

Λεβεντάκου Δανάη

**«ΤΟ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ
ΚΑΙ ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΠΟΥ ΣΧΗΜΑΤΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΧΩΡΟ
ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ»**



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Τμήμα: Προσχολικής Εκπαίδευσης
Υπεύθυνη: Βιδάλη Άννα

Ιούνιος 2003



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 2284/1

Ημερ. Εισ.: 17-12-2003

Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ ΠΠΕ

2003

ΛΕΒ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000070403

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- ◆ ΕΙΣΑΓΩΓΗ σελ. 2-15
- ◆ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ σελ. 16-35
- ◆ ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ σελ.
36-55
- ◆ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ
ΦΥΛΟΥ σελ. 56-72
- ◆ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ σελ. 73-83
- ◆ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΑΛΥΣΗ σελ. 84-90
- ◆ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ-ΑΝΑΛΥΣΗ σελ. 91-105
- ◆ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ σελ. 106-111
- ◆ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ σελ. 112-117

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι είναι το φυσικό μέσο του παιδιού για αυτοέκφραση είναι ένας τρόπος ζωής. Η διάθεση των παιδιών οι επιθυμίες οι φόβοι, η αγάπη, το μίσος εκφράζονται μέσα από αυτό. Η κοινωνική αναπαράσταση της έννοιας «τα παιδιά παίζουν» αναφέρεται σε εκείνη την αυθόρμητη δραστηριότητα των παιδιών την οποία ακολουθούν βάσει των εμπειριών τους, ζωτικότητας, κάποιας μη προσδιοριζόμενης ενέργειας. Με το παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να απορροφηθούν μέσα σε μια ατελείωτη ροή δραστηριοτήτων και συνομιλιών (Γκούγκουλη, 2000). Στη συγκεκριμένη εργασία παρατηρώ το συμβολικό (η φανταστικό) παιχνίδι των παιδιών στο νηπιαγωγείο, τις ομάδες που σχηματίζονται καθώς και το περιεχόμενο αυτών των παιχνιδιών.

Ως γνωστό μεγάλο μέρος του παιχνιδιού των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι συμβολικό. Τα παιδιά υποκρίνονται ότι μια πράξη ή ένα αντικείμενο έχει κάποιο άλλο νόημα από το συνηθισμένο, από αυτό που έχει στην πραγματική ζωή. Με τον όρο "παιχνίδι" εννοούμε κάθε αντικείμενο που επιλέγεται από το παιδί αυθόρμητα και εθελοντικά και στο οποίο δίνεται είναι συμβολικός χαρακτήρας. Στόχος της έρευνας μου είναι να διερευνήσει τη σχέση του συμβολικού παιχνιδιού με τον ψυχισμό του παιδιού, τη θεματολογία του και τη συμβολή του στη διαμόρφωση της κοινωνικής του ταυτότητας. Τον τρόπο που εμφανίζεται και αναπτύσσεται το παιχνίδι όχι μόνο ως προϊόν ατομικής δράσης ή ακόμα και ατομικής συμμετοχής αλλά ως διαπροσωπική συνεργατικά δομημένη δραστηριότητα στην αίθουσα του νηπιαγωγείου. Διότι το παιχνίδι αποκτά μια ιδιαίτερη αξία μέσα στο πλαίσιο της κουλτούρας των συνομήλικων εφ'όσον συνδέεται με τα

ενδιαφέροντα των παιδιών και με τις εξελισσόμενες κοινωνικές σχέσεις τους. Προσπαθώ γενικότερα να διερευνήσω πως τα παιδιά ταυτίζονται αλλά και ερμηνεύουν τους ενήλικους ρόλους στο παιχνίδι και δείκτης παρατήρησης για αυτό είναι τόσο το περιεχόμενο όσο και η διαδικασία του παιχνιδιού ως κοινωνική αναπαράσταση.

Το συμβολικό παιχνίδι έχει δύο διαστάσεις. Η πρώτη συνδέεται με τις φαντασιώσεις του παιδιού τον εσωτερικό του κόσμο και τη διαμόρφωση αυτού. Το παιχνίδι, όπως και το όνειρο, ένα λανθάνον περιεχόμενο, μερικές λεπτομέρειες του έχουν κάποιο κρυμμένο νόημα του οποίου η αποκωδικοποίηση θα μας βοηθήσει να διεισδύσουμε στο ασυνείδητο του παιδιού και να προσεγγίσουμε τον ψυχικό του κόσμο. Όταν το παιδί παίζει, δρα. Η δράση αυτή η οποία δίνει συνειρμούς των ονείρων και των κρυφών φαντασιώσεων του παιδιού, αποτελεί χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς του και αναγγέλλει χαρακτηριστικό που θα πάρει η μετέπειτα ενήλικη ζωή του. Το περιεχόμενο των παιχνιδιών, ο τρόπος που παίζει, τα μέσα που μεταχειρίζεται αναθέτοντας τους ρόλους πότε στα αντικείμενα και πότε στον ίδιο τον εαυτό του οι λόγοι που το ωθούν να αλλάξει παιχνίδι μας βοηθούν να συνθέσουμε μια συνολική και ολοκληρωμένη εικόνα του παιδιού και του σπουδαίου επιπέδου της φαντασίας που χρησιμοποιεί για να κάνει όλα τα παραπάνω. Στο παιχνίδι πολλές φορές διακρίνουμε τις τρομακτικές φαντασιώσεις και τα πρωτόγονα ένστικτα των παιδιών.

Η δεύτερη διάσταση αφορά το γεγονός ότι το παιδί μέσω του φανταστικού παιχνιδιού του προσπαθεί να γνωρίσει και να κατανοήσει την κοινωνική πραγματικότητα που τον περιβάλλει. Οι ρόλοι που αναλαμβάνει στο παιχνίδι του αφορούν πτυχές της κοινωνικής ζωής, που τις επεξεργάζεται με το δικό του τρόπο. Για παράδειγμα, ο μπακάλης της γειτονιάς, ο αεροπόρος που είδε στην τηλεόραση και αναρίθμητα άλλα, μπορούν να αποτελέσουν έμπνευση για το θεματικό περιεχόμενο του

παιχνιδιού του. Ο κόσμος του παιδιού χαρακτηρίζεται περισσότερο από το νοητικό παρά από τον κυριολεκτικό διαχωρισμό του από την καθημερινή κοινωνική ζωή των ενηλίκων.

Σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, το παιχνίδι θεωρήθηκε ως τμήμα ενός συστήματος άτυπης εκπαίδευσης που προετοιμάζει το παιδί για την είσοδο του στο κόσμο των ενηλίκων. Σε αυτά τα πλαίσια το παιχνίδι αντιμετωπίστηκε ως αυθόρμητη μίμηση ή στην καλύτερη περίπτωση ως προσδοκία του κόσμου των ενηλίκων, για να αποδώσει τις λεπτές διαφορές ανάμεσα στην πραγματική πράξη και στην παιγνιώδη της αναπαράσταση. Για παράδειγμα, τονίζεται η διαφορετική λειτουργία που έχει για το παιδί η δραστηριότητα που μιμείται και επισημαίνεται η επιλεκτικότητα των παιδιών στην αναπαράσταση σκηνών από την ζωή των ενηλίκων. Έτσι, το παιχνίδι δεν μιμείται την πραγματικότητα αλλά την ανασυνθέτει στα πλαίσια μιας διαδικασίας συμβολικού πειραματισμού που μπορεί να από την οπτική γωνία του παιδιού (James, 1987).

Η James (1993) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δρα κοινωνικοποιητικά μέσα από την μεταμόρφωση. Το μοτίβο της μεταμόρφωσης ως πολιτισμικό πρότυπο που επιτρέπει στα παιδιά όταν παίζουν να αποδώσουν «νόημα» μετασχηματίζοντας την ίδια την μορφή (Geertz, 1975). Ακόμα εξερευνώντας συγκεκριμένα περιστατικά μεταμόρφωσης στο παιχνίδι των παιδιών μπορούμε να δούμε και να εντοπίσουμε μερικούς «στόχους» και «λειτουργίες». Για παράδειγμα πως στο παιχνίδι της παιδικής κουλτούρας μέσω νοητικής η πραγματικής μεταμόρφωσης στοιχείων του κοινωνικού κόσμου των ενηλίκων τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο για τα συστατικά του μέρη. Πολλοί παιχνιδόκοσμοι των παιδιών είναι παραλλαγές του κόσμου των ενηλίκων, για τον οποίο τα παιδιά μπορεί να έχουν σημαντικές γνώσεις όπως έχει δείξει η Steedman (1982). Έτσι μέσω του παιχνιδιού σε ένα χώρο και χρόνο που έχουν

προκαθορίσει για αυτά οι ενήλικοι τα παιδιά δημιουργικά μεταμορφώνουν στοιχεία αυτού του ενήλικου κόσμου και συγχρόνως εκθέτουν και αυξάνουν την κατανόηση τους (James, 1993).

Η αναζήτηση όχι μόνο του περιεχομένου αλλά και τις διαδικασίες του παιχνιδιού έχει δείξει δυο διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το παιχνίδι μπορεί να έχει κοινωνικοποιητική λειτουργία κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Στον πρώτο τα παιδιά παίζουν με εικόνες του δικού τους μέλλοντος. Στον δεύτερο τα παιδιά χρησιμοποιούν τις μελλοντικές τους ταυτότητες, για να ελέγξουν και να διαπραγματευτούν τις δικές τους τωρινές κοινωνικές ταυτότητες (James, 1993).

Όλα τα κορίτσια αποκαλύπτουν στο παιχνίδι τους μια γνώση της δουλειάς του σπιτιού, της καθημερινής κοινωνικής ζωής της γυναίκας στο σπίτι και της μητρότητας γενικότερα. Μέσα από τους μεταμορφωμένους και το μεταμορφωμένο χώρο τα κορίτσια όχι μόνον διατηρούν το διαχωρισμό των φύλων, που είναι ένα πολύ χαρακτηριστικό στοιχείο στο παιχνίδι των παιδιών αλλά επίσης μοιράζοντας μεταξύ τους γνώσεις σχετικές με τους μελλοντικούς ρόλους (James, 1993).

Η διαδικασία της εκτέλεσης αυτών των ρόλων δεν είναι μια απλή αντιγραφή ή μιμητισμός. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προβάλλουν πολλά θέματα που συνδέονται τόσο με το παρόν όσο και με το μέλλον, με την κατανόηση του τρόπου που λειτουργεί ο κόσμος των ενηλίκων και όχι απλά αυτού που αντιπροσωπεύει. Σημαντική επίσης είναι και η αναπτυσσόμενη συναίσθηση του σιωπηρού διαχωρισμού των φύλων που χαρακτηρίζει το παιχνίδι των νηπίων.

Η παιδική ηλικία χρειάζεται για να παίζουμε. Το παιδί δεν είναι παιδί γιατί δεν έχει πείρα μα είναι παιδί για ν' αποκτήσει αυτήν την πείρα. Το παιδί δεν είναι νέο γιατί δεν είναι μεγάλο μα γιατί ένα μυστικό ένστικτο το σπρώχνει να κάνει κάθε τι για να γίνει μεγάλο. Αυτή η ενστικτώδικη τάση για εξέλιξη εκδηλώνεται με το παιχνίδι και τη μίμηση. Η νεανική

ενεργητικότητα δεν είναι καθόλου το αναγκαστικό αποτέλεσμα της απλής έλλειψης πείρας ή της εξέλιξης, όπως νομίζουν οι περισσότεροι. Η ανεπάρκεια των λειτουργιών του παιδιού δε φτάνει για να δικαιολογήσει την ύπαρξη του παιδικού τύπου. Εκείνο που ξεχωρίζει το παιδί δεν είναι η άγνοια μα η επιθυμία να γνωρίσει. Επιθυμία που τείνει να μεγαλώνει (Claparede, 1952).

Τα παιδιά είναι πολύπλοκα όντα, όπως όλοι οι άνθρωποι είναι πολύπλοκοι. Κάθε παιδί είναι ένας μοναδικός συνδυασμός αγνώστων στοιχείων, που αλληλεπιδρούν με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι λοιπόν κανένα παιδί δε μοιάζει με κανένα άλλο. Κάθε παιδί είναι επίσης αντιπρόσωπος ενός σταδίου εξέλιξης στη ζωή του ανθρώπου και σαν τέτοιο μοιράζεται πολλά χαρακτηριστικά με τα άλλα παιδιά αυτής της ηλικίας. Και τελικά κάθε παιδί στο σχολείο είναι μέλος ενός κοινωνικού συνόλου συνομηλίκων, μέσα στο οποίο η προσπάθειά του να διατηρήσει την ταυτότητά του, ανήκοντας ταυτόχρονα και στην ομάδα, απαιτεί συγκεκριμένες αντιδράσεις στις απαιτήσεις των άλλων συνομηλίκων του, που είναι κι αυτοί απασχολημένοι με παρόμοιες προσπάθειες.

Στην προσπάθειά μου να παρουσιάσω το συμβολικό παιχνίδι, το περιεχόμενό του και τους τρόπους που διεξάγεται ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, θεώρησα σωστό σε ένα πρώτο μέρος ν' αναφερθώ στις κυριότερες θεωρίες που αφορούν το παιχνίδι και ιδιαίτερα στις προσεγγίσεις της εξελικτικής ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης.

Αρχίζω την εργασία μου, παραθέτοντας με όσο το δυνατόν πιο συνοπτικό τρόπο τις βιολογικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν για το παιχνίδι (Evans et al, 1997). Βασική θεώρησή τους είναι ότι το παιχνίδι πρέπει να εξυπηρετεί κάποιο είδος βιολογικού σκοπού.

Στη συνέχεια αναφέρω τρεις θεωρίες που επηρεάστηκαν περισσότερο από πιο σύγχρονες: τη θεωρία της Επιτυχίας, της

Επιβεβαίωσης του Εγώ και της Συμπληρωματικής Εξασκήσεως (Αντωνιάδης, 1994). Πρεσβεύουν ότι το παιδί νιώθει χαρά επιτυγχάνοντας μέσα στο παιχνίδι, δοκιμάζει τις δυνατότητές του και δίνει διέξοδο σε αχρησιμοποίητες τάσεις. Έπειτα αναφέρω τις Μπιχεβιοριστικές αντιλήψεις για το παιχνίδι (Αντωνιάδης, 1994).

Πριν εισάγω τον αναγνώστη στην εξελικτική θεώρηση του Piaget, κάνω μια σύντομη μνεία στις Γνωστικές θεωρίες (Vygotsky, 1997), που υποστηρίζουν σε αντίθεση με τις προηγούμενες ότι οι βιολογικοί παράγοντες και το περιβάλλον επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό τη συμπεριφορά του ανθρώπου και ασχολήθηκαν με την κοινωνική προέλευση του παιδικού παιχνιδιού, ως ιστορικό φαινόμενο. Έτσι ενημερώνω τον αναγνώστη για το γενικό κλίμα που επικρατούσε για τις ερμηνείες του παιχνιδιού και τον βοηθώ να κάνει τις δικές του συγκρίσεις.

Σύμφωνα με τον Piaget (1979) στο τέλος της αισθησιοκινητικής περιόδου με αρχές νηπιακής, εμφανίζεται το συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι, ως εξελικτικό στάδιο της σκέψης του παιδιού. Είναι ο δεύτερος τύπος από τους τέσσερις στους οποίους έχει διαιρέσει το παιχνίδι. Επικρατεί από τη ηλικία των 2 χρόνων μέχρι τα 6 περίπου. Σε αυτό το διάστημα (2-7χρ.) πραγματοποιείται μια μεγάλη συνολική διαδικασία στη σκέψη του παιδιού μέσω του παιχνιδιού. Από την υποκειμενική συγκέντρωση σε όλους τους τομείς, το παιδί περνάει αργά σε μια αποκέντρωση κοινωνική, γνωστική, για να κατευθυνθεί σε παιχνίδια κατασκευών και κανόνων, που μαρτυρούν μια κοινωνικοποίηση του εγώ.

Συμβολικό παιχνίδι σημαίνει όταν το παιδί με μια ενέργεια υπονοεί άλλη, όταν με ένα αντικείμενο υπονοεί άλλο. Μέσα σ' αυτό γεννιούνται δύο είδη οργάνων: τα σύμβολα που παρουσιάζουν κάποια ομοιότητα με αυτά που συμβολίζουν και αυτά που συμβολίζονται. Τα παιχνίδια

αντικαταστάτες πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα να δρα κάποιος με αυτά όπως και με τα πραγματικά και ν' αναπαριστούν σύμφωνες αναλογικά σχέσεις προς αυτά (Piaget-Inhelder).

Στην αρχή οι συμβολικές ικανότητες είναι περιορισμένες και το παιδί μαθαίνει από τους μεγαλύτερους. Μέχρι την ηλικία των 3χρ. προτιμούν το μοναχικό παιχνίδι και αρέσκονται να προσωποποιούν άψυχα αντικείμενα. Τα παιδιά εισάγονται σιγά-σιγά σε πιο εκλεπτυσμένα επίπεδα συμβολισμού μέσα από την πρακτική άσκηση του παιχνιδιού τους. Κωδικοποιούν με σύμβολα τις εμπειρίες τους και μπορούν να ξαναφέρουν στο μυαλό τους εικόνες από συμβάντα, μπορούν να παίξουν με σύμβολα και τους συνδυασμούς τους. Η «συμβολική» λειτουργία γεννάει την αναπαράσταση. Η νοητική εικόνα που σχηματίζει το παιδί εσωτερικοποιείται και διαμορφώνει εσωτερικά πρότυπα που διαμορφώνουν τις πράξεις της. Τότε αρχίζει να γίνεται σκέψη (Piaget-Inhelder).

Σύμφωνα με τον Piaget (1979) το παιδί μαθαίνει επενεργώντας και αντιδρώντας στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Οι γνωστικές προσαρμογές προέρχονται από την εξισορρόπηση των διαδικασιών αφομοίωσης και συμμόρφωσης. Το παιδί παίζοντας συμβολικά παιχνίδια, αφομοιώνει τον εξωτερικό κόσμο σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του και άρα διαμορφώνει την πραγματικότητα αντί να κατασκευάζει νέα συστήματα γνωστικών δομών και σχημάτων προκειμένου να συμμορφωθεί σε αυτήν, το συμβολικό παιχνίδι δεν επιτελεί ένα γνωστικό σκοπό. Ακόμα το συμβολικό παιχνίδι δίνει διέξοδο στις συναισθηματικές συγκρούσεις και τα ασύνειδα άγχη των παιδιών. Αυτό πραγματοποιείται μέσω της δράσης, που την υποκινεί η φαντασία. Έτσι τα παιδιά προφασίζονται ότι μπορούν να κυριαρχήσουν στην πραγματικότητα, να κατακτήσουν τη γνώση του φυσικού και κοινωνικού.

Στη συνέχεια παρουσιάζω την άποψη του Vugotsky (1997) για το νόημα και την έννοια της πράξης, επειδή δείχνει ξεκάθαρα πώς συντελείται η συμβολική λειτουργία μέσα στο συμβολικό παιχνίδι. Η παράσταση αντικείμενο-νόημα δείχνει ότι η ανθρώπινη αντίληψη δομείται από γενικευμένες αντιλήψεις. Το νόημα υπάγεται στο αντικείμενο. Κατά το συμβολικό παιχνίδι το νόημα κυριαρχεί του αντικειμένου. Το ίδιο συμβαίνει και με την έννοια που κυριαρχεί της πράξης. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους αποδίδουν σε αντικείμενα νόημα σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, το οποίο κυριαρχεί στην άμεση αντίληψη του αντικειμένου. Έτσι απελευθερώνονται από περιβαλλοντικούς περιορισμούς. Στο παιχνίδι εμφανίζονται βαθμιαία νέες σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα και τα νοήματά τους. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αναπτύσσουν την αφαιρετική τους σκέψη.

Σε αντίθεση με τον Vugotsky, ο Piaget (1979) θεωρούσε το συμβολικό παιχνίδι περισσότερο ως ένδειξη της εγωκεντρικότητας του παιδιού, παρά ως ικανότητα για αφηρημένες μορφές σκέψης. Και ότι το παιχνίδι δείχνει την ανάπτυξη του σχηματισμού των συμβόλων, η οποία αντιπαραβάλλεται με τη σημαντική μάθηση, που βασίζεται στην παρατήρηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας μου επιδιώκω μια ψυχαναλυτική προσέγγιση του παιχνιδιού μέσα από τη θεώρηση των αντιλήψεων και ερευνών δυο μεγάλων κλινικών ψυχολόγων, της M. Klein (1957) και του Winnicott (1976). Ύστερα από την ερμηνεία και το περιεχόμενο του καθεαυτού συμβολικού παιχνιδιού σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία, προσπαθώ τώρα να διεξάγω μια πιο βαθιά ερμηνεία για τις αιτίες που εμφανίζεται ο συγκεκριμένος τύπος και την άμεση σχέση του με τη φαντασία, που αποτελεί πρωτεύον χαρακτηριστικό του.

Καταρχήν η Klein υποστήριξε ότι στη ζωή του παιδιού κυριαρχούν ασυνείδητες και συνειδητές φαντασιώσεις για τη σεξουαλικότητα των γονιών και παραθέτω ένα παράδειγμα ενός μικρού κοριτσιού της Emma. Εισήγαγε τα μικροσκοπικά παιχνίδια, που λόγω του μεγέθους τους εξυπηρετούν το παιδί να εκφράζεται ελεύθερα βάσει της φαντασίας του και να διεργάζεται τις εσωτερικές συγκρούσεις του, μέσα από το παιχνίδι. Το παιχνίδι με την κούκλα παίζει σπουδαίο ρόλο στην αισθηματική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού. Χρησιμοποιώντας τη φαντασία του, προσδίδει στην κούκλα τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά που θέλει σε κάθε στιγμή. Είναι ένα αντικείμενο επικοινωνίας.

Η Melanie Klein εντυπωσιάστηκε από το βαθμό του παιδικού άγχους και από τη χρησιμοποίηση μηχανισμών άμυνας για την αντιμετώπισή του. Το παιδί ενδοβάλλει και προβάλλει εσωτερικές μορφές, δημιουργεί βαθμιαία ιδεώδη και διωκτικά αντικείμενα, που τα διατηρεί αποσχισμένα μεταξύ τους. Οι νευρώσεις, οι φοβίες, είναι μηχανισμοί άμυνας σε βαθύτερα ψυχωτικά άγχη. Το βρέφος βλέπει το αντικείμενο σα να έχει ψυχολογικά χαρακτηριστικά και σαν αντικείμενο εξάρτησης, αγάπης, μίσους. Ενδοβάλλει στη φαντασία του μέρη του σώματος των γονέων και τα προβάλλει με φανταστικό τρόπο στο παιχνίδι του. Η Klein έκανε τη χρήσιμη διάκριση σε μερικά και ολικά αντικείμενα. Αναγνωρίζει τις επιθετικές παρορμήσεις και την καταστροφική φαντασίωση από τη βρεφική ηλικία και στα δύο φύλα. Βέβαια η επιθετικότητα μπορεί να εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο στα δύο φύλα και παραθέτω δυο σχετικά παραδείγματα. Η Klein μιλάει για την ιδέα της επανόρθωσης και αποζημίωσης μέσα στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών. Χρησιμοποίησε τον όρο φαντασία για ασυνείδητες φαντασιώσεις για να τις διαχωρίσει από τις συνειδητές. Ανακάλυψε ότι τα παιδιά βλέποντας εξωτερικά στοιχεία της πραγματικότητας, τα τροποποιούν με δικά τους συναισθήματα, σκέψεις και γνώσεις. Συνδέονται με την πραγματικότητα

μέσω των ασυνείδητων φαντασιώσεών τους για να την κατανοήσουν. Πραγματικότητα και φαντασία είναι στενά συνυφασμένες και αλληλοεπηρεάζονται. Η ασυνείδητη φαντασίωση εκφράζεται με συμβολικό τρόπο στο παιχνίδι του και είναι ψυχική έκφραση των ενστίκτων. Η συμβολοποίηση οφείλεται σε μια ενδοψυχική σύγκρουση που πρέπει να βρει τη λύση της μέσα από το παιχνίδι (Segal, 1995). Η Klein άνοιξε νέες περιοχές για έρευνα και αναζήτηση.

Στη συνέχεια μιλάω για τα μεταβατικά φαινόμενα, όπως τα αποκαλεί ο Winnicott (2000). Τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησής τους έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τα δαχτυλά τους, κυρίως τον αντίχειρα, για τη διέγερση της στοματικής ερωτογόνου ζώνης. Μερικούς μήνες αργότερα βρίσκουν αντικείμενα, στα οποία προσκολλώνται, γνωρίζουν ότι δεν είναι μέρος του σώματός τους, ωστόσο δεν έχουν εντελώς αναγνωρισθεί ότι ανήκουν στην εξωτερική πραγματικότητα. Παρουσιάζω, σύμφωνα με τον Winnicott (2000), τη σχέση με αντικείμενο του γυναικείου στοιχείου που βασίζεται στο είναι και τη σχέση με αντικείμενο του ανδρικού στοιχείου που βασίζεται στο πράττειν. Οι μηχανισμοί ενδοβολής και προβολής είναι κι εδώ φανεροί, καθώς βοηθούν να συσχετιζόμαστε με τον κόσμο. Κατά τον Winnicott (2000) το παιχνίδι είναι ένα μεσολαβητικό αντικείμενο, μια δραστηριότητα που εξελίσσεται σ' ένα πεδίο, ταυτόχρονα υποκειμενικό και αντικειμενικό, διυποκειμενικό και κοινωνικό. Το παιδί διαμορφώνει υποκειμενικά το παιχνίδι του και παράλληλα το αντιλαμβάνεται αντικειμενικά ως ένα παιχνίδι.

Έπειτα μιλάω με βάση τον Winnicott (1979) και τον Bettelheim (1995) για το σημαντικό ρόλο που παίζουν οι ασυνείδητες φαντασιώσεις στο περιεχόμενο του παιχνιδιού, για ν'ανταπεξέλθει το παιδί σε ασυνείδητες πιέσεις. Στο συμβολικό παίξιμο αντικατοπτρίζεται η ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί μια σχέση με το αντικείμενο

βασιζόμενη στην ανταλλαγή στοιχείων από την εξωτερική και εσωτερική πραγματικότητα. Επίσης ότι το παιχνίδι φτάνει σε ένα βαθμό κορεσμού, ώστε το παιδί να κρατήσει μέσα του την εμπειρία.

Έπειτα κάνω μια μνεία για το σπουδαίο ρόλο της φαντασίας στην παιδική ηλικία. Είναι πηγαία, ορμητική, ασυνείδητη και αφορά τις ονειροπολήσεις και τη μυθοπλασία. Αναφέρω τη ζωτική σχέση φαντασιακού-συμβολικού, κυρίως για τη δημιουργία του δεύτερου. Τέλος κλείνω το κεφάλαιό μου με μια κριτική της ψυχαναλυτικής προσέγγισης, όσον αφορά τον παραγκωνισμό της εκπαιδευτικής λειτουργίας του παιχνιδιού και την έμφαση που δίνει σε γεγονότα του παρελθόντος και επιχειρώ μια σύγκριση ανάμεσα στην εξελικτική και ψυχαναλυτική προσέγγιση.

Ύστερα από την ψυχολογική και ψυχαναλυτική προσέγγιση του συμβολικού παιχνιδιού, του περιεχομένου του και του τρόπου που παίζουν τα παιδιά, περνάω σε ένα τρίτο κεφάλαιο στην εξέταση του παράγοντα φύλο. Έτσι διερευνώ πιο άμεσα το περιεχόμενο του συμβολικού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, τον κοινωνικό ρόλο του παιχνιδιού, το πώς σχηματίζουν τις ομάδες τους τα παιδιά και πλαισιώνω το θεωρητικό τμήμα του κεντρικού θέματός μου.

Σύμφωνα με τον Kohlberg (1966), η έννοια του κοινωνικού φύλου έχει τρία στάδια. Το στάδιο της ταυτότητας του φύλου(μέχρι 2χρ.), κατά το οποίο το παιδί ταξινομεί τον εαυτό του και τους άλλους σε κορίτσια, αγόρια, άνδρες και γυναίκες. Η σταθερότητα του φύλου (3-4 χρ.) και η μονιμότητα του φύλου(μέχρι 7 χρ.), που σημαίνει ότι το φύλο δε μεταβάλλεται.

Το παιδί μέσα από την παρατήρηση των ανδρών και των γυναικών σχηματίζει άποψη για ανδρικές και γυναικείες συμπεριφορές και χαρακτηριστικά, που περνούν ως στερεότυπα

στην ψυχολογία του. Στο παιχνίδι του μιμείται ό,τι βλέπει. Στην ηλικία των 5 ετών οι στερεότυπες προτιμήσεις των υποκειμένων είναι πλήρως ανεπτυγμένες και αυτό φαίνεται στις επιλογές που κάνει στη συμπεριφορά και το παιχνίδι του (Δραγώνα-Ναζίρη, 1995). Επομένως το φύλο είναι κοινωνικό και δεν έχει σχέση με τη βιολογία. Οι μητέρες ενθαρρύνουν την ταύτιση των κοριτσιών με τις ίδιες, ενώ αντίθετα κατευθύνουν τα αγόρια προς τα αντρικά πρότυπα. Τα αγόρια μαθαίνουν να ορίζουν την ταυτότητά τους σε αντιπαράθεση με τα «γυναικεία» χαρακτηριστικά, ενώ στα κορίτσια ενισχύεται η «σχέση μάνας-κόρης, που οδηγεί στη μητρότητα» (Chodorow, 1978).

Στη συνέχεια, ξεκαθαρίζω τους όρους, στερεότυπο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του φύλου, που αναφέρονται πάνω στην έννοια του φύλου.

Τα παιδιά με τα παιχνίδια κοινωνικής θέσης και φύλου, επιθυμούν να προσδιορίσουν την κοινωνική τους ταυτότητα. Στην προσχολική ηλικία αναπτύσσονται στ' αγόρια και τα κορίτσια οι διαφορές στην τάση για επικοινωνία, παρατηρείται η ονομαζόμενη καλοπροαίρετη μεροληψία για τα παιδιά του δικού τους φύλου. Όχι μόνο τα ομαδικά αλλά και τα ατομικά παιχνίδια καθορίζονται από το φύλο του παιδιού (Walkerdine, 1989). Κάνω μια σχετική αναφορά για την ανταγωνιστικότητα και την επιθετικότητα που χαρακτηρίζει περισσότερο τις δραστηριότητες των αγοριών σε αντίθεση με τα κορίτσια που συνεργάζονται, συζητάνε (Newson & Newson).

Το παιχνίδι κοινωνικοποιεί με την έννοια, ότι τα παιδιά καταλήγουν να γνωρίζουν πράγματα για το μέλλον μέσα από αυτό και ακόμα οι ρόλοι και οι ταυτότητες που επιτρέπουν το ένα στο άλλο, ενδέχεται να εκφράζουν τις σχέσεις ισχύος και τις ιεραρχίες

κοινωνικής θέσης που υπάρχουν ανάμεσα στα παιδιά και εξαρτώνται σε ένα βαθμό από το φύλο τους (Rapport, 1990). Δεδομένων των σύγχρονων κινήσεων προς την ισότητα των φύλων στη σημερινή κοινωνία, η διαφορά του φύλου ως ισχυρό σημαίνον στην παιδική κουλτούρα, εξακολουθεί να υπάρχει στο παιχνίδι τους (Henshal & Mc Guire, 1986). Συμπερασματικά το παιχνίδι ως δραστηριότητα του παιδιού ενισχύει τα στερεότυπα των ρόλων, μέσω των προσώπων που υποδύονται τα παιδιά και συντελεί στο διαχωρισμό των ρόλων των φύλων. Η κοινωνική λειτουργία του παιχνιδιού σε συνάρτηση με το φύλο είναι εμφανής.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας μου αρχίζει με το κεφάλαιο της μεθοδολογίας και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μέθοδοι διεξαγωγής έρευνας όπως «έλαβαν χώρα» στο πεδίο του νηπιαγωγείου, η ανάλυση και τέλος τα συμπεράσματα. Το θεωρητικό ζήτημα προς διερεύνηση είναι το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών, το περιεχόμενό του και οι ομάδες που σχηματίζονται σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Οι μέθοδοι που χρησιμοποίησα για τη συλλογή των δεδομένων στο ερευνητικό θέμα μου, ήταν η μη συμμετοχική παρατήρηση και η μαγνητοφώνηση των ιστοριών των παιδιών πάνω στα παιχνίδια τους, ως είδος συνέντευξης. Επιπροσθέτως κάνω μια σύγκριση μεταξύ συμμετοχικής και μη συμμετοχικής παρατήρησης, για να καταλήξω ότι εφάρμοσα τη μη συμμετοχική. Έπειτα περιγράφω τον τρόπο που μαγνητοφώνησα τα παιδιά, επειδή δεν ήταν δυνατό να τα μαγνητοφωνώ κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους.

Παρατήρησα ότι τα κορίτσια ασχολούνταν με καθημερινές ασχολίες του νοικοκυριού, με κουζινικά και άλλα συναφή. Τα αγόρια έπαιζαν με μινιατούρες ζωάκια, καπάκια αναψυκτικών, αυτοκινητάκια, τουβλάκια lego αναπαριστώντας εικόνες και

αντικείμενα από τη στρατιωτική. Σε ένα ομαδικό όμως παιχνίδι που το ονόμασαν «πόλεμο», τα παιδιά έπαιζαν όλα μαζί, αλλά είχαν αναθέσει τους ρόλους μεταξύ τους σύμφωνα με τα στερεότυπα που επικρατούν για τα φύλα.

Τέλος, χρησιμοποιώ τον αναστοχασμό, περιγράφοντας τον τρόπο που έπαιζα η ίδια μικρή, κάνοντας μια σύγκριση με το παιχνίδι των παιδιών. Βρήκα θέματα που αντλούσα για το παιχνίδι μου απ' όσα έπαιζαν τα αγόρια. Επίσης ενώ μου άρεσαν κι εμένα πολύ οι κούκλες, τα θέματα που έπαιζα με αυτές δεν αφορούσαν οικογενειακές στιγμές, όπως έκαναν τα κορίτσια που παρατήρησα.

Στο επόμενο κεφάλαιο, παραθέτω ό,τι ακριβώς παρατήρησα κάθε μέρα στο πεδίο του νηπιαγωγείου και αναλύω τα δεδομένα που προκύπτουν από το κάθε παιχνίδι. Το ίδιο κάνω και με τη μαγνητοφώνηση καταγράφοντας ακριβώς ό,τι μου λένε τα παιδιά και ακολουθεί η σχετική ανάλυση.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας μου εκθέτω τα συμπεράσματα, που αποτελούν το απαύγασμα όσων παρατήρησα στο νηπιαγωγείο σε συνδυασμό με την προηγούμενη θεωρητική προσέγγιση του θέματός μου.

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Αρχικά οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν για το παιχνίδι, 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. Σχεδόν όλες αυτές οι θεωρίες επηρεάστηκαν από τη θεωρία της ‘φυσικής επιλογής’ του Δαρβίνου. (Αντωνιάδης, 1994, Garvey, 1990). Οι σημαντικότερες από τις θεωρίες που ερμηνεύουν το παιχνίδι από βιολογική σκοπιά, είναι:

- Η Θεωρία της Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας

Χαρακτηριστικό της παιχνιδιάρικης συμπεριφοράς, που μοιάζει να είναι παγκόσμιο, είναι η έντονη ζωηρότητα που παρατηρείται στα νεαρά άτομα, αγόρια και κορίτσια. Υποστήριξε αυτή η θεωρία, ότι το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα της υπερβολικής ενεργητικότητας, η οποία συσσωρεύεται (σαν φυσιολογικό προϊόν ενός υγιούς νευρικού συστήματος) στο παιδί και πρέπει να ελευθερωθεί. Η υπεραφθονία ενέργειας διοχετεύεται σε λειτουργίες, που φανερώνουν φυσιολογικούς τρόπους συμπεριφοράς, αλλά χωρίς άμεσο στόχο (Garvey, 1990, Evans et al, 1997).

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.

Η βάση αυτής της θεωρίας είναι ότι συγκεντρώνεται ενέργεια στον οργανισμό του παιδιού σαν αποτέλεσμα μιας παρατεταμένης αδράνειάς του και αυτή πρέπει με κάποιο τρόπο ν'απελευθερωθεί. Αυτό ισχύει και για τα δύο φύλα. Το πλεόνασμα ενέργειας είναι απομεινάρι από το μακρινό παρελθόν, τότε που ο άνθρωπος ήταν κυνηγός συλλέκτης και χρειαζόταν περισσότερη ενέργεια για να κυνηγά και να πολεμά (Evans et al, 1997).

Η θεωρία δεν είναι ικανοποιητική για τους παρακάτω τρεις λόγους:

- a) δεν υπάρχει αντικειμενικό κριτήριο σχετικά με το ποσό της ενέργειας που θεωρείται πλεονάζον
- b) η ιδέα της συσσώρευσης ενέργειας, που είναι αναγκαίο ν'απελευθερωθεί είναι εσφαλμένη κατά τη φυσιολογία
- c) δεν μπορεί να εξηγήσει γιατί τα παιδιά συχνά, όταν είναι εντελώς εξαντλημένα από το παιχνίδι, εξακολουθούν να παίζουν, ενώ έχει ήδη ξοδευτεί η πλεονάζουσα ενέργειά τους (Evans et al, 1997).

● Η Θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας ή της Ανακεφαλαίωσης

Υποστήριζε ότι η παιχνιδιάρικη συμπεριφορά αλλάζει με την ηλικία και ότι το παιχνίδι των παιδιών αντανακλά την πορεία της εξέλιξης από την προϊστορική εποχή ως σήμερα, δηλαδή αποτελεί μια σύντομη ανακεφαλαίωση της εξέλιξης της ανθρωπότητας. Το παιχνίδι αποτελεί ωφέλιμη λειτουργία για το ανθρώπινο είδος και χρησιμεύει για την εξάλειψη διάφορων στοιχειωδών λειτουργιών, που σήμερα είναι άχρηστες ή ανεπιθύμητες. Η θεωρία της Ανακεφαλαίωσης αναπτύχθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Η θεωρία αυτή αν και αξιόλογη, δε φαίνεται να επηρεάζει την πραγματικότητα. Δεν είναι δυνατόν μια άσκηση τόσο επίμονη, όσο το παιχνίδι, να έχει ως αποτέλεσμα την εξασθένιση των λειτουργιών, στις οποίες απευθύνεται. Ο Claparede παρατηρεί σχετικά: «μήπως τα κορίτσια που παίζουν με την κούκλα γίνονται λιγότερο καλές μητέρες από εκείνα τα οποία απεχθάνονται το παιχνίδι;»

- Η Θεωρία της Προπαρασκευαστικής Εξάσκησης ή Αυτοαγωγής.

Ο Γερμανός φιλόσοφος K. Gross στην αρχή μελέτησε το παιχνίδι των ζώων κι αργότερα το παιχνίδι των ανθρώπων και υποστήριξε ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο παιχνίδι του παιδιού και στα παιχνίδια των ζώων. Διέκρινε τόσο στη μάχη παιχνίδι των ζώων όσο και στη μιμητική συμπεριφορά των παιδιών, την προετοιμασία για τη ζωή του ενηλίκου. Τα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους, μιμούνται δραστηριότητες των μεγάλων που αποτελούν πρότυπο για τα ίδια. Παρατήρησε ότι το παιχνίδι φέρνει στην επιφάνεια τα πρωτόγονα ένστικτα, τα καλλιεργεί και συντελεί στην ανάπτυξή τους προετοιμάζοντας έτσι το παιδί ή το ζώο για την ηλικία της ωριμότητας. Η θεωρία αυτή μπορεί να ερμηνεύσει τα λειτουργικά παιχνίδια, όχι όμως και τα μιμητικά ανταγωνιστικά και πατροπαράδοτα παιχνίδια (Αντωνιάδης, 1994).

Ο G. Plehanow κάνοντας κριτική ανάλυση στη θεωρία του K. Gross, θέτει πρώτος το πρόβλημα για την κοινωνική φύση του παιχνιδιού. Το αποκαλεί «το παιδί της εργασίας», γιατί στην ιστορική ανάπτυξη η εργασία προηγείται του παιχνιδιού. Παίζοντας τα παιδιά αντανakλούν την εργασιακή δραστηριότητα των ενηλίκων. Για παράδειγμα, τα αγόρια μεν,

μιμούνται το επάγγελμα του πατέρα τους ή κάτι που επιθυμούν πολύ τα ίδια να γίνουν και έρχεται σε αρμονία με στερεότυπα χαρακτηριστικά του φύλου τους. Τα κορίτσια δε, συνηθίζουν να μιμούνται πιο ήπιας μορφής επαγγέλματα και όσα έχουν σχέση με τη φροντίδα του συνανθρώπου, όπως της νοσοκόμας (Αντωνιάδης, 1994).

Αντιρρήσεις που διατυπώθηκαν είναι οι ακόλουθες: δεν πρόκειται ν'αναπτύξουμε στο παιδί ένστικτα, αλλά κινητικές και πνευματικές λειτουργίες. Οι τεχνικές δεξιότητες δεν αναπτύσσονται μέσω αυτού, αλλά με τη μελέτη. Το παιδί που υποδύεται τον στρατιώτη, δε μυείται πρόωρα στη στρατηγική. Το παιχνίδι ενισχύει απλώς τη φυσική κλίση και υποβοηθάει ορισμένες εργασίες κινητικής φύσεως.

Όλες οι παραπάνω ερμηνείες του παιχνιδιού, έχουν απορριφθεί και προσαρμοστεί σε πιο σύγχρονες θέσεις. Παρ'όλα αυτά, τα φαινόμενα που προσπαθούν να ερμηνεύσουν, όπως η ζωνρή δραστηριότητα, η σταδιακή γνωριμία με νέους τύπους παιχνιδιού, καθώς και η μερική ομοιότητα με τη συμπεριφορά των μεγάλων, αποτελούν σημαντικά στοιχεία του παιχνιδιού.(Garvey, 1990). Όλες αυτές οι θεωρίες έχουν ένα κοινό: ξεκινούν από την υπόθεση ότι το παιχνίδι πρέπει να εξυπηρετεί κάποιο είδος βιολογικού σκοπού.

Υπάρχουν κι άλλα στοιχεία του παιχνιδιού που απασχόλησαν το ενδιαφέρον των ερευνητών. Η θεωρία της επιτυχίας του P. Janet, υποστηρίζει ότι το παιχνίδι εξασφαλίζει στο παιδί με ελάχιστη προσπάθεια το συναίσθημα της χαράς που συνοδεύει τις επιτυχίες του. Τέτοιες επιτυχίες στην καθημερινή του ζωή και στο σχολείο είναι σπάνιες ή

εξασφαλίζονται με κόπο. Η θεωρία της επιβεβαίωσης του Εγώ, του J. Chateau αναφέρει ότι το παιδί μέσα από το παιχνίδι επιζητεί να επιβεβαιώσει το «εγώ» του, να δοκιμάσει τις δυνατότητές του και να αποδείξει την αξία του (Αντωνιάδης, 1994). Αυτό παρατηρείται σε πιο έντονο βαθμό στα αγόρια, που θέλουν να δώσουν διέξοδο στις ορμές τους και να επιβεβαιώσουν το ανδρικό εγώ τους.

Συγγενής προς αυτές τις θεωρίες είναι και η θεωρία της συμπληρωματικής εξασκήσεως των Lange και Adler, κατά την οποία το παιδί δίνει διέξοδο στις τάσεις που μένουν αχρησιμοποίητες. Είναι ένα είδος αναπλήρωσης και αντισταθμίσεως των ανικανοποίητων τάσεων της ανεξαρτησίας, της δύναμης κ.λ.π. (Παγιατάκη, 1951)

Οι θεωρίες αυτές μοιάζουν να επηρεάστηκαν περισσότερο από πιο σύγχρονες θεωρίες παρά από τις θεωρίες της βιολογικής ερμηνείας.

- 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 σα μιμητική μάθηση
3. Παιχνίδι σαν εξερεύνηση και διερεύνηση
4. Παιχνίδι σαν ανάγκη για επάρκεια
5. Παιχνίδι σαν αναζήτηση του νέου, του σύνθετου και του αβέβαιου (Αντωνιάδης, 1994)

- 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. Οι σημαντικότεροι εκπρόσωποι των Γνωστικών θεωριών είναι οι Σοβιετικοί ψυχολόγοι L.S Vygotsky, D.W Zaporozjets, οι οποίοι ασχολήθηκαν με την κοινωνική προέλευση του παιδικού παιχνιδιού. Σε αυτούς οφείλεται ο εξής επιστημονικός ορισμός: «Το παιδικό παιχνίδι στις βασικές του μορφές, σαν παιχνίδι άσκησης και σαν παιχνίδι με ρόλους, είναι ιστορικό φαινόμενο. Η εμφάνισή του καθορίζεται από την ιστορική εξέλιξη της κοινωνίας, από την αλλαγή της θέσης του παιδιού στο κοινωνικό σύστημα, στην πορεία της κοινωνικής του εξέλιξης. Το παιχνίδι είναι κοινωνικό από τη φύση του, την προέλευσή του και ακριβώς γι' αυτό είναι κοινωνικό και στο περιεχόμενό του» (Αντωνιάδης, 1994). Τα παιδιά, ανάλογα με το φύλο τους και τα κοινωνικά στερεότυπα που συνεπάγεται αυτό, καλούνται να αναλάβουν κάποιους ρόλους στη μετέπειτα ζωή τους και το παιχνίδι είναι το προπαρασκευαστικό στάδιο για ν' αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία αργότερα, ως ενεργοί πολίτες.

Στο τέλος της αισθησιοκινητικής περιόδου (παιχνίδι άσκησης) γύρω στα 2 χρόνια, εμφανίζεται μια λειτουργία βασική για την εξέλιξη της μεταγενέστερης συμπεριφοράς και που συνίσταται στην ικανότητα παραστάσεως ενός πράγματος

(ενός οποιουδήποτε «σημαινόμενου» αντικειμένου, γεγονότος, αντιληπτικού σχήματος κ.λ.π.) δια μέσου ενός διαφοροποιημένου «σημαίνοντος», που δε χρησιμεύει παρά μόνο γι' αυτή την παράσταση: γλώσσα, νοητική εικόνα, συμβολική κίνηση κ.λ.π. Κατά τον Head και άλλους ειδικούς, ονομάζουμε γενικά «συμβολική» τη λειτουργία εκείνη που γεννάει την παράσταση (Piaget – Inhelder).

Με τον όρο σύμβολο εννοούμε ένα σημάδι, σχήμα, ή παράσταση, το οποίο εμφανίζει ή εκφράζει κάποια ιδέα ή κάτι το αφηρημένο ή υπεραισθητό στοιχείο. Το σύμβολο είναι αισθητό αντικείμενο ή γεγονός, το οποίο παρουσιάζει ή εκφράζει κάτι το αφηρημένο και μάλιστα κάποια ιδέα ή κάτι το πνευματικό και υπεραισθητό (Παγκόσμια Νεοελληνική Εγκυκλοπαίδεια, 1983/84).

Η συμβολική σκέψη, που είναι η ικανότητα να κάνει ένα πράγμα να παριστά ένα άλλο, εμφανίζεται στο συμβολικό παιχνίδι. Με τη βοήθεια της συμβολικής σκέψης το παιδί είναι ικανό να σκέφτεται για πράγματα που βρίσκονται στο άμεσο φυσικό περιβάλλον του, για γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν ή μπορούν να συμβούν στο μέλλον (Κρασανάκη, 1980).

Στο συμβολικό ή φαντασιακό παιχνίδι, το παιδί αναπαριστά συμβολικά και κατά συνέπεια ξαναζεί, μετασχηματίζοντας ανάλογα με τις ανάγκες του το σύνολο της βιωμένης και μη αφοσιωμένης πραγματικότητας. Στο περιεχόμενό του εντάσσεται η ικανοποίηση του εγώ και η πραγματοποίηση των επιθυμιών (Piaget-Inhelder).

Αρχικά οι συμβολικές ικανότητες του παιδιού στο παιχνίδι του είναι περιορισμένες και το παιχνίδι είναι περισσότερο

μιμητικό. Το παιδί μαθαίνει από τα μεγαλύτερά του σε ηλικία. Καθώς η ικανότητα για αναπαραστατική σκέψη αναπτύσσεται, το παιδί μπορεί να συμβολίσει μια σειρά από συνεχόμενες δραστηριότητες. Παιδιά κάτω από τα τρία δίνουν μεγάλη σημασία στην προσωποποίηση. Τα κορίτσια ιδιαίτερα μιλούν σε άψυχα αντικείμενα, όπως μια κούκλα, πίνουν από άδειες κούπες, τα αγόρια σηκώνουν ψηλά ένα μαρκαδόρο και το μετατρέπουν σε αεροπλάνο κ.λ.π. Ύστερα από τα τρία χρόνια αναθέτουν στα γύρω τους αντικείμενα πολύπλευρους ρόλους, για παράδειγμα, μια καρέκλα μπορεί να γίνει κούνια και αρέσκονται να δραματοποιούν περιστατικά της καθημερινής ζωής, για παράδειγμα, μαγειρεύουν, αγοράζουν και πουλούν...

Τα παιδιά έχουν μια πρώτη συνείδηση του αφηρημένου σε αυτήν την ηλικία, ακόμα κι όταν δεν είναι ικανά να συλλάβουν ή να εξηγήσουν τις ημιδιαμορφωμένες και ασαφείς αντιλήψεις τους με λόγια. Αποκτούν μια έμφυτη αίσθηση, μια διαίσθηση, σχετικά με τις αφηρημένες έννοιες, από τους συσχετισμούς και τις μετατροπές που τα ίδια προκαλούν στα υλικά που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι (Piaget, 1979).

Συνεπώς, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν υλικά για ν'αναπαράγουν εμπειρίες, ωθούνται σε πιο εκλεπτυσμένα επίπεδα συμβολισμού, χωρίς να εμποδίζονται από την προσωρινά περιορισμένη λεκτική τους ικανότητα. Αυτό δεν υποβιβάζει το ρόλο της γλώσσας, απλώς τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τις αισθήσεις, με τη γλώσσα σα δευτερεύοντα υποστηρικτή, που τα βοηθά να προσδιορίσουν και να επεκτείνουν τη μάθησή τους (Piaget, 1979).

Το πραγματικό παιχνίδι γίνεται όταν το παιδί με μια του ενέργεια υπονοεί μια άλλη, με ένα αντικείμενο υπονοεί άλλο.

Είναι μια ενέργεια με σύμβολα. Επιπροσθέτως, γεννιούνται δύο είδη οργάνων: τα σύμβολα που είναι διαφοροποιημένα «σημαίνοντα» και παρουσιάζουν κάποια ομοιότητα με τα «σημαινόμενά» τους και τα σημεία, που είναι αυθαίρετα ή συμβατικά. Τα σύμβολα μπορούν να σχηματιστούν μόνο από το ίδιο το άτομο, χωρίς αυτό να αποκλείει τους μεταγενέστερους ομαδικούς συμβολισμούς. Το σημείο επειδή είναι συμβατικό, το παιδί το δέχεται δια μέσου της μιμήσεως, σαν πρόσκτηση εξωτερικών προτύπων, μόνο που το μεταποιεί και το χρησιμοποιεί με το δικό του τρόπο (Piaget-Inhelder).

Με αυτόν τον τρόπο εκφράζεται πιο καθαρά η ικανότητα της συνείδησης του παιδιού να δημιουργεί σύμβολα. Τα παιχνίδια που αντικαθιστούν τα αντικείμενα μπορεί να έχουν με αυτά σημαντικά μικρότερες ομοιότητες απ'ότι για παράδειγμα η ομοιότητα κάποιου σχεδίου με την πραγματικότητα που αναπαριστά. Όμως τα παιχνίδια αντικαταστάτες πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα να δρα κανείς μ'αυτά όπως και με το αντικείμενο που αντικαθιστούν. Γι' αυτό δίνοντας ονομασία στο παιχνίδι-αντικαταστάτη που διάλεξε και αποδίδοντας σ'αυτό ορισμένες ιδιότητες, το παιδί υπολογίζει και μερικές ιδιομορφίες του ίδιου του αντικειμένου-αντικαταστάτη. Στην επιλογή των αντικειμένων-αντικαταστατών, το παιδί της προσχολικής ηλικίας ξεκινά από τις πραγματικές σχέσεις των αντικειμένων. Για παράδειγμα, το παιδί συμφωνεί πρόθυμα ότι το μισό σπίρτο είναι ένα αρκουδάκι, ολόκληρο το σπίρτο είναι η μαμά του και το σπιρτοκούτι κρεβατάκι. Σε καμιά περίπτωση όμως το παιδί δε θα δεχτεί αρκουδάκι να γίνει το σπιρτοκούτι και το σπίρτο κρεβάτι. «Έτσι δε γίνεται» είναι η συνηθισμένη αντίδραση του

παιδιού (Δερβίσης, 1984). Επομένως οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί σε μια δεδομένη στιγμή να μετατραπεί σε παιχνίδι – αντικείμενο, ανεξάρτητα από την πρωταρχική «κανονική» χρήση του, διότι η δύναμη της φαντασίας του παιδιού είναι τόση ώστε και το πιο συνηθισμένο αντικείμενο να το μεταμορφώνει και να το ομορφαίνει (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Piaget, για τα παιδιά η δημιουργία νοητικών αντικειμένων είναι διασκέδαση. Αυτό αποτελεί επαρκές κίνητρο, ώστε να ενεργούν τα παιδιά ηλικίας από 2 έως 7 ετών κατ'αυτόν τον τρόπο, με μια επιτακτικότητα και μια ένταση που δεν επαναλαμβάνεται σε καμιά άλλη περίοδο (Piaget, 1979).

Η γέννηση της φανταστικής κατάστασης του παιχνιδιού είναι αποτέλεσμα των σχέσεων που έχουν μεταξύ τους τα αντικείμενα, οι πράξεις και οι ενέργειες που προκαλούνται με αυτά. Το αντικείμενο του παιχνιδιού διατηρεί τη σημασία του, δηλαδή για το παιδί το σπιρτοκούτι παραμένει σπιρτοκούτι, οι ιδιότητές του είναι γνωστές, γνωστές είναι οι δυνατότητες χρησιμοποίησής του, οι εφικτές ενέργειες με αυτό. Και ακριβώς αυτό είναι που δημιουργεί τη σημασία του σπιρτόκουτου. Αποδεικνύεται όμως, ότι στην εξέλιξη του παιχνιδιού η σημασία δε συγκεκριμενοποιείται απλά. Στο παιχνίδι, οι πράξεις με το σπιρτοκούτι συμπεριλαμβάνονται στην ενέργεια. Το σπιρτοκούτι διατηρεί για το παιδί τη σημασία της ενέργειας που μαζί με αυτό αποκτά εντελώς ιδιαίτερη έννοια (του κρεβατιού). Αυτό είναι τι νόημα του παιχνιδιού (Δερβίσης, 1984).

Επομένως στο συμβολικό παιχνίδι υπάρχει καθαρή παράσταση και το διαφοροποιημένο «σημαίνον» είναι μια

μιμητική κίνηση, που συνοδεύεται από αντικείμενα που απόκτησαν συμβολική σημασία (Piaget-Inhelder).

Με το συμβολικό παιχνίδι το πέρασμα από την έμπρακτη παράσταση στην παράσταση σκέψη ενισχύεται. Με τη νοητική εικόνα, η μίμηση δεν είναι πια μονάχα μίμηση «εκ των υστέρων», αλλά μίμηση εσωτερικοποιημένη και η παράσταση την οποία καθιστά δυνατή, ανεπηρέαστη από κάθε εξωτερική πράξη, προς όφελος των εσωτερικών προτύπων σύμφωνα με τα οποία θα διαμορφωθούν από κει και πέρα οι πράξεις της. Τότε είναι έτοιμη να γίνει σκέψη (Piaget-Inhelder).

Επίσης η συμβολική αναπαράσταση εξαρτάται από ένα τεχνικό επίπεδο ικανότητας στη χρήση των υλικών. Αφού και τα δύο είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους, ένα ακατάλληλο επίπεδο ικανότητας μπορεί να υποδεικνύει ανεπαρκή εμπειρία στην ανάπτυξη μοντέλων χρήσης που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της συμβολικής δυνατότητας (Piaget-Inhelder).

Η εμφάνιση της παραστάσεως στη συμβολική λειτουργία είναι σπουδαία για την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών, της συναισθηματικότητας και των κοινωνικών σχέσεων. Με την παράσταση (νοητική εικόνα), την ανακλητική μνήμη, το συμβολικό παιχνίδι και τη γλώσσα, το συναισθηματικό αντικείμενο είναι πάντα παρόν και πάντα ενεργό, ακόμη και κατά την απουσία του. Αυτό έχει ως επακόλουθο τη διαμόρφωση νέων συναισθηματικών καταστάσεων, που εμφανίζονται σαν μακροχρόνιες συμπάθειες ή αντιπάθειες όσον αφορά τον άλλον και σα μακρόχρονη συνειδητοποίηση κι αξιολόγηση του εγώ για το ίδιο το άτομο (Piaget-Inhelder).

Η Μ. Lowenfeld δίνει μεγάλη προτεραιότητα στο συμβολικό παιχνίδι και το θεωρεί ένα μέσο για να διοχετεύσει

το παιδί ένα μέρος από την υπερβολική συναισθηματική ενεργητικότητά του (Αυγητίδου, 2001).

Επίσης μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, το παιδί παρουσιάζει την ανάγκη να ενεργεί σαν τους ενήλικες, δηλαδή έτσι, όπως είδε να ενεργούν άλλοι, όπως του έδειξαν κ.λ.π. Το παιδί θέλει να καβαλικέψει ένα άλογο, όμως δεν μπορεί να το κάνει αυτό και δεν είναι σε θέση πάντα να το μάθει. Επομένως πραγματοποιείται μια ιδιόμορφη αντικατάσταση στη θέση του αλόγου μέσα στο παιχνίδι και παρουσιάζεται ένα αντικείμενο άμεσα προσιτό στο παιδί. Κάθε ενέργεια χαρακτηρίζεται από το συνειδητό σκοπό στον οποίο απευθύνεται. Για παράδειγμα, ο σκοπός της προηγούμενης ενέργειας είναι να καβαλικέψει ένα άλογο (Τσιάντζη, 1996).

Τα αγόρια στο συμβολικό παιχνίδι τους εμφανίζουν εντονότερη σωματική δραστηριότητα που μπορεί να φθάνει τα όρια της επιθετικότητας, σε σύγκριση με τα κορίτσια που εμφανίζουν πρακτικότητα μεν, αλλά λιγότερη σωματική διέγερση δε. Η γνωστική-εξελικτική θεώρηση υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της μονιμότητας του φύλου ως προϋπόθεσης για την εκδήλωση των συμπεριφορών που θεωρούνται αποδεκτές για τα δύο φύλα. Για να υιοθετήσει και να εκδηλώσει το παιδί συμπεριφορές ‘συμβατές’ και ‘κατάλληλες’ για το φύλο του, πρέπει προηγουμένως ν’ αντιληφθεί ότι το φύλο αποτελεί μόνιμη ιδιότητα του εαυτού του και των άλλων. Μόνο με αυτήν την προϋπόθεση είναι σε θέση να επιλέγει τις συμπεριφορές και τις δραστηριότητες που ταιριάζουν στο φύλο του (Δεληγιάννη και Ζιώγου, 1997).

Η πράξη είναι αυτό που χαρακτηρίζει κάθε ενέργεια παιχνιδιού, δηλαδή το μέσον με το οποίο υλοποιείται. Η

ενέργεια στο παιχνίδι, αυτό δηλαδή που συμβαίνει, πάντα αντιστοιχεί, έστω και ιδιόμορφα, στην ενέργεια των ανθρώπων σε σχέση με το δοσμένο σκοπό (Τσιάντζη, 1996).

Με το συμβολισμό μπορεί το παιδί να μεταμορφώνει το πραγματικό σύμφωνα με τις ανάγκες του εγώ, ενώ η μίμηση είναι περισσότερο προσαρμογή στα εξωτερικά πρότυπα. Δε γίνεται μόνο αφομοίωση του πραγματικού με το εγώ, αλλά αφομοίωση που ενισχύεται από μια συμβολική γλώσσα κατασκευασμένη από το εγώ και που μπορεί να μεταβληθεί ανάλογα με τις ανάγκες. Το σύστημα των συμβόλων που είναι δανεισμένα από τη μίμηση σαν όργανα, εξυπηρετούν αυτήν την αφομοίωση. Αυτή εκδηλώνεται τόσο σε συναισθηματικές πλευρές των παιδιών, ιδιαίτερα στα κορίτσια όσο και σε γνωστικά ενδιαφέροντά τους, ίσως περισσότερο στα αγόρια (Piaget-Inhelder).

Ο συμβολισμός του παιχνιδιού μπορεί να αντιστοιχεί με την εσωτερική ομιλία του ενηλίκου, διότι το παιδί αντί απλώς να ξανασκεφτεί κάτι που του προξένησε εντύπωση, έχει την ανάγκη ενός πιο άμεσου συμβολισμού, που του επιτρέπει να ξαναζήσει αυτό το γεγονός, αντί να αρκεστεί σε μια απλή ανάπλασή του (Piaget-Inhelder).

Αυτό οφείλεται κυρίως στις συναισθηματικές συγκρούσεις που επανεμφανίζονται στο συμβολικό παιχνίδι. Για παράδειγμα αν το παιδί είχε φοβηθεί βλέποντας ένα μεγάλο σκυλί, στο παιχνίδι τα σκυλιά θα πάψουν να είναι άγρια ή τα παιδιά θα γίνουν πιο θαρραλέα. Κατά ένα γενικό τρόπο το συμβολικό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εξομάλυνση συναισθηματικών διαφορών, στην αντιστροφή

ρόλων(υπακοή και επιβολή), στην απελευθέρωση και επέκταση του εγώ κ.λ.π.(Piaget-Inhelder).

Το συμβολικό παιχνίδι αναφέρεται συχνά και σε ασύνειδες συγκρούσεις:σεξουαλικά ενδιαφέροντα, άμυνα κατά της αγωνίας, φοβίες, επιθετικότητα κ.λ.π. Τα τόσο ασαφή όρια ανάμεσα στη συνείδηση και το ασυνείδητο, τα οποία μαρτυρούνται στο συμβολικό παιχνίδι, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο συμβολισμός του παιχνιδιού συμπίπτει στις περιπτώσεις αυτές με το συμβολισμό του ονείρου, ώστε οι ειδικές μέθοδοι ψυχανάλυσης χρησιμοποιούν συχνά σαν υλικό διάφορα παιχνίδια (Piaget-Inhelder).

Το παιδί μιμείται ακόμα κατά το παιχνίδι του, φανταστικά πρόσωπα, τις εκδηλώσεις των οποίων καθορίζει το ίδιο. Η φαντασία που αναπτύσσει κατά τα συμβολικά παιχνίδια χαρακτηρίζεται περισσότερο από δράση παρά από σκέψη. Η επιδίωξη του απραγματοποίητου είναι μια μορφή προσαρμογής που συντελείται με το να προσαρμόζει κανείς τον κόσμο στις επιθυμίες του και στα όνειρά του, αντί να προσαρμόζει την δραστηριότητά του στις απαιτήσεις του πραγματικού. Η επιδίωξη αυτή διατηρεί στο παιδί την αφθονία των εικόνων, με τις οποίες η συνείδησή του πλαισιώνει κάθε αντικείμενο που αντιλαμβάνεται. Είναι άραγε το παιδί θύμα αυτών των επινοημάτων του; Αν και ξέρει να διακρίνει το πραγματικό από το φανταστικό, κάποιες φορές παραπαίει από τη μία κατάσταση στην άλλη. Αν προτιμά το φανταστικό, το κάνει επειδή εκδηλώνει τον εαυτό του με ευκολία και αυτό του προσφέρει μεγάλη χαρά, καθώς διευρύνει τη δύναμή του και την επεκτείνει και σε άλλα αντικείμενα, που υποκαθιστούν το εγώ του. Για παράδειγμα, η περίπτωση του μικρού, που

αποδίδει σε φανταστικό πρόσωπο την ευθύνη των αταξιών του (Παπαναστασίου, 1983).

Η ύπαρξη φανταστικής κατάστασης στο παιχνίδι, δεν είναι μια αρχική, συγκροτημένη στιγμή, αλλά αντίθετα είναι στιγμή αποτελεσματικότητας. Συγκροτημένη στιγμή του παιχνιδιού αποτελεί η αναπαράσταση της ενέργειας, ο ρόλος. Το παιδί όταν παίζει, βρίσκεται σε μια διαρκή εναλλαγή της πραγματικότητας του κόσμου και της πραγματικότητας του κόσμου των παιχνιδιών (Παπαναστασίου, 1983).

Επειδή λοιπόν το μικρό παιδί βρίσκεται σε αδυναμία να ελέγξει σύμφωνα με τις επιθυμίες του την πραγματικότητα, καταφεύγει στο φανταστικό παιχνίδι, δηλαδή προφασίζεται ότι μπορεί να κυριαρχήσει στο πραγματικό, να κατευθύνει τον εαυτό του στην κατάκτηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Το παιδί επιχειρεί να διατηρήσει ομαλές σχέσεις με τον πραγματικό κόσμο και μια που τα μέσα που διαθέτει είναι άνισα, παίζει, υποθέτει, ότι έχει κατακτήσει τον κόσμο γύρω του και έτσι ενεργώντας, πλουτίζει την πείρα του και κατακτά ό, τι του αρνείται το κοινωνικό περιβάλλον.

Ο Piaget (1979) σε γενικές γραμμές θεωρεί το παιχνίδι ένα εξελικτικό φαινόμενο με τις δικές του αλληλουχίες. Υπάρχει σε συνάρτηση ενός νοητικού σταδίου, από το οποίο το παιδί αναγκαστικά θα περάσει, ακολουθώντας την πορεία από την εγωκεντρική στην αντικειμενική σκέψη. Είναι ένας τρόπος επεξεργασίας πληροφοριών γύρω από τον εξωτερικό κόσμο και ενσωμάτωσής τους στο σχήμα της τρέχουσας κατανόησης του ατόμου, το οποίο έχει ήδη αναπτυχθεί μέσα από προηγούμενες εμπειρίες. Το παιχνίδι συμβάλλει περισσότερο στη διαδικασία της αφομοίωσης(απόκτηση πληροφοριών μέσα από την

εμπειρία) και λιγότερο στη λειτουργία της συμμόρφωσης(μετατροπή της εμπειρίας στο νου). Υποβαθμίζεται έτσι όμως, η εγγενής δυναμική του παιχνιδιού να προκαλεί την εμφάνιση δεξιοτήτων και να οδηγεί στην αφομοίωση καινούριων εμπειριών και άγνωστων εννοιών.

Το συμβολικό παιχνίδι είναι περισσότερο ένδειξη της εγωκεντρικότητας του παιδιού, παρά ικανότητα για αφηρημένες και σύνθετες μορφές σκέψης, οι οποίες θέτουν τις βάσεις για τη χρήση της γλώσσας και άλλων συμβολικών συστημάτων.

Το συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι είναι ο δεύτερος τύπος από τους τέσσερις, στους οποίους έχει διαιρέσει το παιχνίδι. Για τον Piaget το παιχνίδι δείχνει την ανάπτυξη του σχηματισμού των συμβόλων η οποία αντιπαραβάλλεται με τη σημαντική μάθηση που βασίζεται στην παρατήρηση. Ενδιαφέρθηκε για τη σχέση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη της γνώσης των αντικειμένων στο φυσικό κόσμο και όχι για το χαρακτήρα των συμβολικών μορφών που δημιουργούνται σ'αυτό. Σύμφωνα με τον Piaget το παιδί μαθαίνει επενεργώντας και αντιδρώντας στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον (Αυγητίδου, 2001).

Επίσης ισχυρίζεται ότι το παιχνίδι των παιδιών συνιστά μια αυτόνομη πραγματικότητα, κατανοώντας ότι η «αληθινή» πραγματικότητα στην οποία αντιτίθεται, είναι πολύ λιγότερο αυθεντική για τα παιδιά απ' ότι είναι για εμάς(Piaget, 1924).

Έχει αναγνωριστεί η σημαντική συνεισφορά του Piaget στην περιγραφή των αναπτυξιακών βάσεων των νοητικών αντικειμένων και των αναπαραστατικών συμβόλων.

Συμπερασματικά από τα δύο έως τα επτά χρόνια πραγματοποιείται μια μεγάλη συνολική διαδικασία μέσω του παιχνιδιού. Από την υποκειμενική συγκέντρωση σε όλους τους τομείς, το παιδί περνάει σε μια αποκέντρωση κοινωνική, ηθική και γνωστική, σιγά-σιγά, για να εξελιχθεί κατόπιν προς την κατεύθυνση των παιχνιδιών που συνίστανται σε διάφορες κατασκευές και κανόνες, που μαρτυρούν μια αντικειμενοποίηση του συμβόλου και μια κοινωνικοποίηση του εγώ, που συμβαδίζει με το φύλο στο οποίο ανήκει (Piaget-Inhelder).

Ο Vygotsky (1997) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι του παιδιού βασίζεται σε εσωτερικές τάσεις και κίνητρα και όχι μόνο σε ερεθίσματα που του παρέχουν τα εξωτερικά αντικείμενα. Τα αντικείμενα, δηλαδή μέσα στο παιχνίδι, αρχίζουν να χάνουν την αποφασιστική τους δύναμη, επομένως το παιδί αρχίζει να ενεργεί ανεξάρτητα από αυτά που βλέπει.

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης αντίληψης αποτελεί η «αντίληψη των πραγματικών αντικειμένων». Το παιδί από πολύ μικρή ηλικία αντιλαμβάνεται όχι μόνο το χρώμα και το σχήμα αλλά και το νόημα. Παρόμοια αντίληψη δεν υπάρχει στα ζώα. Συνεπώς, η δομή της ανθρώπινης έχει αριθμητή το αντικείμενο και παρονομαστή το νόημα (αντικείμενο-νόημα). Αυτή η παράσταση δηλώνει ότι η ανθρώπινη αντίληψη συντίθεται από γενικευμένες μάλλον παρά από μεμονωμένες αντιλήψεις. Για το παιδί, αρχικά, το αντικείμενο είναι αυτό που υπερισχύει στην αναλογία αντικείμενο/νόημα, ενώ το νόημα υπάγεται στο αντικείμενο. Τη σημαντική στιγμή κατά την οποία για παράδειγμα, το ραβδάκι γίνεται σημείο αναφοράς για να διαφοροποιηθεί το

νόημα του αλόγου από το αληθινό άλογο, η αναλογία αντιστρέφεται (νόημα/αντικείμενο) και το νόημα κυριαρχεί του αντικειμένου (Vugotsky, 1997).

Ο Vugotsky (1997) πιστεύει ότι μέσα στο παιχνίδι του, το παιδί δε συμπεριφέρεται με έναν καθαρά συμβολικό τρόπο αλλά μάλλον σχηματίζει επιθυμίες, τις οποίες και πραγματοποιεί, αφήνοντας καταστάσεις πραγματικότητας να περνούν μέσα από την εμπειρία του. Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση της εξωτερικής και εσωτερικής δράσης. Το παιδί με το να επιθυμεί, εκπληρώνει τις ευχές του. Με το να σκέφτεται, ενεργεί. Η φαντασία, η ερμηνεία και η θέληση είναι οι εσωτερικές διαδικασίες τις οποίες εξωτερικεύει με τη δράση του. Η δράση αυτή είναι αποτέλεσμα πολλές φορές των αντιλήψεων που έχει σχηματίσει για το φύλο στο οποίο ανήκει, δηλαδή πώς πρέπει να συμπεριφέρεται ένας άνδρας ή μια γυναίκα

Όπως ακριβώς το παιδί στην πορεία της ανάπτυξής του, αποδεσμεύει το νόημα από τα αντικείμενα, παρόμοια αποδεσμεύει το νόημα από τις πράξεις του. Για παράδειγμα, ένα κοριτσάκι, που χτυπάει τα πόδια του στο έδαφος και φαντάζεται ότι κάνει ιπασία, έχει αντιστρέψει τη σχέση δράση/έννοια σε έννοια/δράση (Yugotsky, 1997).

Το παιδί για ν' αποδεσμεύσει το νόημα της πράξης από την πραγματική πράξη, βρίσκει ένα σημείο αναφοράς, μια άλλη δηλαδή πράξη, που θ' αντικαταστήσει την πραγματική. Ενώ η δράση αρχίζει με την πράξη να επικρατεί της έννοιας(πράξη/έννοια) κατόπιν η δομή αντιστρέφεται και η έννοια κυριαρχεί της πράξης(έννοια/πράξη). Η δράση αποσύρεται σε δευτερεύουσα θέση, ενώ η έννοια αποχωρίζεται

από την πραγματική πράξη ενεργοποιώντας μια άλλη διαφορετική πράξη. Επομένως η συμπεριφορά του ανθρώπου εξαρτάται από λειτουργίες που βασίζονται σε νοήματα, ενώ το κίνητρο που υπαγορεύει τη συμπεριφορά δεν εκπληρώνεται (Vugotsky, 1997).

Παρόλο που η διαδικασία της αποδέσμευσης του νοήματος από τα αντικείμενα μοιάζει παρόμοια με αυτήν της αποδέσμευσης από την πράξη, οι δυο μηχανισμοί έχουν διαφορετικές συνέπειες. Όταν το παιδί λειτουργεί σύμφωνα με το νόημα των πραγμάτων, αποκτά και αναπτύσσει την αφηρημένη του σκέψη, ενώ, όταν λειτουργεί σύμφωνα με το νόημα των πράξεων, τότε αναπτύσσει τη θέλησή του, την ικανότητά του να κάνει συνειδητές επιλογές (Vugotsky, 1997).

Στο παιχνίδι του το παιδί, αναπτύσسونτας τους παραπάνω μηχανισμούς, αντικαθιστά μια πράξη με μια άλλη, όπως και ένα αντικείμενο με ένα άλλο. Αυτό επιτυγχάνεται με την κίνηση στο πεδίο του νοήματος. Η κίνηση στο πεδίο του νοήματος αντιπροσωπεύει την κίνηση σε ένα αφηρημένο πεδίο, που εμφανίζεται πριν τη συνειδητή ενασχόληση του παιδιού με τις έννοιες (Vugotsky, 1997).

Επίσης υποστήριξε ότι η δράση απορρέει από ιδέες, οι οποίες δημιουργούν ευκαιρίες για συμβολική και αφηρημένη σκέψη. Τα παιδιά μεταθέτουν τη γνώση και τις ικανότητες σε διαφορετικά πλαίσια, εντάσσοντας τη φαντασία και την πραγματικότητα σε ένα ενιαίο σύνολο. (Vugotsky, 1978)

Κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού αποτελεί η φαντασιακή κατάσταση. Ο Vugotsky δίνει έμφαση στο νόημα που αποδίδουν τα παιδιά σε αντικείμενα, σύμφωνα με τις

επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Ένα κομμάτι ξύλο μετατρέπεται σε κούκλα, για ένα κορίτσι. Το παιχνίδι απελευθερώνει με αυτόν τον τρόπο το παιδί από περιβαλλοντικούς περιορισμούς. Η φαντασιακή κατάσταση διαμορφώνει την πραγματικότητα ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών κι έτσι αυτά αναπτύσσουν την αφαιρετική σκέψη, εφ'όσον εμφανίζονται βαθμιαία νέες σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα και στα νοήματά τους (Αυγητίδου, 2001).

Σύμφωνα με τον Vugotsky το γνήσιο παιχνίδι αρχίζει με τη μορφή του συμβολικού παιχνιδιού των ρόλων. Το παιχνίδι είναι κοινωνικό ως προς την προέλευση, διαμεσολαβείται μέσω της γλώσσας και μαθαίνεται μαζί με άλλους μέσα σε κοινωνικά πλαίσια. Πίστευε ότι όλες οι μορφές του παιχνιδιού έχουν φαντασιακά στοιχεία. Η εξελικτική πορεία του παιχνιδιού χαρακτηρίζεται από τις μεταβαλλόμενες σχέσεις μεταξύ φαντασιακών καταστάσεων και κανόνων, οι οποίοι άλλωτε υπονοούνται και άλλοτε είναι ρητοί. Το παιχνίδι περικλείει κοινωνικο-πολιτισμικές και διαπροσωπικές διαδικασίες, καθώς και ενδοπροσωπική μεταβολή και εξέλιξη (Αυγητίδου, 2001).

ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Όσον αφορά τις θεωρίες της Klein βασίστηκαν στη δουλειά του Freud αλλά προχώρησαν παραπέρα και αμφισβήτησαν πολλές από τις ιδέες του. Οι πρώτες ανακαλύψεις της σχετίζονταν με το οιδιπόδειο σύμπλεγμα, αγοριών και κοριτσιών. Στην εργασία της με παιδιά είχε παρατηρήσει ότι το οιδιπόδειο σύμπλεγμα εμφανίζεται πολύ πριν την ηλικία των τεσσάρων χρόνων. Βρήκε επίσης ότι στη ζωή του παιδιού κυριαρχούσαν ασυνείδητες φαντασιώσεις αλλά και συνειδητές για τη σεξουαλικότητα των γονιών. Οι ματαιώσεις, οι ζήλιες και οι φθόνοι που απορρέουν από την οιδιπόδεια συνθήκη του παιδιού οδηγούν σε σαδιστικές επιθέσεις και αυτές με τη σειρά τους οδηγούν στη διαμόρφωση τρομακτικών μορφών. Επιπλέον, η Klein είχε ανακαλύψει ότι αυτό καθαυτό το οιδιπόδειο γεννάει προγεννητικές μορφές, που στα διαταραγμένα παιδιά αυτές μπορεί να κυριαρχούν στην εικόνα. Για παράδειγμα η Erna, ένα μικρό εξάχρονο κορίτσι, υπέφερε από μια σοβαρή ψυχαναγκαστική νεύρωση. Στην αρχή της θεραπείας της έβαλε μαζί μια μινιατούρα άντρα και μια μινιατούρα γυναίκας. Είπε ότι θα αγαπούσαν ο ένας τον άλλον διαρκώς. Αμέσως όμως έφτιαξε μια τρίτη μορφή να τους πατάει, να τους σκοτώνει, να τους ψήνει και να τους τρώει ολόκληρους. Αυτός ο μικροσκοπικός άντρας αντιπροσώπευε τον εαυτό της. Πολλά παιχνίδια κατέληξαν στο ψήσιμο και στο φάγωμα γονεϊκών μορφών. Οι σαδιστικές κανιβαλικές ορμές της ήταν πολύ εμφανείς. Για παράδειγμα, αν και έκοβε χαρτί, φανταζόταν ότι έκοβε κιμά κι ότι έβγαινε αίμα από το χαρτί και αμέσως μετά ένιωθε άρρωστη. Αυτά τα παιχνίδια συμβόλιζαν τις σαδιστικές και κανιβαλικές φαντασιακές επιθέσεις της προς τους γονείς της.

Ακόμα τέτοιου είδους παιχνίδια συμβολίζουν το άγχος που αναφέρεται όχι μόνο στους πραγματικούς γονείς του παιδιού, αλλά ειδικότερα στους υπερβολικά απαιτητικούς ενδοβλημένους γονείς. Η Klein έκανε τη χρήσιμη

διάκριση ανάμεσα στην προβλητική και την ενδοβλητική ταύτιση και τόνισε τη σπουδαιότητα αυτών των μηχανισμών.

Η Klein εισήγαγε τα μικροσκοπικά παιχνίδια, θεωρώντας ότι με αυτά το παιδί είναι ελεύθερο να εκφραστεί και τα χρησιμοποιεί με τρόπο που ταιριάζει περισσότερο στη φαντασία του, αναπαριστούν τον εσωτερικό του κόσμο εξαιτίας του μεγέθους τους. Διότι πίστευε ότι τα παιδιά δεν έχουν την ίδια ελευθερία φαντασιακών χειρισμών με όλα τα παιχνίδια.(Klein, 1993).

Άλλωστε ο φυσικός τρόπος του παιδιού να εκφράζει τον εαυτό του είναι το παιχνίδι και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο επικοινωνίας. Δεν είναι απλώς παιχνίδι, είναι ένα έργο. Στο παιχνίδι δραματοποιεί τις φαντασιώσεις του και κατ' αυτόν τον τρόπο επεξεργάζεται και διεργάζεται τις συγκρούσεις του. Πίστευε ότι το ελεύθερο παιχνίδι του παιδιού είναι το αντίστοιχο του ελεύθερου συνειρμού των μεγάλων (Klein, 1993).

Ιδιαίτερη θέση μεταξύ των παιχνιδιών έχουν οι κούκλες και τα ομοιώματα ζώων (αρκουδάκια, λαγουδάκια, πιθηκάκια γατάκια κ.ά.). Στην αρχή το παιδί εκτελεί με την κούκλα μόνο τις ενέργειες που του δείχνει ο ενήλικος. Πρόκειται πριν απ' όλα για απομίμηση των πράξεων και όχι για αναπαράσταση των σχέσεων των ενηλίκων. Αργότερα ο ενήλικος χρησιμοποιεί την κούκλα ή τα ζώα-παιχνίδια σαν μέσο για ψυχική επικοινωνία του παιδιού. Το παιδί μαθαίνει να προστατεύει, να φροντίζει, να προφυλάσσει τα παιχνίδια σε όλες τις περιπέτειές που φτιάχνει μόνο του στη φαντασία του με βάση την προσωπική του πείρα. Το παιδί, παίζοντας με τις κούκλες ή τα αθύρματά του, μαθαίνει να στοχάζεται και να εκφράζει τα αισθήματά του (Μουχινά, 1990).

Η κούκλα έχει ιδιαίτερη σημασία για την αισθηματική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού. Χάρη στη θέληση και τη φαντασία του, η κούκλα «φέρεται» αποκλειστικά με τον τρόπο που θέλει σε κάθε στιγμή. Είναι έξυπνη και υπάκουη, χαδιάρα και χαρούμενη, δύστροπη και πεισματάρη, ψεύτρα και αδιόρθωτη τσαπατσούλα. Το παιδί ζει με την κούκλα του όλα τα γεγονότα, προσωπικά και μη, σε όλες τις αισθηματικές και ηθικές καταστάσεις που

μπορεί να κατανοήσει. Η κούκλα είναι ο αντικαταστάτης του ιδεατού φίλου, ο οποίος όλα τα καταλαβαίνει και δεν κρατά κακία Γι' αυτό η ανάγκη για μια κούκλα ή για οποιοδήποτε άλλο αγαπημένο παιχνίδι-ζωάκι εμφανίζεται όχι μόνο στα κοριτσάκια αλλά και στα αγοράκια. Η κούκλα για το παιδί δεν είναι μόνο η κόρη ή ο γιος. Η κούκλα αποτελεί αντικείμενο επικοινωνίας σε όλες τις εκδηλώσεις του, σύντροφος του παιδιού στο παιχνίδι.(Μουχινά, 1990)

Κάθε παιδί διαμορφώνει ιδιαίτερες σχέσεις με την κούκλα του ή τα ζωάκια-παιχνίδια του. Στα μικρά του χρόνια, κάθε παιδί δένεται με το δικό του τρόπο με τα παιχνίδια του, νιώθοντας έτσι πολλών ειδών συναισθήματα.

Η Melanie Klein (1993) εντυπωσιάστηκε από την ένταση του παιδικού άγχους, συνειδητού και ασυνείδητου, και από την ανάγκη χρησιμοποίησης ισχυρών μηχανισμών άμυνας. Το παιδί προστατεύει τον εαυτό του από το άγχος που του προκαλούν απειλητικές εσωτερικές μορφές με διαρκή σχάση και προβολή τους προς τα έξω, και προσπάθεια ενδοβολής εξιδανικευμένων γονεϊκών μορφών. Έτσι με διεργασίες προβολής και ενδοβολής, πολύ ενεργείς σε μικρά παιδιά, το παιδί δημιουργεί βαθμιαία έναν εσωτερικό κόσμο από ιδεώδη και διωκτικά αντικείμενα αποσχισμένα μεταξύ τους, που διατηρούνται μακριά το ένα από το άλλο.

Καθώς προχωρούσε η εργασία της, είδε όλο και περισσότερο ότι τα παιδιά κυριαρχούνταν από την ασυνείδητη σχέση τους με ήδη απωθημένα μερικά-αντικείμενα της στοματικής φάσης. Θεωρεί τη σχέση με το μαστό ως θεμελιώδους σημασίας. Περιγράφει την ενδοβολή ενός καλού και κακού μαστού ως το πρώτο βήμα στη δημιουργία του εσωτερικού κόσμου του βρέφους.

Η Klein βλέπει το αντικείμενο του βρέφους, ως αντικείμενο ώσεων, αλλά επίσης και ως αντικείμενο εξάρτησης αγάπης, μίσους. Αυτό το αντικείμενο έχει ψυχολογικά χαρακτηριστικά, μια προσωπικότητα Το ίδιο ισχύει και για τα μερικά αντικείμενα καθώς και για τα πρόσωπα. Αυτή η αντίληψη του μερικού αντικειμένου ως έχοντος προσωπικά χαρακτηριστικά είναι απόρροια ενός

συνδυασμού της εμπειρίας του παιδιού από την προσωπικότητα της μητέρας του και προβολών ορισμένων δικών του συναισθημάτων στο αντικείμενο. Στις μεταγενέστερες εργασίες της, η διαφοροποίηση ανάμεσα στο ολικό και στο μερικό αντικείμενο και στο χαρακτήρα τους, αποκτά κρίσιμη σημασία (Segal, 1995).

Κατά την άποψη της Klein το βασικό άγχος σχετίζεται με την στοματική και την πρωκτική φάση και την πρωτογενή σχέση με το μητρικό σώμα. Αντιλαμβάνεται τις νηπιακές νευρώσεις, τις φοβίες, τους καταναγκασμούς, κ.λ.π. ως αμυντικά συστήματα ενάντια σε βαθύτερα ψυχωτικά άγχη (Segal, 1995).

Η Melanie Klein (1957) αναγνωρίζει τις επιθετικές παρορμήσεις και την καταστροφική φαντασίωση, που χρονολογούνται από πολύ νωρίς στη ζωή του βρέφους-ατόμου και στα δύο φύλα. Η Klein παίρνει την ιδέα της καταστροφικότητας του βρέφους και της δίνει κατάλληλη έμφαση, υποστηρίζοντας ότι η συγχώνευση των ερωτικών και καταστροφικών παρορμήσεων είναι σημάδι υγείας. Η τοποθέτηση της Klein περιλαμβάνει την ιδέα της επανόρθωσης και αποζημίωσης. Για πολλά χρόνια η επιθετικότητα που παρατηρείται κυρίως στα αγόρια, φαινόταν να εξηγείται στην ψυχαναλυτική μεταψυχολογία με βάση το θυμό.

Στην ασυνείδητη φαντασίωση το μέγαλωμα είναι μια έμφυτα επιθετική πράξη. Για παράδειγμα, το μικρό αγόρι λέει «Είμαι ο βασιλιάς του κάστρου» είναι μια δήλωση του ατομικού είναι, ένα επίτευγμα της ατομικής συναισθηματικής ανάπτυξης. Είναι μια θέση που υποδηλώνει το θάνατο όλων των αντιπάλων ή την εδραίωση της κυριαρχίας (Winnicott, 2000).

Στα κορίτσια η επιθετικότητα μπορεί να εκφράζεται με πιο έμμεσους, ήπιους τρόπους. Για παράδειγμα, ένα μικρό κορίτσι, λέει η Susan Isaacs, έπαιζε συνέχεια τη γάτα. Σαν κορίτσι, δεν ήταν σίγουρο με τις επιθετικές του ορμές (δεν ανέχονται εύκολα οι μεγάλοι ένα κορίτσι με επιθετικές ορμές), γι' αυτό προτίμησε να παίζει το ρόλο της γάτας, που η επιθετικότητα στο ζώο αυτό είναι

κάτι πολύ φυσικό. Στις γάτες είναι ανεκτό να έχουν νύχια, να είναι άπληστες, ενώ στα παιδιά δεν είναι ανεκτό (Γέρου, 1984).

Η Klein είχε μια αρκετά χαρακτηριστική θεωρία για τον εσωτερικό κόσμο, τον κόσμο της φαντασίας και της σχέσης του με τον εξωτερικό κόσμο. Ακούγοντας τον γιο της Erich στην ηλικία των τεσσάρων με πέντε χρόνων, ανακάλυψε ότι έβλεπε την μητέρα του και τους άλλους ανθρώπους μέσω φαντασιώσεων που ήταν δομημένες με στοιχεία της εξωτερικής του πραγματικότητας και τροποποιημένες από τα δικά του συναισθήματα, σκέψεις και γνώσεις. Η αντίληψη για τη μητέρα του ήταν καθαρά επηρεασμένη από τη δικιά του συναισθηματική κατάσταση. Για παράδειγμα, όταν αισθανόταν θυμωμένος μαζί της, την έβλεπε σα μάγισσα που απειλούσε να τον δηλητηριάσει. Όταν αισθανόταν χαρούμενος μαζί της, την έβλεπε σαν μια πριγκίπισσα που ήθελε να παντρευτεί (Segal, 1992).

Καθώς διεύρυνε τις εργασίες της, έγινε ξεκάθαρο ότι τα παιδιά συνδέονται με τον υπόλοιπο κόσμο μέσω των ασυνείδητων φαντασιώσεών τους. Μερικά είδη φαντασιώσεων είναι συνδεδεμένα με κάθε αίσθηση: κατασκευάζουν, χρωματίζουν και προσθέτουν σημαντικά σε αυτή. Η Klein χρησιμοποίησε τον όρο φαντασία για ασυνείδητες φαντασιώσεις για να τις διαχωρίσει από τις συνειδητές φαντασιώσεις (Segal, 1992).

Ανακάλυψε ότι η ασυνείδητη φαντασίωση ήταν πρώιμη, πανταχού παρούσα και δυναμική, επηρεάζοντας κάθε αντίληψη και σχέση αντικειμένου του παιδιού. Είχε παρατηρήσει ότι οι σχέσεις αντικειμένου σε μικρά παιδιά, και με πραγματικά αντικείμενα και ιδιαίτερα με φαντασιακά αντικείμενα, είναι λειτουργικές από όσο πιο παλιά μπορεί κανείς να διακρίνει και, επιπλέον, ότι η πρώιμη σχέση μερικού αντικειμένου με το μαστό/σώμα της μητέρας και με το πέος του πατέρα έπαιζε ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη δομή των εσωτερικών αντικειμένων του παιδιού και στη φαντασιακή του ζωή (Segal, 1992).

Το βρέφος ενδοβάλλει στη φαντασία του αντικείμενα όπως ο μαστός της μητέρας, το πέος του πατέρα και άλλα μέρη των σωμάτων των γονέων. Με τον

καιρό, η συνδυασμένη γονεϊκή μορφή, αργότερα οι γονείς μαζί σε συνουσία, αλλά όχι ως μία μορφή, και τελικά οι γονείς ως ξεχωριστά πρόσωπα, εσωτερικεύονται. Αυτά τα εσωτερικά αντικείμενα χρωματίζονται πάντα από τη φαντασία του παιδιού και από προβολές. Μπορεί να υποστούν σχάση σε ιδανικά και διωκτικά αντικείμενα, όπως καλοί και κακοί μαστοί. Επίσης μπορεί να απαρτιωθούν περισσότερο. Μερικές φορές στην φαντασία υπάρχουν πολύ παραμορφωμένες ενδοβολές των μερικών αντικειμένων και των γονιών ως ολόκληρων προσώπων, που βαθμιαία γίνονται πιο πραγματικές καθώς βελτιώνεται η σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα. Αυτά τα εσωτερικά αντικείμενα βιώνονται ως έχοντα σχέσεις και μεταξύ τους και με το παιδί το ίδιο (Segal, 1995).

Επιπλέον ανακάλυψε ότι ο φόβος πως αν σκεφτόμαστε κάτι μπορεί να πραγματοποιηθεί, ενισχύει τα άγχη του παιδιού για τις σεξουαλικές φαντασιώσεις του και το κίνητρο του παιδιού να τις κρύψει. Ένας τρόπος για να αντιμετωπίσει αυτούς τους φόβους είναι να φανταστεί και να πειστεί ότι μια γονεϊκή μορφή του λέει να μη σκέφτεται τέτοια πράγματα (Segal, 1992).

Οι φαντασιώσεις αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο της παιδικής προσπάθειας να κατανοήσει τον κόσμο. Έτσι υπάρχουν φαντασιώσεις ευδαιμονίας αλλά και καταστροφικές που καταβροχθίζονται και καταβροχθίζουν, δαγκώνουν και δαγκώνονται, γίνονται κομματάκια. Οι συγκρούσεις ανάμεσα στις φαντασιώσεις προκαλούν πολλά άγχη. Μια από τις λειτουργίες του εγώ είναι να ψάχνει τον εξωτερικό κόσμο για πληροφορίες και ένα ζωτικό μέρος πληροφοριών να αναζητείται σε μερικά είδη επιβεβαίωσης ή ανατροπής αγχωτικών φαντασιώσεων (Segal, 1992).

Η λειτουργία της ασυνείδητης φαντασίωσης συμβαδίζει με την έννοια του συμβολισμού. Η Klein (1957) παρατήρησε ότι η ασυνείδητη φαντασίωση του παιδιού εκφράζεται με συμβολικό τρόπο στο παιχνίδι του και σε όλες τις δραστηριότητές του. Βρήκε πόσο εύκολα μεταφέρουμε σκέψεις και συναισθήματα από ένα ορισμένο αντικείμενο σε άλλο.

Μόνο ότι είναι απωθημένο συμβολοποιείται, μόνο ότι είναι απωθημένο χρειάζεται να συμβολοποιηθεί. Αντικείμενα συμβολοποίησης είναι πρωταρχικά αντικείμενα και λειτουργίες και η συμβολοποίηση οφείλεται σε μια ενδοψυχική σύγκρουση που συνδέεται με την απώθηση. Η Klein συμβάλλει στην κατανόηση αυτής της διεργασίας, περιγράφοντας λεπτομερώς και με κλινικό υλικό με ποιο τρόπο διαμορφώνονται τα σύμβολα ως αποτέλεσμα σύγκρουσης και το ρόλο που παίζουν το άγχος και η ενοχή σε αυτή τη διεργασία. Βλέπει τα σύμβολα ως υπερ-καθορισμένα, καθώς ένα σύμβολο περιέχει συχνά πολλές σημασίες. Μιλάει για «αληθινό ασυνείδητο συμβολισμό», αποτέλεσμα απώθησης και ενδοψυχικής σύγκρουσης που αναφέρεται πάντα σε κάτι ασυνείδητο, αλλά κάνει φανερό ότι αυτός ο ασυνείδητος συμβολισμός είναι ένας ουσιώδης δεσμός ανάμεσα στην πρωτογενή φαντασίωση και στη σχέση με την πραγματικότητα (Klein, 1979). Η ασυνείδητη φαντασίωση είναι η ψυχική έκφραση των ενστίκτων. Όλες οι μορφές, όλα τα αισθήματα, όλες οι μορφές άμυνας βιώνονται στη φαντασία, που τους δίνει ψυχική ζωή και δείχνει την κατεύθυνση και τον προορισμό τους.

Η Klein βλέπει την πραγματικότητα και τη φαντασία στενά συνυφασμένες. Όσο πραγματικό κι αν είναι το αναφερόμενο γεγονός, πρέπει να θεωρηθεί στην αλληλεπίδρασή του με τη φαντασιακή ζωή του παιδιού, ώστε να φανεί πως η ασυνείδητη φαντασίωση επηρεάζει και χρωματίζει την εμπειρία της πραγματικότητας και πως η πραγματικότητα, με τη σειρά της, μπορεί να αλλάξει τη φαντασίωση. Τα εσωτερικά αντικείμενα αντανακλώνται σε όλες τις δραστηριότητες και τις επηρεάζουν (Segal, 1995).

Αρκετές φαντασιώσεις φαίνονται ολοκληρωτικά πραγματικές: έχει προσαρτηθεί μια συνείδηση σε αυτές ότι τα πράγματα δεν είναι πραγματικά έτσι. Ο γιος της Klein Erich είπε «ξέρω ότι δεν είναι έτσι πραγματικά, αλλά το βλέπω να είναι έτσι», είτε επειδή ήταν μικρός για να ξέρει, είτε επειδή δεν ήθελε να ξέρει (Segal, 1992).

Το έργο της Melanie Klein ανακίνησε από την αρχή, διαμάχες και ποικιλία επικρίσεων στην πορεία των χρόνων. Η πιο συστηματική κατηγορία ήταν ότι αποδίδει πολλή μεγάλη πολυπλοκότητα και δραστηριότητα στην ψυχική ζωή του βρέφους κατά τα δύο πρώτα χρόνια. Διαβεβαίωναν ότι αυτό δε συμφωνούσε με τα ευρήματα της νευροφυσιολογίας και με την ακαδημαϊκή ψυχολογική εργασία, όπως εκείνη του Piaget. Αυτή η κριτική μοιάζει να μην είναι τόσο καλά θεμελιωμένη σήμερα που νέες έρευνες προτείνουν ότι η αντίληψη του βρέφους και η αναφορικότητά του προς τα αντικείμενα είναι πολύ μεγαλύτερη απ' όσο είχε υποθεθεί.

Έχει επίσης ειπωθεί ότι οι θεωρίες της δεν αποδεικνύονται. Αυτό εξαρτάται από το πώς εκτιμά κανείς την ψυχαναλυτική μαρτυρία. Η εργασία της Klein πρέπει να θεωρηθεί ότι βρίσκεται ακόμη εν πρόοδο, και η ψυχανάλυση στο σύνολό της δεν είναι ένα πεδίο όπου προσδοκά κανείς το είδος της απόδειξης που απαιτείται στις φυσικές επιστήμες. Η Klein άνοιξε περιοχές έρευνας τις οποίες ο Freud ονόμαζε «θολές και σκοτεινές περιόδους» της πρώιμης παιδικής ηλικίας και έχει εξασφαλίσει και μια εννοιολογική οργάνωση για την κατανόησή τους και ένα τεχνικό εργαλείο για την διερεύνησή τους (Segal, 1992).

Σύμφωνα με τον Winnicott (2000), οι σημαντικότερες εμπειρίες και αντιδράσεις του παιδιού προέρχονται από το δυνητικό χώρο ανάμεσα στο υποκειμενικό αντικείμενο και το αντικείμενο που γίνεται αντικειμενικά αντιληπτό, ανάμεσα στις προεκτάσεις του εγώ και τα μη εγώ αντικείμενα και είναι σε μεγάλο βαθμό ασυνείδητες. Και πρέπει να παραμείνουν έτσι, μέχρι να φτάσει σε ωριμότερη ηλικία και κατανόηση. Συνίσταται πάντα εισβολή να ερμηνεύουμε τις ασυνείδητες σκέψεις κάποιου, να καθιστούμε συνειδητό αυτό που θέλει να διατηρήσει προσυνειδητό και τούτο ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση του παιδιού (Bettelheim, 1995).

Αρχικά η σκέψη ή η φαντασίωση σχετίζονται με τις εξής λειτουργικές εμπειρίες: το μωρό πιάνει ένα εξωτερικό αντικείμενο, ένα μέρος της κουβέρτας

και το φέρνει στο στόμα μαζί με τα δάχτυλα. Αυτό εξαρτάται από το τι είναι άμεσα και σίγουρα διαθέσιμο. Αυτή η στοματική δραστηριότητα συχνά και από ήχους (Winnicott, 2000).

Τα παραπάνω ονομάζονται μεταβατικά φαινόμενα. Αρχίζουν να διαφαίνονται γύρω από τον τέταρτο, τον έκτο, τον όγδοο, ή τον δωδέκατο μήνα. Μέσα από αυτήν την διαδικασία προκύπτει κάποιο πράγμα ή φαινόμενο, που αποκτά ζωτική σημασία για το νήπιο, που το χρησιμοποιεί την ώρα που πρόκειται να κοιμηθεί, λειτουργεί ως άμυνα στο άγχος του αποχωρισμού και της καταθλιπτικής μορφής του. Αυτό ο Winnicott το αποκαλεί μεταβατικό αντικείμενο. Τα μεταβατικά φαινόμενα αντιπροσωπεύουν τα πρώιμα στάδια της χρήσης της ψευδαίσθησης που χωρίς αυτή, δεν έχει νόημα για το παιδί η ιδέα μιας σχέσης με ένα αντικείμενο το οποίο οι άλλοι αντιλαμβάνονται σαν εξωτερικό ως προς αυτό το πλάσμα. Το αντικείμενο είναι επίσης σύμβολο της ένωσης του βρέφους και της μητέρας (Winnicott, 2000).

Στην ανάπτυξη του ανθρώπινου βρέφους, καθώς το εγώ αρχίζει να οργανώνεται, εκείνο που αποκαλεί ο Winnicott (2000) σχέση με αντικείμενο του καθαρού γυναικείου στοιχείου, εδραιώνει την εμπειρία του είναι. Εδώ βρίσκουμε μια αληθινή συνέχεια γενεών, το είναι εκείνο που περνάει από τη μια γενεά στην άλλη, διαμέσου του γυναικείου στοιχείου αντρών και γυναικών και αρσενικών και θηλυκών νηπίων.

Αντίθετα η σχέση με αντικείμενο του ανδρικού στοιχείου προς το αντικείμενο προϋποθέτει χωριστότητα. Από τη μεριά του ανδρικού στοιχείου, η ταύτιση χρειάζεται να βασιστεί σε περίπλοκους νοητικούς μηχανισμούς, μηχανισμοί που χρειάζονται καιρό για να εμφανιστούν και να εξελιχθούν. Από τη μεριά του γυναικείου στοιχείου, η ταυτότητα απαιτεί τόση λίγη νοητική δομή και αυτή η πρωταρχική ταυτότητα είναι χαρακτηριστική από πού νωρίς και συνδέεται με ένα απλό Είναι (Winnicott, 2000). Το αντρικό στοιχείο *πράττει*, ενώ το γυναικείο στοιχείο *είναι*.

Η σχέση με αντικείμενο υποστηριγμένη από ενστικτική ορμή ανήκει στο ανδρικό στοιχείο της προσωπικότητας. Η μελέτη του καθαρού, αποσταγμένου, αμόλυντου γυναικείου στοιχείου μας οδηγεί στο *είναι* κι αυτό σχηματίζει τη μόνη βάση για αυτοανακάλυψη και αίσθηση του *υπάρχω* (κι από εκεί στην ικανότητα ν' αναπτύξουμε ένα εσωτερικό, να έχουμε την ικανότητα να χρησιμοποιούμε τους μηχανισμούς ενδοβολής και προβολής και να συσχετισθούμε με τον κόσμο διαμέσου αυτών των μηχανισμών (Winnicott, 2000).

Η επιθετικότητα όταν είναι έμφυτη, είναι μεταβλητή, με μια ποσοτική έννοια. Υπάρχει πάντα η υπόθεση ότι η επιθετικότητα είναι αντίδραση στην αντιμετώπιση της αρχής της πραγματικότητας. Δεν υπάρχει θυμός στην καταστροφή του αντικειμένου, αν και υπάρχει χαρά για την επιβίωσή του. Απ' αυτή τη στιγμή το αντικείμενο καταστρέφεται πάντοτε φαντασιωσικά. Αυτό ενισχύει τον τόνο του αισθήματος στο παιδί και συμβάλλει στη σταθερότητα του αντικειμένου (Winnicott, 2000).

Το παιδί που παίζει κατέχει μια περιοχή, που δεν είναι εσωτερική ψυχική πραγματικότητα, ούτε εξωτερικός κόσμος. Σε αυτήν την περιοχή σωρεύει αντικείμενα ή φαινόμενα από την εξωτερική πραγματικότητα και τα θέτει στην υπηρεσία ορισμένων δειγμάτων που προέρχονται από την εσωτερική ή ατομική πραγματικότητα. Κατά τον Winnicott (1976) το παιχνίδι ενδιάμεσο, μεσολαβητικό αντικείμενο και ως δραστηριότητα αναπτύσσεται σε ένα ενδιάμεσο πεδίο, ταυτόχρονα υποκειμενικό και αντικειμενικό, ψυχικό και διυποκειμενικό-κοινωνικό. Είναι κάτι που από το ένα μέρος προσφέρεται για παρατήρηση, από το άλλο, για το ίδιο το άτομο που παίζει, έχει μια βαθιά συναισθηματική και υποκειμενική σημασία. Έτσι το παιχνίδι-αντικείμενο δημιουργείται διαρκώς υποκειμενικά από το παιδί και αντικειμενικά υφίσταται στο πεδίο της αντίληψης ως αντικείμενο παιχνιδιού..

Όσο το παιδί αναπτύσσεται σωματικά και ωριμάζει συναισθηματικά και νοητικά, το παιχνίδι εξακολουθεί πάντα να καταλαμβάνει αυτόν τον ενδιάμεσο

χώρο. Η περιεκτικότητά του σε νόημα αυξάνεται, γίνεται όλο και πιο σύνθετη και μεταβάλλεται διαρκώς σύμφωνα με τις διαφορετικές συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες της κάθε ηλικίας, που καλείται να ικανοποιήσει. Αυτενέργεια και αληθινή ελευθερία μπορεί να υπάρξει μόνο στην περίπτωση που πρόκειται να ικανοποιηθεί εσωτερική ανάγκη του παιδικού οργανισμού. Συνεπώς το παιχνίδι συντελεί στη δημιουργία και μόρφωση του νοήματος της συνείδησης, μέσω της μεταβολής του υποκειμένου σε ερευνητή της ζωής και της πραγματικότητας (Winnicott, 1976).

Σιγά-σιγά συσσωρεύονται στη ζωή του νηπίου αρκουδάκια και κούκλες και «σκληρά» παιχνίδια. Τα αγόρια έχουν μια τάση να χρησιμοποιούν συνεχώς σκληρά αντικείμενα, ενώ τα κορίτσια τείνουν να προχωρήσουν κατ' ευθείαν στην απόκτηση μιας «οικογένειας». Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως δεν υπάρχει αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στο αγόρι και στο κορίτσι σχετικά με τη χρήση του αρχικού «μη εγώ» αντικειμένου (Winnicott, 2000).

Το παιδί πρέπει να κατανοήσει τι συμβαίνει με το συνειδητό εαυτό του και να εξοικειωθεί με τη φύση του. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όχι με ορθολογικούς τρόπους αλλά με την ύφανση ονειροπολήσεων. Στη φαντασίωση ότι συμβαίνει, συμβαίνει αμέσως, μόνο που δε συμβαίνει καθόλου. Επαναφέρει στο μυαλό του, επαναδιατάσσει και δημιουργεί φαντασιώσεις για να αντεπεξέλθει σε ασυνείδητες πιέσεις. Έτσι το παιδί προσαρμόζει το ασυνείδητο περιεχόμενο στις συνειδητές φαντασιώσεις, οι οποίες στη συνέχεια του επιτρέπουν ν' αντιμετωπίζει αυτό το περιεχόμενο (Bettelheim, 1995). Το παιδί μεταχειρίζεται τα εξωτερικά φαινόμενα για την εξυπηρέτηση του ονείρου και αποδίδει ονειρικό νόημα και αίσθημα σε επιλεγμένα εξωτερικά φαινόμενα. Το παιδί μέσα από το συμβολικό παιχνίδι μπορεί να δίνει μορφή στις ονειροπολήσεις του και με αυτές να προσανατολίζεται καλύτερα στη ζωή του (Winnicott, 2000).

Το ασυνείδητο είναι ισχυρός παράγοντας που καθορίζει τη συμπεριφορά. Όταν το ασυνείδητο απωθείται και υπάρχει άρνηση της συνειδητοποίησης του

περιεχομένου του, τότε η συνειδητή νόηση του ατόμου θα κατακλυσθεί εν μέρει από παράγωγα αυτών των ασυνείδητων στοιχείων ή διαφορετικά το άτομο θα υποχρεωθεί να διατηρήσει έναν αυστηρό, καταναγκαστικό έλεγχο τους, που η προσωπικότητά του μπορεί να ακρωτηριαστεί σοβαρά. Όμως, όταν επιτρέπεται στο ασυνείδητο να γίνεται αντιληπτό από τη συνείδηση και να υποβάλλεται σε επεξεργασία μέσω της φαντασίας, η δυνατότητα να προκαλέσει ζημιά στον εαυτό μειώνεται, κάτι το οποίο εξυπηρετεί το συμβολικό παιχνίδι.

Καθώς το άτομο, αγόρι ή κορίτσι φθάνει σε μια προσωπική οργάνωση της εσωτερικής ψυχικής πραγματικότητας, αυτή η εσωτερική πραγματικότητα συνεχώς συνταιριάζεται με δείγματα από την εξωτερική πραγματικότητα. Μια καινούρια ικανότητα για σχέση με το αντικείμενο έχει αναπτυχθεί τώρα, δηλαδή μια ικανότητα βασισμένη στην ανταλλαγή ανάμεσα στην εξωτερική πραγματικότητα και τα δείγματα από την προσωπική ψυχική πραγματικότητα. Αυτή η ικανότητα καθρεφτίζεται στη χρήση συμβόλων από το παιδί, στο δημιουργικό παίξιμο (Winnicott, 2000).

Κατά το παίξιμο το παιδί μεταχειρίζεται τα εξωτερικά φαινόμενα για την εξυπηρέτηση του ονείρου και αποδίδει ονειρικό νόημα και αίσθημα σε επιλεγμένα εξωτερικά φαινόμενα. Ο Winnicott (2000) είδε τον ελεύθερο συνειρμό σε σχέση με το παίξιμο ή την ανικανότητα να παίξουμε.

Στο συμβολικό παιχνίδι διαφαίνονται σοβαρά υπαρξιακά άγχη και διλήμματα του παιδιού και εφευρίσκονται λύσεις μέσω αυτού με τρόπους που τους προσδιορίζει το παιδί και αντιστοιχούν στο επίπεδο κατανόησής του. Δίνει μορφή στα άγχη του και το καθησυχάζει για τους φόβους του, όταν τα παιδιά βγαίνουν νικητές. Άλλωστε το άγχος του αποχωρισμού-ο φόβος ότι κανείς θα εγκαταλειφθεί-και ο φόβος της πείνας, στον οποίο περιλαμβάνεται η στοματική απληστία, δεν περιορίζονται σε μια ιδιαίτερη περίοδο της ανάπτυξης (Winnicott, 1976). Το συμβολικό παιχνίδι εξυπηρετεί την επίπονη προσπάθεια κάθε παιδιού να συσχετίσει την εσωτερική πραγματικότητα με την εξωτερική.

Τα παιδιά, ιδιαίτερα τα αγόρια, αποβάλλουν το μίσος και την επιθετικότητά τους στο παιχνίδι σαν η επιθετικότητα να ήταν μια βλαβερή ουσία, που μπορεί κανείς να αποβάλλει. Αυτό είναι εν μέρει αλήθεια, γιατί η συγκρατημένη δυσφορία και τα αποτελέσματα της οργής βιώνονται από το παιδί σαν κακές ουσίες μέσα του. Είναι πολύτιμο για το ίδιο όταν διαπιστώνει, πως μπορεί να εκφράσει αυτά τα αρνητικά συναισθήματα σ' ένα γνωστό περιβάλλον, χωρίς το μίσος και η βία να επιστρέφει από το περιβάλλον στο παιδί. Πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι η επιθετικότητα υπάρχει μέσα στην ψυχοσύνθεση των αγοριών και λιγότερο των κοριτσιών και ότι το παιδί νιώθει ανέντιμο, αν αυτό που υπάρχει κρύβεται και δεν αναγνωρίζεται (Winnicott, 1976).

Η επιθετικότητα μπορεί να είναι ευχάριστη, αλλά αναπόφευκτα πληγώνει πραγματικά ή φανταστικά κάποιον, με αποτέλεσμα να πρέπει το παιδί ν' αντιμετωπίσει αυτήν την επιπλοκή. Μέχρι ένα σημείο, αυτό αντιμετωπίζεται στη ρίζα του: το παιδί δέχεται την πειθαρχία να εκφράζει το επιθετικό αίσθημα με τη μορφή του παιχνιδιού κι όχι απλώς όταν νιώθει οργή. Ένας άλλος τρόπος είναι η επιθετικότητα να διοχετευτεί σε κάποια δραστηριότητα που έχει τελικά έναν εποικοδομητικό σκοπό. Όλα αυτά όμως πετυχαίνονται σταδιακά. Άραγε τα αγόρια παίζουν επιθετικά παιχνίδια και τα κορίτσια παίζουν παιχνίδια που είναι πιο ήρεμα και έχουν τρυφερότητα, γιατί αυτό είναι στη φύση τους ή γιατί απλώς μιμούνται τους ρόλους των μεγάλων γύρω τους; Δεν υπάρχει για την ώρα σίγουρη απάντηση σε αυτή την ερώτηση (Winnicott, 1976).

Όταν χρησιμοποιείται ο συμβολισμός, το νήπιο κάνει ήδη σαφή διάκριση ανάμεσα στη φαντασίωση και το γεγονός, ανάμεσα στα εξωτερικά και εσωτερικά αντικείμενα, ανάμεσα στην πρωταρχική δημιουργικότητα και την αντίληψη και αναπτύσσεται η ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί την πολιτιστική δυνατότητα στο βαθμό που είναι διαθέσιμη στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον (Winnicott, 2000).

Το παιδί βρίσκει έντονη, ακόμα και αγωνιώδη ευχαρίστηση στο φανταστικό παιχνίδι. Το παίξιμο είναι μέρος της σχέσης με το αντικείμενο.

Είναι ένα βασικό στοιχείο, μια εμπειρία πάντα δημιουργική που εντάσσεται μέσα στο χωροχρονικό συνεχές, μια βασική μορφή ζωής (Winnicott, 2000).

Ο Winnicott (1979) ισχυρίζεται ότι το παιχνίδι χρησιμεύει για την ενοποίηση και τη γενική απαρτίωση της προσωπικότητας. Στο παιχνίδι το παιδί μπορεί να προσπαθεί να εκφράσει τον εαυτό του και σε εκλεκτά πρόσωπα του περιβάλλοντος του. Το παιχνίδι μπορεί να είναι μια προσπάθεια για ειλικρινή έκφραση του εαυτού. Αυτό μπορεί από πολύ νωρίς να μετατραπεί στο αντίθετό του, γιατί το παιχνίδι όπως και η ομιλία, μπορούμε να τα χρησιμοποιούμε για να κρύβουμε σκέψεις.

Το παιδί, καθώς μεγαλώνει, πρέπει να πλουτίσει τη ζωή του κεντρίζοντας τη φαντασία του που το βοηθά να αναπτύξει τη νόησή του, να ξεκαθαρίσει τα συναισθήματά του, να εναρμονίζεται με τα άγχη του και τις προσδοκίες του, να αναγνωρίζει πλήρως τις δυσκολίες του, ενώ συγχρόνως να υποδεικνύει λύσεις στα προβλήματα που το αναστατώνουν. Συγχρόνως πρέπει να προωθεί την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στο μέλλον του (Bettelheim, 1995).

Στο παίξιμο είναι σύμφυτη η διέγερση και η αβεβαιότητα. Αυτό το χαρακτηριστικό προέρχεται όχι από την διέγερση των ενστίκτων, αλλά από την αβεβαιότητα της αλληλενέργειας (μέσα στο νου του παιδιού), εκείνου που είναι υποκειμενικό (σχεδόν παραισθητικό) και εκείνου που γίνεται αντικειμενικά αντιληπτό (η υπάρχουσα πραγματικότητα). Αυτή είναι η αβεβαιότητα της ίδιας της μαγείας που εμφανίζεται στην οικειότητα μιας σχέσης που διαπιστώνεται ότι είναι αξιόπιστη (Winnicott, 2000).

Για να είναι μια σχέση αξιόπιστη, είναι αναγκαίο να παρακινηθεί από την αγάπη της μητέρας, ή την αγάπη-μίσος της, ή τη σχέση της με το αντικείμενο και όχι από την διαμόρφωση αντιδράσεων. Το παιδί τώρα παίζει υπό την προϋπόθεση ότι το πρόσωπο που αγαπάει είναι αξιόπιστο, διαθέσιμο και συνεχίζει να είναι διαθέσιμο όταν το θυμηθεί, αφού το έχει ξεχάσει. Αυτό το πρόσωπο, το παιδί το αισθάνεται να αντανακλά ό,τι συμβαίνει στο συμβολικό του παιχνίδι (Winnicott, 2000).

Για το παίξιμο μπορούμε να πούμε, ότι θα φτάσει στο δικό του σημείο κορεσμού, που αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κρατήσει μέσα του την εμπειρία. Για να ελέγξει ότι είναι έξω, υποχρεώνεται να κάνει πράγματα, όχι απλώς να σκέφτεται ή να επιθυμεί και το να κάνει πράγματα παίρνει χρόνο. Παίζω, σημαίνει κάνω (Winnicott, 2000). Γενικότερα υπάρχει μια διαδοχική εξέλιξη από τα μεταβατικά φαινόμενα στο παίξιμο και από το παίξιμο στο παίξιμο από κοινού και από 'κει στις πολιτιστικές εμπειρίες.

Όσον αφορά τη φαντασία ειδικότερα, αποτελεί μια νοητική λειτουργία, απαραίτητη για την ανάπτυξη του παιδιού και κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού του. Αν η λογική κατοικεί στον κόσμο των πραγμάτων, η φαντασία κατοικεί στον κόσμο των εικόνων. Και ο κόσμος της φαντασίας δεν είναι ένας κόσμος αναμνήσεων, αλλά ένας κόσμος νέων εικόνων που μπορούν να μην έχουν κανένα δεσμό με τις αναμνήσεις. Υπάρχουν βέβαια περιπτώσεις που οι φανταστικές εικόνες ξεκινούν από συγκεκριμένες αναμνήσεις και είναι φορτισμένες από στοιχεία αναμνησιακά, αλλά σιγά-σιγά οι εικόνες αυτές ανεξαρτητοποιούνται και γίνονται αυτοδύναμες, καινούριες συνθέσεις ενός ονειρικού, ανορθόλογου και ανύπαρκτου κόσμου (Ευαγγέλου, 1993).

Η φαντασία δημιουργεί για τη συνείδηση συνθήκες αντικατοπτρισμού. Η φαντασιακή παράσταση συχνά εκλαμβάνεται ως πραγματική, επειδή τις περισσότερες φορές είναι επιθυμητή. Πράγμα έκδηλο στο συμβολικό παιχνίδι.

Η φαντασία των παιδιών είναι παθητική, δηλαδή λειτουργεί αυθόρμητα και ασυνείδητα, χωρίς την πρόθεσή τους. Αφορά κυρίως τις ονειροπολήσεις και τη μυθοπλασία. Δημιουργείται από ασυνείδητους και υποσυνείδητους μηχανισμούς. Επίσης η φαντασία που αναπτύσσεται από την νηπιακή ηλικία (δύο με τριών ετών) είναι «παίζουσα», διάχυτη και ασυνάρτητη που πολλές φορές ταυτίζει το φανταστικό με το πραγματικό και συγχέει την αλήθεια με τι ψέμα («ενιστική» φαντασία). Το παιδί βλέπει όλα τα πράγματα έμψυχα και μαγικά. Η φαντασία στην παιδική ηλικία είναι περισσότερο ορμητική και αγαλίνωτη, αποπροσανατολισμένη και κυριαρχική. Όταν βέβαια μιλάμε για

φανταστικό, εννοούμε κάτι το «επινοημένο», είτε πρόκειται για «απόλυτη» επινόηση (για παράδειγμα μια ιστορία απόλυτα φανταστική) ή για μια ολίσθηση, μια μετατόπιση νοήματος, όπου διαθέσιμα ήδη σύμβολα επενδύονται με διαφορετικές από τις κανονικές σημασίες τους (Καστοριάδης, 1981).

Οι βαθιές και σκοτεινές σχέσεις συμβολικού και φανταστικού εμφανίζονται ως εξής: το φανταστικό πρέπει να χρησιμοποιήσει το συμβολικό, όχι μόνο για να «εκφραστεί», πράγμα που είναι αυτονόητο, αλλά και για να «υπάρξει», για να περάσει από το δυνάμει σε κάτι περισσότερο. Αυτό πραγματοποιείται μέσα από το συμβολικό παιχνίδι (Καστοριάδης, 1981).

Στο πνεύμα του παιδιού το πραγματικό δεν ασκεί τη δεσποτική κυριαρχία που ασκεί στο πνεύμα του μεγάλου. Το πραγματικό είναι περισσότερο η ποικίλη διακόσμηση της ζωής του παρά η σοβαρή υπόθεση της πράξης του. Ό,τι λείπει, το παιδί το βλέπει, το αισθάνεται, το ζει. Στη μέση ενός χαλιού βάζει την καρέκλα πλαγιαστή, κάθεται ανάμεσα στα δυο της πόδια και να που βρίσκεται, σε πλοίο! Το χαλί είναι μια πλατιά έκταση νερού και τα δυο του χέρια είναι τα γερά κουπιά. Πού είναι; Για τους άλλους βρίσκεται πάνω στο χαλί του σαλονιού. Το παιδί βρίσκεται σε ένα όνειρο που μισοσκεπάζει με πέπλο την πεζή πραγματικότητα (Lemarie, 1957).

Το παιδί διασκεδάζει με το ελεύθερο παίξιμο της φαντασίας του απέναντι στα πράγματα και με τη συνωμοτική ευπιστία που συναντάει συχνά στους μεγάλους. Μα όλα αυτά δεν είναι παρά μια φάση αρνητική που τη βαριέται. Σύντομα το παιδί χρειάζεται περισσότερη αληθοφάνεια, ή τουλάχιστον περισσότερη τέχνη στην προσποίηση. Βάζει τα δυνατά του να πραγματοποιήσει μια μεγαλύτερη ομοιότητα ανάμεσα στο αντικείμενο και το ισοδύναμο που προσπαθεί να κατασκευάσει. Έχουν πει ότι το παιδί δεν παύει να ταλαντεύεται ανάμεσα στη φαντασία και την παρατήρηση. Απορροφημένο πότε από τη μία και πότε από την άλλη, ποτέ δεν εγκαταλείπει τη μια όταν υπάρχει η άλλη. Δεν παύει να μεταβιβάζει τη μια μέσα στην άλλη (Lemarie, 1957).

Δια μέσου της φαντασίας διευρύνεται ο κόσμος του παιδιού, εμπνέεται δημιουργικά. Η φαντασία αγκαλιασμένη με τη συγκίνηση γίνεται μια αξία κοινωνικής προσέγγισης και συμπάθειας. Γιατί εύκολα ο άνθρωπος που έχει φαντασία μπορεί να αναπαραστήσει μέσα του τη συνείδηση και τις προθέσεις του άλλου ανθρώπου και να τον καταλάβει με το «να 'ρθει στη θέση του». Η έλλειψη φαντασίας είναι φραγμός στην κατανόηση των ανθρώπων (Ευαγγέλου, 1993).

Η ψυχαναλυτική θεωρία γενικότερα δέχθηκε κάποια κριτική σε τρία κυρίως χαρακτηριστικά της. Πρώτον η υπόθεση της θεμελιώδους αντίφασης ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία είναι επιστημονικά αβάσιμη. Αν οι ανθρώπινες ανάγκες ήταν πράγματι ριζικά αντίθετες των κοινωνικών διαδικασιών της διατήρησης της ζωής, τότε δε θα μπορούσαμε να εξηγήσουμε γιατί τα άτομα αφιερώνουν τον εαυτό τους στην κοινωνία πραγματικά και όχι γιατί αναγκάζονται με κάποιο τρόπο αλλά γιατί με αυτόν τον τρόπο ικανοποιούν τις ανάγκες τους (Braun, 1991).

Δεύτερον, η υπόθεση της θεμελιώδους αντίφασης ανάμεσα στο άτομο με ανάγκες και στην αρνούμενη κοινωνία παραγκωνίζει την εκπαιδευτική λειτουργία του παιχνιδιού. Το γεγονός, δηλαδή, ότι το παιδί οικειοποιείται τον κόσμο εν μέρει μέσα από το παιχνίδι, έτσι ώστε να ξεπεράσει την εξάρτησή του σταδιακά και επομένως να αποκτήσει καλύτερο έλεγχο των πηγών ικανοποίησης των αναγκών του, καθώς και ότι το παιδί μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι του να συσχετίζει τον εαυτό του πιο συνειδητά με την υποκειμενικότητά του και την κοινωνική πραγματικότητα, είναι απόψεις που παραγκωνίζονται αρκετά από την ψυχαναλυτική θεωρία του παιχνιδιού (Braun, 1991).

Τρίτον, ένα ακόμα πρόβλημα είναι ότι οι διαδικασίες παιχνιδιού συνήθως αναφέρονται σε γεγονότα του παρελθόντος. Η έμφαση στον αναπτυξιακό χαρακτήρα του παιχνιδιού είναι ταυτόχρονα έμφαση στον προσανατολισμό στο μέλλον. Το μέλλον συνίσταται από την επιτυχή συμμετοχή του παιδιού σε

κοινωνικές διαδικασίες που έχουν σχέση με την ανάπτυξή του, από την ικανότητά του να παίρνει αποφάσεις και από το δυναμικό των πράξεών του. Όλα τα παραπάνω αναπτύσσονται παράλληλα με τη συμμετοχή του στο παιχνίδι, συνεπώς θα πρέπει το παιχνίδι να το εξετάζουμε σε σχέση με την κοινωνική παραγωγική διαδικασία. Η ψυχανάλυση συχνά αποκλείει όχι μόνο τις κοινωνικές αναγκαίες προϋποθέσεις του παιχνιδιού αλλά και τη σχέση που το παιχνίδι υπονοεί ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνική παραγωγική διαδικασία (Braun, 1991).

Κατόπιν προσεκτικής και συστηματικής μελέτης διαπίστωσα ορισμένες ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους δυο μεγάλους τρόπους προσέγγισης του παιχνιδιού: της εξελικτικής ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης. Θα επιχειρήσω μια σύγκριση των δύο.

Καταρχήν και οι δυο ασπάζονται το θεμελιώδη ρόλο που διαδραματίζει η φαντασία στο συμβολικό παιχνίδι. Η φαντασία είναι μια σπουδαία νοητική λειτουργία, απαραίτητη για την εξέλιξη της σκέψης του παιδιού. Για να επιτευχθεί ο συμβολισμός μέσα στο παιχνίδι, χρειάζεται το συμβολικό στοιχείο ν' αντλήσει "ενέργεια" από το φαντασιακό. Η ψυχαναλυτική προσέγγιση βέβαια αναλύει πολύ διεξοδικότερα αυτή τη σχέση. Ακόμα και οι δυο θεωρήσεις δέχονται ότι η περιεκτικότητα σε νόημα αυξάνεται βαθμιαία στο παιχνίδι του παιδιού, γίνεται πιο σύνθετη, μεταβάλλεται ανάλογα με τις απαιτούμενες συναισθηματικές και ψυχικές ανάγκες της κάθε ηλικίας που καλείται να ικανοποιήσει.

Το παιχνίδι είναι ένα μέσο επικοινωνίας, τρόπος έκφρασης του εαυτού. Το παιδί εξωτερικεύει σκέψεις, επιθυμίες, αγωνίες, άγχη που το απασχολούν, που ίσως δεν μπορεί να τα εκφράσει με άλλον τρόπο. Δίνει φανταστικές λύσεις σε σημαντικά ζητήματα και εξομαλύνει ενδοψυχικές συγκρούσεις. Είναι μια θέση που υποστηρίζουν αναμφίβολα και οι δυο προσεγγίσεις. Η τεχνική της ψυχανάλυσης μέσω του παιχνιδιού θεμελιώνεται στις ίδιες ιδιοτυπίες της παιδικής ψυχολογίας. Με το παιχνίδι, το παιδί εκφράζει με τρόπο συμβολικό τις

φαντασιώσεις του, τις επιθυμίες του, τα βιώματά του. Για να μπορέσουμε να εισχωρήσουμε στο ασυνείδητο του παιδιού, πρέπει να παρακολουθήσουμε προσεκτικά τους τρόπους έμμεσης και συμβολικής έκφρασης, που χρησιμοποιεί σε κάθε ηλικία. Απελευθερώνοντας τη φαντασία του παιδιού, χάρη στη μείωση του άγχους, βρίσκουμε τρόπο εισόδου στον ψυχισμό του. Το παιχνίδι λοιπόν είναι η κατάλληλη αναλυτική τεχνική για να εισχωρήσουμε στον ψυχικό κόσμο του παιδιού, να δούμε τις πιο βαθιές και απωθημένες του εμπειρίες και καθηλώσεις και ν' ασκήσουμε αποφασιστική επίδραση πάνω στην ανάπτυξή του. Η Klein (1979), μεταχειρίστηκε το παιχνίδι για τη θεραπεία παιδιών.

Η γνωστική-εξελικτική θεώρηση υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα του φύλου ως προϋπόθεση για την εκδήλωση των συμπεριφορών που θεωρούνται αποδεκτές για τα δύο φύλα. Η ψυχαναλυτική θεώρηση κάνει περισσότερο διάκριση μεταξύ των φύλων όσον αφορά το οιδιπόδειο σύμπλεγμα στο αγόρι και το οιδιπόδειο σύμπλεγμα στο κορίτσι. Εμφανίζεται στο συμβολικό παιχνίδι τους και απορρέει από ασυνείδητες είτε συνειδητές φαντασιώσεις τους. Ο Winnicott (1976) μιλάει για τη σχέση με αντικείμενο του ανδρικού στοιχείου, που βασίζεται σε πολύπλοκους νοητικούς μηχανισμούς. Ενώ η σχέση με αντικείμενο του γυναικείου στοιχείου, εδραιώνει την εμπειρία του είναι. Έτσι πραγματοποιείται συνέχεια γενεών μεταξύ των αρσενικών και θηλυκών ενηλίκων και των αρσενικών και θηλυκών νηπίων.

Μια διαφορά ανάμεσα στην εξελικτική και ψυχαναλυτική προσέγγιση είναι ότι ο Piaget (1979) ενδιαφέρθηκε για τη σχέση του παιχνιδιού με τον αναπτυξιακό χαρακτήρα της γνώσης των αντικειμένων στο φυσικό κόσμο και όχι για το χαρακτήρα των συμβολικών μορφών που εμφανίζονται σ' αυτό, πράγμα που διερευνά η ψυχαναλυτική προσέγγιση (Bettelheim, 1995).

Ακόμα η ψυχανάλυση εφαρμόζει κατά κύριο λόγο τις έρευνές της σε ψυχολογικά διαταραγμένα παιδιά, ενώ η εξελικτική σε φυσιολογικά. Επίσης

εξετάζονται μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών, άρα εστιάζεται στο μοναχικό παιχνίδι.

Και οι δύο προσεγγίσεις ασχολούνται και με το γεγονός ότι το παιδί κατακτά μέσα από το παιχνίδι του το συσχετισμό του εαυτού του με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι νοητικές διαδικασίες που χρησιμοποιεί το παιδί στο παιχνίδι του, διαμορφώνονται κοινωνικά και μεταδίδονται πολιτισμικά. Το παιδί γνωρίζει τον κόσμο από μια άποψη, μέσα από το παιχνίδι του και μπορεί να ελέγχει αποτελεσματικότερα τους τρόπους για την ικανοποίηση των αναγκών του. Η εξελικτική θεώρηση λέει ότι τα παιδιά συχνά μιμούνται τους μεγάλους στο παιχνίδι τους, σχηματίζοντας πρότυπα και αναπτύσσοντας την κοινωνικότητά τους. Στην ψυχανάλυση αναφέρεται συχνά η άμεση αναπαράσταση από τα παιδιά για την κοινωνικοποιητική λειτουργία του παιχνιδιού. Χρησιμοποιεί το φαντασιακό για να καταλάβει το πραγματικό. Επιπροσθέτως η εξελικτική (Piaget, 1924) προτείνει ένα υπόδειγμα των κοινωνικών πλευρών ανάπτυξης, το οποίο συνδέει την επιτυχημένη κοινωνική εμπειρία με τη νοητική ανάπτυξη και αναφέρεται στη σημασία της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ μαθητών μέσα στις σχολικές αίθουσες καθώς και στην επίδραση του πολιτισμού και της επικοινωνίας στη μάθηση.

ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

Το φύλο συνιστά κυρίαρχο κοινωνικό χαρακτηριστικό του ατόμου και η έννοιά του αρχίζει να διαμορφώνεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Σύμφωνα με τη γνωστική-εξελικτική θεωρία (Kohlberg, 1966), το παιδί που είναι σε θέση να ταξινομεί τον εαυτό του και τους άλλους ανθρώπους σε κορίτσια, αγόρια, άνδρες και γυναίκες (με βάση τα φυσικά χαρακτηριστικά και χωρίς αμφιταλαντεύσεις) έχει κατακτήσει το πρώτο στάδιο της έννοιας του φύλου, το στάδιο της ταυτότητας. Αυτό συμβαίνει πολύ νωρίς, στην ηλικία των δύο περίπου χρόνων. Στη συνέχεια το παιδί κατακτά δύο ακόμη αναπτυξιακά στάδια :το στάδιο της σταθερότητας, στην ηλικία των τριών με τεσσάρων ετών περίπου και το στάδιο της μονιμότητας, μέχρι τα επτά περίπου χρόνια. Η κατάκτηση της μονιμότητας σημαίνει πως το παιδί κατανοεί ότι το φύλο είναι διαχρονικό και αναλλοίωτο χαρακτηριστικό, που δεν μεταβάλλεται υπό οποιεσδήποτε συνθήκες.

Επίσης πολλές έρευνες έχουν καταλήξει στη διαπίστωση ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία, δύο-τριών ετών, συμπεριφέρονται στερεότυπα και έχουν εντυπωσιακές γνώσεις για το τι “ταιριάζει” στα κορίτσια και τι στα αγόρια. Προτιμούν να παίζουν με συνομήλικους του ίδιου φύλου και έχουν πολύ στερεότυπες προτιμήσεις παιχνιδιών. Αυτό ισχύει για τα παιδιά που έχουν κατακτήσει τη σταθερότητα του φύλου, αλλά όχι και τη μονιμότητα. Ακόμη και τα μικρότερα παιδιά της ομάδας, που έχουν κατακτήσει μόνο την ταυτότητα του φύλου, έχουν την ίδια έντονη προτίμηση για στερεότυπα παιχνίδια (O'Brien & Huston, 1985).

Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι τα παιδιά γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για καταστάσεις “συμβατές” με το φύλο τους, ενώ γνωρίζουν

λιγότερα για καταστάσεις που συνδέονται τυπικά με τις εμπειρίες του άλλου φύλου (Levy & Fivush, 1993).

Σύμφωνα με τους Martin & Halverson (1981) το παιδί αναπόφευκτα συγκεντρώνει πληροφορίες για τους ρόλους των φύλων από το κοινωνικό περιβάλλον και οικοδομεί γνώσεις για το ποιες δραστηριότητες και συμπεριφορές θεωρούνται συμβατές με το κάθε φύλο. Στη διαδικασία αυτή παίζουν σημαντικό ρόλο οι αρχές της κοινωνικής μάθησης. Το παιδί παρατηρεί δραστηριότητες και καταστάσεις, τις μιμείται και ενισχύεται θετικά όταν εκφράζει συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς, ενώ αποθαρρύνεται όταν εκφράζει κάποια άλλα. Το φύλο είναι μια κοινωνική κατασκευή, προϊόν κοινωνικών και πολιτισμικών διαδικασιών για την ένταξη στην κοινότητα.

Τα στερεότυπα της ανδρικής και γυναικείας συμπεριφοράς περνούν στην ψυχολογία του παιδιού με την άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς των αντρών και των γυναικών, καθώς και μέσω της τέχνης. Αρχικά το παιδί εντοπίζει τις εξωτερικές διαφορές μεταξύ γυναικών και αντρών στα ρούχα και στον τρόπο συμπεριφοράς. Συχνά τα ατομικά χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου, το παιδί τα αντιλαμβάνεται σαν χαρακτηριστικά καθορισμένου φύλου (Μουχινά, 1990).

Το παιδί μιμείται τα πάντα : τους τρόπους συμπεριφοράς που είναι ωφέλιμοι για τους άλλους, αλλά και τις πράξεις των ενηλίκων που είναι κοινωνικά επιβλαβείς (το κάπνισμα, τις ύβρεις κ.ά.). Αν και το παιδί δε χρησιμοποιεί αυτά τα «σύμβολα του ανδρισμού» στην πρακτική του, όμως αρχίζει να τα μεταφέρει στα παιχνίδια του (Μουχινά, 1990).

Τις γνώσεις που αποκομίζει το παιδί για το φύλο τις συγκροτεί σιγά-σιγά σε σχήματα. Δημιουργεί καταρχήν το 'εντός/εκτός ομάδας' σχήμα που περιλαμβάνει γενικές πληροφορίες για την ταξινόμηση αντικειμένων, συμπεριφορών και ρόλων σε αρσενικούς και θηλυκούς. Στη συνέχεια διαμορφώνει το σχήμα του φύλου, ένα για τα αγόρια και

ένα για τα κορίτσια, που είναι η αναλυτικότερη και λεπτομερέστερη εκδοχή του προηγούμενου σχήματος. Περιλαμβάνει τις πληροφορίες που συγκεντρώνουν τα παιδιά για το ποια αντικείμενα, συμπεριφορές, ρόλοι και χαρακτηριστικά προσωπικότητας είναι κατάλληλα για το δικό τους φύλο. Τα σχήματα του φύλου δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να αναγνωρίζει αφενός τα χαρακτηριστικά που ανήκουν στο άλλο φύλο και αφετέρου να υιοθετεί(και ταυτόχρονα να επεξεργάζεται) τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται τυπικά για το φύλο του (Martin & Halverson, 1981).

Στην ηλικία των πέντε ετών, οι στερεότυπες προτιμήσεις των υποκειμένων είναι πλήρως ανεπτυγμένες. Σύμφωνα με έρευνες (Bussey & Bandura, 1992), η μονιμότητα του φύλου δεν έχει σχέση με την εκδήλωση των ήδη διαμορφωμένων στερεότυπων επιλογών και συμπεριφορών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που περιέχονται στο σχήμα του φύλου για να αποφασίσουν αν μια συμπεριφορά είναι κατάλληλη ή ακατάλληλη και επιλέγουν εκείνες που είναι συμβατές με το φύλο τους.

Ήδη από την πρωτοσχολική ηλικία, παρόλο που η οικογένεια παραμένει η σημαντικότερη βάση για την κοινωνικοποίησή τους, τα παιδιά εισάγονται σε μια νέα διαδικασία κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσα από το γραπτό λόγο. Στην αρχή συλλαμβάνουν τη γενική ιδέα ότι οι ζωγραφιές και οι μουντζουρίτσες, τα σημάδια στο βιβλίο τους, μπορούν να τους δώσουν πληροφορίες. Στη συνέχεια, στο σχολείο μαθαίνουν να αποκρυπτογραφούν το νόημα του κειμένου, συνειδητοποιούν ρόλους και εκτίθενται σε πρότυπα ταύτισης (Bryan & Luria, 1978).

Σχετικές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα κείμενα των αναγνωστικών, δεν παρουσιάζουν αμερόληπτα τις αντιλήψεις για την ανθρώπινη φύση, το άτομο, την οικογένεια, τα δικαιώματα και τα

καθήκοντα ή τον καταμερισμό της εργασίας κατά φύλο.⁹ Τα κορίτσια παρουσιάζονται περισσότερο «συμβατικά, ονειροπόλα και λιγότερο ικανά από τα αγόρια,» (Child, 1960). Τα αγόρια, για παράδειγμα, εμφανίζονται πιο δυναμικά, ορμητικά, ενθουσιώδη. Στερεότυπα που προβάλλονται και μεταδίδονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο από την κοινωνία μας γενικότερα.

Επομένως το σχολείο ευθύνεται εξίσου με την οικογένεια, μπορεί και περισσότερο, για την κατασκευή των φύλων και τη διαίωνιση των στερεοτύπων, που αφορούν στη θηλυκότητα και στον ανδρισμό (Delamont, 1990).

Ήδη στο νηπιαγωγείο ικανοποιούνται οι «ανάγκες» των μικρών παιδιών ανάλογα με το φύλο τους. Κορίτσια και αγόρια τριών ή τεσσάρων ετών επιβεβαιώνουν τους ρόλους των φύλων στα φαντασιακά τους παιχνίδια και επιβραβεύονται γι' αυτό (Minns, 1991). Τα κορίτσια μαθαίνουν να δέχονται ως «φυσικές» τις κατά φύλο διακρίσεις, καθώς και τον μελλοντικό ρόλο τους ως νοικοκυρές, ενώ τα αγόρια αρχίζουν να προετοιμάζονται για τη σταδιοδρομία τους (Lee, 1980).

Στο περιβάλλον του σχολείου τα παιδιά διδάσκονται την ιεραρχία των φύλων και ταυτίζουν πρόσωπα και ρόλους. Βλέπουν, για παράδειγμα, ότι η καθαρίστρια του σχολείου είναι γυναίκα και ότι, από την πρώτη μέρα τους στο νηπιαγωγείο, μια γυναίκα με μητρική τρυφερότητα προσπαθεί να τα συμφιλιώσει με ένα περιβάλλον που δεν είναι το οικογενειακό τους (Lacan, 1987).

Ο κατά φύλο καταμερισμός είναι μάλλον επίκτητος παρά εγγενής, με διαφορετικά όμως μηνύματα για κάθε φύλο. Οι μητέρες ενθαρρύνουν την ταύτιση των κοριτσιών με τις ίδιες, ενώ αντίθετα κατευθύνουν τα αγόρια προς τα ανδρικά πρότυπα (Chodorow, 1978). Η δασκάλα που αναλαμβάνει το «ντάντεμα» και τη μετάδοση γνώσεων στα πολύ μικρά παιδιά, ενισχύει το στερεότυπο της μητέρας και δεν κατοχυρώνει στη

συνείδησή τους την εικόνα της επαγγελματικά εργαζόμενης γυναίκας. Έτσι, τα μεν αγόρια εξακολουθούν, όπως έμαθαν από την οικογένειά τους, να ορίζουν την ταυτότητά τους σε αντιδιαστολή με τα «γυναικεία» χαρακτηριστικά, ενώ αντίθετα, για τα κορίτσια, αυτό που ενισχύεται είναι η «σχέση μάνας-κόρης, που οδηγεί στη μητρότητα» (Lacan, 1987).

Ενώ πολλές φορές τα ίδια τα παιδιά ξεπερνούν τις διαχωριστικές γραμμές του φύλου τους και εξομοιώνουν τη συμπεριφορά τους, είναι ενδιαφέρον ότι οι δάσκαλοι και οι δασκάλες τα επαναφέρουν στα στερεότυπα της κατά φύλο συμπεριφοράς. Έτσι προάγουν διαφορετικά συμβολικά συστήματα (γλώσσα, ρόλους, τιμωρίες, επαίνους), τα οποία με τη σειρά τους διαμορφώνουν αντίστοιχα την ταυτότητα των μαθητών και των μαθητριών. Προφανώς υπάρχει γι'αυτούς και γι'αυτές η βεβαιότητα ότι οι δεδομένες διαφορές φύλου, πρέπει να στηρίζουν διαφορετικές κοινωνικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη (Wexler, 1988).

Οι προκαθορισμένες αντιλήψεις για τους ρόλους στην κοινωνία προσδιορίζονται ως στερεότυπα. Τα στερεότυπα εμπεριέχουν μια κοινά αποδεκτή άποψη για τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις συλλογικές αντιλήψεις-ιδέες και θεσμούς, κατά τρόπο σχηματικό και απλοποιημένο. Ο όρος στερεότυπο του φύλου περιγράφει το αποτέλεσμα της διαδικασίας στερεοτυποποίησης σε καθένα από τα δύο φύλα, συνήθως υπογραμμίζοντας τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά. Η στερεοτυποποίηση κατά φύλο τείνει να αναφέρεται κυρίως στις γυναίκες-κορίτσια, αλλά ο όρος στην πλήρη σημασία του επεκτείνεται σε όλες τις περιπτώσεις όπου αποδίδονται, είτε σε γυναίκες-κορίτσια, είτε σε άντρες-αγόρια, ρόλοι καθορισμένοι περιοριστικά για το φύλο τους (Φρειδερίκου, 1995).

Το φύλο αντιμετωπίζεται σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής θεωρείται ως «κοινωνική σχέση και πολιτισμικό σύμβολο και όχι δεδομένο της φύσης». Η προσέγγιση αυτή ανήκει στη θεωρία του

κονστρουκτιβισμού, η οποία αναλύει τα κοινωνικά φαινόμενα από τη σκοπιά των δρώντων υποκειμένων και πάντα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο όπου η δράση αυτή επιτελείται (Φρειδερίκου, 1995).

Αντίστοιχα, ως κοινωνικό φύλο νοούνται τα ψυχοκοινωνικά στοιχεία που διαφοροποιούν τα φύλα χωρίς αναγωγή στις βιολογικές ή φυσικές διαφορές τους. Το κοινωνικό φύλο αναφέρεται στη συμπεριφορά και τις προσδοκίες που συνδέονται κοινωνικά με καθένα από τα φύλα. Έτσι, ενώ οι όροι «άντρας» και «γυναίκα» περιγράφουν βιολογικές οντότητες, οι όροι «ανδρισμός» και «θηλυκότητα» αποτελούν ιδεολογικές κατασκευές (Φρειδερίκου, 1995).

Ο όρος ταυτότητα φύλου περιγράφει το αποτέλεσμα της διαδικασίας κατά την οποία τα αγόρια ταυτίζονται με την ανδρική συμπεριφορά και τα κορίτσια με τη γυναικεία. Η απόκτηση της ταυτότητας είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία που εμπεριέχει μια θετική σχέση αποδοχών και μια αρνητική σχέση απορρίψεων (Badinter, 1994).

Τα παιδιά αρχίζουν να αναζητούν αποδεικτικές βάσεις για τα συγκεκριμένα πολιτισμικά στερεότυπα που αφορούν το σώμα και τα οποία συναντούν μέσα από τα συγκεκριμένα κοινωνικά σχήματα που χαρακτηρίζουν την κουλτούρα της παιδικής ηλικίας. Ομοίως, με τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με άλλα παιδιά είναι που μαθαίνουν τις δυνατότητες που έχουν παρόμοια στερεότυπα ως ουσιαστικοί δείκτες των τωρινών και μελλοντικών ταυτοτήτων και δικαιώνονται για την αιτιώδη και πολιτισμική λογική που διαποτίζει την πολιτισμική διαμόρφωση συγκεκριμένων τύπων συμπεριφοράς (Αυγητίδου, 2001).

Η συμμετοχή είναι αυτή καθ'εαυτή μια ένδειξη της ενεργητικής εμπλοκής του παιδιού με τα ευρύτερα και περισσότερο περίπλοκα παιχνίδια κοινωνικής ταυτότητας, τα οποία εκφράζονται μέσα από την επίτευση: τα παιχνίδια κοινωνικής θέσης και τα παιχνίδια φύλου (Αυγητίδου, 2001).

Θεωρούμε δεδομένο ότι πολλές από τις συμπεριφορές που περιγράφονται ως «αντρικές» μαθαίνονται (δεν είναι εγγενής) και ενισχύονται από στερεότυπες ιδέες πάνω στο τι σημαίνει να είναι κανείς άνδρας σ' αυτή την κοινωνία. Από μωρά τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν διαφορετική μεταχείριση: τους μιλάμε διαφορετικά, παίζουμε μαζί τους με διαφορετικό τρόπο και έχουμε διαφορετικές προσδοκίες από αυτά.

Στην προσχολική ηλικία γεννιούνται και αναπτύσσονται στ' αγόρια και τα κορίτσια οι διαφορές στην τάση για επικοινωνία, παρατηρείται η ονομαζόμενη καλοπροαίρετη μεροληψία για τα παιδιά του δικού τους φύλου: το αγόρι διαλέγει συνήθως αγόρια, και το κορίτσι, κορίτσια. Αναπτύσσεται η αυτοσυνείδηση και, σαν βασικό στοιχείο της, η συνειδητοποίηση του εαυτού του σαν αγοριού, άντρα, ή σαν κοριτσιού, γυναίκας. Όχι μόνο τα ομαδικά, μα και τα ατομικά παιχνίδια καθορίζονται από το φύλο του παιδιού (Μουχινά, 1990).

Στο παιχνίδι εκδηλώνεται η ευαισθησία του παιδιού και διαμορφώνονται οι αντίστοιχες για τον ανδρικό και γυναικείο ρόλο μορφές συμπεριφοράς. Τα κορίτσια προσαρμόζονται καλύτερα στη διαμορφωμένη κατάσταση, πιο ήρεμα, πιο γρήγορα και πιο εύκολα περνούν στις καινούριες συνθήκες. Τα αγόρια είναι θορυβώδη και εκρηκτικά.

Οι ρόλοι που διαλέγουν τα παιδιά αντανakλούν τις κοινωνικές τάσεις των παιδιών διαφορετικού φύλου. Τα ενδιαφέροντα των αγοριών συγκεντρώνονται στην τεχνική, στα παιχνίδια-αγωνίσματα, στα οποία μπορούν να δικαιωθούν οι αξιώσεις τους για νίκη και αρχηγία. Τα παιχνίδια των αγοριών σε σύγκριση με τα παιχνίδια των κοριτσιών βρίσκονται μακρύτερα από τη σφαίρα της οικογένειας. Τα αγόρια αναγνωρίζουν σαν αρχηγούς τους δυνατότερους, τους πιο θαρραλέους και με πρωτοβουλία συνομηλίκους τους. Τα ενδιαφέροντα των κοριτσιών συγκεντρώνονται κυρίως στις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα κορίτσια

αγαπούν τις συνομήλικές τους που έχουν μαλακό χαρακτήρα, είναι ευχάριστες και καλόβολες (Μουχινά, 1990).

Τα αθύρματα αποτελούν το βασικό υλικό του παιχνιδιού, που βοηθάει στην ανάπτυξη του θέματός του και στην εκλογή τους επιδρά επίσης το φύλο των παιδιών. Η διαλογή των παιχνιδιών αντανακλά το πραγματικό πέρασμα των παιδιών στην ιδιομορφία της «ανδρικής» και της «γυναικείας» δραστηριότητας. Τα αγόρια ξέρουν περισσότερα και μπορούν περισσότερο στον τομέα της τεχνικής, ενώ τα κορίτσια στον τομέα της οικογενειακής ζωής (Μουχινά, 1990).

Μπορεί ο κοινωνικός ρόλος του φύλου να διαφέρει στους διάφορους πολιτισμούς και από εποχή σε εποχή, αλλά για κάθε πολιτισμό υπάρχουν αρκετά καθαρές αντιλήψεις για τους ρόλους που θεωρούνται «ανδρικοί» και γι' αυτούς που θεωρούνται «γυναικείοι». Σε προηγούμενους τεχνικούς πολιτισμούς τα στερεότυπα του κοινωνικού ρόλου του φύλου είναι αρκετά όμοια. Συχνά ο άντρας θεωρείται ρωμαλέος, επιθετικός, αυθάδης, ανεξάρτητος, προμηθευτής, ενώ η γυναίκα προβάλλεται στο ρόλο της μητέρας και της νοικοκυράς και χαρακτηρίζεται ευγενική, τρυφερή, στοργική, συναισθηματική, υποτακτική. Οι άντρες ενθαρρύνονται σε τεχνολογικές και μηχανολογικές ασχολίες, μακριά από το σπίτι και σε σπουδές θετικής κατεύθυνσης. Τα κορίτσια επιτρέπεται να είναι δειλά και να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους. Τα αγόρια αντίθετα δεν πρέπει να δείχνουν μεγάλη ευαισθησία, δεν είναι σωστό να εξωτερικεύουν τις συγκινήσεις τους και δεν πρέπει να λυγίζουν.

Αν και η πίεση σήμερα για την κοινωνικοποίηση στη διαμόρφωση του ρόλου του φύλου δεν είναι έντονη, τουλάχιστο στις περισσότερες βιομηχανοποιημένες Δυτικές κοινωνίες, είναι φανερό ότι γονείς και εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τα αγόρια απ'ό,τι τα κορίτσια. Οι διαθέσεις των γονιών και των εκπαιδευτικών έχουν κεντρική σημασία στον καθορισμό της

συμπεριφοράς του κοινωνικού ρόλου του φύλου. Οι γονείς ενισχύουν (π.χ. με ευαρέσκεια και έπαινο) τη συμπεριφορά του παιδιού που θεωρείται κατάλληλη για το φύλο του, όπως αυτή προσδιορίζεται από την κοινωνία, ενώ αγνοούν ή αποθαρρύνουν στα παιδιά εκδηλώσεις συμπεριφοράς που δεν θεωρούνται “κατάλληλες” για το φύλο τους. Το παιδί, επίσης, υιοθετώντας σαν πρότυπο συμπεριφοράς τον πατέρα, τη μητέρα ή άλλους σημαντικούς, άνδρες ή γυναίκες, ανάλογα με το φύλο του, ταυτίζεται μαζί τους και μιμείται τη συμπεριφορά τους (Askew-Ross, 1992).

Οι προτιμήσεις των παιδιών ως προς τις τηλεοπτικές εκπομπές και τα παιχνίδια διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο αναπαράγοντας τα κλασικά στερεότυπα του φύλου. Οι «περιπέτειες» προτιμώνται συνήθως από τα αγόρια και οι «τρυφερές-συναισθηματικές» ιστορίες από τα κορίτσια. Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις παιχνιδιών για μικρά παιδιά είναι εξαιρετικά στερεότυπες. Τα κορίτσια παρουσιάζονται πάντα να παίζουν είτε με παιχνίδια που αντιγράφουν το ρόλο των γυναικών, όπως κούκλες, που όπως δηλώνουν είναι το αγαπημένο τους παιχνίδι, με τεράστιες ποικιλίες ρούχων και αξεσουάρ, κουζινικά ή πιατικά, είτε με γούνινα ζώακια. Ενθαρρύνονται να αγοράσουν μικρογραφίες νεροχύτη ή κουζίνας ή την κούκλα-παιχνίδι, την οποία μακιγιάρουν, χτενίζουν ή ντύνουν. Τα αγόρια από την άλλη μεριά, ενθαρρύνονται να παίζουν με επιτραπέζια ή μηχανικά παιχνίδια, όπλα, αυτοκίνητα, αεροπλάνα ή διαστημικά τέρατα, επιβραβεύονται για τη στάση τους και δηλώνουν ορισμένες φορές την αποστροφή τους για τις κούκλες. Τα περισσότερα από αυτά είναι αντίγραφα των βίαιων χαρακτήρων των κινούμενων σχεδίων και το παιδί μιμείται, παίζοντας, τις βίαιες περιπέτειές τους. Επομένως, ο διαχωρισμός των παιχνιδιών σε “αγορίστικα” και κοριτσίστικα επιβεβαιώνεται στην πράξη (Δουλκέρη, 1994).

. Ως προς τις προτιμήσεις τους για τα επαγγέλματα που αναπαριστούν στο παιχνίδι τους, υπάρχει έντονη διαφοροποίηση, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τις τηλεοπτικές εκπομπές. Τα παιδάκια «δέχονται» τα μηνύματα που τους στέλνουν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, το σχολείο, οι γονείς. Αργότερα στην ενήλικη ζωή τους αρχίζουν να αμφισβητούν αυτούς τους «διαχωρισμούς» των ρόλων.

Ακόμα κι όταν αγόρια και κορίτσια παίζουν με το ίδιο παιχνίδι, έχει παρατηρηθεί ότι το παίζουν, συχνά, με πολύ διαφορετικό τρόπο. Όταν ένα κοριτσάκι παίζει με μια κούκλα, συνήθως παριστάνει τη «μαμά»: την ταΐζει, την πλένει και την πάει βόλτα, και την ντύνει. Τα αγόρια όμως παίζουν με τους ήρωες-κούκλους διαφορετικά : στη φαντασία του ο κούκλος είναι το ίδιο το αγόρι που πολεμά και σκοτώνει. Το παιχνίδι των κοριτσιών περιστρέφεται γύρω από τη σχέση με ένα άλλο πρόσωπο (την κούκλα). Τα αγόρια είναι τα ίδια οι ήρωες του παιχνιδιού.

Το «παιχνίδι» παίρνει το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου του παιδιού, έχει μια ξεχωριστή – ιδιαίτερη θέση στη ζωή του παιδιού. Και αυτή η δραστηριότητα του παιδιού ενισχύει τα στερεότυπα των ρόλων. Τα παιχνίδια επίσης συντελούν στο διαχωρισμό των ρόλων των φύλων. Τα κορίτσια προορίζονται για το ρόλο της νοικοκυράς- της μητέρας, γι' αυτό και πρέπει να παίζουν με κούκλες, με οικιακά σκεύη. Για τα αγόρια υπάρχουν περισσότεροι ρόλοι, μεγάλη «επιλογή» των επαγγελμάτων. Τα αγόρια παίζουν με ποδήλατα, αυτοκίνητα και όχι με κούκλες ή κουζινικά. Τα κορίτσια δεν ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη δεξιοτεχνία τους, να κάνουν διάφορες κατασκευές όπως γίνεται με τα αγόρια (Eaton Von Bargaen & Keats, 1981).

Στο πλαίσιο του σχολείου, το φύλο προσλαμβάνει γιγαντιαίες διαστάσεις ως σημαίνον σύμβολο της διαφοράς μεταξύ των παιδιών, λειτουργώντας ως ο άλλος μείζων κοινωνικός ταξινομητής, εκτός από την ηλικία, μέσω του οποίου οι ενήλικοι συλλαμβάνουν εννοιολογικά και

διευθετούν την κατηγορία «παιδιά». Σε πλαίσια εκτός σχολείου, το φύλο παραμένει ένα χαρακτηριστικό σημαίνον για την αίσθηση του Εαυτού που τρέφουν τα παιδιά, διαμορφώνοντας τις επιλογές ως προς τα ρούχα, τα παιχνίδια, τα αθλήματα, τα βιβλία. Επομένως, δεν προξενεί εντύπωση το ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν την ταξινομητική ισχύ του φύλου για να δομήσουν τις δικές τους κοινωνικές σχέσεις. Το φύλο ανακλύπτει στις εκτοξευμένες κατηγορίες για ετερότητα, με τις οποίες τα παιδιά χλευάζουν καθημερινά το ένα το άλλο: «Έχεις κοριτσίστικα μαλλιά», «Αυτά είναι αγορίστικα παπούτσια» και ούτω καθεξής (James, 1997).

Η σημασία του φύλου ως σημαίνον της διαφοράς, ως αντανακλαστικό μέσο για τη διάκριση μεταξύ του Εαυτού και του Άλλου, είναι σαφής στις διεκδικήσεις που προβάλλουν τα παιδιά σχετικά με το φύλο, διεκδικήσεις που, μέσα από φλογερώς διακηρυσσόμενα στερεότυπα, εδραιώνουν τόσο τα όρια όσο και τις δυνατότητες. Τα εξάχρονα και επτάχρονα αγόρια και κορίτσια, για παράδειγμα, μπορούν να χρησιμοποιούν πολλούς καθιερωμένους χλευασμούς για να πειράξουν τα μεν τα δε στη διαδικασία σηματοδότησης του χάσματος που ανοίγεται ανάμεσά τους, εναλλάσσοντας τις διαφορές στο φύλο, όταν δίνεται η κατάλληλη ευκαιρία. Για τα τετράχρονα και πεντάχρονα παιδιά, το φύλο έχει ένα νόημα που αφορά κατά μεγάλο μέρος όρους του μέλλοντος σε αντίθεση με τα παιδιά ηλικίας οχτώ και εννέα ετών, που το φύλο έχει καταστεί μια σημαντική διαφορά, γύρω από την οποία οργανώνονται οι δραστηριότητες του παρόντος (Αυγητίδου, 2001).

Το να γίνεις αγόρι ή κορίτσι δεν είναι ζήτημα απλής ανταπόκρισης στη βιολογία, ούτε και ένδυσης μιας προκατασκευασμένης ταυτότητας αρσενικού ή θηλυκού. Μάλλον πρόκειται για μια διαδικασία ανακάλυψης, αντιμετώπισης και πειραματισμού με τα στερεότυπα του φύλου, τα οποία είναι ενσωματωμένα σε συγκεκριμένες πολιτισμικές πρακτικές. Οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα είναι που παίζουν

σημαντικό ρόλο στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αντιλαμβάνονται, προσλαμβάνουν και δηλώνουν δημόσια το φύλο (Αυγητίδου, 2001).

Τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά – Γιατροί και Νοσοκόμες, Μπαμπάδες και Μαμάδες, Πόλεμος, Χορός της Καταδίωξης και του Φόνου-μπορεί κάλλιστα να αποτελούν ένδειξη «εννοιολογικών δομών που διαπλάθουν ασχημάτιστα ταλέντα», το σημαντικό είναι ότι εκφράζονται και βιώνονται στον κόσμο του παιδιού (Geertz, 1975).

Ενώ πολλοί τέτοιοι κόσμοι παιχνιδιού των παιδιών είναι σαφώς αποδόσεις των κόσμων των ενηλίκων, δεν μιμούνται απλά και απροβλημάτιστα τη ζωή των ενηλίκων. Όπως έχει παρουσιάσει η Walkerdine (1985), η διαδικασία και η εμπειρία του παιχνιδιού, μολονότι αυτό παίρνει τη μορφή σχέσεων των ενηλίκων-γιατροί, μητέρες, σύζυγοι-αφορά ζητήματα και ενδιαφέροντα από τον ίδιο τον κοινωνικό κόσμο του παιδιού. Επομένως, όπως ακριβώς τα παιδιά στα οργανωμένα παιχνίδια τους και για χάρη αυτών των παιχνιδιών αναδομούν εννοιολογικά και κυριολεκτικά το φυσικό περιβάλλον ως έναν τόπο διαχωρισμένο από τον καθημερινό κόσμο των ενηλίκων, επίσης αναδομούν γνωστικά όψεις του κοινωνικού κόσμου των ενηλίκων και αυξάνουν την κατανόησή τους γι' αυτόν, με όρους του παρόντος πλαισίου των δικών τους κοινωνικών σχέσεων. Με αυτή την έννοια, το παιχνίδι των παιδιών κοινωνικοποιεί διττά : τα παιδιά καταλήγουν να γνωρίζουν (πράγματα) για το μέλλον, μέσα από τη σημείωση προόδων στη ζωή του παρόντος. Οι ρόλοι και οι ταυτότητες, τις οποίες τα παιδιά επιτρέπουν το ένα στο άλλο να υιοθετήσουν στα οργανωμένα παιχνίδια, ενδέχεται με αυτήν την έννοια, να εκφράζουν ξεκάθαρα τις σχέσεις ισχύος και τις ιεραρχίες κοινωνικής θέσης που υπάρχουν μεταξύ των παιδιών και μπορεί να εξαρτώνται άμεσα ή έμμεσα και από το φύλο τους.

Πολλά από τα παιχνίδια που θεωρούνται «αγορίστικα» ενθαρρύνουν τη φυσική δραστηριότητα, αν όχι την επιθετικότητα, όπως για παράδειγμα, τα όπλα, τα σπαθιά και τα καινούρια δημοφιλή διαστημικά μοντέλα. Ακόμη, οι περισσότεροι ήρωες των κινούμενων σχεδίων στα περιοδικά και την τηλεόραση («καλοί»ή «κακοί») είναι βίαιοι.

Η σκληρότητα και η επιθετικότητα είναι αποδεκτές από τα αγόρια με το εξής σκεπτικό: Τα αγόρια ενθαρρύνονται να γίνουν σκληρά και να υπερασπίζονται τον εαυτό τους. Αυτό δε θεωρείται συνήθως ως ανοικτή παρότρυνση για επιθετικότητα, αλλά περισσότερο ως μήνυμα ότι λίγη βία δε βλάπτει, αρκεί να μη φτάνει κανείς στα άκρα, ότι η βία είναι ο κατάλληλος τρόπος για να φροντίσει κανείς τον εαυτό του και μπορεί σε αρκετές περιπτώσεις, να αποτελέσει μέσο βελτίωσης της κοινωνικής του θέσης ανάμεσα στους άλλους. Ίσως το πιο σημαντικό μήνυμα που δέχονται τα αγόρια είναι ότι πρέπει με κάθε τρόπο να αποφύγουν να δώσουν την εντύπωση ότι φοβούνται να καυγαδίσουν. Εξάλλου, τα αγόρια βλέπουν τους εκπροσώπους του φύλου τους να εμπλέκονται σε βίαιες πράξεις, ενώ τα κορίτσια όχι. Τα αγόρια συχνά επιδοκιμάζονται από τους γονείς για την σκληρότητά τους (Newson and Newson, 1968).

Η εικόνα που επαναλαμβάνεται πολλές φορές μέσα σε τάξεις νηπιαγωγείου, είναι ότι τα αγόρια ασχολούνται ατομικά με κατασκευές, επιλέγουν τέτοιου είδους υλικά, ιδιαίτερα λέγκο, συχνότερα από τα κορίτσια και φτιάχνουν με αυτά πιο σύνθετα αντικείμενα. Επίσης, δημιουργικό παιχνίδι, χειρισμό αντικειμένων και επεκτείνονται σε όλο το χώρο. Παράλληλα, τα κορίτσια συμμετέχουν σε διάφορους τύπους κοινωνικού παιχνιδιού και χρησιμοποιούν περιορισμένο χώρο. Τα αγόρια και τα κορίτσια συμμετέχουν στις ομαδικές δραστηριότητες με διαφορετικό τρόπο. Τα κορίτσια έχουν την τάση να κουβεντιάζουν μεταξύ τους, καθώς ασχολούνται με μια δραστηριότητα. Συζητούν πώς θα οργανώσουν τη δουλειά τους, πώς θα μοιράσουν τις υπευθυνότητες

μεταξύ τους, πώς θα κάνουν την απαραίτητη προετοιμασία και άλλα συναφή. Τα αγόρια κουβεντιάζουν για πράγματα άσχετα με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, για την οποία συζητούν μόνο όταν είναι απολύτως απαραίτητο ή όταν διαφωνούν πάνω σε κάτι. Οι συγκρούσεις που προκύπτουν από την ομαδική εργασία είναι συχνότερες στα αγόρια παρά στα κορίτσια.

Επιπρόσθετα, η ανταγωνιστικότητα είναι άλλο ένα στοιχείο που διακατέχει τις δραστηριότητες πολλών αγοριών (ποιος θα φτιάξει το πιο γρήγορο αυτοκίνητο κ.α.). Για τα κορίτσια ισχύει το αντίθετο. Οι περισσότερες δραστηριότητες και παιχνίδια θεωρούνται ευκαιρίες για συνεργασία, συζήτηση, βοήθεια και επικοινωνία γενικά.(Askew-Ross, 1992).

Σε κάποιο χώρο παιχνιδιού, τα αγόρια τείνουν να κινούνται προς την περιφέρεια σε μεγάλες κινούμενες ομάδες και τα κορίτσια τείνουν να παίζουν σε μια πιο περιορισμένη περιοχή, μένοντας συνήθως πιο κοντά στη νηπιαγωγό. Στο συμβολικό παιχνίδι, καθώς και σε άλλες δραστηριότητες σ' ένα νηπιαγωγείο, οι ομάδες αποτελούνται συνήθως από παιδιά του ίδιου φύλου. Βέβαια παρατηρείται κάποιες φορές, ένα κορίτσι να θέλει να συμμετάσχει σε ένα αγορίστικο παιχνίδι, αντιθέτως τα αγόρια δε ζητούν ποτέ να συμμετάσχουν στα παιχνίδια των κοριτσιών. Τα κορίτσια έλκονται περισσότερο από τα καθιστικά είδη παιχνιδιού, με αντικείμενα ή υλικά τέχνης και περνούν περισσότερη ώρα με ένα ή δύο άλλα παιδιά. Τα αγόρια τρέχουν πέρα-δώθε περισσότερο, οι επαφές τους με τα άλλα παιδιά είναι περισσότερες και συντομότερες και συγκεντρώνουν λιγότερο την προσοχή τους σε παιχνίδια και υλικά (Garvey, 1990).

Τα αγόρια μέσα από τα παιχνίδια τους που αφορούν συγκρούσεις καλών και κακών, έχουν ελάχιστες ευκαιρίες να πειραματιστούν με τις ταυτότητές τους ως άντρες, αφού τα στερεότυπα της αρρενωπότητας

τουλάχιστο όταν τα ενστερνίζονται, παρέχουν ελάχιστες εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες μπορούν να ατενίσουν το μέλλον τους. Οι καλοί και οι κακοί, ανήκουν περισσότερο στον κόσμο της φαντασίας, βασισμένοι σε αναπαραστάσεις από τις ζωές που βιώνουν άλλοι-τηλεοπτικοί χαρακτήρες. Τα παιχνίδια των κοριτσιών, αντιθέτως, παρέχουν περισσότερο αποδοτικό «έδαφος για μελλοντικές προσδοκίες», μέσα από τις ευκαιρίες που δίνουν για πειραματισμό με πολλά και διαφορετικά στερεότυπα της «θηλυκότητας» (Rapport, 1990). Τα κορίτσια διαθέτουν περισσότερες γνώσεις για το φύλο, τις οποίες εφαρμόζουν στο παιχνίδι τους. Με αυτήν την έννοια, τα παιχνίδια των αγοριών, τα φυλακίζουν στο παρόν, μέσα από την πρόταση ενός σουρεαλιστικού ή αβέβαιου μέλλοντος, ενώ το μέλλον στα κορίτσια είναι κατά βάση αναγνωρίσιμο. Αυτή η διαφορά εξηγεί, ενδεχομένως, τους λόγους για τους οποίους το παρόν της παιδικής ηλικίας καταλήγει να κυριαρχείται ουσιαστικά από τα αγόρια και το γιατί η ιεραρχία και ο ανταγωνισμός είναι πολύ πιο σαφείς στις κοινωνικές σχέσεις των αγοριών, απ' ό,τι σε εκείνες των κοριτσιών (James, 1997).

Επομένως, το μέλλον προεξοφλείται μέσα από στερεότυπα αρσενικών και θηλυκών ρόλων, αλλά η γνώση σε τι ενδέχεται να συνίστανται αυτοί οι ρόλοι είναι άνιση: τα αγόρια μπορούν να γίνουν σύζυγοι, πιθανώς και πατέρες, ενώ οι δυνατότητες για τα κορίτσια είναι πολλές, μητέρες, σύζυγοι, αδερφές, μωρά. Μεταξύ των παιδιών οι παρατηρήσεις που κάνουν στο παιχνίδι τους, μετατρέπονται σε ένα σύνολο κανόνων που μπορούν να γενικευτούν, σε μια δέσμη στερεοτύπων, βάσει των οποίων τα παιδιά αρχίζουν να διερευνούν την πολυπλοκότητα των κοινωνικών τους σχέσεων του παρόντος μέσα από τους μελλοντικούς ρόλους των φύλων (Αυγητίδου, 2001). Ωστόσο τα ήθη και τα έθιμα μπορεί ίσως να συμβάλλουν και αυτά στην

αντιπαράθεση των αγορίστικων και κοριτσίστικων παιχνιδιών σ' ένα βαθμό που δύσκολα υπολογίζεται (Wallon, 1984).

Σύμφωνα με τον Claparede (1952) το ενστικτώδες μέρος της μιμητικής λειτουργίας βρίσκεται στο φαινόμενο της αναζήτησης του ομοίου. Άμα βάλουμε ένα παιδί να μιμηθεί μερικά μοντέλα, θα κάνει κάποια εκλογή. Τι υπαγορεύει αυτήν την εκλογή; Οι ανάγκες της εξέλιξής του. Το παιδί θα μιμηθεί εκείνο που το ενδιαφέρει να μιμηθεί για το συμφέρον της τελειοποίησής του.

Το παιδί, ανεξαρτήτως φύλου, ποτέ δεν επιθυμεί να μιμηθεί μέτρια πρόσωπα. Δέχεται έναν τιποτένιο ρόλο μόνο και μόνο για να πάρει στο άλλο παίξιμο τον καλό. Παίρνει το ρόλο βασίλισσας, κοντέσας, στρατηγού ή (είναι κι αυτός ένας τρόπος για να γίνει κανείς διάσημος) του αρχηγού των ληστών, ή του 'χοντροκέφαλου' της τάξης.

Κι εδώ ασυνείδητα ξεσκεπάζεται ο χαρακτήρας του καθενός παιδιού. Σε κάθε παιχνίδι είναι ρόλοι 'συμπαθητικοί' που τους ζητά για τον εαυτό του και 'αντιπαθητικοί' που ευχαρίστως τους αφήνει για τους άλλους (Lemarie, 1957).

Μια σειρά ανθρωπολογικών μελετών του συμβολικού παιχνιδιού έχει επισημάνει την ευχαρίστηση που αντλούν τα παιδιά από τις διαδικασίες προπαρασκευής και μεταμόρφωσης του χώρου όπου διαδραματίζεται το παιχνίδι, επειδή ακριβώς κατά τη διάρκεια της δημιουργίας αυτού του ξεχωριστού κόσμου, οι παίκτες ασκούν τον μεγαλύτερο δυνατό έλεγχο πάνω στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή για τα παιδιά και των δύο φύλων είναι σημαντική, είτε στο παιχνίδι συμμετέχουν αθύρματα, είτε η υπόδηση των ρόλων γίνεται από τους ίδιους τους παίκτες (Γκούγκουλη, 2000).

Οι ρόλοι και το περιεχόμενο του παιχνιδιού των παιδιών, αποτελούνται από τμήματα της πραγματικότητας και του εσωτερικού τους κόσμου. Τα τμήματα αυτά δε φαίνονται να φτιάχνουν ένα λογικό

σύνολο στα μάτια των ενηλίκων, κι αυτός είναι μάλλον ο λόγος που το παιχνίδι των παιδιών συχνά μοιάζει ασυνάρτητο, ασυνεχές ή ευχάριστα ρευστό και χωρίς όρια, κατά την αντίληψη των ενηλίκων (Cohen -Stern - Balaban, 1991).

Η διατήρηση του φύλου ως ισχυρή και διασπαστική διαφορά στην παιδική κουλτούρα κατέληξε πρόσφατα να θεωρείται προβληματική στα πλαίσια της κοινωνικής ψυχολογίας, δεδομένων των σύγχρονων κινήσεων προς την ισότητα των φύλων στην κοινωνία των ενηλίκων. Γιατί, παρά τις μεταβολές στις οικογενειακές δομές και τους γονικούς ρόλους, τα παιδιά εξακολουθούν να είναι αυστηρά προσκολλημένα σε στερεότυπους ρόλους των φύλων; Μια αιτία είναι ότι υπάρχει κάποια διαφορά ανάμεσα «στο λανθάνον νόημα αυτού που κάνουν οι γονείς» και «σ' αυτό που απλώς κάνουν». Επομένως, τα στερεότυπα του φύλου ενδέχεται να παραμένουν ως υπονοούμενα ή λανθάνοντα γνωστικά πλαίσια αναφοράς στον κόσμο των ενηλίκων, παρά τις φαινομενικές επιφανειακές μεταβολές στους ρόλους των φύλων. Άλλη μία εξήγηση που μπορεί επίσης να προταθεί είναι ότι, η κουλτούρα της παιδικής ηλικίας αυτή καθεαυτή ενδέχεται, μέσα από τον τρόπο μετάδοσής της από παιδί σε παιδί, να ασκεί ισχυρή και συντηρητική επίδραση στη διαμόρφωση της επίγνωσης του εαυτού και των άλλων από τα παιδιά. Έτσι, τα παιδιά εκείνα που αντιλαμβάνονται εναλλακτικά πρότυπα φύλου στη συμπεριφορά των γονιών τους ή στη συμπεριφορά άλλων σημαντικών ενηλίκων, ενδέχεται να αποκρύπτουν αυτή την γνώση Δημόσια, μπροστά στους φίλους τους, μπορεί να συναινούν στους ρόλους και στα πρότυπα που μοιάζουν συνηθέστερα και πολιτισμικά ορθά. Στην κουλτούρα της παιδικής ηλικίας, η ομοιομορφία χαίρει μεγάλης εκτίμησης (Henshal & McGuire, 1986).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το θέμα που μελετώ είναι το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών , το περιεχόμενό του και τις ομάδες που σχηματίζονται βάσει του φύλου τους σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Θα προσπαθήσω λοιπόν να το εξετάσω σε μια μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης είναι η παρατήρηση ενός πεδίου (π.χ. μιας σχολικής τάξης). Ο σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι να εξερευνήσει βαθιά και ν' αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η ομάδα (Cohen, Manion, 1994).

Οι τρόποι που μπορώ να διερευνήσω το κεντρικό μου θέμα σε μια μελέτη περίπτωσης, είναι η συμμετοχική παρατήρηση, η μη συμμετοχική παρατήρηση, η εστιασμένη συνέντευξη που αφορά το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών, η μαγνητοφώνηση ιστοριών σχετικά με το παιχνίδι. Επέλεξα τη μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης, όσο αυτή είναι δυνατή, από το βαθμό που μου το επιτρέπουν τα παιδιά. Ενώ κάθομαι σε μια γωνιά και τα παρατηρώ πώς παίζουν, μια ομάδα κοριτσιών με προσεγγίζει, διοργανώνοντας τα γενέθλιά μου, τραγουδώντας το «χρόνια πολλά». Έτσι με εντάσσουν στο παιχνίδι τους και αναγκαστικά η μη συμμετοχική παρατήρηση μου παρεκτρέπεται σε συμμετοχική. Σε μια άλλη στιγμή επίσης με αντιμετωπίζουν ως προσκεκλημένη στο σπίτι τους, ρωτώντας με, τι θα επιθυμούσα να φάω. Εγώ τους απαντάω σύντομα και ευγενικά. Επίσης η παρατήρησή μου μετατρέπεται σε συμμετοχική όταν ρωτάω κάποια παιδιά να μου διευκρινίσουν τι ακριβώς έπαιζαν. Είναι άλλωστε σύνηθες για έναν ερευνητή να διεξάγει συνεντεύξεις με συμμετέχοντες στο πεδίο αυθόρμητα (Mason, 2002).

Επίσης κάνω μια συνέντευξη, που βασίζεται στην μαγνητοφώνηση των ιστοριών των παιδιών πάνω στα παιχνίδια τους.

Χρησιμοποιώ τη μελέτη περίπτωσης, επειδή τα δεδομένα που συλλέγω για το θέμα μου απαντώνται ρεαλιστικά και άμεσα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Με εξυπηρετεί να δίνω σημασία στη λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα των φαινομένων που παρουσιάζονται στο συμβολικό παιχνίδι, το θέμα που ερευνώ.

Επιλέγω τη μη συμμετοχική παρατήρηση για τους εξής λόγους: καταρχήν ως εκπαιδευόμενη, είμαι εξοικειωμένη με το περιβάλλον του νηπιαγωγείου και πώς παίζουν τα παιδιά αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους ως ομάδες και άτομα. Μπορώ να «συλλάβω» τα φυσικώς απαντώμενα φαινόμενα που αφορούν την εργασία μου, παρατηρώντας αυτό το πεδίο.

Νομίζω ότι με την παρατήρηση σημαντικές γνώσεις πάνω στο παιχνίδι είναι δυνατόν να συλλεχθούν. Οι γνώσεις έτσι μπορούν να εκφραστούν, να μετρηθούν ή να δομηθούν με την παρατήρηση, κάτι που επιτρέπει την παραγωγή πολυδιαστατικών δεδομένων κατά την αλληλεπίδραση των παιδιών στο πεδίο του νηπιαγωγείου (Mason, 2002). Τα είδη του περιβάλλοντος (νηπιαγωγεία), των καταστάσεων (ώρα παιχνιδιού) και των αλληλεπιδράσεων (παιχνίδι μεταξύ των παιδιών) «αποκαλύπτουν δεδομένα» με πολυδιαστατικούς τρόπους. Είναι πιθανόν για εμένα να είμαι ερμηνεύτρια ή «γνώστης» τέτοιων δεδομένων αλλά και ταυτόχρονα άτομο που βιώνει και παρατηρεί συμμετέχοντας.

Η επιλογή χρησιμοποίησης μεθόδων παρατήρησης συμπίπτει με την άποψη ότι εξηγήσεις και επιχειρήματα σε μια έρευνα απαιτούν βάθος, πολυπλοκότητα, πλήρης ανάπτυξη και πολυδιαστατικότητα στα δεδομένα μάλλον, παρά επιφανειακή ανάλυση γενικών προτύπων ή άμεσες συγκρίσεις (Mason, 2002).

Θεωρώ τη μη συμμετοχική παρατήρηση χρήσιμη τεχνική για να βρω απαντήσεις ως προς το περιεχόμενο των συμβολικών παιχνιδιών, τις

ομάδες που σχηματίζονται, να τα προσεγγίσω από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, ως μέρος μιας πολυμεθοδολογικής στρατηγικής. Με την παρατήρηση δίνω έμφαση ότι τα δεδομένα ήταν «φυσικώς» παραχθέντα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου παρά κατασκευασμένα ή αναδομημένα. Στη μη συμμετοχική παρατήρηση ως ερευνήτρια, μπορώ να διακρίνω τη συνεχιζόμενη συμπεριφορά ενόσω αυτή λαμβάνει χώρα και να κρατήσω σημειώσεις σχετικά με τα προεξέχοντα χαρακτηριστικά της. Ακόμα οι μελέτες παρατήρησης είναι ανώτερες σε σχέση με τα πειράματα και τις επισκοπήσεις όταν συλλέγονται δεδομένα αναφορικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά (Bailey, 1978).

Ο τύπος της παρατήρησης που αναλαμβάνει ένας ερευνητής συνδέεται με τον τύπο του πλαισίου (π.χ. στο νηπιαγωγείο) μέσα στο οποίο γίνεται η έρευνα. Υπάρχουν δύο είδη παρατήρησης, η συμμετοχική και η μη συμμετοχική. Στην πρώτη οι παρατηρητές εμπλέκονται στις ίδιες τις παρατηρήσεις που επιχειρούν να παρατηρήσουν. Συχνά το 'καμουφλάρισμά' τους είναι τόσο τέλει, ώστε σε ό,τι αφορά τους άλλους συμμετέχοντες, δεν είναι παρά μέλη της ομάδας (Patrick, 1973). Βέβαια το καμουφλάρισμα δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχική παρατήρηση.

Οι μη συμμετοχικοί παρατηρητές δεν αναμειγνύονται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνούν και αποφεύγουν την ιδιότητα του μέλους της. Την καλύτερη εικόνα του ρόλου του μη συμμετοχικού παρατηρητή μας τη δίνει ίσως η περίπτωση του ερευνητή που κάθεται στο πίσω μέρος της αίθουσας διδασκαλίας και κωδικοποιεί κάθε τρία δευτερόλεπτα τις λεκτικές ανταλλαγές ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές μέσω ενός δομημένου συνόλου κατηγοριών παρατήρησης.

Η συμμετοχική παρατήρηση ταιριάζει περισσότερο σε 'φυσικά' περιβάλλοντα (π.χ. αίθουσα διδασκαλίας), επειδή είναι δύσκολο για τον ερευνητή, ο οποίος επιθυμεί να είναι συγκαλυμμένος, να μη δρα ως

συμμετέχων. Εάν ο ερευνητής δε συμμετέχει, δεν εξηγείται εύκολα η παρουσία του, καθώς είναι πολύ εμφανής στους πραγματικούς συμμετέχοντες. Σε μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο συμμετοχική παρατήρηση. Η μη συμμετοχική παρατήρηση επίσης εφαρμόζεται συχνά σε «τεχνητά» περιβάλλοντα, στα οποία κανένας από τους μελετώμενους ανθρώπους δεν είναι πραγματικά συμμετέχων για πολύ καιρό και έτσι μπορούν ν' αποδεχτούν ένα μη συμμετοχικό παρατηρητή πιο εύκολα (Bailey, 1978). Στη συμμετοχική παρατήρηση αντίθετα ο ερευνητής πρέπει να εξετάζει κατά τη διάρκεια της έρευνάς του το βαθμό της εμπλοκής του και το πώς αλληλεπιδρά με τα άλλα μέλη της ομάδας. Στη μη συμμετοχική παρατήρηση συνήθως δεν υπάρχει βαθμός εμπλοκής εκτός όταν αυτό κρίνεται σε κάποιες περιπτώσεις αναγκαίο, όπως στη δική μου έρευνα πεδίου.

Στη συνέχεια, για να συμπληρώσω τα δεδομένα μου, επέλεξα ένα είδος συνέντευξης, την μαγνητοφώνηση των ιστοριών των παιδιών για τα παιχνίδια τους, επειδή μέσα από την παρατήρηση του παιχνιδιού τους μόνο, δεν μπορούσα να τα μαγνητοφωνήσω, επειδή στεκόμουν πιο μακριά για να μη τα ενοχλώ, κάτι που δε μου επέτρεπε να παρακολουθώ τις συζητήσεις τους. Ως μη συμμετοχικός παρατηρητής λοιπόν, δεν είχα πάντα πρόσβαση στο λόγο των παιδιών. Δεν μπορούσα να ακούω όλα όσα λέγονταν, ούτε να τα μαγνητοφωνώ, χωρίς να αποσπώ τα παιδιά. Δεν χρησιμοποίησα βίντεο που θα κατέγραφε και όσα λέγονταν.

Έτσι παρουσίασα μπροστά σε όλα τα παιδιά, μια κούκλα Μπάρμπη και μια κούκλα action man και τους ζήτησα να μου πουν ποια κούκλα τους άρεσε πιο πολύ και γιατί. Τα κορίτσια εξέφρασαν τη λατρεία τους για την Μπάρμπη, ενώ όλα σχεδόν τα αγόρια εντυπωσιάστηκαν με τον action man. Προσπάθησα να καταλάβω την αποστροφή των κοριτσιών για τον action man, κάτι που δεν ξεκαθαρίστηκε τελείως. Γενικά η άκρως αρρενωπή εμφάνισή του, δεν είχε κανένα κοινό σημείο αναφοράς με τα

θηλυκά πρότυπα που αναζητούν τα κορίτσια στα παιχνίδια τους. Τα αγόρια ήθελαν να μάθουν περισσότερα γι' αυτόν, για τις δυνάμεις του, δεν τους ήταν τόσο οικείος.

Έπειτα ο Παναγιώτης, ο Δημήτρης και ο Γιάννης παίρνουν ζωάκια-μινιατούρες, αυτοκινητάκια, playmobil και αφηγούνται τις ιστορίες τους πάνω σε αυτά. Δυστυχώς δεν ήξεραν να πουν ιστορίες για τον Max Steel. Μόνο δυο αγόρια δίδυμα, ο Μάριος και ο Θωμάς προτίμησαν να πουν ιστορίες για τον Batman και άλλους τηλεοπτικούς ήρωες που τους αρέσει να παρακολουθούν στην τηλεόραση. Ακολουθεί η σχετική ανάλυση από την πλευρά μου.

Τα κορίτσια, η Στεφανία, η Κλεοπάτρα, η Χριστίνα, παίρνουν με τη σειρά την αγαπημένη τους κούκλα Μπάρμπη και αφηγούνται τις ιστορίες τους. Τα θέματά τους είναι παρόμοια και επηρεασμένα από τη ζωή μέσα στο σπίτι. Μόνο ένα κορίτσι η Τίνα, παίρνει μια κούκλα Power Ranger και αφηγείται μια περιπετειώδη ιστορία.

Προτίμησα τη συνέντευξη και για την αμεσότητα που προσφέρει ως προς την παρατήρηση κάποιων λεπτομερειών στις αφηγήσεις των παιδιών, όπως ο τόνος της φωνής τους, η συμπεριφορά τους και οι αντιδράσεις τους. Η μαγνητοφώνηση ιστοριών που εφαρμόζω, συμπληρώνει αποτελεσματικά την παρατήρηση κι έτσι τα δεδομένα γίνονται πολύ ξεκάθαρα, βοηθάει να τεκμηριώσω το θεωρητικό μέρος της έρευνάς μου, ρίχνει φως σε ορισμένες σκοτεινές πτυχές, δίνει έναυσμα για περαιτέρω ανάλυση και προβληματισμό. Με αυτή τη μέθοδο ήθελα να συμπληρώσω τα στοιχεία που είχα, για το τι είδους θέματα προτιμούν τα παιδιά στα παιχνίδια τους και γιατί παίζουν συνήθως χωριστά.

Πριν ξεκινήσω την παρατήρησή μου, έπρεπε να προετοιμαστώ προσεκτικά σε πρακτικό και διανοητικό επίπεδο. Έπρεπε να εντοπίσω το πεδίο μελέτης περίπτωσης. Αποφάσισα η έρευνα να διεξαχθεί στο χώρο

μιας τάξης νηπιαγωγείου. Θα μπορούσε ίσως να διεξαχθεί και σε άλλους χώρους όπου συγκεντρώνονται πολλά παιδιά και παίζουν, όπως μια παιδική χαρά, ένας παιχνιδότοπος ή ένα σπίτι. Αλλά δεν εφάρμοσα την έρευνά μου σε αυτά τα πεδία, διότι η παρουσία μου δε θα εναρμονιζόταν με το περιβάλλον και πιθανώς να ήταν ενοχλητική.

Φυσικά το νηπιαγωγείο ως πεδίο έρευνας δε συμπυκνώνει όλες τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που απαντώνται «έξω» από αυτό και καθορίζουν τα θέματα και τους ρόλους που επιλέγουν τα παιδιά σε συνάρτηση με το φύλο τους, για το φανταστικό παιχνίδι. Οι πολιτιστικοί κανόνες, οι νόρμες και τα πρότυπα που προβάλλει η κοινωνία, είναι ορατά μέσα στο παιχνίδι τους, αλλά δεν εκφράζονται πλήρως μέσα από αυτό (Mason, 2002). Προτίμησα να κάνω την παρατήρησή μου στο 29^ο δημόσιο νηπιαγωγείο του Βόλου. Η συνεννόηση είχε προηγηθεί τηλεφωνικά με τη νηπιαγωγό, μέσω της υπεύθυνης της εργασίας μου. Εκείνη δέχθηκε να με φιλοξενήσει στην αίθυσά της για μια βδομάδα περίπου, ή όσο θα χρειαζόταν, την πρώτη ώρα που τα παιδιά παίζουν ελεύθερα και στο διάλειμμα, πριν αρχίσουν οι οργανωμένες δραστηριότητες.

Στην αίθουσα υπήρχαν συνολικά έντεκα παιδιά, πέντε αγόρια (Παναγιώτης, Θωμάς, Δημήτρης, Γιάννης, Μάριος και έξι κορίτσια (Κλεοπάτρα, Ειρήνη, Κωνσταντίνα, Χριστίνα, Στεφανία, Τίνα). Τα αγόρια ήταν όλα προνήπια ενώ από τα κορίτσια ήταν μόνο η Κλεοπάτρα. Τα υπόλοιπα κορίτσια ήταν νήπια. Η έρευνα πεδίου διεξήχθη σε τέσσερις συνολικά επισκέψεις μέσα σε μια βδομάδα, διάρκειας περίπου 50 λεπτών η κάθε μία.

Πριν την είσοδό μου στο πεδίο του νηπιαγωγείου προβληματίστηκα για το πώς θα προσπαθήσω να μην εμπλακώ στο παιχνίδι των παιδιών, εφόσον κι εγώ θ' αποτελώ μέρος του περιβάλλοντος όπου ενεργούν. Ο καλύτερος τρόπος θα ήταν αυτός που θα με βοηθούσε να καταλάβω

αποτελεσματικά τι παίζουν τα παιδιά, παρατηρώντας προσεκτικά, καταγράφοντας σημειώσεις πεδίου και να είμαι ερευνητική γενικότερα σε όσα έβλεπα και μου έλεγαν. Έπρεπε να στέκομαι όσο το δυνατόν πιο μακριά από το χώρο που έπαιζαν το παιχνίδι τους και σχημάτιζαν τις ομάδες τους, για να επιτρέψω να εξελιχθεί ομαλά και αβίαστα το παιχνίδι τους. Φυσικά είχα κατανοήσει ότι η αντιμετώπιση τους προς εμένα θα ήταν διαφορετική, απ'ότι είναι μεταξύ τους, όχι μόνο επειδή ήμουν ένα καινούριο πρόσωπο γι' αυτά, αλλά και λόγω της διαφοράς ηλικίας.

Η επιτυχία της παρατήρησης εξαρτάται από το πόσο καθαρός είναι ο σκοπός της (Mason, 2002). Το θεωρητικό μου ζήτημα είναι το συμβολικό παιχνίδι, τα περιεχόμενά του και οι ομάδες που σχηματίζονται στο νηπιαγωγείο. Στην πρώτη επίσκεψη, Δευτέρα 14 Απριλίου 2003, χρησιμοποίησα οποιαδήποτε μέσα και υλικά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων και του διαλείμματος στο χώρο της τάξης του νηπιαγωγείου. Καθώς παίζουν συμβολικό παιχνίδι χρησιμοποιούν υλικά από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται. Σε όλη τη διάρκεια τα παιδιά παίζουν με αντικείμενα, είτε με την πραγματική τους σημασία είτε για ν' αναπαραστήσουν κάτι άλλο και προσπαθούν ν'αναλάβουν το ρόλο κάποιου προσώπου και να τον εκδηλώσουν στη συμπεριφορά τους.

Η νηπιαγωγός για να με βοηθήσει στο έργο μου άδειασε μπροστά σε τρία αγόρια μια σακούλα με καπάκια αλουμινένια από μπουκάλια αναψυκτικών, παροτρύνοντάς τα να παίζουν με αυτά. Τα αγόρια μέχρι εκείνη τη στιγμή κρατούσαν κάποιες μινιατούρες-ζωάκια στα χέρια τους. Χρησιμοποιώντας τα καπάκια αναπαριστούν τους χώρους όπου κατοικούν τα ζώα, φωνάζοντας δυνατά κάθε φορά τι έφτιαχναν. Τα παρατήρησα για περίπου 20 λεπτά

Τέσσερα κορίτσια η Ειρήνη, η Κωνσταντίνα, η Χριστίνα και η Στεφανία, που είναι νήπια, παίζουν σταθερά σε μια γωνιά με κουζινικά, που αναπαριστά την κουζίνα τους. Η παρατήρησή μου σ' αυτήν την

ομάδα κοριτσιών γίνεται για περίπου 10 λεπτά. Ύστερα από λίγη ώρα η Κλεοπάτρα (προνήπιο) και άλλα δύο κορίτσια διεκδικούν μια γωνίτσα, στήνοντας καρέκλες με τέτοιο τρόπο που συμβολίζουν ένα φέρετρο και παίζουν μια «κηδεία». Γύρω στα 8 λεπτά κατάφερα να παρατηρήσω το συγκεκριμένο παιχνίδι, επειδή μου αποσπούσε ταυτόχρονα την προσοχή το παιχνίδι των αγοριών.

Κατά τη δεύτερη επίσκεψή μου, την Τρίτη 15 Απριλίου 2003, η ίδια ομάδα κοριτσιών, όπως και την προηγούμενη φορά, έπαιζαν με τα κουζινικά, όμως τώρα συμπεριέλαβαν στο παιχνίδι τους τη νηπιαγωγό, προσφέροντάς της δήθεν πρωινό και εμένα σχεδιάζοντας τα γενέθλιά μου. Ο Γιάννης παίζει μόνος του με lego και άλλα δυο αγόρια μαζί, κατασκευάζοντας όπλα με αυτά τα τουβλάκια. Αναπαριστούν ζωές από τη στρατιωτική ζωή. Τα παρατήρησα για περίπου 6 λεπτά. Κατόπιν εξελίσσεται το παιχνίδι «πόλεμος», που είναι ομαδικό και το μοναδικό απ' όσα παρατήρησα, στο οποίο συμμετέχουν όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια. Κράτησε γύρω στα 25 λεπτά. Τέλος, η Τίνα ασχολείται με τουβλάκια lego και ζωάκια-μινιατούρες, φτιάχνοντας ένα στάβλο για τα ζώα.

Στη διαδικασία της παρατήρησης, ως ερευνήτρια μπόρεσα να παρακολουθήσω μόνο τα εξωτερικά φαινόμενα της συμπεριφοράς του παιδιού: τις πράξεις του, το χειρισμό των αντικειμένων, την ομιλία, την έκφρασή του κ.ά. Ενδιαφερόμουν για τα μη λεκτικά στοιχεία του ερευνητικού περιβάλλοντός του, καθώς και για τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις, εκτιμήσεις, συνδιαλέξεις.

Με τη μέθοδο της παρατήρησης συγκέντρωσα δεδομένα σχετικά με το φανταστικό παιχνίδι, τι έκανε το κάθε παιδί, τον αριθμό και τη σχετική ηλικία (μεγαλύτερο, μικρότερο, συνομήλικα), τι προτιμάνε να παίζουν τα αγόρια και τι τα κορίτσια. Κάθε περίοδος παρατήρησης άρχιζε όταν ένα ή περισσότερα παιδιά έμπαιναν στην περιοχή που προορίζεται για το

παιχνίδι και τερματίζεται στο τέλος του διαστήματος που είναι αφιερωμένο στο παιχνίδι.

Οι σημειώσεις της έρευνας πεδίου που έκανα, καταγράφονταν λίγο-πολύ συγχρόνως με τα γεγονότα, τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις που εμφανίζονταν ανάμεσα στα παιδιά. Η καταγραφή των δεδομένων μου με βοήθησε να παρατηρήσω, να διατυπώσω και ν' αναλύσω τις δικές μου κρίσεις, που ήταν συνδεδεμένες με την έρευνά μου και τον διανοητικό μου προβληματισμό. Αυτό σημαίνει ότι ήμουν επιλεκτική τόσο στο να παραβλέπω αυτά που θεωρώ άσχετα όσο και στο να επιλέγω, να διευθετώ αυτά που παρατηρώ και καταγράφω.

Θεωρώ τις σημειώσεις πεδίου που κατέγραφα παράλληλα με το παιχνίδι των παιδιών, «ανεπεξέργαστα δεδομένα» που βαθμιαία γίνονται ένα σύνολο δεδομένων, τα οποία σιγά-σιγά μπορώ να τα αναλύω, ίσως εξάγοντας περικοπές από αυτά για να τις συμπεριλάβω στις τελειοποιημένες, γραπτές περιγραφές μου, που τεκμηριώνουν το θεωρητικό μέρος της εργασίας μου. Παράλληλα λοιπόν με τη μη συμμετοχική παρατήρηση χρησιμοποίησα μια μορφή συνέντευξης δηλαδή τη μαγνητοφώνηση ιστοριών των παιδιών για τα παιχνίδια τους

Κατά τη διάρκεια των επόμενων επισκέψεών μου, Πέμπτη 17 Απριλίου 2003 και Παρασκευή 18 Απριλίου 2003, ζήτησα από τα παιδιά να μου διηγηθούν ιστορίες για τις αγαπημένες τους κούκλες. Αυτές οι ιστορίες ήταν πλασμένες σύμφωνα με νόμους της φαντασίας των παιδιών, αλλά μπορούσαν να αντλούν στοιχεία και από τον κόσμο των καρτούν και των διαφημίσεων. Σίγουρα οι κούκλες εξάπτουν τη φαντασία των μικρών παιδιών, συνδέονται με ποικίλες περιπετειώδεις ιστορίες και τα παιδιά ταυτίζονται μαζί τους χρησιμοποιώντας παράλληλα τη μυθοπλασία. Μέσα από το παιχνίδι και τις αφηγήσεις τους, έγινε περισσότερο κατανοητό πώς επενεργούν τα παιχνίδια στον

ψυχισμό τους, μέσα από τη συμβολική έκφραση που διαφαίνεται στα παιχνίδια τους.

Τα παιδιά κρατώντας την αγαπημένη τους κούκλα, διηγούνται ιστορίες γι' αυτήν, παίζοντας μαζί της. Τα θέματα που επιλέγουν τα κορίτσια, κρατώντας την αγαπημένη τους Μπάρμπη, είναι εμπνευσμένα από την καθημερινή ζωή του σπιτιού και από γεγονότα που πιθανόν που πιθανόν τα ίδια έχουν βιώσει ή φαντάζονται. Τα αγόρια έχοντας τις αγαπημένες τους κούκλες, τις οποίες συναντάμε και ως ήρωες καρτούν, διηγούνται περιπετειώδεις ιστορίες που περιέχουν μάχες και την επικράτηση του καλού που ενσαρκώνει ο ήρώας τους, απέναντι στο κακό.

Με τη βοήθεια ενός δημοσιογραφικού κασετόφωνου ηχογράφησα αυτές τις ιστορίες που μου διηγούνται τα παιδιά, παρακινούμενα από δικές μου ερωτήσεις, κυρίως διευκρινιστικές πάνω σε όσα μου λένε. Τα ενθάρρυνα να μιλάνε γι' αυτά τα παιχνίδια και η πορεία της συνέντευξης καθοδηγούνταν κυρίως από τα παιδιά. Δεν υπήρχε προκαθορισμένο πλαίσιο για καταγραφή των απαντήσεων. Επίσης μια τέτοιου είδους συνέντευξη με βοήθησε να ελέγξω τις υποθέσεις και τις θεωρίες που έχω καταγράψει στο θεωρητικό μέρος ή ακόμα και να υποδείξω νέα στοιχεία πάνω σε αυτές.

Εν τέλει δεν κατασκεύασα εξηγήσεις για τα περιεχόμενά της, μέσω κάποιας μορφής θεμελιωμένης και ερμηνευτικής ανάλυσης δεδομένων, αλλά εφάρμοσα ένα είδος ανάλυσης στα δεδομένα μου τα οποία ήταν «φυσικώς» απαντώμενα ή παραχθέντα μέσα στο πεδίο του νηπιαγωγείου,.

Παρακολουθώντας, ως ερευνήτρια, τα παιχνίδια των κοριτσιών αλλά και ορισμένα των αγοριών, έρχονται στη μνήμη μου εικόνες από τα παιδικά μου χρόνια, όταν έπαιζα. Σε ηλικία τριών-τεσσάρων χρόνων μου άρεσαν πολύ τα playmobil και θυμάμαι χαρακτηριστικά κάθε Σάββατο

πρωί που πήγαινα μαζί με τον πατέρα μου, για ν'αγοράσω κάποιο καινούριο. Περισσότερο μου άρεσε να τα μαζεύω γιατί είχαν μικροσκοπικό μέγεθος. Με αυτά έπαιζα οικογενειακές σκηνές: όριζα ποιο θα είναι η μαμά, ποιο θα είναι ο μπαμπάς και ποιο το μωρό. Τα έβαζα να τρώνε, να κοιμούνται, να πηγαίνουν βόλτα. Βέβαια από την παρατήρησή μου στο νηπιαγωγείο, τα αγοράκια έπαιζαν λίγο με τα playmobil, ενώ τα κοριτσάκια δεν ασχολήθηκαν καθόλου με αυτά. Τις οικογενειακές στιγμές προτιμούσαν να τις αναπαριστούν με κούκλες Μπάρμπη στο παιχνίδι τους. Ακόμα είχα αρκετά αυτοκινητάκια, που μου άρεσε να τα τοποθετώ σε ουρές στο πάτωμα, σε διάφορα σημεία. Έτσι σχημάτιζα νοερούς δρόμους και διαβάσεις για να περνάνε τα playmobil. Τα αυτοκινητάκια δεν κινούσαν καθόλου την περιέργεια των κοριτσιών του νηπιαγωγείου και είχαν μονοπωληθεί από τα αγόρια.

Από την ηλικία των έξι χρόνων, ως κορίτσι και η ίδια, είχα αδυναμία στις κούκλες Μπάρμπη, όπως και τα κορίτσια τα οποία παρατήρησα και μάλιστα μέχρι σήμερα έχω στην κατοχή μου τριάντα κούκλες αυτού του τύπου, άριστα διατηρημένες. Με τη διαφορά όμως ότι αντλούσα υλικό για τα θέματά μου όχι από τις εικόνες του νοικοκυριού και του σπιτιού γενικότερα, αλλά απ' ότι είχε σχέση με δραστηριότητες εκτός σπιτιού και ψυχαγωγία. Διέθετα (και ακόμα έχω) αμέτρητα ρουχαλάκια για τις κούκλες μου ώστε ν' αλλάζουν ανάλογα με τις περιστάσεις και να είναι πάντα όμορφες. Τα κορίτσια που παρατήρησα έδιναν στις κούκλες τους παραδοσιακούς ρόλους μαμάς και κόρης.

Συμπερασματικά, ως ερευνήτρια μελέτης περίπτωσης, παρατήρησα μια τάξη νηπιαγωγείου. Ο σκοπός αυτής της παρατήρησης ήταν να εξερευνήσω βαθιά και ν' αναλύσω συστηματικά το φανταστικό παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τις ομάδες που σχηματίζονται ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης και της μαγνητοφώνησης, τα καταγράφω στο επόμενο κεφάλαιο.

Η ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Τρία-τέσσερα κοριτσάκια έχουν απλώσει τα κουζινικά τους σε μια γωνιά ενός θρανίου. Όρθιες προσποιούνται ότι βρίσκονται μέσα σε μια κουζίνα. Ένα από αυτά παίρνει ένα πιατάκι και ένα κουταλάκι και με γρήγορες κινήσεις προσποιείται ότι χτυπάει ομελέτα. «Να δώσουμε στις κούκλες να φάνε» λέει με χαρωπό τρόπο. Ένα άλλο παίρνει ένα αχλάδι-πλαστικό παιχνίδι και το κόβει δήθεν στη μέση με ένα πλαστικό μαχαιράκι με δύναμη. Τα άλλα δυο κορίτσια πάνε με ανάλαφρο βάδισμα στη νηπιαγωγό τους και τη ρωτάνε τι θέλει για πρωινό με χρωματισμένο τόνο φωνής. Εκείνη τους λέει «καφέ». Και αμέσως σπεύδουν πίσω στην κουζίνα τους να φτιάξουν καφέ. Ύστερα με κερνάνε ένα ποτήρι και ένα πιατάκι με κομμάτι πλαστικό τούρτα «σας φέραμε χυμό και τούρτα. Τι φαγητό θέλετε;» «Πατάτες ωγκρατέν» απαντάω. Και σπεύδουν στην κουζίνα να το ετοιμάσουν.

Η αρχική εντύπωση που σχημάτισα είναι ότι τα κορίτσια στο φανταστικό παιχνίδι τους προτιμούν να αντλούν τα θέματά τους από τις καθημερινές σκηνές που διαδραματίζονται κυρίως στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Μιμούνται τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι μητέρες τους και συγκεκριμένα όταν έχουν καλεσμένους στο σπίτι. Εξασκούνται και προετοιμάζονται για έναν μελλοντικό στερεότυπο ρόλο που θα κληθούν να παίξουν ως γυναίκες: το μαγείρεμα και το σερβίρισμα στους καλεσμένους.

Τα αγόρια κάθονται διάσπαρτα στη γωνιά της παρεούλας. Ο Δημήτρης παίρνει μια τρομπέτα-παιχνίδι μινιατούρα, την πλησιάζει στο

στόμα του και παριστάνει ότι παίζει μουσική με μικρές κινήσεις των δακτύλων.

Ο Παναγιώτης βάζει δύο playmobil σε ένα αυτοκινητάκι και κουνώντας το αργά, λέει: «τα ανθρωπάκια πάνε βόλτα με αυτοκίνητο». Ένα τρίτο αγοράκι παίρνει ένα κίτρινο playmobil που φωνάζει με δυνατή και κοφτή φωνή στο αμάξι: «ταξί, ταξί!»

Τα αγόρια παίζουν με παιχνίδια μινιατούρες και φαίνονται πολύ ικανοποιημένα από αυτό. Όσον αφορά τα playmobil που εμφανίζουν ποικιλία χρωμάτων θεωρούνται ως παιχνίδια που ταιριάζουν και στα δύο φύλα. Παρόλο που ανταποκρίνονται σε αρσενικά πρότυπα, όσον αφορά τα ιστορικά και περιπετειώδη θέματά τους και ότι περιέχουν στην πλειοψηφία τους μικρές αντρικές φιγούρες, ο σχεδιασμός τους που προσιδιάζει τις κούκλες, ενθαρρύνει το παίξιμο με ρόλους. Η παρουσίαση των playmobil σε διαφορετικά χρώματα, επιβεβαιώνει διακριτικά αλλά ξεκάθαρα τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων (Lyon & Higonnet, 1999). Για παράδειγμα ο άντρας φοράει μπλε, η γυναίκα ροζ. Αυτοί οι παραδοσιακοί ρόλοι των φύλων, είναι στερεότυπα που προβάλλονται διαχρονικά, άλλοτε άμεσα, άλλοτε έμμεσα από την κοινωνία.

Ο Θωμάς, ο Μάριος και ο Δημήτρης έχουν ζωάκια-παιχνίδια. Ο Θωμάς παίρνει και καπάκια αλουμινένια (από μπουκάλια αναψυκτικών) και τα βάζει σε σειρές, η μια δίπλα στην άλλη, χωρίς κενά και λέει με σιγουριά: «θα φτιάξω πολύ χορτάρι για να χωρέσουν όλα τα ζώα να περπατήσουν και θα φτιάξω και μια λίμνη και θα τα βάλουμε πάνω στο χορτάρι. Τα ζωάκια είναι χαρούμενα, περπατάνε στο δάσος» Ο Δημήτρης κρατάει έναν κύκνο-παιχνίδι και το σηκώνει ψηλά λέγοντας: «πετάει το ζωάκι» «Και εγώ θέλω να φτιάξω μια μεγάλη λίμνη», πετάγεται ο Μάριος. «Και θα τα βάλουμε μέσα στο χορτάρι για να περπατήσουν, θα

φτιάξω πολύ μεγάλο χόρτο. Τα ζώακια περπατάνε και έχει και δέντρα στο δάσος. Να περιμένετε να φτιάξουμε το δάσος.» Ο Δημήτρης βάζει τα playmobil και δυο ζώα μέσα σε ένα αυτοκινητάκι με νωχελικές κινήσεις και λέει: «μπαίνουν στο αυτοκίνητο τα playmobil και πάνε σε μια λίμνη να δούνε τα ζώακια. Οι άνθρωποι φυλάνε τα ζώα. Τα ζώα μετά περπατάνε πάνω στο χορτάρι και συναντάνε τα ζώα» Ο Παναγιώτης και ο Μάριος πετάγονται και λένε: «θα φτιάξουμε μια μεγάλη λίμνη, για να πίνουν τα ζώα νερό».

Τα αγόρια παίζουν με καπάκια και με τις κατασκευές. Βλέπουμε χαρακτηριστικά στο συγκεκριμένο παιχνίδι, ότι έχουν την τάση να κάνουν κάτι, που ξεφεύγει από τα πλαίσια του μετρίου: «πολύ χορτάρι», «μεγάλη λίμνη». Αυτό προβάλλει ίσως την επιθυμία τους να είναι μεγάλα και δυνατά. Έτσι τα υλικά, τα καπάκια από αναψυκτικά στη συγκεκριμένη περίπτωση βοηθούν τα παιδιά να μετατρέψουν τα συναισθήματά τους σε πράξη, καθώς αποτελούν μια γέφυρα μεταξύ του εσωτερικού εαυτού των παιδιών και του εξωτερικού κόσμου. Είναι τα μέσα με τα οποία μπορούν να βγάλουν προς τα έξω τα συναισθήματά τους και να τους δώσουν συγκεκριμένη έκφραση Όσο πιο απλά και καθημερινά είναι τα υλικά τόσο πιο πολλά αντικείμενα μπορεί ν' αναπαραστήσει η φαντασία των παιδιών με αυτά. Το παιχνίδι-αντικείμενο έχει βαθιά συναισθηματική και υποκειμενική σημασία για τα παιδιά.. Έντονη ακόμα είναι η θέση για υπεροχή, συναγωνίζονται μεταξύ τους για το ποιος θα φτιάξει το πιο μεγάλο.

Ο Γιάννης, ένα αγοράκι που φαινόταν λίγο μοναχικό, σχημάτισε ένα μεγάλο κύκλο από καπάκια με συγκρατημένες κινήσεις, γύρω από τον εαυτό του, λέγοντας ότι είναι τρένο. Μόλις το ολοκλήρωσε, έρχονται ο Μάριος, ο Παναγιώτης και η Στεφανία και τοποθετούν μέσα στον κύκλο

ζωάκια-παιχνίδια και φωνάζουν ενθουσιασμένα: «Τσίρκο!». Ύστερα από λίγο, ρίχνουν μέσα πολλά καπάκια, βγάζουν τα ζώα και φτιάχνουν μια «μεγάλη θάλασσα».

Το παιδί αυτό προτιμούσε να παίζει μόνο του. Δεν έπαιρνε πρωτοβουλία να συμμετέχει σε παιχνίδια άλλων παιδιών. Σε κάποια στιγμή τον πλησιάζουν δυο αγόρι κι ένα κορίτσι, εισβάλλουν στο παιχνίδι του και το 'τρένο' μετατρέπεται σε 'τσίρκο'. Η φαντασία των παιδιών δεν έχει όρια, μπορεί να αλλάξει άπειρες μορφές σε αναπάντεχο χρόνο και είναι πάντοτε απρόβλεπτη, ως προς τα θέματα της και τον τρόπο έκφρασης. Δημιουργεί αυθόρμητα και ασυνείδητα χωρίς την πρόθεση των ίδιων των παιδιών. Παρατηρούμε ότι συμμετέχει κι ένα κορίτσι στο παιχνίδι στιγμιαία, αλλάζοντας την τροπή του.

Τρία κορίτσια σε μια γωνιά, ενώνουν τρεις καρέκλες και το ένα ξαπλώνει αργά, κλείνοντας τα μάτια. Τα άλλα δύο στέκονται όρθια... Από ό,τι μου είπαν μετά, έπαιζαν μια «κηδεία».

Η παρατήρησή μου σε αυτό το παιχνίδι ίσως δεν ήταν τόσο επαρκής, διότι δεν πρόλαβα να το παρακολουθήσω ακριβώς από την αρχή διεξοδικά. Αυτό το μακάβριο θέαμα, η αναπαράσταση μιας κηδείας με τη μορφή παιχνιδιού, σίγουρα δίνει διέξοδο σε ανησυχίες, ερωτήματα και φόβους των παιδιών όσον αφορά το θάνατο. Εντύπωση μου έκανε η προθυμία και η ηρεμία των κοριτσιών, που υποδύονταν το νεκρό με τη σειρά. Φιλήσυχα παιχνίδια όπως αυτό μπορεί να προτιμούνται τις περισσότερες φορές από κορίτσια παρά από αγόρια. Μια μεγάλη πλειοψηφία αγοριών προτιμούν συνήθως πιο δραστήρια και θορυβώδη παιχνίδια.

ΤΡΙΤΗ 15 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2003

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Ένα κοριτσάκι παίρνει ένα πιατάκι με ένα φλυτζανάκι, το πλησιάζει στο στόμα του με αργές κινήσεις και σοβαρό ύφος, λέγοντας: «έφτιαξα έναν καφέ και πίνω»

Ένα άλλο κοριτσάκι παίρνει ένα μικρό φύλλο χαρτί και ένα μαρκαδόρο και λέει: «θα γράψω ένα μήνυμα»

Κάποια στιγμή, αναπάντεχα, τρία κοριτσάκια, φέρνουν μπροστά μου ένα πλαστικό πιατάκι με ένα πλαστικό παιχνίδι γλυκό και μου διοργανώνουν τα γενέθλια, τραγουδώντας:

«Να ζήσεις Δανάη και χρόνια πολλά,
μεγάλη να γίνεις με άσπρα μαλλιά,
παντού να σκορπίζεις τις γνώσεις στο φως
και όλοι να λένε να μία σοφός! ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΛΛΑ!» Έτσι συμμετέχοντας κι εγώ στο παιχνίδι τους, έκανα δήθεν ότι έσβησα τα κεράκια. «Φέραμε στη Δανάη τούρτα», φώναζαν χαρούμενα, απευθυνόμενα στη νηπιαγωγό τους. «Είναι για τη Δανάη». Ύστερα με ρωτάνε, ποιο θέλω να είναι το φαγητό μου. Τους απαντάω «μακαρόνια με κιμά». Και τρέχουν χαρούμενα στην κουζίνα τους να ετοιμάσουν το πιάτο μου. Μετά με ρωτάνε τι φρούτο θέλω κι εγώ λέω ότι θέλω μια μεγάλη φρουτοσαλάτα. Σε ένα λεπτό, μου φέρνουν χαμογελώντας ζωηρά, ένα πιατάκι με διάφορα πλαστικά φρούτα-παιχνίδια. Τα ευχαριστώ ευγενικά.

Σε αυτό το παιχνίδι των κοριτσιών εκτυλίσσονται σκηνές μέσα από την καθημερινή ζωή στο σπίτι, όπως πρέπει να συμπεριφέρεται μια καλή νοικοκυρά. Η αναπαράσταση των γενεθλίων, που από ό,τι κατάλαβα είναι ένα από τα αγαπημένα παιχνίδια των κοριτσιών, λόγω της συχνότητάς του, ήταν κάτι πολύ πρωτότυπο και το θεώρησα, σα να μου έλεγαν με το δικό τους τρόπο «καλωσήρθες». Ίσως μεταχειρίζονται το παιχνίδι στο ‘‘σπιτάκι’’ για να κάνουν σχέσεις με τους μεγάλους, τη νηπιαγωγό και τους επισκέπτες. Είναι ένας τρόπος για να τραβήξουν την προσοχή και να δημιουργήσουν θετικές εντυπώσεις.

Ένα κοριτσάκι παίρνει ένα ποτιστήρι, πάει σε μερικά ψεύτικα λουλούδια πλαστικά, που υπάρχουν σε ένα καλάθι και λέει: «πάω να ποτίσω τα λουλούδια».

Επιπροσθέτως τα φανταστικά παιχνίδια, στα οποία τα παιδιά μιμούνται τα γεγονότα της καθημερινής ζωής έχουν μεγάλη παιδαγωγική αξία, μεταξύ των άλλων και γιατί καθρεφτίζουν τους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς των ανθρώπων, μέσα στο περιβάλλον του παιδιού και ιδιαίτερα των γονέων.

Ένα αγοράκι κατασκευάζει από τουβλάκια lego, δυο στενόμακρα σχήματα, τα τοποθετεί στα μάτια του και υποδύεται ότι είναι κιάλια, που με τη βοήθειά τους μπορεί να δει πολύ μακριά.

Δυο άλλα αγόρια κατασκευάζουν όπλα από τουβλάκια lego, που τα τοποθετούν ορθογώνια. Στέκονται όρθια, αγριεύει το βλέμμα τους και κάνουν ότι σημαδεύουν το στόχο και όταν πυροβολούν, φωνάζουν δυνατά: «πίου, πίου, πίου!». Επίσης στέκεται το ένα πίσω από το άλλο και κάνουν ότι περπατάνε σα στρατιώτες.

Τα αγόρια αναπαριστούν σκηνές από τη στρατιωτική ζωή, ένα θέμα που προτιμάται συχνά από αυτά στη νηπιακή ηλικία. Ότι λείπει, εδώ συγκεκριμένα το όπλο και τα κιάλια, η φαντασία των παιδιών τα αντικαθιστά επιτυχώς με άλλα αντικείμενα. Το νόημα κυριαρχεί του αντικειμένου. Το παιδί με το να επιθυμεί, εκπληρώνει τις ευχές του. Με το να σκέφτεται, ενεργεί. Ο στρατός τους δίνει ένα πρότυπο για ταύτιση, επειδή απαρτίζεται από άντρες και ίσως δε γνωρίζουν ακόμα ότι υπάρχουν και γυναίκες σε διοικητικές θέσεις στο στρατό. Επίσης, με αυτό το παιχνίδι διοχετεύουν την επιθετικότητά τους, με τρόπο ανώδυνο και για τα ίδια και για το περιβάλλον τους.

Σχεδόν όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια αποφασίζουν να παίξουν πόλεμο. Τα κορίτσια φοράνε υφάσματα σε μουντά και σκούρα χρώματα. Τα αγόρια κουβαλάνε τα αυτοσχέδια όπλα τους. Ένα κορίτσι τραυματίζεται και τη μεταφέρουν στο νοσοκομείο, με μεγάλη αγωνία και ανησυχία. Εκεί η νοσοκόμα, φορώντας μια άσπρη ποδιά, την ξαπλώνει με προσοχή σε έναν πάγκο, που υποτίθεται ότι είναι κρεβάτι. Με περίσσια φροντίδα τυλίγει με επιδέσμους, με μικρές κινήσεις, το πόδι της ασθενούς. Ο επίδεσμος αντικαθίσταται από άσπρο χαρτί κουζίνας στο παιχνίδι τους. Τα αγόρια συνεχίζουν να πυροβολούν, αλλά περισσότερο μεταξύ τους. Όταν τελειώνει ο πόλεμος, κάνουν χορό στο παλάτι. Τα κορίτσια κουνιούνται αέρινα και χαριτωμένα, κρατώντας τα υφάσματα σα να ήταν μακριές βραδινές τουαλέτες.

Ο χορός μεταφέρεται και στο βασιλικό κήπο, σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών. Τα αγόρια γονατίζουν γύρω από τα κορίτσια, με χαμογελαστά πρόσωπα. Είναι οι στρατιώτες που ραίνουν τις κοπέλες τους με πολλά λουλούδια (πλαστικά, επίπεδα), γιορτάζοντας και

πανηγυρίζοντας για την απελευθέρωση μετά το τέλος του πολέμου. Ύστερα πέφτουν όλοι για ύπνο, να ξεκουραστούν.

Είναι το μοναδικό παιχνίδι από όσα κατέγραψα, στο οποίο συμμετέχουν αγόρια και κορίτσια μαζί. Οι ρόλοι είναι μοιρασμένοι και επιλεγμένοι βάσει του φύλου των παιδιών και αντικατοπτρίζουν τα πρότυπα όπως τα προβάλλει η κοινωνία μέσα από την τηλεόραση, την καθημερινότητα και τις αφηγήσεις των μεγαλύτερων. Τα αγόρια αναλαμβάνουν επιθετικούς ρόλους, των στρατιωτών, ενώ τα κορίτσια επιλέγουν αυθόρμητα πιο ήρεμους και προστατευτικούς ρόλους, όπως αυτός της νοσοκόμας. Τα κορίτσια είναι τα απροστάτευτα θύματα που τρέχουν για να προστατευθούν. Ακόμα τα κορίτσια είναι αυτά που χορεύουν για να πανηγυρίσουν, ενώ τα αγόρια χειροκροτούν μονάχα. Επομένως βλέπουμε ότι υπάρχουν καθοριστικές διαχωριστικές γραμμές, που περιορίζουν τον χώρο δράσης των παιδιών, με αφετηρία ένα βασικό κριτήριο: το φύλο.

Ο Δημήτρης φτιάχνει με τα lego, ένα παγωτό ξυλάκι και το κρατάει, κοιτάζοντάς το με λαιμαργία.

Το παιδί μέσα από το παιχνίδι του, πραγματοποιεί διάφορες στιγμιαίες και μη, επιθυμίες. Το συμβολικό παιχνίδι προσφέρει τέτοιες διεξόδους και βοηθάει να διατηρούνται οι ψυχικές ισορροπίες στο παιδί και να μην μένει με την αίσθηση του ανικανοποίητου.

Η Τήνα παίρνει κάποια ζωάκια-παιχνίδια και μερικά τουβλάκια. Για να καταλάβω όμως τι παίζει, πλησιάζω και τη ρωτάω:

- Τι κάνουν τα ζωάκια εδώ;
- Φτιάχνουν στάβλο για τα ζώα.
- Και τι κάνουν τα ζώα μέσα στο στάβλο;
- Παίζουνε, πηγαίνουνε βόλτα.
- Κι εδώ, τι κάνεις ;
- Εδώ θα βρέχει και θα βάλω μια ομπρελίτσα.

«Ο κύκνος είναι στη λίμνη παιδί μου». Πετάγεται η Στεφανία και διορθώνει.

Τα ζωάκια μινιατούρες εμπνέουν τα παιδιά να τα συνδέσουν με θέματα σχετικά μέσα στο παιχνίδι τους, όπως λίμνη, χορτάρι(που είδαμε προηγουμένως) και τώρα έναν στάβλο. Παρατηρούμε επίσης πως ο,τιδήποτε έχει ψυχαγωγικό χαρακτήρα εμφανίζεται πιο συχνά στο παιχνίδι των κοριτσιών («τα ζώα παίζουνε, πηγαίνουνε βόλτα»).

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Ο μικρός Παναγιώτης σχεδόν πέντε χρονών, κρατώντας δυο ζωάκια-παιχνίδια μινιατούρες στα χέρια του, ένα γουρουνάκι κι έναν λύκο μου διηγείται την παρακάτω ιστορία : «τα γουρουνάκια... χτυπούσε ο λύκος την πόρτα και τα γουρουνάκια δεν ανοίγανε. Ο λύκος τότε πήρε μια σκάλα, ανέβηκε στην σκεπή και μπήκε ο λύκος μες στην καμινάδα. Και έκαψε την ουρά και έλεγε ‘βοήθεια, κάηκε η ουρά’ και μετά ήρθε η μαμά και του έριξε ξύλο με τη σκούπα στο κεφάλι του και μετά ο λύκος έφυγε και πήγε στο βουνό και δεν ξαναήρθε. Και τα γουρουνάκια δε φοβόντουσαν πια».

Ο Δημήτρης επηρεασμένος μάλλον από την πρώτη αφήγηση, λέει: «Ήρθε και σε μένα ο λύκος, πήγε να μπει από την καμινάδα, αλλά ήταν από πάνω κλειστή και μετά μπήκε από κάτω από το υπόγειο. Ήταν πονηρός λύκος. Και μετά ήξερε ότι βάζαμε ένα καζάνι με φαγητό, αλλά δε βάλαμε φωτιά, ήθελε να δοκιμάσει από το καζάνι και μπήκε μέσα ο λύκος και κάηκε η ουρά του στο όνειρο. Όταν ήμουνα μικρούλης το είδα αυτό το όνειρο... κάηκε η ουρά του και βγήκε και πήγα στη μαμά μου και το είπα και είπε η μαμά μου ‘ξύπνησες’...αλλά μετά πέθανε ο λύκος».

Οι παραπάνω ιστορίες των παιδιών είναι σαφώς επηρεασμένες από το γνωστό παραμύθι ‘ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια’. Βλέπουμε ότι σε όσα διηγούνται τα παιδιά, το καλό και το κακό παίρνουν τη μορφή κάποιων προσώπων και των πράξεών τους, ακριβώς όπως το καλό και το κακό είναι πανταχού παρόντα στη ζωή και η ροπή προς αυτά υπάρχει σε κάθε άνθρωπο. Αυτός ο δυϊσμός θέτει το ηθικό πρόβλημα και απαιτεί πάλη για τη λύση του. Η μορφή του καλού προσωποποιείται από τα τρία

γουρουνάκια και η μορφή του κακού από τον λύκο. Ακριβώς επειδή είναι κακός, στο τέλος το κακό γυρνάει εναντίον του και τιμωρείται. Το καλό για άλλη μια φορά θριαμβεύει! Το παιδί πρέπει να αισθάνεται κάποια ανακούφιση με αυτήν την κατάληξη. Οι όποιοι ασυνείδητοι φόβοι που το βασανίζουν και άγχη για τις δυσκολίες που μπορεί να παρουσιαστούν στη ζωή του, εξωτερικεύονται συμβολικά με το παίξιμο και την αφήγηση μιας τέτοιας ιστορίας. Το ηθικό δίδαγμα είναι ότι θα πρέπει ν'αντιμετωπίζουν με θάρρος επερχόμενες απειλές. Αυτό ίσως έχει σχέση και με το φύλο στο οποίο ανήκουν. Ως άντρες, δε θα πρέπει να φοβούνται αλλά να έχουν θάρρος για να αντιμετωπίσουν το κακό και ελπίδα ότι θα τα καταφέρουν. Επίσης η γονεϊκή μορφή της μητέρας εμφανίζεται και στις δύο ιστορίες. Στην πρώτη μεν έχει ενεργό ρόλο προστατεύοντας το παιδί της, ενώ στη δεύτερη ο ρόλος της είναι καθησυχαστικός. Το παιδί χρειάζεται περισσότερο απ'όλους υποδείξεις με συμβολική μορφή για το πώς μπορεί ν'αντιμετωπίσει αυτά τα ζητήματα και να οδηγηθεί με ασφάλεια στην ωριμότητα.

Ο Γιάννης που βρίσκεται στην ηλικία των τεσσεράμισι χρόνων, παίρνει ένα αυτοκινητάκι-παιχνίδι και βάζει μέσα σ'αυτό να καθίσουν διάφορα ζώακια μινιατούρες. Κουνώντας το αυτοκίνητο διηγείται την παρακάτω ιστορία: «Τα ζώακια μπήκαν στο αυτοκίνητο. Κάθισαν πίσω και τα ζώα κοιμούνται. Έχουμε κα πάπια' πετάγεται ένα άλλο αγοράκι. Πάνε σε μια λίμνη για να δούνε τα ζώακια. 'Φτιάξτε τη λίμνη από κάτω' ξαναλέει το ίδιο. Και μετά πάνε στο δάσος. Και μετά πάνε στο χόρτο. Μετά τα σταματάνε τα ζώα. Βρίσκουν κάτι ανθρώπους και τα πάνε ταξίδι. Επειδή, όμως βρήκαν έναν καινούριο λύκο που τον χτύπησαν με μια σκούπα στο κεφάλι του και έβγαλε αίμα. Μετά εκείνος πήγε σπίτι του, στη χώρα και μετά το σπίτι του πολύ μικρό... Τα playmobil πήγανε σ'έναν άνθρωπο που είχε ένα όπλο και τον σκότωσαν τον κακό τον λύκο.

Σε αυτήν την ιστορία, ενώ όλοι είναι ξένοιαστοι, βλέπουμε ότι πάλι κάνει την εμφάνισή του το κακό, με τη μορφή ενός άγριου ζώου που προκαλεί φόβο, τον λύκο. Η αντιμετώπισή του είναι άμεση, γρήγορη και αποτελεσματική. Όπως ταιριάζει σε έναν άνδρα να φέρεται, σύμφωνα με τα πρότυπα των παιδιών. Το κακό δε στερείται ελκυστικών στοιχείων και εδώ συμβολίζεται από τον δυνατό λύκο. Επίσης λόγω της ταύτισης, το παιδί φαντάζεται ότι υποφέρει μαζί με τον ήρωα όλες τις δοκιμασίες και τα παθήματα και θριαμβεύει μαζί του καθώς η αρετή αναδεικνύεται νικήτρια. Ο άνθρωπος που σκοτώνει το λύκο, είναι φυσικά γένους αρσενικού, επειδή συνηθίζεται στις διάφορες ιστορίες που ακούνε τα παιδιά ο ήρωας που νικάει το κακό, να είναι ένας ρωμαλέος άντρας.

Η Τήνα, ένα κοριτσάκι που κοντεύει να κλείσει τα πέντε της χρόνια, πλάθει τη δική της ιστορία, που είναι μεγάλη σε έκταση. Την αφήνω να μιλάει ελεύθερα, χωρίς να παρεμβαίνω καθόλου. Παίρνει μια κούκλα Power Ranger με φούξια χρώμα, λέγοντας ότι είναι κορίτσι. «Και πώς τη λένε;» Τη ρωτάω. «Έλενα, αυτή είναι η Έλενα.» μου απαντάει. «Η Έλενα είναι μεγάλη. Πήγαινε να παίξει με το σκύλο της και μετά εμφανίστηκαν μπροστά της και οι φίλοι της. Γεια! Για πού; Στον πάτο. Είδαμε ότι υπάρχει κάτι εκεί και φύγαμε. Σαν τι; Όμως είχαμε φορέσει μάσκες γιατί δεν ήξεραν προς τα πού και άρχισε να μυρίζει προς τα δω μια απαίσια μυρωδιά που ερχόταν από ένα καζάνι που βρισκόταν κοντά στο δάσος. Είπε η Έλενα: προς τα πού πάμε; Προς το δάσος. Γιατί; Γιατί προς τα κει θα βρίσκεται η άλλη πλευρά του δάσους. Και κει πέρα μπορούμε να χαθούμε. Γι αυτό ξεκίνησε το δρόμο... Όμως η Έλενα δεν άκουσε και πήγε από την άλλη πλευρά που νόμιζε αυτή. Πράγματα εκεί πέρα, κάπου εκεί άκουσε ένα φοβερό λουλούδι που ερχόταν από ένα καζάνι φίλτρο που το είχαν ετοιμάσει για να πεθάνουν τα άγρια ζώα... Ένα ελαφάκι που περνούσε από κει ένιωσε αυτή τη φοβερή βρώμα και

έφυγε αμέσως και πριν προλάβει να φύγει, έκλαιγε. Και πριν προλάβει να κάνει ένα βήμα, έπεσε κάτω ξερό... Η Έλενα δεν ήξερε τι να κάνει, οπότε πήγε και ζήτησε από τη φίλη της το ρολόι της. Εκείνη την ώρα ξαφνικά το ρολόι της δεν είχε λειτουργία.. Και είπε άμα συνδέεται με τον υπολογιστή αυτό εδώ.. με μία πέτρα που βρήκε.. Αν η Έλενα δεν είχε πάει προς τα εκεί έπρεπε να είχε βρεί... Ωραία! Βρήκε διαμάντια, όμως αυτά τα διαμάντια δεν ήταν πραγματικά. Έπρεπε η Έλενα να ξαναβρεί το δρόμο της, ξαναγύρισε λοιπόν...

Πήγε κάπου πολύ μακριά, κανείς δεν θα την έβρισκε, μόνο άγγελοι και ζωτικά. Πραγματικά αυτό έγινε. Μόνο άγγελοι και ζωτικά μεταξύ τους.. Η Έλενα είχε τρομάξει. Πολύ αργά! Έψαχνε να βρει τις φίλες της. Πραγματικά οι φίλοι της δεν τριγυρνούσαν εκεί τριγύρω. Και δεν είχε τον υπολογιστή μαζί της για να είχε βρει και άλλα διαμάντια. Είχαν βρει τα πραγματικά.. Σε λίγες μέρες η Έλενα αποχώρησε και αντίκρισε ένα μικρό-μικρό ποτάμι. Και μετά είδε μια λίμνη, μακριά-μακριά Και εκεί είχε δει τους φίλους της. Και λέγανε: "Έλενα ακολούθησε αυτό το μονοπάτι, από δω και πέρα θα δεις τρία μεγάλα καρότσια, αλλά να μπεις στο πιο μικρό." Και πήγε και μπήκε μέσα και είδε τρία μικρά καροτσάκια. Και τέσσερα μεγάλα. Μπήκε στο μεγαλύτερο. Το μεγαλύτερο είχε ένα διαμάντι κολλημένο που ήταν μαγικό. Και η Έλενα μεταμορφώθηκε μέσα σε ένα μαγικό ξόρκι. Τα ζωτικά γελάγανε. Μετά προχωρούσε και είδε ένα μαγικό νερό, χωρίς να ξέρει ότι είναι μαγικό. Και ένας νάνος που της λέει: 'Εσύ αν βουτήξεις μέσα στο ποτάμι, θα βρεις την πραγματική σου μορφή. Και πραγματικά, αυτό έγινε. Βούτηξε βαθιά μέσα στο ποτάμι, που κύλησε ανάποδα και την έκανε πάλι κανονική και βρήκε την πραγματικά της μορφή. Σε λίγο όταν πέρασε κάμποσο η ώρα, είχε κρυώσει. Ξαφνικά κάπου εκεί, της φάνηκε ότι είδε ένα, κάτι σαν γυαλί, όμως δεν ήταν γυαλί. Κοίταξε το γυαλί και είδε παγωμένους ανθρώπους. Βγήκε ο ήλιος, σταμάτησε η βροχή, το κρύο και

είδε ξαφνικά ο πάγος να λιώνει και αυτό είναι μια γαλάζια λίμνη, όχι παγωμένοι και εκεί πέρα κολυμπούσαν δυο άσπροι κύκνοι. Εκεί πέρα, κοντά-κοντά ήταν ένα παλάτι. Οι άγγελοι ήταν πιο πάνω και τα ξωτικά κάτω-κάτω. Η Έλενα μετά αποφάσισε ποτέ να μη βγαίνει μόνη της.»

Η Τήνα, προτιμά μια ηρωίδα για την ιστορία της. Το κεντρικό θέμα της είναι ένα κορίτσι που έχει χαθεί και περιπλανιέται σε μέρη άγνωστα και αφιλόξενα. Άραγε μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα κορίτσια προτιμούν ηρωίδες για τις ιστορίες τους; Μπορεί από μια άποψη ναι, διότι ταυτίζονται άμεσα με το κεντρικό πρόσωπο του παιχνιδιού του, βιώνουν τα συναισθήματά του. Αυτό ισχύει και για τα αγόρια.. Σε αυτό το ταξίδι της συναντά διάφορες υπερφυσικές υπάρξεις, που της προκαλούν έντονα συναισθήματα ανησυχίας. Αυτή η συμβολική περιπλάνηση, δηλώνει μια επιθυμία για χειραφέτηση και έλεγχο του φόβου του αποχωρισμού. Χαρακτηριστικό είναι η χρήση της λέξης 'πραγματικά' σε ορισμένα σημεία της ιστορίας. Το παιδί αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στην πραγματικότητα και σε φαντασιακά στοιχεία, καθώς δημιουργεί την ιστορία του. Ακόμα αυτό δηλώνει πόσο έντονα βιώνει τις καταστάσεις μέσα στο παιχνίδι του και την πλήρη αφοσίωση του σε αυτό. Το στοιχείο του φόβου είναι έντονο μέσα στην ιστορία όπως και στις ιστορίες των αγοριών.

Στο τέλος το παιδί εκμαιεύει ένα ηθικό δίδαγμα, ότι το πάθημα γίνεται μάθημα και αναγνωρίζει το γεγονός ότι το να παραβαίνει κανείς κανόνες, έχει συνέπειες. Δηλαδή ότι τις πράξεις μας πρέπει να τις χαρακτηρίζει η σύνεση και η εγκράτεια. Κάτι που ταιριάζει περισσότερο στον τρόπο σκέψης των κοριτσιών και έρχεται σε αντίθεση με τον ορμητικό χαρακτήρα των αγοριών, όπως εκδηλώνεται τις περισσότερες φορές στο παιχνίδι τους.

Παρουσιάζω σε τρία κορίτσια, τη Στεφανία, την Χριστίνα και την Κωνσταντίνα, που κάθονται σε μια γωνιά, τον Max Steel.

Τα ρωτάω: -Σας αρέσει ο Max Steel;

-Όχι, καθόλου. Μας αρέσει η Μπάρμπη.

-Γιατί δεν σας αρέσει;

-Εε, είναι αγορίστικο.

-Τι είναι αυτό;

-Το όπλο του Max Steel. Είναι κάπως παράξενος!

-Μοιάζει με κανέναν άνθρωπο που ξέρουμε;

-Όχι.

-Έχει αυτός παιδάκια;

-Όχι.

-Και γιατί δεν έχει παιδάκια;

-Γιατί δεν έχει παντρευτεί.

-Δεν έχει γυναίκα;

-Όχι

-Γιατί δεν έχει γυναίκα;

-Γιατί είναι στρατιώτης.

-Οι στρατιώτες δεν έχουνε γυναίκες;

-Έχουνε, αλλά αυτός δεν έχει.

-Είμαστε σίγουροι ότι δεν έχει γυναίκα;

-Ναιαι!

-Μήπως για αυτό δεν σας αρέσει;

-Ναι.

-Γιατί δε μας αρέσει δηλαδή;

-Είναι αντρικός, δεν μας αρέσει. Δεν είναι Μπάρμπη, την Μπάρμπη την αγαπάμε πάρα πολύ.

-Εγώ(λέει ένα άλλο κορίτσι) έχω ένα αγορίστικο παιχνίδι. Τον Ken. Ο Ken στην παραλία. Έναν άντρα που παίζει με τις κούκλες.

- Και εκείνος είναι καλύτερος από τον Max Steel; Τι διαφορετικό έχει;
- Εκείνος είναι πρίγκιπας. Αυτός είναι άσχημος, δεν έχει ωραία ρούχα!
- (Η Χριστίνα λέει:) Η τηλεόραση έλεγε να αγοράσουμε τον Max Steel, έλεγε για τις δυνάμεις του.
- Τι λέτε ότι θα κάνει όλη μέρα;
- Θα πολεμάει σε άλλον κόσμο.
- Σε ποιόν κόσμο;
- Στον παραμυθένιο κόσμο, στη ζούγκλα. Στη ζούγκλα είναι κάποιοι άλλοι τώρα, οι ξυλοκόποι.

Τα λόγια των παιδιών «σκιαγραφούν» ξεκάθαρα μια σταθερά μια εικόνα του κόσμου χωρισμένη στα δύο. Μοιάζει να υπάρχει ένας κόσμος φτιαγμένος ειδικά για τα κορίτσια και ένας διαφορετικός κόσμος για τα αγόρια. Τα κορίτσια νιώθουν απέχθεια προς τον Max Steel, συμμετέχουν με ένα αίσθημα δυσφορίας στη συνέντευξη. Δεν υπάρχει τίποτα στη συγκεκριμένη κούκλα που να μπορεί να αποτελεί πρότυπο για τα κορίτσια, δεν ανταποκρίνεται στη φύση τους. Δεν αποδέχονται το γεγονός ότι κάποιος άνθρωπος στην πραγματική ζωή, μπορεί να μοιάζει με αυτόν. Ακόμα βλέπουμε ότι τα κορίτσια είναι λάτρεις της καλαισθησίας που είναι εφάμιλλη της φιλαρέσκειας, χαρακτηριστικό των γυναικών, λέγοντας ότι δεν τους αρέσει επειδή δεν έχει ωραία ρούχα. Άραγε αυτό είναι μόνο χαρακτηριστικό της γυναικείας φύσης; Όχι βέβαια, αλλά νομίζω ότι εκδηλώνεται πιο νωρίς στα κορίτσια αυτή η ανάγκη, για να είναι όμορφες και αρεστές, απ' ό,τι στα αγόρια.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 18 ΑΠΡΙΛΙΟΥ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Η Χριστίνα κρατώντας περήφανα μια Μπάρμπη και καθισμένη άνετα στο θρανίο της αρχίζει να αφηγείται την ιστορία της:

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα κοριτσάκι που είχε μια κουκλίτσα, που την αγαπούσε πάρα πολύ και την έβγαζε έξω με το καρτσάκι το ψεύτικο. Η μαμά της λέει:

-Άννα, άσε την κουκλίτσα σου να ξεκουραστείς κι έλα λίγο να δεις Μίκυ Μάους.

-Άσε με μαμά, δεν θέλω, αγαπώ πολύ την κουκλίτσα μου

-Ε, τότε έλα να δεις Μίκυ Μάους με την κουκλίτσα σου

-Εντάξει μαμά. Το καρτσάκι πού θα το αφήσω;

-Φέρτο μέσα

Μετά το κοριτσάκι κάθισε και άρχισε να γουργουρίζει η κοιλιά του.

Μετά λέει η μαμά:

-Πεινάς παιδάκι μου; Γιατί ακούγεται μέχρι μέσα η πείνα σου

-Ναι μαμά. Έχεις τίποτα να φάω; Αφού όλη μέρα τρέχω με την κούκλα μου και είμαι νηστική. Μόνο κάθε μέρα μου φτιάχνεις σάντουιτς. Και δε χορταίνω.

-Γι αυτό μου λες ψέματα ότι χορταίνεις.

-Συγγνώμη μαμά, δε θα το ξαναπώ. Θέλω ένα σάντουιτς.

-Μα πριν από λίγο δε μου είπες, ότι δε σου χορταίνει η όρεξη;

-Μαμά να πας να αγοράσεις τώρα! Πεινάω!

-Εντάξει

Έτρεξε η μαμά να πάει να φέρει ένα σάντουιτς να φάει το κοριτσάκι της, αλλά δε βρήκε. Και μετά πήγε στο σπίτι και είπε:

-Δεν ήρθε ακόμα η γιαγιά σου;

-Όχι μαμά. Κι εσύ πήγες να πάρεις σάντουιτς και δε βρήκες. Και άρχισες να ψάχνεις όλα τα μαγαζιά που ήταν κλειστά.

-Εσύ μου είπες να πάω. Άντε μη σου δώσω καμία τώρα!

Μετά ήταν η μέρα των γενεθλίων της. Και της πήρε μια όμορφη μπαλαρίνα που χόρευε.

-Αα, ευχαριστώ μαμά! Θα καλέσουμε κόσμο στο σπίτι;

-Θα καλέσουμε.

-Ααα, yes, yes, yes!

Μετά το κοριτσάκι άρχισε να ετοιμάζεται ωραία, ένα όμορφο φουστάνι που της είχε δανείσει η φίλη της και το φόρεσε. Και μετά το κοριτσάκι ντύθηκε, πήγε στη μαμά του και είπε:

-Πώς είναι;

-Ουάου, κούκλα είσαι παιδάκι μου! Φτου να μη σε ματιάσω!

Μετά, ντιν ντον

-Α, μαμά, ήρθαν οι κόσμοι.

-Άνοιξε παιδάκι μου, εγώ φτιάχνω το τσάι.

- Αα, γεια σου θείε, περάστε.

-Έχεις γενέθλια μου φαίνεται, γι αυτό σου φέραμε ένα δωράκι.

-Τι είναι;

-Θα το ανοίξεις και θα δεις.

Το άνοιξε και ήταν μια όμορφη κοπέλα, που ήταν η Μπάρμπη Ραπουνζελ. Μετά χάρηκε πάρα πολύ και την έβαλε στο δωμάτιό της που ήταν πολύ μεγάλη. Μετά ήρθε κι άλλος κόσμος και της έφερε κουζινικά: ποτηράκια, πιατάκια κουταλάκια, πιρουνάκια και μετά ήρθε πάρα πολύς κόσμος και γέμισε όλο το δωμάτιό της παιχνίδια. Μετά τα χόρτασε και έπαιξε με την κουκλίτσα της. Και είπε:

-Μαμά, τώρα θα πάω μια βόλτα με την κουκλίτσα μου. Εντάξει, πήγαινε να προσέχεις.

-Εντάξει μαμά. Πού έχεις βάλει το καρότσι:

-Το καρότσι το έχω στην αυλή, είναι δεμένο.

-Εντάξει μαμά. Πού είναι το κλειδί να το ξεκλειδώσω;

-Είναι απάνω στο ψυγείο, στην κουζίνα. Δεν το φτάνεις, να στο δώσω εγώ. Να το ορίστε!

-Σε ευχαριστώ μαμά μου, γεια.

Και μετά το κοριτσάκι βρήκε τις φίλες της και έπαιξαν και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

Έρευνες (Abraham & Lieberman, 1985) που σημειώθηκαν σε αμερικάνικα νηπιαγωγεία υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια επιδεικνύουν με τις κούκλες Μπάρμπη περισσότερες λεκτικές ικανότητες και έχουν πιο «κοινωνική» συμπεριφορά απ' ότι με τις κούκλες μωρά τις οποίες χρησιμοποιούν πολλές φορές ως μέσα έκφρασης επιθετικών συναισθημάτων. Βέβαια, όσον αφορά τη δεύτερη περίπτωση, κάτι τέτοιο δε φαίνεται εδώ. Η όμορφα στολισμένη Μπάρμπη, εγείρει στη φαντασία του κοριτσιού να σχεδιάσει μια κοινωνική εκδήλωση για τα γενέθλιά της. Όλα εκτυλίσσονται μέσα σε μια ήρεμη και χαρούμενη ατμόσφαιρα. Η προσκόλληση του κοριτσιού στην αγαπημένη του κούκλα, συμβολίζει ένα φανταστικό φίλο, μια παρέα που το ακολουθεί πάντα για να μην αισθάνεται μόνο.

Ένα άλλο κοριτσάκι, η Κλεοπάτρα, κρατώντας τη δική του Μπάρμπη, ζητάει με λαχτάρα να πει την ιστορία του: «Ήταν ένα κοριτσάκι, που αυτό το κοριτσάκι ήταν σα μυρμηγκάκι και ήθελε να μεγαλώσει. Φόρεσε τα ρουχάκια του και έγινε πιο μεγάλο. Μετά πήγε στη μαμά και έλεγε μήπως μπορεί να του βάλει φαγητάκι. Μετά έφαγε φαγητό και πήγε και ντύθηκε το μεσημέρι. Μετά ήταν βράδυ και έλεγε: «Μαμά μπορείς να μου βάλεις φαγητάκι;». Της έβαλε πάλι και έφαγε. Και το βράδυ έγινε πρωί. Πήγε σε μια φιλενάδα της.. «έχω γενέθλια»

λέει. Και μετά πήγε σπίτι και έλεγε: «Δώστε μου μια τουρτίτσα και μετά θα πάω να φάω το φαγητό μου.» Της δίνει μια τουρτίτσα και μετά τρώει το φαγητό και ήρθε πάλι το μεσημέρι, το βράδυ και μετά έφαγε, κοιμήθηκε πάλι και ξημέρωσε και πήγε στο σχολείο. Έμαθε γραμματάκια, πήγε και σχολείο. Πριν να πάει σχολείο, ξημέρωσε. Μετά ήρθε σαββατοκύριακο και είδε Μίκυ Μάους. Μετά πήρε ένα καρότσι και είπε πρώτα: «Μαμά, θα μου δώσεις το καροτσάκι να πάω βολτίτσα;» Πήρε το καροτσάκι και πήγε βολτίτσα αμέσως. Και μετά ξαναπήγε σχολείο κι έμαθε γράμματα. Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

Η ιστορία εκτυλίσσεται σε ήρεμα οικογενειακά καθημερινά πλαίσια. Υπάρχει φυσική συνέχεια και εξέλιξη.

Η Κωνσταντίνα, πέντε χρονών, εξιστορεί κι αυτή με προθυμία.: «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα κοριτσάκι και μια μανούλα. Και εκείνο το κοριτσάκι ήθελε να πάει να παίξει έξω με τις φιλενάδες της. Αλλά δεν ήξερε ότι είναι άρρωστο και του είπε η μαμά:

-Παιδάκι μου δεν ξέρεις ότι είσαι άρρωστο;»

-Αχ ναι μαμά.

-Δεν πειράζει, όταν θα γίνεις καλά θα πας έξω και θα παίζεις.

Μετά ήρθε μεσημέρι, βράδυ. Κοιμηθήκανε, ξυπνήσανε και η μαμά πήγε για δουλειά. Και πήρε τηλέφωνο τη νονά του για να της κρατήσει το παιδάκι. Μετά πήγε στο κομπιούτερ και πάτησε ένα κουμπί λάθος και χάλασε. Και μετά παίρνει το μάστορα, ήρθε, το έφτιαξε και μετά λέει στη νονά:

-Νονά, μην πεις αυτό που έκανα στη μαμά, γιατί μπορεί να με μαλώσει.

-Εντάξει.

-Χάλασε το κομπιούτερ και φώναξα ένα μάστορα και το έφτιαξε.

Γυρίζει η μαμά από τη δουλειά, χτυπάει την πόρτα: -Ποιος είναι; Λέει το κοριτσάκι.

-Εγώ η μαμά σου.

-Μαμά χάλασα το κομπιούτερ, μη με μαλώσεις και φώναξα το μάστορα να έρθει να το φτιάξει. Και το έφτιαξε.

Και μετά το μάλωσε η μαμά. Και λέει το κοριτσάκι: -Συγγνώμη μαμά.

-Όχι δεν το δέχομαι το συγγνώμη σου. Και του έδωσε ένα ξυλάκι. Και μετά έκλαιγε το κοριτσάκι. Και μετά η μαμά το κλείδωσε στο δωμάτιό του και του λέει να μην ξαναβγεί ποτέ από το κρεβάτι του.

-Όταν θα σου λέω εγώ θα βγαίνεις από το κρεβάτι σου, παιδάκι μου.

-Εντάξει μαμά. Το παιδάκι του ήρθε ο ύπνος και κοιμήθηκε. Και μόλις άνοιξε μετά το δωμάτιο, το κοριτσάκι έπαιζε και δεν είχε κοιμηθεί και μετά η μαμά το μάλωσε και το έστειλε στο κρεβάτι του να κοιμηθεί. Μετά το κοριτσάκι κοιμήθηκε. Αλλά η μαμά άνοιξε την πόρτα και κοιμότανε το κοριτσάκι. Και του λέει να ξυπνήσει Το κοριτσάκι ξύπνησε. Και λέει στη μαμά του:-Μαμά συγγνώμη

-Εντάξει, το είπαμε χθες το βράδυ, όχι πάλι. Τώρα σήκω να πάμε μπαλέτο.

Το κοριτσάκι πήγε μπαλέτο, γύρισε. Και μετά έγινε καλά το κοριτσάκι και πήγε να παίξει έξω με τις φιλενάδες της.

-Ήμουνα άρρωστη και δεν με άφησε η μαμά μου, να πάω να παίξω έξω μαζί σας.

Και μετά έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

Τα παιδιά πολλές φορές στο παιχνίδι τους αναπαριστούν τον τρόπο που τους φέρονται τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους. Κάτι τέτοιο ίσως να είναι έκδηλο στο παιχνίδι αυτού του πεντάχρονου κοριτσιού. Η αυστηρότητα με την οποία του συμπεριφέρεται η μητέρα του και κάποιος φόβος προς το πρόσωπό της, διαφαίνονται σε όλο το κείμενο.

Χαρακτηριστικό στις παραπάνω ιστορίες των κοριτσιών, είναι ότι αναφέρουν δύο κεντρικούς χαρακτήρες, εκ των οποίων ο ένας είναι η μητέρα. Αυτό ίσως συμβαίνει, γιατί είναι το πρόσωπο που τα κορίτσια νιώθουν πιο κοντά τους, τους επηρεάζει και αποτελεί άμεσο πρότυπο για ταύτιση στα παιχνίδια τους.

Πλησιάζω δυο δίδυμα αχώριστα, τον Θωμά και το Δημήτρη. Απαντάνε άλλοτε ταυτόχρονα και άλλοτε συμπληρώνοντας το ένα το άλλο. Τα ρωτάω:

-Εσείς θα μου διηγηθείτε μια ιστορία με τον αγαπημένο σας ήρωα;

-Ναι, ο Μπάτμαν. Ο Ζορό.

-Τους βλέπετε στην τηλεόραση;

-Ναι, σε μια ταινία ο κακός έδειξε στον Μπάτμαν δύο μάσκες. Μια κίτρινη και μια ροζ. Το φίδι έγινε ροζ. Του έριξε φάρμακο και ο Μπάτμαν του είπε να μην πειράξεις το σκυλί και μπαμ του έδωσε μία με τις δαγκάνες και πάει...

Ο Σβαρτσενέγκερ έπαιζε σε κακό ρόλο. Αλλά δεν είχε μαλλιά, χαχα, ήταν φαλακρός. Ο Ρομπέν των δασών.

-Πες τε μου μια ιστορία με αυτούς, τι έκαναν;

-Ο Ζορό φορούσε τη μάσκα και δεν τον ήξερε κανείς!

-Γιατί φορούσε μάσκα; Κρυβόταν;

-Έτσι, γιατί είχε κάτι εδώ, (και δείχνει το μάγουλό του)

-Μήπως δεν ήθελε να τον βρει ο κακός ;

-Και ο κακός έψαχνε να τον βρει και δεν τον είδε πουθενά.

-Μετά τι έγινε;

-Τον βρήκε ο κακός, πάλεψαν. Νίκησε ο Ζορό και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα. Ξέρουμε και τον ψαλιδοχέρη. Ψαλιδοχέρια του έβαλε ο παππούς.

-Και τι έκανε με αυτά;

-Έκοβε τα μαλλιά του.

-Τι άλλο έκοβε; Πώς χρησιμοποιούσε τα χέρια του;

-Όταν ήθελε να πάρει ένα κουτί, θα το κάρφωνε και θα το έφερνε. Ξέρεις πώς άρχισε; Ο Ψαλιδοχέρης ζούσε μέσα σε έναν πύργο. Ήταν μόνος του. Και ένας κακός τον βαρούσε, τον βαρούσε, αλλά αυτός του έκοψε το ένα χέρι του.

-Και τι έκανε αυτός τότε;

-Ένα σκυλάκι που είχε ο ψαλιδοχέρης, δεν έβλεπε και δεν ήξερε πού πάει. Και μετά ο Ψαλιδοχέρης του έκοψε το μαλάκι που ήταν μπροστά και αυτό έβλεπε.

-Ο Ψαλιδοχέρης μετά απέκτησε χεράκια;

-Ναι, ο παππούς του έβαλε πάλι χέρια και είχε. Και μετά ανέβηκε σε ένα άλογο. Και πέρασε από ένα δέντρο που είχε κεφάλια και αίματα. Κι ένας κακός δεν είχε κεφάλι.

Εδώ φαίνονται χαρακτηριστικά οι προτιμήσεις των αγοριών σε ήρωες που παρακολουθούν μέσα από την τηλεόραση και τα περιοδικά. Οι ήρωες είναι γενναίοι, ορμητικοί μάχονται το κακό, δραστήριοι, θαρραλέοι, χαρακτηριστικά σύμφυτα με την αντρική φύση. Η βία και η επιθετικότητα που χρησιμοποιούν οι ήρωες, είναι αποδεκτά από τα αγόρια, σε σημείο θαυμασμού ορισμένες φορές. Για τα αγόρια να μαζεύουνε αρσενικές φιγούρες παιχνιδιών, σημαίνει να μαθαίνουνε διαφορετικά ονόματα, εθνικότητες, ξεχωριστές ιστορίες και επιθετικές κινήσεις πολλών άγριων διαφορετικών πλασμάτων. Ενώ η τυπική Μπάρμπη, εμφανίζεται ως η ίδια κούκλα σε διαφορετικές εκδοχές. Οι φιγούρες αυτές βασίζονται σε ένα είδος αυτοπροβολής και ένα παίξιμο σχετικό. Έχουν προσωρινά θέματα.

Φαίνεται ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν εντυπωσιακές δυνατότητες να εισπράττουν από το περιβάλλον πληροφορίες, που σχετίζονται με το περιεχόμενο των ρόλων του φύλου. Τις επεξεργάζονται

κατάλληλα, εμπλουτίζοντας και διαμορφώνοντας το αντίστοιχο γνωστικό σχήμα.

Γενικότερα είναι δεδομένο ότι οι προδιαθέσεις των παιδιών είναι πολύ γενικές και ασαφείς. Οι αναπαραστάσεις που δημιουργούν για το περιβάλλον είναι εύπλαστες και ευμετάβλητες. Η προσωπικότητά τους διαμορφώνεται διαρκώς, έως ότου προσλάβει τα χαρακτηριστικά με τα οποία εκδηλώνεται αργότερα. Τα παιδιά διαθέτουν αυξημένη δεκτικότητα. Η συνείδησή τους δεν περιέχει παγιωμένα πρότυπα, ικανά να αντισταθούν σε εκείνα που τους προβάλλονται. Η βούλησή τους βρίσκεται υπό διαμόρφωση. Επηρεάζονται εύκολα και είναι επιρρεπή στη μίμηση. Τίποτα δε συμβαίνει χωρίς να τους αφήσει κάποιο σημάδι. Η εξέλιξη του πνεύματος και της προσωπικότητάς τους εξαρτάται από τα ερεθίσματα με τα οποία βομβαρδίζονται καθημερινά στο σπίτι και στο σχολείο και τα οποία συχνά δεν υποπίπτουν στην αντίληψη των μεγάλων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα παιδιά πραγματοποιούν το φανταστικό τους ταξίδι στον κόσμο του παιχνιδιού. Ολόκληρη η ύπαρξή τους μοιάζει να κατακλύζεται από τη μαγεία του και νομίζει κανείς ότι θα μπορούσαν αιώνια να βρίσκονται σε αυτή την κατάσταση. Το παιχνίδι παίρνει το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου του παιδιού, έχει μια ξεχωριστή-ιδιαιτέρη θέση στη ζωή του παιδιού. Η φαντασία παίζει σπουδαίο ρόλο στο συμβολικό παιχνίδι. Το συμβολικό στοιχείο χρησιμοποιεί το φαντασιακό για να συμβεί το παιχνίδι.

Στο φανταστικό παιχνίδι, υλικά που έχουν συγκεκριμένη χρήση και λειτουργία, όπως οι κούκλες, έχουν μεγάλη συναισθηματική σημασία για τα παιδιά, για τον ευνόητο λόγο ότι με αυτά προβάλλουν και τα συναισθήματά τους (η κούκλα είναι άταχτη ή χαρούμενη). Τα χρησιμοποιούν ακόμα σαν μέσα μεταφοράς ιδεών, επιθυμιών ή φαντασιώσεων (η κούκλα δέχεται πολλά δώρα) και κάποιες φορές προβάλλουν μέσω αυτών, τον τρόπο που τα μεταχειρίζονται τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους. Τα τουβλάκια lego και άλλα υλικά που δεν έχουν καθορισμένη μορφή, ευνοούν τη φαντασία των παιδιών να πλάσει διάφορες μορφές και προσφέρουν την ικανοποίηση της δημιουργίας ενός χειροπιαστού αντικειμένου. Για παράδειγμα τα αγόρια κατασκευάζουν κυάλια, όπλα...Παίζουν με τις κατασκευές και τα καπάκια.

Αναπαράγοντας πλευρές του πραγματικού κόσμου, από τις οποίες έχουν ή θα ήθελαν να έχουν εμπειρίες, τα παιδιά προσπαθούν να εντυπώσουν στη σκέψη τους τις ιδιότητες, τις διαδικασίες και τις σχέσεις αυτών που έχουν αντιμετωπίσει. Ανεξάρτητα από το αν το περιεχόμενο του παιχνιδιού συνδέεται με τον πραγματικό ή το φανταστικό κόσμο, μπορεί αυτό να χρησιμοποιείται από τα παιδιά για την επεξεργασία των

συναισθημάτων τους-των φόβων, ευχών, φιλοδοξιών-και σαν μέσο λύσης των αναπτυξιακών και συναισθηματικών τους προβλημάτων.

Ο Vygotsky(1997) παραλληλίζει τη σχέση παιχνίδι-ανάπτυξη με τη σχέση αγωγή-ανάπτυξη. Και το παιχνίδι αλλά και η αγωγή δημιουργούν μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Και στα δύο πλαίσια τα παιδιά επεξεργάζονται κοινωνικά διαθέσιμες γνώσεις και δεξιότητες και μετά τις εσωτερικεύουν. Το παιχνίδι όμως προσφέρει ένα πολύ πιο ευρύ πεδίο για τις αλλαγές των αναγκών και της συνείδησης.

Το παιδί μέσα στο παιχνίδι προβάλλει τον εαυτό του στις δραστηριότητες των ενηλίκων μέσα στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει. Ακόμα προβάλλει τους μελλοντικούς ρόλους και τις αξίες όπως το ίδιο τις αντιλαμβάνεται μέσα από τις δραστηριότητες και τις σχέσεις των ενηλίκων. Το παιχνίδι προηγείται της ανάπτυξης, γιατί το παιδί μέσα από το παιχνίδι αποκτά δεξιότητες, κίνητρα και στάσεις απαραίτητα για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή. (Braun, 1991, Vygotsky, 1997)

Μέσα στο παιχνίδι τους τα παιδιά μετασχηματίζουν φανταστικά τα αντικείμενα που παράγονται κοινωνικά, καθώς επίσης και τις μορφές συμπεριφοράς που τους προσφέρονται στο άμεσο περιβάλλον τους. Έτσι καταφέρνουν να αποκτήσουν βασικό έλεγχο της αφηρημένης σκέψης τους αλλά και να ισχυροποιήσουν τη θέλησή τους και την ικανότητά τους να κάνουν συνειδητές επιλογές.

Μια από τις βασικές όψεις της ανάπτυξης, αποτελεί η αυξανόμενη ικανότητα των παιδιών να ελέγχουν και να κατευθύνουν τη δική τους συμπεριφορά. Η διεργασία αυτή του αυτοελέγχου έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη νέων ψυχολογικών λειτουργιών, καθώς επίσης και με τη χρήση συμβόλων και εργαλείων. «Μέσα από τα σημεία, τα παιδιά μπορούν να εσωτερικεύουν τα κοινωνικά εκείνα μέσα που τα βοηθούν να

προσαρμοστούν και που τους διατίθενται γενικά από την κοινωνία».(Vygotsky, 1997)

Αυτή η δραστηριότητα του παιδιού ενισχύει τα στερεότυπα των ρόλων. Τα παιχνίδια επίσης συντελούν στον διαχωρισμό των ρόλων των φύλων. Τα κορίτσια επηρεασμένα από τη συμπεριφορά των μητέρων τους προορίζονται για τον ρόλο της νοικοκυράς-της μητέρας, γι' αυτό και προτιμούν να παίζουν με κούκλες, με οικιακά σκεύη. Για τα αγόρια υπάρχουν ίσως περισσότεροι ρόλοι, που στρέφονται και προς την «επιλογή» των επαγγελμάτων. Ο ρόλος του πατέρα δεν τους απασχόλησε στα παιχνίδια τους. Έτσι τα αγόρια παίζουν με αυτοκινητάκια, τουβλάκια lego που αφορούν το κατασκευαστικό τους παιχνίδι και όχι με κούκλες ή κουζινικά. Τα κορίτσια δεν ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν την δεξιοτεχνία τους, να κάνουν διάφορες κατασκευές όπως γίνεται με τα αγόρια. Επίσης τα «ομαδικά παιχνίδια» που προωθούν την ανταγωνιστικότητα, την επιθετικότητα, λαμβάνουν χώρα κυρίως ανάμεσα στα αγόρια. Τα κορίτσια ενώ παίζουν, λειτουργούν συλλογικά, συζητάνε, επικοινωνούν.

Τόσο από το παιχνίδι όσο και από τις ιστορίες των παιδιών προκύπτει ότι, τα θέματα αρκετές φορές αφορούν κινδύνους, περιπέτειες και στο τέλος επέρχεται η ασφάλεια με ένα αίσιο τέλος. Τα κορίτσια προτιμούν θέματα από την καθημερινή ζωή του σπιτιού. Από τις αφηγήσεις τους διαφαίνεται ότι το φαινόμενο της συμμόρφωσης στα πρότυπα, τα απασχολεί περισσότερο, απ' ό,τι τα αγόρια. Επίσης η ανυπακοή, η αταξία και η τιμωρία που τα συνοδεύει ως επακόλουθο, είναι ένα κεντρικό θέμα στις αφηγήσεις τους. Το περιεχόμενο των παιχνιδιών των αγοριών και των κοριτσιών είναι επηρεασμένο από τον πραγματικό κόσμο ή από την τηλεόραση ή από αφηγήσεις. Οι ιδέες από τον χειροπιαστό κόσμο της πραγματικότητας μπορεί να προέλθουν από:

τους ανθρώπους που ξέρουν ή που έχουν δει-μητέρα, μωρό, στρατιώτης κ.τ.λ. Από άψυχα αντικείμενα-τρένο, αυτοκίνητο κ.τ.λ.

Από την παρατήρησή μου διαπίστωσα ότι τις περισσότερες φορές αγόρια και κορίτσια παίζουν χωριστά. Τα κορίτσια στρέφονται προς άλλα κορίτσια και τα αγόρια προς άλλα αγόρια, γιατί ίσως θεωρούν ότι έχουν πιο κοινά ενδιαφέροντα. Βέβαια κάποιες φορές τα κορίτσια συμμετέχουν αυθόρμητα για λίγο στο παιχνίδι των αγοριών, αλλάζοντας την τροπή του, δίνοντας άλλη μορφή στα υλικά. Τα αγόρια δεν παίρνουν ποτέ πρωτοβουλία να πάρουν μέρος στα “κοριτσίστικα” παιχνίδια.

Τα κορίτσια επιθυμούν ορισμένες φορές να αυτοπροβάλλονται και να τραβούν την προσοχή των άλλων, μέσω του παιχνιδιού τους, πράγμα που συναντάται πιο σπάνια στα αγόρια.

Στο παιχνίδι ‘πόλεμος’, αγόρια και κορίτσια παίζουν μαζί, αφού γίνει πρώτα καταμερισμός των ρόλων. Καθώς τα παιδιά παίζουν ένα ρόλο με πραγματικό περιεχόμενο, όπως η νοσοκόμα, ο στρατιώτης, μπορεί να δώσουν στο ρόλο ένα συναισθηματικό τόνο που είναι βαθιά προσωπικός. Μπορεί να παίζουν το ρόλο με βάση τα συναισθήματά τους και τη στάση τους απέναντι στα άλλα παιδιά. Ακόμα, μπορεί να εκτονώσουν περιοχές συναισθηματικές που δεν αποκαλύπτονται με άλλο τρόπο. Για παράδειγμα, πώς νομίζουν ότι αισθάνονται οι άνθρωποι απέναντί τους, (ο γιατρός μπορεί να είναι ευγενικός, τραχύς ή να μαλώνει, οι μητέρες και οι πατέρες μπορεί να είναι ευγενικοί, ή να μαλώνουν), (Cohen- Stern – Balaban, 1991).

Ενώ φαινομενικά τα αγόρια και τα κορίτσια παίζουν χωριστά και διαφορετικά παιχνίδια, στην ουσία κάποιες φορές ανακατεύονται τα θέματα του παιχνιδιού τους και αφηγούνται παρόμοια θέματα. Για παράδειγμα, η ιστορία της Τίνας που περιπλανιέται στο δάσος, είναι μια περιπέτεια με αίσιο τέλος, που προσιδιάζει ως προς τον κεντρικό άξονα, αφηγήσεις των αγοριών. Ο φόβος είναι ένα κοινό στοιχείο που

συναντάται στις ιστορίες αγοριών και κοριτσιών. Ψυχαναλυτικά ερμηνεύεται ως φόβος για το άγνωστο και ως άγχος που τους προκαλεί η επιθυμία για χειραφέτηση. Ο ρόλος της μητέρας εμφανίζεται όχι μόνο στις αφηγήσεις των κοριτσιών, αλλά και των αγοριών. Στην πρώτη περίπτωση ο ρόλος της είναι βασικός, καθοδηγητικός και τιμωρός πολλές φορές. Στη δεύτερη, είναι καθησυχαστικός, προστατευτικός.

Τα παιχνίδια ατομικά ή ομαδικά, ελεύθερα ή κατευθυνόμενα έχουν αναμφισβήτητη παιδαγωγική αξία αφού αναπτύσσουν την προσωπικότητα του παιδιού. Με αυτά εξερευνάει το περιβάλλον του και αποκτάει εμπειρίες δημιουργώντας σχέσεις με τον κόσμο και τον εαυτό του. Στο παιχνίδι, το παιδί ανακαλύπτει τον εαυτό του. Μαθαίνει να ζει ανοιχτά σ' έναν κόσμο κοινό με τους ενήλικους, αλλά κρατάει ταυτόχρονα τον κόσμο τον δικό του, τον κόσμο των αξιών των αισθημάτων και των συγκινητικών πράξεων, τον κόσμο που τον προστατεύει όσο πάει και περισσότερο. Το παιχνίδι είναι ένα μέσο, με το οποίο ένα παιδί φτάνει προοδευτικά στην ωριμότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abraham, K., & Liebermann E.**, « *Should Barbie go to Preschool?*», Young Children, 1985.
- Αντωνιάδης, Α.**, *Το παιχνίδι*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 1994.
- Αυγητίδου, Σ.** (επιμ.), *Το παιχνίδι, σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, μτφ. Άσπα Γολέμη, εκδ. Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα, 2001.
- Askew S.- Ross C.**, *Τα αγόρια δεν κλαίνε*, μτφ. Μανίνα Τερζίδου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1992.
- Badinter, E.**, *Η ανδρική ταυτότητα*, μτφ. Σταματιάδη Λ., εκδ. Κάτοπτρο, Αθήνα, 1994.
- Bailey, K.D.**, *Methods of Social Research*, Collier-Macmillan, London, 1978.
- Bettelheim, B.**, *Η γοητεία των παραμυθιών*, μτφ. Ελένη Αστερίου, εκδ. Γλάρος, Αθήνα, 1995.
- Beverly Lyon C., and Margaret R. Higonnet**, *Girls, Boys, Books, Toys, Gender in Children's Literature and Culture*, The John's Hopkins University Press, London, 1999.
- Braun K.**, *Play and Ontogenesis in Tolman W. and W. Maiers ends.*, *Critical Psychology*, Contribution to an Historical Science of the Subjects, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- Bryan J. & Luria, A.**, *Sex-role learning: A test of the selective attention hypothesis*, Child Development, 1978.
- Bussey, K. & Bandura, A.**, *Self-regulatory mechanisms governing gender development. Child Development*, 1992.

Γέρου, Θ., *Το συμβολικό και δημιουργικό παιχνίδι: συμβολή στην ψυχολογία του παιχνιδιού*, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα, 1984.

Child, I., Potter, E., & Levine, E., “Childrens textbooks and personality development: An exploration in the social psychology of education. Στο M.L. Haimowitz & N.R. Haimowitz(επιμ.), *Human Development. Selected Readings*. Cromwell, New York, 1960.

Chodorow, N., *The Reproduction of Mothering*, University of California Press, Berkley, 1978.

Γκούγκουλη, Κ., *Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική κοινωνία 19^{ος} και 20^{ος} αιώνας*, Ίδρυμα ερευνών για το παιδί, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 2000.

Chodorow, N., *The reproduction of Mothering*, University of California Press, Berkeley, 1978.

Claparede E., *Ψυχολογία του παιδιού και πειραματική παιδαγωγική*, μτφ. Χάρης Πάτσης, Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη, εκδ. «Νέου σχολείου», Αθήνα 1952.

Cohen, L., & Lawrence M., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* μτφ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, Μάνια Φιλοπούλου, , εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 1994.

Cohen D.- Stern V.- Balaban N., *Παρατηρώντας και Καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*, επιμ. Βοσνιάδου Σ., μτφ. Ευαγγέλου Δ., Gutenberg, Αθήνα, 1991.

Delamont, S., *Sex roles and the School*, second edition, London: Routledge, 1990.

Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ.,(επιμ.), *Φύλο και σχολική Πράξη*, Συλλογή εισηγήσεων, εκδ. Βάντας, Θεσσαλονίκη, 1997.

Δερβίσης, Σ., *Ψυχολογία και Οδηγητική της Προσωπικότητας του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου*, Θεσσαλονίκη, 1984.

- Δουλκέρη Τ.**, *Παιδικά μέσα επικοινωνίας και σεξισμός*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1994.
- Δραγώνα Θ.- Ναζίρη Δ.**, *Οδεύοντας προς την πατρίδα*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα, 1995.
- Eaton W.O Von Barge D & Keats, J. G.**, *Gender understanding and dimensions of preschooler toy choice: Sex-stereotypes versus activity level*, in Canadian Journal of behavioral science, 1981.
- Evans J. et al**, *Surplus Energie Theory: an enduring but inadequate justification for school break-time*, Educational Review, 1997.
- Ευαγγέλου, Ι.**, *Η φαντασία, μια αδιερεύνητη ψυχική λειτουργία*, εκδ. Ιάμβλιχος, Αθήνα, 1993.
- Fagot, B. I., Leinbach, M.D. & Hagan, R.I.**, *Gender labeling and the adoption of sex-typed behaviors. Developmental Psychology*, 1986.
- Garvey K.**, *Το παιχνίδι και η επίδρασή του στην εξέλιξη του παιδιού*, μτφ. Σταυροπούλου Σ., εκδ. Κουτσούμπος, Αθήνα 1990
- Geertz G.**, *The interpretation of Cultures*, London: Hutchinson, 1975.
- Henshall, C., & Mc Guire, J.**, “Gender Development”, στο M. Richards and P. Light (επιμ.), *Children of Social Worlds*, Cambridge: Polity Press, 1986.
- Huizinga, C.**, *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo ludens)*, μτφ. Ροζάνης Σ., Λυκιαρδόπουλος Γ., εκδ. Γνώση, Αθήνα, 1989.
- James, A.**, *Childhood identities: self and social relationships in the experience of the child*. Στο «Εθνογραφικά», Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα, *το παιδικό παιχνίδι*, Ναύπλιο, 1993.
- James, A.**, *Childhood Identities*, Endinburgh University Press, Endinburg, 1997.
- James, Mc Neal**, *Children as Consumers*, Lexington Books, Lexington, 1987.
- Καστοριάδης, Κ.**, *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*, Αθήνα, 1981.

- Kaplan, A.**, *The Conduct of Inquiry*, Intertext Books, Aylesbury, 1973.
- Klein, M.**, *Envy and Gratitude*, Tavistock, London, 1957.
- Klein, M.**, *Η ψυχανάλυση των παιδιών*, μτφ. Μαρίνα Λώμη, β' έκδοση, εκδ. Πύλη, Αθήνα, 1979.
- Klein, S.**, *Out of the Garden: Toys and Children's Culture in the Age of Marketing*, Verso, London, 1993.
- Kohlberg, L.**, "A cognitive-developmental analysis of children's sex role and attitudes, in E.E. Maccoby, *The development of sex differences*, Stanford University Press, Stanford, 1966.
- Κρασανάκη, Γ.**, *Θέματα ψυχολογίας του παιδιού*, εκδ. δίπτυχο, Αθήνα, 1980.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π.**, *Νηπιαγωγική*, τόμος 3, εκδ. Βλάσση, Αθήνα, 1997.
- Lacan, Z.**, *Η οικογένεια. Τα οικογενειακά συμπλέγματα στη διαμόρφωση του ατόμου*, μτφ. Βεργέτης Δ., εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα, 1987.
- Lee, A.**, "Together we learn to read and write: Sexism and Literacy", στο D. Spencer & E. Sarah(επιμ.), *Learning to lose: Sexism and Education*, Women's Press, London, 1980.
- Levy G. & Fivush, R.**, *Scripts and gender: A new approach for examining gender role development*, *Developmental Review*, 1993.
- O. Lemarie**, *Το παιχνίδι του παιδιού*, μτφ. Αγλαΐα Μεταλλινού, εκδ.οίκος «Αθήνα», Α. Ράλλη, Αθήνα, 1957.
- Martin, C.L., & Halverson, C.F.**, *Child Development. A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children.*, 1981.
- Mason J.**, *Qualitative Researching*, second edition, Sage publications, London, 2002.
- Μουχινά Β.Σ.**, *Παιδική Ψυχολογία*, εκδ. ελληνικά Γράμματα, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1990.

- Merton, R.K. & Kendall, P.L.**, *The focused interview*. American Journal of Sociology, 1946.
- Minns, H.**, *Language, Literacy and Gender*, Hodder & Stoughton, London, 1991.
- Newson, J. & Newson, E.**, *Four Years old in an Urban Community*, Allen and Unwin, London, 1968.
- O' Brien, M. & Huston, A. C.**, *Development of sex-typed play behavior in toddlers*. Developmental Psychology, 1985.
- Παγιατάκη, Σ.**, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, δεύτερη έκδοση, κρατικό τυπογραφείο Δωδεκανήσου, Ρόδος, 1951.
- Παγκόσμια Νεοελληνική Εγκυκλοπαίδεια**, *Πρώτη*, επιμ. Δαραής Βασίλειος, Χαρποντίδου Ελένη, τόμος 18^{ος}, εκδοτική πρώτη-Βασίλειος Φλούδος, Αθήνα, 1983/84.
- Παπαναστασίου Λ.**, *Ψυχολογία και Αγωγή της Παιδικής και Εφηβικής Ηλικίας*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1983.
- Patrick, J.**, *A Glasgow Gang Observed*, Eyre Methuen, London, 1973.
- Piaget J.- Inhelder B.**, *Η ψυχολογία του παιδιού*, μτφ. Κίτσου, Κ., εκδοτικός οίκος Ζαχαρόπουλου Ι., Αθήνα.
- Piaget J.**, *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*, επιμ. Ανθουλιάς Τ., μτφ. Βερβερίδης Α., εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα, 1979.
- Piaget J.**, *Les traits principaux de la logique de l' enfant*, Journal de Psychologie, 1924.
- Rapport, N.**, *And we shall build a new Jerusalem: stereotypes, clichés and the individual construction of the future*, ανακοίνωση: Association of Social Anthropologists Conference, Anthropology and the future, Edinburgh University, 1990.
- Segal, J.**, *Melanie Klein-(Key Figures in Counselling & Psychotherapy Series)*, editor Windy Dryden, 1992.

- Segal, H.**, *Melanie Klein*, μτφ. Θανάσης Χατζόπουλος, εκδ. Καστανιώτη, ψυχαναλυτική βιβλιοθήκη για το παιδί και τον έφηβο, Αθήνα, 1995.
- Steedman, C.**, *The tidy House*, Virago, London, 1982.
- Τσιάντζη, Μ.**, - **Σ.**, *Η Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*, Gutenberg, Αθήνα, 1996.
- Vygotsky, L. S.**, *Νους στην κοινωνία*, μτφ. Μπίμπου Α., Βοσνιάδου Σ., Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Φρειδερίκου, Α.**, *Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*, επιμ. Κατερίνα Λογοθέτη, εκδ. ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995.
- Walkerdine, V.**, *Child development and gender: the making of teachers and learners in the classroom.*, Early Childhood Education: History, Policy and Practice, Bulmershe Research Publication, 1985.
- Walkerdine, V.**, *Counting Girls Out*, Virago, London, 1989.
- Wallon, H.**, *Η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού*, εκδ. Γλάρος, μτφ. Μαρία Λώμη, Αθήνα, 1984.
- Wexler, P.H.**, “Symbolic economy of identity and denial of labor: Studies in High School number 1”. Στο L. Weis(επιμ.), *Class, Race and gender in American Education*, Albany: State University of New York Press, 1988.
- Winnicott, D.**, *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός τους κόσμος*, μτφ. Παραδέλλης, Θ., εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1976.
- Winnicott, D.**, *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, μτφ. Κωστόπουλος, Γ., εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 2000.

