



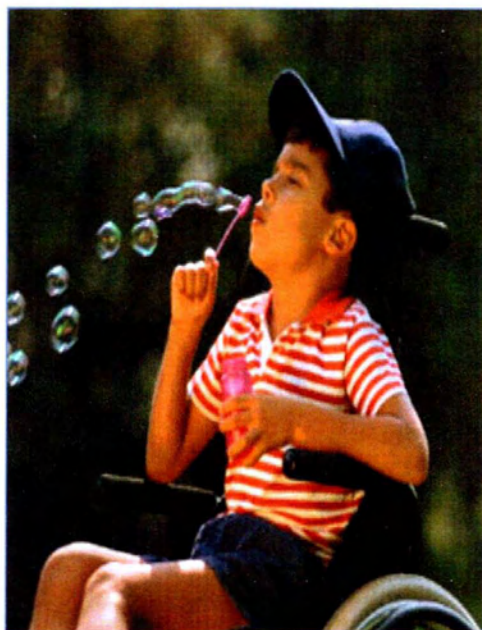
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

«Παιχνίδι και παιδιά με ειδικές ανάγκες-απόψεις ειδικών παιδαγωγών και φοιτητών για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες»

Πτυχιακή εργασία της φοιτήτριας
Πολίτη Βικτωρίας



1^η επιβλέπουσα : Καφένια Μπότσογλου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

2^η επιβλέπουσα : Ιουλία Νησιώτου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βόλος, Μάιος 2012



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 11363/1
Ημερ. Εισ.: 22-02-2013
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ
2012
ΠΟΛ

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα της εργασίας μου, κ. Κ. Μπότσογλου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διότι χωρίς την καθοδήγηση, τη συνεχή ανατροφοδότηση και την αμέριστη ηθική συμπαράσταση, το εγχείρημα συγγραφής της παρούσας εργασίας θα ήταν ανέφικτο.

Επίσης, την συνεξετάστρια της παρούσας εργασίας, κ. Ι. Νησιώτου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τη πολύ σημαντική βοήθεια που προσέφερε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της πτυχιακής εργασίας, με τις χρήσιμες συμβουλές και τη σωστή καθοδήγηση της, ώστε να πραγματοποιήσουμε όσο γίνεται καλύτερα την εργασία.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στη κυρία Ε. Μπεαζίδου για την πολύτιμη βοήθειά της στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας και για την ουσιαστική υποστήριξή της.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τους φίλους μου Σουζάννα, Γιάννη και Ηλιάνα για την ηθική υποστήριξή που μου προσέφεραν, και την φίλη μου Βάσω για την σπουδαία βοήθειά της.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές, για το χρόνο που αφιέρωσαν συμμετέχοντας στη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών της ερευνητικής μας προσπάθειας

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	σελ.4
1 Το παιχνίδι στην ανάπτυξη των παιδιών	
1.1 Η αξία του παιχνιδιού.....	σελ.5
1.2.Ορισμός του παιχνιδιού.....	σελ.11
1.3. Είδη παιχνιδιού.....	σελ.14
1.4.Το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση.....	σελ.18
1.5. Το παιχνίδι στη διαμόρφωση προσωπικότητας.....	σελ.20
1.6. Ο χώρος του παιχνιδιού.....	σελ.22
1.7. Το υπαίθριο παιχνίδι.....	σελ.24
1.8. Το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης.....	σελ.29
2 Το παιχνίδι κα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες	
2.1 Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.....	σελ.33
2.2 Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες	σελ.36
2.3 Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.....	σελ.39
2.4 Το Παιχνίδι – Αντικείμενο.....	σελ.40
2.5 Η σημασία του παιχνιδιού-αντικειμένου για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	σελ.42
2.6 Η Παιγνιοθεραπεία.....	σελ.44
2.7 Η Παιγνιοθεραπεία για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.....	σελ.51
2.8 Ο ρόλος του ενήλικα στο παιχνίδι των παιδιών με ειδικές ανάγκες.....	σελ.53
3 Ερευνητικό μέρος	
3.1 Μεθοδολογία.....	σελ.57
3.2 Μεθοδολογικά εργαλεία.....	σελ.61
3.3 Το δείγμα της έρευνας.....	σελ.64
4 Συζήτηση- Συμπεράσματα	
4.1 Έλεγχος υποθέσεων.....	σελ.68
4.2 Συμπεράσματα.....	σελ.74
4.3 Προτάσεις.....	σελ.76
Βιβλιογραφία.....	σελ.78
Παράρτημα.....	σελ.82

Εισαγωγή

«Τα παιδιά χρειάζονται ελευθερία και χρόνο να παίζουν. Το παιχνίδι δεν είναι πολυτέλεια. Το παιχνίδι είναι αναγκαιότητα».

Kay Redfield Jamison

Αμερικάνος Καθηγητής της Ψυχιατρικής

Δεν θα ήταν υπερβολικό να υποστηριχθεί ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου σε όλες τις ηλικίες, από τα βρέφη μέχρι τους υπερήλικες ακόμη. Αδιαμφισβήτητα, η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού κρίνεται πολύ σημαντική. Μέσω του παιχνιδιού μπορούν να διερευνηθούν οι σκέψεις, τα συναισθήματα, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των παιδιών και να αξιοποιηθούν κατάλληλα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού και στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην συμμετοχή τους στη διαδικασία του παιχνιδιού. Είναι δυνατόν, όμως, το παιχνίδι να αξιοποιηθεί για την εκπαίδευση τους από τους παιδαγωγούς.

Σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, αποφασίστηκε να διερευνηθούν οι απόψεις ειδικών παιδαγωγών και φοιτητών σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει ερευνηθεί ιδιαίτερα και θεωρήσαμε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να γίνει μια τέτοια ερευνητική προσπάθεια.

Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι μια έρευνα για την καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών και των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής σχετικά με τη χρήση και τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση.

Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάστηκε η πολύπλευρη σημασία του παιχνιδιού τόσο στην ομαλή και σωστή ανάπτυξη των παιδιών όσο και στη διαμόρφωση της ολοκληρωμένης προσωπικότητάς τους, ενώ ταυτόχρονα δόθηκαν και κάποιοι ορισμοί για το παιχνίδι και τα διάφορα είδη του. Επίσης, η σπουδαιότητα του στη μάθηση, την εκπαίδευση, την αξιολόγηση των παιδιών καθώς και το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο σημειώνεται η σπουδαία αξία της συμμετοχής των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο παιχνίδι και το σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει αυτό στην εκπαίδευσή τους. Ως εκ τούτου αναδεικνύεται η σπουδαιότητα του παιχνιδιού αντικειμένου για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες κι επίσης αναφέρεται η αξία της παιγνιοθεραπείας για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι ενήλικες στο παιχνίδι των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Στη συγκεκριμένη εργασία λοιπόν αναμένεται να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται με παιδιά με ειδικές ανάγκες καθώς και των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, σχετικά με τη χρήση και την αξία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για τους φοιτητές κι ένα άλλο που συμπλήρωσαν οι ειδικοί παιδαγωγοί.

1 Το παιχνίδι στην ανάπτυξη των παιδιών

1.1 Η αξία του παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί την πιο σημαντική δραστηριότητα για τα παιδιά και ταυτόχρονα την πιο αγαπημένη τους. Η παιδική ηλικία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δραστηριότητα του παιχνιδιού. Η ετυμολογία της λέξης παιχνίδι μας δείχνει πόσο συνυφασμένες είναι οι έννοιες παιδί και παιχνίδι καθώς η λέξη παιχνίδι έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική γλώσσα, η οποία είχε τρεις τουλάχιστον διαφορετικές λέξεις για το παιχνίδι. Η συνηθέστερη από τις τρεις ήταν η λέξη «παιδιά» που σημαίνει «ό,τι ανήκει ή ό,τι αναφέρεται στο παιδί» (Huizinga, 1989).

Η λέξη «παιδιά» καθώς και τα παράγωγά της: «παίζουν», «παίγμα» και «παίγνιον» χρησιμοποιούνταν, για να δηλώσουν όχι μόνο τα παιχνίδια των παιδιών, αλλά και κάθε είδος παιχνιδιού ακόμα και το υψηλότερο και το ιερότερο, όπως για παράδειγμα, τις ιερές τελετουργίες. Όλες οι παραπάνω λέξεις εμπεριείχαν την έννοια της ξεγνοιασιάς, της ευθυμίας και της χαράς (Κοτσακώστα /Καρανταΐδου /Μιχαλόπουλος, 2000).

Το παιχνίδι των παιδιών στις βασικές του μορφές, δηλαδή ως παιχνίδι άσκησης και ως παιχνίδι ρόλων, αποτελεί ιστορικό φαινόμενο. Η εμφάνισή του καθορίζεται τόσο από την ιστορική εξέλιξη της κοινωνίας, όσο κι από την αλλαγή της θέσης του παιδιού στο κοινωνικό σύστημα (Αντωνιάδης, 1994).

Το παιχνίδι είναι τόσο φυσικό για τα παιδιά όπως είναι κι η αναπνοή. Δεν αποτελεί τίποτε άλλο παρά τη καθολική έκφραση των παιδιών η οποία υπερβαίνει διαφορές όπως η εθνικότητα, γλώσσα, ή άλλες πτυχές του πολιτισμού (Drewes, 2006 αναφέρεται στο Schaefer & Drewes 2008). Το παιχνίδι είναι πιο αρχαίο ακόμη κι από

τον πολιτισμό, γιατί ο πολιτισμός προϋποθέτει πάντα την ανθρώπινη κοινωνία και τα ζώα δεν περίμεναν να έρθει ο άνθρωπος για να τα μάθει να παίζουν (Huizinga, 1989).

Το παιχνίδι δεν είναι τίποτε άλλο παρά μία φυσική ανθρώπινη δραστηριότητα κι αποτελεί το βασικό συστατικό της ζωής των παιδιών σε όλους τους πολιτισμούς, προσφέρει ικανοποίηση ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού (Τσαλίκη & Γεωργόπουλος, 1998).

Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσονται με βάση τις προϋποθέσεις και τους ρυθμούς που ορίζει η ηλικία τους και η ψυχολογική, η πνευματική και η κοινωνική τους υπόσταση. Επίσης, ανακαλύπτουν τον κόσμο χρησιμοποιώντας τις φυσικές τους δυνάμεις, χωρίς εξαναγκασμούς, αισθανόμενοι εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις δυνάμεις τους. Ακόμη, μαθαίνουν τη ζωή παίζοντας και επιλέγουν τα ίδια τους συμμάχους τους σ' αυτό το παιχνίδι. Καθοδηγούνται απ' τις δικές τους ανάγκες και κάνουν αυτό που γνωρίζουν πιο καλά από οτιδήποτε άλλο: να παίζουν (Βруниώτη / Κυρίδης / Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου / Χρυσαιφίδης, 2011 προσπελάστηκε στο <http://repository.edulll.gr>).

Ο Freud και η Klein θεωρούσαν ότι τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού εκφράζουν τους ασυνείδητους φόβους και φαντασιώσεις τους κι έτσι μπορούσαν να συνειδητοποιούν τις βαθύτερες εσωτερικές συγκρούσεις τους (Lewis, 1998).

Ο Vygotsky υποστήριξε πως το παιδί παίζοντας ικανοποιεί ορισμένες ανάγκες του. Κρίνεται αναγκαίο να κατανοήσουμε τον ιδιαίτερο χαρακτήρα αυτών των αναγκών, για να καταφέρουμε να αντιληφθούμε τη μοναδικότητα του παιχνιδιού σαν μορφή δραστηριότητας. Τα μικρά σε ηλικία παιδιά ικανοποιούν τις επιθυμίες τους άμεσα, δηλαδή μέσα σε πολύ μικρό διάστημα μεταξύ της έκφρασης της επιθυμίας τους και της εκπλήρωσής της. Ασφαλώς, δεν υπάρχει παιδί κάτω των τριών ετών που να είναι σε θέση να σχεδιάζει το μέλλον του. Ωστόσο, κατά την προσχολική ηλικία, κάνουν την εμφάνισή τους τάσεις και επιθυμίες που δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν. Τα μικρά παιδιά βιώνουν ένταση για πολλές επιθυμίες οι οποίες μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο μελλοντικά και ταυτόχρονα για την απαίτηση για άμεση ικανοποίησή τους. Σε αυτό ακριβώς το σημείο κάνει την εμφάνισή του το παιχνίδι (Braun, 1991, Vygotsky, 1997 αναφέρεται στο (Κοτσακώστα / Καρανταΐδου / Μιχαλόπουλος, 2000).

Τα παιδιά λύνουν προσωρινά αυτήν την αντίφαση, την οποία βιώνουν μέσα από το παιχνίδι. Συνεπώς, το παιχνίδι θα πρέπει να κατανοηθεί ως φανταστική ικανοποίηση των απραγματοποίητων επιθυμιών. Η φαντασία αποτελεί καινούριο σχηματισμό στη συνείδηση του παιδιού, που εμφανίζεται στον τρίτο χρόνο της παιδικής ηλικίας και απουσιάζει εντελώς από τα ζώα (Braun, 1991, Vygotsky, 1997 αναφέρεται στο (Κοτσακώστα / Καρανταΐδου / Μιχαλόπουλος, 2000).

Το παιχνίδι διαχωρίζεται από την εργασία και τις άλλες μορφές δραστηριότητας, γιατί το παιδί παίζοντας, δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση. Η φανταστική κατάσταση δεν είναι άλλη από το βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού, ενώ παλιότερα θεωρούσαν ότι αποτελούσε χαρακτηριστικό μόνο κάποιων υποκατηγοριών παιχνιδιού (Vygotsky, 1997 αναφέρεται στο (Κοτσακώστα / Καρανταΐδου / Μιχαλόπουλος, 2000).

Η ανάπτυξη των παιχνιδιών με κανόνες κάνει την εμφάνισή του προς το τέλος της προσχολικής ηλικίας και συνεχίζεται κατά τη σχολική ηλικία. Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το προσχολικό παιχνίδι και διαπίστωσαν ότι πρόκειται για φανταστική κατάσταση που εμπεριέχει κανόνες συμπεριφοράς, ακόμα κι αν αυτό δεν ορίζεται εξαρχής. Επομένως, η άποψη πως το παιδί συμπεριφέρεται σε μια φανταστική κατάσταση χωρίς κανόνες, δεν είναι σωστή. Δεν υπάρχει παιχνίδι χωρίς κανόνες (Vygotsky, 1997 αναφέρεται στο Κοτσακώστα /Καρανταΐδου /Μιχαλόπουλος, 2000).

Ο Vygotsky εστιάζει στο νόημα το οποίο αποδίδεται από τα παιδιά σε αντικείμενα με βάση τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Επί παραδείγματι, ένα κομμάτι ξύλου μετατρέπεται σε κούκλα έτσι ώστε το παιδί να παίζει το παιχνίδι που έχει φανταστεί. Το παιχνίδι απελευθερώνει με αυτό τον τρόπο το παιδί από περιβαλλοντικούς περιορισμούς και η φανταστική κατάσταση δίνοντάς του ευκαιρίες να αναπτύξει την αφαιρετική του σκέψη (Αυγητίδου, 2001).

Το παιχνίδι είναι τόσο κρίσιμο για την ανάπτυξη ενός παιδιού που προωθείται από τα Ηνωμένα Έθνη το 1989 στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία αναγνωρίζει το δικαίωμα του παιδιού στην ανάπαυση και αναψυχή, τη συμμετοχή στο παιχνίδι και τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες που αρμόζουν στην ηλικία του παιδιού

και την ελεύθερη συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή και τις τέχνες (Schaefer & Drewes, 2008).

Το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας (Roopnarine & Johnson, 1994 αναφέρεται στο Schaefer & Drewes, 2008) σχεδόν τόσο σημαντικό όσο το φαγητό και ο ύπνος (Schaefer 2008). Αποτελεί μια ανάγκη, μια ορμή ψυχοσωματική του οργανισμού, που διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη σωματική, ψυχοπνευματική, κοινωνική ανάπτυξη και ενηλικίωση του ατόμου. (Παπαδόπουλος, 1991 αναφέρεται στο Κοτσακώστα /Καρανταΐδου /Μιχαλόπουλος, 2000).

Το παιχνίδι αποτελεί το πιο σπουδαίο παράγοντα ανάπτυξης και μάθησης για τα μικρά παιδιά και όχι μόνον μια κινητική δραστηριότητα. Περιλαμβάνει ταυτόχρονα γνωστικά, φαντασιακά, δημιουργικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά (Βρυνιώτη /Κυρίδης /Σιβροπούλου–Θεοδοσιάδου /Χρυσυφίδης, προσπελάστηκε στο <http://repository.edulll.gr>).

Με το παιχνίδι η κυκλοφορία του αίματος γίνεται ταχύτερη και ο μεταβολισμός πληρέστερος, ωριμάζει το μυϊκό σύστημα, ασκείται ο οργανισμός του παιδιού και τελειοποιούνται τα μέλη του σώματος. Επίσης, η έντονη αισθητική και φυσική εγρήγορση που έρχεται με το παιχνίδι βοηθά να σχηματιστούν κυκλώματα του εγκεφάλου και αποτρέπεται την απώλεια των νευρώνων (Perry, 1997 αναφέρεται στο Schaefer & Drewes 2008).

Επίσης, κατά το παιχνίδι αναπτύσσεται μια σημαντική συμπεριφορά που διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών, ο λόγος, η γλωσσική ανάπτυξη, η οποία ελευθερώνει τα παιδιά από πολλούς περιορισμούς που τους θέτει το περιβάλλον. Το παιδί χάρη στο λόγο είναι δυνατόν να σχεδιάζει, να εκτελεί και να ελέγχει τη δική του συμπεριφορά αλλά και τη συμπεριφορά των άλλων. Η γλώσσα αποτελεί το μέσο για την εκλογίκευση των ενεργειών του. Το παιδί καθώς αναπτύσσεται, εσωτερικεύει την κοινωνική γλώσσα κάνοντάς την προσωπική. Ο λόγος αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα χρησιμοποίησης συμβόλων και, όταν εσωτερικευθεί, αποτελεί ένα σταθερό τμήμα των ανώτερων ψυχικών διεργασιών (Κοτσακώστα/Καρανταΐδου/Μιχαλόπουλος, 2000). Τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους αναπτύσσουν το λεξιλόγιο τους καθώς επίσης και γραμματικές πρακτικές.

Η ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων συμβαδίζει με το παιχνίδι, αφού μέσα αυτού τα παιδιά επικοινωνούν με τους συνομήλικους τους αλλά και με ενήλικους (Βρυνιώτη /Κυρίδης /Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου / Χρυσαιφίδης, προσπελάστηκε στο <http://repository.edulll.gr>).

Μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσεται η ευελιξία της σκέψης του. Κρίνεται απαραίτητο για τα παιδιά , κυρίως νηπιακής ηλικίας, να μπορούν να παραμένουν συγκεντρωμένα σ' αυτό που κάνουν και να μπορούν ταυτόχρονα να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις σε διάφορα προβλήματα τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν. Ακριβώς επειδή το παιχνίδι αποτελεί την πιο ευχάριστη ασχολία για τα παιδιά, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους (Βρυνιώτη /Κυρίδης/Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου/Χρυσαιφίδης, προσπελάστηκε στο <http://repository.edulll.gr>).

Οι απόψεις του Piaget αντιτίθενται με αυτές του Bruner, ο οποίος θεωρούσε πως η χρησιμοποίηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού από τα παιδιά ιδεών και σχεδίων δράσης διευκολύνοντας τη διαδικασία της μάθησης (Lewis, 1998).

Το παιχνίδι περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες οι οποίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών με την απόλαυση ή την ικανοποίηση που προσφέρουν (Lindon, 2001). Συμπερασματικά, το παιχνίδι κρίνεται πολύ μεγάλης σημασίας για τα παιδιά καθώς :

- ✓ Αξιοποιεί την ενέργεια τους.
- ✓ Αποτελεί φυσική δραστηριότητα και συστατικό της παιδικής ηλικίας.
- ✓ Συμβάλλει στο να κατανοήσουν τον κοινωνικό κόσμο.
- ✓ Τα βοηθά να αναπτυχθούν κοινωνικά.
- ✓ Τα βοηθά να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.
- ✓ Τα βοηθά να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους και τους φόβους τους.
- ✓ Τα βοηθά να αναπτύξουν θετική στάση για την αυτοκαθοδηγούμενη κυρίως μάθηση (Βρυνιώτη/ Κυρίδης/ Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου/ Χρυσαιφίδης, προσπελάστηκε στο <http://repository.edulll.gr>).

Το παιχνίδι αν και δεν είναι αναγκαίο για να καλυφθούν οι βασικές σωματικές ανάγκες επιβίωσης των παιδιών, στηρίζει όμως την ψυχική ευεξία, την ανάπτυξη

σωματικών ικανοτήτων και την νοητική διέγερση. Το παιχνίδι συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δραστηριότητες των παιδιών από τη βρεφική ηλικία, ωστόσο, δεν θα πρέπει να σταματήσει να χρησιμοποιείται η λέξη για την απόλαυση που προσφέρει τόσο σε έφηβους όσο και σε ενήλικες (Lindon, 2001).

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι μεγάλο μέρος της θεμελιώδους έρευνας που έχει πληροφορήσει την σημερινή πρακτική σε Δυτικές κοινωνίες (και προσφάτως Ανατολικές χώρες), έχει σήμερα ξεπεραστεί. Πολλά από τα παιδιά που έλαβαν συμμετοχή σε αρχικές μελέτες των Πιαζέτ, Πάρτεν και Σμιλάνσκυ, έχουν μεγαλώσει πολύ ή δεν βρίσκονται πλέον στη ζωή. Το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο των παιδιών και των οικογενειών τους είναι πολύ διαφορετικό αυτού των υποκειμένων του Πιαζέτ, καθώς οι εμπειρίες των παιδιών τη σημερινή εποχή είναι διαφορετικές λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης (Pramling Samuelsson & Fleeer, 2009).

1.2 Ορισμός του παιχνιδιού

Τι είναι όμως το παιχνίδι και ποιος είναι ένας χαρακτηριστικός ορισμός του παιχνιδιού ; Το παιχνίδι αποτελεί μια ιδιαίτερα απείθαρχη έννοια, σύμφωνα με τον Carvey (1990 αναφέρεται στο Κοτσακώστα/Καρανταΐδου/Μιχαλόπουλος,2000). Είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο περιλαμβάνει πολύ διαφορετικές πράξεις και εκδηλώσεις (Παπαδόπουλος, 1991 αναφέρεται στο Κοτσακώστα /Καρανταΐδου /Μιχαλόπουλος, 2000). Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν πως δεν είναι απαραίτητο να δοθεί ένας ορισμός για το παιχνίδι. Άλλοι, προσπαθούν να αποδώσουν τον ορισμό του παιχνιδιού με σαφήνεια. Η διατύπωση ενός κοινού ορισμού είναι δύσκολη, καθώς το παιχνίδι είναι ένα συνονθύλευμα φυσικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και γνωστικών ικανότητες (Αυγητίδου, 2001).

Ο παιχνίδι είναι ένας όρος που στην ελληνική γλώσσα μπορούμε να τον συναντήσουμε με δύο έννοιες: το παιχνίδι ως δραστηριότητα (play) και το παιχνίδι ως αντικείμενο (toy) που η χρήση του οδηγεί στην δραστηριότητα του παιχνιδιού (Μπότσογλου, 2010). Με βάση τον Campagne (1989 όπως αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010) το παιχνίδι αντικείμενο είναι οτιδήποτε έχει κατασκευαστεί για

την διασκέδαση των παιδιών. Ταυτόχρονα, είναι το υλικό στο οποίο μπορεί να στηριχτεί κάποια δραστηριότητα παιχνιδιού.

Ο Huizinga (1980: 34-35), περιγράφει τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού ως εξής: «Είναι μία ελεύθερη πράξη, βιωμένη ως φανταστική, που βρίσκεται έξω από τα συνηθισμένα. Παρ' όλα αυτά, είναι ικανή να απορροφήσει τελείως αυτόν που παίζει. Είναι μια δραστηριότητα απογυμνωμένη από κάθε υλικό συμφέρον και χρησιμότητα. Πραγματοποιείται μέσα σε σαφή σταθερά όρια τόπου και χρόνου. Αναπτύσσεται σύμφωνα με δεδομένους κανόνες και διαμορφώνει ομαδικές σχέσεις οι οποίες περιβάλλονται από μυστήριο ή υπογραμμίζουν με μεταμφιέσεις τον παράδοξο χαρακτήρα τους ως προς τον συνηθισμένο κόσμο» (Μπότσογλου, 2010).

Ο Meckley (2002 αναφέρεται στο Γουργιώτου προσπελάστηκε στο www.pri-schools.gr), περιγράφει τον ορισμό του παιχνιδιού ως μια δραστηριότητα η οποία θα πρέπει να εμπεριέχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- α) να είναι ελεύθερη επιλογή των παιδιών,
- β) να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα,
- γ) να παρέχει ευχαρίστηση και ικανοποίηση,
- δ) να εμπλέκει ενεργά τους παίκτες,
- ε) να είναι αυτό-κατευθυνόμενο,
- στ) να έχει νόημα για το παιδί.

Ο Caillois (1991), βασιζόμενος στη θεωρία του Huizinga, (αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010) θεωρεί πως το παιχνίδι:

- Είναι μια δραστηριότητα ελεύθερη, που χάνει το χαρακτήρα της αν υπάρχει μορφή υποχρέωσης για τον παίκτη, δηλαδή στηρίζεται στην αυθόρμητη συμμετοχή του παιδιού.
- Έχει δικό του χώρο και χρόνο, που το διαχωρίζουν από τις υπόλοιπες δραστηριότητες.
- Είναι απρόβλεπτο ως προς την εξέλιξη και την κατάληξη του, επειδή βασίζεται, ως ένα βαθμό, στην ελευθερία του παιδιού να εφευρίσκει και να διαμορφώνει τη συνέχεια του παιχνιδιού του.

- Δεν είναι παραγωγικό, με την οικονομική ή/και την υλική έννοια του όρου.
- Υπακούει σε συνθήκες και κανόνες που επιβάλλουν προσωρινά νέους «νόμους», τους μόνους που ισχύουν στο παιχνίδι.
- Βρίσκεται στον κόσμο του φανταστικού, συνδεδεμένο με μια «παράλληλη πραγματικότητα» ή με τελείως εξωπραγματικά στοιχεία.

«Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα, κατευθυνόμενη από το παιδί το «νόημα» της οποίας έχει σημασία για το ίδιο και όχι η κατάληξή της» (Kostelnik, Soderman & Whiren, 1993 αναφέρεται στο Γουργιώτου προσπελάστηκε στο www.pi-schools.gr).

«Το παιχνίδι είναι η πραγματοποίηση της μάθησης μέσα από την πράξη» (Feeney, Christensen, & Moravcil, 1996 αναφέρεται στο Γουργιώτου προσπελάστηκε στο www.pi-schools.gr).

Κλείνοντας, με βάση τη Διεθνή Οργάνωση για το Παιχνίδι [International Play Association (IPA) for the Child's Right to Play (2002), αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010] το παιχνίδι :

- Είναι επικοινωνία και έκφραση. Συνδυάζει τη σκέψη και τη δράση και προσφέρει ικανοποίηση.
- Είναι ενστικτώδες, εθελοντικό και αυθόρμητο.
- Βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.
- Είναι ένα μέσο για να μάθει κάποιος να ζει, και όχι ένας τρόπος για να περνά κάποιος την ώρα του.
- Είναι συνδεδεμένο με την παιδική ηλικία, παρ' όλα αυτά, είναι κοινός τόπος ότι τα σημαντικά οφέλη του παιχνιδιού τα χρειαζόμαστε κατά κάποιον τρόπο σε όλη μας τη ζωή.

Σύμφωνα με τον Garvey (1990) το παιχνίδι των παιδιών Garvey είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία :

- (1) Είναι απολαυστικό.
- (2) Δεν έχει συγκεκριμένους στόχους και δεν εξυπηρετούν άλλους σκοπούς.

(3) Είναι αυθόρμητο και εθελοντικό. Δεν είναι υποχρεωτικό αλλά ελεύθερα επιλεγόμενο από τον παίχτη.

(4) Περιλαμβάνει ενεργή συνεργασία των παιχτών.

Συμπερασματικά, το παιχνίδι δεν επιδέχεται ακριβή ορισμό από λογική, βιολογική και αισθητική άποψη. Δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός εφόσον αποτελεί μία σύνθετη και πολύμορφη διαδικασία κι αποτελεί μια λειτουργία ζωής (Huizinga, 1989).

1.3 Είδη παιχνιδιού

Υπάρχουν ποικίλα είδη παιχνιδιού που ορίζονται από το τρόπο οργάνωσης του, το περιεχόμενό του και το σκοπό του (Δαράκη, 1979 αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010). Αν και διαφέρουν μεταξύ τους, όλες αυτές οι κατηγορίες παιχνιδιού έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό το ότι εξασκούν και διευρύνουν ένα μεγάλο φάσμα από δυνατότητες και δεξιότητες του παιδιού και, κατά συνέπεια, συμβάλλουν στη βελτίωση των ατομικών ικανοτήτων και την ωρίμανση της προσωπικότητάς του (Γερμανός, 2004).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, μία από τις γενικότερα αποδεκτές ταξινομήσεις στα είδη παιχνιδιού είναι αυτή της Playlink (Hughes, 1996b (αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010):

-Συμβολικό παιχνίδι: Το είδος αυτού του παιχνιδιού προσφέρει έλεγχο, σταδιακή εξερεύνηση, αυξημένη κατανόηση. Για παράδειγμα, ένα κορδόνι συμβολίζει ένα δαχτυλίδι.

-Σκληρό παιχνίδι: Το είδος αυτό του παιχνιδιού μπορεί να μοιάζει με «πάλη», αλλά στην πραγματικότητα έχει να κάνει με το άγγιγμα, με την επίδειξη της δύναμης των παιδιών. Για παράδειγμα ψεύτικο μάλωμα των παιδιών.

-Κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι: Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους που αντιμετωπίζουν στην πραγματική ζωή. «Πουλάνε», αγοράζουν στα μαγαζιά, αναλαμβάνουν τον ρόλο της μητέρας ή του πατέρα.

-Κοινωνικό παιχνίδι: Όπου οι κανόνες με στοιχεία κοινωνικής δέσμευσης και αλληλεπίδρασης μπορούν να εξερευνηθούν και να τροποποιηθούν. Παραδείγματος χάριν, οποιαδήποτε κοινωνική κατάσταση που περιέχει μια προσδοκία σε όλα τα συμβαλλόμενα μέρη όπως τα παιχνίδια ή η παραγωγή κάτι από κοινού.

-Δημιουργικό παιχνίδι: Σε αυτή την κατηγορία παιχνιδιού, νέες απαντήσεις και συνδέσεις δημιουργούνται με ένα στοιχείο έκπληξης. Για παράδειγμα, το να διασκεδάσει ένα παιδί χρησιμοποιώντας τα υλικά με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.

-Παιχνίδι επικοινωνίας: Το παιδί χρησιμοποιεί λέξεις και χειρονομίες. Για παράδειγμα, παιχνίδια μίμησης.

-Δραματικό παιχνίδι: Δραματοποίηση γεγονότων. Για παράδειγμα τα παιδιά παρουσιάζουν μια εκπομπή της τηλεόρασης ή κάτι που είδαν στο δρόμο.

-Παιχνίδι σε βάθος: Το παιχνίδι που επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν «επικίνδυνες εμπειρίες», να αναπτύξουν ικανότητες επιβίωσης και να ξεπεράσουν το αίσθημα του φόβου. Για παράδειγμα να πηδούν, να σκαρφαλώνουν ή να ισορροπούν.

-Παιχνίδι εξερεύνησης: Το παιδί με το παιχνίδι αντλεί πληροφορίες με το να χειρίζεται αντικείμενα. Για παράδειγμα, η ενασχόλησή του με ένα αντικείμενο του δίνει τη δυνατότητα να μάθει τις ιδιότητές του.

-Παιχνίδι φαντασίας: Το παιχνίδι που διαμορφώνει όλο τον κόσμο, σύμφωνα με τον τρόπο του παιδιού. Για παράδειγμα το παιδί κάνει τον πιλότο ενός αεροπλάνου ή τον οδηγό ενός γρήγορου αυτοκινήτου.

-Φανταστικό παιχνίδι: Το παιχνίδι, όπου οι κανόνες που ισχύουν στο φυσικό κόσμο δεν εφαρμόζονται. Για παράδειγμα το παιδί παριστάνει το δέντρο ή το πλοίο.

-Κινητικό παιχνίδι: Κίνηση σε κάθε κατεύθυνση για την ευχαρίστηση του παιδιού, για παράδειγμα παιχνίδια όπως κρυφτό, κυνηγητό κ.α.

-Παιχνίδι κυριότητας: Έλεγχος του φυσικού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα το παιδί σκάβει τρύπες, αλλάζει την πορεία των ρευμάτων, κατασκευάζει καταφύγια.

-Παιχνίδι αντικειμένου: Παιχνίδι που χρησιμοποιεί τις άπειρες κι ενδιαφέρουσες ακολουθίες χειρισμών και μετακινήσεων. Βρίσκει νέες χρήσεις σε αντικείμενα καθημερινής χρήσης, όπως για παράδειγμα το πινέλο ή το φλυτζάνι.

-Παιχνίδι ρόλων: Παιχνίδι, που εξερευνά τον τρόπο ζωής, όχι πάντα με φυσιολογικό τρόπο. Για παράδειγμα το παιδί μιλάει στο τηλέφωνο, οδηγεί αυτοκίνητο.

Ο Wallon (1977 αναφέρεται στο Γερμανός, 2004) διακρίνει:

- λειτουργικά παιχνίδια, τα οποία συνδέονται με τη μεγαλύτερη διαφοροποίηση και τον καλύτερο συντονισμό των κινήσεων,
- παιχνίδια φαντασίας, που στοχεύουν στην πρόσληψη και την κατανόηση εξωτερικών ερεθισμάτων,
- παιχνίδια της τύχης, που βρίσκονται στο αντίθετο άκρο κατασκευών, όπου το παιδί συναρμολογεί, συνδυάζει, τροποποιεί, αναδημιουργεί υλικά στοιχεία (Γερμανός, 2004).

Από την άλλη, ο Caillois (1991 αναφέρεται στο Μπότσογλου 2010) επικεντρώνεται στα κοινωνικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και το διακρίνει σε προτείνει τέσσερις κατηγορίες:

α) του συναγωνισμού ή της πρόκλησης που το υποκείμενο απευθύνει στον εαυτό του ή στον αντίπαλό του, σε συνθήκες που προϋποθέτουν ισότητα ευκαιριών στη αφετηρία της διαδικασίας,

β) της τύχης, που βρίσκεται στο αντίθετο άκρο από την προηγούμενη,

γ) της μίμησης, στην οποία ανήκουν τα παιχνίδια δραματοποίησης ή/και φαντασίας, όπου ο παίκτης υποδύεται κάτι διαφορετικό από αυτό που είναι στην πραγματικότητα

δ) του ιλίγγου, με παιχνίδια που αποσκοπούν στο να ανατρέψουν για μια στιγμή τη σταθερότητα της αντίληψης και να επιφέρουν ένα είδος «πανικού» που απολαμβάνει ο παίκτης.

Τα είδη του παιχνιδιού ως προς το περιεχόμενο, σύμφωνα με τον Piaget (1975, όπως αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010), με βάση τη γνωστική πολυπλοκότητα είναι τα εξής:

- Αισθησιοκινητικό: Είναι παιχνίδι εξεύρεσης και χειρισμού των αντικειμένων. Το παιδί των 12 μηνών περίπου προσπαθεί να καταλάβει τον κόσμο μέσω των αισθητηριακών & κινητικών του ικανοτήτων. Πχ. βάζει αντικείμενα στο στόμα του, τα μετακινεί, τα κουνά, τα στοιβάζει κλπ.
- Λειτουργικό: Απλές, επαναλαμβανόμενες μυϊκές κινήσεις με ή χωρίς τη χρήση αντικειμένων. Πχ. το παιδί πηδά πάνω-κάτω.
- Δομικό: Χειρισμός αντικειμένων από το παιδί με σκοπό να κατασκευάσει κάτι. Πχ. να φτιάξει ένα πύργο, ένα παζλ, να φτιάξει κάτι με την πλαστελίνη.
- Με κανόνες: Πχ. το παιχνίδι με τους βόλους, το κουτσό, τα επιτραπέζια κτλ. Το παιδί αρχίζει να ενδιαφέρεται για την έννοια της δικαιοσύνης. Αυτό το είδος παιχνιδιού εμφανίζεται σπάνια πριν το δημοτικό σχολείο, ενώ οι προηγούμενες κατηγορίες παιχνιδιού παρατηρούνται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.
- Προσποίησης (ή Δραματικό): Το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα (σκουπόξυλο για άλογο) ή παίζει διάφορους ρόλους. Έτσι εξερευνά τη σημασία των δραστηριοτήτων και των σχέσεων στον κόσμο των μεγάλων, αναπαράγοντας πλευρές του πραγματικού κόσμου.

Τη σημασία του προσποιητού παιχνιδιού επεσήμανε ο Vygotsky (1997 αναφέρεται στο Κοτσακώστα/Καρανταΐδου/ Μιχαλόπουλος, 2000). Στο παιχνίδι προσποίησης τα παιδιά μιμούνται τους ενήλικες στις πολιτισμικά σχεδιασμένες δραστηριότητές τους και με αυτό τον τρόπο αναπαριστούν πραγματικές καταστάσεις. Η φαντασία τους και η αναγνώριση των έμμεσων κανόνων που καθορίζουν τις δραστηριότητές τους βοηθούν στο να αναπαραχθούν οι αναμνήσεις αυτές της πραγματικότητας μέσα στο παιχνίδι τους και ταυτόχρονα βοηθούν στην ανάπτυξη χρήσιμων μηχανισμών για την περαιτέρω ανάπτυξή τους. Η αποδέσμευση του νοήματος από τα αντικείμενα όπως και η αποδέσμευση του νοήματος από τις πράξεις μέσα στο παιχνίδι προσποίησης, αποτελούν βασικούς μηχανισμούς, οι οποίοι απελευθερώνουν τα παιδιά από τους περιορισμούς που τίθενται οι πραγματικές καταστάσεις. Η φαντασία, η ερμηνεία καθώς και η θέληση αποτελούν εσωτερικές διαδικασίες οι οποίες εξωτερικεύονται με

τη δράση του. Όπως το παιδί στην πορεία της ανάπτυξής του, αποδεσμεύει το νόημα από τα αντικείμενα με παρόμοιο τρόπο αποδεσμεύει το νόημα από τις πράξεις του.

Οι κατηγορίες αυτές είναι πιθανό να αλληλεπικαλύπτονται ή να μην είναι αρκετά ξεκάθαρες κι εμφανείς. Το σπουδαιότερο είναι αυτή η ουσία του παιχνιδιού, ανεξαρτήτως σε ποια κατηγορία ανήκει, που προσφέρει στα παιδιά ένα πλήθος από εμπειρίες και χαρά (Μπότσογλου, 2010).

1.4 Το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση

«Παιχνίδι και μάθηση» είναι δύο έννοιες με τεράστια σημασία για την επιστήμη της αγωγής. Δεν υπάρχει δημοσίευση που να έχει σχέση με το παιχνίδι και να μην υποστηρίζει την άποψη πως «όλα τα παιχνίδια είναι συγχρόνως και μάθηση» (Πανταζής, 2004). Το παιχνίδι υπήρξε βάση για την εκπαίδευση των παιδιών για αιώνες (Huizinga, 1989).

Η ανάλυση η οποία προηγήθηκε δείχνει πως το παιχνίδι, ως διαδικασία, ενεργοποιεί ολόκληρη την προσωπικότητα του παιδιού, την οργανώνει και την συνοδεύει σε όλη την πορεία του προς την ωριμότητα. Το παιχνίδι, δηλαδή, έχει όλες τις ιδιότητες ενός εργαλείου μάθησης, ιδιότητες οι οποίες το αναγάγουν σε «φυσικό παιδαγωγικό μέσο» (Unesco 1979, αναφέρεται στο Γερμανός 2004).

Ο Sheuerl (1991) χαρακτηρίζει την μάθηση μέσω του παιχνιδιού ως το ανώτερο επίπεδο μάθησης, ως τον «υψηλότερο βαθμό» της αφομοιωτικής ικανότητας. Θεωρεί τη μάθηση η οποία επιτυγχάνεται με το παιχνίδι, ως μια δοκιμαστική χρήση, άσκηση κι εξάσκηση, μια μη ολοκληρωμένη προκαταρκτική μορφή της «κύριας μάθησης» (Πανταζής, 2004).

Το παιχνίδι αποτελεί μεγάλη λεωφόρο η οποία οδηγεί στη μάθηση. Η έρευνα για την ανάπτυξη των παιδιών και του εγκεφάλου τους έδειξε πως τα παιδιά κατανοούν

αυτά τα οποία συμβαίνουν γύρω τους μέσα από ενεργητικές διαδικασίες. Η αποτελεσματικότερη διαδικασία κατανόησης του κόσμου δεν είναι άλλη από το παιχνίδι (Βρυνιώτη/Κυρίδης/Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου/Χρυσυφίδης, προσπελάστηκε στο <http://repository.edulll.gr>).

Σύμφωνα με τον Twellmann (αναφέρεται στο Πανταζής, 2004) το ενδιαφέρον εστιάζεται στις στενές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στο παιχνίδι, ως μορφή ζωής ή μορφή τέχνης, και στις διαδικασίες τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης. Αποδίδει τη σχέση ανάμεσα στη διαδικασία του παιχνιδιού και τη μάθηση ως εξής:

- Πρέπει κανείς να μάθει κάτι, για να είναι σε θέση να παίζει.
- Το παιχνίδι συμβάλλει στη πλήρη κατανόηση αυτού που έχει μάθει κάποιος.
- Η διαδικασία μάθησης ολοκληρώνεται με μια φάση στην οποία, ό,τι μάθει κανείς διασφαλίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτό κάθε φορά να είναι στη διάθεσή του έχοντας τη «μορφή παιχνιδιού».

Το παιχνίδι είναι δυνατόν να λειτουργήσει σε δυο επίπεδα. Αρχικά, στο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης, εφόσον η παιδαγωγική του ποιότητα το αναδεικνύει α) σαν όργανο επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού και β) σαν μέσο επίλυσης των συγκρούσεων και των δυσχερειών συνεργασίας που παρουσιάζονται στην τάξη. Επίσης, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επειδή, ενεργοποιώντας το σύνολο της παιδαγωγικής προσωπικότητας, το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Unesco 1977, Γερμανός 1993 αναφέρεται στο Γερμανός 2004).

Η μάθηση είναι ο στόχος ενώ το παιχνίδι, από την άλλη, είναι το αποτελεσματικό μέσο. Με βάση αυτό, ο ενήλικος έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει ενδιαφέροντα ρόλο, μετέχοντας είτε ως εμπνευστής είτε ως συμμετοχός στο παιχνίδι των παιδιών (Αυγητίδου 2001). Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας συγκεκριμένο σκοπό για το τι επιθυμούν να μάθει το παιδί, μπορούν μέσα από την ευρηματικότητά και τη διάθεση τους να δημιουργήσουν παιχνίδια, δραστηριότητες, δηλαδή, που θα του προσφέρουν χαρά και είναι δυνατόν το παιδί να επιτύχει τον μαθησιακό μας στόχο που τέθηκε.

Απαιτείται, λοιπόν, η αφιέρωση περισσότερου χρόνου στη σχολική τάξη σε ποιοτικές αλληλεπιδράσεις παιχνιδιού για να αυξηθεί η μάθηση μέσα από το παιχνίδι. Επίσης, σημαντική είναι η αναδιοργάνωση του ωρολογίου προγράμματος για να παρέχει πιο πολύ χρόνο για παιχνίδι με τη συμμετοχή του δασκάλου καθώς και η αναγνώριση των κατάλληλων περιστάσεων για διδασκαλία μέσω του παιχνιδιού, παρά η απόδοση έμφασης στην αυθόρμητη μάθηση. Κρίνεται ακόμη απαραίτητη τόσο η ένταξη του παιχνιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από καθορισμένους στόχους και προθέσεις όσο κι η διδασκαλία των αναγκαίων στρατηγικών και κοινωνικών ικανοτήτων στα παιδιά, έτσι ώστε να είναι ανεξάρτητα, να κάνουν επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις. Συν τοις άλλοις, ο παιδαγωγός θα πρέπει να είναι σε θέση να παρατηρεί, να αλληλεπιδρά και να αξιολογεί τη μάθηση των παιδιών, για να ανατροφοδοτεί το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και να εκπαιδεύουν κατάλληλα οι παιδαγωγοί σε δραστηριότητες παιχνιδιού οι οποίες θα τους παρέχουν ευκαιρίες για αξιολόγηση των δυνατοτήτων του παιδιού μέσα από το παιχνίδι του (Αυγητίδου, 2001).

Το παιχνίδι, λοιπόν, ως πολύ σημαντικό στοιχείο για την εκπαίδευση των παιδιών (Lindon, 2001), κρίνεται άκρως αναγκαίο να κατοχυρωθεί ως δομημένη δραστηριότητα στις τάξεις των νηπιαγωγείων πρωτίστως, αλλά και στα δημοτικά σχολεία, ώστε να υπάρχει χώρος και χρόνος για χρησιμοποιηθεί κατάλληλα.

1.5 Το παιχνίδι στη διαμόρφωση προσωπικότητας

Τα παιδιά δεν παίζουν για να μάθουν, παίζουν κυρίως για τον εαυτό τους. Σύμφωνα με τον Hofstatter, μπορούμε στο παιχνίδι να μελετήσουμε τον άνθρωπο, δηλαδή το παιδί στα πλαίσια της άποψης του βιώματος, της συμπεριφοράς του και του δημιουργήματός του. Μάλιστα, δεν υπάρχει διαδικασία παιχνιδιού στην οποία να μην συνυπάρχουν οι παραπάνω απόψεις (Πανταζής, 2004).

Χαρακτηριστικές μορφές βιωμάτων των παιδιών εκδηλώνονται, κυρίως σε παιχνίδια που σχετίζονται με κανόνες. Αποκτούν τη δυναμική τους είτε εξαιτίας των εκπλήξεων και των αλλαγών, είτε εξαιτίας των προσδοκιών. Από την αύξηση

ουσιαστικά ή τη μείωση της ψυχικής έντασης η οποία δημιουργείται μέσω του παιχνιδιού. Το παιδί, όταν παίζει, βρίσκεται σε μια διαρκή εναλλαγή της πραγματικότητας του κόσμου και της πραγματικότητας του κόσμου των παιχνιδιών (Πανταζής, 2004).

Κυρίως στο συμβολικό παιχνίδι, τα παιδιά βιώνουν και επεξεργάζονται την πραγματικότητα και ταυτόχρονα διαμορφώνουν νέους φανταστικούς κόσμους (Πανταζής, 2004). Έτσι καλλιεργείται η φαντασία, δίνονται ευκαιρίες, ώστε ν' αναπτυχθεί η κοινωνικότητα, οι πνευματικές ικανότητες το παιδιού.

Το παιδί μαθαίνει να συνυπάρχει με παιδιά της ηλικίας του ώστε να μάθει σταδιακά την αξία της συντροφικότητας, της αρμονικής συνεργασίας αλλά και της φιλίας. Το παιδί μαθαίνει να ακολουθεί κανόνες και να σέβεται τις επιθυμίες αλλά και τις ξεχωριστές προσωπικότητες των άλλων παιδιών. Το αποτέλεσμα αυτό δε θα προκύψει φυσικά ούτε εύκολα αλλά ούτε και άμεσα, καθώς θα χρειαστούν αρκετές διενέξεις και διαπληκτισμοί με τους υπόλοιπους συνομιλήκους μέχρι να μπορέσει το παιχνίδι συμβάλλει αποτελεσματικά στην κοινωνικοποίηση του παιδιού τόσο γιατί αντιλαμβάνεται σταδιακά τις υποχωρήσεις και τις αποδοχές που οφείλει να κάνει ώστε να μπορεί να αποτελεί μέλος μιας ομάδας όσο και γενικότερα να βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας.

Μαθαίνει έννοιες όπως η συνεργασία, το μοίρασμα, η αυτοπειθαρχία, η εκτίμηση, η τιμιότητα, η ομαδικότητα, η δικαιοσύνη, η φαντασία, η χαρά, η ευγένεια, οι οποίες συμβάλλουν θετικά στη διαμόρφωση προσωπικότητας του παιδιού. Η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη προκειμένου τα παιδιά να ενταχθούν ομαλά στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Κυρίως τα ανταγωνιστικά παιχνίδια δίνουν πολύτιμες ευκαιρίες να προαχθεί η άμιλλα, η αλληλεγγύη, κι έτσι να δημιουργεί και σταθεροποιεί μια ηθική προσωπικότητα.

Συγχρόνως, μέσα από τα παιχνίδια και τους κανόνες που τα χαρακτηρίζουν, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν το σεβασμό προς τους κανόνες αλλά και τις ξεχωριστές προσωπικότητες των άλλων παιδιών, επιμονή, ευθύνη, να αποκτήσουν αυτό-πειθαρχία, υπομονή στο να περιμένει τη σειρά του, η υποχώρηση όταν δεν μπορεί να έχει αυτό που θέλει και τη κατάκτηση αυτονομίας της προσωπικότητας. Το παιδί καταλαβαίνει, μέσα από το παιχνίδι, ότι δεν είναι όλα δικά του. Αν φερθεί

άσχημα σε ένα συνομήλικό του, θα υποστεί συνέπειες, αφού κανένα παιδί δε θα θέλει να παίζει μαζί του. Εισάγονται, δηλαδή, οι έννοιες του καλού και του κακού, του επιτρεπτού και του απαγορευμένου, ανάλογα με το ηθικό σύστημα που αποδέχεται μια κοινωνία, ένα σχολείο, μια οικογένεια, μια κατασκήνωση.

Έτσι, το παιδί θα «χτίσει» μια ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη προσωπικότητα με αρωγό το παιχνίδι. Θα οδηγηθεί ασφαλέστερα στον κόσμο των ενηλίκων και θα μάθει πως να φέρεται μέσα σε αυτόν. Δημιουργείται, ουσιαστικά, ένας ενήλικας σωστός, εργατικός και παραγωγικός για τον εαυτό του και την κοινωνία γενικότερα.

1.6 Ο χώρος του παιχνιδιού

Βασική προϋπόθεση για να αναπτυχθεί η πολυδιάστατη διαδικασία της δραστηριότητας του παιχνιδιού είναι η σχέση του παιδιού με το χώρο, τον δομημένο όσο και της φύσης. Το παιχνίδι σε εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο είναι εξίσου σημαντικό. Η διαμόρφωση του χώρου ευνοούν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων παιχνιδιού αναμφίβολα. Ο χώρος αποτελεί ένα πεδίο δραστηριοτήτων, μέσα στο οποίο το παιδί σκέφτεται, ενεργεί, παίζει, εκφράζεται, επικοινωνεί, μαθαίνει κυρίως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του. Κρίνεται ιδιαίτερα αναγκαία η ύπαρξη ενός περιβάλλοντος το οποίο θα συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιχνιδιού, το οποίο ενισχύει την εξερεύνηση, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων (Μπότσογλου, 2010).

Ο χώρος για παιχνίδι είναι ανθρωπογενής, κυρίως για το δομημένο περιβάλλον αλλά και για τη φύση. Ο χώρος της καθημερινής ζωής περιλαμβάνει ποικιλία υλικών στοιχείων, προϊόντα ανθρώπινης εργασίας και πολιτισμού, όπως αντικείμενα, εσωτερικούς χώρους, χτίσματα, πλατείες, οικοδομικά τετράγωνα, γειτονιές κλπ. Αυτά μπορούν να προσφέρουν αντιληπτικά ερεθίσματα στα οποία το παιδί έχει άμεση πρόσβαση μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματά του (Colven 1990, Spencer et al 1989 αναφέρεται στο Γερμανός, 2004).

Συγχρόνως, η διαμόρφωση, η αισθητική και ο τρόπος χρησιμοποίησης ενός χώρου που βρίσκεται το παιδί αποτελεί μέσο έκφρασης των προτιμήσεων και των συναισθημάτων του παιδιού καθώς και ένα μέρος στο οποίο συνυπάρχει και με άλλα άτομα. Οι διεργασίες αυτές εντάσσονται στη σχέση του παιδιού με το ευρύτερο περιβάλλον του, κοινωνικό και υλικό, και συνδέονται με μορφές αλληλεπίδρασης οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγές στο χώρο και τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται σ' αυτόν (Μπότσογλου, 2010).

Στο πλαίσιο της σχέσης «παιδί-χώρος», τα ερεθίσματα αυτά μπορούν να ενεργήσουν και ως ερεθίσματα αγωγής με δυο τρόπους:

-Να πληροφορήσουν το παιδί για τις αισθητικές, κοινωνικές, πολιτισμικές αξίες κοινωνικού του περιβάλλοντος,

-Να ωθήσουν το παιδί σε μορφές συμποφοράς που εναρμονίζονται με τα χαρακτηριστικά οργάνωσης του χώρου, όπως η ανάπτυξη συγκεκριμένων πρακτικών και μορφών επικοινωνίας και συνδέονται, ιδίως, με διαδικασίες κοινωνικής μάθησης. Πέρα από τα αντιληπτικά ερεθίσματα, η διαμόρφωση του χώρου προσφέρει στο παιδί και ένα πεδίο δραστηριοτήτων, μέσα στο οποίο το παιδί σκέφτεται, ενεργεί, παίζει, επικοινωνεί, αλληλεπιδρά, ιδίως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του. Έτσι, ο χώρος αποτελεί μια διαρκή πηγή νέων ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων που ενισχύει τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό και το υλικό περιβάλλον του. Αυτές οι ιδιότητες θεμελιώνουν την παιδαγωγική ποιότητα του χώρου (Γερμανός, 2004).

Υπάρχουν ποικίλα παραδείγματα στα οποία συνδυάζεται η παιδαγωγική ποιότητα του παιχνιδιού με το χώρο, μέσα από τη δημιουργία υλικών πεδίων αγωγής. Από τα πιο γνωστά είναι η αξιοποίηση της βλάστησης και της διαμόρφωσης του υπαίθριου χώρου για τη δημιουργία πεδίων παιχνιδιού, τα οποία εμπεριέχουν εξερεύνηση, πειραματισμό και πρόσληψη γνώσεων (Stine 1997, Building Bulletin 1991 αναφέρεται στο Γερμανός 2004).

Η διαμόρφωση στην αίθουσα διδασκαλίας περιβαλλόντων μάθησης συσχετισμένων με το παιχνίδι, αποτελεί ένα άλλο αρκετά διαδεδομένων παράδειγμα τόσο στην ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία (Chauvel & Michel 2001, Γερμανός 1997,

Παπαντωνίου & Τρίμη 1997, Τζεκάκη 2002, αναφέρεται στο Γερμανός 2004). Εν γένει, τα παιχνίδια θα πρέπει να οργανώνονται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να παρέχουν τη δυνατότητα σε όλα τα συμμετέχοντα άτομα να δραστηριοποιηθούν με κάποιο ουσιαστικό τρόπο, να δίνουν την ευκαιρία στον/ στην αρχηγό του παιχνιδιού να παρεμβαίνει και να εστιάζει σε κάποια σημεία που τα θεωρεί σημαντικά (Τσαλίκη & Γεωργόπουλος, 1998). Επίσης, από τα μέσα του 20ου αιώνα επιχειρείται η δημιουργία υλικών πεδίων αγωγής σε ακάλυπτους χώρους της πόλης με «παιχνιδότοπους περιπέτειας» (Μπότσογλου, 2010).

Όσον αφορά το παιχνίδι σε σχέση με την ποιότητα του χώρου γίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον καθώς συνδέεται με τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την ευχαρίστηση του παιδιού. Οι παραπάνω παράμετροι εκφράζονται μέσα από συμβολικές ή πραγματικές παρεμβάσεις στο χώρο και στο χρόνο, με τις οποίες το παιδί διαμορφώνει το περιβάλλον του παιχνιδιού του. Έτσι, η σχέση του παιδιού με το χώρο αναδεικνύεται σε ένα σημείο αναφοράς γύρω από το οποίο αρθρώνονται το παιχνίδι και οι διαδικασίες με τις οποίες συνδέεται. Ο χώρος ,λοιπόν, έχοντας πολυδιάστατη ποιότητα, αποτελεί μία ανθρωπογενής υλική πραγματικότητα, έχοντας κοινωνική, ψυχολογική και παιδαγωγική διάσταση, η οποία αποδίδει νόημα τον υλικό της χαρακτήρα. Τέλος, να επισημανθεί ότι ο χώρος δεν αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για την ανάπτυξη του παιχνιδιού, αλλά έναν παράγοντα, ο οποίος σε περίπτωση που δεν υπήρχε, ακόμη και συμβολικά, έστω και στις αναμνήσεις, το παιδί δεν θα μπορούσε να παίζει (Μπότσογλου, 2010).

1.7 Το υπαίθριο παιχνίδι

Στο αστικό περιβάλλον ανήκουν ο άνθρωπος, οι διάφορες κοινωνικές δομές και σχέσεις καθώς και η ποιότητα ζωής. Το περιβάλλον το αντιλαμβανόμαστε κοινωνικά και χωρικά καθώς αποτελείται από φυσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία, γι' αυτό και λαμβάνουμε τόσο περιβαλλοντικές όσο και κοινωνικές πληροφορίες. Σε μία πόλη συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν φυσικά και τεχνητά χαρακτηριστικά,

εσωτερικοί και ανοιχτοί χώροι, φυσικά και τεχνητά στοιχεία, τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά και ταυτόχρονα ανταγωνιστικά (Γκουμοπούλου, 2007).

Οι χώροι στους οποίους αναπτύσσονται φιλικές και κοινωνικές σχέσεις δεν είναι άλλοι από το τους υπαίθριους, δηλαδή, τους δημόσιους χώρους. Οι συγκεκριμένοι χώροι επιτρέπουν την κίνηση του ανέμου, τον ηλιασμό, το δροσισμό, την ανάδειξη ή ανάπτυξη της βλάστησης, νερού. Αστικό περιβάλλον, μπορεί να είναι το «φυσικό» περιβάλλον των αστικών κοινωνιών, διαμορφώνει τους όρους και τις προϋποθέσεις για τη χρήση τους από τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες που ζουν και κινούνται στις πόλεις (Μωραϊτης, 2004 αναφέρεται στο Γκουμοπούλου, 2007).

Δημιουργούνται αισθήματα ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας, ασφάλειας ή ανασφάλειας τα οποία έλκουν ή απωθούν και εξαρτώνται από την οργάνωση και διαμόρφωση των χώρων ανάλογα με τη θέση τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους, εάν δηλαδή είναι προσβάσιμοι ή όχι, συμμετέχουν ή όχι στο σύστημα τόπων και σημείων που έχουν ανάγκη να θυμούνται οι άνθρωποι. Ωστόσο, ο ρόλος που διαδραμάτιζε κάποτε ο κοινόχρηστος χώρος σταδιακά σήμερα υποβαθμίζεται. Αποτελεί, κατά βάση, χώρο όπου δρουν μεμονωμένα οι άνθρωποι κι όχι μια συλλογική δραστηριότητα όπως ήταν παλαιότερα. Η οργάνωση και διαμόρφωση του τις περισσότερες φορές ενισχύει τη δεύτερη τάση. Ωστόσο, συνεχίζει να συνιστά το άμεσα προσιτό υπόβαθρο της καθημερινής αστικής ζωής (Κοσμάκη, 1999 αναφέρεται στο Γκουμοπούλου, 2007).

Η πόλη αποτελεί για το παιδί που μένει σε αυτήν, όπως και για τον ενήλικα ένα ευρύτερο πλαίσιο χώρου που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κάθε στιγμής της ύπαρξής τους. Τα παιδιά μέσα σε αυτήν που διεκδικούν ένα ζωτικό κομμάτι χώρου μέσα από δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι.

Το υπαίθριο παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για δύο βασικούς λόγους. Καταρχήν γιατί τα παιδιά πρέπει να επιτύχουν την εξερεύνηση, την ανάληψη κινδύνων, την ανάπτυξη λεπτής και αδρής κινητικότητας και την απόκτηση βασικών γνώσεων κι αυτό μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικά μέσα από το υπαίθριο παιχνίδι. Δεύτερον, γιατί ο πολιτισμός μας απομακρύνει το υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών λόγω της τηλεόρασης και της υπερβολικής χρήσης του υπολογιστή, της αυξημένης επικινδυνότητας στις γειτονιές, της κούρασης των γονέων και των εκπαιδευτικών

προτύπων τα οποία προωθούν όλο και περισσότερο αναπτυξιακά ακατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα (Johnson, Christie, Wardle, 2005).

Η απομάκρυνση του παιδιού από τον χώρο του δρόμου αποδίδεται στους κινδύνους από την κυκλοφορία των οχημάτων και από την αύξηση της εγκληματικότητας, αλλά και σε αλλαγές στο σύγχρονο τρόπο ζωής, κυρίως με την εισβολή της τεχνολογίας στην καθημερινότητά τους. Η τάση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, και ειδικά στα σύγχρονα αστικά κέντρα, να «στεγανοποιούνται» τόσο οι χώροι όσο και οι δραστηριότητες μέσα σε αυτούς, δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστους και τους χώρους παιχνιδιού (Μπότσογλου, 2010). Οι παιδικές χαρές, τα πάρκα αναψυχής (τύπου allou fun park), οι ειδικά διαμορφωμένοι χώροι για παιχνίδι σε κέντρα εστίασης (τύπου macdonald's, goody's), οι κλειστοί χώροι παιχνιδιού (παιδότοποι) που προορίζονται να «ψυχαγωγήσουν» τα παιδιά, είναι τα σύγχρονα «μορφώματα» μιας κοινωνίας με έντονη την επιθυμία της ασφάλειας και του ελέγχου κι ενός πολιτισμού με άρτια τεχνολογική υποδομή αλλά ολόένα και πιο απομακρυσμένου από το φυσικό στοιχείο (Γκουμοπούλου, 2007).

Τα σημερινά παιδιά αντιμετωπίζουν τεράστιο πρόβλημα λόγω έλλειψης χώρων στους οποίους θα μπορούσαν να διοχετεύσουν την ενέργεια τους, να παίξουν και να χαρούν, να κάνουν όλα αυτά που η ηλικία τους επιβάλλει.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά ωφελούνται από την επαφή τους με το φυσικό περιβάλλον (Lester & Maudsley, 2007 αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010). Πράσινοι χώροι, φυτά, δέντρα και θάμνοι μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία ενός περισσότερο ελκυστικού περιβάλλοντος παιχνιδιού κα επίσης στο να έρθουν στην περιοχή πουλιά, πεταλούδες και άλλα ζώα τα οποία χαρίζουν ζωντάνια στο χώρο (Μπότσογλου, 2010).

Οι υπαίθριοι χώροι στα μάτια των παιδιών είναι η ελευθερία για παιχνίδι κι η κίνηση. Τα φυσικά στοιχεία ελκύουν το ενδιαφέρον τους ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η περιβαλλοντική τους συνείδηση. «Έχει ξεχαστεί στις μέρες μας, στον εύθραυστο, πρακτικό, σύγχρονο κόσμο μας, ότι το αμυδρό φως, το σκοτάδι, η σκιά και η ομορφιά είναι τόσο σημαντικά για να μεγαλώσει ένα παιδί όσο η τροφή και ο αέρας» (Lady Allen of Hurtwood, 1975, αναφέρεται στο Γκουμοπούλου 2007).

Η φύση, αναμφίβολα, μπορεί να προσφέρει ποικίλες και καινούριες εμπειρίες στο παιχνίδι των παιδιών. Επί παραδείγματι, η παρατήρηση και καλλιέργεια φυτών και λουλουδιών, το σκαρφάλωμα στα δέντρα, το κρυφό σε θάμνους κι εν γένει παιχνίδια εξερεύνησης στο φυσικό περιβάλλον αποτελούν για τα παιδιά ξεχωριστές κι αναντικατάστατες εμπειρίες.

Άμμος, δέντρα, νερό, πέτρες, κοχύλια μετουσιώνονται με τη φαντασία των παιδιών σε αντικείμενα παιχνιδιού με σπουδαία παιδαγωγική ποιότητα. Τα στοιχεία της φύσης προσφέρουν στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού μια άλλη διάσταση μέσω των εξαιρετικών εικόνων, χρωμάτων και αρωμάτων τους (Μπότσογλου, 2010).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά ωφελούνται από την επαφή τους με το φυσικό περιβάλλον (Lester & Maudsley, 2007). Πράσινοι χώροι, φυτά, δέντρα και θάμνοι μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία ενός περισσότερο ελκυστικού περιβάλλοντος παιχνιδιού και επίσης στο να έρθουν στην περιοχή πουλιά, πεταλούδες και άλλα ζώα τα οποία χαρίζουν ζωντάνια στο χώρο (Μπότσογλου, 2010).

Μετά από αυτές τις έρευνες διατυπώθηκαν ποικίλες απόψεις για την βελτίωση της οργάνωσης και του σχεδιασμού τόπων δράσης του παιδιού στον αστικό χώρο, ανάμεσα στις οποίες ιδιαίτερη σημασία αποκτά η πρόταση εκείνη που εισάγει την έννοια των «περιβαλλόντων παιχνιδιού» ("play environments"): «Σκόπιμο είναι να δημιουργήσουμε περιβάλλοντα παιχνιδιού κι όχι παιδότοπους που αποτελούν στατικά χωρικά πλαίσια δράσης του παιδιού με σαφή όρια και αυστηρά προσδιορισμένη θέση στον αστικό ιστό. Όλα τα περιβάλλοντα ζωής του παιδιού πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας και σχεδιασμού. Το σύνολό τους αποτελεί το περιβάλλον παιχνιδιού» (Moore, 1985, αναφέρεται στο Γκουμπούλου, 2007).

Οι παιδικές χαρές που υπάρχουν στις πόλεις είναι χώροι όπου το παιχνίδι των παιδιών μπορεί να απογειωθεί και να ανθίσει. Υπάρχουν παιδικές χαρές, αρκετά μεγάλες και έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε το παιχνίδι των παιδιών να εκφραστεί ελεύθερα να τρέξουν, να πηδήξουν, να κρυφτούν, να φωνάζουν, σφυρίζουν και να εξερευνήσουν το φυσικό κόσμο. Μια ποικιλία από παράγοντες καθορίζουν την ποιότητα μιας παιδικής χαράς για τα μικρά παιδιά, από βρέφη έως οκτώ ετών. Αυτές περιλαμβάνουν το σχεδιασμό της περιοχής του παιχνιδιού, τα ζητήματα ασφαλείας, εξοπλισμού παιχνιδιού, την προσβασιμότητα και την επίβλεψη ενηλίκου. Ιδιαίτερη

έμφαση πρέπει να δοθεί για το πώς πρέπει οι παιδικές χαρές να ενθαρρύνουν όλες τις μορφές του παιχνιδιού. Υπάρχει ζωτική ανάγκη να αναπτυχθεί μια διάθεση για δραστηριότητες σε υπαίθριο χώρο για τα μικρά παιδιά (Johnson, Christie & Wardle, 2005).

Ωστόσο, ακόμη και σήμερα σε ορισμένες περιοχές η γειτονιά είναι πρόσφορη για παιχνίδι και συμβάλλει στο αυθόρμητο παιχνίδι που προσφέρει σημαντικά οφέλη στη ποιότητα του παιχνιδιού ενώ ταυτόχρονα είναι ιδιαίτερα ελκυστικό γι' αυτά. Σύμφωνα με τη Jane Jacobs (1965, αναφέρεται στο Γκουμοπούλου, 2007) και τις μελέτες της για τους δρόμους και τις γειτονιές τα παιδιά των πόλεων χρειάζονται μια ποικιλία από μέρη, στα οποία να παίζουν και να μαθαίνουν, ενώ συγχρόνως χρειάζονται ένα μη εξειδικευμένο υπαίθριο ορμητήριο, από το οποίο να αρχίζουν το παιχνίδι και να περιφέρονται και το οποίο θα τα βοηθήσει να σχηματίσουν τις εντυπώσεις τους για τον κόσμο. Αυτή τη μορφή του μη εξειδικευμένου παιχνιδιού εξυπηρετούν τα πεζοδρόμια και αυτό τα ζωντανά πεζοδρόμια των πόλεων μπορούν να εξυπηρετήσουν θαυμάσια (Γκουμοπούλου, 2007).

Η πόλη, και γενικότερα ο τόπος όπου μεγαλώνουμε, μας αφήνει και της αφήνουμε σημάδια. Μας γεμίζει με εικόνες, εμπειρίες και βιώματα, συναισθήματα και μέρη που τα θυμόμαστε με νοσταλγία. Η πόλη όπου μεγαλώνουμε και ζούμε μας δίνει μια μορφή ταυτότητας όταν έχουμε τη δυνατότητα να τη ζήσουμε πραγματικά. Για να έχουν λοιπόν και τα παιδιά αυτή τη δυνατότητα πρέπει οι πόλεις να είναι φιλικές απέναντί του και ανοιχτές για να τις περπατήσουν να τις εξερευνήσουν να τις ζήσουν. (Μπότσογλου, 2010). Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο να προωθείται το ξένοιαστο, δημιουργικό και ασφαλές παιχνίδι σε παιχνιδότοπους αλλά προβλέπει και τη δυνατότητα έκφρασης των δραστηριοτήτων τους σε όλη της τη δομή. Η πόλη, δηλαδή, χρειάζεται άθικτη τη φύση να την περιβάλλει, υπαίθριους χώρους πρασίνου για να την «ανακουφίζουν», να την κάνουν να «αναπνέει» ελεύθερα προσφέροντάς της έτσι τη δυνατότητα να είναι φιλική προς τα παιδιά όπως αναφέρεται και στη Διακήρυξη-Πρόταση του Ευρωπαϊκού Δικτύου Πόλεων που είναι φιλικές προς τα παιδιά: «Μια πόλη φιλική προς τα παιδιά είναι φιλική προς όλους» (Γκουμοπούλου, 2007).

1.8 Το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης

Το παιχνίδι εκτός από το ότι αποτελεί ένα σπουδαίο κομμάτι της καθημερινότητάς του παιδιού, μπορεί να αποδειχθεί ένα πολύ σημαντικό βοήθημα για να γίνει αντιληπτός ο τρόπος που δρά στο περιβάλλον του και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τη ζωή καθώς το παιχνίδι του κάθε παιδιού πηγάζει από την ενεργητικότητά του, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί κι ως παράθυρο για την κατανόηση του αναπτυξιακού τους επιπέδου κι ένα πλαίσιο στο οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί μάθηση και διδασκαλία. Για να χρησιμοποιηθεί όμως το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης θα πρέπει να πραγματοποιηθεί και αξιολόγηση των ικανοτήτων του παιδιού (Kelly.- Vance & Ryalls, 2008).

Η αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού πραγματοποιείται όταν το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως βασικό μέσο για να εκτιμηθεί σε ποιο ακριβώς επίπεδο βρίσκεται το παιδί κι οι ικανότητες- δεξιότητές του τη δεδομένη χρονική στιγμή και κατά πόσον υπάρχουν περιοχές οι οποίες απαιτούν παρέμβαση.

Η χρήση απλών τυποποιημένων τεστ σε μικρά παιδιά έχει αμφισβητηθεί. Τέτοιου είδους τεστ δεν παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που αναπτύσσονται οι παρεμβάσεις, δεν αξιολογούν το παιδί στο φυσικό περιβάλλον, και αποτελούν ένα ακατάλληλο μέσο για την συλλογή έγκυρων πληροφοριών που αφορούν ένα μικρό παιδί (Kelly-Vance & Ryalls, 2005 αναφέρεται στο Kelly.- Vance & Ryalls, 2008).

Το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης βασίζεται στην ψυχαναλυτική εργασία με παιδιά περίπου από το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα. Οι θεραπευτές χρησιμοποιούσαν πληροφορίες από το παιχνίδι των παιδιών για τον τρόπο με τον οποίο αυτό καθορίζει την ψυχικές τους ανάγκες και επίσης χρησιμοποιούσαν το παιχνίδι κατά τη διάρκεια της θεραπείας (Kelly- Vance & Ryalls, 2008).

Μελέτες επιβεβαιώνουν ότι οι επαγγελματίες γνωρίζουν διαισθητικά, ποια προσέγγιση είναι αξιόπιστη ώστε να χρησιμοποιηθεί ως μέσο αξιολόγησης σε μικρά παιδιά. Επιπλέον, οι διαδικασίες αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά για να παρακολουθείται η πρόοδος των παιδιών κατά τη διάρκεια που πραγματοποιείται η παρέμβαση (Kelly- Vance & Ryalls, 2008).

Από όσες μορφές αξιολόγησης μέσω παιχνιδιού υπάρχουν, μόνο τρεις έχουν περιγραφεί λεπτομερώς για πρακτική χρήση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αυτές οι τρεις προσεγγίσεις είναι οι εξής (Kelly- Vance & Ryalls, 2008) :

1) Play Assessment Scale (PAS): Έχει σχεδιαστεί για να αξιολογήσει τις αναπτυσσόμενες δεξιότητες των παιδιών από 2 έως 36 μήνες (Fewell, 1994 αναφέρεται στο Kelly- Vance & Ryalls, 2008). Αυτή η κλίμακα με 45 σημεία τα οποία βρίσκονται σε μία αναπτυξιακή σειρά. Η κλίμακα αυτή είναι οργανωμένη σε οκτώ σελ παιχνιδιών. Τα παιδιά είναι τα πρώτα που παρατηρήθηκαν στο αυθόρμητο παιχνίδι το οποίο ακολουθείται στη συνεδρία, και είναι κωδικοποιημένες συμπεριφορές παιχνιδιού οι οποίες είναι κωδικοποιημένες σύμφωνα με την κλίμακα, έτσι ώστε το παιχνίδι μιας συγκεκριμένης ηλικίας να μπορεί να καθοριστεί. Η ηλικία του παιχνιδιού αποτελείται μόνο από συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν στο αυθόρμητο παιχνίδι. Χρησιμοποιείται μια βασική προσέγγιση και ένα διάγραμμα μετατροπής το οποίο επιτρέπει σε αυτόν που αξιολογεί, να μετατρέπει την ανεπεξέργαστη βαθμολογία στο κατάλληλο ηλικιακά παιχνίδι για το παιδί.

2) Transdisciplinary – Play Based Assessment (T.P.B.A.): Αυτή η αξιολόγηση αναπτύχθηκε από τον Linder (1990, 1993a αναφέρεται στο αναφέρεται στο Kelly- Vance & Ryalls, 2008). Η διεπιστημονική προσέγγιση αυτής της αξιολόγησης εκφράζει την ουσία της συνεργασίας μεταξύ αυτών που παρέχουν τις υπηρεσίες τους στη πρόωμη παιδική ηλικία και των γονέων, έτσι ώστε να βρουν πληροφορίες σχετικά με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού ώστε να πραγματοποιηθεί η κατάλληλη παρέμβαση.

Η ομαδική προσέγγιση διεξάγεται με άτομα που προέρχονται από διάφορους κλάδους που παρατηρούν το παιδί στο ελεύθερο παιχνίδι και καταγράφουν τις διάφορες συμπεριφορές κατά το παιχνίδι. Οι ενήλικες αυτοί συγκρίνουν τα διάφορα ευρήματά τους με μια άλλη περίοδο παρατήρησης ώστε να επιτρέπεται η διαμόρφωση μιας κοινής άποψης για το επίπεδο δεξιοτήτων του παιδιού.

Πριν από τη συνεδρία, οι επαγγελματίες επικοινωνούν με όσους φροντίζουν το παιδί για να ανακαλύψουν τους προβληματισμούς και πληροφορίες για το ιστορικό του κάθε παιδιού. Η δομή της συνεδρίας λαμβάνει υπόψη κάθε πληροφορία που

αναφέρουν οι γονείς. Η ομάδα παρατήρησης αποτελείται από έναν «διαμεσολαβητή» παιχνιδιού και παιδιού που βοηθά το παιδί να ασχοληθεί με το παιχνίδι, έναν «διαμεσολαβητή» με τους γονείς που είναι υπεύθυνος να συζητά την εξέλιξη της διαδικασίας με τους γονείς, αυτούς που αξιολογούν το παιδί και ένα άτομο το οποίο βιντεοσκοπεί ή φωτογραφίζει.

Ένα μεγάλο μέρος σε έκταση, όπως μια σχολική τάξη, συνιστάται για τη διεξαγωγή της συνεδρίας, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια μεγάλη ποικιλία παιχνιδιών. Αρχικά, το παιδί παίζει μόνο του και καμία δομή δεν έχει επιβληθεί στις δραστηριότητες. Ο διαμεσολαβητής παιχνιδιού μπορεί να συμμετάσχει, αλλά δεν μπορεί να προβεί σε κάποια κίνηση κατά το παιχνίδι. Η διευκόλυνση εμφανίζεται στη δεύτερη φάση όταν ο ενήλικας επιχειρεί να εμπλακεί το παιδί με δραστηριότητες που δεν έχουν ακόμη παρατηρηθεί αλλά είναι πιθανό να βρίσκεται στο ρεπερτόριο του παιδιού. Πρόκειται ουσιαστικά για μια δοκιμαστική φάση. Μετά τις δύο φάσεις που αφορούν τους ενήλικες, παρατηρείται ένα παιδί να παίζει με ένα άλλο στη συνέχεια να αλληλεπιδρά με έναν γονέα. Η φάση του παιχνιδιού στο οποίο δίνεται κάποιο κίνητρο παρατηρείται στη συνέχεια, ακολουθώντας την ίδια σειρά με τις αρχικές δραστηριότητες παιχνιδιού. Η συνεδρία διαρκεί μεταξύ 60 και 90 λεπτών.

Στο μοντέλο Linder η λεπτομερής κωδικοποίηση των κατευθυντήριων γραμμών έχει προσφέρει αναπτυξιακά συστήματα κωδικοποίησης για την γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική καθώς και την αισθητικοκινητική ανάπτυξη. Κάθε κατηγορία της ανάπτυξης (π.χ., γνωστική) υποδιαιρείται σε περισσότερες υποκατηγορίες που κωδικοποιούνται. Αυτές οι κωδικοποιημένες κατευθυντήριες γραμμές χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις δυνατότητες του παιδιού και τη περιοχή που χρειάζεται παρέμβαση.

3) Play in Early Childhood Evaluation System (PIECES): Αυτή είναι η πιο πρόσφατη αξιολόγηση μέσω παιχνιδιού και είναι εκτενώς ανεπτυγμένη. Η αξιολόγηση αυτή αναπτύχθηκε από εμπειρική εργασία αρχικά με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές της αξιολόγησης TPBA του Linder. Η προσέγγιση του PIECES είναι όμοια και ταυτοχρόνως διαφορετική από την προσέγγιση TPBA του Linder (Kelly- Vance & Ryalls, 2008).

Όσον αφορά τις διαδικασίες αξιολόγησης, όπως στο TPBA, η αξιολόγηση του PIECES περιλαμβάνει τη παρατήρηση ενός παιδιού σε ελεύθερο παιχνίδι. Το PIECES είναι επίσης παρόμοια με το TPBA του Linder στο ότι η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε περιβάλλον με μεγάλη ποικιλία παιχνιδιών ώστε να αποσπάσει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών. Κατά την αξιολόγηση στο PIECES, τα παιδιά παίζουν ελεύθερα για 30-45 λεπτά και μπορεί να μαγνητοσκοπείται το παιχνίδι. Δεν απαιτείται να έχουν συγκεκριμένες συμπεριφορές τα παιδιά με συγκεκριμένα παιχνίδια. Οι διαδικασίες διαφέρουν από αυτές του TPBA καθώς στο PIECES το παιδί παίζει συνήθως μόνο του και χωρίς καμία διευκόλυνση από την πλευρά των ενηλίκων παρατηρητών. Οι γονείς και ένας υπεύθυνος της συνεδρίασης είναι παρόντες για να επαινέσουν το παιδί κι να το ενθαρρύνουν να επαναλάβει ό,τι λέει το παιδί, αλλά δεν πρέπει να κάνουν ερωτήσεις ή να προτείνουν νέες συμπεριφορές κατά το παιχνίδι. Επειδή το PIECES επικεντρώνεται αποκλειστικά στη γνωστική ανάπτυξη, μια διεπιστημονική ομάδα παρατηρητών επιτρέπεται να υπάρχει, όχι όμως απαραίτητα. Οι πληροφορίες που λαμβάνονται από τη διαδικασία της κωδικοποίησης συγκρίνονται στη συνέχεια με τους κανόνες για τα κανονικά αναπτυσσόμενα παιδιά για να διαπιστώσετε αν το παιδί έχει συγκεκριμένες περιοχές που απαιτούν παρέμβαση. Οι παρεμβάσεις στοχεύουν στην ανάπτυξη βασικών και / ή συμπληρωματικών ικανοτήτων της κατηγορίας που εντοπίστηκε να αποκλίνει σε σχέση με τους συνομηλίκους (Kelly- Vance & Ryalls, 2008).

Το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης, λοιπόν, έχει πολλά πλεονεκτήματα μερικά από τα οποία είναι τα εξής (Kelly- Vance & Ryalls, 2008):

-Μπορεί να διεξαχθεί σε ποικίλα μέρη όπως το σπίτι ή το σχολείο. Βεβαίως πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το επίπεδο άνεσης του παιδιού στο χώρο κατά την επιλογή της τοποθεσίας και της ερμηνείας των ευρημάτων.

-Η διαδικασία αξιολόγησης μέσω παιχνιδιού χαρακτηρίζεται από ευελιξία κατά την επιλογή των παιχνιδιών έτσι ώστε να επιλεγθούν τα παιχνίδια τα οποία είναι κατάλληλα για την ηλικία του παιδιού, το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί και το είδος της αναπηρίας του.

2 Το παιχνίδι και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες

2.1. Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες

Το παιχνίδι είναι μια κυρίαρχη δραστηριότητα κατά την παιδική ηλικία και φαίνεται απαραίτητη για την ανάπτυξη του παιδιού (Schaefer, 1993, Vygotsky, 1967, Winnicott, 1981 αναφέρεται στο Brodin, 1999). Αδιαμφισβήτητα είναι πολύ σημαντικό να καταδειχθεί η σπουδαιότητα του παιχνιδιού για τα παιδιά με αναπηρίες κι όχι μόνο για τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα στην ανάπτυξή τους, καθώς μέσα από αυτό το παιδί με ειδικές ανάγκες αποκτά δυνατότητες ελέγχου τόσο των σκέψεων όσο και των συναισθημάτων τους. Το παιχνίδι, δηλαδή αποτελεί μέσο εξωτερίκευσης και κοινωνικοποίησης τους, κυρίως για τα παιδιά αυτά. (Brodin, 1999). Το παιχνίδι για παιδιά με αναπηρίες έχει παιδαγωγική μαθησιακή και ψυχαγωγική αξία (Παπάνης/ Αντένα, 2011).

Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν χρόνο να παίξουν, και αυτά με ειδικές ανάγκες που μπορεί να βρίσκουν τη ζωή πιο απαιτητική και κάποιες φορές δύσκολη, χρειάζονται ακόμα περισσότερο από αυτόν τον ειδικό χρόνο, χρόνο που θα έπρεπε να είναι ελεύθερος από τις εξωτερικές απαιτήσεις που προκαλούν άγχος. Χρόνο όπου τα παιδιά θα είναι ελεύθερα να παίζουν, διότι μέσω αυτού όλες οι πλευρές της ανάπτυξής τους μπορούν να δυναμώσουν (Macintyre, 2010).

Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών (1989) (αναφέρεται στο Μπότσογλου, 2010), το παιχνίδι είναι ένα κεντρικό στοιχείο της καθημερινής ζωής των παιδιών. Και ως δικαίωμα πρέπει να αντιμετωπίζεται και να προσφέρεται σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο όπου ζουν, το χρώμα τους ή τις ειδικές ανάγκες που έχουν στην καθημερινότητα και την εκπαίδευσή τους. Οι ειδικές ανάγκες ενός παιδιού δεν μειώνουν την ενέργειά του, ούτε του αφαιρούν την πηγαία του διάθεση για περιπέτεια. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι κατά πρώτον παιδιά και κατά δεύτερον παιδιά με

ειδικές ανάγκες. Η παιδική ηλικία τους είναι πολύ πιο σημαντική από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που τους προσδίδουν οι ιδιαίτερες τους ανάγκες (Μπότσογλου, 2010).

Κρίνεται απαραίτητο, για να δοθούν οι απαραίτητες δυνατότητες στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, να προσαρμοστεί το περιβάλλον του παιχνιδιού ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού κι επίσης να χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις του. Ποικίλα αντικείμενα με διάφορα χρώματα προσφέρουν ερεθίσματα και εμπνεύσεις τις οποίες το παιδί μπορεί να κοιτάει και να πιάνει (Αραμπατζής, 2006).

Επίσης, μπορεί μέσω του παιχνιδιού να υπολογίσει ή να εκτιμήσει αποστάσεις και κατευθύνσεις μέσω τις χρήσεις ποικίλων παιχνιδιών όπως κάποια με ρόδες που βοηθούν να ξεκινήσουν να μπουσουλάνε. Αυτά τα συναισθήματα οδηγούν το δίχως άλλο, στην όρεξη για μάθηση και ταυτόχρονα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού σε συνύπαρξη με την οικογένεια ή με φίλους (Αραμπατζής, 2006).

Κατά τη μελέτη της διαδικασίας του παιχνιδιού σε παιδιά με σοβαρή αναπηρία, είναι προφανές ότι το παιχνίδι είναι συχνά διαφορετικό από αυτό των μη ανάπηρων παιδιών. Οι παραδοσιακές θεωρίες της ανάπτυξης του παιδιού και το παιχνίδι (π.χ., Piaget, Vygotsky, και Winnicott) αντιστοιχούν η μία με την άλλη, πολλές φορές ωστόσο παρουσιάζουν αντιφατικότητα. Ο Vygotsky και ο Winnicott εστίασαν στη κοινωνική αλληλεπίδραση κατά την ανάπτυξη του παιδιού και το παιχνίδι, ενώ από την άλλη ο Piaget εστιάζει στη δραστηριότητα του ίδιου του παιδιού και στο άμεσο περιβάλλον (Brodin, 1999).

Μάλιστα, σύμφωνα με τον Piaget, όλα τα παιδιά πρέπει να παίζουν. Το παιχνίδι είναι η δουλειά του παιδιού. Το παιχνίδι είναι ο κεντρικός τρόπος μάθησης για όλα τα μικρά παιδιά. Το παιχνίδι είναι παγκόσμιο, δεν γνωρίζει εθνικά ή πολιτιστικά δεσμά, ηλικία και φυλή καθώς είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας (Guddemi, 1990).

Οι Knutsdotter και Olofsson (1987 αναφέρεται στο Brodin, 1999) υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι είναι πιο σημαντικό από το εκπαιδευτικό υλικό του παιχνιδιού, ενώ οι Brockstedt και Lindquist (1981 Brodin, 1999) υποστήριξαν ότι τα παιχνίδια έχουν μεγάλη σημασία για τα παιδιά και την ανάπτυξή τους.

Παρά τις ποικίλες απόψεις που έχουν διατυπωθεί, όλες συγκλίνουν στο ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό και απαραίτητο για την ενθάρρυνση και την υποστήριξη της επικοινωνίας και των κοινωνικών σχέσεων για την συνολική ανάπτυξη. Εάν χρησιμοποιούνται οι παραπάνω θεωρίες με συμπληρωματικό τρόπο, μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση του παιχνιδιού σε παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες (Brodin, 1999).

Οι ευεργετικές ιδιότητες του παιχνιδιού κατέχουν σπουδαία ψυχολογική, παιδαγωγική και διδακτική αξία στα παιδιά με αναπηρία. Προσεγγίζοντας όλες τις πτυχές της επιρροής του παιχνιδιού, καθορίζεται η σημασία και η θετική του επιρροή στη συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρίες. Ορισμένες μορφές παιχνιδιού έχουν άμεση σχέση με το σώμα και την κίνηση και έχουν ως βασικό στόχο την ανάπτυξη των κινητικών και διανοητικών δεξιοτήτων του παιδιού (Παπάνης/ Αντένα, 2011).

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, η θέα των παιδικών παιχνιδιών και η σημασία της δραστηριότητας του παιχνιδιού έχει εκ νέου οριστεί λόγω ερευνών και διαφορετικών θεωριών. Το παιχνίδι στο δυτικό κόσμο όχι μόνο θεωρείται ως μέρος της ανάπτυξης του παιδιού, αλλά κι ως εργαλείο για την ανάπτυξη. Το γεγονός πως κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να ζήσει τη παιδική ηλικία και να βιώσει τη χαρά του παιχνιδιού σε ένα περιβάλλον σταθερότητας, ισχύει σε ορισμένα μέρη του κόσμου, αλλά όχι σε όλα (Brodin, 1999).

Μελέτες για το παιχνίδι και τα παιχνίδια βρίσκονται σε πειραματικό στάδιο. Λίγες μελέτες έχουν ερευνηθεί συστηματικά και ανέπτυξαν τις θεωρίες και τα μοντέλα για την κατανόηση του σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού (Brodin, 1999). Ο Nelson(1996, αναφέρεται στο Brodin,1999) ανέφερε ότι πολλά παιδιά έχουν 500 εως 1.000 παιχνίδια στα υπνοδωμάτια τους, και αυτό στηρίζει την ιδέα ότι το παιχνίδι είναι μία από τα κυρίαρχες δραστηριότητες κατά την παιδική ηλικία. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πως οι ειδικές ανάγκες των παιδιών παίζουν ένα μικρό ρόλο σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής όπως είναι το παιχνίδι που για όλα τα παιδιά είναι μια αυτονόητη δραστηριότητα, ενώ οι περιβαλλοντολογικοί παράγοντες έχουν ισχυρότερη επίδραση στον αποκλεισμό αυτών των παιδιών από αυτές τις δραστηριότητες (Brodin, 1999).

Επομένως, προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι ερευνητές φαίνεται να είναι μάλλον αδιάφοροι για τη δραστηριότητα του παιχνιδιού και τα παιχνίδια για τα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες. Έρευνες έχουν δείξει ότι πολλές μελέτες επικεντρώνονται στη μάθηση/ κι εκπαίδευση αλλά πολλές από τις μελέτες αυτές αφορούν τα παιδιά χωρίς αναπηρίες. Σχετικά λιγότερες έρευνες έχουν εμβαθύνει για τα παιδιά με σοβαρές και πολλαπλές αναπηρίες (Brodin, 1999).

Παλαιότερα, θεωρούνταν πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είχαν δυσκολίες με τις ευκαιρίες για παιχνίδι λόγω της έλλειψης κατανόησης του τι είναι το παιχνίδι, λόγω της ανικανότητας να συσχετιστούν με τους υπόλοιπους σε περιπτώσεις κοινωνικού παιχνιδιού, ή λόγω της έλλειψης επιθυμίας για παιχνίδι. Ο πραγματικός λόγος γιατί τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν δυσκολίες στο παιχνίδι είναι η έλλειψη πρόσβασης σε αντικείμενα παιχνιδιού και ευκαιριών για παιχνίδι. Κάποια παιδιά μπορεί να μην μπορούν να πιάσουν ή να ελέγξουν αντικείμενα, να μην μπορούν να κινηθούν όσο ελεύθερα θα ήθελαν, ή να μην έχουν την προφορική ευστροφία να επικοινωνήσουν όσο αυθόρμητα θα έπρεπε (Guddemi, 1990).

Επιπρόσθετα, συνήθως δεν παρέχονται ευκαιρίες παιχνιδιού στα παιδιά αυτά, λόγω του ότι οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα στη καθημερινότητά τους και έτσι δεν υπάρχει χρόνος για παιχνίδι με τα παιδιά. Ένας άλλος λόγος παραμέλησης του παιχνιδιού για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ότι συνήθως οι μαθησιακές ανάγκες των παιδιών αυτών παρέχονται και ικανοποιούνται μέσω άμεσων προσεγγίσεων (Guddemi, 1990).

Το βέβαιο είναι πως η συμμετοχή στο παιχνίδι ανοίγει πολλές πόρτες στα 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.

2.2 Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Στο παρελθόν, οι δάσκαλοι των παιδιών κυρίως μεσολαβούσαν με άμεσα καθοδηγητικές προσεγγίσεις ώστε να πλησιάσουν και να διδάξουν τα παιδιά. Παρ' όλα αυτά, το παιχνίδι είναι ένα κυρίαρχο στοιχείο στην ανάπτυξη και την εξέλιξη όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένου και του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Το παιχνίδι είναι ο τρόπος με τον οποίο το παιδί μαθαίνει. Όταν στα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν παρέχονται ευκαιρίες για παιχνίδι, είναι πιθανότερο να αποτύχουν (Guddemi, 1990).

Η πρόσφατη αλληλεπιδραστική προσέγγιση της ειδικής αγωγής υπογραμμίζει την αξία της δραστηριότητας του παιχνιδιού που είναι κατάλληλη ανάλογα με την ανάπτυξη του παιδιού με αναπηρία και τις μαθησιακές του ανάγκες. Με βάση αυτή τη θεωρία υποστηρίζεται πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον χειρισμό του περιβάλλοντος με την ενεργό συμμετοχή τους. Κρίνεται επίσης απαραίτητο αποκτήσουν ποικίλες εμπειρίες κυρίως με την αισθητηριακή διέγερση μέσω της χρήσης πολλών και διαφόρων ειδών παιχνιδιών αντικειμένων με διάφορους τρόπους χρήσης. Ο παιδαγωγός προωθεί και βοηθά την εξέλιξη του παιχνιδιού στην αλληλεπιδραστική προσέγγιση ενώ ταυτόχρονα αποτελεί τον καθοδηγητή και ελεγκτή της μάθησης (Guddemi, 1990).

Η άποψη που επικρατεί για το ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζει πως η μάθηση μέσω του παιχνιδιού, με την κατάλληλη υποστήριξη από τους ενήλικες, είναι μια συνεχής διαδικασία στην οποία μπορούν να συμμετέχουν όλα, ανεξαιρέτως, τα παιδιά. Η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία μέσω του παιχνιδιού μπορεί να αφορά είτε το μωρό που βάζει στο στόμα του οτιδήποτε, ως μέρος της πρώιμης ανακάλυψης, είτε το παιδί που προσπαθεί να χτίσει μια γέφυρα για να περάσουν κάτω από αυτή τα τρενάκια, μέσω μιας διαδικασίας δοκιμής και πλάνης, καθώς μαθαίνουν για τα σχήματα, τα μεγέθη, την ισορροπία και αναπτύσσοντας δεξιότητες λεπτής κινητικότητας (Wall, 2011).

Το σημαντικό στοιχείο για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η ύπαρξη ξεκάθαρων μαθησιακών στόχων που επιδιώκονται για τις δραστηριότητες που ενσωματώνουν το παιχνίδι ως μαθησιακό μέσο. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει αντιληπτό εάν οι στόχοι έχουν επιτευχθεί ή όχι και με αυτό τον τρόπο να προσαρμοστεί ο κατάλληλος σχεδιασμός (Wall, 2011).

Ασφαλώς, θα πρέπει κατά τη διάρκεια της οργάνωσης και του σχεδιασμού των παραπάνω κατηγοριών να λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες κι οι ανάγκες του κάθε παιδιού καθώς και οι εμπειρίες οι αναγκαίες που θα συνοδεύσουν τη κάθε κατηγορία παιχνιδιού.

Στην Ελλάδα, στις δομές οι οποίες ασχολούνται με παιδιά με αναπηρίες, εκτός από τις ελλείψεις που σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή, δεν υπάρχει η απαραίτητη υποστήριξη στα αναλυτικά προγράμματα και δεν υπάρχει η στελέχωση από προσωπικό εξειδικευμένο για κάθε κατηγορία αναπηρίας (Τζουριάδου, 1995 αναφέρεται στο Παπάνης/ Αντένα, 2011).

Τόσο σε ατομικό επίπεδο προθέσεων όσο και σε επίσημο νομοθετικό πλαίσιο παρατηρείται έλλειψη δράσεων και διάθεσης για αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και κάλυψη των αναγκών των παιδιών με αναπηρίες. Δεν διατίθενται τα απαραίτητα κονδύλια και η συστηματική υλοποίηση των αναγκαίων παρεμβάσεων σε όλες τις εμπλεκόμενες δομές (Παπάνης/ Αντένα, 2011).

Αυτό μας δείχνει πως τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα όσο αφορά τις στάσεις για τα άτομα με αναπηρίες και των τρόπων μεταχείρισης αυτών, εξέλειπε η ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα ευαισθητοποίηση κατά τη διαδικασία εφαρμογής της θεωρίας σε πράξη. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται σταδιακή ενθάρρυνση της αποδοχής της διαφορετικότητας των ατόμων με αναπηρίες και τάση για συλλογική δράση ενάντια του κοινωνικού τους αποκλεισμού (Παπάνης/ Αντένα, 2011).

Η αναθεώρηση του ρόλου και της ευθύνης των ανθρώπων που ασχολούνται με παιδιά με αναπηρίες έχει ως στόχο τη διεύρυνση της προσπάθειας για έναν καινούριο προσανατολισμό παιδαγωγικής πράξης. Σήμερα, καταγράφεται μια σταδιακή αλλαγή των κυρίαρχων απόψεων και των πολιτικών ρυθμίσεων για την αναπηρία γεγονός το οποίο αποτελεί κομμάτι των γενικότερων κοινωνικών αλλαγών που βρίσκεται σε συνάρτηση ενός ευρύτερου πλαισίου εκπαιδευτικής αλλαγής (Παπάνης/ Αντένα, 2011).

Συνοψίζοντας, η συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι διευκολύνει το ίδιο να ξεπεράσει ορισμένες αδυναμίες και ελλείμματά του, ενώ συγχρόνως βελτιώνει τις δεξιότητες και τις δυνατότητές του. Τόσο τα προγράμματα του σχολείου όσο κι οι

εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να δίνουν ευκαιρίες οι οποίες είναι κατάλληλες για την ανάπτυξη του παιδιού που θα συμβαδίζουν με τις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Οι γονείς ή το βοηθητικό προσωπικό των παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να απολαμβάνουν την αλληλεπίδραση με το παιδί τους, ανιδιοτελώς. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές που αναπτύσσονται κατά τη δραστηριότητα του παιχνιδιού βοηθούν ουσιαστικά τους γονείς διότι με αυτό το τρόπο επικοινωνούν περισσότερο, έρχονται σε ουσιαστική επαφή, συναισθήματα δηλαδή που ολοκληρώνουν ψυχικά τα ίδια τα παιδιά.

2.3 Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες

Η δραστηριότητα του παιχνιδιού συνδέεται πολλές φορές με παιχνίδια αντικείμενα και αποτέλεσμα αυτού είναι η αύξηση του αριθμού των βιβλιοθηκών παιχνιδιού- μια βιβλιοθήκη για τα παιχνίδια όπου ο ρόλος του βιβλιοθηκάρου είναι να βρούν παιχνίδια που είναι ωφέλιμα σε κάθε παιδί ξεχωριστά. Αυτά τα παιχνίδια μπορούν να ενισχύσουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, παιδιών και γονέων (Brodin, 1999).

Μερικοί ερευνητές κάνοντας μια διάκριση και εστιάζουν στο ότι υπάρχουν εκεί παιχνίδια αλλά και αντικείμενα για να παίξουν με αυτά, και οι δύο κατηγορίες αυτές συμπληρώνουν μια λειτουργία (Newson & Newson, 1982 αναφέρεται στο Brodin, 1999). Υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι ως δραστηριότητα έρχεται πριν από τα παιχνίδια αντικείμενα και δεν αποδίδουν μεγάλη σημασία στο ίδιο το παιχνίδι αντικείμενο, αλλά θεωρούν τα παιχνίδια ως εργαλεία που διευκολύνουν το παιχνίδι. Αυτή η άποψη είναι ιδιαίτερα επικρατούσα σχετικά με τα παιδιά με σοβαρές πολλαπλές αναπηρίες (Brodin, 1999).

Ως αποτέλεσμα της πρόσφατης έρευνας στον τομέα αυτό, τα παιχνίδια για την μάθηση και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια έχουν λάβει αυξημένη σημασία κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Ωστόσο, αν τα παιχνίδια δεν έχουν καμία αξία από τη δική τους οπτική, η σημασία των εκπαιδευτικών παιχνιδιών θα πρέπει να φωτίζονται εκ νέου (Brodin, 1999).

Οι Woodroffe και Willatt (1976 αναφέρεται στο Brodin, 1999) μελέτησαν την χρήση των παιχνιδιών κι επεσήμαναν ότι για ένα παιδί ο τρόπος χειρισμού των παιχνιδιών είναι ζωτικής σημασίας καθώς μέσω αυτού διαφαίνεται το εάν μπορεί ή όχι το παιχνίδι να οδηγήσει στην ανάπτυξη.

Ο Lear (1990 αναφέρεται στο Brodin, 1999) αναφέρει ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, εκτός από τα συνηθισμένα παιχνίδια, πρέπει επίσης να παίζουν και με ειδικά διαμορφωμένα παιχνίδια. Όταν ένα παιχνίδι είναι ειδικά προσαρμοσμένο για παιδιά με ειδικές ανάγκες, λέγεται συχνά εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό παιχνίδι.

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, ακριβώς λόγω των πολλαπλών αυτών αναπηριών παρουσιάζουν πρόσθετα προβλήματα κατά την επιλογή παιχνιδιών με εκπαιδευτική αξία. Τα παιχνίδια πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία για να χρησιμοποιηθούν και να προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Πρέπει να εφαρμόζονται σε διαφορετικά στάδια της ανάπτυξης, καθώς θα δίνουν στον εκπαιδευτή τη μέγιστη βοήθεια, προς το παιδί για τη λειτουργία του παιχνιδιού (Brodin, 1999).

Η εκπαιδευτική αξία ενός παιχνιδιού που σχετίζεται με την προσαρμογή του παιχνιδιού, έτσι ώστε το παιδί να είναι σε θέση να το χρησιμοποιήσει για σκοπούς μάθησης. Στη πλειοψηφία του εκπαιδευτικού υλικού το παιχνίδι έχει κάτι να διδάξει στο παιδί και το ότι το υλικό του παιχνιδιού ή το ίδιο το παιχνίδι είναι εκπαιδευτικό σημαίνει ότι μπορεί κανείς να μάθει κάτι από αυτό ή μέσω αυτού (Almqvist, 1993 αναφέρεται στο Brodin, 1999).

2.4 Το Παιχνίδι – Αντικείμενο

Το παιδί με το παιχνίδι προχωρεί κατακτώντας νέα στάδια κυριαρχίας και υπεροχής. Το παιχνίδι αρχικά χαρακτηρίζεται σαν αυτοκοσμικό διότι ξεκινά με το ίδιο του το σώμα και έχει σαν κέντρο του το σώμα. Εν συνέχεια, προστίθενται σε αυτό τα αντικείμενα και δημιουργείται έτσι ένας κόσμος γύρω από το παιδί (Τσιαντζή, 1998).

Το παιδί, επιθυμεί να έρθει σε επαφή και να γνωρίσει το περιβάλλον του. Η διαδικασία αυτή της γνωριμίας και της επικοινωνίας με το εξωτερικό περιβάλλον αρχίζει πολύ νωρίς. Ακουμπά το παιδί ποικίλα αντικείμενα τα οποία υπάρχουν στο περιβάλλον του όπως ένα ποτήρι, μία κούκλα, κάποιο ρούχο κ.λ.π. Όλα αυτά είναι αντικείμενα με τα οποία το παιδί παίζοντας αντιλαμβάνεται και μαθαίνει τον κόσμο. Κάθε αντικείμενο που πιάνει μπορεί να λειτουργήσει παρωθητικά για το παιδί, μπορεί δηλαδή να ξυπνήσει, την περιέργειά του και να ενεργοποιήσει τη διάθεση να το αντιληφθεί (Πανταζής, 2004). Αυτή την ενασχόληση του παιδιού με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος την ονομάζουμε παιχνίδι. Τα αντικείμενα αυτά είναι τα μέσα για το παιχνίδι, δηλαδή μέσα-παιχνιδιού. Με τη βοήθειά τους μπορούν τα παιδιά να προσαρμοστούν στον αντικειμενικό κόσμο των μεγάλων.

Για τα παιδιά μπορούν να γίνουν μέσα-παιχνιδιού όλα τα αντικείμενα: έπιπλα, σκεύη, υλικά, εργαλεία, χαρτιά, εφημερίδες. Τα παιδιά μαθαίνουν τις λειτουργικές τους ικανότητες παίζοντας, π.χ. πώς ανοίγει και κλείνει η πόρτα, πώς ανοίγει το ραδιόφωνο, πώς ανοίγει και κλείνει το παράθυρο κ.λ.π. Το πρότυπο συμπεριφοράς σ' αυτά τα απλά παιχνίδια είναι πάντα οι ενήλικες. Η ενασχόληση των παιδιών με τα αντικείμενα, τα παρωθεί να ανακαλύψουν και άλλες δυνατότητες. Όταν το παιδί δημιουργεί με τη βοήθεια ενός παιχνιδιού-αντικειμένου ένα παιχνίδι, δημιουργεί έναν κόσμο στον οποίο ανακαλύπτει τόσο την καθημερινή όσο και την φανταστική πραγματικότητα, δηλαδή επιτυγχάνεται η συνεύρεση του εξωτερικού με τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού (Πανταζής, 2004).

Το ασυνήθιστο στο παιχνίδι – αντικείμενο είναι ότι συνυπάρχουν δύο πραγματικότητες. Η καθημερινή πραγματικότητα (εξωτερικός κόσμος): άνθρωποι, ζώα, φυτά και εκείνη που δημιουργεί η φαντασία του παιδιού (εσωτερικός κόσμος), η οποία όμως προϋποθέτει τις επιθυμίες του, τα συναισθήματα του και εκφράζεται με τη διπλή σημασία που δίνεται από το παιδί στο παιχνίδι – αντικείμενο (Πανταζής, 2004). Όταν το παιδί δημιουργεί με τη βοήθεια ενός παιχνιδιού – αντικειμένου ένα παιχνίδι, δημιουργεί έναν κόσμο στον οποίο ανακαλύπτει τόσο την καθημερινή όσο και τη φανταστική πραγματικότητα, δηλαδή επιτυγχάνεται η συνεύρεση του εξωτερικού με τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού.



Τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν από μόνα τους με καθημερινά απλά υλικά παιχνίδια-αντικείμενα. Κάθε διαδικασία κατασκευής κάνει το παιδί ικανό να χρησιμοποιεί διάφορα εργαλεία: να κόβει με το ψαλίδι, να χρησιμοποιεί το μαχαίρι, να χρωματίζει. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στην αύξηση αυτοπεποίθησης του παιδιού εφόσον δένεται συναισθηματικά με το ίδιο το παιχνίδι .

Το παιχνίδι του παιδιού αντικατοπτρίζει έναν ολόκληρο κόσμο κι είναι πολύπλευρο και πολυδιάστατο, αν και δε φαίνεται ιδιαίτερα πολύπλοκο. Ο κόσμος αυτός αποτελείται από αντικείμενα διάφορα που χαρακτηρίζουν τη καθημερινότητά μας είτε φυσικά αντικείμενα, είτε τεχνητά είτε τα παιχνίδια αντικείμενα. Αυτά τα μέσα παιχνιδιού συμβάλλουν στο να χτιστεί ο κόσμος παιχνιδιών του παιδιού (Πανταζής 2004).

2.5 Η σημασία του παιχνιδιού-αντικειμένου για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες

Για τα παιδιά με κάποια καθυστέρηση στην ανάπτυξη, το παιχνίδι και η μάθηση μέσω της κίνησης συνήθως υπολείπεται. Το νήπιο με ειδικές ανάγκες δεν παρουσιάζει εκλεπτυσμένη δεξιότητα στα χέρια και αντιμετωπίζει ποικίλους βαθμούς δυσκολίας στη λεπτή κινητικότητα. Για παράδειγμα, ένα παζλ μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα δύσκολο για ένα παιδί με δυσκολίες στην κίνηση, εφόσον χρειάζεται να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας. Δεν μπορεί να συντονίσει τα χέρια του σε κάποια δραστηριότητα (π.χ. βίδωμα, ξεβίδωμα μπουκαλιού). Αποφεύγει δραστηριότητες που απαιτούν λεπτούς χειρισμούς (κουμπιά, φερμουάρ, κολλάζ, χειροτεχνίες κ.α.), δεν χειρίζεται με άνεση υλικά και εργαλεία (πινέλο, μαρκαδόρο, κόλλα, ψαλίδι, βίδες, χάντρες κτλ.) (Κούρτογλου, 2011).

Η λεπτή κινητικότητα (οπτικοκινητική αντίληψη) έχει περιγραφεί από πολλούς ερευνητές (Pierce, 1997) κι αναφέρεται στην κίνηση των μικρών μυών που λειτουργούν συντονισμένα ώστε να εκτελέσουν δύσκολες και λεπτές εργασίες. Είναι η δεξιότητα η οποία έχει σχέση με την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τα δάχτυλά του για να χειρίζεται επιδέξια ποικίλα αντικείμενα και να εκτελεί έργα. Η

ικανότητα να διαχειρίζεται το παιδί αντικείμενα σωστά και με αποτελεσματικό τρόπο συνεχίζει να βελτιώνεται καθ' όλη τη διάρκεια του τέλους της παιδικής ηλικίας έως της αρχής της εφηβικής περιόδου (Rosblad, 1995).

Η δεξιότητα της λεπτής κινητικότητας αναπτύσσεται σε αργό ρυθμό κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Κατά την περίοδο αυτή, εφόσον καλλιεργηθεί θα βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού στα πρώτα του μαθησιακά βήματα στο σχολείο όπως π.χ. στο γράψιμο (Κούρτογλου 2011).

Μέσω των παιχνιδιών αντικειμένων τα παιδιά μπορούν να εξασκηθούν, να ανακαλύψουν τη δύναμη των δακτύλων του όπως και της αίσθηση της αφής θα αναπτύξουν τους μύες του και τη λεπτή κινητικότητά του, να εξασκηθούν στη χρήση και των δύο χεριών οι δραστηριότητες γίνονται λειτουργικές κι έτσι να βοηθηθούν στον τομέα αυτοεξυπηρέτησης. Κρίνονται, ουσιαστικά, πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη του παιδιού στον συγκεκριμένο τομέα (Κούρτογλου 2011).

Γενικότερα, στοχεύουν:

- στην ενδυνάμωση των μυών των χεριών,
- στην ενίσχυση της επιδεξιότητάς τους,
- στο συντονισμό της κίνησης χεριού και ματιών,
- στο συντονισμό της αμφιπλευρικότητας (χρήση και των δύο χεριών),
- στην ανάπτυξη του κυρίαρχου χεριού (πλευρίωση),
- στο συντονισμό οπτικής αντίληψης με τις λεπτές κινήσεις των χεριών,
- στην βελτίωση της παρατηρητικότητας,
- στην συναρμολόγηση επί μέρους στοιχείων σε ένα σύνολο (Κούρτογλου 2011).

Κάποια παιχνίδια-δραστηριότητες είναι :

-Να παίζει επιτραπέζια παιχνίδια που απαιτούν τη ρίψη ζαριού.

-Να βιδώνει και να ξεβιδώνει παιχνίδια με τον κατάλληλο εξοπλισμό.

- Να παίζει παιχνίδια τα οποία απαιτούν το μοίρασμα καρτών.
- Να φτιάχνει κολιέ και βραχιόλια για τη μαμά, περνώντας χάντρες μέσα από νήμα.
- Να πλάθει πλαστελίνη με τα χέρια του και να προσπαθεί να βρει μικρά αντικείμενα κρυμμένα μέσα σε αυτή.
- Να τοποθετεί μικρές σφήνες σε ανάλογες υποδοχές, π.χ. Mastermind (Alley, 1992 αναφέρεται στο Βασιλάκης/Μούκα προσπελάστηκε στο <http://prosvasi.uoa.gr>).

Δεν είναι λίγοι οι εργοθεραπευτές που δημιουργούν οι ίδιοι παιχνίδια αντικείμενα για να αναπτυχθεί η δεξιότητα της λεπτής κινητικότητας (Pierce, 1997). Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λεπτή κίνηση να αναπτύξουν τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί τα παιχνίδια αυτά ή και άλλα όπως ένα παζλ για να βοηθήσει τα παιδιά να σημειώσουν πρόοδο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέγει κατάλληλα παιχνίδια με τα οποία τα παιδιά θα καταφέρουν να διακρίνουν το αριστερό με το δεξί, θα αναπτύξουν τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας καθώς επίσης και οπτικοκινητικού συντονισμού.

2.6 Η παιγνιοθεραπεία

Το παιχνίδι δεν είναι μόνο απαραίτητο για την προώθηση φυσιολογικής ανάπτυξης του παιδιού, αλλά έχει επίσης και πολλές θεραπευτικές δυνάμεις. Όλες οι θεραπείες απαιτούν, μεταξύ άλλων, το σχηματισμό μιας θεραπευτικής σχέσης σε συνδυασμό με τη χρήση ενός μέσου ανταλλαγής (Drewes, 2009). Η χρήση του παιχνιδιού βοηθά στη δημιουργία μιας σχέσης εργασίας με παιδιά, ιδιαίτερα εκείνων που δεν έχουν λεκτική επικοινωνία ακόμα και με μεγαλύτερα παιδιά που εμφανίζουν αντίσταση ή ανικανότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Η παρουσία των παιχνιδιών και το παιχνίδι με υλικά σε ένα δωμάτιο στέλνουν ένα μήνυμα στο παιδί ότι δηλαδή ο χώρος αυτός και ο χρόνος είναι διαφορετικός από όλους τους άλλους. Αυτό δείχνει στο παιδί ότι μπορεί να νιώθει σαν παιδί και να αισθάνεται ελεύθερο (Landreth, 1983 στο Schaefer 2011).

Το παιχνίδι χρησιμοποιείται στη θεραπεία από τους θεραπευτές και το παιχνίδι του παιδιού ως μέσο για να βοηθήσει τα ίδια τα παιδιά να ασχολούνται με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα (Drewes, 2009).

Η παιγνιοθεραπεία ως μέσο θεραπείας για παιδιά δεν αποτελεί κάτι νέο (Drewes, 2009). Η χρήση του παιχνιδιού ως θεραπευτικό μέσο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους πρωτοπόρους της παιδικής Ψυχοθεραπείας. Η Anna Freud (1928, 1964, 1965), η Margaret Lowenfeld (1935, 1970) και η Melanie Klein (1961, 1987) έθεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο για τη χρήση του παιχνιδιού, για παράδειγμα, η Klein (1961, 1987) ορίζει ότι το αυθόρμητο παιχνίδι ενός παιδιού είναι ένα υποκατάστατο για την ελεύθερη σχέση που χρησιμοποιείται στην ψυχανάλυση ενηλίκων (British Association of Play Therapy).

Στο ασφαλές κι υποστηρικτικό συναισθηματικά περιβάλλον όπως είναι το δωμάτιο θεραπείας, το παιδί μπορεί να παίξει με ανησυχίες και ζητήματα, τα οποία μπορεί να είναι πολύ τρομακτικά ή άγχωδη, να αντιπαρατεθούν ή να μιλήσουν για την παρουσία του θεραπευτή και σχετικά με το ποιος μπορεί να τους βοηθήσει να αισθάνονται ως ό,τι λένε γίνεται αντιληπτό. Τα παιχνίδια γίνονται το λόγο του παιδιού τα οποία ο θεραπευτής αντανάκλα πίσω στο παιδί για να προωθήσει μεγαλύτερη κατανόηση (Landreth, 1991 αναφέρεται στο Schaefer 2008),.

Κατά τα τελευταία 25 χρόνια οι κλινικοί γιατροί και ερευνητές έχουν εξετάσει πιο προσεκτικά συγκεκριμένες ιδιότητες του παιχνιδιού που το καθιστά θεραπευτικό παράγοντα για την αλλαγή (Russ, 2004 αναφέρεται στο Schaefer 2008). Η καλύτερη κατανόηση των μηχανισμών αυτών δίνει τη δυνατότητα αλλαγής του θεραπευτή να τους εφαρμόσει αποτελεσματικότερα ώστε να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του πελάτη. Ο Φρόντ έγραψε για τη διορατικότητα, η οποία διευκολύνεται από τις ερμηνείες του θεραπευτή και την ανάλυση της μεταβίβασης (Schaefer, 2008), ως η βασική συνιστώσα προς θεραπείας πελάτη στην ψυχανάλυση.

Με βάση την Ένωση Παιγνιοθεραπευτών (Schaefer, 2011) η παιγνιοθεραπεία ορίζεται ως εξής: «είναι η δυναμική μεταξύ του παιδιού και του παιγνιοθεραπευτή κατά την οποία το παιδί ερευνά με το δικό του ρυθμό και τις δικές του ανάγκες, ζητήματα περασμένα ή τρέχοντα, συνειδητά ή μη, που επηρεάζουν τη ζωή του παιδιού στο παρόν».

Ο Yalom (1985 αναφέρεται στο Schaefer, 2008) έγραψε για τους θεραπευτικούς παράγοντες οι οποίοι πίστευε ότι ήταν συνυφασμένοι με την ομαδική ψυχοθεραπεία. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν την αποδοχή, τον αλτρουισμό, την κάθαρση, αυτοαποκάλυψη, την αυτοκατανόηση, τη καθολικότητα, την αντιπροσωπευτική μάθηση και την καθοδήγηση (Schaefer, 2008). Ο Schaefer ήταν ο πρώτος που περιέγραψε τις θεραπευτικές δυνάμεις του παιχνιδιού (Drewes, 2009).

Οι θεωρίες και οι πρακτικές γύρω από το παιχνίδι είναι διαφορετικές σε κάθε παιδική ψυχοθεραπευτική παράδοση. Ωστόσο, κάθε παράδοση συνδέεται με την κεντρική ιδέα ότι το παιχνίδι εκπέμπει και επικοινωνεί με τις αισθήσεις του παιδιού, τις εμπειρίες του, επιθυμίες του, τις σκέψεις και τα συναισθήματα (British Association of Play Therapy).

Η παιγνιοθεραπεία, αποτελεί μια ψυχοθεραπευτική μέθοδο στην οποία το παιχνίδι λειτουργεί σαν μια συμβολική διαδικασία καθώς το παιδί παίζει με ποικίλα αντικείμενα και κατασκευάζει ιστορίες, εικόνες, και μετέχει στο συμβολικό παιχνίδι ενώ ταυτόχρονα αποστασιοποιείται από τη δική του ζωή και τις προσωπικές του εμπειρίες. Το παιχνίδι, ως η κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας του παιδιού με συνομηλίκους του και ενήλικους, επιτρέπει στους ενήλικες να κατανοήσουν το πραγματικό και φανταστικό τους κόσμο καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο «έχτισαν» τους δύο αυτούς κόσμους. Αυτό που γίνεται αντιληπτό, δηλαδή, είναι το γεγονός πως η παιγνιοθεραπεία είναι «παιδοκεντρική» ως προς το ότι το παιχνίδι είναι το πρωτεύον μέσο και ο λόγος το δευτερεύον (British Association of Play Therapy).

Η παιγνιοθεραπεία χρησιμοποιείται ως μέσο θεραπείας για την ανάπτυξη ή βελτίωση ποικίλων δεξιοτήτων όπως κινητικών, κοινωνικών, γνωστικών κι αντιληπτικών. Τα θεραπευτικά οφέλη του παιχνιδιού χρησιμοποιούνται με ποικίλους τρόπους και πολλές θεραπευτικές μεθόδους. Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης και για την παροχή γνώσεων για την επίλυση εσωτερικών συγκρούσεων (British Association of Play Therapy).

Αδιαμφισβήτητα, η θεραπεία μέσω του παιχνιδιού αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο θεραπευτικής παρέμβασης για παιδιά που παρουσιάζουν μία ποικιλία δυσκολιών, όπως παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα

συμπεριφοράς όπως κατάθλιψη, επιθετικότητα, κρίσεις θυμού, ζήλια, άγχος αποχωρισμού, μελαγχολία, δυσκολίες στο σχολείο, στη διατροφή, στον ύπνο, παιδιά που έχουν εμπειρίες από κάποια πιθανή απώλεια, πένθος, αρρώστια, διαζύγιο και παιδιά που έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες όπως οικογενειακή βία, κακοποίηση ή παραμέληση. Χρησιμοποιείται επίσης για την αντιμετώπιση συμπεριφορικών διαταραχών, όπως είναι ο αυτισμός, η νοητική καθυστέρηση, οι μαθησιακές δυσκολίες, η διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα και ποικίλα κοινωνικά, κινητικά-σωματικά προβλήματα (Ευρυμάθεια, Κέντρο Ειδικής Διαπαιδαγώγησης).

Μέσα από τη διαδικασία της παιγνιοθεραπείας συναισθήματα τα οποία γεννούν άσχημες εμπειρίες μπορούν να εκφραστούν χωρίς τον φόβο να κριθούν άσχημα και να μη γίνουν αποδεκτά και κατανοητά. Η παιγνιοθεραπεία ενισχύει την ψυχική ισορροπία του κάθε παιδιού και συμβάλλει στο να αντιμετωπίσει πιο αισιόδοξα τη ζωή και να δει τον κόσμο από μια διαφορετική οπτική γωνία, πιο θετική. Παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, γένους καθώς επίσης και παιδιά των οποίων τα προβλήματα έχουν σχέση με συνθήκες ιδρυματοποίησης, φυσικών καταστροφών και σεξουαλικής ή σωματικής κακοποίησης μπορούν να επωφεληθούν από αυτή τη θεραπευτική προσέγγιση (Ευρυμάθεια, Κέντρο Ειδικής Διαπαιδαγώγησης).

Η παιγνιοθεραπεία βοηθάει τα παιδιά (Schaefer, 2008):

- να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν λεκτικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους,
- να αναπτύξουν τον αυτοέλεγχο,
- να κατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων,
- να αποδεχτούν και να σέβονται τόσο τον εαυτό τους όσο και τους άλλους,
- να γίνονται πιο υπεύθυνα και να αναπτύσσουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές,
- να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους,
- να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες
- να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους και
- να μειώσουν το άγχος τους.

Το παιχνίδι ως μέσο θεραπείας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει ή να βελτιώσει δεξιότητες, ή το ίδιο το παιχνίδι να είναι ο στόχος της θεραπείας δηλαδή να συμβάλλει ώστε το παιδί να μάθει τις απαραίτητες δεξιότητες για να είναι σε θέση να συμμετέχει στο παιχνίδι (British Association of Play Therapy).

Στο χώρο της παιγνιοθεραπείας, το παιδί πρέπει να είναι το κέντρο. Στο δωμάτιο το οποίο πραγματοποιείται η θεραπεία μέσω παιχνιδιού το ίδιο το παιδί έχει πρόσβαση το παιδί σε ποικίλα υλικά και παιχνίδια όπως η άμμος, το νερό, ο πηλός, η πλαστελίνη, οι κούκλες, οι μπάλες, κάποια μουσικά όργανα κ.λ.π. Απαραίτητο κρίνεται για να αναπτυχθεί σωστά η προσωπικότητα του παιδιού, το ίδιο να περάσει με επιτυχία από τα διάφορα στάδια της συναισθηματικής ανάπτυξης γι' αυτό κατά την παιγνιοθεραπεία επιβάλλεται να χρησιμοποιούνται παιχνίδια κατάλληλα για τα διάφορα στάδια της ανάπτυξης του (British Association of Play Therapy).

Ο παιγνιοθεραπευτής είναι το πρόσωπο το οποίο διευκολύνει το παιχνίδι του παιδιού, το παροτρύνει δυνατότητα να μπει σε ρόλους και να αναζητά δημιουργικές κι εναλλακτικές λύσεις. Να κάνει το παιδί να αισθανθεί τη μοναδικότητά της ύπαρξής του και της προσωπικότητάς του, να εκτιμά και να σέβεται τα δικά βιώματά του εφόσον του ανήκουν (Schaefer, 2011). Καθώς, λοιπόν, κάθε παιδί είναι ξεχωριστό, έτσι ξεχωριστή και μοναδική θα πρέπει να είναι κι η σχέση του με έναν ενήλικο με τον οποίο έρχεται σε επαφή κι επικοινωνεί χωρίς ο ενήλικας να τον επικρίνει. Η θετική συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του θεραπευτή και του παιδιού κατά τη διάρκεια της θεραπείας παρέχει μια σωστή συναισθηματική εμπειρία η οποία είναι απαραίτητη για τη θεραπεία. Το παιδί κι η προσωπικότητά του θα πρέπει να γίνεται απόλυτα αποδεκτή από τον παιγνιοθεραπευτή και να φροντίζει να γίνεται κατανοητό κι αντιληπτό κι αυτό από το παιδί (Schaefer, 2011).

Εκτός των άλλων πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό πως ο ρόλος παιγνιοθεραπευτής για να προχωρήσει στη διαδικασία της παιγνιοθεραπείας οφείλει προσμετρήσει κι ορισμένα πολύ σημαντικά στοιχεία για να είναι και περισσότερες οι πιθανότητες για να στεφθεί με επιτυχία η όλη διαδικασία της θεραπείας. Αρχικά, αφού οι γονείς εξηγούν στον θεραπευτή ποιο ακριβώς είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί τους, και γνωρίζοντας το πλήρες ιστορικό του παιδιού, εκείνος πρέπει να λάβει υπόψη το αναπτυξιακό στάδιο που διανύει και τα προβλήματα που συνήθως

προκύπτουν στην ηλικία του (Drewes, 2009). Εν συνεχεία, θα πρέπει να προβεί σε ψυχολογική αξιολόγηση του παιδιού για να καθορίσει τη παρέμβαση και τους στόχους της. Επίσης, θα πρέπει να επιλέξει το είδος του παιχνιδιού και τη μορφή που θα χρησιμοποιήσει (Cattanach, 2003).

Το σημαντικότερο είναι να κατανοήσει ο παιγνιοθεραπευτής 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). Οι θεραπευτές έχουν την δυνατότητα, δηλαδή, να βοηθήσουν τα παιδιά ώστε να μάθουν με τη χρήση του παιχνιδιού πιο προσαρμοστικές συμπεριφορές όταν υπάρχουν ελλείψεις συναισθηματικές ή κοινωνικές δεξιότητες. Η σχέση μεταξύ παιγνιοθεραπευτή και παιδιού επιτρέπει στο παιδί να στηριχτεί στις δυνάμεις κι ικανότητές του οι οποίες θα συμβάλλουν να τροποποιηθεί και να ωριμάσει (Drewes, 2009).

Σύμφωνα με τον Schaefer (2011) πέραν του ιστορικού όμως των παιδιών πρέπει να γνωρίζει και τις συνθήκες ζωής του. Πρέπει να γνωρίζει ποιοι είναι αυτοί οι οποίοι βρίσκονται δίπλα στα παιδιά, τα φροντίζουν και κατά πόσο να στηρίζουν. Αυτοί οι οποίοι έχουν υπό την επίβλεψή τους τα παιδιά οφείλουν να είναι ενήμεροι για τη διαδικασία της παιγνιοθεραπείας για να είναι σε θέση να τα βοηθήσουν. Ακόμη, θα πρέπει ο παιγνιοθεραπευτής να διατηρεί επαφή και με άλλους επαγγελματίες οι οποίοι ασχολούνται με την εκπαίδευση και θεραπεία των συγκεκριμένων παιδιών κατά τη χρονική περίοδο που θα πραγματοποιηθεί η παιγνιοθεραπεία, έτσι ώστε να συλλέγει πληροφορίες από αυτούς που ασχολούνται με το παιδί στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων τους.

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 ο οποίος ελλοχεύει είναι ότι κάποιοι επαγγελματίες του χώρου θέλουν να χρησιμοποιήσουν την παιγνιοθεραπεία μόνο για συλλέξουν πληροφορίες κι όχι για να θεραπεύσουν τα παιδιά (Cattanach, 2003).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους Harris and Landreth (2001, αναφέρεται στο Schaefer 2011) τα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να διαθέτει ο παιγνιοθεραπευτής είναι τα εξής:

- ευφυΐα,
- αποδοχή όλων των παιδιών,
- ευαισθησία για τα παιδιά,
- να αποπνέει ασφάλεια,
- να αποπνέει εμπιστοσύνη και
- να πιστεύει πραγματικά ότι το παιδί μπορεί να λύσει τα προβλήματά του ενώ ο ίδιος ορίζει τα συγκεκριμένα σημεία στα οποία χρειάζεται το παιδί παρέμβαση.

Σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε παιδιού, η παιγνιοθεραπεία μπορεί να διαρκέσει για μικρό χρονικό διάστημα ή για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Η συνεργασία με τους γονείς και με άλλους φορείς εκπαίδευσης και ψυχικής υγείας κρίνεται μεγίστης σημασίας ώστε να επιτευχθεί πιο σταθερά και συνολικά η θεραπευτική αλλαγή (British Association of Play Therapy).

Η θεραπεία μέσω του παιχνιδιού αφορά τους επαγγελματίες του επιστημονικού και παιδαγωγικού κλάδου καθώς ως θεραπευτικό εργαλείο χρησιμοποιείται από ψυχολόγους, ψυχίατρους, ψυχοθεραπευτές ειδικούς παιδαγωγούς και εργοθεραπευτές (Schaefer, 2011) Είναι δυνατόν να λάβουν χώρα σε παιδικούς σταθμούς, σε σχολεία, σε συλλόγους σχετικούς με παιδιά, σε ειδικά σχολεία, νοσοκομεία, ιδρύματα, ειδικές διαγνωστικές και θεραπευτικές μονάδες κ.α. Επίσης, χρησιμοποιείται ως μέσο ενημέρωσης των παιδιών σε θέματα πρόληψης, σε χώρους προστασίας παιδιών ή ενηλίκων όπως φυλακές, αναμορφωτήρια, κέντρα κακοποιημένων παιδιών και γενικά σε ομάδες υψηλού κινδύνου με στόχο τη σωστή ενημέρωση και πρόληψη κινδύνων που αφορούν τα παιδιά.

Η παιγνιοθεραπεία, αν και δεν είναι ευρέως διαδεδομένη ακόμα στην Ελλάδα, αποτελεί μια μέθοδο προσέγγισης του παιδιού – εφήβου πολλά υποσχόμενη και εξίσου αποτελεσματική, εφόσον το παιχνίδι αποτελεί το πιο κατάλληλο και ισχυρό μέσο για την ανάπτυξη των παιδιών (Chaloner, 2001 αναφέρεται στο Schaefer, 2008).

2.7 Παιγνιοθεραπεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν ειδικούς συναισθηματικούς προβληματισμούς σχετικά με τις αναπηρίες τους, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η ψυχική ανεπάρκεια. Οι μεγαλύτερες δοκιμασίες δεν είναι η ίδια αναπηρία, αλλά τα συναισθήματα ανεπαρκείας και απόρριψης που τη συνοδεύουν (Carmichael, 1993).

Η θεραπεία μέσω του παιχνιδιού δεν αποτελεί λύση για όλα τα προβλήματα του παιδιού, αλλά είναι μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει το παιδί με αναπηρίες να αναπτύξει την αυτοπεποίθησή του.

Η παιγνιοθεραπεία βασισμένη στο παιδί δεν έχει συγκεκριμένες δραστηριότητες για το παιδί. Το παιδί παίζει αυθόρμητα με κάποια παιχνίδια που αναπαριστούν αντικείμενα του σπιτιού, μέσα μεταφοράς, άγρια και κατοικίδια ζώα, παιχνίδια με κούκλες, μαριονέτες, αντικείμενα για καλλιτεχνική δημιουργία κ.α. (Carmichael, 1993).

Η προσέγγιση βασισμένη στο ίδιο το παιδί και το «εγώ» του, βασίζεται στην ωρίμανση του παιδιού και στην ικανότητα του να ξέρει τι είναι καλύτερο για αυτό. Σύμφωνα με τους Williams & Lair (1991 αναφέρεται στο Carmichael, 1993), η έλλειψη σύγκρισης με άλλους κάνει τη θεραπεία μέσω παιχνιδιού βασισμένη στο παιδί ένα καλύτερο μοντέλο για τη δουλειά με παιδιά με αναπηρίες. Η θεωρία που έχει ως κέντρο το «εγώ» του παιδιού, το βοηθά να ανακαλύψει το υψηλότερο δυνατό σημείο ικανότητας. Ο θεραπευτής δεν παίζει ενεργά με το παιδί, αλλά συμμετέχει σαν παρατηρητής, και ενθαρρύνει το παιδί να συνεχίσει το παιχνίδι.

Μια άλλη μέθοδος που προτάθηκε από τον Gardner (1974, 1975 αναφέρεται στο Carmichael, 1993) είναι η ανταλλαγή ιστοριών. Πρώτα, το παιδί λέει μια ιστορία. Τότε ο θεραπευτής ξαναλέει μια παραλλαγή του θέματος της ιστορίας του παιδιού στην οποία κάθε αρνητική συμπεριφορά και συναίσθημα, αντικαθίσταται με θετικά στοιχεία. Έτσι, το παιδί διακριτικά καθοδηγείται στο να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του στην συγκεκριμένη κατάσταση που βιώνει στην ιστορία την οποία αφηγήθηκε.

Επίσης, το εντατικό παιχνίδι προτείνεται σε παιδιά με σωματικές και αισθητικές αναπηρίες. Οι στόχοι του εντατικού παιχνιδιού είναι :

(α) να γνωρίσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και το περιβάλλον τους,

(β) να μειώσουν τον φόβο σωματικής επαφής,

(γ) να βοηθήσουν το παιδί που δεν ανταποκρίνεται να ανταποκριθεί (Carmichael, 1993).

Το εντατικό παιχνίδι περιλαμβάνει 30 σωματικές δραστηριότητες με μια κατάλληλη διαβάθμιση δυσκολίας, προχωρώντας από τις λιγότερο δύσκολες στις περισσότερο δύσκολες για το παιδί. Το πρώτο βήμα στην ιεραρχία είναι να αγγίζει ο παιγνιοθεραπευτής ελαφρά το σώμα του παιδιού με ρυθμό. Οι δραστηριότητες τελειώνουν με τον ενήλικα να στέκεται, πιάνοντας σφιχτά το παιδί από τους αστραγάλους, και κινώντας το παιδί πάνω κάτω ώστε τα χέρια και το κεφάλι του να ακουμπήσουν το ταβάνι. Όταν το παιδί έχει ολοκληρώσει τις δραστηριότητες με έναν ενήλικα, ένας άλλος ενήλικας συστήνεται και ο κύκλος των δραστηριοτήτων επαναλαμβάνεται. Όταν το παιδί νιώσει άνετα με τις σωματικές αυτές δραστηριότητες με τους ενήλικες, ξεκινούν οι δραστηριότητες μεταξύ των παιδιών. Αυτές οι δραστηριότητες δομούνται και επιβλέπονται από ενήλικες για να βεβαιωθούν για την προστασία των παιδιών (Carmichael, 1993).

Σε μια έρευνα του Kraft (1983 αναφέρεται στο Carmichael, 1993), πραγματοποιούταν ομαδική θεραπεία κατά την οποία γίνονταν ζευγάρια παιδιά με προβλήματα στην ακοή. Το παιδί που άκουγε έδινε οδηγίες και συνέβαλλε στην ανάπτυξη κοινωνικών και σωματικών δεξιοτήτων.

Συνοπτικά, η θεραπεία μέσω παιχνιδιού, παρέχει στο παιδί τις εμπειρίες που μπορούν να το βοηθήσουν να αναπτυχθεί και να εξελίξει τις ικανότητες του στο μέγιστο. Με μερικές διευκολύνσεις στα παιχνίδια και τις τεχνικές, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να βιώσουν την παιγνιοθεραπεία.

Η παιγνιοθεραπεία παρέχει στο παιδί τις εμπειρίες που μπορούν να το βοηθήσουν να ορίσει το είναι του και το τι μπορεί να κάνει. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, το παιδί ανατρέφεται ώστε να μεγαλώσει δυνατό και ανεξάρτητο με ρεαλιστικούς στόχους και φιλοδοξίες.

2.8 Ο ρόλος του ενήλικα στο παιχνίδι των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Οι ενήλικες με τις γνώσεις που διαθέτουν μπορούν να αυξήσουν ή να περιορίσουν τις δυνατότητες του παιδιού για παιχνίδι. Κρίνεται απαραίτητο να γίνει από όλους τους ενήλικες αντιληπτό πως η δραστηριότητα του παιχνιδιού είναι μια φυσιολογική καθημερινή δραστηριότητα για όλα τα παιδιά και συμβάλλει στο να γίνει το παιδί πιο ανεξάρτητο, έμπειρο και με περισσότερη αυτοπεποίθηση. Πολλοί ερευνητές, μάλιστα, έχουν τονίσει επίσης τη σημασία των ενηλίκων στο ρόλο του παιχνιδιού των παιδιών με αναπηρίες (Brodin, 1999).

Ο Vygotsky εστιάζει στο σημαντικό ρόλο του ενήλικα κατά το παιχνίδι για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών με την θεωρία του για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης καθώς επίσης και ο Bruner με τη μέθοδο της «σκαλωσιάς», με βάση την οποία η υποστήριξη που παρέχει ο παιδαγωγός θα πρέπει να προσαρμόζεται στο τρέχον επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και μπορεί να ελαττώνεται ή ακόμη και να αφαιρείται όταν το παιδί αποκτήσει ικανότητα στο συγκεκριμένο έργο (Κάππας, 2005).

Η δραστηριότητα του παιχνιδιού για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχει τεράστια μαθησιακή και παιδαγωγική σημασία. Γι' αυτό τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει όχι μόνο να παρέχουν ευκαιρίες παιχνιδιού αλλά παράλληλα να βοηθούν το παιδί να ξεπεράσει το εγωκεντρικό παιχνίδι, ενισχύοντας τη συνεργασία. Το παιχνίδι με τους ενήλικες δίνει μια εξαιρετική ευκαιρία για να συνειδητοποιήσουν τις σκέψεις και τις ανάγκες των παιδιών (Jorup, 1979 αναφέρεται στο Brodin, 1999). Η Jorup τονίζει το ρόλο του ενήλικα από τη μιμητική κυρίως άποψη και είναι της γνώμης ότι, λαμβάνοντας ενεργό μέρος στο παιδικό παιχνίδι οι ενήλικες μπορούν να συμβάλλουν στην σωστή μίμηση, καθώς και τη σημασία των δομημένων δραστηριοτήτων, ειδικά για τα παιδιά με λειτουργικά προβλήματα (Brodin, 1999).

Ο Vedeler (1982 αναφέρεται στο Brodin, 1999) επισημαίνει ότι οι νηπιαγωγοί σπάνια συμμετέχουν σε δραστηριότητες παιχνιδιού των παιδιών και υποθέτει ότι αυτό συνεπάγεται από την έλλειψη γνώσης τους για το πώς το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό βοήθημα. Ο Vedeler υποστηρίζει ότι αυτό οφείλεται

εν μέρει στην αβεβαιότητα για το ποια στάση πρέπει να κρατούν οι ενήλικες απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών.

Ο Am (1986 αναφέρεται στο Brodin, 1999) τονίζει τη σπουδαιότητα του ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσχολική αγωγή.

Οι ενήλικοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια επίλυσης διαμαχών στις ομάδα των παιδιών και να βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο παιχνίδι με συνομηλίκους τους (Rasmussen, 1983, αναφέρεται στο Brodin, 1999). Τόσο ο Rasmussen όσο και ο Am, που σχετίζονται με τις προσχολικές ομάδες, τονίζουν ότι οι ενήλικοι έχουν ένα σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν, ιδιαίτερα όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Brodin, 1999).

Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι πολλοί γονείς έχουν εκφράσει την ανικανότητα τους να παίξουν με το παιδί τους, εάν το παιδί πάσχει από σοβαρή ή βαθιά πολλαπλές αναπηρίες. Οι δυσκολίες εν μέρει εξαρτώνται από ορισμό που αποδίδουν οι γονείς για το παιχνίδι το οποίο βασίζεται στις εμπειρίες από τη δική τους παιδική ηλικία και τις αναμνήσεις από τον τρόπο που έπαιζαν, και εν μέρει στα παιχνίδια που είναι διαθέσιμα στην αγορά. Όταν η εικόνα που έχουν οι γονείς για το παιχνίδι των παιδιών τους δεν ανταποκρίνεται ουσιαστικά στον τρόπο που παίζουν τα ίδια τους τα παιδιά, μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση και αβεβαιότητα (Brodin, 1999).

Οι γονείς των παιδιών με σοβαρές και πολλαπλές αναπηρίες αποδίδουν μεγάλη σημασία στο παιχνίδι αντικείμενο γι' αυτό και πολλοί το χρησιμοποιούν οι ίδιοι αν το παιδί τους δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει το αντικείμενο για τον τρόπο που προορίζεται (Brodin, 1999).

Σημαντικό στοιχείο της ανάπτυξης δραστηριοτήτων για παιδιά με αναπηρίες είναι η συχνή εναλλαγή ερεθισμάτων μέσα από την εξασφάλιση ποικιλομορφίας ασκήσεων. Όταν μιλούμε για τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες διάφορες μελέτες δείχνουν ότι τα παιχνίδια που δίνουν αισθητική διέγερση είναι μεγάλης σημασίας. Κάποιες κατηγορίες παιδιών με αναπηρίες συνήθως δεν κάνουν δεύτερη προσπάθεια ενασχόλησης με μια δραστηριότητα για την οποία δεν έχουν εκδηλώσει ιδιαίτερη προτίμηση από την αρχή. Όλες οι φάσεις του παιχνιδιού πρέπει να είναι προγραμματισμένες στην κάθε

τους λεπτομέρεια, ώστε να διατηρούν το ενδιαφέρον των παιδιών από την αρχή ως το τέλος της δραστηριότητας το παιχνίδι (Παπάνης/ Αντένα, 2011).

Επιπλέον, η φιλοσοφία και οι κανόνες του παιχνιδιού πρέπει να προσαρμόζονται στην μορφή και στον βαθμό της αναπηρίας. Συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι τα παιδιά αυτά δεν αποτελούν έναν ομοιογενή πληθυσμό, αλλά ακόμα και εντός των ίδιων κατηγοριών αναπηρίας παρατηρούνται έντονες διαφοροποιήσεις γεγονός που επιβάλλει την εξατομικευμένη προσέγγιση. Ο σχεδιασμός ο οποίος βασίζεται στην εξατομίκευση των αναγκών είναι άμεσα συνδεδεμένος με την υιοθέτηση ευέλικτων συμπεριφορών και προγραμμάτων τα οποία να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες και δεδομένα κάθε παιδιού ξεχωριστά. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η πολύ προσεκτική αξιολόγηση κάθε παιδιού από τον εκπαιδευτικό (Παπάνης/ Αντένα, 2011).

Κρίνεται πολύ σημαντικό να σχεδιαστεί το παιχνίδι με βάση τις ανάγκες του κάθε ατόμου με αναπηρία ξεχωριστά και τις δυνατότητές του ώστε να αξιοποιηθούν αυτές στο έπακρο. Γι' αυτό θα πρέπει να αξιολογείται το κάθε παιδί κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας του παιχνιδιού μέσα από τον έλεγχο της νοητικής, σωματικής και ψυχολογικής του κατάστασης, των αντιληπτικών του ικανοτήτων, των δεξιοτήτων του, του βαθμού λειτουργικότητάς του, της ικανότητας προσανατολισμού του στο χώρο και του βαθμού επικοινωνίας του με άλλους ανθρώπους (Παπάνης/ Αντένα, 2011).

Οι Newson and Head (1982 αναφέρεται στο Brodin, 1999) αναφέρουν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ιδιαίτερα όταν είναι νέα, πρέπει να παρασύρονται, να πείθονται προκειμένου να ασχολούνται ενεργά με αντικείμενα ή και ανθρώπους. Επιβάλλεται να τους παρέχονται συναρπαστικές ευκαιρίες πολύ περισσότερο από αυτές σε συνηθισμένα παιδιά. Τονίζουν, ωστόσο, ότι όχι μόνο πρέπει τα ίδια τα παιχνίδια πρέπει να δελεάσουν το παιδί, αλλά και ο τρόπος που χρησιμοποιεί τα παιχνίδια ο ενήλικας. Κατά συνέπεια, ο ενήλικας έχει ενεργό ρόλο στο παιχνίδι και πολλοί ερευνητές τονίζουν την σημασία της ενεργής συμμετοχής των ενηλίκων στο παιχνίδι του παιδιού και τη βοήθεια στο παιχνίδι του παιδιού ειδικά των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τα παιδιά χρειάζονται σταθερή, άμεση και θετική ενίσχυση σε κάθε τους προσπάθεια. Στόχος των δασκάλων μέσω του παιχνιδιού πρέπει να είναι η

μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων των παιδιών και η ελαχιστοποίηση της σημασίας των δυσκολιών και των διαφορών τους (Brodin, 1999).

Ο Piaget (1962 αναφέρεται στο Brodin, 1999) υποστηρίζει ότι τα παιδιά γενικά παίζουν αυθόρμητα, χωρίς παρέμβαση των ενηλίκων κι έτσι, δεν τονίζεται ο ρόλος των ενηλίκων στο παιδικό παιχνίδι. Ο Piaget αναφέρεται στα παιδιά χωρίς αναπηρίες και τα παιδιά με αναπηρίες, τα οποία φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ζήτηση για τους ενήλικες και το υποστηρικτικό τους έργο. Το παιχνίδι είναι μια εξελικτική διαδικασία, μια κατάσταση που βασίζεται στην συχνή αλληλεπίδραση, με τα παιχνίδια. Τα άτομα που εμπλέκονται έχουν μια κοινή συμφωνία σχετικά με το πώς θα αλληλεπιδρούν, ακόμα κι αν δεν το κάνουν. Οι περισσότερες αξίες και ανησυχίες ερμηνεύονται από τις εμπειρίες τους. Ακόμη και αν ένα παιδί ή ένας ενήλικας είναι στο πρώιμο αναπτυξιακό στάδιο, η εμπειρία τους μπορεί να συσχετίζεται με την ηλικία τους (Brodin, 1999).

Ο Am (1986 αναφέρεται στο Brodin, 1999) τονίζει τη σπουδαιότητα του ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσχολική αγωγή. Οι δάσκαλοι έχουν ένα ρόλο στην προσπάθεια επίλυσης διαμαχών στις ομάδες των παιδιών και να βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο παιχνίδι με συνομηλίκους τους (Rasmussen, 1983 αναφέρεται στο Brodin, 1999). Τόσο ο Rasmussen όσο και ο Am, που σχετίζονται με τις προσχολικές ομάδες, τονίζουν ότι οι ενήλικοι έχουν ένα σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν, ιδιαίτερα όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Brodin, 1999).

Ο θεμελιώδης ρόλος του ενήλικα είναι να προσαρμόσει το περιβάλλον έτσι ώστε να επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν μέσα από την ενεργό εξερεύνηση και την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες, τα παιδιά και άλλα υλικά (Hanline & Fox, 1993 αναφέρεται στο Brodin, 1999). Βασική προτεραιότητα του δασκάλου πρέπει να είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος αποδοχής και κατανόησης μέσα από την οργάνωση κατάλληλων δραστηριοτήτων και με την υιοθέτηση θετικής στάσης στον τρόπο προσέγγισης των παιδιών. Ο ρόλος του ενήλικα είναι να ακολουθήσει το παιδί και να εστιάζει το ενδιαφέρον του στη συμμετοχή του παιδιού στο παιχνίδι. Είναι σημαντικό να παρέχουν ευκαιρίες σε κάθε παιδί για την τόνωση της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Επίσης, πρέπει συνειδητά και συστηματικά να επιδιώκει να

δημιουργηθεί ένα κοινωνικό πλαίσιο αποδοχής, συνεργατικότητας και ενθάρρυνσης, το οποίο εξασφαλίζουν οι διάφορες μορφές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αυτό δεν περιορίζεται μόνο στην εκπαίδευση αλλά μπορεί να προεκταθεί και σε δραστηριότητες ψυχαγωγικού χαρακτήρα και στο παιχνίδι (Brodin, 1999).

Ο παιδαγωγός θα πρέπει να γνωρίζει καλά ότι κάθε μαθητής θέλει ιδιαίτερη μεταχείριση, γιατί έχει τη δική του προσωπικότητα, μια προσωπικότητα που τελεί υπό διαμόρφωση και η οποία ταλανίζεται καθώς περνά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να κατανοεί τον χαρακτήρα και τον εσωτερικό κόσμο του κάθε παιδιού επιλέγοντας τις κατάλληλες δραστηριότητες οι οποίες θα συμβάλλουν στην ανάπτυξή του. Συγχρόνως, θα πρέπει να έχει την ικανότητα να προσαρμόσει τη δράση του με βάση τόσο της μορφής αναπηρίας των παιδιών όσο και με το βαθμό της (Παπάνης/ Αντένα, 2011).

Ο παιδαγωγός προωθεί και βοηθά την εξέλιξη του παιχνιδιού στην αλληλεπιδραστική προσέγγιση ενώ ταυτόχρονα αποτελεί τον καθοδηγητή και ελεγκτή της μάθησης (Guddemi, 1990). Επίσης, ο εκπαιδευτικός ενδείκνυται να ενθαρρύνει την ορθή επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τον ίδιο κι επίσης να χρησιμοποιεί απλό και κατανοητό από όλα τα παιδιά λεξιλόγιο για να προαχθεί η καλή επικοινωνία (Παπάνης/ Αντένα, 2011).

Κρίνεται απαραίτητο ακόμη, να γνωρίζει ο παιδαγωγός τις δυνατότητες του παιδιού, δηλαδή τι ακριβώς μπορεί να κάνει και τι όχι. Έτσι, διευκολύνεται η δραστηριοποίησή του, η διατήρηση της περιέργειάς του και η αυτοπεποίθησή του. Κάθε παιχνίδι θα πρέπει να προσαρμόζεται με βάση την αναπηρία κι αυτό γιατί κάθε αναπηρία παρουσιάζει διαφορετική μορφή και βαθμό (Παπάνης/ Αντένα, 2011).

Το σημαντικότερο όμως όλων είναι η πραγματική αγάπη και η συναισθηματική προσφορά για αυτά τα παιδιά. Μπορεί τα υλικά να χρειάζονται στην διαδικασία του παιχνιδιού ωστόσο δεν μπορούν να αντικαταστήσουν σε καμία των περιπτώσεων τις ψυχικές τους ανάγκες. Αυτό που έχουν ανάγκη κυρίως τα παιδιά είναι η συναισθηματική ολοκλήρωση διότι εάν δεν υπάρχει αυτή δε θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του παιχνιδιού.

3 Ερευνητικό μέρος

3.1 Μεθοδολογία

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφία για την σημασία του παιχνιδιού σε όλα τα παιδιά και κυρίως στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, για τις επιτυχείς παρεμβάσεις παιχνιδιού και για τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών αυτών, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει τη χρήση του παιχνιδιού στον ελληνικό χώρο ατόμων που ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Στην Ελλάδα είναι ελάχιστη η έρευνα για την σημασία του παιχνιδιού και για τη χρήση του στην εκπαίδευση στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου, το παιχνίδι δε χρησιμοποιείται ως κύριο μέσο εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επίσης λίγη σημασία δίνεται από τους εκπαιδευτικούς και στην αξιολόγηση των ικανοτήτων και αδυναμιών των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα από το παιχνίδι τους.

Η έρευνα θα εστιάσει, λοιπόν, στην αξία και στη σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στο παιχνίδι ως μέσο εκπαίδευσης και θεραπείας, καθώς και στο βαθμό που το παιχνίδι-αντικείμενο διευκολύνει το έργο τους και επιφέρει σημαντικά γι' αυτούς και το παιδί αποτελέσματα.

Παράλληλα θα διερευνηθεί και η στάση των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής (ΠΤΕΑ) απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών με ειδικές ανάγκες και η άποψή τους σχετικά με τη σπουδαιότητα αυτού.

Έτσι, λοιπόν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν :

Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών για :

-τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες,

- τη συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες,
- την αξία του παιχνιδιού αντικειμένου και τη χρήση του ως μέσω εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες,
- για τη συνεργασία εκπαιδευτικών- εργοθεραπευτών για τη χρήση του παιχνιδιού αντικειμένου,
- για τη συνεργασία εκπαιδευτικών- γονέων για τη χρήση του παιχνιδιού αντικειμένου.

Οι υποθέσεις της παρούσας εργασίας που διατυπώθηκαν είναι οι ακόλουθες:

1) Τόσο οι φοιτητές όσο κι οι εκπαιδευτικοί θα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο του παιχνιδιού, θεωρώντας το ως μέσο αγωγής και εκπαίδευσης του παιδιού με ειδικές ανάγκες και θα θεωρούν απαραίτητη την ένταξή του στο αναλυτικό πρόγραμμα.

2) Και οι δύο ομάδες του δείγματος της έρευνας θα γνωρίζουν τα πολλαπλά θετικά αποτελέσματα μιας εποικοδομητικής σχέσης εκπαιδευτικών-εργοθεραπευτών. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές είναι θα είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους εργοθεραπευτές όσο αφορά την ασχολία και εξάσκηση με το παιχνίδι-αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί επίσης θα είναι λιγότερο πρόθυμοι γιατί συχνά περιορίζονται από παράγοντες, όπως: έλλειψη χρόνου από την πλευρά τους και άγνοια των τρόπων με τους οποίους μπορούν να συνεργαστούν.

3) Και οι δύο ομάδες του δείγματος της έρευνας θα γνωρίζουν τα πολλαπλά θετικά αποτελέσματα μιας εποικοδομητικής σχέσης εκπαιδευτικών-γονέων. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές είναι θα είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες όσο αφορά την ασχολία και εξάσκηση με το παιχνίδι-αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί επίσης θα είναι πρόθυμοι αλλά συχνά παράγοντες, όπως: έλλειψη χρόνου από την πλευρά τους και άγνοια των τρόπων με τους οποίους μπορούν να συνεργαστούν θα εμποδίζουν τη συνεργασία.

4) Η έλλειψη ενημέρωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία που έχει παιχνίδι-αντικείμενο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην αξιολόγηση γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, των στρατηγικών μάθησης, για την εκπαιδευτική διαδικασία, τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, τις γραφοκινητικές, οπτικοκινητικές

δυνατότητες των παιδιών, την καλύτερη αυτοεξυπηρέτηση και στον καλύτερο οπτικοκινητικό συντονισμό, θα αποτρέπει την χρήση του σε μεγάλο βαθμό. Εν αντιθέσει με τους φοιτητές που είναι περισσότερο ενήμεροι για το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι-αντικείμενο σε όλους αυτούς τους τομείς για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

5) Τα διαθέσιμα υλικά για το παιχνίδι-αντικείμενο στο σχολικό χώρο δεν θα είναι επαρκή ούτε σε ποικιλία ούτε σε αριθμό.

6) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στις παραπάνω υποθέσεις της έρευνας α) θα διαφέρουν από αυτές των φοιτητών β) η διαφορά θα είναι στατιστικώς σημαντική

Οι στόχοι της έρευνας είναι:

Μέσα από αυτήν την έρευνα ελπίζουμε να αναδειχθούν σημαντικά στοιχεία όσον αφορά στις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών και των μελλοντικών ειδικών παιδαγωγών στην Ελλάδα για το παιχνίδι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Θα γίνει σύγκριση των απόψεων των φοιτητών του ΠΤΕΑ και των εκπαιδευτικών προκειμένου να εντοπιστεί η πιθανή ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στην εκπαιδευτική συμβολή του παιχνιδιού.

Επίσης, θα γίνει αντιπαράθεση των απόψεων εκπαιδευτικών και φοιτητών σχετικά με το παιχνίδι αντικείμενο, τη πολύπλευρη συμβολή του για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, εντοπίζοντας τις πιθανές προβληματικές περιοχές της χρήσης του παιχνιδιού αντικειμένου στα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα.

Επιπλέον, αναμένεται να αναδειχτεί και ο σημαντικός ρόλος της συνεργασίας των διαφορετικών ειδικοτήτων με τον ειδικό παιδαγωγό και τους γονείς στο παιχνίδι-αντικείμενο, καθώς και ο βαθμός και το είδος της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς και τις διάφορες ειδικότητες σε ό,τι αφορά την εκμάθηση δεξιοτήτων παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό.

Είναι σημαντικό εκπαιδευτικοί και φοιτητές να λαμβάνουν υπόψη τους το ρόλο του παιχνιδιού, του παιχνιδιού - αντικειμένου και να το χρησιμοποιούν εποικοδομητικά στους μαθητές τους. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής έρευνας μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση και διερεύνηση.

3.2 Μεθοδολογικά εργαλεία

Προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών και των φοιτητών του ΠΤΕΑ έγινε χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο περιελάμβανε κλειστές ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν «επιτόπου» σε σχολεία και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, κατά τις ώρες προσέλευσης και αποχώρησης των παιδιών σχολείο κι αντίστοιχα των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ,1999). Η μέθοδος αυτή έχει συνήθως υψηλή απόκριση και επιτρέπει στον ερευνητή να αλληλεπιδράσει με τους ερωτώμενους.

Τα ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν, ελέγχθηκαν και διορθώθηκαν σε κάποια σημεία τους μετά τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας (ΕΑΠ. Εγχειρίδιο μελέτης 1999).

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Version 9.0) και περιελάμβανε: α) δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics), και β) δείκτες συχνοτικών κατανομών (frequency statistics) γ) σύγκριση μέσων όρων. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ανοιχτές ερωτήσεις, αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

Συντάχθηκαν δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια, ένα για εκπαιδευτικούς κι ένα για φοιτητές. Η μορφή των ερωτηματολογίων είναι κατά κύριο λόγο αυτή της κλίμακας Likert (όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν μια από τις 4 απαντήσεις: ποτέ, μερικές φορές, συχνά, πάντα). Οι κλίμακες στάσεων τύπου Likert είναι ένας τύπος εργαλείου ιδιαίτερα πρόσφορος για την αξιολόγηση αντιλήψεων, αξιών και κινήτρων.

Η κλίμακα τύπου Likert είναι η πιο απλή στη δημιουργία και η πιο διαδεδομένη στις κοινωνικές και τις παιδαγωγικές έρευνες. Στόχος της είναι η μέτρηση στάσεων ή απόψεων των υποκειμένων της οποίας καλούνται να επιλέξουν μια από τις δυνατές απαντήσεις σταθερής μορφής σε ένα σύνολο ερωτημάτων τα οποία αντιπροσωπεύουν το προς μελέτη πρόβλημα. Οι απαντήσεις αυτές εκφράζουν το μέγεθος συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια ορισμένη δήλωση (Tullis & Albert, 2008). Επιπλέον, η χρήση

κλίμακας τύπου Likert προτιμάται γιατί είναι λιγότερο χρονοβόρα στην συμπλήρωσή της και γιατί είναι πιο εύκολη η μετέπειτα κωδικοποίηση των απαντήσεων.

Συγκεκριμένα, λοιπόν, υπάρχουν στα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών 12 ερωτήσεις τύπου Likert που αποτελούνται από πολλές προτάσεις που πρέπει να αξιολογήσουν οι ερωτώμενοι. Στο ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους φοιτητές υπάρχουν 11 ερωτήσεις τύπου Likert που αποτελούνται και αυτές από πολλές προτάσεις που πρέπει να αξιολογήσουν οι φοιτητές. Η έκταση των δύο ερωτηματολογίων είναι περίπου η ίδια (2 σελίδες).

Αρχικά, στην 1η ερώτηση, εκπαιδευτικοί και φοιτητές καλούνται να δηλώσουν την άποψη τους, για το εάν και κατά πόσο πρέπει να περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα το παιχνίδι. Αυτή την πρώτη ερώτηση, όπως κι όλες τις υπόλοιπες, καλούνται να τις αξιολογήσουν σε μια τετράβαθμη κλίμακα, τύπου Likert, επιλέγοντας «πάντα» (όταν αυτό που περιγράφει η πρόταση συμβαίνει πάντα), «συχνά», «μερικές φορές» και «ποτέ».

Η 2η ερώτηση αναφέρεται στο εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν το είδος του παιχνιδιού ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Ανάλογα, και οι φοιτητές απαντούν στην ίδια ερώτηση σε θεωρητικό βέβαια πλαίσιο.

Στην 3η ερώτηση τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο κι οι φοιτητές ρωτώνται για το αν και κατά πόσο πιστεύουν πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί το παιχνίδι για την αξιολόγηση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών και των στρατηγικών μάθησης.

Στην τέταρτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν για το πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι μαθητές το παιχνίδι-αντικείμενο (πλαστελίνη, πάζλ, χάντρες, κορδόνια, τουβλάκια, μπίλιες, γεωμετρικά σχήματα κ.α.) ημερησίως. Οι φοιτητές αντίστοιχα καλούνται να απαντήσουν σε θεωρητικό επίπεδο πόσο συχνά θα χρησιμοποιούσαν το παιχνίδι-αντικείμενο (πλαστελίνη, πάζλ, χάντρες, κορδόνια, τουβλάκια, μπίλιες, γεωμετρικά σχήματα κ.α.) ημερησίως. Οι πιθανές απαντήσεις δίνονται σε μια τετράβαθμη κλίμακα, τύπου Likert, επιλέγοντας «πάνω από 2 ώρες», «2 ώρες», «1 ώρα», «καθόλου».

Η 5η ερώτηση στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και των φοιτητών αφορά το παιχνίδι-αντικείμενο εάν και κατά πόσο πιστεύουν ότι αυτό αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην 6η ερώτηση εκπαιδευτικοί και φοιτητές καλούνται να απαντήσουν εάν και κατά πόσο το παιχνίδι-αντικείμενο δίνει χρήσιμα στοιχεία για τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, γραφοκινητικές και οπτικοκινητικές δυνατότητες των παιδιών.

Η 7η ερώτηση στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αφορά τα διαθέσιμα υλικά για το παιχνίδι-αντικείμενο στο σχολικό χώρο κι αν αυτά είναι επαρκή σε ποικιλία και αριθμό. Η ερώτηση αυτή απευθύνεται μόνο στους εκπαιδευτικούς κι όχι σε φοιτητές.

Η 8η ερώτηση στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών κι αντίστοιχα η 7η στο ερωτηματολόγιο των φοιτητών αφορά τη συνεργασία με τους εργοθεραπευτές για την αξιολόγηση δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της χρήσης του παιχνιδιού-αντικειμένου. Οι φοιτητές απάντησαν θεωρητικά ενώ οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την τωρινή εμπειρία τους.

Στην 9η ερώτηση στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών κι αντίστοιχα στην 8η στο ερωτηματολόγιο των φοιτητών οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν κατά πόσο θεωρούν ότι το παιχνίδι-αντικείμενο συμβάλλει στη καλύτερη αυτοεξυπηρέτηση των μαθητών.

Στην 10η ερώτηση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν εάν κατασκευάζουν με τη βοήθεια των εργοθεραπευτών κάποια παιχνίδια-αντικείμενα με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Αντίστοιχα, στην 9η στο ερωτηματολόγιο των φοιτητών οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν εάν θα κατασκευάζαν με τη βοήθεια των εργοθεραπευτών κάποια παιχνίδια-αντικείμενα με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών.

Στην 11η ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κι αντίστοιχα, στην 10η οι φοιτητές καλούνται να απαντήσουν εάν πιστεύουν πως το παιχνίδι-αντικείμενο με κάποιο συγκεκριμένο χρώμα (π.χ. κόκκινο) συμβάλλει στον οπτικοκινητικό συντονισμό του παιδιού;

Στην 12η ερώτηση οι εκπαιδευτικοί ρωτώνται για το εάν και κατά πόσο ενημερώνουν τους γονείς των παιδιών για τα παιχνίδια-αντικείμενα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών ώστε να συνεχίζουν τη πρακτική

εξάσκηση και στο σπίτι. Οι φοιτητές στην 11η ερώτηση ρωτώνται για το εάν και κατά πόσο θα ενημέρωναν τους γονείς των παιδιών για τα παιχνίδια-αντικείμενα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών ώστε να συνεχίζουν τη πρακτική εξάσκηση και στο σπίτι.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές καλούνται να δώσουν κάποια προσωπικά στοιχεία σχετικά με το φύλο, την ειδικότητά τους, την ηλικία τους, το χώρο εργασίας τους, τον χρόνο υπηρεσίας τους στην ειδική αγωγή, τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και σχετικά με την παρακολούθηση τυχόν επιμορφωτικών προγραμμάτων, σεμιναρίων για τη χρήση του παιχνιδιού στα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

3.3 Το δείγμα της έρευνας

Συνολικά τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν ήταν 90. Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς ήταν 50 και από αυτά επιστράφηκαν συμπληρωμένα 40. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν διδάσκουν σε τμήματα ένταξης, ειδικά νηπιαγωγεία και ειδικά δημοτικά σχολεία και 50 φοιτητές του ΠΤΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια προέρχονταν από τους νομούς Μαγνησίας, Θεσσαλονίκης και Αττικής. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και προερχόταν από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Περιγραφική Στατιστική

Α1. Ως προς το φύλο, το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελείται από 32 γυναίκες και 8 άντρες.

Πίνακας 1 : περιγραφή του δείγματος που αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών.

Φύλο	Άθροισμα	Ποσοστό %
Γυναίκες	32	80,0
Άντρες	8	20,0
Σύνολο	40	100,0

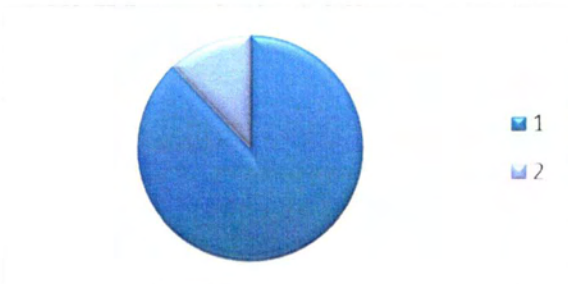


Γράφημα1: γραφική παράσταση του δείγματος που αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών όπου 1= γυναίκες, 2=άντρες

Β₁. Ως προς το επίπεδο μόρφωσης, 32 από τους εκπαιδευτικούς έχουν πτυχίο ΑΕΙ και 8 μεταπτυχιακό.

Πίνακας 2 : περιγραφή του δείγματος που αφορά το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Επίπεδο μόρφωσης	Άθροισμα	Ποσοστό %
ΑΕΙ	32	80,0
Μεταπτυχιακό	8	20,0
Σύνολο	40	100,0

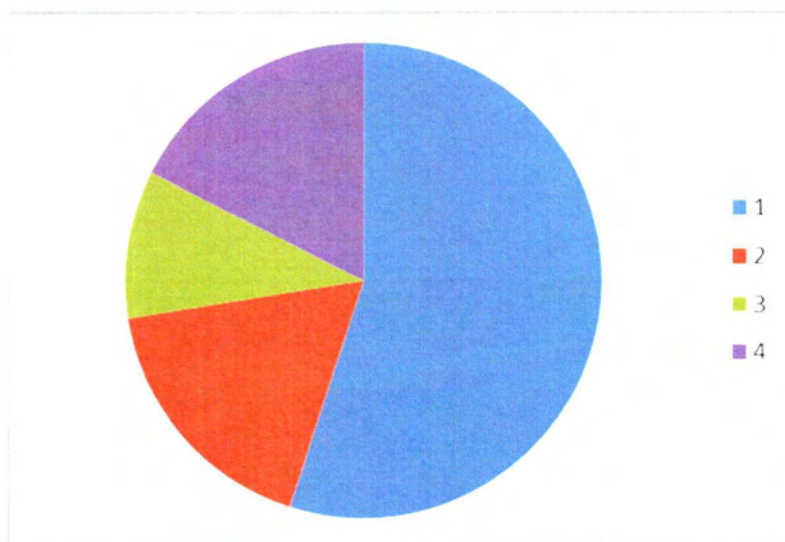


Γράφημα2: γραφική παράσταση του δείγματος που αφορά το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπου 1= ΑΕΙ, 2= Μεταπτυχιακό.

Γ₁. Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελείται από 32 γυναίκες και 8 άντρες.

Πίνακας 3 : περιγραφή του δείγματος που αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Προϋπηρεσία	Άθροισμα	Ποσοστό %
1-8 χρόνια	22	55
8-15 χρόνια	7	17,5
15-25 χρόνια	4	10,0
25-35 χρόνια	7	17,5
Σύνολο	40	100,0



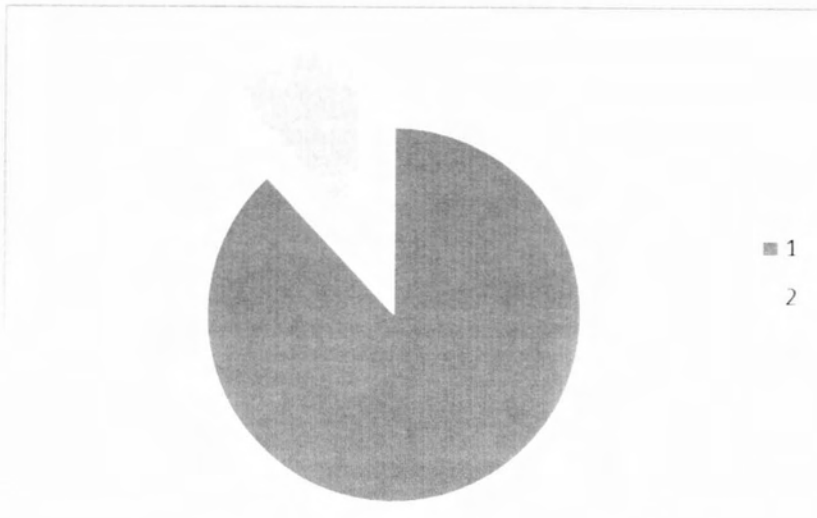
Γράφημα3: γραφική παράσταση του δείγματος που αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, όπου 1= 1-8 χρόνια, 2=8-15 χρόνια ,3=15-25 χρόνια, 4=25-35 χρόνια προϋπηρεσίας.

Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε φοιτητές ήταν 50 και από αυτά συμπληρώθηκαν και τα 50.

A₂. Ως προς το φύλο, το δείγμα των φοιτητών αποτελείται από 44 γυναίκες και 6 άντρες.

Πίνακας 4 : περιγραφή του δείγματος που αφορά το φύλο των φοιτητών.

Φύλο	Άθροισμα	Ποσοστό %
Γυναίκες	44	88,0
Άντρες	6	12,0
Σύνολο	50	100,0



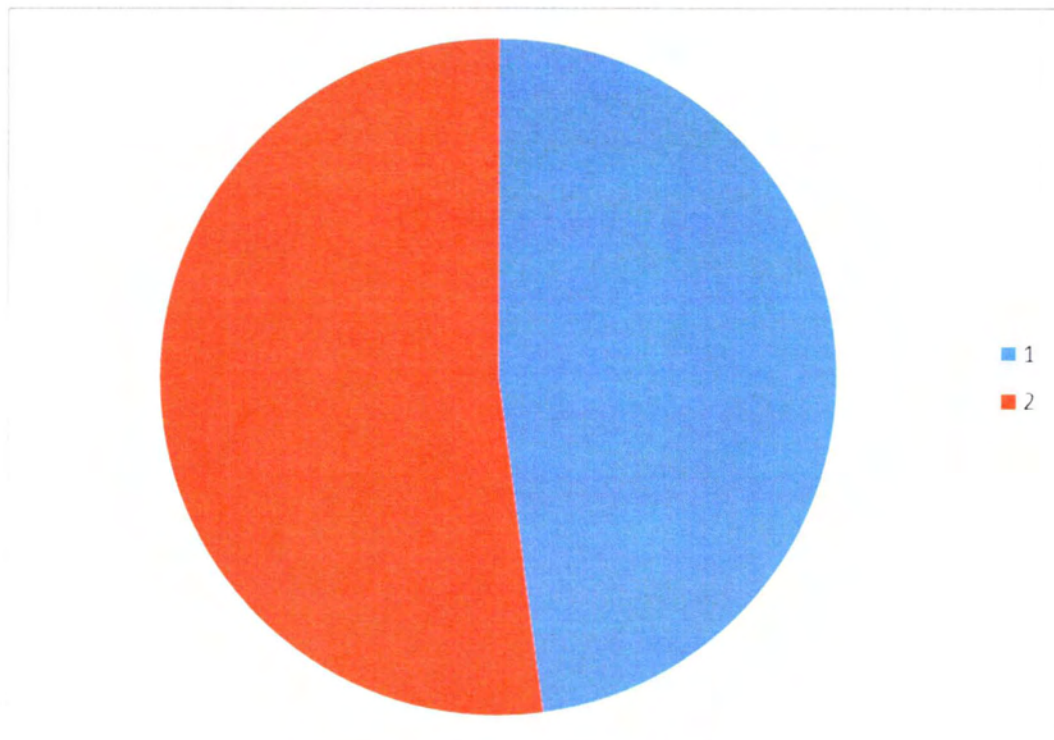
Γράφημα 4: γραφική παράσταση του δείγματος που αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών όπου 1= γυναίκες, 2=άντρες

4 Συζήτηση- Συμπεράσματα

4.1 Έλεγχος Υποθέσεων

Υπόθεση 1

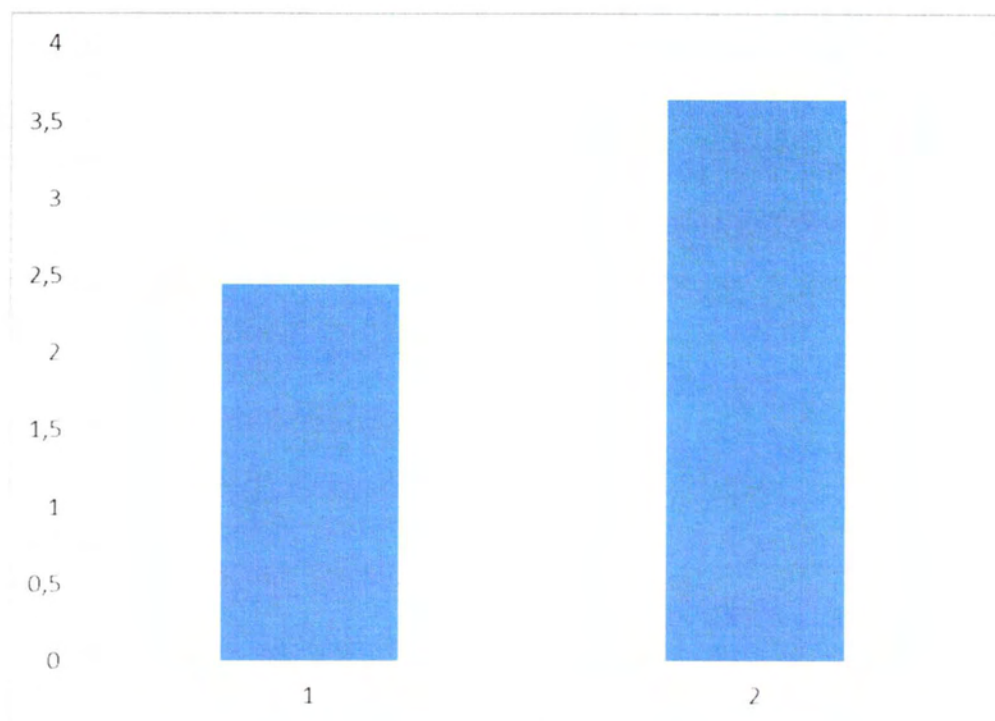
Αρχικά, η πρώτη μας υπόθεση επαληθεύεται, γιατί ο σπουδαιότερος ρόλος του παιχνιδιού, αναγνωρίζεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.= 3,55, Τ.Α.= 0,4) όσο κι από τους φοιτητές (Μ.Ο.= 3,87, Τ.Α.= 0,32) θεωρώντας το ως μέσο εκπαίδευσης, αξιολόγησης του παιδιού με ειδικές ανάγκες και θεωρούν απαραίτητη την ένταξή του παιχνιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα.



Γράφημα5: γραφική παράσταση των μέσων όρων στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν την 1^η υπόθεση όπου 1=εκπαιδευτικοί, 2=φοιτητές.

Υπόθεση 2

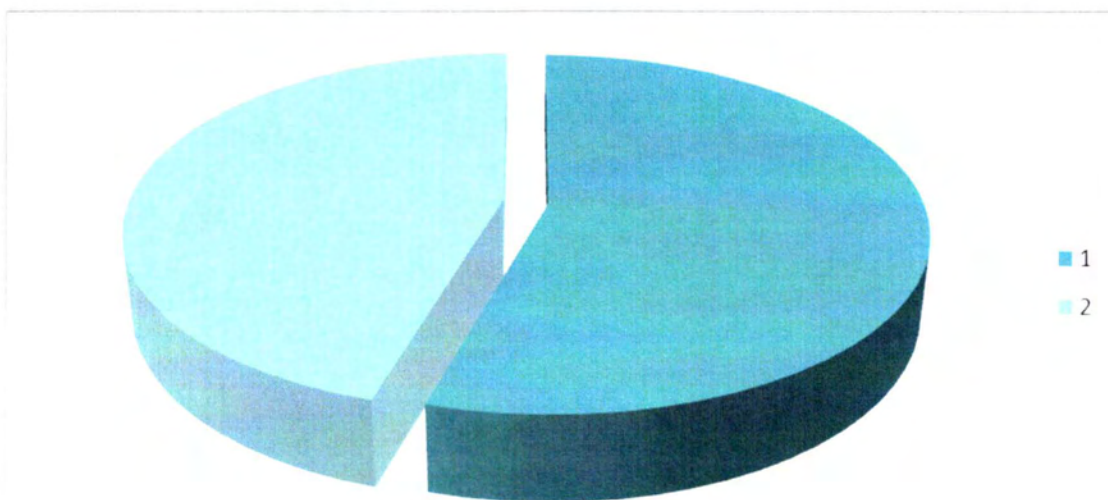
Όσο αφορά τη δεύτερη υπόθεσή μας, βλέπουμε πως οι φοιτητές είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους εργοθεραπευτές (3,64, T.A.=0,5), όσο αφορά την ασχολία και εξάσκηση με το παιχνίδι-αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πρόθυμοι (M.O.=2,45, T.A.=0,5). Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύει την αρχική μας πρόβλεψη.



Γράφημα6: γραφική παράσταση των μέσων όρων στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν την 2η υπόθεση όπου 1=εκπαιδευτικοί, 2=φοιτητές.

Υπόθεση 3

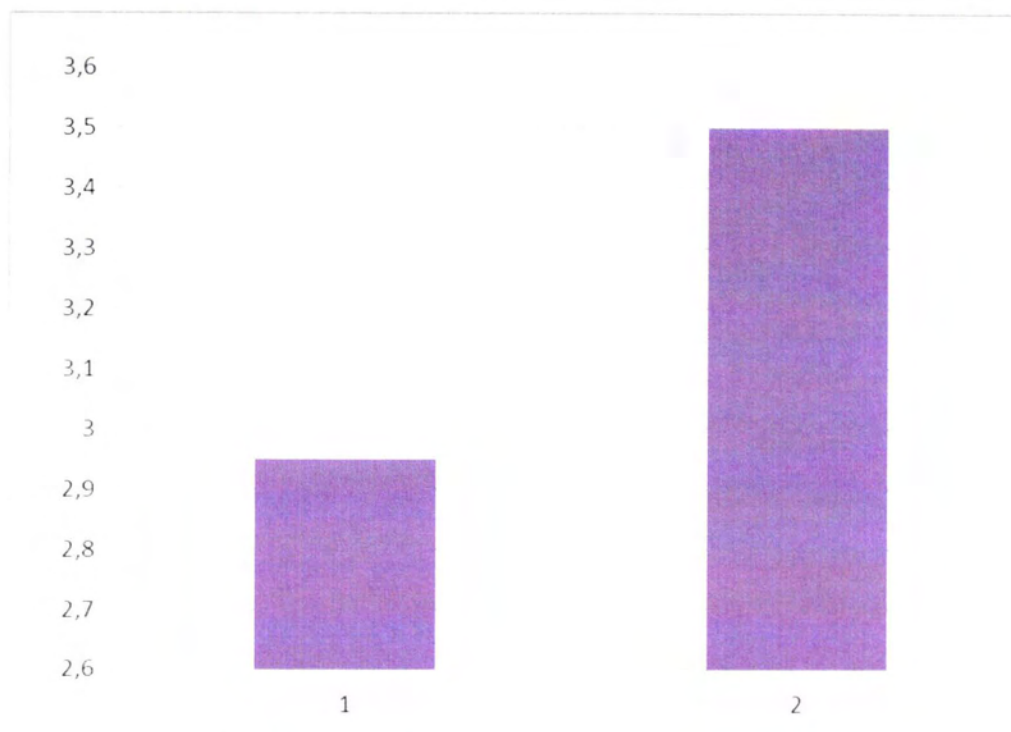
Επίσης, με βάση τη τρίτη υπόθεσή μας, αναλύοντας τα αποτελέσματα βλέπουμε πως φοιτητές και εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γονείς όσο αφορά την ασχολία και εξάσκηση με το παιχνίδι-αντικείμενο. Ο μέσος όρος των φοιτητών είναι 3,9 (T. A.=0,3) και των εκπαιδευτικών 3,25 (T. A.=0,5).



Γράφημα7: γραφική παράσταση των μέσων όρων στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν την 3η υπόθεση όπου 1=εκπαιδευτικοί, 2=φοιτητές.

Υπόθεση 4

Όσο αφορά την τέταρτη υπόθεση, σύμφωνα με τον μέσο όρο των απαντήσεων του δείγματος των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=2,95, Τ.Α=0,3), δεν χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό το παιχνίδι-αντικείμενο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και δεν αποδίδουν μεγάλη σημασία σε αυτό όσο αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, τις γραφοκινητικές, οπτικοκινητικές δυνατότητες των παιδιών, αποτρέπει την χρήση του σε μεγάλο βαθμό. Εν αντιθέσει με τους φοιτητές που πιστεύουν πως πάντα διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο το παιχνίδι-αντικείμενο σε όλους αυτούς τους τομείς για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Μ.Ο.=3,5, Τ.Α=0,3).



Γράφημα8: γραφική παράσταση των μέσων όρων στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν την 4η υπόθεση όπου 1=εκπαιδευτικοί, 2=φοιτητές

Βλέπουμε, λοιπόν, πως η υπόθεσή μας επαληθεύεται.

Υπόθεση 5

Ακόμη, με βάση τη Πέμπτη υπόθεση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μερικές φορές μόνον, τα διαθέσιμα υλικά για το παιχνίδι-αντικείμενο στο σχολικό χώρο είναι επαρκή σε ποικιλία και αριθμό καθώς ο μέσος όρος της απάντησης αυτής είναι 2,0 που αντιστοιχεί στην κλίμακα «μερικές φορές» του ερωτηματολογίου. (Μ.Ο=2,0 , Τ.Α.=0,5). Παρατηρούμε πως η πέμπτη υπόθεσή μας επαληθεύεται.

Υπόθεση 6

Για να εξετάσουμε την τελευταία υπόθεση της έρευνάς μας χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων που συγκρίνει τη στατιστική σημαντικότητα των

διαφορών των δύο μέσων όρων σε ανεξάρτητα δείγματα- INDEPENDENT SAMPLES T-TEST.

Πιο συγκεκριμένα, συγκρίναμε τους Μέσους όρους των αριθμητικών μεταβλητών που δημιουργήσαμε για να ελέγξουμε τις υποθέσεις 1 και 4 καθώς και τους Μέσους όρους στις ερωτήσεις 8 και 12 που αναφέρονται στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους εργοθεραπευτές η μία και τους γονείς η άλλη ερώτηση και αντιστοιχούν στις απαντήσεις των υποθέσεων 2 και 3, στις δύο ομάδες του δείγματος: στους δασκάλους και στους φοιτητές.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του t-test έδειξαν :

A) Οι απαντήσεις των φοιτητών στο ερωτηματολόγιο δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά από τις απαντήσεις των δασκάλων στον έλεγχο των υποθέσεων 1,2,4. Δηλ. Ο έλεγχος της ομοιογένειας της διασποράς μεταξύ των συγκρινόμενων δειγμάτων έγινε με το Levene test και η F-τιμή του Levene test δεν είναι στατιστικώς σημαντική («Sig.» $p > .050$). Πιο συγκεκριμένα στην υπόθεση 1 η F-τιμή του Levene test είναι Sig, $p = .073 > .050$ (Οι διακυμάνσεις θεωρούνται ίσες). Εμφανίζονται η τιμή $t = 4.22$, οι βαθμοί ελευθερίας της $df = 88$, και η πιθανότητα (2-tailed) = 0.001. Στην υπόθεση 2 η F-τιμή του Levene test είναι Sig, $p = .134 > .050$. (Οι διακυμάνσεις θεωρούνται ίσες). Εμφανίζονται η τιμή $t = 11.37$, οι βαθμοί ελευθερίας της $df = 88$ και η πιθανότητα (2-tailed) = 0.001. Στην υπόθεση 4 η F-τιμή του Levene test είναι Sig = $.179 > .050$ (Οι διακυμάνσεις θεωρούνται ίσες). Εμφανίζονται η τιμή $t = 8.196$, οι βαθμοί ελευθερίας, της $df = 88$, και η πιθανότητα (2-tailed) = 0.001.

B) Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι απόψεις για τη συνεργασία με τους γονείς συνδέεται σημαντικά με τις ομάδες του δείγματος (Sig $p = .000 < .050$). Ειδικότερα, οι φοιτητές ($M = 3.88$, $SD = .32$) αναφέρουν πιο σημαντική τη συνεργασία με τους γονείς από ότι οι δάσκαλοι ($M = 3.25$, $SD = .54$), $t(60,98) = 6.45$, $p = 0,001$. Το διάστημα εμπιστοσύνης 95% της διαφοράς κυμαίνεται από $-.825$ έως $-.435$. Επειδή το διάστημα εμπιστοσύνης δεν περιέχει το 0.00, η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο διπλής ουράς 5%. Η αρχική μας υπόθεση παρότι επαληθεύτηκε ως προς το πρώτο μέρος της: οι απαντήσεις των φοιτητών διαφέρουν από αυτές των εκπαιδευτικών, το δεύτερο σκέλος της υπόθεσής μας επαληθεύεται μόνο για την ερώτηση 12 του ερωτηματολογίου.

4.2 Συμπεράσματα

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται η συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη όλων των παιδιών συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Αυγητίδου, 2001). Ο σημαντικός αυτός ρόλος του παιχνιδιού επισημάνθηκε και από τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές που πήραν μέρος στην έρευνά μας.

Οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές, λοιπόν, δεν διαφέρουν ιδιαίτερα στις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Συγκεκριμένα συμφωνούν απόλυτα στο ότι πάντα πρέπει να περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα το παιχνίδι καθώς και στο ότι είναι απαραίτητη η προσαρμογή του είδους του παιχνιδιού ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού.

Οι δύο ομάδες συμφωνούν και στις απόψεις τους σχετικά με την χρήση της αξιολόγησης μέσω του παιχνιδιού. Η σημασία της αξιολόγησης μέσω του παιχνιδιού τονίστηκε και σε προηγούμενο σχετικό κεφάλαιο. Η αξιολόγηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού μπορεί να οδηγήσει σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις και σε ένα μηχανισμό ελέγχου της προόδου του μαθητή. Με τη χρήση του παιχνιδιού ως μέσου αξιολόγησης συλλέγονται και σημαντικές πληροφορίες για τις προτιμήσεις παιχνιδιών και τις ανακαλύψεις των παιδιών και αξιολογούνται οι ικανότητες των παιδιών για παιχνίδι.

Επιπλέον, συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό εκπαιδευτικοί και φοιτητές στις ώρες στις οποίες θα ήταν καλό να χρησιμοποιείται το παιχνίδι-αντικείμενο ημερησίως καθώς επίσης και στο ότι πάντα μας δίνει χρήσιμα στοιχεία για τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, γραφοκινητικές και οπτικοκινητικές δυνατότητες των παιδιών.

Ωστόσο παρατηρήθηκαν κάποιες διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των φοιτητών κυρίως όσο αφορά το παιχνίδι-αντικείμενο. Αυτές οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν μεταξύ των δύο ομάδων, ίσως έχουν να κάνουν με τη διαφορετική θέση των εκπαιδευτικών και των φοιτητών. Έτσι, ενώ οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομαδικό πλαίσιο, με πολλά παιδιά μέσα στην τάξη, οι φοιτητές μιλούν

σε θεωρητικό πλαίσιο. Επίσης, οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ίσως οφείλονται και στη διαφορετική εκπαίδευση και κατάρτιση που έχει η κάθε ομάδα.

Οι φοιτητές, λοιπόν, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς θεωρούν πως πάντα το παιχνίδι-αντικείμενο αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλει στην καλύτερη αυτοεξυπηρέτηση των παιδιών, ενώ οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν το συχνά.

Ωστόσο, οι φοιτητές υποστηρίζουν πολύ περισσότερο τη συνεργασία αυτή τόσο με τους γονείς όσο και με τους εργοθεραπευτές. Κυρίως, οι εκπαιδευτικοί δεν στηρίζουν τόσο τη συνεργασία με τους εκπροσώπους ειδικοτήτων ίσως γιατί με βάση την εμπειρία τους κάτι τέτοιο αποδεικνύεται όχι ιδιαίτερα εύκολο, σε αντίθεση με τους φοιτητές που πιστεύουν πολύ περισσότερο στη συνεργασία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το υπουργείο δεν τους παρέχει ούτε τα κατάλληλα υλικά για την ανάπτυξη του παιχνιδιού-αντικειμένου.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα κατασκευάστηκε με βάση την αρθρογραφία και τη βιβλιογραφία σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Είναι, δηλαδή, αυτοσχέδιο, καθώς δεν υπάρχει κάποιο παρόμοιο ερωτηματολόγιο που να αναφέρεται στις απόψεις-στάσεις των εκπαιδευτικών, και των φοιτητών σε ό,τι αφορά στο παιχνίδι των παιδιών με ανάγκες.

Επιπλέον, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια δεν είχαν την απαραίτητη κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή και συγκεκριμένα στο παιχνίδι των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς οι απόψεις τους για το παιχνίδι των παιδιών χαρακτηρίζονται από κάποια επιφυλακτικότητα. Συνεπώς τα αποτελέσματα από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου δε μπορούν να γενικευτούν για όλους τους εκπαιδευτικούς και τους εκπροσώπους ειδικοτήτων που ασχολούνται με παιδιά με αυτισμό και για όλους τους γονείς παιδιών με αυτισμό.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν έγινε προτεστ και ριτεστ, δηλαδή δεν ξαναμοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές που συμπλήρωσαν τα αρχικά ερωτηματολόγια προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσο παραμένουν ίδιες οι απόψεις τους για τη χρήση και τη συμβολή του παιχνιδιού στα

παιδιά με ειδικές ανάγκες και αυτό γιατί είναι δύσκολο να δεχτούν αυτοί που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια να τα συμπληρώσουν εκ νέου.

4.3 Προτάσεις

Μέσα από την έρευνα μας ίσως το πιο ενθαρρυντικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές πιστεύουν στη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Ωστόσο, κρίνεται αναγκαία, η επιμόρφωση και η κατάρτιση εκπαιδευτικών και φοιτητών στους τρόπους χρήσης του παιχνιδιού στο εκπαιδευτικό και θεραπευτικό πρόγραμμα των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Το παιχνίδι είναι η πιο ευχάριστη δραστηριότητα για όλα τα παιδιά και πρέπει να περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων ως μία ξεχωριστή ενότητα. Είναι αναγκαίο οι αρμόδιοι του υπουργείου να συνειδητοποιήσουν την αξία του παιχνιδιού για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Επίσης, το υπουργείο πρέπει να φροντίσει για την κατάλληλη οργάνωση του σχολικού χώρου και των αιθουσών διδασκαλίας, ώστε να ευνοούν την ανάπτυξη του παιχνιδιού και επιπλέον να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα υλικά για την ανάπτυξη του παιχνιδιού στα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Οι γονείς μπορούν να δώσουν πολύτιμες πληροφορίες για το παιχνίδι του παιδιού τους και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Άρα είναι σημαντικό, η έρευνα να στραφεί και στην ομάδα των γονέων. Επίσης, πρέπει να ερευνηθεί περισσότερο η αποτελεσματικότητα της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με ειδικές ανάγκες και να δοθεί έμφαση από τους αρμόδιους στο σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης με τη χρήση του παιχνιδιού.

Ασφαλώς, η έρευνα για την αποτελεσματικότητα της χρήσης του παιχνιδιού θα ήταν καλύτερο να προσανατολίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς και στους εργοθεραπευτές, οι οποίοι είναι έμπειροι και καταρτισμένοι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στο παιχνίδι τους προκειμένου να προκύψουν αξιόπιστα συμπεράσματα.

Συγχρόνως, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί το παιχνίδι των παιδιών τυπικής ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς και τους εργοθεραπευτές. Έτσι, θα βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί και οι εργοθεραπευτές, ώστε να σχεδιάζουν πολύτιμα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τέλος, θα πρέπει να δοθεί η πρέπουσα σημασία και στην αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα από τη χρήση του παιχνιδιού.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Αυγητίδου, Σ. (επιμ., 2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ.Δάρδανος.

Αραμπατζής, Γ. (2006), «Παιδί και Παιχνίδι», ανακτήθηκε 12/4/2012, από www.disabled.gr.

Γερμανός, Δ. (2004). «Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας» στο Χατζηκαμάρη, Π., Κοκκίδου, Μ. (επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γκουμπούλου, Γ. (2007), «Ελεύθεροι χώροι πρασίνου στην πόλη. Η περίπτωση των παινιδοτόπων». Ανακτήθηκε 20/3/2012 από www.monumenta.org.

Κάππας, Χ.(2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

Κούρτογλου, Γ. (2011). *Με Νου & Φαντασία Ανακυκλώνοντας άχρηστα υλικά με δημιουργικό τρόπο: Εκπαιδευτικά παιχνίδια & δραστηριότητες Πρώιμης Παρέμβασης*. Πάτρα : ΠΙΚΡΑΜΕΝΟΣ

Κοτσακώστα, Μ./Καρανταΐδου, Στ./ Μιχαλόπουλος, Γ. (2000). *Το παιχνίδι στη θεωρία του Βυγκότσκι*, Το εικονικό σχολείο, 2(1): 3-28.

Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*. Αθήνα: Gutenberg.

Πανταζής, Σ. (2004). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι – Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπάνης, Ε., Αντένα, Α.- Ε.(2011). «Δραστηριότητες και παιχνίδια για παιδιά με ειδικές ανάγκες». Στο Παπάνης Ε.-Γιαβρίμης Π.-Βίκη Α. Παπάνης, Ε., Αντένα, Α.- Ε.(2011). *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σ. 29-70). Αθήνα: Ι.ΣΙΔΕΡΗΣ.

Τσαλίκη, Ε. και Γεωργόπουλος, Α. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αρχές – φιλοσοφία, μεθοδολογία, παιχνίδια και ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιαντζή, Σ. Μ. (1998). *Αγωγή της Προσχολικής Ηλικίας. Παιδαγωγική σειρά*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Brodin, J.(1999)., *Play in children with Severe Multiple Disabilities: Play with toys – a review*, Stockholm.

Carmichael, K. (1993). “Play Therapy for Children with Disabilities”. Ανακτήθηκε 12/5/2012 από www.eric.ed.gov.

Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού/ μετ. Φ. Μεγαλούδη*. Αθήνα: Σαββάλας.

Drewes, A. (2009). *Blending Play Therapy With Cognitive Behavioral Therapy: Evidence-Based and other Effective Treatments and Techniques*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Fleer, M. (2009). “A Cultural Historical Perspective of Play: Play as a Leading Activity Across Cultural Communities”. In Pramling-Samuelsson, I., Fleer, M. *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives*. Netherlands: Springer.

Garvey, C. (1990). *Play :Enlarged Edition*. Massachusetts: Harvard University Press Cambridge.

Kelly, L.- Vance & Ryalls, O. (2008). “Best Practices in Play Assessment and Intervention”. In Grimes, A. & Thomas, J. , *Best Practices in School Psychology V* (Vol. 2, pp.549-560). Bethesda, MD : National Association of School Psychologists, c2008.

Guddemi, M. (1990). "Play and Learning for the Special Child", *Early Education for the Handicapped*, 18 (2): 39-40.

Huizinga, G. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo ludens)*. Αθήνα: Γνώση

Johnson, J.E. Christie, J. F, Wardle, F. (2005). *Play, Development and Early Education*. Boston: Pearson Education.

Lewis, C. (1998). *Πλευρές της ανθρώπινης ανάπτυξης/μετ.* Ε. Γαλανάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lindon, J. (2001). *Understanding Children's Play*. United Kingdom: Nelson Therson Ltd

Macintyre, C. (2010). *Play for Children With Special Needs: Supporting children With learning differences, 3-9*. New York: Roulledge

Pierce, D. (1997). "The power of object play for infants and toddlers at risk for developmental delays". In Parham L., Fazio D, *Play in Occupational Therapy for Children*. (p.p.86-111).

Rosblad, B. (1995). "Reaching and Eye- Hand Coordination". In Henderson ,A. & Pehoski, C. , *Hand Function in the Child* (pp.81-92). United States of America : Mosby- Year Book, Inc.

Schaefer, C. (2011). *FOUNDATIONS OF PLAY THERAPY*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Schaefer, C., Drewes, A. (2008). "The Therapeutic Powers of Play and Play Therapy". In *School- Based Play Therapy* (pp. 3-16). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Tullis, T. Albert, W. (2008). *Measuring the User Experience: Collecting, Analyzing, and Presenting*. Burlington: Elsevier Inc.

Wall, K. (2011). *Special needs and early years: A practitioner's guide*. London:Paul Chapman Publishing.

Διαδίκτυο

<http://www.bapt.info/whatispt.htm> (British Association of Play Therapy).

<http://www.efmathia.gr> (Ευρυμάθεια, Κέντρο Ειδικής Διαπαιδαγώγησης).

<http://prosvasi.uoa.gr>

<http://repository.edulll.gr>

www.pi-schools.gr

<http://www.thestrong.org>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οι παρακάτω προτάσεις σχετίζονται με την τωρινή εμπειρία σας ως ειδικός παιδαγωγός για τη χρήση του παιχνιδιού στο χώρο του σχολείου. Παρακαλούμε, απαντήστε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις. Σημειώστε μία μόνον επιλογή, αυτή που τώρα σας εκφράζει περισσότερο.

1. Θεωρείτε ότι η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

2. Προσαρμόζετε το είδος του παιχνιδιού με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

3. Πιστεύετε πως το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών και των στρατηγικών μάθησης :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

4. Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι μαθητές το παιχνίδι – αντικείμενο (πλαστελίνη, πάζλ, χάντρες, κορδόνια, τουβλάκια, μπίλιες, γεωμετρικά σχήματα κ.α.) ημερησίως :

Πάνω από 2 ώρες	2 ώρες	1 ώρα	Καθόλου

5. Θεωρείτε πως το παιχνίδι - αντικείμενο αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

6. Το παιχνίδι - αντικείμενο δίνει χρήσιμα στοιχεία για τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, γραφοκινητικές και οπτικοκινητικές δυνατότητες των παιδιών :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

7. Τα διαθέσιμα υλικά για το παιχνίδι-αντικείμενο στο σχολικό χώρο είναι επαρκή σε ποικιλία και αριθμό ;

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

8. Συνεργάζεστε με τους εργοθεραπευτές για την αξιολόγηση δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της χρήσης του παιχνιδιού – αντικειμένου :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

9. Πιστεύετε ότι το παιχνίδι - αντικείμενο συμβάλλει στη καλύτερη αυτοεξυπηρέτηση των μαθητών :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

10. Κατασκευάζετε με τη βοήθεια των εργοθεραπευτών κάποια παιχνίδια - αντικείμενα με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

11. Το παιχνίδι - αντικείμενο με κάποιο συγκεκριμένο χρώμα (π.χ. κόκκινο) συμβάλλει στον οπτικοκινητικό συντονισμό του παιδιού :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

12. Ενημερώνετε τους γονείς των παιδιών για τα παιχνίδια - αντικείμενα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών ώστε να συνεχίζουν τη πρακτική εξάσκηση και στο σπίτι :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

13. Είστε

Άνδρας Γυναίκα

14. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε :

.....

15. Ποιο είναι το επίπεδο των σπουδών σας (πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μεταπτυχιακό, διδακτορικό κ.α.) ;

.....
.....
.....

ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΔΩΣΕΙ ΜΙΑ ΜΟΝΟ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΚΑΘΕ ΕΡΩΤΗΣΗ.

Σας ευχαριστούμε για το χρόνο που διαθέσατε.

Ημερομηνία, / / 2012

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οι παρακάτω προτάσεις σχετίζονται με τις απόψεις σας για τη χρήση του παιχνιδιού στο χώρο του ειδικού σχολείου. Παρακαλούμε, απαντήστε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις. Σημειώστε μία μόνον επιλογή, αυτή που τώρα σας εκφράζει περισσότερο.

1. Θεωρείτε ότι η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα ;

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

2. Θεωρείτε απαραίτητο να προσαρμόζετε το είδος του παιχνιδιού με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή ;

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

3. Πιστεύετε πως το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών και των στρατηγικών μάθησης ;

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

4. Πόσο συχνά κατά τη γνώμη σας πρέπει να χρησιμοποιούν οι μαθητές στο παιχνίδι – αντικείμενο (πλαστελίνη, πάζλ, χάντρες, κορδόνια, τουβλάκια, μπίλιες, γεωμετρικά σχήματα κ.α.) ημερησίως ;

Πάνω από 2 ώρες	2 ώρες	1 ώρα	Καθόλου

5. Θεωρείτε πως το παιχνίδι - αντικείμενο αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία ;

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

6. Το παιχνίδι - αντικείμενο πιστεύετε πως δίνει χρήσιμα στοιχεία για τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, γραφοκινητικές και οπτικοκινητικές δυνατότητες των παιδιών :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

7. Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία με τους εργοθεραπευτές για την αξιολόγηση δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της χρήσης του παιχνιδιού - αντικειμένου :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

8. Θα κατασκευάζατε με τη βοήθεια των εργοθεραπευτών κάποια παιχνίδια - αντικείμενα με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

9. Θεωρείτε ότι το παιχνίδι - αντικείμενο με κάποιο συγκεκριμένο χρώμα (π.χ. κόκκινο) συμβάλλει στον οπτικοκινητικό συντονισμό του παιδιού :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

10. Πιστεύετε ότι το παιχνίδι - αντικείμενο συμβάλλει στη καλύτερη αυτοεξυπηρέτηση των μαθητών :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

11. Θα ενημερώνατε τους γονείς των παιδιών για τα παιχνίδια - αντικείμενα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών ώστε να συνεχίζουν τη πρακτική εξάσκηση και στο σπίτι :

Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ

12. Είστε

Άνδρας

Γυναίκα

ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΤΙ
ΕΧΕΤΕ ΔΩΣΕΙ ΜΙΑ ΜΟΝΟ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΚΑΘΕ ΕΡΩΤΗΣΗ.

Σας ευχαριστούμε για το χρόνο που διαθέσατε.

Ημερομηνία, / / 2012



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000115294