



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

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και

Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσο για την ανίχνευση και την
εκπαιδευτική παρέμβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

POST GRADUATE THESIS

**The play as a means of detection and intervention for children with special
educational needs**



ΟΝΟΜΑΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENTS

Βασιλική Οικονόμου

Vasiliki Oikonomou

ΟΝΟΜΑΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Τρυφαίνη Σιδηροπούλου

TrifainiSidiropoulou

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2024



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 play as a means of detection and intervention for children with special educational needs

Vasiliki Oikonomou

21080

vanessa.oik@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR

Trifaini Sidiropoulou

SECOND SUPERVISOR

Ioanna- Stamatina Panagiotakopoulou

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 16/02/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Τρυφαίνη Σιδηροπούλου	
2 ^{ος} Εξεταστής	Ιωάννα- Σταματίνα Παναγιωτακοπούλου	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Οικονόμου Βασιλική του Κωνσταντίνου, με αριθμό μητρώου 21080 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

On the Seashore

*On the seashore of endless worlds the children meet with shouts and dances.
They build their houses with sand, and they play with empty shells.
With withered leaves they weave their boats and smilingly float them on the vast deep.
Children have their play on the seashore of worlds.*

Rabindranath Tagore

Στο ακρογιάλι

*Στο ακρογιάλι απέραντων κόσμων τα παιδιά συναντιούνται με φωνές και χορούς.
Χτίζουν τα σπίτια τους με άμμο, και παίζουν με κοχύλια αδειανά.
Με μαραμένα φύλλα πλέκουν τα καράβια τους και με χαμόγελα τα πλέουν πάνω από τον αχανή
βυθό.
Τα παιδιά απλώνουν το παιχνίδι τους στο ακρογιάλι των κόσμων.*

Ραμπιντρανάθ Ταγκόρ

Περίληψη

Το παιχνίδι αποτελεί μια βασική δραστηριότητα στη ζωή των παιδιών μέσα από την οποία εξελίσσονται και ωριμάζουν σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής τους. Επίσης, το παιχνίδι έχει εντοπιστεί ότι διαθέτει πολύτιμες πτυχές στο πλαίσιο της μάθησης, αφού τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες παιχνιδιού κατανοούν τον κόσμο γύρω τους. Στην παρούσα εργασία διερευνάται η χρήση του παιχνιδιού στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής, και συγκεκριμένα μελετάται η χρήση του παιχνιδιού ως εργαλείου διάγνωσης και παρέμβασης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για το σκοπό της έρευνας αυτής αξιοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η βιβλιογραφική έρευνα υπογραμμίζει τον κομβικό ρόλο του παιχνιδιού στην ειδική αγωγή. Το παιχνίδι δεν είναι απλώς μια δραστηριότητα αναψυχής, αλλά τελικά είναι ένα δυναμικό εργαλείο που βοηθά στην αξιολόγηση, τη διάγνωση και την παρέμβαση για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι στρατηγικές που βασίζονται στο παιχνίδι έχουν τη δυνατότητα να ενδυναμώσουν τα παιδιά, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να ξεπεράσουν τις προκλήσεις και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί, οι επαγγελματίες και οι ερευνητές να συνεχίσουν να αγκαλιάζουν τη μεταμορφωτική δύναμη του παιχνιδιού για να διασφαλίσουν ότι κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τις ικανότητές του, έχει την ευκαιρία να παίξει, να μάθει και να ευδοκιμήσει.

Λέξεις κλειδιά: *Παιχνίδι, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Διάγνωση, Παρέμβαση, Ανάπτυξη*

Abstract

Play is a basic activity in children's lives through which they grow and mature at every stage of their development. Play has also been identified as having valuable aspects in the context of learning, as children through play and such activities understand the world around them. This paper explores the use of play in the field of special education, and in particular studies the use of play as a diagnostic and intervention tool for children with special educational needs. For the purpose of this research, the method of literature review was used. The literature review highlights the pivotal role of play in special education. Play is not just a recreational activity, but ultimately it is a dynamic tool that aids in assessment, diagnosis and intervention for children with special educational needs. Play-based strategies and interventions have the potential to empower children, enabling them to overcome challenges and reach their full potential. Therefore, it is crucial for educators, practitioners and researchers to continue to embrace the transformative power of play to ensure that every child, regardless of ability, has the opportunity to play, learn and thrive.

Key words: *Play, Special Educational Needs, Diagnosis, Intervention, Development*

Περιεχόμενα

Περίληψη	vi
Abstract	vii
Συνοτομογραφίες	x
Κεφάλαιο 1: Ειδική αγωγή και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3
1.1. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Εννοιολογική προσέγγιση	3
1.1.1. Εννοιολογικός ορισμός	4
1.1.2. Κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	5
1.2. Εντοπισμός και διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	8
1.3. Ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση	12
1.3.1. Εννοιολογική προσέγγιση και βασικοί ορισμοί ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης	12
1.3.2. Ενταξιακή εκπαίδευση: Εφαρμογή, Προϋποθέσεις και δυσκολίες	14
1.3.3. Υποστήριξη και επιμόρφωση των ατόμων που εμπλέκονται με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	18
Κεφάλαιο 2: Το παιχνίδι ως εργαλείο ανάπτυξης	21
2.1. Παιχνίδι: Ορισμός και εννοιολογική προσέγγιση	21
2.2. Τύποι παιχνιδιού	23
2.3. Τα οφέλη του παιχνιδιού στην παιδική ανάπτυξη	27
Κεφάλαιο 3: Το παιχνίδι ως μέσο διάγνωσης και παρέμβασης σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	29
3.1. Αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση	29
3.2. Ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	32
3.3. Αξιοποίηση του παιχνιδιού στη διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	34
3.4. Αξιοποίηση του παιχνιδιού στο σχεδιασμό παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	37

Συμπεράσματα	39
Αναφορές.....	41
Πηγές Εικόνων	47

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
ΕΕΑ	Special Educational needs	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΔΑΦ	Autism Spectrum Disorder	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
ΔΕΠ-Υ	Attention Deficit Hyperactivity Disorder	Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα
ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ	Interdisciplinary Assessment, Counseling and Support Centers	Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης
ΕΕΠ	Specialized Educational Staff	Εξειδικευμένο Εκπαιδευτικό Προσωπικό
ΤΕ	Intergration Class	Τμήμα Ένταξης
ΣΜΕΑΕ	Special Education School Unit	Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΕΔΥ	Committee of Interdisciplinary Support	Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης

Πρόλογος

Στα πρώτα χρόνια της ζωής μας, ο κόσμος περιβάλλεται από εκπλήξεις, απορίες και ανακαλύψεις. Κάθε μέρα είναι μία περιπέτεια και κάθε στιγμή μεταμορφώνεται σε έναν χορό δημιουργικότητας και μάθησης. Και ποιο είναι το εργαλείο που μας οδηγεί σε αυτό τον κόσμο μαγείας; Το παιχνίδι.

Το παιχνίδι αποτελεί έναν θεμελιώδη πυλώνα στην προσχολική ηλικία. Παρέχει στα παιδιά ένα περιβάλλον όπου οι δεξιότητες ευνοούν την ανάπτυξη τους, μπορούν να ανακαλύψουν τα όριά τους και να εκφράσουν τη φαντασία τους με πληροφοριακό τρόπο. Από το πιο απλό και μικρό παιχνίδι, το παιχνίδι με τις κούκλες μέχρι και το παιχνίδι ρόλων, επιτρέπει στα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τα συναισθήματα και τις ιδέες τους.

Ως εργαλείο, το παιχνίδι παρέχει αμέτρητες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά ανακαλύπτουν και κατανοούν τους κανόνες, την αιτιοκρατία και τη σειρά των γεγονότων. Μέσω της προσομοίωσης αναπαράγουν τον κόσμο γύρω τους και εξοικειώνονται με την κοινωνία και τους ρόλους που την συνθέτουν. Το παιχνίδι ενισχύει την αυτοπεποίθηση, τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία και τη συνεργασία καθιστώντας το αναπόσπαστο κομμάτι της προσχολικής ζωής.

Επιπλέον, το παιχνίδι διευρύνει το πνευματικό και αισθητικό κόσμο των παιδιών. Από την ανακάλυψη χρωμάτων και μορφών μέχρι τη δημιουργία ιστοριών και φανταστικών κόσμων, το παιχνίδι διεγείρει την αισθητική αντίληψη και την ευφυΐα. Μέσα από την εκτελεστική λειτουργία τα παιδιά ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους και αναπτύσσουν τη φαντασία τους.

Φυσικά, η αξία του παιχνιδιού αναδεικνύεται και στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καθώς κάθε παιδί είναι μοναδικό και έχει διαφορετικές ανάγκες, το παιχνίδι προσφέρει μία πολυδιάστατη προσέγγιση στη σωματική, ψυχική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Αδιαμφισβήτητα το παιχνίδι δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου αναπτύσσονται βασικές δεξιότητες των παιδιών, όπως η κινητικότητα, η αντίληψη και η επικοινωνία. Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά μπορούν να εξασκήσουν τις δεξιότητες κίνησης, την ισορροπία αλλά και την κατανόηση εννοιών όπως ο χώρος και ο χρόνος. Παρέχει μία

«πλατφόρμα» για την ανάπτυξη της γλωσσικής και κοινωνικής δεξιότητας, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν με άλλους.

Το παιχνίδι είναι, επίσης, ένα μέσο που μπορεί να δημιουργήσει στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θετικό αυτοσυναίσθημα. Ταυτόχρονα παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου τα παιδιά μπορούν να δοκιμάσουν και να αποτύχουν, αποκτώντας την αυτοπεποίθηση αλλά και την υπομονή και επιμονή να συνεχίσουν προς την επίτευξη των στόχων τους.

Συνοψίζοντας το παιχνίδι αποτελεί ένα θαυμαστό ταξίδι μέσα στον κόσμο της προσχολικής ηλικίας, ένα ανεκτίμητο εργαλείο στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι ένα μέσο που ανοίγει πόρτες για την εξερεύνηση, την ανάπτυξη και την απεριόριστη δημιουργία. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και καλλιεργούν τις ικανότητές τους ενώ απολαμβάνουν τη μαγεία της παιδικής ηλικίας.

Ας αφήσουμε, λοιπόν, τα παιδιά να παίζουν και να μεγαλώνουν με τη χαρά του παιχνιδιού! Ας αξιοποιήσουμε τη δύναμή του για να στηρίξουμε και να εμπυχώσουμε τα παιδιά στο ταξίδι της ανάπτυξης τους!

Κεφάλαιο 1: Ειδική αγωγή και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1.1. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Εννοιολογική προσέγγιση

Στα πλαίσια της ειδικής αγωγής χρησιμοποιείται συχνά μια έννοια η οποία συνδέεται εξίσου συχνά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Πρόκειται για την έννοια της αναπηρίας, που η προσπάθεια σαφούς προσδιορισμού της έχει οδηγήσει τους επιστήμονες στη διατύπωση δυο μοντέλων, του ιατρικού και του κοινωνικού.

Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο η αναπηρία θεωρείται κάποιου είδους βλάβη, απώλεια, ανωμαλία που καθιστά τα άτομα αποκλίνοντα από αυτό που γίνεται αντιληπτό ως «φυσιολογικό». Προσεγγίζεται με ιατρικούς όρους και για την αντιμετώπισή της κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση γιατρών που θα κάνουν τη διάγνωση της δυσλειτουργίας και θα προτείνουν τη θεραπεία και φαρμακευτική αγωγή που τα άτομα οφείλουν να ακολουθήσουν σαν μοναδική λύση για την αποκατάστασή τους. Ένα άλλο χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου μοντέλου είναι πως αποδίδει τις αιτίες των προβλημάτων στα ίδια τα άτομα, σαν μια προσωπική τους δυσκολία, και για αυτό συχνά ονομάζεται πέρα από ιατρικό και ατομικό μοντέλο. Με βάση τα παραπάνω, η δυσλειτουργία και το προσωπικό πρόβλημα των ατόμων τα παρουσιάζουν σαν ανίκανα, ένας προσδιορισμός που λειτουργεί σαν ετικέτα οδηγώντας τα τελικά στην περιθωριοποίηση και καθιστώντας τα παθητικούς δέκτες και πλήρως εξαρτώμενα από τη βοήθεια των άλλων (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012, Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, Πολυχρονοπούλου, 2012).

Το κοινωνικό μοντέλο προτείνει μια τελείως διαφορετική οπτική της αναπηρίας. Δεν αναγνωρίζει τη διάκριση ανάμεσα σε υγιή και ανάπηρα, φυσιολογικά και αποκλίνοντα άτομα και αντιλαμβάνεται την αναπηρία σαν μια κοινωνική κατασκευή. Αυτό σημαίνει πως, παρόλο που δεν παραγνωρίζει την ύπαρξή της, δέχεται σαν βασική αρχή ότι, αυτή δεν οφείλεται στα ίδια τα άτομα αλλά την αποδίδει στην κοινωνία και στα πολλαπλά κοινωνικά, πολιτισμικά, οικονομικά, πολιτικά εμπόδια που αυτή θέτει στην ανάπτυξη και την ένταξή τους. Θεωρείται, λοιπόν, ότι ο τρόπος που είναι οργανωμένη και λειτουργεί η κοινωνία, η οποία καθορίζεται από τις κυρίαρχες ομάδες που βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, δεν παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για να καλυφθούν οι ανάγκες των ατόμων που βιώνουν κάποια αναπηρία, και τελικά καταλήγουν να καταπιέζονται.

Αυτοί οι περιορισμοί που το συγκεκριμένο μοντέλο περιγράφει είναι πλήρως υπαρκτοί σε κάθε κοινωνία, μέσα από προβλήματα, όπως είναι η κακή κατάσταση ή ακόμη και η πλήρης έλλειψη υποδομών σε κτίρια, μέσα μεταφοράς κλπ, που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των ατόμων αυτών στην κοινωνία (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012).

Για αυτό το λόγο μάλιστα δημιουργήθηκε το κίνημα για τα δικαιώματα των αναπήρων, ζητώντας σεβασμό, αναγνώριση και ανταπόκριση των κοινωνικών θεσμών στις ανάγκες τους καθώς και ισότιμη και αξιοπρεπή μεταχείριση σε κάθε τομέα της ζωής τους, εργασιακό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό κλπ, αποκτώντας έτσι ενεργό ρόλο και αποτελώντας εν δυνάμει φορείς αλλαγής. Το κίνημα αυτό συνδέθηκε και με άλλα κοινωνικά κινήματα που ξέσπασαν υπέρ των δικαιωμάτων καταπιεσμένων και αποκλεισμένων ομάδων. Απώτερος σκοπός των κινήματων αυτών ήταν να μειωθεί η επίδραση που ασκούσε το ιατρικό μοντέλο και να αλλάξει τις αντιλήψεις που πήγαζαν από αυτό, καταδεικνύοντας ότι τα άτομα με αναπηρία δεν χρειάζονται οίκτο ούτε τη βοήθεια κανενός αλλά έχουν το δικαίωμα να αποτελούν μέλη της κοινωνίας. Μπορεί να ειπωθεί τέλος ότι το κοινωνικό μοντέλο προσεγγίζει και ερμηνεύει μέσα από μια ανθρωποκεντρική διάσταση την έννοια της αναπηρίας. Προάγει αντιλήψεις και προτάσεις που αποσκοπούν σε μια συνολική αλλαγή της κοινωνίας και πλήρη μεταστροφή της από ρατσιστικού τύπου και υποτιμητικές πεποιθήσεις για την αναπηρία. Έχει ασκήσει σημαντικές επιρροές σε πολλούς τομείς, ειδικά στην εκπαίδευση, προτάσσοντας την έννοια της συμπερίληψης, όπως θα αναφερθεί και παρακάτω (Πολυχρονοπούλου, 2012).

1.1.1. Εννοιολογικός ορισμός

Σε μια προσπάθεια ορισμού της έννοιας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι ο όρος αυτός καθιερώθηκε θεσμικά στην Ελλάδα για πρώτη φορά μόλις το 1985, ενώ μέχρι τότε γινόταν κατά κύριο λόγο χρήση του όρου αναπηρία. Μεγάλη σημασία στον ορισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει ο αντίστοιχος νόμος του 2008. Σύμφωνα λοιπόν με το άρθρο 3 του νόμου 3699 (ΦΕΚ 199/2-10-2008) στην κατηγορία αυτή θεωρείται ότι συγκαταλέγονται άτομα, τα οποία εκδηλώνουν δυσκολίες μάθησης σε σημαντικό βαθμό θέτοντας σοβαρά εμπόδια στην προσαρμογή τους στο σχολείο. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να αποδίδονται σε:

προβλήματα αισθητηριακής, νοητικής, γνωστικής, αναπτυξιακής φύσεως αλλά σε διαταραχές ψυχικές και νευροψυχικές. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες συνήθως είτε για όλο το διάστημα των σχολικών τους χρόνων ή για μια περίοδο της φοίτησής τους στο σχολείο (Σούλης, 2016).

1.1.2. Κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Για περαιτέρω εξειδίκευση του παραπάνω ορισμού, στο άρθρο 3 του Νόμου 3699 (ΦΕΚ 199/2-10-2008) παρουσιάζονται και κάποιες συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται λοιπόν για μαθητές που παρουσιάζουν τις εξής δυσκολίες:

1. **νοητική αναπηρία**, ανεπάρκεια δηλαδή, των ατόμων σε νοητικό επίπεδο και επίπεδο προσαρμοστικότητας, που εκδηλώνεται συνήθως από τη γέννηση έως την ηλικία των 16-18 ετών. Χαρακτηριστικό των ατόμων είναι ο δείκτης νοημοσύνης ίσος ή μικρότερος του 70, κάτι που τα επηρεάζει σε κάθε πτυχή της ζωής τους. Μπορεί να διακριθεί σε: ήπια, μέτρια, σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία ανάλογα με τη διακύμανση της νοημοσύνης (Heward, 2011).
2. **αισθητηριακές αναπηρίες που επηρεάζουν την όραση**, όπως μαθητές με ολική τύφλωση ή μαθητές με μερική όραση ή σοβαρά προβλήματα, όπως αμβλύωπες με χαμηλή όραση. Στη συγκεκριμένη κατηγορία εντάσσονται τα άτομα ανάλογα με την οπτική τους οξύτητα, δηλαδή της ικανότητάς τους για διάκριση αντικειμένων, εικόνων κλπ με μεγάλη σαφήνεια και το οπτικό τους πεδίο, καθώς μετρώντας αυτά τα δυο στοιχεία καθορίζεται η ύπαρξη μερικής ή ολικής τύφλωσης. Στην πρώτη περίπτωση τα άτομα χρησιμοποιούν κυρίως την όραση για την αισθητηριακή πρόσληψη πληροφοριών και συμπληρωματικά τις υπόλοιπες αισθήσεις τους για καλύτερα αποτελέσματα, ενώ στη δεύτερη οι υπόλοιπες αισθήσεις αξιοποιούνται από τα άτομα για να καλύψουν το κενό των ερεθισμάτων που η όραση δεν μπορεί να παρέχει (Heward, 2011, Τρίγκα-Μερτίκα, 2016).
3. **αισθητηριακές αναπηρίες που δημιουργούν προβλήματα ακοής**. Εδώ συγκαταλέγεται η κώφωση, η περίπτωση που τα άτομα έχουν χάσει πλήρως την ακοή τους και προσαρμόζονται χρησιμοποιώντας την όραση, τη νοηματική γλώσσα και το γραπτό λόγο σαν τρόπους επικοινωνίας (Heward, 2011, Παπάνης και συν., 2007). Επίσης, υπάρχει και η βαρηκοΐα, μια αναπηρία ήπιας μορφής, στην οποία τα άτομα

αντιμετωπίζουν προβλήματα να καταλάβουν το λόγο των άλλων μέσω του συστήματος της ακοής, αλλά μπορούν να καθίστανται λειτουργικά με κάποια ειδικά βοηθήματα(Heward, 2011).

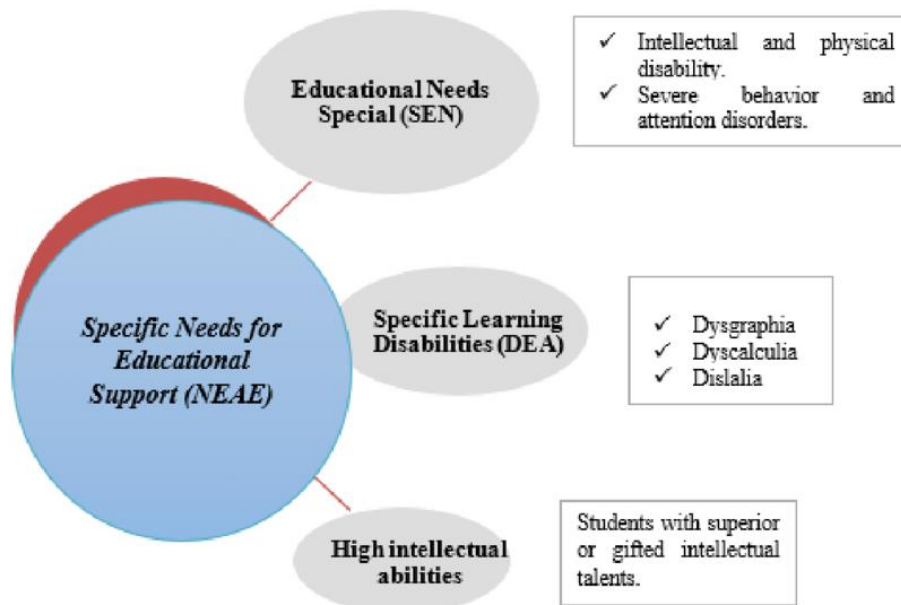
4. **κινητικές αναπηρίες**, προβλήματα δηλαδή ορθοπεδικά ή νευροκινητικά, τα οποία είτε υπάρχουν από τη γέννηση των ατόμων, είτε προκύπτουν στη διάρκεια της ζωής τους, λόγω ποικίλων αιτιών. Υπάρχει ένα μεγάλο εύρος προβλημάτων στην κατηγορία αυτή, όπως είναι η παραπληγία, η σκλήρυνση κατά πλάκας κλπ. (Heward, 2011, Παπάνης και συν., 2007).
5. **χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα**, που τα άτομα, δηλαδή, δεν ξεπερνούν ποτέ στη διάρκεια της ζωής τους με καμία θεραπεία, παρά μόνο μέσω ειδικών θεραπειών, όπως η φαρμακευτική αγωγή, μπορούν να τα ελέγχουν προλαμβάνοντας πιθανές επιπλοκές και να βελτιώσουν την κατάστασή τους. Τέτοιες ασθένειες και προβλήματα αποτελούν συνήθως, μεταξύ άλλων, ο διαβήτης, η επιληψία, το άσθμα κλπ (Heward, 2011).
6. **διαταραχές στην ομιλία και το λόγο**, που εμφανίζονται σε πρώιμο στάδιο στη ζωή των ανθρώπων, ακόμη και από την προσχολική ηλικία. Πρόκειται για προβλήματα που δυσκολεύουν τα άτομα να κατανοήσουν τα μηνύματα που τους μεταδίδουν οι άλλοι δημιουργώντας φραγμούς στην επικοινωνία. Καθώς η επικοινωνία συνιστά βασικό στοιχείο της καθημερινότητας των ανθρώπων, είναι κατανοητό ότι τέτοιου τύπου δυσκολίες οδηγούν σε πρόσθετα προβλήματα σε κάθε πτυχή της ζωής καθώς και σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Υπάρχει μάλιστα και το ενδεχόμενο οι διαταραχές της συγκεκριμένης κατηγορίας να οφείλονται σε κάποια άλλη προϋπάρχουσα διαταραχή οποιασδήποτε μορφής (Heward, 2011, Κάρτζια, 2011).
7. **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**, μια κατηγορία του ευρύτερου όρου των μαθησιακών δυσκολιών που περιλαμβάνουν προβλήματα λόγου, ανάγνωσης, γραφής, μαθηματικών. Η συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνει μόνο δυσκολίες γραφής και μαθηματικών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η δυσαριθμησία, η δυσαναγνωσία, η δυσορθογραφία, η δυσγραφία, η δυσλεξία, με την τελευταία να αποτελεί την πιο συχνή περίπτωση. Υπάρχουν περιστατικά παιδιών που παρουσιάζουν έλλειμμα σε μια μόνο κατηγορία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Heward, 2011, Παπάνης και συν., 2007).

8. **σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής που μπορεί να συνοδεύεται από υπερκινητικότητα ή όχι (ΔΕΠ-Υ).** Τα παιδιά που εκδηλώνουν το σύνδρομο αυτό δυσκολεύονται ιδιαίτερα να διατηρήσουν τη συγκέντρωσή τους σε ένα συγκεκριμένο έργο για μεγάλο χρονικό διάστημα κάτι που συχνά συνοδεύεται και από υπερένταση. Αυτά τα συμπτώματα δεν μπορούν να ελεγχθούν από τα παιδιά. Η συγκεκριμένη διαταραχή συνδυάζεται πολύ συχνά τόσο με δυσκολίες μάθησης όσο και με συμπεριφορικά προβλήματα (Heward, 2011, Παπάνης και συν., 2007).
9. **διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές που εμπίπτουν στο ευρύ φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ).** Οι πιο γνωστές είναι η Αυτιστική διαταραχή, που συνιστά και την πιο σοβαρή, καθώς περιλαμβάνει σοβαρές δυσκολίες γνωστικές και γλωσσικές, το σύνδρομο Asperger, που είναι η πιο ήπια, αφού τα παιδιά σε γενικές γραμμές παρουσιάζουν καλές λεκτικές δεξιότητες και ικανότητες επικοινωνίας και δείκτη νοημοσύνης στο μέσο όρο ή ακόμη και υψηλότερα και η Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Heward, 2011, Συριοπούλου-Δελλή, &Κασίμος, 2013).
10. **ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.** Μερικές από τις πιο συνηθισμένες περιπτώσεις ψυχικών διαταραχών είναι οι φοβίες, η κατάθλιψη, η αγχώδης διαταραχή κλπ. Αυτές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη και τη λειτουργικότητα των ανθρώπων σε κάθε πτυχή της ζωής τους, ενώ μπορεί αυτές οι συνέπειες να έχουν ακόμη και μακροχρόνιο χαρακτήρα (Heward, 2011). Στη δεύτερη περίπτωση ανήκουν μαθητές που αντιμετωπίζουν παράλληλα διάφορες μορφές αναπηριών (αισθητηριακών, κινητικών, νοητικών κλπ), που σε συνδυασμό δυσκολεύουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τη λειτουργικότητά τους σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής τους. Παραδείγματα αποτελούν οι συνδυασμοί νοητικής αναπηρίας με αυτισμό ή με κινητικά προβλήματα, συνύπαρξη τύφλωσης και κώφωσης και άλλες περιπτώσεις (Heward, 2011).
11. **δυσκολίες συναισθηματικής, γνωστικής, κοινωνικής φύσεως, προβλήματα παραβατικότητας.** Αυτές εμφανίζονται συνήθως σαν αποτέλεσμα κακοποίησης, παραμέλησης, περιστατικών ενδοοικογενειακής βίας που έχουν βιώσει τα παιδιά (Heward, 2011).

Υπάρχει επίσης και μια ειδική κατηγορία, η οποία δεν συνδέεται με κάποιο πρόβλημα αλλά αντίθετα αναφέρεται σε μαθητές που διαθέτουν ταλέντα και νοητικές ικανότητες σε βαθμό υψηλότερο από αυτό που θεωρείται μέσος όρος για την ηλικία τους

και διαθέτουν βαθμολογία σε κλίμακες νοημοσύνης τουλάχιστον 140-170. Αυτοί οι μαθητές αποκαλούνται συνήθως χαρισματικά παιδιά (Heward, 2011, Σούλης, 2016).

Τέλος, διασαφηνίζονται και κάποιες περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές δεν θεωρείται ότι εμφανίζουν προβλήματα, τα οποία εμπίπτουν στην κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Αυτές αφορούν, κυρίως, μαθητές που ναι μεν παρουσιάζουν χαμηλότερες από τις αναμενόμενες επιδόσεις στο σχολείο αλλά αυτές δεν οφείλονται στους παράγοντες που αναφέρονται στον ορισμό, που παρατέθηκε πιο πάνω, αλλά αποδίδονται σε εξωτερικές αιτίες, όπως ιδιαιτερότητες σχετικές με το γλωσσικό ή το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Σούλης, 2016). Είναι, λοιπόν, εμφανές ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαθέτουν ένα πολύ μεγάλο εύρος αναφορικά με τις κατηγορίες που περιλαμβάνουν και τόσο οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες όσο και αυτοί που ανήκουν στην ίδια, θα παρουσιάζουν αρκετά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους ως προς την εκδήλωση της συμπτωματολογίας, την εξέλιξη κλπ.



Εικόνα 1: Κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

1.2. Εντοπισμός και διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις στις οποίες μαθητές στη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων εκδηλώνουν διάφορες δυσκολίες που μπορεί να οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες. Επομένως, είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες

διαδικασίες προκειμένου να διαπιστωθεί, αν πρόκειται για κάποιας μορφής ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Για το σκοπό αυτό η διαδικασία της διάγνωσης περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα. Ξεκινά με τον εντοπισμό, διακρίνει τα παιδιά που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να παρουσιάσουν κάποιο πρόβλημα και στη συνέχεια ακολουθεί η αναγνώριση, μια αρχική δηλαδή, προσπάθεια να συλλεχθούν πρόσθετες πληροφορίες για την κατάσταση που οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν, ώστε να διαπιστωθεί αν συντρέχει κάποιος λόγος που να καθιστά επιτακτική την άμεση στήριξή τους. Το τελευταίο στάδιο, η διάγνωση και αξιολόγηση, έχει πολύ μεγάλη σημασία, καθώς μπορεί να επηρεάσει σε πολύ μεγάλο βαθμό την έκβαση της θεραπευτικής διαδικασίας. Παρόλο που πρόκειται για έναν όρο που χρησιμοποιείται κυρίως στην ιατρική, αξιοποιείται και από τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να συγκεντρώσουν στοιχεία για μαθητές τους και να τους παρέχουν στήριξη, ενώ είναι αρκετά συχνός και στο χώρο της ειδικής αγωγής (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Για την εκτίμηση στα πλαίσια της διάγνωσης μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορες μέθοδοι. Ειδικότερα:

- λήψη του ιστορικού του παιδιού: συνιστά μια πολύ βασική τεχνική, η οποία βοηθά στη συγκέντρωση χρήσιμων πληροφοριών σε διάφορους τομείς, όπως για προηγούμενα ιατρικά ζητήματα, θέματα ανάπτυξης των παιδιών, το οικογενειακό τους περιβάλλον κλπ.
- ψυχομετρικά τεστ: αυτά επιτρέπουν τη συλλογή πληροφοριών για την παρουσία των μαθητών σε γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό επίπεδο. Βέβαια υπάρχουν και διάφορα πιο απλά τεστ όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν σε περίπτωση που επιθυμούν να μετρήσουν ένα πρόβλημα ή μια μαθησιακή τους δυσκολία.
- κλίμακες που εκτιμούν τη συμπεριφορά των παιδιών, μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών, κατάλογοι που περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου και επιδέχονται μόνο καταφατική (ναι) ή αρνητική (όχι) απάντηση για τον εντοπισμό ιδιαίτερων δεξιοτήτων ή ελλειμμάτων των μαθητών.
- τεχνικές, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, που απευθύνονται είτε σε γονείς είτε σε εκπαιδευτικούς, και σκοπό έχουν την αναφορά προβληματικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα παιδιά με στοιχεία για τη σοβαρότητα, τη διάρκεια, τη συχνότητα, τους εκλυτικούς παράγοντες. Πέρα, από την απλή καταγραφή που προσφέρουν οι τεχνικές αυτές, συχνά προτιμάται η παρατήρηση των παιδιών από

τους εκπαιδευτικούς, για την προσπάθεια κατανόησης της συμπεριφοράς τους στο πλήρες εύρος της αλλά και τη συνολικότερη αξιολόγηση του παιδιού στο περιβάλλον του (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Τα τελευταία χρόνια αρχίζει να υπάρχει μια διαφοροποίηση στον τρόπο που γενικότερα αντιμετωπίζονται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, κάτι το οποίο αναπόφευκτα δημιουργεί τροποποιήσεις και στον τρόπο που πραγματοποιείται και η ίδια η διάγνυσή τους. Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, σήμερα θεωρείται ότι δεν επαρκεί για τους στόχους της ειδικής αγωγής απλώς να συλλεχθούν πληροφορίες από ψυχομετρικά τεστ που να συγκρίνουν τη βαθμολογία που συγκεντρώνουν οι μαθητές με μια απλή τιμή μέσου όρου και να τοποθετηθούν τελικά σε μια συγκεκριμένη κατηγορία για τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν. Αντιθέτως, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην παρακολούθηση συνολικά της σχολικής τους πορείας, του ρυθμού μάθησης, της προσαρμογής και του επιπέδου λειτουργικότητάς τους στα πλαίσια του σχολείου.

Ειδικότερα, λοιπόν, μπορεί να εξετάζονται παράγοντες που αφορούν την ποιότητα και ποσότητα της γνώσης που έχουν αποκτήσει τα παιδιά, στρατηγικές που χρησιμοποιούν στα πλαίσια της μάθησής τους αλλά και το επίπεδο στο οποίο ο τρόπος που το σχολείο παρουσιάζει και μεταδίδει τη γνώση και το μάθημα συνολικά, ταιριάζει και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Έτσι, υπάρχει μια πληθώρα τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάθε περίπτωση, όπως η εκτίμηση των σταδίων μάθησης, τα τεστ ελλειμματικής προσοχής, η αξιολόγηση των τεχνικών και δεξιοτήτων μάθησης και μελέτης και η εκτίμηση με βάση το σχολικό πρόγραμμα σπουδών (Σούλης, 2016).

Σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση των μαθητών διαδραματίζουν τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ). Σύμφωνα με το νέο νόμο 4823/2021 στόχος των κέντρων αυτών είναι *«η υποστήριξη των μαθητών, των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ. για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου»* (ν. 4823/2021, άρθ. 11, παρ. 2). Οι δομές αυτές είναι αρμόδιες να αξιολογούν μαθητές έως και τα δεκαοχτώ χρόνια τους και για άτομα με ΕΕΑ ή αναπηρία που είναι άνω των δεκαοχτώ χρονών μπορούν να αξιολογηθούν μέχρι το 30^ο έτος της ηλικίας τους (ν. 4823/2021, άρθ. 53, παρ. 3).

Είναι στελεχωμένες από κατάλληλα καταρτισμένη ομάδα εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (νηπιαγωγών, δασκάλων, φιλολόγων, μαθηματικών) και

ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ΕΕΠ), όπως λογοθεραπευτών, ψυχολόγων, φυσιοθεραπευτών, εργασιοθεραπευτών-εργοθεραπευτών, κοινωνικών λειτουργών και εξειδικευμένων θεραπευτών για τις ανάγκες των τυφλών και κωφών ατόμων (ν. 4823/2021, άρθ. 15, παρ. 1). Στις ευθύνες τους περιλαμβάνεται η διερεύνηση και ο εντοπισμός των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αναφορά στη μορφή στη μορφή και τη σοβαρότητά τους, καθώς και προτάσεις είτε για τη δημιουργία των κατάλληλων προγραμμάτων υποστήριξής τους στα σχολεία, είτε για τη φοίτησή τους στο κατάλληλο σχολείο ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους (ν. 4823, άρθ. 11).

Επιπλέον, ασχολούνται με την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης σε γονείς και εκπαιδευτικούς που το χρειάζονται αλλά και με τη συγκρότηση και παρουσίαση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισής τους. Συντάσσουν προτάσεις για διάφορα μέσα που θα αυξήσουν την προσβασιμότητα των παιδιών τόσο σε φυσικό επίπεδο όσο και στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε πρόκειται να χρησιμοποιηθούν στο χώρο του σχολείου είτε στο σπίτι (Πολυχρονοπούλου, 2012, Σούλης, 2016).

Αφού έχει εντοπιστεί ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, υπάρχει πρόβλεψη για τις δυνατότητες και επιλογές φοίτησής τους, ανάλογα με το βαθμό και τη σοβαρότητα της δυσκολίας τους. Πιο συγκεκριμένα ισχύουν οι εξής περιπτώσεις:

- Μαθητές με ήπιας μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορούν να φοιτούν στην τάξη του γενικού σχολείου είτε με τη βοήθεια μόνο του εκπαιδευτικού, ο οποίος δέχεται στήριξη, καθοδήγηση από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ (ή και τις ΕΔΥ) και τους συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είτε με παράλληλη στήριξη, όταν διαπιστώνεται ότι οι μαθητές έχοντας την απαραίτητη υποστήριξη σε ατομικό επίπεδο μπορούν να ανταποκριθούν εξίσου καλά με τους συμμαθητές τους στα μαθήματα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Σούλης, 2016).
- Μαθητές που δεν μπορούν λόγω των δυσκολιών τους να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στην τάξη μπορούν να φοιτήσουν στα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν στο πλαίσιο του σχολείου γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο φοίτησης ανάλογα με τις δυσκολίες των παιδιών. Οι μαθητές με ήπια προβλήματα εκπαιδεύονται στα πλαίσια κοινών και εξειδικευμένων προγραμμάτων διάρκειας έως 15 ωρών, τα οποία

καθορίζονται με τη συμβολή των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Για τους μαθητές με σοβαρότερα προβλήματα προβλέπονται προγράμματα είτε εξειδικευμένα ομαδικά είτε εξατομικευμένα, στα οποία η διάρκεια είναι διευρυμένη (Σούλης, 2016).

- Στις περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν αυτοεξυπηρετούνται, ανάλογα με τις δυσκολίες τους, υπάρχει η δυνατότητα να φοιτήσουν είτε σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑΕ), είτε στη σχολική τάξη είτε σε Τμήματα Ένταξης (ΤΕ). Σε κάθε ενδεχόμενο χρειάζεται η κατάλληλη υποστήριξη για την κάλυψη των αναγκών τους (Σούλης, 2016).
- Σε ειδικές και πιο σοβαρές περιπτώσεις που οι μαθητές, ούτε με υποστήριξη, δεν μπορούν να φοιτήσουν στη σχολική τάξη και στο Τμήμα Ένταξης, μπορούν να φοιτήσουν είτε σε ξεχωριστές και αυτόνομες Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑΕ), είτε σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα. Αυτά μπορεί να υπάρχουν ανεξάρτητα αλλά και ως παραρτήματα σχολείων. Ακόμη, υπάρχει και η δυνατότητα διδασκαλίας στο σπίτι σε πιο σοβαρά περιστατικά όπου οι μαθητές λόγω των προβλημάτων τους δεν μπορούν να μετακινηθούν και να φοιτήσουν στο σχολείο (Σούλης, 2016).

1.3. Ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση

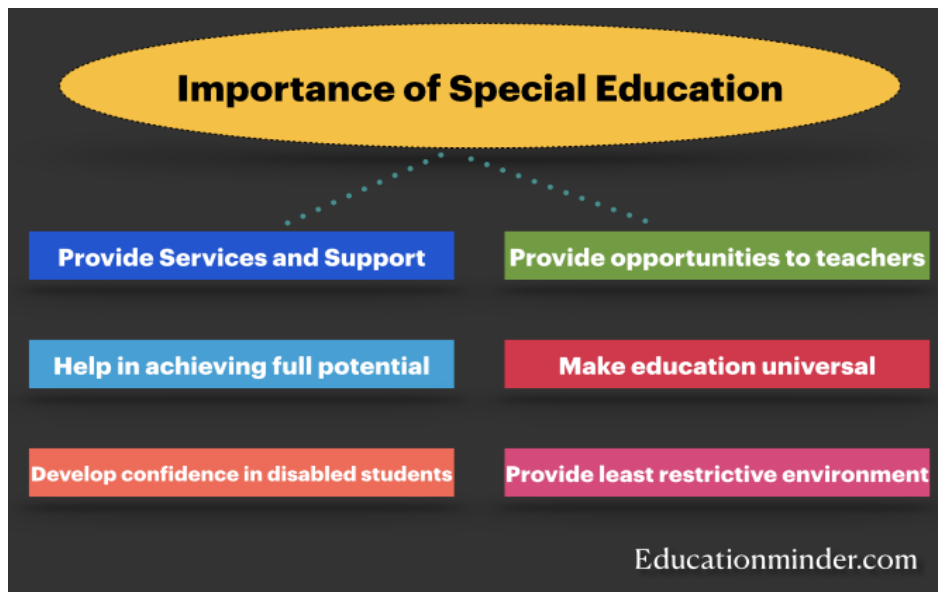
1.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση και βασικοί ορισμοί ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης

Στο Νόμο 3699 (ΦΕΚ 199/2-10-2008) ορίζεται η έννοια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Αναφέρεται στις υπηρεσίες και τα προγράμματα που παρέχονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αποσκοπεί στην ανάπτυξη σε κάθε τομέα των μαθητών με ΕΕΑ προκειμένου να μπορέσουν να αξιοποιήσουν και να ενισχύσουν προς όφελος τους κάθε δεξιότητα και δυνατότητα που διαθέτουν και να μπορέσουν να προσαρμοστούν και να είναι λειτουργικά στην καθημερινότητά τους. Ενώ προβλέπεται μάλιστα και ο υποχρεωτικός και δωρεάν χαρακτήρας της καθώς και η ευθύνη όλων των αρμόδιων φορέων να τη διασφαλίσουν (Σούλης, 2016).

Η ενταξιακή εκπαίδευση σχετίζεται με την αρχή της ολόπλευρης ανάπτυξης όλων των μαθητών και τη δημιουργία ενός σχολείου που θα είναι ανοιχτό και προσβάσιμο σε

όλους, χωρίς καμία διάκριση. Συνιστά λοιπόν μια λογική σύμφωνα με την οποία στα πλαίσια της μάθησης χρειάζεται να ενισχύεται η διαφορετικότητα των μαθητών, να προωθείται η ανάπτυξη του καθενός και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, με βάση την αρχή της ισότητας. Για το λόγο αυτό προτείνει την πρόσβαση των μαθητών με δυσκολίες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και την κατάλληλη υποστήριξή τους για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης. Κάποιοι, ιδιαίτερα πιο παλιά, αναφέρονταν στην έννοια της ενσωμάτωσης των μαθητών στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιας μορφής δυσκολίας χρειάζεται να προσαρμοστούν στη σχολική τάξη και στο επίπεδο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, χωρίς να υπάρχει κανένα ενδιαφέρον για τα δικά τους χαρακτηριστικά. Σήμερα, τέτοιες αντιλήψεις έχουν εξαλειφθεί καθώς θεωρείται ότι δεν συνάδουν με τις αρχές της διαφορετικότητας και της ισότητας (Πολυχρονοπούλου, 2012, Σούλης, 2016).

Πέρα από την ένταξη, η αρχή της ισότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προωθείται και μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτή η λογική διαμορφώθηκε μετά τη διατύπωση κριτικής για το βαθμό αποτελεσματικότητας που μπορεί να προσφέρει η ενταξιακή εκπαίδευση. Η έννοια της συμπερίληψης βασίζεται στο θεμελιώδες δικαίωμα και την ανάγκη των παιδιών αυτών για πρόσβαση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα είναι κοινό με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Δεν δέχεται τη διάκριση που γίνεται ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό προτάσσει μια ενιαία εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και απορρίπτει τη χρήση των ειδικών σχολείων (Πολυχρονοπούλου, 2012, Σούλης, 2016).



Εικόνα 2: Η σημασία της ειδικής αγωγής στα πλαίσια της εκπαίδευσης

1.3.2 Ενταξιακή εκπαίδευση: Εφαρμογή, Προϋποθέσεις και δυσκολίες

Στα πλαίσια της εφαρμογής της ενταξιακής εκπαίδευσης και της συμπερίληψης μπορούν να εντοπιστούν τέσσερις κατηγορίες μοντέλων τα οποία είναι ευρέως αποδεκτά. Ανάλογα με τους στόχους που τίθενται και την κατεύθυνση που ακολουθείται, επιλέγεται αυτό που θεωρείται αποτελεσματικότερο. Αυτά είναι τα εξής:

1. **Μοντέλο πλήρους συμπερίληψης (full inclusion):** εφαρμόζεται στα πλαίσια του γενικού σχολείου και έχοντας σαν βάση την αρχή της ισότητας, προβλέπει ότι όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως εντάσσονται σε αυτό. Δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για την κάλυψη των αναγκών και στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ούτε νομοθεσία που να προστατεύει τους μαθητές αυτούς (Norwich, 2002).
2. **Μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the sameplace):** στη συγκεκριμένη περίπτωση υπάρχει, έστω σε πρωταρχικό βαθμό, πρόβλεψη για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς υπάρχουν τόσο ειδικοί παιδαγωγοί για την υποστήριξή τους αλλά και αλλαγές στα πλαίσια του σχολείου για τη διευκόλυνσή τους. Τέλος, υπάρχει μέριμνα ώστε το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο να διαφυλάσσει τα δικαιώματα των παιδιών αυτών (Norwich, 2002).
3. **Μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs):** όπως φαίνεται και από την ονομασία του συγκεκριμένου μοντέλου, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κεντρίζουν το ενδιαφέρον και καταβάλλεται μεγάλη

προσπάθεια για την κάλυψη των αναγκών τους. Σε περίπτωση, για παράδειγμα, που οι μαθητές δυσκολεύονται να συμβαδίσουν με το αναλυτικό πρόγραμμα στα γενικά σχολεία, μπορούν να φοιτήσουν, για όσο χρειαστεί, στα κατάλληλα σχεδιασμένα σχολεία ειδικής αγωγής (Norwich, 2002).

4. **Περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης (choice limited inclusion):** το συγκεκριμένο μοντέλο προτείνει ότι για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι πιο αποτελεσματικά τα γενικά σχολεία. Δεν παραγνωρίζει τα οφέλη της φοίτησης σε σχολεία ειδικής αγωγής, αλλά τα εντοπίζει μόνο σε επίπεδο σχολικής επίδοσης, κάτι που σύμφωνα με τους θιασώτες του, τελικά, καταλήγει να περιορίζει περισσότερο τα παιδιά παρά να τα βοηθάει (Norwich, 2002).

Βασικό στοιχείο προκειμένου να πραγματοποιηθεί με επιτυχία το δύσκολο εγχείρημα της ενταξιακής-συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να καταφέρει να προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, είναι να τηρούνται κάποιες σημαντικές προϋποθέσεις στα πλαίσια εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων.

Αρχικά, η ενταξιακή εκπαίδευση πρέπει να αξιοποιεί πρακτικές και δράσεις που να στηρίζονται στην πεποίθηση του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και στην ισότιμη συμμετοχή τους. Γενικότερα, η εκπαίδευση πρέπει να διαρθρώνεται με τέτοιο τρόπο που να εξαλείφει κάθε εμπόδιο στη συμμετοχή των παιδιών προτάσσοντας την ισότητα και τη δικαιοσύνη που θα βασίζεται στις αρχές του εγχειρήματος «Σχολείο για όλους» (Soulis&Σούλης, 2008). Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η τήρηση και εφαρμογή των δημοκρατικών αρχών, μέσω της εξάλειψης κάθε μορφής αποκλεισμού και της παράλληλης διασφάλισης της ουσιαστικής συμμετοχής όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στο σχολείο (Soulis&Σούλης, 2008).

Αναγκαία κρίνεται και η αλλαγή στους τρόπους διδασκαλίας που αξιοποιούνται προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Έχει φανεί αρκετά αποτελεσματική η εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς της έννοιας της συμμετοχικότητας στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Αυτό σημαίνει στην πράξη να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία και την αμοιβαία βοήθεια στα πλαίσια ομάδων που θα αποτελούνται από μαθητές με ποικίλα χαρακτηριστικά και δεξιότητες, με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας με όλους.

Ωφέλιμο, επίσης, θεωρείται, οι εκπαιδευτικοί να τους βοηθούν να ακολουθούν τους ίδιους κανόνες και τα ίδια όρια για την επιθυμητή και επιτρεπτή συμπεριφορά, που οι ίδιοι οι μαθητές έπειτα από ομοφωνία θα έχουν ορίσει, σαν επιπλέον κίνητρο για την τήρησή τους. Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί θα δίνουν χώρο και ελευθερίες στους μαθητές τους διαμορφώνοντας κατάλληλα τόσο το περιεχόμενο των μαθημάτων όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα συνολικά, θέτοντας στο επίκεντρο τους μαθητές και τις ανάγκες τους καθώς ο δικός τους ρόλος θα παραμένει κυρίως συμβουλευτικός και καθοδηγητικός (Soulis&Σούλης, 2008).

Για την αποτελεσματική τήρηση όλων των παραπάνω προϋποθέσεων, απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία όλων των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση, εκπαιδευτικών, διευθυντών, μαθητών και γονέων. Αυτό σημαίνει υγιείς σχέσεις και κλίμα αλληλοβοήθειας και σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και έμπρακτη στήριξη από τους διευθυντές των σχολείων με όποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται για τη διευκόλυνσή τους στο δύσκολο έργο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Φυσικά το περιβάλλον συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου και όχι μόνο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μπορεί να αποβεί πολύ ωφέλιμο για όλους και να ενθαρρύνει και τη συνεργασία μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Τέλος, η συμβολή των γονέων στις δραστηριότητες και το πρόγραμμα του σχολείου μπορεί να φανεί χρήσιμη στους εκπαιδευτικούς μέσα από τις πληροφορίες που μπορούν να παρέχουν για τα παιδιά τους (Soulis&Σούλης, 2008).

Πέρα από τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή των ενταξιακών προγραμμάτων, σημαντικό είναι να ληφθούν υπόψη οι δυσκολίες που ενδεχομένως να προκύψουν προκειμένου να υπάρξει η κατάλληλη προετοιμασία για την αντιμετώπισή τους. Έχουν διατυπωθεί από πολλούς θεωρητικούς προβληματισμοί αναφορικά με τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες που διαρκώς προκύπτουν καθώς και στις αυξημένες απαιτήσεις που επιφέρει η ενταξιακή εκπαίδευση. Εμπόδια σε αυτή την πρόκληση μπορεί να σταθούν διάφοροι παράγοντες, όπως η απουσία του απαραίτητου αριθμητικά προσωπικού που θα στελεχώσει τις σχολικές μονάδες και που θα έχει την κατάλληλη κατάρτιση αλλά και πρακτικά εμπόδια που αφορούν την αποτελεσματική εξασφάλιση εγκαταστάσεων και υποδομών με εύκολη πρόσβαση για όλους (Βαλιαντή&Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2008, Daniel&King, 1997).

Επίσης, χωρίς την κατάλληλη οργάνωση και στήριξη είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να επιφορτιστούν με νέες υποχρεώσεις που να μην μπορούν να καλύψουν επαρκώς συνδυαστικά με όσες ήδη έχουν, δεδομένου του χρόνου προετοιμασίας που θα χρειάζεται για το μάθημα αλλά και της ιδιαίτερης προσοχής που θα πρέπει να παρέχουν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της τάξης, κάτι που από μόνο του δεν είναι εύκολο και δυσκολεύει ειδικά σε πολυπληθείς τάξεις. Αυτό μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς σε ψυχολογικό επίπεδο, δημιουργώντας τους πίεση αλλά και την αίσθηση ότι δεν είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους ή ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για εφαρμογή προγραμμάτων ενταξιακής εκπαίδευσης, οδηγώντας τους σε μια αποστροφή προς αυτή (Valeo, 2008).

Τέλος, δυσκολίες ενδέχεται να προκύψουν και αναφορικά με τους ίδιους τους μαθητές που θα καλεστούν να συνυπάρξουν στην ίδια τάξη. Ένα πιθανό ζήτημα αποτελούν τα αισθήματα ζήλιας που οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης μπορεί να αναπτύξουν για τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω της ιδιαίτερης μεταχείρισης που οι τελευταίοι συχνά έχουν από τους εκπαιδευτικούς, με τη μεγαλύτερη προσοχή που λαμβάνουν ή το λιγότερο φόρτο εργασίας τους. Ωστόσο, ζητήματα μπορεί να αντιμετωπίσουν και τα ίδια τα παιδιά με ΕΕΑ, καθώς η φοίτησή τους στην τάξη με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα να εκλάβουν πιο έντονες και σοβαρές τις δυσκολίες τους από ό,τι πραγματικά είναι και να αναπτύξουν αισθήματα μειονεξίας και απογοήτευσης (Berg, 2005).

Inclusion Vs Integration		
	Inclusion	Integration
DEFINITION	The process of educating children in such a way so that it benefits all students and entails a clear participation	The process in which students with special needs are absorbed into the mainstream education.
MAINSTREAM EDUCATION	The focus is not on fitting into the mainstream education, but improving participation of all students	Through an integrated approach, the students with special needs have to fit into mainstream education.
FOCUS	Focuses on all students	Focuses on students with special needs
CHANGE	To accommodate student needs the school undergoes change	To accommodate the child the subject is changed.

Εικόνα 3: Οι έννοιες της συμπερίληψης και της ένταξης στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1.3.3 Υποστήριξη και επιμόρφωση των ατόμων που εμπλέκονται με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Τα άτομα τα οποία εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό και σε καθημερινή βάση με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έρχονται σε επαφή μαζί τους αρκετές ώρες της ημέρας στα πλαίσια του σχολείου. Είναι λογικό ότι και στις δυο περιπτώσεις μπορούν να προκύψουν δυσκολίες, ιδιαίτερα στον εντοπισμό των δυσκολιών αλλά και στα αρχικά στάδια μετά τη διάγνωση καθώς υπάρχει αδυναμία στη σωστή διαχείριση των παιδιών. Αυτό, ωστόσο, είναι κάτι που μπορεί να ξεπεραστεί μέσω της παροχής κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης και διαρκούς υποστήριξης για την κάλυψη πιθανών ελλειμμάτων και αναγκών τους.

Όπως έχουν καταδείξει πολλές έρευνες, οι οικογένειες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα άγχους λόγω των ίδιων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά καθώς και των επιπρόσθετων απαιτήσεων στην ανατροφή τους. Για αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαία η παροχή της κατάλληλης υποστήριξης στους γονείς, κάτι που εξάλλου και οι ίδιοι επισημαίνουν ότι επιθυμούν και χρειάζονται, καθώς συχνά αναφέρουν ότι δεν τους παρέχεται η απαραίτητη υποστήριξη που θα έπρεπε (Huetal, 2015). Κοινωνική υποστήριξη μπορεί να προσφέρεται στους γονείς από διάφορες πηγές, όπως οι άνθρωποι στη γειτονιά, η εκκλησία με πιο σημαντική αυτή των σημαντικών ανθρώπων στη ζωή τους, όπως συγγενείς και φίλοι. Ωστόσο και το κράτος με διάφορους οργανισμούς και προγράμματα μπορεί να διευκολύνει τους γονείς.

Τα τελευταία χρόνια μάλιστα έχουν δημιουργηθεί και προγράμματα συμβουλευτικής για γονείς. Στην αρχή αυτών των προγραμμάτων, οι γονείς καλούνται με τη βοήθεια των ειδικών να φέρουν στην επιφάνεια, να αναγνωρίσουν και σιγά-σιγά να αρχίσουν να αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα τους για να μπορέσουν να κοιτάξουν με πιο ρεαλιστικό τρόπο τις δυσκολίες των παιδιών τους και με την αίσθηση ότι θα καταφέρουν να διαχειριστούν οποιαδήποτε δύσκολη κατάσταση προκύψει. Έχοντας αυτή τη στήριξη σε ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο, οι γονείς θα κατορθώσουν να λάβουν και αυτοί πιο ενεργό μέρος στο πλαίσιο της θεραπευτικής διαδικασίας των παιδιών τους, καθώς λόγω της επαφής και της σύνδεσης που μοιράζονται μαζί τους, οι

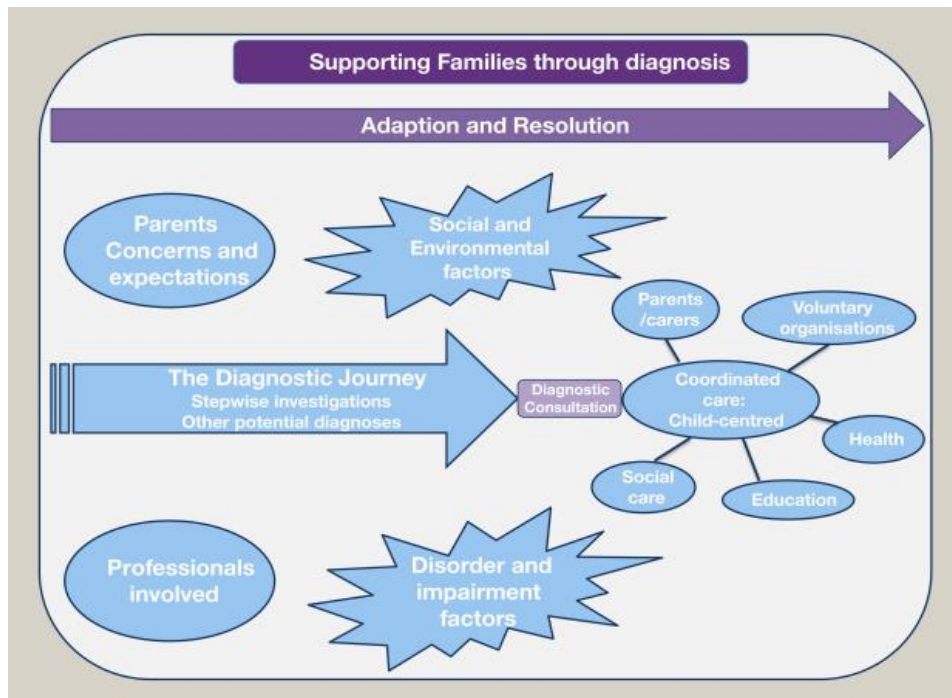
πληροφορίες που μπορούν να προσφέρουν είναι πολύ σημαντικές και η συμβολή τους γενικά μπορεί να κάνει τη διαφορά στην έκβαση της διαδικασίας (Παπαγεωργίου, 2011).

Στη συνέχεια, οι γονείς μπορούν να περάσουν στο επόμενο στάδιο της συμβουλευτικής, που αφορά την προετοιμασία και εκπαίδευσή τους. Αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε ατομικά είτε ομαδικά, για την περαιτέρω διευκόλυνση των γονέων. Προσπάθεια καταβάλλεται στα πλαίσια των προγραμμάτων αυτών να λαμβάνεται υπόψη πέρα από την οικογένεια, και το περιβάλλον, συνολικά, στο οποίο ζουν και με το οποίο συναναστρέφονται τα παιδιά, για την εξασφάλιση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Υπάρχει ένα εύρος προγραμμάτων από τα οποία μπορούν οι γονείς να επιλέξουν και μέσα από αυτά να εκπαιδευτούν και τελικά να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, να μάθουν στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν στην καλύτερη αντιμετώπιση δυσκολιών που θα συναντήσουν. Στη χώρα μας υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον και έντονη προσπάθεια στους κόλπους της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας για την υποστήριξη οικογενειών στα οποία υπάρχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και έχουν δημιουργηθεί Συμβουλευτικά Κέντρα που καλούνται να εξυπηρετήσουν αυτό το σκοπό (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011).

Σημαντικό ρόλο, ωστόσο, στην υποστήριξη των γονέων αλλά και στην αποτελεσματικότερη βοήθεια των παιδιών, μπορεί να διαδραματίσει η ενίσχυση της συνεργασίας γονέων και σχολείου. Έχει αποδειχθεί εξάλλου από πολλαπλές έρευνες ότι, καθώς αυτοί οι δυο τομείς είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών, η μεταξύ τους συνεργασία μπορεί να έχει ακόμη θετικότερα αποτελέσματα για αυτά. Παρότι αυτή η συνεργασία, ειδικά στη χώρα μας, δεν ήταν εδραιωμένη πιο παλιά, αλλά αντίθετα υπήρχε έντονη δυσπιστία μεταξύ των δυο πλευρών, εντοπίζοντας τη σημασία της, σήμερα θεωρείται δεδομένη η ύπαρξή της και διαρκώς ενισχύεται (Γεωργίου 2000, Τσιμπιδάκη, 2013). Υπάρχουν μάλιστα διάφορες εναλλακτικές μέσω των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτή η συνεργασία, με τη μορφή είτε συναντήσεων, είτε γραπτών ενημερωτικών μηνυμάτων από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς, είτε μέσω τηλεφώνου (Heward, 2011).

Η επιμόρφωση είναι μια διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί έρχονται αρκετά συχνά σε επαφή, σε μια προσπάθεια να βελτιώνονται συνεχώς στα πλαίσια του επαγγέλματός τους, να εκπαιδεύονται σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, να αποκτούν νέες δεξιότητες και να είναι προετοιμασμένοι για να ανταποκρίνονται στις εξελίξεις στο χώρο

της εκπαίδευσης και στις ανάγκες των μαθητών τους (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006, Χατζηδήμου, 2011). Ειδικά στον τομέα της ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση προκειμένου να παρέχουν στήριξη με αποτελεσματικό τρόπο στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Εικόνα 4: Ανάγκη υποστήριξης των οικογενειών με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Κεφάλαιο 2: Το παιχνίδι ως εργαλείο ανάπτυξης

2.1 Παιχνίδι: Ορισμός και εννοιολογική προσέγγιση

Το παιχνίδι παρόλο που για τους περισσότερους είναι σαφές το τι μπορεί να εμπεριέχει και πώς μπορεί να εξηγηθεί, στην πραγματικότητα είναι μια έννοια δύσκολο να προσδιοριστεί και να διατυπωθεί μέσω συγκεκριμένου ορισμού. Στο Arjoranta (2014) αναφέρεται το χαρακτηριστικό πρόβλημα της πρόκλησης του ορισμού της έννοιας των παιχνιδιών και τονίζεται ότι, τελικά, οι εν λόγω απόπειρες για διατύπωση ορισμών μπορούν τόσο να βοηθήσουν όσο και να περιορίσουν την κατανόηση. Στη μελέτη αυτή αναφέρεται ότι τα όρια είναι απαραίτητα για τον ορισμό των εννοιών, αλλά τα όρια αυτά μπορεί να αποκλείουν ορισμένες πτυχές της έννοιας του παιχνιδιού. Αναγνωρίζεται μάλιστα ότι έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για τον ορισμό των παιχνιδιών, συχνά χρησιμοποιώντας μια «προσέγγιση του κοινού πυρήνα», κατά την οποία παρέχεται ένας κατάλογος βασικών χαρακτηριστικών που ενδέχεται να αφορούν τον οποιονδήποτε τύπο ή την όποια φύση παιχνιδιού.

Ωστόσο, ο Arjoranta (2014) επιχειρηματολογεί υπέρ μιας διαφορετικής προσέγγισης που βασίζεται στην έννοια του Wittgenstein για τα γλωσσικά παιχνίδια και τις οικογενειακές ομοιότητες. Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει ότι τα παιχνίδια μπορούν να ποικίλλουν ευρέως και οι ορισμοί πρέπει να είναι ευαίσθητοι στο πλαίσιο και να εξυπηρετούν πρακτικούς σκοπούς. Στη μελέτη αυτή υπογραμμίζεται, επίσης, ο ρόλος της εξουσίας στον ορισμό των όρων και προτείνεται ότι οι ορισμοί θα πρέπει να εξελίσσονται παράλληλα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Τελικά, προτείνεται μια συνεχής διαδικασία επαναπροσδιορισμού της έννοιας των παιχνιδιών για την ενίσχυση της κατανόησης και την ενθάρρυνση νέων προοπτικών.

Η ίδια παρατήρηση σημειώνεται και στους Aarseth & Calleja (2015), ιδιαίτερα δεδομένης της ποικιλίας παιχνιδιών που υπάρχουν. Στο άρθρο τους εξετάζουν τις προκλήσεις και τους περιορισμούς του ορισμού των παιχνιδιών και επισημαίνει ότι τα παιχνίδια είναι μια ποικιλόμορφη και πολύπλευρη κατηγορία, που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων ή και αντικειμένων. Η δική τους οπτική, ωστόσο, αντιτίθεται στην ιδέα ενός ενιαίου, περιεκτικού ορισμού για τα παιχνίδια και, αντιθέτως, προτείνει μια εννοιολογική προσέγγιση μετά-επιπέδου που εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα παιχνίδια ορίζονται και χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά πλαίσια.

Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη τους επισημαίνουν ότι οι παραδοσιακοί ορισμοί των παιχνιδιών, όπως αυτοί που προτάθηκαν από τους Jesper Juul, Katie Salen και Eric Zimmerman, συχνά έχουν περιορισμούς όταν εφαρμόζονται στην ποικιλία των παιχνιδιών που υπάρχουν. Για παράδειγμα, η απαίτηση για ποσοτικοποιήσιμα αποτελέσματα στους ορισμούς τους αποκλείει πολλά παιχνίδια που δεν πληρούν αυτό το κριτήριο, όπως τα βιντεοπαιχνίδια ανοικτού κόσμου ή τα παιχνίδια με πολλαπλά συστήματα κανόνων. Επίσης, εξετάζουν τις προκλήσεις του ορισμού παιχνιδιών που δεν έχουν τυπικούς κανόνες ή έχουν αδιαφανείς και κρυφούς κανόνες. Επισημαίνουν, ακόμη, πώς ορισμένες δραστηριότητες, όπως οι γρίφοι και τα αινίγματα, μπορεί να μην έχουν ρητούς κανόνες αλλά εξακολουθούν να θεωρούνται λογοπαίγνια (Aarseth & Calleja, 2015).

Σύμφωνα με τον Gray (2013) το παιχνίδι περιλαμβάνει ένα σύνολο χαρακτηριστικών που από κοινού καθορίζουν αυτή τη δραστηριότητα. Το παιχνίδι, επομένως, δεν περιορίζεται εύκολα σε ένα μόνο καθοριστικό χαρακτηριστικό, αντίθετα, είναι μια σύνθετη αλληλεπίδραση χαρακτηριστικών που έχουν τις ρίζες τους στα κίνητρα και το νοητικό πλαίσιο που καθοδηγούν τη συμπεριφορά. Αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού περιλαμβάνουν τα εξής:

- Είναι αυτοεπιλεγμένο και αυτοκατευθυνόμενο: Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που επιλέγεται οικειοθελώς από τα άτομα, καθοδηγούμενη από τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Οι παίκτες αποφασίζουν όχι μόνο να εμπλακούν στο παιχνίδι αλλά και πώς θα εμπλακούν, παρέχοντάς τους την ελευθερία να κατευθύνουν τις ενέργειές τους.
- Είναι εσωτερικά υποκινούμενο: Το παιχνίδι αναλαμβάνεται για τον εαυτό του, με πρωταρχική εστίαση στην ίδια τη δραστηριότητα και όχι στις εξωτερικές ανταμοιβές ή τα αποτελέσματα. Δίνει προτεραιότητα στα μέσα έναντι των σκοπών, όπου η διαδικασία έχει μεγαλύτερη αξία από τα αποτελέσματα.
- Οδηγείται από νοητικούς κανόνες: Το παιχνίδι ακολουθεί ένα σύνολο νοητικών κανόνων που δομούν τη δραστηριότητα. Αυτοί οι κανόνες δεν είναι τόσο άκαμπτοι όσο οι φυσικοί νόμοι, αλλά μοιράζονται μεταξύ των παικτών και παρέχουν ένα πλαίσιο για δημιουργική έκφραση και αλληλεπίδραση.
- Εμπεριέχει συχνά το φανταστικό στοιχείο: Το παιχνίδι περιλαμβάνει ένα βαθμό νοητικής αποδέσμευσης από την άμεση πραγματικότητα, επιτρέποντας στους

παίκτες να εμπλακούν σε φανταστικά και συχνά σουρεαλιστικά σενάρια. Αυτή η φανταστική πτυχή είναι απαραίτητη για τη φύση του παιχνιδιού που βασίζεται σε κανόνες.

- Διεξάγεται ενεργά από τα άτομα, συνήθως σε εγρήγορση και χωρίς άγχος: Το παιχνίδι απαιτεί ενεργό δράση και τα άτομα υιοθετούν μια νοοτροπία σε εγρήγορση, καθώς οι παίκτες πρέπει να ελέγχουν συνειδητά τη συμπεριφορά τους και να ακολουθούν τους καθιερωμένους κανόνες. Ωστόσο, λαμβάνει χώρα σε ένα απελευθερωμένο από άγχος περιβάλλον, καθώς είναι αυτοεπιλεγμένο και δεν έχει άμεσες συνέπειες στον πραγματικό κόσμο.

Αυτά τα χαρακτηριστικά καθορίζουν συλλογικά το παιχνίδι ως μια εθελοντική, αυτοεπιλεγόμενη, καθοδηγούμενη από κανόνες, ευφάνταστη και ευχάριστη δραστηριότητα. Όλα τα παραπάνω στοιχεία που περιγράφουν την φύση οποιουδήποτε παιχνιδιού ή παιγνιώδους δραστηριότητας αναδεικνύει τη σημασία της προσωπικής δράσης και της δημιουργικής εξερεύνησης ιδεών μέσα σε μια χαλαρή και καθηλωτική νοητική κατάσταση, συμβάλλοντας στη σημασία του στην ανθρώπινη ανάπτυξη και δημιουργικότητα.

2.2 Τύποι παιχνιδιού

Το παιχνίδι, ως θεμελιώδης πτυχή της ανθρώπινης εμπειρίας, εκδηλώνεται σε ποικίλες μορφές και πλαίσια, καθένα από τα οποία προσφέρει μοναδικά οφέλη και συμβάλλει στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου. Από το δομημένο παιχνίδι μέχρι το αυθόρμητο και ευφάνταστο παιχνίδι της παιδικής ηλικίας, αυτοί οι διαφορετικοί τύποι παιχνιδιού εμπλουτίζουν τη ζωή των ατόμων με ποικίλους τρόπους (Hughes, 2021).

Το σωματικό παιχνίδι είναι μια από τις βασικότερες κατηγορίες παιχνιδιού. Περιλαμβάνει σωματικές κινήσεις και δραστηριότητες, που κυμαίνονται από το σκληρό και ατίθασο παιχνίδι μέχρι τα οργανωμένα αθλήματα. Πρόκειται για μορφή παιχνιδιού που προωθεί τη φυσική κατάσταση, τον συντονισμό και τις κινητικές δεξιότητες. Για τα παιδιά το φυσικό παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αφού τα βοηθά να αναπτύξουν την αίσθηση του σώματός τους και των δυνατοτήτων τους. Οι ενήλικες, επίσης, ασχολούνται με το σωματικό παιχνίδι μέσω του αθλητισμού, της άσκησης και των ψυχαγωγικών

δραστηριοτήτων, οι οποίες προάγουν την υγεία, την ευεξία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Smith, 2005).

Μια εξίσου συνηθισμένη κατηγορία παιχνιδιού είναι το προσποιητό ή το φανταστικό παιχνίδι (pretend play), που παρατηρείται συχνά στα παιδιά και περιλαμβάνει τη δημιουργία φανταστικών σεναρίων και την ανάληψη διαφορετικών ρόλων ή προσωπικοτήτων. Τα παιδιά εξερευνούν τη δημιουργικότητα, την ενσυναίσθηση και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων μέσω του φανταστικού παιχνιδιού. Αυτό το είδος παιχνιδιού ενθαρρύνει τη γνωστική ανάπτυξη, την κοινωνική κατανόηση και τη συναισθηματική έκφραση. Ο Weisberg (2015) αναφέρει για το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού ότι πρόκειται για ένα κρίσιμο αναπτυξιακό ορόσημο, διότι παίρνει διάφορες μορφές και υφίσταται σημαντικές αλλαγές καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν:

- Συνήθως αρχίζει γύρω στους 18 μήνες, όταν μπαίνει στο παιχνίδι η αντικατάσταση αντικειμένων, επιτρέποντας σε ένα αντικείμενο να αντιπροσωπεύει ένα άλλο. Αυτή η πρώιμη μορφή προσποιητού παιχνιδιού θέτει τα θεμέλια για πιο σύνθετες φανταστικές δραστηριότητες.
- Καθώς τα παιδιά εισέρχονται στα πρώτα χρόνια της προσχολικής ηλικίας, αρχίζουν να εμπλέκονται σε προσποιητό παιχνίδι που περιλαμβάνει αόρατα αντικείμενα, βασιζόμενα αποκλειστικά στη φαντασία τους για να δημιουργήσουν σενάρια.
- Στη σφαίρα του προσποιητού παιχνιδιού, τα παιδιά διακρίνουν μεταξύ του παιχνιδιού αναπαράστασης, όπου μιμούνται, δραστηριότητες της πραγματικής ζωής, όπως το ντύσιμο και το μαγείρεμα σε κουζίνες παιχνιδιών, και του παιχνιδιού αντιγραφής, το οποίο περιλαμβάνει τη χρήση κούκλας ή άλλων μορφών για την προσομοίωση σεναρίων.
- Οι φανταστικοί φίλοι, μια ιδιαίτερα δραματική μορφή παιχνιδιού προσποίησης, περιλαμβάνουν τα παιδιά που αλληλεπιδρούν με την ίδια φανταστική οντότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα, προωθώντας τη δημιουργικότητα και τη μακροχρόνια δέσμευση. Σύμφωνα με εκτιμήσεις, το ένα τρίτο έως τα δύο τρίτα των παιδιών κάτω των 7 ετών εμπλέκονται σε κάποια μορφή φανταστικής συντροφιάς.
- Οι προσωποποιημένοι χαρακτήρες είναι μια άλλη πτυχή του παιχνιδιού προσποίησης, όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο κάποιου ή κάτι άλλου για παρατεταμένη διάρκεια. Ορισμένα μεγαλύτερα παιδιά το προχωρούν ένα βήμα

παραπέρα δημιουργώντας παρακόσμους, περίπλοκους φανταστικούς κόσμους που κατοικούνται από πολυάριθμες προσποιητές οντότητες, με τους δικούς τους εσωτερικούς κανόνες.

Μια άλλη κατηγορία παιχνιδιού είναι το εποικοδομητικό παιχνίδι. Ο συγκεκριμένος τύπος παιχνιδιού επικεντρώνεται στην οικοδόμηση και τη δημιουργία με διάφορα υλικά, όπως τουβλάκια, σετ LEGO ή υλικά τέχνης. Σύμφωνα με τον Forman (2021) το εποικοδομητικό ή το κατασκευαστικό παιχνίδι καλλιεργεί τη χωρική αντίληψη, τις λεπτές κινητικές δεξιότητες και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Αυτό το είδος παιχνιδιού δεν περιορίζεται μόνο στα παιδιά, φυσικά, αφού και οι ενήλικες ασχολούνται επίσης με το εποικοδομητικό παιχνίδι μέσω χόμπι όπως η χειροτεχνία, η ξυλουργική ή η κατασκευή μοντέλων, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την αίσθηση της ολοκλήρωσης.

Το κοινωνικό παιχνίδι περιστρέφεται γύρω από την αλληλεπίδραση με άλλους, είτε πρόκειται για επιτραπέζια παιχνίδια, είτε για ομαδικά αθλήματα, είτε για κοινωνικές συναθροίσεις. Οι δραστηριότητες αυτές ενισχύουν τις δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων. Το κοινωνικό παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων, διδάσκοντας στα άτομα βέλτιστες πρακτικές συνεργασίας και τήρησης κανόνων, ενώ επίσης συμβάλλει στη βελτίωση της κατανόησης της οπτικής του άλλου. Οι Vanderschuren, Achterberg & Trezza (2016) υπογραμμίζουν τη σημασία της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τη διάρκεια του κοινωνικού παιχνιδιού, δίνοντας έμφαση στον ανταμείβοντα χαρακτήρα της συμπεριφοράς και στον ουσιαστικό ρόλο της στην ανάπτυξη τόσο του εγκεφάλου όσο και της ίδιας της συμπεριφοράς. Όπως εντοπίζουν στην έρευνά τους, το κοινωνικό παιχνίδι προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τους νευροβιολογικούς μηχανισμούς που διέπουν την εν λόγω συμπεριφορά, καθιστώντας το αντικείμενο μελέτης μέσω σχετικών παραδειγμάτων. Επισημαίνουν ότι η ενορχήστρωση της συμπεριφοράς του κοινωνικού παιχνιδιού περιλαμβάνει ένα κατανεμημένο δίκτυο φλοιωδών δομών εντός του εγκεφάλου, όπου εντοπίζεται συμμετοχή νευροδιαβιβαστών, όπως τα οπιοειδή, η ντοπαμίνη και τα ενδοκανναβινοειδή στη διαμόρφωση και ρύθμιση του κοινωνικού παιχνιδιού, υπογραμμίζοντας περαιτέρω την πολυπλοκότητα αυτής της κοινωνικής δραστηριότητας και των νευρολογικών της υποβάθρων.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και το μοναχικό παιχνίδι, το οποίο περιλαμβάνει την ενασχόληση με δραστηριότητες όπως το διάβασμα, η ζωγραφική ή η επίλυση παζλ. Αν και μπορεί να φαίνεται απομονωμένο, το μοναχικό παιχνίδι προσφέρει ευκαιρίες για αυτογνωσία, συγκέντρωση και ανεξάρτητη σκέψη. Επιτρέπει στα άτομα να εξερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους και να αναπτύξουν μια αίσθηση αυτονομίας (Lloyd & Howe, 2003).

Οι Hill & Ramirez (2014) περιγράφουν διάφορους τύπους συμπεριφοράς παιχνιδιού που παρατηρούνται στα ζώα, περιλαμβάνοντας το κινητικό παιχνίδι, το παιχνίδι με αντικείμενα, το αρπακτικό παιχνίδι και το κοινωνικό παιχνίδι:

- ✓ Το **κινητικό παιχνίδι** περιλαμβάνει σωματικές δραστηριότητες όπως το τρέξιμο, το άλμα και το κυνηγητό, που χαρακτηρίζονται από την υπερβολή, την επανάληψη και την έλλειψη σαφούς σκοπού πέρα από την ευχαρίστηση.
- ✓ Το **παιχνίδι αντικειμένων** που περιλαμβάνει το χειρισμό άψυχων αντικειμένων, συμπεριλαμβανομένων φυσικών στοιχείων και ανθρώπινων κατασκευών, με μη λειτουργικούς τρόπους.
- ✓ Το **αρπακτικό παιχνίδι** επικεντρώνεται στην εξάσκηση των κυνηγετικών δεξιοτήτων με αντικείμενα ή θηράματα που συνήθως δεν καταναλώνονται.
- ✓ Το **κοινωνικό παιχνίδι** περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων ζώων, συνδυάζοντας συμπεριφορές από διαφορετικά πλαίσια σε νέες ακολουθίες, συχνά ενσωματώνοντας κοινωνικό- σεξουαλικά, επιθετικά ή αρπακτικά στοιχεία από το ρεπερτόριό τους.

Αυτοί οι διάφοροι τύποι παιχνιδιού μπορούν να εκτελούνται ανεξάρτητα ή κοινωνικά. Το ανεξάρτητο παιχνίδι πιστεύεται ότι ενισχύει τη γνωστική ευελιξία, καθώς τα ζώα έχουν τον έλεγχο των ενεργειών τους, προωθώντας ενδεχομένως τη γνωστική ανάπτυξη. Στο μοναχικό παιχνίδι, τα ζώα μπορεί να συμμετέχουν σε μεμονωμένα γεγονότα παιχνιδιού, να επαναλαμβάνουν το ίδιο παιχνίδι ή να συνδυάζουν διαφορετικά γεγονότα παιχνιδιού για να προκαλέσουν τις ικανότητές τους. Το κοινωνικό παιχνίδι, από την άλλη πλευρά, απαιτεί από τα ζώα να έχουν επίγνωση των δικών τους συμπεριφορών ενώ ανταποκρίνονται στις ενέργειες των συντρόφων τους, παρέχοντας ευκαιρίες στα συνομήλικά τους να αξιολογήσουν τις δυνάμεις του άλλου, να εξασκήσουν συμπεριφορές και να δημιουργήσουν κοινωνικούς δεσμούς για μελλοντικές σχέσεις ή

συμμαχίες. Οι παραπάνω κατηγορίες και οι περιγραφές τους δεν σημειώνουν διαφορές από την αξιοποίηση του παιχνιδιού από τους ανθρώπους (Hill & Ramirez, 2014).

2.3 Τα οφέλη του παιχνιδιού στην παιδική ανάπτυξη

Ο Guirguis (2018) στη μελέτη του επισημαίνει τα βασικά οφέλη του παιχνιδιού στην παιδική ανάπτυξη. Όπως αναφέρει, το παιχνίδι παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, προσφέροντας μια σειρά από οφέλη σε διάφορους τομείς. Πρώτον, χρησιμεύει ως πλατφόρμα για να μάθουν τα παιδιά πώς να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους, διευκολύνοντας την ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας. Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά εξοικειώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικές νόρμες, οι οποίες αργότερα επεκτείνονται στην τάξη και την κοινωνία στο σύνολό της. Τα βοηθά να κατανοήσουν τις συνέπειες των πράξεών τους, να μάθουν να ακολουθούν κανόνες και να εξασκούνται στη δικαιοσύνη και τη συνεργασία.

Επιπλέον, το παιχνίδι προάγει την αυτορρύθμιση των παιδιών. Τους επιτρέπει να εξασκούνται στον ανασταλτικό έλεγχο ακολουθώντας κανόνες και αντιστεκόμενα στην παρορμητική συμπεριφορά. Μέσα από τις εμπειρίες παιχνιδιού που υποστηρίζονται με τη βοήθεια της εποικοδομητικής κλίμακας ερεθισμάτων, τα παιδιά μαθαίνουν ατομικές και κοινές μορφές αυτορρύθμισης, επιτρέποντάς τους να παρακολουθούν τη δική τους συμπεριφορά και τη συμπεριφορά των άλλων. Οι δεξιότητες αυτορρύθμισης που αποκτώνται μέσω του παιχνιδιού επεκτείνονται και σε άλλα πλαίσια, διευκολύνοντας την προσοχή, την επίλυση προβλημάτων και τις ικανότητες λήψης αποφάσεων (Guirguis, 2018).

Σύμφωνα με τους Lai, Ang, Por & Liew (2018), ανεξαρτήτως του τύπου παιχνιδιού, ακόμη και όταν πρόκειται για τις ψηφιακές μορφές παιχνιδιού, τα οφέλη των παιχνιδιών είναι έντονα στην ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιχνίδια, που για τους ίδιους ορίζονται απλώς ως δραστηριότητες που ασκούνται για διασκέδαση ή ψυχαγωγία, προσφέρουν διάφορες μορφές ύπαρξης που μπορούν να ωφελήσουν τα άτομα διανοητικά και σωματικά, ανεξάρτητα από τον αριθμό των παικτών, τις διαδικασίες ή τους κανόνες. Το παιχνίδι ως διαδικασία, όπως αναφέρουν, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν γνωστικές, συναισθηματικές, κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες, προωθώντας τη γνωστική ανάπτυξη, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τις αλλαγές στη συμπεριφορά, τις κινητικές δεξιότητες και τις κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον, τα παιχνίδια απευθύνονται

σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, με τα μικρότερα παιδιά να επωφελούνται από τη σωματική αλληλεπίδραση και τα μεγαλύτερα παιδιά να προάγουν τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Η κατανόηση αυτών των πλεονεκτημάτων επιτρέπει στους γονείς, εκπαιδευτικούς, αλλά και στους ερευνητές να επιλέγουν κατάλληλα παιχνίδια για συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες, ενισχύοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ανάπτυξη.

Κεφάλαιο 3: Το παιχνίδι ως μέσο διάγνωσης και παρέμβασης σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

3.1 Αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση

Το καθοδηγούμενο παιχνίδι (guided play) είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που επιτυγχάνει μια λεπτή ισορροπία μεταξύ της εξερεύνησης με την καθοδήγηση του παιδιού και της καθοδήγησης από τον ενήλικα και έχει αποδειχθεί ότι είναι μια εξαιρετικά αποτελεσματική μέθοδος για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στα μικρά παιδιά. Ερευνητικές μελέτες έχουν καταδείξει με συνέπεια τα οφέλη του καθοδηγούμενου παιχνιδιού σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα του καθοδηγούμενου παιχνιδιού είναι η ικανότητά του να διευκολύνει τη γλωσσική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, στις συνεδρίες καθοδηγούμενου παιχνιδιού, τα παιδιά εκτίθενται σε νέες λέξεις του λεξιλογίου στο πλαίσιο του παιχνιδιού και οι εκπαιδευτές τα εμπλέκουν ενεργά σε συζητήσεις που σχετίζονται με τις δραστηριότητες του παιχνιδιού. Αυτή η δυναμική αλληλεπίδραση όχι μόνο εκθέτει τα παιδιά σε νέες λέξεις αλλά και τα βοηθά να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις αυτές πιο αποτελεσματικά. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε συνεδρίες καθοδηγούμενου παιχνιδιού συχνά ξεπερνούν τους συνομηλίκους τους στην απόκτηση λεξιλογίου (Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Klahr, 2015).

Επιπλέον, το καθοδηγούμενο παιχνίδι ενθαρρύνει τη βαθύτερη εξερεύνηση και κατανόηση των εννοιών. Στα παιδιά δίνονται ευκαιρίες να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν ενεργά, γεγονός που οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδακτική διδασκαλία, κατά την οποία οι πληροφορίες παρουσιάζονται παθητικά, το καθοδηγούμενο παιχνίδι προάγει την ενεργό εμπλοκή και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που καθιστά το παιχνίδι αξιόλογο παιδαγωγικό εργαλείο είναι το γεγονός ότι το καθοδηγούμενο παιχνίδι σέβεται την αυτονομία των παιδιών, ενώ παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καθοδηγήσουν διακριτικά τις δραστηριότητες των παιδιών θέτοντας ερωτήσεις ανοικτού τύπου, εισάγοντας νέα στοιχεία ή προτείνοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις. Αυτή η προσέγγιση διατηρεί την

αίσθηση ελέγχου του παιδιού, ενώ το ωθεί απαλά προς συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Klahr, 2015).

Σύμφωνα με τον Guirguis (2018), το παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά στις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού. Ορισμένες μορφές, ειδικά καθοδηγούμενου παιχνιδιού, επιτρέπουν στα παιδιά να εμπλέκονται σε δραστηριότητες πλούσιες σε στοιχεία της γλώσσας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ενισχύοντας τις προφορικές τους γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες είναι θεμελιώδεις για την ανάγνωση και τη γραφή. Μέσα από δραστηριότητες, όπως το θεατρικό παιχνίδι, τα παιχνίδια, τα παραμύθια και οι γλωσσικές εμπειρίες, τα παιδιά αναπτύσσουν έννοιες εκτύπωσης, δεξιότητες αλφαβήτου και δεξιότητες πρώιμου γραμματισμού. Το παιχνίδι λειτουργεί ως προπομπός της επίσημης διδασκαλίας του γραμματισμού, επιτρέποντας στα παιδιά να ενσωματώσουν τα εργαλεία που σχετίζονται με τον γραμματισμό με φυσικό και ευχάριστο τρόπο.

Οι Pyle, De Luca & Danniels (2017) τονίζουν στην έρευνά τους ότι τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί σημαντική στροφή προς την ενσωμάτωση της μάθησης με βάση το παιχνίδι στα νηπιαγωγεία σε διάφορες χώρες, όπως στον Καναδά, την Κίνα, τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, τη Βρετανία, τη Νέα Ζηλανδία, την Ιαπωνία, την Ελλάδα, τη Σιγκαπούρη και τη Νότια Κορέα. Η στροφή αυτή υποκινείται από την αυξανόμενη αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού στην εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η τάση αυτή συνυπάρχει με τη συνεχιζόμενη έμφαση στην υψηλής ποιότητας ακαδημαϊκή μάθηση στα πρώτα χρόνια της ζωής, προκειμένου να προετοιμαστούν τα παιδιά για την επίσημη σχολική εκπαίδευση.

Οι παιδαγωγοί παγκοσμίως καλούνται, πλέον, να συμβιβάσουν αυτές τις διπλές προτεραιότητες, δηλαδή τη μάθηση με βάση το παιχνίδι και τα ακαδημαϊκά πρότυπα. Η πρόκληση αυτή προκύπτει λόγω παραγόντων, όπως τα προδιαγεγραμμένα πρότυπα του προγράμματος σπουδών, οι προσδοκίες των γονέων και οι πολιτισμικές πεποιθήσεις, οι οποίες επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τοπίο. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πλοηγηθούν στην απρόσκοπτη ενσωμάτωση του παιχνιδιού και της μάθησης, και αυτό μπορεί να είναι ένα πολύπλοκο εγχείρημα. Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών, ο ρόλος του παιχνιδιού στη μάθηση μπορεί να χωριστεί σε δύο κύριες κατηγορίες: την αναπτυξιακή μάθηση και την ακαδημαϊκή μάθηση. Η αναπτυξιακή μάθηση δίνει έμφαση στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικοσυναισθηματικής

ανάπτυξης, της γνωστικής ανάπτυξης και της αυτορρύθμισης. Υπογραμμίζεται μάλιστα η σημασία μιας ισορροπημένης προσέγγισης που καλλιεργεί διάφορες πτυχές της ανάπτυξης του παιδιού παράλληλα με τις ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες. Από την άλλη πλευρά, η ακαδημαϊκή μάθηση μέσω του παιχνιδιού εστιάζει στο πώς οι δραστηριότητες παιχνιδιού μπορούν να ενισχύσουν την απόκτηση συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως οι πρώιμες μαθηματικές δεξιότητες και ο γραμματισμός. Οι ερευνητές σε αυτόν τον τομέα υποστηρίζουν στρατηγικές διδασκαλίας με παιχνίδια που εμπλέκουν τους μαθητές και κάνουν τη μάθηση πιο ευχάριστη και αναπτυξιακά κατάλληλη από τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους. Υπάρχει συνεχής συζήτηση σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στην παιγνιώδη μάθηση. Ορισμένοι υποστηρίζουν έναν παθητικό και παρατηρητικό ρόλο, επιτρέποντας στα παιδιά να εξερευνήσουν ελεύθερα, ενώ άλλοι δίνουν έμφαση στην ενεργή διευκόλυνση της μάθησης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το επίπεδο καθοδήγησης των ενηλίκων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ποικίλλει ανάλογα με τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα και τις συγκεκριμένες δραστηριότητες παιχνιδιού που εμπλέκονται (Pyle, De Luca & Danniels, 2017).

Οι Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch & McClure (2011) συμφωνούν ότι η χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και η αξιοποίησή του ως εκπαιδευτικού εργαλείου μπορεί να έχει στην πραγματικότητα διττό ρόλο:

- **Το παιχνίδι ως αναπτυξιακός τομέας:** το παιχνίδι θεωρείται ως ένας αυτοτελής αναπτυξιακός τομέας, στο πλαίσιο του οποίου η πρόοδος των παιδιών συσχετίζεται με την ανάπτυξη σε άλλους τομείς, όπως η γλώσσα και η νόηση. Αυτή η προοπτική τονίζει τη σημασία της αξιολόγησης και της παρέμβασης στο παιχνίδι για τον καθορισμό των στόχων παρέμβασης και την αποτελεσματική αξιοποίηση του παιχνιδιού στην υπηρεσία άλλων τομέων.
- **Το παιχνίδι ως φυσικό πλαίσιο για την υποστήριξη στόχων σε άλλους τομείς:** το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως ένα φυσικό πλαίσιο για την επίτευξη στόχων σε διάφορους αναπτυξιακούς τομείς. Θεωρώντας το παιχνίδι ως έναν αναπτυξιακό τομέα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν αντί να ανταγωνίζονται τους στόχους σε άλλους τομείς. Για παράδειγμα, οι γλωσσικοί στόχοι μπορούν να ενσωματωθούν σε δραστηριότητες παιχνιδιού που τα παιδιά βρίσκονται στη

διαδικασία εκμάθησης, προωθώντας ένα πιο ελκυστικό και αναπτυξιακά κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον.

Οι Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch & McClure (2011) προσεγγίζουν, έτσι, την χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση ως ένα είδος εργαλείου κατάλληλου να προσαρμόζεται ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο παρεμβάσεων. Τονίζουν, επίσης, την ανάγκη για διαφοροποιημένες κατηγορίες εξελίξεων στο παιχνίδι, ώστε να ενημερώνονται οι προσπάθειες προγραμματισμού στην πρώιμη παρέμβαση και την ειδική αγωγή. Αυτές οι ακριβείς περιγραφές των κατηγοριών παιχνιδιού επιτρέπουν στους παιδαγωγούς να εργάζονται αποτελεσματικά με παιδιά με καθυστερήσεις στην ανάπτυξη τους ή με αναπηρία. Επιπλέον, στη μελέτη τους υπογραμμίζεται η σημασία της διατήρησης χρόνου για το παιχνίδι στα προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης, τονίζοντας την αξία του τόσο για τη διασκέδαση όσο και για τη μάθηση.

3.2 Ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Όπως φαίνεται και βάσει της παραπάνω μελέτης, το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί αξιολογικά σε περιβάλλοντα ειδικής εκπαίδευσης. Οι Kilburn & Mills (2018) συμφωνούν ότι το παιχνίδι παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόλο που ο ορισμός του παιχνιδιού μπορεί να είναι πολύπλοκος, όπως αποδείχτηκε και νωρίτερα, αναγνωρίζεται, ωστόσο, παγκοσμίως ότι αποτελεί θεμελιώδη πτυχή της ζωής ενός παιδιού, βοηθώντας το να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λοιπόν, επωφελούνται σημαντικά από το παιχνίδι, καθώς συμβάλλει στη συνολική τους εμπειρία, χρησιμεύει ως ένα πολύτιμο παράθυρο για την αξιολόγηση της ανάπτυξής τους και γίνεται ένας σημαντικός τομέας παρέμβασης.

Παρά τα οφέλη αυτά, συχνά υπάρχουν εμπόδια στο παιχνίδι για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η κατηγοριοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να είναι περιοριστική, καθώς μπορεί να υπεραπλουστεύσει τις ποικίλες ανάγκες και ικανότητες αυτών των παιδιών. Κάθε παιδί είναι μοναδικό, ακόμη και εντός των συγκεκριμένων κατηγοριών, άρα και το παιχνίδι του θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ατομικές του απαιτήσεις. Το πρόγραμμα σπουδών και το εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί, επίσης, να θέσει προκλήσεις. Σε ορισμένες εκπαιδευτικές κουλτούρες, υπάρχει η

ανησυχία ότι το να δίνεται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες αρκετός χρόνος για παιχνίδι μπορεί να οδηγήσει στην απώλεια πολύτιμου χρόνου μάθησης. Ωστόσο, το παιχνίδι είναι απαραίτητο για αυτά τα παιδιά, παρέχοντάς τους ένα περιβάλλον χωρίς άγχος, ευχάριστο, όπου μπορούν να εξερευνηθούν και να μάθουν (Kilburn & Mills, 2018).

Οι Togia, Charitaki & Soulis (2017) στην ερευνητική μελέτη που πραγματοποίησαν ανέδειξαν τον θετικό ρόλο μιας άλλης μορφής παιχνιδιού που συνδυάζει επίσης στοιχεία και περιβάλλοντα της τέχνης και του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ειδικοί παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν θετικές απόψεις σχετικά με τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας. Πίστευαν ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μόνο κατάλληλο για παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά και αποτελεσματικό στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης. Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς, το θεατρικό παιχνίδι χρησίμευε ως μια παρακινητική και ψυχαγωγική προσέγγιση στη μάθηση, ενισχύοντας τη συγκέντρωση και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έλαβαν καλή φροντίδα και πέτυχαν σε αυτό το περιβάλλον, καλλιεργώντας σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, η μελέτη υπέδειξε ότι το θεατρικό παιχνίδι βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους και να εκφραστούν καλύτερα, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ψυχολογίας. Τα ευρήματα της έρευνας των Togia, Charitaki & Soulis (2017) επιβεβαιώνουν την ευεργετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ειδική αγωγή, ιδιαίτερα όσον αφορά την κοινωνική ένταξη και τη συναισθηματική έκφραση.

Μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων λεπτομερών σχεδιασμών και στοχευμένων στρατηγικών το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί στην ειδική εκπαίδευση για την προώθηση της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία (Bray & Cooper, 2007, Deshpande & Ranavade, 2022, Jamison, Forston & Stanton-Charman, 2012):

- **Δομημένες δραστηριότητες παιχνιδιού:** ένα σημαντικό εργαλείο είναι οι δραστηριότητες παιχνιδιού που είναι δομημένες, ώστε να στοχεύουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες, όπως η σειρά, το μοίρασμα και η επικοινωνία. Για παράδειγμα, τα επιτραπέζια παιχνίδια ή οι δραστηριότητες συνεργατικής οικοδόμησης μπορούν να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και την ομαδική εργασία κι έτσι σχεδιάζονται για αυτό το δεδομένο σκοπό.

- **Αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων:** μέσω του παιχνιδιού πρέπει να ενθαρρύνονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων διευκολύνοντας τις ομαδικές συνεδρίες παιχνιδιού. Σημαντικό είναι στο πλαίσιο των τυπικών περιβαλλόντων εκπαίδευσης, παιδιά με ειδικές ανάγκες να συνδυάζονται σε ομάδες με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης για να προωθείται η κοινωνική εμπλοκή και η μοντελοποίηση κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών.
- **Παιχνίδι ρόλων:** ιδιαίτερα χρήσιμα τα σενάρια παιχνιδιού ρόλων, καθώς έτσι δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά με ΕΕΑ να εξασκήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τη διδασκαλία δεξιοτήτων, όπως η επίλυση συγκρούσεων και η ενσυναίσθηση.
- **Κοινωνικές ιστορίες:** η δημιουργία και η χρήση κοινωνικών ιστοριών ή ακόμη και σεναρίων στο πλαίσιο παιχνιδιού είναι αξιόπιστο μέσο που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν και να πλοηγηθούν σε κοινωνικές καταστάσεις, ιδιαίτερα κρίσιμο ζητούμενο για την ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αυτές οι ιστορίες μπορούν να παρέχουν καθοδήγηση και οπτική υποστήριξη για τις κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές.
- **Αισθητηριακό παιχνίδι:** με ενσωμάτωση δραστηριοτήτων αισθητηριακού παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με δυσκολίες αισθητηριακής επεξεργασίας να ρυθμίσουν ζητήματα επεξεργασίας των ερεθισμάτων γύρω τους και έτσι να εμπλακούν με τους άλλους σε ένα άνετο περιβάλλον.

3.3 Αξιοποίηση του παιχνιδιού στη διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο διαγνωστικό εργαλείο στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση και την κατανόηση των αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακολουθούν τρόποι με τους οποίους το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό εργαλείο σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με αναλυτική μελέτη των Azatyan & Asoyan (2015):

- ✓ **Έκφραση και επικοινωνία:** Το παιχνίδι παρέχει στα παιδιά ένα μέσο για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ικανότητές τους. Παρατηρώντας το παιχνίδι ενός παιδιού, οι παιδαγωγοί και οι θεραπευτές μπορούν να αποκτήσουν πληροφορίες για τη συναισθηματική και γνωστική του

ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητάς του να επικοινωνεί, να επιλύει προβλήματα και να εμπλέκεται με το περιβάλλον του.

- ✓ **Αναπτυξιακή αξιολόγηση:** Οι δραστηριότητες παιχνιδιού μπορούν να σχεδιαστούν για την αξιολόγηση συγκεκριμένων αναπτυξιακών ορόσημων και δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, η ικανότητα ενός παιδιού να συμμετέχει σε συμβολικό παιχνίδι ή σε συνεργατικό παιχνίδι μπορεί να είναι ενδεικτική της γνωστικής και κοινωνικής του ανάπτυξης. Οι παρατηρήσεις των αλληλεπιδράσεων στο παιχνίδι με τους συνομηλικούς μπορούν να βοηθήσουν στον εντοπισμό των τομέων, στους οποίους ένα παιδί μπορεί να χρειάζεται πρόσθετη υποστήριξη (Parry, 2015).
- ✓ **Προσαρμοστικό παιχνίδι:** Τα παιδιά με σωματική αναπηρία μπορεί να έχουν μοναδικές ανάγκες παιχνιδιού. Η παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο ένα παιδί με αναπηρία αλληλεπιδρά με τον προσαρμοστικό εξοπλισμό παιχνιδιού ή χειρίζεται τα παιχνίδια μπορεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις κατεκτημένες κινητικές του δεξιότητες, την αισθητηριακή του επεξεργασία και τη συνολική σωματική του ανάπτυξη.
- ✓ **Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες:** Το παιχνίδι προσφέρει ευκαιρίες για την αξιολόγηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ενός παιδιού. Επιτρέπει στους επαγγελματίες να αξιολογήσουν την ικανότητα του παιδιού να εναλλάσσεται, να μοιράζεται, να συμμετέχει σε προσποιητό παιχνίδι και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ή εναλλακτικές μεθόδους επικοινωνίας για να αλληλεπιδρά με τους συνομηλικούς του (Parry, 2015).
- ✓ **Αισθητηριακή επεξεργασία:** Τα παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες ή δυσκολίες αισθητηριακής επεξεργασίας μπορούν να επωφεληθούν από δραστηριότητες αισθητηριακού παιχνιδιού. Η παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο ένα παιδί ανταποκρίνεται στα αισθητηριακά ερεθίσματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό αισθητηριακών ευαισθησιών ή προτιμήσεων που μπορεί να επηρεάσουν τη συνολική ευημερία του (Welters-Davis & MischeLawson, 2011).
- ✓ **Συμπεριφορικές παρατηρήσεις:** Το παιχνίδι μπορεί να αποκαλύψει μοτίβα συμπεριφοράς και συναισθηματικής ρύθμισης. Η παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο ένα παιδί συμπεριφέρεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, συμπεριλαμβανομένων τυχόν προκλητικών συμπεριφορών ή επαναλαμβανόμενων

ενεργειών παιχνιδιού, μπορεί να δώσει πληροφορίες για τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές του ανάγκες (Chazan, 2002).

- ✓ **Κίνητρα και ενδιαφέροντα:** Επιτρέποντας στα παιδιά να επιλέγουν τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους, οι επαγγελματίες μπορούν να εντοπίσουν τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα ενός παιδιού. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να καθοδηγήσουν την ανάπτυξη εξατομικευμένων παρεμβάσεων και εκπαιδευτικών σχεδίων.
- ✓ **Αξιολόγηση της προόδου:** Οι τακτικές αξιολογήσεις του παιχνιδιού μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο ενός παιδιού με την πάροδο του χρόνου. Αυτή η διαχρονική προσέγγιση βοηθά στην παρακολούθηση των αναπτυξιακών βελτιώσεων, στον εντοπισμό των περιοχών, όπου οι παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές, και στην πραγματοποίηση των απαραίτητων προσαρμογών για την υποστήριξη της ανάπτυξης του παιδιού.
- ✓ **Εξατομικευμένη υποστήριξη:** Οι αξιολογήσεις παιχνιδιού μπορούν να ενημερώσουν για τον σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών προγραμμάτων (Pyle, DeLuca, Danniels & Wickstrom, 2020). Με την κατανόηση των προτιμήσεων και των ικανοτήτων του παιδιού στο παιχνίδι, οι εκπαιδευτικοί και οι θεραπευτές μπορούν να προσαρμόσουν τις παρεμβάσεις, ώστε να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένους αναπτυξιακούς στόχους.
- ✓ **Αλληλεπιδράσεις και σχέσεις:** Οι παρατηρήσεις που βασίζονται στο παιχνίδι επιτρέπουν, επίσης, στους επαγγελματίες να αξιολογήσουν την ικανότητα ενός παιδιού να ξεκινά και να διατηρεί αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους και ενήλικες. Αυτή η διορατικότητα είναι ζωτικής σημασίας για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που προωθούν την κοινωνική ένταξη και τις θετικές σχέσεις (Parry, 2015).

Φαίνεται, λοιπόν, πως το παιχνίδι χρησιμεύει ως δυναμικό εργαλείο για την αξιολόγηση διαφόρων πτυχών της ανάπτυξης και των ικανοτήτων ενός παιδιού σε περιβάλλοντα ειδικής αγωγής. Συμμετέχοντας ενεργά με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και παρατηρώντας προσεκτικά τις αλληλεπιδράσεις τους, οι επαγγελματίες μπορούν να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση των μοναδικών αναγκών και των δυνατών σημείων κάθε παιδιού, οδηγώντας σε πιο αποτελεσματικές και προσαρμοσμένες παρεμβάσεις (Besio, Bulgarelli, & Stancheva-Popkostadinova, 2018).

3.4 Αξιοποίηση του παιχνιδιού στο σχεδιασμό παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται η σημασία, όχι μόνο της χρήσης του παιχνιδιού ως διαγνωστικού εργαλείου για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και ο ρόλος του παιχνιδιού στο πλαίσιο των παρεμβάσεων. Ο Cade (2023) εστιάζει την έρευνά του στην ειδική αγωγή σε παρεμβάσεις που βασίζονται στο παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία. Δίνει μάλιστα έμφαση ιδιαίτερα στη διάκριση μεταξύ του καθοδηγούμενου παιχνιδιού και των προσεγγίσεων που καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό. Το καθοδηγούμενο παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως παιδοκεντρικό, πρόκειται, δηλαδή, για μια προσέγγιση κατά την οποία τα παιδιά συνεργάζονται ενεργά με ενήλικες και συνομηλίκους στη μαθησιακή τους εμπειρία, καθοδηγούμενα από την κλιμακωτή κατασκευή της γνώσης. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με τη θεωρία της πρώιμης παιδικής ηλικίας, δίνοντας έμφαση στην εξατομικευμένη οικοδόμηση γνώσεων με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών. Οι παιδαγωγοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, δημιουργώντας περιβάλλοντα στην τάξη που καλλιεργούν τη διαφορετικότητα και τη δημιουργικότητα, ενώ συνδέουν τις εμπειρίες του σπιτιού και της τάξης.

Ο Cade (2023) υπογραμμίζει, επίσης, τη σημασία των κοινωνικά ολοκληρωμένων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ απαιτεί την πρόληψη των εμποδίων που εμποδίζουν τις κοινωνικές και συνεργατικές αλληλεπιδράσεις. Αναγνωρίζει, ακόμη, την πρόκληση της μετατόπισης από τις αναπτυξιακά κατάλληλες προσεγγίσεις που βασίζονται στο καθοδηγούμενο παιχνίδι, προς την παραδοσιακή διδασκαλία που καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό, η οποία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα παιδιά με ΕΕΑ, οδηγώντας σε απογοήτευση και προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, τονίζει τον αντίκτυπο των προσεγγίσεων που βασίζονται στο παιχνίδι στην ανάπτυξη των παιδιών, αντλώντας από τις προοπτικές του Vygotsky που τονίζουν τη διασύνδεση της γλώσσας και της μάθησης. Η προσέγγιση που βασίζεται στο παιχνίδι παρέχει ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και ενήλικες, διευκολύνοντας την οικοδόμηση της γνώσης.

Τα οφέλη των καθοδηγούμενων προσεγγίσεων στις παρεμβάσεις που βασίζονται στο παιχνίδι για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολλά, και

συμπεριλαμβάνουν τη βελτίωση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, την ενίσχυση και προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς και την ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης (Cade, 2023, Drewes, 2006).

Τέλος, μια άλλη έρευνα αναδεικνύει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού και των δεξιοτήτων κοινής προσοχής σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά με αυτισμό τείνουν να παρουσιάζουν καθυστερήσεις στην εξέλιξη από το λειτουργικό στο συμβολικό παιχνίδι, συμμετέχοντας συχνά σε άκαμπτο ή στερεότυπο χειρισμό παιχνιδιών και δείχνοντας περιορισμένη έναρξη δημιουργικού συμβολικού παιχνιδιού. Η μελέτη των Wong & Kasari (2012) υπογραμμίζει τη σημασία της αντιμετώπισης αυτών των βασικών ελλειμμάτων στα παιδιά με αυτισμό, καθώς οι βελτιώσεις στις δεξιότητες συμβολικού παιχνιδιού και κοινής προσοχής συνδέονται με καλύτερα αναπτυξιακά αποτελέσματα. Ενώ ορισμένες παρεμβάσεις έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα σε εργαστηριακές ρυθμίσεις, υπάρχει ανάγκη να δοθεί έμφαση σε προσχολικές ρυθμίσεις σε αυτούς τους τομείς, όπου τα παιδιά περνούν σημαντικό χρόνο της ζωής τους. Ωστόσο, η έρευνα υποδηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην δίνουν πάντα προτεραιότητα στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού και των δεξιοτήτων κοινής προσοχής, ενδεχομένως λόγω έλλειψης γνώσεων ή περιορισμένης έμφασης σε αυτές τις δεξιότητες στα προγράμματα σπουδών της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Wong & Kasari, 2012).

Συμπεράσματα

Το παιχνίδι και οι σχετικές δραστηριότητες αποτελούν ένα θεμελιώδους σημασίας κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών. Ξεκινά ιδιαίτερα νωρίς στη ζωή του ανθρώπου και παραμένει ένα ξεχωριστό πεδίο δράσης που όχι μόνο παρέχει ευκαιρίες για διασκέδαση και ψυχαγωγία, αλλά ταυτόχρονα παρέχει σημαντικά αναπτυξιακά οφέλη. Τα οφέλη του παιχνιδιού στη ζωή όλων των παιδιών είναι αδιαμφισβήτητα. Το ίδιο λοιπόν ισχύει για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το παιχνίδι δεν είναι μόνο ένα καθολικό δικαίωμα για τα παιδιά, αλλά και ένα μέσο το οποίο εξερευνούν, μαθαίνουν και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις στην πρόσβαση και την εμπλοκή με το περιβάλλον τους. Το παιχνίδι, επομένως, αναδεικνύεται σε ζωτικό εργαλείο για τη γεφύρωση αυτού του χάσματος, προσφέροντας στα παιδιά ευκαιρίες για αισθητηριακή εξερεύνηση, κοινωνική αλληλεπίδραση και γνωστική ανάπτυξη.

Στην παρούσα εργασία μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διερευνήθηκε η χρήση του παιχνιδιού στον τομέα της εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα εξετάστηκε η χρήση του παιχνιδιού ως διαγνωστικού εργαλείου και ως εργαλείου παρέμβασης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στον τομέα της αξιολόγησης και της διάγνωσης, η βιβλιογραφική έρευνα αποκάλυψε ότι το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει πλούσια πηγή πληροφοριών για την κατανόηση των ειδικών αναγκών και ικανοτήτων των παιδιών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι αξιολογήσεις που βασίζονται στο παιχνίδι παρέχουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την παρατήρηση και την τεκμηρίωση της συμπεριφοράς των παιδιών στο παιχνίδι. Αυτές οι αξιολογήσεις βοηθούν τους επαγγελματίες να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, οι αξιολογήσεις που βασίζονται στο παιχνίδι σέβονται την ατομικότητα κάθε παιδιού, αναγνωρίζοντας ότι η αναπηρία εκδηλώνεται διαφορετικά σε κάθε περίπτωση. Αυτή η εξατομικευμένη προσέγγιση μέσω της παρατήρησης στην αξιολόγηση διασφαλίζει ότι οι σχεδιαζόμενες παρεμβάσεις προσαρμόζονται στις μοναδικές ανάγκες κάθε παιδιού, προωθώντας την εξατομικευμένη και αποτελεσματική υποστήριξη.

Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων, η βιβλιογραφία ανέδειξε τις μετασχηματιστικές δυνατότητες των προσεγγίσεων που βασίζονται στο παιχνίδι για τα παιδιά με ειδικές

ανάγκες. Οι παρεμβάσεις με παιχνίδι δεν αφορούν μόνο την προώθηση της διασκέδασης και της ευχαρίστησης, αλλά χρησιμεύουν, επίσης, ως ισχυρά εργαλεία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ένταξη. Είτε πρόκειται για τη χρήση συμβολικού παιχνιδιού για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων, είτε για δραστηριότητες κοινής προσοχής για τη βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, είτε για αισθητηριακό παιχνίδι για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αισθητηριακής επεξεργασίας, οι παρεμβάσεις που βασίζονται στο παιχνίδι έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους σε διάφορους τομείς. Οι παρεμβάσεις αυτές παρέχουν στα παιδιά την ευκαιρία να ασχοληθούν με κοινές δραστηριότητες και να συνεργαστούν με τους συνομηλικούς τους, ενισχύοντας την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι οι παρεμβάσεις με παιχνίδι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές όταν προσαρμόζονται στη συγκεκριμένη αναπηρία και στο αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν ότι το παιχνίδι δεν είναι μια επιπόλαιη δραστηριότητα αλλά ένα ισχυρό μέσο για τη μάθηση και την ανάπτυξη. Το παιχνίδι πρέπει να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν σε στρατηγικές που βασίζονται στο παιχνίδι και υποστηρίζουν αποτελεσματικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Υπάρχει, ωστόσο, ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με συγκεκριμένες παρεμβάσεις που βασίζονται στο παιχνίδι για διάφορες μορφές αναπηρίας, καθώς και για τον μακροπρόθεσμο αντίκτυπο αυτών των παρεμβάσεων στην ανάπτυξη των παιδιών. Ο ρόλος της τεχνολογίας στις αξιολογήσεις και τις παρεμβάσεις που βασίζονται στο παιχνίδι παραμένει, επίσης, ένας τομέας ώριμος για διερεύνηση.

Αναφορές

- Βαλιαντή, Σ., & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας, Κύπρου*.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Παπαπάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 65-92). Αθήνα: Πεδίο.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού.
- Ζώνιου –Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο
- Κάρτζια, Α. (2011). Διαταραχές Λόγου και ομιλίας Μια χρόνια Διαταραχή ή μια Απλή Καθυστέρηση στην Επικοινωνία; Μικρά Διαγνωστικά και Θεραπευτικά βήματα. *Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Μέθεξις*.
- Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη, 3*, 257-273.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΗΜΕΡΑ. *Hellenic Journal of Psychology, 8*, 266-288.
- Νόμος 3699/2008. (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008. Ανάκτηση στις 12-10-23 από: <https://www.minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2/nomothesia-eidiki-ekpaideusi-3/16756-02-10-08-3699-2008>
- Νόμος 4823/2021. (2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.. ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021. Ανάκτηση στις 12-10-23 από: <https://iep.edu.gr/el/axiologisi-nomiko-plaisio/4823-2021>
- Παπαγεωργίου, Β. Α. (2011). Προς τους γονείς..., για τους γονείς....

- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2007). Ειδική αγωγή, επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία και αποασυλοποίηση. *Εκδόσεις Ίδρυμα κοινωνικής Πρόνοιας «Η Θεομήτωρ», Μυτιλήνη.*
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.
- Σούλης, Σ. Γ. (2016). Εκπαίδευση και αναπηρία.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. Κ., & Κασίμος, Δ. Χ. (2013). Επικοινωνία και εκπαίδευση ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, αυτισμό.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε.Δ. (2016). Τα τυφλά παιδιά και η εκπαίδευσή τους: Θεωρητικό πλαίσιο και εκπαιδευτική παρέμβαση. Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών σε τυφλά παιδιά. Αθήνα: Παπασήση
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο: Προς μία σχέση συνεργασίας.
- Χατζηδήμου, Δ. (2011). Συζητώντας για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών βαθμίδων στη χώρα μας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 16(17), 55-71.
- Aarseth, E., & Calleja, G. (2015). The word game: The ontology of an undefinable object. *10th International Conference on the Foundations of Digital Games. California.*
<https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/26620>
- Arjoranta, J. (2014). Game definitions: A Wittgensteinian approach. *Game Studies: the international journal of computer game research*, 14(1).<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201607183635>
- Azatyan, T. Y., & Asoyan, L. E. (2015). Play diagnosis and assessment of children with special needs. In *Pedagogy and Modern Aspects of Physical Education, International scientific and practical conference 16-17 April 2015, Volume 2.* Kramatorsk DGMA
<http://www.dgma.donetsk.ua/docs/kafedry/fizv/NRMD/%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84.%D0>

[%94%D0%93%D0%9C%D0%90_2015%20\(2%20%D1%82%D0%BE%D0%BC\).pdf#page=104](#)

Berg, S. L. (2005). The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms.

Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2018). *Evaluation of children's play. Tools and methods* (pp. 1-147). De Gruyter. <https://iris.unito.it/bitstream/2318/1694403/1/%5B9783110610604%20-%20Evaluation%20of%20childrens%20play%5D%20Full%20book.pdf>

Bray, P., & Cooper, R. (2007). The play of children with special needs in mainstream and special education settings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(2), 37-42. <https://doi.org/10.1177/183693910703200207>

Cade, J. (2023). Child-centered pedagogy: Guided play-based learning for preschool children with special needs. *Cogent Education*, 10(2), 2276476. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2276476>

Chazan, S. (2002). *Profiles of play: Assessing and observing structure and process in play therapy*. Jessica Kingsley Publishers.

Daniel, L. G., & King, D. A. (1997). Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior and self-esteem, and parental attitudes. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 67-80. <https://doi.org/10.1080/00220679709597524>

Deshpande, A., & Ranavaade, V. (2022). Importance of Toy Play in Special Education for young children: Perspectives and Approaches. *Cardiometry*, (23).

Drewes, A. A. (2006). Play-based interventions. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 2, 139-157. http://www.pace.edu/page.cfm?doc_id=15906

Forman, G. (2021). Constructive play. In *Play from birth to twelve* (pp. 392-400). Routledge.

Gray, P. (2013). Definitions of play. *Scholarpedia*, 8(7), 30578. http://www.scholarpedia.org/article/Definitions_of_Play

- Guirguis, R. (2018). Should We Let Them Play? Three Key Benefits of Play to Improve Early Childhood Programs. *International Journal of Education and Practice*, 6(1), 43-49. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1209975>
- Heward, W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση.
- Hill, H., & Ramirez, D. (2014). Adults play but not like their young: The frequency and types of play by belugas (*Delphinapterus leucas*) in human care. *Animal Behavior and Cognition*, 1(2), 166-185. https://www.researchgate.net/profile/Heather-Hill-14/publication/269435973_Adults_Play_but_Not_Like_Their_Young_The_Frequency_and_Types_of_Play_by_Belugas_Delphinapterus_leucas_in_Human_Care/link/s/57b0842508ae95f9d8f3b710/Adults-Play-but-Not-Like-Their-Young-The-Frequency-and-Types-of-Play-by-Belugas-Delphinapterus-leucas-in-Human-Care.pdf?sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail
- Hughes, F. P. (2021). *Children, play, and development*. SAGE publications.
- Hu, X., Turnbull, A., Summers, J. A., & Wang, M. (2015). Needs of Chinese Families With Children With Developmental Disabilities: A Qualitative Inquiry. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(1), 64-73.
- Jamison, K. R., Forston, L. D., & Stanton-Chapman, T. L. (2012). Encouraging Social Skill Development through Play in Early Childhood Special Education Classrooms. *Young Exceptional Children*, 15(2), 3-19. <https://doi.org/10.1177/1096250611435422>
- Kilburn, V., & Mills, K. (2018). Play for children with special educational needs. In: Brock, Avril, Jarvis, Pam and Olusoga, Yinka, (Eds.) *Perspectives on play: learning for life*, 3rd edition. (pp. 250-271). Routledge, Taylor & Francis, Abingdon, UK.
- Lai, N. K., Ang, T. F., Por, L. Y., & Liew, C. S. (2018). The impact of play on child development-a literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 625-643. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522479>
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24(3), 225-245.

https://journals.lww.com/iycjournal/fulltext/2011/07000/Overview_of_Play_Its_Uses_and_Importance_in_Early.2.aspx

- Lloyd, B., & Howe, N. (2003). Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children. *Early childhood research quarterly*, 18(1), 22-41.
- Norwich, B. (2002). Inclusion in education: from concepts, values and critique to practice. In *Special Education Reformed* Routledge.
- Parry, J. (2015). Exploring the social connections in preschool settings between children labelled with special educational needs and their peers. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 352-364.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1046158>
- Pyle, A., De Luca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351.
<https://qspace.library.queensu.ca/server/api/core/bitstreams/81b1fe63-1506-440f-86b1-208f469c5d77/content>
- Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E., & Wickstrom, H. (2020). A model for assessment in play-based kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2251-2292. <https://doi.org/10.3102/0002831220908800>
- Smith, P. K. (2005). Play: Types and Functions in Human Development. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 271–291). The Guilford Press.
- Soulis, S. P., & Σούλης, Σ. Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. *Παιδαγωγική της ένταξης [A school for all. From research to practice. The pedagogy of integration](Volume B)*. Athens: Gutenberg Publishers.
- Togia, G., Charitaki, G., & Soulis, S. (2017). Special Educators' Perceptions about Learning Fundamental Social Skills through Theatrical Play: The Case of Children with Special Educational Needs. *Asian Journal of Applied Science and Technology (AJAST)*, 1(6), 95-100.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3014891

- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Vanderschuren, L. J., Achterberg, E. J., & Trezza, V. (2016). The neurobiology of social play and its rewarding value in rats. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 70, 86–105. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.07.025>
- Weisberg, D. S. (2015). Pretend play. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6(3), 249-261. <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/wcs.1341>
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8-13. <https://doi.org/10.1177/0031721715583955>
- Welters-Davis, M., & Mische Lawson, L. (2011). The relationship between sensory processing and parent-child play preferences. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 4(2), 108-120. <https://doi.org/10.1080/19411243.2011.595300>
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(10), 2152–2161. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1467-2>

Πηγές Εικόνων

Εικόνα Εξώφυλλου:

ChildrenplayingtogetherbyPhotographee.eu Ανάκτηση από την ιστοσελίδα:

https://stock.adobe.com/gr_en/search?k=playing&asset_id=97375778 στις 19/07/2023

Εικόνα 1: Πηγή: https://www.researchgate.net/figure/Specific-needs-for-educational-support-and-special-educational-needs-Source-Own_fig3_354420928

Εικόνα 2: Πηγή: <https://www.educationminder.com/2022/12/special-education-Concept-nature-scope-importance.html>

Εικόνα 3: Πηγή: <https://i2.wp.com/www.differencebetween.com/wp-content/uploads/2015/12/Difference-Between-Inclusion-and-Integration-Tabular-Form.jpg?resize=550%2C448&ssl=1>

Εικόνα 4: Πηγή: <https://ars.els-cdn.com/content/image/1-s2.0-S1751722218301331-gr1.jpg>