



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η εκπαιδευτική διάσταση του παιχνιδιού στο πλαίσιο της  
ειδικής αγωγής-Εκπαιδευτική μέθοδος Montessori**

POST GRADUATE THESIS

**The educational dimension of the game in the context of special educa-  
tion-Montessori educational method**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Ιωάννα Παπά**

Ioanna Pappa

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Βασιλική Μπέλεση**

Vassiliki Belessi

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2022



Faculty of Health and Caring Professions

Department of Biomedical Sciences

Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences

Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy

Inter-Institutional Post Graduate Program



**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

## POST GRADUATE THESIS

**The educational dimension of the game in the context of special education-Montessori educational method**

NAME OF STUDENT

Ioanna Pappa

Registration Number

21090

mscedt21090@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

Vassiliki Belessi

SECOND SUPERVISOR

Athanasia Meintasi

AIGALEO 2022

**Επιτροπή εξέτασης**

Ημερομηνία εξέτασης: <06/10/2022>

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Βασιλική Μπέλεση	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Αθανασία Μεϊντάση	

## **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ιωάννα Παππά του Χριστάκη, με αριθμό μητρώου 21090 φοιτήτρια του Διϋδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Ιωάννα Παππά

## **Ευχαριστίες**

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τις Δρ. Μπέλεση Βασιλική και Μειντάση Αθανασία για όλη την καθοδήγηση και αρωγή τους καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου. Ειδικότερα την κα. Μπέλεση που παρόλη την τραγική συγκυρία που ζήσαμε με τις πυρκαγιές στην Ελλάδα αυτό το καλοκαίρι, ήταν σε θέση να με καθοδηγήσει και να με βοηθήσει με τις κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές για την ολοκλήρωση της εργασίας μου. Συνεχίζοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου και το διοικητικό προσωπικό που συνέβαλλαν αμέριστα στην επιτυχή ολοκλήρωση αυτού του εκπαιδευτικού ταξιδιού.

## **Αφιερώσεις**

Ολοκληρώνοντας την διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγο μου, που είναι πάντα δίπλα μου, με παροτρύνει, με εμπνέει και είναι το στήριγμα μου σε κάθε μου εγχείρημα.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Η παιδική ευημερία είναι προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη μιας ισορροπημένης προσωπικότητας. Η ολοκλήρωση ενός παιδιού στηρίζεται στο περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται και στα ερεθίσματα τα οποία λαμβάνει. Παράγοντες που επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη αυτή, εκτός από την κάλυψη των αναγκών για την επιβίωση αγαθών, είναι συναισθηματικοί, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτικοί, περιβαλλοντικοί. Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας και λειτουργεί ως ένας καταλυτικός παράγοντας στην εξέλιξη του παιδιού. Κατά την σχολική περίοδο της ζωής ενός παιδιού θέτονται οι βάσεις για την μετέπειτα κοινωνική του ενεργό ζωή. Για να υπάρχουν πολίτες που αγαπούν και σέβονται την κοινωνία θα πρέπει πρώτα τα παιδιά να αγαπούν και να σέβονται το σχολείο. Προάγοντας την γνωστική, σωματική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, το παιχνίδι με εκπαιδευτικό χαρακτήρα αποτελεί τον δίαυλο για την επίτευξη αυτού του στόχου. Το εκπαιδευτικό παιχνίδι προσφέρει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη όλων των παιδιών· τυπικής ανάπτυξης αλλά και παιδιών με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία διότι κινητοποιεί όλες τις αισθήσεις του παιδιού. Η Maria Montessori, καθηγήγούμενη από την αγάπη της και τον σεβασμό προς τα παιδιά, παρατηρώντας τα δημιούργησε νέες, καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους με αρχές που βασίζονται στην πολυαισθητηριακή γνώση. Κατόρθωσε να αλλάξει την παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη για την αναπηρία και την δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών με μοναδικές δεξιότητες. Το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό σύστημα που δημιούργησε αποτέλεσε πρωτοπορία για την εποχή, τάραξε συθέμελα την παραδοσιακή παιδαγωγική, συνείσφερε τα μέγιστα στον κλάδο της ειδικής αγωγής και συνεχίζει να διαδίδεται και να εφαρμόζεται έως σήμερα σ' όλο τον κόσμο.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η αναζήτηση της παιδαγωγικής αξίας του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού. Μέσα από μια εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετάται η θέση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ειδική αγωγή. Παρουσιάζεται η αξιοποίηση του παιχνιδιού ως εργαλείο μάθησης για παιδιά με ειδικές δεξιότητες ή αναπηρία. Επίσης μελετάται το Μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης και η συνεισφορά του στην παιδαγωγική και ιδιαίτερος στην ειδική αγωγή.

**Μέθοδος:** Βιβλιογραφική ανασκόπηση.

**Συμπεράσματα:** Μελετώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία παρατηρούμε πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η εμπλοκή του παιχνιδιού στην μαθησιακή διδασκαλία λειτουργούν ευεργετικά στην ισορροπημένη ανάπτυξη των παιδιών συμβάλλοντας στην συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξή του. Απαιτούνται όμως ριζικές αλλαγές στο παρόν

εκπαιδευτικό σύστημα, ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων, αλλαγή στην στάση της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση, ειδική αγωγή, ειδικές ανάγκες, αναπηρία, παιχνίδι, παιδαγωγική μέθοδος Montessori.



## **Abstract**

The development of a healthy personality is based on the upbringing of a child in a safe and stable environment. The surroundings in which a child evolves and prosper, and the stimuli he receives are some important factors for his final growth. Factors that have a positive effect on this development, apart from the coverage of goods necessary for survival, are emotional, educational, social. The school is a depiction of society; during the school period of a child's life laying the foundations for his later social active life. In order for them to be citizens who love and respect society, the children must first love and respect the school. The educational game can be the means to achieve this goal, as it promotes the academic, social, emotional development of children. The educational game offers positive results in the development of both children of typical development and children with special needs or disabilities because it mobilizes all the senses of the child. Maria Montessori, guided by her love and respect for children, observed them and created new, innovative pedagogical methods with principles based on multisensory knowledge. She succeeded in changing the traditional educational concept of disability and the possibility of educating children with special needs or disabilities. The Montessori education system that she created was an innovation for the time, which fundamentally shook traditional pedagogy, contributed the most to the field of special education and continues to be spread and applied to this day all over the world.

**Introduction:** This purpose has a purpose of studying the pedagogical value of the game in the rising and understanding of a child. Through an extensive bibliographic review, is being understood the place of the game in the educational process as long as in special education, too. The use of play as an educational tool for children with special needs or disabilities is presented. The Montessori education system, and the contribution of it to pedagogical system (typical and for children with special needs), is also studied.

**Method:** Literature review.

**Discussion:** Studying the existing literature, we observe that inclusive education and the involvement of play in learning and teaching work beneficially in the balanced development of children, contributing to their emotional, cognitive and social development. However, radical changes are needed in the current education system, initiatives and actions, a change in society's attitude towards disability

**Key words:** education, special education, special needs, disability, play, Montessori pedagogical method

## Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract:.....	ix
Συνοτομογραφίες.....	xiii
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	3
Κεφάλαιο 1: Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Εκπαίδευση.....	4
1.2. Θεσμικό πλαίσιο.....	5
1.3. Ο όρος αναπηρία και το εκπαιδευτικό κοινωνικό μοντέλο.....	9
1.4. Κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.....	11
1.5. Μέθοδος διάγνωσης ειδικών αναγκών.....	12
1.6.Ενημέρωση και Συμβουλευτική υποστήριξη γονέων.....	15
1.7. Προϋποθέσεις ενταξιακής εκπαίδευσης.....	17
1.8. Οριοθέτηση της έννοιας «συμπεριληπτική εκπαίδευση».....	18
Κεφάλαιο 2: Θεωρίες για το Παιχνίδι.....	22
2.1. Ορισμός και είδη παιχνιδιού.....	22
2.2.Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο.....	24
2.3. Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	25
2.4. Η αρωγή του εκπαιδευτικού παιχνιδιού και ρόλος του εκπαιδευτικού.....	27
2.5. Προτάσεις παιχνιδιών για παιδιά με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία.....	29
Κεφάλαιο 3: Η χρήση της παιγνιοθεραπείας ως θεραπευτικό μέσο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.....	30
3.1. Παιγνιοθεραπεία.....	30
3.2. Η λειτουργία της παιγνιοθεραπείας ως εκπαιδευτικό μέσο.....	31
3.3. Παιγνιώδεις δραστηριότητες για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας.....	33
3.4. Παιγνιώδεις δραστηριότητες ευαισθητοποίησης για την διαφορετικότητα.....	34
3.5. Σταθμοί Μάθησης.....	36
Κεφάλαιο 4: Η εκπαιδευτική μέθοδος Montessori.....	38

4.1. Η βιογραφία της Μαρίας Μοντεσσόρι .....	38
4.2. Το έργο της Μαρίας Μοντεσσόρι .....	38
4.3. Η μέθοδος Μοντεσσόρι .....	40
4.4. Οι «ειδικοί περίοδοι» ευαισθησία του παιδιού. ....	44
4.5. Το Περιβάλλον Μοντεσσόρι .....	45
4.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Μοντεσσοριανή παιδαγωγική.....	47
4.7. Το εκπαιδευτικό υλικό Montessori.....	49
4.8. Το σύστημα Montessori στην εποχή μας .....	51
Κεφάλαιο 5: Η χρήση της μεθόδου Montessori σε άτομα με ειδικές ανάγκες.....	52
5.1. Η συνεισφορά της Maria Montessori στην Ειδική Αγωγή .....	52
5.2. Τα θετικά αποτελέσματα του συστήματος Montessori στα παιδιά με ειδικές δεξιότητες.....	53
Συμπέρασμα.....	55
Αναφορές .....	58

## Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
<b>CRPD</b>	Convention on the Rights of Persons with Disabilities	Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία
<b>CRC</b>	Convention on the Rights of the Child	Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού
<b>Κ.Δ.Α.Υ.</b>	Centers of Diagnosis, Evaluation and Support	Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης
<b>ΚΕ.Δ.Δ.Υ.</b>	Centers of Differential Diagnosis, Diagnosis and Support	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών
<b>Ε.Δ.Ε.Α.Υ.</b>	Committee for the Interdisciplinary Assessment and Support	Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
<b>UN</b>	United Nations	Ηνωμένα Έθνη
<b>ΣΜΕΑ</b>	Special Education School Units	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής
<b>ΕΑΕ</b>	Special Needs Education	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
<b>ΣΔΕΥ</b>	School Educational Support Networks	Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης
<b>LD</b>	Learning Disability	Μαθησιακή δυσκολία
<b>ED</b>	Emotional Disturbance	Συναισθηματική Διαταραχή
<b>EMR</b>	Educable Mentally Retarded	Εκπαιδεύσιμοι Νοητικά καθυστερημένοι
<b>Ε.Ε.Α</b>	Special Education Needs	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
<b>ASD</b>	Autism Spectrum Disorders	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

## Πρόλογος

Η ειδική αγωγή, ως επιστημονικός κλάδος που απευθύνεται στις ατομικές διαφορές και ανάγκες των παιδιών, έχει γνωρίσει ραγδαία ανάπτυξη τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Η ανάπτυξη αυτή οφείλεται αφενός στην γενικότερη ανάπτυξη των ανθρωπιστικών κλάδων και αφετέρου στην κοινωνική-πολιτιστική εξέλιξη σε θέματα μειονεξίας, διαφορετικότητας, ισότητας, ελευθερίας. Η ειδική αγωγή μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης γίνεται αρωγός, ώστε τα άτομα με ιδιαίτερα αναπτυξιακά προφίλ, να ενταχθούν στον κοινωνικό ιστό ως ισότιμα μέλη και να ζουν αρμονικά (Bruce, 1991).

Η κατάλληλη εκπαίδευση που χρήζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελείται από αποτελεσματικά και καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία. Ένα από αυτά είναι το παιχνίδι, το οποίο προσφέρει μια σειρά από οφέλη στους εμπλεκόμενους. Σύμφωνα με τον Fr.Froebel, το παιχνίδι είναι ένα μέσο εκδήλωσης της ενεργητικότητας του παιδιού και της ανάπτυξής του. Το παιδί παίζοντας χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις του και αποκτά εμπειρίες που θα του χρησιμεύσουν σ' όλη του την ζωή. (Daniel J. Walsh & Chung, 2001). Το παιχνίδι συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς οι νέες εμπειρίες ενσωματώνονται με τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Είναι φανερό πως δρα ευεργετικά στην γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξής του (Κωσταντινόπουλος, 2007).

Η κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση του παιχνιδιού απασχόλησε έντονα από την αρχαιότητα τους φιλοσόφους Ηράκλειτο, Πλάτωνα, Αριστοτέλη, οι οποίοι συμβούλευαν τους γονείς, να αφήνουν τα παιδιά τους να ενασχολούνται με πρότυπα παιχνίδια υπό την καθοδήγηση ενήλικα, αφενός για να αναπτύξουν την φαντασία τους και αφετέρου για να μπορούν στο μέλλον με την σωστή καθοδήγηση να μάθουν ένα επάγγελμα (Δαράκη, 1994)

Σύμφωνα με τον Freud και την ψυχαναλυτική θεωρία, το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί την δυνατότητα εκτόνωσης δυσάρεστων εμπειριών που έχει βιώσει στην καθημερινότητά του. Το παιδί παίζοντας εκφράζει έμφυτες παρορμήσεις που καταπιέζονται κοινωνικο-πολιτιστικά, επεξεργάζεται τραύματα του παρελθόντος, έτσι ώστε με παιγνιώδη προσέγγιση να ξεπεραστούν όσο είναι εφικτό (Freud, 1959). Στην θεωρία της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ο J. Piaget και ο L. Vygotsky επικεντρώνονται στην αξία και αρωγή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη γλωσσικών και νοητικών δεξιοτήτων. Κατά τον Piaget το παιδί κατασκευάζει έναν δικό του κόσμο προσαρμοσμένο στο εγώ του, ώστε να νιώσει ψυχική ανακούφιση και συναισθηματική ισορροπία (Piaget, 1962). Κατά τον Vygotsky το παιδί αναπτύσσει την

φαντασία του και τις νοητικές του ικανότητες κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Ο Vygotsky αναφέρεται σ' ένα «κοινωνικό παιχνίδι», στο οποίο η συμμετοχή ενήλικα κρίνεται απαραίτητη, ώστε το παιδί να αναλαμβάνει ρόλους και να υπακούει σε κανόνες (Vygotsky, 2014).

Η εφαρμογή του παιχνιδιού στη διδασκαλία και τα οφέλη του έχουν εκφραστεί από την M. Montessori, οι παιδαγωγικές μέθοδοι που πρόσφερε στην παιδαγωγική κοινότητα παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον. Η Montessori δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις δραστηριότητες και τα παιχνίδια κατά τα οποία το παιδί καλείται να αναπτύξει γνώσεις, δεξιότητες, να ελέγξει το λάθος, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος του. Με την χρήση του διδακτικού υλικού και την περιορισμένη συνδρομή του εκπαιδευτικού δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να αναπτύξει την ενεργητικότητά του, να συνδυάσει ιδέες, να δημιουργήσει λογικούς συνειρμούς (Montessori, 1981).

## Εισαγωγή

«...Το παιχνίδι είναι αρχαιότερο από τον πολιτισμό, διότι ο πολιτισμός προϋποθέτει την ανθρώπινη κοινωνία, και τα ζώα δεν περίμεναν να έρθει ο άνθρωπος για να μάθουν να παίζουν...» (Huizinga, 1989)

Το παιχνίδι αποτελεί έμφυτη, εκ φύσεως δραστηριότητα, μια βιολογική ανάγκη του ανθρώπου που πειραματίζεται, εξερευνά, ανακαλύπτει, αλληλεπιδρά και επικοινωνεί. Το παιχνίδι ανήκει στην ίδια οικογένεια λέξεων με την λέξη παιδί επιβεβαιώνοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η χαρά της δράσης, της δημιουργικότητας, της πνευματικής καλλιέργειας που περιβάλλουν το παιχνίδι καθοδηγούν το παιδί, ώστε να μάθει παίζοντας από τα πρώιμα στάδια ανάπτυξής του.

Με τον όρο παιχνίδι εννοούμε ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο φαινόμενο, το οποίο πηγάζει αυθόρμητα από το ίδιο το παιδί και περιλαμβάνει πλήθος δραστηριοτήτων και εκφράσεων. Κάνοντας λόγο όμως για το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο, αυτό συνεπάγεται σε μια εκπαιδευτική κατάσταση με ορισμένους κανόνες, που αποβλέπει σαφείς στόχους χωρίς όμως να εκλείπεται το στοιχείο της ευθυμίας.

Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο τόσο στη γενική εκπαίδευση όσο και στην ειδική είναι ένα φυσικό μέσο, προσφιλές στο παιδί μέσω του οποίου μπορεί να αναπτυχθεί, να αποκτήσει δεξιότητες, να εκφραστεί, να αποκτήσει γνώσεις των ορίων του, γνώσεις των κοινωνικών συμβάσεων, να κατανοήσει έννοιες και αξίες, να αλληλεπιδράσει με τους γύρω του και το ευρύτερο περιβάλλον. Επομένως το παιχνίδι εξ ολοκλήρου αποτελεί μέσο έκφρασης και κοινωνικοποίησης του παιδιού και εξ ορισμού διαθέτει εκπαιδευτική διάσταση. Κάθε εκπαιδευτικός που υιοθετεί στις εκπαιδευτικές του μεθόδους δραστηριότητες που περιλαμβάνουν το παιχνίδι οφείλει, να θέτει συγκεκριμένους κανόνες που ορίζουν συγκεκριμένους στόχους, να ελέγχει την ακαταλληλότητά τους κατά περίπτωση, προκειμένου αυτές να αποβούν εποικοδομητικές. Ειδικά στον χώρο της ειδικής αγωγής έχει τονιστεί ιδιαίτερως η αξία του παιχνιδιού στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Το παιχνίδι για τους ερευνητές και παιδαγωγούς της ειδικής αγωγής αποτελεί ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό μέσο.



# Κεφάλαιο 1: Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Εκπαίδευση

## 1.1. Ορισμός ειδικής αγωγής

Η ειδική αγωγή είναι μια πρόσφατη επιστήμη που συνδέεται άρρηκτα με διάφορα επιστημονικά πεδία όπως η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η ιατρική. Η ειδική αγωγή είναι η μια πρακτική εκπαίδευσης μαθητών με ατομικές διαφορές και ανάγκες. Την ειδική αγωγή περικλείει ο όρος της «αναπηρίας», ο οποίος υποδηλώνει μια έννοια που αναφέρεται σε οποιαδήποτε κατάσταση του νου ή του σώματος που δεν επιτρέπει στο άτομο να επικοινωνεί με το γύρω του περιβάλλον και να εκτελεί διάφορες ενέργειες. Σύμφωνα με τον ιατρικό ορισμό η αναπηρία ορίζεται ως βλάβη ή ανωμαλία που εναπόκειται στην κλινική εικόνα του ατόμου, το είδος, τον βαθμό της αναπηρίας και την εξέλιξη αυτής (Anastasiou & Kauffman, 2013).

Είναι δύσκολο να περιγραφεί μια ενιαία «παιδαγωγική μέθοδος» που να αφορά όλους τους μαθητές με αναπηρία, αφενός διότι υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις και αφετέρου διότι υπάρχουν διαφορετικές μορφές του φαινομένου. Επιπλέον οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις δεν είναι δυνατόν να δομηθούν υπό ένα ενιαίο πλαίσιο για όλες τις σωματικές, νοητικές, γλωσσικές, μαθησιακές και άλλες αναπηρίες. Δεν υπάρχει ο «τυπικός ανάπηρος» μιας ειδικευμένης κατεύθυνσης. Στις περιπτώσεις όπου εμφανίζονται τυπικά χαρακτηριστικά όπως δυσλεξία, γλωσσικές αναπηρίες, παραπληγίες το εύρος της εναλλαγής του φαινομένου παραβλέπεται.

Η ειδική αγωγή παλιά κατείχε τον τίτλο «Θεραπευτική Παιδαγωγική» ορίζοντάς την ως η επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση και την πρόνοια όλων των ατόμων που η ψυχική και σωματική τους ανάπτυξη εμποδίζεται από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς. Άτομα με αδυναμία στις αισθήσεις (τυφλά, κωφά, κωφάλαλα παιδιά), άτομα με νοητική καθυστέρηση της κλίμακας πολύ, μέτρια, λίγο εξαιτίας ανωμαλιών του κεντρικού νευρικού συστήματος, άτομα με νευροπάθειες και ψυχικές διαταραχές που δυσκολεύονται να αλληλοεπιδράσουν με το γύρω περιβάλλον (απειθάρχητα, υπερκινητικά παιδιά) (Ιμπριώτη, 1939).

Σύμφωνα τον Κ. Καλαντζή, η ειδική αγωγή είναι «ένας κύκλος ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής». Η ειδική αγωγή παύει να ορίζεται πλέον ως «Θεραπευτική Αγωγή» για να μην συγχέεται με την ιατρική και αποτελεί έναν νέο επιστημονικό κλάδο. Με ειδικά μέσα, μεθόδους διδασκαλίας και διαπαιδαγώγησης η επιστήμη

αυτή στόχο έχει να ωριμάσει, να εναρμονίσει μέσα στα πλαίσια των εξελικτικών δυνατοτήτων τους, τις διαφορετικές προσωπικότητες των μειονεκτικών παιδιών και να τα εξοπλίσει με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε ανάλογα με τις δυνάμεις τους να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να ζουν ευτυχισμένα (Καλαντζής, 1973). Το «προβληματικό» παιδί δεν είναι «άρρωστο», αλλά άνθρωπος με ειδικές δυσκολίες και ανάγκες και γι' αυτό χρειάζεται την βοήθειά μας. Ο Κ. Καλαντζής υπήρξε ειδικός παιδαγωγός και λογοτέχνης. Λαμπρή προσωπικότητα με δράση στον εκπαιδευτικό, πολιτικό και πολιτισμικό χώρο, θεωρείται από τους πρωτεργάτες της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και ο πρώτος που έθεσε επιστημονικά και τεκμηριωμένα τις βάσεις της ειδικής παιδαγωγικής αγωγής στην Ελλάδα. Οι ιδέες του σηματοδοτούν και καθοδηγούν την πορεία της ειδικής αγωγής μέχρι και σήμερα.

Στο χώρο της ειδικής αγωγής συμπεριλαμβάνονται επίσης χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, δημιουργικότητα και ιδιαίτερες ικανότητες στην επίλυση προβλημάτων. Απαιτούνται επομένως εκπαιδευτικά προγράμματα εμπλουτισμένα και κατάλληλα διαμορφωμένα για μαθητές με ιδιαίτερες δεξιότητες και ανάγκες, ώστε να αναπτύξουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους (Guskey, 1984). Σύμφωνα με το ενταξιακό πλαίσιο, επικρατεί η τάση να συμπεριληφθούν στην ειδική αγωγή όλα τα παιδιά που αδυνατούν να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον για οποιοδήποτε λόγο. Ενταξιακό πλαίσιο για παιδιά με ιδιαίτερες δεξιότητες, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, φτωχά, εγκαταλελειμμένα παιδιά, παιδιά μετανάστες κ.α. (Anastasiou & Kauffman, 2013).

Η ειδική αγωγή λοιπόν, ορίζεται ως «εξελικτική βοήθεια και βοήθεια ζωής» ενώ το ειδικό σχολείο ως «σχολείο μαθητείας για την ζωή». Η εκπαίδευση, ο σεβασμός και η ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και χρέος της κοινωνίας και του κράτους.

## 1.2. Θεσμικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το Άρθρο 3 του Νόμου 3699 (ΦΕΚ 199/ 2-10-2008), άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται εκείνα όπου για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της ζωής τους αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, σωματικών, νοητικών, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών που αντιμετωπίζουν. Σύμφωνα με τις διεπιστημονικές αξιολογήσεις οι ιδιαιτερότητες- δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι όσοι παρουσιάζουν:

1. Νοητική στέρηση (αυξημένη-μέτρια-ήπια).
2. Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης ( τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση).

3. Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
4. Κινητικές αναπηρίες.
5. Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα.
6. Διαταραχές ομιλίας, λόγου.
7. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία.
8. Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα.
9. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού).
10. Ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.
11. Μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονική παραμέληση και εγκατάλειψη ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας.
12. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

Επίσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται τα άτομα νηπιακής έως και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε κάποια από τις προηγούμενες περιπτώσεις αλλά έχουν ανάγκη από ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο για ορισμένη ή ολόκληρη την σχολική τους ζωή. Το ποσοστό εγγεγραμμένων μαθητών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ποικίλει ανά τον κόσμο. Στην Ευρώπη καταγράφονται ποσοστά ανά χώρα από 1% - 10%. Στις ΗΠΑ καταγράφονται ποσοστά περίπου κατά 12% του σχολικού πληθυσμού. Στην Ελλάδα το ποσοστό ανέρχεται στο 2,6% του συνολικού σχολικού πληθυσμού (Παντελιάδου, 2000). Στην χώρα μας έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια σπουδαία βήματα για τη λειτουργία και οργάνωση του επιστημονικού κλάδου της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό οργανισμό για την ειδική αγωγή, η Ελλάδα καταλαμβάνει την 23<sup>η</sup> θέση ανάμεσα σε 26 κράτη εξαιτίας της απουσίας Εθνικού Σχεδίου Δράσης για τα δικαιώματα του παιδιού, Εθνικού Σχεδίου Δράσης για τις αναπηρίες καθώς και καθυστέρησης στην επικύρωση της Σύμβασής των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (CRPD) (Παντελιάδου, 2000).

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν τον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έγιναν στις αρχές της δεκαετίας του 1950, με την ίδρυση τμήματος ειδικής αγωγής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με τον νόμο 1143/81, που είχε τον τίτλο «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μέριμνας των αποκλινόντων

εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», καθόριζε ως κέντρα διάγνωσης των μαθητών τους ιατροπαιδαγωγικούς σταθμούς και προωθούσε την ίδρυση νέων σχολικών ψυχολογικών σταθμών.

Ο νόμος-πλαίσιο 1566/85, με τίτλο «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*», καθορίζει την οργάνωση, δομή, λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Κατά τη δεκαετία του '90, ο νόμος αυτός τροποποιείται με την ενσωμάτωση του νόμου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο νόμος 2413/96, με τίτλο «*Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*», προάγει το δικαίωμα στην μάθηση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και τους εντάσσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με τον νόμο 1566 προωθείται η πολιτική της ένταξης. Η νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση ενσωματώνεται στη νομοθεσία της γενικής εκπαίδευσης της οποίας αποτελεί τμήμα της.

Με την ψήφιση του νόμου 2817/2000, Γίνεται μια προσπάθεια εξάλειψης αστοχιών των προγενέστερων ρυθμίσεων (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Η χώρα μας συμπορεύεται με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, πλαισιώνοντας το αγγλοσαξονικό μοντέλο της ενσωμάτωσης και της ένταξης προωθώντας την δημιουργία και λειτουργία ενός «σχολείου για όλους», όπως θεσπίζεται στη νομοθεσία (Σούλης, 2002). Με την καθιέρωση του προ αναφερθέντος νόμου δημιουργούνται και στελεχώνονται δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως τμήματα ένταξης, κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), θεσπίζεται η παράλληλη στήριξη, η κατ' οίκον διδασκαλία. Τέλος ιδρύεται το Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την επιστημονική έρευνα σχετικών ζητημάτων.

Παρ' όλα αυτά, οι αδυναμίες του νομοθετικού πλαισίου αποτελούν τροχοπέδη για την εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης, καθώς η υλοποίησή τους αντιμετωπίζεται από την Πολιτεία αποσπασματικά, με έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού.

Στον Ν. 3699/2008, με τίτλο «*Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» κατοχυρώνεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ειδικής αγωγής ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής, δωρεάν δημόσιας παιδείας. Ο όρος «ειδική αγωγή» χρησιμοποιείται πλέον έναντι του όρου «ειδική αγωγή και εκπαίδευση». Επίσης, ο νόμος καθορίζει το πλαίσιο ένταξης ενός μαθητή με ιδιαίτερο εκπαιδευτικό προφίλ στο εκπαιδευτικό σύστημα, (γενικό σχολείο για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, παράλληλη στήριξη -συνεκπαίδευση με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγή, Τμήμα Ένταξης ή Μονάδες Ειδικής Αγωγής, αξιολογώντας βεβαίως πρωτίστως το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του εκάστοτε μαθητή). Αλλαγές υλοποιούνται όσον αφορά τα Κέντρα

Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) τα οποία μετονομάζονται σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.).

Σύμφωνα με το νόμο 3879/2010, οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) αποτελούν πλέον Κέντρα Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) μιας ενότητας σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως βαθμίδας. Κάθε σχολείο ανήκει σε ένα Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ), στο οποίο λειτουργεί Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), η οποία προβαίνει στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Στη συνέχεια η επιτροπή παραπέμπει τους μαθητές στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για περαιτέρω αξιολόγηση.

Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης, και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε. Α.), ιδρύονται και λειτουργούν στις έδρες των περιφερειών και των νομαρχιακών διαμερισμάτων ως αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Σκοπός των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης, και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας (νόμος 2817/2000). Στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., υπηρετούν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές και κατά περιπτώσεις και ιατροί δραστηριοποιούνται σε τρεις άξονες (Αναστασίου & Ιορδανίδης, 2006).

- Την ανίχνευση, διάγνωση, αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Την υποστήριξη (μαθησιακή, συμβουλευτική) των ατόμων αυτών και των οικογενειών τους, αλλά και των εκπαιδευτικών που εργάζονται με τέτοιους μαθητές.
- Την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (άρθρο 4, υπ. απόφαση Γ6/4494).

Η διαδικασία κατά την οποία διαγιγνώσκονται και αξιολογούνται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών υλοποιείται από διεπιστημονικό. Πραγματοποιείται προληπτικός έλεγχος για πιθανές εκπαιδευτικές δυσκολίες, έγκαιρη διάγνωση–αξιολόγηση και τίθενται άξονες παρέμβασης από το εκπαιδευτικό σύστημα προς όφελος των μαθητών αυτών. Συνοψίζοντας μεταξύ των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των σχολικών μονάδων υφίσταται συνεργατική δράση για τον εντοπισμό των μαθητών με πιθανές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αρχές του σχολικού έτους. Η αξιολόγηση διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: εκπαιδευτική αξιολόγηση,

ψυχολογική αξιολόγηση, κοινωνικό ιστορικό. Αν και προβλέπεται και ψυχιατρική αξιολόγηση, αυτή γίνεται μόνο όταν κρίνεται απαραίτητη από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του υπό αξιολόγηση μαθητή. Εκτός όμως από την αξιολόγηση των μαθησιακών προβλημάτων (αλλά και των λοιπών εκπαιδευτικών αναγκών), το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρέχει υποστήριξη στον μαθητή, στον εκπαιδευτικό και στους γονείς του μαθητή αυτού. Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι αρμόδιο να εκπονεί παρεμβατικό εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.), προς τους μαθητών με ειδικά εκπαιδευτικά προφίλ ή αναπηρία. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να εφαρμόζεται στο σχολείο όπου φοιτά ο μαθητής και εποπτεύεται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (όπως ορίζεται από την Γ6/4494 απόφαση).

Με τον Ν. 3699/2008 και την μετονομασία των Κ.Δ.Α.Υ. σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης), δίνεται έμφαση σε ένα ιατρικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας, καθώς στην πενταμελή πλέον διαγνωστική ομάδα προστίθεται και ένας ιατρός. Επιπλέον ο διαχωρισμός της διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης από την αξιολογική διαδικασία, υπερτονίζει τη σημασία του διαγνωστικού αποτελέσματος ώστε να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαιδευτική εξατομικευμένη παρέμβαση (Αναστασίου & Ιορδανίδης, 2006).

Με τον νόμο 3879/2010, τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών μιας σχολικής μονάδας αναλαμβάνει η ΕΔΕΑΥ, που αποτελεί πρωτοβάθμιο όργανο στο πλαίσιο του ΣΔΕΥ στο οποίο ανήκει το σχολείο. Στελεχώνεται από: τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, έναν εκπαιδευτικό της προσχολικής ή της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έναν ψυχολόγο και έναν κοινωνικό λειτουργό. Η ΕΔΕΑΥ είναι αρμόδια να παραπέμψει στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μαθητές οι οποίοι, παρά την υποστήριξη στο σχολείο τους, έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Για την παραπομπή απαιτείται η τεκμηριωμένη εισήγηση του συλλόγου διδασκόντων. Στην παραπεμπτική απόφαση βεβαιώνεται ότι έγιναν όλες οι αναγκαίες υποστηρικτικές παρεμβάσεις από το σχολείο του μαθητή, την ΕΔΕΑΥ και τους σχολικούς συμβούλους γενικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους Ε.Α.Ε. και συνοδεύεται από έκθεση του ψυχολόγου της ΕΔΕΑΥ σχετικά με το «εκπαιδευτικό – ψυχολογικό προφίλ» του μαθητή και τους τομείς περαιτέρω διερεύνησης και γνωμάτευσης, με βάση την επεξεργασία των δεδομένων κάθε συγκεκριμένης περίπτωσης (Παντελιάδου, 2000).

### 1.3. Ο όρος αναπηρία και το εκπαιδευτικό κοινωνικό μοντέλο

Ο όρος αναπηρία χαρακτηρίζει κάθε άτομο με οποιοδήποτε πρόβλημα που του περιορίζει τις ευκαιρίες για κοινωνική ένταξη και δημιουργεί προκαταλήψεις στους άλλους, άγχος και απαισιοδοξία στον ίδιο (Πολυχρονοπούλου, 2013, σ. 37). Το άτομο με αναπηρία αποδέχεται

παθητικά την εικόνα που έχουν σχηματίσει οι άλλοι για τον ίδιο, περιθωριοποιείται, είναι δια βίου εξαρτημένο από την οικογένειά του και βιώνει παθητικά την απόρριψη της κοινωνίας.

Ο κάθε άνθρωπος διαχειρίζεται και βιώνει διαφορετικά την έννοια της αναπηρίας, σε ορισμένους δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας και απαισιοδοξίας ενώ σε άλλους λειτουργεί σαν κίνητρο για μάθηση και εξέλιξη. Η νοημοσύνη και η προσωπικότητα αποτελούν τους κύριους παράγοντες διαμόρφωσης της στάσης του αναπήρου απέναντι στην αναπηρία του. Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία και παραδείγματα από την καθημερινότητα παρατηρείται ότι πολλά άτομα με αναπηρία κατορθώνουν έργα-στόχους που φαίνονται δύσκολα ακόμη και ακατόρθωτα στους μη αναπήρους. Η θετική στάση, η αγάπη και η αποδοχή του κοινωνικού περιγύρου, συνεισφέρουν σημαντικά στην ψυχοσυναισθηματική βελτίωση του ατόμου, στην αυτονομία του και στην κοινωνική του προσαρμογή. Ωστόσο, η αναπηρία στον ιατρικό χώρο αναφέρεται στην ύπαρξη συγγενούς ή επίκτητης λειτουργικής βλάβης αποτέλεσμα είτε κάποιας αρρώστιας είτε ατυχήματος. Αρκετές φορές, ο όρος χρησιμοποιείται υποδηλώνοντας έννοιες όπως μειονεκτικότητα, μειονεξία. Κατά τους κοινωνικούς ψυχολόγους αυτό οφείλεται και εξαρτάται κυρίως από τη φύση και τη σοβαρότητα του προβλήματος, τον βαθμό στον οποίο παρεμβαίνει στην καθημερινή ζωή του ατόμου, αλλά και από τις στάσεις των συνανθρώπων απέναντι στο συγκεκριμένο πρόβλημα (Πολυχρονοπούλου, 2013, σ. 19).

Το ιατρικό μοντέλο αναγνωρίζει τον ανάπηρο ως άνθρωπο που χρήζει βοήθειας εξαιτίας κάποιας βιολογικής βλάβης. Το κοινωνικό μοντέλο αναγνωρίζει τις ειδικές ανάγκες και την αναπηρία ως προϊόν κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών εμποδίων και εντοπίζει τα βασικά προβλήματα σε κοινωνικούς θεσμούς. Ομάδες αναπήρων διεκδίκησαν σε διεθνές, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο τα δικαιώματά τους υποστηρίζοντας ότι: «Οι ανάπηροι όλου του κόσμου έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες και να έχουν ίσες ευκαιρίες στην κοινωνική ζωή». Όταν το δικαίωμα αυτό διακυβεύεται δεν οφείλεται στο ίδιο το άτομο με αναπηρία αλλά στους κοινωνικούς θεσμούς της πολιτείας. Καθιστά χρέος της κοινωνίας να αναγνωρίσει, να σεβαστεί και να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων με αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2013, σ. 34).

Ως επιστημονικός κλάδος η Ειδική Αγωγή δεν ασπάζεται το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, όπου το άτομο έχει υποστεί βλάβη με αποτέλεσμα την σωματική του ή νοητική του ανικανότητα. Αντίθετα υιοθετεί το κοινωνικό μοντέλο όπου καλείται να αναπροσαρμόσει το περιβάλλον και να βελτιώσει τις συνθήκες στις οποίες ζει το άτομο, βελτιώνοντας την ικανότητα μάθησης του παιδιού, βελτιώνοντας την κοινωνική του εικόνα. Πρωταρχικός

στόχος του κοινωνικού μοντέλου για την αναπηρία είναι η διασφάλιση ίσων ευκαιριών στα άτομα αυτά, η προάσπιση των δικαιωμάτων τους και άρση κάθε εμποδίου που δυσχεραίνει την αυτόνομη διαβίωσή τους και την ουσιαστική ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (Πολυχρονοπούλου, 2013, σ. 36).

#### 1.4. Κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των ειδικών αναγκών αυτά ταξινομούνται είτε βάσει της αιτιολογίας του προβλήματος, είτε βάσει της συμπτωματολογίας και άλλα βάσει των γενικών και ειδικών χαρακτηριστικών των ατόμων. Στις περισσότερες χώρες η Ε.Α. οργανώθηκε με βάση τις κατηγοριοποιήσεις αυτές. Στην Ελλάδα έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν ειδικά δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια άλλα είναι για παιδιά με νοητική στέρηση, άλλα για παιδιά με κινητικά προβλήματα, για αμβλύωπες, τυφλούς μαθητές κ.α. Οι επιστήμονες υποστηρίζουν την κατηγοριοποίηση με βάση τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών.

Συστήματα κατηγοριοποίησης αναπηρίας:

- Νοητικές ικανότητες: Τα παιδιά με βάση τις νοητικές του ικανότητες διακρίνονται σε εκείνα που παρουσιάζουν υψηλές νοητικές ικανότητες, χαρισματικά παιδιά, και σε εκείνα που μαθαίνουν με βραδύτερους ρυθμούς παιδιά με νοητικές και αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες.
- Επικοινωνιακές ικανότητες: Παιδιά που εμφανίζουν διαταραχές ή καθυστέρηση ομιλίας. Παιδιά με αυτισμό που παρουσιάζουν προβλήματα επικοινωνίας.
- Μαθησιακές δυσκολίες: Παιδιά που εμφανίζουν διαταραχές και δυσκολίες στην μάθηση όπως η Δυσλεξία, η Δυσαριθμησία, η Δυσαναγνωσία, η Δυσορθογραφία, η Δυσγραφία.
- Αισθητηριακές ικανότητες: Παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στα αισθητηριακά όργανα της ακοής και της όρασης, αμβλύωπες, βαρήκοα, κωφάλαλα παιδιά.
- Συμπεριφορικές διαταραχές: Παιδιά που εμφανίζουν συναισθηματικές και κοινωνικές διαταραχές.
- Σωματικές ιδιαιτερότητες: Παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα κινητικότητας και άλλα προβλήματα που επηρεάζουν την σωματική τους υγεία.
- Πολλαπλές αναπηρίες: Παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα τα οποία δεν τους επιτρέπουν την υγιή ψυχική και σωματική τους ανάπτυξη, όπως είναι τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση.



Ερευνητές αναφέρουν ότι το παραπάνω σύστημα ταξινόμησης δεν παρουσιάζει ενδελεχώς τα χαρακτηριστικά, τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Επίσης αναφέρουν ότι με την κατηγοριοποίηση αυτή δίνεται έμφαση στην προβληματική κατάσταση και όχι στο ίδιο το παιδί. Ένα άλλο μεμπτό στοιχείο της κατηγοριοποίησης αυτής είναι ο τρόπος που χρησιμοποιούνται στο σχολείο και γενικότερα στην κοινωνία οι χαρακτηρισμοί αυτοί. Οι χαρακτηρισμοί, «ετικέτες» τραυματίζουν ψυχικά το παιδιά, το περιθωριοποιούν, το αποξενώνουν και το εντάσσουν σε ένα ειδικό πλαίσιο κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης.

Το εκπαιδευτικό σύστημα δυστυχώς εντάσσει τους μαθητές σε δύο κατηγορίες. Στην μια ομάδα βρίσκονται οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά και συμπεριφοριστικά προβλήματα και στην άλλη τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που δεν παρουσιάζουν τέτοιου είδους διαταραχές. Αρκετοί είναι οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη ενός παιδιού με αποτέλεσμα να παρουσιάσει κατά την διάρκεια της σχολικής του ζωής διάφορες ψυχικές και συμπεριφορικές διαταραχές όπως ένα διαζύγιο, ένα βίαιο οικογενειακό περιβάλλον, πένθος κ.α. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως ο διαχωρισμός που ορίζει η εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας δεν συμπεριλαμβάνει τους μαθητές εκείνους που δεν εμπίπτουν στις προαναφερθείσες ταξινομήσεις των των ειδικών αναγκών αλλά παρ' όλα αυτά χρήζουν παροχής ειδικής αγωγής (Πολυχρονοπούλου, 2013).

#### 1.5. Μέθοδος διάγνωσης ειδικών αναγκών

Αρκετοί μαθητές παρουσιάζουν ποικίλες μαθησιακές δυσκολίες κατά την σχολική τους ζωή, που οφείλονται σε παράγοντες όπως η γλώσσα όσον αφορά παιδιά μεταναστών ή παλιννοστούντων, έλλειπες σε ερεθίσματα περιβάλλον ανάπτυξής τους, οι γνωστικές τους ικανότητες κ.α. Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται ως μαθητές υψηλής επικινδυνότητας που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και ίσως κάποια στιγμή κατά την σχολικής τους πορεία χρειαστούν ειδική εκπαίδευση. Έπειτα από την διάγνωση και αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης παρέχεται στο παιδί ειδικό εξατομικευμένο πρόγραμμα υποστήριξης του. Συνοψίζοντας στον κλάδο της ειδικής αγωγής η διάγνωση αποτελεί μια απαιτητική και ενδελεχής έρευνα, όπου έπειτα από τον εντοπισμό και την αρχική αναγνώριση του προβλήματος, αξιολογούνται οι ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή, σχεδιάζεται και υλοποιείται ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υποστήριξής του. (Πολυχρονοπούλου, 2013, σσ. 40-45).

Τα στάδια της διάγνωσης προσδιορίζονται ως εξής:

- «Εντοπισμός», εντοπισμός παιδιών υψηλής επικινδυνότητας.

- «Αναγνώριση», εξέταση ενός συγκεκριμένου πλήθους παιδιών που εμφανίζουν υψηλή επικινδυνότητα για να καθοριστεί αν χρήζουν υποστήριξης. Η αναγνώριση παρέχει αναγκαίες πληροφορίες για την υφιστάμενη προβληματική κατάσταση αλλά έχει περιοριστικό χαρακτήρα. Τα διαγνωστικά μέσα που εφαρμόζονται είναι ερωτηματολόγια, ομαδικά-ατομικά τεστ που όμως δεν καθορίζουν σε βάθος το πρόβλημα. Η έγκαιρη διάγνωση καθορίζει και την αποτελεσματικότητα της θεραπείας.
- Διεπιστημονική διάγνωση και αξιολόγηση. Οι όροι «διάγνωση», «διαγνωστική εκτίμηση», «διαγνωστική αξιολόγηση» χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο στην ιατρική κοινότητα. Παρ' όλα αυτά οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται κατά κόρον από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εντοπίζουν και εκτιμούν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, τα κοινωνικά, συμπεριφοριστικά προβλήματα που εμφανίζουν.

Η διαγνωστική εκτίμηση που γίνεται στα παιδιά στοχεύει στην εξακρίβωση των προβλημάτων, την λήψη αποφάσεων με στόχο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης ( Bernard & Wade-Woolley, 2005, p. 22). Η διαγνωστική αξιολόγηση στον χώρο της ειδικής αγωγής απαιτεί συλλογή πληροφοριών για τις γνωστικές ικανότητες του μαθητή με χρήση ποικίλων μεθόδων.

Οι κυριότερες τεχνικές μέθοδοι για την έκβαση της διαγνωστικής εκτίμησης (Πολυχρονοπούλου, 2013, σ. 148):

- *Συγκρότηση του ιστορικού του παιδιού.* Περιλαμβάνει κυρίως πληροφορίες με τα προβλήματα υγείας που είχε ή έχει το παιδί και συγκεκριμένα προβλήματα σε τομείς ανάπτυξης, τα σχόλια των εκπαιδευτικών, την σχολική επίδοση και προσαρμογή, την οικογενειακή του κατάσταση κ.ά.
- *Ψυχομετρικές δοκιμασίες (τεστ).* Οι δοκιμασίες αυτές δίνουν πληροφορίες που αφορούν κυρίως στις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού (νοημοσύνη, λεξιλόγιο, αντίληψη), στην συμπεριφορά, την κοινωνικοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού.
- *Συνέντευξη και ερωτηματολόγια.* Οι γονείς ή ο εκπαιδευτικός που γνωρίζουν καλά το παιδί, καλούνται να συμμετέχουν σε συνεντεύξεις ή να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια καταγραφής της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς σε συνδυασμό με την ένταση, την συχνότητα και τα όσα προηγήθηκαν αυτής.

- *Συστηματική παρατήρηση.* Είναι η μέθοδος με την οποία παρακολουθείται η συμπεριφορά των παιδιών είτε ατομικά είτε ομαδικά, με στόχο την συλλογή πληροφοριών ώστε να πραγματοποιηθεί ο εντοπισμός, η εξήγηση και η κατανόηση των προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά στη μάθηση και στη συμπεριφορά. Ο έμπειρος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αναγνωρίσει και να αξιολογήσει πολλά από τα χαρακτηριστικά του μαθητή, παρατηρώντας τις κινήσεις και την συμπεριφορά του μέσα στον χώρο του σχολείου.
- *Κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς.* Βοηθούν τον εκπαιδευτικό να σχηματίσει και να καταγράψει τις κρίσεις, τις αντιλήψεις και τις εντυπώσεις του για τη συμπεριφορά του μαθητή, με τρόπο που να μπορούν να μετρηθούν.
- *Κατάλογοι/λίστες ελέγχου δεξιοτήτων.* Απαντώνται συνήθως με ένα Ναι ή Όχι μια σειρά ερωτήσεων που εκφράζουν διάφορα είδη ικανοτήτων ή προβλημάτων συμπεριφοράς.
- *Ανεπίσημα τεστ* που κατασκευάζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που παρατηρεί τον μαθητή. Για την εντόπιση και εκτίμηση της προβληματικής συμπεριφοράς και ιδιαίτερα των μαθησιακών δυσκολιών μάθησης.
- *Ταινίες,* οι οποίες βοηθούν στην αξιολόγηση της κατανόησης, με βάση την ανάκληση ελεύθερων πληροφοριών της πλοκής (απαντήσεις σε ερωτήσεις που αφορούν την πλοκή, την ερμηνεία εννοιών, την κατανόηση της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων).

Ο εκπαιδευτικός διαθέτει τα στοιχεία του εξελικτικού ιστορικού των μαθητών του, οι οποίοι έχουν αξιολογηθεί από το ΚΕΔΔΥ ή έχουν φοιτήσει λάβει ειδική εκπαίδευση. Σε αντίθετη περίπτωση, φροντίζει να τα συγκεντρώσει ο ίδιος της απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεται συζητώντας με τους γονείς ή και συμπληρώνοντας με τη βοήθειά τους κάποιο ερωτηματολόγιο. Το ΚΕΔΔΥ είναι φορέας διάγνωσης, υποστήριξης. Στις πόλεις όλων των νομών σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία εδρεύουν Κέντρα Διάγνωσης – Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης, τα οποία διερευνούν, διαπιστώνουν και αξιολογούν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών ηλικίας έως 22 ετών. Η αρμόζουσα πενταμελής διεπιστημονική ομάδα απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο, έναν λογοθεραπευτή, και ορισμένες φορές συμμετέχει και εργοθεραπευτής.

Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΔΥ, εκδίδει γνωματεύσεις με την περιγραφή της δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο μαθητής και προτάσεις παρέμβασης για την υποστήριξή του.

Προτείνεται το σχολικό πλαίσιο ένταξης του μαθητή ( ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη) και ένα εκπαιδευτικό εξατομικευμένο πρόγραμμα (ΕΕΠ) (Πολυχρονοπούλου, 2013, σσ. 190-198).

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, άρθρο 4, το ΚΕΔΔΥ είναι αρμόδιο για:

- Την ανίχνευση και την διαπίστωση του είδους και βαθμού των ειδικών δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής.
- Την εισήγησή για την κατάλληλη παρέμβαση, την κατάρτιση προσαρμοσμένων προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης, συνεργασία με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΕΠ) της σχολικής μονάδας.
- Την εισήγηση για την παραπομπή του μαθητή στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του.
- Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμόρφωση προγραμμάτων ενημέρωσης και συμβουλευτικής υποστήριξης για τους γονείς που οργανώνονται με ευθύνη του ιδίου ΚΕΔΔΥ.
- Τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών μέσων και τεχνικών που διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία του μαθητή είτε στο σχολικό χώρο, είτε στο σπίτι.
- Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών του μαθητή με προφορικές ή άλλες μορφές δοκιμασίες που αφορούν προαγωγικές, απολυτήριες και εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Την εισήγηση εξατομικευμένων προτάσεων παρέμβασης για όλους τους μαθητές του ΚΕΔΔΥ, στις οποίες αναφέρονται σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι, υπηρεσίες τεχνολογίας που υποστηρίζουν την λειτουργικότητα του μαθητή, εκπαιδευτικά βοηθήματα, που στοχεύουν στην βελτίωση της λειτουργικότητας του μαθητή και την ένταξή του στην διαδικασία συνεκπαίδευσης του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

#### 1.6. Ενημέρωση και Συμβουλευτική υποστήριξη γονέων

Στους γονείς των οποίων το παιδί τους έχει διαγνωστεί με ειδικές ανάγκες παρέχεται βοήθεια, ενημέρωση, διευκρίνιση των προβλημάτων από ειδικό, ψυχολογική υποστήριξη και

συμβουλευτική από κοινωνικούς λειτουργούς. Οι γονείς λαμβάνουν γνώση της διαγνωστικής αξιολόγησης του παιδιού τους και τους παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων.

Στάδια συμβουλευτικής υποστήριξης γονέων (Πολυχρονοπούλου, 2013, σ. 230):

- Σαφής, κατατοπιστική ενημέρωση για την αξιολόγηση του παιδιού τους. Η «ετικετοποίηση» και η ταξινόμηση των μαθητών με βάση ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά τους δεν περιγράφει με σαφήνεια το πρόβλημα και δημιουργεί προβλήματα στην επικοινωνία του ειδικού με τους γονείς. Οι ειδικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν σαφείς περιγραφικούς όρους.
- Πληροφόρηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις συμβαλλόμενες υπηρεσίες υποστήριξης και αποκατάστασης των ατόμων με αναπηρία ή ΕΕΑ.
- Πρόγνωση της εξέλιξης της προβληματικής κατάστασης και της εκπαιδευτικής υποστήριξης. Η απόκρυψη της αλήθειας από τους γονείς δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ ειδικού και γονέα και μπορεί να αποβεί καταστρεπτική για το ίδιο το παιδί.
- Ενημέρωση των γονέων για τις ιδιαίτερες ικανότητες του παιδιού τους, υπογραμμίζοντας την αξία και την σπουδαιότητά τους για την ψυχοκινητική του εξέλιξη.
- Υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων μέσω των μελετών για τις στάσεις και τα συναισθήματα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Συμβουλευτική διαδικασία που απαιτεί χρόνο για την συναισθηματική «οχύρωση» των γονέων. Κάθε οικογένεια διαφέρει ως προς τον τρόπο διαχείρισης του προβλήματος και αποδοχής της συμβουλευτικής υποστήριξης. Η διαφορά έγκειται σε παράγοντες όπως: μορφωτικό υπόβαθρο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τόπος διαμονής, ηλικία, ηλικία άλλων παιδιών, ύπαρξη άλλων παιδιών, φύλο, θρησκευτικές πεποιθήσεις, είδος και βαθμός προβλήματος παιδιού.

Η συμβουλευτική στοχεύει στην αποδοχή των αδυναμιών και των ανεπαρκειών που εμφανίζει το παιδί. Το πρωταρχικό περιβάλλον στο οποίο το παιδί βρίσκεται, αναπτύσσεται, εξασκεί τις ικανότητές του, θέτει τους περιορισμούς του είναι το σπίτι του. Στο οικογενειακό περιβάλλον λοιπόν, το παιδί εκτίθεται στις αδυναμίες του και λαμβάνει εμπειρίες που του προκαλούν πόνο και απογοήτευση. Η οικογένεια λαμβάνει το έργο να καθοδηγήσει, να συμπαρασταθεί και ενθαρρύνει το παιδί να δεχτεί τους περιορισμούς του, να βελτιώσει την αυτοεικόνα του, χωρίς να υποβιβάζει την ιδιαίτερη προσωπικότητά του. Ο ρόλος του συμβούλου είναι να βοηθήσει τους γονείς να δουν το παιδί τους ως παιδί με αναπηρία έχοντας

κατανοήσει κάποιες ιδιαίτερες παραμέτρους της ανάπτυξής του. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν δυνατότητες και ίδια δικαιώματα για αυτοπραγμάτωση, έχουν τις ίδιες ανάγκες για μάθηση, αγάπη, σεβασμό, έχουν τα ίδια δικαιώματα με όλους να αγωνιστούν για τα όνειρά τους. Ανεξάρτητα από το είδος και το βαθμό αναπηρίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, έχουν το δικαίωμα να συστρέφονται με τους γύρω τους, να λαμβάνουν ισάξιες ευκαιρίες ανάπτυξης και εξέλιξης των δεξιοτήτων τους (Πολυχρονοπούλου, 2013).

### 1.7. Προϋποθέσεις ενταξιακής εκπαίδευσης

Το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην ευρύτερη κοινωνική, πολιτιστική, πολιτική ζωή αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες καίριο ζήτημα κάθε δημοκρατικά ευνομούμενης πολιτείας. Προκειμένου λοιπόν, τα άτομα με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες να ενταχθούν και να εξελιχθούν μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο απαιτείται να λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση. Με σκοπό την ισορροπημένη ανάπτυξη και εξέλιξη κάθε ατόμου με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες, απαιτείται η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης-ενταξιακή εκπαίδευση και η ανάπτυξη ενός «Σχολείου για Όλους», όπου κάθε μαθητής θα αναπτύξει τις ιδιαίτερες δυνατότητες του και θα εξελιχθεί η προσωπικότητά του.

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία για τον άνθρωπο και την διαφορετικότητα. Συνίσταται σ' έναν τρόπο σκέψης όπου η μάθηση και η διδασκαλία προάγουν την διαφορετικότητα του ανθρώπου, εξελίσσοντας τα ιδιαίτερα προφίλ του. Η εκπαίδευση οφείλει να περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών και αντιλήψεων που να βασίζονται στην παραδοχή πως όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην μετέπειτα ισότιμη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Η αναγνώριση του προβλήματος της ισότιμης κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία πραγματοποιήθηκε το 2016, από την αρμόδια επιτροπή για τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD). Για μια δεκαετία, η ενταξιακή εκπαίδευση ήταν ανθρώπινο δικαίωμα μέσω του άρθρου 24 της CRPD (UNESCO 2008), το οποίο προβλέπει «το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση». Παρόλο που οι χώρες που το επικύρωσαν, δεσμεύονταν νομικά από την CRPD, είχε σημειωθεί αργή πρόοδος στην εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Το Γενικό Σχόλιο Άρθρο. 4 (GC4) υιοθετήθηκε το 2016 από την Επιτροπή CRPD για να καταστήσει σαφείς τις νομικές υποχρεώσεις των κρατών μερών, καθώς και τα βήματα που απαιτούνται για την επίτευξη της υλοποίησης. Το GC4 είναι το πιο ολοκληρωμένο και έγκυρο μέσο που εξηγεί το ανθρώπινο δικαίωμα στην ενταξιακή εκπαίδευση. Σκιαγραφεί λεπτομερώς τι απαιτείται

για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης με αυθεντικότητα και πιστότητα. Κρίσιμα, το GC4 δεν ορίζει μόνο την ένταξη. Ορίζει επίσης μορφές παροχής που είναι αντίθετες προς την ένταξη (αποκλεισμός, διαχωρισμός) ή που συνήθως χαρακτηρίζονται εκ νέου ως ένταξη (ενσωμάτωση). Η ένταξη ορίζεται στο GC4 ως:

*«μια διαδικασία συστημικής μεταρρύθμισης που ενσωματώνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές στην εκπαίδευση για να ξεπεραστούν τα εμπόδια με ένα όραμα που εξυπηρετεί να παρέχει σε όλους τους μαθητές της σχετικής ηλικίας μια δίκαιη και συμμετοχική μαθησιακή εμπειρία και περιβάλλον που ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις και τις προτιμήσεις τους»*  
*UNESCO 2016: παράγραφος 11.*

Ερμηνεύοντας την διάταξη για την ένταξη ιδιαίτερης σημασίας χρήζει η απόδοση νοημάτων των όρων: *συστημική μεταρρύθμιση, αλλαγές, τροποποιήσεις, υπέρβαση φραγμών, σχετικό εύρος ηλικιών, δίκαιη, συμμετοχική, εμπειρία, απαιτήσεις, προτιμήσεις.* Ωστόσο η έλλειψη βαθιάς γνώσης της ενταξιακής εκπαίδευσης μπορούν να οδηγήσουν σε παρερμηνείες.

Με τους όρους συστημική μεταρρύθμιση γίνεται αναφορά στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να μην υπάρχει ο διαχωρισμός γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Απαιτούνται λοιπόν μεταρρυθμίσεις, ώστε να υπάρχει υποστήριξη της αναπηρίας σε εκπαιδευτικό, πολιτικό, πολιτιστικό επίπεδο. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να είναι προσβάσιμο σε όλους ανεξαρτήτως ατομικών δυνατοτήτων κι αρωγός εξέλιξής αυτών.

Η αναπηρία νοείται ως φραγμός της αλληλεπίδρασης ενός ατόμου με το ευρύτερο περιβάλλον. Το ξεπέραςμα των φραγμών αναφέρεται στη δίκαιη πρόσβαση και ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό σύνολο. Δικαιοσύνη σημαίνει δίκαιη μεταχείριση όχι ομοιότητα. Ισότητα σημαίνει ίσες ευκαιρίες όχι ίδιες ευκαιρίες. Επομένως χρειάζεται παροχή περισσότερων σε όσους το έχουν ανάγκη για να υπάρξει εν γένει δίκαιη κοινωνική εξίσωση.

Συνοψίζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτείται να είναι δομημένο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εκμηδενίζονται όλα τα εμπόδια που παρακωλύουν την δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής και αξιοποίησης των ιδιαίτερων δυνατοτήτων του κάθε μαθητή σύμφωνα με το ατομικό του προφίλ. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να στοχεύει στην ανάπτυξη μιας ποιοτικής εκπαίδευσης όπου όλοι οι μαθητές θα έχουν ίσα δικαιώματα στην μάθηση χωρίς να κατηγοριοποιούνται.

#### 1.8. Οριοθέτηση της έννοιας «συμπεριληπτική εκπαίδευση»

Τα τελευταία χρόνια η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει να πραγματοποιήσει μια ριζική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Την τελευταία δεκαετία το δικαίωμα για ισότιμη πρόσβαση όλων ανεξαρτήτως των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αναπηρία,

στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αναδειχθεί σε κεντρικό ζήτημα όλης της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς. Υποστηρίζεται επίσης η ανάγκη εξάλειψης του διαχωρισμού των σχολείων σε ειδικά και γενικά.

Ο όρος Συμπερίληψη αναφέρεται σε μια πρακτική που στόχο έχει οι μαθητές με ΕΕΑ να φοιτούν στο γενικό σχολείο και λαμβάνουν ισότιμες ευκαιρίες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Με τον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση» εκφράζεται το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία για συμμετοχή σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς και η ικανότητα του σχολείου να δεχτεί αυτά τα παιδιά ως ισότιμα. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν διαχωρίζει τα παιδιά με ΕΕΑ ή αναπηρία από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και δεν δέχεται την χρήση του ειδικού σχολείου. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ορίζεται ως Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (ΚαΣΜα), εστιάζοντας στα δικαιώματα των ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, στην συμπεριφορά, σωματικές αναπηρίες αλλά και στον σεβασμό στα ατομικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά τους δικαιώματα.

Το 1994 πραγματοποιήθηκε η Διάσκεψη της UNESCO στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, ένας σταθμός για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Από αυτή τη Διάσκεψη έγινε η υιοθέτηση της αρχής «Εκπαίδευση για όλους» καθώς και της ενιαίας εκπαίδευσης των παιδιών ΑΜΕΑ στα γενικά σχολεία (Διακήρυξη της Σαλαμάνκας, 1994) (Αντωνίου, 2013). Με βάση αυτή τη Διακήρυξη ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» δηλώνει την καταβολή της προσπάθειας να δημιουργηθεί ένα σχολείο και να προασπίζει τα δικαιώματα και τις ανάγκες που έχουν όλοι οι μαθητές χωρίς διακρίσεις φυλετικές, εθνικές, νοητικών ή σωματικών ικανοτήτων, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου κ.α. Επομένως, ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» δεν αφορά μόνο τους μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποια μορφή αναπηρίας ή χαρακτηρίζονται από ειδικές ικανότητες αλλά καθολικά τις καταστάσεις που χρήζουν κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να διεξάγεται με τον καλύτερο τρόπο η εκπαίδευση όλων των μαθητών (Angellidis, 2019).

Στην επιτυχή έκβαση των εκπαιδευτικών στόχων συμβάλλουν διδακτικές μέθοδοι σχεδιασμένες με βάση τις παρακάτω αρχές:

- Αναπαράσταση της γνώσης πολυαισθητηριακά, ποικιλία χρήσης εποπτικών μέσων.
- Αξιοποίηση μέσων ανάπτυξης δράσης και έκφρασης.
- Ενθάρρυνση ενεργού συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία με χρήση ποικιλίας ερεθισμάτων.

Οι συνεργατικές πρακτικές και η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούν τα μέσα των εκπαιδευτικών για να επιτύχουν τους στόχους τους. Οι συνεργατικές πρακτικές



ενισχύουν την αίσθηση «του ανήκειν» σε μια σχολική τάξη, μια ομάδα, ένα σχολείο, μια κοινότητα. Διασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, (εκπαιδευτών, συμμαθητών/τριών, γονέων-κηδεμόνων). Επιπλέον οι πρακτικές αυτές υλοποιούνται εν γένει στο σχολικό περιβάλλον και δεν αφορούν μεμονωμένα άτομα όπως συγκεκριμένος/η, υπεύθυνος/η εκπαιδευτικός του τμήματος ή του μαθήματος αλλά συνολικά τη σχολική μονάδα. Το αποτέλεσμα της συνεργασίας στην εκπαιδευτική πράξη είναι συνάρτηση ευρείας αξιοποίησης συνολικά των δυνατοτήτων του σχολικού πλαισίου, δηλαδή του βάθους της ανάπτυξης των συνεργατικών πρακτικών, της οργάνωσης της διδασκαλίας και των υιοθετούμενων παιδαγωγικών μεθόδων. (Angellidis, 2019)

Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία εν δυνάμει θεωρείται ικανή να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και αφορά **ΌΛΟΥΣ** ανεξαρτήτως τους μαθητές. Υπόσχεται να συμβάλει στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και στην ένταξη στο γενικό σχολείο παιδιών που κατατάσσονται σε αυλωτές ομάδες. Συνδέει τον θεωρητικό ενταξιακό λόγο με την εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον λειτουργεί ως ένας τρόπος σκέψης και πράξης χωρίς να αποτελεί διακριτική διδακτική μέθοδο. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ΔΕΝ είναι μια εξατομικευμένη μορφή παιδαγωγικής, ΔΕΝ είναι μια τροποποίηση των διδακτικών στόχων, ΔΕΝ είναι διαφοροποίηση των φύλλων εργασίας, ΔΕΝ είναι μαγική λύση για την αντιμετώπιση όλων των μαθησιακών αναγκών της τάξης. Είναι μια αναγκαία συνθήκη για την συμμετοχή όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο, αλλά μπορεί να είναι αποτελεσματική για τους μαθητές με αναπηρία ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες μόνο όταν συνδυάζεται με ειδική υποστήριξη. (Βαλιαντή, 2008).

Όσον αφορά τα σχολεία της συνεκπαίδευσης, η εκπαιδευτική διαδικασία και τα διδακτικά μέσα, είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Σημαντικό στόχο αποτελεί η δημιουργία αυτών των παιδαγωγικών μεθόδων που θα χρησιμοποιούν διαφορετικά ερεθίσματα ανάλογα με τις έμφυτες κλίσεις και τα ταλέντα που διαθέτει ο κάθε μαθητής. Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει πως με τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, τα εξατομικευμένα προγράμματα και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών, οι μαθητές με ΕΕΑ μπορούν να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο και στόχο με τους συμμαθητές τους (Σούλης Σ. -Γ., 2002).

Τα παιδιά με ιδιαιτερότητες όταν υποστηρίζονται από τους συμμαθητές τους, είτε σε εκπαιδευτικό επίπεδο είτε σε προσωπικό μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο πιο εύκολα. Το ίδιο ισχύει και στο εξωσχολικό τους περιβάλλον, το οποίο θα πρέπει να

ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Τα παιδιά αυτά όταν αισθάνονται ότι τα βοηθούν και τα υποστηρίζουν συμμετέχουν πιο ενεργά στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται είτε στο σχολικό περιβάλλον είτε έξω από αυτό.

Κατά την εφαρμογή του μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αλληλοβοηθούνται μεταξύ τους, με το διευθυντή και με άλλους επαγγελματίες, σχετικά με τα προγράμματα παρέμβασης και τις μεθόδους διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, ορισμένες από τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η επίλυση προβλημάτων μέσα από συνεργασία, η ύπαρξη ανομοιογενών ομάδων στην τάξη και τα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, θα πρέπει να ενστερνίζονται μια παιδαγωγική προσέγγιση, ώστε οι μαθητές να μπορούν να συνεργάζονται και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και όχι να εστιάζουν σε μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση, η οποία απαιτεί πειθαρχία (Αβραμίδης, 2013).

Προκειμένου να ευοδωθεί ο στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να υπάρξει διαρκής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού πληθυσμού, με σκοπό να δημιουργηθεί ένα σχολικό πλαίσιο με κύριους άξονες το ήθος, τη συνεργασία και την υποστήριξη των παιδιών είτε στη μαθησιακή διαδικασία είτε στη κοινωνικοποίηση (Αβραμίδης, 2013). Συγκεκριμένα, ζητείται από τον εκπαιδευτικό να στηρίξει τη δημιουργία ενός σχολείου της γνώσης και της αλληλεγγύης (Σούλης Σ. -Γ., 2002).

Όσον αφορά τη μάθηση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, διότι είναι εκείνος που έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο μαθητή και το μορφωτικό αγαθό. Επιπλέον, οι σχέσεις και οι συναναστροφές ανάμεσα στους μαθητές, είναι βασικές για να πετύχει η συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Επομένως, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα συντείνει στην καλλιέργεια καλών και ήρεμων σχέσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και θα επιλύσει προβλήματα που πιθανόν να προκύψουν από τις σχέσεις τους με τα παιδιά αλλά και στις σχέσεις τους με τους γονείς των παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες (Δόικου, 2002).

Επίσης, απαιτείται να συμμετέχουν ενεργά όσοι αναμειγνύονται στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, όπως οι δάσκαλοι, οι μαθητές, οι γονείς στη λήψη αποφάσεων και στο καθορισμό της πολιτικής του σχολείου. Ένας άλλος τρόπος για να προωθηθεί η συμπερίληψη, είναι οι διευθύνσεις των σχολείων να «διαχειρίζονται» με τελέσφορο τρόπο το σχολικό πρόγραμμα αλλά και το προσωπικό να συνεργάζεται, ώστε να λύνονται συλλογικά τα προβλήματα. Ακόμη, θεωρείται απαραίτητο να συμμετέχει και να δεσμεύεται όλο

το προσωπικό για το σχεδιασμό του σχολικού προγραμματισμού. Ο προγραμματισμός είναι βασικός προκειμένου να δημιουργηθούν κοινοί στόχοι, να επιλυθούν οι διαφορές, να αναλαμβάνουν ατομικές δράσεις και να παίρνουν πρωτοβουλίες (Αβραμίδης, 2013).

## **Κεφάλαιο 2: Θεωρίες για το Παιχνίδι**

### 2.1. Ορισμός και είδη παιχνιδιού

Η διατύπωση ενός σαφούς ορισμού της έννοιας παιχνίδι έχει προβληματίσει αρκετούς μελετητές, ωστόσο δεν έχει διατυπωθεί ένας σαφής ορισμός ακόμα. Για την απόδοση ενός ξεκάθਾਰου ορισμού απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί ο προσδιορισμό όλων των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που διαφοροποιούν το παιχνίδι από άλλες δραστηριότητες (Αυγητίδου, 2001).

Ο ορισμός του παιχνιδιού διακρίνεται σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) ως «μια σειρά χαρακτηριστικών που προκύπτουν από βιολογικές ή ψυχολογικές προδιαθέσεις του παιδιού» (play as disposition), β) εξετάζεται ως «παρατηρήσιμη συμπεριφορά» (play as observable behavior), γ) προβάλλεται ως «συγκείμενο- πλαίσιο» (play as context). Όλες οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις εμπεριέχουν διαφορετικές διατυπώσεις. Στην ίδια κατηγορία βρίσκονται οι ορισμοί που διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά (Αυγητίδου, 2001).

Σύμφωνα με την Helena Schwartzman το πρόβλημα που δημιουργείται τόσο με την διατύπωση του ορισμού του παιχνιδιού όσο και με τις ταξινομήσεις του παιχνιδιού στις παραπάνω κατηγορίες εναπόκειται σε μια «τριπλή απειλή». Η «τριπλή απειλή» διαφαίνεται στις εξής περιπτώσεις: α) οι ορισμοί έχουν διατυπωθεί ύστερα από υποθετικές ή αυθαίρετες ερευνητικές πρωτοβουλίες, β) δεν έχει πραγματοποιηθεί έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας να επιβεβαιώνουν τους ορισμούς και τις ταξινομήσεις του παιχνιδιού, γ) δεν αναγνωρίζονται όλες οι πτυχές του παιχνιδιού ((ψυχολογική, γνωστική, κοινωνιολογική, παιδαγωγική), εξαιτίας των μεταφορικών μεταμορφώσεών του. Συνεπώς η «τριπλή απειλή» εμπεριέχει και τη δυσκολία προσδιορισμού των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του παιχνιδιού, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αποπροσανατολισμό του μελετητή και λανθασμένα αποτελέσματα (Αυγητίδου, 2001).

Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών είναι απαραίτητη η τήρηση ορισμένων προϋποθέσεων. Συνεπώς ένας ορθά διατυπωμένος ορισμός της έννοιας του παιχνιδιού απαιτεί την δήλωση του προσώπου που ορίζει (παίχτης ή ερευνητής), τη χρήση κατάλληλων διαδικασιών, ορθή επιλογή των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού και τους λόγους της συγκεκριμένης επιλογής. Σήμερα κυριαρχεί η άποψη ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα η οποία ξεκινά από βιολογικές ενορμήσεις αλλά έχει κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο.

Τα άτομα που λαμβάνουν μέρος σ' αυτή την δραστηριότητα βιώνουν συναισθήματα χαράς, την επιδιώκουν και συμμετέχουν αυτοβούλως στη δραστηριότητα (Αυγητίδου, 2001).

Εξαιτίας της πολυπλοκότητας που παρουσιάζει η έννοια του παιχνιδιού τα είδη στα οποία διακρίνεται το παιχνίδι ποικίλουν. Ο Buhler διαχωρίζει το παιχνίδι σε «λειτουργικό», «φανταστικό», «δεικτικό», «κατασκευαστικό». Το «λειτουργικό» παιχνίδι είναι αυτό που εμφανίζεται στην πρώιμη ηλικία και αφορά δεξιότητες λεπτής κινητικότητας (χτύπημα χεριών). Το «φανταστικό» παιχνίδι εμφανίζεται κατά το δεύτερο έτος της ηλικίας του παιδιού και περιλαμβάνει συμβολικές ή φανταστικές διεργασίες με διάφορα αντικείμενα (κούκλα αντιπροσωπεύει την πραγματική φίλη). Έπειτα ή ταυτόχρονα ορισμένες φορές με το «φανταστικό» παιχνίδι εμφανίζεται το «δεικτικό», όπου το παιδί ακούει μια ιστορία ή περιγράφει μια εικόνα. Τέλος το «κατασκευαστικό» παιχνίδι εμφανίζεται και αυτό κατά το δεύτερο έτος και περιλαμβάνει το ζωγράφισμα, τις κατασκευές με άμμο κτλ. Μια ακόμη κατηγορία που μπορεί να αναφερθεί συμπληρωματικά είναι το παιχνίδι με κανόνες κατά την ηλικία των 4 ετών (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Ο Piaget επίσης κατατάσσει το παιχνίδι σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα παιχνίδια άσκησης, μέσα από τα οποία το παιδί αποκτά σημαντικές δεξιότητες. Στην δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται τα παιχνίδια συμβολισμού, όπου στις δραστηριότητες κυριαρχεί το στοιχείο του συμβολισμού. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα παιχνίδια κανόνων, όπου για να υπάρχει θετική έκβαση του παιχνιδιού οι παίχτες θα πρέπει να τηρούν τους κανόνες του προβλέπει το παιχνίδι (Piaget, 1924, pp. 21, n. 1-3, pp. 48-101.)

Οι Maimbolwa-Sinyangwe & Thomas διαχωρίζουν το παιχνίδι σε δραστηριότητες και «άθυρμα». Χρησιμοποιούν τον όρο «άθυρμα» για το παιχνίδι-αντικείμενο. Υποστηρίζουν πως η παιδαγωγική αξία ενός αθύρματος είναι διττή. Πρώτον βοηθά το παιδί να αναπτύξει μια δεξιότητα και δεύτερον το παιδί μέσα από την ενασχόλησή του με το παιχνίδι-αντικείμενο εξελίσσει σε ικανοποιητικό βαθμό δεξιότητες. Έτσι, θεωρείται απαραίτητο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν στα παιδιά τέτοιου είδους «αθύρματα». Επιπλέον, όταν μέσα από την ενασχόληση με παιχνίδι-αντικείμενο επιτευχθεί η απόκτηση δεξιοτήτων, τότε στόχος είναι να συνεχίσει το παιδί να παίζει με αυτό, ώστε να αναπτύξει στο έπακρο την κατακτημένη δεξιότητα. Εάν ωστόσο οι αποκτηθείσες δεξιότητες είναι ανεπαρκείς τότε το παιδί καλείται να εκπαιδευτεί περισσότερο σ' αυτό το παιχνίδι-αντικείμενο. Όσον αφορά το παιχνίδι από παιδαγωγικής σκοπιάς, οι Maimbolwa-Sinyangwe & Thomas, διακρίνουν τα παιχνίδια σε παιδαγωγικά και μη παιδαγωγικά. Ως παιδαγωγικά ορίζονται τα παιχνίδια, τα οποία υπηρετούν τη διαδικασία της μάθησης, βοηθούν δηλαδή το παιδί να βελτιώσει

δεξιότητες συγκριτικά με άλλες δραστηριότητες που θα το οδηγήσουν στην μάθηση. Η παιδαγωγική αξία ενός τέτοιου παιχνιδιού έγκειται στο αν το αποτέλεσμα στηρίζεται εξ ολοκλήρου στις ικανότητες του παιδιού και όχι στην τύχη. Στην κατηγορία των παιδαγωγικών παιχνιδιών συμπεριλαμβάνονται παιχνίδια που αναπτύσσουν τις σωματικές και πνευματικές ικανότητες του παιδιού, όπως τρέξιμο, κολύμβηση, επιτραπέζια, γρίφοι κ.α. (Maimbulwa-Sinyangwe, & Thomas, 1991).

Τα παιδαγωγικά παιχνίδια διακρίνονται επίσης σε ανταγωνιστικά και μη ανταγωνιστικά. Τα μη ανταγωνιστικά σχετίζονται με τη διάθεση του χρόνου, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, τις κατασκευές, όπως το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου, κατασκευή κάστρου στην άμμο. Αντίθετα τα παιδαγωγικά παιχνίδια στοχεύουν στην ανάδειξη του καλύτερου παίχτη ή της καλύτερης ομάδας. Χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και διέπονται από κανόνες όπως είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια, το σκάκι. Μια άλλη κατηγορία παιχνιδιών είναι τα παιχνίδια τύχης που δεν συμβάλλουν στην ανάπτυξη κάποιας δεξιότητας, όπως το τάβλι, αυτά χαρακτηρίζονται ως μη παιδαγωγικά παιχνίδια. Τέλος υπάρχουν και παιχνίδια κατά το ήμισυ παιδαγωγικά, όπως η μονόπολη, όπου η επιτυχία στηρίζεται τόσο σε διάφορες δεξιότητες όσο και στην τύχη (Maimbulwa-Sinyangwe, & Thomas, 1991).

## 2.2. Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Το παιχνίδι είναι για το παιδί μια βιολογική ανάγκη αλλά και ένα δικαίωμά του που το ξεχωρίζει από τους ενήλικες. Η αξία του παιχνιδιού για το παιδί είναι ανυπολόγιστη καθώς επηρεάζει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Έρευνας δείχνουν ότι ένα παιδί παίζει καθημερινά 6-8 ώρες και συνολικά περίπου 15.00 ώρες πριν ξεκινήσει η σχολική του ζωή.

Το παιδί παίζοντας αναπτύσσεται γνωστικά, διότι αποκτά νέες εμπειρίες τις οποίες ενσωματώνει στα υπάρχοντα νοητικά του σχήματα. Έτσι κατανοεί το περιβάλλον που το περιβάλλει. Αν οι νέες πληροφορίες, εμπειρίες έχουν κοινά χαρακτηριστικά με υπάρχουσες τότε διατηρείται μια ισορροπία μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος. Αν διαφέρουν από τις ήδη υπάρχουσες τότε το παιδί προχωρά σε τροποποίηση των νοητικών σχημάτων για να αφομοιώσει το νέο στοιχείο. Επιπλέον το παιδί καλλιεργεί παίζοντας την συμβολική και αφηρημένη σκέψη του, κατανοεί δηλαδή γράμματα και αριθμούς (Ματσαγγούρας, 2003).

Άλλη μια γνωστική λειτουργία του παιχνιδιού αποτελεί η ανάπτυξη μηχανισμών επίλυσης προβλημάτων. Το παιδί όταν έρχεται σε επαφή με παιχνίδι-αντικείμενο μπαίνει στην διαδικασία έμφυτα να το εξερευνήσει με σκοπό να εξοικειωθεί μ' αυτό και να το χρησιμοποιήσει. Έπειτα θα το χρησιμοποιήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να καλλιεργηθεί η φαντασία του, η δημιουργικότητά του και η εφευρετικότητά του. Το παιδί τόσο στα ατομικά όσο

και στα ομαδικά παιχνίδια προσπαθεί να καλλιεργήσει την εφευρετικότητά του. Η ανάπτυξη της εφευρετικότητας, της φαντασίας και της δημιουργικότητας είναι δεξιότητες που βοηθούν το παιδί στην επίλυση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2003).

Άλλη μια παράμετρος του παιχνιδιού είναι η συμβολή του στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα το παιδί παίζοντας εκφράζει τόσο ευχάριστα όσο και δυσάρεστα συναισθήματα. Παίζοντας εκτονώνεται και εκφράζει κάθε «συναισθηματικό βάρος», αποφορτίζεται και διατηρεί την ψυχική του υγεία. Επιπλέον μέσα από τα ομαδικά παιχνίδια με τους συνομηλίκους του, συνάπτει φιλικές σχέσεις και εκφράζει συναισθήματα και ευαισθησίες (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Επιπλέον η αξία του παιχνιδιού εντοπίζεται και στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι τα άτομα αναλαμβάνουν κοινωνικούς ρόλους και υπακούνε σε κοινωνικούς κανόνες, η ποικιλία παιχνιδιών δίνει στο παιδί την δυνατότητα να παίξει πολλούς κοινωνικούς ρόλους, (ρόλος μαμάς, μωρού, μπαμπά, δασκάλου κ.α.). Τα ομαδικά παιχνίδια ως επί το πλείστον συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, διότι το παιδί λαμβάνει την ευκαιρία να είναι μέλος μιας ομάδας, να έρθει σε επαφή με συνομηλίκους του, να συνεργαστεί για τον κοινό στόχο. Αναπτύσσονται έτσι συναισθήματα ασφάλειας, ενσυναίσθησης, αγάπης, συνάπτουν φιλίες. Έρευνες μας γνωστοποιούν πως τα παιδιά που συνάπτουν φιλικές σχέσεις έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση και ενσυναίσθηση (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

### 2.3. Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ανάμεσα στο παιχνίδι, την ανάπτυξη του παιδιού και την μάθηση υπάρχει αλληλένδετη σχέση. Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για τη χρήση παιγνιωδών μεθόδων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η πιο επικρατούσες είναι ο κονστρουκτιβισμός του Piaget και ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός του Vygotsky.

Στον κονστρουκτιβισμό του Piaget (Wood & Bennet, 2001, pp. 303-304) το παιχνίδι είναι ως ένας τρόπος επεξεργασίας των πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων που δέχεται το παιδί από τον εξωτερικό κόσμο και ως ένας τρόπος καταχώρησης των ίδιων αυτών ερεθισμάτων στον γνωστικό τομέα του παιδιού. Σύμφωνα με τον Piaget το παιχνίδι συμβάλλει στην δημιουργία εμπειριών, ύστερα από την αφομοίωση των ερεθισμάτων που λαμβάνει το άτομο από το περιβάλλον. Οι εμπειρίες αυτές δεν είναι απαραίτητο να αφομοιωθούν στο γνωστικό τομέα του ατόμου αλλά δίνουν την δυνατότητα στο παιδί να εξελιχθεί δυναμικά. Για τον Piaget το παιχνίδι διευκολύνει την διαδικασία της μάθησης αλλά δεν ταυτίζεται με

την μάθηση. Για την θεωρία του κονστρουκτιβισμού το παιχνίδι είναι αυτόβουλη και αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία καθώς ορίζει την μάθηση ως άμεση εξερεύνηση, ανακάλυψη, εμπειρία που βοηθά το παιδί να δομήσει την λογική του σκέψη.

Σύμφωνα με τον κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και τον εκπρόσωπό του Lev Vygotsky, το παιχνίδι *«παρουσιάζεται κοινωνικό ως προς την προέλευσή του, διαμεσολαβείται μέσω της γλώσσας και μαθαίνεται μαζί με άλλους ανθρώπους (συνομηλικούς και ενήλικες) μέσα στο ήδη διαμορφωμένο πλαίσιο της κοινωνίας»*. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή λοιπόν, το παιχνίδι εντάσσεται στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας και αποτελεί κίνητρο ενεργούς συμμετοχής στη μάθηση για τα παιδιά. Η μάθηση χαρακτηρίζεται από το Vygotsky ως διαδικασία *«δοσοληψίας, η οποία εμπεριέχει διαφορετικές μεθόδους αλληλεπίδρασης και τρόπους διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού»*. Το παιχνίδι κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας καταφέρνει να δημιουργήσει ζώνες εγγύτερης ανάπτυξης, στις οποίες τα παιδιά μπορούν να ανέλθουν από το πραγματικό αναπτυξιακό τους επίπεδο στο ανώτερο δυνατικό επίπεδο (Wood & Bennet, 2001, σσ. 302-306).

Το παιχνίδι κατέχει εξέχουσα θέση στην μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και παρουσιάζεται με τρεις διαφορετικές μορφές. Αρχικά παρουσιάζεται ως κεντρικό μέσο διδασκαλίας και αυτή είναι η πιο ευχάριστη μορφή του. Τα αναλυτικά προγράμματα και οι οδηγίες των βιβλίων ορίζουν ως απαραίτητη την συμπερίληψη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. δραματοποίηση). Δεύτερον, το παιχνίδι προβάλλεται ως μέθοδος διδασκαλίας. Ορίζεται δηλαδή το παιχνίδι να διδάσκεται στα πλαίσια του μαθήματος, επομένως το ίδιο το παιχνίδι ορίζεται ως το περιεχόμενο και ο στόχος μιας διδασκαλίας. Βέβαια ο ανώτερος σκοπός ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν προβλέπεται από τα αναλυτικά προγράμματα με εξαίρεση κάποια συγκεκριμένα μαθήματα όπως η Φυσική Αγωγή. Όμως το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης αποτελεί την πιο σύγχρονη μορφή διδασκαλίας καθιστώντας τα παιδιά ταυτόχρονα παίκτες, παρατηρητές, κριτές της παρεχόμενης διαδικασίας αναπτύσσοντας έτσι τις νοητικές τους δεξιότητες.

Παρ' όλα αυτά είναι άξιο να σημειωθεί πως οι παιγνιώδεις δραστηριότητες δεν είναι αυθαίρετες αλλά αντιθέτως διέπονται από κανόνες. Αρκετές φορές το παιχνίδι κινείται μεταξύ της ελευθερίας και της δέσμευσης. Ένα παιδί μπορεί να επιλέξει να μην λάβει μέρος σ' ένα παιχνίδι, αν όμως λάβει είναι δεσμευμένο να υπακούσει τους εκάστοτε κανόνες. Τα παιχνίδια τα οποία διαδραματίζονται στην τάξη, είναι αναγκαίο να μην επιλέγονται από τον διδάσκοντα αποκλειστικά αλλά μετά από συνεννόηση με τους μαθητές επιτυγχάνοντας έτσι καθολική συμμετοχή των μαθητών. Η κινητικότητα του ενδιαφέροντος των μαθητών δύναται να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους, όπως με την πολυαισθητηριακή χρήση υλικού και

την εναλλαγή μεθόδων παρουσίασης των αντικειμένων ή των γνωστικών στόχων. Όμως, ο πιο διαδεδομένος και επιτυχημένος τρόπος για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών ένας εκπαιδευτικός αποτελεί η χρήση παιχνιδιών ή της προσομοίωσης (παιχνίδι ρόλων) στη διδακτική διαδικασία. Με το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναλάβουν ρόλους και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που αφορούν τους ρόλους αυτούς. Στα πλαίσια μιας τάξης ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει, όχι μόνο «προσχεδιασμένα» αλλά και «αυτοσχέδια» παιχνίδια ρόλων. Ένα πλεονέκτημα των παιχνιδιών ρόλων είναι ότι το παιδί μαθαίνει «εκ των έσω». Αυτό επιτυγχάνεται στην ίδια την δραστηριότητα που κινητοποιεί το ενδιαφέρον του παιδιού να ασχοληθεί, έχει κίνητρα (εσωτερικά) και επιτυγχάνεται «η πολυαισθητηριακή-συναισθηματική μάθηση» (Ματσαγούρας, 2003).

#### 2.4. Η αρωγή του εκπαιδευτικού παιχνιδιού και ρόλος του εκπαιδευτικού

Όπως έχει ειπωθεί και παραπάνω η ένταξη του εκπαιδευτικού παιχνιδιού στην μαθησιακή διαδικασία έχει τεράστια θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα για τα παιδιά αυτά η παιγνιώδης απόδοση του γνωστικού αντικείμενου αποτελεί την πιο αποτελεσματική μορφή μάθησης διότι αφενός συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και αφετέρου τους κινητοποιεί για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σημαντικό για τα παιδιά αυτά να αποκτήσουν την ικανότητα, το κίνητρο και την αυτοπεποίθηση να συμμετέχουν και να διαμορφώνουν συνεργατικές σχέσεις. Είναι σημαντικό να αποκτήσουν την αίσθηση πως ανήκουν στην μαθησιακή κοινότητα της τάξης και αυτό επιτυγχάνεται μέσω του εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ως βασική αρχή την παροχή κινήτρων και τη συνεχή επανάληψη της επιβράβευσης με μικρά σταθερά βήματα, που οδηγούν στην αυτοματοποίηση δεξιοτήτων οι οποίες έχουν επιτυχώς αναπτυχθεί.

Έργο του εκπαιδευτικού κατά την ένταξη ενός παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η καθοδήγηση με έμμεσο τρόπο των μαθητών. Κατά την εφαρμογή ομαδικών παιχνιδιών, ρόλος του δασκάλου είναι η δημιουργία ομάδων, ο καθορισμός των κανόνων του παιχνιδιού, η επιλογή των κατάλληλων συμπαικτών και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την διαρκή επιθυμία των μαθητών του για παιχνίδι. Να υλοποιεί διδακτικές μεθόδους που εμπεριέχουν το παιχνίδι, χωρίς ωστόσο να παραθέτει μια απλή δραστηριότητα με παιγνιώδη χαρακτήρα χωρίς την απαιτούμενη στοχοθεσία. Στον εκπαιδευτικό δίνεται η ευκαιρία μέσω της ένταξης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, να απαγκιστρωθεί από το αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι σημαντικό οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή να χαρακτηρίζονται από σεβασμό, κατανόηση και την δημιουργία ενός κλίματος ελευθερίας



και εκφραστικότητα. Παρόλα αυτά πρέπει να επισημανθεί ένα δύσκαμπτο σημείο της όλης διαδικασίας. Εκ φύσεως το παιχνίδι εμπεριέχει την έννοια της ελευθερίας, όμως εντός του σχολικού πλαισίου ελευθερία αυτή οφείλει να διέπεται από κανόνες και μέτρα, διαμορφώνοντας το παιχνίδι σε μέθοδο μάθησης.

Η ένταξη ενός παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ορισμένες θετικές αλλά και αρνητικές εκφάνσεις. Σχετικά με τις θετικές επιδράσεις, ένα παιχνίδι που εντάσσεται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία προσελκύει το ενδιαφέρον του μαθητή για ενεργό συμμετοχή στην μάθηση, την κατάκτηση εμπειριών και την ουσιαστική απασχόληση του με αυτό. Γίνεται εξαρχής κατανόηση και αποδοχή των κανόνων από όλους τους συμμετέχοντες, οι οποίοι έχουν ίδια δικαιώματα και ευκαιρίες στην συμμετοχή αλλά και στην διεκδίκηση της νίκης. Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν διασκεδάζοντας, γίνεται εμφανής η θετική επίδραση του παιχνιδιού στην διδασκαλία ως ένα μεγάλο πλεονέκτημα. Συνεπώς, η εφαρμογή του παιχνιδιού στην διδασκαλία δημιουργεί ένα κλίμα ευεξίας μέσα στην σχολική τάξη, μέσα στο οποίο οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα και εξελίσσουν τις διανοητικές και συναισθηματικές τους ικανότητες (Κωσταντινόπουλος, 2007).

Αντιθέτως, η διασκέδαση που προσφέρει το παιχνίδι έχει διττό χαρακτήρα. Το παιχνίδι έχει συγχρόνως την δυνατότητα να αποσπά την προσοχή του μαθητή αλλά και να αποτελεί κίνητρο ενδιαφέροντος. Ορισμένες φορές η συμμετοχή σε ένα παιχνίδι μπορεί να επιφέρει ανάμεικτα συναισθήματα χαράς και λύπης, ομαδοποίησης και διαχωρισμού των συμπαικτών (παραγκωνισμένοι μαθητές). Επιπλέον, η εφαρμογή του παιχνιδιού στην διδασκαλία είναι μία μέθοδος που παρατηρείται ως επί το πλείστον σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες μαθητών. Φυσικά, είναι αναγκαίο η εφαρμογή του να γίνεται υπό συγκεκριμένες συνθήκες (ώρες, φύση μαθήματος κτλ.) Επιπροσθέτως, η εμπορευματοποίηση των παιχνιδιών από τα Μ.Μ.Ε και την κρατούσα φύση της κοινωνίας, έχουν οδηγήσει στην επικράτηση παιχνιδιών ανταγωνιστικής φύσεως. Κατά συνέπεια, οι μαθητές προτιμούν να συμμετέχουν σε δημοφιλή παιχνίδια με ανταγωνιστικό χαρακτήρα, και κυρίως σε αυτά που απαιτούν την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, με αποτέλεσμα την εξαφάνιση πιο παραδοσιακών παιχνιδιών που προωθούν την αυτοεκτίμηση, την αλληλοβοήθεια και τον σεβασμό. (Κωσταντινόπουλος, 2007).

Επομένως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν και έχουν την ευθύνη παροχής αποτελεσματικής μάθησης σ' όλους τους μαθητές. Ως εκ τούτου, χρειάζεται να επιμορφώνονται διαρκώς σε επίπεδο σύγχρονων προσεγγίσεων και πρακτικών που εφαρμόζονται στην ειδική αγωγή. Επιπρόσθετα είναι αναγκαίο να δημιουργούν μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία κυριαρχεί

ο σεβασμός για την διαφορετικότητα. Απαραίτητο είναι οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιούν πως μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ πιθανόν μαθαίνουν με διαφορετικές μεθόδους, έτσι ώστε να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους ανάλογα αξιολογώντας και βελτιώνοντας τις διδακτικές τους πρακτικές.

## 2.5. Προτάσεις παιχνιδιών για παιδιά με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία

Τα παιχνίδια αποτελούν το πρωταρχικό μέσο από την στιγμή της γέννησης ενός παιδιού για την ανάπτυξη των αισθητηριακών του ικανοτήτων. Τα παιχνίδια ωθούν την ανάπτυξη του εγκεφάλου από τα πρώτα στάδια της ζωής του παιδιού. Τα χρώματά τους, το σχήμα τους, οι ήχοι τους βοηθούν το παιδί στον συντονισμό χεριών και ματιών. Για τα παιδιά με ιδιαίτερα προφίλ ή αναπηρία τα παιχνίδια ερεθίζουν συγκεκριμένες περιοχές ανάπτυξης και λειτουργούν ενισχυτικά στην θεραπεία τους. Υπάρχουν αμέτρητα είδη παιχνιδιών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών μη φυσιολογικής ανάπτυξης. Ορισμένα από αυτά είναι τα ακόλουθα:

- *Παιχνίδια αιτίου-αποτελέσματος*, που προάγουν τον οπτικό και κινητικό συντονισμό και είναι ιδιαίτερος χρήσιμα για παιδιά με αυτισμό. Επιτρέπουν στο παιδί να αντιληφθεί την αιτία που προκάλεσε το αποτέλεσμα (π.χ. το πάτημα του κουμπιού προκάλεσε την έναρξη του ήχου). Τέτοια παιχνίδια είναι: παιχνίδια με σχήματα, Pop up παιχνίδια, νεροπίστολα, παιχνίδια με φως, παιχνίδια που παράγουν ήχους.
- *Παζλ*, τα οποία προσφέρουν πολλά αναπτυξιακά οφέλη στα παιδιά. Δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εργαστούν και να ενισχύσουν δεξιότητες λεπτής κινητικότητας και να αναπτύξουν την αντίληψή τους. Υπάρχουν διάφορα είδη παζλ όπως: παζλ με μη-συνδεδεμένα κομμάτια που δεν ταιριάζουν με κάθε κομμάτι, παζλ με κομμάτια που ταιριάζουν σε κάθε κομμάτι, παζλ με κομμάτια μιας εικόνας που διαιρείται σε κομμάτια τοποθετημένα σε ένα άδειο χώρο, παζλ με πόμολα που βοηθούν τα παιδιά για τις λεπτές κινητικές δεξιότητες.
- *Αγχολυτικά παιχνίδια*, είναι ιδανικά παιχνίδια για παιδιά με ΔΕΠ ή ΔΕΠΥ καθώς κρατούν απασχολημένα τα χέρια και τον εγκέφαλό τους. Βοηθούν αποτελεσματικά στην αυτορρύθμιση, την συγκέντρωση και προωθούν την εστίαση σ' ένα αντικείμενο. Τέτοιου είδους παιχνίδια είναι: η πλαστελίνη, αγχολυτικές μπάλες, παιχνίδια που κάνουν θόρυβο, αισθητηριακά μαξιλάρια.
- *Στοματοπροσωπικά ερεθίσματα*, τα οποία είναι σχεδιασμένα για την κινητικότητα του στόματος και βοηθούν στην κίνηση του στόματος και κατά συνέπεια στην ορθή άρθρωση των λέξεων. Τέτοια παιχνίδια είναι: λαστιχωτοί σωλήνες που παρέχουν

επιφάνεια για την άσκηση δαγκώματος, σφυρίχτρες, φουσαλίδες που βοηθούν στον έλεγχο της αναπνοής και των χειλιών.

- *Αισθητηριακά παιχνίδια*, βοηθούν παιδιά με αισθητηριακές διαταραχές να διαχειρίζονται ερεθίσματα από εξωτερικούς παράγοντες. Ενισχύουν την γρήγορη ανταπόκριση, βοηθούν τα παιδιά να νιώσουν ηρεμία και να εστιάσουν την προσοχή τους. Τέτοιου είδους παιχνίδια είναι: παιχνίδια με φως, πίνακες με άμμο ή νερό, δαχτυλομπογιές.

Ενσωματώνοντας το σωστό είδος των παιχνιδιών για τις συγκεκριμένες ανάγκες ενός παιδιού είναι ένας διασκεδαστικός τρόπος για να διδαχθούν τεχνικές αυτοδιαχείρισης και νέες δεξιότητες.

## **Κεφάλαιο 3: Η χρήση της παιγνιοθεραπείας ως θεραπευτικό μέσο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες**

### 3.1. Παιγνιοθεραπεία

Η Βρετανική Ένωση Παιγνιοθεραπευτών ορίζει την παιγνιοθεραπεία ως: «...ένας τρόπος να βοηθήσουμε τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αντιμετωπίσουν τα συναισθηματικά τους προβλήματα, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως κύριο εργαλείο επικοινωνίας».

Ο Wilson εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις της παιγνιοθεραπείας: «...ένα μέσο δημιουργίας έντονων εμπειριών σχέσεων μεταξύ θεραπευτών και παιδιών ή νέων, όπου το παιχνίδι είναι το κύριο μέσο επικοινωνίας». Παράλληλα η παιγνιοθεραπεία περιγράφεται ως μια «μη παρεμβατική» προσέγγιση. Κατά τον Bergen (1998: xi) «το παιχνίδι είναι διάχυτο, εγχέοντας την ανθρώπινη δραστηριότητα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής». Είναι σαφές λοιπόν πως η αξία του παιχνιδιού αναγνωρίζεται εν γένει ως μέσο ανάπτυξης του παιδιού και υφίσταται αναπόσπαστο μέρος αυτής. Υπάρχουν αρκετές αναφορές για την αξία της χρήσης του παιχνιδιού στην παιδική θεραπεία (Wood & Bennet, 2001). Αρχικά η εγγενής αξία του ως θεραπευτικό μέσο αναγνωρίστηκε από τον Winnicott (1971: 50) ο οποίος δήλωσε: «*Το παιχνίδι είναι από μόνο του μια θεραπεία*». Αντίστοιχα οι Anna Freud και Melaine Klein επίσης επισήμαναν την σημασία του παιχνιδιού σαν μέσο για την επικοινωνία μεταξύ νεαρότερων ατόμων. Ωστόσο, η Axline (1989) πρώτη αναγνώρισε ότι αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας για τα παιδιά που ενέχει την θέση της λεκτικής επικοινωνίας: «*Η παιγνιοθεραπεία βασίζεται στο γεγονός ότι το παιχνίδι είναι το φυσικό μέσο αυτοέκφρασης του παιδιού. Είναι μια ευκαιρία που δίνεται στο παιδί να «παίζει» τα συναισθήματά του και τα προβλήματά του*

ακριβώς όπως, σε ορισμέ-νους τύπους θεραπείας ενηλίκων, ένα άτομο «εξηγεί» τις δυσκολίες του» (Axline, 1981 ), (Wood E. , 2005).

Συνοψίζοντας, το παιχνίδι επιδέχεται πολλές μορφές, ωστόσο το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί κύριο μέσο υποστήριξης της παιδικής θεραπείας. Για τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο της ΕΑΕ το παιχνίδι είναι μια προσαρμοστική δραστηριότητα που κινητοποιεί τους μαθητές για ενεργό συμμετοχή. Η παιγνιοθεραπεία αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας του θεραπευτή-εκπαιδευτικού και του μαθητή. Κατά την παιγνιοθεραπεία χρησιμοποιείται πληθώρα μη λεκτικών συμβόλων και είναι η κυρίαρχη μέθοδος με την οποία τα παιδιά με Ε.Α. αναπτύσσουν κατανόηση, εξερευνούν συγκρούσεις και κάνουν πρόβες συναισθημάτων και κοινωνικών δεξιοτήτων.

### 3.2. Η λειτουργία της παιγνιοθεραπείας ως εκπαιδευτικό μέσο

Το παιχνίδι είναι ένα εγγενές και απαραίτητο στοιχείο της ζωής των ανθρώπων, πάντα παρόν. Επεκτείνεται στο σύνολο της ύπαρξης, είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της ανάπτυξης του παιδιού και διαμορφώνεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς δείκτες βιοψυχοκοινωνικής υγείας. Το παιδί παίζοντας μαθαίνει, ανακαλύπτει, εξερευνά, συσχετίζεται, εκφράζει συναισθήματα, κοινωνικοποιείται.

Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι και αυτό πρέπει να διασφαλιστεί ώστε να μην περιορίζονται οι ευκαιρίες ανάπτυξής τους. Σύμφωνα με την Σύμβαση των Δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία ορίζεται η προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία και η διασφάλιση ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς διαχωρισμούς όπου πρεσβεύεται και διασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή όλων ανεξαρτήτως. Απαιτούνται μέτρα πρόληψης και απαλοιφής των περιορισμών με στόχο την αμέριστη συμμετοχή όλων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και στην κοινωνική ζωή εν γένει (Towler, 2016) (Κωσταντινόπουλος, 2007).

Σύμφωνα με το Άρθρο 31 τα παιδιά με αναπηρίες αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην διασφάλιση των δικαιωμάτων τους. (CRPD, 2006). Ορισμένες φορές τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μίμηση συμπεριφορών, δυσκολεύονται να λάβουν μέρος ως παίκτες παραδοσιακών παιχνιδιών, που δεν είναι σχεδιασμένα να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, ακόμα και σε καθημερινές απλές ενέργειες ρουτίνας. Παράλληλα οι οικογένειες αυτών των παιδιών δρουν υπερπροστατευτικά ή υπερβολικά εκχωρητικά απέναντι τους, με αποτέλεσμα αρκετά από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία να αποκλείονται από ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Ορισμένες φορές τα παιδιά αυτά γίνονται

απλοί παρατηρητές του παιχνιδιού στο οποίο λαμβάνουν μέρος οι συνομήλικοί τους, εξαιτίας λειτουργικών φραγμών, όπως η χρήση αμαξίου και δυσκολία κίνησης. Δεν έχει δοθεί η ευκαιρία σε ορισμένα από αυτά τα παιδιά να βιώσουν την έντονη ψυχοσυναισθηματική έκσταση που προσφέρει η συμμετοχή στο παιχνίδι, διότι μπορεί να παρουσιάζουν νοητική υστέρηση που δεν τους επιτρέπει να κατανοούν τις παρούσες συνθήκες.

Με βάση τον λειτουργικό τους περιορισμό, ορισμένα παιδιά με αναπηρίες δεν αντιλαμβάνονται την φυσικότητα του παιχνιδιού. Λόγου χάρη, παιδιά μέτριας διανοητικής ικανότητας αδυνατούν να αλληλοεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους με την διαδικασία του παιχνιδιού με αποτέλεσμα να προτιμούν ατομικά παιχνίδια με επαναλαμβανόμενες κινήσεις που δεν απαιτούν γνωστικές ικανότητες. (Axline, 1981). Παιδιά που εμφανίζουν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, επίσης παρουσιάζουν λειτουργικούς φραγμούς κατά την συμμετοχή τους σε ομαδικά παιχνίδια. Ο οπτικός λειτουργικός περιορισμός δημιουργεί οδηγεί σε μειωμένα ποσοτικά και ποιοτικά ερεθίσματα που μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του μαθητή. Έτσι, τα παιδιά αυτά προτιμούν να λαμβάνουν μέρος σε απλοϊκές ασκήσεις βασισμένα τα προσχηματισμένα νοητικά σχήματα που έχουν κατακτήσει. Οι ικανότητες παιχνιδιού των παιδιών με σωματικές αναπηρίες καθορίζονται από το είδος και τον βαθμό της αναπηρίας τους, την αλληλεπίδραση με διάφορους τύπους αναπηρίας. Επομένως, τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές σπανίως κατορθώνουν να αναπτύξουν υψηλές δεξιότητες, αντάξιες των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης, για την συμμετοχή στα παιχνίδια. (Wood E., 2005). Επομένως οι παιγνιώδεις δραστηριότητες για κανένα παιδί με αναπηρία δεν διαμορφώνονται φυσικά, με βάση την απλότητα και την αναπτυξιακή αναγκαιότητα που διεξάγονται για τα παιδιά χωρίς κάποια αναπηρία (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Επιπροσθέτως, το παιχνίδι δεν έχει ενταχθεί ενεργά στις υπηρεσίες και τις θεραπευτικές μεθόδους αποκατάστασης που συγκροτούνται στο πλαίσιο της ανάπτυξης των παιδιών με αναπηρία. Έτσι, οι κλινικοί σκοποί υπερτερούν έναντι των φυσικών δραστηριοτήτων της παιδική ηλικίας όπως είναι το παιχνίδι. Μέριμνα τόσο των οικογενειών, όσο και του εξειδικευμένου ειδικού προσωπικού (επαγγελματίες, εκπαιδευτικοί), επικεντρώνεται στην αποκατάσταση και βελτίωση των ικανοτήτων του παιδιού παρά στην αυθεντική έκφραση των βιολογικών αναγκών του παιδιού με αναπηρία. (Bruce, 1991).

Είναι ευρέως γνωστό πως έχει αναγνωριστεί η αξία και ο εκπαιδευτικός ρόλος του παιχνιδιού στην διδασκαλία. Παρόλα αυτά, στις περιπτώσεις όπου το είδος και ο βαθμός αναπηρίας που παρουσιάζει το άτομο επιφέρει λειτουργικούς φραγμούς, η παιγνιοθεραπεία

λαμβάνεται ως περιττή δραστηριότητα, καθώς προαπαιτούνται δραστηριότητες ζωτικού χαρακτήρα για το παιδί.

### 3.3. Παιγνιώδεις δραστηριότητες για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας

Για να επιτευχθεί ο στόχος της συμπερίληψης των μαθητών με ΕΑ στις τάξεις του γενικού σχολείου ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θα πρέπει αφότου λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση να πειραματιστεί και να εφεύρει νέες μεθόδους διδασκαλίας. Η εφαρμογή παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην διδασκαλία αποτελεί εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, τόσο για την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικά μαθησιακά προφίλ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος όλων των υπόλοιπων μαθητών στην μάθηση. Μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ καταφέρνουν να αναδείξουν τη μοναδικότητα της προσωπικότητάς τους, την ενεργητικότητά τους, αλλά και τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα τους. Σαν αποτέλεσμα, οι δάσκαλοι αποκτούν τον ρόλο του παιδαγωγού-εμπνευστή, τοποθετώντας στο κέντρο της προσοχής τους μαθητές και αποβάλλοντας τον αυταρχικό τρόπο διδασκαλίας. (Παντελιάδου, 2000).

Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός κατά την μαθησιακή δραστηριότητα, στοχεύουν αφενός στην εξέλιξη των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών της τάξης και αφετέρου στην ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Παραδείγματος χάρη, ο δάσκαλος μπορεί να σχεδιάσει διάφορες παιγνιώδεις δραστηριότητες με σκοπό την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών του. Οι δραστηριότητες αυτές, στοχεύουν στην κατάκτηση του ρυθμού και της αναπνοής της γλώσσας από τα παιδιά. Στη διαδικασία που ακολουθεί οι στόχοι διαβαθμίζονται. Αρχικά οι μαθητές για «να βγάλουν έναν ήχο» πρέπει, πρωτίστως, να χαλαρώσουν και στη συνέχεια να «βγάλουν» αυτόν (ήχος= φώνημα). Ο ήχος αυτός γίνεται συλλαβή, η οποία μετατρέπεται σταδιακά σε λέξη. Με τον καιρό οι λέξεις πολλαπλασιάζονται, ο ρυθμός βελτιώνεται και επιτυγχάνεται η ανάγνωση (Παντελιάδου, 2000).

Η Παντελιάδου προτείνει ορισμένα παραδείγματα παιχνιδιών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να πετύχουν το στόχο της ανάπτυξης αναγνωστικής ικανότητας για παιδιά με Ε.Α ένα από αυτά είναι:

« Ο Βυθός»

Σ' αυτή την δραστηριότητα οι μαθητές πρέπει να παριστάνουν πως κολυμπούν ανοιγοκλείνοντας τα χείλη τους σαν τα ψάρια, παράγοντας έναν ήχο. Ο παραγόμενος ήχος σταδιακά μεταβάλλεται σε φώνημα (ήχος γράμματος αλφαβήτου). Στην συνέχεια βρίσκουν μια λέξη που περιέχει το συγκεκριμένο φώνημα και με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, ο

οποίος γράφει την λέξη, προσπαθούν να την αναγνώσουν με διαφορετικό ρυθμό κάθε φορά. Σταδιακά με το πλήθος των λέξεων που έχουν κατακτήσει μπορούν να οδηγηθούν στην δημιουργία πρότασης και ανάγνωσης αυτής. Με αυτή την άσκηση-παιχνίδι, με ευχάριστο τρόπο τα παιδιά κινητοποιούνται για ενεργό συμμετοχή στην διαδικασία της μάθησης. Ξεκινώντας από ένα απλό στοιχείο το φώνημα (ήχος γράμματος αλφαβήτου), επιτυγχάνεται σταδιακά κάτι πιο σύνθετο όπως η ανάγνωση μιας πρότασης, μιας παραγράφου, ενός κειμένου.

#### 3.4. Παιγνιώδεις δραστηριότητες ευαισθητοποίησης για την διαφορετικότητα

Οι κοινωνίες στις οποίες ζούμε χαρακτηρίζονται πλέον πολυπολιτισμικές, παρ' όλα αυτά όμως, οι κοινωνίες αυτές παρουσιάζουν έντονα φαινόμενα ρατσιστικής συμπεριφοράς και προκατάληψης απέναντι στην διαφορετικότητα. Δυστυχώς η σχολική κοινότητα δεν έχει μείνει ανεπηρέαστη από αυτά τα φαινόμενα. Για την εξάλειψη του φαινομένου ή τον περιορισμό του μεγάλο μερίδιο ευθύνης στο έργο αυτό έχουν και οι εκπαιδευτικοί. Κύριο μέλημά τους θα πρέπει να είναι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών ώστε να δεχτούν και να σεβαστούν την διαφορετικότητα στηριζόμενοι στο σεβασμό για τον άνθρωπο και την κοινωνική δικαιοσύνη (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, & Χατζηνικολάου, 2008).

Γι' αυτό το λόγο, μετά από παράκληση των εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκε το «Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης για τη Διαφορετικότητα». Δημιουργήθηκε ένα «εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης», το οποίο στοχεύει στην έκθεση των μαθητών στο διαφορετικό, στην ευαισθητοποίησή τους, στον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Το πρόγραμμα αυτό διέπεται από τρεις βασικούς άξονες: «τη διερεύνηση προσωπικής εμπειρίας», «την αποδοχή της διαφορετικότητας» και «την αλλαγή της κοινότητας». Κατ' αρχάς σχετίζεται με την εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας και μετά για τους άλλους. Δεύτερον η αποδοχή της διαφορετικότητας αφορά την αποδοχή της μοναδικότητας του κάθε ατόμου. Αποτελεί κοινή αποδοχή όλων ότι κάθε άτομο έχει διαφορετικές ικανότητες και διαφορετικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να καθίσταται μοναδικό. Τρίτον, η αλλαγή της κοινωνίας, πραγματεύεται την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Μόνο έτσι λοιπόν, οι κοινότητες θα μπορέσουν να αποδεχτούν και να σεβαστούν το διαφορετικό, προάγοντας ταυτόχρονα την ισότητα και την πρόσβαση στις πηγές κοινωνικής στήριξης. Μέσω του προγράμματος αυτού, μείζονος σημασίας αποτελεί η κοινωνική δράση των μαθητών, η οποία απαιτείται να εκτείνεται, όχι μόνο στα πλαίσια του σχολείου, αλλά και έξω από αυτό, στην ευρύτερη κοινωνική ζωή των μαθητών (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, & Χατζηνικολάου, 2008).

Το Πρόγραμμα «Ευαισθητοποίησης για τη Διαφορετικότητα» προσαρμόζεται στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών και πραγματοποιείται σε βιωματικό πλαίσιο μάθησης, δίνοντας έμφαση στην ενεργή συμμετοχή, στην κατάκτηση εμπειριών και τον αναστοχασμό όλης της διαδικασίας. Το πρόγραμμα έχει πραγματοποιηθεί σε αρκετά δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Ελλάδας. Όπως προαναφέρθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα στηρίζεται στην βιωματική μάθηση και εμπεριέχει παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Οι μαθητές μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες καλούνται να μάθουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να αποδέχονται το διαφορετικό και να αποβάλλουν τα στερεότυπα που πιθανό να έχουν. Εφαλτήριο για την αποδοχή του «διαφορετικού» είναι η απόκτηση της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας του να μπαίνουν οι μαθητές στη θέση του άλλου και να καταλαβαίνουν τα αισθήματά του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός τόσο για τις δραστηριότητες που θα επιλέξει όσο και για την επιτυχή έκβασή τους, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν ενσυναίσθηση. Επιπρόσθετα, οι μαθητές καλούνται να ανατρέψουν τα ήδη διαμορφωμένα στερεότυπά τους, κάτι που επιτυγχάνεται με την έκθεσή τους σε αυτά. Σημαντική παράμετρος, για να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος, είναι η αναγκαία παρουσία του διαλόγου που διέπεται από σεβασμό για όσους εμπλέκονται σε αυτόν. Βέβαια, επιτακτική ανάγκη αποτελεί η υλοποίηση όλων αυτών που κατακτούν οι μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου στη καθημερινότητά τους (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, & Χατζηνικολάου, 2008, σσ. 59,62,121,135).

Παράδειγμα παιχνιδιού-δραστηριότητα (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, & Χατζηνικολάου, 2008, σσ. 94-96)

«Αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών, πρόσωπο με πρόσωπο»

#### ΟΔΗΓΙΕΣ

- Βάλτε τους μαθητές σας να κάτσουν ανά ζευγάρια αντικριστά κοιτάζοντας ο ένας τον άλλο.
- Δώστε τους λίγο χρόνο να ανακαλύψουν και να σημειώσουν πέντε χαρακτηριστικά στα οποία μοιάζουν και πέντε χαρακτηριστικά στα οποία διαφέρουν με τον συνεργάτη τους.
- Ανακαθορίστε τις ομάδες και ορίστε διαφορετικούς συνεργάτες.
- Με την ενεργή συμμετοχή όλων καταγράψτε στον πίνακα διάφορες και ομοιότητες που εντοπίστηκαν.



ΤΑΞΕΙΣ	Όλες οι τάξεις
ΣΤΟΧΟΣ	<p>Να ασκηθούν τα παιδιά ώστε:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές στην εξωτερική τους εμφάνιση.</li> <li>· Να κατανοήσουν τη σημασία των διαφορών.</li> </ul>
ΥΛΙΚΑ	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Πίνακας, Γραφική ύλη ( τετράδια, μολύβια)</li> </ul>

#### ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- Τι είναι ομοιότητα; Τι είναι διαφορά;
- Ποιες διαφορές μεταξύ σας εντοπίσατε;
- Γνωρίζεται ότι ορισμένες ομοιότητες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν με διαφορές;
- Τι προσδιορίζει την αξία της διαφοράς;
- Οι διαφορές που εντοπίσατε περιορίζονται κυρίως στα σωματικά χαρακτηριστικά;

#### 3.5. Σταθμοί Μάθησης

Το σχολικό περιβάλλον και ο χώρος δραστηριότητας των παιδιών έχουν ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία. Ο χώρος μάθησης, διαμορφώνεται σε κέντρα ενδιαφέροντος- γωνιές για να ανταποκρίνεται στο σχολικό πρόγραμμα, πρέπει να είναι ένας χώρος ευχάριστος, ελκυστικός, να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να συμβάλλει στην ελεύθερη έκφρασή τους. Στην Ελλάδα ο χώρος διδασκαλίας διαμορφώνεται και εξοπλίζεται με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό ανάλογα με το θέμα λειτουργίας (Γερμανός, 1993). Η διαρρύθμιση του χώρου διευκολύνει την συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και

την ικανοποίηση των ατομικών ενδιαφερόντων των μαθητών. Με λίγα λόγια μπορούμε να περιγράψουμε τα κέντρα μάθησης-γωνιές ως μια σμίκρυνση της κοινωνίας όπου τα παιδιά μεταφέρουν τις αποκτηθείσες γνώσεις τους και αποκτούν εμπειρίες παίζοντας. Στα κέντρα αυτά δεν υπάρχει διαχωρισμός παιχνιδιού-μάθησης (Ματσαγούρας Η. , 2007) .

Τα κέντρα ενδιαφέροντος ή γωνιές προβλέπονται για εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς. Ενισχύουν την ανάπτυξη προγραμμάτων που καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών για κίνηση, έκφραση, δημιουργία, μάθηση, αυτονομία, συνεργασία, ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου επιτρέπει στα παιδιά να ανακαλύπτουν, να κατασκευάζουν, να πειραματίζονται, να αλληλεπιδρούν. Σύμφωνα με την Σιβροπούλου (Σιβροπούλου, 1997, σ. 44) «...κάθε γωνιά είναι διαχωρισμένη από τις άλλες, έχει τη δική της θεματική, την ίδια είσοδο και έξοδο, το δικό της υλικό, το οποίο είναι τοποθετημένο έτσι ώστε να είναι προσβάσιμο στα παιδιά...»

Ο εκπαιδευτικό καθορίζει την θεματική των κέντρων με κριτήριο τις ανάγκες των μαθητών, τα διαμορφώνει και τα οργανώνει με τα μέσα που διαθέτει. Για να ανταποκρίνονται επιτυχώς τα κέντρα ενδιαφέροντος-γωνιές στις διάφορες χρήσεις τους και τους σκοπούς δημιουργίας τους, θα πρέπει να συνδυάζουν την άνεση, την πρακτικότητα και την αισθητική (Σιβροπούλου, 1997). Τα κέντρα ενδιαφέροντος- γωνιές μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: στα μόνιμα και στα πρόσκαιρα. Ως μόνιμα χαρακτηρίζονται αυτά που είναι σταθερά σε μια αίθουσα όλη τη σχολική χρονιά όπως η γωνιά της σκέψης, η γωνιά της φιλοαναγνωσίας. Ως πρόσκαιρα χαρακτηρίζονται αυτά που λειτουργούν για κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ανάλογα με την ενότητα που επεξεργάζεται ο εκπαιδευτικός την συγκεκριμένη εποχή. Επιπλέον, τα κέντρα ενδιαφέροντος-γωνιές διαχωρίζονται σε μεγάλα-ανοιχτά και μικρά-κλειστά. Καθένα έχει το δικό του μοναδικό ρόλο. Τα μεγάλα-ανοιχτά κέντρα ενθαρρύνουν και βελτιώνουν δεξιότητες αδρής κινητικότητας, προσφέροντας στα παιδιά χώρο για σωματική κίνηση, έκφραση και είναι πιο θορυβώδη. Τα μικρά - κλειστά κέντρα ενδιαφέροντος, από την άλλη, προσφέρουν ηρεμία, επιτρέπουν αυτοσυγκέντρωση και διευκολύνουν στενές φιλικές συζητήσεις μεταξύ των παιδιών (Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς, 1999). Η δημιουργία των κέντρων ενδιαφέροντος-γωνιές προσφέρει στα παιδιά ευρύ πεδίο εμπειριών, ελεύθερης έκφρασης και ανάπτυξης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους και τα βοηθά να γνωρίσουν τον εαυτό τους, το σώμα τους, τα συναισθήματά τους και την θέση τους στο σχολικό πλαίσιο και την ευρύτερη κοινωνία. Στα κέντρα ενδιαφέροντος-γωνιές όλοι οι παραπάνω αναφερθέντες στόχοι υλοποιούνται και επιτυγχάνονται μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες (Σιβροπούλου, 1997).

## Κεφάλαιο 4: Η εκπαιδευτική μέθοδος Montessori

### 4.1. Η βιογραφία της Μαρίας Μοντεσσόρι

Η Μαρία Μοντεσσόρι, γεννήθηκε στις 31 Αυγούστου του 1870 στο Κιαραβάλε της Αγκόνα, ήταν Ιταλίδα γιατρός και παιδαγωγός. Η προσωπικότητα και το έργο της αποτέλεσαν σταθμό για την σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη. Ο πατέρας της Αλεσάντρο Μοντεσσόρι ήταν υπάλληλος του υπουργείου οικονομικών ενώ η μητέρα της Ρενίλτε Στοπάνι ήταν ιδιαίτερος μορφωμένη και καλλιεργημένη γυναίκα. Το 1875 μετακόμισε με την οικογένειά της στη Ρώμη της Φλωρεντίας. Το 1883 φοιτά στο τεχνολογικό σχολείο «Μικελάντζελο Μπουοναρότι», στο οποίο διδάσκεται μαθηματικά, λογιστικά, ιστορία και γεωγραφία. Στη συνέχεια σπουδάζει στο τεχνικό σχολείο «Λεονάρντο Ντα Βίντσι» στο οποίο ολοκληρώνει τις σπουδές της το 1890. Την ίδια περίοδο φοιτά στην ιατρική σχολή του πανεπιστημίου «Λα Σαπιέντσα» της Ρώμης, στο οποίο όμως δεν γίνεται αμέσως δεκτή. Το 1893 γίνεται δεκτή αλλά αντιμετωπίζει την εχθρότητα μερίδας συμφοιτητών της και καθηγητών της. Γρήγορα όμως με τις επιδόσεις της κατάφερε να αντιστρέψει τα αρνητικά συναισθήματα προς το πρόσωπό της. Το 1896 αποφοίτησε από την σχολή της Ιατρικής και είναι η πρώτη γυναίκα με ειδικότητες στην παιδιατρική και ψυχιατρική. Ασχολήθηκε με παιδιά με νοητική στέρηση και διαπίστωσε την ανάγκη συνεργασίας της Ιατρικής με την Παιδαγωγική επιστήμη. Η Μοντεσσόρι ανέφερε: « Ακόμα και αυτά τα άτυχα παιδιά, όταν ενθαρρυνθούν κατάλληλα, αποκτούν ένα αυθόρμητο ενδιαφέρον στη μάθηση και μια αυθόρμητη αυτοπειθαρχία». Το 1949 εγκαθίσταται στην Ολλανδία όπου θα παραμένει ως το τέλος της ζωής της. Το 1952, σε ηλικία 82 ετών, απεβίωσε στο Noordwyk της Ολλανδίας.

### 4.2. Το έργο της Μαρίας Μοντεσσόρι

Η Μοντεσσόρι δίδαξε στην παιδαγωγική σχολή του Πανεπιστημίου της Ρώμης από το 1900 έως το 1907, και κατείχε έδρα ανθρωπολογίας από το 1904 έως το 1908. Η ανιδιοτελής αγάπη της για τα παιδιά υπερτερούσε, έτσι το 1907 ανοίγει σε μια συνοικία της Ρώμης το πρώτο «Σπίτι των Παιδιών» στο οποίο εφαρμόζει τη μεθοδό της σε φτωχά, εγκαταλελειμμένα παιδιά.

Στο «Σπίτι των Παιδιών» εξοπλίστηκε με εποπτικά μέσα διδασκαλίας, δικής της κατασκευής, προκειμένου οι διδακτικοί στόχοι να γίνονται κατανοητοί πολυαισθητηριακά. Τα παιδιά σε σύντομο χρονικό διάστημα κατάφεραν να διαβάζουν, να γράφουν, να συνεργάζονται, να φροντίζουν το χώρο, να δημιουργούν. Η Μοντεσσόρι ύστερα από καθημερινή

παρατήρηση των αντιδράσεων των παιδιών, διαμόρφωνε ανάλογα την εκπαιδευτική της μέθοδο. «Η μέθοδος της Επιστημονικής Παιδαγωγικής» που εκδόθηκε το 1909, εμπεριέχει τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούσε στην πειραματική σχολική τάξη στο «Σπίτι των Παιδιών». Τα νηπιαγωγεία του Φρέμπελ αποτέλεσαν χώρο έμπνευσης για τη Μοντεσσόρι, όπως επίσης εφαλτήριο ανάπτυξης της εκπαιδευτικής της μεθόδου αποτέλεσαν η ψυχολογία των αισθήσεων των Ιτάρ και Σεγκέν και οι εκπαιδευτικές θεωρίες του Πεσταλότσι.

Σύμφωνα με την Μοντεσσόρι, το παιδί συμμετέχει στην γνώση πολυαισθητηριακά, χρησιμοποιώντας και τις πέντε αισθήσεις του και είναι δυνατόν να εκπαιδευτεί χωρίς σχολικούς καταναγκασμούς. Υλικά αντικείμενα το βοηθούν να κατανοήσει τις έννοιες των χρωμάτων, τους αριθμούς, το βάρος, τα ποσοτικά μεγέθη, τα σχήματα. Η ενασχόλησή του με κατασκευές του προσφέρουν καλλιτεχνική έφεση και εξελίσσουν την δημιουργικότητά του (Montessori M. , 1912).

Η Μοντεσσόρι διαδίδει τις παιδαγωγικές της μεθόδους κάνοντας ένα επιστημονικό οδοιπορικό σε Ευρώπη, Αμερική και ιδρύει σχολεία που φέρουν το όνομά της. Το 1936 στην Ελλάδα, ανοίγει το πρώτο μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο, σημερινή Μοντεσσοριανή σχολή Αθηνών «Μαρία Γουδέλη», που εδρεύει στην Νέα Φιλοθέη, από την εκπαιδευτικό Μαρία Εντελστάιν Γουδέλη (1906-1991) σε συνεργασία με τον παιδαγωγό Δημήτρη Γληνό (1882-1943).

Το 1922 η Μοντεσσόρι αναλαμβάνει επικεφαλής επιθεώρησης των σχολείων της Ιταλίας και το 1929 ιδρύεται ο Διεθνής Οργανισμός Μοντεσσόρι. Το 1934 εξορίζεται από την φασιστική κυβέρνηση, Μουσολίνι στην Ισπανία και τα βιβλία της ρίχνονται στην πυρά ως μη συμβατά με την ιδεολογία του καθεστώτος. Δεν μπορεί όμως να παραμείνει ούτε στην Ισπανία με την επικράτηση του Φράνκο, οπότε και εγκαθίσταται στην Ολλανδία. Η Μοντεσσόρι παρά τις δύσκολες πολεμικές συνθήκες που επικρατούσαν δεν σταμάτησε να διαδίδει το εκπαιδευτικό της έργο από χώρα σε χώρα. Ανανέωσε τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις, έθεσε τις βάσεις για μια νέα εκπαιδευτική αγωγή. Το έργο της υπογραμμίζει την ανάγκη ελεύθερης έκφρασης του παιδιού και για τις δυνατότητές του να διδάσκεται μόνο του. Κατόρθωσε να μετατρέψει τη διδασκαλία σε παιχνίδι με παίχτες τον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο. Τα τελευταία 40 χρόνια της ζωής της αφοσιώθηκε στο συγγραφικό της έργο. Το παραγωγικό της έργο υπήρξε σπουδαίας σημασίας. Ένα μεγάλο μέρος των γραπτών της παραμένουν αδημοσίευτα και το εκπαιδευτικό της έργο δεν έχει γίνει ακόμα καθολικά γνωστό ούτε και εφαρμόζεται καθολικά στον χώρο της εκπαίδευσης ακόμα. Την δράση της Μαρίας Μοντεσσόρι είχαν επαινέσει μεταξύ άλλων ο Γκάντι, ο Φρόιντ και η κόρη του Άννα Φρόιντ, η οποία υπήρξε και θερμή υποστηρίκτριά της.

### 4.3. Η μέθοδος Μοντεσσόρι

Η Μαρία Μοντεσσόρι στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα δημιούργησε ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο Piaget κατατάσσει την παιδαγωγική της στο ρεύμα της γνωστικής-αναπτυξιακής κατεύθυνσης, αποτελώντας σημαντικό στάδιο στην ιστορία της εκπαίδευσης. Η Μοντεσσόρι ακολούθησε την επαγωγική μέθοδο για την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνά της παρατηρώντας ενδελεχώς την παιδική συμπεριφορά. Όλες οι αντιλήψεις της απέρρεαν από την εμπειρική παρατήρηση. Διατύπωσε την άποψη: «...Όλοι γεννιόμαστε με ένα ζωογόνο πνεύμα που τροφοδοτεί την ανάπτυξή μας...» Πρόκειται για εσωτερική κινητήριο δύναμη, «ορμή» όπως την ονόμασε η Μοντεσσόρι, που ωθεί κάθε οργανισμό προς την ολοκλήρωσή του ενώ ονόμασε «απορροφητικό πνεύμα» την δυνατότητα του παιδιού να αφομοιώνει το περιβάλλον του κατά τα έξι πρώτα στάδια της ζωής του (Bruce T. , 2006). Το παιδιά από την στιγμή της γέννησής τους έως την ηλικία των τριών ετών βρίσκεται στο στάδιο της απορρόφησης εμπειριών. Στη συνέχεια από την ηλικία των τριών έως τα έξι του κατανοεί, οργανώνει, ταξινομεί, εδραιώνει τις εμπειρίες που λαμβάνει από τις αισθήσεις του. Οι εμπειρίες αποτελούν την βάση για την ανάπτυξη νόησης και προσωπικότητας του παιδιού (Montessori M. , 1912).

Η αγάπη και ο σεβασμός της Μοντεσσόρι για τα παιδιά και η πεποίθησή της ότι το παιδικό μυαλό απορροφά τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος σαν σφουγγάρι την οδήγησαν να οργώσει ένα ειδικά «διαμορφωμένο-προετοιμασμένο περιβάλλον». Η Μοντεσσόρι θεωρούσε ότι το περιβάλλον πρέπει να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των παιδιών (Montessori M. , 1912) (Montessori M. , 1965). Μια από τις σημαντικές συνεισφορές της στην αγωγή της προσχολικής ηλικίας είναι η ιδέα ότι τα έπιπλα και τα εποπτικά υλικά θα πρέπει να είναι σχεδιασμένα σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών. Έτσι δημιούργησε εργαλεία, αντικείμενα, έπιπλα που να ταιριάζουν στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών, επειδή πίστευε ότι τα παιδιά μπορούν να φέρουν σε πέρας όλες τις δουλειές. Στο « Σπίτι των παιδιών» όπως ονόμασε και το πρώτο προσχολικό κέντρο που οργάνωσε, τα παιδιά θα έπρεπε να μπορούν να κάνουν τα πάντα: σκούπισμα, ξεσκόνισμα και πλύσιμο των πιάτων, στρώσιμο τραπεζαρίας, καθάρισμα χώρων, πλύσιμο των ρούχων, κ.α.

Η Μοντεσσόρι σχεδίασε παιδαγωγικά υλικά που προωθούν την νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Τα υλικά αυτά επιτρέπουν στο παιδί να διακρίνει το σφάλματα του και να αυτοδιορθώνεται χωρίς να απαιτείται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Το εκπαιδευτικό σύστημα Μοντεσσόρι εμπεριέχει τις παρακάτω δραστηριότητες:

- Πρακτικές δραστηριότητες συνυφασμένες με τις ανάγκες αυτοσυντήρησης.

- Αθλητικές δραστηριότητες για μυϊκή ενδυνάμωση και σωματική ευελιξία.
- Επαφή με την φύση, κηπουρικές δραστηριότητες, φροντίδα ζώων.
- Ανάπτυξη χειρωνακτικών δεξιοτήτων, ραπτική, αγγειοπλαστική τέχνη.
- Ανάπτυξη και βελτίωση αισθητηριακών ικανοτήτων.
- Γλώσσα, Γραφή, Αριθμητική και Ανάγνωση
- Μουσική Εκπαίδευση

*Οι πρακτικές δραστηριότητες έχουν στόχο να μάθει το παιδί να αυτοσυντηρείται, να φροντίζει για την προσωπική του υγιεινή, να αφομοιώσει κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς και κοινωνική συμβίωση. Τα παιδιά εξελίσσουν τις ικανότητές τους να περπατούν, να κάθονται, να μεταφέρουν διάφορα αντικείμενα, να τακτοποιούν, να φροντίζουν τον χώρο τους. Διάφορες ασκήσεις, όπου τα παιδιά χειρίζονται έπιπλα του χώρου (άνοιγμα συρταριού), ασκήσεις ανάπτυξης αδρής και λεπτής κινητικότητας ( χειρισμός ψαλιδιού, γέμισμα ενός ποτηριού με νερό, κουμπώνουν τα ρούχα τους και περνούν κορδόνια σε παπούτσια) αυτές είναι κάποιες από τις ασκήσεις που θεωρούνται βασικές στην προετοιμασία για την ανάπτυξη πρακτικών ικανοτήτων της καθημερινής ζωής. Πιο εξειδικευμένες ικανότητες είναι το πλύσιμο, το βούρτσισμα, η φροντίδα ζώων. Πρωταρχικό μέλημα είναι η ανάπτυξη υπευθυνότητας (φροντίδα ζώων, φυτών), καθώς η ανάπτυξη υπομονής (παρατήρηση της ανάπτυξης των φυτών, ζώων). Τέλος τα παιδιά διδάσκονταν την λογική ακολουθία, την οποία η Μοντεσσόρι χαρακτήρισε «ανάλυση κίνησης», με στόχο την δημιουργία καλύτερου συντονισμού μυαλού και μυών (Montessori M. , 1912).*

*Αθλητικές δραστηριότητες για μυϊκή ενδυνάμωση και σωματική ευελιξία:* Οι ασκήσεις αποτελούν την αυθόρμητη κινητικότητα του σώματος. Οι παραδοσιακές γυμναστικές κινήσεις εμπεριέχουν αναγκαστικό χαρακτήρα εκτέλεσης κίνησης που δίνεται ως εντολή από τον εκπαιδευτικό. Οι ασκήσεις αυτές αναστέλλουν την αυθόρμητη κίνηση. Αντιθέτως μέσω αυτών των δραστηριοτήτων αναπτύσσονται δραστηριότητες απαραίτητες και χρήσιμες στην καθημερινότητα, όπως είναι το περπάτημα και η αναπνοή, το ντύσιμο των ρούχων, η μεταφορά αντικειμένων κ.α. Έτσι η Μοντεσσόρι υποστήριξε γυμναστικές δραστηριότητες που προωθούν την ελεύθερη κίνηση με στεφάνια, μπάλες, χαρταετούς, το βάδισμα γύρω από μία κυκλική γραμμή κ.α. (Montessori M. , 1912), (Montessori M. , 1981), (Montessori M. , 1965).

*Η αναπνευστική γυμναστική:* είναι μία μέθοδος απόκτησης ελέγχου των αναπνευστικών κινήσεων της αναπνοής καθώς και βελτίωση ρυθμού ομιλίας. Κατά τις ασκήσεις

αυτές το παιδί εισπνέει βαθιά, εκπνέει αργά και επαναλαμβάνει ορισμένες λέξεις με στόχο την βελτίωση της κίνησης των χειλιών και της γλώσσας (Montessori M. , 1912).

*Επαφή με την φύση, κηπουρικές δραστηριότητες, φροντίδα ζώων:* αυτό το πρόγραμμα κηπουρικής και κτηνοτροφικής εργασίας σχεδιάστηκε για την παρατήρηση του φαινομένου της ζωής, μέσα από την παρατήρηση της ζωής των φυτών, ζώων και την φροντίδα αυτών. Τα παιδιά μαθαίνουν για την πρόληψη, αποκτούν υπομονή, εμπιστοσύνη και σέβονται τους ζωντανούς οργανισμούς. Φροντίζοντας τα ζώα και τα φυτά αποκτούν δεξιότητες ενσυναίσθησης, συναισθάνονται την ανάγκη του ζώου , φυτού για φροντίδα και εξάρτηση από αυτά και αυθόρμητα ενδιαφέρονται βαθιά για αυτά (Montessori M. , 1912).

*Η Χειρωνακτική εργασία-Αγγειοπλαστική τέχνη:* στη Μοντεσσοριανή μέθοδο η αξία της παραγόμενης εργασίας είναι μέγιστη. Η ενασχόληση με την αγγειοπλαστική στοχεύει στην παραγωγή κοινωνικά ωφέλιμου αγαθού. Οι χειρωνακτικές εργασίες και οι κατασκευές προσφέρουν στα παιδιά την δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα το προσωπικό τους γούστο (Montessori M. , 1912).

*Ανάπτυξη και βελτίωση αισθητηριακών ικανοτήτων:* Η Μοντεσσόρι είχε την βαθιά πεποίθηση πως οι αισθήσεις καθορίζουν ριζικά την ανάπτυξη του παιδιού. Η πεποίθηση αυτή λοιπόν την οδήγησε στην εφεύρεση διδακτικών υλικών που προωθούν την εξέλιξη των αισθητηριακών ικανοτήτων. Για την ενίσχυση της γνωστικής ανάπτυξης επιχείρησε να βάλει σε «τάξη» το μυαλό των παιδιών χρησιμοποιώντας υλικά στις φυσικές ιδιότητες και διαστάσεις, όπως η φωτεινότητα στο χρώμα, η ένταση του ήχου, η διακύμανση στο μέγεθος κ.α. Η Μοντεσσόρι αυτές τις διδακτικές υλικών τις χαρακτήρισε ως «υλοποιημένες αφαιρέσεις», δηλαδή ως συγκεκριμένα μέσα με τα οποία ο νους κατατάσσει και ταξινομεί τις αισθητηριακές εμπειρίες. Μέσω των αισθητηριακών ασκήσεων το παιδί οδηγείται από την απόκτηση των αισθητηριακών εμπειριών στην κατανόηση των ιδεών, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο και στους συνειρμικούς συσχετισμούς ιδεών (Montessori M. , 1981), (Montessori M. , 1965, σ. 224).

*Γλώσσα, Γραφή, Ανάγνωση:* σύμφωνα με την Μοντεσσόρι οι γλωσσικές ικανότητες αναπτύσσονται μέσω της επανάληψης πρακτικών μεθόδων και εξέλιξης εμφύτων ικανοτήτων. Η Μοντεσσόρι θεωρούσε πως η γλώσσα μαθαίνεται μέσω της ακουστικής απορρόφησης έτσι συμβούλευε τους εκπαιδευτικούς να αρθρώνουν προσεκτικά και με αργό ρυθμό όλες τις λέξεις όταν μιλούν στα παιδιά. Η γνώση της άρθρας άρθρωσης είναι το κύριο συστατικό βάσει του οποίου δύνανται να αναπτυχθεί η ορθογραφία σύμφωνα με την σωστή φωνητική ανάλυση του προφορικού λόγου. Στο σύστημα Μοντεσσόρι το παιδί διδάσκεται πρωτίστως να προφέρει τα σύμβολα του αλφαβήτου, χωρίς να ονομάζει. Έπειτα, πριν μάθει

την ανάγνωση, μαθαίνει τον συνδυασμό φωνητικών γραμμάτων που οδηγούν στην δημιουργία λέξεων. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν πως η ανάγνωση είναι αποτέλεσμα της γραφής. Οι ιστορίες που περιέχουν αληθινούς ανθρώπους ως ήρωες με δεδομένο τον βιοματικό χαρακτήρα, λειτουργούν ως βασικό συστατικό της εκμάθησης της γλώσσας και αποκλείουν τα μυθοπλαστικά παραμύθια. Ο χειρισμός των εργαλείων της γραφής και η γνώση του αλφαβήτου αποτελούν την βάση στην κατανόηση της γραφής. Επιπλέον η Μοντεσσόρι δημιούργησε συγκεκριμένες ασκήσεις που βοηθούν στην ανάπτυξη της μυϊκής ικανότητας με αποτέλεσμα τα παιδιά να χρησιμοποιούν το γραφικό εργαλείο με ακόμα πιο μεγάλη ευχέρεια. Οι ασκήσεις αυτές συμπεριλάμβαναν την δημιουργία γραμμάτων μετά από την ψηλάφηση τους με το χέρι σε γυαλόχαρτο. Η συνεχής επανάληψη της ακουστικής των γραμμάτων όπως τα προφέρει ο δάσκαλος αποτελεί μια επιπλέον δραστηριότητα. Αναφέρεται στα Μοντεσσοριανά έργα το υγιές και ειλικρινές ενδιαφέρον των παιδιών κατά την διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων. Αξίζει να σημειωθεί, πως η Μοντεσσόρι αναγνώρισε πως η ικανότητα της γραφής έρχεται πρώτα από την ανάγνωση κατά κανόνα, χωρίς όμως να αποκλείονται οι εξαιρέσεις με βάση τις ατομικές διαφορές του κάθε παιδιού (Montessori M. , 1965).

*Αριθμητική:* σύμφωνα με την Μοντεσσόρι, στην καθημερινή ζωή τα παιδιά έχουν πολλές ευκαιρίες να εξασκηθούν στο μέτρημα. Η μοντεσσοριανή μέθοδος διδασκαλίας της αριθμητικής περιλαμβάνει αισθητηριακά υλικά όπως κύβοι, πρίσματα, ράβδους δημιουργημένους με τέτοιο τρόπο ώστε το πιο μικρό λειτουργεί ως μονάδα μέτρησης για τα υπόλοιπα. Στόχος είναι η αντίληψη του αριθμού και η υλοποίηση πράξεων, χωρίς την απομνημόνευση μαθηματικών υπολογισμών. Ήταν σημαντικός παράγοντας για την Μοντεσσόρι τα παιδιά να καταλαβαίνουν έναν σύνολο αριθμό ως μια ολότητα που διέπεται όμως από ισάριθμα μέρη. (Montessori M. , 1912). Με την αρωγή των αριθμών, τα γραφικά αριθμητικά σύμβολα τα οποία έχουν σχεδιαστεί από γυαλόχαρτο, διδάσκονται όπως και η αλφάβητος. Στην εκμάθηση των μεγαλύτερων αριθμών, η Μοντεσσόρι αξιοποίησε τους πίνακες Seguin. Σε αυτούς τους πίνακες ο ένας έχει το νούμερο δέκα τυπωμένο εννέα φορές στην μία στήλη. Το παιδί μπορεί να μετατρέψει τον πρώτο αριθμό σε 11, το δεύτερο σε 12, με το να τοποθετεί μία κάρτα με το 1 πάνω από το μηδέν. Ο Seguin έχει δημιουργήσει έναν ακόμη πίνακα που αξιοποιείται για να μάθουν τα παιδιά να μετρούν ανά δεκάδες. Η αφαίρεση έχει ασκήσεις παρόμοιου τρόπου, με τον πολλαπλασιασμό και την διαίρεση να γίνονται με την αξιοποίηση ράβδου πίνακα και καρτελών. (Montessori M. , 1912), (Κάτσιου & Ζαρφανά, 1993, σσ. 36-40).

*Μουσική Εκπαίδευση:* Η μουσική διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στην ζωή και την ανάπτυξη του παιδιού. Η Μοντεσσόρι σχεδίασε τα ακόλουθα εκπαιδευτικά υλικά



για την μουσική διδασκαλία παιδιών. Το εκπαιδευτικό μουσικό πρόγραμμα της Μοντεσσόρι περιελάμβανε: Α) κυλίνδρους, οι οποίοι ήταν κούφιοι στο εσωτερικό τους και γεμίζονταν με διάφορα υλικά με σκοπό να παράγουν πληθώρα ήχων διαφορετική έντασης. Β) μουσικά μεταλλικά κουδουνάκια, τα οποία όταν τα παιδιά τα χτυπήσουν με ένα ξύλινο σφυράκι ηχούσαν τόνους και ημίτονα μιας οκτάβας. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων το παιδί εξασκεί την ακοή του, αναγνωρίζει ήχους και σταδιακά μαθαίνει νότες, και παίζει απλές μελωδίες (Montessori M. , 1912), (Montessori M. , 1981).

#### 4.4. Οι «ειδικοί περίοδοι» ευαισθησία του παιδιού.

Μια περίοδος ευαισθησίας του παιδιού καθορίζεται ως «μια πρόσκαιρη διάθεση που περιορίζεται στην απόκτηση μιας συγκεκριμένης έννοιας, ικανότητας» (Montessori M. , 1966, σσ. 38-39). Εφόσον το παιδί κατακτήσει την επιθυμητή ικανότητα η συγκεκριμένη ευαισθησία εξαφανίζεται για να δημιουργηθεί μια νέα. Η ανάπτυξη της συγκεκριμένης ικανότητας είναι δυνατόν να χαθεί οριστικά, όταν το παιδί δεν δρα σύμφωνα με την εσωτερική του παρόρμηση.

*Η πρώτη περίοδος ειδικής ευαισθησίας, ξεκινά από τα πρώτα στάδια της ζωής και ορίζεται ως η ανάγκη του ατόμου να ζει και να αναπτύσσεται σ' ένα ασφαλές και κατάλληλα οργανωμένο περιβάλλον. Η δεύτερη περίοδος ειδικής ευαισθησίας, ορίζεται από την έντονη επιθυμία του ατόμου να εξερευνήσει το περιβάλλον μέσω των αισθήσεων. Επίσης κατά την περίοδο αυτή ξεκινά να πραγματοποιείται η χρήση της γλώσσας από το παιδί. Η τρίτη περίοδος ειδικής ευαισθησίας, ορίζεται ως η περίοδος κατά την οποία το παιδί ξεκινά το περπάτημα. Η τέταρτη περίοδος ειδικής ευαισθησίας, χαρακτηρίζεται ως το ενδιαφέρον που αναπτύσσει το παιδί για την εξερεύνηση των μικρών αντικειμένων και των λεπτομερειών τους. Τέλος, κατά την πέμπτη περίοδο ειδικής ευαισθησίας, το παιδί αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, εκδηλώνει ενδιαφέρον για επικοινωνία με τα άτομα που το περιβάλλουν (Κάτσιου & Ζαρφανά, 1993, σσ. 40-43). Η Μοντεσσόρι επιχειρούσε με την ερμηνεία των περιόδων ευαισθησίας, να ερμηνεύσει τις ατομικές διαφορές που παρουσιάζονται σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης των παιδιών. Σύμφωνα με την θεωρία της Μοντεσσόρι, εάν ένα παιδί αδυνατεί για οποιονδήποτε λόγο να εκδηλώσει και να πραγματοποιήσει ενδιαφέροντά του, τα οποία εμφανίζονται σε διάφορες περιόδους ευαισθησίας, τότε χάνει την δυνατότητα για φυσιολογική μάθηση οριστικά. (Montessori M. , 1966). Ο ανθρώπινος νους είναι ασυνείδητα «απορροφητικός», κατά τα πρώτα στάδια της ζωής του ανθρώπου, απορροφά όλα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος μέσω των αισθήσεων που σταδιακά εξελίσσονται. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται ο «απορροφητικός νους» ωριμάζει με αποτέλεσμα να γίνεται πιο συνειδητός και*

επιλεκτικός. Πραγματοποιείται συνειδητή επιλογή των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος που προωθούν την ανάπτυξη του ατόμου.

Η Μοντεσσόρι έλεγξε την ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ κληρονομικότητας και περιβάλλοντος για την κατάκτηση του γλωσσικού μηχανισμού (Montessori M. , 1966). Διατύπωσε πως ο «απορροφητικός νους» περιέχει εκ γενετής ένα μοναδικό γλωσσικό σύστημα που επιτρέπει στο άτομο να αναπτύξει την δική του γλώσσα. Η νόηση αποτελεί τον σπόρο που επιζητά το κατάλληλο περιβάλλον για να εξελιχθεί. Ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον σε αντίθεση με ένα φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον συντελεί επί το μέγιστο στην νοητική ανάπτυξη του ατόμου. Επομένως η διασφάλιση ενός κατάλληλα οργανωμένου περιβάλλοντος που παρέχει πλήθος ερεθισμάτων στο παιδί και ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κατά τα στάδια ανάπτυξής του αποτελεί μέγιστη ευθύνη των γονέων και παιδαγωγών (Montessori M. , 1912), (Montessori M. , 1965).

#### 4.5. Το Περιβάλλον Μοντεσσόρι

Το παιδί αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος, αλληλοεπιδρά μ' αυτό, αφομοιώνει στοιχεία από αυτό και αναπτύσσεται. Μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον το παιδί αποκτά την ατομική του ανεξαρτησία και επιτυγχάνει την εσωτερική του ανάπτυξη. Έδρα της νοητικής και ψυχικής ανάπτυξης κάθε ατόμου είναι η ανάπτυξη του εγκεφάλου. Η ποιότητα και η ποσότητα των ερεθισμάτων που δέχεται ο εγκέφαλος, καθώς και ο χρόνος αλληλεπίδρασης, συνηγορούν στην εξέλιξή του. Η έλλειψη ερεθισμάτων ή ποιοτικά ακατάλληλα ερεθίσματα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, είναι πιθανόν να έχουν καταστρεπτικές συνέπειες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και κατά συνέπεια στην συμπεριφορά του παιδιού (Ζαφρανά, 1979). Συνυπολογίζοντας όλα τα προ αναφερθέντα γίνεται αντιληπτό πως η ύπαρξη ενός κατάλληλα οργανωμένου περιβάλλοντος που περιλαμβάνει όλα τα απαραίτητα και επαρκή σε ποιότητα και ποσότητα ερεθίσματα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός παιδιού. Μέγιστης σημασίας αποτελεί η ύπαρξη κατάλληλα οργανωμένου περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού κατά τις «περιόδους ειδικής ευαισθησίας». Το «περιβάλλον Μοντεσσόρι», κατέχει κεντρική θέση στην μοντεσσοριανή παιδαγωγική προσέγγιση. Το περιβάλλον αυτό είναι οργανωμένο και τακτοποιημένο παρέχοντας στο παιδί μια σταθερή, ασφαλή βάση και τα απαραίτητα υλικά για την νοητική του εξέλιξη. Ως «οργανωμένο σχολικό περιβάλλον» χαρακτηρίζονται αίθουσες, εργαστήρια εργασίας, που είναι εξοπλισμένα με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο προωθεί την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης παρέχεται στο παιδί η δυνατότητα να

επιλέγει ελεύθερα και μόνο του το υλικό με το οποίο θέλει να εργαστεί. Μπαίνοντας σε μία μοντεσσοριανή τάξη το παιδί έχει άμεση πρόσβαση σε όλα τα αντικείμενα, διότι είναι εύκολα προσβάσιμα σ' αυτό εξαιτίας της θέσης τους μέσα στον χώρο και το μέγεθός τους (υλικά σχεδιασμένα με βάση την εκάστοτε ηλικία που απευθύνονται) του επιτρέπουν να τα περιεργαστεί και να τα χρησιμοποιήσει ελεύθερα. Επιπλέον η αίθουσα είναι κατά τέτοιο τρόπο σχεδιασμένη και οργανωμένη, ώστε να παρέχει την δυνατότητα στο παιδί να αναπτύσσει τις δικές του ιδιαίτερες ικανότητες στο χώρο με τον δικό του ρυθμό. Οι δραστηριότητες που υλοποιούνται στον χώρο ικανοποιούν τόσο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μικρότερων μαθητών για εξερεύνηση και εξοικείωση με τα εποπτικά υλικά, όσο και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μεγαλύτερων μαθητών για περαιτέρω εμπάθυνση σε αφηρημένες έννοιες.

Ένα κατάλληλα προετοιμασμένο και εξοπλισμένο περιβάλλον που παρέχει ποικιλία ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, να νιώσουν άνεση και ασφάλεια. Τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό, μεγαλύτερη προσοχή και η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική, όταν οι δραστηριότητες που υλοποιούνται περιέχουν στοιχεία που διεγείρουν το ενδιαφέρον τους. Το περιβάλλον που δημιουργήσε η Μοντεσσόρι χαρακτηρίζεται ως υλικό-κοινωνικό, παρέχει εμπειρίες στον μαθητή από την καθημερινή ζωή και το φυσικό περιβάλλον, ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους σύμφωνα με το στάδιο ανάπτυξής τους και παροτρύνει τους μαθητές για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρέχεται ο κατάλληλος χώρος και χρόνος στα παιδιά για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με τον δικό τους ρυθμό ενώ αποκτούν θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Το κατάλληλα διαμορφωμένο «πνευματικό» περιβάλλον λειτουργεί ευεργετικά για το παιδί, το οποίο αναπτύσσει ποιοτικές σχέσεις, αισθήματα καλοσύνης, ευγένειας, σεβασμού, αποδοχής, συντροφικότητας. Οι δραστηριότητες υλοποιούνται υπό το κλίμα της συντροφικότητας, της καλοσύνης και της αλληλοβοήθειας. Οι μαθητές αναπτύσσουν μεταξύ τους φιλικές σχέσεις και συνεργάζονται υπό το πνεύμα του σεβασμού, της αγάπης και της ενσυναίσθησης, χαρακτηριστικά απαραίτητα για την ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους. Μέσα σ' αυτό το «πνευματικό» περιβάλλον προάγεται η συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού καθώς και η κοινωνικοποίησή του (Montessori M. , 1981). Δημιουργείται έτσι μια στέρεη βάση για την εδραίωση κάθε πνευματικού υλικού που λαμβάνει το παιδί. Τέλος τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα ασφαλές και κατάλληλα οργανωμένο περιβάλλον αναπτύσσουν στο έπακρο τις αισθητηριακές και νοητικές τους ικανότητες, γίνονται πιο υπεύθυνα και ανεξάρτητα. Η ύπαρξη

πλουραλιστικών τάξεων που περιέχουν μαθητές διαφορετικού φύλλου, ηλικίας, εθνικότητας, θρησκείας, κοινωνικό-οικονομικής τάξης, ατομικής ιδιοσυγκρασίας και εμπειριών, λειτουργούν ευεργετικά ως προς την κοινωνική ένταξη των μαθητών. Η ανομοιογένεια που παρουσιάζουν οι τάξεις προσιδιάζουν την κοινωνική ανομοιογένεια και προετοιμάζουν το παιδί για κοινωνική συμβίωση.

#### 4.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Μοντεσσοριανή παιδαγωγική

Η Μοντεσσοριανή παιδαγωγική ταρακούνησε συθέμελα τις αρχές της παραδοσιακής παιδαγωγικής καθορίζοντας νέους άξονες δράσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Στα χειρόγραφα της η Μοντεσσόρι αναφέρει: «...Ο παιδαγωγός που ακολουθεί την μέθοδό μου, διδάσκει ελάχιστα, παρατηρεί πάρα πολύ, κατευθύνει τις ψυχικές δραστηριότητες των παιδιών και την φυσιολογική τους ανάπτυξη...». Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι καθοδηγητικός, λειτουργεί ως βοηθός και πηγή πληροφοριών για τα παιδιά, είναι υπεύθυνος για την προετοιμασία ενός περιβάλλοντος μάθησης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή (Montessori M. , 1965).

Έργο του παιδαγωγού είναι μέσω ερεθισμάτων να ελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών για ενεργό συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, να ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση χωρίς περιορισμούς ,να τους προσφέρει την δυνατότητα να κατανοήσουν το σφάλμα τους και να αυτοδιορθωθούν. Παρατηρώντας τα παιδιά καθημερινά μπορεί να κατανοεί τις προσωπικές επιθυμίες των παιδιών, να διδάσκει στον μαθητή πώς να αξιοποιεί τα υλικά, προωθώντας συνεχώς την άσκηση, που θα πραγματοποιηθεί. Η δασκάλα χρησιμοποιώντας τα λιγότερα δυνατά λόγια, επικοινωνεί τις πληροφορίες στον μαθητή της. Το παιδί πραγματοποιεί την άσκηση χωρίς αποτίμηση της προσπάθειάς του και χαρακτηρισμούς, λανθασμένη ή αποτυχημένη. Γίνεται επανάληψη της άσκησης ή εισάγεται νέο καινούριο υλικό (Montessori M. , 1912).

Χαρακτηριστικό στοιχείο των παιδαγωγών του μοντεσσοριανού συστήματος είναι ο σεβασμός προς το παιδί γενικά. Όπως λοιπόν ένας ενήλικας επιθυμεί τον σεβασμό έτσι και τα παιδιά οφείλουν να απολαμβάνουν τον ίδιο σεβασμό από τους ενήλικες. Όπως είχε αναφέρει και η Μοντεσσόρι, για να μπορέσει κάποιος ενήλικας να εξελιχθεί πλήρως και σέβεται τους συνανθρώπους του, πρέπει ως παιδί να μεγαλώσει υπό το πρίσμα του σεβασμού και της αυτοεκτίμησης. Είναι καθήκον του παιδαγωγού να παρατηρεί και να ακολουθεί την θέληση του παιδιού και να μην το αποτρέπει να ασχολείται με ασκήσεις πάνω στην καθημερινότητα, καθώς έτσι θα αναπτυχθούν περαιτέρω όλες οι ικανότητες του. Ο ρόλος

του δασκάλου απευθύνεται σε μια πλάγια-έμμεση καθοδήγηση του παιδιού. Δεν είναι ο ρόλος η διαρκής διάλεξη, αλλά η ενθάρρυνση της υποσκάπτουσας επιθυμίας του παιδιού να εμπλακεί σε μεγαλύτερο βαθμό με τα υλικά διδασκαλίας. Πρόκειται για μάθηση παιδαγωγικού χαρακτήρα και όχι διδασκαλία παραγωγική. (Montessori M. , 1912), (Montessori M. , 1966).

Θεωρείται πολλή σημαντική η δύναμη του παιδαγωγού στην επικοινωνία των διδασκτικών υλικών, ώστε να γίνεται απτή η συμπεριφορική κατανόηση, παράλληλα με την συστηματική μελέτη της σκέψης. Τα συμπεράσματα που προέρχονται από τις παρατηρήσεις αυτές, λειτουργούν ως αρωγοί συνεργασίας ανάμεσα στο παιδί και τον παιδαγωγό σε μια μελλοντική οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ο παιδαγωγός έτσι αποκτά ενισχυμένο ρόλο σαν παρατηρητής, με το μεγαλύτερο κέρδος για τον μαθητή να επιτυγχάνεται μέσω αυτών των ειδικά διαμορφωμένων διδασκτικών υλικών. Επιπροσθέτως, ο ρόλος του παιδαγωγού επεκτείνεται στην διασφάλιση της ηρεμίας και ασφάλειας, της οργάνωσης του εξοπλισμού και της εύρυθμης λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος.

Η Μοντεσσόρι διατύπωσε τρεις ξεχωριστές και κύριες δυνατότητες του παιδαγωγού, την τακτική οργάνωση του περιβάλλοντος, την αξιοποίηση της δυναμικής προσωπικότητας, την επιτυχή διεκπεραίωση του βασικού του ρόλου. *Η τακτική οργάνωση του περιβάλλοντος*, για τη διασφάλιση της οργάνωσης και της τάξης, η χρήση κατάλληλου εξοπλισμού ώστε να επεκταθεί η γνωστική και ηθική οργάνωση στο μυαλό του παιδιού. *Η αξιοποίηση της δυναμικής προσωπικότητας*, για την ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής και προσέλευσης ενδιαφέροντος για τις δραστηριότητες και τα διδασκτικά υλικά. Ο κατ' εξοχήν σημαντικότερος ρόλος που καλείται να διεκπεραιώνει ο εκπαιδευτικός είναι να διεγείρει τη συγκέντρωση και την προσοχή του μαθητή. Όταν έχει επιτευχθεί η πλήρης συγκέντρωση σ' έναν συγκεκριμένο σκοπό, ο παιδαγωγός πρέπει να αποσύρεται και να αφήνει τον μαθητή μόνο του αναπτύσσει τις δεξιότητές του και να μην παρέμβει ακόμα και αν ο μαθητής προβεί σε σφάλμα (Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς, 1999).

« ...Το πρώτο ουσιαστικό στοιχείο για την ανάπτυξη του παιδιού είναι η ικανότητα συγκέντρωσης. Αυτή αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη του χαρακτήρα του και της κοινωνικής του συμπεριφοράς...» (Montessori M. , 1981, σ. 99). Κύρια γνωρίσματα του παιδαγωγού είναι ο σεβασμός και η αγάπη προς τα παιδιά. Πρέπει να είναι εφοδιασμένος με προτερήματα υπομονής και κατανόησης. Είναι αναγκαίο να είναι εκπαιδευμένος στις τεχνικές παρατήρησης, ώστε να αντιληφθεί τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και να διαμορφώσει το κατάλληλο κατά περίπτωση περιβάλλον.

Η Μοντεσσόρι όσον αφορά το θέμα της ηθικής εκπαίδευσης, δεν απορρίπτει την παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή και επομένως την επίδραση του δασκάλου στην ηθική διαμόρφωση του χαρακτήρα του μαθητή. Τα παιδιά μαθαίνουν από μικρή ηλικία να συμπεριφέρονται μιμούμενα τις συμπεριφορές των ενηλίκων. Συνεπώς οι συμπεριφορές, οι ενέργειες, τα λόγια των ενηλίκων λειτουργούν επιβλητικά και καθοριστικά στην διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού. Η σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή αναπτύσσεται υπό δύο διαφορετικούς ρόλους. Οι μαθητές διαδραματίζουν ενεργό ρόλο, παρατηρούν παραδειγματίζονται, αφομοιώνουν, ενεργούν ενώ αντίθετα ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει παθητικό ρόλο, είναι ο αρωγός της γνώσης χωρίς να επεμβαίνει στην κατάκτηση αυτής. Το παιδί λαμβάνει τα ερεθίσματα, μαθαίνει και κατακτά τα απαραίτητα εφόδια που έχει ανάγκη για την ζωή του (Γιαγλής, 1984, σ. 77).

#### 4.7. Το εκπαιδευτικό υλικό Montessori

Τα υλικά που χρησιμοποιούνται στην μοντεσσοριανή παιδαγωγική είναι συστηματικά σχεδιασμένα με στόχο να ενεργοποιούν τις νοητικές διεργασίες του εγκεφάλου. Υφίσταται ταυτόχρονη ενεργοποίηση του νου και των χεριών ώστε το παιδί ομαλά να κατακτήσει την βασική γνώση που αντιπροσωπεύει το ειδικό υλικό. Στις περιόδους «ειδικής ευαισθησίας» καλλιεργεί και προσφέρει τις αναγκαίες για το παιδί γνώσεις. Τα υλικά αυτά εμπεριέχουν τον αυτοέλεγχο, ώστε κάθε λάθος να γίνεται αντιληπτό άμεσα, χωρίς την παρέμβαση του παιδαγωγού. Το παιδί αντιλαμβάνεται το λάθος του, αυτοδιορθώνεται, μαθαίνει. Παρέχεται στο παιδί η δυνατότητα να εργάζεται ατομικά, στο ρυθμό που μπορεί και επιθυμεί ανάλογα με τις δυνατότητές του. Όλες οι γνώσεις που παρέχονται μέσω αυτού του υλικού ξεκινούν από συγκεκριμένα ερεθίσματα και φτάνουν σε αφηρημένες έννοιες. Μέσω αυτού του υλικού ακόμα και δύσκολες έννοιες όπως αυτές των μαθηματικών απλοποιούνται, η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πιο ελκυστική και επιφέρεται ευκολότερα η κατάκτησή τους. Γενικά το παιδαγωγικό υλικό Montessori εμπεριέχει γνωστικά αντικείμενα από: Γλώσσα, Ιστορία, Θρησκευτικά, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Φυσική Ιστορία, Φυτολογία, Ζωολογία κ.α. Το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης βασίζεται σε τρεις άξονες: *Πρακτικές ασκήσεις της καθημερινής ζωής, Ανάπτυξη κινητικών ικανοτήτων, Καλλιέργεια και ανάπτυξη των αισθήσεων-Καλλιέργεια των γλωσσικών και μαθηματικών ικανοτήτων* (Κουτσοβάνου, 1993, σ. 158).

Υλικά- εξοπλισμός που χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης και μπορεί να συναντήσει κανείς σε ένα μοντεσσοριανό σχολείο εκθέτονται παρακάτω.

### *Υλικά πρακτικής ζωής*

- Τελάρα-πλαίσια ντυσίματος, χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της δεξιότητας του ντυσίματος.
- Μεταφορά ρευστού, η δραστηριότητα αυτή βοηθά το παιδί στην αυτοσυγκέντρωση και τον συντονισμό κινήσεων.
- Προετοιμασία φαγητού-καθαριότητα, δραστηριότητες που καθιστούν το παιδί ανεξάρτητο και τακτικό.

### *Αισθητηριακά υλικά*

- Η καφέ σκάλα, επιφέρει εξάσκηση αισθήσεων, ανάπτυξη προσανατολισμού και κινητικότητας.
- Ροζ πύργος, καλλιέργεια σύγκρισης αντικειμένων και ανάπτυξη λογικών συνειρμών.
- Κόκκινες βέργες, ανάπτυξη προσανατολισμού της κίνησης, λογικής αλληλουχίας κινήσεων.
- Χρωματιστά πλακάκια, ανάπτυξη αισθήσεων, επαφή με τα χρώματα, ανάπτυξη βραχύχρονης μνήμης
- Βάσεις με κυλίνδρους, αναγνώριση των διαστάσεων
- Υφάσματα, ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας.
- Ηχητικά κουτιά, καλλιέργεια αίσθησης ακοής, προετοιμασία για μουσική, αναγνώριση κατεύθυνσης ήχων περιβάλλοντος.
- Καμπάνες, διδασκαλία βασικών εννοιών μουσικής κλίμακας, σύνθεσης.

### *Υλικά διδασκαλίας Γλώσσας*

- Γράμματα από γυαλόχαρτο, δραστηριότητα που βοηθά το παιδί να μάθει τα γράμματα πολυαισθητηριακά.
- Μεταλλικά πλαίσια-ένθετα, προπαρασκευαστική δραστηριότητα γραφής.

### *Υλικά διδασκαλίας Μαθηματικών*

- Αριθμητικές βέργες, καλλιέργεια μαθηματικών εννοιών.
- Ψηφία από γυαλόχαρτο, αναγνώριση μαθηματικών συμβόλων με την αίσθηση της αφής.
- Χρυσές χάντρες, δραστηριότητα που βοηθά στην εξοικείωση του παιδιού με έννοιες της μονάδας, δεκάδας.
- Πίνακας Sequin, καλλιέργεια μαθηματικών εννοιών και πράξεων.

#### 4.8. Το σύστημα Montessori στην εποχή μας

Στη χώρα μας συναντάμε τα μοντεσσοριανά σχολεία, Μοντεσσοριανή Σχολή Ζαφρανά στη Θεσσαλονίκη, Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών «Μαρία Γουδέλη», Μοντεσσοριανά σχολεία-Παιδαγωγική Πρωτοπορία στην Αθήνα και άλλα προσχολική και σχολική εκπαίδευσης που λειτουργούν στις μεγάλες μόνο πόλεις της χώρας. Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο οι μοντεσσοριανή φιλοσοφία επέφερε σημαντικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής. Κατά τη δεκαετία του '40 λειτούργησαν για πρώτη φορά νηπιαγωγεία σε αγροτικές περιοχές και ο θεσμός που ονομάστηκε «Σπίτι του παιδιού» (Γιαγλής, 1984, σ. 191).

Ο «Μοντεσσοριανός Σύλλογος» που στελεχώθηκε στην Ιταλία παρουσίασε ενεργό δράση από τη δεκαετία του '40 έως σήμερα συμμετέχοντας σε πλήθος πολιτιστικών εκδηλώσεων. Τα ιδιωτικά μοντεσσοριανά σχολεία αυξάνονται διαρκώς ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα Μοντεσσόρι επιδρά καθοριστικά στη δημόσια εκπαίδευση επιφέροντας αλλαγές. Στη Γαλλία στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα διαδόθηκε το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης επηρεάζοντας την προσχολική αγωγή. Στην Γαλλία ακόμα και στις μέρες μας το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσής δεν γνώρισε την ίδια αποδοχή και δράση με αυτή στην Ιταλία. Παρ' όλα αυτά οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί μελετούν το εκπαιδευτικό σύστημα Μοντεσσόρι αλλά δέχονται με επιφυλάξεις τις αρχές του. Ο μοντεσσοριανός σύλλογος της Γαλλίας επιχειρεί την εξάπλωση της μοντεσσοριανής αγωγής με την ίδρυση όλο ένα και περισσότερων ιδιωτικών μοντεσσοριανών σχολείων (Γιαγλής, 1984, σ. 194).

Η Μοντεσσοριανή παιδαγωγική επηρέασε και τις παιδαγωγικές αρχές της Μεγάλης Βρετανίας, εξίσου σημαντικά όπως και στην Γαλλία. Οι βασικές αρχές της μοντεσσοριανής αγωγής που αναφέρονται πρώτον στο σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού και δεύτερον στη μάθηση μέσω της ατομικής ενασχόλησης επέφεραν αλλαγές σ' όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στη Μεγάλη Βρετανία λειτουργούν πάρα πολλά μοντεσσοριανά σχολεία.

Ωστόσο, στις Η.Π.Α μετά το 1960 οι παιδαγωγοί και κυρίως οι ερευνητές αρχίζουν να μνημονεύουν συχνά το όνομα της μεγάλης Ιταλίδας παιδαγωγού και να μελετούν τις αρχές που διέπουν οι θεωρίες της με μεγάλο ενδιαφέρον. Πλήθος παιδαγωγικών υλικών και μέσων που χρησιμοποιούνται κατά την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης απορρέουν από την μελέτη της μοντεσσοριανής φιλοσοφίας. Ως εκ τούτου γίνεται φανερό πως οι αρχές του μοντεσσοριανού συστήματος εκπαίδευσης έχουν επηρεάσει δραστικά την αγωγή της προσχολικής ηλικίας κυρίως σ' όλη την υφήλιο (Γιαγλής, 1984, σσ. 19-20).



## **Κεφάλαιο 5: Η χρήση της μεθόδου Montessori σε άτομα με ειδικές ανάγκες**

### 5.1. Η συνεισφορά της Maria Montessori στην Ειδική Αγωγή

Η Μ. Μοντεσσόρι υπήρξε οπαδός των συστημάτων αγωγής παιδιών με ειδικές ανάγκες των E. Seguin και J. Itard από την φιλοσοφία των οποίων επηρεάστηκε σημαντικά. Επιρροή δέχτηκε επίσης και από το έργο του Fr. Frobel (1782-1852). Επηρεάστηκε από τα ειδικά παιδαγωγικά κέντρα που εφαρμόζονταν κυρίως η αγωγή των αισθήσεων και ίδρυσε ο Seguin. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Μοντεσσόρι αναπτύχθηκε ύστερα από την παρατήρηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες τα συμπεράσματα που προέκυψαν κατά τις αρχές της εκπαιδευτικής της σταδιοδρομίας. Τις βασικές παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους της διδάχτηκε στη σχολή του Seguin. Στο ίδρυμα αυτό επιχειρούσαν μέσω της αγωγής των αισθήσεων να αφυπνίσουν διανοητικά παιδιά που παρουσίαζαν διανοητική υστέρηση (Κρουσταλάκης, 1993, σ. 51).

Η παιδαγωγική καινοτομία που εφάρμοσε η Μοντεσσόρι στο παιδαγωγικό της πρόγραμμα με την μέθοδο της πολυαισθητηριακής αγωγής, πραγματοποιήθηκε αρχικά σε παιδιά με αναπηρία και στη συνέχεια γενικεύτηκε και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Κατέληξε συνεπώς στο συμπέρασμα πως η βελτίωση της νοητικής κατάστασης που βρίσκονται τα παιδιά αποτελεί αντικείμενο της παιδαγωγικής επιστήμης παρά της ιατρικής επιστήμης. Η Μοντεσσόρι κατά την εμπειρία που είχε ως βοηθός σε μια ψυχιατρική κλινική της Ρώμης, παρατήρησε περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία που εντάσσονταν στις ίδιες θεραπευτικές ομάδες με τα ψυχοπαθή παιδιά. Το περιβάλλον στο οποίο ζούσαν αυτά τα παιδιά δεν περιείχε κανένα υλικό αντικείμενο, κανένα παιχνίδι, τίποτα που να προκαλεί ερεθίσματα στα παιδιά. Τα παιδιά αυτά ζούσαν ως κατάδικοι. Η Μοντεσσόρι διέκρινε την έλλειψη απαραίτητων αισθητηριακών αντικειμένων στον περιβάλλοντα χώρο των παιδιών. Τα αισθητηριακά αντικείμενα θα πρόσφεραν την δυνατότητα στα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες, να εξασκήσουν τις κινητικές τους ικανότητες και να βελτιώσουν την διανοητική τους κατάσταση. Η Μοντεσσόρι θεωρούσε πως η διανοητική υστέρηση που παρουσίαζαν τα παιδιά αυτά, οφειλόταν στην έλλειψη κατάλληλων ερεθισμάτων και αποτελούσε παιδαγωγικό πρόβλημα, το οποίο έχρηζε ειδικής εξατομικευμένης προσέγγισης για την βελτίωσή του (Κρουσταλάκης, 1993).

Σε ένα παιδαγωγικό συνέδριο η Μοντεσσόρι στο Τορίνο εξέθεσε τις απόψεις της σε μια εισήγηση με τίτλο «Ηθική Εκπαίδευση». Σύμφωνα με την θεωρία της τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα ισάξιας συμμετοχής στην εκπαιδευτική

διαδικασία με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ύστερα από αυτή την εισήγηση η Μαρία Μοντεσσόρι ανέλαβε την ίδρυση και διεύθυνση του πρώτου ειδικού σχολείου για παιδιά με αναπηρία στην Ιταλία. Παράλληλα ιδρύθηκε ειδικό σεμινάριο για την επιμόρφωση παιδαγωγών υπό τις αρχές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σταδιακά παιδιά με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες προερχόμενα αρκετές φορές από ψυχιατρικές κλινικές κατόρθωσαν να γράφουν και να διαβάζουν. Η πρόοδος των παιδιών αυτών ήταν μεγάλη καθώς αρκετές φορές κατάφεραν να συναγωνιστούν επιτυχώς συμμαθητές τους που δεν αντιμετώπιζαν ειδικές αναπτυξιακές και μαθησιακές δυσκολίες (Κρουσταλάκης, 1993).

5.2. Τα θετικά αποτελέσματα του συστήματος Montessori στα παιδιά με ειδικές δεξιότητες. Αρκετοί είναι οι λόγοι που καθιστούν την μέθοδο Montessori εξαιρετική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία. Η φιλοσοφία όπως και τα υλικά μέσα που χρησιμοποιούνται προσφέρουν αρκετά πλεονεκτήματα στην μαθησιακή διαδικασία. Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα από τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται σ' ένα μοντεσσοριανό σχολείο:

- Τα εποπτικά υλικά και ο περιβάλλοντας χώρος. Η Μοντεσσοριανή τάξη/αίθουσα είναι εξοπλισμένη με όμορφα υλικά που προκαλούν ερεθίσματα και διεγείρουν τις αισθήσεις και προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Τα υλικά είναι χρηστικά, δελεαστικά, με έντονα χρώματα, μικρού μεγέθους, κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών που απευθύνονται και έχουν «θεραπευτικό» ρόλο. Επίσης ενισχύουν την αυτοδιόρθωση του μαθητή σε περίπτωση λάθους. Τα παιδιά διδάσκονται μόνο μια δεξιότητα την φορά και του δίνεται αρκετός χώρος και χρόνος για αυτοπραγμάτωση. Οι δεξιότητες που διδάσκονται δίνουν την δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία να εξασκούν τις αισθήσεις τους και κυρίως να αναπτύξουν δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας ώστε να είναι σε θέση να εξερευνούν το περιβάλλον και να μαθαίνουν.
- Πλουραλιστικές τάξεις. Τα παιδιά εντάσσονται σε τάξεις διαφορετικών ηλικιών, κοινωνικών-οικονομικών τάξεων, θρησκειών, εθνικοτήτων κ.α. Οι τάξεις αυτές προσομοιώνουν την κοινωνία και βοηθούν στην συμβίωση, στην ομαλή κοινωνικοποίηση και ένταξη των παιδιών στην κοινωνία. Επίσης η ποικιλία ηλικιών που παρουσιάζουν οι μοντεσσοριανές τάξεις εξυπηρετούν την αλληλοβοήθεια των μαθητών μεταξύ τους και την καθοδήγηση των μικρότερων τους μεγαλύτερους μαθητές.
- Going after the child/ Έπειτα από το παιδί. Κατά την μοντεσσοριανή θεωρία στο παιδί πρέπει να δίνεται ο χώρος και ο χρόνος να εργαστεί με τον δικό του ρυθμό, χωρίς το βάρος του συναγωνισμού, της αξιολόγησης, του λάθους. Τα παιδιά ενθαρ-

ρύνονται να ακολουθούν τις δικές τους ικανότητες κατά την ανάπτυξη των γνωστικών τους λειτουργιών. Η ελευθερία έκφρασης και δράσης επιτρέπει στο παιδί με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία να αυτονομηθεί, να «απεγκλωβιστεί» από το αίσθημα κατωτερότητας που νιώθει και να συμμετέχει ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία και μετέπειτα στην κοινωνική ζωή.

Η αρχές της Μοντεσσοριανής θεωρίας βασίζονται στην ειρήνη, την ελευθερία, τη συνεργασία, τον σεβασμό μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και μη. Καθιστά σαφές πως το παιδί με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία πρέπει να λαμβάνει τα ίδια δικαιώματα στην ζωή και στην εκπαίδευση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Να συμμετέχει ενεργά στα κοινά, να είναι κοινωνικά αποδεχτό και να μην «εξοστρακίζεται». Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν στον ίδιο χώρο με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία αποδέχονται τα δεύτερα, συνάπτουν φιλίες και τα ενθαρρύνουν. Η υλοποίηση της Μοντεσσοριανή μέθοδος για να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα θα πρέπει να διενεργείται σε ένα πλαίσιο συνεργασίας με τους γονείς. Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του γονέα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να στεφθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διέπεται υπό τις αρχές της μοντεσσοριανής θεωρίας με επιτυχία. Ο εκπαιδευτικός και ο γονέας πρέπει να δημιουργήσουν μια σχέση συνεργασία και εμπιστοσύνης.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Μοντεσσόρι προεκτείνεται και στην κατοικία του μαθητή. Είναι σημαντικό ο προσωπικός χώρος του παιδιού αλλά και ο περιβάλλοντας χώρος της κατοικίας του να είναι εξοπλισμένος με κατάλληλα υλικά, ώστε να είναι πιο φιλόξενος και να εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού. Χαμηλά έπιπλα, αντικείμενα τοποθετημένα σε ύψος που να είναι εύκολα προσβάσιμα, παιχνίδια κατάλληλα για την ηλικία του κ.α. Επίσης οι εξωτερικοί χώροι του σπιτιού χρήζουν κατάλληλης διαρρύθμισης και οργάνωσης. Όπως ακριβώς και στον σχολικό χώρο έτσι και χώρο της οικίας του το παιδί θα πρέπει να δρα αυτόνομα χωρίς την καθοδήγηση του γονέα. Το παιδί πρέπει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας μια εργασία κατάλληλη για την ηλικία του χωρίς την εμπλοκή του γονέα. Σε περιπτώσεις που το απαιτούν το παιδί είναι αναγκαίο να λαμβάνει μια θεραπευτική αγωγή και στο σπίτι από άτομα με εξειδικευμένες γνώσεις και τεχνικές που είναι σε θέση να διδάξουν και να συνεργαστούν επιτυχώς με το παιδί αυτό. Φυσικοθεραπεία, λογοθεραπεία, οικογενειακή συμβουλευτική και ιατρική περίθαλψη είναι κάποιες από τις υπηρεσίες που μπορεί να είναι αναγκαίο το παιδί να λαμβάνει εκτός του σχολικού πλαισίου. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί του έρχονται σε επαφή με το παιδί

να λαμβάνουν γνώση για την εξωτερική βοήθεια που παρέχεται στο παιδί, να ενημερώνονται για την εξέλιξή του και να υπάρχει διεπιστημονική συνεργασία με σκοπό τα μέγιστα αποτελέσματα της θεραπείας (Κρουσταλάκης, 1993), (Πολυχρονοπούλου, 2013).

## **Συμπέρασμα**

Συνοψίζοντας λοιπόν όσα προ αναφέρθηκαν στην παρούσα εργασία, διαπιστώνουμε πως η επιστήμη της ειδικής αγωγής διαδραματίζει σημαντικό και πρωτεύοντα ρόλο στις σύγχρονες κοινωνίες και τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι κοινωνίες απαλλαγμένες πλέον από προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις του παρελθόντος έχουν μεταβληθεί σε «κοινωνία των πολιτών», όπου η διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη ζωή, την ελευθερία, την παιδεία, την ισότητα, την υγεία, την εργασία αποτελούν μείζονος σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας. Αναληθτικός σκοπός της ειδικής αγωγής επομένως είναι η εκπαίδευση ατόμων με ιδιαίτερες αναπτυξιακές ανάγκες με σκοπό να ενταχθούν ως ισότητα, ενεργά μέλη στην κοινωνία.

Η εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας όπου θα ενταχθούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Για την ενθάρρυνση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών αυτών στην μαθησιακή διαδικασία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα κατάλληλα κατά περίπτωση μέσα για την επίτευξη του σκοπού αυτού. Η ένταξη παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σκόπιμη και απαραίτητη, καθιστώντας την πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα στους μαθητές. Το παιχνίδι ως γνώριμη βιολογική δραστηριότητα μειώνει το άγχος που βιώνουν οι μαθητές αυτοί, τους προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο δράσης και επαφής με τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές έτσι αναπτύσσουν γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες με γρηγορότερο ρυθμό και σε μικρότερο χρονικό διάστημα. Ιδιαίτερος οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία κατορθώνουν με τη χρήση κατάλληλων κατά περίπτωση παιχνιδιών να αναπτύξουν νοητικές, γλωσσικές, γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, κινητικές δεξιότητες ταχύτερα. Αναμφίβολα όμως η υιοθέτηση και η ένταξη του παιχνιδιού στα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά την διαδικασία της μάθησης απαιτεί την τήρηση κάποιων κανόνων. Για να ευδοκιμήσει η όποια εκπαιδευτική διαδικασία που υλοποιείται μέσω παιγνιώδους δραστηριότητας είναι αναγκαίο να συσχετίζεται με το διδασκόμενο αντικείμενο και τους εκπαιδευτικούς στόχους που αυτό συνεπάγεται. Η ύπαρξη κανόνων δεν μεταβάλλει τον ελεύθερο χαρακτήρα του παιχνιδιού σε καταναγκαστικό προϊόν διότι δεν καταπιέζει την έκφραση της ατομικής πρωτοβουλίας. Το παιχνίδι αποτελεί μέρος της βιωματικής μάθησης, όπου πηγή

γνώσης είναι οι ίδιες οι εμπειρίες και τα ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί. Έτσι βιωματικά και με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο το παιδί προάγει την σκέψη του, γίνεται αυτόνομο και αυτεξούσιο.

Είναι ευχάριστο που παρατηρούμε τα τελευταία χρόνια όλο ένα και περισσότερους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν ως εκπαιδευτικό μέσο το παιχνίδι, παρ' όλα αυτά ο αριθμός αυτών δεν είναι ενθαρρυντικά ικανοποιητικός. Και ο λόγος αυτού του δισταγμού οφείλεται αφενός στην προσκόλληση στις παραδοσιακές μεθόδους εκπαίδευσης και αφετέρου στην αντίληψη πως η ένταξη παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία δε δύναται να εκπληρώσει τους διδακτικούς στόχους. Επίσης ανασταλτικός παράγοντας είναι και οι ελλειπείς τεχνικές υποδομές των σχολείων.

Ο εκπαιδευτικός ο οποίος επιλέγει να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι στη διδασκαλία του είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη του το δυναμικό της τάξης στην οποία απευθύνεται, την καταλληλότητα του παιχνιδιού με γνώμονα τις ηλικίες που απευθύνεται, τις ιδιαίτερες ανάγκες- δεξιότητες των μαθητών και τους διδακτικούς στόχους που θέλει να υλοποιήσει. Τα παιχνίδια δεν είναι εν γένει εκπαιδευτικά ούτε κατάλληλα για όλους. Συγκεκριμένα, στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης η επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού παιχνιδιού διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο και απαιτείται η διασφάλιση της καταλληλότητας για τον κατά περίπτωση μαθητή. Καθώς είναι γεγονός πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα του πληθυσμού αλλά υπάρχουν διαφοροποιήσεις ακόμα και εντός του πλαισίου μιας κατηγορίας αναπηρίας επιβάλλεται η εξατομικευμένη προσέγγιση. Η προσθήκη παιγνιωδών δραστηριοτήτων στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίς την κατάλληλη αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών και την συσχέτιση με το κατάλληλο διδακτικό αντικείμενο και τις εκπαιδευτικές τεχνικές δεν είναι δυνατόν να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ειδικότερα στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός για την επιλογή του κατάλληλου παιχνιδιού να μελετήσει το ατομικό προφίλ του κάθε μαθητή και να επιλέξει το καταλληλότερο υλικό βάσει των αναπτυξιακών, αντιληπτικών του ικανοτήτων και της ηλικίας του. Γνώμονας για την επιλογή του κατάλληλου παιχνιδιού αποτελούν σαφώς ο χαρακτήρας και η ιδιαίτερες αναπτυξιακές ανάγκες του μαθητή, έτσι ώστε οι δραστηριότητες να ευνοήσουν την εξέλιξή του. Επιπλέον ιδιαίτερα σημαντική είναι και η συνεκτίμηση των ενδιαφερόντων του μαθητή, ώστε η συμμετοχή στη δραστηριότητα να είναι πιο ευχάριστη και να ταιριάζει στις προτιμήσεις του. Επιπρόσθετα, μια άλλη σημαντική παράμετρος για την επιλογή του εκπαιδευτικού μέσου είναι οι δραστηριότητες, να ευνοούν την

συνεχή εναλλαγή ερεθισμάτων, να περιέχουν ποικιλία ερεθισμάτων και να είναι με τέτοιο τρόπο δομημένες που να διατηρούν το ενδιαφέρον των μαθητών αμείωτο.

Στην παιδαγωγική μέθοδο της Μοντεσσόρι παρατηρούμε λοιπόν έναν εκπαιδευτικό που παρατηρεί προσεκτικά τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες των παιδιών. Ο μοντεσσοριανός εκπαιδευτικός είναι σχεδιαστής του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί, παρατηρητής, εφευρέτης, πρότυπο. Η παιδαγωγική μέθοδος Μοντεσσόρι είναι βασισμένη στην αρχή πως το παιδί πρέπει να αναπτύσσεται σ' ένα κατάλληλα δομημένο περιβάλλον στο οποίο μπορεί να δρα και να κινείται ελεύθερα. Κάθε παιδί με μαθησιακές ιδιαιτερότητες ή αναπηρία μπορεί να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον και με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και την πρόωπη εκπαιδευτική παρέμβαση να αναπτύξει τις ικανότητές του. Το κατάλληλα δομημένο περιβάλλον και η χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού μέσου σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών συμβάλουν στην ενίσχυση της προσωπικότητας και της ανεξαρτησίας τους. Τα παιδιά πρέπει να αναπτύσσονται μέσα σ' ένα πολύ-αισθητηριακό περιβάλλον για την ενίσχυση των αισθητηριακών και κινητικών ικανοτήτων. Η πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση είναι αρκετά ωφέλιμη στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία καθώς επικεντρώνεται στην αντίληψη ερεθισμάτων. Η γνώση μεταδίδεται πολύ-αισθητηριακά καθιστώντας τη μάθηση αποτελεσματικότερη και η ερμηνεία των ερεθισμάτων που λαμβάνουν τα παιδιά οξύνει την νοητική τους ικανότητα.

Το παιχνίδι λοιπόν αποτελεί θεμελιώδη λίθο της μοντεσσοριανής τάξης, καθώς το παιδί παίζοντας αξιοποιεί όλες τις αισθητηριακές του ικανότητες και έχει την ευκαιρία να αφομοιώσει βιωματικά, μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Στη μοντεσσοριανή τάξη η βιολογική, αυθόρμητη διάθεση του παιδιού για παιχνίδι αξιοποιείται διαρκώς. Το παιδί χρησιμοποιώντας το μοντεσσοριανό υλικό παίζει και μαθαίνει, μαθαίνει και παίζει αβίαστα και ελεύθερα. Όπως έχει αναλυθεί εκτενώς και παραπάνω η αξία του παιχνιδιού στην εξέλιξη της ζωής του παιδιού είναι ανυπολόγιστη. Η απουσία του παιχνιδιού από τη ζωή του παιδιού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μειωμένες ικανότητες κοινωνικοποίησης, διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων, κινητικές, γνωστικές, γλωσσικές, αισθητηριακές δεξιότητες και χαμηλή αυτοπεποίθησης.

Εν κατακλείδι, το παιχνίδι είναι μια βιολογική, αυθόρμητη δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και σύμφωνα με τις δικές τους ικανότητες. Τα τελευταία χρόνια η βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από τα οφέλη που προσφέρει τόσο στην ψυχοσύνθεση του παιδιού όσο και κατά τη μαθησιακή διδασκαλία έχει παροτρύνει όλο ένα και περισσότερους εκπαιδευτικούς να το εντάξουν στη

διδασκαλία τους. Για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία αποτελεί ένα μέσο κοινωνικοποίησης, ενσωμάτωσης και ενθάρρυνσής τους για ενεργό συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον αρχικά και μετέπειτα στην κοινωνική ζωή ως ενεργοί πολίτες. Σύμφωνα με τη Μαρία Μοντεσσόρι « ο στόχος της παιδικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ενεργοποίηση της φυσικής επιθυμίας του παιδιού να μάθει», το στόχο αυτό λοιπόν επιτελεί το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## Αναφορές

- Bernard, J.-L., & Wade-Woolley, L. (2005). *Education for all : the report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for students with special education needs, kindergarten to grade 6*. Toronto: Ministry of Education 2005.
- Anastasiou, D., & Kauffman, J. (2013, August issue 4). The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability. *The Journal of Medicine & Philosophy*, σσ. 347-351.
- Angellidis. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Axline, V. ( 1981 ). *Play Therapy: The Groundbreaking Book That Has Become a Vital Tool in the Growth and Development of Children* . Mass Market Paperback.
- Bruce, T. (1991). *Time to play in early childhood education*. London: Sage.
- Bruce, T. (2006). Early Child Development and Care. *Taylor & Francis Online*, 75-83.
- Daniel J. Walsh, & Chung, S. (2001). *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*. London: Routledge.
- Freud, S. (1959). *Beyond the pleasure principle*. (J. Strachey, transl.) . New York: Norton.
- Guskey, T. (1984, February). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. . *American Educational Research Journal*, 21(2), 245-259., σσ. 245-259.
- Huizinga, J. (1989). *Homo Ludens*,14. Netherlands: Gallimard.
- Maimbulwa-Sinyangwe, , I., & Thomas, R. (1991). *Το παιχνίδι*. Στο Π. Δορμπαράκης, Μ. Αποστολοπούλου- Χατζηδάκη, Χ. Ξενάκη (Επιμ.), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (Ε. Κολιάδης, Μετάφρ.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 3570-3582.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1966). *The Discovery of the Child*. Thiruvannamipur, Madras: Kalakshetra Publications.
- Montessori, M. (1981). *Η Ανακάλυψη του Παιδιού*. Αθήνα: Γλάρος.
- Montessori, M. (1965). *Dr. Montessori's own handbook*. New York : Schocken Books.
- Piaget, J. (1924). Les traits principaux de la logique de l' enfant. *Journal de Psychologie*, σσ. 21, n. 1-3, pp. 48-101.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. *New York: opmental*. New York: opmental Psychology, W.W. Norton.



- Towler, K. (2016, January). *Children's Right to Play, Whoever They Are, Wherever They Are. The Play Rights of Children and Young People with Disabilities*. Ανάκτηση από Researchgate: <https://www.researchgate.net/directory/publications>
- Vygotsky, L. (2014, 12 19). Play and its role in the mental development of the child. *Journal of Russian & East European Psychology*, σσ. 6-18.
- Wood, E. (2005). Young children's voices and perspectives in research: Methodological and ethical considerations. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 3(2), 64-76., σσ. 3(2), 64-76.
- Wood, E., & Bennet, N. (2001). *Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός και κοινωνικός κονστρουκτιβισμός. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.). Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις (Α. Γολέμη, Μετάφρ.)*. Αθήνα: Τυπωθητώ.
- Αβραμίδης, Η. Α. (2013). *Από την Ειδική Αγωγή στη . Θεσσαλονίκη: ΓΡΑΦΗΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ*.
- Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αναστασίου, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2006, Januar). Problems with inadequate staffing in KDAYs (Centers for Diagnosis, Assessment and Support). *Trends, dysfunctions, suggestions. In P. G. Georgogiannis (Ed.), Proceedings of the 1st International Conference on Education Managment*.
- Αντωνίου, Α. (2013). *Από την Ειδική Αγωγή στην Συμπεριλιπτική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. . Αθήνα: Τυπωθήτω, 13-46.
- Βαλιαντή, Σ. &. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Γερμανός, Δ. (. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ (1 η έκδοση). Αθήνα: Γκούτενμπεργκ (1 η έκδοση).
- Γιαγλής, Δ. (1983). *ΘΕΜΕΛΕΙΩΔΕΙΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΙΔΕΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ Μ. MONTESSORI*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Δαράκη, Π. (1994). *Ομαδικά παιχνίδια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δόικου, Μ. (2002). *Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, 27-64.

- Ευγενία, Κ. (1993). *Η μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.
- Ζαφρανά, Μ. (1979). *THE IMPLICATIONS OF BRAIN FUNCTIONING FOR LEARNING AND THE PROCESS OF EDUCATING*. Ohio State University: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Ηλεκτρονικού Περιεχομένου.
- Ζωνίου-Σιδέρη. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιμπριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε.
- Καλαντζής, Κ. (1973). *Διδακτική των ειδικών σχολείων. Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Αθήναι.
- Κάτσιου, Μ., & Ζαρφανά, Μ. (1993). *Η Μοντεσσοριανή μέθοδος στην Ελλάδα : η περίπτωση της Μαρίας Γουδέλη*. Κυριακίδη.
- Κουτσουβάνου, Ε., & Γιαλαμάς, Β. (1999). *Ο χώρος του Νηπιαγωγείου και οι Διαδικασίες Μάθησης*. ΟΔΥΣΣΕΑΣ.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1993). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο : ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήναι.
- Κωνσταντινόπουλος, Π. Σ. (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού: Εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κωσταντινόπουλος, Π. Σ. (2007). *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού: Εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ματσαγγούρας, Γ. (2003). *Η Σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα*. Αθήνα : Gutenberg.
- Παντελιάδου. (2000). *Η Ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική Θεώρηση, στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.). Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα, Ρέθυμνο: Πνεπιστήμιο Κρήτης.*

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ*. ΙΑΝΟΣ.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1997). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Πατάκη.
- Σούλης, Σ. (. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους»*, Τόμος Α. Αθήνα: Τυπωθητώ.
- Σούλης, Σ. -Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο για όλους»*,. Αθήνα : Ά τόμος:Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός : ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.