



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ  
ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**«Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΩΣ ΜΕΣΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ**  
**ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΜΕ**  
**ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΗΠΙΑΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΠΥ»**  
Παυλίδου Μαρία

Θεσσαλονίκη (2023)



**Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:**  
**«Ειδική αγωγή, Εκπαίδευση & Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΩΣ ΜΕΣΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΜΕ  
ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΗΠΙΑΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΠΥ»**

**«THE USE OF PLAY AS A MEANS TO PROMOTE THE EDUCATIONAL  
INCLUSION OF KINDERGARTEN STUDENTS WITH INDICATIONS OF  
MILD INTELLECTUAL DISABILITY AND ADHD»**

**Εξεταστική επιτροπή**

Αγαλιώτης Ιωάννης (Επιβλέπων Καθηγητής)

Καρτασίδου Λευκοθέα (Επόπτης)

Γουλετά Ειρήνη (Επόπτης)

«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»

Παυλίδου Μαρία

### **Ευχαριστίες**

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου τον Κ. Αγαλιώτη για την αδιάλειπτη υποστήριξη του κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

### **Αφιέρωση**

Στην οικογένειά μου



## Πίνακας Περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT.....	10
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
<b>1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο.....</b>	<b>13</b>
Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας- ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	13
1.1 Το παιχνίδι-Εννοιολογική ανάλυση του όρου .....	13
1.1.1 Κλασσικές Θεωρίες για το παιχνίδι.....	14
1.1.2 Σύγχρονες θεωρίες για το παιχνίδι.....	15
1.2 Στάδια ανάπτυξης των συμπεριφορών παιχνιδιού.....	16
1.2.1 Είδη του παιχνιδιού.....	18
1.2.2 Τα οφέλη του παιχνιδιού.....	20
1.3 Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	21
1.3.1 Νηπιαγωγείο .....	21
1.4 Η εκπαιδευτική συμπερίληψη.....	23
1.4.1 Εννοιολογική ανάλυση του όρου: εκπαιδευτική συμπερίληψη.....	23
1.4.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής συμπερίληψης.....	24
1.4.3 Πλεονεκτήματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης .....	25
1.5 Παιχνίδι και ειδική αγωγή .....	27
1.5.1 Παιχνίδι και εκπαιδευτική συμπερίληψη.....	28
1.5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσο εκπαιδευτικής συμπερίληψης.....	29
1.5.3 Αποτελεσματικές πρακτικές για την προώθηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μέσω του παιχνιδιού.....	30
1.6 Ήπια Νοητική Αναπηρία και ΔΕΠΥ .....	32
1.6.1 Εννοιολογική ανάλυση του όρου: Ήπια νοητική αναπηρία .....	32
1.6.2 Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής και Υπερκινητικότητας.....	32

1.7 Αναγκαιότητα έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	33
<b>2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο</b> .....	<b>38</b>
Μεθοδολογία της έρευνας .....	38
2.1 Ερευνητική στρατηγική .....	38
ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Flow diagram of systematic review .....	39
2.2 Συμμετέχοντες της έρευνας-Δείγμα.....	40
2.3 Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας.....	40
2.3.1 Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού της αρθρογραφίας .....	41
2.4 Ανάλυση δεδομένων .....	41
<b>3<sup>ο</sup>Κεφάλαιο</b> .....	<b>42</b>
Αποτελέσματα ερευνών .....	42
3.1 Περίληψη μελετών.....	42
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Έρευνες προς διερεύνηση.....	49
3.2 Μεθοδολογικά στοιχεία ερευνών.....	60
3.2.1 Σχεδιασμός έρευνων.....	60
3.2.2 Συμμετέχοντες στις έρευνες.....	60
ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Συμμετέχοντες.....	61
3.3 Περιεχόμενο μελετών .....	63
3.3.1 Ο ρόλος του παιχνιδιού και οι μορφές του ως παρέμβαση σε παιδιά με HNK ή ΔΕΠΥ .....	63
3.3.2 Οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ προγραμμάτων εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών νηπιαγωγείου σε παιδιά με HNK ή ΔΕΠΥ .....	64
3.3.3 Οι πλευρές που προάγει το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε νήπια με HNA ή ΔΕΠΥ.....	65
3.3.4 Αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών νηπιαγωγείου με HNA και ΔΕΠΥ με το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο.....	66
<b>4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο</b> .....	<b>68</b>
ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	68

4.1 ΣΗΖΗΤΗΣΗ.....	68
4.2 Συμπεράσματα της έρευνας.....	73
4.3 Περιορισμοί .....	75
4.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις της έρευνας.....	76
4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	91
Συνομογραφίες και ακρωνύμια .....	91



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική αγωγή έχει από το 2008 νομοθετική υπόσταση και στηρίζεται στην ιδέα της ισότητας και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Παρόλα αυτά στο πρακτικό κομμάτι η εφαρμογή της φαίνεται να παρουσιάζει απόκλιση από την θεωρία. Ο σκοπός της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης είναι η αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσο για την αποδοτικότερη εκπαιδευτική συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο αλλά και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σε παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα σε παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) και με ήπια νοητική αναπηρία (ΗΝΑ). Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, για να εξακριβωθεί το κατά πόσο το παιχνίδι είναι σημαντικό στην νηπιακή ηλικία αλλά και το πόσο μπορεί να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα με ΗΝΑ και ΔΕΠΥ, έτσι ώστε να είναι εφικτή μια ουσιαστική εκπαιδευτική συμπερίληψη. Εν κατακλείδι, μέσα από τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαφαίνεται η σημαντική θέση που κατέχει το παιχνίδι στην ζωή των νηπίων και συγκεκριμένα των νηπίων με ΗΝΑ και ΔΕΠΥ, ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, προωθώντας πολύτροπα την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη, δημιουργώντας κίνητρα και συμβάλλοντας θετικά στην αυτορρύθμιση και αυτοεικόνα τους. Η κατάλληλη χρήση του παιχνιδιού, με τις κατάλληλες δράσεις και το κατάλληλο υλικό από τον εκπαιδευτικό, για τα παιδιά με ΗΝΑ και ΔΕΠΥ παίζει επίσης καταλυτικό ρόλο.

**Λέξεις κλειδιά:** Δ.Ε.Π.Υ, εκπαίδευση, ειδική αγωγή, εκπαιδευτική συμπερίληψη, εκπαιδευτικές στρατηγικές, ήπια νοητική αναπηρία, νηπιαγωγείο, παιχνίδι

## **ABSTRACT**

The inclusion of children with special educational needs in general education has been a legislative entity since 2008 and is based on the idea of equality and equal opportunities in education for all students and, however, in practice its implementation seems to deviate from the theory. The purpose of this research paper is to use the game as a means for more effective educational inclusion in kindergarten in children with educational needs and especially in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and mild mental retardation. More specifically, a systematic bibliographic review was carried out in the research part of the work, in order to ascertain whether play is important in infancy but also how much it can contribute to the all-round development of infants with mild educational needs, specifically with ADHD and mild intellectual disability. The research of the topic is important for the development of the educational inclusion. In conclusion, through the results of the bibliographic review, the important place that the play holds in the life of infants and specifically of infants with ADHD and MID, especially in the field of education, can be found in promoting social, cognitive and development in many ways, creating motivation and contributing positively in their self-regulation and self-image. The appropriate use of the game, with the appropriate actions and the appropriate material by the teacher, for children with MID and ADHD, also plays a catalytic role.'

**Keywords:** kindergarten, play-based learning, academic inclusion, teachers' perspectives, play-based strategies, MID, ADHD, inclusive play.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η επιλογή και η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος βασίστηκε αρχικά στη συνάφεια των σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας αλλά και στο προσωπικό μου ενδιαφέρον για το κομμάτι της εκπαιδευτικής συμπερίληψης σε ενιαία σχολεία και ειδικότερα όσον αφορά την αποδοχή και την προσαρμογή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια ενιαία τάξη μέσα από ένα μέσο ευχάριστο και θελκτικό για τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως είναι το παιχνίδι, με μια πιο εκπαιδευτική ματιά και προσέγγιση.

Μέσα από έρευνες στον ελλαδικό χώρο στο κομμάτι της εκπαιδευτικής συμπερίληψης διαπίστωσα την αναγκαιότητα του θέματος σε μια βαθύτερη και ουσιαστικότερη ενδοσκόπηση, καθότι ολοένα και περισσότερο αυξάνονται οι ανάγκες της Ειδικής Αγωγής, ενώ η διερεύνηση φαίνεται περιορισμένη και ανεπαρκής σε κάποια σημεία. Ακόμη, η προσωπική και η επαγγελματική μου εμπειρία με οδήγησαν στην επιλογή αυτού του θέματος, καθώς η αποδοχή και η συμπερίληψη των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες ξεκινά από πολύ νωρίς και είναι αναγκαίο να δίνεται η ανάλογη προσοχή και σοβαρότητα, έτσι ώστε το παιδί να συνεχίσει την εκπαίδευση του στις μεγαλύτερες τάξεις με ασφάλεια και όρεξη για εκπαίδευση. Γι' αυτό το λόγο, δεν θα μπορούσα να επιλέξω άλλο μέσο πέρα από την σωστή αξιοποίηση του παιχνιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κυρίως στο νηπιαγωγείο, σε παιδιά με ενδείξεις ΔΕΠΥ και ήπιας νοητικής αναπηρίας, έτσι ώστε να διαφανεί κατά πόσο πιο άμεση και πιο βατή είναι η εκπαιδευτική συμπερίληψη σε αυτά τα επίπεδα μέσω της αξιοποίησης ενός μέσου ενδιαφέροντος και ευχάριστου για τα παιδιά.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το καθηγητή μου τον κύριο Αγαλιώτη για την επιμορφωτική του συνεισφορά και την αρωγή του για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, μέσα από τις καίριες συμβουλές του, αλλά και την στήριξη και την υπομονή της οικογένειάς μου για όλο αυτό το επιμορφωτικό ταξίδι.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση αποτελεί πολύτιμο και αναγκαίο αγαθό για κάθε μαθητή, καθώς πρόκειται για το σκαλοπάτι της προετοιμασίας του ατόμου στην κοινωνία για την ενήλικη ζωή του. Συνεπώς, πρέπει να παρέχεται εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις σε όλα τα παιδιά, προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους σε διαμορφωμένα περιβάλλοντα και με κατάλληλα προγράμματα (Fischer, 2017).

Ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, η χρήση σύγχρονων μέσων και διδακτικών και η βαθύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού, έχουν ιδιαίτερη σημασία στην ειδική αγωγή. Γι' αυτόν τον λόγο ο σχεδιασμός είναι απαραίτητο να ξεκινά από την προσχολική ηλικία που το παιδί αποκτά ερεθίσματα, γνωρίζει το περιβάλλον του και το εξερευνά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, αξιοποιώντας το παιχνίδι που του είναι οικείο και ενδιαφέρον ειδικά σε αυτές τις ηλικίες.

Ωστόσο, μέσα από τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας, για το κομμάτι της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, σε παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, αλλά και σε παιδιά που παρουσιάζουν ενδείξεις ήπιας νοητικής αναπηρίας, έχει διαπιστωθεί σημαντική εξέλιξη στο επίπεδο της διαμορφωμένης διδασκαλίας και των παροχών που προσφέρονται (Φραγκάκη, 2011). Γι' αυτό και το παιδί με εκπαιδευτικές ανάγκες αλληλεπιδρά περισσότερο με το περιβάλλον, συμμετέχει πιο ενεργά στη μάθηση και κοινωνικοποιείται περισσότερο. Προκειμένου μία κοινωνία να είναι δίκαιη, πρέπει να αγκαλιάζει όλους τους πολίτες και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες, δίχως απαγορεύσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς.

Συνοψίζοντας, η παρούσα βιβλιογραφική εργασία αποτελείται αρχικά από την αποσαφήνιση του σκοπού της και στη συνέχεια από το θεωρητικό κομμάτι με τους απαραίτητους εννοιολογικούς όρους και βασικές έννοιες, ενώ παρέχονται πίνακες με συγκεκριμένα στατιστικά για την βαθύτερη κατανόηση των όρων. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας και πιο συγκεκριμένα η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση συγκεκριμένων ερευνών για τη εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ενδείξεις ΔΕΠΥ και ήπιας νοητικής αναπηρίας στο νηπιαγωγείο, αλλά και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού από το 2000 και μετά. Στο τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αλλά και τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί που προέκυψαν από τις σχετικές μελέτες και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Ακολουθεί η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της εργασίας.

## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

#### 1. Το παιχνίδι- Εννοιολογική ανάλυση του όρου

Η λέξη «παιχνίδι» συνδέεται ετυμολογικά με λέξεις όπως παίγνιο, παιδ-εία, παιδ-ία, παίζω και παιδ-εύω. Το περιεχόμενο του όρου αναφέρεται σε ένα μέσο με το οποίο το παιδί ανακαλύπτει το περιβάλλον και τις δικές του δυνατότητες και είναι ωφέλιμο για την προσωπική του εξέλιξη σε πνευματικό, ψυχολογικό, γνωστικό και αισθητηριακό επίπεδο. Πρόκειται για μία δραστηριότητα με διάφορες πτυχές που παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες στον ακριβή ορισμό της. Το ίδιο το παιδί πάντως, έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει αν αντιλαμβάνεται μία δράση σαν παιχνίδι ή όχι (Κοντοπούλου, 2007).

Επιπροσθέτως, το παιδί μπορεί να βιώσει μέσα από αυτή τη διαδικασία, μια σειρά από θετικά συναισθήματα και εμπειρίες, που θα το βελτιώσουν σε προσωπικό επίπεδο, γι' αυτό και όπως έχουν δείξει μελέτες, αποτελεί την πρώτη επιθυμία του παιδιού προκειμένου να ενσωματωθεί στο περιβάλλον και μια αποδοτική τακτική για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες και εκπαιδευτικές ανάγκες στο ενιαίο πλαίσιο εκπαίδευσης (Lenakakis et al., 2018). Ακόμη, το παιχνίδι μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων, εξελίσσει το παιδί, κυρίως κατά την προσχολική ηλικία (Stegelin, Fite & Wisneski, 2015). Σύμφωνα, με τον Vygotsky, το παιχνίδι είτε σε μονάδα είτε κατά ομάδες, με όρους ή πιο ελεύθερο, με μίμηση ρόλων ή πιο δημιουργικό, βοηθά το παιδί στο να εκφραστεί, να κατανοήσει τις σχέσεις και τους ρόλους των ενηλίκων (Γκαρανή, 2008).

Επιπλέον, 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, σελ:79). Τέλος, η Montessori υποστήριξε ότι το παιχνίδι συνεισφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, με ή χωρίς αναπηρία, με το παιχνίδι να νοείται ως το σκαλοπάτι για την επερχόμενη μάθηση του παιδιού στο σχολείο (Μάρκου, 2015).

## 1.1 Κλασσικές θεωρίες για το παιχνίδι

Έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες για το παιχνίδι με βασικότερες κλασσικές και σύγχρονες θεωρίες τις παρακάτω:

### 1) *Θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας*

Αποτελεί την παλαιότερη θεωρία για το παιχνίδι που έγινε γνωστή από τον Spencer (1987), και ο ίδιος θεώρησε ότι «το παιχνίδι αποτελεί διέξοδο της πλεονάζουσας ενέργειας που παράγει ο άνθρωπος προκειμένου να καλύψει τις όποιες βασικές ανάγκες επιβίωσης»(Kieff&Casbergue,2017 σελ :231). Όπως έχει επισημάνει ο Τσιάρας (2004) ο Spencer επικεντρώθηκε στο ότι τα ζώα δεν διοχέτευαν την ενέργεια τους στην περίπτωση της απόκτησης της τροφής, αλλά την κρατούσαν για την ώρα του παιχνιδιού και με αυτόν τον τρόπο επέρχεται η ισορροπία. Κατά τον ίδιο τρόπο και τα παιδιά φυλάνε μέσα τους συσσωρευμένη ενέργεια, χωρίς να την διοχετεύσουν κάπου και είναι απαραίτητο να εκτονωθεί. Από την αρχαιότητα, ο άνθρωπος ως κυνηγός και νομάδας, ήταν απαραίτητο να συσσωρεύει μέσα του ενέργεια με σκοπό να την χρησιμοποιήσει στη διαβίωση του (Κερεντζής, 2010). Επομένως, το παιχνίδι αξιοποιείται ως δικλείδα ασφαλείας, προκειμένου το παιδί να απελευθερώσει τη συσσωρευμένη του ενέργεια.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας, όταν μειώνονται τα καθήκοντα των παιδιών, έχουν λιγότερη διάθεση στο να επικεντρωθούν στις υποχρεώσεις τους και περισσότερο στο να αφιερωθούν στο παιχνίδι. Γι' αυτό τον λόγο, αυτό το μέσο, έχει και ψυχολογική υπόσταση (Διαμαντόπουλος, 2009).

### 2) *Θεωρία της έξαρσης του ΕΓΩ*

Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Chateau, αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι το παιδί μέσα από τη δραστηριότητα του παιχνιδιού, εξωτερικεύει το ΕΓΩ του, τον εαυτό του, αλλά και τον διαπλάθει. Σε αυτή τη θεωρία, ανήκουν παιχνίδια που στηρίζονται στην πιο ελεύθερη έκφραση του παιδιού, η οποία έρχεται σε αντιπαράβολή με την πιο εσκεμμένη προσπάθεια του παιδιού που είναι χρήσιμη για τα πιο μαχητικά παιχνίδια, στα οποία αποκτά ηθική ανακούφιση και επιβεβαίωση, λόγω ενδεχόμενης νίκης. (Kieff&Casbergue,2017σελ229).

### *1.1.1 Σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού*

#### *1) Γνωστική θεωρία παιχνιδιού*

Σε αυτή τη θεωρία, ο Piaget υποστήριξε ότι το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό αρωγό στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού και ειδικότερα στο γνωστικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, ο Piaget επισημαίνει τρία παιχνίδια ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, όπου απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ολοκλήρωση του ενός επιπέδου για να πραγματοποιηθεί η μετάβαση στο επόμενο (Διαμαντόπουλος, 2009). Το πρώτο παιχνίδι, έχει να κάνει με την σωματική ενεργοποίηση του παιδιού, με το οποίο έχει τη δυνατότητα να ανακαλύψει το περιβάλλον του και τον ίδιο του τον εαυτό. Σε αυτό το στάδιο της εξερεύνησης, το βρέφος εξελίσσει τις αισθήσεις του και με τις επαναλαμβανόμενες κινήσεις του, το παιδί εξασκείται και αποκτά στη συνέχεια μεγαλύτερο αυτοέλεγχο. Τα παιδιά σε αυτή την φάση 'πιθηκίζουν', δηλαδή επαναλαμβάνουν τις κινήσεις των γονέων τους και μέσω της αισθητηριακής δραστηριότητας, λαμβάνουν τα πρώτα ερεθίσματα της ομιλίας. Το δεύτερο επίπεδο του παιχνιδιού, κατά τον Piaget, είναι μια πιο αναβαθμισμένη μορφή στο οποίο το παιδί μαθαίνει να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της ζωής και κατ'έκταση στις δικές του, μέσα από ένα παιχνίδι συμβόλων. Το στάδιο αυτό, αφορά τις ηλικίες από 3 έως 6 χρόνων και το παιδί αρχίζει να αποκτά περισσότερο κοινωνικές δυνατότητες, σύμφωνα με τις οποίες ανεξαρτητοποιείται αρκετά. Στην τρίτη μορφή, με το παιχνίδι των 'κανόνων', το παιδί εφόσον έχει αναπτύξει τις αισθητηριακές και κοινωνικές λειτουργίες του, προχωρά σε ένα πιο σύνθετο επίπεδο στο οποίο σκέφτεται περισσότερο τους κανόνες, τη διαδικασία, την αλληλεπίδραση, τη συμμετοχή και την επικοινωνία με άλλα άτομα, με αποτέλεσμα να γίνεται ακόμη περισσότερο αυτόνομο (Κοντοπούλου, 2007).

#### *2) Ψυχαναλυτική-Ψυχοκοινωνική θεωρία παιχνιδιού*

Κύριος αντιπρόσωπος στην ψυχαναλυτική θεωρία μετά τον Freud ήταν ο Erickson, σύμφωνα με τον οποίο, σημαντικό στήριγμα στη ζωή και την εξέλιξη του παιδιού, είναι το παιχνίδι, το οποίο βοηθά στην αποφόρτιση συναισθημάτων και στην διευθέτηση δυσμενών συνθηκών, που είναι αναγκαίο το παιδί να τις διαχειριστεί (Τσαπακίδου, 2014). Σύμφωνα με αυτή την θεωρία, το παιχνίδι βοηθά το παιδί στο να ανακαλύψει περισσότερο το σώμα του και να διαχειριστεί τα δικά του συναισθήματα, ενώ σε περίπτωση περιορισμένης επαφής με τη μητέρα να είναι σε θέση το παιδί να

αντιμετωπίσει αυτή την απουσία μέσω μιας ‘κούκλας’ ή ‘κουβέρτας’ και να εξισορροπήσει αυτό το συναίσθημα. Ειδικότερα, στο (πρωκτικό) στάδιο η επαφή του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον αποτυπώνεται με την επαφή του με το νερό και το χώμα, στο (φαλλικό) στάδιο εκτονώνει τις ‘ερωτικές’ του επιθυμίες μέσω ενός παιχνιδιού συμβόλου, στο (λανθάνον) μέσω δραστηριοτήτων, ρόλων και ομαδικό παιχνίδι. Έτσι το παιδί βιώνει την ευχαρίστηση και είναι πλέον σε θέση να διαχειρίζεται τα προβλήματα του, κάτι το οποίο το κρατά και για τη συνέχεια της ζωής του (Κοντοπούλου, 2007).

### **3) Κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία παιχνιδιού**

Σύμφωνα με την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία το παιχνίδι αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς τομείς και δραστηριότητα των πρώτων χρόνων της παιδικής ηλικίας κοινωνικά, γνωστικά και αναπτυξιακά. Πιο αναλυτικά μέσα από το παιχνίδι το παιδί έχει την δυνατότητα να δει και να δράσει πέρα από τον εαυτό του, αναπτύσσοντας νέες δεξιότητες που δρουν υποστηρικτικά στην κοινωνικοποίηση, μάθηση και ανάπτυξή τους. Ένας από τους βασικούς εκπροσώπους αυτής της θεωρίας είναι και ο Vygotsky. Ο Vygotsky εστιάζει στην αλληλεπίδραση και στα οφέλη που μπορεί να προσφέρει στην μάθηση και δίνει βαρύτητα στα παιχνίδια- αντικείμενα και στον συμβολισμό τους. (Siraj-Blatchford & Brock, 2016). Η χρήση των οποίων βοηθά το παιδί να δημιουργεί εσωτερικές αναπαραστάσεις και να κατανοεί καλύτερα το περιβάλλον. Τέλος ο Vygotsky κάνει λόγο για την ζώνη επικείμενης ανάπτυξής η αλλιώς ZEA, σύμφωνα με την οποία το παιδί δύναται παίζοντας και μαθαίνοντας σε ένα υποστηρικτικό και βοηθητικό πλαίσιο είτε από γονείς, εκπαιδευτικούς είτε από συνομηλίκους να αναπτύξει δεξιότητες σε όλα τα επίπεδα, που μόνο του δεν θα είχε την δυνατότητα να το κάνει. (Μόκα και συν, 2020). Το παιχνίδι στις γωνιές δραστηριοτήτων και η συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι δίνει έμφαση στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μέσω του παιχνιδιού.

#### **1.2 Στάδια ανάπτυξης των συμπεριφορών παιχνιδιού**

Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα κατά την οποία το παιδί είναι ενεργό και συμβάλλει αφενός στη δημιουργία σχέσεων με άλλους ανθρώπους και αφετέρου στην ανάπτυξη, πέρα από τη μυοσκελετική, της γλώσσας, των σκέψεων και των συναισθημάτων του παιδιού (Vickerius & Sandberg, 2006). Η προσχολική ηλικία,



χαρακτηρίζεται από εγωκεντρισμό τόσο στη σκέψη, όσο και στη γλώσσα του παιδιού. Καθώς όμως το παιδί μεγαλώνει και μειώνεται ο εγωκεντρισμός του, αυξάνεται και ο βαθμός της κοινωνικής του συμμετοχής και συναισθηματικής εμπλοκής. Όλα αυτά, γίνονται φανερά στο παιχνίδι (Pare et al., 2015). Τα παιδιά παίζουν, αναπτύσσουν ενδιαφέροντα για τον εαυτό τους, για τους άλλους, για τη φύση και για τον κόσμο που τα περιβάλλει, μέσω της μίμησης και της εξερεύνησης. Έτσι τα παιδιά έχουν ευκαιρίες για αποκόμιση πλήθους εμπειριών και για μάθηση. Σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, το παιχνίδι προχωρά από το αισθητηριακό παιχνίδι, που το παιδί περιεργάζεται τα χέρια ή/και τα πόδια του, στο μοναχικό παιχνίδι και κατόπιν στο παράλληλο. Στο μοναχικό παιχνίδι, το παιδί είναι απασχολημένο με το παιχνίδι του και δείχνει να μην παρατηρεί τα άλλα παιδιά, που παίζουν γύρω του. Στο παράλληλο παιχνίδι, τα παιδιά παίζουν το ένα πλάι στο άλλο, χωρίς καμία περαιτέρω αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ενώ ενδέχεται να μιμούνται το παιχνίδι των άλλων παιδιών, που λαμβάνει χώρα κοντά τους. Αυτή η εξέλιξη πραγματοποιείται γύρω στα δύο έτη του παιδιού και οφείλεται τόσο στον εγωκεντρισμό του, όσο και στην περιορισμένη ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και σωματικών δεξιοτήτων του (Fleer, 2011). Στη βιβλιογραφία, γίνεται λόγος για διάφορα επιμέρους είδη παιχνιδιού, ανάλογα με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, αλλά και ανάλογα τη δραστηριότητα, τα μέσα και τους μαθησιακούς στόχους κλπ. (Fleer, 2011). Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα από τα βασικότερα είδη, ανάλογα με την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους.

Κατά την ηλικία των τριών ετών αρχίζει το ομαδο-συνεργατικό παιχνίδι, κατά το οποίο το παιδί παίζει με άλλα παιδιά και στο οποίο αναλαμβάνει συγκεκριμένους ρόλους. Αυτό το είδος παιχνιδιού, βοηθά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, στη συνεργασία και στην κοινωνικοποίηση. Από την ηλικία των 6 και 7 ετών και μετά, επικρατεί το οργανωμένο παιχνίδι με κανόνες, το οποίο συνήθως οργανώνεται από έναν ενήλικα (π.χ. τον εκπαιδευτικό), αλλά υπάρχει και το αυθόρμητο ή ελεύθερο παιχνίδι, στο οποίο την πρωτοβουλία την έχει το ίδιο το παιδί: επιλέγει τη δραστηριότητα, τα αντικείμενα και στην περίπτωση που δεν επιλέξει να παίξει μόνο του, τους συμπαίκτες του, ικανοποιώντας έτσι τις ιδιαίτερες ανάγκες του και τα ενδιαφέροντά του. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής και της πρώιμης σχολικής ηλικίας, που είναι μεταξύ των 2 και 6 ετών, αναπτύσσεται το συμβολικό παιχνίδι, ή «παιχνίδι φαντασίας». Είναι το παιχνίδι εκείνο, που εμπλέκει τη φαντασία του παιδιού, καθώς τα παιδιά αρέσκονται να ενσαρκώνουν ρόλους ενηλίκων και μυούνται στην αφηρημένη σκέψη, ώστε να

εκφράσουν έννοιες, όνειρα και ιστορίες. Έτσι το συμβολικό παιχνίδι, μετατρέπεται σε κοινωνικό και αργότερα σε κοινωνικό-δραματικό (Fleer., 2011).

### ***1.2.1 Είδη του παιχνιδιού***

Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Mayles, διαχωρίζεται το παιχνίδι σε πέντε είδη, με βάση την ανάπτυξη του παιδιού, τα οποία είναι τα εξής (Stegelin et al., 2015):

#### ***1) Φυσικό παιχνίδι***

Αυτό το είδος, παρουσιάζεται σε ηλικία 2 ετών και έχει σχέση με την άσκηση του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, το είδος αυτό έχει σχέση με την αργή κίνηση του παιδιού, μέσω απλών κινητικών εκδηλώσεων σε δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, το κρυφτό, η πάλη. Η όραση και η κίνηση είναι συνδεδεμένες και λειτουργούν διαδοχικά, ενώ παρατηρείται και έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού.

#### ***2) Παιχνίδι με αντικείμενα***

Σε αυτό το είδος, το παιδί αρχίζει να ανακαλύπτει τα διάφορα αντικείμενα που βρίσκονται στο κοντινό και ευρύτερο περιβάλλον του. Από πολύ νωρίς το βρέφος εξερευνά τα αντικείμενα με το δικό του τρόπο, δηλαδή τα τοποθετεί στο στόμα και να τα δαγκώνει, αλλά ακόμη και όταν τα ρίχνει κάτω το έδαφος. Στη συνέχεια, σε ηλικία 2 ετών και πάνω το νήπιο διαχωρίζει τα αντικείμενα ανάλογα με τη χρήση τους, ενώ σε ηλικία τεσσάρων ετών δημιουργεί διάφορες σύνθετες κατασκευές. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τα αντικείμενα, το παιδί επινοεί δικούς του διαλόγους και τακτικές, που το βοηθούν στο αναπτυξιακό κομμάτι της ομιλίας, της σκέψης και της λύσης διαφόρων θεμάτων (Pellegrini, 2004b).

#### ***3) Συμβολικό παιχνίδι***

Ολοένα και περισσότερο αυξάνεται η χρήση των συμβολικών παιχνιδιών στα παιδιά, διότι βασίζονται σε λέξεις, ήχους, γραφή, οπτικοακουστικό υλικό και τεχνικά μέσα, που βοηθούν με ένα πιο σύγχρονο τρόπο τα παιδιά να αναπτύξουν την ομιλία και τις γνωστικές τους ικανότητες, τη γραφή, την ανάγνωση και την επίλυση προβλημάτων. Σε

μελέτη 96 παιδιών, ηλικίας 4 ετών αποδείχθηκε ότι το συμβολικό παιχνίδι αυξάνει την απρόσμενη «συνεταιριστική συμπεριφορά» (Tomasello, 2009).

#### **4) Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, Παιχνίδι ρόλων**

Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι ρόλων, είναι ευρέως γνωστό και χρησιμοποιείται από το 1940 στον τομέα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, είναι μια τακτική που δίνει τη δυνατότητα στο παιδί, να υπακούει στους κανόνες και να συμπεριφέρεται ανάλογα αλλά και ταυτόχρονα να ενεργεί και αυτόνομα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, χρησιμοποιείται και στην εκπαίδευση για κατανόηση και εμπάθυνση περιεχομένου, κυρίως σε θεωρητικά μαθήματα (Blattner & Fiori, 2009). Το είδος αυτό, αποτελείται από το υποκείμενο που είναι συνήθως ένας ήρωας, τα βασικά μέσα που είναι οι κανόνες, την υπόθεση του έργου, τους υπόλοιπους χαρακτήρες, το αντικείμενο, που είναι η σύνδεση των ηρώων μεταξύ τους και οι στόχοι τους, ενώ το ζητούμενο είναι η εμφύσηση ηθικών αξιών και η διερεύνηση της φαντασίας. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο, υπάρχουν χώροι διαμορφωμένοι για το παιχνίδι ρόλων, όπως είναι το κουκλοθέατρο το οποίο το παιδί μπορεί να καλλιεργήσει τη σκέψη και τη φαντασία του, αλλά και να ενισχύσει την ενσυναίσθηση του εξωτερικεύοντας περισσότερο τα συναισθήματά του. Η Spolin ήταν η υπεύθυνη για την ενσωμάτωση αυτού του είδους στη ζωή των παιδιών (Blattner & Fiori, 2009).

#### **5) Παιχνίδι κανόνων**

Μέσα από αυτά τα παιχνίδια, το παιδί εκτός του ότι προσαρμόζεται στα δεδομένα του παιχνιδιού, είναι σε θέση στο να επινοήσει και νέους κανόνες. Από τα πιο παραδοσιακά και πιο τετριμμένα παιχνίδια, όπως το κυνηγητό και τα επιτραπέζια μέχρι τα πιο σύγχρονα, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, το παιδί κοινωνικοποιείται και αναπτύσσει τις κοινωνικές και γνωστικές του ικανότητες και μέσα από αυτές είναι σε θέση να κατανοήσει τη σημασία της επιτυχίας ή όχι ενός παιχνιδιού. Αυτό το παιχνίδι συναντάμε και στο δημοτικό αλλά και σε μεγαλύτερες ηλικίες (Whiterbread, Basilio & Kunalja, 2012).

### **1.2.2 Τα οφέλη του παιχνιδιού**

Με βάση τα όσα έχουν προηγηθεί, είναι εύκολο να κατανοηθεί ο σημαντικός ρόλος του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα, το παιχνίδι φαίνεται να είναι ο κόσμος του παιδιού που μέσα σε αυτόν εμπλουτίζονται σημαντικά μέρη από την ενήλικη καθημερινότητα. Το παιχνίδι έχει μεγάλη αξία για το παιδί, αποτελεί απαραίτητη προετοιμασία για τη μελλοντικά σοβαρή ενασχόληση του παιδιού και ανταποκρίνεται σε όλες τις ανάγκες του (Fesseha & Pyle, 2016). Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι συμβάλλει θετικά για το παιδί στα εξής σημεία:

#### **1) Φαντασία**

Στο «ελεύθερο σχολείο», το παιχνίδι ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του παιδιού, καθώς τα παιδιά θεωρούν τα δημιουργήματα της φαντασίας τους ως πραγματικά, όσο δεν παρεμβαίνουν άλλοι να τους θυμίσουν το αντίθετο. Επιπλέον ο Vygotsky, θεωρεί ότι τα παιχνίδια που ενισχύουν το κομμάτι της φαντασίας του παιδιού, και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο, είναι μια μοναδική εμπειρία κατά την οποία τα παιδιά είναι ωφέλιμο να φέρουν εις πέρας κάποια καθήκοντα.

#### **2) Κοινωνική ανάπτυξη**

Ο Vygotsky τονίζει ότι *«το παιχνίδι αποτελεί απαραίτητο μέσο ομαλής ανάπτυξης του νηπίου, όπως και κάθε παιδιού μεγαλύτερης ηλικίας. Τα παιδιά επικοινωνούν με τον καλύτερο τρόπο όταν εκφράζουν και αναπαριστούν τις σκέψεις τους. Ακόμη, μέσα από το παιχνίδι μπορεί κανείς να διαπιστώσει το επίπεδο της κοινωνικοποίησης του παιδιού»*, δηλαδή θεωρεί ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, μιας και είναι προσαρμοσμένο με βάση την ηλικία και την καθημερινότητα του. Ως επί το πλείστον, το παιδί μπορεί να εξελιχθεί σε έναν αυτόνομο και υπεύθυνο πολίτη της κοινωνίας στην οποία ζει και να προσαρμοστεί στους κανόνες της (Daniels, & Pyle, 2021σελ:11). Επίσης, η Λουκρέζη (2013,σελ:98), επισημαίνει ότι *«το παιχνίδι ενισχύει την κοινωνική κατανόηση του παιδιού: οι ρόλοι και οι θεματικές που αναδύονται κατά τη διάρκεια του, αναπτύσσουν τη διορατικότητα του παιδιού σε κοινωνικούς κανόνες και συμβάσεις. Εφόσον τα κύρια υλικά του κοινωνικού παιχνιδιού μίμησης και ρόλων, είναι οι διάφορες όψεις της κοινωνίας και οι προσδοκίες σχετικά με τη συμπεριφορά των ανθρώπων»*.

### **3)Θεραπευτική ιδιότητα του παιχνιδιού**

Το παιχνίδι από πολλά χρόνια πριν χρησιμοποιείται και στον τομέα της Ιατρικής για θεραπευτικούς λόγους, γνωστή ως παιγνιοθεραπεία. Ειδικότερα, ένα παιχνίδι με θεραπευτική ιδιότητα μπορεί να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο, έτσι ώστε να ενδυναμώνει και να ελέγξει καλύτερα την κίνηση, αλλά και να γλιτώσει διάφορα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, στην καρδιά και στον εγκέφαλο.

### **4)Αντίληψη**

Μέσα από τα παιχνίδια που ενισχύουν την αντίληψη του παιδιού, το παιδί γνωρίζει καλύτερα το περιβάλλον του και είναι σε θέση να κατανοήσει τη χρησιμότητα του κάθε αντικειμένου ξεχωριστά. Είναι σπουδαία η χρησιμότητα του παιχνιδιού, όπως και στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και γι' αυτό το λόγο, το παιχνίδι έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να βοηθά το παιδί στην ανάπτυξη του, αλλά και στο να αποδρά από τα προβλήματα και τις πιέσεις της καθημερινότητας του, αποτελώντας έτσι βασικό εφόδιο στην εξέλιξη του, γνωστικά αλλά και ηθικά και κοινωνικά (Sherratt & Peter, 2002).

## **1.3 Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία**

### **1.3.1 Νηπιαγωγείο**

Το παιχνίδι θεωρείται κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, αλλά και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι θεωρείται μια από τις βασικές αρχές που διέπουν το νέο πρόγραμμα σπουδών (ΠΣΝ, 2014). “Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας στο νηπιαγωγείο, προωθείται με τις διάφορες αυθόρμητες δραστηριότητες των παιδιών, όπως η ζωγραφική, οι κατασκευές, τα σχεδιαγράμματα, ο χορός, η κίνηση, το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι. Τα παραπάνω αποτελούν τρόπους αναπαράστασης και επικοινωνίας της σκέψης και των εμπειριών τους, και όχι απλώς τρόπους διασκέδασης και έκφρασης”(ΠΣΝ, 2014). “Το παιχνίδι θεωρείται «κυρίαρχη δραστηριότητα» για κάθε πλευρά (κοινωνική, συναισθηματική, νοητική και κινητική) της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών, που βρίσκονται στην ηλικία 4-7 ετών. Μέσα από το παιχνίδι, οι μαθητές αναπτύσσονται και μαθαίνουν, καθώς αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά κι ενήλικες. Επίσης διαχειρίζονται συγκρούσεις, δοκιμάζουν τις δυνατότητές τους, εμπλέκονται σε ρεαλιστικά και

φανταστικά σενάρια, ανακαλύπτουν και ελέγχουν ιδέες, επιλύουν προβλήματα, δημιουργούν και αυτοσχεδιάζουν» (ΠΣΝ, 2014).

Τα νήπια λόγω της ηλικίας τους, παίζουν παιχνίδια σε οποιοδήποτε χώρο, πράγμα το οποίο βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους, όπως έχει ήδη διατυπωθεί παραπάνω, πόσο μάλλον στο νηπιαγωγείο που το επιτρέπει και το σχολικό πρόγραμμα. «Το ελεύθερο παιχνίδι είτε ατομικό είτε ομαδικό σε ελκυστικά οργανωμένες γωνίες και υπαίθριους χώρους, επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύσσονται, να ανακαλύπτουν, να χρησιμοποιούν δημιουργικά υλικά και μέσα, να πειραματίζονται, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται» (ΔΕΠΠΣ, 2002). Γι' αυτό το λόγο, η διαρρύθμιση του μέρους που παίζει το παιδί κατέχει σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη και την ύπαρξη του παιδιού στο σχολικό χώρο.

Επομένως, είναι θεμιτό να ακολουθούνται ορισμένες τακτικές και όροι, που θα προστατεύουν το παιδί στο χώρο αυτό. Πιο συγκεκριμένα, το νηπιαγωγείο αποτελεί το αμέσως επόμενο βήμα από το σπίτι και το οικογενειακό περιβάλλον και έτσι είναι απαραίτητο να γίνει η μετάβαση του παιδιού όσο πιο ανώδυνα είναι δυνατόν. Έτσι, δημιουργείται η ανάγκη να θυμίζει σημεία του σπιτιού και να δημιουργεί το αίσθημα της οικειότητας στο παιδί, να είναι δηλαδή διατμημένο σε περισσότερα μέρη και καθένα από αυτό το μέρος, να έχει το σκοπό του (Καρτασίδου, 2007).

Ειδικότερα ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι θεμιτό να προσδίδει ένα ήρεμο, χαλαρό και ασφαλές αίσθημα στο παιδί, έτσι ώστε να ενισχύει την ανάπτυξη και την εξέλιξη του, απαλλάσσοντας το από κάθε είδους αίσθημα φόβου και ανησυχίας. Ωστόσο, προσαρμοσμένο και κατάλληλο δεν θα ήταν απαραίτητο να είναι μόνο το εσωτερικό του σχολείου, αλλά και ο εξωτερικός χώρος που είναι αναγκαίο να είναι ασφαλής, άνετος, και να εξάπτει το πνευματικό μέρος του παιδιού όσο το δυνατόν καλύτερα (Διαφέρμου και συν., 2008).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί κατά τη διαδικασία της μετάβασης του στο σχολικό περιβάλλον, που είναι απαραίτητο μετά το σπίτι να προσαρμοστεί στη διαδικασία αυτή, δεν επιφέρει να εξελιχθεί πνευματικά και ψυχολογικά το ΕΓΩ του, επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να είναι με αυτόν τον τρόπο ο χώρος διαμορφωμένος, έτσι ώστε να προσαρμόζεται η πραγματικότητα στις ανάγκες του παιδιού και όχι το αντίστροφο. Ακόμη, η ικανότητα του παιδιού «να μετατοπίζεται μέσα στο χώρο, να υποδύεται ρόλους και να συμμετέχει σε πολλές διαδικασίες, συμβάλλουν στη διαδικασία κατανόησης του χώρου, του εαυτού του μέσα σε αυτόν, αλλά και των άλλων προσώπων και αντικειμένων που μετατοπίζονται μέσα στο χώρο» (Vlachopoulos et al., 2017).

## 1.4 Η εκπαιδευτική συμπερίληψη

### 1.4.1 Εννοιολογική ανάλυση του όρου: εκπαιδευτική συμπερίληψη

Σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη, ο ορισμός της έννοιας βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση της αξίας της πρακτικής εφαρμογής της στην διδασκαλία, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η συμπερίληψη συνδέεται με την εκπαιδευτική πράξη. Με τον όρο εκπαιδευτική συμπερίληψη ορίζεται η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που προορίζεται για όλα τα παιδιά και συμπεριλαμβάνει την δυνατότητα για υλικές, τεχνικές και εκπαιδευτικές προσαρμογές, προκειμένου να παρακολουθούν την τυπική εκπαίδευση τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Ειδικότερα, ο σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι η παροχή μιας εκπαίδευσης με ίσες ευκαιρίες για όλους και όχι απλώς η τυπική συμπερίληψη των παιδιών στο σχολείο (Παντελιάδου και Αργυρόπουλος, 2011). Όταν μιλάμε για εκπαιδευτική συμπερίληψη εννοούμε τη διδασκαλία που σχεδιάζεται εκ των προτέρων και υλοποιείται από τον εκπαιδευτικό με σκοπό να βοηθηθούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για να καταρτιστεί ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα απαιτείται γνώση και εντατική προσπάθεια, για να βρεθούν οι ικανότητες αλλά και οι αδυναμίες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Απαιτείται επίσης συνεργασία και με την οικογένεια (Παπαπέσσιου και Καρασαββίδης, 2015).

Η Παντελιάδου (2008) διακρίνει δύο μέρη στη διαδικασία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, τον μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα. Επισημαίνει ότι το τι μαθαίνει ένας παιδί, το πώς το μαθαίνει και το πώς το εξηγεί, είναι απαραίτητο να συμβαδίζει με το επίπεδο και τη μαθησιακή του ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντά του αλλά και τις προτιμήσεις του, σε σχέση με τον τρόπο που μαθαίνει.

Στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, εάν ζητηθεί, δίνεται στο μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδευτική υποστήριξη μέσα στη γενική τάξη, με συνδιδασκαλία ενός εκπαιδευτικού γενικής και ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, και παίρνουν από κοινού αποφάσεις για τους στόχους και τις διδακτικές δραστηριότητες και είναι εξίσου υπεύθυνοι, για όλους τους μαθητές. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ο Αγαλιώτης (2002) αναφέρει και άλλες προσεγγίσεις όπως την διδασκαλία σε μικρότερες ομάδες, την διδασκαλία μέσω στρατηγικών, την αλληλοδιδασκτική μέθοδο και την αυτοδιαχείριση του μαθητή. Επιπροσθέτως, είναι αναγκαίο να δίνεται έμφαση σε μια ορθή αξιολόγηση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο στις ικανότητες όσο και στις ελλείψεις τους, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους με ανάλογο υλικό σχεδιασμό και χρόνο που θα είναι προσαρμοσμένοι στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στις σχολικές βλέψεις (Αγαλιώτης, 2011).

Ακόμη, ο όρος της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι απαραίτητο να διαφοροποιηθεί από τους όρους «ένταξη», όπου σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα μεταφράζεται από τον όρο «integrations» και σηματοδοτεί την εγγραφή, την τοποθέτηση και την ολοκλήρωση των σπουδών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικό σχολείο, δίχως όμως αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι οι μαθητές είναι ενεργοί συμμετέχοντες, καθώς και από τον όρο της «ενσωμάτωσης» που είναι η μετάφραση του όρου «mainstreaming», δηλαδή «κάθε άτομο, το οποίο ζει σε μια ομάδα, επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτήν με τις διαδικασίες της αλληλεπίδρασης και βιώνει τον εαυτό του παράλληλα με τα άλλα μέλη της ομάδας. Δεν πρόκειται επομένως, για προσαρμογή και ολοκληρωτική εκπαίδευση του ατόμου, αλλά για διαδικασίες κοινωνικοποίησης μέσω της αλληλεπίδρασης και δηλώνει απλώς την εγγραφή του παιδιού σε γενικό σχολείο, αλλά και τη γενικότερη κοινωνική αλληλεπίδραση του με το σχολείο» (Κυπριωτάκης, 2001).

#### *1.4.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής συμπερίληψης*

Εφόσον ο όρος της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, αλλά και ο διαχωρισμός της από άλλες έννοιες έχει αποσαφηνιστεί παραπάνω, είναι θεμιτό να διατυπωθούν και τα μοντέλα της, όπως έχουν μελετηθεί διεθνώς, έτσι ώστε να γίνει ακόμη πιο σαφής η έννοια και η σημασία της. Ειδικότερα, τα μοντέλα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι τέσσερα και είναι τα εξής:



1) **Μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης (full inclusion)**

Σε αυτό το μοντέλο οι μαθητές με αναπηρίες αφομοιώνονται σε μια γενική τάξη με ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες, χωρίς να δίνεται βαρύτητα στην ειδική τους ανάγκη.

2) **Μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place)**

Σε αντίθεση με το προηγούμενο μοντέλο, ο μαθητής με αναπηρία καλύπτεται εκπαιδευτικά από θεσμικό πλαίσιο, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να φοιτά σε γενικό σχολείο με την αρωγή ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, μέσα στην τάξη ή έξω σε άλλη αίθουσα, εντός του γενικού σχολείου, με ειδικά προσαρμοσμένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και επιπλέον παροχή ειδικού βοηθητικού προσωπικού.

3) **Μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs)**

Στο τρίτο μοντέλο, βασική προϋπόθεση για τη φοίτηση του μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικό σχολείο, είναι η αξιολόγηση των αναγκών του, έτσι ώστε να αποφασιστεί εάν θα τοποθετηθεί σε γενικό ή ειδικό σχολείο, εάν και εφόσον κριθεί αυτό απαραίτητο, συνυπολογίζοντας και την σχολική εξέλιξη των υπόλοιπων μαθητών.

4) **Περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης (limited inclusion)**

Ως προς την σχολική ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή, με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι αναγνωρίσιμο ότι η φοίτηση τους σε ειδικό σχολείο είναι προτιμότερη, ενώ ως προς το κομμάτι της κοινωνικοποίησης τους με τους υπόλοιπους μαθητές είναι προτιμότερο το γενικό σχολείο. Σε αυτή την απόφαση σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι γονείς.

### **1.4.3.Πλεονεκτήματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης**

Αρχικά, στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται σχετική αναφορά για τα οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, σε πνευματικό και δημόσιο επίπεδο. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί την πιο αποδοτική εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Felder, 2018). Τα παιδιά με αναπηρίες και

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι προτιμότερο να φοιτούν σε γενική τάξη, σε προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ανάλογο με τις ανάγκες του κάθε παιδιού ή ομάδας ξεχωριστά, έτσι ώστε να προοδεύσουν εκπαιδευτικά αλλά και να κοινωνικοποιηθούν περισσότερο. Ειδικότερα, έχει μελετηθεί διεθνώς ότι οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια γενική τάξη παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες σχολικής εξέλιξης, καθώς φαίνεται να είναι πιο λειτουργικοί σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα, με λιγότερους κοινωνικούς αποκλεισμούς. Επίσης, με κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές και διαμορφώσεις, σε γνωστικό επίπεδο παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο σε αντίθεση με το να τοποθετούνταν σε ένα ειδικό σχολείο ή σε ένα τμήμα ένταξης (Felder, 2018).

Ακόμη, σε έρευνα διαπιστώθηκε ότι η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν εμπόδιζε ούτε δημιούργησε τροχοπέδη στην επιμόρφωση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, αλλά και γενικότερα στην περαιτέρω σχολική επίδοση τους (Shogren et al., 2015). Επιπροσθέτως, πέρα από το εκπαιδευτικό κομμάτι τα παιδιά με αναπηρίες και εκπαιδευτικές ανάγκες ωφελούνται σε ένα ενιαίο σχολείο ως προς το επίπεδο της κοινωνικοποίησης, διότι κατά αυτό τον τρόπο εξοικειώνονται με το περιβάλλον και δεν αποκόπτονται κοινωνικά (Shogren et al., 2015). Με αυτή τη δυνατότητα, τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι σε θέση να αντιγράψουν τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους και να προσαρμοστούν ακόμη περισσότερο σε κοινωνικό επίπεδο (Garfinkle & Schwartz, 2002).

Επιπλέον, η φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί ένα «πραγματικό κόσμο» (Blewitt et al., 2019). Γι' αυτό το λόγο και μέσα από μελέτες, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενική τάξη γίνονται πιο ανεξάρτητοι σε σχέση με ένα ειδικό σχολείο ή ένα τμήμα ένταξης. Τέλος, η εκπαιδευτική συμπερίληψη προσφέρει στα παιδιά αυτά, όχι μόνο τη δυνατότητα στο να συνάψουν κοινωνικές σχέσεις, αλλά και να εξελιχθούν ουσιαστικά σε γνωστικό επίπεδο, με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση (Blatner, 2009). Πρέπει βέβαια να αναφερθεί το γεγονός ότι το μεγαλύτερο τμήμα της διεθνούς βιβλιογραφίας εστιάζει στην άποψη των εκπαιδευτικών και των ειδικών, ενώ οι απόψεις και οι εμπειρίες των γονέων αλλά και των ίδιων των παιδιών δεν έχουν διερευνηθεί διεξοδικά (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Το παιχνίδι μπορεί να συνυπάρξει ως αρωγός σε αυτή την διαδικασία, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ηλικίας και προσφέρει πολύπλευρα οφέλη (Κοντοπούλου, 2007).

## 1.5 Παιχνίδι και ειδική αγωγή

Όσον αφορά το παιχνίδι σε παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι εύλογο να επισημανθεί ότι λόγω περιορισμένων αναπτυξιακών σημείων, υπάρχει το ενδεχόμενο το παιδί να συμμετέχει λιγότερο ή και καθόλου σε πιο σύνθετα και ομαδικά παιχνίδια (Danniels & Pyle, 2021). Ειδικότερα, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν επιλέγονται από τους υπόλοιπους μαθητές για συμμετοχή σε ένα ομαδικό παιχνίδι, λόγω του γεγονότος ότι δυσκολεύονται στο να ακολουθήσουν τους όρους του παιχνιδιού και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, εκδηλώνοντας έτσι μια πιο απόλυτη και προκλητική συμπεριφορά (Μπάρμπας και Τρυποπούλου, 2018).

Επιπροσθέτως, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όπως έχουν αναφερθεί σε μελέτες προτιμούν λιγότερο για συμμετοχή σε κοινωνικό παιχνίδι τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα τα παιδιά με νοητική αναπηρία (Μπάρμπας και Τρυποπούλου, 2018). Αυτό συμβαίνει, διότι τα παιδιά με νοητική αναπηρία, συνήθως παίζουν κατά μόνας ή δίπλα σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη, τα οποία τις περισσότερες φορές δεν ενοχλούνται ούτε αντιδρούν. Αυτή η πιθανή απόρριψη από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, οφείλεται πιθανότατα στο γεγονός ότι τα παιδιά με νοητική αναπηρία υπολείπονται σε αισθητηριακό και πνευματικό επίπεδο, λόγω έλλειψης της γενικότερης κοινωνικής επαφής και συμμετοχής σε καθημερινές δραστηριότητες (Petkova & Chakov, 2019).

Ομοίως τα παιδιά με διάσπαση προσοχής, με ή χωρίς υπερκινητικότητα, παρουσιάζουν περιπτώσεις απόκλισης σε ομαδικό παιχνίδι. Συμπερασματικά, μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι η συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με την αρωγή των συμμαθητών τους, δύναται να ενισχύσει τη συμμετοχή τους στο ομαδικό παιχνίδι, εκδηλώνοντας λιγότερη προκλητική συμπεριφορά (Diamond, 2008). Επιπλέον, σημαντικό ρόλο για τη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο παιχνίδι, παίζει και το επίπεδο της αναπηρίας, εάν δηλαδή είναι ήπιας, μέτριας ή βαριάς. Γι' αυτό και έρευνες υποστηρίζουν ότι σε μια ήπια μορφή τα παιδιά είτε με νοητική αναπηρία είτε με μαθησιακές, όπως ΔΕΠΥ, προτιμώνται περισσότερο για συμμετοχή σε παιχνίδι, σε αντιδιαστολή με μαθητές που βρίσκονται σε πιο κρίσιμα επίπεδα και αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας και μιας πιο απείθαρχης συμπεριφοράς σχετικά με τους κανόνες του παιχνιδιού. Γι' αυτό το λόγο, τις περισσότερες φορές

επιλέγουν να παίξουν μόνα τους, σε μια πιο απομονωμένη γωνία του σχολείου (Καρτασίδου, 2007).

Εν κατακλείδι, η συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα ομαδικό παιχνίδι, συνιστά ένα πιο προσαρμοσμένο και κατάλληλο παιχνίδι που θα έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στους όρους του παιχνιδιού και να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους. Γι' αυτό και το κομμάτι της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα, όμως από την άλλη είναι μια αναγκαία προσπάθεια, για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση στην κοινωνία γενικότερα.

### *1.5.1 Παιχνίδι και εκπαιδευτική συμπερίληψη*

Ο τομέας της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να προσφέρεται ισότιμα σε όλα τα παιδιά, χωρίς περιορισμούς, γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η εκπαιδευτική συμπερίληψη, η οποία θα αποτελείται από ισότιμη και ομαδική εκπαίδευση (Horn & Banerjee, 2009). Ένα από τα βασικά στοιχεία μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι και το παιχνίδι και ειδικά στις μικρές ηλικίες σε ένα διαμορφωμένο περιβάλλον που θα ενισχύει το γνωστικό κομμάτι μέσω της γραφής και των μαθηματικών πράξεων.

Ακόμη, ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει το προβάδισμα μέσα από το παιχνίδι να εξασκήσει και άλλες δυνατότητες, όπως είναι ένα πιο πλούσιο λεξιλόγιο, σωστή γραμματική, ορθότερος προφορικός λόγος και επίλυση προβλημάτων. Επιπροσθέτως, το ομαδικό παιχνίδι μέσα στη εκπαιδευτική συμπερίληψη προωθεί την αλληλεπίδραση και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών αποκομίζοντας νέες ικανότητες, χωρίς περιορισμούς. Είναι αναγκαίο τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αγκαλιάζονται ολόπλευρα από το σχολικό περιβάλλον, έτσι δίνεται και η δυνατότητα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να ωριμάζουν συναισθηματικά και να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλύτερα (Jamison et al., 2012).

Επιπλέον, το παιχνίδι όπως έχει ήδη διατυπωθεί παραπάνω, αποτελεί το πρώτο σκαλοπάτι για το πέρασμα στην πραγματικότητα και την ενηλικίωσή τους, γι' αυτό και αν το εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί προωθήσουν στη εκπαιδευτική συμπερίληψη το ομαδικό παιχνίδι μεταξύ των παιδιών τυπικής και μη

ανάπτυξης τόσο πιο εύκολη θα είναι η ενσωμάτωση τους στην κοινωνία στη συνέχεια της ζωής τους. Επιπροσθέτως, είναι σημαντική η προώθηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, μιας και είναι ένα μέσο που προκαλεί ευχαρίστηση και θετικά συναισθήματα στον μαθητή και ενισχύει μια πιο ευχάριστη και συνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Τέλος, ο σκοπός της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μέσω του παιχνιδιού είναι η δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης, κατανόησης, ευχάριστης και ουσιαστικής μαθησιακής διαδικασίας (Lenakakis et al., 2018).

### *1.5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσου εκπαιδευτικής συμπερίληψης*

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είναι καθοριστικός στην αξιοποίηση του παιχνιδιού, ως μέσο εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, έχοντας ως αναγκαιότητα μια σειρά από ενέργειες:

- Παρατήρηση του παιχνιδιού μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έτσι ώστε να εντοπιστούν οι δυσκολίες του ως προς τον τρόπο που παίζει. Εντοπίζοντας και κατανοώντας τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς του.
- Δημιουργία κι ένταξη του παιχνιδιού στις ρουτίνες της τάξης και στην εκπαιδευτική πρακτική. Έχοντας σε καθημερινή βάση ένα με δύο παιχνίδια, είτε στην παρεούλα μαζί με όλα τα παιδιά, είτε και στο διάλειμμα είτε στις γωνιές, με ανάλογο βαθμό παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό και με την κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση.
- Ενθάρρυνση και δημιουργία κινήτρων συμμετοχής των μαθητών στο παιχνίδι από τον εκπαιδευτικό. Με την δημιουργία κατάλληλων κι ελκυστικών συνθηκών που προάγουν ένα ασφαλές, φιλικό, πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον, με προϋποθέσεις μάθησης για όλους τους μαθητές
- Οργάνωση μαθησιακών εμπειριών παιχνιδιού, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών, προωθούν τη συνεργασία, καλλιεργούν κλίμα εμπιστοσύνης, αναθέτουν ρόλους και ενθαρρύνουν την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων παιχνιδιού, τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την αποτίμηση μιας δραστηριότητας.

- Υποστήριξη δημιουργίας μικρών και κατάλληλα διαμορφωμένων ομάδων παιχνιδιού με στόχο τη σταδιακή ένταξη σε μεγαλύτερες ομάδες αλλά και προτροπή με φυσικό και αβίαστο τρόπο των μαθητών που δυσκολεύονται, να συμμετέχουν στο παιχνίδι, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεικόνα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Διαφοροποίησή του υλικού και δημιουργία κανόνων παιχνιδιού με τρόπο που να έχουν πρόσβαση και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προωθώντας ταυτόχρονα την έκφραση προτιμήσεων στο παιχνίδι με διαμόρφωση ανάλογου υλικού. (Bentley-Williams & Morgan.,2013).

Τέλος, το index for inclusion είναι ένα μέσο που ενισχύει την εκπαιδευτική συμπερίληψη και βοηθά τους εκπαιδευτικούς σε αυτή την προσπάθεια, για ίσες ευκαιρίες και συμμετοχή στην εκπαίδευση για όλους. Πιο συγκεκριμένα, το index for inclusion περιλαμβάνει: εκτίμηση όλων των μαθητών και του προσωπικού εξίσου, αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και μείωση του αποκλεισμού τους από τα προγράμματα σπουδών, αναδιάρθρωση των πολιτικών και των πρακτικών στα σχολεία, ώστε να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των μαθητών σε κάθε περιοχή και μείωση των εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών, όχι μόνο εκείνων με αναπηρίες ή εκείνων που κατηγοριοποιούνται ως «με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Επίσης, προωθείται η μάθηση μέσα από τις προσπάθειες να ξεπεραστούν τα εμπόδια στην πρόσβαση και τη συμμετοχή των μαθητών, για την πραγματοποίηση αλλαγών προς όφελος των μαθητών ευρύτερα. Σύμφωνα με το index for inclusion, οι διαφορές μεταξύ των μαθητών χρησιμοποιούνται ως πόροι για την υποστήριξη της μάθησης, παρά ως προβλήματα που πρέπει να ξεπεραστούν, αναγνωρίζοντας ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι μια πτυχή της γενικότερης συμπερίληψης στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό το index for inclusion εστιάζει σε εκείνες τις πρακτικές παιχνιδιού, που προωθούν όλα τα παραπάνω (Carrington, & Duke.,2014).

### *1.5.3 Αποτελεσματικές πρακτικές για την προώθηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μέσω του παιχνιδιού*

Αρχικό στάδιο για μια αποτελεσματική πρακτική αποτελεί η σωστή και μεθοδευμένη έρευνα, για τον εντοπισμό του είδους των ατομικών δυσκολιών (π.χ. συμπεριφορικές, γνωστικές, κοινωνικές), που τυχόν αντιμετωπίζει ο εκάστοτε μαθητής, με σκοπό να γίνει ο σχεδιασμός της κατάλληλης στοχοθεσίας για εκείνον και να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι προσέγγισης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με σεβασμό στον ατομικό ρυθμό του μαθητή δίνοντάς του επιπλέον χρόνο, εάν χρειάζεται, για πειραματισμό και εξοικείωση. Επίσης η αναδιαμόρφωση του παιχνιδιού μέσω της προσαρμογής των διαδικασιών ανάλογα με την ετοιμότητα του για ουσιαστική και ενεργώ συμμετοχή είναι επίσης αναγκαία. (Καρτασίδου, 2004).

Μια εξίσου σημαντική πρακτική, είναι η ανάπτυξη κατάλληλων συνθηκών χώρου συνύπαρξης μαθητών, με και χωρίς ειδικές ανάγκες, με σκοπό την δημιουργία ή την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και μετάβασης από το μοναχικό παιχνίδι στο παράλληλο και συνεργατικό. Αυτό γίνεται με την σύνθεση μικρών και ευέλικτων ομάδων συμπαικτών, για βελτίωση της ποιότητας και του βαθμού συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το στάδιο ενώ στην αρχή συμμετέχει επιλεκτικά, ανάλογα με τον σκοπό του παιχνιδιού, προσπαθώντας να βοηθήσει και χωρίς να επηρεάζει την ευχαρίστηση και της προσωπικές επιλογές των μαθητών, σταδιακά αποσύρεται χωρίς να κάνει αισθητή την παρουσία του. Ο χώρος του παιχνιδιού, όπως αναφέρθηκε, είναι εξίσου σημαντικός και γι' αυτό είναι αναγκαίο να ανανεώνεται και να εμπλουτίζεται με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών, αλλά και να γίνεται κατηγοριοποίηση και οργάνωση των παιχνιδιών, με στόχο τη συμμετοχή και την αυτονομία όλων των μαθητών και ιδιαίτερα των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες. (Ρεκαλίδου και συν.,2010)

Ακόμα μια σημαντική πρακτική εκπαιδευτικής συμπερίληψης μέσω του παιχνιδιού, είναι και η μίμηση προτύπου επιθυμητής συμπεριφοράς, «peer modeling». Αυτή η πρακτική, επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από την ομάδα των συνομηλίκων, βάζοντας μαθητές με ανεπτυγμένες κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες, σε μια ομάδα παιχνιδιού με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, η ανάλυση του παιχνιδιού σε μικρότερα βήματα, προκειμένου να γίνουν κατανοητά από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η χρήση κοινωνικών ιστοριών, εξηγώντας και εισάγοντας καθημερινές και κοινωνικές καταστάσεις αλλά και

επιθυμητές συμπεριφορές, είναι επίσης δυο ωφέλιμες πρακτικές εκπαιδευτικής συμπερίληψης μέσω του παιχνιδιού. (Αζήζ και συν., 2022).

## **1.6 Ήπια Νοητική Αναπηρία και ΔΕΠΥ**

### ***1.6.1 Εννοιολογική ανάλυση του όρου: Ήπια νοητική αναπηρία***

Η νοητική αναπηρία είναι κατάσταση που αφορά το επίπεδο της νοημοσύνης του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο με νοητική αναπηρία παρουσιάζει κάποιες μεταβολές στο γνωστικό, κοινωνικό, περιβαλλοντολογικό, ψυχολογικό και σωματικό επίπεδο. Το κατά πόσο όμως παρουσιάζει βραδύτητα σε αυτά τα επίπεδα το άτομο εξαρτάται από το βαθμό της αναπηρίας αυτής, που διακρίνεται σε ήπια, μέτρια, σοβαρή και βαριά. Ειδικότερα, τα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία είναι σε πλεονεκτική θέση, καθώς δύναται να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν παραπάνω το εκπαιδευτικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Δηλαδή, έχουν περισσότερες πιθανότητες να ανταπεξέρχονται στις σχολικές τους υποχρεώσεις και καθήκοντα, να κοινωνικοποιούνται και να ανεξαρτητοποιούνται μέσα στην κοινωνία, αλλά και να δραστηριοποιούνται επαγγελματικά, έτσι ώστε να βιοποριστούν (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Επιπροσθέτως, η νοητική αναπηρία ορίζεται ως η μη επαρκής νοητική λειτουργία που επηρεάζει το άτομο αρνητικά στην προσαρμογή του στον κοινωνικό τομέα με αποτέλεσμα να αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις καθημερινές του ανάγκες, (Price, 2013).

Συνοψίζοντας, το 2002 ο Αμερικανικός Σύνδεσμος Νοητικής Καθυστέρησης έκανε την πρόταση για τον ορισμό της νοητικής καθυστέρησης ως *«μια παθολογική καθυστέρηση που εμφανίζεται την περίοδο της ανάπτυξης και χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα κάτω από τον μέσο όρο και συνοδεύεται από μειωμένη ικανότητα προσαρμογής»* (Luckasson et al., 2002).

### ***1.6.2 Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και Υπερκινητικότητα***

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που παρατηρείται κυρίως στην προσχολική ηλικία του παιδιού και εκδηλώνεται με ελλιπή ή διακεκομμένη συγκέντρωση, συνδυασμένη κάποιες φορές με υπερκινητικότητα. Παρουσιάζεται στο 3-7% των παιδιών και εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα



αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια. Η διαταραχή αυτή εξακολουθεί σε μικρότερο ποσοστό να υπάρχει καθ' όλη τη ζωή του ατόμου (Πεχλιβανίδης και συν., 2015).

Επιπροσθέτως, όπως παρατηρείται ότι η νοητική αναπηρία επηρεάζει αρνητικά τη ζωή, την αναπτυξιακή, κοινωνική, περιβαλλοντολογική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου, παρόμοια φαινόμενα παρατηρούνται και στην διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Και σε αυτή την διαταραχή, τα συμπτώματα διακρίνονται από ήπιας μορφής περιορισμούς σε γνωστικό επίπεδο και εκτέλεση εντολών, μέχρι συμπτώματα βαριάς μορφής (American Psychiatric Association, 2013). Ακόμη, η ΔΕΠΥ μπορεί να συνυπάρχει και με άλλες ψυχικές διαταραχές, όπως η διαταραχή της αγωγής, αγχώδεις διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες, εναντιωματική προκλητική διαταραχή και σε αυτές τις περιπτώσεις δύναται να χειροτερέψει η κατάσταση του ατόμου (Kieling & Ronde, 2010).

Συνοψίζοντας, τα αίτια που προκαλούν την εμφάνιση της διαταραχής αφορούν σε γενετικούς, βιολογικούς και περιβαλλοντολογικούς παράγοντες. Γι' αυτό και οι συγγενείς α' βαθμού έχουν περισσότερες πιθανότητες εμφάνισης της διαταραχής σε αντίθεση με τον υπόλοιπο πληθυσμό, αφού η διαταραχή παρουσιάζει χαρακτηριστικά κληρονομικότητας. Παράλληλα υπάρχουν και περιβαλλοντικοί παράγοντες που αφορούν στην επαφή του εμβρύου με εξαρτησιογόνες ουσίες την περίοδο της κύησης, το άγχος και την αρτηριακή πίεση της μητέρας, καθώς και τον πρόωρο τοκετό (Προκόπη και Πεχλιβανίδης, 2017).

### **1.7 Αναγκαιότητα έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Η Εκπαιδευτική συμπερίληψη λοιπόν ως όρος, αφορά στην δυνατότητα εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα περιβάλλον με ίσες ευκαιρίες, που θα περιλαμβάνει πρακτικές και στρατηγικές εκπαίδευσης, αναπροσαρμοσμένες στις δυνατότητες και ανάγκες των ατόμων που αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία. Ως προϋπόθεση λοιπόν για την εκπαιδευτική συμπερίληψη, τίθεται η ουσιαστική και αποτελεσματική εκπαίδευση και όχι η αφομοίωση των ατόμων αυτών σε ένα πλαίσιο που απλά θα φιλοξενούνται και θα υπάρχουν. (Παντελιάδου και Αργυρόπουλος, 2011)

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2011) βασική προϋπόθεση για την σωστή υποστήριξη των ατόμων με προβλήματα μάθησης, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι η σωστή αξιολόγηση σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκάστοτε μαθητής. Με βάση την σωστή αξιολόγηση, μπορούν να τεθούν καίριοι στόχοι, εκπαιδευτικές πρακτικές και υλικά ανάλογα με το προφίλ και τις ανάγκες του μαθητή. Αυτό προϋποθέτει μια γενικότερη ευελιξία, σε ό,τι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα και τους γενικότερους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, για όλους τους μαθητές, αλλά και για κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Το παιχνίδι αποτελεί βασικό μέρος της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο. Είναι στενά συνδεδεμένο με την καθημερινότητα των παιδιών και μέσω αυτού προάγεται η συναισθηματική, κοινωνική, γνωστική και σωματική ανάπτυξη. (Wood, 2004) Το παιχνίδι, είναι βασικό πλαίσιο, στο οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποκτούν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες (Pierce-Jordan & Lifter, 2005). Αυξάνοντας τις δεξιότητες παιχνιδιού, μπορεί να δημιουργηθούν οι βάσεις, για ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, μαζί με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους.(Lifter, Mason & Barton, 2011).

Σύμφωνα με έρευνες που μελετήθηκαν, τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συχνά στερούνται δεξιοτήτων παιχνιδιού, με αποτέλεσμα να προκαλούνται προβλήματα στη σύναψη και διατήρηση φιλίας, έχοντας μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στα κοινωνικοποίηση και αποδοχή (Greenwood, Walker, & Utley, 2002). Ένας μικρός αλλά πολλά υποσχόμενος όγκος ερευνών, υποδεικνύει ότι οι παρεμβάσεις που βασίζονται σε προσωποκεντικά κριτήρια και αξιολόγηση, μπορούν να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στην καθημερινή πρακτική, τις ρουτίνες, τις δραστηριότητες και το παιχνίδι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Blewitt et al., 2019)

Η αύξηση των δεξιοτήτων παιχνιδιού για αυτά τα παιδιά, μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη γλώσσα, κοινωνικές δεξιότητες και γνωστική ανάπτυξη (Delano, & Snell, 2006). Συστηματικές παρεμβάσεις που απευθύνονται στο παιχνίδι για μικρά παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έδειξαν θετικά αποτελέσματα σε δεξιότητες παιχνιδιού και αναπτυξιακούς τομείς.

Σύμφωνα με τους Stanton-Charpman & Brown (2015), έγιναν παρεμβάσεις με εργαλείο το συμβολικό παιχνίδι για να αυξήσουν συμπεριφορές παιχνιδιού για μικρά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις δραματοποίησης ή δραματικό παιχνίδι, έχουν γίνει αυξανόμενα δημοφιλείς σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη

δεξιότητων παιχνιδιού για παιδιά με διαταραχές λόγου και γλώσσας, αυτισμού και ήπιας καθυστέρησης. Τα ευρήματα είναι θετικά, σε σχέση με το παιχνίδι και τους τρεις τομείς της επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της γνωστικής ανάπτυξης (Stanton-Chapman & Brown, 2015)

Η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο αλλά και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, σε αρκετές περιοχές παγκοσμίως έχει αρχίσει να επιβάλλει τη χρήση παιδαγωγικής με βάση το παιχνίδι, όπου ακαδημαϊκές και αναπτυξιακές δεξιότητες πρέπει να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Αυτές οι μετατοπίσεις οδήγησαν σε ορισμένες ανησυχίες σχετικά με το πώς μπορούν να συμπεριληφθούν και να υποστηριχθούν παιδιά όλων των ικανοτήτων σε δραστηριότητες παιχνιδιού, καθώς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει παρατηρηθεί ότι παίζουν με τρόπους ποιοτικά και ποσοτικά διαφορετικούς από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Danniels & Pyle, 2021).

Για παράδειγμα, βρέθηκε ότι τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές ασχολούνται λιγότερο με ομαδικά και συνεργατικά παιχνίδια, αλλά περισσότερο με το μοναχικό παιχνίδι από τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι κοινωνικά αποκλεισμένα από τους τυπικούς συνομηλίκους τους, κατά τη διάρκεια του παιδικού παιχνιδιού (Danniels & Pyle, 2021).

Στην περίπτωση του συνδρόμου ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας και σύμφωνα με τους O'Neill, Rajendran και Halperin, (2012), η ΔΕΠΥ είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από καθυστερημένη ανάπτυξη του εγκεφάλου, προτείνεται ότι έγκυρη χρήση του οργανωμένου παιχνιδιού, έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει πολλές από τις δυσκολίες που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με ΔΕΠΥ σε πολλά επίπεδα.

Σύμφωνα με έρευνα των Brown και Bergen (2009), τα παιδιά με διάφορους τύπους αναπηριών είχαν διαφορετικά μοτίβα παιχνιδιού. Οι παρουσία και η μεσολάβηση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή παιδιών με αναπηρία σε δραστηριότητες παιχνιδιού και η σημασία της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, σχετικά με την επιρροή των ατομικών προτιμήσεων των παιδιών, τον τύπο και την έκταση της αναπηρίας, στις εμπειρίες τους στο παιχνίδι, έδειξαν να παίζουν σημαντικό ρόλο για την ουσιαστική εκπαιδευτική συμπερίληψη με βάση το παιχνίδι. Η υποστήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης όλων των παιδιών νηπιαγωγείου ως και των πρώτων τάξεων του δημοτικού είναι κρίσιμης σημασίας. Προγενέστερες έρευνες έδειξαν τη σημασία των πρώτων χρόνων υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ως καταλυτικών, για τη δημιουργία βάσης για

συνεχή κοινωνικό-συναισθηματική αλλά και ακαδημαϊκή ανάπτυξη (Danniels & Pyle, 2021).

Πρόσφατη έρευνα στο Οντάριο των ΗΠΑ, αναφέρει τις ελλείψεις που υπάρχουν επί του παρόντος στην εφαρμογή της μάθησης, βάσει παιχνιδιού στο σχολείο. Μπορούν σε κάποιο βαθμό να εξηγηθούν, από μια βαθύτερη εξερεύνηση της διαφοράς μεταξύ παιχνιδιού όσο και μάθησης, με βάση το παιχνίδι. Υπάρχει περιορισμένη συζήτηση στην έρευνα σχετικά με τις διαφορές μεταξύ αυτών των δύο (Fesseha & Pyle, 2016).

Το παιχνίδι έχει από καιρό ερευνηθεί, όπως και αναλύσαμε σε προηγούμενη ενότητα, παρόλα αυτά και ενώ έχει διαφορετικούς ορισμούς, η παιδική φαντασία, η αθωότητα και η απόλαυση είναι κοινά στοιχεία των περισσότερων ορισμών. Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, η μάθηση με βάση το παιχνίδι απαιτεί πιο ενεργή συμμετοχή, υποστήριξη, οργάνωση και προγραμματισμό στην οργάνωση παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς για να είναι επιτυχής (Pyle & Bigelow, 2015). Για παράδειγμα, ενώ οι έρευνες δείχνουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες όπως αυτορρύθμιση και αποτελεσματική επικοινωνία με συνομήλικους, τα ευρήματα των ερευνών καταδεικνύουν ότι η ακαδημαϊκή μάθηση συμβαίνει στο πλαίσιο του παιχνιδιού όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη δημιουργία ενός σκόπιμου περιβάλλοντος, ενεργά, σε δραστηριότητες παιχνιδιού. Μόνο τότε αυτό το παιχνίδι γίνεται μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι όπου το αποτέλεσμα είναι η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την κοινωνική ανάπτυξη. Το γεγονός αυτό μπορεί να φανεί πολύ βοηθητικό, ιδιαίτερα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με σκοπό την εκπαιδευτική συμπερίληψή τους. (Fesseha & Pyle, 2016).

Στον ελλαδικό χώρο επίσης έχουν γίνει πρόσφατες ερευνητικές προσπάθειες. Για παράδειγμα, οι Στρατή και συνεργάτες (2022) πραγματοποίησαν έρευνα για το παιχνίδι και τη συμβολή του στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών νηπιαγωγείου τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης (με έμφαση σε παιδιά που παρουσιάζουν συμπτώματα διάσπασης, με σκοπό να προωθήσουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη). Τα ερευνητικά δεδομένα υπέδειξαν ότι τα παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη επωφελούνται στις συμπεριληπτικές τάξεις μέσα από οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση το παιχνίδι.

Αντίστοιχα, η Βασιλειάδου (2018) βρίσκει ότι μορφές θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να ωφελήσουν μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης (εστιάζει σε τρεις μελέτες περίπτωσης εκ των οποίων οι δύο είναι Η.Ν.Α και η μία Δ.Ε.Π.Υ) μπορούν να ωφελήσουν στην συμπερίληψη εντός του νηπιαγωγείου.

Με βάση όσα εκτέθηκαν παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα προσπαθήσει να δώσει απαντήσεις η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- Ποιος είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στο πλαίσιο προγραμμάτων εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών νηπιαγωγείου με ήπια νοητική αναπηρία ή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και ποιες μορφές παιχνιδιού χρησιμοποιούνται;
- Ποιες οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ προγραμμάτων εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών νηπιαγωγείου, με ήπια νοητική αναπηρία ή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής;
- Ποιες πλευρές της συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία προάγει ιδιαίτερα η χρήση του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου σε προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών νηπιαγωγείου, με ήπια νοητική αναπηρία ή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής;
- Ποια η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών νηπιαγωγείου, με ήπια νοητική αναπηρία ή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, που χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο;

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Μεθοδολογία της έρευνας

#### 2.1 Ερευνητική στρατηγική

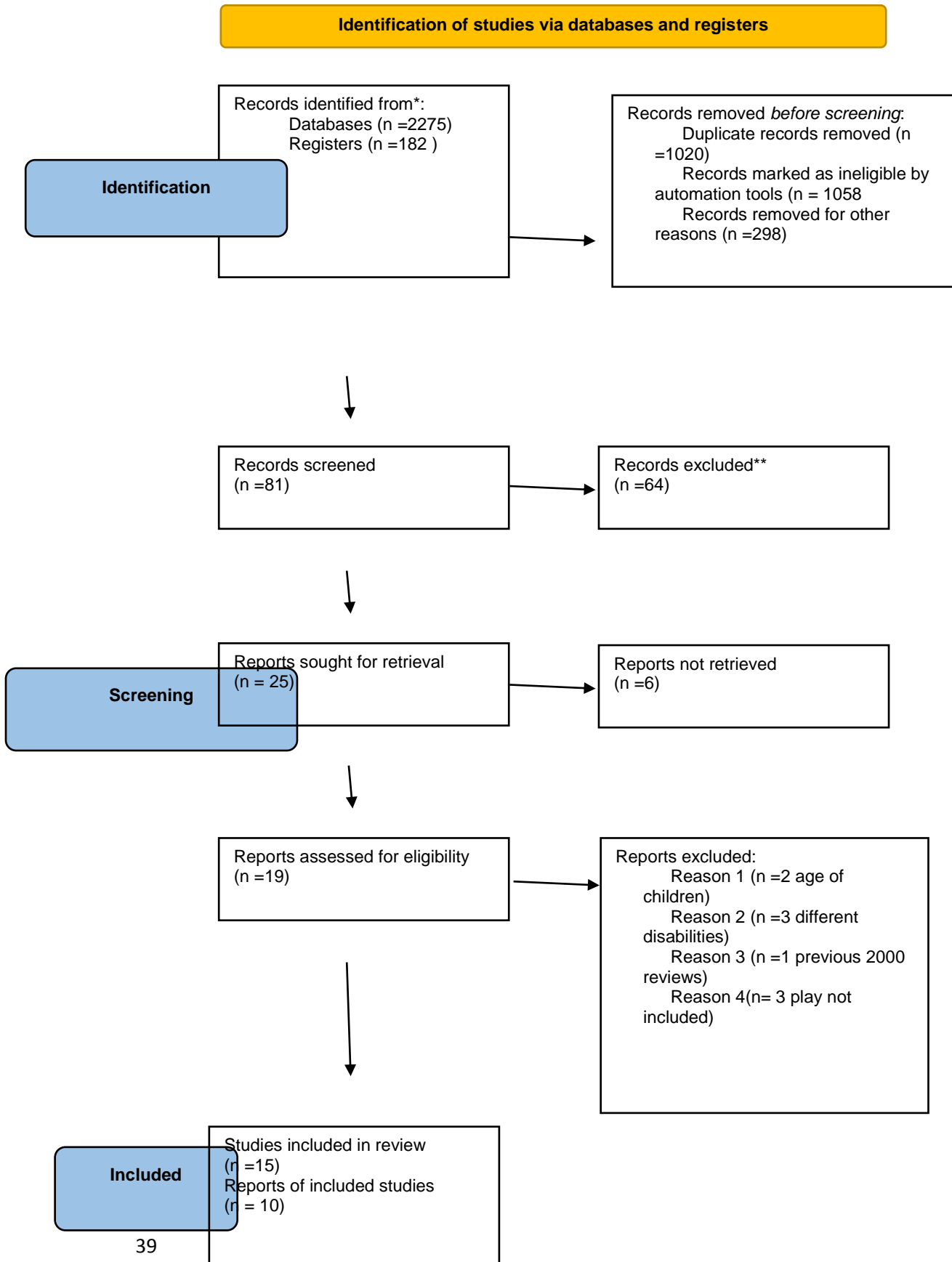
Αρχικά, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση που είναι μία από τις κύριες μεθόδους για την εκπόνηση μιας ερευνητικής εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός αυτού του είδους είναι η κριτική ανάλυση της ήδη υπάρχουσας δημοσιευμένης γνώσης που αναρτάται σε ακαδημαϊκά άρθρα ή σε αναγνωρισμένους φορείς με συγκεκριμένο θέμα (Aguinis, Ravi & Alabdijader, 2020).

Επιπλέον, μέσα από τη βιβλιογραφική αναδίφηση οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να εισχωρήσουν εις βάθος σε ένα θέμα και να κατανοήσουν εκτενέστερα τα συμπεράσματα που προκύπτουν (Pillai, 2020). Ωστόσο μέσω αυτής της ενδοσκόπησης, ο ερευνητής δύναται να διακρίνει πιθανές παραλείψεις και κενά και με αυτόν τον τρόπο να προτείνει μια βαθύτερη και πιο ενδελεχή ερευνητική διάθεση επί του θέματος (Pare et al., 2015).

Εν κατακλείδι, η παρούσα ανασκόπηση αποτελείται από μία αναλυτική περιγραφή της στρατηγικής αναζήτησης που ολοκληρώθηκε σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες, με στόχο την συστηματική ανασκόπηση και τις μετά αναλύσεις PRISMA (Moher et al., 2009). Η παρούσα έρευνα κινήθηκε χρονολογικά από το 2000 μέχρι και σήμερα. Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν είναι: kindergarten, play-based learning, academic inclusion, teachers' perspectives, play-based strategies, MID, ADHD, inclusive play. Κριτήρια αποκλεισμού από την έρευνα είναι παρεμβάσεις παιχνιδιού σε παιδιά μόνο μεγαλύτερης ηλικίας από το νηπιαγωγείο, παρεμβάσεις που δεν χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέσο και παρεμβάσεις που αφορούν σε άλλες ομάδες παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα ήταν οι Google Scholar, Pubmed, Deepdyve, Scribd και Scopus. Η αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων ξεκίνησε τον Μάιο του 2022 έως και τον Αύγουστο του 2022. Από την διαδικασία αναζήτησης με τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψαν 15 έρευνες για περαιτέρω ανάλυση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1:

PRISMA 2020 flow diagram for new systematic reviews which included Searches of databases and registers only



## 2.2 Συμμετέχοντες της έρευνας-Δείγμα

Οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα εργασία, περιείχαν δείγμα μαθητών με διάγνωση ήπιας νοητικής αναπηρίας και διάσπαση προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Ακόμη, το σύνολο των ερευνών που παρουσιάζεται παρακάτω αφορά παρεμβατικές έρευνες και πιο συγκεκριμένα το παιχνίδι, ως μέσο παρέμβασης για την προαγωγή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών νηπιαγωγείου, με ήπια νοητική αναπηρία και ΔΕΠΥ. Οι συγκεκριμένες μελέτες προέρχονται από εγκεκριμένα επιστημονικά περιοδικά, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της παρακάτω συστηματικής βιβλιογραφικής έρευνας. Το σύνολο των παρακάτω ερευνών, είναι μια προσπάθεια ανάλυσης των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν παραπάνω. Έτσι, οι ηλικίες του δείγματος των μαθητών αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση κι συγκεκριμένα τις τάξεις του νηπιαγωγείου.

## 2.3 Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής βάσεις δεδομένων: Google Scholar, Pubmed, Deepdyve, Scribd και Scopus και η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, διενεργήθηκε μια γενικότερη αναζήτηση για την αξιοποίηση του παιχνιδιού, ως μέσο για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικό σχολείο. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν λέξεις κλειδιά όπως: inclusion play, education for all, special needs education, όπου η συγκεκριμένη αναζήτηση μας έδωσε αρχικά (300) αποτελέσματα. Από το σύνολο αυτών των αποτελεσμάτων αφαιρέθηκαν τα άρθρα που αποτελούσαν αποτέλεσμα βιβλιογραφικής ανασκόπησης και μετα-αναλύσεων, καθώς και άρθρα που είχαν δημοσιευθεί παραπάνω από μια φορά και άρθρα που δεν είχαν συνάφεια με το αντικείμενο έρευνας σε κανένα βαθμό, έπειτα από τις παραπάνω ενέργειες τα άρθρα που συλλέχθηκαν έφτασαν στα (81) αποτελέσματα.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας, η αναζήτηση παρεμβατικών μελετών πραγματοποιήθηκε πιο στοχευμένα για τη θεματική που πραγματεύεται η παρούσα εργασία χρησιμοποιώντας τις εξής λέξεις κλειδιά: inclusion play, education for all, inclusion play for children with ADHD, kindergarten, inclusion play for children with mild mental retardation, όπου σε αυτό το σημείο η αναζήτηση έγινε ακόμη πιο



συγκεκριμένη και τα αποτελέσματα σε αυτό το σημείο έφτασαν τα (31). Στην τρίτη φάση της αναζήτησης των μελετών αφαιρέθηκαν όσα άρθρα ήταν διπλά δημοσιευμένα και όσα δεν αφορούσαν τις ηλικίες, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που θέλαμε να ερευνήσουμε καθώς και το παιχνίδι ως μέσο εκπαιδευτικής συμπερίληψης, και έτσι το τελικό αποτέλεσμα αφορούσε τα (15) επιστημονικά άρθρα.

### ***2.3.1 Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού της αρθρογραφίας***

Ο αριθμός των ερευνών που συλλέχθηκαν ήταν 15. Ο συνολικός αυτός αριθμός των ερευνών θα αναλυθεί παρακάτω. Η διαδικασία επιλογής βασίστηκε στα εξής κριτήρια: 1) οι έρευνες να είναι δημοσιευμένες από το 2000 και μετά, 2) να αφορούν διερεύνηση μαθητών με ήπια νοητική αναπηρία και ΔΕΠΥ, 3) οι έρευνες να είναι δημοσιευμένες σε εγκεκριμένα επιστημονικά περιοδικά του χώρου, 4) να αφορούν παρεμβατικές και μόνο μελέτες μέσω του παιχνιδιού για εκπαιδευτική συμπερίληψη, 5) το δείγμα των ερευνών να αφορά παιδιά του νηπιαγωγείου ή να εμπεριέχει και παιδιά νηπιαγωγείου.

## **2.4 Ανάλυση δεδομένων**

Τα αποτελέσματα που βρέθηκαν από την προαναφερόμενη αναζήτηση, αναλύθηκαν με τρόπο ποιοτικό μέσω επαγωγικών αναλύσεων. Ειδικότερα, στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί το σύνολο των σχετικών ευρημάτων, χωρίς την αναφορά συγκεκριμένου αριθμητικού αποτελέσματος, το οποίο σε άλλη περίπτωση θα προέκυπτε μέσα από στατιστικά δεδομένα. «Και αυτό γιατί η παρούσα εργασία ακολουθεί την ερευνητική στρατηγική της συστηματικής ανασκόπησης και όχι της μετά-ανάλυσης, όπου εκεί θα υπήρχαν μετρήσιμα δεδομένα και αποτελέσματα αναλύσεων» (Πατελάρου & Μπροκολάκη, 2010).

## 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Αποτελέσματα ερευνών

#### 3.1 Περίληψη μελετών

Έπειτα από ανάλυση και μελέτη ερευνών, εντοπίστηκαν 15 σε αριθμό μελέτες για εκπαιδευτική συμπερίληψη με την παρέμβαση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο σε παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα σε παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) και με ήπια νοητική αναπηρία (ΗΝΑ). Ειδικότερα, από την ανάλυση των ερευνών αναδύονται τέσσερις βασικές θεματικές οι οποίες αποτελούν ουσιαστικά τα τέσσερα διερευνητικά ρωτήματα της έρευνας και είναι οι εξής :

Στη μελέτη των Taylor και Iacono (2003) διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα μιας προσέγγισης νατουραλιστικής παρέμβασης στο παιχνίδι και στη συμβολική επικοινωνία μέσα σε ένα σχέδιο πολλαπλών βασικών γραμμών ενός θέματος. Η παρέμβαση περιελάμβανε δραστηριότητες σεναρίου παιχνιδιού και μοντελοποίηση λεξιλογίου στην ομιλία και την επαυξητική και εναλλακτική επικοινωνία (AAC). Εισήχθη μια πρόσθετη φάση παρέμβασης, όπου η παρέμβαση AAC επεκτάθηκε ώστε να συμπεριλάβει μια συσκευή ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μοντελοποίηση και οι σεναριακές δραστηριότητες του παιχνιδιού είχαν ως αποτέλεσμα αυξήσεις στο συμβολικό παιχνίδι. Οι αλλαγές στους τύπους λειτουργικού παιχνιδιού ήταν εμφανείς, ενώ η συχνότητά του ήταν κάπως ασταθής μεταξύ των φάσεων βάσης και παρέμβασης.

Οι βελτιώσεις στην επικοινωνία ήταν πιο εμφανείς όταν χρησιμοποιήθηκε μια πολυτροπική προσέγγιση AAC στη μοντελοποίηση παρά όταν το πρόσημο χρησιμοποιήθηκε μόνο του.

Οι Docking και συνεργάτες (2013) σε μια διερευνητική μελέτη εξέτασαν εάν παρατηρήθηκαν αλλαγές στις πραγματικές δεξιότητες και στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων σε παιδιά με ΔΕΠΥ πριν και μετά τη συμμετοχή σε μια παρέμβαση βασισμένη στο παιχνίδι. Η μελέτη διερεύνησε επίσης, εάν η παρουσία γλωσσικών δυσκολιών επηρέαζε τα αποτελέσματα του παιχνιδιού των παιδιών. Δεκατέσσερα παιδιά με ΔΕΠΥ (5,0–10,7 ετών) συμμετείχαν σε μια πιλοτική παρέμβαση διάρκειας 7 εβδομάδων για την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων παιχνιδιού και κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι δοκιμές πριν και μετά την παρέμβαση περιλάμβαναν: (α) την αξιολόγηση των δεξιοτήτων παιχνιδιού και επίλυσης προβλημάτων μέσω τυποποιημένων δοκιμών και (β) πραγματικές δεξιότητες μέσω αναφοράς γονέα. Οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών εξετάστηκαν επίσης και συγκρίθηκαν με τις βαθμολογίες τους στο παιχνίδι. Οι δεξιότητες παιχνιδιού παρουσίασαν σημαντική βελτίωση μετά την παρέμβαση. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές για τις πραγματικές δεξιότητες, ενώ οι δεξιότητες πρόβλεψης, μια πτυχή της επίλυσης προβλημάτων, βελτιώθηκαν σημαντικά από την παρέμβαση που βασίζεται στο παιχνίδι πριν και μετά το παιχνίδι. Το πενήντα τοις εκατό των παιδιών απέτυχαν στον έλεγχο γλώσσας, ωστόσο τα ξεχωριστά ζευγαρωμένα t-test εντόπισαν σημαντικές βελτιώσεις στο παιχνίδι, ανεξάρτητα από την παρουσία ή την απουσία γλωσσικής δυσκολίας. Δύο ανεξάρτητα t τεστ αποκάλυψαν σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες παιχνιδιού μεταξύ αυτών των ομάδων πριν αλλά όχι μετά την παρέμβαση.

Ενώ το παιχνίδι και οι δεξιότητες πρόβλεψης βελτιώθηκαν σημαντικά από την παρέμβαση που βασίζεται στο παιχνίδι, άλλες πτυχές της επίλυσης προβλημάτων και της πραγματιστικής δεν βελτιώθηκαν. Συζητούνται οι λόγοι για την έλλειψη αλλαγής σε αυτούς τους τομείς. Η παρουσία γλωσσικών δυσκολιών δεν φάνηκε να επηρεάζει τα αποτελέσματα του παιχνιδιού των παιδιών με ΔΕΠΥ μετά από παρέμβαση βασισμένη στο παιχνίδι.

Στον Malone (2010), αναφέρονται τα μοτίβα γνωστικών ικανοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας, Αφροαμερικανών και Ευρω-Αμερικάνων με νοητική αναπηρία από ήπια έως μέτρια. Δεκατέσσερα παιδιά που αντιπροσώπευαν κάθε ομάδα, τα οποία ομαδοποιήθηκαν ως προς την ηλικία ανάπτυξης και τις οικογενειακές διακοπές, παρατηρήθηκαν όντας ανεξάρτητα στο σπίτι. Οι συμπεριφορές κωδικοποιήθηκαν από βιντεοκασέτες χρησιμοποιώντας μια διαδικασία κωδικοποίησης διαστήματος 15

δευτερολέπτων. Το μοτίβο του παιχνιδιού των Αφροαμερικανών μαθητών αντικατοπτρίζει περισσότερο την ηλικία ανάπτυξής τους από το μοτίβο του παιχνιδιού των Ευρω-Αμερικανών παιδιών για την ηλικία ανάπτυξής τους. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τα δυνατά σημεία των παιδιών και αμφισβητούν τα κοινά στερεότυπα.

Στους Stagnitti, O'Connor και Sheppard (2012) ο στόχος αυτής της μελέτης ήταν να διερευνήσει την αλλαγή στη σχέση μεταξύ του παιχνιδιού, της γλώσσας και των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών ηλικίας 5-8 ετών πριν και μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα «Learn to Play». Το πρόγραμμα Learn to Play είναι μια παρέμβαση βασισμένη στο παιχνίδι που καθοδηγείται από παιδιά και στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού στα παιδιά. Και οι 19 συμμετέχοντες ήταν με ήπια έως μέτρια νοητική αναπηρία και παρακολούθησαν ένα εξειδικευμένο σχολείο, με τα 10 από τα 19 παιδιά να έχουν και διάγνωση αυτισμού. Το παιχνίδι, η γλώσσα και οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αξιολογήθηκαν στην αρχή και στην παρακολούθηση. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν χρησιμοποιώντας την αξιολόγηση του παιχνιδιού προσποίησης που ξεκίνησε από το παιδί, την κλίμακα γλώσσας προσχολικής ηλικίας και την κλίμακα διαδραστικού παιχνιδιού συνομηλίκων Penn. Η συλλογή δεδομένων παρακολούθησης πραγματοποιήθηκε αφού τα παιδιά συμμετείχαν στο πρόγραμμα Learn to Play για 1 ώρα δύο φορές την εβδομάδα για 6 μήνες. Μετά από 6 μήνες στο πρόγραμμα, οι τυπικοί δείκτες παιχνιδιού αντιπροσώπευαν αύξηση 47,3% στην κοινή διακύμανση με την κοινωνική αλληλεπίδραση και αύξηση 36% στην κοινή διακύμανση για κοινωνική σύνδεση. Όσον αφορά τη γλώσσα, η ικανότητα αντικατάστασης αντικειμένων αντιπροσώπευε το 50% της κοινής διακύμανσης, η οποία ήταν αύξηση 27% από την αρχική γραμμή. Ένα ειδικά προσαρμοσμένο σχολικό περιβάλλον αποδεικνύει ότι το πρόγραμμα Learn to Play είναι μια αποτελεσματική παρέμβαση για παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες.

Μελέτη των Cordier και συνεργατών (2012), είχε ως στόχο να εξετάσει την πραγματιστική γλώσσα που παρουσιάζεται σε μια αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με ΔΕΠΥ και των συμπαικτών τους μετά από ένα πιλοτικό πρόγραμμα παιχνιδιού. Οι συμμετέχοντες ήταν παιδιά (ηλικίας 5 – 11 ετών) που είχαν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ (n = 14) και ο σύντροφός τους που είχε επιλεγεί από τα ίδια, θα ήταν τυπικά αναπτυσσόμενος. Η πραγματιστική γλώσσα μετρήθηκε χρησιμοποιώντας το Πραγματικό Πρωτόκολλο (PP) και τα Δομημένα Πολυδιάστατα Προφίλ Αξιολόγησης (S-MAPs). Η δομική γλώσσα των παιδιών εξετάστηκε επίσης και συγκρίθηκε με τις ρεαλιστικές γλωσσικές τους δεξιότητες πριν από την παρέμβαση που βασίζεται στο παιχνίδι. Η

πραγματιστική γλώσσα των παιδιών με ΔΕΠΥ βελτιώθηκε σημαντικά από την μετά την παρέμβαση, όπως μετρήθηκε τόσο από το PP όσο και από το S-MAP. Τόσο τα παιδιά με όσο και χωρίς δομικές γλωσσικές δυσκολίες βελτιώθηκαν σημαντικά μετά την παρέμβαση χρησιμοποιώντας S-MAP. Μόνο τα παιδιά με δομικές γλωσσικές δυσκολίες βελτιώθηκαν σημαντικά χρησιμοποιώντας PP. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την ιδέα ότι οι πραγματικές δεξιότητες μπορεί να βελτιωθούν μετά από μια παρέμβαση βασισμένη στο παιχνίδι που χαρακτηρίζεται από διδακτική κοινωνική αλληλεπίδραση. Καθώς η πραγματιστική γλώσσα είναι μια περίπλοκη κατασκευή, προτείνεται οι ερευνητές να επανεξετάσουν τον ορισμό λειτουργίας της πραγματιστικής γλώσσας και τη λειτουργικοποίησή της, στην αξιολόγηση.

Στην έρευνα των Cantrill και συνεργατών (2015) οι συμμετέχοντες περιλάμβαναν πέντε παιδιά με ΔΕΠΥ που είχαν ολοκληρώσει την παρέμβαση 18 μήνες πριν, τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμπαίκτες τους και μητέρες παιδιών με ΔΕΠΥ. Οι τυφλές αξιολογήσεις από το Test of Playfulness χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση του κοινωνικού παιχνιδιού των παιδιών: μετά την παρέμβαση και 18 μήνες μετά την παρέμβαση στο σπίτι και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι υπολογισμοί Wilcoxon signed-ranks και Cohen's-d χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας. Οι προοπτικές των γονέων για την καταλληλότητα της παρέμβασης διερευνήθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και τα δεδομένα αναλύθηκαν θεματικά.

Οι δεξιότητες κοινωνικού παιχνιδιού των παιδιών με ΔΕΠΥ και των συμπαίκτων τους διατηρήθηκαν μετά την παρέμβαση στο σπίτι και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η θεματική ανάλυση αποκάλυψε τέσσερα βασικά θέματα έναντι ενός πλαισίου καταλληλότητας παρέμβασης: νέα εργαλεία γονικής μέριμνας, μια κοινωνική αλλαγή, προσαρμογή στρατηγικών με την πάροδο του χρόνου και την επόμενη αναπτυξιακή πρόκληση.

Η έρευνα των Wilkes-Gillan και συνεργατών (2014) ερευνούσε το κατά πόσο είναι αποτελεσματική η παρέμβαση του παιχνιδιού για παιδιά με ΔΕΠΥ από 5 έως 11 ετών ως προς την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και τη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους συνομηλίκους τους, τυπικής ανάπτυξης. Για την παρέμβαση αυτή χρησιμοποιήθηκε το “Test of playfulness” (TOP) και πρόκειται για μια δράση μεταξύ του νηπίου με το περιβάλλον, γι’ αυτό και ελέγχεται από τα εσωτερικά εγγενή κίνητρα του νηπίου και δεν παρέχει περιττούς περιορισμούς πραγματικότητας, αλλά ένα πλαίσιο με κοινωνικές ενδείξεις. Από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας βεβαιώθηκε η θετική ισχύ των παρεμβάσεων του παιχνιδιού για βελτίωση επικοινωνίας των νηπίων με ΔΕΠΥ

με τους συνομηλίκους τους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, μέσω ενός σχεδιασμού θεραπευτικών παρεμβάσεων του παιχνιδιού.

Η έρευνα της Κοντογιάννη και της Ντολιοπούλου το 2000, είχε ως σκοπό την παρέμβαση του παιχνιδιού μέσω της θεατρικής τέχνης για τη βελτίωση της επικοινωνίας των νηπίων με ΗΝΑ, σε νηπιαγωγείο της Καισαριανής με τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους, προκειμένου να συμμετέχουν τα νήπια με ΗΝΑ, περισσότερο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να καταγραφούν τα οποιαδήποτε προβλήματα στην εκπαίδευσή τους, στο νηπιαγωγείο. Το πρόγραμμα παρέμβασης παιχνιδιού μέσω μίμησης ρόλων αφορούσε περίπατο στο δάσος με θεατρικές δραστηριότητες, όπου κάθε νήπιο είχε και έναν θεατρικό ρόλο για έναν ήρωα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα σε θετικό κλίμα, μεταξύ των νηπίων και ότι εξωτερίκευσε την ενέργειά τους τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, χωρίς να έχουν φόβο αποτυχίας, στη μίμηση ρόλων.

Στην πειραματική μελέτη του Agarwal (2013) σκοπός ήταν η διερεύνηση του ψηφιακού παιχνιδιού ως παρέμβαση στο νηπιαγωγείο σε παιδιά με ΗΝΑ για την κατανόηση των αριθμών και απλών μαθηματικών πράξεων. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 18 παιδιά νηπιακής ηλικίας 6 ετών με διαγνωσμένη ΗΝΑ με βάση τη DM-IV και πραγματοποιήθηκε μέσα από δύο ομάδες. Η πρώτη ονομάστηκε ομάδα ελέγχου και διδάχτηκαν τα παιδιά μέσω της χρήσης ατομικών και ομαδικών σχεδίων διδασκαλίας (ITP-Individual Teaching plans) και (GTP-Group Teaching plans) απλές μαθηματικές πράξεις και η δεύτερη ομάδα ήταν πειραματική, που διδάχτηκε τους αριθμούς μέσω παιχνιδιών προσομοίωσης σε υπολογιστές. Από τις στατιστικές αναλύσεις της ANOVA, η πειραματική ομάδα είχε καλύτερα αποτελέσματα στις αριθμητικές δεξιότητες, διότι είχε αποτελεσματικότερα εργαλεία για παιδιά με ΗΝΑ.

Η έρευνα των Μισιρλή και Μιχαλοπούλου (2009) στόχευε στην παρέμβαση του ψηφιακού παιχνιδιού για την καλύτερη εκμάθηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο των Πατρών. Το ψηφιακό παιχνίδι ήταν προγραμματισμένο με τη γλώσσα Scratch και αφορούσε τις Φυσικές επιστήμες γι' αυτό και είχε θέμα το «φυσικό περιβάλλον». Έτσι, σχεδιάστηκε ένα ψηφιακό περιβάλλον εκμάθησης με χρήση διαδραστικών εργαλείων με οπτικοακουστικό υλικό όπου διαχωρίστηκαν τα μαγνητιζόμενα υλικά από τα μη (χαρτί, γυαλί, πλαστικό), δηλαδή ποια έλκονται και ποια όχι με έναν μαγνήτη για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων και κατά επέκταση για αποδοτικότερη διδασκαλία. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο 1<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Πατρών σε έντεκα νήπια με ΗΝΑ, προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική τους κατάρτιση. Η συλλογή

δεδομένων έγινε μέσω της φυσικής συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας και η καταγραφή των αποτελεσμάτων, οπτικό ακουστικά, δηλαδή μέσω «trial» μορφή σε παγκόσμιο ιστό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 9 από τα 11 νήπια με HNA κατανόησαν ποια υλικά έλκονται και ποια όχι με έναν μαγνήτη και επομένως η παρέμβαση με το ψηφιακό παιχνίδι στη διδασκαλία αποτέλεσε θετική επιρροή για τα παιδιά με HNA.

Επιπλέον, η έρευνα των Favazza και συνεργατών (2000) στόχευε στην παρέμβαση μέσω του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, για την ενδυνάμωση της επικοινωνίας των νηπίων με HNA με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Το πρόγραμμα της παρέμβασης αφορούσε 57 νήπια όπου οι ερευνητές δημιούργησαν 4 ομάδες. Η πρώτη ομάδα ήταν η ομάδα του παιχνιδιού, η δεύτερη ήταν η ομάδα ανάγνωσης κοινωνικών ιστοριών με ήρωες με αναπηρίες, η τρίτη ομάδα ήταν η ομάδα του παιχνιδιού και των ιστοριών μαζί και η τέταρτη η ομάδα ήταν η ομάδα ελέγχου στην οποία εφαρμόστηκε η κλίμακα Acceptance scale for kindergarten Revised (ASK-R) για την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η παρέμβαση στην πρώτη ομάδα διήρκησε 5 ώρες, στη δεύτερη 6 ώρες, στην τρίτη 11 ώρες. Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά θετικά με βάση τις απαντήσεις των νηπίων και με κάθε επιφύλαξη για τις αληθείς και ειλικρινείς απαντήσεις τους, η επικοινωνία των νηπίων με HNA με τα νήπια τυπικής ανάπτυξης με βάση αυτό το πρόγραμμα δύναται να την ενισχύει και να την βελτιώσει.

Η έρευνα του Ροοναϊαη και συνεργατών (2017), είχε ως στόχο την παρέμβαση του παιχνιδιού εστιάζοντας στις συναισθηματικές και επικοινωνιακές ικανότητες των νηπίων ηλικίας 3 έως 6 ετών σε νηπιαγωγείο της Ινδίας. Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε σε 11 στον αριθμό νήπια (4 κορίτσια, 7 αγόρια) με HNA σε μια αίθουσα παιχνιδιού, χωρίς αντικείμενα που μπορεί να αποπροσανατόλιζαν το νήπιο, αλλά αντίθετα παιχνίδια που ενίσχυαν την κινητική ικανότητα του παιδιού και χρησιμοποιούνται περισσότερο στο μοναχικό παιχνίδι, όπως μπάλες, ποδόσφαιρο και άλματα. Ο ερευνητής παρατηρητής αφιέρωνε 30 λεπτά συνεδρίας για ομιλία συνδυαστικά με κινητικές δραστηριότητες με κάθε παιδί με HNA, η οποία βιντεοσκοπούσαν και αναλύονταν στη συνέχεια μέσω της ποιοτικής μεθόδου. Τα ευρήματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά ως προς την συναισθηματική εξωτερίκευση και έκφραση των νηπίων με HNA.

Στην έρευνα του Walker (2007), ο σκοπός ήταν να βρεθεί, το κατά πόσο η παρέμβαση του παιχνιδιού προωθεί και βελτιώνει την κοινωνικοποίηση των νηπίων με HNA με τους συμμαθητές τους. Ειδικότερα, η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 85 νήπια (36 αγόρια, 49 κορίτσια) με HNA από 4 νηπιαγωγεία με μέση ηλικία τα 6 χρόνια. Η αποδοχή από τους συνομηλίκους τους μετρήθηκε με κοινωνιομετρική συνέντευξη και

η κοινωνική ικανότητα βαθμολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, μέσω παρατηρήσεων στα παιχνίδια κατά τη διάρκεια τεσσάρων περιόδων σε ελεύθερο παιχνίδι. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας έδειξαν το θετικό αντίκτυπο των προγραμμάτων παρέμβασης σε νήπια με HNA στην κοινωνικοποίηση τους με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Είναι μια προσδοκία ότι τα μικρά παιδιά με HNA θα πρέπει να μπορούν να συμμετέχουν ουσιαστικά σε όλες τις πτυχές ενός προγράμματος χωρίς αποκλεισμούς μέσω ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που τα επιτρέπει να δημιουργήσουν σχέσεις με συνομηλίκους.

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της παρέμβασης του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο για τη βελτίωση της σχέσης μεταξύ των νηπίων, την ενίσχυση της γλωσσικής και κοινωνικής δεξιότητας παιδιών ηλικίας 5-8 ετών στο πρόγραμμα «Learn to Play». Πιο συγκεκριμένα, το «Μάθετε να Παίζετε» είναι ένα πρόγραμμα βασισμένο στο παιχνίδι που καθοδηγείται από τα παιδιά, με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Από τους 19 συμμετέχοντες, τα 10 παιδιά ήταν με HNA και συμμετείχαν στο πρόγραμμα που πραγματοποιούνταν για μια ώρα δύο φορές τη βδομάδα, για 6 μήνες. Μέσω της παρατήρησης των νηπίων από τους ερευνητές και την κλίμακα αξιολόγησης Γλωσσών και Αλληλεπίδρασης (Penntive Peer Play Scale) έγινε η συλλογή δεδομένων, όπου φάνηκε η αύξηση των γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων με HNA (Stagnitti et al., 2012).

Τέλος, σε αντίστοιχη έρευνα, όπως αναφέρεται στη Θεολόγου (2011), ο σκοπός ήταν η παρέμβαση του παιχνιδιού για αποδοτικότερη διδασκαλία και ενίσχυση γνωστικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα απλών αριθμητικών εννοιών, πράξεων και μέτρημα αντικειμένων σε 4 παιδιά του νηπιαγωγείου με ΔΕΠΥ. Το πρόγραμμα πραγματοποιούνταν στο χώρο του σχολείου 4 φορές τη βδομάδα για μισή ώρα για συνολικά 6 βδομάδες και αποτελούνταν από δύο ομάδες, η μία αφορούσε τα νήπια με ΔΕΠΥ και η άλλη ομάδα ήταν η ομάδα ελέγχου με νήπια τυπικής ανάπτυξης. Στην ανάλυση των δεδομένων, μέσω της παρατήρησης από την ομάδα ελέγχου, με τη βοήθεια του ερευνητή, χωρίς βέβαια να παρεμβαίνει, εξακριβώθηκε η θετική επιρροή του προγράμματος, μέσω του παιχνιδιού και για τα 4 νήπια με ΔΕΠΥ.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 2**

Έρευνες προς διερεύνηση		Δείγμα	Παρέμβαση	Σχεδιασμός	Αποτελέσματα
Δημοσιεύσεις	1. Taylor & Iacono (2003)	1 αγόρι	Δραστηριότητες παιχνιδιού σεναρίων και μοντελοποίηση λεξιλογίου στην ομιλία και τον τρόπο επαυξητικής και εναλλακτικής επικοινωνίας (AAC).	Ένας σχεδιασμός πολλαπλών γραμμών βάσης ενός θέματος χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης σε τρία περιβάλλοντα παιχνιδιού. Επιπλέον, προστέθηκε μια	Δραστηριότητες μοντελοποίησης και παιχνιδιού με σενάριο με αυξήσεις στο συμβολικό παιχνίδι, ενώ οι αλλαγές στους τύπους λειτουργιών στο παιχνίδι ήταν εμφανείς, παρόλο που η συχνότητά του ήταν κάπως ακανόνιστη σε όλη την αρχική τιμή

			μη πειραματική φάση	και φάσεις παρέμβασης.
2. Docking et al., (2013)	14	7 εβδομάδες, πilotική παρέμβαση , ελεύθερο παιχνίδι	διερευνητική μελέτη Δοκιμές πριν και μετά την επέμβαση	Οι δεξιότητες παιχνιδιού βελτιώθηκαν σημαντικά μετά την παρέμβαση. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές για τις ρεαλιστικές δεξιότητες, ενώ βελτιώθηκαν οι δεξιότητες πρόβλεψης
3. Malone (2010)	28	10 λεπτά ανά συνεδρία, ελεύθερο παιχνίδι	Παρατήρηση	Το μοτίβο του αφροαμερικανικού παιχνιδιού αντανακλά περισσότερο την

				ηλικία τους παρά το πρότυπο του ευρω-αμερικανικού παιδικού παιχνιδιού για την ανάπτυξή τους.
4. Favazza et al., (2000)	19	6μηνο πρόγραμμα «Μάθε να Παίζεις»	Δοκιμές πριν και μετά την παρέμβαση	Οι τυπικοί δείκτες του παιχνιδιού αντιπροσώπευαν αύξηση 47.3% στην κοινή διακύμανση με την κοινωνική αλληλεπίδραση και αύξηση 36% στην κοινή διακύμανση για την κοινωνική σύνδεση. Για τη γλώσσα, η ικανότητα υποκατάστασης

				αντικειμένων αντιπροσώπευε το 50% της κοινής διακύμανσης, η οποία εμφάνισε αύξηση 27% από την αρχική τιμή.
5. Cordier et al., (2012)	14	Παρέμβαση βασισμένη στο παιχνίδι που χαρακτηρίζεται από διδακτική κοινωνική αλληλεπίδραση	Δοκιμές πριν και μετά την παρέμβαση	Και τα δύο παιδιά με και χωρίς δομικές ή γλωσσικές δυσκολίες βελτιώθηκαν σημαντικά από Πριν έως και μετά την παρέμβαση οι γλωσσικές δυσκολίες βελτιώθηκαν σημαντικά με τη χρήση του

				ρεαλιστικού πρωτοκόλλου PP
6. Walker (2007)	85 (6 παιδιά εστίασης που παρακολούθησαν SEDU και 79 παιδιά που δεν συμμετείχαν σε κανένα πρόγραμμα ειδικής αγωγής)	Δραστηριότητες παιχνιδιού  τέσσερις περιόδους ελεύθερου παιχνιδιού	Παρατηρητικέ ς & ποιοτικές συνεντεύξεις  Δοκιμής  ή ελέγχου	τα παιδιά εστίασης είχαν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά  τα παιδιά ήταν ικανά για πιο εκτεταμένη και παραγωγική κοινωνική δέσμευση  τα παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες σε αυτή τη μελέτη αξιολογήθηκαν από

				τους δασκάλους τους ως πιο πιθανό να εμπλακούν σε επιθετικές και αποσυρμένες συμπεριφορές και λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε προκοινωνικές συμπεριφορές
7. Wilkes-Gillan et al., (2016)	29	Έξι συνεδρίες παιχνιδιού, εβδομαδιαίες ενότητες στο σπίτι και παρακολούθηση ενός μηνός στο σπίτι	Τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή	Το τεστ παιγνιώδους διάθεσης των παιδιών με ΔΕΠΥ βελτιώθηκε σημαντικά μετά την παρέμβαση, με μεγάλη επίδραση από την προ έως

				μετά την παρέμβαση και από την προ-παρέμβαση στην παρακολούθηση χρήσης του παιχνιδιού με τη μεσολάβηση των γονέων και των συνομηλίκων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικού παιχνιδιού των παιδιών με ΔΕΠΥ
8. Κοντογιάννη και Ντολιοπούλου (2000)	226	Θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις	Παρατήρηση	Πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα σε θετικό κλίμα, μεταξύ των νηπίων και παρατηρήθηκε ότι

				εξωτερίκευσαν την ενέργεια τους τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, χωρίς να έχουν φόβο αποτυχίας, στη μίμηση ρόλων
9. Agarwal (2013)	18	Παρέμβαση ψηφιακού παιχνιδιού	Πειραματική Δοκιμή ελέγχου	Η πειραματική ομάδα είχε καλύτερα αποτελέσματα στις αριθμητικές δεξιότητες, διότι είχε αποτελεσματικότερα εργαλεία για παιδιά με HNA
10. Μισιρλή και Μιχαλοπούλου (2009)	11	Παρέμβαση ψηφιακού παιχνιδιού	Παρατήρησης	9 από τα 11 νήπια με HNA κατανόησαν ποια υλικά έλκονται και ποια όχι με έναν



				μαγνήτη και επομένως η παρέμβαση με το ψηφιακό παιχνίδι στη διδασκαλία, αποτέλεσε θετική επιρροή για τα παιδιά με HNA
11. Favazza et al., (2000)	57	Παρέμβαση μέσω του παιχνιδιού, οργανωμένο παιχνίδι	Δοκιμή ελέγχου	Η επικοινωνία των νηπίων με HNA με τα νήπια τυπικής ανάπτυξης βελτιώθηκε
12. Aakash Johry & Ravi Poovaiah (2019)	11	Παρέμβαση παιχνιδιού εστιάζοντας στις συναισθηματικές και	Παρατήρηση	Η παρέμβαση προώθησε την συναισθηματική εξωτερίκευση και

		επικοινωνιακές ικανότητες.  Οργανωμένο παιχνίδι		έκφραση των νηπίων με HNA
13. Stagnitti et al., (2012)	19	Παρέμβαση «Μάθετε να παίζετε»	Παρατήρηση, ομάδα ελέγχου	Αύξηση των γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων με HNA
14. Vace & Cannon. (2011)	4	Παρέμβαση του παιχνιδιού, ελεύθερο παιχνίδι	Παρατήρηση, ομάδα ελέγχου	Θετική επιρροή του προγράμματος στην λεκτική επικοινωνία και τις γνωστικές ικανότητες στα μαθηματικά
15. Cantrill et al (2015)	5	Πιλοτική παρέμβαση με βάση το παιχνίδι που παρέχεται από	Παρατήρησης, ποιοτικές συνεντεύξεις,	Παιδιά με ΔΕΠΥ και οι συμπαίκτες τους διατήρησαν τα κέρδη

		τους γονείς Κοινωνικό παιχνίδι	post-test	στις δεξιότητές τους στο κοινωνικό παιχνίδι.  Στο σπίτι και τον χώρο εκπαίδευσης 18 μήνες μετά την παρέμβαση
--	--	-----------------------------------	-----------	---

## **3.2 Μεθοδολογικά στοιχεία ερευνών**

### **3.2.1 Σχεδιασμός ερευνών**

Μέσα από την εξέταση των 15 ερευνών αναδείχθηκε ότι η έρευνες ήταν ποιοτικές και ποσοτικές και κάποιες μεικτές, ήταν όλες έρευνες με παρέμβαση και όλες αφορούσαν είτε επικοινωνιακές δεξιότητες είτε γνωστικές δεξιότητες κάποιες και τα δύο μαζί. Επιπλέον, πολλές από αυτές χρησιμοποίησαν μεθόδους ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση (pre-test, post test) και μεθόδους παρατήρησης. Μικρός αριθμός χρησιμοποίησε συνδυαστικές μεθόδους παρατήρησης και συνεντεύξεων, ενώ όλες χρησιμοποίησαν την μέθοδο παρατήρησης. Για την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων οι συγκεκριμένες έρευνες χρησιμοποίησαν, διάφορες κλίμακες αξιολόγησης όπως το ANOVA, trial, ASK-R, SSBS, Penntive Peer Play Scale, DPA-BS και SocBS, αλλά και τη κοινωνιομετρική συνέντευξη από τους ερευνητές.

### **3.2.2 Συμμετέχοντες στις έρευνες**

Σε όλες τις έρευνες υπήρχαν ηλικίες του νηπιαγωγείου το δείγμα αφορούσε HNA η ΔΕΠΥ. Ειδικότερα, 6 έρευνες αφορούσαν τη ΔΕΠΥ (Docking et al., 2013; Cordier et al., 2012; Wilkes-Gillan et al., 2016; Cantrill et al., 2015) και οι υπόλοιπες 9 αφορούσαν την HNA, (Taylor & Iacono, 2003; Malone, 2010; Walker, 2007; Κοντογιάννη και Ντολιοπούλου, 2000; Agarwal, 2013; Μισιρλή και Μιχαλοπούλου, 2009; Favazza et al., 2000; Johry & Poonaiah, 2017) και μια (Sheppard, 2012) αφορούσε την νοητική αναπηρία από ήπια έως μέτρια όντας και στο φάσμα του αυτισμού.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Συμμετέχοντες			
Δημοσιεύσεις	Δείγμα	Ηλικία	Κατηγορία
1. Taylor & Iacono (2003)	1	3 έτη 6 μήνες	Ήπια νοητική αναπηρία και σοβαρή διαταραχή επικοινωνίας
2. Docking et al., (2013)	14	5-10	ΔΕΠΥ
3. Malone (2010)	28	2 - 5	Ήπια έως μέτρια νοητική αναπηρία
4. Sheppard (2012)	19	5-6	Ήπια έως μέτρια νοητική αναπηρία με Αυτισμό
5. Cordier et al. (2012)	14	5-11	ΔΕΠΥ
6. Walker (2007)	85 (6 παιδιά εστίασης που παρακολούθησαν SEDU και 79 παιδιά που δεν συμμετείχαν σε κανένα πρόγραμμα ειδικής	3-6	HNA

	αγωγής)		
7. Wilkes-Gillan et al. (2016)	15+14	5-11	ΔΕΠΥ
8. Κοντογιάννη και Ντολιοπούλου (2000)	226	3-5	HNA
9. Agarwal (2013)	18	6	HNA
10. Μισιρλή και Μιχαλοπούλου (2009)	11	4-5	HNA
11. Favazza et al. (2000)	57	4-5	HNA
12. Johry & Poovaiah (2019)	11	3-6	HNA
13. Stagnitti et al. (2012)	19	5-8	HNA
14. Vace & Cannon (2011)	4	4-5	ΔΕΠΥ
15. Cantrill et al. (2015)	5	6-11	ΔΕΠΥ

### 3.3 Περιεχόμενο μελετών

#### 3.3.1 Ο ρόλος του παιχνιδιού και οι μορφές του ως παρέμβαση σε παιδιά με HNK ή ΔΕΠΥ

Αρχικά, στις 15 σε αριθμό έρευνες που αναλύθηκαν για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, σχετικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσου για την προαγωγή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών νηπιαγωγείου με ενδείξεις HNA και ΔΕΠΥ, παρατηρήθηκε ο πολύπλευρος ρόλος του παιχνιδιού και οι μορφές του ως παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το ελεύθερο παιχνίδι (Walker et al., 2007; Docking et al., 2013; Malone, 2010; Vace & Cannon, 2011), το οργανωμένο (Stagnitti, O'Connor & Sheppard, 2012; Johry & Poovaiah, 2017; Favazza et al., 2000) το θεατρικό παιχνίδι (Κοντογιάννη και Ντολιοπούλου, 2000), μίμησης ρόλων (Κοντογιάννη και Ντολιοπούλου, 2000), θεραπευτικό (Wilkes-Gillan et al., 2016), το ψηφιακό παιχνίδι (Μισιρλή και Μιχαλοπούλου, 2009; Agarwal, 2013) και έρευνες με συγκεκριμένα ψηφιακά προγράμματα παρέμβασης παιχνιδιού, όπως το E-GEMS, ITP&GTP, LEARNTOPLAY και PROJECTPLAY (Μισιρλή και Μιχαλοπούλου, 2009; Stagnitti, O'Connor & Sheppard, 2012; Favazza et al., 2000).

4 από τις 15 έρευνες αναφέρονται σε ελεύθερο παιχνίδι (Docking et al., 2013; Malone, 2010; Walker, 2007; Vace & Cannon, 2011) και άλλες 5 από τις 15 σε οργανωμένο (Taylor & Iacono, 2003; Cordier et al., 2012; Favazza et al., 2000; Cantrill et al., 2015; Johry & Poovaiah, 2017). Από τις 15 έρευνες οι 4 αναφέρονται σε ψηφιακό παιχνίδι και κάποια συγκεκριμένη παρέμβαση όπως το Learn to Play (Stagnitti et al., 2012; Μισιρλή και Μιχαλοπούλου, 2009; Agarwal, 2013; Favazza et al., 2000a), 1 από τις 15 αναφέρεται σε κλινική παρέμβαση παιχνιδιού (Wilkes-Gillan et al., 2016) και άλλη 1 σε θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση (Κοντογιάννη και Ντολιοπούλου, 2000)

Επιπλέον, στις περισσότερες έρευνες το παιχνίδι ως παρέμβαση στο νηπιαγωγείο οργανώθηκε σε δύο ομάδες μεταξύ παιδιών με HNA ή με ΔΕΠΥ και παιδιά τυπικής ανάπτυξης που αποτελούσαν κυρίως τις ομάδες ελέγχου, ενώ στην έρευνα των Favazza και συνεργατών (2000b) αποτελούνταν από 4 ομάδες. Η πρώτη ομάδα ήταν η ομάδα του παιχνιδιού, η δεύτερη ήταν η ομάδα ανάγνωσης κοινωνικών ιστοριών με

ήρωες με αναπηρίες , η τρίτη ομάδα ήταν η ομάδα του παιχνιδιού και των ιστοριών μαζί και η τέταρτη η ομάδα ήταν η ομάδα ελέγχου. Τέλος, το παιχνίδι και στις 15 υπό εξέταση έρευνες αποτέλεσε σημείο αναφοράς για παρέμβαση στη συμπερίληψη των νηπίων με HNA και ΔΕΠΥ τόσο στις μελέτες στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

### ***3.3.2 Οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ προγραμμάτων εκπαιδευτικής***

#### ***συμπερίληψης μαθητών νηπιαγωγείου σε παιδιά με HNA ή ΔΕΠΥ***

Όπως έχει γίνει κατανοητό από τα ευρήματα οι έρευνες που αφορούν τα νήπια με ΔΕΠΥ είναι λιγότερες σε αριθμό σε σχέση με τις έρευνες που αφορούν τα νήπια με HNA, πράγμα που καθιστά δυστοκία στην εξέταση και την σύγκριση των μεταξύ τους στοιχείων. Παρόλα αυτά παρουσιάζουν και σημαντικές ομοιότητες, όπως το ότι διεξήχθησαν τα προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά με μέσο όρο τα 5 με 6 χρόνια του χρόνιου, ο χώρος για την πραγματοποίηση των προγραμμάτων ήταν νηπιαγωγεία γενικής παιδείας, ως προς το χρόνο και τα προγράμματα παρέμβασης παιχνιδιού σε νήπια με HNA και με ΔΕΠΥ ήταν κατά μέσο όρο 2 με 4 ώρες την εβδομάδα. Σε σχέση με το περιεχόμενο των προγραμμάτων με βάση το παιχνίδι παρουσιάζουν δυο βασικές ομοιότητες. Αρκετά μεγάλη προσοχή και στα δυο είδη προγραμμάτων συμπερίληψης δίνεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην έκφραση συναισθημάτων, που αποτελεί το βασικό κομμάτι εκπαιδευτικής συμπερίληψης και στα παιδιά με ΔΕΠΥ αλλά και στα παιδιά με HNA, χρησιμοποιώντας εργαλεία και υλικά που μοιάζουν μεταξύ τους τόσο στο οργανωμένο παιχνίδι όσο και στο πιο ελεύθερο (Walker, 2007), αλλά και στο ψηφιακό παιχνίδι διακρίναμε ομοιότητες των προγραμμάτων για τα νήπια με HNA και ΔΕΠΥ (Stagnitti, O'Connor & Sheppard, 2012).

Επιπρόσθετα δίνεται βάση στην δημιουργία σχέσεων με τους συνομήλικους, στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Ένα ακόμη κομμάτι, στο οποίο εστιάζουν και τα δυο είδη προγραμμάτων, είναι η ενίσχυση των κινήτρων και η αυτορρύθμιση των νηπίων ως βασικό συστατικό για μια πετυχημένη εμπλοκή σε εκπαιδευτικά παιχνίδια, είτε ομαδικά είτε όχι. Τέλος βλέπουμε και στα δύο είδη προγραμμάτων να χρησιμοποιείται το ψηφιακό παιχνίδι και σε γλωσσικά παιχνίδια και στα μαθηματικά. Αναλύοντας τις συγκεκριμένες έρευνες δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές οι οποίες αξίζει να σημειωθούν.



Ομοίως, και τα προγράμματα παρέμβασης για παιδιά με HNA και για παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν ως στόχο την παρέμβαση του παιχνιδιού στη διδασκαλία για συμπερίληψη πράγμα που σημαίνει ότι και οι δύο περιπτώσεις των προγραμμάτων στόχευαν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων προκειμένου να σημειώσουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και δημιουργία σχέσεων με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης, με έναν πιο οικείο και διασκεδαστικό τρόπο για την ηλικία τους. Τέλος, από τα ευρήματα είναι κατανοητό ότι τα προγράμματα και των δύο περιπτώσεων, ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες, δε διαφέρουν σε δυσκολία αλλά και περιεχόμενο, καθώς και η ήπια νοητική καθυστέρηση αλλά και η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, αποτελούν ήπιες μορφές ειδικών αναγκών. Αυτό σημαίνει ότι τα προγράμματα που χρησιμοποιήθηκαν σε παιδιά με HNA, δύναται να χρησιμοποιηθούν και σε νήπια με ΔΕΠΥ.

### *3.3.3 Οι πλευρές που προάγει το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε νήπια με HNA ή ΔΕΠΥ.*

Από τα ευρήματα των ερευνών, άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός ότι το παιχνίδι ως εκπαιδευτική παρέμβαση σε νήπια με HNA ή ΔΕΠΥ για συμπερίληψη προάγει διάφορες πλευρές του νηπίου που είναι σημαντικές για την ολόπλευρη ανάπτυξη του. Πιο συγκεκριμένα, προήγαγε το παιχνίδι την αύξηση των κινήτρων του νηπίου για διδασκαλία και καλύτερη εκπαιδευτική επίδοση στο επίπεδο της κατανόησης πολύπλοκων εννοιών (Μισιρλή και Μιχαλοπούλου, 2009), καλύτερη κατανόηση αριθμητικών εννοιών και απλών πράξεων με μέτρημα που θα τους διευκολύνει στη μετάβαση τους στο δημοτικό ως προς το κομμάτι της διδασκαλίας του μαθήματος των Μαθηματικών σε 3 από τις 15 έρευνες (Vace & Cannon, 2011; Μισιρλή και Μιχαλοπούλου, 2009; Agarwal, 2013), την βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και επικοινωνίας των νηπίων με HNA ή ΔΕΠΥ με τους συμμαθητές τους χωρίς κάποια αναπηρία ή εκπαιδευτική ανάγκη σε 6 από τις 15 έρευνες (Wilkes-Gillan et al., 2016; Κοντογιάννη και Ντολιοπούλου, 2000; Walker et al., 2007; Vace & Cannon, 2011; Favazza et al., 2000b; Cantrill et al., 2015) και γενικότερη αύξηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε 2 από τις 15 έρευνες (Stagnitti et al., 2012; Johry & Roovaiiah, 2017; Vace & Cannon, 2011) τη βαθύτερη γνωριμία του νηπίου ειδικής αγωγής με το φυσικό περιβάλλον και το περιβάλλον της τάξης σε 1 από τις 15 (Μισιρλή και Μιχαλοπούλου, 2009) και την επαφή του νηπίου με HNA ή ΔΕΠΥ με

το θέατρο μέσω δραματοποίησης και των παιχνιδιών ρόλων σε 1 από τις 15 (Κοντογιάννη και Ντολιοπούλου, 2000).

Εν κατακλείδι, από το σύνολο των συγκεκριμένων ερευνών, είναι κατανοητό ότι το παιχνίδι ως παρέμβαση διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο σε παιδιά με ΗΝΑ ή ΔΕΠΥ όχι μόνο προάγει τη γνώση στο νήπιο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δημιουργεί ένα πιο προσβάσιμο διδακτικό περιβάλλον, αλλά ενισχύει την αυτορρύθμιση, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα του παιδιού, σε ένα πλαίσιο ολόπλευρης ανάπτυξης, μέσα από κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες.

### *3.3.4 Αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών νηπιαγωγείου με ΗΝΑ και ΔΕΠΥ με το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο.*

Με βάση τα ευρήματα των 15 υπό διερεύνηση μελετών, έχει σημειωθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαιδευτικής συμπερίληψης, μαθητών νηπιαγωγείου με ΗΝΑ ή ΔΕΠΥ με το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο. Ειδικότερα, έχει αποσαφηνιστεί και στις 15 έρευνες το ποσοστό επιτυχίας για κάθε μια από αυτές, σε κάποιες να ανέρχεται σε αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα, η παρέμβαση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο σε παιδιά με ΗΝΑ ή ΔΕΠΥ και σε κάποιες άλλες λίγο λιγότερο.

Στη πρώτη μόνο έρευνα (1 από 15 έρευνες) έρευνα που αφορούσε ένα μόνο παιδί και είχε εξαιρετικά μικρό δείγμα (Taylor & Iacono, 2003) βρέθηκε ότι το οργανωμένο παιχνίδι είχε βελτίωση στις επικοινωνιακές ικανότητες, ωστόσο δεν ήταν σταθερές οι βελτιώσεις αυτές αλλά άστατες.

Επιπλέον, στις 6 από τις 15 έρευνες το ψηφιακό παιχνίδι φάνηκε ότι βελτίωσε μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα, όπως το *learn to play* τόσο τα παιδιά με ΗΝΑ, όσο και τα παιδιά με ΔΕΠΥ, σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τις γνωστικές δεξιότητες των νηπίων σε γλώσσα και μαθηματικά ενισχύοντας ικανοποιητικά, την εκπαιδευτική συμπερίληψη (Μισιρλή και Μιχαλοπούλου, 2009; Facazza et al., 2000; Κοντογιάννη και Ντολιοπούλου, 2000; Agarwal, 2013; Stagnitti et al., 2012), διότι διαθέτετε αξιόπιστα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εργαλεία. Τα ερεθίσματα των εικόνων και ήχων, σε επεξηγηματικό τόνο, ενίσχυαν και στις δυο περιπτώσεις, την προσοχή και τα κίνητρά καθώς επίσης και την κατανόηση, χωρίς όμως να υπάρχουν πάντα αλλαγές στις πραγματιστικές ικανότητες (Malone, 2010).

Επιπροσθέτως, και το ελεύθερο αλλά και το οργανωμένο παιχνίδι υπό βασικές συνιστώσες και στόχους απέδειξε με βάση τα ευρήματα ότι ήταν το ίδιο αποτελεσματικά και τα δύο σε παιδιά με HNA και ΔΕΠΥ, ανάλογα την κάθε περίπτωση και τους εκπαιδευτικούς στόχους (Stagnitti, O'Connor & Sheppard, 2012; Cordier et al., 2012). Τέλος, σε 4 από τις 15 έρευνες αναφέρεται ότι τα ομαδικά παιχνίδια με αντικείμενα και με εξιστόρηση κοινωνικών ιστοριών από τον ερευνητή, αλλά και το μοναχικό παιχνίδι αποσκοπούσαν στην κοινωνικοποίηση και την άποψη των νηπίων με HNA για τους συμμαθητές τους που επέφερε θετικά αποτελέσματα, διότι διευκολύνθηκε η επικοινωνία μεταξύ των συμμαθητών και καλυτέρευσε την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους (Walker et al., 2007; Wilkes-Gillan et al., 2016; Favazza et al., 2000b; Johry & Poovaiah, 2017).

## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

#### 4.1 ΣΗΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση με την μέθοδο PRISMA, για την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσου προαγωγής της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, μαθητών νηπιαγωγείου με ενδείξεις ήπιας νοητικής αναπηρίας και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Άξιο αναφοράς είναι ότι σε παγκόσμιο αλλά και σε εθνικό επίπεδο οι παρεμβάσεις αυτές βρίσκονται ακόμα σε αρχικό στάδιο εφαρμογής και δεν εφαρμόζονται συστηματικά. Καθίσταται, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη να γίνουν έρευνες που θα αποσκοπούν στην ευρεία εφαρμογή τους.

Ως προς τα μεθοδολογικά στοιχεία των ερευνών που αναλύθηκαν, αξιοσημείωτο είναι ότι το 100% των ερευνών αποτελούσαν προγράμματα παρέμβασής που αφορούσαν το παιχνίδι. Ένα 40% περίπου αναφερόταν σε περιπτώσεις παιδιών με ενδείξεις ΔΕΠΥ και το 60% αφορούσαν μαθητές με ενδείξεις ήπιας νοητικής αναπηρίας. Επιπλέον, το 30% των ερευνών πραγματοποίησαν pre test- post test μεθοδολογίας ενώ το 40% είχαν ομάδα ελέγχου που αποτελούταν από παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Το 100% χρησιμοποίησαν την μέθοδο της παρατήρησης, ενώ ένα 20% περίπου συμπληρωματικά χρησιμοποίησαν και συνεντεύξεις γονέων. Σχετικά με το δείγμα, το 100% των ερευνών περιλάμβανε παιδιά ηλικίας νηπιαγωγείου (4-6 ετών).

Ως προς το περιεχόμενο, αξιοσημείωτο είναι ότι το 40% περίπου των ερευνών αφορούσε το ελεύθερο παιχνίδι εστιάζοντας στην γλωσσική επικοινωνία και την ανάδειξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των νηπίων με ΗΕΑ και των τυπικής ανάπτυξης συνομήλικων τους. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά σε όλες τις περιπτώσεις κάτι το οποίο συμφωνεί και με αντίστοιχες έρευνες (π.χ Στρατή και συνεργάτες, 2022; Fesseha & Pyle, 2016). Αναφέροντας και αναγνωρίζοντας την σημαντικότητα του ελεύθερου παιχνιδιού και της αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα να δίνονται οι σωστές ευκαιρίες, παροχές και κατευθύνσεις με στόχο να αποτελέσει αποτελεσματικό κομμάτι της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, σε παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία και ΔΕΠΥ.

Το 60% των ερευνών χρησιμοποιεί το οργανωμένο παιχνίδι, κάποιες από αυτές εμπεριέχουν και το συλλογικό παιχνίδι- παιχνίδι σε ομάδες με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, ως κύριο μέσο ανάδειξης και ανάπτυξης γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Πράγματι το οργανωμένο παιχνίδι και δη το ομαδικό αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, τα τελευταία χρόνια όπως αναφέρει και το ΔΕΠΠΣ (2011) και οι συγκεκριμένες έρευνες έρχονται να επιβεβαιώσουν την αναγκαιότητα του παιχνιδιού στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, με θετικά αποτελέσματα στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, όχι μόνο για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές αλλά και για τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Επίσης οι παρεμβάσεις οργανωμένου παιχνιδιού, σε ένα ποσοστό 40% περίπου χρησιμοποίησαν το θεατρικό παιχνίδι καθώς και το ψηφιακό που φάνηκαν να έχουν αρκετά θετικά αποτελέσματα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (π.χ Βασιλειάδου, 2018), που βρέθηκε ότι το θεατρικό παιχνίδι ευνόησε τα παιδιά με ΗΝΑ και ΔΕΠΥ να αναπτύξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Αντίστοιχα η μελέτη των Kim και συνεργατών (2022), δείχνει ότι η παρέμβαση ψηφιακού παιχνιδιού, μπορεί να είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που προκαλεί ενδιαφέρον και ικανοποίηση σε παιδιά με ΔΕΠΥ και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση της προσοχής σε παιδιά με συμπτώματα ΔΕΠΥ.

Το 40% των ερευνών, αφορούσε στις γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες φάνηκαν να ενισχύθηκαν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, σε γλώσσα και μαθηματικά, υποβοηθώντας και υποστηρίζοντας ικανοποιητικά, την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Στο 30% περίπου των ερευνών αναφέρεται ότι υπήρξε βελτίωση από την παρέμβαση και καλυτέρευσε την εξωτερική των συναισθημάτων των παιδιών. Το 60% περίπου έδειξε να υπάρχει βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και επικοινωνίας των νηπίων με ΗΝΑ ή ΔΕΠΥ με τους συμμαθητές τους χωρίς κάποια αναπηρία ή εκπαιδευτική ανάγκη και γενικότερη αύξηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Τα ευρήματα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν αντίστοιχες έρευνες (π.χ Ο'Neill et al, 2012), όπου 9 μελέτες εστίασαν επίσης στην πλειοψηφία τους, στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Δύο μελέτες σχεδιασμού μίας περίπτωσης, ανέφεραν αύξηση σε όλα τα κοινωνικά και επικοινωνιακά αποτελέσματα σε όλους τους

συμμετέχοντες και έτσι ταξινομήθηκαν, παρέχοντας θετικά ευρήματα με μια περαιτέρω ομαδική ερευνητική μελέτη που παρουσιάζει επίσης σημαντικά ευρήματα σε όλες τις εξαρτώμενες μεταβλητές της κοινωνικής επικοινωνίας. Τα υπόλοιπα αποτελέσματα της μελέτης ταξινομήθηκαν ως μικτά λόγω της επίδειξης θετικών αποτελεσμάτων σε ορισμένους αλλά όχι σε όλους τους συμμετέχοντες ή σε ορισμένες αλλά όχι όλες τις εξαρτώμενες μεταβλητές της κοινωνικής επικοινωνίας.

Εκτός από τις επικοινωνιακές δεξιότητες και άλλες έρευνες έχουν εστιάσει στην βελτίωση γνωστικών δεξιοτήτων όπως τα μαθηματικά, τα αποτελέσματα των οποίων έδειξαν ότι η παρέμβαση στο παιχνίδι ήταν αποτελεσματική στη μείωση του βασικού συμπτώματος των παιδιών ΔΕΠΥ, δηλαδή της «απροσεξίας» και μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως θεραπευτική ή συμπληρωματική μέθοδος θεραπείας σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους θεραπείας. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με τα ευρήματα των Abdollahian και συνεργάτες (2013) και Barzegary και Zamini (2011). Παρόμοια ευρήματα παρατηρήθηκαν στις μελέτες των Hall και συνεργατών (2002) οι οποίοι χρησιμοποίησαν 15 τεχνικές παιγνιοθεραπευτικής βάσης CBT, που είχαν σχεδιαστεί για τη θεραπεία και τη μείωση των συμπτωμάτων της υπερκινητικότητας και του ελλείμματος προσοχής σε παιδιά με ΔΕΠΥ ηλικίας 4-12 ετών.

Η πλειοψηφία των ερευνών, πάνω από το 90% εμφανίζει θετικά αποτελέσματα από τις παρεμβάσεις. Σε ένα 10% βρέθηκε ότι το οργανωμένο παιχνίδι είχε ως αποτέλεσμα βελτίωση στις επικοινωνιακές ικανότητες, ωστόσο δεν ήταν σταθερές σε βάθος χρόνου. Ενώ μόνο το 20% των ερευνών αναφέρει ότι τα θετικά αποτελέσματα μείναν σταθερά ακόμα και 18 μήνες μετά την παρέμβαση. Για τις υπόλοιπες έρευνες δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αυτό το στοιχείο.

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση των Cornell et al., (2018) όπου φαίνεται ότι τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων με βάση το παιχνίδι δεν ήταν σταθερά θετικά αλλά έτειναν σε ουδέτερα αποτελέσματα ή θετικά αποτελέσματα ανεξαρτήτως διάγνωσης. Η έρευνα τους σε πέντε μελέτες με παρέμβαση παιχνιδιού, απέδειξε βελτιώσεις στην πτυχή πρόβλεψης των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, δεξιοτήτων κοινωνικού παιχνιδιού, διαπροσωπικής ενσυναίσθησης, ικανότητας ανταλλαγής ιδεών ή αντικειμένων, ικανότητα υποστήριξης του παιχνιδιού άλλων, ικανότητα μετάβασης μεταξύ δραστηριοτήτων και ικανότητα απόκρισης σε συνθήματα παιχνιδιού. Ωστόσο, τα αποτελέσματα ήταν ασαφή όσον αφορά τον βαθμό στον οποίο βελτιώνει αυτή η παρέμβαση, βασισμένη στο παιχνίδι, την πραγματιστική γλώσσα επειδή πράγματι

παρατηρήθηκαν βελτιώσεις σε μια μελέτη, ενώ δεν παρατηρήθηκαν βελτιώσεις σε άλλη.

Η ειδική αγωγή συχνά εστιάζει στην ιατρική έννοια της αναπηρίας και στο τι δεν μπορούν να κάνουν οι μαθητές λόγω των σωματικών ή ψυχικών τους μειονεκτημάτων. Αντίθετα, η εκπαιδευτική συμπερίληψη σέβεται το δικαίωμα όλων στην ίση εκπαίδευση και προτείνει τρόπους συμμετοχής όλων, αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα και χρησιμοποιώντας την ως πόρο (UNESCO, 2015). Οι Baglieri και Kporf (2004) υποστηρίζουν ότι, σε μια γνήσια τάξη χωρίς αποκλεισμούς, ο εκπαιδευτικός κανονικοποιεί οποιαδήποτε διαφορά μεταξύ των μαθητών διαφοροποιώντας τη διδασκαλία τους μέσα σε μια σχολική κουλτούρα που αντανακλά τη δημοκρατική ιδεολογία, αρχές και αξίες. Η κατοχή γνώσεων ειδικής αγωγής συνεπάγεται συνειδητοποίηση των διαφορετικών τύπων αναπηριών, των συμπτωμάτων τους και των αιτιών τους, αλλά δεν εγγυάται ότι αυτή η γνώση θα χρησιμοποιηθεί για σκοπούς χωρίς αποκλεισμούς.

Η σύνδεση της ειδικής αγωγής με την εκπαιδευτική συμπερίληψη, μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει από το γεγονός ότι η γενική και η ειδική εκπαίδευση υπάγονται σε ξεχωριστά πανεπιστημιακά τμήματα και αναλυτικά προγράμματα. Σύμφωνα με την UNESCO (2008), αυτός ο διαχωρισμός ενισχύει τις διακρίσεις μεταξύ αυτών των δύο τύπων εκπαίδευσης και δεν υποστηρίζει την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Εξάλλου, τα αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής δεν πρέπει να θεωρούνται άσχετα με αυτά της γενικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, και τα δύο θα πρέπει να αποτελούν μέρος του ευρύτερου πλαισίου συμπερίληψης. Επιπλέον, η πρόσθετη κατάρτιση είναι πάντα απαραίτητη τόσο για τους εκπαιδευτικούς της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, προκειμένου να πραγματοποιήσουν αυτή τη μετάβαση από μια πρακτική διδασκαλίας που εισάγει διακρίσεις σε μια πρακτική χωρίς αποκλεισμούς (Ευρωπαϊκή Υπηρεσία για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2013).

Έτσι, οι ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι στο σχολείο που βρέθηκαν στις παρεμβάσεις, που εξετάστηκαν στην έρευνα αυτή, ήταν λιγότερες σε σύγκριση με το δομημένο παιχνίδι. Αν και διαφώνησαν σχετικά με τα όρια του παιχνιδιού όλες οι έρευνες συμφώνησαν για τη σημασία του και για την ανάγκη για περισσότερο παιχνίδι στο σχολείο. Οι περισσότεροι ερευνητές επεσήμαναν ότι δεν υπήρχαν αρκετές ευκαιρίες για παιχνίδι πόσο μάλλον για τα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία και ΔΕΠΥ, κάτι που δεν ήταν περίεργο, υπό την προϋπόθεση ότι η εκπαίδευση είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να προωθεί πρωτίστως τη μάθηση και όχι να διευκολύνει το

παιχνίδι (Samuelson & Carlsson, 2008). Σύμφωνα με τους Stephen, Ellis και Martlew (2010), το μεγαλύτερο μέρος του παιχνιδιού που εμφανίζεται στο σχολείο φαίνεται να είναι σκόπιμο και προσχεδιασμένο με σκοπό την μάθηση παρά αυθόρμητο και ελεύθερο, με πιο ευέλικτο χαρακτήρα, έτσι όπως το επιβάλει η φύση του.

Καμία από αυτές τις προσεγγίσεις του παιχνιδιού που βρέθηκαν στη βιβλιογραφία δεν μπορεί να θεωρηθεί ανώτερη από οποιαδήποτε άλλη, καθώς το ίδιο το παιχνίδι είναι γενικά δύσκολο να οριστεί, κυρίως επειδή είναι δύσκολο να αποφασίσουμε σε τι πρέπει να βασίζεται αυτός ο ορισμός. Για τους McInnes και συνεργάτες (2011), οι διάφοροι ορισμοί του παιχνιδιού βασίζονται στην κατηγοριοποίησή του, σε συγκεκριμένα κριτήρια ή σε μια συνέχεια. Πράγματι, ο Howard (2002) εξηγεί πώς η υποκειμενικότητα είναι ένα μεγάλο ζήτημα ακόμη και μεταξύ των μελετητών, οι οποίοι επιλέγουν να αναλύσουν το παιχνίδι από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Μπορούμε, επομένως, να υποθέσουμε ότι η άποψη κάποιου βασίζεται στην πραγματική του στάση στο παιχνίδι και όχι απλώς στην τύχη.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2010), οι στάσεις των ερευνητών και των εκπαιδευτικών αλλά και των παιδιών γενικά πηγάζουν από τα γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Οποιαδήποτε στάση απέναντι στο παιχνίδι είναι ένας συνδυασμός της εκπαίδευσης, της εμπειρίας και της προσωπικότητάς του και ο ορισμός του παιχνιδιού είναι πολύ πιθανό να προκύψει από το ίδιο μείγμα.

Το πλαίσιο στο οποίο εξετάζεται το παιχνίδι επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτό (Howard, 2002). Επομένως, τα χαρακτηριστικά και οι ορισμοί του παιχνιδιού θα διαφέρουν ανάλογα με το αν μια δεδομένη έρευνα λαμβάνει χώρα σε θεραπευτικό περιβάλλον ή στην παιδική χαρά, για παράδειγμα. Αντίστοιχα, όταν ο ορισμός του παιχνιδιού εξετάζεται από τη σκοπιά του σχολείου, είναι φυσικό οι ερευνητές να το δουν κυρίως από διδακτική σκοπιά, κάτι που μας φέρνει στη φυσική και θεατρική αγωγή, καλλιτεχνικά μαθήματα και παιγνιώδη διδασκαλία. Αυτό μπορεί να εξηγήσει γιατί ορισμένοι ερευνητές επέλεξαν να επικεντρωθούν στο δομημένο και ελεγχόμενο παιχνίδι, σε αντίθεση με άλλους που επέλεξαν να επικεντρωθούν στο ελεύθερο παιχνίδι. Ωστόσο από τις έρευνες που μελετήθηκαν τόσο για τα παιδιά με HNA όσο και για τα παιδιά με ΔΕΠΥ, διαφαίνεται ότι το ελεύθερο παιχνίδι είναι εξίσου σημαντικό και άρρητα συνδεδεμένο με το οργανωμένο και στα πλαίσια του σχολείου. Το ελεύθερο παιχνίδι προάγει την έκφραση, την ελευθερία, την συναισθηματική πληρότητα μέσα από τις σχέσεις με



τους συνομηλίκους που δύναται να δημιουργηθούν, και αυτό με την σειρά του λειτουργεί ευνοϊκά στο οργανωμένο παιχνίδι αλλά και στις δραστηριότητες του σχολείου σε όλους τους γνωστικούς και κοινωνικούς τομείς (Μπάρμπας και Τρυποπούλου, 2018).

Οι έρευνες που αναλύθηκαν στην συγκεκριμένη εργασία, στο 80% παρουσιάζουν την εικόνα ενός εκπαιδευτικού σε ρόλο καθοδηγητή και μεσολαβητή είτε αφορούσαν το ελεύθερο είτε το οργανωμένο παιχνίδι, ο οποίος δεν είναι αναγκασμένος να ακολουθεί ένα στείο πρόγραμμα σπουδών αλλά εργάζεται συνεχώς ώστε να εφαρμόσει καινοτόμα προγράμματα. Δυστυχώς αυτό δεν πρόκειται για κάτι που συμβαίνει πάντα. Οι Moyles, Adams και Musgrove (2002) επιβεβαιώνουν ότι, όταν πρόκειται για παιχνίδι, οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν αυτό που λένε. Ακόμη και όταν λένε ότι θεωρούν ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό, δεν το χρησιμοποιούν επειδή δεν είναι σίγουροι για το πώς, ή το χρησιμοποιούν με λανθασμένο τρόπο, χάνοντας έτσι την αξία του σε δημιουργικότητα και αυθορμητισμό (McInnes et al., 2011). Να υποθέσουμε ότι αυτό που προκαλεί αυτή τη διαφορά είναι η δυσκολία που έχουν οι δάσκαλοι στην εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στην πράξη. Οι Greenwood και συνεργάτες (2002), υποστηρίζουν ότι είναι η απρόβλεπτη η φύση του παιχνιδιού, που τους κάνει να διστάζουν να το χρησιμοποιήσουν στο σχολείο. Προφανώς, η δυσκολία στον έλεγχο του παιχνιδιού και των αποτελεσμάτων του το καθιστά λιγότερο δημοφιλές εκπαιδευτικό εργαλείο. Τέτοιες απόψεις, όμως, αμφισβητούν την ιδέα του δασκάλου που είναι παγιδευμένος στο πρόγραμμα σπουδών, υπογραμμίζοντας την ελευθερία επιλογής που έχουν οι εκπαιδευτικοί για να προσφέρουν εξατομικευμένη διδασκαλία και να εφαρμόζουν νέες ιδέες, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών αντί να ακολουθούν τυφλά το πρόγραμμα σπουδών.

#### **4.2 Συμπεράσματα της έρευνας**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις βασισμένες στο παιχνίδι έχουν στη συντριπτική πλειοψηφία των εξεταζόμενων περιστάσεων, θετικά αποτελέσματα σε μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία και ΔΕΠΥ, ηλικίας

νηπιαγωγείου, ειδικότερα σε κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα καθώς και στον γνωστικό, στην αυτοδιαχείριση και τον αυτοέλεγχο.

Με βάση τα παραπάνω γενικά συμπεράσματα, επιχειρείται στη συνέχεια να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Ξεκινώντας από το **1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα** θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως ο ρόλος του παιχνιδιού στα προγράμματα παρέμβασης που ασχοληθήκαμε στην έρευνές που αναλύσαμε, ήταν βασικός. Το παιχνίδι φάνηκε να κατέχει τον κύριο και βασικό κορμό των παρεμβάσεων, με ένα άμεσο, προσαρμοσμένο και πιο κατανοητό περιεχόμενο. Ως προς τις μορφές παιχνιδιού που διακρίναμε στις παρεμβάσεις των ερευνών της ανασκόπησης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπήρχε μια αναλογία μεταξύ του οργανωμένου και του ελεύθερου παιχνιδιού ενώ υπήρχε μια προτίμηση ως προς το ομαδικό- κοινωνικό παιχνίδι και τα παιχνίδια κανόνων.

Σχετικά με το **2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα** φάνηκε από τα ευρήματα, ότι λόγω της ήπιας μορφής των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ίδιο πρόγραμμα παρέμβασης παιχνιδιού στη συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο, καθώς οι ανάγκες μοιάζουν ως προς το γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο των νηπίων, παρόλο που τα ευρήματα για τα νήπια με ΔΕΠΥ ήταν σαφώς λιγότερα σε σχέση με τις έρευνες των νηπίων με ΗΝΑ. Ανεξάρτητα από αυτό, μπορούμε να διακρίνουμε ότι στις παρεμβάσεις παιχνιδιού που αφορούσαν παιδιά με ΗΝΑ εκτός από την εστίαση στο κοινωνικό και επικοινωνιακό κομμάτι και τις σχέσεις με τους συνομήλικους, υπήρχε και η χρήση των ΤΠΕ και συγκεκριμένα ψηφιακών παιχνιδιών σε γνωστικούς τομείς όπως γλώσσα και μαθηματικά, που φάνηκαν να ευνοούν τους συγκεκριμένους μαθητές σε κατανόηση και αυτοδιόρθωση.

Αναφορικά με το **3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**, μέσα από την ανάλυση των συγκεκριμένων ερευνών που βρέθηκαν, διαπιστώθηκε ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με ήπια νοητική αναπηρία και ΔΕΠΥ, διότι φαίνεται να τους είναι πιο οικείο, διασκεδαστικό αλλά κυρίως πιο άμεσο και κατανοητό και να λειτουργεί ενισχυτικά στην γνωστική και γλωσσική τους ανάπτυξη, τις κοινωνικές τους σχέσεις, μέσω δραστηριοτήτων παιχνιδιού που αφορούν κυρίως το θεατρικό παιχνίδι και την τεχνολογία προσαρμοσμένα από κατάλληλα εκπαιδευτικά ψηφιακά και μη εργαλεία.

Έγινε λοιπόν εμφανές από τις εξεταζόμενες έρευνες, ότι οι πλευρές του μαθητή με ΗΝΑ και ΔΕΠΥ, που μπορεί να συμβάλει θετικά η χρήση του παιχνιδιού στην

εκπαιδευτική διαδικασία ως διδακτικό μέσο, είναι αρχικά η καλύτερη επικοινωνία και έκφραση, ο αυτοέλεγχος και η αυτορρύθμιση γιατί κατά κανόνα τα παιχνίδια είτε είναι σε ένα ελεύθερο πλαίσιο είτε σε οργανωμένο, ακολουθούν κάποιους κανόνες, που η ομάδα πρέπει να αναγνωρίζει και να σέβεται για να μπορεί να συνεχιστεί το παιχνίδι, καθώς και η καλύτερη συνεργασία και η διαμόρφωση σχέσεων με συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης. Σε αυτό, μπορούμε να υποθέσουμε, παρόλο που δεν αναλύεται στις περισσότερες έρευνες που βρέθηκαν, ότι βοήθησαν και οι κατάλληλες πρακτικές από τους εκπαιδευτές, τα κατάλληλα υλικά ή λογισμικά σε περίπτωση ψηφιακού παιχνιδιού και χώροι που συντέλεσαν σε μια θετική απόδοση και στάση των μαθητών και από τις δυο ομάδες εκπαιδευτικών αναγκών.

Κλείνοντας, ως προς το *4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα*, όπως είδαμε και από την ανάλυση των δεδομένων, οι έρευνες στην πλειοψηφία τους έδειξαν θετικές επιδράσεις στην χρήση προγραμμάτων εκπαιδευτικής συμπερίληψης, που χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο για μαθητές με HNA και ΔΕΠΥ, σε δύο βασικούς τομείς. Αρχικά την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αυτορρύθμισή αλλά και την γνωστική ανάπτυξη. Παρόλο που δεν αναφέρονται σχετικές πληροφορίες στις έρευνες, μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτό υποστηρίζεται από κατάλληλα προσαρμοσμένο περιβάλλον παιχνιδιού, με την χρήση των κατάλληλων πρακτικών, υλικών και την σωστή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, δίνοντας την δυνατότητα του αυτοελέγχου και αυτοδιόρθωσης, είτε σε ελεύθερο είτε σε οργανωμένο πλαίσιο και κατά κύριο λόγο σε ομαδικό παιχνίδι και παιχνίδι κανόνων, με στόχο την εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών αυτών.

### **4.3 Περιορισμοί**

Μέσα από την αναδίφηση της συστηματικής βιβλιογραφικής έρευνας διαπιστώθηκαν κάποιοι περιορισμοί επί του θέματος, όπως ο μικρός αριθμός των ερευνών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην Ελλάδα για την ειδική αγωγή, αλλά και το μικρό σε αριθμό δείγμα για την χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός και εκτός της χώρας μας. Ακόμη, όπως αναφέρθηκε παραπάνω στις έρευνες, για την εκπαιδευτική συμπερίληψη χρησιμοποιούνται παιχνίδια σκοπού για τα παιδιά με ΔΕΠΥ και HNA, όμως το ερευνητικό υλικό είναι αρκετά περιορισμένο, με αποτέλεσμα να μην έχουμε την

δυνατότητα μέσα από τις συγκεκριμένες έρευνες να βγάλουμε ένα καθαρό συμπέρασμα. Το γεγονός αυτό, αφήνει τα περιθώρια για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στο μέλλον. Επίσης το κομμάτι των εκπαιδευτικών δράσεων με βάση το παιχνίδι, στις περισσότερες έρευνες δεν επεξηγείται αρκετά, με αποτέλεσμα να μην γίνεται μια ευδιάκριτη κατηγοριοποίηση της καταλληλότητας, της δομής, των πρακτικών και του περιεχομένου των παιχνιδιών, που ευνοούν ή δεν ευνοούν τους μαθητές με HNA ή ΔΕΠΥ. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα των ερευνών, για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην προαγωγή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, φαίνεται να είναι ενθαρρυντικά.

#### **4.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα ενισχύει τις απόψεις που υπογραμμίζουν τον ρόλο της στοχευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά με ΔΕΠΥ και HNA. Τα ευρήματα της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης που παρουσιάστηκαν εδώ αποτελούν σημαντική πληροφορία για το κομμάτι της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των συγκεκριμένων ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών, μέσω του παιχνιδιού.

Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκε η σημασία και η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης μέσω παιχνιδιού στις γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, με αποτέλεσμα να υπογραμμίζεται η ανάγκη για εστίαση στις παρεμβάσεις αυτές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Η συστηματική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε εδώ υπογραμμίζει νέες επιλογές παρεμβάσεων με βάση το παιχνίδι που βρέθηκαν στην έρευνα ως αποτελεσματικές σε ικανοποιητικό βαθμό και μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πληροφορία, κυρίως για τον εκπαιδευτικό, που αναζητά εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τα παιδιά με ΔΕΠΥ και HNA, με σκοπό την εκπαιδευτική συμπερίληψή τους. Ειδικότερα, προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, θα ωφεληθούν από την χρήση παρεμβάσεων με βάση το παιχνίδι, σε οργανωμένο και ελεύθερο, ομαδικό και παιχνίδι κανόνων και στις περιπτώσεις των παιδιών με HNA και ΔΕΠΥ, μπορεί να φανεί ωφέλιμο, όπως είδαμε στις έρευνες που μελετήθηκαν. Οι παρεμβάσεις αυτές, φαίνεται να μπορούν είτε να αντικαταστήσουν είτε να συμπληρώσουν τις υπάρχουσες παρεμβάσεις που ήδη εφαρμόζει η διεπιστημονική ομάδα και να ανοίξουν τον δρόμο

για την ομαλότερη εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ΔΕΠΥ και ΗΝΑ στις τυπικές τάξεις του νηπιαγωγείου.

Ειδικές καταρτίσεις των εκπαιδευτικών που θα σκοπεύουν στην αξιοποίηση συγκεκριμένων πρακτικών με σκοπό την εκπαιδευτική συμπερίληψη μέσω του παιχνιδιού, θα ανοίξουν τον δρόμο για την βέλτιστη ανάπτυξη των παιδιών με ΔΕΠΥ και ΗΝΑ και θα δώσουν νέα εργαλεία στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, υλικοτεχνικός εξοπλισμός αλλά και κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος, καθώς και παιχνίδια που μπορούν να υποστηρίξουν την συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο, θα ήταν επίσης πολύτιμα.

#### **4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεί ένα εναρκτήριο σημείο για μελλοντική παιδαγωγική έρευνα. Κάτι σημαντικό που αναδείχθηκε στη συστηματική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας αλλά και σε άλλες εργασίες που μελετήθηκαν είναι η αστάθεια των αποτελεσμάτων σε βάθος χρόνου. Έτσι, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στην αναζήτηση του χρονικού πλαισίου της αποτελεσματικότητας, ώστε να βρεθεί ο απαραίτητος χρονικός ορίζοντας που θα καταστήσει τις παρεμβάσεις πιο αποτελεσματικές.

Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες είναι σημαντικό να αναζητήσουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων με βάση το παιχνίδι σε διαφορετικές ηλικίες, όχι μόνο παιδιών νηπιαγωγείου αλλά νωρίτερα και αργότερα από την ηλικία αυτή. Ακόμα, σημαντικό είναι να αναζητηθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων σε συνδυασμό με συγκεκριμένες πρακτικές που χρησιμοποιούνται και με ποιόν τρόπο, για να επιτευχθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο γενικό σχολείο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Ξενόγλωσση βιβλιογραφία*

- Abdollahian, E., Mokhber, N., Balaghi, A., & Moharrari, F. (2013). The effectiveness of cognitive-behavioural play therapy on the symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder in children aged 7-9 years. *Attention deficit and hyperactivity disorders*, 5(1), 41–46.
- Agarwal, A. (2013). Role of Open and Distance Learning Systems in Education and Rehabilitation of Children with Special Needs.
- Aguinis, H., Ramani, R. S. & Alabduljader, N. (2020). Best-practice recommendations for producers, evaluators, and users of methodological literature reviews. *Organizational research methods*, 1- 37. DOI.10.1177/1094428120943281.
- Allen, E. K. & Cowdery, G. E. (2011). The exceptional child: Inclusion in early childhood education. CengageBrain.com. Ανακτήθηκε από: [http://www.google.com/books?hl=el&lr=&id=PX719omexbgC&oi=fnd&pg=PR5&dq=The+exceptional+child:+Inclusion+in+early+childhood+education.+Chapter+1+n+Inclusive+Approach+to+Early+Education&ots=pH7\\_jGYM](http://www.google.com/books?hl=el&lr=&id=PX719omexbgC&oi=fnd&pg=PR5&dq=The+exceptional+child:+Inclusion+in+early+childhood+education.+Chapter+1+n+Inclusive+Approach+to+Early+Education&ots=pH7_jGYM)
- American Psychiatric Association, (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: Author
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teachers Education*, 22 (4), 513-522.
- Baglieri, S., & Knopf, J. H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of learning disabilities*, 37(6), 525–529.
- Bentley-Williams, R., & Morgan, J. (2013). Inclusive education: pre-service teachers' reflexive learning on diversity and their challenging role. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 41(2), 173-185.
- Barzegary, L., & Zamini, S. (2011). *The Effect of Play Therapy on Children with ADHD*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2216–2218.
- Bekoff, M. (1988). Motor training and physical fitness: Possible short- and long-term influences on the development of individual differences in behavior. *Developmental Psychobiology*, 21(6), 601–612.

- Blattner, G. & Fiori, M. (2009). Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6, 17-28.
- Blewitt, C., O'Connor, A., May, T., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H. & Skouteris, H. (2019). Strengthening the social and emotional skills of pre-schoolers with mental health and developmental challenges in inclusive early childhood education and care settings: A narrative review of educator-led interventions. *Early Child Development and Care*, 1-22.
- Brown, M. & Bergen, D. (2009). Play and social interaction of children with disabilities at learning/activity centers in an inclusive preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 26-37.
- Buckley, P. & Doyle, E. (2017). Individualising gamification: An investigation of the impact of learning styles and personality traits on the efficacy of gamification using a prediction market. *Computers & Education*, 106, 43–55. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.009>
- Cantrill, A., Wilkes-Gillan, S., Bundy, A., Cordier, R. & Wilson, N. J. (2015). An eighteen month follow up of a pilot parent delivered play-based intervention to improve the social play skills of children with attention deficit hyperactivity disorder and their playmates. *Australian Occupational Therapy Journal*, 62(3), 197–207. doi:10.1111/aot.2015.62.issue-3
- Caponetto, I., Earp, J. & Ott, M. (2014). Gamification and education: a literature review. *In Proceedings of the 8th European Conference on Games Based Learning (pp. 50– 57), Germany*
- Carrington, S., & Duke, J. (2014). Learning about inclusion from developing countries: Using the index for inclusion. In *Measuring inclusive education (Vol. 3, pp. 189-203)*. Emerald Group Publishing Limited.
- Chiu, M. M. & Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724- 239.
- Cooper, P. & Bilton, K. M (2002) *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Practical Guide for Teachers*. 2nd ed. London: David Fulton Publishers.
- Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S. & Docking, K. (2012). The pragmatic language abilities of children with ADHD following a play-based intervention

- involving peer-to-peer interactions. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15(4), 416–428. <https://doi.org/10.3109/17549507.2012.713395>
- Danniels, E. & Pyle, A. (2021). Promoting inclusion in play for students with developmental disabilities: kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- DEC/NAEYC. (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). *Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute*.
- Delano, M. & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of positive behavior interventions*, 8(1), 29-42.
- Diamond, K. (2008). Context Influences Pr Context Influences Preschool Children school 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*
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. & Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 1-14.
- Docking, K., Munro, N., Cordier, R. & Ellis, P. (2013). Examining the language skills of children with ADHD following a play-based intervention. In *Child Language Teaching and Therapy*, 29(3), 291–304 <https://doi.org/10.1177/0265659012469042>
- Eliens, A. & Ruttkay, Z. (2009). *Record, Replay & Reflect – a framework for serious gameplay*. Belgium: Euromedia.
- Eriksson, B., Musialik, M. & Wagner, J. (2012). *Gamification: Engaging the future. (Bachelor Thesis)*. University of Gothenburg.
- Eurostat (2014). Disability Statistics-access to education and training. Statistics explained. από: <https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Special%3ASearch&search=disability>).
- Facer, K. (2003a). *Computer Games and Learning. A Futurelab Discussion Document*.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). *Measuring and Promoting Acceptance of Young Children with Disabilities. Exceptional Children*, 66(4), 491–508.



- Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54-70.
- Fesseha, E. & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377.
- Fischer, A. C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2, 159-192.
- Fisher, D., Frey, N. & Thousand, J. (2003). What special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work. *Teacher Education and Special Education*, 26 (1), 42-50.
- Fleer, M. (2011). "Conceptual Play": *Foregrounding Imagination and Cognition during Concept Formation in Early Years Education. Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 224–240.
- 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.
- Greenwood, C. R., Walker, D. & Utley, C. A. (2002). Relationships between socialcommunicative skills and life achievements. *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence*, 345-370.
- Hakulinen, L., Auvinen, T., & Korhonen, A. (2013). Empirical study on the effect of achievement badges in TRAKLA2 online learning environment. In the proceedings of the conference for Learning and Teaching in Computing and Engineering, *Macau*, 21-24.
- Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, speech, and hearing services in schools*, 40(4), 406–415. <https://doi.org/10.1044/0161->
- Howard, J. (2002). Eliciting young children's perceptions of play, work and learning using the activity apperception story procedure. *Early Child Development and Care* 172: 489–502.

- Huizinga, M. (1989). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι, Γνώση.
- Jamison, K., Forston, L. & Stanton-Chapman, T. (2012). Encouraging Social Skill Development through Play in Early Childhood Special Education Classrooms. *Young Exceptional Children, 1*, 10-12.
- Johry, A. & Poovaiah, R. (2015). Competitive Play in Children with Intellectual Disability: Informing Design. 34. 399-409.
- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. *San Francisco: John Wiley & Sons*.
- Ke, F. & Grabowski, B. (2007). Gameplaying for maths learning: cooperative or not? *British Journal of Educational Technology, 38(2)*, 249-259.
- Kebritchi, M., Hirumi, A. & Bai, H. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & Education, 55(2)*, 427-443.
- Kieling, C., Kieling, R. R. & Rondel, A. (2010). The Age at Onset of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *American Journal of Psychiatry. 167*, 14-16.
- Kim, S. C., Lee, H., Lee, H. S., Kim, G. & Song, J. H. (2022). Adjuvant Therapy for Attention in Children with ADHD Using Game-Type Digital Therapy. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(22)*, 14982.
- Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior, 31(5)*, 354–364. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Lee, J. J. & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic exchange quarterly, 15(2)*, 146.
- Lee, J. S. (2006). Preschool teachers' shared beliefs about appropriate pedagogy for 4-year-olds. *Early Childhood Education Journal, 33(6)*, 433-441.
- Lee, T. (2012). School-Based Interventions for Disruptive Behavior. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 21(1)*, 161–174. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.09.002>
- Lenakakis, A., Felekidou, K. & Howard, J. (2018). Play and inclusive education . Greek teacher's Attitudes. *European Journal of Special Education Research, 4(2)*, 18-23.

- Liaw, S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: a case study of the Blackboard system. *Computers & Education*, 51(2), 864–873.
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C. A., Briesch, J. & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24, 225-245.
- Lifter, K., Mason, E. J. & Barton, E. E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 281-297.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A. & Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.
- Malone, D. M. (2010). African-American and Euro-American Preschoolers with Intellectual Disabilities: Patterns of Play with Toys. *Early Education and Development*, 9(4), 393–410. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed0904\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed0904_5)
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). *Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play*. *Early Years*, 31(2), 121–133.
- Mekler, E., Brühlmann, F., Opwis, K. & Tuch, A. (2013). Disassembling gamification: The effects of points and meaning on user motivation and performance. *In Proceedings of CHI, Changing Perspectives (pp. 1137-1142)*. Paris, France
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2008). The PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*; 6(7), e1000097.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097.
- Moyles, J., Adams, S., & Musgrove, A. (2002). *Early years practitioners' understanding of pedagogical effectiveness: Defining and managing effective pedagogy*. *Education 3-13*, 30(3), 9–18
- Muntean, C. I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. In *Proceedings of the 6th International Conference on Virtual Learning ICVL*, 323-329.

- Nowicki, E. A. & Brown, J. D. (2013). A Kid Way: Strategies for Including Classmates with Learning or Intellectual Disabilities. *Intellectual & Developmental Disabilities, 51*(4), 253-262. Doi: 10.1352/1934-9556- 51.4.253
- O'Neill, S., Rajendran, K., & Halperin, J. M. (2012). More than child's play: the potential benefits of play-based interventions for young children with ADHD. *Expert review of neurotherapeutics, 12*(10), 1165-1167.
- Pedro, L. Z., Prates, B. G., Zem-Lopes, A. M., Vassileva, J. & Isotani, S. (2015). Does gamification work for boys and girls? *An exploratory study with a virtual learning environment, 214-219*.
- Pellegrini, A. D. (2004b). Sexual segregation in childhood: A review of evidence for two hypotheses. *Animal Behaviour, 68*, 435– 443.
- Pepi, A. & Alesi, M. (2005). Attribution style in adolescents with Down's Syndrome. *European Journal of Special Needs Education, 20*(4), 341-353.
- Peter, K. & Banciu, V. (2013). Game Using in the Language Education Activities of Children with Mild and Moderate Mental Disabilities. *International Journal of information and education technology, 3*(3) 393-396.
- Petkova, V. & Chukov, T. (2019). Studies in Humanities and Social Sciences, *Center for Open Access in Science (COAS)*
- Piaget, J. (1983). Piaget's Theory. In P. H. Mussen, & W. Kessen (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. I History, Theory, and Methods* (pp. 41-102). New York: John Wiley.
- Pierce-Jordan, S. & Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(1), 34-47.
- Pierce-Jordan, S., & Lifter, K. (2005). Interaction of Social and Play Behaviors in Preschoolers With and Without Pervasive Developmental Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(1), 34–47.
- Pillai, N. V. (2020). Research Methodology: Literature Review. *Research gate, 1-37*.
- Price, M. (2013). Defining mental disability. *The disability studies reader, 4*, 292-299.
- Pyle, A. & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal, 43*(5), 385393.

- Robertson, C. J. & Crittenden, W. F. (2003). Mapping moral philosophies: strategic implications for multinational firms. *Strategic Management Journal*, 24(4), 385–392). <https://doi.org/10.1002/smj.300>
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M. & Flores, P. (2003). Beyond Nintendo: Design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers and Education*, 40(1), 71-94.
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
- Sherratt, D., & Peter, M. (2002). *Developing and Drama in children with autistic spectrum disorders*. London: David Fulton Publishers
- Shogren, K. A., Gross, J. M., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M., & Hill, C. (2015). The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 40(4), 243-260.
- Siraj-Blatchford, J., & Brock, L. (2016). Distinct but common. *Early Years Educator*, 17(11), 18-20.
- Stagnitti, K., O'Connor, C. & Sheppard, L. (2012). Impact of the Learn to Play program on play, social competence and language for children aged 5-8 years who attend a specialist school. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59(4), 302–311. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2012.01018.x>
- Staub, D., Schwartz, I., Gallucci, C., Peck, C. (1994). Four portraits of friendship at an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 314–325.
- Stanton-Chapman, T. L., & Brown, T. S. (2015). A strategy to increase the social interactions of 3-year-old children with disabilities in an inclusive classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 4-14.
- Stegelin, D., Fite, K. & Wisneski, D. (2015). *The Critical Place of Play in Education*. Association of Childhood Education. International ACEL
- Stephen, C., Ellis, J., & Martlew, J. (2010). *Taking active learning into the primary school: a matter of new practices? International Journal of Early Years Education*, 18(4), 315–329

- Taylor, R. & Iacono, T. (2003). AAC and scripting activities to facilitate communication and play. *Advances in Speech Language Pathology*, 5(2), 79–93. <https://doi.org/10.1080/14417040510001669111>
- Tomasello, M. (2009). *Why We Cooperate*. Cambridge: MIT Press
- UNESCO (2005). *Education for All: The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO
- Vickerius, M., & Sandberg, A. (2006). *The significance of play and the environment around play. Early Child Development and Care*, 176(2), 207–217.
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2017). *The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review. International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1).
- Walker, S. (2007). The Social Participation of Young Children with Developmental Disabilities in Inclusive Early Childhood Programs, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2).
- Whitebread, D., Basilio, M. & Kuvalja, 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)
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337.
- Wilkes-Gillan, S., Bundy, A., Cordier, R., & Lincoln, M. (2014). Child outcomes of a pilot parent-delivered intervention for improving the social play skills of children with ADHD and their playmates. *Developmental Neurorehabilitation*, 1–8
- Wood, E. (2004). A new paradigm war? The impact of national curriculum policies on early childhood teachers' thinking and classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 361-374.
- Yıldırım Hacıbrahimoglu, B., & Ustaoglu, A. (2020). The acceptance of Turkish kindergarten children toward children with disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 391–412.
- Yılmaz, A. & Soyer, F. (2018). Effect of Physical Education and Play Applications on School Social Behaviors of Mild-Level Intellectually Disabled Children. *Education Sciences*, 8(2), 89.

## *Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία*

- Αγαλιώτης, Ι. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 57-71.
- Αγαλιώτης, Ι. (2011). Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 71-88
- Αγαλιώτης, Ι. (2011α). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αγγαρίδου, Ε. (2017). Πρόγραμμα ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδί με ελαφρά νοητική αναπηρία και ΔΕΠ-Υ. *Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*. Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/440>
- Αζήζ, Ο., Ιντρίζ, Σ., & Μηλιαζήμ, Τ. (2022). Εκπαιδευτικές παροχές για μαθητές με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα Μειονοτικά Σχολεία της ΠΕ Ξάνθης.
- Βασιλειάδου, Μ. (2018). Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο προσέγγισης των θεμάτων του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου για συμπερίληψη των παιδιών όλων των ικανοτήτων και αύξηση της συμμετοχής τους στην τυπική τάξη του νηπιαγωγείου. *Ανακτήθηκε από <https://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/3524>*
- Γερμανός, Δ. (2011). *Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο, Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσοβάνου*. Αθήνα: Κυριακίδης.
- Γκαρρανή, 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*
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάνη, Ε. (2006). *Οδηγός της Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΟΕΒΔ
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). *Το παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, Ερμηνευτικές θεωρίες, Ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις*. Πουρνάρας.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1996α). *Αντισταθμιστική αγωγή, για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες*. Ιδιωτική έκδοση.

- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης, από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεολόγου, Ε. (2011). *Διδασκαλία των εννοιών του χώρου και του χρόνου μέσα από τις νέες τεχνολογίες και το παιχνίδι σε παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση: μια μελέτη περίπτωσης. Διπλωματική Εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*.
- Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μάθηση μέσω κίνησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές της ψυχοκινητικής στην ειδική παιδαγωγική*.
- 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
- Καστρονή, Ν. (2011). *Το παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων. Πτυχιακή εργασία, επιβλέπων: Σταμάτης Π.*
- Κερεντζής, Λ. (2010). *Οικογένεια και οικογενειακές σχέσεις, Ψυχολογία Συμβουλευτική. Ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Διπλωματική υπό δημοσίευση
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες τα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2003). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η Διαθεματική διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική - ένα σχολείο για όλα τα παιδιά: Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λουκρέζη, Σ. (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό (αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μανιαδάκη, Κ. & Κάκουρος, Ε. (2016). *Η διαχείριση της ΔΕΠΥ: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα : Gutenberg.



- Μισιρλή, Α. & Μιχαλόπουλος, Α. (2009). Παιδαγωγικό υλικό με το Scratch στις φυσικές επιστήμες. *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική Διαδικασία»*.
- Μόκα, Χ., Μπαϊραμπά, Ξ., & Φώτου, Χ. (2020). Το παιχνίδι στις γωνίες δραστηριοτήτων και η συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1981). *Η Ανακάλυψη του Παιδιού*. Αθήνα: Γλάρος.
- 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. 7(1), σελ. 14- 27.
- Μπελτσώνια, Κ. (2020). *Ο Χάρης και η ΔΕΠ-Υ*. Αθήνα: Οσελότος
- Ντολιοπούλου, Έ. & Κοντογιάννη, Α. (2000). Αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 34–52. <https://doi.org/10.12681/icw.18132>
- Πανταζής, Σ. (1997). *Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). Έρευνα και διδακτική πράξη: παράλληλες ή ασύμβατες πορείες; Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη (13-28)*. Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Γράφημα*, 33-34.
- Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική αγωγή-Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο
- Παπαπέσσιου, Ε. & Καρασαββίδης, Η. (2015). «Ηρακλής»: Αρχές Σχεδιασμού Ενός Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Παιχνιδιού για την Ανάπτυξη Εννοιών Μυθολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 428-436.
- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ. & Υφαντή, Ε. (2013). *Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ανακοίνωση στο Επιστημονικό Συνέδριο «Αναζητώντας τις Δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου II»*, Καμμένα Βούρλα.

- Πατσιδου- Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών*. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Πεχλιβανίδη, Β. (2017). *Το Παιχνίδι της Αδικίας, The Unfairity Game, Παιδαγωγικό Υλικό για Βιωματική Μέθοδο Διδασκαλίας*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Ιδιωτική Έκδοση
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Από τη ζωή του σχολείου στην παραγωγική διαδικασία και στην αυτόνομη διαβίωση: Κριτήρια ομαλής μετάβασης. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 4, 1-12
- Προκόπη, Α. & Πεχλιβανίδης, Α. (2017). Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις στη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) την ενήλικη ζωή. *Γνωσιακή συμπεριφοριστική έρευνα & θεραπεία*, 3(1), 39-48.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Μήτση, Π. (2022). Η Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλία και Μάθησης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 22(1), 237-258.
- Καλαβάσης, & Α. Κοντάκος, *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Ατραπός, Αθήνα.
- Σταμάτης, Π., (2011). *Παιδαγωγική επικοινωνία στην Προσχολική και Προσχολική Εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Τσαπακίδου, Α. (2014). *Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ–Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο: <http://www.pischools.gr/programs/depps/>
- Φραγκάκη, Μ. (2011). Η τεχνολογία στην ειδική αγωγή. Ένα εναλλακτικό μέσο σε μία πολυμορφική εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου: *The 6th International Conference in Open & Distance Learning*, 601-614.
- Χατζηδήμου, Κ., & Μπίκος, Κ. (2011). *Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο και η γλωσσική αγωγή των*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Συντομογραφίες και ακρωνύμια

HNA	Ήπια νοητική αναπηρία
ΔΕΠ-Υ	Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
DSM-IV	Diagnostic and statistical manual of mental disorders
APA	American Psychological Association
E-GEMS	ElectronicGames for Education in Math and Science
T.E.E.M	Teachers Evaluating Educational Multimedia
DEC/NAEYC	Division of Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children

