



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ,
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

Διπλωματική Εργασία

**Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του
παιχνιδιού στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών
δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

Συγγραφέας/είς

Αργυροπούλου Κωνσταντίνα

ΑΜ: 69017016

Επιβλέπων/ουσα:

Τσιρέμπολου Εριφύλλη

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2021



**UNIVERSITY OF WEST ATTICA
SCHOOL OF
ADMINISTRATION,
ECONOMICS & SOCIAL
SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION AND CARE IN EARLY
CHILDHOOD**

Diploma Thesis

**Exploring teachers' views on the use of play in the development
of cognitive and socio-emotional skills in children with Autism
Spectrum Disorder**

Student name and surname:

Argyropoulou Konstantina

Registration Number: 69017016

Supervisor name and surname:

Tsirempolou Erifylli

Athens, September 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ,
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

**Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην
ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχή
Αυτιστικού Φάσματος**

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής συμπεριλαμβανομένου και του Εισηγητή

Η πτυχιακή/διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή:

Α/α	ΟΝΟΜΑΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗΥΠΟΓΡΑΦΗ
1	ΕΡΙΦΥΛΛΗ ΤΣΙΡΕΜΠΟΛΟΥ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΔΑ	
2	ΤΡΥΦΑΙΝΗ ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ- ΚΑΝΕΛΛΟΥ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	
3	ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΠΑΠΑΗΛΙΟΥ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Αργυροπούλου Κωνσταντίνα του Ευάγγελου, με αριθμό μητρώου 69017016 φοιτητής/τρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Σπουδών του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής 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».

**Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή*

Ο/Η Δηλών/ούσα



*** Ονοματεπώνυμο/Ιδιότητα**
(Υπογραφή)

Ψηφιακή ΥπογραφήΕπιβλέποντα

*** Σε εξαιρετικές περιπτώσεις και μετά από αιτιολόγηση και έγκριση του επιβλέποντα, προβλέπεται χρονικός περιορισμός πρόσβασης (embargo) 6-12 μήνες. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να υπογράψει ψηφιακά ο/η επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια, για να γνωστοποιεί ότι είναι ενημερωμένος/η και συναινεί. Οι λόγοι χρονικού αποκλεισμού πρόσβασης περιγράφονται αναλυτικά στις πολιτικές του Ι.Α. (σελ. 6):**

https://www.uniwa.gr/wp-content/uploads/2021/01/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CC%81%CF%82_%CE%99%CE%B4%CF%81%CF%85%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CC%81_%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85_final.pdf

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ
ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΤΣΙΡΕΜΠΟΛΟΥ ΕΡΙΦΥΛΛΗ

ΑΘΗΝΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2021

Στην κ.Μάνια... για τη διαφορά που έκανε στη ζωή μου.

Πίνακας Περιεχομένων

ΛΙΣΤΑ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΕΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ABSTRACT

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
----------------	---

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	4
Το παιχνίδι.....	4
Η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού	4
Μορφές και είδη παιχνιδιού	5
Το παιχνίδι των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.....	7
Το παιχνίδι των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης.....	8
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	9
Ορισμός.....	9
Διάγνωση.....	9
Χαρακτηριστικά παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	11
Επιδημιολογία	11
Αιτιολογία	12
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και παιχνίδι.....	12
Το παιχνίδι των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	12
Το παιχνίδι στην εκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	14
Η σημασία του παιχνιδιού στην ειδική αγωγή	16
Ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις	17

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	18
Ερευνητική Μέθοδος.....	18
Δείγμα	18
Ερευνητικό Υλικό – Εργαλείο	20
Ερευνητική Διαδικασία.....	20
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	22
Συχνότητες.....	22
Διάμεση τιμή.....	27
Δοκιμή Chi-Square	27
Δοκιμή Kruskal-Wallis & Post Hoc.....	30
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	34
Σύνοψη αποτελεσμάτων	34
Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	34

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	40
Συμβολή της έρευνας.....	40
Περιορισμοί της έρευνας	40
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	41
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	43
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	

ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικά στοιχεία δείγματος	19
Πίνακας 2: Συγκεντρωτικά στοιχεία συχνοτήτων.....	26
Πίνακας 3: Συγκεντρωτικά στοιχεία στατιστικά σημαντικών συσχετισμών που προέκυψαν από τη δοκιμή Chi-Square.....	29
Πίνακας 4: Συγκεντρωτικά στοιχεία στατιστικά σημαντικών συσχετισμών που προέκυψαν από τη δοκιμή Kruskal-Wallis	32

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μια πιλοτική έρευνα για τη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Ως στόχο έχει να προσδιοριστεί η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και να αναλυθεί η αξιοποίησή του στην τάξη του παιδικού σταθμού. Η έρευνα αυτή απευθυνόταν σε παιδαγωγούς που εργάζονται σε παιδικούς, νηπιακούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς της ημεδαπής. Ως εκ τούτου, συμμετείχαν 55 εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, από όλη την Ελλάδα. Για την διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος και για την συλλογή των απαιτούμενων δεδομένων σαν ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε κυρίως ερωτήσεις διαμορφωμένες στη κλίμακα Likert αλλά και κάποιες κλειστού τύπου. Προέκυψε ότι το ατομικό προφίλ των ερωτώμενων και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά φάνηκε να μην επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους, και κατ' επέκταση τις απαντήσεις τους, σε ορισμένα ζητήματα. Μάλιστα, υπογραμμίστηκε η σημασία ύπαρξης της εκπαίδευσης μέσω του παιχνιδιού, στο αναλυτικό πρόγραμμα και φανερώθηκε η αξία του παιχνιδιού στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, οι οποίες προωθούν την μάθηση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, γεγονός που συνάδει με προγενέστερες έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: *Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, δεξιότητες παιχνιδιού, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη.*

Abstract

This paper is a pilot project to explore teachers' views and perceptions about the use of game play in the development of cognitive, social and emotional skills in children with Autistic Spectrum Disorder. The aim is to determine the contribution of the game play in the development of skills of children with Autism Spectrum Disorder, as well as to analyze its use in the nursery class. This survey involved 55 teachers working in children's, nursery schools, from all over Greece. The quantitative research method was used to carry out the study and the research tool was the questionnaire, which contained mainly questions formed on the Likert scale. It was found that there are not differences in respondents' perceptions in terms of their demographic characteristics. The importance of the play-based curriculum was underlined and it was revealed that play is a method through which children with Autistic Spectrum Disorder learn. These findings are consistent with previous data that suggest that play is considered a very important tool in the development of cognitive and socio-emotional skills in children with ASD.

Key words: play skills, Autistic Spectrum Disorder, cognitive and socio-emotional development.

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που δημιουργεί ελλείμματα στις κοινωνικές, επικοινωνιακές δεξιότητες και προβλήματα στη συμπεριφορά (American Psychiatric Association, 2013). Λόγω των εκπτώσεων και των βλαβών αυτών, ο τρόπος που τα παιδιά με ΔΑΦ παίζουν, μπορεί να χαρακτηριστεί ιδιαίτερος. Σύμφωνα με την Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του παιδιού (1989), το παιχνίδι είναι αδιαμφισβήτητα μια από τις σημαντικότερες δραστηριότητες, ζωτικής σημασίας, των παιδιών στην πορεία της γνωστικής και κοινωνικής τους ωρίμανσης. Μάλιστα, το παιχνίδι κάθε παιδιού αντικατοπτρίζει το αναπτυξιακό του επίπεδο. Όμως, λόγω των διαταραχών που αντιμετωπίζουν στον κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα, τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος δυσκολεύονται κυρίως στην ανάπτυξη του συμβολικού και κοινωνικού παιχνιδιού. Βάσει αυτών, το παιχνίδι αποτελεί ταυτόχρονα και ένα μοναδικό εργαλείο προσέγγισης των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Η συγκεκριμένη εργασία επιδιώκει να καταστήσει σαφή την επίδραση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, που παρουσιάζουν ελλείμματα, των παιδιών με ΔΑΦ, υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών. Με γνώμονα τον στόχο αυτό, υπογραμμίζεται η αξία του παιχνιδιού σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής των παιδιών, τυπικά αναπτυσσόμενων και μη.

Επομένως, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να φανερώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, καθώς και να εξετάσει συγχρόνως την αξιοποίηση του παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη. Τα ζητήματα αυτά αναφέρονται καταλεπτώς και αναλύονται στα κεφάλαια που έπονται.

Πιο αναλυτικά, η συγκεκριμένη εργασία αποτελείται στο σύνολό της από 2 κύρια μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει 4 κεφάλαια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και αποσκοπεί στο να παρουσιάσει βασικές πληροφορίες για τα υπό μελέτη ζητήματα. Το πρώτο εξ' αυτών αναφέρεται στο παιχνίδι. Αρχικά τονίζεται η σημασία του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών και έπειτα περιγράφονται οι μορφές και τα είδη του. Γίνεται μάλιστα και μια συνοπτική

αναφορά στο παιχνίδι των παιδιών τυπικής, αλλά και μη τυπικής ανάπτυξης. Στο δεύτερο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης περιγράφεται μια γενική εικόνα της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουν οριστεί από τον Αμερικανικό Ψυχιατρικό Σύλλογο και την πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών, παρουσιάζεται ο ορισμός αυτής της αναπτυξιακής διαταραχής και παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τη διάγνωσή της, την αιτιολογία και τα επιδημιολογικά χαρακτηριστικά της. Φυσικά αναφέρονται λεπτομερώς και τα πρώιμα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΦ. Στο τρίτο θεωρητικό κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε συνάρτηση με το παιχνίδι. Η πρώτη ενότητα πραγματεύεται το παιχνίδι των παιδιών με ΔΑΦ, κάνοντας μια μνεία στα βασικά χαρακτηριστικά του. Παράλληλα, γίνεται και αναφορά στον ρόλο και τη σημαντικότητα του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια συνοπτική έκθεση της σημασίας του παιχνιδιού συγκεκριμένα στην ειδική αγωγή. Την βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπληρώνει το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζονται τα ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από 3 κεφάλαια. Πρώτα, αναλύεται η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε κατά την εκπόνηση της εργασίας, έπειτα το ερευνητικό εργαλείο και φυσικά η ερευνητική διαδικασία. Συγχρόνως, παρέχονται οι βασικές πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Ακολουθεί το κεφάλαιο στο οποίο γίνεται η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το εργαλείο. Έπεται το κεφάλαιο που αφορά στη συζήτηση των αποτελεσμάτων, όπου γίνεται και μια αναφορά στις σχέσεις στατιστικού συσχετισμού μεταξύ των δημογραφικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες ερωτήσεις. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν και πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν οι πίνακες συχνοτήτων και τα αποτελέσματα από τους ελέγχους συσχέτισης, των δημογραφικών χαρακτηριστικών και του περιεχομένου των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, μέσω των δοκιμών χ^2 και Kruskal Wallis. Κάποια από τα ζευγάρια των μεταβλητών εμφάνισαν στατιστικά ήσσονος σημασίας ή καθόλου συσχετισμό. Ως εκ τούτου, κρίθηκε σκόπιμο να μην παρουσιαστούν και να μην αναλυθούν στην μελέτη αυτή. Παρά ταύτα, σημειώθηκαν συσχετισμοί μεταξύ κάποιων μεταβλητών, ωστόσο όπως έχει αναφερθεί, δεδομένων των περιορισμών που δημιουργεί το μικρό εύρος του δείγματος τα συμπεράσματα που συνάγονται θεωρούνται επισφαλή.

Ενδεχομένως, μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων στην έρευνα να συνεπαγόταν διαφορετικά αποτελέσματα. Σχετικά με την φανέρωση σχέσεων συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, μέσω της υλοποίησης των Kruskal-Wallis και chi-square tests, είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι οι δύο δοκιμές δεν κατέδειξαν τα ίδια ακριβώς αποτελέσματα. Αναφορικά με τις ερωτήσεις που ήταν διαμορφωμένες στην κλίμακα Likert βρέθηκε και η διάμεση τιμή (median). Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι το προφίλ των ερωτώμενων δεν επηρέασε τις απαντήσεις τους και επιπλέον, επιβεβαίωσαν εν μέρει τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που παρουσιάστηκε κατά τα τρία πρώτα κεφάλαια. Το ερευνητικό μέρος ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα στα οποία παρουσιάζεται μια σύνοψη της εργασίας, η συμβολή της, οι περιορισμοί που ανεφύησαν αλλά και προτάσεις για ενδεχόμενη μελλοντική έρευνα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Το παιχνίδι

Η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού

Το 1989, με την Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, τα Ηνωμένα Έθνη καθιέρωσαν, σε 191 χώρες, το παιχνίδι ως αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών, επισημαίνοντας τον θεμελιώδη ρόλο που διαδραματίζει στην παιδική ηλικία. Αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ ανάγκη των παιδιών και καθίσταται βιολογικά απαραίτητο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Το παιχνίδι δεν παρουσιάζει μόνο διαφορές, αλλά αντιθέτως μοιράζεται αρκετές βασικές οικουμενικές ιδιότητες οι οποίες αναφύονται από αρχαίες εξελικτικές διαδικασίες (Burghardt, 2011). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Burghardt (2011), όσοι είναι επιφορτισμένοι με την εκπαίδευση και την επιτήρηση των παιδιών, συχνά έχουν περιορισμένη κατανόηση του τι είναι πραγματικά το παιχνίδι.

Το παιχνίδι αποτελεί την κυριότερη, αλλά και αυτή με τη μεγαλύτερη αξία, δραστηριότητα των παιδιών. Είναι η βασική συνισταμένη της ανάπτυξης του ατόμου και άμεσα συνδεδεμένο με τη μάθηση. Θέτει τις βάσεις για την απόκτηση δεξιοτήτων σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά εξερευνούν το σώμα και το περιβάλλον γύρω τους αναπτύσσοντας όλες τις αισθήσεις τους. Όσα περισσότερα βλέπουν, πιάνουν, ακούνε στη διάρκεια του παιχνιδιού, τόσα περισσότερα θα ανακαλύψουν για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Το παιχνίδι, και ιδίως το αποκαλούμενο συμβολικό παιχνίδι, βοηθά τα μικρά παιδιά να καλλιεργήσουν γνωστικές δεξιότητες, όπως την εκτελεστική λειτουργία. Μαθαίνουν να συγκεντρώνονται, να εστιάζουν τη προσοχή τους, να είναι δημιουργικά. Προσφέρει χαρά και ευχαρίστηση στα παιδιά, δίνοντάς τους την δυνατότητα να εκφράσουν τον εαυτό τους, τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους. Λειτουργεί επομένως ως μέσο προβολής της εσωτερικής κατάστασης του παιδιού. Έτσι δίνεται η ευκαιρία στον ενήλικα να παρατηρήσει και να κατανοήσει περαιτέρω το παιδί.

Τα μικρά παιδιά δεν οικοδομούν έννοιες μέσω οδηγιών που δίνουν οι ενήλικες. Αντίθετα, οικοδομούν έννοιες καθώς περιτριγυρίζονται από αντικείμενα τα οποία συσχετίζουν το

ένα με το άλλο, εξερευνούν, εφευρίσκουν και δημιουργούν, όλα στην πράξη του παιχνιδιού (Maguire-Fong, 2019, σ.135).

Μορφές και είδη παιχνιδιού

Η εμφάνιση του παιχνιδιού είναι αυθόρμητη, υποκινείται από μια εσωτερική επιθυμία του παιδιού και παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία. Ξεκινά από τη βρεφική ηλικία και όσο το παιδί μεγαλώνει παρουσιάζει διαφορετικά είδη. Έχουν γίνει αρκετές κατηγοριοποιήσεις, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, την ηλικία εμφάνισής του και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Σύμφωνα με την Γέρου (2011), υπάρχουν έξι βασικά είδη παιχνιδιού τα οποία αντιστοιχούν στην φυσιολογική εξέλιξη του παιδιού.

- Διερευνητικό παιχνίδι: Ξεκινά ενστικτωδώς από τους πρώτους μήνες περίπου στην ηλικία των τριών μηνών με την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και συχνά αναφέρεται και ως αισθησιο-κινητικό. Τα βρέφη σε αυτή την ηλικία ανακαλύπτουν τα χέρια και τα δάχτυλά τους πιάνοντάς τα συνεχώς ως παιχνίδι. Έπειτα, το παιδί αρχίζει να αγγίζει τα πράγματα που υπάρχουν στο περιβάλλον του. Έτσι εξερευνά με τις αισθήσεις του όσα εγείρουν την περιέργειά του. Μέσω της αφής, της ακοής, της γεύσης και της όρασης αντιλαμβάνεται τον κόσμο, αποκτά πληροφορίες για τις φυσικές ιδιότητες των αντικειμένων και ταυτόχρονα αναπτύσσει τις κινητικές του δεξιότητες.
- Μιμητικό παιχνίδι: Εμφανίζεται στην ηλικία των δέκα μηνών όταν το παιδί έχει κατακτήσει την ικανότητα να ελέγχει το σώμα του, να χειρίζεται τα αντικείμενα και να οργανώνει και ερμηνεύει τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον του. Αφομοιώνει τρόπους ομιλίας και κίνησης, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου και συμπεριφορές των ενηλίκων. Παράλληλα αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον λόγο και τον ρόλο των οικείων του, τα οποία θα προσπαθήσει να μιμηθεί. Έτσι, αρχίζει να χρησιμοποιεί και τα παιχνίδια βάσει της λειτουργίας τους. Για παράδειγμα χτενίζει την κούκλα με τη χτένα ή της δίνει γάλα με το μπιμπερό. Αυτό θα αποτελέσει την αφετηρία για να αποκτήσει δεξιότητες απαραίτητες, τις οποίες θα καλλιεργήσει περαιτέρω αργότερα, όταν θα εκφράζει τα συναισθήματά του υποδύοντας τη μαμά, το μπαμπά, την δασκάλα ή όποιον συμπεριλαμβάνεται στις εμπειρίες του, μέσω του συμβολικού παιχνιδιού (Ανυφαντή, 2015).
- Δημιουργικό Παιχνίδι: Έπεται του πρώιμου διερευνητικού παιχνιδιού. Ξεκινά από την ηλικία των 18-20 μηνών όταν το παιδί έχει ωριμάσει αισθητικοκινητικά

και νοητικά επομένως, είναι σε θέση να επαναφέρει στη μνήμη του και χρησιμοποιήσει καταλλήλως τις εμπειρίες του παρελθόντος.

- Φανταστικό/συμβολικό παιχνίδι: Αρχίζει περίπου στην ηλικία των 2 ετών και εξελίσσεται όσο το παιδί μεγαλώνει. Μέσα από το φανταστικό παιχνίδι το παιδί δύναται να αναπαραστήσει τα γεγονότα της ζωής του. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί νιώθει ελεύθερο να εξωτερικεύσει τις ανάγκες του και τα συναισθήματά του, είτε είναι θετικά είτε αρνητικά. Το φανταστικό παιχνίδι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του παιδιού να εκφράσει τις σκέψεις του, τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά του με ένα συμβολικό τρόπο.
- Παιχνίδι κανόνων: Ξεκινά μετά την ηλικία των 4 ετών αφού το παιδί έχει κατακτήσει τα προηγούμενα είδη παιχνιδιού και προϋποθέτει να έχει απαλλαγεί από τον εγωκεντρισμό του και να είναι ικανό να υπακούσει σε κανόνες. Αφορά κυρίως τα ομαδικά παιχνίδια και συμπίπτει με την ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο συνεπάγεται ότι θα έχει κατανοήσει βασικές κοινωνικές έννοιες.

Η κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού αφορά και την ένταξη του παιδιού -τυπικής ανάπτυξης συνήθως- σε μία ομάδα, όσο μεγαλώνει. Επομένως, το παιχνίδι χωρίζεται στα ακόλουθα στάδια βάσει της αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους (Santrock, 2007).

- Παθητικό/ελεύθερο παιχνίδι: Εμφανίζεται κυρίως στα βρέφη από τη γέννηση έως και τα 2 έτη. Το παιδί βρίσκεται στο χώρο του παιχνιδιού αλλά δεν ασχολείται με κάτι, μένει αμέτοχο.
- Μοναχικό παιχνίδι: Παρατηρείται συνήθως στα παιδιά ηλικίας 2 ετών. Το παιδί παίζει μόνο του, συνήθως με διαφορετικά παιχνίδια από των άλλων παιδιών που είναι γύρω και δείχνει ενδιαφέρον μόνο για το δικό του.
- Το παιχνίδι του απλού παρατηρητή: Τα παιδιά ηλικίας 2 χρόνων λειτουργούν συχνά ως θεατές ενός παιχνιδιού στο οποίο συμμετέχουν άλλα παιδιά. Παρατηρούν τους υπόλοιπους και δεν συμμετέχουν ενεργά στο παιχνίδι, παρά μόνο σχολιάζοντας ή ρωτώντας.
- Παράλληλο παιχνίδι: Το παράλληλο παιχνίδι είναι κοινό σε παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων. Το παιδί παίζει το ίδιο παιχνίδι, στον ίδιο χώρο, παράλληλα με τα άλλα παιδιά, αλλά ανεξάρτητα από αυτά. Έχει επίγνωση των παιδιών που βρίσκονται γύρω του, ωστόσο παίζουν χωριστά χωρίς να υπάρχει αλληλεπίδραση. Το παράλληλο παιχνίδι λειτουργεί ως μεταβατικό στάδιο για την ανάπτυξη

κοινωνικών δεξιοτήτων χάρη στις οποίες τα παιδιά θα μάθουν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, στα πλαίσια μιας ομάδας (Hughes, 2010).

- Συσχετιστικό παιχνίδι: Ξεκινά περίπου στην ηλικία των 3 ετών, αλλά είναι πιο κοινό στα παιδιά 4 ετών. Τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν μαζί, να αλληλοεπιδρούν το ένα με το άλλο, να συζητούν και να συνεργάζονται.
- Συνεργατικό παιχνίδι: Τα παιδιά 4 ετών και άνω συμμετέχουν συχνά σε συνεργατικό παιχνίδι, καθώς είναι πλέον κοινωνικά ώριμα. Ανά 2 άτομα και άνω παίρνουν μέρος σε μια δραστηριότητα έχοντας κοινό στόχο, σαφείς ρόλους και κοινό κίνητρο. Συζητούν, ανταλλάσσουν ιδέες και συνεργάζονται από κοινού για ένα αποτέλεσμα.

Το παιχνίδι των παιδιών τυπικής ανάπτυξης

Από την γέννηση και όσο μεγαλώνει, το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί εξελίσσεται μέσα από όλα τα στάδια παιχνιδιού. Στη πρώιμη παιδική ηλικία το παιχνίδι θα θέσει τα θεμέλια για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Από τους πρώτους μήνες ζωής του το βρέφος μαθαίνει να τραβάει τη προσοχή του ανθρώπου που το φροντίζει καθιστώντας τον έτσι τον πρώτο του συμπαίκτη (Sheridan, 2014), το πρώτο άτομο δηλαδή με το οποίο εμπλέκεται σε μια διαδικασία παιχνιδιού. Το βρέφος των 3^{ων} μηνών που προσπαθεί να εξοικειωθεί με τον οπτικοκινητικό συντονισμό φέρνει συχνά το χέρι του πάνω από το στήθος του και παίζει με τα δάχτυλά του, κλωτσάει τα πόδια του, και τεντώνεται. Μετά τους 3 μήνες που οι μύες έχουν ωριμάσει προτιμούν να στέκονται μπρούμυτα, να γυρνούν, να στέκονται, κάτι που αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού ενεργητικής κινητικότητας. Στον 5^ο μήνα το ενδιαφέρον του παιδιού δεν επικεντρώνεται πια στο ίδιο του το σώμα αλλά στα αντικείμενα του περιβάλλοντος. Μόλις καταφέρουν να αδράχουν αντικείμενα αρχίζουν να εξετάζουν και να μαθαίνουν τα φυσικά τους χαρακτηριστικά, κουνώντας τα, βάζοντάς τα στο στόμα τους ή στοιβάζοντάς τα (Λουκρέζη, 2013). Τα βρέφη 8 με 12 μηνών προσπαθούν να μιμηθούν πρότερες ενέργειες που έχουν δει ή βιώσει (Maguire-Fong, 2019). Τα βρέφη ενός έτους προσπαθούν πια να μην επαναλάβουν αυτούσια την ενέργεια, αλλά να τη μεταβάλλουν, οδηγούμενα σε μια τριτογενή κυκλική αντίδραση (Hughes, 2010).

Μέχρι τον δεύτερο χρόνο ζωής ο τρόπος που το παιδί παίζει αλλάζει. Το παιχνίδι από τους 13 μήνες περιλαμβάνει περισσότερα του ενός αντικείμενα τα οποία το παιδί συνδυάζει, κάνοντας το παιχνίδι του πιο περίπλοκο και ταυτόχρονα χρησιμοποιεί τα

αντικείμενα αυτά με την πραγματική τους χρήση. Γύρω στους 20 μήνες εμφανίζεται το συμβολικό παιχνίδι, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να χρησιμοποιούν τα αντικείμενα με συμβολικό τους τρόπο (Watson, Boyd, Baranek & Crais, 2011).

Κατά τον τρίτο χρόνο ζωής, οι δεξιότητες που έχουν αναπτύξει τα παιδιά θα καθορίζουν πλέον το παιχνίδι τους. Εμπλουτίζουν το συμβολικό παιχνίδι με αντικείμενα της καθημερινότητας και εμπλέκονται συχνά σε παιχνίδια ρόλων παριστάνοντας τους ενήλικες. Αρχίζουν να συνυπάρχουν με τους συνομηλίκους και να παίζουν παράλληλα (Γκαράνη, 2008).

Το παιχνίδι των παιδιών 4 ετών περιλαμβάνει περισσότερα ρίσκα, καθώς η ισορροπία τους έχει αναπτυχθεί αρκετά. Νιώθουν πιο σίγουρα και με αυτοπεποίθηση. Είναι πολύ πιο κοινωνικά και επιζητούν την αλληλοεπίδραση με συνομηλίκους και κυρίως με ενήλικες (Payne & Ross, 2009). Σε αυτή την ηλικία αρχίζουν να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα παιδιά, όσον αφορά το παιχνίδι.

Στην ηλικία των 5 ετών η φάση του εγωκεντρισμού έχει πλέον υποχωρήσει. Είναι πρόθυμο να συνεργαστεί με τους φίλους του και να μοιραστεί τα παιχνίδια του. Υπακούει σε κανόνες κατά το παιχνίδι και αλληλεπιδρά με την ομάδα ώστε να πετύχουν το στόχο τους (Ανυφαντή, 2015).

Το παιχνίδι των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης

Το παιχνίδι, όπως προαναφέρθηκε, είναι μια αυθόρμητη, περίπλοκη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Το γεγονός αυτό έχει βοηθήσει τους επιστήμονες να συγκρίνουν συμπεριφορές παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, μέσω του οποίου καθίστανται ανιχνεύσιμα και πρώιμα σημάδια διαταραχών, βλαβών ή αναπηριών. Ωστόσο, δεν υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία για τον ορισμό του μη τυπικού- ή αλλιώς ανώμαλου- παιχνιδιού, επομένως δεν έχει διευκρινιστεί αν ποιοτικά διαφέρει από το παιχνίδι των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Emblen, 2014). Προκειμένου όμως τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες, απαιτούνται σωστά και κατάλληλα ερεθίσματα, προσαρμοσμένα παιχνίδια για το αναπτυξιακό επίπεδο κάθε παιδιού και φυσικά υποστηρικτικό περιβάλλον. Κάθε παιδί είναι μοναδικό, γι' αυτό το λόγο πρέπει να αντιμετωπίζεται ανάλογα. Μάλιστα, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα στα πλαίσια

μεταπτυχιακής διατριβής στο πανεπιστήμιο Deakin, στην οποία συμμετείχαν 50 παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, ηλικίας 4 με 6;6 ετών. Όλα τα παιδιά ήταν διεγνωσμένα είτε με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, είτε με Σύνδρομο Down, είτε με Αναπτυξιακή καθυστέρηση, είτε με κάποια σωματική αναπηρία. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε ότι η γνωστική λειτουργία, η γλώσσα και οι δεξιότητες λεπτής κινητικότητας επηρεάζουν το παιχνίδι ενός παιδιού ανεξάρτητα από τη διάγνωση (Emblen, 2014). Αυτό σημαίνει ότι η γνωστικές, γλωσσικές και κινητικές ικανότητες επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα παιχνιδιού και όχι τη διάγνωση της αναπηρίας του παιδιού.

Διαταραχή αυτιστικού φάσματος

Ορισμός

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που εμφανίζεται κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, και παρουσιάζει ποιοτικές βλάβες στην κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου, στην επικοινωνία καθώς και περιορισμένα ή επαναλαμβανόμενα, στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (Wilmshurst, 2011). Η εκδήλωση των συμπτωμάτων και ο βαθμός σοβαρότητας εντάσσονται σε μια ευρεία κλίμακα, γι' αυτό έχει χαρακτηριστεί ως διαταραχή «φάσματος». Επομένως η κλινική εικόνα της διαταραχής αυτής είναι ανομοιογενής, κυμαινόμενη από ήπιες μορφές έως βαρύτατες, αναλόγως την περίπτωση και το άτομο.

Διάγνωση

Για την διάγνωση της διαταραχής αυτιστικού φάσματος χρησιμοποιούνται δύο διαγνωστικά συστήματα. Είτε το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) του Αμερικανικού Ψυχιατρικού Συλλόγου, είτε η Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νοσημάτων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (International Classification of Diseases and Related Health Problems) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. Η αξιολόγηση των ατόμων γίνεται σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια της πέμπτης αναθεωρημένης έκδοσης του DSM που ισχύει από το 2013.

Το πρώτο κριτήριο αφορά επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, τα οποία πρέπει να εκδηλώνονται σε περισσότερα του ενός πλαίσια και περιλαμβάνει:

1. Εκπτώσεις στην κοινωνικοσυναισθηματική αμοιβαιότητα, οι οποίες σχετίζονται με την αδυναμία στην ανάπτυξη ή διατήρηση οποιασδήποτε κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την ανικανότητα επικοινωνίας με άλλους λόγω του ακατάλληλου τρόπου προσέγγισης.
2. Βλάβες στην μη λεκτική επικοινωνιακή συμπεριφορά όπως η δείξη, η βλεμματική επαφή, οι εκφράσεις του προσώπου και οι χειρονομίες.
3. Αδυναμία ανάπτυξης, διατήρησης και κατανόησης σχέσεων, που έγκειται στην ανικανότητα προσαρμογής της συμπεριφοράς, με τρόπο που να ταιριάζει στο κοινωνικό πλαίσιο, στην μη συμμετοχή σε συμβολικό παιχνίδι και στην απουσία ενδιαφέροντος για τους συνομηλίκους.

Το δεύτερο κριτήριο σχετίζεται με περιορισμένα ή στερεοτυπικά μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων και πρέπει να εκδηλώνονται με τουλάχιστον δύο από τα παρακάτω:

1. Επαναλαμβανόμενες κινήσεις, χρήση ομιλίας και αντικειμένων.
2. Εμμονή στην ομοιότητα, σε ρουτίνες και σε τελετουργικές συμπεριφορές, είτε γλωσσικές είτε μη γλωσσικές.
3. Έντονη προσκόλληση σε συγκεκριμένα ενδιαφέροντα.
4. Υπέρ- ή υπό ευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή αφύσικο ενδιαφέρον για αισθητηριακά ζητήματα του περιβάλλοντος.

Το τρίτο κριτήριο ορίζει την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο, ως ορόσημο για την εμφάνιση των πρώτων συμπτωμάτων. Ωστόσο δύναται να μην εκδηλωθούν έως ότου οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος υπερβούν το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και τις μειωμένες ικανότητες που έχει. Επιπλέον, τα συμπτώματα πρέπει να αποτελούν τροχοπέδη στην λειτουργικότητα του ατόμου σε διάφορους τομείς της ζωής του. Τέλος, σύμφωνα πάντα με το DSM-5 τα συμπτώματα της διαταραχής θα πρέπει να μην αποδίδονται σε νοητική αναπηρία ή σε άλλη διαταραχή.

Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM), έχει ορίσει τρία επίπεδα σοβαρότητας για την διαταραχή αυτιστικού φάσματος, τα οποία ωστόσο ενδέχεται να διαφοροποιηθούν, αναλόγως το εκάστοτε πλαίσιο και με τη πάροδο του

χρόνου. Τα επίπεδα σοβαρότητας σχετίζονται με το βαθμό και το είδος της παρέμβασης που απαιτείται, ώστε να αποκτήσει το άτομο όσο γίνεται μεγαλύτερη λειτουργικότητα, αλλά και με τις διαφορές που παρατηρούνται στα συμπτώματα από άτομο σε άτομο, προκειμένου να ενισχυθούν οι διαγνωστικές μέθοδοι.

Χαρακτηριστικά παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Τα πρώιμα σημάδια της διαταραχής αυτιστικού φάσματος μπορεί να είναι έκδηλα από τη βρεφική ηλικία, σε ορισμένες περιπτώσεις, αλλά οι εκδηλώσεις της ποικίλλουν σημαντικά. Τόσο στην λεκτική όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία οι ανήκεστες βλάβες είναι ανιχνεύσιμες από την προσχολική ηλικία. Η ομιλία εμφανίζεται με καθυστέρηση, και συχνά με ρομποτικό τόνο ή μπορεί να είναι εντελώς απύσχα. Σημειώνεται επίσης μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση του λόγου και του λεξιλογίου, και στην απάντηση ερωτήσεων. Μάλιστα συχνά παρατηρείται το φαινόμενο της ηχολαλίας. Παρ' όλα αυτά, ακόμα και αν οι τυπικές γλωσσικές δεξιότητες είναι άθικτες, οι βλάβες που έχει υποστεί ο εγκέφαλος επηρεάζουν τα κίνητρα για επικοινωνία. Χαρακτηριστική είναι η απόσυρση και η έλλειψη ενδιαφέροντος για τους άλλους και ιδίως για τους συνομηλίκους. Λόγω δυσλειτουργίας στην αμυγδαλή ενεργοποιούνται μέρη του εγκεφάλου που επεξεργάζονται πληροφορίες για αντικείμενα και όχι για ανθρώπους, γεγονός που οφείλεται για τα ελλείμματα στη συμπεριφορά συντονισμένης προσοχής και στη θεωρία του Νου. Παράλληλα παρατηρείται ανεπαρκής βλεμματική επαφή, απουσία κοινωνικού χαμόγελου και μιμητικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση συμβολικού παιχνιδιού. Τέλος, χαρακτηριστικές είναι οι ιδιόμορφες κινήσεις των χεριών, η αντίσταση σε οποιαδήποτε μεταβολή στη ρουτίνα τους και η τελετουργικά επαναλαμβανόμενη χρήση αντικειμένων (Wilmshurst, 2011).

Επιδημιολογία

Στην Ελλάδα υπολογίζεται ότι τουλάχιστον 20.000 με 30.000 άτομα παρουσιάζουν κάποιες αναπτυξιακές διαταραχές που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού (Σινανίδου, 2013). Μάλιστα, σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων 16,8 παιδιά στα 10.000 έχουν διαγνωσθεί με αυτισμό και 45,8 στα 10.000 έχουν διαγνωσθεί με κάποια άλλη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή («Χαρακτηριστικά

αυτισμού», 2008). Σύμφωνα με την έκθεση επικράτησης του αυτισμού, που εξέδωσαν το 2014 τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (CDC), ο επιπολασμός του αυτισμού στην Αμερική είχε αυξηθεί σε 1 ανά 68 άτομα το 2010, συγκριτικά με τα 1 στα 150, του 2000. Το 1% του παγκόσμιου πληθυσμού έχει διαγνωστεί Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος («Facts and Statistics», 2015). Η ΔΑΦ παρατηρείται 4 φορές συχνότερα στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια, ωστόσο στα κορίτσια είναι συνήθως πιο σοβαρή. Η κουλτούρα, η φυλή ή η κοινωνική τάξη είναι παράγοντες που δεν επηρεάζουν την εμφάνισή της, αλλά ενδέχεται η όψιμη διάγνωση να είναι απόρροιά τους (Σερετόπουλος, Λάμνισος & Γιαννακού, 2019). Η αύξηση των περιστατικών τα τελευταία χρόνια είναι ραγδαία, γεγονός που έχει οδηγήσει πολλούς επιστήμονες να ερευνήσουν το φαινόμενο.

Αιτιολογία

Είναι γνωστό ότι η ΔΑΦ αποτελεί νευροαναπτυξιακή διαταραχή, εντούτοις μέχρι σήμερα δεν έχει βρεθεί η ακριβής γενεσιουργός αιτία. Μια πληθώρα όμως παραγόντων κινδύνου, που σχετίζονται με γενετικές προδιαθέσεις και προ- και περι-γεννητικές επιπλοκές, επηρεάζουν τη δομολειτουργία του εγκεφάλου του εμβρύου επαυξάνοντας την πρόκληση εγκεφαλικών βλαβών άρα και ΔΑΦ. Σε γενετικό επίπεδο, το ελλαττωματικό γονίδιο που δημιουργεί το κατάλληλο υπόστρωμα για την εμφάνιση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος ενδέχεται να κληρονομηθεί από τους γονείς στα παιδιά. Περιβαλλοντικές συνθήκες όπως η προχωρημένη ηλικία των γονέων ή άλλες περιβαλλοντικές αιτίες στην περίοδο της κύησης ή κατά τη γέννηση, επιδρούν αρνητικά στο βρέφος (Kolb & Whishaw, 2018). Η φύση επομένως της διαταραχής αυτής καθιστά τις διαταραχές που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού μη ιάσιμες.

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και παιχνίδι

Το παιχνίδι των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Το παιχνίδι, όπως προ αναφέρθηκε, είναι αδιαμφισβήτητα μια από τις σημαντικότερες δραστηριότητες, ζωτικής σημασίας, των παιδιών στην πορεία της γνωστικής και κοινωνικής τους ωρίμανσης (Landreth, 2012). Το παιχνίδι κάθε παιδιού αντικατοπτρίζει το αναπτυξιακό του επίπεδο. Μέσω της παρατήρησης του παιχνιδιού ενός παιδιού, καθίστανται ανιχνεύσιμα πρώιμα σημάδια αναπτυξιακών διαταραχών. Παρά τις

επιμέρους διαφορές που παρατηρούνται σε παιδιά με αυτισμό διαφορετικής λειτουργικότητας, υπάρχουν μερικά κοινά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το παιχνίδι των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Γκατζόγια, Ζάραγκας, Κούτρας & Κουτσούκη, 2018).

Οι εγγενείς δυσλειτουργίες που εμφανίζουν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, δεν τους επιτρέπουν να εμπλακούν στο παιχνίδι με λειτουργικό τρόπο (Lifter, Mason, & Barton, 2011). Το βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι έχουν ανεπαρκείς δεξιότητες παιχνιδιού. Αδυνατούν να αναπτύξουν συμβολικό παιχνίδι, ενώ το κοινωνικό παιχνίδι είναι ολοκληρωτικά απόν. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι κοινωνικές δεξιότητες υπολείπονται κατά την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Γκατζόγια, Ζάραγκας, Κούτρας & Κουτσούκη, 2018). Κατά συνέπεια, δεν είναι ικανά να αποδεχθούν και να αλληλοεπιδράσουν με άλλα παιδιά. Λόγω της έλλειψης κοινωνικής ανταπόκρισης, η εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς κατά το παιχνίδι είναι σύνηθες φαινόμενο. Ελλείματα στη θεωρία του νου, την εκτελεστική λειτουργία και τη κοινωνική αμοιβαιότητα, καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη την επικοινωνία τους με τους συνομηλίκους και τους ανθρώπους γύρω τους. Επακόλουθο όσων αναφέρθηκαν αποτελεί η διαπίστωση ότι τα παιδιά με ΔΑΦ προτιμούν να παίζουν μόνα τους και σπάνια θα συμμετάσχουν σε ομαδικά παιχνίδια.

Οι αλληλουχίες παιχνιδιού είναι πολύ περιορισμένες, υστερούν σε φαντασία και δημιουργικότητα και συνήθως τα παιδιά ακολουθούν ρουτίνες τις οποίες αρνούνται να διακόψουν. Ασχολούνται με πιο συμβατικό παιχνίδι, βάζοντας δηλαδή αντικείμενα μαζί ανάλογα με τον τρόπο κατασκευής τους, όπως για παράδειγμα κομμάτια σε ένα παζλ (Thiemann-Bourque, Brady & Fleming, 2012). Επιπλέον, προσκολλώνται σε αντικείμενα χρησιμοποιώντας τα ίδια παιχνίδια για μεγάλο χρονικό διάστημα και συχνά με ασυνήθιστο, στερεοτυπικό τρόπο. Η κυριαρχία τελετουργικά επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών σχετίζεται και με το ελάχιστο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν, αναφορικά με την εξερεύνηση του περιβάλλοντος. Τοιουτοτρόπως, η συνεχόμενη χρήση περιορισμένων αντικειμένων έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία απεμπλοκής και την επακόλουθη περιορισμένη ικανότητα εστίασης της προσοχής σε άλλα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, κάτι που δεν ωφελεί την ανάπτυξη της κοινωνικής μάθησης (Bruckner and Yoder, 2007).

Το παιχνίδι στην εκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Σήμερα, που η εξέλιξη στον τομέα της ειδικής αγωγής είναι έκδηλη, γίνονται διαρκώς προσπάθειες για την πρόωμη ανίχνευση αναπτυξιακών διαταραχών και κατ' επέκταση για πρόωμη παρέμβαση. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό, τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούνται για την αγωγή τους, απαιτούν ακριβή αντιστοιχία με το αναπτυξιακό προφίλ του κάθε παιδιού, γεγονός που καθιστά την πρόωμη παρέμβαση μια περίπλοκη διαδικασία. Ταυτόχρονα, το παιχνίδι με τους συνομηλίκους κατέχει προεξάρχουσα θέση στα προγράμματα παρέμβασης. Γι' αυτό το λόγο, το παιχνίδι ως παιδαγωγικό εργαλείο ερευνάται με ποιο τρόπο μπορεί να λειτουργήσει ως διάλογος μεταξύ του παιδιού με αυτισμό και του κόσμου γύρω του.

ο Ομάδες παιχνιδιού

Όπως έχει πολλάκις αναφερθεί τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται κυρίως στην ανάπτυξη του συμβολικού και κοινωνικού παιχνιδιού, γεγονός που άπτεται των ποιοτικών βλαβών του κοινωνικού και επικοινωνιακού τομέα. Σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2016 από τους Fabrizi, Ito και Winston, η πρόσβαση σε ομάδες παιχνιδιού, ως μέρος του προγράμματος παρέμβασης, που στοχεύει στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, έχει θετικές επιπτώσεις στα παιδιά ανεξαρτήτου ηλικίας, φύλου, εθνικότητας και διάγνωσης. Μάλιστα, σύμφωνα με τα ευρήματα οι ομάδες παιχνιδιού ενθαρρύνουν τα παιδιά να εμπλακούν σε παιχνίδια και να αλληλοεπιδράσουν με τους συνομηλίκους.

Εξάλλου η συνάφεια μεταξύ παιχνιδιού και ανάπτυξης της γλώσσας και των γνωστικών δεξιοτήτων έχει εξεταστεί επανειλημμένα σε παιδιά με διαφορετικά γνωστικά και γλωσσικά αναπτυξιακά προφίλ. Φαίνεται να υπάρχει σύμπνοια ανάμεσα στους ερευνητές, σε ότι αφορά τον συσχετισμό μεταξύ παιχνιδιού, γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων, υποδηλώνοντας ότι το παιχνίδι είναι ανάλογο με αυτά και τονίζεται η σημασία της συμπερίληψης του παιχνιδιού ως σημαντικού προ γλωσσικού στόχου θεραπείας (Thiemann-Bourque, Brady & Fleming, 2012).

ο Η μέθοδος «Floortime play»

Η μέθοδος «Floortime play» είναι μια τεχνική παρέμβασης που βασίζεται στα ενδιαφέροντα του παιδιού προσχολικής ηλικίας σχετικά με το παιχνίδι παιχνιδιού και

στοχεύει στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού με ΔΑΦ. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό γονείς, ειδικοί, αλλά και παιδαγωγοί ενθαρρύνουν την αμοιβαία αλληλεπίδραση με τα παιδιά, στο δικό τους αναπτυξιακό επίπεδο, καθήμενοι στο πάτωμα. Το παιδί αφήνεται ελεύθερο να παίζει και ο ενήλικας συμμετέχει στο παιχνίδι αυτό, ακολουθώντας το παράδειγμα του παιδιού. Μέσα από τις δραστηριότητες που προτιμά το παιδί, κατακτά βασικά ορόσημα που συμβάλλουν στη συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη (Dionne & Martini, 2011).

Δεδομένου του εύρους των ατομικών διαφορών στην εκδήλωση των συμπτωμάτων του αυτισμού, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι το παιδαγωγικό υλικό πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα το παιδί. Γενικά, τα παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να επιλέγουν παιχνίδια τα οποία εμφανίζουν οπτικό και ακουστικό ενδιαφέρον. Εντούτοις, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τη προσωπικότητα του εκάστοτε παιδιού και να οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία κατ' αυτό τον τρόπο, εφαρμόζοντας τεχνικές ενίσχυσης του παιχνιδιού στην τάξη ως μέρος του ημερήσιου προγράμματος. Καταληκτικά, είναι σημαντικό να ενσωματωθεί το παιχνίδι στο προσχολικό ημερήσιο πρόγραμμα (= curriculum) με τρόπους που θα προάγουν τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη (Nicolopoulou, 2010). Κατ' αυτόν τον τρόπο, το παιχνίδι αποτελεί ένα μοναδικό εργαλείο προσέγγισης των παιδιών με αυτισμό.

- Τα τουβλάκια Lego

Τα τουβλάκια Lego αποτελούν το πιο διαδεδομένο υλικό στους χώρους προσχολικής αγωγής και από τα πιο αγαπημένα των παιδιών. Διαθέτει ποικίλα μεγέθη και διαφορετικά χρώματα. Η χρήση των παιχνιδιών Lego στην τάξη συντείνει στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Σε δομημένες δραστηριότητες τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε μικρές ομάδες που αποτελούνται τόσο από παιδιά τυπικής, όσο και από παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τα παιδιά ως προς την ανταλλαγή υλικών και τα παροτρύνουν να συνεργαστούν με τους συνομηλίκους. Σύμφωνα με μια έρευνα που διεξήχθη στην Αμερική η ενασχόληση των παιδιών με αυτισμό με τα τουβλάκια Lego ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις γλωσσικές δεξιότητες και μειώνει την εκδήλωση προκλητικής συμπεριφοράς (Pang, 2010).

- Το θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι, όταν έχει καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, προάγει την βιωματική, συνεργατική μάθηση και την καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης παιδιών. Όσες μελέτες έχουν διενεργηθεί τα τελευταία χρόνια καταδεικνύουν, τη σημαντικότητα του θεατρικού παιχνιδιού καθώς ενθαρρύνει το ομαδικό παιχνίδι και βελτιώνει την κοινωνική και επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ (Corbett, 2015). Το παιχνίδι ρόλων και ο αυτοσχεδιασμός, ωθεί τα παιδιά να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους. Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς το θεατρικό παιχνίδι μπορεί και πρέπει να κατέχει μια ουσιαστική θέση στην τάξη και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην βελτίωση της διάρκειας της συχνότητας και της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με αυτισμό (Bella & Evaggelinou, 2018).

Η σημασία του παιχνιδιού στην ειδική αγωγή

Το παιχνίδι συνιστά για το παιδί τρόπο εξωτερίκευσης των συναισθημάτων του και των ιδεών του. Του παρέχει τη δυνατότητα να αποδώσει νόημα στις εμπειρίες του, να φανερώσει τις ενδιάθετες επιθυμίες του και να αναπτύξει στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων. Το παιχνίδι είναι από τη φύση του μια δραστηριότητα χωρίς προκαθορισμένο τέλος που δομείται συνήθως από τα παιδιά. Παρά ταύτα, ο παιδαγωγός μπορεί να δημιουργήσει προκλήσεις, και να αξιοποιήσει στρατηγικές ώστε να τα παρακινήσει να συμμετάσχουν ενεργά σε δραστηριότητες παιχνιδιού (Coppie & Bredenkamp, 2011).

Τα μικρά παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρατηρείται ότι εμπλέκονται λιγότερο συχνά σε δραστηριότητες παιχνιδιού σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Ακόμα και τότε όμως, το παιχνίδι τους δεν χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλία. Συχνά απαιτείται παρέμβαση για την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων παιχνιδιού σε αυτά τα παιδιά (Lifter et al, 2012). Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής αναπτύσσονται διαρκώς πρακτικές οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο τα παιδιά. Οι πρακτικές αυτές είναι, επομένως, μεγίστης σημασίας να εμπεριέχουν το παιχνίδι.

Στην περίπτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες ο παιδαγωγός επιβάλλεται να στρέψει τη προσοχή του στις ατομικές διαφορές. Εφόσον ο ρυθμός και ο τρόπος μάθησης δεν μπορεί να είναι ίδιος για όλα τα παιδιά, οι παιδαγωγοί καλούνται να αναπτύξουν κάθε φορά αναπτυξιακά κατάλληλες προσεγγίσεις, οι οποίες θα καλύψουν ένα ευρύ φάσμα.

Απαιτείται επομένως, να προετοιμάζουν διαφορετικές δραστηριότητες για ετερογενείς ομάδες παιδιών, σε διαφορετικές γωνίες της τάξης, με τέτοιο τρόπο ώστε το γνωστικό αντικείμενο να γίνεται κατανοητό και κανένα παιδί να μην αποκλείεται από τη μαθησιακή διαδικασία. Εξάλλου, η μάθηση μέσω του παιχνιδιού είναι μια αέναη διαδικασία στην οποία έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Συνεπώς, ο ρόλος των παιδαγωγών είναι να οργανώσουν το κατάλληλο περιβάλλον με τα απαραίτητα παιδαγωγικά υλικά, τα οποία θα εξασφαλίσουν την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (Αστέρη, 2017).

Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της δοθείσης εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα που άπτονται του ρόλου του παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στη παρούσα έρευνα ήταν τα εξής:

- Ποιος ο ρόλος του παιχνιδιού στην αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;
- Ποια η συμβολή του παιχνιδιού ως μέσο για την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;
- Ποια η αξιοποίηση του παιχνιδιού στον παιδικό σταθμό;

Συνεπώς, οι πειραματικές υποθέσεις ήταν οι παρακάτω:

1. Αναμένεται το παιχνίδι να παίζει σημαντικό ρόλο στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ.
2. Αναμένεται το παιχνίδι να συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.
3. Αναμένεται το παιχνίδι να αξιοποιείται ως μέσο διδασκαλίας στην τάξη του παιδικού σταθμού.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ερευνητική μέθοδος

Σύμφωνα με τον Kaplan (2017), η μεθοδολογία είναι η περιγραφή, η εξήγηση και η αιτιολόγηση των μεθόδων της έρευνας, και όχι οι ίδιες οι μέθοδοι. Η μεθοδολογία μιας έρευνας αφορά στον τρόπο με τον οποίο θα επιλέξει ο ερευνητής να την προσεγγίσει και στις παραμέτρους αυτής. Με λίγα λόγια η μεθοδολογία συνεπάγεται την κατανόηση της πορείας της ερευνητικής διαδικασίας. Η προσέγγιση του θέματος έγινε με την ποσοτική ερευνητική μέθοδο. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου βασίστηκε στο γεγονός ότι τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας δεν υπόκεινται σε προκαταλήψεις, αναδεικνύοντάς την ως περισσότερο αξιόπιστη συγκριτικά με άλλες μεθόδους. Επιπλέον, χάρη στην ποσοτική μέθοδο, οι στόχοι της έρευνας καθίστανται καλύτερα μετρήσιμοι και παρατηρήσιμοι, μεταξύ των μεταβλητών (Creswell, 2013).

Βάσει της ποσοτικής μεθόδου που ακολουθήθηκε στην πορεία της έρευνας, σαν μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Ο σχεδιασμός, η κατασκευή και η χρήση του ερωτηματολογίου εξυπηρετούν τους σκοπούς για τους οποίους δημιουργήθηκαν. Διαφορετικές ερευνητικές μέθοδοι έχουν διαφορετικούς σκοπούς, οι οποίοι είναι ανάλογοι με την έρευνα στην οποία θα χρησιμοποιηθούν. Το ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στο να περιγράψει τα δεδομένα της ερευνας, για την οποία κατασκευάστηκε, καθώς και να εντοπίσει τα κοινά στοιχεία των μεταβλητών αυτής (Ζαφειρόπουλος, 2015). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, συνθέτουν την εξαρτημένη μεταβλητή. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις αυτές, δηλαδή οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας.

Δείγμα

Αναλογιζόμενοι ότι πρόκειται για πιλοτική έρευνα, το δείγμα είναι ανάλογο αυτής. Στο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε συμμετείχαν 55 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας. Ερωτήθηκαν άτομα και από τα δύο φύλα και διαφορετικής ηλικιακής ομάδας. Το δείγμα

επιλέχθηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (Ζαφειρόπουλος, 2015). Λόγω της επικρατούσας κατάστασης και της πανδημίας που σχετίζεται με τον covid-19, η αποστολή άρα και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από μεγαλύτερο δείγμα ήταν αδύνατη.

Σε μεγαλύτερο ποσοστό στην έρευνα συμμετείχαν γυναίκες (85,5%), ενώ οι άνδρες ήταν μόλις 8. Η πλειονότητα (50,9%) ήταν ηλικίας από 20 έως 30 ετών, ενώ οι ερωτηθέντες κάλυψαν ένα ηλικιακό εύρος έως τα 60 έτη. Ειδικότερα, το 29,1% αποτελείται από άτομα ηλικίας 31^{ος} έως 40 ετών, το 12,7% από άτομα 41^{ος} έως 50 ετών και το 7,3 των παιδαγωγών ήταν 51^{ος} έως 60 χρόνων. Από τα 55 άτομα του δείγματος, τα 22 (40%) ήταν απόφοιτοι Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, τα 18 φοίτησαν σε ΤΕΙ και τα 8 σε ΙΕΚ. Ωστόσο υπήρχαν και 7 άτομα που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο. Οι περισσότεροι (56,4%) είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με την χρήση του παιχνιδιού στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Τέλος, το 70,9% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι είχαν στην τάξη τους παιδί με επίσημη διάγνωση στο φάσμα του αυτισμού. Κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου στις δημογραφικού τύπου ερωτήσεις εντάχθηκαν και δύο ακόμη ερωτήματα σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών τόσο στην γενική όσο και στην αγωγή των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Ωστόσο, δεν αξιοποιήθηκε στην στατιστική ανάλυση καθώς, οι απαντήσεις κρίθηκαν ως μη αξιόπιστες. Στον Πίνακα 1 παρατίθενται συγκεντρωτικά τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Ερωτήσεις				
Φύλο	Γυναίκα		Άνδρας	
	85,5%		14,5%	
Ηλικία	20-30	31-40	41-50	51-60
	50,9%	29,1%	12,7%	7,3%
Εκπαίδευση	ΑΕΙ	ΤΕΙ	ΙΕΚ	Μεταπτυχιακό
	40%	32,7%	14,5%	12,7%
Σεμινάριο	Ναι		Όχι	
	56,4%		43,6%	
Παιδί ΔΑΦ στην τάξη	Ναι		Όχι	
	70,9%		29,1%	

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά δείγματος

Ερευνητικό Υλικό – Εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Ι) αυτό βασίστηκε σε ερωτήσεις άλλων ερωτηματολογίων με ερωτήσεις όμως καταλλήλως προσαρμοσμένες ώστε να αντικατοπτρίζουν τα δεδομένα της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν στο σύνολό τους 39.

Στο πρώτο μέρος γνωστοποιήθηκε το προφίλ των ερωτώμενων, το φύλο, η ηλικία τους και το ανώτερο πτυχίο που κατέχουν. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου τέθηκαν 13 ερωτήσεις για να διευκρινιστεί η άποψη των παιδαγωγών αναφορικά με το παιχνίδι ως μέρος του ημερησίου προγράμματος και ως αρωγός στην κατανόηση των παιδιών με ΔΑΦ. Οι ερωτήσεις σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν όλες στην κλίμακα Likert προκειμένου οι ερωτώμενοι να μπορέσουν να διαβαθμίσουν την απάντησή τους στο επίπεδο που τους εκφράζει περισσότερο. Οι πρώτες ερωτήσεις αποσκοπούσαν στο να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θέση του παιχνιδιού στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι ακόλουθες ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στη χρήση του παιχνιδιού ως εργαλείο των παιδαγωγών. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για την σημασία του παιχνιδιού στην παρατήρηση και την αξιολόγηση των παιδιών με αυτισμό και για το αν παρέχει στοιχεία για το αναπτυξιακό προφίλ των παιδιών. Κατόπιν, στο επόμενο μέρος, οι απαντήσεις διευκρίνιζαν τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών με ΔΑΦ. Το τελευταίο μέρος περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις ανοιχτού, κλειστού τύπου και κλίμακας Likert. Οι ερωτήσεις αυτού του μέρους υπεισέρχονται στο ζήτημα της προσωπικής εμπλοκής του παιδαγωγού στην διαδικασία του παιχνιδιού. Τα τελευταία αυτά ερωτήματα προσπαθούν να προσδιορίσουν τον ρόλο των παιδαγωγών, εάν δηλαδή και με τον τρόπο οργανώνουν το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό.

Ερευνητική Διαδικασία

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε προκειμένου να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού ως μέσο για την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά διαγνωσμένα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Οι πληροφορίες και τα στοιχεία που συλλέχθηκαν αξιοποιήθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε το εργαλείο και οι ερωτήσεις του να μπορούν να ερμηνεύσουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας απευθυνόταν σε όλους τους παιδαγωγούς που εργάζονται σε παιδικούς, νηπιακούς ή βρεφονηπιακούς σταθμούς. Η χορήγησή του διήρκεσε περίπου ένα μήνα. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε αποκλειστικά ηλεκτρονικά, λόγω του COVID 19, σε διαφορετικές μονάδες προσχολικής αγωγής, όπου οι παιδαγωγοί ζητήθηκε να το συμπληρώσουν. Επιπλέον, αποστάλθηκε και μεμονωμένα σε παιδαγωγούς οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις.

Το εργαλείο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας της Γκαράνη (2008) και ανέβηκε στο Google Forms. Στην αρχή υπήρχε η κατάλληλη ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας και τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων και διευκρινίστηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας των ερωτηθέντων. Όλοι όσοι πήραν μέρος μπορούσαν να διακόψουν την συμπλήρωση των ερωτήσεων ανά πάσα στιγμή και να αποχωρήσουν από την ερευνητική διαδικασία.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (26.0) και τα αποτελέσματα παραθέτονται αναλυτικά στο παρακάτω κεφάλαιο. Για την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων έγιναν πίνακες συχνοτήτων και πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας-συσχέτισης, μέσω των κριτηρίων chi-square και Kruskal Wallis, μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και του περιεχομένου των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί. Όλοι οι έλεγχοι εκτελέστηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 95% ($\alpha=0,05$). Τέλος, για τις ερωτήσεις που ήταν διαμορφωμένες στην κλίμακα Likert βρέθηκε η μέση τιμή (median value), δηλαδή η απάντηση που φάνηκε να εκφράζει περισσότερο τους συμμετέχοντες.

3. Αποτελέσματα

Για την ανάλυση και στην διεξαγωγή των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μη παραμετρική ανάλυση. Μέσω μη παραμετρικών τεστ ελέγχθηκαν οι συχνότητες και πραγματοποιήθηκαν δοκιμές για να διερευνηθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Εξάλλου η μη παραμετρική στατιστική είναι κατάλληλη για μικρά δείγματα, όπως είναι και της συγκεκριμένης έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Συχνότητες

Όπως προαναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο αποτελείτο στο σύνολό του από 39 ερωτήσεις. Αφού συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση των συχνοτήτων μέσω της δημιουργίας των πινάκων κατανομής συχνοτήτων για να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ΔΑΦ. Έτσι, παρέχεται μια συνοπτική προβολή ποιοι και πόσοι εκ των συμμετεχόντων έχουν επιλέξει την τιμή κάθε ερώτησης, δηλαδή παρουσιάζεται η κατανομή του συνόλου των αντιλήψεων που διερευνούνται (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου συνέθεσαν ερωτήσεις σχετικές με το ρόλο του παιχνιδιού στο ημερήσιο πρόγραμμα. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν, η πλειονότητα (76,4%) των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού είναι πάρα πολύ σημαντική, ώστε να αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος. Αναφορικά με τα παρεχόμενα, από το υπουργείο, υλικά και την εκπαίδευση παρατηρήθηκε ασυμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το 27,3% του δείγματος σημείωσε ότι το Υπουργείο δεν παρέχει «καθόλου» υλικά, το 34,5% απάντησε ότι παρέχει «λίγα» υλικά και το 34,5% χαρακτήρισε ως «αρκετές» τις παροχές του Υπουργείου, σχετικά με τα υλικά και την εκπαίδευση των παιδαγωγών. Στην ερώτηση για το αν η επιμόρφωση σχετικά με την αγωγή των παιδιών μέσω του παιχνιδιού είναι επαρκής, οι απαντήσεις ποίκιλλαν. Το 34,5% των συμμετεχόντων θεώρησαν ότι είναι «λίγο» επαρκής, το 36,4% ότι είναι «αρκετά» και το 20% «πολύ». Η πλειοψηφία (56,4%) ωστόσο συμφώνησε ότι θα έπρεπε να αφιερώνεται «πολύ» περισσότερος χρόνος στο ωρολόγιο πρόγραμμα για το παιχνίδι των παιδιών με ΔΑΦ, καθώς οι συνθήκες στην τάξη είναι για τους περισσότερους (52,7 %) «αρκετά» καλές ώστε να χρησιμοποιείται το

παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων. Η ερώτηση που αφορούσε στο αν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ καλύπτονται σε ικανοποιητικό βαθμό από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, φαίνεται να δίχασε το δείγμα. Το 34,5% του δείγματος θεώρησε ότι καλύπτει «λίγο» τις ανάγκες των παιδιών, το 38,2% «αρκετά» και το 18,2% «πολύ». Ανάλογη διαφορά απόψεων παρατηρήθηκε στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το αν οι απαιτήσεις του ημερησίου προγράμματος, τα υλικά και ο χώρος του σχολείου διευκολύνουν το παιχνίδι. Το 21,8% ανέφερε «λίγο», το 45,5% «αρκετά» και το 21,8% «πολύ». Επιπλέον, 61,8% των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι το παιχνίδι παρέχει «πάρα πολλές» πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα των παιδιών και δημιουργεί «πάρα πολύ» καλές συνθήκες (81,8%) για να μάθουν, ενώ η αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού παρέχει «πολλά» (27,3%) και «πάρα πολλά» (56,4%) στοιχεία για την ολόπλευρη ανάπτυξη και την μάθηση των παιδιών με ΔΑΦ. Στις ερωτήσεις για το αν η αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού φανερώνει τα ελλείμματα αλλά και τις δεξιότητες των παιδιών, οι απαντήσεις κυμάνθηκαν ανάμεσα στο «αρκετά» με ποσοστό 20,0% και 32,7%, στο «πολύ» με ποσοστό 41,8% και 38,2% και στο «πάρα πολύ» με ποσοστό 36,4% και 23,6% αντίστοιχα. Τέλος, κατέληξαν ότι το παιχνίδι είναι «πολύ» (30,9%) και «πάρα πολύ» (56,4%) σημαντικό για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Το τρίτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Όπως και προηγουμένως, οι ερωτηθέντες ζητήθηκε να επιλέξουν την απάντηση με την οποία συμφωνούσαν περισσότερο, βάσει της ίδιας κλίμακας. Στην ερωτήσεις εάν τα παιδιά με ΔΑΦ εκφράζουν τα συναισθήματά τους, το 36,4% του δείγματος υποστήριξε ότι τα παιδιά εκφράζουν «αρκετά» τα συναισθήματά τους, το 30,9% «πολύ» και το 23,6% «πάρα πολύ». Αναλόγως, οι απαντήσεις κάλυψαν ένα εύρος, από το «καθόλου» έως και το «πάρα πολύ», και στην ερώτηση που ήταν σχετική με το αν τα παιδιά επιδιώκουν οπτική επαφή και χαμογελούν κατά το παιχνίδι. Ειδικότερα, το 12,7% των εκπαιδευτικών σημείωσε ότι τα παιδιά δεν επιδιώκουν οπτική επαφή και δεν χαμογελούν «καθόλου», το 29,1% «λίγο», το 27,3% «αρκετά», το 25,5% «πολύ» και το 5,5% «πάρα πολύ». Σε αντίστοιχα επίπεδα κυμάνθηκαν και οι απόψεις σχετικά με το αν τα παιδιά με ΔΑΦ, υπακούν σε κανόνες, επιδιώκουν σωματική επαφή, παίρνουν πρωτοβουλίες και επιλέγουν ποικιλία παιχνιδιών, όταν παίζουν. Όταν ρωτήθηκαν για το εάν τα παιδιά παίζουν με άλλα παιδιά και αν επιλέγουν συγκεκριμένα παιχνίδια για να παίζουν, σημειώθηκε σύμπνοια απόψεων. Το 50,9% των ερωτηθέντων τόνισε ότι παίζουν «λίγο»

με άλλα παιδιά και 52,7% υποστήριξε ότι πάρα πολλές φορές επιλέγουν συγκεκριμένα παιχνίδια.

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με την προσωπική τους εμπλοκή στην οργάνωση του παιχνιδιού των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Εκτός από τις ερωτήσεις που ήταν διαμορφωμένες στην κλίμακα Likert χρησιμοποιήθηκαν και κάποιες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι χρησιμοποιούν «αρκετά» (20,0%) «πολύ» (38,2%) και «πάρα πολύ» (41,8%) το παιχνίδι ως μέσο αγωγής. Έπειτα, σημειώθηκε ότι καθοδηγούν «αρκετά» (50,9%) και «πολύ» (29,1%) το παιχνίδι των παιδιών, ενώ παράλληλα λαμβάνουν «πολύ» (29,1%) και «πάρα πολύ» (69,1%) υπόψιν τους τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ταυτόχρονα, το 85,4% του δείγματος απάντησε ότι ενισχύει «πολύ» και «πάρα πολύ» τις επιθυμητές αντιδράσεις των παιδιών κατά το παιχνίδι. Ακολούθως, ερωτήθηκαν εάν ακολουθούν εξειδικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, με γνώμονα το παιχνίδι. Το 70,9% απάντησε θετικά, ενώ υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που δεν αποκρίθηκαν ούτε θετικά ούτε αρνητικά, αναφέροντας ότι εξαρτάται από το εκάστοτε παιδί αλλά και την κατάσταση που επικρατεί κάθε φορά στην τάξη. Πολλοί μάλιστα, γνωστοποίησαν το είδος της παρέμβασης που επιλέγουν να εφαρμόσουν. Οι απαντήσεις αφορούσαν ομάδες φροντίδας (nurture groups) και προγράμματα βασισμένα στην μουσικοκινητική αγωγή, το θεατρικό παιχνίδι και σε ομαδικά παιχνίδια οργανωμένα στην αυλή. Η επιούσα πρόταση ρωτούσε τους παιδαγωγούς αν χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως αρωγό στην προσπάθεια να μάθουν τα παιδιά να υπακούν και να ακολουθούν κανόνες. Το 29,1% απάντησε ότι αξιοποιούν «αρκετά» το παιχνίδι στην προσπάθεια αυτή, ενώ το 52,7% «πολύ» και το 16,4% «πάρα πολύ». Ύστερα, ερωτήθηκαν αν παίζουν στην τάξη παιχνίδια ρόλων, με τους περισσότερους να απαντούν «πολύ» (43,6%) και «πάρα πολύ» (30,9%). Ακολουθούν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τα παιχνίδια που οργανώνονται στην τάξη, καθώς και για τις δεξιότητες που βοηθούν τα παιδιά να κατακτήσουν. Οι πιο συχνές απαντήσεις περιελάμβαναν μουσικοκινητικές δραστηριότητες, πάζλ και διάφορα ομαδικά παιχνίδια. Κάποιοι επισήμαναν επίσης ότι οργανώνουν θεατρικά και κουκλοθεατρικά παιχνίδια. Με τις δράσεις αυτές οι παιδαγωγοί επιδιώκουν να βοηθήσουν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος να αποκτήσουν πρωτίστως κοινωνικές, κινητικές αλλά και γνωστικές δεξιότητες. Ορισμένοι από τους ερωτηθέντες έκαναν μάλιστα λόγο και για καλλιέργεια αισθητηριακών και συναισθηματικών ικανοτήτων, αλλά και για βελτίωση

της ικανότητας να συνεργάζονται. Περαιτώνοντας την συμπλήρωση των ερωτήσεων, ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος (70,9%) υποστήριξε ότι τα παιχνίδια οργανώνονται «συχνότερα» ή «πάντα» μέσα στην τάξη και συγχρόνως η πλειοψηφία (81,8%) επιλέγει «συχνά» ή «πάντα» να αφήνει τα παιδιά ελεύθερα στο διάλειμμα, ενώ το 78,2% σημείωσαν ότι συνεργάζονται «πολύ» και «πάρα πολύ» με τους γονείς των παιδιών. Στον Πίνακα 2 παρατίθενται συγκεντρωτικά τα παραπάνω δεδομένα.

Ερωτήσεις/Απαντήσεις	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αξιολόγηση της ανάπτυξης	0%	1.8%	14.5%	27.3%	56.4%
Διευκόλυνση παιχνιδιού	7.3%	21.8%	45.5%	21.8%	3.6%
Εκμάθηση υπακοής	0%	1.8%	29.1%	52.7%	16.4%
Έκφραση συναισθημάτων	0%	9.1%	36.4%	30.9%	23.6%
Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων	0%	0%	14.5%	34.5%	50.9%
Επαρκής επιμόρφωση	7.3%	34.5%	36.4%	20.0%	1.8%
Καθοδήγηση παιχνιδιού	1.8%	9.1%	50.9%	29.1%	9.1%
Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών	7.3%	34.5%	38.2%	18.2%	1.8%
Κατάλληλες συνθήκες	3.6%	18.2%	52.7%	20.0%	5.5%
Ολόπλευρη ανάπτυξη	0%	0%	12.7%	30.9%	56.4%
Οπτική επαφή και χαμόγελο	12.7%	29.1%	27.3%	25.5%	5.5%
Παιχνίδι με άλλα παιδιά	12.7%	50.9%	27.3%	9.1%	0%
Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα	0%	1.8%	1.8%	20.0%	76.4%
Παιχνίδια μίμησης και ρόλων	0%	3.6%	21.8%	43.6%	30.9%
Παροχή υλικών	27.3%	34.5%	34.5%	3.6%	0%
Περισσότερος χρόνος	0%	1.8%	14.5%	56.4%	27.3%
Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα	0%	3.6%	5.5%	29.1%	61.8%
Ποικιλία παιχνιδιών	27.3%	38.2%	30.9%	3.6%	0%
Προτιμήσεις παιδιού	0%	0%	1.8%	29.1%	69.1%
Πρωτοβουλίες	12.7%	32.7%	36.4%	16.4%	1.8%
Συγκεκριμένα παιχνίδια	0%	5.5%	10.9%	30.9%	52.7%
Συνεργασία με γονείς	0%	3.6%	18.2%	29.1%	49.1%
Συνθήκες μάθησης	0%	0%	5.5%	12.7%	81.8%
Σωματική επαφή	20.0%	32.7%	25.5%	18.2%	3.6%
Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής	0%	0%	20.0%	38.2%	41.8%
Υπακοή σε κανόνες	10.9%	36.4%	38.2%	10.9%	3.6%
Φανέρωση δεξιοτήτων	1.8%	3.6%	32.7%	38.2%	23.6%
Φανέρωση ελλειμμάτων	0%	1.8%	20.0%	41.8%	36.4%

Ερωτήσεις/Απαντήσεις	Ποτέ	Σπάνια	Κάποιες φορές	Συχνά	Πάντα
Ελευθερία στο διάλειμμα	0%	3.6%	14.5%	32.7%	49.1%
Παιχνίδι μέσα στη τάξη	0%	0%	29.1%	40%	30.9%

Ερωτήσεις/Απαντήσεις	Ναι	Όχι	Άλλο
Παρέμβαση	70.9%	18.2%	10.9%

Πίνακας2. Συγκεντρωτικά στοιχεία συχνότητας

Διάμεση τιμή

Για το δεύτερο μέρος των ερωτήσεων, που αφορούσε στη σημασία της ύπαρξης του παιχνιδιού στο ημερήσιο πρόγραμμα, η διάμεση τιμή ήταν το 4,0, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες στις ερωτήσεις επέλεξαν ως επί το πλείστον την τιμή που αντιστοιχεί στην τέταρτη θέση της κλίμακας, δηλαδή στο «πολύ». Οι απαντήσεις του τρίτου μέρους, το οποίο ερμηνεύει τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΦ κατά το παιχνίδι, είχαν ως διάμεση τιμή το 2,5, που συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί στο γ' μέρος επέλεξαν ως απάντηση τις τιμές «2» και «3» της κλίμακας Likert, δηλαδή μεταξύ «λίγο» και «αρκετά». Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος, στο οποίο ιχνογραφείται η προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η διάμεση τιμή των απαντήσεων ήταν 4,0. Κατ' επέκταση, τεκμαίρεται ότι οι συμμετέχοντες απάντησαν διαλέγοντας περισσότερο την τιμή που βρίσκεται στην τέταρτη θέση της κλίμακας. Τα δεδομένα αυτά μας δίνουν την δυνατότητα να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τις ερωτήσεις του δεύτερου και του τέταρτου μέρους, οι ερωτηθέντες τις ανέδειξαν ως «πολύ» σημαντικές. Έτσι, παρέχεται μια πρώτη εικόνα των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτηθέντες, μια γενική ένδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων.

Chi-Square Test

Κατόπιν, διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την χρήση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Ειδικότερα, εξετάστηκε αν υπάρχει συσχετισμός μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτηθέντες και των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών. Τα αποτελέσματα σταχυολογήθηκαν και αναλύθηκαν μέσω chi-square.

Εν πρώτοις, συσχετίστηκε το φύλο του δείγματος με την ερώτηση που εξετάζει αν τα παιδιά παίρνουν πρωτοβουλίες κατά το παιχνίδι τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν στατιστικά σημαντικό συσχετισμό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$ με $p=0.015$. Όσον αφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων, η οποία συσχετίστηκε με την ερώτηση για το αν χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέσο για να μάθουν τα παιδιά να υπακούν και να ακολουθούν κανόνες, παρατηρήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$ με $p=0.040$. Ταυτόχρονα, η ηλικία με την ερώτηση που αφορά

στο αν οι εκπαιδευτικοί αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα να παίζουν στο διάλειμμα, φανέρωσαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$ $p=0.032$. Ακολούθως, το πτυχίο που κατέχουν οι παιδαγωγοί σε αντιπαραβολή με την ερώτηση για το αν αξιοποιούν το παιχνίδι με τέτοιο τρόπο ώστε να μάθουν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος να υπακούν σε κανόνες, εκδήλωσαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$, $p=0.022$. Στη συνέχεια, η παρακολούθηση ή μη επιμορφωτικού προγράμματος/σεμιναρίου, με θέμα τη χρήση του παιχνιδιού σε παιδιά με ΔΑΦ, σε συνάρτηση με το αν μέσω του παιχνιδιού γίνονται έκδηλες οι δεξιότητες που έχει κατακτήσει ένα παιδί, παρουσίασαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$, $p=0.056$. Μετέπειτα, η συμμετοχή σε σεμινάριο μαζί με το αν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να ενισχύουν τις επιθυμητές αντιδράσεις των παιδιών με ΔΑΦ, φανέρωσαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$, $p=0.025$. Επιπλέον, η παρακολούθηση σεμιναρίου συνδυαστικά με το αν το δείγμα επιλέγει και εφαρμόζει συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, κατέδειξαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$, $p=0.000$. Ενώ, η ερώτηση που αφορά στη συμμετοχή ή όχι των εκπαιδευτικών σε σεμινάριο, με το ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τα παιχνίδια μέσα στην τάξη, φανέρωσαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$, $p=0.022$. Ακολουθεί η ερώτηση που ερευνά αν οι συμμετέχοντες είχαν στην τάξη τους παιδί με επίσημη διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος, σε συνδυασμό με αυτή που καλεί τους ερωτηθέντες να απαντήσουν εάν και κατά πόσο το παιχνίδι ευνοεί την δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών στην τάξη, οι οποίες προάγουν την μάθηση. Οι ερωτήσεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$ $p=0.028$. Η συνεργασία των παιδαγωγών με παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος μαζί με το αν η αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού αποδίδει μια πλήρη εικόνα των ελλειμμάτων των παιδιών, παρουσίασαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$ $p=0.051$. Τέλος, από την ερώτηση που αφορά στο αν οι εκπαιδευτικοί είχαν συνεργαστεί με παιδί με ΔΑΦ, σε συνάρτηση με το αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, προέκυψε σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < .05$, $p=0.017$.

Βεβαίως, αξίζει να σημειωθεί ότι το Chi-Square test πραγματοποιήθηκε για όλες τις μεταβλητές. Όμως, τα p-values που προέκυψαν από τον συσχετισμό των δημογραφικών με κάποιες από τις θεματικές ερωτήσεις ήταν μεγαλύτερα από 0.05, επομένως δεν απορρίπτεται η H_0 . Η ανάλυση των μεταβλητών που τα p-values > 0.05 παρατίθενται στο

Παράρτημα II. Στον Πίνακα 3 παρατίθενται τα p-values που είναι στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας $p < .05$.

Ερωτήσεις/ Στατιστικά σημαντικοί συσχετισμοί	P-Values
Φύλο * Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παίρνουν πρωτοβουλίες κατά το παιχνίδι;	.015
Ηλικία * Χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για να μάθουν να υπακούν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε εντολές, γεγονός που συμβάλλει στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων;	.040
Ηλικία * Την ώρα του διαλείμματος αφήνετε τα παιδιά ελεύθερα να κάνουν ό,τι θέλουν;	.032
Εκπαίδευση * Χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για να μάθουν να υπακούν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε εντολές, γεγονός που συμβάλλει στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων;	.022
Παρακολούθηση σεμιναρίου * Η αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού αποδίδει μια πλήρη εικόνα των δεξιοτήτων των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;	.056
Παρακολούθηση σεμιναρίου * Ενισχύετε τις επιθυμητές αντιδράσεις του παιδιού κατά το παιχνίδι;	.025
Παρακολούθηση σεμιναρίου * Ακολουθείτε συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης μέσω του παιχνιδιού στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;	.000
Παρακολούθηση σεμιναρίου * Το παιχνίδι με τα παιδιά πραγματοποιείται μέσα στην τάξη σας;	.022
Παιδί με ΔΑΦ στην τάξη * Πιστεύετε ότι το παιχνίδι δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να μάθουν τα παιδιά;	.028

Παιδί με ΔΑΦ στην τάξη * Η αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού φανερώνει τα ελλείμματα των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;	.051
Παιδί με ΔΑΦ στην τάξη * Πιστεύετε ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;	.017

Πίνακας 3. Στατιστικά σημαντικοί συσχετισμοί που προέκυψαν από τη δοκιμή chi-square

Kruskal-Wallis Test & Post Hoc Test

Όμοια, πραγματοποιήθηκε και Kruskal-Wallis test, ένας ακόμη μη παραμετρικός έλεγχος, που καθορίζει αν οι διάμεσοι δύο ή περισσότερων μεταβλητών-ομάδων είναι διαφορετικοί. Επομένως, προσδιορίζει εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ δύο ή παραπάνω μεταβλητών και των επιπέδων τους (Αγγελής & Δημάκη, 2011).

Προέκυψε ότι το φύλο μαζί με την ερώτηση για το αν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος επιλέγουν να παίζουν με άλλα παιδιά φανέρωσαν $p=0.050$. Το φύλο σε συνδυασμό με την ερώτηση σχετικά με το αν τα παιδιά παίρνουν πρωτοβουλίες κατά το παιχνίδι, σημείωσαν $p=0.007$. Επιπροσθέτως, το φύλο εν συναρτήσει με την ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τα παιχνίδια μέσα στην τάξη, παρουσίασαν $p=0.043$. Αντιστοίχως, η ηλικία με την ερώτηση αναφορικά με το αν τα παιδιά με ΔΑΦ εκφράζουν τα συναισθήματά τους κατά το παιχνίδι, κατέδειξαν $p=0.039$. Ενώ, η ηλικία του δείγματος σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το παιχνίδι ώστε να μάθουν τα παιδιά να υπακούν σε κανόνες, εμφάνισαν $p=0.009$. Το πτυχίο που έχουν στην κατοχή τους οι εκπαιδευτικοί και ο προβληματισμός που σχετίζεται με το αν το υπουργείο παρέχει επαρκή υλικά και κατάλληλη εκπαίδευση στους παιδαγωγούς, είχαν ως αποτέλεσμα $p=0.045$. Το πτυχίο του πανεπιστημίου των εκπαιδευτικών συνδυαστικά με την ερώτηση που σχετίζεται με το αν οι παιδαγωγοί επιλέγουν να αξιοποιήσουν το παιχνίδι με τρόπο που θα βοηθήσει τα παιδιά με ΔΑΦ να μάθουν να υπακούν σε κανόνες, εμφάνισαν $p=0.042$. Η παρακολούθηση ή μη σεμιναρίου με την ερώτηση που αφορά στο αν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόσουν στην τάξη κάποιο εξειδικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, είχαν

$p=0.000$. Παράλληλα, η συμμετοχή -ή η μη συμμετοχή- σε κάποιο πρόγραμμα επιμορφωτικού χαρακτήρα μαζί με την ερώτηση για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, παρουσίασαν $p=0.020$. Η ερώτηση που εξετάζει αν οι εκπαιδευτικοί έχουν συνεργαστεί κάποια στιγμή στην τάξη τους με παιδί στο φάσμα του αυτισμού, αντιπαρεβλήθη με την ερώτηση που διερευνά αν, κατά την άποψη των ερωτηθέντων, το παιχνίδι μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες οι οποίες προάγουν τη μάθηση των παιδιών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατέδειξαν ότι $p=0.025$. Τέλος, η πρότερη εκπαιδευτική εμπειρία των ατόμων του δείγματος με παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, σε συνάρτηση με την ερώτηση που αφορά στο αν η αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού μπορεί να φανερώσει το εύρος των ελλειμμάτων των παιδιών, σημειώθηκε $p=0.010$.

Ωστόσο, απαιτείται να σημειωθεί ότι υπήρχαν ζευγάρια μεταβλητών τα οποία δεν παρουσιάζονται, καθώς τα p -values που φανέρωσαν ήταν μεγαλύτερα από 0.05 και άρα δεν απορρίπτεται η H_0 . Τα p -values των συσχετισμών αυτών βρίσκονται με τους συγκεντρωτικούς πίνακες, στο Παράρτημα II.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε PostHoc test, το οποίο χρησιμοποιείται εφόσον έχει βρεθεί μέσω προηγούμενων τεστ (όπως το Kruskal- Wallis) στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, το οποίο χρήζει προσδιορισμού, ώστε να βρεθεί πιο συγκεκριμένα από πού προέρχονται οι διαφορές μεταξύ των ομάδων/επιπέδων. Στην μελέτη αυτή, έγιναν συγκρίσεις μεταξύ των ερωτήσεων με συγκεκριμένες μεταβλητές δημογραφικών (στη παρούσα περίπτωση με την ηλικία και την εκπαίδευση), καθώς είναι αναγκαίο να προσδιοριστεί μεταξύ ποιων εκ των ομάδων ή των επιπέδων αυτών, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκε το Bonferroni test που αποτελεί μια σειρά από t -tests που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ κάθε ζευγαριού ομάδων /επιπέδων, με περισσότερες από δυο επιλογές τιμών στις απαντήσεις (Armstrong, 2014).

Αρχικά, σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τους παραπάνω συσχετισμούς, η ηλικιακή ομάδα 51-60 συγκριτικά με την 20-30, 31-40 και 41-50 παρουσίασε διαφορά, στις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να μάθουν τα παιδιά με ΔΑΦ να υπακούν σε κανόνες, με το ζευγάρι 51-60 41-50 να εμφανίζει την στατιστικά σημαντικότερη διαφορά. Επίσης, διαφορά στις απαντήσεις σημειώθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών που ανήκαν στην

ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών έναντι όσων ήταν 41-50 ετών. Αναλόγως, στατιστική διαφορά παρατηρήθηκε στο ζήτημα της έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών κατά το παιχνίδι, μεταξύ των ατόμων που ήταν 20-30 και 31-40 και μεταξύ όσων ήταν 20-30 και 41-50. Αναφορικά με το πτυχίο του δείγματος, φάνηκε ότι επηρεάζει τις απαντήσεις στο ζήτημα της χρήσης του παιχνιδιού για την εκμάθηση υπακοής στα παιδιά με ΔΑΦ. Η διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ των αποφοίτων ΑΕΙ και ΤΕΙ. Αναμφίβολα, διαφορά στις απαντήσεις διακρίνεται και ανάμεσα σε όσους κατέχουν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο και σε όσους έχουν αποφοιτήσει από ΑΕΙ, στο θέμα της παροχής κατάλληλων υλικών και εκπαίδευσης από το υπουργείο. Στον Πίνακα 4 παρατίθενται οι συσχετισμοί που είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο σημαντικότητας $p < .05$.

Ερωτήσεις/ Στατιστικά σημαντικοί συσχετισμοί	P-Values
Φύλο * Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παίζουν με άλλα παιδιά της τάξης;	.050
Φύλο * Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παίρνουν πρωτοβουλίες κατά το παιχνίδι;	.007
Φύλο * Το παιχνίδι με τα παιδιά πραγματοποιείται μέσα στην τάξη σας;	.043
Ηλικία * Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος εκφράζουν τα συναισθήματά τους κατά το παιχνίδι;	.039
Ηλικία * Χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για να μάθουν να υπακούν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε εντολές, γεγονός που συμβάλλει στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων;	.009
Εκπαίδευση * Παρέχει το Υπουργείο υλικά και κατάλληλη εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς;	.045
Εκπαίδευση * Χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για να μάθουν να υπακούν τα παιδιά με Διαταραχή	.042

Αυτιστικού Φάσματος σε εντολές, γεγονός που συμβάλλει στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων;

Παρακολούθηση σεμιναρίου * Ακολουθείτε συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης μέσω του παιχνιδιού στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος; .000

Παρακολούθηση σεμιναρίου * Συνεργάζεστε με τους γονείς των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος; .020

Παιδί με ΔΑΦ στην τάξη * Πιστεύετε ότι το παιχνίδι δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να μάθουν τα παιδιά; .025

Παιδί με ΔΑΦ στην τάξη * Η αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού φανερώνει τα ελλείμματα των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος; .010

Πίνακας 4. Στατιστικά σημαντικοί συσχετισμοί που προέκυψαν από τη δοκιμή Kruskal-Wallis

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σύνοψη αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε θέματα που αφορούσαν στο ρόλο του παιχνιδιού στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, στην συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και στην αξιοποίησή του στο περιβάλλον του παιδικού σταθμού. Από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν προέκυψε ότι επιβεβαιώνονται οι μηδενικές υποθέσεις, καθώς δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των παρατηρούμενων δεδομένων. Τόσο από τη δοκιμή Chi-square, όσο και από τις δοκιμές Kruskal-Wallis και Bonferroni, παρατηρήθηκαν ζευγάρια ερωτήσεων με στατιστική σημασία, τα οποία όμως δεν επαρκούν για να απορρίψουν την μηδενική υπόθεση.

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Ο ρόλος του παιχνιδιού στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών

Αρχικά, αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του παιχνιδιού στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ και κατ' επέκταση στη σημασία ύπαρξης του παιχνιδιού στο ημερήσιο πρόγραμμα, βρέθηκε πως οι ερωτηθέντες δεν συμφωνούν απόλυτα. Αναλυτικότερα, οι απόψεις τους δεν απείχαν παρασάγγας, απλώς κάλυπταν συνήθως από δύο και περισσότερες διαφορετικές τιμές στην κλίμακα, όπως για παράδειγμα στις απαντήσεις για τις παροχές του Υπουργείου, την κατάρτιση του παιδαγωγικού προσωπικού και για το κατά πόσο το παιχνίδι μπορεί να φέρει στο φως τα ελλείμματα και τις δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ομοφωνία παρατηρήθηκε στο ζήτημα που αφορά στη σημαντικότητα της εκπαίδευσης μέσω του παιχνιδιού ώστε να εντάσσεται στο ημερήσιο πρόγραμμα και στο αν θα πρέπει να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος καθημερινά για το παιχνίδι των παιδιών με ΔΑΦ. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν, μεταξύ τους αλλά και με τα όσα αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος, σε ό,τι αφορά στις πληροφορίες που δίνει το παιχνίδι για τα ενδιαφέροντα των παιδιών και στα στοιχεία που παρέχει η αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, καθώς και στο ότι το παιχνίδι δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για

μάθηση. Επίσης, πολλοί συμφώνησαν για τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, γεγονός που συνάδει και με τα ευρήματα της Landreth (2012). Ομοίως οι Cutter-Mackenzie και Edwards (2011) υποστηρίζουν ότι είναι σημαντικό οι διαφορετικές μορφές του παιχνιδιού να αξιοποιούνται στο περιβάλλον του σχολείου, και ειδικότερα στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αφού η μάθηση μέσω του παιχνιδιού είναι αναπτυξιακά κατάλληλη για τα μικρά παιδιά (Kessel, 2018). Εξάλλου, παιδαγωγική μέθοδος που βασίζεται στο παιχνίδι αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για τα μικρά παιδιά να μάθουν κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Kessel, 2018).

Η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου για τη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, συλλέχθηκαν τα δεδομένα από τις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα οφέλη που έχει το παιχνίδι στα παιδιά με ΔΑΦ, με τη συμπεριφορά των παιδιών κατά το παιχνίδι, καθώς και με τον τρόπο που χρησιμοποιούν τα παιδιά τα παιχνίδια (Γκαράνη, 2008).

Πιο αναλυτικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να συμφωνεί με την βιβλιογραφία που αφορά στη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Με λίγα λόγια, όπως γίνεται έκδηλο και από τις συχνότητες των ερωτήσεων στο προηγούμενο Κεφάλαιο, οι συμμετέχοντες διχογνωμούν σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών με ΔΑΦ. Διαφωνούν για θέματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά, την συμπεριφορά και τις επιλογές που κάνουν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος κατά το παιχνίδι τους. Σύμφωνα λοιπόν, με τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν από το τρίτο μέρος, οι απόψεις φαίνεται να δίστανται, καλύπτοντας κάποιες φορές, σχεδόν όλο το εύρος των τιμών στην κλίμακα Likert. Κατά συνέπεια δεν επιβεβαιώνονται επαρκώς όσα αναφέρονται από τους Γκατζόγια, Ζάραγκα, Κούτρα και Κουτσούκη (2018), όπου υποστηρίζεται ότι λόγω εγγενών δυσλειτουργιών, τα παιδιά με ΔΑΦ δεν δύνανται να συνυπάρξουν με άλλα παιδιά κατά το παιχνίδι και, σύμφωνα με την έρευνα των Lifter, Mason και Barton (2011), να εμπλακούν στο παιχνίδι με λειτουργικό τρόπο. Οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το αν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος επιλέγουν συγκεκριμένα παιχνίδια για να παίξουν, φάνηκε να επιβεβαιώνονται από τους Κανακούδη-Τσακαλίδου, Κατζός, Παπαχρήστου

& Δρόσου-Αγακίδου (2017), όπως εξάλλου επισημάνθηκε εν πολλοίς από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Συγκεκριμένα, στο τρίτο κεφάλαιο όπου θίγονται τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών με ΔΑΦ, υπογραμμίζεται η χρήση συγκεκριμένων παιχνιδιών, από τα παιδιά, για μεγάλο διάστημα και με στερεοτυπικό τρόπο. Εκτός από τη μέθοδο Floortime, το πρόγραμμα TEACCH, το πρόγραμμα Επιστημών Υγείας του Denver (Denver Health Sciences Program) και ο κύκλος των φίλων, είναι προγράμματα παρέμβασης για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος τα οποία αξιοποιούν το παιχνίδι στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων (Αγγελή, 2018). Μάλιστα, τα προγράμματα αυτά είναι ευρέως γνωστό ότι είναι πολύ αποτελεσματικά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (Παπαγάλου, 2014). Μπορεί μελέτες να έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αυτών μέσω του παιχνιδιού σε διαφορετικά πλαίσια, ωστόσο δεν υπάρχει μια ενιαία σωστή θεραπεία για τα παιδιά με ΔΑΦ (Revena, 2015). Για τον λόγο αυτό, το παιχνίδι λειτουργεί ως αρωγός στην διαδικασία παρέμβασης των παιδιών με ΔΑΦ. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το παιχνίδι ως εργαλείο, σύμφωνα με την κρίση και την εμπειρία τους.

Η αξιοποίηση του παιχνιδιού στον παιδικό σταθμό

Οι απαντήσεις που αφορούσαν την αξιοποίηση του παιχνιδιού στο σχολείο φαίνεται ότι παρουσίασαν υψηλότερο ποσοστό ομοφωνίας. Οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων επέλεξαν, ως επί το πλείστον, τιμές από το «αρκετά» έως το «πάρα πολύ». Έτσι, αποδεικνύεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς εμπλέκονται οι ίδιοι στην διαδικασία και υποβοηθούν τα παιδιά να καλλιεργήσουν όλων των ειδών τις δεξιότητες, επισφραγίζουν όσα μελετήθηκαν και αναφέρθηκαν στα πρώτα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους. Πιο αναλυτικά, κατά τους Drewes & Schaefer (2010) η παιγνιοθεραπεία είναι αναπτυξιακά η καταλληλότερη παρέμβαση για τα παιδιά με ΔΑΦ, αφού τα προετοιμάζει για τη μάθηση. Για τον Γαλάνη (2009), σημασία δεν έχει το πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες, αλλά η ποιότητα της παρεχόμενης παρέμβασης. Εξάιρεση αποτέλεσαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών και αν ενισχύουν τις επιθυμητές αντιδράσεις τους κατά το παιχνίδι. Βεβαίως, πολλοί ήταν εκείνοι που σημείωσαν ότι ακολουθούν συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης στην

τάξη, για το παιχνίδι των παιδιών με ΔΑΦ. Σύμφωνα μάλιστα και με τους Koegel, Matos-Fredeen, Lang, και Koegel (2011), οι εκπαιδευτικοί συχνά επιλέγουν την παρέμβαση με βάση την ευκολία εφαρμογής στην τάξη, τις προσωπικές τους παιδαγωγικές πεποιθήσεις, την καταλληλότητα της παρέμβασης και τη διαθεσιμότητα των απαιτούμενων υλικών. Συχνά μάλιστα, όταν το πρόγραμμα δεν είναι αποτελεσματικό, τότε προσαρμόζεται καταλλήλως για το κάθε παιδί (Koegel, Matos-Fredeen, Lang & Koegel, 2011). Ωστόσο, όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το είδος του προγράμματος παρέμβασης που χρησιμοποιούν κανείς δεν αναφέρθηκε στη μέθοδο Floortime που αναφέρθηκε λεπτομερώς στην βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αντιθέτως, έγινε λόγος για πρόγραμμα παρέμβασης μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ή της μουσικοκινητικής, ενώ αναφέρθηκαν από λίγους παιδαγωγούς οι ομάδες φροντίδας (nurture groups), κάτι που παραπέμπει στις ομάδες παιχνιδιού που αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος, και από ακόμη λιγότερους τα τουβλάκια/οικοδομικό υλικό, ζήτημα που θίγεται επίσης στη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Παρά ταύτα, έχει βρεθεί ότι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δύνανται να επηρεάσουν και, ως ένα βαθμό, να καθορίσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Το φύλο των ερωτηθέντων, η ηλικία, το πτυχίο, η περαιτέρω επιμόρφωσή τους, όπως και η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία τους με παιδιά με ΔΑΦ, είναι παράμετροι που μπορούν να προσδιορίσουν την άποψη των εκπαιδευτικών για τη χρήση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ. Οι παράγοντες αυτοί φανερώνονται και αναλύονται παρακάτω.

Προκειμένου να διαφανούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι ως μέσο για την ανάπτυξη κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, εξετάστηκαν οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες και συσχετίστηκαν με τα δημογραφικά τους δεδομένα. Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε λεπτομερής αναφορά του επιπέδου στατιστικής συσχέτισης των ερωτήσεων, ενώ σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλυθούν οι σχέσεις στατιστικού συσχετισμού μεταξύ των μεταβλητών. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος δημιούργησε κάποιες δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν αποτελούν

αντιπροσωπευτικό δείγμα. Επομένως, χωρίς βέβαια να αμελούμε ότι πρόκειται για πιλοτική έρευνα, επιβάλλεται να αναφερθεί ότι οι περιορισμοί που έχουν προκύψει δεν μας επιτρέπουν πάντα να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα. Έτσι, καταλήγουμε πολλές φορές σε εικασίες αναφορικά με τις παραμέτρους που επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή. Για το λόγο αυτό, παρακάτω θα αναφερθούν τα ζευγάρια των ερωτήσεων που ναι μεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση, αλλά και παράλληλα παρουσιάζουν χαμηλό ποσοστό περιορισμού στη δοκιμή chi-square.

Εν πρώτοις, τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι η ύπαρξη παιδιού με ΔΑΦ στην τάξη, επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν το παιχνίδι είναι μείζονος σημασίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Αντιστοίχως, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα και όσων δεν έχουν παρακολουθήσει. Η συμμετοχή σε κάποιο σεμινάριο, σχετικό με τη χρήση του παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό, φαίνεται να καθορίζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το αν επιλέγουν να ενισχύσουν τις επιθυμητές αντιδράσεις των παιδιών κατά το παιχνίδι και αν οργανώνουν το παιχνίδι μέσα στην τάξη. Μάλιστα, η παρακολούθηση σεμιναρίου προσδιορίζει και την επιλογή των παιδαγωγών αναφορικά με το πρόγραμμα παρέμβασης που επιδιώκουν να εφαρμόσουν στην τάξη. Ακολούθως, παρατηρήθηκε στατιστικά αξιόλογη διαφορά στις αντιλήψεις των γυναικών έναντι των ανδρών, σχετικά με το αν τα παιδιά με ΔΑΦ παίρνουν πρωτοβουλίες κατά το παιχνίδι.

Εντούτοις, όπως αναφέρθηκε και πρωτίτερα και μη λησμονώντας και το μικρό δείγμα της έρευνας, ανεφύησαν κάποιοι περιορισμοί. Ως εκ τούτου, δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε ασφαλή και αξιόπιστα συμπεράσματα περί του συγκεκριμένου ερωτήματος.

Ομοίως, παρακάτω παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που φανέρωσαν άξιο αναφοράς στατιστικό συσχετισμό σύμφωνα με την δοκιμή Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα που αποθησαυρίστηκαν κατέδειξαν πρωτίστως στατιστικά σημαίνουσα συσχέτιση μεταξύ φύλου, ηλικίας και κάποιων εκ των ανεξάρτητων μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι το φύλο επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν τα παιδιά με ΔΑΦ παίζουν με άλλα παιδιά και αν παίρνουν πρωτοβουλίες κατά το παιχνίδι, καθώς και την επιλογή τους για το αν η διαδικασία του παιχνιδιού πραγματοποιείται πάντα μέσα στην τάξη. Επιπλέον, η ηλικία φαίνεται να καθορίζει την κρίση των συμμετεχόντων

σχετικά με το θέμα της έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών με αυτισμό κατά το παιχνίδι. Επίσης, προέκυψαν και άλλα ζευγάρια ερωτήσεων με στατιστικά άξιο αναφοράς συσχετισμό. Πιο αναλυτικά, η εκπαίδευση των παιδαγωγών είναι ανάλογη της γνώμης που έχουν για την επάρκεια των υλικών που παρέχονται από το Υπουργείο και του τρόπου αξιοποίησης του παιχνιδιού στην διαδικασία εκμάθησης των παιδιών να ακολουθούν κανόνες και εντολές. Επίσης, η παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος έχει επιπτώσεις στην απόφαση των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, και στην επιλογή τους να ακολουθήσουν εξειδικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνεργαστεί στην τάξη τους με παιδί στο φάσμα του αυτισμού, συμφωνούν ως προς την πεποίθηση ότι μέσω του παιχνιδιού φανερώνονται τα ελλείμματα των παιδιών, ενώ παράλληλα δημιουργούνται και οι κατάλληλες συνθήκες που ευνοούν την μάθηση. Τέλος, όπως προέκυψε από το Bonferroni test, η ηλικιακή ομάδα στην οποία εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί, αλλά και το είδος της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης που έλαβαν, φάνηκε να επιδρούν ως ένα βαθμό στις απόψεις τους σχετικά με ζητήματα όπως η χρήση του παιχνιδιού για την εκμάθηση υπακοής, η έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών και η παροχή υλικών από το Υπουργείο.

Εντούτοις, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι πολλές από τις προαναφερθείσες μεταβλητές δεν παρουσίασαν συσχετισμό σύμφωνα με τη δοκιμή chi-square. Όθεν, δεν επιβεβαιώνονται απόλυτα τα ευρήματα που εξήχθησαν από το chi-square test, αφού οι δύο δοκιμές δεν κατέδειξαν τα ίδια ακριβώς αποτελέσματα. Οι μεταβλητές που προέκυψαν και σύμφωνα και με τις δύο δοκιμές παρουσίασαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ήταν οι ακόλουθες. Το φύλο συνδυαστικά με τις πρωτοβουλίες που παίρνουν τα παιδιά με ΔΑΦ και το πτυχίο των ερωτηθέντων σε συνάρτηση με την χρήση του παιχνιδιού στην εκμάθηση υπακοής. Ακόμη, η συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο με το αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εξειδικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης και η πρότερη εκπαιδευτική εμπειρία του δείγματος με παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σχετικά με το γεγονός ότι το παιχνίδι δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες που προάγουν την μάθηση.

5. Συμπεράσματα

Συμβολή της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Μέσω της έρευνας αυτής, προσδιορίστηκε, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στα παιδιά με ΔΑΦ και παράλληλα παρουσιάστηκαν τρόποι και μέθοδοι αξιοποίησής του στην τάξη του παιδικού σταθμού. Κατ' αυτό τον τρόπο, μέσω της ανάλυσης όσων αναφέρθηκαν φανερώθηκε εάν και με ποιους τρόπους γίνεται χρήση του παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς σήμερα, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ να καλλιεργήσουν δεξιότητες στις οποίες παρουσιάζουν ελλείμματα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Στράτου (2016), η παρέμβαση μέσω του θεατρικού παιχνιδιού συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στα άτομα με ΔΑΦ. Ενώ, σύμφωνα με μια πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Πάχη (2017), το πρόγραμμα παρέμβασης μέσω του παιχνιδιού δύναται να βοηθήσει τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος να βελτιώσουν τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας και τις γνωστικές δεξιότητες, να ενισχύσουν την επίδοσή τους αλλά και την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Τέλος, σύμφωνα με την Hillman (2018), η παιδοκεντρική παιγνοθεραπεία συμβάλλει στην αύξηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ.

Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη εργασία, αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης της συμβολής του παιχνιδιού στην ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Φυσικά, δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να ισχύουν καθολικά. Εξάλλου, η κατάσταση που δημιουργήθηκε εξαιτίας του covid-19 κατέστησε δύσκολη την διεξαγωγή της έρευνας στο πεδίο. Τα ερωτηματολόγια εστάλησαν αποκλειστικά ηλεκτρονικά, και επομένως η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν εύκολη. Συγχρόνως, όπως έχει πολλάκις τονιστεί επρόκειτο για πιλοτική έρευνα, επομένως το

δείγμα ήταν δικαιολογημένα μικρό. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων κατέστησε το δείγμα μη αξιόπιστο, μιας και δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2008) και συγχρόνως αποτέλεσε τροχοπέδη στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, αφού κατά την δοκιμή chi-square ανεφύησαν ορισμένοι περιορισμοί λόγω του υψηλού ποσοστού «warnings» που προέκυψαν. Παράλληλα με το μικρό δείγμα, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς δεν είχαν επιπλέον επιμόρφωση σε ζητήματα σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Έτσι οι αντιλήψεις τους ίσως δεν είναι κατατοπιστικές, δεδομένης της ελλιπούς κατάρτισης. Ακόμη, στο ερωτηματολόγιο στις ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα υπήρχαν δύο επιπλέον ερωτήσεις οι οποίες γνωστοποιούσαν τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τα έτη απασχόλησής τους στην ειδική αγωγή. Ωστόσο, δημιουργήθηκε σύγχυση μεταξύ των ερωτηθέντων και η συμπλήρωση των ερωτήσεων αυτών δεν έγινε ορθά. Αυτό κατέστησε τις ερωτήσεις μη αξιοποιήσιμες και επομένως, δεν ήταν δυνατόν να εξεταστεί αν υπήρχαν σχέσεις συσχέτισης μεταξύ αυτών και των υπόλοιπων μεταβλητών.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αρχικά οι περιορισμοί που αναφέρθηκε προηγουμένως ότι προέκυψαν, οδηγούν σε επισφαλή συμπεράσματα. Ιδανική θα ήταν η περαιτέρω διερεύνηση του προαναφερθέντος θέματος με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να προκύψουν ακριβή και ασφαλή συμπεράσματα που θα βοηθήσουν, με την αρωγή ειδικών, τα παιδιά με ΔΑΦ να σημειώσουν βήματα προόδου στο ζήτημα της απόκτησης κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, προτείνεται η κατασκευή και η συμπλήρωση ενός παρεμφερούς σε περιεχόμενο εργαλείου, το οποίο θα αποδίδει τις απόψεις ειδικών, για παράδειγμα λογοθεραπευτές, ψυχολόγους κ.α., ώστε να υπάρχει μια διαφορετική οπτική επί του θέματος. Τέλος, για ενδεχόμενη μελλοντική έρευνα συνιστάται η μελέτη και άλλων παραμέτρων όπως τα έτη προϋπηρεσίας, ώστε να διερευνηθεί εάν επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Επίλογος

Το παιχνίδι αποτελεί θεμελιώδη δραστηριότητα στη ζωή του κάθε παιδιού λόγω των ποιοτικών αλλαγών που επιφέρει στο άτομο, καθώς επιδρά και καθορίζει όλη τη διαδικασία συγκρότησης της προσωπικότητάς του (Καμινάρη et al, 2014). Η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ και η αξιοποίησή του σε προγράμματα παρέμβασης, μέσα σε μια προσχολική τάξη, έχει μελετηθεί κατ' επανάληψη από ειδικούς ένεκα του ενδιαφέροντος που παρουσιάζει. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαπιστώθηκε πως ναι μεν υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν τη συμβολή και τη χρήση του παιχνιδιού. Ωστόσο, κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθεί περαιτέρω το εν λόγω θέμα ώστε να εξακριβωθεί εάν διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανά τα χρόνια.

Έτσι, φανερώθηκε η συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν μέθοδοι αξιοποίησής του στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, γεγονός που δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς για αναστοχασμό και για να δουν την διαπαιδαγώγηση των παιδιών υπό διαφορετικό πρίσμα.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη έρευνα-πιλότος είχε ως στόχο να αξιολογηθεί η εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική πράξη των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και παρέχει μια σφαιρική άποψη για το συγκεκριμένο θέμα. Συγχρόνως, η έρευνα αυτή ευελπιστούμε να αποτελέσει την αφορμή προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να συμπεριλάβουν περισσότερες παιγνιώδεις δραστηριότητες στο ημερήσιο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού. Τέλος, προσδοκάται να αποτελέσει έναυσμα για την περαιτέρω εκπαίδευση των παιδαγωγών σχετικά με το παιχνίδι.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αγγελή, Β. (2018). *Επαυξημένη πραγματικότητα και Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος*. (Πτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος). Ανακτήθηκε από:

<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/48967/17722.pdf?sequence=1>

Αγγελής, Β. & Δήμα, Κ. (2011). *Στατιστική: Περιγραφική Στατιστική, πιθανότητες, στατιστική συμπερασματολογία*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Ανυφαντή, Ε. (2015). *Η συμβολή του παιχνιδιού στη θεραπεία παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. (Πτυχιακή διατριβή, Τ.Ε.Ι. Πελοποννήσου, 2015).

Ανακτήθηκε από:

<http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/18081/%ce%97%20%cf%83%cf%85%ce%bc%ce%b2%ce%bf%ce%bb%ce%ae%20%cf%84%ce%bf%cf%85%20%cf%80%ce%b1%ce%b9%cf%87%ce%bd%ce%b9%ce%b4%ce%b9%ce%bf%cf%8d%20%cf%83%cf%84%ce%b7%20%ce%b8%ce%b5%cf%81%ce%b1%cf%80%ce%b5%ce%af%ce%b1%20%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b9%cf%8e%ce%bd%20%ce%bc%ce%b5%20%ce%b4%ce%b9%ce%ac%cf%87%cf%85%cf%84%ce%b5%cf%82%20%ce%b1%ce%bd%ce%b1%cf%80%cf%84%cf%85%ce%be%ce%b9%ce%b1%ce%ba%ce%ad%cf%82%20%ce%b4%ce%b9%ce%b1%cf%84%ce%b1%cf%81%ce%b1%cf%87%ce%ad%cf%82.pdf?sequence=1>

Γέρου, Φ. (2011). *Το παιχνίδι και η συμβολή του στην ανάπτυξη του παιδιού*. Σε τμήμα παιδιών και εφήβων του ινστιτούτου ψυχικής υγείας παιδιών και ενηλίκων.

Ανακτήθηκε από:

<https://inpsyanylikon.wordpress.com/2011/07/05/%cf%84%ce%bf-%cf%80%ce%b1%ce%b9%cf%87%ce%bd%ce%b9%ce%b4%ce%b9-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b7-%cf%83%cf%85%ce%bc%ce%b2%ce%bf%ce%bb%ce%b7-%cf%84%ce%bf%cf%85-%cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bd-%ce%b1%ce%bd%ce%b1%cf%80/>

Γκαράνη, Σ. (2008). *Αυτισμός και παιχνίδι – μια πιλοτική έρευνα της καταγραφής και διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών, εκπροσώπων ειδικοτήτων*

(εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) και γονέων για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με αυτισμό. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12515/2/GaraniMsc.pdf>

Γκατζόγια, Δ., Ζάραγκας, Χ., Κούτρας, Β., & Κουτσούκη, Δ. (2018). Η συμβολή του παιχνιδιού και της φυσικής δραστηριότητας στην κοινωνική ανάπτυξη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 100-108. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.18846>

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). Εφαρμογή του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Μ. Γελαστοπούλου, Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σσ.99-120). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από: http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kykos/Proshol_Agogi_nea/2019/ekp_yliko_mathiton_me_anapiria.pdf?fbclid=IwAR3kEAtnNuo0YCyk4_mVLBs5QLzmlOkHICvuXomvaoSZYIvpfpTEz9et8_Y

Καμινάρη, Ε., Καψάλα, Ζ., Κουλούρη Ε. (2014). *Αυτισμός και παιχνίδι – η συμβολή του παιχνιδιού στη θεραπεία των παιδιών με αυτισμό*. (Πτυχιακή διατριβή, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Ιωάννινα.) Ανακτήθηκε από :

https://apothetirio.lib.uoi.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/965/psa_2014005.pdf?sequence=1

Κανακούδη-Τσακαλίδου, Φ., Κατζός, Γ., Παπαχρήστου, Φ. & Δρόσου-Αγακίδου, Β. (2014). *Βασική Παιδιατρική*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Λουκρέζη, Σ. (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

Αθηνών, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από:

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28986#page/14/mode/2up>

Πάχη, Ε. (2017). *Το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης σε παιδιά με αυτισμό*.

(Πτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα). Ανακτήθηκε από:

<http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/773/%ce%a0%ce%91%ce%a7%ce%97%20%ce%95%ce%a5%ce%93%ce%95%ce%9d%ce%99%ce%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Σινανίδου, Μ. (2013). *Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Αυτισμός*. Αθήνα: Ίων.

Χαρακτηριστικά αυτισμού. (2008, Ιούνιος 24) Ανακτήθηκε από:

<https://www.autismgreece.gr/ti-einai-o-aftismos/xarakteristika-aftismoy.html>

Σερετόπουλος, Κ. Λάμνισος, Δ. Γιαννακού, Κ. (2019). Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 37(2), 169-180. Ανακτήθηκε από: <http://mednet.gr/archives/2020-2/pdf/169.pdf>

Στράτου, Ε. (2016). *Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος*.

(Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο). Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2863>

Copple, C. & Bredekamp, S. (2011). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. (Μ. Μαλαθράκη, μεταφρ.). Αθήνα: Πεδίο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2009).

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Kolb, B. & Whishaw, Q. I. (2018). *Βασικές αρχές νευροψυχολογίας του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Maguire-Fong, M.J. (2019). *Εκπαίδευση βρεφών και νηπίων: ερευνητές εν δράσει!*. (Τ. Πλυτά & Μ. Περιστέρη, μεταφρ.). Αθήνα: Παπαζήση. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2015).

Ξενόγλωσσες

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Association Publishing.

Armstrong, R. (2014). When to use the Bonferroni correction. *The journal of the college of optometrists*, 34, (5), 502-508. doi: <https://doi.org/10.1111/opo.12131>

Article 1 of the Convention on the Rights of the Child. (1989, Νοέμβριος 20).

Ανακτήθηκε από:

<https://web.archive.org/web/20150113092120/http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Bella, M. & Evaggelinou, C. (2018). The Theatrical play and social skills development: teachers' perspectives on educating autistic students. *Cypriot Journal of*

Burghardt, G. (2011). *Defining and recognizing play*. In A. Pellegrini (Ed.). *The Oxford Handbook of the Development of play* (pp. 9-18). New York: Oxford University Press.

Cutter-Mackenzie, A., & Edwards, S. (2013). Toward a Model for Early Childhood Environmental Education: Foregrounding, Developing, and Connecting Knowledge through Play-Based Learning. *The Journal of Environmental Education*, 44, (3), 195-213. doi:10.1080/00958964.2012.751892

Creswell, J. (2013). *Research design qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dionne, M. & Martini, R. (2011). Floor Time Play with a child with autism: a single-subject study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78 (3), 196-203. doi: 10.2182/cjot.2011.78.3.8

Drewes, A.A. Schaefer, E.C. (Ed.). (2010). *School-Based Play Therapy*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Retrieved from:

<https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=wnP4DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP11&dq=how+teachers+use+play+therapy+for+autism&ots=iJWxmdglr8&sig=D>

[LqY0ffPSrSeFjC5pEOtzFUN88&redir_esc=y#v=onepage&q=how%20teachers%20use%20play%20therapy%20for%20autism&f=false](https://www.researchgate.net/publication/328452263_The_Theatrical_play_and_social_skills_development_teachers'_perspectives_on_educating_autistic_students)

Educational Sciences, 13(3), 408-421. Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/328452263_The_Theatrical_play_and_social_skills_development_teachers'_perspectives_on_educating_autistic_students

Emblen, T. (2014). Development of Play Profiles: Influence of Disability on Children's Play. (Master thesis, Deakin University, Victoria, Australia).

Ανακτήθηκε από: <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30067410/emblen-development-2014A.pdf>

Fabrizi, S., Ito, M., & Winston, K. (2016). Effect of occupational therapy–led playgroups in early intervention on child playfulness and caregiver responsiveness: A repeated-measures design. *The American journal of occupational therapy*, 70(2), 7002220020p1-7002220020p9. Ανακτήθηκε από:

[https://www.researchgate.net/publication/291186584_Effect_of_Occupational_Therapy-](https://www.researchgate.net/publication/291186584_Effect_of_Occupational_Therapy-Led_Playgroups_in_Early_Intervention_on_Child_Playfulness_and_Caregiver_Responsiveness_A_Repeated-Measures_Design)

[Led Playgroups in Early Intervention on Child Playfulness and Caregiver Responsiveness A Repeated-Measures Design](https://www.researchgate.net/publication/291186584_Effect_of_Occupational_Therapy-Led_Playgroups_in_Early_Intervention_on_Child_Playfulness_and_Caregiver_Responsiveness_A_Repeated-Measures_Design)

Facts and Statistics. (2015, Αύγουστος 26). Ανακτήθηκε από :

<https://www.autism-society.org/what-is/facts-and-statistics/>

Goundar, S. (2012). Research Methodology and Research Method, Cloud Computing (pp. 91-127). Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/333015026_Chapter_3_-_Research_Methodology_and_Research_Method

Hillman, H. (2018). Child-centered play therapy as an intervention for children with autism: A literature review. *International Journal of Play Therapy*, 27(4), 198–204.

<https://doi.org/10.1037/pla0000083>

Hughes, F.P. (2010). *Children, Play, and Development*. (4th Ed.). (pp. 100–103). Thousand Oaks, CA: SAGE. Ανακτήθηκε από:

https://books.google.gr/books?id=KbnOVfinznEC&pg=PA100&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Kaplan, A. (2017). *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*. Ανακτήθηκε από:

<https://books.google.gr/books?id=sFUPEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>

Kathy S. Thiemann-Bourque, Nancy C. Brady, and Kandace K. Fleming. (2012). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: more similarities than differences. *J Autism Dev Disord*, 42(5), 863–873. doi: 10.1007/s10803-011-1317-7

Kessel, Julie. (2018). Let Our Children Play: The Importance of Play in Early Childhood Education, *University of Montana Journal of Early Childhood Scholarship and Innovative Practice: (2)*, 1, 1-6. Available at:

<https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=ecsip>

Koegel, L., Matos-Fredeen, R., Lang, R., & Koegel, R. (2011). Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings, *Cognitive and Behavioral Practice*, 19, (3), 401-412. doi:

<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2010.11.003>

Landreth, G. L. (2012). *Play Therapy: The Art of the Relationship*. Oxfordshire: Routledge

Lifter, K., Mason, E.J., & Barton, E.E. (2011). Children’s play: where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33, 281–297. doi:

<https://doi.org/10.1177/1053815111429465>

Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53 (1), 1-4. Ανακτήθηκε από:

https://www.jstor.org/stable/26764938?seq=1#metadata_info_tab_contents

Yoder, P. & Bruckner, C. (2007). Restricted object use in young children with autism: Definition and construct validity. *The National Autistic Society*, 11, 161-171. Ανακτήθηκε από:

https://www.academia.edu/13550646/Restricted_object_use_in_young_children_with_autism_Definition_and_construct_validity

Pang, Y. (2010). Lego games help young children with autism develop social skills. *International Journal of Education*, 2 (2), 7, 1-9. Ανακτήθηκε από:

<https://www.hacerlobien.net/lego/Ter-008-Social-Skills-Asd.pdf>

Payne, J.K. & Ross, M.L. (2009). *Γονείς απλά!*. (Λ. Σταμάτη, μεταφρ.). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Revena, F.P. (2015). Teaching strategies for children with autism. *Journal of Physical Education and Sport*, 15, (1), 148 – 159. Retrieved from:

<http://efsupit.ro/images/stories/nr1.2015/Art%2024%202015.pdf>

Santrock, J. W. (2007). *Parten's classic study of play*. A topical approach to life-span development (3rd ed., p. 573). New York: McGraw Hill. (Original work published 2002)

Sheridan, M. D. (2014). *Το Παιχνίδι Στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία: Από τη γέννηση έως τον έκτο χρόνο*. (Β. Λουπέλλη & Β. Γαλυφιανάκη, μεταφρ.) (3^η έκδ.). Αθήνα: Κωνσταντάρας. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2011).

Watson, L., Boyd, B., Baranek, G. & Crais, E. (2011). *Advancing social-communication & play: An intervention program for preschoolers with autism*.

(Project, University of North Carolina, USA). Ανακτήθηκε από:

https://www.med.unc.edu/ahs/asap/files/2017/09/ASAP-Book-I-Assessment-and-Intervention.pdf?fbclid=IwAR3--9KFwdFVmLKC6IlnzdSMw--_Dkq4MiIE64xJoomSpxGv2GB8WcljNUM

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί τμήμα έρευνας η οποία εκπονείται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στη Πρώιμη Παιδική Ηλικία, του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Απευθύνεται σε παιδαγωγούς που εργάζονται σε παιδικούς, νηπιακούς ή/και βρεφονηπιακούς σταθμούς. Μέσω της έρευνας εξετάζονται οι απόψεις των παιδαγωγών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσο για την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρειάζονται περίπου 10 λεπτά. Είναι ανώνυμο και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την έρευνα. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις για να μπορεί να αξιοποιηθεί η συμμετοχή σας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα διαθέσετε και την πολύτιμη συμβολή σας στην διεξαγωγή της έρευνας. Αργυροπούλου Κωνσταντίνα.

ΜΕΡΟΣ Α / ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

- Γυναίκα
 Άνδρας

2. Ηλικία

- 20-30
 31-40
 41-50
 51-60
 >60

3. Εκπαίδευση

- Απόφοιτος/η ΑΕΙ
 Απόφοιτος/η ΤΕΙ
 Απόφοιτος/η ΙΕΚ
 Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου

4. Έτη προϋπηρεσίας

.....

5. Έτη προϋπηρεσίας συγκεκριμένα στην αγωγή παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

.....

6. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια, σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

- Ναι
- Όχι
- Άλλο

7. Έχετε/είχατε στην τάξη σας παιδί διαγνωσμένο με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

- Ναι
- Όχι
- Άλλο

ΜΕΡΟΣ Β

8. Είναι η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού σημαντική, ώστε να αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

9. Παρέχει το υπουργείο υλικά και κατάλληλη εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς/παιδαγωγούς;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

10. Η επιμόρφωση σχετικά με την αγωγή των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος μέσω του παιχνιδιού είναι επαρκής;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

11. Πρέπει να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου για το παιχνίδι με παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

12. Οι συνθήκες στην τάξη είναι κατάλληλες για τη χρήση του παιχνιδιού ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

13. Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από το παιδαγωγό της γενικής τάξης;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

14. Οι απαιτήσεις του ημερήσιου προγράμματος, τα διαθέσιμα υλικά και ο χώρος του σχολείου διευκολύνουν το παιχνίδι;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

15. Το παιχνίδι δίνει πληροφορίες σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

16. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού παρέχει στοιχεία για τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

17. Πιστεύετε ότι το παιχνίδι δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να μάθουν τα παιδιά;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

18. Η αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού φανερώνει τα ελλείματα των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

19. Η αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού αποδίδει μια πλήρη εικόνα των δεξιοτήτων των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

20. Πιστεύετε ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

ΜΕΡΟΣ Γ

21. Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος εκφράζουν τα συναισθήματά τους στο παιχνίδι;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Καθόλου

Πάρα πολύ

22. Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος διατηρούν οπτική επαφή μαζί σας, σας χαμογελούν κατά το παιχνίδι;

- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

23. Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος παίζουν με άλλα παιδιά της τάξης;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

24. Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος υπακούουν σε κανόνες κατά το παιχνίδι;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

25. Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος επιδιώκουν την σωματική επαφή κατά το παιχνίδι;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

26. Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος παίρνουν πρωτοβουλίες κατά το παιχνίδι;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

27. Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος επιλέγουν ποικιλία παιχνιδιών για να παίζουν;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Καθόλου

Πολύ

Πάρα πολύ

28. Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος επιλέγουν συγκεκριμένα παιχνίδια για να παίζουν;

Καθόλου

- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

ΜΕΡΟΣ Δ

29. Χρησιμοποιείτε το παιχνίδι ως μέσο αγωγής των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

30. Καθοδηγείτε το παιχνίδι του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

31. Λαμβάνετε υπόψη σας ό,τι αρέσει στο παιδί;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

32. Ενισχύετε τις επιθυμητές αντιδράσεις του παιδιού κατά το παιχνίδι;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

33. Ακολουθείτε συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης μέσω του παιχνιδιού στα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος;

- Ναι
- Όχι
- Άλλο

34. Αν στη προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε θετικά, τι είδους πρόγραμμα εφαρμόζετε;

.....

35. Χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για να μάθουν να υπακούν τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος σε εντολές, γεγονός που συμβάλλει στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

36. Παίζετε παιχνίδια μίμησης/ρόλων στο πρόγραμμα σας;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

37. Τι άλλα παιχνίδια οργανώνετε;

.....

38. Τα παιχνίδια που οργανώνετε τι είδους δεξιότητες βοηθούν το παιδί να αποκτήσει;

.....

39. Το παιχνίδι με τα παιδιά πραγματοποιείται στην τάξη σας;

- Ποτέ
- Σπάνια
- Κάποιες φορές
- Συχνά
- Πάντα

40. Την ώρα του διαλείμματος αφήνετε τα παιδιά ελεύθερα να κάνουν ό,τι θέλουν;

- Ποτέ
- Σπάνια
- Κάποιες φορές
- Συχνά
- Πάντα

41. Συνεργάζεστε με τους γονείς των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ;

- Καθόλου
- Λίγο
-
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Πίνακες Δημογραφικών Στοιχείων

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυναίκα	47	85,5	85,5	85,5
	Άνδρας	8	14,5	14,5	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-30	28	50,9	50,9	50,9
	31-40	16	29,1	29,1	80,0
	41-50	7	12,7	12,7	92,7
	51-60	4	7,3	7,3	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	AEI	22	40,0	40,0	40,0
	TEI	18	32,7	32,7	72,7
	IEK	8	14,5	14,5	87,3
	Μεταπτυχιακό	7	12,7	12,7	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Παρακολούθηση σεμιναρίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	31	56,4	56,4	56,4
	Όχι	24	43,6	43,6	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Παιδί με αυτισμό στην τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	39	70,9	70,9	70,9
	Όχι	16	29,1	29,1	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Πίνακες Συχνοτήτων

Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	1,8	1,8	1,8
	Αρκετά	1	1,8	1,8	3,6
	Πολύ	11	20,0	20,0	23,6
	Πάρα πολύ	42	76,4	76,4	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Παροχή υλικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	27,3	27,3	27,3
	Λίγο	19	34,5	34,5	61,8
	Αρκετά	19	34,5	34,5	96,4
	Πολύ	2	3,6	3,6	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Επαρκής επιμόρφωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	7,3	7,3	7,3
	Λίγο	19	34,5	34,5	41,8
	Αρκετά	20	36,4	36,4	78,2
	Πολύ	11	20,0	20,0	98,2
	Πάρα πολύ	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Περισσότερος χρόνος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	1,8	1,8	1,8

	Αρκετά	8	14,5	14,5	16,4
	Πολύ	31	56,4	56,4	72,7
	Πάρα πολύ	15	27,3	27,3	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Κατάλληλες συνθήκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	3,6	3,6	3,6
	Λίγο	10	18,2	18,2	21,8
	Αρκετά	29	52,7	52,7	74,5
	Πολύ	11	20,0	20,0	94,5
	Πάρα πολύ	3	5,5	5,5	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	7,3	7,3	7,3
	Λίγο	19	34,5	34,5	41,8
	Αρκετά	21	38,2	38,2	80,0
	Πολύ	10	18,2	18,2	98,2
	Πάρα πολύ	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Διευκόλυνση παιχνιδιού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	7,3	7,3	7,3
	Λίγο	12	21,8	21,8	29,1
	Αρκετά	25	45,5	45,5	74,5
	Πολύ	12	21,8	21,8	96,4
	Πάρα πολύ	2	3,6	3,6	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	3,6	3,6	3,6

Αρκετά	3	5,5	5,5	9,1
Πολύ	16	29,1	29,1	38,2
Πάρα πολύ	34	61,8	61,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	

Αξιολόγηση της ανάπτυξης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	1,8	1,8	1,8
	Αρκετά	8	14,5	14,5	16,4
	Πολύ	15	27,3	27,3	43,6
	Πάρα πολύ	31	56,4	56,4	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Συνθήκες μάθησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	3	5,5	5,5	5,5
	Πολύ	7	12,7	12,7	18,2
	Πάρα πολύ	45	81,8	81,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Φανέρωση ελλειμάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	1,8	1,8	1,8
	Αρκετά	11	20,0	20,0	21,8
	Πολύ	23	41,8	41,8	63,6
	Πάρα πολύ	20	36,4	36,4	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Φανέρωση δεξιοτήτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,8	1,8	1,8
	Λίγο	2	3,6	3,6	5,5
	Αρκετά	18	32,7	32,7	38,2
	Πολύ	21	38,2	38,2	76,4
	Πάρα πολύ	13	23,6	23,6	100,0

Total	55	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Ολόπλευρη ανάπτυξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	7	12,7	12,7	12,7
	Πολύ	17	30,9	30,9	43,6
	Πάρα πολύ	31	56,4	56,4	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Έκφραση συναισθημάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	5	9,1	9,1	9,1
	Αρκετά	20	36,4	36,4	45,5
	Πολύ	17	30,9	30,9	76,4
	Πάρα πολύ	13	23,6	23,6	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Οπτική επαφή και χαμόγελο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	12,7	12,7	12,7
	Λίγο	16	29,1	29,1	41,8
	Αρκετά	15	27,3	27,3	69,1
	Πολύ	14	25,5	25,5	94,5
	Πάρα πολύ	3	5,5	5,5	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Παιχνίδι με άλλα παιδιά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	12,7	12,7	12,7
	Λίγο	28	50,9	50,9	63,6
	Αρκετά	15	27,3	27,3	90,9
	Πολύ	5	9,1	9,1	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Υπακοή σε κανόνες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	10,9	10,9	10,9
	Λίγο	20	36,4	36,4	47,3
	Αρκετά	21	38,2	38,2	85,5
	Πολύ	6	10,9	10,9	96,4
	Πάρα πολύ	2	3,6	3,6	100,0
	Total		55	100,0	100,0

Σωματική επαφή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	20,0	20,0	20,0
	Λίγο	18	32,7	32,7	52,7
	Αρκετά	14	25,5	25,5	78,2
	Πολύ	10	18,2	18,2	96,4
	Πάρα πολύ	2	3,6	3,6	100,0
	Total		55	100,0	100,0

Πρωτοβουλίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	12,7	12,7	12,7
	Λίγο	18	32,7	32,7	45,5
	Αρκετά	20	36,4	36,4	81,8
	Πολύ	9	16,4	16,4	98,2
	Πάρα πολύ	1	1,8	1,8	100,0
	Total		55	100,0	100,0

Ποικιλία παιχνιδιών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	27,3	27,3	27,3
	Λίγο	21	38,2	38,2	65,5
	Αρκετά	17	30,9	30,9	96,4
	Πολύ	2	3,6	3,6	100,0
	Total		55	100,0	100,0

Συγκεκριμένα παιχνίδια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	5,5	5,5	5,5
	Αρκετά	6	10,9	10,9	16,4
	Πολύ	17	30,9	30,9	47,3
	Πάρα πολύ	29	52,7	52,7	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	11	20,0	20,0	20,0
	Πολύ	21	38,2	38,2	58,2
	Πάρα πολύ	23	41,8	41,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Καθοδήγηση παιχνιδιού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,8	1,8	1,8
	Λίγο	5	9,1	9,1	10,9
	Αρκετά	28	50,9	50,9	61,8
	Πολύ	16	29,1	29,1	90,9
	Πάρα πολύ	5	9,1	9,1	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Προτιμήσεις παιδιού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	1	1,8	1,8	1,8
	Πολύ	16	29,1	29,1	30,9
	Πάρα πολύ	38	69,1	69,1	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	8	14,5	14,5	14,5

	Πολύ	19	34,5	34,5	49,1
	Πάρα πολύ	28	50,9	50,9	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Πρόγραμμα παρέμβασης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	39	70,9	70,9	70,9
	Όχι	10	18,2	18,2	89,1
	Άλλο	6	10,9	10,9	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Είδη προγράμματος παρέμβασης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		49	89,1	89,1	89,1
	Εξαρτάται την περίπτωση	2	3,6	3,6	92,7
	Μουσικοκινητική αγωγή	1	1,8	1,8	94,5
	Ομάδες φροντίδας	1	1,8	1,8	96,4
	Πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο σε ομαδικά παιχνίδια στην αυλή	1	1,8	1,8	98,2
	Πρόγραμμα παρέμβασης μέσω θεατρικού παιχνιδιού	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Εκμάθηση υπακοής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	1,8	1,8	1,8
	Αρκετά	16	29,1	29,1	30,9
	Πολύ	29	52,7	52,7	83,6
	Πάρα πολύ	9	16,4	16,4	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Παιχνίδια μίμησης και ρόλων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	3,6	3,6	3,6

Αρκετά	12	21,8	21,8	25,5
Πολύ	24	43,6	43,6	69,1
Πάρα πολύ	17	30,9	30,9	100,0
Total	55	100,0	100,0	

Παιχνίδι μέσα στη τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάποιες φορές	16	29,1	29,1	29,1
	Συχνά	22	40,0	40,0	69,1
	Πάντα	17	30,9	30,9	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Ελευθερία στο διάλειμμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	2	3,6	3,6	3,6
	Κάποιες φορές	8	14,5	14,5	18,2
	Συχνά	18	32,7	32,7	50,9
	Πάντα	27	49,1	49,1	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Συνεργασία με γονείς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	3,6	3,6	3,6
	Αρκετά	10	18,2	18,2	21,8
	Πολύ	16	29,1	29,1	50,9
	Πάρα πολύ	27	49,1	49,1	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Πίνακες chi-square

- Φύλο

Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	6,398 ^a	3	,094
Likelihood Ratio	4,529	3	,210
Linear-by-Linear Association	1,142	1	,285
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Παροχή υλικών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	5,035 ^a	3	,169
Likelihood Ratio	7,147	3	,067
Linear-by-Linear Association	2,847	1	,092
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Επαρκής επιμόρφωση

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	1,694 ^a	4	,792

Likelihood Ratio	2,388	4	,665
Linear-by-Linear Association	,705	1	,401
N of Valid Cases	55		

a. 7 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Περισσότερος χρόνος

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,523 ^a	3	,677
Likelihood Ratio	1,783	3	,619
Linear-by-Linear Association	,157	1	,692
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Κατάλληλες συνθήκες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,474 ^a	4	,482
Likelihood Ratio	5,132	4	,274
Linear-by-Linear Association	,037	1	,848
N of Valid Cases	55		

a. 7 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,383 ^a	4	,847
Likelihood Ratio	2,096	4	,718
Linear-by-Linear Association	,006	1	,939
N of Valid Cases	55		

a. 7 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Διευκόλυνση παιχνιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,262 ^a	4	,372
Likelihood Ratio	4,123	4	,390
Linear-by-Linear Association	,056	1	,813
N of Valid Cases	55		

a. 7 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα των παιδιών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,469 ^a	3	,481
Likelihood Ratio	2,997	3	,392
Linear-by-Linear Association	,001	1	,971
N of Valid Cases	55		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Αξιολόγηση της ανάπτυξης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,277 ^a	3	,964
Likelihood Ratio	,421	3	,936
Linear-by-Linear Association	,202	1	,653
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Συνθήκες μάθησης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	5,452 ^a	2	,065
Likelihood Ratio	4,666	2	,097
Linear-by-Linear Association	,610	1	,435
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Φανέρωση ελλειμμάτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	4,007 ^a	3	,261
Likelihood Ratio	4,488	3	,213
Linear-by-Linear Association	,000	1	,993
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Φανέρωση δεξιοτήτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	1,763 ^a	4	,779
Likelihood Ratio	2,148	4	,709
Linear-by-Linear Association	,530	1	,466
N of Valid Cases	55		

a. 7 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Ολόπλευρη ανάπτυξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	1,386 ^a	2	,500
Likelihood Ratio	2,386	2	,303
Linear-by-Linear Association	,653	1	,419
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,02.

Έκφραση συναισθημάτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	7,013 ^a	3	,071
Likelihood Ratio	8,872	3	,031
Linear-by-Linear Association	2,058	1	,151
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,73.

Οπτική επαφή και χαμόγελο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	4,703 ^a	4	,319
Likelihood Ratio	5,441	4	,245
Linear-by-Linear Association	2,299	1	,129
N of Valid Cases	55		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Παιχνίδι με άλλα παιδιά

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	4,488 ^a	3	,213
Likelihood Ratio	4,812	3	,186
Linear-by-Linear Association	4,200	1	,040
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,73.

Υπακοή σε κανόνες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	2,400 ^a	4	,663
Likelihood Ratio	2,349	4	,672
Linear-by-Linear Association	,231	1	,631
N of Valid Cases	55		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Σωματική επαφή

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	4,546 ^a	4	,337
Likelihood Ratio	5,881	4	,208
Linear-by-Linear Association	,574	1	,449
N of Valid Cases	55		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Πρωτοβουλίες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,316 ^a	4	,015
Likelihood Ratio	13,594	4	,009
Linear-by-Linear Association	7,711	1	,005
N of Valid Cases	55		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Ποικιλία Παιγνιδιών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,302 ^a	3	,231
Likelihood Ratio	3,742	3	,291
Linear-by-Linear Association	3,420	1	,064
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Συγκεκριμένα παιχνίδια

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,677 ^a	3	,879
Likelihood Ratio	1,102	3	,777
Linear-by-Linear Association	,053	1	,819
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,647 ^a	2	,439
Likelihood Ratio	1,626	2	,444
Linear-by-Linear Association	1,279	1	,258
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,60.

Καθοδήγηση παιχνιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,465 ^a	4	,977
Likelihood Ratio	,591	4	,964
Linear-by-Linear Association	,011	1	,915
N of Valid Cases	55		

a. 8 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Προτιμήσεις παιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,271 ^a	2	,873
Likelihood Ratio	,417	2	,812
Linear-by-Linear Association	,214	1	,644
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,411 ^a	2	,300
Likelihood Ratio	2,662	2	,264
Linear-by-Linear Association	1,202	1	,273
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,16.

Παρέμβαση

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,428 ^a	2	,180
Likelihood Ratio	4,496	2	,106
Linear-by-Linear Association	,201	1	,654
N of Valid Cases	55		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Είδος προγράμματος παρέμβασης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,146 ^a	5	,950
Likelihood Ratio	2,007	5	,848
N of Valid Cases	55		

a. 10 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Εκμάθηση υπακοής

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
--	-------	----	-----------------------------------

Pearson Chi-Square	,479 ^a	3	,923
Likelihood Ratio	,624	3	,891
Linear-by-Linear Association	,027	1	,868
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Παιχνίδια μίμησης και ρόλων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	5,486 ^a	3	,139
Likelihood Ratio	5,897	3	,117
Linear-by-Linear Association	1,740	1	,187
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Παιχνίδια που οργανώνονται

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	35,462 ^a	41	,715
Likelihood Ratio	31,701	41	,851
N of Valid Cases	55		

a. 83 cells (98,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Δεξιότητες που αποκτά το παιδί

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	38,239 ^a	41	,594
Likelihood Ratio	32,944	41	,811
N of Valid Cases	55		

a. 83 cells (98,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Παιχνίδι μέσα στην τάξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,145 ^a	2	,076
Likelihood Ratio	4,737	2	,094
Linear-by-Linear Association	4,116	1	,042
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,33.

Ελευθερία στο διάλειμμα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,365 ^a	3	,714
Likelihood Ratio	1,567	3	,667
Linear-by-Linear Association	,284	1	,594
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Συνεργασία με γονείς

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,377 ^a	3	,337
Likelihood Ratio	4,961	3	,175
Linear-by-Linear Association	3,181	1	,074
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

- **Ηλικία**

Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	6,165 ^a	9	,723
Likelihood Ratio	8,254	9	,509
Linear-by-Linear Association	3,035	1	,082
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Παροχή υλικών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	5,901 ^a	9	,750
Likelihood Ratio	7,508	9	,584
Linear-by-Linear Association	3,405	1	,065
N of Valid Cases	55		

a. 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Επαρκής επιμόρφωση

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	19,897 ^a	12	,069
Likelihood Ratio	12,862	12	,379
Linear-by-Linear Association	2,103	1	,147
N of Valid Cases	55		

a. 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Περισσότερος χρόνος

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	6,421 ^a	9	,697
Likelihood Ratio	8,592	9	,476
Linear-by-Linear Association	,001	1	,970
N of Valid Cases	55		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Κατάλληλες συνθήκες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	7,711 ^a	12	,807
Likelihood Ratio	9,661	12	,646
Linear-by-Linear Association	,299	1	,585
N of Valid Cases	55		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	18,683 ^a	12	,096
Likelihood Ratio	23,322	12	,025
Linear-by-Linear Association	1,832	1	,176
N of Valid Cases	55		

a. 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Διευκόλυνση παιχνιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,476 ^a	12	,408
Likelihood Ratio	14,545	12	,267
Linear-by-Linear Association	,000	1	,993
N of Valid Cases	55		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα των παιδιών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,599 ^a	9	,936
Likelihood Ratio	4,568	9	,870
Linear-by-Linear Association	1,934	1	,164
N of Valid Cases	55		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Αξιολόγηση της ανάπτυξης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,950 ^a	9	,539
Likelihood Ratio	8,955	9	,441
Linear-by-Linear Association	,124	1	,725
N of Valid Cases	55		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Συνθήκες μάθησης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
--	-------	----	-----------------------------------

Pearson Chi-Square	7,832 ^a	6	,251
Likelihood Ratio	10,585	6	,102
Linear-by-Linear Association	,606	1	,436
N of Valid Cases	55		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

Φανέρωση ελλειμμάτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,000 ^a	9	,740
Likelihood Ratio	8,244	9	,510
Linear-by-Linear Association	1,935	1	,164
N of Valid Cases	55		

a. 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Φανέρωση δεξιοτήτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,927 ^a	12	,195
Likelihood Ratio	16,592	12	,166
Linear-by-Linear Association	1,655	1	,198
N of Valid Cases	55		

a. 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Ολόπλευρη ανάπτυξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,655 ^a	6	,354
Likelihood Ratio	8,051	6	,234
Linear-by-Linear Association	,222	1	,638

N of Valid Cases	55	
------------------	----	--

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,51.

Έκφραση συναισθημάτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,084 ^a	9	,159
Likelihood Ratio	14,242	9	,114
Linear-by-Linear Association	4,613	1	,032
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,36.

Οπτική επαφή και χαμόγελο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,368 ^a	12	,498
Likelihood Ratio	11,356	12	,499
Linear-by-Linear Association	,315	1	,575
N of Valid Cases	55		

a. 17 cells (85,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

Παιχνίδι με άλλα παιδιά

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,011 ^a	9	,533
Likelihood Ratio	9,501	9	,392
Linear-by-Linear Association	,235	1	,628
N of Valid Cases	55		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,36.

Υπακοή σε κανόνες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,321 ^a	12	,675
Likelihood Ratio	9,504	12	,659
Linear-by-Linear Association	,180	1	,672
N of Valid Cases	55		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Σωματική επαφή

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,360 ^a	12	,897
Likelihood Ratio	7,913	12	,792
Linear-by-Linear Association	1,392	1	,238
N of Valid Cases	55		

a. 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Πρωτοβουλίες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,107 ^a	12	,437
Likelihood Ratio	14,239	12	,286
Linear-by-Linear Association	1,776	1	,183
N of Valid Cases	55		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Ποικιλία Παιχνιδιών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	9,199 ^a	9	,419
Likelihood Ratio	10,568	9	,307
Linear-by-Linear Association	3,207	1	,073
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Συγκεκριμένα παιχνίδια

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	5,520 ^a	9	,787
Likelihood Ratio	6,211	9	,719
Linear-by-Linear Association	,106	1	,745
N of Valid Cases	55		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	10,778 ^a	6	,095
Likelihood Ratio	11,358	6	,078
Linear-by-Linear Association	1,842	1	,175
N of Valid Cases	55		

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

Καθοδήγηση παιχιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,055 ^a	12	,238
Likelihood Ratio	15,658	12	,207
Linear-by-Linear Association	,884	1	,347
N of Valid Cases	55		

a. 17 cells (85,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Προτιμήσεις παιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,385 ^a	6	,287
Likelihood Ratio	7,005	6	,320
Linear-by-Linear Association	,846	1	,358
N of Valid Cases	55		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,622 ^a	6	,855
Likelihood Ratio	2,831	6	,830
Linear-by-Linear Association	,064	1	,801
N of Valid Cases	55		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Παρέμβαση

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
--	-------	----	-----------------------------------

Pearson Chi-Square	4,829 ^a	6	,566
Likelihood Ratio	5,898	6	,435
Linear-by-Linear Association	,351	1	,554
N of Valid Cases	55		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Είδος προγράμματος παρέμβασης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	26,558 ^a	15	,033
Likelihood Ratio	17,156	15	,310
N of Valid Cases	55		

a. 21 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Εκμάθηση υπακοής

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	17,635 ^a	9	,040
Likelihood Ratio	18,841	9	,027
Linear-by-Linear Association	,400	1	,527
N of Valid Cases	55		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Παιχνίδια μίμησης και ρόλων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	9,969 ^a	9	,353
Likelihood Ratio	13,094	9	,158
Linear-by-Linear Association	,002	1	,967
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Παιχνίδια που οργανώνονται

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	111,508 ^a	123	,762
Likelihood Ratio	92,633	123	,981
N of Valid Cases	55		

a. 168 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Δεξιότητες που αποκτά το παιδί

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	125,837 ^a	123	,412
Likelihood Ratio	101,147	123	,925
N of Valid Cases	55		

a. 168 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Παιχνίδι μέσα στην τάξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,897 ^a	6	,331
Likelihood Ratio	7,881	6	,247
Linear-by-Linear Association	,106	1	,744
N of Valid Cases	55		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,16.

Ελευθερία στο διάλειμμα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	18,261 ^a	9	,032
Likelihood Ratio	19,005	9	,025
Linear-by-Linear Association	1,206	1	,272
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Συνεργασία με γονείς

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	3,692 ^a	9	,930
Likelihood Ratio	4,091	9	,905
Linear-by-Linear Association	,115	1	,734
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

- **Εκπαίδευση**

Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	10,566 ^a	9	,307
Likelihood Ratio	12,262	9	,199
Linear-by-Linear Association	3,898	1	,048
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Παροχή υλικών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,239 ^a	9	,416
Likelihood Ratio	11,765	9	,227
Linear-by-Linear Association	6,589	1	,010
N of Valid Cases	55		

a. 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

Επαρκής επιμόρφωση

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,284 ^a	12	,505
Likelihood Ratio	12,829	12	,382
Linear-by-Linear Association	,982	1	,322
N of Valid Cases	55		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Περισσότερος χρόνος

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,783 ^a	9	,556
Likelihood Ratio	9,824	9	,365
Linear-by-Linear Association	1,263	1	,261
N of Valid Cases	55		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Κατάλληλες συνθήκες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	11,678 ^a	12	,472
Likelihood Ratio	13,311	12	,347
Linear-by-Linear Association	,023	1	,880
N of Valid Cases	55		

a. 18 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	8,392 ^a	12	,754
Likelihood Ratio	6,280	12	,901
Linear-by-Linear Association	,332	1	,565
N of Valid Cases	55		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Διευκόλυνση παιχνιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	14,565 ^a	12	,266
Likelihood Ratio	16,170	12	,184
Linear-by-Linear Association	1,581	1	,209
N of Valid Cases	55		

a. 18 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα των παιδιών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,406 ^a	9	,249
Likelihood Ratio	14,448	9	,107
Linear-by-Linear Association	,264	1	,607
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

Αξιολόγηση της ανάπτυξης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,390 ^a	9	,495
Likelihood Ratio	7,557	9	,579
Linear-by-Linear Association	,106	1	,744
N of Valid Cases	55		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Συνθήκες μάθησης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,522 ^a	6	,958
Likelihood Ratio	2,251	6	,895
Linear-by-Linear Association	,935	1	,333
N of Valid Cases	55		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

Φανέρωση ελλειμμάτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	6,731 ^a	9	,665
Likelihood Ratio	8,349	9	,499
Linear-by-Linear Association	2,211	1	,137
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Φανέρωση δεξιοτήτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	13,968 ^a	12	,303
Likelihood Ratio	15,150	12	,233
Linear-by-Linear Association	,739	1	,390
N of Valid Cases	55		

a. 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Ολόπλευρη ανάπτυξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	6,574 ^a	6	,362
Likelihood Ratio	6,457	6	,374
Linear-by-Linear Association	,135	1	,713
N of Valid Cases	55		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,89.

Έκφραση συναισθημάτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
--	-------	----	--

Pearson Chi-Square	7,314 ^a	9	,604
Likelihood Ratio	7,879	9	,546
Linear-by-Linear Association	1,579	1	,209
N of Valid Cases	55		

a. 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,64.

Οπτική επαφή και χαμόγελο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,208 ^a	12	,598
Likelihood Ratio	11,487	12	,488
Linear-by-Linear Association	,218	1	,640
N of Valid Cases	55		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

Παιχνίδι με άλλα παιδιά

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,990 ^a	9	,912
Likelihood Ratio	4,513	9	,875
Linear-by-Linear Association	,026	1	,872
N of Valid Cases	55		

a. 13 cells (81,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,64.

Υπακοή σε κανόνες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,724 ^a	12	,806
Likelihood Ratio	8,380	12	,755
Linear-by-Linear Association	,473	1	,492

N of Valid Cases	55	
------------------	----	--

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

Σωματική επαφή

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,807 ^a	12	,719
Likelihood Ratio	10,160	12	,602
Linear-by-Linear Association	1,114	1	,291
N of Valid Cases	55		

a. 17 cells (85,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

Πρωτοβουλίες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,327 ^a	12	,138
Likelihood Ratio	18,115	12	,112
Linear-by-Linear Association	1,479	1	,224
N of Valid Cases	55		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Ποικιλία Παιγνιδιών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,340 ^a	9	,705
Likelihood Ratio	6,850	9	,653
Linear-by-Linear Association	,592	1	,442
N of Valid Cases	55		

a. 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

Συγκεκριμένα παιχνίδια

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	6,522 ^a	9	,687
Likelihood Ratio	7,936	9	,541
Linear-by-Linear Association	1,807	1	,179
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	8,182 ^a	6	,225
Likelihood Ratio	8,192	6	,224
Linear-by-Linear Association	1,899	1	,168
N of Valid Cases	55		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,40.

Καθοδήγηση παιχνιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	11,022 ^a	12	,527
Likelihood Ratio	11,818	12	,460
Linear-by-Linear Association	1,962	1	,161
N of Valid Cases	55		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Προτιμήσεις παιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,085 ^a	6	,414
Likelihood Ratio	6,877	6	,332
Linear-by-Linear Association	,066	1	,797
N of Valid Cases	55		

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,682 ^a	6	,995
Likelihood Ratio	,690	6	,995
Linear-by-Linear Association	,032	1	,857
N of Valid Cases	55		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,02.

Παρέμβαση

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,000 ^a	6	,125
Likelihood Ratio	10,439	6	,107
Linear-by-Linear Association	,148	1	,701
N of Valid Cases	55		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,76.

Είδος προγράμματος παρέμβασης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	19,908 ^a	15	,175
Likelihood Ratio	15,342	15	,427
N of Valid Cases	55		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Εκμάθηση υπακοής

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	19,371 ^a	9	,022
Likelihood Ratio	19,242	9	,023
Linear-by-Linear Association	,304	1	,581
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Παιχνίδια μίμησης και ρόλων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	12,177 ^a	9	,203
Likelihood Ratio	12,540	9	,185
Linear-by-Linear Association	,906	1	,341
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

Παιχνίδια που οργανώνονται

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	117,553 ^a	123	,622

Likelihood Ratio	106,766	123	,851
N of Valid Cases	55		

a. 168 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Δεξιότητες που αποκτά το παιδί

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	133,525 ^a	123	,244
Likelihood Ratio	114,234	123	,702
N of Valid Cases	55		

a. 168 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Παιχνίδι μέσα στην τάξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,205 ^a	6	,223
Likelihood Ratio	8,239	6	,221
Linear-by-Linear Association	,028	1	,867
N of Valid Cases	55		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,04.

Ελευθερία στο διάλειμμα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,247 ^a	9	,331
Likelihood Ratio	10,790	9	,290
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

Συνεργασία με γονείς

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,593 ^a	9	,978
Likelihood Ratio	3,096	9	,960
Linear-by-Linear Association	,200	1	,655
N of Valid Cases	55		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

- Παρακολούθηση σεμιναρίου

Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,508 ^a	3	,320
Likelihood Ratio	4,241	3	,237
Linear-by-Linear Association	,000	1	,993
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Παροχή υλικών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,272 ^a	3	,518
Likelihood Ratio	3,012	3	,390
Linear-by-Linear Association	,025	1	,874
N of Valid Cases	55		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Επαρκής επιμόρφωση

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,903 ^a	4	,574
Likelihood Ratio	3,327	4	,505
Linear-by-Linear Association	,068	1	,794
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Περισσότερος χρόνος

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,785 ^a	3	,618
Likelihood Ratio	2,154	3	,541
Linear-by-Linear Association	,210	1	,647
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Κατάλληλες συνθήκες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,580 ^a	4	,965
Likelihood Ratio	,586	4	,965
Linear-by-Linear Association	,521	1	,470
N of Valid Cases	55		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	1,374 ^a	4	,849
Likelihood Ratio	1,748	4	,782
Linear-by-Linear Association	,188	1	,665
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Διευκόλυνση παιχνιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	5,491 ^a	4	,240
Likelihood Ratio	6,271	4	,180
Linear-by-Linear Association	,255	1	,614
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα των παιδιών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	,764 ^a	3	,858
Likelihood Ratio	,762	3	,859
Linear-by-Linear Association	,399	1	,527
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Αξιολόγηση της ανάπτυξης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,785 ^a	3	,618
Likelihood Ratio	2,154	3	,541
Linear-by-Linear Association	,155	1	,694
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Συνθήκες μάθησης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,685 ^a	2	,710
Likelihood Ratio	,683	2	,711
Linear-by-Linear Association	,027	1	,870
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,31.

Φανέρωση ελλειμμάτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,077 ^a	3	,557
Likelihood Ratio	2,456	3	,483
Linear-by-Linear Association	,494	1	,482
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Φανέρωση δεξιοτήτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	9,218 ^a	4	,056
Likelihood Ratio	10,483	4	,033
Linear-by-Linear Association	,274	1	,601
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Ολόπλευρη ανάπτυξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	4,552 ^a	2	,103
Likelihood Ratio	4,578	2	,101
Linear-by-Linear Association	,315	1	,575
N of Valid Cases	55		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,05.

Έκφραση συναισθημάτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	2,951 ^a	3	,399
Likelihood Ratio	2,974	3	,396
Linear-by-Linear Association	2,605	1	,107
N of Valid Cases	55		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,18.

Οπτική επαφή και χαμόγελο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,676 ^a	4	,452
Likelihood Ratio	3,749	4	,441
Linear-by-Linear Association	,024	1	,878
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,31.

Παιχνίδι με άλλα παιδιά

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,818 ^a	3	,845
Likelihood Ratio	,814	3	,846
Linear-by-Linear Association	,081	1	,776
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,18.

Υπακοή σε κανόνες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,597 ^a	4	,159
Likelihood Ratio	7,749	4	,101
Linear-by-Linear Association	,548	1	,459
N of Valid Cases	55		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Σωματική επαφή

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
--	-------	----	-----------------------------------

Pearson Chi-Square	3,347 ^a	4	,502
Likelihood Ratio	4,090	4	,394
Linear-by-Linear Association	,161	1	,688
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Πρωτοβουλίες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,199 ^a	4	,699
Likelihood Ratio	2,576	4	,631
Linear-by-Linear Association	,055	1	,815
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Ποικιλία Παιγνιδιών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,169 ^a	3	,244
Likelihood Ratio	4,921	3	,178
Linear-by-Linear Association	1,328	1	,249
N of Valid Cases	55		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Συγκεκριμένα παιχνίδια

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,790 ^a	3	,122
Likelihood Ratio	7,102	3	,069
Linear-by-Linear Association	,559	1	,455

N of Valid Cases	55	
------------------	----	--

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,31.

Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,815 ^a	2	,245
Likelihood Ratio	2,863	2	,239
Linear-by-Linear Association	2,283	1	,131
N of Valid Cases	55		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,80.

Καθοδήγηση παιχνιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,289 ^a	4	,683
Likelihood Ratio	2,765	4	,598
Linear-by-Linear Association	,762	1	,383
N of Valid Cases	55		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Προτιμήσεις παιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,074 ^a	2	,585
Likelihood Ratio	1,444	2	,486
Linear-by-Linear Association	,006	1	,938
N of Valid Cases	55		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	7,379 ^a	2	,025
Likelihood Ratio	7,492	2	,024
Linear-by-Linear Association	,415	1	,520
N of Valid Cases	55		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,49.

Παρέμβαση

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	17,469 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	23,383	2	,000
Linear-by-Linear Association	14,599	1	,000
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,62.

Είδος προγράμματος παρέμβασης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	5,214 ^a	5	,390
Likelihood Ratio	7,445	5	,190
N of Valid Cases	55		

a. 10 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Εκμάθηση υπακοής

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,697 ^a	3	,638
Likelihood Ratio	2,074	3	,557
Linear-by-Linear Association	,623	1	,430
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Παιχνίδια μίμησης και ρόλων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,759 ^a	3	,859
Likelihood Ratio	,766	3	,858
Linear-by-Linear Association	,641	1	,423
N of Valid Cases	55		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Παιχνίδια που οργανώνονται

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,350 ^a	41	,455
Likelihood Ratio	55,748	41	,062
N of Valid Cases	55		

a. 84 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Δεξιότητες που αποκτά το παιδί

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	43,480 ^a	41	,366

Likelihood Ratio	59,397	41	,031
N of Valid Cases	55		

a. 84 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Παιχνίδι μέσα στην τάξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,649 ^a	2	,022
Likelihood Ratio	8,034	2	,018
Linear-by-Linear Association	1,537	1	,215
N of Valid Cases	55		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,98.

Ελευθερία στο διάλειμμα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,972 ^a	3	,396
Likelihood Ratio	3,707	3	,295
Linear-by-Linear Association	1,290	1	,256
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Συνεργασία με γονείς

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,880 ^a	3	,076
Likelihood Ratio	7,047	3	,070
Linear-by-Linear Association	4,239	1	,039
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

- **Παιδί με ΔΑΦ στην τάξη**

Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,725 ^a	3	,126
Likelihood Ratio	5,800	3	,122
Linear-by-Linear Association	4,646	1	,031
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Παροχή υλικών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,615 ^a	3	,656
Likelihood Ratio	1,591	3	,661
Linear-by-Linear Association	,833	1	,362
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Επαρκής επιμόρφωση

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,743 ^a	4	,602
Likelihood Ratio	4,107	4	,392
Linear-by-Linear Association	,968	1	,325
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Περισσότερος χρόνος

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,135 ^a	3	,545
Likelihood Ratio	2,576	3	,462
Linear-by-Linear Association	,428	1	,513
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Κατάλληλες συνθήκες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,702 ^a	4	,609
Likelihood Ratio	3,542	4	,471
Linear-by-Linear Association	1,748	1	,186
N of Valid Cases	55		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,921 ^a	4	,417
Likelihood Ratio	4,468	4	,346
Linear-by-Linear Association	1,401	1	,236
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Διευκόλυνση παιχνιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,503 ^a	4	,342
Likelihood Ratio	4,895	4	,298
Linear-by-Linear Association	,803	1	,370
N of Valid Cases	55		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα των παιδιών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,508 ^a	3	,680
Likelihood Ratio	2,038	3	,565
Linear-by-Linear Association	,003	1	,955
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Αξιολόγηση της ανάπτυξης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,187 ^a	3	,535
Likelihood Ratio	2,433	3	,488
Linear-by-Linear Association	,605	1	,437
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Συνθήκες μάθησης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	7,138 ^a	2	,028
Likelihood Ratio	6,458	2	,040
Linear-by-Linear Association	3,095	1	,079
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Φανέρωση ελλειμμάτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	7,760 ^a	3	,051
Likelihood Ratio	8,444	3	,038
Linear-by-Linear Association	6,909	1	,009
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Φανέρωση δεξιοτήτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	6,514 ^a	4	,164
Likelihood Ratio	7,158	4	,128
Linear-by-Linear Association	1,291	1	,256
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Ολόπλευρη ανάπτυξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,197 ^a	2	,017
Likelihood Ratio	9,700	2	,008
Linear-by-Linear Association	,000	1	,994
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,04.

Έκφραση συναισθημάτων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,382 ^a	3	,223
Likelihood Ratio	4,763	3	,190
Linear-by-Linear Association	,000	1	,986
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,45.

Οπτική επαφή και χαμόγελο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,328 ^a	4	,857
Likelihood Ratio	1,426	4	,840
Linear-by-Linear Association	1,067	1	,302
N of Valid Cases	55		

a. 7 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Παιχνίδι με άλλα παιδιά

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,201 ^a	3	,753
Likelihood Ratio	1,292	3	,731
Linear-by-Linear Association	,410	1	,522
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,45.

Υπακοή σε κανόνες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,630 ^a	4	,106
Likelihood Ratio	9,607	4	,048
Linear-by-Linear Association	,248	1	,619
N of Valid Cases	55		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Σωματική επαφή

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,355 ^a	4	,671
Likelihood Ratio	2,446	4	,654
Linear-by-Linear Association	,172	1	,678
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Πρωτοβουλίες

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
--	-------	----	-----------------------------------

Pearson Chi-Square	2,009 ^a	4	,734
Likelihood Ratio	2,263	4	,687
Linear-by-Linear Association	,334	1	,563
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Ποικιλία Παιγνιδιών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,712 ^a	3	,194
Likelihood Ratio	4,583	3	,205
Linear-by-Linear Association	3,340	1	,068
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Συγκεκριμένα παιχνίδια

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,452 ^a	3	,484
Likelihood Ratio	2,217	3	,529
Linear-by-Linear Association	1,775	1	,183
N of Valid Cases	55		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,446 ^a	2	,485
Likelihood Ratio	1,440	2	,487
Linear-by-Linear Association	,337	1	,561

N of Valid Cases	55	
------------------	----	--

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,20.

Καθοδήγηση παιχνιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,675 ^a	4	,795
Likelihood Ratio	1,931	4	,748
Linear-by-Linear Association	1,493	1	,222
N of Valid Cases	55		

a. 7 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Προτιμήσεις παιδιού

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,654 ^a	2	,721
Likelihood Ratio	,934	2	,627
Linear-by-Linear Association	,516	1	,473
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,151 ^a	2	,076
Likelihood Ratio	4,693	2	,096
Linear-by-Linear Association	2,415	1	,120
N of Valid Cases	55		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,33.

Παρέμβαση

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	2,159 ^a	2	,340
Likelihood Ratio	2,538	2	,281
Linear-by-Linear Association	,370	1	,543
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,75.

Είδος προγράμματος παρέμβασης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	2,763 ^a	5	,736
Likelihood Ratio	4,420	5	,491
N of Valid Cases	55		

a. 10 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Εκμάθηση υπακοής

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	3,519 ^a	3	,318
Likelihood Ratio	3,955	3	,266
Linear-by-Linear Association	1,977	1	,160
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Παιχνίδια μίμησης και ρόλων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	4,015 ^a	3	,260
Likelihood Ratio	3,804	3	,283
Linear-by-Linear Association	2,370	1	,124
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Παιχνίδια που οργανώνονται

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	39,591 ^a	41	,533
Likelihood Ratio	47,906	41	,213
N of Valid Cases	55		

a. 84 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Δεξιότητες που αποκτά το παιδί

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	44,901 ^a	41	,312
Likelihood Ratio	53,648	41	,089
N of Valid Cases	55		

a. 84 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Παιχνίδι μέσα στην τάξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	,482 ^a	2	,786
Likelihood Ratio	,475	2	,789
Linear-by-Linear Association	,422	1	,516

N of Valid Cases	55	
------------------	----	--

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,65.

Ελευθερία στο διάλειμμα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,473 ^a	3	,689
Likelihood Ratio	1,450	3	,694
Linear-by-Linear Association	1,384	1	,239
N of Valid Cases	55		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Συνεργασία με γονείς

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,531 ^a	3	,675
Likelihood Ratio	2,056	3	,561
Linear-by-Linear Association	,005	1	,941
N of Valid Cases	55		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

Πίνακες Kruskal-Wallis test

Φύλο

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα	1,170	1	0,279
Παροχή υλικών	3,201	1	0,074
Επαρκής επιμόρφωση	0,818	1	0,366
Περισσότερος χρόνος	0,300	1	0,584
Κατάλληλες συνθήκες	0,272	1	0,602
Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών	0,008	1	0,930
Διευκόλυνση παιχνιδιού	0,008	1	0,929
Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα	0,197	1	0,657
Αξιολόγηση της ανάπτυξης	0,172	1	0,679
Συνθήκες μάθησης	1,828	1	0,176
Φανέρωση ελλειμμάτων	0,006	1	0,939
Φανέρωση δεξιοτήτων	0,382	1	0,537
Ολόπλευρη ανάπτυξη	0,416	1	0,519
Έκφραση συναισθημάτων	2,489	1	0,115
Οπτική επαφή και χαμόγελο	2,227	1	0,136

Παιχνίδι με άλλα παιδιά	3,843	1	0,050
Υπακοή σε κανόνες	0,383	1	0,536
Σωματική επαφή	0,381	1	0,537
Πρωτοβουλίες	7,367	1	0,007
Ποικιλία παιχνιδιών	3,166	1	0,075
Συγκεκριμένα παιχνίδια	0,000	1	0,990
Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής	1,397	1	0,237
Καθοδήγηση παιχιδιού	0,000	1	1,000
Προτιμήσεις παιδιού	0,173	1	0,677
Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων	1,560	1	0,212
Εκμάθηση υπακοής	0,025	1	0,875
Παιχνίδια μίμησης και ρόλων	1,930	1	0,165
Παιχνίδι μέσα στη τάξη	4,083	1	0,043
Ελευθερία στο διάλειμμα	0,474	1	0,491
Συνεργασία με γονείς	3,187	1	0,074
Parenavasi	0,001	1	0,976

Ηλικία

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα	5,611	3	0,132
Παροχή υλικών	3,866	3	0,276
Επαρκής επιμόρφωση	4,531	3	0,210
Περισσότερος χρόνος	2,861	3	0,414
Κατάλληλες συνθήκες	0,145	3	0,986
Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών	3,713	3	0,294
Διευκόλυνση παιχνιδιού	0,808	3	0,847
Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα	2,880	3	0,411
Αξιολόγηση της ανάπτυξης	4,284	3	0,232
Συνθήκες μάθησης	2,450	3	0,484
Φανέρωση ελλειμμάτων	2,771	3	0,428
Φανέρωση δεξιοτήτων	3,180	3	0,365
Ολόπλευρη ανάπτυξη	1,117	3	0,773
Έκφραση συναισθημάτων	8,343	3	0,039
Οπτική επαφή και χαμόγελο	2,554	3	0,466
Παιχνίδι με άλλα παιδιά	2,619	3	0,454
Υπακοή σε κανόνες	0,930	3	0,818

Σωματική επαφή	2,671	3	0,445
Πρωτοβουλίες	3,958	3	0,266
Ποικιλία παιχνιδιών	3,939	3	0,268
Συγκεκριμένα παιχνίδια	3,898	3	0,273
Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής	7,387	3	0,061
Καθοδήγηση παιχνιδιού	0,643	3	0,887
Προτιμήσεις παιδιού	4,368	3	0,224
Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων	1,849	3	0,604
Εκμάθηση υπακοής	11,461	3	0,009
Παιχνίδια μίμησης και ρόλων	5,827	3	0,120
Παιχνίδι μέσα στη τάξη	3,905	3	0,272
Ελευθερία στο διάλειμμα	4,011	3	0,260
Συνεργασία με γονείς	1,820	3	0,611
Paremnasi	2,401	3	0,494

Εκπαίδευση

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα	6,571	3	0,087
Παροχή υλικών	8,065	3	0,045
Επαρκής επιμόρφωση	6,862	3	0,076
Περισσότερος χρόνος	5,320	3	0,150
Κατάλληλες συνθήκες	4,010	3	0,260
Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών	0,910	3	0,823
Διευκόλυνση παιχνιδιού	7,228	3	0,065
Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα	5,703	3	0,127
Αξιολόγηση της ανάπτυξης	0,611	3	0,894
Συνθήκες μάθησης	0,690	3	0,876
Φανέρωση ελλειμμάτων	2,630	3	0,452
Φανέρωση δεξιοτήτων	2,559	3	0,465
Ολόπλευρη ανάπτυξη	3,707	3	0,295
Έκφραση συναισθημάτων	3,523	3	0,318
Οπτική επαφή και χαμόγελο	2,794	3	0,425
Παιχνίδι με άλλα παιδιά	0,371	3	0,946
Υπακοή σε κανόνες	2,025	3	0,567

Σωματική επαφή	5,693	3	0,128
Πρωτοβουλίες	4,837	3	0,184
Ποικιλία παιχνιδιών	2,463	3	0,482
Συγκεκριμένα παιχνίδια	3,177	3	0,365
Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής	5,870	3	0,118
Καθοδήγηση παιχνιδιού	1,838	3	0,607
Προτιμήσεις παιδιού	4,952	3	0,175
Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων	0,170	3	0,982
Εκμάθηση υπακοής	8,206	3	0,042
Παιχνίδια μίμησης και ρόλων	3,007	3	0,390
Παιχνίδι μέσα στη τάξη	7,379	3	0,061
Ελευθερία στο διάλειμμα	5,171	3	0,160
Συνεργασία με γονείς	0,553	3	0,907
Paremvasi	5,041	3	0,169

Παρακολούθηση σεμιναρίου

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα	0,458	1	0,498
Παροχή υλικών	0,082	1	0,774
Επαρκής επιμόρφωση	0,103	1	0,748
Περισσότερος χρόνος	0,061	1	0,805
Κατάλληλες συνθήκες	0,549	1	0,459
Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών	0,148	1	0,700
Διευκόλυνση παιχνιδιού	0,387	1	0,534
Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα	0,328	1	0,567
Αξιολόγηση της ανάπτυξης	0,417	1	0,518
Συνθήκες μάθησης	0,144	1	0,704
Φανέρωση ελλειμμάτων	0,746	1	0,388
Φανέρωση δεξιοτήτων	0,270	1	0,603
Ολόπλευρη ανάπτυξη	0,840	1	0,359
Έκφραση συναισθημάτων	2,712	1	0,100
Οπτική επαφή και χαμόγελο	0,094	1	0,759
Παιχνίδι με άλλα παιδιά	0,053	1	0,818
Υπακοή σε κανόνες	0,218	1	0,641

Σωματική επαφή	0,100	1	0,752
Πρωτοβουλίες	0,053	1	0,817
Ποικιλία παιχνιδιών	1,083	1	0,298
Συγκεκριμένα παιχνίδια	0,193	1	0,660
Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής	2,467	1	0,116
Καθοδήγηση παιχιδιού	0,677	1	0,411
Προτιμήσεις παιδιού	0,064	1	0,800
Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων	1,077	1	0,299
Εκμάθηση υπακοής	0,440	1	0,507
Παιχνίδια μίμησης και ρόλων	0,695	1	0,405
Παιχνίδι μέσα στη τάξη	1,488	1	0,223
Ελευθερία στο διάλειμμα	0,676	1	0,411
Συνεργασία με γονείς	5,414	1	0,020
Paremnvasi	16,685	1	0,000

Παιδί με αυτισμό στην τάξη

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα	2,904	1	0,088
Παροχή υλικών	0,827	1	0,363
Επαρκής επιμόρφωση	1,049	1	0,306
Περισσότερος χρόνος	0,258	1	0,611
Κατάλληλες συνθήκες	1,473	1	0,225
Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών	1,015	1	0,314
Διευκόλυνση παιχνιδιού	0,875	1	0,349
Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα	0,126	1	0,722
Αξιολόγηση της ανάπτυξης	1,055	1	0,304
Συνθήκες μάθησης	5,004	1	0,025
Φανέρωση ελλειμμάτων	6,560	1	0,010
Φανέρωση δεξιοτήτων	2,301	1	0,129
Ολόπλευρη ανάπτυξη	0,251	1	0,617
Έκφραση συναισθημάτων	0,024	1	0,876
Οπτική επαφή και χαμόγελο	1,089	1	0,297
Παιχνίδι με άλλα παιδιά	0,307	1	0,579
Υπακοή σε κανόνες	0,010	1	0,922

Σωματική επαφή	0,147	1	0,701
Πρωτοβουλίες	0,174	1	0,676
Ποικιλία παιχνιδιών	3,427	1	0,064
Συγκεκριμένα παιχνίδια	1,217	1	0,270
Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής	0,460	1	0,498
Καθοδήγηση παιχνιδιού	1,492	1	0,222
Προτιμήσεις παιδιού	0,417	1	0,518
Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων	1,654	1	0,198
Εκμάθηση υπακοής	2,311	1	0,128
Παιχνίδια μίμησης και ρόλων	2,202	1	0,138
Παιχνίδι μέσα στη τάξη	0,424	1	0,515
Ελευθερία στο διάλειμμα	1,369	1	0,242
Συνεργασία με γονείς	0,000	1	1,000
Paremnasi	0,800	1	0,371

Post Hoc Test

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The medians of Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
2	The distribution of Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,132	Retain the null hypothesis.
3	The medians of Παροχή υλικών are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,314	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Παροχή υλικών is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,276	Retain the null hypothesis.
5	The medians of Επαρκής επιμόρφωση are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,669	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Επαρκής επιμόρφωση is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,210	Retain the null hypothesis.
7	The medians of Περισσότερος χρόνος are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,465	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Περισσότερος χρόνος is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,414	Retain the null hypothesis.
9	The medians of Κατάλληλες συνθήκες are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,895	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Κατάλληλες συνθήκες is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,986	Retain the null hypothesis.
11	The medians of Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,099	Retain the null hypothesis.
12	The distribution of Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,294	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
13	The medians of Διευκόλυνση παιχνιδιού are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,486	Retain the null hypothesis.
14	The distribution of Διευκόλυνση παιχνιδιού is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,847	Retain the null hypothesis.
15	The medians of Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
16	The distribution of Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,411	Retain the null hypothesis.
17	The medians of Αξιολόγηση της ανάπτυξης are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
18	The distribution of Αξιολόγηση της ανάπτυξης is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,232	Retain the null hypothesis.
19	The medians of Συνθήκες μάθησης are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
20	The distribution of Συνθήκες μάθησης is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,484	Retain the null hypothesis.
21	The medians of Φανέρωση ελλειμμάτων are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,625	Retain the null hypothesis.
22	The distribution of Φανέρωση ελλειμμάτων is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,428	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
23	The medians of Φωνέρωση δεξιότητων are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,125	Retain the null hypothesis.
24	The distribution of Φωνέρωση δεξιότητων is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,365	Retain the null hypothesis.
25	The medians of Ολόπλευρη ανάπτυξη are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
26	The distribution of Ολόπλευρη ανάπτυξη is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,773	Retain the null hypothesis.
27	The medians of Έκφραση συναισθημάτων are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,125	Retain the null hypothesis.
28	The distribution of Έκφραση συναισθημάτων is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,039	Reject the null hypothesis.
29	The medians of Οπτική επαφή και χαμόγελο are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,846	Retain the null hypothesis.
30	The distribution of Οπτική επαφή και χαμόγελο is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,466	Retain the null hypothesis.
31	The medians of Παιχνίδι με άλλα παιδιά are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,625	Retain the null hypothesis.
32	The distribution of Παιχνίδι με άλλα παιδιά is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,454	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
33	The medians of Υπακοή σε κανόνες are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,404	Retain the null hypothesis.
34	The distribution of Υπακοή σε κανόνες is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,818	Retain the null hypothesis.
35	The medians of Σωματική επαφή are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,465	Retain the null hypothesis.
36	The distribution of Σωματική επαφή is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,445	Retain the null hypothesis.
37	The medians of Πρωτοβουλίες are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,584	Retain the null hypothesis.
38	The distribution of Πρωτοβουλίες is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,266	Retain the null hypothesis.
39	The medians of Ποικιλία παιχνιδιών are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,368	Retain the null hypothesis.
40	The distribution of Ποικιλία παιχνιδιών is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,268	Retain the null hypothesis.
41	The medians of Συγκεκριμένα παιχνίδια are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
42	The distribution of Συγκεκριμένα παιχνίδια is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,273	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
43	The medians of Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,310	Retain the null hypothesis.
44	The distribution of Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,061	Retain the null hypothesis.
45	The medians of Καθοδήγηση παιχνιδιού are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,572	Retain the null hypothesis.
46	The distribution of Καθοδήγηση παιχνιδιού is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,887	Retain the null hypothesis.
47	The medians of Προιμήσεις παιδιού are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
48	The distribution of Προιμήσεις παιδιού is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,224	Retain the null hypothesis.
49	The medians of Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
50	The distribution of Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,604	Retain the null hypothesis.
51	The medians of Εκμάθηση υπακοής are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,201	Retain the null hypothesis.
52	The distribution of Εκμάθηση υπακοής is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,009	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
53	The medians of Παιχνίδια μίμησης και ρόλων are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,057	Retain the null hypothesis.
54	The distribution of Παιχνίδια μίμησης και ρόλων is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,120	Retain the null hypothesis.
55	The medians of Παιχνίδι μέσα στη τάξη are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,141	Retain the null hypothesis.
56	The distribution of Παιχνίδι μέσα στη τάξη is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,272	Retain the null hypothesis.
57	The medians of Ελευθερία στο διάλειμμα are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,129	Retain the null hypothesis.
58	The distribution of Ελευθερία στο διάλειμμα is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,260	Retain the null hypothesis.
59	The medians of Συνεργασία με γονείς are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,492	Retain the null hypothesis.
60	The distribution of Συνεργασία με γονείς is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,611	Retain the null hypothesis.
61	The medians of Paremvasi are the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Median Test	,446	Retain the null hypothesis.
62	The distribution of Paremvasi is the same across categories of Ηλικία.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,494	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The medians of Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
2	The distribution of Παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,087	Retain the null hypothesis.
3	The medians of Παροχή υλικών are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,072	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Παροχή υλικών is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,045	Reject the null hypothesis.
5	The medians of Επαρκής επιμόρφωση are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,302	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Επαρκής επιμόρφωση is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,076	Retain the null hypothesis.
7	The medians of Περισσότερος χρόνος are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,375	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Περισσότερος χρόνος is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,150	Retain the null hypothesis.
9	The medians of Κατάλληλες συνθήκες are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,518	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Κατάλληλες συνθήκες is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,260	Retain the null hypothesis.
11	The medians of Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,947	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
12	The distribution of Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,823	Retain the null hypothesis.
13	The medians of Διευκόλυνση παιχνιδιού are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,242	Retain the null hypothesis.
14	The distribution of Διευκόλυνση παιχνιδιού is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,065	Retain the null hypothesis.
15	The medians of Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
16	The distribution of Πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,127	Retain the null hypothesis.
17	The medians of Αξιολόγηση της ανάπτυξης are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
18	The distribution of Αξιολόγηση της ανάπτυξης is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,894	Retain the null hypothesis.
19	The medians of Συνθήκες μάθησης are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
20	The distribution of Συνθήκες μάθησης is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,876	Retain the null hypothesis.
21	The medians of Φωνέρωση ελλειμμάτων are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,945	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
22	The distribution of Φανέρωση ελλειμμάτων is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,452	Retain the null hypothesis.
23	The medians of Φανέρωση δεξιοτήτων are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,247	Retain the null hypothesis.
24	The distribution of Φανέρωση δεξιοτήτων is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,465	Retain the null hypothesis.
25	The medians of Ολόπλευρη ανάπτυξη are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
26	The distribution of Ολόπλευρη ανάπτυξη is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,295	Retain the null hypothesis.
27	The medians of Έκφραση συναισθημάτων are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,472	Retain the null hypothesis.
28	The distribution of Έκφραση συναισθημάτων is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,318	Retain the null hypothesis.
29	The medians of Οπτική επαφή και χαμόγελο are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,457	Retain the null hypothesis.
30	The distribution of Οπτική επαφή και χαμόγελο is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,425	Retain the null hypothesis.
31	The medians of Παιχνίδι με άλλα παιδιά are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,826	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
32	The distribution of Παιχνίδι με άλλα παιδιά is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,946	Retain the null hypothesis.
33	The medians of Υπακοή σε κανόνες are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,228	Retain the null hypothesis.
34	The distribution of Υπακοή σε κανόνες is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,567	Retain the null hypothesis.
35	The medians of Σωματική επαφή are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,243	Retain the null hypothesis.
36	The distribution of Σωματική επαφή is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,128	Retain the null hypothesis.
37	The medians of Πρωτοβουλίες are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,254	Retain the null hypothesis.
38	The distribution of Πρωτοβουλίες is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,184	Retain the null hypothesis.
39	The medians of Ποικιλία παιχνιδιών are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,540	Retain the null hypothesis.
40	The distribution of Ποικιλία παιχνιδιών is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,482	Retain the null hypothesis.
41	The medians of Συγκεκριμένα παιχνίδια are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
42	The distribution of Συγκεκριμένα παιχνίδια is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,365	Retain the null hypothesis.
43	The medians of Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,107	Retain the null hypothesis.
44	The distribution of Το παιχνίδι ως μέσο αγωγής is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,118	Retain the null hypothesis.
45	The medians of Καθοδήγηση παιχνιδιού are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,480	Retain the null hypothesis.
46	The distribution of Καθοδήγηση παιχνιδιού is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,607	Retain the null hypothesis.
47	The medians of Προμήσεις παιδιού are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
48	The distribution of Προμήσεις παιδιού is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,175	Retain the null hypothesis.
49	The medians of Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	.	Unable to compute.
50	The distribution of Ενίσχυση επιθυμητών αντιδράσεων is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,982	Retain the null hypothesis.
51	The medians of Εκμάθηση υπακοής are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,273	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
52	The distribution of Εκμάθηση υποκοής is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,042	Reject the null hypothesis.
53	The medians of Παιχνίδια μίμησης και ρόλων are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,140	Retain the null hypothesis.
54	The distribution of Παιχνίδια μίμησης και ρόλων is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,390	Retain the null hypothesis.
55	The medians of Παιχνίδι μέσα στη τάξη are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,140	Retain the null hypothesis.
56	The distribution of Παιχνίδι μέσα στην τάξη is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,061	Retain the null hypothesis.
57	The medians of Ελευθερία στο διάλειμμα are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,122	Retain the null hypothesis.
58	The distribution of Ελευθερία στο διάλειμμα is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,160	Retain the null hypothesis.
59	The medians of Συνεργασία με γονείς are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,912	Retain the null hypothesis.
60	The distribution of Συνεργασία με γονείς is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,907	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

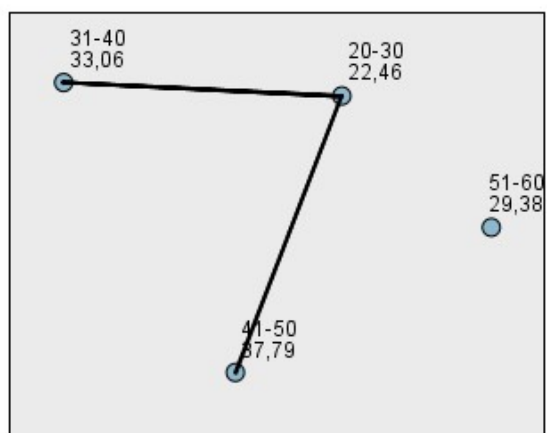
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
61	The medians of Paremvasi are the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Median Test	,119	Retain the null hypothesis.
62	The distribution of Paremvasi is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,169	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Ηλικία * Έκφραση συναισθημάτων

Pairwise Comparisons of Ηλικία



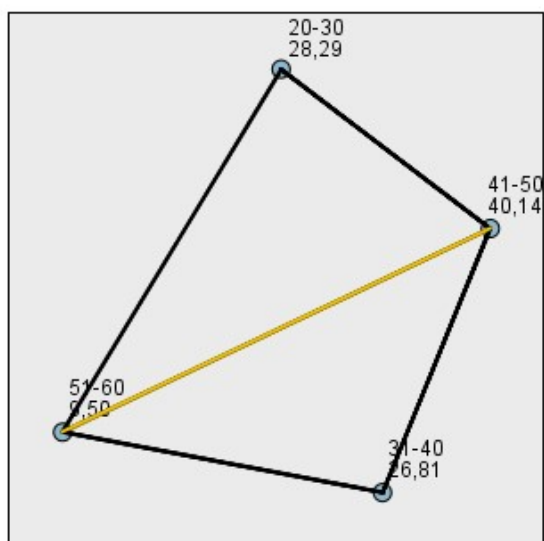
Each node shows the sample average rank of Ηλικία.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
20-30-51-60	-6,911	8,163	-,847	,397	1,000
20-30-31-40	-10,598	4,786	-2,214	,027	,161
20-30-41-50	-15,321	6,454	-2,374	,018	,106
51-60-31-40	3,688	8,537	,432	,666	1,000
51-60-41-50	8,411	9,572	,879	,380	1,000
31-40-41-50	-4,723	6,921	-,682	,495	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Ηλικία * Εκμάθηση υπακοής

Pairwise Comparisons of Ηλικία



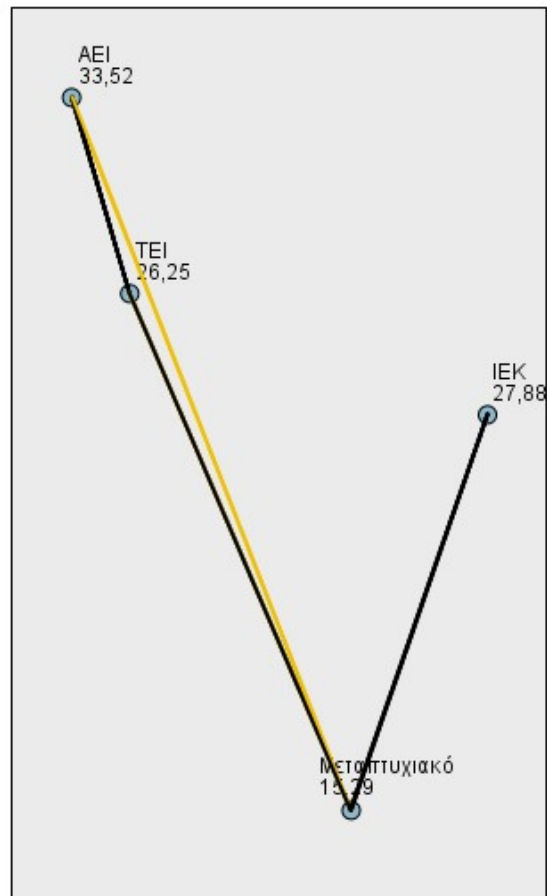
Each node shows the sample average rank of Ηλικία.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
51-60-31-40	17,312	8,133	2,129	,033	,200
51-60-20-30	18,786	7,777	2,416	,016	,094
51-60-41-50	30,643	9,119	3,360	,001	,005
31-40-20-30	1,473	4,559	,323	,747	1,000
31-40-41-50	-13,330	6,593	-2,022	,043	,259
20-30-41-50	-11,857	6,148	-1,929	,054	,323

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Εκπαίδευση * Παροχή υλικών

Pairwise Comparisons of Εκπαίδευση



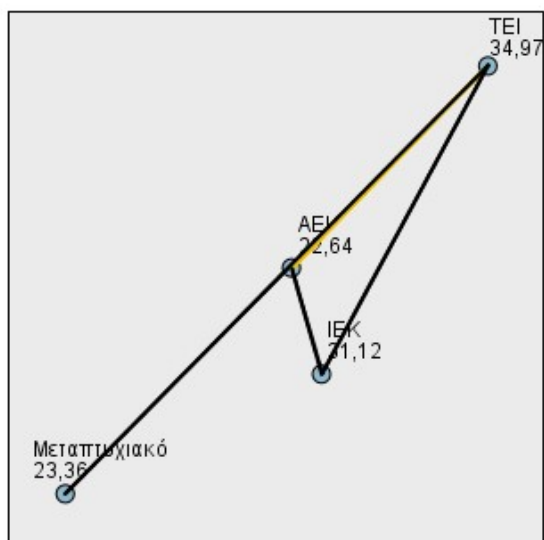
Each node shows the sample average rank of Εκπαίδευση.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Μεταπτυχιακό-TEI	10,964	6,761	1,622	,105	,629
Μεταπτυχιακό-IEK	12,589	7,855	1,603	,109	,654
Μεταπτυχιακό-AEI	18,237	6,586	2,769	,006	,034
TEI-IEK	-1,625	6,449	-,252	,801	1,000
TEI-AEI	7,273	4,824	1,508	,132	,790
IEK-AEI	5,648	6,266	,901	,367	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Εκπαίδευση * Εκμάθηση υπακοής

Pairwise Comparisons of Εκπαίδευση



Each node shows the sample average rank of Εκπαίδευση.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
ΑΕΙ-Μεταπτυχιακό	-,721	6,313	-,114	,909	1,000
ΑΕΙ-ΙΕΚ	-8,489	6,007	-1,413	,158	,946
ΑΕΙ-ΤΕΙ	-12,336	4,624	-2,668	,008	,046
Μεταπτυχιακό-ΙΕΚ	7,768	7,530	1,032	,302	1,000
Μεταπτυχιακό-ΤΕΙ	11,615	6,481	1,792	,073	,439
ΙΕΚ-ΤΕΙ	3,847	6,182	,622	,534	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

