



Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

National and Kapodistrian
University of Athens

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Ειδική Αγωγή»

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

**«Απόψεις νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης και τμημάτων ένταξης για τη
συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού
στην ανάπτυξη
κοινωνικών σχέσεων νηπίων με αναπηρία »**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Παπαδοπούλου Καλλιρρόη

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Παπαδοπούλου Ευσταθία
Α.Μ.141112

Αθήνα, 2018

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη
Abstract
Εισαγωγή

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

1.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά παιχνιδιού.....	102
1.2. Θεωρίες για το παιχνίδι.....	15
1.2.1. Βιολογικές θεωρίες	15
1.2.2. Ψυχαναλυτική θεωρία ή θεωρία της κάθαρσης.....	17
1.2.3. Γνωστική προσέγγιση.....	19
1.2.4. Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία – Vygotsky.....	20
1.2.5. Ανθρωπολογικές θεωρίες.....	23
1.2.6. Παιδαγωγικές θεωρίες	23
1.3. Είδη παιχνιδιού.....	25
1.4. Η σπουδαιότητα και ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού	30
1.4.1. Ψυχοκινητική ανάπτυξη.....	30
1.4.2. Γνωστική ανάπτυξη.....	31
1.4.3. Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

2.1. Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση.....	36
2.2. Το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο	37
2.2.1. Στον χώρο της τάξης και στις «γωνιές»	39
2.2.2. Στον χώρο της αυλής.....	41
2.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι.....	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΝΤΑΞΗ

3.1. Ένταξη και αποσαφήνιση εννοιών.....	48
3.2. Φιλοσοφία και αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	51
3.3. Ένταξη στην προσχολική ηλικία – τμήμα ένταξης	55
3.4. Ένταξη και παιχνίδι.....	58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ- ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ

4.1. Κοινωνικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων.....	60
4.2. Ελεύθερο παιχνίδι και κοινωνικές σχέσεις.....	65
4.3. Κοινωνικές σχέσεις και ένταξη	68
4.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού	70

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	75
5.2. Ερευνητική μέθοδος –ποιοτική έρευνα.....	76
5.3. Ερευνητικό εργαλείο – ημιδομημένη συνέντευξη	77
5.4. Δείγμα	79
5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	83
5.6. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

6.1. Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο.....	86
6.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο ελεύθερο παιχνίδι.....	92
6.3. Ελεύθερο παιχνίδι και κοινωνικές σχέσεις	97
6.4. Η σημασία του πλαισίου και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών.....	106

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

7.1. Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το ελεύθερο παιχνίδι.....	108
7.2. Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το ρόλο τους στο ελεύθερο παιχνίδι.....	113
7.3. Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων κατά το ελεύθερο παιχνίδι μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία	117
7.4. Πλαίσιο και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.....	123

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 . ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1.Συμπεράσματα.....	125
8.2.Περιορισμοί της έρευνας και δυσκολίες.....	128
8.3.Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	129

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός συνέντευξης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιχνίδι, κατά την προσχολική εκπαίδευση, αποτελεί βασικό στοιχείο του προγράμματος. Μέσα από αυτό το παιδί μαθαίνει, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται. Περιλαμβάνει γνωστικά, φαντασιακά, δημιουργικά, συναισθηματικά και κοινωνικά στοιχεία και αποτελεί τον κυριότερο τρόπο έκφρασης του πάθους των παιδιών για εξερεύνηση και πειραματισμό.

Το παιχνίδι και η κοινωνική αλληλεπίδραση συνομηλίκων είναι σημαντικά στοιχεία για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενσυναίσθηση. Οι κοινές δράσεις και τα ενδιαφέροντα μέσα από το παιχνίδι, συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ,για τα παιδιά που συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν. Στο ενταξιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, οι κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών προωθούνται μέσω του παιχνιδιού και διαμορφώνονται από τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Γεγονός είναι, ότι όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, καθώς αυτές πηγάζουν από την ίδια τη φύση τους για επαφή και αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τους. Η αποτελεσματικότητα της ένταξης εξαρτάται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, που στις περισσότερες περιπτώσεις δεν αναδύονται αυθόρμητα. Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία αποτελεί ζητούμενο αλλά και προϋπόθεση.

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών γενικής κπαιδείας και τμημάτων ένταξης με την συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων των νηπίων με αναπηρία . Τα ευρήματα της μελέτης , φανερώνουν ότι το παιχνίδι είναι ένα από τα πιο επικοινωνιακά αντικείμενα στα χέρια των νηπιαγωγών, σημαντικό εργαλείο και βασικό συστατικό της προσχολικής εκπαίδευσης. Αν και τα παιδιά παίζουν αρχικά για να ευχαριστηθούν, μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσονται νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, ανακαλύπτουν, εκφράζονται και κοινωνικοποιούνται. Τα παιδιά δεν προτιμούν συγκεκριμένο παιχνίδι. Οι προτιμήσεις τους μεταβάλλονται. Τα παιδιά του τ.ε. προτιμούν το μουσικοκινητικό παιχνίδι τις κατασκευές. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά αν και κάποιες φορές τα αποτελέσματα δεν φαίνονται άμεσα. Πολύ σημαντική είναι η συνεργασία του τμήματος

γενικής εκπαίδευσης με το τμήμα ένταξης. Εάν το πλαίσιο συνεργασίας δεν είναι θετικό αυτό επηρεάζει και τη λειτουργία των τμημάτων .

ABSTRACT

Playing during pre-school education is a key element of the school program. By playing the child learns while it is developed. It includes cognitive, imaginative, creative, emotional and social elements and is the main way of expressing children's passion for adventure and experimentation.

Play and social interaction with children of the same age are important elements for accepting diversity and empathy. Joint actions and interests of play help children to develop social relationships with children involved and interacting. In the pre-school environment, social relations and interactions between children are promoted through playing. Moreover these are shaped by the way the classroom is organized, by the classmates and teachers. The fact is that all children can develop social relationships as they stem from their nature of contact and interaction with other children. Effectiveness of integration depends on the interaction between children with and without disabilities that in most cases do not spontaneously emerge.

In the current study were investigated the opinions of general and special education teachers on the contribution on free play to the development of social relationships of disabled children. The findings of the study demonstrate that play is one of the most constructive subjects in pre-school teachers; an important tool and a key part of pre-school education. According to the analysis the children initially play in order to be pleased although in fact through playing the children are developed mentally, emotionally and socially and discover, express and get socialized. There is no differentiation for kids of integration section, while its contribution is important for all areas of development and learning. Teachers promote free play by properly organizing the space and offering stimuli and encouraging the cooperation. Very important is the cooperation of the general education department with the integration section. If the collaboration framework is not positive, this also affects the departments' operation. Children of integration class prefer the musical games as well as the construction ones. Teachers stated that playing helps children, although sometimes the results are not immediately visible. It is very important the general education department to collaborate with

the integration section. If the collaboration framework is not positive, this affects the operation of the school. Finally, it appeared that practices are not differentiated in order to develop social relationships between children with and without disabilities.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σημαίνουσα θέση στην έρευνα της παιδικής ηλικίας κατέχει το παιχνίδι, που αποτελεί κύρια και ζωτικής σημασίας δραστηριότητα για τα παιδιά. Δεν νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι. Κάθε δραστηριότητα του παιδιού μπορεί να είναι παιχνίδι.

Ο Vygotsky (1966), εκπρόσωπος της θεωρίας της κοινωνικής ανάπτυξης, ορίζει το παιχνίδι ως δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης που δίνει διέξοδο στην ένταση που δημιουργείται από την επιθυμία του παιδιού να εκπληρώσει γενικές και μακροπρόθεσμες συναισθηματικές ανάγκες, που δεν μπορούν να εκπληρωθούν στην κοινωνία. Ο Vygotsky (1966, 1978) υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού, καθώς μέσω της δράσης το παιδί αποκτά ικανότητες ανάλογες με την ηλικία του και προχωρά σε ανώτερα στάδια ανάπτυξης. Η επιθυμία για παιχνίδι προέρχεται από την ανάγκη του παιδιού να λύσει, να κατανοήσει και να κατακτήσει μια δύσκολη ή ανοίκεια κατάσταση, συναισθηματικά και νοητικά.

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας παίζουν και μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσονται, μαθαίνουν, αναπτύσσουν σχέσεις και κοινωνικοποιούνται. Το παιχνίδι, ελεύθερο ή όχι, ατομικό ή ομαδικό, στις «γωνιές» της τάξης ή στην αυλή επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύσσονται, να ανακαλύπτουν, να χρησιμοποιούν δημιουργικά υλικά και μέσα, να πειραματίζονται, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται. Στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου καταδεικνύεται η παιδαγωγική αντίληψη για την αυθόρμητη μάθηση μέσω του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001).

Μέσω του παιχνιδιού είναι δυνατή, η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στις τάξεις νηπίων γενικής εκπαίδευσης. Για την προσχολική εκπαίδευση, ένταξη σημαίνει ότι όλα τα παιδιά, χωρίς αποκλεισμό λόγω του είδους ή της σοβαρότητας της αναπηρίας τους, παίζουν, μαθαίνουν και συνεργάζονται ανάλογα βέβαια με την ανάπτυξη και τις δυνατότητές τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι τα παιδιά με αναπηρίες να βρίσκονται στη ίδια σχολική τάξη με παιδιά της ίδιας ηλικίας, ώστε να αλληλεπιδρούν και να αποκτούν περισσότερες εμπειρίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Το παιχνίδι

, ως συνθήκη ευέλικτη και ανοιχτή, επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση και την ενεργητική συμμετοχή των παικτών απαλλαγμένη από το σωστό και το λάθος, που χαρακτηρίζει άλλες δραστηριότητες. Έτσι βιώνεται σε μικρότερο βαθμό η αποτυχία και μειώνεται ο κίνδυνος του αποκλεισμού, επιτρέποντας στα νήπια ν' αλληλεπιδρούν, με μοναδικό στόχο την ικανοποίηση που απορρέει από την επιθυμία να παίξουν.

Διευκολύνει έτσι την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των παιδιών, άρα και την ένταξη, εφόσον το πλαίσιο του παιχνιδιού ευνοεί τη συμμετοχή όλων των παιδιών.

Παραδοσιακά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι, περιορίζεται στην επίβλεψη των παιδιών και στην οργάνωση ομαδικών παιχνιδιών, είτε μέσα στην τάξη, είτε στον αύλειο χώρο (Piaget, 1962 · Clark, 1985 · Smith, 2001). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία ωστόσο, υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών και οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν και διευκολύνουν το παιχνίδι των παιδιών, άρα και τα σημαντικά οφέλη που προκύπτουν από αυτό (Vygotsky, 1966 · Bruner, 1976 · Wood & Bennett, 1997 · Corsaro, 1999 · Bostrom , 2001 · Αυγητίδου, 2001 · Γερμανός, 2002 · Κοντοπούλου, 2003 · Δαφέρμου & συν., 2006 · Αυγητίδου, 2009 · Σιβροπούλου, 2010 · Martlew et al., 2011).

Ιδιαίτερα, όταν συζητάμε το παιχνίδι σε σχέση με την ένταξη, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών με και χωρίς αναπηρία και τις πρακτικές που διευκολύνουν το κοινό αυτό παιχνίδι, αποκτά μεγάλη σημασία.

Έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας αποτέλεσε το προσωπικό μου ενδιαφέρον, λόγω της ιδιότητάς μου ως εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής και της δυνατότητας παρατήρησης των παιδιών κατά την ώρα του παιχνιδιού. Με προβλημάτισε ιδιαίτερα η συμβολή του παιχνιδιού στην ένταξη παιδιών με αναπηρία αλλά και η επίδραση του παιχνιδιού στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών. Συγκεκριμένα, μέσα από την πολυετή εμπειρία μου σε Νηπιαγωγείο με τμήμα ένταξης, αντιμετώπισα την πρόκληση ένταξης νηπίων με αναπηρία στο γενικό πλαίσιο, σε συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς. Με απασχόλησε ιδιαίτερα μέρος του ημερήσιου προγράμματος, όπου τα νήπια στο μεγαλύτερο μέρος είναι ελεύθερα να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιήσουν το χρόνο τους αλλά και ο τρόπος που το ελεύθερο

παιχνίδι εισάγεται στο νηπιαγωγείο και αν συντελεί πραγματικά στην ισότιμη ένταξη όλων των παιδιών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών, γενικής και ειδικής αγωγής, που εργάζονται σε γενικά νηπιαγωγεία με τμήμα ένταξης, αναφορικά με την συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην ένταξη παιδιών με αναπηρία, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο ρόλο του για την ανάπτυξη και διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ νηπίων με και χωρίς αναπηρία. Επιπλέον στόχος είναι να διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο ελεύθερο παιχνίδι, και οι τρόποι διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκειά του μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτών με αναπηρίες.

Η έρευνα βασίστηκε στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, κυρίως γιατί επιδίωξη ήταν η διερεύνηση των σκέψεων των ερωτώμενων και η βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν το υπό διερεύνηση θέμα και όχι κάποια ποσοτική αποτίμηση με βάση τη στατιστική ανάλυση.

Για τη συλλογή των στοιχείων επιλέχθηκε ως εργαλείο έρευνας, η πρόσωπο με πρόσωπο εις βάθος ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς λειτουργεί ως σκόπιμη διαπροσωπική συζήτηση και έχει το πλεονέκτημα της αμεσότητας της επικοινωνίας και της δυνατότητας διευκρινήσεων ή επεξηγήσεων. Για την ανεύρεση του δείγματος, απευθύνθηκα σε συνάδελφους εκπαιδευτικούς που με έφεραν σε επαφή με εκπαιδευτικούς που πληρούσαν τις ανωτέρω προϋποθέσεις.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 12 εκπαιδευτικοί (6 γενικής προσχολικής αγωγής, 6 ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης), εκ των οποίων 11 ήταν γυναίκες και 1 άνδρας, ηλικίας 42-51 ετών της γενικής εκπαίδευσης και 31-39 ετών της ειδικής.

Αναλυτικά, η εργασία είναι οργανωμένη σε δύο μέρη, θεωρητικό και ερευνητικό, και αποτελείται από 8 συνολικά κεφάλαια. Η δομή της είναι η εξής:

- Στο πρώτο κεφάλαιο, το παιχνίδι, παρατίθεται ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, θεωρίες για το παιχνίδι, περιγράφονται τα είδη και η σπουδαιότητα του παιχνιδιού για την ανάπτυξη του παιδιού.

- Στο δεύτερο κεφάλαιο, ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, περιγράφεται το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση, το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, τόσο στον χώρο της τάξης, στις γωνιές όσο και στον χώρο της αυλής και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.
- Στο τρίτο κεφάλαιο, την ένταξη, αναλύονται και αποσαφηνίζονται οι έννοιες που αφορούν την ένταξη, περιγράφεται η φιλοσοφία και οι αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης καθώς και η ένταξη στην προσχολική αγωγή με το τμήμα ένταξης.
- Στο τέταρτο κεφάλαιο, ελεύθερο παιχνίδι-κοινωνικές σχέσεις και ένταξη συζητιέται το παιχνίδι σε σχέση με την ένταξη, ιδιαίτερα σε σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται κατά την διάρκειά του και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό.
- Στο πέμπτο κεφάλαιο, την μεθοδολογία, αναφέρεται αναλυτικά η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε, περιγράφονται οι συμμετέχοντες και παρουσιάζεται το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων.
- Στο έκτο κεφάλαιο, την παρουσίαση των ευρημάτων, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και παρατίθενται σχετικά με τα ευρήματα αποσπάσματα των συνεντεύξεων.
- Στο έβδομο κεφάλαιο, συζήτηση των ευρημάτων, σχολιάζονται κριτικά τα αποτελέσματα της έρευνας και αναλύονται σε σχέση με προηγούμενες έρευνες και τη βιβλιογραφία.
- Στο τελευταίο κεφάλαιο, τα συμπεράσματα, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι μεθοδολογικές και άλλες αδυναμίες της καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.
- Τέλος, ακολουθεί η παράθεση της βιβλιογραφίας και των παραρτημάτων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

1.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά παιχνιδιού

Σημαίνουσα θέση στην έρευνα της παιδικής ηλικίας, κατέχει το παιχνίδι, μια συνηθισμένη και σημαντική δραστηριότητα που θεωρείται πλέον κοινά αποδεκτό ότι αποτελεί κύρια και ζωτικής σημασίας δραστηριότητα για τα παιδιά (Αυγητίδου, 2001). Δεν νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι. Για το παιδί κάθε δραστηριότητα μπορεί να είναι παιχνίδι, όπως δηλώνεται και από την ετυμολογική συγγένεια των δύο λέξεων. Ωστόσο, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό τι είναι παιχνίδι, καθώς αρκετές φορές οι ενήλικες δυσκολεύονται να το διαχωρίσουν από άλλες ευχάριστες ή σημαντικές δραστηριότητες (Καλπογιάννη και συν., 2015).

Η λέξη «παιχνίδι» έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική γλώσσα και προέρχεται από τη λέξη παίχτης – παίζω – παις. Η λέξη «παιδιά» και τα παράγωγά της χρησιμοποιούνταν, για να δηλώσουν τόσο τα παιχνίδια των παιδιών όσο και κάθε είδος παιχνιδιού, ακόμα και τις ιερές τελετουργίες, εμπεριέχοντας την έννοια της ξεγνοιασιάς, της ευθυμίας και της χαράς (Huizinga, 1989). Στην ελληνική γλώσσα η λέξη «παιχνίδι» σημαίνει τόσο τη διαδικασία όσο και το αντικείμενο. Η λέξη «αθύρματα», που στα αρχαία ελληνικά σήμαινε «παιδικά παιχνίδια», δεν χρησιμοποιείται πλέον με αυτή την έννοια (Βруνιώτη και συν., 2008).

Το παιχνίδι συμβάλλει στην γλωσσική και εννοιολογική χειραφέτηση του παιδιού. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις και κίνητρα, να συγχρωτιστούν με άλλα παιδιά, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να υιοθετήσουν ρόλους, να εξασκήσουν κοινωνικούς ρόλους και να αποκτήσουν αυτοέλεγχο και έλεγχο των συναισθημάτων τους. Μέσα από το παιχνίδι ανταλλάσσουν πληροφορίες, αντιμετωπίζουν και επιλύουν προβλήματα ενώ παράλληλα ανακαλύπτουν νέες ιδέες και γνώσεις και διευθετούν ζητήματα εξουσίας και ταυτότητας στις υπάρχουσες κοινωνικές τους σχέσεις (Αυγητίδου, 2001). Όλα αυτά είναι αναγκαία για την κατανόηση του ιστορικού και

κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο τα παιδιά ζουν, αλλά και για την κοινωνική τους προσαρμογή και συμμετοχή (Brown & Murray, 2001). Ταυτόχρονα, η έρευνα έχει δείξει ότι το παιχνίδι είναι η πιο σημαντική δραστηριότητα του παιδιού με συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξη του: συναισθηματική ανάπτυξη, γνωστική ανάπτυξη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, γλωσσική ανάπτυξη, δημιουργικότητα, λογική σκέψη, συνεργατικότητα, κοινωνικές δεξιότητες και ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (Βруниώτη και συν., 2008).

Το παιχνίδι, αν και αποτελεί αντικείμενο μεγάλου επιστημονικού ενδιαφέροντος, είναι δύσκολο να οριστεί ως συγκεκριμένος τύπος ή σύνολο πράξεων, γεγονός που δημιουργεί αντιπαράθεση ανάμεσα σε διαφορετικές προσεγγίσεις. Έτσι, ενώ κάποιοι επιχειρούν να ορίσουν το παιχνίδι με σαφήνεια άλλοι υποστηρίζουν τη μη αναγκαιότητα σαφούς ορισμού. Γενικότερα, οι ορισμοί που δίνονται, είναι περισσότερο περιγραφές που αιτιολογούν τους λόγους ύπαρξής του και τα οφέλη του, ενώ εξαρτώνται από τη θεωρητική ματιά των ερευνητών (Αυγητίδου, 2001· Saracho & Spodek, 2003).

Οι προσπάθειες ορισμού του παιχνιδιού ταξινομήθηκαν από τους Rubin et al. (1983,σελ. 698-701 σε Αυγητίδου,2001,σελ.14) σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες: ως σειρά χαρακτηριστικών που προκύπτουν από τις βιολογικές ή ψυχολογικές προδιαθέσεις του παιδιού, ως παρατηρήσιμη συμπεριφορά και ως συγκείμενο-πλαίσιο. Οι ορισμοί για το παιχνίδι εξαρτώνται από τις απόψεις των ερευνητών και καθένας από αυτούς απαντά σε δύο ερωτήματα: γιατί υπάρχει το παιχνίδι και γιατί είναι σημαντικό για την ανάπτυξη (Αυγητίδου, 2001). Η Schwartzman (1976) θεωρεί ότι οι ορισμοί προέρχονται από υποθετικές και αυθαίρετες ερευνητικές πρωτοβουλίες, διατυπώνονται ορισμοί χωρίς να ακολουθούνται από περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα, ενώ θεωρητικά το παιχνίδι υφίσταται μεταφορικές μεταμορφώσεις που το αναγάγουν σε λειτουργία γνωστικών διαδικασιών (Αυγητίδου, 2001). Έτσι το παιχνίδι, είναι ένας προσανατολισμός ή η διαμόρφωση και ο ορισμός ενός πλαισίου, που οι παίκτες συνδέουν με κάτι (ένα αντικείμενο, ένα άτομο, ένα ρόλο, μια δραστηριότητα, ένα γεγονός) και παράγεται ένα κείμενο που χαρακτηρίζεται από νύξεις, μετατροπές και μίμηση. Παρατηρώντας δε το παιδικό παιχνίδι, βλέπουμε τι λένε για την κοινωνία στην οποία ζουν και πώς την ανασυγκροτούν ως είδος δικής τους γραμματικής πολιτισμικών γεγονότων.

Όμως, παρά τις διαφορές σχετικά με την επιστημονική προσέγγιση και τη θεωρητική οπτική υπό την οποία εξετάζεται το παιχνίδι, παραδοσιακά το παιχνίδι ορίζεται ως μια κατ' εξοχήν αυθόρμητη και ενδιαφέρουσα δραστηριότητα των παιδιών, που στοχεύει στην συναισθηματική τους ευχαρίστηση. Ο όρος θα μπορούσε να αποδοθεί σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων.

Ο Ολλανδός ιστορικός Huizinga (1989) στο κλασικό του έργο *Homo Ludens* (1955) έδωσε τον ακόλουθο ορισμό: *«Το παιχνίδι είναι ελεύθερη δραστηριότητα που γίνεται με τρόπο συνειδητό, έξω από την κανονική ζωή και ταυτόχρονα απορροφά εντελώς το παιδί που παίζει. Δεν σχετίζεται με κάποια υλική ανταμοιβή και έχει τους δικούς του κανόνες και τα δικά του όρια»* (σε Καλπογιάννη κ.α., 2015,σελ.6). Αναφέρει το «παίζει» ως αξιοσημείωτη λειτουργία του ανθρώπινου είδους, ισάξια με το «λογίζεσθαι» και το «κατασκευάζει». Επομένως, θεωρεί πως μετά τον *Homo Sapiens*, τον λογικό άνθρωπο και τον *Homo Faber*, τον άνθρωπο κατασκευαστή, σημαντική θέση στην ονοματολογία αυτή θα πρέπει να κατέχει ο *Homo Ludens*, ο Άνθρωπος που Παίζει. Έτσι, σύμφωνα με τον Huizinga(1989,σελ.49), συνοψίζοντας τα τυπικά του χαρακτηριστικά, το παιχνίδι είναι το κύριο στοιχείο διαμόρφωσης του ανθρώπινου πολιτισμού, μια ελεύθερη εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση που πραγματοποιείται εντός καθορισμένων τοπικών και χρονικών ορίων, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς και απόλυτα δεσμευτικούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι «διαφορετικό» από την «συνήθη καθημερινή ζωή». Είναι μια δραστηριότητα που δε συνδέεται με κανένα υλικό συμφέρον και από την οποία κανένα κέρδος δεν είναι δυνατό να αποκτηθεί (Huizinga, 1989). Βέβαια η γενικότητα του ορισμού, επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και δεν επιτρέπει την εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων. Παρ' όλα αυτά, ο Huizinga μαζί με τον Caillois έθεσε τις βάσεις της Θεωρίας του Παιχνιδιού.

Στα πλαίσια της ψυχαναλυτικής προσέγγισης, τονίζεται η συναισθηματική διάσταση του παιχνιδιού και ο ρόλος του στην επεξεργασία δύσκολων και τραυματικών εμπειριών. Το παιχνίδι αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο, στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αποδεσμευτούν από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και να εκδηλώσουν μη αποδεκτές συμπεριφορές και συναισθήματα που θα ήταν επικίνδυνο να τα εκφράσουν σε

καθημερινές καταστάσεις (Αυγητίδου, 2001). Ο Hughes (2003) ορίζει το παιχνίδι με βάση την ελευθερία επιλογής, την προσωπική ευχαρίστηση και τον εστίαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα (Καλπογιάννη και συν., 2015).

Σύμφωνα με τη γνωστική-εξελικτική προσέγγιση, με κύριο εκπρόσωπο τον Piaget, τονίζεται η σημασία του παιχνιδιού στην εδραίωση των γνωστικών κατακτήσεων. Έτσι, ένα παιδί που ρίχνει τα πράγματά του στο πάτωμα χωρίς να ενδιαφέρεται για το που θα πέσουν (Πανοπούλου-Μαράτου, 1998) ή ένα μωρό που κουνάει την κουδουνίστρα του ή ένα παιδί που μαλώνει το αρκουδάκι του (Garvey, 1990), είναι καταστάσεις που θα μπορούσαν να οριστούν ως παιχνίδι.

Σύμφωνα με την κοινωνικο-πολιτισμική και ανθρωπολογική προσέγγιση, το παιχνίδι ορίζεται ως πολιτισμική και κοινωνική δραστηριότητα, όπου τα παιδιά κατασκευάζουν νοήματα και οικειοποιούνται τον πολιτισμό στον οποίο ανήκουν (Αυγητίδου, 2001). Ο Vygotsky (1978), στο έργο του *The Role of Play in Development* (1978), υποστήριξε ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι μια δραστηριότητα που επιθυμεί το παιδί, πάντα αφορά κάτι το φανταστικό, έχει κανόνες, που είναι στο μυαλό των παικτών και είτε έχουν συμφωνηθεί από την αρχή είτε όχι (Καλπογιάννη και συν., 2015).

Στο πλαίσιο της σύγχρονης παιδαγωγικής, το παιχνίδι δεν είναι απλά μία δραστηριότητα, αλλά μία διαδικασία γεμάτη νόημα, στην οποία τα παιδιά σε συνεργασία με τους συνομηλίκους τους δημιουργούν τον κόσμο τους και μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση με αυτούς (Αυγητίδου, 2001).

Στις ψυχολογικές θεωρίες του παιχνιδιού, οι θεωρητικοί Rubin et al. (1983), Garvey (1990) και Jordan (2003), θεωρούν ότι το παιχνίδι προσδιορίζεται ευκολότερα μέσα από τη συμπεριφορά παρά μέσα από τη θεωρία και το ορίζουν με βάση τα περιγραφικά του χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από άλλες καθημερινές δραστηριότητες. Έτσι, το παιχνίδι πρέπει να είναι απολαυστικό, χωρίς κάποιον αντικειμενικό σκοπό παρά μόνο την ευχαρίστηση, αυθόρμητο, εθελοντικό και να επιλέγεται ελεύθερα από το παιδί, να υπάρχει ενεργή συμμετοχή του παίχτη, να μπορεί να ξεχωρίζει από αυτό που δεν είναι παιχνίδι, να υπάρχει προσοχή στα μέσα που θα οδηγήσουν στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας, να είναι ευέλικτο, να εξελίσσεται και να έχει προσωπικό νόημα και κατεύθυνση για τον παίχτη. Ειδικότερα οι Rubin et al. (1983), στο *Handbook of Child Psychology* (1983),

υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι είναι εσωτερικά υποκινούμενο και το παιδί συμμετέχει ενεργά, είναι μια διαδικασία και δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο στόχο, το παιδί έχει έλεγχο του παιχνιδιού, το παιχνίδι σχετίζεται με τη φαντασία και την αναστολή της πραγματικότητας και έχει τους δικούς του κανόνες (Καλπογιάννη και συν., 2015). Για την Garvey (1990), το παιχνίδι αποτελεί μία ιδιαίτερα «απειθαρχη έννοια», δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια αν και μπορεί να περιλαμβάνει πολλές δραστηριότητες-καταστάσεις. *«Είναι ένα σύνθετο και πολύμορφο φαινόμενο που περιλαμβάνει πολύ διαφορετικές πράξεις και εκδηλώσεις»* (Παπαδόπουλος, 1991,σελ.113).

Αν και επιχειρείται η κατανόηση του τι είναι παιχνίδι με βάση τα αντικειμενικά του χαρακτηριστικά, υπάρχουν συγγραφείς που θεωρούν ότι το παιχνίδι μπορεί να οριστεί όχι μόνο με βάση αντικειμενικά κριτήρια, αλλά λαμβάνοντας υπ' όψιν την μαρτυρία και την υποκειμενική εμπειρία εκείνου που παίζει (Hurtig & Rondal, 1981). Προσπαθώντας λοιπόν να ερμηνευθεί η φύση και η σημασία του παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού, αναπτύχθηκαν ποικίλοι ορισμοί που επισημαίνουν διαφορετικές διαστάσεις και χαρακτηριστικά του. Ιδιαίτερα σημαντικός για την εκπαίδευση, είναι ο ορισμός των Hurtig & Rondal (1981) που αναφέρει ότι για να υπάρξει σαφής ορισμός, πέρα από τα όποια αντικειμενικά κριτήρια, πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν η μαρτυρία και η εμπειρία του ατόμου που παίζει.

Η Meckley (2002), συνοψίζοντας διάφορες θεωρίες, όρισε το παιχνίδι δίνοντάς του τα εξής χαρακτηριστικά: να είναι ελεύθερη επιλογή των παιδιών, να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα, να προσφέρει ευχαρίστηση και ικανοποίηση, να εμπλέκονται ενεργά οι παίκτες, να είναι αυτό-κατευθυνόμενο και να έχει νόημα για το παιδί.

Για τον Gregory Bateson (2006,σελ.314), το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως είδος επικοινωνίας, ως τρόπος ερμηνείας ή «διαβάσματος» της κοινωνίας. Έτσι, τα «μηνύματα» για το παιχνίδι ή το μη παιχνίδι που δίνονται, ποικίλουν ανάλογα με την κοινωνία αν και μεταφέρονται μέσα από αυτό «βαθιές», «αντιθετικές» ή «υποστηρικτικές» έννοιες και υπονοούμενα για τις πολιτισμικές νόρμες. Σύμφωνα με την αντιμετώπιση αυτή, το παιχνίδι δεν διαφοροποιείται από την πραγματικότητα αλλά είναι η επικοινωνία της καθημερινής ζωής που σε συνδυασμό με αυτήν, δημιουργεί την πραγματικότητα. Το παιχνίδι δεν λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα μαγικό κύκλο, αλλά είναι μια «ψυχολογική κορνίζα» με διάφορες προεκτάσεις: διάθεση, επίδοση ή ακόμα και γλώσσα (Salen & Zimmerman, 2006).

Η Βαρνάβα-Σκούρα (2009), αναφέρει το παιχνίδι ως μια αυτοπαρακινούμενη διαδικασία, που χρήζει ξεχωριστής παρότρυνσης για κάθε παιδί, μέσω της οποίας τα παιδιά αναπτύσσουν, διαμορφώνουν και αναδομούν την προσωπικότητα και την πραγματικότητα. Τα παιδιά ενεργούν και συμπεριφέρονται σαν το παιχνίδι να είναι η πραγματικότητα. Μέσω του παιχνιδιού, στο οποίο δίνουν πάντα ένα νόημα, χτίζουν άκοπα κοινωνικές σχέσεις. Με τη φαντασία τους και μέσα από το παιχνίδι, ξαναφτιάχνουν τον κόσμο έτσι που να ταιριάζει με τις ιδέες τους. Για τους συμμετέχοντες σημασία έχει μόνο η δραστηριότητα και όχι το αποτέλεσμα.

Γεγονός είναι, ότι δεν μπορεί να δοθεί με ευκολία και σαφήνεια ένας ορισμός για το παιχνίδι. Είναι σημείο συζητήσεων ανάμεσα στους θεωρητικούς ενώ μερικοί υποστηρίζουν πως δεν είναι καν αναγκαίο να οριστεί με ακρίβεια. Όμως, αν και δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το τι ορίζεται παιχνίδι και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του και παρά τις όποιες διαφορές στις διαστάσεις του παιχνιδιού που αναδεικνύονται σε κάθε προσέγγιση, συνήθως το παιχνίδι προσλαμβάνεται ως μια δραστηριότητα παγκόσμια και εσωτερικά υποκινούμενη, με σημαντικά αναπτυξιακά αποτελέσματα. Πολλές απόψεις συγκλίνουν στο ότι το παιχνίδι προσφέρει ευχαρίστηση, δεν έχει συγκεκριμένο σκοπό αλλά το κίνητρο βρίσκεται στην ίδια τη διαδικασία, είναι αυθόρμητο και διαλέγεται από το άτομο που παίζει και προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή του.

Σύμφωνα με τους ορισμούς που δόθηκαν για το παιχνίδι, τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του είναι: ευχαρίστηση και ενεργητική διαδικασία, εσωτερικά υποκινούμενη που επιλέγεται ελεύθερα από τα παιδιά, τα συναρπάζει και τα ωθεί να αφοσιώνονται σε ιδέες, συναισθήματα και σχέσεις ενώ παράλληλα τους δίνει τη δυνατότητα να ξεφεύγουν από τους περιορισμούς και να πειραματίζονται με νέες δραστηριότητες (Βруниώτη και συν., 2008).

Στο παιχνίδι μπορούν να εντοπιστούν τρία βασικά χαρακτηριστικά (Βруниώτη και συν., 2008):

- Το παιχνίδι είναι μία από τις βασικότερες δραστηριότητες της παιδικής ηλικίας. Η αγάπη για το παιχνίδι αποτελεί σημαντική εσωτερική ανάγκη του παιδιού γιατί συμβάλλει στη διαμόρφωση και την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του.

- Το παιχνίδι κυριαρχείται κατά κύριο λόγο από τη φαντασία, δεν αποτελεί λογική διαδικασία. Το παιδί βιώνει μια σειρά από καταστάσεις, που ελάχιστα έχουν σχέση με τη λογική και την πραγματικότητα. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όλα μπορούν να συμβούν και πολλά πράγματα αποκτούν ιδιότητες διαφορετικές, μέσα από συμβολικές επεξεργασίες που κάνει το ίδιο το παιδί. Τίποτα δεν είναι παράλογο για ένα παιδί που παίζει και προφανώς δεν θα πρέπει να είναι παράλογο και για τους γονείς. Όμως, αν και κυρίαρχο ρόλο έχει η φαντασία, το παιχνίδι είναι κυρίως μια νοητική δραστηριότητα. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το μυαλό του παιδιού ενεργοποιείται, ανακαλύπτει και διερευνά.
- Το παιχνίδι αποτελεί αυτοσκοπό. Το παιδί παίζει για να παίζει. Δεν υπάρχουν άλλοι λόγοι πέρα από την ευχαρίστηση που το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί, που δεν ακολουθεί πάντα συγκεκριμένους κανόνες, ούτε επιδιώκει να ολοκληρώσει κάποιο έργο.

1.2. Θεωρίες για το παιχνίδι

1.2.1. Βιολογικές θεωρίες

Πολλές είναι οι θεωρίες για την προέλευση, την εξέλιξη και την αξία του παιδικού παιχνιδιού. Αρχικά, επηρεασμένοι από τη θεωρία της «φυσικής επιλογής» του Δαρβίνου, επιχειρήθηκε ο καθορισμός με βάση τη βιολογική λειτουργία του παιχνιδιού (Αντωνιάδης, 1994).

Στις θεωρίες αυτές εντάσσεται η «θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας», με βασικό εκπρόσωπο τον Herbert Spencer, που πρεσβεύει ότι η συγκέντρωση ενέργειας στον οργανισμό του παιδιού, ως αποτέλεσμα της παρατεταμένης αδράνειας, οδηγεί στην ανάγκη αυτή η επιπλέον ενέργεια, με κάποιο τρόπο να απελευθερωθεί, να καταναλωθεί. Ο τρόπος αυτός είναι μέσα από το παιχνίδι (Evans & Pellegrini, 1997). Η βιολογική αυτή θεωρία αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως διέξοδο στην πλεονάζουσα παιδική ενεργητικότητα. Μέσα από την ενεργητική αυτή εκτόνωση, το παιδί ανακουφίζεται με αποτέλεσμα την εμφάνιση ενός ευχάριστου συναισθήματος που λειτουργεί ως το βασικό κίνητρο για παιχνίδι (Ματσαγγούρας, 2006). Βέβαια, η θεωρία του Spencer δεν στερείται αλήθειας, αλλά δεν εξηγεί στο σύνολό του το παιχνίδι ούτε όμως και την ύπαρξη πολυπλοκότερων

παιχνιδιών που δεν απαιτούν ζωντανή ενέργεια. Έχει δε διαπιστωθεί, ότι και μετά από κοπιώδη εργασία το παιδί αποζητά το παιχνίδι ή και πάλι όταν κουραστεί παίζοντας, δεν αποσύρεται για ανάπαυση, αλλά απλώς αλλάζει για ανανέωση το είδος του παιχνιδιού. Παρά τις αδυναμίες της, η θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας του Spencer κυριαρχεί στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων, που την επικαλούνται για να υποστηρίξουν την αναγκαιότητα του παιχνιδιού γενικότερα και του σχολικού διαλείμματος ειδικότερα (Ματσαγγούρας, 1999).

Άλλη θεωρία, που αναπτύχθηκε στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, είναι η «θεωρία του αταβισμού, της προγονικής κληρονομιάς ή ανακεφαλαιώσεως» σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι αποτελεί μια ωφέλιμη λειτουργία για εξάσκηση μη επιθυμητών πλέον λειτουργιών (Ματσαγγούρας, 2006). Ο ψυχολόγος G. Stanley Hall, στηριζόμενος στο βιογενετικό νόμο του Haeckel, παρατήρησε ότι η παιχιδιάρικη συμπεριφορά μεταβάλλεται ανάλογα με την ηλικία και υποστήριξε ότι ουσιαστικά το παιχνίδι αντανακλά την πορεία εξέλιξης από την προϊστορία στο σήμερα. Έτσι, το παιχνίδι είναι ωφέλιμο όχι μόνο για το άτομο, αλλά και για το ανθρώπινο είδος, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην εξέλιψη στοιχειωδών λειτουργιών, άχρηστων πλέον ή ανεπιθύμητων (Ματσαγγούρας, 2006). Αν και η θεωρία εξηγεί σε ικανοποιητικό βαθμό τη διαδοχή των τύπων παιχνιδιών, δεν μπορεί να εξηγήσει το στοιχείο του αυθορμητισμού στο παιδικό παιχνίδι και το βασικό ρόλο των μιμητικών παιχνιδιών.

Σημαντική θεωρία είναι η «θεωρία της προπαρασκευής ή της αυτοαγωγής». Ο γερμανός φιλόσοφος Groos, τονίζει τον ενστικτώδη βιολογικό χαρακτήρα του παιχνιδιού. Αρχικά ο Groos μελέτησε το παιχνίδι των ζώων (1898) κι αργότερα των ανθρώπων (1901) και διαπίστωσε ότι δεν υπάρχει διαφορά. Διέκρινε τόσο στη μάχη-παιχνίδι των ζώων όσο και στη μιμητική συμπεριφορά των παιδιών, την προετοιμασία για τη ζωή του ενήλικου και υποστήριξε ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην προετοιμασία του παιδιού για την ενήλικη ζωή. Παρατήρησε δε ότι το παιχνίδι φανερώνει τα πρωτόγονα ένστικτα, τα καλλιεργεί και συντελεί στην ανάπτυξή τους, προετοιμάζοντας έτσι το παιδί για την ηλικία της ωριμότητας (Garvey, 1990 · Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1996 · Ματσαγγούρας, 2006· Σαγωνάς, 2013). Η θεωρία αυτή, δεν μπορεί να εξηγήσει τη συνειδητή προσπάθεια του ατόμου, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, διαδικασία που καθιστά το παιχνίδι σκόπιμη ενέργεια.

Τον 20^ο αιώνα, η εξέλιξη των επιστημών οδήγησε στην εμφάνιση νέων απόψεων και αντιλήψεων σχετικά με τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού. Τα ρεύματα που κυριάρχησαν ήταν η ψυχανάλυση, ο συμπεριφορισμός και η γνωστική θεωρία που αν και αντιπροσωπεύουν διαφορετικές απόψεις, παρόλα αυτά εμφανίζουν και αλληλεπικαλυπτόμενα σημεία (Αντωνιάδης, 1994). Οι σύγχρονες θεωρίες για το παιχνίδι, επιχειρούν να προσδιορίσουν το ρόλο του παιχνιδιού όχι μόνο στην ανάγκη ύπαρξής του αλλά και στην ανάπτυξη του παιδιού. Οι θεωρίες που πλέον κατευθύνουν την έρευνα για το παιχνίδι και την κατανόηση αυτού, είναι οι ψυχαναλυτικές, γνωστικές, κοινωνιολογικές, ανθρωπολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες.

1.2.2. Ψυχαναλυτική θεωρία ή θεωρία της κάθαρσης

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση έχει τις ρίζες της στη θεωρία της κάθαρσης του Αριστοτέλη και υποστηρίζει ότι μία από τις βασικές λειτουργίες του παιχνιδιού είναι η κάθαρση (Αυγητίδου, 2001 · Hughes, 1995). Με κύριο εκπρόσωπο τον Freud (1964), οι ψυχαναλυτικές θεωρίες ερμηνεύουν την τάση του παιδιού για παιχνίδι, ως προσπάθεια απεγκλωβισμού και απελευθέρωσής του (κάθαρσης) από κάθε μορφή συγκίνησης, έντασης, στέρησης ή απειλής. Για τον Freud, το παιχνίδι αποτελεί σοβαρή υπόθεση για το παιδί, ενώ το αντίθετο του παιχνιδιού δεν είναι η σοβαρότητα, αλλά η ίδια η πραγματικότητα. Το παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να ικανοποιήσει ορμές, να εκπληρώσει επιθυμίες και να αντιμετωπίσει επώδυνες απειλητικές εμπειρίες (Hughes, 1995 · Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1996 · Αυγητίδου, 2001). Με συμβολικό τρόπο μπορεί το παιδί να αντιμετωπίσει το άγχος και την αγωνία που του προκαλούν κάποιες καταστάσεις (Alvarez & Philips, 1998). Είναι έκφραση της αρχής της ηδονής, αλλά ταυτόχρονα λειτουργεί και ως μηχανισμός κάθαρσης. Το παιχνίδι εκφράζει την ανάγκη προβολής του εσωτερικού συναισθηματικού κόσμου του παιδιού και μέσω αυτού δίνεται διέξοδος στις καταπιεσμένες επιθυμίες και τις ανικανοποίητες ανάγκες και απελευθερώνεται από φόβους και αδυναμίες. Αποτελεί ασφαλές πλαίσιο αποδέσμευσης των παιδιών και εκδήλωσης ακόμα και μη αποδεκτών συμπεριφορών και συναισθημάτων, χωρίς συνέπειες (Αυγητίδου, 2001). Συμβάλει έτσι, στην προσωπική ανάπτυξη με την απενοχοποίηση αρνητικών ή απαγορευμένων συναισθημάτων που μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, δίχως άγχος. Από την άλλη μεριά, το παιδί χρησιμοποιεί το παιχνίδι για να ζήσει

μυθοπλαστικά εναγώνιες καταστάσεις, που απαλύνονται καθώς οι συγκρούσεις μεταφέρονται σε ένα αντικείμενο. Η φροϋδική θεωρία για το παιχνίδι δεν στερείται αλήθειας, δεν σημαίνει όμως ότι όλα τα παιχνίδια αποτελούν συμβολική έκφραση καταπιεζόμενων επιθυμιών.

Την καθαρκτική λειτουργία του παιδικού παιχνιδιού, τόνισε και η Melanie Klein (1975, όπως αναφέρεται σε Αυγητίδου, 2001) που παρατήρησε ότι ο φυσικός τρόπος του παιδιού να εκφράζει τον εαυτό του είναι το παιχνίδι και έτσι αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο επικοινωνίας. Πίστευε, ότι όταν τα παιδιά συνειδητοποιήσουν την ασύνειδη σημασία του περιεχομένου του παιχνιδιού, μπορούν να ανακουφιστούν (Αυγητίδου, 2001). Δεν είναι όμως μόνο τρόπος εξερεύνησης και κυριαρχίας του εξωτερικού κόσμου, αλλά και του άγχους του, αφού μέσω αυτού εκφράζει και δραματοποιεί τις φαντασιώσεις του. Έτσι, μέσω του παιχνιδιού μπορεί να επεξεργαστεί και τις εσωτερικές συγκρούσεις του. Πρόσθεσε δε, ότι το παιχνίδι μπορεί να γίνει μέσο επικοινωνίας, αφού μέσω αυτού τα παιδιά εκφράζουν συμβολικά ασυνείδητες φαντασιώσεις, πόθους και εμπειρίες (Segal, 1979).

Ο Erikson (1977, όπως αναφέρεται σε Cattanach, 2003 και Hughes, 2010), απέρριψε ως περιορισμένη την άποψη του Freud για το παιχνίδι. Μέσω της ολιστικής του θεώρησης, προχώρησε πέρα από την αντίληψη του παιχνιδιού ως κάθαρση και υποστήριξε ότι το παιχνίδι δεν εξυπηρετεί μόνο την έκφραση και την αντιμετώπιση ασυνείδητων απαγορευμένων και αγχογόνων παιδικών συγκρούσεων, αλλά εκπληρώνει τις επιθυμίες των παιδιών, προσφέρει μία αίσθηση ελπίδας, αναπτύσσει τις φυσικές και κοινωνικές τους ικανότητες και συμβάλλει στην ενίσχυση και ανόρθωση του Εγώ και της προσωπικής του ταυτότητας (Cattanach, 2003· Hughes, 2010). Έτσι, το παιδί ξεκινά από το «αυτοκοσμικό» παιχνίδι με εξερεύνηση του σώματός του, προχωρά στην «μικρόσφαιρα» του παιχνιδιού όπου παίζει με εύχρηστα αντικείμενα και καταλήγει στη «μακρόσφαιρα» του παιχνιδιού όπου παίζει με άλλους, χτίζει την προσωπικότητά του και προετοιμάζεται για τον κόσμο των ενηλίκων (Erikson, 1990, σελ. 231-232· Hughes· 2009, σελ. 25).

Ο Winnicott (1989, αναφέρεται σε Βίννικοτ, 1989 · Γκιάστας, 2012), παιδίατρος και ψυχαναλυτής, αν και ασπάσθηκε πολλά από την θεωρία της Klein, ανέπτυξε μια πιο ολοκληρωμένη θεωρία για το παιχνίδι. Υποστήριξε ότι το παιχνίδι δημιουργεί ουσιαστική

σχέση με τον κόσμο, αφού μέσω αυτού το παιδί αποκτά εμπειρίες και κοινωνικές επαφές, αναπτύσσει την προσωπικότητά του και μπορεί να εκφράσει ακόμα και την επιθετικότητά του χωρίς τον κίνδυνο να τιμωρηθεί. Συνέδεσε την ικανότητα για παιχνίδι με την πρώιμη σχέση μητέρας-παιδιού. Πρόκειται για έναν μεταβατικό χώρο (Βίννικοτ, 1989 · Γκιάστας, 2012) που δεν είναι ούτε εσωτερική ψυχική πραγματικότητα, ούτε εξωτερικός κόσμος, αλλά ένας χώρος, εμπιστοσύνης όπου το παιδί χρησιμοποιεί τα εξωτερικά φαινόμενα για να εξυπηρετήσει το όνειρο (Βίννικοτ, 1989). Τα μεταβατικά αντικείμενα είναι σύντροφοι του μικρού παιδιού στην ανάπτυξή του, εξωτερικά δημιουργήματα του παιδιού στα οποία μπορεί να επενδύσει ψυχικά τα συναισθήματά του και αντιπροσωπεύουν τη μετάβαση από την συνύπαρξη με τη μητέρα στην εξωτερική και ξεχωριστή οντότητα. Λειτουργούν, δηλαδή, ως γέφυρα, βοηθώντας το παιδί να διαχωρίσει αλλά και να συνδέσει αυτές τις δύο πραγματικότητες (Βίννικοτ, 1989).

1.2.3. Γνωστική προσέγγιση

Η γνωστική προσέγγιση δεν παραβλέπει τη συναισθηματική αξία του παιχνιδιού, δίνει όμως έμφαση και διαπραγματεύεται τη θέση και το ρόλο του στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, υποστηρίζοντας ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο για την διευκόλυνση της νοητικής ανάπτυξης.

Κύριος εκπρόσωπος της γνωστικής θεωρίας στην ανάπτυξη, είναι ο Jean Piaget (1962), που εξέταζε το παιχνίδι στο πλαίσιο της γενικότερης θεωρίας του για την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Piaget, επισημαίνει ότι μέσω του παιχνιδιού, το παιδί πειραματίζεται και εξερευνά τον κόσμο, ανακαλύπτοντας δεξιότητες και χτίζοντας γνώση (Νόβα-Καλτσούνη, 1996 · Furth & Kane, 2001 · Smith, 2001 · Wood & Bennett, 2001). Τονίζεται ο πολύπλευρος ρόλος του παιχνιδιού για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού που καθορίζεται από το επίπεδο ανάπτυξης του (στάδια ανάπτυξης νοημοσύνης του Piaget). Το παιχνίδι αποτελεί έναν τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών για τον εξωτερικό κόσμο και ενσωμάτωσής του στο σχήμα της τρέχουσας κατανόησης του ατόμου (Ντολιοπούλου, 1999). Συμβάλλει επίσης το παιχνίδι, στην ηθική ανάπτυξη του παιδιού, αφού μέσα από αυτό αποδέχεται περιορισμούς και κανόνες και εκδηλώνει σεβασμό για τους συμπαίκτες του.

Ο Jerome Bruner (1997), περιγράφει το παιχνίδι ως έναν εξαιρετικό τρόπο παραβίασης των καθιερωμένων (Garvey, 1990) ή ως ένα όχημα αυτοσχεδιασμών και συνδυασμών. Το θεωρεί ακόμα και ως προετοιμασία για τη ζωή (Σιβροπούλου, 1997). Απέδωσε στο παιχνίδι έναν πιο ενεργητικό ρόλο. Εξετάζοντάς το ως προς τη σχέση του με την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων, θεωρεί ότι είναι ένα μέσο εξερεύνησης και επινόησης που επιτρέπει στο παιδί να κοινωνικοποιηθεί, να ανακαλύψει τις δεξιότητές του, να αναπτύξει τη δημιουργικότητα και την επινοητικότητα του, να πειραματιστεί και να επιλύσει προβλήματα (Παπαδοπούλου, 2009). Οι ρόλοι, οι κανόνες, οι τρόποι αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, οι δεξιότητες, οι συνέπειες των πράξεων και μέσα από αυτά η μάθηση, επιτυγχάνονται μέσα από το παιχνίδι. Αναγκαία είναι η βοήθεια ενός ενήλικα. Τέλος, υποστήριξε, όπως και ο Groos (1898), ότι το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί για την ενήλικη ζωή (Hughes, 2010) τονίζοντας τη σχέση του παιχνιδιού με τη γλωσσική ανάπτυξη και υπογραμμίζοντας ότι μέσω του παιχνιδιού το παιδί μπορεί να μάθει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως εργαλείο σκέψης και πράξης με συνθετικό τρόπο (Bruner, 1989).

1.2.4. Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία – Vygotsky

Ο Lev Vygotsky (1966), εκπρόσωπος της θεωρίας της κοινωνικής ανάπτυξης (κοινωνικού εποικοδομισμού), ορίζει το παιχνίδι ως δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης και θεωρεί ότι δίνει διέξοδο στην ένταση που δημιουργείται από την επιθυμία του παιδιού να εκπληρώσει γενικές και μακροπρόθεσμες συναισθηματικές ανάγκες, που δεν μπορούν να εκπληρωθούν στην κοινωνία. Επικεντρώνεται στην κοινωνική προέλευση του παιχνιδιού και υποστηρίζει ότι μέσω του παιχνιδιού, το παιδί έρχεται σε επαφή με το κοινωνικό του περιβάλλον. Το παιδικό παιχνίδι, στις βασικές του μορφές ως παιχνίδι άσκησης και ρόλων, είναι ιστορικό φαινόμενο (Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1996).

Ο Vygotsky (1966, 1978), υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην εξέλιξη του παιδιού, καθώς μέσω της δράσης το παιδί αποκτά ικανότητες ανάλογες με την ηλικία του και προχωρά σε ανώτερα στάδια ανάπτυξης. Υπογραμμίζει, ότι η επιθυμία για παιχνίδι προέρχεται από την ανάγκη του παιδιού να λύσει, να κατανοήσει και να κατακτήσει μια δύσκολη ή ανοίκεια κατάσταση, συναισθηματικά και νοητικά. Το παιχνίδι ουσιαστικά, αντικατοπτρίζει τις γνωστικές, κοινωνικές, γλωσσικές και συναισθηματικές

παραμέτρους ανάπτυξης των παιδιών και αποτελεί μοχλό στην αναπτυξιακή τους πορεία. Το παιδί, μέσα από το παιχνίδι, θέτει στον εαυτό του εσωτερικούς κανόνες, τους οποίους ακολουθεί ώστε να μπορέσει να παίξει, εισάγεται στον κόσμο των συμβόλων, της σκέψης και της γλώσσας, δοκιμάζει και υποδύεται ρόλους και πράξεις της καθημερινότητας. Κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού, για τον Vygotsky, αποτελεί η φαντασιακή κατάσταση, από την οποία ξεκινά, εξελίσσεται ως προσπάθεια ενσυνείδητης διαπίστωσης του σκοπού και τέλος εμφανίζεται ως παιχνίδι με κανόνες (Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1996). Οι επισημάνσεις αυτές, μετατρέπουν το παιχνίδι σε κυρίαρχη δραστηριότητα καθορισμού και προσδιορισμού της εξέλιξης του παιδιού. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο νόημα που αποδίδουν τα παιδιά σε αντικείμενα σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Έτσι, το παιχνίδι απελευθερώνει το παιδί από περιβαλλοντικούς περιορισμούς και η φαντασιακή κατάσταση δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν την αφαιρετική σκέψη (Αυγητίδου, 2001 · Yang et al, 2003).

Το πλέον γνωστό μέρος της θεωρίας του Vygotsky, είναι η διδασκαλία σύμφωνα με τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», η προώθηση δηλαδή της διδασκαλίας ως το σημείο που μπορεί να φτάσει το παιδί, είτε μόνο του είτε με η βοήθεια και την καθοδήγηση ενός ενηλίκου ή πιο ικανού συνομηλίκου (Ντολιοπούλου, 1999). Παίζοντας λοιπόν, υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή πιο έμπειρων συνομηλίκων, δημιουργούνται «ζώνες επικείμενης ανάπτυξης» στις οποίες το παιδί ξεπερνά τον εαυτό και προσπαθεί να επιτύχει κάτι παραπάνω από αυτό για το οποίο είναι ικανό στην καθημερινή του ζωή. Είναι δηλαδή, το σημείο όπου το παιδί φτάνει και αποτελεί το άκρο των δυνατοτήτων του (Vygotsky, 1966, 1978 · Ντολιοπούλου, 1999 · Αυγητίδου, 2001· Παπαδοπούλου, 2009· Whitebread & O' Sullivan, 2012). Επέλεξε τη λέξη «ζώνη», γιατί έβλεπε την ανάπτυξη ως μια αλληλουχία συμπεριφορών ή βαθμών ωρίμανσης και τη λέξη «επικείμενη» αναφερόμενος σε όλες τις συμπεριφορές που θα αναπτυχθούν στο κοντινό μέλλον (Ντολιοπούλου, 1999).

Για τη δημιουργία αυτής της ζώνης, πρέπει τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά και σε συνεργασία με τους συνομηλικούς τους και για αυτόν τον λόγο χρειάζονται πρόσβαση στο παιχνίδι, μέσα στο οποίο δρουν με ιδιαίτερο τρόπο και εμφανίζουν ικανότητες διαφορετικές από εκείνες των μη παιγνιδιών δραστηριοτήτων (Vygotsky, 2000 · Bodrova & Leong, 2007). Η φαντασιακή κατάσταση που δημιουργεί το

παιδί στο αυθόρμητο παιχνίδι, το βοηθάει να συνδέσει σύμβολα, αντικείμενα και πράξεις. Το παιχνίδι είναι για τον Vygotsky, η κυρίαρχη δραστηριότητα που καθορίζει την ανάπτυξη των παιδιών κυρίως στις ηλικίες 3-6 ετών (Vygotsky, 2000). Σημαντικός είναι ο ρόλος του ενήλικου (Smith, 2001· Van Der Aalsvoort et al., 2015), η βοήθεια του οποίου μπορεί να πάρει τη μορφή σχολίου ή επαναδιατύπωσης μιας ερώτησης, επίδειξης μιας δεξιότητας κ.λπ., συμβάλλει δε στην αναγνώριση του παιχνιδιού ως φυσική προδιάθεση των παιδιών και στην παρατήρηση της ανάπτυξης των παιδιών και της προσπάθειάς τους. Σε αυτό στηρίζεται και ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να υποστηρίξει το παιδί να προχωρήσει στο επόμενο αναπτυξιακό επίπεδο (Ντολιοπούλου, 1999).

Σύγχρονες έρευνες στο χώρο της νέας κοινωνιολογίας, της κοινωνικής ανθρωπολογίας και της παιδαγωγικής τονίζουν τον ενεργό ρόλο των παιδιών τόσο στην κατανόηση των πολιτισμών στους οποίους ανήκουν, όσο και στην ανασυγκρότηση και διαπραγμάτευσή τους. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν να παίζουν και να κατανοούν το παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001,σελ.24-25).

Νεότερη τάση στην κοινωνιολογία, εισάγεται από τους James & Prout (1990 σε Αυγητίδου,2001,σελ.24-25), που υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικά κοινωνικά υποκείμενα, αλλά ενεργά άτομα που επιδρούν στην δόμηση τόσο της δικής τους κοινωνικής ζωής όσο και των ανθρώπων γύρω τους. Έτσι τα παιδιά, ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις αξίες, διαμορφώνουν και το παιχνίδι. Αναγνωρίζεται λοιπόν, η ικανότητά τους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να επηρεάζουν το περιβάλλον που μεγαλώνουν. Η παιδική ηλικία εξετάζεται ως κοινωνική κατασκευή και τα παιδιά ως δρώντα πρόσωπα. Έτσι, τα παιδιά συμβάλλουν στον πολιτισμό που ανήκουν μέσω της κατασκευής ή αναθεώρησης υπάρχουσών ερμηνειών δράσης και αλληλεπίδρασης (Αυγητίδου, 2001,σελ.24-25). Επιχειρείται λοιπόν, η περιγραφή του ρόλου των παιδιών στην ερμηνευτική και ενεργητική αναπαραγωγή των κοινωνικών θεσμών. Με τη θεωρία της νέας κοινωνιολογίας συνδέεται το παιχνίδι, με τη μορφή και το νόημα που αποκτά μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και έναν πολιτισμό αποτελώντας μορφή κοινωνικής δραστηριότητας. Οι ερευνητικές προσεγγίσεις στην εν λόγω θεωρία, εκφράζονται με τη θεωρία της πολιτισμικής κριτικής. Αντικείμενο δε αυτής, είναι ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται και χειρίζονται ρόλους, κανόνες, αξίες, σχέσεις και θέματα

μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια παιχνιδιού. Μέσα από όλα, ενδυναμώνεται ο κοινωνικά δομημένος χαρακτήρας της παιδικής ηλικίας (James, 1998). Το σημαντικό, ως προς την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων και το παιχνίδι, είναι η αναγνώριση από τα παιδιά τόσο της δημιουργικής χρήσης υπαρχόντων πολιτισμικών στοιχείων όσο και της ενεργητικής τους κατασκευής στο πλαίσιο του παιχνιδιού.

1.2.5. Ανθρωπολογικές θεωρίες

Από τη σκοπιά της ανθρωπολογικής προσέγγισης, το ενδιαφέρον εστιάζεται στο τι παιχνίδια παίζουν τα παιδιά, καθώς η προσέγγιση αυτή αντιλαμβάνεται το παιχνίδι ως εκδήλωση της ζωής (Brostrom, 2001). Η θεωρία της πολιτισμικής διαπραγμάτευσης, με εκφραστή τον Huizinga, αναδεικνύει τον ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του πολιτισμού, θεωρώντας ότι μέσα από αυτό αναπτύσσονται διάφορες πλευρές του πολιτισμού που θεμελιώθηκαν στη συνείδησή μας. Ο Huizinga (2010), αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως λειτουργία και ως μία από τις κύριες βάσεις του πολιτισμού και όχι απλώς ως κάτι που παρατηρείται στη ζωή του ζώου ή του παιδιού. Θεωρεί το παιχνίδι ως εθελοντική δραστηριότητα, που αποτελεί αυτοσκοπό και συνοδεύεται από αισθήματα έντασης και χαράς (Huizinga, 1989). Πρόκειται για μία δραστηριότητα διαφορετική από τη συνήθη ζωή, που απορροφά τον εμπλεκόμενο με έντονο και απόλυτο τρόπο, δεν έχει υλικούς στόχους και δεν παράγει κανένα υλικό όφελος. Το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως μορφή δραστηριότητας ιδιαίτερα σημαντική για την κοινωνία και χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ευαισθησίας (Cattanach, 2003). Ο Huizinga επισημαίνει τις αρνητικές συνέπειες του διαχωρισμού του παιχνιδιού από τη ζωή από το σύγχρονο πολιτισμό προς χάριν αθλητικών ή παρόμοιων δραστηριοτήτων (Huizinga, 2010).

1.2.6. Παιδαγωγικές θεωρίες

Η παιδαγωγική θεώρηση για το παιχνίδι, τονίζει την αναγκαιότητα, την πολυσημαντικότητα και την παιδαγωγικότητα της διαδικασίας. Τα συστήματα των Fröbel και Montessori, συνέβαλλαν δραστικά στην εισαγωγή του παιδικού παιχνιδιού στα σχολικά προγράμματα.

Ο Fröbel (1782-1852), τονίζει τη σημαντικότητα του παιχνιδιού ως τρόπο μόρφωσης και μέσο προσαρμογής του παιδιού στην ίδια τη ζωή (Κιτσαράς, 2001). Χρησιμοποιούσε την έμφυτη προδιάθεση του παιδιού, ως βάση της αγωγής του, που σκοπό είχε την επίτευξη της εσωτερικής αρμονίας για την απόκτηση γνώσης (Manning, 2005) και επισήμανε τη λειτουργία του παιχνιδιού ως βάση της αγωγής και της εκπαίδευσης (Γκουγκουλή και Καρακατσάνη, 2008). Η διδασκαλία του γινόταν σε χώρους ειδικά διαμορφωμένους για παιδιά και κάθε δραστηριότητα ήταν σχεδιασμένη να διδάσκει μέσω της ευχαρίστησης. Το πρώτο εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό υλικό επινοήθηκε από τον Fröbel το 1837. Πρόκειται για τα «δώρα» που στόχο είχαν την ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων του παιδιού. Το παιχνίδι αντιμετωπίζεται από το Fröbel «όχι μόνο σαν μέσο εκτόνωσης και ψυχαγωγίας αλλά και σαν μέσο παιδαγωγίας» (Ματσαγγούρας, 1982). Είναι σημαντικό στάδιο μάθησης, καθώς υποστήριζε ότι μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους, αλλά και τον κόσμο γύρω τους. Θεωρούσε την εμπειρία με συγκεκριμένα αντικείμενα πιο σημαντική από την απλή παρατήρηση (Manning, 2005).

Η Montessori (1870-1952), θεωρούσε ότι «το παιδί αναπτύσσεται μέσα από το παιχνίδι, μαθαίνει επενεργώντας πάνω στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον του, καθοδηγούμενο από τα λάθη και τις επιθυμίες του» (Ματσαγγούρας, 1982). Συνδέει το παιχνίδι με την κινητική, αισθητική και γλωσσική ανάπτυξη και τις ιδιαίτερες ικανότητες του παιδιού και το ταυτίζει με την εργασία στη ζωή των ενηλίκων (Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1996). Υπογραμμίζει την έμφυτη τάση του παιδιού για παιχνίδι και επισημαίνει την ανάγκη για προσαρμογή της προσχολικής εκπαίδευσης έτσι ώστε να ικανοποιείται η βασική αυτή επιθυμία. Το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως ο πυρήνας της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο (Γκουγκουλή και Καρακατσάνη, 2008). Το ελεύθερο παιχνίδι για τη Montessori, είναι υποδεέστερο στη ζωή του παιδιού καθώς ασχολείται με αυτό όταν δεν έχει κάποια άλλη επιλογή (Ντολιοπούλου, 2005).

Παραδοσιακά, η παιδαγωγική του παιχνιδιού περιλαμβάνει την ανάγκη οργάνωσης μιας παιδαγωγικής οπτικής που μελετά το παιχνίδι τόσο ως μέσο αγωγής των παιδιών όταν αυτά παίζουν ελεύθερα και αυθόρμητα ικανοποιώντας τις ανάγκες τους, όσο και ως μέσο διδασκαλίας όταν αυτό χρησιμοποιείται σε οργανωμένες δραστηριότητες από τις

οποίες το παιδί αποκτά εμπειρίες και γνώσεις. Τόσο δε, το ελεύθερο, όσο και το κατευθυνόμενο παιχνίδι, σκοπό έχουν την ευχαρίστηση των παιδιών αν και στο δεύτερο υπάρχει η δυνατότητα αναπροσαρμογής και αλλαγής σχεδιασμού αν κριθεί αναγκαίο (Πανταζής, 2002).

Οι εκπρόσωποι της σύγχρονης παιδαγωγικής προσέγγισης, δεν θεωρούν το παιχνίδι μέσο εκπαίδευσης, αλλά κοινωνικά οργανωμένη δραστηριότητα που υποστηρίζει τη σκέψη και την δράση των παιδιών (Αυγητίδου, 2014,σελ.24-25). Υποστηρίζουν ότι, τα παιδιά έχουν δυνατότητες διαπραγματεύσεως με τον ενήλικο πολιτισμό, δηλαδή ικανότητες ερμηνείας κάποιας συμπεριφοράς ή αντίληψης εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου αλλά και ικανότητες αλλαγής της ερμηνείας αυτής, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις αξίες τους μέσα στο παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001). Σημαντικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός που παρατηρεί το ενδιαφέρον των παιδιών στο παιχνίδι και υποστηρίζει τις σκέψεις και τις δράσεις τους σε αυτό (Αυγητίδου, 2014).

Ειδικότερα, στις έρευνες του Δημήτρη Γερμανού (1993), παρουσιάζεται δυναμική η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με τον πολιτισμικό περίγυρό του, τον οποίο προσαρμόζει και αλλάζει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις του στο παιχνίδι. Η Σοφία Αυγητίδου, συζητά τις διαδικασίες κατασκευής κοινωνικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων μέσα από το παιχνίδι στο πλαίσιο της κουλτούρας των συνομηλίκων αλλά και στο ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο. Τέλος η Καφένια Μπότσογλου, δείχνει ότι τα παιδιά παρεκκλίνουν από τον παραδοσιακό τρόπο χρήσης των παιχνιδοκατασκευών στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001).

1.3. Είδη παιχνιδιού

Έχουν διατυπωθεί ποικίλες κατηγοριοποιήσεις με βάση τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, που μας βοηθάνε να αντιληφθούμε καλύτερα τις ικανότητες, τις προτιμήσεις και τη διάθεση του κάθε παιδιού. Από την άλλη, είναι εμφανές ότι πρέπει να υπάρχει ευελιξία ως προς την ταξινόμηση, καθώς πολλές φορές συνυπάρχουν περισσότερα από ένα είδη παιχνιδιού ταυτόχρονα (Meire, 2007).

Ανάλογα με τις θεωρητικές αντιλήψεις των ερευνητών, υπάρχει διαχωρισμός του παιχνιδιού σε διαφορετικά είδη, με βάση διάφορα κριτήρια, όπως το περιεχόμενο, οι διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, ο τρόπος οργάνωσης και ο τρόπος συναλλαγής

ανάμεσα στους συνομηλίκους. Όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν τα διαφορετικά είδη παιχνιδιών, καταλαβαίνουν ακόμα περισσότερο τη σημαντικότητα του παιχνιδιού για τα παιδιά και δημιουργούν τις κατάλληλες ευκαιρίες για ποικιλία παιχνιδιών (Βруниώτη και συν., 2008).

Ένας από τους πλέον διαδεδομένους τρόπους κατηγοριοποίησης του παιχνιδιού προέρχεται από τον Piaget (1951), ο οποίος, σε σχέση με το περιεχόμενο, πρότεινε τρία στάδια κατηγοριοποίησης του παιχνιδιού και τα συνέδεσε με τα εξελικτικά στάδια της νοητικής ανάπτυξης, δηλαδή κατηγοριοποίηση ανάλογη προς την ηλικία, με προοδευτική πορεία από απλές σε σύνθετες και από συγκεκριμένες σε αφηρημένες μορφές σκέψης (Feldman, 2004). Ο Piaget, έκανε διάκριση μεταξύ του «παιχνιδιού εξάσκησης», του «συμβολικού παιχνιδιού» και των «οργανωμένων παιχνιδιών με κανόνες». Αναλυτικότερα (Smith, 2001 ·Feldman, 2004):

- Στο παιχνίδι εξάσκησης ή αισθησιοκινητικό παιχνίδι, που βασίζεται σε απλές, επαναλαμβανόμενες μυϊκές κινήσεις, με ή χωρίς τη χρήση αντικειμένων. Πρόκειται για τα κινητικά παιχνίδια που εκτελεί το νεογέννητο όπου επαναλαμβάνει πολλές φορές μια δραστηριότητα (π.χ. ανακυκλωτικές αντιδράσεις). Είναι δραστηριότητα χωρίς προσανατολισμό σε συγκεκριμένο στόχο, αλλά απορρέει από την ευχαρίστηση του παιδιού να ελέγχει την δραστηριότητα και τα αντικείμενα. Το παιδί προοδευτικά, συνδυάζει τις επαναλαμβανόμενες αυτές κινήσεις με τη χρησιμοποίηση διάφορων πραγμάτων του άμεσου περιβάλλοντός του. Έτσι μπορεί π.χ. να παίζει με ξύλα, πέτρες, χώμα, άμμο, κ.α. χωρίς ωστόσο να γνωρίζει τη χρησιμότητά τους. Το παιχνίδι εξάσκησης, κυριαρχεί στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής, στην αισθησιοκινητική περίοδο της νοητικής ανάπτυξης (Smith, 2001). Στο στάδιο αυτό ο κανόνας δεν είναι υποχρεωτικός και γίνεται αποδεκτός ως παράδειγμα (δεν αποτελεί υποχρέωση)
- Στο συμβολικό παιχνίδι, που εμφανίζεται συνήθως μέσα από τις επαφές των παιδιών μεταξύ τους, αλλά και όταν τα παιδιά παίζουν μόνα τους, γίνεται με συμβολικό τρόπο, ελεύθερη επέκταση του χειρισμού των αντικειμένων, των συναισθημάτων και των εμπειριών. Το παιδί, μέσα από τα συμβολικά παιχνίδια, αφομοιώνει τον εξωτερικό κόσμο, σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του και διαμορφώνει την πραγματικότητα σύμφωνα με τις δικές του απαιτήσεις. Τα παιδιά προβάλλουν τον

εαυτό τους και επεξεργάζονται προβλήματα νοητικής αντίληψης και συναισθηματικής πολυπλοκότητας ενώ παράλληλα διασκεδάζουν, κάτι που τους προσφέρει βαθιά ικανοποίηση. Επίσης εξερευνούν τη σημασία δραστηριοτήτων και σχέσεων στον κόσμο των μεγάλων. Μαθαίνουν τη συνεργασία, το μοίρασμα και αποκτούν την ικανότητα να διαπραγματεύονται, να συγκρίνουν και να εκτιμούν, να συναγωνίζονται, να συνεργάζονται, να δίνουν και να παίρνουν. Όμως, υπάρχει επιφανειακή μόνο συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας (Smith, 2001). Ο Piaget χαρακτηρίζει το συμβολικό παιχνίδι ως εγωκεντρικό, επειδή το παιδί προσπαθεί να δώσει στην πραγματικότητα τη μορφή που επιθυμεί να έχει ο γύρω κόσμος του. Στο είδος αυτό, ο κανόνας θεωρείται αιώνιος, ιερός και απαραβίαστος και προέρχεται από τους μεγαλύτερους. Περιλαμβάνει το υποκριτικό, το φαντασιακό και το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και της πρώτης σχολικής ηλικίας (2 έως 6 ετών) (Smith, 2001).

Το παιδί μονολογεί ή διαλέγεται με φανταστικούς συμπαίκτες και ζει τα φανταστικά γεγονότα με την ίδια ένταση που ζει κανείς τα πραγματικά γεγονότα. Στο συμβολικό παιχνίδι, εμπεριέχονται τρία βασικά συστατικά: η αποπλαισίωση, η ικανότητα δηλαδή για αντικατάσταση ενός αντικειμένου με ένα άλλο, η αποκέντρωση, που αναφέρεται στη μείωση εστίασης της προσοχής και του ενδιαφέροντος για το σώμα και επιτρέπει την χρήση της κούκλας για τη διενέργεια συμβολικών πράξεων, και η αφομοίωση, που αντανάκλα την οργάνωση του παιχνιδιού σε ακολουθίες δραστηριοτήτων με μονοσήμαντες και αργότερα πολυσήμαντες ιστορίες και θέματα (Hughes, 1995 · Williams et al., 2001). Με πολύ φυσικό τρόπο βλέπουμε τα παιδιά να οικειοποιούνται και να αλλάζουν ρόλους που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικό τους περιβάλλον (παιχνίδι προσποίησης). Έτσι, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και το ρόλο τους (ή αυτός που το κοινωνικό σύνολο περιμένει από αυτά), αναπτύσσουν δευτερογενή συναισθήματα, γνωρίζοντας τι θεωρείται σωστό και αποδεκτό και νοιώθουν ικανοποίηση ή ντροπή ανάλογα με το αποτέλεσμα.

Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ συμβολικού παιχνιδιού και γλώσσας στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Έτσι, το συμβολικό παιχνίδι, ακολουθεί την παραγωγή των πρώτων λέξεων, οι αλληλουχίες συμβολικών πράξεων συμβαδίζουν με το συνδυασμό των λέξεων και η

δημιουργία σχεδίου στο παιχνίδι, συνδυάζεται με τη δημιουργία φράσεων. Η αλληλεπίδραση συμβολικού παιχνιδιού και γλώσσας, φαίνεται να μην είναι τυχαία, αλλά συνδέεται με το γεγονός ότι τόσο το συμβολικό παιχνίδι όσο και η γλώσσα απαιτούν ικανότητα συμβολικής αναπαράστασης της πραγματικότητας και αντικατάστασης ενός πράγματος με κάτι άλλο (Piaget, 1962· Hughes, 1995· Lewis et al., 2000). Το συμβολικό παιχνίδι συμβάλλει εν τέλει, στην ελάττωση του εγωκεντρισμού και την αύξηση της κοινωνικότητας, που τελικά προετοιμάζει το παιδί για το επόμενο στάδιο, που είναι το στάδιο του ομαδικού παιχνιδιού.

- Το οργανωμένο παιχνίδι ή παιχνίδι με κανόνες ή κοινωνικό παιχνίδι, ξεκινά με την έναρξη της περιόδου ενεργητικής νοημοσύνης και σηματοδοτεί τη μετάβαση από το παιδικό παιχνίδι στο παιχνίδι των ενηλίκων. Τα παιδιά παίζουν με έναν ή περισσότερους παίκτες, ακολουθώντας ορισμένους κανόνες που δεν πρέπει να παραβούν (Ματσαγγούρας, 2001). Στην κατηγορία αυτήν, υπάρχει μια λεπτή ισορροπία μεταξύ της αφομοίωσης στο εγώ και της κοινωνικής ζωής, ενώ παρέχει αισθησιοκινητική ή πνευματική ικανοποίηση. Υπάρχει η δυνατότητα νίκης, που δικαιολογείται από τους κανόνες του παιχνιδιού. Αυτό το είδος παιχνιδιού, συμφιλιώνει την αφομοίωση μέσω του παιχνιδιού με τις απαιτήσεις για κοινωνική αμοιβαιότητα (Piaget, 1962). Τα οργανωμένα παιχνίδια με κανόνες, χαρακτηρίζουν τις δραστηριότητες των παιδιών από τα 6 ή 7 έτη και μετά (Smith, 2001). Στο τρίτο αυτό στάδιο, ο κανόνας θεωρείται ότι προέρχεται από αμοιβαία συναίνεση, ενώ ο σεβασμός του είναι υποχρεωτικός γι' αυτόν που επιθυμεί να παραμείνει στο παιχνίδι (Δανασσή - Αφεντάκη, 1980).

Στην κοινή αποδοχή των κανόνων του παιχνιδιού, βασίζονται τα ομαδικά παιχνίδια, την αναγκαιότητα των οποίων σταδιακά αντιλαμβάνεται το παιδί. Αρχικά, οι κανόνες δεν αποσκοπούν στην διευκόλυνση της ομαδικής ζωής, αλλά αποτελούν αυθαίρετα εμπόδια, που το ίδιο το παιδί θέτει στον εαυτό του. Αργότερα όμως οι κανόνες αποκτούν κοινωνική διάσταση και βοηθούν στην ανάπτυξη του κοινωνικοποιημένου παιχνιδιού, που φθάνει στην πρώτη του ακμή μεταξύ 5-7 ετών. Οι ομάδες, μικτές στην αρχή, διαχωρίζονται ως προς το φύλο αργότερα (Πυργιωτάκης, 1999).

Η κατάταξη του Piaget, τροποποιήθηκε και διευρύνθηκε από τη Smilansky (1968) που κατέταξε το παιχνίδι σε:

- Λειτουργικό παιχνίδι, όπου γίνονται απλές επαναληπτικές μυϊκές κινήσεις με ή χωρίς αντικείμενο.
- Κατασκευαστικό παιχνίδι, ο χειρισμός δηλαδή αντικειμένων για την δημιουργία μιας κατασκευής.
- Δραματικό παιχνίδι, η δραματοποίηση δηλαδή μιας φανταστικής κατάστασης με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού.
- Το παιχνίδι με κανόνες, δηλαδή η εφαρμογή προκαθορισμένων κανόνων και η προσαρμογή σε αυτούς τους κανόνες.

Ουσιαστικά, η Smilansky, πρόσθεσε την κατηγορία του «κατασκευαστικού παιχνιδιού», στο οποίο χρησιμοποιούνται αντικείμενα, με σκοπό να κατασκευαστεί ή να δημιουργηθεί κάτι (Smith, 2001). Ο Piaget (1951), θεωρούσε ότι τα «κατασκευαστικά παιχνίδια» έχουν θέση μεταξύ παιχνιδιού και νοήμονος εργασίας, ή μεταξύ παιχνιδιού και μίμησης. Έτσι, το παιδί προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στην πραγματικότητα (εναρμονιστικός χαρακτήρας), ενώ στο συμβολικό παιχνίδι η πραγματικότητα προσαρμόζεται στις επιθυμίες του παιδιού (αφομοιωτικός χαρακτήρας).

Οι τέσσερις αυτοί τύποι παιχνιδιού, αναπτύσσονται σε σταθερή ακολουθία, αν και το λειτουργικό παιχνίδι παρουσιάζεται οντογενετικά πρώτο στη βρεφική ηλικία και το παιχνίδι με κανόνες τελευταίο (Rubin et al., 1976).

Κάποια είδη παιχνιδιού, δεν ανήκουν ούτε στην κατάταξη του Piaget, ούτε σε αυτή της Smilansky, όπως είναι το παιχνίδι σωματικής δραστηριότητας (τρέξιμο, τσουλήθρα, τραμπάλα κ.ά.) και το ψευτο-πάλεμα (καβγάδες, παιχνιδιάρικο μάλωμα κ.λπ.), ιδιαίτερα σε εξωτερικούς χώρους παιχνιδιού. Τα είδη αυτά, δεν απασχολούν ιδιαίτερα τους ψυχολόγους και τους παιδαγωγούς, που δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο κατασκευαστικό και το συμβολικό παιχνίδι, ιδίως στα εκπαιδευτικά προγράμματα των νηπιαγωγείων (Ντολιοπούλου, 1999).

Πέρα από τις δεξιότητες που καλλιεργούνται σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο, μπορεί να γίνει διαχωρισμός με βάση την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους συνομηλίκους του. Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο το παιχνίδι ταξινομείται σε ομαδικό και μοναχικό. Η εξέλιξη

του παιχνιδιού αφορά και την ένταξη του παιδιού σε μία ομάδα, όσο η ηλικία του προχωρά, αφού το παιδί από το μοναχικό παιχνίδι περνά στο συνεργατικό (Καλπογιάννη και συν., 2015).

Η Parten (Rubin & Coplan, 1992), όρισε έξι διαδοχικές κατηγορίες παιχνιδιού, παρατηρώντας ότι η κοινωνική συμμετοχή παιδιών προσχολικής ηλικίας αυξάνεται με την ηλικία του παιδιού. Αναλυτικότερα, οι κατηγορίες αυτές περιλαμβάνουν (Rubin et al., 1978· Καλπογιάννη και συν., 2015):

- Μη εμπλοκή. Το παιδί παρατηρεί δείχνοντας στιγμιαίο ενδιαφέρον, περιφέρεται στο χώρο ή παίζει με το σώμα του.
- Μοναχικό παιχνίδι. Το παιδί παίζει με διαφορετικά υλικά από αυτά που παίζουν παιδιά που βρίσκονται κοντά του, χωρίς μεταξύ τους διάλογο.
- Συμπεριφορά του θεατή. Το παιδί παρατηρεί τους άλλους, μπορεί να τους μιλάει αλλά χωρίς να μπαίνει στο παιχνίδι τους.
- Παράλληλο παιχνίδι. Το παιδί παίζει ανεξάρτητα, με παρόμοια παιχνίδια με αυτά παιδιών που βρίσκονται δίπλα του, χωρίς όμως παίζει μαζί τους.
- Συντροφικό παιχνίδι. Το παιδί παίζει με άλλα παιδιά, χωρίς συγκεκριμένο ρόλο ή οργανωμένη δραστηριότητα.
- Συνεργατικό παιχνίδι. Το παιδί παίζει σε οργανωμένη ομάδα.

1.4. Η σπουδαιότητα και ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού

Το παιχνίδι συνδέεται με την ψυχοκινητική, νοητική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. «Περιέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις συμπυκνωμένες και αποτελεί τη μέγιστη πηγή ανάπτυξης», όπως αναφέρει ο Vygotsky (Σιβροπούλου, 1997, σελ.12). Θεωρείται αξιόλογο μέσο ανάπτυξης της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, γραφής και ανάγνωσης καθώς και γλωσσικής ικανότητας του παιδιού (Wood & Bennett, 2001). Μέσα από αυτό, το παιδί εξερευνά το περιβάλλον και τα γύρω αντικείμενα και ικανοποιεί την περιέργειά του.

1.4.1. Ψυχοκινητική ανάπτυξη

Οι κινητικές δεξιότητες, αναπτύσσονται καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να κινούνται, να πιάνουν, να τρέχουν, να σκαρφαλώνουν και να ισορροπούν (Βρυνιώτη και συν., 2008).

Το παιχνίδι συμβάλλει στην καλλιέργεια της αντίληψης του σωματικού σχήματος, που είναι βασική προϋπόθεση για την κατανόηση των εννοιών του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού, του έμφυχου και άψυχου κόσμου και των προσωπικών του ιδιοτεροτήτων. Τα παιδιά καταφέρνουν να ενταχθούν στο χώρο με το σώμα τους και μπορούν να ακολουθήσουν κάποιον προσανατολισμό. Το παιδί συνειδητοποιεί το σώμα του και τις συγκεκριμένες κινήσεις που πρέπει να επιτελέσει. Η αντίληψη του σώματος, συμβάλλει και στην κατανόηση των ατομικών του δυνατοτήτων. Όσο μεγαλύτερη επίγνωση του σώματός του έχει το παιδί, τόσο καλύτερα μπορεί να το ελέγξει, όσο πιο σίγουρο είναι για τις ικανότητες του, τόσο περισσότερο ενεργοποιεί τις δυνατότητές του.

Τα παιδιά μέσω της κίνησής τους, εκφράζουν τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους κι ακόμη αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους. Επιπλέον, το παιχνίδι και η δράση, βοηθούν το παιδί να ανακαλύψει και να γνωρίσει το σώμα του κι όταν αισθανθεί ότι το υπακούει, τότε μπορεί να νιώσει άνεση και σιγουριά. Μεγάλη λοιπόν, είναι η σημασία του παιχνιδιού στη σωματική ανάπτυξη του παιδιού. Κύριο χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας, είναι η κίνηση, η δράση, τα παιδιά αρέσκονται να τρέχουν, να χοροπηδούν. Μέσα από τις κινητικές δραστηριότητες, το παιδί εξερευνά τις έννοιες του χώρου και του χρόνου και τους αποδίδει προσωπικό νόημα (Δαφέρμου και συν., 2006). Από την ανώφελη κινητικότητα και τις τυχαίες κινήσεις, το παιδί προχωρά σε ενδυνάμωση του νευρικού συστήματος, διευκόλυνση της λειτουργίας της αναπνοής, βέλτιστη κυκλοφορία του αίματος, χαλάρωση και ισορροπία. Περνάει σε μια φυσιολογική εξέλιξη των κινήσεων, πιο τακτική, ηθελημένη συμπεριφορά, με συναίσθηση των πράξεών του, δυνατότητα ελέγχου και αυτοκυριαρχίας, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται η ικανότητά του για αποτελεσματική δράση και ωφέλιμες κινήσεις που το ωθούν να εξερευνήσει το περιβάλλον. Μέσα από τα παιχνίδια, βελτιώνεται η λειτουργία διαφόρων ομάδων μυών και του αναπνευστικού συστήματος. Οι μύες αναπτύσσονται με έναν αβίαστο κι ευχάριστο τρόπο, ασκούνται οι σωματικές δυνάμεις και τελειοποιούνται τα μέλη του σώματος, «βελτιώνονται ικανότητες όπως ευλυγισία, ισορροπία, αντοχή, κ.α.» (Σιβροπούλου, 2004,σελ.32). Με τα ομαδικά παιχνίδια, αποκτάται ευκαμψία αρθρώσεων, αντοχή στην κόπωση κι επιδεξιότητα.

«Είναι σημαντικό, πως η ενεργός συμμετοχή στις κινητικές δραστηριότητες, είναι ένας σημαντικός παράγοντας κοινωνικής αποδοχής σε όλο το φάσμα της παιδικής ηλικίας, τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια» (Δαφέρμου και συν., 2006, σελ.336-338).

1.4.2. Γνωστική ανάπτυξη

Ο Piaget, υποστηρίζει ότι το παιχνίδι ωφελεί την νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα, το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, καλλιεργεί τις γλωσσικές ικανότητες, ενώ το κατασκευαστικό μπορεί να ενθαρρύνει τη γνωστική ανάπτυξη και το σχηματισμό εννοιών. Οι γλωσσικές δεξιότητες αναπτύσσονται καθώς τα παιδιά παίζουν και αλληλεπιδρούν με τους άλλους. Η αρχική επικοινωνία του βρέφους μετεξελίσσεται σε γλωσσικές δεξιότητες, όταν το παιδί αφηγείται τις ιστορίες που του αρέσουν. *«Το παιδί ικανοποιεί την ανάγκη του για γλωσσική επικοινωνία, αυξάνει το λεξιλόγιό του, μαθαίνει να οργανώνει μια φράση συντακτικά και γραμματικά ορθά»* (Κιτσαράς, 2001, σελ.180-181). Το παιδί 4-6 ετών, μπορεί να χειρίζεται αντικείμενα και γεγονότα με μόνη τη νοητική τους παράσταση. Ξεκινά χρησιμοποιώντας τις παραστάσεις ως σύμβολα για να αναπαραστήσει αντικείμενα, ενέργειες, πρόσωπα και γεγονότα που γνώρισε στο παρελθόν, αλλά δεν βρίσκονται πλέον στο πεδίο της άμεσης εμπειρίας του. Επιπλέον, η λύση των προβλημάτων γίνεται σε σχέση με πρακτικά κίνητρα και κίνητρα παιχνιδιού κι όχι στο πλαίσιο κάποιας γνωστικής μαθησιακής δραστηριότητας. Τα μικρότερα παιδιά μετατρέπουν τα διανοητικά προβλήματα σε παιχνίδια. Όλα τα είδη του παιχνιδιού, μπορούν να προκαλέσουν γνωστικές λειτουργίες μέσα από την παρατήρηση, τον πειραματισμό, τη διερεύνηση, την πρόβλεψη, τον σχεδιασμό, τον έλεγχο, την ερμηνεία, τη διατύπωση υποθέσεων, την παραγωγή ερωτήσεων, τον κριτικό συλλογισμό, τη σύγκριση και την παρουσίαση του θέματος (Σιβροπούλου, 1997).

Άλλοι, θεωρούν ότι η ίδια η εμπειρία του παιχνιδιού, είναι ο καλύτερος τρόπος εξύψωσης της δημιουργικότητας και της φαντασίας καθώς τα παιδιά μπορούν ελεύθερα να εφαρμόζουν νέες ιδέες και να εκφράζονται με το δικό τους τρόπο, ειδικά στο κοινωνικό-δραματικό και φανταστικό παιχνίδι (Smith, 2001). Τα παιδιά, μέσα από το παιχνίδι, ξεκινούν με όσα ήδη γνωρίζουν και στη συνέχεια αναζητούν δομές και ιδέες που τους υπαγορεύει η φαντασία και η διαίσθησή τους (Σιβροπούλου, 1997).

Αναγκαίο είναι να προσδιοριστεί, να καθοριστεί και να αξιολογηθεί η γνώση του παιδιού, ο τρόπος σκέψης του για ένα συγκεκριμένο θέμα και γιατί σκέφτεται με τον συγκεκριμένο τρόπο. Αφού απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, τότε ο ενήλικας, μπορεί να δώσει στο παιδί προσεκτικά επιλεγμένες μαθησιακές δραστηριότητες, που θα το βοηθήσουν να ελέγξει, να αναπτύξει και να εκφράσει τις απόψεις του (Σιβροπούλου, 1997).

Στο παιδί προσχολικής ηλικίας, η σκέψη συνδέεται με την αντικειμενική δραστηριότητα, δηλαδή σκέφτεται όχι για να καταλάβει τη διαδικασία λύσης κάποιου προβλήματος αλλά για να επιλύσει προβλήματα ή να παίξει (Σιβροπούλου, 1996). Επιπλέον, το παιδί σχηματίζει συνεχώς νέες ιδέες για τον κόσμο και τον τρόπο με τον οποίο αυτός λειτουργεί, οι οποίες παίρνουν όνομα και μορφοποιούνται. Η ποιότητά τους επηρεάζει το παιδί τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Vardey, 1984). Σε δεύτερο χρόνο, μέσα από τη γνώση και το διάβασμα, το παιδί θα συνδέσει τις έννοιες και θα εξηγήσει το κάθε φαινόμενο. Όταν η διαδικασία ολοκληρωθεί και εμπεδωθεί, το παιδί θα έχει αποκτήσει την ικανότητα σκέψης, που του δίνει τη δυνατότητα να ενεργεί λογικά. Έτσι, θα σχηματίσει απόψεις για τον κόσμο που θα συνδυαστούν και θα δημιουργήσουν ένα μοντέλο σκέψης (Σιβροπούλου, 1997).

Εκτός από τον Piaget και ο Vygotsky, υπογράμμισε τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης και της αυτορρύθμισης του παιδιού. Θέτοντας στον εαυτό του εσωτερικούς κανόνες, εισάγεται στον κόσμο των συμβόλων, της σκέψης και της γλώσσας, δοκιμάζει και υποδύεται ρόλους και πράξεις της καθημερινότητας. (Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1996). Το παιχνίδι απελευθερώνει το παιδί από περιορισμούς και του δίνει ευκαιρίες να αναπτύξει την αφαιρετική σκέψη (Αυγητίδου, 2001 ·Yang et al, 2003). Η ανάπτυξη κοινωνικών κανόνων και η υιοθέτηση ρόλων αποκτιούνται συνειδητά μέσω του παιχνιδιού.

1.4.3. Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη

Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, μελετήθηκε μέσα από την ικανότητά του να συμμετέχει σε κοινωνικό παιχνίδι, που σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από την ηλικία του (Σιβροπούλου, 1997). Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης ,ξεκινά από την πρώτη στιγμή της ζωής μας. Αρχικά, το παιδί συναναστρέφεται με άτομα, όπως οι γονείς του και τα αδέρφια του και με το ευρύτερο οικογενειακό του περιβάλλον. Κατά το 2^ο έτος της ηλικίας

του, το παιδί, αρχίζει τις σχέσεις με τους συνομηλίκους που διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την κοινωνικοποίησή του. Αργότερα, φτάνοντας στην προσχολική ηλικία, πηγαίνοντας στο νηπιαγωγείο, έρχεται σε επαφή και συναναστρέφεται με άτομα μη οικεία σ' αυτό. Εδώ, τα παιδιά καλούνται να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονιών τους, να αναλάβουν κοινωνικούς ρόλους. Στη νηπιακή ηλικία, *«τα παιδιά μαθαίνουν πολλά για τους ρόλους που αναμένονται να παίξουν και για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους ρόλους αυτούς, πώς να ελέγχουν τα επιθετικά τους συναισθήματα και πώς να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων»* (Cole & Cole, 2002, σελ. 188). Στο σχολείο, κατά τα πρώτα έτη, το παιδί αναπτύσσει σαφή έννοια της ομάδας και του «ανήκειν» στην ομάδα, γεγονός που μετριάζει και αντισταθμίζει τυχόν ιδιορρυθμίες και μονομέρειες στις επιδράσεις της οικογένειας (Cole & Cole, 2002).

Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να δημιουργήσουν ομάδες, να παίξουν και να δουλέψουν με περισσότερα από ένα παιδιά. Ο αριθμός των μελών της ομάδας αυξάνεται με την ηλικία. Όσο μικρότερα είναι τα παιδιά, τόσο συχνότερα παρατηρείται το παιχνίδι ανά δυάδες (Parten, 1933). Όταν τα παιδιά δρουν σε ομάδες, προωθείται η κοινωνικοποίησή τους και η συνολική τους ανάπτυξη, καθώς μαθαίνουν να συνεργάζονται και να ακούν το ένα το άλλο, να αναλαμβάνουν ρόλους και να πειθαρχούν σε προτεραιότητες. Το παιδί στο πλαίσιο της ομάδας, γίνεται αποδεκτό κι έτσι ενδυναμώνεται και τονώνεται η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους (Δαφέρμου και συν., 2006).

Το κοινωνικό παιχνίδι, συμβάλει στην μείωση του εγωκεντρισμού, στην κατανόηση του ρόλου και της αναγκαιότητας των κοινωνικών κανονισμών και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Ματσαγγούρας, 1982). Το παιδί διαμορφώνει άποψη για την «καλή» ή «κακή» συμπεριφορά και σταδιακά σχηματοποιείται ο ιδανικός εαυτός, η συνείδηση ή το υπερεγώ του, που καθορίζει τη συμπεριφορά του (Klein, 1959). Μόλις αυτό εδραιωθεί, το παιδί μπορεί να αξιολογήσει τη δική του συμπεριφορά, να σχηματίσει θεωρίες και να κρίνει άλλους ανθρώπους (Σιβροπούλου, 1997).

Βασικό στοιχείο της κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου, απαραίτητο για την κοινωνικοποίηση, είναι και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Επίσης, εκτονώνεται η επιθετικότητα που εκδηλώνεται μεμονωμένα και με την αλληλεπίδραση μεταφέρεται σε

ολόκληρη την ομάδα και βρίσκονται τρόποι επίλυσης των διαπροσωπικών συγκρούσεων (Σιβροπούλου, 1997· Zins et al., 2004). Τα παιδιά, σε περιπτώσεις συναισθηματικής φόρτισης, προσπαθούν να θέσουν τους κανόνες σύμφωνα με το συμφέρον τους και εκμεταλλευόμενα την κατάσταση να επεκτείνουν την εξουσία τους. Το νήπιο, δεν έχει ακόμα αναπτύξει σταθερό σύστημα αξιών. Θεωρεί καλό αυτό που εξυπηρετεί τις ανάγκες του και δίκαιο αυτό που ικανοποιεί τις εγωκεντρικές του τάσεις. Η ηθική του επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες, αφού ακόμα δεν έχει αναπτυχθεί η προσωπικότητά του (Κακαβούλη, 1994). Έτσι, μέσα από το παιχνίδι το παιδί αναπτύσσεται και καλλιεργείται η ηθική του, καθώς αποδέχεται κανόνες και περιορισμούς και μαθαίνει να σέβεται τους συμπαίκτες του. Στην περίπτωση αυτή ο ενήλικας πρέπει να επέμβει και να οδηγήσει τη συζήτηση μεταξύ των παιδιών, ώστε να βρεθεί η δικαιότερη λύση (Σιβροπούλου, 1997).

Με το παιχνίδι, αναπτύσσεται το κοινωνικό συναίσθημα του παιδιού, που είναι αναγκαίο για την αρμονική του συμβίωση μέσα στην κοινωνία, η αμοιβαία εκτίμηση, αλληλοσεβασμός, η συνεργασία, ο αλτρουισμός και η δικαιοσύνη. Απ' την άλλη, ασκείται η αυτοπειθαρχία, η αυτοκυριαρχία, η υπομονή και επιμονή. Με τη συμβολή σ' όλα τα παραπάνω, το παιχνίδι αποβαίνει έτσι σαν μέσο αυτοέκφρασης της προσωπικότητας του παιδιού. Παιχνίδια που βοηθούν το παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του, είναι τα συμβολικά και τα παιχνίδια αλλαγής ρόλων. Οι Piaget, Vygotsky και Bruner, θεωρούν ότι «μια άλλη συνέπεια του συμβολικού και του υποκριτικού παιχνιδιού σε σχέση με την ταυτότητα του παιδιού, είναι η αυξανόμενη και διαφοροποιημένη αυτοσυνείδηση. Το παιδί δοκιμάζει και εξασκείται σε μια ποικιλία ρόλων και υποκρίσεων του ίδιου του εαυτού» (Κοντογιάννη, 2000,σελ.47).

Με το παιχνίδι φαντασίας, αυξάνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση (Singer και Singer, 1990) και επηρεάζονται οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού (Smilansky, 1968). Τα παιδιά ελέγχουν τις ιδέες τους και τις στάσεις τους σε ένα σύνολο διαφορετικών περιστάσεων και δοκιμάζουν τι θα συμβεί στην πραγματική ζωή, σ' ένα ασφαλές πλαίσιο δράσης. Η επιτυχία του παιχνιδιού και η προβολή που αποκτά το παιδί, συμβάλλει στη δημιουργία αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, στη βελτίωση της εικόνας για τον εαυτό του, ξεπερνά τις αναστολές του και αναπτύσσει σεβασμό για την προσωπικότητα των άλλων, καθώς αυτή η κοινωνική επαφή είναι σημαντική και απαραίτητη για τα μικρά

παιδιά (Blank-Grief, 1976). Το παίξιμο ρόλων, συμβάλλει στη μίμηση και στη διευκόλυνση της επαφής. Έτσι, τα παιδιά αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες που θα χρειαστούν αργότερα στη ζωή.

Συνηθισμένο είναι επίσης, να εμφανίζεται ένας φανταστικός φίλος που το συντροφεύει στο παιχνίδι. Το έξυπνο, γεμάτο φαντασία παιδί, που δεν έχει φίλους στην ηλικία του για να παίξει, μπορεί με τη φαντασία του να δημιουργήσει ένα φίλο, με δικά του χαρακτηριστικά που θα παίζουν διάφορες φανταστικές ιστορίες ως μέσο εξερεύνησης της σκέψης του, κατανοώντας τις σκέψεις των άλλων. Οι φανταστικοί αυτοί φίλοι εξαφανίζονται μόλις το παιδί βρει ευχάριστους αληθινούς φίλους (Yardley, 1984).

Το παιχνίδι, συμβάλει και στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού που επιτυγχάνεται μέσα από θετικές εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά με το παιχνίδι. Τα παιδιά ικανοποιούν τις επιθυμίες τους, υπερνικούν τους φόβους τους, να ξεπερνούν δυσάρεστες εμπειρίες και να ελέγχουν το περιβάλλον (Βρυγιώτη και συν., 2008). Σύμφωνα με τον Freud, μιλώντας για κοινωνική ανάπτυξη εννοούμε «μια αμφίπλευρη διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά εισάγονται στην ευρύτερη κοινότητα και συγχρόνως διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα» (Cole & Cole, 2002,σελ.186). Το παιδί, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, βιώνει διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις, ευχάριστες ή δυσάρεστες. Όταν παίζει, νιώθει «πλημμυρισμένο» από πολλά συναισθήματα, θετικά ή αρνητικά επηρεασμένο από ευχάριστες συναισθηματικές καταστάσεις που οποίες συμβάλλουν στην πνευματική ευφορία και γενικά η ψυχή του παιδιού σμιλεύεται και εξευγενίζεται. Έτσι, το παιχνίδι λειτουργεί ως ασφαλιστική δικλίδα για διέξοδο των απωθημένων επιθυμιών του και ανακουφίζει από δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις (αποτυχίες, μελαγχολίες, λύπες), ενώ εκτονώνονται βίαια συναισθήματα οργής, ζήλιας, μνησικακίας και αποκαθίσταται η συναισθηματική του ισορροπία (Σιβροπούλου, 1997) και παράλληλα γίνεται φίλος, βοηθάει, υπερασπίζεται, ανταγωνίζεται, καταστέλλει εγωιστικές τάσεις και αποκτά εμπειρίες (Σιβροπούλου, 1997). Άλλωστε, η απόκτηση της αυτονομίας ή αμφιβολίας αρχικά και της πρωτοβουλίας ή ενοχής, στην συνέχεια, αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά στην διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας (Cole & Cole, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

2.1. Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση

Το παιχνίδι κατά την προσχολική εκπαίδευση, αποτελεί το βασικότερο στοιχείο του προγράμματος, καθώς μέσα από αυτό το παιδί μαθαίνει, όπως και από κάθε άλλη μορφή εμπειρίας (Rubin et al., 1983 σε Σιβροπούλου, 2010). Είναι σημαντικός παράγοντας ανάπτυξης και όχι απλώς μια κινητική δραστηριότητα. Περιλαμβάνει ταυτόχρονα γνωστικά, φαντασιακά, δημιουργικά, συναισθηματικά και κοινωνικά στοιχεία. Αποτελεί τον κυριότερο τρόπο με τον οποίο τα περισσότερα παιδιά εκφράζουν το πάθος τους για εξερεύνηση και πειραματισμό και τη θέληση για κατανόηση του κόσμου που τα περιβάλλει (Βруνιώτη και συν., 2011). Το Νηπιαγωγείο, προτείνει πλέον το παιχνίδι ως τμήμα των δραστηριοτήτων της προσχολικής αγωγής (Γερμανός, 2002). Μέσα από το παιχνίδι, επιχειρεί να διερευνήσει προβλήματα, ενδιαφέροντα και ανάγκες των παιδιών και να αξιοποιήσει αυτή την πηγαία διάθεση τους στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα στην Δυτική Ευρώπη, το παιχνίδι δεν θεωρείτο αξιόλογο εκπαιδευτικά για την προσχολική και πρωτο-σχολική ηλικία. Υπήρχε δε η πεποίθηση, ότι τα παιδιά έπρεπε να λυτρώνονται από την αμαρτωλή συμπεριφορά τους. Βέβαια οι συγγραφείς Comenius, Rousseau και πρώιμοι κοινωνικοί αναμορφωτές και οι εκπαιδευτικοί Owen, Pestalozzi, Froebel και Montessori, τόνισαν την αξία της αυθόρμητης ανάπτυξης του παιδιού και την ιδέα ότι το παιδί ήταν φύσει καλό. Έτσι φάνηκε, ότι το αυθόρμητο παιχνίδι είχε ιδιαίτερη σημασία, τονίζοντας συχνά και την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού. Κατά τον 20^ο αιώνα, η αξία του ελεύθερου παιχνιδιού ήρθε στο προσκήνιο καθώς οι πολλοί Δυτικοευρωπαίοι συγγραφείς ασχολήθηκαν με την προσχολική εκπαίδευση και θεώρησαν ότι το ελεύθερο παιχνίδι δεν ήταν απλώς σημαντικό, αλλά ουσιαστικής συνισταμένη της κοινωνικής και διανοητικής του ανάπτυξης και εν τέλει ήταν η «εργασία» του παιδιού (Isaacs, 1929 σε Αυγητίδου, 2001). Γι' αυτούς, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ελεύθερου παιχνιδιού, αποτελούσε την ιδανική μορφή προσχολικής εμπειρίας (Αυγητίδου, 2001). Έτσι, δόθηκε έμφαση στο σεβασμό του ελεύθερου παιδικού παιχνιδιού και των πρωτοβουλιών που το παιδί παίρνει, παρά στη δόμηση ή την καθοδήγηση του παιχνιδιού από τον ενήλικο (Αυγητίδου, 2001).

2.2. Το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για την κατανόηση της παιδικής ηλικίας μέσω του παιχνιδιού στο χώρο του νηπιαγωγείου, συνδέεται με την αντίληψη ότι το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο δεν είναι μόνο παιδαγωγικά και ψυχολογικά αναγκαίο για το παιδί-νήπιο, αλλά είναι βασικό στοιχείο του προσδιορισμού του νηπίου ως παιδαγωγικού υποκειμένου και σημαντικό κριτήριο της επίτευξης ή όχι των παιδαγωγικών στόχων (Αυγητίδου, 2001).

Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά παίζουν για να αναπτυχθούν, να κοινωνικοποιηθούν, να μάθουν και να δημιουργήσουν σχέσεις μεταξύ τους, να παίζουν καλά με τους φίλους τους, στο πλαίσιο των παιχνιδιών που οργανώνουν τα ίδια. Το ελεύθερο παιχνίδι, ατομικό ή ομαδικό, στις «γωνιές» της τάξης ή στην αυλή επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύσσονται, να ανακαλύπτουν, να χρησιμοποιούν δημιουργικά υλικά και μέσα, να πειραματίζονται, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται. Κεντρικό πυρήνα της παιδαγωγικής του νηπιαγωγείου, αποτελεί η αντίληψη για την αυθόρμητη μάθηση μέσω του παιχνιδιού, στοιχείο που καταδεικνύεται τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου όσο και στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου διδασκαλίας (Αυγητίδου, 2001).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, βασική προϋπόθεση για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, είναι η δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος και η προσέγγιση γνώσεων και εννοιών μέσα από κατάλληλες, ελκυστικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες που ικανοποιούν όχι μόνο την ανάγκη των παιδιών για δράση, αλλά και την περιέργειά τους. Προτείνεται λοιπόν, η διαμόρφωση κατάλληλων προϋποθέσεων για ενθάρρυνση και διευκόλυνση του παιχνιδιού, που αποτελεί βασικό μέσο προσέγγισης μαθησιακών και αναπτυξιακών στόχων στην προσχολική εκπαίδευση (Δαφέρμου και συν., 2006).

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, χρησιμοποιούν ιδιωτική ομιλία για να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, μετατρέποντας τελικά αυτή την ομιλία σε αυτορρύθμιση μέσω της εσωτερικής σκέψης. Οι Krafft & Berk (1998), παρατήρησαν ότι αυτό συμβαίνει περισσότερο σε σχολικά περιβάλλοντα, ενώ οι Winsler & Diaz (1995), απέδειξαν ότι αυτό συμβαίνει λιγότερο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

Αντίθετα με την πεποίθηση ότι στο παιχνίδι το παιδί κάνει αυτό που θέλει χωρίς περιορισμούς, ο Vygotsky θεώρησε ότι στην φανταστική κατάσταση εκπληρώνει τις επιθυμίες, λειτουργώντας υπό περιορισμούς (παράδοξο του παιχνιδιού). Η δημιουργία της φανταστικής κατάστασης, σύμφωνα με τον Vygotsky, συνδέεται με την παρουσία κανόνων, που αποτελούν σημαντικό χαρακτηριστικό και απαραίτητο στοιχείο του παιχνιδιού. Κανόνες, διέπουν ακόμα και το «αυθόρμητο» ή «ελεύθερο» παιχνίδι των παιδιών. Φαντασία και κανόνες είναι μια αδιάσπαστη ενότητα, που χαρακτηρίζει τόσο το παιχνίδι προσποίησης όσο και το παιχνίδι κανόνων. Οι κανόνες δεν προϋπάρχουν, αλλά απορρέουν από την φανταστική κατάσταση και είναι απαραίτητοι για να ξεκινήσει και να διατηρηθεί το παιχνίδι (Παπαδοπούλου, 2009).

Στο Πανεπιστήμιο της Βόρειας Φλόριντα, η Rebecca Marcon (2002), σε έρευνα που διήρκησε τέσσερα χρόνια, μελέτησε νήπια που παρακολουθούσαν σχολικά προγράμματα προσανατολισμένα στο ελεύθερο-αυθόρμητο παιχνίδι. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά αυτά είχαν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα από τα νήπια που παρακολούθησαν διαφορετικού είδους προγράμματα.

Διαφαίνεται λοιπόν, ότι όταν τα παιδιά αφήνονται να αναπτυχθούν μόνα τους μέσα από το παιχνίδι, αναπτύσσονται σύμφωνα με τις προϋποθέσεις και τους ρυθμούς που υπαγορεύει η ηλικία τους και η συναισθηματική, πνευματική και κοινωνικής τους υπόσταση, ενώ ταυτόχρονα ανακαλύπτουν τον κόσμο χρησιμοποιώντας τις δικές τους φυσικές δυνάμεις, χωρίς πιέσεις και εξαναγκασμούς, νιώθοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις δυνάμεις τους. Έτσι, μαθαίνουν τη ζωή παίζοντας και επιλέγουν αυτά τα ίδια τους συντρόφους τους. Καθοδηγούνται από τις δικές τους ανάγκες και κάνουν αυτό ακριβώς που ξέρουν καλύτερα από κάθε τι άλλο: να παίζουν (Βруниώτη και συν., 2011).

2.2.1. Στον χώρο της τάξης και στις «γωνιές»

Η αντίληψη για μάθηση μέσω του παιχνιδιού και για άσκηση μορφών ελέγχου, έμμεσων και μη καταναγκαστικών, αποτελεί κεντρικό πυρήνα της παιδαγωγικής του νηπιαγωγείου (Αυγητίδου, 2001). Ο εσωτερικός χώρος της τάξης διαμορφώνεται σε επιμέρους χώρους, τις «γωνιές». Πρόκειται για απλούς χώρους, περιοχές διαφορετικών ενδιαφερόντων και περιεχομένου, με συγκεκριμένο θέμα λειτουργίας και εξοπλισμένους με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Γερμανός, 2002). Ο διαμορφωμένος χώρος, προκαλεί τα

παιδιά να συμμετέχουν, να σχεδιάζουν, να διαμορφώνουν, να διαφωνούν και να διαπραγματεύονται. Στις «γωνιές» τα παιδιά προσπαθούν να επιλύουν προβλήματα, να διαχειρίζονται, να τροποποιούν ή να διατηρούν το χώρο τους ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται να εξερευνούν υλικά και σχέσεις (Pronin-Fromberg, 2000).

Το παιχνίδι στις «γωνιές» της τάξης, είναι σημαντικό κομμάτι στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Αυγητίδου, 2001). Σύμφωνα με το ΠΔ 476/1980, «ο χώρος του Νηπιαγωγείου πρέπει να διαμορφώνεται σε «γωνιές» ώστε όλη η οργάνωση να ανταποκρίνεται στις πνευματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των νηπίων και να διευκολύνει την ατομική και ομαδική εργασία» (άρθρο 3). Στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΠΔ 486/1989) φαίνεται ότι οι «γωνιές» «ευνοούν την ατομική και ομαδική δραστηριότητα και υποβοηθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου» (Αυγητίδου, 2001). Και τέλος, στο νέο ΠΔ 79/2017 αναφέρει πως « το παιχνίδι ελεύθερο ή οργανωμένο, κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στην εξέλιξη του προγράμματος ως κυρίαρχο μέσο ανάπτυξης, μάθησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών»

Στο Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, η οργάνωση του χώρου σε «γωνιές» συμβάλλει στην κοινωνική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού, μέσω της κατανόησης κανόνων συνεργασίας και απόκτησης γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων. Το υλικό με το οποίο είναι εξοπλισμένες οι «γωνιές», βοηθάει το σχηματισμό εννοιών, πλαταίνει τους ορίζοντες των παιδιών, ενθαρρύνει την αυτοέκφραση, αναπτύσσει τον οπτικοακουστικό συντονισμό, θέτει προβλήματα στο παιδί και το προκαλεί να σκέπτεται και να ενεργοποιεί τη νοημοσύνη του. Ο ρόλος του παιχνιδιού εύσχημα φαίνεται από τα προτεινόμενα παιδαγωγικά σενάρια. Έτσι, η ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών, πραγματοποιούνται μέσα από το παιχνίδι παγιώνοντας το μοντέλο: παιδί – νήπιο = παιχνίδι = μάθηση = ανάπτυξη (Αυγητίδου, 2001; Αναγνωστόπουλος και συν., 2011). Οι «γωνιές» δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά για αυτόνομες δραστηριότητες και αλληλεπίδραση. Κάθε παιδί μπορεί να δουλέψει ατομικά ή σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους (Isbell, 1995).

Για χάρη του παιχνιδιού, ο χώρος υφίσταται συμβολικές μεταμορφώσεις. Οι «γωνιές» μερικές φορές ,αποτελούν μικρογραφίες του κόσμου των ενηλίκων. Η ολότητα /

ενότητα της τάξης διασπάται και τα παιδιά δρουν σε μικρές ομάδες που δημιουργούνται από τα ίδια τα παιδιά που συμμετέχουν κι όχι από την νηπιαγωγό ή το σύνολο της τάξης. Στις «γωνιές» χωράνε πάντα οι φίλοι, ενώ ποτέ ή «μερικές φορές οι άλλοι». Επίσης, τα παιδιά παίζοντας συγκροτούν τους δικούς τους κανόνες ρύθμισης των σχέσεων μεταξύ τους, θέτουν κριτήρια συμμετοχής και αποκλεισμού, εντάσσονται σε ομάδες φίλων, προστατεύουν το παιχνίδι τους και μοιράζονται πράγματα (Αυγητίδου, 2001).

Επιπλέον, οι γωνιές προσφέρουν συμβολικές αναπαραστάσεις του κόσμου των παιδιών, ενώ τα παιδιά προσπαθούν να δοκιμάσουν ιδέες και να αναδιοργανώνουν πράγματα ώστε να είναι κατανοητά. Ο σχεδιασμός του χώρου σε γωνιές, ενισχύει τις πρωτοβουλίες του παιδιού και σέβεται τις ιδιαιτερότητες του (Σιβροπούλου, 1997). Επιπλέον, συμβάλλουν στη μάθηση με τον καλύτερο τρόπο, επιτρέποντας να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα προσανατολισμένο στις δυνατότητες και τον προσωπικό ρυθμό κάθε παιδιού. Συνδέονται δε, με διαφορετικές μαθησιακές περιοχές, δίνοντας ευκαιρίες για αυτόνομες δραστηριότητες και αλληλεπίδραση. Το παιδί δουλεύει ατομικά ή σε συνεργασία με το φίλο του (Isbell, 1995).

Οι «γωνιές», αποτελούν διαδικασίες αγωγής και διδακτικής μεθοδολογίας, γι' αυτό και προτείνονται συγκεκριμένα παιδαγωγικά σενάρια που στόχο έχουν την κοινωνικοποίηση και τη γνώση/μάθηση μέσω του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001). Το παιχνίδι στις «γωνιές», αποτελεί συστατικό στοιχείο της παιδαγωγικής αντίληψης που επικρατεί στο νηπιαγωγείο και στόχο έχει την εξυπηρέτηση των αναγκών του νηπίου για παιχνίδι και μάθηση.

Λόγω της μικρής τους έκτασης, η κίνηση περιορίζεται και οριοθετείται. Οι περιορισμοί επιβάλλονται από τα σώματα των παιδιών που συμβάλλουν στην δόμηση του αυτοελέγχου και της εσωτερικής πειθαρχίας. Τα όρια είναι διαπραγματεύσιμα από τα παιδιά, που προσπαθούν να καταλάβουν το χώρο γύρω, ενώ ταυτόχρονα εμπλέκονται στο παιχνίδι που πραγματοποιείται σε μία «γωνιά» (Αυγητίδου, 2001).

2.2.2. Στον χώρο της αυλής

Εκτός από το ελεύθερο παιχνίδι που πραγματοποιείται στον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου, εξίσου σημαντικό είναι το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Το παιχνίδι στην αυλή, είναι συνήθως κινητικό. Το παιδί μπορεί να κινηθεί ελεύθερο, να σκαρφαλώσει, να πηδήσει, να τρέξει, να εκτονωθεί, να χαλαρώσει, να αναπνεύσει φρέσκο αέρα, να εξερευνήσει τις αλλαγές γύρω του, να κατασκευάσει με φυσικά και μεγάλα υλικά, να παίξει με άλλα παιδιά και να αναπτύξει φιλίες. Πέρα όλων, το παιχνίδι συνδέεται με την υγιεινή ζωή, την εκγύμναση και την άθληση (Μπότσογλου, 2001).

Εκτός από την ανάπτυξη της κινητικότητας τους, έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν συμβολικά παιχνίδια με μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Μπότσογλου, 2001).

Σύμφωνα με τον Sluckin (1981, σε Blatchford, 2001), η αυλή του σχολείου δίνει στα παιδιά δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους, στο πλαίσιο της οποίας παίρνουν πολλά μαθήματα για τη ζωή των ενηλίκων (Blatchford, 2001). Σε άλλες έρευνες (Grudgeon, 1993 ·Thorne, 1993 σε Blatchford, 2001), φάνηκε ότι το παιχνίδι στην αυλή συμβάλλει στην γλωσσική ανάπτυξη αλλά και στη συνειδητοποίηση του κοινωνικού ρόλου του φύλου. Οι Haslett & Bowen (1989, σε Blatchford, 2001), χώρισαν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε «ρυθμιστές του παιχνιδιού» που κυριαρχούσαν σε όλα τα επίπεδα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, σε «θετικά ανταποκρινόμενους» που αλληλεπιδρούσαν θετικά χωρίς να συμβάλλουν στην εξέλιξή του και σε «μοναχικούς» που είτε προσπαθούσαν να χαλάσουν το παιχνίδι είτε απομονωνόντουσαν (Blatchford, 2001).

Φαίνεται λοιπόν, ότι μακροπρόθεσμα τα παιδιά ωφελούνται από την εμπλοκή τους στα παιχνίδια, υιοθετώντας ρόλους και στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους τους και αναπτύσσοντας την κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, δημιουργούνται συγκρούσεις που όμως δίνουν την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες χειρισμού δύσκολων καταστάσεων και ορθής διαχείρισης αυτών (Blatchford, 2001).

Είναι σημαντικό ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου να είναι ευχάριστος, ευρύχωρος, ασφαλής και εξοπλισμένος με παιχνίδια που να καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και φαντασία των νηπίων. Η αυλή του νηπιαγωγείου, πρέπει να είναι διαμορφωμένη προσεκτικά, ώστε να δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής ενός προγράμματος

που να σέβεται τις ανάγκες των νηπίων, μεριμνώντας για την ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Δαφέρμου και συν, 2006)

2.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι

Παραδοσιακά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιοριζόταν στην επίβλεψη των παιδιών και στην οργάνωση ομαδικών παιχνιδιών, είτε μέσα στην τάξη, είτε στον αύλειο χώρο.

Σύμφωνα με τον Piaget (1962), ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στην παρατήρηση, αφού διαφορετικά είδη παιχνιδιών αναμένονται ανά ηλικία και παρουσιάζεται μια σταθερή εικόνα των ικανοτήτων των παιδιών στο παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001). Και αντίστοιχα ο Smith (2001), με την θεωρία του σχετικά με το έθος του παιχνιδιού, τονίζει τη σημαντικότητα του ελεύθερου παιχνιδιού στην κοινωνική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, και θεωρεί ότι οι ενήλικοι θα πρέπει να σέβονται το αυθόρμητο παιδικό παιχνίδι και την πρωτοβουλία των παιδιών, αποφεύγοντας τη δόμηση ή την κατεύθυνσή του.

Ο Vygotsky (1966), διαφοροποιείται από τον Piaget στην οριοθέτηση του ρόλου του ενήλικου στο παιχνίδι, με την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του παιδιού (ZEA), δηλώνοντας την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και το δυνητικό επίπεδο ανάπτυξης, που μπορεί να φτάσει με τη βοήθεια και την αλληλεπίδραση ικανότερων και εμπειρότερων ατόμων. Ο Corsaro (1999), αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Vygotsky, υπάρχει σε κάθε παιδί ένα συγκεκριμένο επίπεδο ικανότητας εκτέλεσης μιας δεξιότητας που θα μπορούσε να εξασκήσει χωρίς βοήθεια, ωστόσο αν βοηθηθεί από έναν ενήλικα η ικανότητα αυτή μπορεί να επεκταθεί περισσότερο. Έτσι, όλα αρχικά συμβαίνουν σε ένα διαπροσωπικό επίπεδο και στη συνέχεια σε ένα ενδοπροσωπικό, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην μετάβαση από το ατομικό πρότυπο μάθησης στο συλλογικό. Ο ενήλικας, έχει ένα ρόλο κλειδί στο να βοηθήσει το παιδί να μάθει μέσω της ZEA (Corsaro, 1999). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι, έγκειται στο να υποστηρίζει, να εμπλουτίζει και να διευρύνει το παιχνίδι, χωρίς να υπερβαίνει τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης (Brostorm, 2001). Ο ρόλος του διαμορφώνεται σε αυτόν του υποστηρικτή, του βοηθού και συντονιστή, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους (Αυγητίδου, 2001). Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με το μοντέλο του Vygotsky, πρέπει να

επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα στοιχεία της δραστηριότητας του παιχνιδιού, δίνοντας την κατάλληλη ανατροφοδότηση για ενθάρρυνση της περιέργειας των παιδιών (επίπεδο δυνητικής ανάπτυξης) (Martlew et al., 2011). Έτσι, μέσα από την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, το παιδί χειρίζεται σήματα και σύμβολα για να αναπαραστήσει τον πολιτισμό. Τα σήματα αυτά, βοηθούν στην ανάπτυξη των ανώτερων διανοητικών λειτουργιών (Leontiev, 1978· Vygotsky, 1978).

Παρόμοια με του Vygotsky, είναι η θέση του Bruner (1976), για το ρόλο του ενήλικου στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Σύμφωνα με τον Bruner, ο ενήλικας θα πρέπει να λειτουργεί σαν «σκαλωσιά», δηλαδή να παρέχει κίνητρα, να υποστηρίζει τη σκέψη τους, να κατευθύνει την προσοχή τους και να μεσολαβεί ανάμεσα στα παιδιά και το υλικό. Έτσι ο ενήλικας θα πρέπει να γνωρίζει τις νοητικές δυνατότητες που προσφέρουν τα υλικά και οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών (Corsaro, 1999· Σιβροπούλου, 2010).

Η Clark (1988), υποστηρίζει ότι αν και το περιβάλλον του ελεύθερου παιχνιδιού περιέχει αρκετό δυναμικό, αν θέλουμε αυτό να γίνει πιο αποτελεσματικό μαθησιακά, πρέπει να δομηθεί προσεκτικά, με τους ενήλικες από τη μία να παίζουν τον κρίσιμο ρόλο στην οργάνωσή του και από την άλλη να παρεμβαίνουν επιλεκτικά στο παιχνίδι των παιδιών (Σιβροπούλου, 2010).

Για την Μακρυνιώτη (2000), οι αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο συνυπάρχουν με ένα κανονιστικό, ρυθμιστικό πλαίσιο με ασαφείς και αόρατες για τα παιδιά αλλά υπαρκτές και σημαντικές ρυθμιστικές αρχές. Ο παιδικός αυθορμητισμός ελέγχεται από τις νηπιαγωγούς, ακόμα και στο ελεύθερο παιχνίδι, όπου επικρατούν πρότυπα κανονικότητας και κριτήρια επίτευξης ομοιογενούς συμπεριφοράς (Αυγητίδου, 2001). Έτσι, η παρατήρηση του παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς, δίνει τη δυνατότητα κατανόησης της σκέψης και της δράσης των παιδιών, χωρίς αυτό να σχετίζεται απαραίτητα με τις ενήλικες μελλοντικές προσδοκίες.

Ο Thyssen (2003), εξετάζει παιδιά 2-5 ετών σε ένα δανέζικο παιδικό κέντρο και τον τρόπο που σταδιακά αναπτύσσουν την ικανότητά τους για παραγωγή κοινών νοημάτων. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δραστηριότητα των παιδιών και όχι στα ίδια τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα, που κίνητρο έχουν την απόκτηση των ενήλικων δεξιοτήτων. Ο ρόλος

του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση, έγκειται στη λογική, ότι το παιχνίδι γίνεται πιο ενδιαφέρον, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερα γνωστικά οφέλη για τα παιδιά (Αυγητίδου, 2001).

Επίσης, ο ρόλος των ενηλίκων διαφοροποιείται ανάλογα με τη μορφή που παίρνει η εκπαίδευση στο παιχνίδι. Φαίνεται λοιπόν, ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη μάθηση και άρα για το σχολείο χωρίς όμως αυτό να βασίζεται σε ερευνητικές αποδείξεις (Αυγητίδου, 2001).

Ο Broström (1996) υποστηρίζει ότι, τα παιδιά δεν μιμούνται απλώς τους ενήλικες στα παιχνίδια ρόλο, αλλά ανακαλύπτουν νέες δομές και γνώσεις στο παιχνίδι. Μετά την εφαρμογή σχεδίων δράσης, εξηγεί ότι το ελεύθερο παιχνίδι με την απουσία των εκπαιδευτικών, μπορεί να στερεί από κάποια παιδιά τη δυνατότητα συμμετοχής σε αυτό. Έτσι η παρέμβαση των ενηλίκων μπορεί να είναι ανεπιτυχής αν δεν βρίσκεται κοντά στη ΖΕΑ του παιδιού (Αυγητίδου, 2001).

Οι Wood & Bennett (1997), υποστήριξαν ότι, η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να παρατηρούν και να προβληματίζονται για το έργο τους μέσα από βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες, δίνει ώθηση στην έρευνα, τον επαναπροσδιορισμό δηλαδή των εκπαιδευτικών θεωριών για το παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001).

Είναι εμφανές ότι, ανάλογα με το περιεχόμενο που αποδίδεται στις δραστηριότητες των παιδιών, διαφοροποιείται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, να εξασφαλίζονται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα παιδιά. Επιπλέον, οργανώνει ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες που ενδιαφέρουν τα παιδιά, μέσα σε πνεύμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης, αποδοχής, αγάπης και επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων. Βασικό είναι, να υποστηρίζεται η προσέγγιση της γνώσης μέσα από το παιχνίδι, τη διερεύνηση, την αξιοποίηση διαφόρων πληροφοριών, τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων, τη δημιουργία και την παρουσίαση ιδεών. Ο εκπαιδευτικός, στόχο έχει την αβίαστη συμμετοχή του παιδιού στις καθημερινές δραστηριότητες, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες του επιδιώκοντας παράλληλα την διεύρυνση και τον εμπλουτισμό τους. Οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να διαμορφώσουν ένα λειτουργικό και ενδιαφέρον για τα παιδιά μαθησιακό περιβάλλον, εξοπλισμένο με

αντικείμενα και υλικά και να τα προκαλούν με κατάλληλες ερωτήσεις να το εξερευνήσουν. Πρέπει να σχεδιάσουν διαθεματικές δραστηριότητες για τα παιδιά, ώστε να καλύπτονται διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης, διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα (Σιβροπούλου, 1997).

Για να είναι λοιπόν αποτελεσματική η συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι, θα πρέπει οι παρεμβάσεις να είναι διακριτικές, και επιπλέον να εμπλουτίζουν χωρίς να περιορίζουν τη δραστηριότητα του παιδιού και να περιορίζονται στη ΖΕΑ των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σέβονται το αυθόρμητο παιδικό παιχνίδι και τις πρωτοβουλίες των παιδιών, κυρίως γιατί το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη μάθηση και άρα και για το σχολείο (Αυγητίδου, 2001)

Παράλληλα, μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες παρατηρώντας τα παιδιά που παίζουν μόνα τους ή με τους συνομηλίκους, σε δραστηριότητες που τα ίδια έχουν επιλέξει (Δαφέρμου & συν., 2006). Όταν οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν και καταγράφουν τι λένε και τι κάνουν τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι τους, έχουν σημαντικές πληροφορίες για την εξέλιξη της σκέψης τους (Curtis & Curter, 1996), γιατί το παιχνίδι αποκαλύπτει στοιχεία για τον έλεγχο και το συντονισμό των κινήσεών τους, το χαρακτήρα και τις μαθησιακές τους ανάγκες (Μπότσογλου, 1998 · Σιβροπούλου, 2010). Οι εκπαιδευτικοί, παρατηρώντας τα παιδιά, καταλαβαίνουν τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους, διαπιστώνουν γνώσεις και δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτήσει και στάσεις που έχουν υιοθετήσει. Αντίθετα, στις οργανωμένες δραστηριότητες, ο ρόλος του ενηλίκου είναι καθοδηγητικός και παρεμβατικός με λίγες δυνατότητες ανάληψης ηγετικού ρόλου από τα παιδιά (Δαράκη, 1995 · Σιβροπούλου, 2006 · Αυγητίδου και συν., 2009).

Παράλληλα, ο ρόλος της νηπιαγωγού μπορεί να είναι συμμετοχικός. Από απλώς παρατηρητής, έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στο παιχνίδι των παιδιών, προκειμένου να προσφέρει ερεθίσματα, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να ανταποκριθούν στις υπάρχουσες προκλήσεις, ενώ συνάμα έχει τη δυνατότητα μέσω της συμμετοχής να προάγει και να εμπλουτίζει την κάθε δραστηριότητα. Μπορεί να λειτουργήσει ως οργανωτής της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης στην τάξη, είτε στο διάλειμμα σε επίπεδο ατόμων ή ομάδων, η οποία ρυθμίζει τα βασικά χαρακτηριστικά των ομάδων και αναθέτει μέρος του ρόλου της στα μέλη τους. (Γερμανός, 2002).

Συγχρόνως η νηπιαγωγός μπορεί να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής, καθώς ενδέχεται τα παιδιά λόγω της εγωκεντρικής τους φύσης να έρθουν σε ρήξη μεταξύ τους. Με επιλεκτικές παρεμβάσεις, η νηπιαγωγός μπορεί να ελέγξει τις επιθυμίες των παιδιών και να ενεργήσει ως διαμεσολαβητής. Η διαμεσολάβηση στο παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στη νηπιαγωγό να ενθαρρύνει τα παιδιά να συνεχίσουν, εμπλουτίζοντας και εμβαθύνοντας το παιχνίδι και δημιουργώντας καινούργια περιοχή μάθησης για τα παιδιά, χωρίς να μειώσουν την αυτονομία των παιδιών. Την στρατηγική αυτή, ο Weelands την ονομάζει η «λεπτή γλώσσα του δασκάλου» (Σιβροπούλου, 2006).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει στα παιδιά πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι, καθώς εκπαιδευτικός στόχος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη, η ενίσχυση της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας των παιδιών και όχι η στείρα γνώση (Κοντοπούλου, 2003).

Κάποιοι υποστηρίζουν ότι, το παιχνίδι πρέπει να είναι τελείως ελεύθερο, ενώ κάποιοι ότι πρέπει να υπάρχει κάποιο στοιχείο δόμησης, όπου ο παιδαγωγός κάνει τη μάθηση λιγότερο τυχαία και ίσως αποτελεσματικότερη (Σιβροπούλου, 1997). Ο τρόπος παρέμβασης και εμπλοκής του παιδαγωγού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού του παιδιού, έχει καταλυτική σημασία για την παιδαγωγική ποιότητα των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται. Σύμφωνα με το Βιβλίο Νηπιαγωγού, η δουλειά του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής είναι να κινείται από ομάδα σε ομάδα, να παρατηρεί, να ενθαρρύνει και να υποβοηθά (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Νηπιαγωγείο, 2011). Σημαντικές είναι οι παρεμβάσεις για τη διευκόλυνση εξέλιξης του παιχνιδιού. Πολλές φορές, το ελεύθερο παιχνίδι μπορεί να γίνει μονότονο για ένα μικρό παιδί. Στο σημείο αυτό, χρειάζεται η επέμβαση του εκπαιδευτικού, με ευεργετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη κοινωνικών, γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών (Manning & Sharp, 1977· Christie & Johnson, 1985).

Έτσι, η απουσία ή όχι του ενηλίκου από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών συνδέεται με τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι, ως αυθόρμητη και ελεύθερη δραστηριότητα των παιδιών, υπονοώντας ότι όλα τα παιδιά ξέρουν να παίζουν και να συμμετέχουν αβίαστα και «φυσικά» στο παιχνίδι και ο ρόλος του νηπιαγωγού είναι να τα αφήσει ελεύθερα να εκφραστούν και να δημιουργήσουν

(Αυγητίδου και συν., 2009). Όταν η αλληλεπίδραση παιδιού και εκπαιδευτικού γίνει σωστά, τότε μπορεί να οδηγήσει στο αυθόρμητο και ανεξάρτητο παιχνίδι, όπου η ανάγκη για υποστήριξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι πλέον ανύπαρκτη (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΝΤΑΞΗ

3.1. Ένταξη και αποσαφήνιση εννοιών

Η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, έγινε γνωστή με διάφορες ονομασίες στις χώρες που εφαρμόστηκε. Στο Ηνωμένο Βασίλειο ονομάστηκε "integration", στις ΗΠΑ "mainstreaming", στην Σκανδιναβία "normalization" κ.λπ. (Burler & Shevlin, 2001). Στα ελληνικά, οι όροι ενσωμάτωση (mainstreaming), ένταξη (integration – inclusion), συνεκπαίδευση (inclusive education), συμμετοχή και συμπερίληψη (participation and inclusion), χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να περιγραφεί η εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο (Draper et al., 1998). Πλέον, ο όρος «ένταξη» αντικατέστησε όλους τους παραπάνω όρους, αν και συχνά συγχέεται με τον όρο «ενσωμάτωση».

Αναλυτικότερα, η ενσωμάτωση αναφέρεται στην μονόπλευρη προσκόλληση και εξομοίωση ενός αντικειμένου σε ένα άλλο, ώστε το πρώτο να χάνει τα χαρακτηριστικά του (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Πρόκειται για την πλήρη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες σε μια τυπική τάξη συνομηλίκων τους, σε κοινά εκπαιδευτικά πλαίσια. Αφορά την «τοποθέτηση» ή μετακίνηση κάποιων μαθητών με ειδικές ανάγκες από ένα περιβάλλον σε ένα άλλο, το οποίο τελικά δεν καταφέρνει να καλύψει τις ανάγκες τους (Avramidis et al., 2000). Βέβαια, αυτό προϋποθέτει μια καλά σχεδιασμένη και προγραμματισμένη παρέμβαση, με τη συμμετοχή των παιδιών αυτών σε όλες τις δραστηριότητες που επιτελούνται στην τάξη, ανάλογα πάντα με τις δυνατότητές τους, χωρίς καμιά ξεχωριστή βοήθεια από άλλο δάσκαλο εκτός από της τάξης τους (Κόμπο, 1992 · Λαμπροπούλου, 2003). Οι Kirk et al. (1993 σε Λαμπροπούλου, 2003), θεωρούν ότι ενσωμάτωση είναι η διαδικασία συνύπαρξης παιδιών, με και χωρίς αναπηρίες, σε περιβάλλον εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου, 2003). Ουσιαστικά, η πορεία της ενσωμάτωσης δεν συνεπάγεται αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ώστε αυτό να

ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής κι όχι το σχολείο πρέπει να αποδείξει ότι είναι σε ετοιμότητα να ενσωματωθεί στο σχολικό πλαίσιο. Στην Ελλάδα, ως ενσωμάτωση θεωρούσαν την τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία στα ειδικά σχολεία ή στην ειδική τάξη του τυπικού σχολείου. Έτσι, οι μαθητές αναμενόταν να «ομαλοποιηθούν», αποκτώντας τα εφόδια και τα χαρακτηριστικά των τυπικών μαθητών, ώστε να ενσωματωθούν τελικά στην κοινωνία (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000). Η αφομοίωση όμως που πραγματοποιείται με την ενσωμάτωση, αντιτίθεται ρητά με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, αφού η διαφορετικότητα δεν γίνεται αντιληπτή ως πρόβλημα που πρέπει να λυθεί ή χαρακτηριστικό που πρέπει να αφομοιωθεί, αλλά ως ένα φυσικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό δικαίωμα (Slee, 2011), ως μέσο μάθησης και δημιουργικής δυνατότητας (Barnes, 2004).

Ο όρος ένταξη, στο χώρο της εκπαίδευσης, έκανε την εμφάνισή του στα τέλη της δεκαετίας του 1960, αν και επικράτησε πολύ αργότερα. Ουσιαστικά, θεσμοθετήθηκε προκειμένου να θέσει φραγμούς και περιορισμούς στον σχολικό αποκλεισμό, την ανισότητα και την αποτυχία, τόσο για τα παιδιά με αναπηρίες όσο και για τα παιδιά με αποκλίνουσα, έστω και στο ελάχιστο, συμπεριφορά από τους κανόνες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011,σελ.157), *«σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας»*. Γενικά, χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο ώστε, μετά την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, να μπορεί να θεωρήσει το πρώτο αντικείμενο ως πλήρες, αυτοτελές και ακέραιο μέρος ενός ευρύτερου συνόλου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000,σελ.36). Ειδικότερα, δηλώνει *«την από κοινού αγωγή και μάθηση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως πολιτισμικών, βιολογικών, θρησκευτικών, κοινωνικών ή άλλων διαφορών»* (Σακελλαροπούλου, 2005,σελ.52). Νοείται δηλαδή, η εκπαίδευση και διδασκαλία παιδιών ετερογενών ομάδων, τάξεων και μαθησιακών επιπέδων με πρόθεση την ολοκληρωτική και ισότιμη συμμετοχή των μελών της κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004), με την εγγραφή και φοίτηση παιδιών με αναπηρίες σε κανονικές τάξεις ενός τυπικού σχολείου. Σύμφωνα με τον Σούλη (2002), η ένταξη αντικατοπτρίζει την από κοινού ζωή και

μάθηση όλων με την τοποθέτηση και την αυξανόμενη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαιδευτική διαδικασία (Cole, 1989 σε Λαμπροπούλου, 2003). Για τον Bailey (1998), ένταξη σημαίνει, ότι όλα τα παιδιά βρίσκονται στο συνηθισμένο σχολείο, μαζί με άλλα παιδιά, την ίδια στιγμή, στην ίδια αίθουσα, παρακολουθώντας το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, με συμμετοχή όλων και έτσι ώστε κανείς να μην αισθάνεται διαφορετικός από τον άλλο.

Στην ένταξη, το βάρος της αλλαγής πέφτει στο σχολείο, που πρέπει να προσαρμοστεί, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών που φιλοξενεί, παρά στον μαθητή. Συνεπάγεται μία συνεχή πορεία αναδιάρθρωσης του σχολείου, ώστε αυτό να φιλοξενήσει κι όχι να αφομοιώσει κάθε παιδί (ανεξάρτητα της αναπηρίας του) (Avramidis et al., 2000). Απαραίτητες και βασικές προϋποθέσεις ένταξης, είναι η αποδοχή ότι κανένα παιδί δεν είναι ακατάλληλο για εκπαίδευση και τα παιδιά με αναπηρίες δεν είναι υποδεέστεροι άνθρωποι. Η αναπηρία ή η διαφορετικότητα δεν αποτελούν λόγο παροχής υποβαθμισμένης εκπαίδευσης (Barton, 2004). Ο κάθε άνθρωπος, πρέπει να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει ως ολοκληρωμένο άτομο, ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας (Σούλης, 2002). Έτσι, το ενταξιακό σχολείο ουσιαστικά δέχεται όλα τα παιδιά, εξασφαλίζοντας πρακτικές ώστε όλοι οι μαθητές του να αποκτούν το αίσθημα του «ανήκειν» (Thomas, 1997· Canavaro, 2007).

Ο όρος συμπερίληψη, εισήχθη στη συνδιάσκεψη της UNESCO (1994) στη Salamanca σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες και ζητήθηκε από τις κυβερνήσεις να δώσουν προτεραιότητα σε αυτήν. Σύμφωνα με την έννοια της συμπερίληψης, κανένας μαθητής δεν θα αποκλείεται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και όλοι θα έχουν πρόσβαση σε μια δωρεάν παρεχόμενη και υποχρεωτική εκπαίδευση. Αναγκαίος είναι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που θα λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες όλων των παιδιών, προασπίζοντας την ίση εκπαίδευση για όλους και την άρση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού οποιασδήποτε μορφής (UNESCO, 1994). Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο μικρός αριθμός παιδιών ανά τάξη, η παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού, η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, και η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Βλάχου, 2002 ·Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004).

Μετά το Παγκόσμιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994, δημιουργήθηκε στην Ευρώπη μια ισχυρή τάση ένταξης των μαθητών με αναπηρίες σε «ένα σχολείο για όλους» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011 · Barton, 2003).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αμφισβητεί το σύνολο των πολιτικών και των πρακτικών διαχωρισμού στην εκπαίδευση και βασίζεται σε μια διεθνή συναίνεση για το δικαίωμα όλων των παιδιών (ανεξάρτητα από την επίδοση ή την αναπηρία τους), για κοινή εκπαίδευση υψηλής ποιότητας στα σχολεία της περιοχής τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Αποτελεί λοιπόν, προσπάθεια αποδέσμευσης από τις αναποτελεσματικές πρακτικές και την αποτυχία με την οποία συνδέθηκε ο παλαιότερος όρος ένταξη.

Για τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011), υπάρχει εννοιολογική διαφοροποίηση της ένταξης από την συμπερίληψη. Ειδικότερα η ένταξη των ανθρώπων, κάνει αντιληπτές τις διαφορές που θα πρέπει να ενωθούν ξανά. Η συμπερίληψη αντίθετα, έχει αφετηρία ότι όλοι οι μαθητές με την ποικιλομορφία ζουν και νιώθουν την κοινότητα στην πράξη, στην κάθε λεπτομέρειά της, με σιγουριά και έτσι είναι δυνατή η συμμετοχή τους στη μάθηση-διδασκαλία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ο Kroeg (2005, σε Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), υποστηρίζει ότι το σκεπτικό της συμπερίληψης, είναι ευρύτερο γιατί ενώ με την ένταξη συνεχίζει να συνυπάρχει ένας κοινωνικός διαχωρισμός, η συμπερίληψη είναι ο συμπροσδιορισμός, συμμετοχή και συνεργασία, συνδιαμόρφωση όλων των ανθρώπων χωρίς διαχωρισμούς. Η συμπερίληψη εμπεριέχει το όραμα μιας κοινωνίας, όπου όλα τα μέλη θα μπορούν να συμμετέχουν, έχοντας ως αφετηρία ότι όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και ότι το άτομο επιτρέπεται να συμπροσδιορίζει και να συνδιαμορφώνει.

3.2. Φιλοσοφία και αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η ενταξιακή εκπαίδευση, βασίζεται στην επανατοποθέτηση της ειδικής εκπαίδευσης και οφείλει να οδηγή σε πολιτισμική επαγρύπνηση, με στόχο τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση κάθε εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Ουσιαστικά, αναφέρεται στην οργάνωση των σχολείων σε συστημικό και τοπικό επίπεδο δηλαδή στο τι και πώς αυτό διδάσκεται (Slee, 2004). Ως σύνθετη και εξελισσόμενη έννοια, στηρίζεται στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης (MacArthur & Kelly, 2004).

Η λογική της ενταξιακής εκπαίδευσης, στηρίζεται στο αξίωμα ότι οι διακρίσεις είναι βαθιά ριζωμένες, αποτελώντας έτσι ένα θεσμοθετημένο κομμάτι του κοινωνικού

συστήματος (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Όπως υποστηρίζει ο Campbell (2002,σελ.16), *«το πρώτο βήμα για την ανάπτυξη ενός πιο συμπεριληπτικού συστήματος, είναι η επαναξιολόγηση μερικών βασικών υποθέσεων, πάνω στις οποίες θεμελιώνεται το υπάρχον σύστημα»*.

Ως ιδεολογία λοιπόν, έχει το μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου, ώστε να μπορέσει αυτό να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Δεν ταυτίζεται με την αφομοίωση και δεν αφορά μόνο την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, αλλά αφορά όλους τους μαθητές, την πρόοδο και την ευημερία τους, με την προαγωγή των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των αρχών της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Barton, 2004 ·Slee, 2008). Ούτε επικεντρώνεται στην τοποθέτηση των μαθητών σε ένα σκληροπυρηνικό γενικό σχολείο. Όραμα είναι η άρση κάθε εμποδίου μάθησης και αποκλεισμού ή διάκρισης που αντιμετωπίζουν τα άτομα, λόγω της διαφορετικότητάς τους, από συγκεκριμένα κοινωνικά πρότυπα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Δεν πρόκειται για μεταρρύθμιση της ειδικής εκπαίδευσης, αλλά για το μέσο ενάντια στη διάκριση και τον αποκλεισμό, που τελικά θα οδηγήσει σε μια δημοκρατική και δίκαιη κοινωνία (UNESCO, 1994 · Barton, 2003).

Η ενταξιακή εκπαίδευση κινείται αντίθετα με το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, που δίνει έμφαση στην εξατομίκευση της ανάγκης (Slee, 2001 · Barnes & Mercer, 2003 · Armstrong et al., 2011). Επιπλέον, δεν μπορεί η ενταξιακή εκπαίδευση να θεωρηθεί συνώνυμο της ενσωμάτωσης, όπου ο μαθητής παύει να διατηρεί την διαφορετικότητά του και πρέπει να προσαρμοστεί σε ένα πλειοψηφικό σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Δεν σχετίζεται με την ειδική αγωγή, αλλά είναι μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που εντοπίζονται στο γενικό σχολείο. Ο Barton (1998 σε Ζώνιου-Σιδέρη, 2004,σελ.57), υποστήριξε ότι *«η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά ένα μέσο για ένα σκοπό, αυτόν της εγκαθίδρυσης μιας κοινωνίας ένταξης»*. Έτσι, όλα τα παιδιά, με τα δικά τους χαρακτηριστικά το καθένα, είναι μέλη μιας ομάδας σχολικής, κοινωνικής, μικρής ή μεγάλης (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Πρόκειται δηλαδή, για ένα περιβάλλον που υιοθετεί τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και δημιουργεί ευκαιρίες για την ανάπτυξη της ατομικότητας μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Armstrong, 2004). Απαραίτητη είναι η αλλαγή αξιών και η ύπαρξη ενός συστήματος που προωθεί την ισότητα, τα

ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη ενώ εμποδίζει τον αποκλεισμό και διαχωρισμό ατόμων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Η ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να είναι χωρική, κοινωνική ή λειτουργική. Κατά τη χωρική ένταξη, τα παιδιά με αναπηρία εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τα παιδιά χωρίς αναπηρία, αλλά σε ξεχωριστά κτήρια και η επαφή τους περιορίζεται μόνο στο διάλειμμα. Κατά την κοινωνική ένταξη, η εκπαίδευση παρέχεται χωριστά, αλλά η επαφή γίνεται σε κοινές δραστηριότητες π.χ. στο διάλειμμα ή στη γιορτή. Τέλος η λειτουργική ένταξη, έγκειται στην από κοινού φοίτηση των παιδιών, ανάπηρων και μη, στο γενικό σχολείο αν και τα πρώτα παρακολουθούν κάποιο ειδικό πρόγραμμα στο τμήμα ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Σκοπός είναι, η ευημερία και η πλήρης συμμετοχή των ατόμων στα κοινωνικά δρώμενα και η εν τέλει δημιουργία ενός κοινού δημοκρατικού σχολείου για όλους τους μαθητές, που ξεχωρίζουν ατομικά και ειδικά, έχουν διαφορετικούς τρόπους ζωής και στόχους, στο οποίο θα γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) και θα διδάσκει σε όλα τα παιδιά, ότι παρά τη διαφορετικότητά τους μπορούν να συνυπάρξουν. Έτσι, ουσιαστικά οικοδομείται μια κοινωνία για όλους πάνω σε σχολεία για όλους και ένα σχολείο για όλους χτίζεται πάνω σε μια σειρά βασικών αρχών (Πολυχρονοπούλου, 2001) όπως η πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση, το δικαίωμα για εξατομικευμένη διδασκαλία, η αποδοχή και ανάληψη ευθύνης για την εκπαίδευση των παιδιών, με και χωρίς αναπηρίες, από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, η αναγκαιότητα λειτουργίας υποστηρικτικών υπηρεσιών (ψυχολογικών, κοινωνικών κ.λπ.) και η αναγκαιότητα συνεχούς και συστηματικής πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης της κοινωνίας. Στο «σχολείου για όλους», θα συνεκπαιδεύονται ανεξαιρέτως όλα τα παιδιά, προκειμένου να αποκτήσουν ικανότητες και να αναπτύξουν δεσμούς που θα τα οδηγήσουν, στην ενήλικη ζωή σε κοινωνική συνεργασία (Σούλης, 2008).

Τα πρώτιστα οφέλη από την ενταξιακή εκπαίδευση, είναι η βελτίωση κι ο εμπλουτισμός των διδακτικών μεθόδων, η ενίσχυση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, η ενίσχυση των παιδιών, η διεύρυνση του ορίζοντα των αντιλήψεων του μη ανάπηρου παιδιού, η βελτίωση της ενσυναίσθησης και της αυτοεικόνας του ανάπηρου παιδιού, η αποδοχή του διαφορετικού από όλα τα μέλη της τάξης, η μίμηση από τα ανάπηρα παιδιά

της εξέλιξης των μη ανάπηρων παιδιών, η ανάπτυξη της κοινωνικής γνώσης ενώ το σχολείο αποκτάει τον ουμανιστικό χαρακτήρα που οφείλει να έχει.

Οι παράγοντες που επιδρούν και προσβλέπουν στην επιτυχημένη ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση, θα έπρεπε να βασίζονται όχι μόνο στην ειδική αγωγή (ως μορφή εκπαίδευσης ενταγμένης στη γενική εκπαίδευση), αλλά κυρίως στις δομές και την ανάπτυξη της γενικής εκπαίδευσης. Οι στάσεις και η γνώση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, οι διδακτικές προσεγγίσεις, η δομή του σχολείου και τα χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών, είναι οι παράμετροι που αλληλεπιδρούν και σχετίζονται άμεσα σε μια προσπάθεια επιτυχημένης εφαρμογής οποιασδήποτε μορφής σχολικής ένταξης των μαθητών με αναπηρίες στη εκπαίδευση (Lamproroulou & Padeliadou, 1995).

Το «ενταξιακό σχολείο», προϋποθέτει αλλαγές στη δομή και την διάρθρωσή του, με εξάλειψη των μαθησιακών και συμμετοχικών φραγμών του εκπαιδευτικού συστήματος (Vlachou, 2004) και πραγματοποίηση αλλαγών σχετικών με το ήθος και τις αξίες του σχολείου, την οργάνωση, τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα (Barton, 2004). Βασικός στόχος και επιδίωξη είναι, όχι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά η κοινωνική αγωγή με αλλαγή των παιδαγωγικών και θεσμικών προϋποθέσεων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η ένταξη προϋποθέτει την οριζόντια διάρθρωση του σχολείου (Σούλης, 2002). Η ατέρμονη αυτή διαδικασία, δεν αφορά στις υλικοτεχνικές ελλείψεις, αλλά στην αναγνώριση του δικαιώματος των παιδιών να μοιράζονται ένα κοινό ισότιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ανεξάρτητο από τη διαφορετικότητα, την αναπηρία, την αντιληπτική τους ικανότητα, το φύλο, την εθνικότητα ή την κοινωνική τους τάξη (Armstrong, 1999 · Slee, 2001 · UNESCO, 2009). Όλοι οι μαθητές αναγνωρίζονται ως ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και βασική προϋπόθεση είναι η άρση του αποκλεισμού και η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στις εκπαιδευτικές και τις ευρύτερες δραστηριότητες του σχολείου (Barton, 2009). Βέβαια, τα παιδιά συμμετέχουν στην εργασία που γίνεται στις τάξεις στο βαθμό που τους επιτρέπουν οι ικανότητές τους και βοηθούνται με εξατομικευμένη εργασία από δάσκαλο ειδικής αγωγής (Κόμπο, 1992).

Ουσιαστικά, πρέπει να προσεγγίσουμε την ένταξη όχι ως μία «κατάσταση», αλλά ως μια «αέναη σειρά διαδικασιών», μέσα στις οποίες εμπλέκονται και τα σχολεία που

θέλουν να μειώσουν τους παράγοντες που περιορίζουν τη συμμετοχή κάποιων παιδιών σε αυτά (Booth, 1996). Υποστηρίζεται έτσι, η διαδικασία μάθησης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συστημάτων και διεργασιών και όχι μόνο στα στενά όρια της σχολικής τάξης, με τον εκπαιδευτικό «να διδάσκει» και τον μαθητή «να μαθαίνει». Η μάθηση γίνεται βιωματική, πέρα από τον πίνακα και εκτός σχολείου και με τη συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας (Booth et al., 2003).

Η ανησυχία που εκφράζεται συχνά είναι ότι, η ενταξιακή εκπαίδευση στερεί από τον μαθητή με αναπηρία τα οφέλη που θα μπορούσε να λάβει από μια πιο εντατική και εξατομικευμένη εκπαίδευση (Andrews & Lupart, 2000). Βασικός λόγος είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, και κυρίως οι νέοι, δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για τη φύση και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ιδιαιτερότητες (Chang et al., 2005 ·Shippen et al., 2005).

3.3. Ένταξη στην προσχολική ηλικία – τμήμα ένταξης

Για την προσχολική εκπαίδευση, ένταξη σημαίνει ότι όλα τα παιδιά, χωρίς αποκλεισμό λόγω του είδους ή της σοβαρότητας της αναπηρίας τους, παίζουν, μαθαίνουν και συνεργάζονται ανάλογα βέβαια με την ανάπτυξη και τις δυνατότητές τους. Στην Ευρώπη, ανάλογα με τη χώρα, και παρά τις διαφορετικές πολιτικές και πρακτικές εφαρμογές, αυτό έχει λάβει εκτενείς διαστάσεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι, τα παιδιά με αναπηρίες να βρίσκονται στη ίδια σχολική τάξη με παιδιά της ίδιας ηλικίας, ώστε να αλληλεπιδρούν και να αποκτούν περισσότερες εμπειρίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Στο νηπιαγωγείο, η ενταξιακή εκπαίδευση θεωρείται ως μία από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους εκπαίδευσης και θεωρείται αναγκαία για εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς, ηθικούς αλλά και νομικούς λόγους. Δημιουργεί, αδιάκριτα, μία φιλόξενη σχολική κοινότητα για όλους τους μαθητές, στην οποία το κάθε παιδί καλλιεργεί και αναπτύσσει την προσωπικότητά του (Nutbrown & Clough, 2004). Η πρώιμη αυτή παρέμβαση (Παπασπύρου και συν., 2013) και η επιτυχία της έγκειται στο ότι, τα παιδιά στην ηλικία αυτή δεν έχουν σχηματίσει ακόμα στερεότυπα. Ευκολότερα εφαρμόσιμη είναι σε σχέση με την παρέμβαση σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Σιμιτζή-Δέλλα, 2006). Από την άλλη, οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προτιμούν τη φοίτηση των παιδιών τους σε γενικό νηπιαγωγείο παρά σε ειδικό (Τάφα, 1997 ·Χαρίτου,

2000). Η επιτυχία της ένταξης των νηπίων με αναπηρία, έγκειται στην υποστήριξη όχι μόνο των παιδιών αλλά και των γονέων τους, σε παροχές και υπηρεσίες. Σε συνεργασία με την οικογένεια, η ενταξιακή εκπαίδευση συμβάλλει στη διατήρηση της αποκτηθείσας συμπεριφοράς των νηπίων με αναπηρία. Πρέπει όμως η προσπάθεια για ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο να συνεχίζει και εκτός σχολείου (Bailey & Woler, 1992 σε Τάφα, 1997).

Επιπλέον, το προσωπικό του νηπιαγωγείου προσφέρει τα εκπαιδευτικά υλικά σε όλα τα παιδιά, ενώ παράλληλα, τα νήπια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να εκπαιδεύονται ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Στο νηπιαγωγείο είναι αναγκαία η προώθηση της κοινωνικοποίησης και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, οφείλει να είναι ευέλικτο και να ασχολείται με τη δόμηση βασικών εννοιών εξέλιξης της σκέψης, χωρίς να δίνεται σημασία στις επιδόσεις, ενώ υπάρχει στενή αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το κάθε παιδί (Χαρίτου, 2000). Η κοινή αγωγή των παιδιών από το νηπιαγωγείο, προσφέρει πολλές εμπειρίες με την προϋπόθεση κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Έτσι η έμφαση δίνεται :

- Στον μη αποκλεισμό του μαθητή. Λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού, ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές ατομικές και ομαδικές ανάγκες εξασφαλίζοντας την ενότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.
- Στη φυσιολογική ζωή, δηλαδή τη δυνατότητα των παιδιών να βλέπουν τον κόσμο όπως είναι πραγματικά, αντιλαμβανόμενοι το φυσιολογικό μέσα από την «διαφορετικότητα».
- Στη συμμετοχή, δηλαδή στην προετοιμασία των μαθητών για ομαλή ένταξη στην κοινωνία, με δραστηριότητες ανάλογες με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους.
- Στο δημοκρατικό χαρακτήρα της σχολικής τάξης, με αυτονομία και ελεύθερη έκφραση.

Η αλληλεπίδραση των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, είναι δυνατόν να αυξήσει την πιθανότητα αποδοχής τους ενώ προετοιμάζει καλύτερα τα παιδιά με αναπηρίες να λειτουργήσουν σε ένα τυπικό περιβάλλον (Buysse & Bailey, 1993). Σημαντικό ρόλο παίζει το

ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και η στενή αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών με το παιδί (Χαρίτου, 2000).

Ενδείκνυται λοιπόν, να ξεκινήσει στην προσχολική βαθμίδα, σε ένα σχολείο της γειτονιάς, τόσο για τη διευκόλυνση της οικογένειας όσο και για την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2011,σελ123-151-Erten & Savage, 2012,σελ.221-233).

Στα πλαίσια του νηπιαγωγείου, λειτουργεί και το Τμήμα Ένταξης με σκοπό την υποστήριξη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών νηπίων του σχολείου. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο, διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή σε ομαδική ή ατομική βάση εντός της συνήθους τάξης που φοιτά ο μαθητής (συνδιδασκαλία) ή σε διαφορετικό χώρο, όταν κρίνεται παιδαγωγικά απαραίτητο, με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα και το Εξειδικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του νηπίου.

Το πρόγραμμα υποστήριξης, διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, το αναπτυξιακό προφίλ και τις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες. Βασίζεται στην άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση που κάνει η νηπιαγωγός της ειδικής αγωγής, λαμβάνοντας υπόψη το Ατομικό-Κοινωνικό Ιστορικό του νηπίου, τις προτάσεις των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης στην Περιγραφική Παιδαγωγική Έκθεση αλλά και τη διάγνωση που προέρχεται από ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία (ΙΠΔ) ή από το ΚΕΔΔΥ κι η οποία μεταξύ άλλων βασίζεται και σε ψυχο-διαγνωστικά τεστ.

Τα τμήματα ένταξης, λειτουργούν εντός του ωρολογίου προγράμματος (ΦΕΚ 1319/2002), στις αίθουσες που λειτουργούν τα τυπικά τμήματα και οι οποίες θα πρέπει να είναι κατάλληλα οργανωμένες. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αξιολογούνται και τροποποιούνται από το ΚΕΔΔΥ σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό της τάξης και τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής. Την ευθύνη της εκπαίδευσης του παιδιού έχουν από κοινού ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Η φοίτηση του παιδιού προτείνεται από το ΚΕΔΔΥ και πραγματοποιείται μετά από σχετικό αίτημα των γονέων ή κηδεμόνων (ΦΕΚ 1319/2002).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθορίζονται με βάση την εκπαιδευτική αξιολόγηση και τις εισηγήσεις και προτάσεις του ΚΕΔΔΥ και σχεδιάζεται το Κοινό και Εξειδικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του μαθητή (ΕΕΠ) από τον εκπαιδευτικό του ΤΕ, σε συνεργασία

με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του κοινού και του εξειδικευμένου προγράμματος, ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησής του σε ιδιαίτερο χώρο ή στην τάξη του (συνδιδασκαλία) και με στόχο την πλήρη ένταξη του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον.

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στο σχεδιασμό του ειδικού προγράμματος, συμβουλευέται και αντλεί στόχους και δραστηριότητες από τον «Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Νέο ΑΠΣ Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011)», τον «Οδηγό της Νηπιαγωγού (2006)», τα «Διαφοροποιημένα Α.Π.Σ. για μαθητές με αναπηρία ή ε.ε.α.» (Π.Ι., 2004), το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου (2003)», το «Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ, Π.Δ301/1996)».

Αποφεύγεται η στείρα καλλιέργεια δεξιοτήτων. Προτείνεται η θεματική οργάνωση του υλικού, με Διαθεματική Προσέγγιση και επίκεντρο τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή, πρακτική που διευκολύνει τη μνημονική επεξεργασία και την καλύτερη κατανόηση, σε ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, όπως άλλωστε ισχύει και για το σύνολο της Προσχολικής Αγωγής. Στην εκπαίδευση των νηπίων, αξιοποιούνται οι ρουτίνες, το παιχνίδι, οι Νέες Τεχνολογίες, η χρήση οπτικού υλικού με έμφαση και στην καλλιέργεια κοινωνικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

3.4. Ένταξη και παιχνίδι

Το παιχνίδι των παιδιών με αναπηρία, προσεγγίζεται παραδοσιακά , βασιζόμενο κυρίως στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας . Έτσι, θεωρείται ότι τα παιδιά με αναπηρία, αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικές και γνωστικές δυσκολίες στο παιχνίδι, οι οποίες αποδίδονται στην αναπηρία. Αναφέρεται για παράδειγμα, πως ενώ για τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης η εξέλιξη του παιχνιδιού ακολουθεί μια προδιαγεγραμμένη πορεία, για τα παιδιά με αναπηρία η εξέλιξη αυτή προδιαγράφεται ελλειμματική και το παιχνίδι τους συχνά χαρακτηρίζεται στερεοτυπικό και χωρίς φαντασία (Thomas & Smith, 2004). Ταυτόχρονα, οι θετικές επιδράσεις του παιχνιδιού στα παιδιά, το καθιστούν μέσο για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία . Σε αυτήν την περίπτωση όμως, το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως μέσο «θεραπείας» ή «αποκατάστασης» των ελλειμμάτων. Σε άλλες περιπτώσεις δε, τα παιδιά με αναπηρία εκπαιδεύονται σε δεξιότητες παιχνιδιού ώστε να μπορούν στη συνέχεια να συμμετάσχουν σε παιχνίδι με συνομηλίκους.

Κατά κάποιον τρόπο, η προσέγγιση αυτή θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά στα παιδιά με αναπηρία αφού, σύμφωνα με τον Guralnick (1999) υπάρχει κίνδυνος αποκλεισμού τους από το παιχνίδι των συνομηλίκων τους, λόγω της μικρής συμμετοχής τους σε ομαδικά παιχνίδια που δεν καταγράφονται αμοιβαίες φιλίες. Ωστόσο, στον πυρήνα της υπάρχει ο διαχωρισμός των παιδιών βάσει της αναπηρίας και η ανάγκη «διόρθωσης» ώστε να ανταποκρίνονται σε αυτό που θεωρείται κανονικό στο παιχνίδι και το οποίο εκπροσωπείται από τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά (Goodley , 2010).

Από την άλλη , το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας ,ορίζει πως το περιβάλλον είναι εκείνο που θα προωθήσει τα δικαιώματα του παιδιού με αναπηρία.Καθώς το παιχνίδι είναι αδιαμφισβήτητα δικαίωμα όλων των παιδιών με αναπηρία ή χωρίς,η προσέγγιση του παιχνιδιού των παιδιών με αναπηρία, είναι πιο ενταξιακή μέσα από το κοινωνικό μοντέλο.

Το κοινωνικό μοντέλο, είναι αυτό που έχει συμβάλλει κυρίως στην ενταξιακή εκπαίδευση , για την πραγμάτωση της οποίας είναι απαραίτητη η διαμόρφωση ενός ενταξιακού σχολικού περιβάλλοντος , στο οποίο θα συμπεριλαμβάνεται και το παιχνίδι (Dunn & Moore 2005 σε Goodley & Runswick-Cole, 2010). Με αυτό ως αφετηρία, ο προσανατολισμός είναι στον τρόπο που το περιβάλλον μπορεί να γίνει πιο ενταξιακό και προσιτό στα παιδιά με αναπηρία (Dunn et al., 2004 ·John & Wheyway 2004 σε Goodley & Runswick-Cole, 2010). Το παιχνίδι δεν διαχωρίζεται σε παιχνίδι παιδιών με ή χωρίς αναπηρία, απελευθερώνεται από την αξιολόγηση και την παρέμβαση, δεν χαρακτηρίζεται ως διαταραγμένο και ανεπαρκές , αλλά θεωρείται ζωτικής σημασίας για την χειραφέτηση και την ένταξη (D.Goodley & K.Runswick –Cole,2009).

Η Seach υποστηρίζει (2007, στις Theodorou&Nind , 2010) ότι το παιχνίδι, είναι σημαντικό να το χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί σαν εργαλείο ένταξης ,καθώς προωθεί την αλληλεπίδραση και τη μάθηση , ενώ παράλληλα αξιοποιεί την διαφορετικότητα ως στοιχείο της τάξης που ενισχύει την δημιουργικότητα.

Η αποτελεσματικότητα της ένταξης επομένως, εξαρτάται από συνεχιζόμενες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία κατά το παιχνίδι. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτές οι αλληλεπιδράσεις δεν αναδύονται αυθόρμητα (Devoney et al., 1974).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ – ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ

4.1. Κοινωνικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων

Οι κοινωνικές σχέσεις, αναφέρονται σε έναν εξελικτικό συναισθηματικό δεσμό, που συνδέει δύο ή περισσότερα πρόσωπα και όχι στην απλή αλληλεπίδραση αυτών των προσώπων. Ενώ η σχέση δημιουργείται από τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις των μελών της, παρόλα αυτά το αντίστροφο δεν ισχύει (Αυγητίδου, 1997).

Έχει επικρατήσει, ως κοινωνικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, να θεωρείται η αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων (π.χ. δημοτικότητα, απόρριψη, παραμέληση κλπ), οι πολυποίκιλοι τύποι φιλικών σχέσεων (π.χ. καλοί ή κοινοί φίλοι, απλή γνωριμία, μονόπλευρη φιλία κ.λπ.), τα επίπεδα της κοινωνικής δομής των σχέσεων (π.χ. κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινοί φίλοι, συμπαίχτες κ.λπ.) και οι λειτουργίες που οι φίλες των παιδιών εξυπηρετούν (π.χ. παρέα, συναισθηματική στήριξη κ.λπ.), (Hartup, 1996· Ladd & Coleman, 1993 σε Αυγητίδου, 1997). Όμως κυρίως, πρόκειται για την κοινωνική θέση των παιδιών στην ομάδα και τις φίλες που αποτελούν τις σχέσεις στην παιδική ηλικία, οι οποίες αναγνωρίζονται από τη βιβλιογραφία ως σχέσεις «κλειδιά» στην πορεία του ατόμου (Asher et al., 1996· Αυγητίδου, 1997· Μπεαζίδου και Μπότσογλου, 2016).

Διαφοροποιήσεις στην ταξινόμηση των σχέσεων παρουσιάζονται ως προς την αμοιβαιότητα, τη σταθερότητα και την εξουσία ή την κοινωνική θέση. Σύμφωνα με τους Shank & Abelson (1977), οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων στην προσχολική ηλικία, παρουσιάζονται με διπολική μορφή: οικειότητα/απόσταση, κυριαρχία/υποταγή και θετική/αρνητική σχέση.

Επιπλέον, η βιβλιογραφία των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, χαρακτηρίζεται από έλλειψη συστηματικής κατηγοριοποίησης. Αυτό οφείλεται από τη μία, στο ότι η έρευνα με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας εστιάζεται κυρίως στη σχέση τους με τη μητέρα (Lewes 1980 σε Αυγητίδου 1997) και από την άλλη, στο ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν είναι ακόμα έτοιμα να αναπτύξουν μακρόχρονες και ουσιαστικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Αυγητίδου 1997).

Σημαντικοί φορείς κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το παιδί μέσα από τις σχέσεις του καθορίζει την αυτοεικόνα, την

αυτό-εκτίμηση και την μετέπειτα κοινωνική του προσαρμοστικότητα, σημαντικό στοιχείο της κοινωνικής ανάπτυξης (Hartup, 1994 ·Μπεαζίδου και Μπότσογλου, 2016).

Η οικογένεια, φορέας πρωτογενούς κοινωνικοποίησης του παιδιού, αποτελεί το περιβάλλον των πρώιμων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην κοινωνική του ανάπτυξη. Ειδικότερα, ο τρόπος που οι γονείς ενθαρρύνουν ή όχι τις κοινωνικές συναναστροφές του παιδιού, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους για την ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί σχέσεις, η ποιότητα της σχέσης τους με το παιδί, το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, το μορφωτικό επίπεδο κ.λπ. αποτελούν σημαντικούς παράγοντες, που καταδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί σχέσεις και κατ' επέκταση την κοινωνική ικανότητα του παιδιού (Guralnick and Neville, 1997 σε Μπεαζίδου και Μπότσογλου, 2016).

Το σχολείο, είναι ο χώρος που συνεχίζει και συμπληρώνει την οικογένεια, προσφέροντας ευκαιρίες για εμπειρίες με τις οποίες το παιδί κτίζει την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη. Έτσι, καλλιεργείται στο παιδί η αυτοεκτίμηση, η αυτοεπιβεβαίωση, η αυτορρύθμιση, η ικανότητα εξωτερίκευσης των συναισθημάτων του, καθώς και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν με την ενεργή συμμετοχή του στην μαθησιακή διαδικασία (Μπεαζίδου και Μπότσογλου, 2016). Το σχολικό περιβάλλον, δημιουργεί κίνητρα για ανακάλυψη, πειραματισμό, συνεργασία, επικοινωνία και αλληλεπίδραση, ενισχύοντας έτσι τις ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες της τάξης και της μάθησης, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του και κατ' επέκταση την περαιτέρω κοινωνικότητα του παιδιού (Kemple, 2004 · Μπεαζίδου και Μπότσογλου, 2016).

Καθοριστικές είναι οι σχέσεις μεταξύ των συνομήλικων. Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά σχηματίζουν εικόνα για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. Μοιράζονται συναισθήματα και χτίζουν την κοινωνική τους ανάπτυξη (Bagdi & Vacca, 2005). Έτσι, το παιδί με την συχνή επαφή με τους συνομηλικούς θα κατακτήσει την ανεξαρτησία και την αυτονομία του, την αμοιβαιότητα, τη δικαιοσύνη αλλά και άλλα εφόδια σημαντικά για την μετέπειτα ομαδική ζωή (Αυγητίδου, 1997· Μπεαζίδου και Μπότσογλου, 2016). Ουσιαστικά, οι κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλικούς επιδρούν στην υγιή κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Howes, 2000).

Τα κριτήρια σχηματισμού κοινωνικών σχέσεων αντανακλούν κυρίως τις προσωπικές ανάγκες των παιδιών και λιγότερο την εκτίμηση του άλλου, ως πρόσωπο και τη γνωστική και συναισθηματική του αντίδραση (Wright, 1985). Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων παίζουν οι κοινωνικές δεξιότητες και κυρίως ο σεβασμός για τα αισθήματα των άλλων, η επικοινωνία, η αποτελεσματική προσέγγιση των δραστηριοτήτων, η διαπραγμάτευση των κανόνων και οι διεκδικήσεις στο παιχνίδι, η αποτελεσματική είσοδος στο παιχνίδι, η θετική ανατροφοδότηση, η ικανότητα συγχρονισμού και ευελιξίας και η εισαγωγή νέων προτάσεων για συνέχιση του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 1997).

Από έρευνες (Kutnick et al., 2007), έχει φανεί ότι οι σχέσεις που τα παιδιά αναπτύσσουν στο σχολείο είναι συνήθως στερεοτυπικές. Τα παιδιά, για παράδειγμα, επιλέγουν συμπαίκτες και φίλους του ίδιου φύλου, εθνότητας, ηλικίας και ικανότητας. Όταν τους, ζητηθεί να κάνουν μια εργασία, οι στερεοτυπικές σχέσεις διατηρούνται στην επιλογή των μελών της ομάδας εκτός αν παρέμβει ο εκπαιδευτικός (Αυγητίδου, 2009).

Σημαντικά στοιχεία σχηματισμού φιλικών σχέσεων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι η αυτοαντίληψη, η δημοτικότητα, η εξωτερική έλξη, ο αριθμός των αδελφών, η κοινωνική τάξη, η δομή της οικογένειας αλλά και η εγγύτητα της κατοικίας (Drewry & Clark, 1983 σε Αυγητίδου, 1997). Επιπλέον, η συχνότητα της κοινωνικής επαφής συνδέεται με την ανάπτυξη αρέσκειας και το σχηματισμό φιλικών σχέσεων (Αυγητίδου, 1997).

Έτσι, οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, χαρακτηρίζονται από συχνότητα, οικειότητα, κοινό νόημα, αλληλεξάρτηση και κάποια διάρκεια (Kelley, 1983 σε Αυγητίδου, 1997). Τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, χαρακτηρίζουν οι προσδοκίες και τα συναισθήματα που απορρέουν από σειρά αλληλεπιδράσεων. Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν, αναπτύσσουν την ικανότητα αλληλεπίδρασης και σχηματισμού κοινωνικών σχέσεων. Τόσο η αναπτυξιακή όσο και η κοινωνική θεωρητική σχολή, επηρεάζονται από την αλληλεπίδραση των παιδιών με την οικογένεια, τους συνομηλίκους και τα άτομα άλλων κοινωνικών δομών (Bronfenbrenner, 1979).

Επιπλέον, όσο μεγαλύτερη είναι η οικειότητα, τόσο στενότερες σχέσεις αναπτύσσονται. Κατά την προσχολική ηλικία, ο βαθμός οικειότητας μεταξύ φίλων είναι σχετικά μικρός. Σημαντικός είναι ο βαθμός συγχρονισμού στο παιχνίδι, που καθορίζει κατά

πόσο δύο παιδιά «τα πηγαίνουν καλά». Αυτό απαιτεί τη διατήρηση της επικοινωνίας, τη διαχείριση του βαθμού διαφωνίας, τη συχνότητα της συμφωνίας έναντι της διαφωνίας και τη συνεχή μετατόπιση από την προσωπική άποψη στην άποψη του άλλου (Αυγητίδου, 1997). Τα παιδιά μαθαίνουν να κυριαρχούν στα συναισθήματά τους, να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και να αποκαλύπτονται (Gottman, 1986).

Έτσι, σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων, είναι η μελέτη των «αρνητικών» και «θετικών» πλευρών της φιλίας, η διαφωνία, που έχει αποδειχθεί κρίσιμο πλαίσιο για την κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη μεταξύ των παιδιών (Αυγητίδου, 1997).

Οι κοινωνικές σχέσεις, προσφέρουν ένα πλαίσιο μάθησης για τον ρόλο του φύλου, την εσωτερίκευση ηθικών αξιών, την κοινωνικοποίηση της επιθετικότητας και την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων (Hartup 1983 σε Αυγητίδου, 1997). Η ανάπτυξη εμπιστοσύνης και αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα παιδιά, αποτελεί ασφαλές μαθησιακό πλαίσιο και βασικό παράγοντα ανάπτυξης δεξιοτήτων και συναισθηματικών και γνωστικών δομών. Βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν περίπλοκες καταστάσεις, ενώ παράλληλα επηρεάζουν την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ αντικειμένων, αντιλήψεων και ανθρώπων (Duck 1983 σε Αυγητίδου, 1997).

Κατά την προσχολική ηλικία, οι σχέσεις των παιδιών διακρίνονται σε 4 τύπους (Αυγητίδου, 1996):

- Αμοιβαία ίσες σχέσεις, τα παιδιά αμοιβαία επιλέγουν τη σχέση μέσα από κοινές δραστηριότητες.
- Αμοιβαία άνισες, όπου το ένα παιδί φαίνεται να ρυθμίζει τη σχέση, παίζοντας κυριαρχικό ρόλο. Είναι αυτό που προτείνει τις δραστηριότητες ή τις επιβάλλει, ακόμα κι όταν τα υπόλοιπα παιδιά δεν θέλουν να παίξουν.
- Αμοιβαία προσωρινές, τα παιδιά σταματούν να κάνουν παρέα εάν ένα από τα μέλη της ομάδας δεν επιθυμεί πλέον επαφή.
- Τα παιδιά χωρίς ιδιαίτερες σχέσεις με τα συνομήλικα παιδιά, όπου τα παιδιά παίζουν μόνα τους, επειδή το επιθυμούν ή επειδή δεν μπορούν να συντονιστούν σε κάποιο κοινό παιχνίδι με άλλο παιδί (κοινωνικές δεξιότητες).

Σημαντικές αναπτυξιακές λειτουργίες αναπτύσσονται με τη φιλία. Τα παιδιά αποκτούν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνούν, συνεργάζονται και εντάσσονται σε μία ομάδα. Επιπλέον, αποκτούν καλύτερη γνώση για τον εαυτό τους, για τους άλλους και για τον κόσμο, διασκεδάζουν, μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις εντάσεις της καθημερινότητας και τέλος δημιουργούν πρότυπα σχέσεων που θα τα βοηθήσουν αργότερα στη ζωή (Hartup, 1992 σε Cole & Cole, 2001).

Τα παιδιά ενεργούν φιλικά προς κάποιο άλλο παιδί, είτε με πρόθεση μετά από σχεδιασμό, είτε χωρίς πρόθεση όπου αλληλεπιδρούν ψάχνοντας φίλους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Rizzo, 1989 σε Αυγητίδου, 1997). Οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, αφορά την αποδοχή του παιδιού από την ομάδα ή το βαθμό που το παιδί είναι αρεστό στην ομάδα. Επιπλέον, αφορά την προβολή ή τη θέση που ιεραρχικά κατέχει το παιδί στην ομάδα (Hawley, 2002), την φήμη που έχει ανάμεσα στους συνομηλίκους (Hymel et al., 1993) και τα κοινωνικά δίκτυα μέσα στα οποία κινούνται τα παιδιά (Gest et al., 2001). Η επιδοκιμασία και η αναγνώριση από την ομάδα των συνομηλίκων, απαγκιστρώνει το παιδί από την εξάρτηση των γονέων και των δασκάλων (Καψάλης, 1984). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται, λειτουργούν ως κίνητρα για την ενίσχυση των ήδη αποκτημένων κοινωνικών δεξιοτήτων ή για την απόκτηση νέων (Αυγητίδου, 1997).

Από την άλλη, η απόρριψη μπορεί να οδηγήσει σε άγχος, υποβαθμισμένη αυτοεκτίμηση και εχθρότητα που οδηγεί σε περαιτέρω απόρριψη. Οι αμοιβαίες και έμπιστες σχέσεις, είναι σημαντικές για την συναισθηματική και φυσική ευεξία των παιδιών αλλά και για τη μείωση των πιθανοτήτων κατάθλιψης (Gottman, 1983). Η είσοδος στο παιχνίδι, η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η εύρεση φίλων αποτελούν τα κύρια ενδιαφέροντα των παιδιών στο νηπιαγωγείο (Rizzo, 1989 σε Αυγητίδου, 1997).

Επιπλέον, η συμμετοχή των παιδιών σε ομάδες, τους δίνει τη δυνατότητα να αποτελέσουν άτυπους δασκάλους, να ανταλλάξουν πληροφορίες για θέματα που δεν μπορούν να διαχειριστούν οι ενήλικες και να αποτελέσουν πηγές υποστήριξης και ανακούφισης σε περιπτώσεις άγχους (Αυγητίδου, 1997). Σύμφωνα με τον Howes (1987), τα παιδιά αποκτούν εξελικτικά την κοινωνική γνώση της ομάδας των συνομηλίκων και μπορούν να διαχωρίσουν τους φίλους τους, από τους υπόλοιπους συνομηλίκους, με βάση

τις ατομικές διαφορές στις κοινωνικές δεξιότητες της ίδιας ηλικιακής ομάδας, που βασίζονται στις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών και το βαθμό οικειότητας που έχουν κατακτήσει (Αυγητίδου, 1997).

Σημαντικό στοιχείο, είναι ο χώρος του νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους σε ένα σταθερό και οικείο περιβάλλον, μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με την Dunn (1988), η συχνότητα των επαφών προάγει τόσο την κοινωνική γνώση των παιδιών, όσο και την περαιτέρω συμμετοχή τους σε διαπροσωπικές σχέσεις. Έτσι, το νηπιαγωγείο μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό περιβάλλον ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων, καθώς προσφέρει γνώσεις για τις κοινωνικές συνθήκες και τους ρόλους των αναπτυσσόμενων παιδιών (Αυγητίδου, 1997).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, είναι σημαντικός και έγκειται κυρίως να οργανώνει ομάδες με την εμπλοκή φίλων, γιατί έτσι τα παιδιά μπορούν να μάθουν με τη βοήθεια και τη συνεργασία των φίλων τους (Αυγητίδου, 1997).

Είναι απαραίτητη η παρατήρηση του παιχνιδιού και των κοινών δραστηριοτήτων των παιδιών, ώστε να διαπιστωθεί το περιεχόμενο και η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων. Περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται οι κοινωνικές σχέσεις και η φιλία είναι η σχολική τάξη και το ημερήσιο πρόγραμμα (Αυγητίδου, 1997).

4.2. Ελεύθερο παιχνίδι και κοινωνικές σχέσεις

Σύμφωνα με τις θεωρίες για το παιχνίδι, το παιχνίδι από τη φύση του είναι ανάγκη όλων των παιδιών, μέσα από το οποίο εκφράζονται και αποκομίζουν οφέλη, ένα εκ των οποίων είναι και η ανάπτυξη κοινωνικών και φιλικών σχέσεων.

Κατά την προσχολική εκπαίδευση, το παιχνίδι θεωρείται βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών σ' αυτό συνεπάγεται την ένταξή τους (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003 · Booth et al., 2006). Ταυτόχρονα, η κοινωνικοποίηση των παιδιών, αποτελεί βασικό στόχο της ενταξιακής εκπαίδευσης (Vakil et. al., 2003). Το ελεύθερο παιχνίδι, είναι το κυρίαρχο μέσο για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και την αλληλεπίδραση παιδιών με και χωρίς αναπηρία, κάτι που είναι πολύ σημαντικό για την ένταξή τους. Παίζοντας, το παιδί εντάσσεται σε ομάδες, ενώ παράλληλα

έρχεται αντιμέτωπο με τον εσωτερικό του κόσμο και χτίζει εμπειρίες που προωθούν τη συναισθηματική του ανάπτυξη (Seach, 2007 σε Theodorou & Nind, 2010).

Το παιχνίδι επίσης, λόγω της συνθήκης που δημιουργεί, δηλαδή την εκποικίλη όλων των παιδιών, την ύπαρξη συνεννόησης για να διεξαχθεί και να διατηρηθεί, την αποφυγή συγκρούσεων αλλά και την επιθυμία τους όταν αυτές προκύπτουν, ευνοεί τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών αρκεί τα παιδιά να μοιράζονται το νόημα και την επιθυμία να παίξουν. Η δυνατότητα των παιδιών να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους, είναι απαραίτητη για τη γνωστική (Piaget, 1932 σε Hoffman, 1983, σελ. 240-241), κοινωνική (Selman, 1980), ηθική (Damon, 1977) και γλωσσική (Bates, 1975) ωριμότητα. Η σημασία τους, εξετάζεται σε σχέση με την αυτοεκτίμηση του παιδιού, την ακαδημαϊκή του επίδοση και την μετέπειτα προσαρμοστικότητα του στη ζωή (Αυγητίδου, 1997).

Βασικός παράγοντας ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία, είναι η συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους. Το παιχνίδι, δεν είναι απλά τρόπος έκφρασης και αλληλεπίδρασης των παιδιών, αλλά καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης της ταυτότητας του παιδιού, της ένταξης στην κουλτούρα των συνομηλίκων και της διαμόρφωσης της κοινωνικής ικανότητας. Στόχος είναι, η επιτυχής διαβίωση κατά την ενήλικη ζωή.

Οι κοινές δράσεις και τα ενδιαφέροντα μέσα από το παιχνίδι, συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τα παιδιά που συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν. Οι σχέσεις δεν είναι σταθερές και δεδομένες, αλλά αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και αλλάζουν ανάλογα με την εξέλιξη των παιδιών στο πέρασμα του χρόνου. Το παιχνίδι είναι μέρος της κουλτούρας των συνομηλίκων. Παράλληλα, τα παιδιά οικειοποιούνται την κουλτούρα των ενηλίκων, μέσα από την προσαρμογή των πληροφοριών που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, συμβάλλοντας στην διατήρηση ή την αλλαγή τους (Corsano 1997 σε Αυγητίδου 2001).

Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί η συσχέτιση ανάμεσα στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και συνεργασίας των παιδιών σε ομάδες. Ειδικότερα, κατά την προσχολική ηλικία, το παιδί για πρώτη φορά μαθαίνει να εισχωρεί σε ομάδες και σχήματα συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις προσδοκίες των άλλων (Ratcliff, 2003; Αυγητίδου, 2009).

Υπάρχει δε, σαφής διαχωρισμός των οργανωμένων δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού που είναι αυθόρμητο και ελεύθερο, ενώ ταυτόχρονα το παιδί σκέφτεται το τελικό αποτέλεσμα

Όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, καθώς αυτές πηγάζουν από την ίδια τη φύση τους για επαφή και αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τους. Η επιλογή των φίλων, των ενδιαφερόντων, η συμμετοχή στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, η ελεύθερη βούληση και ο αυτοπροσδιορισμός, αποτελούν βασικά στοιχεία της ίδιας της φύσης του παιδιού (Bruner, 1997).

Μέσα από την συμμετοχή τους στο ελεύθερο παιχνίδι, τα παιδιά ανακαλύπτουν κοινά ενδιαφέροντα, βιώνουν ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά, αναπτύσσουν εμπειρίες για πράγματα που κάνουν με τους συνομηλίκους τους και τέλος αποδέχονται περιορισμούς και κανόνες, ώστε να ολοκληρωθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Έτσι τα παιδιά, μέσω της επεξεργασίας των ερεθισμάτων και αναπαραστάσεων, διαμορφώνουν συμπεριφορές συμβατές με των συνομηλίκων και συμπαικτών τους, αναπτύσσοντας τα πρώτα στοιχεία ομαδικής ταυτότητας (Μπάρμπας, 2007). Επιπλέον, μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο τα παιδιά διεκδικούν τα όρια της ελευθερίας τους απέναντι στους κανόνες, αλλά και στις επιλογές του εκπαιδευτικού, προσπαθώντας να τα διαχειριστούν προς όφελος των δικών τους επιθυμιών και αναγκών. Μέσω της αλληλεπίδρασης, φαίνονται και τα όρια με τον ενήλικα (Μπάρμπας, 2007).

Ως προς την αλληλεπίδραση των παιδιών, οι επιστήμονες ξεχώρισαν 3 τάσεις στην συμπεριφορά τους: πλησιάζουν, εναντιώνονται ή αποφεύγουν τους άλλους. Η συχνότητα αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, αυξάνεται σημαντικά στο διάστημα 2-5 ετών και σταδιακά γίνεται πιο πολύπλοκη (Μπεαζίδου, 2014). Η έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, σημαίνει πολλές φορές δυσκολία στη λύση προβλημάτων (Matthys & Lochman, 2005), προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους (Bagwell, 2004) και μη κατανόηση των κοινωνικών κανόνων (Gifford & Rabiner, 2004 · Losel & Bliesener, 2003).

Κατά την προσχολική ηλικία, οι κοινωνικές σχέσεις απαιτούν ανεπτυγμένες δεξιότητες στο συνεργατικό παιχνίδι (περιμένει τη σειρά του, μοιράζεται τα παιχνίδια, συνεργάζεται στο παιχνίδι προσποίησης, ανταποκρίνεται θετικά στους συμμαθητές του)

(Denham et al., 2003), στη γλωσσική ανάπτυξη και στην επικοινωνία (συνομιλεί με τους συμμαθητές του, κάνει υποθέσεις και επεξεργάζεται διάφορα θέματα που προκύπτουν στο παιχνίδι μέσα από τη συζήτηση προκειμένου να βγάλει συμπεράσματα, προσκαλεί άλλους στο παιχνίδι) (Kemple et al., 1992), στην αναγνώριση κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων (αναγνωρίζει τα αισθήματα τα δικά του και των άλλων και ελέγχει τις αντιδράσεις του) (Denham et. al., 2003 · Eisenberg & Fabes, 1992) και ικανότητα να ελέγχει την επιθετικότητα και έχει την ικανότητα να δίνει λύσεις σε προβλήματα (διαχειρίζεται τους καυγάδες λεκτικά, επινοεί εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα και προσπερνά τα εμπόδια με τους συμμαθητές του) (Youngstrom et al., 2000). Ειδικότερα, η θέσπιση φιλικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία, είναι ένας πολύ σημαντικός στόχος για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Buysse et al., 2002 · Μπεαζίδου και Μπότσογλου, 2016). Ενισχύοντας την ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί φίλους και να είναι αποδεκτό από την ομάδα των ομηλίκων του στο σχολείο, βελτιώνεται η κοινωνική του ικανότητα και ανάπτυξη.

Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά το παιχνίδι, είναι το πρώτο σημαντικό στοιχείο αλληλεπίδρασης του παιδιού με τον εξωτερικό κόσμο. Έτσι, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι στενά δεμένες με το παιχνίδι (Jordan & Lifter, 2005 · Κοτρώνη, 2008). Οι διαταραχές στη γνωστική, συναισθηματική, κινητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση δεξιοτήτων παιχνιδιού, που συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά (Owen 1998 · Κοτρώνη, 2008).

4.3. Κοινωνικές σχέσεις και ένταξη

Είναι γεγονός ότι, τα νήπια με αναπηρία έχουν λιγότερες ευκαιρίες επαφής με ομάδες συνομηλίκων. Ωστόσο, όταν συμμετέχουν, επιδεικνύουν μεγαλύτερη κοινωνική ικανότητα κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, στα πλαίσια της ομάδας. Έτσι, τα παιδιά με αναπηρίες, γίνονται περισσότερο κοινωνικά, όταν συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες (Guralnick, 1999).

Η Wolfberg (2003), υποστήριξε ότι το παιχνίδι και η κοινωνική αλληλεπίδραση συνομηλίκων, είναι σημαντική για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενσυναίσθηση και παρουσίασε το μοντέλο Integrated Play Groups (IPG), με σκοπό την ενίσχυση του παιχνιδιού των παιδιών με αυτισμό, σε μικρές ομάδες συνομηλίκων, όπου οι τελευταίοι είχαν τον ρόλο του καθοδηγητή στο παιχνίδι σε χώρους παιχνιδιού ειδικά

σχεδιασμένους. Οι Argyropoulou & Papoudi (2012), χρησιμοποίησαν την εντατικοποιημένη αλληλεπίδραση (intensive interaction) σε αγόρι με αυτισμό, στο τμήμα ένταξης ενός ελληνικού νηπιαγωγείου, με σκοπό την ένταξη του νηπίου και φάνηκε αφενός, σημαντική αύξηση των αλληλεπιδράσεων των δύο παιδιών και αφετέρου, βελτίωση της συμπεριφοράς των υπολοίπων παιδιών απέναντι στο αυτιστικό αγόρι. Είναι φανερό επομένως, πως μέσα από την εμπλοκή τους στο παιχνίδι, τα παιδιά με αναπηρίες, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις, που ενισχύουν την ένταξή τους.

Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά συμμετέχοντας σε ποικίλα παιχνίδια, αναπτύσσουν φιλίες και σχέσεις, συγκροτώντας έτσι τον δικό τους κοινωνικό κόσμο (James & Prout, 2001). Καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεν έχουν σχηματίσει παγιωμένα στερεότυπα, παρουσιάζεται αυξημένη δυνατότητα αποδοχής των συμμαθητών τους με αναπηρίες και μειωμένη πιθανότητα απόρριψής τους. Φαίνεται λοιπόν πως, η πρώιμη αλληλεπίδραση παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, σε γενικές τάξεις πιθανόν να αυξήσει την πιθανότητα για αποδοχή. Αυτό συνάδει με την αντίληψη των ειδικών και των γονιών, ότι η ένταξη προετοιμάζει καλύτερα τα παιδιά με αναπηρίες, όταν αυτά λειτουργούν σε ένα τυπικό περιβάλλον (Seach, 2007 στις Theodorou & Nind, 2010)

Έτσι, όταν το παιχνίδι εξελίσσεται σε ένα ενταξιακό περιβάλλον, αναπτύσσονται πολλές, πλούσιες, ποικίλες κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Η έλλειψη δεξιοτήτων παιχνιδιού, επιβαρύνει την κοινωνική απομόνωση του παιδιού με αναπηρία και υπογραμμίζει τις διαφορές του από τα άλλα παιδιά. Έτσι, η βελτίωση των παιδιών στο παιχνίδι προσφέρει ευχαρίστηση, αίσθηση επιδεξιότητας και τα κινητοποιεί να παίζουν. (Boucher, 1999). Υποστηρίζεται όμως πως, η ένταξη των παιδιών στο γενικό σχολείο, χωρίς τις συστηματικές στρατηγικές παρέμβασης που προωθούν το παιχνίδι και την ανεξάρτητη πρόοδο του παιδιού, είναι αδύνατο να επιτευχθεί (Morrison et al., 2002). Οι έρευνες που μελετούν τις δεξιότητες παιχνιδιού, χρησιμοποιούν παρεμβάσεις παιχνιδιού ή τεστ και πραγματοποιούν δομημένες αξιολογήσεις και ποσοτικές μετρήσεις σε περιβάλλοντα που είναι δομημένα κλινικά (Lord, 1984 ·Tilton & Ottinger, 1964 ·Holmes & Willoughby, 2005), ενώ αντίστοιχες μελέτες σε φυσικό περιβάλλον παιχνιδιού είναι περιορισμένες (Theodorou & Nind, 2010). Τέτοιες έρευνες με παιδιά με αυτισμό, έχουν

δείξει πως το αλληλεπιδραστικό παιχνίδι και η κοινωνική επαφή με τους συνομηλίκους , οδηγούν στο να μάθουν να παίζουν και να δημιουργούν σχέσεις (Papaudi, 2012 στο Κούρτη & Μπίστας ,2012) .

Σε ενταξιακά περιβάλλοντα οι κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών , με και χωρίς αναπηρίες, προωθούνται μέσω του παιχνιδιού και διαμορφώνονται από τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την Seach (2007, σε Theodorou & Nind, 2010), το παιχνίδι πρέπει να χρησιμοποιείται ως μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μάθησης, με στόχο την ένταξη των παιδιών σε ένα περιβάλλον βοηθητικό της προώθησης των δικαιωμάτων τους. Ειδικότερα, το παιχνίδι έχει εκπαιδευτικό ρόλο. Η στοχοθέτηση της κάθε δραστηριότητας που πρέπει να κατακτήσει το παιδί, καθώς και η σταδιακή ένταξη περισσότερων παιδιών στο παιχνίδι, συμβάλλει στην αποτελεσματική ένταξη των παιδιών (Καλύβα, 2005).

Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία, αποτελεί ζητούμενο αλλά και προϋπόθεση. Μέσα από τις φιλίες τους τα παιδιά ορίζουν καταστάσεις, ερμηνεύουν ρόλους και ανασυγκροτούν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από την υιοθέτηση συγκεκριμένων μορφών δράσης και αντίδρασης. Έτσι τα παιδιά διαμορφώνουν κοινές αντιλήψεις και ερμηνείες (Bruner, 1997).

4.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού

Στην διαδικασία της καλλιέργειας και ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού , συμβάλουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής , έχοντας έναν πολυδιάστατο ρόλο. Καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι ευέλικτο, η αλληλεπίδραση της νηπιαγωγού με τα παιδιά είναι πιο στενή, πιο υποστηρικτική και πιο ενθαρρυντική , δίνοντας της την ευκαιρία να αφουγκράζεται τις ατομικές ανάγκες τους (Χαρίτου, 2000), και να διευκολύνει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους κατά την διάρκεια του παιχνιδιού.

Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται , με διάφορους και διαφορετικούς τρόπους όπως, η ενθάρρυνση του παιχνιδιού, η ανταπόκριση σε αιτήματα, η παρακολούθηση και διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα διδάξουν και θα οργανώσουν κατάλληλα το παιχνίδι. Οι δεξιότητες

παιχνιδιού που διδάσκονται στα παιδιά πρέπει να χαρακτηρίζονται από συνέπεια, να είναι κατάλληλα δομημένες και να συνοδεύονται από την χρήση κατάλληλης γλώσσας, απλής και κατανοητής. Μέσα από την κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων τα παιδιά εξελίσσουν το παιχνίδι τους και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δημιουργώντας κοινωνικές σχέσεις.

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που διευκολύνει το παιχνίδι, που οργανώνει το περιβάλλον του παιχνιδιού και άμεσα ελέγχει και καθοδηγεί τη μαθησιακή διαδικασία (Guddemi, 1990). Οι Guralnick et al. (1974), αναφέρουν ότι τα παιδιά παίζουν μεταξύ τους, όταν ο εκπαιδευτικός κατασκευάζει το περιβάλλον έτσι ώστε να προωθούνται τέτοιες αλληλεπιδράσεις (Devoney et al., 1974). Σημαίνοντα ρόλο λοιπόν, στο ελεύθερο παιχνίδι, που υποστηρίζει την ένταξη, παίζει η κατάλληλη οργάνωση του περιβάλλοντος που πρέπει να οδηγεί σε εμπειρίες παιχνιδιού και να είναι κατάλληλο για διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχεδιάζουν καθημερινά πολλά δομημένα τμήματα παιχνιδιού, να φροντίζουν να περιορίσουν όσα αποσπούν τα παιδιά κατά το παιχνίδι και να επιλέγουν προσεκτικά τα παιχνίδια, ώστε να εκπληρώνουν συγκεκριμένους στόχους τους. Σημαντικός είναι επίσης και ο σχεδιασμός κατάλληλης έναρξης και κλεισίματος των περιόδων παιχνιδιού (Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, 1993).

Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτικού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μεταβάλλει το περιεχόμενο, τις διαδικασίες και τα προϊόντα διδασκαλίας παρατηρώντας τις αντιδράσεις των μαθητών του και τροποποιώντας ανάλογα τις δραστηριότητες. Αυτό μπορεί να συμβεί και κατά την διάρκεια εξέλιξης του παιχνιδιού παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, τόσο από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, όσο και από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, κατά την ένταξη μετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης εφαρμόζοντας μεθόδους γενικής και ειδικής αγωγής και εναλλάσσοντας το ρόλο του με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης. Δεν είναι υπεύθυνος μόνο για έναν μαθητή, γιατί αυτό στιγματίζει τον μαθητή, αλλά μετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε συνεργασία με τον δάσκαλο γενικής αγωγής οργανώνει από κοινού και σε τακτά χρονικά διαστήματα τους τρόπους διδασκαλίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011 · Ντεροπούλου-Ντέρου, 2011). Το παιχνίδι ως μέσο

κοινωνικοποίησης και ειδικότερα ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων των παιδιών , μπορεί να οργανωθεί και να αναπτυχθεί και από τους δύο εκπαιδευτικούς , συμβάλλοντας έτσι στην ένταξη.

Οι εκπαιδευτικοί, επομένως μπορούν να αυξήσουν την κοινωνική συμμετοχή και αντίδραση των παιδιών σε συνθήκες παιχνιδιού. Στο αναλυτικό πρόγραμμα, υπάρχουν συγκεκριμένες διαδικασίες προτροπής από τους εκπαιδευτικούς, που στοχεύουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών (Peterson & McConnell, 1996 ·Odom et al., 1997). Προσαρμόζοντας την υποστήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη κοινωνική δεξιότητα, λαμβάνοντας λιγότερες και πιο διακριτικές μορφές υποστήριξης σε σύγκριση με τα παιδιά με μικρότερη κοινωνική δεξιότητα (Buysse et al., 2003).

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το ρόλο τους ανάλογα με τις δραστηριότητες των παιδιών και όχι με βάση την κοινωνική ή γνωστική τους ικανότητα (Kontos, 1999). Επιδεικνύουν μεγαλύτερη ανάμειξη κατά τη διάρκεια του καθοδηγούμενου παιχνιδιού, βοηθώντας τα παιδιά να εμπλακούν στο παιχνίδι. Πολλές φορές όμως, ο λόγος των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται κυρίως στο παιχνίδι με τα αντικείμενα και στην δική τους κοινωνική αλληλεπίδραση με τα παιδιά, παρά στην προαγωγή θετικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών (Buysse et al., 2003).Επίσης η πράξη δείχνει πως, στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιού, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αλληλεπιδρούν συχνότερα (Brophy & Hancock, 1985 ·Quay, 1991) και πιο άμεσα (Stipek & Sanborn, 1985) ή και αρνητικά (Quay, 1991) με τα παιδιά με αναπηρία σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν βοήθεια και στοργή συχνότερα στα παιδιά με αναπηρία απ' ότι στα παιδιά χωρίς αναπηρία (Field et al., 1981 ·Stipek & Sanborn, 1985).

Φαίνεται λοιπόν, πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες , κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού , είναι σημαντικός και μπορεί να έχει διαφορετικές μορφές , όπως παρακίνηση για επαφές , εμπλοκή στο παιχνίδι , διευκόλυνση στην λύση συγκρούσεων και οργάνωση χώρου . Όμως , προκειμένου να ενισχύσουν την ένταξη, θα πρέπει να διαθέτουν οι ίδιοι ενταξιακή οπτική, να κινούνται σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο ερμηνείας της

Απόψεις νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης και τμημάτων ένταξης για τη συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων νηπίων με αναπηρία

αναπηρίας, να υποστηρίζουν την συνεκπαίδευση και το δικαίωμα όλων των παιδιών για ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις και όχι την απλή συνύπαρξη των παιδιών στον ίδιο χώρο παιχνιδιού.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρεται το πλαίσιο, το δείγμα και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων .

Έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, αποτέλεσε το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για το ελεύθερο παιχνίδι, λόγω της ιδιότητάς της ως εκπαιδευτικού και της δυνατότητας παρατήρησης των παιδιών κατά την ώρα του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, μέσα από την πολυετή εμπειρία μου σε Νηπιαγωγείο με τμήμα ένταξης, ήρθα αντιμέτωπη με την πρόκληση της ένταξης νηπίων με αναπηρία στο γενικό πλαίσιο, σε συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς. Με απασχόλησε ιδιαίτερα, το κομμάτι του ημερήσιου προγράμματος, όπου τα νήπια είναι στο μεγαλύτερο μέρος ελεύθερα να επιλέξουν το πώς θα αξιοποιήσουν το χρόνο τους, δηλαδή το ελεύθερο παιχνίδι, εφόσον κατά τη διάρκειά του τα παιδιά εκφράζονται πιο ελεύθερα, συναλλάσσονται και αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους χωρίς συνήθως τη μεσολάβηση των εκπαιδευτικών. Παρατηρώντας τα παιδιά κατά το παιχνίδι τους, γεννήθηκε ο προβληματισμός για την συμβολή του παιχνιδιού στην ένταξη παιδιών με αναπηρία καθώς και της επίδρασης του παιχνιδιού στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών. Παράλληλα, υπήρξε προβληματισμός, σχετικά με το αν το ελεύθερο παιχνίδι και ο τρόπος που αυτό εισάγεται στο νηπιαγωγείο, συντελεί πραγματικά στην ένταξη όλων των παιδιών κατά τη διάρκειά του, ισότιμα και με ολοκληρωτική συμμετοχή των μαθητών . Με απασχόλησαν επίσης, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και συγκεκριμένα κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην ένταξη όλων των παιδιών μέσω του παιχνιδιού, ή απλά υιοθετούν τη συνύπαρξη παιδιών με και χωρίς αναπηρία στον ίδιο χώρο.

Κατόπιν συζητήσεων με την επιβλέπουσα και μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας, καθορίστηκαν ο σκοπός και οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών, γενικής και ειδικής αγωγής, που εργάζονται σε γενικά νηπιαγωγεία με τμήμα ένταξης, αναφορικά με την συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην ένταξη παιδιών με αναπηρία, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο ρόλο του για την ανάπτυξη και διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των νηπίων με και χωρίς αναπηρία .

Επιπλέον στόχος επομένως της έρευνας, είναι να διερευνηθεί ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών στο ελεύθερο παιχνίδι και οι τρόποι διαχείρισης κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτών με αναπηρίες. Τέλος, στόχος της παρούσας έρευνας είναι, όχι η απλή παράθεση των απόψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων αλλά η κατανόηση της οπτικής τους σχετικά με τη σημασία και το ρόλο του παιχνιδιού, καθώς και των πρακτικών που υιοθετούν, υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης.

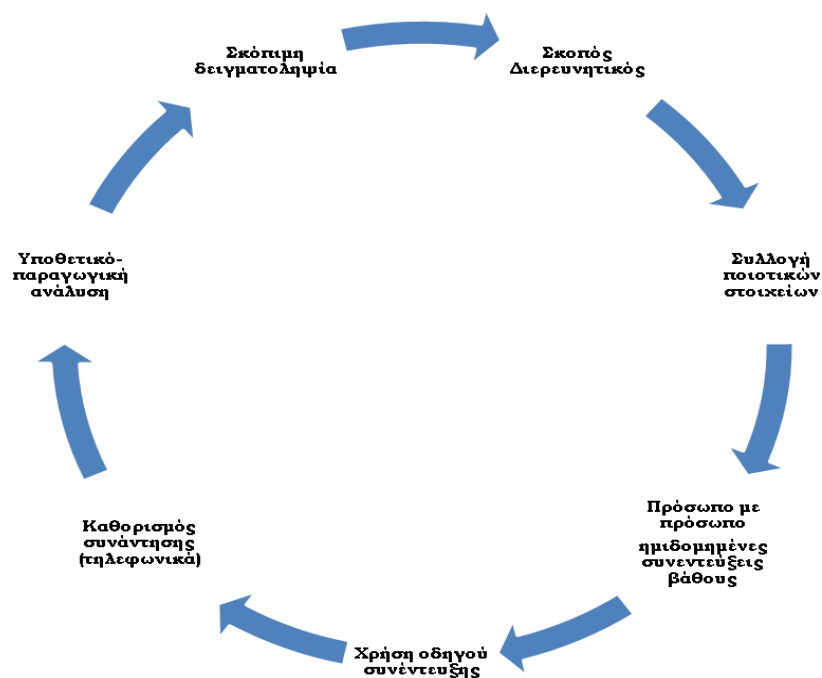
Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της παρούσης μελέτης είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το ελεύθερο παιχνίδι;
 - 1.1. Πώς αντιλαμβάνονται το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο;
 - 1.2. Διαφοροποιείται το ελεύθερο παιχνίδι σε ένα νηπιαγωγείο με τμήμα ένταξης;
 - 1.3. Ποιά θεωρούν ότι είναι η συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού;
 - 1.3.1. Ποιά είναι η σχέση του ελεύθερου παιχνιδιού με την ένταξη;
 - 1.3.2. Πώς αναπτύσσεται το ελεύθερο παιχνίδι σε ένα νηπιαγωγείο με τμήμα ένταξης;
2. Ποιές είναι οι απόψεις τους για το ρόλο των εκπαιδευτικών στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών;
 - 2.1. Με ποιό τρόπο οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν ή διευκολύνουν την οργάνωση του ελεύθερου παιχνιδιού; Ποιούς παράγοντες λαμβάνουν υπόψη;
 - 2.2. Ποιά η είναι η συμμετοχή τους, αν υπάρχει, κατά την διάρκειά του;
 - 2.3. Διαφοροποιείται ο ρόλος των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών σε ένα νηπιαγωγείο με τμήμα ένταξης;

3. Ποιές είναι οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων κατά το ελεύθερο παιχνίδι, μεταξύ των παιδιών;
 - 3.1. Συμβάλλει το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών;
 - 3.2. Συμβάλλει στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων παιδιών με και χωρίς αναπηρία;
 - 3.3. Συμβάλλει στην διάρκεια και την εξέλιξη των σχέσεων που δημιουργούνται;
Συμβάλλει στην διατήρηση των σχέσεων αυτών και εκτός σχολικού πλαισίου;
 - 3.4. Υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κάποιες πρακτικές προκειμένου να ενισχύσουν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων κατά το ελεύθερο παιχνίδι;
 - 3.5. Διαφοροποιούνται αυτές οι πρακτικές για τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία;

5.2. Ερευνητική μέθοδος –ποιοτική έρευνα

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, υπαγορεύτηκε από τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, καθώς και από τα ερευνητικά ερωτήματα. Όσον αφορά το σκοπό της έρευνας, αυτός είναι κυρίως διερευνητικός, καθώς επιχειρείται η κατανόηση του προβλήματος μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης και των συνεντεύξεων. Γνωρίζοντας ότι η ποσοτική προσέγγιση δεν ήταν δυνατόν να αποδελτιώσει τις απόψεις των νηπιαγωγών παρά μόνο ενδεικτικά, η έρευνα βασίστηκε στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε κυρίως, γιατί επιδίωξη ήταν η διερεύνηση των σκέψεων των ερωτώμενων και η βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν το υπό διερεύνηση θέμα και όχι κάποια ποσοτική αποτίμηση με βάση τη στατιστική ανάλυση. Έτσι, θα εντοπιστούν και θα προσδιοριστούν τα ποιοτικά ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω έρευνας. Η διαδικασία έρευνας που ακολουθείται στην παρούσα μελέτη απεικονίζεται στο διάγραμμα 1.



Σχήμα 1 . Διαδικασία έρευνας

5.3. Ερευνητικό εργαλείο – ημιδομημένη συνέντευξη

Για τη συλλογή των ποιοτικών στοιχείων, επιλέχθηκε ως εργαλείο έρευνας η πρόσωπο με πρόσωπο εις βάθος ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς λειτουργεί ως σκόπιμη διαπροσωπική συζήτηση και έχει το πλεονέκτημα της αμεσότητας της επικοινωνίας και της δυνατότητας διευκρινήσεων ή επεξηγήσεων (Χρήστου, 1999). Γενικά, οι εις βάθος συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται στην ποιοτική έρευνα, προκειμένου να διεξαχθεί συζήτηση, που θα αποκαλύψει και θα δώσει ιδιαίτερη έμφαση στο «γιατί» και το «πώς» (Saunders et al., 2003). Κατά την διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αντλήσει πληροφορίες για τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις σκέψεις των συνεντευξιαζόμενων, αλλά και για τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, που δεν μπορούν να προσεγγιστούν με άλλο ερευνητικό εργαλείο (Φίλιας, 2003 · Κυριαζή, 2011). Αν και αφορούν περιορισμένο πληθυσμό έρευνας, επιτρέπουν όμως την εξέταση και διερεύνηση επιμέρους ερωτημάτων που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης και υπάρχει μεγάλος αριθμός πληροφοριών που μπορούν να ελεγχθούν. Ενδέχεται δε, η συνέντευξη να οδηγηθεί σε περιοχές που δεν είχαν προσδιοριστεί αρχικά, αλλά είναι σημαντικές για την εις βάθος κατανόηση του θέματος.

Οι αδυναμίες της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο, έγκειται στο ότι είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την πρόσβαση στους συμμετέχοντες, δηλαδή τόσο για τη συλλογή των δεδομένων όσο και για την απομαγνητοφώνηση και την αποδελτίωσή τους. Ο ερευνητής, πρέπει να είναι επικοινωνιακός, ευαίσθητος και εχέμυθος, προκειμένου να μπορέσει να συλλέξει ποιοτικά δεδομένα για την έρευνά του. Επιπλέον, η υποκειμενικότητα του ερευνητή, μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την εγκυρότητα της έρευνας λόγω παρερμηνείας κάποιου γεγονότος (Ιωσηφίδης, 2003).

Προκειμένου να αποκομιστούν τα μέγιστα από την ποιοτική έρευνα, δεν επιλέχθηκε η δομημένη συνέντευξη (Saunders et al., 2003). Λαμβάνοντας όμως υπ' όψιν ότι, ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους οι νηπιαγωγοί ήταν σαφώς περιορισμένος, έπρεπε η συζήτηση να είναι εστιασμένη στα ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς παρέχει ευελιξία λόγω του προφορικού λόγου, δυνατότητα διευκρίνισης και άμεση αλληλεπίδραση του ερευνητή με τον συνεντευξιαζόμενο (Cohen & Manion, 2000). Η ημιδομημένη συνέντευξη, θεωρείται η πλέον κατάλληλη για την εις βάθος διερεύνηση ποιοτικού υλικού (Ιωσηφίδης, 2003 · Αβραμίδης & Καλύβα, 2006), καθώς επιδέχεται διαφορετικές προσωπικές ερμηνείες ώστε να μπορέσει ο κάθε ερωτώμενος να προσεγγίσει την ερώτηση από τη δική του οπτική, εκφράζοντας αυτό που είναι σημαντικό για τον ίδιο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Προκρίθηκε λοιπόν η διαμόρφωση και χρήση οδηγού συνέντευξης, με ερωτήσεις που θα είναι καταγεγραμμένες, σύμφωνα με την αρχική υπόθεση και το θεωρητικό πλαίσιο, που προσδιορίζει τις θεματικές ενότητες, οι οποίες πρέπει να καλυφθούν. Περιλαμβάνει ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις, που αναμένεται να οδηγήσουν σε ελεύθερη συζήτηση, κατά την οποία οι ερωτώμενοι θα συζητούν τις απόψεις τους για το υπό διερεύνηση θέμα, ενώ δίνονται διευκρινίσεις όποτε είναι αναγκαίες για την ομαλή διεξαγωγή της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να απαντηθούν, έστω και έμμεσα μετά από τη συνέντευξη.

Για την διαμόρφωση του οδηγού συνέντευξης, μελετήθηκε διεξοδικά η βιβλιογραφία. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη σε άτομο που είχε χαρακτηριστικά ανάλογα με αυτά του δείγματος της μελέτης, δηλαδή ήταν Νηπιαγωγός, με πτυχίο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και παρακολούθησε σεμιναρίων 400 ωρών, πάνω

στο αντικείμενο της ειδικής αγωγής, εργαζόμενη σε γενική τάξη νηπιαγωγείου που έχει τμήμα ένταξης. Η πρώτη αυτή συνέντευξη, ήταν μία δοκιμαστική έρευνα ελέγχου των βασικών αξόνων του οδηγού της συνέντευξης και του περιεχομένου των ερωτήσεων (Bryman, 2008). Η συνέντευξη αυτή, δεν συμπεριλήφθηκε στο τελικό δείγμα της έρευνας. Στην συνέχεια, η πιλοτική συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε και έγινε θεματική ανάλυση, κάτι που οδήγησε στην τελική διαμόρφωση των ερωτήσεων για συλλογή επιμέρους πληροφοριών.

Οι άξονες του οδηγού συνέντευξης, όπως διαμορφώθηκαν μετά την πιλοτική συνέντευξη, είναι οι εξής:

1. Δημογραφικά στοιχεία (φύλλο, σπουδές, προϋπηρεσία, εμπειρία τμήματος ένταξης).
2. Λειτουργία του νηπιαγωγείου σχετικά με την ένταξη (πρόγραμμα, ανταπόκριση διεύθυνσης σχολείου, περιπτώσεις παιδιών , ενημέρωση γονέων για την λειτουργία του τ.ε.).
3. Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και ειδικότερα το ελεύθερο παιχνίδι (έννοια, τρόπος, συμβολή στην ανάπτυξη).
4. Εκπαιδευτικά θέματα:
 - Εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με το παιχνίδι (κατανομή χρόνου, ύπαρξη στο νηπιαγωγείο, προτιμήσεις, διαφορές, κοινό παιχνίδι παιδιών με και χωρίς αναπηρία).
 - Ρόλος του εκπαιδευτικού.
 - Ελεύθερο παιχνίδι και ανάπτυξη – διαχείριση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία .
 - Προτάσεις για την καλύτερη αξιοποίηση του ελεύθερου παιχνιδιού γι αυτό τον σκοπό.

5.4. Δείγμα

Για τους σκοπούς της έρευνας, τέθηκαν ως κριτήρια οι νηπιαγωγοί :

1. να εργάζονται σε νηπιαγωγείο με τμήμα ένταξης και
2. να συνεργάζονται ανά ζεύγη.

Η δειγματοληπτική τεχνική που ακολουθήθηκε ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία (δειγματοληψία κριτηρίου). Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, δίνεται η δυνατότητα στον ίδιο

τον ερευνητή να επιλέξει τις περιπτώσεις που ταιριάζουν περισσότερο στην έρευνα, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Για την ανεύρεση του δείγματος, απευθύνθηκα σε συνάδελφους εκπαιδευτικούς που με έφεραν σε επαφή με εκπαιδευτικούς που πληρούσαν τις ανωτέρω προϋποθέσεις. Χρησιμοποιήθηκε λοιπόν η μέθοδος της χιονοστιβάδας, μέθοδος που χρησιμοποιείται στην ποιοτική έρευνα και δίνει την δυνατότητα να έρθουμε σε επαφή με το δείγμα, μέσω των κοινωνικών γνωριμιών, επιτρέποντας έτσι μια εύκολη επαφή με τους συνεντευξιαζόμενους (Bryman, 2004).

Ένας επιπλέον λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τεχνική, είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος, που δίνει όμως την δυνατότητα καταγραφής των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και διαχείριση κοινωνικών συναναστροφών σε ένα νηπιαγωγείο με τμήμα ένταξης. Παρόλα αυτά, δεν μπορεί να αποτελέσει μέσο γενίκευσης, αλλά περιγραφής.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 12 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 11 ήταν γυναίκες και 1 άνδρας. Ηλικιακά κυμαίνονται από 42-51 ετών της γενικής αγωγής και 31-39 ετών της ειδικής αγωγής. Όλοι τους έχουν Πανεπιστημιακό Τίτλο Σπουδών, είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια, οι 4 είχαν πτυχίο ΤΕΑΠΗ και η 1 κατέχει Διδακτορικό τίτλο στην ειδική αγωγή. Όλοι οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί στην Α/βάθμια Δημόσια Εκπαίδευση, οι 6 στην γενική προσχολική αγωγή και οι υπόλοιποι 6 στην ειδική αγωγή, σε τμήμα ένταξης που λειτουργεί στην σχολική χρονιά που δίνουν την συνέντευξη.

Όλοι ήταν πολύ θετικοί σχετικά με την συμμετοχή τους στην έρευνα, θεωρώντας το θέμα ως ενδιαφέρον τόσο για συζήτηση, όσο και αλληλεπίδραση και άμεσα εμπλεκόμενο με την εργασία τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι, όλοι έδειξαν ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς εξέφρασαν την επιθυμία τους να ανατρέξουν σε τυχόν δημοσίευσή της.

Ο πίνακας 1 που παρατίθεται, παρουσιάζει συνοπτικά τα χαρακτηριστικά του δείγματος, ενώ στον πίνακα 2 παρουσιάζονται εκτενώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ανά ζεύγη, όπως εργάζονταν την περίοδο διεξαγωγής των συνεντεύξεων:

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά δείγματος

Εκπαιδευτικός	Φύλο	Ηλικία	Προϋπηρεσία (έτη)	Εξειδίκευση σε ειδική αγωγή	Εμπειρία σε ειδική αγωγή
Γενικής Αγωγής Σ1	Γ	50	25	ΝΑΙ Σεμινάρια Ε.Α.	Συνεργασία Τ.Ε. 2 έτη
Γενικής Αγωγής Σ2	Γ	50	23	ΟΧΙ	Τ.Ε. 4 έτη
Γενικής Αγωγής Σ3	Γ	42	21	ΟΧΙ	Συνεργασία Τ.Ε. 4 έτη
Γενικής Αγωγής Σ4	Α	47	21	ΟΧΙ	Τ.Ε. 2 έτη Ειδ. νηπ. 1 έτος
Γενικής Αγωγής Σ5	Γ	51	23	ΟΧΙ	Όχι
Γενικής Αγωγής Σ6	Γ	47	17	ΟΧΙ	Τ.Ε. 1 έτος
Ειδικής Αγωγής Σ7	Γ	36	10	ΝΑΙ	Ειδική αγωγή, Τ.Ε. 8 έτη
Ειδικής Αγωγής Σ8	Γ	31	6	ΝΑΙ	Ειδική αγωγή 6 έτη Τ.Ε. 1 έτος, Παράλληλη
Ειδικής Αγωγής Σ9	Γ	35	Χρόνια	ΝΑΙ	Τ.Ε., παράλληλη
Ειδικής Αγωγής Σ10	Γ	33	2,5	ΝΑΙ	Όχι
Ειδικής Αγωγής Σ11	Γ	39	13	ΝΑΙ	Τ.Ε., ειδικό σχολείο
Ειδικής Αγωγής Σ12	Γ	34		ΝΑΙ	Ναι

Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος ανά ζεύγη

1 Σ1- Γενική Αγωγή

50 ετών –Σχολή Νηπιαγωγών–Σεμινάρια Ειδικής Αγωγής- Ημερίδες Σχολικών Συμβούλων
Συνεργασία με τμήμα ένταξης : 2 έτη

2 Σ2- Γενική Αγωγή

50 ετών –Ακαδημία Νηπιαγωγών-Διδακταλίο , γενική Αγωγή -Σεμινάρια, Ημερίδες Σχολικών Συμβούλων, Μείζον Πρόγραμμα

Σ7- Ειδική Αγωγή

36 ετών – Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Σεμινάρια 400 ωρών Ειδικής Αγωγής - Σεμινάρια Εξειδίκευσης, Σύστημα Abba, Νοηματική - Γενική εκπαίδευση: 2 έτη Ειδική Αγωγή: 8 έτη σε Τμήμα Ένταξης

Σ8- Ειδική Αγωγή

31 ετών- Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο

- Εκπαίδευσης(200 ώρες), 350 ώρες εθνικό οργανισμό δημοσίου δικαίου για προγράμματα εσπα κλπ
Ειδική αγωγή : «...ελλιπής γνώσεις ότι είχα κάνει στην εξομοίωση και στο μαράσλειο 6μηνο σεμινάριο ... δυστυχώς δεν έχω κάτι άλλο 23 χρόνια στην γενική αγωγή...», 4 χρόνια εμπειρία από τμήμα ένταξης στο ίδιο σχολείο
- 3 Σ3 – Γενική Αγωγή**
42ετών – Νηπιαγωγών Πατρών – Σεμινάρια θεατρικού παιχνιδιού, Σχολικού Συμβούλου
21 έτη στη γενική εκπ. 4 χρόνια συνεργασία με τμήμα ένταξης
- 4 Σ4 – Γενική Αγωγή**
47 ετών –ΤΕΑΠΗ- Ετήσιο Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών. «...Εργάζομαι στην γενική αγωγή εμπειρία με τ.ε. 2 χρόνια και 1 χρόνο σε ειδικό νηπιαγωγείο...»
- 5 Σ5– Γενική Αγωγή**
51 ετών -23 έτη στη γενική – Σχολή Νηπιαγωγών Εκάλης- Εξομοίωση ΤΕΑΠΗ - Σεμινάρια Συμβούλων
- 6 Σ6 – Γενική Αγωγή**
47 ετών -Πανεπιστήμιο Πάτρας, Νηπιαγωγών Προϋπηρεσία στην γενική αγωγή : 17 έτη Εμπειρία από συνεργασία με τμήμα ένταξης : 1 έτος, «...ότι άλλη εμπειρία έχω είναι από τις προπτυχιακές μου σπουδές...»
- Λευκωσίας Ειδική Αγωγή, Παρακολούθηση σεμιναρίων 1500 ωρών στο ΤΕΙ Λάρισας
«...Τα τελευταία 6 χρόνια εργάζομαι στην Ειδική Αγωγή...» Καμία προϋπηρεσία στην γενική Αγωγή
1^η χρονιά σε τμήμα ένταξης, τις υπόλοιπες παράλληλη στήριξη και ειδικό σχολείο, ειδικό νηπιαγωγείο
- Σ9 – Ειδική Αγωγή**
35 ετών -Απόφοιτος του ΤΕΑΠΗ, σεμινάρια & επιμορφωτικές ημερίδες
Σεμινάρια στην ειδική αγωγή – στις μαθησιακές δυσκολίες – 400 ωρών
Καμία προϋπηρεσία στην γενική εκπαίδευση – 4 χρόνια στα τμήματα ένταξης & παράλληλη στήριξη
- Σ10- Ειδική Αγωγή**
33 ετών- ΤΕΑΠΗ- Σεμινάριο 400 ωρών, Γνώση Μπρειλ, σεμινάρια Μακατον- Αναπληρώτρια στο σχολείο
Προϋπηρεσία 2, 5 έτη σε παιδικό σταθμό Λόγοι μετάβασης στην ειδική αγωγής «...Ανέκαθεν με ενδιέφερε από το πανεπιστήμιο, όταν έμαθα για το σεμινάριο αποφάσισα να το παρακολουθήσω, το έκανα πράξη...»
- Σ11- Ειδική Αγωγή**
39 ετών – Νηπιαγωγών, Μεταπτυχιακό στην Ειδική αγωγή, Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή
0 στην γενική αγωγή – 13 έτη στην Ειδική Αγωγή, Τ.Ε, Ειδικό Σχολείο
- Σ12- Ειδική Αγωγή**
34 ετών - Πανεπιστήμιο Αθηνών – ΤΕΑΠΗ - Μετεκπαίδευση ένα θεωρητικό κομμάτι εξ αποστάσεως πάνω στην ειδική αγωγή
Προϋπηρεσία στην γενική αγωγή «...πέρα από τις πρακτικές ασκήσεις στο πανεπιστήμιο δεν έχω κάποια άλλη
Πως βρέθηκα στην ειδική αγωγή... η αλήθεια είναι πως ξεκίνησα να δουλέψω στην ειδική αγωγή... η ειδική αγωγή θεωρώ ότι πρόκυψε για μένα ...στην αρχή ήταν προσωπικό το θέμα που με έβαλε εκεί ...ουσιαστικά βιοποριστικό... στην πορεία όμως η δουλειά αυτή μου φάνηκε πάρα πολύ ενδιαφέρουσα...»

5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Μετά την δημιουργία του οδηγού συνέντευξης, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη, με νηπιαγωγό, εργαζόμενη σε τμήμα γενικής παιδείας δημόσιου νηπιαγωγείου με τμήμα ένταξης, που όμως διέθετε εξειδίκευση στην ειδική αγωγή με το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου των 400 ωρών. Η παραπάνω συνέντευξη δεν συμπεριλήφθηκε στο δείγμα της έρευνας.

Η πιλοτική συνέντευξη, συνέβαλε στον έλεγχο της διάρκειας της συνέντευξης, στη διερεύνηση της κατανόησης των ερωτήσεων ως προς την διατύπωση και στην επεξεργασία αυτών και γενικά στο τρόπο που θα τεθούν ώστε να μην είναι κατευθυνόμενες.

Κατόπιν, έγινε τηλεφωνική επαφή με τους συνεντευξιαζόμενους ώστε να οριστεί η συνάντηση, ο χώρος και ο χρόνος της δια ζώσης συνέντευξης. Ως ο πλέον εύκολος και οικείος χώρος επιλέχθηκε αυτός του νηπιαγωγείου, μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου. Έτσι υπήρξε η βεβαιότητα ότι θα είναι διαθέσιμοι για τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χρονικό διάστημα από το από τον Ιανουάριο έως και τον Μάρτιο του 2017, κρίνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ολοκληρωμένη αποτύπωση των απόψεων και των εμπειριών τους σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας.

Πριν την έναρξη της συνέντευξης, ζητήθηκε άδεια από τους ερωτώμενους για ηχογράφηση των απαντήσεών τους, ώστε να είναι εφικτή η κατοπινή ανάλυση και αξιολόγηση των ποιοτικών πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν. Εξηγήθηκαν η ανάγκη και τα πλεονεκτήματα της καταγραφής της συνέντευξης και δόθηκε στον συνεντευξιαζόμενο η δυνατότητα να διακόψει την ηχογράφηση, οποιαδήποτε στιγμή νιώσει ότι δεν είναι προετοιμασμένος να απαντήσει. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν για την ηχογράφηση της διαδικασίας με δημοσιογραφικό κασετόφωνο και δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις ανωνυμίας και προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων. Ενημερώθηκαν επίσης, ότι αν σε κάποια ερώτηση αισθάνονταν αμηχανία μπορούσαν να μην απαντήσουν. Περαιτέρω έγινε ενημέρωση για το θέμα της έρευνας και υπήρξαν ευχαριστίες για τη συμμετοχή τους.

Αρχικά, κατά την έναρξη της συνέντευξης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, να αναφέρουν κάποια προσωπικά τους στοιχεία (εκπαιδευτική εμπειρία, σπουδές, εμπειρία στην ειδική αγωγή) και στην συνέχεια ακολουθούσαν οι ερωτήσεις σύμφωνα με τους θεματικούς άξονες του οδηγού συνέντευξης. Έτσι, δημιουργήθηκε κλίμα οικειότητας και γνωριμίας ανάμεσα στον ερευνητή και τον συνεντευξιαζόμενο.

Ακολουθήθηκε η ίδια σειρά για την υποβολή των ερωτήσεων. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι δεν γνώριζαν τις ερωτήσεις πριν την συνέντευξη και οι παρεμβάσεις της ερευνήτριας ήταν μόνο για την παροχή διευκρινίσεων όπου κρινόταν απαραίτητο. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε ήρεμο, χαλαρό κλίμα και οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν σε όλα τα ερωτήματα χωρίς να διακόπτεται η σκέψη τους. Ήταν έντονη η επιθυμία και προθυμία τους να περιγράψουν τις εμπειρίες τους και να ακούσουν την άποψη της συνεντευξιάζουσας, που όμως δεν ήταν εφικτό να γίνει καθώς στην αντίθετη περίπτωση θα μπορούσε να πληγεί η αξιοπιστία και η ουδετερότητα της συνέντευξης.

Μετά το πέρας της συνέντευξης, η ερευνήτρια για μία ακόμα φορά ευχαρίστησε τους συνεντευξιαζόμενους, εκφράζοντας την ευγνωμοσύνη της και υπογραμμίζοντας τη σημασία της συμμετοχής τους για την διεξαγωγή της έρευνας.

5.6. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, αποτελεί μία διαδικασία κατηγοριοποίησης, συσχέτισης, θεωρητικοποίησης και νοηματοδότησης του ποιοτικού υλικού. Στόχος είναι, η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων και η ερμηνεία φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2003).

Στην παρούσα έρευνα, με βάση το σκοπό και τη θεωρητική θεμελίωση επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση για τον σχεδιασμό, την επεξεργασία και την ανάλυση των ευρημάτων. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, στηρίχτηκε στη θεματική ανάλυση περιεχομένου που οδηγεί σε ελεγχόμενη και συστηματική κωδικοποίηση των απαντήσεων (Λυδάκη, 2001). Είναι μία συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων. Έτσι, αν και ο ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει διάφορα νοηματικά μοτίβα, παρόλα αυτά εστιάζει σε εκείνα που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα και είναι κατάλληλα για την ικανοποίηση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Braun & Clarke, 2012, σε Τσιώλης, 2017) που

λειτουργούν ως οδηγός στη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2017). Κατά τη διαδικασία αυτή, ο ερευνητής δεν ανακαλύπτει νέα θέματα αλλά παράγει και συγκροτεί τα δεδομένα που έχει (Τσιώλης, 2017). Η θεματική ανάλυση μπορεί να είναι διερευνητική, όταν δεν υπάρχουν υποθέσεις ή αποδεικτική όταν υπάρχουν και πρέπει να αποδειχθούν (Φίλιας, 2001· Κυριαζή, 2011). Τελικός στόχος είναι η ερμηνεία του περιεχομένου των συνεντεύξεων (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990) και η κατανόηση του νοήματος που λαμβάνει το παιχνίδι στην ανάπτυξη και διαχείριση κοινωνικών σχέσεων των νηπίων με αναπηρία. Είναι ουσιαστικά μία ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης, που μπορεί να αξιοποιηθεί πολλαπλώς από ερευνητές που εκκινούν από διαφορετικές αφετηρίες (Braun & Clarke, 2012 σε Τσιώλης, 2017). Συνήθως, εφαρμόζεται σε υλικό των μέσων μαζικής ενημέρωσης (εφημερίδες, περιοδικά, τηλεόραση κ.λπ.) αλλά και στην ανάλυση προσωπικών εγγράφων, συνεντεύξεων κ.λπ.

Αρχικά, μετά το πέρας των συνεντεύξεων, έγινε απομαγνητοφώνηση και καταγραφή (μετεγγραφή), σε μορφή κειμένου, όλων των συνεντεύξεων. Κατά την μετεγγραφή των συνεντεύξεων δόθηκε έμφαση στο περιεχόμενο των λεχθέντων, με πιστή αποτύπωση του προφορικού λόγου, χωρίς διόρθωση λαθών, διακοπών ή επαναλήψεων, ενώ παράλληλα έγινε αποτύπωση των παραγλωσσικών εκδηλώσεων όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο (π.χ. παρατεταμένες παύσεις, επαναλήψεις λέξεων κ.λπ.) (Τσιώλης, 2017).

Στην συνέχεια, έγινε προσεκτική ανάγνωση των καταγεγραμμένων συνεντεύξεων, πολλές φορές, ώστε να εξοικειωθεί ο ερευνητής με αυτό και να εντοπιστούν τα αποσπάσματα που παρείχαν πληροφορίες για κάθε ερευνητικό ερώτημα και υποερώτημα. Έγινε δηλαδή διερεύνηση των ποιοτικών τους χαρακτηριστικών, που είχαν σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα (Daly et al., 1997 · Ιωσηφίδης, 2003 · Τσιώλης, 2017). Στην παρούσα εργασία, δεν αξιοποιήθηκε κάποιο λογισμικό ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, αλλά στα σημεία των συνεντεύξεων έγινε αντιγραφή και επικόλληση ώστε να συγκεντρωθούν όλα σε χωριστό αρχείο.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των δεδομένων τα οποία ερμηνεύτηκαν και κατανοήθηκε το νόημά τους, ενώ παράλληλα αναγνωρίστηκαν και αποδόθηκαν χαρακτηριστικά/κωδικοί. Η διαδικασία της κωδικοποίησης ήταν συστηματική και οι κωδικοί περιεκτικοί, περιγραφικοί ή ερμηνευτικοί (Τσιώλης, 2017).

Στην συνέχεια έγινε κατηγοριοποίηση και μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε οι κατηγορίες να ανταποκρίνονται στον σκοπό και στους επιμέρους στόχους της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003). Οι πληροφορίες που επαναλαμβάνονταν ομαδοποιήθηκαν (Mason, 2003). Παράλληλα οι κατηγορίες διέπονται από την αρχή της καταλληλότητας, της πληρότητας, της μοναδικότητας και της αντικειμενικότητας. Ανταποκρίνονται δηλαδή στα ερευνητικά ερωτήματα και τον σκοπό της έρευνας, υπάρχει συνολική ανάλυση των συνεντεύξεων κι όχι αποσπασματική, κάθε πληροφορία εντάσσεται σε μία μόνο κατηγορία και τέλος με διασταύρωση εξάγονται όσο το δυνατόν πιο έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα. Μετά από επιλογή των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων, που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, παρατίθενται στην παρουσίαση των ευρημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

6.1.Απόψεις των εκπαιδευτικών, γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής, για το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο.

6.1.1. Πώς αντιλαμβάνονται το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και ποιά θεωρούν ότι είναι η συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού;

6.1.1.1. Απόψεις για το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων, φάνηκε ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη έρευνα, το παιχνίδι αποτελεί έμφυτη ανάγκη και τα παιδιά παίζουν για να ευχαριστηθούν και να εκφραστούν. Ταυτόχρονα θεωρούν ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν, συνεργάζονται, επικοινωνούν και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες .

Χαρακτηριστικά οι συμμετέχοντες είπαν :

«...πρώτα για να ευχαριστηθούν ... να χαρούν ... να διασκεδάσουν... να εκφραστούν ... να αναπτύξουν φίλους» (ΓΑ2)¹

«...είναι έμφυτη ανάγκη τους ... να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες ... να μάθουν ... να επικοινωνήσουν... να κοινωνικοποιηθούν ... να συνεργαστούν» (ΓΑ2), «...να περνά ευχάριστα ... μετά αναπτύσσει την προσωπικότητα του» (ΓΑ4).

¹ ΓΑ = Γενική Αγωγή , ΕΑ = Ειδική Αγωγή

6.1.1.2. Πώς ορίζεται το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο;

Οι εκπαιδευτικοί ορίζουν το ελεύθερο παιχνίδι σχετικά με τον χρόνο διεξαγωγής του , στην αρχή της ημέρας ,μετά την πρωινή υποδοχή .Όμως διακρίνεται και μια μικρή ευελιξία σχετικά με το χρόνο, όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν.

«...την ώρα που έρχονται ... έχω καθιερώσει μια εργασία κάθε πρωί ... ακούγεται αντιπαιδαγωγικό αλλά το θεωρώ ασφάλεια ... μετράει η ασφάλεια ... εξηγώ από την προηγούμενη ... το πρωί παίρνουν την εργασία, κάθονται, δουλεύουν, χαίρονται και κουβεντιάζουν ... μόλις κλείσουμε την πόρτα ... έχουν τελειώσει την πρώτη εργασία και μετά ελεύθερο παιχνίδι» (ΓΑ1).

«...από την αρχή της χρονιάς ορίζεται ωρολόγιο πρόγραμμα» (ΕΑ12)

«...ακολουθείται ... προσέλευση, ελεύθερες δραστηριότητες, οργανωμένο πρόγραμμα» (ΕΑ8)

«...τηρούμε αρκετά το ωρολόγιο πρόγραμμα ... ξεκινάμε με ελεύθερο παιχνίδι στο οποίο εμπλέκομαι» (ΕΑ10)

«...δεν ακολουθείται αυστηρά ... υπάρχει ευελιξία ειδικά όταν υπάρχει θέμα» (ΓΑ2, ΕΑ9, ΕΑ12), «συνήθως με κάποιες παραλλαγές» (ΓΑ5)

«...αλλάζουμε συνήθως την σειρά του φαγητού με τη σειρά της οργανωμένης δραστηριότητας ... το διάλειμμα μετά το φαί ή τη δραστηριότητα ... το πρωί ... πολλές φορές ... πάντοτε έχουμε μια δραστηριότητα για μισή ώρα ... κάτι που έχουμε μιλήσει από την προηγούμενη μέρα ... ταυτόχρονα και χειροτεχνίες ... δεν κάθομαι και περιφέρομαι στις γωνιές ... μπορεί να δουλεύω χειροτεχνίες ... εναλλάσσονται κυκλικά» (ΓΑ5).

«...υπάρχει ωρολόγιο πρόγραμμα... με κάποιες αλλαγές» (ΕΑ7)

«...το πρωί ... ξεκινούν ελεύθερα να παίζουν ... ή κάνουμε την δραστηριότητα που έχουμε προετοιμάσει την προηγούμενη μέρα και μετά παίζουν ελεύθερα» (ΓΑ2).

«...ξεκλέβουμε κι ενδιάμεσα δεκάλεπτα ...»(ΓΑ3)

Σχετικά με το τι προτιμούν να παίζουν τα παιδιά , την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού ,οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την προτίμηση στο συμβολικό παιχνίδι και στα παιχνίδια με

οικοδομικό υλικό ,καθώς και την επιθυμία να βρίσκονται με τους φίλους τους , συνήθως του ίδιου φύλου .

«...τα κοριτσάκια είναι δεμένα, παίζουν όλα μαζί ... και τα αγόρια το έχουν αυτό» (ΓΑ1)
«...τα κορίτσια οικογένεια, σπίτι, μαμάδες, τώρα έχουν ερωτευτεί ... ψάχνουν το ταίρι τους» (ΓΑ1),

«...τα αγόρια οικοδομικό υλικό, αυτοκινητάκια και κατασκευές με πλέιμομπιλ και λέγκο ... τα κορίτσια κουζίνα και μπακάλικο και τα νήπια δύσκολα παζλ τα προνήπια απλά παζλ και πλαστελινούλα» (ΓΑ2),

«...τους αρέσει να παίζουν στο μπακάλικο, κουζίνα και στα αγόρια ...και επιτραπέζια ... κατασκευές με ξύλινα τουβλάκια ... με πολύ δυνατή μουσική ... σημείο επαφής με τα άλλα παιδιά ... μιμούνται την πραγματικότητα ... παίζουν συνήθως παιχνίδια ρόλων» (ΓΑ3).

Το ελεύθερο παιχνίδι στα περισσότερα από τα νηπιαγωγεία που εργάζονταν οι ερωτηθέντες , δεν διαφοροποιούνταν για τα νήπια του τμήματος ένταξης .

«...δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο παιχνίδι ... τα αγόρια παίζουν οικοδομικό υλικό ... παζλ» (ΕΑ8).

Παίζουν «...συμβολικό παιχνίδι ... και λίγο ψυχοκινητικά ... τα αγόρια πολεμικό παιχνίδι τα κορίτσια ... είναι πιο συμβολικό ... παίζουν με τις παρέες τους ... λίγο διαφορετικά τα αγόρια από τα κορίτσια ... τα κορίτσια πιο πολύ με το μπακάλικο και το κουκλοθέατρο ... τα αγόρια προτιμούν τα πάζλ, στρώμα ... θα μοίραζα στις προτιμήσεις τους ... δεν είναι κάποιο παιχνίδι σε μεγάλο ποσοστό ... παίζουν με τον κολλητό τους ... ελεύθερα είναι στο διάλλεμα ...υπάρχουν παρεούλας δεμένες, κυρίως τα κορίτσια» (ΕΑ9).

εκτός από ένα παιδί , που η νηπιαγωγός θεωρούσε πως δεν ήταν εφικτό το κοινό παιχνίδι , εξαιτίας της έντονης επιθετικότητας του παιδιού με αποτέλεσμα να παίζει μόνο του.

«...το ένα παιδί έχει μια παρόρμηση και πάει παντού...και καταστρέφει τα πάντα...ούτε τα άλλα παιδιά μπορούν να παίξουν...θα τους τα καταστρέψει όλα ...έρχεται από μόνο του σε μένα...βέβαια έχει και άρνηση να μπει στα παιχνίδια ...»(ΓΑ5)

Εντοπίστηκαν ωστόσο, διαφορές στο είδος του παιχνιδιού που αναπτύσσονταν από τα παιδιά του τμήματος ένταξης και οι εκπαιδευτικοί αιτιολόγησαν τις διαφορές αναλόγως των περιπτώσεων.

«...Διαφορές έχω παρατηρήσει ότι στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά του τμήματος ένταξης δεν μπορούν να παίξουν ευκολα συμβολικό παιχνίδι...παίζουν για λίγο...»(ΓΑ2)

«...περίπτωση παιδιού που έχει αναπτύξει έναν τρόπο παιχνιδιού σαν σε πάλη..είναι επικίνδυνο...»(ΕΑ10)

«...μουσικοκινητικά, αυτοκινητάκια ... κατασκευές και παζλ ... συμβολικό δυσκολεύονται πάρα πολύ ... παιχνίδια με κανόνες δεν παίζουμε τέτοια» (ΕΑ11).

«...Τα παιδιά του τ.ε. περισσότερο τους ενδιαφέρει το παζλ, οικοδομικό υλικό, ο διάδρομος με τα αυτοκινητάκια, τα σήματα οδικής κυκλοφορίας ... και παιχνίδια πειράγματος και ένταξης ... μερικές φορές ένας μαθητής έχει βρει τρόπο επικοινωνίας να πάει και να αγγίξει κάποιον άλλο συμμαθητή» (ΓΑ4).

«...αλλάζουν οι προτιμήσεις ... δεν έχουν συγκεκριμένες ... δεν θέλουν να παίζουν μεγάλο διάστημα ... ότι τους τραβήξει την προσοχή ... το ενδιαφέρον ... περιορισμένο χρόνο με τα άλλα παιδιά ... κάποιο παιδί της γενικής θα παίξει ή θα ασχοληθεί με τα παιδιά της ένταξης ... αυτό που θα του τραβήξει την προσοχή ... θα πάνε να χαλάσουν τα παιχνίδια των άλλων για να προκαλέσουν προσοχή» (ΓΑ5)

Όλοι οι ερωτηθέντες όμως, έχουν την άποψη πως το ελεύθερο παιχνίδι είναι ένα πολύ σημαντικό και σπουδαίο κομμάτι στον χρόνο του νηπιαγωγείου.

« ...παίζουν πάρα πολύ ... πάρα πολύ ... πολύ « (ΓΑ2) «υπάρχει πολύ και ελεύθερο παιχνίδι» (ΕΑ8)

«...πολύ ... ελεύθερα και οργανωμένα παιχνίδια ... ελεύθερο στην πρωινή υποδοχή ... ξεκλέβουμε κι ενδιάμεσα δεκάλεπτα χαλάρωσης ... έξω στην αυλή ... ευελιξία στο χρόνο ... ζητάνε και περισσότερο ... το λιγότερο ... δεν τραβάει, δεν είναι χαρούμενα ... προσπαθούν να βρουν διεξόδους ... να βρουν κάτι πιο ελεύθερο να κάνουν ... το κάνουμε ... όχι συνήθως ... να αλλάξουμε τη σειρά ... μπορεί στο πρωινό να κάνω κάτι που αργότερα θα τα κουράσει ... ή θέλει πολύ προσοχή ...και να τα αφήσω μετά να παίξουν ελεύθερα ... για να εκμεταλλευτώ το ξεκούραστο κομμάτι τους ... ποτέ όμως δεν το παραλείπουμε» (ΓΑ3).

«Παίζουν αρκετά ... κάνουμε πολλές δραστηριότητες ... δεν είμαστε μόνο φύλλα εργασίας» (ΕΑ9)

6.1.2. Η συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην ανάπτυξη

Σχετικά με τη συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού, όλοι οι συμμετέχοντες γενικής και ειδικής αγωγής θεωρούν ότι αυτή είναι σημαντική για όλους τους τομείς της ανάπτυξης και για τη μάθηση.

Σημαντική είναι η συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην κοινωνική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα, ως προς την συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού δήλωσαν ότι

«...για τα παιδιά είναι ο μόνος τρόπος έκφρασης» «μόνο να παίζουν θέλουν» (ΓΑ1).

«...Μπορούν να εκφραστούν καλύτερα...είναι ελευθερία έκφρασης, σκέψης και μάθηση» (ΓΑ3), «...Πολύ βοηθητικό...Ξεκλειδώνουν τα παιδιά» (ΕΑ7).

«...το παιχνίδι είναι ο καλύτερος τρόπος για το παιδί να μάθει τα πάντα ... κοινωνικές δεξιότητες ... να συνεργάζεται ... μαθηματικές έννοιες ... γλώσσα ... να εκφράζει τα συναισθήματα του ... κανόνες και όρια...συμβάλει στην αναπτύσσονται συναισθηματικά, κινητικά, κοινωνικοποιούνται» (ΓΑ6),

«...ο καθρέφτης του παιδιού» (ΓΑ3) «καταλαβαίνεις πάρα πολλά πράγματα» (ΓΑ3)

«...πολύ βασικό κομμάτι στην προσχολική εκπαίδευση» (ΓΑ6)

«...βλέπεις τα πάντα ... φίλους, συγκρούσεις, δυσκολίες, ανατροπές» (ΓΑ6) «...σημαντικό εργαλείο στα χέρια μας» (ΓΑ6) «...είναι ο βασιλιάς...μπορεί να απογειώσει την δημιουργικότητα, την αυτοεκτίμηση τους» (ΓΑ6)

Άλλωστε το ελεύθερο παιχνίδι «...τους δίνει την ικανοποίηση της επιλογής» (ΓΑ4)

«...παιχνίδι ίσον μάθηση...μέσο έκφρασης, επικοινωνίας...συμβάλει στην ανάπτυξη νοητική, συναισθηματική, κοινωνική...μέσο κοινωνικοποίησης...συνεργάζονται άριστα μεταξύ τους...ανακαλύπτουν νέες γνώσεις...πολλά, πολλά» (ΕΑ8).

«...βοηθάει πάρα πολύ ψυχολογικά ... στην αυτοπεποίθηση ... στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών...έχει πολλά οφέλη και μαθησιακά» (ΕΑ7).

«Βοηθάει στην ωριμότητα, στην κοινωνικοποίηση» (ΕΑ9).

«...το παιχνίδι βοηθά στην συνεργασία, στη μάθηση, στην δόμηση της γνώσης, κοινωνικές δεξιότητες, γνωστικές ... τα πάντα» (ΕΑ11)

6.1.3.Ελεύθερο παιχνίδι και ένταξη

Ως προς την συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην ένταξη οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν, συγκλίνουν στο ότι είναι σημαντική.Αυθόρμητα οι

συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στη δύναμη του παιχνιδιού να δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις, συνεργασίες και φιλίες χωρίς διακρίσεις, αλλά και στην ενδυνάμωση της πρωτοβουλίας των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι.

«Συμβάλλει πάρα πολύ ... στην ένταξη είναι το κατ'εξοχήν εργαλείο» (ΓΑ2, ΕΑ8),

«...μπορούν να κάνουν συνεργασίες και φιλίες με όλα τα παιδιά ... χωρίς να κάνουν διάκριση» (ΕΑ8)

«Νομίζω ότι σίγουρα είναι πιο αποτελεσματική από το να υπάρχει κατευθυνόμενη γραμμή ... αν δεν δοθεί η δυνατότητα ανάπτυξης της προσωπικότητας και των επιλογών του, το εγκλωβίζουμε και το κλείνουμε ακόμη περισσότερο» (ΓΑ4).

«Η ενταξιακή προσέγγιση πετυχαίνει όσο πιο πολύ γίνεται μέσα από το παιχνίδι εντός και εκτός της τάξης...» (ΕΑ10)

Θεωρούν ωστόσο, ότι απαιτείται χρόνος και τα αποτελέσματα δεν φαίνονται αμέσως, καθώς και ότι υπάρχουν προϋποθέσεις και δυσκολίες, οι οποίες εντοπίζονται ως προς την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, τις δυσκολίες των παιδιών, την υλικοτεχνική υποδομή :

«...και βέβαια είναι το μόνο που βοηθάει ... δεν ξέρω κατά πόσο ... τα αποτελέσματα δεν φαίνονται αμέσως» (ΓΑ1)

«...θέλει πάρα πολύ καλή συνεργασία με την νηπιαγωγό του τμήματος ... αυθόρμητο παιχνίδι σε 10' δεν γίνεται ... παίζει ρόλο η υλικοτεχνική υποδομή ... σημαντικό είναι η νηπιαγωγός να θέλει να παρέμβει ... αν τα έβαζα σε σειρά: 1. συνεργασία 2. χρόνος 3. Υλικά» (ΕΑ7).

«Ναι, συμβάλλει ... και χωρίς την δική μου παρέμβαση ... στις αρχές είναι απαραίτητη ... μετά ξέρουν ... το τελείως ελεύθερο τους βοηθάει περισσότερο» (ΓΑ3)

«Ναι ...ναι συμβάλλει η ένταξη σε ομάδα ... το αυθόρμητο παιχνίδι ...βοηθάει στις παρεούλες, στην κοινωνικοποίηση ... εξαρτάται όμως από την περίπτωση του κάθε παιδιού» (ΕΑ9).

«Ναι, το ελεύθερο παιχνίδι μέσα στο νηπιαγωγείο ... για να γίνει αποδοχή της διαφορετικότητας ή συμπερίληψη ... να μην είναι τόσο τυχαία ... οι παράγοντες είναι απόλυτη συνεργασία με τη νηπιαγωγό της γενικής τάξης να μπουν στρατηγικές οι οποίες να προωθούν την κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών ... χρειάζεται συστηματικότητα ...

συγκεκριμένες τακτικές ... να πούμε στοπ ή πάρε μια ανάσα ... να γνωρίζουν τεχνικές ... μέσω της μίμησης και της συνομιλίας ... η διαμόρφωση του χώρου ... οι γωνιές» (ΕΑ11)

6.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο ελεύθερο παιχνίδι

Ποιές είναι οι απόψεις τους για το ρόλο των εκπαιδευτικών στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών;

6.2.1. Με ποιό τρόπο οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν ή διευκολύνουν την οργάνωση του ελεύθερου παιχνιδιού; Ποιούς παράγοντες λαμβάνουν υπόψη;

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται πως με διάφορους τρόπους προωθούν το ελεύθερο παιχνίδι, κυρίως οργανώνοντας κατάλληλα το χώρο, προσφέροντας ερεθίσματα με πληθώρα υλικού, ενθαρρύνοντας την δημιουργία ομάδων ανάμεσα στα παιδιά, υπενθυμίζοντας τις αρχικές συμφωνίες- κανόνες- της ολομέλειας και προωθώντας γενικότερα ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού. Οι περισσότεροι, βοηθούν τα παιδιά να ανταποκριθούν στις όποιες προκλήσεις και παράλληλα προάγουν το αίσθημα της ελευθερίας. Η χωροταξική διαμόρφωση, η εποπτεία του υλικού και η δημιουργία κανόνων ήταν θέματα που είχαν αναλάβει να τα οργανώσουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας, καθώς η ανάληψη καθηκόντων από τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι σύνηθες να συμβαίνει πολύ μετά από την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

«...ο χώρος είναι διαμορφωμένος σε γωνιές» (ΓΑ1), «είναι οργανωμένος» (ΕΑ9)

«...οι γωνιές μας, τα παιχνίδια μας πάντα ... υπάρχουν ελεύθερα και ανοιχτά στο χώρο τους ... κάποια επιτραπέζια ... πρέπει να με ρωτήσουν για να τα πάρουν ... ο τρόπος επιλογής αυστηρά δικός τους ... καμιά φορά το ελεύθερο παιχνίδι γίνεται κατευθυνόμενο από μένα π.χ. όταν θέλω να βοηθήσω να συσφιχθούν οι σχέσεις ... προσπαθώ να δέσω λίγο ομαδούλες» (ΓΑ3).

«...οργανώνεται χωροταξικά ... αναγκαστικά στην έναρξη της σχολικής περιόδου συμμετέχουμε μαζί στην διαδικασία του παιχνιδιού, μετά όχι σε καθημερινή βάση ... ανά τακτά χρονικά διαστήματα παίζουμε μαζί ... είναι και ανάγκη των ίδιων των παιδιών ... τους κάνει καλό ... το ζητάνε κιόλας ... κάνει καλό και για μας» (ΓΑ4).

«...προσπαθούμε να τους κάνουμε ομάδα έτσι ώστε όλοι μαζί να συνεργαστούν ... με στόχο να μάθουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να συναποφασίζουν ... και χωρίς να μαλώνουν... να μοιράζονται και να μοιράζονται» (ΓΑ2)

«...χωρίζω ομάδες ... αναπαράγουν το ίδιο παιχνίδι μόνα τους ... έχουν μάθει και το προσαρμόζουν στα δικά τους πλαίσια» (ΓΑ3).

«...για να υπάρχει κάποια συνεργασία μεταξύ τους» (ΕΑ8).

«...δεν οργανώνω εγώ το παιχνίδι ακολουθώ ότι έχουν επιλέξει να παίξουν και όπως θέλουν σαν ισότιμο μέλος» (ΕΑ10)

«...το παιχνίδι θέλει την οργάνωση του ... υπάρχει πληθώρα υλικού για παιχνίδι ... δεν μπορείς να τα δώσεις όλα ... πρέπει να υπάρχει σχετική οργάνωση ... τα παιδιά να παίξουν ελεύθερα και να το απολαύσουν όχι άναρχα, χαοτικά σιγά σιγά» (ΓΑ6).

«...μπαίνουν κανόνες για να παίξουμε όλοι μαζί» (ΓΑ2)

«...με κανόνες, σειρά, στόχους παίζουν ...τα παιδιά της ένταξης .. ανάλογα το παιδί» (ΕΑ9) ,

«...πρώτα μαθαίνουμε τους κανόνες» (ΓΑ3), «πάρα πολλούς κανόνες, οριοθέτηση» (ΕΑ7)

Ο βαθμός σεβασμού των εκπαιδευτικών στο ελεύθερο παιχνίδι και τις πρωτοβουλίες των παιδιών, είναι εμφανής μέσω της παρέμβασης στην οργάνωση του , η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με την χρονική στιγμή που διεξάγεται.

«...δεν τους οργανώνω πάντα γιατί είναι ελεύθερο το παιχνίδι» (ΕΑ9),

«...δεν οργανώνω πια το ελεύθερο παιχνίδι ...αυτό μόνο στην αρχή της χρονιάς ... πλέον καθόλου επέμβαση από εμένα ... οργανώνονται μόνα τους ... αφήνω τα παιδιά να παίζουν μόνα τους» (ΓΑ6),

«...προσπαθήσαμε στην αρχή της χρονιάς να τα κατευθύνουμε σε γωνιές οργανωμένες ... μετά επιλέγουν μόνα τους τι θα παίξουν ... πόσα θα συμμετέχουν σε κάθε δραστηριότητα ... δεν υπάρχει λόγος να έχουμε τόσο αυστηρό πλαίσιο» (ΓΑ4).

«...κάνοντας παρατηρήσεις, όταν κάτι δεν πάει καλά ... φροντίζω να αξιοποιώ ότι υλικό έρχεται στα χέρια μου ... ευέλικτα» (ΓΑ1).

«...μερικές φορές...τα κατευθύνω σε κάποιες γωνιές γιατί έχω κάποιο παιδαγωγικό στόχο» (ΓΑ3).

«...φροντίζω να μετακινούνται τα παιδιά από παιχνίδι σε παιχνίδι ... «προτείνω παιχνίδι ... αν βγαίνει εκτός ορίων κάποιο παιδί προσπαθώ να το προσγειώσω λίγο»

Προκειμένου να διευκολύνουν την οργάνωση του ελεύθερου παιχνιδιού, ενθαρρύνουν και παροτρύνουν τα παιδιά να συνεργαστούν ή ακόμη και να επινοήσουν τρόπους που θα προσελκίσουν το ενδιαφέρον τους σε κάποιο παιχνίδι

«...ενθαρρύνουμε συνεχώς... μαθαίνουν και συνεργάζονται ακόμη καλύτερα με μεγάλη προθυμία» (ΓΑ2)

«Ο ρόλος μου είναι κυρίως παρότρυνσης ... ενθάρρυνσης» (ΓΑ2), «ενθαρρύνω το παιδί ... να συνεργαστεί μαζί μας» (ΕΑ8).

«...φέρνω ένα πολύ θελκτικό παιχνίδι ... συζητάμε ... προσπαθούμε να παρακινήσουμε να βρουν παρέες» (ΕΑ10)

«Θέλω να ενισχύσω την αυτενέργειά τους και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες» (ΓΑ6)

«...υπενθυμίζω ... τώρα παίζουμε ... ώστε να συγκεντρώνονται ... υπάρχουν παιχνίδια που θέλουν παρέμβαση... ενίσχυση όπως με το οικοδομικό υλικό... εκεί είμαι κοντά τους ... μπορεί να τους προτείνω να παίζουμε και με κάτι άλλο ... προσπαθώ να τους ενθαρρύνω ... δεν επιμένω» (ΕΑ12)

Κατά την πάροδο του χρόνου φάνηκε ότι :

«...υπάρχει μια πρόοδος ... μέσα από στήσιμο μπορούν τα παιδιά να λειτουργήσουν ... και με τα τυπικά παιδιά ... πάλι θέλουν μια σχετική καθοδήγηση ... έβλεπα το χάος ... δεν έγινε από την αρχή η ανάλογη καθοδήγηση ... πολλά τα παιδιά μέσα στο τμήμα ... υπάρχει τώρα ... τον τελευταίο καιρό περισσότερη οργάνωση» (ΕΑ11)

6.2.2. Ποιά η είναι η συμμετοχή τους, αν υπάρχει, κατά την διάρκειά του;

Κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού , κάποιοι εκπαιδευτικοί , εκμεταλεύονταν το χρόνο για να διεκπεραιώσουν κάποια άλλη εργασία ή για να ετοιμάσουν την επόμενη δραστηριότητα ,κυρίως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής.

«...ταξινομώ τις βιβλιοθήκες ... τα συρτάρια ... ετοιμάζω την επόμενη εργασία ... ότι έχει να κάνει με την λειτουργία μας» (ΓΑ1), «...συνήθως κάτι προετοιμάζω» (ΓΑ3).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν γενικής και ειδικής αγωγής , αναλάμβαναν ρόλο συμμετοχής στο παιχνίδι , άλλες φορές όταν τους ζητηθεί από τα ίδια τα παιδιά και άλλες φορές από δική τους πρωτοβουλία. Επιπλέον προσπαθούσαν να αμβλύνουν τις διαφορές που προέκυπταν κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού ανάμεσα στα παιδιά.

«...μπαίνω κι εγώ στο παιχνίδι ... συμμετέχω» (ΓΑ1)

«...με εντάσσουν στο παιχνίδι τους ... στο οικοδομικό υλικό δεν με αναζητούν» (ΓΑ2)

«...παίζω αν μου το ζητήσουν» (ΓΑ3),

«...παίζω μαζί τους ... μ' αρέσει να συμμετέχω ... τα παιδιά μου το ζητούν» (ΕΑ9)

«...δεν χρειάζεται να συμμετέχω πάρα πολύ εκτός αν μου το ζητάνε ή αν έχω να τους προτείνω κάτι» (ΕΑ9)

«...όπου νομίζουμε ότι χρειάζεται για συνεργασία» (ΓΑ2), «όταν μου ζητηθεί βοήθεια» (ΓΑ6)

«...προσπαθώ να αποφύγουμε εντάσεις» (ΓΑ4)

Επίσης, τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, όσο και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, θεωρούν πως ο χρόνος του ελεύθερου παιχνιδιού τους δίνει την ευκαιρία να παρατηρούν, να επιβλέπουν και να προβληματίζονται.

«...παρατηρώ διακριτικά» (ΕΑ8), «...αρκετά και έχω το νου μου» (ΕΑ9),

«...παρακολουθώ τα παιδιά» (ΕΑ11), «...παρατηρώ παιδιά που έχουν δυσκολία» (ΓΑ3)

«...παρατηρούμε, βοηθάμε και μερικές φορές αν χρειαστεί παρεμβαίνουμε» (ΓΑ4)

«...κρατάμε σημειώσεις» (ΓΑ4), «Προσπαθώ να δω αν παίζουν με παρέα» (ΕΑ10)

«...παρατηρώ ... κρατώ σημειώσεις» (ΓΑ6)

«...είμαι παρατηρητής ... παρατηρώ τι γίνεται και με της γενικής» (ΕΑ12).

«ο ρόλος μου να είναι και διακριτικός ... να μην παρεμβαίνω τόσο πολύ» (ΕΑ8)) «...λίγο να εμπλεκόμαστε με διακριτικό τρόπο» (ΕΑ12), «...είμαι εκεί διακριτικά, σε μια γωνίτσα ... θα παρέμβω όπου χρειαστεί ... διορθωτικά ... παρατηρώ ... αν υπάρχει περιθωριοποίηση θα παρέμβω» (ΕΑ7)

6.2.3. Διαφοροποιείται ο ρόλος των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών σε ένα νηπιαγωγείο με τμήμα ένταξης;

Από τα λεγόμενα των ερωτηθέντων, φάνηκε να υπάρχει μια διαφοροποίηση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως προς τα παιδιά. Έτσι ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, αναλαμβάνουν να παίξουν με όλα τα παιδιά, προσπαθούν να παρεμβαίνουν όπου είναι απαραίτητο χωρίς διακρίσεις και να συνομιλούν με όλη την ομάδα, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν ανταποκρίνονται το ίδιο. Δηλαδή, δεν παρεμβαίνουν στα παιδιά του τμήματος ένταξης θεωρώντας πως αυτό είναι δικαιοδοσία της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Παρεμβαίνουν μόνο όταν εκτυλίσσονται δύσκολες ή επικίνδυνες καταστάσεις.

Μία νηπιαγωγός ειδικής αγωγής ακολουθεί την ίδια τακτική , δηλαδή δεν παρεμβαίνει στο σύνολο παρά μόνο στα παιδιά του τμήματος ένταξης.

«Προσπαθώ να τα παρακολουθώ εγώ και η συνάδελφος ... περισσότερο εμπλέκομαι στο παιχνίδι τους ... κάθομαι και παίζω μαζί τους» (EA10)

«...αν υπάρχουν κάποιες διαφωνίες το συζητάμε και βρίσκουμε τρόπους να το διευθετήσουμε» (EA10)

«...για να λύσω την παρεξήγηση και να εξηγήσω για ποιο λόγο δεν πρέπει να μαλώνουμε» (EA8)

«...στήνω παιχνίδια αλληλεπιδραστικά και με διδασκαλία μεταξύ ομηλίκων ... είναι ελεύθερο παιχνίδι αλλά προσπαθώ να κάνω και οργανωμένες δραστηριότητες ... πάρα πολύ τα παιδιά ελεύθερα ... δεν μπορούν να παίζουν σε γωνιές δύο ώρες ... τεράστιο πρόβλημα ... ήταν πάρα πολύ δύσκολο ... 2 ώρες χωρίς καμία οργάνωση ... τα παιδιά αποσύρονται μετά από 1 ώρα ... σχετικά οργανωμένα για να μπορέσουν να συνυπάρξουν ... ξεκάθαρες οι γωνιές ... δούλεψε πολύ καλά» (EA11)

«...παίζουμε ομαδικά παιχνίδια ... δύσκολο για τα παιδιά της ένταξης ... απομονωνόμαστε και δουλεύουμε το ίδιο με διαφορετικό τρόπο ... μετά δουλεύουμε όλοι μαζί την εργασία της τάξης ... ή θα κάνουμε ένα παιχνίδι όλοι μαζί ή θα απομονωθούμε για να φτιάξουμε μια ομαδική κατασκευή ... αυτό τους γεμίζει αυτοπεποίθηση ... ότι φτιάχνουμε το παρουσιάζουμε» (EA10)

«...δεν διαφοροποιώ τα παιδιά της ένταξης...θα παίζουμε κάτι όλοι μαζί» (EA8)

«...στο παιδί του τμήματος ένταξης ... δεν επεμβαίνω ... φοβάμαι μήπως κάνω κάτι αντίθετο από αυτό που έχει συμφωνήσει με το παιδί ... υπάρχει βέβαια μια κοινή γραμμή ... προτιμώ να παρεμβαίνει εκείνη πάρα εγώ ... στην αρχή έπρεπε να παρεμβαίνω δίχως να το επιθυμώ ... προκειμένου να υπάρχει ήρεμο κλίμα» (ΓΑ6).

«...η άλλη νηπιαγωγός είναι στην τάξη αλλά δεν οργανώνει κάτι ... είναι εκεί πυροσβεστικά,όχι για να οργανώσει ένα παιχνίδι ... αλλά αν έχουμε μια έκρηξη θυμού» (EA11)

«...στα παιδιά της γενικής δεν επεμβαίνω ... παρατηρώ, υπενθυμίζω και παρεμβαίνω μόνο στα παιδιά της ένταξης ... παρεμβαίνω αν γίνει τσακωμός αλλά όχι στο παιχνίδι τους» (EA12)

Σε ένα μόνο ζευγάρι εκπαιδευτικών υπήρξε κοινή τακτική στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών.

«...υπάρχει συνεννόηση» (ΓΑ6) «...οι ρόλοι εναλλάσσονται υπάρχει ευελιξία ... ακολουθούμε κοινή γραμμή» (ΕΑ12)

6.3. Ελεύθερο παιχνίδι και κοινωνικές σχέσεις

Ποιές είναι οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων κατά το ελεύθερο παιχνίδι, μεταξύ των παιδιών;

6.3.1. Συμβάλλει το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών;

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν, πιστεύουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί το βασικό εργαλείο για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης των διαφορών που προκύπτουν κατά την διάρκειά του. Πιστεύουν επίσης, πως μέσω αυτού αναπτύσσονται και οι ιδιαίτεροι φίλοι τους, ενώ τους βοηθάει παράλληλα να μαθαίνουν καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό.

«Ναι μπορεί να αναπτυχθούν κοινωνικές σχέσεις» (ΓΑ1)

«Μόνο μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι μπορούν να κατακτήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας και δημιουργούνται οι καλύτερες φιλίες ... εκεί γίνεται επίλυση συγκρούσεων» (ΓΑ2).

«...είναι η καθημερινότητά τους είναι η μικρή τους κοινωνία να κάνουν φίλους ... βοηθάει πάρα πολύ» (ΓΑ3).

«...σαν εμπειρία και σαν αυτοπεποίθηση ... βοηθάει πάρα πολύ ... κοινωνικοποιούνται» (ΓΑ1).

«...συμβάλλει κοινωνικά συναισθηματικά ... σε όλους τους τομείς τα πάντα» (ΕΑ7),

«...συμβάλλει πολύ ... μαθαίνουν να είναι ανεξάρτητα ... προσωπικότητες αυθύπαρκτες ... να λειτουργούν σε μια κοινωνία ... να μαθαίνουν ... να πειραματίζονται ... να κάνουν λάθη ...ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους» (ΓΑ3). «στον κοινωνικό τομέα ... στον συναισθηματικό ... στην συναισθηματική ωριμότητα ... σε αυτό δεν θα τα βελτιώσει μια μηχανική εργασία» (ΕΑ9)

«...στο ελεύθερο παιχνίδι γίνονται όλα φίλοι, εχθροί ... συγκρούσεις, ανακατωσούρες, συμφιλιώσεις, αποχή ... όλα» «τα παιδιά στην αρχή δεν κάνουν διακρίσεις ... αυτό αλλάζει

όσο περνά ο καιρός ... αν υπάρχουν παιδιά μόνα τους και κυριαρχούν οι κλίκες... τότε κάτι δεν πάει καλά» (ΓΑ6).

«...εύκολα κάνουν φιλίες και εύκολα τις ξεχνάνε ... αν έχουν διάρκεια Κοινωνικοποιείται ... εναλλαγή φίλων ... αν αντιληφθώ πως κάποια παιδιά αποδιώχνουν κάποιον παρεμβαίνω ... στόχος να μάθουν να επιλύονται οι διαφορές ... υπάρχουν παιδιά που το καταφέρνουν ... υιοθετούμε μέσα την τάξη συζήτηση, συνειδητοποίηση, παρέμβαση ενήλικα ...δεν ακολουθείται εκτός τάξης» (ΕΑ12)

«Η σχέση γίνεται πιο δυνατή ... ανταλλάσσουν εμπειρίες ... παίρνει το ένα από το άλλο ... αλληλεπίδραση» (ΓΑ1).

« ...έχουν τη δυνατότητα επιλογής ... όσο και όπως θέλουν ... όλα τα κομμάτια της μάθησης μέσα ... μπορούν να κατακτήσουν μαθηματικά, εγγραμματισμό, έννοιες καινούργιες, γνώσεις λέξεις ... να χρησιμοποιήσουμε περισσότερο τον εξωτερικό χώρο ... η ένταξη μέσα στην ομάδα ή την υποομάδα, η διανομή των ρόλων οδηγεί στη κοινωνικοποίηση χωρίς την παρέμβασή μας» (ΓΑ4).

«...τα παιδιά παίζουν όλα μεταξύ τους δεν υπάρχει διάκριση ... δεν υπάρχει διαχωρισμός στην τάξη ... είμαστε όλοι μια παρέα, ομάδα» (ΓΑ3).

6.3.2. Συμβάλλει στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων παιδιών με και χωρίς αναπηρία;

Όλοι οι εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής ,που ερωτήθηκαν, θεωρούν πως το ελεύθερο παιχνίδι, βοηθάει πολύ στο να υπάρξει έστω και μια φιλική σχέση ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Ωστόσο, μια εκπαιδευτικός γενικής παιδείας θεωρεί πως δεν μπορεί να συμβεί αυτό , καθώς η ένταξη δεν είναι αποτελεσματική. Ένας βασικός παράγοντας που θεωρούν ότι καθορίζει την ύπαρξη ή όχι φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία, είναι το είδος της αναπηρίας .

«Τα μουσικοκινητικά βοηθάνε πάρα πολύ τα αυτιστικά παιδιά» (ΓΑ1)

«...δεν μπορείς να αφήσεις ένα παιδί να είναι συνέχεια μόνο του ...είναι ανάγκη να βρει έστω και έναν φίλο» (ΓΑ6) «...λειτουργήσε σαν μέσο να βρουν έστω και έναν φίλο. Αυτό ήταν ο στόχος ... αυτό δεν μπορώ να το επιβάλλω ... μέσα από το παιχνίδι μπόρεσα να παρατηρήσω λίγο καλύτερα ... τους ένωνα χωρίς να το καταλάβουν τελικά» (ΕΑ7)

«...είμαι σίγουρη πως με το ελεύθερο παιχνίδι θα φτιάξουν φίλους ... επιθυμεί να παίζει πιο πολύ με αυτό το παιδάκι σε σχέση με τα υπόλοιπα ... το βοήθησε πάρα πολύ ... δείχνει διάθεση δεν μπορεί όμως για πολύ ώρα» (ΕΑ8)

«...οπωσδήποτε βοηθάει το ελεύθερο παιχνίδι ... με την μίμηση επικοινωνούν τα αυτιστικά κάνοντας τις κινήσεις των φυσιολογικών ... μας χαλάνε το οργανωμένο παιχνίδι η ομάδα ένταξης ... το ελεύθερο τους βοηθάει πιο πολύ ... στο άλλο δυσκολεύονται πολύ ... στο οργανωμένο πολύ» (ΓΑ1).

«...σε σχέση...Δεν νομίζω ότι έχει υπάρξει μεγάλη βελτίωση ... δεν υπάρχει πάρα πολύ μεγάλη αλλαγή» (ΓΑ5).

«...με το ελεύθερο παιχνίδι το αποτέλεσμα της ένταξης είναι μικρό» (ΓΑ5).

«...έχω προσέξει ότι τα παιδιά του τ.ε οι φίλιες που έχουν κάνει είναι με παιδιά της τυπικής εκπαίδευσης» (ΓΑ2) «...είναι πολύ πιο θετικά όταν τα βοηθούν οι συνομήλικοί τους της τυπικής εκπαίδευσης» (ΓΑ2)

«...τα παιδιά λειτουργούν μόνα τους σύμφωνα με τα θέλω τους και σύμφωνα με τις ανάγκες τους ... τα παιδιά της ένταξης επιλέγουν τα ζωηρά παιδιά της τάξης για παρέα ή τα πολύ μαλθακά» (ΓΑ3).

«...δεν κάνουν συγκεκριμένες και σταθερές παρέες» (ΕΑ10)

«...ακόμα και παιδιά που δυσκολεύονται ... θα πλησιάσουν κάποιο παιδί ... ακόμη και να μην έχει γίνει φιλία-φιλία υπάρχει ένα δέσιμο μεταξύ τους» (ΓΑ3)

«...αν γινότανε να παίζει κάθε μέρα όλη μέρα είναι τρισευτυχισμένο ... στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά δεν μπορούν να παίξουν εύκολα συμβολικό παιχνίδι ... δεν έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ ... δεν το καταλαβαίνουν ... δεν το κατανοούν ακριβώς παίζουν όμως μαζί» (ΓΑ2). «Ενδιαφέρον έχουν όταν αποφασίσουν όλοι μαζί να ξεκινήσουν το συμβολικό παιχνίδι και απλώς τα παιδιά του τ.ε. συμμετέχουν ... επισκέπτης ... δεν έχουν αντίλογο ... ακολουθούν ότι τους πουν οι άλλοι» (ΓΑ2)

«...ανάλογα με την περίπτωση ... δεν είναι όλες ίδιες ... ο αυτισμός ... δεν του αρέσει να υπακούει σε κανόνες ... του αρέσει περισσότερο το μοναχικό παιχνίδι ... δεν θέλει παρέα ... δύσκολα μπαίνει στην ομάδα ... πολύ λίγο ... άλλη περίπτωση στο ελεύθερο παιχνίδι συμμετέχει μια χαρά ... δυσκολεύεται στο λόγο όμως βρίσκει τρόπο ... συμμετέχει δύσκολα ... πολύ δύσκολα» (ΓΑ3).

Σε αυτό συμφωνεί και η εκπαιδευτικός του τ.ε. ότι δηλαδή ισχύει «...ανάλογα με την περίπτωση ... ένα αυτιστικό δεν είναι τόσο συνεργάσιμο με τους συμμαθητές του ... δύσκολα θα συμπράξει με μια δραστηριότητα που δεν του αρέσει ... θα πάει όταν ακούσει μουσική γιατί του αρέσει ... σε συγκεκριμένα πράγματα ... καθορίζει εκείνος ... ανάλογα αν θα δεχτούν να μοιραστούν με κάποιον άλλο ... για εναλλαγή παιχνιδιών θα χρειαστεί η παρέμβαση η δική μου και της συναδέλφισσας» (ΕΑ9)

6.3.3. Συμβάλλει στην διάρκεια και την εξέλιξη των σχέσεων που δημιουργούνται; Συμβάλλει στην διατήρηση των σχέσεων αυτών και εκτός σχολικού πλαισίου;

Μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ,φάνεται πως το ελεύθερο παιχνίδι δημιουργεί φιλικές σχέσεις που έχουν διάρκεια , μεταξύ όλων των παιδιών . Όμως στις περιπτώσεις των παιδιών με αναπηρία η διατήρηση των σχέσεων αυτών εκτός σχολικού πλαισίου , δεν ήταν εύκολο να διαπιστωθεί , καθώς οι γονείς τους ,δεν ανέφεραν στους εκπαιδευτικούς κάποιες δραστηριότητες που συμπεριλάμβαναν τους φίλους που είχαν αποκτήσει τα παιδιά από το σχολικό πλαίσιο π.χ. μια βόλτα στην παιδική χαρά , μια γιορτή ή άλλο.

«...και διάρκεια και συνέχεια και βαρύτητα έχει» (ΕΑ7)

«...υπάρχει διάρκεια» (ΓΑ2, ΓΑ3),

«...εξαρτάται από την περίπτωση του παιδιού ... έχει διάρκεια η φιλία τους και οι συγκρούσεις είναι προσωρινές» (ΕΑ9)

«...δεν περίμενα ποτέ ότι τα παιδιά του τ.ε. μπορούν να έχουν τόσο ισχυρές και δυνατές φιλίες» (ΓΑ2).

«...το παιδί της ένταξης έχει κάποια παιδιά που κάνει περισσότερη παρέα, οι γονείς του το γνωρίζουν ... από κει και πέρα είναι στο χέρι τους να αναπτύξουν περισσότερες σχέσεις και να γίνει μια πιο δυνατή φιλία ... δεν αρκεί το ελεύθερο παιχνίδι στο σχολείο και η παρότρυνση του εκπαιδευτικού ... αν δεν έχει συνέχεια και εξωσχολικά ... με την πρωτοβουλία των γονιών ... χάνεται» (ΓΑ6)

«...συμβάλλει όσο περνά ο καιρός στο να κατανοούν καλύτερα και κρατάνε και την φιλία που έχουν φτιάξει ... έχουν οριστεί οι φίλοι ... δύσκολα θα μπει τρίτο και τέταρτο παιδάκι στην κλίκα μας» (ΕΑ8)

«Οι γονείς για τις φιλίες των παιδιών του τ.ε. ενημερώνονται για τα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού ... έχουν δει αλλαγές στην συμπεριφορά τους» (ΓΑ2).

«Αν υπάρχει συνέχεια το βλέπουμε και στις προσκλήσεις στα πάρτι ... δεν έχει πέσει κάτι θετικό στην αντίληψη μου» (ΕΑ9)

«Οι γονείς να κατανοήσουν ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου δεν είναι η μονάδα που θα μάθει τα παιδιά γράμματα ... έχει να αναπτύξει άλλες δεξιότητες των παιδιών» (ΓΑ4)

6.3.4. Υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κάποιες πρακτικές, προκειμένου να ενισχύσουν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων κατά το ελεύθερο παιχνίδι;

Προκειμένου να παροτρύνουν τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα πιο ευέλικτο πρόγραμμα σε σχέση με το χρόνο, δίνοντας έτσι περισσότερες ευκαιρίες συνδιαλλαγής μεταξύ τους, εναλλάσσουν την δυνατότητα επιλογής φίλου με το παιχνίδι σε ομάδες, προτείνουν παιχνίδια, προτρέπουν τα παιδιά να παίξουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, προτείνουν να προσεγγίσουν παιδιά που θεωρούν ότι απομονώνονται, υπενθυμίζουν τους κανόνες και παράλληλα ενθαρρύνουν τα παιδιά να επιλύουν μόνα τους τις συγκρούσεις που προκύπτουν κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

«Για να βοηθήσω ...προσπαθώ ... διακόπτω το ελεύθερο παιχνίδι... για να μαζευτούμε ... αν κάτι δεν πάει καλά το διακόπτω ... δεν έχω συγκεκριμένο χρόνο ... εξαρτάται» (ΓΑ1).

«Το ελεύθερο παιχνίδι μπαίνει εμβόλιμα ... με το που τελειώσουν τις πάγιες δραστηριότητες συνεχίζουν το παιχνίδι τους ... διπλό χρόνο για παιχνίδι ... λειτουργεί μεταβατικά μεταξύ των δραστηριοτήτων παίζουν μέσα στην τάξη υπάρχει και ο κοινόχρηστος χώρος ... η τάξη διαμορφωμένη σε γωνιές ... όταν παίζουν ελεύθερο παιχνίδι όλη η τάξη είναι διαθέσιμη ... παίζουν παντού» (ΕΑ7)

Το παιχνίδι στις γωνιές εφαρμόζεται και «...επιλέγουν μόνοι τους αλλά υπάρχει κανόνας ... έχουν μπει κανόνες από την αρχή ... έχουν μπει ταμπελίτσες ... αν μπουν περισσότεροι (στις γωνιές) δεν χωρούν» (ΓΑ2).

«...και τα δύο τμήματα λειτουργούν με ομάδες ... και το ελεύθερο παιχνίδι ξεκινά με τις ομάδες κανονικά ... οι ομάδες διαλέγουν μόνες τους από την προηγούμενη μέρα ποιο παιχνίδι θα παίξουν την επόμενη ... μπορεί να ξεκινήσουν με το παιχνίδι που έχουν επιλέξει αλλά δεν μένουν όλη την ώρα σε αυτό ... λειτουργούν με εναλλαγές ... πραγματικά

ελεύθερο παιχνίδι ... το φτιάχνουν μόνοι τους ... παίζουν ελεύθερα πάρα πολύ και για αρκετή ώρα» (ΕΑ12)

«...υπάρχουν κανόνες για να καταλάβουν ότι βρίσκονται σε έναν χώρο ... ότι υπάρχουν κανόνες ... ότι είμαστε μια ομάδα» (ΕΑ12)

Τα παιδιά «...ρωτούν αν μπορούν να παίξουν ... επιλέγουν τι και με ποιόν θέλουν να παίξουν» (ΕΑ8)

«...μέχρι τις 9:00 ώρα ελεύθερων δραστηριοτήτων ... στις γωνιές, για το παιχνίδι τους το πρωινό ... επιλογή ανάλογα με το τι θέλει εκείνη τη στιγμή ... δεν είναι συμφωνημένο ... η τάξη είναι η κλασική παρεούλα» (ΕΑ9)

«...προτείνουν ένα αγαπημένο αντικείμενο... αγκαλίτσα, μουσική, ειδικά κάποια κομμάτια ηρεμούν ...εκφράζονται ... προτείνω να μου δώσουν πράγματα αλλά δεν ανταποκρίνονται πάντα ... έχουμε καλλιεργήσει ότι είμαστε όλοι μαζί ... πρέπει να τα βοηθάμε όχι σαν υποχρέωση, σαν νόμος ... έχει βγει αβίαστα ... κάνουμε κύκλο ... τραγουδάμε» (ΓΑ1)

«...προσπαθώ να παροτρύνω και να ενθαρρύνω τα παιδιά ... δεν μπορούμε να είμαστε όλοι φίλοι ... είναι αδύνατον βλέπω ποια παιδιά έχουνε λίγο κοινά ενδιαφέροντα, κώδικες να συνεργαστούν ... τους ενισχύω να μπορούν λιγάκι να ξεκινήσουν μια ομαδούλα ... ενισχύω με τα μπράβο, με τη επιβράβευση, με το να παρουσιάζω το έργο τους στην υπόλοιπη ομάδα ... με την δική μου παρότρυνση ... παιδιά συνεργάζονται ... παρότρυνση δική μας ... με ενθάρρυνση ... προσπαθώ τα παιδιά να μην στοχοποιούνται ... όλοι είμαστε ίδιοι, όλοι είμαστε ίσοι, όλοι συμμετέχουμε στα πάντα ισάξια ... μπορούν να επικοινωνήσουν δεν έρχονται σε μένα ... προσπαθώ να δώσω ερέθισμα για συνεργασία ... παροτρύνω να οργανώνονται ... όταν υπάρχει ένταση επεμβαίνω». Την ίδια τακτική ακολουθεί και η εκπαιδευτικός του τ.ε. «...για να ενισχύσω, παρεμβαίνουμε διακριτικά ... φέρνω και ένα άλλο παιδάκι που το φωνάζω εγώ ... για να συνεργαστεί ... χρησιμοποιώ το παιχνίδι» (ΕΑ8)

«...έχω κάποιες πρακτικές ... βάζοντας ένα δόλωμα, βάζοντας κάτι που ξέρω ότι αρέσει πολύ στο παιδί του ένταξης ... παροτρύνοντας και τα τυπικά παιδιά να συμμετέχουν σε αυτό ... οργανώνω παιχνίδι με ένα δόλωμα που ξέρω ότι θα τραβήξει το ενδιαφέρον κυρίως του ενταξιακού παιδιού ... σε περίπτωση που δεν πετυχαίνει το δόλωμα τα παιδιά βρίσκουν την άκρη μόνα τους» (ΓΑ3)

6.3.5. Διαφοροποιούνται αυτές οι πρακτικές για τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία;

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής , φαίνεται να μην διαφοροποιούν τις πρακτικές τους , προκειμένου να αναπτυχθούν κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής , ενισχύουν τις πρακτικές τους και με οπτικοποιημένες ιστορίες , ενώ παράλληλα προσπαθούν να είναι πιο ενισχυτικές , αναφορικά με το συναίσθημα , σε όλα τα παιδιά. Ωστόσο και οι εκπαιδευτικοί γενικής καθώς και οι εκπαιδευτικοί ειδικής παιδείας ,τονίζουν τη δυσκολία να δημιουργήσουν φίλους τα παιδιά με αναπηρία με τα παιδιά χωρίς , δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στο είδος της αναπηρίας .

«...προσπαθώ να μην παρεμβαίνω ... βοηθάει περισσότερο η ειδική εκπαιδευτικός ... προσπαθώ να παρακινήσω την δημιουργία φιλίας ... παροτρύνω παιδί να πάει σε μια παρέα ... προτείνω να βάλουν νέο μέλος στο παιχνίδι τους ... παρατηρώ ... σκαρφίζομαι ρόλους που θα ενισχύσουν τους πιο διστακτικού...το φιλαράκι θέλει δουλειά ...από όλους» (ΓΑ6)

«Δυσκολεύονται πάρα πολύ να κάνουν φίλο...ανάλογα με την περίπτωση ... το κλίμα ... βρισκόμαστε μόνιμα σε εγρήγορση ...φωνάζω ...την ώρα που είμαι μακριά» (ΓΑ5).

«...αν δεν το κατευθύνω, δεν μπορεί ... αν το αφήσω τελείως αυθόρμητο, φοβάμαι ότι θα οδηγηθούμε στο να μην έχουμε καταφέρει τίποτα ... το παιχνίδι το βλέπω σαν μέσο για τους στόχους που έχω θέσει για το παιδί ... και τα παιδιά της τυπικής φωνάζουν κάποιο στην παρέα τώρα πια» (ΕΑ7)

«Προτείνω σε κάποια παιδιά να παίξουν μαζί τους ... ένας συνομήλικος, που τυγχάνει να είναι αδερφάκι, βοηθάει σημαντικά ... την ώρα του παιχνιδιού παρακίνηση ... πολλές φορές επεμβαίνουμε ... παρατηρώ και ανάλογα» (ΓΑ5)

«Τα παρακολουθώ και τα προτρέπω να κάνουν πράγματα ... αν βλέπω ότι ξεφεύγουν εκτός ορίων προσπαθώ όχι να τους επιβληθώ αλλά να τους υπενθυμίσω τους κανόνες» (ΕΑ9)

«Παροτρύνω να κάνει παρέες ... του δίνεται η δυνατότητα να επιλέξει ποιο παιδί θέλει να είναι μαζί του» (ΓΑ4)

«Η παρακίνηση παρέμβαση του εκπαιδευτικού να βρει φίλο για το παιχνίδι ... οδηγεί σε ένα είδος κοινωνικοποίησης ... το παιχνίδι ... βοηθάει στην διευθέτηση κάποιων μορφών συμπεριφοράς» (ΕΑ10)

«...έχουμε οπτικοποιημένες κοινωνικές ιστορίες για το πώς να κάνουμε φίλους ... πώς ζητάμε κάτι ... πάντα οπτικοποιημένες ... κανόνες με 5 βήματα ... όχι πάρα πολλά πώς κάνω ένα διάλογο με τον συμμαθητή μου ... τα εφαρμόζουν και στο ελεύθερο παιχνίδι για όλα τα παιδιά προκειμένου να αναπτύξουν την δεξιότητα της κοινωνικοποίησης μέσω του παιχνιδιού» (EA11)

«Η πρακτική που ακολουθούμε είναι κοινή ... καλό θα ήταν να μάθουν μόνοι τους να λύνουν τα προβλήματα τους ... αν δεν μπορούν συζητάμε με τα παιδιά, προσπαθούμε ποιος είναι ο κανόνας ... η πρακτική μας είναι η συζήτηση» (EA12)

«...τα παιδιά της ένταξης ... με πολύ διακριτικό τρόπο τα βάζεις σε μια ομάδα ... τους δίνεις κάτι που είναι ομαδικό ... τον ενισχύεις να μιλήσει ... γενικώς η ενίσχυση ... βοηθάει ... αν δώσεις την γραμμή να μπει σε μια ομάδα ... και τα παιδιά είναι δεκτικά και βοηθήσουν ανάλογα ... η εξέλιξη θα είναι αυτή ... να έχει φτιάξει φίλους ... τα παιδιά πρέπει να τα αφήνουμε ελεύθερα να επιλέγουν τους φίλους του και να μην πολυεπεμβαίνουμε» (EA12)

«...το καλύτερο είναι να αφήνεις τα παιδιά να κάνουν τις δικές τους παρέες ... η γραμμή του σχολείου είναι η ομαδικότητα ... εδώ είμαστε όλοι φίλοι» (EA12)

«...παίζουν μαζί ... όταν κάνω μια παρατήρηση στεναχωριούνται και πάνε να τα παρηγορήσουν» (ΓΑ1)

«...δεν παίζουν το ίδιο ... τα παιδάκια με ιδιαιτερότητες κάνουν τα δικά τους ... κάνουν αυτά που θέλουν ... παρεμβαίνουν ανάμεσα μας ... τα παιδάκια τα άλλα τα έχουν εντάξει τόσο πολύ που τα παίρνουν, τα αγκαλιάζουν και τα χαίρονται ... για να κατευνάσω τα πνεύματα βάζω μουσική» (ΓΑ1).

«...εννοείται ότι υπάρχουν διαφορές ... ένα παιδί με διάχυτες δεν μπορεί να κάνει το ίδιο ελεύθερο παιχνίδι με ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί ... νιώθω ότι τα κατευθύνω ... επιθυμούν την μοναχικότητα ... θα τα βάλω «αναγκαστικά» στο παιχνίδι των άλλων παιδιών ... θέλω να φύγουν από αυτή τη στερεοτυπία και να μπουν σε κάτι άλλο ... υπάρχουν διαφοροποιήσεις ποιοτικές» (EA7)

«...με άλλα λόγια κάνουν κοινό παιχνίδι αλλά όχι αυθόρμητα ... ημικατευθυνόμενα ... στην αρχή της χρονιάς ήταν πολύ κατευθυνόμενα ... δεν ήθελαν να μπουν στο παιχνίδι ... έπρεπε και η τάξη να τα δεχτεί ... να αρχίσουν να αποκτούν άτομα σαν σημείο αναφοράς ... όταν

ένα παιδί είναι μόνο του και τα άλλα παίζουν με τους φίλους τους βάζουμε και το άλλο παιδί μαζί τους ή ζητάμε να το φέρουν στην παρέα» (ΕΑ7)

«...πολλές φορές αν και τους έχουν προσεγγίσει και τους έχουν εντάξει στις ομάδες κανονικά ... η ομάδα σε καθημερινή βάση προσπαθεί με πρόσκληση για παιχνίδι ... αλλά σχεδόν σε καθημερινή βάση έχει μόνο παράλληλο παιχνίδι ... υπάρχει αδυναμία συγκράτησης των ονομάτων των συμμαθητών» (ΓΑ4).

«...διαφορές με την έννοια των επιλογών όχι πολλές ... με την άποψη των ρόλων ούτε ... μπορούν να έχουν συμμετοχή σε όλα ... μπορεί να έχουμε ξαφνικές διακοπές ή εντάσεις ... για λόγους ασήμαντους ... με μια απλή παρατήρηση δεν θα καταλάβει εύκολα ότι κάποια από αυτά τα παιδιά είναι στο τμήμα ένταξης» (ΓΑ4).

«...τα προσελκύουν κάποια συγκεκριμένα παιχνίδια ανάλογα τις ιδιαιτερότητες που έχει το κάθε παιδί ... με αυτισμό πηγαίνει μόνο με συγκεκριμένα παιχνίδια ... μόνος του, τα παιδιά με αυτισμό δεν κάνουν παρέα με άλλα παιδιά ... τα παιδιά τα προσεγγίζουν, προσπαθούν να παίξουν ... υπάρχουν κάποια που δείχνουν κατανόηση» (ΓΑ5).

«...εξαρτάται ... αν ήταν πιο δύσκολη περίπτωση θα υπήρχαν διαφορές ... δεν βλέπω κάποιες ιδιαίτερες διαφορές ... μικρές ... δυσκολεύεται ... εύκολα διαχειρίσιμη περίπτωση ... τον έχουν αποδεχτεί τα παιδιά» (ΓΑ6).

«...εμμονή μπορεί να είναι μόνο σε ένα παιχνίδι ... να θέλουν να είναι μόνο σε αυτό ... απλά το θέλει συνεχώς ... έχουν κάποιες προτιμήσεις ... το παιχνίδι το θέλουν όλοι ... θέλουν μια ενίσχυση ... η κάθε ομάδα δεν έχει δεδομένα στο παιχνίδι ... κινείται ελεύθερα» (ΕΑ12)

6.4. Η σημασία του πλαισίου και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι, τόσο το πλαίσιο, όσο και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για την υποστήριξη και εξέλιξη του ελεύθερου παιχνιδιού :

6.4.1. Πλαίσιο εργασίας

Ειδικότερα, στα πλαίσια που υπήρχε υποστήριξη τόσο τυπική όσο και ουσιαστική της λειτουργίας του τμήματος ένταξης , οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ένιωθαν πιο σίγουροι για το πώς θα εντάξουν τα παιδιά και παράλληλα οι εκπαιδευτικοί της γενικής

παιδείας ένιωθαν πως είχαν δίπλα τους έναν σημαντικό συνεργάτη . Στα πλαίσια επίσης, που το τμήμα ένταξης είχε ύψος ενταξιακό και όχι ειδικής αγωγής, τα οφέλη του παιχνιδιού ήταν πιο φανερά για όλα τα παιδιά.Ωστόσο σε μια μονάδα δεν υπήρχε.

«Δεν έχουμε ιδιαίτερα προβλήματα ... παρεμβαίνω όπου χρειάζεται ... το υποστηρίζει» (ΓΑ1). «...η Διεύθυνση έχει φροντίσει με πρακτικό να υπάρχει ευελιξία ... το έχει υποστηρίξει ... αισθάνομαι ότι θέλει το τ.ε. και το υποστηρίζει εμπράκτως ... δεν υπήρχε καθόλου υλικοτεχνική υποδομή ... προσπαθούμε και βρίσκουμε πόρους για να φέρουμε αντικείμενα στο σχολείο ... είναι πολύ δεκτική ... δεκτική να υποστηρίξουμε και να παίρνουμε παιδιά από γειτονικά σχολεία, παρόλη την αναστάτωση που δημιουργούν ... είναι πολύ θετική» (ΕΑ7)

«...υποστηρικτική η διεύθυνση στο θεσμό της ένταξης ... θέλουμε κάθε χρόνο να δουλεύει το ένταξης σε εμάς ... δεν θέλουμε να φύγουν τα παιδιά για κάποιο άλλο σχολείο ... πιέζουμε πολύ για να μας έρθει συνάδελφος ... συμμετέχει σε όλα ... έχει λόγο ... ακολουθεί το πρόγραμμα του τμήματος» (ΓΑ3).

«...η Προϊσταμένη γνωρίζει αρκετά γύρω από την ένταξη ... μας ενημερώνει ... βοηθάει και με τους γονείς ... συνεργάζεται με την ειδική εκπαιδευτικό ... γενικά είναι θετική στο να λειτουργεί το τμήμα ένταξης» (ΓΑ6) όμως «...θα έπρεπε να έχει φροντίσει να έρθει νωρίτερα η ειδική παιδαγωγός ... προσπαθεί να υπάρχει καλό κλίμα συνεργασίας με όλες μας» (ΓΑ6). Σε αυτό συμφωνεί και η εκπαιδευτικός του τ.ε. όπου υποστηρίζει ότι «...η Προϊσταμένη είναι αρκετά θετική στο τ.ε. γνωρίζει αρκετά πράγματα ... έχει υλικό ειδικής αγωγής ... με έχει βοηθήσει αρκετά αυτό ... μου έχει αφήσει χώρο και χρόνο να δουλέψω έτσι όπως εγώ πιστεύω και γνωρίζω ... είναι πολύ θετικό ... δεν χρειάζεται να κάνει κάτι περισσότερο ... όταν τα παιδιά είναι στην ομάδα της χειρίζονται ισάξια με τα παιδιά της γενικής αγωγής ... αυτό είναι ένταξη ... ισάξια αντιμετώπιση ... καλή συνεργασία» (ΕΑ12)

«...μεγάλο αριθμός παιδιών στο τ.ε. ... καθώς δεν εφαρμόστηκε η νομοθεσία που ορίζει το χωρισμό των παιδιών στα τμήματα ... αν και η διεύθυνση υποστηρίζει αρκετά το τμήμα, έχει πάντα παιδιά, φροντίζει έγκαιρα για συνάδελφο ειδικής αγωγής υπάρχει χώρος, υλικά» (ΓΑ4).

«...δεν είμαι ενημερωμένη πλήρως για την λειτουργία του τμήματος ... έχουμε ραντεβού με τον Προϊστάμενο για τον χωρισμό των παιδιών της ειδικής αγωγής ... θεωρώ άδικο για τα παιδιά της γενικής αγωγής ... θα πρέπει να υπάρχει καλή κατανομή ... φέτος ήταν πολύ δύσκολα ... όταν λείπει η συνάδελφος τα παιδιά τρελαίνονται ... πρέπει να υπάρχει άλλος τρόπος» (ΓΑ5). Η άποψη της εκπαιδευτικού του τ.ε. είναι ότι «...θεωρητικά η εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής είναι πολύ θετική ... πρακτικά φάνηκε ότι αντιμετωπίζει πάρα πολλές δυσκολίες για να κάνει συνδιδασκαλία ... είναι και Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου ... άρα το κλίμα το διαχέει και σε όλο το σχολείο και στο άλλο τμήμα» (ΕΑ11)

6.4.2. Συνεργασία ζευγών

Η συνεργασία δε των ζευγών, ήταν πολύ ουσιαστικός παράγοντας για την μεγαλύτερη απόδοση του ελεύθερου παιχνιδιού . Μέσα από αυτήν, εναλλάσσονταν οι ρόλοι , δεν υπήρχαν διακριτές αρμοδιότητες , ενώ επιλέον προσπαθούσαν να ορίσουν από κοινού το πρόγραμμα. Μόνο σε μια περίπτωση υπήρχε δυσκολία σχετικά με την κοινή διαμόρφωση του προγράμματος .

«...όλα κανονικά ... η γενικής μόνη της με όλα τα παιδιά, η ειδική αγωγή έρχεται τον Οκτώβρη ... υποστήριξη ... όλα τα απαραίτητα για παράλληλη στήριξη έγιναν στην ώρα τους ... τηρούνται όλα τα νόμιμα και οι διαδικασίες ... λαμβάνουμε τα παιδιά υπόψιν μας σε όλο τον προγραμματισμό» (ΓΑ2). Η άποψη ενδυναμώνεται και από την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης όπου δηλώνει ότι είναι «...άριστη στην υποστήριξη, συνεργασία οποιοδήποτε έγγραφο έρχεται ... έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση και άριστη συνεργασία με την νηπιαγωγό του κλασικού ... στον προγραμματισμό υπάρχει συνεργασία, λαμβάνεται υπόψιν η γνώμη μου» (ΕΑ8)

«Δεν έχω κανένα παράπονο, έχω πολύ καλή συνεργασία ... Ενημερώνω τις συναδέλφισσες για το πρόγραμμα ... εκείνες για το δικό τους ... προσπαθούμε να τα συγκολλάμε ... να υπάρχει συνεννόηση ... αλληλουχία στο πρόγραμμα ... η διεύθυνση είναι τυπική σχετικά με την νομοθεσία, με ενημερώνει για όλα, ήδη έχει μοιράσει τα παιδιά ... και είμαι πολύ ευχαριστημένη» (ΕΑ9)

«...έχω κι εγώ λόγο και για τις δραστηριότητες, για τις γιορτές έχουμε πάρα πολύ καλή συνεργασία» (ΕΑ9)

«...είναι πάρα πολύ θετική ... υποστηρίζει ... με βοηθάει πάρα πολύ, μου αφήνει πάρα πολύ το ελεύθερο να εκφράζομαι και να λειτουργώ ... Δεν υπάρχει παρέμβαση στον τρόπο που εργάζομαι και γνωρίζει πολύ καλά το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας» (ΕΑ10)

«...το πρόγραμμα δεν διαμορφώνεται από κοινού, εγώ προσπαθώ να συμβαδίσω με την γενική τάξη στη θεματολογία, στο ωράριο, το ωρολόγιο πρόγραμμα ... Δεν έχω λόγο στη θεματολογία ... προσπαθώ να βάλω την θεματολογία στις ανάγκες των παιδιών ... ότι και να γίνει το προσαρμόζω εκείνη τη στιγμή» (ΕΑ7)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

7.1. Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το ελεύθερο παιχνίδι

Στο θεωρητικό σκέλος της εργασίας, τεκμηριώνεται πως το παιχνίδι αποτελεί δραστηριότητα κύρια και ζωτικής σημασίας για τα παιδιά , καθώς μέσα από αυτό ανταλλάσσουν πληροφορίες , αντιμετωπίζουν και επιλύουν προβλήματα, ανακαλύπτουν νέες ιδέες και γνώσεις ,δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις(Αυγητίδου, 2001). Όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις, ορίζουν το παιχνίδι για το παιδί ως πολύ σημαντικό είτε ως εκτόνωση είτε ως κάθαρση είτε ως προετοιμασία για την ίδια τη ζωή , μια εσωτερική ανάγκη που του παρέχει ευχαρίστηση και σημαντικά αναπτυξιακά οφέλη. Σε έρευνα διαφαίνεται πως το παιχνίδι είναι έκφραση , εξερεύνηση , πειραματισμός ,προσπάθεια κατανόησης του κόσμου που τα περιβάλλει(Βруниώτη και συν., 2011).

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, σε νηπιαγωγεία με τμήμα ένταξης. Όλοι οι ερωτηθέντες, έχουν την άποψη ότι το παιχνίδι είναι έμφυτη ανάγκη των παιδιών , παίζουν για να ευχαριστηθούν, να εκφραστούν και πως μέσα από αυτό μαθαίνουν, συνεργάζονται, επικοινωνούν και αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις, συμφωνώντας με τις παραπάνω θεωρίες. Επιβεβαιώνουν επίσης, πως είναι σημαντικό για την διανοητική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων .Το κατατάσσουν λοιπόν, ως σημαντικό και σπουδαίο κομμάτι στον χρόνο του νηπιαγωγείου , είτε στον προκαθορισμένο χρόνο του ωρολόγιου προγράμματος, είτε σε διαστήματα που επιτρέπουν την διεξαγωγή του , τονίζοντας πως καλό θα είναι να υπάρχει σχετική ευελιξία

και όχι αυστηρά χρονικά περιθώρια. Παρατηρούν επίσης, ότι τα παιδιά δεν προτιμούν συγκεκριμένο παιχνίδι και παρουσιάζουν διαφοροποίηση, ως προς το ποια παιχνίδια επιλέγουν να παίξουν, ανάλογα με το φύλο, το ρόλο που καλούνται να παίξουν ή τη συνθετότητα του παιχνιδιού και ανάλογα μεταβάλλονται και οι προτιμήσεις τους κατά την διάρκειά του. Διαφαίνεται επομένως, πως για τα ίδια τα παιδιά το παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα κύρια και ζωτικής σημασίας, κατά την διάρκεια του οποίου ανταλλάσσουν πληροφορίες, αντιμετωπίζουν και επιλύουν προβλήματα, ανακαλύπτουν νέες ιδέες και γνώσεις, δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις (Αυγητίδου, 2001). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν πως με το παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσονται ολόπλευρα σε ψυχοκινητικό, γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, επιβεβαιώνοντας την θέση του Vygotsky, για τον οποίο το παιχνίδι αποτελεί την κυρίαρχη δραστηριότητα που καθορίζει την ανάπτυξη των παιδιών κυρίως στις ηλικίες 3-6 ετών και συμφωνώντας με έρευνα που έχει δείξει ότι το παιχνίδι είναι η πιο σημαντική δραστηριότητα του παιδιού με συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξή του (Βруниώτη και συν., 2008).

Ειδικότερα το ελεύθερο παιχνίδι, είναι πολύ σημαντικό για το ίδιο το παιδί, όπως και ο Hughes (2003) εστιάζει πως η ελευθερία επιλογής είναι η βάση για τον ορισμό του παιχνιδιού, μαζί με την προσωπική ευχαρίστηση και την εστίαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα (Καλπογιάννη και συν., 2015). Επίσης ο Smith (2001), θεωρεί πως όταν τα παιδιά ελεύθερα μπορούν να εκφράζουν νέες ιδέες και να εκφράζονται με το δικό τους τρόπο, ειδικά στο κοινωνικο-δραματικό και φανταστικό παιχνίδι, η ίδια η εμπειρία του παιχνιδιού είναι ο καλύτερος τρόπος εξύψωσης της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Η αξία του ελεύθερου παιχνιδιού ως σημαντική για την κοινωνική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, τονίζεται ιδιαίτερα κατά τον 20^ο αιώνα, ως η ιδανική μορφή προσχολικής εμπειρίας, με έμφαση στο σεβασμό των πρωτοβουλιών του παιδιού (Αυγητίδου, 2001). Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν, καθώς θεωρούν πως το ελεύθερο παιχνίδι ειδικότερα, καθώς τους δίνει το δικαίωμα της επιλογής, είναι ακόμη πιο ωφέλιμο και επικοινωνιακό, συμφωνώντας με τις παραπάνω θεωρητικές απόψεις. Το αποτέλεσμα έρευνας επίσης, ενισχύει αυτή την άποψη, δείχνοντας πως μέσα από το παιχνίδι που επιλέγουν τα ίδια, χρησιμοποιώντας τις δικές τους δυνάμεις, χωρίς πιέσεις

και εξαναγκασμούς, μαθαίνουν τη ζωή παίζοντας και επιλέγουν αυτά τα ίδια τους συντρόφους τους (Βруниώτη και συν., 2011).

Επιπλέον το παιχνίδι, αποτελεί σημαντικό εργαλείο μάθησης για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, στα χέρια των εκπαιδευτικών, καθώς έχει ενδιαφέρον για αυτά και τα βοηθάει να κατακτήσουν γνώση (Τσιάντζη, 2002) και παράλληλα ενεργοποιεί την συμμετοχή τους, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη κινήτρων, απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενεργοποίηση της αποτελεσματικής μάθησης (Βοσνιάδου, 2001). Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως τέτοιο εργαλείο, είτε για να αναπτύξουν μια γνωστική δραστηριότητα ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον των παιδιών, είτε ως εργαλείο ενδυνάμωσης της ομάδας. Στο ελεύθερο παιχνίδι, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές, προσπαθούν να εντείνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν την εξέλιξή του, με σεβασμό στις επιλογές και την ελευθερία των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο θεωρούν πως βοηθούν τα παιδιά να μάθουν καλύτερα τον εαυτό τους και τα άλλα παιδιά, ενώ παράλληλα μπορούν να κατακτήσουν γνώσεις αβίαστα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα σε νήπια που παρακολουθούσαν πρόγραμμα βασισμένα στο ελεύθερο – αυθόρμητο παιχνίδι, στην οποία φάνηκε πως είχαν καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα από αυτά που συμμετείχαν σε άλλου είδους προγράμματα (Rebecca Marcon, 2002).

Σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών με αναπηρία, κυριαρχεί η αντίληψη πως λόγω της αναπηρίας τους, δεν μπορούν να παίξουν όπως και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, μια αντίληψη που είναι επηρεασμένη από το ιατρικό μοντέλο. Τα παιδιά με αναπηρία παίζουν και παράλληλα το παιχνίδι τους συγκρίνεται με το παιχνίδι των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης, με αποτέλεσμα να γίνεται εστίαση στις δυσκολίες και τις αδυναμίες τους. Το παιχνίδι τους προσεγγίζεται από την οπτική του τι δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά με αναπηρία και πως μέσα από αυτό θα διδαχθούν δεξιότητες του πώς να παίζουν όπως και τα παιδιά χωρίς αναπηρίες. Η αντίληψη αυτή εμφανίζεται ως κυρίαρχη, αναφορικά με την προσέγγιση του παιχνιδιού των παιδιών με αναπηρία, τα

οποία παρουσιάζονται ως ελλειματικά σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Theodorou & Nind,2010)

Τα ευρήματα δείχνουν πως, η κυρίαρχη αντίληψη που επικρατεί, φαίνεται να επηρεάζει και τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, ενώ οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την σημασία του κοινού παιχνιδιού, και περισσότερο του ελεύθερου παιχνιδιού για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, ωστόσο διακρίνεται πως η οπτική της ένταξης που έχουν, είναι επηρεασμένη από το ιατρικό μοντέλο και εστιάζει στην αναπηρία ως υπεύθυνη για τις δυσκολίες. Θεωρούν ότι το παιχνίδι μπορεί να εξομαλύνει τις διαφορές των παιδιών προκειμένου να επιτευχθεί μια κανονικότητα, όπως δείχνει και έρευνα για το παιχνίδι των παιδιών με αναπηρία, μέσα από την οποία φάνηκε πως το παιχνίδι χρησιμοποιείται και ως μέσο αξιολόγησης, εκπαίδευσης, θεραπείας, παρέμβασης για τα παιδιά με αναπηρία (Lifter et al.,2011 · Goodley & Runswick-Cole,2010). Μόνο μια εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, διαφοροποιούσε το παιχνίδι προκειμένου να εντάξει τα νήπια, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής περιόριζαν το παιχνίδι των νηπίων με αναπηρία, αναλόγως της αναπηρίας τους.

Ειδικότερα, για την συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην ένταξη των νηπίων οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, τονίζουν τη δύναμη του παιχνιδιού στο να δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις, φιλίες χωρίς διακρίσεις. Κάτι που θεωρούσαν πως υποστήριζαν και στην πράξη, καθώς δεν διαφοροποιούσαν το ελεύθερο παιχνίδι για τα νήπια του τμήματος ένταξης και επεδίωκαν να αναπτύσσεται κοινό παιχνίδι για όλα τα παιδιά. Σε αυτό συμφωνεί πληθώρα ερευνών, οι οποίες υποστηρίζουν πως όταν υπάρχουν ευκαιρίες για κοινό παιχνίδι νηπίων με και χωρίς αναπηρίες, υπάρχει σημαντική και ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων (Katz, 2014 · Jung & Sainato, 2013 · Wolfberg, et al., 2012 · Jordan, 2003).

Παρόλα αυτά όμως, τόσο οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, όσο και οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δίνουν έμφαση στην διάγνωση με την οποία προσέρχεται το νήπιο στο τμήμα ένταξης, και ορίζουν την συμμετοχή στο ελεύθερο παιχνίδι αναλόγως των περιπτώσεων.

Αυτό φαίνεται με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, ερμηνεύουν το παιχνίδι των παιδιών με αναπηρία σε σύγκριση με το παιχνίδι των παιδιών χωρίς αναπηρία. Πιστεύουν ότι κάποιες φορές τα παιδιά της ένταξης παρεμβαίνουν στο παιχνίδι των άλλων παιδιών και το χαλάνε ώστε να προκαλέσουν την προσοχή των παιδιών και των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα δίνουν έμφαση στο τι δεν μπορούν να παίξουν, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο συμβολικό παιχνίδι και στα παιχνίδια με κανόνες. Θεωρούν επίσης, πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την οριοθέτηση της συμπεριφοράς των νηπίων με αναπηρία, προσπαθώντας ωστόσο να διατηρούν την ύπαρξη ομάδας παιχνιδιού. Σε ένα νηπιαγωγείο δε, η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής θεωρούσε πως αυτό δεν είναι εφικτό, εξαιτίας της έντονης επιθετικότητας του παιδιού του τμήματος ένταξης, με αποτέλεσμα να παίζει μόνο του.

Θεωρούν ωστόσο, πως για να αναπτυχθεί ένα κοινό ελεύθερο παιχνίδι ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες, απαιτείται χρόνος, υποστήριξη και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το σημείο οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής υποστηρίζουν πως δεν είναι πάντα δεδομένη, καθώς οι συνθήκες δεν το επιτρέπουν πάντα, λόγω αριθμού παιδιών, κτιριακών ζητημάτων, διαφορετικός χρόνος ανάληψης καθηκόντων, και κυρίως διαφορετική οπτική ένταξης.

7.2.Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στο ελεύθερο παιχνίδι

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών είναι σημαντικός, και μπορεί να υπάρξει με διάφορες μορφές. Μπορεί να είναι με την μορφή σχολίου ή επαναδιατύπωσης μιας ερώτησης ή επίδειξης μιας δεξιότητας (Smith,2001 ·Van Der Aalsvoort et al.,2015) ή μπορεί να έγκειται στο να οργανώνει ομάδες με την εμπλοκή φίλων, καθώς με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να μαθουν δηλαδή με την βοήθεια και την συνεργασία των φίλων τους (Αυγητίδου, 1997). Επιπλέον, μπορεί να είναι διαμεσολαβητικός, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να συνεχίσουν, εμπλουτίζοντας και εμβαθύνοντας το παιχνίδι και να δημιουργήσουν μια νέα περιοχή μάθησης για τα παιδιά, χωρίς όμως να μειώσουν την αυτονομία τους (Σιβροπούλου,2006). Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι συμμετοχικός, δηλαδή να συμμετέχει στο παιχνίδι των παιδιών, προκειμένου να προσφέρει ερεθίσματα και να τα βοηθήσει να ανταποκριθούν

στις προκλήσεις, και να προάγει και να εμπλουτίζει την δραστηριότητα (Γερμανός, 2002). Σύμφωνα με τον Vygotsky , και την θεωρία του για την «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», η διδασκαλία θα πρέπει να προωθείται ως το σημείο που μπορεί να φτάσει το παιδί είτε μόνο του είτε με τη βοήθεια και την καθοδήγηση ενός ενήλικου ή πιο ικανού συνομηλίκου (Ντολιοπούλου , 1999). . Παίζοντας λοιπόν υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή πιο έμπειρων συνομηλίκων, δημιουργούνται «ζώνες επικείμενης ανάπτυξης», στις οποίες το παιδί ξεπερνά τον εαυτό του και προσπαθεί να επιτύχει κάτι παραπάνω από αυτό για το οποίο είναι ικανό στην καθημερινή του ζωή. Είναι δηλαδή, το σημείο όπου το παιδί φτάνει και αποτελεί το άκρο των δυνατοτήτων του (Vygotsky, 1966, 1978 ·Ντολιοπούλου, 1999 · Αυγητίδου, 2001 · Παπαδοπούλου, 2009 ·Whitebread & O' Sullivan, 2012). Ο Corsaro (1999), αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Vygotsky , υπάρχει σε κάθε παιδί ένα συγκεκριμένο επίπεδο ικανότητας εκτέλεσης μιας δεξιότητας που θα μπορούσε να εξασκήσει χωρίς βοήθεια, ωστόσο αν βοηθηθεί από έναν ενήλικα η ικανότητα αυτή μπορεί να επεκταθεί περισσότερο. Ο ενήλικας έχει ένα ρόλο κλειδί στο να βοηθήσει το παιδί να μάθει μέσω της ΖΕΑ (Corsaro, 1999). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι έγκειται στο να υποστηρίξει, να εμπλουτίζει και να διευρύνει το παιχνίδι χωρίς να υπερβαίνει τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης (Brostorm, 2001). Ο ρόλος του διαμορφώνεται σε αυτόν του υποστηρικτή, του βοηθού και συντονιστή ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους (Αυγητίδου, 2001). Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με το μοντέλο του Vygotsky, πρέπει να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα στοιχεία της δραστηριότητας του παιχνιδιού, δίνοντας την κατάλληλη ανατροφοδότηση για ενθάρρυνση της περιέργειας των παιδιών (επίπεδο δυνητικής ανάπτυξης) (Martlew et al., 2011). Έτσι, μέσα από την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό , το παιδί χειρίζεται σήματα και σύμβολα για να αναπαραστήσει τον πολιτισμό. Τα σήματα αυτά βοηθούν στην ανάπτυξη των ανώτερων διανοητικών λειτουργιών (Leontiev, 1978 · Vygotsky, 1978). Παρόμοια με του Vygotsky, είναι και η θέση του Bruner (1976), για το ρόλο του ενήλικου στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Σύμφωνα με τον Bruner, ο ενήλικας θα πρέπει να λειτουργεί σαν «σκαλωσιά» δηλαδή να παρέχει κίνητρα, να υποστηρίξει τη σκέψη τους, να κατευθύνει την προσοχή τους και να μεσολαβεί ανάμεσα στα παιδιά και το υλικό. Έτσι, ο ενήλικας θα πρέπει να γνωρίζει τις νοητικές δυνατότητες που προσφέρουν τα υλικά και οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών (Corsaro, 1999 ·

Σιβροπούλου, 2010). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση, έγκειται στη λογική ότι το παιχνίδι γίνεται πιο ενδιαφέρον, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερα γνωστικά οφέλη για τα παιδιά (Αυγητίδου, 2001). Επίσης, ο ρόλος των ενηλίκων διαφοροποιείται ανάλογα με τη μορφή που παίρνει το παιχνίδι, ως μέσο μάθησης γνωστικών αντικειμένων. Φαίνεται λοιπόν ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη μάθηση και άρα για το σχολείο (Αυγητίδου, 2001).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν γενικής και ειδικής αγωγής, ακολουθούσαν τις παραπάνω θεωρίες και ανέφεραν ότι αναλάμβαναν ρόλο συμμετοχής στο παιχνίδι, άλλες φορές όταν τους ζητηθεί από τα ίδια τα παιδιά και άλλες φορές από δική τους πρωτοβουλία. Πολλές φορές ωστόσο, προσπαθούσαν να αμβλύνουν τις διαφορές που προέκυπταν κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού ανάμεσα στα παιδιά. Για να είναι λοιπόν αποτελεσματική η συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι, θα πρέπει οι παρεμβάσεις να είναι διακριτικές, και επιπλέον να εμπλουτίζουν χωρίς να περιορίζουν τη δραστηριότητα του παιδιού και να περιορίζονται στη ΖΕΑ των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σέβονται το αυθόρμητο παιδικό παιχνίδι και τις πρωτοβουλίες των παιδιών, κυρίως γιατί το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη μάθηση και άρα και για το σχολείο (Αυγητίδου, 2001).

Σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού με την μορφή παρεμβάσεων, για την διευκόλυνση εξέλιξης του παινιδιού. Πολλές φορές το παιχνίδι μπορεί να γίνει μονότονο, και σε αυτό το σημείο η επέμβαση του εκπαιδευτικού έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη κοινωνικών, γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων για τα παιδιά (Manning&Sharp, 1977 ·Christie &Johnson, 1985). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός δίνοντας οδηγίες, εξηγώντας κανόνες κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, καλείται να προσαρμόσει το παιχνίδι στα ενδιαφέροντα των παιδιών, να φροντίσει με διάφορους τρόπους να τους κεντρίσει τα ενδιαφέρον τους και να το διατηρήσει για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο διάστημα (Wong & Kasari, 2012). Έτσι, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα πρέπει να δίνει στα παιδιά πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι, στοχεύοντας στην ενίσχυση της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας των παιδιών (Κοντοπούλου, 2003) και να οργανώνει το χώρο σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών για την ανάπτυξη του παιχνιδιού.

Στην παρούσα έρευνα, η χωροταξική διαμόρφωση ,η εποπτεία του υλικού και η δημιουργία κανόνων ήταν θέματα που είχαν αναλάβει να τα οργανώσουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας , καθώς η ανάληψη καθηκόντων από τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι σύνηθες να συμβαίνει πολύ μετά από την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής , που συμμετείχαν, για το ρόλο τους στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών σε ένα νηπιαγωγείο με τμήμα ένταξης ,θεωρούν πως είναι κατ'αρχάς οργανωτικός .Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους , ανέφεραν ότι με διάφορους τρόπους προωθούν το ελεύθερο παιχνίδι, κυρίως οργανώνοντας κατάλληλα το χώρο , προσφέροντας ερεθίσματα με πληθώρα υλικού , ενθαρρύνοντας την δημιουργία ομάδων ανάμεσα στα παιδιά,υπενθυμίζοντας τις αρχικές συμφωνίες- κανόνες- της ολομέλειας, κυρίως στην αρχή της χρονιάς όταν τα παιδιά δεν γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, ενθαρρύνοντας γενικότερα ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού. Επίσης , θεωρούν πως προκειμένου να διευκολύνουν την οργάνωση του ελεύθερου παιχνιδιού, ο ρόλος τους ήταν να ενθαρρύνουν και παροτρύνουν τα παιδιά να συνεργαστούν ή ακόμη και να επινοήσουν τρόπους που θα προσελκίσουν το ενδιαφέρον τους σε κάποιο παιχνίδι. Επιλεκτικά αναφέρουν πως παρεμβαίνουν, κυρίως με ρόλο « διαιτητή» προκειμένου να ελέγξουν τις επιθυμίες των παιδιών και να ενεργήσουν ως διαμεσολαβητές, όταν τα παιδιά έρχονται σε ρήξη μεταξύ τους.

Ωστόσο διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως προς τα παιδιά .Έτσι, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής , αναλαμβάνουν να παίξουν με όλα τα παιδιά , προσπαθούν να παρεμβαίνουν όπου είναι απαραίτητο χωρίς διακρίσεις και να συνομιλούν με όλη την ομάδα , οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν ανταποκρίνονται το ίδιο. Δηλαδή ,δεν παρεμβαίνουν στα παιδιά του τμήματος ένταξης, θεωρώντας πως αυτό είναι δικαιοδοσία της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Παρεμβαίνουν μόνο όταν εκτυλίσσονται δύσκολες ή επικίνδυνες καταστάσεις . Μία νηπιαγωγός ειδικής αγωγής ακολουθεί την ίδια τακτική , δηλαδή δεν παρεμβαίνει στο σύνολο παρά μόνο στα παιδιά του τμήματος ένταξης. Σε ένα μόνο ζευγάρι εκπαιδευτικών υπήρξε κοινή τακτική στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών.

Σημαντικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός και ως παρατηρητής , καθώς αφουγγράζεται τα ενδιαφέροντα των παιδιών και υποστηρίζει τις σκέψεις τους και τις δράσεις τους σχετικά με το παιχνίδι (Αυγητίδου, 2014). Παρατηρώντας το παιχνίδι των παιδιών μπορεί να διαπιστώσει το περιεχόμενο και τη ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων τους (Αυγητίδου, 1997) , ενώ με την παρατήρηση και καταγραφή των λεγόμενων των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι τους , λαμβάνουν σημαντικές πληροφορίες για την εξέλιξη της σκέψης τους , για τον έλεγχο και το συντονισμό των κινήσεων τους , το χαρακτήρα και τις μαθησιακές τους ανάγκες (Μπότσογλου, 1998 -Σιβροπούλου, 2010). Επιπλέον , όταν ο εκπαιδευτικός παρατηρεί προσεκτικά , καταγράφει τα ενδιαφέροντα ,τις προτιμήσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, θα μπορέσει να υποστηρίξει την ένταξη παιδιού με αναπηρία στην ολομέλεια της τάξης (Kangas, et al.,2012) .Από την άλλη , ο Piaget (1962), υποστηρίζει πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στην παρατήρηση, αφού διαφορετικά είδη παιχνιδιών αναμένονται ανά ηλικία και παρουσιάζεται μια σταθερή εικόνα των ικανοτήτων των παιδιών στο παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001). Και αντίστοιχα ο Smith (2001), με την θεωρία του σχετικά με το έθος του παιχνιδιού, τονίζει τη σημαντικότητα του ελεύθερου παιχνιδιού στην κοινωνική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, οι ενήλικοι θα πρέπει να σέβονται το αυθόρμητο παιδικό παιχνίδι και την πρωτοβουλία των παιδιών, αποφεύγοντας τη δόμηση ή την κατεύθυνσή του.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος ,τόσο γενικής αγωγής ,όσο και ειδικής αγωγής, θεωρούν πως ο χρόνος του ελεύθερου παιχνιδιού, τους δίνει την ευκαιρία να παρατηρούν, να επιβλέπουν και να προβληματίζονται . Ωστόσο ,κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού , κάποιοι εκπαιδευτικοί , εκμεταλεύονταν το χρόνο για να διεκπεραιώσουν κάποια άλλη εργασία ή για να ετοιμάσουν την επόμενη δραστηριότητα ,κυρίως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής.

Φαίνεται, πως ο ρόλος που θα υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών, συνδέεται με τις προσωπικές θεωρίες για το παιχνίδι. Δηλαδή, είτε θεωρώντας το ως αυθόρμητη και ελεύθερη δραστηριότητα , υπονοώντας πως τα παιδιά ξέρουν να παίζουν και να συμμετέχουν αβίαστα και φυσικά στο παιχνίδι , άρα και ο ρόλος τους είναι να τα αφήσουν ελεύθερα να εκφραστούν και να

δημιουργήσουν (Αυγητίδου και συν., 2009) , είτε ακολουθώντας τις θεωρίες που υποστηρίζουν την συμμετοχή , καθοδήγηση , ανατροφοδότηση και υποστήριξη με στόχο την εξέλιξη του παιχνιδιού , είτε τη θεωρία που υποστηρίζει ότι , όταν η αλληλεπίδραση παιδιού και εκπαιδευτικού γίνει με ευαισθησία και συντονισμό, τότε μπορεί να οδηγήσει στο αυθόρμητο και ανεξάρτητο παιχνίδι όπου η ανάγκη για υποστήριξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι πλέον ανύπαρκτη (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011).

7.3. Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων κατά το ελεύθερο παιχνίδι μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία.

Το παιχνίδι , θεωρείται ως μέσο κοινωνικοποίησης του παιδιου (Παπαδοπούλου, 2009), ενώ επιπλέον η κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συνομήλικους που αναπτύσσεται κατά την διάρκεια του οδηγεί στην δημιουργία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του παιδιού (Vygotsky, 2000 · Bodrova & Leong, 2007), Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, επιβεβαίωσαν με τις απαντήσεις τους την παραπάνω θέση , διαπιστώνοντας πως το ελεύθερο παιχνίδι ήταν ένα σημαντικό μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία . Ο Piaget (1951) ,υποστήριξε πως η αύξηση της κοινωνικότητας του παιδιού , επιτελείται μέσα από το συμβολικό παιχνίδι , κατά τη διάρκεια του οποίου μαθαίνουν τη συνεργασία, το μοίρασμα και αποκτούν την ικανότητα να διαπραγματεύονται, να συγκρίνουν και να εκτιμούν, να συναγωνίζονται, να συνεργάζονται, να δίνουν και να παίρνουν. Όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις καθώς αυτές πηγάζουν από την ίδια τη φύση τους για επαφή και αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τους. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πως μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά με αναπηρία ή χωρίς , συνεργάζονται , μοιράζονται , διαπραγματεύονται , έκαναν φίλους . Ωστόσο, δήλωναν πως υπήρχε διαφοροποίηση για τα παιδιά με αναπηρία , η οποία ήταν σε συνάρτηση με την δυσκολία που τους επέβαλε κάθε φορά η αναπηρία τους, κάτι που τους προβλημάτιζε ιδιαίτερα. Η επιλογή των φίλων, των ενδιαφερόντων, η συμμετοχή στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, η ελεύθερη βούληση και ο αυτοπροσδιορισμός αποτελούν βασικά στοιχεία της ίδιας της φύσης του παιδιού (Bruner,

1997), παράλληλα όμως οι συμμετέχοντες εστίαζαν , για τα νήπια με αναπηρία στο είδος και τον βαθμό της αναπηρίας.

Μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι, αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά , ένας δεσμός συναισθηματικός που επιτρέπει σε δύο ή περισσότερα παιδιά να αλληλεπιδρούν (Αυγητίδου, 1997). Ως κοινωνικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων, θεωρείται η αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων (π.χ. δημοτικότητα, απόρριψη, παραμέληση κλπ), οι πολυποίκιοι τύποι φιλικών σχέσεων (π.χ. καλοί ή κοινοί φίλοι, απλή γνωριμία, μονόπλευρη φιλία κ.λπ.), τα επίπεδα της κοινωνικής δομής των σχέσεων (π.χ. κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινοί φίλοι, συμπαίχτες κ.λπ.) και οι λειτουργίες που οι φίλες των παιδιών εξυπηρετούν (π.χ. παρέα, συναισθηματική στήριξη κ.λπ.), (Hartup, 1996 ·Ladd & Coleman, 1993 σε Αυγητίδου, 1997).

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κοινωνικών -φιλικών σχέσεων, παίζουν οι κοινωνικές δεξιότητες και κυρίως ο σεβασμός για τα αισθήματα των άλλων, η επικοινωνία, η αποτελεσματική προσέγγιση των δραστηριοτήτων, η διαπραγμάτευση των κανόνων και οι διεκδικήσεις στο παιχνίδι, η αποτελεσματική είσοδος στο παιχνίδι, η θετική ανατροφοδότηση, η ικανότητα συγχρονισμού και ευελιξίας και η εισαγωγή νέων προτάσεων για συνέχιση του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 1997). Τα παιδιά ενεργούν φιλικά προς κάποιο άλλο παιδί, είτε με πρόθεση μετά από σχεδιασμό, είτε χωρίς πρόθεση όπου αλληλεπιδρούν ψάχνοντας φίλους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Rizzo, 1989 σε Αυγητίδου, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, επιβεβαίωσαν τις παραπάνω θέσεις , καθώς απάντησαν πως τα παιδιά παίζοντας έφτιαχναν τους δικούς τους κανόνες ρύθμισης σχέσεων, έθεταν κριτήρια συμμετοχής και αποκλεισμού προστατεύοντας ουσιαστικά το παιχνίδι τους. Μέσα από τις απαντήσεις φάνηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί σέβονταν το ελεύθερο παιδικό παιχνίδι και τις πρωτοβουλίες των παιδιών. Κατανοούσαν ότι κάθε παιδί έχει συγκεκριμένο επίπεδο ικανότητας εκτέλεσης μιας δεξιότητας και προσπαθούσαν να εξασκήσουν χωρίς βοήθεια, συμφωνώντας με τις προαναφερθείσες θεωρείες.

Οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, αφορά την αποδοχή του παιδιού από την ομάδα ή το βαθμό που το παιδί είναι αρεστό στην ομάδα. Επιπλέον αφορά την προβολή ή τη θέση που ιεραρχικά κατέχει το παιδί στην ομάδα (Hawley, 2002).

Από έρευνες (Kutnick et al., 2007) έχει φανεί ότι οι σχέσεις που τα παιδιά αναπτύσσουν στο σχολείο είναι συνήθως στερεοτυπικές. Τα παιδιά επιλέγουν συμπαίκτες και φίλους του ίδιου φύλου, εθνότητας, ηλικίας και ικανότητας. Όταν του ζητηθεί να κάνουν μια εργασία οι στερεοτυπικές σχέσεις διατηρούνται στην επιλογή των μελών της ομάδας εκτός αν παρέμβει ο εκπαιδευτικός (Αυγητίδου, 2009).

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, υπήρχαν παιδιά που είχαν μεγάλη αποδοχή από την ομάδα, με αποτέλεσμα να επιδιώκουν οι υπόλοιποι την παρέα τους κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Σημειώθηκε ωστόσο, πως δεν συνέβαινε το ίδιο με τα παιδιά με αναπηρίες, και όταν συνέβαινε ήταν μετά από παρακίνηση του εκπαιδευτικού ή μικρού ποσοστού παιδιών. Επίσης οι στερεοτυπίες του φύλου, ήταν φανερές σχετικά με την επιλογή κοινωνικών συναναστροφών κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας παρατήρησαν πως τα κορίτσια κυρίως, έτρεφαν συναισθήματα συμπόνιας για τα παιδιά με αναπηρία και τα ενέτασσαν στην ομάδα τους περισσότερο για να τα φροντίσουν και λιγότερο για να συμμετέχουν ισότιμα. Αντίθετα τα παιδιά με αναπηρία, που παρουσίαζαν συμπεριφορά δύσκολα διαχειρίσιμη, δεν ήταν αρεστά στην ομάδα, και οι κοινωνικές σχέσεις τους ήταν περιορισμένες, και μετά από παρεμβάσεις και προτροπές των εκπαιδευτικών. Το ίδιο βέβαια συνέβαινε και με τα παιδιά χωρίς αναπηρία, όμως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εστίαζαν περισσότερο στα παιδιά με αναπηρία, και ιδιαίτερα στο ότι όλα αυτά οφείλονταν στην αναπηρία τους, επιβεβαιώνοντας την κυρίαρχη αντίληψη που ερμηνεύει την αναπηρία μέσω του ιατρικού μοντέλου. Από τα παραπάνω είναι φανερό πως το παιχνίδι μεταξύ συνομηλίκων είναι σε μεγάλη συσχέτιση με το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα (Strain & Schwartz, 2001, στο Jordan, 2003).

Καθώς το σχολικό περιβάλλον δημιουργεί κίνητρα για ανακάλυψη, πειραματισμό, συνεργασία, επικοινωνία και αλληλεπίδραση, ενισχύονται έτσι τις ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες της τάξης και της μάθησης μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του και κατ' επέκταση την περαιτέρω κοινωνικότητα του παιδιού (Kemple, 2004 · Μπεαζίδου και Μπότσογλου, 2016). Ειδικότερα, η θέσπιση φιλικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία είναι ένας πολύ σημαντικός στόχος για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Buysse et al., 2002 · Μπεαζίδου και Μπότσογλου,

2016). Ενισχύοντας την ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί φίλους και να είναι αποδεκτό από την ομάδα των ομηλίκων του στο σχολείο βελτιώνεται η κοινωνική του ικανότητα και ανάπτυξη. Ειδικότερα, το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να δημιουργήσουν ομάδες, να παίξουν και να δουλέψουν με περισσότερα από ένα παιδιά. Όταν τα παιδιά δρουν σε ομάδες προωθείται η κοινωνικοποίησή τους και η συνολική τους ανάπτυξη, καθώς μαθαίνουν να συνεργάζονται και να ακούν το ένα το άλλο, να αναλαμβάνουν ρόλους και να πειθαρχούν σε προτεραιότητες.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, επιβεβαίωσαν τα παραπάνω, καθώς θεωρούν πως το καθημερινό ελεύθερο παιχνίδι, επέτρεπε στα παιδιά να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις, να επιλέξουν φίλους, να κοινωνικοποιηθούν, μέσα από ρόλους καθώς και να μάθουν να διαχειρίζονται τις διαφορές τους, όταν προέκυπταν κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Έτσι, το νηπιαγωγείο μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό περιβάλλον ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων, καθώς προσφέρει γνώσεις για τις κοινωνικές συνθήκες και τους ρόλους των αναπτυσσόμενων παιδιών (Αυγητίδου, 1997). Στο χώρο του νηπιαγωγείου, λοιπόν, ένα σταθερό και οικείο περιβάλλον, ευνοεί την ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς σύμφωνα με την Dunn (1988), η συχνότητα των επαφών προάγει τόσο την κοινωνική γνώση των παιδιών και την περαιτέρω συμμετοχή τους σε διαπροσωπικές σχέσεις.

Επίσης θεωρούν πως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή των παιδιών, αναφορικά με τις δυνατότητές τους στην δημιουργία και διαχείριση των κοινωνικών τους σχέσεων που δημιουργούσαν κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, ήταν αυξανόμενη όσο κυλούσε η σχολική χρονιά, καθώς ολοένα και μειώνονταν ο δικός τους ενισχυτικός και οργανωτικός ρόλος, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι το παιδί στο πλαίσιο της ομάδας γίνεται αποδεκτό κι έτσι ενδυναμώνεται και τονώνεται η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους (Δαφέρμου και συν., 2006). Αναφορικά με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα νήπια με αναπηρία και χωρίς, κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, τα ευρήματα δείχνουν ότι το παιχνίδι λειτουργεί ουσιαστικά ως μέσο για να βρουν τα παιδιά με αναπηρία έστω και έναν φίλο, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί παρατηρούσαν τα παιδιά και διέκριναν τα κοινά τους σημεία με στόχο τη δημιουργία ομάδων. Έτσι, μέσα από το παιχνίδι οι σχέσεις των παιδιών δυναμώσαν. Τα παιδιά

έπαιζαν στις μικρές ομάδες που δημιουργήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά κι όχι πάντα από τους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με την ένταξη , το ελεύθερο παιχνίδι , εφόσον είναι κοινό , στην ίδια αίθουσα , είναι ιδιαίτερα σημαντικό (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), καθώς παιδιά της ίδιας ηλικίας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους , αυξάνοντας την πιθανότητα αποδοχής των νηπίων με αναπηρίες (Buysse & Bailey, 1993). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν , λειτουργούσαν σε πλαίσια που υποστήριζαν την κοινή αίθουσα , αυξάνοντας την δυνατότητα ένταξης , ιδιαίτερα κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Καθώς η κοινωνικοποίηση είναι βασικός στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης (Vakil et. al., 2003) και παράλληλα το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί κυρίαρχο μέσο ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία , θεωρείται πως είναι πολύ σημαντικό εργαλείο για την ένταξη (Seach, 2007 σε Theodorou & Nind, 2010). Η Wolfberg (2003), υποστήριξε ότι το παιχνίδι και η κοινωνική αλληλεπίδραση συνομηλίκων, είναι σημαντική για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενσυναίσθηση. Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτικού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να μεταβάλλει το περιεχόμενο, τις διαδικασίες και τα προϊόντα διδασκαλίας παρατηρώντας τις αντιδράσεις των μαθητών του και τροποποιώντας ανάλογα τις δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αυξήσουν την κοινωνική συμμετοχή και αντίδραση των παιδιών σε συνθήκες παιχνιδιού. Στο αναλυτικό πρόγραμμα, υπάρχουν συγκεκριμένες διαδικασίες προτροπής από τους εκπαιδευτικούς που στοχεύουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών (Peterson & McConnell, 1996 · Odom et al., 1997). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν, πως δεν υπήρχε στα πλαίσια των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ,ουσιώστικη συνεκπαίδευση ,περισσότερο συνύπαρξη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί , και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ήταν επιφορτισμένος και με την ρύθμιση και διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων των νηπίων με αναπηρία, κάτι που δεν αναλάμβαναν συνήθως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής.

Ως προς την διαφοροποίηση των πρακτικών που ακολουθούσαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, υπογράμμισαν ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε ένα τυπικά

αναπτυσσόμενο παιδί και ένα παιδί με διάγνωση. Όμως θεωρούσαν πως παρέχεται ένα είδος «προστασίας» από τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, σε αυτά του τμήματος ένταξης που είναι ιδιαίτερα εμφανής στην περίπτωση που γίνεται κάποια παρατήρηση. Αν και τα νήπια του τμήματος ένταξης επιθυμούσαν μερικές φορές την μοναχικότητα παρενέβαινε η εκπαιδευτικός και προωθούσε την δημιουργία κοινωνικών επαφών. Φαίνεται επίσης ότι η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιού είναι συχνή και άμεση. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής, αλλά και της ειδικής αγωγής προσφέρουν βοήθεια και στοργή συχνότερα στα παιδιά με αναπηρία απ' ό,τι στα παιδιά χωρίς αναπηρία. Τα ευρήματα δείχνουν πως τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, τονίζουν τη δυσκολία να δημιουργήσουν φίλους τα παιδιά με αναπηρία με τα παιδιά χωρίς, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στο είδος της αναπηρίας, δεν το θεωρούν όμως ακατόρθωτο.

Πρέπει όμως η προσπάθεια για ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο, να συνεχίζει και εκτός σχολείου (Bailey & Woler, 1992 σε Τάφα, 1997), κάτι που δεν διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως στις περιπτώσεις των παιδιών με αναπηρία, η διατήρηση των σχέσεων αυτών εκτός σχολικού πλαισίου, δεν ήταν εύκολο να διαπιστωθεί, καθώς οι γονείς τους, δεν ανέφεραν στους ίδιους κάποιες δραστηριότητες που συμπεριλάμβαναν τους φίλους που είχαν αποκτήσει τα παιδιά από το σχολικό πλαίσιο π.χ. μια βόλτα στην παιδική χαρά, μια γιορτή ή άλλο.

7.4. Πλαίσιο και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής είναι απαραίτητη για την πετυχημένη ένταξη τους μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης (Lacey, 2001 ·McLaughlin, 2002). Η συνεργασία προϋποθέτει την αλληλεπίδραση των δύο εκπαιδευτικών, τον διάλογο μεταξύ τους και τον κοινό σχεδιασμό του προγράμματος (Hughes & Murawski, 2001). Επιπλέον, συμμετοχή και των δύο στην λήψη αποφάσεων, από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων, κοινούς στόχους και πρακτικές για όλα τα παιδιά καθώς και συνεργατική διδασκαλία (Friend, 2008). Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η συνεργασία των ζευγών, δηλαδή των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής που βρίσκονταν στο ίδιο τμήμα, ήταν πολύ ουσιαστικός παράγοντας για την μεγαλύτερη απόδοση του ελεύθερου παιχνιδιού των

παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι εναλλάσσονταν οι ρόλοι, δεν υπήρχαν διακριτές αρμοδιότητες, ενώ επιλέον όριζαν από κοινού το πρόγραμμα, επιβεβαιώνοντας την θέση ότι όταν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, από κοινού προσδιορίζουν εκπαιδευτικούς στόχους και στρατηγικές παρέμβασης, τότε επιτυγχάνεται συνεργασία προς όφελος της ένταξης. (Cook & Friend, 1995). Στην παραπάνω έρευνα, μόνο σε μια περίπτωση υπήρχε δυσκολία σχετικά με την κοινή διαμόρφωση του προγράμματος.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, προκειμένου να υπάρχει συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών, μέσω της υιοθέτησης της συνδιδασκαλίας, με οποιαδήποτε μορφή (υποστηρικτική, διδασκαλία σε σταθμούς, παράλληλη, εναλλακτική, συμπληρωματική, ευέλικτη ή ομαδική), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν διαφορετικούς αλλά ισότιμους ρόλους, ενισχύοντας την συμμετοχή όλων των μαθητών (Morocco & Aguilar, 2002). Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες, σημαντικές προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική συνδιδασκαλία, αποτελούν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο σαφής καθορισμός ρόλων και αρμοδιοτήτων καθώς και η διοικητική υποστήριξη (Isherwood & Barger-Anderson, 2008 · Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου & Παπαδημητρίου, 2013). Στους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, δεν υπήρξε μεγάλη δυσκολία συνεργασίας, οι ρόλοι ήταν διακριτοί, κυρίως όμως ως προς την αρμοδιότητα του ειδικού παιδαγωγού σχετικά με την ευθύνη των παιδιών με αναπηρία. Το ίδιο φαίνεται να προκύπτει και από έρευνες που έγιναν σε ελληνικά σχολεία, όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αναλαμβάνουν την ευθύνη των μαθητών με αναπηρίες και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικοί (Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου & Παπαδημητρίου, 2013). Επίσης οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος θεωρούν, πως η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει προβολή και προς τα παιδιά, που με την σειρά τους μαθαίνουν να συνεργάζονται σε διάφορα επίπεδα και στιγμές, και κατ'επέκταση στο κοινό ελεύθερο παιχνίδι και την δημιουργία συνθήκης επίλυσης διαφορών που προκύπτουν κατά την διάρκειά του.

Υπάρχει όμως μια διαφοροποίηση στο πως θεωρούν την συνεργασία οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Μέσα από τις απαντήσεις τους φάνηκε πως στην πλειοψηφία το πρόγραμμα το ορίζει ο εκπαιδευτικός γενικής

αγωγής , ενώ ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής το ακολουθεί και ανάλογα το διαφοροποιεί ως προς τα παιδιά με αναπηρίες , θέτοντας στόχους μόνο γι αυτά και όχι για το σύνολο της ομάδας. Εξαίρεση ήταν μόνο μια εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που περιελάμβανε το σύνολο των παιδιών στους ίδιους στόχους που έθετε, δίχως όμως να υπάρχει ανταπόκριση από το ζεύγος της δηλ. την νηπιαγωγό γενικής αγωγής .Το αντίστροφο, δηλαδή διαφοροποίηση προγράμματος , δεν διαπιστώθηκε σε κανένα νηπιαγωγείο από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής.

Η συνεργασία που θεωρούν ότι υπάρχει , είναι κυρίως αποτέλεσμα καλών διαπροσωπικών σχέσεων και αμοιβαίων υποχωρήσεων ,και είναι περισσότερο μια προσπάθεια ειρηνικής συνύπαρξης παρά ένταξης. Αυτό διαπιστώνεται και από έρευνα στην χώρα μας , στην οποία φάνηκε πως ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, δεν αποτελεί προτεραιότητα ή πρακτική των εκπαιδευτικών (Vlachou , 2006),με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να βιώνουν απαξίωση του έργου τους από εκπαιδευτικούς , μαθητές , γονείς αλλά και τη διεύθυνση του σχολείου . Από την άλλη πλευρά , έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007) σε ελληνικά σχολεία που εφαρμόζουν ενταξιακά προγράμματα , έδειξε πως όσο πιο πολύ λαμβάνει χώρα η συνεκπαίδευση , τόσο περισσότερο υιοθετούνται ενταξιακές πρακτικές .

Σχετικά με τα πλαίσια , δηλαδή την διεύθυνση του νηπιαγωγείου και το γενικότερο κλίμα σχετικά με την ένταξη, όπου υπήρχε υποστήριξη τόσο τυπική όσο και ουσιαστική της λειτουργίας του τμήματος ένταξης , οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ένιωθαν πιο σίγουροι για το πώς θα εντάξουν τα παιδιά και παράλληλα οι εκπαιδευτικοί της γενικής παιδείας ένιωθαν πως είχαν δίπλα τους έναν σημαντικό συνεργάτη . Στα πλαίσια επίσης, που το τμήμα ένταξης είχε ύψος ενταξιακό και όχι ειδικής αγωγής, τα οφέλη του παιχνιδιού ήταν πιο φανερά για όλα τα παιδιά. Αυτό άλλωστε, προωθεί την συμμετοχή όλων των παιδιών και κατ' επέκταση προωθεί την δημοκρατία δια μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος όπως ορίζει ο Bernstein (2000, στο Emilson & Folkesson ,2006). Σύμφωνα με την θεωρία του,το κάθε παιδί έχει αναφαίρετο δικαίωμα να συμμετέχει στην εκπαιδευτική ζωή, και βάση αυτού να διαμορφώνεται η εκπαιδευτική ζωή, ώστε να αποτελεί βάση για την προέκταση της συμμετοχής και στην μετέπειτα ζωή του ως ενήλικας ,χωρίς να περιθωριοποιείται. Έτσι όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες

αναγνωρίζονται ως ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και με την προουπόθεση της αυξανόμενης συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες , και στην προκειμένη περίπτωση στο παιχνίδι, αίρεται ο αποκλεισμός τους (Barton, 2009) , με αποτέλεσμα να προάγονται η ισότητα , η κοινωνική δικαιοσύνη , τα ανθρώπινα δικαιώματα (Slee, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 . ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα, είχε ως αντικείμενο το ελεύθερο παιχνίδι μεταξύ των νηπίων με και χωρίς αναπηρίες , σε ένα νηπιαγωγείο με τμήμα ένταξης. Σκοπός της ήταν, η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής , που εργάζονταν σε νηπιαγωγεία με ιδρυμένο και λειτουργόν τμήμα ένταξης , σχετικά με το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες , και την συμβολή του στην ανάπτυξη και διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων, που δημιουργούνται ανάμεσα στα παιδιά κατά την διάρκειά του. Επιπλέον στόχος ήταν, να διερευνηθεί ο ρόλος των νηπιαγωγών στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών , καθώς και στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων αναμεσά τους , κατά την διάρκειά του. Παρακάτω εκτίθενται τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν , μετά από την ανάλυση των ευρημάτων.

Τα ευρήματα έδειξαν πως, το ελεύθερο παιχνίδι των νηπίων γενικά είναι ανάμεσα στα βασικά ενδιαφέροντα των παιδιών και αποτελεί γι αυτά σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητας στο νηπιαγωγείο. Επίσης οι εκπαιδευτικοί , γενικής και ειδικής αγωγής το θεωρούν ως το πιο ουσιαστικό παιχνίδι , καθώς με την ελευθερία επιλογής που τους παρέχει , τα νήπια μπορούν να εκφραστούν καλύτερα , να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και να εξελιχθούν στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα . Έτσι επιβεβαιώνεται η θέση του Vygotsky ,ο οποίος υποστηρίζει πως το παιχνίδι είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα των παιδιών 3-6 ετών ,και πως αυτό καθορίζει την αναπτυξή τους . Ειδικότερα για το ελεύθερο παιχνίδι, επαληθεύεται και η άποψη του Hughes (2003) , πως η ελευθερία επιλογής στο παιχνίδι είναι πολύ σημαντική ,με κριτήριο από τα ίδια τα παιδιά την

προσωπική ευχαρίστηση και την εστίαση στην διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα , δινοντάς τους την ευκαιρία να εκφράζονται με τον μοναδικό δικό τους τρόπο.

Σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής κατά την διάρκεια της διεξαγωγής του ελεύθερου παιχνιδιού , οι εκπαιδευτικοί εμλέκονταν ενεργά προσπαθώντας να βοηθήσουν την εξέλιξή του , να ενισχύσουν την δυναμικότητα του καθώς και να διευκολύνουν τυχόν συγκρούσεις που αναπτύσσονταν ανάμεσα στα παιδιά . Ο ρόλος που υιοθετούσαν είναι σύμφωνος με την θέση του Vygotsky ,και την θεωρία του για την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης , καθώς οι εκπαιδευτικοί με την καθοδήγηση που έδιναν , προπαθούσαν να οδηγήσουν το παιχνίδι τους ένα βήμα παραπέρα , εως το σημείο που ήταν το άκρο των δυνατοτήτων τους (Vygotsky, 1966, 1978 ·Ντολιοπούλου, 1999 · Αυγητίδου, 2001 ·Παπαδοπούλου, 2009 ·Whitebread & O' Sullivan, 2012) . Την ίδια απόψη εκφράζει και ο Brostorm (2001), τονίζοντας πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι έγκειται στο να υποστηρίζει, να εμπλουτίζει και να διευρύνει το παιχνίδι χωρίς να υπερβαίνει τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης . Επιπλέον και η θέση του Bruner , με την θεωρία της «σκαλωσιάς» ,επιβεβαιώνεται με τις ανάλογες επεμβάσεις των εκπαιδευτικών , προκειμένου να παρέχουν κίνητρα , να υποστηρίζουν τη σκέψη τους και να μεσολαβούν ανάμεσα στα παιδιά και το υλικό , προκειμένου να προάγουν το ελεύθερο παιχνίδι τους , γνωρίζοντας τις ικανότητες των παιδιών ((Corsaro, 1999 · Σιβροπούλου, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί δίνοντας οδηγίες , εξηγώντας και υπενθυμίζοντας κανόνες , κέντριζαν το ενδιαφέρον των παιδιών και προσπαθούσαν να το διατηρήσουν όσο μεγαλύτερο διάστημα μπορούσαν , όπως υποστηρίζουν και οι Wong & Kasari (2012). Επιπλέον τα ευρήματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν και το ρόλο του παρατηρητή , θεωρώντας πως μέσα από αυτήν θα γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών και την εξέλιξή τους . Επιβεβαιώνεται έτσι η άποψη, πως με την παρατήρηση ο εκπαιδευτικός αφουγγράζεται τα ουσιαστικά ενδιαφέροντα των παιδιών και μπορεί να υποστηρίξει το παιχνίδι τους (Αυγητίδου ,2014) , ενώ παράλληλα μπορεί να διαπιστώσει το περιεχόμενο και την ποιότητα των κοινωνικών τους σχέσεων(Αυγητίδου, 1997), καθώς και πληροφορίες για την εξέλιξη τους , τις ανάγκες τους (Μπότσιγλου, 1998 ·Σιβροπούλου,2010) . Ειδικότερα επιβεβαιώνεται πως , η παρατήρηση του παιχνιδιού είναι

πολύ σημαντική για τα παιδιά με αναπηρία , προκειμένου να υποστηριχθεί η ένταξή τους (Kangas, et. al.,2012), κάτι που έκαναν κυρίως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Αναφορικά με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών του τμήματος ένταξης , κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τα ευρήματα έδειξαν πως υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής αγωγής , όσο και της ειδικής αγωγής ειδικότερα υποστήριζαν με διάφορες πρακτικές την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ τους . Μέσα από αυτά επαληθεύεται η άποψη πως, το παιχνίδι είναι ισχυρό μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών (Παπαδοπούλου, 2009), και πως η αύξηση της κοινωνικότητας των παιδιών επιτελείται και μέσα από το συμβολικό παιχνίδι (Piaget, 1951), ενώ παράλληλα η επιλογή φίλων , ενδιαφερόντων και η ελεύθερη βούληση ,κάτι που συμβαίνει κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού αποτελούν βασικά στοιχεία της φύσης του παιδιού (Bruner, 1997). Επιπλέον, επαληθεύεται και η άποψη της Αυγητίδου (1997), πως μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά. Ειδικότερα ως προς την ένταξη , καθώς το ελεύθερο παιχνίδι εξελίσσονταν κοινό για όλα τα παιδιά , στην ίδια αίθουσα , υπήρχαν οφέλη , επαληθεύοντας την άποψη της Ζωνίου – Σιδέρη (2011), και επιπλέον τα νήπια με αναπηρίες ήταν αποδεκτά και αλληλεπιδρούσαν συμφωνα με τους Buysse & Bailey(1993) . Το ελεύθερο παιχνίδι πράγματι αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο για κοινωνική αλληλεπίδραση , αυξάνοντας το επίπεδο αποδοχής της διαφορετικότητας , όπως υποστηρίζει και η Wolfberg (2003) και την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες (Seach, 2007 σε Theodorou & Nind, 2010 · Buysse & Bailey, 1993 · Vakil et. al., 2003).

Παρόλο όμως, που εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής φαίνονταν να προσπαθούν να ενεργοποιήσουν διαδικασίες ένταξης , η προσωπική τους θέση , ήταν σαφώς επηρεασμένη από το ιατρικό μοντέλο για την αναπηρία και αυτό φαίνονταν όταν θεωρούσαν πως η αναπηρία του εκάστοτε παιδιού , ήταν η αιτία που δεν υπήρχαν σαφή και ξεκάθαρα αποτελέσματα στην ανάπτυξη και διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά . Το εμπόδιο αυτό δεν ήταν φανερό στις ίδιες , όμως μέσα απο μια πιο προσεκτική ματιά διαπιστώθηκε πως η διαφορετικότητα των παιδιών δεν αντιμετωπίζονταν ως τέτοια , αλλά ως μια υπόθεση που χρήζει κανονικοποίησης των παιδιών με αναπηρία .

Διαπιστώνεται λοιπόν όπως αναφέρει και ο Slee (2008) , πως είναι απαραίτητη η αμφισβήτηση του περιεχομένου , του τρόπου και του πλαισίου , στο οποίο διαξάγεται η διδασκαλία , εν προκειμένω το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, προκειμένου η διαφορετικότητα να αποτελέσει βασικό χαρακτηριστικό του σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα (Ζώνιου – Σιδέρη,2011).

8.2. Περιορισμοί της έρευνας και δυσκολίες

Τα προβλήματα που απορρέουν από την συλλογή δεδομένων με ποιοτικές μεθόδους, σχετίζονται κυρίως με την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την υποκειμενικότητα. Οι περιορισμοί στην αξιοπιστία, προκύπτουν από τη σκέψη του κατά πόσο διαφορετικοί ερευνητές μπορούν να αποκαλύψουν παρόμοιες πληροφορίες, αλλά και να ακολουθήσουν την ίδια μεθοδολογία. Επιπλέον, αν και οι συνεντεύξεις δεν αμφισβητούνται για την εγκυρότητά τους, τα ποιοτικά αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτές εγείρουν αμφιβολίες καθώς δεν μπορούν να γενικευτούν. Βέβαια η ποιοτική προσέγγιση δεν σημαίνει έλλειψη μεθοδολογίας και μόνο η ενδελεχής αιτιολόγηση των συγκεκριμένων επιλογών και μεθόδων, μπορεί να συμβάλλει στο να ξεπεραστούν θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Στην παρούσα έρευνα επίσης, το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί μικρό , γι αυτό και δεν αποσκοποείται η γενίκευση των συμπερασμάτων , αλλά περισσότερο η ανάπτυξη προβληματισμού σχετικά με την ένταξη.

Μια δυσκολία που συνάντησα κατά την διεξαγωγή της έρευνας ήταν η εύρεση χρόνου από τη μεριά των συνεντευξιαζόμενων. Αυτό έγινε προσπάθεια να ξεπεραστεί επιλέγοντας ως περίοδο έρευνας τον Ιανουάριο-Απρίλιο του τρέχοντος έτους.

8.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παραπάνω εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για έρευνα σχετικά με διάφορα είδη παιχνιδιών που αφορούν ένα νηπιαγωγείο και στο οποίο φοιτούν νήπια με αναπηρία όπως θεατρικό παιχνίδι ή ψυχοκινητικό παιχνίδι .

Επιπλέον, μια πρόταση θα ήταν να ερευνηθεί σε βάθος η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου , καθώς είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη της ένταξης γενικότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alvarez, A. & Phillips, A.(1998). The Importance of Play: A Child Psychotherapist's View. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, pp.99-103.
- Andrews, J. & Lupart, J.L. (2000). *The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children*. 2nd Ed., Scarborough, ON: Nelson
- Antia, S., Stinson, M., & Gonter Gaustad, M. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7,pp.214-229.
- Apostolidis, Y. (1992). *Special Education in 10th Educational District. Graduation Thesis*. Thessaloniki: Aristotelian University of Thessaloniki
- Argyropoulou, Z. & Papoudi, D. (2012). The training of a child with autism in a Greek preschool inclusive class through intensive interaction: A case study. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1) ,pp.99-114.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), pp.29-39.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), pp. 75-87
- Asher, S.A., Parker, J.G., & Walker, D.L. (1996). *Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment*. In W. Bukowski, A. Newcomb, & W. Hartup (Eds.), *The Company they Keep: Friendship in Childhood and Adolescence* (pp. 366–405). New York: Cambridge University Press
- Avramidis, E.& kalyva , E. (2007).The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*.22(40), pp.367-389

- Avramidis, E., Bayless, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, pp.191-211.
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting Early Childhood Social-Emotional Well Being: The Building Blocks for Early Learning and School Success. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), pp. 145-150.
- Bagwell, C.L., (2004). Friendships, peer networks, and antisocial behavior. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's Peer Relations: Assessment, Development, and Intervention* (pp. 37-57). Washington, DC: American Psychological Association Press
- Bailey, D.B., & Wolery, M. (1992). *Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Barnes, C. and Mercer, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity
- Barton, K.C. (2009). Home geography and the development of elementary social education, 1890-1930. *Theory and Research in Social Education*, 37, pp. 484-514.
- Barton, L. (2003). *Inclusive Education and Teacher Education: A Basis of Hope or a Discourse of Delusion*. Institute of Education, University of London
- Barton, L. (2004). *Social Inclusion and Education: Issues and Questions*. Paper presented at the ESRC seminar Towards Inclusion: Social Inclusion and Education. 19th July 2004, London :Institute of Education.
- Bateson, G. (2006). A theory of play and fantasy. In Salen, K., & Zimmerman, E. (eds.). *The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology*. Cambridge: The MIT Press.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

- Blank-Grief, E. (1976). Sex role playing in pre-school children. Στο Burner, J.S., Jolly, A. & Sylva, K. *Play and its Role in Evolution and Development*. New York :Basic Books
- Blatchford, P. (2001). Η θέση του Παιχνιδιού στο Σχολείο. Στο Αυγητίδου, Σ. (επιμ.), *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill.
- Booth, S.A., Booth, B. and Falzon, L.J. (2003). The need for information and research skills training to support evidence-based social care: A literature review and survey. *Learning in Health and Social Care*, 2, 4,pp. 191-201
- Booth, T, Booth, W. & Mc Connell, D. (2006). Temporal Discrimination and parents with learning difficulties in the child protection system. *British Journal of Social Work*, 36(6), pp. 997-1015
- Boucher, J. (1999). Editorial: interventions with children with autism methods based on play. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, pp. 1-5.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). Washington, DC: American Psychological Association
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην Προσχολική Εκπαίδευση: Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στα Προσχολικά Προγράμματα*. Επιμ. Ντολιοπούλου, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Brophy, K., & Hancock, S. (1985). Adult-child interaction in an integrated preschool programme: Implications for teacher training. *Early Child Development and Care*, 22(4), pp. 275-294

- Brostrom, S. (2001). *Οι νηπιαγωγοί και τα πεντάχρονα παιδιά παίζουν μαζί*. Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.) *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις* (σελ. 271-299). Αθήνα :ΤΥΠΩΘΗΤΩ Γιώργος Δάρδανος.
- Brown, J., Murray, D. (2001). Strategies for Enhancing Play Skills for children with Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36 (3), pp. 312-317
- Bruner, J. (1989). Παιχνίδι, Σκέψη και Γλώσσα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα* ,10,σελ. 42-46
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. 3rd ed. New York: Oxford University Press.
- Buysse V., Bailey D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26, pp. 434-461.
- Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 4, pp. 503-517.
- Campbell, S.B. (2002). *Behaviour Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues*, 2nd edition. New York: Guilford Press.
- Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία Μέσω του Παιχνιδιού*. μετ. Φωτεινή Μεγαλούδη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Chang, K.E., Sung, Y.T., Chang, R.B. and Lin, S.C. (2005), A new assessment for computer-based concept mapping, *Educational Technology & Society*, 8(3),pp. 138-148.
- Cohen, L. & Manion, L. (μτφ. Κυρανάκης. Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθάρα, Π. & Φιλοπούλου, Μ.) (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα :Μεταίχμιο.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη Κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. Τόμος Β, Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Cook,L,& Friend,M.,(1995).Co-teaching:Guidelines for creating effective practices. *Focusin Exceptional Children*,28 (3),pp. 1-16
- Corsaro, W. (1999). Ομάδες και Κουλτούρα της Προφηβείας, στο Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Πάτρα : ΕΑΠ
- Denham, S.A, Blair, K.A, DeMulder E, Levitas J, Sawyer K, Auerbach-Major S, Queenan P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, pp. 238-256.
- Devoney, C., Guralnick, M. J., & Rubin, H. (1974). Integrating handicapped and nonhandicapped preschool children: Effects on social play. *Childhood Education*, 50, pp. 360-364
- Draper, N., Aleknavicius, K. & Crooks, L. (1998). Teacher and Students Perspectives on a Physical Education Inclusion Programme at a College of Further Education. *Journal of Sport Pedagogy*, 4(1), pp. 19-28.
- Dunn, K. and Moore, M. (2005). Developing accessible play space in the UK: a social model approach. *Children, Youth and Environments*, 15 (1),pp. 331-354.
- Dunn, K., Moore, M., and Murray, P. (2004). *Research on developing accessible play space: final report [online]*. London: Office of the Deputy Prime Minister. Διαθέσιμο στο: <http://www.communities.gov.uk/documents/communities/pdf/158484.pdf>
- Eisenberg N, Fabes RA. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. *In Review of Personality and Social Psychology: Emotion and Social Behavior*, ed. MS Clark, 14,119-50. Newbury Park, CA: Sage
- Emilson,A. & Folkesson, A., 2006. Children's participation and teacher control. *Early Child Development and care*.176 (3, 4) pp.219-238
- Erikson, H.E. (1990). *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία*, Αθήνα: Καστανιώτης.

- Erten, O. & Savage, S. R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*. 6(2). pp. 221-233
- Evans, J. & Pellegrini, A. (1997). Surplus energy theory: An enduring but inadequate justification for school break-time. *Educational Review*, 49(3), pp. 229-236.
- Feldman, D. H. (2004). Piaget's stages: The unfinished symphony of cognitive development. *New Ideas in Psychology*, 22, pp., 175-231.
- Friend, M. (2008) Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all, *Journal of Curriculum and Instruction*, 2 (2), pp. 9-19
- Furth, G.H. & Kane, R.S. (2001). Τα παιδιά δομούν την κοινωνία: μια νέα προοπτική στο παιδικό παιχνίδι. Στο Αυγητίδου, Σ. (επιμ.). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ Γιώργος Δάρδανος.
- Garvey, C. (1990). Play. Cambridge, MA: Harvard University Press in Brown, J., Murray, D. (2001). "Strategies for Enhancing Play Skills for children with Autism Spectrum Disorder", *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36 (3), pp. 312-317.
- Garvey, C. (1990). *Το Παιχνίδι: Η Επίδραση στην Εξέλιξη του Παιδιού*. Αθήνα, Κουτσουμπός
- Gifford-Smith M, Rabiner DL. (2004). Social information processing and children's social competence: A review of the literature. In: Kupersmidt J, Dodge KA, editors. *Children's peer relations: From development to intervention to policy*. Washington, DC: American Psychological Association
- Goodley, D. and Runswick-Cole, K. (2010). Emancipating play: Disabled children, development and deconstruction. *Disability & Society*, 25 (4), pp. 499-512
- Goodley, D. and Runswick-Cole, K. (2011) The violence of disablism. *Journal of Sociology of Health and Illness*, 33(4), pp. 602-17

- Gottman JM. (1986). Merging social cognition and social behavior .*Monographs of the Society for Research in Child Development* , 213,pp.81–85
- Guddemi, M. (1990). Play and learning for the special child, *Early Education for the Handicapped*, 18 (2), pp. 39-49
- Guralnick, M.J. & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. In M. J. Guralnick (Ed.). *The Effectiveness of Early Intervention* (pp. 579-610). Baltimore: Brookes
- Guralnick, M.J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, pp. 70-86
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, pp.1-13.
- Hartup, W.W. (1994). *Close Relationships, Collaboration and Cognitive Development*, Paper presented at the International Conference on Group and Interactive Learning, University of Strathclyde, Glasgow, 13th September
- Hawley JA. (2002). Adaptations of skeletal muscle to prolonged, intense endurance training. *Clin Exp Pharmacol Physiol*. 29, pp.218-222.
- Hestenes, L. L & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2),pp. 229-246.
- Hoffman, M. L. , (1983),Affective and Cognitive processes in moral internalization. In E. Tory Higgins, Diane N. Ruble and Willard W. Hartup (Ed), *Social Cognition and Social Development, A Sociocultural Perspective*, New York: Cambridge University Press, pp., 236
- Hughes, E.P. (2010). *Children, Play and Development*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage

- Hughes, F. (2003). Spontaneous play in the 21st century. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education*, pp. 21-40. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hughes,C.,Murawski,W.,W.(2001) Lessons from another field:Applying co-teaching strategies to gifted education.*Gifted Child Quarterly*,45930, pp.195-201
- Huizinga, J. (2010). *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι*. Αθήνα: Γνώση
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, pp. 879-896
- Isherwood,R. S.,& Barger- Anderson,r.(2008).Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms:One school's journey frommainstreaming ti inclusion.*Journal of Ethnographic& Qualitative Research*,2(2),pp.121-128
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- James, A. (1998). Play in childhood: an anthropological perspective. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), pp. 104-109
- Jenkins, J., Pious, C., & Jewell, M. (1990). Special Education and the regular education initiative: Basic assumptions. *Exceptional Children*, 56,pp. 479-491
- John, A., and Wheway, R. (2004). *Can Play, Will Play: Disabled Children and Access to Outdoor Playgrounds*. London: National Playing Fields Association.
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders. A perspective on theory, implications, and educational approaches .*Autism*, 7(4), pp.347-360
- Kangas,S.,Maatta,K.,Uusiautti,S.(2012).Alone and in a group:Ethnographic research on autistic children's play,*International Journal of play*,1(1),pp.37-50

- Katz,E.R.,2014,*Promoting Interactions in Preschoolers With Autism Spectrum Disorder Via Peer-Mediated Intervension*. Torondo:University
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be Friends: Peer Competence and Social Inclusion in Early Childhood Programs*. New York: Teachers College Press.
- Kemple, K., Speranza, H., & Hazen, N. (1992). Cohesive discourse and peer acceptance: Longitudinal relations in the preschool years. *Merrill-Palmer Quarterly*, (38), pp. 364-381.
- Kontos, S (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, pp. 363-382
- Krafft, K.C. and Berk, L.E. (1998). Private Speech in Two Preschools: Significance of Open-Ended Activities and Make-Believe Play for Verbal Self-Regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, pp. 637-58.
- Kutnick, P., Brighi, A., Avgitidou, S., Genta, M., Hannikainen, M., Karls-Son-Lohmanter, Ortega Ruiz, R., κ.ά. (2007). The Role and Practice of Interpersonal Relationship in European Early Education Settings: Sites for Enhancing Social Inclusion, Personal Growth and Learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3)/07, pp. 379-406
- Lampropoulou, V. & Padeliadu, S. (1995). Inclusive Education: the Greek experience. Στο Christine O' Hanlon (Ed.), *Inclusive Education in Europe: Critical Perspectives*, p.p. 49-60. David Fulton, U.K
- Lacey,P.(2001).*Support Partnerships – Collaboration in Action*. London :David Fulton
- Lewis, B.A., Freebairn, L.A. & Taylor, H.G. (2000). Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders. *Journal of Communication Disorders*, 33(1), pp. 11-30
- Lifter,K.,Foster-Sanda,S.,Arzamarski,C.,Briesch,J.&McClure,E.(2011).Ovverview of play.Its uses and importance in early childhood special education.*Infants and Young children*,24(3),pp.225-245

- Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). Aggression und Delinquent Under Jugendlichen Bundeskriminalamt (BKA). Bundeskriminalamt (BKA).
- MacArthur, J. and Kelly, B. (2004). *'I was born with a few disabilities-this does not stop me trying my best and I give most things a go'. Inclusion from the perspectives of students with disabilities*. SET: Research Information for Teachers, (2), pp. 44-48
- Manning, J. (2005). Rediscovering Froebel: A call to re-examine his life & gifts. *Early Childhood Education Journal*, 32(6),pp. 371-376
- Marcon, R. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1)
- Martlew, J, Stephen, C, Ellis, J (2011) Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years* (31) ,pp.71-83
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Matthys, W. & Lochman, J.E. (2005). *Social Problem Solving in Aggressive Children*. Chichester: Wiley.
- Meckley, A. (2002). *Observing Children's Play: Mindful Methods*. Paper presented to the International Toy Research Association, London
- Meire, J. (2007) *Qualitative research on children's play: a review of recent literature*. Belgium: Childhood and Society Research Centre
- Morocco, C. C.,& Aguilar,C.M. (2002). Co-teaching for content understanding :A schoolwide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*,13(4),pp.315-347
- Morrison, C.D. Metzger, P. & Pratt, P.N. (1996). *Play in Case-Smith et al., Occupational therapy for children*, 3rd ed.,pp. 504-523, St Louis :Mosby –Year Book

- Nutbrown, C. & Clough, P. (2004). Inclusion in the early years: Conversations with European educators. *European Journal of Special Needs Education* 19(3), pp. 311–39.
- Opertti, R. & Brady, J. (2011). *Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective*. *Prospects*, 41(3), pp. 459-472.
- O-wen, M. (1998). *The Effect of Disabilities on Play Skills*. Διαθέσιμο στο <http://www.pediatricservices.com/parents/pc-28.htm>
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation*. New York: Norton.
- Pierce-Jordan, S., & Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), pp. 34-47.
- Polychronopoulou, S. (1991). *Mainstreaming Systems in Greece* . Presentation at the meeting of the Greek Representatives of Helios 1 Project.
- Rubin, K.H. & Coplan, R.J. (1992). Peer relationships in childhood. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook*, pp. 519-578, Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Ryndak, D.L., Jackson, L. & Billingsley, F. (2000). Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say. *Exceptionality*, 8(2), pp. 101-116.
- Safford, P. (1989). *Integrated Teaching in Early Childhood*. White Plains, NY: Longman
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2006). *The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology*. Massachusetts : MIT Press.
- Saracho, O.N. & Spodek, B. (2003). *Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Schank, R.C. and Abelson, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Shippen, M.E., Crites, S.A., Houchins, D.E., Ramsey, M.L., & Simon, M. (2005). Pre-service teachers perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 28(2), pp. 92-99.
- Slee, R. (2001). *The Inclusive School*. London: Falmer Press.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Slee, R. (2008). Beyond Special and Regular Schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2),pp. 99-116.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge.
- Smith, P. (2001). Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού, στο Αυγητίδου Σ. (επιμέλεια): *Το παιχνίδι, Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δάρδανος
- Spetsiotis, Y. (1991). *Project of Including Special Needs Children in the Regular Schools*. Report to the Directory of Special Education. Ministry of Education.
- Stipek, DJ and Sanborn, ME. (1985). Teachers' task-related interactions with handicapped and nonhandicapped preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, pp. 285-300.
- Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11,pp. 325-334.
- Theodorou, F. and Nind, M. (2010). Inclusion in play: a case study of a child with autism in an inclusive nursery. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, pp. 99-106.
- Thomas, N. & Smith C. (2004). Developing play skills in children with autistic Spectrum Disorders. *Educational Psychology in Practice*, 20, pp. 195-206.

- Trawick-Smith, J., Dziurgot, T. (2011). Good-fit teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), pp. 110-123.
- UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή*. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education 2009*.
- Vakil, S., Freeman, R. and Swim, T.J. (2003). The Reggio Emilia Approach and Inclusive *Early Childhood Programs'* *Early Childhood Education Journal*, 30 (3), pp. 187–192.
- Van Der Aalsvoort, G., Prakke, B., Howard, J., Konig, A. and Parkkinen, T. (2015). Trainee teachers' perspectives on play characteristics and their role in children's play: an international comparative study amongst trainees in Netherlands, Wales, Germany and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), pp. 277-292.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1),pp. 3-21.
- Vlachou, A.(2006).Role of special/support teachers in Greek primary schools :a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*,10(1), pp.39-58.
- Vlachou-Balafouti, A., Zoniou-Sideri, A. (2000). "Greek policy practices in the area of special/inclusive education", στο F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive Education (Policy, Contexts and Comparative Perspectives)*, pp. 27-41.London: David Fulton Publishers,
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, & Ellen Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην Κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Επιμ. Βοσνιάδου, Σ., Αθήνα: Gutenberg
- Wong, C. & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (10), pp. 2152-2161
- Whitebread, D. & O' Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play* 1(2), pp. 197-213
- Williams, J.H.G., Whiten, A., Suddendorf, T. & Perrett, D.I. (2001). Imitation, mirror neurons and autism. *Neurosci Biobehav Rev.* 25(4), pp. 287-295.
- Winsler, A., & Diaz, R.M. (1995). Private speech in the classroom: The effects of activity type, presence of others, classroom context, and mixed-age grouping. *International Journal of Behavioral Development*, 18, pp. 463-488.
- Wolfberg, P.J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The Art of Guiding Children's Socialization and Imagination*. Autism Asperger Publishing Company.
- Wood, E. & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός;, στο Αυγητίδου Σ. (επιμ.), *Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Wright, N. (1985). Developing the Environment Inventory. *Journal of Research in crime and delinquency*, 22 (3), pp. 257-277.
- Yang, T.R., Wolfberg, P.J., Wu, S.C. & Hwu, P.Y. (2003). Supporting children on the autistic spectrum in peer play at home and school: piloting the integrated play groups model in Taiwan. *Autism*, 7, pp. 437- 453.

- Youngstrom, E., Wolpaw, J.M., Kogos, J.L., Schoff, K., Ackerman, B., Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 4, pp. 589-602.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). *The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), pp. 379-394.
- Αβραμίδης, Η. και Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Αντωνιάδης, Α., (1994). *Το Παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αυγητίδου, Σ. (1996). Μία Προσπάθεια Ταξινόμησης των Σχέσεων των Συνομηλίκων στην Τάξη του Νηπιαγωγείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμος 23, σελ. 114-129.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι Κοινωνικές Σχέσεις και η Παιδική Φιλία στην Προσχολική Ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι Εκπαιδευτικοί ως Ερευνητές και Στοχαζόμενοι Επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την Επαγγελματική Μάθηση για μία Συνεργατική και Συμμετοχική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ., Θεμελή, Β. και Βαϊρινού, Κ. (2009). *Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg - Χρήστος Δαρδανός.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (2009). *Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας, επιστημονική επιμέλεια και συντονισμός της προσαρμογής*

για την ελληνική έκδοση. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό
και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

-Βίννικοτ, Ντ. (1989). *Το παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

-Βοσνιάδου, Σ. (2001) *.Πως Μαθαίνουν οι Μαθητές*. Διεθνής Ακαδημία της
Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO
URL: http://users.uoa.gr/nectar/science/cognitive/stella_vosniadou_how_children_learn_greek.htm

-Βρυνιώτη, Κ.Π.; Κυρίδης, Α.Γ.; Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσafiδης, Κ. (2011).
Οδηγός Γονέα. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ ΥΠΕΠΘ (ΕΥΕΠ ΥΠΕΠΘ).

-Γερμανός, Δ. (2003). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευσης*. Αθήνα:
Gutenberg.

-Γκουγκουλή, Γ. & Καρακατσάνη, Δ. (2008). *Το Ελληνικό Παιχνίδι: Διαδρομές στην Ιστορία
του*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα ΕΤΕ

-Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1980). *ΗΕξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης:
17ος-20ος αι*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

-Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ι. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί
Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

-Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). *Το Παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη :Πουρναράς Π.Σ.

-Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (1993). *Ζώντας και Δουλεύοντας με
τον Αυτισμό*. Αθήνα, Ε.Ε.Π.Α.Α.

-Ευσταθίου, Μ. (2002). Από τις Ειδικές Τάξεις στα Τμήματα Ένταξης. Ο εκπαιδευτικός και ο
κοινωνικός ρόλος των δασκάλων ειδικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 18, σελ. 12-22

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους (επιμέλεια)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Επιμέλεια, τόμ. Α', Θεωρία, τόμ. Β', Πράξη*, Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακαβούλης, Α. (1994). *Ηθική Ανάπτυξη και Αγωγή*. Αθήνα : Καστανιώτης.
- Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ. & Αβδελίδου, Ε. (2015). *Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για γονείς. Πρόγραμμα «Η Δύναμη του παιχνιδιού»*. Διαθέσιμο στο: <http://www.paizontas.gr>
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κιτσαράς, Δ.Γ (1991). *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο Θεσμός της Ένταξης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στα Δημοτικά Σχολεία και οι Υποχρεώσεις της Κοινωνίας και του Κράτους*. Λευκωσία: Βιβλία για όλους.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντοπούλου, Μ. (2003). *Παιχνίδι και Ψυχική Υγεία (πρακτικά διημερίδας)*. Θέρμη-Θεσσαλονίκης: University studio press

-Κοτρώνη, Χρ. (2008). *Ο ρόλος του Παιχνιδιού στην Εκπαιδευτική Διαδικασία της Ειδικής Αγωγής*. Διαθέσιμο στο: <http://www.academia.edu/1747260>.

-Κυριαζή, Ν. (2011) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο

-Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*, Αθήνα: Σάκκουλας

-Λαμπροπούλου, Β. (2003). *Η Συμμετοχή των Κωφών στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία: Διεθνείς Προοπτικές*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πάτρα.

-Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα :Καστανιώτης.

-Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

-Ματσαγγούρας, Η. (1982). *Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα Αγωγής*, Αθήνα: Φελέκης.

-Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, 5^η εκδ., Αθήνα: Gutenberg.

-Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα : Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

-Μπάρμπας Γ. (2007). *Σχολείο και Μάθηση, Μια Αποκλίνουσα Σχέση (μονογραφία)*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

-Μπεαζίδου (2014). *Ο Ρόλος της Κοινωνικής Συμπεριφοράς, της Συμμετοχής στο Παιχνίδι και των Δεξιοτήτων Φιλίας στο Πλαίσιο της Ανάπτυξης των Κοινωνικών Σχέσεων στο Νηπιαγωγείο*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

-Μπεαζίδου, Ελ. & Μπότσογλου, Κ. (2016). *Παιδαγωγικές Πρακτικές και Μεθοδολογικές Προτάσεις για την Ενίσχυση της Κοινωνικότητας των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Εφαρμογή του Προγράμματος "Play With Me"*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9, σελ. 155-181.

- Μπότσογλου, Κ. (2001). Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στο Αυγητίδου, Σ. (επιμ.), *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1996). *Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ Α' 167/30.09.1985. «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες».
- Ντέρου-Ντεροπούλου, Ε. (2004). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση - τύφλωση). Στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη (Επιμ.), *Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, σελ. 151-180. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντέρου-Ντεροπούλου, Ε. (2011). *Εκπαίδευση και Τύφλωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τηποθήτω. Γιώργος Δάρδανος.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Νηπιαγωγείο (2011). Επιστ. Υπεύθυνη. Μπιρμπίλη Μαρία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3-Οριζόντια Πράξη.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (1998). *Παιδί, Επιστήμη και Ψυχανάλυση: Οι Διαδρομές του Jean Piaget*. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Πανταζής, Σπ. (2002). *Η Παιδαγωγική Εργασία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα : Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1991). *Ψυχολογία: Σύγχρονα Θέματα: Σπουδές, Εφαρμογές, Κοινωνικοποίηση, Παιχνίδι, Μάθηση, Επιθετικότητα, Ωριμότητα, Κληρονομικότητα, Περιβάλλον, Προσωπικότητα, Εφηβεία, Πειθαρχία, Αυτοχειρία, Ναρκωτικά*, Έκδοση 3^η, Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη Θεωρία του L.S.Vygotsky*. Ψυχολογία, 27, Αθήνα : Gutenberg.
- Παπασπύρου, Α., Τάσση, Χ. και Σούλης, Σ.Γ. (2013). *Τα Παιδιά με Αναπηρία στο Νέο Πιλοτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για το Νηπιαγωγείο*. Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή με θέμα: «Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση». Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες, Τόμος Α':Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης*.Αθήνα :Ατροπός.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαγωνάς, Γ. (2013). *Παραδοσιακά Παιχνίδια*. τόμος Α' & Β'. Αθήνα: ΤΑ ΝΕΑ.
- Σακελλαροπούλου, Ε. (2005). *Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο: στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα ως παράγοντας ένταξης των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1997). *Η Οργάνωση και ο Σχεδιασμός του Χώρου (νηπιαγωγείου) στο Πλαίσιο του Παιχνιδιού*. Αθήνα : Πατάκη.
- Σμιτζή-Δέλλα, Ε. (2006). Η προσβασιμότητα των νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Νέο Διδακτικό Βιβλίο για το Νηπιαγωγείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 35, σελ. 80-85.

- Σμαράγδα-Τσιαντζή, Μ. (1996). *Αγωγή της Προσχολικής Ηλικίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Γ.Σ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους»*. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους, από την Έρευνα στην Πράξη, Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Β. Αθήνα: Gutenberg.
- Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση Παιδιών Με και Χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τραγουλιά, Ε., Στρογγυλός, Β., Βασιλειάδου, Ε. & Παπαδημητρίου, Α., (2013,Απρίλιος) Συνεργατική Διδασκαλία: Προυποθέσεις και προοπτικές .Στο 3ο Διεθνές συνέδριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης- Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος . Αθήνα.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στην Θ.Ε. ΕΚΠ51-ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσιαντζή,Σ.Μ., (2002) *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα Παιδιά της Προσχολικής Ηλικίας* Αθήνα : Gutenberg.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- ΦΕΚ 3561/2016: *Σχεδιασμός - Υλοποίησης Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης*.
- Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

-Χαρίτου, Σ. (2000). *Ένταξη Παιδιών με Αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο. Η καινούρια
Πραγματικότητα στο Ελληνικό Σχολείο*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.

-Χαρούπιας, Α. (2005). *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για Ένταξη Μαθητών με
Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Ευρωπαϊκή Ένωση. Διαθέσιμο στο:
<http://www.autismhellas.gr/files/el/bookfinal.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός συνέντευξης

A. Δημογραφικά – προσωπικά στοιχεία

Φύλο , Ηλικία

Σπουδές (προπτυχιακές – μετεκπαίδευση- μεταπτυχιακές – σεμινάρια)

Προϋπηρεσία στην ειδική και στην γενική εκπαίδευση

(στη εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής επιπλέον : Λόγοι μετάβασης στην ειδική αγωγή –αν προηγουμένως υπηρετούσε στην γενική αγωγή)

Εμπειρία στο τμήμα ένταξης

B . Λειτουργία του νηπιαγωγείου σχετικά με την ένταξη

1. Πώς λειτουργεί το τμήμα ένταξης στο νηπιαγωγείο σας ;

(πώς διαμορφώνεται το πρόγραμμα , χώρος , παιχνίδι, δραστηριότητες , συνεργασία εκπαιδευτικών, περιπτώσεις παιδιών)

2. Πώς ανταποκρίνεται η διεύθυνση του νηπιαγωγείου στην λειτουργία του τμήματος;

(υποστηρίζει ή όχι την ένταξη , εφαρμόζει την ανάλογη νομοθεσία ,προγραμματισμό , ενημερώνει τους γονείς για την λειτουργία τ.ε.

Γ. Απόψεις για το ελεύθερο παιχνίδι

1. Τι πιστεύετε για το παιχνίδι;

2. Γιατί παίζουν τα παιδιά;

3. Τι παίζουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο;

4. Παίζουν ελεύθερο παιχνίδι;

5. Γιατί παίζουν ελεύθερο παιχνίδι

6. Τι αποκομίζουν από το ελεύθερο παιχνίδι;

7. Πώς συμβάλλει το ελεύθερο παιχνίδι στην ανάπτυξη των παιδιών;

Δ1 .Εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με το παιχνίδι

1. Πώς κατανέμεται ο χρόνος σε καθημερινή βάση στο νηπιαγωγείο σας;

(ωρολόγιο – ευελιξία –χρόνος ελεύθερου παιχνιδιού)

2. α) Πώς υπάρχει το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο σας ;

(τρόπος επιλογής -χρόνος-χώρος- γενικές συνθήκες)

β) Πώς παίζουν τα παιδιά ελεύθερο παιχνίδι ;

(τι προτιμούν , με ποιόν προτιμούν)

γ) Υπάρχουν διαφορές στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών με και χωρίς αναπηρία;

δ) Κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, παίζουν μαζί, τα παιδιά με αναπηρία με τα παιδιά χωρίς αναπηρία;

(είδος παιχνιδιού, εναλλαγή παιχνιδιών)

ε) Τι προτιμούν να παίζουν μαζί (κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού) ;

Δ 2. Ρόλος του εκπαιδευτικού στο ελεύθερο παιχνίδι

1. Πως ενθαρρύνετε- υποστηρίζετε οργανώνετε το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών; (χώρο , χρόνο , τι παιχνίδια έχουν , γωνίες)

2. Την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, μέσα στην τάξη, εσείς τι κάνετε ;

(παρεμβαίνουν – συμμετέχουν –απέχουν – παρατηρούν –φροντίζουν το χώρο - ετοιμάζουν τις επόμενες δραστηριότητες-διοικητικό έργο)

3. Πώς ενθαρρύνετε – οργανώνετε- υποστηρίζετε άλλα είδη παιχνιδιού;

Θα με ενδιέφερε λίγο πιο περισσότερο να δούμε το θέμα του ελεύθερου παιχνιδιού σε σχέση με τις φιλίες που μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά και τις κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται ,κατά την διάρκειά του.

1. Πιστεύετε ότι μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους;

2. Υιοθετείτε κάποιες πρακτικές για να ενισχύσετε τα νήπια να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι και κατά την διάρκεια του ;

(προτείνετε εσείς – ζητάτε την συνδρομή κάποιου συνομήλικου – εμπλέκεστε)

3. Χρησιμοποιείτε το κοινό ελεύθερο παιχνίδι για να δημιουργηθούν φιλίες ;

4. Οι κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι περιορίζονται μέσα στο σχολείο;
5. Όταν προκύπτουν διαφορές κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού ,τι συμβαίνει, τι κάνετε;
6. Έχετε κάποιες προτάσεις για την καλύτερη αξιοποίηση του ελεύθερου παιχνιδιού σε ένα νηπιαγωγείο στο οποίο λειτουργεί τμήμα ένταξης;
7. Τελικά ,πιστεύετε ότι το ελεύθερο παιχνίδι συμβάλλει στην ένταξη ; Με ποιο τρόπο;