

ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ
ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ



Καλπακούλα Φωτεινή
Κουλούρα Μαρία
Κωνσταντίνου Πολυξένη
Κωστή Σωτηρία
Παπανικολάου Μαρία- Αθηνά

Επιβλέπουσα Τζουρμανά Ευαγγελία
Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Εργαστηριακή Συνεργάτιδα
ΤΕΙ

Ιωάννινα, Οκτώβριος 2017

ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ
ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ



Καλπακούλα Φωτεινή
Κουλούρα Μαρία
Κωνσταντίνου Πολυξένη
Κωστή Σωτηρία
Παπανικολάου Μαρία- Αθηνά

Επιβλέπουσα Τζουρμανά Ευαγγελία
Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Εργαστηριακή Συνεργάτιδα
ΤΕΙ

Ιωάννινα, Οκτώβριος 2017

THE CONTRIBUTION OF THE PLAY TO THE DEVELOPMENT OF THE CHILD WITH SPECIAL NEEDS

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Τόπος: Ιωάννινα

Ημερομηνία: 1 Νοεμβρίου 2017

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής

Όνομα Επίθετο, Τζουρμανά Ευαγγελία

τίτλος, βαθμίδα, Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Εργαστηριακή Συνεργάτιδα

2. Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο, Παππά Αικατερίνη

τίτλος, βαθμίδα

3. Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο, Κανέλλου Νικολίτσα

τίτλος, βαθμίδα

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Όνομα Επίθετο, Βρυώνης Γεώργιος

τίτλος, βαθμίδα, Καθηγητής Παιδιατρικής Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Υπογραφή

© Επίθετο, Όνομα, έτος.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνουμε υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μας ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Επίθετο, Όνομα

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε το Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου και, συγκεκριμένα, το τμήμα Προσχολικής Αγωγής για τις γνώσεις και τα εφόδια που μας παρείχε πάνω στο αντικείμενό μας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους καθηγητές μας και συγκεκριμένα στην κα. Τζουρμανά, η οποία συνεργάστηκε μαζί μας για την εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας, που αποτελεί μεγάλο κομμάτι των σπουδών μας και είναι σημαντική, καθώς μας δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνουμε και να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις μας στο αντικείμενό μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία μελετάμε το παιχνίδι, τη φύση του, τη συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες, καθώς επίσης και το ρόλο του παιδαγωγού, το ρόλο του γονέα και τη συνεργασία μεταξύ τους. Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε είναι η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Το παιχνίδι έχει πολύ σημαντικό ρόλο στη προσχολική ηλικία του παιδιού καθώς συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή του. Επίσης, η οργάνωση του παιχνιδιού έχει ιδιαίτερη σημασία επειδή από αυτή εξαρτάται η αποτελεσματικότητα και η επίδρασή του στο παιδί. Επιπλέον, ο ρόλος του παιδαγωγού είναι εξίσου σημαντικός εφόσον με αυτό τον τρόπο γίνεται πιο σωστή η καθοδήγηση του παιδιού πάνω στο παιχνίδι. Τέλος, η συμμετοχή των γονέων στο παιχνίδι του παιδιού τους είναι καθοριστική στη ψυχολογία του, καθώς με αυτόν τον τρόπο το παιδί αποκτά ένα συνοδοιπόρο στο παιχνίδι ολοκληρώνοντας έτσι πιο σωστά τη διαδικασία του παιχνιδιού και ταυτόχρονα πιο ευχάριστα και πιο διασκεδαστικά.

Λέξεις-κλειδιά: παιδί με ειδικές ανάγκες, παιχνίδι, ανάπτυξη, παιδαγωγός, γονέας.

ABSTRACT

In this thesis we study the game, it's nature, it's contribution to the development of the child with special needs as well as the role of the educator, the role of the parent and the cooperation between them. The method we used is the review of the bibliography. The game plays an important role in the child's pre-school age as it contributes to it's all-round development. Furthermore, the organization of the game is particularly important because it depends on it's effectiveness and impact on the child. In addition, the role of the educator is equally important as makes it more accurate to guide this, the child on the game. Finally, involvement in their child's parental play is decisive in his psychology, as in this way the child acquires a companion in the game, finishing the game process more correctly and at the same time more enjoyable and more entertaining.

Keywords: child with special needs, game, development, educator, parent

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	9
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	13
ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ / ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	17
1.1 Ορισμός του Παιχνιδιού.....	17
1.2 Ιστορική αναδρομή	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.ΠΩΣ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΠΙΔΡΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΑΛΕΙ ΣΤΟΥΣ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ.....	26
2.1 Θεραπεία μέσω παιχνιδιού – Παιγνιοθεραπεία.....	31
2.2 Το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό	35
2.2.1 Η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό.	36
2.2.2 Το παιχνίδι ως μέσο θεραπείας στα παιδιά με αυτισμό	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟ.	43
3.1.Η σημασία του παιχνιδιού στην ειδική αγωγή.....	43
3.2.Πέντε τύποι παιχνιδιών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες	46
3.2.1Τα ψηφιακά παιχνίδια σε παιδιά με ειδικές ανάγκες	48
3.2.2.Το θεατρικό παιχνίδι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες	49
3.3. Δραστηριότητες για ειδικά παιδιά.....	53

3.4.Το παιχνίδι και τα παιδιά με αυτισμό.....	55
3.4.1Παραδείγματα παιχνιδιών	57
3.5.Κινητικά παιχνίδια για παιδιά με αυτισμό.	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	61
4.1 Συνειδητοποίηση κατάστασης	61
4.2 Πώς μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.....	62
4.3 Συμβολή γονέων στο παιχνίδι.....	63
4.3.1 Επιλογή κατάλληλου χώρου και υλικών από τους γονείς.....	65
4.4 Εκπαιδύοντας τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες.....	66
4.5 Σημασία της πρώιμης παρέμβασης	67
4.6 Συμβουλευτική - Στήριξη γονέων	68
4.6.1 Στήριξη γονέων από ειδικό επιστήμονα.....	70
4.6.2 Στήριξη των γονέων από την ευρύτερη οικογένεια και από ομάδες οικογενειών με παιδιά με ειδικές ανάγκες.....	72
4.6.3 Στήριξη και Συμβουλευτική γονέων μέσω συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια.....	73
4.6.4 Προγράμματα για γονείς και από γονείς.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ-ΓΟΝΕΩΝ.....	75
5.1. Ο ρόλος της παιδαγωγού.....	75
5.2. Ο διδακτικός ρόλος της ειδικής εκπαίδευσης	77
5.3 Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού στην ειδική αγωγή.....	78
5.3.1. Βασικά χαρακτηριστικά της μάθησης που στηρίζεται στο παιχνίδι	80
5.4 Τα οφέλη από την συνεργασία σχολείου και οικογένειας.	82
5.5 Τα εμπόδια στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας	83
5.5.1 Εμπόδια συνεργασίας με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικές οικογένειες. 85	
5.6 Προτάσεις για την αποτελεσματική συνεργασία σχολείου και.....	86

οικογένειας.....	86
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	89
Βιβλιογραφία.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	97

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Σελ	Σελίδα
π. Χ	προ Χριστού
Γι' αυτό	Για αυτό
Κι	Και
Ό, τι	Οτιδήποτε
Κ. τ λ	Και τα λοιπά
Κ. λ π	Και λοιπά
Ο. α	Όπως αναφέρεται
Κ. α	Και άλλα
Κ. ο. κ	Και ούτω καθεξής
Π. χ	Παραδείγματος χάρι
ΔΑΔ	Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές
ΔΕΠΥ	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
ΣΕΠ	Σχεδιασμός Εξατομικευμένου Προγράμματος
ΤΕΙ	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΙQ	Δείκτης Νοημοσύνης

ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ / ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ

Royal Game of Ur= βασιλικό παιχνίδι του Ουρ

Senet, Mancala= αρχαία παιχνίδια

Play= διαδικασία παιξίματος

Game= υλικό ή άυλο αντικείμενο της διαδικασίας παιξίματος

Toy= άθυρμα

Football= ποδόσφαιρο

Basketball= μπάσκετ

Volleyball= βόλεϊ

Interactionist= αλληλεπιδραστική προσέγγιση

National Lekotek Center= μη κερδοσκοπικός οργανισμός

Dir-floor time= παιχνίδι στο πάτωμα

Lego= είδος παιχνιδιού

IQ= δείκτης νοημοσύνης

Play therapy= θεραπεία μέσω του παιχνιδιού

Pivotal Response Training= πιλοτική αντίδραση

Integrated Play Groups= ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού

gak= μορφή πλαστελίνης

Koosh= μπάλα

free software= ελεύθερα λογισμικά παιχνίδια

online games= δικτυακά παιχνίδια

National Society for Crippled Children= Εθνική Εταιρία Ανάπηρων Παιδιών

the transplant model= μοντέλο της μεταμόσχευσης

the consumer model= καταναλωτικό μοντέλο

the empowerment model= μοντέλο ισχυροποίησης

the negotiating model= μοντέλο διαπραγμάτευσης

ABA= Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς

PECS= Πρόγραμμα Επικοινωνίας

TEACCH= Πρόγραμμα Εναλλακτικής Εκπαίδευσης

EarlyBird and Son-Rise= Προγράμματα παρέμβασης μαζί με γονέα

Sensory Integration (SI)= Πρόγραμμα Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης

National Society for Crippled Children= Εθνική Εταιρία Ανάπηρων Παιδιών

United Cerebral Palsy Association= Ηνωμένος Σύλλογος για την εγκεφαλική παράλυση

National Association for Retarded Citizens= Εθνική Εταιρία για τους Καθυστερημένους πολίτες

Learning Disabilities Association of America-LDA=Αμερικανική εταιρία για τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Floor Time=Μοντέλο θεραπείας.

Pilot Parents=Ομάδα γονέα με γονέα..

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναμφίβολα το παιχνίδι για όλα τα παιδιά, όπως και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι μια δραστηριότητα αυθόρμητη, μια βιολογική ανάγκη και τάση μέσα από την οποία πειραματίζονται, ανακαλύπτουν, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν. Παίζει καθοριστικό ρόλο στη σωματική, την ψυχοσυναισθηματική, την κοινωνική και τη γνωστική τους ανάπτυξη. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί έχει την δυνατότητα να δράσει ελεύθερα, να ζήσει σε ένα κόσμο φανταστικό που μπορεί να εξουσιάσει, να εκφράσει τα συναισθήματά του, να μάθει τον εαυτό του και τους ανθρώπους γύρω του και να εξερευνήσει το περιβάλλον του. Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας μας είναι να εξετάσουμε, πως το παιχνίδι τόσο στη γενική εκπαίδευση όσο και στην ειδική είναι ένα φυσικό μέσο δια μέσου του οποίου τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν έννοιες, καταστάσεις, να αλληλεπιδρούν, να αποκτούν εν-συναίσθηση, να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους και να αποκτούν γνώση των ορίων και των κοινωνικών συμβάσεων, αρχικά στον περιορισμένο χώρο της τάξης και μετέπειτα στην ευρύτερη κοινωνία.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρουμε ορισμούς και θεωρίες του παιχνιδιού όπως επίσης και την ιστορική αναδρομή του.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παραθέτουμε για τη συμβολή και επίδραση του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες και με αυτισμό.

Στο τρίτο κεφάλαιο επισημαίνουμε τα είδη και τις κατηγορίες παιχνιδιού κατάλληλα για τα παιδιά αυτά, στον τρόπο που αναπτύσσουν τις ειδικές τους ικανότητες, συμβάλουν στη μάθηση, στην εξέλιξή τους, πως ανακουφίζουν τα άγχη τους, τις δυσκολίες και τέλος πως βοηθούν να ενταχθούν στο κοινωνικό περιβάλλον.

Στο τέταρτο κεφάλαιο τονίζουμε τη συμβολή των γονέων στο παιχνίδι των παιδιών αυτών, από που μπορούν να ενημερωθούν και πως μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά ώστε να έχουν μια πιο ποιοτική, ευτυχισμένη και φυσιολογική ζωή.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται μικρή αναφορά για το ρόλο των παιδαγωγών καθώς επίσης και για τη συνεργασία τους με τους γονείς προς όφελος των παιδιών αυτών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

1.1 Ορισμός του Παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι η πιο αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών και έχει τεράστια σημασία για την ανάπτυξή τους. Το παιχνίδι είναι κίνηση, χαρά, δράση, εμπειρίες, ζωή, είναι η παγκόσμια γλώσσα των παιδιών. Είναι ένδειξη ψυχικής υγείας. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας ξεκάθαρος ορισμός για το παιχνίδι ούτε μια μοναδική θεωρία που να μπορεί να εξηγήσει το ρόλο του στη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού. Είναι ένα σύνθετο και πολύμορφο φαινόμενο που περιλαμβάνει διαφορετικές πράξεις, προσανατολισμούς και εκδηλώσεις. Πολλοί επιστήμονες, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τη φύση, τη σημασία και τη θέση του παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού ανέπτυξαν κάποιες ερμηνείες: « Το παιχνίδι είναι η δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά καλύπτουν όλες τις αναπτυξιακές τους ανάγκες» «Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα κατευθυνόμενη από το παιδί το «νόημα» της οποίας έχει σημασία για το ίδιο και όχι η κατάληξή της» «Το παιχνίδι είναι η πραγματοποίηση της μάθησης μέσα από την πράξη» (Σταμάτης,2013 σελ.68).

Το παιχνίδι δεν είναι απλώς μια δραστηριότητα, αλλά μια γεμάτη με νόημα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συν-δημιουργούν τον κόσμο τους με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους (Αυγητίδου, 2001).

Σύμφωνα με τον Freud το παιχνίδι είναι ένα ασφαλές πλαίσιο μέσω του οποίου τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν αρνητικά ή απαγορευμένα συναισθήματα. Ο Piaget και ο Vygotsky, από την άλλη μεριά, θεωρούσαν το παιχνίδι ως ένα τρόπο ανάπτυξης. Κάθε μια

από τις απόψεις περιέχουν ένα κομμάτι αλήθειας, αλλά καμιά τους δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρης (Χατζηδήμου, Ταρατόρη, 2011).

Ο Piaget, επίσης, θεωρούσε ότι το παιχνίδι παρέχει στο παιδί ένα πλήθος ευκαιριών για αλληλεπίδραση με τα υλικά που βρίσκονται στο περιβάλλον του, με σκοπό να το εξερευνήσει και να οικοδομήσει μόνο του τη γνώση για τον κόσμο που το περιβάλλει. Έτσι, καθώς το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με νέες εμπειρίες, διευκολύνεται η μάθηση μέσω μιας ευχάριστης διαδικασίας.

Παιχνίδι, παιγνίδιο ή παίγνιο αποκαλείται η δομημένη δραστηριότητα που διεξάγεται με σκοπό την ψυχαγωγία ή ασκείται σαν εκπαιδευτικό εργαλείο. Τα παιχνίδια υπάρχουν σε διαφορετικές μορφές: επιτραπέζια, ηλεκτρονική, άυλη, υλική. Κύριοι παράγοντες του παιχνιδιού είναι οι κανόνες, τα επιτεύγματα, η πρόκληση και η αλληλεπίδραση. Πολλά παιχνίδια, βοηθάνε στην ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων, μπορεί να έχουν τη μορφή άσκησης ή να έχουν εκπαιδευτικό ή ψυχολογικό χαρακτήρα. Τα παιχνίδια μαρτυρούνται από το 2600 π.Χ. Είναι παγκόσμιο μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας και παρατηρούνται σε όλους τους πολιτισμούς. Το Βασιλικό παιχνίδι του Ουρ (Royal Game of Ur), το Senet και το Mancala είναι κάποια από τα αρχαιότερα παιχνίδια του κόσμου (Κρίβας, 2007).

Οι γλώσσες εκτός της Αγγλικής συνήθως έχουν μια λέξη για να εκφράσουν και τις δυο αγγλικές λέξεις «play» (διαδικασία παιξίματος) και «game» (υλικό ή άυλο αντικείμενο της διαδικασίας παιξίματος). Η αγγλική λέξη «play» εκφράζει την εμπειρία της απόλαυσης που βιώνει το παιδί όταν παίζει, ενώ η αγγλική λέξη «game» εκφράζει την έννοια του συναγωνισμού. Στην ελληνική γλώσσα η έννοια της λέξης παιχνίδι περιλαμβάνει:

- 1) την γενική έννοια του παίζει, τη δραστηριότητα δηλαδή του παιχνιδιού (play)
- 2) το αντικείμενο με το οποίο πραγματοποιείται το παίξιμο: άθλημα (toy)
- 3) το περιεχόμενο της παιγνιώδους δράσης: ελεύθερο παιχνίδι (play), παιχνίδι κανόνων (game).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικοποίησης, η σημασία της δραστηριότητας αυτής έγκειται στη συνεισφορά του στην κοινωνική διαπαιδαγώγηση του παιδιού παρέχοντας τους αυτοτελείς κοινωνικό-ποιητικές εμπειρίες, αποτελώντας παράλληλα και ένα κατ'εξοχήν πλαίσιο μάθησης (Χατζηχρήστου, 2008).

Τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, μαζί με τον περιβάλλοντα χώρο του παιχνιδιού, συνθέτουν τον υλικό πολιτισμό του

παιχνιδιού και αποτελούν μέρος της υλικής κουλτούρας της παιδικής ηλικίας. Το παιχνίδι, το περιεχόμενο της παιγνιώδους δράσης από την άλλη, περιλαμβάνει τους διάφορους τύπους παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα το ελεύθερο παιχνίδι, το συμβολικό παιχνίδι και το οργανωμένο παιχνίδι κανόνων. Οι τύποι αυτοί των παιχνιδιών και πιο συγκεκριμένα το ελεύθερο και το οργανωμένο παιχνίδι κανόνων αναλύονται διεξοδικά παρακάτω.

Κατά το πρώτο διάστημα της ζωής, όπου οι κινητικές δεξιότητες του βρέφους είναι περιορισμένες, η εξερεύνηση του περιβάλλοντος γίνεται σχεδόν αποκλειστικά με τις αισθήσεις. Το ελεύθερο παιχνίδι είναι μια σωματική ή πνευματική δραστηριότητα, χωρίς άμεσα χρήσιμο και προσχεδιασμένο στόχο και ο μόνος λόγος ύπαρξης του είναι η ευχαρίστηση που βιώνει ο παίκτης κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης του με αυτό. Σε αντίθεση με το ελεύθερο παιχνίδι το παιχνίδι κανόνων έχει ένα σύστημα κανόνων που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί μπορεί να κερδίσει ή να χάσει. Επιπλέον, τα παιχνίδια που ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού δεν έχουν προκαθορισμένους στόχους και έτσι δεν υπάρχει προσχεδιασμένη πλοκή που κερδίζει ή που χάνει όπως συμβαίνει με τα παιχνίδια κανόνων. Στο ελεύθερο παιχνίδι το παιδί έχει μεγάλη ελευθερία να καθορίσει το ίδιο τους στόχους και τους κανόνες και όσο πιο νωρίς το παιδί καθορίσει το στόχο και τους κανόνες με τους οποίους μπορεί να κερδίσει ή να χάσει τόσο πιο γρήγορα η δραστηριότητα θα μετατραπεί σε παιχνίδι κανόνων (Σακελλαρίου, 2011).

Υπάρχει βέβαια και το αυθόρμητο παιχνίδι, όπου αποτελεί χαρακτηριστική συμπεριφορά των μικρών παιδιών και αγαπημένη τους δραστηριότητα στον παιδικό σταθμό. Το αυθόρμητο παιχνίδι ως δραστηριότητα αποτελεί τη διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο και μιλούν γι' αυτόν.

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί να υπάρξει παιχνίδι χωρίς κανόνες ή οργανωμένο παιχνίδι χωρίς κάποια φαντασιακή κατάσταση.

Σχεδόν όλες οι θεωρίες βλέπουν το παιχνίδι σαν χρήσιμη ενέργεια και συχνά το συσχετίζουν με το γέλιο και τη διασκέδαση. Διότι τα παιδιά όταν παίζουν συχνά είναι πολύ προσηλωμένα και σοβαρά σε αυτό και φαίνεται ότι διασκεδάζουν, επειδή δεν είναι υποχρεωμένα να το κάνουν. Έτσι η ελευθερία επιλογής μια δραστηριότητας είναι ένα χαρακτηριστικό του παιχνιδιού (Αντωνιάδης, 1994).

1.2 Ιστορική αναδρομή

Το λαϊκό παιχνίδι έχει βαθιές ρίζες στην ιστορία του λαού μας. Τα λαϊκά παιχνίδια, όπως αναφέρουν οι συγγραφείς της εποχής στα έργα τους, είχαν σημαντική θέση στην καθημερινή ζωή των προγόνων μας, που τα αντιμετώπιζαν όχι μόνο σαν μέσο ψυχαγωγίας και ξεκούρασης αλλά και διαπαιδαγώγησης για τα παιδιά. Στην εποχή του Πλάτωνα τα παιχνίδια είχαν καθιερωθεί σαν βασικό μέσο αγωγής. Ο ίδιος τόνιζε την ανάγκη να αφήνουν τα παιδιά να παίζουν μέχρι τα έξι τους χρόνια, με όποια παιχνίδια και όπως νομίζουν, αλλά πάντα με κάποια κατεύθυνση, ώστε να υπάρξει κάποιος προσανατολισμός για την εκμάθηση ενός επαγγέλματος. Ενώ ο Αριστοτέλης συμβούλευε τους γονείς να προσπαθούν να δίνουν παιχνίδια στα παιδιά, όσο γίνεται πιο πρωτότυπα, για να αφοσιώνονται εκεί και να ενοχλούν λιγότερο και για να αναπτύσσουν ταυτόχρονα δημιουργική φαντασία (Δαράκη,1985).

Το παιχνίδι έχει παίξει σημαντικό ρόλο στην ελληνική κοινωνία. Από τα αρχαία χρόνια, έχει βοηθήσει χιλιάδες παιδιά στον κόσμο στις δυσκολίες και τα προβλήματά τους. Πρώτοι οι Έλληνες κατανόησαν την παιδαγωγική αξία των παιχνιδιών. Το είχαν ως μέσο αυτό-αγωγής, γι' αυτό και έδιναν μεγάλη σημασία στον ρόλο του. Πίστευαν ότι με το παιχνίδι και ιδιαίτερα με το ομαδικό πραγματοποιείται η τελειοποίηση του ανθρώπινου όντος και γι' αυτό το εντάξανε στο πρόγραμμα της αγωγής των παιδιών. Σε πολλές περιοχές της πατρίδας μας παίζονται ακόμα και σήμερα παιχνίδια που παίζονταν στην αρχαιότητα. Ο Πολυδεύκης λεξικογράφος αναφέρει ότι τα κορίτσια παίζανε μέσα στο σπίτι με κούκλες φτιαγμένες από πηλό ή κερί και τις ντύνανε με ρούχα. Παίζανε ακόμα με τόπια, στεφάνια, μικροσκοπικά είδη νοικοκυριού. Ενώ τα αγόρια παίζανε στο δρόμο κυνηγητό, κρυφτό, τόπι, στεφάνι, κότσια, σβούρα (Δαράκη,1985).

Παρακάτω αναφέρονται οι τρόποι χρήσης του παιχνιδιού από το πρίσμα της κάθε εποχής αλλά και ο ρόλος που κατείχε στις εκάστοτε κοινωνίες.

Το παιχνίδι των Αρχαίων Ελλήνων

Η ελληνική αρχαιότητα συνέδεσε την παιδική ηλικία με το παιχνίδι. Αυτό φανερώνεται στο γλωσσικό επίπεδο με το ουσιαστικό παίς κι άλλες λέξεις όπως το παίγμα,

η παιγνία, το παίγνιον, η παιδιά που έχουν τις ρίζες τους στο ρήμα παίζω, δηλαδή έχω παιδική συμπεριφορά, που εμφανίστηκε πρώτη φορά στην Οδύσσεια του Ομήρου και δεν ήταν συνδεδεμένο μόνο με τον κόσμο των παιδιών αλλά και με το ανέμελο παιχνίδι και τον χορό των νυμφών (γι' αυτό το λόγο το ρήμα αυτό ήταν συνώνυμο με το ρήμα χορεύω).

Οι αρχαίοι Έλληνες λάτρευαν το παιχνίδι και αυτό φαίνεται από τα πολυάριθμα εκθέματα που διασώθηκαν και που σχετίζονται με χαρακτηριστικά στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής. Σε μερικές περιπτώσεις τα ονόματα των παιχνιδιών είναι όμοια με τα αντίστοιχα σημερινά. Σίγουρα πολλά από αυτά έχουν μεταδοθεί από γενιά σε γενιά, αλλά δεν πρέπει να ξεχνούμε και την άποψη του Πλάτωνα σύμφωνα με την οποία τα παιχνίδια στα παιδιά ηλικίας ως έξι χρόνων είναι έμφυτα μέσα τους, ανακαλύπτονται δηλαδή σχεδόν αυτόματα.

Τα παιχνίδια φτιάχνονταν από τα ίδια τα παιδιά με ύφασμα, ξύλο, καρπούς και πηλό, ενώ άλλα τα κατασκεύαζαν οι γονείς ή τα αγόραζαν από τους κοροπλάθους, οι οποίοι τα διέθεταν από τους πάγκους τους σε κεντρικές πλατείες κατά τη διάρκεια μιας γιορτής.

Το πρώτο δώρο-παιχνίδι για τα νεογέννητα ήταν η κουδουνίστρα, στην οποία εκτός από τη χρήση της σαν παιχνίδι μια και απασχολούσε τα μωρά, απέδιδαν και μαγικές ιδιότητες, γιατί πίστευαν ότι ο ήχος της απομάκρυνε το κακό. Από τα πιο αγαπημένα παιχνίδια των αγοριών ήταν οι αστράγαλοι, τα κότσια που τα έπαιρναν μαζί τους όπου κι αν πήγαιναν μέσα σε ένα σακουλάκι, ο τροχός, το τσέρκι, το άλογο-καλάμι το οποίο καβαλούσαν κι έτρεχαν στο δρόμο ανταγωνιζόμενοι πολλές φορές το ένα παιδί με το άλλο, αλλά και το παιχνίδι με τη σημερινή ονομασία γιο-γιό που ανήκε στα δημοφιλή αθύρματα, μικρά παιχνίδια αντικείμενα δηλαδή της αρχαιότητας.

Για τα κορίτσια, η πιο αγαπημένη ενασχόληση ήταν το παιχνίδι με την κόρη, πήλινη κούκλα, την οποία έντυναν με ρούχα. Αγόρια και κορίτσια κρατούσαν τα παιχνίδια τους μέχρι την ενηλικίωσή τους. Ύστερα τα προσέφεραν με τελετή στους θεούς. Τα αγόρια στον Ερμή, τα κορίτσια, μια μέρα πριν το γάμο τους στην Άρτεμη, την Ήρα και την Αφροδίτη, με προσφιλέστερο όλων την κούκλα τους που συμβόλιζε την αγνότητα που αποχωρίζονταν και την γονιμότητα που θα αποκτούσαν.

- ΟΜΗΡΙΚΗ ΕΠΟΧΗ

Στην ομηρική εποχή οι άνθρωποι διήγαν το περίσσευμα του χρόνου τους με παιχνίδια και αγωνίσματα. Με τις παραδόσεις, τη θρησκεία και τους θρύλους καλλιεργήθηκαν τα παιχνίδια σε όλες τις κοινωνικές τάξεις.

- ΟΛΥΜΠΙΑΚΟΙ ΑΓΩΝΕΣ ΚΑΙ ΚΛΑΣΙΚΗ ΕΠΟΧΗ

Μετά την ομηρική εποχή και κατά τη γέννηση (776 π.Χ.) των Ολυμπιακών αγώνων τα παιχνίδια αναπτύχθηκαν σε αξιοζήλευτο σημείο. Κατείχαν σημαντική θέση στη ζωή των ανθρώπων και ιδιαίτερα τον 5ο αι. π.Χ. θεωρούνταν σημαντικά για τη διαπαιδαγώγηση του χαρακτήρα, την άσκηση του σώματος, την ανάπτυξη της κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης, την τέρψη της ψυχής και την προετοιμασία των παιδιών για τη μελλοντική ζωή. Πολλοί φιλόσοφοι όπως ο Σόλων, ο Λυκούργος, ο Σωκράτης τόνισαν τη μεγάλη σημασία του παιχνιδιού για τη σωματική και πνευματική ολοκλήρωση του ανθρώπου. Ο Πλούταρχος και ο Γαληνός έγραψαν πολλά έργα για τον παιδαγωγικό ρόλο των παιχνιδιών, ιδιαίτερα των σφαιριστικών. Στη Σπάρτη όπου η αγωγή ήταν αυστηρή το παιχνίδι δεν έχασε τη θέση του. Δημιουργήθηκε ο παιγνιώδης κύκλος του κατώτερου και ανώτερου πένταθλου. Τα παιδιά έπαιζαν στο κατώτερο πένταθλο που βασιζόταν σε απλές ασκήσεις αλμάτων και δρόμων και κατέληγε σε σφαιριστικά παιχνίδια. Στο ανώτερο πένταθλο γυμνάζονταν οι νέοι στην πάλη, στο ακόντιο και στη δισκοβολία. Στην Αθήνα, όπου επικράτησε άλλο σύστημα αγωγής, καταλάμβαναν τα παιχνίδια εξέχουσα θέση στην αγωγή των παιδιών από πολύ νωρίς, γιατί το κράτος-πόλη θεωρούσε απαραίτητο ο λαός να μορφώνεται από την παιδική του ηλικία. Ο Πλάτωνας παρομοίασε τη γη με την πολύχρωμη σφαίρα, με τη μπάλα δηλαδή παιδιού, τους θεούς ως φιλοπαίγμονες και τους ανθρώπους με αθύρματα, τα παιχνίδια τους και παρατήρησε πως η ηλικία μεταξύ τριών και έξι ετών χαρακτηρίζεται έντονα από το παιχνίδι (Πλάτων, Νόμοι) Για αυτό το λόγο θα έπρεπε οι παιδονόμοι, οι παιδαγωγοί να ελέγχουν όχι μόνο τις ιστορίες που ακούν τα παιδιά, αλλά και τα παιχνίδια τους, εφόσον μέσα από αυτά είναι δυνατόν να ασκούνται στη μάθηση και στην ανάπτυξη ικανοτήτων. Στο έργο του Πολιτεία ανέφερε

χαρακτηριστικά, ότι τα παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται μέσα από το παιχνίδι και όχι με τη βία.

- ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΡΩΜΑΪΚΗ ΕΠΟΧΗ

Στη ρωμαϊκή εποχή τα παιδιά μεγάλωναν μέσα στην οικογένεια με καταπιεστική πειθαρχία. Τα ειρηνικά παιχνίδια και οι ευγενικοί αγώνες δεν κατείχαν την πρώτη θέση στην αγωγή των νέων Ρωμαίων. Επειδή η αυτοκρατορία απέβλεπε στο να αποκτήσει γενναίους και δυνατούς πολεμιστές, το παιχνίδι παραγκωνίζεται από μονομαχίες και υποδρομικές επιδείξεις πολεμικών ικανοτήτων. Όσα παιδιά έβρισκαν ευκαιρία για παιχνίδι καταγίνονταν με αναπαραστάσεις πολεμικών ενεργειών.

- ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΕΠΟΧΗ

Στην πρώτη Βυζαντινή εποχή η αγωγή είχε σκοπό να διαπλάσει καλούς πολίτες με ήθος. Τα σχολεία είχαν ηθικοθηρησκευτική τοποθέτηση. Τα παιδιά έπαιζαν μόνο στις διακοπές. Αργότερα, όταν ενισχύθηκε η παρουσία του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, με τους Τρεις Ιεράρχες αναγνωρίστηκε ξανά η ανάγκη της παιδικής ψυχής για κίνηση και δόθηκε προτεραιότητα στο παιχνίδι σαν κύρια απασχόληση των μικρών παιδιών. Οι Ιεράρχες πίστευαν πως το παιχνίδι αποτελεί μέσο ανίχνευσης των κλίσεων και διαθέσεων του παιδιού και ότι αναπτύσσει την ψυχική δύναμη και πρωτοβουλία του. Τα νήπια και τα μικρά παιδιά έπαιζαν με πολλά αντικείμενα-παιχνίδια και έτσι η βιοτεχνία σε αυτόν τον κλάδο γνώρισε μεγάλη ανάπτυξη στο Βυζάντιο. Τα περισσότερα παιχνίδια ήταν μιμητικά, δρομικά, αλματικά, ριπτικά, παλαιστικά. Άρεσε να μιμούνται τους βασιλιάδες, τους πρίγκιπες, τους υπηρέτες και άλλους χαρακτήρες. Τέτοια παιχνίδια ήταν η βασιλήνδα, το βιτσάλιν (άλογο αλογάκι) και ο εποστρακισμός (πλατειές πέτρες στη θάλασσα, πίττες).

- ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΜΕΣΑΙΩΝΙΚΗ ΕΠΟΧΗ

Στις αρχές των Μεσαιωνικών χρόνων οι επιδρομές των βαρβάρων και οι θρησκευτικές προλήψεις εξαφάνισαν τον πολιτισμό και την παιδεία. Η εκπαίδευση περιορίστηκε στα μοναστήρια και οι θεοκράτες εκείνης της εποχής πίστευαν ότι έπρεπε να διαμορφώνεται μόνο η ψυχή κι όχι το σώμα. Έτσι το παιχνίδι θεωρούνταν ασέβεια, βλαβερό, ανώφελο και πηγή ανηθικότητας. Η απαγόρευση των Ολυμπιακών αγώνων συνεχιζόταν κι έτσι εξαφανίστηκε κάθε αγωνιστική γυμναστική και παιγνιώδη δραστηριότητα. Οι γονείς απαγόρευαν στα παιδιά τους να παίζουν και όσα μπορούσαν έπαιζαν τις σκριμίδες (ξιφομαχίες). Ένα άλλο παιχνίδι ήταν η αμπάριζα (σκλαβάκια).

- ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΝΕΩΤΕΡΗ ΕΠΟΧΗ

Στην εποχή της Αναγέννησης μεταρρυθμιστές υποστηρίζουν τις σωματικές ασκήσεις και τα παιχνίδια, κηρύσσεται παντού η αξία και η σημασία του παιχνιδιού στη σωματική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού. Ο μεταρρυθμιστής Λούθηρος έδωσε πρώτος το σύνθημα για άθληση, αν και αυτό ήταν αντίθετο προς τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις. Την εποχή εκείνη σχηματοποιήθηκαν επίσης οι ασιατικής καταγωγής μορφές τεχνικών παιχνιδιών όπως τάβλι, σκάκι, μπιλιάρδο και εμφανίστηκαν μορφές ιππευτικής σφαίρισης, αντισφαίρισης και διάφορα αραβικά παιχνίδια. Από το 1700 το παιχνίδι εισχωρεί όλο και περισσότερο στη ζωή των ανθρώπων. Η εποχή της Αναγέννησης αποτέλεσε σταθμό για την ανάπτυξη και διάδοση παιχνιδιών. Τα διάφορα παιχνίδια των αρχαίων Ελλήνων όπως αρπαστόν, ουρανία γίνονται πηγή έμπνευσης για επινόηση νέων μορφών παιχνιδιού με μπάλα. Έτσι το 1862 επινοείται στη Αγγλία το football (ποδόσφαιρο). Το 1891 στην Αμερική ο Τζ. Νέισμιθ επινοεί το basketball (καλαθοσφαίριση). Το 1895 στην Αγγλία ο Ου. Μόργκαν επινοεί το μίμονετ που μετονομάστηκε σε Volleyball (πετοσφαίριση). Το 1873 στην Αγγλία ο Γ.Γουίλκιντ επινοεί το τένις (αντισφαίριση). Το 1892 ο Β.Κάτας επινοεί το χάζενα (χειροσφαίριση). Το 1910 ο Γερμανός Γ.Μουτς ταξινόμησε 105 παιχνίδια.

- ΑΠΑΡΧΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ

Αργότερα το νεοσύστατο ελληνικό κράτος δεν ασχολήθηκε με τη φυσική αγωγή, διότι είχε να ασχοληθεί με πολλά άλλα ζητήματα. Η πρωτοβουλία όμως των παιδιών και

των νέων για τα παιχνίδια και ιδιαίτερα τα αγωνιστικά ήταν αξιοθαύμαστη. Έτσι παιχνίδια όπως ο εφεδρισμός παιζόταν στην Κάλυμνο με το όνομα κάστρα, η ιπαστή σφαίριση παιζόταν ιδιαίτερα στη Μακεδονία, η κρικηλασία, ή στεφανία (τσέρκι) , η οστρακίνδα (κορώνα-γράμματα), η ιππάζ (καβάλες), το αρπαστόν (βάρει-βάρει) παίζονταν σε πολλά μέρη. Πολλά παιχνίδια συγκεντρώθηκαν αργότερα από δασκάλους και γυμναστές και αφού τροποποιήθηκαν παιδαγωγικά βρήκαν απήχηση στις σχολικές κοινότητες. Έτσι τα παιχνίδια έγιναν επίσημα μέσα αγωγής στην εκπαίδευση.

- ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ

Σήμερα συχνά το παιχνίδι είναι αγωνιστικό και μάλιστα σε πολύ μεγάλο βαθμό ανταγωνιστικό. Οι συνθήκες ζωής των παιδιών άλλαξαν. Οι μαθητές εργάζονται πολύ για τα μαθήματα του σχολείου, ρυθμίζουν το χρόνο τους για να τους φτάσει για το φροντιστήριο, το ωδείο, το γυμναστήριο και για τόσες άλλες δραστηριότητες που ίσως είναι απαραίτητες, αλλά δεν αφήνουν χρόνο στο παιδί να παίξει ανέμελα, να συναντηθεί με συνομήλικα παιδιά, να ικανοποιήσει την ορμή για κίνηση, να εκπαιδευτεί σε κοινωνικές δεξιότητες και να γνωρίσει τον εαυτό του. Έτσι όταν βρίσκουν χρόνο συνήθως ασχολούνται με ηλεκτρονικά παιχνίδια (στον υπολογιστή, σε διάφορες άλλες ηλεκτρονικές συσκευές και σε κινητά τηλέφωνα), που τις πιο πολλές φορές είναι μοναχικά παιχνίδια και προωθούν ίσως τη χαλάρωση και την αναψυχή, δεν τα βοηθούν όμως να ασκήσουν το σώμα μαζί με το πνεύμα, να μάθουν τι είναι αγώνας μέσα στα πλαίσια της ευγενικής άμιλλας, να κοινωνικοποιηθούν, να συνεργασθούν. Η πλεονάζουσα ενεργητικότητα που διαθέτουν τα παιδιά περιορίζεται έτσι και δεν εξελίσσεται σε δημιουργικότητα, στοιχείο αναπόσπαστο του παιχνιδιού, μια και καθώς το παιδί παίζει με ψευδαίσθηση και μίμηση καταλήγει ασυνείδητα σε δημιουργία. Όταν όμως στην εποχή των διαμερισμάτων, των πολλών υποχρεώσεων και του διαδικτύου δίνονται τα κίνητρα και οι ευκαιρίες στα παιδιά, αυτά είναι πρόθυμα να φτιάξουν τα δικά τους παιχνίδια και να διοχετεύσουν εκεί τη δημιουργικότητά τους. Στην ώρα της γυμναστικής, της ευέλικτης ζώνης, των διαλειμμάτων και της φυσικής μπορούν τα παιδιά του σήμερα να διασκεδάσουν κυλώντας το τσέρκι ή ισορροπώντας πάνω σε φούρκες ή να μάθουν για τις ιδιότητες του ήχου με τη βοήθεια της γαργάρας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΩΣ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΠΙΔΡΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΑΛΕΙ ΣΤΟΥΣ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ.

Το παιχνίδι μπορεί να πραγματοποιηθεί στο σχολείο, στα πάρκα, σε χώρους καθημερινής φροντίδας, σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, σε θεραπευτικές συνεδρίες και κυρίως στο σπίτι. Το παιχνίδι είναι απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη όλων των παιδιών και των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Είναι ένας τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας του παιδιού. Αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία σχέσεων και φιλιών μέσα στην τάξη. Το παιχνίδι δεν είναι απλώς μια δραστηριότητα, αλλά μια γεμάτη με νόημα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συν-δημιουργούν τον κόσμο τους με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους.

Για να προσφέρει οφέλη το παιχνίδι στα παιδιά πρέπει το περιβάλλον του παιχνιδιού και τα υλικά του να ταιριάζουν με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και τις ιδιαίτερες ικανότητές του . Σε ό,τι αφορά στα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι απαραίτητες κάποιες προσαρμογές και τροποποιήσεις ώστε να μπορούν να συμμετέχουν και αυτά ισότιμα στο παιχνίδι. Ωστόσο, συνήθως δεν παρέχονται ευκαιρίες παιχνιδιού στα παιδιά αυτά, λόγω του ότι οι οικογένειές τους παλεύουν για την καθημερινή επιβίωση και έτσι δεν υπάρχει χρόνος για παιχνίδι με τα παιδιά, ή λόγω της υπέρ-εξάρτησης από την τηλεόραση στην καθημερινή ρουτίνα. Ένας άλλος λόγος παραμέλησης του παιχνιδιού ως μέσου εκπαίδευσης και θεραπείας των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι ότι συνήθως οι μαθησιακές ανάγκες των παιδιών παρέχονται και ικανοποιούνται μέσω συμπεριφορικών-άμεσων προσεγγίσεων. (Αυγητίδου, 2001).

Η πρόσφατη αλληλεπιδραστική προσέγγιση (interactionist) της ειδικής αγωγής αναφέρεται στην αξία που έχουν οι κατάλληλες δραστηριότητες παιχνιδιού για τις

μαθησιακές ανάγκες του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Η θεωρία αυτή λοιπόν αναγνωρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στον άμεσο χειρισμό του περιβάλλοντος. Επιπλέον πρέπει να έχουν αισθητηριακές και κοινωνικές εμπειρίες και να παίζουν με ποικίλα αντικείμενα, με μια ποικιλία τρόπων και σε ποικίλα πλαίσια. Ο εκπαιδευτικός στην αλληλεπιδραστική προσέγγιση πρέπει να διευκολύνει το παιχνίδι, να οργανώνει το περιβάλλον του παιχνιδιού και άμεσα να ελέγχει και να καθοδηγεί τη μαθησιακή διαδικασία (Guddemi, 1990).

Ιστορικά, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πιστευόταν ότι έχουν δυσκολίες στο παιχνίδι λόγω της έλλειψης κατανόησης του τι είναι παιχνίδι, της ανικανότητάς τους για σχέσεις με τους συνομηλίκους τους σε καταστάσεις κοινωνικού παιχνιδιού ή εξαιτίας της έλλειψης επιθυμίας για παιχνίδι. Η πραγματική αιτία που δυσκολεύει τα παιδιά αυτά στο παιχνίδι είναι η μη προσβασιμότητα στα υλικά του παιχνιδιού και στις ευκαιρίες του παιχνιδιού. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να μην μπορούν να πιάσουν ή να ελέγξουν τα αντικείμενα παιχνιδιού, ίσως δεν μπορούν να κινούνται τόσο ελεύθερα όσο θα ήθελαν, ή μπορεί να μην έχουν τη λεκτική ικανότητα να επικοινωνούν αυθόρμητα. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν κατά το σχεδιασμό του περιβάλλοντος του παιχνιδιού για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να λαμβάνει υπόψη του αυτούς τους παράγοντες τροποποιώντας το παιχνίδι ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητές τους.

Η συμμετοχή στο παιχνίδι βοηθά σε μέγιστο βαθμό τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και παρέχει πολλές ευκαιρίες που εντοπίζονται στο σπίτι, στο σχολείο, σε ψυχαγωγικά περιβάλλοντα και σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης. Η επαρκής συμμετοχή τους στο παιχνίδι επιτρέπει στους γονείς τους να αυξήσουν τις προσδοκίες τους για τις ικανότητες των παιδιών τους. Επίσης, όταν ένα παιδί συμμετέχει σε παιχνίδια είναι πολύ πιο εύκολο να ξεπεράσει τα ελλείμματα του και να ενδυναμώσει τις δυνατότητές του. Τα παιδιά είναι οι καλύτεροι δάσκαλοι του παιχνιδιού και μπορούν να μοιράζονται τις εμπειρίες παιχνιδιού με άλλους, κυρίως με τα αδέρφια τους και με τους γονείς τους. Τα παιδιά με αναπηρίες δε διαφέρουν. Στην πραγματικότητα είναι συναρπαστικό για τα παιδιά αυτά να εκδηλώνουν δεξιότητες παιχνιδιού και να νιώθουν ότι ελέγχουν το παιχνίδι. Το παιχνίδι λοιπόν αναδεικνύεται σε ένα υπέροχο μέσο οικογενειακής αλληλεπίδρασης.

Το National Lekotek Center, ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός που προωθεί την πρόσβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο παιχνίδι, αποσκοπεί στο να καταστήσει το παιχνίδι προσβάσιμο για όλα τα παιδιά και να παρέχει αναπτυξιακά κατάλληλο παιχνίδι και μαθησιακές ευκαιρίες στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στις οικογένειές τους. Παρέχει συγκεκριμένα δέκα συμβουλές για την επιλογή παιχνιδιών για το παιδί με ειδικές ανάγκες, ασχέτως την αναπηρία τους (Guddemi, 1990):

- Να δίνονται στο παιδί ευκαιρίες για πολύ-αισθητηριακή διέγερση.
- Να διευκολύνεται η ενεργή συμμετοχή.
- Να λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον του παιχνιδιού (εσωτερικοί-εξωτερικοί χώροι)
- Να παρέχονται ευκαιρίες για επιτυχημένο παιχνίδι.
- Να προωθείται μέσω του παιχνιδιού η αυτό-έκφραση των παιδιών αυτών.
- Να είναι κατάλληλο για κάθε παιδί, να ταιριάζει με τα ατομικά του χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα.
- Να παρέχει στα παιδιά ασφάλεια και να έχει διάρκεια.
- Να δίνεται η δυνατότητα για κατάλληλη κοινωνική αλληλεπίδραση.

Επίσης, όταν σχεδιάζεται το περιβάλλον παιχνιδιού για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εξής αρχές (Cohen / Beer, Golden, 1979):

- Τα περιβάλλοντα δεν πρέπει να είναι σημαντικά διαφορετικά.
- Οι περιοχές παιχνιδιού και τα κέντρα μάθησης πρέπει να συνδέονται..
- Απαραίτητη είναι η χρήση επανάληψης και πολλαπλών αισθητηριακών εμπειριών.
- Πρέπει να παρέχονται πλούσια, διεγερτικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα.
- Τέλος, πρέπει να περιορίζονται όσο το δυνατόν τα εμπόδια στο χώρο.

Είναι κοινά παραδεκτό πως το κοινωνικό παιχνίδι βοηθάει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της γλώσσας, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της προσαρμοστικότητας, του αυτοελέγχου και των δεξιοτήτων σκέψης. Καθώς τα παιδιά αποκτούν ικανότητες λογικής σκέψης, είναι έτοιμα για το παιχνίδι που λειτουργεί με κανόνες όπως για παράδειγμα

επιτραπέζια παιχνίδια ή παιχνίδια με κάρτες. Δεν θα ήταν σωστό να μην αναφέρουμε πως και το φανταστικό παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Σε αυτή τη περίπτωση συνήθως οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν ένα περιορισμένο πρόγραμμα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θεωρώντας ότι πρέπει να δώσουν όλη την προσοχή τους στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων.

Ωστόσο, είναι επιβεβλημένο να τονίσουμε ότι οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και τη φαντασία απευθύνονται ιδιαίτερα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτές οι εμπειρίες ενθαρρύνουν χωρίς προκαθορισμένο τέλος προσέγγιση στη μάθηση και τους δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν όλες τους τις αισθήσεις, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που μπορούν να λειτουργήσουν κατά ένα μέρος. Όταν τα παιδιά έχουν ένα ιδιαίτερο πρόβλημα, όπως είναι ο αυτισμός, οι καλές τέχνες και η μουσική μπορεί να γίνουν ένα μέσο αυτό-έκφρασης και δημιουργικότητας εκεί που ο προφορικός λόγος αποτυγχάνει. Αναντίρρητα οι εμπειρίες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και τη φαντασία μπορούν να δώσουν στα παιδιά με ειδικές ανάγκες την ευκαιρία να ταξινομήσουν αυτά που αντιλαμβάνονται από τον εξωτερικό κόσμο, να τα εσωτερικεύσουν και να τα μοιραστούν με τους άλλους. Η μουσική και ο χορός, για παράδειγμα, μπορούν να εκφράσουν έννοιες που υπερβαίνουν την ανάγκη για λέξεις (Bernadette, 2003).

Η άσκηση αποκτά μεγάλη σπουδαιότητα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα βοηθάει να βρίσκονται να καλή φυσική κατάσταση και να έρχονται σε επαφή με πολλούς ανθρώπους τόσο σε спор όσο και σε κοινωνικές συγκεντρώσεις. Η επιτυχία των δεξιοτήτων βοηθά ένα παιδί με μειονεξία να καταλάβει ότι «μπορεί». Η μια ικανότητα φέρνει την άλλη και αποτελεί εμπειρία για άλλες δεξιότητες που αφορούν όλους τους αναπτυξιακούς τομείς. Έτσι αναπτύσσεται βαθμιαία η αυτοπεποίθηση και το αίσθημα της ανεξαρτησίας που βοηθά το άτομο να ανεξαρτητοποιηθεί, να προσαρμοστεί, να ενταχθεί στην κοινωνία και να αποκατασταθεί επαγγελματικά προς όφελος δικό του και του κοινωνικού του συνόλου. Εκτός από την κοινωνική και συναισθηματική επίδραση η άσκηση αποτελεί σε πλήθος παθολογικών καταστάσεων μέσον πρόληψης νοσημάτων και δευτεροπαθών επιπλοκών της κύριας νόσου, καθώς και αποκατάστασης σε ικανοποιητικό βαθμό φυσικών αναπηριών και οργανικών νοσημάτων (Αγγελοπούλου, 2004).

Οι φυσικές ασκήσεις έχουν σπουδαιότητα και αξία και έχουν το ίδιο όφελος όπως και άλλες δραστηριότητες εκπαίδευσης. Πρέπει να εκπαιδεύουμε το μυαλό και το σώμα τους και να τα εφοδιάζουμε με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες, οι οποίες εμπλουτίζουν και βελτιώνουν την προσωπικότητά τους. Επιπλέον, μέσω των δραστηριοτήτων φυσικών, πνευματικών και σωματικών προωθείται η κοινωνική τους ανάπτυξη και έτσι τα οφέλη τους από ένα καλοσχεδιασμένο πρόγραμμα φυσικής αγωγής και άλλων δραστηριοτήτων είναι καθοριστικά για τη φυσική τους ανάπτυξη. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση χρειάζονται σημαντικό αναπροσανατολισμό πριν μπορέσουν να αποδώσουν και να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες των μαθημάτων του σχολείου. Με το να επιτύχουν στη φυσική και σωματική αγωγή ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και ο αυτοσεβασμός.

Μερικά νοητικά καθυστερημένα παιδιά είναι υπερβολικά ευαίσθητα και ευέξαπτα και η συμπεριφορά τους διέπεται από δυσάρεστα συναισθήματα πέρα από την νοημοσύνη και τη λογική τους. Αυτά τα συναισθήματα μπορούν να τροποποιηθούν μέσω της φυσικής αγωγής, γιατί αυτή διασφαλίζει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και το έδαφος για συναισθηματικό-συγκινησιακό έλεγχο των παιδιών αυτών. Ένα επιθετικό παιχνίδι για παράδειγμα με μια έξυπνη παρέμβαση μεθόδων που έχουν ως στόχο τον έλεγχο της επιθετικότητας μπορούν να το κάνουν λιγότερο επιθετικό. Η επιτυχία, η συνεργασία, η υπευθυνότητα και η αυτοθυσία βοηθούν στο να αναπτυχθούν θετικά είδη συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Εκείνο όμως που δεν πρέπει να αγνοείται από τους ειδικούς και από εκείνους που ασχολούνται με τα νοητικά εκπαιδευσιμα παιδιά είναι το γεγονός ότι η φυσική αγωγή τους προσφέρει γνήσια απόλαυση γιατί πολλά από αυτά ηρεμούν, χαλαρώνουν και είναι πιο ευχαριστημένα από κάθε άλλη δραστηριότητα του σχολείου. Το παιχνίδι και η φυσική αγωγή είναι εκείνες οι δραστηριότητες που προτιμούν περισσότερο. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται και αξίζει να αντιλαμβάνονται και να νιώθουν ευτυχισμένα για να αντισταθμίζουν τις δυσκολίες και τις διαψεύσεις που τους επιβάλλονται εξαιτίας της περιορισμένης νοητικής ικανότητας(Βασιλείου,1998).

Σε ότι αφορά την συμβολή της φυσικής αγωγής στην κοινωνική ανάπτυξη «Η αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, η συνεργασία σε ζευγάρια και σε ομάδες διαφορετικών μεγεθών, η αποδοχή των ατομικών διαφορών, η κοινή λήψη αποφάσεων και η ανάληψη ρόλων είναι απαραίτητες δεξιότητες για τη ζωή. Τα παιδιά μαθαίνουν ακόμη να γίνονται ανεκτικά στις ιδέες των άλλων και να αποδέχονται τις ομοιότητες και τις διαφορές με άλλα παιδιά»(Ζαχοπούλου,2011,σελ18).

Συμπερασματικά έχει καταστεί σαφές πως όλα τα παιδιά και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν ανάγκη για παιχνίδι διότι με αυτό μαθαίνουν και αναπτύσσονται. Το παιχνίδι είναι μία δραστηριότητα για όλα τα παιδιά και για όλες τις οικογένειες όπου οι εκπαιδευτικοί, τα προσχολικά και σχολικά προγράμματα πρέπει να παρέχουν αναπτυξιακά κατάλληλες ευκαιρίες παιχνιδιού που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Αλλά και οι γονείς και οι φροντιστές των παιδιών αυτών αρμόζει να χαίρονται να αλληλεπιδρούν με το παιδί τους, στο επίπεδο του, χωρίς εξωτερικά κριτήρια επιτυχίας. Μέσα από αυτές τις αλληλεπιδράσεις παιχνιδιού βοηθούνται οι γονείς αφού έτσι νιώθουν ότι εμπλουτίζουν τις ζωές των παιδιών τους και των οικογενειών τους.

2.1 Θεραπεία μέσω παιχνιδιού – Παίγνιο-θεραπεία

Η θεραπεία μέσω του παιχνιδιού (play therapy) αναπτύχθηκε γύρω στον 20ο αιώνα. Το παιχνίδι αποτέλεσε μέρος θεραπείας από το 1930, όταν η Melanie Klein και η Anna Freud άρχισαν να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές παιχνιδιού στην παιδική ψυχοθεραπεία. Από το 1992 το παιχνίδι χρησιμοποιούταν στην παιδική θεραπεία από την πλειοψηφία των κλινικών.

Στις μέρες μας η θεραπεία μέσω του παιχνιδιού αναφέρεται σε μια ποικιλία θεραπευτικών μεθόδων που όλες εφαρμόζονται πάνω στα θεραπευτικά οφέλη του παιχνιδιού. Η διαφορά που διαπιστώνεται σε σχέση με το συνηθισμένο παιχνίδι είναι στο ότι ο ειδικός βοηθάει το παιδί να κατευθύνει και να λύνει τα προβλήματά του. Είναι βασισμένο στο φυσικό τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν τον εαυτό τους και για τη σχέση τους με το κόσμο που τα περιβάλλει. Με τη σημαντική βοήθεια λοιπόν που προσφέρει η παίγνιο-θεραπεία τα παιδιά μπορούν να μάθουν να επικοινωνούν με τους άλλους, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να τροποποιούν τις συμπεριφορές τους, να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Επιπροσθέτως τους δίνεται η ευκαιρία να δημιουργήσουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους σχέσεις με άλλους ανθρώπους γύρω τους .

Πιο συγκεκριμένα το παιχνίδι τους παρέχει μια ασφαλή ψυχολογική απόσταση από τα προβλήματά τους και επιτρέπει την έκφραση των σκέψεων, των επιθυμιών και των συναισθημάτων που είναι κατάλληλα για την ανάπτυξη τους. Φυσικά η θεραπεία μέσω παιχνιδιού είναι μια δομημένη και θεωρητικά βασισμένη προσέγγιση θεραπείας που στηρίζεται στις τυπικές επικοινωνιακές αλλά και μαθησιακές διαδικασίες των παιδιών. Οι θεραπευτικές δυνάμεις που είναι εγγενείς στο παιχνίδι χρησιμοποιούνται με πολλούς τρόπους. Στην ουσία το παιχνίδι θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι η γλώσσα του παιδιού αφού μέσω αυτού οι ειδικοί έχουν την ευκαιρία να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν πιο προσαρμοστικές συμπεριφορές όταν υπάρχουν ελλείψεις συναισθηματικές ή κοινωνικές δεξιότητες. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι η θετική συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ειδικού – θεραπευτή και του παιδιού κατά τη διάρκεια της θεραπείας παιχνιδιού παρέχει μια σωστή συναισθηματική εμπειρία η οποία κρίνεται απαραίτητη για τη θεραπεία. Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης και για την παροχή γνώσεων για την επίλυση εσωτερικών συγκρούσεων.

Η θεραπεία αυτή ορίζεται ως η συστηματική χρήση ενός θεωρητικού μοντέλου για τη δημιουργία μιας διαπροσωπικής διαδικασίας όπου οι ειδικοί θεραπευτές, καταρτισμένοι στο παιχνίδι και στη χρήση του, χρησιμοποιούν τις θεραπευτικές δυνάμεις του παιχνιδιού, για να καταφέρουν να αποτρέψουν ή να επιλύσουν τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που εμποδίζουν την ανάπτυξη των παιδιών. Όσον αφορά στον τρόπο λειτουργίας της, θα λέγαμε ότι επιτρέπει στους ειδικούς να αξιολογούν και να κατανοούν το παιχνίδι του παιδιού. Η αξία της θεραπείας είναι μέγιστη διότι βοηθάει τα παιδιά να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους και να διαχειρίζονται τις ανησυχίες τους, ακόμη και τα πιο δύσκολα προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω της παίγνιο-θεραπείας με μακροχρόνιες λύσεις που προσαρμόζονται σε μακροχρόνιες στρατηγικές επίλυσης.

Υποστηρίζεται πως είναι ωφέλιμη και αποτελεσματική στα παιδιά με ηλικίες από 3 έως 12 χρονών. Επίσης χρησιμεύει ως πρωταρχική παρέμβαση ή ως μια βοηθητική θεραπεία για πολλαπλές συνθήκες διανοητικής υγείας και ανησυχίες, όπως είναι ο χειρισμός του θυμού, του πόνου, της απώλειας, του διαζυγίου, της διάλυσης οικογενειών. Η βοήθειά της γίνεται σημαντική για την αντιμετώπιση κρίσεων, την τροποποίηση των συμπεριφορικών διαταραχών, όπως κατάθλιψη, διάσπαση προσοχής- υπέρ-κινητικότητα, αυτισμός, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικά, κινητικά-

σωματικά προβλήματα αλλά και για μαθησιακές δυσκολίες. Η αποτελεσματικότητά της είναι αντιληπτή στα παιδιά που βιώνουν μια ευρεία ποικιλία κοινωνικών-συναισθηματικών, συμπεριφορικών και μαθησιακών προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών των οποίων τα προβλήματα σχετίζονται με συνθήκες ιδρυματοποίησης, χρόνιων ασθενειών, βίας, φυσικών καταστροφών και σεξουαλικής ή σωματικής κακοποίησης. Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού βοηθάει τα παιδιά (Cattanach, 2003):

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

Τα πλαίσια εργασίας μέσα στα οποία οι θεραπευτές μπορούν να βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά είναι προς το παρόν οι κοινωνικές υπηρεσίες, η εκπαίδευση, το σχολείο, τα νοσοκομεία και τα ειδικά κέντρα. Ιδιαίτερα για την παίγνιο-θεραπεία στο σχολείο θα πρέπει να έχει κατανοηθεί σαφώς από το σχολείο ο ρόλος που θα έχει ο θεραπευτής μέσα στο σύστημα. Σχετικά με το ρόλο του θεραπευτή που θα εφαρμόσει τη θεραπεία του παιχνιδιού, υπάρχουν κάποια πρακτικά ζητήματα που θα πρέπει αυτός να λάβει υπόψη του. Ο θεραπευτής πρέπει αρχικά να προχωρήσει σε μια ψυχολογική αξιολόγηση για να προσδιορίσει τους σκοπούς και το σχέδιο παρέμβασης. Πρέπει να σκεφτεί το αν θα χρησιμεύσει τελικά το παιχνίδι ως μέσο θεραπείας στη συγκεκριμένη περίπτωση. Πρέπει να αποφασίσει για τη φύση και το είδος του παιχνιδιού που θα χρησιμοποιήσει. Το κυριότερο και πιο σπουδαίο ζήτημα όσον αφορά το θεραπευτή είναι να έχει κατανοήσει τις θεραπευτικές δυνατότητες του παιχνιδιού, να έχει επιλέξει την κατάλληλη χρονική στιγμή για παρόμοιες παρεμβάσεις και να έχει κρίνει ορθά κατά πόσο η σχετική παρέμβαση είναι τελικά και η ενδεικνυόμενη (Cattanach, 2003).

Ο θεραπευτής χρειάζεται να γνωρίζει το ιστορικό των παιδιών που παραπέμπεται για παίγνιο-θεραπεία, καθώς και να γνωρίζει ξεκάθαρα ποιες είναι οι παρούσες συνθήκες ζωής των παιδιών. Συχνά τα παιδιά παραπέμπονται για θεραπεία, αλλά οι λόγοι που δικαιολογούν την παρέμβαση είναι ασαφείς. Αν αυτή η παραπομπή γίνει δεκτή χωρίς προσεκτική αξιολόγηση των δυνατοτήτων που υπάρχουν, τότε συχνά τα παιδιά θεωρούν ότι ο θεραπευτής είναι εκείνος που θα τα σώσει. Το αποτέλεσμα φυσικά μπορεί να είναι καταστροφικό για τα παιδιά. Εκτός από την ιστορία των παιδιών, ο θεραπευτής πρέπει να ξέρει ακόμα ποιοι φροντίζουν τα παιδιά και τι είδους υποστήριξη θα τους προσφέρουν. Τα άτομα που φροντίζουν τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν τι γίνεται στην παίγνιο-θεραπεία, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά. Είναι απαραίτητο ο θεραπευτής να συναντάει συχνά και τους άλλους ειδικούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση και θεραπεία των συγκεκριμένων παιδιών για όσο διάστημα θα κρατήσει η παίγνιο-θεραπεία. Ο θεραπευτής πρέπει να συλλέγει πληροφορίες από όλους όσους ασχολούνται με το παιδί στο σχολείο, αλλά και από τους γονείς του παιδιού. Επίσης, ο λόγος για τον οποίο γίνεται η παρέμβαση πρέπει να είναι σαφής, για παράδειγμα για ποιο λόγο το παιδί χρειάζεται τη θεραπεία τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ο κίνδυνος που υπάρχει είναι ότι κάποιοι επαγγελματίες του χώρου θέλουν να χρησιμοποιήσουν την παίγνιο-θεραπεία αποκλειστικά ως διαδικασία συλλογής πληροφοριών και όχι ως θεραπευτική διαδικασία (Cattanach, 2003).

Η Russ (2004, 37-39) αναφέρεται σε κάποια επιπλέον σημαντικά θέματα που πρέπει να λάβει υπόψη του ο ειδικός-θεραπευτής: Η αρχή της θεραπείας είναι πως πολλά παιδιά χρειάζονται βοήθεια για να ξεκινήσουν το παιχνίδι. Ο ειδικός συνήθως αρχίζει λέγοντας στα παιδιά ότι μπορούν να παίξουν ή να μιλήσουν και δείχνει στο παιδί τα παιχνίδια που είναι διαθέσιμα. Κάποια παιδιά αμέσως θα ξεκινήσουν με το να επεξεργάζονται τα παιχνίδια, ενώ άλλα μπορεί να είναι απλοί παρατηρητές χωρίς να συμμετέχουν. Ο ειδικός τότε προτρέπει το παιδί να πάρει κάτι ή τελικά παίρνει αυτός ένα παιχνίδι και το δίνει στο παιδί. Ο πηλός και τα υλικά σχεδίασης είναι χρήσιμα σε αυτό το σημείο. Σαν τελική λύση ο ειδικός αρχίζει να παίζει με κάτι ο ίδιος και το παιδί αρχίζει να τον ακολουθεί.

Εξέχουσας σημασίας είναι και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για τη θεραπεία μέσω του παιχνιδιού. Όπως για παράδειγμα τα μη δομημένα υλικά παιχνιδιού ενθαρρύνουν τη χρήση της φαντασίας και είναι ιδανικά παιχνίδια που επιτρέπουν την ατομική έκφραση και είναι συνήθως τα πιο κατάλληλα. Τέτοια παιχνίδια είναι ο πηλός, οι

μαρκαδόροι, τα αυτοκινητάκια, οι μαριονέτες, οι κούκλες, τα Lego. Συχνά ρωτάται το ίδιο το παιδί για τα παιχνίδια που προτιμάει αφού το κάθε παιδί έχει διαφορετικά μέσα έκφρασης και είναι σημαντικό να υπάρχει μια ποικιλία παιχνιδιών, καθώς και ο εξατομικευμένος σχεδιασμός των διαθέσιμων παιχνιδιών. Στο σημείο αυτό είναι καλό να υπογραμμιστεί πως δεν ενθαρρύνουν όλα τα παιχνίδια αυτόματα την έκφραση αναγκών, συναισθημάτων και εμπειριών από το παιδί.

Γίνεται επομένως εύκολα αντιληπτό ότι η θεραπεία παιχνιδιού δε χρησιμοποιείται ως ένας τρόπος για να περάσει το παιδί την ώρα του μέχρι να κάνει κάτι άλλο. Συνεπώς πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή των παιχνιδιών, ώστε αυτά να βοηθούν στην έκφραση συναισθημάτων, αλλά και στο εκφραστικό και εξερευνητικό παιχνίδι (Cattanach, 2003).

2.2 Το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό

Το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό έχει χαρακτηριστεί ως απλό, επαναλαμβανόμενο και στερεότυπο και μπορεί να έχει παραμείνει σε μικρότερο στάδιο ανάπτυξης σε σχέση με την ηλικία του παιδιού. Το παιχνίδι που παρατηρείται περισσότερο περιλαμβάνει το παράλληλο λειτουργικό παιχνίδι και το μοναχικό λειτουργικό παιχνίδι. Επιπροσθέτως παρόλο που τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν απουσία αυθόρμητου παιχνιδιού, αυτό δεν είναι αποτέλεσμα πλήρους ανικανότητας για παιχνίδι, αλλά οφείλεται στο γεγονός ότι θεωρούν το παιχνίδι δύσκολη διαδικασία. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση και έλλειψη κινήτρων για παιχνίδι. Τα παιδιά με αυτισμό δεν διαθέτουν δεξιότητες παιχνιδιού, ούτε καταλαβαίνουν τη συμβολική σημασία του. Όποτε τους δοθεί λοιπόν ένα συνηθισμένο παιχνίδι δεν ξέρουν τι να το κάνουν, γι' αυτό το μυρίζουν ή δοκιμάζουν τη γεύση του, προσπαθούν να το ανακαλύψουν μέσω των αισθήσεών τους (Μπούρμα, 2001).

2.2.1 Η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό.

Είναι πολύ σπουδαίο να βοηθήσουμε τα παιδιά με αυτισμό να μάθουν να παίζουν φυσιολογικά. Το αισθητηριακό παιχνίδι θα μάθει στα μικρά παιδιά για το σώμα τους και τα αντικείμενα στο περιβάλλον τους. Ενώ από την άλλη το χειριστικό και εξερευνητικό παιχνίδι θα διδάξει στα μεγαλύτερα παιδιά για τα αντικείμενα και τις ιδιότητές τους και για το πώς μπορούν να επηρεάζουν τον κόσμο γύρω τους. Το «σκληρό» παιχνίδι και το ενεργητικό φυσικό παιχνίδι θα διδάξει στα νήπια τις κινητικές δεξιότητες και την αλληλεπίδραση που έχει όλο το σώμα με τους άλλους και με τα αντικείμενα στο περιβάλλον. Ακόμα το κοινωνικό παιχνίδι θα τους διδάξει τις κοινωνικές σχέσεις και το πώς να εμπλακούν σε αυτές ενώ το προσποιητό ή κοινωνικό ή αλλιώς μοναχικό, θα τους μάθει πώς να απομακρύνουν τη σκέψη τους από την εμπειρία που βιώνουν εκείνη τη στιγμή και πώς να χρησιμοποιούν τα σύμβολα και τις αναπαραστάσεις για να καταφέρουν να συντονιστούν με αυτό τον τρόπο σκέψης.

Είναι βέβαιο πως η έλλειψη δεξιοτήτων παιχνιδιού είναι αρκετή για να επιβαρύνει την κοινωνική απομόνωση του παιδιού με αυτισμό και υπογραμμίζει τις διαφορές του από τα άλλα παιδιά. Εάν το να βελτιώσουν το παιχνίδι τους προσφέρει ευχαρίστηση, αίσθηση επιδεξιότητας και τα παροτρύνει για να παίξουν, τότε αυτό από μόνο του είναι πάρα πολύ σημαντικό. Επιπλέον το παιχνίδι είναι πολύτιμο εργαλείο γιατί είναι μέσο έκφρασης του εαυτού αφού μέσω αυτού μπορούμε να μάθουμε πολλά για ένα παιδί παρατηρώντας το να παίζει και αν τα παιδιά έχουν συναισθήματα και σκέψεις που δεν μπορούν να εκφράσουν με λέξεις, ίσως μπορούν να τις εκφράσουν μέσα από το παιχνίδι τους (Boucher 1990).

Επίσης η ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό είναι απαραίτητη γιατί οι ελλειπείς, περιορισμένες ή και απύσες δεξιότητες παιχνιδιού αποτρέπουν ευκαιρίες μάθησης και επιτυχούς συμμετοχής σε ενταξιακές τάξεις. Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο, χωρίς τις συστηματικές στρατηγικές παρέμβασης που προωθούν το παιχνίδι και την ανεξάρτητη πρόοδο του παιδιού, είναι αδύνατο να επιτευχθεί.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές με τις οποίες να ενισχύουν το παιχνίδι των παιδιών αυτών στη τάξη και να εφαρμόζουν κατάλληλα

προγράμματα παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξή του. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στα προγράμματα παρέμβασης προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί με αυτισμό να αναπτύξει τη γλώσσα του αλλά ακόμα και τη συμβολική σκέψη. Το πρόγραμμα παρέμβασης είναι βασικό να δίνει έμφαση στην αντιμετώπιση των αιτιών που προκαλούν τα προβλήματα στο παιχνίδι τους και όχι στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων των προβληματικών συμπεριφορών στο παιχνίδι. Για παράδειγμα κάποια πιθανά συμπτώματα είναι ότι το παιδί κάνει πάντα το ίδιο πράγμα στο παιχνίδι, ή ότι σπάει τα πάντα ή ότι δε παίζει με τα άλλα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίσει τις αιτίες αυτών των ορατών συμπεριφορών, για παράδειγμα το ότι δεν καταλαβαίνει τους κανόνες του παιχνιδιού, το ότι δεν καταλαβαίνει επαρκώς την κοινωνική συμπεριφορά, το ότι δεν καταλαβαίνει τον γλωσσικό κώδικα του παιχνιδιού, κ.τ.λ. (Γκονέλα, 2006).

Κάποιες επιτυχείς προσεγγίσεις ενίσχυσης παιχνιδιού που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι η μη κατευθυνόμενη θεραπεία (Cogher, 1999), η εκπαίδευση στην πιλοτική αντίδραση (Stahmer, 1999) και οι ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού (Wolfberg & Schuler, 1999). Η μη κατευθυνόμενη θεραπεία χρησιμοποιείται σε παιδιά με σοβαρές επικοινωνιακές δυσκολίες, όπως τα παιδιά με αυτισμό που δεν έχουν κατακτήσει ακόμη τα πρώιμα στάδια προ-γλωσσικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Στη θεραπεία αυτή, ο εκπαιδευτικός εργάζεται ένα προς ένα με το παιδί χρησιμοποιώντας συνηθισμένα υλικά για παιχνίδι. Η παρέμβαση καθοδηγείται από το παιδί, δεν είναι παρεμβατική και δεν την διέπει κάποια καθορισμένη δομή. (Καλύβα, 2005)

Η εκπαίδευση στην πιλοτική αντίδραση, Pivotal Response Training εφαρμόζεται σε παιδιά με αυτισμό που είναι ικανά να δουλέψουν ένα προς ένα με έναν εκπαιδευτικό-θεραπευτή ή γονέα σε δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για την ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων παιχνιδιού και την αύξηση του κινήτρου του παιδιού να παίζει. Η παρέμβαση καθοδηγείται από τον ενήλικα και είναι εξαιρετικά δομημένη, ενώ η ίδια η παρέμβαση βασίζεται σε συμπεριφορικές τεχνικές. Η εκπαίδευση στην πιλοτική αντίδραση «δουλεύει» με μια κεντρική – βασική συμπεριφορά ώστε να αλλάξει άλλες συμπεριφορές. Η κεντρική συμπεριφορά είναι μια συμπεριφορά που είναι κεντρική σε πολλές περιοχές λειτουργικότητας. Ενισχύοντας θετικά την κεντρική συμπεριφορά, ενισχύονται θετικά και οι άλλες συμπεριφορές.

Οι ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού (Integrated Play Groups) απευθύνονται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας που είναι σε θέση να αρχίσουν να παίζουν με συνομηλίκους. Οι άμεσοι στόχοι της παρέμβασης είναι η βελτίωση του επιπέδου και της ποιότητας του παιχνιδιού του παιδιού, ενώ τα παιδιά με αυτισμό διδάσκονται να συμμετέχουν στο κοινωνικό παιχνίδι σε μικρές ομάδες. Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι η μείωση των επιδράσεων της κοινωνικής απομόνωσης στην ανάπτυξη του παιδιού με αυτισμό και βασίζεται στη θεωρία του Vygotsky που υποστηρίζει ότι οι υποστηρικτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην τυπική ανάπτυξη. Οι ενσωματωμένες ομάδες παιχνιδιού είναι μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας του παιχνιδιού και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών με αυτισμό και συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης μέσα σε ενταξιακά σχολικά περιβάλλοντα.

Άλλες επιτυχείς στρατηγικές ενίσχυσης του παιχνιδιού είναι η αλληλοδιδασκτική μέθοδος και η κατάρτιση σε ένα κοινωνικό-δραματικό σενάριο, χρησιμοποιώντας λειτουργικά τις εμμονές του παιδιού ως θέμα για την ανάπτυξη ενός κοινωνικού παιχνιδιού. Αλλά και η χρήση της μουσικής ενδείκνυται στην ανάπτυξη παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό. Η ζωντανή μουσική, για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιείται για να καταστήσει προβλέψιμες τις κινήσεις συναλλαγής μεταξύ του παιδιού και του δασκάλου. Η μουσική επιτείνει τον ρυθμό των πράξεων του παιδιού. Η μουσική προσθέτει ενδιαφέρον και νόημα στις κοινωνικές καταστάσεις και στις καταστάσεις παιχνιδιού. Επίσης η μουσική μπορεί να σηματοδοτεί την έναρξη κάποιας κίνησης στο παιχνίδι ή να βοηθάει το παιδί να χαλαρώσει στο τέλος του παιχνιδιού. Εξάλλου τα παιδιά με αυτισμό ευχαριστιούνται ιδιαίτερα από τη μουσική και έτσι θα ήταν χρήσιμη η μουσική κατά το παιχνίδι τους. Είναι παρατηρημένο ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν κοινωνική συμμετοχή όταν ο εκπαιδευτικός τους παρέχει σωματικά ή μουσικά ερεθίσματα.

Μια άλλη χρήσιμη μέθοδος είναι η χρήση φωτογραφιών και οπτικών αναπαραστάσεων που θα διευκολύνουν το παιδί να γνωρίζει τα βήματα του παιχνιδιού και θα του καταδεικνύουν πώς να παίξει. Η χρήση των φωτογραφιών για την ενθάρρυνση της ανάπτυξης παιχνιδιού πραγματοποιείται με επιτυχία σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου. Οι φωτογραφίες βοηθούν το παιδί να αναπτύξει «σενάρια ιστοριών» για ακολουθίες παιχνιδιού προσποίησης. Με αυτή την τεχνική φωτογραφίζονται τα σημαντικά συμβάντα

μιας ιστορίας παιχνιδιού και το παιδί διδάσκεται να τα τοποθετεί σε σωστή σειρά για να κατασκευάσει την ιστορία. (Καλύβα, 2005)

2.2.2 Το παιχνίδι ως μέσο θεραπείας στα παιδιά με αυτισμό

Η μορφή της θεραπείας μέσω παιχνιδιού που περιγράφηκε παραπάνω δεν είναι ακριβώς η ίδια με τη θεραπεία μέσω παιχνιδιού που εφαρμόζεται στα παιδιά με αυτισμό. Οι περισσότεροι ειδικοί θεραπευτές που χρησιμοποιούν τη θεραπεία μέσω παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό, στην πραγματικότητα εφαρμόζουν τη θεραπεία βασιζόμενοι στο μοντέλο Floor Time. Το Floor Time είναι μια τεχνική ενίσχυσης του παιχνιδιού που στηρίζεται στα ενδιαφέροντα και στις εμμονές των παιδιών με αυτισμό με σκοπό την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών αυτών. Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε από τον Greenspan για παιδιά προσχολικής ηλικίας με αυτισμό. Εστιάζει στην ανάπτυξη των σχέσεων και των συναισθημάτων. Ουσιαστικά πρόκειται για μια ειδική ώρα παιχνιδιού, διάρκειας 20-30 λεπτών, όπου το παιδί και ο εκπαιδευτικός ή ο θεραπευτής κάθονται στο πάτωμα και το παιδί αφήνεται να παίζει μόνο του. Ο ενήλικος απλώς προσπαθεί να ακολουθήσει τις οδηγίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Παιχνίδι, στο μοντέλο αυτό, κατευθύνεται από τα παιδιά και υποστηρίζεται από ενήλικους. Το Floor Time παρέχει ευκαιρίες μετατροπής του συντηρητικού και στερεότυπου παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό σε πιο σημαντικές και αναπτυξιακά ωφέλιμες συμπεριφορές. Διευρύνει τα θέματα παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό και βοηθάει τα παιδιά με αυτισμό να αναπτύσσουν σχέσεις με τους άλλους. Επίσης, το μοντέλο αυτό δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά με αυτισμό να αναπτύξουν και τη φαντασία τους, τη δημιουργικότητά τους, την αμεσότερη επικοινωνία τους με το περιβάλλον τους και τέλος να βιώσουν αισθήματα επιτυχίας.

Ωστόσο και η θεραπεία μέσω παιχνιδιού που εφαρμόζεται στα παιδιά με αυτισμό έχει κοινά σημεία με τη θεραπεία μέσω παιχνιδιού που εφαρμόζεται σε παιδιά που βιώνουν συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα επικοινωνίας και διάφορες τραυματικές καταστάσεις, κυρίως σε ό,τι αφορά στα πρακτικά ζητήματα που πρέπει να λάβει υπόψη του ο θεραπευτής που θα εφαρμόσει τη θεραπεία .

Η χρήση του παιχνιδιού στη θεραπεία των παιδιών με αυτισμό έχει σημαντικά οφέλη για τα παιδιά αυτά. Ο αυτισμός είναι μία σοβαρή κοινωνική-επικοινωνιακή διαταραχή. Τα παιδιά με αυτισμό είναι εξαιρετικά δύσκολο να σχετίζονται με τους άλλους, κυρίως με τους συνομηλίκους τους, με φυσιολογικούς τρόπους. Το παιχνίδι είναι ένα υπέροχο εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό να συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις. Όταν χρησιμοποιείται κατάλληλα μπορεί επίσης να επιτρέψει στα μικρά παιδιά να ανακαλύψουν τα συναισθήματά τους, το περιβάλλον τους, τις σχέσεις τους με τους γονείς, τα αδέρφια και τους συνομηλίκους. Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού μπορεί να διδαχθεί σε γονείς και οι γονείς μπορούν να γίνουν οι θεραπευτές του παιδιού τους, ενώ παράλληλα δημιουργούν μια πιο δυνατή και πιο ουσιαστική σχέση με τα παιδιά τους. Διάφοροι ερευνητές έχουν δώσει έμφαση στα οφέλη της θεραπείας μέσω παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό. Έτσι, η Carroll (2002) ισχυρίστηκε ότι με την θεραπεία μέσω παιχνιδιού τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να εκφράζονται μέσω του παιχνιδιού. Η Hess (2006) υποστήριξε ότι με την παίγνιο-θεραπεία τα παιδιά με αυτισμό μαθαίνουν να απαντούν κατάλληλα σε ερωτήσεις, να προχωρούν σε κατάλληλες και αυθόρμητες κοινωνικές συναλλαγές και να αναπτύσσουν την ικανότητα προσποίησης. Η Josefi (2004) υποστήριξε ότι η θεραπεία με τη χρήση του παιχνιδιού βοηθάει στην ανάπτυξη της αυτονομίας και στην ανάπτυξη του προσποιητού παιχνιδιού, αλλά δε βοηθάει στη μείωση των τυπολατρικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα παιδιά με αυτισμό. Ο Lowery (1995) ισχυρίστηκε ότι με την παίγνιο-θεραπεία αναπτύσσεται η ήδη υπάρχουσα ικανότητα των παιδιών με αυτισμό για δημιουργία σχέσεων. Επίσης, ο Mero (2002) υποστήριξε ότι, μέσω της αλληλεπίδρασης κατά την παίγνιο-θεραπεία, το παιδί με αυτισμό αναπτύσσεται και εξατομικεύεται. Οι Sherrat & Peter (2002) ισχυρίστηκαν ότι διδάσκοντας το παιχνίδι στα παιδιά με αυτισμό, αυξάνεται η ευλυγισία της σκέψης του. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι η διδασκαλία του παιχνιδιού βοηθάει στη μείωση των επαναλαμβανόμενων και άκαμπτων συμπεριφορών και ενθαρρύνει την ανάπτυξη της επικοινωνίας των παιδιών. Αλλά και ο Williams (1999) υποστήριξε ότι με την κατάλληλη διδασκαλία του παιχνιδιού τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να μάθουν να συμμετέχουν σε φανταστικό παιχνίδι με τα άλλα παιδιά.

Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού έχει, λοιπόν, συναισθηματικά και κοινωνικά οφέλη για τα παιδιά με αυτισμό και κυρίως η μη καθοδηγητική θεραπεία παιχνιδιού. Στη μη καθοδηγητική θεραπεία παιχνιδιού το παιδί επιλέγει το ρυθμό του παιχνιδιού του και έτσι

αυξάνεται η αυτονομία του παιδιού στο χώρο του παιχνιδιού. Επιπλέον ο προσανατολισμός της θεραπείας παιχνιδιού στις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών και των ενηλίκων και η χρήση της εν-συναίσθησης από τον θεραπευτή, ώστε να διεισδύσει στις μοναχικές εσωτερικές λέξεις των παιδιών, κατευθύνουν τις περιοχές της ανάπτυξης στις οποίες τα άτομα με αυτισμό έχουν σοβαρά ελλείμματα (Josefi & Ryan, 2004).

Στη μη καθοδηγητική θεραπεία παιχνιδιού το παιδί με αυτισμό γίνεται πιο ικανό και πρόθυμο να κάνει πράγματα μόνο του. Έτσι αυξάνεται η πρωτοβουλία του, η έναρξη αλληλεπιδράσεων από το ίδιο και το παιχνίδι του. Το παιδί παίζει ενσωματώνοντας συνεχώς νέες δραστηριότητες. Επιπλέον μαθαίνει να αποδέχεται κανόνες και περιορισμούς.

Στη θεραπεία μέσω του παιχνιδιού το παιδί με αυτισμό αναπτύσσει μια σχέση προσκόλλησης με το θεραπευτή και αυξάνονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Επίσης, αυξάνεται και βελτιώνεται η βλεμματική και σωματική επαφή και το δυαδικό παιχνίδι. Η μη καθοδηγητική θεραπεία παιχνιδιού παρέχει τις σωστές συνθήκες στα παιδιά με αυτισμό, ώστε να αναπτύξουν θεραπευτικές σχέσεις. Παρέχει στα παιδιά με αυτισμό, όπως και σε άλλα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα, συναισθηματική ασφάλεια και ανακούφιση. Παρέχει ένα προστατευτικό περιβάλλον όπου δίνεται έμφαση στο παιχνίδι με τον ενήλικο και στην αποδοχή από τους θεραπευτές της ικανότητας των παιδιών με αυτισμό να προωθούν από μόνοι τους τη θεραπευτική αλλαγή κάτω από υποστηρικτικές συνθήκες. Η θεραπεία παιχνιδιού οδηγεί στην αύξηση και στην ανάπτυξη του παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό. Το παιδί συγκεντρώνεται περισσότερο στο παιχνίδι. Επιπλέον, αλλάζουν οι προτιμήσεις του για δραστηριότητες παιχνιδιού. Το παιδί αναζητά πλέον δραστηριότητες που εμπεριέχουν συνδυασμένη προσοχή, και άμεσες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με θεραπευτή, π.χ. παιχνίδι με τουβλάκια. Επίσης αρχίζει να εκδηλώνεται ενδιαφέρον για παιχνίδια με συμβολικές ιδιότητες (π.χ. το σπίτι της κούκλας, το τηλέφωνο κ.τ.λ.).

Οι εμπειρίες παιχνιδιού είναι απαραίτητες για όλα τα παιδιά και άρα και για τα παιδιά με αυτισμό, αν πρόκειται να μάθουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν πλήρως στην κουλτούρα της παιδικής ηλικίας. Εξάλλου το παιχνίδι είναι κατοχυρωμένο δικαίωμα για όλα τα παιδιά : «Το παιδί πρέπει να έχει πλήρεις ευκαιρίες για παιχνίδι και ψυχαγωγία

...και η εκπαίδευση, η κοινωνία και οι δημόσιες αρχές πρέπει να προωθούν την τήρηση αυτού του δικαιώματος» (United Nations Declaration of Human Rights, 1948, principle 7).

«Ό,τι χρειάζεται η ψυχή ενός παιδιού είναι το φως του ηλίου, τα παιχνίδια, το καλό παράδειγμα και λίγη αγάπη». Φ. Ντοστογιέφσκυ, «Αδερφοί Καραμαζώφ» Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι μια πιλοτική έρευνα για την καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και εκπροσώπων ειδικοτήτων (λογοθεραπευτών, έργο-θεραπευτών, κ.τ.λ.) που εργάζονται σε φορείς ειδικής αγωγής σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με αυτισμό. Το παιχνίδι, ως μία από τις σημαντικότερες ασχολίες του παιδιού, αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα ανάπτυξης και ασκεί καθοριστική επιρροή στη διαδικασία της μάθησης. Το καλό παιχνίδι θέτει τις βάσεις για την άρτια ανάπτυξη του παιδιού και καλύπτει ένα μεγάλο εύρος δεξιοτήτων, όπως αισθητικές, κινητικές, νοητικές και κοινωνικές. Προσφέροντας στο παιδί τις ιδανικές συνθήκες ψυχαγωγίας, επενδύουμε στο μέλλον του και συμβάλλουμε με τον καλύτερο τρόπο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Το παιχνίδι λοιπόν πρέπει να αποτελεί συστατικό στοιχείο του προγράμματος εκπαίδευσης όλων των παιδιών και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν την ανάπτυξή του στο σχολείο. Ο κυριότερος σκοπός του παιχνιδιού είναι η ευχαρίστηση που προκαλεί στο παιδί. Έτσι ενσωματώνοντας το στο σχολικό πρόγραμμα του κάθε παιδιού, καθίσταται η μαθησιακή διαδικασία μία ευχάριστη διαδικασία για κάθε παιδί. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού και στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ιδιαιτέρως στα παιδιά με αυτισμό λόγω των διαταραχών που βιώνουν στον τομέα της επικοινωνίας. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται κυρίως στην ανάπτυξη του συμβολικού και κοινωνικού παιχνιδιού. Ωστόσο, το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση τους από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τη θεραπεία τους από συγκεκριμένες ειδικότητες, όπως λογοθεραπευτές, έργο-θεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟ.

3.1.Η σημασία του παιχνιδιού στην ειδική αγωγή

Σύμφωνα με το νόμο 1566/85 (ΦΕΚ167/85) “Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις”, Κεφάλαιο Ι “Ειδική Αγωγή”, άρθρο 32 “Σκοπός και μορφή”, άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται, τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται η παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο». Μέσα από τον προσδιορισμό των ειδικών αναγκών τους ως εκπαιδευτικών, τονίζεται η νέα διάσταση των αναγκών και των αναπηριών τους, επαναπροσδιορίζεται η ταυτότητά τους και δίνεται έμφαση ταυτόχρονα στην ανάγκη εκπαίδευσης τους. Έτσι, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι:

- α)** Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.
- β)** Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης(τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
- γ)** Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.
- δ)** Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.

ε) Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.

στ) Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης .

Σήμερα, η ειδική αγωγή ως αναπόσπαστο τμήμα της Γενικής Αγωγής, είναι επιστημονικός και αυτοδύναμος κλάδος, με διεπιστημονική προσέγγιση να εντοπίζει και να καλύπτει τις ιδιαίτερες δυνατότητες και ανάγκες, τόσο στο μορφωτικό όσο και στον κοινωνικό τομέα των ατόμων εκείνων, τα οποία οι κοινωνικοί θεσμοί και τα πρότυπα των κοινωνικών διαδικασιών, τα οδηγούν τόσο στη σχολική και κοινωνική αποτυχία και όσο και στην περιθωριοποίηση. Η σύγχρονη Ειδική Αγωγή έχει απομακρυνθεί από το ιατρό-βιολογικό μοντέλο με την αντίληψη της ατομικής παθολογίας, και δίνει έμφαση στις δυνατότητες και ανάγκες του παιδιού, στην παράλληλη στήριξη του κοινωνικού πλαισίου του παιδιού και, κατά κύριο λόγο, στα εκπαιδευτικό-διδακτικό-θεραπευτικά προγράμματα αντιμετώπισης. Με την Ειδική Αγωγή επιδιώκεται το παιδί να αναπτύξει τις δυνατότητες, του ,στο μέγιστο δυνατό βαθμό, να αποκτήσει ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να αφήσει με το δικό του τρόπο το στίγμα του, σαν ενεργό μέλος στην κοινωνία (<https://sites.google.com>).

Στην Ειδική Αγωγή εντάσσονται τα προγράμματα:

Ειδικής μάθησης, στόχος των προγραμμάτων είναι εκπαίδευση, ανάπτυξη και καλλιέργεια των γνωστικών και παράλληλων αναπτυξιακών λειτουργιών του παιδιού έτσι ώστε να υποβοηθηθεί κατάλληλα στην προσπάθεια του να ανταπεξέλθει στις ανάγκες πλαισίων συστηματικής αγωγής και εκπαίδευσης..

Αυτονόμησης και Κοινωνικοποίησης, στόχος είναι ανάπτυξη δεξιοτήτων με σκοπό την ομαλή ένταξη του παιδιού στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον στο μέτρο των δυνατοτήτων του και της υποκείμενης διαταραχής. Ενδεικτικά αναφέρονται οι δραστηριότητες κυκλοφοριακής αγωγής, αυτόνομης διαβίωσης και επαγγελματικού προσανατολισμού.

Ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα, με τα οποία επιδιώκεται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της επικοινωνίας, του δημιουργικού παιχνιδιού, της συγκέντρωσης, οργάνωσης και οριοθέτησης μέσα από ευχάριστες δημιουργικές δραστηριότητες και μέσα από το παιχνίδι(<https://sites.google.com>).

Οι Beers & Wehman (1985) έχουν διαφοροποιήσει τέσσερις κατηγορίες παιχνιδιού που είναι γνωστικά και κοινωνικά σημαντικές για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες:

- **το εξερευνητικό παιχνίδι,**
- **το χειριστικό παιχνίδι με διάφορα παιχνίδια**
- **το κοινωνικό παιχνίδι και**
- **το δομημένο παιχνίδι με κανόνες**

Αναφορικά με το σχεδιασμό παιχνιδιών για παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι αναγκαίο να διαμορφώνονται κατάλληλες εμπειρίες σε καθεμία από αυτές τις κατηγορίες παιχνιδιού. Συνεπώς τα παιδιά αυτά χρειάζονται πολλές ευκαιρίες προκειμένου να εξερευνήσουν το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται. Ωστόσο, είναι σημαντικό να είναι όσο γίνεται πιο κινητικά και να χρησιμοποιούν όλες τους τις αισθήσεις για να βιώσουν τον κόσμο γύρω τους ,διότι τα μικρά παιδιά μαθαίνουν μέσω των αισθήσεων. Είναι αναγκαίο να πιάνουν, να μυρίζουν, να γεύονται, να ακούν, να βλέπουν. Επίσης, πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες να κρατούν, να χειρίζονται, να παίζουν με πραγματικά αντικείμενα και παιχνίδια (βιωματική προσέγγιση). Τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση όταν χειρίζονται υλικά και παιχνίδια, ανακαλύπτουν νέες ιδέες και φυσικές ιδιότητες των αντικειμένων. Ενδείκνυται λοιπόν η χρήση της άμμου, του νερού, της μαριονέτας, της κούκλας, του βλάκικα και της μπάλας. Με το χειριστικό παιχνίδι δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά για ελευθερία κινήσεως και επιλογής. Το κοινωνικό παιχνίδι μπορεί να αρχίσει με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού ή άλλου παιδιού, αν το παιδί με ειδικές ανάγκες διστάζει να το ξεκινήσει από μόνο του.

3.2.Πέντε τύποι παιχνιδιών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες

Ξεκινώντας ήδη από την παιδική ηλικία, τα παιχνίδια δομούν υποστηρικτικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός παιδιού. Τα παιχνίδια μπορεί να βοηθήσουν ένα παιδί να μάθει νέες δεξιότητες, όπως τα χρώματα και τα σχήματα, τον συντονισμό ματιών και χεριών, καθώς και την ανάπτυξη αδρών δεξιοτήτων στα κρίσιμα χρόνια της πρώιμης ανάπτυξης του εγκεφάλου. Για ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, τα παιχνίδια μπορούν να καλύψουν συγκεκριμένες περιοχές ανάπτυξης και να χρησιμεύσουν ως ενίσχυση στη θεραπεία. Υπάρχει πληθώρα παιχνιδιών που ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες των παιδιών, αλλά εξακολουθούν να διατίθενται στην αγορά για τα παιδιά όλων των ικανοτήτων (grafwnimata.blogspot.gr).

1. Παιχνίδια Αιτίου και Αποτελέσματος

Παιχνίδια αιτίου και αποτελέσματος προάγουν τον οπτικό και κινητικό συντονισμό και είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για τα παιδιά με αυτισμό, διότι αυξάνουν τη δυνατότητα κίνησης στο συντονισμό χεριού-ματιού και την αισθητηριακή εξερεύνηση.

Αυτά τα παιχνίδια επιτρέπουν στα παιδιά να μάθουν την «αιτία», ένα είδος αντίδρασης. Μερικά από τα πιο κοινά παιχνίδια αιτίας και αποτελέσματος είναι:

- Παιχνίδια με σχήματα
- Pop-up παιχνίδια
- Νεροπίστολα
- Παιχνίδια με φως
- Παιχνίδια που όταν πιέζονται ακούγεται ήχος (grafwnimata.blogspot.gr).

2. Πάζλ

Τα πάζλ προσφέρουν πολλά αναπτυξιακά οφέλη και δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν νέες δεξιότητες, ενώ εργάζονται προς ένα στόχο. Η ολοκλήρωση του πάζλ απαιτεί από το παιδί να διαλέξει, να πιάσει και να τοποθετήσει τα κομμάτια στη σωστή θέση. Βελτιώνουν επίσης τη γνωστική ανάπτυξη, καθώς βοηθούν τα παιδιά να μάθουν τη στρατηγική, την επιλογή και πως τα κομμάτια ταιριάζουν μεταξύ τους για να σχηματίσουν μια μεγαλύτερη εικόνα.

Υπάρχουν διάφοροι τύποι πάζλ για τα παιδιά:

- πάζλ με μη- συνδεδεμένα κομμάτια που δεν ταιριάζουν με κάθε κομμάτι

Πολλά από αυτά τα πάζλ περιλαμβάνουν πόμολα η μανταλάκια.

- Πάζλ με κομμάτια που ταιριάζουν σε κάθε κομμάτι. Αυτοί οι γρίφοι είναι ένα βήμα μπροστά για τα παιδιά που έχουν κυριαρχήσει στα πάζλ με μη - συνδεδεμένα κομμάτια.
- Πάζλ με κομμάτια μιας εικόνας που διαιρείται σε κομμάτια τοποθετημένα σε ένα άδειο χώρο. Αυτοί οι γρίφοι είναι πιο δύσκολο και συνήθως απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά.
- Πάζλ με πόμολα που βοηθούν τα παιδιά για τις λεπτές κινητικές δεξιότητες (grafwnimata.blogspot.gr),

3. Αγγολυτικά παιχνίδια

Για τα παιδιά με ΔΕΠΥ τα αγγολυτικά παιχνίδια είναι μια καλή επιλογή για να κρατήσουν τα χέρια και τα δάχτυλά τους απασχολημένα, ενώ ο εγκέφαλος τους απασχολείται. Η χρήση αυτών των παιχνιδιών μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά στην αυτορρύθμιση, στην προώθηση της εστίασης και της συγκέντρωσης, στη μείωση του άγχους και στην παροχή απτικής ευαισθητοποίησης. Υπάρχουν διάφοροι τύποι αγγολυτικών παιχνιδιών, καθώς προσφέρουν μια εμπειρία με διαφορετικές υφές ως ένα αποτελεσματικό μέσο για να κρατήσουν τα δάχτυλα απασχολημένα. Μερικά παραδείγματα είναι:

- **Πλαστελίνη.** Υπάρχουν πολλές διαφορετικές μορφές πλαστελίνης από αφρό σε ολισθηρό, γλοιώδη " gak" Ανεξάρτητα από τον τύπο, αυτό το παιχνίδι παρέχει την ιδανική διέξοδο για υπέρ-δημιουργική ενέργεια.
- **Koosh μπάλες και αγγολυτικές μπάλες.**
- **Παιχνίδια που κάνουν θόρυβο,** όπως χέρια που χτυπούν παλαμάκια.
- **Αισθητηριακά μαξιλάρια.** Αυτά τα φουσκωτά μαξιλάρια αφής βοηθούν τα παιδιά με αδυναμίες διάσπασης προσοχής και ισορροπίας (grafwnimata.blogspot.gr).

4. Στοματοπροσωπικά ερεθίσματα

Διάφορα παιχνίδια έχουν σχεδιαστεί για την κινητοποίηση του στόματος ενός παιδιού. Αυτά τα παιχνίδια μπορεί να είναι αποτελεσματικοί διεγέρτες για τα παιδιά που ποθούν μάσηση ή αγωνίζονται με δυσκολία για την κίνηση του στόματος. Για παράδειγμα:

- **Λαστιχωτοί σωλήνες**, συσκευές κινητοποίησης του στόματος που παρέχουν μια επιφάνεια για την άσκηση δαγκώματος και το μάσημα.
- **Μασώμενα κοσμήματα** είτε σε κολιέ ή βραχιόλια (καραμέλες).
- **Σφυρίχτρες**.
- **Φυσαλίδες**: το φύσημα φυσαλίδων βοηθά ένα παιδί να μάθει τον έλεγχο της αναπνοής και των χειλιών(grafwnimata.blogspot.gr).

5. Αισθητηριακά Παιχνίδια

Μερικά παιδιά με αισθητηριακές διαταραχές χρειάζονται ερεθίσματα από εξωτερικούς παράγοντες όπως η υφή, η αφή, η πίεση και η ταχύτητα. Τα αισθητηριακά παιχνίδια προσφέρουν μια γρήγορη αισθητηριακή ανταπόκριση για να βοηθήσουν τα παιδιά να ηρεμήσουν και να εστιάσουν την προσοχή τους. Είναι σημαντικό να βεβαιωθείτε ότι το παιδί βιώνει την αισθητηριακή ανταπόκριση που επιθυμεί. Μερικά παραδείγματα αποτελεσματικών αισθητηριακών παιχνιδιών είναι:

- **Παιχνίδια με φως**.
- **Πίνακες με νερό ή άμμο**.
- **Μίνι τραμπολίνο**: προσφέρουν μια γρήγορη και επαναλαμβανόμενη κίνηση.
- **Δαχτυλομπογιές** (grafwnimata.blogspot.gr)

3.2.1 Τα ψηφιακά παιχνίδια σε παιδιά με ειδικές ανάγκες

Η μάθηση που βασίζεται σε ψηφιακά παιχνίδια (digital game-based learning) είναι μια από τις πλέον σύγχρονες κατευθύνσεις που ενυπάρχουν στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Οι επιστήμες της αγωγής έχουν ήδη αναγνωρίσει ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα κατ' εξοχήν πλαίσιο μάθησης και κοινωνικοποίησης ισότιμο ως προς τις διαφορές, παρακινητικό μέσω της πρόκλησης και μη τιμωρητικό στα λάθη.. Τα σύγχρονα ψηφιακά παιχνίδια επιπλέον χαρακτηρίζονται από στοιχεία όπως: η εύκολη προσομοίωση καταστάσεων του

πραγματικού κόσμου και της καθημερινής ζωής, αλλά και η ξεχωριστή δυνατότητά τους να κερδίζουν και να διατηρούν το ενδιαφέρον μέσα από μηχανισμούς πλούσιας αλληλεπίδρασης και ισορροπημένης πρόκλησης.

Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις έχει αρχίσει πλέον να δοκιμάζεται διεθνώς η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών για μαθησιακούς σκοπούς, σε ποικίλες περιπτώσεις και πολλαπλά επίπεδα εκπαίδευσης τόσο στην γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Αρκετά ελεύθερα λογισμικά (free software) που είναι παιχνίδια για παιδιά υπάρχουν στο διαδίκτυο τα οποία μπορείς να “κατεβάσεις” και να τα εγκαταστήσεις στον υπολογιστή σου, ώστε να μπορείς να τα χρησιμοποιείς (users.sch.gr), καθώς και διαδικτυακά παιχνίδια (online games). Φυσικά, όλα αυτά χρειάζονται φιλτράρισμα από τον/την εκπαιδευτικό όσο αφορά την εκπαιδευτική προσφορά τους, γιατί είτε μπορεί να είναι ακατάλληλα είτε χαμηλής ποιότητα.. Βέβαια, σημαντικό είναι ο/η εκπαιδευτικός να έχει προετοιμάσει το σχέδιο μαθήματος/project του συγκεκριμένου ψηφιακού παιχνιδιού. Τέλος, υπάρχουν προγράμματα (ανοικτά λογισμικά) με τα οποία ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει τα δικά του/της ψηφιακά παιχνίδια και να τα προσαρμόσει κατάλληλα στις ανάγκες των μαθητών: Διεύθυνση <http://xrisoik.wordpress.com> με τίτλο “ Το πρώτο μου ψηφιακό παιχνίδι με scratch”. (users.sch.gr)

3.2.2. Το θεατρικό παιχνίδι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ειδικότερα, στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να βιώσουν μοναδικές εμπειρίες που συνδυάζουν παιχνίδι, φαντασία, τέχνη, κίνηση, και δραματοποίηση, και αποτελεί μία μοναδική μορφή παιχνιδιού, καθώς τα παιδιά ανά-παραστούν εικόνες από την καθημερινή ζωή. Ταυτόχρονα, μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα σε ένα περιβάλλον που τους επιτρέπει να δημιουργήσουν, να προσπαθήσουν ξανά χωρίς να φοβούνται ότι αξιολογούνται, ελέγχονται ή κινδυνεύουν να απορριφθούν.

Το θεατρικό παιχνίδι διαθέτει από την φύση του διπλή υπόσταση (Γραμματάς .Θ . 1996):

- Από τη μία είναι παιχνίδι, που έχει όλα τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, αποτελεί δηλαδή, μία ελεύθερη έκφραση του παιδιού, που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη κανόνων και κωδικών επικοινωνίας. Επιπλέον, απαιτεί την οριοθέτηση του χώρου και του χρόνου και προϋποθέτει επικοινωνία ομαδικού πνεύματος και συλλογικότητας, δράσεων και λειτουργιών. (Faure, G., & Lascar, S., 1990).
- Από την άλλη, αποτελεί μία μομφή θεατρικής έκφρασης και φέρει όλα τα γνωρίσματα του θεάτρου (Σέρρη Λ., 1983).

Ωστόσο, το θεατρικό παιχνίδι δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μία παιδαγωγική πρακτική μέσα από την οποία το παιδί ανακαλύπτει και εκφράζει τις δημιουργικές του ικανότητες. Ταυτόχρονα, εκφράζει ενδόμυχες καταστάσεις και προβλήματα, και αποδέχεται το πλαίσιο των κανόνων. Διαφέρει από την καθιερωμένη διαδικασία δραματοποίησης ενός θεατρικού κειμένου, και δεν αποτελεί στείρα αναπαράσταση ενός κειμένου, αλλά συγκροτεί ένα χώρο δράσης, όπου το παιδί αναπαράγει, βιώνει και αναπαριστά με το παιχνίδι τον ιδιαίτερο φαντασιακό και ψυχικό του κόσμο. Επιπροσθέτως, στο θεατρικό παιχνίδι δεν υπάρχει κείμενο ούτε ρόλοι προκαθορισμένοι και κατά συνέπεια, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλότροπα στην εκπαιδευτική πράξη (Σαρρή Δ. , 2002). Στο θεατρικό παιχνίδι οι συμμετέχοντες έχουν την δυνατότητα να διαφοροποιούν την συμπεριφορά τους, υποδυόμενοι ένα ρόλο, ο οποίος τους μεταφέρει από τον κόσμο της πραγματικότητας στο χώρο της φαντασίας. Είναι γνωστό ότι ορισμένα άτομα με αναπηρία έχουν και ιδιαίτερα προτερήματα. Τα παιδιά με σύνδρομο Down συνήθως είναι χαρισματικά στην αίσθηση του ρυθμού και της μουσικής. Επίσης άνθρωποι με δυσκολία όρασης γίνονται συχνά πολύ σπουδαίοι μουσικοί, γλύπτες και καλλιτέχνες..Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλει στην ενίσχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών, στην δημιουργία ομάδων και στην ανάπτυξη και βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, αποτελεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης αφού κάθε παιδί που συμμετέχει σε αυτό κινείται, μιλάει, πράττει, ασκεί και δέχεται επιρροή από τις πράξεις και την συμπεριφορά των άλλων παιδιών. Η αλληλεπίδραση και η εναλλασσόμενη ανταπόκριση αποτελεί την βάση και την ουσία του θεατρικού παιχνιδιού (Κοντογιάννη, Α. 2000).Επιπλέον, αποτελεί ένα τρόπο να επικοινωνούμε μέσα από τα συναισθήματα μας, εφόσον όταν μιλάμε για ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού δεν μπορούμε να αγνοούμε την ψυχική, την συναισθηματική

καλλιέργεια και ωρίμανση (Κουρετζής, Λ. 1991). Παράλληλα, το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μόνο ψυχαγωγία αλλά μια σύνθετη δημιουργική και συλλογική τέχνη που εντάσσεται στο σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής.

Οι οδηγίες που δίνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο του “Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών” διευκρινίζουν ότι η θεατρική παιδεία έχει στόχο την καλλιέργεια των φυσικών διανοητικών και ψυχικών ικανοτήτων των μαθητών, τον, είτε με τη μορφή πρακτικής άσκησης, είτε με την μορφή θεατρικού παιχνιδιού, είτε με πιο σύνθετους κώδικες θεατρικής επικοινωνίας, όπως είναι η παράσταση. Πιο συγκεκριμένα, η θεατρική τέχνη στο σχολείο αποτελεί μια αισθητική εμπειρία που διαφοροποιείται από αυτή του επαγγελματικού θεάτρου καθώς στόχος δεν είναι το τελικό παραγόμενο “προϊόν” αλλά η διαδικασία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2004).Επίσης, υπογραμμίζεται ότι η θεατρική έκφραση στο σχολείο έχει ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του διανοητικού και αισθητικού δυναμικού των μαθητών μέσω της θεωρητικής και πρακτικής επαφής τους με την τέχνη του θεάτρου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001).

Σύμφωνα με το Γενικό Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Δ.301/96, ΦΕΚ 208 Α',29.08.1996), η θεατρική αγωγή είναι σημαντική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, διότι συμβάλλει στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ τους, στην υιοθέτηση συνεργατικών ρόλων και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων Συνάμα, βοηθάει τα παιδιά και συναισθηματικό επίπεδο. Παιδιά με ειδικές ανάγκες βρίσκουν μέσω της δραματικής τέχνης την ταυτότητα τους, την εξερευνούν και εντοπίζουν την καταπίεση που αισθάνονται (jennings, 1973 στο Κοντογιάννη 2000). Το θεατρικό παιχνίδι ως ψυχοσωματική ολότητα βοηθάει τους μαθητές να οργανώσουν και να εξωτερικεύσουν τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις ιδέες, τα συναισθήματα τους και τους προβληματισμούς τους, χρησιμοποιώντας το σύνολο των εκφραστικών τους μέσων (λεκτικών και μη). Τέλος η εισαγωγή των παιχνιδιών ρόλων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διαδικασία πλήρους ένταξης τους, καθώς μέσω αυτών ενισχύεται η κοινωνική μάθηση.

Επιδράσεις του θεατρικού παιχνιδιού στο συναισθηματικό και συμπεριφορικό τομέα των παιδιών:

- Καλύτερη επικοινωνία και επαφή μεταξύ τους και κατ' επέκταση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον
- Αλληλοεκτίμηση, αλληλοσεβασμό
- Θετική αυτό-εικόνα
- Γίνονται ποιά δεκτικά σε νέες καταστάσεις
- Αναπτύσσουν πλήρως την διάθεση συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες
- Μπορούν να επιτύχουν την ολοκλήρωση μιας προγραμματισμένης εργασίας
- Την οριοθετούν και τηρούν κανόνες
- Καλλιεργούν αισθήματα εμπιστοσύνης
- Αναπτύσσουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης τους
- Κοινωνικοποίηση και επαφή με άτομα μη οικεία
- Ζουν ιδιαίτερες στιγμές ψυχαγωγίας
- Αυτοπεποίθηση και νέες γνώσεις
- Δημιουργικότητα
- “Λύσιμο” του σώματος
- Βελτιώνουν τις ικανότητες τους, δηλαδή:
 - ◆ Την κίνηση τους
 - ◆ Την έκφραση των συναισθημάτων τους
 - ◆ Την σχέση με τον διδάσκοντα
 - ◆ Την εκφορά του λόγου
 - ◆ Την αλληλοϋποστήριξη
 - ◆ Τον προβληματισμό πάνω σε σύγχρονα θέματα στα οποία θα δίνουν προσωπικές λύσεις
 - ◆ Θετική στάση απέναντι στον κόσμο που τους περιβάλλει και απέναντι στην ζωή

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να προσφέρει:

- Γνώσεις για βασικά θέματα ενίσχυσης της κοινωνικής ένταξης
- Ανάπτυξη αυτοεκτίμησης
- Διαπραγμάτευση αρνητικών συναισθημάτων (φόβος, απόρριψη) και
- Ψυχαγωγία

3.3. Δραστηριότητες για ειδικά παιδιά

Ωστόσο τα «ειδικά παιδιά» θα μπορούσαμε να τα κατατάξουμε σε διάφορες κατηγορίες λαμβάνοντας υπόψη βέβαια τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Συγκεκριμένα αυτές είναι: α)παιδιά με ελαττώματα οράσεως, β) παιδιά με ελαττώματα ακοής, γ)παιδιά με πρόβλημα στην ομιλία, δ)παιδιά με διανοητική καθυστέρηση, ε)ανάπηρα παιδιά και στ)παιδιά με ειδικά προβλήματα υγείας. Τα παρακάτω παιχνίδια αναφέρονται σε παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα σε μεγάλο βαθμό.

Τα λουλουδάκια και οι πεταλούδες: στο παιχνίδι αυτό συμμετέχουν 8-12 παιδιά τα οποία κατανέμονται σε ομάδες. Τα μισά παιδιά παριστάνουν τα λαγουδάκια και τα άλλα μισά τις πεταλούδες. Τα παιδιά που παριστάνουν τα λαγουδάκια κάθονται σταυροπόδι όχι πολύ μακριά το ένα από το άλλο. Όταν αρχίσει να παίζει η μουσική, η οποία μπορεί να συνοδεύει το φτερούγισμα των πεταλούδων, τα παιδιά – πεταλουδίτσες με τα χέρια ως φτερούγες πετάνε ανάμεσα στα λουλουδάκια.

Η μουσική σταματά ξαφνικά και τα παιδιά - πεταλουδίτσες σταματούν αμέσως στο σημείο που βρίσκονται και απαγορεύεται να κινηθούν. Τότε τα παιδιά - λουλουδάκια από τη θέση τους και χωρίς να μετακινηθούν, προσπαθούν να αγγίξουν όσο μπορούν περισσότερες πεταλουδίτσες. Όσες πεταλούδες συλληφθούν, κάθονται με τα παιδιά-λουλουδάκια μέχρι να συλληφθούν όλες οι πεταλουδίτσες, με μία, δύο ή τρεις επαναλήψεις του παιχνιδιού. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται με την αντιστροφή των ρόλων.

Ο δάσκαλος κανόνιζε, τα χώρο που θα καθίσουν σταυροπόδι τα παιδιά –λουλούδια και τους χώρους και τους χώρους που θα κινούνται, φτερουγίζοντας τα παιδιά- πεταλουδίτσες και χρησιμοποιεί μια σφυρίχτρα για την εκκίνηση και το σταμάτημα της μουσικής.

Το πέραςμα του μικρού ποταμού: χαράσσονται δύο παράλληλες γραμμές, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις όχθες του ποταμού. Τα παιδιά πηγαίνουν από τη μια όχθη στην άλλη και, ένα κάποιο παιδί πέσει μέσα στο ποτάμι, πηγαίνει σπίτι για να φορέσει στεγνά ρούχα και παπούτσια. Βγαίνει δηλαδή από το παιχνίδι και προσποιείται ότι βγάζει τα βρεγμένα ρούχα και παπούτσια, φοράει στεγνά και γυρίζει πίσω στο παιχνίδι. Η απόλαυση είναι το αστείο που προκαλεί στα παιδιά, όταν κάποιο δεν μπορέσει να πηδήξει στην απέναντι όχθη και πέσει στο ποτάμι. Ο δάσκαλος μπορεί να κάνει το παιχνίδι ανταγωνιστικό, βάζοντας τα παιδιά δύο- δύο να πηδούν, έτσι ώστε να μπορεί να παρακολουθεί. Στη συνέχεια μπορεί να μεγαλώσει το διάστημα που χωρίζει τις δύο όχθες, έτσι ώστε οι καλύτεροι να επιτύχουν μεγαλύτερο σκορ.

Ο κύκλος: Τα παιδιά πιάνονται χέρι-χέρι και σχηματίζουν κύκλο. Έξω από τον κύκλο παραμένει ένας παίκτης, ο οποίος χτυπά απαλά στην πλάτη κάποιο παιδί από τον κύκλο. Τότε το παιδί κυνηγά κυκλικά τον παίκτη κι αν τον συλλάβει μέχρι τη θέση που άφησε κενή ο παίκτης συνεχίζει να είναι έξω από τον κύκλο και να χτυπά απαλά στην πλάτη τα άλλα παιδιά, τα οποία τον κυνηγούν μέχρι να προλάβει να φτάσει πρώτος στο κενό σημείο. Τότε το άλλο παιδί γίνεται ο παίκτης και το παιχνίδι συνεχίζεται. Στο παιχνίδι συμμετέχουν αγόρια και κορίτσια και ο δάσκαλος συμβουλεύει να μην προτιμούν παίκτες από το ίδιο φύλο αλλά και από τα δύο.

Η μεγάλη αρκούδα: ένας παίκτης επιλέγεται να είναι η "αρκούδα" και κρύβεται σ' ένα μέρος που δεν την βλέπουν τα παιδιά. Τα υπόλοιπα παιδιά, όλα μαζί, τραγουδούν : «ήρθε μια αρκούδα στο χωριό, μα δεν μπορεί να κάνει κακό» και πλησιάζουν προς το μέρος της. Ξαφνικά η αρκούδα εμφανίζεται και συλλαμβάνει όσους παίκτες μπορεί, χτυπώντας τους ελαφρά σε κάποιο σημείο του σώματος. Το τελευταίο παιδί που θα συλλάβει γίνεται «αρκούδα» και το παιχνίδι συνεχίζεται.(ειδική αγωγή, σημειώσεις).

3.4.Το παιχνίδι και τα παιδιά με αυτισμό.

Ο όρος ‘αυτισμός’ προέρχεται από την λέξη «εαυτός» και σημαίνει την απομόνωση του ατόμου από τους άλλους. Η Αυτιστική Διαταραχή, χαρακτηρίζεται ως διαταραχή ‘φάσματος’ που σημαίνει ότι η κλινική εικόνα του αυτισμού, δεν είναι ομοιογενής. Με βάση τα διαγνωστικά εγχειρίδια DSM-IV(1994) και ICD 10, οι ΔΑΔ χαρακτηρίζονται από ελλείψεις στους εξής τομείς: **α)**κοινωνικοποίηση, **β)** επικοινωνία, **γ)** ενδιαφέροντα και συμπεριφορές. Πολλά αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν και νοητικά προβλήματα, συχνά δεν μιλούν και δεν μπορούν να αναπτύξουν με τις πιο απλές μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν τη διαγνωστική αξιολόγηση σχεδόν αδύνατη. Για αυτό ακριβώς το λόγο οι κλινικοί και οι ερευνητές χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως ένα μέσο για τη διάγνωση του αυτισμού.

Τα αυτιστικά παιδιά ,όταν παίζουν, επαναλαμβάνουν στερεοτυπικές κινήσεις (χτυπήματα των χεριών ή συνεχή κίνηση του σώματος προς τα πίσω) . Συχνά στριφογυρίζουν ή στρίβουν τα μέρη των αντικειμένων με ένα επαναληπτικό τρόπο. Επαναλαμβάνουν ψυχαναγκαστικά χειριστικές κινήσεις και χρησιμοποιούν τα παιχνίδια χωρίς να καταλαβαίνουν την σημασία τους. Για παράδειγμα, ενώ τα φυσιολογικά ή κάποια παιδιά με νοητική στέρηση θα έσπρωχναν ένα παιχνίδι- φορητό στο πάτωμα, τα αυτιστικά παιδιά είναι πιθανότερο να στριφογυρίζουν επανειλημμένα τις ρόδες του φορητού με τα χέρια τους .

Υποστηρίζεται ότι ο αυτισμός περιλαμβάνει μια οργανικά αιτιολογημένη βλάβη της συμβολικής λειτουργίας που εμποδίζει την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και των σχετικών συμβολικών ικανοτήτων. Πολλά αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τη γλωσσική ικανότητα, ενώ αυτά που τα καταφέρνουν παρουσιάζουν γλωσσικές ιδιοσυγκρασίες (όπως ηχολαλία). Έτσι, η αποτυχία των παιδιών αυτών να επιδοθούν σε συμβολικό παιχνίδι, μπορεί να αντικατοπτρίζει τη γενικότερη ανικανότητα τους για συμβολική αναπαράσταση. (ειδική αγωγή, σημειώσεις).

Ωστόσο συχνά παρουσιάζονται ατομικές διαφορές στο παιχνίδι των αυτιστικών παιδιών. Κάποια δεν παίζουν στερεότυπα και επαναληπτικά. Επομένως, η στερεοτυπία

δεν αποτελέσει κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού των αυτιστικών παιδιών, αλλά δεν αποτελεί ένα παγκόσμιο χαρακτηριστικό που συνοδεύει τον αυτισμό. (Μπονώτη 2000).

Επιλογή παιχνιδιών για μικρά παιδιά με αναπηρίες

Τα παιδιά με κάποια αναπηρία σπαταλούν 1/3 περισσότερο χρόνο, προκειμένου να μάθουν ένα παιχνίδι ή ακόμη και μία κίνησή μέσα στην δραστηριότητα σε σχέση με τα αρτιμελή παιδιά. (Αντωνιάδης, 1994)

Η Diana Nielander υπεύθυνη σχεδιασμού και πληροφοριών του εθνικού κέντρου Lekotek, αναφέρει δέκα ιδέες για την επιλογή παιχνιδιού για μικρά παιδιά με ειδικές ανάγκες, οι οποίες είναι οι εξής:

- Εμπλοκή όλων των αισθήσεων. Έχει το παιχνίδι φωτάκια, παράγει ήχους ή κάνει κινήσεις; Έχει ποικίλα χρώματα; Υφή;
- Μέγεθος ενεργοποίησης. Θα παρέχει το παιχνίδι πρόκληση χωρίς ματαίωση; Πόση δύναμη απαιτείται για την ενεργοποίηση του; Ποιος είναι ο αριθμός και η πολυπλοκότητα των απαιτούμενων βημάτων;
- Προσαρμοστικότητα. Έχει το παιχνίδι προσαρμόσιμο ύψος, ήχο, ένταση ταχύτητα και επίπεδο δυσκολίας;
- Ευκαιρίες επιτυχίας. Μπορεί η διαδικασία να είναι ασαφής, χωρίς σωστό λάθος τρόπο παιξίματος;
- **Ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.** Προσφέρεται, το παιχνίδι για δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στην αναπτυξιακή και χρονολογική ηλικία: Ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα του παιδιού;
- **Αυτό-έκφραση.** Επιτρέπει το παιχνίδι την δημιουργικότητα και την επιλογή; Θα παρέχει στο παιδί εμπειρίες με μια ποικιλία μέσων;

- **Δυνατότητα αλληλεπίδρασης.** Θα συμμετέχει το παιδί ενεργητικά κατά τη χρήση; Θα ενθαρρύνει το παιχνίδι την κοινωνική και γλωσσική αλληλεπίδραση με τους άλλους.
- **Ασφάλεια και ανθεκτικότητα.** Είναι το μέγεθος του παιχνιδιού και των μερών του κατάλληλο για το μέγεθος και τη δύναμη του παιδιού; Μπορεί να πλυθεί και να καθαριστεί; Αντέχει στην υγρασία; Που θα χρησιμοποιηθεί το παιχνίδι; Θα είναι εύκολο να αποθηκευτεί; Υπάρχει χώρος στο σπίτι; Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες θέσεις ή να τοποθετηθεί στον δίσκο ενός αναπηρικού καροτσιού.
- **Δημοτικότητα.** Είναι ένα παιχνίδι που θα άρεσε σχεδόν σε κάθε παιδί; Έχει σχέση με δημοφιλή βιβλία, τηλεοπτικά προγράμματα ή ταινίες (Heward. 1980).

3.4.1 Παραδείγματα παιχνιδιών

Παιχνίδια μ' ερεθίσματα χωρίς συναγωνισμό

➤ **Παιχνίδια για παιδιά με αναπηρίες στα πόδια:**

Για τις βαριές μορφές θεωρούνται κατάλληλα όλα τα καθιστά παιχνίδια, με τη βοήθεια της μπάλας. Για ελαφρότερες αναπηρίες ή ακρωτηριασμούς επιτρέπονται τα παιχνίδια κατά τα οποία κάποιος στέκεται όρθιος ή απαιτείται να κινείτε ελάχιστα.

Επίσης η επιβάρυνση δεν πρέπει να είναι πολύ μεγάλη. Σε ομάδα που δεν υπάρχει ομοιογένεια στο βαθμό ποδικών αναπηριών, συνιστώνται παιχνίδια, που μπορεί κάποιος να κάθεται αλλά και να στέκεται όρθιος.

«Μπάλα στο στόχο»

Αριθμός παιδιών 10-12. Δυο ομάδες χωρίζονται στη μέση του αγωνιστικού χώρου από έναν πάγκο, πάνω στον οποίο βρίσκονται 6-10 κορόνες. Το κάθε παιδί, έχει στα χέρια του μία ή και περισσότερες μπάλες και προσπαθεί από κάποιο καθορισμένο σημείο, να σημαδέψει τις κορόνες, έτσι ώστε να πέσουν στον αντίπαλο χώρο της, βρίσκονται οι λιγότερες κορόνες.

➤ **Παιχνίδια για παιδιά με αναπηρίες στα χέρια:**

Θεωρούνται κατάλληλα όλα τα παιχνίδια που παρέχουν την δυνατότητα για τρέξιμο. Τέτοια είναι οι σκυταλοδρομίες, το κυνηγητό κλπ. Παιχνίδια με μπάλα. εφαρμόζονται μόνο στην απλή μορφή τους. από παιδιά με ελαφρές αναπηρίες στα χέρια.

«Φωλίτσες»

Κάθε παιδί έχει μια σταθερή θέση, μέσα σε ένα στεφάνι ή ένα σχεδιασμένο κύκλο. Ένα παιδί είναι χωρίς θέση και φωνάζει «αλλάξτε δεντράκι». Όλα ψάχνουν για μια νέα θέση. Όποιος μένει χωρίς θέση καλεί για νέα αλλαγή

Παιχνίδια αθλητικών εκδηλώσεων για παιδιά με ειδικές ανάγκες:

«Το χαρτοκιβώτιο»

Τα παιδιά δύο-δύο ανοίγουν σ' ένα μεγάλο χαρτοκιβώτιο πολλές τρύπες στο μέγεθος της γροθιάς. Ύστερα τοποθετούν στο εσωτερικό του διάφορα αντικείμενα όπως οδοντόβουρτσες, πιάτα, μολύβια κλπ. Κάθε κιβώτιο καλύπτεται και η επόμενη ομάδα, προσπαθεί με τα χέρια να καταλάβει τι βρίσκεται μέσα στις τρύπες (Αντωνιάδης, 1994).

3.5 Κινητικά παιχνίδια για παιδιά με αυτισμό.

1. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και τις τοποθετούμε πίσω από την γραμμή εκκίνησης. Τα παιδιά στέκονται το ένα πίσω από το άλλο κρατώντας από μία μπάλα. Απέναντί τους υπάρχει ένας κουβάς για κάθε ομάδα, όπου θα πρέπει να βάλουν μέσα την μπάλα, περνώντας μέσα από τα στεφάνια πρώτα. Όποια ομάδα βάλει της περισσότερες μπάλες είναι νικήτρια.

2. Τα παιδιά σε ζεύγη των δύο ατόμων τοποθετούν στη κοιλιά τους ένα μπαλόνι και προσπαθούν να φτάσουν στον τερματισμό περπατώντας ή χοροπηδώντας χωρίς να τους πέσει. Νικητές είναι το ζευγάρι που θα φτάσει πρώτο.
3. Τα παιδιά χωρισμένα σε δύο ομάδες σχηματίζουν δύο ευθείες γραμμές. Το κάθε παιδί στέκεται πίσω από το άλλο. Ο πρώτος κρατάει την μπάλα και θα πρέπει να την δώσει στον πίσω χωρίς να κοιτάει και χωρίς να τους πέσει, μέχρι να φτάσει στο τέλος και αντίστροφα. Όποια ομάδα τελείωσε πρώτη είναι νικήτρια.
4. Τοποθετούμε στα παιδιά μία χαρτοπετσέτα ανοιχτή στο κεφάλι τους και με την συνοδεία της μουσικής χορεύουν στον χώρο ελεύθερα. Νικητής είναι αυτός που θα κρατήσει την χαρτοπετσέτα μέχρι το τέλος του τραγουδιού.(παραλλαγή: στην παλάμη, στην πλάτη, στο πόδι).
5. «Οι γείτονες» Χωρίζουμε τους παίκτες σε 2 ομάδες. Κάθε ομάδα έχει το δικό της χώρο και κανείς δεν μπορεί να περάσει τη διαχωριστική γραμμή. Πετάμε διάφορα αντικείμενα π.χ. μαλακούς κώνους, σπόγγους, πακέτα με χαρτοπετσέτες, μπαλάκια κ.α. ισάριθμα και στα δύο γήπεδα. Με την έναρξη του παιχνιδιού, οι παίκτες πετούν τα αντικείμενα στο απέναντι γήπεδο. Κερδίζει η ομάδα που στη λήξη του παιχνιδιού, έχει τα λιγότερα αντικείμενα στο γήπεδο της.
6. «Τα μυρμήγκια» Χωρίζουμε τους παίκτες σε 2 ομάδες. Όλοι στέκονται όρθιοι ο ένας δίπλα στον άλλο, πίσω από τη γραμμή που οριοθετεί το χώρο του παιχνιδιού. Στις δύο γωνίες (τελική γραμμή), τοποθετούμε 2 στεφάνια (φωλιές). Μέσα στο χώρο, πετάμε διάφορα ακίνδυνα αντικείμενα. Οι παίκτες πρέπει να μαζέψουν τα αντικείμενα και να τα βάλουν στη φωλιά τους. Κερδίζει η ομάδα που μάζεψε τα περισσότερα. .
7. «Με την όπισθεν» Χωρίζουμε τους παίκτες σε ισάριθμες ομάδες. Οι παίκτες κάθε ομάδας είναι ο ένας πίσω από τον άλλο και κρατούν ένα σκοινί. Πρέπει να τρέξουν με την όπισθεν, να διανύσουν μια καθορισμένη απόσταση και να επιστρέψουν στην αρχική τους θέση. «Τα χρώματα» Οι παίκτες είναι διασκορπισμένοι στο χώρο. Φωνάζοντας ένα χρώμα, πρέπει οι παίκτες να ακουμπήσουν κάποιο αντικείμενο που έχει αυτό το χρώμα.«Τα δεμένα πόδια» Τρέξιμο σε ζευγάρια που έχουν δεμένα τα κορδόνια των παπουτσιών τους.

- 8. «Τα χρώματα»** Οι παίκτες είναι διασκορπισμένοι στο χώρο. Φωνάζοντας ένα χρώμα, πρέπει οι παίκτες να ακουμπήσουν κάποιο αντικείμενο που έχει αυτό το χρώμα. «Τα χρώματα» Οι παίκτες είναι διασκορπισμένοι στο χώρο. Φωνάζοντας ένα χρώμα, πρέπει οι παίκτες να ακουμπήσουν κάποιο αντικείμενο που έχει αυτό το χρώμα. «Τα δεμένα πόδια» Τρέξιμο σε ζευγάρια που έχουν δεμένα τα κορδόνια των παπουτσιών τους.
- 9. «Τα δεμένα πόδια»** Τρέξιμο σε ζευγάρια που έχουν δεμένα τα κορδόνια των παπουτσιών τους.
- 10. «Μεταφέρω τα αυγά»** Κάθε παίκτης έχει ένα κουτάλι στο στόμα και μέσα ένα μπαλάκι του πινγκ-πονγκ που πρέπει να μεταφέρει σε μια καθορισμένη απόσταση. Δεν πρέπει να πέσει κάτω γιατί θα χάσει.
- 11. «Γεμίζω το μπουκάλι»** Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες κρατώντας ο καθένας από ένα πλαστικό ποτήρι. Με το σύνθημα τα παιδιά γεμίζουν το ποτήρι με νερό στην λεκάνη που βρίσκεται μπροστά τους και τρέχοντας πηγαίνουν απέναντι για να γεμίσουν το μπουκάλι, προσπαθώντας να μην τους πέσει το νερό. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα το γεμίσει πρώτη.

«Φτιάχνω τον Πύργο» Χωρίζουμε τους παίκτες σε ισάριθμες ομάδες. Κάθε παίκτης κρατάει ένα σπόγγο και πρέπει να διανύσει μια απόσταση και να τον τοποθετήσει μέσα σε ένα στεφάνι. Οι επόμενοι κάνουν το ίδιο βάζοντας τον ένα σπόγγο επάνω στον άλλο για να σχηματισθεί ένας πύργος. Κερδίζει η πιο γρήγορη ομάδα.

<http://slideplayer.gr/slide/2900570/>.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

4.1 Συνειδητοποίηση κατάστασης

Κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης αναπτύσσεται σιγά σιγά ο ρόλος του μελλοντικού γονέα. Οι γονείς αρχίζουν να κάνουν όνειρα, σκέψεις και χαίρονται με την ιδέα της εγκυμοσύνης πολύ πριν τη γέννηση του παιδιού τους. Όλα αυτά όμως ανατρέπονται με τη γέννηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, κάτι μη αναμενόμενο που έρχεται σε αντίθεση με τα όνειρα τους (Σταμάτης, 2012).

Η διάγνωση ενός τέτοιου παιδιού εκδηλώνεται με ποικίλες συναισθηματικές αντιδράσεις. Οι γονείς περνούν από στάδια κατά τη διάρκεια της διάγνωσης αλλά και προς την διάρκεια της αποδοχής (Σταμάτης, 2012).

Σύμφωνα με τους Cunningham & Davis (όπ.αναφ στη Μαργαρίτη) ακολουθούν τα επόμενα στάδια:

- ✓ *Στάδιο Σοκ*
- ✓ *Στάδιο Αντίδρασης*
- ✓ *Στάδιο προσαρμογής*
- ✓ *Στάδιο Προσανατολισμού*
- ✓ *Στάδιο υπερπροστασίας*

Η παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες επηρεάζει και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Σε δύσκολες καταστάσεις, όπως εγκεφαλική παράλυση, οι απαιτήσεις για την φροντίδα του παιδιού είναι διαφορετικές.

Οι γονείς αντιμετωπίζουν μια δύσκολη καθημερινότητα η οποία χαρακτηρίζεται από μεταβατικές καταστάσεις στις οποίες δοκιμάζονται οι δυνατότητες και οι δυνάμεις τους. Τα συνεχή προβλήματα που προκύπτουν επηρεάζουν την ψυχική τους υγεία, τους δημιουργούν άγχος, με αποτέλεσμα να επέρχεται η ψυχική κούραση και εξάντληση. Χαρακτηριστικά είναι τα αποτελέσματα έρευνας που έδειξαν ότι το άγχος που βιώνουν οι

γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι πολύ μεγαλύτερο από τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Dale, 2000. Hanson & Lynch, 2004. Μαυρογιάννη, 2009. Perry, 2004 όπ.αναφ. στην Αποστολίδου,2015)

4.2 Πώς μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες

Το κυριότερο σημείο που πρέπει να έχουν υπόψη τους οι γονείς είναι ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες, είναι όμως και αυτά παιδιά όπως όλα τα άλλα. Εκτός από την αυξημένη φροντίδα που ίσως χρειάζονται, χρειάζονται επίσης απεριόριστη αγάπη, προστασία, ασφάλεια και παιχνίδι. Θα πρέπει λοιπόν να τους συμπεριφέρονται όπως στα υπόλοιπα παιδιά και αν χρειαστεί να τους βοηθήνε όπου χρειάζονται επιπλέον βοήθεια (Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία, 2009).

Για παράδειγμα μπορούν να τα βοηθήσουν μαθαίνοντας τους να φοράνε το μπουφάν τους, να τρώνε μόνα τους, να παίζουν με διάφορα παιχνίδια που βοηθούν στην εξέλιξη της ανάπτυξης τους. Καθώς απασχολούνται πολλές ώρες με το παιδί τους, μπορούν να εκμεταλλευθούν αυτόν το χρόνο όσο το δυνατόν πιο εποικοδομητικά για το παιδί, το οποίο είναι βέβαιο ότι θα αισθάνεται υπερήφανο για την πρόοδό του.

Όταν οι γονείς συνειδητοποιούν ότι έχουν καταφέρει να αλλάξουν κάτι στη συμπεριφορά του παιδιού τους, έστω και κάτι μηδαμινό, παίρνουν κουράγιο, και αντιλαμβάνονται ότι έχουν τη δυνατότητα να τα επηρεάζουν (Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία, 2009).

Η αποδοχή του παιδιού από τα μέλη της οικογένειάς του και ιδιαίτερα από τους γονείς του, επηρεάζει και συχνά καθορίζει τη μετέπειτα πορεία του και την ενσωμάτωσή του στο κοινωνικό σύνολο. Επίσης είναι πολύ σημαντικό να καλλιεργούνται οι δυνατότητες του, ανεξάρτητα από τη φυσική, σωματική και ψυχική του κατάσταση. Μέσα από διάφορες δραστηριότητες το παιδί θα αποκτήσει εμπειρίες, αυτό-πεποίθηση αλλά και ανεξαρτησία. Σημαντικός είναι και ο ρόλος του γονέα ο οποίος όσα περισσότερα γνωρίζει για την κατάσταση του παιδιού, τόσα περισσότερα μπορεί να προσφέρει έτσι ώστε να αναπτυχθεί το παιδί σωστά. Επιπρόσθετα θα πρέπει να δείχνουν εκτός των άλλων και υπομονή,

επιμονή και να το υποστηρίζουν όπου και αν χρειαστεί ώστε να μην απογοητευτεί και παραιτηθεί.

Τέλος και το πιο σημαντικό είναι να συμβάλουν στο παιχνίδι των παιδιών αυτών. Θα πρέπει να προσέξουν ποια είναι τα παιχνίδια που τους αρέσουν και με ποια έχουν μια ευχάριστη και δημιουργική ώρα καθώς το παιχνίδι σε συνδυασμό με την συνύπαρξη τους με άλλους είναι το μέσον με το οποίο τα παιδιά κοινωνικοποιούνται ,αποκτούν εμπειρίες και φιλίες (Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία, 2009).

4.3 Συμβολή γονέων στο παιχνίδι

Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί ότι η βιβλιογραφία σχετικά με την συμβολή των γονέων μέσω του παιχνιδιού στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περιορισμένη. Δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι ο ρόλος των μελών της οικογένειας των παιδιών με ιδιαιτερότητες είναι σημαντικός αφού αυτοί μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών αυτών στο παιχνίδι. Οι αλληλεπιδράσεις παιχνιδιού μεταξύ των μελών της οικογένειας και των παιδιών αυτών βοηθούν τους δεύτερους προσφέροντάς τους ευκαιρίες εξάσκησης και εκμάθησης νέων δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με άρθρα που έχουν γραφεί κατά καιρούς σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις παιχνιδιού μεταξύ όλων των μελών , η μητέρα είναι αυτή που παίζει κατά κύριο λόγο με το παιδί..

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς αυτών των παιδιών είναι πιο καθοδηγητικοί και ασκούν περισσότερο έλεγχο από ότι οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Kassari / Sigman /Mundy 1988; Watson 1998 όπ.αναφ στη Γκαράνη, 2008).

Τρία είναι τα *επίπεδα υποστήριξης* ανάμεσα στα οποία κινούνται οι γονείς στο παιχνίδι σύμφωνα με την Παγίδα (2000).

Επίπεδο 1

Πρότυπο και Κατευθυνόμενο Παιχνίδι: Οι γονείς είναι δραστήριοι στην περιοχή του παιχνιδιού, δίνοντας οδηγίες, τακτοποιώντας τα υλικά, μοιράζοντας ρόλους και κατευθύνοντας τα παιδιά να δημιουργούν καταστάσεις παιχνιδιού.

Επίπεδο 2

Είναι η προφορική καθοδήγηση κατά την οποία οι γονείς καθοδηγούν λεκτικά το παιδί κάνοντάς του βασικές ερωτήσεις, σχολιάζοντας δραστηριότητες και δίνοντάς του υποδείξεις. Σε αυτό το στάδιο δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να καθοδηγούν τα παιδιά στο να διαπραγματεύονται και να συνεργάζονται σε επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες παιχνιδιού.

Επίπεδο 3

Σε αυτό το επίπεδο τα παιδιά δεν έχουν καμία υποστήριξη. Η καθοδήγηση από τη μεριά των γονιών είναι ανούσια καθώς κάνουν έναρξη των δικών τους δραστηριοτήτων παιχνιδιών. Ο ρόλος του γονέα μπορεί περιοριστεί στο να παραμείνουν σιωπηλοί στην περιφέρεια της ομάδας (Παγίδα, 2000).

Κάποιες άλλες στρατηγικές που μπορούν να υιοθετήσουν οι γονείς είναι οι κατοπτρικές ενέργειες. Συγκεκριμένα, πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό σε κατοπτρικές ενέργειες της δικής τους συμπεριφοράς από άλλους. Πρόκειται για έναν ευχάριστο τρόπο κατά τον οποίο ο γονιός μπορεί να προσελκύσει την προσοχή του παιδιού και να προκαλέσει την περιέργεια οδηγώντας το παιδί να αλλάξει σκόπιμα τη ρουτίνα του παιχνιδιού.

Επιπρόσθετα οι γονείς μπορούν να ενθαρρύνουν το παιδί στο παράλληλο παιχνίδι, το οποίο ενθαρρύνει με τη σειρά του την ενημέρωση των παιδιών για τη δραστηριότητα των άλλων καθώς παίζουν με όμοια υλικά στο ίδιο χώρο του παιχνιδιού.

Ακόμη μπορούν να χρησιμοποιήσουν την από κοινού εστίαση. Με άλλα λόγια καθώς τα παιδιά ασχολούνται με διαφορετικές όψεις της ίδιας δραστηριότητας παιχνιδιού και υλικών, αναπτύσσουν μια κοινή εστίαση στο παιχνίδι. Όταν συμβεί κάτι τέτοιο οι γονείς μπορούν να τα ενθαρρύνουν τα παιδιά να μοιράζονται ενεργά υλικά και να αναμένουν τη σειρά τους στο παιχνίδι.

Το παιχνίδι ρόλων στα παιδιά αυτά είναι πολύ σημαντικό. Τα παιδιά λειτουργούν ως ηθοποιοί παίρνοντας υποκριτικούς ρόλους και χρησιμοποιούν αντικείμενα με φανταστικούς τρόπους. Οι γονείς σε αυτό το σημείο μπορούν να καθοδηγούν το παιδί για παράδειγμα να μιλά στο μωρό όπως κάνει κάθε μητέρα και να απαντά όπως κάνουν τα μωρά με το κλάμα τους (Παγίδα, 2000).

Ένας άλλος τρόπος διαμέσου του οποίου οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν είναι με το παιχνίδι στο πάτωμα (Dir-Floor-time). Πρόκειται για μια τεχνική όπου ο γονιός κάθεται στο πάτωμα με το παιδί του για να παίξει για κάποια λεπτά. Το παιχνίδι αυτό βασίζεται στο ότι το συναίσθημα παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του μυαλού και του εγκεφάλου αυτών των παιδιών, επομένως οι γονείς καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των παιδιών αυτών καλύτερα (Κακάβα, 2010).

Το παιχνίδι αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί οπουδήποτε μέσα στο σπίτι ή σε κάποιο άλλο εξωτερικό χώρο. Υπάρχει δυνατότητα συμμετοχής άλλων παιδιών ενώ μπορεί να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας αρκεί και από τις δύο πλευρές να υπάρχει ευχαρίστηση (Κακάβα, 2010).

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι οι γονείς μπορούν με τα παιχνίδια που οι ίδιοι αγοράζουν στα παιδιά τους να τα βοηθήσουν να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι τα μόνα που έχουν κάποια ιδιαιτερότητα. Παίζοντας για παράδειγμα με κούκλες που έχουν και αυτές κάποια ιδιαιτερότητα θα μάθουν να αγαπούν τον εαυτό τους.

4.3.1 Επιλογή κατάλληλου χώρου και υλικών από τους γονείς

Προκειμένου να υπάρξουν ευκαιρίες για συμμετοχή στο παιχνίδι, οι χώροι πρέπει να σχεδιάζονται από τους γονείς λαμβάνοντας υπόψη την πυκνότητα και το μέγεθος του χώρου, τη διαρρύθμιση του χώρου και την οργάνωση των υλικών. Πρέπει να είναι περιορισμένοι σε μέγεθος ενώ οι περιοχές του παιχνιδιού θα πρέπει να καθορίζονται από όρια.

Ακόμη, μια προσχεδιασμένη διαρρύθμιση του χώρου βοηθά στο να υπάρχει οπτική πρόσβαση στα υλικά έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να τα πιάσουν εύκολα. Η τακτοποίηση των υλικών του παιχνιδιού δεν είναι μόνο εξυπηρετική για τα παιδιά για να οργανώσουν το παιχνίδι τους, αλλά επίσης διευκολύνει τη συνάθροιση για τον καθορισμό του χώρου μετά το παιχνίδι. Τα υλικά παιχνιδιού και τα έπιπλα θα πρέπει να τακτοποιούνται βάση συγκεκριμένων θεμάτων παιχνιδιού και δραστηριοτήτων (Παγίδα, 2000).

4.4 Εκπαιδεύοντας τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Τα τελευταία χρόνια τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραμένουν στο ενδιαφέρον τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών υγείας. Σύμφωνα με την Shields 2001 (όπ.αναφ.στο σύλλογο γονέων κηδεμόνων και φίλων αυτιστικών ατόμων Ν. Λάρισας, 2006) μεγάλο ερευνητικό, κλινικό και κοινωνικό ενδιαφέρον αποτελούν η αιτιολογία των διαταραχών, η ιδιαίτερη ποιότητα των γνωστικών ελλειμμάτων, η αντιμετώπιση των βασικών δυσκολιών, όπως εκδηλώνονται στα συγκεκριμένα άτομα και η αποτελεσματικότητα της πρώιμης θεραπευτικής παρέμβασης και της εκπαίδευσης των γονέων.

Πληροφορίες σχετικά με την καθημερινότητα του παιδιού, την εξέλιξη και την πορεία του μπορούν να δώσουν μόνο οι γονείς οι οποίοι πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση και να υποστηρίζουν την θεραπευτική-εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι οι μόνοι που μπορούν να έχουν αρχηγικό ρόλο στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων του, στην εκπαίδευση και στην υποστήριξη άλλων γονέων.

4.5 Σημασία της πρώιμης παρέμβασης

Η σημασία της πρώιμης παρέμβασης είναι αδιαμφισβήτητα πολύ σημαντική αφού αποτελεί κομμάτι της σύγχρονης Ειδικής Αγωγής αλλά κυρίως της ψυχοπαιδαγωγικής της ένταξης, ιδιαίτερα σήμερα που ο τρόπος ζωής μας δίνει μεγάλη σημασία στην πρόληψη και κυρίως στην πρώιμη πρόληψη. (Τσιχλάκης & Κουρκούτας, 2010).

Η πρώιμη παρέμβαση είναι ένα σύστημα που περιλαμβάνει θεραπείες, εκπαιδευτικές, διατροφικές αλλά και οικογενειακές μορφές υποστήριξης, και υποστήριξη φροντίδας που στόχο έχουν να μειώσουν τις επιδράσεις των αναπηριών ή να εμποδίσουν την εμφάνιση μαθησιακών και άλλων διαταραχών στη μετέπειτα ζωή για παιδιά που υπάρχει φόβος να εμφανίσουν παρόμοια προβλήματα (Smith & Guralnick, 2007 όπ. αναφ. στη Λυμπεροπούλου, 2011).

Δύο είναι οι αρχές που διέπουν την παροχή υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης. Η πρώτη κάνει λόγο για τη διαφορετική διάγνωση αλλά και τη διαφορετική αντιμετώπιση του προβλήματος, αφού προϋποθέτει τη συνεργασία διάφορων ειδικών ιατρικής, εκπαίδευσης, ψυχολογίας, και γλωσσοπαθολογίας. Η δεύτερη αναφέρεται στους γονείς και στον σημαντικό τους ρόλο στην πρόληψη και μείωση της αναπηρίας. Ειδικότερα η δεύτερη έχει ως βασική θεωρία ότι οι ανάγκες των παιδιών αυτών μπορούν να εκτιμηθούν μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, για αυτό το λόγο η οικογένεια πρέπει να αντιμετωπίζεται ως δυναμικό μέλος του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Πολυχρονοπούλου, 1995 όπ. αναφ. στη Αρτεμάκη, 2014).

Σύμφωνα με τον Hansemann (1985, όπ. αναφ. στην Πολυχρονοπούλου, 1995) μια έγκαιρη αναγνώριση κάποιας μειονεξίας αλλά και άλλων μεταγενέστερων δυσκολιών (μαθησιακές, συναισθηματικές) μπορεί να ελαχιστοποιηθούν αν όχι να αποτραπούν μέσα από την παροχή κατάλληλης θεραπευτικής και παιδαγωγικής βοήθειας.

Οι ειδικοί είναι αυτοί που συνήθως βλέπουν τους γονείς πρώτοι και έχουν ελλιπή πληροφόρηση για την ύπαρξη και λειτουργία υποστηρικτών υπηρεσιών και προγραμμάτων. Μπορεί επίσης να αγνοούν το τί μπορεί να γίνει και τί βοήθεια χρειάζονται οι γονείς και το παιδί, ενώ χειρίζονται με διαφορετικό τρόπο το κομμάτι της διάγνωσης πράγμα που φοβίζει, ανησυχεί και αγχώνει τους γονείς (Πολυχρονοπούλου, 1995 όπ. αναφ. στη Αρτεμάκη, 2014).

4.6 Συμβουλευτική - Στήριξη γονέων

Έρευνες έχουν δείξει ότι μόνο τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει η ανάπτυξη του τομέα της συμβουλευτικής που ασχολείται με την στήριξη γονέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κουρκούτας, 2010).

Σύμφωνα με τους Τσιάντη & Μανωλόπουλο (1989), η συμβουλευτική που στόχο έχει την παροχή βοήθειας στους γονείς προέρχεται από δύο θεωρίες, η πρώτη είναι η συμβουλευτική του αντί-κατοπισμού και η δεύτερη η συμβουλευτική που προέρχεται από τις αρχές της θεωρίας και της συμπεριφοράς.

Πρωταρχικός ρόλος κάθε συμβουλευτικής παρέμβασης είναι η δημιουργία αυτονομίας και ανεξαρτησίας στα παιδιά μέσω της πολύτιμης βοήθειας των γονέων έτσι ώστε να γίνουν ικανά άτομα (Τζουριάδου, 1995).

Παράλληλα πολύ σημαντικός στόχος αποτελεί και η δημιουργία κλίματος που χαρακτηρίζεται από αποδοχή, κατανόηση και εμπιστοσύνη έτσι ώστε οι γονείς να μπορέσουν αβίαστα και χωρίς ενδοιασμούς να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η δημιουργία μιας ποιοτικής σχέσης ανάμεσα στους γονείς και στους επαγγελματίες προϋποθέτει την κατανόηση των αντιδράσεων των γονέων, την υποστήριξη και την αναγνώριση των πεποιθήσεων και των προσδοκιών τους (Elston, 1997 όπ.αναφ στη Κωνσταντίνου,2013).

Δύο κατευθύνσεις ακολουθεί κυρίως η συμβουλευτική και στήριξη γονέων. Η πρώτη στοχεύει στο να παρακινήσει τους γονείς να εκφράσουν τα συναισθήματά τους προς το παιδί. Ο ειδικός εδώ έχει ως στόχο να βοηθήσει τον γονέα στην εμβάθυνση των προσωπικών του αισθημάτων, στην αποδοχή της υπάρχουσας κατάστασης αλλά και στην αντιμετώπιση προβλημάτων που τυχόν προκύψουν την περίοδο αυτή στο πλαίσιο των γονεϊκών και συζυγικών σχέσεων. Επίσης είναι πολύ σημαντικό μέσω της συμβουλευτικής να αποφορτιστούν συναισθηματικά οι γονείς μέσα από την αποδοχή των αισθημάτων θυμού, αδικίας και ενοχοποίησης και να κατευθυνθούν στη δημιουργία θετικών σχέσεων με το παιδί, αποδυναμώνοντας τα αρνητικά τους συναισθήματα. Το να αποδεχτούν την αναπηρία του παιδιού τους κρίνεται απαραίτητο (Χαρίση, 2010 όπ.ανφ στη Κωνσταντίνου,2013).

Επιπλέον όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Callias *οι γονείς, θα χρειαστούν βοήθεια για να αναγνωρίσουν τα θετικά στοιχεία του παιδιού τους και να αντλήσουν ικανοποίηση από αυτά* (Callias, 1989 όπ. αναφ. στην Κωνσταντίνου, 2013). Η κατανόηση και η αντιμετώπιση των συναισθημάτων των γονέων μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη αντιμετώπιση της κατάστασης. Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με τον Κρουσταλλάκη, *οι ίδιοι οι γονείς αναζητούν πλέον ακριβείς πληροφορίες, πλήρη ενημέρωση και συστηματική καθοδήγηση, ώστε να κατορθώσουν να διαδραματίσουν κάποιον αποτελεσματικό προσωπικό ρόλο στο επίπεδο της θεραπευτικής και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης του παιδιού. Βέβαια, καθώς το παιδί μεγαλώνει, ο προβληματισμός των γονέων διαφοροποιείται και παρουσιάζεται έντονο άγχος, όπως προαναφέρθηκε, για το μέλλον του παιδιού. Σε αυτή τη φάση οι γονείς χρειάζονται άλλης μορφής συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση* (Κρουσταλλάκης, 2003).

Η δεύτερη συμβουλευτική κατεύθυνση χαρακτηρίζεται από τη σωστή ενημέρωση, εκπαίδευση και καθοδήγηση ώστε οι ίδιοι πλέον οι γονείς να πραγματοποιήσουν ένα ολόπλευρο έργο μέσα στο σπίτι. Στοχεύει στην υποστήριξη προς τους γονείς ώστε να καταφέρουν οι ίδιοι να παρεμβαίνουν υποστηρικτικά μέσα στο σπίτι (Χαρίση, 2010 όπ. αναφ στη Κωνσταντίνου, 2013). Το πρόγραμμα εκπαίδευσης και η προετοιμασία γονέων γίνεται σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο. Ωστόσο μπορεί να επηρεαστεί από διάφορους παράγοντες όπως τις ατομικές διαφορές μεταξύ γονέων, του εξωτερικού κόσμου, τις συζυγικές διαφωνίες κ.α. (Κρουσταλλάκης, 2003).

Σύμφωνα με τον Κουρκούτα <<*Η συμβουλευτική και ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση είναι πολυδιάστατες καθώς οι ανάγκες και τα επίπεδα παρέμβασης είναι πολλά και σύνθετα. Ο γονέας και το παιδί θα πρέπει να λαμβάνουν υποστήριξη σε επίπεδο ψυχοκινητικό, μαθησιακό, ψυχοκοινωνικό, ψυχολογικό-ψυχοθεραπευτικό, και ιατρικό όπου είναι απαραίτητο*>> (Κουρκούτας, 2010).

Όσον αφορά τη διαδικασία συμβουλευτικής των γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν ακολουθείται ευθύγραμμη πορεία. Αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία για τους ειδικούς καθώς πρέπει να επεξεργάζονται συναισθηματικά και πρακτικά ζητήματα τα οποία απαιτούν ειδικούς τρόπους διαχείρισης των τεχνικών που εφαρμόζονται (Κουρκούτας, 2010).

Η διαδικασία στήριξης γονέων περιλαμβάνει την παροχή πληροφοριών και την παροχή βοήθειας για την επίλυση ζητημάτων που ενδεχομένως να προκύψουν μέσω της

μελέτης των στάσεων, διαθέσεων και συναισθημάτων της οικογένειας ((Πολυχρονοπούλου, 2003). Η επίλυση δικών τους προβλημάτων συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στην καλύτερη θεραπεία και εκπαίδευση του παιδιού τους (Γενά, 2002).

Πολλά κράτη για να στηρίξουν τις οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες έχουν δημιουργήσει προγράμματα φροντίδας ανάπαυλας. Ο όρος αυτός αναφέρεται σε μια σύντομη φροντίδα ενός ατόμου με αναπηρία με στόχο τη ανακούφιση των γονέων. Η διαδικασία αυτή μπορεί να μειώσει αισθητά το στρες που δημιουργείται στους γονείς από τις καθημερινές ευθύνες φροντίδας. Πρόκειται για μία υποστηρικτική υπηρεσία η οποία όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Solomon <<μπορεί να κάνει τη διαφορά σε μια οικογένεια που αγωνίζεται ή προοδεύει>> (Solomon, 2007 σελ. 39 όπ. αναφ. στη Λυμπεροπούλου,2011).

4.6.1 Στήριξη γονέων από ειδικό επιστήμονα

Οι αντιλήψεις που έχουν οι ειδικοί για τον ρόλο τους απέναντι στους γονείς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζει πολλές φορές σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά τους απέναντι στους γονείς. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα δείχνουν ότι η συμπεριφορά των ειδικών απέναντι στους γονείς των παιδιών αυτών επηρεάζει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων απέναντι στη διάγνωση του παιδιού τους με ειδικές ανάγκες

Nikolarazi, 1997, Kroth, 1987, Roberts, 1986 όπ. αναφ. στο Σταμάτη, 2012).

Σύμφωνα λοιπόν με τους Cunningham & Davis (1991 όπ. αναφ. στο Σταμάτη,2012) <<ανάλογα με τους ρόλους που υιοθετούν οι ειδικοί στις σχέσεις τους με τους γονείς διαφαίνονται τρία μοντέλα, ενώ την τελευταία δεκαετία προστέθηκε ένα ακόμα μοντέλο αυτό της ενδυνάμωσης (empowerment model) >>. (Dale, 1996, Hall & Hill, 1996 όπ. αναφ. στο Σταμάτη, 2012)

Τα μοντέλα είναι:

1) **Μοντέλο του ειδήμονα** : Ο ρόλος των γονέων είναι παθητικός με αποτέλεσμα να αισθάνονται ανικανότητα στην αντιμετώπιση προβλημάτων και να εξαρτώνται άμεσα από τους ειδικούς οι οποίοι αντιμετωπίζουν το παιδί από την δική τους οπτική πλευρά.

2) **Μοντέλο του μεταβιβαστή γνώσεων** : Οι γνώσεις σε αυτό τον μοντέλο μεταβιβάζονται στους γονείς και αυτοί τις εφαρμόζουν. Ο ρόλος των γονέων είναι πιο ενεργητικός γιατί συμμετέχουν εφαρμόζοντας τις οδηγίες των ειδικών.

3) **Μοντέλο του καταναλωτή γνώσεων** : Ο ειδικός κατανοεί και ακούει αντιλήψεις γονέων παρέχοντας τους εναλλακτικές οδηγίες και λύσεις ,οι γονείς είναι όμως αυτοί που θα πάρουν την τελική απόφαση.

4) **Μοντέλο της ενδυνάμωσης** : στόχος του μοντέλου αυτού είναι η μείωση της εξάρτησης των γονέων από τον ειδικό ενώ αναγνωρίζεται πως οι γονείς έχουν και μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και μπορούν να συμμετέχουν σημαντικά στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στη λήψη αποφάσεων (Σταμάτης, 2012).

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου οι πληροφορίες που χρειάζονται οι γονείς από έναν ειδικό συνοψίζονται στις εξής:

- Σωστή και κατανοητή πληροφόρηση για το πρόβλημα του παιδιού τους
- Σωστή πληροφόρηση για τις υπηρεσίες και τα διαθέσιμα προγράμματα εκπαίδευσης, υποστήριξης και αποκατάστασης
- Ενημέρωση για το τι πρέπει να περιμένουν από το παιδί τους, ποια θα είναι η εξέλιξή και το μέλλον του
- Σωστή πληροφόρηση και βοήθεια για να μπορέσουν οι γονείς να δουν και να εκτιμήσουν τις δυνατότητες του παιδιού τους
- Βοήθεια και υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων μέσω της μελέτης των στάσεων, διαθέσεων και συναισθημάτων της οικογένειας

(Πολυχρονοπούλου, 2003).

Συμπερασματικά, μπορεί κάποιος να κατανοήσει ότι ο ειδικός αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα μπορεί να δημιουργήσει τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς. Μέσα

από την αμοιβαία συνεργασία τους, οι ειδικοί θα εντοπίσουν τις αγωνίες και τα ενδιαφέροντα των γονέων, θα τους στηρίξουν, θα τους συμβουλέψουν ενώ τέλος θα δημιουργήσουν ένα κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του γονέα. Με άλλα λόγια θα δημιουργηθεί ένα κατάλληλο κλίμα συνεργασίας όπου ο γονέας θα επιτελεί το ρόλο του συνεργάτη, με στόχο την από κοινού αντιμετώπιση του παιδιού με ειδικές ανάγκες.

4.6.2 Στήριξη των γονέων από την ευρύτερη οικογένεια και από ομάδες οικογενειών με παιδιά με ειδικές ανάγκες

Οι γονείς χρειάζονται βοήθεια για την αντιμετώπιση προβλημάτων που δημιουργεί ο ευρύτερος οικογενειακός αλλά και κοινωνικός περίγυρος σε συνάρτηση με την ιδιαιτερότητα του παιδιού. Για παράδειγμα οι γιαγιάδες και οι παππούδες μπορεί να αυξήσουν τα ήδη υπάρχον προβλήματα με το να αρνηθούν την κατάσταση ή με το να την αποδώσουν σε λάθος των γονέων (Κωνστανταρέα, 1988 όπ.αναφ. στη Κωνσταντίνου, 2013).

Παράλληλα, είναι πολύ σημαντικό οι γονείς να εντοπίσουν πηγές κοινωνικής στήριξης στο ευρύτερο περιβάλλον και να ενταχθούν σε ομάδες στήριξης που αποτελούνται από ομοιοπαθείς γονείς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Γενά <<Μέσα από αυτές τις ομάδες μειώνεται η μοναξιά και η απογοήτευση που βιώνει η οικογένεια και έχει ως αποτέλεσμα την κοινωνική ενίσχυση που προσφέρει η μία οικογένεια στην άλλη, την ανταλλαγή απόψεων, τη βελτίωση στην ποιότητα του γονεϊκού ρόλου, την καλύτερη πληροφόρηση για πρακτικά θέματα καθώς και την ενίσχυση της συλλογικής προσπάθειας για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων των παιδιών αυτών (Γενά, 2002).

Η πρώτη ομάδα Γονέας με Γονέα ονομάστηκε Pilot parents, δημιουργήθηκε το 1979 από έναν γονέα παιδιού με σύνδρομο Down στην Ομάχα, Νεμπράσκα(Λυμπεροπούλου, 2011).

Έρευνα του Fong (1991, όπ.αναφ. στη Κωνσταντίνου, 2013) έδειξε ότι η κοινωνική στήριξη αναγνωρίστηκε από τους γονείς ως ένας σημαντικός αγχολυτικός παράγοντας, ιδιαίτερα για τις μητέρες των παιδιών με αυτισμό.

4.6.3 Στήριξη και Συμβουλευτική γονέων μέσω συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς δεν είναι και πολύ πρόθυμοι να παρακολουθούν σεμινάρια για γονείς. Ως κυριότεροι λόγοι θεωρούνται ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος που έχουν λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας και η δυσκολία να παρουσιάζουν στην ομάδα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην οικογένεια τους. Ένας άλλος σημαντικός λόγος είναι και οι αρνητικές εμπειρίες που μπορεί να έχουν από τα σεμινάρια-διαλέξεις στα οποία οι γονείς <<καθηλώνονται>> στη θέση του ακροατή μόνο για να πάρουν ορισμένες γνωστικές πληροφορίες για τα παιδιά και ποια πρέπει να είναι η δική τους συμπεριφορά προς αυτά. Η κατάσταση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία ενοχής καθώς επισημαίνονται μόνο τα λάθη και οι παραλήψεις των γονέων, τα οποία δεν έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν με τον υπεύθυνο και να διαλυθούν πιθανές παρεξηγήσεις.

Για αυτό το λόγο σε πολλά πλέον σεμινάρια χρησιμοποιείται η βιωματική μέθοδος. Σύμφωνα με την Φλωράτου <<Ο εκπαιδευτής, ανάλογα με το υλικό που θέλει να διδάξει βάζει τους εκπαιδευόμενους να κάνουν αντίστοιχες ασκήσεις. Με τις ασκήσεις αυτές, όπως για παράδειγμα προσομοίωση της οικογένειας, παίξιμο ρόλων, όπως και συζήτηση μεταξύ τους ,συμμετέχουν προσωπικά στα θέματα του σεμιναρίου. Μέσα από τη δική τους συμμετοχή μπορεί να κατανοήσουν τη θέση των άλλων μελών και το δικό τους ρόλο στην οικογένεια και να οδηγηθούν σε αλλαγές>> (Φλωράτου, 1996).

4.6.4 Προγράμματα για γονείς και από γονείς

Ενδεικτικά θεραπευτικά προγράμματα αποτελούν:

- ABA (Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς)
- PECS (Πρόγραμμα Επικοινωνίας)
- TEACCH (Πρόγραμμα Εναλλακτικής Εκπαίδευσης)
- EarlyBird και Son-Rise (Προγράμματα παρέμβασης μαζί με γονέα)
- Sensory Integration (SI) (Πρόγραμμα Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης)
- Αρωματοθεραπεία-Εργοθεραπεία
- Χοροθεραπεία-Δραματοθεραπεία
- Λογοθεραπεία-Μουσικοθεραπεία
- Ψυχοκινητική
- Μάθηση υποβοηθούμενη από τη χρήση υπολογιστών

(Σύλλογος γονέων κηδεμόνων και φίλων αυτιστικών ατόμων Ν.Λάρισας, 2006)

Εκτός όμως από προγράμματα για τους γονείς ,οι ίδιοι οι γονείς έχουν δημιουργήσει προγράμματα για ενημέρωση. Συγκεκριμένα η πρώτη ομάδα γονέων που εκπροσωπούσε παιδιά με αναπηρίες ήταν η Εθνική Εταιρία Ανάπηρων Παιδιών (National Society for Crippled Children) που ιδρύθηκε το 1921. Ο Ηνωμένος Σύλλογος για την εγκεφαλική παράλυση (United Cerebral Palsy Association) που συστάθηκε το 1948, και η Εθνική Εταιρία για τους Καθυστερημένους πολίτες (National Association for Retarded Citizens), που ιδρύθηκε το 1950 ,είναι δύο εθνικές οργανώσεις γονέων, υπεύθυνες σε μεγάλο βαθμό για την ενημέρωση του κοινού σχετικά με τις ειδικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Η Αμερικανική εταιρία για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Learning Disabilities Association of America-LDA), που ιδρύθηκε το 1963, έπαιξε ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική αναμόρφωση. Πολλές άλλες οργανώσεις, των οποίων υπεύθυνοι είναι γονείς, συνεχίζουν και σήμερα να αναφέρονται υπέρ της αποτελεσματικής εκπαίδευσης, της αποδοχής από την κοινότητα, των απαραίτητων υπηρεσιών και των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λυμπεροπούλου, 2011).

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται κατανοητή η ανάγκη για την παροχή στήριξης και βοήθειας των γονέων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι γονείς

επειδή αποτελούν τον πυρήνα της οικογενειακής μονάδας, καθορίζουν το συναισθηματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό περιβάλλον κι έτσι συμβάλλουν δυνητικά είτε στη βελτίωση του προβλήματος είτε, αντίθετα, στην επιδείνωσή του, όταν δεν παρέχεται η κατάλληλη στήριξη. Εξάλλου δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι είναι οι μόνοι που μπορούν να παρέχουν απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την καθημερινότητα του παιδιού, την εξέλιξη και την πορεία του. Μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση, στην υποστήριξη της θεραπευτικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της θεραπείας στο σπίτι. Η αδυναμία παροχής κατάλληλης βοήθειας μπορεί να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα αναφορικά με την προσπάθεια για εκπαίδευση και θεραπεία του παιδιού (Κωνσταντίνου, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ-ΓΟΝΕΩΝ.

5.1. Ο ρόλος της παιδαγωγού.

Ο ρόλος της παιδαγωγού στο νηπιαγωγείο είναι να καλύπτει τον περισσότερο χρόνο της ασχολούμενη με μεμονωμένα παιδιά ή μικρές ομάδες , να κυκλοφορεί ανάμεσά τους προσφέροντας τη βοήθεια της , όποτε αυτή χρειάζεται , και να αξιολογεί τις δράσεις και

τις αλληλεπιδράσεις τους. Η παιδαγωγός επιμελείται ώστε το περιβάλλον να είναι ενδιαφέρον για τα παιδιά , προσθέτοντας ή αφαιρώντας υλικά ή γωνίες , προτείνει ιδέες , γινόμενη «μέρος» του παιχνιδιού τους και ακολουθώντας τις ιδέες τους κ. λ. π. Όταν η παιδαγωγός προγραμματίζει , καλό είναι να λάβει υπόψη της και τις απόψεις των γονέων. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος , η παιδαγωγός μπορεί να πληροφορεί τους γονείς με συναντήσεις , με ενημερωτικές επιστολές , τηλεφωνική επικοινωνία για ό ,τι λαμβάνει χώρα στην τάξη , και να τους προσκαλεί να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ή ξεχωριστά γεγονότα της τάξης. Επιπλέον , οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος. (Cruikshank,1986c) (Ντολιοπουλου,1999).

Οι παιδαγωγοί μπορούν να υποστηρίξουν και να βελτιώσουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Σύμφωνα με τον Comer , τα παιδιά χρειάζονται συναισθηματική υποστήριξη και τέτοια υποστήριξη μπορεί να δημιουργηθεί από το περιβάλλον αποδοτικά , όταν η οικογένεια και οι παιδαγωγοί του σχολείου συνεργάζονται ισότιμα. Ακόμα , ο Rich επισημαίνει ότι ένα από τα αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολικά προγράμματα είναι η βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών αλλά και των σχέσεων γονέων και παιδαγωγών . Κατά τους Raffaelle, L . & Knoff, M. οι σημαντικότερες αρχές, για πιο αποτελεσματική συνεργασία οικογένειας και σχολείου, είναι οι εξής :

- Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου, θα πρέπει να βασίζεται κυρίως στην πρόληψη και όχι στην αντίδραση. Οι παιδαγωγοί κατά την παιδαγωγική διαδικασία θα πρέπει να απευθύνονται σε όλες τις οικογένειες.
- Θα πρέπει να κυριαρχείται από ευαισθησία και σεβασμό προς το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών και των οικογενειών τους.
- Θα πρέπει να αναγνωρίζει και να αποδίδει αξία στη σημαντική συνεισφορά των γονέων , ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο.
- Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου θα είναι αποτελεσματική εάν βασιστεί στον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη , και εφόσον προωθηθεί η γονεϊκή ενίσχυση , μέσα από τη θετική, ουσιαστική, αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι. (Σακελλαρίου , 2008).

Η ανάγκη για αγάπη , αίσθηση ασφάλειας , αναγνώρισης και αποδοχής του παιδιού ,που είναι απαραίτητες για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική του εξέλιξη, καλύπτονται μέσα στην οικογένεια και το σχολείο. Μέσα στην οικογένεια και το σχολείο το παιδί

αποκτά νέες εμπειρίες και γνώσεις, αναλαμβάνει ευθύνες , μαθαίνει τα όρια της ανθρώπινης συμπεριφοράς ρυθμίζοντας τις ενστικτώδεις εν-ορμήσεις του , ανακαλύπτοντας τον εαυτό του , ανεξαρτητοποιείται σιγά-σιγά κάνοντας πράγματα μόνο του και κοινωνικοποιείται με την ένταξή του στην ομάδα των συνομηλίκων του. Αντιλαμβανόμαστε ότι σχολείο και οικογένεια παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά . Δυσλειτουργίες είτε στην οικογένεια είτε στο σχολείο μπορεί να δημιουργήσουν στα παιδιά ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα , προβλήματα συμπεριφοράς , δυσκολίες προσαρμογής κ.α.(Μαλικιωζη-Λοΐζου,2012)

Οι παιδαγωγοί θεωρούν σημαντικότερες τις μαθησιακές δυσκολίες και τις προβληματικές συμπεριφορές που παρεμποδίζουν τη διαδικασία της μάθησης σε σύγκριση με τα προβλήματα διαπροσωπικής και εν-δοπροσωπικής συμπεριφοράς των παιδιών.

Συγκεκριμένα οι παιδαγωγοί αποδίδουν τα προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως παραδείγματος χάριν, στην έλλειψη προσπάθειας και ενδιαφέροντος εκ μέρους των παιδιών , στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και στο βαθμό συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο.(Χ. Χατζηχρήστου ,Α. Βαϊτσή , Π. Δημητροπούλου , Β . Φαλκή 2000)(Μαλικιώζη –Λοΐζου).

5.2. Ο διδακτικός ρόλος της ειδικής εκπαίδευσης

Ειδική εκπαίδευση σημαίνει κατεξοχήν ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που απευθύνεται στις μοναδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού. Το περιεχόμενο της έννοιας της ειδικής εκπαίδευσης προσδιορίζεται από τις απαντήσεις που δίνονται σε βασικά ερωτήματα όπως :

- Ποιος εμπλέκεται στη διδασκαλία;
- Τι διδάσκεται;
- Που λαμβάνει χώρα η διδασκαλία;
- Πως διεξάγεται η διδασκαλία; (Heward & Orlansky,1992)

Στο ερώτημα «Ποιος εμπλέκεται στη διδασκαλία» , η απάντηση παραπέμπει άμεσα στο ίδιο το παιδί με την ιδιαίτερη δυσκολία ή διαταραχή που παρουσιάζει η οποία μεταποιείται σε ειδική εκπαιδευτική ανάγκη (ή ανάγκες) και χρειάζεται την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για την υπέρβασή της.

Στο ερώτημα «Τι διδάσκεται» , η απάντηση που συχνά δίνεται είναι ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες , ανάλογα με την ομάδα στην οποία αυτά ανήκουν , χρειάζεται να αποκτήσουν βασικές ικανότητες , όπως είναι οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης κ.τ.λ. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από προγραμματισμένη , εντατική και συστηματική διδασκαλία.

Στο ερώτημα «Που λαμβάνει χώρα η διδασκαλία» , η απάντηση που μπορεί να δοθεί είναι πως ο χώρος στον οποίο φιλοξενούνται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το συνηθισμένο ή κανονικό ή γενικό νηπιαγωγείο της τοπικής τους κοινωνίας. Ένα τέτοιο σχολείο πρέπει να πληροί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις σε (ειδικό) διδακτικό και υποστηρικτικό προσωπικό , παράλληλη διδακτική στήριξη καθώς και σε επίπεδο αξιόπιστου διδακτικού υλικού και υλικοτεχνικής υποδομής που απευθύνονται και εξασφαλίζουν τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Στο ερώτημα «Πως διεξάγεται η διδασκαλία» , η απάντηση που δίνεται είναι πως μερικές φορές μια τέτοια διδασκαλία πρέπει να είναι διαφοροποιημένη από εκείνη που τηρείται στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη δηλαδή να είναι προσαρμοσμένη στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού με βάση τη φύση του προβλήματος ή τις διαταραχές που αυτό παρουσιάζει.

5.3 Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού στην ειδική αγωγή.

Ειδικά στην περίπτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απαιτούν έναν ιδιαίτερο χειρισμό και μεγαλύτερη ενίσχυση στην τάξη, η αποτελεσματική μάθηση

μπορεί να επιτευχθεί μέσα από έναν πιο ενεργό και παιγνιώδη τρόπο (Κοτρώνη, χ.χ.). Το παιχνίδι στα πλαίσια της διδασκαλίας αποτελεί μια σημαντική μαθησιακή ευκαιρία και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε αυτήν. Τα παιδιά αυτά σε κάθε χρονική ή εκπαιδευτική φάση της ζωής τους χρειάζονται ευκαιρίες για επανάληψη και μάθηση μέσω του παιχνιδιού (DfES, 2004).

Ο Mortimer (2001) έκανε λόγο για βασικές πλευρές μάθησης αναφορικά με τους παρακάτω πέντε τομείς:

- συναισθηματική, προσωπική και κοινωνική ανέλιξη
- γνώση και κατανόηση του κόσμου
- λόγος και επικοινωνία
- εκφραστική και αισθητική ανάπτυξη
- φυσικό-κινητική ανάπτυξη.

Σε αυτούς τους πέντε τομείς μάθησης και ανάπτυξης, μπορούν να συμβάλουν δραστηριότητες που βασίζονται στο παιχνίδι των παιδιών είτε με αντικείμενα, είτε στο ελεύθερο παιχνίδι, στο θεατρικό παιχνίδι, στο ψηφιακό, καθώς αυτό ως εκπαιδευτικό εργαλείο παρέχει στα παιδιά ευχαρίστηση, εσωτερικά κίνητρα, μια κάποια ελευθερία, ενεργητική συμμετοχή καθώς και το στοιχείο της προσποίησης ή μίμησης (Wolfberg, 2003).

Βέβαια, η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικό εργαλείο για όλες τις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ενώ για παράδειγμα ενδείκνυται η χρήση του και αποτελεί εξαιρετικό εργαλείο για μαθητές με αυτισμό, στην περίπτωση παιδιών με αναπηρία που σημειώνουν περιορισμένες δεξιότητες χειρισμού λόγω γνωστικών και φυσικών περιορισμών, μπορεί αυτά να αδυνατούν να εμπλακούν στο παιχνίδι και να μην επωφελούνται από αυτό σε τέτοιο βαθμό όσο άλλα συνομήλικά τους παιδιά (Brodin, 1999). Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση, ο παιδαγωγός μπορεί και οφείλει να διδάξει στο παιδί πώς να παίζει, να το εμπλέξει σε αυτή τη διαδικασία, ώστε το παιδί να μάθει να χρησιμοποιεί το παιχνίδι για να μαθαίνει στο βαθμό που αυτό είναι δυνατόν.

5.3.1. Βασικά χαρακτηριστικά της μάθησης που στηρίζεται στο παιχνίδι

Αν και τα παιδιά δεν παίζουν για να μάθουν, ωστόσο το παιχνίδι θεωρείται τρόπος μάθησης για τα παιδιά αλλά και τρόπος μάθησης του πώς να μαθαίνουν. Μέσα από το παιχνίδι υποκινούνται και ενδυναμώνονται διαδικασίες που αφορούν τη μάθηση. Η επανάληψη, η εξάσκηση, η εξερεύνηση, η ανακάλυψη, η σύνθεση, η μίμηση, η απομνημόνευση είναι κάποιες μόνο από τις βασικές διαδικασίες μάθησης. Επίσης, μέσω του παιχνιδιού καλλιεργούνται στα παιδιά δεξιότητες άρρηκτα συνδεδεμένες με τη μαθησιακή διαδικασία. Η εμπλοκή, η αυτορρύθμιση, η αυτό-εκτίμηση, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, τα εσωτερικά κίνητρα, η επιμονή είναι ικανότητες απαραίτητες για τη μάθηση.

Το παιχνίδι ως δραστηριότητα χαρίζει ευχαρίστηση, είναι αβίαστη και απαλλαγμένη από εξωτερικούς σκοπούς, κυρίως καθοδηγούμενη από τη φαντασία, είναι βιολογικά εξαρτημένη (φυσική ανάγκη η παιγνιώδης διάθεση στον άνθρωπο) και έχει μεγάλη κοινωνική, πολιτιστική και παιδαγωγική σημασία (Das aktuelle wissen. De Lexicon, 2004). Αντίστοιχα, η διδακτική διαδικασία υιοθετώντας το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να οργανωθεί πιο αποτελεσματικά και με πιο ευχάριστο τρόπο, δίνοντας ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για συμμετοχή, δράση, ένταση και χαλάρωση (Gudjons, 2001).

Το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη των παιδιών σε πολλά επίπεδα, συναισθηματικό, ψυχολογικό (αίσθημα αυτό-εκτίμησης, χαράς, ικανοποίησης), κοινωνικό, επικοινωνιακό, γνωστικό καθώς και στην ενίσχυση των κινητικών ή οπτικό-κινητικών τους δεξιοτήτων (Tanta et al, 2005; O' Brien et al, 2000). Ειδικότερα, στο χώρο της ειδικής αγωγής οι παιδαγωγοί έχουν υπογραμμίσει την ιδιαίτερη αξία του παιχνιδιού στην κατάρτιση προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Dockett & Fleer, 1998), ως ελκυστικού και αποτελεσματικού μέσου που βοηθά τα παιδιά να ανοιχτούν και να επικοινωνήσουν αναλαμβάνοντας ρόλους, να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να επεξεργαστούν αντικείμενα, αλλά και να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν με άλλα παιδιά έχοντας έναν κοινό στόχο.

Όλα τα παιδιά, και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζονται το παιχνίδι επειδή με αυτό μαθαίνουν και αναπτύσσονται. Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα για όλους και οι εκπαιδευτικοί και τα σχολικά προγράμματα οφείλουν να παρέχουν αναπτυξιακά κατάλληλες ευκαιρίες παιχνιδιού που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των παιδιών με

ειδικές ανάγκες. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες δεν διαφέρουν από τα άλλα παιδιά. Είναι το ίδιο συναρπαστικό, αν και ομολογουμένως πιο δύσκολο για τα παιδιά αυτά, να εκδηλώνουν δεξιότητες παιχνιδιού.

Τα παιχνίδια εξασκούν και διευρύνουν ένα μεγάλο φάσμα από δυνατότητες και δεξιότητες και συνεπώς συμβάλλουν στη βελτίωση των ατομικών ικανοτήτων και την ωρίμανση της προσωπικότητας των παιδιών. Το παιχνίδι συνδέεται τόσο με τη σωματική και γνωστική όσο και τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Γι' αυτό και ο Piaget (1998) σημείωσε ότι το παιχνίδι αποτελεί όχι μόνον έκφραση αλλά και προϋπόθεση ανάπτυξης του παιδιού.

Κατά τη διάρκεια της **προσχολικής ηλικίας**, τα παιδιά βιώνουν δομημένο χρόνο που ταυτόχρονα μπορεί να γίνει διασκεδαστικός και εκπαιδευτικός. Μαθαίνουν πώς να συνδέονται με τους συνομηλίκους τους, πώς να ακολουθούν οδηγίες και πώς να χρησιμοποιούν ένα πρόγραμμα: **όλες αυτές οι δεξιότητες θα τους προετοιμάσουν για το σχολείο.** Για τα παιδιά με αναπηρία, υπάρχουν ορισμένες **προ-σχολικές δραστηριότητες** που λειτουργούν ιδιαίτερα καλά και τα βοηθούν να συγκεντρώνονται και να μαθαίνουν ενεργά.

Τόσο οι γονείς όσο και οι παιδαγωγοί ενδιαφέρονται πάρα πολύ για τα παιδιά. Γι' αυτό οφείλουν να συνεργαστούν για να επιτευχθεί η άριστη ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Οι γονείς γνωρίζουν ορισμένες πλευρές της ζωής του παιδιού, τις οποίες δεν γνωρίζουν οι παιδαγωγοί, και οι παιδαγωγοί γνωρίζουν άλλες πλευρές της ζωής του παιδιού, τις οποίες αγνοούν οι γονείς. Ανταλλάσσοντας τις γνώσεις τους, οι γονείς και οι παιδαγωγοί επιτυγχάνουν μια πληρέστερη κατανόηση του παιδιού. (Χεφφερναν & Τοντ, 1970). Τόσο οι γονείς όσο και οι παιδαγωγοί ενδιαφέρονται πάρα πολύ για τα παιδιά. Γι' αυτό οφείλουν να συνεργαστούν για να επιτευχθεί η άριστη ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Οι γονείς γνωρίζουν ορισμένες πλευρές της ζωής του παιδιού, τις οποίες δεν γνωρίζουν οι παιδαγωγοί, και οι παιδαγωγοί γνωρίζουν άλλες πλευρές της ζωής του παιδιού, τις οποίες αγνοούν οι γονείς. Ανταλλάσσοντας τις γνώσεις τους, οι γονείς και οι παιδαγωγοί επιτυγχάνουν μια πληρέστερη κατανόηση του παιδιού. (Χεφφερναν & Τοντ, 1970).

5.4 Τα οφέλη από την συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Βασικό αίτημα της ειδικής αγωγής σήμερα είναι η ανάπτυξη μιας συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Όταν αναφερόμαστε σε «σχέση συνεργασίας», εννοούμε το *μοίρασμα και την ισοδυναμία συγκεκριμένων γνώσεων και εμπειριών μεταξύ γονέων, ειδικών και δασκάλων*. Τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους συνεργατικής σχέσης περιέχουν :

- ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή από όλα τα μέλη,
- ισοδυναμία και ισότητα ρόλων,
- αποδοχή και συνεισφορά σε όλες τις υπηρεσίες,
- μοίρασμα ευθυνών, αρμοδιοτήτων και δικαιωμάτων.

Μία παραγωγική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προσφέρει στο παιδί με ειδικές ανάγκες:

- μεγαλύτερη συνέπεια και σταθερότητα στους δύο πιο σημαντικούς χώρους, στους οποίους ζει και αναπτύσσεται: σχολείο - σπίτι,
- συναισθηματική ασφάλεια και σταθερότητα εκ μέρους των σημαντικών άλλων,
- αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες ξεκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι,
- πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και υπηρεσίες.

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πρακτικής. Τα βασικά οφέλη που αντλεί ο εκπαιδευτικός από τη συνεργασία του με τους γονείς είναι:

- μεγαλύτερη αντίληψη των αναγκών του παιδιού, αλλά και των αναγκών και επιθυμιών των γονέων
- συλλογή πληροφοριών που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή,
- πρόσβαση σε μια ευρεία κλίμακα κοινωνικών ενισχυτών, που παρέχονται από τους γονείς,
- ανάπτυξη των ευκαιριών για ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο,
- στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους γονείς (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Τα οφέλη που αποκομίζει η οικογένεια είναι:

- ενημέρωση και πληροφόρηση για την πορεία του παιδιού με ειδικές ανάγκες,
- συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη,
- πρακτική βοήθεια που θα βοηθήσει ουσιαστικά και πρακτικά το παιδί με ειδικές ανάγκες.

5.5 Τα εμπόδια στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τους σημαντικούς παράγοντες στην ολόπλευρη ανάπτυξη ενός παιδιού. Το παιδί στην αναπτυξιακή του πορεία ανήκει και στους δύο παράγοντες . Αυτοί οι δυο παράγοντες στην όλη έκφανση της αλληλεπίδρασης τους έρχονται σε φάσεις τριβής και σύγκρουσης. Συχνά παρατηρούνται διαφωνίες και

συγκρούσεις, οι οποίες οφείλονται κατά ένα μεγάλο βαθμό, στις διαφορετικές στάσεις και προσδοκίες που στηρίζει το κάθε μέλος της συνεργασίας. Επίσης, ορισμένοι παιδαγωγοί και γονείς έχουν διαμορφώσει γνώμες ο ένας για τον άλλον και έχουν υιοθετήσει στάσεις και προσδοκίες εντελώς ακατάλληλες και αντιπαραγωγικές για την ανάπτυξη και διατήρηση της καλής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Αναφέρεται ότι πολλοί παιδαγωγοί θεωρούν τους γονείς ενοχλητικούς, ιδιαίτερα όταν κάνουν πολλές και άστοχες ερωτήσεις ή δίνουν συμβουλές για την εκπαίδευση του παιδιού τους, ενώ άλλοι παραπονούνται για την έλλειψη συν-εργατικότητας και την αδιαφορία των γονέων σε θέματα που αφορούν στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Οι γονείς από την πλευρά τους βλέπουν συχνά τον παιδαγωγό περισσότερο ως "αντίπαλο", παρά ως "συνεργάτη" (Blamires, Robertson, & Blamires, 1997. Γεωργίου, 2000. Πολυχρονοπούλου, 2004).

Οι στάσεις των παιδαγωγών απέναντι στους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες περιγράφονται με τα ακόλουθα:

- *Οι γονείς ως ευάλωτοι πελάτες* : Οι παιδαγωγοί, οι οποίοι βλέπουν τους γονείς μόνο ως αδύναμους που χρειάζονται βοήθεια, σφάλουν θανάσιμα (Sonnenschein, 1981 ο.π. Πολυχρονοπούλου, 2004). Οι γονείς χρειάζονται τους εκπαιδευτικούς όσο και εκείνοι χρειάζονται τους γονείς.
- *Οι γονείς ως ασθενείς*: Ορισμένοι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι εάν κάποιος έχει παιδί με αναπηρίες, αυτό τον καθιστά αυτομάτως υποψήφιο για ψυχοθεραπεία ή φαρμακοθεραπεία.
- *Οι γονείς ως υπεύθυνοι για την κατάσταση του παιδιού τους* : Υπάρχουν γονείς που νιώθουν υπεύθυνοι για το πρόβλημα του παιδιού τους. Εάν ο παιδαγωγός δείξει να υποστηρίζει μια τέτοια άποψη, μπορεί να τους κάνει να αισθανθούν πλήρως ένοχοι.
- *Οι γονείς ως λιγότερο νοήμονες από τους παιδαγωγούς* : Οι γονείς συχνά θεωρούνται πως έχουν μια προκατάληψη ή μια συναισθηματική δέσμευση που τους εμποδίζει να κάνουν αντικειμενικές παρατηρήσεις για την κατάσταση του παιδιού τους. Οι πληροφορίες, που έχουν να προσφέρουν, συχνά αγνοούνται, πράγμα που τους κάνει να νιώθουν λιγότερο νοήμονες και χρήσιμοι από τους ειδικούς.
- *Οι γονείς ως αντίπαλοι* : Ορισμένοι παιδαγωγοί περιμένουν τα χειρότερα από τη συνεργασία τους με τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες, επειδή έχει συμβεί να βιώσουν άσχημες καταστάσεις με κάποιους δύσκολους γονείς. Επομένως ξεκινούν

αρνητικά κάθε καινούργια σχέση με την οικογένεια του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Η κάθε οικογένεια έχει τη δική της δυναμική και ένα διαφορετικό ιστορικό υπόβαθρο, που χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση. Παρότι έχουν περιγραφεί κάποια κοινά χαρακτηριστικά των οικογενειών παιδιών με ειδικές ανάγκες, ωστόσο κάθε γονιός αναπτύσσει διαφορετικές συμπεριφορές και στάσεις. Οι πιο συχνές στάσεις που αναπτύσσουν οι γονείς είναι οι ακόλουθες:

- Η επίσκεψη του γονέα στο σχολείο μπορεί να καταστεί αρκετά αγχογόνα . Κάθε φορά που συζητούνται οι δυσκολίες του παιδιού, στο νου του γονέα έρχεται η πρώτη φορά που αντιλήφθηκαν το μέγεθος του προβλήματος και τους κατακλύζει η αγωνία για το μέλλον του παιδιού.
- Μερικοί γονείς αποφεύγουν να ρωτήσουν αυτά που θέλουν, επειδή φοβούνται μήπως καταρρεύσουν, ξεσπώντας σε κλάματα ή ακόμα και σε οργή.
- Οι γονείς, οι οποίοι νιώθουν ενοχές, μπορεί να παρερμηνεύσουν τη στάση του εκπαιδευτικού ως αρνητική και τα σχόλιά του ως κακή κριτική. Η ενοχή είναι μια από τις πιο βασικές και επίμονες αντιδράσεις πολλών γονέων που έχουν παιδί με ειδικές ανάγκες. Η παραμικρή κριτική ή αρνητική παρατήρηση μπορεί να ερμηνευτεί ως κατηγορία στο πρόσωπο του γονέα (Gascoigne, 1995 ο.π. Blamires και συν ., 1997. Πολυχρονοπούλου, 2004).

5.5.1 Εμπόδια συνεργασίας με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικές οικογένειες.

Οι διαφορές στις πολιτισμικές πεποιθήσεις και στις γλωσσικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και των γονέων μπορεί να εμποδίσουν την εμπλοκή της οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί που αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν και να σεβαστούν τις διαφορές μεταξύ

των προσωπικών τους πολιτισμικών οπτικών και αξιών και των πεποιθήσεων των γονέων είναι πιθανότερο να κρίνουν μεροληπτικά και λανθασμένα τους γονείς, γεγονός που αποδυναμώνει τη μεταξύ τους συνεργασία.(Λυμπεροπούλου,2011) Η Antunez (2000)(όπ.αναφ. στη Λυμπεροπούλου,2011) παρουσίασε ποικίλα πιθανά εμπόδια συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών. Η αδυναμία κατανόησης της γλώσσας του σχολείου υποδοχής είναι ένα μεγάλο εμπόδιο για τους γονείς που δεν έχει αποκτήσει πλήρη επάρκεια στη χρήση της. Σε κάποιες κουλτούρες η συνεργασία με το σχολείο δεν αποτελεί παράδοση.

Μεγάλο ποσοστό γονέων χαμηλού εισοδήματος αντιλαμβάνονται τα σχολεία ως ένα ακατανόητο σύστημα που σκόπιμα τους αποκλείει. Πολλοί γονείς παιδιών που μαθαίνουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους δεν βοηθάει με συνέπεια να διαχωρίζουν τον εαυτό τους από τη διαδικασία. Γονείς που δεν μιλούν τη γλώσσα είχαν αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και αυτές οι αναμνήσεις δυσκολεύουν τη συμμετοχή τους. Σε γενικές γραμμές, τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι αποδέχονται θεωρητικά την ιδέα της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και οικογένειας. Όταν όμως τα σχέδια γι' αυτή τη συνεργασία γίνουν πιο συγκεκριμένα, τότε συνειδητοποιούν ότι τα δικά τους σχέδια είναι διαφορετικά (Γεωργίου, 2000).

5.6 Προτάσεις για την αποτελεσματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Μέσα στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας σίγουρα θα υπάρξουν και ορισμένα εμπόδια. Οι δυσκολίες και τα εμπόδια αυτά θα καταπολεμηθούν μέσω ενός ασφαλούς τρόπου, αμοιβαίου σεβασμού, και της αναγνώρισης της ουσιαστικής ισότητας μεταξύ των γονέων, επαγγελματιών και παιδαγωγών. Τα σπουδαιότερα ζητούμενα στη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι: η παροχή πληροφόρησης και ικανοτήτων, η δημιουργία συναισθηματικού κλίματος και η συνύπαρξη στη διαδικασία λήψης

αποφάσεων. Ακόμα ένα αξιοπρόσεκτο σημείο είναι η αναγνώριση της μοναδικότητας των οικογενειών και της αξίας του παιδιού με ειδικές ανάγκες.

Επομένως για να συμμετέχουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε μια εύστοχη ειδική αγωγή, οφείλουμε να πραγματοποιήσουμε την πρόσκληση για συνεργασία και ενισχυμένο γονικό ρόλο στο σχολείο. Αυτό θέτει ως προϋπόθεση οι παιδαγωγοί να αναγνωρίσουν το ρόλο των γονέων και την κύρια ανάγκη για βοήθεια. Συγχρόνως οι παιδαγωγοί είναι αυτοί που οφείλουν να προετοιμάσουν και να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με το τι θα πρέπει να προσφέρουν στους γονείς, το πώς και το γιατί πρέπει να βοηθήσουν την οικογένεια και το παιδί με ειδικές ανάγκες.

Συγχρόνως, γονείς και παιδαγωγοί οφείλουν να παραμερίσουν οποιεσδήποτε στάσεις και προσδοκίες, που δημιουργούν ανταγωνιστικές σχέσεις και όχι συνεργατικές μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Για την επίτευξη μιας σχέσης συνεργασίας, όπου όλοι μοιράζονται γνώσεις, εμπειρίες, δικαιώματα, αλλά και ευθύνες, προτείνονται κάποιες αποδοτικές συμπεριφορές συνεργασίας.

Οι παιδαγωγοί οφείλουν:

- να προσπαθούν να καταλάβουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων,
- να τηρούν μια ειλικρινή και ανοικτή στάση απέναντί στους γονείς,
- να συζητούν τις δυσκολίες του παιδιού αποφεύγοντας τις ετικέτες,
- να τονίζουν όχι μόνο τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες του παιδιού τους,
- να προωθούν το διάλογο και να ενθαρρύνουν τους γονείς να μοιράζονται μαζί τους τις πληροφορίες που αφορούν τις εμπειρίες και τις ανησυχίες των γονέων, αλλά και στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού με ειδικές ανάγκες.

Οι γονείς οφείλουν:

- να προσπαθήσουν να καταλάβουν ότι οι παιδαγωγοί έχουν και αυτοί τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες,
- να τηρούν μία ειλικρινή και ανοικτή στάση απέναντι στους παιδαγωγούς,
- να αποδεχτούν άμεσα τις δυσκολίες του παιδιού τους και να είναι ικανοί να συζητούν τις δυσκολίες και τα θέλω του παιδιού,
- να τονίζουν όχι μόνο τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες των παιδιών τους,
- να αναπτύσσουν διάλογο και να μοιράζονται μαζί με τους παιδαγωγούς τις ανησυχίες και τους φόβους τους, αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού με ειδικές ανάγκες (Τσιμπιδάκη, 2007).

Οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές , σχολείο και οικογένεια, οφείλουν να αποκτήσουν μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση, αλλά και να προετοιμαστούν, ώστε να μοιράσουν εμπειρίες ζωής και μάθησης μέσα από το *χτίσιμο γεφυρών* (Jowett, Baginsky, & MacDonald-MacNeil, 1991). Αυτές οι γέφυρες θα στηρίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, την πληροφόρηση, τη διάθεση για συνεργασία και ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, καθώς και την προσήλωση στη μοναδικότητα του κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες. Όταν οι επαγγελματίες, οι παιδαγωγοί και οι γονείς αναγνωρίσουν τη *συμπληρωματική τους εμπειρία* και προετοιμαστούν για να τη μοιραστούν, *«το αποτέλεσμα θα είναι ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα πλουσιότερο σε εμπειρία, καινοτόμο στην καθημερινή πρακτική, και πιο αποτελεσματικό στις πιέσεις για αλλαγή στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας»* (Cohen, 1988, σ. 190).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν προκύπτει το συμπέρασμα πως το παιχνίδι, ως μία από τις σημαντικότερες ασχολίες του παιδιού, αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα ανάπτυξης και ασκεί καθοριστική επιρροή στη διαδικασία της μάθησης. Το καλό παιχνίδι θέτει τις βάσεις για την άρτια ανάπτυξη του παιδιού και καλύπτει ένα μεγάλο εύρος δεξιοτήτων, όπως αισθητικές, κινητικές, νοητικές και κοινωνικές. Προσφέροντας στο παιδί τις ιδανικές συνθήκες ψυχαγωγίας, επενδύουμε στο μέλλον του και συμβάλλουμε με τον καλύτερο τρόπο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Το παιχνίδι λοιπόν πρέπει να αποτελεί σημαντικό στοιχείο του προγράμματος εκπαίδευσης όλων των παιδιών και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν την ανάπτυξή του στο σχολείο. Ο κυριότερος σκοπός του παιχνιδιού είναι η ευχαρίστηση που προκαλεί στο παιδί. Έτσι ενσωματώνοντας το στο σχολικό πρόγραμμα του κάθε παιδιού, καθίσταται η μαθησιακή διαδικασία μία ευχάριστη διαδικασία για κάθε παιδί. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού και στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ιδιαιτέρως στα παιδιά με αυτισμό λόγω των διαταραχών που βιώνουν στον τομέα της επικοινωνίας. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται κυρίως στην ανάπτυξη του συμβολικού και κοινωνικού παιχνιδιού. Ωστόσο, το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση τους αλλά και για τη θεραπεία τους.

Τα αναρίθμητα παιχνίδια καθιστούν το παιδί συνήθως ευερέθιστο, καταστρεπτικό, άστατο και ακατάστατο. Ο κατάλληλος αριθμός παιχνιδιών και με μια ορισμένη ποικιλία, είναι ότι ακριβώς απαιτείται. Το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του, αντιλαμβάνεται τα πράγματα και το περιβάλλον καθώς και τους ανθρώπους, ανάλογα με τη συγκίνηση που του προκαλούν. Εξελίσσονται οι ψυχικές λειτουργίες του και δέχεται ερεθίσματα μέσα από πολλά πράγματα που βρίσκονται σε στενή σχέση μαζί του. Γι' αυτό κάθε ψεύτικος μηχανισμός του εμπορίου ή λάθος παιχνίδι, αποβαίνει σε βάρος του παιδιού (Αντωνιάδης, 1994).

Εξίσου σημαντικό ρόλο στη διαδικασία του παιχνιδιού κατέχουν και οι γονείς οι οποίοι όσα περισσότερα γνωρίζουν για την κατάσταση του παιδιού, τόσα περισσότερα

είναι σε θέση να προσφέρουν έτσι ώστε να αναπτυχθεί το παιδί σωστά. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να δείχνουν εκτός των άλλων και υπομονή, επιμονή και να το υποστηρίζουν όπου και αν χρειαστεί ώστε να μην απογοητευτεί και παραιτηθεί.

Οι εμπειρίες παιχνιδιού είναι απαραίτητες για όλα τα παιδιά επομένως και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αν πρόκειται να μάθουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν πλήρως στην κουλτούρα της παιδικής ηλικίας, εξάλλου το παιχνίδι είναι κατοχυρωμένο δικαίωμα για όλα τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι. Θεσσαλονίκη*. University studiopress.

Αποστολίδου, Μ. (2015) *Οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες: Οι επιπτώσεις της γέννησης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες στο ζευγάρι και η συμβολή του κράτους πρόνοιας*. Θεσσαλονίκη (μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <file:///H:/ptixiakh%205.pdf>

Αυγητίδου.Σ.(2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. (Μτφρ. Γολεμή,Α.), Αθήνα :Τυπωθητώ Γιώργος Δαρδάνος

Βασιλείου, Γ.Ε. (1998). *Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα. *Ελληνικά Γράμματα*. (σελ.272-275).

Βασίλειος , Κ. Σταμάτης (2012) . Εκπαιδεύοντας τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ανακτήθηκε από http://newsitsamea.blogspot.gr/2012/12/blog-post_8029.html

Βίννικοτ Ντ. (1979), *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, (Μτφ. Κωστόπουλος, Γ.), Καστανιώτης, Αθήνα.

Γενά,Α.(2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: χ.ο

Γκαράνη, Σ. (2008). «Αυτισμός και παιχνίδι – μια πιλοτική έρευνα της καταγραφής και διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών, εκπροσώπων ειδικοτήτων (εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) και γονέων για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με αυτισμό» Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος (μεταπτυχιακή εργασία) ανακτήθηκε από <file:///H:/%CF%80%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%B7.pdf>

Γκονέλα,Ε. (2006). *Αυτισμός:αίνιγμα και πραγματικότητα:από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα:Οδυσσέας

Γραμματάς, Θ. (1996), *fantasyland θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθητώ Γιώργος Δαρδάνος.

Δαράκη Πέπη , *Ομαδικά παιχνίδια.*, Εκδόσεις GUTENBERG.

Δρ.Στάυρου Π.Αικατερίνη .*Σημειώσεις Ειδικής Αγωγής*.

Δραγάση-Σηφάκη Ελένη (1999) *Σωστοί γονείς , ευτυχισμένα παιδιά*, Αθήνα : Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία. (2009). Γονείς& παιδιά με ειδικές ικανότητες. Ανακτήθηκε από

<http://www.healthview.gr/1368/%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CE%AF%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CE%BC%CE%B5-%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82/>

Ζαχοπούλου, Ε. (2011), *Η φυσική αγωγή στην αρχή του 21^{ου} αι. σκοποί, στόχοι και επιδιώξεις, προσχολική ηλικία Χριστοδούλη*, Θεσσαλονίκη.

Κακάβα, Ι. (2011). Dir-Floortime(Παιχνίδι στο πάτωμα): Οδηγίες υλοποίησης συνεδρίας ,Παιχνίδι στο πάτωμα παντού όλη την ώρα, ανακτήθηκε από <http://www.noesi.gr/node/2767>

Καλύβα, Ε. (2005). Αυτισμός : εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Παπαζήσης

Κοντογιάννης, Α. (2002). *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας , Η.(2010). *Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις σε Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες Δυσκολίες: Θεωρητικά Ζητήματα και Πρακτικές Κατευθύνσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κουρτέτζης, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής

Κρίβας, Σ (2001). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική Θεματική*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Κρουσταλακης, Γ. (1997). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και σχολείο*. Αθήνα : χ.ο

Κωνσταντίνου, Κ. (2013). Στήριξη γονέων παιδιών με αυτισμό και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, ανακτήθηκε από : <http://edra.edu.gr>

Μαλαφάντης, Κ (1990). *Το παιχνίδι και τι παιδί*. Διαβάζω, 40, (2), 236:19-70.

Μαλικιώζη – Λοΐζου Μαρία , Καραθανάση –Κατσαούνου Αρετή, Μπότου Αναστασία ,(2008), *Συμβουλευτική γονέων για ένα ευτυχισμένο αύριο των παιδιών μας* , Αθήνα : ΥΠΕΠΘ

Μαργαρίτη, Μ. (χ.χ)Πρόσβαση <<Η οικογένεια και το Περιβάλλον>>, Αναβάθμιση του θεσμού Εκπαίδευσης Ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα στην Πρωτοβάθμια και

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ανακτήθηκε από http://www.e-yliko.gr/amea/Dokimia/Oikogeneia_periv.pdf

Μπονώτη, Φ. (2000). *Παιδικό Παιχνίδι*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Βόλος.

Μπούρμα, Α. (2001). *Αυτισμός: εκπαιδευτική προσέγγιση των προβλημάτων συμπεριφοράς*. Σύγχρονη εκπαίδευση 121, 49-56.

Ντολιοπούλου Έλση (1999) *,Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής* , Αθήνα : Τυποθήτω Γιώργος Δαρδάνος.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Θεατρική Αγωγή*, ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 1373 τ.Β, 18-10-2001, σ.426.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Εισαγωγή: Θέατρο και Παιδεία. Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*, Θεατρική αγωγή, 9/11/2004.

Πανεπιστημίου Μακεδονίας Θεσσαλονίκης,(2004). *Ειδική Αγωγή, αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*, Εκδόσεις.

Πολυχρονοπούλου-Ζαχορογέωργα, Σ. (1995). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα.

Σακκελαρίου Μαρία Ι. & Σπύρος Χ. Πανταζής,. *Προσχολική Παιδαγωγική, προβληματισμοί-προτάσεις*.

Σακελλαρίου Ι. Μαρία (2008) , *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου* , Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις ,Βιβλιοθήκη Θεσσαλονίκης/ Ιωαννίνων : Εύδοξος

Σακελλαρίου Ι. Μαρία , *Η συνεργασία οικογένειας ,σχολείου ,κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης* ,
<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5805/1/%CE%97%20%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82%2C%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85%2C%20%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%B1%20%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf>

- Σαρρής, Δ. (2002). *Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο για τα παιδιά με ακουστική μειονεξία: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού σχήματος*. Θέματα Ειδικής Αγωγής, 16, 10-25.
- Σέρρης, Δ. (1983). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα : Gutenberg.
- Σιβροπούλου, Ρ (1988). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σταμάτης Π. (2013) , *Παιδαγωγική επικοινωνία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*, Εκδόσεις : Διάδραση, Αθήνα.
- Στασινός Π. Δημητρίου (2013), *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές* , Αθήνα : Εκδόσεις Παπαζήση.
- Σύλλογος γονέων κηδεμόνων και φίλων αυτιστικών ατόμων Ν. Λάρισας .(2006).Πρόγραμμα ενδυνάμωσης και υποστήριξης ομάδων οικογενειών ατόμων με αυτισμό. Ανακτήθηκε από http://www.autismhellas.gr/files/el/Goneis_adelfia.pdf
- Τζουριάδου,Μ.(1995).*Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* .Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τσιγλάκη, Π., Κουρκούτας, Η. (2010).<<*Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης στην Οικογένεια και στα Παιδιά με Ιδιαίτερες Δυσκοίες/Δυσλειτουργίες: Επισκόπηση Μελετών και Ζητήματα Επιτυχημένων Εφαρμογών*>> Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φλωράτου,Μ. (1996).*Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά, Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και το σπίτι σε ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΓΡΑΦΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ*. Αθήνα : Οδυσσέας
- Χατζηχρήστου, & Χρυσή Γ, (2008) *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός,2008.
- Χεφφερναν & Τοντ (1970) , *Η Νηπιαγωγός-Επιστήμη Παιδεία* , Εκδόσεις «ΑΓΚΥΡΑ».

Ξένη Βιβλιογραφία

- Bernadette, D. (2003). *Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην προσχολική ηλικία/ μετ. Αθηνά Βεργιοπούλου*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Boucher, J./ Lewis, V. (1990). "Guessing or creating? A reply to Baron-Cohen", *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 205-206 στο Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός : εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*/ μετ. Φωτεινή Μεγαλούδη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Cleave, S. & Brown, S. (1991). "Early to school: Four Year Olds in Infant Classes", *Slough: NFER/Nelson* στο Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι : σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις* / μετ. Άσπα Γολεμή. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ.Δάρδανος.
- Dale Naomi (1996) , *Τρόποι Συνεργασίας με Οικογένειες Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες* , Εκδόσεις : Αθήνα ,ΕΛΛΗΝ.
- Guddemi, M. (1990). ... *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*, (μετρ.Μεγαλούδη, Φ.), Αθήνα, Σαββάλας.
- KatheleenAnnQuill,μεταφ.Ρούντη Παγίδα,(2000). *Διδάσκοντας Αυτιστικά Παιδιά,Τρόποι για να Αναπτύξετε την Επικοινωνία & την Κοινωνικότητα*. Περιστέρι:Έλλην
- Russ, S. W. (2004). *Play in Child Development and Psychotherapy: Toward Empirically Supported Practice*, Lawrence Erlbaum associates, Publishers, London, Mahwah, New Jersey.
- WilliamLeeHeward,μετρ.Χαρά Λυμπεροπούλου,(2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα:Τόπος

Διαδίκτυο

Σακελλαρίου Ι. Μαρία , *Η συνεργασία οικογένειας ,σχολείου ,κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης* ,. Ανακτήθηκε από : <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5805/1/%CE%97%20%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82%2C%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85%2C%20%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%B1%20%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CF%82>

[%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf](#)

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, *Επικοινωνία γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και εργαζομένων στην ειδική αγωγή*. Ανακτήθηκε από:

http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue9-10/6_paper-

[%CE%A4%CE%A3%CE%99%CE%9C%CE%A0%CE%99%CE%94%CE%91%CE%9A%CE%97-OK.pdf](#)

Δέσποινα Αυγερινού Pietrzyk , Ειδική Παιδαγωγός . *Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού* .

Ανακτήθηκε από: <https://thelonaginosuperman.wordpress.com/about/%CE%BF-%CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%BF%CF%8D/>

[%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%BF%CF%8D/](#)

[%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%BF%CF%8D/](#)

<http://slideplayer.gr/slide/2900570/>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



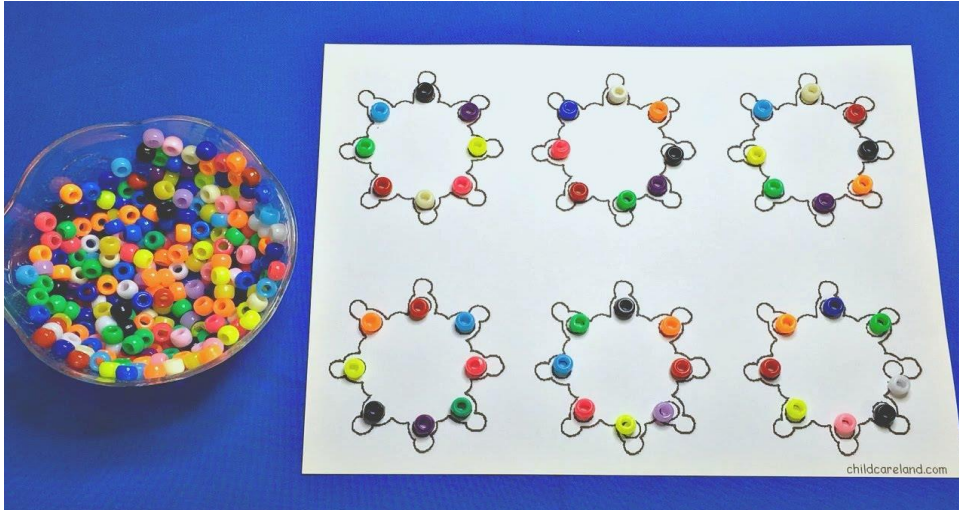
(ανακτήθηκε από <http://www.mama365.gr/26306/kykloforhsan-oi-protes-koykles-me-eidikes-anagkes.html>)



http://efibarlou.blogspot.gr/2015/01/blog-post_86.html



<https://www.google.gr/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUKEwiFnczWtbvWAhXEChoKHYEpdVMQjRwIBw&url=http%3A%2F%2Ffanptyksi.blogspot.com%2F2012%2F12%2F&psig=AFQjCNFZ2lUMnA1Li3BYcfOh4tFWRo9jHA&ust=1506259934426556>



https://www.google.gr/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiVhbmQtrvWAhXlZRoKHSZYCzEQjRwIBw&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D_0peg_Zih1Q&psig=AFQjCNHkjzMvN5ESoVm_cPKqB9d6A73bIIQ&ust=1506260057195840



<https://gr.pinterest.com/sensoryspectrum/fine-motor-skills/>



<https://gr.pinterest.com/sensoryspectrum/fine-motor-skills/>



<https://es.pinterest.com/pin/237424211585674699/>



https://www.google.gr/search?biw=1600&bih=791&tbm=isch&sa=1&q=fine+motor+skills+kindergarten&oq=fine+motor+skills+ki&gs_l=psy-ab.3.0.0i19k1l2j0i8i30i19k1l2.398102.405992.0.407299.12.12.0.0.0.0.256.2297.2-10.10.0....0...1.1.64.psy-ab..2.9.2083.0..0.LoO8AOzzLgs#imgsrc=gsdJqsY7IWQtMM



https://www.google.gr/search?biw=1600&bih=791&tbm=isch&sa=1&q=fine+motor+skills+kindergarten&oq=fine+motor+skills+ki&gs_l=psy-ab.3.0.0i19k1l2j0i8i30i19k1l2.398102.405992.0.407299.12.12.0.0.0.0.256.2297.2-10.10.0....0...1.1.64.psy-ab..2.9.2083.0..0.LoO8AOzzLgs#imgsrc=gsdJqsY7IWQtMM

