



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας  
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών  
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και  
Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων μέσω του  
Παιχνιδιού και της Συμπερίληψης στην Προσχολική Αγωγή.  
Έρευνα απόψεων εκπαιδευτικών και ειδικών θεραπευτών.**

POST GRADUATE THESIS

**The development of Social Communication Skills through Inclusive Play  
in Preschool Education. Research on educators' and special therapists'  
standpoints.**



ΟΝΟΜΑΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

**Ολυμπία Τζήμα**  
Olympia Tzima

ΟΝΟΜΑΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Στάθης Μιχαλόπουλος**  
Stathis Michalopoulos

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

**The development of Social Communication Skills through Inclusive Play in  
Preschool Education. Research on educators' and special therapists' standpoints.**

OLYMPIA TZIMA

20108

olympiatzima.sl@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

STATHIS MICHALOPOULOS

SECOND SUPERVISOR

ERMIONI DELI

AIGALEO 2023

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 07/07/2023

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1<sup>ος</sup> Εξεταστής Ευστάθιος Μιχαλόπουλος

2<sup>ος</sup> Εξεταστής Ερμιόνη Δελή

## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Τζήμα Ολυμπία του Δημητρίου με αριθμό μητρώου 20108, φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Τζήμα Ολυμπία

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους και όλες που με βοήθησαν στο να υλοποιηθεί αυτή η ερευνητική διπλωματική εργασία, ιδίως τους φίλους, συγγενείς και συναδέλφους που με στήριξαν στα δύσκολα εγχειρήματα αυτού του έργου. Δεν θα μπορούσα να παραλείψω τη σημαντική συνεισφορά του επιβλέποντά μου, κου. Μιχαλόπουλου Στάθη, Ειδικού Λειτουργικού Επιστήμονα Β', που ήταν πάντα πρόθυμος να διαλευκάνει τη σκέψη μου και συνεπής ως προς τις υποχρεώσεις του απέναντί μου, με ενσυναίσθηση, αλλά και σεβασμό.

## Αφιερώσεις

Αφιερώνω τους καρπούς των κόπων μου στα παιδιά και σε όλους εμάς που είμαστε αυτό που τα παιδιά ονειρεύονται να γίνουν! Δείχνοντάς τους τον τρόπο, θα μπορέσουν να γίνουν οι καλύτερες εκδοχές μας.

*«Πόσο πιο πλούσια και πλήρης θα ήταν η ζωή αν βλέπαμε όλο το μεγαλείο, όλη την ομορφιά στα παιδιά, αντί να βλέπουμε όλα τα λάθη τους;»*

*Maria Montessori*

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Στοχεύοντας σε έναν περισσότερο συμπεριληπτικό κόσμο, όπου η εκπαίδευση και θεραπευτική παρέμβαση θα βασίζεται σε περισσότερο παιδοκεντρικά μοντέλα, η παρούσα εργασία μελέτησε τις έννοιες της Συμπερίληψης, του παιχνιδιού και των κοινωνικών δεξιοτήτων, εντοπίζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών και τον τρόπο που αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα με ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, όπου και αναλύθηκαν απαντήσεις σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και των κοινωνικών δεξιοτήτων υπό το πρίσμα της Συμπερίληψης.

**Σκοπός:** Η ένταξη του παιχνιδιού ως μέσο εκπαίδευσης και παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την επίτευξη συμπεριληπτικών πρακτικών.

**Μέθοδος:** Η στατιστική σύγκριση, με τη χρήση του προγράμματος SPSS, των απαντήσεων εκπαιδευτικών και ειδικών θεραπειών με σκοπό τη διερεύνηση χρήσης του παιχνιδιού ως εργαλείου που ενισχύει τις συμπεριληπτικές στρατηγικές ή/και τις κοινωνικές δεξιότητες.

**Αποτελέσματα:** Μετά από ανάλυση δεδομένων, αλλά και συσχετίσεις μεταξύ του παιχνιδιού ως μέσο προαγωγής της συμπερίληψης και των στοιχείων που συναποτελούν τις βασικότερες από τις κοινωνικές δεξιότητες, παρατηρήθηκε συσχέτιση όλων των μεταβλητών των κοινωνικών δεξιοτήτων με τη μεταβλητή του παιχνιδιού ως προαγωγού της συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, όλες οι συσχετίσεις ήταν μέτριας έως ισχυρής ισχύος και με εξέχουσες λόγω της ισχύος τους, τις κάτωθι κοινωνικές δεξιότητες: αυτοπεποίθηση, ολοκλήρωση δραστηριότητας, εκμάθηση κανόνων και επιθυμητής συμπεριφοράς βάσει κοινωνικών κανόνων. Αξιοσημείωτη ήταν η αλληλεπίδραση του παιχνιδιού με στόχο τη Συμπερίληψη με επιπλέον μεταβλητές που ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες αλλά και τον ελεύθερο, χωρίς απαιτήσεις χαρακτήρα του παιχνιδιού, όπως η εξερεύνηση των αισθήσεων, η εκμάθηση νέων και σύνθετων εκπαιδευτικών εννοιών, η εξάσκηση και γενίκευση των ήδη διδαγμένων εννοιών. Λοιπές συσχετίσεις που αφορούσαν την ηλικία ή το επάγγελμα των ερωτηθέντων επίσης αναλύονται στην εργασία, με εξέχουσα την ομάδα των ειδικών θεραπειών, που τείνει να χρησιμοποιεί το παιχνίδι συχνά, αλλά και συγκεκριμένα και για την εξάσκηση και γενίκευση των ήδη διδαγμένων εννοιών.

**Συμπεράσματα:** Το παιχνίδι, μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία, κρίνεται ως ένα πολύ ισχυρό εκπαιδευτικό και θεραπευτικό εργαλείο, ιδιαίτερα για τους ειδικούς θεραπευτές. Ακόμη, η Συμπερίληψη και οι κοινωνικές δεξιότητες είναι δύο άρρηκτα συνδεδεμένοι πυλώνες, στους οποίους το παιχνίδι μπορεί να συνεισφέρει, ως προαγωγός αυτών, στοχεύοντας στην αλλαγή του

υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, βάσει των ελληνικών δεδομένων που χρήζουν βελτίωσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** Παιχνίδι, συμπερίληψη, Σχολείο για Όλους, κοινωνικές δεξιότητες, εκπαιδευτικοί, ειδικοί θεραπευτές



## **Abstract**

**Introduction:** Aiming at a more inclusive world, where educational and therapeutic intervention will be based on more child-centered models, this paper studied the concepts of Inclusion, play and social skills, identifying their main characteristics and how they interact with each other. Afterwards, a quantitative sample survey was carried out, with selective questionnaires, where answers were analyzed regarding the basic characteristics of play and social skills, in the spectrum of Inclusion.

**.Purpose:** The inclusion of play as an educational and therapeutic means focusing on the development of social skills and achieving inclusive practices.

**Method:** The statistical comparison, using the SPSS program, of the responses of teachers and specialist therapists in order to investigate the use of play as a tool that enhances inclusive strategies and/or social skills.

**Results:** After data analysis, as well as correlations between play as a means of promoting inclusion and the elements that make up the principals of what is referred to social skills, a correlation of all social skills variables with the variable of play as a means of inclusion was observed. Specifically, all correlations were of moderate to strong strength, with the social skills below being prominent due to their strength: self-confidence, activity completion, learning rules, and desired behavior based on social rules. Remarkable was the interaction of play as a means of promoting Inclusion with additional variables that play strengthens social skills, but also with the free, undemanding character of play, such as the exploration of the senses, the learning of new and complex educational concepts, the practice and generalization of the already taught concepts. Other correlations, related to the age or occupation of the respondents, are also analyzed in the work, with the group of special therapists starring, who tend to use play often, but also specifically to practice and generalize the concepts already taught.

**Discussion:** Play, through this research attempt, is characterized as a very powerful, educational and therapeutic tool, especially for special therapists. Also, Inclusion and Social skills are two inextricably linked pillars, to which the game can contribute, as their promoter, aiming to change the existing Greek educational system that needs improvement.

**Key words:** Play, Inclusion, Schools for All, Social skills, Educators, Special Therapists.

## Περιεχόμενα

ΟΝΟΜΑΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT .....	i
<b>Ολυμπία Τζήμα</b> .....	i
Olympria Tzima .....	i
<b>Στάθης Μιχαλόπουλος</b> .....	i
ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023 .....	i
Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας .....	iv
<b>Ευχαριστίες</b> .....	v
<b>Αφιερώσεις</b> .....	vi
Περίληψη .....	vii
<b>Abstract</b> .....	ix
<b>Introduction:</b> .....	ix
<b>Συνομογραφίες</b> .....	xiv
Πρόλογος .....	15
Βασικοί ορισμοί .....	16
Η έννοια της Συμπερίληψης .....	16
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία .....	17
2.1 Άξονες Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας .....	18
Ορισμός των Κοινωνικών Δεξιοτήτων .....	20
Ορισμός του Παιχνιδιού .....	22
4.1 Ιστορική αναδρομή - Θεωρίες Παιχνιδιού .....	23
4.1.1. Κλασικές Θεωρίες .....	23
Σύγχρονες θεωρίες .....	24
Κατηγοριοποίηση παιχνιδιού ως προς τα στάδιά του .....	25
Είδη παιχνιδιού .....	27
Είδη Νοημοσύνης .....	29
Η τυπική ανάπτυξη των παιδιών .....	31
Αγωγή υγείας στο σχολείο .....	32

Η κοινωνική ανάπτυξη .....	32
Παράγοντες ελλείψεων κοινωνικών δεξιοτήτων .....	33
Το παιχνίδι και η σημαντικότητά του στην ανάπτυξη των παιδιών .....	35
Η επίδραση του παιχνιδιού στην υγεία.....	36
Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων .....	36
Το παιχνίδι ως εργαλείο εκπαίδευσης .....	37
Η στέρηση του παιχνιδιού και η επίδρασή της στις δεξιότητες των παιδιών .....	38
Η συνεισφορά της Συμπερίληψης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	40
Μεθοδολογία Έρευνας .....	41
Σκοπός και στόχοι έρευνας .....	41
Δείγμα έρευνας .....	42
Κόστος έρευνας .....	42
Ηθική και αξιοπιστία έρευνας.....	43
Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων έρευνας .....	44
1 <sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας .....	44
Δημογραφική περιγραφή δείγματος.....	44
Φύλο .....	44
Επαγγελματική κατάσταση .....	45
Ηλικία.....	46
Ειδικότητα.....	47
Εργασία στον τομέα της εκπαίδευσης ή των ειδικών θεραπειών .....	50
Προϋπηρεσία .....	51
Επίπεδο γνώσης Η/Υ.....	52
Επίπεδο γνώσης αγγλικής γλώσσας.....	53
Τομέας εργασίας .....	54
Ηλικιακή ομάδα μαθητών και θεραπευομένων .....	55
2 <sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας: Ανάλυση περιγραφικών δεδομένων σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό μέσο .....	57

Το παιχνίδι υπό το πρίσμα του εργασιακού χώρου .....	57
Ομαδοποίηση μεταβλητών και περιγραφικών στατιστικών των δεδομένων που αφορούν στο παιχνίδι και τις κοινωνικές δεξιότητες.....	62
Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο .....	63
Συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» .....	64
3 <sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας: Συσχετίσεις ως προς τη χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο .....	66
Συσχετισμοί με πληθυσμό-στόχο των ειδικοτήτων : Ειδικοί θεραπευτές .....	72
Συσχετισμοί με πληθυσμό-στόχο των ειδικοτήτων : Εκπαιδευτικοί .....	75
Λοιποί συσχετισμοί ως προς την ηλικία των ερωτηθέντων .....	78
4 <sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας: Μελέτη δεδομένων σχετικά με τη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» .....	88
Συσχετίσεις σχετικά με τη Συμπερίληψη και την προαγωγή της μέσω του παιχνιδιού .....	91
5 <sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας: Συσχετίσεις παιχνιδιού με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων	109
Συζήτηση .....	128
Συμπεράσματα βάσει ερευνητικών ερωτημάτων.....	131
1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται το παιχνίδι ως εργαλείο στην προσχολική αγωγή; .....	131
2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Η Συμπερίληψη μπορεί να προαχθεί μέσα από το παιχνίδι; .....	132
3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί να υπάρξει συσχετισμός μεταξύ της χρήσης του παιχνιδιού από εκπαιδευτικούς και ειδικούς θεραπευτές, με σκοπό την συμπερίληψη; ...	132
4 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Η Συμπερίληψη μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων; .....	133
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	133

Καθώς η ερευνητική αυτή προσπάθεια ασχολήθηκε με ζητήματα που αφορούν στην επικαιρότητα της κοινωνίας μας, κρίνεται αναγκαίο να εντοπισθούν τα ελλείμματά της και να υπάρξει περαιτέρω μελέτη και βελτίωση των αποτελεσμάτων της. Κάτι τέτοιο αποσκοπεί, αφενός, στον εντοπισμό των αδυναμιών του συστήματος και αφετέρου, στην ενεργό κινητοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών και θεραπευτών για τη διεκδίκηση ενός ισχυρότερου

εκπαιδευτικού συστήματος, βελτιώνοντας τις ελλείψεις και στοχεύοντας στην περισσότερο παιδοκεντρική εκπαίδευση και παρέμβαση.....	134
Βιβλιογραφία.....	135

## Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	(UNESCO)
<b>ΔΕΠ-Υ</b>	ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (με ή χωρίς) Υπερκινητικότητα
<b>ΔΑΔ</b>	PDD (Pervasive Developmental Disorders)	Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές
<b>ΔΑΦ</b>	ASD (Autism Spectrum Disorder)	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
<b>ΑμεΑ</b>	People with Disabilities	Άτομα με Αναπηρία

## Πρόλογος

Η εν λόγω ερευνητική διπλωματική εργασία πραγματεύεται την έννοια του παιχνιδιού ως μέσου προαγωγής της συμπερίληψης μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια προσχολικής αγωγής, καθώς και τον αντίκτυπο που έχει το παιχνίδι και η συμπερίληψη στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, θα αναλυθούν και θα αποσαφηνιστούν οι προαναφερθέντες όροι που συναποτελούν το θέμα της εργασίας, καθώς επίσης και η σημαντικότητα όλων των παραπάνω στην ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών.

Ως βασικός πυλώνας της διπλωματικής εργασίας, είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί η έννοια του παιχνιδιού, όχι μόνο ως μέσο χαλάρωσης και ψυχαγωγίας, αλλά και ως εργαλείο στη μάθηση. Θα αναλυθούν οι θεωρίες του παιχνιδιού στο πέρασμα του χρόνου, τα είδη στα οποία μπορούν να καταταγούν τα παιχνίδια βάσει αναπτυξιακών οροσήμων, αλλά και ο διττός χαρακτήρας του παιχνιδιού.

Σχετικά με το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο, τα οφέλη στη μάθηση είναι υψίστης σημασίας. Το βαθμοθηρικό σχολικό σύστημα έχει παραμερίσει τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων και έχει εντείνει δυσκολίες, οι οποίες εμποδίζουν το άτομο από το να σταθεί και να επιλύσει απλά, καθημερινά προβλήματα (Σόρκος, 2021). Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά είναι περισσότερο ελεύθερα στο να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους σε ένα περιβάλλον με λιγότερες ή μηδενικές απαιτήσεις, να εκφραστούν ανοιχτά, να προβάλουν κάτι που τους απασχολεί, να επιλύσουν προβλήματα της καθημερινότητας, στοιχεία που συναποτελούν τις κοινωνικές δεξιότητες (Moore & Lynch, 2017).

Στη συνέχεια, θα αναλυθεί η έννοια της Συμπερίληψης και πώς αυτή επιτυγχάνεται στα σχολικά και θεραπευτικά πλαίσια Προσχολικής αγωγής. Σύμφωνα με την έννοια του συμπεριληπτικού σχολείου, η θεωρία των πολλαπλών νοημοσύνων είναι αυτή που μπορεί να συνεισφέρει σε μια αποτελεσματικότερη εκμάθηση γνώσεων, σε οποιονδήποτε κλάδο ή τομέα (Gardner, 1989). Το «Σχολείο για Όλους» βασίζεται σε διάφορα μοτίβα εκπαίδευσης, τόσο βιωματικού όσο και κοινωνικού χαρακτήρα, στοιχεία που εκλείπουν κατά πολύ από το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, πρέπει να αναφερθεί ότι, στην έννοια της συμπερίληψης περικλείονται όχι μόνο οι μαθητές και μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης, αλλά και εθνοτικές και μεταναστευτικές μειονότητες με τις επικείμενες μαθησιακές δυσκολίες τους, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χαρισματικά παιδιά ή με κάποιο ποσοστό αναπηρίας. Έτσι, η συμπεριληπτική τάξη προετοιμάζει την κοινωνία του μέλλοντος, η οποία θα προσπαθεί ατέρμονα να αίρει τους υπάρχοντες περιορισμούς και αποκλεισμούς (Στεφανίδου & Κωφίδου, 2018).

Σαφώς ένα τέτοιο εγχείρημα συμπερίληψης περικλείει και πολλές δυσκολίες υλοποίησης του εν λόγω «Σχολείου για Όλους». Στην παρούσα διπλωματική εργασία θα γίνει λόγος για τα εμπόδια ενός τέτοιου εγχειρήματος, αλλά αναμένεται να υπάρξουν και διάφορες προτάσεις βελτιστοποίησης των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την προσπάθεια υλοποίησης της συνεκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, η έννοια ενός συμπεριληπτικού σχολείου έχει πολλές παραμέτρους που τίθενται υπό προβληματισμό. Μέσα από αυτή την ερευνητική εργασία, αναμένεται να προκύψουν συμπεράσματα στα εξής ερωτήματα και υποθέσεις:

- Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται το παιχνίδι ως εργαλείο στην προσχολική αγωγή.
- Εάν η συμπερίληψη μπορεί να προαχθεί μέσα από το παιχνίδι.
- Εάν η συμπερίληψη μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Εάν μπορεί να υπάρξει συσχετισμός μεταξύ του συμπεριληπτικού παιχνιδιού και της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει το κατά πόσο εφαρμόζονται πρακτικές Συμπερίληψης μέσω του παιχνιδιού στην Προσχολική Αγωγή, οι οποίες να ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και, κατ' επέκταση να καταλήξει σε συμπεράσματα και προτάσεις σχετικά με το πώς κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αναπτυχθεί περαιτέρω στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

## Βασικοί ορισμοί

### Η έννοια της Συμπερίληψης

Η Συμπερίληψη είναι ένας όρος που εστιάζει στην εξατομικευμένη εμπειρία του ατόμου και μπορεί να βιωθεί «ισότιμα» και όχι απλώς «ίσα» (Χαρούπιας, 2003). Αναφέρεται στην προσδοκία ότι χρειάζεται να εξασφαλιστεί πως κάθε άτομο θα «μπορεί να πάρει μέρος», θα «έχει ληφθεί υπόψη», θα «μπορεί να συμμετέχει» (Ainscow, 2005; Wenger, Schulze, Lundström, & Prellwitz, 2020).

Ο αποκλεισμός που συχνά προκύπτει όταν άτομα δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτά, περιλαμβάνει: άτομα με αναπηρία, με οικονομικές δυσκολίες, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις, άτομα από άλλες φυλετικές, εθνοτικές ή θρησκευτικές ομάδες ή άτομα που ζουν σε κάποιο απομακρυσμένο μέρος (Ζαχαράκη, 2008).

Η Συμπερίληψη, ακόμη και στον τομέα της εκπαίδευσης, αφορά στην ατέρμονη ενασχόληση με την ποικιλομορφία των μαθητών, αναγνωρίζοντας τις ατομικές διαφορές



του καθενός, με τρόπο ώστε αυτές να γίνουν «εργαλεία γνώσης» (Ζησιμόπουλος & Παπαδάκης, 2021). Είναι, επομένως, «μία δυναμική προσέγγιση με στόχο τη θετική ανταπόκριση στην ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, αντιμετωπίζοντας τις ατομικές διαφορές όχι ως προβλήματα, αλλά ως ευκαιρίες για τον εμπλουτισμό της μάθησης».(Unesco, 2020).

Μερικές φορές χρησιμοποιούνται οι όροι «ένταξη» και «συμπερίληψη» χωρίς να είναι σαφή τα όρια της καθεμιάς έννοιας (Wenger, Schulze, Lundström, & Prellwitz, 2020). Η Ένταξη υποδηλώνει ότι τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να αποτελούν μέρος του συνόλου των παιδιών εάν είναι σε θέση να προσαρμοστούν σε αυτό. Αυτό δίνει έμφαση στη διασφάλιση ότι το παιδί είναι εξοπλισμένο με συγκεκριμένες δεξιότητες ή έχει επιτύχει συγκεκριμένα πρότυπα, ώστε να είναι σε θέση να “συμπεριληφθεί”, μετά από ειδική και εξατομικευμένη εκπαίδευση.

Η Συμπερίληψη, από την άλλη, έχει ευρύτερο νόημα, αναθέτοντας το βάρος στο πώς θα ρυθμιστεί το περιβάλλον για να διασφαλιστεί ότι είναι ανοιχτό και προετοιμασμένο να υποδεχτεί παιδιά με διαφορετικές ικανότητες, υπόβαθρο και προσωπικότητες ως μέρος του συνόλου. Με τη συμπερίληψη καθίσταται σαφές ότι επιδεικνύεται σεβασμός στο δικαίωμα του παιδιού να είναι μέρος του συνόλου και προσδοκείται να παρέχεται μια υψηλή ποιοτική εμπειρία για όλο το σύνολο. Δημιουργώντας ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον σε δομές εκπαίδευσης, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με μια μικρογραφία της πραγματικής κοινωνίας με την πραγματική ποικιλομορφία της (Hughes & Kroehler, 2014).

## Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Με τον όρο «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία», υποστηρίζεται οποιαδήποτε ευέλικτη διδασκαλία είναι παιδοκεντρική και διαφοροποιημένη από την τυποποιημένη και απόλυτα θεωρητική διδασκαλία (Tomlinson, 2001). Το βασικότερο χαρακτηριστικό όλων των ορισμών είναι ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας, που στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών του εκάστοτε παιδιού που αποτελεί μέρος του συνόλου της τάξης και συνεπώς, στην αποδοχή της διαφορετικότητας που χαρακτηρίζει το κάθε άτομο που αποτελεί μέρος του συνόλου αυτού (Αβραμίδης, και συν., 2013). Είναι, επομένως, ένα είδος διδασκαλίας που εξατομικεύει, προσωποποιεί τους στόχους του σε κάθε ανάγκη που προκύπτει τόσο εντός της σχολικής τάξης, όσο και στα πλαίσια του κοινωνικού συνόλου.

Βασικό χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθίσταται η ενσυναίσθηση. Με γνώμονα την ενσυναίσθηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται σε ένα υλικό ευκατάληπτο και προσβάσιμο από κάθε μαθητή, που παρουσιάζεται με πολυαισθητηριακό τρόπο και που καλεί τους μαθητές να ανακαλύψουν τον τρόπο που τους εκφράζει καλύτερα για να μπορούν να αποδίδουν τις κατακτηθείσες γνώσεις στο μάθημα ή σε συνδιαλλαγές τους με άλλα άτομα (Gaspar, 2014).

Με την εξασφάλιση της ισότητας απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα και ανάγκες του καθενός (Κουτσελίνη, 2008), τα παιδιά μαθαίνουν έμπρακτα να σέβονται «διαφορετικά» παιδιά, είτε επειδή μεγάλωσαν σε διαφορετική κουλτούρα, είτε επειδή γεννήθηκαν με κάποια αναπηρία ή αδυναμία. Ενοποιώντας τα προαναφερθέντα άτομα, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με την αυριανή κοινωνία, γνωρίζοντας ήδη πώς να επιλύσουν κάποια δυσκολία με την οποία μπορεί να έρθουν αντιμέτωπα (Φιλιππάτου & Παντελιάδου, 2013).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, όπως προαναφέρθηκε, είναι μια ολιστική διδασκαλία που θα ανταποκρίνεται σε κάθε ατομική ανάγκη με συλλογικό εκπαιδευτικό πλάνο. Ο Καθολικός Σχεδιασμός στην εκπαίδευση στοχεύει στο να δημιουργηθεί παιδαγωγικό υλικό που θα ανταποκρίνεται σε κάθε ανάγκη των μαθητών, παρά τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού συστήματος ή τις δυσκολίες των εκπαιδευομένων. Λαμβάνοντας υπόψη τα προτερήματα, τις ικανότητες και τις αξίες του κάθε μαθητή, δημιουργείται ένα διαφοροποιημένο περιεχόμενο, το οποίο παραδίδεται με τρόπο περισσότερο διαδραστικό και «προσβάσιμο» στην πρακτική εκμάθηση της γνώσης. Τα μαθησιακά αποτελέσματα προκύπτουν στη συνολική οντότητα της τάξης, χωρίς αμιγώς εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης, όπως συμβαίνει στα διαχωρισμένα τμήματα ένταξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Tomilnson, Moon, & Imbeau, 2015). Έτσι, οι μαθητές/-τριες θα μπορούν να αξιολογούνται βάσει των συνολικών ικανοτήτων τους και να γεφυρώνουν τις εμπειρίες τους με το θεωρητικό υπόβαθρο κάθε μαθήματος, χωρίς να δυσκολεύονται με αφηρημένες έννοιες ή μακροσκελείς θεωρητικές προσεγγίσεις (Ζαχαράκη, 2008).

## 2.1 Άξονες Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Οι δύο κύριοι άξονες Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας σε ένα συμπεριληπτικό σχολικό πλαίσιο, είναι, σύμφωνα με το Χολέβα (2018):

το αναλυτικό πρόγραμμα (μαθησιακό περιβάλλον, περιεχόμενο, διαδικασία, τελικό προϊόν, αξιολόγηση) και

ο μαθητής και ό, τι αυτό περιλαμβάνει (μαθησιακή ετοιμότητα, μαθησιακό προφίλ, ενδιαφέροντα).

Πιο συγκεκριμένα, ως μαθησιακό περιβάλλον ορίζεται το κλίμα που επικρατεί στην τάξη. Ένα σχολικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ασφάλεια και σεβασμό, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και τη συνεργατικότητα. Οι σχέσεις τόσο των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, όσο και με τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι ουσιώδεις και χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, συναποτελώντας ένα περιβάλλον όπου η μαθησιακή επιτυχία μπορεί να καλλιεργηθεί (Μανίδου & Κაკαπα, 2019; Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2020).

Αρμοδιότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού είναι να δώσει ερεθίσματα στον μαθητή για να αντιληφθεί μια κλίση του/της σε μια νέα, «διαφορετική νοημοσύνη» από αυτές που ήδη χρησιμοποιούσε. Έτσι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάζει και να τροποποιεί το μάθημά του βάσει των πολλαπλών ειδών νοημοσύνης, να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί το μαθητή να βρει αυτό που του ταιριάζει περισσότερο και να συνδυάζει τα είδη νοημοσύνων, καθώς κανένα είδος νοημοσύνης δεν μπορεί να υπάρξει μόνο του (Gardner, 1989; (Λάππα, 2018)

Όπως παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, έχει εισαχθεί ιδιαίτερα στην εκπαίδευση μια περισσότερο διαδραστική χροιά. Αυτό γίνεται μέσω της τεχνολογίας, των εναλλακτικών μεθόδων εκπαίδευσης, αλλά και πολλές φορές είναι φανερό ότι οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος δεν αντεπεξέρχονται στην πραγματικότητα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αδυνατούν να ακολουθήσουν το ρυθμό της διδακτέας ύλης. Οι δάσκαλοι εφοδιάζονται με νέες, καινοτόμες γνώσεις όπως ρομποτική, εναλλακτικές διδασκαλίες και πρακτικές και περισσότερο μάθηση βασισμένη στις πολλαπλές νοημοσύνες του παιδιού.

Τέλος, το τελικό προϊόν, μαζί με την αξιολόγηση, είναι ουσιαστικά το αποτέλεσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που έχει λάβει το άτομο. Είναι λοιπόν ένα «δείγμα» όλων όσων το άτομο έμαθε, κατανόησε κι εφάρμοσε έμπρακτα, το οποίο αξιολογείται συλλέγοντας δεδομένα που αναδεικνύουν κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι και ανακατευθύνει τη διαφοροποίηση της υπολειπόμενης διδασκαλίας (Αβραμίδης, και συν., 2013).

Όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι μόνο το σύστημα και οι συνιστώσες του που καθορίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά και οι ικανότητες, ανάγκες και επιθυμίες του μαθητή. *«Η μαθησιακή ετοιμότητα αντανακλά μια προσωρινή κατάσταση του μαθητή αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητές του/της σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα, η οποία μπορεί να μεταβληθεί μέσω της διδασκαλίας»*, υποστηρίζει ο

Χολέβας (2018). Είναι, δηλαδή, η εναρκτήρια εικόνα του ατόμου κατά την πρώτη κιάλας αξιολόγηση και καθορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μεγάλο βαθμό.

Επιπρόσθετα, εντοπίζεται και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή. Ουσιαστικά, το μαθησιακό προφίλ του καθενός είναι ο τρόπος με τον οποίο έρχεται σε επαφή, επεξεργάζεται και εσωτερικεύει τη γνώση, δεδομένα που επηρεάζονται από περιβαλλοντικούς παράγοντες, από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, από τον τρόπο σκέψης και εργασίας του ατόμου, το φύλο, την αυτοεικόνα και φυσικά τα ενδιαφέροντα του κάθε ατόμου κα. (Χολέβας, Αλεξόπουλος, & Αναστασόπουλος, 2018)

Ο συνδυασμός μεθόδων ως εργαλεία του εκπαιδευτικού θα είναι και το «κλειδί» για μια επιτυχημένη αναστοχαστική δράση «παιδαγωγικής φροντίδας» (Χολέβας, Αλεξόπουλος, & Αναστασόπουλος, 2018). Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι πρωτίστης σημασίας να εντοπισθούν οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή για να μπορέσει να εφαρμοσθεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

## Ορισμός των Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες συχνά περιγράφονται ως ένα σύνολο ικανοτήτων που επιτρέπουν στα παιδιά να απαντούν με τρόπους αποδεκτούς ως προς τις κοινωνικές απαιτήσεις (Soto-Icaza, Aboitiz, & Billeke, 2015).

Σύμφωνα με τους Kolb και Maxwell (2003) «οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούνται από την ικανότητα επικοινωνίας, την ικανότητα αλληλεπίδρασης μέσα σε ομάδα, με συνομηλίκους ή με την οικογένεια, την ικανότητα λήψης αποφάσεων και την ικανότητα αυτοδιαχείρισης». Είναι όλες αυτές οι ικανότητες που είναι σημαντικές για τις δραστηριότητες καθημερινής ζωής και καθορίζουν τον τρόπο που αλληλεπιδρά κανείς με τα υπόλοιπα άτομα, τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά (Daraee, Salehi, & Fakhr, 2016). Σκοπός των εν λόγω δεξιοτήτων είναι πρωτίστως να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό κλίμα κατά την αλληλεπίδραση, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Soto-Icaza, Aboitiz, & Billeke, 2015).

Οι κοινωνικές δεξιότητες, για να μπορέσουν να αναλυθούν, πρέπει να αποσαφηνιστεί η έννοια της κοινωνικοποίησης πρωτίστως, πάνω στην οποία στηρίζονται αυτές. Σύμφωνα με τους λειτουργιστές (Hughes & Kroehler, 2014), «η κοινωνία δεν θα ήταν εφικτή εάν οι άνθρωποι δεν εσωτερικευαν τις αξίες, τα πρότυπα και τις πεποιθήσεις που διασφαλίζουν ότι οι άνθρωποι μπορούν και θέλουν να αναλάβουν κοινωνικές θέσεις, αλλά και να επιτελούν ρόλους που συγκροτούν τις κοινωνικές δομές». Οι θεωρητικοί των

συγκρούσεων συμπληρώνουν ότι η κοινωνικοποίηση προετοιμάζει τους ανθρώπους για την επιτέλεση διάφορων κοινωνικών ρόλων με κριτική ματιά (Bowles & Gintis, 2000 από Hughes & Kroehler, 2014).

Σύμφωνα με τον Bloomquist, (2012) οι κοινωνικές συμπεριφορές εξαρτώνται από το βαθμό ανταπόκρισης και συνέπειας του ατόμου σε διάφορες καταστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει, ενώ παράλληλα εξαρτώνται και από τους δείκτες συμπεριφοράς και την υποκειμενική αντίληψη του ατόμου. (Μπέλλα, 2019).

Σύμφωνα με τους Hughes και Kroehler (2014), οι κοινωνικές δεξιότητες *«είναι δεξιότητες που προκύπτουν από τις κατηγορίες κοινωνικής συμπεριφοράς και από τα γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας»*. Κάποιες από αυτές είναι η δόμηση και διατήρηση σχέσεων, η διεκδικητικότητα, η επικοινωνία, η συνεργασία, και κάποιες ατομικές δεξιότητες, όπως ο αυτοέλεγχος, η αυτοδιαχείριση, η λήψη αποφάσεων και η θέσπιση στόχων.

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι, επίσης, άρρηκτα συνδεδεμένες με έννοιες όπως: η κοινωνική επικοινωνία, η πραγματολογία, η κοινωνική γνώση, ο κοινωνικός εγκέφαλος, η κοινωνική συμπεριφορά και η κοινωνική λειτουργικότητα (Soto-Icaza, Aboitiz, & Billeke, 2015), έννοιες που θα αναλυθούν παρακάτω.

Η κοινωνική επικοινωνία, που αποτελεί στόχο των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναφέρεται στη στενή σχέση μεταξύ της κοινωνικής γνώσης των επιτελικών λειτουργιών της συναισθηματικής ρύθμισης της μνήμης εργασίας και της πραγματολογίας (Hyter, Vogindroukas, Chelas, Paparizos, Kivrakidou, & Kaloudi, 2017). Η πραγματολογία είναι ο κλάδος της γλωσσολογίας που *«ασχολείται με τη χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, όπου το γλωσσικό και εξωγλωσσικό περιβάλλον, οι σχέσεις και οι κοινωνικοί ρόλοι σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση επηρεάζουν την κατανόηση, την παραγωγή αλλά και τον τρόπο επικοινωνίας των νοημάτων»*(Μπέλλα, 2019). Η σχέση μεταξύ της πραγματολογίας και της κοινωνικής επικοινωνίας εστιάζει στα άτομα που επικοινωνούν και στα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια όπου πραγματοποιείται η εκάστοτε πράξη επικοινωνίας. (Hyter, Vogindroukas, Chelas, Paparizos, Kivrakidou, & Kaloudi, 2017). Επομένως, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα στοιχείο που απορρέει, καθορίζεται και τροποποιείται από την κουλτούρα του κάθε λαού εσαεί.

Η κοινωνική γνώση, μελετά τον τρόπο με τον οποίο κωδικοποιούνται, αποθηκεύονται και ανακτώνται πληροφορίες σχετικά με κοινωνικές καταστάσεις (Hughes & Kroehler, 2014), είναι, επομένως αυτό που κατευθύνει και “χτίζει” και τις κοινωνικές δεξιότητες.

## Ορισμός του Παιχνιδιού

Προσπαθώντας να ορισθεί η έννοια του παιχνιδιού, η επιστημονική μελέτη κατευθύνεται προς τα χαρακτηριστικά που απορρέουν από αυτό. Αυτά είναι τα διάφορα είδη παιχνιδιού, οι διαφορετικές συμπεριφορές των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα πλαίσια και το πώς αυτά καθορίζουν το παιχνίδι και τις αλληλεπιδράσεις σε ομάδες ή σύνολα ατόμων. Πέρα από τα χαρακτηριστικά που έρχονται ως αποτέλεσμα του παιχνιδιού, η έννοια “παιχνίδι” έχει διττό χαρακτήρα: από τη μία είναι μια δραστηριότητα που αποσκοπεί στην ευχαρίστηση και την ψυχαγωγία και, από την άλλη, είναι ένα έργο που φέρνει εις πέρας το παιδί, σκόπιμα, είτε μιμητικά, είτε εξερευνητικά (Liu, Choy, & Tsang, 2017; Besio, 2016).

Το παιχνίδι ως αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των παιδιών, είναι παρόν στην καθημερινότητά τους από τους πρώτους κιόλας μήνες ζωής. Σύμφωνα με τον Piaget (1962) και τον Vygotsky (1978), τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι εκφράζονται και αναπτύσσονται, είτε σε ατομικό, είτε ομαδικό παιχνίδι. (Ainscow, 2005) Για να μπορέσει το παιδί να προσαρμόζεται συνεχώς στο περιβάλλον του, οφείλει ταυτόχρονα να ικανοποιεί και τις συναισθηματικές και διανοητικές ανάγκες του «εγώ» του, κάτι που επιτυγχάνεται μέσω του παιχνιδιού: σε ένα περιβάλλον αυτοδημιούργητο, όπου δεν υπάρχουν δυσκολίες ή εμπόδια (Kyriakis, 2012). Αν και ο Vygotsky σέβεται τις απόψεις του Piaget, αναγνωρίζει το παιχνίδι ως μια κοινωνική δραστηριότητα, κατά την οποία το παιδί αναπαριστά συμπεριφορές που διέπονται από κανόνες και φαντασία. Το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού δομεί έννοιες και δεξιότητες, αξίες και πεποιθήσεις της κουλτούρας, του πολιτισμού και της κοινωνίας στην οποία μεγαλώνει (Missiuna C, 1991)

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της μάθησης των παιδιών, είναι «η μάθηση με φυσικό τρόπο». Τα παιδιά εξερευνούν τη φύση και τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων σε μεγάλο βαθμό μέσω του παιχνιδιού, «χτίζουν» τον κόσμο γύρω τους και αναδομούν την ήδη υπάρχουσα γνώση. Έτσι, αποκτούν ευκαιρίες να μάθουν, με νέους τρόπους, πώς να διαχειρίζονται καταστάσεις. (Staempfli, 2009).

Μέσα από το παιχνίδι ενδυναμώνεται και η κοινωνική κατανόηση του παιδιού. Το παιχνίδι είναι μια ενεργητική δραστηριότητα μέσα από την οποία το παιδί εκφράζεται, γνωρίζει περισσότερο τον εαυτό του, καθώς αλληλεπιδρά με τον υλικό και φυσικό από τον οποίο περιβάλλεται. Για να μπορέσει να αναλυθεί ένα τόσο πολύπλευρο φαινόμενο όπως το παιχνίδι, κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί η αναδρομή της έννοιας και τα στάδια που την

αποτελούν, με σκοπό την εύρεση διαφορετικών πεποιθήσεων για την παιδική ηλικία και την αξία του παιχνιδιού ανά τα χρόνια.

## 4.1 Ιστορική αναδρομή - Θεωρίες Παιχνιδιού

### 4.1.1. Κλασικές Θεωρίες

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές θεωρίες σχετικά με το παιχνίδι και την ανάγκη ύπαρξής του. Παλαιότερα, οι θεωρίες αναπτύσσονταν σε θεωρητικό υπόβαθρο, χωρίς να δίνεται έμφαση στα γεγονότα, επομένως οι θεωρίες ήταν φιλοσοφικές απόψεις, με λιγότερο εμπειρικό ή ερευνητικό χαρακτήρα. Παρόλα αυτά, αξίζει να μελετηθεί κάθε άποψη από το παρελθόν έως σήμερα (Takhvar, 1988). Παρακάτω παρατίθενται κάποιες από τις βασικότερες που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία:

- Θεωρία Περίσσειας ενέργειας: Υπάρχουν διάφορες βιολογικές θεωρίες, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ανάγκη να εκτονωθεί η περίσσεια ενέργεια του παιδιού (Groos, 1901). Από άποψη φυσιολογίας, ο Herbert Spencer διατύπωσε την ανάγκη του ανθρώπου, όπως και τα υπόλοιπα θηλαστικά, να “ανακουφίζονται από την ένταση της “περιττής ενέργειας”. Μέσα από την εκτόνωση αυτή, επέρχεται αφύπνιση των ενστίκτων και ικανοποίηση των ορμών του, με αποτέλεσμα τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού.
- Θεωρία χαλάρωσης: Σύμφωνα με τον Patrick (1916), το παιχνίδι αποτελεί την ασχολία του ατόμου που έχει ανάγκη να “ξαναφορτίσει τις μπαταρίες” του. Αποτελεί, δηλαδή, ένα μέσο σωματικής εκτόνωσης μετά από κοπιαστική δουλειά ή εργασία, χωρίς όμως να επιφέρει αυτό παραπάνω κούραση.
- Θεωρία της ανακεφαλαίωσης: Αποτελεί μια θεωρία που βασίζεται στη θεωρία του Δαρβίνου, κατά την οποία το παιδί επαναλαμβάνει τα στάδια ανάπτυξης στο παιχνίδι του. Αποτελεί, κατά κάποιο τρόπο, την ψυχολογική εκτόνωση του παιδιού, αλλά και προετοιμασία για την ανάληψη ευθυνών και υποχρεώσεων της ενήλικης ζωής.
- Θεωρία της εξάσκησης: Είναι μια θεωρία που προσομοιάζει αυτήν της ανακεφαλαίωσης. Το παιχνίδι αποτελείται από διαφορετικά είδη (πχ. παιχνίδι με κανόνες, περισσότερο κινητικά παιχνίδια με αναποδογυρίσματα, δραματικό παιχνίδι κα.) τα οποία ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναλάβουν τους κοινωνικούς τους ρόλους.

## Σύγχρονες θεωρίες

Σε αντίθεση με τις κλασικές θεωρίες, οι σύγχρονες θεωρίες δίνουν έμφαση στην ψυχολογική αξία και σημασία της κοινωνικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, ενώ υποστηρίζονται από εμπειρική έρευνα.

- Ψυχαναλυτική θεωρία: Ο Freud διατύπωσε την υπόθεση ότι το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη, έχοντας “θεραπευτικό” χαρακτήρα (Nicolopoulou, 1993). Συγκεκριμένα, είναι το μέσο με το οποίο ένα παιδί μπορεί να απεμπλακεί από τα δυσάρεστα συναισθήματα ενός δύσκολου, τραυματικού γεγονότος και να παίξει ελεύθερα.
- Γνωστικές θεωρίες: Σύμφωνα με τον Piaget (1962), το παιχνίδι είναι ο διάυλος τόσο για την ανάπτυξη του παιδιού, όσο και για την ανάπτυξη της εκφραστικής του ικανότητας (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978). Σε κάθε ηλικιακό ορόσημο, το παιχνίδι εκτυλίσσεται με διαφορετικό τρόπο, αντίστοιχα και το παιδί αναπτύσσει διαφορετικές ικανότητες, όπως η φαντασία, η καλλιέργεια της γλώσσας και οι επικοινωνιακές και κοινωνικές του δεξιότητες.

Ο Vygotsky (1978) ανέφερε ότι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη γενική ανάπτυξη του παιδιού είναι το φανταστικό παιχνίδι. Μέσα από αυτό, ο φροντιστής/γονέας/εκπαιδευτικός οφείλει να προκαλεί ωθώντας σε υψηλότερα επίπεδα λειτουργικότητας, κάθε φορά, το παιδί, με σκοπό να καταφέρνει το τελευταίο να ξεπεράσει τη «ζώνη ασφαλείας» του. Συγκεκριμένα, μίλησε για τη ζώνη εγγύς ανάπτυξης (“zone of proximal development”), μέσα στην οποία τα παιδιά τείνουν να δείχνουν περισσότερο ανεπτυγμένα σε διάφορους τομείς, όταν παίζουν. Επομένως το παιχνίδι είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό εργαλείο στην ανάπτυξη του παιδιού.

- Κοινωνικές θεωρίες: Ο Erikson (1963) προσπάθησε να ορίσει το παιχνίδι αναφερόμενος στο άτομο, το οποίο για να παίξει, πρέπει να «αναμειχθεί» μαζί με ανθρώπους και πράγματα, με τρόπο «άσκοπο και αμέτοχο», θέλοντας να τονίσει την μη υποχρεωτική πλευρά του παιχνιδιού. Αναφέρθηκε επίσης στην ψυχαγωγική πτυχή του παιχνιδιού, χωρίς φόβο για τις συνέπειες ή υπερβολικές απαιτήσεις που μπορεί να υπάρξουν σε άλλες καθημερινές δραστηριότητες. Επομένως, το παιχνίδι, σύμφωνα με τις παραπάνω δηλώσεις του, δεν είναι δουλειά, αλλά έργο.

Αργότερα, ο Bruner (1972), προσέδωσε τον χαρακτηρισμό της δημιουργικότητας για τον ορισμό του παιχνιδιού. Σύμφωνα με την άποψή του, το παιχνίδι είναι ένας κόσμος που δημιουργείται από το άτομο που παίζει, χωρίς πολλές απαιτήσεις προς αυτό, αλλά με πολλές ευκαιρίες να πάρει κάποιο ρίσκο και να γίνει περισσότερο δημιουργικό.



## Κατηγοριοποίηση παιχνιδιού ως προς τα στάδιά του

Υπάρχουν διάφοροι διαχωρισμοί ως προς τα στάδια που κατακτώνται στο έργο του παιχνιδιού. Πολλοί ερευνητές προηγούμενων δεκαετιών, τόσο φιλόσοφοι, όσο και ψυχολόγοι ή κοινωνιολόγοι, ερεύνησαν το περιεχόμενο του παιχνιδιού και το πώς αυτό μπορεί να κατηγοριοποιηθεί.

Η Parten(1932), πρωτοπόρος σε μια προσπάθεια διαχωρισμού ειδών παιχνιδιού, διέκρινε τα έξι είδη βάσει της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες: το μη συμμετοχικό παιχνίδι, το παρατηρητικό παιχνίδι, το μοναχικό παιχνίδι, το παράλληλο παιχνίδι, το συντροφικό παιχνίδι και το συνεργατικό παιχνίδι.

Ο Piaget(1962), εν συνεχεία του διαχωρισμού της Parten, περιγράφει τρία στάδια παιχνιδιού: το αισθησιοκινητικό-πρακτικό παιχνίδι, το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι με κανόνες. Το πρώτο στάδιο παιχνιδιού των παιδιών περιλαμβάνει χρήση των αντικειμένων, χωρίς συγκεκριμένο σκοπό και στόχο, με μόνα κίνητρα την ευχαρίστηση που αντλεί το παιδί από τη χρήση των αντικειμένων και την κυριαρχία που ασκεί πάνω σε αυτά. Το στάδιο του συμβολικού παιχνιδιού είναι, πλέον, η στιγμή που τα παιδιά δημιουργούν φανταστικές καταστάσεις, με φανταστικά αντικείμενα ή καταστάσεις, σε επινοημένες καταστάσεις που εξυπηρετούν τις προσωπικές τους ανάγκες ή επιθυμίες. Τέλος, για τον Piaget, το παιχνίδι με κανόνες αποτελεί και την ωριμότερη μορφή του παιχνιδιού των παιδιών, κατά το οποίο αυξάνονται οι απαιτήσεις και οι προϋποθέσεις που καλούνται να φέρουν εις πέρας τα παιδιά. Αυτό το είδος παιχνιδιού είναι και αυτό που προσομοιάζει στις απαιτήσεις της πραγματικότητας, γι' αυτό και αποτελεί ώριμο και τελευταίο στάδιο παιχνιδιού, σύμφωνα με τον Piaget (Takhvar, 1988).

Η Similansky(1968) αναφέρει τέσσερα στάδια στην ανάπτυξη του παιχνιδιού, συμφωνώντας κατά κάποιο τρόπο με την παραπάνω κατηγοριοποίηση του Piaget. Έτσι, προτείνει το λειτουργικό παιχνίδι, το κατασκευαστικό παιχνίδι, το δραματικό-συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι με κανόνες. Το παιδί στο λειτουργικό παιχνίδι ασχολείται με δραστηριότητες απλού, κινητικού χαρακτήρα, ενώ στο κατασκευαστικό παιχνίδι εξελίσσεται και ασχολείται με δημιουργικές δραστηριότητες απλής δομής και θεματολογίας. Το δραματικό-συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι με κανόνες αποτελούν στάδια όμοια με αυτά που πρότεινε και ο Piaget.

Η McCune (1986) αναφέρεται σε δύο ευρείες κατηγορίες παιχνιδιού, το αισθησιοκινητικό-εξερευνητικό παιχνίδι και το συμβολικό παιχνίδι (Takhvar, 1988). Το αισθησιοκινητικό παιχνίδι ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού μέχρι το δεύτερο έτος της

ζωής του. Αποτελεί το παιχνίδι με τον εξερευνητικό-γνωστικό χαρακτήρα, όπου το παιδί εκτίθεται σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος, ανακαλύπτει τη δράση και την αντίδραση και χτίζει τους εννοιολογικούς χάρτες του μυαλού του. Το συμβολικό παιχνίδι εμφανίζεται μεταξύ του δέκατου όγδοου μήνα έως το δεύτερο έτος της ζωής του παιδιού και είναι όμοιο με αυτό που ανέπτυξε ο Piaget στη θεωρία του.

Η Λουκρέζη και οι συνεργάτες της (2020) υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι μπορεί να είναι αισθησιοκινητικό, οργανωτικό, λειτουργικό και συμβολικό.

Καμία από τις παραπάνω διαιρέσεις δεν αποτελεί πανάκεια, αντίθετα όλοι οι διαχωρισμοί βοηθούν τους ερευνητές να μπορούν να γνωρίσουν και να μελετήσουν εκτενέστερα τη φύση ενός πολυδιάστατου θέματος όπως του παιχνιδιού, ώστε να μπορέσουν να εξειδικεύσουν περαιτέρω μελέτες σε καθεμία από τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις.

Από άλλη οπτική γωνία, ο Whitebread και οι συνεργάτες του (2012), διαχώρισαν τρεις όρους σχετικά με το πώς επηρεάζει η κοινωνία το παιχνίδι: πολιτισμικά περιορισμένο παιχνίδι, πολιτισμικά αποδεκτό παιχνίδι και πολιτισμικά καλλιεργημένο παιχνίδι (Gaskins, Haight, & Lancy, 2007). Σε κάποιες προβιομηχανικές κοινωνίες, το παιχνίδι θεωρείται ως δραστηριότητα χαμηλής αξίας, μάλιστα, πολλές φορές κοινωνικά μη αποδεκτό, ενώ τα φανταστικά παιχνίδια (πχ. υπερήρωες, φανταστικά σενάρια) αναπτύσσουν την ικανότητα κάποιου στο να ψεύδεται. Αντίθετα, στις εν λόγω κοινωνίες, το πολιτισμικά αποδεκτό παιχνίδι αποτελεί δραστηριότητα απασχόλησης των παιδιών πριν από την ηλικία που μπορούν να γίνουν εργατικά χέρια και τίποτα παραπάνω (Whitebread D., 2012). Στην τρίτη κατηγορία που διαχώρισαν οι ερευνητές, το πολιτισμικά καλλιεργημένο παιχνίδι, οι γονείς και οι φροντιστές βλέπουν το παιχνίδι ως βασική ασχολία και δουλειά του παιδιού, μέσα από την οποία μαθαίνει, εξελίσσεται και αποκτά γνώσεις σε πολλαπλά επίπεδα. Σχετικά με την τελευταία κατηγορία, διαπίστωσαν ότι οι ευρωπαίοι, αμερικανοί αλλά και ταϊβανέζοι γονείς θεωρούν ότι είναι όχι μόνο αποδεκτό το παιχνίδι, αλλά και εργαλείο καλλιέργειας για το παιδί (Gaskins, Haight, & Lancy, 2007)

Ένας ακόμη σύγχρονος διαχωρισμός που συναντάται στη βιβλιογραφία, είναι ως προς το σκοπό του παιχνιδιού. Ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι είναι ένας αυτοσκοπός με στόχο την απόλαυση και χωρίς στοχοθεσία, άλλοι υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσο για να επιτευχθεί ένας ανώτερος στόχος (Ray-Kaeser & Lynch, 2017), όπως ακριβώς συμβαίνει και στην εκπαίδευση. Ο διαχωρισμός του παιχνιδιού από το μάθημα είναι ξεκάθαρος για τα ίδια τα παιδιά, καθώς το μάθημα αποσκοπεί σε συγκεκριμένη στοχοθεσία με απώτερο τελικό σκοπό (Παπαδοπούλου, «Δεν έχουν παιχνίδι

οι εργασίες και το παιχνίδι δεν έχει εργασίες»: τα παιδιά μιλούν για το παιχνίδι και το μάθημα στο νηπιαγωγείο., 2019).

Επιπρόσθετα, η διαδεδομένη και εμπειριστατωμένη παιδαγωγική μέθοδος της Maria Montessori (1964), υποστηρίζει ότι *“το παιδί μαθαίνει με τα χέρια του εμπειρικά, πρώτα στο παιχνίδι και μετά μέσα από δουλειά. Το χέρι είναι τα εργαλεία της ανθρώπινης ευφυΐας”*. Βασική ιδέα της μεθόδου είναι ότι το παιδί μέσα από τη μάθηση και τη σκέψη που κάνει μόνο του ("self-learning", "self-thinking"), φτιάχνει το ίδιο τους κανόνες κι έτσι γίνεται η διαδικασία ευχάριστη και επιβραβευτική. Καθώς το περιβάλλον είναι τροποποιημένο κατάλληλα από τον ενήλικα, ούτως ώστε να μην υπάρχει πληθώρα αντικειμένων, το παιδί μαθαίνει να εξερευνά αυθόρμητα διάφορα αντικείμενα που υποστηρίζουν το εξερευνητικό παιχνίδι, καθώς έχουν επιλεγεί από τους γονείς. Είναι μια διαδικασία που προσδίδει στο παιδί χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας και επιμονής, αλλά και αυτοπειθαρχίας και αυτοελέγχου, καθώς μέσα από αυτό το περιβάλλον, το παιδί μαθαίνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του: να βιώνει θετικές εμπειρίες, να διαχειρίζεται το στρες, να επιλύει δημιουργικά τα προβλήματα ή τις συγκρούσεις και να προσκολλάται θετικά σε άλλα άτομα. (Edwards & Cutter-Mackenzie, 2013).

Οι τέσσερις αρχές που διέπουν αυτή τη μέθοδο είναι: συντονισμός, σειροθέτηση, συγκέντρωση και ανεξαρτησία. Μέσα από το αισθητηριακό παιχνίδι, το παιδί εξερευνά τις αισθήσεις του και το πώς να συντονίζεται το ίδιο στις απαιτήσεις του κάθε υλικού. Μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, αναπτύσσει δεξιότητες που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του πραγματικού κόσμου, με τα φανταστικά σενάρια, την αλληλουχία, αναμονή σειράς, συγκέντρωση και εγρήγορση. Η ανεξαρτησία προκύπτει μετά από διεργασίες δοκιμής και λάθους, κατά τις οποίες, το παιδί μόνο του αναγνωρίζει το λανθασμένο αποτέλεσμα και ξαναπροσπαθεί με το δικό του, προσωπικό κίνητρο (Edwards & Cutter-Mackenzie, 2013).

## Είδη παιχνιδιού

Παρακάτω αναλύονται κάποια από τα βασικότερα είδη παιχνιδιού:

- Ελεύθερο παιχνίδι: είναι η “σοβαρή” δουλειά του παιδιού. Στο ελεύθερο παιχνίδι, είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί ότι δεν υπάρχει απώτερος στόχος από και προς το παιδί, παρά μόνο η ευχαρίστηση («παιχνίδι ως αυτοσκοπός») (Moore & Lynch, 2017).
- Μη συμμετοχικό παιχνίδι: Σε αυτό το είδος, το παιδί βρίσκεται, κινείται ή κάθεται κοντά σε άλλα παιδιά, χωρίς να συμμετέχει σε ό,τι κάνουν. Δείχνει ότι βρίσκεται σε

ευχάριστη δραστηριότητα, χωρίς να παρατηρεί κάτι (Gordon Biddle, Garcia-Nevarez, Roundtree Henderson, & Valero-Kerrick, 2013).

- Παρατηρητικό παιχνίδι: Το παιδί, όπως και στο μη συμμετοχικό παιχνίδι, δεν συμμετέχει, ωστόσο είναι έκδηλη η παρατηρητικότητα του σε όσα κάνουν τα άλλα παιδιά γύρω του (Parten, 1932).
- Μοναχικό παιχνίδι: Τα παιδιά παίζουν μόνα τους, χωρίς να προσπαθούν να πλησιάσουν ή να αλληλεπιδράσουν με άλλους. Ενώ η κοινωνική αλληλεπίδραση φθίνει κατά τη διάρκεια αυτού του παιχνιδιού, η ανεξάρτητη ενασχόληση είναι “επίτευγμα” αυτού του σταδίου παιχνιδιού, όπου, αν ένα παιδί δεν είχε γνωρίσει το μοναχικό παιχνίδι, δυσκολεύεται περισσότερο, μακροπρόθεσμα, στην ανεξάρτητη και ολοκληρωμένη δραστηριότητα (GordonBiddle, Garcia-Nevarez, RoundtreeHenderson, &Valero-Kerrick, 2013).
- Παράλληλο παιχνίδι: Το προηγούμενο στάδιο της ανεξαρτησίας αρχίζει να γίνεται μέρος του συνόλου. Το παιδί παίζει “παράλληλα”, δίπλα σε άλλους, αλλά όχι μαζί τους. Η επίγνωση των άλλων παιδιών είναι εμφανής, αλλά η αλληλεπίδραση είναι μικρή (παιδιά δυόμισι έως τρεισήμισι ετών) (Parten, 1932).
- Συντροφικό παιχνίδι: Ξεκινάει ο σχηματισμός μικρών ομάδων, όπου τα παιδιά περνούν αρκετό χρόνο εναλλάσσοντας παιχνίδια, ενώ παραμένουν μαζί (από τρεισήμισι ετών περίπου). Ανταλλάσσουν υλικό και παιχνίδια, παίζουν πραγματικά μεταξύ τους, ενώ το σημαντικότερο είναι οι συσχετισμοί που χτίζουν και όχι τόσο το παιχνίδι ως δραστηριότητα (Parten, 1932).
- Συνεργατικό παιχνίδι: Αποτελεί το υψηλότερο επίπεδο κοινωνικού παιχνιδιού. Όπως στο συνειρμικό παιχνίδι υπάρχουν ομάδες, όμως πλέον με χαρακτηριστικό τον καταμερισμό εργασίας (παιδιά ηλικίας τεσσεράμισι ετών). Απαιτεί, δηλαδή, τη διαδικασία διαπραγμάτευσης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, με απώτερο σκοπό την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Parten, 1932).
- Παιχνίδι ρόλων: Είναι ένα φανταστικό παιχνίδι, με το οποίο προετοιμάζονται, μέσα από φανταστικές καταστάσεις, για γεγονότα της αληθινής ζωής. Ευπάρχει και μέσα στο συνειρμικό παιχνίδι, αλλά κυρίως στο συνεργατικό παιχνίδι, ενώ αποτελεί σημαντικό μέρος του θεατρικού παιχνιδιού (Tisseron, 2012 στο ΠΑΪΤΑΡΙΔΟΥ ΣΥΜΕΛΑ, 2020).
- Θεατρικό παιχνίδι: Μέσα από το παιχνίδι ρόλων και την αισθησιοκινητική δραστηριότητα, το παιδί καταφέρνει να εκφράσει καταστάσεις και ρόλους με το δικό του υποκειμενικό τρόπο, αβίαστα και υποκειμενικά, χωρίς να δίνεται έμφαση

στον τρόπο, τη μελωδικότητα, ή άλλα θεατρολογικά χαρακτηριστικά. Στόχος των παιχνιδιών που στηρίζονται στην τέχνη δεν είναι να διδάξουν στα παιδιά τις δεξιότητες αυτές καθαυτές, αλλά να αναπτύξει τις ανάλογες συμπεριφορές και να υποστηρίξει την ανάπτυξή τους σε ένα περιβάλλον που βασίζεται στο παιχνίδι, επιτρέποντας στο παιδί να αναλάβει ενεργητικό, ή και ηγετικό/καθοδηγητικό ρόλο στο έργο αυτό (Μπέλλα, 2019). *“Είναι ένα μέσο ενεργοποίησης, απελευθέρωσης της φαντασίας, ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας της ψυχοκινητικής έκφρασης και επικοινωνίας του παιδιού”* (Κουρετζής, 2010).

- Παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο: Αποτελεί έναν χώρο για παιχνίδι, περισσότερο από ένα είδος παιχνιδιού. Η συνεισφορά του είναι σημαντική, καθώς προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες για ανεξάρτητη δράση και αυτονομία, κινητική εκτόνωση, επικοινωνία και αλληλεπίδραση, αλλά και επαφή με το φυσικό περιβάλλον (Κωνσταντινόπουλος, 2007).
- Ηλεκτρονικά παιχνίδια: Στη σύγχρονη εποχή που ζούμε, τα παιδιά κατακλύζονται από τεχνολογικά ερεθίσματα, τα οποία έχουν αντικαταστήσει, ακόμη και στο παιχνίδι, πολλά από τα προϋπάρχοντα είδη. Στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, μπορεί ο χρήστης να ψυχαγωγηθεί, συνήθως σκόπιμα μεσενάριο, ανάδραση, πρόκληση και ανταμοιβή, αλλά ακόμη και για απλή ευχαρίστηση. Υποστηρίζεται ότι με τη χρήση των παιχνιδιών που βασίζονται στην τεχνολογία προκύπτει γνωστική, κοινωνική ανάπτυξη, μαζί με διάφορα άλλα οφέλη στην υγεία, ενώ υπάρχουν και οι κίνδυνοι της υπερβολικής χρήσης, υποκλοπής δεδομένων ή παραπλάνησης (Przybylski & Weinstein, 2016).

## Είδη Νοημοσύνης

Σύμφωνα με τη θεωρία των Πολλαπλών Νοημοσύνων, που βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών ερευνών (ψυχολογικών, ανθρωπολογικών, βιολογικών), η νοημοσύνη χωρίζεται σε εννέα τομείς- είδη νοημοσύνης, που εδρεύουν σε διαφορετικά εγκεφαλικά κέντρα. Σε κάθε άτομο, καθένα από τα κέντρα αυτά αναπτύσσεται βάσει αλληλεπιδράσεων μεταξύ της φύσης (βιολογικές δυνάμεις, κληρονομικές προδιαθέσεις) και της ανατροφής (περιβαλλοντικές δυνάμεις, εμπειρίες της ζωής) του ατόμου. Η νοημοσύνη έχει βιολογική βάση, ωστόσο ο βαθμός ανάπτυξής της εξαρτάται από γνωστικοκοινωνικά δεδομένα, δίνοντας έμφαση στο ρόλο του πολιτισμού.

Ο Gardner αρχικά σχεδίασε μια λίστα με επτά είδη ευφυΐας. Στη συνέχεια, τις ομαδοποίησε ως εξής: η γλωσσική με τη λογικομαθηματική ευφυΐα είναι τα δύο εργαλεία

που αξιολογούνται στο σχολείο, η μουσική νοημοσύνη, η κιναισθητική και η νοημοσύνη του χώρου (ή χωρική) είναι συνήθως συνδεδεμένες με την τέχνη, και η διαπροσωπική μαζί με την ενδοπροσωπική (ή υπαρξιακή) νοημοσύνη είναι οι «προσωπικές νοημοσύνες» (Gardner, 1989).

Αναλυτικά:

- Η γλωσσική νοημοσύνη περιλαμβάνει την «κλίση» σε προφορική και γραπτή γλώσσα και την ικανότητα να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για την επίτευξη ορισμένων στόχων. Τα άτομα με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη γλώσσα για να εκφραστούν ή για να ανακαλούν πληροφορίες.
- Η λογικομαθηματική νοημοσύνη αποτελείται από την ικανότητα να αναλύει κανείς τα προβλήματα λογικά, να επιτελεί μαθηματικές πράξεις με ιδιαίτερη ευκολία, και να εξετάζει επιστημονικά θέματα. Από τα παραπάνω, συνεπάγεται η δυνατότητα του ατόμου να ανιχνεύει μοτίβα, να έχει αφαιρετική κρίση και να σκέφτεται λογικά. Αυτή η νοημοσύνη είναι πολύ συχνά συνδεδεμένη με την επιστημονική και μαθηματική σκέψη.
- Η μουσική νοημοσύνη περιλαμβάνει διάφορες ικανότητες στην εκτέλεση, σύνθεση και εκτίμηση μουσικών σχημάτων. Περιλαμβάνει την ικανότητα να αναγνωρίζει και να συνθέτει κανείς μουσική ως προς το βαθμό έντασης, τον τόνο και το ρυθμό. Σύμφωνα με τον Howard Gardner, η μουσική νοημοσύνη «βαδίζει παράλληλα» με την γλωσσική νοημοσύνη.
- Η σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη συνεπάγεται τη δυνατότητα χρήσης ολόκληρου του σώματος ενός ατόμου ή μέρη του σώματός του, με σκοπό την επίλυση προβλημάτων. Είναι, δηλαδή, η ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς διανοητικές ικανότητες για να συντονίσει τις κινήσεις του σώματός του. Η ψυχική και η σωματική δραστηριότητα είναι άμεσα συνδεδεμένες με αυτή τη νοημοσύνη, κατά τον Gardner.
- Η νοημοσύνη του χώρου αποτελείται από την ικανότητα να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί κανείς τόσο τον ευρύ χώρο γύρω του αλλά και περιοχές που απαιτούν περισσότερο «λεπτεπίλεπτο χειρισμό».
- Η διαπροσωπική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα να κατανοεί κανείς τις προθέσεις, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των υπολοίπων. Επιτρέπει στους ανθρώπους να συνυπάρχουν αποτελεσματικά με τους άλλους.
- Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αποτελείται από την ικανότητα να κατανοήσει κανείς τον εαυτό του, να εκτιμήσει τα συναισθήματα, τους φόβους και τα κίνητρά του.

Κατά την άποψη του Gardner, αυτό περιλαμβάνει την απόκτηση ενός αποτελεσματικού μοντέλου εργασίας του εαυτού του καθενός, αλλά και το να είναι κανείς σε θέση να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αυτές για να ρυθμίζει τη ζωή του.

Μέχρι σήμερα, η έλλειψη ενημέρωσης, σε συνδυασμό με την προσκόλληση σε παλιές νοοτροπίες, έχουν παρεμποδίσει την ουσιαστική κινητοποίηση για την οργανωμένη εκπαίδευση σε δεξιότητες που δεν αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο αποτελεί το βασικό φορέα κοινωνικοποίησης των παιδιών από την προσχολική κιόλας ηλικία. Σύμφωνα με τον Gardner, η άνιση ανάπτυξη των πολλαπλών νοημοσύνων οφείλεται στο σχολείο, το οποίο επικεντρώνεται στην καλλιέργεια κυρίως δύο μόνο ευφυΐων - γλωσσικής και λογικομαθηματικής νοημοσύνης. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι η χαμηλή επίδοση των παιδιών, τόσο σε γνωστικές, όσο και σε συναισθηματικές ή κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 2011). Αναφερόμενοι σε ένα «Σχολείο για όλους», κάθε τύπος νοημοσύνης θα έπρεπε να λαμβάνεται υπ' όψιν και να τίθεται υπό εκμετάλλευση.

## Η τυπική ανάπτυξη των παιδιών

Η έννοια της ανάπτυξης υπονοεί την ύπαρξη μεταβολών και μεταμορφώσεων μέσα στο χρόνο και τη σταδιακή εκδίπλωση τους. Ως ανάπτυξη ορίζεται *«η καλλιέργεια των βιολογικών, κοινωνικών και ψυχολογικών διεργασιών, οι οποίες αλληλενεργούν μέσα στο μοναδικό πεδίο του ανθρώπινου πολιτισμού»* (Beauchamp & Anderson, 2010).

Ο Freud περιγράφει την κοινωνική ανάπτυξη ως μία αμφίπλευρη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά εντάσσονται μέσα στην ευρύτερη κοινότητα αλλά ταυτόχρονα διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα. Από τη μία, τα παιδιά αποκτούν τα πρότυπα, τις αξίες και τη γνώση, τις κοινωνίες τους και από την άλλη η διαμόρφωση της προσωπικότητας ως διαδικασία, όπου τα παιδιά διαμορφώνουν τα δικά τους συναισθήματα σκέψεις και συμπεριφορές, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η κοινωνικοποίησή τους ξεκινά τη στιγμή της γέννησής τους ενώ οι φροντιστές τους μεριμνούν ώστε να τους μάθουν τις προσδοκώμενες σωστές συμπεριφορές που θα αντανάκλουν τα δικαιώματα τα καθήκοντα της υποχρεώσεις και τη γενικότερη διαγωγή τους (Zullig, Koorman, Patton, & Ubbes, 2010).

Οι άνθρωποι, καθώς προχωρούν στην ενήλικη ζωή τους, επηρεάζονται σημαντικά από τους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς που σχετίζονται με την ηλικία οι οποίοι καθορίζουν τις υποχρεώσεις τους ανάλογα με την ηλικία τους, ρυθμίζοντας έτσι το κοινωνικό ρολόι τους σύμφωνα με τις απαιτήσεις της ζωής.

Ο Piaget (1926) επεσήμανε ότι υπάρχουν τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τα οποία συμβαδίζει και η κοινωνικοποίηση των παιδιών. αυτά είναι: το αισθησιοκινητικό στάδιο, κατά το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν μέσω των αισθήσεων και των κινήσεών τους (έως τους 18 μήνες), το προσυλλογιστικό στάδιο (έως τα 7 έτη), όπου τα παιδιά μαθαίνουν να αναπαριστούν τα σύμβολα στη σκέψη τους, κάτι που τους οδηγεί στην κατανόηση της διάκρισης πραγματικού-φανταστικού, το συγκεκριμένο λειτουργικό στάδιο, κατά το οποίο μαθαίνουν περισσότερο την αφηρημένη σκέψη (έως τα 12 έτη) και το τυπικά λειτουργικό στάδιο (11-12 έτη έως την ενηλικίωση), όπου λαμβάνει χώρα η ανάπτυξη λογικών και αφαιρετικών ικανοτήτων(Hughes&Kroehler, 2014).

### Αγωγή υγείας στο σχολείο

Όπως είναι γνωστό, η υγεία, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) (1946) συναποτελείται από τη σωματική, την ψυχική και την κοινωνική υγεία, με απώτερο στόχο την ευεξία και την βέλτιστη ποιότητα ζωής, και δεν είναι αποκλειστικά η απουσία νόσου ή αναπηρίας. Ως κοινωνική υγεία ορίζεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, φιλίας, αποφυγής συγκρούσεων και ενσυναίσθησης, με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων. Το άτομο κατανοεί ότι υπάρχει σχέση αιτίας-αποτελέσματος στις ανθρώπινες σχέσεις και ξεκινάει να χτίζει τα θεμέλια των πρώτων σχέσεων που επιλέγει στη ζωή του, πέρα, δηλαδή, από την οικογένεια (Κουρμούση, 2012). Αυτό είναι και ένας δείκτης σημαντικότητας της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων από την προσχολική κιάλας ηλικία, κάτι που θα αναλυθεί εκτενέστερα και στην ερευνητική διατριβή της εργασίας αυτής.

### Η κοινωνική ανάπτυξη

Ο Kohlberg (1981) υποστήριξε, ακόμη, ότι, από το προσυλλογιστικό κιάλας στάδιο, τα παιδιά προσπαθούν ενεργάστη μάθησή τους ως προς τη γνώση που χτίζουν για το περιβάλλον και τον εαυτό τους, ώστε να είναι αποτελεσματικά, δεδομένα απαραίτητα για την κοινωνικοποίηση. Έτσι, η κοινωνικοποίηση ορίζεται ως *«μια διαδικασία κοινωνικής διαντίδρασης, μέσω της οποίας επικοινωνούμε, συνδεόμαστε και αποκτούμε γνώσεις, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή μας στην κοινωνία»*(Hughes & Kroehler, 2014).

Ωστόσο, για να μπορέσει κάποιος να αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες, θα πρέπει να ανατρέξει σε πρωτογενείς ικανότητες. Η κατανόηση του κοινωνικού κόσμου, σε έρευνα των θηλαστικών γενικότερα, δείχνει πόσο καθοριστικός είναι ο προσανατολισμός



κεφαλής-ματιού και γενικότερα πώς λαμβάνονται και επεξεργάζονται τα οπτικά ερεθίσματα από τους πρώτους μήνες ζωής (Soto-Icaza, Aboitiz, & Billeke, 2015).

Τοιούτω τρόπω αναπτύσσεται και ο κοινωνικός εγκέφαλος, εξελίσσοντας επίσης τις δεξιότητες βλεμματικής επαφής και, αργότερα και μίμησης, και οι δύο δεξιότητες παρούσες από τους 2 έως τους 24 πρώτους μήνες ζωής (Soto-Icaza, Aboitiz, & Billeke, 2015). Γύρω στον τρίτο μήνα ζωής, τα βρέφη ξεκινούν να διατηρούν την προσοχή τους σε ένα αντικείμενο ή πρόσωπο-στόχο και να το ακολουθούν με το βλέμμα τους. Κατά συνέπεια, κατακτάται η ικανότητα αναγνώρισης προσώπων.

Στη συνέχεια, επόμενη ικανότητα που αναδύεται από τις παραπάνω, περίπου κατά τον ένατο μήνα ζωής, είναι η ικανότητα κοινής προσοχής (“joint attention”). Στην κοινή προσοχή, δύο άτομα “συντάσσουν” την προσοχή τους στο ίδιο σημείο σκόπιμα και με κοινωνικό χαρακτήρα (Mundy & Crowson, 1997). Το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται ότι κάποιος άλλος στρέφει την προσοχή του σε κάτι διαφορετικό και σκόπιμα, το πρώτο άτομο εκδηλώνει ενδιαφέρον στο να ακολουθήσει την προσοχή του άλλου, που μπορεί να διαιρεθεί σε απαντητική κοινή προσοχή ή κινητοποίηση της κοινής προσοχής (“*responding joint attention*”, “*initiating joint attention*”). (Mundy & Jarrold, Infant joint attention, neural networks and social cognition., 2010)

Καθώς συνεχίζεται η ανάπτυξη του βρέφους, σε συνέχεια της κοινής προσοχής, γύρω στα δύο έτη, αναπτύσσεται η «Θεωρία του Νου», ικανότητα του πώς λαμβάνει το άτομο την κοινωνική πληροφορία από τους άλλους, η οποία σχετίζεται με το τι προσδοκά ή προβλέπει το άτομο από τη συμπεριφορά των άλλων. (Hyter, Vogindroukas, Chelas, Papanizos, Kivrakidou, & Kaloudi, 2017). Το άτομο γνωρίζει ότι ο συνομιλητής του σκέφτεται κάτι διαφορετικό από τον ίδιο. Με την ικανότητα αυτή, το άτομο καταφέρνει να αποδώσει νοητικές καταστάσεις τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους, όπως: σκοπό, πρόθεση, πεποίθηση, σκέψη, αμφιβολία, υπόθεση, συναίσθημα, προσποίηση, ψέμα κα., δεδομένα που δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτά πριν από την ηλικία των τεσσάρων ετών. (Soto-Icaza, Aboitiz, & Billeke, 2015).

## Παράγοντες ελλείψεων κοινωνικών δεξιοτήτων

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει ελλείψεις σε διάφορους τομείς στα παιδιά, με έναν από τους κύριους παράγοντες αιτιότητας, την πανδημία COVID-19 (Pokhrel & Chhetri, 2021). Τα παιδιά αναπτύσσονται δεχόμενα πληθώρα λεκτικών και παραλεκτικών μηνυμάτων, τα οποία και «αποθηκεύουν» από τους πρώτους μήνες ζωής, έως και τα 4 πρώτα έτη, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό, τι αργότερα. Επομένως τα παιδιά που γεννήθηκαν τα τελευταία χρόνια και έχασαν καθοριστικά χρόνια από την

αλληλεπίδραση και εκπαίδευσή τους που δεν λάμβανε χώρα πρόσωπο-με-πρόσωπο (Günindi, 2022).

Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, παρόλο που περνούσαν πολύ χρόνο με τις οικογένειές τους, σύμφωνα με τη μελέτη του Janssen και των λοιπών συνεργατών του (2020), ο χρόνος αυτός δεν ήταν παραγωγικός, καθώς υπήρχαν ανησυχίες ως προς τον τομέα της υγείας και της οικονομίας. Μέσα από τις δυσκολίες αυτές, σε συνδυασμό με την κοινωνική αποστασιοποίηση, δεν βρισκόταν εύφορο έδαφος για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα τη δυσκολία να βιώσουν, να εκφράσουν και να κατανοήσουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα, όσο και των άλλων (Wijaya, 2021).

Ακόμη, υπάρχουν χαρακτηριστικά ελλείμματα που οφείλονται σε ένα εύρος διαγνώσεων. Υπάρχουν μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (HEA), με νοητική αναπηρία (NA), με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ-Υ), με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ), με Αγχώδεις Διαταραχές (ΑΔ), κατάθλιψη, ή συννοσηρότητα αυτών, οι οποίοι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν, να χρησιμοποιήσουν και να βιώσουν τις κοινωνικές πληροφορίες που «διαχέονται» σε μια κοινωνική κατάσταση ή σε ένα περιβάλλον (Hyter, Vogindroukas, Chelas, Paparizos, Kivrakidou, & Kaloudi, 2017).

Κάποιες από τις δυσκολίες στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα των παραπάνω διαγνώσεων είναι: η επίλυση προβλημάτων, ο προγραμματισμός, ο προσανατολισμός, η ευελιξία, η συνεχής προσοχή, η αναστολή της απόκρισης, η λειτουργική μνήμη κα. Για να μπορέσουν αυτές οι περιπτώσεις να είναι διαχειρίσιμες, επιβάλλεται η καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικών παιδαγωγών, τόσο για τη στοχοθεσία, όσο και για τη δημιουργία ενός ευχάριστου σχολικού κλίματος (Αγαλιώτης & Ομπάσης, 2015).

Επιπρόσθετα, να αναφερθεί ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν πληθώρα κοινωνικών και συναισθηματικών ελλειμμάτων που απαρτίζουν τις εν λόγω κοινωνικές δεξιότητες. Κάποιες από τις δυσκολίες τους, σύμφωνα με τους Yeo και Teng, είναι οι εξής: τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, οι περιορισμένες οργανωτικές ικανότητες σε περιβάλλον εκτός σπιτιού, η δυσκολία να ενταχθούν και να ακολουθήσουν την παρέα συνομηλίκων, η δυσκολία αποκρυπτογράφησης πληροφοριών (πχ. παραλεκτική επικοινωνία, μεταφορικός λόγος), η ενσυναίσθηση κα. (Yeo & Teng, 2015).

Συμπληρωματικά, η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων σε κάθε άτομο, ανεξαρτήτως διάγνωσης ή τυπικής ανάπτυξης, επιφέρει και αυτή με τη σειρά της αλυσίδα ελλείψεων σε διάφορους άλλους τομείς. Πέρα από το ότι είναι πολύ πιθανό να προκαλούνται χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, μειώνεται το κίνητρο για αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους

συνομηλικούς και, αργότερα, και η επαγγελματική επίδοση, η παραβατική συμπεριφορά είναι απόρροια των προβλημάτων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Daraee, Salehi, & Fakhr, 2016). Κατά συνέπεια, άτομα με χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες συχνά απορρίπτονται από τους συνομηλικούς τους, δεδομένα που εντείνουν την κοινωνική απομόνωση και τις ψυχικές διαταραχές (Van Rhijn, 2021).

## Το παιχνίδι και η σημαντικότητά του στην ανάπτυξη των παιδιών

Το παιχνίδι αποτελεί μία από τις πρώτες μορφές επικοινωνίας του βρέφους. Από τα πολύ πρώιμα στάδια ζωής του, το παιδί αρχίζει να ξεχωρίζει τον εαυτό του ως οντότητα, να διαχωρίζει αρχικά τον εαυτό του από τη μητέρα και από τον υπόλοιπο κόσμο, μετέπειτα, μέσα από τη δημιουργική εμπειρία του παιχνιδιού. Αργότερα, διαχωρίζει το πραγματικό από το φανταστικό, χρησιμοποιώντας αντικείμενα ή φαινόμενα του εξωτερικού κόσμου, προσπαθώντας να εκφράσει την ατομική ψυχική του πραγματικότητα (Winnicott, 1979).

Πρόκειται, επομένως, για ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία του παιδιού, που το βοηθά να γνωρίσει τον κόσμο. Αποτελεί μέσο προετοιμασίας για όλες τις σημαντικές διεργασίες της ζωής. Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά έχουν την ελευθερία να εκφραστούν χωρίς περιορισμούς. Έχουν επίσης την ευκαιρία να γνωρίσουν τόσο τον υλικό κόσμο, όσο και όλα τα στοιχεία που δεν μπορούν να γνωρίσουν με γυμνό μάτι.

Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά εκφράζουν όλο τον ψυχικό τους κόσμο, τόσο φοβίες όσο και όλων των ειδών των συναισθημάτων αλλά και μαθαίνουν έρχονται σε επαφή με όλα τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανθρωπίνων σχέσεων. Καταφέρνουν να δημιουργήσουν κάτι δικό τους, επιλύουν τα προβλήματα τους, καθώς είναι ένα περιβάλλον χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις εφόσον δεν τους το ζητείται, αλλά οφείλουν να το φέρουν εις πέρας από μόνοι τους οξύνουν την κρίση τους αλλά και την φαντασία τους αυξάνουν την ικανότητα ιδεασμού τους κι άλλα.

Το παιχνίδι ως αυτοσκοπό, όπως φαίνεται και από έρευνες επάνω στο ελεύθερο, κυρίως παιχνίδι, ή από το αισθητηριακό περιβάλλον Snoezelen, το παιδί καλλιεργεί πληθώρα κοινωνικών δεξιοτήτων: δημιουργική σκέψη, φαντασία, ικανότητα έκφρασης και απόκτησης ρόλου, τόσο στο παιχνίδι, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία, αναπτύσσοντας, έτσι, την προσωπική του ταυτότητα. (Ray-Kaeser & Lynch, 2017).

Η ενασχόληση του παιδιού με το παιχνίδι είναι δικαίωμα υψίστης σημασίας για την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς: σωματικό, νοητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, αυτοεκτίμησης και εικόνας εαυτού. Αφορά, δηλαδή, στο δικαίωμα

επιλογής, αυτοπροσδιορισμού του ατόμου και νοήματος της ζωής, έννοιες πολύ σημαντικές για την επίτευξη της ευεξίας (Lee&Yoo, 2014).

Η εφαρμογή όλων των παραπάνω ξεκινάει από την πρώιμη παιδική ηλικία, αλλά εφαρμόζεται σε όλη τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ζωής του παιδιού. Οι παραπάνω δεξιότητες και ικανότητες που αναπτύσσονται μέσα από το παιχνίδι, είναι χρήσιμες για την εκμάθηση ακόμη και πολύ δύσκολων εννοιών, στις οποίες βασίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα. Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τις Πολλαπλές Νοημοσύνες των παιδιών μιας τάξης, μπορούν μέσα από διάφορες δραστηριότητες να κατανοήσουν καλύτερα διάφορες έννοιες γλωσσολογικού περιεχομένου, λογικομαθηματικές έννοιες (πχ. Μαθηματικά, φυσική, χημεία) κα.με έναν πιο εναλλακτικό τρόπο.

### Η επίδραση του παιχνιδιού στην υγεία

Κοινή παραδοχή ερευνητών αποτελεί το γεγονός ότι το παιχνίδι είναι ένα χαρακτηριστικό που προσδίδει ποιότητα στη ζωή, διότι βελτιώνει την υγεία και την ευημερία οποιασδήποτε ομάδας ή κοινότητας ατόμων και τονίζει τη σημαντικότητα της υποκειμενικής άποψης των ίδιων των παιδιών καθώς αυτά αποτελούν τους άμεσους ωφελούμενους του παιχνιδιού. Οι φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση αλλά και την παρέμβαση (πχ. θεραπευτικό πλαίσιο), είναι σε μοναδική θέση να προάγουν το παιχνίδι για παιδιά με και χωρίς αναπηρίες, δημιουργώντας ευκαιρίες (“occupational possibilities”) για ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον παιχνιδιού χωρίς αποκλεισμούς και παρέχοντας εκπαίδευση σχετικά με την ανάγκη του παιχνιδιού για την προώθηση μιας υγιούς ζωής και ευεξίας (Wenger, Schulze, Lundström, & Prellwitz, 2020).

Σε μελέτη σχετικά με την ευημερία, οι ερευνητές συμφωνούν ως προς την ανάγκη συμμετοχής των παιδιών ως ενεργών συμμετεχόντων στην έρευνα των δικών τους πολιτιστικών κόσμων, ως ζήτημα σεβασμού απέναντι στα παιδιά (Moore & Lynch, 2017). Τα θέματα αυτά εξετάζονται με σκοπό στην κατανόηση τόσο της λειτουργίας των ατόμων σχετικά με τα προσωπικά τους κίνητρα, πεποιθήσεις και προσδοκίες, όσο και ως προς την κατανόηση των επιρροών που δέχονται από εξωτερικούς παράγοντες, με σκοπό την προώθηση της υγείας και ευεξίας του ατόμου. Έτσι, σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον, η αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος θα είναι διπλής κατεύθυνσης: το περιβάλλον θα επηρεάζει το άτομο, αλλά και το άτομο το σύνολο (Moore & Lynch, 2018).

### Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων

Είναι εμφανής η ανάπτυξη των παιδιών σε πολλαπλά επίπεδα μέσα από το παιχνίδι. Αναπτύσσουν τις γνωστικές τους ικανότητες, την εκφραστική τους ικανότητα, τόσο λεκτικά,

όσο και παραλεκτικά, τις κοινωνικές δεξιότητες, τη δημιουργικότητά τους, τόσο χρησιμοποιώντας διαφορετικά εργαλεία ή υλικά, όσο ερχόμενοι σε θέση να επιλύουν προβλήματα με δημιουργικό και ευφάνταστο τρόπο.

Τα φανταστικά σενάρια, με τη σειρά τους, ωθούν το παιδί να συνδυάσει γνώσεις σε νέες καταστάσεις που, μέχρι πρότινος μπορεί να μην είχε αντιμετωπίσει. Ως αποτέλεσμα του παιχνιδιού προκύπτει αδιάλειπτη ανάπτυξη και βελτίωση γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Taylor&FrancisGroup, 2018). Έτσι, γίνεται το «ενεργητικό μέσο» προς την κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, με τον λιγότερο απαιτητικό τρόπο: την ευχαρίστηση ως αυτοσκοπό.

Ως απόρροια όλων αυτών, το παιδί αποκτά αυτογνωσία, αλλά και γνώση για τον κόσμο γύρω του, ευελιξία και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, είτε μέσα από μίμηση, είτε από εξερεύνηση, μέσα από την καθημερινή του ενασχόληση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους ανθρώπους.

Το παιδί, ερχόμενο αντιμέτωπο με το περιβάλλον του, χρειάζεται να αντιμετωπίσει τις συναισθηματικές και νοητικές ανάγκες του εαυτού του (Kyriakis, 2012). Κάτι τέτοιο αποτελεί και το δύσκολο έργο του κατά την αέναη προσαρμογή του σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, καθώς είναι μια διαδικασία που ελλοχεύει πολλές δυσκολίες. Με την παρέμβαση του παιχνιδιού, η πραγματικότητα μετασχηματίζεται και οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος εναρμονίζονται με αυτές του παιχνιδιού, όπου το παιδί γίνεται αποδέκτης και ενεργός δημιουργός μιας νέας πραγματικότητας, αυτής του παιχνιδιού. Οι ανάγκες του, λοιπόν, παρατίθενται και επιλύονται μέσα από την πραγματικότητα που το ίδιο έχει χτίσει (Kyriakis, 2012).

### Το παιχνίδι ως εργαλείο εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν τρεις παράγοντες που καθορίζουν το παιχνίδι. Αυτοί είναι η διάθεση και η ικανότητα για παιχνίδι, η ελεύθερη δραστηριότητα του παιχνιδιού και το περιβάλλον του παιχνιδιού. Η συμπεριφορά του παιδιού που πρόκειται να παίξει, αντικατοπτρίζει την κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη, δεξιότητες όπως η φαντασία και η δημιουργικότητα, αλλά και την ικανότητά του να παραμένει και να επιμένει σε κάτι ευχάριστο (Lindsay, Hounsell, & Cassiani, 2017)

Η εκπαίδευση είναι ένα από τα πολλά σύνθετα συστήματα διαβίωσης που λειτουργούν για την υποστήριξη ειδικών ανθρώπινων αναγκών. Αυτού του είδους τα συστήματα είναι απρόβλεπτα αλλά μπορούν να γίνουν κατανοητά μέσα από τις αρχές που καθορίζουν τις ανθρώπινες ανάγκες τις γνωστικές διαδικασίες και τα κίνητρα την ανάπτυξη και τις ατομικές διαφορές (Mavridou & Kakana, 2019).

Παρόλο που πολλοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με τη μάθηση μέσω παιχνιδιού, ελάχιστες είναι οι έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία μέσω του παιχνιδιού. Η σύνδεση των εννοιών παιχνιδιού και εκπαίδευσης τείνει να εμφανίζεται αμφιλεγόμενη, λόγω του ελεύθερου χαρακτήρα του παιχνιδιού και της περισσότερο δομημένης μάθησης που επικρατεί στην εκπαίδευση (Wood&Ashfield, 2007).

Υπάρχουν, ωστόσο μελέτες που αναδεικνύουν το πώς αυτές οι δύο, αντίθετες εκ διαμέτρου πτυχές μπορούν να συνδυαστούν ώστε να συνυπάρξει η εκπαίδευση με το παιχνίδι. Μια από τις μελέτες αυτές είναι αυτή των Cutterκαι Mckenzie (2014), σύμφωνα με την οποία προτείνεται η διδασκαλία που χωρίζεται σε τρία επίπεδα: το παιχνίδι ανοιχτού τύπου, το παιχνίδι μοντελοποίησης και το σκόπιμα πλαισιωμένο παιχνίδι. Στο παιχνίδι ανοιχτού τύπου, τα παιδιά καλούνταν να εξερευνήσουν και να προβληματιστούν σχετικά με το αντικείμενο του μαθήματος.

Στη συνέχεια, το παιχνίδι μοντελοποίησης έδρασε καταλυτικά στις απορίες των παιδιών, ως παιχνίδι ρόλων που τους έδειχνε τι είναι αυτό που καλούνται να γνωρίσουν και να φέρουν εις πέρας. Τέλος, το σκόπιμα πλαισιωμένο παιχνίδι, λειτούργησε ως τη «συν-κατασκευή» των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, στη μεταγνώση, να μπορούν να συζητήσουν για όλα όσα έμαθαν και να διεξάγουν νέα συμπεράσματα (Edwards&Cutter-Mackenzie, 2013).

## Η στέρηση του παιχνιδιού και η επίδρασή της στις δεξιότητες των παιδιών

Το περιβάλλον είναι ένας από τους κύριους παράγοντες που διαμορφώνει το έργο του παιχνιδιού, μέσα από κοινωνικο-οικονομικούς περιορισμούς που αμβλύνουν τις συνθήκες στέρησης του παιχνιδιού, και, κατά συνέπεια, τον αποκλεισμό των παιδιών από παιγνιώδεις δραστηριότητες (Moore & Lynch, 2017). Λαμβάνοντας υπόψη ότι το παιχνίδι είναι πρωταρχικό και αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ηλικίας στα περισσότερα μέρη του κόσμου, όπως αναφέρουν οι Lee&Yoo (2014) υπάρχουν αντίστοιχα και κοινωνικές διαφορές κουλτούρας από μέρος σε μέρος, τόσο σε δύο μακρινά γεωγραφικά μέρη, όσο και σε κοντινά (πχ. πόλη-χωριό), οι οποίες επηρεάζουν το παιχνίδι, αλλά και την ευεξία των παιδιών, από σωματική, ψυχολογική και συναισθηματική σκοπιά (Lee & Yoo, 2014).

Οι μειωμένες ευκαιρίες για παιχνίδι ανέδειξανιδιαίτερα προβλήματα ανά τα χρόνια. Κάποια από αυτά ήταν οι μεγαλύτεροι δείκτες παχυσαρκίας και ψυχοπαθολογίας, καθώς και κοινωνικό αποκλεισμό. Όλα τα παραπάνω χρήζουν περαιτέρω έρευνας, καθώς δεν έχει προκύψει αιτιότητα ανάμεσα στα δεδομένα αυτά (Gray, 2011).

Ακόμη, μέσα σε μια συνθήκη παιχνιδιού, εύκολα αποτυπώνεται ο κοινωνικός αποκλεισμός που επικρατεί στην κοινωνία, ακόμη και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, λόγω της έλλειψης υποδομών βασισμένων στον Καθολικό Σχεδιασμό (Wenger, Schulze, Lundström, & Prellwitz, 2020). Έτσι, η ενασχόληση με το παιχνίδι ως αυτοσκοπός επηρεάζεται από τα διάφορα περιβάλλοντα που σχετίζονται με κοινωνικούς, πολιτισμικούς και πολιτικούς παράγοντες (Ray-Kaeser & Lynch, 2017; Roopnarine, 2015).

Ένας σημαντικός περιοριστικός παράγοντας είναι ότι δεν υπάρχει η υλικοτεχνική δομή για την υποστήριξη των αναγκών όλων των παιδιών. Οι δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών με σωματικές αναπηρίες γενικά επηρεάζονται από τη σοβαρότητα των κινητικών λειτουργικών περιορισμών και την πιθανή συσχέτιση με άλλους τύπους αναπηρίας και αυτά τα παιδιά σπάνια έχουν την ευκαιρία να φτάσουν στα υψηλότερα στάδια παιχνιδιού (Besio, 2016).

Πολλές φορές τα άτομα με σωματικές αναπηρίες που στερούνται των εμπειριών του φυσιολογικού παιχνιδιού, φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν και έναν «δεύτερο περιορισμό» ο οποίος εμποδίζει την ικανότητα τους για ανεξάρτητη συμπεριφορά και εκτέλεση. Είναι ξεκάθαροι οι φραγμοί που θέτουν τα φυσικά, κοινωνικά, προσωπικά και περιβαλλοντικά όρια, επομένως αυτό που προτείνεται μετά από διάφορες έρευνες είναι η προαγωγή του ενεργού ελεύθερου παιχνιδιού, με σκοπό να μπορούν να διασφαλίσουν την πρωτοβουλία τους για παιχνίδι. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί λαμβάνοντας υπόψη τους διάφορους παράγοντες, όπως τη μοναδικότητα και τις μοναδικές δεξιότητες του κάθε παιδιού, την επιρροή των γονέων και τη σχέση με τους συνομήλικους τους, τη σχέση με τους υπόλοιπους φροντιστές, την προσαρμογή των παιχνιδιών και των υλικών που χρησιμοποιεί το άτομο και την επίδραση του περιβάλλοντος (Moore&Lynch, 2017; Ray-Kaeser&Lynch, 2017).

Πολλά από τα άρθρα που μελετήθηκαν, συγκλίνουν στον απώτερο στόχο του παιχνιδιού, που είναι η συμμετοχή μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον αλληλεγγύης, χωρίς στέρηση (MissiunaC, 1991; Besio, 2016; Moore&Lynch, 2017). Κάτι τέτοιο, για να μπορέσει να υλοποιηθεί, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι προϋποθέσεις του Καθολικού Σχεδιασμού, στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Για να επιτευχθεί η Συμπερίληψη σε μέρη όπου υπάρχει παιχνίδι χωρίς αποκλεισμούς, το φυσικό, συμπεριφορικό, κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον οφείλουν να αλληλεπιδρούν σαν ένα σύστημα.

## Η συνεισφορά της Συμπερίληψης στην ανάπτυξη των Κοινωνικών δεξιοτήτων

*«Η εκπαίδευση προσφέρει ένα κρίσιμο δίαυλο προς κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς, όταν θεωρεί την ποικιλομορφία των μαθητών όχι ως πρόβλημα, αλλά ως την εξής πρόκληση: να εντοπίζει τα ιδιαίτερα ταλέντα κάθε ατόμου, υπό κάθε είδος και μορφή, και να δημιουργεί τις συνθήκες που θα τους επιτρέψουν να ανθίσουν»(Unesco, 2020).*

Πρωτίστως, για τα παιδιά που είθισται να αποκλείονται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα οφέλη της συμπερίληψης ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες και ανάγκες είναι εντυπωσιακά. Δεδομένου ότι έχουν «συνηθίσει» να μην αποτελούν μέρος του συνόλου, τείνουν να δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν με τα υπόλοιπα παιδιά ( Sakellariou, Strati, & Anagnostopoulou, 2019). Δίνοντάς τους την ευκαιρία να αποτελέσουν μέρος του συνόλου, με ισότιμες ευκαιρίες, τα παιδιά αυτά μπορούν να παίξουν, να συναναστραφούν με άλλους, να μάθουν, να δοκιμάσουν και να γίνουν αποδεκτά, παρά τη διαφορετικότητά τους. (Puckett, Mathur, & Zamora, 2017)

Σε περιπτώσεις όπου είναι σημαντικά τα κοινωνικά ελλείμματα των παιδιών, όπως σε αναπηρίες σαν το φάσμα του Αυτισμού, το χάσμα που πρέπει να «γεφυρωθεί» είναι μια διαδικασία περισσότερο σύνθετη.

Αξιοσημείωτη είναι η συνεισφορά της συμπερίληψης και στους μαθητές που δεν αποκλείονται από το σχολικό περιβάλλον. Αυτό συμβαίνει διότι, όχι μόνο έρχεται το κάθε παιδί σε επαφή με τη διαφορετικότητα και την αποδέχεται, αλλά και αποκτά, το καθένα από αυτά, διάφορες κοινωνικές δεξιότητες. Κάποιες από αυτές είναι, η μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, η ανεξαρτησία, η διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων με ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (λεκτική και παραλεκτική ικανότητα), η αυτογνωσία, η επιμονή, η εμπιστοσύνη κ.α. Μέσα από έρευνες, αναδεικνύεται ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών αυτών τείνουν να είναι υψηλότερα από αυτά των παιδιών που δεν αποτελούν μέρος μιας συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς «χτίζουν» ένα αληθινό και υγιές περιβάλλον (Salend, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί ωφελούνται και αυτοί μέσα από τη διαδικασία συμπερίληψης (Salend, 1999). Παρόλο που οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της συμπερίληψης καθορίζονται από το πόσο οι ίδιοι τους είναι σε θέση να την εφαρμόσουν, η πλειοψηφία αυτών τείνει να εντοπίζει πολλά θετικά στην εφαρμογή της συμπερίληψης: αύξηση των ικανοτήτων εκπαίδευσής τους, εμπειρία και αυτογνωσία που



τους καθιστά περισσότερο ικανούς ως εκπαιδευτικούς, ικανότητες ευελιξίας και επίλυσης προβλημάτων, ανεπτυγμένο επίπεδο συνεργασίας ενδοσχολικά και εξωσχολικά, κα.

Βέβαια, είναι υψίστης σημασίας η δήλωση του Salend και των συνεργατών του (1999) που συμπεραίνουν, μετά από έρευνα προ 24<sup>ωv</sup> ετών, ότι ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον αυτό καθαυτό δεν είναι αρκετό για να προσδώσει στα άτομα που το συναποτελούν όλα αυτά τα οφέλη, αλλά είναι το «σχολικό κλίμα» που τα προκαλεί αυτά. Στις δεκαετίες 1990-2010, επιβεβαιώνεται η σημαντικότητα του ευνοϊκού Σχολικού Κλίματος για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, την προσωπική ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, τη δημιουργία κινήτρου στους τελευταίους, την κοινωνικοποίηση, αλλά και την καλλιέργεια συμπεριφοράςτων ατόμων συλλήβδην (Zullig, Koorman, Patton, & Ubbes, 2010).

Ωστόσο, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς εντοπίζουν και το αρνητικό πρόσημο από τις πρακτικές δυσκολίες της συμπερίληψης: η έλλειψη εξειδίκευσης, χρόνου και πόρων, ο φόβος για χαμηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης του συνόλου των παιδιών κα.

## Μεθοδολογία Έρευνας

### Σκοπός και στόχοι έρευνας

Στην εν λόγω εργασία παρουσιάζονται οι θεωρητικές έννοιες του παιχνιδιού και της συμπερίληψης, αλλά και πώς αυτές οι δύο έννοιες εμπλέκονται με τις κοινωνικές δεξιότητες και την ανάπτυξή τους. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αφορούσε κυρίως στην πρώιμη και στην παιδική ηλικία, με πολλά δεδομένα που συνεισέφεραν στο να λάβει χώρα η πρωτογενής ποσοτική έρευνα που ακολουθεί.

Καθώς, λοιπόν πρόκειται για μια μελέτη που αφορά στην Προσχολική αγωγή, η έρευνα που διενεργήθηκε απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και ειδικούς θεραπευτές, στους οποίους και διανεμήθηκε το υπάρχον ερωτηματολόγιο.

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει το κατά πόσο εφαρμόζονται πρακτικές Συμπερίληψης μέσω του παιχνιδιού στην Προσχολική Αγωγή, οι οποίες να ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και, κατ' επέκταση να καταλήξει σε συμπεράσματα και προτάσεις σχετικά με το πώς κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αναπτυχθεί περαιτέρω στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη θεραπευτική παρέμβαση της χώρας μας.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν, συνίστανται στα κάτωθι:

- 1° Ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται το παιχνίδι ως εργαλείο στην Προσχολική Αγωγή;
- 2° Ερευνητικό ερώτημα: Η Συμπερίληψη μπορεί να προαχθεί μέσα από το παιχνίδι;
- 3° Ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί να υπάρξει συσχετισμός μεταξύ της χρήσης του παιχνιδιού από εκπαιδευτικούς και ειδικούς θεραπευτές, με σκοπό τη Συμπερίληψη;
- 4° Ερευνητικό ερώτημα: Η Συμπερίληψη μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων;

### Δείγμα έρευνας

Το ποικιλόμορφο δείγμα της έρευνας αποτελείται από τις απόψεις:

- i. 104 εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών), όλων των βαθμίδων: Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό,
- ii. 112 ειδικών θεραπευτών (ανδρών και γυναικών διαφόρων ειδικοτήτων: Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Ειδικό παιδαγωγό, Ψυχολόγοι, Φυσικοθεραπευτές και Κοινωνικοί λειτουργοί, και
- iii. 12 ατόμων που δε σχετίζονται με τις δύο αυτές κατηγορίες: σχολικοί νοσηλευτές, θεατρολόγοι, εικαστικοί, γυμναστές, μουσικοί, βοηθοί βρεφονηπιοκομίας, φιλόλογοι ξένων γλωσσών, εμψυχωτές, τεχνολόγοι τροφίμων, δικηγόροι και ιατροί.

Η έρευνα που διεξήχθη είναι πρωτογενής ποσοτική και διενεργήθηκε με τη μορφή ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν διαδικτυακά.

### Κόστος έρευνας

Το κόστος της έρευνας ήταν μηδενικό, καθώς διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια και κοινοποιήθηκαν σε άτομα που εργάζονται ή/και ζουν εντός Ελλάδας. Ακόμη, το εν λόγω Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών διασφάλισε την πρόσβασή μας στο σύστημα ανάλυσης δεδομένων SPSS, με αποτέλεσμα να αποφευχθεί ένα κόστος 150-200\$).

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλυθεί η μεθοδολογία του ερωτηματολογίου, το δείγμα που συλλέχθηκε, τα αποτελέσματα, καθώς και κάποια συμπεράσματα που προκύπτουν από τα δεδομένα αυτά.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, είτε με δύο απαντήσεις, είτε με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης,

ερωτήσεις κλίμακας Likert με απαντήσεις 1-5 (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ/εξαιρετικά), οι οποίες και αποτέλεσαν το βασικότερο κομμάτι της παρούσας δειγματοληπτικής έρευνας. Εν κατακλείδι, δημιουργήθηκαν 2 ερωτήσεις ανάπτυξης με σκοπό τη διερεύνηση των αυτούσιων απόψεων του πληθυσμού.

Ακλούθησε η περιγραφική ανάλυση του δείγματος που έλαβε χώρα μέσω του στατιστικού προγράμματος “IBM SPSS Statistics 27”, το οποίο ήταν εγκατεστημένο στον προσωπικό υπολογιστή της συγγράφουσας, με τη παροχή δικτύου VPN από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Η περιγραφική ανάλυση αποτελείται από βασικά περιγραφικά δεδομένα (όπως ποσοστά, μετρήσεις, μέσος όρος των μεταβλητών του δείγματος, τυπική απόκλιση), διερεύνηση της εσωτερικής αξιοπιστίας με τον υπολογισμό συντελεστή Cronbach alpha, διερεύνηση και ανάλυση των συσχετίσεων με τη χρήση στατιστικών ελέγχων (T-test, Pearson Correlation, ANOVA, κα.).

### Ηθική και αξιοπιστία έρευνας

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι πλήρως ανώνυμα και αποτελούν τις αυτούσιες απόψεις των εν λόγω ατόμων του δείγματος. Χάρη στην ανώνυμη συλλογή δεδομένων, δεν χρειάστηκε κάποια περαιτέρω διαδικασία συναίνεσης.

Ακόμη, ο σκοπός της έρευνας αναγραφόταν εισαγωγικά στο ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε, με σκοπό την πλήρη ενημέρωση των ερωτηθέντων και την οικειοθελή τους συναίνεση σε αυτό. Συμπληρωματικά, μπορούσε κανείς να έρθει σε επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τη συγγραφέα της διπλωματικής για οποιαδήποτε διευκρίνιση, κάτι που δεν αποτέλεσε ανάγκη κανενός από τα 228 άτομα που απάντησαν επιτυχώς το ερωτηματολόγιο.

Ως προς την εσωτερική αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, διενεργήθηκε ο έλεγχος με το συντελεστή Cronbachalpha. Οι απαντήσεις του στατιστικού δείγματος δείχνουν σχετικά υψηλή αξιοπιστία (0,683), στις 8 στήλες δημογραφικών στατιστικών που ελέγχθηκαν (Πιν. 2). Να σημειωθεί ότι υπήρχε ένα μικρό σφάλμα στην κατασκευή του ερωτηματολογίου που μπορεί να μείωσε το ποσοστό αυτό, στην ερώτηση σχετικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των ερωτηθέντων (υπήρχαν διπλότυπες απαντήσεις που έπρεπε να ομογενοποιηθούν).

Πίνακας 1.1. Πίνακας δεδομένων έρευνας Πίνακας 1.2. Πίνακας εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach’s alpha 1ου άξονα

Case Processing Summary	
N	%

Cases	Valid	223	97,8
	Excluded <sup>a</sup>	5	2,2
	Total	228	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,683	8

## Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων έρευνας

### 1<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας

#### Δημογραφική περιγραφή δείγματος

Στην εν λόγω έρευνα, έλαβαν μέρος άτομα που διδάσκουν, εκπαιδεύουν ή ασχολούνται επαγγελματικά με παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα δείγμα 104 Εκπαιδευτικών τυπικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, 112 Ειδικών Θεραπευτών και 12 ατόμων που ασχολούνται επαγγελματικά με παιδιά.

#### Φύλο

Το δείγμα αποτελούνταν κατά κύριο λόγο από γυναίκες (192 άτομα, 84,2%), ενώ η μειοψηφία ήταν οι άνδρες που ήταν 36 (15,8%). Τα σχετικά στοιχεία παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πιν. 3). Γενικότερα, ο κλάδος της εκπαίδευσης αποτελείται κατά κόρον από γυναικείο πληθυσμό, εδώ και πολλά χρόνια, ωστόσο θα αναλυθούν περαιτέρω συσχετίσεις ως προς τα επαγγέλματα αργότερα.

Πίνακας 1.3. Δημογραφικά δεδομένα ως προς το φύλο των συμμετεχόντων

Φύλο				
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Άνδρας	36	15,8	15,8	15,8
Γυναίκα	192	84,2	84,2	100,0
Total	228	100,0	100,0	

Ως προς το επίπεδο σπουδών, σύμφωνα με τον Πίνακα 4, παρατηρείται το 48,7% ατόμων να έχει καταρτιστεί με μεταπτυχιακή εκπαίδευση (118 άτομα), ακολουθούν τα πτυχία Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με το 32,5% των συμμετεχόντων να κατέχουν πτυχίο ΑΕΙ (74 άτομα) και με το 11,8% πτυχίο ΤΕΙ (27 άτομα), στη συνέχεια, το 3,9% του δείγματος έχει

τελειώσει τις σπουδές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (9 άτομα), ενώ το 2,2% (5 άτομα) έχουν επιμορφωθεί σε σπουδές ΙΕΚ. Τέλος, μόνο 2 άτομα (0,9%) είναι κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου.

Όπως είναι γνωστό, στο ελληνικό εκπαιδευτικό και επαγγελματικό σύστημα, οι απαιτήσεις ολοένα και αυξάνονται, απαιτώντας από τους εμπλεκόμενους να καταρτίζονται «εσαεί». Κάτι τέτοιο αποτελεί σημαντικό παράγοντα βελτίωσης των παροχών στους εν λόγω κλάδους, ωστόσο αποτελούν ταυτόχρονα και ανασταλτικό παράγοντα της λοιπής ανάπτυξης σε άλλους τομείς της ζωής των ατόμων αυτών.

**Πίνακας 1.4.** Επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων

<b>Επίπεδο σπουδών</b>				
	Συχνότητα	Ποσοστό επί τοις %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Απολυτηρίου λυκείου	9	3,9	3,9	3,9
Διδακτορικού	2	,9	,9	4,8
ΙΕΚ	5	2,2	2,2	7,0
Μεταπτυχιακού	111	48,7	48,7	55,7
Πτυχίου ΑΕΙ	74	32,5	32,5	88,2
Πτυχίου ΤΕΙ	27	11,8	11,8	100,0
Total	228	100,0	100,0	

#### Επαγγελματική κατάσταση

Στο παρόν δείγμα (Πίν. 5), τα ποσοστά ανεργίας αποτελούσαν μόνο το 5,3% του δείγματος, δηλαδή 12 άτομα. Τα υπόλοιπα 216 άτομα (94,7%) είναι εν ενεργεία στα επαγγέλματα που ασχολούνται με παιδιά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά, θα είναι δύσκολο να υπάρξει κάποιος συσχετισμός με την ανεργία, καθώς το ποσοστό της δεν επιτρέπει κάτι τέτοιο (Πίν. 6).

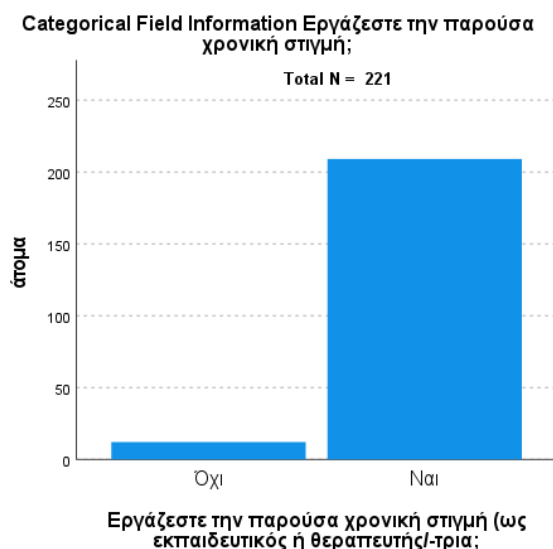
Επιπλέον, το υψηλό ποσοστό ενεργών επαγγελματιών οφείλεται στον τρόπο που διαμοιράστηκε το παρόν ερωτηματολόγιο, κατά βάση μεταξύ συναδέλφων και σε μέσα δικτύωσης όπου διάφοροι επαγγελματίες ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με ζητήματα στον επαγγελματικό τομέα.

**Πίνακας 1.5.** Επαγγελματική κατάσταση την παρούσα χρονική στιγμή των συμμετεχόντων

**Επαγγελματική κατάσταση (την παρούσα χρονική στιγμή)**

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυροποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Ναι	216	94,7	94,7	94,7
Όχι	12	5,3	5,3	100,0
Total	228	100,0	100,0	

**Πίνακας 1.6.** Διάγραμμα επαγγελματικής κατάστασης συμμετεχόντων (την παρούσα χρονική στιγμή)



**Ηλικία**

Για την καλύτερη ομαδοποίηση του δείγματος, με βάση τις ηλικίες-στόχους (Πίν. 7), οι ηλικίες αναφοράς των ατόμων του δείγματος κατηγοριοποιήθηκαν, με βάση τα δεδομένα του πίνακα, ως εξής:

- 61 άτομα ηλικίας 26-30 ετών (26,8%)
- 81 άτομα ηλικίας 31-40 ετών (35,5%)
- 41 άτομα ηλικίας 41-50 ετών (18%)
- 34 άτομα ηλικίας πάνω από 50 έτη (14,9%) και
- 11 άτομα ηλικίας κάτω των 25 ετών (4,8%).

Το δείγμα ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων παρουσιάζει μεγάλη ποικιλομορφία, κάτι που θα ελεγχθεί εάν μπορεί να συσχετισθεί και με άλλα δεδομένα αργότερα.

**Πίνακας 1.7.** Περιγραφικά δεδομένα ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων

<b>Ηλικία</b>				
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστική σχετική συχνότητα
25-30	61	26,8	26,8	26,8
31-40	81	35,5	35,5	62,3
41-50	41	18,0	18,0	80,3
50 και πάνω	34	14,9	14,9	95,2
κάτω από 25	11	4,8	4,8	100,0
Total	228	100,0	100,0	

#### Ειδικότητα

Σε μια προσπάθεια να συμπεριληφθούν επαγγέλματα με σαφήνεια, δημιουργήθηκαν απαντήσεις σχετικά με πληθώρα επαγγελμάτων που ασχολούνται με τα παιδιά. Έτσι, βάσει του δείγματος που συλλέχθηκε (Πίν. 8), οι συμμετέχοντες αποτελούνται από ταξής επαγγέλματα: Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής (21), Πρωτοβάθμιας (32) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (39), Ειδικοί Παιδαγωγοί (26), Γυμναστές (6), Μουσικοί (2), Βοηθητικό Προσωπικό (5), Εργοθεραπευτές (28) , Λογοθεραπευτές (38), Κοινωνικοί Λειτουργοί, (5) Φυσικοθεραπευτές (2), Ψυχολόγοι (7) και Ψυχίατροι (3), καθώς και διάφορα άλλα επαγγέλματα εκτός εκπαίδευσης ή θεραπευτικής παρέμβασης (14 άτομα) που έχουν ασχοληθεί με την εκπαίδευση ή εκμάθηση δεξιοτήτων παιδιών άτυπα (πχ. κομμωτές, ανιματέρ παιδικών πάρτυ, μελισσοκόμοι κα).

**Πίνακας 1.8.** Περιγραφικά δεδομένα ως προς την ειδικότητα των συμμετεχόντων

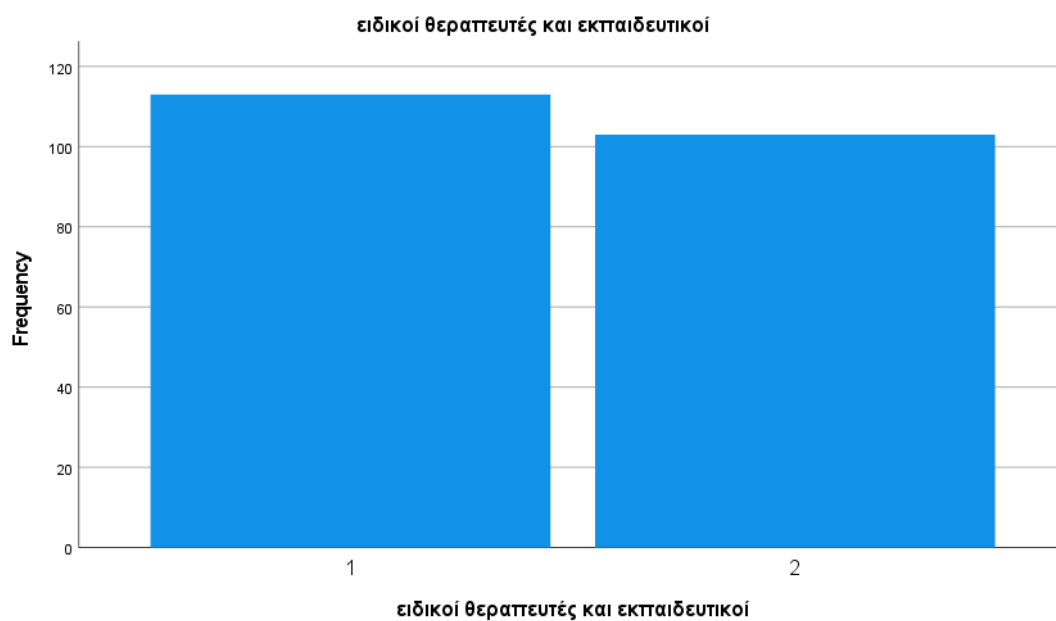
		Ποια είναι η ειδικότητά σας;			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλα επαγγέλματα	14	6,1	6,1	6,1
	Βοηθητικό προσωπικό	5	2,2	2,2	8,3
	Γυμναστής/-στρια	6	2,6	2,6	11,0
	Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	39	17,1	17,1	28,1
	Μουσικός	2	,9	,9	28,9
	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	26	11,4	11,4	40,4
	Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής	21	9,2	9,2	49,6
	Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	32	14,0	14,0	63,6
	Εργοθεραπευτής/-τρια	28	12,3	12,3	75,9
	Κοινωνικός Λειτουργός	5	2,2	2,2	78,1
	Λογοθεραπευτής/-τρια	38	16,7	16,7	94,7
	Ψυχολόγος	7	3,1	3,1	97,8
	Ψυχίατρος	3	1,3	1,3	99,1
	Φυσικοθεραπευτές	2	,9	,9	100,0
	Total	228	100,0	100,0	

Για να μπορέσουμε να υλοποιηθούν συσχετισμοί αργότερα, θα ομαδοποιηθούν τα δεδομένα αυτά σε 2 κατηγορίες ως εξής, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 9:

- **Ειδικοί θεραπευτές:** Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Ψυχολόγοι, Ψυχίατροι, Κοινωνικοί Λειτουργοί, Φυσικοθεραπευτές και Ειδικοί Παιδαγωγοί (συνολικά 112 άτομα),
- **Εκπαιδευτικοί:** Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Βοηθητικό προσωπικό, Μουσικοί και Γυμναστές (104 άτομα)



**Πίνακας 1.9.** Διάγραμμα ειδικοτήτων των ειδικών θεραπευτών(1) και των εκπαιδευτικών (2)



**Πίνακας 1.10.** Περιγραφικά δεδομένα ως προς τους ειδικούς θεραπευτές και τους εκπαιδευτικούς

**Ειδικοί θεραπευτές και εκπαιδευτικοί**

N	Valid	216
	Missing	5
Std. Deviation		,501

**Ειδικοί θεραπευτές και εκπαιδευτικοί**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ειδικοί θεραπευτές	112	51,1	52,3	52,3
	εκπαιδευτικοί	104	46,6	47,7	100,0
	Total	216	97,7	100,0	

Missing	System	5	2,3		
Total		221	100,0		

Εργασία στον τομέα της εκπαίδευσης ή των ειδικών θεραπειών

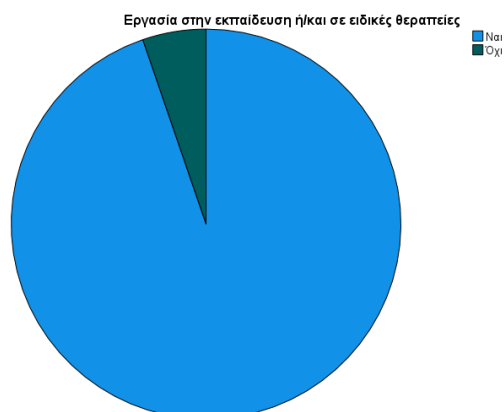
Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι ερωτηθέντες ασχολούνται με την εκπαίδευση ή τη θεραπευτική παρέμβαση των παιδιών, το 94,7% του δείγματος που αποτελείται από 216 άτομα, απάντησε θετικά, ενώ μόλις 12 άτομα απάντησαν αρνητικά (5,3%), δεδομένα που αναλύονται παρακάτω στον πίνακα συχνοτήτων (Πίν. 11) και στο διάγραμμα πίτας (Πίν. 12). Ωστόσο, υπάρχει μια πιθανότητα σφάλματος σχετικά με το εάν εργάζεται ο πληθυσμός σε εκπαιδευτικά ή θεραπευτικά πλαίσια, καθώς είχε διατυπωθεί λανθασμένα η παρούσα ερώτηση στο ερωτηματολόγιο τις δύο πρώτες μέρες διαμοιρασμού του.

**Πίνακας 1.11.** Περιγραφικά δεδομένα ως προς την εργασία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση ή/και σε ειδικές θεραπείες

#### Εργασία στην εκπαίδευση ή/και σε ειδικές θεραπείες

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Συνολική αθροιστική συχνότητα
Ναι	216	94,7	94,7	94,7
Όχι	12	5,3	5,3	100,0
σύνολο	228	100,0	100,0	

**Πίνακας 1.12.** Διάγραμμα πίτας ως προς την εργασία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση ή/και σε ειδικές θεραπείες



## Προϋπηρεσία

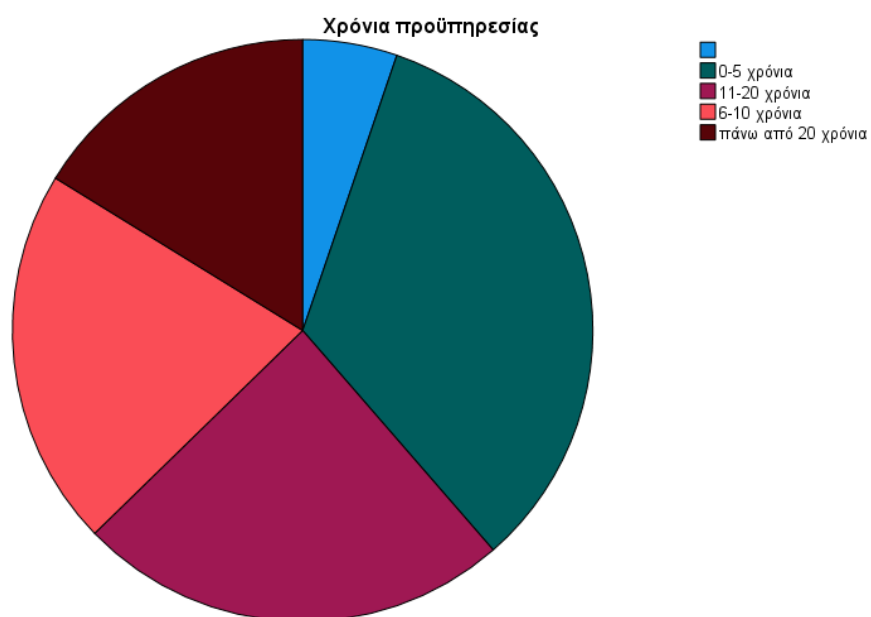
Με βάση την προηγούμενη ερώτηση, οι ερωτηθέντες του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στον τομέα της εκπαίδευσης και των ειδικών θεραπειών (Πίν. 14). Τοιούτω τρόπω, 12 άτομα δεν απάντησαν (5,3%) καθώς δεν ασχολούνται με την εκπαίδευση, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω δεδομένα, 76 άτομα έχουν έως 5 χρόνια προϋπηρεσίας (33,3%), 48 άτομα έχουν 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας (21,1%), 55 άτομα έχουν 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας (24,1%) και 37 άτομα έχουν πάνω από 20 χρόνια εμπειρίας στο χώρο (16,2%) (Πίν. 13).

Καταπώς φαίνεται στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν(Πιν.14, Πιν.15), η πίτα που προκύπτει είναι μοιρασμένη σε μεγάλα, αρκετά από αυτά, ισομερή κομμάτια ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

**Πίνακας 1.13.** Περιγραφικά δεδομένα ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων

<b>Χρόνια προϋπηρεσίας</b>				Συνολική αθροιστική συχνότητα
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	
	12	5,3	5,3	5,3
0-5 χρόνια	76	33,3	33,3	38,6
11-20 χρόνια	55	24,1	24,1	62,7
6-10 χρόνια	48	21,1	21,1	83,8
πάνω από 20 χρόνια	37	16,2	16,2	100,0
σύνολο	228	100,0	100,0	

**Πίνακας 1.14.** Διάγραμμα πίτας ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων



#### Επίπεδο γνώσης Η/Υ

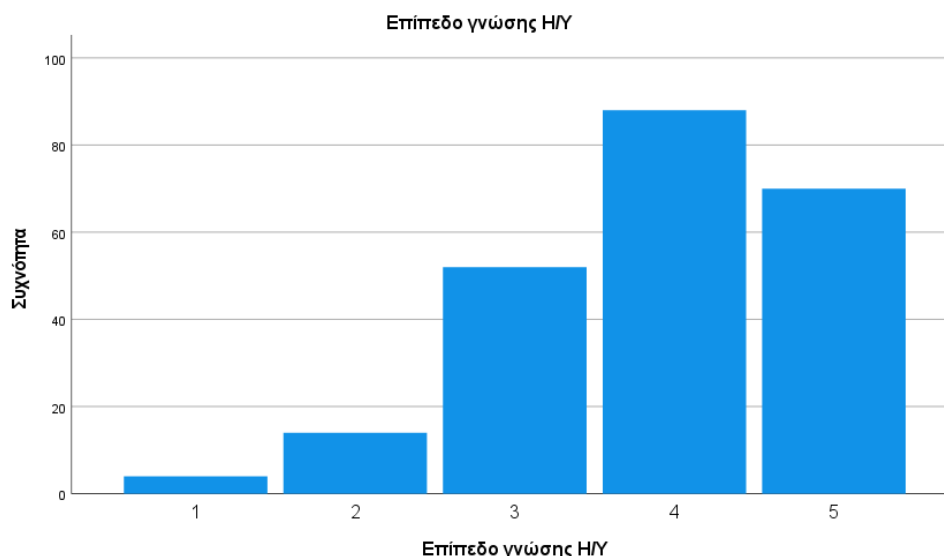
Ως προς το επίπεδο γνώσεων σχετικά με ηλεκτρονικό υπολογιστή ή, γενικότερα, τεχνολογικό εξοπλισμό, η πλειοψηφία του δείγματος δείχνει να έχει ένα υψηλό δείκτη τεχνολογικής εκπαίδευσης (Πίν. 15 & 16). Συγκεκριμένα, μόνο 4 άτομα δήλωσαν ότι δεν έχουν γνώσεις σχετικά με τους Η/Υ (1,8%), 14 άτομα δήλωσαν ότι γνωρίζουν λίγα πράγματα (6,1%), 52 άτομα δήλωσαν ότι γνωρίζουν αρκετά να χρησιμοποιούν Η/Υ (22,8%), 88 άτομα δήλωσαν πολύ καλή γνώση Η/Υ (38,6%) και 70 άτομα δήλωσαν άριστη γνώση Η/Υ (30,7%).

**Πίνακας 1.15.** Περιγραφικά δεδομένα ως προς τη γνώση και χειρισμό των Η/Υ των συμμετεχόντων (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: εξαιρετική γνώση)

#### Επίπεδο γνώσης Η/Υ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Συνολική αθροιστική συχνότητα
1	4	1,8	1,8	1,8
2	14	6,1	6,1	7,9
3	52	22,8	22,8	30,7
4	88	38,6	38,6	69,3
5	70	30,7	30,7	100,0
σύνολο	228	100,0	100,0	

**Πίνακας 1.16.**Ραβδόγραμμα ως προς τη γνώση και χειρισμό των Η/Υ των συμμετεχόντων (1:καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: εξαιρετική γνώση)



Επίπεδο γνώσης αγγλικής γλώσσας

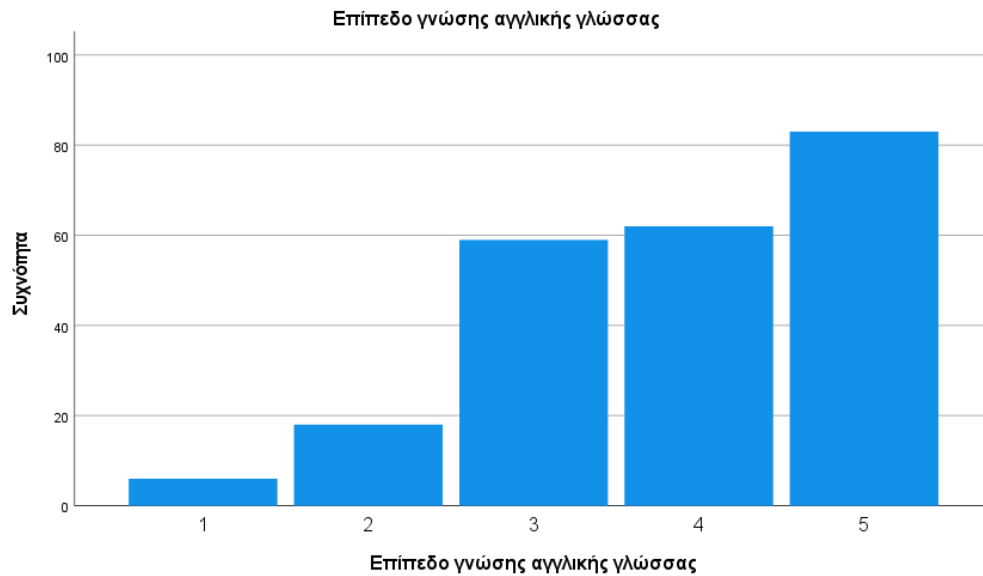
Σχετικά με τη γνώση της αγγλικής γλώσσας, παρατηρείται έντονα η μεγάλη συμμετοχή του πληθυσμού του δείγματος σε υψηλά επίπεδα γνώσης αγγλικών (Πίν.17). Συγκεκριμένα, 6 άτομα δεν γνωρίζουν αγγλικά (2,6%), 18 άτομα έχουν χαμηλό επίπεδο (7,9%), 59 άτομα έχουν μεσαίο επίπεδο (25,9%), 62 άτομα έχουν καλή γνώση αγγλικών και 83 άτομα έχουν άριστη γνώση αγγλικών (36,4 %). Όπως φαίνεται και από το ραβδόγραμμα (Πίν.1.18), η αγγλική γλώσσα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη και καλλιέργεια τόσο των γνώσεων των εκπαιδευτικών και θεραπευτών, όσο και για την ικανότητα διεύρυνσης των οριζόντων του καθένα ξεχωριστά.

**Πίνακας 1.17.**Περιγραφικά δεδομένα ως προς τη γνώση αγγλικής γλώσσας των συμμετεχόντων

Επίπεδο γνώσης αγγλικής γλώσσας				
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Συνολική αθροιστική συχνότητα
καθόλου	6	2,6	2,6	2,6
λίγο	18	7,9	7,9	10,5
αρκετά	59	25,9	25,9	36,4

καλή γνώση	62	27,2	27,2	63,6
άριστη γνώση	83	36,4	36,4	100,0
σύνολο	228	100,0	100,0	

**Πίνακας 1.18.**Ραβδόγραμμα ως προς τη γνώση αγγλικής γλώσσας των συμμετεχόντων (1:καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: εξαιρετική γνώση)



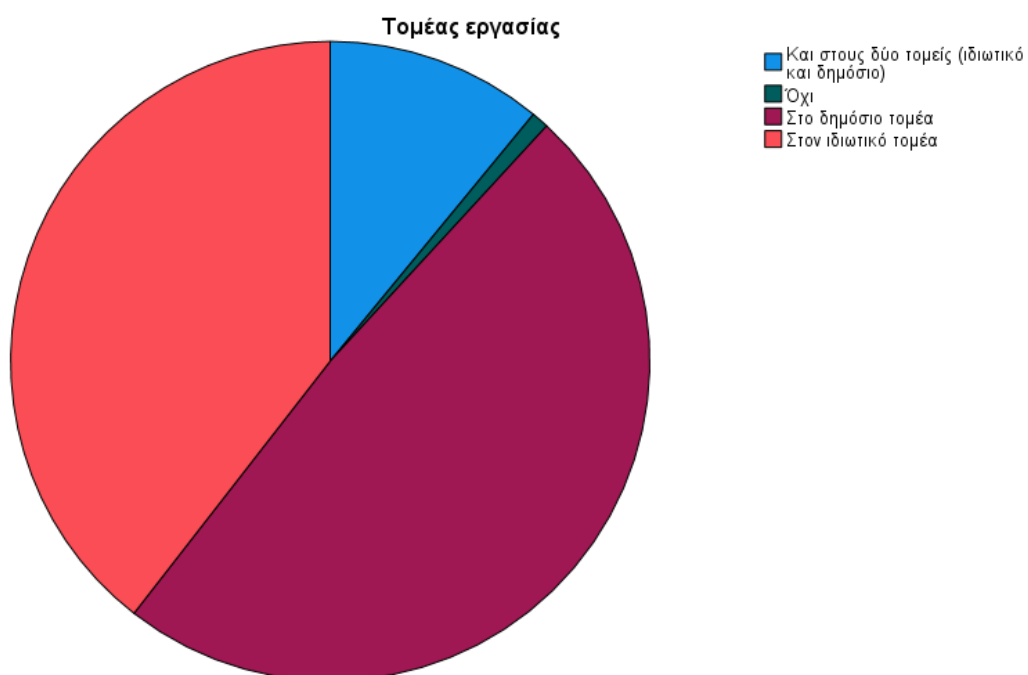
#### Τομέας εργασίας

Ός προς τον τομέα εργασίας, προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος (48,7%) εργάζεται στο δημόσιο τομέα (Πίν. 1.19 & 1.20). Στη συνέχεια, στον ιδιωτικό τομέα εργάζονται 90 άτομα (39,5%), Συμπληρωματικά με τα δύο μεγάλα ποσοστά του δείγματος, να αναφερθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό 25 ατόμων (11%) εργάζεται και στον ιδιωτικό και στον δημόσιο τομέα, επομένως πρόκειται για ποσοστά 59,7% και 50,5% αντιστοίχως σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Ακόμη, μόνο 2 άτομα απάντησαν ότι δεν εργάζονται σε κανέναν από τους 2 τομείς (0,9%).

**Πίνακας 1.19.** Περιγραφικά δεδομένα ως προς τον τομέα εργασίας των συμμετεχόντων

<b>Τομέας εργασίας</b>				
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Συνολική αθροιστική συχνότητα
Και στους δύο τομείς (ιδιωτικό και δημόσιο)	25	11,0	11,0	11,0
Όχι	2	,9	,9	11,8
Στο δημόσιο τομέα	111	48,7	48,7	60,5
Στον ιδιωτικό τομέα	90	39,5	39,5	100,0
σύνολο	228	100,0	100,0	

**Πίνακας 1.20.** Διάγραμμα πίτας ως προς τον τομέα εργασίας των συμμετεχόντων



#### Ηλικιακή ομάδα μαθητών και θεραπευομένων

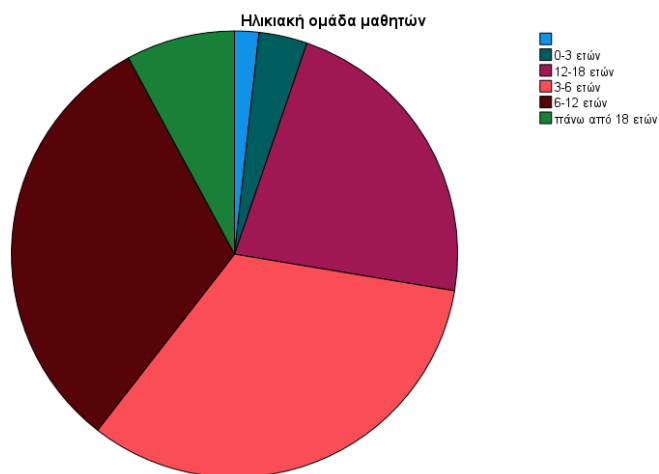
Σχετικά με την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται οι εν λόγω εκπαιδευτικοί και θεραπευτές, οι ωφελούμενοι όλων των ειδικοτήτων ποικίλλουν, με μεγαλύτερο ποσοστό στην προσχολική και σχολική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα συχνότητων (Πίν. 1.21) και παρακάτω το αντίστοιχο διάγραμμα πίτας (Πίν. 1.22), 75 επαγγελματίες ασχολούνται με την ηλικιακή ομάδα 3-6 ετών (33,9%), 69 επαγγελματίες τυπικής ή ειδικής εκπαίδευσης ασχολούνται με παιδιά 6-12 ετών (31,2%), 49

επαγγελματίες με εφήβους 12-18 ετών (22,2%), 16 επαγγελματίες με εκπαίδευση ή παρέμβαση ενηλίκων (7,2%) και μόλις 8 επαγγελματίες ασχολούνται με παιδιά βρεφικής ηλικίας 0-3 ετών (3,6%). Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει η επαγωγική θέση ότι η πρώιμη εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι αρκετά υποβαθμισμένη και προτείνεται η μεταγενέστερη έρευνα και στον τομέα αυτό, καθώς πρόκειται για καθοριστικά χρόνια για την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, σε όλο το εύρος ζωής τους.

**Πίνακας 1.21.** Περιγραφικά δεδομένα ως προς την ηλικιακή ομάδα μαθητώντων συμμετεχόντων

<b>Ηλικιακή ομάδα μαθητών</b>				
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Συνολική αθροιστική συχνότητα
δεν ορίζεται	4	1,8	1,8	1,8
0-3 ετών	8	3,5	3,5	5,3
12-18 ετών	51	22,4	22,4	27,6
3-6 ετών	75	32,9	32,9	60,5
6-12 ετών	72	31,6	31,6	92,1
πάνω από 18 ετών	18	7,9	7,9	100,0
σύνολο	228	100,0	100,0	

**Πίνακας 1.22.** Διάγραμμα πίτας ως προς την ηλικιακή ομάδα μαθητώντων συμμετεχόντων





## 2<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας: Ανάλυση περιγραφικών δεδομένων σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό μέσο

Προτού ξεκινήσει η ανάλυση των αποτελεσμάτων του δεύτερου θεματικού άξονα που αφορά κυρίως στο παιχνίδι, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος αξιοπιστίας του άξονα αυτού (Πίν. 2.1). Σε αυτή την περίπτωση, η διαδικασία ήταν πιο απλή, καθώς οι ερωτήσεις βρίσκονταν στην πλέον κατάλληλη αριθμητική μορφή (κλίμακα Likert). Τα αποτελέσματα έδειξαν εξαιρετικά υψηλή εσωτερική αξιοπιστία σύμφωνα με την τιμή του Cronbach's alpha (0,885). Υπήρχαν 26 απαντήσεις (11,4%) που δεν συμπεριλήφθηκαν στο σύνολο των απαντήσεων, καθώς δεν είχαν όλες οι ερωτήσεις υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Πίνακας 2.1 .Πίνακας εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha 2<sup>ου</sup> άξονα

Case Processing Summary		N	%
Cases	Valid	202	88,6
	Excluded <sup>a</sup>	26	11,4
	Total	228	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,885	24

Το παιχνίδι υπό το πρίσμα του εργασιακού χώρου

Αναλύοντας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ως προς το παιχνίδι και την υλικοτεχνική δομή, το περιβάλλον και τη διεύθυνση ενός εργασιακού χώρου, παρατηρήθηκαν τιμές κοντά στο μέσο όρο. Συγκεκριμένα, ως προς το αν ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού χώρου των ερωτηθέντων, ο μέσος όρος απαντήσεων κυμάνθηκε στο 3,68/5, 15 άτομα (6,8%) απάντησαν ότι δεν ενθαρρύνεται το παιχνίδι, 28 άτομα (12,7%) ότι ενθαρρύνεται λίγο, 45 άτομα (20,4%) ότι ο εργασιακός χώρος προάγει σε αρκετό βαθμό το παιχνίδι, 52 άτομα (23,5%) ότι αυτό επιτυγχάνεται πολύ και τέλος, 77 άτομα (34,8%) απάντησαν ότι ο εργασιακός χώρος όπου δουλεύουν ενθαρρύνει το παιχνίδι σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (Πίν. 2.2, 2.3, 2.4).

**Πίνακας 2.2.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του χώρου

**Statistics**

		Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;	Υπάρχει επαρκές εκπαιδευτικό υλικό που να υποστηρίζει την εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού;	Το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τις ευκαιρίες για παιχνίδι;
N	Valid	217	217	214
	Missing	4	4	7
Mean		3,68	3,07	2,98
Median		4,00	3,00	3,00
Std. Deviation		1,268	1,217	1,023

**Πίνακας 2.3 .** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του χώρου

**Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	6,8	6,9	6,9
	2	28	12,7	12,9	19,8
	3	45	20,4	20,7	40,6
	4	52	23,5	24,0	64,5
	5	77	34,8	35,5	100,0
	Total	217	98,2	100,0	
Missing	System	4	1,8		
Total		221	100,0		

**Πίνακας 2.4.**Ραβδόγραμμα σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του χώρου



Στο δεύτερο ερώτημα, σχετικά με το εάν υπάρχει επαρκές εκπαιδευτικό υλικό που να υποστηρίζει την εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού, με μέσο όρο απαντήσεων στο 3,07, οι απαντήσεις ήταν: 22 άτομα (10%) απάντησαν ότι δεν υπήρχε το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό στο χώρο εργασίας τους, 52 άτομα (23,5%) απάντησαν ότι υπήρχε λίγο εκπαιδευτικό υλικό, 67 άτομα (30,3%) ότι υπήρχε αρκετό υλικό, 41 άτομα (18,6%) ότι υπήρχε πολύ εκπαιδευτικό υλικό και 35 άτομα (15,8%) ότι υπήρχε πάρα πολύ εκπαιδευτικό υλικό που να υποστηρίζει την εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού (Πίν. 2.5).

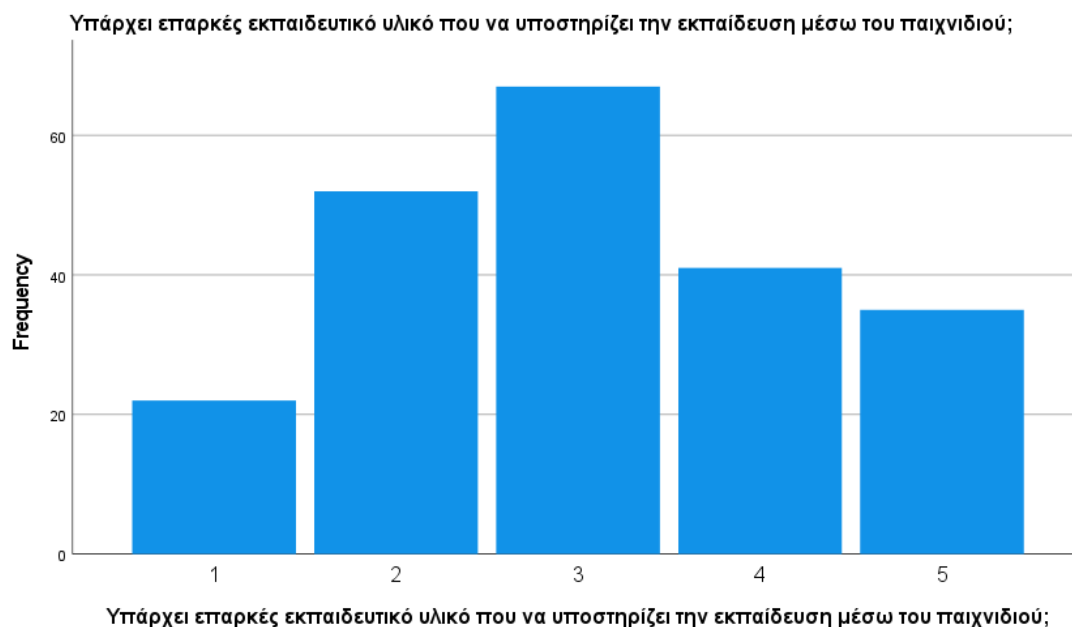
Όπως φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα παρακάτω (Πίν.2.6), οι τιμές αυτές βρίσκονται σε μια μέση τιμή, σημειώνοντας την ανάγκη για περαιτέρω βελτίωση στον τομέα αυτό. Καθώς πρόκειται για ένα βαθμοθηρικό σύστημα στείρας γνώσης, είναι πολλά τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης, ούτως ώστε να προαχθεί η εκπαίδευση με πιο παιγνιώδη χαρακτήρα.

**Πίνακας 2.5** .Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με την επάρκεια εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του χώρου

**Υπάρχει επαρκές εκπαιδευτικό υλικό που να υποστηρίζει την εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	10,0	10,1	10,1
	2	52	23,5	24,0	34,1
	3	67	30,3	30,9	65,0
	4	41	18,6	18,9	83,9
	5	35	15,8	16,1	100,0
	Total	217	98,2	100,0	
Missing	System	4	1,8		
Total		221	100,0		

**Πίνακας 2.6** .Ραβδόγραμμα σχετικά με την επάρκεια εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του χώρου (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ/εξαιρετικά)



Ως προς το σχολικό περιβάλλον ως προαγωγό του παιχνιδιού, οι απαντήσεις έχουν παρόμοιο χαρακτήρα, με μέσο όρο ελαφρώς χαμηλότερο από τη μέση τιμή (2,98/5) (Πίν. 2.7). Αναλυτικότερα, 12 άτομα (5,4%) απάντησαν ότι το σχολικό περιβάλλον δεν

ενθαρρύνει καθόλου τις ευκαιρίες για παιχνίδι, 58 άτομα (26,2%) απάντησαν ότι το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει λίγο τις ευκαιρίες για παιχνίδι, 87 άτομα (39,4%) ότι ενθαρρύνεται αρκετά το παιχνίδι, 37 άτομα (16,7%) ότι ενθαρρύνεται πολύ το παιχνίδι και 20 άτομα ότι ενθαρρύνεται πάρα πολύ το παιχνίδι από το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον.

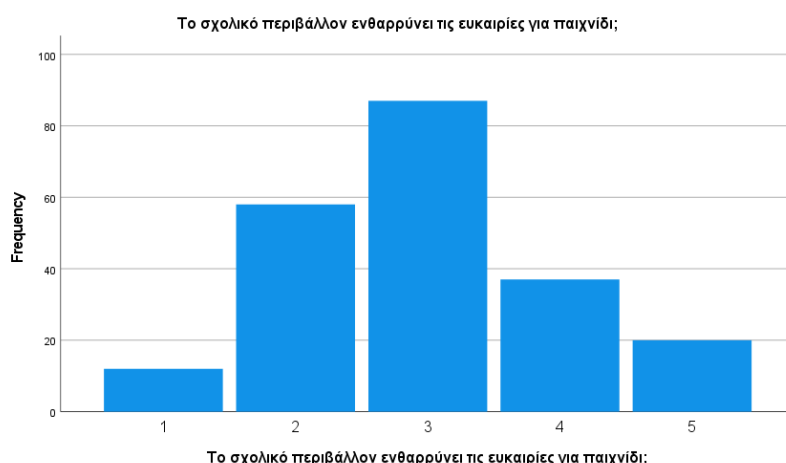
Η ποικιλομορφία του δείγματος που είναι εμφανής και από το ραβδόγραμμα (Πίν. 2.8), μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως πχ. στα διαφορετικά γεωγραφικά μέρη, στην οικονομική κατάσταση ενός σχολείου ή μιας δομής, ή στις προτιμήσεις του τρόπου που επιθυμεί ο χώρος να διεξάγεται η παρέμβαση της εκπαίδευσης και θεραπείας των παιδιών.

**Πίνακας 2.7.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με την ενθάρρυνση από το περιβάλλον ως προς τις ευκαιρίες παιχνιδιού

**Το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τις ευκαιρίες για παιχνίδι;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	12	5,4	5,6	5,6
	λίγο	58	26,2	27,1	32,7
	αρκετά	87	39,4	40,7	73,4
	πολύ	37	16,7	17,3	90,7
	πάρα πολύ	20	9,0	9,3	100,0
	Total	214	96,8	100,0	
Missing	System	7	3,2		
Total		221	100,0		

**Πίνακας 2.8.** Ραβδόγραμμα συχνοτήτων σχετικά με την ενθάρρυνση από το περιβάλλον ως προς τις ευκαιρίες παιχνιδιού



Ομαδοποίηση μεταβλητών και περιγραφικών στατιστικών των δεδομένων που αφορούν στο παιχνίδι και τις κοινωνικές δεξιότητες

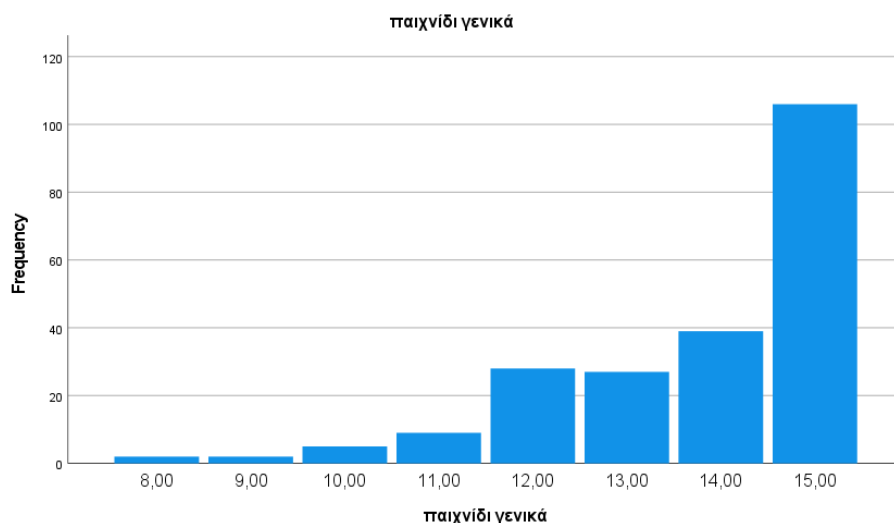
Οι παραπάνω μεταβλητές που αναλύθηκαν ως προς το παιχνίδι στα πλαίσια της εκπαιδευτικής ή θεραπευτικής διαδικασίας, συγκέντρωσαν και πολύ μεγάλες τιμές, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.12 και το Ραβδόγραμμα 2.13.

**Πίνακας 2.12** . Ομαδοποίηση μεταβλητών που αφορούν στο παιχνίδι

**παιχνίδι και κοινωνικές δεξιότητες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	8,00	2	,9	,9	,9
	9,00	2	,9	,9	1,8
	10,00	5	2,3	2,3	4,1
	11,00	9	4,1	4,1	8,3
	12,00	28	12,7	12,8	21,1
	13,00	27	12,2	12,4	33,5
	14,00	39	17,6	17,9	51,4
	15,00	106	48,0	48,6	100,0
	Total		218	98,6	100,0
Missing	System	3	1,4		
Total		221	100,0		

**Πίνακας 2.13** . Ραβδόγραμμα ομαδοποιημένων τιμών μεταβλητών που αφορούν στο παιχνίδι και τις κοινωνικές δεξιότητες



Συνοψίζοντας τα παρακάτω δεδομένα (Πίν. 2.14) ο μέσος όρος των προαναφερθεισών τιμών είναι  $64,3505 / 13 = 4,95$  στα 5, ένας δείκτης που είναι χαρακτηριστικά πολύ μεγάλος, υποστηρίζοντας ότι βάσει των απόψεων των ερωτηθέντων, το παιχνίδι αποτελεί ένα εξαιρετικά σημαντικό εργαλείο στην εκπαίδευση και θεραπευτική παρέμβαση τη σήμερον ημέρα .

**Πίνακας 2.14.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από το παιχνίδι.

### Statistics

Παιχνιδικοινων. δεξιότητες

N	Valid	214
	Missing	14
Mean		64,3505
Median		66,0000
Mode		70,00
Std. Deviation		6,04394

Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Εν συνεχεία, αναλύθηκαν τα αποτελέσματα ως προς την έννοια του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο (Πίν. 2.9). Συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες απάντησαν σχετικά με το πόσο βοηθάει το παιχνίδι για την κατανόηση των σύνθετων εκπαιδευτικών εννοιών, για την εξερεύνηση των αισθήσεων, αλλά και πόσο αυτό συνεισφέρει στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού Σχολικού κλίματος, υπό το πρίσμα του «Σχολείου για Όλους». Οι μέσες τιμές του δείγματος ήταν ιδιαίτερα υψηλές: 4,57/5 για το παιχνίδι ως μέσο κατανόησης δύσκολων εκπαιδευτικών εννοιών, 4,76/5 για το παιχνίδι ως μέσο εξερεύνησης των αισθήσεων και 4,46/5 ως μέσο επίτευξης ενός «Σχολείου για Όλους».

**Πίνακας 2.9.** Δεδομένα συμβολής παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για όλους»

### Statistics

Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";

N	Valid	218
	Missing	3
Mean		4,46
Median		5,00
Std. Deviation		,725

Συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους»

Λίγο πριν περάσουμε στον δεύτερο θεματικόάξονα της έρευνας της διπλωματικής εργασίας, εντυπωσιακά είναι τα αποτελέσματα σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους». Συγκεκριμένα, μόνο ένας ερωτηθείς απάντησε ότι το παιχνίδι δεν συμβάλλει καθόλου στη συμπεριληπτική διαδικασία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου (0,5%), 3 άτομα απάντησαν ότι συμβάλλει λίγο (1,4%), 15 άτομα δήλωσαν ότι συμβάλλει αρκετά (6,8%), 75 άτομα ότι συμβάλλει πολύ (33,9%) και 124 άτομα επιβεβαίωσαν ότι συμβάλλει εξαιρετικά, αποτελώντας και τη σημαντική πλειοψηφία του δείγματος αυτού (56,1%) [3 άτομα δεν απάντησαν την ερώτηση (1,4%)]. Η μέση τιμή του δείγματος εντοπίζεται στις 4,46/5 μονάδες, δεδομένο που αποδεικνύει πόσο σημαντικό είναι το παιχνίδι ως μέσο προαγωγής της Συμπερίληψης (Πίν.2.10).

**Πίνακας 2.10.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού και τη συνεισφορά του στον σχεδιασμό ενός «Σχολείου για Όλους»

### Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,5	,5	,5
	2	3	1,4	1,4	1,8
	3	15	6,8	6,9	8,7
	4	75	33,9	34,4	43,1
	5	124	56,1	56,9	100,0
	Total	218	98,6	100,0	



Missing	System	3	1,4		
Total		221	100,0		

Στη συνέχεια, συγκεντρώθηκαν τρεις μεταβλητές του παιχνιδιού που αφορούν σε σημαντικές πτυχές του τελευταίου (Πίν. 2.11). Οι τιμές ανέδειξαν ότι το παιχνίδι αποτελεί έναν υψηλό παράγοντα ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες κατέδειξαν ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα εργαλείο που είναι εξαιρετικά χρήσιμο στην εξερεύνηση των αισθήσεων, με μέσο όρο απαντήσεων το 4,76/5. Ακόμη, φαίνεται ότι το παιχνίδι αποτελεί μέσο εκμάθησης τόσο για τις δύσκολες και νεοεισαχθείσες έννοιες στο εκπαιδευτικό ή θεραπευτικό πλάνο εκμάθησης (με μέσο όρο 4,57/5, αλλά και ταυτόχρονα συμβάλλει στη δημιουργία μιας υγιούς σχολικής κουλτούρας, υποστηρίζοντας τις συμπεριληπτικές πρακτικές για ένα «Σχολείο για Όλους», με μέσο όρο τιμών το 4,46/5. Ωστόσο, οι τιμές απόκλισης της τελευταίας μεταβλητής δείχνουν να έχουν τυπική απόκλιση 0,725, δεδομένο που αναδεικνύει ότι υπήρχε ποικιλομορφία στις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

**Πίνακας 2.11.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με το παιχνίδι στην εκπαίδευση ή θεραπεία

		<b>Statistics</b>		
		Πόσο θεωρείτε ότι το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και τις σύνθετες εκπαιδευτικές έννοιες που τους διδάσκονται;	Πόσο πιστεύετε στι βοηθάει το παιχνίδι στην εξερεύνηση των αισθήσεων;	Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτι- κού "Σχολείου για Όλους";
N	Valid	228	228	225
	Missing	0	0	3
Mean		4,57	4,76	4,46
Median		5,00	5,00	5,00
Mode		5	5	5
Std. Deviation		,682	,495	,725

3<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας: Συσχετίσεις ως προς τη χρήση του παιχνιδιού  
ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στον πίνακα 1.8, προέκυψε η ανάγκη να εντοπισθεί συσχετισμός σχετικά με τα επαγγέλματα και το πώς αυτά υποστηρίζονται από τη διεύθυνση του εκάστοτε εργασιακού χώρου. Διενεργήθηκε η συσχέτιση ANOVA (Πίν. 3.1), η οποία ανέδειξε σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής του επαγγέλματος στην εξαρτημένη μεταβλητή της συμβολής του εργασιακού χώρου. Η τιμή του δείκτη σημαντικότητας είναι μηδενική, μικρότερη από τη συνήθη τιμή 0,05, επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων της εν λόγω έρευνας, όπως φαίνεται και από το διάγραμμα παρακάτω (Πίν. 3.2).

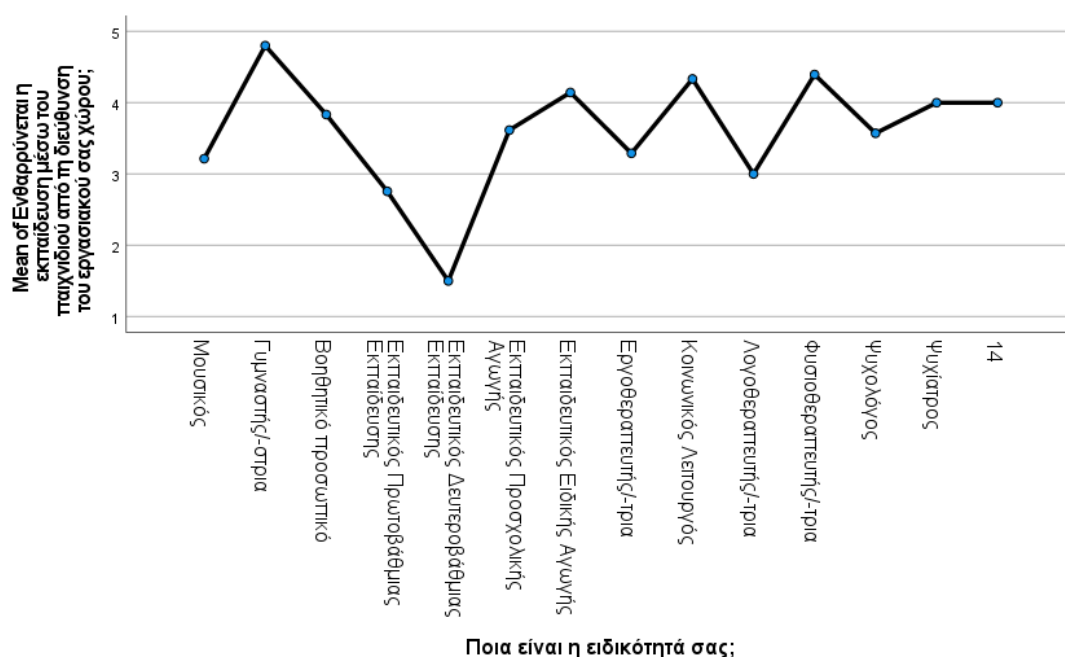
**Πίνακας 3.1.** Συσχετισμός ANOVA μεταξύ των ειδικοτήτων των ερωτηθέντων και τη συμβολή του εργασιακού χώρου στην ενθάρρυνση για τη χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό μέσο

**ANOVA**

Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	93,650	13	7,204	5,748	,000
Within Groups	263,207	210	1,253		
Total	356,857	223			

**Πίνακας 3.2.** Ιστόγραμμα μεταξύ των ειδικοτήτων των ερωτηθέντων και τη συμβολή του εργασιακού χώρου στην ενθάρρυνση για τη χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό μέσο



Συσχετίζοντας δεδομένα που αφορούν στην επαγγελματική ιδιότητα των ερωτηθέντων ως προς το πόσο ενθαρρύνεται το παιχνίδι από τη διεύθυνση του εργασιακού χώρου των ατόμων που αποτελούν το δείγμα της παρούσας έρευνας, διενεργήθηκε και συσχετισμός Pearson (Πίν. 3.3), απ' όπου προκύπτουν δεδομένα που δείχνουν την μετρίως ισχυρή συσχέτιση των δύο αυτών μεταβλητών, με το δείκτη Pearson να είναι στο 0,277. Πρόκειται για ένα συσχετισμό που έγινε σε διάστημα εμπιστοσύνης 95% με  $p\text{-value } 0,000 < 0,005$ , γεγονός που δείχνει τη σημαντικότητα του συσχετισμού, με θετικό πρόσημο, αυξάνονται ή μειώνονται δηλαδή οι μεταβλητές αναλογικά.

**Πίνακας 3.3.** Συσχετισμός Pearson μεταξύ της ειδικότητας των ερωτηθέντων και τη συμβολή του εργασιακού χώρου στην ενθάρρυνση για τη χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό μέσο

### Correlations

		Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;
Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Pearson Correlation	1	,277**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	228	224
Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;	Pearson Correlation	,277**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	224	224

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Αντίστοιχα με την προηγούμενη συσχέτιση, παρατηρείται και η εξίσου σημαντική συσχέτιση ειδικότητας και επαρκούς εκπαιδευτικού υλικού, με θετική τιμή Pearson 0,248(Πίν. 3.4). Πρόκειται για μια συσχέτιση που λαμβάνει χώρα σε 0,001 επίπεδο σημαντικότητας, δεδομένο που δείχνει την ισχυρή συσχέτιση των δύο μεταβλητών που αυξάνονται αναλογικά (εφόσον και οι δύο αριθμοί στο δείκτη PearsonCorrelation είναι και οι δύο με θετικό πρόσημο και απομακρυσμένοι από το 0).

**Πίνακας 3.4.** Συσχετισμός Pearson μεταξύ της ειδικότητας των ερωτηθέντων και τη συμβολή του εργασιακού χώρου στη χορήγηση επαρκούς εκπαιδευτικού υλικού μέσω του παιχνιδιού

### Correlations

		Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Υπάρχει επαρκές εκπαιδευτικό υλικό που να υποστηρίζει την εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού;
Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Pearson Correlation	1	,248**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	228	224
Υπάρχει επαρκές εκπαιδευτικό υλικό που να υποστηρίζει την εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού;	Pearson Correlation	,248**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	224	224

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Άλλη μία συσχέτιση αφορά στην αντιστοιχία επαγγελματικής ιδιότητας με την εμπλοκή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πίν. 3.5). Πρόκειται για μία υψηλή θετική συσχέτιση (δείκτης Pearson: 0,309) σε διάστημα εμπιστοσύνης 95% με  $p\text{-value } 0,000 < 0,05$ .

Εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα ότι η εμπλοκή του παιχνιδιού επηρεάζεται από την επαγγελματική ιδιότητα του καθενός. Κάθε ειδικότητα επιλέγει να εντάξει περισσότερο ή λιγότερο το παιχνίδι στο έργο της, με σκοπό την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Ακόμη, τα τελευταία χρόνια, το παιχνίδι τείνει να καταλαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερο χώρο, τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης, όσο και των θεραπευτικών παρεμβάσεων. Περαιτέρω έρευνα κρίνεται απαραίτητη για τη διερεύνηση των συσχετισμών που αφορούν στην αλληλεπίδραση των επαγγελματικών ιδιοτήτων και του παιχνιδιού ως εργαλείου και μέσου.

**Πίνακας 3.5.** Συσχετισμός Pearson μεταξύ της ειδικότητας των ερωτηθέντων και την εμπλοκή του παιχνιδιού στο εκπαιδευτικό έργο

### Correlations

		Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι μέσα στη διδασκαλία σας;
Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Pearson Correlation	1	,309**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	228	223
Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι μέσα στη διδασκαλία σας;	Pearson Correlation	,309**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	223	223

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σχετικά με τη συσχέτιση ειδικοτήτων και τη χρήση του παιχνιδιού ως μέσου ενίσχυσης των ήδη διδαγμένων εννοιών, παρατηρήθηκαν αντίστοιχα αποτελέσματα υψηλής στατιστικής σημαντικότητας, με θετικό πρόσημο (Πίν.3.6).

**Πίνακας 3.6.** Συσχετισμός Pearson μεταξύ της ειδικότητας των ερωτηθέντων και τη συμβολή του παιχνιδιού στο εκπαιδευτικό έργο για ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών

### Correlations

		Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών;
Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Pearson Correlation	1	,278**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	228	222
Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών;	Pearson Correlation	,278**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	222	222

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στη συνέχεια, συσχετίσθηκε η ειδικότητα των ερωτηθέντων με το κατά πόσο βοηθάει το παιχνίδι στην εκμάθηση και κατανόηση σύνθετων εκπαιδευτικών εννοιών. Τα αποτελέσματα, σύμφωνα με τον Πίνακα 3.7, ανέδειξαν ότι υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση (δείκτης Pearson: 0.283) με τιμή pvalue  $0,000 < 0,05$  του διαστήματος εμπιστοσύνης που επιλέχθηκε, δεδομένο που φανερώνει την ισχυρή συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

**Πίνακας 3.7.** Συσχετισμός Pearson μεταξύ της ειδικότητας των ερωτηθέντων και τη συμβολή του παιχνιδιού στο εκπαιδευτικό έργο για ενίσχυση των νέων και δύσκολων εκπαιδευτικών εννοιών που αποσκοπούν στην ευρύτερη κατανόηση του κόσμου

#### Correlations

		Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Πόσο θεωρείτε ότι το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και τις σύνθετες εκπαιδευτικές έννοιες που τους διδάσκονται;
Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Pearson Correlation	1	,283**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	228	228
Πόσο θεωρείτε ότι το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και τις σύνθετες εκπαιδευτικές έννοιες που τους διδάσκονται;	Pearson Correlation	,283**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	228	228

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ένα δεδομένο που φάνηκε αρκετά αντιφατικό σε σχέση με την πορεία της έρευνας, ανέδειξε ότι δεν υπάρχει σχεδόν καθόλου συσχέτιση σχετικά με την επαγγελματική ιδιότητα των ερωτηθέντων ως προς τη συμβολή του παιχνιδιού σε ένα συμπεριληπτικό κλίμα (δείκτης Pearson 0,092, Πίν. 3.8). Το δεδομένο αυτό αποτελεί έναυσμα για λεπτομερέστερη έρευνα σχετικά με τον παραπάνω συσχετισμό.

**Πίνακας 3.8.** Συσχετισμός Pearson μεταξύ της ειδικότητας των ερωτηθέντων και τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού «Σχολείου για Όλους»

### Correlations

		Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";
Ποια είναι η ειδικότητά σας;	Pearson Correlation	1	,092
	Sig. (2-tailed)		,171
	N	228	225
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	,092	1
	Sig. (2-tailed)	,171	
	N	225	225

Συσχετισμοί με πληθυσμό-στόχο των ειδικοτήτων : Ειδικοί θεραπευτές

Σε μια προσπάθεια να ανευρεθεί συσχέτιση με τις ειδικότητες των ερωτηθέντων, διενεργήθηκαν διάφοροι έλεγχοι Pearson στις δύο ομάδες-στόχους, τους ειδικούς θεραπευτές και τους εκπαιδευτικούς. Πρωτίστως αναλύονται τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τους ειδικούς θεραπευτές, που, όπως αναφέρθηκε στους πίνακες 1.8, 1.9 και 1.10, αποτελούνται από τις εξής ειδικότητες: Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Ψυχολόγοι, Ψυχίατροι, Κοινωνικοί Λειτουργοί, Φυσικοθεραπευτές και Ειδικοί Παιδαγωγοί (συνολικά 112 άτομα).

Στους συσχετισμούς που διενεργήθηκαν, υπήρξαν τρεις συσχετίσεις που δείχνουν στατιστική σημαντικότητα με τους ειδικούς θεραπευτές:

- ως προς το πόσο ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τον εργασιακό τους χώρο (Πίν.3.9),
- ως προς το πόσο συχνά εμπλέκουν το παιχνίδι στην παρέμβασή τους (Πίν. 3.10) και
- ως προς το πόσο βοηθάει η χρήση του παιχνιδιού στην εξάσκηση των ήδη διδαγμένων εννοιών (Πίν. 3.11).



Στην πρώτη συσχέτιση (Πίν.3.9), ο δείκτης Pearson έδειξε μέτρια θετική στατιστική σημαντικότητα (0,291) και το μηδενικό pvalue αναδεικνύει και αυτό την ισχυρή συσχέτιση των δύο μεταβλητών, καθώς είναι μικρότερο από το ορισθέν διάστημα εμπιστοσύνης 0,05 (95%).

**Πίνακας 3.9.** Συσχετισμός Pearson μεταξύ της ειδικότητας των ειδικών θεραπευτών και τη συμβολή της διεύθυνσης του εργασιακού χώρου που ενθαρρύνει την εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού

### Correlations

		Ειδικοί θεραπευτές	Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;
MISSING(specialeducation)=0 (FILTER)	Pearson Correlation	1	,291**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	228	224
Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;	Pearson Correlation	,291**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	224	224

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στην επόμενη συσχέτιση με τη σειρά που προαναφέρθηκαν, ως προς το πόσο συχνά εμπλέκουν το παιχνίδι στην παρέμβασή τους οι ειδικοί θεραπευτές (Πίν. 3.10), παρατηρήθηκε ο υψηλότερος δείκτης θετικής στατιστικής σημαντικότητας 0,308 για αυτούς. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το διάστημα εμπιστοσύνης που είναι μεγαλύτερο από το p-value της συσχέτισης αυτής 0,05 > 0,000.

Η συσχέτιση αυτή φανερώνει ότι πράγματι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας χρήσης του παιχνιδιού από τους ειδικούς θεραπευτές, χωρίς όμως να προκύπτει αιτιακή σχέση. Οι ειδικοί θεραπευτές τα τελευταία χρόνια τείνουν να εντάξουν το παιχνίδι ολοένα και περισσότερο στη θεραπευτική τους πράξη.

**Πίνακας 3.10.** Συσχετισμός Pearson μεταξύ της ειδικότητας των ειδικών θεραπειών και την εμπλοκή του παιχνιδιού μέσα στη διδασκαλία-παρέμβαση

**Correlations**

		Ειδικοί θεραπευτές	Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι μέσα στη διδασκαλία σας;
MISSING(specialeducation)=0 (FILTER)	Pearson Correlation	1	,308**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	228	223
Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι μέσα στη διδασκαλία σας;	Pearson Correlation	,308**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	223	223

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στον τελευταίο συσχετισμό που ανέδειξε έναν αξιόλογο δείκτη συσχέτισης ως προς τους ειδικούς θεραπευτές, βρίσκεται η χρήση του παιχνιδιού για τις ήδη διδαγμένες έννοιες (Πίν.3.11). Ο δείκτης Pearson έδειξε μέτρια προς υψηλή θετική στατιστική σημαντικότητα (0,301) και σε συνδυασμό με το pvalue 0,000< 0,05 του διαστήματος εμπιστοσύνης που επιλέχθηκε, τα δεδομένα δείχνουν την ισχυρή στατιστική τους σημαντικότητα. Να σημειωθεί ότι, σε άλλη συσχέτιση που διενεργήθηκε, ο δείκτης Pearson για τη χρήση του παιχνιδιού στις σύνθετες και νεοεισαχθείσες έννοιες ήταν αρκετά χαμηλότερος (0,271), κάτι που φανερώνει τη σημαντικότητα της εξάσκησης και εφαρμογής της γνώσης μέσω του παιχνιδιού για τη γενίκευση και μεταγνώση των ήδη κατακτημένων γνώσεων.

**Πίνακας 3.11.** Συσχετισμός Pearson μεταξύ της ειδικότητας των ειδικών θεραπειών και την εμπλοκή του παιχνιδιού μέσα στη διδασκαλία-παρέμβαση για ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών

**Correlations**

		Ειδικοί θεραπευτές	Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών;
MISSING(specialeducation)=0 (FILTER)	Pearson Correlation	1	,301**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	228	222

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών;	Pearson Correlation	,301**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	222	222

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συσχετισμοί με πληθυσμό-στόχο των ειδικοτήτων : Εκπαιδευτικοί

Αφού έχουν αναλυθεί τρεις από τις βασικότερες συσχετίσεις για τους ειδικούς θεραπευτές, ακολουθούν και οι συσχετίσεις ως προς τους εκπαιδευτικούς. Οι ειδικότητες που συναποτελούν την κατηγορία αυτή, σύμφωνα με τους πίνακες 1.8, 1.9 και 1.10 είναι: Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Βοηθητικό προσωπικό, Μουσικοί και Γυμναστές (104 άτομα).

Στην πρώτη συσχέτιση ως προς τους εκπαιδευτικούς, συσχετίζονται τα αποτελέσματα με το πόσο ενθαρρύνεται το παιχνίδι από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον πίνακα 2.2 (βλ. 2<sup>ο</sup> άξονα), ο μέσος όρος 2,98της τιμής του παιχνιδιού που εξαρτάται από το σχολικό περιβάλλον παρουσιάζει χαμηλή θετική στατιστική σημαντικότητα, με τον δείκτη Pearson στο 0,166 (Πίν. 3.12). Το rvalue είναι μικρότερο του διαστήματος εμπιστοσύνης (0,000 < 0,05) επομένως υπάρχει ισχυρή στατιστική σημαντικότητα στα δεδομένα αυτά. Άρα, υπάρχει μικρή συσχέτιση μεταξύ του πόσο ενθαρρύνει το παιχνίδι το ίδιο το σχολικό περιβάλλον στην επαγγελματική καριέρα των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 3.12.** Συσχετισμός Pearson μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και τη συμβολή του σχολικού περιβάλλοντος στην εμπλοκή του παιχνιδιού μέσα στη διδασκαλία

		Εκπαιδευτικοί	Το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τις ευκαιρίες για παιχνίδι;
MISSING(educators)=0 (FILTER)	Pearson Correlation	1	,166*
	Sig. (2-tailed)		,013
	N	228	221
Το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τις ευκαιρίες για παιχνίδι;	Pearson Correlation	,166*	1
	Sig. (2-tailed)	,013	
	N	221	221

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Στη συνέχεια, συσχετίζεται ομάδα των εκπαιδευτικών με το πόσο βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης (Πίν. 3.13).ο δείκτης Pearson 0,176 φανέρωσε χαμηλή θετική στατιστική σημαντικότητα , παρόλο που αποτελεί τον υψηλότερο δείκτη της ομάδας των εκπαιδευτικών. Το r value ήταν  $0,008 < 0,05$  του διαστήματος εμπιστοσύνης, δεδομένο που δείχνει την υψηλή στατιστική σημαντικότητα του δείγματος. Επομένως υπάρχει χαμηλή προς μέτρια συσχέτιση μεταξύ της ενίσχυσης της κοινωνικοποίησης μέσω του παιχνιδιού, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 3.13.** Συσχετισμός Pearson μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και τη συμβολή του παιχνιδιού στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης

		Εκπαιδευτικοί	Πόσο πιστεύετε οτι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης;
MISSING(educators)=0 (FILTER)	Pearson Correlation	1	,176**
	Sig. (2-tailed)		,008
	N	228	228
Πόσο πιστεύετε οτι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης;	Pearson Correlation	,176**	1
	Sig. (2-tailed)	,008	
	N	228	228

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η τελευταία συσχέτιση για την υποομάδα των εκπαιδευτικών αφορά στη συμβολή του παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (Πίν. 3.14). Ο δείκτης Pearson 0,175 φανέρωσε χαμηλή θετική στατιστική σημαντικότητα, μαζί με το r value  $0,008 < 0,05$  του διαστήματος εμπιστοσύνης, γεγονός που φανερώνει την υψηλή στατιστική σημαντικότητα των δεδομένων του δείγματος. Επομένως, υπάρχει χαμηλή προς μέτρια συσχέτιση μεταξύ της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης ως αποτέλεσμα της χρήσης του παιχνιδιού στην τάξη των εκπαιδευτικών που απάντησαντο παρόν ερωτηματολόγιο.

Σαφώς, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, κρίνεται σημαντικό να αναλυθούν και σε μεγαλύτερο εύρος πληθυσμού, με σκοπό την εύρεση περισσότερων συσχετίσεων.

**Πίνακας 3.14.** Συσχετισμός Pearson μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και τη συμβολή του παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης

### Correlations

		Εκπαιδευτικοί	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης;
MISSING(educators)=0 (FILTER)	Pearson Correlation	1	,175**
	Sig. (2-tailed)		,008
	N	228	228
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης;	Pearson Correlation	,175**	1
	Sig. (2-tailed)	,008	
	N	228	228

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση, καθώς αναδείχθηκε ότι το παιχνίδι και η χρήση του αποσκοπεί στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης και της αυτοπεποίθησης, ωστόσο οι παραπάνω δείκτες δεν αναδείκνυαν ισχυρή στατιστική συσχέτιση.

Όπως έγινε σαφές παραπάνω, υπάρχει μέτρια προς ισχυρή στατιστική συσχέτιση μεταξύ των επαγγελματιών και της συχνότητας χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πίν. 3.5), όπως ερωτήθηκε στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για το εάν μπορεί να υπάρξει συσχέτιση μεταξύ της χρήσης του παιχνιδιού από ειδικούς θεραπευτές και εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3.10, οι δύο δείκτες Pearson μεταξύ των συνολικών επαγγελματιών και των ειδικών θεραπευτών ξεχωριστά, έχουν πολύ μικρή διαφορά (όλες οι ειδικότητες: 0,309 και οι ειδικοί θεραπευτές: 0,308), δεδομένο που αντικατοπτρίζει την έντονη συχνότητα χρήσης του παιχνιδιού από τους ειδικούς θεραπευτές. Ακόμη, φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ειδικών θεραπευτών και τη χρήση του παιχνιδιού από τους ίδιους για την εξάσκηση και γενίκευση των ήδη αποκτηθεισών εννοιών που έχουν διδαχθεί.

Λοιποί συσχετισμοί ως προς την ηλικία των ερωτηθέντων

Ελέγχοντας τα δεδομένα σχετικά με την ηλικία των ερωτηθέντων, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος κανονικής κατανομής, για να διερευνηθεί εάν το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό, ούτως ώστε να μπορέσει να συσχετισθεί αργότερα και με άλλα δεδομένα (Πίν. 3.15).

Σύμφωνα με τον έλεγχο One-SampleKolmogorov-SmirnovTest, αποδεικνύεται ότι το δείγμα της έρευνας ακολουθεί κανονική κατανομή, με p-value 0,000, δείχνοντας την εξαιρετικά ισχυρή σημαντικότητα στο δείγμα.

**Πίνακας 3.15.** Περιγραφικά δεδομένα κανονικής κατανομής ηλικίας των ερωτηθέντων

**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

		Πόσων ετών είστε;	
N		221	
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	2,37	
	Std. Deviation	1,159	
Most Extreme Differences	Absolute	,240	
	Positive	,240	
	Negative	-,120	
Test Statistic		,240	
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,000	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.	,000	
	95% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

a. Test distribution is Normal.

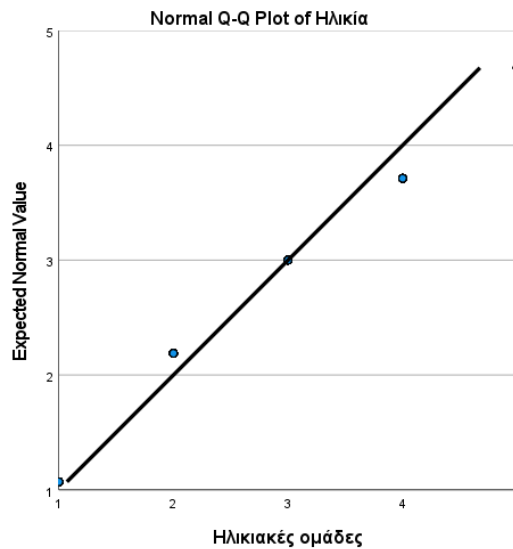
b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 2000000.

Σύμφωνα με το διάγραμμα Q-Qplot (Πίν. 3.16), η γραμμή είναι πολύ κοντά στις τελείες, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι ηλικιακές ομάδες είναι σχεδόν κοινές με την κανονική κατανομή.

**Πίνακας 3.16.** Q-Qplot Διάγραμμα ηλικιών των ερωτηθέντων



Έπειτα από τον έλεγχο κανονικής κατανομής (Πίν. 3.17), βρέθηκαν διάφορες συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας των ερωτηθέντων. Ξεκινώντας από μία μετρίου βαθμού συσχέτιση, παρατηρείται ότι η ηλικία συσχετίζεται με την αντίληψη των ατόμων ότι το παιχνίδι αποτελεί εργαλείο εκμάθησης για διδασκαλία με αντικείμενο-στόχο τις δύσκολες εκπαιδευτικές έννοιες, εάν ληφθεί υπόψη ότι το διάστημα εμπιστοσύνης είναι 95% (0,05) και το  $p$ -value είναι 0,011 (Πίν. 3.18). Μάλιστα, οι τιμές είναι αντιστρόφως συσχετιζόμενες, καθώς παρατηρείται ο αρνητικός δείκτης  $-0,169$  και ο δείκτης 1 στο συσχετισμό Pearson. Επομένως, όσο πρόκειται να αυξάνεται η ηλικία των ερωτηθέντων, τόσο ενδέχεται να μειώνεται η πεποίθησή των ιδίων σχετικά με το παιχνίδι ως προαγωγό στη διδασκαλία σύνθετων εκπαιδευτικών εννοιών.

**Πίνακας 3.17.** Περιγραφικά δεδομένα κανονικής κατανομής One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	Πόσων ετών είστε;	Πόσο θεωρείτε ότι το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και τις σύνθετες εκπαιδευτικές έννοιες που τους διδάσκονται;
N	228	228

Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean		2,36	4,57
	Std. Deviation		1,165	,682
Most Extreme Differences	Absolute		,243	,409
	Positive		,243	,267
	Negative		-,122	-,409
Test Statistic			,243	,409
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>			,000	,000
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.		,000	,000
	95% Confidence Interval	Lower Bound	,000	,000
		Upper Bound	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 92208573.

**Πίνακας 3.18.** Συσχέτιση Pearson μεταξύ της ηλικίας των ερωτηθέντων και τις απόψεις τους σχετικά με το εάν το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και τις σύνθετες εκπαιδευτικές έννοιες που τους διδάσκονται

		Πόσων ετών είστε;	Πόσο θεωρείτε ότι το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και τις σύνθετες εκπαιδευτικές έννοιες που τους διδάσκονται;
Πόσων ετών είστε;	Pearson Correlation	1	-,169*
	Sig. (2-tailed)		,011
	N	228	228
Πόσο θεωρείτε ότι το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και τις σύνθετες εκπαιδευτικές έννοιες που τους διδάσκονται;	Pearson Correlation	-,169*	1
	Sig. (2-tailed)	,011	
	N	228	228

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).



Αντίστοιχα, φαίνεται να υπάρχει μέτρια συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της ανάπτυξης της ικανότητας ιδεασμού στα παιδιά (Πίν. 3.19 & 3.20). Πρόκειται για μία συσχέτιση που προσιδιάζει στα δεδομένα που συλλέχθηκαν και στην προηγούμενη συσχέτιση, με αντιστρόφως συσχετιζόμενα δεδομένα μεταξύ των δύο μεταβλητών (λόγω του αρνητικού πρόσημου) και ελαφρά συσχέτιση αναμεταξύ τους (λόγω του αριθμού Pearson που βρίσκεται κοντά στο 0 που υποδηλώνει χαμηλή σχεσιακή δύναμη).

**Πίνακας 3.19.** Περιγραφικά δεδομένα κανονικής κατανομής One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Πόσων ετών είστε;	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργίας νέων σκέψεων (ιδεασμού) ;	
N		228	228	
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	2,36	4,75	
	Std. Deviation	1,165	,524	
Most Extreme Differences	Absolute	,243	,470	
	Positive	,243	,320	
	Negative	-,122	-,470	
Test Statistic		,243	,470	
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,000	,000	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.	,000	,000	
	95% Confidence Interval	Lower Bound	,000	,000
		Upper Bound	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 329836257.

**Πίνακας 3.20.** Συσχέτιση Pearson μεταξύ της ηλικίας των ερωτηθέντων και τη συνεισφορά του παιχνιδιού στην ενίσχυση του ιδεασμού

**Correlations**

		Πόσων ετών είστε;	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργίας νέων σκέψεων (ιδεασμού) ;
Πόσων ετών είστε;	Pearson Correlation	1	-,145*
	Sig. (2-tailed)		,028
	N	228	228
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργίας νέων σκέψεων (ιδεασμού) ;	Pearson Correlation	-,145*	1
	Sig. (2-tailed)	,028	
	N	228	228

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Στη συνέχεια διενεργήθηκε ο έλεγχος One-SampleKolmogorov-SmirnovTest για τις μεταβλητές της ηλικίας ως προς τις απόψεις των ιδίων σχετικά με το εάν αναπτύσσεται η ικανότητα αναμονής μέσα από το παιχνίδι, ο οποίος και κατέδειξε δεδομένα που προκύπτουν σε κανονική κατανομή και δεν οφείλονται σε εσφαλμένα δεδομένα λόγω τυχαιότητας (Πίν.3.21).

**Πίνακας 3.21** . Περιγραφικά δεδομένα κανονικής κατανομής One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

		Πόσων ετών είστε;	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας αναμονής (πχ. αναμονή σειράς, αναμονή έναρξης δραστηριότητας);	
N		228	227	
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	2,36	4,67	
	Std. Deviation	1,165	,596	
Most Extreme Differences	Absolute	,243	,437	
	Positive	,243	,290	
	Negative	-,122	-,437	
Test Statistic		,243	,437	
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,000	,000	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.	,000	,000	
	95% Confidence Interval	Lower Bound	,000	,000
		Upper Bound	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 1993510611.

Σε επόμενο συσχετισμό, εντοπίστηκαν παρόμοια αποτελέσματα με τους προηγούμενους, ότι δηλαδή υπάρχει χαμηλός συσχετισμός μεταξύ των δύο προαναφερθεισών μεταβλητών (το -0,133 είναι τιμή που, όσο πιο κοντά εντοπίζεται στο 0, τόσο μικρότερη έως καθόλου σχετικότητα εμφανίζει), της ηλικίας ως προς το παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης της ικανότητας του να περιμένουν τα παιδιά τη σειρά τους, ή να περιμένουν κάτι να ξεκινήσει με υπομονή (Πίν. 3.22). Απ' ό,τι αναδείχθηκε, και πάλι τα δεδομένα παρουσιάζονται ως αντιστρόφως ανάλογα, σύμφωνα με το αρνητικό πρόσημο της δεύτερης τιμής. Το επίπεδο σημαντικότητας, ωστόσο, ανέβηκε στο 0,045, γεγονός που δείχνει ότι πάλι τα δεδομένα σχετίζονται σημαντικά, καθώς το επιτρεπόμενο ποσοστό εμπιστοσύνης είναι το 95%.

**Πίνακας 3.22.** Συσχέτιση Pearson ηλικίας με το ρόλο του παιχνιδιού στην ικανότητα αναμονής

### Correlations

		Πόσων ετών είστε;	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας αναμονής (πχ. αναμονή σειράς, αναμονή έναρξης δραστηριότητας);
Πόσων ετών είστε;	Pearson Correlation	1	-,133*
	Sig. (2-tailed)		,045
	N	228	227
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας αναμονής (πχ. αναμονή σειράς, αναμονή έναρξης δραστηριότητας);	Pearson Correlation	-,133*	1
	Sig. (2-tailed)	,045	
	N	227	227

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Προχωρώντας στον επόμενο συσχετισμό, βλέπουμε ότι η κατανομή των τιμών του δείγματος κρίθηκε ως κανονική μετά από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov μεταξύ των μεταβλητών της ηλικίας και του παιχνιδιού ως μέσου μείωσης του αισθήματος ματαίωσης (Πίν. 3.23).

**Πίνακας 3.23.** Περιγραφικά δεδομένα κανονικής κατανομής One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Πόσων ετών είστε;	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στη μείωση του αισθήματος ματαίωσης;
N		228	227
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	2,36	4,30

	Std. Deviation		1,165	,735
Most Extreme Differences	Absolute		,243	,282
	Positive		,243	,207
	Negative		-,122	-,282
Test Statistic			,243	,282
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>			,000	,000
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.		,000	,000
	95% Confidence Interval	Lower Bound	,000	,000
		Upper Bound	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 562334227.

**Πίνακας 3.24.** Πίνακας συσχέτισης Pearson ηλικίας ως προς τη συμβολή του παιχνιδιού στη μείωση του αισθήματος ματαίωσης

		Πόσων ετών είστε;	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στη μείωση του αισθήματος ματαίωσης;
Πόσων ετών είστε;	Pearson Correlation	1	-,144*
	Sig. (2-tailed)		,030
	N	228	227
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στη μείωση του αισθήματος ματαίωσης;	Pearson Correlation	-,144*	1
	Sig. (2-tailed)	,030	
	N	227	227

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Αντιστοίχως (Πίν. 3.24), η συσχέτιση μεταξύ των δύο δείχνει χαμηλό δείκτη ισχύος (-0,144) και είναι αρνητική, δηλαδή τα δεδομένα είναι αντιστρόφως ανάλογα. Ο δείκτης σημαντικότητας του επιπέδου εμπιστοσύνης είναι  $0,03 < 0,05$  του διαστήματος εμπιστοσύνης που συνήθως ορίζεται. Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα δεδομένα της ηλικίας ως προς τη μείωση του αισθήματος ματαίωσης μέσω του παιχνιδιού φανερώνουν χαμηλή συσχετιζόμενη ισχύ.

Στην τελευταία προσπάθεια συσχέτισμού της ηλικίας με κάποια από τις υπόλοιπες μεταβλητές (Πίν. 3.26), μετά από τον επιτυχημένο έλεγχο κανονικότητας των τιμών (Πίν. 3.25), εντοπίστηκε μέτριος δείκτης σημαντικότητας των μεταβλητών αυτών (-0,202). Ο δείκτης έχει αρνητικό πρόσημο, που φανερώνει την αντίστροφη αναλογία των τιμών, ότι δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο μειώνονται οι τιμές σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στην ικανότητα μοιράσματος.

**Πίνακας 3.25** . Περιγραφικά δεδομένα κανονικής κατανομής One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στην ικανότητα μοιράσματος και την ηλικία των ερωτηθέντων

#### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Πόσων ετών είστε;	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας μοιράσματος;	
N		228	226	
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	2,36	4,62	
	Std. Deviation	1,165	,587	
Most Extreme Differences	Absolute	,243	,408	
	Positive	,243	,256	
	Negative	-,122	-,408	
Test Statistic		,243	,408	
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,000	,000	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.	,000	,000	
	95% Confidence Interval	Lower Bound	,000	,000
		Upper Bound	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 1573343031.

**Πίνακας 3.26** . Συσχετισμός Pearson μεταξύ της συμβολής του παιχνιδιού στην ικανότητα μοιράσματος και της ηλικίας των ερωτηθέντων

### Correlations

		Πόσων ετών είστε;	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας μοιράσματος;
Πόσων ετών είστε;	Pearson Correlation	1	-,202**
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	228	226
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας μοιράσματος;	Pearson Correlation	-,202**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	226	226

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

- Test distribution is Normal.
- Calculated from data.
- Lilliefors Significance Correction.
- Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 726961337.

Μία συσχέτιση που διεξήχθη με σκοπό την διερεύνηση των συνολικών επαγγελματιών ως προς το σχολικό περιβάλλον και πώς το τελευταίο επηρεάζει την έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανεξαρτήτως επαγγέλματος, έδειξε ότι πράγματι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα στα δεδομένα αυτά (Πίν. 3.27).

**Πίνακας 3.27.** Έλεγχος ANOVA ως προς τα επαγγέλματα συνολικά και την ενθάρρυνση της χρήσης του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου από το σχολικό περιβάλλον

### ANOVA

Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	93,650	13	7,204	5,748	,000
Within Groups	263,207	210	1,253		
Total	356,857	223			

Συμπεραίνοντας από τα παραπάνω στοιχεία ότι η ηλικία ενδεχομένως παίζει ρόλο στην ικανότητα του εκπαιδευτικού ή του θεραπευτή να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι ως εργαλείο στην εκπαίδευση ή παρέμβασή του, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι επηρεάζεται η ικανότητα μοιράσματος των παιδιών μέσα από αυτό και μάλιστα αντιστρόφως ανάλογα από την ηλικία. Με άλλα λόγια, όσο νεότερος είναι ένας εκπαιδευτικός ή θεραπευτής, τόσο περισσότερο θεωρεί ότι το παιχνίδι ενισχύει την ικανότητα μοιράσματος, μία ικανότητα εξαιρετικά χρήσιμη να κατακτηθεί από την προσχολική ηλικία, τόσο για την κοινωνική, όσο και για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

#### 4<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας: Μελέτη δεδομένων σχετικά με τη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους»

Σε όλο το εύρος της έρευνας που διεξήχθη, οι ερωτήσεις σχετικά με το συμπεριληπτικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών και θεραπευτικών πλαισίων ήταν οι μόνες που δεν ανταποκρίνονταν στην ιδέα του Καθολικού Σχεδιασμού (Πίν.4.1).

Αναλυτικότερα, το 30,3% δήλωσε ότι υπάρχουν μηδαμινές ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στο Καθολικό Σχεδιασμό ενός «Σχολείου για Όλους», το 28,1 του δείγματος δήλωσε ότι υπάρχουν λίγες ευκαιρίες, το 27,1% δήλωσε ότι υπάρχουν μερικές ευκαιρίες, ενώ το 8,6% και μόλις το 5,9% δήλωσε ότι υπάρχουν αρκετές και πάρα πολλές ευκαιρίες αντίστοιχα. Τα δεδομένα αυτά απεικονίζονται ευκρινώς και στο Ραβδόγραμμα 4.2.

Κάτι τέτοιο υποδεικνύει ότι μία τέτοια ιδέα δεν είναι ακόμα «απτή» για τα ελληνικά δεδομένα. Καθώς πρόκειται για μια δήλωση που αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο και στην υλικοτεχνική υποδομή, μη έχοντας την ευκαιρία να δημιουργηθεί ένα υγιές και πολυποίκιλο Σχολικό Κλίμα, όσες γνώσεις και να αποτελούν εφόδια των εκπαιδευτικών και θεραπευτών, δεν μπορούν να λάβουν χώρα σε ένα σύστημα που δεν τις υποστηρίζει.



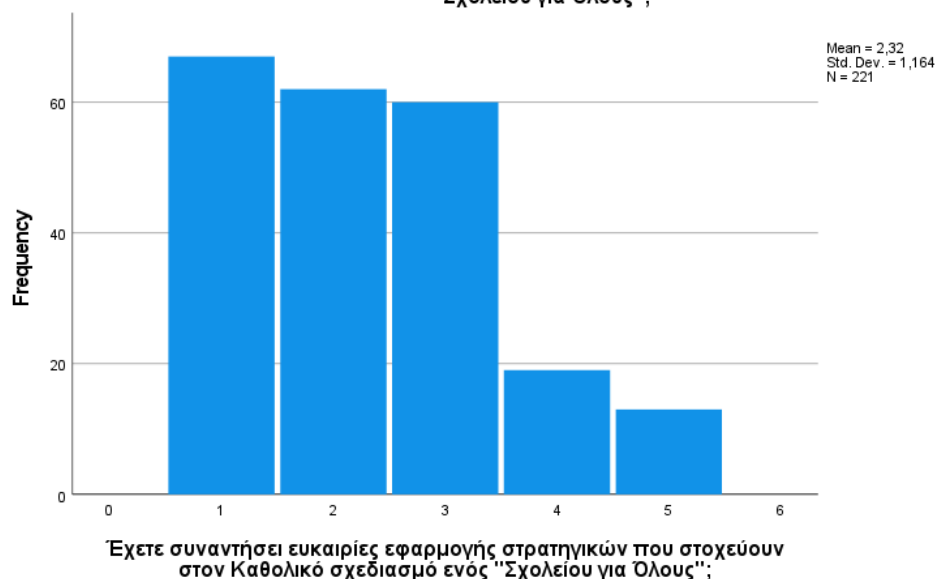
**Πίνακας 4.1.** Περιγραφικά δεδομένα ως προς τις ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός «Σχολείου για Όλους» των συμμετεχόντων

**Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους";**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	67	30,3	30,3	30,3
	λίγο	62	28,1	28,1	58,4
	αρκετά	60	27,1	27,1	85,5
	πολύ	19	8,6	8,6	94,1
	πάρα πολύ	13	5,9	5,9	100,0
	Total	221	100,0	100,0	

**Πίνακας 4.2** .Ραβδόγραμμα ως προς τις ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους" των συμμετεχόντων

**Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους";**



Εν συνεχεία, μετά από τις ιδιαίτερα χαμηλές ευκαιρίες που συναντούν οι παιδαγωγοί και θεραπευτές, ερευνήθηκε η έμπρακτη χρήση των γνώσεών τους (Πίν. 4.3). Έτσι, προκύπτει ότι 49 από τους παραπάνω (22,2%) δηλώνουν ότι δεν έχουν εφαρμόσει καθόλου στρατηγικές Καθολικού Σχεδιασμού, 45 άτομα (20,4%) ανέφεραν ότι έχουν εφαρμόσει λίγες φορές τις εν λόγω στρατηγικές, 76 άτομα (34,4%) τις έχουν εφαρμόσει

αρκετές φορές , 36 άτομα (16,3%) πολλές φορές και 15 άτομα δήλωσαν ότι εφαρμόζουν πάρα πολλές φορές συμπεριληπτικές στρατηγικές (Πίν. 4.4).

Από τις τιμές αυτές, μπορεί να διεξαχθεί το συμπέρασμα ότι, παρά τα ελλείμματα της υλικοτεχνικής δομής και των γενικότερων ελλείψεων που επικρατούν στο εργασιακό περιβάλλον του κάθε εκπαιδευτικού ή θεραπευτή, οι γνώσεις των επαγγελματιών είναι πολύ πιο σημαντικές για να μπορέσει κάτι τέτοιο να ευοδωθεί.

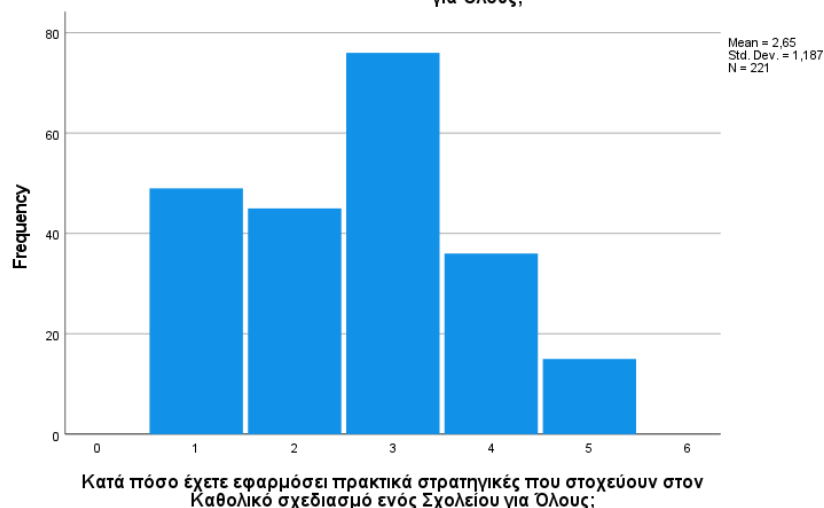
**Πίνακας 4.3.** Περιγραφικά δεδομένα ως προς τις πρακτικές εφαρμογές στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους"των συμμετεχόντων

**Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	49	22,2	22,2	22,2
	2	45	20,4	20,4	42,5
	3	76	34,4	34,4	76,9
	4	36	16,3	16,3	93,2
	5	15	6,8	6,8	100,0
	Total	221	100,0	100,0	

**Πίνακας 4.4.** Ραβδόγραμμα απεικόνισης σχετικά με τις πρακτικές εφαρμογές στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους"των συμμετεχόντων

**Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;**



Όπως φαίνεται από τα παρακάτω περιγραφικά δεδομένα του πίνακα 4.5, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων ως προς τις ευκαιρίες εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών διαφέρουν από τη συχνότητα πρακτικής εφαρμογής τους. Η μέση τιμή της πρώτης εντοπίζεται στο 2,32/5 ενώ της δεύτερης στο 2,65/5. Οι τιμές βρίσκονται κοντά στη μέση τιμή της κλίμακας που ορίσθηκε ( κλίμακα Likert1-5), δεδομένο που φανερώνει την αναγκαιότητα δημιουργίας τόσο περισσότερων ευκαιριών στους εργασιακούς χώρους που σχετίζονται με την εκπαίδευση ή τη θεραπεία παιδιών, όσο και περισσότερο έμπρακτης εφαρμογής των παραπάνω.

**Πίνακας 4.5.** Περιγραφικά δεδομένα ως προς τις ευκαιρίες και τις πρακτικές εφαρμογές στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους" των συμμετεχόντων

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους";	2,32	1,164	221
Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	2,65	1,187	221

Συσχετίσεις σχετικά με τη Συμπερίληψη και την προαγωγή της μέσω του παιχνιδιού

Όπως είδαμε και παραπάνω, τα δεδομένα ως προς τις ευκαιρίες Συμπερίληψης και την πρακτική εφαρμογή της τελευταίας, χρειάστηκε να ελεγχθούν ως προς την κανονική κατανομή τους, κάτι που διεξήχθη με το One-SampleKolmogorov-SmirnovTest, ούτως ώστε να μπορέσει να λάβει χώρα και η συσχέτιση Pearson (Πίν. 4.6).

Σύμφωνα με το One-SampleKolmogorov-SmirnovTest, τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή, με στατιστικό επίπεδο σημαντικότητας p-value μικρότερο του 0,000, γεγονός που δείχνει την ισχυρή στατιστική σημαντικότητα των ευρημάτων.

**Πίνακας 4.6.** Πίνακας ελέγχου κανονικής κατανομής με One-SampleKolmogorov-SmirnovTest

**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

		Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους";	Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	
N		221	221	
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	2,32	2,65	
	Std. Deviation	1,164	1,187	
Most Extreme Differences	Absolute	,191	,190	
	Positive	,191	,154	
	Negative	-,138	-,190	
Test Statistic		,191	,190	
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,000	,000	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.	,000	,000	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000	,000
		Upper Bound	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 2000000.

Περνώντας στο συσχετισμό Pearsonτων δύο ομάδων απαντήσεων, προκύπτει ο παρακάτω πίνακας (Πίν. 4.7). Σύμφωνα με αυτόν,επιβεβαιώνεται ερευνητικά ότι είναι δύο στοιχεία ανεξάρτητα και με εξαιρετικά υψηλή θετική στατιστική σημαντικότητα. Αυτό προκύπτει από τους αριθμούς 1 και 0,709 στους δείκτες συσχέτισης Pearson, που προσδίδουν και το θετικό πρόσημο στις τιμές που αυξάνονται αναλογικά. Ακόμη, η συσχέτιση αυτή δείχνει να είναι εξαιρετικά σημαντική στατιστικά με p-value 0,000<0,05, που ήταν το επίπεδο σημαντικότητας που ορίστηκε.

Είναι υψίστης σημασίας το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συλλέχθηκε σχηματισμένο από την πεποίθηση των ατόμων ότι, ακόμη κι αν δεν υπάρχουν ευκαιρίες για συμπεριληπτική δράση ως προς τα παιδιά, οι καθοδηγητές αυτών μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για να μπορέσει να υπάρξει αρμονία και συμπερίληψη σε οποιοδήποτε πλαίσιο. Σαφώς, τα ποσοστά θα έπρεπε να είναι αρκετά υψηλότερα, αν κρίνει κανείς την ολοένα και αυξανόμενη τάση του εκπαιδευτικού και θεραπευτικού κοινού στην μετεκπαίδευση σχετικά με ζητήματα συμπερίληψης και διαπολιτισμικότητας.

**Πίνακας 4.7.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τις ευκαιρίες εφαρμογής συμπερίληψης και την έμπρακτη εφαρμογή τους

### Correlations

		Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους";	Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;
Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1	,709**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	228	228
Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	Pearson Correlation	,709**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	228	228

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Εν συνεχεία, συσχετίζονται οι ευκαιρίες εφαρμογής συμπεριληπτικών στρατηγικών με το κατά πόσο ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εκάστοτε εργασιακού χώρου, των οποίων οι μέσες τιμές είναι 2,31/5 και 3,68/5 αντιστοίχως (Πίν. 4.8). Διενεργήθηκε ο έλεγχος κανονικής κατανομής με το One-

SampleKolmogorov-SmirnovTest ( Πίν. 4.9) για να μπορέσει να λάβει χώρα και η συσχέτιση Pearson (Πίν. 4.10).

Σύμφωνα με την εν λόγω συσχέτιση, ο δείκτης Pearson εντοπίζεται στο 0,223, φανερώνοντας τη μέτρια θετική στατιστική σημαντικότητα της συσχέτισης, με το p value ( $0,001 < 0,05$  του διαστήματος εμπιστοσύνης 95%) να υποδηλώνει και αυτό ότι τα δεδομένα είναι στατιστικώς σημαντικά.

**Πίνακας 4.8.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με τη συμπερίληψη και το παιχνίδι

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους";	2,31	1,154	228
Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;	3,68	1,265	224

**Πίνακας 4.9.** Πίνακας ελέγχου κανονικής κατανομής με One-SampleKolmogorov-SmirnovTest

#### One-SampleKolmogorov-SmirnovTest

	Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους";	Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;
N	228	224
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,68
	Std. Deviation	1,265
Most Extreme Differences	Absolute	,193

	Positive		,193	,148
	Negative		-,138	-,205
Test Statistic			,193	,205
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>			,000	,000
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.		,000	,000
	95% Confidence Interval	Lower Bound	,000	,000
		Upper Bound	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 1502173562.

**Πίνακας 4.10.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τις ευκαιρίες εφαρμογής συμπερίληψης και την ενθάρρυνση από τον εργασιακό χώρο ως προς αυτό

#### Correlations

		Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους";	Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;
Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1	,223**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	228	224
Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;	Pearson Correlation	,223**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	224	224

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Έπειτα, συσχετίζονται οι ευκαιρίες εφαρμογής συμπεριληπτικών στρατηγικών με το κατά πόσο ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από το περιβάλλον, των οποίων οι μέσες τιμές είναι 2,31/5 και 2,95/5 αντιστοίχως (Πίν. 4.11). Διενεργήθηκε ο

έλεγχος κανονικής κατανομής με το One-SampleKolmogorov-SmirnovTest ( Πίν. 4.12) για να μπορέσει να λάβει χώρα και η συσχέτιση Pearson (Πίν. 4.13).

**Πίνακας 4.11.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με τη συμπερίληψη και το παιχνίδι

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους";	2,31	1,154	228
Το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τις ευκαιρίες για παιχνίδι;	2,95	1,030	221

**Πίνακας 4.12.** Πίνακας ελέγχου κανονικής κατανομής με One-SampleKolmogorov-SmirnovTest

#### One-SampleKolmogorov-SmirnovTest

		Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους";	Το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τις ευκαιρίες για παιχνίδι;	
N		228	221	
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	2,31	2,95	
	Std. Deviation	1,154	1,030	
Most Extreme Differences	Absolute	,193	,221	
	Positive	,193	,221	
	Negative	-,138	-,182	
Test Statistic		,193	,221	
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,000	,000	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.	,000	,000	
	95% Confidence Interval	Lower Bound	,000	,000
		Upper Bound	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.



c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 2000000.

Σύμφωνα με τη συσχέτιση αυτή, ο δείκτης Pearson 0,258 φανερώνει μέτρια θετική στατιστική σημαντικότητα, μαζί με το p value  $0,000 < 0,05$  του διαστήματος εμπιστοσύνης της συσχέτισης, που φανερώνει την εξαιρετικά στατιστική σημαντικότητα των αποτελεσμάτων (Πίν. 4.13).

**Πίνακας 4.13.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τις ευκαιρίες εφαρμογής συμπερίληψης και την ενθάρρυνση από τον εργασιακό χώρο ως προς το παιχνίδι

#### Correlations

		Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους";	Το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τις ευκαιρίες για παιχνίδι;
Έχετε συναντήσει ευκαιρίες εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1	,258**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	228	221
Το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τις ευκαιρίες για παιχνίδι;	Pearson Correlation	,258**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	221	221

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Με όλα τα παραπάνω δεδομένα, αποδεικνύεται η στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των ευκαιριών συμπεριληπτικών πρακτικών, με την πρακτική εφαρμογή αυτών, τη σχέση με τη διεύθυνση και γενικότερα το σχολικό περιβάλλον, δεδομένα που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και επηρεάζουν το ένα το άλλο, όπως φαίνεται από τους πίνακες 4.6 έως 4.13.

Στη συνέχεια, εντοπίστηκαν συσχετίσεις με τη μεταβλητή των πρακτικών εφαρμογών συμπερίληψης για τη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους». Η πρώτη

συσχέτιση αφορά τις εν λόγω εφαρμογές συμπερίληψης ως προς την ενθάρρυνση από τη διεύθυνση του εργασιακού χώρου ως προς το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο, με μέσους όρους απαντήσεων 2,66/5 και 3,68 αντίστοιχα (Πίν. 4.14).

**Πίνακας 4.14.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης και την ενθάρρυνση από τη διεύθυνση του εργασιακού χώρου ως προς το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο

<b>Descriptive Statistics</b>			
	Mean	Std. Deviation	N
Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	2,66	1,193	228
Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;	3,68	1,265	224

Η συσχέτιση Pearson ανέδειξε την τιμή 0,236, που υποδηλώνει μέτρια θετική στατιστική σημαντικότητα, σε συνδυασμό με το μηδενικό pvalue που είναι μικρότερο του ορισθέντος διαστήματος εμπιστοσύνης ( $0,000 < 0,05$ ), υποδεικνύοντας την ισχυρή στατιστική σημαντικότητα των εν λόγω αποτελεσμάτων (Πίν.4.15).

**Πίνακας 4.15.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τις πρακτικές εφαρμογές συμπερίληψης και την ενθάρρυνση από τη διεύθυνση του εργασιακού ως προς το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο

Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;	
Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που	Pearson Correlation	1	,236**
	Sig. (2-tailed)		,000

στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	N	228	224
Ενθαρρύνεται η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού από τη διεύθυνση του εργασιακού σας χώρου;	Pearson Correlation	,236**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	224	224

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η επόμενη συσχέτιση αφορά στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης και τη συχνότητα χρήσης του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό μέσο. Οι μέσοι όροι τιμών είναι αντιστοίχως 2,66/5 και 3,83/5 (Πίν. 4.16).

Η συσχέτιση Pearson έδειξε ότι υπάρχει μέτρια θετική στατιστική σημαντικότητα με δείκτη Pearson 0,250 (Πίν. 4.17). Το p value είναι  $0,000 < 0,05$ , υποδηλώνοντας ότι τα δεδομένα του δείγματος είναι στατιστικώς σημαντικά.

**Πίνακας 4.16.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης και τη συχνότητα χρήσης του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό μέσο

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	2,66	1,193	228
Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι μέσα στη διδασκαλία σας;	3,83	1,109	223

**Πίνακας 4.17.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τις πρακτικές εφαρμογές συμπερίληψης και τη συχνότητα χρήσης του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό μέσο

#### Correlations

		Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι μέσα στη διδασκαλία σας;
Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	Pearson Correlation	1	,250**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	228	223
Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι μέσα στη διδασκαλία σας;	Pearson Correlation	,250**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	223	223

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στη συνέχεια, έγινε η συσχέτιση ως προς την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης και τη συχνότητα χρήσης του παιχνιδιού για την ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών (Πίν. 4.18), απ όπου λήφθηκαν υπόψη οι μέσοι όροι απαντήσεων 2,66/5 και 3,69 αντιστοίχως.

**Πίνακας 4.18.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης και τη συχνότητα χρήσης του παιχνιδιού για την ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	2,66	1,193	228
Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών;	3,69	1,096	222

Η συσχέτιση Pearson έδειξε ότι υπάρχει μέτρια θετική στατιστική σημαντικότητα (0,297) μεταξύ της εφαρμογής πρακτικών στρατηγικής συμπερίληψης και της συχνότητας που χρησιμοποιείται το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την εξάσκηση των ήδη διδαγμένων εννοιών (Πίν. 4.19). Το r να είναι μηδενικό, επομένως και μικρότερο από το διάστημα εμπιστοσύνης 95% που ορίστηκε, άρα τα δεδομένα αποτελούν ισχυρά στατιστικώς σημαντικά δεδομένα που βασίζονται στην τυχαιότητα του δείγματος.

Κάτι τέτοιο αποτελεί αντικείμενο σχολιασμού, καθώς είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πότε το παιχνίδι μπορεί να συμβάλει τόσο στην εκπαίδευση, όσο και σε συμπεριληπτικές πρακτικές μέσα από αυτό. Φαίνεται λοιπόν, ότι η εξάσκηση των ήδη γνωστών προϊόντων εκπαίδευσης είναι ένα στοιχείο που έρχεται σε αλληλεπίδραση με την πρακτική εφαρμογή της Συμπερίληψης, που θα μπορούσε και αυτή η ίδια σαν έννοια να αποτελεί αντικείμενο «εξάσκησης» για τα παιδιά.

**Πίνακας 4.19.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τις πρακτικές εφαρμογές συμπερίληψης και τη συχνότητα χρήσης του παιχνιδιού για την ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών

		Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών;
Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	Pearson Correlation	1	,297**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	228	222
Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών;	Pearson Correlation	,297**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	222	222

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η επόμενη συσχέτιση αφορά στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης και τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» (Πίν. 4.20). Οι μέσοι όροι των τιμών, όπως προκύπτουν από τον περιγραφικό πίνακα παρακάτω, είναι 2,66/5 και

4,46/5 αντίστοιχα, δύο τιμές που εκ πρώτης όψεως δείχνουν να διαφέρουν αρκετά, με την πρώτη κοντά στη τιμή του μέσου όρου της κλίμακας Likert και τη δεύτερη κοντά στην υψηλότερη τιμή.

**Πίνακας 4.20.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης και τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους»

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	2,66	1,193	228
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225

Η συσχέτιση Pearson των παραπάνω δεδομένων έδειξε μέτρια θετική στατιστική σημαντικότητα με δείκτη Pearson 0,256. Το ορισθέν διάστημα εμπιστοσύνης ήταν 95% και το pvalue, ως μηδενικό, ήταν μικρότερο του διαστήματος εμπιστοσύνης, αναδεικνύοντας την ισχυρή στατιστική σημαντικότητα του δείγματος (Πίν. 4.21).

**Πίνακας 4.21.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης και τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους»

### Correlations

		Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";
Κατά πόσο έχετε εφαρμόσει πρακτικά στρατηγικές που στοχεύουν στον Καθολικό σχεδιασμό ενός Σχολείου για Όλους;	Pearson Correlation	1	,256**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	228	225
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	,256**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	225	225

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Περνώντας στη συσχέτιση του παιχνιδιού που στοχεύει στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού «Σχολείου για Όλους» μαζί με το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό ή/και θεραπευτικό εργαλείο, αρχικά παρατηρείται σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο τιμών όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (4,46/5 και 3,83/5 αντίστοιχα). Από τον πίνακα συσχετισμού Pearson, προκύπτει ότι τα δεδομένα έχουν χαμηλή θετική στατιστική σημαντικότητα, καθώς προκύπτει ο αριθμός 0,224 στους δείκτες Pearson. Συμπληρωματικά, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, καθώς η τιμή του p-value είναι πολύ μικρή (0,001), γεγονός που υποδηλώνει ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται (ότι δηλαδή, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών των δύο μεταβλητών) και οι τιμές δεν αποτελούν προϊόν τυχαίας παρατήρησης.

**Πίνακας 4.22.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη συχνότητα εμπλοκής του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι μέσα στη διδασκαλία σας;	3,83	1,109	223

**Πίνακας 4.23.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη συχνότητα εμπλοκής του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

#### Correlations

		Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι μέσα στη διδασκαλία σας;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1	,224**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	225	221
Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι μέσα στη διδασκαλία σας;	Pearson Correlation	,224**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	221	223

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στη συνέχεια, μελετήθηκε εάν υπάρχει συσχετισμός μεταξύ του παιχνιδιού ως μέσου για τη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς το παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης των ήδη διδαγμένων εννοιών. Οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο Pearson ήταν ιδιαίτερα χαμηλές (0,184), με αποτέλεσμα να μην είναι απαραίτητο να



αναλυθεί αυτός ο συσχετισμός, καθώς είναι πολύ μικρή η στατιστική του σημαντικότητας, όπως φαίνεται από τον πίνακα 4.24. και 4.25., παρακάτω.

**Πίνακας 4.24.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην εξάσκηση των ήδη διδαγμένων εννοιών

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών;	3,69	1,096	222

**Πίνακας 4.25.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην εξάσκηση των ήδη διδαγμένων εννοιών

#### Correlations

	Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,184** ,006 225 220
Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι για ενίσχυση των ήδη διδαγμένων εννοιών;	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,184** 1 ,006 220 222

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στον άξονα αυτόν, εντοπίστηκε ένας υψηλός συσχετισμός μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων σχετικά με το παιχνίδι και τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Όπως φαίνεται από τον πίνακα με τα στατιστικά δεδομένα, πρόκειται για δύο μεταβλητές που δείχνουν να έχουν μέση τιμή πολύ κοντά η μία στην άλλη. Συσχετίζοντας τις μεταβλητές με τον έλεγχο Pearson, εμφανίζεται ένα ποσοστό μέτρου προς υψηλού συσχετισμού 0,485. Λαμβάνοντας υπόψη και το διάστημα εμπιστοσύνης  $p$ -value  $0,000 < 0,05$ , τα δεδομένα παρουσιάζονται σε εξαιρετική ανεξαρτησία μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα αυτά αναδεικνύουν το πόσο σημαντικό είναι το παιχνίδι για την ανάπτυξη ικανοτήτων αντίληψης του κόσμου, ιδιαίτερα στην προσχολική αγωγή, αλλά και η σύγκλιση των απόψεων των ατόμων σχετικά με τα σχολεία που συμπεριλαμβάνουν καθετί διαφορετικό, είτε μειονότητα, είτε αναπηρία. Εξάλλου, τα ερεθίσματα που δημιουργούνται και δίνονται στα παιδιά από νεαρή ηλικία, εάν εμπλουτιστούν με συμπεριληπτικό χαρακτήρα, θα μπορούν τα παιδιά να εκτίθενται σε μια μικρογραφία του αληθινού κόσμου και όχι σε ένα «φιλτραρισμένο» σχολείο με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, γηγενή, χωρίς περαιτέρω δυσκολίες.

**Πίνακας 4.26.** Περιγραφικά δεδομένα σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην εκμάθηση νέων, σύνθετων εκπαιδευτικών εννοιών

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο θεωρείτε ότι το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και τις σύνθετες εκπαιδευτικές έννοιες που τους διδάσκονται;	4,57	,682	228

**Πίνακας 4.27.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην εκμάθηση νέων, σύνθετων εκπαιδευτικών εννοιών

### Correlations

		Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Πόσο θεωρείτε ότι το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και τις σύνθετες εκπαιδευτικές έννοιες που τους διδάσκονται;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1	,485**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	225	225
Πόσο θεωρείτε ότι το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και τις σύνθετες εκπαιδευτικές έννοιες που τους διδάσκονται;	Pearson Correlation	,485**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	225	228

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ένας επίσης μεσαίος δείκτης συσχετισμού Pearson, προκύπτει από τη συσχέτιση του παιχνιδιού ως μέσου προαγωγής της συμπερίληψης με τις απόψεις σχετικά με το παιχνίδι ως μέσο εξερεύνησης των αισθήσεων. Το  $p$ -value είναι  $0,000 < 0,05$  του προκαθορισμένου διαστήματος εμπιστοσύνης, γεγονός που δείχνει την υψηλή σημαντικότητα των τιμών ως προς την ανεξαρτησία τους.

Σχετικά με την εν λόγω συσχέτιση, όπως είναι γνωστό, η εξερεύνηση των αισθήσεων λαμβάνει χώρα στην πρώιμη παρέμβαση και στη προσχολική αγωγή. Στις ηλικίες αυτές, είναι σημαντικό τα παιδιά να εκτίθενται σε περιβάλλοντα μεικτά και όχι «αποστειρωμένα» όπως πολλές φορές έχουν χαρακτηριστεί στο παρελθόν χώροι όπου δεν υπάρχουν μειονότητες, αναπηρίες ή δυσκολίες. Κάτι τέτοιο προκύπτει και από την πεποίθηση κάποιων ατόμων ότι οτιδήποτε διαφορετικό υπονομεύει την καλλιέργεια των

παιδιών τυπικής ανάπτυξης ενώ ωθεί τα παιδιά με ικανότητες σε χαμηλότερο λειτουργικά επίπεδο, λόγω του ότι «χάνονται» ευκαιρίες μάθησης καθώς το επίπεδο εκπαίδευσης ή παρέμβασης προσαρμόζεται ακόμη και για αυτούς που δυσκολεύονται περισσότερο. Πρόκειται για ζητήματα που λάμβαναν χώρα στο παρελθόν πολύ περισσότερο, ωστόσο ακόμη και σήμερα συναντώνται τέτοιου είδους απόψεις, αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό.

**Πίνακας 4.28.** Πίνακας περιγραφικών δεδομένων σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην εξερεύνηση των αισθήσεων

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην εξερεύνηση των αισθήσεων;	4,76	,495	228

**Πίνακας 4.29.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην εξερεύνηση των αισθήσεων

#### Correlations

	Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην εξερεύνηση των αισθήσεων;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,447** 225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην εξερεύνηση των αισθήσεων;	Pearson Correlation	,447** 1

παιχνίδι στην εξερεύνηση των αισθήσεων;	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	225	228

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## 5<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας: Συσχετίσεις παιχνιδιού με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, αποτελούνταν από 13 μεταβλητές, όπως αναφέρθηκε στον 2ο άξονα. Αυτές αφορούσαν σε κάποιες από τις σημαντικότερες κοινωνικές δεξιότητες ή γενικότερα ικανότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Αυτές οι δεξιότητες ήταν οι εξής: η κοινωνικοποίηση, η αυτοπεποίθηση, η εκμάθηση κανόνων και η επιθυμητή συμπεριφορά βάσει κοινωνικών κανόνων, η ικανότητα συγκέντρωσης, ο ιδεασμός, η ενσυναίσθηση, η συμμετοχή σε έργα και δραστηριότητες, η ολοκλήρωση δραστηριότητας, η λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων, η αναμονή, οι καλοί τρόποι, ο έλεγχος του αισθήματος ματαιώσης και η ικανότητα μοιράσματος. Επομένως, αν εντοπισθεί ισχυρή συσχέτιση σε κάποιες από αυτές τις ικανότητες, θα μπορέσει να υποτεθεί ότι υπάρχει και συσχέτιση με τις κοινωνικές δεξιότητες συλλήβδην.

Ως προς τη συσχέτιση του παιχνιδιού ως μέσου για τη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς το παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης, προέκυψε μέτριου βαθμού συσχέτιση (0,365) (Πίν. 5.2). Το πρόσημο είναι θετικό, γεγονός που αναδεικνύει ότι υπάρχει αναλογία στη συσχέτιση των απαντήσεων. Το p-value  $0,000 < 0,05$  φανερώνει και την υψηλή στατιστική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Όπως προαναφέρθηκε, το παιχνίδι ως μέσο για τη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» δε θα μπορούσε να είναι ανεξάρτητο από το παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης. Από τα παραπάνω σαφώς δεν υπάρχει συσχέτιση αιτιότητας, καθώς πρόκειται για έλεγχο Pearson, ωστόσο οι αντιλήψεις σχετικά με την κοινωνικοποίηση και τη συμπερίληψη είναι ανάλογες. Η συμπερίληψη έχει από μόνη της απώτερο στόχο τόσο την κοινωνικοποίηση των αποκλεισμένων (μέχρι πρότινος σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό) ατόμων από διάφορες ευκαιρίες στην κοινωνία, όσο και των ατόμων που δέχονται τους προηγούμενους και «εκτίθενται» στον πραγματικό κόσμο με τις πραγματικές δυσκολίες, στις οποίες καλούνται να προσφέρουν ό,τι μπορούν, μέσα από την κοινωνικοποίησή τους. Επομένως, πρόκειται για όφελος όλων όσων αφορούν στην έννοια της συμπερίληψης.

**Πίνακας 5.1.** Πίνακας περιγραφικών δεδομένων σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης;	4,84	,414	228

**Πίνακας 5.2.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης

### Correlations

	Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,365** ,000 225 225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης;	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,365** 1 ,000 225 228

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στη συνέχεια, εντοπίστηκε μια συσχέτιση που αναδεικνύει σχετικά υψηλή στατιστική σημαντικότητα, η συσχέτιση του παιχνιδιού ως μέσου για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού «Σχολείου για Όλους» με το παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των εμπλεκομένων σε αυτό (Πίν. 5.3 & 5.4). Παρατηρείται από τον πίνακα 5.3 ότι οι μέσοι όροι των δύο μεταβλητών είναι και οι δύο αρκετά υψηλοί (4,46/5 και 4,70/5 αντίστοιχα) και από τον πίνακα 2 παρατηρείται η υψηλή τιμή του δείκτη Pearson (0,437), μία τιμή που εντοπίζεται περίπου σε ίση απόσταση από το 0 και το 1.

Όπως φαίνεται και από το δείκτη εμπιστοσύνης  $r_{value}$  είναι μικρότερος από το διάστημα εμπιστοσύνης 95% που επιλέχθηκε ( $0,000 < 0,05$ ) γεγονός που υποδεικνύει και την εξαιρετικά στατιστική σημαντικότητα των τιμών των δύο αυτών μεταβλητών.

Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά καταφέρνουν να εκφράζονται ελεύθερα, σε ένα περιβάλλον με πολύ λιγότερες έως και καθόλου απαιτήσεις. Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης προκύπτει καθώς το ίδιο το παιχνίδι γίνεται αυτοσκοπός και ταυτόχρονα κίνητρο για το παιδί, εντάσσοντάς το ολόένα και περισσότερο μέσα σε αυτό.

**Πίνακας 5.3.** Πίνακας περιγραφικών δεδομένων σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης;	4,70	,564	228

**Πίνακας 5.4.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης

### Correlations

		Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης ;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1	,437**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	225	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης;	Pearson Correlation	,437**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	225	228

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η εν λόγω συσχέτιση μεταξύ του συμπεριληπτικού χαρακτήρα του παιχνιδιού και του παιχνιδιού ως μέσο γενικότερης εκπαίδευσης ως προς τους κανόνες πειθαρχίας και καλής συμπεριφοράς, εμφάνισε έναν μέτριο προς υψηλό δείκτη σημαντικότητας Pearson το 0,413 (Πίν. 5.6). Συγκεκριμένα, πρόκειται για έναν δείκτη θετικής σημαντικότητας, γεγονός που δείχνει ότι όσο αυξανόταν η τιμή της μίας μεταβλητής, τόσο αυξανόταν αναλογικά και η τιμή της δεύτερης μεταβλητής. Λαμβάνοντας υπόψη και τον δείκτη σημαντικότητας του δείγματος  $p$  value 0,000 που είναι μικρότερος από το 0,05 του διαστήματος εμπιστοσύνης που έχει ορισθεί, φαίνεται και η εξαιρετικά υψηλή στατιστική σημαντικότητα του δείγματος, καθώς τα αποτελέσματα δεν οφείλονται σε τυχαιότητα και άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι τα δεδομένα δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά.

Όπως προαναφέρθηκε, το παιχνίδι δημιουργεί ένα περιβάλλον που στα μάτια των παιδιών παρουσιάζεται ως ελεύθερο και μη κατευθυνόμενο. Ακριβώς μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, όπου, όπως αποδείχθηκε προηγουμένως, η αυτοπεποίθηση των παιδιών ενισχύεται, ένας καθοδηγητής (εκπαιδευτικός, θεραπευτής, φροντιστής ή γονέας) μπορεί να εντάξει μέσα σε αυτό δικές του στοχοθεσίες, χωρίς καν να μοιάζουν «απαιτητικές». Επομένως, το παιχνίδι δεν είναι πάντα μέσο ευχαρίστησης και χαλάρωσης, αλλά λειτουργεί



και εκπαιδευτικά, δημιουργώντας ένα περισσότερο γνωστικο-συμπεριφορικό χαρακτήρα του παιχνιδιού ως μέσου παρέμβασης.

**Πίνακας 5.5.** Πίνακας περιγραφικών δεδομένων σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην εκμάθηση κανόνων και επιθυμητής συμπεριφοράς.

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην εκμάθηση των κανόνων και της επιθυμητής συμπεριφοράς;	4,73	,510	228

**Πίνακας 5.6.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης

#### Correlations

	Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην εκμάθηση των κανόνων και της επιθυμητής συμπεριφοράς;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,413** 225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην εκμάθηση των κανόνων και της επιθυμητής συμπεριφοράς;	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,413** 1 225

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στην επόμενη συσχέτιση, του παιχνιδιού ως συμπεριληπτικού μέσου και του παιχνιδιού ως μέσο ενίσχυσης της ικανότητας συγκέντρωσης, οι ερωτηθέντες απάντησαν κατά μέσο όρο ότι το παιχνίδι συμβάλλει τόσο στο συμπεριληπτικό χαρακτήρα ενός χώρου όσο και στην ενίσχυση της ικανότητας συγκέντρωσης, με μέσους όρους 4,46 και 4,48 αντίστοιχα (Πίν. 5.7). Ο δείκτης Pearson που προέκυψε από την εν λόγω συσχέτιση ήταν μέτριας θετικής στατιστικής σημαντικότητας (0,358), με p-value  $0,000 < 0,05$ , δείχνοντας την υψηλή στατιστική σημαντικότητα του δείγματος (Πίν. 5.8).

**Πίνακας 5.7.** Πίνακας περιγραφικών δεδομένων σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην ενίσχυση της συγκέντρωσης

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της συγκέντρωσης;	4,48	,686	228

**Πίνακας 5.8.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην ενίσχυση της συγκέντρωσης

#### Correlations

	Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της συγκέντρωσης;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,358**
		,000

ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	N	225	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της συγκέντρωσης;	Pearson Correlation	,358**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	225	228

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συσχετίζοντας τη μεταβλητή των απόψεων των ερωτηθέντων σχετικά με το παιχνίδι ως συμπεριληπτικό μέσο με τη μεταβλητή των απόψεων των ιδίων για το παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της ικανότητας ιδεασμού και φαντασίας, προκύπτει μέτρια θετική στατιστική σημαντικότητα, σύμφωνα με τον δείκτη Pearson 0,335 (Πίν. 5.10).

**Πίνακας 5.9.** Πίνακας περιγραφικών δεδομένων σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην ενίσχυση της ικανότητας ιδεασμού

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργίας νέων σκέψεων (ιδεασμού) ;	4,75	,524	228

**Πίνακας 5.10.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην ενίσχυση της ικανότητας ιδεασμού

### Correlations

		Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργίας νέων σκέψεων (ιδεασμού) ;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1	,335**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	225	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργίας νέων σκέψεων (ιδεασμού) ;	Pearson Correlation	,335**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	225	228

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στον επόμενο συσχετισμό των μεταβλητών των απόψεων των ερωτηθέντων για το παιχνίδι που οδηγεί στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς το παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης των ικανοτήτων ενσυναίσθησης των παιδιών, παρατηρήθηκε μέτρια θετική στατιστική σημαντικότητα, με δείκτη Pearson 0,296 (Πίν. 5.12). Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.11 παρακάτω, οι μέσοι όροι των τιμών αντίστοιχα είναι 4,46/5 και 4,47/5, δύο τιμές πολύ υψηλές και ταυτόχρονα πολύ κοντινές μεταξύ τους.

**Πίνακας 5.11.** Πίνακας περιγραφικών δεδομένων σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην ενίσχυση της ικανότητας ενσυναίσθησης

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας ενσυναίσθησης (να αναγνωρίζει συναισθήματα του εαυτού του και των άλλων, να μπαίνει στη θέση των άλλων);	4,47	,724	228

**Πίνακας 5.12.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην ενίσχυση της ικανότητας ενσυναίσθησης

### Correlations

		Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας ενσυναίσθησης (να αναγνωρίζει συναισθήματα του εαυτού του και των άλλων, να μπαίνει στη θέση των άλλων);
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	,296**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της	Pearson Correlation	,296**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	228

ικανότητας ενσυναίσθησης (να αναγνωρίζει συναισθήματα του εαυτού του και των άλλων, να μπαίνει στη θέση των άλλων);	N	225	228
---	---	-----	-----

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συσχετίζοντας το συμπεριληπτικό παιχνίδι με το παιχνίδι που αποσκοπεί στην ενίσχυση της εμπλοκής των παιδιών με περισσότερα έργα και δραστηριότητες, προέκυψε, σύμφωνα με το δείκτη Pearson του πίνακα 5.14, μέτρια προς υψηλή θετική στατιστική σημαντικότητα 0,379.

Το παιχνίδι αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, μέσα στο οποίο μπορούν να λάβουν χώρα καταστάσεις που διαδραματίζονται στην «πραγματική ζωή». Μέσα από τις καταστάσεις αυτές, μπορεί το παιδί να εξοικειωθεί με ιδέες, συνθήκες και δεδομένα που ενδεχομένως μέχρι πρότινος να μην είχε δοκιμάσει, με αποτέλεσμα, μακροπρόθεσμα, να μπορεί να εντάσσεται ευκολότερα σε δραστηριότητες, είτε σκόπιμες είτε δραστηριότητες αυτοσκοποί, αλλά και να εμπλέκεται σε έργα, γενικότερα, νοηματοδοτώντας τις πράξεις του.

**Πίνακας 5.13.** Πίνακας περιγραφικών δεδομένων σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην ενίσχυση της ικανότητας συμμετοχής σε έργα και δραστηριότητες

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας συμμετοχής σε έργα και δραστηριότητες;	4,63	,576	226

**Πίνακας 5.14.** Πίνακας συσχέτισης Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» ως προς τη χρήση του παιχνιδιού στην ενίσχυση της ικανότητας συμμετοχής σε έργα και δραστηριότητες

## Correlations

		Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτι κού "Σχολείου για Όλους";	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας συμμετοχής σε έργα και δραστηριότητες;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1	,379**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	225	223
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας συμμετοχής σε έργα και δραστηριότητες;	Pearson Correlation	,379**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	223	226

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η επόμενη συσχέτιση αφορά στο παιχνίδι ως μέσο για τη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» και στο παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της ικανότητας να ολοκληρώνει το άτομο μια δραστηριότητα επιτυχώς (Πίν.5.15). Ο δείκτης Pearson ανέδειξε σχετικά υψηλή θετική στατιστική σημαντικότητα (0,417). Σύμφωνα με αυτόν, σε συνδυασμό με το μηδενικό  $p$ value < 0,05 του διαστήματος εμπιστοσύνης, το δείγμα αποτελεί προϊόν τυχαιότητας καθώς υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών (Πίν. 5.16).

Πράγματι, το παιχνίδι είναι ένα εργαλείο που βοηθάει στην ενίσχυση της ενασχόλησης με κάποια δραστηριότητα και, κατά συνέπεια, και στην ενίσχυση της ικανότητας ολοκλήρωσης της δραστηριότητας αυτής. Αυτό συμβαίνει διότι αναπτύσσονται παράλληλα και άλλες δεξιότητες, όπως αυτή της μίμησης, της συγκέντρωσης και προσοχής (που προηγουμένως δεν ανέδειξε στατιστική συνάφεια με το συμπεριληπτικό χαρακτήρα του παιχνιδιού), του ιδεασμού, της επιμονής, της αναμονής και της ικανότητας ακολουθίας του προγράμματος και των ιδεών που προκύπτουν στο παιχνίδι. Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, η ικανότητα ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων του παιχνιδιού είναι καθοριστική, επομένως κρίνεται σημαντικό να υπάρξει περαιτέρω μελέτη σε όλους τους τομείς που περικλείονται μέσα στη δράση του παιχνιδιού, για να μπορέσουν να εντοπισθούν περαιτέρω συσχετίσεις.

**Πίνακας 5.15.** Περιγραφικά δεδομένα συμβολής του παιχνιδιού στη συμπερίληψη και στην ικανότητα ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας;	4,44	,699	225

**Πίνακας 5.16.** Συσχέτιση Pearson συμβολής του παιχνιδιού στη συμπερίληψη και στην ικανότητα ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας

### Correlations

		Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,417**
	N	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας;	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,417**
	N	223

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



Η επόμενη συσχέτιση αφορά στο παιχνίδι ως μέσο για τη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» και στο παιχνίδι ως ενισχυτή της λήψης πρωτοβουλίας και αποφάσεων, με μέσο όρο τιμών της μεταβλητής αντιστοίχως 4,46 και 4,50 (Πίν. 5.17). Σύμφωνα με το δείκτη Pearson, η συσχέτιση που προκύπτει είναι μέτρια προς υψηλή με δείκτη 0,393, σύμφωνα με τον πίνακα 2. Συμπληρωματικά, ο συντελεστής ρναλueείναι μηδενικός ( $0,000 < 0,05$ ), γεγονός που αναδεικνύει τη σημαντική στατιστική διαφορά των τιμών και την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (Πίν. 5.18).

Καθώς τα παιδιά παίζουν, οι ευκαιρίες που έχουν για να πάρουν πρωτοβουλία και αποφάσεις είναι αμέτρητες, μέσα στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Όπως προαναφέρθηκε, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης είναι ένα δεδομένο στατιστικά σημαντικό στην παρούσα έρευνα, το οποίο και αυτό με τη σειρά του συνδράμει στην ικανότητα λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών. Μέσα στο περιβάλλον χωρίς απαιτητικούς ρόλους και με γνώμονα την προσωπική ευχαρίστηση, τα παιδιά είναι σε θέση να πάρουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις και να δημιουργήσουν μια ευχάριστη εμπειρία που να τους ωθήσει να επαναλάβουν το έργο αυτό.

**Πίνακας 5.17.** Περιγραφικά δεδομένα συμβολής του παιχνιδιού στη συμπερίληψη και στην ικανότητα πρωτοβουλίας και λήψης αποφάσεων

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας πρωτοβουλίας και της λήψης αποφάσεων;	4,50	,681	226

**Πίνακας 5.18.** Συσχέτιση Pearson συμβολής του παιχνιδιού στη συμπερίληψη και στην ικανότητα πρωτοβουλίας και λήψης αποφάσεων

### Correlations

		Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας πρωτοβουλίας και της λήψης αποφάσεων;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1	,393**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	225	224
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας πρωτοβουλίας και της λήψης αποφάσεων;	Pearson Correlation	,393**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	224	226

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στην επόμενη συσχέτιση των εν λόγω μεταβλητών, της συμβολής του παιχνιδιού στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» και της συμβολής του παιχνιδιού στην ενίσχυση της ικανότητας αναμονής, ο δείκτης συσχέτισης Pearsonέδειξε μέτρια θετική στατιστική σημαντικότητα, ενώ το rvalueήταν μηδενικό, δηλαδή μικρότερο από το προκαθορισμένο ( $0,000 < 0,05$ ), γεγονός που δείχνει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (Πίν. 5.20).

Σαφώς το παιχνίδι τόσο ως προς τη συμπερίληψη όσο και αναφορικά με ικανότητες όπως της αναμονής σε διάφορα πλαίσια, δεν υποδηλώνει απαραίτητα κάποια αμφίδρομη αιτιότητα. Παρόλα αυτά, πρόκειται για δεξιότητες που αναπτύσσονται ευχάριστα μέσα από το παιχνίδι, ενώ ταυτόχρονα σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον, θεωρούνται και δεξιότητες απαραίτητες για να μπορέσει ο καθένας να ολοκληρώσει το έργο που θέλει να φέρει εις πέρας, ανεξάρτητα από τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

**Πίνακας 5.19.** Περιγραφικά δεδομένα συμβολής του παιχνιδιού στη συμπερίληψη και στην ικανότητα αναμονής

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας αναμονής (πχ. αναμονή σειράς, αναμονή έναρξης δραστηριότητας);	4,67	,596	227

**Πίνακας 5.20.** Συσχέτιση Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη συμπερίληψη και την ικανότητα αναμονής

### Correlations

		Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας αναμονής (πχ. αναμονή σειράς, αναμονή έναρξης δραστηριότητας);
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,311**
	N	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας αναμονής (πχ. αναμονή σειράς, αναμονή έναρξης δραστηριότητας);	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,311**
	N	224

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 5.21, ο μέσος όρος του παιχνιδιού ως μέσου συμπερίληψης είναι 4,46 και του παιχνιδιού ως μέσου ελάττωσης του αισθήματος ματαίωσης είναι 4,30. Όσον αφορά τον πίνακα 2, παρατηρείται ότι υπάρχει μέτρια στατιστική σημαντικότητα των δύο αυτών μεταβλητών, με θετικό πρόσημο. Συμπληρωματικά, το  $p$  value είναι  $0,000 < 0,05$ , μικρότερο, δηλαδή, του διαστήματος εμπιστοσύνης που ορίστηκε, γεγονός που δείχνει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και τα ευρήματα βασίζονται σε τυχαιότητα (Πίν. 5.22).

Όπως έχει προαναφερθεί, το παιχνίδι δημιουργεί ένα περιβάλλον χωρίς απατήσεις στα μάτια των παιδιών. Το αίσθημα ματαίωσης μειώνεται πολύ χαρακτηριστικά σε κάποια παιχνίδια, ενώ σε κάποια άλλα ενδεχομένως να γίνεται και περισσότερο έντονο. Αυτό που σίγουρα χρειάζεται είναι περαιτέρω εκπαίδευση και συζήτηση πάνω σε όσα συμβαίνουν, ακόμη και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Έτσι ακριβώς και στη συμπεριληπτική δράση, επειδή τα παιδιά βρίσκονται σε μια ηλικία που οτιδήποτε καινούργιο βιώνουν ή μαθαίνουν, είναι προτιμότερο να αναπλαισιώνεται αυτή η εμπειρία στα πλαίσια μιας συζήτησης με την οικογένεια, τον θεραπευτή ή τον εκπαιδευτικό.

**Πίνακας 5.21.** Περιγραφικά δεδομένα συμβολής του παιχνιδιού στη συμπερίληψη και στη μείωση του αισθήματος ματαίωσης

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στη μείωση του αισθήματος ματαίωσης;	4,30	,735	227

**Πίνακας 5.22.** Συσχέτιση Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη συμπερίληψη και μείωση του αισθήματος ματαίωσης

### Correlations

		Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτι κού "Σχολείου για Όλους";	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στη μείωση του αισθήματος ματαίωσης;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενόςσυμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1	,345**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	225	224
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στη μείωση του αισθήματος ματαίωσης;	Pearson Correlation	,345**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	224	227

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Όπως αναλύθηκε η σημαντικότητα του παιχνιδιού ως προαγωγός της καλής συμπεριφοράς, σε αυτή τη συσχέτιση εντοπίστηκε αρκετά ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο παιχνίδι ως προαγωγό συμπερίληψης και στο παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης των καλών τρόπων, με μέσους όρους τιμών αντίστοιχα 4,46/5 και 4,37/5 (Πίν. 5.23). Η συσχέτιση έδειξε μέτρια θετική στατιστική σημαντικότητα με δείκτη Pearson 0,306. Το p-value ήταν 0,000, αριθμός μικρότερος του διαστήματος εμπιστοσύνης που ορίστηκε ως 0,05, επομένως πρόκειται για δεδομένα που οφείλονται σε τυχαιότητα και είναι στατιστικώς σημαντικά (Πίν. 5.24).

**Πίνακας 5.23.** Περιγραφικά δεδομένα συμβολής του παιχνιδιού στη συμπερίληψη και στην απόκτηση καλών τρόπων

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση των καλών τρόπων του παιδιού (πχ. να είναι ευγενικό, να ζητάει συγγνώμη, να λέει "ευχαριστώ", να επιδεικνύει σεβασμό);	4,37	,779	227

**Πίνακας 5.24.** Συσχέτιση Pearson σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη συμπερίληψη και στην απόκτηση καλών τρόπων

### Correlations

		Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση των καλών τρόπων του παιδιού (πχ. να είναι ευγενικό, να ζητάει συγγνώμη, να λέει "ευχαριστώ", να επιδεικνύει σεβασμό);
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,306**
	N	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση των καλών τρόπων του παιδιού (πχ. να είναι ευγενικό, να ζητάει συγγνώμη, να λέει "ευχαριστώ", να επιδεικνύει σεβασμό);	Pearson Correlation	,306**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	224

καλών τρόπων του παιδιού (πχ. N να είναι ευγενικό, να ζητάει συγγνώμη, να λέει "ευχαριστώ", να επιδεικνύει σεβασμό);	224	227
--	-----	-----

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στην τελευταία συσχέτιση μεταξύ του παιχνιδιού ως μέσου για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού χώρου και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, εντοπίζεται η ικανότητα μοιράσματος και το εάν αυτή ενισχύεται μέσω του παιχνιδιού. Ο μέσος όρος της πρώτης μεταβλητής ήταν 4,46/5 και της δεύτερης το 4,62/5 (Πίν.5.25), γεγονός που αναδεικνύει τη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της ικανότητας μοιράσματος. Από τον δείκτη συσχέτισης Pearson 0,317 προκύπτει η μέτρια θετική στατιστική σημαντικότητα των δύο μεταβλητών (Πίν. 5.26).

Εύλογα συμπεραίνει κανείς ότι η ικανότητα μοιράσματος είναι μια κοινωνική δεξιότητα που αναπτύσσεται μέσω του παιχνιδιού, όπως ακριβώς και οι συμπεριληπτικές δράσεις του τελευταίου. Το παιχνίδι, λοιπόν, αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας, εκμάθησης αλλά και ευχαρίστησης, ανάλογα με τον τρόπο που το χρησιμοποιεί κανείς.

**Πίνακας 5.25.** Περιγραφικά δεδομένα συμβολής του παιχνιδιού στη συμπερίληψη και στην ικανότητα μοιράσματος

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	4,46	,725	225
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας μοιράσματος;	4,62	,587	226

**Πίνακας 5.26.** Συσχέτιση Pearson μεταξύ της συμβολής του παιχνιδιού στη συμπερίληψη και στην ικανότητα μοιράσματος

### Correlations

		Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας μοιράσματος;
Πόσο πιστεύετε ότι συμβάλλει το παιχνίδι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού "Σχολείου για Όλους";	Pearson Correlation	1	,317**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	225	224
Πόσο πιστεύετε ότι βοηθάει το παιχνίδι στην ενίσχυση της ικανότητας μοιράσματος;	Pearson Correlation	,317**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	224	226

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Συζήτηση

Με το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας, τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν αποτέλεσαν σημαντικά ευρήματα για τη διεξαγωγή ποικίλων συμπερασμάτων.

Από μία σκοπιά, αξιοσημείωτη ήταν η συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική και θεραπευτική διαδικασία που ακολουθούν οι ερωτηθέντες. Το παιχνίδι και η συμβολή του τόσο ως εργαλείο, όσο και ως μέσο ευχαρίστησης και απόλαυσης είναι υψίστης σημασίας και οφείλει να ληφθεί υπόψη από όλους μας, με απώτερο σκοπό την αέναη βελτίωση τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών και θεραπευτών, όσο και των αποτελεσμάτων των παροχών που προσφέρονται στα παιδιά, τους εφήβους και τους ενήλικες που εκπαιδεύονται ή βρίσκονται υπό θεραπευτική παρέμβαση (Besio, 2016).

Πέρα από τα οφέλη του παιχνιδιού ως προς την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, σημαντική είναι και η συμβολή του παιχνιδιού στη συμπεριληπτική πρακτική (Danniels & Pyle, 2022). Κάθε άτομο που αποτελεί μέρος του συνόλου, είτε της κοινωνίας, είτε της μικρογραφίας της, όπως το σχολείο, είναι διαφορετικό, επομένως το σύστημα οφείλει να υποστηρίζει τη διαφορετικότητα αυτή κάθε φορά με τρόπους καινοτόμους και αποδοτικούς (Στεφανίδου & Κωφίδου, 2018). Το παιχνίδι αποδεικνύεται να είναι ένας από



τους τρόπους αυτούς, καθώς ενισχύει όλες τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες και υποστηρίζει, έμμεσα, και την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής κουλτούρας (Van Rhijn, 2021).

Όπως υποστηρίζεται από διάφορους ερευνητές, πράγματι το παιχνίδι είναι ένα πολύ καλό μέσο για να μπορέσει το παιδί να αφομοιώσει κανόνες και λειτουργίες της νεοαποκτηθείσας γνώσης. Δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθεί, να γνωρίσει καλύτερα και να γενικεύσει όλα όσα έχει ήδη μάθει θεωρητικά και να τα εφαρμόσει σε διαφορετικές συνθήκες και περιβάλλοντα (Gordon Biddle, Garcia-Nevarez, Roundtree Henderson, & Valero-Kerrick, 2013; Liu, Choy, & Tsang, 2017; Hyter, Vogindroukas, Chelas, Papanizos, Kivrakidou, & Kaloudi, 2017; Lindsay, Hounsell, & Cassiani, 2017).

Από την άλλη σκοπιά, υπήρξαν πολλές αναφορές σε δυσκολίες που παρακωλύουν το εν λόγω έργο του παιχνιδιού, είτε ως εκπαιδευτικό μέσο, είτε ως μέσο που προάγει τη χαλάρωση και την απόλαυση. Όπως αναφέρθηκε από τους ίδιους τους ερωτηθέντες σε ανοιχτού τύπου απαντήσεις, υπάρχουν δυσκολίες που αφορούν, αν μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις τομείς: ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, ανεπάρκεια δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των θεραπευτών και δυσκολίες που σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της χώρας μας.

Σε ό, τι αφορά τον πρώτο παράγοντα που δυσχεραίνει το έργο του παιχνιδιού και της συμπερίληψης ξεχωριστά, εντοπίζονται πολλές δυσκολίες που επηρεάζουν την ποιότητα των παροχών των εκπαιδευτικών και των θεραπευτών. Η ανεπάρκεια εκπαιδευτικών και η πληθώρα των μαθητών σε μια τάξη δυσχεραίνουν το έργο του εκπαιδευτικού και τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν είναι το ίδιο με τα επιθυμητά, καθώς δεν μπορεί να δοθεί προσοχή σε όλους όσους χρήζουν περαιτέρω επεξήγησης, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται άτομα, ερήμην γνώσης των εκπαιδευτικών (Salceanu, 2020).

Μιλώντας για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που βάλλεται πανταχόθεν, η υλικοτεχνική δομή των σχολείων δεν επιτρέπει τη δημιουργία κατάλληλων, ολιγάριθμων τάξεων, συμπεριληπτικών, προσβάσιμων και χρηστικών από όλους και για όλους. Τα βιβλία κρίνονται ακατάλληλα, πολλές φορές δεν υπάρχει το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό, ενώ η εκπαιδευτική διαδικασία δεν συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, καθώς μια μεγάλη πλειοψηφία δεν μπορεί να ακολουθήσει το πρόγραμμα σπουδών, με αποτέλεσμα να ευνοούνται μόνο μαθητές με έφεση στη γλωσσικο-μαθηματική νοημοσύνη και αυτοί ακόμη, πολλές φορές το επιτυγχάνουν χωρίς να έχουν κερδίσει ποιοτική γνώση, αντ' αυτού, απλώς καταφέρνουν να ακολουθήσουν τη στείρα παροχή γνώσεων που είναι αναγκασμένοι οι εκπαιδευτικοί να παράσχουν (Χολέβας, Αλεξόπουλος, & Αναστασόπουλος, 2018).

Για τη βελτίωση όλων των παραπάνω πρέπει να ληφθούν αυστηρά μέτρα αλλαγής και αναπροσαρμογής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τροποποιώντας εξ' ολοκλήρου τη νομοθετική βάση πολλών από τα προαναφερθέντα δεδομένα. Χρήσιμη θα ήταν μια αξιολογητική διαδικασία που να αξιολογεί σε βάθος και με αντικειμενικά κριτήρια που ανταποκρίνονται στη σημερινή πραγματικότητα και όχι σε παρωχημένες αντιλήψεις του σχολείου που ίσχυε κάποτε. Δεν θα πρέπει να υποτιμάται το γεγονός ότι η στελέχωση των τάξεων θα έπρεπε να αποτελείται από μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών, αλλά συνάμα και από περισσότερους ειδικούς θεραπευτές που εκλείπουν από την τυπική εκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία, σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό, τόσο ως παράλληλη στήριξη και συνοδεία ατόμων που το έχουν ανάγκη, όσο και για το σύνολο των μαθητών που χρειάζεται να απευθυνθούν σε εξειδικευμένο προσωπικό για συγκεκριμένα ζητήματα που τυχόν προκύπτουν..

Αναφερόμενοι στον δεύτερο τομέα δυσκολιών του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, σημαντική είναι η έλλειψη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών σε διάφορες από τις δυσκολίες που μαστίζουν την κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, οι ανάγκες της κοινωνίας ολοένα και μεταβάλλονται, έτσι και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ανανεώνουν τις γνώσεις τους και να επιμορφώνονται σχετικά με τα επίκαιρα ζητήματα. Πολλές φορές η μεγάλη ηλικία των εκπαιδευτικών είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την επιθυμία για εξειδίκευση, καθώς δεν μπορούν εξ' αιτίας της ηλικίας τους, να αντεπεξέλθουν στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Για το λόγο αυτό, σε ένα ιδανικότερο σύστημα, προτείνεται η ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος από νέα άτομα, ικανά να φέρουν εις πέρας το έργο τους ως εκπαιδευτικοί και να μειώσουν το ποσοστό της ανεργίας των εκπαιδευτικών.

Υλοποιώντας το παραπάνω εγχείρημα, θα μπορούσε να γίνει λόγος για καλύτερη εξειδίκευση και εκπαίδευση πάνω σε περισσότερα επίκαιρα ζητήματα. Δημιουργώντας ένα εκπαιδευτικό σύστημα με κίνητρα και όρεξη για δουλειά, θα μπορούσαν να επιτευχθούν διάφοροι στόχοι, όπως αυτοί εκτίθενται αμέσως παρακάτω: θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν καταστάσεις με περισσότερη ενσυναίσθηση, θα αποκτούσαν κίνητρο τόσο οι ίδιοι τους, όσο και θα ήταν ικανοί να το μεταλαμπαδεύουν και στα παιδιά, θα αποτρέπονταν δυσχέρειες επικοινωνιακού τύπου, τόσο με τα παιδιά όσο και με τις οικογένειες αυτών και, τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να διαχειριστούν με περισσότερη ευελιξία και δημιουργικότητα καθετί διαφορετικό (Σόρκος, 2021).

Ένας τρίτος παράγοντας που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της χώρας. Μετά από την πανδημία COVID-19 πολλά πράγματα επιδεινώθηκαν τόσο στον οικονομικό τομέα, όσο και κοινωνικά. Εκπαιδευτικοί,

θεραπευτές και παιδιά βίωσαν απώλειες, αποκόπηκαν από οικογένεια και φίλους, έμαθαν να ζουν σε αγχώδεις ρυθμούς, δεδομένα που επηρεάζουν και την εκπαιδευτική διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδανικά, όλοι χρειάζεται να έχουν ελεύθερο χρόνο για χόμπι και χαλάρωση, ευκαιρίες για επαφή με τη φύση και ευκαιρίες να καλλιεργηθεί η ανθρωπιστική παιδεία, τόσο ως παιδιά, όσο και ως ενήλικες.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, να αναφερθεί ότι στη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού/θεραπευτή, ρόλο έχει και η θέση του γονέα, που και ο τελευταίος πρέπει να είναι ενημερωμένος σχετικά με την επικαιρότητα, να ακούει και να μοιράζεται πληροφορίες με τους παιδαγωγούς και θεραπευτές του παιδιού και να προβληματίζεται με θετικό τρόπο για το τι μέλλει γενέσθαι.

Θίγοντας το ζήτημα της συμπερίληψης, οι περισσότερες από τις σχολικές δομές κρίνονται ακατάλληλες για κάτι τέτοιο. Αρχικά, διότι το σχολείο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από προσβασιμότητα και χρηστικότητα, να μπορεί ο καθένας εύκολα να έχει πρόσβαση σε ό, τι χρειάζεται, προάγοντας την ανεξαρτησία του ατόμου, αλλά και να μην ελλοχεύουν κίνδυνοι στη χρήση των παροχών του (πχ. επικίνδυνες αυλές, δέντρα, κάγκελα, σκάλες, παράθυρα κα).

Ακόμη, δεν είναι μόνο τα ζητήματα υλικοτεχνικής φύσεως που χρήζουν βελτίωσης, αλλά και τα ζητήματα που αφορούν στην παροχή ποιοτικότερων γνώσεων. Όπως προαναφέρθηκε, η στείρα γνώση ευνοεί συγκεκριμένη μειοψηφία των μαθητών, ενώ θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη όλων των ειδών οι νοημοσύνες και κλίσεις των μαθητών, να δίνεται έμφαση στην ενσυναίσθηση, μέσα από μια εκπαίδευση με κοινωνικό χαρακτήρα και λιγότερο βαθμοθηρικό (Φιλιππάτου & Παντελιάδου, 2013).

Αδιαμφισβήτητα έχουν γίνει πολλές προσπάθειες καλύτερευσης του εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο η παρακίνηση του καθενός από εμάς στο να συνεχίσουν αυτές οι αλλαγές να υφίστανται δεν πρέπει να λάβει τέλος.

## Συμπεράσματα βάσει ερευνητικών ερωτημάτων

1<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται το παιχνίδι ως εργαλείο στην προσχολική αγωγή;

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω και απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το βαθμό στον οποίο χρησιμοποιείται το παιχνίδι ως εργαλείο στην εκπαίδευση ή θεραπευτική παρέμβαση, εύλογα μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι το παιχνίδι αποτελεί

ισχυρό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και ειδικών θεραπειών, καθώς μέσα από αυτό αναπτύσσονται ικανότητες και δεξιότητες, σε όλες τις ηλικιακές ομάδες.

Κάποιες από τις δεξιότητες αυτές είναι η εξερεύνηση των αισθήσεων, που, αναπτύσσοντάς τες κάποιος, μπορεί να ανακαλύψει τα ταλέντα και τις κλίσεις των μαθητών μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν, αφορούσαν κυρίως στην ελλιπή παροχή υλικού ή στην ανεπιτυχή συνεργασία με το σχολικό ή θεραπευτικό περιβάλλον και τη διεύθυνση, δεδομένα που οδηγούσαν στο κώλυμα της χρήσης του παιχνιδιού ως μέσου προαγωγής της εκπαίδευσης ή παρέμβασης.

Σημαντικό είναι, παρόλα αυτά, να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία του δείγματος τείνει να προτιμάει το παιχνίδι ως εναλλακτικό μέσο εκπαίδευσης ή παρέμβασης, συμβαδίζοντας με τις καινοτόμες εξελίξεις σχετικά με την εκπαίδευση και παρέμβαση στην Ελλάδα (Παπαδοπούλου, Η Δημιουργικότητα και η Καινοτομία στην Εκπαιδευτική Πράξη., 2019).

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Η Συμπερίληψη μπορεί να προαχθεί μέσα από το παιχνίδι;

Ερευνώντας τη Συμπερίληψη σε όλη την έκταση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν σημαντικά ελλείμματα βάσει των νομοθετικών δεδομένων που επικρατούν στην Ελλάδα. Θεωρητικά, η Συμπερίληψη μπορεί να προαχθεί επιτυχώς μέσω του παιχνιδιού, και, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που προέκυψαν από το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, μπορεί να προαχθεί και μέσα από την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που εφαρμόζονται με παιγνιώδη διάθεση.

Παρόλα αυτά, έμπρακτα, κάτι τέτοιο αναδείχθηκε ως δύσκολο να υλοποιηθεί με τα παρόντα δεδομένα. Οι δυσκολίες και τα ελλείμματα του συστήματος χρήζουν ριζικών αλλαγών που, με τη σειρά τους απαιτούν μεγάλη χρηματική δαπάνη από την κρατική μέριμνα, κάτι που δυστυχώς δεν αποτελεί προτεραιότητα των κυβερνητικών αποφάσεων.

3ο Ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί να υπάρξει συσχετισμός μεταξύ της χρήσης του παιχνιδιού από εκπαιδευτικούς και ειδικούς θεραπευτές, με σκοπό την συμπερίληψη;

Όπως έγινε σαφές παραπάνω, υπάρχει αρκετά ισχυρή στατιστική συσχέτιση μεταξύ των επαγγελματιών και της συχνότητας χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική

διαδικασία, όπως διερωτήθηκε στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για το εάν μπορεί να υπάρξει συσχέτιση μεταξύ της χρήσης του παιχνιδιού από ειδικούς θεραπευτές και εκπαιδευτικούς.

Αναλυτικότερα, αντικατοπτρίζεται η έντονη συχνότητα χρήσης του παιχνιδιού από τους ειδικούς θεραπευτές. Η Ειδική Αγωγή έχει σαφώς περισσότερο παιγνιώδη χαρακτήρα από την τυπική εκπαίδευση, καθώς η πρώτη στοχεύει στην καλλιέργεια όλων των τύπων νοημοσύνων, με σκοπό τη μετάδοση ποιοτικότερης και όχι στείρας γνώσης που είναι απόρροια του εν λόγω εκπαιδευτικού συστήματος τυπικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας τις ικανότητες που αφορούν στη γλωσσικο-μαθηματική νοημοσύνη.

Επιπρόσθετα, η χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο είναι συχνή από τους ειδικούς θεραπευτές, καθώς αποτελεί ένα εργαλείο που προάγει την εξάσκηση, την επανάληψη και τη γενίκευση των εννοιών που έχουν διδαχθεί τα παιδιά.

Οι συσχετίσεις που αφορούσαν στους εκπαιδευτικούς δεν αποτέλεσαν ισχυρά δεδομένα, επομένως προτείνεται περαιτέρω διερεύνηση με σκοπό την εύρεση παραπάνω συσχετίσεων σχετικά με την επαγγελματική ιδιότητα των ερωτηθέντων.

4ο Ερευνητικό ερώτημα: Η Συμπερίληψη μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων;

Αναλύοντας τις βασικότερες από τις κοινωνικές δεξιότητες, όλες, δηλαδή, τις δεξιότητες που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας (βλ. εισαγωγή 5<sup>ου</sup> άξονα), προέκυψε ότι υπάρχει μέτρια προς υψηλή στατιστική συσχέτιση μεταξύ όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων με τη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους». Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν στην άποψη ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν άμεσο στοιχείο αλληλεπίδρασης για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού κλίματος απέναντι σε καθετί διαφορετικό που μπορεί κανείς να συναντήσει σε ένα σχολείο ή ένα χώρο θεραπειών. Επομένως, τόσο η συμπεριληπτική δράση, όσο και οι κοινωνικές δεξιότητες, ως έννοιες, μπορούν να επηρεάσουν η μία την άλλη και αντίστροφα.

## Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η ερευνητική διαδικασία ανέδειξε πολλές χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τους τρεις πυλώνες της, το παιχνίδι, τη Συμπερίληψη και τις κοινωνικές δεξιότητες, παρόλα αυτά χρήζει περαιτέρω διερεύνησης ζητημάτων μέσα από τα οποία μπορεί να προκύψουν περισσότερες και εξαιρετικά ισχυρές συσχετίσεις.

Το δείγμα της έρευνας ενδεχομένως να μην ήταν επαρκές, επομένως συστήνεται η συνέχιση και βελτίωση της ερευνητικής διαδικασίας σε μεγαλύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών και θεραπειών.

Ακόμη, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η εύρεση περαιτέρω συσχετίσεων που στην παρούσα προσπάθεια δεν ήταν δυνατό, όπως συσχετίσεις που αφορούν στην ηλικία των εκπαιδευτικών και θεραπειών, την εξειδίκευση κα., ως προς τα βασικά στοιχεία της έρευνας.

Καθώς η ερευνητική αυτή προσπάθεια ασχολήθηκε με ζητήματα που αφορούν στην επικαιρότητα της κοινωνίας μας, κρίνεται αναγκαίο να εντοπισθούν τα ελλείμματά της και να υπάρξει περαιτέρω μελέτη και βελτίωση των αποτελεσμάτων της. Κάτι τέτοιο αποσκοπεί, αφενός, στον εντοπισμό των αδυναμιών του συστήματος και αφετέρου, στην ενεργό κινητοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών και θεραπειών για τη διεκδίκηση ενός ισχυρότερου εκπαιδευτικού συστήματος, βελτιώνοντας τις ελλείψεις και στοχεύοντας στην περισσότερο παιδοκεντρική εκπαίδευση και παρέμβαση.

## Βιβλιογραφία

- Ainscow. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* , 109-124.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin* , σ. 136(1).
- Besio, S. (2016). The Need for Play for the Sake of Play. Στο *Play development in children with disabilities*.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist* , σσ. 687–708.
- Daraee, M., Salehi, K., & Fakhr, M. (2016). Comparison of Social Skills between Students in Ordinary and Talented Schools. σσ. 512-521.
- Edwards, S., & Cutter-Mackenzie, A. (2013). Pedagogical play-types: What do they suggest for learning about sustainability in early childhood education? *International Journal of Early Childhood* , σσ. 327–346.
- Gardner, H. (1989). Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher* .
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). *The Cultural Construction of Play*. Erlbaum.
- Gaspar. (2014). *A Teacher's Guide to Differentiated Instruction*. SpecialActivityProjectReport.
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gordon Biddle, K., Garcia-Nevarez, A., Roundtree Henderson, W., & Valero-Kerrick, A. (2013). Play and the Learning Environment. Στο *Implementing the Early Childhood Curriculum*.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play* , σσ. 443–463.
- Groos, K. (1901). The Theory of Play. Στο *The Play of Man* (σσ. 361-406). New York.
- Günindi, Y. (2022). The effect of online education on children's social skills during the Covi-19 pandemic. *International Electronic Journal of Elementary Education* .

Hughes, M., & Kroehler, C. (2014). *Κοινωνιολογία: οι βασικές έννοιες - νέα αναθεωρημένη έκδοση*. Αθήνα: Κριτική.

Hyter, Y., Vogindroukas, I., Chelas, E., Papanizos, K., Kivrakidou, E., & Kaloudi, V. (2017). Differentiating Autism from Typical Development: Preliminary Findings of Greek Versions of a Pragmatic Language and Social Communication Questionnaire. *Folia Phoniatr Logop*.

Janssen, L., Kullberg, M. J., Verkuil, B., van Zwieten, N., Wever, M., vanHoutum, L., καισυν. (2020). Does the COVID-19 pandemic impact parents' and adolescents' well-being? An EMA-study on daily affect and parenting. *PLoS One* .

Kyriakis, C. (2012). Η θεωρία του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη στη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Συμπληρωματικότητα και διαφορετικότητα με τις θεωρίες του πολιτισμικού πλαισίου.

Lee, B. &. (2014). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*.

Lindsay, S., Hounsell, K., & Cassiani, C. (2017, Apr). A scoping review of the role of LEGO® therapy for improving inclusion and social skills among children and youth with autism. *Disabil Health J.*, 10(2), σσ. 173-182.

Liu, F., Choy, C., & Tsang, P. (2017). Play is the work of the child: Montessori and Play-based Learning. *Hong Kong Montessori Research and Development Association* .

M., H. E. (2006). Playfulness and the Environmental Support of Play in Children with and without Developmental Disabilities. Vol 26, Issue 3, 88-96.

Malvika Samnani, S. S. (2021). SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN DIAGNOSED WITHAUTISM SPECTRUM DISORDER IN INDIA: A LITERATURE REVIEW. *European Journal of Special Education Research* .

Marcia B. Imbeau, C. A. (2014). Managing a differentiated classroom. Στο A. C. Andrea Honigsfeld, *Breaking the mold of classroom management: What educators should know and do to enable student success* (σσ. 11-18). United Kingdom: Rowman & Littlefield Education.

Mavidou, & Kakana. (2019, March). Differentiated Instruction in Practice: Curriculum Adjustments in Kindergarten. *Creative Education* .



- Megha Mohan, J. S. (2022). Influence of socio-economic status on play development in toddlers – a mother child dyadic interaction based study,. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* , σ. 2.
- Missiuna C, P. N. (1991, October). Play deprivation in children with physical disabilities: the role of the occupational therapist in preventing secondary disability. *Am J Occup Ther* , σσ. 882-8. .
- Moore, A., & Lynch, H. (2018). Play and play occupation: a survey of paediatric occupational therapy practice in Ireland. *Irish Journal of Occupational Therapy* .
- Moore, A., & Lynch, H. (2017). Understanding a child's conceptualisation of well-being through an exploration of happiness: The centrality of play, people and place. *Journal of Occupational Science 2017* , σσ. 124-141.
- Mundy, P., & Crowson, M. (1997). Joint Attention and Early Social Communication: Implications for Research on Intervention with Autism. *J Autism Dev Disord 27* , σσ. 653–676.
- Mundy, P., & Jarrold, W. (2010). Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Neural Netw.*
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond. *Human Development* , σσ. 1–23.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology* .
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*. σσ. 133–141.
- Prompona, S., Papoudi, D., & Papadopoulou, K. (2019). Play during recess: primary school children's perspectives and agency. *Education* , σσ. 1–14.
- Przybylski, A., & Weinstein, N. (2016). How we see electronic games. *PeerJ* .
- Puckett, Mathur, & Zamora. ( 2017). Implementing an Intervention in Special Education to Promote Social Skills in an Inclusive Setting . *Journal of International Special Needs Education* .
- Ray-Kaeser, S., & Lynch, H. (2017). 12 Occupational Therapy Perspective on Play for the Sake of Play. *Play development in children with disabilities* , σσ. 155-165.

- Roopnarine, J. L. (2015). *Cultural variations in beliefs about play, parent–child play, and children’s play: Meaning for childhood development*. . New York, NY: Oxford University.
- Rubin, K. H. (1977). Play Behaviors of Young Children. *Young Children* , σσ. 32(6), 16–24.
- Sakellariou, M., Strati, P., & Anagnostopoulou, R. (2019, October). The Role of Social Skills throughout Inclusive Education Implementation. *East African Scholars J Edu Humanit Lit* .
- Salend, S. J. (1999). The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators. . *Remedial and Special Education* , σσ. 114–126.
- Soto-Icaza, P., Aboitiz, F., & Billeke, P. (2015). Development of social skills in children: neural and behavioral evidence for the elaboration of cognitive models. *Frontiers in Neuroscience* .
- Staempfli, M. (2009, March). Reintroducing Adventure Into Children's Outdoor Play Environments. *Environment and Behavior* , σσ. 41(2):268-280.
- Takhvar, M. (1988). Play and theories of play: A review of the literature. *Early Child Development & Care* .
- Taylor & Francis Group. (2018). The play’s the thing. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION* , 335-339.
- Tomlinson, C., Moon, T., & Imbeau, M. B. (2015). Assessment and student success in a differentiated classroom. *ASCD* , σσ. 1-4.
- Tomlinson, M. (2001). Differentiation: An Overview. Στο *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom* (σσ. 1-16). Alexandria, Va: ASCD.
- Van Rhijn, T. O. (2021). Peer play in inclusive child care settings: Assessing the impact of Stay, Play, & Talk, a peer-mediated social skills program. *Child care in Practice* , σσ. 224 - 238.
- Wenger, I., Schulze, C., Lundström, U., & Prellwitz, M. (2020). Children’s perceptions of playing on inclusive playgrounds: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy 2021* , σσ. 136–146.
- Whitebread D., B. M. (2012). The importance of play. *Toy Industries of Europe* , σσ. 1-48.
- Wijaya, R. P. (2021). Socio-emotional struggles of young children during COVID-19 pandemic: Social isolation and increased use of technologies. *Journal of Early Childhood Research* , .

Winnicott, D. W. (1979). *El proceso de maduración en el niño: estudios para una teoría del desarrollo emocional / The maturational processes and the facilitating environment*. Buenos Aires; Laia: LILACS-Express .

Wood, R., & Ashfield, J. (2007). The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: a case study. *British Journal of Educational Technology* .

Yeo, K. J., & Teng, K. Y. (2015). Social Skills Deficits in Autism: A Study among Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Classrooms. *Universal Journal of Educational Research* , σσ. 1001-1007.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment* , σσ. 139–152.

Αβραμίδης, Αντωνίου, Γκαράνης, Γουδήρας, Ευσταθίου, Δαραής, και συν. (2013). *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Αγαλιώτης, & Ομπάσης. (2015). Αξιολόγηση κοινωνικό – συναισθηματικών αραμέτρων μάθησης και προσαρμογής παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την τεχνική Q – sort. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* .

Ζαχαράκη, Σ. Γ. (2008). *Σχολείο για όλους και όλες. Προϋποθέσεις για την εκπαίδευση του μη αποκλεισμού*.

Ζησιμόπουλος, Δ., & Παπαδάκης, Σ. (2021). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusion) και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Differentiated Instruction).

Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης* , σσ. 6, 61-76.

Κουρετζής, Λ. (2010). *ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ*. Καστανιώτης.

Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο*.

Κουτσελίνη, Α. (2009). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. *ΕΠΑ* , 277-303.

Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού*. Αθήνα: Κυριακίδη.

Λάππα, Μ. (2018). Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* , σσ. 44-63.

ΛουκρέζηΣ., Γ. Α. (2020). Teaching symbolic play skills: A case-study of a girl with autism. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society* .

Μπέλλα, Μ. (2019). *Η διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος*.

Παπαδοπούλου, Κ. (2019). «Δεν έχουν παιχνίδι οι εργασίες και το παιχνίδι δεν έχει εργασίες»: τα παιδιά μιλούν για το παιχνίδι και το μάθημα στο νηπιαγωγείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 18, σσ. 20-27.

Παπαδοπούλου, Κ. (2019). *Η Δημιουργικότητα και η Καινοτομία στην Εκπαιδευτική Πράξη* . , σσ. 20-28.

Παπαηλία, Α. (2022). «Διαβάζω παίζοντας, παίζω διαβάζοντας: Η παιγνιώδης κατάσταση των βιβλίων χωρίς λόγια». *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό* .

Πεφτίνας. (2014). Κριτική στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. *Ψυχολογείν* .

Σόρκος. (2021). «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Συμπεριληπτικότητα»: Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών στην Προώθηση του Θεωρητικού Μοντέλου. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 1 , σσ. 8-24.

Στεφανίδου, & Κωφίδου. (2018). Υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου, κράτους και τάξης.

Φιλιππάτου, & Παντελιάδου. (2013). *ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Πεδίο.

Χαρούπιας. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση*.

Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος, Δ., & Αναστασόπουλος, Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης* , σσ. 130–143.