play. In R. N. Emde & R. J. Harmon (Eds.) *Continuities and discontinuities in development* New York: Plenum Press.

Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play: reality and fantasy. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding*. New York: Academic Press.

Brewer, S.L., & Lambert, C.S. (1997). Nursing education: Preparation of children for same day surgery: Innovative approaches. *Journal of Pediatric Nursing*, 12, 257-59.

Brodin J. (1999), Play in children with severe multiple disabilities: play with toys-a review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 25-34.

Brodin J., (2004). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early child development and care*, 175, 7 & 8, 635-646.

Brodin, J. (1999). Play in children with severe multiple disabilities: play with toys- a review, *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 25-34.

Brodin, J. and Lindstand. P. (2000). Reflections and children with disabilities and computer play, *Euro rehab*, 3, 153-158.

Carpetner, K. H. (1998). Developing a pediatric patient/ parent hospital preparation program. *AORN Journal*, 67, 1045-1046.

Chandler, B. (1997). *The essence of play. A child's occupation*. The American Occupational Therapy Association, Bethesda, MD.

Cohen, A. (1999). Implementation of distraction methods for children (6-12 years) during invasive procedures. Practicum toward B. A. degree in Nursing. Tel Aviv University, Tel Aviv, Israel.

Cole, M & Cole S. R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών (γνωστική και ψυχοκινητική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία), (μετάφραση Μαρία Σολμαν). Εκδόσεις Γιώργος Δαρδάνος. Τόμοι Α και Β.

Crocker, E. (1978). Play programs in pediatric settings in *Psychosocial Aspects of Pediatric care* (Gilbert, E. ed.), pp. 95-108. Grune and Stratton, Orland, FL.

D Antonio, I. J. (1984). Therapeutic use of play in hospitals *Nurs. Clinics N. Am*, 19, 351.

De Vries, M.W., & Vries M. R. (1977). The cultural relativity of toilet training readiness : A perspective from East Africa. *Pediatrics*, 60 (2) 170- 177.

Demeyer, M.K., Mounn, N.A., Tilton, J. R. & Loew, L.H. (1967). Toy-play behavior and use of body by autistic and normal children as reported by mothers. *Psychological Reports* 21, 975-981.

Diamond, S., (1981). Growing up with parents of a handicapped child: A handicapped person's perspective. In J. L. Paul (Ed.), *Understanding and working with parents of children with special needs*, (pp. 23-50). New York: Holt, Reinhart & Winston.

Dunst, C.J., Trivette, C.M., Davis, M & Weeldmeyer, J.C. (1988). Enabling and empowering families of children with health impairments. *Children's Health Care*, 1, 71-81.

Ellis, M.J. (1973). *Why people play*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Erikson F. (1965). When six to twelve year old are ill. *Nurs. Clinics N. Am.* 20, 83-103.

Erikson, A. (1970). *Childhood and friendship*. Tel Aviv: Hapoalim.

Erikson, E. (1977). *Toys and reasons*. Norton, New York.

Fifer, W. P., & Moon, C.M. (1995). The effects of fetal experience with sound. In J. P. Lecannet, W.P. Fifer, N.A., Krasnegor & W.P. Smpotherman (Eds), *Fetal development: A. psychobiological perspective*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.

Framberg, D.P. (1992). A review of research on play, in: G. Seefeldt (Ed.) *The early childhood curriculum: a review of current research (2nd edu)* (New York, Teachers College Press), 42-84.

Froebel, F. (1900) *Mother's Songs, Games and Stories*. (omitting the music manauscripts)

Garot, P.A. (1986). Therapeutic Play: Work of both child and nurse. *Journal of pediatric Nursing*, 1, 111-116.

Gaskins, S., & Goncu, A. (1992) Cultural Variation in play: A challenge to Piaget and Vygotsky. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14(3), 31-35.

Geory, D & Bjorklund, D. (2000). Evolutionary developmental psychology. *Child development*, 71, 57-65.

Gibbons, M. B. & Boren, H. (1985). Stress retardation *Nurs Clinics N. Am.* 20, 83-103.

Gillis A. J. (1989). *Int. J. Nurs. Stud.*, 26, 3, 261-269. Printed in Great Britain.

- Gillis, A.J. (1989). The effect of play on immobilized children in hospital *Journal Nurse studies*, 26, 261-269.
- Gottlieb, S.E., Portnoy, S. (1988). The role of play in a pediatric bone marrow transplantation unit. *Children's Health Care*, 16, 177-181.
- Gowen J. W. et al (1992). Object play and exploration in children with and without disabilities. A longitudinal study. *American Journal on Mental Retardation*. 97Q 21-38.
- Goymour, K.L., Stephenson, C, Goodemough. B, Boulton C., (2000). Evaluating the role of play therapy in the pediatric Emergency Department. *AENJ*, 3, 2.
- Greenspan, S. I. (1992). *Infancy and early childhood: The practice of clinical assessment and intervention with emotional and developmental challenges* (Madison, WI, International University Press).
- Gurroughs, S., & Evans, R. (1986). *Play language and breach socialization perspectives on adult roles*. London: Gorndon & Breach.
- Haiat, H. (1994). *Social – cultural mores of active and passive free- time activity of young patients in Israel*. Master's Thesis, Department of Education Bar Ilan University. Ramat Gan Israel.
- Haiat, H. Bar – Mor, G., Shochat, M. (2003), the world of the child: a world of play even in the Hospital *Journal of pediatric*, 18, 3, 209-214.
- Haight, W., Wang, K. Fung, H, Williams, K. & Mintz J. (1999) Universal, developmental and Variable aspects of young children's play a cross-cultural comparison of pretending at home. *Child development*, 70, 1477- 1488.
- Hanline, M. F. and Fox, L. (1993). Learning within the context of play. Providing typical early childhood do experiences for children with severe disabilities *JASH*, 18(2), 121-129.
- Hart, R. Mather, P.L., Slack, J.F. & Powell, M.A. (1992). *Therapeutic play activities for hospitalized children*. St. Louis: Mosby Year Book.
- Harvey, S. (1984). Training the hospital play specialist. *Early Child Development and Care*, 17, 227-290.
- Hawes, C., Unger, O & Seider, L, B. (1989). Social pretend play in toddlers. Parallels with social play and with Solitary pretend. *Child Development*, 60, 77-84.

Hepper, P.G. (1992). Fetal Psychology An embryonic Science. In J. G. Nijhuis (Ed.), fetal behavior: Development and prenatal aspects. New York: Oxford University press.

Hughes, F.P. (1995). Children, play & development (2nd Ed.) Boston Allyn and Bacon.

Igoe, J. B. (1990). A blueprint for health promotion: Children's rights and community action : Pediatric Nursing, 17, 410-411.

Jambo t. (1990) Why play is fundamental right for the child. IPA (International Association for the Child's Right to play) Conference, Tokyo, Japan.

Jones, M. & Offord, D. (1989). Reduction of antisocial behaviour in poor children by non-school skill development. Journal of child Psychology and Psychiatry, 30, 737-750.

Kayes. M. (1991). Making sense of it: the role of play in assisting children requiring extensive hospitalization to understand and cope with their illness, its treatment and their hospital experience. USA Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (Eric Reports).

Washington DC. Kellerman, J., Rigler, D., Siegel, S.E., Mc Cue, K., Pospisil, J., Uno, R., (1976). Psychological evaluation and management of pediatric oncology patients n protected environments. Medical and Pediatric Oncology, 2, 353- 360.

Kuntz, N., Adams, A.J., Zahr, L. Killen, R. Cameron, K. Wasson, H. (1996). Lazar and Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: a report from the consortium for longitudinal studies, Monographs of the society for Research in Child Development, 47, 2-3.

Lever, J. (1978). Sex differences in the Complexity of Children's play and games American sociological Review, 43, 471-483.

Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play: reality and fantasy. In I. Betterton (Ed.), Symbolic play: The development of social understanding. New York: Academic Press.

- Brewer, S.L., & Lambert, C.S. (1997). Nursing education: Preparation of children for same day surgery: Innovative approaches. *Journal of Pediatric Nursing*, 12, 257-59.
- Brodin J. (1999), Play in children with severe multiple disabilities: play with toys-a review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 25-34.
- Brodin J., (2004). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early child development and care*, 175, 7 & 8, 635-646.
- Brodin, J. (1999). Play in children with severe multiple disabilities: play with toys- a review, *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 25-34.
- Brodin, J. and Lindstand. P. (2000). Reflections and children with disabilities and computer play, *Euro rehab*, 3, 153-158.
- Carpetner, K. H. (1998). Developing a pediatric patient/ parent hospital preparation program. *AORN Journal*, 67, 1045-1046.
- Chandler, B. (1997). The essence of play. A child's occupation. The American Occupational Therapy Association, Bethesda, MD.
- Cohen, A. (1999). Implementation of distraction methods for children (6-12 years) during invasive procedures. Practicum toward B. A. degree in Nursing. Tel Aviv University, Tel Aviv, Israel.
- Cole, M & Cole S. R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών (γνωστική και ψυχοκινητική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία), (μετάφραση Μαρία Σολμαν). Εκδόσεις Γιώργος Δαρδάνος. Τόμοι Α και Β.
- Crocker, E. (1978). Play programs in pediatric settings in *Psychosocial Aspects of Pediatric care* (Gilbert, E. ed.), pp. 95-108. Grune and Stratton, Orland, FL.
- D Antonio, I. J. (1984). Therapeutic use of play in hospitals *Nurs. Clinics N. Am*, 19, 351.
- De Vries, M.W., & Vries M. R. (1977). The cultural relativity of toilet training readiness : A perspective from East Africa. *Pediatrics*, 60 (2) 170- 177.
- Demeyer, M.K., Mounn, N.A., Tilton, J. R. & Loew, L.H. (1967). Toy-play behavior and use of body by autistic and normal children as reported by mothers. *Psychological Reports* 21, 975-981.
- Diamond, S., (1981). Growing up with parents of a handicapped child: A handicapped person's perspective. In J. L. Paul (Ed.), *Understanding and working with parents of children with special needs*, (pp. 23-50). New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M., Davis, M & Weeldmeyer, J.C. (1988). Enabling and empowering families of children with health impairments. *Children's Health Care*, 1, 71-81.

- Ellis, M.J. (1973). *Why people play*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Erikson F. (1965). When six to twelve year old are ill. *Nurs. Clinics N. Am.* 20, 83-103.
- Erikson, A. (1970). *Childhood and friendship*. Tel Aviv: Hapoalim.
- Erikson, E. (1977). *Toys and reasons*. Norton, New York.
- Fifer, W. P., & Moon, C.M. (1995). The effects of fetal experience with sound. In J. P. Lecannet, W.P. Fifer, N.A., Krasnegor & W.P. Smpotherman (Eds), *Fetal development: A. psychobiological perspective*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Framberg, D.P. (1992). A review of research on play, in: G. Seefeldt (Edl.) *The early childhood curriculum: a review of current research (2nd edu)* (New York, Teachers College Press), 42-84.
- Froebel, F. (1900) *Mother's Songs, Games and Stories*. (omitting the music manauscripts)
- Garot, P.A. (1986). Therapeutic Play: Work of both child and nurse. *Journal of pediatric Nursing*, 1, 111-116.
- Gaskins, S., & Goncu, A. (1992) *Cultural Variation in play: A challenge to Piaget and Vygotsky*. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14(3), 31-35.
- Geory, D & Bjorklund, D. (2000). Evolutionary developmental psychology. *Child development*, 71, 57-65.
- Gibbons, M. B. & Boren, H. (1985). Stress retardation *Nurs Clinics N. Am.* 20, 83-103.
- Gillis A. J. (1989). *Int. J. Nurs. Stud.*, 26, 3, 261-269. Printed in Great Britain.
- Gillis, A.J. (1989). The effect of play on immobilized children in hospital *Journal Nurse studies*, 26, 261-269.
- Gottlieb, S.E., Portnoy, S. (1988). The role of play in a pediatric bone marrow transplantation unit. *Children's Health Care*, 16, 177-181.
- Gowen J. W. et al (1992). Object play and exploration in children with and without disabilities. A longitudinal study. *American Journal on Mental Retardation*. 97Q 21-38.

Goymour, K.L., Stephenson, C, Goodemough. B, Boulton C., (2000). Evaluating the role of play therapy in the pediatric Emergency Department. AENJ, 3, 2.

Greenspan, S. I. (1992). *Infancy and early childhood: The practice of clinical assessment and intervention with emotional and developmental challenges* (Madison, WI, International University Press).

Gurroughs, S., & Evans, R. (1986). *Play language and breach socialization perspectives on adult roles*. London: Gordon & Breach.

Haiat, H. (1994). *Social – cultural mores of active and passive free- time activity of young patients in Israel*. Master's Thesis, Department of Education Bar Ilan University. Ramat Gan Israel.

Haiat, H. Bar – Mor, G., Shochat, M. (2003), *the world of the child: a world of play even in the Hospital Journal of pediatric*, 18, 3, 209-214.

Haight, W., Wang, K. Fung, H, Williams, K. & Mintz J. (1999) *Universal, developmental and Variable aspects of young children's play a cross-cultural comparison of pretending at home*. *Child development*, 70, 1477- 1488.

Hanline, M. F. and Fox, L. (1993). *Learning within the context of play. Providing typical early childhood do experiences for children with severe disabilities JASH*, 18(2), 121-129.

Hart, R. Mather, P.L., Slack, J.F. & Powell, M.A. (1992). *Therapeutic play activities for hospitalized children*. St. Louis: Mosby Year Book.

Harvey, S. (1984). *Training the hospital play specialist*. *Early Child Development and Care*, 17, 227-290.

Hawes, C., Unger, O & Seider, L, B. (1989). *Social pretend play in toddlers. Parallels with social play and with Solitary pretend*. *Child Development*, 60, 77-84.

Hepper, P.G. (1992). *Fetal Psychology An embryonic Science*. In J. G. Nijhuis (Ed.), *fetal behavior: Development and prenatal aspects*. New York: Oxford University press.

Hughes, F.P. (1995). *Children, play & development* (2nd Ed.) Boston Allyn and Bacon.

Igoe, J. B. (1990). *A blueprint for health promotion: Children's rights and community action* : *Pediatric Nursing*, 17, 410-411.

Jambo t. (1990) *Why play is fundamental right for the child*. IPA (International Association for the Child's Right to play) Conference, Tokyo, Japan.

Jones, M. & Offord, D. (1989). Reduction of antisocial behaviour in poor children by non-school skill development. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 30, 737-750.

Kayes, M. (1991). Making sense of it: the role of play in assisting children requiring extensive hospitalization to understand and cope with their illness, its treatment and their hospital experience. USA Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (Eric Reports).

Washington DC. Kellerman, J., Rigler, D., Siegel, S.E., Mc Cue, K., Pospisil, J., Uno, R., (1976). Psychological evaluation and management of pediatric oncology patients in protected environments. *Medical and Pediatric Oncology*, 2, 353-360.

Kuntz, N., Adams, A.J., Zahr, L. Killen, R. Cameron, K. Wasson, H. (1996). Lazar and Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: a report from the consortium for longitudinal studies, *Monographs of the society for Research in Child Development*, 47, 2-3.

Lever, J. (1978). Sex differences in the Complexity of Children's play and games *American sociological Review*, 43, 471-483.

Lewis LF et al (1993). *Assistive Technology and play for infants and Toddlers*, guide.

Lindstrand P. (2000). *Computers are not the special*, Stenhamra, WRP International.

Liptzin, A. (1990). *The child who plays- games for early childhood*. Tel Aviv: Tcherikover.

Lovingers, S. L. (1974). Sociodraumatic play and language development in preschool disadvantage children, *Psychology in schools*, 11, 313-320.

Mahou, M. & Vessey, J. (1990). Therapeutic play and the hospital child. *Journal of Pediatric Nursing*, S., 328-333.

Malone DM & Langone J. (1999). Teaching object related play skills to preschool children with developmental concerns. *International Journal of Disability. Development and education*, 46, 325-336.

Malone, M.D. & Langone, J. (1995). Gender differences in the objectoriented play of preschoolers with cognitive delays, *journal of Early interention* 19(4), 301, 314.

Matthews, B. (1991a). A therapeutic play programme for young hospitalized children. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (Eric Reports). Washington DC.

Matthews, M. (1991b). Play and education in hospital, getting your act together. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (Eric Reports). Washington D.C.

- Mc Ardle, P. (2001). Children's play, *child: care, health and development*, 27, 6, 509-514.
- Meins E. (1997). *Security of Attachment and the Social Development of Cognition*. Psychology Presse Ltd.
- Molassiotis, A., Cubbin, D., (2004). Thinking outside the box: complementary and alternative therapies use in pediatric oncology patients. *European Journal of oncology Nursing* 8,50-60.
- Morris, B. (1991). *The child's right to play* U.S. Department of Education, office of Educational Research and Improvement (Eric Reports). Washington DC.
- Mundy, P., Sigman, M. Ungerer, J. and Sherman. T. (1987). Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17,349-364.
- Murphy, G. Carr, J. Callias, M., (1986). Increasing Simple toy Play in profoundly mentally handicapped Children: II. Designing Special Toys. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Murphy, G., Carr, J. & Callias M. (1986). Increasing simple toy play in profoundly mentally handicapped children. *Designing special toys, journal of Autism and*
- Murphy, G., Gallias, S.M. Carr, J. (1985). Increasing simple toy play in profoundly mentally handicapped children, II. Designing special toys, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15(4), 375-388.
- Myers CL et al (1996). Tran disciplinary play –based assessment in early childhood special education : an examination of social validity. *Topics in Early Childhood special education*, 16, 102-126.
- Nielsen, L, (1988). *Spatial relations in congenitally blind infants*, Aarhus University.
- Oppel, W.C., Harper, P.A., & Reder, R.V. (1968). The age of attaining bladder control. *Pediatrics*, (42 (4), 614-626.
- Pederson, C. & harbaugh, B. L.(1995). Nurses use of non-pharmacologic techniques with hospitalized children. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 18, 91-109.
- Pederson, C., (1995). Effect of imagery on children's pain and anxiety during cardiac catheterization. *Journal of Pediatric Nursing* 10, 365-374.
- Pellis, S., Field, E., Smith, L, & Pellis, V. (1997). Multiple differences in play fighting of male and female rats. Implications fore the causes and functions of play. *Neuroscience and Biobehavioural Reviws*, 21, 105-120.

Pettit, G. Bates, J., Dodge, K & Meece, D. (1999). The impact of afterschool peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighborhood safety, and prior adjustment. *Child Development*, 70, 76-80.

Piaget, J. (1976). *The Grasp of Consciousness: Action and Concept in the Young Child*. Susan Wegwood (Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press

Quinn, J. M. and Rubin, J. H. (1984). The play of handicapped Children in T. D. Yawkey and D. Pelligrini (Eds.), *Child's play: Development and applied* (pp. 63-79). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rappa, A. (1980). *The world of game- playing sections on behavioral sciences*. Tel Aviv: Ministry of defense Press.

Retter, H. (2003). Postmodernity –What about toys? A. Nelson, Lt. Bery & K. Svensson (Eds.) *Toys as communication. Toy research in the late twentieth century* (Stockholm, Stockholm International Toy Research Centre, KTH).

Riddle, I. (1990). The Florence H. Erikson inaugural lectureship: Reflections on children's play. *Maternal- child Nursing Journal*, 19, 271-279.

Roach MA et al (1998). The structure of mother child play: young children with down syndrome and typically developing children. *Developmental Psychology*: 34: 77-87.

Rogers, S. J., Gerbison, J. M., Lewis, H.C., Pantone, J. and Reis, K. (1986). An approach for enhancing the symbolic, communicative, and interpersonal functioning of young children with autism or severe emotional handicaps. *Journal of the Divisions for Early Childhood*, 10, 135-148.

Rosen, C.E., (1974). The effects of social dramatic play on problem solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development*, 45, 920-927.

Russel, a & Saebel J. (1997). Individual differences in parent –child play styles their nature and possible consequences. Meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, USA.

Rutter. M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and childhood Schizophrenia*, 8, 139-161.

Sadler, C. (1990). Child's play. *Nursing Times*, 86, 16-17.

Sally S. Bailey (1997). The Arts in Spiritual Care. *Seminars in Oncology Nursing*, 13, 4, 242-247.

Saltz, E., Dixon, D., and Johnson, J. (1977). Training disadvantage preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48, 367-380.

Schaefer, C.E., O' Connor, K.J. (1983). *Handbook of play therapy*. New York: John Wiley and Sons.

Shcaeffe, C. E. (Ed.) (1993). *The therapeutic powers of play* (Northvale, NJ, Jason Aronson).

Sigafoos, J. Littlewood, R. (1999). Communication Intervention on the Playground a case study on teaching requesting to a young child with autism. *International Journal of Disability, Development and education*, 46, 3.

Singer, J. (1973) *The child's worlds of make believe*. New York Academic Press.

Siren, N. (2000) *Datorstod I traningsksolan [Computer support in school for children with profound disabilities]* (stenhamra WRP International).

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.

Smith, M.J., Goodman, J.A., Ramsey, N.L. and Pasternack, S. B. (1982). *Child and family: Concepts of nursing practice*. Mc Graw – Hill, New York.

Smith, P.K. (1988). Children's play and it's role in early development: A reevaluation of the "play ethos". In A.D. Pellegrini Ed. *J. Psychological bases of early education*. New York: Wiley.

Smith, P.K. (1990). Rough and tumble play, aggression and dominance: Perception and behavior in children's encounters. *Human Development*, 33, 271-282.

Smith, P.K. (1988). Children's play and its role in early development: A evaluation of the "play ethos". In A. D. Pellegrini (Ed.), *Psychological Pages for early education*. New York, Wiley.

Smith, P. K., Dalgleish, M., and Gerzmark, G. (1981). A comparison of the effects of fantasy lay tutoring and skills tutoring in nursery classes. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 421-441.

Spencer Herbert (1873), *The principles of psychology*, New York, Apleton.

Srewsbury, J. (1982). Painting: A coping device for preschool children. *Material child Nurs. J.* 11,1.

Sroufe., A., (1995). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years.* Cambridge, University Press.

Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play to children with autism using pivotal response training. *Journal of autism and developmental disorders*, 25, 123-141.

Stahmer, A.C., and Schrebman L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package- *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 447-459.

G. Stanley Hall (2009), *A Sketch*, BiblioBazaar, LLC

Steele, S. (1982). *Health promotion of the child with long term illness (3rd ed.)*. Norwalk, CT: Appleton- Century- Crofts.

Thomas, A., Chess, S & Birch, H. (1968). *Temperament and Behavior Disorders in Children*. New York, University Press.

Thorp, M.D., Stahmer, A.C., Schreibman, L. Effects of Sociodramatic play training on Children with autism. *Journal of Autism and developmental disorders*, 25, 3, 265-282.

Therapeutic Play and bone marrow transplantation. *Journal of Pediatric Nursing*, 11, 6, 359-367.

Trevathen, C. & Aitken, K. (2001) Infant intersubjectivity research theory and clinical implications. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 42, 2-48.

Van den Berg, C, Van Ree, J., Sruijt, B, Everts, H & Kool Laas, J. (1999). Play is indispensable for an adequate development of coping with social challenges in the rate. *Developmental Psychobiology*, 34, 129-138.

Vessey, J. A., Mahon, M. (1990). Therapeutic play and the hospitalized child. *Journal of pediatric Nursing*, S., 328-333.

Visser, G.H.A. (1992). The second trimester in J.G. Nijhuins (Ed.), *Fetal behavior: Development and prenatal aspects*. New York: Oxford University Press.

Vygotsky, L. (1981) *Psychology and dialectic* Stockholm, Norstedt and Soner.

Walmsley, J. & Margolis, J. (1987). *Hothouse people: Can we create super human beings?* London: Pan A Channel four book.

- Webster, C. D., Konstantareas, M.M. Oxman, J., Mack, J. E. (1980). Autism: New directions in research and education. New York: Pergamon.
- Weiss, M.J., Zelazo, P.R., & Swain, I. U. (1988) Newborn response to auditory stimulus discrepancy. *Child Development*, 59, 1530-1541.
- Wilson, M.W., (1988). Future of play in health Care setting. *Children's Health Care*, 16, 3, 231-237.
- Winnicott, D.W. (1977) *The Piggle. An Account of the Psychoanalytic Treatment of a Little Girl*. London.
- Wolfenstein, M. (1953). Trends in infant care. *American Journal of Orthopsychiatry*, 33, 120-130.
- Wulff, B. (1985). The symbolic and object play of children with autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 15, 139-148.
- Yawkey, T.D., Bakawa – Evenson, L, (1977), planning for play in programs for young children. *Child care quarterly*, 6(4), 259-268.
- Zahr, L.K. (1998). Therapeutic play for hospitalized preschoolers in Lebanon. *Pediatric Nursing*, 24, 449-454.
- Zontag, D. (2000). The use of non pharmacological methods to relieve pain and anxiety in children (6-12 years) during painful procedures. Master's Project, Department of Nursing Tel Aviv University, Tel Aviv: Israel.
- Zukow- Goldring, E. (1995). Sibling Caregiving. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, Vol III, Status and social conditions of parenting*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zukow, P.G., (1986). The relationship between interaction with the caregivers and the emergence of play activities during the one- word period. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 223-234.
- Δράκος, Γ.Θ. & Μπινιάς, Ν. Γ. (2006) (δεύτερη εκτύπωση). *Ψυχοκινητική αγωγή*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Γεωργιάδου, Α. (2004). *Θέματα Παιδιατρικής Φυσιοθεραπείας*. Εκπαιδευτικές Σημειώσεις. Μέρος Α' και Β' Θεσσαλονίκη.
- Ρόσμπογλου Σ.Κ. (2002). *Φυσικοθεραπεία σε παθήσεις- κατώσεις Κεντρικού Νευρικού Συστήματος*. Εκπαιδευτικές σημειώσεις. Μέρος Α' και Β' Θεσσαλονίκη
- Μιχαλοπούλου- Δημάκη, Ε. (2000). *Μορφές δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου*. Διδακτικό βιβλίο ΤΕΕ Α' τάξη – 1ος κύκλος (εκδ. Β'). Οργανισμός Εκδόσεως διδακτικών βιβλίων- Αθήνα.
- Χρυσανθόπουλος Χρ. (1999). *Παιδιατρική Πρωτοβάθμια Φροντίδα (Β' Εκδ.)*. Εκδόσεις Μέλισσα.

8-9
ΤΟ ΒΗΜΑ
ΚΥΡΙΑΚΗ
14 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 2010

Το παιδικό νακντά στην «εξέταση» Ελλάδα. Από την εθιμοτυπία και την παιδαγωγική αξία στην εμπειροπαιδαγωγική.
Μία διεπιστημονική προσέγγιση. Γράφει η ΧΡΕΤΙΝΑ ΚΟΥΛΟΥΦΗ

ΕΡΕΥΝΑ ΠΡΟΒΛΕΨΕΙΣ για το Παιδί
Ηλεκτρονικά, ο μαθητής του υπολογιστή ονομάζεται Η-Καί (Web 2.0) και το παιδί που χρησιμοποιεί τον υπολογιστή ονομάζεται Η-Παιδί (Web 2.0 Kid).

Ο παλιός νακντάς της Ελλάδας, ο οποίος από τον 19ο αιώνα ήταν στενά δεμένος με τον ελληνικό λαό, άρχισε να μεταμορφώνεται σταδιακά. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται στην επικοινωνία με τον κόσμο και στην ανάγκη να ανταποκριθεί στην κοινωνία. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται στην επικοινωνία με τον κόσμο και στην ανάγκη να ανταποκριθεί στην κοινωνία.

Το νακντάς στην Ελλάδα είναι μια μορφή αυτοπροσέγγισης που έχει αναπτυχθεί σταδιακά. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται στην επικοινωνία με τον κόσμο και στην ανάγκη να ανταποκριθεί στην κοινωνία.

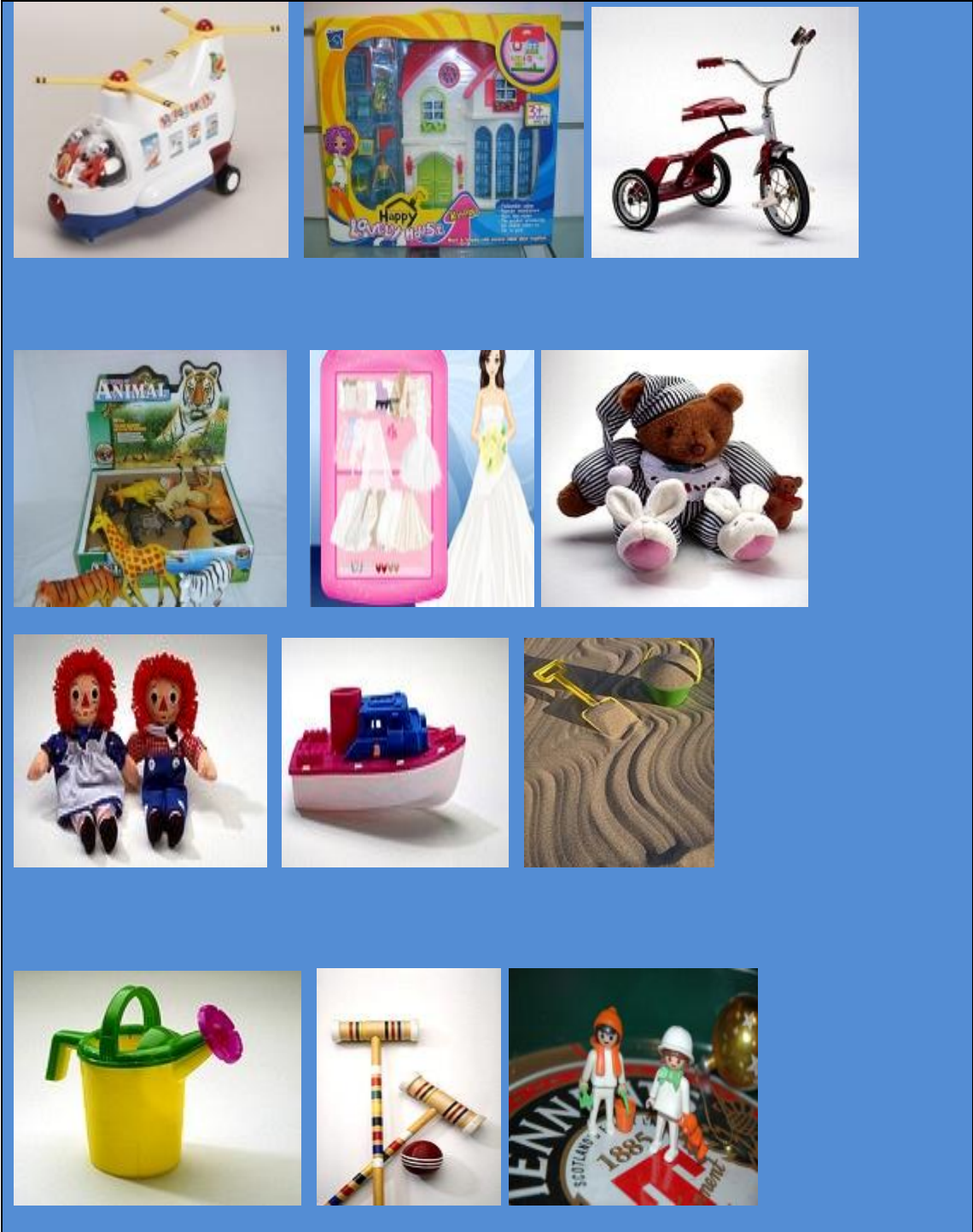
ΚΑΡΤΙΝΟΣ
Στα 1900, ο νακντάς ήταν μια μορφή αυτοπροσέγγισης που είχε αναπτυχθεί σταδιακά. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται στην επικοινωνία με τον κόσμο και στην ανάγκη να ανταποκριθεί στην κοινωνία.

ΟΝΕΙΡΟ
Ο νακντάς στην Ελλάδα είναι μια μορφή αυτοπροσέγγισης που έχει αναπτυχθεί σταδιακά. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται στην επικοινωνία με τον κόσμο και στην ανάγκη να ανταποκριθεί στην κοινωνία.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΠΑΙΔΙ-ΓΟΝΕΙΣ





ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

