

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
*Επιστήμες της Αγωγής***

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Το παιχνίδι Ως Μέσο Ανάπτυξης Των Δεξιοτήτων Παιδιών
Με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Αντιλήψεις Των
Εκπαιδευτικών**

Δέσποινα Ρήγα

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μαρία Κυπριωτάκη**

Ιούνιος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Το παιχνίδι Ως Μέσο Ανάπτυξης Των Δεξιοτήτων Παιδιών
Με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Αντιλήψεις Των
Εκπαιδευτικών**

Δέσποινα Ρήγα

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μαρία Κυπριωτάκη**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2018

Περίληψη

Οι στόχοι αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το αν το παιχνίδι μπορεί να αναπτύξει και να ενισχύσει τις δεξιότητες των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, να ερευνήσει το αν οι ωφέλειες ή τα εμπόδια που υπάρχουν επηρεάζουν τη συχνότητα χρήσης του στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης στα παιδιά με ΔΑΦ. Η έρευνα αφορούσε στους εκπαιδευτικούς που είχαν συναντήσει και εργαστεί με μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Δομημένα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 200 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και απαντήθηκαν από τους 105, οι οποίοι και αποτέλεσαν το δείγμα αυτής της μελέτης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς βελτιώνει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος με τους συνομήλικους τους, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει τους μαθητές με Δ.Α.Φ να συμμετέχουν σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους.

Abstract

The objectives of this study were to examine the perceptions of teachers as to whether play can develop and enhance the skills of children with Autistic Spectrum Disorder, to investigate whether the benefits or the barriers that exist affect the frequency of the use of play in education and to determine the relationship between play and learning in autistic children. The survey concerned teachers who had encountered and worked with autistic students during their career. Structured questionnaires were administered to a sample of 200 elementary education teachers and were answered by 105 of them who constituted the sample of this study. The results indicated that the majority of teachers utilises play as a learning tool since it improves the communication and interaction between autistic and normally developed children and simultaneously, encourages the former to participate in social and learning activities and develop their skills.

Ευχαριστίες

Ένα θερμό ευχαριστώ στην καθηγήτριά μου Μαρία Κυπριωτάκη, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, τις συμβουλές και την καθοδήγησή της με σκοπό τη διεξαγωγή της μεταπτυχιακής διατριβής μου.

Ευχαριστώ, ακόμα, όλους τους συμμετέχοντες της έρευνας για τη συμβολή τους με τις απαντήσεις τους.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου για τη στήριξη και την ενθάρρυνση που μου προσέφερε όλο το διάστημα κατά τη διάρκεια υλοποίησης της παρούσας εργασίας.

Περιεχόμενα

1	Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή	1
2	Κεφάλαιο 2 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	4
2.1	Χαρακτηριστικά	5
2.2	Ειδικές Ικανότητες	8
2.3	Αιτιολογία	9
2.4	Συχνότητα Εμφάνισης	10
2.5	Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις	11
3	Κεφάλαιο 3 Το Παιχνίδι	15
3.1	Ορισμός	15
3.2	Είδη Παιχνιδιού	17
3.3	Το Παιχνίδι στην Εκπαίδευση	21
3.4	Το Παιχνίδι στην Ειδική Αγωγή	23
3.5	Παιχνίδι και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	25
3.6	Χρήση Παιχνιδιού στην Εκπαίδευση Παιδιών με ΔΑΦ	28
3.7	Τεχνικές Ενίσχυσης του Παιχνιδιού στο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον.....	29
4	Κεφάλαιο 4 Συνεκπαίδευση	35
4.1	Ορισμός Συνεκπαίδευσης	35
4.2	Ιστορική Αναδρομή της Συνεκπαίδευσης	36
4.3	Η Συνεκπαίδευση στην Ελλάδα	38
4.4	Συνεκπαίδευση και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	38
4.4.1	Νομοθεσία 3699/2008.....	38
5	Κεφάλαιο 5 Σκοπός της Έρευνας - Μεθοδολογία	41
5.1	Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας.....	41
5.2	Σκοπός της έρευνας	42
5.3	Ερευνητικά Ερωτήματα	42
5.4	Μεθοδολογία.....	43
5.5	Δειγματοληψία.....	44
5.6	Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....	47
5.7	Διαδικασία.....	50
5.8	Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	51
5.9	Ηθικά Ζητήματα.....	52
6	Κεφάλαιο 6 Αποτελέσματα - Ευρήματα	53
6.1	Αποτελέσματα κλειστού τύπου ερωτήσεων.....	53
6.2	Αποτελέσματα ανοιχτού τύπου ερωτήσεων.....	67
6.3	Διασταυρώσεις αποτελεσμάτων.....	74
7	Κεφάλαιο 7 Συζήτηση - Συμπεράσματα	78
7.1	Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	78
7.2	Περιορισμοί της έρευνας	82
7.3	Εισηγήσεις.....	83
	Επίλογος	84
	Παραρτήματα	85
A	Ερευνητικό Εργαλείο	85
A.1	Ερωτηματολόγιο.....	85
B	Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου	91
Γ	Ανάλυση αποτελεσμάτων	93
Γ.1	Πίνακες.....	93
	Βιβλιογραφία	98

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Με το πέρασμα των χρόνων γίνεται ολοένα και πιο ουσιαστικά μια μεγάλη προσπάθεια για να αλλάξει η ατομική και κοινωνική στάση και δράση απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η προσπάθεια αυτή οδήγησε στον όρο της Συνεκπαίδευσης (inclusive education). Η συνεκπαίδευση ορίζεται ως η παροχή σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση σε κατάλληλα ηλικιακά τμήματα στα σχολεία της γειτονιάς τους, έτσι ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα για την παραγωγική ζωή τους και την ένταξη στην κοινωνία (Harry & Garner, 1999). Αφορά, λοιπόν, την προώθηση ενός ποικιλόμορφου ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος που θα αγκαλιάζει στους χώρους του όλους τους μαθητές και θα τους προσφέρει ισότιμη μάθηση.

Προσπάθειες για την καθιέρωση της συνεκπαίδευσης πραγματοποιούνται παγκόσμια μέσα από μια σειρά διακηρύξεων. Στην χώρα μας έχουν γίνει αρκετά βήματα και παρατηρείται μια σειρά από νόμους που έχουν ψηφιστεί κατά τη διάρκεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρατηρούνται όμως, δυστυχώς, αρκετά προβλήματα που πρέπει να ξεπεραστούν. Αξίζει να σημειωθεί πως ο τελευταίος νόμος για την ειδική αγωγή που ψηφίστηκε στην Ελλάδα, είναι ο Νόμος 3699/2008 (Συριοπούλου – Δελλή, 2011).

Μια ομάδα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές αποτελούν και τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Η ΔΑΦ είναι ένα σύνδρομο νευρο – συμπεριφορικό που χαρακτηρίζεται από ελλείψεις στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς και αποτελεί μια αναπτυξιακή αναπηρία που επηρεάζει τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία καθώς και την ακαδημαϊκή επίδοση και γενικά εμφανίζεται πριν την ηλικία των 3 ετών (Heward, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να χρησιμοποιούν παρεμβάσεις και τεχνικές ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών με ΔΑΦ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μια τέτοια παρέμβαση και εκπαιδευτική τεχνική αποτελεί η χρήση του παιχνιδιού στην

εκπαιδευτική διαδικασία καθώς το παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει την εικόνα των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και να αναπτύξει τις παιδαγωγικές δεξιότητες στο σχολείο (Kossyvaki & Papoudi, 2016).

Το παιχνίδι παίζει πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς επηρεάζει τις γνωστικές, γλωσσικές και κοινωνικές πτυχές της ζωής τους. Δεδομένου ότι τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν προκλήσεις στους τομείς της γλώσσας και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, το παιχνίδι τους ενδέχεται να είναι διαφορετικό από αυτό των υπόλοιπων παιδιών. Το παιχνίδι με αντικείμενα ή άλλα υλικά μπορεί να διαθέτει λιγότερη ποικιλία, ο αυθόρμητος και ευφάνταστος χαρακτήρας του παιχνιδιού μπορεί να λείπει και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους είναι πιθανό να ενέχουν δυσκολίες. Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά με ΔΑΦ παίζουν με αντικείμενα, υλικά και η δυσκολία τους να προσαρμοστούν σε κοινωνικές δραστηριότητες μπορεί συχνά να τα οδηγήσουν στην απομόνωση και το μοναχικό παιχνίδι. Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι παρόλο που πολλά παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να παίζουν απομονωμένα, να αποφεύγουν και να αντιστέκονται σε κοινωνικές καταστάσεις ή να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσέγγιση και την επικοινωνία με τους συνομηλίκους δεν σημαίνει ότι δεν ενδιαφέρονται για τις κοινωνικές πτυχές του παιχνιδιού. Η αναπηρία τους παρεμβαίνει στην ικανότητά τους να παίζουν με τους άλλους και όχι αναγκαστικά στην επιθυμία τους να παίζουν και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους (Davis, 2000· Jordan 2003· Keay-Bright, 2006· Kossyvaki & Papoudi, 2016· Lantz, 2001· Λουκρέζη, Γενά & Μπεζεβέγκης, 2010· Williams 2003).

Το παιχνίδι, όμως, είναι αδιαμφισβήτητο δικαίωμα όλων των παιδιών και ως εκ τούτου, ο ρόλος των ενηλίκων και ειδικά των εκπαιδευτικών είναι να υποστηρίζουν αυτά τα παιδιά και να ενισχύουν τις ευκαιρίες τους για παιχνίδι. Αυτή η υποστήριξη απαιτεί χρόνο και ενέργεια, αλλά η πρόωπη παρέμβαση είναι εξαιρετικά ευεργετική για την μετέπειτα ζωή των παιδιών με ΔΑΦ.

Σκοπός της παρούσα εργασία είναι να εξετάσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ και να διερευνήσουμε τα οφέλη του στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, στόχος είναι η ανάδειξη της στάσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση και τη χρήση του παιχνιδιού στη διδασκαλία των παιδιών με ΔΑΦ. Εν συνεχεία, διερευνώνται οι ωφέλειες της χρήσης του παιχνιδιού αλλά και οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του.

Αρχικά, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη φοίτηση των μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο και για τη χρήση του παιχνιδιού στη διδασκαλία τους. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν οι ωφέλειες της τεχνικής αυτής και αναζητήθηκαν οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην ανάδειξη της συχνότητας χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε η αποκωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων. Ειδικότερα, αναλύθηκαν οι απαντήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου, που μοιράστηκε και αποτέλεσε το ερευνητικό μας εργαλείο. Ελέγχθηκαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα μέσα από μια σειρά διασταυρώσεων. Μελετήθηκε, δηλαδή, αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας, η αναγνώριση των ωφελειών του ή η ύπαρξη παραγόντων που εμποδίζουν την εφαρμογή του επιδρούν στη συχνότητα χρήσης του στη διδασκαλία δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ. Τέλος, ελέγχθηκε αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα ή η διδακτική τους εμπειρία.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Χωρίζεται σε τρεις ενότητες, τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, το παιχνίδι και τη συνεκπαίδευση. Καθεμία αναλύεται διεξοδικά ώστε να δημιουργηθεί ένα ικανοποιητικό θεωρητικό υπόβαθρο για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στο ερευνητικό μέρος γίνεται εκτενή αναφορά στην σπουδαιότητα της έρευνας, στη στοχοθεσία και στα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, παρατίθεται η μεθοδολογία και η διαδικασία που ακολουθήθηκε αναλυτικά. Αναφέρεται η δειγματοληψία και αναλύεται το εργαλείο της συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο.

Τέλος στην ενότητα αποτελέσματα- ευρήματα παρατίθεται τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία προκύπτουν μέσω της ανάλυσης των δεδομένων και ελέγχονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Το ερευνητικό μέρος ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της έρευνας. Επίσης, περιλαμβάνει τους περιορισμούς που προέκυψαν κατά την πραγματοποίησή της αλλά και τις εισηγήσεις για βελτίωση της παρούσας έρευνας και για μελλοντικές μελέτες.

Κεφάλαιο 2

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Ο όρος αυτισμός χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911 (όπως και ο όρος της σχιζοφρένειας), για να περιγράψει την απώλεια επικοινωνίας και την αδιαφορία προς τον έξω κόσμο, τη μοναχικότητα και την πλήρη αποξένωση από το περιβάλλον (Κυπριωτάκης, 2009). Προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και περιγράφει την απόσυρση ενός ατόμου στον εαυτό του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Οποιαδήποτε έρευνα, βέβαια, για τον όρο αυτό ξεκινά από τους πρωτοπόρους Leo Kanner και Hans Asperger που πραγματοποίησαν τις πρώτες θεωρητικές ερμηνείες της διαταραχής, ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο (Frith, 1999). Ο Kanner χρησιμοποίησε τον όρο αυτισμός για να περιγράψει τις διαταραχές στην επικοινωνία, την υπερβολική μοναχικότητα, την έλλειψη δεσμού με πρόσωπα του περιβάλλοντος, την ιδιόρρυθμη επαναληπτική συμπεριφορά, την έλλειψη φαντασίας, τις περιορισμένες αυθόρμητες συμπεριφορές κ.ά (Heward, 2011). Ο Asperger, όπως και ο Kanner, υπέθεσε ότι υπάρχει διαταραχή με ιδιομορφίες στην επικοινωνία, την κοινωνική προσαρμογή και στη χρήση στερεοτυπιών (Frith, 1999).

Καθοριστικής σημασίας αποτελεί η διαπίστωση της Wing (1993), μιας διάσημης Βρετανής ψυχιάτρου, ότι ο αυτισμός δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια, αλλά ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές και αλλαγές κατά την ανάπτυξη των ατόμων. Με βάση τις παρατηρήσεις της, προτάθηκε για πρώτη φορά ο όρος του αυτιστικού φάσματος.

Επιπρόσθετα, ο ορισμός που παρατίθεται από το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (American Psychiatric Association, 1994) αναφέρει πως τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν κοινωνικές δυσκολίες, προβλήματα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, περιορισμένα ενδιαφέροντα και στερεότυπες συμπεριφορές (Ozonoff & South, 2001). Στον ορισμό αυτό, ο αυτισμός εντάσσεται στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών. Στην κατηγορία αυτή

εντάσσονται, επιπλέον, η διαταραχή Asperger, η διαταραχή Rett, η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Από το Μάιο του 2013 ισχύει η αναθεωρημένη 5η έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V), η οποία περιλαμβάνει σημαντικές αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια. Ο γενικός όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» (ΔΑΔ) αντικαταστάθηκε από τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ). Η ΔΑΦ θεωρείται τώρα ως μία διαγνωστική κατηγορία με μία ομάδα συμπτωμάτων. Οι διαγνωστικές υποκατηγορίες Σύνδρομο Asperger και Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς απαλείφθηκαν. Όσον αφορά στα συμπτώματα, οι δυσκολίες στην κοινωνική επαφή και στην επικοινωνία ενοποιήθηκαν σε μία ομάδα που τώρα ονομάζεται προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία. Έτσι, η τριάδα των συμπτωμάτων έχει αντικατασταθεί από δύο ομάδες: την κοινωνική επικοινωνία και τις στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Επίσης, τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν εκδηλωθεί σε πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο (APA, 2013).

2.1. Χαρακτηριστικά

Τα συμπτώματα της ΔΑΦ ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό ως προς τη σοβαρότητα κι εκτείνονται από τις εύκολα αναγνωρίσιμες συμπεριφορές στις δύσκολες (Ozonoff & South, 2001· Wing, 1988).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΑΦ, όπως αυτά αποτυπώνονται και στα αναλυτικά προγράμματα, επικεντρώνονται στην παρέκκλιση που παρατηρείται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να τα διακρίνουμε σε ελλείμματα και πλεονασμούς.

Όσον αφορά στους τομείς ελλειμμάτων, ο πρώτος τομέας παρατήρησης συμπτωμάτων είναι η συγκέντρωση προσοχής. Τα άτομα με ΔΑΦ έχουν διάσπαση προσοχής, ασχολούνται υπερβολικά με κάποια αντικείμενα, αποφεύγουν άλλα και εκδηλώνουν ανησυχία (Γενά, 2017). Η βλεμματική επαφή που αποτελεί ένδειξη ανεπτυγμένης κοινωνικότητας δεν επιτυγχάνεται, αλλά ακόμα κι αν επιτευχθεί μπορεί να μην έχει κοινωνικό χαρακτήρα (Boγινδρούκας & Sherratt, 2005).

Επόμενος τομέας είναι ο λόγος και η επικοινωνία, όπου παρατηρείται ηχολαλία, ακατάληπτη άρθρωση, ακατάλληλοι κυματισμοί της φωνής, επαναληπτικός λόγος, δυσκολίες στο λόγο, χρήση κυριολεκτικού και ακριβή λόγου και σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση του λόγου (Γενά, 2017). Εν συνεχεία, παρατηρούνται ελλείμματα στις κοινωνικές και συναισθηματικές εκδηλώσεις, όπως η αποφυγή και η άρνηση της σωματικής επαφής και της κοινωνικής επαφής. Παρατηρείται, επίσης, η έλλειψη ενδιαφέροντος προς τους ανθρώπους, η δυσκολία στην ανάπτυξη και διατήρηση σχέσεων καθώς και η έλλειψη ενσυναίσθησης (Γενά, 2017). Τα άτομα με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολία στη συμμετοχή στην ομάδα και στην αντίληψη των κανόνων και των προθέσεων των άλλων ατόμων. Παρουσιάζουν ανικανότητα να μοιραστούν τη σκέψη τους και τα συναισθήματά τους, καθώς πολλές φορές δεν τα κατανοούν, επιλέγοντας την απομόνωση (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005).

Επιπλέον, παρατηρούνται ελλείμματα στις δεξιότητες Θεωρίας του Νου, ιδιαιτερότητες στο παιχνίδι, αισθητηριακές δυσλειτουργίες και ιδιόρρυθμη αισθητηριακή επεξεργασία των ερεθισμάτων, υπερεπιλεκτικότητα, δηλαδή επιλεκτική προσοχή σε ορισμένα χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, δύσκολη εκτίμηση των γνωστικών και νοητικών ικανοτήτων τους, αδύναμη κεντρική συνοχή καθώς και επιτελικές ή εκτελεστικές δυσλειτουργίες (Γενά, 2017).

Τέλος, οι πλεονασμοί στη συμπεριφορά των ατόμων με ΔΑΦ παρατηρούνται στη συμπεριφορά με κρίσεις θυμού, επιθετικότητα και αυτοτραυματισμούς, στερεοτυπικές αντιδράσεις στην ομιλία, την οσμή, τη γεύση, την αφή τη χρήση αντικειμένων κ.ά., στην επίμονη προσκόλληση σε ρουτίνες και την αντίδραση σε αλλαγές καθώς και στις ιδιαίτερες ικανότητες που παρουσιάζουν (Γενά, 2017).

Όσον αφορά στις κοινωνικές εκδηλώσεις, τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να καταλάβουν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων, να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα και να δημιουργήσουν σχέσεις. Μοιάζουν να μην ενδιαφέρονται για το αν είναι μόνα ή παρέα με άλλους. Αποτυγχάνουν να χρησιμοποιούν κοινωνικές χειρονομίες, όπως να υποδείξουν αντικείμενα ή να χαιρετήσουν κάποιον, ενώ παρουσιάζουν ελλείμματα και στην από κοινού εστίαση της προσοχής (Heward, 2011).

Συγκρίνοντας τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ με αυτές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, παρατηρείται πως οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν λιγότερες πιθανότητες να πλησιάσουν τους συμμαθητές τους και να αλληλεπιδράσουν μαζί τους καθώς και να

στρέψουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους σε κάποιο συμμαθητή τους ή στο δάσκαλό τους (Γενά, 2017·McGee, Feldman&Morrier, 1997). Επίσης, εκδηλώνουν πιο συχνά διασπαστικές μορφές συμπεριφοράς, επιλέγουν το μοναχικό παιχνίδι και δεν επιζητούν την κοινωνική επιβράβευση (Γενά, 2017).

Για παράδειγμα, ενώ η ώρα του διαλείμματος στο σχολείο είναι ιδιαίτερα ευχάριστη για τους περισσότερους μαθητές και την περιμένουν με ανυπομονησία, για τα παιδιά με ΔΑΦ η ώρα του διαλείμματος αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική κατάσταση, αφού απουσιάζει η δομή και η οργάνωση και κυριαρχεί η έντονη φασαρία και η κίνηση, που σε συνδυασμό με την έλλειψη του ενδιαφέροντος για κοινωνική συνεύρεση με τους συμμαθητές τους, οδηγεί στην πλήρη αποδιοργάνωση και τον αποσυντονισμό τους (Γενά, 2017).

Σκιαγραφώντας το κοινωνικό προφίλ των παιδιών με ΔΑΦ γίνεται εύκολα κατανοητό πως υπάρχουν δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ιδιαίτερα στην επαφή με τους συνομηλικούς τους. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Duncan και Klinger (2010) αναφέρεται πως τα παιδιά με ΔΑΦ, μεγαλώνοντας και μπαίνοντας στην εφηβεία, αντιμετωπίζουν όλο και πιο σύνθετα και δύσκολα προβλήματα. Οι μισοί από αυτούς δεν έχουν δημιουργήσει στη ζωή τους κάποιο είδος φιλίας, κάτι που αποδίδεται στις φτωχές κοινωνικές τους δεξιότητες. Η έλλειψη φίλων, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καθώς και η έντονη επιθυμία τους να αποκτήσουν φίλους, πολλές φορές τους οδηγούν σε αγχώδεις διαταραχές ή ακόμα και στην κατάθλιψη. Από την άλλη παρατηρείται πως οι νέοι με ΔΑΦ που έχουν αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες απολαμβάνουν αμοιβαίες φιλίες και συμμετέχουν σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Duncan&Klinger, 2010·Orsmond et al., 2004).

Μια άλλη έρευνα, αυτή των Shih, Patterson και Kasari (2016), εστιάζει στην ανησυχία που προκαλεί το ευρύ φάσμα δυνατοτήτων και ηλικιών των παιδιών με ΔΑΦ σε συνάρτηση με την πληθώρα των κοινωνικών προκλήσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν. Οι προκλήσεις εντοπίζονται ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου και στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς (Orsmond, Krauss&Sheltzer, 2004). Εκεί, λοιπόν, καλούνται να παρέμβουν οι θεραπευτές και να διδάξουν τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στη συγκεκριμένη έρευνα υπερτονίζεται η μεγάλη διαφορά των κοινωνικών χαρακτηριστικών των παιδιών με ΔΑΦ και υποδηλώνεται η ύπαρξη

διαφορετικών παρεμβάσεων κατάλληλων για τις εκάστοτε ανάγκες του παιδιού (Shih, Patterson & Kasari, 2016).

Ομοίως, η έρευνα των Lee και Vargo (2017) μας αναφέρει πως τα ελλείμματα στην κοινωνική συμπεριφορά μπορούν να επηρεάσουν πολλούς τομείς όπως είναι τα συναισθήματα (Tantam, 2003), οι σχέσεις με τους συνομήλικους (Chamberlain, 2001) και η σχολική επίδοση (Howlin & Goode, 1998). Επιπλέον, οι ελλείψεις αυτές οδηγούν σε μια χαμηλής ποιότητας ζωή (Barnhill, 2007) κι όλα αυτά πολλαπλασιάζονται στα άτομα με ΔΑΦ (Lee & Vargo, 2017)

Στην έρευνα των Becker, Roger και Burrows (2017), όπως και στις παραπάνω, επισημαίνεται πως οι ελλείψεις στην κοινωνική επικοινωνία έχουν συσχετιστεί με ένα εύρος αποτελεσμάτων για τους νέους όπως η κοινωνική απομόνωση, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η κατάθλιψη και οι διαταραχές άγχους (Kransy et. al., 2003· Russell & Sofronoff, 2005). Επίσης, οι καθυστερήσεις στην κοινωνική επικοινωνία έχουν συνδεθεί με την αύξηση των συγκρούσεων με τους συνομήλικους, μειωμένες φιλίες και σχολική απουσία (Lee, Harrington, Louie & Newschaffer, 2008· Orsmond, Krauss & Seltzer, 2004). Δεδομένων όλων των παραπάνω κοινωνικών ελλειμάτων προτείνεται ότι όλα τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να επωφεληθούν από προγράμματα κατάρτισης για κοινωνικές δεξιότητες (Becker et al., 2017· Bellini & Peren, 2008).

2.2. Ειδικές Ικανότητες

Η πλειοψηφία των ατόμων με ΔΑΦ είναι άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Περιστασιακά, όμως, παρουσιάζουν αξιόλογες δυνατότητες σε μια συγκεκριμένη περιοχή (O'Callaghan, 2002). Περίπου το 30% των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες σε διαφορετικούς τομείς, ανώτερες από ότι αναμένουμε από αυτά σύμφωνα με την ηλικία και το νοητικό επίπεδό τους (Mash & Wolfe, 2005· O'Neil, 2008).

Για παράδειγμα, παρουσιάζουν εξαιρετική ικανότητα στη μουσική και στο σχέδιο, δυνατότητες να υπολογίζουν ημερομηνίες ακόμα και πολλών ετών πριν καθώς και να απομνημονεύουν και να επαναλαμβάνουν πληροφορίες που άκουσαν ακόμα και μια φορά (O'Neil, 2008). Παρατηρείται αξιοσημείωτη μνήμη σε τομείς όπως τα εικαστικά και η μουσική, σε υπολογισμούς, ημερολόγια ή χωρικές ικανότητες (Skuse, 2011).

Ακόμα, οι ιδιαίτερες ικανότητες τους μπορεί να σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση δύσκολων λέξεων και την υπερλεξία όπως και με εμφανή επιδεξιότητα σε παζλ και σε παιχνίδια με περίπλοκους μηχανισμούς (Γενά, 2017).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν αρκετά διάσημα άτομα με ΔΑΦ που έγιναν ευρέως γνωστά για τις γνωστικές τους ικανότητες (O' Neil, 2008), ενώ καμία θεωρία δεν μπορεί να εξηγήσει τις ιδιαίτερες δεξιότητες που παρουσιάζουν (Skuse, 2011).

2.3. Αιτιολογία

Η ΔΑΦ είναι μια αινιγματική κατάσταση που δημιουργεί ανασφάλεια και, κάποιες φορές, ιδιαίτερη ανησυχία σε όσους την αντιμετωπίζουν. Γνωρίζουμε πολύ λίγα πράγματα σχετικά με τι την προκαλεί καθώς φαίνεται να υπάρχουν αρκετές ερμηνείες προς την επίλυση του γρίφου της (O' Collaghan, 2002). Ο λόγος της έλλειψης σαφήνειας των αιτιών της ΔΑΦ οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν δυνητικά αρκετές συνθήκες παρουσίας της στην επιστημονική έρευνα (Skuse, 2011). Στις πρώτες θεωρίες, όπως αυτές του Kanner (1943) και του Bettelheim (1963), η ΔΑΦ είναι μια αντίδραση στη συναισθηματική απόσταση του παιδιού με τους γονείς του, συνήθως με τη μητέρα (Ozonoff & South, 2001). Αν και παρατηρήθηκε η ΔΑΦ σε σοβαρές περιπτώσεις παραμέλησης κατά τη βρεφική ηλικία, σήμερα ο ρόλος των περιβαλλοντικών επιρροών φαίνεται να είναι πολύ πιο μικρός (Skuse, 2011 · Skuse, 2007).

Στις μέρες μας, η διαταραχή αυτιστικού φάσματος θεωρείται σε μεγάλο βαθμό γενετικά συνδεδεμένη (Abrahams & Geschwind, 2008 · Moss & Howlin, 2009). Συνεπώς, σήμερα που η νευροεπιστήμη και η γενετική έχουν επιτύχει σπουδαία πρόοδο, πιστεύεται πως θα ανακαλυφθεί η βιολογική προέλευσή της και πρώτος σταθμός στην έρευνα για τα αίτια της είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν τα γονίδια (Ronald & Hoekstra, 2011 · Skuse, 2011). Σε ερευνητικό επίπεδο παρατηρείται, λοιπόν, τόσο η ύπαρξη γενετικής συνιστώσας και οι διαταραχές γονιδίου όσο και πολλές βιοχημικές ανωμαλίες που έχουν, επίσης, καταγραφεί (O' Collaghan, 2002). Ακολούθως, ο μεγάλος αριθμός και η ποικιλία δυσλειτουργιών που εντοπίστηκαν οδήγησαν τους ερευνητές να υποθέσουν ότι η ΔΑΦ προκαλείται από σύνθετες πολυγενετικές αλληλεπιδράσεις και όχι απλές μεταλλάξεις ενός γονιδίου (Zhaoetal., 2007) και πως η αιτιολογία της οδηγεί σε ένα δίκτυο δυσλειτουργιών που εμφανίζονται σε διάφορα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων των γενετικών και νευρικών οδών (Moss & Howlin, 2009).

Επικρατεί η άποψη ότι ο κίνδυνος της ΔΑΦ βρίσκεται στην ανάπτυξη του εγκεφάλου κατά τη βρεφική ηλικία λόγω ελαττωματικού γενετικού προγραμματισμού (Skuse, 2011), ενώ άλλοι υποστηρίζουν πως δεν είναι εμφανές πότε εμφανίζεται η προσβολή στο αναπτυσσόμενο κεντρικό νευρικό σύστημα εάν ένα παιδί αναπτύξει αυτιστικά χαρακτηριστικά (O' Collaghan, 2002). Τελειώνοντας, σήμερα φαίνεται να κυριαρχεί στην επιστημονική κοινότητα η άποψη πως η ΔΑΦ αποτελεί μια πολυπαραγοντική διαταραχή που μπορεί να προκαλείται τόσο από γενετικές διαταραχές όσο και από περιβαλλοντικές επιδράσεις (Γενά, 2017· Κυπριωτάκης, 2009).

2.4. Συχνότητα Εμφάνισης

Ο αριθμός των παιδιών που λαμβάνουν διάγνωση ΔΑΦ τις τελευταίες δυο δεκαετίες έχει αυξηθεί δραματικά και υπολογίζεται πως 6 – 7 στα 1000 παιδιά έχουν ΔΑΦ (Grether, 2006· O' Neil, 2008). Η επιδημική αυτή αύξηση προκαλεί ανησυχία και προβληματισμό στον ερευνητικό τομέα και την επιστημονική κοινότητα (Γενά, 2017).

Ενώ οι εκτιμήσεις επιπολασμού τη δεκαετία του 1960 κυμαίνονταν από 3,1 σε 31 στα 10.000, οι Gillberg και Coleman εκτιμούν μια αύξηση 4% έως το 1997 (O' Collaghan, 2002). Επομένως, ο αυτισμός αυξήθηκε στη δεκαετία του 1990 (Wilmshurst, 2011). Οι επιδημιολογικές μελέτες αναφέρουν σταθερά αριθμητικά στοιχεία τουλάχιστον 25 ανά 10.000 (Skuse, 2011), αλλά τα ποσοστά είναι πολύ υψηλότερα από αυτά του DSM-IV-TR (APA, 2000), το οποίο υποστηρίζει την παραπάνω άποψη, ότι δηλαδή τα ποσοστά του αυτισμού κυμαίνονται από 5 έως 20-25 περιπτώσεις στις 10.000 (Wilmshurst, 2011).

Τα πιο πρόσφατα στοιχεία από τα Κέντρα Νοσολογικού Ελέγχου και Πρόληψης (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network Surveillance Year 2012) μας ενημερώνουν πως οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού συναντώνται όλο και συχνότερα και πως ο επιπολασμός τους υπολογίζεται στο 1 στα 68 παιδιά ηλικίας 8 ετών στις ΗΠΑ, συχνότερα στα αγόρια (1 στα 42) από ότι στα κορίτσια (1 στα 189) (Γενά, 2017· Christensenetal., 2016).

Η αλλαγή στον επιπολασμό μπορεί να εξηγηθεί με την αλλαγή και διερεύνηση των διαγνωστικών κριτηρίων (O'Callaghan, 2002), την αλλαγή στη μεθοδολογία των επιδημικών ερευνών, την αυξημένη ενημέρωση του κόσμου για τον Αυτισμό, οπότε και

πραγματοποιούνται και νέες παραπομπές και τέλος, με την πραγματική αύξηση της συχνότητας της ΔΑΦ (APA, 2013· Γενά, 2017· Fombonne, 2002).

2.5. Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

Αναγνωρίζοντας την ιδιαίτερη φύση της ΔΑΦ οδηγούμαστε στην αναγνώριση της εξαιρετικής σημασίας των εξατομικευμένων τεχνικών εκπαίδευσης. Ανάλογες έρευνες σε διεθνές επίπεδο έχουν αναδείξει ορισμένες τεχνικές που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως είναι οι δυσκολίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ερμηνείας και έκφρασης συναισθημάτων, ορισμένες από τις οποίες παρουσιάζονται παρακάτω (Quill, 1995).

Αρχικά, απαιτείται μια μικρή αναφορά στο πρόγραμμα του Lovaas, που αποτελεί ορόσημο της εκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ, καθώς απέδειξε πως με τη δομημένη και εντατική χρήση τεχνικών και μεθόδων θεραπείας συμπεριφοράς στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού, με τη συμμετοχή των γονέων, των συνομήλικων και του σχολείου μπορεί να επιτύχει ένα πρόγραμμα παρέμβασης (Sallows, 2000).

Στη συνέχεια, μια από τις επιστημονικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για την διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας ατόμων με ΔΑΦ είναι η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς, μια μέθοδος που χρησιμοποιεί τις συμπεριφορικές αρχές, π.χ. τη θετική ενίσχυση, προκειμένου να διδάξει στα παιδιά με συστηματικό τρόπο δεξιότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας και σε διαφορετικά πλαίσια, με διαφορετικά υλικά αλλά και άτομα (Heward, 2011). Σκοπός της ΕΑΣ είναι να βελτιώσει, σε ικανοποιητικό βαθμό μέσω ερευνητικά σχεδιασμένων τρόπων και σε τομείς που θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτοί, τη συμπεριφορά του ατόμου. Η ΕΑΣ χαρακτηρίζεται ως: α) εφαρμοσμένη, β) συμπεριφορική, γ) αναλυτική, δ) τεχνολογική, ε) εναρμονισμένη με ένα σαφές θεωρητικό πλαίσιο, στ) αποτελεσματική και ζ) γενικευμένη (Γενά, 2017).

Μια άλλη τέτοια τεχνική, που διέπεται από τις ίδιες αρχές, αποτελεί η αξιολόγηση που είναι βασισμένη στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς (Α.Λ.Α.Σ.), σύμφωνα με την οποία κάθε συμπεριφορά αξιολογείται σε συνδυασμό με το περιβάλλον (Αγγελή & Βλάχου, 2004). Πρωτίστως, η Quinn και οι συνεργάτες της (1998) ορίζουν την Α.Λ.Α.Σ. ως μια συλλογή στρατηγικών για τη διερεύνηση των αιτιών και των παρεμβάσεων, οι οποίες μπορούν να επιλύσουν μια προβληματική συμπεριφορά. Η Α.Λ.Α.Σ. μας βοηθά να

εξηγήσουμε τη συμπεριφορά του μαθητή, να τον πλησιάσουμε και να δούμε γιατί αντιδρά με αυτό τον τρόπο (Ματσόπουλος, 2004).

Η Α.Λ.Α.Σ. αναφέρεται ως μια συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών με σκοπό να κατανοηθεί γιατί ένας μαθητής επιδεικνύει προκλητική συμπεριφορά. Η επιστημονική ομάδα, στη συνέχεια, χρησιμοποιεί τις πληροφορίες ώστε να κάνει υποθέσεις για το σκοπό της συμπεριφοράς και να δημιουργήσει ένα σχέδιο παρέμβασης (Heward, 2011). Περιλαμβάνει τρεις παράγοντες, οι οποίοι καθιστούν το μοντέλο ABC (antecedents- behavior - consequences):

- Τα προγενόμενα της συμπεριφοράς (antecedents)
- Τη συμπεριφορά - στόχο (behavior)
- Τα επακόλουθα της συμπεριφοράς (consequences) (Αγγελή & Βλάχου, 2004 'Morgan&Jenson, 1988).

Τέλος, η Α.Λ.Α.Σ. σύμφωνα με τον Ματσόπουλο (2004) οφείλει να λαμβάνει υπόψη αρκετούς παράγοντες που επηρεάζουν τον μαθητή, κάποιιοι από τους οποίους είναι: α) οι άμεσοι παράγοντες, β) οι έμμεσοι παράγοντες, γ) οι οργανικοί παράγοντες του παιδιού και δ) οι ενδοψυχικοί παράγοντες. Για να κατανοηθούν πληρέστερα οι παράγοντες συλλέγονται πληροφορίες στα πλαίσια της Α.Λ.Α.Σ. με διάφορες μεθόδους, όπως είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη και τα δομημένα ερωτηματολόγια. Μετά την καταγραφή των πληροφοριών, η επιστημονική ομάδα καταλήγει στο σχέδιο που θα ακολουθηθεί για να διορθώσει τη συμπεριφορά του μαθητή. Το σχέδιο αξιολογείται συνεχώς και αναπροσαρμόζεται (Ματσόπουλος, 2004).

Μια άλλη μέθοδο αποτελεί η διδασκαλία με ακρίβεια (Precision Teaching). Πρόκειται για ένα σύστημα στρατηγικών και τακτικών που επιτρέπει τη μέτρηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας (Lindsley, 1991) και προσφέρει μια δομή στη διδασκαλία παιδιών με ΔΑΦ, την οποία μπορεί να αξιοποιήσει κάθε επαγγελματίας. Τα προγράμματα που χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο στοχεύουν στην εδραίωση των βασικών δεξιοτήτων προτού συνεχίσουν στην εκμάθηση καινούριων. Οι επιδόσεις του μαθητή παρακολουθούνται στενά και το πρόγραμμα προσαρμόζεται. Είναι, συνεπώς, μια μέθοδος που επιτρέπει στους επαγγελματίες να αξιολογούν και να παρακολουθούν συνεχώς την πρόοδο των μαθητών. Βοηθάει στη χρήση των κατάλληλων τεχνικών, ενισχύει τη συμμετοχή των ατόμων με ΔΑΦ στη διδασκαλία και αυξάνει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης (Kerr, Smyth & Mcdowell, 2003).

Επιπρόσθετα, ένα ευρέως διαδεδομένο πρόγραμμα στην εκπαίδευση ατόμων με ΔΑΦ, είναι το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), το οποίο χρησιμοποιείται με τη συνεργασία του σχολείου, της οικογένειας και άλλων φορέων και έχει σκοπό τη δημιουργία ενός οργανωτικού περιβάλλοντος για την εκπαίδευση των παιδιών. Το πρόγραμμα βασίζεται σε τέσσερις πυλώνες: α) στη φυσική δόμηση και στην οργάνωση του περιβάλλοντος, β) στο ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα, γ) στο σύστημα εργασίας, με δομημένες, οργανωμένες και με αλληλουχία δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας και με τρόπο κατανοητό για το παιδί και δ) στην καθαρή οπτική επαφή με την εργασία, μιας και οι δραστηριότητες οργανώνονται με τη βοήθεια οπτικών μέσων και είναι γνωστές από την αρχή στα παιδιά (Δελλή & Κασίμος, 2013).

Στη Δομημένη Διδασκαλία εφαρμόζεται προσεκτικός έλεγχος όσον αφορά στα εξωτερικά ερεθίσματα σε ένα περιβάλλον μάθησης κατάλληλο για παιδιά με ΔΑΦ, ώστε το παιδί να επικεντρωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεδομένου ότι τα παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να είναι οπτικοί μαθητές, το περιβάλλον σχεδιάζεται ώστε να υποστηρίξει και να δώσει σαφείς οπτικές ενδείξεις ως προς το τι πρέπει να γίνει σε μια δεδομένη κατάσταση. Το μοντέλο TEACCH ενισχύει την ανεξαρτησία του παιδιού, χρησιμοποιώντας τη δομημένη διδασκαλία και την οπτική στήριξη, διατηρώντας ταυτόχρονα την εστίαση στο παιχνίδι (Francke & Geist, 2003).

Επόμενη τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι οι ομάδες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (social skills groups). Στη διαδικασία της στρατηγικής αυτής σχηματίζονται μικρές ομάδες μαθητών, οι οποίες περιλαμβάνουν παιδιά με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις κοινωνικές δεξιότητες σε όλα τα μέλη της ομάδας και οι μαθητές εξασκούνται σε αυτές με την υποστήριξη, αρχικά, του εκπαιδευτικού, η οποία, όμως, σταδιακά περιορίζεται (Γενά, 2017· Kohler, Greteman, Raschke&Highnam, 2007).

Οι Dunlop, Knott και Mackay (2002) στην έρευνά τους προτείνουν ως μέσο παρέμβασης τις κοινωνικές ομάδες, στα πλαίσια των οποίων τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με συνομήλικους σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Με τη χρήση των κοινωνικών ομάδων, οι παραπάνω ερευνητές παρατήρησαν ωφέλιμες εξελίξεις στον κοινωνικό τομέα. Παρουσιάστηκαν θετικές αλλαγές στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δυσκολίες, ποικίλες σε κάθε παιδί (DrRose & Anketell, 2009).

Ο κύκλος των φίλων (Circle of Friends) είναι μια ακόμα εκπαιδευτική προσέγγιση που απαιτεί τη συμμετοχή στην ομάδα των συνομήλικων, με στόχο την υποστήριξη του ατόμου με ΔΑΦ. Οι Kalyva και Avramidis (2005) στην έρευνα τους, με στόχο να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα αυτής της στρατηγικής, δείχνουν ότι ο «κύκλος των φίλων» είναι ένας ισχυρός τρόπος παρέμβασης που, αν εφαρμοστεί προσεκτικά, μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ (Kalyva & Avramidis, 2005).

Μια εκπαιδευτική παρέμβαση που, επίσης, χρησιμοποιείται συχνά είναι η δραματοθεραπεία ή το θεατρικό παιχνίδι. Αποτελεί μία προσέγγιση στην οποία οι μαθητές, όπως και το παιδί με ΔΑΦ, συμμετέχουν ενεργά παρουσιάζοντας μια ιστορία με στόχο να επιλύσουν το πρόβλημά τους, διαδικασία που τους οδηγεί στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους και στην απόκτηση της ενσυναίσθησης. Υλοποιείται μέσω διάφορων δραστηριοτήτων, όπως είναι το παιχνίδι ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός, η σωματική έκφραση και η παντομίμα (Γεωργούλα, 2010).

Άλλη τεχνική μπορεί να αποτελεί η μουσικοθεραπεία. Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και κλίση για τη μουσική. Η χρήση της μουσικής μπορεί να ενισχύσει την εκμάθηση και ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων (Κυπριωτάκης, 2009). Επιπρόσθετα, τα εικαστικά προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος τα βοηθούν να αλληλεπιδράσουν και να γίνουν δημιουργικά (Martin, 2009).

Τέλος, μια άλλη παρέμβαση και εκπαιδευτική τεχνική αποτελεί η χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, οι Howlin, Baron – Cohen και Hadwin, σε μια σύντομη περίοδο κατάρτισης χρησιμοποιώντας μια στρατηγική με βάση το διαδραστικό παιχνίδι κατάφεραν να αντιμετωπίσουν δραστικά την έλλειψη κοινωνικής ευαισθητοποίησης (Sallows, 2000). Το παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει την εικόνα των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και να αναπτύξει τις παιδαγωγικές δεξιότητες στο σχολείο (Kossyvaki & Papouidi, 2016), κάτι που αναλύεται διεξοδικότερα στη συνέχεια της εργασίας.

Κεφάλαιο 3

Το Παιχνίδι

3.1. Ορισμός

Παρά το γεγονός ότι οι ενήλικες μπορούν διαισθητικά να αναγνωρίσουν το παιχνίδι (Smith & Vollestedt, 1985), ένας επίσημος ορισμός του, ο οποίος να είναι ομόφωνα αποδεκτός, εξακολουθεί να μην υπάρχει. Οι διάφοροι ορισμοί που υπάρχουν κυμαίνονται από διακριτές περιγραφές διαφόρων τύπων παιχνιδιού, όπως το φυσικό, το κατασκευαστικό, το γλωσσικό ή το συμβολικό παιχνίδι (Miller & Almon, 2009) μέχρι καταλόγους ευρέων κριτηρίων, τα οποία βασίζονται σε παρατηρήσεις και διαθέσεις και αποσκοπούν στην κατανόηση της ουσίας όλων των συμπεριφορών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Burghardt, 2010). Ωστόσο, η πλειοψηφία των σύγχρονων ορισμών για το παιχνίδι το ορίζει ως μια συνεχή ακολουθία και επικεντρώνεται σε έξι βασικά κριτήρια (White, 2012):

- Το Παιχνίδι είναι Ευχάριστο: τα παιδιά πρέπει να το απολαμβάνουν, διαφορετικά δεν είναι παιχνίδι.
- Το Παιχνίδι αποτελεί αφ' εαυτού το Κίνητρο: Τα παιδιά συμμετέχουν στο παιχνίδι απλά για την ικανοποίηση που φέρει αυτή καθ' εαυτή η συμπεριφορά. Δεν υπάρχουν εξωγενείς στόχοι ή κίνητρα.
- Το Παιχνίδι είναι προσανατολισμένο στη Διαδικασία: Όταν τα παιδιά παίζουν τα μέσα είναι πιο σημαντικά από τους σκοπούς.
- Το Παιχνίδι επιλέγεται Ελεύθερα: Είναι αυθόρμητο και εθελοντικό. Εάν ασκηθεί πίεση στο παιδί, τότε είναι πολύ πιθανό να μην αντιληφθεί την δραστηριότητα ως παιχνίδι.
- Το Παιχνίδι απαιτεί Ενεργή Συμμετοχή: Οι παίκτες πρέπει να συμμετέχουν σωματικά ή/και διανοητικά στη δραστηριότητα.
- Το Παιχνίδι είναι Μη-Λογικό: Περιλαμβάνει φανταστικούς ρόλους και προσποίηση.

Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω ορισμοί και απόψεις διαφόρων επιστημονικών σχολών σχετικά με το παιχνίδι και το ρόλο του στην ζωή και την εξέλιξη των παιδιών. Από τη μια πλευρά, στην ψυχανάλυση πρώτη επιχείρηση ορισμού του παιχνιδιού πραγματοποιεί ο Φρόυντ. Ο Φρόυντ προσεγγίζοντας το παιχνίδι ως δραστηριότητα το συγκρίνει με εκείνη του ποιητή και του λογοτέχνη. Το ορίζει ως μια δραστηριότητα στην οποία το παιδί αναζητά ευχαρίστηση στα αντικείμενα της πραγματικότητας του και 'σπαταλά' αρκετή ψυχική ενέργεια. Το παιχνίδι ξεκινάει από την επιθυμία του παιδιού να μεγαλώσει (Freud, 2005). Στην ίδια σχολή, η Melanie Klein συνδέει το παιχνίδι με τη θεραπευτική διαδικασία και το ορίζει ως απόρροια των ενστίκτων και του ασυνειδήτου των παιδιών (Segal, 1995).

Επιπρόσθετο ορισμό για το παιχνίδι αποτελεί αυτός του Winnicott που ορίζει το παιχνίδι ως ένα ενδιάμεσο χώρο ανάμεσα στον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο του παιδιού. Ο ίδιος ο ψυχαναλυτής αναφέρει πως το παιχνίδι είναι ένας δυνητικός χώρος, στον οποίο τα παιδιά είναι ελεύθερα, δημιουργικά και εκφράζουν άφοβα τα συναισθήματά τους, ανακαλύπτοντας τον εαυτό τους (Winnicott, 1995).

Από την άλλη, στην αναπτυξιακή ψυχολογία ο Piaget(1962) αναφέρει πως το παιχνίδι χειρίζεται πτυχές του εξωτερικού κόσμου με τέτοιο τρόπο ώστε να αφομοιώνονται από το άτομο. Επίσης, ενισχύει τη διανοητική συμπεριφορά του παιδιού. Ο Piaget(1962) περιέγραψε τρία διακριτά επίπεδα στο παιχνίδι. Το πρώτο επίπεδο αποτελεί το σωματικό, αισθητικοκινητικό στάδιο της προσχολικής ηλικίας. Το δεύτερο είναι το επίπεδο του συμβολικού, θεατρικού παιχνιδιού που αναγνωρίζεται περισσότερο στα παιδιά προσχολικής και παιδικής ηλικίας. Τέλος στο τρίτο επίπεδο βρίσκουμε το παιχνίδι με κανόνες (Saracho, 1990).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί ο ορισμός του Vygotsky για το παιχνίδι. Το παιχνίδι είναι ένας μαγικός κόσμος, όπου το παιδί μπορεί να ικανοποιήσει όλες τις ανεκπλήρωτες επιθυμίες του. Το παιδί παίζοντας δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση, στην οποία δρα ανεπηρέαστα από οποιονδήποτε περιορισμό. Οδηγεί το παιδί στην κατάκτηση της αφηρημένης σκέψης, στην καλλιέργεια της συνείδησής του και δημιουργεί τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξής του (Vygotsky, 2000).

Τέλος, το παιχνίδι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω και στους εκπροσώπους της ψυχανάλυσης, χρησιμοποιείται συχνά στην θεραπευτική διαδικασία. Το παιχνίδι, λοιπόν, αποτελεί ένα μέσο εκτόνωσης των παιδιών όπως και ένα μέσο κατανόησης του κόσμου. Έτσι, στη θεραπεία μέσω παιχνιδιού, τα παιδιά εκφράζονται καλύτερα και οι ενήλικες επικοινωνούν μαζί τους, τα κατανοούν και κατά επέκταση μπορούν να τα βοηθήσουν (Cattanach, 2003).

3.2. Είδη Παιχνιδιού

Δεδομένης της δυσκολίας να ορίσει κανείς το παιχνίδι καθώς και της αναγνώρισης της πολυπλοκότητάς του, έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες προσπάθειες προκειμένου να κατηγοριοποιηθούν οι διαφορετικοί τύποι παιχνιδιού. Η Mildred Parren το 1932 προσδιόρισε πέντε ιεραρχικές κατηγορίες παρατηρώντας το παιχνίδι των παιδιών. Το παιχνίδι θεατής, το μοναχικό παιχνίδι, το παράλληλο παιχνίδι, το συνεταιρικό παιχνίδι και το συνεργατικό παιχνίδι. Οι παραπάνω κατηγορίες παρουσιάζουν σταδιακά την εξέλιξη παιχνιδιού των παιδιών και είναι αποδεκτές ακόμα τόσα χρόνια μετά. Η Ellis (1975) μέσα από τη δουλειά του Piaget περιέγραψε άλλα τρία στάδια μέσα από τα οποία διέρχονται τα παιδιά: το πρακτικό παιχνίδι, το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι με κανόνες (Federlein, Lessen-Firestone & Elliott, 1982).

Στην σύγχρονη ψυχολογία, τα διάφορα είδη παιχνιδιού διαχωρίζονται, σε γενικές γραμμές, σε πέντε ευρείς τύπους ανάλογα με τους αναπτυξιακούς σκοπούς που εξυπηρετεί το κάθε είδος καθώς και τον τρόπο με τον οποίο σχετίζεται και υποστηρίζει τη διαδικασία μάθησης των παιδιών (Whitebread, 2012) :

- Σωματικό Παιχνίδι

Αυτό το είδος παιχνιδιού περιλαμβάνει δραστηριότητες άσκησης (π.χ. άλματα, αναρρίχηση, χορό, ποδηλασία και παιχνίδι με μπάλα), έντονο σωματικό παιχνίδι (π.χ. κυνηγητό και πάλη) καθώς και ασκήσεις δεξιοτεχνίας (π.χ. ραπτική, χειροτεχνία, παιχνίδια κατασκευής) (Whitebread, 2012).

Τα στοιχεία δείχνουν ότι αυτός ο τύπος παιχνιδιού σχετίζεται με τη συνολική σωματική ανάπτυξη του παιδιού, το συντονισμό χεριού-ματιού και την οικοδόμηση φυσικής δύναμης και αντοχής (Pellegrini & Smith, 1998). Η πιο διερευνημένη πτυχή αυτού του

είδους παιχνιδιού, ωστόσο, είναι το έντονο σωματικό παιχνίδι, το οποίο φαίνεται να έχει εξελιχθεί σε ένα μηχανισμό μέσω του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν την επιθετικότητά τους (Whitebread, 2012).

- Παιχνίδι με Αντικείμενα

Αυτό το είδος παιχνιδιού αφορά στην αναπτυσσόμενη ορμή των παιδιών για την εξερεύνηση του φυσικού κόσμου και των αντικειμένων που βρίσκουν σε αυτόν. Το παιχνίδι με αντικείμενα μπορεί να περιγραφεί και ως αισθητηριακο-κινητικό παιχνίδι, αφού το παιδί εξερευνά την ύλη και τα αντικείμενα ως προς την αίσθηση και τη συμπεριφορά τους. Όπως συμβαίνει και με τα άλλα είδη, το παιχνίδι με αντικείμενα εμπεριέχει και άλλους τύπους παιχνιδιού, καθώς συχνά περιλαμβάνει σωματικές και δεξιότητες πλευρές και πολλές φορές, διεξάγεται εντός ενός κοινωνικο-δραματικού πλαισίου (Whitebread, 2012).

Το παιχνίδι με αντικείμενα είναι ένα σχετικά καλά επιστημονικά μελετημένο είδος, καθώς σχετίζεται με την ανάπτυξη της σκέψης, του λογικού συλλογισμού και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Όταν τα παιδιά παίζουν με αντικείμενα, θέτουν στόχους και προκλήσεις, παρακολουθούν την πρόοδό τους πάνω σε αυτά και αναπτύσσουν ένα συνεχώς αυξανόμενο ρεπερτόριο γνωστικών και σωματικών δεξιοτήτων και στρατηγικών (Whitebread, 2012).

Το παιχνίδι με τα αντικείμενα, επίσης, σχετίζεται με την παραγωγή της “ιδιωτικής ομιλίας”, δεδομένου ότι τα παιδιά σχολιάζουν συχνά τη δραστηριότητά τους. Αυτό φαίνεται να είναι ιδιαίτερα βοηθητικό στη διατήρηση της προσοχής και της συγκέντρωσης τους καθώς και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τους τρόπους συνέχισης αυτής της δραστηριότητας. Κατά συνέπεια, το παιχνίδι με αντικείμενα σχετίζεται, επίσης, με την ανάπτυξη της επιμονής και της θετικής στάσης απέναντι στην πρόκληση (Sylva, Bruner, & Genova, 1976).

- Συμβολικό Παιχνίδι

Είναι γνωστό ότι οι άνθρωποι έχουν τη μοναδική ικανότητα να χρησιμοποιούν μία πλούσια ποικιλία από συμβολικά συστήματα, όπως η γλώσσα και οι αριθμοί, τα οπτικά

μέσα και η μουσική. Ως εκ τούτου, τα συμβολικά συστήματα είναι ένα σημαντικό στοιχείο μέσα στο παιχνίδι των παιδιών, καθώς υποβοηθούν την ικανότητα τους για έκφραση και κατοπτρισμό των ιδεών και των συναισθημάτων τους.

Το συμβολικό παιχνίδι σύμφωνα με τον Whitebread (2012) είναι ο γενικός όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις τρεις βασικές υποκατηγορίες που περιλαμβάνουν:

- Το Γλωσσικό και Αριθμητικό Παιχνίδι
- Το Παιχνίδι με Οπτικά Μέσα και,
- Το Μουσικό Παιχνίδι.

Το *Γλωσσικό και Αριθμητικό Παιχνίδι* είναι η πολύ ενεργή διαδικασία της ενασχόλησης με τους ήχους της γλώσσας, το οποίο σύντομα εξελίσσεται σε δραστηριότητες όπως η γλωσσοπλασία, το παιχνίδι με τις ομοιοκαταληξίες και η δημιουργία χιουμοριστικών γλωσσικών εκφράσεων. Εκτεταμένη έρευνα των Christie & Roskos (2006) έχει υποδείξει σαφώς ότι, αυτό το είδος παιχνιδιού αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων, της φωνολογικής συνειδητότητας και επιδρά σημαντικά πάνω στην ευκολία με την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν τις δεξιότητες τους στον γραπτό λόγο. Συνδυαστικά με την τοποθέτηση της βασικής αριθμητικής σε ουσιαστικά πλαίσια της πραγματικής ζωής, τα παιδιά υποστηρίζονται ώστε να εμπλακούν με αυτοπεποίθηση στα επίσημα μαθηματικά (Whitebread, 2012).

Το *Παιχνίδι με Οπτικά Μέσα*, όπως η ζωγραφική, οι εικόνες και το κολάζ, είναι πιθανόν ο πρώτος τύπος συμβολικής αναπαράστασης που αναπτύσσεται στα παιδιά. Μελέτες πάνω στα σχέδια των παιδιών έχουν δείξει ότι μέσα από τη ζωγραφική αυξάνουν σταδιακά το λεξιλόγιο και την ικανότητά τους να οργανώνουν στοιχεία αναπαράστασης, γεγονός που τα καθιστά ολοένα και περισσότερο ικανά να εκφράσουν νοήματα (Jolley, 2010). Τα στοιχεία από αυτές τις μελέτες δείχνουν ότι οι οπτικές δεξιότητες των παιδιών (κατανόηση εικόνων, διαγραμμάτων, χαρτών κ.λπ.) ενισχύεται σημαντικά από αυτή την εμπειρία.

Το *Μουσικό Παιχνίδι* περιλαμβάνει την ενασχόληση με ήχους και ρυθμούς, τη ρυθμική κίνηση του σώματος και των αντικειμένων και το τραγούδι. Μια πρόσφατη ανασκόπηση της έρευνας που έχει διεξαχθεί σε αυτό το είδος παιχνιδιού δείχνει ότι, το

μουσικό παιχνίδι, εν μέρει λόγω των κοινωνικών και διαδραστικών χαρακτηριστικών του, υποστηρίζει ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών ικανοτήτων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη μνήμη, την αυτορρύθμιση και τη δημιουργικότητα (Whitebread, 2012).

- Υποκριτικό/ Κοινωνικό - Δραματικό Παιχνίδι

Στον αστικοποιημένο, τεχνολογικά ανεπτυγμένο, σύγχρονο κόσμο το υποκριτικό/κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι είναι σαφώς το πιο διαδεδομένο είδος παιχνιδιού. Το υποκριτικό παιχνίδι υψηλής ποιότητας φαίνεται να συνδέεται στενά με την ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών, αφηγηματικών και ακαδημαϊκών ικανοτήτων στα παιδιά, ειδικά εκείνων που είναι επιρρεπή στις παρορμητικές συμπεριφορές (Whitebread, 2012).

Αυτός ο τύπος παιχνιδιού συχνά χαρακτηρίζεται ως “ελεύθερο παιχνίδι”. Ωστόσο, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι στην πραγματικότητα έχει τις μεγαλύτερες απαιτήσεις σε αυτοσυγκράτηση και αυτοέλεγχο, αφού, ιδίως στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, τα παιδιά υποχρεούνται να ακολουθήσουν τους κοινωνικούς κανόνες που διέπουν το χαρακτήρα που έχουν επιλέξει να υποδυθούν (Whitebread, 2012).

- Παιχνίδι με Κανόνες

Έχοντας υψηλό κίνητρο να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, τα παιδιά δείχνουν έντονο ενδιαφέρον στους κανόνες. Ως αποτέλεσμα, απολαμβάνουν τα παιχνίδια με κανόνες, όπως το κρυφτό, το κυνηγητό, το πέταγμα και πιάσιμο της μπάλας, τα επιτραπέζια, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.α., ενώ συχνά εφευρίσκουν τους δικούς τους (DeVries, 2006).

Εκτός από το γεγονός ότι αυτό βοηθά στην ανάπτυξη της αντίληψης τους σχετικά με τους κανόνες γενικά, η συμβολή αυτού του παιχνιδιού στη συνολική εξέλιξη του παιδιού έχει ουσιαστικά κοινωνικό χαρακτήρα. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με φίλους, αδέρφια και γονείς, τα μικρά παιδιά μαθαίνουν μια σειρά από κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με το μοίρασμα, τις εναλλαγές στη σειρά τους, καθώς και την κατανόηση των απόψεων των άλλων (DeVries, 2006).

Σχετικά με την απουσία ή τη συμμετοχή με άλλα παιδιά μπορούν να διατυπωθούν οι εξής έξι κατηγορίες παιχνιδιού (Brown&Murray, 2001· Paraskevoopoulos, 1985· Wolfberg, 1995):

- Καμία αλληλεπίδραση με τα υλικά του παιχνιδιού: το παιδί μπορεί να βρίσκεται σε περιοχή παιχνιδιού αλλά δεν εμπλέκεται σε καμία δραστηριότητα.
- Απομονωμένο παιχνίδι: μοναχικό παιχνίδι κατάλληλο χωρίς καμία αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους.
- Το παιδί ως θεατής: παρακολουθεί τις δραστηριότητες μιας ομάδας παιχνιδιού χωρίς όμως να συμμετέχει ενεργητικά σε αυτές.
- Παράλληλο παιχνίδι: το παιδί παίζει δίπλα σε άλλα παιδιά αλλά όχι μαζί τους.
- Παιχνίδι σε ομάδα: το παιδί παίζει με άλλα παιδιά, μοιράζονται παιχνίδια χωρίς ωστόσο να αναλαμβάνει κάποιο ρόλο.
- Συνεργατικό παιχνίδι: συμμετοχή σε οργανωμένα παιχνίδια με ανάθεση ρόλων και ευθυνών, νιώθοντας ότι ανήκει σε μια ομάδα (Gena, Papadoyoylou, Loukrezi&Galanis, 2007).

3.3. Το Παιχνίδι στην Εκπαίδευση

Το παιχνίδι, λοιπόν, εξ'ορισμού ενσωματώνει και μια παιδαγωγική διάσταση, αφού υποστηρίζει ενεργά την καλλιέργεια στάσεων, προσφέρει μια πλούσια ποικιλία τρόπων έκφρασης και πληροφοριών, καθώς επίσης και αποτελεί ένα πολύτιμο μέσο κοινωνικοποίησης. Επιπλέον, όπως κατέστη σαφές από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, το παιχνίδι παίζει έναν ουσιώδη ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών σε αισθητηριακό και διανοητικό επίπεδο, για το λόγο ότι τους παρέχει πληθώρα ερεθισμάτων για να παρατηρήσουν, να πειραματιστούν, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν, να επιλύσουν προβλήματα καθώς και αναπτύξουν τις δεξιότητες προσανατολισμού και κίνησης (Μάρκου, 2015).

Επιπρόσθετα, το παιχνίδι αποτελεί ένα βασικό και καθιερωμένο στοιχείο στην εκπαίδευση των παιδιών. Τα στοιχεία που υποστηρίζουν τη σύνδεση των γνωστικών ικανοτήτων με το υψηλής ποιότητας παιχνίδι, ειδικά το παιχνίδι προσποίησης, συνεχώς αυξάνονται. Το παιχνίδι αποτελεί μέρος ενός ολοκληρωμένου και αναπτυσσόμενου

συστήματος στις γλώσσας και της γνώσης (Bergen, 1998· Gmitrova, Podhajecka & Gmitron, 2009·Isenberg & Quisenberry, 2002). Ο συναισθηματικός και γνωστικός τομέας των παιδιών αυξάνεται με τη χρήση του κατάλληλου και πιο αγαπητού παιχνιδιού (Gmitrova et al., 2009). Το παιχνίδι παίζει ένα κρίσιμο ρόλο στα παιδιά στην εκπαιδευτική ανάπτυξη. Μέσω αυτού τα παιδιά μαθαίνουν για τον κόσμο, επικοινωνούν όσα σκέφτονται κι όσα νιώθουν και καλλιεργούν τις κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί ρόλοι του παιχνιδιού ενσωματώνουν τη γνωστική, δημιουργική, γλωσσική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη (Saracho, 1990).

Ο Frederick Froebel (1782-1852) μίλησε για το παιχνίδι ως σημαντική συνιστώσα στην ανάπτυξη του παιδιού. Χρησιμοποίησε στην εκπαίδευση των παιδιών αντικείμενα και υλικά στα πλαίσια δραστηριοτήτων. Δεν έλαβε υπόψη όμως τον αυθορμητισμό των παιδιών αλλά έδινε σαφείς και αυστηρές οδηγίες. Χρόνια μετά η Μαρία Μοντεσσόρι παρουσιάζει ένα διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών. Τα παιδιά όμως κι εδώ χειρίζονται τα υλικά με συγκεκριμένο τρόπο που εμποδίζει το αυθόρμητο παιχνίδι (Saracho, 1990).

Η αξία του παιχνιδιού και ο σημαντικός του ρόλος στην ανάπτυξη του παιδιού έχει αναγνωριστεί από σημαντικές αναπτυξιακές θεωρίες όπως αυτή του Erikson, του Piaget και του Vygotsky (Boutot et al., 2003·Gena et al., 2007). Αναγνωρίζοντας, επομένως, τη σημασία του στην ανάπτυξη των παιδιών καθώς και το ρόλο του στη νατουραλιστική διδασκαλία, δεν μας εκπλήσσει η συστηματική χρήση του ως κίνητρο στη διδασκαλία (Gena et al., 2007).

Η ικανότητα να προσαρμόσουν το παιχνίδι στις ανάγκες των παιδιών εξαρτάται από τις εμπειρίες των ενηλίκων και τη γνώση τους για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών (Trawick-Smith & Dziurgot, 2010). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξέρουν ποιες εμπειρίες και δραστηριότητες θα προωθήσουν τη γνώση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι. Πρέπει να γνωρίζουν το ρόλο που θα καταλάβουν ώστε να προωθήσουν το παιχνίδι και να παρέχουν ένα περιβάλλον υποστήριξης παιχνιδιού με υλικά και χώρους, να ενισχύσουν τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να συμπληρώνουν το παιδικό παιχνίδι κάνοντάς το πιο παραγωγικό. Επίσης, πρέπει να παρατηρούν τις συμπεριφορές των παιδιών και να περιορίζουν την παρεμβολή τους ώστε να μειώσουν την πίεση και να επιτρέψουν στον αυθορμητισμό των παιδιών να λειτουργήσει (Saracho, 1990).

Από την άλλη, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική καθώς σύμφωνα με τον Howes (1997) οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον εκπαίδευση επικεντρώνονται πιο πολύ στο παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού καθώς και σύμφωνα με τους Enz και Christie (1997) οι πιο εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί δείχνουν μια μεγάλη ποικιλία αλληλεπιδράσεων και στυλ παιχνιδιού (Trawick-Smith & Dziurgot, 2010). Παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς αξιόπιστες πληροφορίες για το παιδικό παιχνίδι επιλέγεται το κατάλληλο παιχνίδι και χρησιμοποιείται ως φορέας των γνωστικών δεξιοτήτων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού στόχου (Gmitrova et al., 2009).

Η επιτυχής παρέμβαση στο παιδικό παιχνίδι είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί προσεκτική παρατήρηση, ερμηνεία των παιδικών αναγκών και ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών για κάθε τάξη (Trawick-Smith & Dziurgot, 2010).

Αυτή η παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού έχει πλέον αναγνωριστεί σε διεθνές επίπεδο, με αποτέλεσμα να αποτελεί μέρος πολλών εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων τόσο στο χώρο της γενικής όσο και στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, γεγονός που οφείλεται στην ιδιότητα του παιχνιδιού να επικεντρώνει την εκπαιδευτική διαδικασία στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους και όχι απλά στην μετάδοση στείρας γνώσης.

3.4. Το Παιχνίδι στην Ειδική Αγωγή

Για όλους τους παραπάνω λόγους τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που απαιτούν ιδιαίτερη διαχείριση και μεγαλύτερη ενίσχυση στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να επωφεληθούν από τα πλεονεκτήματα και τις παροχές του παιχνιδιού.

Το παιχνίδι είναι μια από τις σημαντικές δραστηριότητες για όλα τα παιδιά καθώς ενισχύει την ανάπτυξη κάθε παιδιού και την ικανότητά του να μαθαίνει δεξιότητες (Bodrova & Leong, 2005· Bulotsky - Shearer et al., 2012· Dolya, 2010· Suhonen et al., 2015). Είναι γνωστό κι αποδεκτό πως τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού έχουν καθοριστική επιρροή στη μετέπειτα ανάπτυξη και γνώση (Suhonen, Nislin, Alijoki & Sajaniemi, 2015). Έτσι, στην ειδική αγωγή, στην παιδική ηλικία, η εκπαίδευση παιχνιδιού στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών στα πλαίσια των καθημερινών τους

δραστηριοτήτων μπορεί να θεωρηθεί ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους υποστήριξης (Suhonen et al., 2015).

Αυτό συμβαίνει, καθώς, το παιχνίδι ενισχύει τις ευκαιρίες μάθησης, όπως την αυτορρύθμιση, την επίλυση προβλημάτων και την αυτό-έκφραση. Πρέπει να είναι κύριο χαρακτηριστικό όταν τα παιδιά υποτίθεται ότι αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες και αναπτύσσουν τις κοινωνικές, κινητικές και γνωστικές ικανότητές τους (Pellegrini & Smith, 1998; Suhonen et al., 2015). Τα παιδιά παίζοντας επεξεργάζονται τις κοινωνικές πληροφορίες και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους (Suhonen et al., 2015).

Στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρόλο που παίζοντας αποκτούν κοινωνικές ικανότητες, το παιχνίδι επιπλέον, αποτελεί για αυτά μια μορφή πολιτισμού, ένα σταθερό περιβάλλον, μια ρουτίνα, στην οποία μοιράζονται τις αξίες τους και αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους (Corsaro, 2005, 110; Syrjämäki, Pihlaja & Sajaniemi, 2018).

Επιπρόσθετα, το παιχνίδι σχετίζεται άμεσα με τη γλώσσα και την επικοινωνία και αποτελεί πρόκληση για όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τα συναισθήματα (Syrjämäki et al., 2018). Παρατηρούνται ενδείξεις προόδου στις δεξιότητες επικοινωνίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρόλο που υπάρχουν παιδιά με σοβαρές αναπηρίες που χρειάζονται επιπλέον ειδική θεραπεία. (Suhonen et al., 2015).

Τα επίπεδα και τα είδη παιχνιδιού που παρατηρούνται στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρατηρούνται επίσης και στην ειδική εκπαίδευση. Ωστόσο οι κατανομές των συμπεριφορών παιχνιδιού εντός του εύρους παρουσιάζουν διαφορές. Υπάρχει πάντα διαφορά στο επίπεδο του παιχνιδιού και στην ωριμότητα της συμπεριφοράς (Federlein, Lessen-Firestone & Elliott, 1982).

Σύμφωνα με τον Suhonen (2015) τα παιδιά με ΕΕΑ απολαμβάνουν πιο μοναχικό και μη λεκτικό κοινωνικό παιχνίδι συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι πρωτοβουλίες των παιδιών με ΕΕΑ στο παιχνίδι μπορεί να είναι λιγοστές και δύσκολα ερμηνεύσιμες από τους συνομηλίκους τους. Η συμμετοχή στο παιχνίδι και η αλληλεπίδραση με τους άλλους κρύβει αρκετές δυσκολίες (Hay, Payne & Chadwick, 2004; Suhonen, 2009; Syrjämäki et al., 2018).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει με τη χρήση των κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών και οδηγιών να προωθούν την ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ στις ομάδες των

συμμαθητών τους και να αποφεύγουν τον αποκλεισμό παιδιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες (Syrjämäki et al., 2018).

Οι Newmann και Harris (1977) υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν το κατευθυνόμενο παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Είναι πιο κατάλληλοι να κατευθύνουν την εμπειρία του παιχνιδιού και να διδάξουν μια συγκεκριμένη ικανότητα (Federlein et al., 1982).

Ωστόσο, παρατηρείται περιορισμένη χρήση του παιχνιδιού στην ειδική αγωγή, κυρίως λόγω των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι βασικότερες από τις οποίες είναι :

- Η ίδια η αναπηρία αυτών των παιδιών, η οποία και τα εμποδίζει στο να συμμετάσχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες,
- Η περιορισμένη ικανότητα τους για επικοινωνία, λόγω της παθητικής τους συμπεριφοράς και της τάσης τους να απομονώνονται καθώς και,
- Η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης των ίδιων των εκπαιδευτικών σε τρόπους διαμόρφωσης ειδικών προγραμμάτων (Brodin, 1999).

Επιπρόσθετα, ένας ακόμη λόγος που το παιχνίδι δεν χρησιμοποιείται ως μέσο εκπαίδευσης είναι γιατί οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την εκπαιδευτική του αξία και περιορίζονται στην απόκτηση και εμπλουτισμό των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών (Kossyvaki & Papoudi, 2016).

3.5. Παιχνίδι και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, το παιχνίδι παίζει πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη όλων των παιδιών. Επηρεάζει πολλούς τομείς της ζωής ενός παιδιού όπως ο γνωστικός, η γλώσσα και η κοινωνικότητα. Ειδικότερα στα παιδιά με ΔΑΦ που αντιμετωπίζουν προκλήσεις στους παραπάνω τομείς μπορεί να έρθουν αντιμέτωπα και με προκλήσεις απέναντι στο παιχνίδι (Davis, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση των παιδιών με ΔΑΦ, οι έρευνες έχουν δείξει ότι αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στο παιχνίδι και παρουσιάζουν έλλειψη ικανότητας αλλά και ενδιαφέροντος για τις κοινωνικές μορφές του (Keay-Bright, 2006). Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα με την

έκφραση και την ερμηνεία λεκτικών μηνυμάτων και χειρονομιών, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε απροθυμία από μέρους τους να μοιραστούν εμπειρίες. Αυτά τα προβλήματα σε συνδυασμό με τις προφανείς δυσκολίες στην ευελιξία της σκέψης τείνουν να επιφέρουν ως αποτέλεσμα την έλλειψη κατανόησης όσον αφορά στις προθέσεις και τα κίνητρα των άλλων καθώς και σε δυσκολία δημιουργίας φανταστικών καταστάσεων (Keay-Bright, 2006).

Σύμφωνα με τη DSM – V (American Psychiatric Association, 2013) το παιχνίδι των παιδιών με ΔΑΦ θεωρείται στερεότυπο και επαναλαμβανόμενο με ενδιαφέρον για τα αντικείμενα και τις αισθητηριακές ιδιότητες τους. Στο κοινωνικό και φανταστικό παιχνίδι παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανταλλαγή ευρηματικών παιχνιδιών και στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς τους (Kossyvakaki & Papouidi, 2016).

Διερευνώντας τη συμπεριφορά παιχνιδιού των παιδιών με ΔΑΦ ξεκινάμε από τα ελλείμματα που τη διακρίνουν. Τα ελλείμματα στην κοινωνική συμπεριφορά, λοιπόν, έχουν επηρεάσει την ανάπτυξη της συμπεριφοράς του παιχνιδιού. Η έλλειψη της κατάλληλης μη λεκτικής συμπεριφοράς, όπως η επαφή με τα μάτια και οι χειρονομίες, η αδυναμία να συνεργαστεί με τους άλλους, καθώς και η έλλειψη ενδιαφέροντος να αλληλεπιδράσει με τους άλλους εμποδίζουν την κατάλληλη συμπεριφορά στο παιχνίδι, ειδικά όταν αναδύεται το διαδραστικό παιχνίδι (Gena et al., 2007).

Ακολούθως, η διαμόρφωση της λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας των παιδιών με ΔΑΦ και οι σημαντικές δυσκολίες που αναδύονται στην πραγματικότητα της επικοινωνίας, για παράδειγμα η αδυναμία συντονισμού με τους κανόνες, προκαλεί προβλήματα στην επαφή με τους άλλους. Ακόμα, ο τρίτος τομέας ελλειμμάτων αντιτίθεται στις πιο σημαντικές πτυχές του παιχνιδιού, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Όσο τα παιδιά με ΔΑΦ διατηρούν περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα δεν ανοίγονται σε νέους τρόπους αλληλεπίδρασης με τους συνομηλικούς τους και το παιχνίδι (Gena et al, 2007).

Ένα κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΑΦ είναι ότι επιλέγουν το παιχνίδι με αντικείμενα κυρίως γιατί απολαμβάνουν τις επαναλαμβανόμενες αισθητηριακο-κινητικές δραστηριότητες που περιλαμβάνει, όπως το δάγκωμα, το πέταγμα, το άγγιγμα και το χτύπημα των αντικειμένων (Keay-Bright, 2006).

Επίσης, η τάση των παιδιών με ΔΑΦ να απομονώνονται έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται σε κοινωνικό-δραματικά παιχνίδια και ομαδικά παιχνίδια με κανόνες

που απαιτούν προηγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτό σε συνδυασμό με τη δυσκολία τους στην επικοινωνία και στην μιμητική τους ικανότητα καθώς και με το γεγονός ότι δεν μπορούν να διατηρήσουν μια οριοθετημένη ρουτίνα όπως το να περιμένουν τη σειρά τους σε ένα ομαδικό παιχνίδι καθιστά ακόμη πιο δύσκολη τη συμμετοχή τους σε αυτά τα παιχνίδια (Jordan 2003· Williams 2003).

Επιπλέον και οι συμμαθητές μπορεί να αποκλείσουν τα παιδιά με ΔΑΦ από το παιχνίδι τους καθώς δεν κατανοούν το παιχνίδι τους ή τον τρόπο να τα συμπεριλάβουν. Οι συνομήλικοι δυσκολεύονται επίσης να κατανοήσουν την έλλειψη επικοινωνίας και την ανικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ να εκφράσουν τα συναισθήματά και τις σκέψεις τους ή να κατανοήσουν των άλλων. Τέλος δυσκολία συναντάται και στα περιορισμένα ή ασυνήθιστα ενδιαφέροντα των παιδιών αυτών στο παιχνίδι (Lantz, 2001).

Συνοψίζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών με ΔΑΦ είναι τα παρακάτω (Beyer & Gammeltoft, 2000· Γενά, 2002· Frith, 1999· Gena et al., 2007· Haddon, 2004· Κυπριωτάκης, 1997· Wolfberg, 1999) : α) ιδιόρρυθμη χρήση αθυρμάτων, β) αποχή από το συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι, γ) αποχή από το ομαδικό παιχνίδι με τους συνομηλίκους, δ) προσκόλληση σε ορισμένα αντικείμενα, ε) ενδιαφέρον μόνο για συγκεκριμένα αθύρματα, στ) απουσία αυθόρμητου παιχνιδιού και παιχνιδιού ρόλων και ζ) απουσία παιχνιδιού φαντασίας και προσποίησης (Λουκρέζη, Γενά & Μπεζεβέγκης, 2010).

Παρόλο που υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες υποδηλώνουν την ύπαρξη μιας σημαντικής έλλειψης από μέρους των παιδιών με ΔΑΦ όσον αφορά στο αυθόρμητο συμβολικό παιχνίδι καθώς και καθυστέρησης στην ανάπτυξη συμβολικών συστημάτων, κάποιοι ερευνητές έχουν συμπεράνει ότι η ικανότητα ενός παιδιού με ΔΑΦ να εμπλακεί λειτουργικά στο συμβολικό παιχνίδι μπορεί να εξαρτάται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από τις ατομικές περιστάσεις του παιδιού, ιδιαίτερα από την οικογένεια και το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Keay-Bright, 2006· Jarold, Boucher & Smith, 1993). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με ΔΑΦ, των οποίων η ανάπτυξη είναι περισσότερο προχωρημένη, παρουσιάζουν μία θετική στάση απέναντι σε διαδικασίες κατασκευής ή μοντελοποίησης, γεγονός που καταδεικνύει ότι είναι απόλυτα ικανά να σχηματίσουν σύμβολα, αλλά αποτυγχάνουν στο να τα χρησιμοποιήσουν πλήρως (Jarold et al., 1993).

Τα παιδιά με ΔΑΦ δεν σημαίνει ότι δεν παίζουν, απλά συνήθως ο τρόπος που αλληλεπιδρούν με τους άλλους, με το περιβάλλον και τα υλικά δεν ταιριάζει με τον

τρόπο που χρησιμοποιούν τα άλλα παιδιά. Η τάση για απομόνωση και η αντίσταση σε κοινωνικές καταστάσεις καθώς και η δυσκολία στην προσέγγιση των συνομηλίκων δεν σημαίνουν πως τα παιδιά με ΔΑΦ δεν ενδιαφέρονται για τις κοινωνικές πτυχές του παιχνιδιού και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν παρεμβαίνουν στην ικανότητά τους να παίζουν όπως οι άλλοι και όχι στην επιθυμία τους να παίζουν και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους (Davis, 2000).

Επομένως, πρέπει να τους δίνονται οι ίδιες ευκαιρίες παιχνιδιών όπως στα άλλα παιδιά και να προωθείται το ενδιαφέρον τους για τα υλικά, το περιβάλλον και τα άτομα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την πρόωπη παρέμβαση καθώς και με την ευαισθητοποίηση όλων ώστε να μην παρατηρούμε παιδιά με ΔΑΦ να στέκονται μόνα τους χωρίς να ξέρουν πως να ενταχθούν στην ομάδα. Επίσης, οι άνθρωποι που υποστηρίζουν και φροντίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να ενισχύσουν τις ευκαιρίες παιχνιδιών και με επιμονή και υπομονή να διευκολύνουν το παιχνίδι τους (Davis, 2000).

Τελειώνοντας, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν επαναλαμβανόμενα πρότυπα παιξίματος και έλλειψη συμβολικού παιχνιδιού. Έχουν δυσκολία στην αφηρημένη σκέψη και στο φανταστικό παιχνίδι μιας και ο κόσμος για αυτά είναι συγκεκριμένος. Το παιχνίδι τους είναι συχνά μοναχικό μιας και η συμπεριφορά τους διέπεται από αρκετά ελλείμματα. Ως αποτέλεσμα δεν μπορούν να καταλάβουν και να ακολουθήσουν πάντα τους συνομηλίκους τους στο παιχνίδι τους (Lantz, 2001). Βέβαια, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που υπάρχουν, τα παιδιά με ΔΑΦ επωφελούνται σε μεγάλο βαθμό από τη χρήση όλων των ειδών παιχνιδιού στην εκπαίδευσή τους. Το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποτελεσματικό εργαλείο στην εκπαίδευσή τους και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης (Kossyvakaki & Papoudi, 2016).

3.6. Χρήση Παιχνιδιού στην Εκπαίδευση Παιδιών με ΔΑΦ

Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης των παιδιών. Τα παιδιά μέσα από αυτό αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και το αίσθημα της συνεργασίας. Επίσης καλλιεργούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και την προσωπικότητά τους. Με την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους χτίζουν φιλίες και ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους ενώ καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία (Lantz, 2001).

Ειδικότερα, όμως, είναι αλήθεια ότι τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να μάθουν να προσεγγίζουν κάποια είδη παιχνιδιού περισσότερο από κάποια άλλα. Το παιχνίδι των παιδιών με ΔΑΦ χρειάζεται επιπλέον παρεμβάσεις και τροποποιήσεις ώστε να γίνει ελκυστικό. Έτσι, στη περίπτωση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος το παιχνίδι αποτελεί μια πρόκληση τόσο για τους θεραπευτές, για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς (Gena et al., 2007).

3.7. Τεχνικές Ενίσχυσης του Παιχνιδιού στο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να χρησιμοποιούν τεχνικές ενίσχυσης και ειδικά προγράμματα παρέμβασης στο παιχνίδι των παιδιών με ΔΑΦ. Κάποιες στρατηγικές παρέμβασης που έχουν χρησιμοποιηθεί με αρκετά θετικά αποτελέσματα αναφέρονται και παρακάτω.

Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση ανάπτυξης παιχνιδιού στα παιδιά με ΔΑΦ είναι το Διαδραστικό Μοντέλο Ομαδικού Παιχνιδιού (Intergrated Play Groups Model – IPG), το οποίο στοχεύει στην παροχή ευκαιριών αλληλεπίδρασης των παιδιών με ΔΑΦ με τους συμμαθητές τους. Το Διαδραστικό Μοντέλο Ομαδικού Παιχνιδιού σύμφωνα με τους Yang, Wolfberg, Wu και Hwu (2003) στοχεύει στη δημιουργία ενός πολιτιστικού περιβάλλοντος που μπορεί να αντισταθμίσει τα ελλείμματα στη φαντασία και τη συμβολική σκέψη (Gena et al., 2007) ενώ βασίζεται στη θεωρία του Vygotsky σχετικά με την «καθοδηγούμενη συμμετοχή» στο παιχνίδι (Λουκρέζη κ.ά., 2010).

Η επικοινωνία, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η φαντασία προωθούνται μέσα από αυτή την προσέγγιση (Wolfberg, 1995, 2003) ενώ το παιδί με ΔΑΦ αναφέρεται ως αρχάριος παίχτης, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως πιο ειδικοί και οι θεραπευτές ως υποστηρικτές της ομάδας (Lantz, Nelson, Loftin, 2004). Το IPG έχει χρησιμοποιηθεί με μεγάλη επιτυχία διδάσκοντας δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης σε φυσικές συνθήκες (Gena et al., 2007).

Η Μίμηση, είτε με τη μορφή ζωντανού προτύπου προς μίμηση (in – vivo modeling) είτε με τη μορφή του βιντεοσκοπημένου προτύπου (video modeling) αποτελεί μια επιπλέον αποτελεσματική μέθοδο (Λουκρέζη κ.ά., 2010) και βασικό συστατικό των προγραμμάτων διδασκαλίας παιχνιδιού (Gena et al., 2007). Τα άτομα με ΔΑΦ φαίνεται

να δυσκολεύονται να συμμετέχουν αυθόρμητα σε πράξεις μίμησης με κοινωνικό σκοπό. Ασχολούνται λιγότερο με τη μίμηση της δράσης με αντικείμενα και δυσκολεύονται στη μίμηση της έκφρασης του προσώπου. Είναι πολύ σημαντικό να αναπτύξουν τα παιδιά με ΔΑΦ πράξη μίμησης. Αρχικά, σε επίπεδο κινήσεων ή εκφράσεων και στη συνέχεια, σε συναισθήματα ή λεκτικά σχόλια. Όλο αυτό μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τη δράση και να επικοινωνήσουν με τον κόσμο γύρω τους (Markodimitraki, Kypriotaki, Ampartzaki & Manolitsis, 2012).

Η Μίμηση συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας (Dawson & Adams, 1984 · Rogers, 1999) καθώς και στην κατάκτηση της γλώσσας (Lin & Kubina Jr., 2015 · Toth, Munson, Meltzoff, & Dawson, 2006).

Σε σύγκριση με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τα παιδιά με ΔΑΦ βασίζονται περισσότερο στην μίμηση της γλώσσας (Carpenter, Pennington, & Rogers, 2002). Επίσης πολλές έρευνες στοχεύουν στην απόκτηση κινητικών μιμήσεων. Οι Stone et al. (1997) εξέτασαν τις ικανότητες μιμήσεων κινήσεων παιδιών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η μίμηση τόσο της γλώσσας όσο και της κίνησης συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Η μίμηση του σώματος είναι προγνωστική της γλωσσικής ικανότητας και πιο δύσκολη από τη μίμηση κινήσεων με αντικείμενα. Γενικά τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να μιμηθούν σύνθετες και νέες ενέργειες (Dawson & Adams, 1984 · Lin & Kubina, 2015 · Rogers et al., 1996).

Μια εκπαίδευση μίμησης αρχίζει με έναν ενήλικα που παρέχει ένα λεκτικό (π.χ., Κοίτα με. Κάντε αυτό) και ένα μη λεκτικό (π.χ. κινητική δράση) ερέθισμα για την έναρξη αλληλεπιδράσεων. Προτροπές και ενισχύσεις γίνονται αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται σωστά ή καθόλου. Η μίμηση θεωρείται ότι έχει κατακτηθεί και είναι ο μαθητής λειτουργικός όταν παρατηρούνται ασυνήθιστες και μη ενισχυμένες μιμήσεις (Lin & Kubina, 2015). Οι Cooper, Heron και Heward (2007) ορίζουν τη μίμηση σαν τη διαδικασία που ένας μαθητής μαθαίνει να κάνει ό, τι κάνει το μοντέλο και είναι πιθανό να μιμηθεί μοντέλα που δεν έχουν συσχετιστεί με ειδική εκπαίδευση και οι μιμήσεις αυτές είναι πιθανό να συμβούν σε πολλές περιπτώσεις χωρίς να υπάρχει ενίσχυση (Lin & Kubina, 2015).

Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές ιστορίες (social stories) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κατανόηση των κανόνων από τα παιδιά με ΔΑΦ μέσα στο παιχνίδι. Οι κοινωνικές

ιστορίες αναπτύχθηκαν από την Carol Gray τη δεκαετία του 80 και αποτελούν σύντομες ιστορίες που περιγράφουν ένα παιδί μέσα σε μια κοινωνική δραστηριότητα και τις αντιδράσεις που αναμένεται να πραγματοποιήσει. Οι ιστορίες αυτές παρέχουν στα παιδιά με ΔΑΦ ένα πλαίσιο αναμενόμενης συμπεριφοράς . Αυξάνουν το κίνητρο και το ενδιαφέρον των παιδιών να μιμηθούν τις αντιδράσεις των ιστοριών και τις δραματοποιούν μέσω του παιχνιδιού (Λουκρέζη κ.ά., 2010).

Τα παιδιά με ΔΑΦ πολλές φορές βιώνουν καταστάσεις τις οποίες δεν καταφέρνουν να αναγνωρίσουν, να διαβάσουν τις πληροφορίες και να ενεργήσουν βάση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Έτσι, η έλλειψη κατανόησης των προθέσεων των άλλων ανθρώπων μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά αυτά σε ακατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές. Μια κοινωνική ιστορία έρχεται να βοηθήσει το παιδί σε τέτοιες καταστάσεις καθώς του παρέχει πληροφορίες για τις σκέψεις και τις ενέργειες. Απαντάει στο τι, πότε, ποιος και γιατί λειτουργεί έτσι κοινωνικά (Attwood, 1999). Επομένως η κοινωνική ιστορία αποτελεί ένα προσωπικό μέσο εκμάθησης και κατανόησης της κοινωνικής συμπεριφοράς (Whitehead, 2007).

Επιπλέον, οι κοινωνικές ιστορίες στοχεύουν στην αντιμετώπιση των αναγκών του μαθητή και η διαμόρφωσή τους μπορεί να αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία. Κάθε ιστορία μπορεί να έχει γραπτή, ακουστική ή οπτική μορφή και συζητείται με τον μαθητή. Όποια και να είναι η μορφή της αποτελεί μια συγκεκριμένη στρατηγική, η οποία συμπληρώνει και καταρτίζει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ (Whitehead, 2007).

Για την καλύτερη και σωστότερη χρήση των κοινωνικών ιστοριών στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ συστήνεται έντονα κάποια μορφή εκπαίδευσης ή κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση τους. Αυτό φαίνεται απόλυτα λογικό, μιας και για να χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε εργαλείο εκπαίδευσης αποτελεσματικά πρέπει πρώτα να εκπαιδεύονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτές στον σχεδιασμό του και την εφαρμογή του σε ποικίλα περιβάλλοντα (Dev, 2014).

Τα οφέλη της χρήσης τους, όπως έχουν τεκμηριωθεί και αναγνωριστεί και από τους εκπαιδευτικούς, υπερτερούν σε μεγάλο βαθμό και καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια για τη δημιουργία κοινωνικών ιστοριών για να βοηθηθούν τα άτομα με ΔΑΦ καθώς και όσους αλληλεπιδρούν μαζί τους στο σπίτι, το σχολείο και την κοινότητα (Dev, 2014).

Κάποιες, ακόμα, επιτυχείς παρεμβάσεις και τεχνικές ενίσχυσης που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του είναι η Μέθοδος TableTop IdentiPlay (Επιτραπέζιο Παιχνίδι) (Thomas & Smith, 2004), η χρήση του Λογισμικού ReActivities ©(Keay-Bright, 2006).

Το Tabletop Identiplay είναι μια συγκεκριμένη παρέμβαση παιχνιδιού που αναπτύχθηκε από το έργο των Beyer και Gammeltoft (2000). Είναι αρκετά δημοφιλής και συνδυάζει ως μέθοδος μια σειρά ενεργειών με επιτραπέζια αντιστοίχιση χρησιμοποιώντας δυο ομάδες πανομοιότυπα παιχνίδια. Η διαδικασία αυτή διατηρεί μια ισορροπία με τη διδασκαλία δεξιοτήτων και παρέχει μια επαρκώς δομημένη εμπειρία εκμάθησης ενώ δίνει στα παιδιά την ικανοποίηση ότι κάνουν κάτι καινούριο (Thomas & Smith, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, η Μέθοδος TableTop IdentiPlay (Επιτραπέζιο Παιχνίδι) περιλαμβάνει ένα τραπέζι χωρισμένο στα δύο με έγχρωμη κολλητική ταινία, το οποίο διαθέτει μια ξεκάθαρη περιοχή για τα παιχνίδια του παιδιού και μια ξεκάθαρη περιοχή για αυτά του εκπαιδευτικού, δύο καρέκλες η μία απέναντι στην άλλη ή μία καρέκλα σε κάθε πλευρά του τραπεζιού, ένα πακέτο που περιέχει δύο πανομοιότυπα σύνολα παιχνιδιών (αρχικά δύο ή τρία παιχνίδια ενδιαφέροντα για το παιδί, τα οποία μπορούν να συνδεθούν σε μια ιστορική μορφή) και ένα δακτυλογραφημένο σενάριο που περιγράφει λεπτομερώς τόσο τη διάταξη των παιχνιδιών στο τραπέζι όσο και το τι θα πει και θα κάνει ο εκπαιδευτικός με τα παιχνίδια (Thomas & Smith, 2004).

Η διαδικασία του επιτραπέζιου παιχνιδιού ξεκινά από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος τοποθετεί τα δύο σύνολα με τα παιχνίδια στην επιφάνεια του τραπεζιού, ένα σύνολο σε κάθε μία από τις δύο περιοχές. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το σενάριο και είτε περιμένει τη συμμετοχή του παιδιού, είτε την προτρέπει. Αρχικά, ο σκοπός του Tabletop Identiplay ήταν να αυξήσει το ρεπερτόριο των παιχνιδιών με τα οποία θα παίξει το παιδί, αλλά καθώς το παιδί χαλαρώνει και δημιουργεί τη δική του ακολουθία στο παιχνίδι, ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στο παιχνίδι του παιδιού, μιμούμενος τις ενέργειες και τους ήχους του, προσθέτοντας προσεκτικά περισσότερα στοιχεία στο παιχνίδι, αλλά επιστρέφοντας στην αρχική ακολουθία όταν οι προσθήκες είναι ανεπιθύμητες για το παιδί. Το Tabletop Identity διευκολύνει πολλά από τα βασικά στοιχεία, στα οποία το παιδί με ΔΑΦ αντιμετωπίζει δυσκολίες, όπως την κοινή εστίαση, τη μίμηση, το παράλληλο παιχνίδι, το διάλογο μέσα στο παιχνίδι, καθώς και την αφηγηματική ικανότητα και ευελιξία (Thomas & Smith, 2004).

Το Tabletop Identiplay ορίζεται από δυο χαρακτηριστικά. Πρώτον, αποτελεί μια οπτική δομή με σαφείς πληροφορίες στο παιδί σχετικά με τα παιχνίδια με τα οποία πρέπει να παίξουν και δεύτερον καταδεικνύει σε ποιο χώρο και με ποιο τρόπο μπορούν να παίξουν. Επίσης αποτελεί και μια αφηγηματική δομή, η οποία δίνει στη δραστηριότητα παιχνιδιού ένα λόγο, ένα πλαίσιο και ένα τέλος στην πράξη του παιχνιδιού (Cumine, Dunlop & Stevenson, 2010).

Η τεχνική αυτή στοχεύει στην προώθηση βασικών δεξιοτήτων που είναι δύσκολες να κατακτηθούν από μικρά παιδιά με ΔΑΦ. Για παράδειγμα ενισχύει τη διατήρηση της προσοχής τους, τη μίμηση, την ευελιξία, το παράλληλο και το συνεργατικό παιχνίδι, το παιχνίδι διαλόγου και την αφήγηση (Cumine et al., 2010).

Σχετικές έρευνες για τη χρήση της μεθόδου Tabletop Identiplay σε παιδιά με ΔΑΦ αποδεικνύουν οφέλη σε διάφορους τομείς. Τα παιδιά καταφέρνουν να παίζουν με τα παιχνίδια σεναρίου για μια αυξημένη χρονική περίοδο. Παρουσιάζουν μεγαλύτερη χρήση λειτουργικού παιχνιδιού στο ελεύθερό τους παιχνίδι. Ακόμα κατακτούν υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής συμπεριφοράς και αυξάνουν τη λεκτική επικοινωνία καθώς και τη βλεμματική επαφή τους (Cumine et al., 2010).

Το λογισμικό ReActivities περιλαμβάνει ψηφιακές ακολουθίες παιχνιδιού, οι οποίες ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση της κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης στα παιδιά που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα. Τα υψηλά επίπεδα άγχους στα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στη διαδικασία του παιχνιδιού και να αυξήσουν τις άκαμπτες, στερεότυπες και προκλητικές συμπεριφορές που έχουν αρνητική επίδραση στις κοινωνικές καταστάσεις. Οι αλληλεπιδράσεις με αντικείμενα που προσφέρουν επανάληψη, μοτίβο και ομοιότητα συνδυασμένα με το χρώμα και το ρυθμό χρησιμοποιούνται τακτικά από τα παιδιά με ΔΑΦ ως μέθοδοι για τη μείωση του άγχους. Η χρήση του λογισμικού ReActivities προσφέρει μια πλούσια σωματική και γνωστική εμπειρία που προσομοιώνει χαρακτηριστικά όπως η ελαστικότητα, η ταχύτητα, η βαρύτητα και η αδράνεια. Το λογισμικό χρησιμοποιεί τεχνολογία ανοιχτού κώδικα για να επιτρέπει στους χρήστες με ΔΑΦ, πολλοί από τους οποίους είναι ήδη εξοικειωμένοι με τις γλώσσες προγραμματισμού, να προσαρμόζουν και να αναπαράγουν το λογισμικό (Keay-Bright, 2006) .

Επιπλέον, έρευνες έχουν καταδείξει τη χρήση του κατασκευαστικού παιχνιδιού ως μέσου θεραπείας σε παιδιά που ανήκουν σε κλινικές ομάδες που χαρακτηρίζονται από

προβλήματα αυτο-ελέγχου, όπως οι περιπτώσεις της ΔΑΦ και της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας. Στα πλαίσια μίας τέτοιας έρευνας, με διάρκεια 18 εβδομάδες, πραγματοποιήθηκε ένα πείραμα με τη μέθοδο LEGO Therapy σε παιδιά ηλικίας από 6 έως 11 ετών με ΔΑΦ. Οι δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές μειώθηκαν σημαντικά περισσότερο στην ομάδα του LEGO από ό, τι σε μια ομάδα ελέγχου στην οποία δεν πραγματοποιήθηκε αυτή η παρέμβαση (Owens, Granader, Humphrey & Baron-Cohen, 2008).

Τέλος, πριν από οποιαδήποτε παρέμβαση πρέπει να καθοριστεί το ατομικό προφίλ παιχνιδιού του μαθητή με ΔΑΦ στο φυσικό του περιβάλλον (Brown & Murray, 2001) μιας και είναι σημαντικό να αξιολογηθεί το παιχνίδι του παιδιού ποσοτικά και ποιοτικά από διάφορες οπτικές. Με αυτό τον τρόπο κατανοούνται οι ελλείψεις και οι δυνατότητες κάθε μαθητή στο παιχνίδι και σχεδιάζεται με επιτυχία το πρόγραμμα παρέμβασης (Gena et al., 2007). Οι παρεμβάσεις κρίνονται σημαντικές και αναγκαίες αφού τα παιδιά με ΔΑΦ μαθαίνουν να ανταποκρίνονται κοινωνικά κατά τη διάρκεια ομαδικών παιχνιδιών, σε ομάδες δραστηριοτήτων και παίζοντας διάφορα παιχνίδια (Gena, 2006).

Για τα περισσότερα παιδιά η ανάπτυξη του παιχνιδιού είναι συγκεκριμένη και προβλέψιμη. Στα παιδιά με ΔΑΦ η ανάπτυξη που παρατηρείται είναι μειωμένη με συχνή εμφάνιση επαναλαμβανόμενων κινήσεων, απομονωμένο και συγκεκριμένο παιχνίδι με έλλειψη φαντασίας και περιορισμένη και άτυπη χρήση παιχνιδιών (Thomas & Smith, 2004). Χωρίς στήριξη το παιχνίδι των παιδιών με ΔΑΦ θα συνεχίσει να αναπτύσσεται αργά και περιορισμένα και με ιδιαίτερη δυσκολία στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους (Thomas & Smith, 2004), άρα κρίνεται απαραίτητη η χρήση των τεχνικών και των μέσων παρέμβασης που προτείνει η βιβλιογραφία και προκύπτουν μέσα από την έρευνα.

Κεφάλαιο 4

Συνεκπαίδευση

Όλες οι παρεμβάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούν να συντελέσουν στην ομαλότερη ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στο περιβάλλον της συνεκπαίδευσης και στην αποτελεσματικότερη επαφή τους με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

4.1. Ορισμός Συνεκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους Lacey και Ounry (1998) η συνεκπαίδευση είναι ένας βαθύτερα φιλοσοφικός όρος που αναφέρεται στην προσπάθεια μιας τάξης ή ενός σχολείου να γίνει υποστηρικτικό έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες κάθε μαθητή και να ενισχύεται η επιτυχία όλων. Όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες τους πρέπει να καλούνται να συμμετέχουν πιο ολοκληρωτικά στις καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες (Fotoroulou, 2006).

Επιπρόσθετα, το Εθνικό Κέντρο Συνεκπαίδευσης και Μετασχηματισμού (the National Centre on Inclusive Education and Restructuring, NCERI) ορίζει τη συνεκπαίδευση ως την παροχή σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρίες, ίσων ευκαιριών να λάβουν αποτελεσματικές υπηρεσίες εκπαίδευσης με την απαιτούμενη υποστήριξη, σε κατάλληλα ηλικιακά τμήματα στα σχολεία της γειτονιάς τους, έτσι ώστε να προετοιμαστούν οι μαθητές για την παραγωγική ζωή ως μέλη της κοινωνίας. (Harry & Garner, 1999).

Η συνεκπαίδευση σύμφωνα με τον Smith (1998) ορίζεται ως η προσπάθεια να συνυπάρξουν οι περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους στα γενικά σχολεία. Ενώ οι Sebba και Ainscow (1992) ορίζουν τη συνεκπαίδευση ως τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές αναθεωρώντας το αναλυτικό του πρόγραμμα. Επίσης, ο Porter ορίζει τη συνεκπαίδευση ως ένα σύστημα εκπαίδευσης που οι μαθητές συνυπάρχουν και εκπαιδεύονται όλοι στα γενικά σχολεία ενώ παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανάλογα με τις δυνατότητές τους (Αντωνιάδη, 2009).

Τέλος, η συνεκπαίδευση θεωρείται ως μια διαδικασία ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των μαθητών αυξάνοντας τη συμμετοχή τους στη μάθηση και μειώνοντας τον αποκλεισμό τους. Περιλαμβάνει αλλαγές και ουσιαστικές τροποποιήσεις με κοινό στόχο να καλύπτει τα παιδιά όλων των ηλικιών και με την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του συστήματος να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά (Unesco, 2005).

Παρατηρείται, λοιπόν, ποικιλία ορισμών για τη συνεκπαίδευση στη βιβλιογραφία. Όλοι οι ορισμοί, όμως, συγκλίνουν στην αναγκαιότητα της συνεκπαίδευσης καθώς αντιμετωπίζει ισότιμα τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία αξιοποιώντας τις ικανότητες και τη διαφορετικότητά τους.

4.2. Ιστορική Αναδρομή της Συνεκπαίδευσης

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διήλθε από διάφορα στάδια κι επηρεάστηκε άμεσα από τις αντιλήψεις της κοινωνίας για τα άτομα αυτά. Αρχικά, η επικράτηση του ιατρικού μοντέλου κάνει λόγο για ιατρική αντιμετώπιση της αναπηρίας και οδηγεί στον πλήρη διαχωρισμό των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το σύνολο και την ύπαρξη δύο σχολείων του ειδικού και του γενικού. Στην πορεία επιλέγεται το κοινωνικό μοντέλο και η αναπηρία καθώς και η εκπαίδευση των αναπήρων προσδιορίζεται και διαμορφώνεται κοινωνικά (Σούλης, 2008).

Εμφανίζεται, λοιπόν, ο θεσμός της συνεκπαίδευσης, η αρχή της οποίας αναφέρεται ως ενσωμάτωση και πρεσβεύει τον μη διαχωρισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Προτρέπει την κοινή διαβίωση και συνεργασία μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και περικλείει όλες τις προσπάθειες που πρέπει να γίνουν ώστε όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως διαχωρισμού να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να αυτονομηθούν κοινωνικά (Πολυχρονοπούλου, 2003)

Αναγνωρίζεται πλέον το δικαίωμα όλων των ατόμων σε μια εκπαίδευση που να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τη δυναμική τους αλλά και να προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες, κλίσεις και ιδιομορφίες τους. Πρώτιστο καθήκον της οφείλει να είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις μεταξύ των ατόμων. Την ανάγκη για την ύπαρξη μιας εκπαίδευσης που να υπηρετεί τους παραπάνω σκοπούς έρχεται να καλύψει ο θεσμός της Ενιαίας Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1992) οι πρώτες προσπάθειες για τη συνεκπαίδευση ξεκινούν τη δεκαετία του 1970 αλλά αφορούν ήπιες γνωστικές ανεπάρκειες. Στη συνέχεια παίρνονται αποφάσεις και ψηφίζονται νόμοι που ενισχύουν την κίνηση αυτή όπως ο Νόμος 94-142/1975 των Η.Π.Α., η αναφορά της επιτροπής WARNOCK (1978) και ο εκπαιδευτικός Νόμος του 1983 στη Βρετανία και η απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρώπης (4-6-1984) για τη σχολική ενσωμάτωση (Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007).

Όπως επισημαίνει ο Τσιναρέλης (1993, σελ. 21) «η δεκαετία του 1980 υπήρξε ίσως η καθοριστικότερη για το θεσμό της ένταξης στις χώρες της Ευρώπης και ιδιαίτερα στις χώρες της ευρωπαϊκής κοινότητας. Η τάση του ενός σχολείου για όλους αποτελεί πλέον το βασικό άξονα της πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης». Η εκπαιδευτική πολιτική σύμφωνα με τον Hornby (1999), τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο, όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες που προσανατολίζονταν στη συμπερίληψη όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα συνηθισμένα σχολεία, επηρέασε την πολιτική για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πολλών χωρών, ώστε να στραφούν προς την ίδια κατεύθυνση (Γεωργιάδη κ.ά., 2007).

Σταθμό στην ιστορία της συνεκπαίδευσης αποτελεί το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες που πραγματοποιήθηκε στην Ισπανία το 1994 (Γεωργιάδη κ.ά., 2007). Με σκοπό την προώθηση της Εκπαίδευσης για Όλους πραγματοποιήθηκε η παγκόσμια διάσκεψη της Ειδικής Αγωγής στις 7-10 Ιουνίου 1994 στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας σε συνεργασία με την UNESCO, όπου υιοθετήθηκε η αρχή της Ενιαίας Εκπαίδευσης και του ενιαίου σχολείου. Οι αποφάσεις του συνεδρίου επηρέασαν την εκπαιδευτική πολιτική και τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Οι βασικές ιδέες που επισημάνθηκαν είναι οι εξής:

1. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να του δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσει ένα επίπεδο γνώσης.
2. Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά και δυνατότητες μάθησης.
3. Τα εκπαιδευτικά συστήματα και προγράμματα πρέπει να σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά.
4. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία που οφείλουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους.

5. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης του διαχωρισμού των παιδιών αποτελεί η πολιτική της ενσωμάτωσης που δημιουργεί ευπρόσδεκτες κοινωνίες και οδηγεί στην εκπαίδευση για όλους (Unesco, 1994).

4.3. Η Συνεκπαίδευση στην Ελλάδα

Μια πρώτη αναφορά στη χώρα μας για τη συνεκπαίδευση γίνεται με το Νόμο 1566/1985, σύμφωνα με τον οποίο η ειδική αγωγή γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής αγωγής και η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται στα γενικά σχολεία όπου εντάσσονται πλέον τα ειδικά (ΦΕΚ 1566/1985, σ.43). Τέλος, με το Νόμο 2817/2000 ψηφίζονται αλλαγές στην Ειδική Αγωγή. Ανάμεσα σε άλλα αντικαθίσταται ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» από τον όρο «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», καθιερώνεται ο θεσμός των ΚΔΑΥ και προωθείται η αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης (Πολυχρονοπούλου, 2003).

4.4. Συνεκπαίδευση και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

4.4.1 Νομοθεσία 3699/2008

Ο Νόμος 3699/2008 αποτελεί τον τελευταίο νόμο ειδικής αγωγής που έχει ψηφιστεί στην Ελλάδα. Αναφέρεται στην κατοχύρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συντελεί στη δημόσια παρεχόμενη εκπαίδευση σε όλα τα άτομα με αναπηρία και ΕΕΑ, ως αναπόσπαστο κομμάτι της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Σκοπός της νομοθεσίας είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στα άτομα με ΕΕΑ και στην πλήρη αναγνώριση της αναπηρίας ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης. Επιδιώκεται, επίσης, μέσα από την έγκαιρη διάγνωση και την εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων η πλήρης κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Επιπλέον, η παραπάνω νομοθεσία ενστερνίζεται βασικές αρχές και αξίες όπως η ισότητα, η ανεξάρτητη διαβίωση, η αυτονομία και το δικαίωμα στη μόρφωση και την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Κάνει ένα επιπλέον βήμα στην προώθηση της κοινής φοίτησης όλων των μαθητών και του θεσμού της ενιαίας εκπαίδευσης (ΦΕΚ 3699/2008).

Σύμφωνα με τη νομοθεσία η φοίτηση του μαθητή πραγματοποιείται στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου με ή χωρίς παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ΕΑΕ, σε

τμήματα ένταξης, σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή στο σπίτι του μαθητή, όταν κρίνεται απαραίτητο. Στους μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αναφέρονται στην προκείμενη νομοθεσία συγκαταλέγονται μαζί με άλλους και οι μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) (ΦΕΚ 3699/2008). Αξίζει να σημειωθεί πως το δικαίωμα των ατόμων με ΔΑΦ συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία είχε αναγνωρισθεί από την ψήφιση του Νόμου 2817/2000, μετά από μεγάλη πίεση συλλόγων γονέων καθώς και φορέων προστασίας των ατόμων με ΔΑΦ (Συριοπούλου – Δελλή, 2011).

Ο Νόμος 3699/2008 διακηρύττει τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης και δεσμεύεται για την παροχή ίσων ευκαιριών, την κατοχύρωση των δικαιωμάτων και τη διασφάλιση της αυτονομίας των ανάπηρων ατόμων. Αντί αυτών, όμως, ενισχύει και τη κατηγοριοποίηση μιας και χωρίζει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε 15 κατηγορίες και προωθεί μέσα από τις διαφοροδιαγνώσεις το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης της ειδικής εκπαίδευσης που φαινόταν να έχει ξεπεραστεί ως παρωχημένο. Επιπλέον, η νομοθεσία υπερτονίζει το δημόσιο και υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που έχει θεσμοθετηθεί από το Νόμο 1143/1981 και δεν αποτελεί πρωτοπορία. Τέλος, ο τελευταίος νόμος φαίνεται θεωρητικά να πλησιάζει ή ακόμα και να επιτυγχάνει τις προσδοκίες μας για μια ουσιαστική ενιαία εκπαίδευση. Στην ουσία, όμως, ελέγχει περισσότερο τα άτομα με αναπηρία υπονομεύοντας και περιορίζοντας τις απαιτήσεις τους (Ζώνιου- Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012).

Η φοίτηση, λοιπόν, των μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα ζήτημα, για πολλούς αμφιλεγόμενο. Από τη μια υπάρχουν αυτοί που μάχονται υπέρ της συνεκπαίδευσης των παιδιών αυτών βασισμένοι στα ανθρώπινα δικαιώματα και στον σεβασμό της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου. Η συνεκπαίδευση φέρει μια σειρά πλεονεκτημάτων για τους μαθητές με ΔΑΦ και για το γενικό σχολείο καθώς τα παιδιά επηρεάζονται θετικά σε διάφορους τομείς τόσο γνωστικούς όσο και κοινωνικούς και το σχολείο στο σύνολό του διδάσκει το σεβασμό, την αποδοχή και παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους (Συριοπούλου – Δελλή, 2011).

Από την άλλη συναντάμε αυτούς που τάσσονται κατά της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως κανένα πρόγραμμα δεν είναι κατάλληλο για την παροχή σωστών μεθόδων συνεκπαίδευσης. Επίσης τονίζουν πως το φάσμα της διαταραχής είναι τόσο μεγάλο που δεν μπορεί να προσδιοριστεί η

εκπαίδευση ή η θεραπεία που χρειάζεται το κάθε παιδί με ευκολία (Συριοπούλου – Δελλή, 2011).

Τελειώνοντας, η συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ φαίνεται ένα θέμα που χρήζει επιπλέον έρευνα και στήριξη. Βέβαια, υπάρχουν κάποιοι σταθεροί παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία της. Η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος, η ύπαρξη θεσμοθετημένων προγραμμάτων, η πρόωπη παρέμβαση, η σωστή ενημέρωση της οικογένειας και ολόκληρης της κοινωνίας είναι κάποιοι από αυτούς, που προτείνεται να ακολουθούνται με στόχο ένα σχολείο για όλα τα παιδιά (Συριοπούλου – Δελλή, 2011).

Κεφάλαιο 5

Σκοπός της Έρευνας - Μεθοδολογία

5.1. Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας

Η παρούσα διατριβή είναι σημαντική καθώς πραγματεύεται το ουσιαστικό θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών με ΔΑΦ μέσα από τη χρήση τεχνικών παιχνιδιού. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν ακόμα αρκετές δυσκολίες. Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκαν αρκετές έρευνες, ως εκ τούτου κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη νέων σχετικά με την ύπαρξη μεθόδων διδασκαλίας, που έχουν ως στόχο την ευκολότερη ανάδειξη και εκμάθηση δεξιοτήτων στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και της ανάδειξης των δυσκολιών της εφαρμογής τους. Μια τέτοια μέθοδο, που καθιστά τη διδασκαλία δεξιοτήτων μια πιο ευχάριστη και προσβάσιμη διαδικασία, αποτελεί και το παιχνίδι.

Στο παρελθόν παρά την αναγνώριση της σημασίας του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, στην εκπαίδευση και θεραπεία των μαθητών με ΔΑΦ το παιχνίδι δεν κατείχε σημαντικό ρόλο (Wolfberg, 1999). Σήμερα, όμως, αναγνωρίζοντας τα πλεονεκτήματα του παιχνιδιού αυξάνεται το ενδιαφέρον για τη χρήση του στη ΔΑΦ (Thomas & Smith, 2004).

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός πως εστιάζει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση του παιχνιδιού ως μέσο διδασκαλίας δεξιοτήτων στα παιδιά με ΔΑΦ και στην ανεύρεση των ωφελειών και των δυσκολιών που αντίστοιχα ενισχύουν ή παρεμποδίζουν τη χρήση του.

Αρκετές έρευνες έχουν καταγραφεί για τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο καθώς και για τους ανασταλτικούς παράγοντες της πραγματοποίησής τους (Παπαγεωργίου, 2010). Επιπρόσθετα, όπως αναλύεται παρακάτω, αρκετοί ερευνητές έχουν εστιάσει στον τρόπο που τα παιδιά με ΔΑΦ χρησιμοποιούν το παιχνίδι. Για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο παιχνίδι και για τους λόγους αύξησης ή μείωσης της

χρήσης του στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ παρατηρείται λιγότερο ερευνητικό ενδιαφέρον στα ελληνικά δεδομένα. Για το λόγο αυτό η παρούσα έρευνα συνεισφέρει στην επιστημονική κοινότητα και στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ.

5.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση και η ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και τις δυσκολίες εφαρμογής του στο περιβάλλον της συνεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στόχος είναι η ανάδειξη της στάσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση του παιχνιδιού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στη συνέχεια, διερευνώνται οι ωφέλειες που συμβάλλουν στη χρήση του στην εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και οι παράγοντες που αποτρέπουν την εφαρμογή του.

Ειδικότερα, επιχειρείται να διαπιστωθεί η πιθανότητα συσχέτισης της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο παιχνίδι και στη χρήση του στην εκπαίδευση των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης του. Επιπλέον, στοχεύει στη διερεύνηση πιθανότητας συσχέτισης μεταξύ της ύπαρξης εμποδίων ή της αναγνώρισης των ωφελειών του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και της συχνότητας χρήσης του. Κάθε ωφέλεια ή εμπόδιο που αναφέρεται εξετάζεται ως προς την επιρροή του στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, επιδιώκεται να ερευνηθεί η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στη δημιουργία στάσης των εκπαιδευτικών.

5.3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα σε μια έρευνα είναι εκείνα τα ερωτήματα που αποσκοπούν στον περιορισμό της δήλωσης τους σκοπού σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, τις οποίες επιθυμούν να απαντήσουν οι ερευνητές μέσα από την έρευνα που πραγματοποιούν. Η σαφής διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων αποτελεί βασική διαδικασία και οδηγεί στην καταγραφή έγκυρων αποτελεσμάτων (Creswell, 2011). Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας που προέκυψαν μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης του θέματος είναι τα παρακάτω:

1. Η στάση των εκπαιδευτικών για τη χρήση του παιχνιδιού ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων επιδρά στη συχνότητα χρήσης του στην εκπαίδευση παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης;
2. Η αναγνώριση ποιων ωφελειών του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος επιδρά στη συχνότητα χρήσης του;
3. Η αναγνώριση ποιων παραγόντων που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του παιχνιδιού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος επιδρά στη συχνότητα χρήσης του;

Για την απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων πραγματοποιούνται μια σειρά από ερωτήσεις στο ερευνητικό μας εργαλείο, το ερωτηματολόγιο, όπως αναλύονται διεξοδικότερα παρακάτω. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι διάχυτη σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα για τις απαντήσεις των ερευνητικών μας ερωτημάτων επικεντρωθήκαμε στις ενότητες Β και Γ του ερωτηματολογίου και πραγματοποιήσαμε μια σειρά από διασταυρώσεις.

5.4. Μεθοδολογία

Η ερευνητική διαδικασία σχετίζεται με ένα προβληματισμό που θέτει αρχικά ο ερευνητής και προσπαθεί να απαντήσει σε ένα ερευνητικό ερώτημα. Ο ερευνητής καλείται να σχεδιάσει τη μεθοδολογία που θα υιοθετήσει σε σχέση με τον προβληματισμό του και σε συνάρτηση με το υπό εξέταση πεδίο και θέμα του. Η διαδικασία της έρευνας αποτελείται από συγκεκριμένα στάδια, όπως καταγράφονται στη βιβλιογραφία. Αρχικά, αναγνωρίζεται ένα ερευνητικό πρόβλημα και πραγματοποιείται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια προσδιορίζεται ο σκοπός της έρευνας και συγκεντρώνονται τα δεδομένα. Τέλος αναλύονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα και αξιολογείται η έρευνα (Creswell, 2011).

Η μεθοδολογία έρευνας αναφέρεται στις παραμέτρους της ερευνητικής προσπάθειας του ερευνητή. Αυτές αφορούν γενικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, μεθόδους, τεχνικές, μέσα, υλικά και διαδικασίες που θα επιλέξει για τη διεξαγωγή της έρευνας του (Δημητρόπουλος, 2004). Σε κάθε έρευνα ο ερευνητής καλείται να σχεδιάσει τη μεθοδολογία που θα υιοθετήσει σχετικά με τον προβληματισμό του και το θέμα του.

Επίσης καλείται να τηρήσει κάποιες ηθικές πρακτικές και να σεβαστεί όλες τις παραμέτρους της έρευνας του (Creswell, 2011). Τέλος η σαφής και ακριβής διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων εξασφαλίζει την ομαλή πραγματοποίηση οποιαδήποτε έρευνας.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω πραγματοποιήθηκε και η παρούσα μελέτη. Αρχικά δημιουργήθηκε ένας προβληματισμός που μελετήθηκε μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Ωστόσο στη διαδικασία πραγματοποίησης της παρατηρήθηκαν περιορισμένες ερευνητικές δραστηριότητες στον ελλαδικό χώρο σχετικές με το θέμα. Επομένως επιλέχθηκε να μελετηθεί περαιτέρω το ζήτημα, με ποσοτική μέθοδο και εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο.

Πιο συγκεκριμένα, για να επιτευχθεί ο σκοπός της παρούσας έρευνας προτιμήθηκε ο δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός. Οι δειγματοληπτικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί αποτελούν διαδικασίες στην ποσοτική έρευνα, κατά τις οποίες οι ερευνητές χορηγούν ένα ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα για να περιγράψουν τις στάσεις, τις γνώμες ή τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού αυτού. Κατά τη διάρκεια τους συγκεντρώνονται ποσοτικά, αριθμητικά δεδομένα και αναλύονται στατιστικά για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Επιπλέον, στο δειγματοληπτικό σχεδιασμό δεν εξετάζεται η σχέση αιτίου-αποτελέσματος αλλά μπορούν να πραγματοποιηθούν συσχετίσεις (Creswell, 2011).

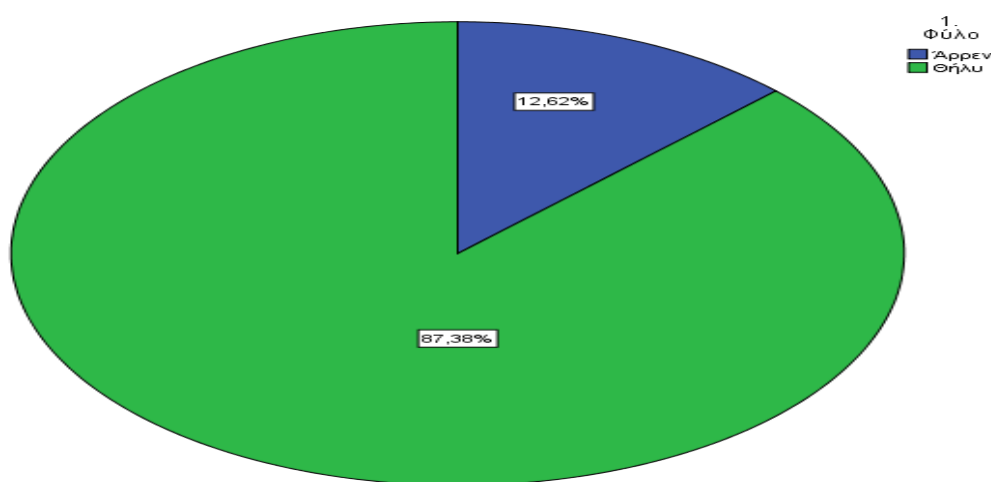
Σήμερα υπάρχουν δυο βασικά είδη δειγματοληπτικού σχεδιασμού: η δειγματοληπτική έρευνα αντιπροσωπευτικού δείγματος και η διαχρονική δειγματοληπτική έρευνα. Στην παρούσα έρευνα επιλέγεται η δειγματοληπτική έρευνα αντιπροσωπευτικού δείγματος καθώς σχεδιάζεται να συγκεντρωθούν δεδομένα για τις τρέχουσες στάσεις, γνώμες ή πεποιθήσεις του δείγματος (Creswell, 2011).

5.5. Δειγματοληψία

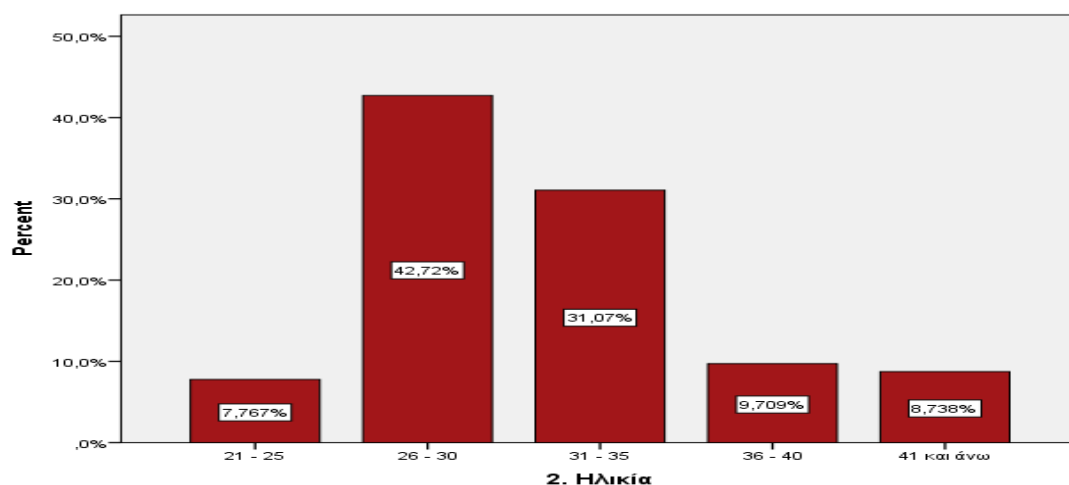
Το δείγμα που επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας έπρεπε να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις σύμφωνα με τις ανάγκες της, έτσι απευθύνεται σε μία συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων. Κατά συνέπεια, η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα καθώς επιλέχθηκαν άτομα από τον πληθυσμό, τα οποία αντιπροσωπεύουν το χαρακτηριστικά που θέλουμε να

μελετήσουμε. Ειδικότερα, χρησιμοποιείται δειγματοληψία χιονοστιβάδας καθώς το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε στους συμμετέχοντες και στα άτομα που πρότειναν οι συμμετέχοντες ότι μπορούσαν να γίνουν μέλη του δείγματος (Creswell, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα προορίζεται σε εκπαιδευτικούς γενικής ή ειδικής αγωγής που έχουν συναντήσει κατά τη διάρκεια της θητείας τους μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε τουλάχιστον 200 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και απαντήθηκε από 105 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Το δείγμα στην πλειοψηφία αποτελείται από γυναίκες σε ποσοστό 87,38 %, ενώ μόλις το 12,62 % είναι άνδρες εκπαιδευτικοί.

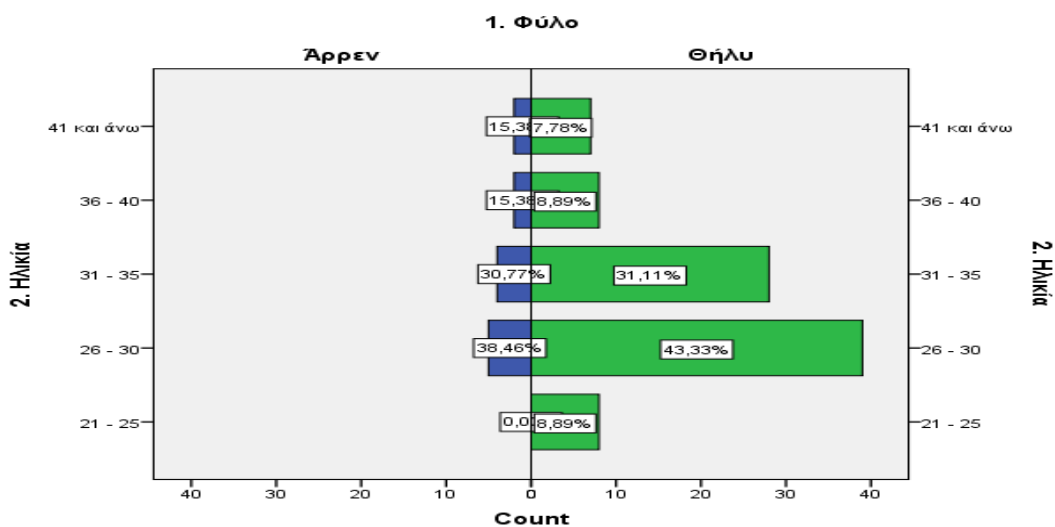


Γράφημα1. Κυκλικό Διάγραμμα ως προς το φύλο



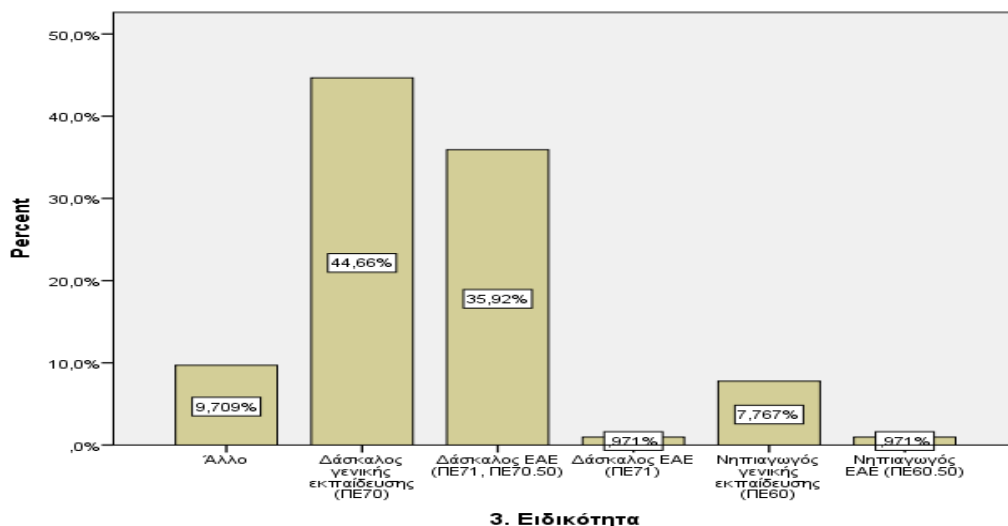
Γράφημα2. Ραβδόγραμμα ως προς την ηλικία

Επιπλέον σχετικά με την ηλικία, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων, δηλαδή το 42,72 % ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 26-30, ενώ το 31,07 % είναι μεταξύ 31-35 ετών. Εν αντιθέσει, μόλις το 7,7 % βρίσκεται στην ηλικία 21-25.



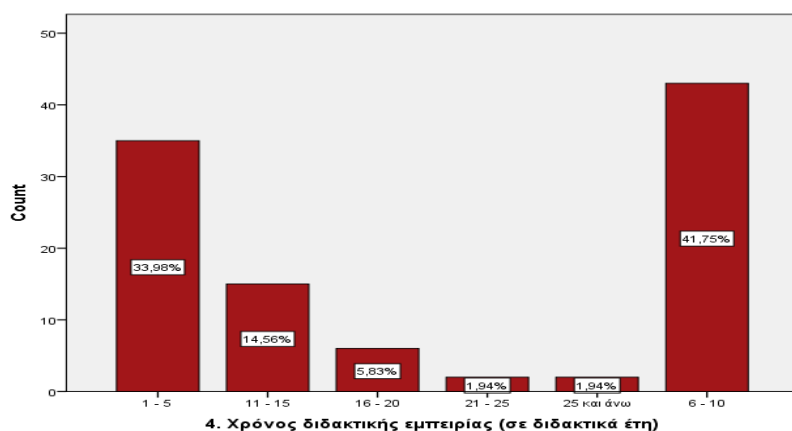
Γράφημα3. Σχέση φύλου και ηλικίας

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών της έρευνας παρατηρείται μεταξύ των ηλικιών 26-30, ενώ το μικρότερο κυμαίνεται στο 7,78 % και στην ηλικία των 41 και άνω. Όσον αφορά το ανδρικό φύλο το μεγαλύτερο ποσοστό παρατηρείται μεταξύ των ηλικιών 26-30, ενώ στους άνδρες παρατηρείται μηδενικό ποσοστό μεταξύ των ηλικιών 21-25.



Γράφημα4. Ραβδόγραμμα ως προς την ειδικότητα

Ταυτόχρονα, ως προς την ειδικότητα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής (44,66 %), ενώ οι δάσκαλοι ΕΑΕ αποτελούν μόλις το 0,971 % της έρευνας μας.



Γράφημα 5 : Ραβδόγραμμα ως προς το χρόνο διδακτικής επάρκειας των ερωτηθέντων

Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί της έρευνας μας (41,75 %) έχουν 6-10 χρόνια διδακτικής επάρκειας, ενώ πολύ λίγοι (σε ποσοστό 1,94 %) περισσότερα από 25 χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

5.6. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Οι μορφές συγκέντρωσης δεδομένων απόδοσης στάσεων ή παρατηρήσεων απαιτούν τη χρήση ενός εργαλείου. Για την εξασφάλιση ενός εργαλείου μπορεί να αναπτύξει ο ερευνητής ένα δικό του, να εντοπίσει κάποιο και να το τροποποιήσει ή να χρησιμοποιήσει κάποιο στο σύνολό του (Creswell, 2011). Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίος ο κατάλληλος σχεδιασμός της έρευνας αλλά και η επιλογή αυτής της μεθόδου συλλογής δεδομένων που θα επιφέρει τα πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το εργαλείο που επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς παρέχει τη δυνατότητα συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων καθώς και τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων που συλλέγονται. Η ανάπτυξη ή κατασκευή ενός εργαλείου, όπως και του ερωτηματολογίου, διέρχεται από συγκεκριμένα στάδια ώστε να διατηρήσει την αξιοπιστία του. Σε αυτά περιλαμβάνεται ο σχεδιασμός του μέσα από τη δήλωση του σκοπού, την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τη διατύπωση των ερωτημάτων. Στην συνέχεια, ακολουθεί η

κατασκευή και η αξιολόγηση μέσα από τον έλεγχο του σε άτομα παρόμοια με αυτά που σχεδιάζεται να μελετηθούν (Creswell, 2011).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας λοιπόν, αποτελεί ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που κατά τη διάρκεια της κατασκευής του ακολουθήθηκαν όλα τα παραπάνω στάδια. Συγκεκριμένες ερωτήσεις της τέταρτης ενότητας βασίστηκαν στην έρευνα της Saracho (1984) και στην κλίμακα Play Rating Scale που παρουσιάστηκε στα πλαίσια της μελέτης της. Η Saracho στην έρευνα της μας παρέχει ένα αξιόπιστο εργαλείο για την αξιολόγηση της παιδικής συμπεριφοράς στο παιχνίδι, πιο συγκεκριμένα στα είδη εκπαιδευτικού παιχνιδιού (Saracho, 1984).

Επιπρόσθετα, στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες Likert. Οι κλίμακες αποτελούν συγκεκριμένα εργαλεία που μετρούν τις στάσεις και τις απόψεις των ερωτώμενων συνοπτικά αλλά με ακρίβεια. Οι κλίμακες Likert αποτελούν κλίμακες συμφωνίας του ερωτώμενου με μια άποψη, καθώς του ζητάμε να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας του στην πρόταση που έχουμε διατυπώσει. Οι κλίμακες Likert έχουν συνήθως πέντε τιμές απαντήσεων, ενώ παρατηρούνται και οι επταβάθμιες και οι κλίμακες με τρεις βαθμίδες απαντήσεων (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Οι πλέον δημοφιλείς είναι αυτές με πέντε βαθμίδες μιας και έχουν το θετικό χαρακτηριστικό ότι δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να τοποθετηθεί σε ουδέτερο – μεσαίο σημείο ή να επιλέξει μια σαφή τοποθέτηση προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε μία ομάδα ατόμων (πιλοτική) για να διαπιστώσουμε ότι δεν υπάρχουν λάθη και δυσνόητες ερωτήσεις που θα αναδείκνυαν λανθασμένες απαντήσεις και ως εκ τούτου μη έγκυρα αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό, δημιουργήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων, το οποίο στάλθηκε και συμπληρώθηκε, αρχικά, από 10 άτομα που κατέχουν τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Διευκρινήσεις ζητήθηκαν για 4 ερωτήσεις από ορισμένα άτομα, σε αντίθεση με τις άλλες 20 που φάνηκε να μην τους δυσκολεύουν. Με βάση το δείγμα αυτό και τις παρατηρήσεις του, δημιουργήθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο, ως ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας (Παράρτημα Α).

Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε μια συνοδευτική επιστολή, που διασφαλίζει στους ερωτηθέντες τη συνειδητή συναίνεση, την ανωνυμία, την αποφυγή μεροληψίας και παρέχει εγγυήσεις εμπιστευτικότητας αλλά και τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον

ερευνητή. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 24 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Αρχικά, ζητήθηκαν με τη διατύπωση 4 ερωτήσεων τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, ειδικότητα, ηλικία και διδακτική εμπειρία). Στη συνέχεια, ακολούθησαν 5 ερωτήσεις με στόχο την ανίχνευση του ψηφιακού προφίλ των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στάση τους για τη φοίτηση των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στη γενική τάξη καθώς και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του παιχνιδιού και στη θέση του στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Η τρίτη ενότητα αποτελείται από 7 ερωτήσεις που αφορούν το παιχνίδι στην εκπαίδευση των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Οι συμμετέχοντες σε αυτή την ενότητα καλούνται να επιλέξουν ποιες θεωρούν πως είναι οι ωφέλειες του παιχνιδιού καθώς και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η χρήση του. Επιπλέον, μπορούν στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις να καταγράψουν τόσο τις ωφέλειες όσο και τα εμπόδια που έχουν οι ίδιοι παρατηρήσει και εντοπίσει. Επίσης καλούνται να σημειώσουν και κάποιες τεχνικές που ίσως έχουν χρησιμοποιήσει και οι ίδιοι στα πλαίσια του παιχνιδιού με τους μαθητές τους που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε 8 ερωτήσεις που αφορούν τις κατηγορίες παιχνιδιών που μπορούν να παρατηρηθούν σε μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Καλούνται να επιλέξουν τη συχνότητα παρουσίασης κάποιων συγκεκριμένων συμπεριφορών πάνω στο παιχνίδι καθώς και τη συχνότητα εμφάνισης ειδών εκπαιδευτικού παιχνιδιού.

Δόθηκε η απαιτούμενη σημασία στην επιλογή του είδους των ερωτήσεων και στη διατύπωσή τους ώστε να συμπληρωθεί με σχετική ευκολία από τους συμμετέχοντες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε ερωτήσεις που υπήρχε η δυνατότητα οι συμμετέχοντες είχαν την επιλογή να προσθέσουν δικές τους συμπληρωματικές ιδέες που ενδέχεται να μην αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο.

Με τη συγκέντρωση των δεδομένων του ερωτηματολογίου ακολούθησε έλεγχος σχετικά με τη συνάφεια και την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Δηλαδή, εξετάσαμε αν υπάρχει ικανότητα του ερωτηματολογίου – κλίμακας να δίνει ίδια αποτελέσματα κάτω από τις ίδιες συνθήκες.

Κρίνεται αναγκαίο στο σημείο αυτό να αναφερθούμε στον έλεγχο αξιοπιστίας που πραγματοποιήθηκε. Ο δείκτης αξιοπιστίας είναι οι τιμές στο διάστημα $[0,1]$. Τιμές κοντά στο μηδέν δηλώνουν έλλειψη αξιοπιστίας. Έστω M, T το παρατηρούμενο και θεωρητικό

σκορ στην υπό μελέτη κλίμακα. Τότε: $M = T + e$, όπου e το σφάλμα. Ο δείκτης αξιοπιστίας ρ ορίζεται από τη σχέση $Var(T) / Var(M)$, δηλαδή παριστάνει το ποσοστό της μεταβλητότητας του παρατηρούμενου σκορ που μπορεί να αποδοθεί στην κλίμακα. Επειδή όπως είναι εύκολα αντιληπτό είναι αδύνατο να υπολογιστεί ακριβώς προχωρούμε σε εκτίμησή του (Μπατσίδης, 2014).

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι ο δείκτης Cronbach's Alpha. Οι υποερωτήσεις της κλίμακας διαμερίζονται σε όλα τα δυνατά μισά. Για κάθε μισό υπολογίζεται το σκορ. Έπειτα τα σκορ αυτά συσχετίζονται. Λαμβάνεται ο μέσος όρος αυτών των συσχετίσεων . Ο δείκτης αυτός λαμβάνει τιμές στο $[0,1]$. Το 0 ερμηνεύεται ως έλλειψη αξιοπιστίας, το 1 ως ισχυρά αξιόπιστη κλίμακα. Εξαρτάται από το πλήθος των ερωτήσεων στην κλίμακα. Τιμές μεγαλύτερες του 0.7 ικανοποιητικές. Για πολύ σημαντικές μελέτες μεγαλύτερες του 0.9 (Μπατσίδης, 2014). Το ερωτηματολόγιο μας ελέγχθηκε για συγκεκριμένες ερωτήσεις (Παράρτημα Β). Όλες οι ερωτήσεις συνέθεταν κλίμακα με τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha $> 0,8$, ιδιαίτερα ικανοποιητική.

5.7. Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα ξεκίνησε με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος που είχε επιλεγεί να διερευνηθεί. Εν συνεχεία, καθορίστηκε η στοχοθεσία και διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αφού ορίστηκε το χρονοδιάγραμμα, επιλέχθηκε η δειγματοληψία και δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τέλος, ακολουθήθηκε η ανάλυση των δεδομένων, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, προσδιορίστηκε το θέμα της έρευνας το οποίο αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Ακολούθως, διερευνήθηκε η σχετική βιβλιογραφία, εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν τα στοιχεία εκείνα που συμβάλλουν στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Στη συνέχεια, καθορίστηκε η στοχοθεσία της έρευνας, ο βασικός σκοπός και οι στόχοι της και διατυπώθηκαν με σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, που θα μελετηθούν διεξοδικά μετά τη συλλογή των δεδομένων. Επιπρόσθετα, αποφασίστηκαν τα άτομα στα οποία απευθύνεται η έρευνα με βάση τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχουν ώστε να προβούμε σε αληθή αποτελέσματα.

Επόμενο βήμα ήταν η επιλογή του είδους της δειγματοληψίας που θα εφαρμοζόταν για να οριστεί ο πληθυσμός που θα συμμετείχε στην έρευνα. Παράλληλα, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο και διαμορφώθηκε με ιδιαίτερη προσοχή ώστε να διευκολύνει τους ερωτηθέντες. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε πιλοτικά σε 10 άτομα, λήφθηκαν υπόψη οι παρατηρήσεις και δημιουργήθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο, το οποίο στάλθηκε σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας. Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος πραγματοποιήθηκε με κατ' ιδίαν συναντήσεις ή τηλεφωνικά. Όλα τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν και απαντήθηκαν ηλεκτρονικά με τη διαδικασία των ηλεκτρονικών μηνυμάτων.

Η συλλογή των δεδομένων υλοποιήθηκε σε διάστημα δύο μηνών και έπειτα, πραγματοποιήθηκε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων αυτών καθώς και η κατασκευή των αντίστοιχων πινάκων-διαγραμμάτων με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS v.23.

Τέλος, η έρευνα ολοκληρώθηκε με τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων της. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων και καταγράφηκαν τυχόν προβληματισμοί και περιορισμοί. Προβλήθηκαν, ακόμη, εισηγήσεις σχετικά με νέες έρευνες που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στο μέλλον.

5.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Κάθε έρευνα οφείλουμε να την ελέγξουμε ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έτσι ώστε τα αποτελέσματα της να αποτελούν μετρήσιμα στοιχεία για την επιστημονική κοινότητα. Ο έλεγχος της παρούσας έρευνας για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία ξεκινά με την επιλογή του δείγματος. Επιλέγεται λοιπόν ένα δείγμα αντιπροσωπευτικό για το θέμα που μας απασχολεί. Το δείγμα μας αποτελούν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν συναντήσει στο μαθητικό πληθυσμό μαθητές με ΔΑΦ.

Επιπλέον, για την εγκυρότητα της έρευνας πραγματοποιείται με προσεκτικά βήματα η κατασκευή του εργαλείου συλλογής δεδομένου, του ερωτηματολογίου. Αρχικά, κατά τη δημιουργία του ερωτηματολογίου γίνεται προσπάθεια να αντανακλάται συνεχώς η

μεταβλητή μέτρησης που μετράται, δηλαδή οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, το περιεχόμενο κάθε πρότασης ή ερώτησης του εργαλείου εξετάζεται ώστε να είναι εννοιολογικά σχετικό με ό,τι προτίθεται να μετρήσει. Ακόμα το ερωτηματολόγιο στέλνεται πιλοτικά σε εκπαιδευτικούς ώστε να αξιολογηθεί και από αυτούς αν το εργαλείο μέτρησης στοχεύει σε ό,τι υποστηρίζει ότι μετράει.

Στη συνέχεια, ως σκοπό την εγκυρότητα πραγματοποιείται επιμέρους έλεγχος του εργαλείου, στη συγκεκριμένη περίπτωση του ερωτηματολογίου. Για να εξασφαλιστεί, λοιπόν, η αξιοπιστία και η εσωτερική συνάφεια του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Στην παρούσα μελέτη οι τιμές του Cronbach's Alpha που παρατηρήθηκαν για τις ερωτήσεις ήταν μεγαλύτερες του 0,8, που δείχνουν υψηλή αξιοπιστία.

Τέλος, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας θα εξασφαλιζόταν πλήρως αν το εργαλείο συλλογής των δεδομένων είχε χρησιμοποιηθεί με επιτυχία επανειλημμένα στον πληθυσμό για τον οποίο έχει σχεδιαστεί ερευνητικά, κάτι που στην προκείμενη περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί μιας και κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε για πρώτη φορά από την ερευνήτρια.

5.9. Ηθικά Ζητήματα

Πραγματοποιώντας μια επιστημονική έρευνα πρέπει να ακολουθούνται κάποιοι συγκεκριμένοι ηθικοί κανόνες και να αναδεικνύονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, ο σεβασμός για τους συμμετέχοντες, η χρήση μεροληπτικής γλώσσας, η αναγνώριση των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων καθώς και του τρόπου πραγματοποίησης της έρευνας είναι κάποια από αυτά. Η ηθική πρέπει να αποτελεί σημαντικό στοιχείο προβληματισμού καθώς και προτεραιότητα κάθε ερευνητή (Creswell, 2011).

Στην πλειοψηφία της παρούσας έρευνας θεωρείται πως διασφαλίστηκαν τα θέματα ηθικής και δεοντολογίας. Όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν τον απαιτούμενο σεβασμό και συμμετείχαν στην έρευνα με δική τους πρωτοβουλία και εθελοντική προσφορά. Δεν υπήρχε καμία πίεση, έλαβαν τον χρόνο που χρειάζονταν και απαντήθηκαν άμεσα όλες οι απορίες και τα ζητήματα που προέκυψαν. Διατηρήθηκαν σε όλη τη διάρκεια της η διαφάνεια, η εχεμύθεια και η ανωνυμία.

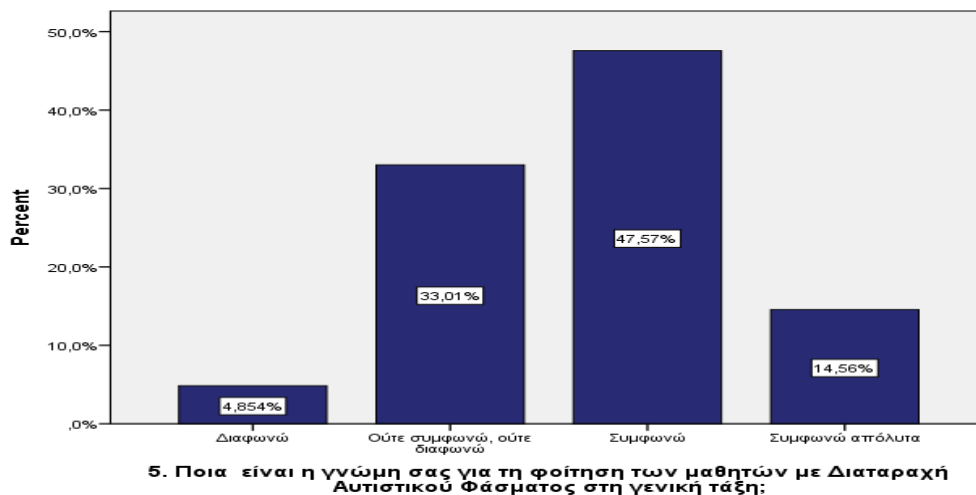
Κεφάλαιο 6

Αποτελέσματα - Ευρήματα

Για τις ανάγκες της ανάλυσης πάνω στο θέμα μας, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν, επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν μέσω μεθόδων περιγραφικής στατιστικής (Πίνακες και Γραφήματα) στο στατιστικό πακέτο του SPSS v.23. Τα δεδομένα που είχαν συλλεχθεί μέσω ερωτηματολογίου της Google Forms, καταχωρήθηκαν στο Excel (έκδοση 2016) και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία τους στο SPSS.

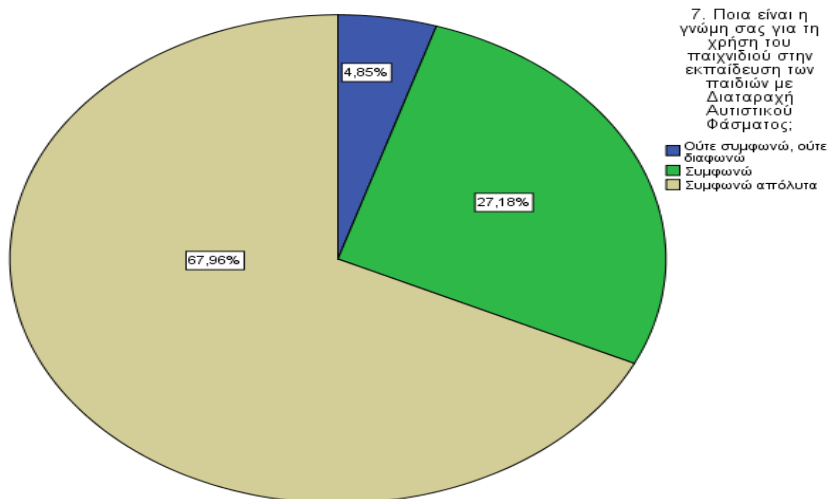
6.1. Αποτελέσματα κλειστού τύπου ερωτήσεων

Στη συγκεκριμένη ενότητα, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά μέτρα όπως ραβδογράμματα και κυκλικά διαγράμματα προκειμένου να έχουμε μια περιγραφική εικόνα των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης μας παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.



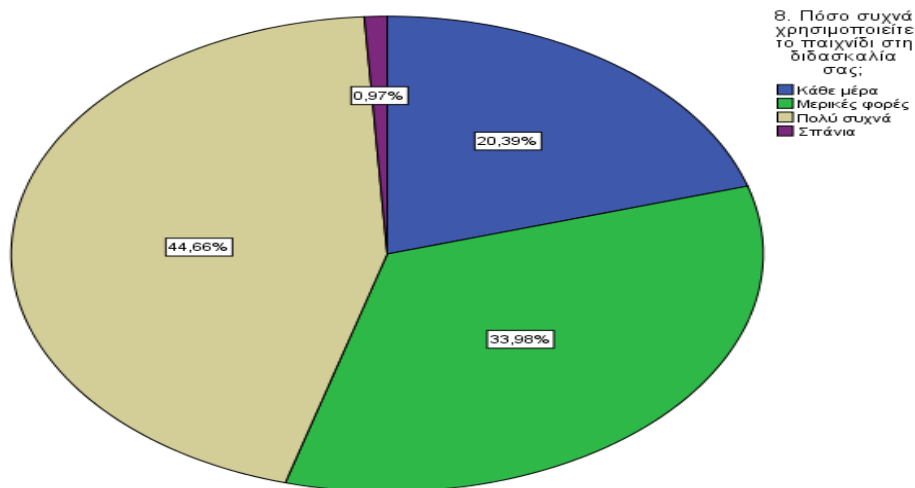
Γράφημα 6 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση : Ποια είναι η γνώμη σας για τη φοίτηση των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στη γενική τάξη;

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, δηλαδή σε ποσοστό 47,5 % συμφωνούν με την φοίτηση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην γενική τάξη, ενώ μόνο το 4,8 % διαφωνούν. Ένα μεγάλο επίσης, ποσοστό 33,01% φαίνεται να επιλέγει την ουδέτερη στάση και να μην είναι σίγουρο για τη φοίτηση ή μη των μαθητών στη γενική τάξη.



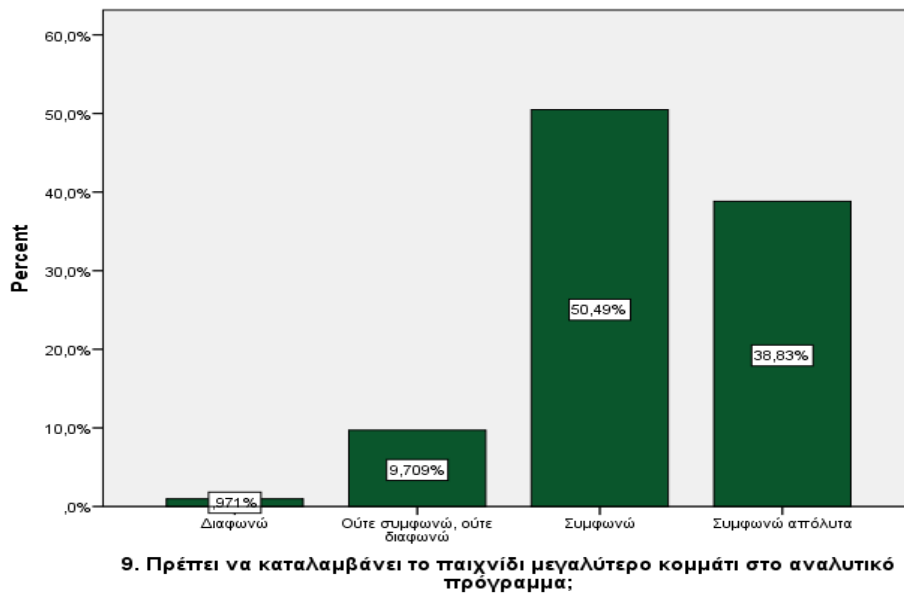
Γράφημα 7 : Κυκλικό Διάγραμμα ως προς την ερώτηση : Ποια η γνώμη σας για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.);

Το 95,14 % των εκπαιδευτικών συμφωνούν – συμφωνούν απόλυτα με την χρήση παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με Δ.Α.Φ.



Γράφημα 8 : Κυκλικό Διάγραμμα ως προς την ερώτηση : Πόσο συχνά χρησιμοποιείται το παιχνίδι στη διδασκαλία σας ;

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (44,66 %) της έρευνας μας χρησιμοποιούν πολύ συχνά το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας, ενώ μόνο το 0,97 % είναι αντίθετο με την χρήση του παιχνιδιού.

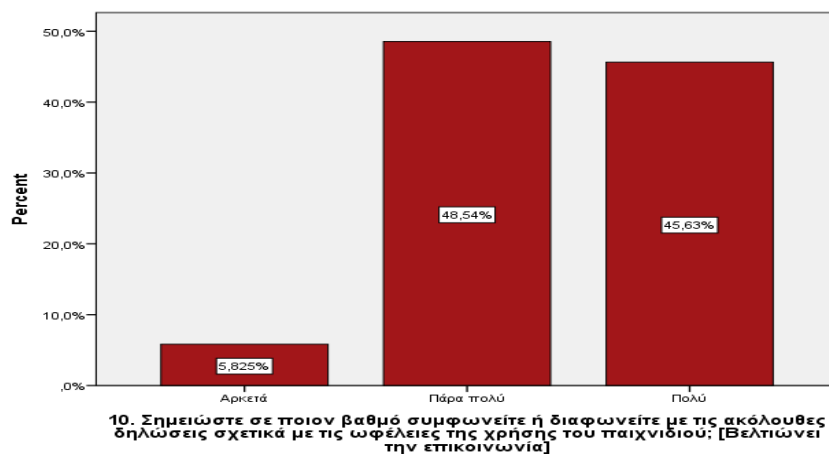


Γράφημα 9 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση : Πρέπει να καταλαμβάνει το παιχνίδι μεγαλύτερο κομμάτι στο αναλυτικό πρόγραμμα ;

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων που πήραν μέρος στην έρευνα μας συμφωνούν – συμφωνούν απόλυτα, με τη χρήση παιχνιδιού στο μεγαλύτερο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος.

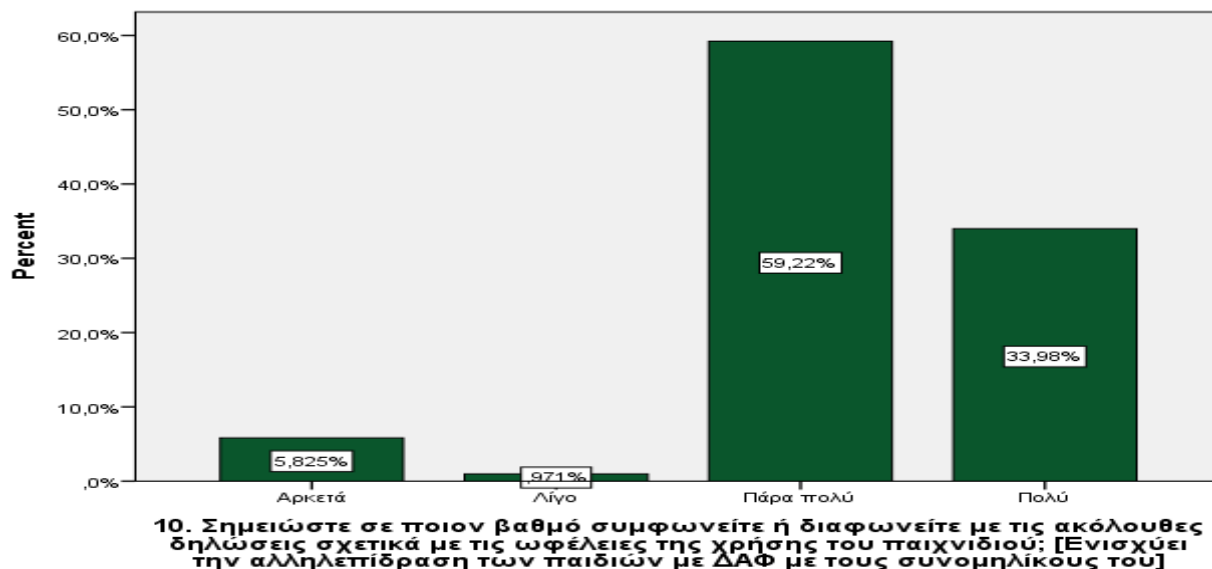
Έχοντας κάνει ανάλυση το ψηφιακό προφίλ των εκπαιδευτικών καθώς και κάποια δημογραφικά στοιχεία, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στην στάση – γνώμη των ερωτηθέντων σχετικά με τις ωφέλειες χρήσης παιχνιδιού στο τρόπο διδασκαλίας.

Οι ωφέλειες είναι οι εξής: βελτιώνει την επικοινωνία, ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών με ΔΑΦ με τους συνομηλίκους του, μειώνει τις στερεότυπες συμπεριφορές, αυξάνει τα ενδιαφέροντα των παιδιών με ΔΑΦ, ενισχύει την παρουσίαση δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού, ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης.



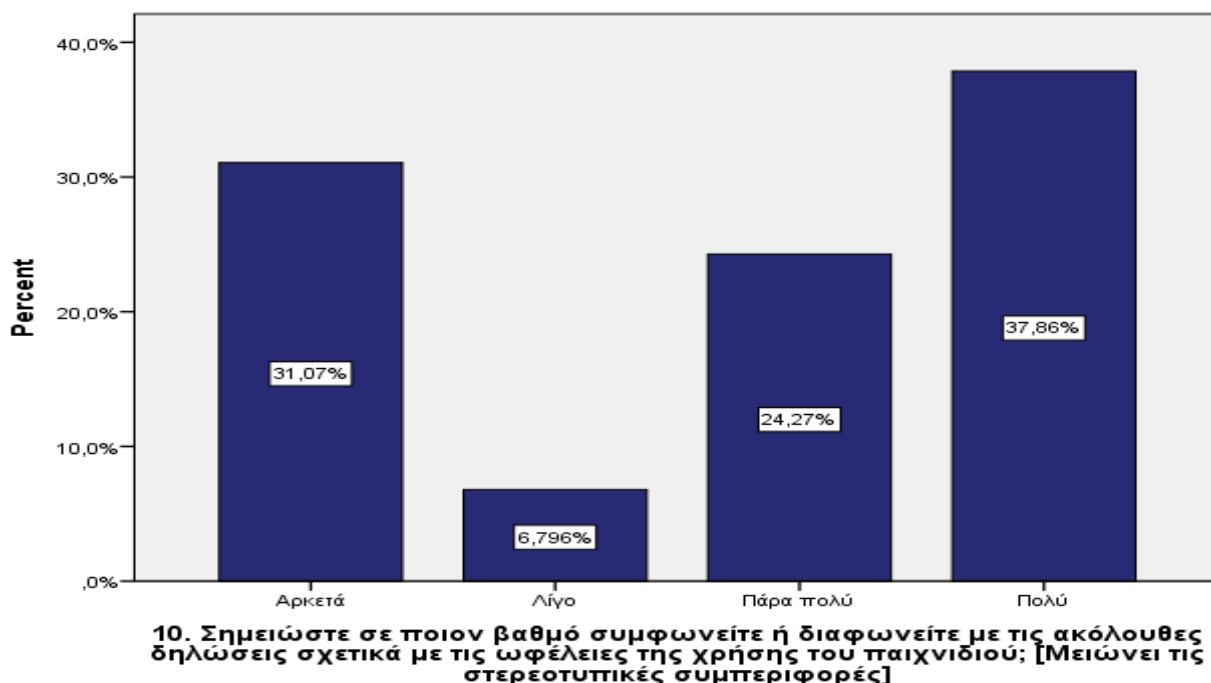
Γράφημα 10 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση :Σημειώστε σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με τις ωφέλειες της χρήσης του παιχνιδιού; [Βελτιώνει την επικοινωνία]

Η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων της έρευνας συμφωνούν πολύ έως πάρα πολύ στην παραδοχή ότι το παιχνίδι στην διδασκαλία βελτιώνει την επικοινωνία.



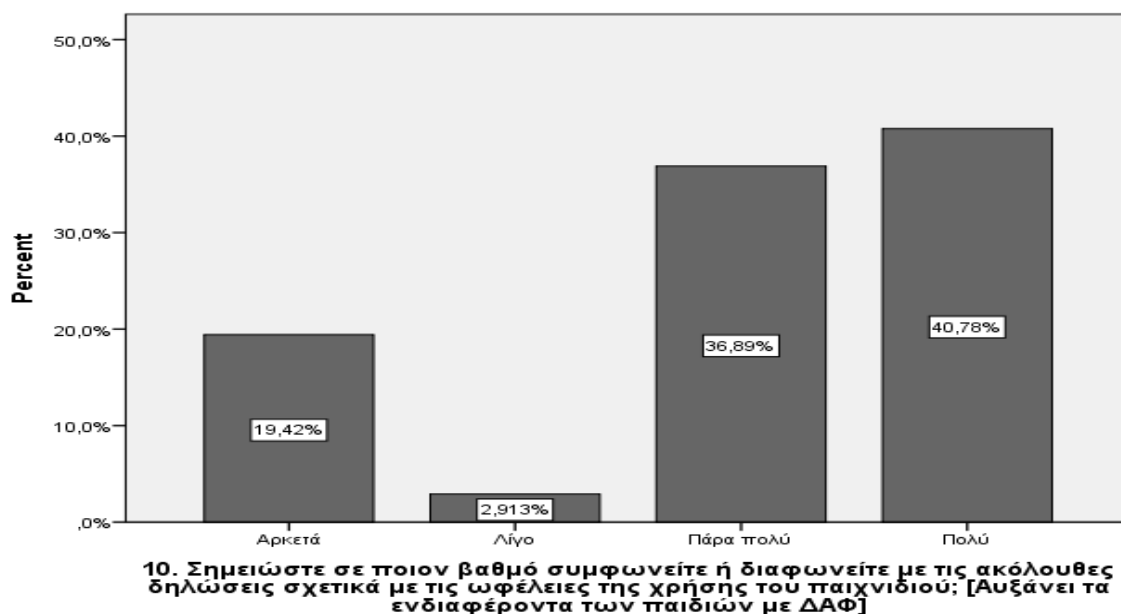
Γράφημα 11 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση :Σημειώστε σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με τις ωφέλειες της χρήσης του παιχνιδιού;[Ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών με Δ.Α.Φ. με τους συνομηλίκους]

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (59,2 %) στο δείγμα μας συμφωνούν πάρα πολύ ότι το παιχνίδι ενισχύει την αλληλεπίδραση παιδιών με Δ.Α.Φ. με τους συνομηλίκους του.



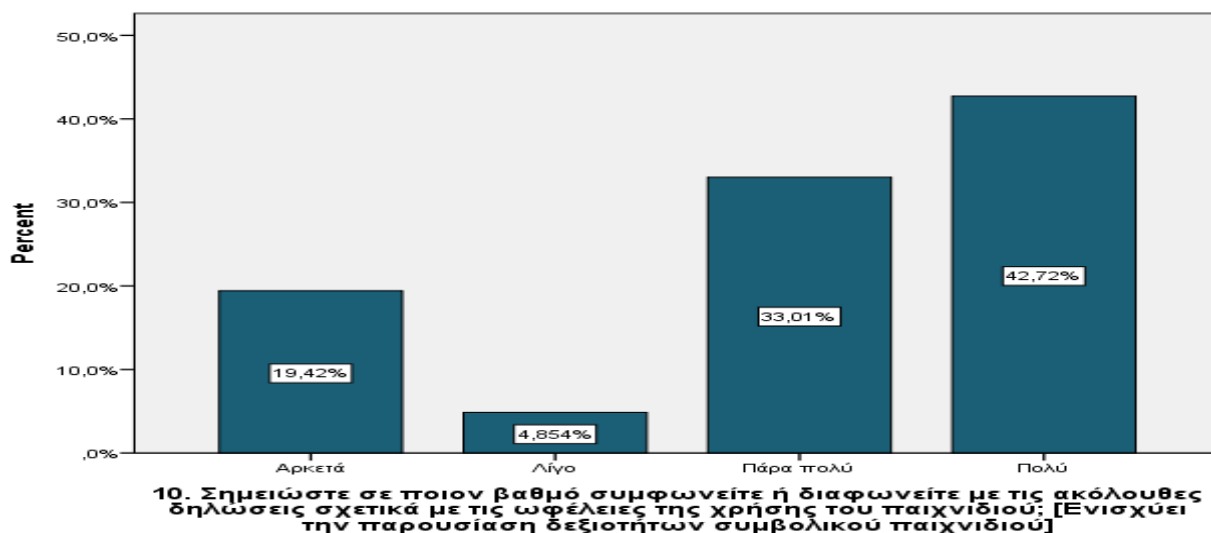
Γράφημα 12 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση :Σημειώστε σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με τις ωφέλειες της χρήσης του παιχνιδιού; [Μειώνει τις στερεοτυπικές συμπεριφορές]

Το 93,2 % των ατόμων διαφωνούν με την αντίληψη ότι το παιχνίδι δεν μειώνει τις στερεοτυπικές συμπεριφορές στην εκπαίδευση. Αντίθετα, το 37,86 % θεωρεί ότι τέτοιες συμπεριφορές μειώνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό.



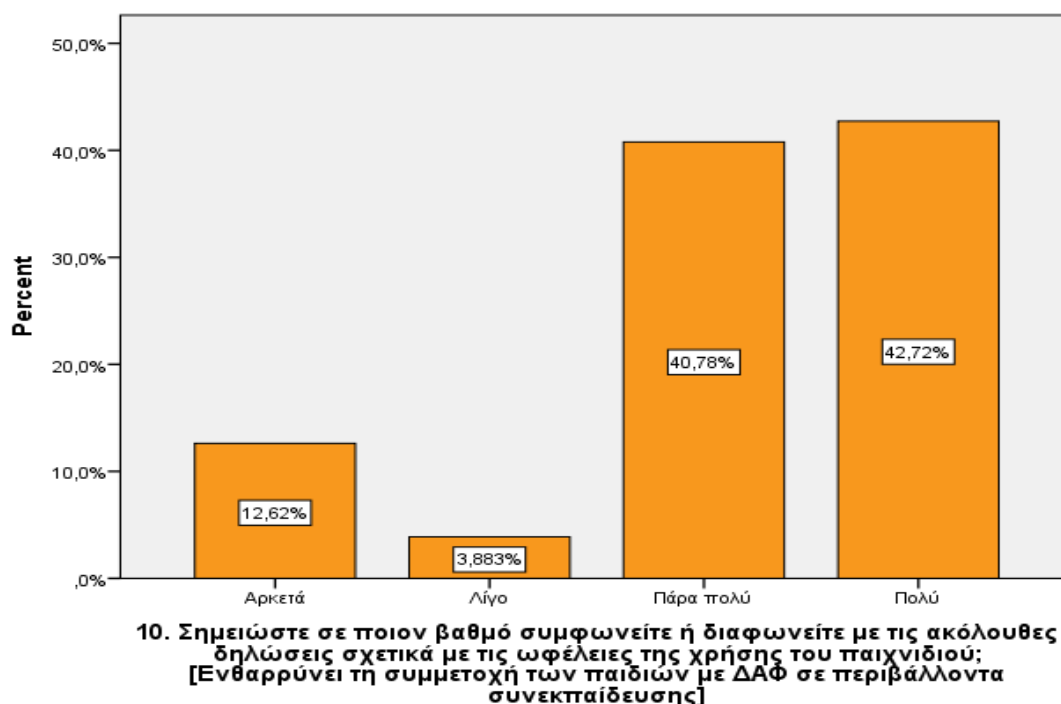
Γράφημα 13 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση :Σημειώστε σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με τις ωφέλειες της χρήσης του παιχνιδιού; [Αυξάνει τα ενδιαφέροντα παιδιών με ΔΑΦ]

Παρατηρείται ότι 7 στους 10 εκπαιδευτικούς (77,67 %) πιστεύουν πολύ έως πάρα πολύ ότι το παιχνίδι αυξάνει τα ενδιαφέροντα των παιδιών με Δ.Α.Φ.



Γράφημα 14 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση :Σημειώστε σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με τις ωφέλειες της χρήσης του παιχνιδιού; [Ενισχύει την παρουσίαση δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού]

Το 19,42 % των ερωτηθέντων συμφωνούν αρκετά στην άποψη πως το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας ενισχύει την παρουσίαση συμβολικών δεξιοτήτων.

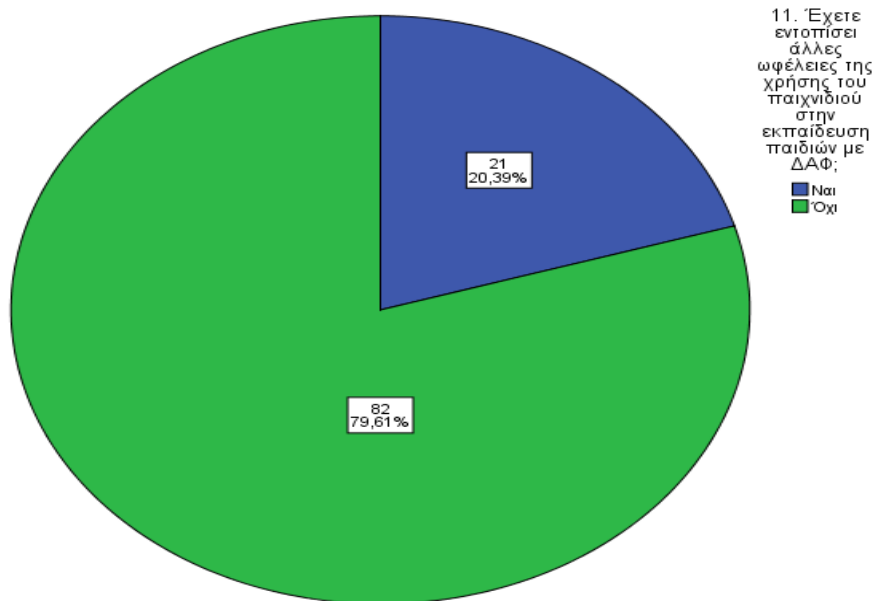


Γράφημα 15 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση :Σημειώστε σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με τις ωφέλειες της χρήσης του παιχνιδιού; [Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης]

Το 3,8 % από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας πιστεύει ότι το παιχνίδι ενθαρρύνει λίγο τη συμμετοχή των παιδιών με Δ.Α.Φ. σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης ενώ το 40,78% και το 42,72% ότι ενθαρρύνει πολύ – πάρα πολύ τη συμμετοχή των παιδιών.

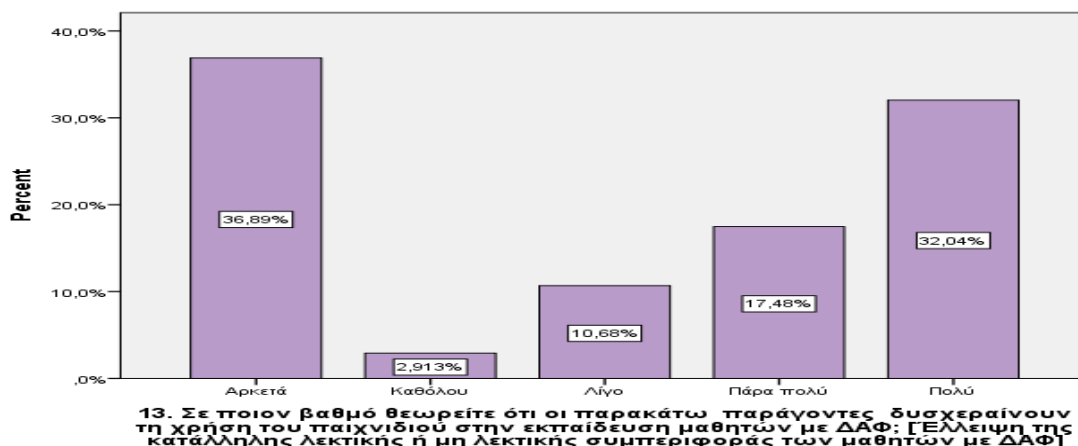
Από τα Γραφήματα 9-14 διαπιστώνουμε ότι μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούν το παιχνίδι στη διδακτικές τους μεθόδους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι αναγνωρίζουν τα σημαντικά οφέλη που προσφέρει στα παιδιά που παρουσιάζουν Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Επιπλέον 82 από τους 105 εκπαιδευτικούς της έρευνας δεν εντοπίζουν άλλα οφέλη του παιχνιδιού πέρα από αυτά που αναφέραμε παραπάνω.



Στη συνέχεια της ανάλυσης μας θα παρουσιάσουμε την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση μαθητών με Δ.Α.Φ.

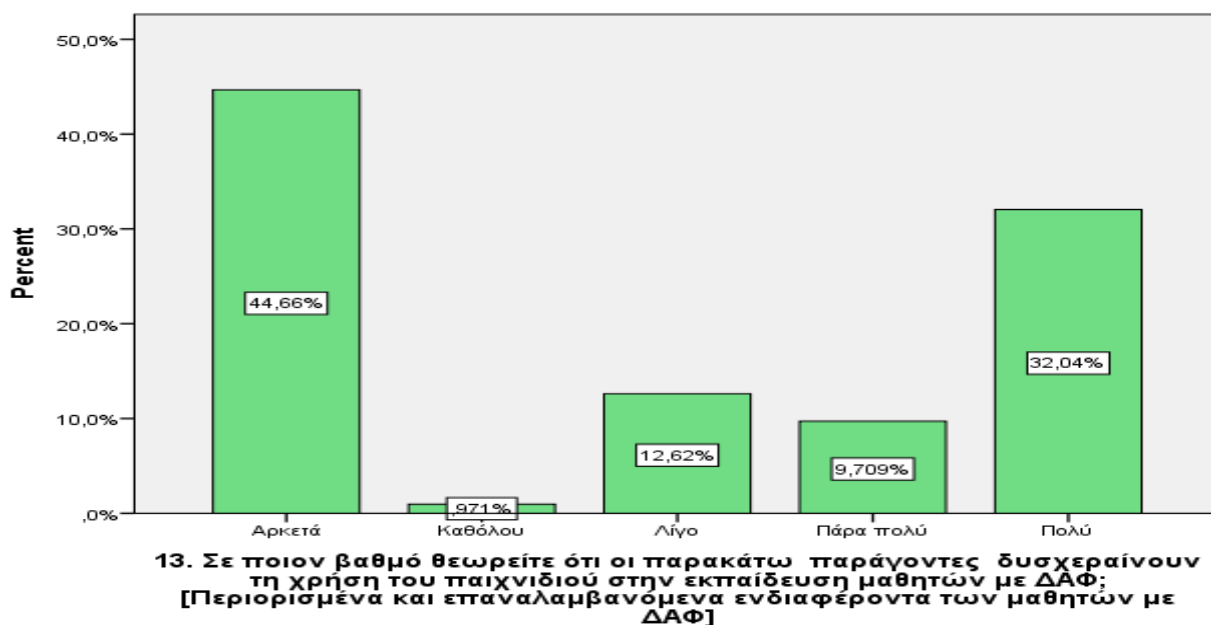
Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού είναι: η έλλειψη της κατάλληλης λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ, τα περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα των μαθητών με ΔΑΦ, η δυσκολία δημιουργίας φανταστικών καταστάσεων, η δυσκολία στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, η αποχή από συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι, η έλλειψη μιμητικής ικανότητας, η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και η αγνόηση από τους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής αξίας του παιχνιδιού.



Γράφημα 16 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση : Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση

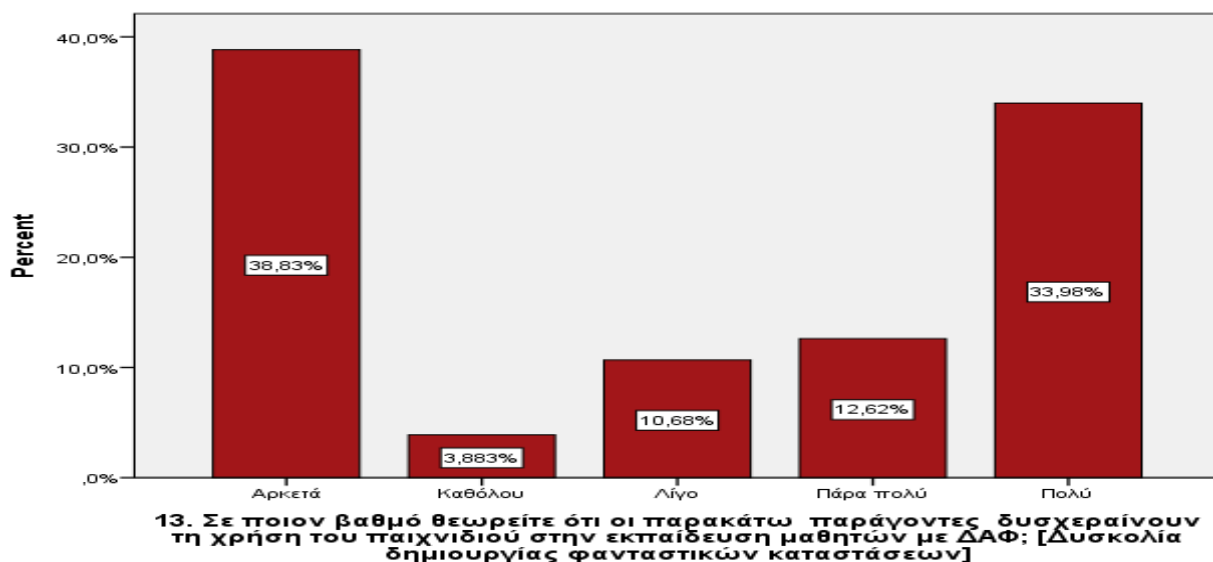
μαθητών με ΔΑΦ; [Έλλειψη της κατάλληλης λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ]

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλαδή σε ποσοστό 36,89 % πιστεύουν ότι η έλλειψη της κατάλληλης λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς των μαθητών με Δ.Α.Φ. δυσχεραίνει αρκετά τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Μόλις το 2,9 % του δείγματος έχει αντίθετη άποψη.



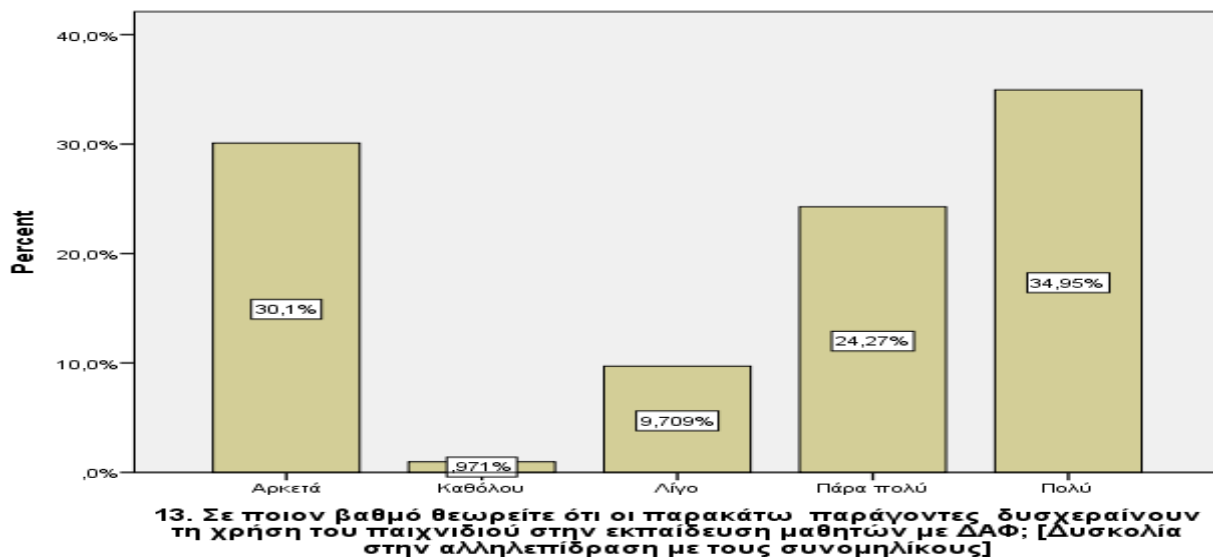
Γράφημα 17 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση : Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ;[Περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα των μαθητών με ΔΑΦ]

Σχετικά μικρό ποσοστό (9,7 %) θεωρεί ότι τα περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα των μαθητών με Δ.Α.Φ. δυσχεραίνουν πάρα πολύ την εισαγωγή του παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας.



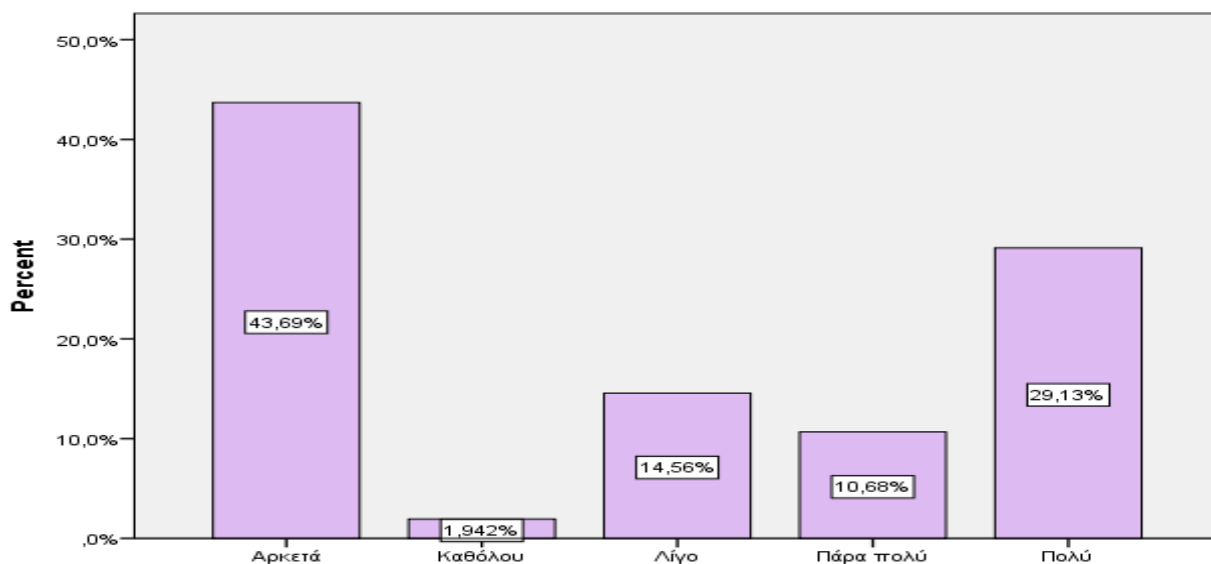
Γράφημα 18 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση : Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ; [Δυσκολία δημιουργίας φανταστικών καταστάσεων]

Το 72,81 % της έρευνας πιστεύει αρκετά έως πολύ πως η δυσκολία δημιουργίας φανταστικών καταστάσεων αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη μη χρήση παιχνιδιού για εκπαιδευτικούς σκοπούς.



Γράφημα 19 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση : Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ; [Δυσκολία στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους]

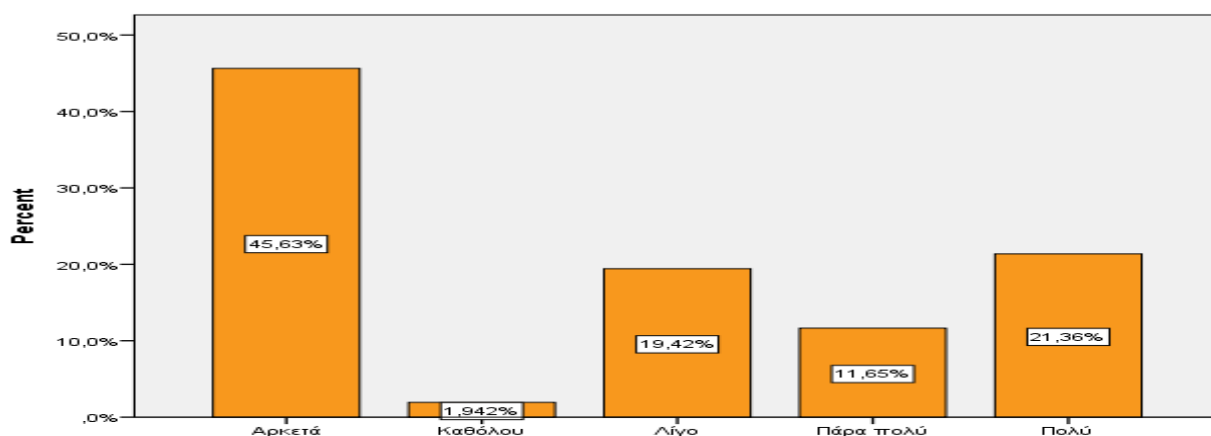
Σχεδόν το 35 % των εκπαιδευτικών εκτιμούν πολύ την δυσκολία αλληλεπίδρασης των παιδιών με Δ.Α.Φ. με τους συνομηλίκους ως παράγοντα μη χρησιμοποίησης του παιχνιδιού.



13. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ; [Αποχή από συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι]

Γράφημα 20 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση :Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ; [Αποχή από συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι]

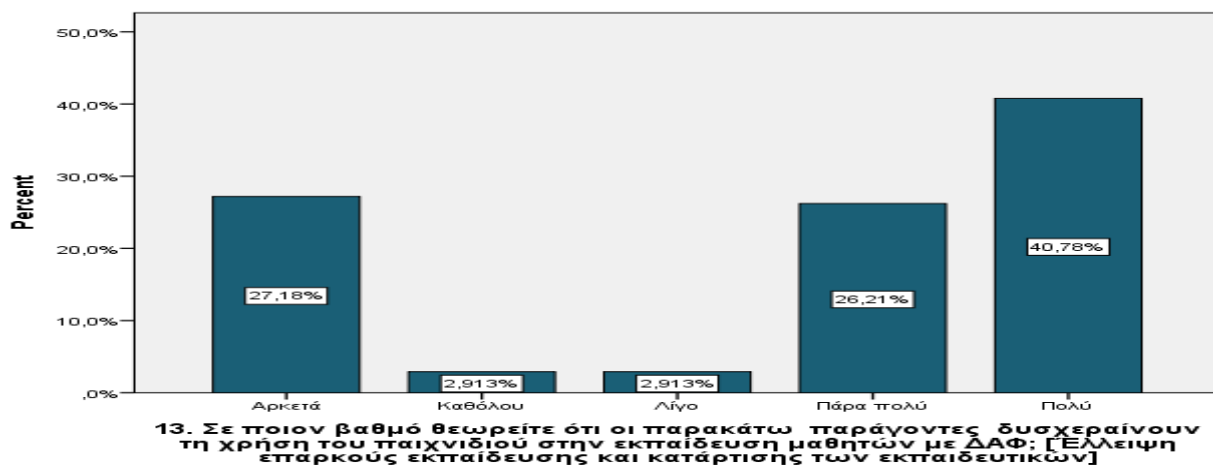
Το 43,69 % (περίπου οι μισοί)των ατόμων που πήραν μέρος στην έρευνα θεωρούν την αποχή από συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι ως αρκετά σημαντικό λόγο μη ανάπτυξης του παιχνιδιού στην εκπαίδευση μαθητών με Δ.Α.Φ.



13. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ; [Έλλειψη μιμητικής ικανότητας]

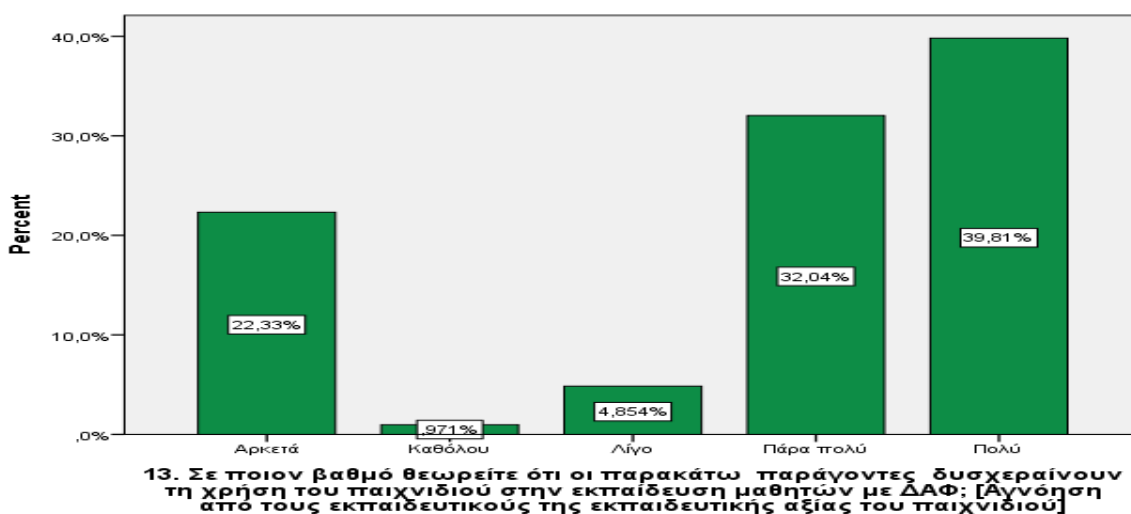
Γράφημα 21: Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση :Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ; [Έλλειψη μιμητικής ικανότητας]

Η έλλειψη μιμητικής ικανότητας αποτελεί αρκετά έως πολύ σημαντικό παράγοντα στη μη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση.



Γράφημα 22 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση :Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ; [Έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών]

Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες της έρευνας (67 %) θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό παράγοντα στη μη χρησιμοποίηση του παιχνιδιού την έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών.



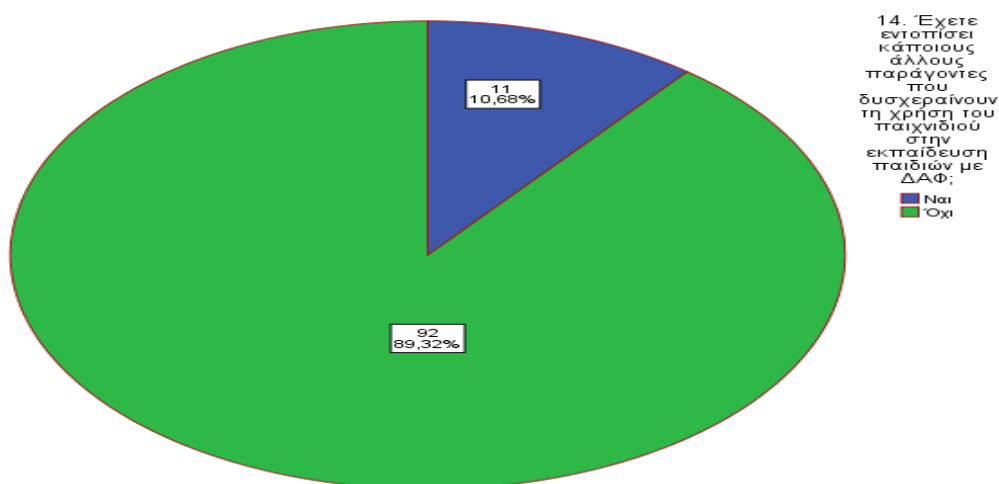
Γράφημα 23 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση :Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση

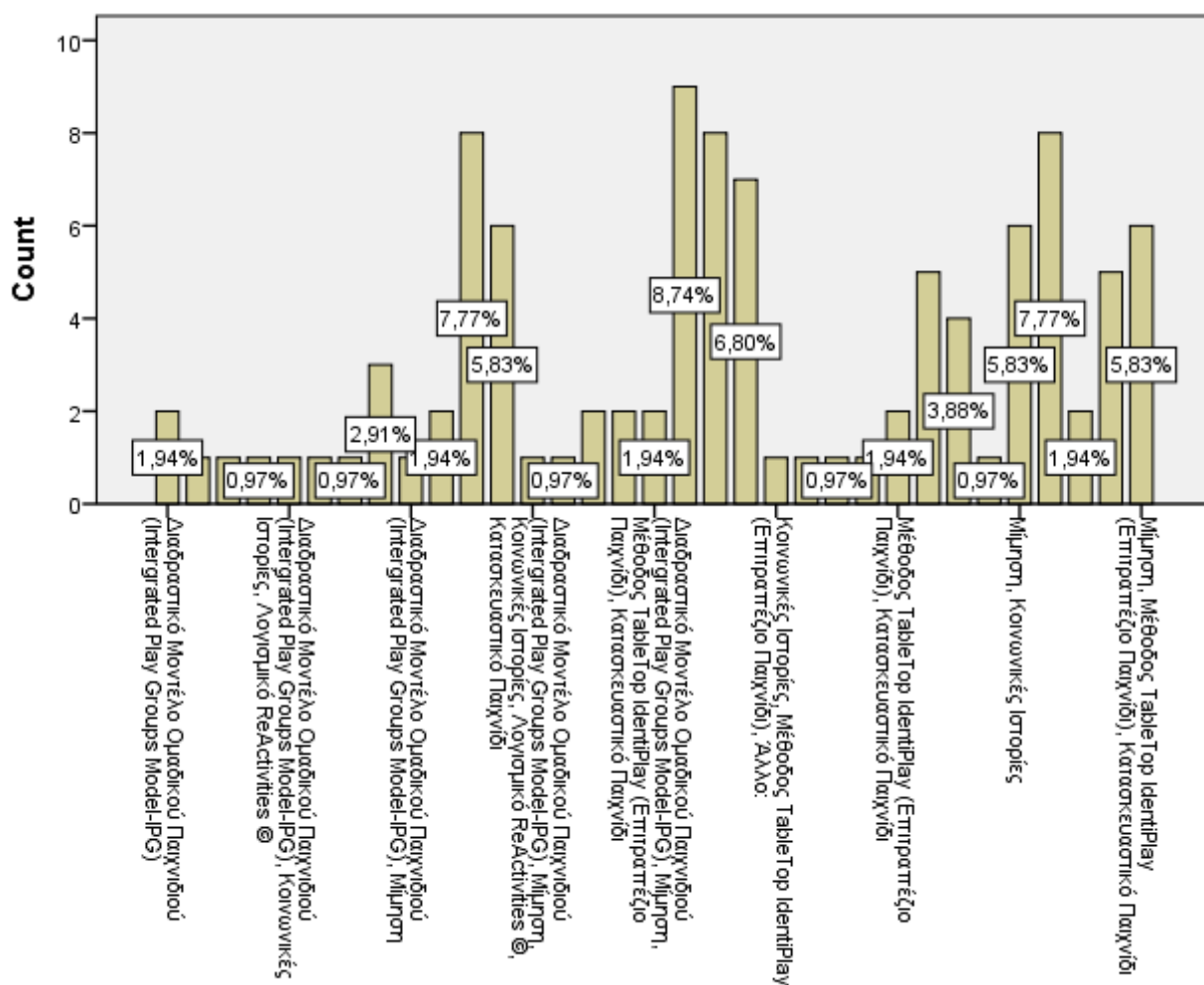
μαθητών με ΔΑΦ; [Αγνόηση από τους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής αξίας του παιχνιδιού]

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει (πολύ και πάρα πολύ με ποσοστά 39,81 % και 32,04 % αντίστοιχα) ότι η αγνόηση της εκπαιδευτικής αξίας του παιχνιδιού συντελεί στη μη χρησιμοποίησή του σε μεθόδους διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τα γραφήματα 15-22 οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες που αναλύσαμε παραπάνω δυσχεραίνουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη χρήση παιχνιδιού σε μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι σε θέση να γνωρίζουν άλλους παράγοντες που συντελούν στο συγκεκριμένο πρόβλημα πέρα από αυτούς που αναλύσαμε.





Γράφημα 24 : Ραβδόγραμμα ως προς την ερώτηση : Έχετε εφαρμόσει κάποιες από τις παρακάτω τεχνικές ενίσχυσης παιχνιδιού στην εκπαίδευση παιδιών με Δ.Α.Φ. ;

Οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει κυρίως διαδραστικό μοντέλο ομαδικού παιχνιδιού, κατασκευαστικό παιχνίδι (ποσοστό απαντήσεων 8,74 %) καθώς και μίμηση, κοινωνικές ιστορίες (5,83 %).

Στη συνέχεια με τις ερωτήσεις 17 έως 24 του ερωτηματολογίου έγινε μια προσπάθεια προσέγγισης των κατηγοριών παιχνιδιού των μαθητών με ΔΑΦ που μπορεί να έχουν παρατηρήσει οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη. Παρατηρείται λοιπόν, σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (σχεδόν 35%) οι εκπαιδευτικοί να παρατηρούν καμία αλληλεπίδραση παιχνιδιού ή ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό (67%) να παρατηρεί απομονωμένο παιχνίδι από πλευράς των μαθητών με ΔΑΦ. Επίσης οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν αρκετά παράλληλο παιχνίδι ενώ σε πολύ μικρότερο βαθμό παρατηρείται το ομαδικό και το συνεργατικό παιχνίδι. Μόλις το 1,94 % των εκπαιδευτικών διαπιστώνει πάρα πολύ συνεργατικό παιχνίδι μεταξύ των μαθητών.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης κάποιου είδους παιχνιδιού σε μαθητές με Δ.Α.Φ. τις εξής συμπεριφορές : άσκοπη μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, πλήρης έλλειψη συγκέντρωσης, απλός θεατής, παρουσία επιθετικής συμπεριφοράς, συνομιλία με τον εκπαιδευτικό, συνομιλία με τους συνομηλίκους του, απλή λήψη γνωστικών πληροφοριών, παρουσία λειτουργικότητας, παρουσία εξερευνητικού παιχνιδιού, επικοινωνιακή συμμετοχή και συμμετοχή σε παιχνίδι με κανόνες.

Από την ανάλυση των δεδομένων οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει παρατηρήσει πολύ συχνά κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης κάποιου είδους παιχνιδιού σε μαθητές με ΔΑΦ άσκοπη μετάβαση από μια δραστηριότητα στην άλλη (6 στους 10), έλλειψη συγκέντρωσης (57,3 %) και στάση απλού θεατή (σχεδόν οι μισοί). Επίσης σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος μας έχουν διαπιστώσει μερικές φορές επιθετική συμπεριφορά , συνομιλία με εκπαιδευτικό ή συνομηλίκους καθώς και απλή λήψη γνωστικών πληροφοριών κατά τη διάρκεια παιχνιδιού. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι σπάνια παρατηρείται συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ σε παιχνίδι με κανόνες καθώς και επικοινωνιακή συνεργασία (τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη θέση δεν είναι αμελητέα).

Τέλος αναφορικά με τα είδη εκπαιδευτικού παιχνιδιού αξίζει να αναφερθεί ότι παρατηρείται σε μικρό βαθμό θεατρικό παιχνίδι (45,6 %) αλλά αρκετά συχνά κατασκευαστικό παιχνίδι. Ως προς το κατασκευαστικό παιχνίδι ο μαθητής με Δ.Α.Φ. παρουσιάζει μερικές φορές συχνότητα παιχνιδιού και σπάνια κοινωνική συμμετοχή (σε ποσοστό περίπου 40 %) ενώ σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι ο μαθητής με Δ.Α.Φ. σπάνια εμφανίζει ικανότητα επικοινωνίας και ηγετικό ρόλο.

6.2. Αποτελέσματα ανοιχτού τύπου ερωτήσεων

Στο ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, υπάρχουν και τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν την άποψη των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη, την ύπαρξη ωφελειών ή παραγόντων που δυσχεραίνουν το παιχνίδι και οι ίδιοι έχουν παρατηρήσει και δεν αναφέρθηκαν καθώς και οτιδήποτε θέλουν οι εκπαιδευτικοί να προσθέσουν σχετικά με το θέμα που αφορά την ερευνά μας.

Στο ερώτημα για την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν φαίνεται να θεωρούν πως η ενιαία εκπαίδευση είναι η νέα τάση αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ και την υποστηρίζουν ενώ τονίζουν το κέρδος των παιδιών στον κοινωνικό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν φαίνεται να αποφασίζουν ανάλογα με τη λειτουργικότητα του κάθε παιδιού. Τέλος οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν θεωρούν πως τα παιδιά με ΔΑΦ δεν έχουν να κερδίσουν κάτι στο γενικό σχολείο και χρειάζονται ειδικό πλαίσιο. Αναλυτικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνονται παρακάτω.

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν με την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο αναφέρθηκαν οι εξής απόψεις:

Κοινωνικοποίηση.

«Θα γίνει προσπάθεια για να κοινωνικοποιηθεί μιας και θα μπορέσει να συναναστραφεί με τυπικά παιδιά».

«Γιατί πρέπει να κοινωνικοποιηθούν».

Επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

«Εντάσσονται στην ομάδα και μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας».

«Το μεγαλύτερο έλλειμμα των παιδιών αυτών είναι η έλλειψη επικοινωνίας και η μη κοινωνικοποίηση τους με τους άλλους έτσι η επαφή τους με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα συμβάλλει θετικά. Επίσης, λειτουργούν μιμητικά για κοινωνικές συμπεριφορές».

«Η επικοινωνία με άλλα παιδιά λειτουργεί βοηθητικά».

«Τα παιδιά δεν πρέπει να είναι αποκομμένα και απομονωμένα από τα υπόλοιπα παιδιά. Όσα ίσα η αλληλεπίδραση πολλές φορές τα βοηθάει να έχουν πιο γρήγορη εξέλιξη και να ενταχθούν τόσο στο σχολείο όσο και στη κοινωνία αργότερα. Φυσικά είναι απαραίτητο στο σχολείο να υπάρχουν σωστές δομές και ειδικοί εκπαιδευτικοί».

Πολλαπλά οφέλη για όλους τους μαθητές.

«Πιστεύω πως τους βοηθάει στην εξέλιξή τους».

«Γιατί τα παιδιά πρέπει να ενταχθούν σένα κοινωνικό σύνολο που θα παίρνει ερεθίσματα και τα παιδιά του κλασσικού θα καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση».

«Τα άλλα παιδιά επίσης ευνοούνται, αφού μαθαίνουν πώς να συμπεριφέρονται σε άτομα που έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάγκες. Έχω δει ότι τις περισσότερες φορές ούτε καν αντιλαμβάνονται ότι ένα παιδί με ΔΑΦ είναι διαφορετικό».

Αποτελεί νέα τάση στην εκπαίδευση.

«Νέα τάση αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών με ΕΕΑ».

«Δεν πρέπει να αποκλείεται κανείς».

«Πρέπει να λαμβάνουν και τα παιδιά αυτά ίσες ευκαιρίες».

«Γιατί τα παιδιά αυτά είναι μέρος της κοινωνίας και άρα είναι μέρος του τυπικού σχολείου».

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο αναφέρθηκαν οι εξής απόψεις:

Εξαρτάται από τη λειτουργικότητα και την κατάσταση του κάθε μαθητή.

«Εξαρτάται από την περίπτωση».

«Ανάλογα το ποσό λειτουργικό είναι το παιδί, να μπαίνει σε αντίστοιχη τάξη- σχολείο».

«Αν είναι λειτουργικός ο αυτισμός είναι θετικό να φοιτά σε γενική τάξη, κάποιες φορές, όμως, όταν πρόκειται για βαριά μορφή αυτισμού, κρίνεται αναγκαία η φοίτηση σε ειδικό σχολείο, όπου θα έχει την απαραίτητη εξατομικευμένη διδασκαλία».

«Εξαρτάται από το σε ποιο μέρος του φάσματος ανήκει. Αν είναι βαριάς μορφής δεν μπορεί να φοιτήσει στη γενική τάξη».

«Εξαρτάται θεωρώ από τη λειτουργικότητα του μαθητή αλλά αν είναι υψηλή ή μέτρια,

θα βοηθήσει το παιδί να κοινωνικοποιηθεί με τους συνομηλίκους του και να νιώσει επιθυμητό».

«Ανάλογα με το προφίλ του μαθητή και τη στήριξη που μπορεί να προσφερθεί θεωρώ ότι πρέπει να επιλέγεται η αντίστοιχη δομή (γενική ή ειδική τάξη)».

«Ο όρος ΔΑΦ περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα στο οποίο κάποιες περιπτώσεις παιδιών μπορούν να ανταποκριθούν στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα και κάποια χρειάζονται ειδικό πλαίσιο».

«Η φοίτηση θα πρέπει να κρίνεται ανάλογα με τη σοβαρότητα».

«Μπορεί η επαφή με τα άλλα παιδιά να αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες, υπάρχει περίπτωση η συναναστροφή αυτή να είναι επιζήμια για τα παιδιά αυτά, π.χ να τα κοροϊδεύουν ή να μην μπορούν να ενσωματωθούν στην ομάδα της τάξης. πάντα εξαρτάται από την περίπτωση και την σοβαρότητα της κατάστασης».

Εξαρτάται από την πρόταση των ειδικών.

«Ανάλογα με την ακριβή διάγνωση και την πρόταση του ΚΕΔΔΥ».

Εξαρτάται από την δυνατότητα στήριξης των δομών.

«Εξαρτάται από το πόσο έτοιμο είναι το εκάστοτε ευρύτερο περιβάλλον της γενικής αγωγής να προσαρμοστεί σε μια τέτοια συνθήκη».

«Εξαρτάται από τη δυνατότητα παροχής παράλληλης στήριξης και το βαθμό λειτουργικότητας του υποκειμένου. Σε ορισμένες περιπτώσεις διαφωνώ απόλυτα σε άλλες συμφωνώ».

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν με την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο αναφέρθηκαν οι εξής απόψεις:

Έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

«Χρειάζεται ιδιαίτερη επιστημονική κατάρτιση κι αντιμετώπιση η περίπτωση».

«Καταρχάς καθώς ο αυτισμός είναι φάσμα δεν έχουν όλα τα παιδιά τα χαρακτηριστικά που χρειάζονται για να ενταχθούν σωστά στη γενική τάξη. 2ον, δυστυχώς στην Ελλάδα, τόσο οι δάσκαλοι γενικής όσο και οι δάσκαλοι που κάνουν παράλληλη στήριξη δεν είναι πάντα κατάλληλα καταρτισμένοι για να μπορέσουν να βοηθήσουν το παιδί να ενταχθεί στην τάξη».

Δεν προσφέρεται η κατάλληλη βοήθεια στη γενική τάξη.

«Δεν ξέρω κατά ποσό θα βοηθήσει και τα ίδια και τους συμμαθητές τους».

«Θεωρώ πως το παιδί δεν μπορεί να εξελιχθεί στη γενική τάξη».

«Δεν γίνεται διαφοροποιημένη διδασκαλία ούτε προσαρμοσμένη και κάποιες φορές δεν βοηθάει η γενική τάξη».

Στην ερώτηση σχετικά με τις επιπλέον ωφέλειες της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, που οι εκπαιδευτικοί ίσως θέλουν να προσθέσουν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών καταγράφονται παρακάτω:

Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων - Ενίσχυση της επικοινωνίας.

«Επικοινωνία με τους ενήλικες εκτός από συνομηλίκους».

«Η κοινωνικοποίηση των μαθητών αυτών, η καλύτερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά. Διασκεδάζουν και παίρνουν δημιουργικά το χρόνο τους, ξεχνώντας για λίγο τις στερεοτυπικές συμπεριφορές τους».

«Το παιδί με ΔΑΦ αποκτά νέες κοινωνικές δεξιότητες και αναπτύσσεται σε επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης».

«Ενισχύει την αίσθηση της συλλογικότητας».

«Τα παιδιά συμμετέχουν με ενθουσιασμό σε κάθε μαθησιακή (σχολική) δραστηριότητα και αποκτούν κάποιες ικανότητες και δεξιότητες και αισθάνονται αποδεκτά στην ομάδα όπως αντίστοιχα και τα παιδιά της γενικής τάξης τα αποδέχονται».

Πιο ενδιαφέρον για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό.

«Είναι πιο ενδιαφέρον και για το δάσκαλο».

«Τραβάει την προσοχή ακόμα και σε γνωστικά αντικείμενα που πριν δεν τους ενδιέφεραν».

«Προκαλεί το ενδιαφέρον τους, γεγονός που βοηθά στη συγκέντρωσή τους και, ταυτόχρονα, εμπεριέχει την έννοια της "επανάληψης-ρουτίνας", η οποία τα βοηθά στον έλεγχο των αντιδράσεών τους».

Ενισχύει το γνωστικό τομέα.

«Βοηθάει στην κατάκτηση της γνώσης».

«Βελτίωση σε: Θεωρία του Νου, λεπτή και αδρή κινητικότητα, γνωστικές ικανότητες, συναισθηματική ωρίμανση, έκφραση, εξωλεκτική επικοινωνία».

«Ανάπτυξη λόγου, ρυθμού, εκτόνωση, εργοθεραπευτικά... στον λόγο, στη βλεμματική επαφή, στην κίνηση».

Πολλαπλά οφέλη σε διάφορους τομείς.

«Αυξάνει την συγκέντρωση».

«Να ανακαλύψουμε τυχόν φοβίες, ανασφάλειες και γενικά να γνωρίσουμε καλύτερα το κάθε παιδί».

«Χαλαρώνει την εσωτερική τους ένταση».

«Μέσα από το παιχνίδι μαθαίνει να υπακούει και να εφαρμόζει σταδιακά κανόνες και στάσεις επιθυμητής συμπεριφορά».

«Κάλυψη αισθητηριακών αναγκών, motivators, μάθηση μέσω παιχνιδιού».

«Ενίσχυση της φαντασίας».

Στην ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, που οι εκπαιδευτικοί ίσως θέλουν να προσθέσουν, οι απόψεις τους καταγράφονται παρακάτω:

Η δομή του αναλυτικού προγράμματος και η έλλειψη κατάλληλων υποδομών.

«Δομή και οργάνωση αναλυτικού προγράμματος σπουδών».

«Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, το υλικό που παρέχεται από το σχολείο».

«Περισσότερη έμφαση σε μαθησιακούς στόχους».

«Ελλιπής υποδομή κ εξοπλισμός στα δημόσια ελληνικά σχολεία και η παρωχημένη αντίληψη ότι παιχνίδι = αποφυγή μαθήματος».

Έλλειψη χρόνου.

«Ανεπάρκεια χρόνου σε περίπτωση γενικής τάξης χωρίς εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης».

«Απαιτείται μεγάλος χρόνος καλής προετοιμασίας του παιχνιδιού και ακολούθως χρειάζεται να αφιερωθεί εξίσου μεγάλος χρόνος στην τάξη κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, σε βάρος της «ύλης». Όσο η ύλη είναι βραχνάς τόσο οι διδακτικές εναλλακτικές μέθοδοι θα υποφέρουν».

«Έλλειψη χρόνου και αφοσίωσης από τον ενήλικα».

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή με ΔΑΦ.

«Στα παιχνίδια συχνά δημιουργείται "φασαρία" που μπορεί να δημιουργήσει αισθητηριακή υπερφόρτωση στο παιδί με ΔΑΦ».

«Η αντιμετώπιση του μαθητή και των συμπεριφορών του από τα υπόλοιπα παιδιά».

«Επαναλαμβανόμενες κρίσεις παιδιού λόγω μη τήρησης συνηθισμένου προγράμματος».

Τέλος οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δεν θέλησαν να προσθέσουν κάτι επιπλέον συνολικά για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ αλλά αρκέστηκαν σε όσα αναφέρθηκαν παραπάνω.

6.3. Διασταυρώσεις αποτελεσμάτων

Για την διερεύνηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων θα εξεταστεί η σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών. Η εύρεση της πιθανής σχέσης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών, επιτυγχάνεται μέσω της δημιουργίας του πίνακα συνάφειας, ο οποίος είναι δισδιάστατος (στο επίπεδο) με r το πλήθος γραμμές, όσες οι κατηγορίες της μίας ποιοτικής μεταβλητής, και c στήλες όσες οι κατηγορίες της άλλης ποιοτικής μεταβλητής. Ο έλεγχος της ύπαρξης ή όχι ανεξαρτησίας μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών επιτυγχάνεται με το χ^2 στατιστικό τεστ. Το παραπάνω τεστ εφαρμόζεται υπό τις προϋποθέσεις ότι : I) το μέγεθος του δείγματος είναι τετραπλάσιο του πλήθους των κελιών και II) οι αναμενόμενες συχνότητες δεν είναι μικρότερες του 1 και το 25 % αυτών δεν είναι μικρότερες του 5. Αν δεν πληρούνται αυτές οι δύο προϋποθέσεις τότε χρησιμοποιείται το ακριβές στατιστικό του Fisher (Μπατσίδης, 2014)

Για τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, κατά πόσο η στάση των εκπαιδευτικών για τη χρήση του παιχνιδιού ως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος επιδρά στη συχνότητα χρήσης του, πραγματοποιήθηκε η εξέταση συσχέτισης (συνάφειας) ή ανεξαρτησίας των ερωτήσεων 7 και 8 του ερωτηματολογίου.

Εφαρμόζοντας το χ^2 στατιστικό τεστ στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των ερωτήσεων 7 και 8 βλέπουμε πως παραβιάζεται η υπόθεση ότι το 25 % των αναμενόμενων συχνοτήτων δεν είναι μικρότερες του 5. Έτσι, με βάση τη θεωρία είμαστε υποχρεωμένοι να υλοποιήσουμε το στατιστικό τεστ του Fisher. Το συμπέρασμα που εξάγουμε είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις ερωτήσεις 7 & 8. Δηλαδή, η χρησιμοποίηση παιχνιδιού στη διδασκαλία συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την γνώμη των εκπαιδευτικών ως προς τα οφέλη του παιχνιδιού σε παιδιά με Δ.Α.Φ. ($pvalue < \alpha = 0.001$) (Παράρτημα Γ).

Για τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, αν η αναγνώριση των ωφελειών του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος επιδρά στη συχνότητα χρήσης του, πραγματοποιήθηκε η εξέταση συσχέτισης (συνάφειας) ή ανεξαρτησίας των ερωτήσεων 8 και 10 του ερωτηματολογίου.

Εφαρμόζοντας το χ^2 στατιστικό τεστ στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των ερωτήσεων 8 και 10 βλέπουμε πως παραβιάζεται η υπόθεση ότι το 25 % των αναμενόμενων συχνοτήτων δεν είναι μικρότερες του 5. Έτσι, με βάση τη θεωρία είμαστε υποχρεωμένοι να υλοποιήσουμε το στατιστικό τεστ του Fisher. Το συμπέρασμα που εξάγουμε είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις ερωτήσεις 8 & 10(A)- 10(E) ($pvalue > \alpha = 0.05$) (Παράρτημα Γ).

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση διαπιστώνουμε μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι το παιχνίδι ενισχύει τη συμμετοχή παιδιών με Δ.Α.Φ. σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης ($pvalue = 0.002 < \alpha = 0$).

Για τη διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, αν η αναγνώριση των παραγόντων που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του παιχνιδιού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος επιδρά στη συχνότητα χρήσης του, πραγματοποιήθηκε η εξέταση συσχέτισης (συνάφειας) ή ανεξαρτησίας των ερωτήσεων 8 και 13 του ερωτηματολογίου.

Εφαρμόζοντας το χ^2 στατιστικό τεστ στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των ερωτήσεων 8 και 13 διαπιστώνουμε πως παραβιάζεται η υπόθεση ότι το 25 % των αναμενόμενων συχνοτήτων δεν είναι μικρότερες του 5. Έτσι, εφαρμόζουμε το στατιστικό τεστ του Fisher. Το συμπέρασμα που εξάγουμε είναι ότι δεν υπάρχει

στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις ερωτήσεις 8 & 13(1)- 10(ΣΤ) ($pvalue > \alpha = 0.05$)(Παράρτημα Γ).

Εξάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι επιδρούν άμεσα και επηρεάζουν και τη συχνότητα χρήσης του. Αντίθετα οι ωφέλειες του παιχνιδιού καθώς και τα εμπόδια που μπορεί να συναντά η εφαρμογή του κατά τη διάρκεια εφαρμογής του στα πλαίσια διδασκαλίας δεξιοτήτων σε μαθητές με ΔΑΦ δεν φαίνεται να ενισχύει ή να εμποδίζει τη συχνότητα χρήσης του. Εξαιρέση φαίνεται να αποτελεί η άποψη πως το παιχνίδι ενισχύει την συμμετοχή των μαθητών με ΔΑΦ σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης, κάτι που φαίνεται να παροτρύνει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς στη χρήση του.

Κατά τη διάρκεια διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων των ερευνητικών ερωτημάτων την έρευνας μας, γεννήθηκε το ερώτημα κατά πόσο οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα ή τη διδακτική τους εμπειρία. Επομένως εξετάστηκε επιπλέον η ύπαρξη συσχέτισης (συνάφειας) ή ανεξαρτησίας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 5, 7, 8 και 9 του ερωτηματολογίου ως προς το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα και τη διδακτική εμπειρία.

Εφαρμόζοντας το χ^2 στατιστικό τεστ για την μεταβλητή φύλο ως προς τις ερωτήσεις 5, 7, 8, 9 βλέπουμε πως παραβιάζεται η υπόθεση ότι το 25 % των αναμενόμενων συχνοτήτων δεν είναι μικρότερες του 5. Έτσι, με βάση τη θεωρία είμαστε υποχρεωμένοι να υλοποιήσουμε το στατιστικό τεστ του Fisher. Το συμπέρασμα που εξάγουμε είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις 7, 8, 9 ($pvalue < \alpha = 0.05$).

Ανεξαρτησία ως προς το φύλο παρατηρείται μόνο στην άποψη τους σχετικά με την φοίτηση των μαθητών με Δ.Α.Φ. στη γενική τάξη ($pvalue = 0.271 > \alpha = 0.05$).

Εφαρμόζοντας το χ^2 στατιστικό τεστ για την ηλικία των εκπαιδευτικών ως προς τις ερωτήσεις 5, 7, 8, 9 βλέπουμε πως παραβιάζεται η υπόθεση ότι το 25 % των αναμενόμενων συχνοτήτων δεν είναι μικρότερες του 5. Έτσι, με βάση τη θεωρία καταφεύγουμε στο στατιστικό τεστ του Fisher. Το συμπέρασμα που εξάγουμε είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 5, 7, 9 ($pvalue < \alpha = 0.05$).

Ανεξαρτησία ως προς την ηλικία παρατηρείται μόνο στην συχνότητα χρησιμοποίησης του παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας ($p\text{value} = 0.294 > \alpha = 0.05$).

Εφαρμόζοντας το χ^2 στατιστικό τεστ για την ειδικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις ερωτήσεις 5, 7, 8, 9 βλέπουμε πως παραβιάζεται η υπόθεση ότι το 25 % των αναμενόμενων συχνοτήτων δεν είναι μικρότερες του 5. Έτσι, με βάση τη θεωρία είμαστε υποχρεωμένοι να υλοποιήσουμε το στατιστικό τεστ του Fisher. Το συμπέρασμα που εξάγουμε είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ ειδικότητας εκπαιδευτικών και εφαρμογής παιχνιδιού στην εκπαίδευση ($p\text{value} < 0.001$).

Στις απαντήσεις των ερωτήσεων 5, 7, 9 παρατηρείται ανεξαρτησία ($p\text{value} > \alpha = 0.05$). Τέλος, ως προς την διδακτική εμπειρία δεν παρατηρείτε κάποια εξάρτηση (συνάφεια).

Κεφάλαιο 7

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Με την αποκωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων καθώς και τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας οδηγούμαστε σε αξιόλογα συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση του παιχνιδιού στη διδασκαλία δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ.

7.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε ανέδειξε τη σημαντικότητα του παιχνιδιού στη εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ καθώς ενισχύει την ανάπτυξη τους και την ικανότητά τους να μαθαίνουν δεξιότητες (Bodrova & Leong, 2005· Bulotsky-Shearer et al., 2012· Dolya, 2010· Suhonen et. al, 2015) απέναντι στο παιχνίδι (Davis, 2000). Πιο συγκεκριμένα έρευνες κατέδειξαν πως στην περίπτωση των παιδιών με ΔΑΦ το παιχνίδι τα βοηθά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις, τις δυσκολίες που συναντούν, την έλλειψη κοινωνικής ευαισθητοποίησης και αναπτύσσει αποτελεσματικά τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες στο σχολείο (Davis, 2000· Keay-Bright, 2006· Kosyvaki & Papoudi, 2016· Sallows, 2000).

Το συμπέρασμα αυτό επαληθεύτηκε στα αποτελέσματα της έρευνας καθώς έγινε ιδιαίτερα εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ. Επιλέγουν την τεχνική αυτή στη διδασκαλία τους, χρησιμοποιούν το παιχνίδι αρκετά συχνά στην εκπαίδευση των μαθητών τους με ΔΑΦ ενώ συμφωνούν με την αύξηση του χρόνου που πρέπει να καταλαμβάνει το παιχνίδι στο ημερήσιο αναλυτικό πρόγραμμα.

Όσον αφορά στις ωφέλειες του παιχνιδιού που είναι δημοφιλέστερες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Davis, 2000· Gena et al., 2007· Gmitrova et al., 2009· Jarold et al., 1993· Keay-Bright, 2006· Kosyvaki & Papoudi, 2016· Lantz, 2001· Μάρκου, 2015· Saracho, 1990· Suhonen et al., 2015· Syrjämäki et al., 2018), όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, την ίδια αναγνώριση χρήζουν κι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με ΔΑΦ με τους

συνομηλίκους τους, η ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης, η βελτίωση της επικοινωνίας και η αύξηση των ενδιαφερόντων τους φέρονται να κινητοποιούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς στη χρήση του παιχνιδιού στη διδασκαλία τους.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν κι άλλα πλεονεκτήματα του παιχνιδιού. Η ενίσχυση της επικοινωνίας, η ανάπτυξη του λόγου, της κίνησης και της βλεμματικής επαφής, η κατάκτηση κανόνων, η αύξηση της συγκέντρωσης, η βελτίωση στη θεωρία του Νου, στη λεπτή και αδρή κινητικότητα, η συναισθηματική ωρίμανση, η αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους καθώς και η προσωπική ευχαρίστηση των εκπαιδευτικών αναφέρονται ως επιπλέον ωφέλειες του παιχνιδιού. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται για τη χρήση του παιχνιδιού από ποικίλους και διαφορετικούς παράγοντες, που άλλοι προκύπτουν ερευνητικά κι άλλοι μέσα από τη προσωπική τους εμπειρία.

Ωστόσο, διερευνώντας το παιχνίδι στη διδασκαλία των μαθητών με ΔΑΦ προκύπτουν και κάποιοι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση του. Η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών καθώς και η αγνόηση από τους ίδιους της εκπαιδευτικής αξίας του παιχνιδιού φαίνεται να απασχολούν ιδιαίτερα το διδακτικό προσωπικό. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί υπερτονίζουν την δομή και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, την ανεπάρκεια χρόνου και την έλλειψη υποδομών και εξοπλισμού ως εμπόδια στη χρήση του παιχνιδιού στη διδασκαλία των παιδιών με ΔΑΦ.

Πρώτιστη ανάγκη, λοιπόν, αποτελεί η αναδιάρθρωση του προγράμματος σπουδών του σχολείου ώστε να ενταχθούν καινοτόμα μέσα διδασκαλίας όπως η τεχνική του παιχνιδιού που διερευνήθηκε και να μπορεί να εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς όταν κρίνεται απαραίτητο. Επίσης, εξίσου αναγκαία κρίνεται και η ύπαρξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ειδικότητας.

Αξίζει να σημειωθεί πως πραγματοποιούνται ορισμένα προγράμματα που μπορούν να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί. Παρόλα αυτά η ανειδίκευση τους, η οποία διαπιστώθηκε και στην έρευνα, αναδεικνύει την ανεπάρκεια της εκπαίδευσης τους και την ανάγκη τους για επιπλέον επιμόρφωση (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα, & Σμυρνωτοπούλου, 2007 ·Χάδου, 2016 ·Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η

συνεκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται σε αρχικό στάδιο εφαρμογής και γίνονται βήματα για τη βελτίωση της, διαδικασία που απαιτεί κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό. Συνεπώς, η έλλειψη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών εμποδίζει τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης και κατά επέκταση την εφαρμογή τεχνικών όπως το παιχνίδι, που μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι μαθητές με ΔΑΦ.

Μια ακόμα διαπίστωση προς αυτή την κατεύθυνση αποτελούν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις τεχνικές ενίσχυσης παιχνιδιού που έχουν εφαρμόσει οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ. Οι εκπαιδευτικοί στρέφονται στις περισσότερο δημοφιλείς τεχνικές όπως είναι οι κοινωνικές ιστορίες, η μίμηση ή το κατασκευαστικό παιχνίδι ενώ λίγοι γνωρίζουν και χρησιμοποιούν κάποια επιπλέον τεχνική.

Αναφορικά με τα είδη παιχνιδιού τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με εκείνα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Οι εκπαιδευτικοί με ΔΑΦ παρατηρούν πιο συχνά απομονωμένο και παράλληλο παιχνίδι των μαθητών με ΔΑΦ και λιγότερο συνεργατικό και ομαδικό παιχνίδι. Επίσης οι μαθητές φαίνονται να καταπιάνονται με παιχνίδια με αντικείμενα, φυσικές δραστηριότητες ή κατασκευαστικό παιχνίδι και πιο σπάνια θεατρικό παιχνίδι. Σε όλα τα είδη παιχνιδιού φαίνεται να παρουσιάζονται σε μικρό βαθμό η κοινωνική συμμετοχή και ο ηγετικός ρόλος από πλευράς των μαθητών με ΔΑΦ.

Επίσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζονται από την ηλικία, το φύλο και τη ειδικότητα των εκπαιδευτικών ενώ δεν επηρεάζονται από την διδακτική τους εμπειρία. Συμπερασματικά, η υλοποίηση προγραμμάτων ανεξάρτητα από την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, που θα τους περιλαμβάνει και θα τους εκπαιδεύσει όλους και θα τους καταστήσει κατάλληλα καταρτισμένους και ικανούς στο σπουδαίο έργο που έχουν αναλάβει να επιτελέσουν στην επαγγελματική τους πορεία.

Επιλογικά, τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο για την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ όσο και για τη χρήση του παιχνιδιού συμβαδίζουν με αυτά άλλων ερευνών (Francke & Geist, 2003· Kossyvaki & Papoudi, 2016· Λουκρεζή κ.ά., 2010· Παπαγεωργίου, 2010· Thomas & Smith, 2004), αφού οι εκπαιδευτικοί φέρονται να αναγνωρίζουν την αξία του και τη συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δυσκολίες που αναδύονται στη χρήση των τεχνικών συνάδουν με τις δυσκολίες που καταγράφονται σε παρόμοιες έρευνες (Δημητρίου,

Κόσμου & Κυριαζή, 2014) όπως και οι διαφορές συγκριτικά με τα δημογραφικά στοιχεία (Γκαράνη, 2008). Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί πως η ανάγκη των εκπαιδευτικών για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και την ύπαρξη δια βίου εκπαίδευσης σημειώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό και σε άλλες έρευνες (Δούκας κ.ά., 2007· Χάδου, 2016· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Τέλος, πραγματοποιείται μια προσπάθεια εξήγησης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω τα ευρήματα της έρευνας μας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, λοιπόν, φαίνεται να επηρεάζονται από τις κατά καιρούς έρευνες που τους προσφέρουν τρόπους διδασκαλίας και τους βοηθούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια που συναντούν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Επίσης οι δυσκολίες που τους προκύπτουν εστιάζονται στην έλλειψη εκπαίδευσης τους καθώς και στην κατάσταση του κάθε μαθητή. Επομένως οι ίδιοι φαίνεται να πιστεύουν πως με τη σωστή εκπαίδευση δύναται να ξεπεραστεί οποιοσδήποτε σκόπελος και όλοι οι μαθητές να κατακτήσουν στο μέγιστο τις δεξιότητες που μπορούν.

Οποιαδήποτε διαφορά απόψεων με βάση την ηλικία ή την ειδικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να ερμηνευτεί χωρίς δυσκολία. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε μικρή ηλικιακή ομάδα μπορεί να έχουν έλλειψη εμπειρίας συγκριτικά με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς, έχουν όμως πιο έντονα στη μνήμη τους όλη τη θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση που τους πρόσφερε το πανεπιστήμιο. Έτσι, είναι περισσότερο ανοιχτοί σε νέες τεχνικές και σε παρεμβάσεις νέων ερευνών ενώ ενστερνίζονται πιο εύκολα καινούριες θεωρίες μάθησης και εκπαίδευσης. Ακόμα οι διαφορές σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών εξηγούνται αν αναλογιστούμε τις διαφορές εκπαίδευσης του κάθε τομέα. Για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής γνωρίζει πολλά περισσότερα για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ και για τον τρόπο συμπεριφοράς και καλλιέργειας των δεξιοτήτων τους.

Για να συνοψίσουμε, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στο μεγαλύτερο μέρος τους κρίνονται ως αναμενόμενα, αν και δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί γενίκευση στο πληθυσμό, λόγω των περιορισμών που υπάρχουν. Ως εκ τούτου, εκτός των αναμενόμενων απαντήσεων εκμαιούτηκαν και αρκετά στοιχεία από τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και ειδικότητας, που μπορούν να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική έρευνα όπως και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

7.2. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν πιθανές αδυναμίες ή προβλήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, υπόκειται σε μια σειρά περιορισμών. Η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της μειώνει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στο συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη δειγματοληπτική διαδικασία ίσως τα άτομα που συμμετείχαν να μην αντιπροσωπεύουν όλα τα άτομα του πληθυσμού. Επίσης δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια ο αριθμός των ατόμων που δεν επέστρεψε το ερωτηματολόγιο (Creswell, 2011).

Επιπρόσθετα, ενώ ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν αρκετός για τη διεξαγωγή της έρευνας και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα ευρήματα της έρευνας θα κατέληγαν σε πιο έγκυρα και γενικεύσιμα αποτελέσματα αν ο αριθμός του δείγματος ήταν μεγαλύτερος. Έναν, ακόμα, περιορισμό αφορά και ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας. Όπως διαπιστώθηκε στη συγκέντρωση των δεδομένων, με το μοίρασμα του ερευνητικού μας εργαλείου του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρειάζονταν περισσότερο χρόνο, λόγω των προσωπικών τους υποχρεώσεων για να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αποστολή επιπλέον απαντήσεων σε μεταγενέστερο χρόνο κι ενώ είχε ξεκινήσει η ανάλυση των δεδομένων.

Επιπρόσθετο περιορισμό αποτελεί και η μη δυνατότητα της σίγουρης εξασφάλισης ενός χαρακτηριστικού του δείγματος που μας αφορά. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα μας είναι όλοι εκπαιδευτικοί που έχουν συναντήσει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας μαθητές με ΔΑΦ. Το χαρακτηριστικό αυτό εξασφαλίστηκε με προσωπική ερώτηση σε κάθε συμμετέχοντα στην έρευνα. Δεν έχει διασφαλιστεί όμως με κάποιο άλλο τρόπο, όπως για παράδειγμα με κάποια άλλη επιπλέον ερώτηση στο ερωτηματολόγιο.

Ακολούθως, η πραγματοποίηση της τριγωνοποίησης θα διασφάλιζε επιπλέον εγκυρότητα και αξιοπιστία στα ευρήματα μας. Η χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων θα μπορούσε να μας επιφέρει πιο αντικειμενικά αποτελέσματα, αν και αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία. Η χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών

μεθόδων, δηλαδή μια έρευνα μεικτών μεθόδων καταλήγει σε πιο εμπειριστατωμένα ευρήματα (Creswell, 2011). Επομένως, θα μπορούσαμε εκτός από το ερωτηματολόγιο που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί να πραγματοποιήσουμε και μια σειρά συνεντεύξεων μαζί τους. Τέλος, η διασφάλιση ζητημάτων δεοντολογίας που αποτελεί βασικό περιορισμό θεωρούμε πως επιτεύχθηκε στο μέγιστο.

7.3. Εισηγήσεις

Με την ολοκλήρωση της έρευνας και την ανάδειξη των συμπερασμάτων αλλά και των περιορισμών καλούμαστε να διατυπώσουμε ορισμένες προτάσεις που αφορούν είτε την υπάρχουσα έρευνα είτε περαιτέρω έρευνες με διαφορετικό περιεχόμενο.

Η παρούσα έρευνα προσεγγίζει το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ μέσα από το παιχνίδι. Αναδεικνύει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές παιχνιδιού, τις ωφέλειες και τα εμπόδια, όπως προκύπτουν μέσα από τις εμπειρίες τους. Ωστόσο, κάθε ωφέλεια, τεχνική και εμπόδιο θα μπορούσε να ερευνηθεί ξεχωριστά ώστε να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά τους και επιπρόσθετα σημαντικά ευρήματα σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ.

Ταυτόχρονα η έρευνα σχετικά με την ύπαρξη κατάλληλων και αποτελεσματικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής δύναται να αναδείξει σημαντικά ευρήματα. Επιπλέον ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν οι αντιλήψεις των μαθητών χωρίς ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαίδευσή τους.

Ακολούθως, η εν λόγω έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί με την πραγματοποίηση της τριγωνοποίησης ώστε να προβούμε σε υψηλότερου βαθμού εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Επίσης, Η έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί σε άλλη χρονική περίοδο ώστε να εξακριβωθεί η σταθερότητα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, γεγονός που επηρεάζει άμεσα τις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες.

Τέλος, σχετικά με τους συμμετέχοντες προτείνεται η επιλογή μεγαλύτερου δείγματος ώστε να οδηγηθούμε σε πιο αντικειμενικά και γενικεύσιμα ευρήματα. Επιπλέον η υλοποίηση της ίδιας έρευνας σε άλλο δείγμα όπως γονείς ή συμμαθητές παιδιών με ΔΑΦ θα προσέγγιζε μια διαφορετική οπτική του θέματος και θα πραγματοποιούνταν συγκρίσεις που θα κατέληγαν σε ενδιαφέροντα ευρήματα.

Επίλογος

Η καθιέρωση της ενιαίας εκπαίδευσης αποτελεί ένα αρκετά ευαίσθητο θέμα. Το «Σχολείο για Όλους» αποτελεί υποχρέωση μιας δημοκρατικής κοινωνίας καθώς συνιστά την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να συμβάλει καθοριστικά στην μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού και δεν πρέπει να την αμελούμε έως ότου καθιερωθεί με επιτυχία.

Δικαίωμα στο «Σχολείο για όλους» έχουν αναμφισβήτητα και τα παιδιά με ΔΑΦ. Για να συνοψίσουμε, η διαταραχή αυτιστικού φάσματος επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών στους τομείς της συμπεριφοράς, της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Shin et al., 2016). Ο τομέας που διαφοροποιεί, όμως, σε σημαντικό βαθμό τα παιδιά με ΔΑΦ από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά ακόμα και από τα παιδιά με άλλες δυσκολίες είναι κατάκτηση δεξιοτήτων, όπως η κοινωνική τους ανταπόκριση ακόμα και στους πιο δικούς τους ανθρώπους (Γενά, 2017).

Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα πως απαιτείται άμεση παρέμβαση μέσα από προγράμματα που χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές. Μια στρατηγική αποτελεί και η χρήση του παιχνιδιού. Το παιχνίδι είναι δύσκολο να καθοριστεί με ακρίβεια. Σαν φαινόμενο έχει εμπνεύσει εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να το εξηγήσουν, να το καταλάβουν και να καθορίσουν τα κριτήρια που το περιβάλλουν (Saracho, 1990) αλλά πάντα εμπνέει η χρήση του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν τη σημαντική θέση που κατέχει για τους εκπαιδευτικούς το παιχνίδι στη διδασκαλία τους καθώς και την επιθυμία τους να καθιερωθεί ως βασικότερο συστατικό του αναλυτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν μια σειρά από ωφέλειες που ενισχύουν τον προσανατολισμό στην καθιέρωση της χρήσης τους στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ. Επίσης μέσα από την καταγραφή των εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί αναδείχθηκαν και καταγράφηκαν προβλήματα, όπως η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που αφορούν συνολικά την εκπαίδευση και η επίλυση τους θα μας οδηγήσει στο εκπαιδευτικό σύστημα που όλοι επιθυμούμε.

Παράρτημα Α

Ερευνητικό εργαλείο

Α.1 Ερωτηματολόγιο

Το παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Συνοδευτική Επιστολή

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Ονομάζομαι Ρίγα Δέσποινα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Η παρακάτω έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια του προγράμματος "Σπουδές στην Εκπαίδευση", με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή, σκοπός της οποίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.


Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, Γενικής ή Ειδικής Αγωγής, που εργάζονται ή έχουν εργασθεί με κάποιον/α μαθητή/τρια με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Περιέχει 24 ερωτήσεις και η συμπλήρωσή του εκτιμάται ότι θα διαρκέσει λιγότερο από 10 λεπτά.

Η συμβολή σας θα είναι πολύτιμη καθώς τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα βοηθήσουν στη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και στην αναγνώριση των εμποδίων που συναντά η χρήση του.

Επιτρέψτε μου να σας διαβεβαιώσω ότι όλες οι πληροφορίες είναι ανώνυμες, εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Σε περίπτωση που χρειάζεστε περισσότερες πληροφορίες και διευκρινίσεις, επικοινωνήστε μαζί μου στο e-mail: despoina.riga@st.ouc.ac.cy

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο σας!

Με εκτίμηση,
Ρίγα Δέσποινα



ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
www.ouc.ac.cy

ΕΠΟΜΕΝΟ

Μην υποβάλετε ποτέ κωδικούς πρόσβασης μέσω των Φορμών Google.

Το παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

* Απαιτείται

Α. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο *

Άρρεν

Θήλυ

2. Ηλικία *

- 21 - 25
- 26 - 30
- 31 - 35
- 36 - 40
- 41 και άνω

3. Ειδικότητα *

- Δάσκαλος ΕΑΕ (ΠΕ71, ΠΕ70.50)
- Δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης (ΠΕ70)
- Νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης (ΠΕ60)
- Νηπιαγωγός ΕΑΕ (ΠΕ60.50)
- Άλλο

4. Χρόνος διδακτικής εμπειρίας (σε διδακτικά έτη) *

- 1 - 5
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- 21 - 25
- 25 και άνω

Μην υποβάλλετε ποτέ κωδικούς πρόσβασης μέσω των Φορμών Google.

Το παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

* Απαιτείται

Β. Ψηφιακό Προφίλ Εκπαιδευτικών

5. Ποια είναι η γνώμη σας για τη φοίτηση των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στη γενική τάξη; *

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

6. Γιατί;

Η απάντησή σας

7. Ποια είναι η γνώμη σας για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος; *

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

8. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι στη διδασκαλία σας;

*

- Κάθε μέρα
 Πολύ συχνά
 Μερικές φορές
 Σπάνια
 Ποτέ

9. Πρέπει να καταλαμβάνει το παιχνίδι μεγαλύτερο κομμάτι στο αναλυτικό πρόγραμμα; *

- Συμφωνώ απόλυτα
 Συμφωνώ
 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
 Διαφωνώ
 Διαφωνώ απόλυτα

Γ. Το παιχνίδι στην εκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

10. Σημειώστε σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με τις ωφέλειες της χρήσης του παιχνιδιού; *

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Βελτιώνει την επικοινωνία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών με ΔΑΦ με τους συνομηλίκους του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μειώνει τις στερεοτυπικές συμπεριφορές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυξάνει τα ενδιαφέροντα των παιδιών με ΔΑΦ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Αυξάνει τα ενδιαφέροντα των παιδιών με ΔΑΦ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενισχύει την παρουσίαση δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Αυτή η ερώτηση απαιτεί μία απάντηση ανά σειρά

11. Έχετε εντοπίσει άλλες ωφέλειες της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ; *

- Ναι
 Όχι

12. Αν απαντήσατε "ναι", ποιες είναι αυτές;

Η απάντησή σας

13. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ; *

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Έλλειψη της κατάλληλης λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΑΦ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα των μαθητών με ΔΑΦ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δυσκολία δημιουργίας φανταστικών καταστάσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Δυσκολία στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποχή από συμβολικό ή αναπαραστατικό παιχνίδι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλλειψη μμητικής ικανότητας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αιγνωση από τους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής αξίας του παιχνιδιού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Έχετε εντοπίσει κάποιους άλλους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ; *

Ναι

Όχι

15. Αν απαντήσετε "ναι", ποιοι είναι αυτοί;

Η απάντησή σας

16. Έχετε εφαρμόσει κάποιες από τις παρακάτω τεχνικές ενίσχυσης παιχνιδιού στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ; *

- Διαδραστικό Μοντέλο Ομαδικού Παιχνιδιού (Intergrated Play Groups Model-IPG)
- Μίμηση
- Κοινωνικές Ιστορίες
- Μέθοδος TableTop IdentiPlay (Επιτραπέζιο Παιχνίδι)
- Λογισμικό ReActivities ©
- Κατασκευαστικό Παιχνίδι
- Άλλο:

Δ. Κατηγορίες Παιχνιδιών που μπορούν να παρατηρηθούν στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

17. Σε ποιον βαθμό έχετε παρατηρήσει τα παρακάτω είδη παιχνιδιού σε μαθητές με ΔΑΦ με βάση την αλληλεπίδρασή τους με άλλα παιδιά; *

	Περα Πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Καμία Αλληλεπίδραση Παιχνιδιού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απομονωμένο Παιχνίδι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παράλληλο Παιχνίδι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ομαδικό Παιχνίδι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργατικό Παιχνίδι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Πόσο συχνά παρατηρείτε τις παρακάτω συμπεριφορές σε μαθητές με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης κάποιου είδους παιχνιδιού; *

	Κάθε μέρα	Πολύ συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
Ασκοπη μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πλήρης έλλειψη συγκέντρωσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απλός θεατής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρουσία επιθετικής συμπεριφοράς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνομιλία με τον εκπαιδευτικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνομιλία με τους συνομηλίκους του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απλή λήψη γνωστικών πληροφοριών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Παρουσία λειτουργικότητας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρουσία εξερευνητικού παιχνιδιού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικοινωνιακή συμμετοχή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμμετοχή σε παιχνίδια με κανόνες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Σε ποιον βαθμό έχετε παρατηρήσει τα παρακάτω είδη εκπαιδευτικού παιχνιδιού σε παιδιά με ΔΑΦ; *

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Φυσικό/Σωματικό παιχνίδι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παιχνίδια με αντικείμενα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κατασκευαστικό παιχνίδι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θεατρικό παιχνίδι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Φωτοτυπώσατε τα Windows

20. Κατά τη διάρκεια του φυσικού/σωματικού παιχνιδιού πόσο συχνά ο μαθητής με ΔΑΦ παρουσιάζει τα παρακάτω; *
(Το φυσικό/σωματικό παιχνίδι απαιτεί από τα παιδιά να χρησιμοποιούν το σώμα τους για να εκτελέσουν μεγάλες ενέργειες, συμπεριλαμβανομένων της εκτέλεσης άλματος, του τρέξιμου ή της οδήγησης τρίκυκλου ή ποδηλάτου).

	Κάθε μέρα	Πολύ συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
Συχνότητα παιχνιδιού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ικανότητα επικοινωνίας/ανταλλαγής ιδεών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνική συμμετοχή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ηγετικό ρόλο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Κατά τη διάρκεια του κατασκευαστικού παιχνιδιού πόσο συχνά ο μαθητής με ΔΑΦ παρουσιάζει τα παρακάτω; *
(Το κατασκευαστικό παιχνίδι περιλαμβάνει μικρές ατομικές κατασκευές ή μεγάλες κατασκευές δαπέδου).

	Κάθε μέρα	Πολύ συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
Συχνότητα παιχνιδιού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ικανότητα επικοινωνίας/ανταλλαγής ιδεών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνική συμμετοχή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ηγετικό ρόλο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με αντικείμενα πόσο συχνά ο μαθητής με ΔΑΦ παρουσιάζει τα παρακάτω; *
(Το παιχνίδι με αντικείμενα περιλαμβάνει το χειρισμό σχετικά μικρών τεμαχίων εξοπλισμού όπως παζλ ή σετ πινάκων).

	Κάθε μέρα	Πολύ συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
Συχνότητα παιχνιδιού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ικανότητα επικοινωνίας/ανταλλαγής ιδεών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνική συμμετοχή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ηγετικό ρόλο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού παιχνιδιού πόσο συχνά ο μαθητής με ΔΑΦ παρουσιάζει τα παρακάτω; *
(Το θεατρικό παιχνίδι απαιτεί το παιδί να εκτελεί ένα ρόλο που μπορεί να αντιπροσωπεύει εμπειρίες της ζωής του).

	Κάθε μέρα	Πολύ συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
Συχνότητα παιχνιδιού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ικανότητα επικοινωνίας/ανταλλαγής ιδεών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κοινωνική συμμετοχή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ηγετικό ρόλο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο που έχετε εντοπίσει στη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ;

Η απάντησή σας

**Σας Ευχαριστώ πολύ για
τον χρόνο σας.**

ΠΙΣΩ

ΥΠΟΒΛΗ

Μην υποβάλετε ποτέ κωδικούς πρόσβασης μέσω των Φορμών Google.

Παράρτημα Β

Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου

Ερωτήσεις 10(A)-10(ΣΤ). Εξετάζουμε αν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αποτελούν κλίμακα. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε το συντελεστή Cronbach's Alpha. Καθώς Cronbach's Alpha= 0,882 > 0,7.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,882	,887	6

Ερωτήσεις 18 (Ε)-18 (Λ). Εξετάζουμε αν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις συνθέτουν κλίμακα. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε το συντελεστή Cronbach's Alpha. Καθώς Cronbach's Alpha= 0,819 > 0,7.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items

,819	,820	7
------	------	---

Ερωτήσεις 22 (Α)-22 (Δ). Εξετάσαμε αν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις συνθέτουν κλίμακα. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε το συντελεστή Cronbach's Alpha. Καθώς Cronbach's Alpha= 0.741.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,740	,741	4

Ερωτήσεις 23 (Α)-23 (Δ). Εξετάσαμε αν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αποτελούν κλίμακα. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε το συντελεστή Cronbach's Alpha. Καθώς Cronbach's Alpha= 0.906 (πολύ κοντά στο 1).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,906	,906	4

Παράρτημα Γ

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Γ.1 Πίνακες

Πίνακας 1

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,817 ^a	4	,000	,009
Likelihood Ratio	22,665	4	,000	,000
Fisher's Exact Test	23,528			,000
N of Valid Cases	103			

a. 5 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Πίνακας 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,513 ^a	4	,033	,065
Likelihood Ratio	10,679	4	,030	,018
Fisher's Exact Test	10,917			,013
N of Valid Cases	103			

a. 5 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Πίνακας 3

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,071 ^a	6	,233	,123
Likelihood Ratio	8,308	6	,216	,144
Fisher's Exact Test	11,584			,093

N of Valid Cases	103			
------------------	-----	--	--	--

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 4

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,972 ^a	6	,240	,188
Likelihood Ratio	8,141	6	,228	,170
Fisher's Exact Test	8,800			,140
N of Valid Cases	103			

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Πίνακας 5

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,629 ^a	6	,049	,043
Likelihood Ratio	11,627	6	,071	,038
Fisher's Exact Test	13,173			,022
N of Valid Cases	103			

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Πίνακας 6

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,713 ^a	6	,000	,005
Likelihood Ratio	12,464	6	,052	,026
Fisher's Exact Test	13,153			,021
N of Valid Cases	103			

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Πίνακας 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,349 ^a	6	,000	,000
Likelihood Ratio	18,913	6	,004	,001
Fisher's Exact Test	18,417			,002
N of Valid Cases	103			

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Πίνακας 8

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,528 ^a	8	,174	,145
Likelihood Ratio	15,113	8	,057	,024
Fisher's Exact Test	14,843			,040
N of Valid Cases	103			

a. 8 cells (53,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Πίνακας 9

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,795 ^a	8	,670	,539
Likelihood Ratio	6,636	8	,576	,474
Fisher's Exact Test	9,988			,452
N of Valid Cases	103			

a. 9 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 10

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,177 ^a	8	,923	,893
Likelihood Ratio	3,371	8	,909	,899
Fisher's Exact Test	5,832			,891
N of Valid Cases	103			

a. 9 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Πίνακας 11

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,054 ^a	8	,641	,533
Likelihood Ratio	6,358	8	,607	,532
Fisher's Exact Test	9,271			,531
N of Valid Cases	103			

a. 8 cells (53,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Πίνακας 12

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,499 ^a	8	,386	,331
Likelihood Ratio	8,315	8	,403	,299
Fisher's Exact Test	11,277			,216
N of Valid Cases	103			

a. 8 cells (53,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Πίνακας 13

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,922 ^a	8	,766	,733
Likelihood Ratio	4,350	8	,824	,818
Fisher's Exact Test	7,394			,742
N of Valid Cases	103			

a. 8 cells (53,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Πίνακας 14

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,036 ^a	8	,854	,820
Likelihood Ratio	4,294	8	,830	,829
Fisher's Exact Test	7,900			,731
N of Valid Cases	103			

a. 9 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Πίνακας 15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,465 ^a	8	,487	,305
Likelihood Ratio	7,252	8	,510	,401
Fisher's Exact Test	10,878			,342
N of Valid Cases	103			

a. 9 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Βιβλιογραφία :

- Αγγελή, Κ., & Βλάχου. Μ. (2004). Τεχνικές και Μέθοδοι Αντιμετώπισης Προβλημάτων Στην Τάξη. Στο Καλαντζή – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.), *Προσαρμογή στο Σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 77-86). Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Αντωνιάδη Φ. (2009). *Οι απόψεις κι αντιλήψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες : Η περίπτωση μαθητών Β΄ τάξης Γυμνασίου της επαρχίας Πάφου*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε το Μάρτιο του 2016 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/114303/files/ANTONIADI%20FOTIAN.pdf>
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (4th ed.)*. Washigton, DC: Author
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Becker, J. L., & Rogers, E. C., & Burrows, B. (2017). Animal-assisted Social Skills Training for Children with Autism Spectrum Disorders. *Anthrozoös, 30*(2), 307-326. Ανακτήθηκε τις 28 Φεβρουαρίου 2018 από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08927936.2017.1311055>
- Brodin, J. (1999). Play in Children with Severe Multiple Disabilities: Play with toys - a review. *International Journal of Disability Development and Education, 46* (1). Ανακτήθηκε τις 20 Νοεμβρίου 2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/103491299100704>

Burghardt, G. M. (2010). Defining and Recognising Play. In P. Nathan & Pellegrini A. D. (Eds). *The Oxford Handbook of the Development of Play*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0002

Γενά, Α. (2017). *Συστημική, Συμπεριφορική – Αναλυτική Προσέγγιση. Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με Νευρο – Αναπτυξιακές Διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Αθήνα Gutenberg.

Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. & Καλύβα, Ε (2015). *Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη*. Στο Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (Επιμ.), παρουσιάστηκε στο Συνέδριο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας (σσ. 1236-1243). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε τις 9 Οκτωβρίου 2017 από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1236-1328.pdf>

Γεωργούλα, Μ. (2010). *Το θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο*. Ανακτήθηκε τις 2 Μαρτίου 2016 από http://edu4adults.blogspot.gr/2010/07/blog-post_19.html

Γκαρανή, Σ. (2006). *Αυτισμός και παιχνίδι – μια πιλοτική έρευνα της καταγραφής και διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών, εκπροσώπων ειδικοτήτων (εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) και γονέων για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με αυτισμό*. Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο του 2018 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12515/2/GaraniMsc.pdf>

Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2006). Standards, Science, and the Role of Play in Early Literacy Education. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 57-73). doi: 10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0004

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων, Εκδόσεις Έλλην.

Cumine, V., Dunlop, J. & Stevenson, G. (2000). *Autism in the Early Years: A Practical Guide*. New York: David Fulton Publishers

- Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*. (μετ. Φωτεινή Μεγαλούδη). Αθήνα: Σαββάλας
- Δημητρίου, Ι., Κόσμου, Α. & Κυριαζή, Δ. Β. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για την εκπαίδευση των παιδιών και εφήβων στο νομό Ηρακλείου*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό ίδρυμα Κρήτης, Ηράκλειο. Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο του 2018 από http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2014/DimitriouIoanna,KosmouAnna,KyriaziDespoinaVasiliki/attached-document-1429864174-830819-15663/DimitriouIoanna_KosmouAnna_KyriaziDespoina2014.pdf
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Συρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 13, 113-123. Ανακτήθηκε τον Μάιο του 2018 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Έλλην
- Davis, K. (2000). Play in the lives of young children with autism. *The Reporter* 5 (2), σς 18. Ανακτήθηκε τις 20 Απριλίου 2018 από <https://www.iidc.indiana.edu/pages/Play-in-the-Lives-of-Young-Children-with-Autism>
- Dev, P. C. (2014). Using social stories for students on the autism spectrum: teacher perspectives. *Pastoral Care in Education*, 32(4), σς 284-294. Ανακτήθηκε τις 20 Απριλίου 2018 από <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.974662>
- DeVries, W. A. (2006). McDowell, Sellars, and Sense Impressions. *European Journal of Philosophy*, 14(2). Ανακτήθηκε τις 15 Νοεμβρίου 2017 από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-0378.2006.00221.x/abstract>
- Dr Rose, R., & Anketell, C. (2009). The Benefits of Social Skills Groups for Young People with Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. *Child Care in Practice*, 15(2), 127 - 144. Ανακτήθηκε τις 28 Φεβρουαρίου 2018 από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13575270802685377>

Duncan, A. W., & Klinger., L. G. (2010). Autism Spectrum Disorders: Building Social Skills in Group, School, and Community Settings. *SocialWorkwithGroups*, 33(2-3), 175 -193. Ανακτήθηκε τις 28 Φεβρουαρίου 2018 από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01609510903366244>

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Νόμος. (2008, 2 Οκτωβρίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Τεύχος 1, Αρ. 199, 3699/2008*, σσ. 3499-3520.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών. Εκδόσεις: Κριτική.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.

Federlein, A. , Lessen-Firestone, J. & Elliott, S. (1982). Special education preschoolers: evaluating their play. *Early Child Development and Care*, 9(3-4), σσ 245-254. Ανακτήθηκε τις 20 Απριλίου 2018 από <https://doi.org/10.1080/0300443820090304>

Fotopoulou, K. (2006). *Policy, provision and practice of inclusive education in Greece: A dissertation submitted in part fulfillment of the requirements for the degree of MSc. in the school of education*. Ανακτήθηκε τις 5 Σεπτεμβρίου 2017 από http://www.fotopoulou.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=137%3Apolicy-provision-and-practice-of-inclusive-education-in-greece&catid=54%3Aeducation-research&Itemid=159&lang=el

Francke, J., & Geist, E. A. (2003). The Effects of Teaching Play Strategies on Social Interaction for a Child With Autism: A Case Study. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(2). Ανακτήθηκε τις 20 Νοεμβρίου 2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568540409595028>

Freud, S. (2005). *Μεταψυχολογικά κείμενα του 1915*. (μετ. Κ. Μηλιτιάδης). Αθήνα : Κοροτζί

- Frith, U. (1999). *Αυτισμός* (Γ. Καλομοίρης Μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41(6). DOI: 10.1080/00207590500492658
- Gena, A., & Papadopoulou, E., & Loukrezi, S., & Galanis, P. (2007). The play of children with autism: theory, assessment, and research on treatment. In L. B. Zhao (Eds). *Autism Research Advances* (pp. 1 – 40). Nova Science Publishers, Inc.
- Gmitrova, V., Podhajecká, M. & Gmitrov, J. (2009). Children's play preferences: implications for the preschool education. *Early Child Development and Care*, 179(3). Ανακτήθηκε τις 20 Απριλίου 2018 από <https://doi.org/10.1080/03004430601101883>
- Harry, D. & Garner, P. (1999). *World yearbook of education 1999. Inclusive education*. Abingdon: Kogan Page. Ανακτήθηκε τις 5 Σεπτεμβρίου 2017 από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=u7Hs7l2t1wwC&oi=fnd&pg=PP2&dq=inclusive+education+definition&ots=belr9sE7iH&sig=L2xf-zPqfbMNHncBeG8OH20cGI0&redir_esc=y#v=onepage&q=inclusive%20education%20definition&f=true
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (Χ. Λυμπεροπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα :Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση: 2009)
- Jarrold, C., Boucher, J., Smith, P. (1993). Symbolic Play in Autism: A Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(2). Ανακτήθηκε τις 17 Νοεμβρίου 2017 από <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01046221>
- Jolley, R. P. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders. *Autism*, 7 (4): 347- 360. Ανακτήθηκε τις 20 Νοεμβρίου 2017 από <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361303007004002>
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Kalyva, E. & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through the 'Circle of friends': A small-scale intervention study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(3).253-261. Ανακτήθηκε τις 18 Μαρτίου 2018 από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-3148.2005.00232.x/abstract?deniedAccessCustomisedMessage=&userIsAuthenticated=false>

Κυπριωτάκης, Α. (2009). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Συγγραφέας

Keay-Bright, W. (2006). ReActivities © : autism and play. *Digital Creativity*, 17(3). Ανακτήθηκε τις 20 Νοεμβρίου 2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14626260600882414>

Kerr, K., & Smyth, P., & Mcdowell, C. (2003). Precision Teaching Children with Autism: Helping design effective programmes. *Early Child Development and Care*, 173(4). Ανακτήθηκε τις 10 Νοεμβρίου 2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443032000079087>

Kossyvaki, L., & Papoudi, D.(2016) A Review of Play Interventions for Children with Autism at School. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 45-63. Ανακτήθηκε τις 12 Οκτωβρίου 2017 από http://www.google.gr/books?id=kT8DbfNcU5wC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Λουκρέζη, Σ., & Γενά, Α., & Μπεζεβέγκης, Η. (2010). Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού: Μελέτη Περίπτωσης παιδιού με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. *Ψυχολογία*, 17(4), 367 – 381.

Lantz, J. (2001). Play time: An examination of play intervention strategies for children with autism spectrum disorders. *The Reporter*, 6(3), σσ 1-7, 24. Ανακτήθηκε τις 20 Απριλίου 2018 από <https://www.iidc.indiana.edu/pages/Play-Time-An-Examination-Of-Play-Intervention-Strategies-for-Children-with-Autism-Spectrum-Disorders>

Lee, J., & Vargo. K. K. (2017). Physical Activity into Socialization: A Movement – based Social Skills Program for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Physical*

Education, Recreation & Dance, 88(4), 7 -13. Ανακτήθηκες 28 Φεβρουαρίου 2018 από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07303084.2016.1270788>

Lin, F. & Kubina Jr., R. (2015). Imitation fluency in a student with autism spectrum disorder: an experimental case study. *European Journal of Behavior Analysis*, 16(1), σσ 2-20. Ανακτήθηκε τις 20 Απριλίου 2018 από <https://doi.org/10.1080/15021149.2015.1065637>

Μάρκου Π. (2015). Το Παιχνίδι ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. *Περιοδικό CVP Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε τις 21 Νοεμβρίου 2017 από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou.htm>

Ματσόπουλος, Α. (2004). Αξιολόγηση Βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς(A.L.A.S.): ένα διεπιστημονικό μοντέλο για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου. Στο Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.), *Προσαρμογή στο Σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*(σελ.144-170). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπατσιδής, Α. (2014). *Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το S.P.S.S. Διδακτικές Σημειώσεις*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Markodimitraki, M., & Kypriotaki, M., & Ampartzaki, M., & Manolitsis, G. (2012). Effects of context and facial expression on imitation tasks in preschool children with autism. *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2012.721357

Martin, N. (2009). Art therapy and autism: Overview and recommendations. *Art Therapy*, 26(4), 1, 87 -190.

Miller E.& Almon J. (2009). Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School, *Alliance for Childhood*. Ανακτήθηκε τις 20 Νοεμβρίου 2017 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>

Moss, J., & Howlin, P. (2009). Autism spectrum disorders in genetic syndromes: implications for diagnosis, intervention and understanding the wider autism spectrum disorder population. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(10).

από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2788.2009.01197.x/full>

Ο Περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Νόμος (1985, 30, Σεπτεμβρίου), *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, Νόμος υπ. αριθ. 1566\30-9-1985, ΦΕΚ 167\Α\30-9-1985. Ανακτήθηκε τις 2 Οκτωβρίου 2017 από http://dide.flo.sch.gr/web/wpcontent/uploads/2013/05/DIDEFlorinas_N_1566_1985_Me_Oles_Tis_Allages.pdf

Ο' Callaghan, F. J. (2002). Autism – what is it and where does it come from?. *QJM: An International Journal of Medicine*, 95 (5). Ανακτήθηκε τις 20 Οκτωβρίου 2017 από <https://academic.oup.com/qjmed/article/95/5/263/1503009?searchresult=1>

Ozonoff, S., & South, M. (2001). Early Social Development in Young Children with Autism: Theoretical and Clinical Implications. In G. Bremner, & A. Fogel (Eds.), *Blackwell Handbook of Infant Development* (pp. 565 – 588). Blackwell Publishers. Ανακτήθηκε τις 5 Νοεμβρίου από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470996348.ch20/pdf>

Ο' Neil, S. (2008). The meaning of autism: beyond disorder. *Disability&Society*, 23(7). Ανακτήθηκε τις 20 Οκτωβρίου 2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687590802469289>

Owens, G., Granader, Y., Humphrey, A., Baron-Cohen, S. (2008). LEGO Therapy and the Social Use of Language Programme: An Evaluation of two social skills interventions for children with high functioning autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10). Ανακτήθηκε τις 22 Νοεμβρίου 2017 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18566882>

Παπαγεωργίου, Κ. (2010). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο. *Τα Εκπαιδευτικά*, 95-96, 85-103. Ανακτήθηκε το Μάρτιο του 2016 από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_95-96.pdf

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.

- Pellegrini A. D., & Smith P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Association for Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2). Ανακτήθηκετις 20 Νοεμβρίου 2017 από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1475-3588.00212/abstract>
- Quill, K.A. (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. Albany, NY: Delmar. Ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2017, από http://www.google.gr/books?id=kT8DbfNcU5wC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη-Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συριοπούλου - Δελλή, Χ. (2011). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ) στο σχολείο. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 5, 20-31. Ανακτήθηκε τον Απρίλιο του 2018 από <http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue5/SYRIOPOYLOY-DELH.pdf>
- Συριοπούλου Δελλή, Χ. Κ. & Κασίμος, Δ. Χ. (2013). *Επικοινωνία και Εκπαίδευση Ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές / Αυτισμό*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Sallows, G. (2000). Educational Interventions for Children with Autism in the UK. *Early Child Development and Care*, 163(1). Ανακτήθηκετις 6 Νοεμβρίου 2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443001630103>
- Saracho, O. N. (1984). Construction and validation of the play rating scale. *Early Child Development and Care*, 17(2-3), σσ 199-230. Ανακτήθηκε τις 20 Απριλίου 2018 <https://doi.org/10.1080/0300443840170208>
- Saracho, O. N.(1991). Educational play in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 66(1), σσ 45-64. Ανακτήθηκε τις 20 Απριλίου 2018 από <https://doi.org/10.1080/0300443910660105>
- Segal, H. (1995). *Μέλανι Κλάιν*. (μετ. Θ. Χατζόπουλος,). Αθήνα : Καστανιώτης
- Skuse, D. H. (2011). The extraordinary political word of autism. *Brain*, 134(8). Ανακτήθηκε τις 5 Νοεμβρίου 2017 από <https://academic.oup.com/brain/article/134/8/2436/354909?searchresult=1>

- Smith P. K., & Vollstedt, R. (1985). On Defining Play: An Empirical Study of the Relationship between Play and Various Play Criteria. *ChildDevelopment*, 56(4). Ανακτήθηκε τις 20 Νοεμβρίου από <https://www.jstor.org/stable/i247350>
- Shih, W., & Patterson, S. T., & Kasari, C. (2016). Developing an Adaptive Treatment Strategy for Peer – Related Social Skills for Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(4), 469 -479. Ανακτήθηκε τις 28 Φεβρουαρίου 2018 από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15374416.2014.915549>
- Suhonen, E., Nislin, M., Alijoki, A. & Sajaniemi, N. (2015). Children's play behaviour and social communication in integrated special daycare groups. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3) σσ .287-303. Ανακτήθηκε τις 20 Απριλίου 2018 από <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1009707>
- Sylva K., Bruner J. S., & Genova P. (1976). The Role of Play in the Problem-solving of Children 3-5 years old. In J.S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its Role in Development and Evolution* (pp. 244-257). New York: Basic Books.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. (2018). Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups. *European Early Childhood Education Research Journal*. Ανακτήθηκε τις 20 Απριλίου 2018 από <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463908>
- Thomas, N., & Smith, C. (2004). Developing Play Skills in Children with Autistic Spectrum Disorders. *Educational Psychology in Practice*. 20(3). Ανακτήθηκε τις 15 Νοεμβρίου 2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0266736042000251781?src=recsys&journalCode=cepp20>
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2010). Untangling Teacher–Child Play Interactions: Do Teacher Education and Experience Influence “Good-Fit” Responses to Children's Play?. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), σσ 106-128. Ανακτήθηκε τις 20 Απριλίου 2018 από <https://doi.org/10.1080/10901021003781148>

- UNESCO, (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Ανακτήθηκε τις 1 Οκτωβρίου 2017 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO, (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Ανακτήθηκε τις 1 Οκτωβρίου 2017 από http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Vygotsky, L. (2000). Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών. (μετ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου.) Αθήνα : Gutenberg
- Χάδου, Ν. (2016). Διαβίου Μάθηση – Εκπαίδευση – Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. Στο Ε. Καραϊσκού, Γ. Κουτρουμάνος, Ι. Βουτσινάς, Π. Πέγκας, Π. Πρόντζας, Γ. Ρεντίφης & Μ. Σολάκη (Επιμ.), Ελλάδα – Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση , Δια βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή(σσ.163-172). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Δια Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας. Ανακτήθηκε το Μάιο του 2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/783>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001) Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- White, R. E. (2012). The Power of Play: A Research Summary on Play and Learning. *MinnesotaChildren'sMuseum*. Ανακτήθηκε τις 20 Νοεμβρίου 2017 από <http://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearchSummary.pdf>
- Whitebread D. (2012). The Importance of Play: A Report on the Value of Children's Play with a Series of Policy Recommendations. *UniversityofCambridge*. Ανακτήθηκε τις 21 Νοεμβρίου 2017 από http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf
- Whitehead, J. (2007). Telling It Like It Is: Developing Social Stories™ for Children in Mainstream Primary Schools. *Pastoral Care in Education*, 25(4), σσ 35-41. Ανακτήθηκε τις 20 Απριλίου 2018 από <https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2007.00423.x>

Williams, E. (2003). A Comparative Review of Early Forms of Object-Directed Play and Parent – Infant Play in Typical Infants and Young Children with Autism. *Autism*, 7(4). Ανακτήθηκε τις 21 Νοεμβρίου 2017 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14678676>

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία, Μια αναπτυξιακή προσέγγιση* (Μ. Κουλεντιάνου, Μεταφρ. Η. Μπεζεβέγκης, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg (Πρωτότυπη έκδοση: 2009).

Wing, L. (1993). The Definition and Prevalence of Autism: A Review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2(2). Ανακτήθηκε τις 5 Οκτωβρίου 2017 από <http://www.mugsy.org/wing.htm>

Winnicott, D. (1995). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. (μετ. Γ. Κωστόπουλος). Αθήνα : Καστανιώτης