

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 20 (2024)

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ: Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι



Παιχνίδι σε ετερογενείς τάξεις παιδιών με και χωρίς αναπηρία: Απόψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

Αγγελική Βελλοπούλου, Μαρία Καμπεζά, Ειρήνη Σκοπελίτη, Αριστέα Φύσσα, Βασιλική Σ. Φωτοπούλου

doi: [10.12681/icw.37082](https://doi.org/10.12681/icw.37082)

Copyright © 2025, Αγγελική Βελλοπούλου, Μαρία Καμπεζά, Ειρήνη Σκοπελίτη, Αριστέα Φύσσα, Βασιλική Σ. Φωτοπούλου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βελλοπούλου Α., Καμπεζά Μ., Σκοπελίτη Ε., Φύσσα Α., & Φωτοπούλου Β. Σ. (2024). Παιχνίδι σε ετερογενείς τάξεις παιδιών με και χωρίς αναπηρία: Απόψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 20, 49–66. <https://doi.org/10.12681/icw.37082>

Παιχνίδι σε ετερογενείς τάξεις παιδιών με και χωρίς αναπηρία: Απόψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

Αγγελική Βελλοπούλου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., avello@upatras.gr,
Μαρία Καμπεζά, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., kampeza@upatras.gr,
Ειρήνη Σκοπελίτη, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., eskopel@upatras.gr,
Αριστέα Φύσσα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., arfysa@upatras.gr,
Βασιλική Φωτοπούλου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., yfotopoulou@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο μελετά τις απόψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης (ΥΕΠΕ) για το παιχνίδι και τη σχέση του με τη μάθηση σε ετερογενείς τάξεις νηπιαγωγείου, όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Εστιάζοντας στο παράδειγμα του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.) του Πανεπιστημίου Πατρών, συζητούνται με δευτεροετείς και τριτοετείς ΥΕΠΕ θέματα που σχετίζονται με: τη νοηματοδότηση του παιχνιδιού και τη σχέση του με τη μάθηση, τον ρόλο του/της νηπιαγωγού την ώρα που τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία παίζουν ελεύθερα, καθώς και τις προκλήσεις και τις δεξιότητες που αφορούν το μελλοντικό τους επάγγελμα στη διαδικασία προώθησης της ενεργούς συμμετοχής όλων των παιδιών στο παιχνίδι. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι οι ΥΕΠΕ προσεγγίζουν με πολλαπλούς τρόπους το παιχνίδι και σπάνια συνδέουν το ελεύθερο παιχνίδι με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Θεωρούν ότι ο ρόλος του/της νηπιαγωγού κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, περιορίζεται στην επιβολή κανόνων, στην παροχή σύντομης βοήθειας και στη στιγμιαία διαχείριση κρίσεων. Ακόμη, βρέθηκε να εκλείπει μία παιδαγωγική και ενταξιακή οπτική ως προς το παιχνίδι και τη μάθηση που συντελείται μέσω αυτού, για όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία, και ως προς τις δεξιότητες που συνδέονται με τη διενέργεια του μελλοντικού τους επαγγελματικού ρόλου. Τέλος, αναλύονται οι προεκτάσεις που έχουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στη διαδικασία εμπλουτισμού της αρχικής εκπαίδευσης των ΥΕΠΕ στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η, με τρόπους που να αναδεικνύονται τα σημεία σύνδεσης ανάμεσα στο παιχνίδι, τη μάθηση και την παιδαγωγική της ένταξης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Παιχνίδι, Απόψεις υποψηφίων εκπαιδευτικών, Παιδιά με και χωρίς αναπηρία, Προσχολική εκπαίδευση

Play in heterogenous classrooms for children with and without disability: Perspectives of student early childhood education teachers

Angeliki Vellopoulou, University of Patras, DESECE, avello@upatras.gr,
Maria Kampeza, University of Patras, DESECE, kampeza@upatras.gr,
Irina Skopeliti, University of Patras, DESECE, eskopel@upatras.gr,
Aristea Fyssa, University of Patras, DESECE, arfysa@upatras.gr,
Vassiliki Fotopoulou, University of Patras, DESECE, yfotopoulou@upatras.gr

ABSTRACT

This article examines the views of student early childhood education teachers (ECETs) on play and its relation to learning in heterogeneous classrooms of kindergartens, when children with and without disability co-exist. More specifically, focusing on the example of the Undergraduate Department of Educational Sciences and Early Childhood Education of the University of Patras, we examined the views of second and third year student ECETs on issues related to: their understanding of play and its relationship with learning; the role of the ECET when children with and without disability play freely;

and the challenges and skills related to their future profession in the process of promoting the active participation of all children in play. The results highlight that student ECETs approach play in multiple ways and rarely link free play to teaching and learning. They believe that the role of ECETs during free play is limited to enforcing rules, providing brief assistance, and managing crises. Furthermore, a pedagogical and inclusive perspective was found to be absent in their views of play and playful learning for children with and without disability, as well as in their views for the skills they will need for their future professional role. Finally, the implications that the results of this research have for the process of enriching the initial education of preschool teachers at the University of Patras are discussed, so as to highlight the intersection between play, learning and the pedagogy of inclusion.

KEY WORDS: Play; Student teachers' perspectives; Children with and without disability; Early childhood education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη όλων των παιδιών αναγνωρίζεται και προωθείται μέσα από πολιτικές διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών στους οποίους η Ελλάδα συμμετέχει ως ενεργό κράτος-μέλος. Η αρχή έγινε με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών που δημοσιεύθηκε το 1989, όπου στο Άρθρο 31 αναφέρεται ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα να συμμετέχει σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, ήδη από την προσχολική ηλικία (United Nations, 1989). Δεκαπέντε χρόνια αργότερα, ο ίδιος οργανισμός, μέσω της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, υποχρεώνει ρητά τα υπογράφοντα κράτη-μέλη στο Άρθρο 30 να διασφαλίζουν ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες, όπως και οι συνομήλικοί τους χωρίς αναπηρία, για παιχνίδι (United Nations, 2006). Υπό το πρίσμα αυτής της δικαιωματικής πολιτικής, ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική και την Ενταξιακή Εκπαίδευση μέσω της δημοσίευσης της Αναφοράς για την Ενταξιακή Προσχολική Εκπαίδευση (European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education, 2017) καθώς και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με το Εγχειρίδιο για την Ενταξιακή Προσχολική Φροντίδα και Εκπαίδευση (European Commission, 2021) έθεσαν το παιχνίδι ως πλαίσιο αναφοράς για τη βελτίωση της ποιότητας της ένταξης των παιδαγωγικών προγραμμάτων που προσφέρονται στην προσχολική εκπαίδευση.

Αν και αναγνωρίζεται ευρέως η σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη όλων των παιδιών, ο ορισμός του παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες, λόγω της πολυσήμαντης και ευμετάβλητης φύσης του (Gordon, 2008). Η σχετική βιβλιογραφία συνήθως καταλήγει στην προσπάθεια προσδιορισμού του παιχνιδιού μέσω της αναγνώρισης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, όπως για παράδειγμα ότι πρόκειται για μια συμπεριφορά που έχει εθελοντικό χαρακτήρα, προσφέρει χαρά ή ικανοποίηση στον παίκτη, ενέχει κάποια υπερβολή, ή τουλάχιστον διακρίνεται από την πραγματικότητα (Burghardt, 2011, Fromberg & Bergen 2006).

Αντίστοιχη δυσκολία με τον προσδιορισμό του παιχνιδιού συναντά κάποιος που επιχειρεί να δημιουργήσει κατηγορίες για τους διαφορετικούς τύπους παιχνιδιών. Οι κατηγορίες που συναντάμε στη βιβλιογραφία δεν είναι εξαντλητικές και συχνά περιλαμβάνουν αλληλοεπικαλύψεις. Τα κριτήρια κατηγοριοποίησης διαφοροποιούνται ανάλογα με την οπτική εξέτασης (π.χ. αναπτυξιακή οπτική, εκπαιδευτική οπτική). Ορισμένα κριτήρια που συναντάμε συνήθως αφορούν το χώρο του παιχνιδιού (π.χ. παιχνίδια σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς χώρους), τον αριθμό των παικτών (π.χ. ομαδικά ή ατομικά παιχνίδια), τη χρήση αντικειμένων (π.χ. παιχνίδια με μπάλες), την τύχη που μπορεί να καθορίζει τους κανόνες ή τον νικητή (π.χ. παιχνίδια με ζάρια, ο τροχός της τύχης), ή και συγκεκριμένες μαθησιακές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος (π.χ. μαθηματικά παιχνίδια, θεατρικά παιχνίδια) (Lillard, 2015).

Στη σχετική βιβλιογραφία συναντάμε συχνά τον συσχετισμό του παιχνιδιού με τη μάθηση και την εκπαίδευση. Σε αυτές τις περιπτώσεις η αναφορά στο παιχνίδι σχετίζεται με συγκεκριμένους τομείς, όπως για παράδειγμα τον ρόλο του παιχνιδιού στην κοινωνική και

συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών (Canning, 2016) ή/και με την αξία συγκεκριμένου είδους παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι ρόλων στη μάθηση και την εκπαίδευση (Fleer, 2014). Επιπλέον, η αναφορά στο παιχνίδι μπορεί να σχετίζεται και με μια συνολικότερη οπτική που υποστηρίζει ότι κάθε παιχνίδι, οποιασδήποτε κατηγορίας, ενέχει κάποια εκπαιδευτική σημασία καθώς διευκολύνει τη μάθηση και περιλαμβάνει διάφορες μαθησιακές συνθήκες (Pramling-Samuelsson & Johansson, 2006, Weisberg et al., 2015).

Οι έρευνες για το παιχνίδι και την παιδαγωγική του παιχνιδιού συνήθως αφορούν τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και την εκπαίδευσή τους. Στις περιπτώσεις σχετικών ερευνών για παιδιά με αναπηρία οι συμμετέχοντες προσδιορίζονται κυρίως από το είδος της αναπηρίας, το οποίο λειτουργεί ως διακριτικό χαρακτηριστικό (π.χ. παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, παιδιά με κινητικές αναπηρίες). Συχνά τα παιδιά με αναπηρία θεωρείται ότι έχουν «ελλείψεις» σε σχέση με το παιχνίδι ή/και ότι το παιχνίδι γίνεται βασικό εργαλείο για αξιολόγηση και παρέμβαση (Goodley & Runswick-Cole, 2010). Το παιχνίδι των παιδιών, όμως, είναι μια αμοιβαία, συλλογική και χωρίς αποκλεισμούς εμπειρία σύμφωνα με τους Burke και Claughton (2019). Στη μελέτη τους παρουσιάζουν τέσσερις περιπτώσεις για να δείξουν τον ενεργητικό χαρακτήρα του παιχνιδιού των παιδιών με αναπηρία, τα οποία κάνουν επιλογές, προσδιορίζουν τη δράση τους και συν-κατασκευάζουν νοήματα.

Ακολουθώντας την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική που προωθείται τα τελευταία χρόνια στην προσχολική εκπαίδευση, θεωρούμε ότι η μελέτη για το παιχνίδι στην εκπαίδευση οφείλει να ανταποκρίνεται στις πραγματικές συνθήκες των τάξεων και να λαμβάνει υπόψη όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Στην κατεύθυνση αυτή επιλέξαμε να μελετήσουμε τις απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης (στο εξής ΥΕΠΕ) σε πλαίσιο ετερογενών τάξεων, καθώς υπάρχει έλλειψη σχετικών ερευνών στη βιβλιογραφία.

Απόψεις υποψηφίων εκπαιδευτικών για το παιχνίδι

Συχνά οι απόψεις των ΥΕΠΕ επηρεάζουν τον τρόπο που μαθαίνουν και το περιεχόμενο που επεξεργάζονται, επομένως η μελέτη αυτών των απόψεων έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευσή τους. Οι Sherwood και Reifel (2010) μελέτησαν συστηματικά τις απόψεις 7 ΥΕΠΕ σχετικά με το παιχνίδι αναδεικνύοντας τις πολλαπλές ερμηνείες τους για το παιχνίδι. Οι κατηγορίες «καθορισμένο από το παιδί», «δημιουργικό και με φαντασία», «διασκεδαστικό», «χωρίς επικέντρωση σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα», «κινητικό» αποτέλεσαν τις κύριες επιλογές του δείγματος για τον άξονα «το παιχνίδι είναι». Οι κατηγορίες «παιχνίδια (games)», «προσποίηση», «κουκλόσπιτο», «κίνηση» και «ομαδική δράση» αποτέλεσαν τις κύριες επιλογές του δείγματος για τον άξονα «το παιχνίδι περιλαμβάνει», ενώ για τον άξονα «το παιχνίδι πραγματοποιείται» οι επιλογές του δείγματος αφορούσαν κυρίως τις διαστάσεις «έξω/αυλή» και στο «σπίτι». Επιπλέον, ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις τους για το ρόλο του παιχνιδιού στη μάθηση οι Sherwood και Reifel (2013) αναφέρουν ότι οι ΥΕΠΕ θεωρούν σημαντικό το παιχνίδι, αλλά όχι απαραίτητο για τη μάθηση, καθώς η μάθηση που ενθαρρύνεται μέσω του παιχνιδιού είναι «κατώτερη» από τη μάθηση που λαμβάνει χώρα εκτός παιχνιδιού. Οι van der Aalsvoort, Prakke, Howard, König και Parkkinen (2015) μελέτησαν ποια χαρακτηριστικά αποδίδουν στο παιχνίδι οι ΥΕΠΕ από 4 χώρες (Ολλανδία, Ουαλία, Γερμανία, Φινλανδία) και πώς περιγράφουν το ρόλο τους στη διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών. Ως βασικές κατηγορίες που χαρακτηρίζουν το παιχνίδι προέκυψαν οι εξής: «διασκέδαση», «επιλογή/εθελοντική συμμετοχή», «κανόνες που ορίζονται από τα παιδιά», «απουσία εξωτερικού στόχου», ενώ για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού αναδείχθηκαν τρεις κατηγορίες: «εμπλουτισμός της δραστηριότητας», «ουδέτερος», και «κυρίαρχος ή ελεγκτικός». Για τους Jung και Jin (2014) οι αντιλήψεις για το παιχνίδι μπορεί να οργανωθούν γύρω από τρεις άξονες: τη σημασία του παιχνιδιού στις τάξεις, τον ρόλο του παιχνιδιού στη μάθηση, και τον ρόλο του παιχνιδιού ως μέρος του Προγράμματος Σπουδών. Στην έρευνά τους μελέτησαν αν διαφέρουν οι αντιλήψεις 207 ΥΕΠΕ ανάλογα με το έτος φοίτησης και αν η εμπειρία από μαθήματα που σχετίζονται με το παιχνίδι συμβάλλει στη συσχέτιση του παιχνιδιού με τη μάθηση. Τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές/τριες έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετικές αντιλήψεις για το παιχνίδι σε σχέση με τους/τις τελειόφοιτους/τες, κυρίως για τον ρόλο που παίζει στη μάθηση, ενώ η συμμετοχή σε μαθήματα που σχετίζονται με το παιχνίδι συμβάλλει στη διατήρηση θετικών αντιλήψεων για το παιχνίδι μέχρι το τέλος των σπουδών. Ανάλογα ευρήματα με τις διεθνείς έρευνες που αναλύθηκαν πιο πάνω καταγράφονται και στην έρευνα των Καμπεζά, Βελλοπούλου, Κουφού, Ράικου και Φιλιππίδη (2020) που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα.

Οι ΥΕΠΕ συνδέουν το παιχνίδι με την ψυχαγωγία, τη μάθηση και την ανάπτυξη αναφέροντας μαζί με τη γνωστική διάσταση, τη σωματική και τη συναισθηματική (Altun, 2018). Η συναισθηματική διάσταση του παιχνιδιού εντοπίζεται και ως μια συνθήκη προώθησης και ενίσχυσης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, της δημιουργίας θετικής ατμόσφαιρας αλλά και της έκφρασης συναισθημάτων μεταξύ των παιδιών (Hurme et al., 2023). Επίσης, το παιχνίδι και κυρίως το οργανωμένο, γίνεται αντιληπτό ως μέσο για διδακτική παρέμβαση (Altun, 2018). Εντούτοις, όπως αναφέρεται σε σχετικές έρευνες (Loizou & Theodosiou, 2022, Rodriguez-Meehan, 2022), εντοπίζεται μία αντίφαση στις αντιλήψεις των ΥΕΠΕ: παρότι συνδέουν το παιχνίδι με χαρακτηριστικά ελευθερίας και αυτονομίας, το προσδιορίζουν ως ενέργεια καθοδηγούμενη από τον/την εκπαιδευτικό, με έμφαση στο αποτέλεσμα και στους εκπαιδευτικούς στόχους.

Τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών ουσιαστικά αναδεικνύουν την πολλαπλή νοηματοδότηση του παιχνιδιού από τους/τις ΥΕΠΕ, γεγονός που μάλλον τονίζει την αναγκαιότητα μελέτης των απόψεών τους ως θεμελιώδες βήμα για την οργάνωση της εκπαίδευσής τους. Παράλληλα, το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου (ΙΕΠ, 2022) προωθεί τη μάθηση και διδασκαλία μέσω παιχνιδιού, υιοθετώντας παράλληλα μια ενταξιακή προοπτική για την εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Κατά συνέπεια, και προκειμένου να ακολουθήσουν τις συστάσεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι επαγγελματίες προσχολικής εκπαίδευσης οφείλουν να υιοθετούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στην ετερογένεια όλων των παιδιών και να υποστηρίζουν την ενεργή τους συμμετοχή στο παιχνίδι.

Αναγνωρίζοντας την αξία του παιχνιδιού για την εκπαίδευση όλων των παιδιών και επιχειρώντας να εναρμονίσουμε τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με τις αρχές του Προγράμματος Σπουδών για το νηπιαγωγείο, έχουμε εντάξει την παιδαγωγική του παιχνιδιού στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (στο εξής ΠΠΣ) του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (στο εξής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.). Με σκοπό να υποστηρίξουμε την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, διατυπώσαμε τα ακόλουθα τρία ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των ΥΕΠΕ του Β' και Γ' Έτους του ΠΠΣ του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.:

- (α) Πώς νοηματοδοτούν οι ΥΕΠΕ το παιχνίδι και τη σχέση του με τη μάθηση, σε τάξεις όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία;
- (β) Ποιο ρόλο πιστεύουν οι ΥΕΠΕ ότι έχει ο/η νηπιαγωγός την ώρα που τα παιδιά παίζουν ελεύθερα;
- (γ) Ποιες προκλήσεις θεωρούν οι ΥΕΠΕ ότι θα αντιμετωπίσουν και ποιες δεξιότητες θεωρούν ότι χρειάζεται να αποκτήσουν για την προώθηση της συμμετοχής όλων των παιδιών στο παιχνίδι;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Δείγμα

Σαράντα ΥΕΠΕ (20 φοιτήτριες Β' έτους και 20 φοιτήτριες και 1 φοιτητής Γ' έτους), που παρακολουθούσαν το ΠΠΣ του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023, συμμετείχαν στην έρευνα. Η ηλικία τους κυμαίνονταν από 23 έως 30 χρονών.

Σύμφωνα με το ΠΠΣ του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., οι ΥΕΠΕ προετοιμάζονταν ώστε να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών σε εν γένει ετερογενείς τάξεις γενικών νηπιαγωγείων. Επίσης, ήδη από το Β' έτος, εμπλέκονταν σε υποχρεωτικά και επιλογής μαθήματα πρακτικής άσκησης (ΠΑ), ενώ κατά την περίοδο συλλογής των δεδομένων είχαν ξεκινήσει και τις πρώτες επισκέψεις σε γενικά νηπιαγωγεία του Νομού Αχαΐας.

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Οι ερευνήτριες προχώρησαν στο σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, περιελάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις, ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες αναφορικά με την ηλικία και το έτος φοίτησης των ΥΕΠΕ. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, περιελάμβανε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες, με βάση τον σκοπό της έρευνας, συνοδευόταν από την ακόλουθη περιγραφή μίας υποθετικής τάξης γενικού νηπιαγωγείου, όπου φοιτούσαν παιδιά με και χωρίς αναπηρία «Σε μια τάξη γενικού νηπιαγωγείου στο κέντρο της Πάτρας φοιτούν 20 παιδιά, από τα οποία 12 είναι κορίτσια, και 8 αγόρια, 10 νήπια και 10 προνήπια. Ένα προνήπιο κορίτσι, έχει νοητική αναπηρία και ένα νήπιο αγόρι, βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού.». Οι ερωτήσεις ήταν οι ακόλουθες:

1. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι έχει μία εκπαιδευτική κατάσταση για να είναι παιχνίδι; Περιγράψτε παραδείγματα που παραπέμπουν σε παιχνίδι στην τάξη;
2. Αν περιγράφατε σε κάποιον (που δεν γνωρίζει το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου) την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού στις γωνιές σε αυτό το πλαίσιο τάξης, τι θα του λέγατε ότι κάνουν τα παιδιά εκείνη την ώρα;
3. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο;
4. Κάποιοι πιστεύουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι συνδέεται με τη μάθηση. Κάποιοι πιστεύουν ότι το οργανωμένο παιχνίδι συνδέεται με τη μάθηση. Ποια είναι η δική σας άποψη; Αιτιολογήστε.
5. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του/της νηπιαγωγού ή των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού σε αυτό το πλαίσιο τάξης; Δώστε ένα παράδειγμα.
6. Ποιες προκλήσεις πιστεύετε ότι μπορεί να αντιμετωπίσετε ως μελλοντικοί/κές νηπιαγωγοί ως προς την προώθηση του παιχνιδιού και της μάθησης μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις, όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία;
7. Ποιες δεξιότητες πιστεύετε ότι πρέπει να διδαχθείτε για να προωθήτε το παιχνίδι και τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις, όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία;

Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις διερευνούν πώς οι ΥΕΠΕ νοηματοδοτούν το παιχνίδι και το ελεύθερο παιχνίδι, και πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ ελεύθερου παιχνιδιού και μάθησης, σε τάξεις όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία (1ο ερευνητικό ερώτημα). Η ερώτηση 5 έγινε για να αναδείξει τις αντιλήψεις των ΥΕΠΕ σχετικά με τον ρόλο του/της νηπιαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι σε ετερογενείς τάξεις (2ο ερευνητικό ερώτημα). Τέλος, οι δύο τελευταίες ερωτήσεις στοχεύουν στον εντοπισμό των σκέψεων των ΥΕΠΕ σχετικά με τις προκλήσεις που θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν και τις δεξιότητες που θεωρούν ότι θα χρειαστούν ως μελλοντικοί/κές νηπιαγωγοί για την προώθηση του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις (3ο ερευνητικό ερώτημα).

Οι απαντήσεις των ΥΕΠΕ στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις διαβάστηκαν αρκετές φορές, αναλύθηκαν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, και ποσοτικοποιήθηκαν για να αποτυπωθεί η συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών και άρα τα στοιχεία εκείνα στα οποία δίνουν έμφαση οι ΥΕΠΕ. Η διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με επαγωγικό τρόπο (Boyatzis, 1998) και περιελάμβανε πολύ προσεκτικά βήματα, ώστε να αποτυπωθεί το νόημα που προσπαθούσαν να αποδώσουν οι ΥΕΠΕ μέσα από τα λόγια τους.

Διαδικασίες

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι ερευνήτριες εξασφάλισαν άδεια, όπως προβλέπεται, από το Διοικητικό Συμβούλιο του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. (υπ' αριθμ. συνέλευση Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., 4/13-12-2022). Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε στο πλαίσιο των εργαστηρίων πρακτικής άσκησης του Β' και Γ' έτους, αφού διατυπώθηκαν με σαφήνεια, γραπτώς και προφορικώς, οι αρχές της ηθικής δεοντολογίας περί ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των πληροφοριών και περί εθελοντικής συμμετοχής στην έρευνα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν από τις συμμετοχές των ΥΕΠΕ στο ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκαν και ποσοτικοποιήθηκαν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες με δύο διαφορετικούς τρόπους. Για τον πρώτο τρόπο, κάθε ΥΕΠΕ τοποθετήθηκε σε διαφορετική κατηγορία με βάση τη συνολική απάντηση που έδωσε σε κάθε ερώτηση. Για τον δεύτερο τρόπο, καταμετρήθηκαν οι αναφορές που εντοπίστηκαν στο σύνολο των απαντήσεων των ΥΕΠΕ ανά ερώτηση. Και οι δύο κωδικοποιήσεις πραγματοποιήθηκαν ανεξάρτητα από δύο μέλη της ερευνητικής μας ομάδας. Οι όποιες διαφωνίες υπήρξαν μεταξύ τους συζητήθηκαν, μέχρι να καταλήξουν σε έναν κοινό τρόπο κωδικοποίησης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τους δύο τρόπους κωδικοποίησης, οι οποίοι χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση, ώστε να αποτυπώνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα ευρήματα. Επιπλέον, ενδεικτικά αποσπάσματα συμπεριλήφθηκαν προς ανάδειξη των απόψεων των ΥΕΠΕ.

Νοηματοδότηση του παιχνιδιού, του ελεύθερου παιχνιδιού και της σχέσης μεταξύ του ελεύθερου παιχνιδιού και της μάθησης, σε τάξεις όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία

Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητούσε τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών εκείνων που πρέπει να διαθέτει μία εκπαιδευτική κατάσταση για να θεωρηθεί παιχνίδι. Οι απαντήσεις των ΥΕΠΕ παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Στην πλειονότητα των αναφορών που κατεγράφησαν, φαίνεται ότι αξιοποιήθηκε το κριτήριο των πιθανών παιγνιωδών στοιχείων. Για παράδειγμα, μία από τις ΥΕΠΕ του Γ' έτους ανέφερε «Υπάρχουν ρόλοι για όλα τα παιδιά, αντικείμενα (ζάρι/κορίνες), χρόνος, βαθμοί, νικητής και χαμένος [...]». Πολλές είναι οι αναφορές κυρίως από τις τριτοετείς ΥΕΠΕ αλλά και από ορισμένες του Β' έτους, που βασίζονταν στο κριτήριο του αριθμού των παικτών, αν και οι αναφορές αφορούν κυρίως το ομαδικό παιχνίδι και όχι τόσο το ατομικό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αναφορά «Μια εκπαιδευτική κατάσταση για να είναι παιχνίδι πρέπει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά πρέπει να προάγει το ομαδικό πνεύμα, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τα άτομα της τάξης [...]».

Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι πολλές τριτοετείς ΥΕΠΕ στις αναφορές τους αξιοποιούν το κριτήριο της σχέσης του παιχνιδιού με τη μάθηση και τη διδασκαλία (14 αναφορές), ενώ στην περίπτωση των δευτεροετών ΥΕΠΕ το κριτήριο αυτό αξιοποιείται πολύ λιγότερο (6 αναφορές). Επιπλέον, σημαντικός είναι ο αριθμός των αναφορών που στηρίζονται στο κριτήριο της πρωτοβουλίας του παιδιού ή της/του νηπιαγωγού (οργανωμένο ή ελεύθερο παιχνίδι). Ειδικότερα, ενώ οι ΥΕΠΕ του Β' έτους κάνουν αναφορές τόσο στο οργανωμένο όσο και στο ελεύθερο παιχνίδι, οι τριτοετείς ΥΕΠΕ, που έχουν πιθανώς επηρεαστεί από το περιεχόμενο των εργαστηρίων ΠΑ, στα οποία προσεγγίζεται αποκλειστικά το οργανωμένο παιχνίδι, φαίνεται ότι προσδιορίζουν το παιχνίδι έχοντας κατά νου μόνο το οργανωμένο παιχνίδι και παραβλέποντας το ελεύθερο.

Μέσα από τις γραπτές αναφορές, διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι ΥΕΠΕ τόσο του Β' όσο και του Γ' έτους περιέγραψαν είδη παιχνιδιών, με επικρατέστερες κατηγορίες εκείνες που παραπέμπουν στο οργανωμένο παιχνίδι στην τάξη, όπως το δραματικό και το κινητικό παιχνίδι ή το εικαστικό και το μουσικό παιχνίδι. Πολύ λίγες αναφορές γίνονται στα επιτραπέζια

παιχνίδια, τα παιχνίδια λογικής ή τα γλωσσικά παιχνίδια, και ακόμη λιγότερες στο βιβλίο και τα ήσυχα παιχνίδια ή τα παιχνίδια γνώσεων.

Η ανάλυση ανέδειξε, ακόμη, τις περιπτώσεις στις οποίες φαίνεται ότι λαμβάνεται υπόψη το ετερογενές πλαίσιο της τάξης. Δώδεκα από 21 ΥΕΠΕ του Γ' έτους και 7 από 20 ΥΕΠΕ του Β' έτους φαίνεται πως λαμβάνουν υπόψη τους το πλαίσιο που έχει τεθεί και μάλιστα θεωρούν ότι το παιχνίδι προσδιορίζεται με τον ίδιο τρόπο για όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Για 3 δευτεροετείς ΥΕΠΕ, το παιχνίδι των παιδιών με αναπηρία παρουσιάζεται πως είναι διαφορετικό από εκείνο των συνομηλίκων τους χωρίς αναπηρία. Τα παιδιά με αναπηρία αλληλεπιδρούν μόνο με τον/τη νηπιαγωγό. Ταυτοχρόνως θεωρούν ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν έχουν όμοιες ικανότητες και αντιλήψεις για το παιχνίδι, όπως οι συνομήλικοί τους χωρίς αναπηρία, και ως εκ τούτου, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες θα πρέπει να είναι διαφορετικές/ξεχωριστές από το τι κάνουν οι συνομήλικοι στην τάξη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της θεώρησης δίνεται από μία ΥΕΠΕ, η οποία αναφέρει «Ένα παράδειγμα είναι το νήπιο αγόρι που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, μαζί με τη βοήθεια της νηπιαγωγού βλέπει τις εικόνες ενός βιβλίου που του δείχνει με το δάχτυλό της η νηπιαγωγός. Δεύτερο παράδειγμα είναι το κορίτσι με τη νοητική αναπηρία προσπαθεί να φτιάξει σχέδια με την πλαστελίνη. Τα υπόλοιπα παιδιά, για παράδειγμα, παίζουν με το κουκλόσπιτο ή με τα πλαστικά ζωάκια.» ενώ μία άλλη ΥΕΠΕ περιγράφει ότι «[...] αν μια τάξη έχει παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή νοητικά, το παιχνίδι αλλάζει ρόλο. Κάθε νηπιαγωγός πρέπει να έχει στο νου της αυτά τα προβλήματα και οι δραστηριότητες και οι εργασίες από τη μία να είναι διασκεδαστικές αλλά από την άλλη πρέπει να είναι και συμβατές, αντάξιες των δυνατοτήτων των παιδιών.»

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση αναφορών για τον προσδιορισμό του παιχνιδιού

	Β' έτος (v=20)	Γ' έτος (v=21)
1. Με κριτήριο παιγνιώδη στοιχεία (αντικείμενα, χρόνος, ρόλοι, κανόνες κ.ά.)	15	12
2. Με κριτήριο την πρωτοβουλία παιδιού/νηπιαγωγού		
2.1 Οργανωμένο	5	14
2.2 Ελεύθερο/ελεύθερος χρόνος/ελευθερία επιλογής	5	-
2.3 Οργανωμένο & ελεύθερο	2	-
Συνολικές αναφορές (για το κριτήριο 2)	12	14
3. Με κριτήριο τον αριθμό παικτών (ομαδικό ή ατομικό)	8	14
4. Με κριτήριο τη διασκέδαση/ψυχαγωγία/ικανοποίηση του παίκτη	8	6
5. Με κριτήριο τη σχέση του με τη μάθηση και διδασκαλία	6	14
6. Με κριτήριο την προσήλωση και την ενεργό συμμετοχή του παίκτη	5	9
7. Με κριτήριο τη σχέση του με την ανάπτυξη φαντασίας/δημιουργικότητας	2	2
8. Άλλα κριτήρια (π.χ. ασφάλεια, φασαρία)	5	2
	Συνολικές αναφορές	73
Λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο (ετερογενής τάξη)		
Για όλα τα παιδιά (συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρία)	7*	12*
Διαφορετικό για τα παιδιά με αναπηρία	3*	-

* Αριθμός ΥΕΠΕ

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση των αναφορών που έκαναν οι ΥΕΠΕ στην ερώτηση που επικεντρωνόταν στον προσδιορισμό του ελεύθερου παιχνιδιού. Το ελεύθερο παιχνίδι προσδιορίζεται στην πλειονότητα των αναφορών των ΥΕΠΕ τόσο του Β' όσο και του Γ' έτους, με κριτήριο κυρίως την πρωτοβουλία των παιδιών (Β' έτος 36/52 και Γ' έτος 41/66). Για παράδειγμα, δευτεροετής ΥΕΠΕ αναφέρει «Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού δεν έχουν να κάνουν 'εργασίες' που τους έχουν αναθέσει οι νηπιαγωγοί τους, αλλά κάτι που τα ίδια θα επιθυμούν. Τις περισσότερες φορές αυτό που επιλέγουν να κάνουν τα παιδιά είναι είτε να ζωγραφίσουν, είτε να διαβάσουν κάποιο παραμύθι, ή να παίζουν σε κάποια άλλη γωνιά με τους συμμαθητές τους». Επίσης ορισμένες ΥΕΠΕ (Β' έτος

3/52 και Γ' έτος 4/66) αναφέρονται στο ελεύθερο παιχνίδι αντιπαραβάλλοντάς το με το οργανωμένο και τονίζοντας ότι δεν έχει κάποια σχέση με τη μάθηση. «Το ελεύθερο παιχνίδι στις γωνιές είναι θα λέγαμε μία ώρα χαλάρωσης για τα παιδιά, καθώς παίζουν με τα παιχνίδια της τάξης. Τα παιχνίδια αυτά δεν έχουν να κάνουν με μαθησιακό περιεχόμενο γι' αυτό και το ονομάζουμε «ελεύθερο», διότι τα παιδιά παίζουν με όποιον τρόπο αυτά θέλουν χωρίς κανόνες και οδηγίες από τη νηπιαγωγό». Ελάχιστες αναφορές, και συγκεκριμένα μόνο 2 από τις 52 αναφορές δευτεροετών ΥΕΠΕ και μόνο 4 από τις 66 αναφορές τριτοετών ΥΕΠΕ αξιοποιούν ως κριτήριο για τον προσδιορισμό του ελεύθερου παιχνιδιού τη σχέση του με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Εξίσου μικρός όμως είναι και ο αριθμός των αναφορών των ΥΕΠΕ και των δύο ετών που αξιοποιούν το κριτήριο της ικανοποίησης του παίκτη από το ελεύθερο παιχνίδι (Β' έτος 2/52 και Γ' έτος 3/66).

Ρητή αναφορά στο πλαίσιο γίνεται μόνο σε 2 περιπτώσεις αναφορών των δευτεροετών ΥΕΠΕ, στις οποίες σημειώνεται ότι το ελεύθερο παιχνίδι για τα παιδιά με αναπηρία είναι μόνο ατομικό. Στην περίπτωση των τριτοετών ΥΕΠΕ μόνο 8 αναφορές γίνονται στο ετερογενές πλαίσιο της τάξης και από αυτές οι περισσότερες (5/8) καταλήγουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι για τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να είναι ατομικό, ενώ οι 3 ότι το τα παιδιά με αναπηρία για να συμμετέχουν στο ελεύθερο παιχνίδι χρειάζεται να λαμβάνουν βοήθεια από τον/τη νηπιαγωγό είτε από τους συνομηλίκους. Χαρακτηριστικά, μία τριτοετής ΥΕΠΕ αναφέρει «[...] μπορούν και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να βρουν κάποια δραστηριότητα που τα ευχαριστεί και μπορούν είτε να παίζουν και να βοηθηθούν από τα υπόλοιπα παιδιά, είτε να επιλέξουν κάτι ατομικό και να ζητήσουν ενδεχομένως την δική μας βοήθεια [...]».

Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση αναφορών για τον προσδιορισμό του ελεύθερου παιχνιδιού

		Β' έτος (v=20)	Γ' έτος (v=21)
1. Με κριτήριο την πρωτοβουλία των παιδιών (π.χ. ελευθερία επιλογής)		36	41
2. Με κριτήριο τον αριθμό παικτών		9	14
3. Με κριτήριο τη διαφοροποίηση προς την οργανωμένη διδασκαλία		3	4
4. Με κριτήριο τη σχέση του με τη μάθηση και τη διδασκαλία		2	4
5. Με κριτήριο την ικανοποίηση του παίκτη		2	3
	Συνολικές αναφορές	52	66
Λαμβάνοντας υπόψη το	Τα παιδιά με αναπηρία χρειάζονται βοήθεια	-	3*
πλαίσιο (ετερογενής τάξη)	Τα παιδιά με αναπηρία παίζουν μόνα τους	2*	5*

* Αριθμός αναφορών

Στην ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου οι ΥΕΠΕ καλούνταν να αναφέρουν τα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Η μία κατηγορία περιελάμβανε τις αναφορές που σχετίζονταν με οφέλη για τον/τη νηπιαγωγό και η άλλη τις αναφορές που σχετίζονταν με οφέλη για τα παιδιά (βλ. Πίνακα 3). Έτσι, από τις 50 αναφορές των ΥΕΠΕ του Β' έτους μόνο σε 1 καταγράφονται οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού για τον/τη νηπιαγωγό, ενώ για το Γ' έτος σε 6 από τις 62 αναφορές. Η παρατήρηση καταγράφεται ως κύριο όφελος, καθώς μέσω αυτής ο/η νηπιαγωγός μπορεί να συλλέξει δεδομένα για τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών, για τις ικανότητές τους και για τη συμπεριφορά τους εν γένει και να προσαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία του/της.

Αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από το ελεύθερο παιχνίδι για τα παιδιά, μεγάλο μέρος των ΥΕΠΕ και από τα δύο έτη αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά θα μάθουν να συνεργάζονται (Β' έτος 16/50 και Γ' έτος 15/62). Σε αυτή την ανοιχτή ερώτηση, ο συσχετισμός του ελεύθερου παιχνιδιού με τη μάθηση εννοιών και γνώσεων εντοπίζεται σε 9 αναφορές του Β' έτους και σε 8 αναφορές του Γ' έτους.

Σε 4 περιπτώσεις αναφορών μόνο των δευτεροετών ΥΕΠΕ γίνεται ρητή αναφορά στο πλαίσιο, στις οποίες σημειώνεται ότι το ελεύθερο παιχνίδι μπορεί να έχει οφέλη και για τα παιδιά με αναπηρίες τα οποία μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες αλλά και να αποκτήσουν νέες γνώσεις.

Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση αναφορών για τα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο

		B' έτος (v=20)	Γ' έτος (v=21)	
Για τον/τη νηπιαγωγό	Παρατήρηση (π.χ. εντοπισμός ενδιαφερόντων/ προτιμήσεων, αξιολόγηση ικανοτήτων και προσαρμογή διδασκαλίας)	1	6	
Για τα παιδιά	1. κοινωνική ανάπτυξη	1.1 Κοινωνικές δεξιότητες	16	15
		1.2 Προσωπική ανάπτυξη (Έκφραση ενδιαφερόντων και προτιμήσεων)	6	8
		1.3 Φαντασία/δημιουργικότητα	6	6
		1.4 Μύηση στον κόσμο των ενηλίκων	1	4
		1.5 Οριοθέτηση	-	5
		Συνολικές αναφορές (για κατηγορία 1)	29	38
	2. ψυχαγωγία και εκτόνωση	2.1 Εκτόνωση – χαλάρωση	8	7
		2.2 Διασκέδαση – ψυχαγωγία – χαρά	2	2
		Συνολικές αναφορές (για κατηγορία 2)	10	9
	3. μάθηση εννοιών και γνώσεων	3.1 Εξερεύνηση/ανακάλυψη/ πειραματισμός	8	7
		3.2 Γνώσεις-εμπειρίες/σκέψη/ δεξιότητες	1	1
	4. εξοικείωση με σχολικό περιβάλλον-ρόλο μαθητή	Συνολικές αναφορές (για κατηγορία 3)	9	8
		5. κάλυψη έμφυτης τάσης για παιχνίδι	-	1
		Συνολικές αναφορές	50	62
	Λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο (ετερογενής τάξη)	Κοινωνική ανάπτυξη και για τα παιδιά με αναπηρία	2*	-
Μάθηση και για τα παιδιά με αναπηρία		2*	-	

* Άθροισμα αναφορών

Η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητούσε ευθέως την άποψη των ΥΕΠΕ σχετικά με το αν το οργανωμένο ή/και το ελεύθερο παιχνίδι συνδέεται με τη μάθηση. Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, περίπου οι μισές ΥΕΠΕ του Β' έτους θεωρούν ότι τόσο το οργανωμένο όσο και το ελεύθερο παιχνίδι σχετίζονται με τη μάθηση. Στην περίπτωση των τριτοετών ΥΕΠΕ οι 7 έχουν την ίδια άποψη, ενώ ο διπλάσιος αριθμός υποστηρίζει ότι δεν σχετίζονται και τα δύο είδη παιχνιδιού με τη μάθηση ή ότι αν και τα δύο είδη παιχνιδιού σχετίζονται με τη μάθηση, εντούτοις σχετίζονται με διαφορετικό τρόπο.

Θέλοντας να καταγραφούν οι πεποιθήσεις των ΥΕΠΕ σχετικά με το πώς το οργανωμένο και το ελεύθερο παιχνίδι επηρεάζουν τη μάθηση αναλύσαμε τις απαντήσεις όσων ανέφεραν ότι τα δύο είδη παιχνιδιού σχετίζονται με τη μάθηση με διαφορετικό τρόπο. Από τις αναφορές του Β' έτους φαίνεται ότι οι ΥΕΠΕ θεωρούν ότι η μάθηση προέρχεται κυρίως από το οργανωμένο παιχνίδι, ενώ το ελεύθερο παιχνίδι διευκολύνει την ανάπτυξη της έμμεσης μάθησης ή της φαντασίας, της έκφρασης, και της κοινωνικοποίησης (βλ. Πίνακα 4). Οι αναφορές από το Γ' έτος αναδεικνύουν την ίδια άποψη με πιο ξεκάθαρο τρόπο: 10 ΥΕΠΕ σχολιάζουν ότι η μάθηση προέρχεται κυρίως από το οργανωμένο παιχνίδι, ενώ 12 ΥΕΠΕ σχολιάζουν ότι με το ελεύθερο παιχνίδι επιτυγχάνεται η έμμεση μάθηση, μέσω της εφαρμογής των όσων ήδη γνωρίζουν ή μέσω της τυχαίας ανακάλυψης κάποιας νέας γνώσης. Η ιδέα αυτή αποτυπώνεται ξεκάθαρα στην απάντηση ΥΕΠΕ του Γ' έτους, όπου αναφέρει «*Το οργανωμένο παιχνίδι προωθεί τη μάθηση και τη γνώση. Σ' αυτό μέσα από τη διαδικασία και την επανάληψη το παιδί αποκομίζει*

πράγματα. Αφού ο μαθητής έχει κατακτήσει τη γνώση, υποσυνείδητα την εφαρμόζει στο ελεύθερο παιχνίδι.»

Πίνακας 4. Κατηγοριοποίηση ΥΕΠΕ και αναφορών για τη σχέση του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού με τη μάθηση

		Β' έτος (v=20)	Γ' έτος (v=21)
Και τα δύο σχετίζονται με τη μάθηση		9**	7**
Μόνο το οργανωμένο παιχνίδι σχετίζεται με τη μάθηση		-	3
Και τα δύο σχετίζονται με τη μάθηση αλλά με διαφορετικό τρόπο το καθένα		11**	11**
		(v=11)	(v=11)
1. Οργανωμένο	1.1 Μάθηση	9	7
	1.2 Διδακτική προσέγγιση	-	1
	1.3 Κοινωνικοποίηση	-	1
	Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 1)	9*	9*
2. Ελεύθερο	2.1 Σύνδεση με έμμεση μάθηση	3	12
	2.2 Φαντασία/έκφραση	3	-
	2.3 Κοινωνικοποίηση	1	4
	Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 2)	7*	16*
Λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο (ετερογενής τάξη)	Για τα παιδιά με αναπηρία η μάθηση προωθείται μέσω του οργανωμένου παιχνιδιού	-	1**

* Αθροισμα αναφορών

** Αθροισμα ΥΕΠΕ

Επιπλέον, από όλες τις ΥΕΠΕ που αναφέρουν ότι το οργανωμένο και το ελεύθερο παιχνίδι σχετίζονται με τη μάθηση αλλά με διαφορετικό τρόπο, εντοπίστηκε μία τριτοετής ΥΕΠΕ που κάνει ρητή αναφορά στο πλαίσιο της τάξης και καταγράφει ότι «Ένα οργανωμένο παιχνίδι σίγουρα εστιάζει σε μεγαλύτερο βαθμό στη μάθηση των παιδιών, καθώς έχει στόχους, επικεντρώνεται σε μαθησιακά αποτελέσματα και μαθησιακές περιοχές. [...] Τα παιδιά με αναπηρίες μαθαίνουν πιο πολύ μέσα από το οργανωμένο παιχνίδι.» τονίζοντας ακόμη περισσότερο τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο σχετίζονται τα δύο είδη παιχνιδιού με τη μάθηση, ειδικά στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία.

Ρόλος νηπιαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι

Στην επόμενη ανοιχτή ερώτηση που ζητούσε την περιγραφή του ρόλου του/της νηπιαγωγού ή των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο πλαίσιο τάξης που δίνεται με την έναρξη του ερωτηματολογίου, εντοπίστηκαν τέσσερις κεντρικές κατηγορίες απαντήσεων (βλ. Πίνακα 5). Η πρώτη αναφέρεται στο ρόλο του/της νηπιαγωγού ως πρόσωπο που εμπλέκεται μόνο σε περιπτώσεις ανάγκης, και σε αυτή την κατηγορία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές από τις απαντήσεις και των δύο ετών (Β' έτος 30/41 και Γ' έτος 43/60). Για παράδειγμα, ο/η νηπιαγωγός εμπλέκεται για την επίβλεψη και την εφαρμογή κανόνων, για να διευκολύνει και να παρέχει βοήθεια στα παιδιά ή για να αντιμετωπίσει κάποια κρίση, προκειμένου να εξελιχθεί ομαλά το παιχνίδι. Όπως αναφέρει μία δευτεροετής ΥΕΠΕ «Αν για παράδειγμα τα παιδιά ζωγραφίζουν και μαλώνουν για τους μαρκαδόρους, θα παρέμβει για να βοηθήσει να λυθεί η αντιπαράθεση. Επίσης ο/η νηπιαγωγός μπορεί να εμπλακεί για να παρέχει είτε διδασκαλία ένας-προς-έναν είτε παρότρυνση προς το παιδί με αναπηρία, ώστε να εμπλακεί σε κοινωνικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Κυρίως οι ΥΕΠΕ του Γ' έτους κάνουν αναφορά σε αυτόν τον τελευταίο ρόλο του/της νηπιαγωγού: «Στην περίπτωση των δύο παιδιών, κορίτσι και αγόρι με νοητική αναπηρία κι αυτισμό αντίστοιχα, ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να [...] ασχοληθεί εξατομικευμένα με αυτούς τους 2 μαθητές» και «Όταν ο/η

νηπιαγωγός αντιληφθεί ότι κάποιο παιδί την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού δεν ασχολείται με κάτι, ο ίδιος μπορεί να πάει να το παρακινήσει ή να το εντάξει μέσα σε μια παρέα/παιχνίδι».

Η δεύτερη κατηγορία κάνει λόγο για το ρόλο του/της νηπιαγωγού ως πρόσωπο που δεν εμπλέκεται στο παιχνίδι των παιδιών, γιατί κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού εκείνη μπορεί να ασχοληθεί με διοικητικό έργο. Στις απαντήσεις των δευτεροετών ΥΕΠΕ εντοπίστηκαν 7 τέτοιες αναφορές, ενώ στις απαντήσεις των τριτοετών 11 αναφορές.

Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στον/στην αναστοχαζόμενο/η νηπιαγωγό, ο/η οποίος/α αξιοποιεί τον χρόνο του ελεύθερου παιχνιδιού για να παρατηρήσει τα παιδιά, τα ενδιαφέροντά τους, την ανάπτυξή τους και να εντάξει τις παρατηρήσεις του/της στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του/της. Ένα παράδειγμα έρχεται από μία τριτοετή ΥΕΠΕ που αναφέρει «Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι αυτός του ‘παρατηρητή’ [...] Παρατηρούνται οι σχέσεις που αναπτύσσονται, οι διάλογοι, η κοινωνική διαντίδραση». Σε τρεις αναφορές δευτεροετών ΥΕΠΕ και σε 6 τριτοετών καταγράφεται ο ρόλος του/της νηπιαγωγού ως αναστοχαζόμενου/ης εκπαιδευτικού.

Τέλος, στην τέταρτη κατηγορία περιγράφεται ο/η νηπιαγωγός ως συμπαίκτης, ως πρόσωπο δηλαδή που παίζει μαζί με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Ο/Η νηπιαγωγός ως συμπαίκτης αναφέρεται μόνο από 1 ΥΕΠΕ του Β΄ έτους η οποία περιγράφει «Κατά τη γνώμη μου ο ρόλος της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού είναι [...] να τους δίνει ιδέες, να παίζει μαζί τους».

Πίνακας 5. Κατηγοριοποίηση αναφορών για τον προσδιορισμό του ρόλου των νηπιαγωγών κατά το ελεύθερο παιχνίδι

		Β΄ έτος (v=20)	Γ΄ έτος (v=21)
1. Εμπλέκεται μόνο σε περιπτώσεις ανάγκης	1.1 Επίβλεψη και εφαρμογή κανόνων	14	15
	1.2 Διευκόλυνση/ενθάρρυνση/παροχή βοήθειας	6	10
	1.3 Αντιμετώπιση κρίσης	6	8
	1.4 Εξέλιξη παιχνιδιού	1	2
	1.5 Εξατομικευμένη διδασκαλία (για παιδιά με αναπηρία)	2	2
	1.6 Ένταξη	1	6
	Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 1)	30	43
2. Μη εμπλεκόμενος/η (π.χ. Διοίκηση)		7	11
3. Αναστοχαζόμενος/η εκπαιδευτικός (μέσω παρατήρησης: εντοπισμός ενδιαφερόντων για προσαρμογή εκπαιδευτικής διαδικασίας)		3	6
4. Συμπαίκτης/ρια (παίζει μαζί με τα παιδιά)		1	-
	Συνολικές αναφορές	41	60

Γενικότερα, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ΥΕΠΕ του Γ΄ έτους, οι οποίες έχουν ήδη μέσω της ΠΑ «μπει σε ρόλο νηπιαγωγού», αναφέρονται πιο συχνά στους πολλαπλούς ρόλους που μπορεί να διαδραματίσει ο/η νηπιαγωγός κατά το ελεύθερο παιχνίδι, σε σύγκριση με τις ΥΕΠΕ του Β΄ έτους.

Προκλήσεις και προτάσεις για την προώθηση του παιχνιδιού και της μάθησης μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις

Στην έκτη ερώτηση οι ΥΕΠΕ καλούνταν να αναφέρουν τις προκλήσεις που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσουν ως μελλοντικοί/ές νηπιαγωγοί και οι οποίες σχετίζονται με την προώθηση του παιχνιδιού και της μάθησης μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις, όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 6, η πλειονότητα των ΥΕΠΕ και από τα δύο έτη αναφέρθηκαν σε προκλήσεις που αφορούν τη διαχείριση της τάξης (Β΄ έτος 29/37 και Γ΄ έτος 28/43), με τις περισσότερες αναφορές να σχετίζονται με το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, οι ΥΕΠΕ μέσα από

τις γραπτές τους αναφορές προσπάθησαν να προσεγγίσουν το ζητούμενο της ένταξης. Ωστόσο, φαίνεται ότι συνδέουν το ζητούμενο της ένταξης κυρίως με τα παιδιά με αναπηρία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία τριτοετής ΥΕΠΕ «Ως μελλοντικοί νηπιαγωγοί σε μια ετερογενή τάξη χρειάζεται μεγάλη οργάνωση και επεξήγηση του παιχνιδιού, καθώς κάποια παιδιά θα έχουν διαφορετικές ανάγκες από τα υπόλοιπα [...] θα χρειαστεί [...] να τα εντάσσουμε στην ομάδα με τα άλλα παιδιά και να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα καθενός». Επιπλέον, ενώ οι ΥΕΠΕ μιλούν για τη σημασία της κοινωνικής αποδοχής και της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, φαίνεται να θεωρούν ότι για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται τα παιδιά με αναπηρία να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που έχει το παιχνίδι, το οποίο όμως δεν φαίνεται να διαφοροποιείται, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών της ομάδας-τάξης «Να συνεργαστούν όλα τα παιδιά, να μην περιθωριοποιηθούν τα παιδιά με αναπηρίες, να μπορούν να λειτουργήσουν όλα τα παιδιά στις απαιτήσεις του παιχνιδιού (κινητικά, λειτουργικά)» (φοιτήτρια, Β' Έτους).

Πίνακας 6. Κατηγοριοποίηση αναφορών για τον προσδιορισμό των προκλήσεων για την προώθηση του παιχνιδιού και της μάθησης μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις

		Β' έτος (ν=20)	Γ' έτος (ν=21)
1. Διαχείριση τάξης	1.1 Σχέσεις (π.χ. «ένταξη» παιδιών με αναπηρία)	14	11
	1.2 Επικοινωνία (π.χ. να γίνεται κατανοητή η διαδικασία του παιχνιδιού)	7	7
	1.3 Όρια/κανόνες	7	6
	1.4 Ενδιαφέρον παιδιών	1	3
	1.5 Ασφάλεια	-	1
	Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 1)	29	28
2. Διδακτική	2.1 Σχεδιασμός ή/και επιλογή δραστηριοτήτων	5	8
	2.2 Προετοιμασία νηπιαγωγού	-	1
	Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 2)	5	9
3. Ζητήματα συνεργασίας με γονείς (αποδοχή παιδιών με αναπηρία, αποδοχή δυσκολιών του παιδιού τους, έλλειψη υποστήριξης από οικογενειακό περιβάλλον)		2	3
4. Ανάγκη/έλλειψη ειδικού/κης παιδαγωγού		1	2
5. Ζητήματα που αφορούν σε χώρο & εξοπλισμό		-	1
Συνολικές αναφορές		37	43

Στην τελευταία ερώτηση οι ΥΕΠΕ καλούνταν να ορίσουν ποιες δεξιότητες θα πρέπει να διδαχθούν ώστε να προωθήσουν το παιχνίδι και τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις, όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρίες. Οι δεξιότητες που ανέφεραν οι ΥΕΠΕ ότι πρέπει να διδαχθούν χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις γενικές δεξιότητες («generic skills»: δεξιότητες που αφορούν σε μία ευρεία γκάμα επιστημονικών και επαγγελματικών πεδίων) και τις ειδικές δεξιότητες («domain-specific skills»: δεξιότητες που αφορούν σε εξειδικευμένα επιστημονικά και επαγγελματικά πεδία) (βλ. Griffin, McGaw, & Care, 2012). Βάσει των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν φαίνεται ότι οι ΥΕΠΕ του Γ' έτους θεωρούν πιο σημαντική την κατάκτηση ειδικών δεξιοτήτων, ενώ οι ΥΕΠΕ του Β' έτους κρίνουν εξίσου σημαντική την κατάκτηση τόσο των γενικών όσο και των ειδικών δεξιοτήτων. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι οι ΥΕΠΕ του Γ' έτους αξιολογούν ως πιο σημαντικές τις εξειδικευμένες δεξιότητες που αποκτούν μέσω των βασικών σπουδών τους, μέσω της θεωρητικής τους κατάρτισης από τα μαθήματα της ΠΑ και μέσω της συμμετοχής τους σε μαθήματα επιλογής που εντάσσονται σε εξειδικευμένα επιστημονικά πεδία. Έτσι, οι γενικές δεξιότητες που αφορούν σε ζητήματα συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων εντοπίζονται σε 26 αναφορές του Β' έτους και σε 18 αναφορές του Γ' έτους, ενώ οι ειδικές δεξιότητες που αφορούν σε θέματα εκπαίδευσης σε εξειδικευμένα

επιστημονικά πεδία όπως η ειδική αγωγή, η παιδαγωγική, και η ψυχολογία εντοπίζονται σε 31 αναφορές του Β' έτους και σε 34 αναφορές του Γ' έτους (βλ. Πίνακα 7).

Ειδικότερα, σε σχέση με τις γενικές δεξιότητες, οι ΥΕΠΕ αναφέρουν ότι πρέπει να μάθουν να συμπεριφέρονται με ψυχραιμία, με δικαιοσύνη, με ηθικότητα και με ευελιξία, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλους, για την όσο το δυνατόν καλύτερη επίλυση προβλημάτων. Όπως αναφέρει ΥΕΠΕ του Β' έτους, «[...] χρειάζεται να γνωρίζουμε τρόπους με τους οποίους θα θέτουμε όρια χωρίς να αδικούμε κανένα παιδί». Σε σχέση με τις ειδικές δεξιότητες, οι ΥΕΠΕ αναφέρονται στις εξειδικευμένες γνώσεις που πρέπει να αποκομίσουν από διαφορετικά, αλλά συναφή με το μελλοντικό επάγγελμά τους, επιστημονικά πεδία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα έρχονται από απαντήσεις τόσο του Β' όσο και του Γ' έτους: «Χρειάζεται εξοικείωση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών ανάλογα το είδος της αναπηρίας», «Απαιτούνται γνώσεις σε πεδία αναπηρίας», «Σίγουρα θα πρέπει να μάθουμε πώς να διαχειριζόμαστε τάξεις με παιδιά με αναπηρία, καθώς κάποιος που δεν ξέρει πώς να χειριστεί ένα παιδί ΑΜΕΑ μπορεί να κάνει κάποιο λάθος χωρίς να το επιθυμεί και αυτό να έχει αντίκτυπο στο παιδί».

Πίνακας 7. Κατηγοριοποίηση αναφορών για τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την προώθηση του παιχνιδιού και της μάθησης μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις

		Β' έτος (v=20)	Γ' έτος (v=21)
1. Γενικές	1.1 Υπομονή/επιμονή/ψυχραιμία	6	7
	1.2 Άνεση στην επικοινωνία	6	1
	1.3 Δημιουργικότητα & επίλυση προβλήματος	3	1
	1.4 Εργασιακή ηθική (αντικειμενικότητα, χωρίς προκαταλήψεις, διακριτικότητα)	3	1
	1.5 Ενσυναίσθηση, κατανόηση	3	1
	1.6 Ευελιξία	2	4
	1.7 Δια βίου εκπαίδευση	2	1
	1.8 Συνεργασία (με ειδικούς παιδαγωγούς)	1	1
	1.9 Οργανωτικότητα	-	1
	Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 1)		26
2. Ειδικές	2.1 Ειδική αγωγή	8	10
	2.2 Διαχείριση τάξης	7	9
	2.3 Σχεδιασμός και επιλογή δραστηριοτήτων	6	7
	2.4 Παιδαγωγική & παιδαγωγική παιχνιδιού	4	1
	2.5 Πρόγραμμα σπουδών & διδακτική μαθησιακών περιοχών	2	1
	2.6 Ψυχολογία	2	4
	2.7 Πρακτική άσκηση	2	1
	2.3 Διοικητικό έργο	-	1
Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 2)		31	34

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι απόψεις των ΥΕΠΕ του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. σχετικά με το παιχνίδι ως προς (α) τον προσδιορισμό του παιχνιδιού (ελεύθερο και οργανωμένο) καθώς και τη σχέση του με τη μάθηση σε τάξεις όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία, (β) τον ρόλο που θα πρέπει να υιοθετεί ο/η νηπιαγωγός την ώρα που τα παιδιά παίζουν ελεύθερα και (γ) τις προκλήσεις που θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν όταν κληθούν να υποστηρίξουν το παιχνίδι παιδιών με και χωρίς αναπηρία σε ετερογενείς τάξεις, καθώς και τις δεξιότητες που χρειάζεται να αποκτήσουν για την προώθηση της συμμετοχής όλων των παιδιών στο παιχνίδι.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ΥΕΠΕ προσδιορίζουν το παιχνίδι βάσει των «παιγνιδιών» χαρακτηριστικών του (π.χ. αντικείμενα,

ρόλοι, κανόνες), εστιάζοντας κυρίως στο οργανωμένο παιχνίδι. Επιπλέον, η πρωτοβουλία από την πλευρά των παιδιών, η ομαδικότητα και η διασκέδαση/ψυχαγωγία συγκέντρωσαν πολλές απαντήσεις. Όταν αναφέρονταν στο ελεύθερο παιχνίδι, το προσδιόριζαν στη βάση της ελεύθερης επιλογής. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Altun, 2018, Sherwood & Reifel, 2013, van der Aalsvoort, et al. 2015), με διαφοροποίηση τον μικρό αριθμό απαντήσεων στην παρούσα έρευνα σε σχέση με τη φαντασία ως σημαντικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού (Fleer, 2018, Sherwood & Reifel, 2010). Η έμφαση που έδιναν οι ΥΕΠΕ σε διαφορετικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού ενδεχομένως επιβεβαιώνει ότι το παιχνίδι αποτελεί έννοια πολυδιάστατη και πολύπλοκη για την οποία απαιτείται συνεχής και συστηματική εκπαίδευση (Rodriguez-Meehan, 2022, Sandberg et al., 2012).

Όταν αναφέρονταν στα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού, μόνο λίγες αναφορές από τριτοετείς ΥΕΠΕ αφορούσαν σε οφέλη για τον/τη νηπιαγωγό. Φαίνεται ότι οι τριτοετείς ΥΕΠΕ, μετά την ενεργό συμμετοχή τους στην ΠΑ, μπαίνουν στο ρόλο του/της νηπιαγωγού και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τα σχετικά οφέλη. Όμως και το υποχρεωτικό μάθημα της ΠΑ του Β' έτους εστιάζει στα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού για τον/τη νηπιαγωγό. Είναι αξιοσημείωτο, λοιπόν ότι δεν εντοπίζονται αυτά τα οφέλη από περισσότερες τριτοετείς, αλλά και από δευτεροετείς ΥΕΠΕ. Αν και το μάθημα εστιάζει στην παρατήρηση κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, δεν επαρκεί ο χρόνος για αξιοποίηση των δεδομένων που συλλέγονται από τους/τις ΥΕΠΕ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και ίσως αυτό εξηγεί τον μικρό αριθμό αναφορών.

Επίσης, η ανάλυση ανέδειξε ότι οι ΥΕΠΕ συνδέουν το παιχνίδι με τη μάθηση, όμως αυτό φαίνεται να συμβαίνει κυρίως στο πλαίσιο του οργανωμένου παιχνιδιού. Στις περιπτώσεις που ανέφεραν ότι και το ελεύθερο παιχνίδι διευκόλυνε τη μάθηση θεωρούσαν ότι αυτό γίνεται με έμμεσο τρόπο. Η σύνδεση μάθησης και οργανωμένου παιχνιδιού επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες (Altun, 2018, Jung & Jin, 2014, Καμπεζά, κ.ά., 2020, Sherwood & Reifel, 2013). Κυρίως οι τριτοετείς ΥΕΠΕ χαρακτηρίζαν το παιχνίδι ως μαθησιακή συνθήκη. Όπως αναφέρουν και οι Jung και Jin (2014), οι ΥΕΠΕ μεγαλύτερων ετών προβληματίζονται για την πολυπλοκότητα της σύνδεσης ανάμεσα στο παιχνίδι και τις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι η αξία του παιχνιδιού θεωρείται λιγότερο σημαντική από τους/τις ΥΕΠΕ μεγαλύτερων ετών, αλλά μάλλον δείχνει ότι προσεγγίζουν τη μάθηση με άλλα δεδομένα από ό,τι στην αρχή των σπουδών τους. Επιπλέον, η άποψη ότι το παιχνίδι και η μάθηση είναι διακριτές καταστάσεις, είναι ισχυρή και απαιτούνται πιο εστιασμένες παρεμβάσεις για να τροποποιηθεί (Καμπεζά, κ.ά. 2020).

Στην ανάλυσή μας εξετάσαμε και τον βαθμό που οι ΥΕΠΕ λάμβαναν υπόψη τους την ετερογενή υποθετική τάξη που τους δόθηκε ως παράδειγμα για να συζητήσουν σχετικά με το παιχνίδι. Μόλις 7/20 δευτεροετείς και 12/21 τριτοετείς ΥΕΠΕ αναφέρονταν στα παιδιά με αναπηρία, όπως και στα παιδιά χωρίς αναπηρία, καθώς προσδιόριζαν το παιχνίδι - αριθμός, ο οποίος μειώθηκε αισθητά στις απαντήσεις που λάβαμε αναφορικά με το ελεύθερο παιχνίδι και τα πιθανά του οφέλη. Αν και αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα θετικό εύρημα, το γεγονός ότι δεν κάνουν ρητές αναφορές και στις δύο ομάδες παιδιών δεν σημαίνει απαραίτητα ότι αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και των παιδιών με αναπηρία. Όπως αναφέρει η Βλάχου (2023), δεν είναι τυχαίο ότι ακόμα και στις ημέρες μας η ρητή διασφάλιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία συνεχίζει να είναι αναγκαία λόγω του ότι η συγκεκριμένη ομάδα τείνει να βιώνει υψηλό κίνδυνο αποκλεισμού με επιζήμιες συνέπειες για τη ζωή τους.

Στις περιπτώσεις που οι ΥΕΠΕ έκαναν ρητές αναφορές για το παιχνίδι των παιδιών με αναπηρία, έτειναν να υιοθετούν μικτές οπτικές. Αν και αναγνώριζαν ότι το παιχνίδι ωφελεί μαθησιακά και κοινωνικά, και είναι δικαίωμα όλων των παιδιών, όταν αναφέρονταν συγκεκριμένα στο ελεύθερο παιχνίδι, το περιέγραφαν διαφορετικό για τα παιδιά με αναπηρία από ό,τι για τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Τα πρώτα είτε εμπλέκονται σε μοναχικό παιχνίδι είτε ακόμη σε ένα πολύ ξεχωριστό είδος παιχνιδιού, πιο δομημένο από αυτό που διεξάγεται στην

ομάδα-τάξη, καθώς, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ΥΕΠΕ, δεν μπορούν να το κατανοήσουν. Επίσης, υπάρχουν περιπτώσεις που οι ΥΕΠΕ θεωρούσαν ότι τα παιδιά με αναπηρία κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού αλληλεπιδρούν με τον/τη νηπιαγωγό ή τα παιδιά χωρίς αναπηρία, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ελεύθερου παιχνιδιού που διεξάγεται στην ομάδα-τάξη. Σε αυτή την αλληλεπίδραση, τα παιδιά με αναπηρία τείνουν να υιοθετούν μία υποδεέστερη/παθητική θέση, δηλαδή αυτού που λαμβάνει συνεχή βοήθεια. Οι θέσεις αυτές των ΥΕΠΕ φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με τις περιγραφές που συμπεριλαμβάνουν εν ενεργεία νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με το πώς εμπλέκονται τα προνήπια και νήπια με αναπηρία στο φυσικό πλαίσιο της γενικής τάξης κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Fyssa, Vlachou, & Avramidis, 2014).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στο ρόλο των νηπιαγωγών στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Από τις απαντήσεις των ΥΕΠΕ που αναλύθηκαν φάνηκε ότι, όταν οι νηπιαγωγοί εμπλέκονταν στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών το έκαναν σε έκτακτες συνθήκες, χωρίς να κινούνται βάσει εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Τέτοιες έκτακτες συνθήκες είναι για παράδειγμα η επίβλεψη και η εφαρμογή κανόνων, η διευκόλυνση και παροχή βοήθειας στα παιδιά προκειμένου να εξελιχθεί ομαλά το παιχνίδι, η διδασκαλία ένας-προς-έναν στα παιδιά με αναπηρία ή/και η παρότρυνση προκειμένου να συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι. Αν και ο ρόλος του/της νηπιαγωγού που εμπλέκεται ή εμπλουτίζει το παιχνίδι των παιδιών εμφανίζεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (van der Aalsvoort, et al. 2015), οι ΥΕΠΕ της δικής μας έρευνας έδιναν περισσότερες διαστάσεις του ρόλου που μπορεί να έχει ο/η νηπιαγωγός που έχει «έλεγχο» της διαδικασίας. Οι τριτοετείς ΥΕΠΕ, που μέσω της ΠΑ έχουν αναλάβει «ρόλο νηπιαγωγού», αναφέρονταν πιο συχνά στους πολλαπλούς ρόλους που μπορεί να διαδραματίσει ο/η νηπιαγωγός κατά το ελεύθερο παιχνίδι, σε σύγκριση με τους/τις δευτεροετείς. Καθώς το ερώτημα είχε να κάνει μόνο με το ελεύθερο παιχνίδι έχει ενδιαφέρον ότι υπάρχουν και κάποιες αναφορές για το ρόλο του/της αναστοχασζόμενου/νης νηπιαγωγού που παρατηρεί και συλλέγει στοιχεία για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως αναφέρεται και στο πλαίσιο του μαθήματος του Β' έτους. Ελάχιστες αναφορές των ΥΕΠΕ εστίαζαν στον ρόλο τους για υποστήριξη της συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι (ενθάρρυνση, εξέλιξη παιχνιδιού), και μόνο μια αναφορά έγινε στον ρόλο του/της νηπιαγωγού ως συμπαίκτη. Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι οι ΥΕΠΕ υποστηρίζουν κυρίως ότι ο/η νηπιαγωγός δεν εμπλέκεται στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, παρά μόνο σε έκτακτες συνθήκες, εύρημα που είναι σε συμφωνία με την έρευνα της Ivrendi (2017), η οποία αφορούσε εν ενεργεία νηπιαγωγούς.

Οι προκλήσεις και οι δεξιότητες που σχετίζονται με την προώθηση του παιχνιδιού και της μάθησης μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις αποτέλεσαν το αντικείμενο μελέτης στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Σχετικά με τις προκλήσεις που πρόκειται να αντιμετωπίσουν δε φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι δευτεροετείς και τριτοετείς ΥΕΠΕ. Στις περισσότερες απαντήσεις προσδιοριζόταν ως κύρια πρόκληση η διαχείριση της τάξης, όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία, με εστίαση στις μεταξύ τους σχέσεις και στη διάσταση της «ένταξης», την οποία σε πολλές περιπτώσεις συνέδεαν μόνο με τα παιδιά με αναπηρία. Σε άλλες περιπτώσεις, όπου συνέδεαν την ένταξη με τη σημασία της κοινωνικής αποδοχής και της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, δεν φάνηκε να λαμβάνουν υπόψη τους την εφαρμογή διαφοροποιημένων προσεγγίσεων προκειμένου οι παιγνιώδεις δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών. Όμως, η ένταξη είναι μια διαδικασία μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων προς άρση των εμποδίων (κοινωνικών και φυσικών εμποδίων), όπως υποστηρίζει η Graham (2023).

Βάσει των παραπάνω προκύπτει ότι οι ΥΕΠΕ υιοθετούσαν περιοριστικές και συγκεκριμένες απόψεις αναφορικά με την ένταξη και την αναπηρία, όπως έχει αναδείξει και η έρευνα για τους/τις εν ενεργεία νηπιαγωγούς στην Ελλάδα (Fyssa et al., 2014). Αυτή η οπτική τους/τις οδήγησε στο να τονίσουν την ανάγκη να αποκτήσουν δεξιότητες ειδικής αγωγής, στο

πλαίσιο της οποίας θα εκπαιδευτούν στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάθε αναπηρίας προκειμένου να προσαρμόζουν ανάλογα τις παιγνιώδεις δραστηριότητες. Όμως, αυτή η ανάγκη που διατύπωσαν δε συμβαδίζει με την οπτική ότι η αναπηρία οφείλεται στην αποτυχία της κοινωνίας και του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες και των παιδιών με βλάβη αλλά με το θεωρητικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στην ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας και στη θεραπεία της, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τις απόψεις τους για τις μελλοντικές πρακτικές τους ως νηπιαγωγοί (Graham, 2023).

Επιπλέον, πέρα από τις δεξιότητες που θεωρούσαν ότι πρέπει να αναπτύξουν και αφορούν το πεδίο της ειδικής αγωγής, και οι δύο ομάδες των ΥΕΠΕ εστίασαν και στη σημασία απόκτησης και άλλων ειδικών δεξιοτήτων που emπίπτουν στα πεδία της διδακτικής και της ψυχολογίας, ενώ οι δευτεροετείς εστίασαν εξίσου στην ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων. Λίγες αναφορές έγιναν στην ανάγκη να εκπαιδευτούν σε ζητήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών που επικεντρώνονται στο παιχνίδι, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι η ΠΑ βρίσκεται χαμηλά στις προτιμήσεις τους, ως ένα πλαίσιο στο οποίο μπορούν να αποκτήσουν πιο εξειδικευμένες δεξιότητες. Ως προς τις γενικές δεξιότητες, έγινε αναφορά περισσότερο σε στοιχεία που αφορούν την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού και λιγότερο στη δια βίου εκπαίδευσή του/της και σε συνεργατικές πρακτικές. Συνοψίζοντας, οι ΥΕΠΕ φαίνεται ότι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της ανάπτυξης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα αλλά δεν κάνουν απαραίτητα συνδέσεις μεταξύ τους. Όμως σύμφωνα με τους Häkkinen, et al. (2017), η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων ενεργοποιείται ακριβώς μέσα από διαδικασίες εκπαίδευσης στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών, σε ένα συνεργατικό και διερευνητικό πλαίσιο, συνεπώς συνδέεται στενά με το μαθησιακό περιεχόμενο της ΠΑ.

Η συγκεκριμένη έρευνα δεν είναι χωρίς περιορισμούς. Αν και το δείγμα θεωρείται ικανοποιητικό για μία ποιοτική μελέτη και οι ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν ήταν ανοικτές, η χρήση ερωτηματολογίου για τη συλλογή δεδομένων δεν επιτρέπει διευκρινήσεις ή εμβάθυνση στις αντιλήψεις που καταγράφονται. Η συμπληρωματική διενέργεια ατομικών συνεντεύξεων ή ομάδων εστίασης με τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες θα βοηθούσε να εμπλουτίσουμε περισσότερο τα αποτελέσματα της έρευνάς μας.

Από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι απαιτείται ενίσχυση των μαθησιακών εμπειριών των ΥΕΠΕ με παραδείγματα και συνθήκες που αναδεικνύουν τις πολλαπλές διαστάσεις του παιχνιδιού. Ειδικότερα, το ΠΠΣ θα μπορούσε να αξιοποιεί περισσότερο συμμετοχικές προσεγγίσεις που βασίζονται στο παιχνίδι και να παρέχει ευκαιρίες για συζήτηση και διερεύνηση των διαφόρων εννοιολογήσεων του παιχνιδιού, στο πλαίσιο μαθημάτων σε διαφορετικά έτη. Απαραίτητη, επίσης, φαίνεται όχι μόνο η ύπαρξη στο ΠΠΣ εξαμηνιαίων μαθημάτων που μελετούν ενδελεχώς την κοινωνική διάσταση της αναπηρίας και την παιδαγωγική της ένταξης, αλλά και η εγκάρσια σύνδεση αυτών των διαστάσεων με άλλα μαθήματα καθώς και με δραστηριότητες που εστιάζουν στην προσχολική παιδαγωγική, στο παιχνίδι και στη μάθηση (Fyssa, Tsakiri, & Mouroutsou, 2023, Symeonidou, 2017).

Σε αυτή την πορεία ενδυνάμωσης των ΥΕΠΕ ώστε να μπορούν να προωθήσουν το παιχνίδι στην εκπαιδευτική πρακτική, ιδιαίτερος κρίσιμη θεωρείται η εφαρμογή αναστοχαστικών πρακτικών και η αξιοποίηση παραδειγμάτων ή εκπαιδευτικών σχεδιασμών που θα διευκολύνουν την εξέταση των προσωπικών αντιλήψεων σχετικά με το παιχνίδι, και θα επιτρέπουν την επεξεργασία της εμπειρίας σε τάξεις όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία, δίνοντας έμφαση στις πρακτικές που πραγματικά προωθούν την ένταξη. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των ΥΕΠΕ, στους οποίους απευθυνόμαστε κάθε φορά, αποτελεί βασική προϋπόθεση, προκειμένου να τους παρέχουμε ευκαιρίες μάθησης που υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Altun, Z. D. (2018). Early childhood pre-service teachers' perspectives on play and teachers' role. *International Education Studies*, 11(8), 91-97. DOI: [10.5539/ies.v11n8p91](https://doi.org/10.5539/ies.v11n8p91)
- Βλάχου, Α. (2023). Εισαγωγικό σημείωμα: Ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο L. J. Graham (Επιμ.), *Ενταξιακή εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα. Θεωρία, πολιτική και πρακτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and recognizing play. Στο A. D. Pellegrini (Επιμ.), *The Oxford handbook of the development of play* (σσ. 9–18). New York: Oxford University Press.
- Canning, N. (2016). Children's empowerment in play. PhD thesis, The Open University. DOI: [10.21954/ou.ro.0000efaf](https://doi.org/10.21954/ou.ro.0000efaf)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education: New insights and tools – final summary report*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE-Summary-ENelectronic.pdf>
- European Commission. (2021). *Toolkit for inclusive early childhood education and care (ECEC): Providing high quality education and care to all young children*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4c526047-6f3c-11eb-aeb5-01aa75ed71a1/language-en>
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (Επιμ.). (2006). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (2η εκδ.). New York: Routledge. DOI: [10.4324/9780203622650](https://doi.org/10.4324/9780203622650)
- Fleer, M. (2014). *Theorizing play in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Fleer, M. (2018). Conceptual playworlds: The role of imagination in play and learning. *Early Years*, DOI: [10.1080/09575146.2018.1549024](https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1549024)
- Fyssa, A., Tsakiri, M., & Mouroutsou, S. (2023). Pursuing early childhood inclusion through reinforcing partnerships with parents of disabled children: beliefs of Greek pre-service early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 34-50. DOI: [10.1080/1350293X.2022.2153258](https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2153258)
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237. DOI: [10.1080/09669760.2014.909309](https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309)
- Gordon, G. (2009). What is play? In search of a definition. Στο D. Kuchner (Επιμ.), *From Children to Red Hatters: Diverse Images and Issues of Play* (σσ. 1-13). New York: University Press of America
- Graham, L. J. (2023). (Επιμ.). *Ενταξιακή εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα. Θεωρία, πολιτική και πρακτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Griffin P., McGaw B., & Care E. (Επιμ.) (2012). *Assessment and teaching of 21st Century skills*. Dordrecht: Springer.
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2010). Emancipating play: dis/abled children, development and deconstruction. *Disability & Society*, 25(4), 499-512, DOI: [10.1080/09687591003755914](https://doi.org/10.1080/09687591003755914)
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): A framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills, *Teachers and Teaching*, 23(1), 25-4. DOI: [10.1080/13540602.2016.1203772](https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203772)
- Hurme, T-R., Siklander, S., Kangas, M., & Melasalmi, A. (2023). Pre-service early childhood teachers' perceptions of their playfulness and inquisitiveness. *Frontiers in Education*, 8, 1102926. DOI: [10.3389/educ.2023.1102926](https://doi.org/10.3389/educ.2023.1102926)

- Ivrendi, A. (2017): Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*. DOI: 10.1080/09575146.2017.1403416
- Jung, E., & Jin, B. (2014). Future professionals' perceptions of play in early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 358-376, DOI: [10.1080/02568543.2014.913277](https://doi.org/10.1080/02568543.2014.913277)
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2022). Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική ηλικία. (Διευρυμένη Έκδοση). 2η Έκδοση. Ανακτήθηκε από <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Καμπεζά, Μ., Βελλοπούλου, Α., Κουφού, Α., Ράικου, Ν., & Φιλιππίδη, Α. (2020). Οι απόψεις των εκπαιδευόμενων νηπιαγωγών για το παιχνίδι στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ.Α. Χατζοπούλου (Επιμ.) *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 145-159. Ανακτήθηκε από <http://hpnconf2018.uth.gr/node/21>
- Loizou, E., & Theodosiou, E. (2022). School practicum experiences at the time of Covid-19: Focusing on the implementation of play practices. *European Journal of Teacher Education*, 1-16. DOI: [10.1080/02619768.2022.2122808](https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2122808)
- Lillard, A. S. (2015). The development of play. Στο L. S. Liben, U. Müller, & R. M. Lerner (Επιμ.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes* (7η εκδ., σσ. 425–468). New Jersey: Wiley. DOI: [10.1002/9781118963418.childpsy211](https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy211)
- Burke, J., & Claughton, A. (2019). Playing with or next to? The nuanced and complex play of children with impairments. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1065-1080, DOI: [10.1080/13603116.2019.1626498](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1626498)
- Pramling-Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65. DOI: [10.1080/0300443042000302654](https://doi.org/10.1080/0300443042000302654)
- Rodriguez-Meehan, M. (2022). “Could that be play?”: Exploring pre-service teachers' perceptions of play in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1303–1316, <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01257-3>
- Sherwood, S. A. S., & Reifel, S. (2010). The multiple meanings of play: Exploring preservice teachers' beliefs about a central element of early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 322-343, DOI: [10.1080/10901027.2010.524065](https://doi.org/10.1080/10901027.2010.524065)
- Sherwood, S. A. S., & Reifel, S. (2013) Valuable and unessential: The paradox of preservice teachers' beliefs about the role of play in learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 267-282, DOI: [10.1080/02568543.2013.795507](https://doi.org/10.1080/02568543.2013.795507)
- Symeonidou, S. 2017. Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401–422. DOI: 10.1080/09687599.2017.1298992
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, NY: United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York, NY: United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- van der Aalsvoort, G., Prakke, B., Howard, J., König, A., & Parkkinen, T. (2015). Trainee teachers' perspectives on play characteristics and their role in children's play: an international comparative study amongst trainees in the Netherlands, Wales, Germany and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 277-292, DOI: [10.1080/1350293X.2015.1016807](https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016807)
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8–13. DOI: [10.1177/0031721715583955](https://doi.org/10.1177/0031721715583955)