



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ρόλος του παιχνιδιού ως παιδαγωγικό και θεραπευτικό μέσο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη προσχολική εκπαίδευση. Διερεύνηση αντιλήψεων νηπιαγωγών.**

POST GRADUATE THESIS

**The role of play as a pedagogical and therapeutic tool in the inclusive education of children with special educational needs or disabilities in preschool education. Investigation of kindergarten teachers' perceptions.**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

**Αναστασία Μπλάκου**

Anastasia Blakou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Δρ. Παρασκευή Φώτη**

Dr. Paraskevi Foti

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2022



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



Department of Pedagogy



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

POST GRADUATE THESIS

**The role of play as a pedagogical and therapeutic tool in the inclusive education of children with special educational needs or disabilities in preschool education. Investigation of kindergarten teachers' perceptions.**

**Anastasia Blakou**

20074

mscedt20074@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

Paraskevi Foti

SECOND SUPERVISOR

Panagiotis Piliouras

AIGALEO 2022



## **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Αναστασία Μπλάκου του Δημητρίου, με αριθμό μητρώου 20074 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

Μπλάκου Αναστασία

## Ευχαριστίες

Με την περάτωση της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Παιδαγωγική Μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» των τμημάτων «Βιοϊατρικών Επιστημών» & «Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωση της. Η αρωγή τους στο να αποκομίσω περισσότερες και ενδιαφέρουσες γνώσεις στο επαγγελματικό μου στίβο ήταν ιδιαίτερα σημαντική.

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω την Δρ. Φώτη Βιβή-Παρασκευή, επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, που παρόλο τις δύσκολες και πρωτόγνωρες συνθήκες που βιώσαμε όλοι μας με στήριζε και με βοηθούσε σε όλη την προσπάθεια εκπόνησής της.

Στην συνέχεια ευχαριστώ θερμά όλους τους καθηγητές μου, για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν και το Διοικητικό Προσωπικό του προγράμματος για την βοήθεια καθ' όλη την διάρκεια της φοίτησής μου. Κλείνοντας η συμμετοχή και η επιτυχής ολοκλήρωση του εν λόγω μεταπτυχιακού προγράμματος έγινε δυνατή με την αμέριστη στήριξη του συζύγου μου, στον οποίο οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ.



## **Αφιερώσεις**

Ολοκληρώνοντας την διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να την αφιερώσω στον σύζυγο μου που είναι πάντα δίπλα μου και με στηρίζει σε κάθε εγχείρημά μου.





## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί τη χρήση ποικίλων στρατηγικών και τεχνικών για τη διασφάλιση της ίσης συμμετοχής όλων των μαθητών στη σχολική κοινωνία και για την προώθηση της ανάπτυξής τους. Λόγω της φύσης και των ιδιοτήτων του, το παιχνίδι ενεργοποιεί την πλήρη δυναμική ενός παιδιού. Αποτελεί μέρος ευέλικτων και συμμετοχικών / βιωματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών για τη διαφορετικότητα στην εκπαίδευση. Κατά συνέπεια στην συμπεριληπτική εκπαίδευση το παιχνίδι ενέχει έναν διττό ρόλο, αυτό του μέσου μάθησης και αυτού του θεραπευτικού μέσου για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

**Σκοπός:** Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό την μελέτη της υφιστάμενης κατάστασης στην αξιοποίηση του παιχνιδιού στον διττό αυτό του ρόλο στην συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζοντας στην προσχολική ηλικία. Στα πλαίσια αυτά, διενεργείται και παρουσιάζεται μια εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση τόσο στον εν γένει ρόλο του παιχνιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική ηλικία, όσο και στην συμπεριληπτική εκπαίδευση και την χρήση του παιχνιδιού σε αυτή ως θεραπευτικού μέσου. Με βάση την ανασκόπηση αυτή, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και σχεδιάζεται και εκπονείται πρωτογενής ποσοτική έρευνα σε νηπιαγωγούς με στόχος την εξέταση των σκέψεων και απόψεων τους, τόσο για την χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό μέσο όσο και την αξιοποίηση του σε σχέση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

**Μέθοδος:** Η έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της εργασίας αφορούσε στην δόμηση και χρήση κατάλληλου εργαλείου έρευνας για την συλλογή των δεδομένων και την μετέπειτα ανάλυση αυτών με την χρήση του λογισμικού IBM SPSS v.23. Το εργαλείο έρευνας δομήθηκε ηλεκτρονικά στην πλατφόρμα Google forms και απεστάλη τόσο με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο όσο και με ανάρτηση σε ομάδες νηπιαγωγών σε κοινωνικά δίκτυα.

**Αποτελέσματα:** Εν γένει τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν υψηλά επίπεδα γνώσης των νηπιαγωγών τόσο σε σχέση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση όσο και σε σχέση με τις θετικές επιδράσεις της στα παιδιά ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία. Παράλληλα ανέδειξαν την γνώση των συμμετεχόντων/ουσών για την αξία του παιχνιδιού στον διττό αυτό ρόλο που εξετάζεται. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν συγκεκριμένα κενά, που αφορούν κυρίως στην μειωμένη αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην εν γένει διάθεση πόρων για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην τάξη.

**Συμπεράσματα:** Προκύπτει ότι το δυναμικό για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην αποτελεσματική εμπλοκή του παιχιδιού σε αυτή είναι υπάρχοντα και αφορούν στην γνώση των νηπιαγωγών για τις βασικές αρχές αυτών. Ωστόσο, είναι απαραίτητη η ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων που θα έχουν στόχο την βελτίωση της αποτυπωμένης κατάστασης που θα πρέπει να έχει σαν αφετηρία αυτή την θετική στάση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, συμπερίληψη, παιχνίδι, δυσκολίες, προσχολική εκπαίδευση

## **Abstract**

**Introduction:** Inclusive education requires the use of a variety of strategies and techniques to ensure equal participation of all students in the school community and to promote their development. Due to its nature and properties, the game activates the full dynamics of a child. It is part of flexible and participatory / experiential educational strategies for diversity in education. Consequently, in inclusive education, the game has a dual role, that of the learning medium and that of the therapeutic tool for children with special educational needs.

**Purpose:** The present work aims to study the current situation in the use of play in this dual role in inclusive education focusing on preschool age. In this context, an extensive literature review is conducted and presented both in the general role of play in the learning and development of children in preschool, as well as in inclusive education and the use of play in it as a therapeutic tool. Based on this review, research questions are formulated and primary quantitative research is designed and prepared for kindergarten teachers in order to examine their thoughts and opinions, both for the use of the game as an educational tool and its use in relation to the inclusive education.

**Method:** The research conducted in the context of the work concerned the construction and use of an appropriate research tool for data collection and subsequent analysis using IBM SPSS v.23 software. The research tool was structured electronically on the Google forms platform and sent both by e-mail and by posting to kindergarten groups on social media.

**Results:** In general, the research data showed high levels of knowledge of kindergarten teachers both in relation to inclusive education and in relation to its positive effects on children, especially in preschool age. At the same time, they highlighted the knowledge of the participants / substances about the value of the game in this dual role that is being examined. However, specific gaps were identified, which relate mainly to the reduced effectiveness of inclusive education in Greece and to the general availability of resources for the development of the game in the classroom.

**Discussion:** It appears that the potential for improving the effectiveness of inclusive education in Greece and the effective involvement of the game in it are existing and relate to

the knowledge of kindergarten teachers about these basic principles. However, it is necessary to take initiatives and actions aimed at improving the situation that should have as a starting point this positive attitude of teachers.

**Key words:** education, inclusion, play, difficulties, preschool education

## Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
<b>CRPD</b>	Convention on the Rights of Persons with Disabilities	Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία
<b>CRC</b>	Convention on the Rights of the Child	Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού
<b>Κ.Δ.Α.Υ.</b>	Centers of Diagnosis, Evaluation and Support	Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης
<b>ΚΕ.Δ.Δ.Υ.</b>	Centers of Differential Diagnosis, Diagnosis and Support	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών
<b>Ε.Ε.Π.</b>	Individualized Education Plan	Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
<b>Ε.Δ.Ε.Α.Υ.</b>	Committee for the Interdisciplinary Assessment and Support	Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
<b>CDC</b>	Centers for Disease Control and Prevention	Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων
<b>UN</b>	United Nations	Ηνωμένα Έθνη
<b>GC</b>	General Comment	Γενικό σχόλιο
<b>EYLF</b>	Early Years Learning Framework	Πλαίσιο Μάθησης Πρώτων Ετών
<b>ΣΜΕΑ</b>	Special Education School Units	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής
<b>ΕΑΕ</b>	Special Needs Education	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
<b>ΣΔΕΥ</b>	School Educational Support Networks	Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης
<b>LD</b>	Learning Disability	Μαθησιακή δυσκολία
<b>ED</b>	Emotional Disturbance	Συναισθηματική Διαταραχή
<b>EMR</b>	Educable Mentally Retarded	Εκπαιδεύσιμοι Νοητικά Καθυστερημένοι

<b>ASD</b>	Autism Spectrum Disorders	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
<b>E.E.A</b>	Special Educational Needs	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

## Περιεχόμενα

Δήλωση <b>συγγραφέα</b> μεταπτυχιακής εργασίας .....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vii
Περίληψη.....	ix
Abstract .....	xi
Συνομογραφίες .....	xiii
<b>Περιεχόμενα</b> .....	xv
<b>Πρόλογος</b> .....	1
<b>Εισαγωγή</b> .....	3
<b>Κεφάλαιο 1: Η Ειδική Αγωγή και η διαδικασία της Ένταξης</b> .....	4
1.1.Ορισμός Ειδικής Αγωγής .....	5
1.2.Η Ειδική αγωγή στην Ελλάδα και το Ελληνικό Θεσμικό Πλαίσιο σχετικά με τα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες .....	7
1.3.Θεσμικό πλαίσιο και δυσκολίες οριοθέτησης .....	8
1.4.Οι διαφορετικοί ορισμοί, οι μορφές και τα μοντέλα ένταξης και συνεκπαίδευσης	12
<b>Κεφάλαιο 2: Η Πρώιμη παρέμβαση στην προσχολική ηλικία: Ο ρόλος του παιδαγωγού</b> .....	15
2.1.Η πρώιμη παρέμβαση στην προσχολική ηλικία .....	15
2.2.Ο ρόλος του παιδαγωγού.....	19
<b>Κεφάλαιο 3: Ενταξιακή Εκπαίδευση: Προϋποθέσεις και σημαντικότητα</b> .....	21
3.1.Οι προϋποθέσεις για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	21
3.2.Η συμπερίληψη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες.....	23
3.3.Η έννοια και η σημασία της συμπερίληψης στην προσχολική εκπαίδευση .....	25
<b>Κεφάλαιο 4 : Η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας</b> .....	32
4.1.Ορίζοντας το παιχνίδι.....	32
4.2.Η σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης .....	36
4.3.Θεωρίες Παιχνιδιού .....	39
4.3.1.Πρώιμες κλασσικές θεωρίες παιχνιδιού .....	40

4.3.2.Σύγχρονες θεωρίες για το παιχνίδι .....	41
4.4.Το παιχνίδι και η ανάπτυξη του παιδιού .....	46
4.5.Κέντρα Μάθησης Ενδιαφέροντος .....	49
<b>Κεφάλαιο 5: Ο ρόλος του παιχνιδιού ως θεραπευτικό μέσο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....</b>	<b>55</b>
5.1.Παιγνιοθεραπεία.....	55
5.2.Η χρήση της παιγνιοθεραπείας ως θεραπευτικό μέσο: Εστίαση στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	56
5.3.Η μουσικοθεραπεία ως θεραπευτικό μέσο .....	59
5.3.1.Προσεγγίσεις .....	63
5.4.Η δραματοθεραπεία ως θεραπευτικό μέσο .....	65
<b>Κεφάλαιο 6: Σχεδιασμός και μεθοδολογία έρευνας.....</b>	<b>70</b>
6.1.Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	70
6.2.Ερευνητικά ερωτήματα .....	70
6.3.Εργαλείο έρευνας.....	70
6.4.Αναζήτηση δείγματος και εκτέλεση έρευνας .....	73
6.5.Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων.....	73
6.6.Ηθική και αξιοπιστία έρευνας.....	74
<b>Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων έρευνας .....</b>	<b>74</b>
7.1.Δημογραφική περιγραφή δείγματος .....	74
7.1.1.Φύλο .....	74
7.1.2.Ηλικία .....	75
7.1.3.Οικογενειακή κατάσταση .....	76
7.1.4.Σχέση εργασίας .....	77
7.1.5.Εμπειρία στην εκπαίδευση .....	78
7.1.6.Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού τίτλου) .....	79
7.1.7.Θέση στην μονάδα υπηρεσίας.....	80
7.2.Περιγραφική στατιστική ανάλυση δεδομένων εργαλείου έρευνας .....	81
7.2.1.1 <sup>ος</sup> Άξονας του εργαλείου έρευνας .....	81
7.2.2.2 <sup>ος</sup> Άξονας του εργαλείου έρευνας.....	97
7.3.Επαγωγική στατιστική ανάλυση δεδομένων εργαλείου έρευνας.....	118
7.3.1.1 <sup>ος</sup> άξονας εργαλείου έρευνας.....	119



7.3.2.2 <sup>ος</sup> άξονας του εργαλείου έρευνας .....	125
<b>Κεφάλαιο 8: Συζήτηση - Συμπεράσματα .....</b>	<b>127</b>
8.1. Συζήτηση – Απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων.....	127
8.2. Τελικά συμπεράσματα .....	130
8.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	131
<b>Αναφορές.....</b>	<b>132</b>
<b>Πίνακες.....</b>	<b>150</b>
<b>Παραρτήματα .....</b>	<b>154</b>

## Πρόλογος

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική περίοδο στην ανάπτυξη του παιδιού καθώς σε αυτή έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά με την εκπαίδευση, απομακρυνόμενο από το γνώριμο περιβάλλον του σπιτιού και μετακινούμενο, για μεγάλο μέρος της ημέρας του συγκριτικά με πριν, στο προσχολικό περιβάλλον (Bruce, 2011). Το παιδί σε αυτή την περίοδο καλείται να προσαρμοστεί σε νέες διαδικασίες και ρυθμίσεις: μάθηση και διδασκαλία, ζωή μακριά από τους φροντιστές του, κοινωνικοποίηση. Στο πλαίσιο αυτό θα διαμορφωθεί σε σημαντικό βαθμό ο χαρακτήρας του, και παράλληλα με την μάθηση εκκινεί η διαδικασία της μόρφωσης του στον μελλοντικό ενήλικα που θα ενσωματωθεί στην κοινωνία (Bruce, 2012).

Ωστόσο, υπάρχουν συγκεκριμένες κατηγορίες παιδιών που εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτούν εν γένει ιδιαίτερη διαχείρισή. Υπάρχουν πολλές ιδέες και απόψεις σχετικά με τον καλύτερο τρόπο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μικρά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μερικά παιδιά λαμβάνουν τις εξειδικευμένες υπηρεσίες εκπαίδευσης σε μια τάξη σχεδιασμένη για όλους τους μαθητές με παρόμοιες ανάγκες. Αυτό αναφέρεται συχνά ως αυτόνομη τάξη. Σε ένα άλλο μοντέλο υπηρεσίας στην ειδική αγωγή της πρώιμης παιδικής ηλικίας, τα παιδιά περνούν μέρος του χρόνου τους σε μια αυτόνομη τάξη και μέρος του χρόνου τους σε μια τάξη σχεδιασμένη για τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Στο τελικό μοντέλο, μερικά παιδιά συμμετέχουν σε μια τάξη που έχει σχεδιαστεί τόσο για τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά όσο και για παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μπορεί να λάβουν όλες τις εξειδικευμένες οδηγίες τους σε αυτό το πλαίσιο ή μπορεί να αποσυρθούν από αυτό το περιβάλλον για κάποιο χρονικό διάστημα για να εργαστούν σε συγκεκριμένες δεξιότητες. Αυτός ο τύπος αναφέρεται ως ένταξη (Ainscow et al., 2006; Christakis, 2014).

Παράλληλα, δεδομένης της ιδιαιτερότητας της προσχολικής ηλικίας, πολλές παιδαγωγικές θεωρίες και ρυθμίσεις περιλαμβάνουν σε σημαντικό βαθμό την χρήση του παιχνιδιού ως εργαλείο και μέθοδο μάθησης (Bergen, 1998). Το παιχνίδι αξιοποιείται επίσης σε σημαντικό βαθμό και σε μορφή θεραπευτικού μέσου για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Booth et al, 2006). Κατά συνέπεια, στην ενταξιακή εκπαίδευση, όπως παρουσιάστηκε τώρα, ο διττός ρόλος του παιχνιδιού ως εργαλείο μάθησης και ως θεραπευτικό μέσο είναι σημαντικός.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει σε αυτό τον διττό ρόλο στην συμπεριληπτική εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας, εξετάζοντας τις επικρατούσες αντιλήψεις ως προς αυτό των νηπιαγωγών. Με βάση τον γενικό στόχο αυτό, η εργασία παρουσιάζει μια έρευνα σε δύο πλαίσια, περιλαμβάνοντας μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση και μια πρωτογενή ποσοτική έρευνα.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση περιλαμβάνει την καταγραφή και παρουσίαση του θεωρητικού πεδίου που άπτεται του εξεταζόμενου θέματος με την παρουσίαση τόσο των εννοιολογικών ορισμών των εξεταζόμενων εννοιών, τις υφιστάμενες και επικρατούσες θεωρίες πάνω στην συμπερίληψη, την ενταξιακή εκπαίδευση καθώς και την χρήση του παιχνιδιού, τόσο ως μέσο μάθησης όσο και ως θεραπευτικό μέσο στην περίπτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, η βιβλιογραφική έρευνα περιλαμβάνει την κριτική ανασκόπηση ερευνών που άπτονται στο θέμα της εργασίας. Η ενδελεχής εξέταση των αναφερόμενων αποτελεσμάτων από την βιβλιογραφική ανασκόπηση οδηγεί στην καταγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η πρωτόγενής ποσοτική έρευνα λαμβάνει χώρα με την συμμετοχή νηπιαγωγών και έχει σαν στόχο την συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων, η ανάλυση των οποίων επιτρέπει την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται, και σε αντιπαραβολή με την τα αντίστοιχα αποτελέσματα που αναφέρονται στην σχετική βιβλιογραφία (Goertzen, 2017)

## Εισαγωγή

Τα χρόνια της πρώιμης εκπαίδευσης για τα παιδιά αποτελούν βασικό παράγοντα στην επιτυχία τους στην μετέπειτα ακαδημαϊκή ζωή και δραστηριότητα και παρέχουν τις βάσεις που αφορούν στο υπόλοιπο της ζωής τους και της λειτουργίας τους ως μέλη της κοινωνίας. Κατά συνέπεια, η σημασία τους για την ανάπτυξη των παιδιών και την διαμόρφωση της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων τους δεν μπορεί να παραγνωρισθεί. Ωστόσο αυτή η ιδιαίτερη σημασία ενισχύεται περαιτέρω στην περίπτωση παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή αναπηρίες. Η πρώιμη παρέμβαση στην ευαίσθητη αυτή ηλικία για αυτά τα παιδιά και τις οικογένειες τους αποτελεί τόσο ανάγκη όσο και απαίτηση ώστε να μειωθούν κίνδυνοι αποξένωσης, περιθωριοποίησης και παραβατικότητας στο μέλλον και για την εξασφάλιση μιας αξιοπρεπούς και αποδεκτής διαβίωσης.

Με βάση την εν γένει νέα πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην πρώιμη ηλικία, η σημασία διαφόρων μεθόδων που ενέχουν θέση και μέσου μάθησης αλλά και θεραπείας καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική. Μια τέτοια μέθοδος/πρακτική είναι το παιχνίδι και η αξιοποίηση του με διάφορους τρόπους και μεθόδους ως προς αυτό το σκοπό. Το παιχνίδι σε διάφορες εκφάνσεις του έχει ερευνηθεί σε σημαντικό βαθμό στην σχετική βιβλιογραφία και οι θετικές του επιδράσεις, υπό οποιοδήποτε τύπο και εν εμφανίζεται έχουν αναγνωριστεί από πλήθος θεωρητικών και ερευνητικών εργασιών.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζεται ο διττός ρόλος του παιχνιδιού στην συμπεριληπτική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία, παρουσιάζοντας τόσο το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο μέσω μιας εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης όσο και μέσω του σχεδιασμού και διεξαγωγής μιας πρωτογενούς ποσοτικής έρευνας μεταξύ νηπιαγωγών για την διερεύνηση των αντιλήψεων και απόψεων τους περί του θέματος.

## Κεφάλαιο 1: Η Ειδική Αγωγή και η διαδικασία της Ένταξης

Η ειδική αγωγή σήμερα είναι ένα αυτοτελές επιστημονικό πεδίο που αφομοιώνει δημιουργικά τα ευρήματα πολλών επιστημονικών κλάδων όπως της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της ιατρικής. Ωστόσο η λέξη κλειδί στην οποία βασίζεται ο χώρος της ειδικής αγωγής είναι η έννοια της αναπηρίας (disability), η οποία αποτελεί μια υπερβολικά αφηρημένη και γενική έννοια που περιλαμβάνει μια ακραία ετερογένεια ως προς τον τύπο και τη σοβαρότητα της κατάστασης (Anastasiou & Kauffman, 2011, 2012). Σύμφωνα με το ιατρικό - ατομικό μοντέλο η αναπηρία ορίζεται ως βλάβη και ανωμαλία και προσεγγίζει το ανάπηρο άτομο με βάση την κλινική εικόνα, το είδος και τον βαθμό της αναπηρίας, τα οποία στη συνέχεια καθορίζουν την εξέλιξή του (Anastasiou & Kauffman, 2012· Oliver, 1983). Οι επαγγελματίες της ιατρικής έχουν τον πρώτο λόγο και την κατεξοχήν αρμοδιότητα να διαγνώσουν τη σωματική ή διανοητική «ανωμαλία», να την ταξινομήσουν και να προτείνουν κατάλληλη θεραπευτική αγωγή, παίρνοντας παράλληλα αποφάσεις όχι μόνο πάνω σε ιατρικά θέματα, αλλά ακόμη και σε καταστάσεις που αφορούν την ίδια τη ζωή των αναπήρων, τον καθορισμό της χορήγησης οικονομικών επιδομάτων και παροχών, την επιλογή εκπαιδευτικού πλαισίου, τη μέτρηση της ικανότητας και δυνατότητας για εργασία και γενικότερα τη μελλοντική εκπαιδευτική και κοινωνική τους πορεία (Oliver, 1990, 2009), χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικές τους απόψεις κι εμπειρίες. Από τη στιγμή που θα γίνει η διάγνωση, η «αναπηρία» μπορεί να γενικευτεί, οδηγώντας έτσι το ανάπηρο άτομο στον κοινωνικό στιγματισμό (Barnes & Mercer, 2003· Goffman, 1963· Oliver, 1983· Thomas & Woods, 2008).

Στον αντίποδα του ιατρικού μοντέλου κινούνται οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου, όπως αποκαλείται στη Βρετανία, ή μειονοτικού μοντέλου, όπως αποκαλείται στην Αμερική. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι διαδικασίες ορισμού και αποδοχής της αναπηρίας δεν είναι ζήτημα μόνο ατομικής παθολογίας του ατόμου ή κοινωνικής ισοτιμίας, αλλά έχουν σχέση και με τις δυνατότητες μιας κοινωνίας να αποδεχτεί τη διαφορά.

Βασική αρχή του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας είναι ότι τα άτομα με σωματική αναπηρία ανήκουν στις καταπιεσμένες ομάδες, όπως οι πολιτισμικές μειονότητες και οι ανάπηροι, και καθίστανται ανάπηροι από το κοινωνικό σύστημα το οποίο θέτει περιορισμούς στη συμμετοχή τους στην κοινωνία (Anastasiou & Kauffman, 2011, 2012). Η αναπηρία επομένως δεν είναι αποτέλεσμα της σωματικής βλάβης αλλά της κοινωνικής

οργάνωσης, της δομής και της ιδεολογίας της και επιβάλλεται από την κυρίαρχη κάθε φορά ομάδα (Oliver, 2009· Shakespeare, 2006). Έτσι, το αναπηρικό κίνημα τίθεται κάτω από την ομπρέλα των υπόλοιπων κοινωνικών κινήματων και των καταπιεσμένων ομάδων (γυναίκες, άτομα διαφορετικού χρώματος κ.ά.) (Kymlicka 1995).

Ωστόσο οι Anastasiou & Kauffman (2012) υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές δομές δεν δημιουργούν από μόνες τους την αναπηρία. Με το κοινωνικό μοντέλο οδηγούμαστε σε μια κοινωνιολογική υπεραπλούστευση, ανάλογη με τη βιολογική υπεραπλούστευση του ιατρικού μοντέλου. Όσον αφορά τις δομές ειδικής αγωγής, οι οπαδοί του κοινωνικού μοντέλου συγκλίνουν σε μια πολιτική περιορισμού του κράτους πρόνοιας, καθώς τα άτομα με αναπηρίες πρέπει να αντιμετωπίζονται όπως όλοι οι άλλοι, στο όνομα της ισότητας. Επίσης αντιτίθενται στη χάραξη πολιτικών που οδηγούν στην αποδοχή των πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών (Kauffman & Landrum, 2009) και αρνούνται να δεχτούν την ανάγκη θέσπισης εξατομικευμένων ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών ή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Anastasiou & Kauffman, 2011, 2012).

Πολλές φορές οι πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές συγχέονται με αναπηρίες είτε το αντίθετο: μια αναπηρία απορρίπτεται λόγω πολιτισμικών ή γλωσσικών διαφορών. Έτσι, έχει δημιουργηθεί, στις ΗΠΑ κυρίως, μια μεγάλη συζήτηση που αφορά την υπερ- ή υπο- εκπροσώπηση των εθνοτικών ομάδων ή των ιστορικών μειονοτήτων στις δομές ειδικής αγωγής (Kauffman & Landrum, 2009). Παρατηρείται δηλαδή ότι οι ομάδες μαθητικού πληθυσμού με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές είναι πιο επιρρεπείς στην ταυτοποίησή τους στις δομές ειδικής αγωγής (Anastasiou, Kauffman & Michail, 2014· Kauffman et al., 2008).

### 1.1.Ορισμός Ειδικής Αγωγής

Η ειδική αγωγή είναι ένα σύνθετο εγχείρημα που μπορεί να οριστεί και να αξιολογηθεί από ποικίλες οπτικές, επομένως είναι δύσκολο να δοθεί ένας ακριβής ορισμός της έννοιας «Ειδική Αγωγή» παρότι κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες προσέγγισης της έννοιας (Heward, 2011).

Οι Heward & Orlansky (1988: 269), αναφερόμενοι στον Kirk (1981), υποστηρίζουν ότι υπάρχει κάτι κοινό στο οποίο μπορούν να βασιστούν όλοι οι ορισμοί. Έτσι ορίζουν ως: «...ειδική αγωγή την εκπαίδευση η οποία είναι μοναδική, ασυνήθιστη και είναι πέρα από τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την πλειοψηφία των παιδιών».

Πράγματι, λόγω της ποικιλότητας των αποδεκτών και της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού πλαισίου, η ειδική αγωγή εκτείνεται πέρα από την παραδοσιακή σύλληψη της «εκπαίδευσης» για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, παρότι πολλοί μαθητές με αναπηρία συμμετέχουν στη γενική εκπαίδευση. Μάλιστα όπως προτείνει η Πολυχρονπούλου (1993, σελ. 31) στον δικό της ορισμό *«τα ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα συμπεριλαμβανομένων των μαθημάτων Φυσικής, Αισθητικής και Κοινωνικής Αγωγής,... παρέχονται κατά προτίμηση μέσα στην κανονική τάξη ή ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού, σε κέντρο ειδικής αγωγής, νοσοκομείο, στο σπίτι ή αλλού, για όσο διάστημα και όπως προβλέπει η συνεχής αξιολόγηση αυτού»*.

Σύμφωνα με τον Heward (2011), η ειδική αγωγή είναι, πρώτα απ' όλα, σκόπιμη παρέμβαση για την πρόληψη, την εξάλειψη ή/και το ξεπέραςμα των εμποδίων που μπορεί να κρατήσουν ένα άτομο με ειδικές ανάγκες μακριά από τη μάθηση και από την πλήρη και ενεργό συμμετοχή στο σχολείο και την κοινωνία, και προτείνει τρεις βασικούς τύπους παρέμβασης: προληπτική, διορθωτική και αντισταθμιστική.

Ιστορικά επίσης ο χώρος της ειδικής αγωγή έχει συμπεριλάβει και χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ηγετικές ικανότητες, δημιουργικότητα και ιδιαίτερες ικανότητες στην επίλυση προβλημάτων (Kirk et al., 1993). Για αυτά τα παιδιά απαιτούνται εκπαιδευτικά προγράμματα εμπλουτισμένα και ταχύρρυθμα, κατάλληλα για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, ώστε να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Gadagbui, 1998). Βεβαίως, στην πράξη, αυτή δεν είναι η κύρια εστίαση της ειδικής αγωγής.

Τέλος, στο πλαίσιο του ενταξιακού κινήματος επικρατεί η τάση να συμπεριλάβει ο χώρος της ειδικής αγωγής και όλα τα παιδιά που δεν είναι σε θέση να προσαρμοστούν στο σχολείο για οποιοδήποτε λόγο, δηλαδή παιδιά με ειδικές ανάγκες, παιδιά του δρόμου, παιδιά που δεν μπορούν να μάθουν και άπορα παιδιά από φτωχές οικογένειες (ISEC, 1995). Η όποια προσπάθεια όμως αμφισβητείται ως προς τις επιστημολογικές προϋποθέσεις και πολιτικές επιδιώξεις (Anastasiou & Kauffman, 2012· Anastasiou, Kauffman & Michail, 2014).

## 1.2. Η Ειδική αγωγή στην Ελλάδα και το Ελληνικό Θεσμικό Πλαίσιο σχετικά με τα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ελληνική νομοθεσία θεωρούνται τα άτομα που, σύμφωνα με το Άρθρο 3 του Νόμου 3699 (ΦΕΚ 199/ 2-10-2008), για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας: αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν:

1. νοητική αναπηρία,
2. αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), καθώς και αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοι),
3. κινητικές αναπηρίες,
4. χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα,
5. διαταραχές ομιλίας, λόγου,
6. ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία,
7. σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα,
8. διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού),
9. ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.
10. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονικής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
11. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.



Στα άτομα αυτά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγουμένες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους. Στην Ευρώπη, το ποσοστό των εγγεγραμμένων μαθητών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ποικίλει σημαντικά μεταξύ των χωρών. Μερικές χώρες καταγράφουν περίπου 1% όλων των μαθητών, άλλες καταγράφουν περισσότερο από 10%. Στις ΗΠΑ τα παιδιά με αναπηρίες στην ειδική αγωγή αντιπροσωπεύουν περίπου το 12% του σχολικού πληθυσμού ηλικίας 6 έως 17 ετών (Heward, 2011). Στην Ελλάδα το αντίστοιχο ποσοστό είναι το 2,6% στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ειδική Αγωγή, 2012).

Πάντως αν και ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα αυξήθηκε κατά 20% μέσα σε δύο χρόνια, ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που λαμβάνουν υποστήριξη μέσα από τις δομές της ειδικής αγωγής ανέρχεται μόλις σε 3,28% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, όταν στις άλλες χώρες το ποσοστό ανέρχεται στο 10-12%. Στην Ελλάδα έχουν γίνει σημαντικά βήματα όσον αφορά την ειδική αγωγή, καταλαμβάνει όμως την 23<sup>η</sup> θέση ανάμεσα σε 26 κράτη, βάσει του αριθμού των υποστηριζόμενων μαθητών (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ειδική Αγωγή, 2012). Το γεγονός αυτό οφείλεται στην απουσία Εθνικού Σχεδίου Δράσης για τα δικαιώματα του Παιδιού, Εθνικού Σχεδίου Δράσης για τις Αναπηρίες καθώς και καθυστέρηση στην επικύρωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD), (Μελέτη για τις πολιτικές των κρατών-μελών για τα παιδιά με αναπηρίες, 2013).

Επιπλέον, η Ελλάδα για την υποστήριξη της φοίτησης των παιδιών με μητρική γλώσσα διαφορετική της ελληνικής, σε δομές ειδικής αγωγής, πρέπει να καθιερώσει δείκτες συμβατούς προς τη CRC (Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού), ώστε να υπάρξει ολοκληρωμένη συλλογή δεδομένων (Μελέτη για τις πολιτικές των κρατών-μελών για τα παιδιά με αναπηρίες, 2013, σελ. 45).

### 1.3. Θεσμικό πλαίσιο και δυσκολίες οριοθέτησης

Στις απαρχές της δεκαετίας 1950 γίνονται οι πρώτες νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν τον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, με την ίδρυση τμήματος Ειδικής Αγωγής

στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, 1995).

Ο νόμος 1143/81, που ήταν νόμος-ομπρέλα, είχε τον τίτλο «*Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*» (ΦΕΚ 80, τ. Α', 27/3/81). Εισήγαγε τους ιατροπαιδαγωγικούς σταθμούς ως κέντρα διάγνωσης των μαθητών και πρότεινε την ίδρυση νέων σχολικών ψυχολογικών σταθμών.

Ο νόμος-πλαίσιο 1566/85, με τίτλο «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*», ρυθμίζει ακόμα και σήμερα τη δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Στη δεκαετία του 1990, ο νόμος αυτός τροποποιείται και εμπλουτίζεται με τον νόμο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Ν. 2413/96, με τίτλο «*Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*», λόγω της εισροής αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με τον νόμο 1566 για πρώτη φορά προωθείται η πολιτική της ένταξης. Η νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση αποτέλεσε τμήμα της νομοθεσίας της γενικής εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 1995).

Με την ψήφιση του νόμου 2817/2000, δεκαπέντε χρόνια μετά, επιχειρείται η εξάλειψη των αδυναμιών των προηγούμενων ρυθμίσεων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σελ. 35). Η Ελλάδα συμβαδίζει με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, πλησιάζει προς το αγγλοσαξονικό μοντέλο της ενσωμάτωσης και της ένταξης και προωθεί την ουσιαστική δόμηση ενός «σχολείου για όλους», όπως φιλόδοξα καταγράφεται στη νομοθεσία (Σούλης, 2010). Με τη θέσπιση του νόμου αυτού τα τμήματα μερικής φοίτησης μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης, ενώ αναπτύσσονται και άλλες δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως η παράλληλη στήριξη, η κατ' οίκον διδασκαλία και κυρίως η ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) και η ίδρυση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την επιστημονική έρευνα σχετικών ζητημάτων.

Ωστόσο, τα κενά και οι αδυναμίες του νομοθετικού πλαισίου δεν επιτρέπουν την ουσιαστική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης, καθώς η υλοποίηση τους αντιμετωπίζεται από την Πολιτεία αποσπασματικά, χωρίς προηγούμενη οργάνωση και προγραμματισμό. Στον Ν. 3699/2008 ΦΕΚ 199 τ. Α' 2/10/2008 με τίτλο «*Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» θεσμοθετείται ο υποχρεωτικός χα-

ρακτήρας της ειδικής αγωγής και ο όρος «ειδική αγωγή» αντικαθίσταται από τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση». Επίσης ο νόμος ορίζει το πλαίσιο στο οποίο μπορεί να φοιτήσει ένα παιδί με αναπηρία (γενικό σχολείο για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, παράλληλη στήριξη -συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, Τμήμα Ένταξης ή Μονάδες Ειδικής Αγωγής, λόγω ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών). Τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) μετονομάζονται σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.).

Στον τελευταίο νόμο 3879/2010, οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) αποτελούν πλέον και Κέντρα Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) μιας ενότητας σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως βαθμίδας. Κάθε σχολείο ανήκει σε ένα Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ), στο οποίο λειτουργεί Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), η οποία αναλαμβάνει στην ουσία τον ρόλο των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παραπέμπονται περιπτώσεις κατόπιν πρότασης της ΕΔΕΑΥ

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

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

Η διαδικασία διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται κυρίως με παιδαγωγικό/επιστημονικό προσωπικό (Χατζηχρήστου, 2000) και προβλέπεται προληπτικός έλεγχος για πιθανές εκπαιδευτικές δυσκολίες και έγκαιρη διάγνωση – αξιολόγηση και παρέμβαση από το εκπαιδευτικό σύστημα προς όφελος των μαθητών αυτών. Δηλαδή τα Κ.Δ.Α.Υ. συνεργάζονται με τα σχολεία της περιοχής τους και λειτουργούν προληπτικά για τον εντοπισμό των μαθητών με πιθανές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αρχές του σχολικού έτους. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να διακριθεί σε τρεις κυρίως κατηγορίες: εκπαιδευτική αξιολόγηση, ψυχολογική αξιολόγηση, κοινωνικό ιστορικό. Αν και προβλέπεται και ψυχιατρική αξιολόγηση, αυτή γίνεται μόνο όταν κρίνεται απαραίτητη από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του υπό αξιολόγηση μαθητή. Εκτός όμως από την αξιολόγηση των μαθησιακών προβλημάτων (αλλά και των λοιπών εκπαιδευτικών αναγκών), το Κ.Δ.Α.Υ. υποστηρίζει τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και τους γονείς του μαθητή αυτού. Για τον λόγο αυτό, το Κ.Δ.Α.Υ. οφείλει να εκπονεί παρεμβατικό εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.), προς όφελος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να εφαρμόζεται στο σχολείο όπου φοιτά ο μαθητής και εποπτεύεται από το Κ.Δ.Α.Υ. (όπως ορίζεται από την Γ6/4494 απόφαση).

Με τον Ν. 3699/2008 και την μετονομασία των Κ.Δ.Α.Υ. σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης), δίνεται έμφαση σε ένα ιατρικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας, καθώς στην πενταμελή πλέον διαγνωστική ομάδα προστίθεται και ένας ιατρός. Επιπλέον ο διαχωρισμός της διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης από την άλλη αξιολογική διαδικασία, υπερτονίζει τη διαγνωστική πλευρά και ατονεί την υποστήριξη και την κατάρτιση του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης (Αναστασίου, Ιορδανίδης & Αδαμίδου, 2010).

Με τον πρόσφατο νόμο 3879/2010, τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών μιας σχολικής μονάδας αναλαμβάνει η ΕΔΕΑΥ, που αποτελεί πρωτοβάθμιο όργανο στο πλαίσιο του ΣΔΕΥ στο οποίο ανήκει το σχολείο. Αποτελείται από: τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, έναν εκπαιδευτικό της προσχολικής ή της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έναν ψυχολόγο και έναν κοινωνικό λειτουργό. Η ΕΔΕΑΥ παραπέμπει στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μαθητές οι οποίοι, παρά την υποστήριξη στο σχολείο τους, έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Για την παραπομπή απαιτείται η τεκμηριωμένη εισήγηση του

συλλόγου διδασκόντων. Στην παραπεμπτική απόφαση βεβαιώνεται ότι έγιναν όλες οι αναγκαίες υποστηρικτικές παρεμβάσεις από το σχολείο του μαθητή, την ΕΔΕΑΥ και τους σχολικούς συμβούλους γενικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους Ε.Α.Ε. και συνοδεύεται από έκθεση του ψυχολόγου της ΕΔΕΑΥ σχετικά με το «εκπαιδευτικό – ψυχολογικό προφίλ» του μαθητή και τους τομείς περαιτέρω διερεύνησης και γνωμάτευσης, με βάση την επεξεργασία των δεδομένων κάθε συγκεκριμένης περίπτωσης

#### 1.4.Οι διαφορετικοί ορισμοί, οι μορφές και τα μοντέλα ένταξης και συνεκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια, η εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων βρίσκεται στο επίκεντρο των εξελίξεων σε πολλές χώρες του κόσμου, αρκετές συζητήσεις έχουν γίνει και σημαντικές προσπάθειες έχουν καταβληθεί με στόχο την άρση της μη ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα των ατόμων ή ομάδων ατόμων (Power & Gewirtz, 2001).

Η εκπαιδευτική πολιτική δεν μένει ανέπαφη των εξελίξεων αυτών. Η πολιτική που αναπτύσσεται και προωθείται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια και που κερδίζει διαρκώς έδαφος σε πολλές χώρες, κυρίως ανεπτυγμένες, και μετά την παγκόσμια αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών (UNESCO, 1994), συνδέεται με την συμπεριληπτική εκπαίδευση και στοχεύει στην επίτευξη της κοινωνικής αποδοχής όλων ανεξαιρέτως των ατόμων. Πρόκειται για μια σχολική στρατηγική που αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα και τις αιτίες της περιθωριοποίησης συγκεκριμένων μαθητών ή ομάδων μαθητών σε σχολικές κοινότητες (Ainscow et al., 2004). Οι προκλήσεις των νέων μεταρρυθμίσεων είναι να παράσχουν μια εκπαίδευση που να είναι συμπεριληπτική για όλους και να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες του καθενός (Lim & Tan, 1999).

Σχετικά με τον ορισμό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αυτή αφορά «στην απόκριση της εκπαίδευσης ταυτόχρονα σε σπουδαστές που είναι όλοι διαφορετικοί μεταξύ τους με σημαντικούς τρόπους και που αυτή η διαφορετικότητά τους δημιουργεί προκλήσεις στο σχολείο. Την έμφαση όχι μόνο στην παρουσία των σπουδαστών αυτών στο σχολείο, αλλά επίσης και στην προσπάθεια αύξησης της συμμετοχής τους. Στη θεώρησή της σαν μια διαδικασία που μπορεί να διαμορφωθεί από τη δράση στο σχολικό επίπεδο» (Barton, 2003). Σύμφωνα με την άποψη του Ainscow (1999), στοχεύει στο να αντιμετωπι-

στούν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών με δίκαιο τρόπο, να αξιοποιηθούν και να αντιμετωπιστεί η διαφορετικότητα ως μια δημιουργική δυνατότητα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Η ιδέα λοιπόν και το περιεχόμενο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οικοδομείται στηριζόμενη στην πολιτική που πρεσβεύει την αντίληψη ότι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός ατόμου συντελείται μόνο μέσα από την ποικιλία της συνεύρεσης διαφορετικών ατόμων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Κυπριωτάκης 2001).

Σύμφωνα και με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), «η αξία των συμπεριληπτικών σχολείων δεν έγκειται μόνο στο ότι μπορούν να παράσχουν ίση εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά». Οι Κατευθυντήριες Οδηγίες Πολιτικής της UNESCO (UNESCO Policy Guidelines, 2009) προτείνουν ότι: «το Σχολείο για όλους και η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία ενδυνάμωσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να απευθύνεται σε όλους του μαθητές ... Ένα «συνεκπαιδευτικό» εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να δημιουργηθεί μόνο αν τα κοινά σχολεία γίνουν πιο συνεκπαιδευτικά – με άλλα λόγια αν γίνουν καλύτερα στην εκπαίδευση όλων των μαθητών στο σχολείο της γειτονιάς τους». Οι θεμελιώδεις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι:

- Το σχολείο για όλους και η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι αμοιβαίοι στόχοι.
- Η πρόσβαση και η ποιότητα διασυνδέονται και είναι αμοιβαία ενισχυτικές.
- Η ποιότητα και η ισότητα είναι κεντρικές για τη διασφάλιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την ανάπτυξη του σχολείου για όλους.

Η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διέπει την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών συστημάτων πολλών χωρών, παρά το γεγονός ότι διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, ακόμα και μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Με τον όρο αυτό δεν αναφερόμαστε απλώς στην τοποθέτηση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο κανονικό σχολείο, αλλά δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορούμε αποτελεσματικά να το εκπαιδεύσουμε (Angelides et al., 2006). Μία βασική αρχή της φιλοσοφίας της περιστρέφεται γύρω από την ιδέα της παραδοχής πως όλα τα άτομα εκτιμώνται και απολαμβάνουν την αξία του σεβασμού (Carrington & Robinson, 2004).

Για την τοποθέτηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο πλαίσιο της ισότιμης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως εγγύηση αποτελεσματικότητας των σχετικών προγραμμάτων (Westling & Fox, 2000). Αυτές είναι οι ακόλουθες:

- οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους, το οποίο είναι κατάλληλο για τη χρονολογική τους ηλικία
- οι μαθητές πρέπει να φοιτούν σε τάξεις γενικού σχολείου, στις οποίες τους παρέχεται η απαραίτητη υποστήριξη για να λειτουργήσουν επιτυχώς, η βασική τάξη ενός παιδιού με δυσκολίες μάθησης πρέπει να είναι η τάξη του γενικού σχολείου, ακόμη κι αν παρακολουθεί κάποιο πρόγραμμα σε τμήμα ένταξης, σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας ή αλλού
- η τοποθέτηση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε τάξεις γενικού σχολείου πρέπει να βασίζεται στη φυσική αναλογία
- για την προαγωγή επιτυχημένων πρακτικών ισότιμης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μπορεί να γίνει χρήση ποικίλων τακτικών, όπως η συνεργατική μάθηση, η διδασκαλία από συνομηλίκους, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού υλικού, η συνεργατική επίλυση προβληματικών καταστάσεων, κ.λπ.
- οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης έχουν περισσότερες πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής σε τάξεις στις οποίες η μάθηση γίνεται μέσα από δραστηριότητες,
- ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης του γενικού σχολείου στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων οι οποίες προάγουν την κατάλληλη μάθηση για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης και οι οποίες καλλιεργούν την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης
- οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης μπορεί να παίξουν διαφορετικούς ρόλους στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης: συνεργάτες σε δραστηριότητες μάθησης, βοηθοί, δάσκαλοι, φίλοι
- ο εκπαιδευτικός της τάξης του γενικού σχολείου πρέπει να είναι μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας υποστήριξης του παιδιού με δυσκολίες μάθησης και να συμμετέχει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης
- η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να στηρίζει την υπόθεση της ισότιμης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, παρέχοντας επαρκή χρόνο για συνεργασία και σχεδιασμό στα εμπλεκόμενα μέλη του προσωπικού του σχολείου.

## Κεφάλαιο 2: Η πρώιμη παρέμβαση στην προσχολική ηλικία: Ο ρόλος του παιδαγωγού

### 2.1. Η πρώιμη παρέμβαση στην προσχολική ηλικία

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών των παρεμβάσεων με τις οικογένειες από τους παρόχους της πρώιμης παρέμβασης αποτελεί η κατανόηση των βασικών πτυχών της ανάπτυξης του παιδιού και τα ανάλογα ορόσημα όσον αφορά στους διάφορους αναπτυξιακούς τομείς. Εν γένει τα νήπια κατά τα αρχικά χρόνια της ζωής τους αποκτούν σημαντικό αριθμό αναπτυξιακών δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη του εγκεφάλου σε αυτό το στάδιο έχει το ταχύτερο ρυθμό από οποιαδήποτε άλλη χρονική στιγμή στη διάρκεια της ζωής, με τον όγκο του εγκεφάλου να αυξάνεται εκθετικά μέχρι την ηλικία περίπου των 6 ετών (Stiles & Jernigan, 2010). Περαιτέρω, υφίσταται μια σημαντική ανάπτυξη στα παιδιά σε τομείς που αναφέρονται στην βιβλιογραφία ως αναπτυξιακοί. Σύμφωνα με το Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων ή CDC (2019) οι τομείς αυτοί προσδιορίζονται ως (1) κινητικός, (2) γνωστικός, (3) γλωσσικός και επικοινωνιακός και (4) κοινωνικό-συναισθηματικός.

Σε σχέση με τον πρώτο άξονα (κινητικός) η ανάπτυξη αφορά σε αλλαγές του τρόπου με τον οποίο το άτομο κινεί το σώμα του με την πάροδο του χρόνου (Lipkin, 2009). Υπάρχουν δύο κατηγορίες κινητικής ανάπτυξης. Η αδρή κινητικότητα είναι η χρήση «μεγάλων κινήσεων ολόκληρου του σώματος», ενώ η λεπτή κίνηση είναι η χρήση εκλεπτυσμένων κινήσεων, συμπεριλαμβανομένης της «λαβής πιασίματος της ύστερης βρεφικής ηλικίας ή της ρίψης κατά τη διάρκεια της νηπιακής και της προσχολικής ηλικίας» (Lipkin, 2009).

Όσον αφορά στον δεύτερο άξονα (γνωστικός) η ανάπτυξη αφορά στις αλλαγές του τρόπου σκέψης του ατόμου με την πάροδο του χρόνου (Bjorklund & Causey, 2017). Σε σχέση με τον τρίτο άξονα (γλωσσικός και επικοινωνιακός) η ανάπτυξη αφορά στην διαμόρφωση των διαφόρων προτύπων που αφορούν στην ομιλία του παιδιού καθώς και στο επίπεδο κατανόησης της λεκτικής γλώσσας. Η τελευταία μπορεί να διαχωριστεί στην: (1) εκφραστική ή σχηματιστική προφορική γλώσσα και (2) δεκτική που αφορά στην κατανόηση των λεχθέντων (Landy, 2009). Σε σχέση με το τελευταίο άξονα (κοινωνικό-συναισθηματικός), η ανάπτυξη αφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ελέγχου και ρύθμισης των



συναισθημάτων, την έκφραση της ενσυναίσθησης και της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα (Landy, 2009).

Το σχετικό πεδίο έρευνας βρίσκεται υπό διαρκή εξέταση για δεκαετίες και τα στοιχεία που έχουν παραχθεί και αναφέρονται στην σχετική βιβλιογραφία τονίζουν την επιτακτική ανάγκη της έγκαιρης παρέμβασης με στόχο να αντιμετωπισθούν τυχόν αναπτυξιακές καθυστερήσεις ή κίνδυνοι ως προς αυτές. Αφενός, η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να παράσχει την απαραίτητη υποστήριξη στα νεαρά παιδιά, προσφέροντας με αυτό το τρόπο στρατηγικές και εργαλεία για την αντιμετώπιση των αναπτυξιακών και συμπεριφορικών καθυστερήσεων προτού καταστούν σοβαρές (Karoly, Kilburn, & Cannon, 2006). Συνέπεια αυτού είναι η μειωμένες ανάγκες απαιτήσεις σε μακροπρόθεσμο επίπεδο από το παιδί. Αφετέρου, η πρώιμη παρέμβαση παρέχει επιπλέον τις απαραίτητες δεξιότητες που είναι κρίσιμες για το υπόλοιπο της ζωής τους και οι οποίες έχουν σαφή και καθοριστικό ρόλο στην μετέπειτα επιτυχή σταδιοδρομία τους στο σχολικό περιβάλλον (Karoly et al., 2006).

Πολλά προγράμματα και στρατηγικές πρώιμης παρέμβασης επικεντρώνονται στις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, όπως η παρακολούθηση οδηγιών, η ανάγνωση και η γραφή, η κατανόηση μαθηματικών διαδικασιών, η επίδειξη κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων και η αποτελεσματική ρύθμιση των συναισθημάτων. Επιπλέον, η πρώιμη παρέμβαση βελτιώνει τις πιθανότητες για θετικά αποτελέσματα στο διηνεκές για το παιδί, όπως την επιτυχή αποφοίτηση από την τυπική εκπαίδευση και την είσοδο/αποφοίτηση από την Τριτοβάθμια, και την εξεύρεση σταθερής εργασίας (Karoly et al., 2006).

Ολοκληρώνοντας, η έγκαιρη πρώιμη παρέμβαση πέραν της επίδρασης προς τα παιδιά, αφορά και στους φροντιστές τους ή/και τις οικογένειες τους. Τα άτομα αυτά που έχουν συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα για την πρώιμη παρέμβαση, σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία, εμφανίζουν μειωμένο άγχος και εν γένει βελτίωση της ποσότητας και ποιότητας της επικοινωνίας και των σχέσεων με το παιδί (Karoly et al., 2006).

Πιο εστιασμένα, οι στρατηγικές που αφορούν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη κατά την πρώιμη παρέμβαση έχουν αντίκτυπο με διάρκεια στην ζωή του ατόμου (παιδιού) ιδιαίτερα σε σχέση τόσο με ακαδημαϊκούς στόχους όσο και επαγγελματικούς στόχους αυτού. Ο λόγος γι' αυτό είναι ότι εν γένει οι στρατηγικές αυτές μπορούν να βελτιώσουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού προλαμβάνοντας πιθανά αρνητικά αποτελέσματα σε διάφορες εκφάνσεις της ζωής του ως ενήλικα.

Τα περισσότερα αντίστοιχα προγράμματα με έμφαση στην κοινωνικοσυναισθηματική παρέμβαση έχουν ως βασικό στόχο την βελτίωση των σχέσεων του παιδιού και του/των φροντιστή/στων του, όσο και των σχέσεων με συνομήλικους του (Case-Smith, 2013). Περαιτέρω, οι στρατηγικές που αξιοποιούνται ως προς αυτό, συμπεριλαμβάνουν δυνητικά την μοντελοποίηση σε αντίστοιχες δραστηριότητες, όπως τα παιχνίδια ρόλων, των καταλλήλων δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά. Τα παιδιά που λαμβάνουν υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης με επίκεντρο την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη εμφανίζουν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες κατάλληλες για την ηλικία τους, λιγότερες επιθετικές συμπεριφορές, καλύτερη κατανόηση της ενσυναίσθησης, αυξημένη επιτυχία σε μελλοντικά ακαδημαϊκά και επαγγελματικά περιβάλλοντα και υψηλότερης ποιότητας σχέσεις με άλλα άτομα (Περίπτωση- Smith, 2013).

Η πρώιμη παιδική ηλικία είναι μια σημαντική χρονική περίοδος στην ανθρώπινη ανάπτυξη λόγω του όγκου της μάθησης που εμφανίζεται ξεκινώντας από τη στιγμή της γέννησης ενός παιδιού. Η ανάπτυξη των μικρών παιδιών συμβαίνει κατά μήκος μιας προβλέψιμης συνέχειας, με πιο σύνθετη συμπεριφορά που προκύπτει από την απόκτηση απλούστερων συμπεριφορών (Piaget, 1964). Η ανάπτυξη των μικρών παιδιών αποτελείται από πολλαπλούς τομείς μάθησης (γνωστικός, επικοινωνιακός, κοινωνικός, συναισθηματικός, κινητικός ή προσαρμοστικός), με κάθε τομέα να συμβάλλει με σημαντικούς τρόπους στη συνολική μάθηση και λειτουργία των μικρών παιδιών (Masten et al., 1995). Οι αναπτυξιακές περιοχές δεν λειτουργούν μεμονωμένα μεταξύ τους, αλλά αντιθέτως εμφανίζουν συνεργατικές σχέσεις μεταξύ τους έχοντας ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των συμπεριφορών και δεξιοτήτων από τα παιδιά (Guralnick, 2010).

Ωστόσο, η ανάπτυξη του παιδιού εν γένει μπορεί να θεωρηθεί ως προβλέψιμη καθώς περιλαμβάνει διαδοχικά στάδια. Αυτό συνεπάγεται την ύπαρξη αντίστοιχων δεικτών που μπορούν να αξιοποιηθούν για την μέτρηση της προόδου του παιδιού σε σχέση με την ανάπτυξη του και κατά συνέπεια να αποτελέσουν και δείκτες πιθανής αναπτυξιακής καθυστέρησης (Piaget, 1932, Uzgiris & Hunt, 1975). Αναπτυξιακή καθυστέρηση είναι η απόκλιση του παιδιού από αυτό που αναμένεται από τις γνώσεις ή τις δεξιότητές του σε έναν ή περισσότερους από τους πέντε αναπτυξιακούς τομείς για ένα παιδί της χρονολογικής του ηλικίας. Ο καθορισμός της παρουσίας μιας τέτοιας καθυστέρησης, μπορεί να αποτελέσει παράγοντα που καθορίζει αντίστοιχα την πιθανότητα μιας αναπηρίας που δεν έχει διαγνωστεί ή αποτελεί το αποτέλεσμα σειράς παραγόντων κινδύνου της ζωής

του παιδιού είτε περιβαλλοντικούς είτε βιολογικούς (Guralnick, 2005· Sameroff, Seifer, Zax & Barocas, 1987· Tjossom, 1976). Η πιθανή αναπηρία μπορεί να αφορά στην καθυστέρηση της ανάπτυξης του παιδιού καθώς και στο γεγονός ότι το παιδί δεν μπορεί να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες με τους τυπικούς τρόπους εξαιτίας της αναπηρίας και της φύσης της (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, κινητική αναπηρία· Sameroff et al. , 1981).

Εν γένει στην σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι αυτή η κατάσταση μπορεί να ανατραπεί προς το βέλτιστο με την έγκαιρη παρέμβαση σε μικρότερη ηλικία (Shonkoff & Meisels, 2000). Η επίδραση της πρώιμης παρέμβασης για τη βελτίωση των αναπτυξιακών καθυστερήσεων αποδίδεται τόσο στη νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου του μικρού παιδιού όσο και στον τρόπο με τον οποίο η μάθηση ενός μικρού παιδιού επηρεάζεται από το περιβάλλον του (Shonkoff, 2010). Ο εντοπισμός είτε μιας αναπηρίας είτε μιας αναπτυξιακής καθυστέρησης στην ενωρίτερη δυνατή ηλικία είναι κρίσιμος για την υποστήριξη της βελτιωμένης ανάπτυξης ενός παιδιού μέσω της παροχής παρεμβάσεων για τη στόχευση της καθυστέρησης ή της αναπηρίας. Παράλληλα, τα θετικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων όσον αφορά στον μετριασμό της επίπτωσης της αναπηρίας ή της καθυστέρησης είναι εν γενεί μακροπρόθεσμα τόσο ως προς το ίδιο το παιδί όσο και ως προς την οικογένεια του.

Η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να καθοριστεί ως ο επαγγελματικός τομέας με στόχο την υποστήριξη των μικρών παιδιών και των οικογενειών τους, όταν αυτά εμφανίζουν αναπηρία ή αναπτυξιακή καθυστέρηση. Εν γένει, βασικός στόχος είναι η ενίσχυση της ανάπτυξης του παιδιού και η υποστήριξη των οικογενειακών δομών και λειτουργιών προάγοντας παράλληλα το αίσθημα του ανήκειν στην περιβάλλουσα κοινότητα (Guralnick, 2005). Συχνά αποδίδεται η περιγραφή ενός πολύπλοκου τομέα λόγω της σημαντικής ετερογένειας μεταξύ των εξυπηρετούμενων παιδιών και οικογενειών. Οι παράγοντες που συμβάλουν στην ετερογένεια αυτή αφορούν στην (α) η ηλικία του παιδιού, (β) στην φύση της αναπηρίας/καθυστέρησης του παιδιού, (γ) στην αιτιολογία αυτής και (δ) στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος και της δομής της οικογένειας. Η πολυπλοκότητα του τομέα πηγάζει επίσης από το γεγονός της άντλησης από ετέρους συναφείς τομές σε σχέση με την ανάπτυξη και εκπαίδευση του παιδιού (Nelson, 2000; Ramey & Ramey, 1998; Shonkoff & Meisels, 2000 ).

Είναι απαραίτητη μια ευρεία βάση γνώσεων, επειδή η πρώιμη παρέμβαση είναι ένας τομέας που απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος παιδιών, καθώς και

στην παρουσία αναπηρίας ή αναπτυξιακής καθυστέρησης, και εστιάζει στην ευημερία της οικογένειας. Κατά συνέπεια, ο τομέας της πρώιμης παρέμβασης θεωρείται ως διεπιστημονικός, καθώς είναι αποτελούμενος από μια σειρά υπηρεσίες που αφορούν στα μικρά παιδιά που εμφανίζουν αναπτυξιακή καθυστέρηση ή/και αναπηρία από την γένεση έως την ηλικία των πέντε ετών, καθώς και των οικογενειών αυτών. Παραδείγματα τύπων διεπιστημονικών υπηρεσιών στην πρώιμη παρέμβαση περιλαμβάνουν την ειδική αγωγή, την παθολογία της ομιλίας, την εργοθεραπεία, τη φυσικοθεραπεία, την κοινωνική εργασία, την ψυχολογία και τη νοσηλευτική (Stayton, 2015).

Βάση του τομέα αποτελεί η πεποίθηση του δικαιώματος των μικρών παιδιών, και των οικογενειών αυτών, που εμφανίζουν αντίστοιχα ζητήματα αναπτυξιακής καθυστέρησης ως προς την ωφέλεια της αίσθησης του ανήκειν στην ευρύτερη κοινότητα και κατά συνέπεια στην αίσθηση ευημερίας και στην βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Αυτές οι πεποιθήσεις αντλούνται από έρευνες που υποστηρίζουν την κατανόηση των βιολογικών χαρακτηριστικών (Skeels & Dye, 1939), καθώς και από ηθικές προοπτικές για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Wolfensberger, 1983).

## 2.2. Ο ρόλος του παιδαγωγού

Τα παιδιά με πιο εύκολα αναγνωρίσιμες ανάγκες είναι πιο πιθανό να παραπεμφθούν και να λάβουν κατάλληλες υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης μέχρι την ηλικία των δύο ετών (Liberty, 2014). Για παράδειγμα, τα παιδιά με διανοητική αναπηρία έχουν έως και τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να παραπεμφθούν για υπηρεσίες σε σχέση με τα παιδιά χωρίς διανοητική αναπηρία (Smeets & Roeleveld, 2016). Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με πρόσθετες ανάγκες έχουν λιγότερο εμφανείς ή σημαντικές καθυστερήσεις. Αυτά τα παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν καθυστερήσεις στην αναγνώριση και την παραπομπή και θα μπορούσε να υποθεθεί ότι ένας άγνωστος αριθμός αυτών των παιδιών γλιστράει από τις ρωγμές εντελώς. Δεδομένου ότι η πρώιμη παρέμβαση απαιτεί έγκαιρη αναγνώριση από κάποιον που είναι εξοικειωμένος με την ανάπτυξη των παιδιών, προκύπτει ότι παιδαγωγοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι σε ιδανική θέση να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν τις πρόσθετες ανάγκες των παιδιών. Αν και δεν είναι υποχρεωτικό, μεγάλος αριθμός παιδιών κάτω των πέντε ετών παρακολουθεί κάποια μορφή προσχολικής εκπαίδευσης ή φροντίδας, με πρόσφατες αναφορές να δείχνουν ότι το 96,5% των τετράχρονων παιδιών είναι επί του παρόντος εγγεγραμμένοι (Υπουργείο Παιδείας, 2015α). Ως εκ τούτου,

οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας μπορεί να είναι οι πρώτοι επαγγελματίες εκτός οικογένειας που ασχολούνται με την πλειοψηφία των μικρών παιδιών, παρέχοντας την ευκαιρία σε κατάλληλα εκπαιδευμένους επαγγελματίες προσχολικής εκπαίδευσης να εντοπίσουν αναπτυξιακά προβλήματα και να ξεκινήσουν τις απαραίτητες παραπομπές.

Οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας είναι σημαντικοί στη διαδικασία εντοπισμού και ανταπόκρισης στις πρόσθετες ανάγκες των μικρών παιδιών, καθώς βρίσκονται στην πρώτη γραμμή όσον αφορά την πρόσβαση και τις ευκαιρίες τους (Bruggink et al., 2016). Αυτή η θέση γίνεται ακόμη πιο μοναδική από τις ειδικές γνώσεις τους για το μεμονωμένο παιδί και ποιοι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάζουν την ανάπτυξή του. Έχοντας αυτές τις γνώσεις κατά νου, οι παιδαγωγοί μπορούν να εφαρμόσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις και την κατανόηση της τυπικής ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας για να βοηθήσουν στον εντοπισμό πιθανών ανησυχιών. Η έρευνα δείχνει ότι οι παραπομπές παιδαγωγών είναι εξαιρετικά ακριβείς και συχνά προηγούνται των επίσημων διαγνώσεων των πρόσθετων αναγκών των παιδιών (Abebe & Hailemariam, 2008; Dunn, Cole, & Estrada, 2009).

Ωστόσο, η βιβλιογραφία υποδηλώνει επίσης ότι οι ανάγκες των μικρών παιδιών δεν εντοπίζονται όσο πιο νωρίς θα μπορούσαν, ιδιαίτερα από επαγγελματίες της εκπαίδευσης (Samms-Vaughan & Franklyn-Banton, 2008). Περαιτέρω, στην σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η παραπομπή και η ταύτιση μπορούν να είναι πιο αργές σε παιδιά με πολιτισμικές ή/και γλωσσικές διαφορές (Barton, Harris, & Leech, 2016; Shuker & Cherrington, 2016). Η αναγνώριση των κοινωνικών/συναισθηματικών και συμπεριφορικών αναγκών των παιδιών είναι πιο περίπλοκη, καθώς μπορεί να είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν και συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα άγχους μεταξύ των παιδιών, των γονέων και των παιδαγωγών (Eklund et al., 2009).

## Κεφάλαιο 3: Ενταξιακή Εκπαίδευση: Προϋποθέσεις και σημαντικότητα

### 3.1. Οι προϋποθέσεις για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης

Οι ακαδημαϊκοί στον τομέα της συνεκπαίδευσης ήταν απρόθυμοι να ορίσουν την ένταξη ως έννοια. Συχνά περιγράφεται ως ταξίδι, όχι ως προορισμός ή ως διαδικασία, ούτε ως μέρος (Runswick-Cole 2011). Αυτή η γλωσσική έννοια είναι μια προσπάθεια διόρθωσης προηγούμενων αποτυχημένων προσπαθειών αντίστοιχων εννοιών όπως αυτών του «mainstreaming» και της «ενσωμάτωσης (integration)» (Danforth & Jones 2015), καθώς και να συλλάβει και να προστατεύσει την εγγενή ευελιξία και τη διαρκή φύση της ένταξης — μια προσπάθεια να αποτραπεί η μείωση της σε μια λίστα ελέγχου. Αυτό συμβαίνει επειδή η ενταξιακή εκπαίδευση είναι κάτι περισσότερο από ένα σύνολο πρακτικών. Είναι επίσης μια φιλοσοφία: ένας τρόπος σκέψης για τους ανθρώπους, τη διαφορετικότητα, τη μάθηση και τη διδασκαλία. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι αυτός ο τρόπος σκέψης μπορεί να είναι δύσκολο να οριστεί. Ωστόσο, ελλείψει σαφούς ορισμού, στρεβλώσεις μπορεί να αναπτυχθούν και είναι δύσκολο να διορθωθούν.

Το πρόβλημα αναγνωρίστηκε το 2016, από την αρμόδια επιτροπή για τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD). Για μια δεκαετία, η ενταξιακή εκπαίδευση ήταν ανθρώπινο δικαίωμα μέσω του άρθρου 24 της CRPD (UN 2008), το οποίο προβλέπει «το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση». Παρόλο που οι χώρες που το επικύρωσαν, δεσμεύονταν νομικά από την CRPD, είχε σημειωθεί αργή πρόοδος στην εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Το Γενικό Σχόλιο Αρ. 4 (GC4) υιοθετήθηκε το 2016 από την Επιτροπή CRPD για να καταστήσει σαφείς τις νομικές υποχρεώσεις των κρατών μερών, καθώς και τα βήματα που απαιτούνται για την επίτευξη της υλοποίησης. Το GC4 είναι το πιο ολοκληρωμένο και έγκυρο μέσο που εξηγεί το ανθρώπινο δικαίωμα στη ενταξιακή εκπαίδευση. Σκιαγραφεί λεπτομερώς τι απαιτείται για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης με αυθεντικότητα και πιστότητα. Κρίσιμα, το GC4 δεν ορίζει μόνο την ένταξη. Ορίζει επίσης μορφές παροχής που είναι αντίθετες προς την ένταξη (αποκλεισμός, διαχωρισμός) ή που συνήθως χαρακτηρίζονται εκ νέου ως ένταξη (ενσωμάτωση).

Η ένταξη ορίζεται στο GC4 ως:

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

Οι λέξεις κλειδιά είναι η συστημική μεταρρύθμιση, οι αλλαγές και τροποποιήσεις, η υπέρβαση φραγμών, το σχετικό εύρος ηλικιών, η δίκαιη, συμμετοχική, εμπειρία και το περιβάλλον και οι απαιτήσεις και προτιμήσεις. Ωστόσο, ελλείπει βαθιάς γνώσης της ενταξιακής εκπαίδευσης, αυτές οι λέξεις μπορεί να παρερμηνευθούν τόσο στην πολιτική όσο και στην πράξη.

Η συστημική μεταρρύθμιση, για παράδειγμα, αφορά στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος —με άλλα λόγια, χωρίς το διαχωρισμό «κύρια και ειδική εκπαίδευση». Απαιτεί μεταρρύθμιση των τρόπων με τους οποίους κατανέμεται η χρηματοδότηση για την υποστήριξη της αναπηρίας. Σημαίνει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι δάσκαλοι μαθητών με αναπηρία, όχι μόνο ορισμένων. Σημαίνει να γίνουν τόσο οι μαθησιακές εμπειρίες όσο και τα περιβάλλοντα στα οποία αναμένεται να μάθουν τα παιδιά προσβάσιμα σε όλους και όχι μόνο σε ορισμένους.

Το *ξεπέρασμα των φραγμών* είναι μια άμεση αναφορά στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας στο οποίο η αναπηρία νοείται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός ατόμου με αναπηρία και των κοινωνικών, πολιτικών και περιβαλλοντικών φραγμών που εμποδίζουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή του. *Δικαιοσύνη* σημαίνει δίκαιη μεταχείριση. Δεν σημαίνει το ίδιο. Αναφέρεται στην αρχή της παροχής περισσότερων σε εκείνους που έχουν λιγότερα για να εξισωθούν οι ευκαιρίες και να αποκατασταθούν τα μειονεκτήματα. Και οι δύο όροι ενσωματώνονται στην έννοια των «*εύλογων προσαρμογών*». Οι λέξεις *προτιμήσεις* και οι *συμμετοχικές* αναφέρονται στη διαβούλευση, τη φωνή και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, καθώς και σε όλες τις πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης. Οι *απαιτήσεις* είναι ένας όρος που βασίζεται στα δικαιώματα που αντικαθιστά τη λέξη «*ανάγκες*», η οποία είναι γλώσσα ειδικής εκπαίδευσης που τοποθετεί τα άτομα με αναπηρία ως εξαρτώμενα, υπονοώντας επιβάρυνση. Είναι όρος που δεν συνάδει με την ενταξιακή εκπαίδευση.

Οι αλλαγές και οι τροποποιήσεις και το σχετικό εύρος ηλικιών σημαίνουν διδασκαλία στη διαφορετικότητα και όχι στη μέση λύση, τη χρήση προληπτικών αρχών καθολικού σχεδιασμού για τον προγραμματισμό μαθησιακών εμπειριών και την πραγματοποίηση εύλογων προσαρμογών για τη διασφάλιση της πρόσβασης σε πρόγραμμα σπουδών και αξιολόγηση που είναι κατάλληλο για την ηλικία, συνεργαζόμενοι με συνομηλίκους της ίδιας τάξης.

### 3.2. Η συμπερίληψη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες

Η ένταξη αναφέρεται στη δέσμευση για εκπαίδευση κάθε παιδιού, στον μέγιστο δυνατό βαθμό, στο σχολείο και στην τάξη που διαφορετικά θα φοιτούσε. Η ένταξη έχει μια υποκείμενη φιλοσοφία ότι όλα τα παιδιά ανήκουν μαζί (Salisbury, 1991). Περιλαμβάνει την παροχή των υπηρεσιών υποστήριξης στο παιδί (αντί για τη μεταφορά του παιδιού στις υπηρεσίες) και απαιτεί μόνο ότι το παιδί θα επωφεληθεί από την παρουσία του στην τάξη (αντί να χρειάζεται να συμβαδίζει με τα άλλα παιδιά). Η έννοια της ένταξης προχωρά πολύ πέρα από την έννοια της ενσωμάτωσης, καθώς η ένταξη έχει ευρεία βάση και η ενσωμάτωση συνήθως σημαίνει ότι έχει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες ως μέρος μιας ή περισσότερων περιόδων μιας σχολικής ημέρας. Όταν εισήχθη για πρώτη φορά η έννοια του *mainstreaming*, τα παιδιά ενσωματώθηκαν για μεσημεριανό γεύμα, τέχνη ή μουσική. Το παιδί με ειδικές ανάγκες δεν συμμετείχε στην κανονική τάξη με πλήρη απασχόληση.

Η ένταξη σημαίνει ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι πλήρως ενσωματωμένα στις δραστηριότητες της τάξης. Η πλειοψηφία των προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας για παιδιά χωρίς αναπηρίες αναφέρει ότι εγγράφει τουλάχιστον ένα παιδί με αναπηρία (Wolery, et al. 1993). Η αποτελεσματική συμπερίληψη χαρακτηρίζεται από την εικονική της αορατότητα. Τα παιδιά με αναπηρίες δεν συγκεντρώνονται σε ομάδες ατόμων με παρόμοιες αναπηρίες. Δεν βρίσκονται πλέον σε ξεχωριστές τάξεις με την ένδειξη "LD Resource", "ED" ή "EMR". Αυτά τα παιδιά με αναπηρίες μπορούν να συμπεριληφθούν στην τάξη επειδή παρέχονται οι κατάλληλες υποστηρίξεις απευθείας στο παιδί στην τάξη. Αυτές οι υποστηρίξεις μπορεί να περιλαμβάνουν έναν ειδικό παιδαγωγό, έναν προσωπικό βοηθό (παραεπαγγελματία) για το παιδί που χρησιμεύει ως διευκολυντής για το παιδί, υποστηρικτικό προσωπικό όπως φυσικοθεραπευτής, εργοθεραπευτής, λογοθεραπευτής,



ειδικός στην όραση ή ειδικός τεχνολογίας. Το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί υπολογιστή για να διευκολυνθεί στη μάθηση και στην επικοινωνία, Το παιδί μπορεί να έχει στην διάθεση του προσαρμοστικό εξοπλισμό ή έπιπλα. Η πιο σημαντική εννοιολογική συνιστώσα της ένταξης είναι ότι το παιδί με ειδικές ανάγκες έχει κάθε δικαίωμα να βρίσκεται στην ίδια τάξη με συνομηλίκους του, που είναι κατάλληλοι σε σχέση με την ηλικία τους, και οι οποίοι με τη σειρά τους είναι σε θέση να παρέχουν στο παιδί με ειδικές ανάγκες φυσιολογικά μοντέλα γλώσσας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και γνωστικής λειτουργίας.

Στην έρευνα τους, οι Wolery και Wilbers (1994) εξέτασαν κριτικά τα αναφερόμενα στην συναφή βιβλιογραφία σε σχέση με τις πρακτικές ένταξης όσον αφορά στα προσχολικά προγράμματα. Συμπέραναν ότι τα οφέλη της προσχολικής ηλικίας είναι γνωστά και υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας που ασκούν την ένταξη, καθώς και από τους επαγγελματίες που προετοιμάζουν αυτούς τους δασκάλους. Υποδεικνύουν επίσης ότι η έρευνα δείχνει ότι οι οικογένειες παιδιών με και χωρίς αναπηρία φαίνεται να έχουν θετικά συναισθήματα για την προσχολική ένταξη. Οι συγγραφείς ενισχύουν το γεγονός ότι πολλά από τα προτεινόμενα οφέλη της ένταξης δεν προκύπτουν χωρίς σκόπιμη και προσεκτική υποστήριξη για την προώθησή τους.

Τα παιδιά σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς που δεν έχουν αναπηρίες επωφελούνται από την εμπειρία της αλληλεπίδρασης με ένα παιδί με αναπηρίες. Εν γένει, είναι εμφανές ότι η εφαρμογή της ένταξης τακτικά από μικρή ηλικία, ενέχει σημαντικών οφελών σε διάφορους τομείς και για τα παιδιά που δεν έχουν κάποια αναπτυξιακή καθυστέρηση ή αναπηρία. Τα παιδιά μαθαίνουν να αισθάνονται άνετα με τα άτομα με αναπηρίες όχι μόνο όταν βρίσκονται κοντά τους, αλλά αλληλοεπιδρούν μαζί τους, μαθαίνουν μαζί τους και μαθαίνουν από αυτά. Οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες βλέπουν ότι οι πιθανοί συνομήλικοι μπορούν να επηρεάσουν την κατάλληλη συμπεριφορά στα παιδιά τους. Παράλληλα, οι γονείς των παιδιών χωρίς αναπηρία παρατηρούν αντίστοιχα μια ανάπτυξη της αποδοχής των συνομήλικων τους και την ανάπτυξη μιας διαφορετικής οπτικής όσον αφορά στην αξία και αξιοπρέπεια της ζωής. Η συμπερίληψη είναι μια πρακτική που υποστηρίζει μια προσέγγιση προγράμματος σπουδών κατά της μεροληψίας.

Τα παιδιά σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς είναι παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Είναι όλα τα παιδιά που θα ωφεληθούν από την έκθεση σε ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών καθώς και από ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τους κατάλληλους για την ηλικία τους συνομηλίκους τους. Είναι παιδιά που μπορεί να χρειάζονται βοήθεια και

υποστήριξη προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους ανεξάρτητα από την τάξη στην οποία βρίσκονται. Τα παιδιά σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς σε ένα δημόσιο σχολείο είναι παιδιά της γειτονιάς. Σε ένα μη δημόσιο σχολείο, είναι παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν επιλέξει ένα συγκεκριμένο σχολείο για αυτά με βάση είτε το πρόγραμμα σπουδών που προσφέρει το σχολείο, την ποικιλομορφία του σχολικού πληθυσμού, την εγγύτητα στην τοποθεσία εργασίας των γονέων ή οποιονδήποτε άλλο λόγο. Το θέμα είναι ότι ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς δέχεται παιδιά σε όποιο επίπεδο κι αν βρίσκονται, χωρίς να προσπαθεί να προσδιορίσει τον Σεπτέμβριο εάν ένα παιδί θα είναι σε κάποιο «βαθμολογικό επίπεδο» στο τέλος του έτους. Ακόμη και ο πιο έμπειρος εκπαιδευτικός αποφεύγει να προβλέψει πού ακριβώς θα καταλήξει οποιοδήποτε παιδί στο τέλος του έτους. Αυτό που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι εάν ένα περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να επιτρέψει σε ένα παιδί να μάθει και να αναπτυχθεί όσο το δυνατόν καλύτερα. Εάν μπορεί κανείς να πει ότι ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να το πετύχει αυτό, τότε το περιβάλλον είναι πράγματι κατάλληλο για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες.

### 3.3. Η έννοια και η σημασία της συμπερίληψης στην προσχολική εκπαίδευση

Η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να αποφέρει σημαντικά οφέλη στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Η εφαρμογή στρατηγικών και πρακτικών εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας στα πρώιμα παιδικά χρόνια μπορεί να αποτελέσει αποτρεπτικό παράγοντα εμφάνισης κινδύνων όπως η αποχώρηση από το σχολείο στο μέλλον. Παρόλο που τα οφέλη φαίνεται ότι έχουν την δυνατότητα να ξεπεράσουν κάθε κοινωνική και οικονομική γραμμή διαχωρισμού, είναι ιδιαίτερα εμφανή στην περίπτωση παιδιών οικογενειών με χαμηλότερο εισόδημα. Ωστόσο, υπάρχει μια αμφισβήτηση σε σχέση με την μακροχρόνια φύση των οφελών αυτών. Μια σειρά μελετών έχουν επικεντρωθεί κυρίως στην βελτίωση των βαθμολογιών IQ σε μειονεκτικά παιδιά σε προγράμματα Head Start, και υπήρξε η ένδειξη της βραχυπρόθεσμης παρουσίας αυτών των θετικών οφελών. Ωστόσο, οι μελέτες δείχνουν επίσης ότι η προσχολική εκπαίδευση συμβάλλει στο να πετυχαίνονται υψηλές βαθμολογίες στα τεστ επιτεύγματος, μαζί με λιγότερα περιστατικά αναστολής βαθμού και τοποθέτησης σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης. Περαιτέρω οφέλη με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα αφορούν στη μείωση του ποσοστού εγκληματικότητας και παραβατικότητας και την παραμονή στο σχολείο.

Μια εκτεταμένη μελέτη διαπίστωσε ότι τα άτομα που συμμετείχαν στην προσχολική εκπαίδευση είχαν λιγότερες πιθανότητες να είναι σε ευημερία ως ενήλικες σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν λάβει καμία προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν και προγράμματα που δεν έχουν την ίδια αποτελεσματικότητα σε σχέση με την προώθηση της ανάπτυξης και μάθησης στα μικρά παιδιά. Εν γένει, η μακροπρόθεσμη διάρκεια των οφελών μπορεί να παρατηρηθεί μόνο όταν η αντίστοιχη ποιότητα των προγραμμάτων είναι υψηλή. Το βασικό ζήτημα ως προς αυτό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των υπαρχόντων προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να θεωρηθούν ως τέτοια. Παράλληλα, σε πολλές περιπτώσεις το κόστος των προγραμμάτων υψηλής ποιότητας μπορεί να είναι δυσβάστακτο για πολλές οικογένειες. Η συνολική αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος προσχολικής ηλικίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: ποιοτικό προσωπικό, κατάλληλο περιβάλλον, σωστές πρακτικές ομαδοποίησης, συνεπής προγραμματισμός και συμμετοχή των γονέων. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, τα προγράμματα υψηλής ποιότητας παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Το διαθέσιμο περιβάλλον είναι διεγερτικό, ασφαλές και περιποιητικό και υπάρχει η συνεχής καθοδήγηση/ επίβλεψη από κατάλληλα εκπαιδευμένους ενήλικους φροντιστές
- Ο καθορισμός και σχεδιασμός του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς εξασφαλίζει ότι δεν θα υπάρχει το αίσθημα της κούρασης ή της βιασύνης στα παιδιά
- Στο πρόγραμμα παρέχονται θρεπτικά γεύματα και σνακ
- Η εστίαση του προγράμματος αφορά κυρίως στα αρχικά μαθηματικά, και την γλωσσική ανάπτυξη καθώς και στην πρώιμη παιδεία
- Το πρόγραμμα περιέχει μια σαφή δήλωση στόχων και φιλοσοφίας που είναι περιεκτική και αφορά όλους τους τομείς της παιδικής ανάπτυξης
- Το πρόγραμμα εμπλέκει τα παιδιά σε σκόπιμες μαθησιακές δραστηριότητες και παιχνίδια, που καθοδηγούνται από παιδαγωγούς
- Υπάρχει ισορροπία μεταξύ ατομικών, μικρών και μεγάλων ομάδων δραστηριοτήτων
- Οι δάσκαλοι ελέγχουν συχνά την πρόοδο των παιδιών

- Το προσωπικό επικοινωνεί τακτικά με τους γονείς και τους φροντιστές, ώστε οι φροντιστές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Παράλληλά, οι παρατηρητές σε αντίστοιχα προγράμματα θα πρέπει να καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά ασχολούνται με:

- την μάθηση των γραμμάτων της αλφαβήτου
- την μάθηση της κατανόηση μεμονωμένων ήχων σε λέξεις
- την μάθηση νέου λεξιλογίου και τη χρήση αυτού
- την μάθηση δεξιοτήτων σε σχέση με την γραφή
- την μάθηση που αφορά στον γραπτό λόγο μέσω της χρήσης βιβλίων και της ανάγνωσης ιστοριών
- την εξοικείωση με τα βασικά των επιστημών και των μαθηματικών

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην πρώιμη ηλικία μπορεί να καθιερωθεί σαν διαδικασία άρσης των διακρίσεων και των φραγμών όσον αφορά στα παιδιά που έχουν πρόσβαση σε αντίστοιχα προγράμματα. Κατά συνέπεια, η συμπερίληψη σε αυτή την ηλικία έχει σαν βάση την αποδοχή και αξιοποίηση των αρχών, των πολιτικών και των πρακτικών που προσφέρουν υποστήριξη στα δικαιώματα του κάθε νεαρού παιδιού της ηλικίας αυτής καθώς της οικογένειας αυτού, ανεξαρτήτως ικανότητας, στην συμμετοχή εντός ενός ευρέος φάσματος δραστηριοτήτων και πλαισίων, ως πλήρη μέλη την κοινωνίας (Allen & Cowdery, 2012, σελ. 7).

Με βάση τον ορισμό αυτό, η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά σε κάθε παιδί εντός της σχολικής κοινότητας. Η παροχή πρόσβασης σημαίνει ότι όλα τα παιδιά έχουν την ίδια προσοχή και ευκαιρίες να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες, περιβάλλοντα και κοινότητες ως χαρακτηριστικό της υψηλής ποιότητας ένταξης στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Ως παράδειγμα, αναφέρεται το Early Years Learning Framework (EYLF) (2009) στην Αυστραλία, που παρέχει ένα όραμα χωρίς αποκλεισμούς για όλα τα παιδιά να βιώσουν τη μάθηση που είναι ελκυστική και χτίζει επιτυχία για τη ζωή (σελ. 128). Οι εννοιολογικές μεταφορές, «*ανήκειν*», «*γίνομαι*» και «*είναι*» που πλαισιώνουν το EYLF θεωρούν την οικογένεια, την κοινότητα και τα περιβάλλοντα της πρώιμης παιδικής ηλικίας ως διαδραστικά στοιχεία που ενισχύουν την πρακτική χωρίς αποκλεισμούς. Έχει τεκμηριωθεί ότι

η κουλτούρα στην οποία γεννούνται τα παιδιά αποτελεί βασική επιρροή σε σχέση με αξίες, πεποιθήσεις και εμπειρίες (EYLF, 2009). Ωστόσο, κάθε παιδί χρειάζεται την αίσθηση του ανήκειν, και το αίσθημα συμπερίληψης, καθώς και το δικαίωμα ανάπτυξης της ταυτότητας τους και του αισθήματος του αυτοσεβασμού. Ως εκ τούτου, η συμπερίληψη αποτελεί θεμελιώδη επιλογή όσον αφορά στην ανάπτυξη της πρακτικής και της υποστήριξης που απαιτούνται στην ένταξη υψηλής ποιότητας στα πρώτα παιδικά χρόνια.

Εν γένει, τα βασικότερα στοιχεία για μια επιτυχημένη συμπερίληψη στην πρώιμη ηλικία αφορούν στις υγιείς σχέσεις, στην ευημερία, στην συμμετοχή και σε ένα ενεργό περιβάλλον μάθησης.

- **Σχέσεις**

Στις ποιοτικές σχέσεις βασίζεται η παροχή ενός πλαισίου που αφορά στην ανάπτυξη της θετικής διάθεσης της μάθησης. Στην συναφή βιβλιογραφία πολλές έρευνες υποδεικνύουν την σημαντική θέση που έχει η ποιότητα της σχέσης με τα παιδιά όσον αφορά στην κατασκευή της προσωπικής τους ταυτότητας και στην παροχή κινήτρων για μάθηση (EYLF, 2009).

Αυτές οι ποιοτικές σχέσεις αποτελούν βασικό συστατικό για την συνεργατική δέσμευση μεταξύ παιδιού και δασκάλου οδηγώντας στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε αυτή την ηλικία. Το παιδί μπορεί να μάθει πιο καλά αν ανήκει σε μια κοινότητα και το δίκτυο αυτής. Εάν υφίσταται διαχωρισμός στην σχέση με τον δάσκαλο και τους ομότιμους, δεν μπορεί να υπάρξει η κατανόηση και συνεπώς η απαραίτητη υποστήριξη των αναπτυξιακών και μαθησιακών τους αναγκών (Winter, 2010). Παράλληλα οι σχέσεις ποιότητας βοηθούν να αναπτυχθούν οι κοινωνικοί δεσμοί στην τάξη. Οι Allen και Cowdery (2012) πρότειναν περαιτέρω, ότι η συνεργασία με το παιδί παρακινεί τους δασκάλους στην κινητοποίηση της γνώσης και στην ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων εντός του πλαισίου των προγραμμάτων ώστε αυτές να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των παιδιών στην τάξη.

Παράλληλα, μέσω των ποιοτικών σχέσεων υπάρχει συμβολή σε συναισθηματικές, ακαδημαϊκές και κοινωνικές πτυχές της ανάπτυξης των παιδιών (Thijs, Koomen, Roorda & Hagen, 2011). Οι Dunkin και Hanna (2001) υποστήριξαν ότι υπάρχουν δύο επίπεδα αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή. Το πρώτο καθορίζεται ως «επιφανειακό ενδιαφέρον» και ο εκπαιδευτικός συνήθως δεν παρουσιάζει αυξημένο ενδιαφέρον, αξιοποιώ-

ντας συνήθως ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το δεύτερο έχει πιο θετική συνεισφορά και ορίζεται ως «γνήσιο ενδιαφέρον». Υπό αυτή τη προοπτική, ο ενήλικας επεκτείνει την γνώση του παιδιού αξιοποιώντας συχνότερα ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Dunkin & Hanna, 2001).

Ορισμένοι ερευνητές υποδεικνύουν ότι οι θετικές σχέσεις υποστηρίζουν ένα παραγωγικό περιβάλλον στην τάξη που οδηγεί τα παιδιά να έχουν θετική στάση για μάθηση (Margetts & Raban, 2011). Αυτό συμβαίνει επειδή τα παιδιά αισθάνονται άνετα να συζητούν και να μοιράζονται τις σχετικές γνώσεις και ενδιαφέροντα με τους δασκάλους που θα τους επιτρέψουν να εντοπίσουν και να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες του παιδιού. Οι θετικές σχέσεις δασκάλου-παιδιού, που προσφέρουν υποστήριξη και ενθάρρυνση έχουν συσχετιστεί με την επιτυχία της φοίτησής στο σχολείο και την μείωση της εγκατάλειψης του (Hamre & Pianta, 2001). Αντίστοιχα έχει αναδειχθεί ότι συμβάλλουν τόσο κοινωνικοσυναισθηματικά όσο και γνωστικά στα παιδιά (Thijs, Koomen, Roorda & Hagen, 2011) ενώ προτρέπουν την ενεργό συμμετοχή τους στην λήψη αποφάσεων, γεγονός που είναι βασικό στοιχείο σε σχέση με την ποιότητα στην πρώιμη παιδική εκπαίδευση (Theobald, Danby & Ailwood, 2011).

Κατά τους Allen και Cowdery (2012), η συνεργασία δασκάλου-οικογένειας αποτελεί επίσης σημαντικό μέρος σε σχέση με την πρακτική υψηλής ποιότητας και χωρίς αποκλεισμούς, καθώς τα δύο μέρη μπορούν να ανταλλάξουν χρήσιμες πληροφορίες για το παιδί. Κατά συνέπεια και τα δύο μέρη μπορούν να παρατηρήσουν και να εξετάσουν την πρόοδο του. Στην περίπτωση προβλήματος, μπορεί να διευκολυνθεί κατά αυτό το τρόπο η αντιμετώπιση του με ωφέλιμο τρόπο για το παιδί. Ωστόσο, αυτή η συνεργασία δεν μπορεί να προκύψει αν δεν υπάρχει η αίσθηση από τους γονείς ότι είναι ευπρόσδεκτοι, η συνεισφορά τους εκτιμάται και υπάρχει η απουσία του αισθήματος του ανήκειν (Margetts & Raban, 2011). Στην έρευνα των Agbenyega και Klibthong (2012) διεφάνει η σημασία της ανάπτυξης κατάλληλων σχέσεων με την κοινότητα για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μικρών παιδιών. Όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε κοινότητες, αναπτύσσουν την ικανότητα για ανεξαρτησία και αυτοκατεύθυνση. Επομένως, η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό με τη σύνδεση μεταξύ σπιτιού, σχολείου και κοινότητας.

- **Ευημερία**

Η ευημερία των παιδιών είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική ένταξη. Η ευημερία εδραιώνει την ενσωμάτωση σωματικών, κοινωνικών, συναισθηματικών, γνωστικών

και πνευματικών τομέων ως βασικές πτυχές της ανάπτυξης των παιδιών. Η ευημερία ορίζεται ως μια κατάσταση επιτυχούς απόδοσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής που ενσωματώνει τη σωματική, γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική λειτουργία που έχει ως αποτέλεσμα παραγωγικές δραστηριότητες που θεωρούνται σημαντικές από την πολιτιστική κοινότητα του ατόμου, εκπληρώνοντας κοινωνικές σχέσεις και την ικανότητα να υπερβαίνουν τα μέτρια ψυχοκοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα (Pollard & Davidson, 2001, σελ. 10-11). Έχει αναγνωρισθεί ότι βασικά χαρακτηριστικά αποτελούν η ικανότητα της ευελιξίας μεταξύ διαφορετικών καταστάσεων, της λειτουργίας επιτυχώς σε συνεργασία με άλλους, την συμμετοχή σε παραγωγικές πολιτιστικές δραστηριότητες και το αίσθημα της άνεσης με άλλους αλλά και με τον εαυτό του (Marshall, 2004).

Υπάρχει μια σαφής σύνδεση της ευημερίας με τις σχέσεις δεδομένου ότι η αίσθηση της χαράς ή/και της συναισθηματικής σταθερότητας επιτρέπει την σωστή συνεργασία με τους δασκάλους και τους ομότιμους. Αντίστοιχα, υπό το πνεύμα της ευημερίας υπάρχει η θέληση για την εμπλοκή σε μαθησιακές δραστηριότητες. Αντίστοιχα, παιδιά που δεν έχουν αντίστοιχο αίσθημα ευημερίας ενδεχομένως να νιώσουν αποκλεισμένα. Η ευημερία μπορεί να εξασφαλιστεί από ένα ενεργητικό περιβάλλον μάθησης, δεδομένου ότι δεν νιώθουν ως παθητικός αποδέκτης της γνώσης. Τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι τα συναισθήματα ευημερίας και ικανοποίησης, απόλαυσης και ανταμοιβής των παιδιών προέρχονται από τη συμμετοχή και τη συμβολή στη μαθησιακή τους διαδικασία (Marshall, 2004). Όλα τα παιδιά σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς χρειάζονται επομένως μια υγιή βάση ευημερίας προκειμένου να συμμετάσχουν σε μαθησιακές εμπειρίες και να γίνουν γνώστης.

- **Συμμετοχή**

Στην βάση της χωρίς αποκλεισμούς πρακτικής βρίσκεται η εμπλοκή του παιδιού, που αφορά στην δέσμευση και συμμετοχή του σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα (DECS, 2008). Αυτή η εμπλοκή μπορεί να λάβει χώρα μόνο στην περίπτωση που το παιδί αναπτύσσει σχέσεις ποιότητας και βιώνει την ευημερία τόσο με τους ομότιμους του όσο και με το δάσκαλο, ενώ αυξάνεται όσο το περιβάλλον μάθησης καθίσταται πιο ενεργό (DECS, 2008). Περιλαμβάνει ευκαιρίες για δραστηριότητες που ξεκινούν τα παιδιά, υποστηρίζοντας τα παιδιά να επιμείνουν στις εργασίες και παρέχουν σύνθετες αλλά ενδιαφέρουσες δραστη-

ριότητες που προκαλούν δημιουργικότητα και δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν μέσω του παιχνιδιού (DECS, 2008). Κατά τον Fleeer (2011) η ενεργός συμμετοχής του παιδιού σε δραστηριότητες παιχνιδιού και ελεύθερου χρόνου, οδηγεί σε μεγαλύτερες πιθανότητες για την οικοδόμηση της δημιουργικής σκέψης, την κατανόηση εννοιών και των διαδικασιών διερεύνησης που απαιτούνται στην δια βίου μάθηση τους. Παράλληλα επιτρέπει την αλλαγή της υπάρχουσας γνώσης και της εκτίμησης της νέας.

Σημαντικός αριθμός ερευνών έχει υποδείξει ότι υπάρχει ευδοκίμηση της υγιούς συμμετοχής και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού, οικογένειας και παιδιού στις πρακτικές συνεκπαίδευσης (Deppeler, Moss & Agbenyega, 2008; Gonzalez-Mena, 2008). Οι Berthelsen και Brownlee (2005) υποστήριξαν ότι όταν το παιδί συμμετέχει σε δραστηριότητες με το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να αποδοθεί ένα αίσθημα νοήματος σε σχέση με την αλληλεξάρτηση και την αμοιβαιότητα. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρακινήσουν τα παιδιά για την εμπλοκή τους ώστε να δημιουργηθούν κρίσιμες καταστάσεις για μάθηση με την παροχή πληροφοριών, την επίδειξη δράσεων, την ενημερωτική ανατροφοδότηση και την παροχή ενθάρρυνσης.

- **Ενεργό περιβάλλον μάθησης**

Η σημασία του ενεργού περιβάλλοντος μάθησης έχει καταστεί σαφής στην σχετική βιβλιογραφία όσον αφορά στην συμπεριληπτική εκπαίδευση στην νεαρή παιδική ηλικία (Allan & Cowdery, 2012). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, υπάρχει έμφαση όσον αφορά στην δημιουργικότητα και εξερεύνηση του παιδιού, στον πειραματισμό με διάφορα υλικά και στην διάθεση άφθονου χώρου για το παιχνίδι είτε ατομικό είτε ομαδικό (Εθνικό Συμβούλιο για το πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση (NCCA, 2008). Ο Siraj-Blatchford (2008) έχει επίσης υποστηρίξει ότι αυτά τα περιβάλλοντα επιτρέπουν στο παιδί να κάνει ερωτήσεις, υποθέσεις και να σχηματίσει νέες έννοιες. Παράλληλα εντός του περιβάλλοντος αυτού, το παιδί μεταμορφώνεται σε συν-κατασκευαστή που επηρεάζει την καθημερινή μαθησιακή δραστηριότητα. Εάν τα παιδιά έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για διαδραστική ενεργητική μάθηση στο μαθησιακό τους περιβάλλον, αυτό μπορεί να μειώσει την ικανότητά τους για κριτική σκέψη (Fleeer & Pramling-Samuelsson, 2009).

Σε αυτό το περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός έχει πολύ σημαντικό ρόλο όσον αφορά τόσο στην συμμετοχή όσο και στην υποστήριξη των μαθησιακών εμπειριών του παιδιού, καθώς μαθαίνει να παίζει με άλλους και να επιλύει διαπροσωπικά προβλήματα (Siraj-Blatchford, 2008).



Ωστόσο, οι παιδαγωγοί που ενορχηστρώνουν τον φόβο για την ασφάλεια μπορούν να περιορίσουν την περιέργεια των παιδιών να εξερευνήσουν το μαθησιακό τους περιβάλλον (Tomasello, 2009). Η ύπαρξη σε στατικούς χώρους μάθησης μπορεί να περιορίσει τις ερευνητικές και γνωστικές ικανότητες των παιδιών και να εμποδίσει την ανάπτυξη σχέσεων. Είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί, σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς, να σχεδιάζουν περιβάλλοντα μάθησης που παρέχουν ευκαιρίες και περιβάλλοντα για παιδιά με διαφορετικές ικανότητες.

## **Κεφάλαιο 4: Η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας**

### **4.1.Ορίζοντας το παιχνίδι**

Σύμφωνα με τον Katz (2008), το παιχνίδι παραμένει μια άπιαστη έννοια που πρέπει να οριστεί παρά το γεγονός ότι είναι ένα συνεχές θέμα ενδιαφέροντος στους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών και της πρώιμης εκπαίδευσης. Στο ένα άκρο του φάσματος των υπαρχόντων ορισμών, μόνο οι δραστηριότητες ελεύθερης ροής χωρίς συμμετοχή ενηλίκων θεωρούνται παιχνίδι (Bruce, 1991). Αντίστοιχα ως παιχνίδι μπορούν να θεωρηθούν και δραστηριότητες με υψηλή δομή που περιλαμβάνουν υλικά αλλά και συγκεκριμένες οδηγίες χρήσης και απευθύνονται σε ενήλικους. Κατά τον Fleeer (2009) στο παιχνίδι περιλαμβάνεται ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων καθώς «*οι περισσότερες συμπεριφορές και δραστηριότητες που ασκούν τα μικρά παιδιά μπορούν να χαρακτηριστούν ως παιχνίδι από οποιονδήποτε θεωρητικό*» (σελ.2). Παρομοίως κατά τον Wood (2013) το παιχνίδι περιλαμβάνει επίσης ένα ευρύ φάσμα από συμπεριφορές εντός διαφορετικών πλαισίων, όπου παρέχει σημαντικές πληροφορίες σε παίχτη και παρατηρητή.

Οι Rubin, Fein και Vandenberg (1983) προτείνουν ότι υπάρχουν τρεις γενικές προσεγγίσεις στον ορισμό του παιχνιδιού: ψυχολογική διάθεση, παρατηρήσιμες κατηγορίες συμπεριφοράς, και το πλαίσιο που ενδέχεται να προκαλέσει διάθεση ή συμπεριφορά απόδοσης που προσδιορίζεται ως παιχνίδι. Προτείνουν ότι το παιχνίδι ως διάθεση χαρακτηρίζεται από έξι παράγοντες: εγγενή κίνητρα, προσοχή στα μέσα και όχι τους σκοπούς, δραστηριότητα καθοδηγούμενη με γνώμονα την ερώτηση «*Τι μπορώ να κάνω με αυτό το αντικείμενο;*», στοιχεία προσποίησης, ελευθερία από εξωτερικά επιβαλλόμενους κανόνες και ενεργό συμμετοχή. Το παιχνίδι ως παρατηρήσιμη συμπεριφορά επικεντρώνεται στις

ταξινομίες της συμπεριφοράς που περιγράφουν διακριτά είδη παιχνιδιού. Για παράδειγμα, τα τρία είδη παιχνιδιού του Piaget είναι το πρακτικό παιχνίδι, το συμβολικό παιχνίδι και τα παιχνίδια με κανόνες (Garvey, 1990). Οι Rubin et al. (1983) υποστηρίζουν ότι η κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού επιτρέπει την έμφαση στην ανάπτυξη του παιδιού, η οποία μπορεί να μην είναι εμφανής όταν το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως μια γενική συμπεριφορική διάθεση. Το παιχνίδι ως πλαίσιο αναφέρεται σε ένα παραγωγικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται συγκεκριμένοι τύποι συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένης της συμπεριφοράς που θεωρείται παιχνίδι. Οι Pellegrini και Smith (1998) συμφωνούν με τους Rubin et al, και την πολυδιάστατη προσέγγιση τους στον καθορισμό του παιχνιδιού. Αναλύουν ότι είναι χρήσιμο να ληφθούν υπόψη οι διαφορετικές διαστάσεις του παιχνιδιού πριν και μετά το πέρας αυτού, κατά την παρατήρηση και την ταξινόμηση των συμπεριφορών που εμφανίζονται. Ένα παράδειγμα που δίνεται είναι ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ως παιχνίδι «τσακωμού», εάν τα παιδιά έχουν εγκάρδιες σχέσεις μετά το τέλος της δραστηριότητας. Ωστόσο, εάν παρατηρηθεί αρνητική διάθεση ή άσχημη συμπεριφορά μεταξύ τους αμέσως μετά την δραστηριότητα, τότε θεωρείται επιθετικότητα. Προειδοποιούν επίσης ότι οι διαστάσεις και οι συνέπειες δεν πρέπει να θεωρούνται συστατικά της συμπεριφοράς του παιχνιδιού.

Γίνονται επίσης προσπάθειες να οριστεί το παιχνίδι ως προς τα χαρακτηριστικά του. Ο Garvey (1990) απαριθμεί πέντε χαρακτηριστικά που πρέπει να υπάρχουν σε μια συμπεριφορά που θεωρείται παιχνίδι:

1. Το παιχνίδι είναι ευχάριστο.
2. Το παιχνίδι δεν έχει εξωτερικούς στόχους. Τα κίνητρά του είναι εγγενή και δεν εξυπηρετούν άλλους στόχους.
3. Το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και εθελοντικό. Δεν είναι υποχρεωτικό αλλά επιλέγεται ελεύθερα από τον παίκτη.
4. Το παιχνίδι περιλαμβάνει κάποια ενεργή συμμετοχή από την πλευρά του παίκτη
5. Το παιχνίδι έχει ορισμένες συστηματικές σχέσεις με κάτι που δεν είναι παιχνίδι.

Στην περίληψη πολλών μελετών που επικεντρώθηκαν στις αντιλήψεις των παιδιών για το παιχνίδι, οι Howard, Bellin και Rees (2002) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις των παιδιών σχετίζονται με την εμπειρία. Παρατηρούν ότι τα παιδιά είναι πιο πιθανό να συμπεριλάβουν την απουσία συμμετοχής ενηλίκων ως χαρακτηριστικό του παιχνιδιού όταν δεν έχουν συνηθίσει να συμμετέχουν ενήλικες στο παιχνίδι τους. Αντίθετα, όταν τα

παιδιά βιώνουν τακτική συμμετοχή ενός ενήλικα στο παιχνίδι, είναι πιο πιθανό να συμπεριλάβουν την παρουσία ενηλίκων ως χαρακτηριστικό του παιχνιδιού. Αυτό το εύρημα είναι παρόμοιο με μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους McInnes, Howard, Miles και Crowley (2011), η οποία συνέκρινε δύο ρυθμίσεις με τη διακύμανση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τα παιδιά. Αναφέρουν ότι τα παιδιά είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν την παρουσία ενηλίκων ως ένδειξη για να διαφοροποιήσουν τις δραστηριότητες παιχνιδιού και μη παιχνιδιού όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε δραστηριότητες χωρίς να παραβιάζουν την επιλογή και τον έλεγχο των παιδιών.

Τα ευρήματα ορισμένων μελετών αποκάλυψαν ότι οι προοπτικές του παιδιού για ενήλικες και παιδιά δεν ευθυγραμμίζονται. Η Wing (1995) συμμερίζεται ότι οι δάσκαλοι και τα παιδιά στη μελέτη της δεν συμφωνούσαν ως προς το ποιες δραστηριότητες θεωρούνταν παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν όλες τις δραστηριότητες που είχαν προγραμματίσει για τα παιδιά ως παιχνίδι. Ωστόσο, τα παιδιά κατηγοριοποίησαν ορισμένες από τις δραστηριότητες ως εργασίες παρά το γεγονός ότι τις βρήκαν ευχάριστες. Εν γένει η συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι εάν μια δραστηριότητα φαίνεται να ελέγχεται από τα παιδιά και να είναι στην κυριότητα τους, αυτά θα την θεωρήσουν ως παιχνίδι. Ωστόσο, κατά τους Cooney, Gurton και O'Laughlin (2000) υπάρχει μια ευθυγράμμιση όσον αφορά στις προοπτικές του παιδιού και του ενήλικα σε σχέση με την ασάφεια του όρου «παιχνίδι» και του όρου «εργασία». Αποδίδουν τις θολές γραμμές μεταξύ παιχνιδιού και εργασίας σε συνδυασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που συνδυάζαν τα στοιχεία του παιχνιδιού και της εργασίας που μοιράζονται τον έλεγχο των δραστηριοτήτων της τάξης και τον αυθορμητισμό στις μαθησιακές εμπειρίες. Υποστηρίζουν ότι η κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων της τάξης σε «εργασία» ή «παιχνίδι» μπορεί να περιορίσει τις δυνατότητες διδασκαλίας και μάθησης. Ο Wood (2009) προειδοποιεί επίσης ότι όταν οι ασκούμενοι βλέπουν το παιχνίδι και την εργασία να διχοτομούνται, τείνουν να χρησιμοποιούν μικτές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στις οποίες οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται από ενήλικες αποτελούν προτεραιότητα έναντι των δραστηριοτήτων που ξεκινούν από το παιδί σε ένα πρόγραμμα σπουδών.

Κατά τον Bergen (1998) υφίσταται σε σχέση με τον χαρακτηρισμό του παιχνιδιού μια συνέχεια με εύρος από την συμπεριφορά με τις μεγαλύτερες εσωτερικές συνιστώσες (Ελεύθερο παιχνίδι) έως την συμπεριφορά με τις μεγαλύτερες συνιστώσες εξωτερικού ελέγχου (Εργασία).

Κατά συνέπεια ορίζει πέντε σημεία στο εύρος αυτό:

1. Το **ελεύθερο παιχνίδι** όπου εμφανίζεται ο μεγαλύτερος βαθμός εσωτερικού ελέγχου, κινήτρων και πραγματικότητας.
2. Το **παιχνίδι με καθοδήγηση** όπου λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο με χαλαρούς κοινωνικούς κανόνες όπου τα παιδιά πρέπει να δώσουν προσοχή μερικώς στον εξωτερικά επιβαλλόμενο έλεγχο, τα κίνητρα, και την πραγματικότητα.
3. Το **σκηνοθετημένο παιχνίδι** που παρουσιάζει μια σειρά από στοιχεία που επιβάλλονται εξωτερικά και τα ορίζουν οι ενήλικες ή εν γένει το παιχνίδι καθοδηγείται από ενήλικες.
4. Το **«σχεδόν» παιχνίδι ή η «εργασία μεταμφιεσμένη ως παιχνίδι»** περιγράφει δραστηριότητες προσανατολισμένες στην εργασία που δεν είναι εγγενώς παιχνίδια, αλλά που μπορούν να μετατραπούν σε δραστηριότητες παιχνιδιού που κατευθύνονται ή καθοδηγούνται εάν αξιοποιηθούν οι δυνατότητες εσωτερικού ελέγχου, κινήτρων και πραγματικότητας.
5. Η **εργασία** αναφέρεται σε δραστηριότητα που ασχολείται με την επίτευξη ενός εξωτερικά καθορισμένου στόχου και για την οποία τα κίνητρα είναι εξωτερικά.

Παράλληλα και ο Wood (2010) έχει προτείνει μια αντίστοιχη συνέχεια σε σχέση με το εύρος από την εργασία στο ελεύθερο παιχνίδι (που αποτελούν τα δύο άκρα αυτού), όπου το δομημένο παιχνίδι βρίσκεται ακριβώς στην μέση.

Τα οφέλη του παιχνιδιού είναι πολλαπλά για το παιδί, και αφορούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, και στην παροχή πνευματικών ωφελειών όπως για παράδειγμα η προώθηση της γλώσσας, η ενθάρρυνση της γνωστικής ανάπτυξης και η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Ashibi, 2007). Επίσης, το παιχνίδι επιτρέπει την εξάσκηση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, την άσκηση ολόκληρου του σώματος και τον κινητικό συντονισμό. Παράλληλα, εκτός αυτών των οφελών, το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί και σαν εκπαιδευτική μέθοδος κατά τους Lindsey και Colwell (2003) δεδομένης της παροχής ευκαιριών για την ανάπτυξη της διορατικότητας στην ηλικία αυτή.

Ωστόσο, παρά την συμφωνία των εκπαιδευτικών για τα θετικά του παιχνιδιού και την σημασία της συμπερίληψης στην πρώιμη παιδική ηλικία (Wood, 2013), υπάρχει μια ποικιλία ορισμών δεδομένης της απόδοσης διαφορετικών χαρακτηριστικών σε αυτό. Εν γένει, οι διάφορες προσπάθειες για οποιαδήποτε κατηγοριοποίηση εξαρτώνται από την οπτική του καθενός γεγονός που δημιουργεί σύγχυση ως προς τον ορισμό του. Η εστίαση

με επίκεντρο τον ενήλικα προσφέρει μερικές φορές μια διαφορετική άποψη του παιχνιδιού σε σύγκριση με την ερμηνεία των παιδιών. Ωστόσο, εάν αναγνωρίσουμε ότι τα παιδιά είναι ικανά να παρέχουν σημαντικές και αξιόπιστες προοπτικές για τις εμπειρίες τους σε σχέση με το παιχνίδι (Nutbrown και Hannon, 2003), ο ορισμός του παιχνιδιού τους θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όταν το παιχνίδι ενσωματώνεται στις δραστηριότητες της τάξης.

#### 4.2. Η σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης

Κατά τους Hirsh-Pasek και Golinkoff (2008), η σύνδεση παιχνιδιού και μάθησης είναι σαφής και διαρκής δεδομένου ότι το πρώτο αποτελεί ζωντανό συστατικό της πρώτης. Εν γένει ένα παιδί θα μάθει πάντα κάτι παίζοντας, ωστόσο όχι απαραίτητα αυτό που επιθυμεί ένας ενήλικας (Katz, 2008).

Ενώ είναι γενικά αποδεκτό ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό για την πρώιμη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών, το παιχνίδι κινδυνεύει να μετατοπιστεί στο σχολικό πρόγραμμα λόγω της πίεσης της σχολικής ετοιμότητας (Nicolopoulou, 2010) και της έλλειψης κατανόησης του ρόλου του παιχνιδιού στην μάθηση των παιδιών (Martlew, Stephen, and Ellis, 2011). Πέραν της αυξανόμενης εστίασης σε ακαδημαϊκές ικανότητες όσον αφορά στα μικρά παιδιά, υφίσταται και η συμβολή της έλλειψης ορισμού κοινά αποδεκτού για το παιχνίδι στην πρόκληση για την υποστήριξη του εντός του σχολικού προγράμματος (Bodrova and Leong, 2010).

Κατά τον Rogers (2011) υφίστανται προβλήματα όσον αφορά στην σχέση παιχνιδιού και παιδαγωγικής. Η τελευταία, όταν βασίζεται στο παιχνίδι σηματοδοτεί την χρήση του πρώτου ως όργανο μάθησης. Ωστόσο, το παιχνίδι και η παιδαγωγική φαίνεται να είναι αποκλίνουσες έννοιες των οποίων η συμφιλίωση μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση συμφερόντων. Στη μελέτη της που διερευνά τη συν-κατασκευή της παιδαγωγικής, η Rogers αναφέρει μια σύγκρουση συμφερόντων που βιώνουν τόσο ο δάσκαλος όσο και το παιδί. Ο πρώτος περιορίζεται από τις πιέσεις για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, αν και θα προτιμούσε το παιδαγωγικό παιχνίδι ως παιδαγωγική προσέγγιση. Η επιθυμία του παιδιού να εκτελέσει έναν συγκεκριμένο ρόλο έρχεται σε αντίθεση με αυτό που θεωρείται ότι είναι ο αποδεκτός και σωστός ρόλος όπως ορίζεται από τον δάσκαλό του. Ο Wood (2010) υποδηλώνει επίσης ότι υπάρχουν πιθανές εντάσεις μεταξύ της πολιτικής που περιλαμβάνει το παιχνίδι και τη μάθηση και τις πραγματικές πρακτικές. Η Cooney (2004)

υποστηρίζει την παρουσία μιας τέτοιας έντασης με τα ευρήματα της μελέτης της που ανέφεραν μια διαφορά μεταξύ της πραγματικής εμπειρίας των παιδιών στην τάξη και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το τι πρέπει να βιώσουν τα παιδιά.

Ο Wood (2010) υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης μπορεί να προβληθεί από δύο οπτικές γωνίες: έξω-μέσα και μέσα-έξω. Η εξωτερική προοπτική εστιάζει στο «τι κάνει το παιχνίδι για τα παιδιά». Συνδέεται με τη διαδικασία του πολιτισμού που δίνει προτεραιότητα στις ερμηνείες των παιδιών για το παιχνίδι και δίνει έμφαση στο παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο με καθορισμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η εσωτερική προοπτική προέρχεται από μια αναδυόμενη ή ανταποκρινόμενη προσέγγιση που επικεντρώνεται στο «τι σημαίνει παιχνίδι για τα παιδιά». Σε αυτήν την προσέγγιση, η γνώση των παιδιών γίνεται ορατή (Bodrova, 2008), αναδύεται και αναπτύσσεται με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Ο Wood προτείνει ότι η προοπτική από μέσα προς τα έξω παρέχει μια καλύτερη προσέγγιση στη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης.

Η προοπτική «μέσα προς τα έξω» βρίσκει σύμφωνο και τον Rogers (2011) καθώς προτείνει ότι οι προοπτικές των παιδιών για το νόημα και την αξία του παιχνιδιού πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από την παιδαγωγική με αμοιβαίο και σχεσιακό τρόπο. Η σχεσιακή παιδαγωγική εκτιμά τις γνώσεις των παιδιών και συνιστά τη μαθησιακή εμπειρία να σχετίζεται με την εμπειρία των παιδιών (Brownlee, 2004). Από τον Rogers (2011) προτείνεται η δυνατότητα επίλυσης των συγκρούσεων συμφερόντων μεταξύ παιδαγωγικής και παιχνιδιού μέσω της υιοθέτησης μιας πρακτικής που προκύπτει από την συνεργασία παιδιού και ενήλικα στην κατασκευή της.

Οι Pramling Samuelsson και Carlsson (2008) προτείνουν την αξιοποίηση των ομοιοτήτων μεταξύ μάθησης και παιχνιδιού για την αντιμετώπιση της έντασης μεταξύ πολιτικής και πρακτικής. Η αξιοποίηση των εμπειριών των παιδιών ως σημείο εκκίνησης σημαίνει ότι η αφετηρία καθώς και το αποτέλεσμα μιας μαθησιακής εργασίας πρέπει να αναζητηθούν από την πλευρά του παιδιού όπου ο δάσκαλος μπορεί να στρέψει την προσοχή των παιδιών στα μαθησιακά αντικείμενα. Παράλληλα πρέπει να υπάρχει μια συνεισφορά γνώσεων και ιδεών από το παιδί κατά την συνεργασία στην διαδικασία δημιουργίας νοήματος. Προτείνεται ότι όταν ένα παιδί σκέφτεται με διάφορους τρόπους ένα θέμα, ταυτόχρονα, το παιδί είναι σε θέση να διακρίνει και να αναγνωρίσει τις παραλλαγές και τις διαφορετικές έννοιες που μπορεί να προκύψουν από αυτό. Αντλώντας από το πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν αυθόρμητα τόσο την επικοινωνία όσο και τη μεταεπικοινωνία

στο παιχνίδι, προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εστιάσουν την προσοχή των παιδιών στο πώς σκέφτονται για κάτι, που είναι η μεταγνωστική πτυχή της μάθησης. Οι Pramling Samuelsson και Carlsson (2008) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι για να ενσωματωθεί το παιχνίδι και η μάθηση στη τάξη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βλέπουν τα παιδιά ως άτομα που μαθαίνουν το παιχνίδι, επειδή τα ίδια τα παιδιά δεν διαχωρίζουν το παιχνίδι από τη μάθηση.

Σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει η αίσθηση ότι το παιχνίδι ενέχει όρους πολυτέλειας και όχι ανάγκης, δεδομένης της εστίασης σε ακαδημαϊκές δεξιότητες (Bodrova και Leong, 2003). Έτσι, ο Bodrova (2008) προτείνει μια Vygotskian προσέγγιση για την αντιμετώπιση της έντασης μεταξύ ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και παιχνιδιού. Προτείνει ότι η υιοθέτηση της προσέγγισης του Vygotsky επιτρέπει στα μικρά παιδιά να συμμετάσχουν σε ώριμα παιχνίδια που έχουν ως αποτέλεσμα να κατακτήσουν τα απαραίτητα προαπαιτούμενα ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Οι Hirsh-Pasek και Golinkoff (2008) υπέδειξαν επίσης ότι το παιδί που ασχολείται με το παιχνίδι, και την μάθηση μέσω αυτού εν γένει έχει καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα από άλλα που ασχολούνται λιγότερο με το παιχνίδι.

Η προσέγγιση του Vygotsky τονίζει τη σημασία του ρόλου των ενηλίκων στο παιχνίδι κλιμακωτά για να ενισχύσει την ποσότητα και την ποιότητα του παιχνιδιού βελτιώνοντας παράλληλα ικανότητες όπως η γλώσσα, η γνωστική, η κοινωνική και η συναισθηματική (Bodrova, 2008). Οι Johnson, Christie και Yawkey (2005) δίνουν την ίδια σημασία στους ρόλους των ενηλίκων και των παιδιών προκειμένου να ενσωματώσουν το παιχνίδι και τη μάθηση στο πρόγραμμα σπουδών. Οι ρόλοι του παιχνιδιού από την οπτική του Vygotsky είναι να χρησιμεύσει ως αντανάκλαση της τρέχουσας ανάπτυξης του παιδιού και ως μέσο για να οδηγήσει το παιδί στο επόμενο στάδιο ανάπτυξης. Έτσι, αυτή η προσέγγιση επικεντρώνεται στις γνώσεις των παιδιών ως αφετηρία για το παιχνίδι.

Εστιάζοντας στις ομοιότητες των προσεγγίσεων των Wood (2010), Rogers (2011), Pramling Samuelsson and Carlsson (2008) και Bodrova (2008), προκύπτει ότι μπορεί να αξιοποιηθεί η γνώση των παιδιών ως σημείο αφετηρίας σε μια βασισμένη στο παιχνίδι προσέγγιση εντός του προγράμματος σπουδών. Παλαιότερα τα παιδιά έπαιζαν με άτομα διαφορετικών ηλικιών ωστόσο πρόσφατα έχει παρατηρηθεί ότι ο διαχωρισμός σε αυτό βάση ηλικίας αυξάνεται (Brooker, 2011a). Έτσι, ο Bodrova (2008) προτείνει ότι υπάρχει

ανάγκη να αυξηθούν οι πόροι της γνώσης των παιδιών μέσω διαφόρων τρόπων, όπως εκδρομές, ομιλητές, βιβλία και βίντεο.

Κατά τους Wallerstedt και Pramling (2012) θα πρέπει οι δραστηριότητες αυτές να κατευθύνονται από τον εκπαιδευτικό επιτρέποντας στο παιδί να λάβει τα κατάλληλα πολιτιστικά εργαλεία που έχει χρησιμοποιήσει στην διάρκεια της ελεύθερης δραστηριότητας. Περαιτέρω, δεν θα πρέπει να διαχωρίζονται η μάθηση και το παιχνίδι ως δραστηριότητες δεδομένης της όσμωσης των δύο. Εν προκειμένω, υπονοείται ότι οι δύο έννοιες ενισχύουν η μια την άλλη καθώς δημιουργείται από το παιδί μια κατανόηση του εαυτού του και του κόσμου γύρω του (Pramling Samuelsson and Johansson, 2006).

Σύμφωνα με τον Μπέργκεν, η συνέχεια του ανώτερου επιπέδου κυμαίνεται από τον μεγαλύτερο εσωτερικό έλεγχο (παιχνίδι) έως τον μεγαλύτερο εξωτερικό έλεγχο (εργασία), ενώ η συνέχεια του κατώτερου επιπέδου κυμαίνεται από την υψηλότερη αφομοιωτική συνιστώσα (εκμάθηση ανακάλυψης) έως τον υψηλότερο προσαρμοστικό έλεγχο (πρακτική εξάσκηση-επανάληψη).

Διάφορες ιδέες και προτάσεις έχουν γίνει για την αντιμετώπιση της σχέσης μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης στο σχολικό πρόγραμμα. Η διαφωνία ανάμεσα στο παιχνίδι και την παιδαγωγική προκύπτει από διάφορους παράγοντες όπως ποικίλοι ορισμοί του παιχνιδιού, διάφορες ερμηνείες του ρόλου του στη μάθηση και αυξανόμενη πίεση σχολικής ετοιμότητας. Μία από τις συστάσεις που έγιναν είναι να διασφαλιστεί ότι η παιδαγωγική του παιχνιδιού βασίζεται στα υπάρχοντα κεφάλαια γνώσης των παιδιών. Προτείνεται επίσης ότι τα παιδιά συμβάλλουν στη δημιουργία νοήματος ενώ υποστηρίζονται από τον ενήλικα.

#### 4.3.Θεωρίες Παιχνιδιού

Το παιχνίδι έχει μελετηθεί εδώ και δεκαετίες. Από τα τελευταία χρόνια του 19ου αιώνα και τις αρχές του 20ού αιώνα, έχουν προταθεί τόσες πολλές θεωρίες από ανθρώπους, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν ως προς τις πρώιμες κλασικές θεωρίες παιχνιδιού και τις σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού.



#### 4.3.1. Πρώιμες κλασικές θεωρίες παιχνιδιού

Οι πρώτες κλασικές θεωρίες παιχνιδιού αναπτύχθηκαν στις αρχές του 19ου και του 20ού αιώνα με βάση το σκοπό και τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Βασίζονταν κυρίως σε φιλοσοφικές απόψεις και όχι σε επιστημονικά δεδομένα ή αλήθειες (Ellis, 2011). Επίσης, επικεντρώνονται γενικά στους λόγους του παιχνιδιού και όχι στο περιεχόμενό του. Ωστόσο, οι Johnson et al. (1999) υπονοούν ότι λόγω του ότι παρέχουν ένα κομμάτι στην ιστορία του παιχνιδιού και αποτελούν τη βάση των σύγχρονων θεωριών παιχνιδιού, είναι επίσης σημαντικές. Μερικές από τις κλασικές θεωρίες παιχνιδιού είναι:

- **Πλεονάζουσα Ενέργεια**

Αποτελεί την θεωρία που δημιούργησαν οι Schiller και Spencer, οι οποίοι υποστήριξαν ότι το παιχνίδι είναι ένας τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι ξοδεύουν την ενέργειά τους άσκοπα. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι άνθρωποι έχουν κάποια ενέργεια για να ζήσουν. Ωστόσο, η πλεονάζουσα ενέργεια που απομένει από δραστηριότητες που αφορούν στην επιβίωση θα πρέπει να καταναλώνεται (Saracho & Spodek, 2003). Σύμφωνα με τη θεωρία, οι ανάγκες των παιδιών καλύπτονται από τους ενήλικες, ώστε να έχουν περισσότερη ενέργεια για παιχνίδι (Johnson et al., 1999).

- **Θεωρία Χαλάρωσης**

Η θεωρία χαλάρωσης προτάθηκε από τον Lazarus το 1883. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, σε αντίθεση με τη θεωρία περί πλεονασματικής ενέργειας, το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που επιτρέπει στους ανθρώπους να χαλαρώνουν και να αισθάνονται καλύτερα. Αφού ξοδέψουν ολόκληρη την ενέργεια για την επιβίωση τους, οι άνθρωποι πρέπει να ξεκουραστούν ή να παίξουν για να εκπληρώσουν ξανά την ενέργεια.

- **Θεωρία προ της άσκησης**

Προτάθηκε από τον Karl Groos. Σύμφωνα με τον ίδιο, το παιχνίδι είναι ενστικτώδες και προετοιμάζει τα παιδιά για τη μελλοντική τους ζωή και συμβαίνει τόσο σε ανθρώπους όσο και σε ζώα (Stanley, 1899). Ενώ τα ζώα ασκούν τις κυνηγετικές τους ικανότητες όταν είναι μικρά, τα παιδιά ασκούν τους μελλοντικούς τους ρόλους, όπως το να είναι γονείς μέσω παιχνιδιού λαμβάνοντας ρόλους που αφορούν σε πραγματικές δραστηριότητες που θεωρούν ότι θα κληθούν να εκτελέσουν, όπως το μαγείρεμα ή η γονική μέριμνα (Johnson et al., 1999).

- **Θεωρία ανακεφαλαιοποίησης**

Ο Stanley Hall πρότεινε τη Θεωρία της Ανακεφαλαιοποίησης, η οποία βασίστηκε στη Θεωρία της Εξέλιξης του Δαρβίνου. Σε αντίθεση με τον Groos, ο Hall πίστευε ότι τα παιδιά βιώνουν αυτό που οι πρόγονοι έχουν ήδη βιώσει. Σύμφωνα με τον Hall, παρόμοια με τη διαδικασία της ανθρωπότητας, το παιχνίδι εξελίσσεται επίσης από πρωτόγονα παιχνίδια σε κοινωνικό παιχνίδι (Saracho & Spodek, 2003).

#### 4.3.2. Σύγχρονες θεωρίες για το παιχνίδι

Κατά τις σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού, η επικέντρωση αφορά στο παιχνίδι κατανόησης και όχι στους λόγους του, υποδηλώνοντας την σημασία του στην εκπαίδευση μέσω της αντίστοιχης έρευνας. Ταξινομούνται κυρίως ως ψυχαναλυτικές και γνωστικές.

- **Ψυχαναλυτικές θεωρίες**

Η βάση της ψυχαναλυτικής θεωρίας τέθηκε από τον Sigmund Freud ενώ η ανάπτυξη της αποδίδεται στον Erikson. Το θεωρητικό αυτό παιχνίδι εν γένει θεωρείται ύψιστης σημασίας σε σχέση με την συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Saracho & Spodek, 2003).

Κατά τον Freud υφίσταται κάποιος λόγος για κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά. Η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και αντιμετώπιση προβλημάτων από τα παιδιά μπορεί να λάβει χώρα μέσω της αντιμετώπισης των συναισθημάτων τους κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Επομένως, ο Φρόιντ πίστευε ότι το παιχνίδι αντανακλά τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών σαν καθρέφτη. Στην περίπτωση που το παιδί δεν παίζει μπορεί να μην επιβιώσει από κάποιο τραυματικό γεγονός. Κατά συνέπεια, , το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί και ως θεραπεία (Sevinç, 2005).

Ο Erikson, βασίστηκε σε αυτή την θεώρηση αλλά διαφοροποιήθηκε σε ορισμένα σημεία. Η θεωρία του στηρίζεται στην διαρκή ανάπτυξη της προσωπικότητας. Από τη γέννηση έως το θάνατο, κάθε λαός έχει προκαθορισμένα στάδια, τα οποία πρέπει να πετύχει. Κατά την θεώρηση του το παιδί μπορεί να επιλύσει τις συγκρούσεις που βιώνει στην πραγματική ζωή μέσα από το παιχνίδι (J. L. Frost, Wortham, & Reifel, 2012). Επικεντρώθηκε επίσης στις επιδράσεις του παιχνιδιού, στην ανάπτυξη της ταυτότητας και τη σημασία των πολιτιστικών και ψυχοκοινωνικών σταδίων στην ανάπτυξη των παιδιών. Το παιχνίδι στην παιδική ηλικία προετοιμάζει τα παιδιά να μάθουν νέα πράγματα και δεξιότητες (J. Roopnarine & Johnson, 2005).

- **Γνωστικές Θεωρίες**

Μερικοί από τους πιο σημαντικούς ερευνητές της σχέσης γνωστική ανάπτυξης και παιχνιδιού ήταν οι Piaget, Vygotsky, Bruner, Bandura και Sutton-Smith (Johnson et al., 1999).

Ο Piaget θεωρούσε ότι το παιχνίδι των παιδιών σχετίζεται με τη γνωστική τους ανάπτυξη και είναι ένα μέρος όπου τα παιδιά δείχνουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους. Σύμφωνα με τον ίδιο, η νοημοσύνη αναπτύσσεται λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ αφομοίωσης και διαμονής συνεχώς. Κατά τον Piaget, το παιχνίδι είναι αφομοίωση, ο χώρος εξάσκησης των γνώσεων που μαθαίνει κάποιος. Σε σχέση με τα παιδιά, παρέχει το απαραίτητο περιβάλλον που βοηθά στην βελτίωση της γνωστικής ανάπτυξης και την εξάσκηση των αποκτηθείσων γνώσεων μέσω της ενεργού εμπλοκής τους. Στην θεώρηση αυτή υπάρχουν δύο βασικά σημαντικά στοιχεία. Αφενός η δυνατότητα ενίσχυσης της γνώσης που έχουν αποκτήσει τα παιδιά και αφετέρου η βελτίωση της αυτοπεποίθησης δεδομένου ότι το παιχνίδι των παιδιών στερείται αποτυχίας.

Ο Vygotsky επικεντρώθηκε στη σχέση μεταξύ κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος και γνωστικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτή την θεώρηση το παιχνίδι αποτελεί διαδικασία όπου η σκέψη του παιδιού περιορίζεται από την υπάρχουσα κατάσταση μέχρι το σημείο που το παιδί θα μπορούσε να απαλλάξει την σκέψη του από τους περιορισμούς αυτούς (Bodrova & Leong, 2005). Ο Vygotsky αναφέρει ότι το παιχνίδι πρέπει να θεωρηθεί ως κάτι πολύ περισσότερο από μια δραστηριότητα ευχαρίστησης. Υπάρχει μια αντανάκλαση των κανόνων της κοινωνίας από τα παιδιά στο παιχνίδι τους. Κατά συνέπεια υφίστανται πάντα οι σχετικοί κανόνες. Πίστευε επίσης στην σημασία του παιχνιδιού σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον, τα παιδιά στο παιχνίδι επιδεικνύουν συμπεριφορές πάνω από τον εαυτό τους, έτσι προωθούν τη γνωστική τους ανάπτυξη χωρίς κανέναν άλλον (Bodrova & Leong, 2005).

Ο Albert Bandura ,επίσης, υποστήριξε την μίμηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο μετά από παρατήρηση από τα παιδιά αυτών που μαθαίνουν ή παρατηρούν στο περιβάλλον τους. Κατά συνέπεια, υπονοεί ότι μέσω του παιχνιδιού υπάρχει η αλληλεπίδραση παιδιού και περιβάλλοντος. Κατά συνέπεια παρέχεται από το παιχνίδι ένα περιβάλλον για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, χάρη στην οποία, αυτό παρατηρεί και μαθαίνει νέες συμπεριφορές από το περιβάλλον του.

- **Η θεωρία του Froebel**

Ο ιδρυτής του πρώτου «νηπιαγωγείου<sup>1</sup>», Friedrich Froebel (1782-1852) δεν ήταν μόνο ένας εξέχων θεωρητικός της εποχής του, αλλά και ένας σημαντικός στοχαστής με μόνιμες επιπτώσεις στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών σήμερα (Brehony 2013, Ailwood 2007, Kibor 2004). Ο Froebel επηρεάστηκε από τον Pestalozzi κατά την καθιέρωση του εκπαιδευτικού του συστήματος (Smedley and Hoskins 2016, Baidya et al. 2015, McCann 2013, Brehony 2013, Manning 2005), και υιοθέτησε επίσης τον «ιδεαλισμό» (Asha 2015, Brehony). Όπως και οι ιδεαλιστές, πίστευε ότι κάθε παιδί έχει μια έμφυτη εσωτερική δύναμη που το βοηθά να μεγαλώσει και να αναπτυχθεί (Darling 2017, Best 2016) καθώς και ότι το μυαλό «ανοίγει» με έναν προκαθορισμένο τρόπο (Baidya et al. 2015). Χαρακτηριστικά ανέφερε ότι *«Η ρητίνη δέντρου περιέχει ολόκληρη τη φύση του δέντρου μέσα της. Επομένως, η ανάπτυξη και ο σχηματισμός της μελλοντικής ζωής κάθε όντος βρίσκεται στην αρχή της ζωής του»* (Asha 2015)

Οι Bruce and Dyke (2017) παρέχουν μια σημαντική υπενθύμιση ότι η δέσμευση του Froebel στη σημασία της φύσης δεν αφορούσε μόνο τον καθαρό αέρα και το να είναι κανείς έξω, αλλά αφορούσε την ανάπτυξη μιας θεμελιώδους σχέσης με τη φύση, έναν τρόπο κατανόησης της ενότητας και της διασύνδεσης όλων των πραγμάτων.

Ο Froebel στηρίχθηκε στον σεβασμό των ιδεών των παιδιών και στην απελευθέρωση τους από την στοιχειώδη μάθηση (Liebschner, 1991). Αυτά τα συναισθήματα, που εξηγούνται στο έργο του Froebel (1885) *«Education of Man»*, συνέβαλαν σημαντικά στη χαρακτηριστική ανάπτυξη της προσέγγισης του Froebel στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Πίστευε στο αυτοκατευθυμένο παιχνίδι ως έκφραση δημιουργικότητας, φαντασίας και κατανόησης. Παράλληλα θεωρούσε ότι μια σειρά συμβολικών δραστηριοτήτων όπως η γλώσσα, ο χορός, η μουσική και η τέχνη εκτρέφουν τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού παρέχοντας παράλληλα ένα μέσο μάθησης, έκφρασης και κατανόησης (Bruce, 2011b). Σύμφωνα με αυτό, ο Froebel δημιούργησε τα «δώρα» του, με τα πιο γνωστά να είναι τα ξύλινα μπλοκ. Η απλότητα και η αισθητική τους έλξη ενθάρρυνε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να εκφράσουν τον εαυτό τους και τις ιδέες τους στην κατασκευή. Ο Froebel σεβόταν τα μικρά παιδιά ως ανεξάρτητους ανθρώπους και ως πολύτιμα μέλη της κοινότητας.

---

<sup>1</sup> nursery school, kindergarten

Κατά συνέπεια η προσέγγιση αυτή δεν συνιστά στην τυπική παιδαγωγική αλλά εστιάζει στον καθορισμό μιας κατανόησης των παιδιών και της μάθησης τους, καταλήγοντας στην καθοδήγηση των αλληλεπιδράσεων τους με τους ενήλικες (Tovey, 2013). Υπό αυτή τη βάση, και με μια στάση σεβασμού και ενδιαφέροντος, οι ενήλικες θα μπορούσαν να κρίνουν πότε και πώς να παρέμβουν για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών. Ο Liebschner (1991) αναφέρει ότι υπό αυτή την προοπτική δίνεται έμφαση στην παρατήρηση των παιδιών παρά στην αφομοίωση μιας διδακτικής στάσης που περιορίζει την αυτονομία τους. Ο Bruce (2011b, σελ. 30) αναφέρει μια από τις πιο διάσημες παρατηρήσεις του Froebel, «Ξεκινήστε από εκεί που είναι ο μαθητής, όχι εκεί που θα έπρεπε να είναι ο μαθητής.»

Ο Froebel πρότεινε ότι η φροντίδα και η εκπαίδευση των παιδιών είναι απαραίτητη για το κοινό (Tovey 2013), προσθέτοντας ότι η υγεία και η ευτυχία των ατόμων, των οικογενειών και των εθνών εξαρτώνται από την ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης (Watson 2000). Ο Froebel είναι επίσης ο πρώτος θεωρητικός που προώθησε ένα μοντέλο διδασκαλίας με προσανατολισμό τα παιδιά (Best 2016, Boss 2014, Watson 2000) και βασισμένο στο παιχνίδι (Boss 2014, Tovey 2013) (Best 2016, Boss 2014, Watson 2000). Σε αντίθεση με την παραδοσιακή εκπαίδευση, πρότεινε τα παιδιά να απέχουν από την απομνημόνευση (Baidya et al. 2015) και να αναπτύσσονται μέσα από τις δικές τους δραστηριότητες (Kibor 2004, Tovey 2013) για να μεγαλώσουν ως άτομα με ελεύθερη σκέψη (Brehony 2010). Αυτές οι απόψεις θυμίζουν τις σύγχρονες θεωρίες και προσεγγίσεις της εκπαίδευσης των παιδιών (Baidya et al. 2015).

### **Η μέθοδος/θεωρία Montessori**

Ο στόχος της παιδαγωγικής Montessori είναι να παρέχει στα παιδιά περιβάλλοντα μάθησης που ενισχύουν και υποστηρίζουν την «ανάπτυξη κοινωνικής, πνευματικής και ηθικής ανεξαρτησίας» (Montessori Australia Foundation, 2011, σελ. 3). Μια τάξη Montessori μπορεί να περιγραφεί ως ένα περιβάλλον πολλών ηλικιών με ένα καθορισμένο σύνολο εκπαιδευτικού υλικού, όπου ο μαθητής επιλέγει τη δική του εργασία για μεγάλο χρονικό διάστημα (Brown & Steele, 2016; Cossentino, 2010; Danner & Fowler, 2015, Lillard & Quest, 2006).

*«Η Μέθοδος Μοντεσσόρι είναι ένα αυθόρμητο, εκτεταμένο εκπαιδευτικό σύστημα που έχει σχεδιαστεί για να παρέχει στο παιδί την ελευθερία να κινείται και να ενεργεί σε ένα προετοιμασμένο περιβάλλον που ενθαρρύνει την αυτό-ανάπτυξη» (Orem, 1965,*

σ. 13). Η ανωτέρω αναφορά αποτελεί την ουσία της μεθόδου διδασκαλίας/μάθησης Montessori. Σε αυτή, ο δάσκαλος δεν είναι το επίκεντρο ούτε ο βασικός πόλος του προγράμματος σπουδών αλλά την θέση αυτή την έχει το ίδιο το παιδί.

Η Montessori (1972) δήλωσε ότι για να αναπτυχθεί το παιδί πρέπει να υπάρχουν δύο παράγοντες. Ο πρώτος αφορά στην προετοιμασία του περιβάλλοντος για την φροντίδα της σωματικής και πνευματικής υγείας του παιδιού. Ο δεύτερος αφορά στην δυνατότητα της ελεύθερης κίνησης του εντός του περιβάλλοντος το οποίο περιλαμβάνει τις κατάλληλες εποικοδομητικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη του. Η ταυτόχρονη ικανοποίηση των δύο παραγόντων επιτρέπει την μάθηση και βέλτιστη απόλαυση πραγμάτων όπως: η αισθητηριακή, η πνευματική, η μουσική εκπαίδευση καθώς και η κίνηση στην εκπαίδευση. Παράλληλα ο ενήλικας ενέχει ρόλο καθοδηγητή του παιδιού με βάση της ανάγκες του. Σε αυτό το περιβάλλον έχει παρατηρηθεί μεγαλύτερη εμπλοκή από τα παιδιά και αυξημένη ικανότητα παρατήρησης.

Όλα τα στοιχεία σε ένα τέτοιο περιβάλλον ταιριάζουν στο παιδί λόγω του μικρού τους μεγέθους κατά τον Orem (1965). Οι εξωτερικοί χώροι σχεδιάστηκαν επίσης προσεκτικά. Για τους εξωτερικούς χώρους η Μοντεσσόρι σχεδίασε παιδικές χαρές και κήπους με ποικιλίες δέντρων και λουλουδιών. Υπήρχαν μονοπάτια για να κάνουν βόλτες τα παιδιά, μικρά παγκάκια για να κάθονται και αντικείμενα όπως κρίκοι για να παίξουν.

Η Montessori υποστήριξε ότι τα παιδιά πρέπει να περνούν πολύ χρόνο σε εξωτερικούς χώρους. Πίστευε ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν να είναι σε αρμονία με τη φύση γιατί τελικά οι άνθρωποι βασίζονται στη φύση. Ήθελε τα παιδιά να μάθουν να σέβονται το περιβάλλον, τόσο φυσικό όσο και ανθρωπογενές. Αυτή η αίσθηση εξάρτησης μεταξύ του ανθρώπου και του περιβάλλοντος τονίζεται περαιτέρω από τη δήλωσή της, «Υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Η χρήση των πραγμάτων διαμορφώνει τον άνθρωπο και ο άνθρωπος διαμορφώνει τα πράγματα. Αυτή η αμοιβαία διαμόρφωση είναι μια εκδήλωση της αγάπης του ανθρώπου για το περιβάλλον του» (Montessori, 1972, σελ. 67)

Η ελευθερία στην μάθηση κατά την Montessori (1966) δεν σημαίνει ότι αφήνεται ένα παιδί μόνο του να κάνει ό,τι θέλει να κάνει: μάλλον σημαίνει ότι πρέπει να αφαιρεθούν όλα τα εμπόδια που μπορεί να εμποδίσουν την φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού. Σε ένα περιβάλλον Montessori, ο ενήλικας δεν υπαγορεύει στο παιδί ποια δραστηριότητα πρέπει να κάνει, αλλά ελευθερία σημαίνει ότι το παιδί είναι ελεύθερο να επιλέξει μια

δραστηριότητα μέσα σε ένα προετοιμασμένο περιβάλλον. Σημαίνει επίσης ότι το παιδί είναι ελεύθερο να επιλέξει ένα μέρος όπου θα εκτελέσει την εργασία μέσα σε αυτό το προετοιμασμένο περιβάλλον. Ο ενήλικας στο περιβάλλον Montessori δεν προγραμματίζει αλλαγές σε δραστηριότητες για το παιδί, αλλά δίνει την ελευθερία στο παιδί να μπορεί να εργαστεί στη δραστηριότητα μέχρι την ολοκλήρωσή της ανεξάρτητα από το χρόνο που χρειάζεται, καθώς και να επαναλάβει τη δραστηριότητα όσες φορές το παιδί το θεωρεί απαραίτητο. Η ελευθερία σε ένα περιβάλλον Montessori σημαίνει επίσης για ένα παιδί να περπατά ελεύθερα και να έχει μια νέα δραστηριότητα όταν το επιθυμεί, και το σπουδαιότερο από όλα, σημαίνει ελευθερία να παρατηρεί ένα άλλο παιδί και να μαθαίνει παρατηρώντας.

Η ελευθερία στην εκπαίδευση για τη Μοντεσσόρι ήταν πολύ σημαντική, καθώς το παιδί έπρεπε να εξελιχθεί σε έναν πλήρως ενήλικο άνθρωπο και να μπορέσει να πάρει τη θέση του/της στην κοινωνία. Όπως έγραψε τόσο εύγλωττα, *«Η εκπαίδευση πρέπει να προάγει τόσο την ανάπτυξη της ατομικότητας όσο και της κοινωνίας. Η κοινωνία δεν μπορεί να αναπτυχθεί αν δεν αναπτυχθεί το άτομο, όπως μαθαίνουμε από την παρατήρηση. Οι περισσότερες από τις ενέργειές μας δεν θα είχαν λόγο ύπαρξης εάν δεν υπήρχαν άλλοι άνθρωποι γύρω μας, και τα περισσότερα από τα πράγματα που κάνουμε τα κάνουμε επειδή ζούμε σε συναναστροφή με άλλους»* (Montessori, 1972, σ. 65).

#### 4.4. Το παιχνίδι και η ανάπτυξη του παιδιού

Στη βιβλιογραφία που αφορά στο παιχνίδι, η ανάπτυξη των παιδιών μέσω αυτού μελετάται σε διάφορες πτυχές. Παραδείγματος χάριν, υπάρχει η εστίαση του Piaget στα γνωστικά χαρακτηριστικά που έχει το παιχνίδι των παιδιών και του Parten αντίστοιχα στα κοινωνικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει (Piaget, 1962, Parten, 1932). Η συναίνεση για τις συμπεριφορές των παιδιών στο παιχνίδι αποκαλύπτει ότι υπάρχουν ορισμένα στάδια στα οποία περνούν τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία τους. Σημειώνεται ότι απαιτείται χρόνος για την αλλαγή στις συμπεριφορές στο παιχνίδι των παιδιών. Για να είμαστε πιο ξεκάθαροι, ενώ στην αρχή τα παιδιά παίζουν μόνα τους, καθώς ο χρόνος περνάει το παιχνίδι απαιτεί κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Cole & Morgan, 1968).

Κατά τον Piaget ορίζονται τρία στάδια παιχνιδιού βάση της ανάπτυξης του νου και της ωρίμανσης (1962). Σύμφωνα με τον Piaget, το πρώτο στάδιο είναι το λειτουργικό

στάδιο παιχνιδιού (ηλικίας 0-2) που αντιστοιχεί στο αισθητικοκινητικό στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης. Εν γένει το στάδιο ξεκινά με την παρακολούθηση νέας κίνησης από το παιδί (Cohen, 1993). Σε αυτό το στάδιο, το παιχνίδι περιλαμβάνει την επανάληψη συμπεριφορών κοιτάζοντας, πιπιλίζοντας και αρπάζοντας. Το παιδί επαναλαμβάνει αυτές τις συμπεριφορές καθώς ξέρει τι κάνει και παίρνει ευχαρίστηση από αυτό. Κατά συνέπεια οι λειτουργικές συμπεριφορές επαναλαμβάνονται συχνά από το παιδί, και πιο σημαντικά το παιδί αισθάνεται ότι ελέγχει το περιβάλλον του. Για παράδειγμα, εάν το παιδί αναγνωρίσει ότι ο ήχος βγαίνει κάθε φορά που χτυπά το κουδούνι, απολαμβάνει αυτό το παιχνίδι καθώς λαμβάνει επίγνωση του ελέγχου του (Morrison, 2012). Συνεπώς η παρουσία αυτού του είδους του παιχνιδιού υποστηρίζει την κινητική ανάπτυξη του παιδιού (Piaget, 1962). Το δεύτερο στάδιο παιχνιδιού είναι το συμβολικό παιχνίδι. Οι ηλικίες εμφάνισης είναι μεταξύ δύο και δώδεκα ετών ενώ υπάρχει πλέον η ένδειξη ανάπτυξης της ωριμότητας της σκέψης. Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του είδους παιχνιδιού είναι η μίμηση του περιβάλλοντος από το παιδί. Υπάρχουν τρεις βασικές φάσεις με βάση την ηλικία. Η πρώτη αφορά στα έτη μεταξύ δύο και τεσσάρων ετών. Εδώ τα παιδιά μιμούνται τους ενήλικες στο περιβάλλον τους και μαθαίνουν τη χρήση αντικειμένων που δεν ανήκουν στην καθημερινότητα τους, συμβολίζοντας με αυτό το τρόπο το κόσμο εντός του παιχνιδιού. Ωστόσο, υφίστανται ορισμένες στρεβλώσεις σε αυτό. Εν γένει η φάση υποδηλώνει την δυνατότητα αξιοποίησης της φαντασίας και των φυσικών ικανοτήτων από το παιδί. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα μήλο ως μπάλα για να ρίξει ή ένα κουλούρι ως τροχό. Η επόμενη φάση στο συμβολικό παιχνίδι (ηλικίες 4-7 ετών), οδηγεί σε ένα πιο ρεαλιστικό περιεχόμενο, καθώς το παιχνίδι ενέχει καλύτερη προσομοίωση των λεπτομερειών της ζωής του παιδιού. Συνήθως επίσης αναπτύσσεται και το κοινωνικό παιχνίδι καθώς αρχίζει να συμπεριλαμβάνει και συντρόφους. Το παιδί έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει τι πιστεύουν και οι άλλοι άνθρωποι.

Η τελευταία φάση (ηλικίες 7-12 ετών) αφορά στην ύπαρξη κανόνων στο παιχνίδι, την θέσπιση χρονικού πλαισίου, ρόλων και στόχων που τίθενται πριν την έναρξη της δραστηριότητας. Αυτές οι δυνατότητες δημιουργούν ένα υπόβαθρο για το επόμενο στάδιο παιχνιδιού.

Το τρίτο στάδιο του παιχνιδιού είναι το επίσημο παιχνίδι, όπου πλέον υπάρχουν σαφείς κανονισμοί και συμπεριφοράς. Σε αυτό το στάδιο το παιδί αποκτά και κατακτά τις έννοιες της οργάνωσης της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης.



Κατά τον Parten (1932) υφίστανται τέσσερα στάδια ανάπτυξης παιχνιδιού. Το πρώτο αφορά στο ατομικό παιχνίδι και συμβαίνει σε ηλικίες 2-4 ετών. Το δεύτερο ενέχει την ύπαρξη άλλων παιδιών ωστόσο το παιδί παίζει ακόμα μόνο του (παράλληλο παιχνίδι). Στο τρίτο στάδιο (συνειρμικό παιχνίδι) εμφανίζεται η αλληλεπίδραση με ομότιμους. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο (συνεργατικό παιχνίδι) υπάρχει συμμετοχή στο ομαδικό παιχνίδι και αναπτύσσεται η επικοινωνία, ενώ η ύπαρξη κανόνων μειώνει στοιχεία του εγωκεντρισμού.

Ο Smilansky ακολουθεί και αναπτύσσει τη γνωστική θεωρία του Piaget. Η κύρια εστίαση του Smilansky είναι στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι και αναφέρει τα τέσσερα στάδια του (1968). Το πρώτο στάδιο είναι το λειτουργικό παιχνίδι. Σε αυτό το στάδιο, το παιδί εξασκεί τις βασικές φυσικές και γλωσσικές δεξιότητες. Το δεύτερο στάδιο, το εποικοδομητικό παιχνίδι περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που το παιδί έχει την ικανότητα να κατασκευάζει πράγματα και να χρησιμοποιεί τα εργαλεία εκτός από τη συνήθη χρήση τους.

Επίσης, το παιδί αρχίζει να δημιουργεί μια οργάνωση, όπως ο σχεδιασμός παιχνιδιού και τα εργαλεία στο μυαλό του. Ένα άλλο χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου είναι ότι το παιδί μπορεί να δώσει μεγαλύτερη προσοχή στο παιχνίδι σε σύγκριση με το προηγούμενο στάδιο. Το τρίτο στάδιο είναι το προσποιητό/δραματικό έργο. Το παιδί αρχίζει να μιμείται τα πράγματα στο περιβάλλον του όπου οι συμπεριφορές αυτές ονομάζονται δραματικό παιχνίδι. Με τη βοήθεια της ικανότητας μίμησης, το παιδί παίρνει έναν ρόλο στο παιχνίδι και αρχίζει να συμπεριφέρεται ανάλογα με το ρόλο του. Αυτό το στάδιο απαιτεί επίσης κάποια γνωστική ανάπτυξη αφού το παιδί πρέπει να θυμηθεί τα πράγματα ή τους ανθρώπους γύρω του/της για να μιμηθεί στο παιχνίδι. Το τέταρτο στάδιο είναι το παιχνίδι με κανόνες. Σε αυτό το στάδιο, οι κανόνες του παιχνιδιού καθορίζονται πριν ξεκινήσει το παιχνίδι. Τα πολύ κρίσιμα χαρακτηριστικά αυτού του σταδίου είναι ότι το παιδί αποκτά τον έλεγχο του εαυτού του. Η παρουσία κανόνων απαιτεί από το παιδί να συμπεριφέρεται με βάση αυτούς. Εκτός από τον αυτοέλεγχο, στο παιχνίδι με τους κανόνες, το παιδί μαθαίνει να αναλαμβάνει την ευθύνη, να συγκεντρώνεται και να γνωρίζει τα όρια.

Το παιχνίδι θεωρείται ένα σημαντικό εργαλείο για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Υπάρχουν πολλά οφέλη από το παιχνίδι στη γλωσσική ανάπτυξη (Hall, 2005; Orr & Geva, 2015), στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Ashiabi, 2007), στη γνωστική ανάπτυξη (Griffits, 2005) και στη σωματική ανάπτυξη (Harding, 2005,

Smith, 2005). Χάρη στο παιχνίδι, τα παιδιά αναπτύσσουν λεπτές και αδρές κινητικές δεξιότητες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και αλληλεπίδραση με άλλα άτομα (Howard, 2010).

Σύμφωνα με τον Burghardt (2005), το παιχνίδι βελτιώνει τη σωματική ανάπτυξη των παιδιών υποστηρίζοντας τον έλεγχο του σώματος και τις κινητικές δεξιότητες, την κοινωνική ανάπτυξη δίνοντας την ευκαιρία να βιώσουν κοινωνικούς ρόλους και τη συναισθηματική ανάπτυξη βελτιώνοντας την ψυχολογική ευημερία (όπως αναφέρεται στους Lester & Russell, 2010). Ο Yavuzer (2007) άφησε να εννοηθεί ότι εκτός από το ότι το παιχνίδι δίνει ευχαρίστηση στα παιδιά, προάγει επίσης τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με αισθήσεις, νευρώνες και μυς. Τα παιδιά μαθαίνουν επίσης πώς να χρησιμοποιούν διαφορετικά υλικά, πώς να λύνουν προβλήματα, πώς να ταξινομούν και να βγάζουν συμπεράσματα στο παιχνίδι (Goldstein, 2013).

Το παιχνίδι και οι σχέσεις του με τη γνωστική ανάπτυξη είναι ένα από τα πιο δημοφιλή ζητήματα στην έρευνα του παιχνιδιού. Πολλές μελέτες κατέδειξαν τη θετική επίδραση του παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν διαφορετικές στρατηγικές για την επίλυση του προβλήματος, σκέφτονται διαφορετικά και δημιουργούν νέες ιδέες. Η δημιουργικότητα και η περιέργειά τους υποστηρίζονται επίσης από το παιχνίδι.

#### 4.5. Κέντρα Μάθησης Ενδιαφέροντος

Ο χώρος του προσχολικού περιβάλλοντος μάθησης, έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία. Για αυτό πρέπει να είναι ευχάριστος, ελκυστικός, να προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών, να προωθεί την αυτονομία και συγχρόνως τη συνεργασία τόσο μεταξύ των παιδιών, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών (Δαφέρμου και συν., 2006). Στο ελληνικό προσχολικό περιβάλλον μάθησης, ο χώρος της κάθε αίθουσας διαμορφώνεται σε κέντρα ενδιαφέροντος, περιοχές δηλαδή διαφορετικών ενδιαφερόντων, εξοπλισμένων με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό ανάλογο με το συγκεκριμένο θέμα λειτουργίας (Γερμανός, 2002).

Τα κέντρα ενδιαφέροντος ή οι «γωνιές» προσφέρονται για εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, ενοποιούν τη μάθηση και επιτρέπουν την ανάπτυξη ενός προγράμματος που ενισχύει τις ανάγκες των παιδιών για κίνηση, έκφραση, δημιουργία, μάθηση, αυτονομία, αισθητική απόλαυση, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, προώθηση επιλογών και δραστηριοτήτων. Η όλη διαμόρφωση του χώρου σε κέντρα ενδιαφέροντος δίνει ευκαιρίες στα παιδιά

να παρατηρούν, να μιλούν, να αλληλεπιδρούν, να επιχειρηματολογούν, να πειραματίζονται, να ανακαλύπτουν, να ανακοινώνουν, να κατασκευάζουν, να δημιουργούν (Σιβροπούλου, 1997)

Η διαρρύθμιση του χώρου του προσχολικού προγράμματος παίζει καθοριστικό ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία του. Ένα προσχολικό πρόγραμμα για να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής, χωρίζεται σε διάφορα κέντρα ενδιαφέροντος ή αλλιώς «γωνιές», όπως επικράτησε να λέγονται. Η διαρρύθμιση του χώρου σε κέντρα ενδιαφέροντος διευκολύνει την ικανοποίηση των διαφόρων ενδιαφερόντων των παιδιών και την εργασία σε ομάδες (Παπανικολάου, 1998). «Οι γωνιές δραστηριοτήτων μπορούμε να πούμε ότι είναι η κοινωνία σε σμίκρυνση, όπου τα παιδιά, μεταφέρουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει και παίζουν με τις εμπειρίες τους. Στα κέντρα αυτά, εργασία και παιχνίδι δε χωρίζονται» (Παπανικολάου, 1998, σ. 22).

Σύμφωνα με την Χατζήνα (2008) «γωνιές ονομάζουμε τους επιμέρους χώρους - περιοχές ενδιαφερόντων - στο εσωτερικό του προσχολικού περιβάλλοντος, που ο καθένας έχει συγκεκριμένο θέμα και κατάλληλο εκπαιδευτικό εξοπλισμό» (σ. 110). Σύμφωνα με τους Κουτσοβάνου και Γιαλαμά (1999) «οι γωνιές δραστηριοτήτων, είναι ειδικά κατασκευασμένοι χώροι, που προσκαλούν το παιδί σε δραστηριότητες και ο τρόπος της επικοινωνιακής συμμετοχής του στην κάθε δραστηριότητα εξαρτάται κατά μεγάλο μέρος από το βαθμό που το περιβάλλον είναι σε θέση να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες και τάσεις του ως ενός ξεχωριστού ατόμου» (σ. 11).

Όπως τονίζει η Σιβροπούλου (1997) «κάθε γωνιά είναι διαχωρισμένη από τις άλλες, έχει τη δική της θεματική, την ίδια είσοδο και έξοδο και το δικό της υλικό, που είναι τοποθετημένο σε χαμηλά ράφια ή συρτάρια, για να είναι προσιτά στα παιδιά» (σ. 44). Ο χώρος δεν επαρκεί, συνήθως, για να οργανωθούν όλα τα κέντρα ενδιαφέροντος μέσα σε μια αίθουσα. Ο παιδαγωγός επιλέγει και διαμορφώνει αυτά τα κέντρα ενδιαφέροντος που είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών και αυτά που μπορεί να οργανώσει με τα μέσα που διαθέτει. Για να έχουμε ένα πετυχημένο και αρμονικό σύνολο και για να ανταποκρίνονται τα κέντρα ενδιαφέροντος στις διάφορες χρήσεις τους, θα πρέπει να συνδυάζουν την άνεση, την πρακτικότητα και την αισθητική (Παπανικολάου, 1998).

Τα κέντρα ενδιαφέροντος μπορούμε να τα διακρίνουμε σε δύο κατηγορίες. Στα μόνιμα και στα εποχιακά - πρόσκαιρα. Μόνιμα είναι αυτά που υπάρχουν σταθερά στην

αίθουσα σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, όπως η γωνιά με το σπιτάκι, η γωνιά της βιβλιοθήκης, η γωνιά του οικοδομικού υλικού. Εποχιακά – πρόσκαιρα είναι αυτά που λειτουργούν για κάποιο χρονικό διάστημα και πολύ συχνά αλλάζουν ανάλογα με την εποχή που έχουμε ή ανάλογα με την ενότητα που επεξεργαζόμαστε την εποχή εκείνη (Παπανικολάου, 1998).

Επίσης, υπάρχουν τα μεγάλα - ανοιχτά και τα μικρά - κλειστά κέντρα ενδιαφέροντος. Κάθε ένα έχει το δικό του ξεχωριστό ρόλο. Τα ανοιχτά κέντρα, για παράδειγμα, ενθαρρύνουν την αδρή κινητικότητα προσφέροντας στα παιδιά χώρο για κίνηση και είναι πιο θορυβώδες σε σύγκριση με τα κλειστά. Τα μικρά - κλειστά κέντρα ενδιαφέροντος, με τη σειρά τους, προσφέρουν ηρεμία, επιτρέπουν αυτοσυγκέντρωση και διευκολύνουν στενές φιλικές συζητήσεις μεταξύ των παιδιών (Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς, 1999)

Η δημιουργία των κέντρων ενδιαφέροντος, επιδιώκει να σεβαστεί τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, καθώς το καθένα εργάζεται χωρίς ένταση και σύμφωνα με το ρυθμό του. Να προσφέρει ένα ευρύ πεδίο εμπειριών και να βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους, το σώμα τους, τα συναισθήματά τους και τη θέση τους στην ομάδα (Σιβροπούλου, 1997). Στα κέντρα ενδιαφέροντος αναπτύσσονται πολλές μορφές παιχνιδιού. Οι κυριότερες από αυτές είναι (Καζανά κ.α., 2013):

- Παιχνίδι εξάσκησης – γνωστική διάσταση

Αυτός ο τύπος παιχνιδιού αναφέρεται σε δύο κύριες πτυχές:

- απλές σωματικές ενέργειες ή πειραματισμοί του σώματος (κινήσεις με χέρια, χέρια, πόδια, κεφάλι και πρόσωπο, φωνές, κ.λπ.)
- οπτικός και απτικός πειραματισμός αντικειμένων (τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν αντικείμενα με τις αισθήσεις τους, να τα χειριστούν, να εξασκηθούν και να χρησιμοποιήσουν τα αντικείμενα όπως είναι προορισμένα). Επιπλέον, τα παιδιά εξερευνούν αιτίες και αποτελέσματα (δηλαδή, ρίχνουν ένα αντικείμενο και ακούνε τον ήχο που παράγει).

Συνήθως, σε αυτό το είδος παιχνιδιού, οι κινήσεις και οι πειραματισμοί επαναλαμβάνονται πολλές φορές. Αυτό το είδος παιχνιδιού είναι χαρακτηριστικό στον πρώτο και δεύτερο χρόνο της ζωής (Καζανά κ.α., 2013).

- Συμβολικό παιχνίδι – γνωστική διάσταση

Αυτός ο τύπος παιχνιδιού υποδηλώνει ότι δίνει νέα σημασία σε αντικείμενα, πρόσωπα, πράξεις ή γεγονότα: έτσι, τα παιδιά χρησιμοποιούν συμβολικά τα αντικείμενα σαν κάτι

άλλο, παράγουν παιχνίδια προσποίησης και δραστηριότητες που κάνουν πλαστογραφήματα. Υπάρχουν πολλά επίπεδα συμβολικού παιχνιδιού με αυξανόμενη πολυπλοκότητα (Καζανά κ.α., 2013):

- προσομοίωση ενεργειών από το παιδί όπου σε αυτό το στάδιο εμπλέκεται μόνο το σώμα
- προσομοίωση με αντικείμενα
- προσομοίωση με αντικατάσταση, στην οποία τα αντικείμενα γίνονται διαφορετικά από αυτό που είναι
- χρήση αντικειμένων που απουσιάζουν

Το παιχνίδι ρόλων ή το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι είναι ένας άλλος τύπος συμβολικού παιχνιδιού, όπου τα παιδιά υποδύονται ρόλους σε σκηνές ζωής, αναθέτουν ρόλους σε άλλους και σχεδιάζουν σκηνές. Περιλαμβάνει αφηγηματική ικανότητα. Οι πιο απλές εκφράσεις αυτού του τύπου παιχνιδιού εμφανίζονται συνήθως στο τέλος του δεύτερου έτος ζωής (Καζανά κ.α., 2013).

- Εποικοδομητικό παιχνίδι – γνωστική διάσταση

Αυτό το παιχνίδι συνίσταται στη συγκέντρωση, το συνδυασμό, την τακτοποίηση και την προσαρμογή περισσότερων στοιχείων για να σχηματιστεί ένα σύνολο και να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος. Συνήθως περιλαμβάνει μπλοκ και αλληλοσυνδεόμενα οικοδομικά υλικά (δηλαδή κατασκευή ενός πύργου από μικρούς κύβους). Σε αυτό το είδος παιχνιδιού, το παιδί συνδυάζει το αισθησιοκινητικό και εξασκεί το επαναλαμβανόμενο παιχνίδι με συμβολική αναπαράσταση ιδεών: τα παιδιά συμμετέχουν σε αυτορυθμιζόμενη δημιουργία ή κατασκευή ενός προϊόντος ή μιας λύσης προβλήματος (Σιβροπούλου, 1997).

- Παιχνίδι κανόνων – γνωστική διάσταση

Αυτό το παιχνίδι αποτελείται από παιχνίδια με συγκεκριμένο κωδικό και κανόνες που γίνονται δεκτοί και ακολουθούνται από τους παίκτες. Αυτό το είδος παιχνιδιού συνήθως συνδυάζεται με τα άλλα τρία είδη: πρακτικό, συμβολικό και εποικοδομητικό (Σιβροπούλου, 1997).

Οι τέσσερις τύποι γνωστικού παιχνιδιού εμφανίζονται σε συγκεκριμένη περίοδο της ζωής των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, καθώς οι γνωστικές ικανότητες αναπτύσσονται και γίνονται σταθερές: το παιχνίδι εξάσκησης εμφανίζεται από τις πρώτες εβδομά-

δες, επειδή βασικά περιλαμβάνει αισθητηριακές και κινητικές ικανότητες και απαιτεί λιγότερο περίπλοκες γνωστικές ικανότητες (Σιβροπούλου, 1997). Συνήθως, το συμβολικό παιχνίδι εμφανίζεται μεταξύ 18 και 24 μηνών, καθώς αναδεικνύεται η αντιπροσωπευτική ικανότητα του παιδιού. Το εποικοδομητικό παιχνίδι εμφανίζεται και στο δεύτερο έτος, ενώ τα πρώτα είδη παιχνιδιού κανόνων εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία, από τα τρία χρόνια, όταν το παιδί μπορεί να διαχειριστεί εύκολους κανόνες. Κάθε είδος γνωστικού παιχνιδιού εμφανίζεται σε μια απλούστερη «έκδοση» κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και αναπτύσσεται και γίνεται όλο και πιο περίπλοκο κατά τη διάρκεια της ζωής. Τα πρώτα παραδείγματα συμβολικού παιχνιδιού συνήθως περιλαμβάνουν το παιδί που προσποιείται ότι κάνει κάτι που σχετίζεται με τις καθημερινές ρουτίνες: μαγείρεμα όπου τρώει ψεύτικο φαγητό, προσποιείται ότι κοιμάται κ.λπ. , χτίζοντας πολύ περίπλοκα φανταστικά σενάρια, με κανόνες που πρέπει να τηρούν όλοι οι συμμετέχοντες (π.χ., παριστάνοντας τους δασκάλους και μαθητές στο σχολείο ή παριστάνοντας τις νεράιδες και τους μάγους σε έναν μαγικό κόσμο) (Σιβροπούλου, 1997).

Τα λίγα παραδείγματα που αναφέρονται εδώ δείχνουν ότι κάθε είδος γνωστικού παιχνιδιού σπάνια παίζεται ανεξάρτητα, αλλά πολύ συχνά συμπλέκεται με άλλα είδη παιχνιδιού. Έτσι, το συμβολικό παιχνίδι της προσποίησης της μαμάς και του μπαμπά με τα είδη τους περιλαμβάνει πτυχές του παιχνιδιού κανόνων, επειδή κάθε παιδί θα ακολουθεί τους κοινωνικούς κανόνες που σχετίζονται με τον χαρακτήρα του (η μαμά και ο μπαμπάς θα φροντίζουν τα παιδιά και το σπίτι· τα παιδιά θα παίξουν και θα παρακούσουν κάποιους κανόνες κ.λπ.) πτυχές του εποικοδομητικού παιχνιδιού (συνδυάζοντας διαφορετικά στοιχεία στο παιχνίδι), και πτυχές του παιχνιδιού εξάσκησης (τα παιδιά παίζουν με την μπάλα κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού) (Wellhousen & Crowther, 2004).

Το παιχνίδι μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με τη γνωστική διάσταση ή την κοινωνική διάσταση, η περιγραφή των οποίων έχει επηρεαστεί έντονα από τις μελέτες του Parten (αναφερόμενες από τους Wellhousen & Crowther, 2004). Στη συνέχεια περιγράφονται οι κοινωνικές διαστάσεις του παιχνιδιού (Wellhousen & Crowther, 2004).

- Μοναχική – κοινωνική διάσταση

Απασχόληση σε σκόπιμη, διαρκή ενασχόληση με δραστηριότητες με αντικείμενα, παιχνίδια, υλικά ή παιχνίδια. Το παιδί παίζει μόνο του και ανεξάρτητα ακόμα κι αν περιβάλλεται από άλλα παιδιά (Wellhousen & Crowther, 2004).

- Παράλληλη – κοινωνική διάσταση

Συμμετοχή σε σκόπιμες, συνεχείς δραστηριότητες με αντικείμενα, παιχνίδια, υλικά ή παιχνίδια παρουσία άλλων ατόμων που συμμετέχουν επίσης στο παιχνίδι, αλλά δεν συμμετέχουν στις δραστηριότητές τους. Το παιδί παίζει ανεξάρτητα στην ίδια δραστηριότητα, την ίδια ώρα και στο ίδιο μέρος (Wellhousen & Crowther, 2004).

- Συνειρμική – κοινωνική διάσταση

Το παιδί εξακολουθεί να επικεντρώνεται σε μια ξεχωριστή δραστηριότητα, αλλά υπάρχει σημαντικός βαθμός κοινής χρήσης, δανεισμού, εναλλαγής και παρακολούθησης των δραστηριοτήτων των συνομηλίκων του (Wellhousen & Crowther, 2004).

- Συνεταιριστική – κοινωνική διάσταση

Συμμετοχή άλλων σε συνεχή δέσμευση σε δραστηριότητες με αντικείμενα, παιχνίδια, υλικά ή παιχνίδια με κοινό στόχο ή σκοπό. Τα παιδιά μπορούν να οργανώσουν το παιχνίδι ή τη δραστηριότητά τους συνεργατικά με έναν κοινό στόχο και είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν και να αναθέσουν ρόλους (Wellhousen & Crowther, 2004).

Κάθε είδος γνωστικού παιχνιδιού μπορεί να παιχτεί σε διαφορετικό κοινωνικό επίπεδο: με μοναχικό, παράλληλο, συνειρμικό και συνεργατικό τρόπο. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να παίξει συμβολικά με κούκλες μόνο του (μοναχικό), ή μπορεί να παίξει με άλλα παιδιά, όμως κάθε παιδί κάνει τις ίδιες δραστηριότητες με τις κούκλες αλλά ανεξάρτητα (παράλληλο παιχνίδι), κάθε παιδί παίζει με τη κούκλα του και μοιράζεται τις δραστηριότητες με τους συνομηλίκους (συνειρμικό παιχνίδι) ή τα παιδιά που παίζουν μαζί δραστηριότητες συνεργασίας με την κούκλα (το ένα παιδί καθαρίζει την κούκλα, ενώ το άλλο μαγειρεύει λίγο φαγητό για αυτήν) (Wellhousen & Crowther, 2004).

Πολύ συχνά, η δυνατότητα να παίξουν με άλλα άτομα επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν το παιχνίδι πιο σύνθετο, και από γνωστική άποψη, επειδή κάθε παίκτης φέρνει ιδέες και εμπειρίες ανάλογα με τις ικανότητές του, τις συνήθειές του και ούτω καθεξής: αυτό είναι η περίπτωση του παιδιού που παίζει με συνομηλίκους, μεγαλύτερα παιδιά ή ενήλικες.

## Κεφάλαιο 5: Ο ρόλος του παιχνιδιού ως θεραπευτικό μέσο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

### 5.1. Παιγνιοθεραπεία

Η παιγνιοθεραπεία επί του παρόντος ορίζεται από τη Βρετανική Ένωση Παιγνιοθεραπευτών ως:

*«...ένας τρόπος να βοηθήσουμε τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αντιμετωπίσουν τα συναισθηματικά τους προβλήματα, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως κύριο εργαλείο επικοινωνίας» (BADTH , 2009).*

Αντίστοιχα ο ορισμός του Wilson, εστιάζει στις πτυχές διαπροσωπικών σχέσεων στην παιγνιοθεραπεία:

*«...ένα μέσο δημιουργίας έντονων εμπειριών σχέσεων μεταξύ θεραπευτών και παιδιών ή νέων, όπου το παιχνίδι είναι το κύριο μέσο επικοινωνίας» (Wilson, 2000: 257)*

Παράλληλα, πέραν των πτυχών αυτών, υπάρχει και η περιγραφή της παιγνιοθεραπείας ως μια «μη παρεμβατική» προσέγγιση (Wilson and Ryan, 2005).

Κατά τον Bergen (1998: xi) «το παιχνίδι είναι διάχυτο, εγγέροντας την ανθρώπινη δραστηριότητα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής». Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω υπάρχει εν γένει η αναγνώριση της σημασίας του παιχνιδιού ως μέρος και μέσω της ανάπτυξης του παιδιού σε κάθε επίπεδο (Fromberg and Bergen Eds., 1998).

Εδώ εξετάζεται το σκεπτικό για τη χρήση του παιχνιδιού ειδικά στην παιδική θεραπεία. Στην σχετική βιβλιογραφία το ζήτημα αυτό έχει εξεταστεί από πολλούς ερευνητές. Αρχικά η εγγενής αξία του σαν θεραπευτικό μέσο αναγνωρίστηκε από τον Winnicott (1971: 50) ο οποίος δήλωσε: «*Το παιχνίδι είναι από μόνο του μια θεραπεία*».

Αντίστοιχα οι Anna Freud και Melaine Klein επίσης επισήμαναν την σημασία του παιχνιδιού σαν μέσο για την επικοινωνία μεταξύ νεαρότερων ατόμων. Ωστόσο, ο Axline (1989) πρώτος αναγνώρισε ότι αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας για τα παιδιά που ενέχει την θέση της λεκτικής επικοινωνίας: «*Η παιγνιοθεραπεία βασίζεται στο γεγονός ότι το παιχνίδι είναι το φυσικό μέσο αυτοέκφρασης του παιδιού. Είναι μια ευκαιρία που δίνεται στο παιδί να «παίζει» τα συναισθήματά του και τα προβλήματά του ακριβώς όπως, σε ορισμένους τύπους θεραπείας ενηλίκων, ένα άτομο «εξηγεί» τις δυσκολίες του*» (Axline, 1989: 9).



Έτσι, αναγνωρίστηκε ότι υπήρχαν διαφορές στους τρόπους επικοινωνίας παιδιών και ενηλίκων και ως εκ τούτου η χρήση του μέσου παιχνιδιού αναγνωρίστηκε ως γόνιμη. Όπως οι Bratton et. al. διευκρίνισαν πρόσφατα:

*«Αναπτυξιακά, τα παιδιά δεν έχουν τη γνωστική ικανότητα να επικοινωνούν με νόημα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους μέσω των αφηρημένων μέσων της λεκτικής γλώσσας. Τα συγκεκριμένα αντικείμενα (παιχνίδια, τέχνη, κ.λπ.) και άλλες εμπειρίες βασισμένες στο παιχνίδι που παρέχονται στην παιγνιοθεραπεία προσφέρουν στα παιδιά ένα κατάλληλο για την ηλικία και συναισθηματικά ασφαλές μέσο για να εκφράσουν τις δύσκολες εμπειρίες τους» (2005: 1).*

Όπως αναγνωρίζουν οι Wilson και Ryan (2005), το παιχνίδι παίρνει πολλές μορφές. Ωστόσο, η παιδική θεραπεία χρησιμοποιεί ιδιαίτερα το «συμβολικό» παιχνίδι, που μερικές φορές αναφέρεται ως «ευφάνταστο» ή «προσποιητό» παιχνίδι. Θεωρούν ότι το παιχνίδι είναι μια:

*«...ιδιαίτερα προσαρμοστική δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας και έχει οργανωτική λειτουργία στην ανάπτυξη. Χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό μη λεκτικά σύμβολα και είναι ένας από τους κύριους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αναπτύσσουν κατανόηση, εξερευνούν συγκρούσεις και κάνουν πρόβες συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων».* (2005: 4)

## 5.2. Η χρήση της παιγνιοθεραπείας ως θεραπευτικό μέσο: Εστίαση στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της ανάπτυξης του παιδιού είναι το παιχνίδι, καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη των γνωστικών, κινητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων: το παιχνίδι είναι ανακάλυψη, εξερεύνηση και διέγερση. Παίζοντας το παιδί μαθαίνει, εκφράζει, συσχετίζεται, αποκαλύπτει συναισθήματα, εκφράζει επιθυμίες και γίνεται ανεξάρτητο (Mindes, 1982). Έτσι, το παιχνίδι μπορεί να διεγείρει ταυτόχρονα τη χρήση του σώματος, των αισθήσεων, την ανάπτυξη της ψυχής και του νου. Το παιχνίδι για το παιδί είναι πολύ περισσότερο από απλώς «διασκέδαση»: είναι ένα μονοπάτι γνώσης, γνώσης του εαυτού και του κόσμου. μέσα από το παιχνίδι το παιδί ανακαλύπτει πώς λειτουργεί η ζωή (Erickson, 1963; Hughes, 2010; Frost & Wortham, 2012).

Το παιχνίδι είναι ένα εγγενές και απαραίτητο στοιχείο της ζωής των ανθρώπων, πάντα παρόν. Επεκτείνεται στο σύνολο της ύπαρξης και διαμορφώνεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς δείκτες βιοψυχοκοινωνικής υγείας (Obino & Voltolin, 2010).

Το δικαίωμα στο παιχνίδι πρέπει να διασφαλιστεί σε όλα τα παιδιά προκειμένου να μην περιορίζονται οι ευκαιρίες ανάπτυξής τους. Αυτό υπογραμμίζεται από τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD, 2006), η οποία αφιερώνει ένα ολόκληρο άρθρο, το 7ο, στην έκφραση και προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία, δίνοντας στη συνέχεια έμφαση στην ανάγκη να τους διασφαλιστεί μια επαρκής εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα σύστημα χωρίς αποκλεισμούς καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (CRPD, 2006, άρθρο 24) και να διασφαλίζουν τη συμμετοχή τους σε όλες τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες, στη ψυχαγωγία και άθληση, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (CRPD, 2006, άρθρο 30). Εν προκειμένω, η Επιτροπή προσυπογράφει το άρθρο 30 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, το οποίο τονίζει την υποχρέωση των Συμβαλλόμενων Κρατών να διασφαλίζουν ότι τα παιδιά με αναπηρίες μπορούν να συμμετέχουν, στο ίδιο επίπεδο με άλλα παιδιά, σε ψυχαγωγικές και αθλητικές δραστηριότητες. Η Επιτροπή επισημαίνει επίσης ότι απαιτούνται προληπτικά μέτρα για την άρση των φραγμών και να επιτρέπει σε όλους να ενσωματωθούν και να συμμετάσχουν σε τέτοιες δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης της αύξησης της πρόσβασης τους (Towler, 2017).

Τα εμπόδια που τίθενται στο παιδί με αναπηρίες να ασκήσει τα δικαιώματα του είναι πολλά σύμφωνα με το Άρθρο 31 (CRPD, 2006). Το παιχνίδι μετά βίας μπορεί να εμφανιστεί αυθόρμητα (Bishop, Swain & Bines, 1999). Τα παιδιά μερικές φορές δεν μπορούν να μιμηθούν και τα παραδοσιακά παιχνίδια δεν είναι σχεδιασμένα για όσους έχουν δυσκολίες ακόμα και στα πιο απλά πράγματα. Οι οικογένειες είναι συχνά υπερπροστατευτικές ή υπερβολικά εκχωρητικές. Απόρροια αυτών είναι τα παιδιά να μένουν εκτός των ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων.

Μάλιστα, ορισμένα παιδιά, λόγω λειτουργικών περιορισμών, δεν μπορούν να φτάσουν σε αντικείμενα, να τα χειριστούν, να τα χρησιμοποιήσουν και μπορούν να παρακολουθήσουν μόνο το παιχνίδι των συνομήλικών τους. Όμως στα παιδιά αυτά, οποία κάθε καινοτομία, άγνωστο αντικείμενο, άτομο που πλησιάζει, πάνω από ένα επιτρεπόμενο όριο

γι' αυτά , αντλεί φόβο και αγωνία προς αυτά. Μερικά παιδιά δεν γνωρίζουν την ευτυχή-σμένη κατάσταση έντασης και ευχαρίστησης που μπορεί να προσφέρει το παιχνίδι επειδή δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως κύριο των σκέψεων και των εικασιών τους ή δεν κατανοούν τους προτεινόμενους κανόνες. Άλλοι φαίνονται ανίκανοι να αποστασιοποιηθούν από αυτή τη μοναδική, επαναλαμβανόμενη, εμμονική δραστηριότητα που τους ευχαριστεί και η οποία, ενώ έχει διασκεδαστικές συνδηλώσεις και ευχαρίστηση, φαίνεται σε έναν εξωτερικό παρατηρητή άπειρη και αμετάβλητη (Besio, 2007a).

Στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρίες, ανάλογα με το είδος του λειτουργικού περιορισμού, η φυσικότητα του παιχνιδιού μειώνεται πολύ (Stagnitti, O'Connor & Sheppard, 2012). Για παράδειγμα, παιδιά με γνωστική βλάβη και διανοητική καθυστέρηση, ιδιαίτερα μέτριας βαρύτητας, δεν είναι πιθανό να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους μέσω του παιχνιδιού, προτιμώντας να παίζουν με επαναλαμβανόμενο τρόπο γνωστές δραστηριότητες γι' αυτούς, με σπάνιες μεταφορές δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας σε άλλα πλαίσια (Meyers & Vipond, 2005). Τα παιδιά με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή έχουν κάποιους λειτουργικούς περιορισμούς που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες παιχνιδιού και δεν αποκαλύπτουν μια φυσική κλίση προς το περιβάλλον τους ή προτάσεις που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον, αν όχι προς κάποια αντικείμενα που τραβούν την προσοχή τους συνεχώς και με εξοργισμένο τρόπο. (Ιορδανία, 2003). Ο οπτικός λειτουργικός περιορισμός προκαλεί σοβαρή μείωση στην ποσότητα και την ποιότητα των πιθανών παιχνιδιών, τα οποία τελικά συγκλίνουν στις δραστηριότητες του τραπέζιού, με βάση τα προσηματοσιμμένα υλικά ή τη χρήση του υπολογιστή. 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 (Howard, 1996; Besio, 2010). Οι δραστηριότητες παιχνιδιού για κανένα παιδί με αναπηρίες δεν προκύπτουν και δεν εκτυλίσσονται επομένως με τη φυσικότητα, την απλότητα και την αναπτυξιακή επιτακτικότητα που παρεμβαίνουν για τους συνομηλίκους χωρίς αναπηρία. Επιπλέον, είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη την αδεξιότητα, την ανικανότητα, την έλλειψη της δημιουργικότητας ή της περιέργειας που θα μπορούσαν να επιδείξουν ενήλικες και συνομήλικοι προσκαλώντας και εμπλέκοντας στο παιχνίδι ένα παιδί με διαφορετική λειτουργικότητα.

Επιπλέον, το παιχνίδι δεν έχει ακόμη επαρκώς κεντρικό ρόλο στις καθημερινές πρακτικές στις υπηρεσίες εκπαιδευτικής και κλινικής αποκατάστασης, που περιστρέφονται γύρω από τα παιδιά με αναπηρία. Με αυτόν τον τρόπο κυριαρχούν οι κλινικοί στόχοι και αφιερώνεται λιγότερος χρόνος, χώρος, ευκαιρίες σε κανονικές και τυπικές δραστηριότητες της παιδικής ηλικίας, όπως το παιχνίδι. Οι συνολικές επενδύσεις των οικογενειών, των επαγγελματιών και των εκπαιδευτικών φαίνεται να επικεντρώνονται στην ανάκαμψη και τη συστηματική απόκτηση ελλειμματικών δεξιοτήτων παρά στην ακρόαση και ερμηνεία της αυθόρμητης πρότασης του παιδιού με αναπηρία (Besio, 2017).

Στην κοινώς διαδεδομένη κουλτούρα το παιχνίδι έχει κατακτήσει μια επίσημη αναγνώριση ως σημαντική και ουσιαστική δραστηριότητα. Ωστόσο, φαίνεται ότι, στην περίπτωση της αναπηρίας, το παιχνίδι εξακολουθεί να θεωρείται «περιττό», άχρηστο, πλεόνασμα, επειδή πρέπει να γίνουν άλλες επείγουσες και ζωτικής σημασίας δραστηριότητες.

### 5.3. Η μουσικοθεραπεία ως θεραπευτικό μέσο

Η ευελιξία της μουσικής επιτρέπει στη μουσικοθεραπεία να αντιμετωπίσει ένα ευρύ φάσμα θεραπευτικών στόχων, συμπεριλαμβανομένων των σωματικών, ψυχικών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών (Adamek & Darrow, 2005; Bunt, 2006; Paul, 1984). Ο μουσικοθεραπευτής κατανοεί ότι τα παιδιά έχουν μια ιδιαίτερη και ξεχωριστή προσωπικότητα όσο και ότι προέρχονται αντίστοιχα από ένα ξεχωριστό περιβάλλον. Κατά συνέπεια πρέπει να παρατηρήσουν τα παιδιά και να αξιολογήσουν τα αδύναμα όσο και τα δυνατά του στοιχεία ώστε να προσαρμοστούν οι θεραπευτικοί στόχοι όπως απαιτείται για την ανάπτυξη και την ευημερία του παιδιού (Wigram et al., 2002). Η μουσικοθεραπεία έχει την δυνατότητα αντιμετώπισης μουσικών όσο και μη μουσικών στόχων. Ο Schwartz (2008) δηλώνει ότι «*συγκεκριμένες μουσικές αποκρίσεις μπορούν να αναγνωριστούν ως δείκτες ανάπτυξης*». Η χρήση διαφορετικών δεξιοτήτων κατά την διάρκεια μιας μουσικής δραστηριότητας επιτρέπει στα παιδιά την εργασία με αυτές. Μπορεί να περιλαμβάνει την εκφώνηση στίχων, την μίμηση κινήσεων ή την έκφραση ιδεών και σκέψεων. Οι στόχοι της μουσικοθεραπείας είναι:

#### α) Κινητική ανάπτυξη

Η διαδικασία της μουσικοθεραπείας έχει χρήση στην αντιμετώπιση προβλημάτων στην σωματική ανάπτυξη που αφορούν στις κινητικές δεξιότητες, είτε λεπτές (Brunk, 1999), είτε αδρές (Kennelly, 2000) καθώς και ζητήματα συντονισμού (Aldridge, Gustroff &

Neugebauer, 1995; Alvin, 1976; Boxill & Chase, 20 Klein & Winkelstein, 1996). Η μουσικοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει παιδιά με σωματικούς περιορισμούς, για παράδειγμα, εκείνους που σχετίζονται με εγκεφαλική παράλυση και εκείνους με προβλήματα όρασης που μπορεί να έχουν δυσκολία στην κατανόηση του χώρου σε σχέση με το σώμα τους, για να αυξήσουν τις δεξιότητες κινητικότητας και προσανατολισμού τους (Alvin, 1976; Coddling, 1984; Adamek & Darrow, 2005). Σε σχέση με παιδιά που παρουσιάζουν εγκεφαλική παράλυση, ο Weigl (1954, αναφέρεται στο Alvin, 1976) υποστήριξε ότι με την χρήση της μουσικής μπορούσε να επιτευχθεί η ρύθμιση και ο συντονισμός των κινήσεων για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Δεδομένου ότι οι κινήσεις αφορούν σε εξερεύνηση του περιβάλλοντος χώρου, οι αντίστοιχες δραστηριότητες μουσικοθεραπείας επιτρέπουν σε παιδιά με πρόβλημα όρασης στην αύξηση της χωρικής επίγνωσης (Adamek & Darrow, 2005· Coddling, 1984).

Οι μουσικοθεραπευτές μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία μουσικών οργάνων για να καλύψουν τις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού στην κινητική ανάπτυξη. Παίζοντας μουσικά όργανα, τα παιδιά μπορούν να εκτεθούν σε διάφορα είδη σωματικών κινήσεων, όπως το να απλώνουν το χέρι τους για να παίζουν τα ακραία όργανα με πλήκτρα (Alvin, 1976), να κινούν τα χέρια πάνω-κάτω για να χτυπούν την κιθάρα και κινώντας τα χέρια στο πλάι για να παίζουν τα κουδούνια του ανέμου. Περαιτέρω, η χωροθέτηση των οργάνων μπορεί να προάγει την βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, ο κινητικός έλεγχος μπορεί να βελτιωθεί μέσω της επανάληψης της κίνησης κατά την χρήση του οργάνου, το ίδιο και ο συντονισμός (Adamek & Darrow, 2005; Alvin, 1976; Boxill & Chase, 2007).

### **β) Επικοινωνία και γλωσσική ανάπτυξη**

Στην βιβλιογραφία σημειώνεται ότι οι μουσικές και λεκτικές/ομιλητικές δεξιότητες παρουσιάζουν παρόμοια μοτίβα (Donald & Janet, 1991). Κατά συνέπεια η θεραπευτική χρήση της μουσικής έχει αποδειχθεί στην βιβλιογραφία ότι παρέχει σημαντικά αποτελέσματα στην υποστήριξη παιδιών με καθυστέρηση στην ομιλία στην εκμάθηση της γλώσσας και ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται (Oldfield, 2006; Adamek & Darrow, 2005; Donald & Janet, 1991; Stevenson, 2003; Wigram, Pedersen & Bonde, 2002). Οι μουσικές δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αντιμετωπίσουν τους ακόλουθους τομείς ανάπτυξης επικοινωνίας:

- Μη λεκτική επικοινωνία/Προλεκτική επικοινωνία:

Ένα από τα μοναδικά χαρακτηριστικά της μουσικοθεραπείας είναι ότι μπορεί να προσφέρει έναν μη λεκτικό τρόπο επικοινωνίας. Η χρήση της μουσικοθεραπείας ενθαρρύνει την ανάπτυξη επικοινωνιακών συμπεριφορών από παιδιά με δυσκολίες στην λεκτική γλώσσα ή με έλλειψη επίγνωσης τόσο του του εαυτού τους όσο και των άλλων (Aldridge, Gustroff & Neugebauer, 1995; Boxill & Chase, 2007; Donald & Janet, 1991; Klein & Winkelstein, 1996). Οι τεχνικές που μπορούν χρησιμοποιηθούν είναι διάφορες και αφορούν στην πρόκληση χειρονομιών επικοινωνίας, στην διατήρηση οπτικής επαφής, στην κίνηση του σώματος (Bunt, 2002; Hibben, 1992; Oldfield, 2008). Ο Bunt (2002) περιέγραψε μια μελέτη περίπτωσης στην οποία το παιδί, η Suzanna, ανέπτυξε έμμεση επικοινωνία μέσω κοινής μουσικής κατά την αρχική μουσικοθεραπεία. Παρατηρήθηκε ότι τα όργανα χρησίμευαν ως μη απειλητικό μέσο. Ένα ασφαλές αντικείμενο στο οποίο η Suzanna θα μπορούσε να επικεντρωθεί όταν βρήκε την άμεση αλληλεπίδραση με τον μουσικοθεραπευτή πολύ συντριπτική. Οι δεξιότητες επικοινωνίας προωθήθηκαν καθώς η Suzanna έμαθε να επικοινωνεί πώς ήθελε να είναι η μουσική. Από την άλλη πλευρά, επέτρεψε στη θεραπεύτρια να ανακαλύψει πόση αισθητηριακή και συναισθηματική διέγερση μπορούσε να ανεχθεί. Η μελέτη περίπτωσης του Hibben (1992) πρότεινε ότι η δημιουργία μουσικής βοήθησε στην ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και του παιδιού τους, η οποία με τη σειρά της ενισχύει τη σχέση γονέα-παιδιού. Για παράδειγμα, η συμμετοχή σε μουσικούς διαλόγους με όργανα αύξησε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του πατέρα και του παιδιού στη μελέτη περίπτωσης. Επιπλέον, η μουσικοθεραπεία ενθαρρύνει τα παιδιά να φωνάζουν ή να φωνάζουν λεκτικά τραγουδώντας γνωστά τραγούδια, είτε μέσω του αυτοσχέδιου τραγουδιού.

- Γλώσσα υποδοχής

Τα παιδιά που στερούνται δεκτικές γλωσσικές δεξιότητες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τι τους λέγεται. Στη μουσικοθεραπεία η δεκτική γλώσσα μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της βελτίωσης των ακουστικών δεξιοτήτων (Carter, 1984; Donald & Janet, 1991). Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ακούν στοχευμένους ήχους ή λέξεις, να ακολουθούν προφορικές ή τραγουδισμένες οδηγίες, να αναγνωρίζουν ή να διακρίνουν διάφορα αντικείμενα, να μιμούνται διαφορετικά ρυθμικά μοτίβα και/ή να κάνουν διάκριση μεταξύ ήχου/σιωπής, γρήγορου/αργού, δυνατού/μαλακού... κ.λπ. Για τα παιδιά που βρίσκονται ακόμη σε προλεκτικό στάδιο, η μουσική μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της ακουστικής τους επίγνωσης όταν ακούν διάφορα μουσικά όργανα και διαφορετικούς φωνητικούς ήχους (Adamek &

Darrow, 2005; Alvin, 1976). Τα παιδιά μπορούν να μάθουν να εντοπίζουν, να παρακολουθούν ή να αναγνωρίζουν μια πηγή ήχου. Ο Alvin (1976) δήλωσε ότι «το παιδί μαθαίνει να διακρίνει μεταξύ μουσικών ήχων με τον ίδιο τρόπο που μαθαίνει να διακρίνει μεταξύ λεκτικών ήχων στη γλώσσα».

- Εκφραστική γλώσσα

Τα παιδιά που έχουν εκφραστικά γλωσσικά προβλήματα δεν μπορούν να εκφραστούν με προφορική γλώσσα κατάλληλη για τους συνομηλικούς τους στην ίδια ηλικία. Αυτό για παράδειγμα μπορεί να λάβει χώρα με την παρακίνηση από τον μουσικοθεραπευτή προς το παιδί για να φωνάξει ένα συγκεκριμένο ήχο και μετά να κάνει το ίδιο με μία λέξη, προς την ανάπτυξη των εκφραστικών γλωσσικών δεξιοτήτων (Donald & Janet, 1991). Παράλληλα, ο ίδιος στόχος μπορεί να επιτευχθεί με την πλήρωση κενών σε τραγούδια ή προτάσεις. Αντίστοιχα στην περίπτωση παιδιών με κώφωση ή πρόβλημα ακοής, μπορεί να αξιοποιηθεί η μουσική στην κατεύθυνση της εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας με τραγούδια (Donald & Janet, 1991).

### γ) Κοινωνική ανάπτυξη

Η προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ένας από τους σημαντικότερους στόχους στο έργο της μουσικοθεραπείας. Ένα παιδί πρέπει πρώτα να αναπτύξει την αίσθηση του εαυτού του και την επίγνωση του εαυτού του και των άλλων προτού προκύψουν περαιτέρω κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συχνά στερούνται αυτή την επίγνωση λόγω του σωματικού, γνωστικού ή συναισθηματικού τους περιορισμού. Αυτή η επίγνωση του εαυτού και των άλλων επιτυγχάνεται συχνά με τη δημιουργία της σχέσης θεραπευτή-πελάτη (Adamek & Darrow, 2005) και τη βελτίωση των αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού. Στη μουσικοθεραπευτική πρακτική, χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές, όπως ο αναστοχασμός και η ανάληψη στροφής για να προκαλέσουν τις απαντήσεις των παιδιών και να αυξήσουν την επίγνωση του άμεσου περιβάλλοντός τους (Boxill & Chase, 2004· Wigram, Pedersen & Bonde, 2002).

Η κοινωνική ευαισθητοποίηση και η κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά είναι βασικός αναπτυξιακός στόχος για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μερικά παραδείγματα στη βιβλιογραφία της μουσικοθεραπείας αποκαλύπτουν ότι η ομαδική μουσικοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά να εμπλακούν τα παιδιά σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και επικοινωνία (Wigram et al., 2002). Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς μπορεί να

βελτιωθεί μέσω μουσικών δραστηριοτήτων, όπως χαιρετισμό τραγουδιών, παίζοντας εναλλάξ ένα όργανο, περνώντας ένα αντικείμενο συνοδευόμενο από τραγούδι, κοινή δημιουργία μουσικής και ούτω καθεξής. Η μουσική παρέχει έναν μη απειλητικό και μη λεκτικό τρόπο αλληλεπίδρασης που διευκολύνει τα παιδιά να εξασκήσουν απλές αλλά σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες.

#### **δ) Συναισθηματική ανάπτυξη**

Μέσω της μουσικής μπορούν να εκφραστούν συναισθήματα. Στην θεραπευτική της χρήση, η μουσική μπορεί να οδηγήσει σε ενθάρρυνση της αυτοέκφρασης για το παιδί που είναι μη λεκτικό, έχει περιορισμούς στην ομιλία/γλώσσα ή είναι συναισθηματικά διαταραγμένο (Alvin, 1976· Boxill & Chase, 2007). Πολλά παιδιά ανταποκρίνονται θετικά στη μουσική που ενθαρρύνει την εμπειρία θετικών συναισθημάτων όπως η ευτυχία, η χαρά και η ασφάλεια. Η μουσική τους επιτρέπει επίσης να εκφράσουν αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, απογοήτευση και λύπη που διαφορετικά μπορεί να κατασταλεί στην καθημερινή ζωή (Wigram et al., 2002).

#### **ε) Γνωστική ανάπτυξη**

Η βιβλιογραφία αναφέρει την δυνατότητα της μουσικοθεραπείας σε σχέση με την διευκόλυνση της γνωστικής ανάπτυξης (Boxill & Case, 2007; Darrow, 2005; Wigram et al., 2002), παράλληλα με τον στόχο που αφορά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Κατά συνέπεια αντιστοιχες δραστηριότητες έχουν αξία στην ενίσχυση εννοιών που είναι σημαντικές για την κατάκτηση της γλώσσας.

### **5.3.1. Προσεγγίσεις**

Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις που μπορούν να αξιοποιήσουν οι μουσικοθεραπευτές για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών. Κατά τους Bunt & Hoskyns (2002) αυτές είναι έξι ήτοι φυσιολογική, αναπτυξιακή, υποστηρικτική, ψυχοδυναμική, ανθρωπιστική και διαπροσωπική. Η επιλογή της κατάλληλης αφορά το πλαίσιο εργασίας του μουσικοθεραπευτή κι τις ανάγκες του παιδιού. Ωστόσο οι ακόλουθες πτυχές πρέπει να ληφθούν σε κάθε περίπτωση υπόψη:

#### **α) Δημιουργία σχέσης θεραπευόμενου-θεραπευτή**

Είναι απαραίτητη η εγκαθίδρυση της σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του μουσικοθεραπευτή και του παιδιού και μάλιστα με θετικό πρόσημο ώστε να είναι αποτελεσματική η



παρέμβαση (Boxill & Chase, 2007). Οικοδομείται μια θεραπευτική σχέση με τους μουσικοθεραπευτές να είναι ανοιχτόμυαλοι, δεκτικοί και αποδεκτοί στο ό,τι φέρνει το παιδί στις συνεδρίες. Με άλλα λόγια, οι μουσικοθεραπευτές καλλιεργούν θεραπευτικές σχέσεις χωρίς να προσδοκούν πώς θα ανταποκριθεί το παιδί. Στη μουσικοθεραπεία, είναι θεμελιώδεις για τους μουσικοθεραπευτές να έχουν την ικανότητα να είναι «στο παρόν» με το παιδί προκειμένου να κατανοήσουν πλήρως τις ανάγκες και τα δυνατά του σημεία (Boxill & Chase, 2007; Bunt & Hoskyns, 2002; Orff, 1989). Απαιτεί από τον μουσικοθεραπευτή να μπορεί να παρατηρεί και να ακούει με προσοχή το παιδί. Μια χρήσιμη τεχνική που χρησιμοποιείται στη μουσικοθεραπεία είναι για τον θεραπευτή να αυξήσει την επίγνωση του παιδιού για τον εαυτό του και τους άλλους μιμούμενος αυτό που κάνει το παιδί. Η εξοικείωση και η συνέχεια μπορούν επίσης να ενισχύσουν τη σχέση μεταξύ του παιδιού και του θεραπευτή. Πιστεύεται ότι αλλαγές και πρόοδος μπορούν να συμβούν όταν δημιουργηθεί μια θετική σχέση πελάτη-θεραπευτή (Hughes, 1995).

### **β) Βλέποντας το παιδί ολιστικά**

Η μουσικοθεραπεία είναι μια ανθρωπιστική προσέγγιση που όχι μόνο ασχολείται με τα συγκεκριμένα προβλήματα που έχει ένα παιδί αλλά και το αντιμετωπίζει ως ολόκληρο ανθρώπινο ον. Ο Boxill (2007) περιέγραψε πώς αυτή η ολιστική προσέγγιση χρησιμοποιείται στη μουσικοθεραπεία. Επομένως, ο θεραπευτής μελετά το συνολικό άτομο: παρορμήσεις μοναδικές γι' αυτό το άτομο, συμπεριφορές και αποκρίσεις χαρακτηριστικές της κατάστασης του ατόμου, μεταβλητές που προκαλούν αλλαγές από στιγμή σε στιγμή καθώς και αλλαγές που επιφέρει η θεραπεία. Αυτό σημαίνει ότι ο θεραπευτής όχι μόνο πρέπει να αντιμετωπίζει διαπιστωμένες διαταραχές αλλά πρέπει επίσης να είναι ευαίσθητος και προσεκτικός σε όλες τις συμπεριφορές και απαντήσεις.

Επιπλέον, όταν οι θεραπείες επικεντρώνονται στο παιδί ολιστικά, βοηθά στην εκμάθηση των δυνατοτήτων και των πόρων του που μπορεί να έχουν κρυφτεί λόγω των αναπηριών του ή/και του περιβάλλοντος (Wigram et al., 2002). Οι μουσικοθεραπευτές παρατηρούν τα υγιή μέρη του παιδιού και ενισχύουν αυτό που μπορούν να κάνουν μέσω της μουσικής (Bunt, 2006)

#### 5.4. Η δραματοθεραπεία ως θεραπευτικό μέσο

Ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών (Bowen and Kisida, 2019) δείχνει πώς η καλλιτεχνική εκπαίδευση και ιδιαίτερα το θέατρο θεωρείται «ωφέλιμη» για παιδιά με πρόσθετες ανάγκες (Catterall & Waldorf 2002; Deasy, 2002; Lloyd, 2017; Malley & Silverstein, 2014). Οφέλη έχουν παρατηρηθεί στην αυτοεκτίμηση, την αυτοπραγμάτωση, την ανεξαρτησία, την προφορική γλώσσα, τον αλφαριθμητισμό, το κίνητρο για παρακολούθηση σχολείου, τη σωματική αυτοπεποίθηση και τις δεξιότητες στον συγκεκριμένο κλάδο. Παρά τα πολλά υποσχόμενα ευρήματα που αντικατοπτρίζουν την αξία των τεχνών για τη συμμετοχή μαθητών με πρόσθετες ανάγκες σε ουσιαστική μάθηση, πρέπει να δοθεί έμφαση στη λέξη ανάπτυξη. Από όλες τις δημιουργικές τέχνες, το δράμα αναγνωρίστηκε στην έρευνα ως ένας από τους πιο υποσχόμενους κλάδους για τον αντίκτυπό του στη γλώσσα και τα κοινωνικά αποτελέσματα (Anderson, Lee & Brown, 2017) σε μαθητές δημοτικού σχολείου με πρόσθετες ανάγκες.

Τα οφέλη μπορεί να ισχύουν και για την πρώιμη παιδική ηλικία. Ο Neufeld σημειώνει ότι:

*«Το δράμα δεν είναι μόνο κατάλληλο γι' αυτά τα παιδιά, αλλά μπορεί να τους προσφέρει ισχυρές ευκαιρίες για εκπαίδευση, ανάπτυξη και εξέλιξη. Οι κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες που βοηθά το δραματικό παιχνίδι να καλλιεργηθούν στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (για παράδειγμα, κοινωνική αμοιβαιότητα, συμβολική αναπαράσταση, φαντασία, θεωρία του νου και λήψη προοπτικής) είναι ακριβώς εκείνες οι ικανότητες στις οποίες τα παιδιά με ΔΑΦ θεωρείται ότι αντιμετωπίζουν τις περισσότερες προκλήσεις.»* (2012, σελ.

2). Ομοίως, ως προς αυτό η Melanie Peter αναφέρει επίσης:

*«Το δράμα αποτελεί παράδειγμα της αισθητικής παιδαγωγικής: ένα ανθρωπιστικό αφηγηματικό μέσο μάθησης που προσφέρει στα παιδιά ένα μοναδικό στοχαστικό παράθυρο στις δικές τους και τις αντιδράσεις του παιχνιδιού των άλλων, για να τους επιτρέψει να κατανοήσουν τις συνέπειες της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτό μπορεί να δώσει ακόμη και στα παιδιά με τις πιο κοινωνικές προκλήσεις την ευκαιρία να κατανοήσουν τη θέση τους στον κόσμο και πώς να συμμετέχουν σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς»* (2003, σ. 11).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της αξιοποίησης της δραματοθεραπείας σε παιδιά με αυτισμό είναι μια τρέχουσα μελέτη στο Πανεπιστήμιο της Γιούτα. Η κλινική δοκιμή, Δημιουργία Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε Παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ASD) αξιοποιεί το Διαδραστικό Δράμα, σε ομάδες παιδιών που λαμβάνουν μέρος σε ένα πρόγραμμα 12 εβδομάδων. Συνολικά υπάρχουν τρεις εβδομαδιαίες συναντήσεις των 90 λεπτών που συμμετέχουν πέντε παιδιά ηλικίας μεταξύ τριών και τεσσάρων ετών που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό και τρία έως πέντε παιδιά της ίδιας ηλικίας. Σε κάθε συνεδρία οι συμμετέχοντες λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες κίνησης και καθρέπτη καθώς και πρακτικές που συνδέονται με αφήγηση. Εν γένει το πρόγραμμα λαμβάνει σχεδιασμό από σειρά ειδικοτήτων όπως λογοπαθολόγους, δραματολόγους και εργοθεραπευτές, στηριζόμενο σε τεχνικές που αφορούν στην κίνηση, στο καθρέπτη, τους ρόλους και την μοντελοποίηση συνομηλίκων (Richards, 2016). Η μελέτη είχε στόχο την διερεύνηση της αποδοτικότητας της προσέγγισης στην ενδυνάμωση παιδιών με αυτισμό στην αναγνώριση συναισθημάτων στην βελτίωση των κοινωνικών μυήσεων και στην χρήση λεκτικής και μη λεκτικής γλώσσας.

Οι Ewa, Olayi, Ashi και Agba (2015) παρουσίασαν μια μελέτη της αποτελεσματικότητας του δράματος στη διδασκαλία παιδιών με κώφωση ή βαρηκοΐα. Εν γένει κατέληξαν σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα προτείνοντας την υιοθέτηση της προσέγγισης «σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης» (σελ. 42). Οι Mcatamney, (2018) Stinson, (2009) και Stinson and Piazzoli (2014), στην μελέτη τους υπέδειξαν την αξία της προσέγγισης στην βελτίωση της αυθόρμητης γλώσσας και την βελτίωση του αλφαριθμητισμού και της συμμετοχής και παράλληλα ως βάση στην καθιέρωση μιας μαθησιακής κοινότητας για άτομα πολλών ηλικιών και υποβάθρων. Τα δραματικά ή «αυθεντικά πλαίσια» (Piazzoli, 2011, σ.557) έχει δείξει ότι βοηθούν στη μείωση του άγχους που σχετίζεται με την κατάκτηση μιας νέας γλώσσας και στη δημιουργία ενός χαλαρού και ασφαλούς χώρου.

Η δημιουργία ενός «συναισθηματικού» ή ασφαλούς χώρου, (Piazzoli, 2011, σ.562) φαίνεται απαραίτητη προϋπόθεση για τη συναισθηματική εκμάθηση της γλώσσας. Ο Stinson (2008, παρατίθεται στο Piazzoli, 2011, σ. 563) περιγράφει τον «ασφαλή χώρο του δράματος» ως έναν χώρο στον οποίο οι μαθητές νιώθουν σωματικά και συναισθηματικά προστατευμένοι. Η εμπιστοσύνη χτίζεται μέσω της συνεργασίας με τους συνομηλίκους και τους παιδαγωγούς τους. Ο Piazzoli (2011, σελ. 569) προσδιόρισε τη σημασία του, «Το μέσο του ρόλου, το οποίο επέτρεψε τόσο στον δάσκαλο όσο και στους συμμετέχοντες

να ρίξουν την «κοινωνική μάσκα» τους που επιβλήθηκε από τις προσδοκίες της τάξης του ΑΙ και να αποκτήσουν άλλα πρόσωπα, που βιώνουν διαφορετική κατάσταση και καταχωρήσεις".

Ο ρόλος και ο αυτοσχεδιασμός είναι κρίσιμα συστατικά του Θεάτρου Κοινωνικής Συναισθηματικής Νευροεπιστήμης Ενδοκρινολογίας (SENSE) (Corbett, Blain, Inannou & Balsler, 2017), ενός προγράμματος που χρησιμοποιεί το δράμα για να προσφέρει παρέμβαση συμπεριφοράς σε παιδιά σχολικής ηλικίας με αυτισμό. Η έρευνα γύρω από το SENSE Theatre είναι ενθαρρυντική. Μια πρόσφατη μελέτη ανέφερε ότι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν μια συνολική αύξηση της αυτοπεποίθησής τους όταν εμπλέκονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (συμπεριλαμβανομένων εκείνων στην παιδική χαρά), μια αύξηση στην ικανότητά τους να παραμείνουν στο θέμα στις συνομιλίες και στην επίγνωση των κοινωνικών ενδείξεων ή των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Η μείωση του άγχους και των επιπέδων κορτιζόλης ήταν ένα άλλο σημαντικό όφελος του προγράμματος. Αυτό το εύρημα υποστηρίζει τη θέση του δράματος ή της παράστασης στη δημιουργία ενός χαλαρού ή θετικού περιβάλλοντος για μάθηση (Piazzoli, 2011; Stinson & Piazzoli, 2014).

Ίσως το πιο κοντινό σε αυτή τη μελέτη, στη θεωρητική θεμελίωση και εφαρμογή των διαδικασιών παράστασης και θεάτρου είναι το Imagining Autism, που περιγράφεται ως «μια νέα σχολική παρέμβαση, στην οποία τα παιδιά με αυτισμό εμπλέκονται με θεατρικούς επαγγελματίες μέσω συμμετοχικού παιχνιδιού και αυτοσχεδιασμού» (Beadle-Brown, Wilkinson, Shaughnessy, Trimmingham, Leigh & Himmerich (2018, σελ. 915) Το ερευνητικό έργο διερεύνησε τις δυνατότητες του δράματος και της παράστασης ως παρέμβασης για την αντιμετώπιση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε 22 παιδιά με αυτισμό ηλικίας επτά έως έντεκα.

Καθένα από τα 22 παιδιά που συμμετείχαν στη μελέτη έδειξε αύξηση σε τουλάχιστον έναν κοινωνικό ή επικοινωνιακό τομέα όταν αξιολογήθηκε μετά τη συμμετοχή στη σειρά διαδραστικών εργαστηρίων. Γονείς και εκπαιδευτικοί ανέφεραν άλλα οφέλη, συμπεριλαμβανομένης της προθυμίας όλων των παιδιών (με μία εξαίρεση) να εμπλέκονται στις μαθησιακές εμπειρίες και τη γενίκευση των κοινωνικών δεξιοτήτων με την πάροδο του χρόνου (Beadle-Brown et al., 2018).

Οι ερευνητές δημιούργησαν φανταστικούς κόσμους σε μια μικρή θεματική σκηνή ή «κλόβ». Το εξαιρετικά αισθητηριακό περιβάλλον δημιουργήθηκε μέσω υφών, μουσικής, φωτισμού και κουκλοθέατρου για τους παρακάτω σκοπούς:

Ο στόχος της [παρέμβασης] δεν είναι να διδάξει στα παιδιά δεξιότητες καθαυτές, αλλά να αναπτύξει σχετικές συμπεριφορές και να υποστηρίξει την ανάπτυξή τους σε ένα περιβάλλον που βασίζεται στο παιχνίδι, επιτρέποντας στο παιδί να ξεκινήσει και να ηγηθεί της δράσης όσο το δυνατόν περισσότερο. Οι στόχοι για βελτίωση εκτείνονται πέρα από τις κοινωνικές δεξιότητες και την αλληλεπίδραση στην επικοινωνία και τη φαντασία (Beadle-Brown et al. 2018, σελ. 916).

Με επίκεντρο τη φαντασία και το παιχνίδι, αυτή η παρέμβαση που βασίζεται στο δράμα επιδιώκει να προκαλέσει επικοινωνία και να οικοδομήσει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μέσω θετικών αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν μέσα από ένα περιβάλλον που προκαλεί τις αισθήσεις. Για μεγαλύτερα παιδιά το πρόγραμμα είναι στενά συνδεδεμένο στην ιδεολογία του και στοχεύει στην Προδιαγεγραμμένη Δομή Δράματος (Peter, 2003). Η Προδιαγεγραμμένη Δομή Δράματος, όπως και το Imagining Autism, επιδιώκει να αναπτύξει τη φαντασία, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση βυθίζοντας τα παιδιά σε έναν δραματικό κόσμο. (Beadle-Brown et al., 2018, σελ. 917). Ο Peter (2003, σελ. 22) περιγράφει πώς το δράμα μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας «μια δομημένη προσέγγιση για την ανάπτυξη της συμβολικής κατανόησης των παιδιών» και «να προσφέρει μια διαδρομή για να συμμετέχουν πιο αποτελεσματικά στον κοινωνικό τους κόσμο».

Αυτές οι μελέτες δείχνουν πώς το δράμα και το παιχνίδι προσποίησης μπορούν να είναι μια αποτελεσματική παρέμβαση για τα παιδιά με αυτισμό και να εμβαθύνουν την κοινωνική τους μάθηση. Η Leslie σημειώνει: Η κατανόηση της προσποίησης στους άλλους είναι απλώς αναπόσπαστο μέρος του να μπορεί κανείς να προσποιείται τον εαυτό του. Η εμφάνιση της προσποίησης δεν θεωρείται ως εξέλιξη στην κατανόηση των αντικειμένων και των γεγονότων ως τέτοια, αλλά μάλλον ως η αρχή μιας ικανότητας κατανόησης της ίδιας της γνώσης. Είναι ένα πρώιμο σύμπτωμα της ικανότητας του ανθρώπινου μυαλού να χαρακτηρίζει και να χειρίζεται τη δική του στάση απέναντι στις πληροφορίες. Το να προσποιείται τον εαυτό του είναι επομένως μια ειδική περίπτωση της ικανότητας κατανόησης της προσποίησης σε άλλους (η στάση κάποιου άλλου απέναντι στις πληροφορίες). Εν ολίγοις, η προσποίηση είναι μια πρώιμη εκδήλωση αυτού που έχει ονομαστεί θεωρία του νου (1987, σ. 416, όπως αναφέρεται στο Neufled, 2010, σ. 13).

Για να υποστηρίξουν τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές, συναισθηματικές, επικοινωνιακές δεξιότητες και φαντασία, οι Sherratt και Peter (2002, σελ. 67) ανέπτυξαν το

πλαίσιο της Προδιαγεγραμμένης Στρατηγικής Δράματος. Μοιάζοντας με δραματικό παιχνίδι, κάθε συνεδρία ή εμπειρία ακολουθεί μια προβλέψιμη ακολουθία, με τα παιδιά να κινούνται μέσα και έξω από την αφήγηση καθώς συμμετέχουν σε μια σειρά από βιωματικές δραστηριότητες και δραστηριότητες βασισμένες στο παιχνίδι. Η καθοδήγηση του δασκάλου, συνήθως στο ρόλο ενός χαρακτήρα, είναι μια βασική πτυχή του προγράμματος και υποδηλώνεται από ένα κοστούμι ή ένα σκηνικό. Ο Peter, (2005, σελ. 3) περιγράφει πώς «η χρήση άλλων οπτικών αγκίστρων (εικόνες, μαριονέτες, μάσκες, ελκυστικά στηρίγματα) όχι μόνο βοήθησε να τραβήξουν την προσοχή τους, αλλά πρόσφερε επίσης ένα πλαίσιο για πρώιμη δηλωτική επικοινωνία».

Η έρευνα του Neufeld (2012) με τρία παιδιά με αυτισμό, επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα των παραπάνω μελετών, απεικονίζοντας πώς το δράμα προκαλεί αυθόρμητο παιχνίδι, κοινή προσοχή, θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και παιχνίδι. Οι μελέτες έχουν επίσης κοινούς περιορισμούς ως προς το μικρό τους μέγεθος και τις ειδικές συνθήκες. Για παράδειγμα, τα παιδιά στη μελέτη του Neufeld ήταν μέρος ενός συγκεκριμένου προγράμματος μετά το σχολείο στελεχωμένο από μια διεπιστημονική ομάδα. Η Προδιαγεγραμμένη Στρατηγική Δράματος εξαρτάται από τη χρήση ενός ειδικά δομημένου κειμένου. Το Imagining Autism είναι επίσης σχεδιασμένο ειδικά για παιδιά με αυτισμό. Περιλάμβανε πολύ συγκεκριμένα, αισθητηριακά υλικά και τη χρήση ενός εγκατεστημένου λοβού για τη δημιουργία ενός συγκεκριμένου χώρου, ξεχωριστού από την υπόλοιπη τάξη. Εξειδικευμένο προσωπικό πραγματοποίησε την παρέμβαση, επιβαρύνοντας το κόστος. Τα παιδιά που είχαν τα περισσότερα κέρδη ήταν παιδιά με διάγνωση «αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας». Αυτοί οι περιορισμοί προτείνουν προκλήσεις κατά την αναπαραγωγή σε φυσικά περιβάλλοντα που μπορεί να περιλαμβάνουν παιδιά με πρόσθετες ανάγκες.

## Κεφάλαιο 6: Σχεδιασμός και μεθοδολογία έρευνας

### 6.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στον διττό ρόλο του παιχνιδιού ως εργαλείο μάθησης και ως θεραπευτικό μέσο στην ενταξιακή εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας, εξετάζοντας τις επικρατούσες αντιλήψεις ως προς αυτό των νηπιαγωγών. Με βάση τον γενικό στόχο αυτό, και τα σχετικά ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που παρουσιάστηκε, σχεδιάστηκε και διενεργήθει ποσοτική πρωτογενής έρευνα μεταξύ νηπιαγωγών.

Η πρωτόγενής είχε σαν στόχο την συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων, η ανάλυση των οποίων επιτρέπει την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται, και σε αντιπαραβολή με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που αναφέρονται στην σχετική βιβλιογραφία.

### 6.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση που διεξήχθη τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, συνίστανται στα κάτωθι:

**Ερευνητικό Ερώτημα 1:** Ποιο είναι το επίπεδο της αξιοποίησης του παιχνιδιού στην μάθηση σύμφωνα με το δείγμα;

**Ερευνητικό Ερώτημα 2:** Ποιος είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στην συμπεριληπτική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία σύμφωνα με το δείγμα;

**Ερευνητικό Ερώτημα 3:** Υφίστανται συσχετίσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών στοιχείων και των απόψεων που διατυπώνουν;

### 6.3. Εργαλείο έρευνας

Για τις ανάγκες της σχεδιαζόμενης έρευνας, αποφασίστηκε ο σχεδιασμός και η εκπόνηση ποσοτικής έρευνας. Η επιλογή της χρήσης ποσοτικής έναντι ποιοτικής έρευνας, έλαβε χώρα για τους ακόλουθους λόγους (Muijs, 2010, Ζαφειρόπουλος, 2015):

- Ένας μεγάλος όγκος δεδομένων συλλέγεται και στη συνέχεια αναλύεται στατιστικά. Αυτό σχεδόν εξαλείφει την προκατάληψη εκ μέρους του ερευνητή σε σχέση με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

- Ο ερευνητής έχει μεγαλύτερο έλεγχο του τρόπου συλλογής των δεδομένων και δεν μπορεί να τα επηρεάσει (όπως θα μπορούσε να συμβεί κατά την διάρκεια μιας συνέντευξης).
- Η έρευνα στοχεύει στην αντικειμενικότητα, χωρίς προκατάληψη και διαχωρίζεται από τα δεδομένα. Ο ερευνητής έχει ορίσει με σαφήνεια ερευνητικά ερωτήματα στα οποία αναζητούνται αντικειμενικές απαντήσεις.
- Ο σχεδιασμός της μελέτης καθορίζεται πριν ξεκινήσει και η έρευνα χρησιμοποιείται για να δοκιμάσει μια θεωρία και τελικά να την υποστηρίξει ή να την απορρίψει.
- Τα αποτελέσματα βασίζονται σε μεγαλύτερα μεγέθη δείγματος που είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού.
- Η ερευνητική μελέτη μπορεί συνήθως να αναπαραχθεί ή να επαναληφθεί, δεδομένης της υψηλής αξιοπιστίας της.
- Τα δεδομένα έχουν τη μορφή αριθμών και στατιστικών στοιχείων, συχνά διατεταγμένα σε πίνακες, διαγράμματα, αριθμούς ή άλλες μορφές όχι πεζού κειμένου.
- Τα παραγόμενα αποτελέσματα μετά την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να γενικεύσουν τις έννοιες ευρύτερα, να προβλέψουν μελλοντικά αποτελέσματα ή να διερευνήσουν αιτιώδεις σχέσεις. Τα ευρήματα μπορούν να γενικευτούν εάν η διαδικασία επιλογής είναι καλά σχεδιασμένη και το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό ενός πληθυσμού μελέτης.
- Η ποσοτική έρευνα στοχεύει να κάνει προβλέψεις, να καθορίσει γεγονότα και να δοκιμάσει υποθέσεις που έχουν ήδη δηλωθεί. Στόχος είναι να βρει αποδεικτικά στοιχεία που υποστηρίζουν ή δεν υποστηρίζουν μια υπάρχουσα υπόθεση.
- Ο ερευνητής χρησιμοποιεί δομημένα εργαλεία, για τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων.
- Η ποσοτική έρευνα συνήθως συνιστάται σε μεταγενέστερα στάδια της έρευνας, επειδή παράγει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.
- Με την ποσοτική έρευνα, λαμβάνονται δεδομένα που είναι ακριβή, αξιόπιστα και συνεπή, ποσοτικά και αριθμητικά.

Η συλλογή δεδομένων με ποσοτικές μεθόδους είναι σχετικά γρήγορη. Επίσης, η ανάλυση δεδομένων είναι σχετικά λιγότερο χρονοβόρα (χρησιμοποιώντας στατιστικό λο-



γισμικό). Για τη δημιουργία του εργαλείου έρευνας λήφθηκαν υπόψη μια σειρά από χαρακτηριστικά αυτού, ώστε η έρευνα να αποδώσει τα ζητούμενα δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο (Neuman, 2011):

- πρέπει να έχει πληρότητα,
- σαφήνεια,
- συνοχή,
- κατάλληλη δομή,
- να περιλαμβάνει ερωτήματα ελέγχου,
- να είναι όσο το δυνατόν πιο σύντομο,
- να έχει αρτιότητα παρουσίασης από τεχνικής πλευράς,
- να περιλαμβάνει βασικές οδηγίες συμπλήρωσης και εννοιολογικές επεξηγήσεις,
- να επιδέχεται κωδικογραφική και μηχανογραφική επεξεργασία.

Ακολουθώντας τα ανωτέρω, το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας δομήθηκε παράλληλα με στόχο να περιλαμβάνει τους άξονες που είναι απαραίτητοι για την συγκέντρωση δεδομένων των οποίων η ανάλυση θα επέτρεπε την καλύτερη δυνατή απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Συνολικά το εργαλείο αποτελείται από τρία μέρη, με το πρώτο από αυτά να αφορά στην καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, ήτοι: φύλο, ηλικιακή κατηγορία, οικογενειακή κατάσταση, σχέση εργασίας, εμπειρία στην εκπαίδευση, τίτλοι σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου και θέση στην μονάδα υπηρεσίας. Οι έτεροι δύο άξονες ήταν οι κάτωθι:

1. Άξονας 1: Διερεύνηση της χρήσης του παιχνιδιού στην μάθηση

Συνολικά ο άξονας περιελάμβανε 3 ερωτήματα όπου το δείγμα καλείτο να απαντήσει/βαθμολογήσει σειρά ερωτημάτων ή προτάσεων αντίστοιχα με την αξιοποίηση μιας 5θμιας κλίμακας Likert. Το πρώτο ερώτημα αφορούσε στην συχνότητα της αξιοποίησης του παιχνιδιού και διαφόρων εκδοχών αυτού στην διαδικασία της μάθησης από το δείγμα. Το δεύτερο ερώτημα αφορούσε στην συχνότητα που το δείγμα εκτελεί διάφορες ενέργειες κατά την ώρα του παιχνιδιού των παιδιών. Το τρίτο ερώτημα αφορούσε στην βαθμολόγηση προτάσεων ως προς την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην μονάδα υπηρεσίας του δείγματος.

2. Άξονας 2: Διερεύνηση της χρήσης του παιχνιδιού στην συμπεριληπτική εκπαίδευση

Ο άξονας αποτελείτο από δύο ερωτήματα, όπου το πρώτο αφορούσε στην βαθμολόγηση προτάσεων που εξέταζαν τις απόψεις του δείγματος τόσο για το παιχνίδι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση όσο και την συμπεριληπτική εκπαίδευση γενικότερα, με την χρήση 5θμιας κλίμακας Likert. Το δεύτερο ερώτημα ήταν ανοιχτού τύπου και αφορούσε στην πρόταση από το δείγμα του καταλληλότερου είδους παιχνιδιού κατά τους/τις ίδιους/ίδιες και το οποίο αξιοποιούν περισσότερο στην τάξη.

#### 6.4.Αναζήτηση δείγματος και εκτέλεση έρευνας

Δεδομένης της εστίασης της εργασίας στην αξιοποίηση του παιχνιδιού στην ενταξιακή εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία, η έρευνα είχε σαν πληθυσμό στόχο νηπιαγωγούς. Το δείγμα αναζητήθηκε από την συγγράφουσα τόσο μέσω προσωπικών επαφών όσο και μέσα από σχετικές ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Δεδομένης της υφιστάμενης κατάστασης λόγω της πανδημίας COVID-19 όσο και για να διευκολυνθεί η έρευνα και η διεξαγωγή της αποφασίστηκε η συλλογή των δεδομένων να λάβει χώρα ψηφιακά. Για τον σκοπό αυτό το εργαλείο δομήθηκε στην πλατφόρμα Google forms και διανεμήθηκε στο δείγμα είτε μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος σε επαφές της συγγράφουσας είτε με την ανάρτηση του στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με την παράκληση της συμμετοχής στην έρευνα.

#### 6.5.Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αποθηκεύτηκαν στον προσωπικό υπολογιστή της συγγράφουσας μετά από την εξαγωγή τους από την πλατφόρμα και η ανάλυση του έλαβε χώρα μέσω της πλατφόρμας IBM SPSS v. 23. Οι στατιστικές αναλύσεις που έλαβαν χώρα περιελάμβαναν:

- Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος (συχνότητες, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις)
- Διερεύνηση της εσωτερικής αξιοπιστίας των απαντήσεων σε κάθε άξονα με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach  $\alpha$
- Διερεύνηση συσχετίσεων με την χρήση του συντελεστή Spearman
- Εις βάθος ανάλυση των ευρεθειών συσχετίσεων με την χρήση στατιστικών ελέγχων independent sample t-test και ελέγχου διακύμανσης (ANOVA).

## 6.6. Ηθική και αξιοπιστία έρευνας

Όσον αφορά στην Ηθική Δεοντολογία της έρευνας, αυτή εξασφαλίστηκε από την πλήρη ανωνυμία των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν. Με αυτόν το τρόπο δεν προέκυψαν ζητήματα δεοντολογίας στην χρήση των δεδομένων, και συνεπώς δεν απαιτήθηκε η υπογραφή φόρμας συναίνεσης.

Σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα εξηγήθηκε με εισαγωγικό σημείωμα ο σκοπός της έρευνας, ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα που αυτός θα έδινε με την συμμετοχή του και την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έλαβε χώρα απρόσκοπτα, χωρίς την παρουσία της υπογράφουσας πλησίον των συμμετεχόντων ώστε να μην υπάρχει καμία αίσθηση επηρεασμού.

Τυχόν απορίες στο ερωτηματολόγιο απαντήθηκαν κατά την αντίστοιχη υποβολή ερωτημάτων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από τους συμμετέχοντες (Χατζόπουλος Β, 2011, European Group on Ethics in Science and New Technologies).

## **Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων έρευνας**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, καθώς και τα αρχικά συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτά.

### 7.1. Δημογραφική περιγραφή δείγματος

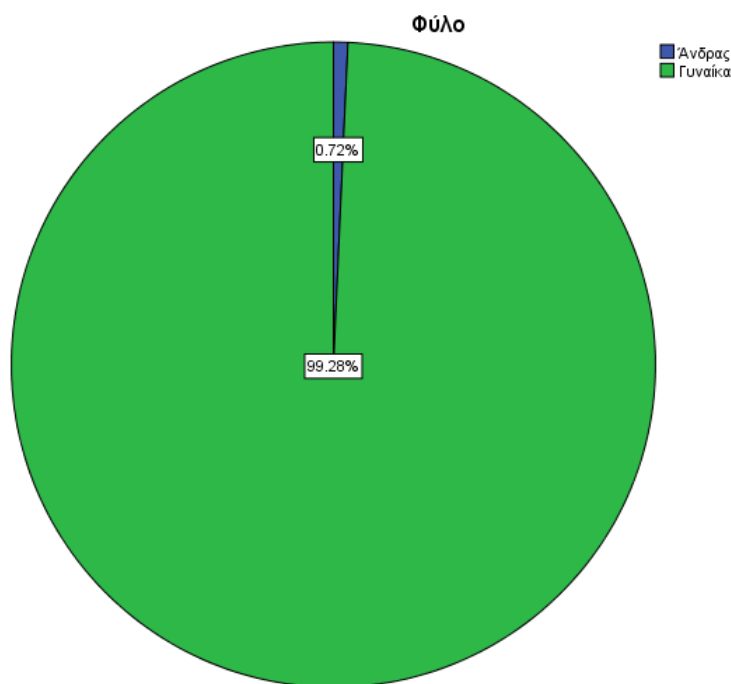
Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 139 νηπιαγωγοί. Σε σχέση με τα ερωτήματα που αφορούσαν στην συγκέντρωση των δημογραφικών δεδομένων δεν υπήρξαν αναπάντητα ερωτήματα από κανέναν/καμία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

#### 7.1.1. Φύλο

Όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση του δείγματος με βάση το φύλο, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες (138 συμμετέχουσες ήτοι το 99.3% του συνόλου). Στην έρευνα έλαβε μέρος μόλις ένας συμμετέχων (αντιστοιχώντας στο 0.7% του συνόλου). Τα σχετικά στοιχεία παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και γραφικά στο Γράφημα 1.

Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστ.Ποσοστό
Άνδρας	1	.7	.7
Γυναίκα	138	99.3	100.0
Σύνολο	139	100.0	



Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο

Εν γένει ο πληθυσμός των νηπιαγωγών στην Ελλάδα αποτελείται ως επί το πλείστον από γυναίκες και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα. Ωστόσο, εξαιτίας της πολύ μικρής συμμετοχής ανδρών στην έρευνα, το φύλο δεν μπορεί να αποτελέσει ανεξάρτητη μεταβλητή αργότερα όσον αφορά στην ανάλυση συσχετίσεων.

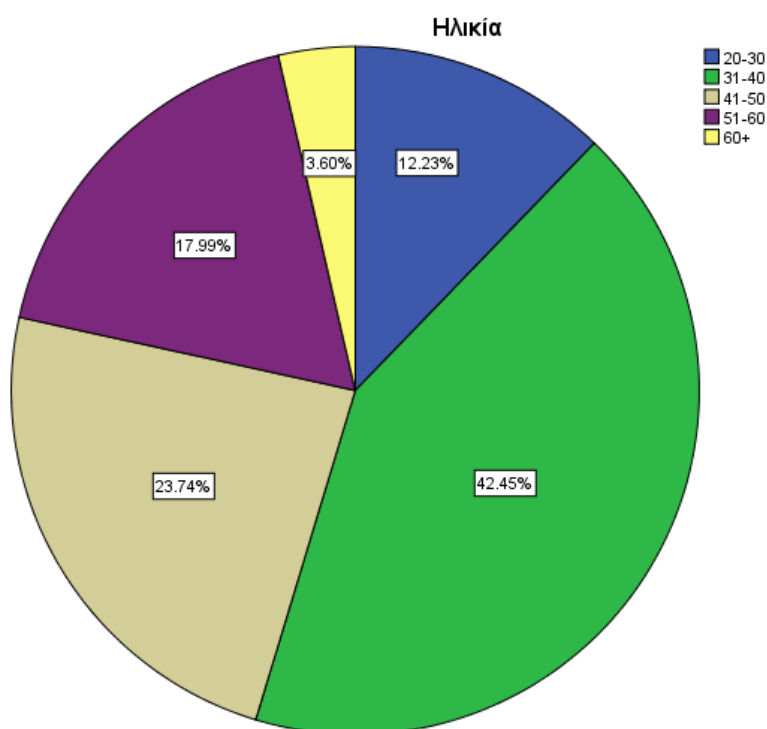
#### 7.1.2. Ηλικία

Το δείγμα σε σχέση με την κατανομή του στις ηλικιακές ομάδες παρουσιάζεται αρκετά «νεαρό», καθώς στις ηλικιακές ομάδες 20-30 ετών και 31-40 ετών συμπεριλαμβάνεται το 54.7% του συνόλου (17 άτομα μεταξύ 20-30 ετών ήτοι το 12.2% του συνόλου και 59 άτομα μεταξύ 31-40 ετών ήτοι το 42.4% του συνόλου). Στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών συγκαταλέγονται 33 άτομα (ήτοι το 23.7% του συνόλου) και στην ηλικιακή κατηγορία μεταξύ 51-60 ετών 25 άτομα (18% του συνόλου). Μόλις πέντε άτομα ανήκαν στην κατηγορία άνω

των 60 ετών (3.6% του συνόλου). Τα σχετικά στοιχεία παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 και γραφικά στο Γράφημα 2.

**Πίνακας 2:** Κατανομή δείγματος σε ηλικιακές ομάδες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστ.Ποσοστό
20-30	17	12.2	12.2
31-40	59	42.4	54.7
41-50	33	23.7	78.4
51-60	25	18.0	96.4
60+	5	3.6	100.0
Σύνολο	139	100.0	



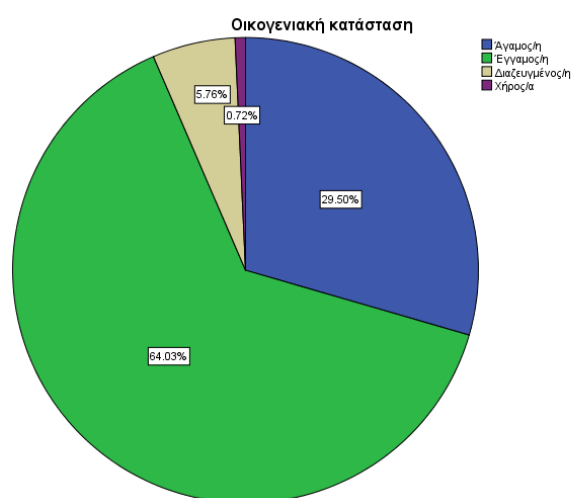
**Γράφημα 1:** Κατανομή δείγματος σε ηλικιακές ομάδες

### 7.1.3.Οικογενειακή κατάσταση

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνουν έγγαμοι/ες (89 άτομα ήτοι το 64% του συνόλου), ακολουθούμενοι ως κατηγορία από τους/τις δηλώνοντες/ουσες άγαμους/ες (41 άτομα ήτοι το 29,5% του συνόλου). Διαζευγμένοι/ες δήλωσε το 5.8% του συνόλου (8 άτομα), ενώ μόλις ένα άτομο (0.7% του συνόλου) δήλωσε χήρος/α. Τα σχετικά στοιχεία παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 και γραφικά στο Γράφημα 3.

**Πίνακας 3:** Κατανομή δείγματος σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστ.Ποσοστό
Άγαμος/η	41	29.5	29.5
Έγγαμος/η	89	64.0	93.5
Διαζευγμένος/η	8	5.8	99.3
Χήρος/α	1	.7	100.0
Σύνολο	139	100.0	



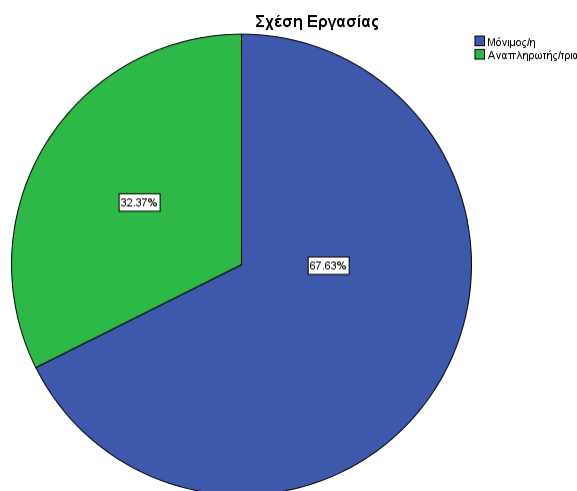
**Γράφημα 2:** Κατανομή δείγματος σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση

#### 7.1.4.Σχέση εργασίας

Όσον αφορά στην σχέση εργασίας προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος είναι μόνιμοι/ες στην εκπαίδευση (94 άτομα ήτοι το 67.6% του συνόλου) ενώ οι αναπληρωτές/τριες αντιστοιχούν στο 32.4% του συνόλου (45 άτομα). Τα σχετικά στοιχεία παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 και γραφικά στο Γράφημα 4.

**Πίνακας 4:** Κατανομή δείγματος σε σχέση με την σχέση εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστ.Ποσοστό
Μόνιμος/η	94	67.6	67.6
Αναπληρωτής/τρια	45	32.4	100.0
Σύνολο	139	100.0	



**Γράφημα 3:** Κατανομή δείγματος σε σχέση με την σχέση εργασίας

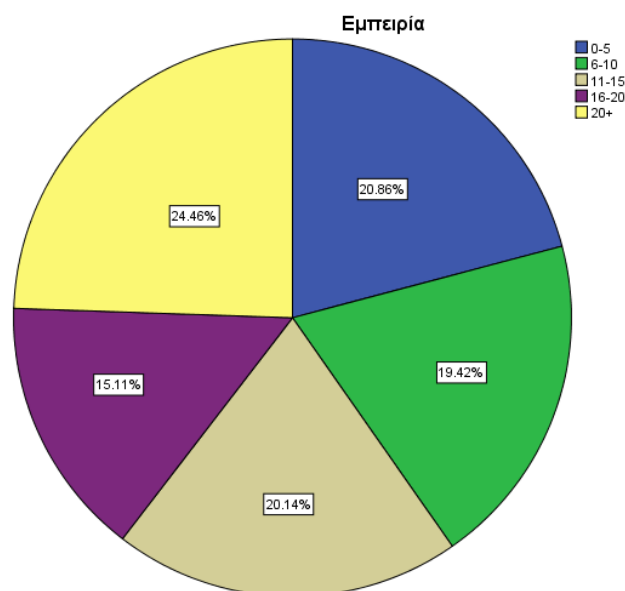
#### 7.1.5.Εμπειρία στην εκπαίδευση

Σε σχέση με την εμπειρία στην εκπαίδευση, το δείγμα παρουσιάζεται ιδιαίτερα διαστρωματομένο με μια σχεδόν ομοιόμορφη κατανομή στις χρονικές ομάδες που τέθηκαν. Η μεγαλύτερη ομάδα ήταν αυτή που δήλωσε εμπειρία άνω των 20 ετών στην εκπαίδευση (34 άτομα ήτοι το 24,5% του συνόλου), ακολουθούμενη από την ομάδα με εμπειρία 0-5 έτη (29 άτομα ήτοι το 20,9% του συνόλου). 28 άτομα (20,1% του συνόλου) δήλωσαν εμπειρία 11-15 έτη, και 27 άτομα (19,4% του συνόλου) δήλωσαν εμπειρία 6-10 έτη. Τέλος 21 άτομα δήλωσαν εμπειρία 16-20 ετών (15,1% του συνόλου). Εν γένει η δηλωμένη προϋπηρεσία συμβαδίζει τα αντίστοιχα ηλικιακά δεδομένα. Τα σχετικά στοιχεία παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 και γραφικά στο Γράφημα 5.

**Πίνακας 5:** Κατανομή δείγματος σε σχέση με την εμπειρία στην εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστ.Ποσοστό
0-5	29	20.9	20.9
6-10	27	19.4	40.3

11-15	28	20.1	60.4
16-20	21	15.1	75.5
20+	34	24.5	100.0
Σύνολο	139	100.0	



**Γράφημα 4:** Κατανομή δείγματος σε σχέση με την εμπειρία στην εκπαίδευση

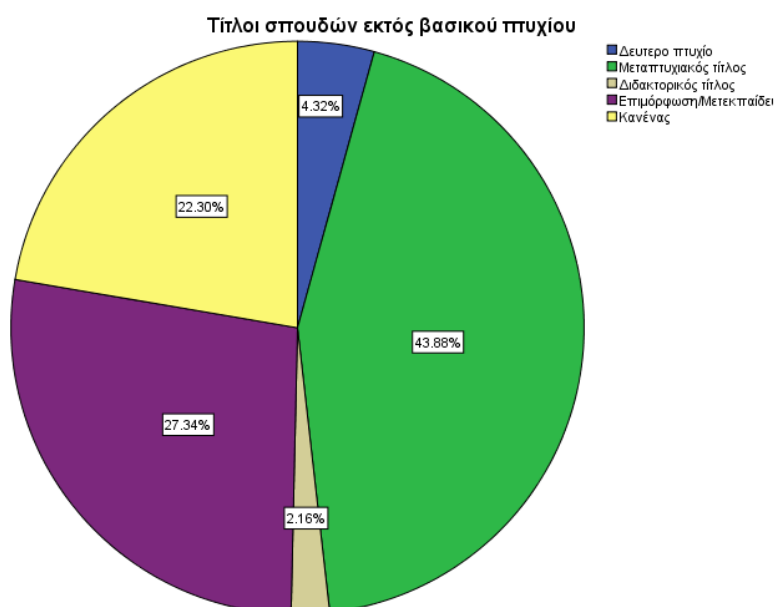
#### 7.1.6. Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού τίτλου)

Από το δείγμα ζητήθηκε να προσδιορίσουν τους τίτλους σπουδών τους εκτός του βασικού πτυχίου τους. Μεγάλο μέρος του δείγματος (61 άτομα ήτοι το 43,9% του συνόλου) ανέφερε κτήση μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ 38 άτομα ανέφεραν ότι έχουν λάβει επιμόρφωση/μετεκπαίδευση (27,3% του συνόλου). Έξι άτομα ανέφεραν κτήση δεύτερου τίτλου σπουδών (4,3% του συνόλου) και τρία άτομα κατείχαν διδακτορικό τίτλο (2,2% του συνόλου). Ωστόσο, 31 άτομα (22,3% του συνόλου) ανέφεραν ότι δεν κατείχαν κανέναν άλλο τίτλο εκτός του βασικού πτυχίου, γεγονός που υποδηλώνει μια μειωμένη σχετικά δυναμικότητα ιδιαίτερα σε σχέση με την επιμόρφωση και την απόκτηση περαιτέρω δεξιοτήτων. Τα σχετικά στοιχεία παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 και γραφικά στο Γράφημα 6.



**Πίνακας 6:** Κατανομή δείγματος σε σχέση με τους τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστ.Ποσοστό
Δευτερο πτυχίο	6	4.3	4.3
Μεταπτυχιακός τίτλος	61	43.9	48.2
Διδακτορικός τίτλος	3	2.2	50.4
Επιμόρφωση/Μετεκπαίδευση	38	27.3	77.7
Κανένας	31	22.3	100.0
Σύνολο	139	100.0	



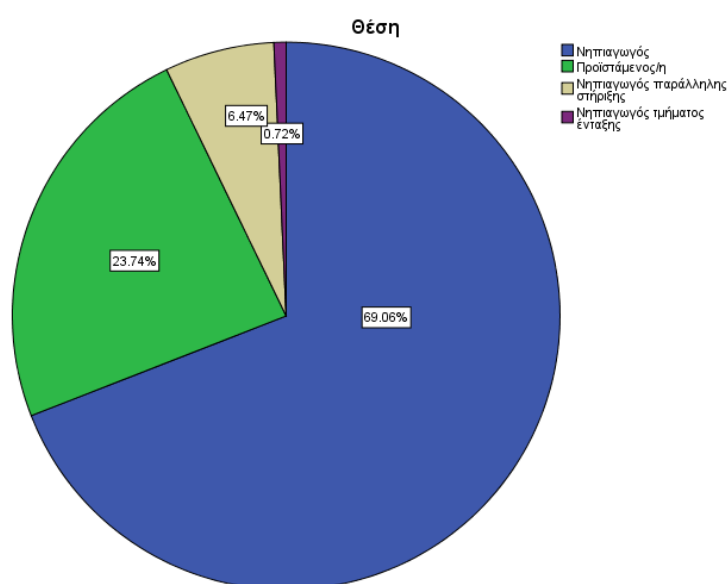
**Γράφημα 5:** Κατανομή δείγματος σε σχέση με τους τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου

#### 7.1.7.Θέση στην μονάδα υπηρεσίας

Το δείγμα ως επί το πλείστον αποτελείτο από νηπιαγωγούς (96 άτομα ήτοι 69,1% του συνόλου) αλλά και προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων (33 άτομα ήτοι 23,7% του συνόλου). Σε σχέση με τις ειδικές κατηγορίες νηπιαγωγών που ήταν διαθέσιμες ως επιλέξιμες απαντήσεις, εννέα άτομα (ήτοι το 6,5% του συνόλου) δήλωσαν ως νηπιαγωγοί παράλληλης στήριξης και μόλις ένα άτομα (0,7% του συνόλου) ως νηπιαγωγός τμήματος ένταξης. Τα σχετικά στοιχεία παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 και γραφικά στο Γράφημα 7.

**Πίνακας 7:** Κατανομή δείγματος σε σχέση με την θέση στην μονάδα υπηρεσίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστ.Ποσοστό
Νηπιαγωγός	96	69.1	69.1
Προϊστάμενος/η	33	23.7	92.8
Νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης	9	6.5	99.3
Νηπιαγωγός τμήματος ένταξης	1	.7	100.0
Σύνολο	139	100.0	



**Γράφημα 6:** Κατανομή δείγματος σε σχέση με την θέση στην μονάδα υπηρεσίας

## 7.2.Περιγραφική στατιστική ανάλυση δεδομένων εργαλείου έρευνας

Στην παράγραφο αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

### 7.2.1.1<sup>ος</sup> Άξονας του εργαλείου έρευνας

Αρχικά σε σχέση με την εσωτερική αξιοπιστία διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχός με την χρήση του συντελεστή Cronbach's alpha. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 8. Είναι εμφανές ότι οι απαντήσεις του δείγματος δείχνουν υψηλή εσωτερική αξιοπιστία, βάση της τιμής του συντελεστή (0,867). Παράλληλα στον έλεγχο για την πιθανή βελτίωση της τιμής του δείκτη με την αφαίρεση ερωτημάτων που επηρεάζουν αρνητικά την

εσωτερική αξιοπιστία των δεδομένων προέκυψε ότι οι μεταβολές κυμαίνονται στο τρίτο δεκαδικό αυτού, και κατά συνέπεια δεν απαιτείτο να αφαιρεθεί κανένα ερώτημα.

**Πίνακας 8:** Αποτελέσματα ανάλυσης εσωτερικής αξιοπιστίας

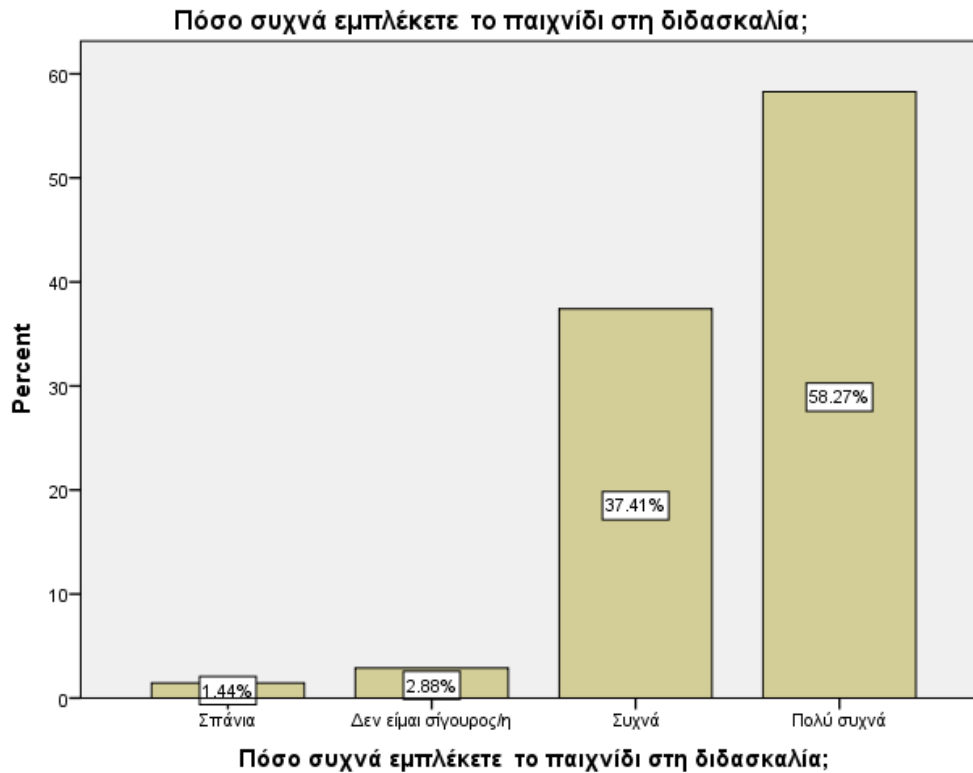
<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>N of Items</i>
.867	15

- Πρώτο ερώτημα

Στο πρώτο ερώτημα του 1<sup>ου</sup> άξονα του εργαλείου έρευνας οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να σχολιάσουν την συχνότητα με την οποία αξιοποιούν το παιχνίδι στην μάθηση, μέσω μιας 5θμιας κλίμακας Likert σε εύρος από 1 (Καθόλου) έως και 5 (Πολύ συχνά). Τα σχετικά αποτελέσματα για τα 6 υποερωτήματα παρουσιάζονται παρακάτω.

1. Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι στη διδασκαλία;

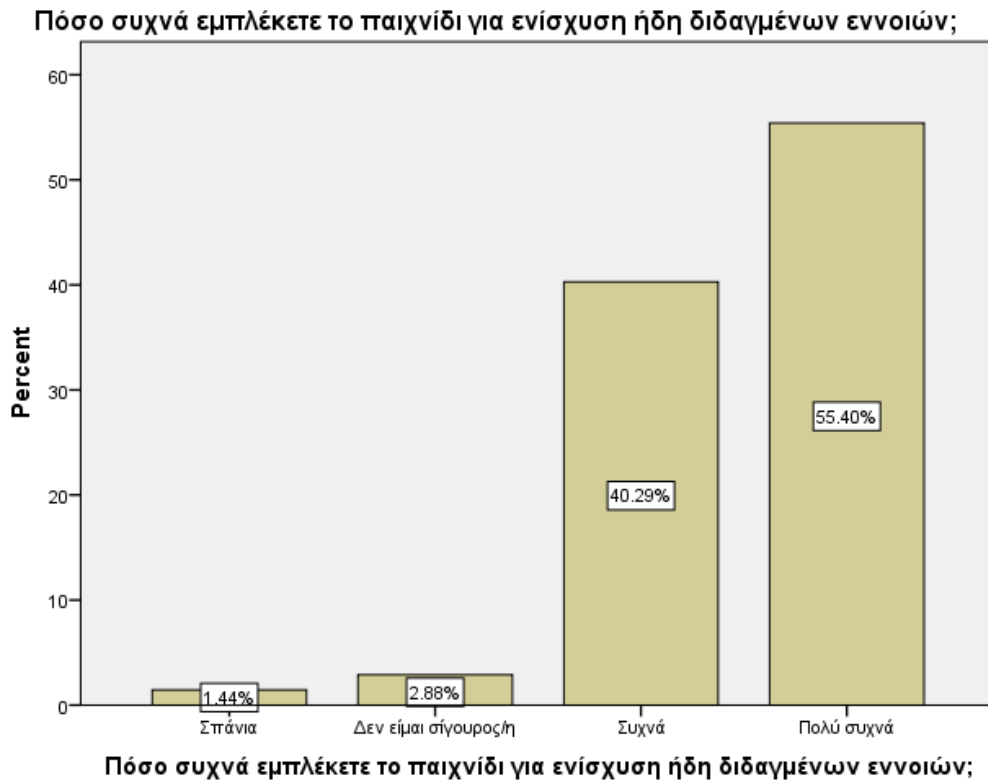
Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,5252, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,62937. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει μια σαφή συχνότητα στην χρήση του παιχνιδιού στην διδασκαλία από το δείγμα, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 8.



**Γράφημα 7:** Κατανομή απαντήσεων δείγματος στο ερώτημα «Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι στη διδασκαλία;»

2. Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι για ενίσχυση ήδη διδαγμένων εννοιών;

Η χρήση του παιχνιδιού ως μέσο για την ενίσχυση διδαγμένων εννοιών παρουσιάζει επίσης ιδιαίτερα υψηλή συχνότητα σύμφωνα με το δείγμα. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,4964, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,62986. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει μια σαφή συχνότητα στην χρήση του παιχνιδιού ως μέσο ενίσχυσης από το δείγμα, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 9.



**Γράφημα 8:** Κατανομή απαντήσεων δείγματος στο ερώτημα «Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι για ενίσχυση ήδη διδαγμένων εννοιών;»

3. Πόσο συχνά εμπλέκετε τα κέντρα μάθησης/ενδιαφέροντος παιχνιδιού για να βοηθήσετε τα παιδιά να κατακτήσουν τις νεοεισαχθείσες έννοιες;

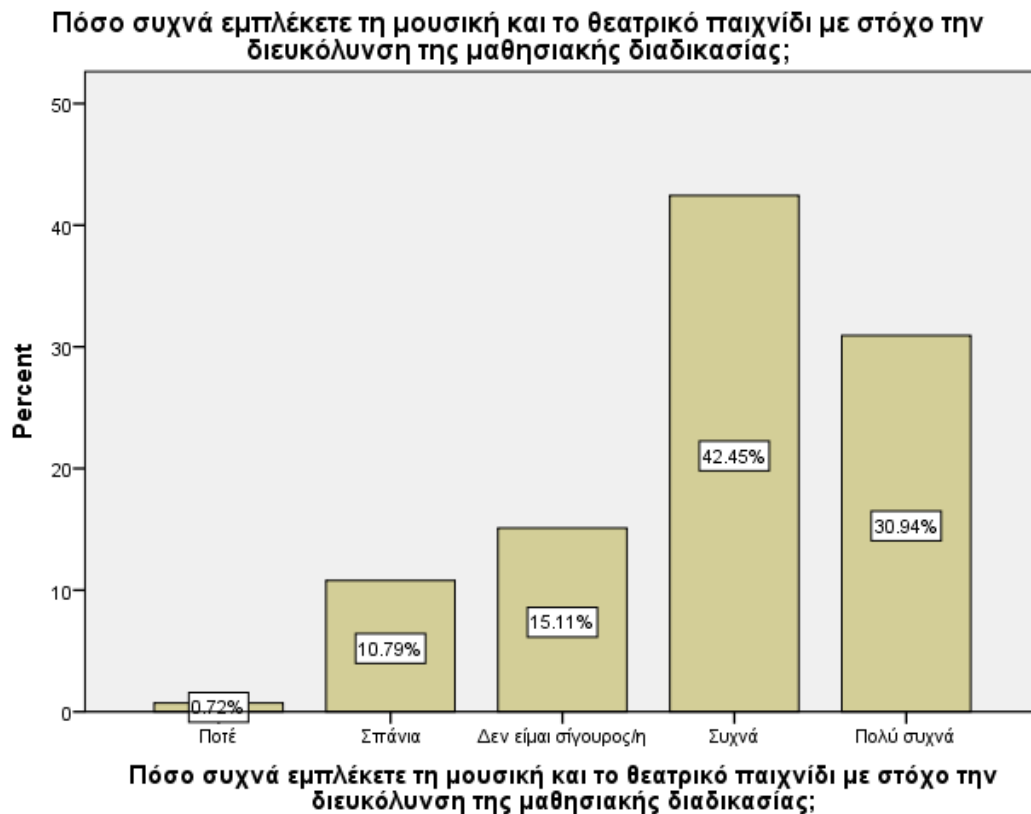
Σε σύνδεση με τα ευρήματα στα προηγούμενα υποερωτήματα, η χρήση των κέντρων μάθησης/παιχνιδιού για την κατάκτηση νέων γνώσεων από τα παιδιά επίσης συναντά μια υψηλή αποδοχή και χρηστικότητα από το δείγμα. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,2158, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,84923. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει μια σαφή συχνότητα στην χρήση των κέντρων μάθησης/ενδιαφέροντος από το δείγμα, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 10.



*Γράφημα 9: Κατανομή απαντήσεων δείγματος στο ερώτημα «Πόσο συχνά εμπλέκετε τα κέντρα μάθησης/ενδιαφέροντος παιχνιδιού για να βοηθήσετε τα παιδιά να κατακτήσουν τις νεοεισαχθείσες έννοιες;»*

#### 4. Πόσο συχνά εμπλέκετε τη μουσική και το θεατρικό παιχνίδι με στόχο την διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας;

Η χρήση της μουσικής και του θεατρικού παιχνιδιού παρουσιάζεται σχετικά συχνή, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι συγκεκριμένες κατηγορίες εν γένει αξιοποιούνται από το δείγμα αλλά όχι σε τόσο υψηλό βαθμό. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 3,9209, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,97850. Η τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει μια σχετική συχνότητα στην χρήση αυτών των τύπων παιχνιδιού από το δείγμα, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 11.

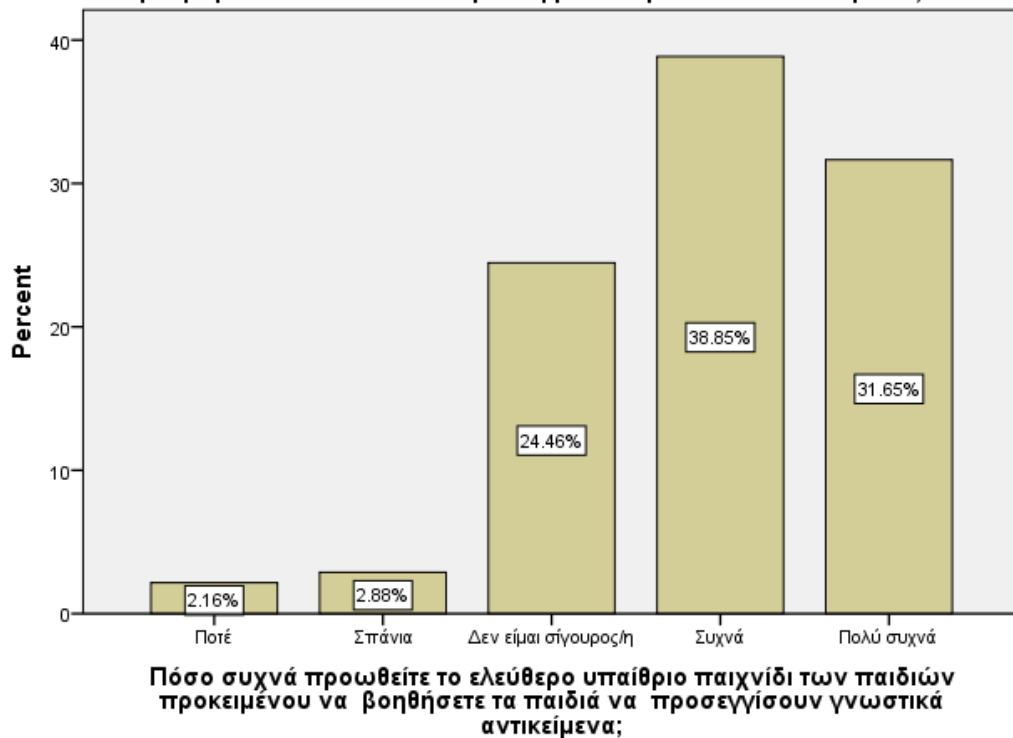


*Γράφημα 10 : Κατανομή απαντήσεων δείγματος στο ερώτημα «Πόσο συχνά εμπλέκετε τη μουσική και το θεατρικό παιχνίδι με στόχο την διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας;»*

5. Πόσο συχνά προωθείτε το ελεύθερο υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών προκειμένου να βοηθήσετε τα παιδιά να προσεγγίσουν γνωστικά αντικείμενα;

Σε σχέση με την χρήση του ελευθέρου υπαίθριου παιχνιδιού, παρατηρείται μια παρόμοια συχνότητα χρήσης με αυτή του θεατρικού ή μουσικού παιχνιδιού από το δείγμα. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 3,9496, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,93502. Η τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει μια σχετική συχνότητα στην χρήση του ελευθέρου υπαίθριου παιχνιδιού από το δείγμα, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 12.

**Πόσο συχνά προωθείτε το ελεύθερο υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών προκειμένου να βοηθήσετε τα παιδιά να προσεγγίσουν γνωστικά αντικείμενα;**



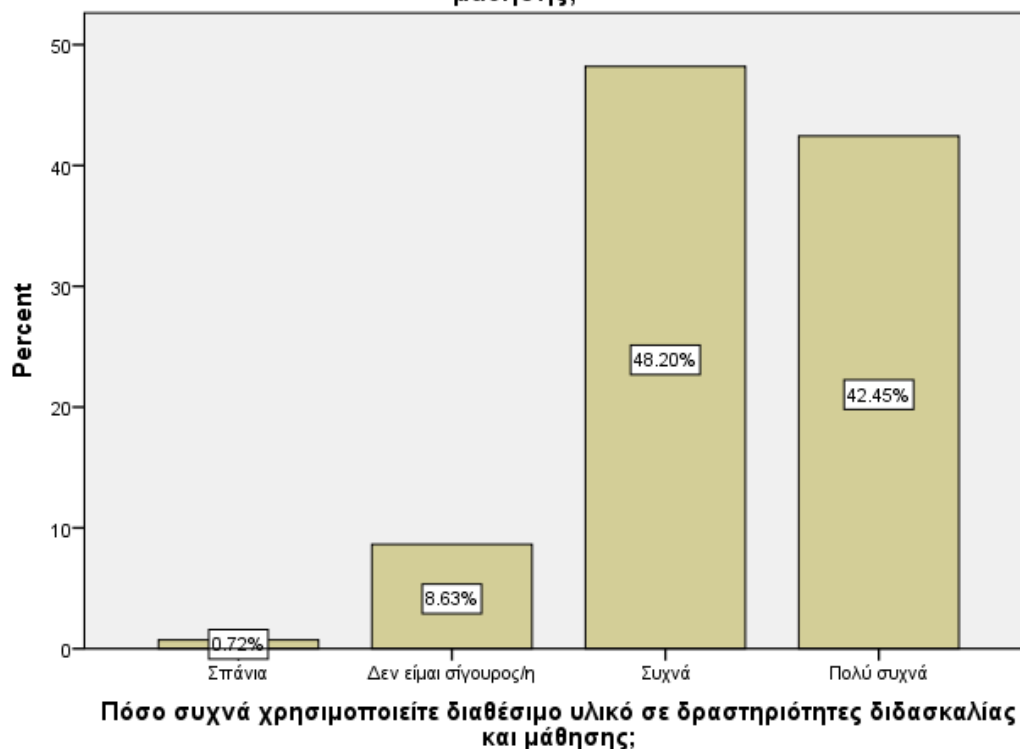
***Γράφημα 11:** Κατανομή απαντήσεων δείγματος στο ερώτημα «Πόσο συχνά προωθείτε το ελεύθερο υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών προκειμένου να βοηθήσετε τα παιδιά να προσεγγίσουν γνωστικά αντικείμενα;»*

1. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε διαθέσιμο υλικό σε δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης;

Σε σχέση με την χρήση διαθέσιμου υλικού σε δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης η συχνότητα αυτής είναι υψηλή, βάση των απαντήσεων του δείγματος. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,3237, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,66175. Η τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει μια υψηλή συχνότητα στην χρήση του διαθέσιμου υλικού από το δείγμα, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 13.



**Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε διαθέσιμο υλικό σε δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης;**



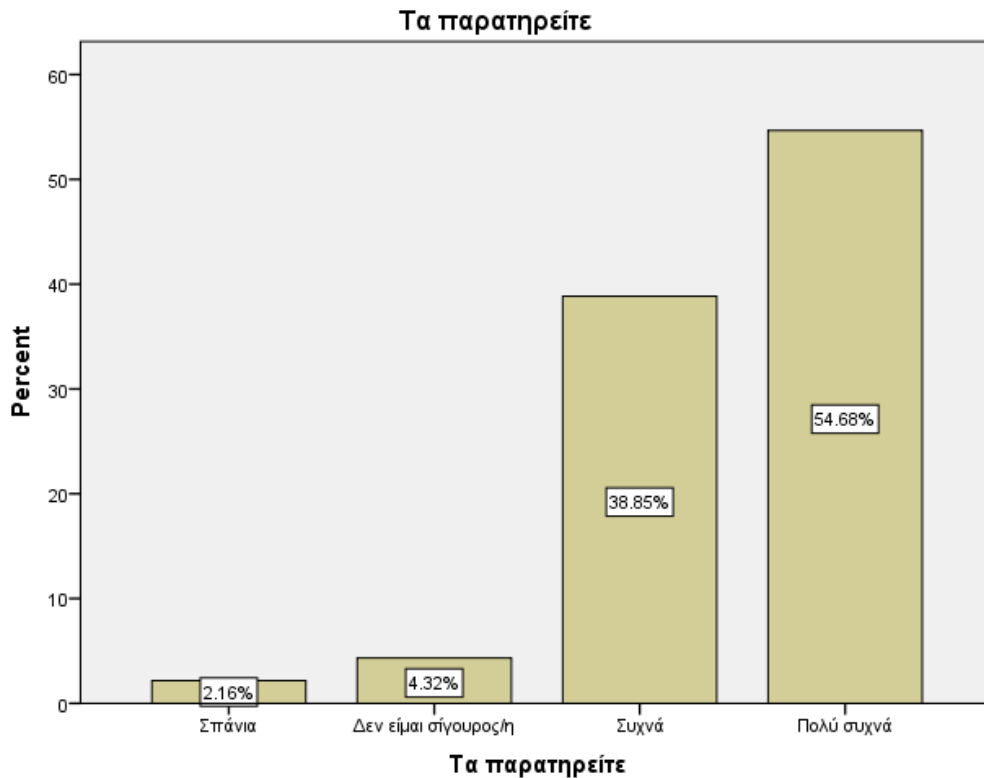
*Γράφημα 12: Κατανομή απαντήσεων δείγματος στο ερώτημα «Πόσο συχνά προωθείτε το ελεύθερο υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών προκειμένου να βοηθήσετε τα παιδιά να προσεγγίσουν γνωστικά αντικείμενα;»*

- Δεύτερο ερώτημα

Το δεύτερο ερώτημα αφορούσε στην διερεύνηση των ενεργειών του δείγματος κατά την διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών. Το δείγμα κλήθηκε να αξιολογήσει την συχνότητα με την οποία εκτελεί έξι ενέργειες κατά το παιχνίδι αξιοποιώντας μιας 5θμια κλίμακας Likert σε εύρος από 1 (Καθόλου) έως και 5 (Πολύ συχνά). Τα σχετικά αποτελέσματα για τις 6 εξεταζόμενες ενέργειες παρουσιάζονται παρακάτω.

1. Τα παρατηρείτε;

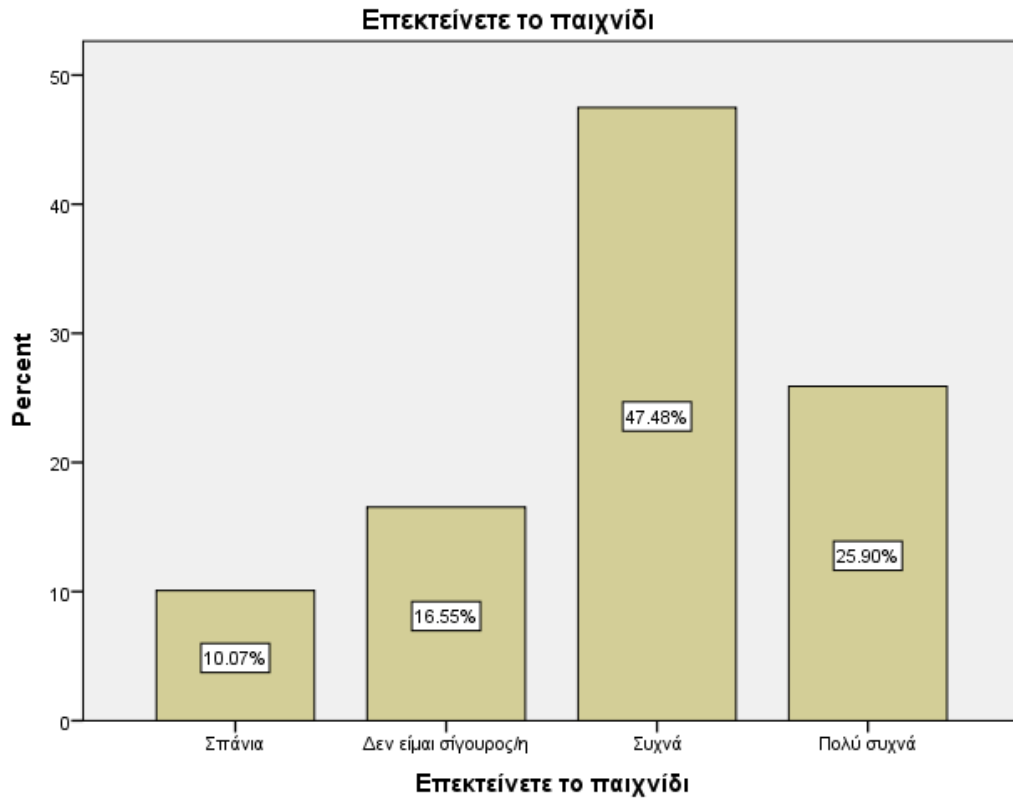
Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,4604, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,68383. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα πολύ συχνά παρατηρεί τα παιδιά στην ώρα που αυτά παίζουν, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 14.



**Γράφημα 13:** Αξιολόγηση της ενέργειας «Τα παρατηρώ» από το δείγμα

## 2.Επεκτείνετε το παιχνίδι;

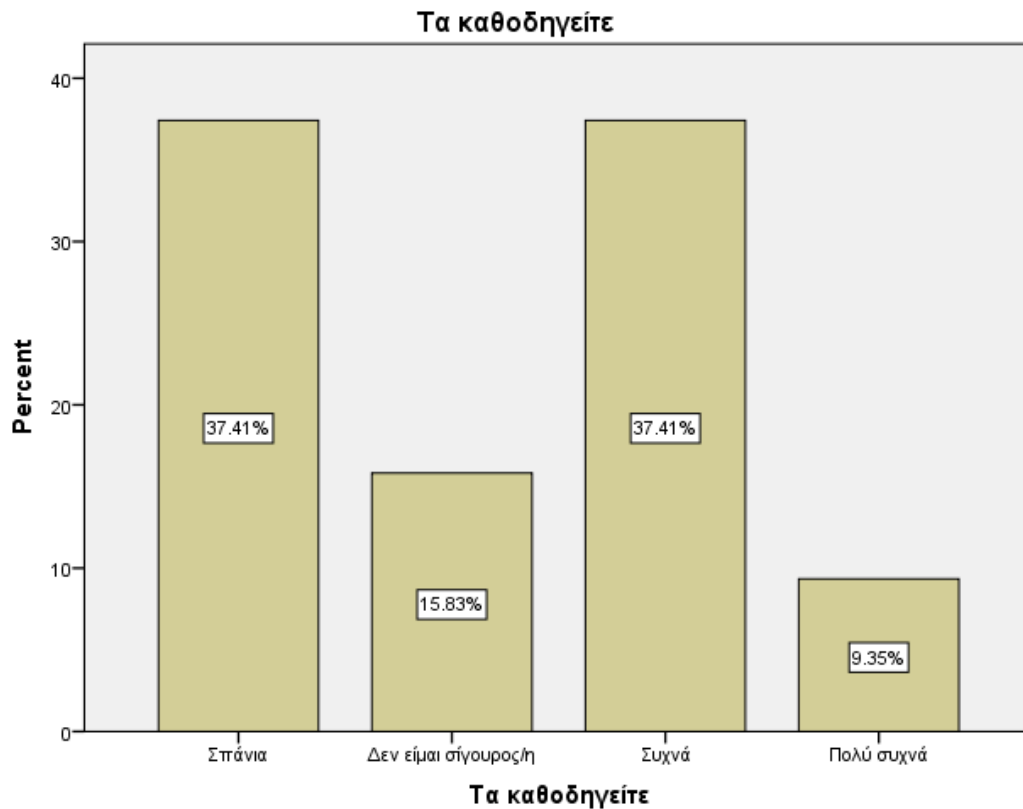
Η επέκταση του παιχνιδιού από το δείγμα αξιοποιείται εν γένει αλλά όχι με ιδιαίτερα υψηλή συχνότητα όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 3,8921, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,90642. Η τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει μια σχετική συχνότητα της επέκτασης του παιχνιδιού των παιδιών από το δείγμα, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 15.



**Γράφημα 14:** Αξιολόγηση της ενέργειας «Επεκτείνετε το παιχνίδι» από το δείγμα

#### 1. Τα καθοδηγείτε;

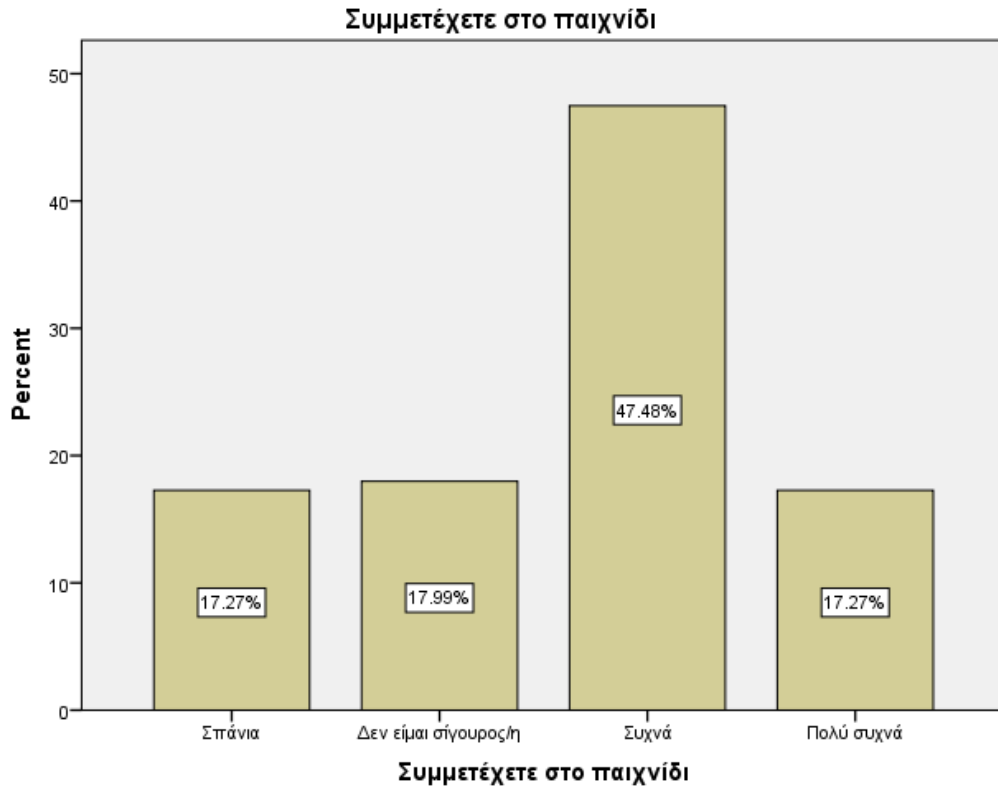
Η καθοδήγηση των παιδιών στην ώρα του παιχνιδιού δεν αξιοποιείται σημαντικά από το δείγμα, καθώς τα σχετικά αποτελέσματα δείχνουν μια μικρή συχνότητα χρήσης αυτής της ενέργειας. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 3,1871, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 1,04651. Η τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει μια μέτρια συχνότητα στην χρήση της καθοδήγησης κατά την ώρα του παιχνιδιού από το δείγμα, ενώ η τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σχετική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 16. Στο Γράφημα είναι σαφής μια διχογνωμία στις απαντήσεις του δείγματος με κύριο χαρακτηριστικό την συγκέντρωση των περισσότερων απαντήσεων σε δύο κέντρα, το σχετικά αρνητικό (σπάνια ) και το σχετικά θετικό (Συχνά).



**Γράφημα 15:** Αξιολόγηση της ενέργειας «Τα καθοδηγείτε» από το δείγμα

**1. Συμμετέχετε στο παιχνίδι;**

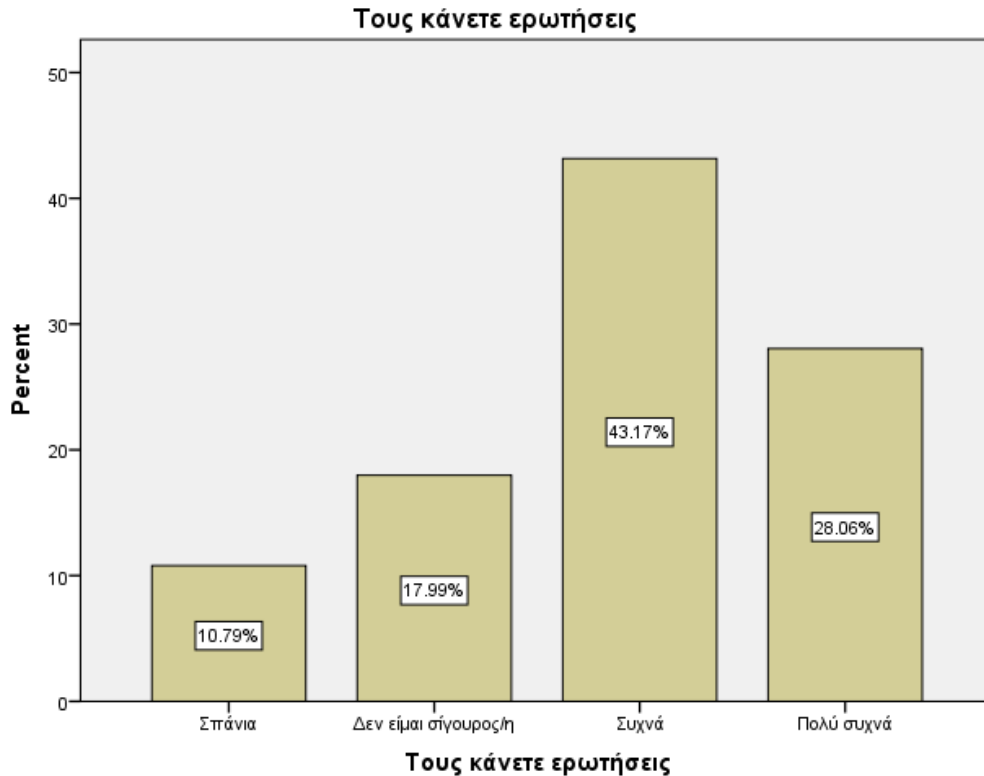
Η συμμετοχή του δείγματος στο παιχνίδι επίσης διαφαίνεται να μην αξιοποιείται συχνά. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 3,6475, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,96206. Η τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει μια σχετική συχνότητα στην συμμετοχή στο παιχνίδι από το δείγμα, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 17.



**Γράφημα 16:** Αξιολόγηση της ενέργειας «Συμμετέχετε στο παιχνίδι» από το δείγμα

**1.Τους κάνουντε ερωτήσεις;**

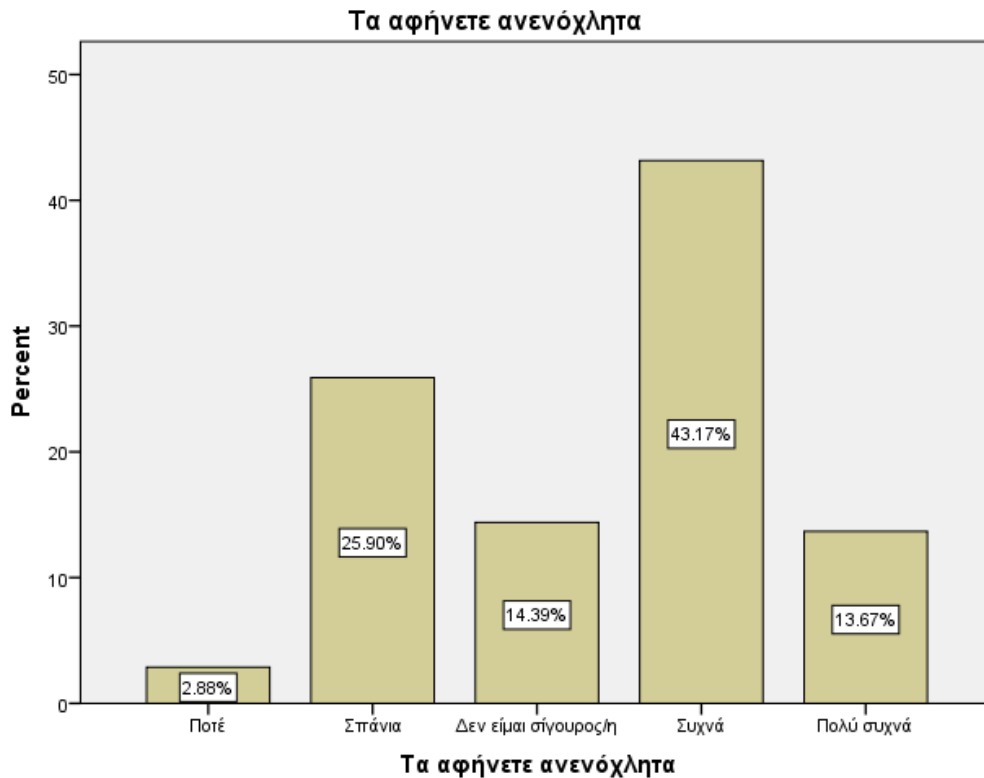
Συνάδοντας με τις απαντήσεις όσον αφορά στην καθοδήγηση ή/και συμμετοχή στο παιχνίδι, και η διενέργεια ερωτήσεων από το δείγμα προς τα παιδιά στην ώρα του παιχνιδιού εμφανίζει μια σχετικά μέτρια συχνότητα. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 3,8849, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,94085. Η τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει μια σχετική συχνότητα στην διατύπωση ερωτήσεων προς στα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού από το δείγμα, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 18.



*Γράφημα 17: Αξιολόγηση της ενέργειας «Τους κάνετε ερωτήσεις;» από το δείγμα*

#### 1. Τα αφήνετε ανενόχλητα

Εν γένει, το δείγμα προκύπτει ότι αφήνει τα παιδιά να ασχοληθούν με το παιχνίδι τους ανενόχλητα με μέση σχετικά συχνότητα. Αυτό συνάδει με τα προηγούμενα, καθώς οι ενέργειες του δείγματος δεν είναι παρεμβατικές, ωστόσο πάντα υπάρχει η παρατήρηση των παιδιών κατά την ώρα αυτή. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 3,3885, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 1,10014. Η τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει μια μέση συχνότητα στην ενέργεια αυτή από το δείγμα, ενώ η τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σχετική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 19.



*Γράφημα 18: Αξιολόγηση της ενέργειας «Τα αφήνετε ανενόχλητα» από το δείγμα*

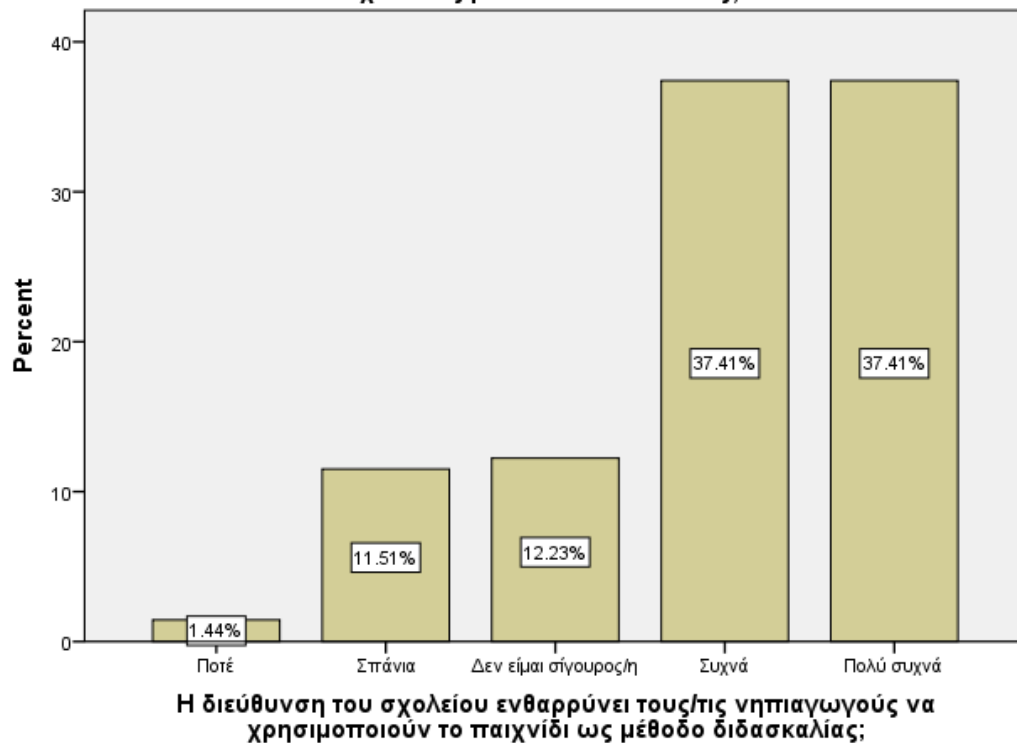
- Τρίτο ερώτημα

Το τρίτο ερώτημα αφορούσε στην αξιολόγηση τριών προτάσεων από το δείγμα που αφορούν στην ευκολία και παροχή πόρων από την διεύθυνση για την χρήση του παιχνιδιού στην μαθησιακή διαδικασία. Το δείγμα κλήθηκε να αξιολογήσει τις προτάσεις αξιοποιώντας μιας 5θμια κλίμακας Likert σε εύρος από 1 (Ποτέ) έως και 5 (Πολύ συχνά). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω.

1. Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει τους/τις νηπιαγωγούς να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέθοδο διδασκαλίας;

Οι απαντήσεις του δείγματος δείχνουν ότι υπάρχει μια στήριξη στην αξιοποίηση του παιχνιδιού από τους/τις νηπιαγωγούς όσον αφορά στην αξιοποίηση του παιχνιδιού σαν μέσο διδασκαλίας. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 3,9784, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 1,04852. Η τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα εν γένει θεωρεί ότι η στήριξη για την χρήση του παιχνιδιού ως μέσου μάθησης από την διεύθυνση στηρίζεται αρκετά, ωστόσο η τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι η συμφωνία ως προς αυτό είναι σχετική καθώς η διασπορά των απαντήσεων σε σχέση με τον μέσο όρο είναι υπαρκτή. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 20.

**Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει τους/τις νηπιαγωγούς να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέθοδο διδασκαλίας;**

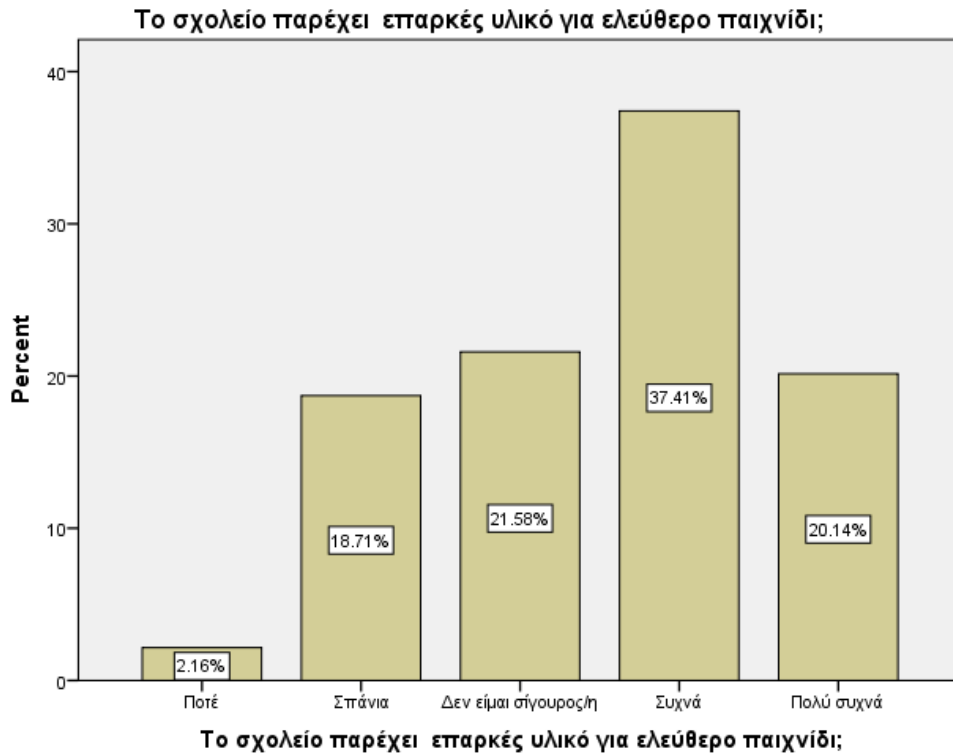


**Γράφημα 19:** Αξιολόγηση πρότασης «Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει τους/τις νηπιαγωγούς να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέθοδο διδασκαλίας;» από το δείγμα

**1. Το σχολείο παρέχει επαρκές υλικό για ελεύθερο παιχνίδι;**

Εν γένει οι παρεχόμενοι πόροι από την διεύθυνση των νηπιαγωγείων κρίνονται ως μέτρια επαρκείς από το δείγμα, καθώς οι αξιολογήσεις στην πρόταση αυτή παρουσιάζουν μια σχετικά μέτρια συχνότητα/στάση. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 3,5468, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 1,07826. Η τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα εν γένει θεωρεί ότι οι παρεχόμενοι πόροι από το σχολείο για το ελεύθερο παιχνίδι είναι μέτρια επαρκείς, ωστόσο η τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι η συμφωνία ως προς αυτό είναι σχετική καθώς η διασπορά των απαντήσεων σε σχέση με τον μέσο όρο είναι υπαρκτή. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 21.

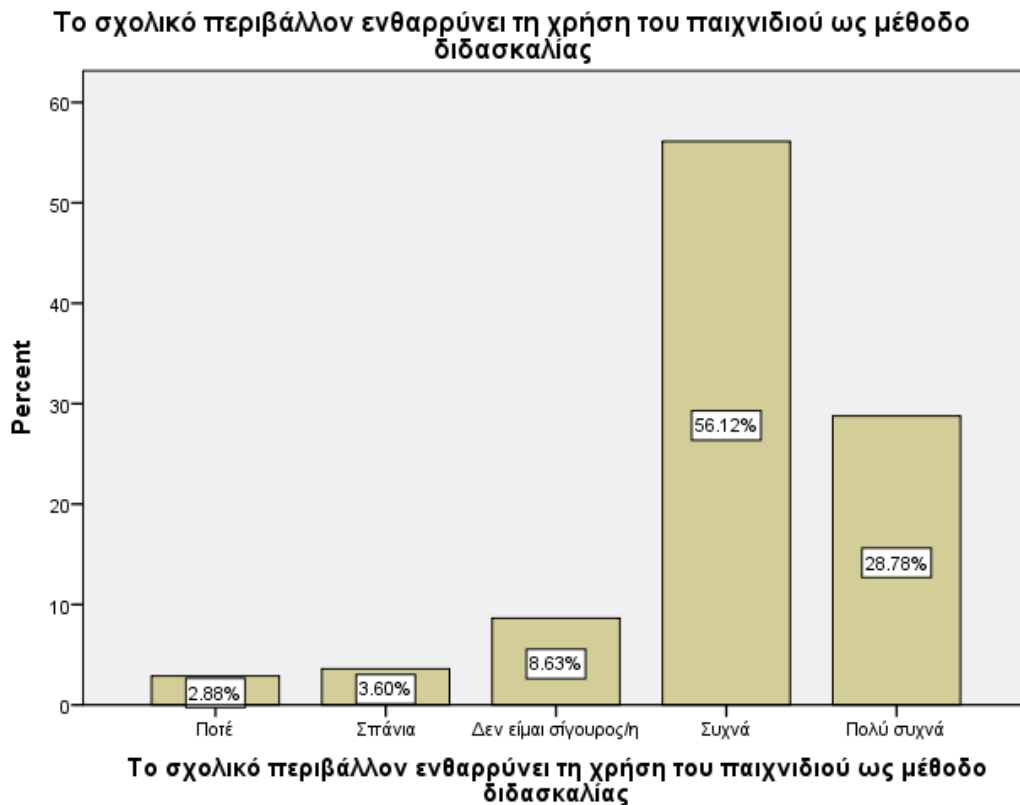




*Γράφημα 20: Αξιολόγηση πρότασης «Το σχολείο παρέχει επαρκές υλικό για ελεύθερο παιχνίδι;» από το δείγμα*

1. Το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τη χρήση του παιχνιδιού ως μέθοδο διδασκαλίας.

Σε αντίθεση με τους διαθέσιμους πόρους ή την ενθάρρυνση από πλευρά διοικήσεως για την χρήση του παιχνιδιού, το δείγμα θεωρεί ότι το εν γένει σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει σε ικανό βαθμό την χρήση του παιχνιδιού ως μέσο διδασκαλίας. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,0432, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,88359. Η τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει μια ικανοποίηση από την θελκτικότητα του σχολικοί περιβάλλοντος για την χρήση του παιχνιδιού ως μέσο διδασκαλίας, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 22.



**Γράφημα 21:** Αξιολόγηση πρότασης «Το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τη χρήση του παιχνιδιού ως μέθοδο διδασκαλίας» από το δείγμα

#### 7.2.2.2<sup>ος</sup> Άξονας του εργαλείου έρευνας

Αρχικά σε σχέση με την εσωτερική αξιοπιστία διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχός με την χρήση του συντελεστή Cronbach's alpha. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9. Είναι εμφανές ότι οι απαντήσεις του δείγματος δείχνουν υψηλή εσωτερική αξιοπιστία, βάση της τιμής του συντελεστή (0,878). Παράλληλα στον έλεγχο για την πιθανή βελτίωση της τιμής του δείκτη με την αφαίρεση ερωτημάτων που επηρεάζουν αρνητικά την εσωτερική αξιοπιστία των δεδομένων προέκυψε ότι οι μεταβολές κυμαίνονται στο τρίτο δεκαδικό αυτού, και κατά συνέπεια δεν απαιτείτο να αφαιρεθεί κανένα ερώτημα.

**Πίνακας 9:** Αποτελέσματα ανάλυσης εσωτερικής αξιοπιστίας

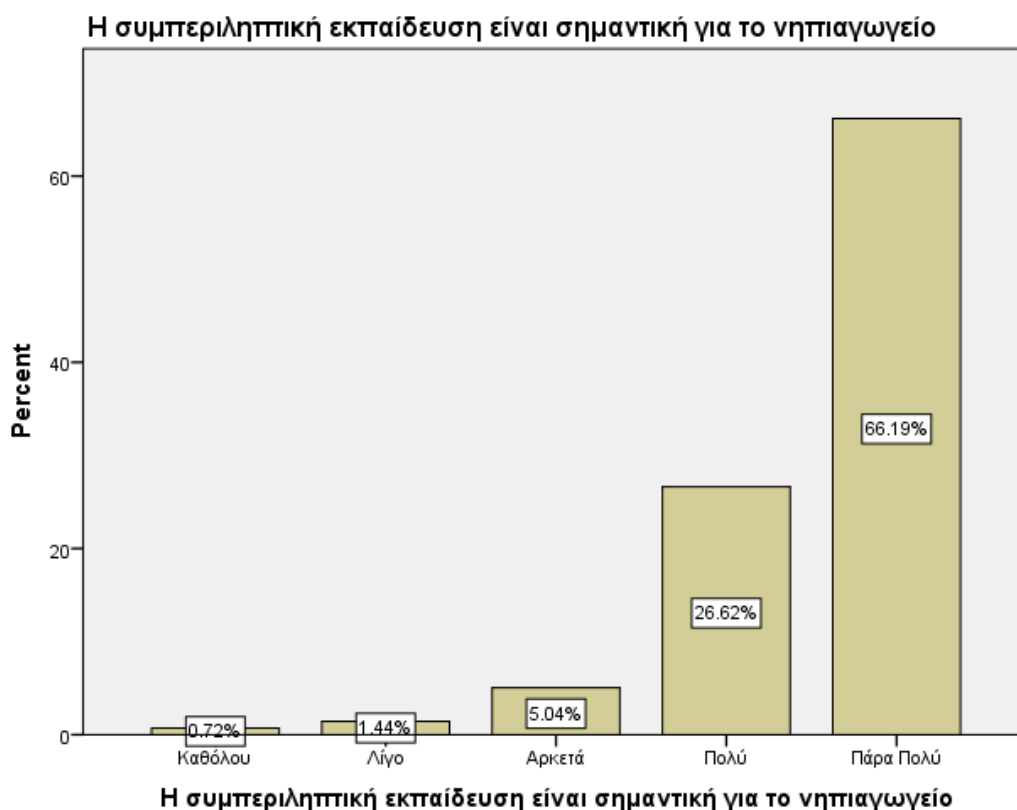
<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>N of Items</i>
.878	20

- Πρώτο ερώτημα

Στο πρώτο ερώτημα του 2<sup>ου</sup> άξονα του εργαλείου έρευνας οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν μια σειρά από 20 προτάσεις που αφορούσαν στην συμπεριληπτική εκπαίδευση και το παιχνίδι, μέσω μιας 5θμιας κλίμακας Likert σε εύρος από 1 (Καθόλου) έως και 5 (Πάρα πολύ). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω.

1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι σημαντική για το νηπιαγωγείο.

Κατά το δείγμα η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για το νηπιαγωγείο. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,5612, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,72347. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα θεωρεί πολύ σημαντική την συμπεριληπτική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 23.

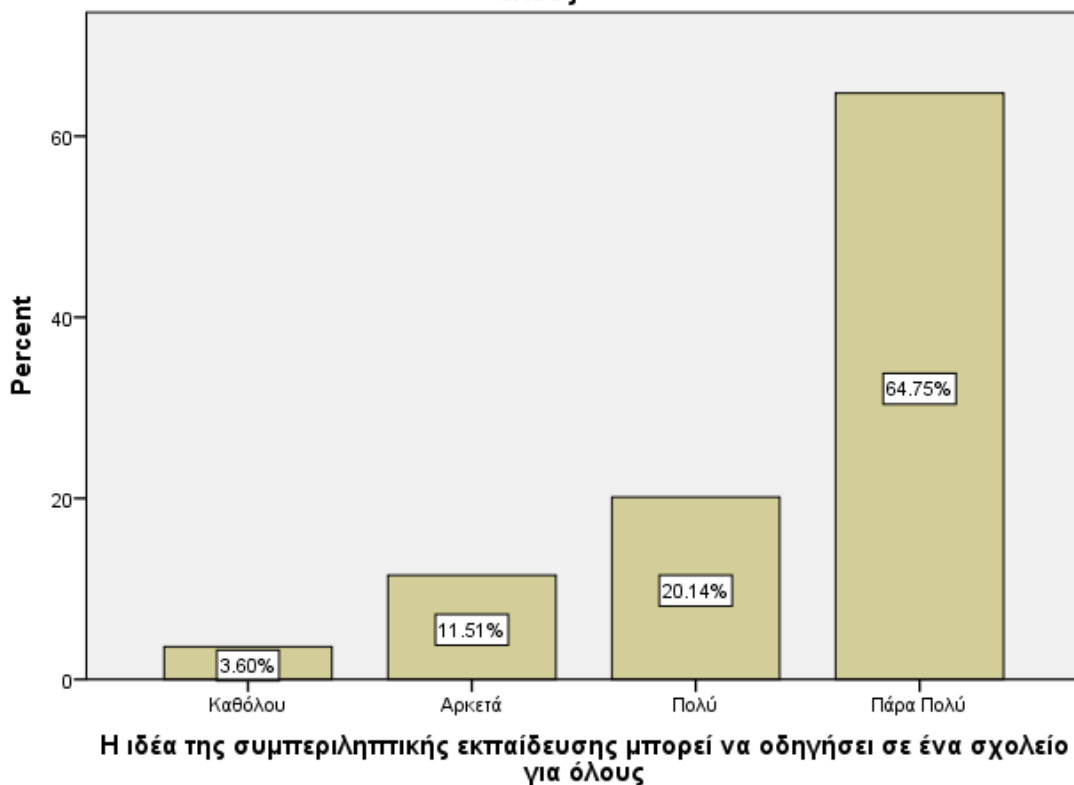


**Γράφημα 22:** Αξιολόγηση πρότασης «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι σημαντική για το νηπιαγωγείο» από το δείγμα

1. Η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε ένα σχολείο για όλους.

Συνάδοντας με τα αποτελέσματα τη προηγούμενης πρότασης το δείγμα συμφωνεί σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό και στην παρούσα πρόταση, ήτοι θεωρεί ότι όντως η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε ένα σχολείο για όλους. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,4245, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,95537. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 24.

#### Η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε ένα σχολείο για όλους

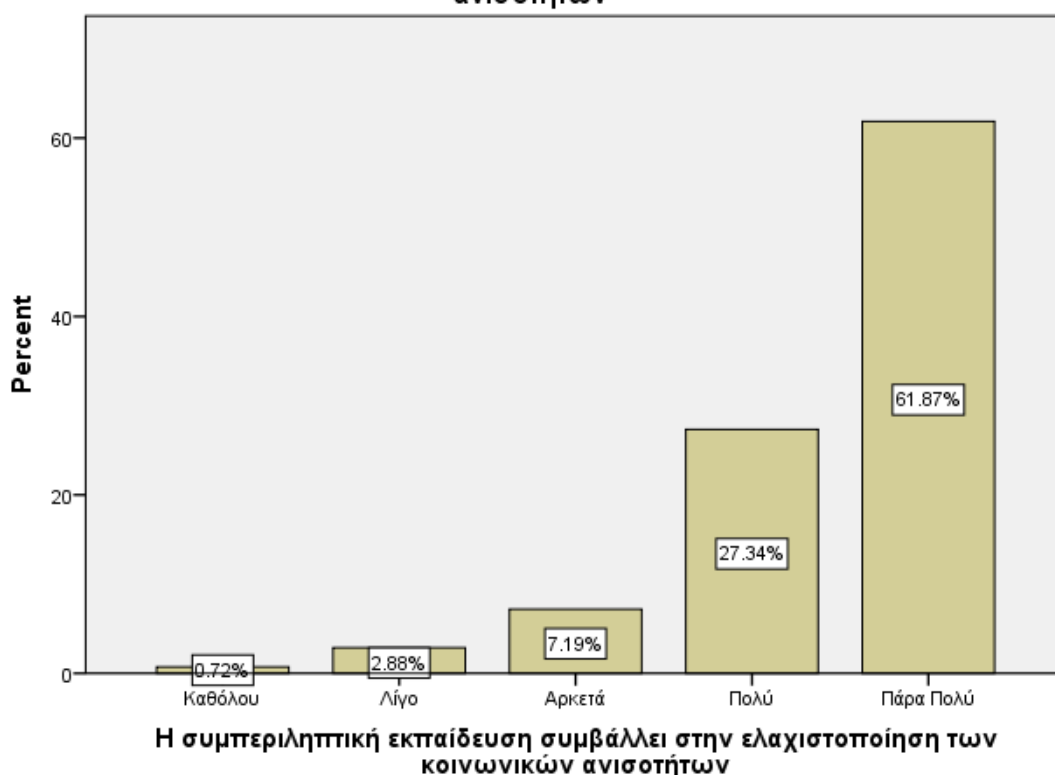


**Γράφημα 23:** Αξιολόγηση πρότασης «Η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε ένα σχολείο για όλους» από το δείγμα

1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στην ελαχιστοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Και στην περίπτωση αυτή η συμφωνία του δείγματος είναι σαφής. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,4676, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,81028. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 25.

#### Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στην ελαχιστοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων

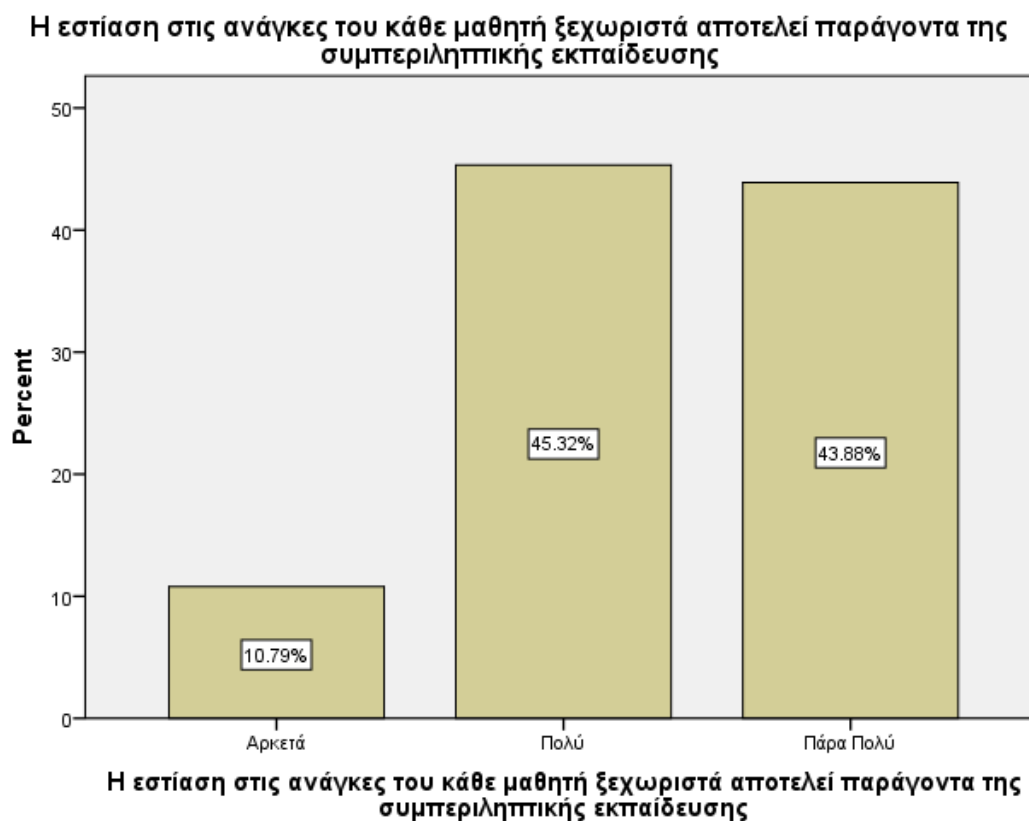


**Γράφημα 24:** Αξιολόγηση πρότασης «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στην ελαχιστοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων» από το δείγμα

1. Η εστίαση στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά αποτελεί παράγοντα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων στην παρούσα ερώτηση υποδηλώνουν μια σαφή κατανόηση από το δείγμα για τις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς παρουσιάζεται ιδιαίτερα υψηλή βαθμολόγηση της πρότασης αυτής. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,3309, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,66346. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει

ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 26.

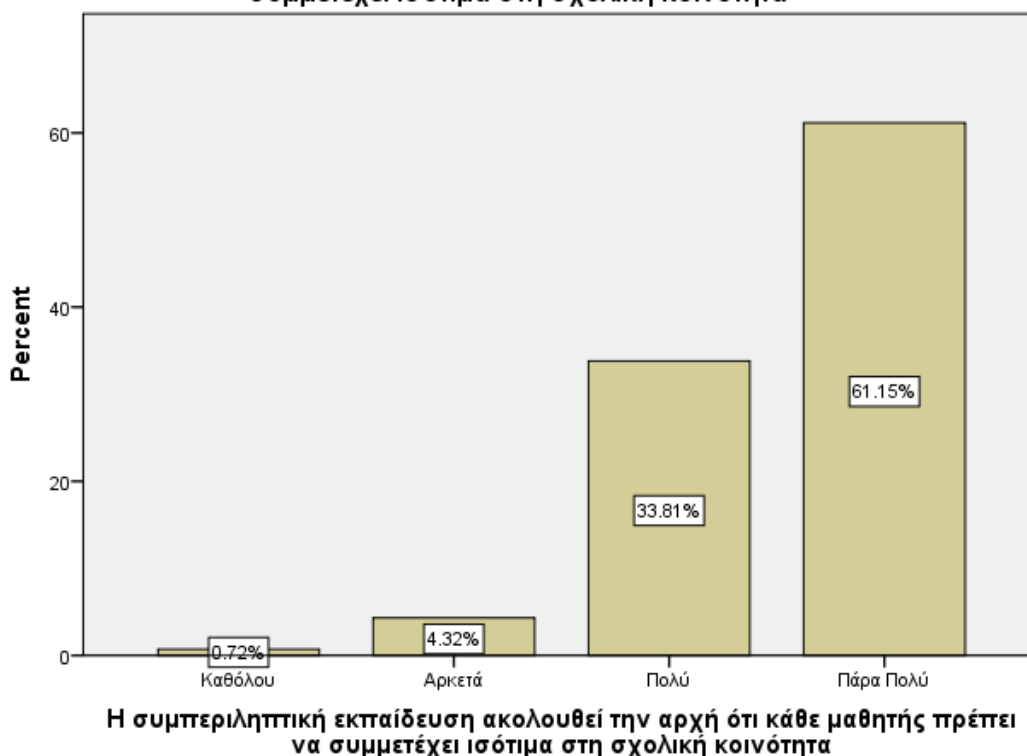


**Γράφημα 25 :** Αξιολόγηση πρότασης «Η εστίαση στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά αποτελεί παράγοντα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» από το δείγμα

1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ακολουθεί την αρχή ότι κάθε μαθητής πρέπει να συμμετέχει ισότιμα στη σχολική κοινότητα.

Σε επιβεβαίωση του προηγούμενου ευρήματος, οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση επιβεβαιώνουν ότι το δείγμα κατέχει τις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,5468, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,65079. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 27.

**Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ακολουθεί την αρχή ότι κάθε μαθητής πρέπει να συμμετέχει ισότιμα στη σχολική κοινότητα**

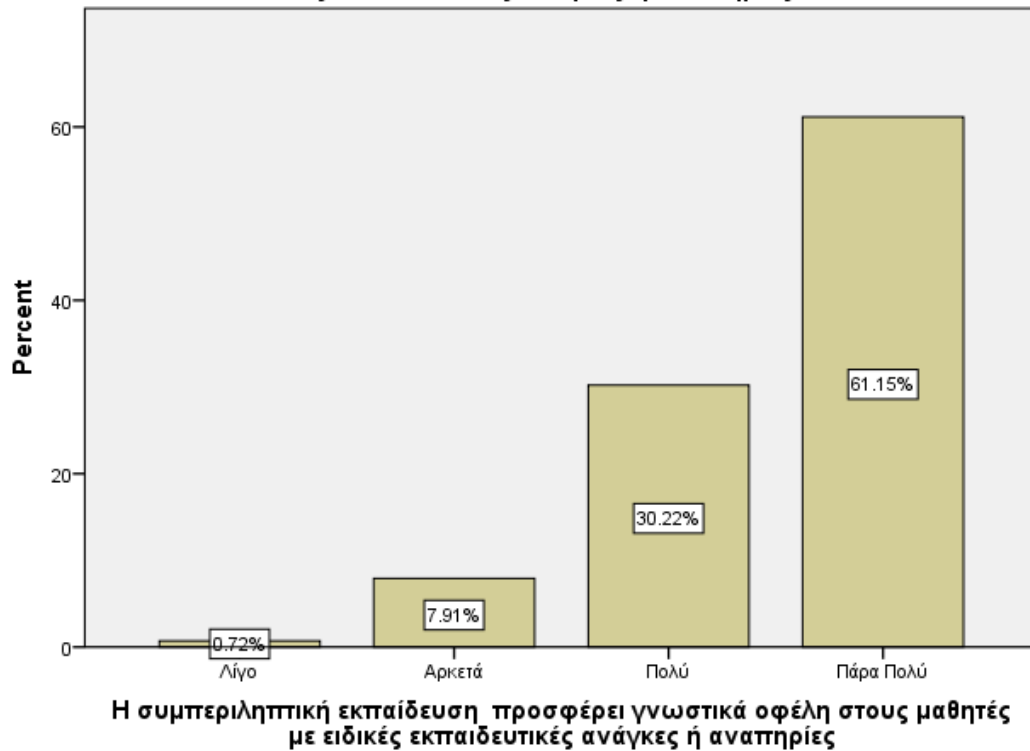


*Γράφημα 26: Αξιολόγηση πρότασης «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ακολουθεί την αρχή ότι κάθε μαθητής πρέπει να συμμετέχει ισότιμα στη σχολική κοινότητα» από το δείγμα*

1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει γνωστικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Σε συνέχεια των προηγούμενων, το δείγμα συμφωνεί και με αυτή την πρόταση σε σχέση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,5180, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,67408. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 28.

**Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει γνωστικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες**



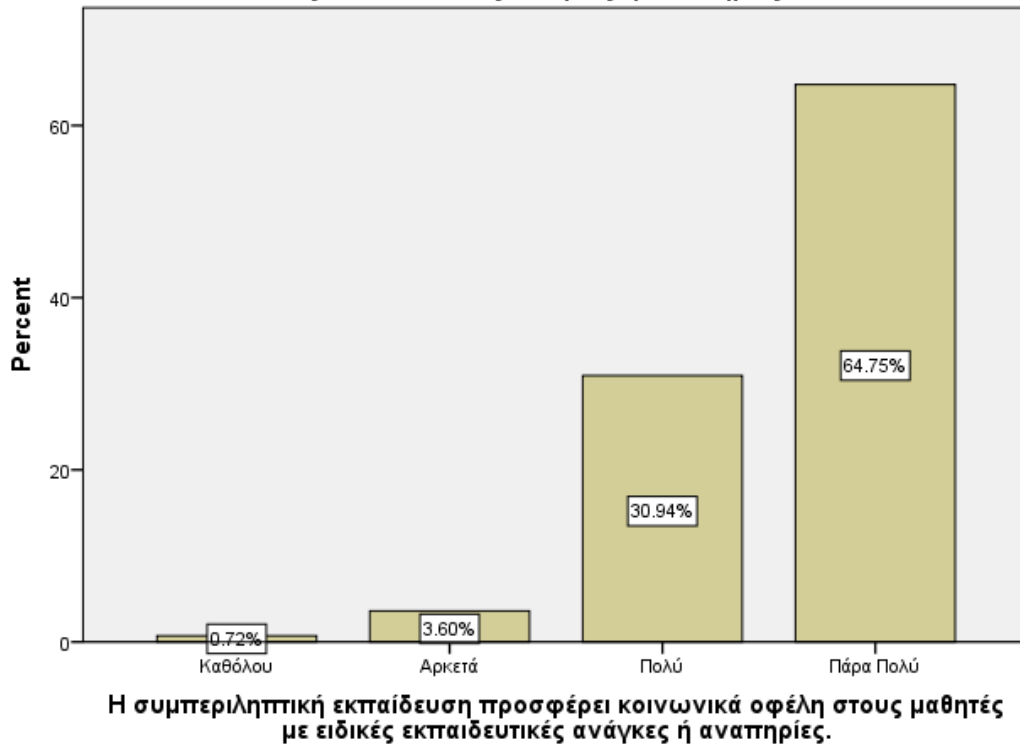
**Γράφημα 27:** Αξιολόγηση πρότασης «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει γνωστικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα

1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει κοινωνικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Είναι σαφές τόσο από τα προηγούμενα ερωτήματα όσο και αυτό ότι το δείγμα είναι πλήρως ενήμερο σε σχέση με τις αρχές και τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,5899, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,63489. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 29.



**Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει κοινωνικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.**

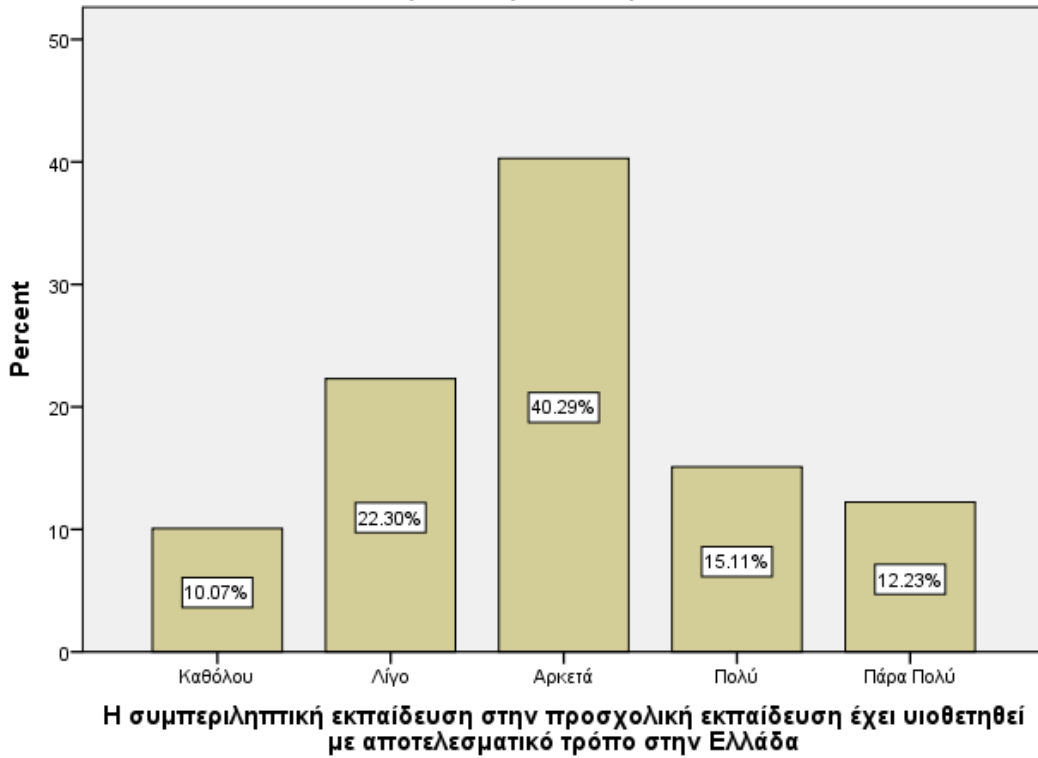


**Γράφημα 28:** Αξιολόγηση πρότασης «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει κοινωνικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα

1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση έχει υιοθετηθεί με αποτελεσματικό τρόπο στην Ελλάδα.

Η εφαρμογή των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά το δείγμα είναι ιδιαίτερα απογοητευτική σύμφωνα με τις απαντήσεις τους. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 2,9712, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 1,12895. Η χαμηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα παρουσιάζεται απογοητευμένο από την αξιοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ωστόσο η τιμή της τυπικής απόκλισης παρουσιάζει μια σχετική συμφωνία ως προς αυτό. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 30.

**Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση έχει υιοθετηθεί με αποτελεσματικό τρόπο στην Ελλάδα**

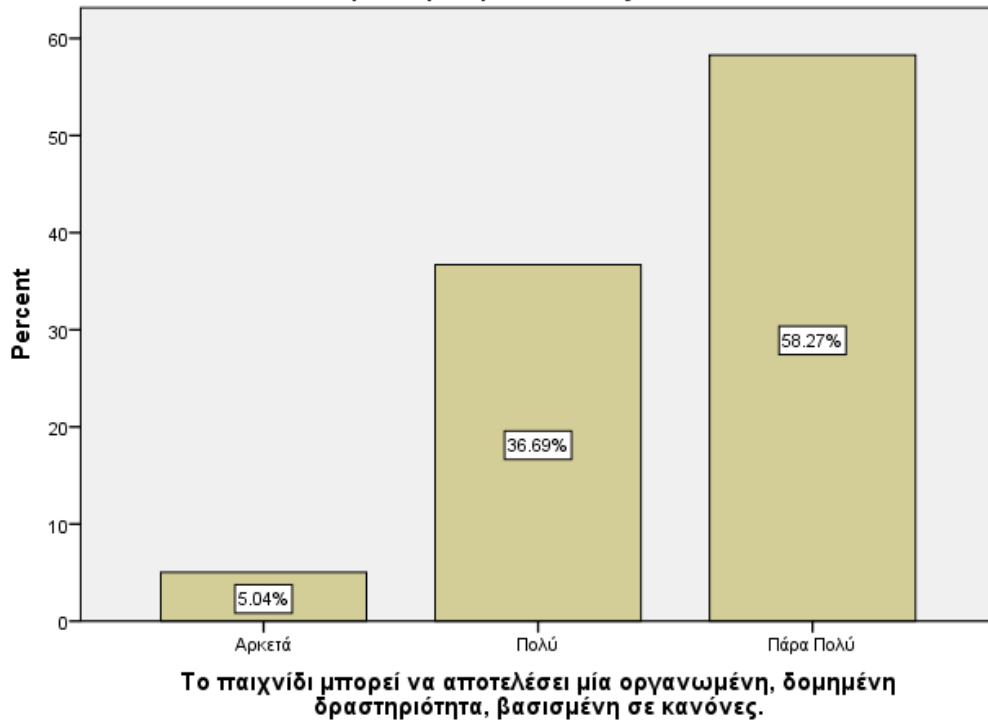


**Γράφημα 29:** Αξιολόγηση πρότασης «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση έχει υιοθετηθεί με αποτελεσματικό τρόπο στην Ελλάδα» από το δείγμα

1. Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει μία οργανωμένη, δομημένη δραστηριότητα, βασισμένη σε κανόνες.

Η χρήση του παιχνιδιού ως μια οργανωμένη δραστηριότητα φαίνεται να βρίσκει σύμφωνο το δείγμα. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,5324, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,59347. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 31.

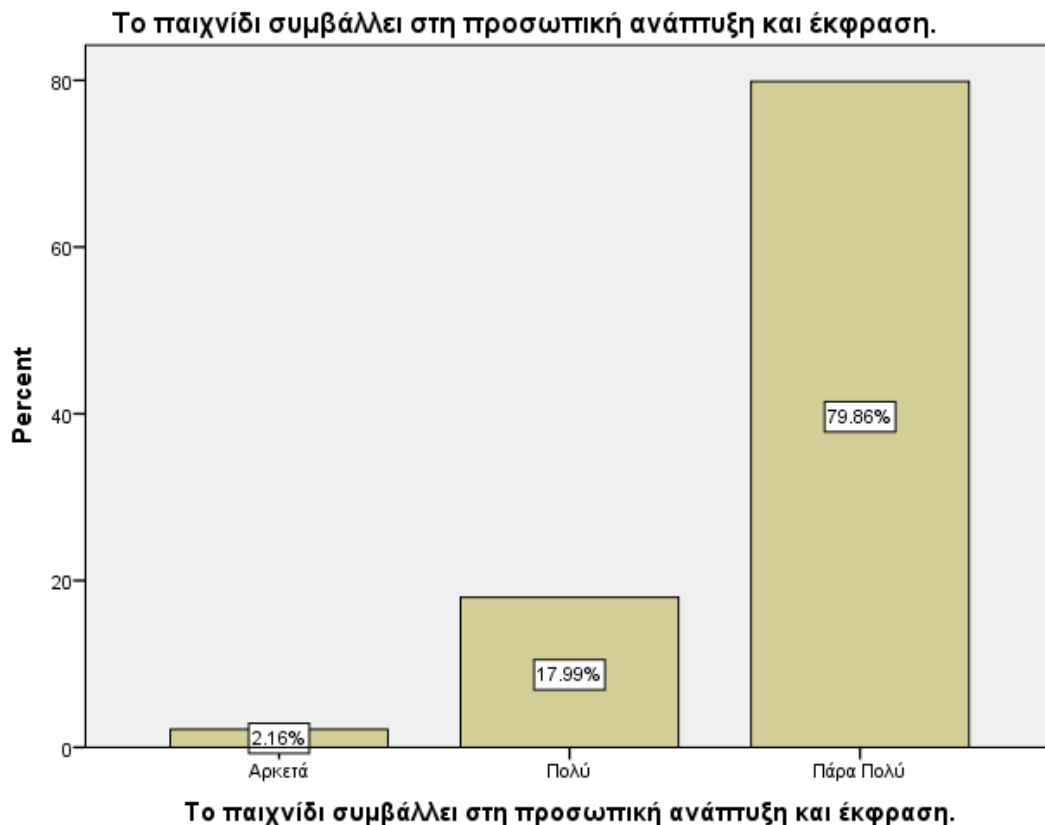
**Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει μία οργανωμένη, δομημένη δραστηριότητα, βασισμένη σε κανόνες.**



*Γράφημα 30: Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει μία οργανωμένη, δομημένη δραστηριότητα, βασισμένη σε κανόνες» από το δείγμα*

1.Το παιχνίδι συμβάλλει στη προσωπική ανάπτυξη και έκφραση.

Η σημασία και συμβολή του παιχνιδιού στην προσωπική ανάπτυξη και έκφραση των παιδιών θεωρείται πολύ υψηλή από το δείγμα. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,7770, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,46692. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 32.

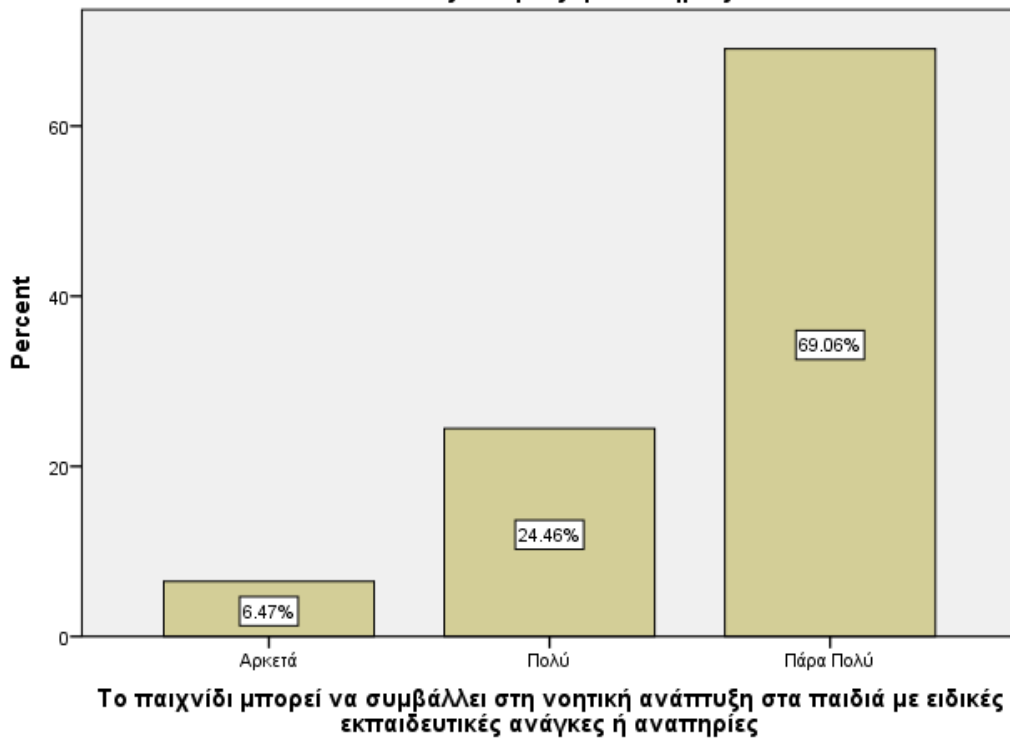


**Γράφημα 31:** Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι συμβάλλει στη προσωπική ανάπτυξη και έκφραση» από το δείγμα

1.Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Η θεραπευτική σημασία, πέραν της μαθησιακής, του παιχνιδιού για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θεωρείται επίσης πολύ υψηλή από το δείγμα δεδομένων των απαντήσεων στο ερώτημα αυτό. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,6259, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,6052. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 33.

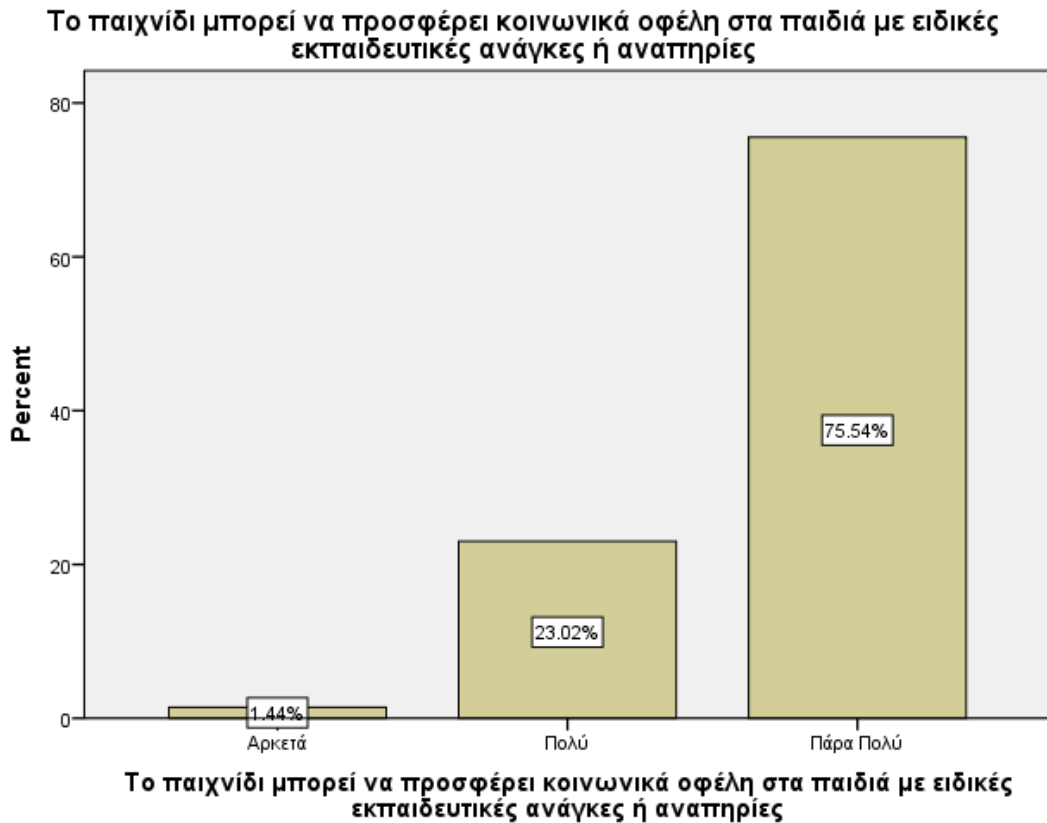
**Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλει στη νοητική ανάπτυξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες**



*Γράφημα 32: Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλει στη νοητική ανάπτυξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα*

1.Το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει κοινωνικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

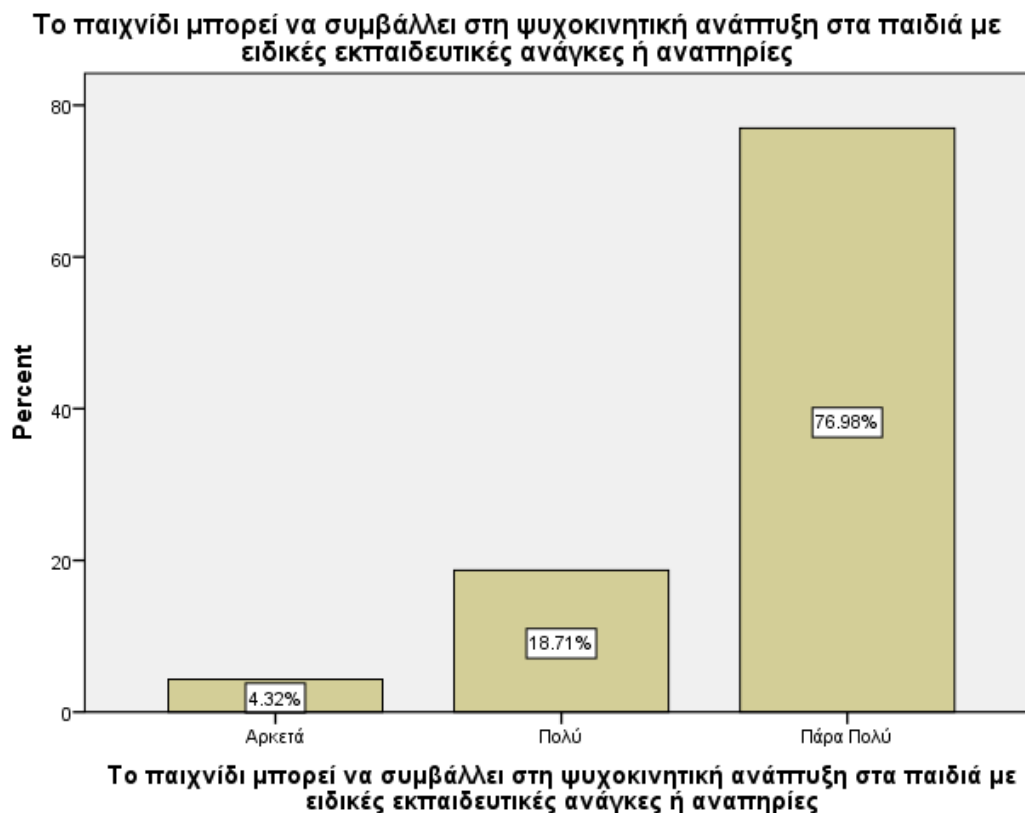
Συνάδοντας με το προηγούμενο ερώτημα η αξία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και παροχή κοινωνικών οφελών σε παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες θεωρείται επίσης υψηλή από το δείγμα. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,7410, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,47148. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 34.



**Γράφημα 33:** Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει κοινωνικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα

1.Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στη ψυχοκινητική ανάπτυξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Συνεχίζοντας όσον αφορά στις ευεργετικές επιδράσεις που έχει το παιχνίδι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες το δείγμα θεωρεί επίσης ότι η επίδραση σε σχέση με την ψυχοκινητική τους ανάπτυξη είναι εξίσου σημαντική. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,7266, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,53576. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 35.

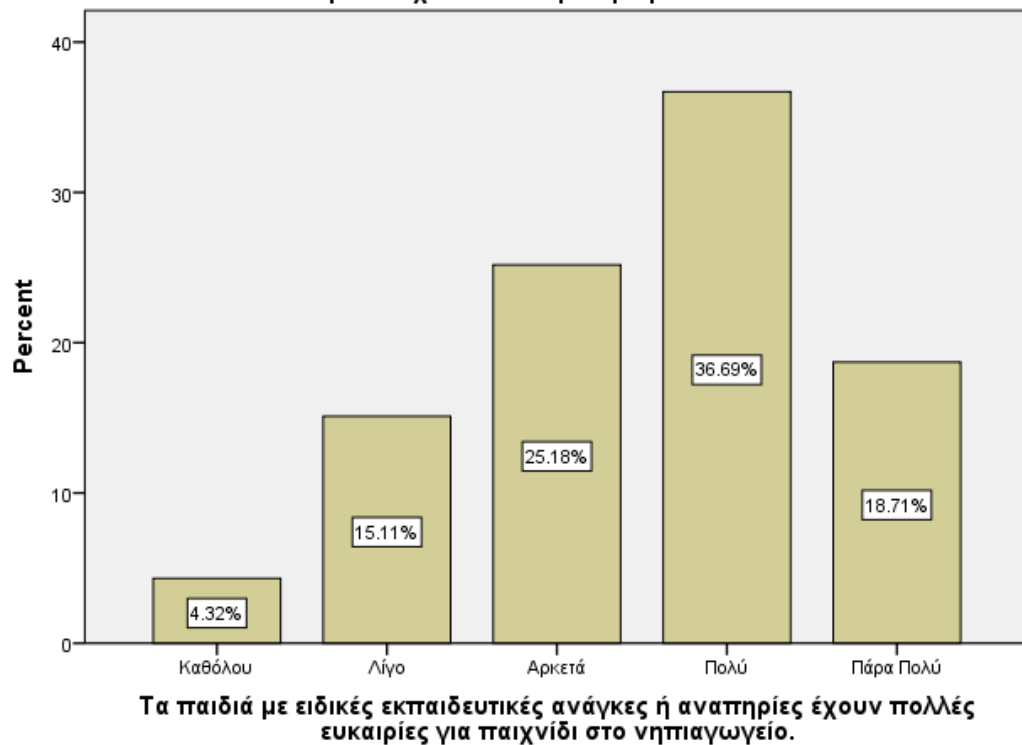


*Γράφημα 34: Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στη ψυχοκινητική ανάπτυξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα*

1. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι στο νηπιαγωγείο.

Παρά τα ιδιαίτερα θετικά στοιχεία που παρέχει το παιχνίδι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, εντούτοις είναι εμφανές από τις απαντήσεις του δείγματος στο παρόν ερώτημα ότι αυτό δυσχεραίνεται από τους πόρους και το περιβάλλον του νηπιαγωγείου καθώς θεωρούν ότι οι ευκαιρίες για παιχνίδι δεν είναι ιδιαίτερα πολλές. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 3,5036, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 1,09262. Η τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε μέτριο βαθμό με την πρόταση, ενώ η τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σχετική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 36.

**Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι στο νηπιαγωγείο.**



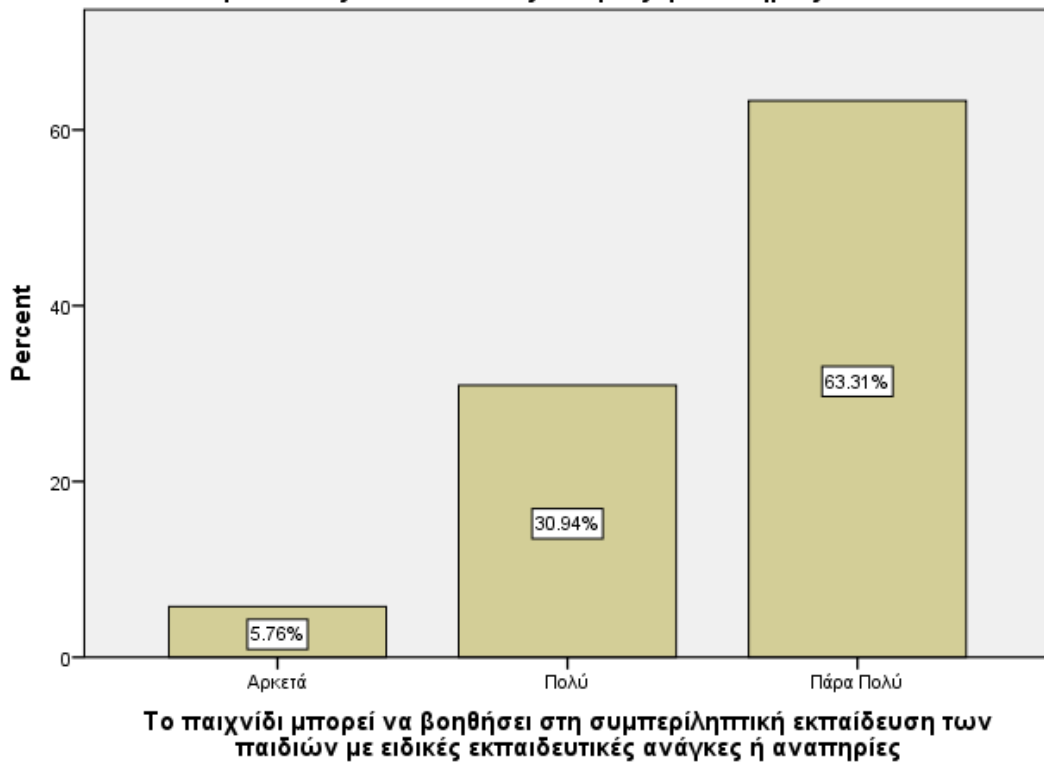
*Γράφημα 35: Αξιολόγηση πρότασης «Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι στο νηπιαγωγείο» από το δείγμα*

1. Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Παρά την σχετικά μέτρια παροχή ευκαιριών για παιχνίδι για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο νηπιαγωγείο, εντούτοις, και με βάση τις είδη τονισμένες ευεργετικές του επιδράσεις στην κατηγορία αυτή των παιδιών, το δείγμα συμφωνεί ότι αποτελεί βασικό παράγοντα για την συμπεριληπτική εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,5755, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,60167. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 37.

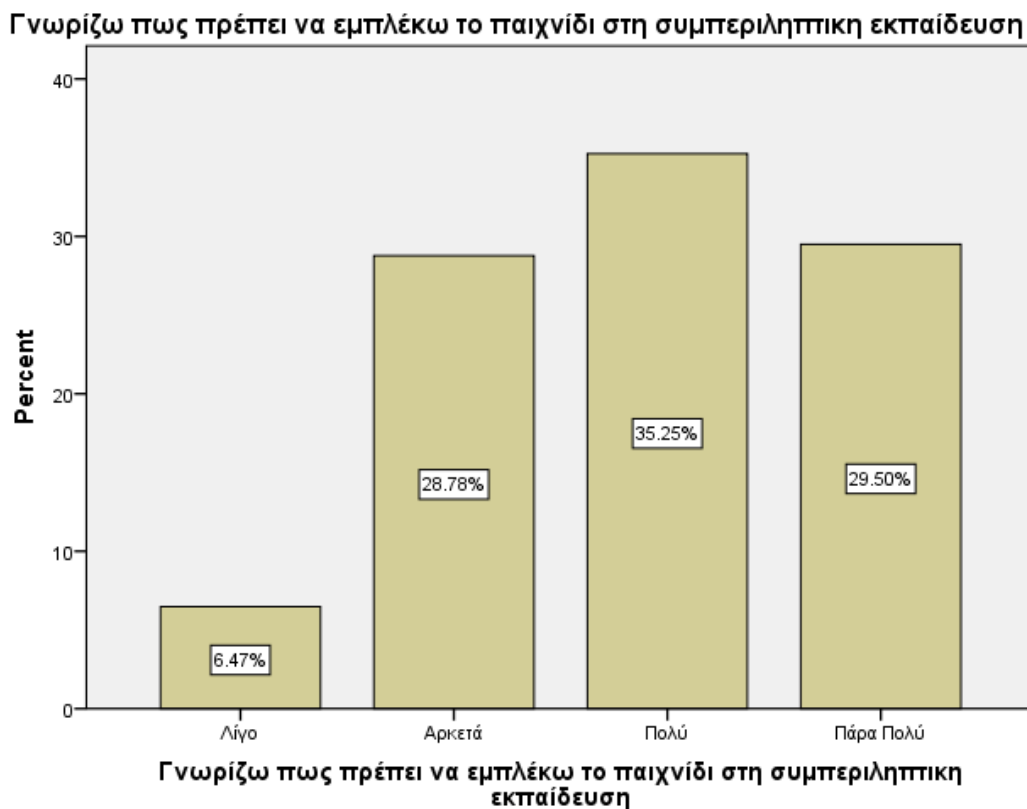


**Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες**



**Γράφημα 36:** Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα

1. Γνωρίζω πως πρέπει να εμπλέκω το παιχνίδι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα σε αυτή την ερώτηση εν μέρει μπορούν να θεωρηθούν σχετικών αρνητικά. Παρά το γεγονός ότι το δείγμα θεωρεί το παιχνίδι και την συμπεριληπτική εκπαίδευση ως συνδεδεμένα, εντούτοις από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι δεν κατέχει επαρκώς τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να εμπλέξει τα δύο. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 3,8777, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,91256. Η τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε μέτριο βαθμό με την πρόταση, ενώ η τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σχετική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 38.

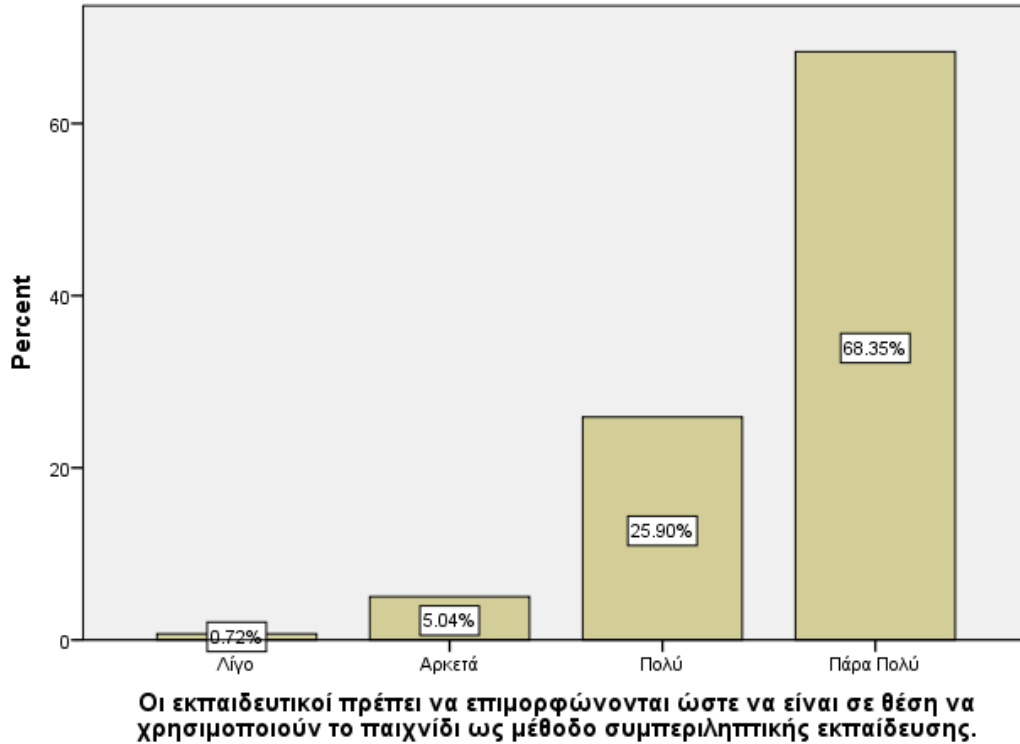


**Γράφημα 37:** Αξιολόγηση πρότασης «Γνωρίζω πως πρέπει να εμπλέκω το παιχνίδι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση» από το δείγμα

1. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέθοδο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Σε συνέχεια με το προηγούμενο ερώτημα και το σχετικό εύρημα, οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό δείχνουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, ιδιαίτερα σε σχέση με την εμπλοκή παιχνιδιού και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,6187, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,61850. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 39.

**Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέθοδο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.**

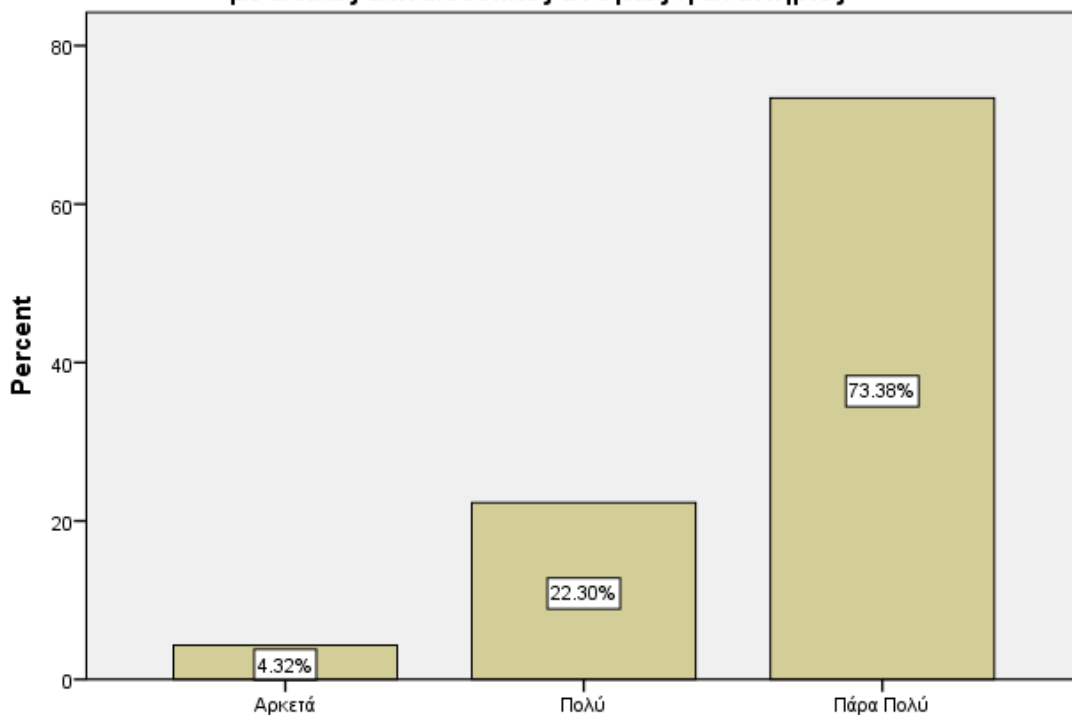


**Γράφημα 38:** Αξιολόγηση πρότασης «Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέθοδο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» από το δείγμα

1. Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτά συνάδουν με προηγούμενα ευρήματα σε σχέση με τα οφέλη του παιχνιδιού για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, καθώς και σε αυτή την περίπτωση το δείγμα θεωρεί ότι το παιχνίδι σε σημαντικό βαθμό συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών αυτών. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,6475, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,58809. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 40.

**Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες**

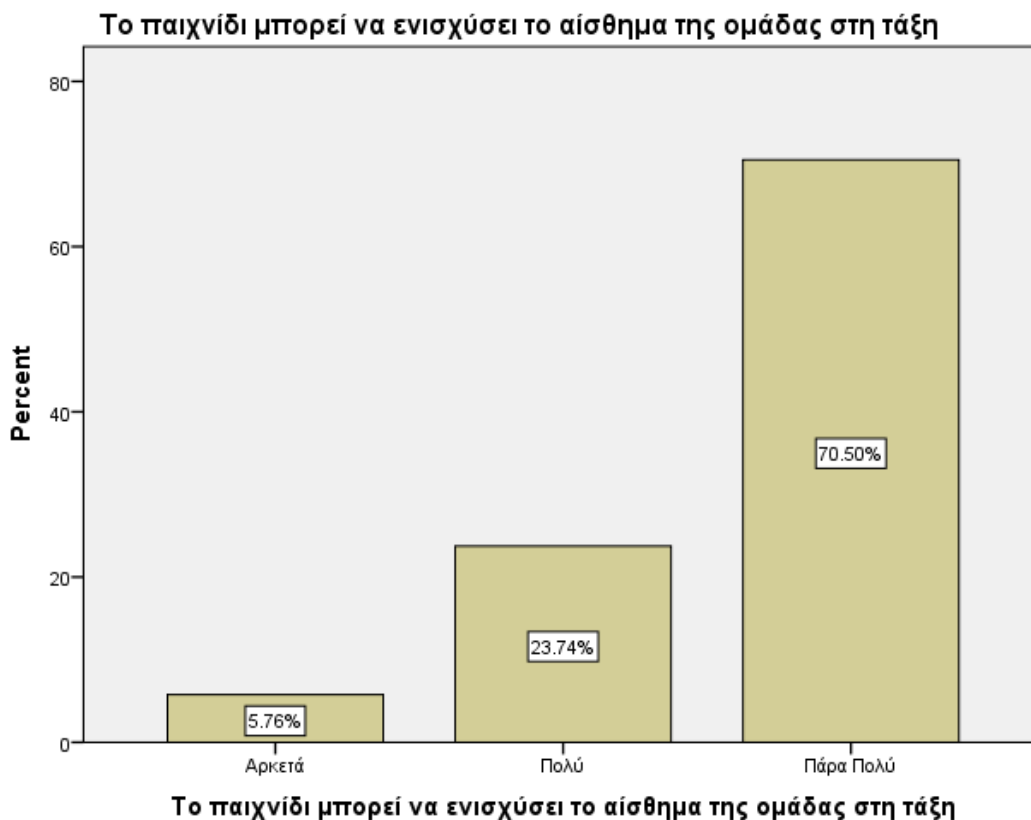


**Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες**

*Γράφημα 39: Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα*

1. Το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ομάδας στη τάξη.

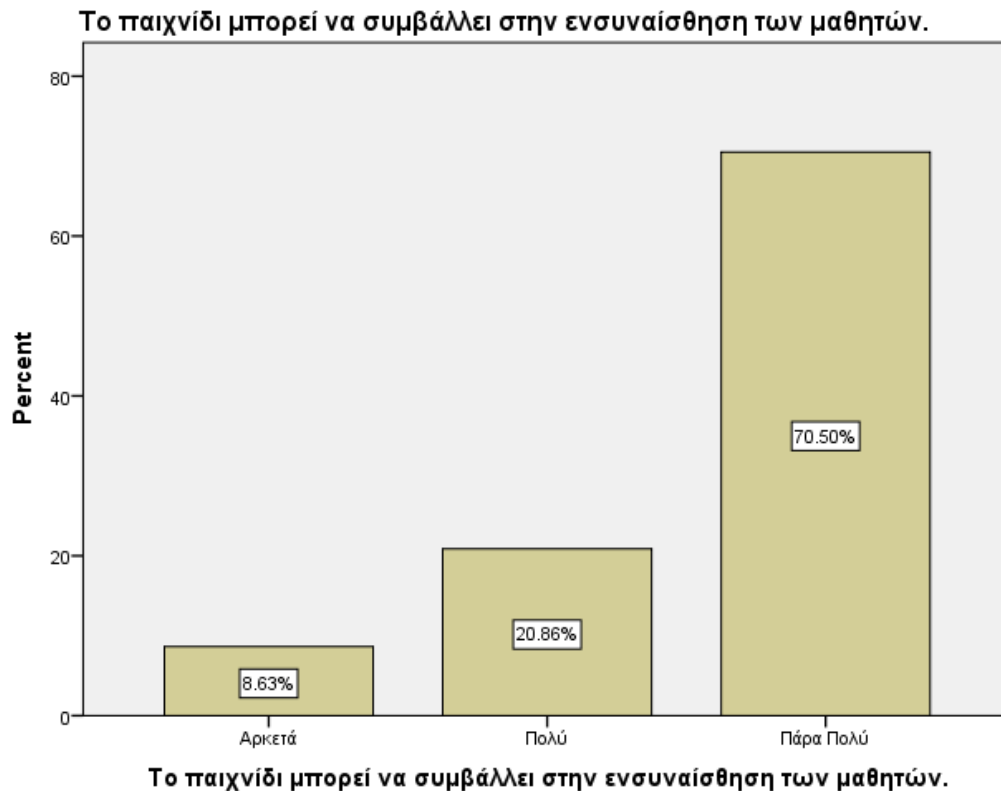
Πέραν των θετικών στοιχείων του παιχνιδιού για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, το δείγμα θεωρεί ότι είναι ευεργετικό εν τω συνόλω για μια τάξη, ενισχύοντας το αίσθημα της ομάδας. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,6906, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,54969. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 41.



***Γράφημα 40:** Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ομάδας στη τάξη» από το δείγμα*

1. Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στην ενσυναίσθηση των μαθητών.

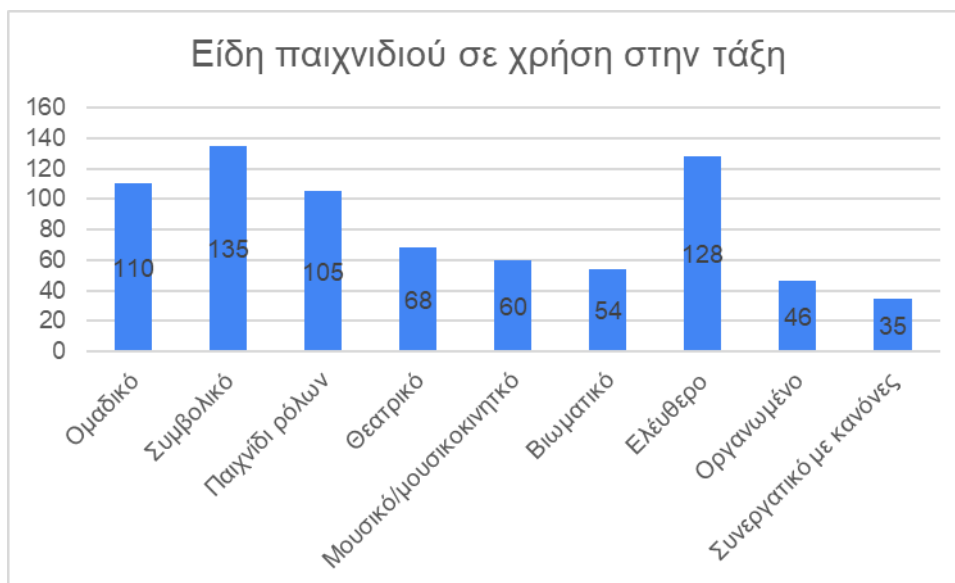
Εν γένει κατά το δείγμα, τα οφέλη από την χρήση του παιχνιδιού γενικότερα είναι σημαντικά, καθώς κατά τις απαντήσεις τους ενισχύει σημαντικά και την ενσυναίσθηση τους. Στατιστικά προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος ήταν 4,6187, με αντίστοιχη τυπική απόκλιση 0,64151. Η υψηλή τιμή του μέσου όρου υποδηλώνει ότι το δείγμα συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την πρόταση, ενώ η χαμηλή τιμή της τυπικής αποκλίσεως υποδηλώνει ότι υφίσταται μια σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τον υπολογιζόμενο μέσο όρο. Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στο Γράφημα 42.



**Γράφημα 41:** Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλει στην ενσυναίσθηση των μαθητών» από το δείγμα

- Δεύτερο ερώτημα

Το δεύτερο ερώτημα του 2<sup>ου</sup> άξονα του εργαλείου έρευνας ήταν ανοικτού τύπου και οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να σημειώσουν το είδος του παιχνιδιού που αξιοποιούν στην τάξη περισσότερο. Τα σχετικά αποτελέσματα μετά την ομαδοποίηση των απαντήσεων παρουσιάζονται στο Γράφημα 43.



Γράφημα 42: Είδη παιχνιδιού που το δείγμα αξιοποιεί στην τάξη

Από τα δεδομένα στο Γράφημα 43 είναι σαφές ότι το δείγμα αξιοποιεί σημαντική ποικιλία ειδών παιχνιδιού. Ωστόσο αυτά που ξεχωρίζουν είναι το συμβολικό που το αναφέρει σχεδόν όλο το δείγμα (135 αναφορές), το ελεύθερο (128 αναφορές), το ομαδικό (110 αναφορές) και το παιχνίδι ρόλων (105 αναφορές).

### 7.3.Επαγωγική στατιστική ανάλυση δεδομένων εργαλείου έρευνας

Η επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων είχε σαν στόχο την εξακρίβωση πιθανών συσχετίσεων των δημογραφικών μεταβλητών (ανεξάρτητες μεταβλητές) και των απαντήσεων του δείγματος στα ερωτήματα των δύο αξόνων του ερωτηματολογίου (εξαρτημένες μεταβλητές). Για το σκοπό αυτό διεξήχθη έλεγχος συσχετίσεων με την χρήση του συντελεστή Spearman καθώς τόσο οι ανεξάρτητες όσο και οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν κατηγορικές (οι απαντήσεις δίνονταν σε κατηγορίες και όχι ελεύθερα). Οι συσχετίσεις που διαπιστώθηκαν ελέγχθηκαν περαιτέρω, με την χρήση στατιστικών δοκιμών σύγκρισης των μέσων όρων, independent sample t-test στην περίπτωση που η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι διακατηγορική και ανάλυση διακύμανσης ANOVA στην περίπτωση που η ανεξάρτητη μεταβλητή περιλαμβάνει περισσότερες από δύο κατηγορίες. Σημειώνεται ότι από τους ελέγχους εξαιρέθηκε το φύλο, δεδομένου ότι ο αριθμός των ανδρών στο δείγμα (1 άτομο) δεν επέτρεπε την αντίστοιχη διερεύνηση.

### 7.3.1.1<sup>ος</sup> άξονας εργαλείου έρευνας

Η ανάλυση με βάση τον υπολογισμό του συντελεστή Spearman για τα ερωτήματα του πρώτου μέρους του εργαλείου έρευνας ανέδειξε τις κάτωθι συσχετίσεις.

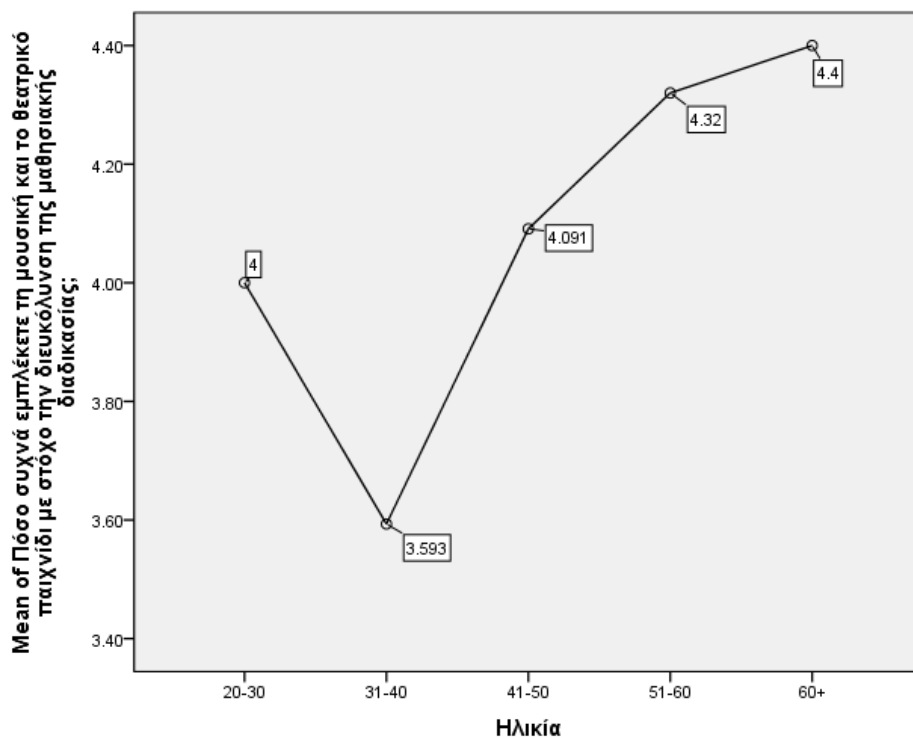
1. Διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση των απαντήσεων για την συχνότητα της εμπλοκής του παιχνιδιού για την ενίσχυση διδαγμένων εννοιών σε σχέση με την ηλικία (Spearman's  $\rho=0.191$ ,  $p=0.024<0.05$ ). Η συσχέτιση υποδηλώνει την διαφορά στον τρόπο που οι κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία απαντούν στο ερώτημα. Ωστόσο η διερεύνηση με την δοκιμή ANOVA, κατέδειξε ότι η διαφοροποίηση δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $F=1.708$ ,  $df=4$ ,  $p=0.152>0.05$ ) και κατ' ουσία οφείλεται στο γεγονός ότι η ομάδα των άνω των 60 ετών απαντά με μέσο όρο 5. Ωστόσο η συγκεκριμένη ομάδα περιλαμβάνει πολύ μικρό αριθμό ατόμων και κατά συνέπεια δεν οδηγεί σε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.
2. Διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση των απαντήσεων για την συχνότητα χρήσης μουσικού και θεατρικού παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία (Spearman's  $\rho=0.193$ ,  $p=0.023<0.05$ ). Η συσχέτιση υποδηλώνει την διαφορά στον τρόπο που οι κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία απαντούν στο ερώτημα. Η διερεύνηση με την δοκιμή ANOVA, κατέδειξε ότι η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική ( $F=3.508$ ,  $df=4$ ,  $p=0.009<0.05$ ) και κατ' ουσία οφείλεται στο γεγονός ότι η ομάδα των 31-40 ετών απαντά πολύ διαφορετικά από τις υπόλοιπες (Πίνακας 10, Γράφημα 44). Είναι εμφανές ότι η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα δεν αξιοποιεί σχεδόν καθόλου συχνά το θεατρικό ή μουσικό παιχνίδι στην μάθηση.

**Πίνακας 10:** Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα

	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	Ελάχιστο	Μέγιστο
20-30	17	4.0000	1.00000	.24254	2.00	5.00
31-40	59	3.5932	1.14649	.14926	1.00	5.00
41-50	33	4.0909	.72300	.12586	3.00	5.00
51-60	25	4.3200	.62716	.12543	3.00	5.00
60+	5	4.4000	.54772	.24495	4.00	5.00



Σύνολο	139	3.9209	.97850	.08300	1.00	5.00
λο						

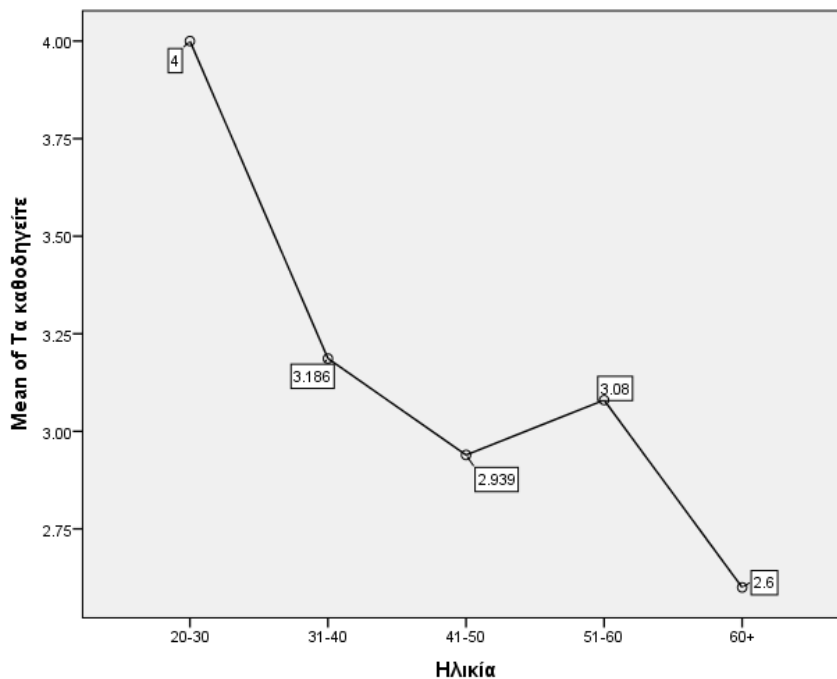


**Γράφημα 43:** Μέσοι όροι των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα

3. Διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση των απαντήσεων για την συχνότητα της καθοδήγησης των παιδιών στο παιχνίδι σε σχέση με την ηλικία (Spearman's rho=-0.242,  $p=0.004 < 0.05$ ). Η συσχέτιση υποδηλώνει την διαφορά στον τρόπο που οι κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία απαντούν στο ερώτημα. Η διερεύνηση με την δοκιμή ANOVA, κατέδειξε ότι η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική ( $F=3.765$ ,  $df=4$ ,  $p=0.006 < 0.05$ ) και κατ' ουσία οφείλεται στο γεγονός ότι η ομάδα των 20-31 ετών απαντά πολύ διαφορετικά από τις υπόλοιπες (Πίνακας 11, Γράφημα 45). Είναι εμφανές ότι η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα παρεμβαίνει και καθοδηγεί τα παιδιά στο παιχνίδι τους πολύ περισσότερο από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.

**Πίνακας 11:** Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα

	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	Ελάχιστο	Μέγιστο
20-30	17	4.0000	1.11803	.27116	2.00	5.00
31-40	59	3.1864	.99090	.12900	2.00	5.00
41-50	33	2.9394	.99810	.17375	2.00	5.00
51-60	25	3.0800	.90921	.18184	2.00	4.00
60+	5	2.6000	1.34164	.60000	2.00	5.00
Σύνολο	139	3.1871	1.04651	.08876	2.00	5.00



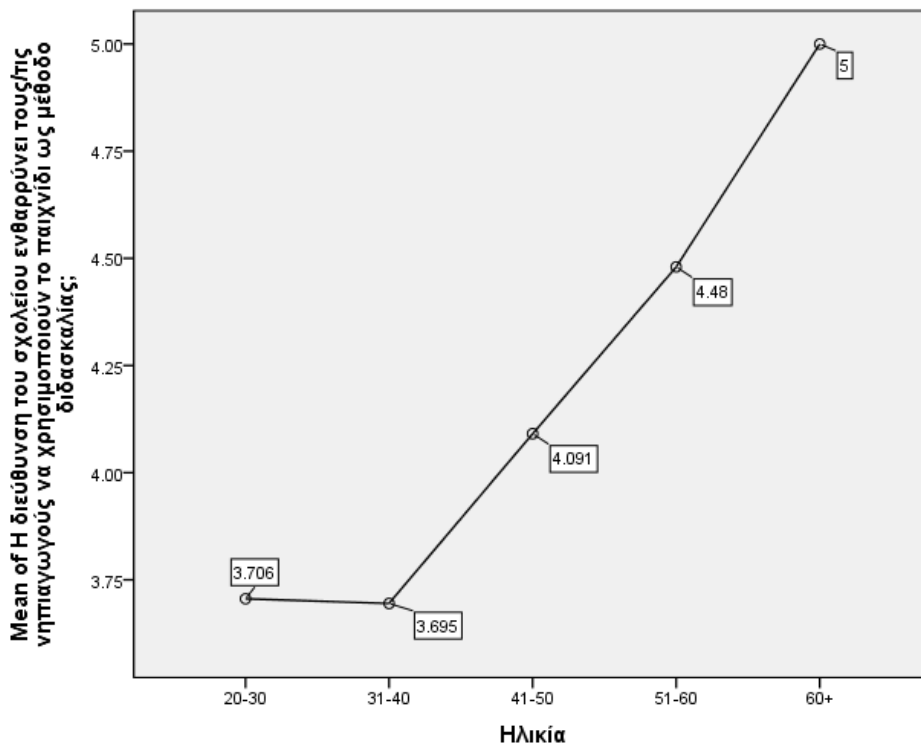
**Γράφημα 44:** Μέσοι όροι των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα

4. Διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση των απαντήσεων για την ενθάρρυνση από την διεύθυνση για την χρήση του παιχνιδιού ως μέσο διδασκαλία σε σχέση με την ηλικία (Spearman's rho=0.324,  $p=0.000 < 0.05$ ). Η συσχέτιση υποδηλώνει την διαφορά στον τρόπο που οι κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία απαντούν στο ερώτημα. Η διερεύνηση με την δοκιμή ANOVA, κατέδειξε ότι η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική ( $F=4,516$ ,  $df=4$ ,  $p=0.002 < 0.05$ ) και κατ' ουσία οφείλεται στο γεγονός ότι οι ομάδες των 20-30 και 31-40 ετών απαντούν πολύ διαφορετικά

από τις υπόλοιπες (Πίνακας 12, Γράφημα 46). Είναι εμφανές ότι οι συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες θεωρούν ότι η ενθάρρυνση από την διεύθυνση είναι πολύ μικρότερη από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.

**Πίνακας 12:** Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα

	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	Ελάχιστο	Μέγιστο
20-30	17	3.7059	1.10480	.26795	2.00	5.00
31-40	59	3.6949	1.13341	.14756	1.00	5.00
41-50	33	4.0909	.91391	.15909	2.00	5.00
51-60	25	4.4800	.71414	.14283	3.00	5.00
60+	5	5.0000	.00000	.00000	5.00	5.00
Σύνολο	139	3.9784	1.04582	.08871	1.00	5.00



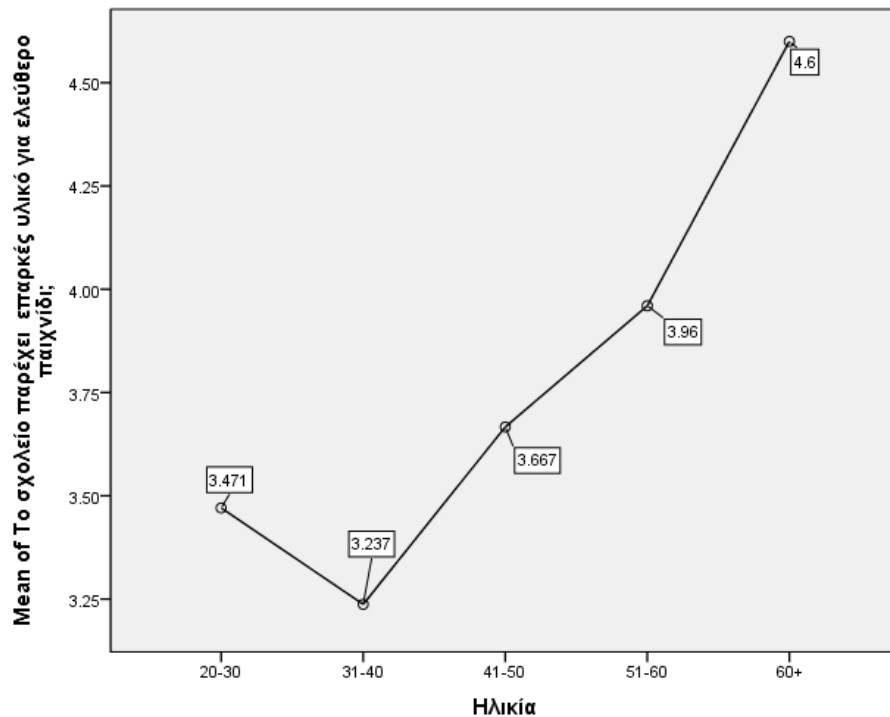
**Γράφημα 45:** Μέσοι όροι των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα

5. Διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση των απαντήσεων που αφορά στην παροχή πόρων για το ελεύθερο παιχνίδι από το σχολείο σε σχέση με την ηλικία (Spearman's rho=0.256, p=0.002<0.05). Η συσχέτιση υποδηλώνει την διαφορά

στον τρόπο που οι κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία απαντούν στο ερώτημα. Η διερεύνηση με την δοκιμή ANOVA, κατέδειξε ότι η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική ( $F=3,724$ ,  $df=4$ ,  $p=0.007<0.05$ ) και κατ' ουσία οφείλεται στο γεγονός ότι οι ομάδες των 20-30 και 31-40 ετών απαντούν πολύ διαφορετικά από τις υπόλοιπες (Πίνακας 13, Γράφημα 47). Είναι εμφανές ότι οι συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες θεωρούν ότι η παροχή υλικού για το ελεύθερο παιχνίδι από το σχολείο είναι πολύ μικρότερη από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.

**Πίνακας 13:** Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα

	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	Ελάχιστο	Μέγιστο
20-30	17	3.4706	1.06757	.25892	2.00	5.00
31-40	59	3.2373	1.11941	.14573	1.00	5.00
41-50	33	3.6667	.98953	.17225	2.00	5.00
51-60	25	3.9600	.93452	.18690	2.00	5.00
60+	5	4.6000	.54772	.24495	4.00	5.00
Σύνολο	139	3.5468	1.07826	.09146	1.00	5.00



**Γράφημα 46:** Μέσοι όροι των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα

6. Διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση των απαντήσεων π για την ενθάρρυνση από την διεύθυνση για την χρήση του παιχνιδιού ως μέσο διδασκαλία σε σχέση με την σχέση εργασίας (Spearman's rho=-0,298, p=0.000<0.05). Η συσχέτιση υποδηλώνει την διαφορά στον τρόπο που οι κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής σχέση εργασίας απαντούν στο ερώτημα. Η διερεύνηση με την δοκιμή independent samples t-test, κατέδειξε ότι η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική (F=5,359, df=4, p=0.022<0.05) και κατ' ουσία οφείλεται στο γεγονός ότι οι ομάδες των 20-30 και 31-40 ετών απαντούν πολύ διαφορετικά από τις υπόλοιπες (πίνακες 13, 14). Είναι εμφανές ότι οι μόνιμοι/ες συμμετέχοντες/ουσες απαντούν σημαντικά πιο θετικά σε σχέση με τους αναπληρωτές/τριες στο ερώτημα αυτό.

**Πίνακας 14:** Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής σχέση εργασίας στο ερώτημα

	Σχέση Εργασίας	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα Μέσου Όρου
Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει τους/τις νηπιαγωγούς να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέθοδο διδασκαλίας;	Μόνιμος/η	94	4.2021	.91086	.09395
	Αναπληρωτής/τρια	45	3.5111	1.16037	.17298

**Πίνακας 15:** Αποτελέσματα ελέγχου independent sample t-test

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std Error Difference
Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει τους/τις νηπιαγωγούς να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέθοδο διδασκαλίας;	Equal variances assumed	5.359	.022	3.82	137	.000	.69102	.18088
	Equal variances not assumed			3.51	70.8	.001	.69102	.19684

7. Διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση των απαντήσεων που αφορά στην παροχή πόρων για το ελεύθερο παιχνίδι από το σχολείο σε σχέση με την σχέση εργα-

σίας (Spearman's  $\rho = -0,203$ ,  $p = 0.017 < 0.05$ ). Η συσχέτιση υποδηλώνει την διαφορά στον τρόπο που οι κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής σχέση εργασίας απαντούν στο ερώτημα. Η διερεύνηση με την δοκιμή independent samples t-test, κατέδειξε ότι η διαφοροποίηση ωστόσο δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $F = 0,331$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0.566 > 0.05$ ). Στην ουσία υφίσταται μια διαφοροποίηση μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των δύο ομάδων στο ερώτημα με τους μόνιμους να απαντούν πιο θετικά, ωστόσο αυτή η διαφοροποίηση δεν είναι στατιστικά σημαντική

#### 7.3.2.2<sup>ος</sup> άξονας του εργαλείου έρευνας

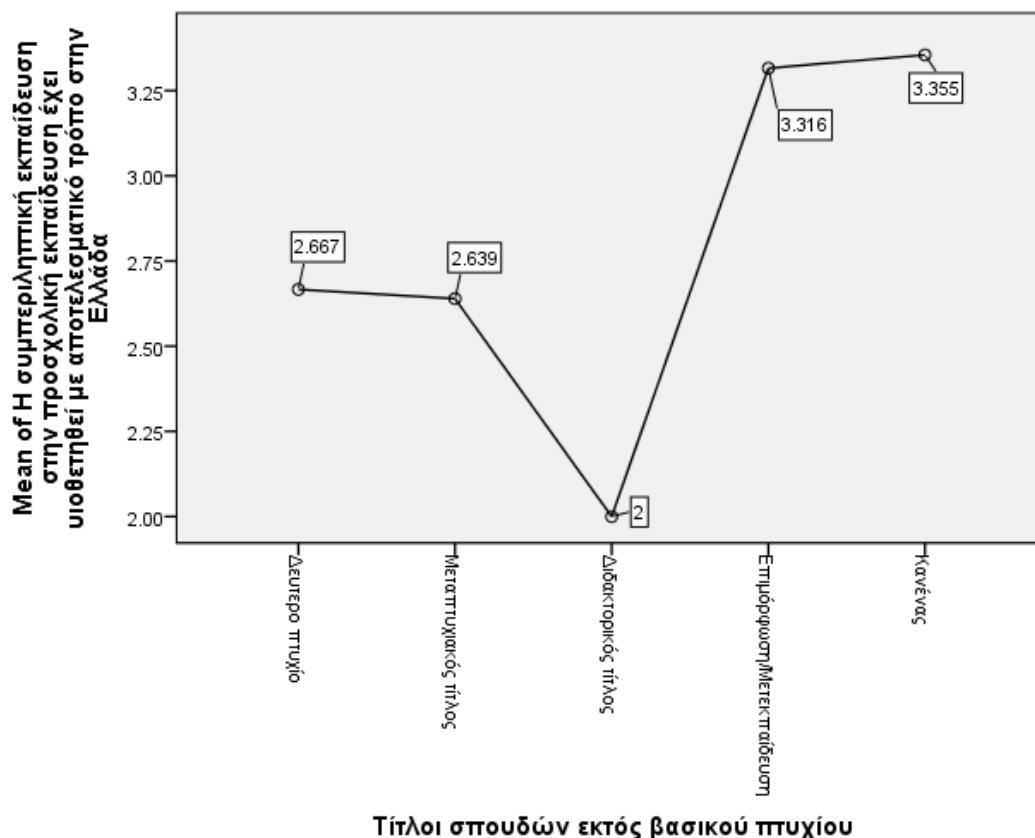
Η ανάλυση με βάση τον υπολογισμό του συντελεστή Spearman για τα ερωτήματα του δεύτερου μέρους του εργαλείου έρευνας ανέδειξε τις κάτωθι συσχετίσεις.

1. Διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση των βαθμολογιών στην πρόταση για το κατά πόσο η συμπεριληπτική εκπαίδευση ακολουθεί την αρχή της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών σε σχέση με την ηλικία (Spearman's  $\rho = -0,187$ ,  $p = 0.028 < 0.05$ ). Η συσχέτιση υποδηλώνει την διαφορά στον τρόπο που οι κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία απαντούν στο ερώτημα. Ωστόσο η διερεύνηση με την δοκιμή ANOVA, κατέδειξε ότι η διαφοροποίηση δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $F = 2,340$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0.058 > 0.05$ ) και κατ' ουσία οφείλεται στο γεγονός ότι η ομάδα των άνω των 60 ετών απαντά με μέσο όρο 5. Ωστόσο η συγκεκριμένη ομάδα περιλαμβάνει πολύ μικρό αριθμό ατόμων και κατά συνέπεια δεν οδηγεί σε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.
2. Διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση των βαθμολογιών στην πρόταση για το κατά πόσο η συμπεριληπτική εκπαίδευση ακολουθεί την αρχή της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών σε σχέση με την εμπειρία (Spearman's  $\rho = -0,185$ ,  $p = 0.030 < 0.05$ ). Η συσχέτιση υποδηλώνει την διαφορά στον τρόπο που οι κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής εμπειρία απαντούν στο ερώτημα. Ωστόσο η διερεύνηση με την δοκιμή ANOVA, κατέδειξε ότι η διαφοροποίηση δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $F = 1,674$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0.160 > 0.05$ ) και κατ' ουσία οφείλεται στο γεγονός ότι η ομάδα που δηλώνει εμπειρία μεταξύ 16-20 ετών απαντά αρκετά διαφορετικά από τις υπόλοιπες, ωστόσο αυτές κυμαίνονται σε παρόμοιους μέσους όρους.

3. Διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση των βαθμολογιών στην πρόταση για το κατά πόσο η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην Ελλάδα σε σχέση με του τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου (Spearman's  $\rho=0,289$ ,  $p=0.001<0.05$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι εν γένει οι διαφορετικές κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής τίτλοι σπουδών απαντούν με στατιστικά σημαντικά διαφορετικό τρόπο. Η ανάλυση διακύμανσης των απαντήσεων πράγματι υπέδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων των κατηγοριών ( $F=4,100$ ,  $df=4$ ,  $p=0.004<0.05$ ). Αυτή η διαφοροποίηση οφείλεται στο γεγονός ότι οι δηλώνοντες είτε επιμόρφωση/μετεκπαίδευση είτε κανένα επιπλέον τίτλο σπουδών απαντούν με σημαντικά πιο θετικό τρόπο στο ερώτημα (Πίνακας 16, Γράφημα 48).

**Πίνακας 16:** Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής τίτλοι σπουδών στο ερώτημα

	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	Ελάχιστο	Μέγιστο
Δευτερο πτυχίο	6	2.6667	.51640	.21082	2.00	3.00
Μεταπτυχιακός τίτλος	61	2.6393	1.16951	.14974	1.00	5.00
Διδακτορικός τίτλος	3	2.0000	.00000	.00000	2.00	2.00
Επιμόρφωση/Μετεκπαίδευση	38	3.3158	1.04248	.16911	1.00	5.00
Κανένας	31	3.3548	1.05035	.18865	2.00	5.00
Σύνολο	139	2.9712	1.12895	.09576	1.00	5.00



Γράφημα 47: Μέσοι όροι των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής τίτλοι σπουδών στο ερώτημα

## Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup>: Συζήτηση – Συμπεράσματα

### 8.1. Συζήτηση – Απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας απέδωσαν αρχικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Ωστόσο η διερεύνηση τους σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αποδίδει ακόμα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα.

Αφενός, σε σχέση με την χρήση του παιχνιδιού στην μάθηση στο νηπιαγωγείο παρατηρείται μια σύμπτωιά του δείγματος. Εν γένει το δείγμα αναγνωρίζει την σημασία του παιχνιδιού σαν εργαλείο μάθησης και σύμφωνα με τις απαντήσεις τους το αξιοποιεί σε ικανό βαθμό και με ιδιαίτερα υψηλή συχνότητα. Η χρήση του παιχνιδιού ως εργαλείο μάθησης στοχεύει κατά το δείγμα κατά βάση για την ενίσχυση των διδαγμένων εννοιών όσο και σαν μέσο που επιτρέπει στα παιδιά να κατακτήσουν νέες έννοιες. Τα παραπάνω συνάδουν και με την σχετική θεωρία για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση τόσο ως μέσο μάθησης όσο και ως μέσο ανάπτυξης (Hirsh-Pasek και Golinkoff,



2008). Ωστόσο παρατηρείται ότι το μουσικό και θεατρικό παιχνίδι δεν αξιοποιείται με σημαντική συχνότητα ως προς αυτό ,γεγονός που δείχνει είτε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες κρίνουν ότι άλλα είδη παιχνιδιού είναι πιο κατάλληλα είτε ότι δεν κατέχουν τις κατάλληλες δεξιότητες ως προς αυτό. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην ερώτηση του καθορισμού του είδους του παιχνιδιού που προτιμάται στην τάξη από το δείγμα τα αντίστοιχα είδη βρίσκονται πιο χαμηλά στις προτιμήσεις του δείγματος, σε αντίθεση με το ελεύθερο και το συμβολικό παιχνίδι που αξιοποιούνται κατά κύριο λόγο. Ειδικά σε σχέση με το ελεύθερο παιχνίδι, το δείγμα με σχετική συχνότητα το συνδέει με την προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων από τα παιδιά. Αυτό εν γένει συνάδει με τα αναφερόμενα στην συναφή βιβλιογραφία (Bodrova, 2008, Hirsh-Pasek και Golinkoff, 2008). Τέλος, το δείγμα αξιοποιεί όσο το δυνατόν περισσότερο τόσο τα κέντρα μάθησης/ενδιαφέροντος, όσο και το διαθέσιμο υλικό για την εμπλοκή με το παιχνίδι των παιδιών.

Ιδιαίτερα σε σχέση με τις στάσεις και τις ενέργειες των συμμετεχόντων/ουσών κατά την διάρκεια που τα παιδιά παίζουν το βασικό συμπέρασμα είναι ότι το δείγμα εν γένει προτιμά να παρατηρεί το παιχνίδι των παιδιών και να μην επιδρά σε αυτό συχνά ή να θέτει κανόνες ή να κατευθύνει το παιχνίδι. Εντούτοις, είναι έτοιμο να παρέμβει και δεν αφήνει ιδιαίτερα συχνά τα παιδιά να παίζουν ανενόχλητα. Αυτή η δράση του δείγματος εν γένει συνάδει με τα αναφερόμενα από τους Pramling Samuelsson και Carlsson (2008), αλλά εν μέρει αντιτίθεται στους Wallerstedt και Pramling (2012), που προτείνουν ότι η δραστηριότητα που κατευθύνεται από τους δασκάλους μπορεί να επιτρέψει στα παιδιά να λάβουν κατάλληλα πολιτιστικά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια της ελεύθερης δραστηριότητάς τους. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός καλείται να κατευθύνει το παιχνίδι προς την κατεύθυνση που θα επιτρέψει στα παιδιά να λάβουν όσο περισσότερες πληροφορίες γίνεται και να το συνδέσει παράλληλα με την μάθηση. Στην περίπτωση του δείγματος αυτό δεν λαμβάνει χώρα αρκετά συχνά όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων του.

Τέλος, σε σχέση με τους διαθέσιμους πόρους αλλά και την ενθάρρυνση από την διεύθυνση για την χρήση του παιχνιδιού, αποτυπώνεται αφενός ότι οι χώροι και το περιβάλλον των νηπιαγωγείων ενθαρρύνουν το παιχνίδι, ωστόσο οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν και η ενθάρρυνση της διοίκησης για την αξιοποίηση του παιχνιδιού δεν είναι τόσο έντονη. Δεδομένης της ανάγκης όπως διατυπώνεται στην βιβλιογραφία για την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στα προγράμματα σποδών (Christie και Yawkey, 2005), είναι

απαραίτητη η ανάληψη αντίστοιχων πρωτοβουλιών τόσο από την διεύθυνση των νηπιαγωγείων για την μεγαλύτερη ενσωμάτωση του παιχνιδιού όσο και κεντρικά για την εξεύρεση και παροχή κατάλληλων πόρων και υλικών για το παιχνίδι.

Σε σχέση με το έτερο μέρος που εξετάζεται στην παρούσα εργασία, ήτοι την θεραπευτική χρήση του παιχνιδιού στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι απαντήσεις του δείγματος παρουσιάζουν σημαντικά στοιχεία. Αφενός, το δείγμα κατέχει τα βασικά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τα οφέλη που μπορεί αυτή να έχει τόσο στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες όσο και στην τάξη γενικότερα. Ουσιαστικά, το δείγμα στις απαντήσεις τους αναπαράγει τις βασικές αρχές που αφορούν στην συμπεριληπτική εκπαίδευση (Danforth & Jones 2015; UN 2016). Ωστόσο, με βάση το γεγονός ότι προκύπτει μια βαθιά γνώση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και του τι αυτή περιλαμβάνει, σε σχέση με την εν Ελλάδι εφαρμογή της και αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της, τα δεδομένα δείχνουν ένα μάλλον αρνητικό τοπίο. Δεν μπορεί να παραγνωριστεί ότι το δείγμα αντιδρά αρνητικά σε σχέση με αυτή τη παράμετρο, η οποία μπορεί και να συνδεθεί με τις σχετικές απαντήσεις για την επιμόρφωση του στο ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και του παιχνιδιού όπου παρατηρείται μια μειωμένη ύπαρξη δεξιοτήτων. Είναι επίσης εμφανές ότι έλλειψη μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης στο ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης υφίσταται στην χώρα, από το γεγονός ότι οι ομάδες των συμμετεχόντων/ουσών που θεωρούν ότι η συμπερίληψη στην Ελλάδα είναι σχετικά αποτελεσματική αφορούν σε εκείνους/ες που είτε έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση εν γένει ή καμία απολύτως άλλη εκπαίδευση πέραν του βασικού τους πτυχίου. Επίσης, ενώ αναγνωρίζονται τα οφέλη του παιχνιδιού ως μέσο θεραπείας και μάθησης στην συμπεριληπτική εκπαίδευση από το δείγμα, σε συνάφεια με την βιβλιογραφία (π.χ. Wolery και Wilbers, 1994), υφίσταται η τροχοπέδη της έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων για την εμπλοκή του παιχνιδιού. Η έρευνα δείχνει ότι ένα ενεργό περιβάλλον μάθησης είναι εξαιρετικά σημαντικό στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία (Allan & Cowdery, 2012). Σε ένα ενεργό περιβάλλον μάθησης δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην εξερεύνηση και τη δημιουργικότητα των παιδιών, τον πειραματισμό με διαφορετικά υλικά και άφθονο χώρο για τα παιδιά να παίζουν μόνα τους και με άλλους (NCCA, 2008). Ο Siraj-Blatchford (2008) υποστηρίζει επίσης ότι τα ενεργά περιβάλλοντα μάθησης είναι εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου τα παιδιά μπορούν να κάνουν ερωτήσεις, να κάνουν υποθέσεις και να σχηματίσουν νέες έν-

νοιες. Σε ένα ανενεργό μαθησιακό περιβάλλον τα παιδιά δεν είναι αποδέκτες συσκευασμένης γνώσης, αλλά είναι συν-κατασκευαστές που επηρεάζουν τις καθημερινές μαθησιακές δραστηριότητες στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς. Εάν τα παιδιά έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για διαδραστική ενεργητική μάθηση στο μαθησιακό τους περιβάλλον, αυτό μπορεί να μειώσει την ικανότητά τους για κριτική σκέψη (Fleer & Pramling-Samuelsson, 2009). Κατά συνέπεια, είναι σαφές ότι και σε αυτή την περίπτωση αναζητείται η ανάληψη πρωτοβουλιών που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν το παιχνίδι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση όσο το δυνατόν περισσότερο.

## 8.2. Τελικά συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων καθώς και η συζήτηση που επακολούθησε επ' αυτών βάση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας, απέδωσε τα ακόλουθα τελικά συμπεράσματα.

- Εν γένει οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν και αποδέχονται τις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής μάθησης, καθώς και τα οφέλη που αυτή μπορεί να έχει για τα παιδιά που λαμβάνουν μέρος σε αυτή, τόσο όσον αφορά στα παιδιά με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα όσο και για την συμπεριληπτική τάξη εν τω συνόλω. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα θετικό στοιχείο που θα επιτρέψει την ενσωμάτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία στην χώρα .
- Σε συνέχεια με το προηγούμενο συμπέρασμα προκύπτει ότι στην Ελλάδα το επίπεδο της αποτελεσματικότητας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία είναι μικρό. Είναι σαφές ότι πρέπει να αναληφθούν κατάλληλες πρωτοβουλίες ως προς αυτό τόσο σε επίπεδο μονάδας όσο και κεντρικά για την βελτίωση της κατάστασης. Ως προς αυτό, η διαφαινόμενη αποδοχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς πρέπει να αξιοποιηθεί στο μέγιστο και να αποτελέσει το σημείο αφετηρίας για όποια δράση σχεδιαστεί.
- Υπάρχουν συγκεκριμένα ελλείματα για την εμπλοκή του παιχνιδιού τόσο ως μέσο μάθησης όσο και ως θεραπευτικό μέσο γενικότερα στην χώρα, όπως προκύπτει από τα σχετικά ευρήματα. Υφίσταται μια έλλειψη (σχετική) πόρων και μια μάλλον συγκρατημένη παρότρυνση για την αξιοποίηση του παιχνιδιού εν γένει, ενώ παράλληλα εντοπίστηκαν και κενά όσον αφορά στην επιμόρφωση στο ζήτημα

αυτό. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση έτσι και εδώ, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις θετικές επιδράσεις του παιχνιδιού σε αυτό τον διττό ρόλο. Κατά συνέπεια και σε αυτή τη περίπτωση πρέπει να αναζητηθούν πρωτοβουλίες τόσο για την παροχή των απαραίτητων πόρων όσο και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

### 8.3.Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η έρευνα που διεξήχθη ανέδειξε σημαντικά σημεία που χρίζουν βελτίωσης, όσον αφορά στην εμπλοκή του παιχνιδιού στον διττό ρόλο του εργαλείου και μέσου μάθησης και του θεραπευτικού μέσου τόσο στην συμπεριληπτική εκπαίδευση όσο και στην προσχολική εκπαίδευση γενικότερα. Ωστόσο, δεδομένου του τρόπου διεξαγωγής της ήταν σχετικώς περιορισμένη. Παρόλο που το μέγεθος του δείγματος ήταν επαρκές για την εξαγωγή συμπερασμάτων, η πραγματική εικόνα απαιτεί την διενέργεια μια έρευνας που θα είναι μεγαλύτερη όσον αφορά στο δείγμα της και παράλληλα θα είναι κατάλληλα διαστρωματωμένη χωρικά στην επικράτεια. Η παρούσα έρευνα δεν εξέταζε την περιοχή όπου υπηρετεί το δείγμα. Κατά συνέπεια δεν μπορούσαν να εξαχθούν συμπεράσματα ως προς αυτό. Λαμβάνοντας υπόψη την ανομοιογένεια στους διαθέσιμους πόρους μεταξύ διαφορετικών περιοχών στην επικράτεια με τους περισσότερους να είναι συγκεντρωμένοι στα αστικά κέντρα, θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον να εξεταστεί και αυτό το στοιχείο καθώς μπορεί να αναδείξει σημαντικά ευρήματα.

## Αναφορές

- Ainscow, M., Booth, T., & Tyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Tyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Allen, I. E., & Seaman, C. A. (2007). Likert scales and data analyses. *Quality Progress*, 40(7), 64-65.
- Artiles, A., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260-268. doi: 10.1207/s15430421tip4503\_8
- Aslanian, T. K. (2015). Getting behind discourses of love, care and maternalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, (16) 2, 153-165
- Athanasakis, A. (2010). Feelings of educators towards dyslexic students. *Themata Eidikis Agogis*, 51, 34-43 [in Greek].
- Avgitidou, S. (2001). *Play: Contemporary research and teaching approaches*. Athens, Greece: Tipothito [in Greek].
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teacher and Teaching Education*, 16(3), 277-293. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00062-1
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Bagakis, G. (2004). *Teacher and curriculum*. Athens, Greece: Metehmio [in Greek].
- Baglieri, S., & Knopf, J. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525-529. doi: 10.1177/00222194040370060701
- Bandura, A. (1977). *Social learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bates, A. (2016). Reculturing schools in England: how 'cult' values in education policy discourse influence the construction of practitioner identities and work orientations. *Critical Studies in Education*, 57,(2), 191-208.

- Bender, W. N., Vail, C., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-95. doi: 10.1177/002221949502800203
- Bergen, D. (1998). *Play as a medium for learning and development*. United States: Association for Childhood Education International
- Bergen, D. (1998). *Play as a medium for learning and development*. United States: Association for Childhood Education International
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 2-13.
- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 74-100). New York: Oxford University Press.
- Berry, R. A. W. (2006). Teacher talk during whole-class lessons: Engagement strategies to support the verbal participation of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 211-232. doi: 10.1111/j.1540-5826.2006.00219.x
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston D. (2006). *Index for inclusion: Developing play learning and participation in early years and child care*. Bristol, UK: CSIE. Retrieved from <https://goo.gl/ZBe4db>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston D. (2006). *Index for inclusion: Developing play learning and participation in early years and child care*. Bristol, UK: CSIE
- Bradbury, A. (2012). 'I feel absolutely incompetent': Professionalism, policy and early childhood teachers. *Contemporary Issues in Early Childhood Education* 13(3), 175-186.
- Brehony K. (2010). Froebel's religious beliefs: The transition from alternative to oppositional and its bearing on the diffusion of the kindergarten post 1848. In K.S. Neumann, U. Sauerbrey & M. Winkler, (Eds) *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung Erziehung und soziales Handeln*, Jena: IKS-Garamond.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa

- Brogaard Clausen, S. (2015) Schoolification or early years democracy? A cross-curricular perspective from Denmark and England. *Contemporary Issues in Early Childhood*. (16) 4, 355-373.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-724. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723
- Brooks, E. & J. Murray (2018) Ready, steady, learn: school readiness and children's voices in English early childhood settings. *Education 3-13*. (46) 2, 143-156.
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: a possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*. 25(1), 3-15.
- Bruce, T. & Dyke, J. (2017). Learning from Froebel. *Nature. Nursery World*, March-April, 23-25.
- Bruce, T. (1991). Time to play in early childhood education. London: Sage
- Bruce, T. (2011) *Early Childhood Education*. 4th edition London: Hodder Education.
- Bruce, T. (2011a) *Early Childhood Education*. 4th edition London: Hodder Education.
- Bruce, T. (2011b). 'Froebel Today'. In L. Miller & L. Pound (Eds.). *Theories and Approaches to Learning in the Early Years*. (pp. 55-70). London: Sage.
- Bruce, T. (2012). (Ed.). *Early Childhood Practice. Froebel Today*. London: Sage.
- Bruce, T. (2012). (Ed.). *Early Childhood Practice. Froebel Today*. London: Sage.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-174.
- Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 284-292. doi: 10.1177/154079690603100402
- Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(1), 15-25. doi: 10.2511/rpsd.30.1.15
- Carter, N., Prater, M. A., Jackson, A., & Marchant, M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure*, 54(1), 60-70. doi: 10.3200/PSFL.54.1.60-70

- Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2008). Creating inclusive schools for all students. *School Administrator*, 65(8), 24-25.
- Chandler, L. K., Fowler, S. A., & Lubeck, R. C. (1992). An analysis of the effects of multiple setting events on the social behavior of preschool children with special needs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 249-263.
- Children's Play Information Service. (2004). What is play? [Factsheet 3]. London, UK: NCB  
Retrieved from <https://goo.gl/559JkN>
- Christakis, K. (2014). Inclusion and integration: Theory and practice. *Themata Eidikis Agogis*, 65, 59-68 [in Greek]
- Christakis, K. (2014). Inclusion and integration: Theory and practice. *Themata Eidikis Agogis*, 65, 59-68 [in Greek]
- Cochran-Smith, M. (2003). The unforgiving complexity of teaching: Avoiding simplicity in the age of accountability. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 3-5. doi: 10.1177/0022487102238653
- Coleman, P. (2003). Mature Student perceptions of Formal and Informal Learning on a Diploma in Childcare and Education Course. *Research in Post-Compulsory Education*, (8) 2, 231-247.
- Convention on the Rights of the Child. (2012). Implementation of the Convention on the Rights of the Child: List of issues concerning additional and updated information related to the second and third combined periodic report of Greece (CRC/C/GRC/2-3). Retrieved from <https://goo.gl/vjHscY>
- Cooney, M.H., Gupton, P., & O'Laughlin, M. (2000). Blurring the lines of play and work to create blended classroom learning experiences. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 165-171
- Council of Europe (2013), Rehabilitation and Intergration of people with disabilities: Policy and legislation – 7<sup>th</sup> Edition, Council of Europe Publishing, <http://hub.coe.int/>
- Croll, P. & D. Moses (2000). Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion, *European Journal of Special Needs Education* 15 (1), 1-12.
- Curtis, D. & Carter, M. (2003). *Designs for Living and Learning: Transforming Early Childhood Environments*. Minnesota: Redleaf Press.
- Di Santo, A., K. Timmons, & A. Lenis, (2017) Preservice early childhood educators' pedagogical beliefs, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38: 3, 223-241,



- Dyer, M.A. (2018). Being a professional or practising professionally. *European early Childhood Education research Journal*. (26) 3, 347-361.
- Efstathiou, M. (2014). Findings of the 7th Hellenic Conference for Special Education PESEA. *Themata Eidikis Agogis*, 67, 3-26 [in Greek].
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195. doi: 10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x
- Ellis, S, Tod J. & Graham-Matheson L. (2008), *Special Educational needs and Inclusion, Reflections and Renewal*, UK: NASUWT, <http://nasuwt.org.uk>
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: A mediation analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 17(1), 73-104. doi: 10.1007/s11218-013-9243-5
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Teacher education for inclusion – International literature review* (V. Donnelly, Ed.). Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from <https://goo.gl/YYUvh7>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Key principles for promoting quality in inclusive education: recommendations for practice* (V. Donnelly, Ed.). Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from <https://goo.gl/XJiVwB>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2013). *Organisation of provision to support inclusive education - Summary report* (V. Donnelly & M. Kyriazopoulou, Eds.). Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from <https://goo.gl/qzp4DK>
- Fearn, M., & Howard, J. (2012). Play as a resource for children facing adversity: An exploration of indicative case studies. *Children & Society*, 26(6), 456-468. doi: 10.1111/j.1099-0860.2011.00357.x
- Fleer, M. (2009). A cultural-historical perspective on play: Play as a leading activity across cultural communities. In I. Pramling Samuelsson, & M. Fleer, *Play and learning in early childhood settings: International perspectives Vol. 1* (pp. 1-18). New York: Springer

- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-33. doi: 10.1080/1359866X.2010.540850
- Froebel, F. (1885). *The Education of Man*. J. Jarvis (Trans.). New York: A. Lovell and Co.
- Froebel, F. (1896). *Friedrich Froebel's Education By Development : the second part of the pedagogics of the kindergarten*. J. Jarvis (Trans.). New York: D. Appleton.
- Furedi, F. (2002). *Culture of Fear. Risk-taking and the Morality of Low Expectation*. London: Continuum.
- Gainsley, S. (2011). Look, listen, touch, feel, taste. The importance of sensory play. Extensions. Curriculum Newsletter from HighScope, 25(5), 1-4. Retrieved from <https://goo.gl/FUKvCS>
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Garvey, C. (1990). *Play*. United States: Fontana Press
- Gelfuso, A., D.V. Dennis & A. Parker (2015). Turning Teacher Education Upside Down: Enacting the Inversion of Teacher Preparation through the Symbiotic Relationship of Theory and Practice. *Professional Educator*. 39(2), 1-16.
- Georgoulia, D. (2014). Politics for the inclusion of children with special education needs. Problems and prospects as they appear in teacher's opinions. *Themata Eidikis Agogis*, 66, 97-103 [in Greek].
- Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J., & Moeini, S. R. (2005). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63(1), 84-88. doi: 10.1016/j.pec.2005.09.002
- Goertzen, M. J. (2017). Introduction to quantitative research and data. *Library Technology Reports*, 53(4), 12-18.
- Goodson, I. & P. Sikes (2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Gupta, S. S., Henninger, W. R., & Vihn, M. E. (2014). First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Guskey, T. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245-259.

- Hall, K., Collins, J., Benjamin, S., Nind, M., & Sheehy, K. (2004). Saturated models of pupil-  
dom: Assessment and inclusion/exclusion. *British Educational Research Journal*,  
30(6), 801-817. doi: 10.1080/0141192042000279512
- Hall, T. (2002). Differentiated instruction. Retrieved from <https://goo.gl/beuPoL>
- Halvorsen, A. L., Lee, V. E., & Andrade, F. H. (2009). A mixed-method study of teachers'  
attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education*, 44(2),  
181-224. doi: 10.1177/0042085908318696
- Hammersley, M. & P. Atkinson (1983). *Ethnography. Principles in Practice*. London:  
Tavistock Publications.
- Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. In M. Hammersely (Ed.) *Educa-  
tional Research. Current issues*. London: Paul Chapman Publishing in association with  
The Open University.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. B., & Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect  
student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), 527-544. doi:  
10.1002/jae.741
- Hargreaves, D.J., S. Robson, S. Greenfield & H. Fumoto (2014). Ownership and autonomy  
in early learning: The Froebel Research Fellowship Project. 2002–2015. *Journal of  
Early Childhood Research*. 12(3), 308-321.
- Harrower, J., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education  
classrooms. A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-84.  
doi: 10.1177/0145445501255006
- Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education:  
A content analysis. *The Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116. doi:  
10.1375/ajse.35.2.103
- Henry, G. T., Kershaw, D. C., Zulli, R. A., & Smith, A. A. (2012). Incorporating teacher effec-  
tiveness into teacher preparation program evaluation. *Journal of Teacher Education*,  
63(5), 335-355. doi: 10.1177/0022487112454437
- Hétu, S., Taschereau-Dumouchel, V., & Jackson, P. L. (2012). Stimulating the brain to  
study social interactions and empathy. *Brain Stimulation*, 5(2), 95-102. doi:  
10.1016/j.brs.2012.03.005

- Hobson, J. A., Hobson, R. P., Malik, S., Bargiota, K., & Calo, S. (2013). The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 114-127. doi: 10.1111/j.2044-835X.2012.02083.x
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407. doi: 10.1177/0022487111409415
- Hollway, W. (1989). *Subjectivity and Method in Psychology: Gender, Μέσος Όρος and Science*. London: Sage.
- Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Clinical Forum*, 40(4), 406-415. doi: 10.1044/0161-1461(2009/08-0026)
- Howard, J. (2009). Play and development in early childhood. In T. Maynard & N. Thomas (Eds.), *Introduction to early childhood studies* (pp. 101-112). London: Sage.
- Howard, J. (2010). Early year's practitioners' perceptions of play: An exploration of theoretical understanding, planning and involvement, confidence and barriers to practice. *Educational and Child Psychology*, 27(4), 91-102.
- Howard, J., & McInnes, K. (2010). Thinking through the challenge of implementing a play-based curriculum: Increasing playfulness via co-construction. In J. Moyles (Ed.), *Thinking about play* (pp. 30-45). London: Open University / McGraw Hill.
- Howard, J., Bellin, W., & Rees, V. (2002, September 12-14). Eliciting children's perceptions of play and exploiting playfulness to maximise learning in the early years curriculum. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association. University of Exeter, England.
- Howard, J., W. Bellin, & Rees, V. (2003). Eliciting children's perceptions of play and exploiting playfulness to maximize learning in the early years classroom. *Proceedings of the Annual Conference of the British Educational Research Association, Exeter, England*. Retrieved from <https://goo.gl/iiHP1Q>
- Howe, S. (2016) What play Μέσος Όρος to us: Exploring children's perspectives on play in an English Year 1 classroom, *European Early Childhood Education Research Journal*, (24) 5, 748-759.
- Hyvonen, P. T. (2011). Play in the school context? The perspectives of Finnish teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 49-67. doi: 10.14221/ajte.2011v36n8.5

- Illeris, K. (Ed.) (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. London, UK: Routledge.
- Jennings, S. (2002). *Embodiment-Projection-Role (EPR)*. Retrieved from <http://www.sue-jennings.com/epr.html>
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Mashburn, A. (2011). Peer effects in pre-school classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? *Child Development*, 82(6), 1768-1777. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01665.x
- Kaltsouni, S. (2013). *Country report for Greece regarding the policies of the EU countries for children with disabilities*. Brussels: European Council. Retrieved from <https://goo.gl/se9au3>
- Kapasi, H., & Gleave, J. (2009). *Because it's freedom: Children's views on their time to play*. Retrieved from <https://goo.gl/mhR8GJ>
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17, 25-35.
- Katz, L.G. (2008). Play and learning in early childhood settings: International perspectives. *International Journal of Early Childhood*, 40(2), 147-149
- Kauffman, J. M. (2002). *Education deform: Bright people sometimes say stupid things about education*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Kearney, P. M., & Griffin, T. (2001). Between joy and sorrow: being a parent of a child with developmental disability. *Journal of Advanced Nursing*, 34(5), 582-592. doi: 10.1046/j.1365-2648.2001.01787.x
- King, I. (2003). Examining middle school inclusion classrooms through the lens of learner-centered principles. *Theory into Practice*, 42(2), 151-158. doi: 10.1353/tip.2003.0017
- King, P., & Howard, J. (2014). Children's perceptions of choice in relation to their play at home, in the school playground and at the out-of-school club. *Children & Society*, 28(2), 116-127. doi: 10.1111/j.1099-0860.2012.00455.x
- King, R. (1979). Play: The kindergartners perspective. *Elementary School Journal*, 80(2), 81-87. doi: 10.1086/461176
- Kirsch, G. (1999) *Ethical Dilemmas in Feminist Research: The Politics of Location, Interpretation and Publication*. Albany: State University of New York Press.

- Kleppe, R. (2018). Characteristics of staff-child interaction in 1-3-year olds' risky play in early childhood education and care, *Early Child Development and Care*. (188) 10, 1487-1501.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 66(1), 23-37. doi: 10.1177/001440299906600102
- Kvale, S. (1996) *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. London: Thousand Oaks.
- Lachana, A., & Efstathiou, M. (2015). Why inclusive education? A different philosophical background-A different way of thinking. *Themata Eidikis Agogis*, 69, 3-28 [in Greek].
- Landreth, G. (2012). *Play therapy the art of the relationship* (3rd ed.). London: Routledge.
- Lee, S. H., Odom, S. L., & Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 67-79. doi: 10.1177/10983007070090020401
- Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Berlin u.a.: Schibri.
- Lenakakis, A. (2016). Play and pedagogue. In R. Martidou (Ed.), *Modern trends in early childhood education* (pp. 30-38). Thessaloniki, Greece: Disigma [in Greek].
- Lenakakis, A. (2008). Theatre/drama pedagogy and special education. In E. Kourkoutas & J. P. Chartier (Eds.), *Children and adolescents with psychosocial and learning disorders. Intervention strategies* (pp. 455-470). Athens, Greece: Topos [in Greek].
- Lenakakis, A. (2014). The theatre/drama pedagogue: The profile of an innovative teacher. In Th. Grammatas (Ed.), *Theatre in education. Artistic expression and pedagogy* (pp. 172-215). Athens, Greece: Diadrasi [in Greek].
- Liebschner, J. (1991). *Foundations of Progressive Education: The History of the National Froebel Society*. Cambridge: Lutterworth Press.
- Lilley, I. M. (1967). *Friedrich Froebel: a selection from his writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindsey, E.W., & Colwell, M.J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33(1), 39-52.
- Little, H. (2015). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, (15) 1, 24-39.

- Makrynioti, D. (2000). Play in the preschool curriculum: A critical reading of a child-centered pedagogical speech. In K. Gougouli & A. Kuria (Eds.), *Child and play in modern Greek society (19th -20th century)* (pp. 85-171). Athens, Greece: Kastanioti [in Greek].
- Makrynioti, D. (2014). Little cooks on TV. Playing with knowledge, satisfaction and social control. Athens, Greece: nisos [in Greek].
- Malone, M. L., & Camp, C. J. (2007). Montessori-based dementia programming: Providing tools for engagement. *Dementia*, 2007, 6: 150.
- Manning, J.P. (2005). Rediscovering Froebel: A Call to Re-examine his Life & Gifts, *Early Childhood Education Journal*. 32(6), 371-376.
- Martlew, J., Stephen, C., & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31(1), 71-83. doi: 10.1080/09575146.2010.529425
- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative Research in sociology: an introduction*. London: Sage.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686-702. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x
- Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 334-344. doi: 10.1016/j.rasd.2013.12.014
- Matteucci, M. (2007). Teachers facing school failure: The social valorization of effort in the school context. *Social Psychology of Education*, 10(1), 29-53. doi: 10.1007/s11218-006-9011-x
- Mavrogiorgos, G. (1992). Teacher and teaching: a contradictory suggestion. Athens, Greece: Sighroni Ekpedefsi [in Greek]
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121-133. doi: 10.1080/09575146.2011.572870
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121-133

- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). London: Sage.
- Miller, P. (2008a). Reliability. In L.M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 754-755). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, P. (2008b). ity. In L.M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 910-911). Thousand Oaks, United States: Sage.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1966). *The Discovery of the Child*. Adyar, India: Kalakshetra Publications.
- Montessori, M. (1966). *The Secret of Childhood*. New York: Ballantine Books.
- Montessori, M. (1972). *Education and Peace*. Chicago: Henry Regnery Company.
- Moss, P. & Urban, M. (2017). The Organisation for economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: What happened next. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 18(2) ,250-258.
- Moyles, J. R., Adams, S., & Musgrove, A. (2002). SPEEL. Study of pedagogical effectiveness in early learning. Research Report RR363. Department for Education and Skills, Anglia Polytechnic University. Retrieved from <https://goo.gl/E6jxyJ>
- Moyles, J., S. Adams & A. Musgrove (2002). Using Reflective Dialogues as a Tool for Engaging with Challenges of Defining Effective Pedagogy. *Early Child Development and Care*. 172(5), 463-478.
- Murray, J. (2018). Value/s in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*. (26) 3, 215-219.
- Nolan, A. & L. Paatsch (2018). (Re)affirming identities: implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education*. 26(1), 42-55.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism, *European Early Childhood Education Research Journal*, (13) 1, 5-16.
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work for general education classrooms. *Education and Treatment Of Children*, 35(3), 477-490. doi: 10.1353/etc.2012.0020



- Oliver, M. (1996). Defining impairment and disability: issues at stake. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Exploring the divide* (pp. 29-54). Leeds: The Disability Press. Retrieved from <https://goo.gl/fahJ3W>
- Orem, R. C. (1965). *A Montessori Handbook*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Orlandi, K. J. (2014). Addressing the attrition between the conflicting influences experienced by teachers on the interface between Foundation Stage and Key Stage One. *Journal of Early Childhood Research*, 12(3), 294-307.
- Osgood, J. (2006). Professionalism and performativity: the feminist challenge facing early years practitioners. *Early Years*. 26(2), 187–199.
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the 'critically reflective emotional professional'. *Early Years: An International Research Journal*. 30(2), 119–133.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed.) (pp. 69-104). New York & London: The Guilford Press. Retrieved from <https://goo.gl/YdtyZ9>
- Panskepp, J. (2007). Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain? *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16(2), 57-66. Retrieved from <https://goo.gl/kHKzza>
- Papacek, A. M., Chai, Z., & Green, K. B. (2015). Play and social interaction strategies for young children with autism spectrum disorder in inclusive preschool settings. *Young Exceptional Children*, 20(10), 1-15. doi: 10.1177/1096250615576802
- Papanikolaou, P. I. (2014). ActionAid Hellas research on special education for students with disabilities in Greece. Athens, Greece: Actionaid. Retrieved from <https://goo.gl/5wqTGD> [in Greek].
- Parten, M. B. (1933). Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2), 136-147. doi: 10.1037/h0073939
- Pellegrini, A.D., & Smith, P.K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 51-56.
- Petursdottir, A., McComas, J., McMaster, K., & Horner, K. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social interactions of a student with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 353-357. doi: 10.1901/jaba.2007.160-05

- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.). Melbourne, London, & Toronto: William Heinemann Ltd. Retrieved from <https://goo.gl/NTcU2y>
- Platz, D. & J. Arellano (2011). Time tested Early childhood Theories and Practices. *Education*. 132(1), 54-63.
- Preece, J. (2006). Education for inclusion. *Convergence*, 39(2), 147-165.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for Learning*, 24(2), 86-94. doi: 10.1111/j.1467-9604.2009.01404.x
- Robertson, J., Green, K., Alper, S., Schloss, P. J., & Kohler, F. (2003). Using a peer-mediated intervention to facilitate children's participation in inclusive childcare activities. *Education & Treatment of Children*, 26(2), 182-197.
- Rogers, A. (1999). Adults' education (M. Papadopoulou & M. Tombrou, Trans.). Athens, Greece: Metehmio [in Greek].
- Rose, J. & S. Rogers (2012). Principles under pressure: student teachers' perspectives on final teaching practice in early childhood classrooms. *International Journal of Early Years Education*. 20(1), 43-58.
- Rubin, K.H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 693-774). New York: Wiley
- Saleh, L. (1998). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση, στο Ε. Τάφα (Επιμ./μετ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. doi: 10.1080/00313830802497265
- Sanders, W., Wright, L., & Horn, S. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67. doi: 10.1023/A: 1007999204543
- Save the children. (2002). *Schools for all: Including disabled children in education*. London: Save the Children. Retrieved from <https://goo.gl/MkzQTR>

- Schalock, H. (1998). Student progress in learning: teacher responsibility, accountability, and reality. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 237-246. doi: 10.1023/A: 1008063126448
- Scheerenberger, R.C. (1983). *A History of Mental Retardation*. Baltimore/London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785. doi: 10.1080/09687590802469271
- Skoumpourdi, C. (2015). *The game at young children's mathematical education [e-book]*. Athens: Hellenic Academic Libraries Link. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11419/1295>
- Soodak, L. C., Erwin, E. J., Winton, P., Brotherson, M. J., Turnbull, A. P., Hanson, M. J., & Brault, L. M. J. (2002). Implementing inclusive early childhood education. A call for professional empowerment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(2), 91-102. doi: 10.1177/02711214020220020401
- South Africa Department of Education. (2001). *Building an inclusive education and training system*. Education White Paper 6. Pretoria, South Africa: Department of Education. Retrieved from <https://goo.gl/ZTPzFm>
- Stephen, C. (2010). Pedagogy: the silent partner in early years learning. *Early Years*, 30(1), 15-28.
- Stephen, C., Ellis, J., & Martlew, J. (2010). Taking active learning into the primary school: A matter of new practices? *International Journal of Early Years Education*, 18(4), 315-329. doi: 10.1080/09669760.2010.531916
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: where there are few resources*. Oslo, Norway: The Atlas Alliance Publ.
- Taggart, G. (2011). Don't we care?: the ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years: An International Research Journal*, 31(1), 85-95.
- The British Psychological Society. (2014). *Code of human research ethics (2nd ed.)*. Leicester, UK: The British Psychological Society. Retrieved from <https://goo.gl/fyEouq>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. doi: 10.1177/0013161X06293717

- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead: Open University Press.
- Tovey, H. (2013). *Bringing the Froebel Approach to your Early Years Practice*. London: Routledge.
- UNESCO. (2008). Inclusive education: The way of the future. International conference on education. Retrieved from <https://goo.gl/fHVNYM>
- UNESCO. (2015). Inclusive education. World Education Forum. 19-22 May 2015, Incheon, Republic of Korea. Retrieved from <https://goo.gl/cGs9Zb>
- Urban, M. & Swadener, B. B. (2016). Democratic accountability and contextualised systemic evaluation. A comment on the OECD initiative to launch an International Early Learning Study (IELS). *International Critical Childhood policy Studies*. 5(1), 6-18.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*. 16(2), 135–152.
- Urban, M. (2017). We need Μέσοσ Όποσινγful, systematic evaluation, not a preschool PISA. *Global Education Review*. 4(2), 14-31.
- Van Laere, K., Peeters, J. & Vandenbroec, M. (2012). The Education and Care Divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*. 47(4), 527-541.
- VanReusen, A., Shoho, A. R., & Barker, K. (2001). Highschool teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-17.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(8), 1-12. doi: 10.1371/journal.pone.0137002
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Massachusetts: The MIT Press.
- Walsh, C. (2001). *Gender and Discourse. Language and Power in Politics, the Church and Organisations*. London: Pearson Education.

- Ward, F. L. (1913). *The Montessori Method and The American School*. New York: The Macmillan Company
- Whitbread, N. (1972). *The Evolution of the Nursery-Infant School*. Abingdon: Routledge.
- Wing, L.A. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perception of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 223-247.
- Wong, C. S. (2013). A play and joint attention intervention for teachers of young children with autism: a randomized controlled pilot study. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 17(3), 340-357. doi: 10.1177/1362361312474723
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the pre-school special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2152-2216. doi: 10.1007/s10803-012-1467-2
- Wood, E. & Hall, E. (2011). Drawing as spaces for intellectual play. *International Journal of Early Years Education*, 19(3-4), 267-281.
- Wood, E. & J. Attfield (2013). *Play, learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Sage.
- Wood, E. (2005). Young children's voices and perspectives in research: Methodological and ethical considerations. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 3(2), 64-76.
- Wood, E. (2007). New directions in play: Consensus or collision? *Education 3-13*, 35(4), 309-320.
- Wood, E. (2009). Developing a pedagogy of play for the 21st century. In A. Anning, J. Cullen, & M. Fleer. (Eds.), *Early childhood education: Society and culture* (2nd edition, pp. 17-30). London: Sage.
- Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood, (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 9-26). London: Sage.
- Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum* (3rd ed.). London: Sage.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18
- Wood, E. A. (2007). New directions in play: Consensus or collision? *Education 3-13*, 35(4), 309-320. doi: 10.1080/03004270701602426

- Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Childhood*, 22(1), 4-18. doi: 10.1080/09669760.2013.830562
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Zoniou-Sideri, A. (2000). The necessity of inclusion: reflections and prospects. In A. Zoniou-Sideri (Ed.), *Modern inclusive approaches* (8th ed.) (pp. 29-53). Athens, Greece: Pedio [in Greek].
- Zoniou-Sideri, A. (2005). Inclusive education in Greece: a 20 years procedure. In A. Zoniou-Sideri & I. Spandagou (Eds.), *Education and blindness. Trends and prospects* (pp. 21-31). Athens, Greece: Ellinika Grammata [in Greek].
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 379-394. doi: 10.1080/13603110500430690
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2013). *Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες*. Βρυξέλλες: Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών πολιτικών, Θεματικό Τμήμα Γ: Δικαιώματα των Πολιτών και Συνταγματικές Υποθέσεις.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Β. & Σ. Παντελιάδου. (2000). *Η Ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική Θεώρηση, στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.*
- Μπουζάκης Σ. (2000). *Συγκριτική Παιδαγωγική II : Θεωρητικές Προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, Αθήνα, Gutenberg.*
- Παντελιάδου, Σ. & Β. Κωτούλας (1997). Σχολική ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μια πρόταση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Προβατά Α., (2005), *Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και η Ενωμένη Ευρώπη: Τόμος Α΄*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Σούλης, Σ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους», Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## Πίνακες

<b>Πίνακας 1:</b> Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο .....	75
<b>Πίνακας 2:</b> Κατανομή δείγματος σε ηλικιακές ομάδες .....	76
<b>Πίνακας 3:</b> Κατανομή δείγματος σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση .....	77
<b>Πίνακας 4:</b> Κατανομή δείγματος σε σχέση με την σχέση εργασίας.....	78
<b>Πίνακας 5:</b> Κατανομή δείγματος σε σχέση με την εμπειρία στην εκπαίδευση .....	78
<b>Πίνακας 6:</b> Κατανομή δείγματος σε σχέση με τους τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου .....	80
<b>Πίνακας 7:</b> Κατανομή δείγματος σε σχέση με την θέση στην μονάδα υπηρεσίας.....	81
<b>Πίνακας 8:</b> Αποτελέσματα ανάλυσης εσωτερικής αξιοπιστίας .....	82
<b>Πίνακας 9:</b> Αποτελέσματα ανάλυσης εσωτερικής αξιοπιστίας .....	97
<b>Πίνακας 10:</b> Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα .....	119
<b>Πίνακας 11:</b> Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα .....	121
<b>Πίνακας 12:</b> Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα .....	122
<b>Πίνακας 13:</b> Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα .....	123
<b>Πίνακας 14:</b> Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής σχέση εργασία στο ερώτημα .....	124
<b>Πίνακας 15:</b> Αποτελέσματα ελέγχου independent sample t-test .....	124
<b>Πίνακας 16:</b> Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής τίτλοι σπουδών στο ερώτημα .....	126
<b>Γράφημα 1:</b> Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο .....	75
<b>Γράφημα 2:</b> Κατανομή δείγματος σε ηλικιακές ομάδες .....	76
<b>Γράφημα 3:</b> Κατανομή δείγματος σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση .....	77
<b>Γράφημα 4:</b> Κατανομή δείγματος σε σχέση με την σχέση εργασίας.....	78
<b>Γράφημα 5:</b> Κατανομή δείγματος σε σχέση με την εμπειρία στην εκπαίδευση .....	79

<b>Γράφημα 6:</b> Κατανομή δείγματος σε σχέση με τους τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου .....	80
<b>Γράφημα 7:</b> Κατανομή δείγματος σε σχέση με την θέση στην μονάδα υπηρεσίας .....	81
<b>Γράφημα 8:</b> Κατανομή απαντήσεων δείγματος στο ερώτημα «Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι στη διδασκαλία;» .....	83
<b>Γράφημα 9:</b> Κατανομή απαντήσεων δείγματος στο ερώτημα «Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι για ενίσχυση ήδη διδαγμένων εννοιών;» .....	84
<b>Γράφημα 10:</b> Κατανομή απαντήσεων δείγματος στο ερώτημα «Πόσο συχνά εμπλέκετε τα κέντρα μάθησης/ενδιαφέροντος παιχνιδιού για να βοηθήσετε τα παιδιά να κατακτήσουν τις νεοεισαχθείσες έννοιες;» .....	85
<b>Γράφημα 11 :</b> Κατανομή απαντήσεων δείγματος στο ερώτημα «Πόσο συχνά εμπλέκετε τη μουσική και το θεατρικό παιχνίδι με στόχο την διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας;» .....	86
<b>Γράφημα 12:</b> Κατανομή απαντήσεων δείγματος στο ερώτημα «Πόσο συχνά προωθείτε το ελεύθερο υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών προκειμένου να βοηθήσετε τα παιδιά να προσεγγίσουν γνωστικά αντικείμενα;» .....	87
<b>Γράφημα 13:</b> Κατανομή απαντήσεων δείγματος στο ερώτημα «Πόσο συχνά προωθείτε το ελεύθερο υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών προκειμένου να βοηθήσετε τα παιδιά να προσεγγίσουν γνωστικά αντικείμενα;» .....	88
<b>Γράφημα 14:</b> Αξιολόγηση της ενέργειας «Τα παρατηρώ» από το δείγμα .....	89
<b>Γράφημα 15:</b> Αξιολόγηση της ενέργειας «Επεκτείνετε το παιχνίδι» από το δείγμα .....	90
<b>Γράφημα 16:</b> Αξιολόγηση της ενέργειας «Τα καθοδηγείτε» από το δείγμα .....	91
<b>Γράφημα 17:</b> Αξιολόγηση της ενέργειας «Συμμετέχετε στο παιχνίδι» από το δείγμα .....	92
<b>Γράφημα 18:</b> Αξιολόγηση της ενέργειας «Τους κάνετε ερωτήσεις;» από το δείγμα .....	93
<b>Γράφημα 19:</b> Αξιολόγηση της ενέργειας «Τα αφήνετε ανενόχλητα» από το δείγμα .....	94
<b>Γράφημα 20:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει τους/τις νηπιαγωγούς να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέθοδο διδασκαλίας;» από το δείγμα ..	95
<b>Γράφημα 21:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Το σχολείο παρέχει επαρκές υλικό για ελεύθερο παιχνίδι;» από το δείγμα .....	96
<b>Γράφημα 22:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τη χρήση του παιχνιδιού ως μέθοδο διδασκαλίας» από το δείγμα .....	97



<b>Γράφημα 23:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι σημαντική για το νηπιαγωγείο» από το δείγμα .....	98
<b>Γράφημα 24:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε ένα σχολείο για όλους» από το δείγμα .....	99
<b>Γράφημα 25:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στην ελαχιστοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων» από το δείγμα.....	100
<b>Γράφημα 26 :</b> Αξιολόγηση πρότασης «Η εστίαση στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά αποτελεί παράγοντα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» από το δείγμα....	101
<b>Γράφημα 27:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ακολουθεί την αρχή ότι κάθε μαθητής πρέπει να συμμετέχει ισότιμα στη σχολική κοινότητα» από το δείγμα .....	102
<b>Γράφημα 28:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει γνωστικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα.....	103
<b>Γράφημα 29:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει κοινωνικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα.....	104
<b>Γράφημα 30:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση έχει υιοθετηθεί με αποτελεσματικό τρόπο στην Ελλάδα» από το δείγμα..	105
<b>Γράφημα 31:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει μία οργανωμένη, δομημένη δραστηριότητα, βασισμένη σε κανόνες» από το δείγμα .....	106
<b>Γράφημα 32:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι συμβάλλει στη προσωπική ανάπτυξη και έκφραση» από το δείγμα.....	107
<b>Γράφημα 33:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα .	108
<b>Γράφημα 34:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει κοινωνικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα .....	109
<b>Γράφημα 35:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στη ψυχοκινητική ανάπτυξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα .	110
<b>Γράφημα 36:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι στο νηπιαγωγείο» από το δείγμα .....	111

<b>Γράφημα 37:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα.....	112
<b>Γράφημα 38:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Γνωρίζω πως πρέπει να εμπλέκω το παιχνίδι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση» από το δείγμα .....	113
<b>Γράφημα 39:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέθοδο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης » από το δείγμα.....	114
<b>Γράφημα 40:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» από το δείγμα.....	115
<b>Γράφημα 41:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ομάδας στη τάξη» από το δείγμα .....	116
<b>Γράφημα 42:</b> Αξιολόγηση πρότασης «Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στην ενσυναίσθηση των μαθητών» από το δείγμα .....	117
Γράφημα 43: Είδη παιχνιδιού που το δείγμα αξιοποιεί στην τάξη .....	118
<b>Γράφημα 44:</b> Μέσοι όροι των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα .....	120
<b>Γράφημα 45:</b> Μέσοι όροι των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα .....	121
<b>Γράφημα 46:</b> Μέσοι όροι των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα .....	122
<b>Γράφημα 47:</b> Μέσοι όροι των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία στο ερώτημα .....	123
<b>Γράφημα 48:</b> Μέσοι όροι των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής τίτλοι σπουδών στο ερώτημα.....	127

## Παραρτήματα

Section 1 of 5

### Ερωτηματολόγιο διερεύνησης απόψεων νηπιαγωγών σχετικά με το παιδαγωγικό και θεραπευτικό ρόλο του παιχνιδιού ως μέσο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Αγαπητέ /ή Συμμετέχοντα/ουσα,

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το Διδρυματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της ΑΣΠΑΙΤΕ. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών σε σχέση με το ρόλο του παιχνιδιού ως παιδαγωγικό και θεραπευτικό μέσο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι εθελοντική, ανώνυμη και παράλληλα σημαντική καθώς θα οδηγήσει την ερευνήτρια σε ουσιώδη συμπεράσματα.

Παρακαλούμε να ακολουθήσετε πιστά τις οδηγίες που σας δίνονται σε κάθε ερώτημα και να προσπαθήσετε να είστε ειλικρινείς στις απαντήσεις σας, καθώς δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Εάν για οποιοδήποτε λόγο επιθυμείτε να αποσυρθείτε ανά πάσα στιγμή από την έρευνα έχετε το δικαίωμα να το πράξετε. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή συμπερασμάτων στην παρούσα έρευνα.

Για οτιδήποτε χρειαστείτε μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο παρακάτω e-mail: [anastasia.blakou@gmail.com](mailto:anastasia.blakou@gmail.com)

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και την πολύτιμη βοήθειά σας στη διεξαγωγή της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Αναστασία Μπλάκου

## Μέρος 1ο Δημογραφικά στοιχεία

Προσδιορίστε το φύλο σας \*

- Άνδρας
- Γυναίκα

Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; \*

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

Οικογενειακή κατάσταση: \*

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α

Σχέση εργασίας \*

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια

Χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση \*

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 20+

Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου) \*

- Δεύτερο Πτυχίο
- Μεταπτυχιακός τίτλος
- Διδακτορικός τίτλος
- Επιμόρφωση/Μετεκπαίδευση
- Κανένας

Θέση στην σχολική μονάδα που είστε τοποθετημένος/η τώρα \*

- Νηπιαγωγός
- Προϊστάμενος/η
- Νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης
- Νηπιαγωγός τμήματος ένταξης

## Μέρος 2ο: Η χρήση του παιχνιδιού στην μάθηση

Παρακαλώ χρησιμοποιήστε την κλίμακα παρακάτω για να απαντήσετε στις κάτωθι ερωτήσεις. \*

	Ποτέ (1)	Σπάνια (2)	Δεν είμαι σίγουρος/η (3)	Συχνά (4)	Πολύ συχνά (5)
Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι στη διδασκαλία;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πόσο συχνά εμπλέκετε το παιχνίδι για ενίσχυση ήδη διδαγμένων εννοιών;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πόσο συχνά εμπλέκετε τα κέντρα μάθησης/ ενδιαφέροντος παιχνιδιού για να βοηθήσετε τα παιδιά να κατακτήσουν τις νεοεισαχθείσες έννοιες;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πόσο συχνά εμπλέκετε τη μουσική και το θεατρικό παιχνίδι με στόχο την διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Πόσο συχνά προωθείτε το ελεύθερο υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών προκειμένου να βοηθήσετε τα παιδιά να προσεγγίσουν γνωστικά αντικείμενα;

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε διαθέσιμο υλικό σε δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης;

Πόσο συχνά κάνετε τις παρακάτω ενέργειες όταν τα παιδιά παίζουν; \*

	Ποτέ (1)	Σπάνια (2)	Δεν είμαι σίγουρος/η (3)	Συχνά (4)	Πολύ συχνά (5)
Τα παρατηρείτε	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επεκτείνετε το παιχνίδι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα καθοδηγείτε	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμμετέχετε στο παιχνίδι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τους κάνουνε ερωτήσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα αφήνετε ανενόχλητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Παρακαλώ χρησιμοποιήστε την κλίμακα παρακάτω για να βαθμολογήσετε τις κάτωθι προτάσεις. \*

	Ποτέ (1)	Σπάνια (2)	Δεν είμαι σίγουρος/η (3)	Συχνά (4)	Πολύ συχνά (5)
Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει τους/τις νηπιαγωγούς να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέθοδο διδασκαλίας;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το σχολείο παρέχει επαρκές υλικό για ελεύθερο παιχνίδι;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τη χρήση του παιχνιδιού ως μέθοδο διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Μέρος 3ο: Συμπεριληπτική εκπαίδευση και παιχνίδι

Παρακαλώ χρησιμοποιήστε την κλίμακα που δίδεται παρακάτω για να βαθμολογήσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις \*

	Καθόλου (1)	Λίγο (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι σημαντική για το νηπιαγωγείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε ένα σχολείο για όλους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στην ελαχιστοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η εστίαση στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά αποτελεί παράγοντα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ακολουθεί την αρχή ότι κάθε μαθητής πρέπει να συμμετέχει ισότιμα στη σχολική κοινότητα

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει γνωστικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει κοινωνικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση έχει υιοθετηθεί με αποτελεσματικό τρόπο στην Ελλάδα

Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει μία οργανωμένη, δομημένη δραστηριότητα, βασισμένη σε κανόνες.

Το παιχνίδι συμβάλλει στη προσωπική ανάπτυξη και έκφραση.

Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες

Το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει κοινωνικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες

Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στη ψυχοκινητική ανάπτυξη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι στο νηπιαγωγείο.

Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες

Γνωρίζω πως πρέπει να εμπλέκω το παιχνίδι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέθοδο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Το παιχνίδι μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες

Το παιχνίδι  
μπορεί να  
ενισχύσει το  
αίσθημα της  
ομάδας στη τάξη

Το παιχνίδι  
μπορεί να  
συμβάλλει στην  
ενσυναίσθηση  
των μαθητών.

Ποιο είδος παιχνιδιού χρησιμοποιείτε περισσότερο στη τάξη;(π.χ συμβολικό παιχνίδι κ.α ) \*

Your answer

---