



ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δια βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή»

Κατεύθυνση «Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι απόψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών για το ρόλο και την αξία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες»

Μυρσίνη Ζωγράφου-Καλδέλη,

ΑΜ: 11s19029

Θεσσαλονίκη, 2020

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δια βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή»

Κατεύθυνση «Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Greek kindergarten teacher's views of the role and the value of play in inclusive education for children with special educational needs or disabilities»

Φοιτήτρια: Μυρσίνη Ζωγράφου-Καλδέλη,

Εξεταστική επιτροπή:

Καρτασίδου Λευκοθέα, Επόπτης

Αγαλιώτης Ιωάννης,

Γιαννούλη Βασιλική

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	1
Abstract.....	2
Πρόλογος	3
Εισαγωγή	4
Κεφάλαιο 1	6
Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας - Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	6
1.1 Εννοιολογική ανάλυση του όρου «εκπαιδευτικής συμπερίληψης».....	6
1.1.1 Εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	7
1.1.2 Οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.....	10
1.2 Εννοιολογική ανάλυση του όρου «παιχνιδιού»	12
1.2.1 Θεωρίες για το παιχνίδι	14
1.2.2 Κατηγορίες- είδη παιχνιδιού	22
1.2.3 Παιχνίδι και ακαδημαϊκές, κοινωνικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο.....	28
1.2.4 Παιχνίδι και Εκπαιδευτική Πολιτική στο Νηπιαγωγείο	33
1.2.5 Παιχνίδι και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.....	37
1.3 Παιχνίδι ως εργαλείο εκπαιδευτικής συμπερίληψης	43
1.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση του παιχνιδιού για όλους.....	45
1.5 Πρακτικές και στρατηγικές για το σχεδιασμό προγράμματος παρέμβασης στο παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη τάξη του νηπιαγωγείου για τη προώθηση της συμπερίληψης τους.....	49
1.6 Σχεδιασμός του χώρου ώστε να προωθηθεί το παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.....	55
1.7 Σκοπός και Διερευνητικά Ερωτήματα	58
Κεφάλαιο 2	59
Μεθοδολογία της Έρευνας.....	59
2.1 Ερευνητική Στρατηγική	59
2.2 Συμμετέχοντες	60
2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας.....	61
2.4 Στατιστική ανάλυση.....	64
2.5 Προβλήματα διεξαγωγής της έρευνας	65
Κεφάλαιο 3	66
Αποτελέσματα	66
3.1 Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας δεδομένων – Δείκτης Cronbach's alpha.....	66

3.2 Περιγραφική στατιστική	67
3.3 Επαγωγική Στατιστική	69
Κεφάλαιο 4	78
Συζήτηση – Συμπεράσματα – Περιορισμοί- Προτάσεις	78
4.1 Συζήτηση	78
4.2 Συμπεράσματα	86
4.3 Περιορισμοί	87
4.4 Προτάσεις	88
Βιβλιογραφία	89
Παράρτημα	100

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1 :Στατιστικά στοιχεία αξιοπιστίας για τις 22 δηλώσεις.....	66
Πίνακας 2: Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	67
Πίνακας 3:Συσχέτιση μεταξύ μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και της δήλωσης ότι «Το παιχνίδι είναι μία αυθόρμητη, ελεύθερη δραστηριότητα».....	70
Πίνακας 4 : Συσχέτιση μεταξύ μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και της δήλωσης ότι «Κατά τη γνώμη σας, το παιχνίδι αποτελεί μέσο προσωπικής ανάπτυξης και έκφρασης».....	71
Πίνακας 5: Συσχέτιση μεταξύ μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και τη δήλωση ότι «Το παιχνίδι μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες».....	72
Πίνακας 6: Συσχέτιση μεταξύ μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και της δήλωσης ότι «Το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ομάδας στη τάξη».....	73
Πίνακας 7: Συσχέτιση μεταξύ μεταβλητής «Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της δήλωσης ότι «Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα δίνει έμφαση στο παιχνίδι».....	74
Πίνακας 8: Συσχέτιση μεταξύ μεταβλητής «Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της δήλωσης ότι «Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην εκπαιδευτική συμπερίληψη».....	76

Περίληψη

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο απαιτεί τη χρήση από τους εκπαιδευτικούς ποικίλων πρακτικών και στρατηγικών για την εξασφάλιση της ίσης συμμετοχής όλων των μαθητών. Το παιχνίδι αποτελεί τον πρώτο τρόπο που επιλέγουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας για να αλληλεπιδράσουν, έχει σκοπό, κίνητρα, μεθοδολογία και επιδιώξεις που σε συνδυασμό με την ψυχαγωγία αποτελεί αρωγός στην ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και στην ισότιμη συμμετοχή τους στη τάξη. Κάθε επιτυχημένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής συμπερίληψης απαιτεί συγκεκριμένες προσαρμογές και τροποποιήσεις με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Έχει αποδειχθεί η κρίσιμη σημασία των εκπαιδευτικών στην παρατήρηση, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Έτσι στη παρούσα εργασία, ο κεντρικός στόχος είναι, να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών για το ρόλο και την αξία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική συμπερίληψη. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, κλειστού τύπου, που συντάχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε ηλεκτρονικά από 81 συμμετέχοντες, Έλληνες νηπιαγωγούς. Για την επεξεργασία των δεδομένων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 24. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα είναι ότι πως το 90,2% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι συμφωνούν πως το παιχνίδι συμβάλει στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τα οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και του παιχνιδιού στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Επιπροσθέτως, θεωρούν ότι χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως στρατηγική εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Επίσης, οι

αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναγκαίες για να ενισχύσουν αυτήν την κατεύθυνση.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδι, εκπαιδευτική συμπερίληψη, προσχολική εκπαίδευση , παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες

Abstract

Inclusive education in pre-school education requires the use by the education specialists of a variety of strategies in order to guarantee equal participation for every student. Playing constitutes the first way of interaction chosen by the children at that age; it has purpose, motives, methodology and goals which combined with recreation provides assistance in the development of children with special educational needs or disabilities and in their equivalent participation in the classroom. Every successful inclusive education program requires specific adjustments and modifications, based on the needs of each student and the role of the education specialists in the observation, the configuration, the implementation and the reflection of the educational program. Hence, in the present thesis, the primary goal is to scrutinize the perspectives of the Greek kindergarten teachers regarding the role and value of playing in the inclusive education. The questionnaire was answered electronically by 81 participants, all Greek kindergarten teachers. For the data processing and the extraction of the conclusions, the statistical program SSPS 24 was used. The most significant of these conclusions are that the 90,2 % of the participants responded that they agree that playing contributes to the inclusive education and that most of the participants acknowledge the benefits of inclusive education and playing for the children with special educational needs or disabilities. Moreover, they consider that they need more training in order to be able to

use playing as a strategic of inclusive education. Also, changes in the school system are necessary in this direction.

Key words: play, inclusive education, preschool education, children with special educational needs or disabilities

Πρόλογος

Η επιλογή της παρούσας έρευνας έγινε με αφορμή την εμπειρία που απέκτησα στο νηπιαγωγείο, στο οποίο λειτουργούσε και τμήμα ένταξης, στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης του μεταπτυχιακού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, στο τμήμα ένταξης υπήρχαν τρεις μαθητές με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Και οι τρεις μαθητές αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο παιχνίδι με τους συμμαθητές τους και κατέληγαν πάντα στο ατομικό παιχνίδι. Η ειδική εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης χρησιμοποιούσε διάφορα παιχνίδια για να ενισχύσει τις δεξιότητες των μαθητών κατά τη διάρκεια της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Αν και η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ένας νέος όρος για την Ελλάδα, θέλησα να επικεντρωθώ στο παιχνίδι ως εργαλείο εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Εστιάζοντας τη μελέτη μου στο πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόσει το μάθημα στο νηπιαγωγείο ώστε να έχει άξονα το παιχνίδι και να δημιουργεί ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές μέσα από αυτό.

Σημαντικό ρόλο στην παρούσα έρευνα έχουν οι Έλληνες νηπιαγωγοί, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας με σκοπό να αναδειχτούν οι απόψεις τους για το παιχνίδι ως εργαλείο εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Ευχαριστώ θερμά την καθηγήτριά μου κυρία Λευκοθέα Καρτασίδου, που με βοήθησε να καταλήξω στο θέμα αλλά και να ολοκληρώσω αυτή την έρευνα, η οποία

ελπίζω να αποτελέσει μια ελάχιστη αφορμή για περισσότερο σχετικό προβληματισμό ειδικά σε όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση. Θερμές ευχαριστίες στους συναδέλφους μου, νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, για τις χρήσιμες παρατηρήσεις τους κατά το στάδιο σύνταξης του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου. Επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ και στους συμμετέχοντες της έρευνας, τους νηπιαγωγούς που πρόθυμα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Είμαι απέραντα ευγνώμων στην οικογένεια μου και στους φίλους που με συμπαραστάθηκαν ποικιλοτρόπως σε όλη την πορεία του μεταπτυχιακού, σε όλους τους διδάσκοντες, αλλά και σε όλους τους συμφοιτητές και συμφοιτήτριες για τις δημιουργικές συνεργασίες που είχαμε.

Εισαγωγή

Όταν οι σχολικές προσδοκίες αυξάνονται στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου και στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν συμπεριλαμβάνεται το παιχνίδι, οι μαθητές σύμφωνα με έρευνες έχουν πολύ λιγότερες ευκαιρίες να είναι ενεργά μέλη στη γενική τάξη. Υπάρχει έντονο το φαινόμενο της υπερδιάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών λόγω προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές να συμβαδίσουν με το γρήγορο ρυθμό της τάξης που εστιάζουν μόνο σε ακαδημαϊκά θέματα. Μέσα από το παιχνίδι επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Έχει αποδειχθεί, ότι το παιχνίδι βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών, γνωστικών, σωματικών δεξιοτήτων και στην βελτίωση της αυτονομίας των παιδιών στην τάξη. Οι δεξιότητες αυτές που ενισχύονται μέσω του παιχνιδιού, επηρεάζουν θετικά στην ένταξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη γενική τάξη. Οι συνήθειες παιχνιδιού μπορούν να επεκταθούν σε όλη την ημέρα στη τάξη του νηπιαγωγείου και ως αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα φιλικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές, χωρίς αποκλεισμούς.

Πολλές μελέτες έχουν γίνει στο παρελθόν όπου εξέτασαν ξεχωριστά τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τον ρόλο και την αξία της συμπερίληψης καθώς και για τον ρόλο και την αξία του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Στην παρούσα εργασία, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, σκοπός είναι η ανάδειξη του παιχνιδιού ως εργαλείο για την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Ακόμη, συλλέχθηκαν οι απόψεις Ελλήνων νηπιαγωγών σχετικά για το ρόλο και την αξία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, μέσα από ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, που δημιουργήθηκε για την συγκεκριμένη μελέτη.

Η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο, που αποτελεί την θεωρητική θεμελίωση της έρευνας, γίνεται εννοιολογική ανάλυση του όρου «εκπαιδευτική συμπερίληψη», γίνεται μία σύντομη αναφορά της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μέχρι και σήμερα, και των οφελών που έχει η προσέγγιση της συμπερίληψης στο νηπιαγωγείο. Ακολουθεί, η εννοιολογική ανάλυση του όρου «παιχνίδι», αναφέρονται οι θεωρίες και τα είδη του παιχνιδιού. Έπειτα, περιγράφονται τα οφέλη του παιχνιδιού στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες. Στην συνέχεια, γίνεται μία αναφορά στην εκπαιδευτική πολιτική που έχει εφαρμοστεί για το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο. Ακόμη, γίνεται σχολιασμός για το παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Περιληπτικά περιγράφεται, πως το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο συμπερίληψης στα χέρια των νηπιαγωγών. Σε επόμενα υποκεφάλαια, γίνεται αναφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών, στις πρακτικές και στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης για το παιχνίδι και στον σχεδιασμό της τάξης με σκοπό την συμπερίληψη. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας και αναφέρονται οι συμμετέχοντες, περιγράφεται η δημιουργία του

αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου το οποίο αποτελεί το εργαλείο συλλογής δεδομένων της μελέτης, η ερευνητική διαδικασία καθώς και ο τρόπος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, με όσο το δυνατόν λειτουργικότερη συστηματοποίηση η οποία επικουρείται από την χρήση διαφωτιστικών πινάκων. Στο τέταρτο κεφάλαιο της «Συζήτησης» προσεγγίζονται κριτικά όλα τα αποτελέσματα, και ακολουθούν τα «Συμπεράσματα», οι «Περιορισμοί» της έρευνας, και οι «Προτάσεις».

Κεφάλαιο 1

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας - Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1.1 Εννοιολογική ανάλυση του όρου «εκπαιδευτικής συμπερίληψης»

Η συμπερίληψη είναι η προσέγγιση της δράσης σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια με βάση την αρχή της ισότητας των ανθρώπων. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη (inclusive education), αφορά την εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα τους. Δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, αλλά απευθύνεται σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς κτλ.). Η εκπαίδευση ως μέσο ελαχιστοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων και της προώθησης της ευσυνειδησίας ως μέσου διασφάλισης των δημοκρατικών αξιών στη κοινωνία πρέπει να ακολουθεί την εκπαιδευτική συμπερίληψη όπου κάθε μαθητής συμμετέχει ισότιμα και εκτιμάται η μοναδικότητα του (Lenakakis, Howard & Felekidou, 2018). Πρόκειται για την εξέλιξη του μοντέλου της ένταξης, που ξεπερνά την ιδέα της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη γενική τάξη. Μέσω της εκπαιδευτικής συμπερίληψης προωθείται η άρση της διάκρισης μεταξύ γενικής και

ειδικής εκπαίδευσης με σκοπό να επιφέρει μεγάλες αλλαγές στις τάξεις και τα σχολεία. Η τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες σε μία γενική τάξη δεν εγγυάται την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Παπαχαραλάμπους, 2019). Η επιτυχία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος συμπερίληψης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και όχι μόνο, απαιτεί συγκεκριμένες προσαρμογές και τροποποιήσεις βασισμένες στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Αυτές μπορεί να αφορούν τη σχολική μονάδα, το εκπαιδευτικό υλικό, τα τεχνολογικά μέσα, αλλά και τη στοχοθεσία, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός παίζει καθοριστικό ρόλο σε κάθε πρόγραμμα συμπερίληψης, ο ρόλος του είναι να χρησιμοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα κριτικά και να σχεδιάζει με ελαστικό τρόπο τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Παπαστεργίου, 2017). Ακόμη, σπουδαίο ρόλο παίζει και η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής με σκοπό την ομαλή συνδιδασκαλία όλων των μαθητών. Είναι η προσέγγιση αυτή, που αντιμετωπίζει τις ατομικές διαφορές των μαθητών όχι ως πρόβλημα, αλλά ως ευκαιρία για εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας (Unesco, 2005). Η αλλαγή πρέπει να συμβεί στο σχολείο, και όχι στους μαθητές. Σχετίζεται δηλαδή με τη κουλτούρα του σχολείου, με την εκπαιδευτική πολιτική και με την κοινωνική δικαιοσύνη (Κορνηλάκη, Κυπριωτάκη & Μανωλίτσης, 2010).

1.1.1 Εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες δεν είναι μια στατική διαδικασία, έχει περάσει από διάφορα στάδια. Είχε εξελιχθεί κατά το παρελθόν με διαφορετικούς τρόπους και συνεχίζει να εξελίσσεται ακόμη, καθώς οι αντιλήψεις, οι πολιτικές και η πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης υφίστανται αλλαγές σε όλες τις χώρες. Το πρώτο στάδιο, ήταν ο

διαχωρισμός, δηλαδή η παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες σε ξεχωριστά ιδρύματα που ονομάζονται ειδικά σχολεία. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1980 και του 1990, η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες παρέχονταν κυρίως στις δομές των σχολείων ειδικής αγωγής. Ακόμη για την προσχολική ηλικία, δύο δεκαετίες περίπου αργότερα σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, ξεκίνησαν τη λειτουργία τους τα Τμήματα Πρώιμης Παρέμβασης, τα ειδικά νηπιαγωγεία, όπου οι μαθητές με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες είναι διαχωρισμένοι και συνήθως το νηπιαγωγείο συστεγάζεται με το ειδικό δημοτικό σχολείο. Τα νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής και τα τμήματα πρώιμης παρέμβασης λειτουργούν για μαθητές μέχρι το έβδομο έτος της ηλικίας τους. Το δεύτερο στάδιο, είναι αυτό της ένταξης όπου μόλις το 1985 στην Ελλάδα, ψηφίστηκε ο νόμος (1566/1985), ο οποίος μεταξύ άλλων προβλέπει την εγκατάλειψη της πρακτικής του διαχωρισμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και προωθεί τη λειτουργία ειδικών τάξεων, τα «τμήματα ένταξης», μέσα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Υιοθετείται δηλαδή, η δυνατότητα φοίτησης στα γενικά σχολεία (Ιωαννίδη, 2006· Σούλης, 2013). Στη Ελλάδα μέχρι και σήμερα, επικρατεί ακόμα η πολιτική της ένταξης, όπου σε ένα γενικό νηπιαγωγείο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες βρίσκονται στην γενική τάξη και υποστηρίζονται με κάποιο εκπαιδευτικό ειδική αγωγής είτε με παράλληλη στήριξη, είτε σε τμήμα ένταξης. Η παράλληλη στήριξη, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008), παρέχεται μόνο σε περίπτωση που δεν υπάρχει τμήμα ένταξης στο γενικό σχολείο ή όταν πρόκειται για εξαιρέσεις του νόμου, όπως είναι οι μαθητές με αυτισμό ή προβλήματα όρασης ή ακοής. Στην παράλληλη στήριξη, υπάρχει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη που αφιερώνει το όλο το χρόνο της εργασίας του με το μαθητή που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, συνήθως κάθεται δίπλα

στο μαθητή για να τον βοηθήσει όπου χρειάζεται. Τα τμήματα ένταξης ιδρύθηκαν με το νομοσχέδιο Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78/14.3.2000), με σκοπό την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη γενική τάξη. Τα τμήματα ένταξης λειτουργούν και αυτά μέσα στα γενικά σχολεία και περιλαμβάνουν μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Ωστόσο, στα τμήματα ένταξης μπορούν να φοιτούν και μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, παρακολουθώντας, παράλληλα, και κάποιο άλλο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στήριξης. Οι μαθητές απομακρύνονται από την τάξη τους για να δεχθούν ενισχυτική διδασκαλία από το εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής σε μια ξεχωριστή αίθουσα, για λίγες ώρες την εβδομάδα. Συνήθως το τμήμα ένταξης αποτελείται από 1 έως 5 μαθητές και στόχος του είναι η πλήρης ένταξη του παιδιού μέσα στη γενική τάξη (Πολυχρονοπούλου, 2012). Στα τμήματα ένταξης οι μαθητές δέχονται ειδική εκπαίδευση εκτός της γενικής τάξης σε ποσοστό τουλάχιστον 21%, αλλά όχι μεγαλύτερο του 60% της διάρκειας της σχολικής ημέρας (Heward, 2011). Παρόλα αυτά, πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι τα τμήματα ένταξης στην ουσία οδηγούν στην κοινωνική απομόνωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Έτσι, η πρόσθετη στήριξη που τους προσφέρεται δεν συμβάλει, απαραίτητα, στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Το τρίτο στάδιο είναι η εκπαιδευτική συμπερίληψη δηλαδή το σχολείο για όλους χωρίς αποκλεισμούς (Lundqvist & Siljehag, 2015). Σύμφωνα και με την Unesco (1994), το νηπιαγωγείο αποτελεί μια καθοριστική φάση για την έγκαιρη αναγνώριση, αξιολόγηση και παρότρυνση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Επιπλέον, φαίνεται ότι είναι ένα ευνοϊκό πλαίσιο για την έγκαιρη ανάπτυξη των ικανοτήτων σε όλα τα παιδιά. Με τη συμπερίληψη, από τη μια πλευρά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μπορούν να ενισχυθούν σε ένα γενικό πλαίσιο ανάπτυξης, ενώ από την άλλη πλευρά οι μαθητές χωρίς ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μπορούν να μάθουν να κατανοούν και να σέβονται τις ατομικές διαφορές αλλά και να αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Dias & Cadime, 2015). Σήμερα, όλο και περισσότερες χώρες αναγνωρίζουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες το δικαίωμα να συμμετέχουν ισότιμα στο γενικό σχολείο και αρχίζουν να υιοθετούν την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (De Boer, Timmerman, Pijl & Minnaert, 2012). Σε διεθνές επίπεδο υπάρχουν διακηρύξεις και συμβάσεις που στηρίζουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη, όπως η 21 Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) και η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006). Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην Αμερική αλλά και στην Αυστραλία, εφαρμόζονται πλέον νομοθεσίες που σχεδιάστηκαν για να προωθήσουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη (Ζώνιου & Σιδέρη, 2000). Η εφαρμογή όμως πρακτικών για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ποικίλει μεταξύ των χωρών (Rakar, Parlak & Rakar, Aydin, 2016). Στην Ελλάδα ο όρος αυτός είναι αρκετά νέος, αλλά υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για την ανάδειξη των οφελών για την μελλοντική εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1.1.2 Οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης

Η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στις καθημερινές δραστηριότητες, στο παιχνίδι και στις ρουτίνες του νηπιαγωγείου χρειάζεται ιδιαίτερο χειρισμό. Ο σχεδιασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή απαιτεί ειδίκευση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Engstrand & Roll & Pettersson, 2012). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συμπερίληψη θεωρείται η πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική προσέγγιση για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες από πολλούς εκπαιδευτικούς (Ζώνιου-Σιδέρη, Βλάχου, 2006· Τσιώτη, 2014 & Tsakiridou,

Polyzoroulou, 2014). Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν το δικαίωμα για εκπαίδευση στη γενική τάξη με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες καθώς αυτό τα βοηθά να αποκτήσουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη (Golaterou, Antonίου, 2017· Lenakakis, Howard, Felekidou, 2018). Σύμφωνα με τα ευρήματα μελετών διαχρονικά, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες λειτουργούν καλύτερα ακαδημαϊκά σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Επίσης, οι κοινωνικές εμπειρίες που είναι διαθέσιμες μέσω της συμπερίληψης θεωρούνται ότι επιτρέπουν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να είναι πολύ πιο κοινωνικά ικανοί από τους συνομηλίκους τους που παρακολουθούν ειδικά σχολεία (Kliewer, 1998). Με το να μένουν στην γενική τάξη, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν περισσότερες ευκαιρίες να κοινωνικοποιηθούν με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Κάνουν πιο πολλούς φίλους στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους σε πολύ υψηλότερο επίπεδο (Fryxell & Kennedy, 1995). Η συνεργατική μάθηση μεταξύ ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και ενός τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού μπορεί να βοηθήσει το πρώτο να αναπτύξει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και πολλά άλλα γνωστικά οφέλη. Έτσι, δημιουργείται το θετικό μοντέλο των συνομηλίκων, όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μέσω της παρατήρησης, της εσωτερικοποίησης και της μοντελοποίησης μιμούνται τις συμπεριφορές των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων (Garfinkle & Schwartz, 2002). Με αυτόν τον τρόπο, η συνεργασία μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μπορεί να είναι εποικοδομητική. Εκτός από τα οφέλη που μπορεί να έχει η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για τους μαθητές, συμβάλλει επίσης στον μεγαλύτερο στόχο που είναι ή δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Η συμπερίληψη τους στο γενικό

σχολείο, παρέχει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συνυπάρχουν, σε ένα περιβάλλον που αντικατοπτρίζει τον «πραγματικό κόσμο» (Graves & Tracy, 1998). Επιτυγχάνοντας έτσι την καταπολέμηση της κοινωνικής άγνοιας, των στερεοτύπων και των κοινωνικών διακρίσεων (Preece, 2006). Το ποσοστό αποδοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες είναι υψηλότερο από αυτό των μαθητών αυτών που περνούν μόνο ένα μέρος της σχολικής τους ημέρας σε γενικά σχολεία. Με τη συμπερίληψη όλων των μαθητών σε ένα γενικό πρόγραμμα σπουδών και σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες δημιουργείται μία ατμόσφαιρα δικαιοσύνης στο σχολικό μικροσύστημα, που μπορεί στη συνέχεια να μεταφερθεί από τους μαθητές στην κοινότητα.

1.2 Εννοιολογική ανάλυση του όρου «παιχνιδιού»

Οι λέξεις παιδί και παιχνίδι έχουν κοινή ετυμολογική προέλευση (παί-γνιο, παιδ-εία, παιδ-ία, παίζ-ω και παιδ-εύω). Το παιχνίδι είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους και αναπτύσσουν δεξιότητες. Είναι απαραίτητο για τη σωματική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη και για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συμπεριφοράς. Το παιχνίδι είναι τόσο πολύπλοκο ως προς τη μορφή και τους στόχους του, ώστε οποιαδήποτε προσπάθεια ακριβή ορισμού του να θεωρείται ασαφής και ελλιπής. Η διαφοροποίηση του παιχνιδιού από δραστηριότητες άλλου τύπου ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες είναι δύσκολη. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να θεωρηθεί παιχνίδι, ή όχι, από τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή στο παιδί (Κοντοπούλου, 2007). Το βέβαιο είναι ότι το παιδί παίζει για να ικανοποιήσει τα εσωτερικά του κίνητρα, το παιχνίδι αποτελεί για αυτό μία αυθόρμητη φυσική δραστηριότητα που του εμπνέει χαρά. Η κατασκευή νοημάτων και οι συναισθηματικές εμπειρίες που μπορεί να βιώσει μέσα από το παιχνίδι είναι τεράστιες. Καταφέρνει έτσι να αυτορρυθμίσει τη συμπεριφορά του. Το παιχνίδι

αποτελεί τη πρώτη επιλογή των παιδιών για να αλληλοεπιδράσουν και έχει βρεθεί ότι είναι μια επιτυχημένη στρατηγική για την προώθηση της ένταξης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Lenakakis et al., 2018). Το παιχνίδι είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στον κοινωνικό χώρο και στο πολιτισμικό περίγυρο. Κατά την προσχολική ηλικία, το παιδί εξελίσσεται μέσα από τις δραστηριότητες του παιχνιδιού. Υπό αυτήν την έννοια μπορεί να θεωρηθεί ως η κυρίαρχη δραστηριότητα που καθορίζει την ανάπτυξη του παιδιού. Το παιχνίδι είναι ένας γενικός όρος που εφαρμόζεται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων (Stegelin, Fite & Wisneski, 2015). Μπορεί να είναι ατομικό, συνεργατικό, οργανωμένο, ελεύθερο και να έχει πολλές μορφές όπως παιχνίδια κατασκευής, παιχνίδια ρόλων κτλ. Το παιχνίδι, κατά τον Vygotsky, βοηθά το παιδί να αποκτήσει δεξιότητες, κίνητρα και στάσεις απαραίτητα για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή. Ακόμη, ο Vygotsky υποστήριξε ότι το παιδί, μέσα στο παιχνίδι, προβάλλει τον εαυτό του στις δραστηριότητες των ενηλίκων μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο ζει. Προβάλλοντας έτσι τους μελλοντικούς ρόλους και τις αξίες όπως το ίδιο τις αντιλαμβάνεται μέσα από τις δραστηριότητες και τις σχέσεις των ενηλίκων (Γκαρανή, 2008). Κατά τον Piaget (1967) το παιχνίδι είναι μια ευχάριστη επίδειξη γνωστών ενεργειών, καθώς μέσα από το παιχνίδι, το παιδί, ενσωματώνει νέες εμπειρίες στα υπάρχοντα πλαίσια κατανόησης (Lifter et al, 2011). Ο Vygotsky 1932, αναφέρει επίσης, πως όταν το παιδί παίζει είναι σαν να είναι ένα κεφάλι ψηλότερο. Αυτό σημαίνει πως χρησιμοποιεί όλες τις ικανότητες του στο μέγιστο, υπερνικά τις αδυναμίες του και απελευθερώνει τον εαυτό του (Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006). Σύμφωνα με την Montessori, στο παιχνίδι υπάρχει σκοπός, κίνητρα, μεθοδολογία και επιδιώξεις που σε συνδυασμό με την ψυχαγωγία αποτελεί αρωγό στην ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και όχι μόνο (Μάρκου, 2015). Τέλος ο

Scheuerl το 1962 ανέφερε, πως το να μάθεις να παίζεις είναι ένα ουσιαστικό μέρος μίας διαδικασίας προετοιμασίας για τη μάθηση, η οποία συντελείται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Πανταζής, 1997). Το παιχνίδι προετοιμάζει τους μαθητές για την τυπική μάθηση που ακολουθεί στις επόμενες βαθμίδες του σχολείου.

1.2.1 Θεωρίες για το παιχνίδι

Κλασικές θεωρίες για το παιχνίδι

Οι κλασικές θεωρίες για το παιχνίδι επικράτησαν πριν το τέλος του δέκατου ένατου αιώνα και στην αρχή του εικοστού, κάποιες που εξακολουθούν να απασχολούν πολλούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους παραθέτονται παρακάτω:

Θεωρία της Πλεονάζουσας Ενέργειας

Σύμφωνα με την παλαιότερη κλασική θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας που διατυπώθηκε το 1873 από τον Spencer, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι «το παιχνίδι αποτελεί διέξοδο της πλεονάζουσας ενέργειας που παράγει ο άνθρωπος προκειμένου να καλύψει τις όποιες βασικές ανάγκες επιβίωσης». Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2003), η προσοχή του Spencer δόθηκε στα πρωτεύοντα ζωικά είδη, τα οποία διαφύλασσαν ενέργεια κατά την εύρεση τροφής και την διοχέτευαν στο παιχνίδι, προκειμένου να επιτευχθεί ένα είδος οργανικής ισορροπίας. Η βάση αυτής της θεωρίας είναι ότι συγκεντρώνεται ενέργεια στον οργανισμό του παιδιού σαν αποτέλεσμα της παρατεταμένης αδράνειάς του και αυτή η πλεονάζουσα ενέργεια πρέπει, με κάποιο τρόπο, να απελευθερωθεί. Το πλεόνασμα ενέργειας είναι απομεινάρι από το μακρινό παρελθόν, τότε που ο άνθρωπος ήταν κυνηγός-συλλέκτης και χρειαζόταν περισσότερη ενέργεια για να κυνηγά και να πολεμά (Κερεντζής, 2010). Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα της πλεονάζουσας ενέργειας που υπάρχει στο παιδί και η οποία διοχετεύεται σε άσχετη αναζήτηση ικανοποίησης. Άρα το παιχνίδι προσφέρεται ως μέσο εκτόνωσης της

περίσσιας παιδικής ενεργητικότητας. Γι' αυτό κατά τους οπαδούς αυτής της θεωρίας, όταν στο παιδί μειώνονται οι απαιτήσεις της δουλειάς και αυξάνει ο ελεύθερος χρόνος, τότε έχοντας περισσότερη ενέργεια ασχολείται πιο πολύ με το παιχνίδι. Η θεωρία αυτή βρήκε πολλούς υποστηρικτές, καθώς συνδέει τους βιολογικούς με τους ψυχολογικούς παράγοντες. Συνάντησε όμως και πολλές αντιδράσεις καθώς δεν μπόρεσε να εξηγήσει το γεγονός ότι όλα τα παιδιά ακόμα και όταν είναι εξαντλημένα σωματικά εξακολουθούν να παίζουν καθώς δεν κατάφερε επίσης να ερμηνεύσει πιο πολύπλοκα παιχνίδια (Διαμαντόπουλος, 2009).

Θεωρία της Ανακούφισης

Κάποιοι άλλοι θεωρητικοί υποστήριζαν ότι το παιχνίδι χρησιμοποιείται για την αποκατάσταση ενέργεια και ανέπτυξαν τη θεωρία της αναψυχής πιο συγκεκριμένα διατυπώθηκε από τους Patrick και Lazarus το 1916, σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι αποτελεί μέσο ξεκούρασης και χαλάρωσης του παιδιού (Κοντογιάννη, 2000). Σύμφωνα με τη θεωρία της ανακούφισης, το παιχνίδι εκπληρώνει μια λειτουργία ανακούφισης, στην περίπτωση της μερικής κόπωσης. Ο Lazarus, ο οποίος πίστευε πως τα παιδιά παίζουν προκειμένου να αποκτήσουν δυνάμεις από την καθημερινή ένταση. Όπως γίνεται αντιληπτό, στη θεωρία αυτή διακρίνουμε πολλές ελλείψεις, διότι δεν μας εξηγεί τον λόγο που υπάρχει ανταγωνισμός στις παιγνιώδεις δραστηριότητες και πως οι πρωτόγονοι εξακολουθούσαν να παίζουν παρά την μεγάλη σωματική κόπωση που απαιτούσε η καθημερινότητά τους.

Θεωρία του Αταβισμού ή της Ανακεφαλαίωσης

Μια σημαντική απόκλιση από αυτές τις δύο ενεργειακά συναφείς θεωρίες του παιχνιδιού αποτελεί η θεωρία του αταβισμού ή της ανακεφαλαίωσης, που υιοθετήθηκε από το Hall το 1906, δίνοντας έμφαση στα εξελικτικά στάδια του ανθρώπου. Σύμφωνα

με τη θεωρία αυτή, το παιχνίδι βοηθά το παιδί να περάσει τα στάδια που πέρασε ο άνθρωπος μέχρι να φτάσει στη μορφή που έχει σήμερα (Ματσαγγούρας, 1982). Οπαδός της θεωρίας αυτής είναι ο Hallstó που υποστηρίζει, επηρεασμένος από τον βιογενετικό νόμο του Haekel, ότι το παιδί μέσα από τη θέλησή του για παιχνίδι, εξωτερικεύει την ενέργειά του και επομένως απαλλάσσεται από φυλετικές πιέσεις και λειτουργίες του υποσυνείδητου, οι οποίες είναι περιττές. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, η ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί ανακεφαλαίωση της εξέλιξης της ανθρωπότητας και αυτή η ανακεφαλαίωση πραγματοποιείται με το παιχνίδι. Η θεωρία αυτή, δεν ανταποκρίνεται στη πραγματικότητα διότι, το παιχνίδι δε μπορεί να αποβάλλει όλες τις λειτουργίες στις οποίες απευθύνεται, γι' αυτό το λόγο, έχει περιορισμένο πεδίο εφαρμογής (Αντωνιάδης, 1994).

Θεωρία της Προπαρασκευαστικής Άσκησης

Ακόμη μία θεωρία είναι, η θεωρία της προπαρασκευαστικής άσκησης που διατυπώθηκε από τον Groos 1896/1899, υποστηρίζει πως το παιχνίδι εξυπηρετεί την απόκτηση και την τελειοποίηση των δεξιοτήτων των παιδιών. Ο Groos, ερμηνεύει το παιχνίδι και τα πολλά φαινόμενα του, ξεκινώντας από ένα σκοπό που περιέχει όμως όλους τους επί μέρους σκοπούς της μετέπειτα ζωής. Ο σκοπός του παιχνιδιού είναι προπαρασκευαστικός για το βιοτικό αγώνα. Συμβάλλει στην άσκηση σπουδαίων επιδόσεων και στη διαμόρφωση των σωματικών και πνευματικών λειτουργιών. Ο αντικειμενικός αυτός σκοπός του παιχνιδιού είναι ασυνείδητος για το παιδί. Η ικανοποίηση της ορμής για δράση του δημιουργεί το συναίσθημα της ευχαρίστησης. Η λειτουργική ευχαρίστηση που συνοδεύει την άσκηση των δεξιοτήτων, ωθεί το παιδί από επανάληψη σε επανάληψη και θεωρείται ως κινητήριο μοχλός του παιχνιδιού (Κάππας, 2005).

Θεωρία της Έξαρσης του ΕΓΩ

Η Θεωρία της έξαρσης του Εγώ διατυπώθηκε από τον ψυχολόγο Chateau το 1909, ο οποίος θεωρεί πως το παιδί μέσα από το παιχνίδι θέλει να προβάλλει το ΕΓΩ του, και καταβάλλει για αυτό συνεχείς προσπάθειες. Αυτή η προσπάθεια αποτελεί για το παιδί υποχρέωση και καθήκον. Με το να προβάλλει το ΕΓΩ του το παιδί διαπλάσσει ουσιαστικά το χαρακτήρα του και γίνεται κυρίαρχος του εαυτού του. Η θεωρία αυτή είναι αξιόλογη, όμως δεν ερμηνεύει όλα τα παιχνίδια ιδιαίτερα τα μιμητικά. Σε αυτά τα παιχνίδια υπάρχει ο αυθορμητισμός που έρχεται σε αντίθεση με τη συνειδητή προσπάθεια που καταβάλλεται στα αγωνιστικά παιχνίδια όπου επιβεβαιώνεται πράγματι το ΕΓΩ μέσα στον αγώνα για την επικράτηση και την επιτυχία (Πολυμενάκου- Παπακυριάκου, 1988).

Γνωστική θεωρία

Στη γνωστική θεωρία το παιχνίδι αναλύεται ως μέσο ενίσχυσης της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Ο Piaget, στο πλαίσιο της αναπτυξιακής θεωρίας του, υποστήριξε πως το παιχνίδι συμβάλλει στην προσαρμογή του παιδιού, με την αφομοίωση των εξωτερικών πληροφοριών, στα ήδη υπάρχοντα σχήματα καθώς και στην εδραίωση των νοητικών επιτευγμάτων που χαρακτηρίζουν τα διάφορα στάδια ανάπτυξης. Ο Piaget αναφέρει τρία είδη παιχνιδιού ανάλογα με τα στάδια που διέρχεται η ανάπτυξη του παιδιού. Τα στάδια σηματοδοτούν την ωρίμανση του παιδιού, καθώς και για την μετάβασή του στο επόμενο στάδιο προϋποθέτει την πλήρη βίωση του προηγούμενου (Διαμαντόπουλος, 2009).

Η πρώτη μορφή παιχνιδιού είναι το παιχνίδι άσκησης, που βοηθά το παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του και τον εαυτό του, να πειραματιστεί με τις αισθήσεις του, την κινητικότητα του, τα αντικείμενα και τους ανθρώπους. Στο αισθησιοκινητικό

στάδιο, το βρέφος χρησιμοποιεί όλα τα αντικείμενα διερευνητικά και με αποκλειστικό σκοπό την ικανοποίηση των αισθήσεων. Βαθμιαία οι ενέργειες του διαφοροποιούνται και γίνονται πιο σύνθετες. Με την επανάληψη και την αναδιοργάνωση διαφορετικών ενεργειών, το παιδί εδραιώνει τις εμπειρίες του, αποκτά το αίσθημα του ελέγχου και την ικανότητα αλληλεπίδρασης. Τα αντικείμενα αποκτούν συγκεκριμένη λειτουργικότητα και οι δραστηριότητες έχουν συγκεκριμένο νόημα. Τα παιδιά αρχίζουν να μιμούνται τους ενήλικους και να εφευρίσκουν ρόλους για να αναπαραστήσουν την πραγματικότητα. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν ανάγκη από ερεθίσματα που να διεγείρουν τις αισθήσεις τους, πχ αντικείμενα με διάφορους ήχους, έντονα χρώματα, ευχάριστη αφή, τα οποία μπορούν να τα βάλουν στο στόμα, να τα πετάξουν και να τα χειριστούν. Συνήθως τα παιχνίδια με τους γονείς βασίζονται σε επαναλαμβανόμενες και προβλέψιμες κινήσεις, όπως η συμμετοχή σε μία κοινή δραστηριότητα με την εναλλαγή ή τον συγχρονισμό, εισάγοντας βασικούς κανόνες επικοινωνίας και συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη του λόγου.

Η δεύτερη μορφή παιχνιδιού σύμφωνα με τον Piaget, είναι το συμβολικό παιχνίδι. Με το συμβολικό παιχνίδι εδραιώνεται η δημιουργία συμβόλων και η οργάνωση διαφορετικών εμπειριών με την νοηματοδότησή τους. Το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί μία προσπάθεια του παιδιού να ανταπεξέλθει στις αυξανόμενες απαιτήσεις της πραγματικότητας τροποποιώντας την ώστε να ανταποκρίνεται στις δικές του ανάγκες. Μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν να διαπραγματεύονται τους ρόλους και τις ενέργειες τους. Ορισμένοι συγγραφείς διαφοροποιούν το κοινωνικό δραματοποιημένο παιχνίδι, καθώς σε αυτό τα παιδιά αναλαμβάνουν φανταστικούς ρόλους απομακρυσμένους από την καθημερινή τους εμπειρία. Αυτή η μορφή παιχνιδιού θεωρείται πιο εξελιγμένη, καθώς απαιτεί μεγάλη ικανότητα συμβολικής αναπαράστασης και πλούσια φαντασία. Στο προενηνοιολογικό στάδιο ανάπτυξης, όπου

και εμφανίζεται το συμβολικό παιχνίδι, αρχικά το παιχνίδι είναι μοναχικό ή παράλληλο και μετά τα τρία χρόνια αποκτά ομαδικό χαρακτήρα. Έτσι τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αλληλοεπιδρούν και να διαπραγματεύονται. Το αυθόρμητο συμβολικό παιχνίδι γίνεται πιο συχνό και σύνθετο μετά τα τρία χρόνια μέχρι και τα έξι. Στην ηλικία αυτή το παιδί μαθαίνει να ελέγχει πολλές καινούργιες δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας, επίσης οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες αυξάνονται, οπότε οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν τα κατάλληλα υλικά και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε διαφορετικά είδη παιχνιδιού, ανάλογα με τις προτιμήσεις, τις δυνατότητες, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Επίσης η κοινωνικοποίηση με συνομηλίκους είναι απαραίτητη σε αυτές τις ηλικίες, καθώς το παιχνίδι με τους γονείς ή ενήλικες δεν μπορεί να αντικαταστήσει το παιχνίδι με συνομηλίκους.

Η τρίτη μορφή παιχνιδιού είναι το παιχνίδι κανόνων, το οποίο εμφανίζεται στο στάδιο συγκεκριμένων συλλογισμών. Η εξοικείωση των παιδιών με κανόνες όπως η αμοιβαιότητα και ο καταμερισμός ευθυνών και δραστηριοτήτων παρατηρείται κατά τη σχολική ηλικία. Το παιχνίδι χαρακτηρίζεται από πιο οργανωμένες και διαφοροποιημένες δραστηριότητες και ρόλους σε πνεύμα ομαδικότητα και ανταγωνισμού στα πλαίσια κάποιων κανόνων που διαμορφώνονται από τα παιδιά. Η μορφή αυτή παιχνιδιού προϋποθέτει την ύπαρξη πιο σύνθετων νοητικών λειτουργιών και ενισχύει την κωδικοποίηση κοινωνικών συμπεριφορών και την ικανότητα των παιδιών να ενταχθούν σε κοινωνικές σχέσεις που διέπονται από κάποιους κανόνες. Τα ομαδικά παιχνίδια και τα παιχνίδια κανόνων ενισχύουν την ανεξαρτητοποίηση και την αποδέσμευση από εξωτερικές μορφές πίεσης (Κοντοπούλου, 2007).

Οι κλασικές θεωρίες του παιχνιδιού έκαναν μια σημαντική συνεισφορά τοποθετώντας το παιχνίδι στο προσκήνιο για πολλούς φιλοσόφους, θεωρητικούς και

ερευνητές. Αναγνωρίστηκε η σημασία της παιδικής ηλικίας και ιδρύθηκαν θεμέλια για περαιτέρω προόδους στις σύγχρονες θεωρίες του παιχνιδιού (Verenikina, Harris, Lysaght, 2003).

Ψυχαναλυτική θεωρία

Η Ψυχαναλυτική άποψη είναι κοντά στις παραδοσιακές θεωρίες και υποστηρίζει πως το παιχνίδι συμβάλει στην αποβολή των αρνητικών συναισθημάτων, την διέξοδο και την διαχείριση από πιεστικές και δύσκολες καταστάσεις, την απαλλαγή από εντάσεις και την ικανοποίηση των επιθυμιών του. Στα πλαίσια της ψυχαναλυτικής θεωρίας, μελετήθηκαν οι διαφορετικές λειτουργίες του παιχνιδιού και η συμβολή του στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Ο Erickson, μαθητής του Freud, μελέτησε την ψυχαναλυτική θεωρία με βάση την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον και την κοινωνικοποίησή του, διατυπώνοντας τη θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Το παιδί κατά τη διάρκεια της ζωής του έρχεται αντιμέτωπο με τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος και καλείται να τις αντιμετωπίσει (Τσαπακίδου, 2014). Ο ρόλος του παιχνιδιού λοιπόν, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, λόγω της δράσης του στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου. Το παιδί δημιουργεί μέσω του παιχνιδιού ένα μεταβατικό κόσμο μεταξύ ψυχικής και αντικειμενικής πραγματικότητας. Έτσι επιτυγχάνει τη διαμόρφωση μιας σταθερής αίσθησης του εαυτού του, την προσαρμογή του στις εξωτερικευμένες απαιτήσεις και στις προσδοκίες των άλλων, την επίλυση συγκρούσεων και την ανάπτυξη κινητικών, γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Οι λειτουργίες του παιχνιδιού στις διάφορες ηλικιακές περιόδους περιγράφονται από πολλούς ψυχαναλυτές. Στη βρεφική ηλικία το παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο γνωριμίας και εξοικείωσης του παιδιού με το σώμα του και τον εξωτερικό κόσμο. Μετά τους τρεις

πρώτους μήνες το βρέφος με ασυντόνιστες κινήσεις, με ήχους και διάφορες αντιδράσεις στα ερεθίσματα που φαίνεται να το ευχαριστούν, συμμετέχει σε διάφορες παιγνιώδεις δραστηριότητες. Το παιχνίδι με τα μέλη του σώματος στοχεύει στην αντιμετώπιση του άγχους που προκαλείται από την από την αποστέρηση της επαφής από την μητέρα. Είναι πολύ σημαντικό σε αυτή την ηλικία η επαφή με τη μητέρα να μην περιορίζεται στην παροχή φροντίδας, αλλά να έχει και μία παιγνιώδη μορφή. Η έλλειψη ανταλλαγής μηνυμάτων προκαλεί μια αποδιοργάνωση στην ψυχοκοινωνική ισορροπία. Το πρώτο εξωτερικό αντικείμενο παιχνίδι για το παιδί συνήθως είναι ένα κουκλάκι, μαξιλάρι, κουβέρτα στο οποίο παρατηρείται ιδιαίτερη προσκόλληση. Βοηθά στη γεφύρωση της εσωτερικής με την εξωτερική πραγματικότητα και αποτελεί υποκατάστατο της μητέρας. Στο πρωκτικό στάδιο η σύγκρουση που βιώνει το παιδί στη σχέση του με το περιβάλλον εκτονώνεται με την ευχαρίστηση που λαμβάνει με την επαφή του με το χώμα και το νερό. Το παιδί ικανοποιείται να κατασκευάζει αλλά και να χαλάει τις κατασκευές που φτιάχνει ως αίσθημα ελέγχου και παντοδυναμίας. Στη φαλλική περίοδο τα παιδιά εκτονώνουν τις ερωτικές και επιθετικές ενορμήσεις τους. Με το συμβολικό παιχνίδι αναβιώνουν πραγματικές καταστάσεις ή δημιουργούν φανταστικές. Η πραγματικότητα βιώνεται σε άλλες διαστάσεις και προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού. Το παιχνίδι με αντικείμενα, το παιχνίδι ρόλων, το ομαδικό παιχνίδι χαρακτηρίζουν τη λανθάνουσα περίοδο ετοιμάζουν το δρόμο για την ευχαρίστηση που συνδέεται με την επίλυση προβλημάτων. Ακόμη αποτελεί μέσο κοινωνικοποίησης μεταφέροντας ένα πολιτισμικό νόημα μέσω των συμπεριφορών, των ρόλων και των τελετουργιών που υιοθετούνται. Με το τέλος της λανθάνουσας περιόδου, η δυναμική του παιχνιδιού διατηρείται στα ασυνείδητα κίνητρα πιο ρεαλιστικών και κοινωνικά αποδεκτών ενεργειών (Κοντοπούλου, 2007).

1.2.2 Κατηγορίες- είδη παιχνιδιού

Με σκοπό τον προσδιορισμό του ίδιου του παιχνιδιού, οι ειδικοί μελετητές κατέγραψαν τα χαρακτηριστικά του και με βάση αυτά επιχείρησαν να το ορίσουν και να το κατατάξουν σε διάφορες κατηγορίες. Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις που επιχειρούν να διαχωρίσουν τους τύπους του παιδικού παιχνιδιού. Παρακάτω παρουσιάζονται οι κατηγοριοποιήσεις που θεωρήθηκαν πιο σημαντικές για την παρούσα έρευνα:

Με βάση το σχεδιασμό ή όχι του παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς.

1) Ελεύθερο παιχνίδι

Το ελεύθερο παιχνίδι είτε ατομικό, είτε ομαδικό, σε ελκυστικά οργανωμένες γωνιές και υπαίθριους χώρους επιτρέπει στα παιδιά να ανακαλύπτουν, να χρησιμοποιούν δημιουργικά υλικά και μέσα, να πειραματίζονται, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται. Οι δραστηριότητες με αφορμή ευκαιριακά περιστατικά που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών προσφέρονται για μάθηση που ξεκινά από τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί χωρίς να συμμετέχει στο παιχνίδι, προσφέρει όμως ευκαιρίες για παιχνίδι εμπλουτίζοντας τη τάξη του νηπιαγωγείου με νέα ερεθίσματα.

2) Δομημένο παιχνίδι

Πρόκειται για το παιχνίδι που ο εκπαιδευτικός καθορίζει τους κανόνες, το χρόνο, σχεδιάζει το χώρο, οργανώνει τις ομάδες και αναλαμβάνει ρόλο στο παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να χρησιμοποιήσει κάποιο προσχεδιασμένο παιχνίδι που κατά τη γνώμη του ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τάξης του ή να τροποποιήσει τα ήδη υπάρχοντα προσχεδιασμένα παιχνίδια με σκοπό να συμπεριλάβει μαθητές που δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτών των παιχνιδιών. Η

δυνατότητα του εκπαιδευτικού να σχεδιάζει από την αρχή κάποιο παιχνίδι, σύμφωνα με το προφίλ της τάξης και με βάση τους μαθησιακούς στόχους που θέτει κάθε φορά φαίνεται να αποτελεί επιτυχημένη στρατηγική, καθώς έτσι ο εκπαιδευτικός συνυπολογίζει πολλούς παράγοντες κατά το σχεδιασμό, κάτι που είναι απαραίτητο σε μία τάξη συμπερίληψης. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να δώσει χρόνο στα παιδιά να σχεδιάσουν μόνα τους το παιχνίδι, πάντα βέβαια με την καθοδήγηση του (Αναστασιάδης, 1995).

Με βάση τον αριθμό των συμμετεχόντων και το στάδιο κοινωνικού παιχνιδιού έχουμε:

1) Ατομικό ή μοναχικό

Στο ατομικό/μοναχικό παιχνίδι, το παιδί συμμετέχει σε διαφορετικά από τους συμμαθητές του παιχνίδια χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τα παιχνίδια που παίζουν οι άλλοι. Παρατηρείται κυρίως σε παιδιά ένα με δύο ετών. Συνήθως επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα αγαπημένα παιχνίδια και δεν επιδιώκουν την αλληλεπίδραση με άλλους κατά το παιχνίδι. Το μοναχικό- ατομικό παιχνίδι, αποτελεί έμφυτη τάση και μία επιτακτική ανάγκη, που φαίνεται μετά την πρώτη τριμηνία από την γέννηση ενός ανθρώπου. Τα αρχικά του στάδια είναι ακαθόριστες κινήσεις αλλά στη συνέχεια αποκτούν βαθιά σκοπιμότητα που βοηθούν στην ωρίμανση του μικρού παιδιού. Αποτελεί αυθόρμητη και ελεύθερη δραστηριότητα, αλλά και την αρχή της μάθησης. Δομείται με βάση την ιδιοσυγκρασία του παιδιού και το ακολουθεί σε όλα τα στάδια ανάπτυξης (Πολυμενάκου- Παπακυριάκου, 1988).

2) Παρατηρητικό παιχνίδι

Στο παρατηρητικό παιχνίδι, το παιδί αρχίζει να παρατηρεί το παιχνίδι που παίζουν οι άλλοι. Γίνεται η αναγνώριση κάποιου κοινωνικού προσώπου. Εντοπίζεται σε παιδιά ηλικίας ενός έως τριών ετών.

3) Παράλληλο παιχνίδι

Στο παράλληλο παιχνίδι, το παιδί παίζει με το ίδιο παιχνίδι με τους συνομηλίκους του όμως οι αλληλεπιδράσεις είναι ελάχιστες. Το παιδί παίζει με τα ίδια υλικά και στην ίδια περιοχή με τους συνομηλίκους. Παρατηρούνται διαφορετικές ενέργειες όμως κατά το παιχνίδι του, δεν ευνοείται η αλληλεπίδραση. Συνήθως, εντοπίζεται σε παιδιά από ένα έως και τριών ετών.

4) Συμμετοχικό παιχνίδι

Στο συμμετοχικό παιχνίδι, το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια με τους συνομηλίκους, επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των άλλων στο παιχνίδι. Όμως δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμη ξεκάθαροι ρόλοι στο παιχνίδι. Παρατηρείται σε παιδιά ηλικίας δύο έως πέντε ετών.

5) Συνεργατικό παιχνίδι

Στο συνεργατικό παιχνίδι, το παιδί αλληλοεπιδρά με τους συνομηλίκους του, ενσωματώνει ρόλους πολύπλοκων διαδραστικών μοτίβων (πχ παιχνίδι ρόλων, παίζουν την οικογένεια, κάποιος αναλαμβάνει το ρόλο του μπαμπά, της μαμάς, του παιδιού). Εμφανίζεται στην ηλικία των τριών έως πέντε ετών (Jamison, Forston, Stanton-Chapman, 2012).

Μία άλλη κατηγοριοποίηση είναι αυτή του Mayles (1989), ο οποίος κατηγοριοποίησε το παιχνίδι σε 5 τύπου με βάση τους αναπτυξιακούς σκοπούς. Ο κάθε τύπος εξυπηρετεί τον τρόπο με τον οποίο υποστηρίζει τη μάθηση των παιδιών. Οι 5 αυτοί τύπου παιχνιδιού παρουσιάζονται παρακάτω:

1) Φυσικό παιχνίδι

Ο πρώτος τύπος παιχνιδιού που παρατηρήθηκε εμφανίζεται στο 2 έτος σύμφωνα με τον Mayles είναι το φυσικό παιχνίδι-παιχνίδι άσκησης. Το οποίο αποτελεί το 20% της συμπεριφοράς των παιδιών 4 έως 5 ετών. Πρόκειται για το ενεργητικό παιχνίδι αδρής κινητικότητας και λεπτής κινητικότητας. Κάποια από τα κλασικά παιχνίδια αυτού του τύπου είναι το κυνηγητό, το κρυφτό, η ψευδοπάλη, ζωγραφική, κατασκευές κτλ. Στο φυσικό παιχνίδι συμμετέχει ολόκληρο το σώμα και έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στο συντονισμό χέρι- μάτι, ανάπτυξη αδρών και λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη της αντοχής. Ακόμη, έχει αποδειχθεί και η σύνδεση με την εξέλιξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

2) Παιχνίδι με αντικείμενα

Το παιχνίδι με αντικείμενα αποτελεί το δεύτερο τύπο παιχνιδιού κατά τον οποίο το παιδί εξερευνάει τα αντικείμενα του περιβάλλοντος του. Από τη βρεφική ηλικία παρατηρούνται οι πρώτες διερευνητικές συμπεριφορές προς τα αντικείμενα που πραγματοποιούνται με το δάγκωμα, την τριβή, το χτύπημα, την πτώση των αντικειμένων. Έπειτα από τους πρώτους 18- 24 μήνες το παιδί αρχίζει να οργανώνει τα αντικείμενα και σταδιακά προχωρά σε δραστηριότητες διαλογής και ταξινόμησης με κριτήρια. Το παιδί στην ηλικία των τεσσάρων ετών αρχίζει να δημιουργεί πολύπλοκες κατασκευές. Το παιδί πολύ συχνά κατά τη διάρκεια του χειρισμού των αντικειμένων μπορεί να αφηγείται μια ιστορία. Σύμφωνα με έρευνα των Pellegrini και Gustafsson (2005), το παιδί μπορεί να αναπτύξει ένα τύπο ιδιωτικής ομιλίας με σκοπό να διατηρήσει τη προσοχή του στο παιχνίδι, να εφαρμόσει τους στόχους και να δημιουργήσει στρατηγικές. Έχει διαπιστωθεί ότι το παιχνίδι με αντικείμενα σχετίζεται με την ανάπτυξη συλλογιστικής σκέψης, και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

3) Συμβολικό παιχνίδι

Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν μία μεγάλη ποικιλία από συμβολικά συστήματα που περιλαμβάνουν ομιλούμενη γλώσσα, ανάγνωση, γραφή οπτικά μέσα κτλ. Αυτός ο τύπος παιχνιδιού, βοηθά τα παιδιά να αναπτύσσουν τεχνικές ικανότητες ώστε να εκφράζονται και να προβληματίζονται αξιοποιώντας τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις ιδέες τους. Το παιχνίδι με τη γλώσσα ξεκινά από πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού. Το παιδί παίζει με ήχους, φτιάχνει νέες λέξεις και παίζει παιχνίδια με λέξεις. Το συμβολικό παιχνίδι βοηθά στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων, στην φωνολογική ενημερότητα και στις πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού. Ακόμα είναι πιθανό να αυξήσει και τις μαθηματικές δεξιότητες του παιδιού αφού μέσα από το συμβολικό παιχνίδι το παιδί μπορεί να χρειαστεί να καταμετρήσει, να ταξινομήσει κτλ. Μέσα από το παιδικό ιχνογράφημα το παιδί αυξάνει σταδιακά το γραφικό του λεξιλόγιο και τις γραφικές του αναπαραστάσεις και εμφανίζει τα πρώτα σημάδια προγραφής. Σε μελέτη του Tomasello (2010), με δείγμα 96 παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών έδειξε ότι το συμβολικό παιχνίδι ενισχύει την αυθόρμητη συνεταιριστική συμπεριφορά.

4) Κοινωνικό, δραματικό παιχνίδι- παιχνίδι ρόλων

Ο πιο διαδεδομένος τύπος παιχνιδιού και αυτός που έχει μελετηθεί περισσότερο είναι το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι. Είναι γνωστό ότι συμβάλει στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Ακόμη σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), έχει και αυτορυθμιστικές ικανότητες. Απαιτεί από το παιδί μεγάλη αυτοσυγκράτηση και συμμόρφωση στους κανόνες ενώ παράλληλα του δίνει μεγάλη ελευθερία. Το κοινωνικό δραματικό παιχνίδι ή παιχνίδι ρόλων είναι γνωστό ως μέθοδος στην εκπαίδευση από τα τέλη της δεκαετίας του 1940. Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι ρόλων είναι μια μέθοδος για τη διερεύνηση των ζητημάτων που εμπλέκονται σε σύνθετες κοινωνικές καταστάσεις. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση στην τάξη, για την κατανόηση της λογοτεχνίας, της ιστορίας και της επιστήμης (Blatner,

2009). Το παιχνίδι ρόλων έχει συνήθως την εξής δομή. Το υποκείμενο της δραστηριότητας είναι μια συνάθροιση αρκετών παιδιών. Τα βασικά εργαλεία είναι τα σχέδια δράσης, τα σενάρια, οι ρόλοι και η φαντασική κατάσταση. Οι κανόνες που συνδέονται με το περιεχόμενο του παιχνιδιού ενσωματώνονται στην φαντασική κατάσταση. Αντικείμενο του παιχνιδιού είναι οι ανθρώπινες σχέσεις και τα κίνητρα, ενώ αποτέλεσμα είναι η φαντασία και η ηθική συνείδηση. Στο νηπιαγωγείο υπάρχουν γωνίες που μετατρέπονται σε κέντρα δραματικού παιχνιδιού, είναι οι περιοχές της τάξης που δημιουργήθηκαν, για να παρακινήσουν το δραματικό-κοινωνικό παιχνίδι (Λώλου, 2019). Επειδή το παιχνίδι ρόλων πρόκειται για μία διαδικασία αυτοσχεδιασμού πρέπει να έχει δημιουργηθεί στην ομάδα το αίσθημα της ασφάλειας. Το παιχνίδι ρόλων και το δράμα στην εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να συναισθάνονται την οπτική γωνία του άλλου μέσα από την ανατροπή που μπορεί να έχει ένας ρόλος. Προωθείται η αυθόρμητη εξερεύνηση διαφόρων καταστάσεων και η αυτοέκφραση. Η Viola Spolin είναι η εφευρέτρια των θεατρικών παιχνιδιών και των αυτοσχεδίων παιχνιδιών (Blatner, 2009).

5) Παιχνίδι κανόνων

Το παιδί απολαμβάνει τα παιχνίδια κανόνων και συχνά εφευρίσκει και τους δικούς τους κανόνες. Απόδειξη αποτελούν τα παραδοσιακά παιχνίδια που διαθέτουν κανόνες πχ. το κρυφτό, το κυνηγητό. Ακόμη τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα παιχνίδια με κάρτες, τα επιτραπέζια αλλά και οι αθλητικά ομαδικά παιχνίδια διαθέτουν κανόνες. Το παιχνίδι κανόνων έχουν κοινωνικό χαρακτήρα και αναπτύσσουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων. Το παιδί μπορεί να συνειδητοποιήσει μέσα από το παιχνίδι την εμπειρία της νίκης και της ήττας, να κατανοήσει την αιτία και το αποτέλεσμα των πράξεων του (Whitebread, Basilio, Kuvalja, 2012).

1.2.3 Παιχνίδι και ακαδημαϊκές, κοινωνικές δεξιότητες στο Νηπιαγωγείο

Σύγχρονες έρευνες έχουν συνδέσει το παιχνίδι με την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, την ανάπτυξη της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης, τη γλωσσική ανάπτυξη και με μια σειρά από άλλα γνωστικά φαινόμενα. Η ανάγκη του να διευκρινιστεί η φύση των σχέσεων αυτών με το παιχνίδι, εξακολουθεί να αποτελεί κίνητρο ερευνών (Ρεκαλίδου, 2004). Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την ομαλή μετάβαση από τις άτυπες δραστηριότητες του παιδιού στις τυπικές δραστηριότητες της τάξης.

Προγραφή – Προανάγνωση, Προφορικός λόγος και Αναδυόμενος Γραμματισμός στο Παιχνίδι

Ο αναδυόμενος γραμματισμός σχετίζεται με συμπεριφορές που έρχονται αβίαστα στην επιφάνεια και σχετίζονται με τον γραμματισμό. Σύμφωνα με τον Puranik και Lonigan 2012, ο αναδυόμενος γραμματισμός είναι ένας όρος που περιλαμβάνει την γνώση, τις δεξιότητες αλλά και τη στάση των παιδιών απέναντι στα στοιχεία του εγγραμματισμού, που σχετίζονται δηλαδή με την ανάγνωση, τη γραφή και τον προφορικό λόγο προτού όμως αυτά λάβουν την επίσημη και τυπική εκπαίδευση. Στην ουσία αυτό που τις ωθεί να αναδυθούν είναι ένας συνδυασμός κοινωνικής αλληλοεπίδρασης και καθοδήγησης αλλά όχι προσχεδιασμένης και επίσημης, όπως αυτή που εντοπίζεται στο σχολείο. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών που τους οδηγούν στον αναδυόμενο γραμματισμό είναι η περιέργεια, η ανάγκη για επικοινωνίας, επίλυση αποριών και η αέναη προσπάθεια για κατανόηση του κόσμου που τους περιβάλλει. Μέσω της ανάγνωσης παραμυθιών αλλά και των παιχνιδιών που περιέχουν δραστηριότητες εγγραμματισμού έμμεσα ή άμεσα, ο εκπαιδευτικός δρέπει την ευκαιρία για την καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών. Οι συμπεριφορές, οι στάσεις, η δημιουργία εννοιών μέσα από το παιχνίδι, η αποκωδικοποίηση και η

κωδικοποίηση του γραπτού λόγου εξαιτίας της ύπαρξης κάποιου κώδικα στο παιχνίδι, το καινούργιο λεξιλόγιο, η χρήση της γραμματικής, η ικανότητα για προφορική αφήγηση και το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον στο οποίο διαδραματίζεται το παιχνίδι είναι παράγοντες που βοηθούν στη κατάκτηση του αναδυόμενου γραμματισμού. Τα παιδιά στο παιχνίδι αξιοποιούν όλα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και με τη χρήση της φαντασίας τους βρίσκουν τρόπους να ανακαλύπτουν όλες τις πτυχές τους. Η επαφή των παιδιών με το χαρτί, το μολύβι και τα βιβλία κατασκευάζουν την ουσία της γνώσης. Με βάση την ηλικία και τις δυνατότητες τους εισπράττουν το μέγιστο ποσό των γνώσεων που χρειάζονται. Τέλος, υπάρχουν και παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επαφή των παιδιών με τον αναδυόμενο γραμματισμό και θα πρέπει να προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. Παιδιά με δυσλειτουργία στο προφορικό λόγο, προβλήματα ακοής, νοητική καθυστέρηση αλλά και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα στη κατάκτηση του αναδυόμενου γραμματισμού και θα πρέπει να σχεδιαστεί από τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να καταφέρουν όλοι οι μαθητές να εκμεταλλευτούν τις πληροφορίες του περιβάλλοντος, για να αυξήσουν τις εμπειρίες του αναδυόμενου γραμματισμού μέσα και από το παιχνίδι (Φραντζή, 2017).

Παιχνίδι και προμαθηματικές έννοιες

Διεθνείς έρευνες υποστηρίζουν τη συνεισφορά των παιχνιδιών στη μάθηση των μαθηματικών, ως προς το κίνητρο που προσφέρουν και ως προς τη μαθησιακή πρόοδο που λαμβάνει χώρα. Το παιχνίδι αποτελεί πηγή και για τις πρώτες μαθηματικές εμπειρίες. Σύμφωνα με έρευνα των Seo και Ginsburg το 2004, τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών στο ελεύθερο παιχνίδι τους εμπλέκονται με τα μαθηματικά και οι δράσεις τους αναδεικνύουν μαθηματικό περιεχόμενο. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

αντιμετωπίζουν μαθηματικές προκλήσεις στο παιχνίδι τους, όταν ασχολούνται και αλληλοεπιδρούν με τους άλλους, στη διευθέτηση του χώρου, εντός χρονικών ορίων και με τα διαθέσιμα υλικά (Σκρίμπα, 2019). Η μαθηματική σκέψη των παιδιών μπορεί να αναπτυχθεί μόνο μέσα από την ενεργητική συμμετοχή και τον πειραματισμό με δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά (Χρονάκη & Μουτζούρη, 2011). Σύμφωνα με τον Tapson (1997), τα παιδιά είναι επιθυμητό να παίζουν στο νηπιαγωγείο για τρεις λόγους: α) γιατί στην πλειοψηφία των παιχνιδιών υπάρχουν εσωτερικά μαθηματικά, β) γιατί η ενασχόληση με το παιχνίδι ενεργοποιεί το κίνητρο και το ενδιαφέρον γ) γιατί με την ενασχόληση με ποικίλα παιχνίδια επιτυγχάνεται η βαθιά κατανόηση μιας κατάστασης πάνω στην οποία εργαζόμαστε. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις για το πότε το παιχνίδι των παιδιών μπορεί να θεωρηθεί ως «μαθηματικό». Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι το παιχνίδι των παιδιών δεν χαρακτηρίζεται ως μαθηματικό παρά μόνο αν περιέχει προφανές μαθηματικό περιεχόμενο. Ο Bishop (1988), σημειώνει ότι το παιχνίδι για να θεωρείται μαθηματικό πρέπει να παρουσιάζει τρία σημαντικά χαρακτηριστικά: τη μοντελοποίηση, την υποθετική σκέψη και την αφαίρεση. Χαρακτηριστικά τα οποία, όπως αναφέρει, παρατηρούνται στο παιχνίδι των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Συγκεκριμένα, όταν κάποιος φαντάζεται κάτι είναι η βάση για να σκεφτεί υποθετικά και τότε αρχίζει να σκέφτεται αφηρημένα. Ακόμη, η μοντελοποίηση δηλαδή η αφαίρεση ορισμένων χαρακτηριστικών από την πραγματικότητα και η προσαρμογή τους στην παιγνιώδη κατάσταση συντελείται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι λειτουργεί με βάση μαθηματικούς συλλογισμούς, χρησιμοποιεί κανόνες, διαδικασίες και κριτήρια (Σκρίμπα, 2019). Η προσέγγιση των μαθηματικών με πρακτικό τρόπο μέσα από το παιχνίδι με τη χρήση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με καταστάσεις της καθημερινής ζωής μπορούν να ενισχύσουν τις μαθηματικές ιδέες των μαθητών με

ευχάριστο τρόπο. Το παιχνίδι αναπτύσσει την επιθυμία για μάθηση και προσφέρει στοχευόμενη και επαναλαμβανόμενη μαθηματική εμπειρία. Όταν οι μαθητές κατασκευάζουν μόνοι τους το παιχνίδι κατανοούν περισσότερο τις έννοιες που εφαρμόζουν και τα οφέλη είναι μεγαλύτερα. Τα παιχνίδια μαθηματικών ενισχύουν την πρόβλεψη και την εύρεση σχέσεων, την όξυνση της προσοχής και της παρατηρητικότητας, την αντίληψη του χώρου, την εξάσκηση της μνήμης και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι δεν βιώνουν την ματαίωση λόγω ακαδημαϊκών επιδόσεων, όπως συμβαίνει στις τυπικές δραστηριότητες των μαθηματικών. Το παιχνίδι ακόμα μπορεί να συμβάλει στην συγκράτηση πράξεων πρόσθεσης, αφαίρεσης αλλά και στην ικανότητα για επίλυση προβλημάτων. Επίσης, κατανοούνται έννοιες όπως η συμμετρία, η ταξινόμηση, η σειραθέτηση, η ανάπτυξη της συνδυαστικής πιθανολογικής και λογικής σκέψης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στη τάξη του νηπιαγωγείου τα παιχνίδια που παίζονται πιο συχνά και έχουν σχέση με τα μαθηματικά είναι τα παιχνίδια ρόλων με χρήση ή όχι υλικού (πχ. πωλητής-πελάτης), ακολουθούν τα επιτραπέζια παιχνίδια και έπειτα έχουμε τα κατασκευαστικά παιχνίδια, τέλος τα παιχνίδια ελεύθερης χρήσης όπως για παράδειγμα οι μαγνητικοί αριθμοί και τα σχήματα, όπου το κάθε παιδί ανάλογα με την ηλικία του, μπορεί να τα χρησιμοποιήσει για μαθηματικό συλλογισμό, αλλά επίσης μπορεί και να τα χρησιμοποιήσει ως κοινά αντικείμενα στο παιχνίδι του. Η ένταξη του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση για τη προσχολική ηλικία απαιτεί περαιτέρω μελέτη ειδικά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και τη συμπερίληψη τους στο παιχνίδι που εμπεριέχει μαθηματικούς συλλογισμούς (Σκουμπορδή & Καλαβάσης, 2007).

Παιχνίδι και κοινωνικές δεξιότητες

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης σύμφωνα με τον Parson 1973, είναι η διαδικασία ένταξης του ατόμου σε όλο και πολύπλοκα κοινωνικά συστήματα. Το παιδί

μέσα από το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, έχει την ευκαιρία να αποκτήσει πολλές κοινωνικές επαφές και αφορμές για κοινωνική μάθηση. Προκειμένου το παιδί να φτάσει στο σημείο του συνεργατικού/ομαδικού παιχνιδιού που αποτελεί την αρχή για την συμπερίληψη του στο νηπιαγωγείο, περνά από διάφορα στάδια κοινωνικού παιχνιδιού. Όταν το παιδί αποκτήσει συγκεκριμένες εμπειρίες επικοινωνίας τότε μπορεί να λάβει μέρος στο κοινωνικό παιχνίδι και στο σχηματισμό αυθόρμητων ομάδων. Η ομάδα των συνομηλίκων, παίζει ένα θεμελιώδη ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του νέου ανθρώπου. Οι κοινωνικές σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλικούς του σ' όλη την αναπτυξιακή περίοδο, από την προσχολική ηλικία μέχρι και την εφηβεία, θεωρείται ότι επηρεάζουν σημαντικά την ομαλή κοινωνική του ανάπτυξη, την πορεία αυτονομίας του έναντι των ενηλίκων, την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την εξέλιξη της ικανότητας αυτοπροσδιορισμού (Μπάρμπας, Γκιργκινούδη, 2014). Το παιχνίδι σύμφωνα με τον Landy (2009), θεωρείται το όχημα που οδηγεί στην κοινωνική ανάπτυξη. Καθώς δεν δίνει μόνο ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, αλλά βοηθά στην ολοκλήρωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού, αφού συνδέεται με την εξάσκηση του παιδιού στη προσαρμογή στις καταστάσεις, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών, διαπραγματευτικών δεξιοτήτων, στην ικανότητα για δημιουργία και διατήρηση φιλιών, στην ανάληψη νέων ρόλων σε μία ομάδα και στην απόκτηση δεξιοτήτων συνεργασίας (Παπαδογεωργάκη, 2017). Σύμφωνα με τον Εθνικό Σύνδεσμο Εκπαίδευσης των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών για την Εκπαίδευση των νέων παιδιών, οι δεξιότητες παιχνιδιού ενθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων και επηρεάζουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ένταξης των μαθητών στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Η καθημερινή παρατήρηση των μαθητών, καταδεικνύει ότι οι συνήθειες του παιχνιδιού μπορούν να επεκταθούν σε όλη την ημέρα στο νηπιαγωγείο, από το να μιλούν την ώρα

του γεύματος, να δημιουργούν και να διατηρούν φιλικές σχέσεις κ.α. (Jamison et al., 2012).

1.2.4 Παιχνίδι και Εκπαιδευτική Πολιτική στο Νηπιαγωγείο

Στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση το παιχνίδι είχε εξέχοντα ρόλο στο πρόγραμμα σπουδών, σήμερα όμως απομακρύνεται από την εκπαιδευτική εμπειρία. Σύμφωνα με τον Εκπαιδευτικό Επιστημονικό και Πολιτισμικό Οργανισμό των Ενωμένων Εθνών UNESCO, «Η εκπαίδευση πρέπει να είναι μέσο ενδυνάμωσης των παιδιών και των ενηλίκων για να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των κοινωνιών τους. Η μάθηση πρέπει να επικεντρώνεται στις αξίες, στις συμπεριφορές που επιτρέπουν τα άτομα να ζουν μαζί σε ένα κόσμο που χαρακτηρίζεται από ποικιλία και πλουραλισμό». Το παιχνίδι στην εκπαίδευση συμβάλει στις δυναμικές εμπειρίες που διαμορφώνουν τις ζωές των παιδιών και έτσι η εκπαίδευση δεν γίνεται απλά η μάθηση νέων δεξιοτήτων (Stegelin et al., 2015). Ενώ διεθνείς έρευνες υποστηρίζουν τη σύνδεση του παιχνιδιού με τη μάθηση, οι ειδικοί της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή μάθηση με μετρήσιμα αποτελέσματα. Η Διεθνής Ένωση για το Παιχνίδι (International Play Association) το 2010, εντόπισε πως η παραμέληση του παιχνιδιού αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα. Ο λόγος που ίσως το παιχνίδι απομακρύνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι πως το παιχνίδι έχει αόριστη φύση, είναι πολύπλοκο τόσο στον καθορισμό του όσο και στη κατανομή του. Το παιχνίδι ως δραστηριότητα και το παιχνίδι ως στάση είναι δύσκολο να οριστεί και πιθανώς αδύνατο να μετρηθεί όπως επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές και θεωρητικούς, όπως φιλοσόφους, ψυχολόγους, ανθρωπολόγους αλλά και ειδικούς που ασχολούνται με την τέχνη και την επιστήμη. Η πολυπλοκότητα που υπάρχει στον ορισμό του παιχνιδιού αλλά και στη σχέση του παιχνιδιού ως διαδικασία και ως στάση, προσθέτουν δυσκολίες στην κατανόηση της εννοιολογικής σκέψης και των μαθησιακών

αποτελεσμάτων που επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί (Alcock, 2013). Ο τρόπος με τον οποίο το παιχνίδι θα ενταχθεί στην πράξη εξαρτάται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο και διαφέρει σημαντικά μεταξύ των χωρών, μεταξύ των σχολείων, αλλά και μεταξύ των τάξεων. Η θετική συνεισφορά του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, μολονότι αναδεικνύεται από τα ερευνητικά δεδομένα και υποστηρίζεται θεωρητικά από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν φαίνεται να λαμβάνεται πάντα υπόψη στην πράξη (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2007). Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εστιάζει και αυτό στην ακαδημαϊκή γνώση με μετρήσιμα αποτελέσματα παρά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Η ακρίβεια του Αναλυτικού Προγράμματος συνεπάγεται με την έλλειψη ελευθερίας και αποτελεί μία προσπάθεια ελέγχου της εκπαίδευσης με γραφειοκρατικούς τρόπους. Ορισμένες ευκαιρίες για παιχνίδι στο νηπιαγωγείο μετατρέπονται σε πιο οργανωμένες δραστηριότητες ή έχουν καταργηθεί ως μία μορφή πειθαρχίας της συμπεριφοράς μέσα στη τάξη. Ο χρόνος για εποικοδομητικό και αδόμητο παιχνίδι συνεχώς μειώνεται. Έρευνα από σχολεία στη Φιλανδία που τα διαλείμματα και το ελεύθερο παιχνίδι αποτελούν σημαντικό κομμάτι του Αναλυτικού Προγράμματος, δείχνουν ότι το παιχνίδι προσφέρει φυσική απελευθέρωση, διευκολύνει τις φιλικές σχέσεις, κοινωνικές συμπεριφορές και αποτελεί μία ανάπαυλα από τη προσοχή στις εργασίες της τάξης και τη παρατεταμένη ώρα που βρίσκονται οι μαθητές στις αίθουσες διδασκαλίας. Ακόμη η μείωση των διαλειμμάτων έχει παρατηρηθεί ότι αυξάνει τη πιθανότητα για παιχνίδι που διακρίνεται από επιθετικότητα και αδέξιο χειρισμό. Μετά το πρόγραμμα No Child Left Behind Act, του προέδρου Μπους το 2002, από τους μαθητές του νηπιαγωγείου ζητούνται πολλές περισσότερες δεξιότητες που ήταν κανονικά στην ύλη της πρώτης και δεύτερας δημοτικού. Αυτή η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης, υποστήριζε πως ο καθορισμός υψηλών προτύπων και η θέσπιση μετρήσιμων στόχων, θα μπορούσε να

βελτιώσει τα επιμέρους αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Ο νόμος απαιτούσε από τα κράτη να αναπτύξουν μεθόδους αξιολόγησης των βασικών δεξιοτήτων. Στη πράξη ο νόμος αυτός δεν έφερε επιτυχή αποτελέσματα. Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα Gilliam το 2005 σε 3.898 νηπιαγωγεία, το 10,4% των εκπαιδευτικών ανέφερε πως σε 12 μήνες μετά την αύξηση των ακαδημαϊκών προσδοκιών, τουλάχιστον ένα παιδί σε κάθε τάξη εμφάνιζε προβλήματα συμπεριφοράς και απομακρυνόταν από το σχολείο (Singer et al., 2006). Η αντικατάσταση του έγινε με το πρόγραμμα Every Student Succeeds Act το 2015, όπου δεσμεύεται για ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές και με σαφή στόχο να προετοιμάσει πλήρως όλους τους μαθητές για επιτυχία στο σχολείο χωρίς όμως και πάλι να δίνεται καμία έμφαση στο παιχνίδι. Οι σύγχρονες θεωρητικές και πολιτικές αλλαγές έχουν μετατοπίσει το ενδιαφέρον τους στην καλύτερη κατανόηση των διακριτικών σκοπών και της φύσης του παιχνιδιού στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με την εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας και το πρόγραμμα Early Years Foundation Stage, δόθηκε έμφαση στο ρόλο και την αξία του παιχνιδιού στην μάθηση στο σπίτι και στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Έτσι δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο στο οποίο θα μπορούσε να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά από τη γέννηση έως 5 ετών, δίνοντας έμφαση και σε άλλα ευρύτερα θέματα κοινωνικής πολιτικής. Το πρόγραμμα σπουδών και η αξιολόγηση, έδινε έμφαση στις καλά σχεδιασμένες εμπειρίες που βασίζονται στο αυθόρμητο παιχνίδι (τόσο σε εσωτερικούς όσο και σε εξωτερικούς χώρους), δίνοντας τον χρόνο στα παιδιά να εμπλακούν στο παιχνίδι, να λύσουν προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν μεταξύ τους και την παροχή ενός φάσματος δημιουργικών και ευρηματικών δραστηριοτήτων για την τόνωση της μάθησης και της ανάπτυξης τους. Έτσι υλοποιήθηκε ο σχεδιασμός μαθησιακών περιβαλλόντων για την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών μέσω προγραμματισμένων και αυθόρμητων δραστηριοτήτων παιχνιδιού, επέκτασης και ανάπτυξης της γλώσσας και της

επικοινωνίας των παιδιών στο παιχνίδι τους, παρατήρηση και αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσω του παιχνιδιού και εξασφάλιση συνέχειας και εξέλιξης. Στη σχετική μελέτη για την Ελλάδα παρατηρήθηκε ότι οι πιο αποτελεσματικές ρυθμίσεις είναι αυτές που οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν ισορροπία μεταξύ των ευκαιριών που παρέχονται στα παιδιά για παιχνίδι, ώστε να επωφελούνται από την ομαδική δουλειά που ξεκινά από τους αυτούς και στη συνέχεια υπάρχει ελευθερία στο μαθητή για την επιλογή ενδεχομένως διδακτικών παιχνιδιών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ενεργός στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος παιχνιδιού, καθώς επίσης και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στα μοντέλα μάθησης. Ενδεικτικά παραδείγματα από Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που ακολουθούν αυτή τη γραμμή με άξονα το παιχνίδι είναι το TeWha-riki στη Νέα Ζηλανδία το 1996, τα Πρώτα βήματα στη Δυτικής Αυστραλίας το 1994, Αναπτυξιακά Κατάλληλο Πρόγραμμα Σπουδών το 2001, και το Reggio Emilia το 2006. Ένα σταθερό χαρακτηριστικό αυτών των μοντέλων είναι ότι η μάθηση μέσω του παιχνιδιού, που εξασφαλίζεται μέσω σύνθετων αμοιβαίων και ανταποκρινόμενων σχέσεων, σε δραστηριότητες που είναι κοινωνικά κατασκευασμένες (Wood, 2008). Ο Vygotsky το 1978, προειδοποίησε ενάντια στην παιδαγωγική νομιμοποίηση του παιχνιδιού, αλλά ταυτόχρονα την υποστήριξε ως μια βαθιά εσωτερική ανάλυση που καθιστά δυνατό τον προσδιορισμό του ρόλου της στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Σήμερα υπάρχουν τα μεθοδολογικά πλαίσια για τη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών. Ωστόσο υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθεί μια πιο κριτική αντίληψη των πολιτισμικών επιπτώσεων του παιχνιδιού. Πρέπει να δοθεί έμφαση στα πολιτιστικά ρεπερτόρια ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας πως η αλληλεπίδραση με τις κουλτούρες του παιχνιδιού μπορεί να δημιουργήσει ποικιλία και πλουραλισμό στη τάξη. Ένα ακόμη από τα βασικά θέματα που προκύπτουν από πρόσφατες μελέτες, είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω

στο παιχνίδι και η αναγκαιότητα για επιπλέον επιμόρφωση, ώστε να επέλθει η βιωματική κατανόηση του παιχνιδιού. Η βιωματική εκπαίδευση στο παιχνίδι, στο θέατρο και στις τέχνες θεωρείται αναγκαία για τους νηπιαγωγούς, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν πρακτικά και μεθοδολογικά ζητήματα, που βασίζονται στην ευελιξία της σκέψης και της δράσης, την δημιουργικότητα, την ευαισθησία, την αυτογνωσία και τη πειθαρχία. Η εκπαιδευτική πολιτική του εικοστού πρώτου αιώνα, υπόσχεται την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής του παιχνιδιού που σέβεται την ιδεολογική παράδοση και παρέχει μια θεωρητικά αυστηρή υποστήριξη για τη δημιουργία μίας σύνδεσης μεταξύ του παιχνιδιού, της μάθησης και της διδασκαλίας. Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι δεν υπάρχει καμία επίσημη πολιτική για το παιχνίδι που να το υποστηρίζει ως εργαλείο για την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Επιπρόσθετα θα πρέπει να μας προβληματίσει αρκετά το παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες καθώς και οι καλές πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό την ομαλή συμπερίληψη των παιδιών αυτών στο παιχνίδι (Lenakakis et al., 2018). Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης που κυριαρχεί διεθνώς και εφαρμόζεται στην Ελλάδα, εστιάζει στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στο κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα, επικεντρώνεται μόνο στον μαθησιακό τομέα. Η συστηματική και οργανωμένη υποστήριξη των παιδιών αυτών για να αποκτήσουν δεξιότητες παιχνιδιού, απαραίτητες για τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι με συνομηλίκους αλλά και στο να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις μαζί τους, δεν αποτελεί συστατικό της εκπαίδευσής τους (Γκιργκινούδη & Μπάρμπας, 2014).

1.2.5 Παιχνίδι και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στο νηπιαγωγείο, είναι πιθανόν να μην διαθέτουν κάποιες από τις βασικές δεξιότητες παιχνιδιού σύμφωνα με το αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται. Είναι πιθανό να μην μπορούν να

συμμετέχουν σε πολύπλοκα είδη παιχνιδιού και να εμφανίζουν προκλητική συμπεριφορά ή απόσυρση από το παιχνίδι μετά από κάποια αποτυχημένη προσπάθεια στο πλαίσιο της τάξης. Παρατηρείται επίσης πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες εμφανίζονται λιγότερο ενεργητικά και περίεργα στη διάρκεια του κοινωνικού παιχνιδιού (Zeitlin & Williamson, 1994). Ο χρόνος που παραμένουν στο μοναχικό παιχνίδι είναι συνήθως αντίστροφος ανάλογος με τις φορές που θα επιδιώξουν αυθόρμητα να ενταχθούν στο ομαδικό παιχνίδι. Έρευνες δείχνουν, ότι τα παιδιά που εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, δεν προτιμώνται για παιχνίδι από τους συνομηλίκους, εξαιτίας των προβλημάτων που δημιουργούνται κατά την αλληλεπίδραση τους. Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι η εικόνα αυτή δεν παρατηρείται σε όλα τα σχολεία και σε όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, αφού υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις, όπου τα παιδιά αυτά συνάπτουν φιλικές και επικοινωνιακές σχέσεις. Σύμφωνα όμως με τα ερευνητικά δεδομένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, βιώνουν είτε κοινωνική απομόνωση είτε κοινωνική απόρριψη από τους συμμαθητές τους κάτι που οδηγεί σε ένα σχολείο αποκλεισμών. Τα παιδιά φαίνεται ότι απορρίπτουν τον μαθητή που δεν ανταποκρίνεται στο παιχνίδι (στους κανόνες και στις δεξιότητες που αυτό απαιτεί) ή στις απαιτήσεις της παρέας, που δεν έχει αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, που δεν μοιράζεται τα ίδια ενδιαφέροντα και που τέλος εμφανίζει εγωκεντρικές συμπεριφορές και δεν σέβεται τις ανάγκες και τις επιθυμίες των άλλων (Μπάρμπας & Τρυποπούλου, 2018). Συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών με που απορρίπτεται από τους συμμαθητές τους, είναι τριπλάσιο από εκείνο των τυπικών συνομηλίκων τους (Kavale & Forness, 1996). Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εκφράζουν περισσότερη απόρριψη στα άτομα με νοητική καθυστέρηση, παρά με άλλες αναπηρίες, γεγονός που ενισχύει την κοινωνική απόρριψη

που βιώνουν αυτά τα παιδιά (Μπάρμπας & Τρυποπούλου, 2018). Το παιχνίδι των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, είναι κυρίως ατομικό και παράλληλο παιχνίδι. Τις περισσότερες φορές παρατηρείται το φαινόμενο του παράλληλου παιχνιδιού, όπου το παιδί με νοητική καθυστέρηση παίζει το δικό του παιχνίδι πλάι στα άλλα παιδιά, τα οποία μπορεί να μην αντιδρούν αρνητικά αλλά ούτε κι εμπλέκονται σε κοινή δράση μαζί του. Η αδυναμία συμμετοχής των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο συλλογικό παιχνίδι των συνομηλίκων αποδίδεται αφενός στις αποκλίσεις που εμφανίζουν στις γνωστικές ικανότητες σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους και αφετέρου στην πλήρη ή σχεδόν πλήρη απουσία αντίστοιχων κοινωνικών εμπειριών, γεγονός που συνδέεται στενά με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν (οικογενειακό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό). Η έλλειψη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων και οι γνωστικές τους αδυναμίες στον τομέα της προσαρμοστικής συμπεριφοράς τους εμποδίζει να διαχειριστούν τις καθημερινές κοινωνικές καταστάσεις στο παιχνίδι στη τάξη. Ακόμη, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν και αυτά δυσκολίες στο παιχνίδι με συνομηλίκους. Συνήθως εμφανίζουν στερεοτυπικό και επαναλαμβανόμενο παιχνίδι, κυρίως ατομικό ή παράλληλο. Τα παιδιά αυτά έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο παιχνίδι, τα οποία είναι περιορισμένα και τους οδηγούν σε αισθητικοκινητικό παιχνίδι, το οποίο αδυνατούν να εξελίξουν σε πιο σύνθετες μορφές παιχνιδιού (Petkova & Chukov, 2019). Οι δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν τον πυρήνα του αυτισμού και επηρεάζουν ολόκληρη τη συμπεριφορά των παιδιών, από τους πρώτους, κιάλας μήνες της ζωής τους. Επηρεάζουν τους βασικούς μηχανισμούς μάθησης, όπως τη μίμηση και τη προσοχή και δεν επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν σε βασικές διαδικασίες μάθησης, που είναι απαραίτητες για την κατανόηση της λειτουργίας των αντικειμένων και να επιτρέπουν στα παιδιά αυτά να χειρίζονται τα αντικείμενα με τρόπους που

οδηγούν στο συμβατικό παιχνίδι (Genaetah, 2007). Όταν τα παιδιά με αυτισμό παίζουν συμβολικά, συνήθως ασχολούνται με συγκεκριμένα θέματα, τα οποία σχετίζονται με τα ειδικά ενδιαφέροντα που τους απασχολούν (Παπαδοπούλου, 2009). Επίσης, δεν αναπτύσσουν σενάρια στα παιχνίδια τους και δεν καταλαβαίνουν τα σενάρια των άλλων παιδιών (Georgoulas, 2019). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αντιμετωπίζουν και αυτά προβλήματα στην ανάπτυξη πολύπλοκων μορφών παιχνιδιού. Τα κοινωνικά ελλείμματα, τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας αλλά και τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και που εμποδίζουν την ομαλή συμμετοχή τους στο παιχνίδι με συνομηλίκους. Όσο αφορά τους μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές, κάποιοι από αυτούς μπορεί να παρουσιάζουν συμπεριφορές εσωτερίκευσης, δηλαδή περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και κατά επέκταση προτίμηση στο ατομικό παιχνίδι ενώ άλλοι μπορεί να παρουσιάζουν συμπεριφορές εξωτερίκευσης, δηλαδή μη συμμόρφωσης, εκρήξεις θυμού, παραβίαση κανόνων της τάξης και αποφυγή απαιτούμενων έργων κάτι που επηρεάζει τη συμμετοχή των παιδιών αυτών στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους και δημιουργεί εντάσεις στον ομαδικό παιχνίδι. Παρόλα αυτά, έχει αποδειχθεί ότι η υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, μέσα από την ομάδα των συνομηλίκων τους μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό μέσο πρόκλησης θετικών συμπεριφορών στους μαθητές αυτούς, έτσι η συμπερίληψη τους στο ομαδικό παιχνίδι στη τάξη με την κατάλληλη υποστήριξη μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της αυτοδιαχείρισης και στην μείωση των προβληματικών συμπεριφορών. Οι μαθητές με διαταραχές επικοινωνίας λόγω δυσκολιών στην έκφραση, αποστολή, επεξεργασία και κατανόηση εννοιών λεκτικών ή μη λεκτικών, αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στο παιχνίδι των συνομηλίκων αφού πολλές φορές ο λόγος τους δεν

μπορεί να γίνει αντιληπτός από τους συμμαθητές τους καθώς και οι ίδιοι δεν μπορούν πολλές φορές να ερμηνεύσουν σωστά τις συμπεριφορές των άλλων. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά με κινητικά προβλήματα πολύ πιθανόν να μην αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές ή επικοινωνιακές τους δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους στο παιχνίδι, παρόλα αυτά η αξιολόγηση αυτών από τον εκπαιδευτικό είναι απαραίτητες, καθώς λόγω των κινητικών δυσκολιών μπορεί να μην είχαν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι στο παρελθόν. Οι Conant και Budoff (1983), διαπίστωσαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εξέφρασαν την ευαισθησία τους για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα. Παρόλα αυτά σε μελέτη, που εστιάζει στις απόψεις των παιδιών για το αν θα συμπεριλάβουν ή θα αποκλείσουν ένα παιδί με κινητική αναπηρία σε διαφορετικά πλαίσια παιχνιδιού, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ήταν γενικά πιο πιθανό να επιλέξουν ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης, παρά ένα παιδί με κινητική αναπηρία, να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες παιχνιδιού. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι τα παιδιά είχαν διαφορετικές απόψεις, όταν ρωτήθηκαν για την κινητικότητα και την κοινωνική ικανότητα ενός υποθετικού παιδιού, που χρησιμοποίησε αναπηρικό καροτσάκι. Δηλαδή οι μαθητές θεωρούν ότι είναι πιο δύσκολο για ένα παιδί με κινητικές δυσκολίες να παίξει σε ένα παιχνίδι που απαιτεί κινητικές δεξιότητες, αλλά δεν θεωρούν ότι το παιδί με κινητικές δυσκολίες έχει πρόβλημα να συμμετέχει σε παιχνίδι που δεν απαιτεί μεταφορά καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ανεπτυγμένες (Diamond, 2008). Μέσα από το ειδικό σχεδιασμένο παιχνίδι, μπορεί να γίνει εφικτή η απόκτηση των κινητικών εκείνων δεξιοτήτων, που θα βοηθήσουν το παιδί με κινητικά προβλήματα να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες όσον αφορά ειδικά θέματα εκπαίδευσης λεπτής και αδρής κινητικότητας (Lerneretal, 2008). Σε περιπτώσεις παιχνιδιών που γίνονται μέσω της σωματικής δραστηριότητας π.χ. παιχνίδια αθλητισμού, μπορεί μεν να είναι εμφανή τα διάφορα προβλήματα, αλλά μέσα

από διαφορετικές ευκαιρίες μπορεί να δημιουργηθεί ένα συνολικό αποτέλεσμα, που να ικανοποιεί τα παιδιά και να τα ευχαριστεί, κυρίως μέσω της συνεργασίας με τους συνομηλίκους τους και της προσφοράς του καλύτερου τους εαυτού. Όσο αφορά τα παιδιά με διαταραχές των αισθητηρίων οργάνων, μπορεί να εμφανίζουν κάποιες δυσκολίες στο παιχνίδι καθώς δεν μπορούν να αντιληφθούν κάποια ερεθίσματα από το περιβάλλον, λόγω αδυναμία των υποδοχών στο να μεταβιβάσουν ή ακόμα και να ερμηνεύσουν κάποια ερεθίσματα (Bundy, 1992). Μερικές διαταραχές τέτοιου είδους είναι και οι διαταραχές στην ακοή και την όραση. Στις περιπτώσεις αυτές είναι απαραίτητο να τροποποιήσουν το υλικό του παιχνιδιού, αντικαθιστώντας τα ερεθίσματα που δεν θα μπορούσε να αντιληφθεί το παιδί, με άλλα που θα μπορούσε να κατανοήσει με σκοπό οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους. Η επιλογή των κατάλληλων υλικών και ερεθισμάτων είναι πολύ σημαντική καθώς όταν ένα παιδί έχει κώφωση, μπορεί να λάβει οπτικά ερεθίσματα, απτικά, κιναισθητικά κ.ά. ώστε να συμμετέχει ενεργά στο παιχνίδι με τους συμμαθητές τους. Όταν ένα παιδί έχει βαρηκοΐα είναι επιθυμητό να χρησιμοποιούνται και ακουστικά ερεθίσματα ώστε να πραγματοποιείται ακουστική εκπαίδευση/μάθηση μέσα από το παιχνίδι (William, 2011). Επιπλέον κάποιες δυσκολίες τους στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους μπορεί να δυσχεραίνει την συμπερίληψη τους στο παιχνίδι. Τέλος, λίγες έρευνες έχουν ασχοληθεί με την έννοια της αλληλεπίδρασης στα άτομα με βαριές/σοβαρές αναπηρίες, ενώ έρευνες με μικρό δείγμα έχουν μελετήσει τη συμβολή της αλληλεπίδρασης στην προώθηση της ένταξης των παιδιών με βαριές ή σοβαρές αναπηρίες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Ελάχιστες είναι επίσης και οι αναφορές στο παιχνίδι των παιδιών με βαριές/σοβαρές αναπηρίες. Το παιχνίδι των παιδιών αυτών είναι κυρίως μοναχικό και παρατηρούνται στερεοτυπικές συμπεριφορές, καθώς λόγω της νοητικής καθυστέρησης (σοβαρή ή βαριά) και ενός ή περισσότερων σοβαρών κινητικών ή αισθητηριακών

προβλημάτων, υπάρχει δυσκολία για ανάπτυξη πολύπλοκων δεξιοτήτων παιχνιδιού. Τα παιδιά με βαριές ή σοβαρές αναπηρίες δυσκολεύονται να κάνουν κοινωνικές ενάρξεις για τη συμμετοχή τους σε κάποιο παιχνίδι ή να δηλώσουν το ενδιαφέρον για κάποιο αντικείμενο του παιχνιδιού. Η παροχή ευκαιριών στο παιχνίδι των παιδιών με βαριές/σοβαρές αναπηρίες είναι πολύ σημαντική ώστε να δηλώνουν τις προτιμήσεις τους και να κάνουν επιλογές (Καρτασίδου, 2007). Η προώθηση ευκαιριών για την έκφραση των προτιμήσεων στο παιχνίδι, όχι μόνο διευκολύνει τη διδασκαλία, αλλά και επαυξάνει τη δυνατότητα για μάθηση μέσα από αυτές. Έτσι λοιπόν, είναι επιτακτική η ανάγκη συστηματικής παρατήρησης των επιλογών του παιδιού για την οργάνωση του κατάλληλου υλικού και δραστηριοτήτων. Οι κοινωνικές ενάρξεις όταν υπάρχουν είναι μη λεκτικές και γίνονται συνήθως με δείξιμο αντικειμένων, με βλεμματική επαφή και χαμόγελο, μπορεί όμως να γίνουν μέσω των αρθρώσεων και της γλώσσας του σώματος. Για αυτό η συμπερίληψη τους στο παιχνίδι στη τάξη αποτελεί δύσκολο έργο και απαιτεί τη συνεργασία των συνομηλίκων και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα εκμεταλλευτούν κάθε νύξη των παιδιών αυτών για παιχνίδι.

1.3 Παιχνίδι ως εργαλείο εκπαιδευτικής συμπερίληψης

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί τη χρήση ποικίλων πρακτικών και στρατηγικών για την εξασφάλιση της ίσης συμμετοχής όλων των μαθητών σε αυτή. Κάποιες από τις γνωστές πρακτικές για την εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι οι ενσωματωμένες ευκαιρίες μάθησης, η συνεργατική μάθηση και η καθοδήγηση από συνομηλίκους (Robertson, Green, Alper, Schloss, & Kohler, 2003· Horn & Banerjee, 2009). Το παιχνίδι συνδυάζει κατά κάποιο τρόπο όλες αυτές τις πρακτικές. Το πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον στο οποίο διαδραματίζεται το παιχνίδι δίνει πολλές ευκαιρίες για αυθόρμητη μάθηση, όπως για παράδειγμα, βοηθά στη κατάκτηση του αναδυόμενου γραμματισμού και των προμαθηματικών εννοιών. Όπως είδαμε και

παραπάνω, ένας μαθητής αναπτύσσει νέο λεξιλόγιο, κάνει χρήση της γραμματικής και εξασκείται στην προφορική αφήγηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τους συμμαθητές του. Ακόμα, εξασκείται στην επίλυση προβλημάτων και καλλιεργείται η μαθηματική του σκέψη με τον πειραματισμό του σε διάφορα παιχνίδια. Επιπλέον, οι μαθητές μέσα από το ομαδικό παιχνίδι είναι ελεύθεροι να συνεργαστούν για να πάρουν αποφάσεις και να βρουν τις απαντήσεις που αναζητούν χωρίς να δίνεται έμφαση ότι δίνουν μία λάθος απάντηση. Διδάσκουν ανεπίσημα ο ένας τον άλλον και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Το θετικό μοντέλο των συνομηλίκων έχει αποδειχθεί ότι βοηθάει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να αποκτούν νέες δεξιότητες σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς (Golaterou, Antoniou, 2017). Η συνεργασία μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μέσα από το παιχνίδι αυξάνει το ποσοστό αποδοχής τους από τους συμμαθητές τους καθώς ενισχύεται η ενσυναίσθηση (Jamison et al., 2012). Το παιχνίδι των μικρών παιδιών, πολύ συχνά είναι η αντανάκλαση της πραγματικότητας των ενηλίκων. Αν οι εκπαιδευτικοί ενισχύσουν την συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στο παιχνίδι με τους συμμαθητές τους, αυτό θα αποτελέσει και το πρώτο βήμα που θα ενθαρρύνει την μετέπειτα συμπερίληψη τους στο σχολείο και στην κοινωνία. Επιπλέον, το παιχνίδι ικανοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών και προσφέρει άπλετη ευχαρίστηση. Ο στόχος είναι η μάθηση να λαμβάνει χώρα στο ασφαλέστερο και λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον και να δημιουργεί ευχαρίστηση στους μαθητές. Λόγω της φύσης του παιχνιδιού, της ελεύθερης επιλογής και της ευελιξία που το χαρακτηρίζει αποτελεί το κατάλληλο μέσο για τη διαμόρφωση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία. Οι Morrison, Sainato και Sayaka (2002) υποστηρίζουν, ότι η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στο γενικό σχολείο, χωρίς

συστηματικές παρεμβάσεις οι οποίες προωθούν το παιχνίδι και την ανεξάρτητη πρόοδο του παιδιού, δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί. Ακόμη, η συμπερίληψη δεν αφορά τη δημιουργία ομοιογένειας, φέρνοντας όλους στο ίδιο επίπεδο, αφορά την αποδοχή και την αγκαλιά της διαφορετικότητας. Μέσα από το παιχνίδι κάθε παιχίδι μπορεί να εκφράσει τη μοναδικότητα του και να εξελιχθεί μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές. Το ομαδικό παιχνίδι πέρα από την απλή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στην γενική τάξη μπορεί να οδηγήσει στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών αυτών (Lenakakis et al., 2018).

1.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση του παιχνιδιού για όλους

Η παρατήρηση των παιχνιδιών και ο αφογκρασμός των αναγκών, των ενδιαφερόντων, των προβληματισμών και η ανάλυση της σκέψης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς έχει τεράστια σημασία. Η δημιουργία μίας σταθερής ρουτίνας μέσα στην τάξη και η ένταξη του παιχνιδιού μέσα σε αυτή είναι σημαντική για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και όχι μόνο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενσωματώνει το παιχνίδι στην καθημερινή του πρακτική και να αποφασίσει το βαθμό της δικής του παρέμβασης για να ενισχύσει και να καθοδηγεί τη δράση. Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να γίνει ακόμα πιο αξιόλογο μέσο ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού που θα προβλέπει το βαθμό της συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να περιορίζεται στην οργάνωση του παιχνιδιού, μπορεί να σχετίζεται με την παρακίνηση των παιδιών και τη δημιουργία κινήτρων συμμετοχής ή και να είναι τόσο ενεργή όσο και των παιδιών σε ρόλο συμπαίκτη. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακινήσει και να προκαλέσει τους μαθητές να επινοήσουν διαφορετικούς τρόπους παιχνιδιού, ενθαρρύνοντάς τους να επιλέξουν και να σχεδιάσουν μια δραστηριότητα, έπειτα να τη φέρουν σε πέρας και τέλος, να σκεφτούν γιατί κάποια πράγματα πήγαν καλά και άλλα όχι (Σκουμπουρδή &

Καλαβάσης, 2007). Επίσης, η νοηματοδότηση των δραστηριοτήτων όσο και των παιχνιδιών είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, καθώς συνδέεται με την έννοια του εσωτερικού κινήτρου και βρίσκει απαντήσεις στις εσωτερικές ανάγκες του κάθε μαθητή, στη συνάντησή του με άλλους. Η έκφραση των ιδεών, των συναισθημάτων, των εμπειριών και η διαπραγμάτευση του νοήματος με άλλους κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, δίνει πολλά οφέλη στους μαθητές και θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές θα πάρουν μέρος σε αυτές τις διαδικασίες (Κωνσταντίνου, 2015). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον να εξασφαλίζονται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης μέσα από το παιχνίδι για όλα τα παιδιά. Αξιολογώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών ως σημείο εκκίνησης επιδιώκοντας συγχρόνως τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό τους. Σύμφωνα με τον Vygotsky η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, και στο επίπεδο της ενδυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων, κάτω από τη καθοδήγηση των ενηλίκων με συνεργασία με ικανούς συνομηλίκους ονομάζεται ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Οι δυνατότητες λοιπόν στο παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μπορεί να υπερδιπλασιαστούν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και των ικανών συνομηλίκων. Για αυτό το λόγο η δημιουργία μικρών και κατάλληλα διαμορφωμένων ομάδων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη στους μαθητές. Έτσι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι επιθυμητό να δημιουργούνται μικρές υποομάδες με βάση τα ίδια ενδιαφέροντα, τις φιλίες που έχουν δημιουργηθεί αλλά και τις ικανότητες τους για παιχνίδι. Οι συγκεκριμένες υποομάδες βοηθούν τα μικρά παιδιά να προσανατολιστούν σε μεγαλύτερες ομάδες (Ζαχαρενάκης, 1995). Τα παιδιά που δυσκολεύονται να

συμμετέχουν ενεργά στα παιχνίδια στη τάξη χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς και τη βοήθεια από συνομηλίκους, σε ένα κλίμα συνεργατικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά, επιδιώκεται η αβίαστη συμμετοχή κάθε παιδιού στο παιχνίδι σύμφωνα με το δικό του τρόπο και ρυθμό. Επιπλέον, έρευνα έδειξε ότι περίπου 75% των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, το οποίο τα τοποθετεί σε ομάδα υψηλού κινδύνου για μια χαμηλή κοινωνική θέση και κατά επέκταση μεγάλη πιθανότητα αποκλεισμού από το ομαδικό παιχνίδι (Estell et al., 2008). Ο εκπαιδευτικός θα ήταν επιθυμητό να εξετάζει τις κοινωνιομετρικές επιλογές των συνομηλίκων, την αξιολόγηση δηλαδή του κοινωνικού γοήτρου όλων των μαθητών και αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, καθώς έχει τεράστια σημασία ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες γίνεται αποδεκτός, αναπτύσσει και διατηρεί φιλίες με συνομηλίκους στην τάξη του νηπιαγωγείου. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αντλεί βασικές πληροφορίες από τις απαντήσεις των παιδιών της τάξης σε ερωτήσεις που αναφέρονται σε διαφορετικές παραμέτρους των ενδοομαδικών σχέσεων (Αγαλιώτης, 2012). Η ενίσχυση της καλής εικόνας αλλά και της αυτοεικόνας του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες αποτελεί αυτοσκοπό του εκπαιδευτικού και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Η συζήτηση και η επίλυση των πιθανών συγκρούσεων που μπορεί να δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι απαραίτητες ενέργειες που πρέπει να εφαρμόζει ένα εκπαιδευτικός με σκοπό τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος ομάδας μέσα στη τάξη χωρίς αποκλεισμούς. Κατά συνέπεια, υπάρχει επιπρόσθετα και η ανάγκη για συστηματική υποστήριξη όλων των μαθητών (υποστήριξη των δίκαιων αντιδράσεων σε αντι-συλλογικές συμπεριφορές, υπόδειξη πρακτικών διεξόδων σε καθημερινά προβλήματα συμπεριφοράς, διευκόλυνση της επικοινωνίας κ.α.). Η

επανάληψη παιχνιδιών και η συμμετοχή όλων των μαθητών σε αυτά, αποδεικνύουν τις καλές πρακτικές που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί κατά το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους (Πολυμενάκου & Παπακυριακού, 1988). Όσο πιο νωρίς ξεκινήσει αυτή η προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς και χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες στρατηγικές για την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, τόσο πιο ομαλά θα εξελίσσεται το κοινωνικό παιχνίδι στη τάξη (Μπάρμπας, 2008).

Το Index for Inclusion είναι ένα εργαλείο για την ανάπτυξη δράσεων που προάγει την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Αποτελεί ουσιαστικά ένα εγχειρίδιο που στηρίζεται σε άξονες, περιοχές, δείκτες και ερωτήματα, τα οποία διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν τη εκπαιδευτική διαδικασία εξυπηρετώντας τις ανάγκες όλων των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα το Index for Inclusion προτείνει και κάποιες στρατηγικές που ενθαρρύνουν το παιχνίδι, τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός αρχικά καλείται να δημιουργήσει κουλτούρα συμπερίληψης μέσα στη τάξη. Η δημιουργία μίας κοινότητας, μίας ασφαλούς, συνεργατικής ομάδας μέσα στη τάξη, όπου όλα τα μέλη έχουν ίσες ευκαιρίες είναι το πρώτο βήμα για την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Η χρήση των πολιτικών της εκπαιδευτικής συμπερίληψης που περιέχουν ξεκάθαρες στρατηγικές για τη διαμόρφωση δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές, η παροχή ενίσχυσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και η ενσωμάτωση πρακτικών που ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών είναι απαραίτητα για να ξεκινήσει το παιχνίδι και η μάθηση. Ο εκπαιδευτικός μόνο γνωρίζοντας τις τεχνικές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, σχεδιάζοντας κατάλληλα το πρόγραμμα του παιχνιδιού και υποστηρίζοντας το στη πράξη, με την ανασκόπηση των αποτελεσμάτων μπορεί να

πάρει θετικά αποτελέσματα για το παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

1.5 Πρακτικές και στρατηγικές για το σχεδιασμό προγράμματος παρέμβασης στο παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη τάξη του νηπιαγωγείου για τη προώθηση της συμπερίληψης τους

Μετά από έρευνα της διεθνής βιβλιογραφίας παρουσιάζονται κάποιες πρακτικές και στρατηγικές για το σχεδιασμό εκπαιδευτικής παρέμβασης στο παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Ο σκοπός της παρέμβασης είναι η ενίσχυση της ενεργής συμμετοχής τους στο παιχνίδι με τους συμμαθητές τους και κατά επέκταση τη συμπερίληψή τους στη τάξη του νηπιαγωγείου:

Ο εκπαιδευτικός αφού παρατηρήσει το παιχνίδι των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, είναι επιθυμητό να εντοπίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά. Είναι καλό να προσδιορίσει αν αυτές οι δυσκολίες είναι συμπεριφορικές, γνωστικές ή κοινωνικές κτλ. με σκοπό να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης και να θέσει την κατάλληλη στοχοθεσία. Θα ήταν καλό επίσης, να χωρίσει τους στόχους σε βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους και να τους διατυπώσει κατάλληλα ώστε να περιγράφουν τη συμπεριφορά, τις συνθήκες και το κριτήριο επιτυχίας που πρέπει να έχει ο μαθητής για να θεωρηθεί ότι ο στόχος έχει πραγματοποιηθεί με επιτυχία (Αγαλιώτης, 2007). Αν ο στόχος δεν έχει πραγματοποιηθεί μετά την παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαφοροποιήσει το παιχνίδι προσαρμόζοντας, τροποποιώντας, απλοποιώντας, εμπλουτίζοντας ή προσθέτοντας τις διαδικασίες ανάλογα με την ετοιμότητα του μαθητή να συμμετέχει ενεργά σε αυτό. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός στην έναρξη μιας διδασκαλίας μπορεί να επικεντρωθεί στην ενίσχυση κάποιων δεξιοτήτων (κοινωνικών, επικοινωνιών, γνωστικών κτλ.) του μαθητή που ενδεχομένως τον δυσκολεύουν στο παιχνίδι. Μπορεί,

να εργαστεί ένας προς ένα με το παιδί, για παράδειγμα μαθαίνοντας του συγκεκριμένους κανόνες κάποιου παιχνιδιού. Η εξατομικευμένη εξάσκηση σε κανόνες συγκεκριμένων παιχνιδιών, γίνεται με σκοπό ο μαθητής να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων στην ελεύθερη ώρα. Επιπρόσθετα, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μπορεί να χρειάζονται λίγη ώρα για την επεξεργασία του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί πριν από την έναρξη κάπου παιχνιδιού. Ο σκοπός είναι να δοθεί χρόνος στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις ιδιότητες του υλικού ώστε να πειραματιστούν και να μπορέσουν να εκτιμήσουν τις δικές τους δυνατότητες δράσης και να αποκτήσουν έλεγχο των δυνάμεων τους. (Καρτασίδου, 2004). Ακόμη, ο καθορισμός ενός συγκεκριμένου τέλους της ελεύθερης ώρας και του παιχνιδιού, μπορεί να βοηθήσει του μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να μεταβούν πιο ομαλά στην επόμενη δραστηριότητα και να ακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης.

Πιο συγκεκριμένα, για να μπορέσει ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να περάσει από το στάδιο του ατομικού παιχνιδιού, στο παράλληλο και μετέπειτα στο ομαδικό παιχνίδι, είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει κάποιες πρακτικές ώστε να ενισχύσει τη προσπάθεια του μαθητή να προχωρήσει σε πιο πολύπλοκες μορφές παιχνιδιού. Η αύξηση της εγγύτητας και της κοινής προσοχής μεταξύ των παιδιών, μπορεί να οδηγήσει σταδιακά σε πιο πολύπλοκες μορφές παιχνιδιού. Όταν ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες αναγνωρίζει ένα άλλο μαθητή ως κοινωνικό εταίρο και μετακινείται πλησιέστερα προς αυτόν για να παρατηρήσει την συμπεριφορά του, να τον μιμηθεί ή να αλληλοεπιδράσει μαζί του έχει κάνει το πρώτο βήμα για να μεταβεί από το μοναχικό προς το παράλληλο και μετέπειτα προς το συνεργατικό παιχνίδι. Η κοινωνική εγγύτητα είναι απαραίτητη για την έκθεση σε κοινωνικά ερεθίσματα και για τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν το κοινωνικό παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει

να δημιουργούν και να ενθαρρύνουν συνθήκες παιχνιδιού όπου τα παιδιά θα βρίσκονται κοντά με τους συμμαθητές τους. Έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες προτιμούν να παίζουν με συγκεκριμένα παιχνίδια και σπάνια εξερευνούν άλλες γωνίες της τάξης για να ανακαλύψουν νέα παιχνίδια κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Για να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομήλικων, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κλείνουν μερικά κέντρα ενδιαφέροντος (γωνίες) για να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για άλλους τομείς. Ακόμη, προτείνεται να μεταφέρουν παιχνίδια που παραδοσιακά βρίσκονται σε μία γωνία σε μία άλλη ή ακόμα και ο εμπλουτισμός τους με νέα παιχνίδια για τόνωση του ενδιαφέροντος και της δημιουργικότητας. Η συγχώνευση των γωνιών μπορεί να αυξήσει την κοινωνική εγγύτητα όμως θα πρέπει να αποφευχθεί ο υπερβολικός αριθμός μαθητών σε μία γωνία. Αρχικά, θα ήταν επιθυμητό να προσελκύσουμε για παιχνίδι δύο μαθητές με παρόμοιες κοινωνικές δεξιότητες, που να βρίσκονται στο ίδιο στάδιο του κοινωνικού παιχνιδιού. Αυτό θα δημιουργήσει στους μαθητές μία πιο άνετη επικοινωνία. Για να μεγαλώσουμε τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συνομηλικών κατά τη κοινή τους δραστηριότητα θα ήταν βοηθητικό ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει κάποιο εποπτικό υλικό για παράδειγμα μια εικόνα του συμμαθητή ή κάποιο αυτοσχέδιο βραχιόλι που θα σηματοδοτεί την μεταξύ τους αλληλεπίδραση ως οπτική υπενθύμιση. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός μπορεί είτε χρησιμοποιώντας λεκτικές προτροπές (μένω με τον φίλο μου - παίζω με τον φίλο μου - μιλάω με τον φίλο μου κτλ.) με σκοπό να εξασφαλιστεί η συνέχεια στο παιχνίδι. Ένα ακόμη απαραίτητο στοιχείο για την έναρξη του ομαδικού παιχνιδιού είναι η δυνατότητα για κοινή προσοχή. Η κοινή προσοχή δηλαδή, ο συντονισμός της οπτικής προσοχής με ένα άλλο παιδί, καθιερώνει το κοινό επίκεντρο της προσοχής και τη συνειδητοποίηση του αμοιβαίου συμφέροντος, που μπορεί να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα επικοινωνίας και

παιχνιδιού. Οι προσπάθειες συμμετοχής στη κοινή προσοχή από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μπορεί να είναι λεκτικές, φυσικές ή οπτικές. Συνήθως τα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με δυσλειτουργίες ή καθυστερήσεις λόγου έχουν δυσκολία στο να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο και να διατηρούν κοινή προσοχή. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν κάποια βήματα για να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς να αυξήσουν τη συχνότητα και τη ποσότητα του χρόνου κοινής προσοχής. Για την τόνωση της διαδραστικότητας μπορούν να δοθούν στους μαθητές καινούργια παιχνίδια και νέα αντικείμενα στις γωνιές. Ακόμη, τα παιχνίδια είναι καλό να είναι κοινής εστίασης με 4 έως 5 μαθητές γιατί όταν ο αριθμός των μαθητών αυξηθεί, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να συμπεριλάβει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες σε μικρές ομάδες μαζί με παιδιά που έχουν ανεπτυγμένες τις δεξιότητες παιχνιδιού με σκοπό σταδιακή απεμπλοκή του από το παιχνίδι. Η καλά επιλεγμένες ομάδες παιχνιδιού μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα και το επίπεδο συμμετοχής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, διδάσκοντας του τον τρόπο συμμετοχής του στο κοινωνικό παιχνίδι. Οι επιλεγμένες ομάδες παιχνιδιού από τον εκπαιδευτικό μπορεί να θεωρηθούν μια αποτελεσματική τεχνική κοινωνικών αλληλεπιδράσεων λαμβάνοντας υπόψη πέρα από τις δεξιότητες του παιχνιδιού, το φύλο, τις εθνικές ποικιλομορφίες κτλ. (Booth et al., 2006).

Επιπρόσθετα, για να μπορέσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να συμπεριληφθούν σε πιο πολύπλοκες μορφές ομαδικού παιχνιδιού πχ. κοινωνικό δραματικό παιχνίδι, είναι επιθυμητό ο εκπαιδευτικός να κάνει χρήση σεναρίων. Στα παιχνίδια ρόλων οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους οι οποίοι είναι αμοιβαίοι και αντικατοπτρίζουν συμπληρωματικές κοινωνικές σχέσεις πχ. πωλητής-

πελάτης, γονέας-παιδί. Ο Strain και Wiegerink (1976), κατέγραψε αύξηση του ομαδικού κοινωνικού παιχνιδιού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μετά από παρέμβαση χρήση σεναρίων από τους εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά άκουγαν ιστορίες και μετά ενεργούσαν ανάλογα με το ρόλο που είχαν. Συνεπώς τα σενάρια έχουν την ικανότητα να διευκολύνουν την αλληλεπίδραση σε γνωστές ρουτίνες με την καθιέρωση κοινών ρεπερτορίων συμπεριφοράς. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες με τη χρήση του σεναρίου αποκτούν εμπειρία για τις συμβατικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και μπορούν έτσι να ανταποκριθούν στο ρόλο που έχουν κάθε φορά. Τα σενάρια πρέπει να είναι ευέλικτα, να μην περιλαμβάνουν δηλαδή ακριβώς τα λόγια που καλείται να πει ο μαθητή και ταυτόχρονα τον εξοικειώνουν με τον ρόλο και τη κοινωνική συμπεριφορά που πρέπει να έχει (Goldstein & Cisar, 1992).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός όταν σχεδιάζει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με άξονα το παιχνίδι και σκοπό τη συμπερίληψη, πρέπει η βοήθεια που θα προσφέρει συνεχώς να μειώνεται. Το αντίθετο, η αυξημένη δηλαδή βοήθεια του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μειώνει τη δράση του ίδιου του παιδιού και την ανεξαρτησία του, ενώ αυξάνει την εξάρτηση που έχει ο μαθητής από τους ενηλίκους. Ένα ακόμα κομμάτι που πρέπει να προσέξουν οι εκπαιδευτικοί είναι να εξετάζουν τα ατομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού πριν την εφαρμογή στρατηγικών κοινωνικής παρέμβασης. Είναι επιθυμητό οι εκπαιδευτικοί να ταιριάζουν το επίπεδο της προτροπής και ενθάρρυνσης τους με την προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Για παράδειγμα, τα ντροπαλά παιδιά χρειάζονται διαφορετικές μεθόδους παρεμβάσεις με πιο λεπτούς χειρισμούς (Jamison et al., 2012). Είναι σημαντικό, οι προτροπές να έχουν φθίνουσα πορεία ώστε ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να καταφέρει τελικά να συμμετέχει αυτόνομα στο παιχνίδι με τους συμμαθητές του (Booth

et al., 2006). Οι προτροπές μπορεί να είναι λεκτικές/ακουστικές, οπτικές και φυσικές/σωματικές. Στην φθίνουσα καθοδήγηση ο εκπαιδευτικός παρέχει στην αρχή όσο γίνεται περισσότερες πληροφορίες και σταδιακά μειώνει την καθοδήγηση καθώς προχωρά η δραστηριότητα. Μία άλλη στρατηγική που μπορεί να ενισχύσει το παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες είναι η μίμηση προτύπου, κατά την οποία παρουσιάζεται στο μαθητή η επιθυμητή συμπεριφορά από τον εκπαιδευτικό ή έναν συνομήλικό του και έπειτα ζητείται από το μαθητή αυτόν, να επαναλάβει την επιθυμητή συμπεριφορά. Κατά το παιχνίδι με ικανούς συνομηλίκους πραγματοποιείται αυτό που λέμε «peer modeling» δηλαδή σε αυτή τη περίπτωση ο μαθητής μιμείται τον συνομήλικό του που κατέχει την επιθυμητή συμπεριφορά στο παιχνίδι. Μπορεί ακόμη να γίνει χρήση βίντεο «video modeling» όπου ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες θα παρακολουθήσει το παιχνίδι συνομηλίκων του με την επιθυμητή συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί σε πολλές περιπτώσεις να χρησιμοποιήσει τη στρατηγική της ανάλυσης έργου, κατά την οποία το παιχνίδι, αναλύεται σε μικρότερα βήματα, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους και μπορεί να τα αναγνωρίσει και να τα κατανοήσει ο μαθητής. Βασικός σκοπός είναι η δεξιότητα να διδαχθεί βήμα βήμα, δίνοντας τις απαιτούμενες ευκαιρίες στο μαθητή για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου και γι' αυτό συχνά τα βήματα αυτά διδάσκονται ως μεμονωμένες δεξιότητες. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Powell και Jordan (2001), η χρήση φωτογραφιών και οπτικών αναπαραστάσεων και άλλων εποπτικών μέσων μπορούν να βοηθήσουν κάποια παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να καταλάβουν τα βήματα του παιχνιδιού καθώς και τους κανόνες ενός παιχνιδιού. Ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή μπορεί να χρειαστούν ακουστικά ερεθίσματα είτε απτικά με σκοπό την ενίσχυση του παιχνιδιού κτλ. Επιπλέον, με τη χρήση κοινωνικών ιστοριών ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξηγήσει κοινωνικές

καταστάσεις και έννοιες, συμπεριλαμβανομένων των αναμενόμενων συμπεριφορών του εμπλεκόμενου μαθητή, με τρόπο κατανοητό για αυτόν. Οι κοινωνικές ιστορίες παρέχουν πληροφορίες για την κοινωνική συμπεριφορά, εξηγούν με απλά βήματα την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει ένα γεγονός από την οπτική πλευρά των άλλων (William, 2011). Χρησιμοποιούνται συχνά σε παιδιά με αυτισμό, όμως μπορεί να είναι χρήσιμες και για παιδιά με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες πχ. νοητική καθυστέρηση. Χρησιμοποιούνται επίσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο παιχνίδι των μαθητών όπως πχ. όταν ένα παιδί δεν μοιράζεται τα παιχνίδια του, δεν περιμένει τη σειρά του στο παιχνίδι κτλ.

1.6 Σχεδιασμός του χώρου ώστε να προωθηθεί το παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες

Ένας από τους παράγοντες στο παιχνίδι που συνδέονται με την ποιότητα και τη συχνότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών που τελικά θα καθορίσουν την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού ως μέσο συμπερίληψης είναι οι ρυθμίσεις του περιβάλλοντος του παιχνιδιού, η διαθεσιμότητα των παιχνιδιών, η ομαδοποίηση των μαθητών στις γωνίες και η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής (Hobson, Hobson, Malik, Bargiota, & Calo, 2013; Wong, 2013). Η σχέση του παιδιού με το χώρο, έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας σε γνωστικές περιοχές συναφείς προς τις επιστήμες της αγωγής, όπως η ψυχολογία και η κοινωνική ψυχολογία, ελάχιστα όμως έχει μελετηθεί ως στοιχείο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στη τάξη του νηπιαγωγείου τα παιδιά συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν με το σώμα τους, το οποίο μπορεί να αποτελέσει για το ίδιο το παιδί το πιο δυναμικό στοιχείο του χώρου, επειδή συνδέει τα βιώματα και τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης, με τα σώματα των άλλων παιδιών και ενηλίκων, που αναδεικνύονται σε δρώντα στοιχεία του χώρου μαζί με τα διάφορα αντικείμενα-παιχνίδια. Στον χώρο και το χρόνο του παιχνιδιού, οι παράγοντες αυτοί συχνά

μεταμορφώνονται συμβολικά και αποκτούν μια προσωρινή διαφορετική ταυτότητα, που διαρκεί όσο και το παιχνίδι. Αυτές οι σημειολογικές μεταλλάξεις, δημιουργούν τις προϋποθέσεις του χώρου για να υλοποιηθεί η σχέση του παιχνιδιού με τον κόσμο της φαντασίας. Ως αποτέλεσμα διαμορφώνεται ένας νέος τόπος, δηλαδή ένας χώρος πραγματικός, αλλά με σημασίες και σχέσεις φανταστικές. Για το παιδί, τα ερεθίσματα του χώρου αποτελούν ερεθίσματα αγωγής, επειδή το πληροφορούν για τις αισθητικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες του κοινωνικού του περιβάλλοντός. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η κατάλληλη διαρρύθμιση και χρήση του χώρου από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να μετατρέψουν το σχολικό χώρο σε περιβάλλον συνεργατικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που ευνοεί, το παιχνίδι ως μορφή επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην τάξη και προωθεί την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Ο κεντρικός στόχος της αναμόρφωση του χώρου στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να γίνεται για την εφαρμογή συνεργατικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Η διαμόρφωση μικροπεριβαλλόντων συνεργατικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (γωνιές) συμβάλει στην ανάπτυξη μικρών ομάδων για παιχνίδι. Το κατάλληλα οργανωμένο περιβάλλον είναι εκείνο που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Είναι σημαντικό να υπάρχει κατηγοριοποίηση στα παιχνίδια στο νηπιαγωγείο, τα παιχνίδια να τοποθετούνται σε συγκεκριμένα κουτιά που να αναγράφουν απέξω το περιεχόμενό τους με τρόπο κατανοητό προς τους μαθητές. Η οργάνωση του περιβάλλον βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να λειτουργούν αυτόνομα κατά το ελεύθερο παιχνίδι και αυτό είναι το πρώτο βήμα για να προχωρήσουν σε πιο πολύπλοκες μορφές παιχνιδιού. Στις διάφορες γωνίες της τάξης είναι καλό να δημιουργούνται διαφορετικά κέντρα ενδιαφέροντος όπως πχ το κουκλόσπιτο, η γωνία τέχνης, η γωνία οικοδομικού υλικού, το μαγαζάκι που βοηθούν και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή

αναπηρίες να κάνουν συμβολική χρήση των παιχνιδιών και να εμπλακούν στο παιχνίδι ρόλων με τους συμμαθητές τους. Επίσης, είναι σημαντικό αυτές οι γωνίες να ανανεώνονται ή να εμπλουτίζονται με νέα παιχνίδια και να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της τάξης ώστε να τονώνεται το ενδιαφέρον (Jamison et al., 2012). Ακόμη η δυνατότητα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να παρεμβαίνουν στο χώρο, μόνα τους ή στα πλαίσια της ομάδας τους, να τον διαμορφώνουν συμβάλει στον οικειοποιούνται το περιβάλλον της τάξης και να νιώθουν οικεία μέσα σε αυτό (Γερμανός, 2011). Απαραίτητη κρίνεται, η διαμόρφωση της γωνίας χαλάρωσης, προτείνεται για τον χώρο όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και όχι μόνο μπορούν να αποφορτίζονται μετά από μία πιθανή ένταση. Η γωνιά χαλάρωσης είναι συνήθως ένας χώρος χωρίς πολλά ερεθίσματα. Τέλος, η πρόσβαση των μαθητών με κινητικά προβλήματα στην τάξη αλλά και η ευελιξία τους στις μετακινήσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού πρέπει να είναι οι πρώτοι παράγοντες που θα αξιολογούνται κατά τη διαμόρφωση του χώρου της τάξης του νηπιαγωγείου με σκοπό να προβλέπεται ότι οι μαθητές αυτοί θα έχουν πρόσβαση σε κάθε παιχνίδι με τους συμμαθητές τους για να μην υπάρχουν αποκλεισμοί.

1.7 Σκοπός και Διερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών για το πώς το παιχνίδι μπορεί να συμβάλει στην εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας σε αντιστοιχία με τον παραπάνω στόχο είναι:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την αξία και το ρόλο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την αξία και το ρόλο του παιχνιδιού για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες;
3. Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι νηπιαγωγοί ότι το παιχνίδι συμβάλει τη εκπαιδευτική συμπερίληψη;

Κεφάλαιο 2

Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1 Ερευνητική Στρατηγική

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική στρατηγική, η οποία ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη. Ο καθορισμός της κατέχει εξέχουσα σημασία για κάθε εμπειρική έρευνα, καθώς αυτή είναι που θα διαμορφώσει αναλόγως τα αποτελέσματα της και κατά συνέπεια την επιτυχία ή αποτυχία της. Για το σκοπό της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ποσοτική προσέγγιση, βάση της οποίας χρησιμοποιούνται αριθμητικά δεδομένα με σκοπό τη στατιστική επεξεργασία μέσω κατάλληλου λογισμικού.

Το πιο αναγνωρίσιμο εργαλείο ποσοτικής έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, βάση του οποίου τα δεδομένα τυποποιούνται, οι υπό μελέτη μεταβλητές παίρνουν αριθμητικές τιμές και στη συνέχεια μπορούν να ελεγχθούν τυχόν συσχετίσεις και να βγουν κάποια γενικά συμπεράσματα για τον υπό μελέτη πληθυσμό. Έτσι σχεδιάστηκε ένα δομημένο, αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς έτσι θα ήταν εφικτό να μελετηθούν οι συχνότητες απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς ανάλυσης αλλά και θα υπήρχε η δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ των ομάδων (Babbie, 2013). Η σύνταξη του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου προέκυψε σε δύο φάσεις, με μέθοδο που εκθέτω παρακάτω.

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών για το ρόλο και την αξία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε δηλώσεις που αφορούν τις

απόψεις τους για την αξία και το ρόλο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, την αξία και το ρόλο του παιχνιδιού για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, για το αν χρησιμοποιούν οι ίδιοι το παιχνίδι ως στρατηγική εκπαιδευτικής συμπερίληψης καθώς και αν πιστεύουν ότι το παιχνίδι συμβάλει τελικά στην εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Η επιλογή του δείγματος προέκυψε τυχαία μέσα από ανάρτηση του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες που έχουν πρόσβαση Έλληνες νηπιαγωγοί αλλά και από την προώθηση του ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή. Η προώθηση του ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έγινε λόγω της εύκολης πρόσβασης σε αυτούς τους συμμετέχοντες, καθώς ήταν συνάδελφοι μου. Ο συνδυασμός αυτών των δύο μεθόδων για τη συλλογή δείγματος ίσως εγείρει κινδύνους ως προς την αντικειμενικότητα της έρευνας και κατά πόσο τα αποτελέσματα είναι γενικεύσιμα σε όλο τον πληθυσμό. Παρόλα αυτά οι συγκεκριμένες τεχνικές έχουν μεγάλη απήχηση στις κοινωνικές επιστήμες. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευτούν μόνο σε πληθυσμό με παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος.

2.2 Συμμετέχοντες

Το σύνολο των συμμετεχόντων της έρευνας αποτέλεσαν 81 Έλληνες νηπιαγωγοί, οι οποίοι απάντησαν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο.

Οι συμμετέχοντες είναι ηλικίας από 22 έως 60 ετών με μέση ηλικία τα 33 έτη. Από αυτούς, μόνο δύο είναι άνδρες (2,5%), και οι 79 γυναίκες (97,5%). Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα οι 56 (69,1%) είναι άγαμοι, και οι υπόλοιποι 25 (30,9%) είναι παντρεμένοι. Επίσης, οι 56 συμμετέχοντες (69,1%) είναι

άτεκνοι, μόνον 5 (6,2%) έχουν 1 παιδί, 18 συμμετέχοντες (22,2%) έχουν 2 παιδιά και 2 συμμετέχοντες (2,5%) έχουν 3 παιδιά.

Οι 56 (69,1%) από τους 81 συμμετέχοντες εργάζονται σε γενική τάξη νηπιαγωγείου, οι 6 (7,4%) απασχολούνται στην παράλληλη στήριξη, οι 4 (4,9%) σε ειδικό σχολείο, οι 3 (3,7%) σε τμήμα ένταξης. Ενώ 12 συμμετέχοντες (14,8%) δεν έχουν κάποια προϋπηρεσία στην εκπαίδευση.

Από τους 81 συμμετέχοντες, οι 56 έχουν προϋπηρεσία στη γενική τάξη νηπιαγωγείου, πιο συγκεκριμένα 1-5 χρόνια προϋπηρεσίας είχαν 30 συμμετέχοντες, 6-15 χρόνια προϋπηρεσίας είχαν 10 συμμετέχοντες και 16-30 χρόνια προϋπηρεσίας είχαν 13 άτομα, και 30+ χρόνια προϋπηρεσίας είχαν 3 συμμετέχοντες.

Από τους 81 συμμετέχοντες, οι 13 είχαν προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση πιο συγκεκριμένα 1- 5 χρόνια προϋπηρεσίας είχαν 9 συμμετέχοντες, 6-15 χρόνια προϋπηρεσίας είχαν 2 συμμετέχοντες, 16-30 χρόνια προϋπηρεσίας είχε ένας συμμετέχων.

Όσον αφορά τις σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 27 συμμετέχοντες (33,3%) έχουν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, και 4 συμμετέχοντες (4,9%) έχουν δεύτερο πτυχίο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ενώ 40 συμμετέχοντες (49,4%) είχαν ολοκληρώσει κάποιο σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ενώ 41(50,6%) από αυτούς όχι. (για τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, βλέπε αναλυτικούς πίνακες στο Παράρτημα)

2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας.

Αποκλειστικό μέσο συλλογής δεδομένων στην παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει διαμορφωθεί με βάση προηγούμενο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν οι Lenakakis, Felekidou και

Howard, το 2018 για την έρευνα τους με τίτλος «*Play and inclusive education. Greek teacher's Attitudes*». Το ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε για να καλύψει τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, παρέχει την απαραίτητη ευελιξία για την διερεύνηση των ερωτημάτων αυτής της έρευνας. Χρησιμοποιήθηκαν οι βασικοί άξονες από το αρχικό ερωτηματολόγιο όμως οι περισσότερες ερωτήσεις μετατράπηκαν από ανοιχτές σε κλειστού τύπου, με σκοπό να είναι πιο ξεκάθαρα τα αποτελέσματα από τη στατιστική ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, με το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δίνεται η δυνατότητα στόχευσης για τη συλλογή των κατάλληλων και εξειδικευμένων πληροφοριών που απαιτούνται για την απάντηση με αποτελεσματικό τρόπο των επιστημονικών ερωτημάτων που τίθενται στην παρούσα εργασία. Τα ερωτήματα αυτά διατυπώθηκαν με τρόπο κατανοητό, ο οποίος επιπλέον να υποκινεί το ενδιαφέρον και να ενθαρρύνει την συνεργασία των συμμετεχόντων ώστε να ανταποκριθούν (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με την εφαρμογή Google Forms και στάλθηκε ηλεκτρονικά, ώστε να μπορεί να απαντηθεί μέσω έξυπνων συσκευών (φορητών υπολογιστών, tablet και smart phones). Επίσης είναι ανώνυμο, διασφαλίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την ειλικρίνεια και την αντικειμενικότητα των απαντήσεων, περιέχει όλες τις διευκρινιστικές λεπτομέρειες για το σκοπό της έρευνας, καθώς και για τη διαδικασία συμπλήρωσής του (πχ. ότι ο κάθε συμμετέχων έπρεπε να επιλέξει μόνο μία από τις προτεινόμενες απαντήσεις σε κάθε ερώτηση, τον χρόνο συμπλήρωσης κτλ.). Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, δεν υπήρχε κάποια παρέμβαση του ερευνητή. Επιπλέον, εξασφαλίστηκε ότι ο κάθε συμμετέχων μπορεί να απαντήσει μόνο μία φορά το ερωτηματολόγιο, μέσω της ηλεκτρονικής ρύθμισης του προγράμματος Google Forms.

Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιείται μία κλίμακα διαστημάτων τύπου Likert με πέντε επιλογές απαντήσεων, οι οποίες είναι 4=Πάρα

πολύ, 3= Πολύ, 2=Αρκετά, 1= Λίγο, 0= Καθόλου. Οι κλίμακες διαστημάτων (interval scales) παρέχουν «συνεχόμενες» επιλογές απαντήσεων με υποτιθέμενες ίσες αποστάσεις ανάμεσα στις επιλογές (Creswell, 2011). Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας ακολουθήθηκαν οι κατευθυντήριες γραμμές της διεθνή βιβλιογραφίας. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί ότι δεν έχουν σκοπό να εκμιαεύσουν κάποια συγκεκριμένη απάντηση. Επίσης, η αξιοπιστία των μετρήσεων αξιοποιήθηκε και με βάση του ελέγχου αξιοπιστίας, με τον οποίο γίνεται εκτίμηση της εσωτερικής συνέπειας των στοιχείων του ερωτηματολογίου με τον δείκτη Cronbach (Babbie, 2013).

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει εννέα ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αφορούν τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, προϋπηρεσία). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει είκοσι δύο προτάσεις, τις οποίες εκλήθησαν να εκτιμήσουν οι συμμετέχοντες, με βάση το ποσοστό συμφωνίας τους, αναλόγως με τις προσωπικές τους απόψεις για το παιχνίδι και την εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Για την οριστικοποίηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία:

Α φάση: Το αρχικό ερωτηματολόγιο που προέκυψε στάλθηκε ηλεκτρονικά σε 20 νηπιαγωγούς για να το απαντήσουν και να το σχολιάσουν. Οι αλλαγές που προτάθηκαν καταγράφηκαν πάνω στα ερωτηματολόγια σε ειδικό χώρο που υπήρχε. Στη συνέχεια αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις και οι σχολιασμοί των εκπαιδευτικών, ομαδοποιήθηκαν για να οριστούν οι τελικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Το νέο ερωτηματολόγιο που προέκυψε από τις τροποποιήσεις των 20 συμμετεχόντων αποτελεί το τελικό

εργαλείο συλλογή δεδομένων της έρευνας. Οι 20 αυτοί συμμετέχοντες εξαιρέθηκαν από το δείγμα της έρευνας.

Β φάση: Σε αυτό το στάδιο υπολογίστηκε ο χρόνος που απαιτείται για να απαντηθεί το ερωτηματολόγιο, έτσι ώστε να αναφέρεται στις οδηγίες συμπλήρωσής του. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 15 λεπτά και οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν στην αρχή του ερωτηματολογίου για τη διάρκεια της διαδικασίας συμπλήρωσης.

Γ φάση: Ακολούθως δημοσιεύτηκε σε ηλεκτρονικές ομάδες που έχουν πρόσβαση οι νηπιαγωγοί και στάλθηκε μέσω email σε νηπιαγωγούς με σκοπό να συμπληρωθεί.

- Η δημοσίευση του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονικές ομάδες που έχουν πρόσβαση οι νηπιαγωγοί, έγινε στις 25 Μαρτίου του 2020.
- Καθώς και η προώθηση του μέσω email σε νηπιαγωγούς, έγινε στις 25 Μαρτίου του 2020.

Ως υπενθύμιση για όσους δεν απάντησαν προωθήθηκε εκ νέου το ερωτηματολόγιο στις 10 Απριλίου 2020. Σε κάθε αποστολή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου δόθηκε προθεσμία 2 εβδομάδων για να απαντηθεί από τους συμμετέχοντες. Καθώς επίσης, μετά από 2 εβδομάδες ξανά δημοσιεύτηκε το ερωτηματολόγιο και σε ηλεκτρονικές ομάδες που έχουν πρόσβαση οι νηπιαγωγοί. Χρονική διάρκεια διεξαγωγής της μελέτης ήταν δύο μήνες καθώς τα στοιχεία της έρευνας καταγράφηκαν σε περίοδο δύο μηνών (Μάρτιος – Απρίλιος 2020).

2.4 Στατιστική ανάλυση

Για την επεξεργασία, περιγραφή και παρουσίαση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο SPSS 24 (Statistical Package

for Social Sciences) καθώς και το δομημένο ηλεκτρονικό αρχείο δεδομένων Microsoft office EXCEL 2013.

Έγινε επαγωγική ανάλυση των δεδομένων με σκοπό να αποτυπωθεί η συσχέτιση ανεξάρτητων με εξαρτημένες μεταβλητές, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην εργασία.

Εφαρμόζοντας στο πρόγραμμα SPSS την διαδικασία ανάλυσης της αξιοπιστίας, ο δείκτης Cronbach's Alpha που φάνηκε να είναι 0,853 (85,3%), έκρινε ότι το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο (δείκτης Cronbach's Alpha είναι πάνω από 60% για να κριθεί ως αξιόπιστο) (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Αυτό σημαίνει ότι τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν από το συγκεκριμένο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο μπορούν να γενικευτούν για τον ευρύτερο πληθυσμό των Ελλήνων νηπιαγωγών, που έχουν όμως παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος.

2.5 Προβλήματα διεξαγωγής της έρευνας

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας δεν υπήρχαν πολλά προβλήματα, ωστόσο η έρευνα υλοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο Μαρτίου- Απριλίου του 2020, όπου λόγω της πανδημίας του κορονοϊού υπήρχαν μέτρα περιορισμού των συναντήσεων και απαγόρευσης των μετακινήσεων έτσι το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε μόνο ηλεκτρονικά. Οι δυσκολίες στην συγκέντρωση του δείγματος οδήγησε στην εφαρμογή της έρευνας με αριθμό συμμετεχόντων 81 Ελλήνων νηπιαγωγών. Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων (<200) είναι πιθανό να μειώνει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, καθώς για τον καλύτερο υπολογισμό της αξιοπιστίας και την ελαχιστοποίηση του σφάλματος απαιτούνται μεγάλα δείγματα.

Κεφάλαιο 3

Αποτελέσματα

Ο έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας των δεδομένων και τα αποτελέσματα, τα οποία αφορούν τις απόψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών για το κυρίως θέμα της έρευνας, εκτίθενται παρακάτω ανά ερώτηση. Προηγείται η περιγραφική ανάλυση (με συμπερίληψη απλού πίνακα), και ακολουθεί αμέσως η επαγωγική.

3.1 Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας δεδομένων – Δείκτης Cronbach's alpha

Παρακάτω παρουσιάζεται ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha για την παρούσα έρευνα. Εξετάζεται δηλαδή η εσωτερική αξιοπιστία των δηλώσεων, ώστε να δούμε κατά πόσο συσχετίζονται μεταξύ τους και μετράνε την ίδια έννοια. Για να έχει εσωτερική αξιοπιστία η κλίμακα θα πρέπει ο δείκτης Cronbach alpha να είναι μεγαλύτερος από 0,7. Στον πίνακα παρακάτω παρουσιάζεται ο συνολικός αριθμός εσωτερικής αξιοπιστίας και για τις 22 δηλώσεις.

Πίνακας 1: Στατιστικά στοιχεία αξιοπιστίας για τις 22 δηλώσεις

Cronbach's Alpha	N
,853	22

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, το αποτέλεσμα για τις 22 δηλώσεις ξεπερνά το 0,7 και μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο.

3.2 Περιγραφική στατιστική

Στην περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων αποτυπώνονται οι μέσοι όροι και η τυπική απόκλιση των συμμετεχόντων που απάντησαν στις ερωτήσεις. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά και κατά φθίνοντα βαθμό συμφωνίας οι απαντήσεις των ερωτηθέντων στις αντίστοιχες δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

Το πλήθος των συμμετεχόντων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είναι 81 Έλληνες νηπιαγωγοί και το εύρος των τιμών είναι από 0 έως 4, όπου 0= «Καθόλου», 1= «Λίγο», 2= «Αρκετά», 3= «Πολύ», 4= «Πάρα πολύ».

Πίνακας 2: Περιγραφική Ανάλυση των αποτελεσμάτων

	ΜΟ	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Τυπική απόκλιση
Το παιχνίδι αποτελεί μέσο προσωπικής ανάπτυξης και έκφρασης.	3,7407	2	4	,46845
Το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ομάδας στη τάξη.	3,7037	2	4	,48591
Το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει γνωστικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.	3,6296	2	4	,55777
Το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει κοινωνικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.	3,6049	1	4	,60578
Το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει ψυχοκινητικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.	3,6049	2	4	,51670
Το παιχνίδι μπορεί να αυξήσει την ενσυναίσθηση των μαθητών.	3,5802	2	4	,58873
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν περισσότερη επιμόρφωση ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως στρατηγική εκπαιδευτικής συμπερίληψης.	3,4321	1	4	,68808
Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.	3,4074	1	4	,70317
Το παιχνίδι μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.	3,3951	1	4	,68336
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη ακολουθεί την αρχή ότι κάθε μαθητής πρέπει να συμμετέχει ισότιμα στη σχολική κοινότητα και να εκτιμάται η μοναδικότητα του.	3,3951	1	4	,66481
Το παιχνίδι είναι μία αυθόρμητη, ελεύθερη δραστηριότητα.	3,3704	2	4	,71492

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι σημαντική για το νηπιαγωγείο.	3,3210	2	4	,70404
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη προσφέρει κοινωνικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.	3,2840	1	4	,74556
Η εστίαση στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά αποτελεί παράγοντα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.	3,1975	2	4	,69677
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ένα μέσο ελαχιστοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων.	3,1852	1	4	,74349
Η ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μπορεί να οδηγήσει σε ένα σχολείο για όλους χωρίς αποκλεισμούς.	3,1605	1	4	,71514
Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει μία οργανωμένη, δομημένη δραστηριότητα, βασισμένη σε κανόνες.	3,1605	1	4	,78193
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη προσφέρει γνωστικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.	3,0741	1	4	,77100
Γνωρίζω πως πρέπει να χρησιμοποιώ το παιχνίδι σαν στρατηγική εκπαιδευτικής συμπερίληψης.	2,5802	0	4	1,03518
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα δίνει έμφαση στο παιχνίδι.	2,5309	1	4	,97579
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορεί να είναι επιτυχημένη.	2,3704	0	4	,94133
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι στο νηπιαγωγείο.	2,3457	1	4	1,05072

Η δήλωση που παρουσιάζει το υψηλότερο μέσο όρο σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων της έρευνας, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, είναι ότι «Το παιχνίδι αποτελεί μέσο προσωπικής ανάπτυξης και έκφρασης» με μέσο όρο 3,7407. Ακολουθούν οι δηλώσεις ότι «Το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ομάδας στη τάξη», ότι «Το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει γνωστικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» και ότι «Το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει κοινωνικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες» με μέσους όρους 3,7037, 3,6296 και 3,6049 αντίστοιχα. Ενώ τη χαμηλότερη μέση τιμή 2,3457 παρουσιάζει η δήλωση ότι «Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι στο νηπιαγωγείο». Οι δηλώσεις που ακολουθούν με χαμηλούς μέσους όρους, συγκριτικά με τις άλλες δηλώσεις, είναι ότι «Η εκπαιδευτική

συμπερίληψη στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορεί να είναι επιτυχημένη», ότι «Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα δίνει έμφαση στο παιχνίδι» και η δήλωση ότι «Γνωρίζω πως πρέπει να χρησιμοποιώ το παιχνίδι σαν στρατηγική εκπαιδευτικής συμπερίληψης» με μέσους όρους 2,3704, 2,53092 και 2,5802 αντίστοιχα.

3.3 Επαγωγική Στατιστική

Στην επαγωγική ανάλυση αποτυπώνεται η συσχέτιση ανεξάρτητων με εξαρτημένες μεταβλητές, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην εργασία.

Ελέγχθηκαν όλες οι μεταβλητές (δηλώσεις) του ερωτηματολογίου σε συσχέτιση με την ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή «Εργάζομαι σε» και βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση σε τέσσερις περιπτώσεις. Έγιναν επιπλέον συσχετίσεις με δύο ακόμη ανεξάρτητες ποιοτικές μεταβλητές που είναι: α) «Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», β) «Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» βρέθηκε και εδώ στατιστικά σημαντική σχέση σε δύο περιπτώσεις.

Για να ανιχνευθεί αν υπάρχει ή όχι στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson ($p=0,05$) και επιλέχθηκε η δοκιμασία Chi Square (χ^2) λόγω του ότι οι μεταβλητές της παρούσας μελέτης είναι διακριτές. Διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις αναλύσεις υπήρχε σημαντικός αριθμός κελιών κάτω του 5, και για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε ο έλεγχος του Fisher (Fisher's Exact Test).

Ακολουθούν με την σειρά της θέσεως τους οι δηλώσεις στις οποίες βρέθηκε σημαντική συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «Εργάζομαι σε».

Πίνακας 3:Συσχέτιση μεταξύ μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και την δήλωση ότι «Το παιχνίδι είναι μία αυθόρμητη, ελεύθερη δραστηριότητα»

		Το παιχνίδι είναι μία αυθόρμητη, ελεύθερη δραστηριότητα				Σύνολο
		Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Εργάζομαι_σε	Δεν έχω προϋπηρεσία	0	1	7	4	12
	Γενική τάξη	0	4	21	31	56
	Παράλληλη στήριξη	0	0	3	3	6
	Τμήμα ένταξης	1	1	0	1	3
	Ειδικό σχολείο	0	2	1	1	4
Σύνολο		1	8	32	40	81

Με την άποψη ότι το παιχνίδι είναι μία αυθόρμητη, ελεύθερη δραστηριότητα συμφωνούν πάρα πολύ 40 από τους συμμετέχοντες (4 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 31 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 3 σε παράλληλη στήριξη, 1 σε τμήμα ένταξης και 1 σε ειδικό σχολείο, 49,4% των συμμετεχόντων), 32 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ (7 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 21 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 3 σε παράλληλη στήριξη, 0 σε τμήμα ένταξης και 1 σε ειδικό σχολείο, 39,5% των συμμετεχόντων), 8 δήλωσαν ότι συμφωνούν αρκετά (1 δεν είχε προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 4 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 0 σε παράλληλη στήριξη, 1 σε τμήμα ένταξης και 2 σε ειδικό σχολείο, 39,5% των συμμετεχόντων) και 1 συμμετέχον με προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης δήλωσε πως συμφωνεί λίγο 1,2%, ενώ κανένας δεν δήλωσε το βαθμό συμφωνίας καθόλου.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση** μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και της άποψης ότι το παιχνίδι είναι μία αυθόρμητη, ελεύθερη δραστηριότητα, καθώς $p=0,000 < 0,05$.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της άποψης ότι το παιχνίδι είναι μία αυθόρμητη, ελεύθερη δραστηριότητα, καθώς $p=0,247 > 0,05$.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της άποψης ότι Το παιχνίδι είναι μία αυθόρμητη, ελεύθερη δραστηριότητα, καθώς $p=0,390 > 0,05$.

Πίνακας 4: Συσχέτιση μεταξύ μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και τη δήλωση ότι «Το παιχνίδι αποτελεί μέσο προσωπικής ανάπτυξης και έκφρασης»

	Το παιχνίδι αποτελεί μέσο προσωπικής ανάπτυξης και έκφρασης				Σύνολο
		Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Εργάζομαι_σε	Δεν έχω προϋπηρεσία	0	5	7	12
	Γενική τάξη	0	10	46	56
	Παράλληλη στήριξη	0	2	4	6
	Τμήμα ένταξης	1	1	1	3
	Ειδικό σχολείο	0	1	3	4
Σύνολο		1	19	61	81

Με την άποψη ότι το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει γνωστικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες συμφωνούν πάρα πολύ 54 από τους συμμετέχοντες (6 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 39 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 4 σε παράλληλη στήριξη, 2 σε τμήμα ένταξης και 3 σε ειδικό σχολείο, 66,7% των συμμετεχόντων), 24 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ (6 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 15 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 2 σε παράλληλη στήριξη, 0 σε τμήμα ένταξης και 1 σε ειδικό σχολείο, 29,6% των συμμετεχόντων), 3 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν αρκετά (0 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 2 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 0 σε παράλληλη στήριξη, 1 σε τμήμα ένταξης και 0 σε ειδικό σχολείο, 3,7% των συμμετεχόντων) ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσαν ως απάντηση το λίγο ή το καθόλου.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση** μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και της άποψης ότι το παιχνίδι

μπορεί να προσφέρει γνωστικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, καθώς $p=0,184 > 0,05$.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της άποψης ότι το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει γνωστικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, καθώς $p=0,994 > 0,05$.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της άποψης το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει γνωστικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, , καθώς $p=0,288 > 0,05$.

Πίνακας 5: Συσχέτιση μεταξύ μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και τη δήλωση ότι «Το παιχνίδι μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες»

		Το παιχνίδι μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες				Σύνολο
		Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Εργάζομαι_σε	Δεν έχω προϋπηρεσία	0	0	7	5	12
	Γενική τάξη	1	3	21	31	56
	Παράλληλη στήριξη	0	0	4	2	6
	Τμήμα ένταξης	0	2	1	0	3
	Ειδικό σχολείο	0	1	1	2	4
Σύνολο		1	6	34	40	81

Με την άποψη ότι το παιχνίδι μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες συμφωνούν πάρα πολύ 40 από τους συμμετέχοντες (5 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 31 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 2 σε παράλληλη στήριξη, 0 σε τμήμα ένταξης και 2 σε ειδικό σχολείο, 49,4% των συμμετεχόντων), 34 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ (7 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 21 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 4 σε παράλληλη στήριξη, 1 σε τμήμα ένταξης και 1 σε ειδικό σχολείο, 42% των συμμετεχόντων), 6 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν αρκετά (0 δεν

είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 3 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 0 σε παράλληλη στήριξη, 2 σε τμήμα ένταξης και 1 σε ειδικό σχολείο, 7,4% των συμμετεχόντων), 1 συμμετέχοντες χωρίς προϋπηρεσία 1,2% δήλωσε ότι συμφωνούν λίγο. Ενώ κανένας δεν δήλωσε την απάντηση καθόλου.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση** μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και της άποψης ότι το παιχνίδι μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, καθώς $p=0,032 > 0,05$.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της άποψης ότι το παιχνίδι μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, καθώς $p=0,367 > 0,05$.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της άποψης ότι το παιχνίδι μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, καθώς $p=0,752 > 0,05$.

Πίνακας 6: Συσχέτιση μεταξύ μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και της δήλωσης ότι «Το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ομάδας στη τάξη»

		Το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ομάδας στη τάξη			Σύνολο
		Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Εργάζομαι_σε	Δεν έχω προϋπηρεσία	0	4	8	12
	Γενική τάξη	0	14	42	56
	Παράλληλη στήριξη	0	3	3	6
	Τμήμα ένταξης	1	0	2	3
	Ειδικό σχολείο	0	1	3	4
Σύνολο		1	22	58	81

Με την άποψη ότι το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ομάδας στη τάξη συμφωνούν πάρα πολύ 58 από τους συμμετέχοντες (8 δεν είχαν προϋπηρεσία στην

εκπαίδευση, 42 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 3 σε παράλληλη στήριξη, 2 σε τμήμα ένταξης και 3 σε ειδικό σχολείο, 71,6% των συμμετεχόντων), 22 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ (4 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 14 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 3 σε παράλληλη στήριξη, 0 σε τμήμα ένταξης και 1 σε ειδικό σχολείο, 27,2% των συμμετεχόντων), ένας συμμετέχων με προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης 1,2% δήλωσε ότι συμφωνεί λίγο, ενώ κανένας δεν δήλωσε ότι δεν συμφωνεί καθόλου.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση** μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και της άποψης ότι το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ομάδας στη τάξη, καθώς $p=0,000 < 0,05$.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της άποψης ότι το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ομάδας στη τάξη, καθώς $p=0,951 > 0,05$.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της άποψης ότι το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ομάδας στη τάξη, καθώς $p=0,370 > 0,05$.

Παρακάτω παρουσιάζεται η δήλωση στην οποία βρέθηκε σημαντική συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση».

Πίνακας 7: Συσχέτιση μεταξύ μεταβλητής «Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της δήλωσης ότι «Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα δίνει έμφαση στο παιχνίδι»

	Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα δίνει έμφαση στο παιχνίδι				Σύνολο
	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Σπουδές_Ειδ_Αγ_Εκπ Όχι	5	15	19	11	50

	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	7	6	12	2	27
	Δεύτερο πτυχίο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	3	0	1	0	4
Σύνολο		15	21	32	13	81

Με την άποψη ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα δίνει έμφαση στο παιχνίδι συμφωνούν πάρα πολύ 13 από τους συμμετέχοντες (1 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 11 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 0 σε παράλληλη στήριξη, 1 σε τμήμα ένταξης και 0 σε ειδικό σχολείο, 16% των συμμετεχόντων), 32 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ (4 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 22 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 4 σε παράλληλη στήριξη, 0 σε τμήμα ένταξης και 2 σε ειδικό σχολείο, 39,5% των συμμετεχόντων), 31 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν αρκετά (4 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 14 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 2 σε παράλληλη στήριξη, 1 σε τμήμα ένταξης και 0 σε ειδικό σχολείο, 25,9% των συμμετεχόντων), 15 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν λίγο (3 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 9 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 0 σε παράλληλη στήριξη, 1 σε τμήμα ένταξης και 2 σε ειδικό σχολείο, 18,5% των συμμετεχόντων). Ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσαν ως απάντηση το καθόλου.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και της άποψης ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα δίνει έμφαση στο παιχνίδι, καθώς $p=0,516 > 0,05$.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση** μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση»

και της άποψης ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα δίνει έμφαση στο παιχνίδι, καθώς $p=0,024 < 0,05$.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της άποψης ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα δίνει έμφαση στο παιχνίδι, καθώς $p=0,255 > 0,05$.

Τέλος, παρουσιάζεται η δήλωση στην οποία βρέθηκε σημαντική συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση».

Πίνακας 8: Συσχέτιση μεταξύ μεταβλητής «Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και τη δήλωση ότι «Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.»

		Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες				Σύνολο
		Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Σεμινάρια_Ειδ_Αγ_Εκπ	Όχι	1	7	13	20	41
	Ναι	0	0	18	22	40
Σύνολο		1	7	31	42	81

Με την άποψη ότι το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες συμφωνούν πάρα πολύ 42 από τους συμμετέχοντες (4 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 33 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 3 σε παράλληλη στήριξη, 3 σε τμήμα ένταξης και 2 σε ειδικό σχολείο, 51,9% των συμμετεχόντων), 31 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ (5 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 19 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 2 σε παράλληλη στήριξη, 1 σε τμήμα ένταξης και 4 σε ειδικό σχολείο, 38,3% των συμμετεχόντων), 7 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν αρκετά (3 δεν είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, 3 είχαν προϋπηρεσία σε γενική τάξη, 1 σε παράλληλη στήριξη, 0 σε τμήμα ένταξης και 0 σε ειδικό σχολείο, 8,6% των

συμμετεχόντων), ένας συμμετέχοντας με προϋπηρεσία στην γενική τάξη 1,2% δήλωσε ότι συμφωνεί λίγο. Ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσαν ως απάντηση το καθόλου.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Εργάζομαι σε» και της άποψης ότι το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, καθώς $p=0,313 > 0,05$.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της άποψης ότι το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, καθώς $p=0,243 > 0,05$.

Η διεξαγωγή του Fisher, Chi Square δείχνει ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση** μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και της άποψης ότι το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, καθώς $p=0,031 > 0,05$.

Κεφάλαιο 4

Συζήτηση – Συμπεράσματα – Περιορισμοί- Προτάσεις

4.1 Συζήτηση

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως σκοπό την ανάδειξη των απόψεων των Ελλήνων νηπιαγωγών για το ρόλο και την αξία του παιχνιδιού ως εργαλείου εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Παρακάτω γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και συγκρίσεις με αντίστοιχα αποτελέσματα από άλλες έρευνες.

Αρχικά αξίζει να γίνει μία συζήτηση για τις απόψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη και στη συνέχεια για το παιχνίδι. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονης συζήτησης εδώ και πολλά χρόνια και έχουν γίνει αρκετές έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό. Έρευνες έχουν δείξει το πόσο σημαντικός είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Υποστηρίζεται ότι οι στάσεις τους καθορίζουν την επιτυχία ή αποτυχία του εγχειρήματος της συμπερίληψης. Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, αλλά και η προθυμία τους να αντιμετωπίσουν θετικά τις ανάγκες που εμφανίζουν, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, τόσο τις στάσεις των συναδέλφων τους, των γονέων και των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, όσο και την επιτυχία της ίδιας της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Σήμερα οι Έλληνες νηπιαγωγοί φαίνεται να είναι θετικοί ως προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και διατεθειμένοι να κάνουν αλλαγές στο περιβάλλον της τάξης τους, όπως και να προσαρμόσουν τις μεθόδους

διδασκαλίας, ώστε να συμπεριλάβουν με επιτυχία όλα τα παιδιά. Το γεγονός αυτό είναι πολύ ελπιδοφόρο για την επιτυχημένη εφαρμογή της στην Ελλάδα. Η παρούσα έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει ότι οι Έλληνες νηπιαγωγοί γνωρίζουν και συμφωνούν με τις αρχές που ακολουθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν κάποια οργανωτικά, γνωστικά και συμπεριφορικά εμπόδια κατά την υλοποίηση της στην Ελλάδα μέχρι και σήμερα. Πιο συγκεκριμένα όσο αφορά τα οργανωτικά στην Ελλάδα δεν έχει υιοθετηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη από την πολιτική ηγεσία. Δεν υπάρχει δηλαδή σαφής εθνική πολιτική που να προωθεί την εκπαιδευτική συμπερίληψη (Τόλια, 2014). Ακόμη η μη δημιουργία νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης δημιουργεί προβλήματα καθώς τα Αναλυτικά Προγράμματα που ήδη υπάρχουν δεν εξυπηρετούν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Επίσης παρατηρείται η στέρηση ελευθερίας και αυτονομίας των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή εναλλακτικών δράσεων που προάγουν τη συμπερίληψη καθώς αυτά μπορεί να απαιτούν περισσότερο χρόνο ή αγορά νέων υλικών και εξοπλισμού. Όσο αφορά τα γνωστικά εμπόδια, όλοι οι νηπιαγωγοί δεν διαθέτουν επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ώστε να μπορούν να ακολουθήσουν τις αρχές της συμπερίληψης. Και τέλος υπάρχουν τα συμπεριφορικά εμπόδια που αφορούν όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση και μπορεί να αντιδρούν στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (Τσιγκάκου, 2017). Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν αυτά τα εμπόδια καθώς επίσης γνωρίζουν πως η συμπερίληψη είναι μία ολόκληρη προσέγγιση που σχετίζεται με την κουλτούρα του σχολείου και την εκπαιδευτική πολιτική δεν αρκεί μόνο οι ίδιοι να είναι υπέρμαχοι αυτής της προσέγγισης αλλά πρέπει και το εκπαιδευτικό σύστημα να την ενισχύει. Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές ή με σεμινάρια στην Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση φαίνεται να ευαισθητοποιούν τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχοντας τις θεωρητικές γνώσεις είναι

υπέρμαχοι της ελαχιστοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση και της διασφάλισης της ισότιμης συμμετοχής ‘όλων των μαθητών’ στην σχολική κοινότητα (Παπαστεργίου, 2017· Παπαχαραλάμπους, 2019). Η συμπερίληψη είναι μία ολόκληρη προσέγγιση που απαιτεί ριζικές αλλαγές στο νηπιαγωγείο, όπως και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με σκοπό την επιτυχημένη εφαρμογή της (Κορνηλάκη et al., 2010).

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών εκφράζουν την ανάγκη αλλαγών στα δημόσια νηπιαγωγεία προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Fyssa et al, 2014· Lenakakis et al., 2018 & Παπαχαραλάμπους, 2019). Σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν και σε άλλες χώρες δείχνουν τα ίδια αποτελέσματα, γεγονός που καταδεικνύει πως υπάρχει ανάγκη για μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο με σκοπό τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους από τη προσχολική ηλικία (Al-Zyoudi, 2006· Florian, Rouse, 2009· Sari et al., 2009 & Sukbunpant et al., 2012 & Chhabra, Bose & Chadha, 2018). Παρά το γεγονός ότι το 2006 τα Ηνωμένα Έθνη κάλεσαν τα κράτη να παρέχουν εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς σε όλα τα επίπεδα (UNHCR, 2006), η επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί μια συνεχή πρόκληση για πολλές από τις δυτικές χώρες σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, νομοθεσίας, χρηματοδότησης και πρακτικής εφαρμογής.

Το παιχνίδι έχει αποτελέσει και αυτό αντικείμενο έντονης συζήτησης για την προσχολική εκπαίδευση. Το παιχνίδι είναι ένα μέσο έκφρασης για τα παιδιά και ένα σπουδαίο εργαλείο μάθησης στα χέρια των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι Έλληνες νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα και τα οφέλη του παιχνιδιού στην πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού γεγονός που επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες που παρουσιάζουν τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για αυτό το θέμα (Παπαδογεωργάκη, 2017· Κανιούρα, 2018 & Μπάνου, 2017). Το παιχνίδι είναι

επιθυμητό να έχει εξέχοντα ρόλο στην εκπαίδευση γιατί βοηθά ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αποτελεί το κατάλληλο εργαλείο για την προετοιμασία για την τυπική εκπαίδευση αφού μέσα από αυτό τα παιδιά πετυχαίνουν ακαδημαϊκούς στόχους ενώ παράλληλα ικανοποιούν τα εσωτερικά τους κίνητρα (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2007· Φραντζή, 2017). Ακόμα το παιχνίδι αποτελεί το όχημα που οδηγεί στην κοινωνική ανάπτυξη, δίνει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση στη τάξη και βοηθά στην ολοκλήρωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού (Παπαδογεωργάκη, 2017). Είναι επιθυμητό να έχει εξέχοντα ρόλο και στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Στο περιβάλλον της γενικής τάξης του νηπιαγωγείου το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο συμπερίληψης για τα παιδιά αυτά. Μετατρέπει την εκπαιδευτική διαδικασία σε μία παιγνιώδη εμπειρία για όλους, οι εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες που μπορεί να εμφανίζει ένας μαθητής μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι ατομικό εμπόδιο του μαθητή. Παρόλα αυτά οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες δεν έχουν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι στο νηπιαγωγείο.

Ο σχεδιασμός και ο έλεγχος των αποτελεσμάτων του παιχνιδιού είναι δύσκολες διαδικασίες ειδικά στη περίπτωση που στη τάξη υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Οι Έλληνες νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δεν επικεντρώνεται στην δημιουργία ευκαιριών για παιχνίδι αλλά θέτει κυρίως μαθησιακούς στόχους. Πιο συγκεκριμένα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποτελεί μία οργανωμένη γραπτή παρέμβαση που σχετίζεται με θέματα διδασκαλία και συντονισμού της γνώσης. Το οποίο βοηθά τους νηπιαγωγούς να θέτουν στόχους μάθησης, να οργανώνουν τις μαθησιακές διαδικασίες, τις προσεγγίσεις αλλά και να ελέγχουν την πραγματοποίησή τους.

Επικεντρώνεται δηλαδή κυρίως στους ακαδημαϊκούς στόχους, οι οποίοι χωρίζονται σε γενικοί και ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τους υλοποιήσουν. Ένα ακόμη βοηθητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για την διαμόρφωση του μαθήματος τους είναι το ΔΕΠΣ, σύμφωνα με το οποίο όλες οι ενέργειες προσεγγίζονται διαθεματικά. Το ΔΕΠΣ προωθεί την αυτενέργεια των νηπιαγωγών όσο αφορά τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος. Ακολουθεί τη διαθεματική και την επικοινωνιακή προσέγγιση της μάθησης, διατηρώντας όμως ταυτόχρονα την ταυτότητα του κάθε γνωστικού αντικείμενου. Το πρόγραμμα αυτό προτείνει στους νηπιαγωγούς να ακολουθούσουν ένα βιωματικό χαρακτήρα στη μάθηση και να λαμβάνουν υπόψη τους τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε ένα πολυμορφικό περιβάλλον όπου όλοι οι μαθητές θα αναπτύσσουν δεξιότητες είναι ο βασικότερος σκοπός του προγράμματος (Πλακιά, 2016). Οι Έλληνες νηπιαγωγοί έχουν την ελευθερία να διαμορφώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ της τάξης καθώς στο νηπιαγωγείο δεν υφίσταται η αυστηρότητα της έννοιας των μαθημάτων, το περιεχόμενο του δεν είναι προκαθορισμένο αλλά διαμορφώνεται από τους ίδιους. Οι νηπιαγωγοί προσφέρουν ένα σύνολο εμπειριών στους μαθητές με τη θεωρητική υποστήριξη που λαμβάνουν από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το ΔΕΠΣ. Είναι γεγονός ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το ΔΕΠΣ δεν δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασία με άξονα το παιχνίδι αλλά δίνει την ελευθερία στους νηπιαγωγούς να χρησιμοποιούν τις δικιές τους πρακτικές και μεθόδους. Οι νηπιαγωγοί για την ανάπτυξη δράσεων που προάγουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη και έχουν ως άξονα το παιχνίδι μπορούν να αναζητήσουν και να χρησιμοποιήσουν άλλα εργαλεία όπως για παράδειγμα το «Index for Inclusion» που αναφέρθηκε και στο θεωρητικό κομμάτι (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα ήταν επιθυμητό να δίνει περισσότερη

έμφαση στο σχεδιασμό προγραμμάτων για το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο ώστε να υπάρχει μία επίσημη κατεύθυνση προς την παιγνιώδη μάθηση στο νηπιαγωγείο αλλά δεν αποτελεί το μόνο λόγο για τον οποίο το παιχνίδι μετατρέπεται σε πιο οργανωμένες δραστηριότητες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι οι νηπιαγωγοί σήμερα αλλά και στο παρελθόν δηλώνουν ότι χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση για να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι ως εργαλείο συμπερίληψης (Lenakakis et al., 2018). Για αυτό το λόγο είναι ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί να κάνουν βιωματικές επιμορφώσεις στο παιχνίδι ώστε να είναι σε θέση να δίνουν επιλογές και ελευθερίες στους μαθητές μέσα από το παιχνίδι, διασφαλίζοντας ότι υπάρχουν οι προϋποθέσεις για τη συμμετοχή όλων σε αυτό (McInnes et al. 2011).

Παρόλα αυτά όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας, θεωρούν ότι το παιχνίδι είναι το κατάλληλο εργαλείο για την εκπαιδευτική συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο. Το παιχνίδι συνδυάζει πολλά στοιχεία από όλες τις πρακτικές που προτείνονται και έχουν μελετηθεί ότι προωθούν την εκπαιδευτική συμπερίληψη και επειδή αποτελεί την κυρίαρχη δραστηριότητα των παιδιών, αυτής της ηλικίας, είναι το καταλληλότερο εργαλείο στα χέρια των νηπιαγωγών για την προώθηση της συμπερίληψης (Morrison et al., 2002 & Lenakakis et al., 2018). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αλλά και τις απόψεις των συμμετεχόντων της έρευνας, το παιχνίδι με τους συνομηλίκους αυξάνει την αυτοεικόνα των μαθητών, ενισχύει το αίσθημα της ομάδας και την ενσυναίσθηση τους, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ένα σχολείο για όλους (Jamison et al., 2012 Kavale, Forness, 1996 Παπαδογεωργάκη, 2017 Μπάρμπας, Τρυποπούλου, 2018 & Lenakakis et al., 2018). Οι εκπαιδευτικοί σε παλαιότερες έρευνες, ανέφεραν ότι ένιωσαν πως η συμπερίληψη ήταν επιτυχής όταν είδαν όλους τους μαθητές τους να παίζουν μαζί, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Hwang & Evans, 2011).

Επιπρόσθετα, οι νηπιαγωγοί που έχουν προϋπηρεσία σε τμήμα ένταξης ή σε παράλληλη στήριξη, λόγω της εμπειρίας τους στη γενική τάξη με την προσέγγιση της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση και συστηματικές παρεμβάσεις στο παιχνίδι για να καταφέρουν να εμπλακούν σε αυθόρμητες και ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, πρέπει να υπερνικήσουν κάποιες δυσκολίες για να αναπτύξουν δεξιότητες παιχνιδιού και τελικά να λάβουν τα οφέλη του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους και να εκφραστούν μέσα από αυτό (Singer et al., 2006· Jamison et al., 2012 & Μπάρμπας, Τρυποπούλου, 2018). Ακόμη, στην προσπάθεια τους να ενταχθούν στο ομαδικό παιχνίδι στη τάξη, τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, έχουν βιώσει τη ματαίωση και τον αποκλεισμό. Σύμφωνα με τα δεδομένα της βιβλιογραφία, οι περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της απόρριψης από τους συνομηλίκους τους στο ομαδικό παιχνίδι, γεγονός που οδηγεί στη μείωση της αυτοπεποίθησης τους (Kavale, Forness, 1996· Παπαδογεωργάκη, 2017 & Μπάρμπας, Τρυποπούλου, 2018). Ο κίνδυνος να διαταραχτούν οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων είναι αρκετά μεγάλος, όταν κάποιος μαθητής δεν είναι έτοιμος να συμμετέχει σε μία πιο πολύπλοκη μορφή παιχνιδιού μπορεί να δημιουργηθούν εντάσεις στην τάξη. Χρειάζεται πολύ καλή οργάνωση και προγραμματισμός, ώστε ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με άξονα το παιχνίδι, αποφεύγοντας τα αρνητικά αυτά αποτελέσματα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του τμήματος ένταξης δίνει έμφαση στην εξατομικευμένη ανάπτυξη κοινωνικών, ψυχοκινητικών, γνωστικών και αδρής/λεπτής κινητικότητας δεξιοτήτων που μπορούν να βοηθήσουν στην συνέχεια το μαθητή στο

παιχνίδι με τους συμμαθητές του αλλά δεν δίνει τις κατευθύνσεις γραμμές για τη δημιουργία παρέμβασης στο παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Οι νηπιαγωγοί με δεύτερο πτυχίο ή με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση βλέπουν πιο κριτικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και αναγνωρίζουν ότι δεν δίνει έμφαση στο παιχνίδι. Υπάρχει μεγάλη ανάγκη για αναδιαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε να προβλέπονται οι ανάγκες των μαθητών αυτών και να προωθείται η ενεργή συμμετοχή τους στο παιχνίδι και η παιχνιδιώδης μάθηση για όλους (Hynonen, 2011· Alcock, 2013 & Lenakakis et al., 2018). Τέλος, οι νηπιαγωγοί με σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση δηλαδή οι νηπιαγωγοί με μερική επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση δεν έχουν τελειώς άγνοια των δυσκολιών που μπορεί να έχουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στο παιχνίδι αλλά ταυτόχρονα δεν έχουν επαρκή επιμόρφωση ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι ως μέσο συμπερίληψης (Stemberger & Kiswarday, 2017). Επισημαίνεται λοιπόν, η ανάγκη για περισσότερη στοχευόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ειδικά θέματα για το παιχνίδι και την εκπαιδευτική συμπερίληψη ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζουν πώς να εφαρμόσουν το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης (Morrison et al., 2002· Singer et al., 2006· Jamison et al., 2012 & Lenakakis et al., 2018). Καθώς οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο έμπειροι και αποκτούν τις θεωρητικές βάσεις για το πώς να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη, φαίνεται να έχουν πιο θετικές στάσεις και ως εκ τούτου να αναζητούν τις καλύτερες πρακτικές για την προώθηση της στο νηπιαγωγείο (MacCarthy, 2010).

4.2 Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις των Ελλήνων νηπιαγωγών για τη αξία και το ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική συμπερίληψη διαπιστώθηκαν τα εξής συμπεράσματα.

Ως προς το 1ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την αξία και το ρόλο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης;» διαπιστώθηκε πως οι Έλληνες νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν την αξία και το ρόλο της συμπερίληψης στη προσχολική εκπαίδευση. Γνωρίζουν τις αρχές που ακολουθεί και τα οφέλη που έχουν όλοι οι μαθητές με την εφαρμογή της. Όμως δεν θεωρούν ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη μπορεί να είναι επιτυχημένη στην Ελλάδα χωρίς αλλαγές στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα.

Σχετικά με το 2ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την αξία και το ρόλο του παιχνιδιού για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες;» οι Έλληνες νηπιαγωγοί θεωρούν ότι το παιχνίδι έχει αναμφισβήτητα πολλά πλεονεκτήματα για την ανάπτυξη των παιδιών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και πρέπει να έχει εξέχοντα ρόλο στην εκπαίδευση τους. Αναγνωρίζουν ακόμη, ότι πρέπει οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να έχουν περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι στο νηπιαγωγείο. Θεωρούν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα δεν δίνει έμφαση στο παιχνίδι αλλά στις ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Τέλος, αναφορικά με το 3ο ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι νηπιαγωγοί ότι το παιχνίδι συμβάλει τη εκπαιδευτική συμπερίληψη;» οι Έλληνες νηπιαγωγοί είναι υπέρμαχοι αυτής της άποψης. Αναγνωρίζουν δηλαδή ότι μία προσέγγιση με άξονα το παιχνίδι, καθιστά τη μάθηση προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, σχεδιάζοντας κατάλληλα την εκπαιδευτική διαδικασία με

άξονα το παιχνίδι, μπορούν να επιδιώξουν ότι όλοι οι μαθητές είναι ενεργά μέλη σε αυτή. Πολλοί νηπιαγωγοί δηλώνουν πως δεν γνωρίζουν πως να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι ως εργαλείο για να είναι κατάλληλο για όλους και συνεπώς δεν μπορούν να το χρησιμοποιήσουν για σκοπούς συμπερίληψης.

Υπάρχει λοιπόν επιτακτική ανάγκη, για αλλαγή της νοοτροπίας του τρόπου εκπαίδευσης, για προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος από τους υπεύθυνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και για εξειδικευμένη επιμόρφωση των νηπιαγωγών πάνω στο παιχνίδι και τις πρακτικές συμπερίληψης. Θα πρέπει να είναι βασική προτεραιότητα για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση, η δημιουργία περισσότερων ευκαιριών για παιχνίδι στη τάξη, εδραιώνοντας ταυτόχρονα και τη προσέγγιση της συμπερίληψης από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου.

4.3 Περιορισμοί

Η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της εργασίας, τα οποία προαναφέρονται, περιορίζεται εξαιτίας κάποιων εγγενών αδυναμιών. Ένας αξιοσημείωτος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι θα ήταν επιθυμητό το δείγμα της έρευνας να ήταν πιο μεγάλο (<200). Ακόμη θα ήταν χρήσιμο να υπήρχαν περισσότεροι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία στην Ειδική αγωγή και Εκπαίδευσης αφού μόνο 13 από τους 81 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είχαν προϋπηρεσία σε κάποιες από τις δομές της Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης (6 Παράλληλη στήριξη, 3 Τμήμα ένταξης και 3 σε ειδικό σχολείο) και έτσι οι συσχετίσεις των αποτελεσμάτων ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή ‘εργάζομαι σε’ τείνουν να περιορίζουν σημαντικά την γενικευτική τους ιδιότητα.

4.4 Προτάσεις

Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα που θα είχε επιστημονικό ενδιαφέρον θα ήταν να μελετούσε κανείς συγκριτικά τις απόψεις των ίδιων συμμετεχόντων σε μεταγενέστερο χρόνο αφού θα είχαν υποστεί περαιτέρω μετεκπαίδευση, επιμόρφωση, κατάρτιση στο χώρο της ειδικής αγωγής σε συνάρτηση με το παιχνίδι και την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Πέρα από ένα τέτοιο ενδεχόμενο, όλα τα στοιχεία της παρούσας εργασίας θα μπορούσαν ίσως να αξιοποιηθούν δευτερογενώς σε άλλες σχετικές έρευνες.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Αναστασιάδης, Α. (1995). *Κινητικά-Παιδαγωγικά παιχνίδια, Σύγχρονα και Παραδοσιακά*. Ιωάννινα: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Γερμανός, Δ. (2011). *Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο, Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουβάνου*. Αθήνα: Κυριακίδης, 23-44.
- Γκαρανή, Σ. (2008). *Αυτισμός και παιχνίδι – μια πιλοτική έρευνα της καταγραφής και διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών, εκπροσώπων ειδικοτήτων (εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) και γονέων για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με αυτισμό/Μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). *Το παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, Ερμηνευτικές θεωρίες, Ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις*. Θεσσαλονίκη: Παναγιώτης Πουρνάρας.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μία επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κριτική
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1995). *Διαφορική Κοινωνικοποίηση*. Ηράκλειο: Τυπογραφική.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης, από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους* (σελ. 27 – 44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ιωαννίδη, Β. (2006). *Εισαγωγή καινοτομιών στην Ειδική Αγωγή, Καινοτόμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – Εκπαίδευση για την υγεία και το περιβάλλον σε παιδιά και εφήβους με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός

Κανιούρα, Σ. (2018). *Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο τους στο παιχνίδι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία/Μεταπτυχιακή εργασία*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Καρτασίδου, Λ. (2007). *Η επίδραση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ενίσχυση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης σε παιδιά με βαριές/σοβαρές αναπηρίες*. Πανευρωπαϊκό Συνέδριο, Η ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής: Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μάθηση μέσω Κίνησης Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Εφαρμογές της Ψυχοκινητικής στην Ειδική Παιδαγωγική*, σελ 87-103. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιου Μακεδονίας

Κερεντζής, Λ. (2010). *Οικογένεια και οικογενειακές σχέσεις, Ψυχολογία Συμβουλευτική. Ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Διπλωματική υπό δημοσίευση

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες* σελ.47-69. Αθήνα: Gutenberg

Κορνηλάκη, Α.Ν., Κυπριωτάκη, Α.Μ. & Μανωλίτσης, Γ. (2010). *Πρώιμη Παρέμβαση, Διεπιστημονική θεώρηση* σελ.177,187. Αθήνα: Πεδίο

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. σελ 120-130, Αθήνα: Gutenberg

Λώλου, Σ. (2019). *Παιγνιώδης γλωσσική διδασκαλία/ Μεταπτυχιακή εργασία*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Ματσαγγούρας, Η. (1982). *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα προδημοτικής και πρωτοδημοτικής αγωγή*. Αθήνα: Φελέκη.

Μπάνου, Μ. (2017). *Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης/ Μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Μπάρμπας, Γ. (2008). *Η εκπαίδευση των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση στο ελληνικό σχολείο: Διαπιστώσεις προτάσεις, Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών – Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση* σελ. 65-98. Θεσσαλονίκη: Hellenic Journal of research in Education

Μπάρμπας, Γ., Γκιργκινούδη, Ε. (2014). *Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε Παιδιά με Νοητική Ανεπάρκεια μέσα από το Παιχνίδι με τους Συνομηλικούς: ένα Πιλοτικό Πρόγραμμα Παρέμβαση*. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Τεύχος 13, σελ. 338-348

Μπάρμπας, Γ. & Τρυποπούλου, Ο. (2018). *Η ένταξη των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια στην ομάδα των συνομηλίκων στο νηπιαγωγείο μέσα από το συλλογικό παιχνίδι - Μια πιλοτική έρευνα*, Έρευνα στην Εκπαίδευση. Τόμος 7, Τεύχος 1, σελ. 14-27

Πανταζής, Σ. (1997). *Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg

Παπαδογεωργάκη, Μ. (2017). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών/ Απόψεις εκπαιδευτικών και πρακτικές*. Εθνικό κέντρο τεκμηρίωσης

Παπαδοπούλου-Μαρουλα, Ε. (2009). *Διδασκαλία Δεξιοτήτων Παιχνιδιού σε Παιδιά με Αυτισμό/ Πτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος

Παπαστεργίου, Σ. (2017). *Οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο/ Μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Παπαχαράλαμπος, Α. (2019). *Απόψεις νηπιαγωγών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη και την αποτελεσματικότητά τους ως προς την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/Μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Πλακιά, Π. (2017), *Ο ρόλος της νηπιαγωγού και πως διαμορφώνει τον χώρο σύμφωνα με το ΔΕΠΣ, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Curriculum*, Διπλωματική υπό δημοσίευση, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Πολυμεράκου - Παπακυριάκου, Φ. (1988). *Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Ρεκαλίδου, Γ. (2004). *Θεωρητικά Ζητήματα για το Παιχνίδι*. Εκδόσεις kallipos

Σκουμπουρδή, Χ., Καλαβάσης, Φ. (2007). *Σχεδιασμός ένταξης του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*, Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. σελ. 137-156. Αθήνα: Ατραπός

Σκρίμπα, Ε. (2019). *Ανιχνεύοντας τα μαθηματικά στο παιχνίδι των παιδιών στις γωνιές του νηπιαγωγείου/ Μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Σούλης, Σ.Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία

Τόλιας, Κ. (2014). *Συγκριτική μελέτη για την εκπαιδευτική συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρώπη*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη

Τσαπακίδου, Α. (2014). *Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.

Τσιγκάκου, Δ. (2017). *Τα Εμπόδια μιας Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μια Συστημική προσέγγιση*. Διπλωματική υπό δημοσίευση. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

Φράγκου, Χ. (2016). *Λειτουργική ενσωμάτωση νηπίου με στοιχεία ΔΕΠΥ στην προσχολική εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Αγωγής.

Φραντζή, Α. (2017). *Ο Αναδυόμενος γραμματισμός και η προγραφή-προανάγνωση στο νηπιαγωγείο, Καλλιέργεια δεξιοτήτων πρώτης γραφής, εμπειρική έρευνα- σύγκριση ομάδων/ Μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

- Χαρέλη, Χ. (2018). *Η γλωσσική ανάπτυξη παιδιού στο φάσμα του αυτισμού και η ενίσχυση της μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες παιχνιδιού/ Μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Al-Zyoudi, M.(2006). *Teachers' attitudes towards inclusive education in jordanian schools*. International journal of special education
- 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, 277-293.
- Babbie, E. (2013). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική
- Beers, C. Wehman, P. (1985). *Play skill development*. In *Fallen M. & Umansky W. Young children with special needs* . Columbus, Play and Learning for the Special Child, Early Education for the Handicapped
- Blatner, A. (2009). *Role playing in education*. Adam's web site
- Booth, T., Ainscow M. & Kingston, D. (2006). *Index of Inclusion, Developing, Learning and Participation in Early Years and Child Care*, Centre of studies of Inclusive Education.
- Boston, A., Bacon B. (1992). *Play: the most important occupation of children*. American Occupational Therapy Association
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων

De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). *The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education*. European journal of psychology of education

De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*

Diamond, K. (2008). *Context Influences Pr Context Influences Preschool Childreschool Children's Decisions t s Decisions to Include a o Include a Peer with a Physical Disability in Play*. The Children, Youth, Families & Schools, Nebraska Center

Estell, D.B., Farmer, T.W., Irvin, M.J., Crowther, A., Akos, P., &Boudah, D.J., (2008). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School . *Child Farm Stud*, 136-150.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). *Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 17-33

Florian, L. Rouse, M. (2009). *The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education*. *Teaching and Teacher Education*

Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). *Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships*. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 259-269

Fyssa, A. Vlachou, A. & Avramidis, E.(2014). *Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece*. *International Journal of Early Years Education*

Galaterou, J. & Antoniou A. S. (2017). *Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters*. International Journal of Special Education, 643 – 658

Garfinkle, A., & Schwartz, I. (2002). *Peer imitation: Increasing social interactions in children with Autism and other developmental disabilities in inclusive preschool*. Early Childhood Special Education, 26-39

Graves, P., & Tracy, J. (1998). *Education for children with disabilities: The rationale for inclusion*. Journal of Paediatrics and Child Health, 34, 220–225

Goldstein, H., Cisar, C. (1992). *Promoting interaction during social dramatic play: Teaching scripts to typical and classmates with disabilities*. Journal of applied behavior analysis

Guddemi, M. (1990). *Play and Learning for the Special Child*. Early Education for the Handicapped

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, 114-127.

Jamison K., Forston L. & Stanton-Chapman T., (2012). *Encouraging Social Skill Development through Play in Early Childhood Special Education Classrooms* . Young Exceptional Children

Kavale, K.A., Forness, S.R., (1996). *Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis*. Journal of Learning Disabilities

Kliewer, C. (1998). *The meaning of inclusion*. Mental Retardation, 317–322.

MacCarthy, N. P. (2010). *Attitudes towards inclusion of general education teachers who have and have not taught in an inclusive classroom*. Dissertation, Walden University, Minneapolis

Morrison, R.S./ Sainato D.M. and Sayaka E. (2002). *Increasing Play Skills of Children With Autism Using Activities Schedules and Correspondence Training*. *Journal of Early Intervention*, 58-72.

Lenakakis, A., Felekidou, K. & Howard, J. (2018). *Play and inclusive education . Greek teacher's Attitudes*. *European Journal of Special Education Research*

Lerner, J., Lowenthal B. & Egan R. (2008). *Preschool children with special needs, Children at risk and Children with disabilities*

Lundqvist, J., Allodi Westling, M. & Siljehag, E. (2015). *Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs*. *European Journal of Special Needs Education*, 124 – 139.

Petkova, V., Chukov, T. (2019). *Studies in Humanities and Social Sciences, Center for Open Access in Science (COAS)*

Preece, J. (2006). *Education for inclusion*. *Convergence*, 147-165

Rakap, S., Parlak – Rakap, A. & Aydin, B. (2016). *Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities*. *International Journal of Inclusive Education*, 1223 – 1237

Sari, H. Celikoz, N. & Secer, Z.(2009). *An analysis of pre-school teacher's and student teacher's attitudes of inclusion and their self- efficacy*. International Journal of Special Education

Seo, K.H., Ginsburg, H. (2004). *What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Engaging young children in mathematics Standards for early childhood mathematics education* . New York and London: Routledge.

Singer, D., Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press

Stegelin, D. Fite, K. & Wisneski. D. (2015). *The critical place of play in education*. Assosiation of Childhood Education International ACEL

Stemberger, T. & Kiswarday, V. R. (2017). *Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers*. European Journal of Special Needs Education

Sukbunpant, S. Arthur-Kelly M. & Dempsey, I.(2012). *Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities*, International Journal of Inclusive Education

Stegelin, D., Fite K. & Wisneski D. (2015). *The Critical Place of Play in Education* . Association of Childhood Education International ACEL

Tapson, F. (1997). *Mathematical Games Mathematics in school* . Vol. 26 No 4

Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). *Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs*. American Journal of Educational Research, 208 – 218

Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: Unesco.

Verenikina, I., Harris, P. & Lysaght, P. (2003). *Child's Play: Computer Games, Theories of Play and Children's Development*. CRPIT '03

William, H. (2011). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μία εισαγωγική προσέγγιση στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Τόπος

Whitebread, D., Basilio, M. & Kvalja, M. (2012). *The importance of play . A report on the value of children's play with a series of policy recommendations* . Toy Industries of Europe (TIE)

Wong, C., & Kasari, C. (2012). *Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom*. Journal of Autism and Developmental Disorders

Wood, E. (2008). *Developing a Pedagogy of Play*. Anning Early

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο για Νηπιαγωγούς

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο:

Άρρεν

Θήλυ

Ηλικία:

Εργάζομαι σε:

Δεν έχω προϋπηρεσία

Γενική τάξη

Παράλληλη στήριξη

Τμήμα ένταξης

Ειδικό σχολείο

Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:

Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Δεύτερο πτυχίο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στη γενική τάξη:

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην ειδική εκπαίδευση:

Οικογενειακή κατάσταση:

- Άγαμος/η
- Παντρεμένος/η

Αριθμός Τέκνων:

- Άτεκνος
- 1
- 2
- 3
- Πολύτεκνος

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι σημαντική για το νηπιαγωγείο.					
Η ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μπορεί να οδηγήσει σε ένα σχολείο για όλους χωρίς αποκλεισμούς.					
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ένα μέσο ελαχιστοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων.					
Η εστίαση στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά αποτελεί παράγοντα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.					
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη ακολουθεί την αρχή ότι κάθε μαθητής πρέπει να συμμετέχει ισότιμα στη σχολική κοινότητα και να εκτιμάται η μοναδικότητά του.					
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη προσφέρει γνωστικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.					
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη προσφέρει κοινωνικά οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.					
Η εκπαιδευτική συμπερίληψη στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορεί να είναι επιτυχημένη.					
Το παιχνίδι είναι μία αυθόρμητη, ελεύθερη δραστηριότητα.					
Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει μία					

οργανωμένη, δομημένη δραστηριότητα, βασισμένη σε κανόνες.					
Κατά τη γνώμη σας, το παιχνίδι αποτελεί μέσο προσωπικής ανάπτυξης και έκφρασης.					
Το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει γνωστικά οφέλη 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 προσφέρει ψυχοκινητικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.					
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι στο νηπιαγωγείο.					
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα δίνει έμφαση στο παιχνίδι.					
Το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.					
Γνωρίζω πως πρέπει να χρησιμοποιώ το παιχνίδι σαν στρατηγική εκπαιδευτικής συμπερίληψης.					
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν περισσότερη επιμόρφωση ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως στρατηγική εκπαιδευτικής συμπερίληψης.					
Το παιχνίδι μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.					
Το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της ομάδας στη τάξη.					
Το παιχνίδι μπορεί να αυξήσει την ενσυναίσθηση των μαθητών.					