



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

**Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών**

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος

« Η συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στη λήψη αποφάσεων κατά την επιλογή, οργάνωση και υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της ενταξιακής προσχολικής εκπαίδευσης: έρευνα δράσης»

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Ευαγγελία Σούρλα (Α.Μ.: 161119)

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ευδοξία Ντεροπούλου – Ντέρου

ΑΘΗΝΑ 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

.....σελ	
Περίληψη.....	7
Abstract	9
Πρόλογος.....	11

Κεφάλαιο 1^ο : Θεωρητική πλαισίωση

1.1 Θεωρητική πλαισίωση της ενταξιακής εκπαίδευσης: η έννοια της συμμετοχής στην ενταξιακή εκπαίδευση.....	13
1.2 Θεωρίες μάθησης που προωθούν τη συμμετοχή των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία	27
1.3 Διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τη συμμετοχή των νηπίων στην λήψη αποφάσεων αναφορικά με την οργάνωση και υλοποίηση της μαθησιακής πράξης.....	33
1.4 Ενταξιακές πρακτικές που ενισχύουν τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο	41
1.4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της πλαισίου υποστήριξης της ενδυνάμωσης των νηπίων στη διαδικασία μάθησης	47
1.5 Προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στην ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία.....	53

Κεφάλαιο 2^ο: Σκοπός και μεθοδολογία έρευνας

2.1 Σκοπός της έρευνας.....	58
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	59
2.3 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση.....	61
2.3.1 Επιλέγοντας την έρευνα δράσης ως ερευνητική μέθοδο	62
2.3.2 Η έρευνα δράσης στην ενταξιακή εκπαίδευση	64
2.3.3 Τα παιδιά ως συνδιαμορφωτές στην ερευνητική διαδικασία.....	65
2.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	67
2.5 Ερευνητικά εργαλεία.....	68
2.5.1 Η παρατήρηση.....	69
2.5.2 Η συνέντευξη.....	71

2.5.3 Τα έργα των παιδιών.....	73
2.6 Μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων	73
2.7 Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	74
2.8 Δείγμα.....	77
2.9 Εκτίμηση της κατάστασης.....	80
I) Περιγραφή πλαισίου- δραστηριοτήτων.....	80
II) Παρουσίαση- αξιολόγηση ευρημάτων.....	82
III) Επανασχεδιασμός.....	87

Κεφάλαιο 3ο: Διεξαγωγή έρευνας- Παρουσίαση των ευρημάτων

Πρώτος κύκλος παρέμβασης

3.1. Επιλογή θέματος οργανωμένης δραστηριότητας.....	88
3.1.1 Σχεδιασμός παρέμβασης.....	88
Στόχοι.....	88
Δραστηριότητες παρέμβασης.....	88
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	89
Κριτήρια αξιολόγησης	89
3.1.2 Υλοποίηση κύκλου παρέμβασης	89
3.1.2.1 Α φάση: Ατομική συνέντευξη νηπίων	89
I) Περιγραφή Παρέμβασης	89
II) Παρουσίαση- αξιολόγηση ευρημάτων Α φάσης.....	90
III) Οι προκλήσεις της Α φάσης – Στοχασμός	95
3.1.2.2 Β Φάση : Συλλογή και κατηγοριοποίηση προτάσεων σε θεματικές ενότητες	96
3.1.2.3 Γ Φάση: Επιλογή θεματικών ενότητων από ομάδα εργασίας	97
I) Περιγραφή Παρέμβασης	97
II) Παρουσίαση- Αξιολόγηση ευρημάτων Γ φάσης	98
Α. Δραστηριότητα παρουσίασης θεματικών ενότητων	98
Β. Δραστηριότητα επιλογής θεματικής ενότητας στην ομάδα εργασίας.....	101
III) Οι προκλήσεις της Γ φάσης- Στοχασμός	105
3.1.2.4 Δ Φάση: Επιλογή θεματικής ενότητας - Συγκρότηση ομάδων θεματικής ενότητας	106
I) Περιγραφή Παρέμβασης	106
II) Παρουσίαση- Αξιολόγηση ευρημάτων Δ φάσης	108

III) Οι προκλήσεις της Δ φάσης- Στοχασμός	113
3.1.3 Τελική Αξιολόγηση πρώτου κύκλου παρέμβασης – Επανασχεδιασμός	114
Δεύτερος κύκλος παρέμβασης	
3.2 Σχεδιασμός και οργάνωση δομημένης δραστηριότητας.....	115
3.2.1 Σχεδιασμός παρέμβασης.....	115
Στόχοι.....	115
Δραστηριότητα παρέμβασης.....	115
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	115
Κριτήρια αξιολόγησης	115
3.2.2 Υλοποίηση κύκλου παρέμβασης.....	116
I) Περιγραφή υλοποίησης	116
II) Παρουσίαση- Αξιολόγηση ευρημάτων δεύτερου κύκλου παρέμβασης.....	117
III) Οι προκλήσεις του δεύτερου κύκλου παρέμβασης- Στοχασμός.....	124
3.2.3 Επανασχεδιασμός.....	125
Τρίτος κύκλος παρέμβασης	
3.3 Υλοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων.....	126
3.3.1 Σχεδιασμός παρέμβασης.....	126
Στόχοι.....	126
Δραστηριότητες παρέμβασης	126
Μέσα συλλογής δεδομένων	127
Κριτήρια αξιολόγησης	127
3.3.2 Υλοποίηση κύκλου παρέμβασης.....	127
3.3.2.1 Α φάση: Παρουσίαση οργανωμένων δραστηριοτήτων θεματικής ενότητας.....	127
I) Περιγραφή παρέμβασης.....	127
II) Παρουσίαση- Αξιολόγηση ευρημάτων Α φάσης.....	128
III) Οι προκλήσεις της Α φάσης- Στοχασμός.....	134
3.3.2.2 Β φάση: Υλοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων.....	135
I) Περιγραφή παρέμβασης.....	135
II) Παρουσίαση- Αξιολόγηση ευρημάτων Β φάσης.....	138
III) Οι προκλήσεις της Β φάσης- Στοχασμός.....	151
3.3.2.3 Γ φάση: Αξιολόγηση συμμετοχής νηπίων στην οργανωμένη δραστηριότητα.....	154

3.4 Τελική αξιολόγηση της έρευνας δράσης.....	158
3.4.1 Συμμετοχή των νηπίων στις οργανωμένες δράσεις των συμμαθητών τους.....	158
3.4.2 Συμμετοχή της ολομέλειας στις οργανωμένες δράσεις των τεσσάρων νηπίων..	160
3.4.3Επιρροή των δραστηριοτήτων της έρευνας δράσης στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά το ημερήσιο πρόγραμμα.....	162
3.4.4. Παράγοντες ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων.....	165
3.4.5 Οι περιορισμοί της συμμετοχής των νηπίων.....	167
3.4.6 Τελικός αναστοχασμός.....	171
3.4.7 Αντί επιλόγου.....	171

Κεφάλαιο 4ο: Ανάλυση ευρημάτων

4.1. Συμμετοχή των νηπίων κατά τη διαμόρφωσή και υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	173
4.1.1 Η επιλογή και οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες νηπίων.....	173
4.1.2 Η συμμετοχή στην επιλογή και στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως συντελεστής ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων στη διδακτική πράξη.....	176
4.1.3 Οι κοινωνικές σχέσεις των νηπίων με τους συμμαθητές τους ως μέσο ενίσχυσης της συμμετοχής τους στις μικροομαδικές δραστηριότητες και στις δραστηριότητες στην ολομέλεια.....	180
4.1.4 Η σημασία της αποδοχής και εμπιστοσύνης της εκπαιδευτικού ως παράγοντας ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων: τα νήπια ως συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	185
4.2 Ενταξιακές προσεγγίσεις ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	189
4.2.1 Ο ρόλος της εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση ενταξιακού πλαισίου ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων στην οργάνωση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	189
4.2.2 Η σημασία του αναστοχασμού στην ενίσχυση της συμμετοχής των νηπίων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	196
4.3 Περιορισμοί της συμμετοχής των νηπίων στη λήψη αποφάσεων: οι εδραιωμένες αντιλήψεις της παραδοσιακής εκπαίδευσης μέσα από τα βιώματα του εκπαιδευτικού.....	201

Κεφάλαιο 5^ο : Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.....	206
5.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	213
5.3. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	215
Βιβλιογραφία.....	217
Γενικό Παράρτημα- Οι σκάλες συμμετοχής.....	240
Παράρτημα 1 ^ο - Εκτίμηση της κατάστασης.....	242
Παράρτημα 2 ^ο - Πρώτος κύκλος παρέμβασης	251
Παράρτημα 3 ^ο - Δεύτερος κύκλος παρέμβασης.....	263
Παράρτημα 4 ^ο - Τρίτος κύκλος παρέμβασης.....	270

Περίληψη

Τα παιδιά σπάνια θεωρούνται πολίτες με δικαίωμα συμμετοχής στη δημόσια πολιτική ζωή. Αντ' αυτού, οι ενήλικες αναπτύσσουν νόμους, πολιτικές και πρακτικές εκ μέρους των παιδιών για σημαντικά ζητήματα που διαμορφώνουν τη ζωή τους, όπως είναι η εκπαίδευση τους, με το επιχείρημα ότι η 'αθωότητα' και η 'ανωριμότητα' τους δεν τους επιτρέπει να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων για θέματα που τα αφορούν (Cohen, 2005· MacNaughton et al., 2007). Στην κυριαρχία αυτής της αντίληψης σημαντική ομάδα ερευνητών διατυπώνει αντίθετο λόγο, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά, ως άτομα με ικανότητες και δυνατότητες, έχουν δικαίωμα να εμπλέκονται ενεργά σε αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους (Christensen & James, 2000· Hill et al., 2004· Stafford et al., 2003).

Στο χώρο της εκπαίδευσης η διερεύνηση της οπτικής των παιδιών αναφορικά με την έννοια της ένταξης αποτελεί ένα νέο ερευνητικό πεδίο, στο οποίο οι απόψεις των παιδιών που αποκλείονται ή περιθωριοποιούνται διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο (Corbett & Slee, 2000), υπογραμμίζοντας την αξία της φωνής των παιδιών ανεξάρτητα από την ηλικία ή τη διάγνωσή τους σε ένα ενταξιακό πλαίσιο μάθησης όπου όλοι έχουν ευκαιρίες επιλογής και αυτοδιάθεσης (Mittler, 2000). Στο πεδίο της ενταξιακής εκπαίδευσης η έννοια της συμμετοχής τίθεται ως κεντρικό ζήτημα που καθορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε όλα τα παιδιά, καθώς η ένταξη συνδέεται με την ισότιμη συμμετοχή, την δικαιοσύνη τα ανθρώπινα δικαιώματα και την δημοκρατία (Nilholm, 2006 ·Forslund Frykedal & Hammar Chiriac, 2017).

Η παρούσα έρευνα δράσης επιχειρεί να μελετήσει και να καταγράψει τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στις οργανωμένες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Στα πλαίσια του ενταξιακού χαρακτήρα της έρευνας παρέχεται η δυνατότητα στα νήπια να εκφράσουν την οπτική τους σχετικά με τη συμμετοχή τους αλλά και να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με την επιλογή, οργάνωση και υλοποίηση των δομημένων δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου.

Η θεωρητική πλαισίωση της έρευνας συνδέεται με τις θεωρίες μάθησης της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της γνώσης ενώ οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν σύμφωνα με παιδαγωγικές διδακτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στις

αρχές της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία της μελέτης υιοθετεί τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης της έρευνας δράσης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης διασφαλίζοντας στοιχεία από την οπτική της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, του κριτικού φίλου και την οπτική των παιδιών σε συνδυασμό με την χρήση τριών διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων. Η ανάλυση των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν τέσσερα νήπια με αναπηρία μέλη μιας σχολικής ομάδας δεκαεννέα (19) νηπίων που φοιτούσαν στο τμήμα ενός νηπιαγωγείου, στο οποίο εκπαιδευτικός της τάξης ήταν η εκπαιδευτικός ερευνήτρια.

Από την ανάλυση των ευρημάτων διαπιστώνεται ότι τα νήπια επιλέγουν και οργανώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία με βασικό κριτήριο τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και βιώματα ενώ η συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει ως αποτέλεσμα την ενεργό εμπλοκή τους κατά τη διδακτική πράξη. Επιπρόσθετα, κατά την ερευνητική διαδικασία σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της συμμετοχής τους αποτελεί η αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των νηπίων όσο και με την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, καθώς η συναισθηματική εμπλοκή της και η αποδοχή της αξίας της οπτικής του παιδιού ενδυναμώνει τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, στα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύεται ο πρωτεύοντας ρόλος της εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών με σκοπό τη δημιουργία ενός συμμετοχικού μαθησιακού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών, ενισχύοντας τον ρόλο τους ως συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: συμμετοχή νηπίων με αναπηρία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συνδιαμόρφωση εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενταξιακή εκπαίδευση, ρόλος του εκπαιδευτικού, έρευνα δράσης

Abstract

Children are rarely considered as citizens with the right to participate in public life. Instead, adults act on behalf of children in establishing laws, policies and practices regarding significant issues that form their life, such as their education, arguing that the “innocence” and “immaturity” of children do not allow them to participate in decision making procedures on issues that concern them (Cohen, 2005 · MacNaughton et al., 2007). In the face of such a dominant perception, a significant group of researchers argues to the opposite claiming that children, being persons with capabilities and competences, have the right to be actively involved in decisions affecting their own life (Christensen & James, 2000 · Hill et al., 2004 · Stafford et al., 2003).

In education, the exploration of children’s viewpoint regarding the concept of inclusion is a new research field, as the views of children are either excluded or marginalized, whereas it plays a primary role (Corbett & Slee, 2000) in stressing the value of children’s voice, regardless of their age or their diagnosis into an inclusion learning framework where everybody has opportunities of choice and self-determination (Mittler, 2000). In the field of inclusive education, the concept of participation is considered to be central, determining the quality of education provided to all children, considering that inclusion is correlated to equal participation, justice, human rights and democracy (Niholm, 2006 · Forslund Frykedal & Hammar Chiriac).

The scope of the action research at hand is to study and register the participation of children with disability in the decision-making process within organized activities of Kindergarten. In the context of the inclusive nature of the study, children are given the opportunity to express their viewpoint regarding their participation as well as to participate in the decision-making process regarding the choice, organization and implementation of structured activities of Kindergarten.

The theoretical context of the research is connected to learning theories of the constructivist approach of knowledge whereas the educational interventions were designed based on pedagogical didactic approaches according to principles of student-centered education. The methodology of study adopts the characteristics of the quality approach of the action research. The collection of data followed the method of triangulation, thus ensuring evidence stemming from the viewpoints of the educator-

researcher, the critical friend and the children in combination with the use of three different research tools. The analysis of findings was made using the method of thematic content analysis. In this research participated four children with disability who are members of a school group of nineteen (19) children attending a kindergarten class, their teacher was the educator-researcher.

From the analysis of the findings it is established that children primarily choose and organize the educational procedure based on their own personal interests and experiences, whereas the joint formulation of the educational process results in their active involvement in the didactic act. In addition, a significant factor enhancing their participation during the research process is the interaction among children as well as with their educator-researcher, since the emotional involvement of the latter and the appreciation of the children's viewpoint enhances their participation in the educational process. Finally, the conclusions of the research point out the primary role of the educator in the utilization of proper didactic methods and strategies in view of creating a differentiated learning environment that would respond to the needs of children enhancing their role as co-formulators of the educational process.

Key words: participation of children with disability, joint formulation of educational process, inclusive education, role of educator, action research

Πρόλογος

Η επαγγελματική μου εμπειρία ως νηπιαγωγός γενικής αγωγής σε σχολείο όπου λειτουργεί και τμήμα ένταξης έχει ως αποτέλεσμα τη συνειδητοποίηση των καθημερινών προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Η δυσκολία επίτευξης των ενταξιακών στόχων που έθετα για κάθε μαθητή και μαθήτριά μου αποτέλεσε βασικό κίνητρο για τη φοίτηση μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Ειδική Αγωγή» του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Κατά τη φοίτηση μου, ο ενταξιακός χαρακτήρας των μαθημάτων σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση των καθηγητών μου προσέφεραν τα εργαλεία ώστε να αποκτήσω μια διερευνητική οπτική αναφορικά με το διδακτικό μου έργο. Η διεύρυνση και η εμβάθυνση των γνώσεων μου στο πεδίο της ενταξιακής εκπαίδευσης είχαν ως συνέπεια την πολύπλευρη και σφαιρική οπτική των παιδαγωγικών φαινομένων που συμβαίνουν μέσα στην τάξη, αναδύοντας νέους προβληματισμούς για αναστοχασμό και προσωπική διερεύνηση. Προηγούμενη ερευνητική εμπειρία, όπου διαπιστώθηκε η απουσία συμμετοχής των νηπίων με διάγνωση στις οργανωμένες δραστηριότητές του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου, τις οποίες τα νήπια χαρακτήριζαν ως «μάθημα» και περιγράφονταν με όρους αρνητικούς, αποτέλεσε το έναυσμα για προσωπική αναζήτηση με συνέπεια τον σχεδιασμό της παρούσας διπλωματικής εργασίας με στόχο την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής των νηπίων με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρούσα διπλωματική εργασία διαρθρώνεται σε πέντε (5) κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο δίνεται το θεωρητικό υπόβαθρο της ενταξιακής εκπαίδευσης και πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας της συμμετοχής στην ενταξιακή εκπαίδευση. Αναλύονται οι θεωρίες μάθησης και οι διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν την εμπλοκή των νηπίων στην λήψη αποφάσεων ενώ περιγράφονται οι ενταξιακές πρακτικές που προωθούν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά προγενέστερων ερευνών αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια εκτενής περιγραφή της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας δράσης. Αναφέρεται η σκοπιμότητα της παρούσας μελέτης, αναλύονται οι αρχές της έρευνας δράσης, παρουσιάζεται η μέθοδος συλλογής των δεδομένων και τα

ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν ενώ περιγράφεται αναλυτικά ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και το δείγμα της έρευνας. Επιπρόσθετα γίνεται αναφορά στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου που υλοποιήθηκε η έρευνα δράσης ενώ παρατίθενται και εξετάζονται τα ευρήματα από το στάδιο της εκτίμησης της κατάστασης.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται λεπτομερώς όλα τα στάδια των τριών κύκλων παρέμβασης που υλοποιήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία ενώ παρουσιάζονται και αξιολογούνται τα ευρήματα που προέκυψαν από κάθε κύκλο παρέμβασης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας δράσης, που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, όπως προέκυψαν από τα στάδια κάθε κύκλου παρέμβασης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο συνοψίζονται τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας και οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά την εξέλιξη της έρευνας. Στη συνέχεια αναφέρονται μελλοντικές προτάσεις που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στο ερευνητικό πεδίο. Ακολουθεί η παρουσίαση της βιβλιογραφίας και του παραρτήματος στο οποίο περιλαμβάνονται τα ημερολόγια της εκπαιδευτικού ερευνήτριας και της κριτικής φίλης, τα πρωτόκολλα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και φωτογραφικό υλικό από έργα που συνέθεσαν τα νήπια κατά τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία.

Η ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς τη στήριξη ορισμένων ανθρώπων. Πρωτίστως νιώθω τη βαθύτατη ανάγκη να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Ντεροπούλου- Ντέρου Ευδοξία, καθώς η υποστήριξη της και η επιστημονική καθοδήγηση της κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, μου έδωσε τη δυνατότητα να υλοποιήσω έμπρακτα την ενταξιακή μου προοπτική, με αποτέλεσμα να με συνοδεύει καθημερινά στη διδακτική μου πρακτική, εξελίσσοντας το εκπαιδευτικό μου έργο μέσα στην τάξη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συνάδελφο της ειδική αγωγής, κυρία Δώρα, όπως και όλους τους μαθητές και μαθήτριά μου που με τη συμμετοχή τους συνέβαλαν στην εξεύρεση απαντήσεων σε καίριους παιδαγωγικούς προβληματισμούς μου. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στο οικογενειακό μου περιβάλλον γιατί με τη δική τους αγάπη, κατανόηση και πίστη σε μένα πέτυχα να ολοκληρώσω έναν σημαντικό στόχο στη σταδιοδρομία μου ως νηπιαγωγός.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητική πλαισίωση

1.1. Θεωρητική πλαισίωση της ενταξιακής εκπαίδευσης: η έννοια της συμμετοχής στην ενταξιακή εκπαίδευση

Η εκπαίδευση όλων των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στις αίθουσες του γενικού σχολείου μέσω της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής αρκετών χωρών όχι μόνο σε ευρωπαϊκό αλλά και σε διεθνές επίπεδο (Armstrong et al., 2000). Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80, τα πορίσματα της έκθεσης Warnock (1978), με αφορμή τη μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με νοητική αναπηρία στην Αγγλία, αποτέλεσαν τη βάση για την εφαρμογή της σχολικής ένταξης στον τομέα της εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Στη συνέχεια, στην παγκόσμια συνδιάσκεψη της UNESCO η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) με θέμα «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή» προωθούσε το μοντέλο της ενταξιακής εκπαίδευσης (inclusive education), προτείνοντας την πρόσβαση των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία, διατυπώνοντας την αρχή του μη αποκλεισμού, υποστηρίζοντας ότι:

«Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην μάθηση και την εκπαίδευση [...] κάθε παιδί έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, δεξιότητες και ανάγκες [...] το σχολείο με ενταξιακό προσανατολισμό είναι πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, οικοδομώντας μια ενταξιακή κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς, που σκοπός της θα είναι η εκπαίδευση για όλους» (UNESCO, 1994: viii-ix).

Δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός της ένταξης, αντίθετα η ένταξη διαμορφώνεται ποικιλόμορφα ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται (Asbjørnslett et al., 2015, Forslund Frykedal & Hammar Chiriac, 2017). Ο προσδιορισμός της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί πολύπλοκο ζήτημα το οποίο προκαλεί σύγχυση ως προς την σημασία του (Armstrong, 2004· Slee, 2004). Η Ζώνιου-Σιδέρη (2011) επισημαίνει ότι διατυπώνεται διεθνώς εντονότερα η ανάγκη επανεξέτασης του εννοιολογικού περιεχομένου της ένταξης, καθώς η συνθετότητα του ορισμού προκύπτει από την ταυτόχρονη χρήση και άλλων όρων ως συνωνύμων για την από κοινού εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς αναπηρία. Ειδικότερα, οι όροι ένταξη (inclusion) και «ενσωμάτωση» (integration) συχνά συγχέονται και χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι όροι παρόλο που παρουσιάζουν σημαντικές εννοιολογικές διαφορές (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Παρατηρώντας τη χρονική σειρά εμφάνισης των όρων, ο όρος «ενσωμάτωση» δηλώνει την *«μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο, την απόκτηση «σώματος» ή «ροής» με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:159). Κατά τη διαδικασία αυτή, τα βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου εξαφανίζονται καθώς καλείται να αποδεχτεί και να αφομοιώσει τα χαρακτηριστικά της ομάδας της οποίας θεωρεί ανώτερη από την δική του και στην οποία τελικά εντάσσεται (Σούλης, 2002).

Αντίθετα με την ενσωμάτωση, στη διαδικασία της ένταξης τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία εξακολουθούν να κρατούν τα αυθεντικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους οικοδομώντας έναν καινούριο πολιτισμό (Σούλης, 2002), καθώς *«διατηρούνται τα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία εμπλουτίζονται και μεταβαίνουν σε διαρκώς ανερχόμενα επίπεδα ολοκλήρωσης»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:160). Η διαφορά των δύο όρων έγκειται στο γεγονός ότι η ένταξη αποτελεί μια αμφίδρομη διεργασία, κατά την οποία επηρεάζονται και εξελίσσονται όλα τα μέλη του συνόλου ενώ η ενσωμάτωση αποτελεί *«μονόδρομη, προδιαγεγραμμένη και συχνά βεβιασμένη διεργασία εξομοίωσης προς κατεστημένα πρότυπα»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:160).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την διαδικασία της ένταξης είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα του ατόμου. Σύμφωνα με την UNESCO (2005:12) αφορά *«μια δυναμική προσέγγιση που ανταποκρίνεται θετικά στην ποικιλομορφία των μαθητών και βλέπει τις ατομικές διαφορές όχι ως προβλήματα αλλά ως ευκαιρίες για εμπλουτισμό της μάθησης»*. Κατευθυντήρια αρχή της είναι η ενίσχυση της εκπαίδευσης με σκοπό τη βιώσιμη ανάπτυξη, τη δια βίου μάθηση και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας (UNESCO, 2008). Η ένταξη καλείται να διαχειριστεί ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας και κατάργησης των διακρίσεων (Barton στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ο Ainscow (2007) τονίζει ότι η ένταξη στην εκπαίδευση δεν αναφέρεται μόνο ως μία προσπάθεια της από κοινού εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία στις τάξεις ενός γενικού σχολείου, αλλά προσεγγίζεται ως μια ευρύτερη έννοια, που αποδέχεται τη διαφορετικότητα ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού.

Κύριος σκοπός της ένταξης είναι το άτομο *«να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:157). Αυτό σημαίνει την αποδοχή όλων των παιδιών σε ένα πλαίσιο διαδραστικής πολυμορφίας, όπου οι διαφορές μεταξύ των

μαθητών αποτιμώνται θετικά ενώ ενθαρρύνεται η θετική στάση απέναντι στην καθολική συμμετοχή (Asbjørnslett et al., 2015, Slee, 2001). Κυρίως όμως η ένταξη σχετίζεται με την ισότητα των ευκαιριών καθώς υπερτερεί η αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές αξίζουν την δυνατότητα της μάθησης και επιθυμούν την κατάκτηση της γνώσης (Forslund Frykedal & Hammar Chiriac, 2017).

Στη βιβλιογραφία η συστηματική ενασχόληση της ενταξιακής εκπαίδευσης με την έννοια της ένταξης αποκαλύπτει τις εννοιολογικές δυσκολίες αποσαφήνισης του όρου (Slee & Corbett, 1996). Η κατανόηση του περιεχομένου της ένταξης υπό το πρίσμα της ενταξιακής προοπτικής, σε αντίθεση με τις πρακτικές της ειδικής αγωγής, δε σχετίζεται μόνο με την μετακίνηση ενός παιδιού από ένα πλαίσιο στο άλλο, ούτε *«περιορίζεται μόνο στη ‘συναναστροφή’, δηλαδή στην απλή συμμετοχή διαφορετικών παιδιών στα κοινά παιχνίδια και τις άλλες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενός σχολείου»* (Ντεροπούλου- Ντέρου στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011: 129). Η ένταξη στην ουσιαστική της προσέγγιση ενδιαφέρεται κυρίως για τον μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου έτσι ώστε να καταστεί ικανό να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα, είτε αυτή εκφράζεται με όρους αναπηρίας, είτε με όρους άλλων ευάλωτων ομάδων που εμπίπτουν εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Η ένταξη συνεπώς απευθύνεται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και υπογραμμίζει τα ίσα δικαιώματα που έχει κάθε παιδί στην εκπαίδευση μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο (Armstrong, 2004· Slee, 2004).

Στην προσπάθεια επανεξέτασης του όρου και συσχετισμού του περιεχομένου της ένταξης με βασικές αλλαγές που αφορούν τις αξίες, το ήθος, την οργάνωση, τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα οι Booth et al. υποστηρίζουν ότι:

«Η ένταξη αναφέρεται στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και στον περιορισμό του αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικά προγράμματα και την ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην ανομοιογένεια των μαθητών κάποιας δεδομένης περιοχής [...] η ένταξη δεν είναι μια άλλη ονομασία για την ειδική εκπαίδευση. Συνίσταται σε μια διαφορετική προσέγγιση, η οποία επιχειρεί να προσδιορίσει και να αναλύσει τις δυσκολίες που προκύπτουν στο σχολείο» (Booth et al., στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:52).

Η ένταξη επομένως συνιστά μια δυναμική διαδικασία με την οποία το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ατομικά αναθεωρώντας τόσο την οργάνωση

όσο και την παροχή του αναλυτικού προγράμματος (Sebba & Ainscow, 1996). Για να δημιουργηθεί όμως ένα περιβάλλον στο οποίο όλοι οι μαθητές θα έχουν τις ίδιες δυνατότητες συμμετοχής (Armstrong, 2004), θα πρέπει να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις όπου όλοι θα φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους την ίδια στιγμή, στην ίδια αίθουσα, με ολοκληρωτική συμμετοχή στο ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα και με τέτοιο τρόπο, ώστε κανείς να μην αισθάνεται ότι διαφέρει από τους άλλους (Norwich, 2000). Για να επιτευχθεί όμως η παραπάνω ενταξιακή πολιτική σε ένα σχολείο απαιτείται μια διαδικασία ανάπτυξης η οποία θα περιλαμβάνει: α) την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας ως σημείων εκκίνησης για την εξέλιξη, β) τη θεώρηση της διαφοράς ως ευκαιρία για μάθηση και όχι ως πρόβλημα που πρέπει να διορθωθεί, γ) τη λεπτομερή εξέταση των εμποδίων για την ουσιαστική συμμετοχή όλων των μαθητών, δ) την ανάπτυξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και ε) τη δημιουργία προϋποθέσεων που ενθαρρύνουν τη λήψη ρίσκων και πειραματισμού (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Η ενταξιακή εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή του μη αποκλεισμού. Θέτει ως στόχο την άρση κάθε εμποδίου για τη μάθηση, κάθε μορφή αποκλεισμού που αντιμετωπίζουν οι μαθητές λόγω της «διαφοράς» τους από συγκεκριμένα κανονιστικά πρότυπα, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Κατά τον Knight (2000) η ένταξη δεν είναι το τέλος μιας εξελικτικής διαδικασίας αλλά μια προϋπόθεση για μια δημοκρατική εκπαίδευση. Το επιχείρημα αυτό ενισχύεται και από τον Bernstein (στο Slee & Allan, 2001), ο οποίος θεωρεί την ένταξη ως μια συνθήκη απαραίτητη για μια δημοκρατική εκπαίδευση. Αφορά το δικαίωμα του παιδιού να νιώθει ότι έχει κάποιον ρόλο στην κοινωνία, το δικαίωμά του για προσωπική βελτίωση με την υποστήριξη των κατάλληλων δομών και μηχανισμών της κοινωνίας, το δικαίωμα της συμμετοχής και το δικαίωμα του να συμπεριλαμβάνεται κοινωνικά, διανοητικά και πολιτισμικά. Σε ένα ενταξιακό σχολικό πλαίσιο μόνο μπορεί το παιδί να ασκήσει αυτά τα δικαιώματα που ενισχύουν την ένταξη του στην κοινωνία κατά την ενήλικη του ζωή.

Στην ενταξιακή προοπτική στον πυρήνα του δικαιώματος στην εκπαίδευση κάθε παιδιού βρίσκεται η έννοια της συμμετοχής σε ένα «*ποιοτικά αναβαθμισμένο περιβάλλον αναγκών και ικανοτήτων του παιδιού στο πλαίσιο της ομάδας των συνομήλικων του και του εκπαιδευτικού προσωπικού*» (Ντεροπούλου-Ντέρου στο Ζώνιου – Σιδέρη, 2011). Η ενταξιακή παιδαγωγική προσέγγιση εστιάζει στην

διαμόρφωση μιας σχολικής κοινότητας στην οποία συμμετέχουν όλοι και τα παιδιά με αναπηρία παίρνουν αξία τη θέση τους μέσα στο μαθητικό σύνολο (Asbjørnslett et al., 2015).

Η συμμετοχή είναι το μέσο στο οποίο βασίζεται η δημοκρατία. Σύμφωνα με τον Hart (1992) ορίζεται ως:

«Η διαδικασία η οποία επιτρέπει στο άτομο να έχει λόγο σε αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή του και τη ζωή της κοινότητας στην οποία ζει. Είναι το μέσο με το οποίο είναι χτισμένη η δημοκρατία και είναι το κριτήριο με βάση το οποίο θα έπρεπε να αξιολογούνται οι δημοκρατίες. Η συμμετοχή είναι το θεμελιώδες δικαίωμα του κάθε πολίτη» (Hart, 1992:5).

Συνεπώς και το παιδί, όντας το ίδιο άνθρωπος, έχει την ανάγκη και το δικαίωμα να συμμετέχει σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του. Ο σεβασμός στο δικαίωμα συμμετοχής του παιδιού είναι νομικά δεσμευτική υποχρέωση, καθώς κατοχυρώνεται από τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Το 1989 ψηφίζεται το κείμενο της Σύμβασης καθορίζοντας στα 54 άρθρα του το εύρος των δικαιωμάτων τα οποία οφείλουν να απολαμβάνουν τα παιδιά οπουδήποτε στον κόσμο. Αναφορικά με το δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στο άρθρο 12 της Σύμβασης υπογραμμίζεται το δικαίωμα του παιδιού να ακουστεί η γνώμη του αλλά και να ληφθεί σοβαρά υπόψη η οπτική του ενώ στο άρθρο 13 τονίζεται το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης. Η κατοχύρωση των δικαιωμάτων του παιδιού σε ειδική σύμβαση, ως μέρος των ανθρώπινων δικαιωμάτων, δίνει έμφαση στη σημαντικότητα της συμμετοχής των παιδιών όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και γενικότερα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ό,τι αφορά τη ζωή τους.

Στον χώρο της εκπαίδευσης η συμμετοχή συνδέεται με το δικαίωμα του παιδιού να λαμβάνει αποφάσεις που επηρεάζουν τον εαυτό του και τους άλλους και να ενεργεί σύμφωνα με αυτές (Lansdown, 2014). Σύμφωνα με τον Booth (2002):

«Η συμμετοχή στην εκπαίδευση σημαίνει μάθηση μαζί με άλλους και συνεργασία σε κοινά μαθήματα. Περιλαμβάνει την ενεργό εμπλοκή σε αυτά που μαθαίνει και διδάσκεται, έχοντας άποψη για τον τρόπο που βιώνει την εκπαίδευσή του» (Booth, 2002 :2).

Η Black-Hawkins (2010, 2013) βασισμένη στον συγκεκριμένο ορισμό διατύπωσε πέντε βασικές αρχές που ολοκληρώνουν συνοπτικά τον εννοιολογικό προσδιορισμό

του όρου: (α) η συμμετοχή αφορά όλα τα μέλη μιας τάξης και όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής τους, (β) η συμμετοχή και οι φραγμοί στη συμμετοχή είναι έννοιες αλληλένδετες και συνέχεις, γ) η συμμετοχή αφορά την ανταπόκριση στην ποικιλομορφία, δ) η συμμετοχή βασίζεται σε σχέσεις αμοιβαίας αναγνώρισης και αποδοχής, (ε) η συμμετοχή προϋποθέτει ότι η μάθηση είναι ενεργή και συνεργατική.

Για τη διευκρίνιση της μορφής και του τρόπου συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων έχουν κατασκευαστεί οι αναφερόμενες ως «κλίμακες συμμετοχής». Η πρωτότυπη κλίμακα παρουσιάστηκε το 1969 από την Arnstein (Arnstein, 1969) με τον τίτλο «Σκάλα της Συμμετοχής του Πολίτη» (A Ladder Of Citizen Participation). Ο Hart (1992), ο πρώτος που χρησιμοποίησε την κλίμακα, αναπτύσσοντας τη λεγόμενη «σκάλα συμμετοχής» των παιδιών χαρακτηρίζει τα τρία πρώτα επίπεδα της σκάλας «χειραγώγηση», «διακόσμηση» και «συμβολική συμμετοχή» (βλ. παράρτημα, εικόνα 1). Τα τρία αυτά πρώτα στάδια παρουσιάζονται ως μορφές μη-συμμετοχής (non-participation), καθώς δεν ξεπερνούν το επίπεδο της «διακόσμησης» και για αυτό διαχωρίζονται από τα επόμενα πέντε σκαλοπάτια της κλίμακας, όπου αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα σταδιακά αυξανόμενης συμμετοχής των παιδιών (degrees of participation). Η συμμετοχή κλιμακώνεται ανά επίπεδο ανάλογα με τις διαφορετικές πτυχές της διαδικασίας και σύμφωνα με το βαθμό συμμετοχής των παιδιών σε αυτή. Η ουσιαστική συμμετοχή βρίσκεται στην κορυφή της λεγόμενης «σκάλας» (child initiated, shared decisions with adults), όπου τα παιδιά είναι εκείνα που έχουν την πρωτοβουλία στην υλοποίηση ενός σχεδίου και καλούν τους ενήλικες να συμμετάσχουν.

Ο Shier (2001) επηρεασμένος από τη «σκάλα συμμετοχής» του Hart δημιούργησε τα «μονοπάτια της συμμετοχής» (pathways of participation), συνεπικουρώντας στη διερεύνηση των διαφορετικών πτυχών της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το μοντέλο του Shier (βλ. παράρτημα, εικόνα 2) βασίζεται σε πέντε επίπεδα συμμετοχής (Shier, 2001:110): (α) η φωνή των παιδιών «ακούγεται», (β) υποστηρίζεται η έκφραση της οπτικής των παιδιών, (γ) η οπτική τους λαμβάνεται υπόψη, (δ) τα παιδιά εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, (ε) τα παιδιά μοιράζονται την εξουσία και την ευθύνη της λήψης της απόφασης με τον ενήλικα. Ο Shier χαρακτηρίζει στα τρία πρώτα επίπεδα την εμπλοκή των παιδιών ως «συμβουλευτική» (consultation), καθώς τα παιδιά συμμετέχουν παρέχοντας την οπτική τους στη διαδικασία λήψης απόφασης με στόχο την ενδυνάμωση τους αλλά «δε

συμμετέχουν στο στάδιο της πραγματικής λήψης της απόφασης και ως εκ τούτου δεν έχουν καμία πραγματική εξουσία» (Shier, 2001:115). Η λήψη αποφάσεων παραμένει το προνόμιο των ενηλίκων. Αντίστοιχα, στα δυο επόμενα επίπεδα η εμπλοκή χαρακτηρίζεται ως «ενεργητική συμμετοχή» (active participation), καθώς τα παιδιά εμπλέκονται άμεσα στη διαδικασία λήψης της απόφασης. Στο ψηλότερο μονοπάτι, για την επίτευξη της αυθεντικής συμμετοχής, απαιτείται η ρητή δέσμευση εκ μέρους των ενηλίκων εκχώρησης της εξουσίας τους ώστε να καταστούν τα παιδιά συνυπεύθυνα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Όταν τα παιδιά συνειδητοποιήσουν ότι η φωνή τους «ακούγεται» και γνωρίζουν ότι «τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες τους έχουν ληφθεί υπόψη με σεβασμό, τότε θα βιώσουν την αυθεντική συμμετοχή» (Sanberg & Eriksson, 2010:620). Για τον Treseder (1997) ο ανώτερος βαθμός συμμετοχής (βλ. παράρτημα, εικόνα 3) είναι όταν τα νεαρά άτομα παίρνουν την πρωτοβουλία, αποφασίζουν και έχουν την διαχείριση της υλοποίησης ενός σχεδίου ενώ οι ενήλικες είναι στη διάθεση να υποστηρίξουν τα παιδιά κατά τη διαδικασία εκτέλεσης.

Διαπιστώνεται συνεπώς ότι «οι αυθεντικοί τρόποι συμμετοχής συνδέονται άρρηκτα με μεγαλύτερη αυτονομία για τα παιδιά και λιγότερη εμπλοκή και έλεγχο από τους ενήλικες» (Wyness, 2012:439). Η αυτονομία θεωρείται ως βασικό στοιχείο της συμμετοχής στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Η εμπλοκή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες να εξασκήσουν και να αναπτύξουν την ιδιότητα του πολίτη, να αποκτήσουν αρμοδιότητες, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους από την απόκτηση νέων μαθησιακών δεξιοτήτων, να συνεισφέρουν στην ομάδα τους και να αναπτύξουν ένα αίσθημα ευθύνης (Badjie, 2012·Shier, 2001). Είναι αναγκαίο να προωθείται από μικρή ηλικία η συμμετοχή μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να παρέχεται «μια εκπαίδευση προσανατολισμένη στην ιδιότητα του πολίτη» (Mannion, 2003:178), καθώς το παιδί δεν αντιμετωπίζεται απλά ως επικείμενος πολίτης αλλά θεωρείται ήδη πολίτης που έχει δικαιώματα, ιδέες και απόψεις για θέματα που αφορούν την ζωή του (James & Prout, 1997).

Η διαμόρφωση της συνείδησης του δημοκρατικού πολίτη μέσα από την ενεργητική συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί τη βάση της ενταξιακής προοπτικής (Asbjørnslett et al., 2015). Σύμφωνα με τον Skidmore (2004) η ενταξιακή εκπαίδευση θέτει ως στόχο την αύξηση της συμμετοχής των παιδιών στις εκπαιδευτικές και

κοινωνικές δραστηριότητες του σχολείου, ώστε να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα αποκλεισμού, καθώς συχνά παρατηρείται να καλλιεργείται μια αντιδραστική κουλτούρα απέναντι στην αναπηρία με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των παιδιών μέσα στην σχολική κοινότητα (Slee & Allan, 2001). Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι ένας αγώνας εναντίον των διαδικασιών και των πρακτικών φοίτησης που εμποδίζουν την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία η οποία συνεχίζει να υπάρχει σε άτυπη μορφή παρόλη την πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο.

Η έννοια της ένταξης και του αποκλεισμού είναι αλληλένδετες. Ως ένταξη και αποκλεισμός από την εκπαίδευση ορίζονται οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες αυξάνεται ή μειώνεται η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες (Booth et al., 1997). Για να γίνει κατανοητή η έννοια της ένταξης πρέπει αυτή να διερευνάται σε συνάρτηση με τους μηχανισμούς αποκλεισμού που υφίστανται στο σχολικό πλαίσιο, καθώς ο μαθητής είναι πιθανόν να ενθαρρύνεται και να αποθαρρύνεται να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Το σχολείο διαχειρίζεται την ανομοιογένεια του μαθητικού του πληθυσμού μέσα από μια μίξη ενταξιακών πρακτικών με πρακτικές αποκλεισμού. Ο τρόπος κατηγοριοποίησης των μαθητών, η μορφή υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες, οι δομές και παρεχόμενες υπηρεσίες που προσφέρει το σχολείο, ο τρόπος οργάνωσής της διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος και οι διδακτικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών είναι παράγοντες που μπορούν να μειώσουν ή να αυξήσουν τον αποκλεισμό του μαθητή μέσα στο σχολείο.

Η ενταξιακή εκπαίδευση *«τάσσεται ενάντια σε όλες- και ιδιαίτερα τις θεσμοποιημένες- μορφές αποκλεισμού και διακρίσεων που υφίστανται άτομα εξαιτίας της διαφοράς που επιδεικνύουν ως προς συγκεκριμένες, κοινωνικά καθορισμένες αξίες»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004:28). Ο θεσμικός διαχωρισμός της εκπαίδευσης των αναπήρων και μη παιδιών με την μορφή του γενικού και ειδικού σχολείου αλλά και την υποδιαίρεση του γενικού σχολείου με την ίδρυση των τμημάτων ένταξης και τη θεσμοθέτηση της Παράλληλης Στήριξης που ασκείται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί φραγμό στη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στη σχολική καθημερινότητα. Επιπρόσθετα, ο εξατομικευμένος τρόπος εκπαίδευσης βασισμένος *«στην ομοιογένεια και στην έννοια του μέσου όρου»* (Βλάχου και συνεργάτες στο Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012:80) είναι ένα κύριο γνώρισμα του εκπαιδευτικού συστήματος που εντείνει τον αποκλεισμό των μαθητών μέσα στο σχολείο. Η ένταξη απαιτεί *«ουσιαστική κριτική και αναδιάρθρωση των δομών εκείνων του εκπαιδευτικού*

συστήματος οι οποίες συμβάλουν στον αποκλεισμό μαθητών από την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Ζώνιου-Σιδέρη και συνεργάτες στο Ζώνιου-Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004:189).

Στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία μέσα από τον νόμο αντικατοπτρίζεται το πνεύμα της κοινωνίας που έχει τη διάθεση να διαχωρίζει τους μαθητές με αναπηρία από τους υπόλοιπους μαθητές σε ξεχωριστές τάξεις μέσα στο ίδιο σχολείο αποκλείοντας τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, ορίζοντας τους ειδικούς δασκάλους. Η παρουσία του δασκάλου ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη μπορεί να παρέχει τη δυνατότητα στήριξης της εμπλοκής του σε ορισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ταυτόχρονα όμως η απουσία της άμεσης επικοινωνίας του παιδιού με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και η μειωμένη αλληλεπίδραση του με τους συμμαθητές του επηρεάζει την ποιότητα της συμμετοχής του περιορίζοντας την ενεργητική εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Booth et al., 1997). Συνεπώς η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί κύριο παράγοντα δημιουργίας λειτουργικών ενταξιακών προγραμμάτων που ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Rainforth & England, 1997). Διαφορετικά επιτυγχάνεται «*αποένταξη*» (Ντεροπούλου-Ντέρου στο Ζώνιου- Σιδέρη, 2011:153) των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο.

Ο περιορισμός της συμμετοχής των μαθητών με αναπηρία στη διαδικασία της μάθησης συνδέεται και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου. Η έννοια του αναλυτικού προγράμματος, ως θεσμικό εργαλείο, εσωκλείει «*συγκεκριμένες κανονιστικές έννοιες του κυρίαρχου πολιτισμού, της επικρατούσας ή κεντρικής ιδεολογίας και των αξιών τη συγκεκριμένης κοινωνίας, με στόχο τον έλεγχο μιας γνώσης η οποία συντηρεί και αναπαράγει τους θεσμούς*» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:37) με αποτέλεσμα να επιλέγονται θέματα με συγκεκριμένα νοήματα και πρακτικές αποκλείοντας «*ό,τι αποκλείει ο κυρίαρχος πολιτισμός*» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:37).

Το αναλυτικό πρόγραμμα στη σημερινή του μορφή αποτελεί φραγμό στη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στη διδακτική πράξη, καθώς θεωρείται περισσότερο ως «*αυτοσκοπός παρά ως το πλαίσιο στο οποίο οδηγούμε τους μαθητές στη γνώση*» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:39). Η ύπαρξη ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος για όλα τα παιδιά αντιμετωπίζει τον μαθητικό πληθυσμό ως μια ομοιόμορφη ομάδα με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα, που έχει προσχεδιαστεί χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι

ατομικές ανάγκες του μαθητή ή το μορφωτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο που έχει το παιδί από την οικογένειά του. Η ύλη του αναλυτικού προγράμματος είναι προκαθορισμένη με συνέπεια να μην έχει ο μαθητής καμία επιλογή για το είδος της μάθησης που θα λάβει περιορίζοντας συγχρόνως και τις επιλογές του εκπαιδευτικού για τον τρόπο διδασκαλίας του (Slee, 2011). Σε συνδυασμό με την τάση των εκπαιδευτικών να διδάσκουν με τον μέσο όρο των μαθητών τους δημιουργώντας διακρίσεις μέσα στην τάξη και εντείνοντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) γίνεται αντιληπτός ο αποκλεισμός που υφίστανται τα παιδιά με αναπηρία, καθώς η μοναδική επιλογή του εκπαιδευτικού σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα είναι να απλοποιήσει τους στόχους που θέτει αποστερώντας οποιαδήποτε δυνατότητα για προσωποποιημένη μάθηση (Slee, 2011). Έρευνες έχουν δείξει ότι η παρουσία ενός μαθητή με αναπηρία στην τάξη δε διευρύνει το αναλυτικό πρόγραμμα (Σιδέρη και συνεργάτες, 2004· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) καταλαμβάνοντας μια ουδέτερη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς *«δεν τοποθετείται την τάξη για την ενεργή αλληλεπίδραση και συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία»* (Ζώνιου-Σιδέρη και συνεργάτες στο Ζώνιου-Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004:190).

Παράλληλα με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος η διαχείριση του σχολικού χρόνου σύμφωνα με το θεσμικό πρότυπο του ωρολογίου προγράμματος αποτελεί έναν συνδυασμό που περιορίζει σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η οροθέτηση και η διαχείριση του σχολικού χρόνου προκαθορίζονται στα πλαίσια άσκησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο χρόνος αντιμετωπίζεται ως αγαθό που μπορεί να γίνει αντικείμενο διαχείρισης-μέτρησης, να δαπανηθεί, να οργανωθεί, να ποσοτικοποιηθεί και να διευθετηθεί για την επίτευξη επιλεγμένων εκπαιδευτικών στόχων. Το εκπαιδευτικό σύστημα προβάλλει το ωρολόγιο πρόγραμμα ως μοναδικό και φυσικό τρόπο οργάνωσης και κατανομής του χρόνου αποτυπώνοντας έναν δείκτη εξουσίας και υπόληψης. Το σχολείο, πέρα από κρατικό ιδεολογικό μηχανισμό, μέσω της διευθέτησης του σχολικού χρόνου λειτουργεί και ως πειθαρχικός μηχανισμός που ασκεί τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς στην εκούσια υποταγή και στην αποδοχή μιας υφιστάμενης κατάστασης. Η σχολική γνώση, επιλεγμένη και αποτυπωμένη στο ωρολόγιο πρόγραμμα, προσανατολίζει την εκπαιδευτική διαδικασία να υπακούει σε θεσμικές απαιτήσεις όπως είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα, παρά να διαμορφώνεται με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα κίνητρα του μαθητή. Ορίζει ως βασική προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία τη

συμμόρφωση στους κανόνες του σχολείου αναφορικά με τη διευθέτηση του χρόνου με αποτέλεσμα να αποδέχεται ο μαθητής μια συμμορφωτική κα παθητική σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα όμως και οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται στην ίδια σχέση εξουσίας, αφού έχουν εκπαιδευτεί τόσο ως μαθητές όσο και ως εκπαιδευτικοί στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυρογιώργος 1997).

Η προσέγγιση αυτή, επηρεασμένη από την κυριαρχία της τεχνοκρατικής ιδεολογίας, δεν λαμβάνει υπόψη τις διαφορές κοινωνικού χαρακτήρα που παρατηρούνται μεταξύ των μαθητών αναφορικά με τη χρήση του χρόνου. Ο Horton (στο Dale, 1972:93) υποστηρίζει ότι *«η αίσθηση του χρόνου που έχει ένα άτομο προκύπτει από τη θέση του στην κοινωνική δομή και από τη βιωμένη του εμπειρία»*. Η κατανομή του εκπαιδευτικού χρόνου με ποσοτικά κριτήρια, αγνοώντας τον διαφορετικό ρυθμό μάθησης κάθε παιδιού συνιστά ανισότητα των ευκαιριών μάθησης που μπορεί να έχει κάθε μαθητής περιορίζοντας τη συμμετοχή του στην διδακτική πράξη. Η σύγχρονη προβληματική, που πηγάζει από την άκαμπτη και ομοιόμορφη χρήση του χρόνου που χαρακτηρίζει το παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσης του χρόνου, τονίζει την απαραίτητη στροφή στην ποιοτική διάσταση του χρόνου (Κορωναίου, 1998). Ο Hargreaves (1997) υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης της ισχύουσας δομής του σχολικού χρόνου αμφισβητώντας εδραιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές. Η ελαστική και ευμετάβλητη κατανομή του χρόνου σε συνδυασμό με την υιοθέτηση ευέλικτων παιδαγωγικών πρακτικών προσαρμοσμένων στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών έχουν ως συνέπεια την αποτελεσματική διαχείριση της αβεβαιότητας και της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική πράξη (Θεοδωρόπουλος, 1992) ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται άρρηκτα με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετεί και εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη του. Η άσκηση παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρακτικών που θέτουν ως βασικό στόχο τη μετάδοση γνώσεων με παθητική παρακολούθηση και την αξιολόγηση των μαθητών με ποσοτικά και όχι ποιοτικά κριτήρια έχουν ως αποτέλεσμα να προσδίδονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού χαρακτηριστικά «αυθεντίας». Μέσα στην τάξη η εκπαιδευτική αυθεντία αποτελεί πηγή γνώσεων, οι οποίες δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να αμφισβητηθούν (Κυρίδης, 2010). Συνεπώς ο δάσκαλος κυριαρχεί μέσα στην τάξη, καθορίζει τον τρόπο μάθησης προσφέροντας έτοιμες γνώσεις στους μαθητές. Αντίθετα, οι μαθητές παροτρύνονται να προσέχουν, να ακούν και να μαθαίνουν ό,τι τους

προσφέρεται, να συσσωρεύουν γνώσεις συχνά αποκομμένες από τα ενδιαφέροντα τους και τις ανάγκες τους (Χρυσαφίδης, 1996). Σε διδακτικές πρακτικές κατά τις οποίες ο έλεγχος της διδακτικής πράξης ασκείται από τον εκπαιδευτικό ελλοχεύει ο κίνδυνος να χαθεί η συμμετοχή των παιδιών (Berthelsen & Brownlee, 2005). Επιπλέον η εκπαιδευτική αυθεντία δημιουργεί μια ισχυρή ιεραρχία μέσα στην τάξη επιβάλλοντας ένα αυστηρά δομημένο πλαίσιο το οποίο περιορίζει τη συμμετοχή των παιδιών (Emilson & Folkesson, 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο η ενταξιακή εκπαίδευση θέτει υπό διαπραγμάτευση την κυρίαρχη αρχιτεκτονική της φοίτησης στο σχολείο, η όποια, επηρεασμένη από την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, γεννά αποκλεισμούς, καθώς απευθύνεται σε ένα μέσο «ιδεατό» μαθητή αγνοώντας τις διαφορετικότητες που συνυπάρχουν σε μια σχολική τάξη και συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ενταξιακή προοπτική εστιάζει στην αναδιοργάνωση της διδασκαλίας, είτε ως προς το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, είτε ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας και τις διδακτικές τεχνικές του εκπαιδευτικού αντιτάσσοντας στην Παραδοσιακή Διδασκαλία, που επικρατεί στην κυρίαρχη φοίτηση, ως καταλληλότερη παιδαγωγική την Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική (Slee, 2011).

Οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός συνδέονται άμεσα με τις αντιλήψεις που έχει αναφορικά με την ανάπτυξη του παιδιού. Η κυρίαρχη αντίληψη, δομημένη σε κανονιστικά πρότυπα, ορίζει τις ικανότητες του παιδιού με όρους βιολογικούς και με κύριο κριτήριο την ηλικία (Smiths, 2002), καθώς το παιδί ακολουθεί συγκεκριμένη αναπτυξιακή τροχιά. Συνεπώς θεωρείται ότι το παιδί μπορεί να κρίνει και να εκφέρει κάποια άποψη σε συνάρτηση μόνο με την ηλικία του και τα λεγόμενα στάδια ανάπτυξής του. Η αντίληψη αυτή διαμορφώνει και τις αντίστοιχες με κάθε στάδιο ανάπτυξης προσδοκίες με κύρια συνέπεια στην παιδική ηλικία το άτομο να κρίνεται ότι δεν έχει την ικανότητα να συμμετάσχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Morrow & Richards, 1996). Η παιδική ηλικία, ως κοινωνική κατηγορία, αποκτά γνωρίσματα κατωτερότητας στην αντιπαράθεσή της με την ομάδα των ενηλίκων, καθώς *«τα παιδιά είναι αυτά που οι ενήλικες έχουν ορίσει ως μη-ενήλικες»* (Mayall, 2000:245). Η εννοιολογική εικόνα του παιδιού χαρακτηρίζεται από όρους ανωριμότητας, αναξιπιστίας, ανικανότητας και αστάθειας, ενώ ταυτόχρονα αποδίδονται στον ενήλικα οι αντίθετες αρετές: ικανότητα, σταθερότητα, υπευθυνότητα, ορθολογισμός.

Επιπρόσθετα, η εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας, απόρροια της οπτικής των ενηλίκων, τοποθετεί το παιδί σε ένα ευτυχισμένο πεδίο, όπου χρειάζεται προστασία και φροντίδα για να αναπτυχθεί, μακριά από τις πιέσεις και τις δυσκολίες που προκύπτουν στη δημόσια ζωή. Σε αυτό το πλαίσιο το παιδί θεωρείται προ-άτομο (pre-person), έξω από τα όρια της πολιτείας. Ο Mayall (2000) χαρακτηριστικά αναφέρει τον συμβολισμό που εμπεριέχεται στη λέξη ‘νηπιαγωγείο’ (Kindergarten) αντικατοπτρίζοντας την συγκεκριμένη οπτική, καθώς «*οι κήποι (gardens) αναπαριστούν την εικόνα ενός φυσικού-απολιτικού πλαισίου όπου τα παιδιά, όπως τα λουλούδια, ανθίζουν*» (Mayall, 2000:246). Υπεύθυνοι για την προστασία τους στην σχολική ζωή είναι οι εκπαιδευτικοί έως να φτάσουν την ηλικία της ορθολογικής κρίσης. Η αυστηρή αντίληψη ότι οι ικανότητες του παιδιού ορίζονται μόνο από την ηλικία τους έχει ως αποτέλεσμα η συμμετοχή των παιδιών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων να περιορίζεται σημαντικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Berthelsen & Brownlee, 2005). Όπως υπογραμμίζει ο Durkheim «*η εκπαίδευση είναι η επιρροή που ασκούν οι γενιές των ενηλίκων σε εκείνους που δεν είναι ακόμα έτοιμοι για κοινωνική ζωή*». (Durkheim 1922 στο Mayall, 2000:246).

Στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία η αρνητική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με αναπηρία συνδέεται με την αντίληψη του παιδιού ως «πρόβλημα» και την παθολογικοποίηση της αναπηρίας του. Η αντίληψη αυτή πηγάζει από την αναπαράσταση της αναπηρίας στην κοινωνία όπου στην εικόνα του ανθρώπου με αναπηρία αποδίδονται χαρακτηριστικά παραμόρφωσης και υποβιβασμού των ικανοτήτων του σε βαθμό που αποτελεί κομμάτι της πολιτισμικής κουλτούρας της κοινωνίας (Oliver, 2009). Παράλληλα όμως η στάση αυτή πρέπει να εξεταστεί εννοιολογικά μέσα στο πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται. Είναι απαραίτητο να εξεταστούν τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης που εμποδίζουν την κοινωνική συνοχή μεταξύ διαφορετικών πληθυσμών (Jordan, 2007· Underwood, 2008) όπως το κλίμα του ανταγωνισμού, οι υψηλές απαιτήσεις της σχολικής φοίτησης, η τυποποιημένη αξία του παιδιού, η ορισμένου είδους απαιτούμενη «συμπεριφορά» που αυξάνει την απόδοσή τους άρα και τις προσδοκίες για ακαδημαϊκή εξέλιξη (Adams, 2008). Η κατηγοριοποίηση της συμπεριφοράς από το σχολείο έχει ως αποτέλεσμα τον διαχωρισμό των μαθητών σε «αυτούς που τα καταφέρνουν» και σε «αυτούς που δεν τα καταφέρνουν» (Carrington, 1999). Το παιδί με αναπηρία που «δεν τα καταφέρνει»

στιγματίζεται και αποκόπτεται από το σύνολο του σχολείου βιώνοντας τον αποκλεισμό.

Η αρνητική κατηγοριοποίηση των μαθητών με αναπηρία καθιστά αναγκαία την επανεξέταση της θεωρητικής *«ερμηνείας του ανθρώπου και του κόσμου»* (Φρέιρε στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:40). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας επηρεάζουν τη διάθεση τους για υιοθέτηση ενταξιακών πρακτικών ανάλογα με τη φύση, τη σοβαρότητα και τον βαθμό δυσκολίας της αναπηρίας (Avramidis & Norwich, 2002·Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) υποστηρίζοντας την ένταξη με προϋποθέσεις και κάτω από συνθήκες όπου οι δυσκολίες του παιδιού δεν διαταράσσουν την υπόλοιπη ομάδα (Croll & Moses, 2000· Nutbrown & Clough, 2004). Η κλινική προσέγγιση της αναπηρίας τοποθετεί στον πυρήνα του προβλήματος το είδος και το βαθμό της αναπηρίας του μαθητή, καθώς *«θεωρεί ότι αυτά είναι που καθορίζουν τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία»*. (Ζώνιου-Σιδέρη και συνεργάτες στο Ζώνιου-Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004:192). Συνεπώς, για την αποφυγή των φραγμών που περιορίζουν τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι απαραίτητη η διερεύνηση των αντιλήψεων και η καλλιέργεια της θετικής στάσης του εκπαιδευτικού.

Στην αλλαγή της θεωρητικής στάσης των εκπαιδευτικών πρωτεύοντα ρόλο κατέχει η επιμόρφωση. Η επιμόρφωση ενηλίκων εστιάζει σε *«ένα σύνολο από αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές που αφορούν μια απέραντη ποικιλομορφία εκδοχών και περιπτώσεων της προσωπικότητάς τους»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:40). Βασική επιδίωξη είναι οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν ότι η δυνατότητα συμμετοχής προϋποθέτει την ενεργό δραστηριοποίηση των μαθητών με τη δημιουργία των κατάλληλων μαθησιακών ευκαιριών σε ένα περιβάλλον χωρίς φραγμούς όπου οι διαφορές μεταξύ των παιδιών γίνονται αποδεκτές (Tilstone, 2011). Η ένταξη αποτελεί μια διαδικασία αναθεώρησης της στάσης του εκπαιδευτικού, ώστε *«οι μαθητές όλων των ικανοτήτων και αναγκών να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε κάθε τομέα του εκπαιδευτικού συστήματος, με απώτερο στόχο τη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινότητα»* (Tilstone, 2011:169)

Ο επαναπροσδιορισμός της παιδαγωγικής θεωρίας του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διδασκαλία αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, καθώς οι αντιλήψεις του έχουν ήδη εδραιωθεί από τις προσωπικές εμπειρίες και την τυπική γνώση που έχει λάβει ως μαθητής με αποτέλεσμα κατά την εκπαίδευση του ως επαγγελματία, έχοντας

εμπιστοσύνη στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και ικανότητες του, να πιστεύει ότι *«το μόνο που απαιτείται είναι τεχνικές για να ξεκινήσει τη σταδιοδρομία του»* (Wideen et al., 1998:142). Οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις του εκπαιδευτικού αναφορικά με την έννοια του «δασκάλου» ταυτίζονται με το στερεότυπο του δασκάλου ως το πρόσωπο αυθεντία, όπου μεταδίδει με μηχανιστικό τρόπο τη γνώση και ο μαθητής την απομνημονεύει ως παθητικός δέκτης (Richardson, 1996· Weber & Mitchell, 1996). Αντίστοιχα η οπτική αναφορικά με τη διαφορετικότητα εμμένει στην συντηρητική αντίληψη της ως «πρόβλημα» το οποίο πρέπει να αντιμετωπίζεται έξω από το πλαίσιο της τάξης (Wideen et al., 1998).

Συμπεραίνεται επομένως ότι ο θεσμικός διαχωρισμός της εκπαίδευσης, η άκαμπτη προσκόλληση στο παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα, η ανελαστική χρήση του σχολικού χρόνου και οι διδακτικές πρακτικές που απορρέουν από την αρνητική στάση του εκπαιδευτικού αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας αποτελούν φραγμοί στη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενταξιακή εκπαίδευση εστιάζοντας σε ζητήματα ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και συμμετοχής θέτει στον πυρήνα της ως βασική αρχή ότι *«κάθε μαθητής, συμπεριλαμβανομένων και των 'διαφορετικών' θεωρούνται άξια και σεβαστά μέλη της σχολικής κοινότητας»* (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006:2) προωθώντας την ενεργητική συμμετοχή κάθε μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτή την προσπάθεια η ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί μόνο με παιδαγωγικό εργαλείο τις θεωρίες μάθησης που τονίζουν τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην οικοδόμηση γνώσης.

1.2. Θεωρίες μάθησης που προωθούν τη συμμετοχή των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι θεωρίες μάθησης είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική και παιδαγωγικά ουσιαστική εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς παρέχουν *«σαφήνεια, καθοδήγηση και εστίαση σε όλο το εκπαιδευτικό σχέδιο»* (McLeod, 2003:1). Μια θεωρία μάθησης συγκροτεί το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η διδακτική πρακτική, χωρίς να δίνει απαντήσεις σε εκπαιδευτικούς προβληματισμούς αλλά *«κατευθύνοντας την προσοχή μας σε εκείνες τις μεταβλητές που είναι ζωτικής σημασίας για την εξεύρεση λύσεων»* (Merriam & Caffarella, 1999:250).

Η κύρια θεωρία μάθησης που βασίζεται στην ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης είναι η θεωρία του κονστρουκτιβισμού. Η φιλοσοφία του κονστρουκτιβισμού αναπτύχθηκε ως αντίδραση στις παραδοσιακές δυτικές θεωρίες της γνώσης αναφορικά με τη φύση της αλήθειας, την προέλευση της γνώσης και του ρόλου των ατόμων στη διαδικασία της μάθησης (Crotty, 1998). Σε αντίθεση με το επιστημολογικό παράδειγμα του θετικισμού, που υποστηρίζει την αντικειμενική φύση της αλήθειας και την νοηματοδότηση που κληρονομείται στα αντικείμενα ανεξάρτητα από την συνείδησή τους, βασική θέση του κονστρουκτιβισμού είναι ότι η αλήθεια δεν είναι απόλυτη, καθώς η γνώση δεν μπορεί να υπάρξει έξω από το μυαλό και τη συνείδηση του ανθρώπου. Συνεπώς η γνώση δεν ανακαλύπτεται, αλλά οικοδομείται από το ίδιο το άτομο βασιζόμενη στις εμπειρίες του (Crotty 1998· Fosnot 1996· Hendry, Frommer & Walker, 1999).

Ο κονστρουκτιβισμός προωθεί την ‘κατασκευή’ νοημάτων και γνώσεων ως τις κυριότερες αρχές του διατυπώνοντας τη θέση ότι η γνώση δε λαμβάνεται παθητικά από τον εξωτερικό κόσμο, *«αλλά νοηματοδοτείται με βάση τις εμπειρίες του»* (MacLellan & Soden, 2004). Η γνώση θεωρείται προσωρινή, μη αντικειμενική, εσωτερικά κατασκευασμένη, εξελισσόμενη και κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη (Fosnot, 1996). Το άτομο δομεί τα δικά του νοήματα και τις αντιλήψεις του μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ της υπάρχουσας γνώσης του και της καινούριας γνώσης που λαμβάνει από την επαφή του με το περιβάλλον (Richardson, 2003). Στο πλαίσιο αυτό τα άτομα δεν μπορούν να γνωρίζουν μια ‘αντικειμενική’ αλήθεια πέρα από τη δική τους ερμηνεία της αλήθειας, καθώς οι γνώσεις τους ερμηνεύονται κατά από το πρίσμα των προηγούμενων εμπειριών τους.

Στην κονστρουκτιβιστική προοπτική ο μαθητής *«πρέπει ο ίδιος να ανακαλύψει και να μετασχηματίσει τις σύνθετες πληροφορίες, ελέγχοντας τις νέες πληροφορίες με βάση υπάρχοντες κανόνες και αναθεωρώντας κανόνες που δεν είναι αποτελεσματικοί»* (Slavin, 2007:315). Σε αντίθεση με τις αρχές του συμπεριφορισμού, που ο νους του μαθητή θεωρείται ως ένα άδειο δοχείο που πρέπει να γεμίσει (Gergen, 1999), στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση πρωτεύουσα σημασία δίνεται στην παροχή των κατάλληλων ευκαιριών, ώστε ο μαθητής να καθορίσει, να προκαλέσει, να αλλάξει ή να προσθέσει στις υπάρχουσες γνώσεις τους τα δικά του νοήματα (Richardson, 2003) σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, όπου ο έλεγχος της διαδικασίας διαμοιράζεται

τόσο στον μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό, τονίζοντας τον ενεργό ρόλο του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης (Maclellan & Soden, 2004).

Ο κονστρουκτιβισμός δεν είναι μια ενιαία θεωρία αλλά αποτελεί ένα μεγάλο φιλοσοφικό και θεωρητικό φάσμα που χαρακτηρίζεται από μια πληθώρα πολλαπλών προοπτικών (Phillips, 1995). Η πολλαπλότητα των θεωρητικών οπτικών έχει ως αποτέλεσμα πολλοί θεωρητικοί της μάθησης που έχουν επηρεαστεί από το κονστρουκτιβιστικό κίνημα να διαμορφώσουν διαφορετικές πτυχές του κονστρουκτιβισμού στο πεδίο της μάθησης. Αν και σύμφωνα με τον Mathews (2000) στη βιβλιογραφία υπάρχουν δεκαοχτώ διαφορετικές μορφές κονστρουκτιβισμού, οι περισσότεροι θεωρητικοί συμφωνούν ότι οι δυο κύριες μορφές που έχουν επηρεάσει την επιστήμη της Παιδαγωγικής είναι ο ψυχολογικός κονστρουκτιβισμός (psychological constructivism) και ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός (social constructivism) (Phillips, 2000·Richardson, 2003).

Ο Piaget (1926), κύριος εκπρόσωπος του ψυχολογικού κονστρουκτιβισμού, παρουσίασε το παιδί σαν ένα μικρό επιστήμονα που δημιουργεί τη δική του αντίληψη για τον κόσμο. Υποστήριξε ότι το άτομο κατανοεί τον κόσμο μέσα από εννοιολογικά σχήματα που αναπτύσσει κατά την αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον. Το άτομο δε χρησιμοποιεί την πληροφορία που του δίνεται από τον εξωτερικό κόσμο αμέσως αλλά την επεξεργάζεται και δομεί τη δική του γνώση μέσα από την εμπειρία (Piaget, 1926). Η εμπειρία που προσλαμβάνεται δεν εσωτερικεύεται απλά αλλά οικοδομείται ενεργητικά με τη χρήση διερευνητικών μεθόδων για την κατάκτηση της γνώσης. Ουσιαστική μάθηση επιτυγχάνεται, όταν ο μαθητής υποστηρίζεται να συμμετέχει ενεργά στην ανακάλυψη της γνώσης (Oxford, 1997). Το άτομο δρα στα αντικείμενα και στα γεγονότα κατανοώντας τον κόσμο βασισμένο στη δική του βιωματική εμπειρία (De Vries, 2000).

Ο Piaget αναγνωρίζει ότι η διαδικασία μάθησης πραγματοποιείται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αλλά δεν επικεντρώνεται στον ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στην ανάπτυξη του ατόμου. Αντίθετα, ο Vygotsky, αναπτύσσοντας την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία της μάθησης, εστιάζει στη σημασία των κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων στη δημιουργία της γνώσης στη διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης του ατόμου.

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), αν και οι διανοητικές λειτουργίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξελικτική διαδικασία του παιδιού, ο πυρήνας της εξέλιξης είναι οι κοινωνικοί παράγοντες που παρεμβάλλονται ή περιβάλλουν το άτομο τονίζοντας την σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ως μέσο μάθησης. Η διαδικασία μάθησης ενεργοποιείται, όταν το παιδί αλληλεπιδρά με ανθρώπους του περιβάλλοντός του και συνεργάζεται με συνομήλικους του δημιουργώντας τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ZEA) του παιδιού.

Κεντρική έννοια της παιδαγωγικής σκέψης του Vygotsky (1978) αποτελεί η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ZEA) ,η οποία ορίζεται ως:

«Η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 1978: 147).

Η ZEA δημιουργείται στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες κατά τη διαδικασία της κοινής δράσης, όπου τα παιδιά εισάγονται σε πολιτισμικά μέσα και εργαλεία μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η ZEA δεν αναφέρεται σε ικανότητες που εμφυτεύονται στο παιδί κατά την αλληλεπίδραση με άλλους αλλά αφορά τις ψυχολογικές λειτουργίες που μετασχηματίζονται κατά την κοινή δράση, που «δεν έχουν ωριμάσει ακόμα αλλά βρίσκονται στη διαδικασία της ωρίμανσης ... Ενώ το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο χαρακτηρίζει αναδρομικά τη νοητική ανάπτυξη, η ZEA τη χαρακτηρίζει προοπτικά» (Vygotsky, 1978:154 στο Παπαδοπούλου, 2010). Είναι αποτέλεσμα της αντιπαράθεσης που δημιουργείται ανάμεσα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και τις κατακτημένες ικανότητες του παιδιού, δηλαδή ανάμεσα στις εξωτερικές απαιτήσεις και τις εσωτερικές δυνατότητες (Παπαδοπούλου, 2010). Με την κατάλληλη ενίσχυση καθίσταται δυνατή η συμμετοχή του παιδιού σε μια δραστηριότητα που υπερβαίνει το επίπεδο ανάπτυξής του. Αναφορικά με την εκπαίδευση, η ZEA αποτυπώνει το γεγονός ότι «αυτό που το παιδί κάνει σήμερα από κοινού, αύριο θα είναι ικανό να το κάνει μόνο του» (Vygotsky, 1934a: 295 στο Παπαδοπούλου, 2010).

Η κοινή δράση στο πλαίσιο πολιτισμικών δραστηριοτήτων αποτελεί τη βάση για κάθε μαθησιακή εμπειρία. Ο Vygotsky χαρακτήρισε τη μάθηση ως μια ενεργητική

διαδικασία που «αφυπνίζει μια ποικιλία εσωτερικών αναπτυξιακών διεργασιών οι οποίες κάποια στιγμή μπορούν να λειτουργήσουν μόνο όταν το παιδί αλληλεπιδρά με άτομα του περιβάλλοντός του ... Από τη στιγμή που οι διεργασίες αυτές εσωτερικευτούν, αποτελούν κατάκτηση του παιδιού» (Vygotsky, 1978:153 στο Παπαδοπούλου, 2010). Η ΖΕΑ που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της κοινής δράσης βασίζεται στη διαμεσολαβούμενη μάθηση (scaffolding) κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ή ο ικανός συνομήλικος προσφέρουν στον μαθητή υποστήριξη, για να μπορεί να καταφέρει κάτι ανώτερο από αυτό που ήδη ξέρει. Η έννοια του διαμεσολαβητή δίνει αναπτυξιακή δυνατότητα μέσα από τη συνεργασία, στο πλαίσιο της οποίας οι συμμαθητές πληροφορούν, εξηγούν και διαμεσολαβούν με καθοδηγητικό τρόπο τη νέα γνώση (Mercer, 1995). Ο μαθητής ενθαρρύνεται να κατακτήσει τη γνώση εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης με την υποστήριξη ενός συνομηλίκου ή ενός ενήλικα. Συνεπώς η κοινή δράση δεν αφορά τη μονόδρομη καθοδήγηση από τον πιο ικανό, αλλά περιλαμβάνει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του διαμεσολαβητή και του μαθητή (Παπαδοπούλου, 2010).

Στη θεωρία του Vygotsky (1978) θεωρείται αποτελεσματική η συμμετοχή του παιδιού σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης, στις οποίες οι μαθητές εργάζονται σε περιεχόμενο που έχει νόημα γι' αυτούς, κατασκευάζοντας τη γνώση τους μέσα από παραδείγματα που απεικονίζουν καταστάσεις που σχετίζονται με την πραγματική ζωή. Η εμπλοκή του παιδιού σε μια δραστηριότητα που του προκαλεί ευχαρίστηση, καλλιεργεί το κίνητρο του για μάθηση αυξάνοντας το επίπεδο συμμετοχής του στη δραστηριότητα (Slavin, 2007).

Το κίνητρο είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη διατήρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων σε ένα περιβάλλον μάθησης. Κίνητρο είναι ό,τι ωθεί ή κινεί το άτομο σε δράση προκαλώντας την ευχαρίστηση και ικανοποίηση, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το επίπεδο συμμετοχής του σε μια δραστηριότητα (Slavin, 2007). Ειδικότερα, το κίνητρο είναι μια εσωτερική κατάσταση ή συνθήκη, που εγείρει τη δράση και κατευθύνει τη συμπεριφορά (Brophy, 1998). Συνδέεται με την επιθυμία του ατόμου να ενεργεί με συγκεκριμένους τρόπους και εκδηλώνεται με την επιλογή ενός στόχου και την προσπάθεια επίτευξής αυτού (Keller, 2008).

Στην εκπαίδευση το κίνητρο αναφέρεται στις εμπειρίες των μαθητών και ειδικότερα στη θέλησή τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες καθώς και στις αιτίες που τους

οδηγούν στις δραστηριότητες αυτές (Brophy, 1998). Ένας μαθητής έχει κίνητρο, όταν επιλέγει να κάνει κάτι και είναι σε θέση να διατηρήσει την προσπάθεια που απαιτείται κατά το χρόνο που απαιτείται για την επίτευξη του στόχου που έθεσε.

Η εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει σε δυο είδη κινήτρων, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, που διαφοροποιούνται ως προς το σημείο εκκίνησης τους. Η ώθηση στο εσωτερικό κίνητρο εντοπίζεται μέσα στο άτομο, αποτελώντας πτυχή δραστηριότητας που το άτομο βρίσκει ευχάριστη και κινητοποιητική από τη φύση της, ενώ στο εξωτερικό κίνητρο η ώθηση δίνεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως εξωτερικές αμοιβές για τη μάθηση, που δεν είναι εγγενείς με τη δραστηριότητα (Slavin, 2007).

Βασική πτυχή εσωτερικού κινήτρου μάθησης είναι το ενδιαφέρον, το οποίο έχει διερευνηθεί ως κινητήρια πεποίθηση του ατόμου που συνδέεται με την ψυχολογική διάθεση εμπλοκής του σε μια δράση (Hidi & Renninger, 2006). Οι δραστηριότητες που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα του ατόμου αποτελούν θετικές συναισθηματικές εμπειρίες (Hidi, 2000), αφού το άτομο απολαμβάνει συναισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης που απορρέουν άμεσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που το ενδιαφέρουν, βιώνοντας μια αίσθηση της βούλησης και λειτουργώντας χωρίς τη βοήθεια εξωτερικών ανταμοιβών ή περιορισμών (Deci & Ryan, 1985).

Οι Ryan και Deci (2000) αναφέρουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με την ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία και επάρκεια. Η αυτονομία χαρακτηρίζεται από μια εσωτερική πηγή ελέγχου και την αντίληψη ότι οι συμπεριφορές επιλέγονται ελεύθερα. Η δυνατότητα ελέγχου της μαθησιακής εμπειρίας από τον μαθητή αποτελεί μορφή εσωτερικού κινήτρου που αυξάνει την αυτονομία, προκαλώντας ισχυρή εσωτερική παρακίνηση και συμμετοχή του στο σχολικό πλαίσιο (Ferreira et al., 2011). Η οικοδόμηση ενός ενεργού μαθησιακού περιβάλλοντος, σε σύγκριση με την παραδοσιακή τάξη, έχει συνδεθεί με υψηλότερα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, επιτυγχάνοντας την ουσιαστική και ποιοτική μάθηση (Hidi & Harackiewicz, 2000), καθώς οι μαθητές αναζητούν τις προκλήσεις, επεκτείνουν και ασκούν τις ικανότητές τους, εξερευνούν και μαθαίνουν συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία μάθησης (Ryan & Deci, 2000).

Ο Freire (1994) επιμένει ότι *«η γνώση δεν είναι δώρο ή κατοχή που μερικά άτομα έχουν και άλλα δεν έχουν»* (στο Gordon, 2009:738). Αντίθετα η γνώση επιτυγχάνεται, όταν οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή για να ανταλλάξουν ιδέες, να διατυπώσουν τα

προβλήματα τους από τη δική τους οπτική και να κατανοήσουν τις έννοιες που έχουν νόημα για τους ίδιους. Πρόκειται για μια διαδικασία έρευνας και δημιουργίας, μια ενεργή και ανήσυχη διαδικασία που τα άτομα νοηματοδοτούν τον εαυτό τους, τον κόσμο και τη σχέση τους με το περιβάλλον.

Η κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης και η θεωρία των κινήτρων είχαν ως αποτέλεσμα την διαμόρφωση νέων διδακτικών προσεγγίσεων στην παιδαγωγική επιστήμη που θέτουν τον μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή του στην διαδικασία της μάθησης και την συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του με στόχο την από κοινού προσέγγιση της γνώσης.

1.3. Διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τη συμμετοχή των νηπίων στην λήψη αποφάσεων αναφορικά με την οργάνωση και υλοποίηση της μαθησιακής πράξης

Ο κονστρουκτιβισμός, ως φιλοσοφική θεωρία, ώθησε τους θεωρητικούς της παιδαγωγικής στην προσπάθεια τους να ορίσουν μεθόδους διδασκαλίας να αναπτύξουν ως μια νέα προσέγγιση την κονστρουκτιβιστική παιδαγωγική (constructivist pedagogy). Σύμφωνα με την Richardson (2003):

«Η κονστρουκτιβιστική παιδαγωγική ορίζεται ως η δημιουργία ενός σχολικού πλαισίου, δραστηριοτήτων και μεθόδων που βασίζονται στην κονστρουκτιβιστική θεωρία της μάθησης, με στόχους που επικεντρώνονται σε κάθε μαθητή μεμονωμένα, αναπτύσσοντας την εμβάθυνση σε θέματα που σχετίζονται με το ενδιαφέρον και τις συνήθειες του νου του που βοηθούν στη μελλοντική μάθηση» (Richardson, 2003:1627).

Η κονστρουκτιβιστική παιδαγωγική δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένες τεχνικές διδασκαλίας καθώς δεν αποτελεί μια προσέγγιση της διδακτικής (Richardson 2003). Οι βασικές αρχές της όμως εστιάζουν στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς θεωρείται ότι η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία όπου η γνώση, κοινωνικά κατασκευασμένη, δεν απορροφάται παθητικά, αλλά οικοδομείται ενεργητικά από τον μαθητή ενώ η προηγούμενη γνώση και εμπειρία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη μάθηση σε ένα πλαίσιο κοινωνικής διάδρασης (Fox, 2001).

Οι αρχές της κονστρουκτιβιστικής παιδαγωγικής συγκρότησαν τη βάση της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης ως ένα σύνολο διδακτικών προσεγγίσεων που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης. Βασική αρχή της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης είναι ότι ο μαθητής είναι ο κύριος φορέας της μάθησης ενώ ο δάσκαλος ενεργεί ως μεσολαβητής ή καθοδηγητής της γνώσης (Fosnot 1996· McCombs & Whisler 1997· Henson, 2003). Τονίζεται η ποιοτική διάσταση της μάθησης σε αντίθεση με την απλή μετάδοση των πληροφοριών, καθώς «*πρωταρχικής σημασίας είναι η ενθάρρυνση της αυτονομίας του μαθητή και της προσωπικής ευθύνης. Έμφαση δίνεται στο προσωπικό νόημα και στη αξία της γνώσης που παράγεται μέσω της εμπειρίας*» (Maclean, στο Ng et al., 2002: 463-464). Σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον το παιδί οικοδομεί τη γνώση αποτελεσματικά, συνδέοντας την νεοαποκτηθείσα πληροφορία με την προϋπάρχουσα γνώση με μεθόδους που έχουν νόημα για το ίδιο (McCombs, 2000).

Η μαθητοκεντρική εκπαίδευση, ταυτισμένη κατά πολλούς με την ενεργητική μάθηση (Di Biase, 2018· Ng et al., 2002), μπορεί να οριστεί ως:

«Η οπτική που συνδυάζει την εστίαση σε μεμονωμένους μαθητές - την κληρονομιά τους, τις εμπειρίες τους, τις προοπτικές τους, το υπόβαθρό τους, τα ταλέντα τους, τα ενδιαφέροντα τους, τις ικανότητες και τις ανάγκες τους - με την εστίαση στη μάθηση» (McCombs and Whisler 1997: 9).

Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις εστιάζουν στη σχεδίαση διδακτικών στρατηγικών που συνδέονται με την οπτική του μαθητή και βασίζονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του εκπαιδευόμενου. Σε τέτοιου είδους στρατηγικές «ο εκπαιδευτικός δεν είναι 'ο από καθέδρας σοφός' αλλά 'ο παραστάτης καθοδηγητής' που βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν το δικό τους νόημα αντί να δίνει διάλεξη και να ελέγχει όλες τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη» (Slavin, 2007:316).

Η μάθηση που βασίζεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή (interest based learning) αποτελεί κύρια παιδαγωγική προσέγγιση της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης. Στην παιδαγωγική που βασίζεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή (interest driven pedagogy) οι δραστηριότητες και οι μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού σχεδιάζονται συστηματικά με βάση τα ενδιαφέροντα του, μέσα από αυθεντικές καταστάσεις που αναδεικνύουν τις ικανότητες του μέσα στην τάξη, σε ένα πλαίσιο ελεύθερης επιλογής για το είδος την γνώσης που θέλει να κατακτήσει (Turner, 2011). Ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη

διδασκαλία του ανταποκρινόμενος στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή επιδιώκοντας την εμπλοκή του στη διαδικασία της μάθησης. Όπως έχει ερευνητικά διαπιστωθεί το ενδιαφέρον αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο μάθησης (Hidi, 2000· McCombs, 2000) που αυξάνει τη συμμετοχή ιδίως των μαθητών που είναι αδιάφοροι ή ήσυχοι μέσα στην τάξη (Barton & Tan, 2009), προωθεί την επικοινωνία τόσο μεταξύ της σχολικής ομάδας όσο και την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό (Cunha et al., 2016) και ενισχύει την αίσθηση της ολοκλήρωσης και της αποτελεσματικότητας στον μαθητή (Bouillion & Gomez, 2001).

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (self-regulated learning), όπως και η κατευθυνόμενη μάθηση από τον μαθητή (student-directed learning), αποτελούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή σε όλα τα στάδια της διαδικασίας μάθησης. Κοινό γνώρισμα των συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων είναι η αυτορρύθμιση ως μία αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μετασχηματίζουν τις νοητικές τους ικανότητες σε δεξιότητες που συνδέονται με τη δραστηριότητα που ασκείται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Zimmermann, 1990). Οι μαθητές ρυθμίζουν τη μάθηση τους σε σημείο που συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας, επιλέγοντας τις δικές τους διαδικασίες μάθησης και δημιουργώντας συνθήκες που βελτιστοποιούν τη μαθησιακή τους εμπειρία. Προσεγγίζουν την γνώση ως μια συστηματική και ελέγξιμη διαδικασία την οποία διερευνούν με μεθόδους που μεγιστοποιούν την πιθανότητα μάθησης, επιτυγχάνοντας τους στόχους που έχουν θέσει με επιμονή και δυναμισμό, αισθανόμενοι μεγαλύτερη ευθύνη και ικανοποίηση για την επίτευξη την κατάκτηση της γνώσης (Zimmermann & Schunk, 2001). Συνεπώς καθοδηγούν ενεργά και ελέγχουν τις διαδικασίες μάθησής τους, αντί να υποβάλλονται παθητικά σε αυτές,

Η παιδαγωγική κατά την οποία η διαδικασία μάθησης ξεκινά από την πρωτοβουλία του παιδιού (child-initiated pedagogy) βασίζεται στην συνικοδόμηση της μαθησιακής εμπειρίας μεταξύ του παιδιού, του ενήλικα και του περιβάλλοντος, λαμβάνοντας ως παράγοντα εκκίνησης τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του παιδιού και τονίζοντας την εκχώρηση μέρους του ελέγχου της διαδικασίας στο παιδί (Kinos et al., 2016). Πρόκειται για μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση που μπορεί να εφαρμοστεί ως κύρια παιδαγωγική μέθοδος στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου καθημερινά εκφράζουν μια πληθώρα πρωτοβουλιών που δημιουργούν αυθεντικές καταστάσεις μάθησης (Robertson et al., 2015). Ο

εκπαιδευτικός υιοθετεί παιδαγωγικές πρακτικές που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή του παιδιού στη λήψη αποφάσεων κατά την διαδικασία της μάθησης, καθώς θεωρείται ότι το παιδί, όταν του δίνεται η δυνατότητα, έχει την ικανότητα να διαμορφώσει την εκπαιδευτική διαδικασία με βαθιά κατανόηση για τα όρια της διαδικασίας και αναπτύσσοντας την αίσθηση του ελέγχου της διαδικασίας (James & Prout, 1997). Ο ρόλος του δασκάλου είναι εξίσου ενεργός και συνειδητός, καθώς ως επαγγελματίας παραμένει υπεύθυνος για τη συμμετοχή του παιδιού σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, εξισορροπώντας τη πρωτοβουλία του παιδιού με τη δική του πρόθεση, παραχωρώντας περισσότερες ευκαιρίες για δράση στη βούληση του παιδιού (Robertson et al., 2015), μοιραζόμενος μαζί του τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας (Kinos et al., 2016).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική επικεντρώνεται στις ίδιες τις διαδικασίες της μάθησης, θέτοντας ως στόχο τη *«διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη 'νοημοσύνη'»* (Σφυρόερα, 2004:23). Αποτελεί μια μορφή εξατομικευμένης παιδαγωγικής που πρεσβεύει ότι η πραγματική ισότητα ευκαιριών στη μάθηση διασφαλίζεται, όταν το σχολείο: α) λαμβάνει υπόψη του τις αρχικές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις, δηλαδή το σημείο αφετηρίας κάθε παιδιού, β) οδηγεί κάθε παιδί στο να ανακαλύψει -μέσα από μια συνειδητή διαδικασία- και να οικοδομήσει τη δική του πορεία προς τη μάθηση, γ) αξιοποιεί τα βιώματα και ενισχύει τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις περιέργειες κάθε παιδιού, δ) μαθαίνει στα παιδιά να εργάζονται αυτόνομα, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Σφυρόερα, 2004:24-25).

Η εφαρμογή των διδακτικών προσεγγίσεων που προωθούν τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την αξιοποίηση μεθόδων διδασκαλίας που υποστηρίζουν την παιδοκεντρική διάσταση της μάθησης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια σύγχρονη μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας που προσφέρει πολλαπλούς τρόπους διαμόρφωσης του περιεχομένου, της διαδικασίας, των προϊόντων μάθησης και του μαθησιακού περιβάλλοντος σε αντιστοιχία με την ετερογένεια των μαθητών σχετικά με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ τους (Tomlinson, 1999, 2001· Tomlinson et al., 2003)

Η αντιμετώπιση κάθε μαθητή ως ξεχωριστή οντότητα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 1999). Ως διαφοροποίηση θεωρείται η προσαρμογή της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες του μαθητή, καθώς έμφαση δίνεται στο μαθητή ως άτομο όχι μόνο στο τι χρειάζεται για να επιτύχει αλλά και σε αυτά που ο ίδιος ο μαθητής προσφέρει στη εκπαιδευτική διαδικασία (Tomlinson & Allan, 2000). Στα πλαίσια της διαφοροποίησης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια ευέλικτη προσέγγιση της διδασκαλίας και της τροποποίησης του προγράμματος σπουδών καθώς και του τρόπου παρουσίασης αυτού, αντί να προσδοκούν από τους μαθητές να τροποποιήσουν τους εαυτούς τους (Hall, Vue, Strangman & Meyer, 2003). Η διαφοροποίηση στηρίζεται στα τρία βασικά μαθησιακά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή: την μαθησιακή του ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντά του και το μαθησιακό του προφίλ.

Η ετοιμότητα αναφέρεται στο επίπεδο δεξιότητας και κατανόησης που έχει ένας μαθητής για ένα θέμα και στον βαθμό κατά τον οποίο μπορεί να φέρει επιτυχώς σε πέρας έναν προκαθορισμένο στόχο (Tomlinson, 1999, 2001, 2010, · Tomlinson et al., 2003). Η διαφοροποίηση των στόχων σύμφωνα με το επίπεδο ετοιμότητας *«ωθεί τους μαθητές να υπερβούν το επίπεδο ευκολίας τους και παρέχει υποστήριξη στο γεφύρωμα του χάσματος μεταξύ του γνωστού και του άγνωστου»* (Tomlinson, 2001:45). Όταν η διαφοροποίηση γίνεται συνδέοντας το εκπαιδευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας με θέματα που κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών, η μάθηση γίνεται συναρπαστική με συνέπεια τη δέσμευση των μαθητών στη διαδικασία με την απόκτηση κίνητρου για τη νέα γνώση (Tomlinson & Eidson, 2003). Τέλος, ο στόχος της διαφοροποίησης σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο κάθε άτομο μαθαίνει, είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν τις μεθόδους με τις οποίες μαθαίνουν καλύτερα και να τους δώσει τις ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τον συγκεκριμένο τρόπο που τους εξυπηρετεί κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (Tomlinson, 2010).

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός συχνά καλείται να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο της μάθησης, ώστε να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη. Κατά τη διαφοροποίηση του περιεχομένου ο δάσκαλος επιλέγει στρατηγικά την ύλη που θα διδάξει καθώς και τις πηγές άντλησης πληροφοριών που θα χρησιμοποιήσει βασιζόμενος στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών του. Αν και συχνά είναι δύσκολο να επέμβει στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, η οργάνωση

και η παρουσίαση του εκπαιδευτικού περιεχομένου μπορεί να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των προσωπικών τους βιωμάτων και του διδακτικού αντικειμένου (Tomlinson, 1999, 2010). Η φάση της διαφοροποίησης του περιεχομένου συνδέεται με το «τι» της διδασκαλίας, όπου το περιεχόμενο που μαθαίνει ο μαθητής είναι σταθερό, ενώ οι τρόποι με τους οποίους ο ίδιος αποκτά πρόσβαση στο περιεχόμενο τροποποιούνται δίνοντας τη δυνατότητα της επιλογής στον μαθητή ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις κλίσεις του (Tomlinson & Eidson, 2003).

Σημαντικό στοιχείο διαφοροποίησης που δύναται να ενεργοποιήσει την εμπλοκή του μαθητή στη λήψη αποφάσεων κατά την εκπαιδευτική πράξη είναι η διαφοροποίηση της διαδικασίας μάθησης. Στην περίπτωση αυτή ο στόχος είναι κοινός για τα παιδιά, παράλληλα όμως *«δίνεται σε αυτά ένα περιθώριο αυτονομίας, η δυνατότητα δηλαδή να επιλέξουν μόνοι τους τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν για να κατακτήσουν αυτόν το στόχο»* (Σφυρόερα, 2004:25). Ο εκπαιδευτικός κατά την διαφοροποίηση της διαδικασίας μάθησης διαφοροποιεί τον τρόπο εργασίας κάθε μαθητή, προσαρμόζει τον χρόνο που θα χρειαστεί κάθε μαθητής στον δικό του ρυθμό μάθησης ενώ επιλέγει τα κατάλληλα εποπτικά μέσα που ενισχύουν της διαφοροποιημένες στρατηγικές του. Συνεπώς η διαδικασία μάθησης αναφέρεται στο «πώς» της διδασκαλίας και λαμβάνει χώρα μόλις οι μαθητές εντάξουν την καινούρια πληροφορία στο δικό τους «οικείο» πεδίο εργασίας, καθώς *«η μάθηση πρέπει να συμβαίνει μέσα στους μαθητές, όχι σε αυτούς»* (Tomlinson & Eidson, 2003:25).

Η διαφοροποίηση, με όποια μορφή συντελείται, παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να λαμβάνουν αποφάσεις συμμετέχοντας με επιτυχία κατά την εκπαιδευτική πράξη. Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση τους με αποτέλεσμα *«να τολμήσουν και εκεί όπου μέχρι τώρα θεωρούσαν ότι δεν τα καταφέρνουν, συνειδητοποιούν δηλαδή την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών μάθησης που χρησιμοποιούν και επιθυμούν να τις γενικεύσουν και να τις μεταβιβάσουν σε νέες καταστάσεις»* (Σφυρόερα, 2004:29), μεγιστοποιώντας την ενεργητική συμμετοχή τους κατά τη διαδικασία μάθησης.

Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που συνδέονται με την οργάνωση και υλοποίηση της μαθησιακής πράξης έχει διαπιστωθεί να αυξάνεται κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας μέσα στην τάξη (Johnson & Johnson, 1998·Slavin 2010, 2013). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση ορίζεται

ως η εργασία σε ομάδες τόσο μικρές, ώστε όλα τα μέλη της να συμμετέχουν ενεργά σε μία προκαθορισμένη εργασία με κοινό στόχο, επιτρέποντας τη μεγιστοποίηση της μάθησης για όλα τα μέλη της χωρίς την άμεση επιτήρηση του εκπαιδευτικού (Johnson & Johnson, 1998). Συνεπώς, όταν η συλλογική δράση προσανατολίζεται προς έναν κοινό σκοπό, ωφελεί ατομικά τον κάθε συμμετέχοντα (Baudrit, 2007).

Η συνεργατική μάθηση συνίσταται από την συγκρότηση της μαθητικής μικρο-ομάδας. Ως ομάδα χαρακτηρίζεται ένα σύνολο ανθρώπων που διαθέτει ορισμένα βασικά γνωρίσματα, όπως συλλογική αντίληψη, τη συναίσθηση δηλαδή της ύπαρξης τους ως ομάδα, κοινούς στόχους, κοινωνική οργάνωση και συνοχή. Τα μέλη μιας ομάδας αναπτύσσουν μια σχέση αλληλεξάρτησης, καθώς η αντίδραση του ενός επηρεάζει την αντίδραση του άλλου αλλά και μια σχέση αλληλεπίδρασης που αφορά την αλληλοανταπόκριση και την επικοινωνία μεταξύ τους. Τέλος τα μέλη μιας ομάδας θεωρούν ότι με τη συμμετοχή τους θα ικανοποιηθούν ορισμένες ανάγκες τους απολαμβάνοντας κάποιου είδους αμοιβή (Jaques, 1992).

Η ομαδική συνεργασία και ο τρόπος λειτουργίας αυτής βοηθά τους μαθητές να μοιράζονται τις ιδέες και τις σκέψεις τους, να παρέχουν και να αποδέχονται βοήθεια, να ακούν ενεργητικά τους άλλους και να αναζητούν καινούριες λύσεις σε διάφορα ζητήματα οικοδομώντας έτσι νέες γνώσεις. Χαρακτηριστικά στοιχεία της συνεργασίας αποτελούν η ευελιξία στην αλληλοεπικοινωνία μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας και η μεγαλύτερη ευχέρεια στην ανάληψη πρωτοβουλιών (Baudrit, 2007). Στο πλαίσιο της μαθητικής μικρο-ομάδας αναπτύσσονται συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των μελών της με σκοπό την ενεργοποίηση όλων για την κατάκτηση και αξιοποίηση της γνώσης, για την προώθηση της προσωπικής τους μάθησης αλλά ταυτόχρονα και της μάθησης των υπόλοιπων μελών της ομάδας (Cohen, 1994).

Όσον αφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη συνεργατική μάθηση ενθαρρύνεται ο εκπαιδευτικός να μεταβιβάσει τη διαχείριση της μάθησης στους μαθητές, έτσι ώστε ο κάθε μαθητής να αναλάβει την ευθύνη για τη δική του συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς προσπαθεί να εξισορροπήσει την εξουσία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, δίνοντας την δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν σχέσεις θετικής αλληλεξάρτησης. Κατά τον Cohen (στο Forslund Frykedal & Hammar Chiriac, 2017:14) η εξισορρόπηση της εξουσίας

αποτελεί ένα δύσκολο έργο για τον εκπαιδευτικό καθώς αφορά «μια διαδραστική διαδικασία όπου ο σύνθετος ρόλος του δασκάλου είναι να παραχωρήσει τον έλεγχο και να προωθήσει την αποτελεσματική αλληλεπίδραση αναμεσά στα μέλη της ομάδας». Η θετική αλληλεξάρτηση που αναπτύσσεται μέσω της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης αυξάνει την συνεργατική διάθεση των μελών της ομάδας και την προθυμία τους να αναλάβουν την προσωπική ευθύνη της μάθησης τους, μεγιστοποιώντας την ενεργό εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Johnson & Johnson, 2002).

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας, ως μια εξειδικευμένη μορφή συνεργατικής μάθησης, εμπλέκει αποτελεσματικά τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα για τους μαθητές (Rohrberk et al., 2003). Η αξιοποίηση των συνομήλικων μαθητών ως φορείς γνώσεων στηρίζεται στη κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία, όπου τα παιδιά μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλικούς παρέχουν αμέτρητες ευκαιρίες να μαθαίνουν και να διδάσκουν καθώς διαπραγματεύονται τη δική τους μάθηση. Οι συνομήλικοι λειτουργώντας ως ‘φυσικοί δάσκαλοι’ «είναι ικανοί να εξηγήσουν και να διδάξουν έννοιες ο ένας στον άλλον (Rohrberk et al., 2003:242), συμβάλλοντας στη γνωστική ανάπτυξη των συμμαθητών τους μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν, ενεργοποιώντας τα κίνητρα τους για μάθηση που συντελούν στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Wentzel, 1999).

Η σχέση εμπιστοσύνης που δημιουργείται με έναν συνομήλικο που δεν κατέχει κάποια θέση εξουσίας ενθαρρύνει τη δέσμευση τόσο του συντονιστή (tutor) όσο και του μαθητή που υποστηρίζεται (tutee) στην ολοκλήρωση της εργασίας κατά την αλληλοδιδασκτική μέθοδο (Topping, 2005). Επιπρόσθετα, όσο η σχέση αυτή αναπτύσσεται σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας ανατροφοδότησης «μπορούν να παρακολουθούν και να ρυθμίζουν την αποτελεσματικότητα των δικών τους στρατηγικών μάθησης» (Tymms et al., 2011: 267), κατακτώντας τους μαθησιακούς στόχους που έχουν θέσει. Η αυτοπεποίθηση που αποκτούν από την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους και τη συνειδητοποίηση ότι η κατάκτηση της γνώσης αποτελεί αυτόνομο δικό τους έργο αυξάνει τη διάθεση τους για πρόσθετη μελλοντική συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης (Tymms et al., 2011).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την οργάνωση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί καθοριστικό συντελεστή στην ενίσχυση της συμμετοχής των

παιδιών στη διαδικασία μάθησής τους, καθώς είναι το πρόσωπο που επιλεγεί σύμφωνα με την εκπαιδευτική του θεωρία και τις παιδαγωγικές του αξίες τις διδακτικές προσεγγίσεις που θα εφαρμόσει μέσα στην τάξη. Οι ενταξιακές πρακτικές που υιοθετεί διαμορφώνουν ένα ισχυρό πλαίσιο ενεργητικής ακρόασης και ενδυνάμωσης των παιδιών με και χωρίς αναπηρία διασφαλίζοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών και καθιστώντας τους συνυπεύθυνους στη διαμόρφωση και υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας.

1.4.Ενταξιακές πρακτικές που ενισχύουν τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Οι αποτελεσματικές ενταξιακές πρακτικές που διασφαλίζουν τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στις σχολικές δραστηριότητες απαιτούν τη συλλογική δέσμευση και εμπλοκή των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής στον παιδαγωγικό σχεδιασμό και υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συνεργατικές πρακτικές μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελούν συντελεστή ενίσχυσης της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών με αναπηρία στη διαδικασία μάθησης, καθώς αποτελούν μέσο βελτίωσης των πρακτικών διαχείρισης των διδακτικών προκλήσεων που αναδύονται μέσα στην τάξη ενώ προωθείται η συλλογική δράση, απαραίτητη για την αναδιαμόρφωση του σχολείου προς μια ενταξιακή προοπτική (Ainscow et al., 2003).

Ως συνεργασία μπορεί να οριστεί «οι υποχρεώσεις που βασίζονται στην αμοιβαία συμπάθεια, η αλληλεγγύη που βασίζεται στην ισοτιμία στην εργασία και η από κοινού εμπλοκή των μελών μιας ομάδας σε όσες ενέργειες απαιτούνται για την εκτέλεση ενός κοινού έργου» (Vangrieken et al., 2015:23). Η επιτυχής συνεργασία εδράζεται στην έννοια των κοινοτήτων πρακτικής όπου η συλλογική μάθηση ενθαρρύνεται και θεωρείται σημαντική (Wenger, 2011), προέρχεται από βαθύ, ατομικό και συνεχές ενδιαφέρον (Caena, 2011:10), είναι προσδοκώμενη, χωρίς αποκλεισμούς, συνεχής και εστιασμένη στην κριτική εξέταση της πρακτικής με στόχο τη βελτίωση (Lomos et al., 2011:123). Χαρακτηρίζεται ως μια σειρά από άρρηκτα συνδεδεμένες σχέσεις με κύριο γνώρισμα τον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη (Friend & Cook, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιλαμβάνονται τη συνεργασία ως πολύτιμη, παραγωγική και ευχάριστη, να την υποστηρίζουν και να την ενθαρρύνουν (Vangrieken et al., 2015).

Οι επιλογές των εκπαιδευτικών και οι δράσεις τους είναι αυτές που θα μετουσιώσουν την θεωρία της ένταξης σε πρακτική μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με συναδέλφους, γονείς και μαθητές (Ainscow, 2007), καθώς «οι εκπαιδευτικοί δεν εξελίσσονται μόνο από μόνοι τους. (...). Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από πολλές ομάδες, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο. Τα περισσότερα όμως μάλλον τα μαθαίνουν από άλλους εκπαιδευτικούς, ιδίως από συναδέλφους τους στον χώρο εργασίας, στο ίδιο το σχολείο τους» (Hargreaves, 1995:329).

Στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι απαραίτητη η συνεργατική διδασκαλία, η οποία ορίζεται ως «η συνεργασία δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών που παρέχουν ουσιαστική εκπαίδευση σε ένα ετερογενές σύνολο μαθητών σε ένα ενιαίο φυσικό χώρο (Cook & Friend, 1995). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών θεωρείται αποτελεσματική στην περίπτωση που δεν αναπτύσσεται διαχωριστικά από την ομάδα, όταν δηλαδή είναι πραγματικά συμπληρωματική και όχι αναπληρωματική (Ζώνιου Σιδέρη, 2011). Η συνδιδασκαλία (co teaching) αποτελεί μια τέτοια μορφή συνεργασίας, σύμφωνα με την οποία στην εκπαιδευτική διαδικασία της ένταξης οι ρόλοι μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών εναλλάσσονται, καθώς αποφασίζουν και οργανώνουν από κοινού σε τακτικά διαστήματα τους τρόπους διδασκαλίας της ύλης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2011), ενώ είναι συνυπεύθυνοι τόσο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών όσο και για την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς (Walter- Thomas, 1996).

Βασική επιδίωξη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών είναι η αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και η διεύρυνση της συμμετοχής των μαθητών με αναπηρία στις δραστηριότητες της τάξης. Ο συμμετοχικός χαρακτήρας της συνεργασίας προωθεί την αλληλεπίδραση των παιδιών με αναπηρία με τους συνομηλίκους, αυξάνει την εμπιστοσύνη και την αυτοεκτίμηση τους, μεγιστοποιώντας την συμμετοχή τους σε ένα ευρύτερο φάσμα διδακτικών δραστηριοτήτων με βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Hang & Rabren. 2009· Murawski, 2010). Αντίστοιχα η αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο συναδέλφων ενισχύει την ικανότητά τους για ένταξη μέσω της ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών ενθαρρύνοντας και διευκολύνοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Mulholland & O'Connor, 2016).

Η ενταξιακή πρακτική που βασίζεται στη συνεργασία απαιτεί ορισμένες δεξιότητες από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική συνεργασία σε επαγγελματικό επίπεδο συνεπάγεται διαπραγμάτευση και συναίνεση σε ένα φάσμα θεμάτων,

συμπεριλαμβανομένης της διαχείρισης της τάξης, της προσαρμογής του προγράμματος σπουδών, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης (Mulholland & O'Connor, 2016), καθώς *«στα σχολεία που υπάρχει συναίνεση οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να ανταλλάσσουν απόψεις και να συζητούν σχετικά με νέες μεθόδους ικανές να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών»* (Rosenholtz στο Ζώνιου- Σιδέρη, 2011:44). Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της συνεργασίας εμπεριέχεται και η ικανότητα επίλυσης επαγγελματικών διαφορών που διευκολύνει τη μάθηση όλων των μαθητών (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011· Mulholland & O'Connor, 2016), αφού καθίσταται εφικτό ο ενταξιακός εκπαιδευτικός να *«μετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης στην οποία εντάσσονται ανάπηροι μαθητές»* (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2011:145), ώστε ο ρόλος του να μην περιορίζεται σε αυτόν του αποκλειστικού δασκάλου- φροντιστή που οδηγεί στην αποένταξη του μαθητή με αναπηρία από την εκπαιδευτική διαδικασία (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2011).

Η κατάλληλη εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη για την απόκτηση συνεργατικών δεξιοτήτων που διαμορφώνει τους εκπαιδευτικούς σε ικανούς συνεργάτες, καθώς δουλεύοντας μαζί ως ομάδα καλλιεργούνται στη συνεργατική μάθηση (Vangrieken et al., 2015). Ειδικά στην ενταξιακή εκπαίδευση οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναφέρουν ότι λόγω έλλειψης κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης σε θέματα ένταξης τείνουν να απορρίπτουν την συνεκπαίδευση (Σούλης, 2008). Η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών, αναδιαμορφώνοντας τον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης των μαθητών με αναπηρία μέσα από την συνεργασία, είναι το σημείο εκκίνησης για την εφαρμογή της ένταξης. Η αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίνει έμφαση σε *«ένα είδος αλληλεπιδραστικών σχολείων, τα οποία χαρακτηρίζονται από πνεύμα συνεργασίας που οδηγεί στη συναίνεση»* (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011:46), που τους παρακινεί να αξιοποιούν ως πηγή γνώσης τους άλλους, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών τους, αισθανόμενοι πιο ικανοί να αντιμετωπίσουν την πολυμορφία των μαθητών (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Η ποιότητα της συνεργασίας συνδέεται άμεσα με τη διάθεση των εκπαιδευτικών για εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών που ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον όρο 'διάθεση' μπορεί να χαρακτηριστεί *«η τάση ενός ατόμου να συμπεριφέρεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο με βάση το σύστημα αξιών του»* (Blecker & Boakes, 2010:436). Σύμφωνα με τον Garmon (2005) τα κύρια χαρακτηριστικά της διάθεσης των εκπαιδευτικών κατά την συνεργασία

τους που διαμορφώνουν ένα ενταξιακό περιβάλλον μάθησης είναι η ανοικτή σκέψη, η αυτογνωσία και ο αναστοχασμός. Η ανοικτή σκέψη του εκπαιδευτικού αφορά τη διάθεση του να είναι δεκτικός στη νέα πληροφορία που λαμβάνει κατά την συνεργασία του. Η αυτογνωσία προκύπτει από την κριτική σκέψη του κατά τον αναστοχασμό της διδασκαλίας του, ώστε να προβεί στις απαραίτητες αλλαγές σύμφωνα με τις πεποιθήσεις του αναφορικά με την διδακτική και την μάθηση που θα διευκολύνουν τη συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται κατά αυτόν τον τρόπο, με άξονα την κοινωνική δικαιοσύνη, έχουν ως κύρια επιδίωξη την ισότιμη και ποιοτική συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η σημασία του αναστοχασμού επισημαίνεται πολύ πρώιμα στη βιβλιογραφία. Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Dewey, ο πρώτος που προσέγγισε την αναστοχαστική συλλογιστική διαχωρίζοντας την από τα άλλα είδη σκέψης (Maaranen & Krokfors, 2007), αναφέρθηκε στον αναστοχασμό ως την *«ενεργό, επίμονη και συστηματική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης, υπό το φως των δεδομένων που την στηρίζουν καθώς και των μελλοντικών συμπερασμάτων στα οποία τείνει»*. (Dewey 1916/1944 στο Rodgers, 2002:850).

Ο αναστοχασμός ως διαδικασία ενεργοποιείται, όταν το άτομο αντιλαμβάνεται συνειδητά *«τη δυννητική σημασία που ενυπάρχει στην εμπειρία»* (Rodgers, 2002:850), όντας ‘παρών’, ώστε να είναι διατεθειμένος να την ερμηνεύσει με διαφορετικούς τρόπους. Αν και δεν είναι εφικτό ένας ενιαίος και σαφής ορισμός του αναστοχασμού, ως διαδικασία μπορεί να οριστεί *«η διανοητική προσπάθεια οικοδόμησης ή αναδόμησης μια εμπειρίας, ένα προβλήματος, μιας προϋπάρχουσας γνώσης ή μιας έννοιας»* (Korthagen, 2001:58). Συμπληρωματικά στον ορισμό αυτό οι Maaranen & Krokfors (2007:361) αναφέρουν ότι ο αναστοχασμός είναι μια *«κοινή πνευματική διαδικασία δόμησης που πραγματοποιείται σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο μάθησης και έχει θετικό κοινωνικό αντίκτυπο για τις δυνατότητες μάθησης στο μέλλον»*.

Η πολυεπίπεδη διάσταση της διαδικασίας του αναστοχασμού υπογραμμίζεται από τον Cornford (2002), ο οποίος επικεντρώνεται στην εμπλοκή των προϋπάρχουσων γνώσεων και εννοιών αναφορικά με τη μάθηση με τις υποκειμενικές εμπειρίες του εκπαιδευόμενου. Ο αναστοχασμός αποτελεί τη γέφυρα των νοημάτων, ώστε να μπορέσει το άτομο να κάνει τη σύνδεση της μιας εμπειρίας με την επόμενη

«μαθαίνοντας από την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας» (Τσάφος, 2014:395), ωθώντας με αυτόν τον τρόπο την ανάπτυξη του. Ο Dewey (1916/1944 στο Rodgers, 2002:850) επισημαίνει ότι η διαδικασία του αναστοχασμού *«μετακινεί τον εκπαιδευόμενο από μια ανησυχητικά περίπλοκη κατάσταση σε μια αρμονική κατάσταση σταθερότητας»*, καθώς αποτελεί μια αναζήτηση ισορροπίας, η οποία ωθεί το άτομο να επιδιώκει την εύρεση λύσεων μέσω της διερεύνησης και του αναστοχασμού (Rodgers, 2002).

Ο Schön (1983), εστιάζοντας στη αποκάλυψη των βαθύτερων πεποιθήσεων του επαγγελματία που αναστοχάζεται, διέκρινε την αναστοχαστική πρακτική στον αναστοχασμό κατά την πράξη (reflection in action) και στον αναστοχασμό μετά την πράξη (reflection on action). Ο αναστοχασμός κατά την πράξη αφορά τους αναστοχαστικούς συλλογισμούς του αναφορικά με τις σκέψεις του, τα συναισθήματα του και τις πράξεις του όσο εμπλέκεται στη δράση, ενώ ο αναστοχασμός μετά την πράξη συμβαίνει αφού έχει ολοκληρωθεί η δράση και αναφέρεται στην ανάκληση των γεγονότων και τη διερεύνηση των σκέψεων, των γεγονότων και των ενεργειών του. Οι δυο αυτές διαστάσεις του αναστοχασμού αναδεικνύουν την αμοιβαία και στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία και στην πρακτική του εκπαιδευτικού σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο μάθησης (Maaranen & Krokfors, 2007).

Ο Brookfield (1995), υποστηρίζοντας την σπουδαιότητα της κριτικής σκέψης κατά την αναστοχαστική διαδικασία που επικεντρώνεται στη σύνδεση της προσωπικής εμπειρίας με την αποκάλυψη των θεμελιωδών και κυρίαρχων πεποιθήσεων του ατόμου, προσδιόρισε την αναγκαιότητα του κριτικού αναστοχασμού (critical reflection), ώστε το άτομο *«να καταφέρει να επιτύχει κοινωνικές αλλαγές μέσω της αναστοχαστικής πρακτικής»* (Brookfield, 1995:831). Αναφορικά με την εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός που στοχάζεται κριτικά έχει *«μετασχηματιστικό ρόλο»*, καθώς συμβάλλει στην αλλαγή της κοινωνίας με την ισότιμη εκπαίδευση που υλοποιεί (Τσάφος, 2014:396).

Ο αναστοχασμός στο εκπαιδευτικό πεδίο αποτελεί μια σημαντική διδακτική πρακτική, καθώς συμβάλλει στην αποκάλυψη της καθημερινής παιδαγωγικής πρακτικής και στη μετατροπή της σε αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας, αμφισβήτησης, διαλόγου και επαναπροσδιορισμού (Moss, 2007). Ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός, ο οποίος προβληματίζεται για τις πρακτικές του, δε ψάχνει απλά για λύσεις ούτε επαναλαμβάνει

τις ίδιες πρακτικές. Κατά την αναστοχαστική πρακτική περιγράφει, αναλύει και διευκρινίζει μια κατάσταση προβληματισμού συγκεντρώνοντας πληροφορίες και δεδομένα, αναζητώντας λύσεις που θα βελτιώσουν την γνώση του, τα συναισθήματα του και την δράση του κατά τη διδακτική διαδικασία (Maaranen & Krokfors, 2007).

Ο Dewey (1933) επεσήμανε ότι, για να είναι εφικτός ο αναστοχασμός της διδακτικής πρακτικής, πρέπει να γίνει η αντιληπτή η διάκριση ανάμεσα στις *«μηχανικά επαναλαμβανόμενες»* και τις *«αναστοχαστικές πράξεις»*. Οι *«μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις»*, αποτέλεσμα της συνήθειας, της παράδοσης και της εξουσίας που ασκεί ο εκπαιδευτικός, είναι στατικές και δεν επιδέχονται τροποποιήσεις. Οι *«αναστοχαστικές πράξεις»* προκύπτουν από τη συνεχή αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και να συντελούν στην κοινωνική επίγνωση. Η αναγνώριση των πράξεων του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τη συγκεκριμένη διάκριση προωθεί την αναστοχαστική διδασκαλία (reflective teaching), ως μια διεργασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις και τις επιπτώσεις τους στο διδακτικό του έργο. Για να βελτιωθεί η διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ευκαιρίες, ώστε *«να καταστήσει σαφή τη σιωπηρή γνώση που ενσωματώνεται στην εμπειρία και στη δράση του»* (Cochran-Smith & Lytle, 1999b: 262).

Η αναστοχαστική διδασκαλία καλλιεργεί τη *«διδακτική αυτογνωσία»* (Maaranen & Krokfors, 2007:362), ενισχύοντας τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει την *«επαγγελματική αίσθηση του εαυτού του και να διαχειριστεί τη γνώση του για τη δημιουργία ανθρώπινων περιβαλλόντων μέσα στην τάξη»* (Valli, 1993:15). Η στοχαστική διαδικασία σύμφωνα με τον Dewey είναι η *«συνειδητή επαγγελματική πράξη, που σε αλληλεπίδραση με τον στοχασμό οδηγεί σε αναμόρφωση, αλλαγή και βελτίωση»* (Τσάφος, 2014:394). Ο εκπαιδευτικός διερευνά την πηγή προέλευσης των πράξεων του αναζητώντας το νόημα της διδακτικής του και των μεθόδων του με σκοπό τη δόμηση μιας παιδαγωγικής θεωρίας που θα συμβάλει στην εξέλιξη του ίδιου αλλά και των μαθητών του (Rodgers, 2002). Η παιδαγωγική του αντίληψη εμπλουτίζεται στην προσπάθεια αναζήτησης των σχέσεων και των συνδέσεων της πρακτικής του με τις εκπαιδευτικές του πεποιθήσεις και αξίες, ώστε να μπορεί να την εφαρμόσει με συνέπεια στην πράξη.

Η διερεύνηση και κατανόηση των παγιωμένων παιδαγωγικών αντιλήψεων αναφορικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία μέσω του αναστοχασμού έχει ως αποτέλεσμα την

επανεξέταση των πρακτικών του που καθορίζουν τη διδακτική του πράξη και τον μετασχηματισμό των πεποιθήσεων του με σκοπό τη βελτίωση του διδακτικού του έργου (Brookfield, 1995· Cornford, 2002). Με την κριτική εξέταση των πεποιθήσεων τους, τη διαμόρφωση ερωτημάτων αναφορικά με την πρακτική τους και τον προσανατολισμό προ μια διερευνητική θεώρηση των ζητημάτων του πεδίου τους «*οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ουσιαστικά εφόδια, όχι πια, για να 'συμμορφωθούν', αλλά για να αλλάξουν τους τρόπους με τους οποίους ασκείται το εκπαιδευτικό έργο*» (Cochran-Smith, 2002: 24).

Ο αναστοχασμός της διδασκαλίας συντελεί στη δόμηση ενός ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης, καθώς έχει ως αποτέλεσμα την μετασχηματισμένη πρακτική που ανταποκρίνεται στη πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού (Howes et al., 2004· Kalmbach Phillips & Carr 2014). Ο αναστοχασμός, ως μεταγνωστική διαδικασία, ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη, καθοδηγώντας τις διδακτικές ενέργειες με τρόπο που να ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά στην πρόκληση της διαχείρισης των διαφορετικών αναγκών της μαθητικής ομάδας μέσα στην τάξη, θεμελιώνοντας παράλληλα μια σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές που αναγνωρίζουν την μετασχηματισμένη πρακτική (Brookfield, 1995). Επιπρόσθετα, σε ένα πλαίσιο αναστοχαστικής πραγματικότητας ο εκπαιδευτικός, συνεκτιμώντας τα δεδομένα και λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες που περιορίζουν τη διαδικασία της μάθησης διατηρεί την προοπτική του, αποφεύγει να κατηγορήσει τον εαυτό του για τις δυσκολίες που ανακύπτουν μέσα στην τάξη ενδυναμώνοντας τον εαυτό του, ώστε να καταφέρει να διαχειριστεί τις προκλήσεις που περιορίζουν τη συμμετοχή των μαθητών του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Howes et al., 2004).

1.4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση ενός πλαισίου υποστήριξης της ενδυνάμωσης των νηπίων στη διαδικασία μάθησης

Η εμπλοκή των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί ορισμένες δεξιότητες από την πλευρά του εκπαιδευτικού που θα διαμορφώσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης (Johanson & Sandberg, 2010). Η συμμετοχή των νηπίων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων προϋποθέτει τη δημιουργία ενός πλαισίου ενεργητικής ακρόασης της φωνής των νηπίων, όπου παρέχεται η δυνατότητα της έκφρασης της οπτικής τους.

Η έννοια της «φωνής», συνδεόμενη στενά με την έννοια της «συμμετοχής», αναφέρεται στην έκφραση των απόψεων των παιδιών (Wyness, 2013) και πρέπει να δίνεται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Council of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR 2009). Δεν αφορά μόνο την απλή προφορική έκφραση της άποψης του παιδιού αλλά θεωρείται αναγκαίο στάδιο της συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν τη σχολική καθημερινότητα του παιδιού (Clark, McQuail, & Moss, 2013).

Στη βιβλιογραφία που ασχολείται με την έννοια της «φωνής» διαπιστώνεται απαραίτητη η διάκριση και αποσαφήνιση των όρων ‘οπτική του παιδιού’ (child’s perspective) και ‘παιδική οπτική’ (child perspective). Η οπτική του παιδιού (child’s perspective) αναφέρεται στις εμπειρίες, στις προθέσεις και στην κατασκευή των νοημάτων που δημιουργεί το παιδί αναφορικά με τη ζωή του, τις οποίες το ίδιο το παιδί, ως μοναδικός αρμόδιος, εκφράζει. Αντίθετα η παιδική προοπτική εστιάζει στα συμφέροντα που θα εξασφαλίζουν βελτιωμένες συνθήκες για το παιδί, το οποίο αποτελεί έργο των ενηλίκων και η συμμετοχή του παιδιού στην πληροφόρηση δεν είναι απαραίτητη (Emilson & Folkesson, 2006· Johanson & Sandberg, 2010). Η φωνή του παιδιού ταυτίζεται με την οπτική του παιδιού, καθώς *«στα παιδιά δίνεται η ευκαιρία να μιλήσουν για τον εαυτό τους»* (Nilsson et al., 2015) ενώ ο ενήλικας περιορίζεται στο ρόλο του ακροατή επιχειρώντας να την κατανοήσει (Johanson, 2003 στο Emilson & Folkesson, 2006)

Η φωνή αποκτάται σε ένα πλαίσιο ακρόασης, στο οποίο η οπτική του παιδιού βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ακρόαση αποτελεί μια ενεργή διαδικασία της επικοινωνίας που εμπεριέχει την ακοή, την ερμηνεία και την κατασκευή νοημάτων. Η πρακτική της ακρόασης ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς διαμορφώνει ένα πλαίσιο όπου παιδιά και ενήλικες εμπλέκονται στη συζήτηση των καθημερινών γεγονότων και στην ανάπτυξη των αποφάσεων και των διαδικασιών απόδοσης νοήματος (Mesquita-Pires, 2012). Τα άτομα λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και έχουν επιρροή, όταν έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν και να συζητούν τις απόψεις τους σε ένα περιβάλλον λεκτικής αλληλεπίδρασης στο οποίο κυριαρχεί ο διάλογος (Skivenes & Strandbu, 2006).

Η λεκτική αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Skivenes & Strandbu, 2006).

Ο εκπαιδευτικός, επιδιώκοντας την κατανόηση της οπτικής του παιδιού, ενθαρρύνει τα παιδιά να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους, να εκφράσουν τα ενδιαφέροντά τους και τα συναισθήματά τους, να διατυπώσουν τις σκέψεις τους (Emilsson & Folkesson, 2006). Οργανώνει ένα πλαίσιο μάθησης στο οποίο προωθείται ο διάλογος και η διαπραγμάτευση *«όπου οι συμμετέχοντες είναι ίσοι και ο λόγος τους έχει την ίδια βαρύτητα και αξία»* (Tholin & Jansen, 2012). Η ύπαρξη αλληλεπίδρασης κατά την επικοινωνία και τη συμμετοχή χαρακτηρίζουν μια παιδαγωγική πρακτική υψηλής ποιότητας (Sheridan, 2007· Tholin & Jansen, 2012).

Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ερμηνεύσει και να ακολουθήσει την οπτική του παιδιού έχει ως αποτέλεσμα το παιδί, αποδεχόμενο τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη του ενήλικα, να κινητοποιείται, καθώς *«αισθάνεται ότι ο κόσμος του γίνεται κατανοητός και σεβαστός»* (Emilsson & Folkesson, 2006:221). Αντιλαμβανόμενο ότι η οπτική του γίνεται κατανοητή και σεβαστή από τον εκπαιδευτικό και γνωρίζοντας ότι τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του προκαλούν την προσοχή του εκπαιδευτικού, νιώθει ότι μπορεί να επενεργήσει στη διαδικασία μάθησης ως ισότιμος συμμετέχοντας επιδιώκοντας τη συμμετοχή του σε αυτήν (Sandberg & Eriksson, 2010).

Η έκφραση της οπτικής του παιδιού εξαρτάται άμεσα από τη στάση και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Η αντιμετώπιση του παιδιού ως κοινωνικού δρώντος που έχει την ικανότητα να συνδιαμορφώσει τα νοήματα της μάθησης τους αμφισβητεί την κυρίαρχη αντίληψη, προερχόμενη από τα δυτικά κανονιστικά πρότυπα της παιδικής ανάπτυξης, που εκλαμβάνει την παιδική ηλικία ως μια συλλογική αδιαφοροποίητη κατηγορία ανώριμων όντων που θεωρεί το παιδί παθητικό αποδέκτη της γνώσης, θέτοντας ως μοναδικό κριτήριο την ηλικία με κύριο χαρακτηριστικό του την έλλειψη ικανοτήτων (Mayall, 2002· Smith et al., 2005). Η αναγνώριση της ικανότητας του παιδιού και η εκτίμησης της αξίας της οπτικής του επιτρέπει στον εκπαιδευτικό την αποδοχή της αξίας του και την επίδειξη εμπιστοσύνης στις ικανότητες του.

Ο εκπαιδευτικός που αποδέχεται την αξία του παιδιού και εμπιστεύεται τις ικανότητες του αντιλαμβάνεται το παιδί *«ως υποκείμενο και όχι ως αντικείμενο ελέγχου ή ανησυχίας»* (Smith, 2002), θέτοντας ως κύριο κριτήριο της έκφρασης της οπτικής του όχι την ηλικία αλλά τις εμπειρίες του παιδιού (Smith et al., 2005). Αντιμετωπίζοντας το παιδί ως ειδήμων της ζωής του, συνεπώς τον πλέον αρμόδιο για να εκφράσει τις

εμπειρίες και τις ανάγκες του (Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος Β', 2016), επικεντρώνεται στην υιοθέτηση πρακτικών ενδυνάμωσης της φωνής του του παιδιού και υποστήριξης των ενδιαφερόντων και των αναγκών του. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή ο εκπαιδευτικός αποδέχεται ότι η ικανότητα του παιδιού να εκφράσει την οπτική του εξαρτάται από το πλαίσιο και ειδικότερα από τον βαθμό όπου ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να ερμηνεύσει και να κατανοήσει την οπτική του, παρέχοντας την κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση για να εκφραστεί (Johanson & Sandberg, 2010).

Η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου της οπτικής του παιδιού που ενισχύει τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στην εδραίωση ανοικτών και αποτελεσματικών δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής ομάδας (Malaguzzi, 1993). Η επικοινωνία αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία μάθησης (Stone, 1993). Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός πλαισίου ενεργητικής ακρόασης από τον εκπαιδευτικό που επιτρέπει στα παιδιά, με έναυσμα τις κοινές εμπειρίες τους, να ανταλλάξουν απόψεις, να μοιραστούν τις γνώσεις τους, να διατυπώσουν ερωτήσεις και να δώσουν απαντήσεις (Malaguzzi, 1993). Οι επικοινωνιακές πρακτικές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός αυξάνουν τη συμμετοχή των παιδιών, καθώς συνειδητοποιούν ότι οι απόψεις τους εκπροσωπούνται επαρκώς και γίνονται σεβαστές, ανακαλύπτουν την αξία της επικοινωνίας ως μέσο ενίσχυσης της αυτονομίας τους καθιστώντας την επικοινωνία βασικό μηχανισμό μάθησης (Veraksa et al., 2016).

Ένα υποστηρικτικό μαθησιακό πλαίσιο όπου τα παιδιά επικοινωνούν, συνεργάζονται και συνοικοδομούν τη γνώση τους, συμμετέχοντας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που καθορίζει τη μάθησή τους, προϋποθέτει την αναδιανομή της εξουσίας και τον καταμερισμό της σε όλα τα μέλη της σχολικής ομάδας. Ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται τις ικανότητες των παιδιών, επιδεικνύοντας αντίσταση στο πρότυπο της αυθεντίας, το οποίο *«δημιουργεί μια ισχυρή ιεραρχία που περιορίζει τη συμμετοχή των παιδιών»* (Emilson & Folkesson, 2007:235). Κατανοεί ότι η ανάθεση ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας στο παιδί με την ουσιαστική συμβολή του στη λήψη αποφάσεων *«δεν υπονομεύει τη δική του εξουσία ούτε αποσταθεροποιεί το σχολικό περιβάλλον»* (Lundy, 2007:929). Αντίθετα ο εκπαιδευτικός, επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο του ως 'διαμεσολαβητής' της γνώσης και συνεπώς ως συντονιστής της εκπαιδευτικής

διαδικασίας (Σφυρόερα, 2004), διαβιβάζει την εξουσία στους μαθητές του ενισχύοντας *«την ικανότητα ανάληψης της εξουσίας και ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, της γνώσης και των δεξιοτήτων»* (Thomas & Woods, 2008:113), στοιχεία απαραίτητα για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης.

Η διαμόρφωση ενός συμμετοχικού περιβάλλοντος μάθησης στο οποίο οι πρακτικές του εκπαιδευτικού βασίζονται στις αρχές της αποδοχής της αξίας του παιδιού και της προάσπισης της φωνής τους εξασφαλίζουν ένα θετικό σχολικό κλίμα που ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Mitchell, Bradshaw και Leaf (2010:272) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως *«τις κοινές πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις που διαμορφώνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών»*, υπογραμμίζοντας ότι τα συναισθήματα και οι στάσεις που διατηρούν τα άτομα που εμπλέκονται στο σχολικό πλαίσιο ως προς αυτό συνθέτουν και το σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον. Το σχολικό κλίμα περιγράφεται ως *η «ψυχή, η καρδιά και η ουσία του σχολείου που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές να αγαπούν το σχολείο και να θέλουν συμμετέχουν σε αυτό»* (Freiberg & Stein, 1999 στο MacNeil, Prater & Busch, 2009:75).

Το κλίμα της τάξης εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετεί μέσα στη τάξη. Ο σεβασμός, η υποστήριξη και η εμπιστοσύνη που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές επιδρούν στο συναισθηματικό κλίμα της σχολικής τάξης και στη δέσμευση των μαθητών σε αυτή. Οι μαθητές που βρίσκονται σε συναισθηματικά θετική σχολική τάξη δεσμεύονται με τον εκπαιδευτικό και αναπτύσσουν μία στενή σχέση μαζί του. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές δεσμεύονται και με το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο δημιουργώντας ένα θετικό σχολικό κλίμα (Brackett et al., 2011:28).

Η θετική σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών (Flanagan & Stout, 2010). Το θετικό σχολικό κλίμα ευνοεί την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν σε ένα δίκαιο περιβάλλον το οποίο αποδέχεται τον κάθε μαθητή. Τα συναισθήματα σεβασμού και ασφάλειας που βιώνουν οι μαθητές ευνοούν την ανάπτυξη ποιοτικών κοινωνικών και φιλικών σχέσεων μεταξύ των ομηλίκων επιφέροντας το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα.

Η Goodenow (1993) περιγράφει το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών στο σχολείο ως το συναίσθημα της αποδοχής, της υποστήριξης και της αναγνώρισης της αξίας τους από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές. Υπερβαίνει την απλή συμπάθεια εκ μέρους των άλλων, αφού περιλαμβάνει υποστήριξη και σεβασμό για την προσωπική αυτονομία και για τον μαθητή ως ξεχωριστή προσωπικότητα. Οι μαθητές που βιώνουν το αίσθημα του ανήκειν θεωρούν ότι αποτελούν σημαντικό μέρος της ζωής του σχολείου και των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται μέσα σε αυτό.

Το αίσθημα του ανήκειν ως πολυδιάστατη ψυχολογική κατασκευή γίνεται αντιληπτή ως αναγνώριση της σημασίας του σχολείου στη ζωή των μαθητών και διερευνάται ως «δέσμευση» των μαθητών προς το σχολείο, αλλά και ως ευκαιρίες για εμπλοκή στη σχολική ζωή (Prince, 2013). Τα παιδιά που νιώθουν «δέσιμο» με το σχολείο, τείνουν να διατηρούν πιο θετικές στάσεις απέναντι σε αυτό και απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στους συμμαθητές τους, τους αρέσει περισσότερο να πηγαίνουν στο σχολείο, εμπλέκονται σε περισσότερες ομαδικές δραστηριότητες. Καλλιεργώντας το αίσθημα της κοινής σχολικής ταυτότητας παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές *«να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων της τάξης, στον σχεδιασμό και τον καθορισμό των στόχων»* (Osterman, 2000: 328).

Η ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν και της κοινής σχολικής «ταυτότητας» αποτελεί δείκτης της ποιότητας της ένταξης ενός μαθητή, καθώς συνδέεται με το πως αισθάνεται στο σχολικό πλαίσιο και πως αυτό-προσδιορίζεται ως μέλος του σχολείου. Ορισμένες μεταβλητές όπως η φιλία, η κοινωνική αποδοχή από τους συμμαθητές, η αναγνώριση της αξίας τους, οι σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό διαμορφώνουν το αίσθημα του ανήκειν των παιδιών στο σχολείο, με αποτέλεσμα να αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους και να απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (Mesquita-Pires, 2012· Robinson & Truscott, 2010)

Διαπιστώνεται συνεπώς ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί το πρόσωπο που με τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές του καθορίζει την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η προώθηση της συμμετοχής με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τα παιδιά αισθάνονται πιο άνετα στο να συμμετέχουν μαζί με τους ενήλικες μπορεί να επιτευχθεί στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί ότι *«η πρακτική για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων δεν πρέπει να παρουσιάζεται ως επιλογή, η οποία είναι το δώρο των*

ενηλίκων, αλλά ως μια νομική επιταγή που είναι το δικαίωμα των παιδιών» (Lundy, 2007: 931).

1.5. Προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στην ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία

Η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπό το πρίσμα της ενταξιακής προοπτικής αποτελεί ερευνητικό αντικείμενο πολλών μελετών. Η έννοια της συμμετοχής, όπου τονίζεται η σημασία της εμπλοκής και της κινητοποίησης (Egilson & Traustadóttir, 2009), έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς διαπιστώνεται ότι *«η ιστορία της διαδικασίας της ένταξης των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία είναι συχνά μια ιστορία περιθωριοποίησης»* (Wendelborg & Tøssebro, 2010:702). Οι μαθητές με αναπηρία διαπιστώνεται να έχουν περιορισμένο ενεργό ρόλο στις κοινωνικές και σχολικές δραστηριότητες από ό, τι οι συνομήλικοι τους (Simeonsson et al., 2001).

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας μελετώνται διαφορετικές πτυχές της συμμετοχής των μαθητών με και χωρίς αναπηρία στην σχολική καθημερινότητα. Η έννοια της συμμετοχής, ταυτιζόμενη με την φυσική παρουσία των παιδιών με αναπηρία μέσα στην τάξη, συχνά παρερμηνεύεται με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ένταξη τους στο σχολικό πλαίσιο (Macartney & Morton, 2013). Σημαντικό μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας εστιάζει στην κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον, καθώς αποτελεί για τους γονείς *«το κύριο κίνητρο για την εγγραφή των παιδιών τους στο γενικό σχολείο»* (Scheepstra et al., 1999), αποβλέποντας μακροπρόθεσμα στην κοινωνική ένταξη των παιδιών τους (Koster et al., 2007). Από τις έρευνες αυτές συμπεραίνεται ότι οι μαθητές με αναπηρία αναπτύσσουν περιορισμένες κοινωνικές σχέσεις και η συμμετοχής τους ως μέλη μια ομάδας είναι μειωμένη σε σχέση με τους μαθητές χωρίς αναπηρία (Frostad & Pijl, 2007). Κύριοι συντελεστές περιορισμού της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με αναπηρία αναδεικνύονται να είναι είτε η οργάνωση του σχολείου ως προς την φοίτηση του μαθητή είτε οι πρακτικές διαχωρισμού που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός, και όχι η ίδια η αναπηρία των μαθητών (Finnvold, 2018· Söderström, 2016).

Εκτός από τη μελέτη της κοινωνικής συμμετοχής, ως βασικό παράγοντα της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον, έχουν υλοποιηθεί έρευνες με κύριο

σκοπό τη διερεύνηση της συμμετοχής των μαθητών με αναπηρία στις σχολικές δραστηριότητες (Eriksson et al., 2007· Wendelborg & Tøssebro, 2008· Wendelborg & Tøssebro, 2010). Σε έρευνα των Asbjørnslett, Engelsrud και Helseth (2014) αναφορικά με τη συμμετοχή δεκαπέντε μαθητών με σωματική αναπηρία στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε σχολείο της Νορβηγίας, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ένιωθαν ότι συμμετείχαν ως κάποιο βαθμό στις δραστηριότητες της τάξης. Η συμμετοχή τους δεν περιοριζόταν από δική τους βούληση, αντιθέτως είχαν τη διάθεση να καταβάλουν σημαντική προσπάθεια ώστε να συμμετέχουν ισότιμα. Η ελλιπής υποστήριξη που δέχονταν από τον εκπαιδευτικό της τάξης, κυρίως από την απουσία συμπερίληψης των δικών τους εμπειριών και βιωμάτων κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, σε συνδυασμό με την υπερβολική υποστήριξη που λάμβαναν από τον παιδαγωγό ειδικής αγωγής, η οποία δυσκόλευε την αυτονομία τους, αναδεικνύονταν οι κύριοι οι φραγμοί που περιόριζαν την ισότιμη συμμετοχή τους στη σχολική καθημερινότητα.

Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, μελετώντας τη βιβλιογραφία αναφορικά με τη συμμετοχή των νηπίων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, διαπιστώνεται μια σημαντική ερευνητική δραστηριότητα στις σκανδιναβικές χώρες. Η σημασία της συμμετοχής των παιδιών υπογραμμίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα των συγκεκριμένων χωρών (Bae, 2009· Emilson Folkesson, 2006), καθώς θεωρείται ένα σημαντικό κριτήριο υψηλής ποιότητας παιδείας στην προσχολική και πρωτοσχολικής εκπαίδευση (Sheridan et al., 2007). Στις έρευνες αυτές αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος των πρακτικών του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση ενός πλαισίου ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών (Johanson & Sandberg, 2010· Ree & Emilson, 2019· Sandberg & Eriksson, 2010) αλλά και η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ενίσχυση της ενεργητικής εμπλοκής των παιδιών στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010).

Η συγκριτική μελέτη των Broström et al. (2014) στην Αυστραλία, τη Δανία, την Εσθονία, τη Γερμανία, την Ελλάδα και τη Σουηδία διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αναφορικά με τη μάθηση και τη συμμετοχή των νηπίων. Στα συμπεράσματα της έρευνας παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των νηπίων στη διαδικασία της μάθησης μέσα από την αναγνώριση των ικανοτήτων του παιδιού, τη διαμόρφωση δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του παιδιού αλλά και την έμφαση που δίνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της χώρας τους. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για

τον ρόλο τους αναφορικά με την ενίσχυση της συμμετοχής των νηπίων προσδιορίζεται ως «να ενθαρρύνουν τα παιδιά να λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις διαμορφώνοντας τις καλύτερες συνθήκες που προωθούν τις αυτόνομες επιλογές των νηπίων» (Broström et al., 2014:21), συνδέοντας την κατανόηση της έννοιας της συμμετοχής με την ακρόαση της οπτικής των παιδιών.

Στη διάρκεια των τελευταίων ετών, η συζήτηση που αφορά το ζήτημα της συμμετοχής επικεντρώνεται στην ακρόαση της φωνής των παιδιών, καθώς παρατηρείται διεθνώς να προστίθενται έρευνες που εστιάζουν στην σημασία της οπτικής των παιδιών αναφορικά με την μάθηση τους, ως παράγοντα ενίσχυσης της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ainscow & Kaplan, 2005· Fielding, 2001). Έρευνες αντίστοιχου ερευνητικού ενδιαφέροντος αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της οπτικής των παιδιών ως σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών αναφορικά με τους λόγους που προκαλούν την εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης, όπως είναι η έκφραση των ενδιαφερόντων τους (Smith et al., 2005) αλλά και την αναγκαιότητα της ως βασικό συντελεστή στην κατασκευή νοημάτων και στην οικοδόμηση της γνώσης από τα παιδιά (Einarsdottir 2005·Einarsdottir et al., 2009).

Η ποιοτική έρευνα των Adderley et al. (2015) σε ένα σχολείο της Αγγλίας είχε ως βασικό στόχο τη διερεύνηση της οπτικής σαρανταοκτώ μαθητών, μέσα από την παρατήρηση και τη συνέντευξη, αναφορικά με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που συνέβαλαν είτε στην ενίσχυση της συμμετοχής τους είτε στην περιθωριοποίησή τους μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών καθοριστικός ήταν ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην δημιουργία ενός ενταξιακού σχολικού περιβάλλοντος, καθώς οι πρακτικές υποστήριξης της έκφρασης της οπτικής τους και η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος ανάπτυξης στενών σχέσεων των μαθητών τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τον εκπαιδευτικό προωθούσαν την συμμετοχή των μαθητών μέσα στην τάξη.

Η κατανόηση της οπτικής των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία προϋποθέτει την ακρόαση της φωνής τους και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με σημαντικά ζητήματα της ζωής τους (Almqvist & Almqvist, 2014). Η έννοια της συμμετοχής στο ερευνητικό πεδίο την τελευταία δεκαετία συνδέεται με την σημασία της εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κυρίως στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης (Murray, 2016). Ειδικότερα, έρευνες συσχετίζουν την

υιοθέτηση παιδοκεντρικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων με την ανάδειξη της ικανότητας των νηπίων να συμμετάσχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που ενδυναμώνουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Almqvist & Almqvist, 2014· Insulander et al., 2015· Robson 2015).

Εστιάζοντας στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προωθούν τη συμμετοχή των νηπίων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων διαπιστώνεται η επιρροή της παιδαγωγικής που στηρίζεται στην πρωτοβουλία του παιδιού (child initiated pedagogy) στη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Robertson et al. (2015), διεξάγοντας μια έρευνα στη Φινλανδία, στην Εσθονία και στην Αγγλία, συνδύασαν δεδομένα συνεντεύξεων από είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικούς με δεδομένα από βιντεοσκοπήσεις νηπίων από δεκατέσσερα διαφορετικά πλαίσια προσχολικής αγωγής. Σκοπός της έρευνας τους ήταν η μελέτη της οπτικής των νηπίων αναφορικά με τον τρόπο λήψης των αποφάσεων, το είδος των αποφάσεων και τα πρόσωπα ευθύνης των αποφάσεων στα πλαίσια της παιδαγωγικής που στηρίζεται στην πρωτοβουλία των παιδιών, η οποία υιοθετούνταν από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας. Από τα ευρήματα της μελέτης προέκυψε ότι τα νήπια επωφελήθηκαν από την εκχώρηση της εξουσίας των εκπαιδευτικών αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, συμμετέχοντας ενεργά και λαμβάνοντας αποφάσεις, σεβόμενα τα όρια, καθώς μοιράστηκαν την ευθύνη των αποφάσεων τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους ενήλικες.

Η Mesquita-Pires (2012) σε μια έρευνα δράσης που διεξήγαγε σε ένα νηπιαγωγείο της Πορτογαλίας μελέτησε τις επιδράσεις που σημειώνονται στην μάθηση και στη συμμετοχή των νηπίων από την βελτίωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών μέσα από την άσκηση συμμετοχικών μαθητοκεντρικών μεθόδων προσέγγισης της γνώσης. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ως συμπέρασμα ότι ο επαναπροσδιορισμός των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ικανότητες των μαθητών και η μύηση τους σε συμμετοχικούς τρόπους διδασκαλίας είχαν ως αποτέλεσμα την κατανόηση των αλλαγών που απαιτούνται για την οικοδόμηση ενός συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών στις αποφάσεις, τις ενέργειες και τον αναστοχασμό μέσα από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι περιορισμένη. Σε έρευνα

των Avgitidou, Pnevmatikos και Likomitrou (2013) μελετήθηκαν οι αντιλήψεις τριακοσίων δεκαέξι φοιτητών προσχολικής αγωγής αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας και τις ικανότητες των παιδιών στη λήψη αποφάσεων σε μια προσπάθεια διερεύνησης τρόπων υποστήριξης ενός ενεργητικού και συμμετοχικού ρόλου του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την κυρίαρχη αντίληψη της παιδικής ηλικίας ως μια στατική, αδιαφοροποίητη κατηγορία της ανθρώπινης ζωής, παρά ως μια δυναμική και αναπτυσσόμενη περίοδος της ζωής του ατόμου, ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών νηπιαγωγών απέδωσαν στο παιδί την ικανότητα να λαμβάνει αποφάσεις μόνο υπό ορισμένες προϋποθέσεις.

Σε ποιοτικές έρευνες που επικεντρώνονται στον μαθητικό πληθυσμό με αναπηρία και στην ακρόαση της φωνή τους διαπιστώνεται η κυριαρχία των παραδοσιακών παιδαγωγικών πρακτικών τόσο στις σχολικές όσο και στις ενταξιακές δομές που ενισχύει τον αποκλεισμό τους (Σιαμαντά και Ντεροπούλου-Ντέρου, 2017) ενώ σε σχολικά πλαίσια που εφαρμόζονται διαφοροποιημένες και συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας ενισχύεται η συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μοντζολή και Ντεροπούλου-Ντέρου, 2017).

Η έρευνα δράσης που παρουσιάζεται στη συνέχεια συμβαδίζει με το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον που καταγράφεται στη βιβλιογραφία διεθνώς αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών στις σχολικές δραστηριότητες στα πλαίσια της ενταξιακής προσχολικής εκπαίδευσης. Η ενεργητική ακρόαση της φωνής των νηπίων με και χωρίς αναπηρία και η ικανότητα τους να λαμβάνουν αποφάσεις αποτέλεσαν τον κεντρικό θεωρητικό άξονα της παρούσας μελέτης. Επιπρόσθετα κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας μελετήθηκε ο ρόλος της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στη διαμόρφωση ενός ενταξιακού περιβάλλοντος που καθόρισε τις δυνατότητες που είχαν τα νήπια να καταστούν συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κεφάλαιο 2^ο: Σκοπός και μεθοδολογία έρευνας

2.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα δράσης έχει ως αντικείμενο τη μελέτη μιας σειράς εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με στόχο τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στην λήψη αποφάσεων αναφορικά με την επιλογή, οργάνωση και υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών έχει ξεκινήσει στη διεθνή βιβλιογραφία μια συζήτηση αναφορικά με την ενεργητική ακρόαση των παιδιών και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων τόσο στην ερευνητική όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία (MacNaughton & Smith, 2009· Darbyshire, Schiller & MacDougall, 2005). Η συζήτηση αυτή συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου στη κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας σύμφωνα με το οποίο το παιδί θεωρείται ικανό να εκφράζει συγκροτημένες απόψεις σχετικά με ζητήματα που αφορούν την καθημερινή του ζωή (Prout & James, 1997).

Σε αυτό το πλαίσιο συζήτησης εντάσσεται η παρούσα μελέτη με κύριο σκοπό τη διερεύνηση και την περιγραφή των αλληλεπιδράσεων κατά την διαδικασία επιλογής, σχεδιασμού και υλοποίησης των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα στόχος είναι η διερεύνηση των μεθόδων διδασκαλίας και πρακτικών υποστήριξης της συμμετοχής των νηπίων με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός ερευνήτρια στο πλαίσιο ενός ενταξιακού σχολικού περιβάλλοντος.

Κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας δράσης τα νήπια καλούνται να συνδιαμορφώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την επιλογή, οργάνωση και υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων σε ένα πλαίσιο ενταξιακής εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να διαμορφωθεί ένα ενταξιακό πλαίσιο αυθεντικής υποστήριξης και ακρόασης της φωνής των παιδιών που θα οδηγήσει στην ενεργό εμπλοκή τους στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον που διαπιστώνεται βιβλιογραφικά σε διεθνές επίπεδο αναφορικά με την ακρόαση των εμπειριών των μικρών παιδιών μέσα από τις δικές τους φωνές (Darbyshire et al., 2005· Einarsdottir et al., 2009· Sommer et al., 2013) αναδεικνύει τη σημαντικότητα της οπτικής γωνίας των παιδιών στην κατανόηση της παιδικής ηλικίας από τους ενήλικες (Clark & Moss, 2010). Η έλλειψη βιβλιογραφικών δεδομένων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αναφορικά

με το ζήτημα αυτό καθιστά αναγκαία τη συγκεκριμένη έρευνα δράσης, καθώς θα μελετηθεί σε φυσικές συνθήκες η δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα πλαίσια μιας συμμετοχικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης. Παράλληλα τα παιδιά λαμβάνονται υπόψη ως ενεργοί κατασκευαστές νοημάτων και στην ερευνητική διαδικασία, αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι συμμετέχοντες σε αυτήν, με σκοπό να εμπλουτιστεί ο κυρίαρχος από τους ενήλικες ερευνητικός κόσμος από τη δική τους φωνή.

Βασικό κίνητρο της έρευνας αποτελεί το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού ερευνήτριας να αντιμετωπίσει προκλήσεις εκπαιδευτικής φύσεως με σκοπό τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών της και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού της έργου. Η έρευνα αυτή στοχεύει στον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού ερευνήτριας ως προς τον ρόλο της στη διαμόρφωση ενός ενταξιακού πλαισίου μέσα από τον τρόπο αντιμετώπισης της μαθητικής ομάδας αλλά και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζει αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, ώστε η βελτίωσή της να ευνοεί την ισχυροποίηση της «φωνής» των νηπίων και την ενίσχυση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στο εγγύτερο μέλλον.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Ο ανοικτός και αναστοχαστικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης είχε ως αποτέλεσμα τα ερευνητικά ερωτήματα να διαμορφώνονται κατά το στάδιο του επανασχεδιασμού κάθε κύκλου παρέμβασης. Αρχικά, στην έρευνα δράσης απαραίτητη διαδικασία είναι η εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και η κατανόηση του εκπαιδευτικού πλαισίου. Κατά το στάδιο αυτό διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η συμμετοχή των νηπίων κατά την επιλογή του θέματος της οργανωμένης δραστηριότητας;

1^α. Ποιος είναι ο βαθμός συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων κατά την επιλογή του θέματος;

2. Ποια είναι η συμμετοχή των νηπίων κατά την οργάνωση της δραστηριότητας;

2^α. Συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τους στόχους της δραστηριότητας;

2^β. Συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με το είδος της δραστηριότητας;

2^γ. Συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό της δραστηριότητας;

2^δ. Συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τον χρόνο διάρκειας της δραστηριότητας;

2^ε. Συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με το μέρος διεξαγωγής της δραστηριότητας;

3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συμμετοχή των νηπίων κατά την διεξαγωγή της δραστηριότητας ;

3^α. Η συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή και οργάνωση της δραστηριότητας επηρεάζει την συμμετοχή στην υλοποίηση της δραστηριότητας;

3^β. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές διευκολύνουν και ενισχύουν τη συμμετοχή των νηπίων κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας;

Κατά το στάδιο του αναστοχασμού και του επανασχεδιασμού του πρώτου κύκλου παρέμβασης διαμορφώθηκε το κύριο ερευνητικό ερώτημα:

4. Πως επιτυγχάνεται η συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή θέματος οργανωμένης δραστηριότητας;

4^α. Ποια είναι τα κριτήρια που επιλέγουν τα νήπια το θέμα της οργανωμένης δραστηριότητας;

4^β Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές ενισχύουν τη συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή του θέματος οργανωμένης δραστηριότητας;

Στη φάση του επανασχεδιασμού του δεύτερου κύκλου παρέμβασης το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα ήταν:

5. Πως επιτυγχάνεται η συμμετοχή των νηπίων στον σχεδιασμό οργανωμένης δραστηριότητας;

5^α. Η ενεργητική συμμετοχή στην επιλογή θέματος επηρεάζει τη συμμετοχή των νηπίων στον σχεδιασμό της οργανωμένης δραστηριότητας;

5^β Με ποια κριτήρια τα νήπια αποφασίζουν την οργάνωση των δραστηριοτήτων;

5^γ Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές ενισχύουν τη συμμετοχή των νηπίων στην οργάνωση δομημένης δραστηριότητας

Ο σχεδιασμός του τρίτου κύκλου παρέμβασης βασίστηκε στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα:

6. Ποια είναι η συμμετοχή των νηπίων κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας;

6^α. Η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων κατά την επιλογή του θέματος και την οργάνωση της δραστηριότητας επηρεάζει τη συμμετοχή τους κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας;

6^β. Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας αυξάνουν τη συμμετοχή των νηπίων στην υλοποίηση της δραστηριότητας;

6^γ. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές αυξάνουν τη συμμετοχή των νηπίων στην υλοποίηση της δραστηριότητας;

Κατά την τελική αξιολόγηση της έρευνας διερευνήθηκε το ερευνητικό ερώτημα:

7. Η ενεργός συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία κατά την επιλογή και οργάνωση της δραστηριότητας αυξάνει την ενεργητική εμπλοκή τους κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας;

7^α. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τα νήπια έχει ως αποτέλεσμα την ενεργητική συμμετοχή τους σε αυτήν;

2.3 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση

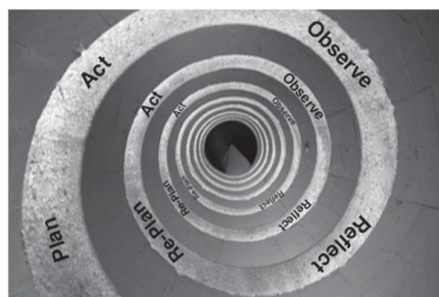
Η παρούσα έρευνα δράσης ανήκει στην κατηγορία της ποιοτικής προσέγγισης της έρευνας. Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής αποπειράται να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, ακολουθώντας τα νοήματα που κατασκευάζουν ο συμμετέχοντες στην έρευνα (Denzin & Lincoln, 2000). Η ποιοτική έρευνα είναι η πλέον κατάλληλη προσέγγιση διερεύνησης των οπτικών των παιδιών. Ειδικότερα, η έρευνα δράσης ανήκει και στην κατηγορία μελέτης περίπτωσης, καθώς στόχος είναι να εξερευνήσει εις βάθος τις διεργασίες και τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Από τη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι υπάρχει ποικιλία ορισμών της έρευνας δράσης. Η ποικιλία των ορισμών αποδίδεται στη διαφοροποίηση της προσέγγισης ως προς τους στόχους και τις ερευνητικές μεθόδους που υιοθετούνται (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Σύμφωνα με τους Kemmis & McTaggart (1988):

Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή ‘συλλογικής’ αυτό-στοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές καθώς και την κατανόηση των πρακτικών αυτών στις καταστάσεις στις οποίες αυτές εφαρμόζονται (Kemmis & McTaggart, 1988:5)

Ο Elliott (1991) ορίζει την έρευνα δράσης ως «μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991:69).

Η εξέλιξη της έρευνας δράσης βασίζεται σε μια κυκλική σπειροειδή διαδικασία που συγκροτούν τέσσερις φάσεις: Ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση και ο στοχασμός. Οι φάσεις αυτές αποτελούν τη βάση για τον επόμενο κύκλο παρεμβάσεων που χαρακτηρίζεται από τον επαναπροσδιορισμό του σχεδίου, νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης. (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα διενέργειας της έρευνας δράσης με πρώτο τον Lewin ο οποίος εισήγαγε την ιδέα της συνεχούς σπειροειδούς διερεύνησης της ερευνητικής πραγματικότητας με τις τέσσερις φάσεις που έχουν ήδη αναφερθεί. Ακολούθως διατυπώθηκαν και άλλα μοντέλα διενέργειας με πιο γνωστά τα μοντέλα του Elliott, του Kemmis και της McNiff, τα οποία έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την ανάδειξη της ερευνητικής διαδικασίας ως μια αέναη διαδικασία με στόχο τη συνεχή βελτίωση. Η παρούσα έρευνα δράσης βασίζεται στο μοντέλο του Kemmis & McTaggart, όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα με βασικό άξονα τις τέσσερις φάσεις και κύριο χαρακτηριστικό την επαλληλία των φάσεων της σπείρας.



Εικόνα 1. Μοντέλο έρευνας δράσης Kemmis, McTaggart

Πηγή: Kemmis, McTaggart & Nixon (2014)

2.3.1 Επιλέγοντας την έρευνα δράσης ως ερευνητική μέθοδο

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης κρίνεται ως καταλληλότερη μέθοδος για την επίτευξη του σκοπού, καθώς ο εκπαιδευτικός ερευνητής συμμετέχει σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας με στόχο να κατανοήσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο συμμετέχει, να εντοπίσει τις δυσλειτουργίες του και να διερευνήσει τις προοπτικές αλλαγής τους. Σύμφωνα με την McNiff (1993:3) «Η έρευνα δράσης είναι ένα

πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει». Παράλληλα, δεν αποσκοπεί μόνο στη βελτίωση των δικών του πρακτικών αλλά και των συνθηκών του πλαισίου μέσα στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική πράξη (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ο Stenhouse (1975) προώθησε ιδιαίτερα τον όρο του «εκπαιδευτικού ερευνητή», ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν υπόψη τους εαυτούς τους ως ερευνητές, καθώς θεωρούσε ότι ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που μπορεί να αλλάξει την εκπαίδευση μέσα από τη διερεύνηση των πρακτικών του (Kalmbach Phillips & Carr, 2014). Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός ερευνητής καλείται μέσα από τη διδασκαλία του να διερευνήσει διαλεκτικά τη θεωρία και την πράξη. Μέσα από την διαδικασία του αναστοχασμού μετουσιώνει την εκπαιδευτική του θεωρία σε εκπαιδευτική πράξη, επεκτείνει την ακαδημαϊκή του γνώση, εμπλουτίζει την πρακτική του επιτυγχάνοντας την επαγγελματική του εξέλιξη.

Αφετηρία για την παρούσα έρευνα αποτελεί ο προβληματισμός της εκπαιδευτικού ερευνήτριας για τη δυσκολία συμμετοχής των νηπίων στις οργανωμένες δραστηριότητες και την αμφιβολία της για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών της στην εκπαιδευτική πράξη από προηγούμενη ερευνητική εμπειρία της. Η διαπίστωση της ότι η επιφανειακή προσέγγιση του αναστοχασμού πάνω στη διδασκαλία της μέχρι τη δεδομένη στιγμή δε βελτίωνε την εκπαιδευτική καθημερινή πραγματικότητα, οδήγησε την εκπαιδευτικό ερευνήτρια στην απόφαση για τη συγκεκριμένη μελέτη, καθώς η έρευνας δράσης αποτελεί μια συστηματική και συνεργατική συλλογή δεδομένων, βάση των οποίων γίνεται ο αναστοχασμός των πρακτικών του με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών όπου συντελείται η εκπαιδευτική πράξη (Kemmis & McTaggart, 2005· Cohen et al., 2007).

Επιπρόσθετα, η επιλογή της έρευνας δράσης ως καταλληλότερη ερευνητική μέθοδος στη συγκεκριμένη μελέτη θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετάσχουν ως συνερευνητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δυνατότητα αυτή εκπληρώνει ένα βασικό σκοπό της έρευνας που είναι η ενίσχυση της «φωνής» τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η ενεργητική συμμετοχή των νηπίων στη λήψη αποφάσεων κατά την εξέλιξη της έρευνας δράσης είναι η μόνη επιλογή της ερευνήτριας, ώστε να μειώσει τους κινδύνους που ελλοχεύουν από τις σχέσεις εξουσίας που μπορεί να έχουν αναπτυχθεί λόγω της ιδιότητας της μέσα στην τάξη (Berthelsen & Brownlee, 2005·

Emilson & Folkesson, 2007). Παράλληλα το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθοδολογίας ταυτίζεται με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, οδηγώντας την εκπαιδευτικό ερευνήτρια να υιοθετήσει αντίστοιχη στάση απέναντι στα παιδιά και κατά τη διεξαγωγή της έρευνας: το παιδί ως συνερευνητής κατά την ερευνητική διαδικασία θα γίνει συνδιαμορφωτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.3.2 Η έρευνα δράσης στην ενταξιακή εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες η φιλοσοφία της ένταξης θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη στο χώρο της εκπαίδευσης. Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί την αποτελεσματικότερη μορφή εκπαίδευσης διαφορετικών μαθητών. Στη διεθνή βιβλιογραφία έντονος είναι ο διάλογος για την εφαρμογή της ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτή τη συζήτηση η έρευνα δράσης αναδεικνύεται σύμμαχος στη διαμόρφωση ενός ενταξιακού πλαισίου στη σχολική τάξη.

Αρχικά η έρευνα δράσης προϋποθέτει την εθελοντική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην διαδικασία της έρευνας. Κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας δίνει «φωνή» σε όλους τους συμμετέχοντες, κυρίως σε καταπιεσμένες ομάδες όπως είναι οι μαθητές σε μια σχολική τάξη. Μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο όλες οι απόψεις συμπεριλαμβάνονται και όλα τα εμπλεκόμενα μέρη έχουν ισότιμες ευκαιρίες να συνδιαλλαχθούν τα ζητήματα που αναγείρονται και τους αφορούν (O'Hanlon, 2003).

Ο αναστοχαστικός χαρακτήρας που διέπει την έρευνα δράσης έχει ως αποτέλεσμα να θέτει προβληματισμούς και να ανασκευάζει τους όρους και τις συνθήκες που διαμορφώνουν την πρακτική (Kalmbach Phillips & Carr, 2014). Σύμφωνα με τον Schon (1987) η αξιολόγηση μετά την πρακτική συχνά αποκαλύπτει οπτικές που δε διακρίνονται κατά τον στοχασμό την στιγμή της διδακτικής πράξης. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές αναδιαμορφώνουν τη γνώση τους και εξελίσσουν τις δεξιότητες τους αναφορικά με τις ενταξιακές πρακτικές τους. Οι δεξιότητες που αποκτούν κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης τους ακολουθούν και στην υπόλοιπη επαγγελματική τους διαδρομή, ενδυναμώνοντας τους στην προσπάθειά τους εφαρμογής της ενταξιακής θεωρίας στη εκπαιδευτική πράξη (O' Hanlon, 2003).

Η έρευνα δράσης έχει ως στόχο τη βελτίωση των ενταξιακών συνθηκών του πλαισίου που είναι υπό διερεύνηση. Τα δεδομένα που συλλέγονται αξιολογούνται, με αποτέλεσμα συχνά να προκαλούνται ερωτήματα είτε με τις διαδικασίες που σχετίζονται με το θεσμικό πλαίσιο είτε με τις αξίες της κυρίαρχης παραδοσιακής εκπαίδευσης. Κατά αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ο χώρος για την αμφισβήτηση του θεσμικού πλαισίου και την αποτελεσματικότητά του. Η έρευνα δράσης ως πολιτική πράξη, καθώς αφορά την αλλαγή που επηρεάζει και την κοινωνία, δύναται να προσφέρει τα μέσα ευαισθητοποίησης για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Μέσα από την ανταλλαγή των κοινών ανησυχιών και προσδοκιών ενισχύονται οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ερευνητών δημιουργώντας ένα ισχυρό συναίσθημα συλλογικότητας. Σε ένα πλαίσιο αναστοχαστικής πρακτικής καλλιεργείται η δυνατότητα της προσωπικής ανάπτυξης και της ελευθερίας έκφρασης των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη διαδραστική διαλογική διαδικασία που διέπει την έρευνα δράσης αναπτύσσονται αντιστάσεις, ενδυναμώνονται και διερευνούνται σημαντικά ζητήματα που τους απασχολούν, όπως είναι η ένταξη. Με σκεπτικό την αλλαγή και τη βελτίωση των συνθηκών που αντιμετωπίζουν στη σχολική τους καθημερινότητα επαναπροσδιορίζουν τους όρους που διαμορφώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους αποβλέποντας στην εξέλιξη μέσα από την εφαρμογή των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Η έρευνα δράσης κινείται πέρα από την απλή προσδοκία της εφαρμογής της ένταξης, αφού απαιτεί δράση μέσα από παρεμβάσεις και την ενεργό υλοποίηση πρακτικών που ενισχύουν την ένταξη. Αποσκοπεί στη βελτίωση των ενταξιακών πρακτικών, συχνά δε ταυτίζεται και η ίδια η έρευνα δράσης με την ενταξιακή πρακτική.

2.3.3 Τα παιδιά ως συνδιαμορφωτές στην ερευνητική διαδικασία

Η συζήτηση γύρω από τα δικαιώματα του παιδιού ξεκινά τη δεκαετία του '70, όπου οι θεωρητικοί της κοινωνιολογίας υποστηρίζουν ότι τα παιδιά είναι άνθρωποι με τα δικά τους δικαιώματα, τις δικές τους προτεραιότητες, προβληματισμούς και φιλοδοξίες (Rogers, 2009). Στα πλαίσια αυτής της θέσης και της νέας αντίληψης αναφορικά με την παιδική ηλικία, ως αυτόνομη κοινωνική κατηγορία με τις δικές της εμπειρίες και βιώματα, θεσπίστηκε η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1989. Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία (James & James, 2012) τα δικαιώματα του παιδιού οργανώνονται

γύρω από τρεις βασικές έννοιες: τα δικαιώματα- παροχές που αποσκοπούν στην ομαλή ανάπτυξη και ανατροφή του παιδιού, τα δικαιώματα προστασίας του παιδιού και τα δικαιώματα συμμετοχής που διασφαλίζουν την ελευθερία του παιδιού να εκφράζει τη γνώμη του και την άμεση εμπλοκή του στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Πεχτελίδης, 2015).

Παράλληλα διαμορφώνεται μια νέα αντίληψη στο σύγχρονο χώρο της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας. Το νέο πρότυπο της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας καταρρίπτει την παραδοσιακή ερμηνεία του παιδιού ως παθητικού δέκτη των αποφάσεων των ενηλίκων βάσει αναπτυξιακών κριτηρίων που το καθιστούν «ατελή ενήλικο», αντιμετωπίζοντας τα παιδιά ως κοινωνικά δρώντα ικανά να δρουν με τους δικούς τους όρους και προς όφελός τους αλλά και να εκφέρουν την άποψη τους για τις αποφάσεις, τις πολιτικές και τις διαδικασίες που αφορούν τη ζωή τους (Πεχτελίδης, 2015). Στη θεωρητική αυτή προσέγγιση βασίστηκε το ερευνητικό πρόγραμμα «Παιδιά 5-16: Τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα» στο Ηνωμένο Βασίλειο (James & Prout, 1997), που ανέδειξε την ικανότητα των παιδιών να συμμετάσχουν ως ενεργητικά υποκείμενα σε έρευνες και να εκφράζουν συγκροτημένες και εμπεριστατωμένες απόψεις για ζητήματα που αφορούν τη καθημερινότητά τους.

Η επανεκτιμολόγηση της εικόνας του παιδιού ως «δρώντος υποκειμένου» είχε αντίκτυπο και στον χώρο της μεθοδολογίας της έρευνας. Το παιδί ως *ειδήμων της ζωής του* θεωρείται το πλέον κατάλληλο πρόσωπο για να μιλήσει σχετικά με τις εμπειρίες του και τις οπτικές του (Mayall, 2002). Στο ερευνητικό πεδίο τα τελευταία χρόνια σημειώνεται αύξηση στη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων κατά την ερευνητική διαδικασία (Macnaughton & Smith 2009· Moss, 2006). Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας το παιδί εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία, καθώς η οπτική των ίδιων των παιδιών συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου που τα περιβάλλει από τους ενήλικες (Macnaughton, Hughes & Smith, 2007)

Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των παιδιών κατά την υλοποίηση της έρευνας επηρεάστηκε από τα παραδείγματα των συμμετοχικών ερευνών, όπως είναι η περίπτωση της έρευνας δράσης (Clark, 2010). Στις έρευνες δράσεις η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία ως συνερευνητές είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των συνθηκών των συμμετεχόντων, αναδεικνύοντας τον ρόλο των παιδιών ως συντελεστές της βελτίωσης αυτής. Αποτέλεσμα αυτού ήταν μέσα

από την έρευνα δράσης να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος των ενηλίκων ερευνητών θέτοντας το ζήτημα των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των ερευνητών και των συμμετεχόντων (Clark, 2010). Σκοπός της έρευνας δράσης είναι ο καταμερισμός της εξουσίας μεταξύ ενηλίκων ερευνητών και παιδιών καθώς αναγνωρίζει ότι η οπτική των ενηλίκων δεν είναι η μόνη αξιόπιστη στην ερευνητική διαδικασία.

2.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Χαρακτηριστικό στοιχείο της έρευνας δράσης είναι η ποικιλία των τεχνικών που δύναται ο ερευνητής να αξιοποιήσει ανάλογα με τις ερευνητικές ανάγκες που προκύπτουν. Η εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται διασφαλίζεται από την μέθοδο της «τριγωνοποίησης», δια μέσου δηλαδή της τριπλής διασταύρωσης είτε με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων είτε με την επεξεργασία από τρεις διαφορετικές πηγές (Κατσαρού & Τσάφος ,2003).

Η μέθοδος της τριγωνοποίησης αποτελεί δομική έννοια στην έρευνα δράσης, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει το ερώτημά του από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η σημαντικότητα της παρομοιάζεται μεταφορικά με την αξιόπιστη χρήση του GPS (Global Positioning System), όπου *«είναι απαραίτητοί τουλάχιστον τρεις δορυφόροι για να εντοπίσεις τη τοποθεσία. Η θέση γίνεται ακόμα πιο ακριβής όσο περισσότεροι δορυφόροι εντάσσονται στο σύστημα, εντοπίζοντας με ακρίβεια ελάχιστων μέτρων τον τόπο από την πραγματική σου θέση»*. (Kalmbach Phillips & Carr, 2014:80).

Η διερεύνηση του βασικού ερωτήματος μέσα από την μέθοδο της τριγωνοποίησης έχει περιορισμούς, καθώς η παροχή τριών διαφορετικών απόψεων μέσα από τρεις διαφορετικές πηγές δεν παρέχει πλήρη οπτική του προβληματισμού, ώστε να υποδείξει μια ασφαλή λύση. Η κατανόηση της οπτικής του εκπαιδευτικού ερευνητή είναι πάντα μερική: συλλέγει πολλαπλές οπτικές, ώστε να συνθέσει καλύτερα τη δική του οπτική με στόχο να θέσει περισσότερα ερωτήματα που θα στρέψουν τη διδασκαλία του σε άλλα κρίσιμα πεδία της μάθησης (Ellsworth, 1997· Richardson, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο η Richardson (2003) υποδηλώνει ότι η έννοια της τριγωνοποίησης μπορεί να αποδοθεί πιο καταλληλά με τη μεταφορά ενός κρυστάλλου, καθώς *«οι κρύσταλλοι έχουν πολλά σχήματα που αλλάζουν υπό διαφορετικό πλαίσιο. Μεγαλώνουν, μετασχηματίζονται αλλά δεν είναι ποτέ άμορφοι»* (Richardson, 2003:517). Με τη

μεταφορά αυτή η Richardson εμπλουτίζει την έννοια της τριγωνοποίησης, τονίζοντας την καθοριστική σημασία της πολυπλοκότητας της διδασκαλίας και της μάθησης.

Στην παρούσα μελέτη η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αποφάσισε να διεξάγει την έρευνα δράσης μέσα από την μέθοδο της τριγωνοποίησης διασφαλίζοντας στοιχεία από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες. Πέρα από την οπτική γωνία της εκπαιδευτικού ερευνήτριας και τη φωνή των παιδιών σημαντικό ρόλο αποτελεί και η οπτική του κριτικού φίλου, ο οποίος συμμετέχει τόσο στη συλλογή των δεδομένων κατά την παρατήρηση, προσδίδοντας στην ερευνητική διαδικασία τη δική του οπτική γωνία, όσο και στη φάση της ανατροφοδότησης με σκοπό τον επανασχεδιασμό του επόμενου κύκλου (Κατσαρού & Τσάφος 2003). Στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης τον ρόλο του κριτικού φίλου ανέλαβε με απόλυτη δέσμευση και υπευθυνότητα στα καθήκοντα του ρόλου της σε όλα τα στάδια της έρευνας η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης. Κατά τη συλλογή των δεδομένων ο ρόλος της εστίαζε στη συμπλήρωση των πρωτοκόλλων παρατήρησης αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας ενώ παράλληλα συμπλήρωνε το δικό της ημερολόγιο καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών. Σημαντική ήταν η υποστήριξη της κατά τη φάση του αναστοχασμού, όπου με τις παρατηρήσεις της και τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό ερευνήτρια συνέβαλε έμπρακτα στην αυθεντική ανατροφοδότηση.

Η τριγωνοποίηση των δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές συνδυάστηκε και με την χρήση τριών διαφορετικών μέσων συλλογής δεδομένων. Η ποικιλία των μέσων και των πηγών συλλογής των δεδομένων είχε ως στόχο τη συλλογή μέγιστου και πολύπλευρου αριθμού ευρημάτων επιδιώκοντας την αποτελεσματική κατανόηση της οπτικής της αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους που είχε θέσει ώστε, μέσα από τον αναστοχασμό της να βελτιώσει τις πρακτικές της και να εξελίξει το εκπαιδευτικό της έργο. Οι τρεις αυτές απόψεις καταγράφηκαν μέσα από μια ποικιλία ερευνητικών εργαλείων, όπως είναι τα ημερολόγια, τα πρωτόκολλα παρατήρησης, η ηχογράφηση των παρεμβάσεων, η συνέντευξη και τα έργα των παιδιών.

2.5 Ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνα δράσης θεωρείται μια μορφή διερευνητικής μεθοδολογίας που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό ερευνητή να χρησιμοποιήσει μια πληθώρα ερευνητικών εργαλείων με στόχο την εκμείωση όλων των δεδομένων που θα συμβάλουν στην εμβάθυνση του

διερευνητικού ερωτήματος μέσα από την πολλαπλή οπτική (O'Hanlon, 2003). Μια ολοκληρωμένη συλλογή δεδομένων στην ποιοτική έρευνα αποτελείται από στοιχεία που έχουν συλλεχθεί από τρεις κατηγορίες δεδομένων: την παρατήρηση, την συνέντευξη και τα έργα των συμμετεχόντων (Creswell, 2013· Kalmbach Phillips & Carr, 2014).

2.5.1 Η παρατήρηση

Στην ποιοτική παρατήρηση και ειδικότερα στη νατουραλιστική παρατήρηση το φαινόμενο που διερευνάται λαμβάνει χώρα στο φυσικό περιβάλλον. Κεντρικό χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι ότι ο μελετητής δε προσπαθεί να χειριστεί την εξέλιξη του φαινομένου που διερευνά. Αντίθετα επιδιώκει την αυθεντική αποτύπωση της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, όπως αυτή διαδραματίζεται στο φυσικό του πλαίσιο (Given, 2008). Η έμφαση στην κατανόηση του φαινομένου από την πλευρά των συμμετεχόντων καθιστά απαραίτητη την άμεση επαφή του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, παρέχοντας του τη δυνατότητα να κατανοήσει το υπάρχον φυσικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αντικατοπτρίζονται οι πραγματικές ενέργειες των συμμετεχόντων (Tullis Owen στο Given, 2008). Η αξιοπιστία των δεδομένων έγκειται στην έμφαση που αποδίδεται στο γεγονός ότι η συλλογή προκύπτει από το φυσικό περιβάλλον του φαινομένου, στο οποίο ο παρατηρητής δεν παρίσταται ως « *μύγα στον τοίχο*» (Delamont & Hamilton, 1993:34), ασύνδετος δηλαδή με τις καταστάσεις που παρατηρεί αλλά συμμετέχει σε αυτές. Η ευέλικτη και μη δομημένη προσέγγιση της νατουραλιστικής παρατήρησης έχει ως αποτέλεσμα συχνά να καταγράφονται συμπεριφορές που δεν αναμένονται ενώ δίνει τη δυνατότητα της διερεύνησης πολύπλοκων φαινομένων που είναι δύσκολα να μελετηθούν σε συνθήκες εργαστηρίου, όπως είναι φαινόμενα ερευνητικού ενδιαφέροντος που αφορούν τη σχολική τάξη (Frey, Botan & Kreps, 2000).

Στην παρούσα έρευνα δράσης η παρατήρηση ήταν νατουραλιστική, καθώς το πεδίο μελέτης αποτέλεσε η τάξη των παιδιών του τμήματος. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια συμμετείχε στην παρατήρηση σε ρόλο «πλήρως συμμετέχουσα» ενώ η εκπαιδευτικός κριτική φίλη με βαθμό συμμετοχής «παρατηρητής ως συμμετέχουσα». Το κύριο ερευνητικό εργαλείο σε όλες τις φάσεις της παρατήρησης ήταν το ημερολόγιο, καθώς τα δεδομένα που συλλέγονται κατά την τήρηση ημερολογίου, ιδιαίτερα στη φάση του

αναστοχασμού επιτρέπουν την πιο ενδεδειγμένη εξέταση του εαυτού και των πρακτικών του ερευνητή (Elis and Bochner, 2003 στο Kalmbach Phillips & Carr, 2014). Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια τηρούσε ημερολόγιο βασισμένο σε σύντομες επιτόπιες γραπτές σημειώσεις κυρίως μετά την λήξη της παρατήρησης, καθώς ο ρόλος της ως «πλήρως συμμετέχουσα» περιόριζε τη δυνατότητα της επιτόπου καταγραφής. Αντίθετα η εκπαιδευτικός κριτική φίλη κρατούσε ημερολόγιο σε πραγματικό χρόνο κατά την ώρα της παρέμβασης, καθώς οι επιτόπιες καταγραφές θεωρούνται πιο αξιόπιστες (O'Hanlon, 2003). Το ημερολόγιο της κριτικής φίλης εστίαζε περισσότερο στην περιγραφή του πλαισίου και την αποτύπωση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των νηπίων, με σκοπό τη συλλογή είτε δεδομένων που δε μπορούν να συλλεχθούν λεκτικά είτε δεδομένων που δυσκολεύουν τους συμμετέχοντες να εκφράσουν (Creswell, 2013).

Επιπρόσθετα σε όλες τις φάσεις της παρατήρησης κατασκευάστηκαν πρωτόκολλα ποιοτικής παρατήρησης με δυο βασικούς άξονες: την παρατήρηση των νηπίων με αναπηρία και την παρατήρηση των πρακτικών της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν την αναγκαιότητα συνδυαστικής χρήσης δομημένης και συμμετοχικής παρατήρησης, καθώς η συστηματική παρατήρηση μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο το οποίο θα γεμίσει εσωτερικά με το υλικό της συμμετοχικής παρατήρησης (Benzer, 1993· Walker & Adelman, 1999). Η συμπλήρωση των πρωτοκόλλων παρατήρησης των νηπίων έγινε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια ενώ τα πρωτοκόλλα παρατήρησης των διδακτικών τεχνικών της εκπαιδευτικού συμπληρώθηκαν από την κριτική φίλη. Η μεθοδική χρήση των πρωτοκόλλων παρατήρησης κρίθηκε απαραίτητη, καθώς αποτέλεσε ένα μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που συνέβαλε στη συστηματική αξιολόγηση και κατηγοριοποίηση των ευρημάτων σε κάθε κύκλο παρέμβασης.

Ένα τρίτο ερευνητικό μέσο που ενίσχυσε την αξιόπιστη συλλογή δεδομένων κατά τη νατουραλιστική παρατήρηση αποτέλεσε η ηχογράφηση των δραστηριοτήτων σε κάθε κύκλο παρέμβασης. Η ηχογράφηση αποτελεί ένα διακριτικό μέσο παρατήρησης που δεν επηρεάζει την συμπεριφορά των συμμετεχόντων (Creswell, 2013) ενώ επιτρέπει την καταγραφή δεδομένων ήχου που μπορεί να ξεφύγουν από την προσοχή του μελετητή (Altrichter, Posch & Somech, 2001). Η χρήση μέσου ηχογράφησης με την συγκατάθεση των συμμετεχόντων λειτούργησε συνεπικουρικά στη συγκέντρωση όλων εκείνων των δεδομένων που διέφυγαν της αντίληψης της εκπαιδευτικού ερευνήτριας κατά την παρατήρηση λόγω της συμμετοχής της με την ιδιότητά της ως εκπαιδευτικός

τάξης στην παρέμβαση. Επιπρόσθετα η ηχογράφηση συνετέλεσε στην ακριβή και αυθεντική αποτύπωση της φωνής των νηπίων κατά την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων κάθε κύκλου παρέμβασης.

2.5.2 Η συνέντευξη

Σε ορισμένες δραστηριότητες στον πρώτο και τρίτο κύκλο παρέμβασης η συλλογή των δεδομένων ενισχύθηκε με τη χρήση του μεθοδολογικού εργαλείου της συνέντευξης. Στην ποιοτική έρευνα η χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο είναι διαδεδομένη, καθώς σύμφωνα με τον Woods (1991:62) *«είναι ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων αλλά συγχρόνως και ένας τρόπος για να προκαλέσεις τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων»*.

Τρία είναι τα βασικά είδη συνέντευξης: α) η δομημένη συνέντευξη, όπου το περιεχόμενο, η διατύπωση και η σειρά των ερωτήσεων είναι προκαθορισμένα από τον μελετητή, σαν μια προφορική μορφή ερωτηματολογίου (Taylor & Bogdan, 1998), β) η μη δομημένη συνέντευξη, όπου έχει τη μορφή συζήτησης σχετικά με το θέμα του ερευνητικού ενδιαφέροντος του ερευνητή, στην οποία ο συνεντευκτής έχει την ελευθερία να καθορίσει τη διατύπωση και τη σειρά των ερωτήσεων ανάλογα με την πορεία της συζήτησης και γ) η ημι-δομημένη συνέντευξη, μια ενδιάμεση μορφή αναφορικά με τους προηγούμενους τύπους όπου ο συνεντευκτής έχει τη δυνατότητα, είτε να αλλάξει τη σειρά, είτε να τροποποιήσει τις ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης, είτε να προσθέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις (Verma & Mallick, 2004).

Η επιλογή της δομής της συνέντευξης εξαρτάται από τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του μελετητή. Πολλοί ερευνητές επιλέγουν την ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς υπάρχει ένα σημαντικό περιθώριο ευελιξίας τόσο του ερευνητή όσο και του ερευνώμενου (Κυριαζής, 2001). Από τη μια πλευρά η αιτιότητα, το περιεχόμενο και η σειρά των ερωτήσεων εξαρτάται από τον ερευνητή, ταυτόχρονα δε ο συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει το θέμα κατά προτίμηση, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας τις αντιλήψεις του. Αποτελεί ουσιαστικά έναν «διάλογο» μεταξύ των συνομιλητών που καθορίζεται από τους τρόπους με τους οποίους νοηματοδοτούν από κοινού το περιεχόμενο των ερωτήσεων και των απαντήσεων (Mishler, 1996). Σύμφωνα με τον Woods (1991) κατά τη συνέντευξη αναπτύσσεται μια «αλληλεπίδραση», όπου τα νοήματα κατασκευάζονται κατά τη

διάρκεια της συζήτησης, υπογραμμίζοντας την ιδιαιτερότητα της σχέσης ανάμεσα στον συνεντευκτή και στον ερωτώμενο.

Η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να εξελιχθεί σε πολύπλοκο ζήτημα στην περίπτωση που στην ερευνητική διαδικασία συμπεριλαμβάνεται συνέντευξη με παιδιά. Ο κίνδυνος να αλλοιωθούν τα δεδομένα είναι υπαρκτός, καθώς τα παιδιά μπορεί να αντιληφθούν τον ενήλικα ερευνητή ως μορφή εξουσίας με αποτέλεσμα να δίνουν απαντήσεις που θεωρούν ότι τον ικανοποιούν και δεν αναδεικνύουν τις πραγματικές τους απόψεις και αντιλήψεις (Balen et al., 2000· Punch, 2002). Η οργάνωση και ο σχεδιασμός της συνέντευξης πρέπει να θέτει τα παιδιά-συμμετέχοντες σε θέση ενεργού ρόλου, ελαχιστοποιώντας την απόσταση μεταξύ αυτών και του ερευνητή (Greene & Hogan, 2005· Morrow & Richards, 1996). Καθίσταται αναγκαία η ευελιξία των ερευνητών σε μεθόδους που ανταποκρίνονται στο επίπεδο κατανόησης των παιδιών και συνδέονται με ευχάριστα συναισθήματα που αυξάνουν το κίνητρο παραμονής στην ερευνητική διαδικασία, όπως είναι η ζωγραφική, τα παιχνίδια ρόλων, η χρήση φωτογραφικής μηχανής, οι ιστορίες σεναρίου, η δραματοποίηση, η χρήση κουκλοθεάτρου (Clark & Moss, 2001· Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001· Einarsdóttir, 2003). Έχει διαπιστωθεί από έρευνες που εφαρμόζουν διαφοροποιημένες μεθόδους ότι τα παιδιά από νηπιακή ηλικία αποτελούν αξιόπιστη πηγή πληροφοριών, παρέχοντας σημαντικά και χρήσιμα δεδομένα, καθώς επαυξάνεται η ικανότητά τους να εκφράζουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και να μεταδίδουν τις αντιλήψεις τους για τη ζωή τους στον ενήλικα ερευνητή (Greene & Hogan, 2005).

Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από την παρατήρηση της εξωτερικής συμπεριφοράς και να εξερευνήσει την εσωτερική οπτική των συμμετεχόντων (Patton, 1990). Στην παρούσα έρευνα δράσης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αξιοποίησε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης συνδυαστικά με την παρατήρηση στις φάσεις της έρευνας που ήταν απαραίτητη η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών. Στον πρώτο κύκλο παρέμβασης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια πήρε ατομική συνέντευξη από όλα τα παιδιά του τμήματος, αξιοποιώντας ως επικουρικό εργαλείο το παιχνίδι των νηπίων στις ελεύθερες δραστηριότητες όπου είχαν ενεργό ρόλο ακολουθώντας τη δική τους διάθεση και ρυθμό για συζήτηση. Η συνέντευξη κάθε παιδιού, προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα τις γνώσεις και τις εμπειρίες του παιδιού, είχε διάρκεια ελάχιστων λεπτών. Στην τρίτο κύκλο παρέμβασης, στη φάση της αξιολόγησης, με τη λήξη κάθε δραστηριότητας η εκπαιδευτικός

ερευνήτρια ανίχνευσε τις απόψεις των παιδιών μέσω ολιγόλεπτης ημι-δομημένης συνέντευξης βασισμένη σε οδηγό μικρού αριθμού ερωτήσεων. Επιπρόσθετα κατά την τελική αξιολόγηση της έρευνας δράσης, στα πλαίσια της αναστοχαστικής συζήτησης, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια προέβη σε ημιδομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό κριτική φίλη με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων της και τη συλλογή των δεδομένων μέσω της τριγωνοποίησης.

2.5.3 Τα έργα των παιδιών

Κατά την εξέλιξη της έρευνας προέκυψε ένα τελευταίο μέσο συλλογής δεδομένων, τα έργα των παιδιών. Σύμφωνα με τον Creswell (2013) το έντυπο έργο αντιπροσωπεύει δεδομένα στα οποία ο συμμετέχων δίνει σπουδαία σημασία ενώ συχνά αποτελεί είδος φυσικού τεκμηρίου που δρα ενισχυτικά στη διερεύνηση του ερευνητικού θέματος (Kalmbach Phillips & Carr, 2014). Σε κάθε κύκλο παρέμβασης προέκυψαν έργα και δημιουργίες των νηπίων, ομαδικές και ατομικές, αυθόρμητες και οργανωμένες που αποτέλεσαν σημαντική πηγή δεδομένων στη μελέτη του ερευνητικού ερωτήματος.

2.6 Μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου, καθώς θεωρείται μια ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης δεδομένων κειμένου (Cavanagh, 1997). Στη βιβλιογραφία ορίζεται ως «μια ερευνητική μέθοδος για την υποκειμενική ερμηνεία του περιεχομένου των δεδομένων κειμένου μέσω της συστηματικής ταξινόμησης, κωδικοποίησης και αναγνώρισης των θεμάτων» (Hsieh & Shannon, 2005:1278). Τα δεδομένα κειμένου μπορεί να είναι σε προφορική, γραπτή ή ηλεκτρονική μορφή και να πηγάζουν από αφηγηματικές απαντήσεις, συνεντεύξεις, ανοικτές ερωτήσεις έρευνας, παρατηρήσεις ή έντυπα μέσα όπως άρθρα, βιβλία ή εγχειρίδια (Kondracki & Wellman, 2002). Η έρευνα που χρησιμοποιεί ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επικεντρώνεται στα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά της γλώσσας, δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο ή στο εννοιολογικό πλαίσιο του κειμένου (McTavish, & Pirro, 1990), καθώς βασικός στόχος της είναι «να παρέχει γνώση και κατανόηση του εξεταζόμενου φαινομένου» (Downe-Wamboldt, 1992: 314).

Η ανάλυση των δεδομένων αποτέλεσε μια πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία, καθώς η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κλήθηκε να διαχειριστεί δεδομένα από πολλές και διαφορετικές πηγές. Με την ολοκλήρωση κάθε ερευνητικού σταδίου αρχικά η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διατύπωνε γραπτώς δεδομένα από προφορικές πηγές, απομαγνητοφωνώντας τις ηχογραφήσεις των παρεμβάσεων και τις συνεντεύξεις των νηπίων και της κριτικής φίλης. Στη συνέχεια, συνδυάζοντας τα δεδομένα της λεκτικής επικοινωνίας με τα δεδομένα από τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών και τα πρωτοκόλλα παρατήρησης, ακολούθησε η κατηγοριοποίηση των δεδομένων μέσω της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης, ώστε να εντοπιστούν όλα τα ευρήματα που συνδέονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους κάθε κύκλου παρέμβασης. Αφού προέκυψαν οι θεματικές κατηγορίες, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια προχώρησε στην παρουσίαση των ευρημάτων ενώ στο τελικό στάδιο πραγματοποιήθηκε ανάλυση των ευρημάτων με βιβλιογραφική επισκόπηση, ώστε να διαπιστωθεί η συσχέτιση με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας.

2.7 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια υλοποίησε την έρευνα δράσης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018 στο πρωινό τμήμα, το οποίο είχε αναλάβει ως εκπαιδευτικός τάξης, ξεκινώντας τον Φεβρουάριο του 2018 και ολοκληρώνοντας την έρευνα μέσα την τάξη με τη λήξη του σχολικού έτους. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, μέσα από την καθημερινή συνεργασία της με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης, οι δυο εκπαιδευτικοί αντάλλαζαν απόψεις και μοιράζονταν κοινές ανησυχίες αναφορικά με τη δυσκολία συμμετοχής των νηπίων με αναπηρία στις οργανωμένες δραστηριότητες του ημερήσιου προγράμματος του Νηπιαγωγείου. Στα πλαίσια της συνεργασίας τους η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ενημέρωσε τη συνάδελφο της για την διεξαγωγή της έρευνας δράσης, ζητώντας παράλληλα τη συμμετοχή της, η οποία δέχθηκε με μεγάλη προθυμία να αναλάβει τον ρόλο του κριτικού φίλου.

Αρχή της έρευνας δράσης ήταν το στάδιο της εκτίμησης της κατάστασης. Με αφετηρία τους προβληματισμούς της εκπαιδευτικού ερευνήτριας και σε συνδυασμό με το θεωρητικό υπόβαθρο της ενταξιακής εκπαίδευσης ορίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν την κατανόηση του πλαισίου που συνοψίζονται στις εξής θεματικές ενότητες:

- ο Συμμετοχή των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία: επιλογή θέματος οργανωμένης δραστηριότητας, οργάνωση δραστηριότητας, υλοποίηση δραστηριότητας
- ο Ο ρόλος της εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία: συμμετοχή στην επιλογή και οργάνωση της δομημένης δραστηριότητας, μέθοδοι διδασκαλίας,, εκπαιδευτικές πρακτικές.

Με την ολοκλήρωση των ερευνητικών ερωτημάτων της εκτίμησης της κατάστασης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ενημέρωσε την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης για την έναρξη της φάσης της αναγνώρισης του πλαισίου. Στα πλαίσια της προετοιμασίας η εκπαιδευτικός ερευνήτρια συζήτησε με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσίασε τα πρωτόκολλα παρατήρησης και εξήγησε τη διαδικασία της τήρησης του ημερολογίου. Στην πενθήμερη παρατήρηση του ίδιου εκπαιδευτικού πλαισίου κάθε φορά, η εκπαιδευτικός κριτική φίλη τηρούσε επιτόπιες καταγραφές κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, εστιάζοντας στην παρατήρηση του χώρου, τη συμπεριφορά των νηπίων και τις διδακτικές τεχνικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Αντίστοιχα η εκπαιδευτικός ερευνήτρια τηρούσε σύντομες σημειώσεις κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας, ενώ κατέγραφε διεξοδικά τις παρατηρήσεις της μετά το τέλος της παρατήρησης. Στη συνέχεια οι δυο εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν τα πρωτόκολλα παρατήρησης ενώ στο τέλος της ημέρας στα πλαίσια του αναστοχασμού συζητούσαν αναφορικά με τα δεδομένα που είχαν συλλέξει κατά την παρατήρηση.

Με την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων του σταδίου της εκτίμησης της κατάστασης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατηγοριοποίησε και αξιολόγησε τα ευρήματα. Από την αξιολόγηση των εμπειρικών δεδομένων αποφασίστηκε η υλοποίηση τριών κύκλων παρέμβασης με κεντρικό ερευνητικό θέμα:

- ο Πρώτος κύκλος παρέμβασης: Συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή θέματος οργανωμένης δραστηριότητας.
- ο Δεύτερος κύκλος παρέμβασης: Συμμετοχή των νηπίων στον σχεδιασμό της οργανωμένης δραστηριότητας.
- ο Τρίτος κύκλος παρέμβασης: Συμμετοχή των νηπίων στην υλοποίηση της οργανωμένης δραστηριότητας.

Με άξονα το ερευνητικό θέμα του πρώτου κύκλου παρέμβασης αρχικά διατυπώθηκαν τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ερευνήτρια

οργάνωσε τον κύκλο παρέμβασης ορίζοντας του στόχους, τον σχεδιασμό των τεσσάρων φάσεων, τα ερευνητικά εργαλεία και τα κριτήρια αξιολόγησης. Πριν την υλοποίηση η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ενημέρωσε την κριτική φίλη αναφορικά με τον σχεδιασμό του κύκλου παρέμβασης. Με την ολοκλήρωση κάθε φάσης του κύκλου η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατηγοριοποιούσε τα δεδομένα που συνέλεγε από την ηχογράφηση, τα ημερολόγια και τα πρωτόκολλα παρατήρησης, ώστε να είναι δυνατή η υλοποίηση της επόμενης φάσης. Κατά το διάστημα των συνολικά τριών εβδομάδων υλοποίησης των δραστηριοτήτων παρέμβασης με τη λήξη του διδακτικού τους ωραρίου οι δυο εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια της ανατροφοδότησης, συχνά αντάλλαζαν απόψεις αναφορικά με τα δεδομένα που είχαν συγκεντρώσει.

Με την ολοκλήρωση της συλλογής, επεξεργασίας των δεδομένων και αξιολόγησης των ευρημάτων του πρώτου κύκλου παρέμβασης η εκπαιδευτικός συνέχισε την έρευνα με τον σχεδιασμό του δεύτερου κύκλου παρέμβασης. Αρχικά καθόρισε τα ερευνητικά ερωτήματα σύμφωνα με τα οποία όρισε τους στόχους και τον σχεδιασμό της παρέμβασης, τα μέσα συλλογής και τα κριτήρια αξιολόγησης των δεδομένων. Έπειτα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια σε συνεργασία με την κριτική φίλη προχώρησε στην υλοποίηση των σχεδιασμένων δραστηριοτήτων παρέμβασης, διάρκειας μιας εβδομάδας. Σε καθημερινή συχνότητα η εκπαιδευτικός ερευνήτρια επεξεργαζόταν το υλικό που είχε συλλέξει, κατηγοριοποιώντας και αξιολογώντας τα ευρήματα. Σημαντική φάση κατά τον δεύτερο κύκλο αποτέλεσε για άλλη μια φορά το στάδιο του αναστοχασμού μέσα από τις καθημερινές συνομιλίες των δυο εκπαιδευτικών στο τέλος του ημερήσιου προγράμματος.

Με το πέρας της δεύτερου κύκλου παρέμβασης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αφιέρωσε σημαντικό χρόνο στην μεθοδική οργάνωση και σχεδιασμό του τρίτου κύκλου παρέμβασης, καθώς αντιλαμβανόταν τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης φάσης για την εξέλιξη της έρευνας δράσης. Στο χρονικό διάστημα της μιας εβδομάδας καθόρισε τα ερευνητικά ερωτήματα που συνδέονταν με τους αρχικούς προβληματισμούς της, έθεσε τους στόχους της παρέμβασης, εμπλούτισε τα ερευνητικά της εργαλεία αξιοποιώντας την πολυμεθοδική προσέγγιση και σχεδίασε διεξοδικά τις δραστηριότητες παρέμβασης. Η υλοποίηση των δέκα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων συνέπεσε με τη λήξη του διδακτικού έτους, καθώς η τελευταία δραστηριότητα διεξήχθη τη βδομάδα λήξης της σχολικής χρονιάς. Στο τέλος κάθε δραστηριότητας η

εκπαιδευτικός ερευνήτρια αξιοποίησε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης με την κριτική φίλη στα πλαίσια της τελικής αξιολόγησης της έρευνας.

Με την περάτωση της ερευνητικής διαδικασίας στο πεδίο μελέτης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια επεξεργάστηκε το εμπειρικό υλικό, ώστε να είναι εφικτή η κατηγοριοποίηση και αξιολόγηση των ευρημάτων του τρίτου κύκλου παρέμβασης. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής αποκάλυψε τον τεράστιο όγκο δεδομένων που είχε συλλέξει η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατά το διάστημα των τεσσάρων μηνών διεξαγωγής της έρευνας δράσης μέσα στην τάξη, από το αρχικό στάδιο της εκτίμησης της κατάστασης μέχρι την τελική αξιολόγηση της ερευνητικής διαδικασίας. Κρίθηκε απαραίτητο ως επόμενο βήμα, πριν την ανάλυση των ευρημάτων, η σύμπτυξη όλου του υλικού με νέα κατηγοριοποίηση. Κατά την προσπάθεια αυτή η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ανέγνωσε δεκάδες φορές το συγκεντρωμένο υλικό, αντιμετώπισε πολλαπλά διλήμματα ως προς την επιλογή του κατάλληλου υλικού λόγω της πληθώρας των ευρημάτων, εκτέλεσε αμέτρητες δοκιμές μορφοποίησης, ώστε να καταλήξει στην τελική δομή της παρουσίασης και αξιολόγησης των ευρημάτων.

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια εμβάθυνε βιβλιογραφικά τις γνώσεις της στο θεωρητικό πεδίο της ενταξιακής εκπαίδευσης, ώστε να προβεί στην ανάλυση των ευρημάτων που είχαν αναδυθεί από την διεξαγωγή της έρευνας δράσης. Η ανάλυση των ευρημάτων έγινε με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου της ανάλυσης των ευρημάτων η ερευνήτρια προχώρησε στη συγγραφή της θεωρητικής βιβλιογραφίας που πλαισιώνει τα συμπεράσματα της έρευνας. Η έρευνα ολοκληρώθηκε με την καταγραφή των περιορισμών της διεξαγωγής της και τις προτάσεις της για περαιτέρω διερεύνηση.

2.8 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας απαρτίστηκε από τέσσερα (4) νήπια με αναπηρία που φοιτούσαν στο τμήμα ενός νηπιαγωγείου στη περιοχή της Αττικής, στο οποίο εκπαιδευτικός της τάξης είναι η εκπαιδευτικός ερευνήτρια. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας. Βασικό κριτήριο αποτέλεσε η μελέτη των υποκειμένων της έρευνας (παιδιά-εκπαιδευτικό) στο φυσικό τους πλαίσιο ακολουθώντας τα νοήματα που κατασκευάζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα.

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια είναι μόνιμη εκπαιδευτικός με εργασιακή εμπειρία δεκαέξι ετών και διδάσκει στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο τα τελευταία έντεκα έτη, εκ των οποίων τέσσερα έτη έχει αναλάβει το πρωινό τμήμα, στο οποίο λειτουργεί και τμήμα Ένταξης ενώ επί τρία έτη έχουν φοιτήσει στην τάξη νήπια που υποστηρίζονται από τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης. Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που ανέλαβε τον ρόλο του κριτικού φίλου είναι απόφοιτος παιδαγωγικής σχολής νηπιαγωγών με μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή. Είναι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός με τριετή εμπειρία στον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης.

Η ομάδα της τάξης η οποία συμμετείχε στην έρευνα αποτελείται από δεκαεννέα (19) παιδιά. Από το σύνολο των νηπίων δεκαέξι (16) μαθητές και μαθήτριες είναι νηπιακής ηλικίας, ενώ τρεις (3) μαθητές και μαθήτριες είναι πρώτης σχολικής ηλικίας, καθώς φοιτούν με επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο. Η ομάδα αποτελείται από δέκα αγόρια (10) και εννέα (9) κορίτσια. Όλοι οι μαθητές και μαθήτριες φοιτούσαν για πρώτη φορά στη συγκεκριμένη τάξη με νηπιαγωγό την εκπαιδευτικό ερευνήτρια. Ο συμμετέχων που φοιτούσε για δεύτερη φορά την προηγούμενη χρονιά φοιτούσε σε διαφορετικό τμήμα του σχολείου, το οποίο είχε αναλάβει άλλη εκπαιδευτικός του νηπιαγωγείου.

Δημογραφικά στοιχεία σχολικής ομάδας				
Πλήθος	Φύλο		Ηλικία	
	Αγόρια	Κορίτσια	Νήπια (5-6 ετών)	Πρώτη σχολική ηλικία (6-7 ετών)
19	10	9	16	3

Πίνακας 2.8α Δημογραφικά στοιχεία σχολικής ομάδας

Τα τέσσερα νήπια που επιλέχθηκαν ως το δείγμα της έρευνας έχουν διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ του νομού Αττικής. Λόγω της διάγνωσης τους τρία παιδιά παρακολουθούν το τμήμα Ένταξης, το οποίο λειτουργεί μέσα στην τάξη, ενώ το τέταρτο υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης. Μέσα στην τάξη η εκπαιδευτικός του τμήματος συνεργάζεται με την εκπαιδευτικό του τμήματος Ένταξης ορισμένες ώρες την εβδομάδα και με την εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης σε πλήρες ωράριο.

Για λόγους δεοντολογίας έχουν δοθεί ψευδώνυμα από την ερευνήτρια και αναφέρονται μερικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπίων. Ειδικότερα:

Νήπιο Ι

Ο Αλέξης (N1) είναι 5 ετών και φοιτά πρώτη φορά στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο στη δομή της Παράλληλης Στήριξης. Τα προηγούμενα τρία χρόνια φοιτούσε σε

ιδιωτικό παιδικό σταθμό χωρίς υποστήριξη από ειδική παιδαγωγό. Πρώτη φορά στο ΚΕΔΔΥ αξιολογήθηκε τον Ιούνιο του 2017 και σύμφωνα με τη διάγνωση του παρουσιάζει «*Ειδική διαταραχή άρθρωσης, ειδική διαταραχή στην έκφραση λόγου και ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της κινητικής λειτουργίας*». Παρακολουθεί πρόγραμμα λογοθεραπείας και συμμετέχει σε συνεδρίες με παιδοψυχολόγο σε ιδιωτικό κέντρο.

Νήπιο 2

Η Αναστασία (N2) είναι 6 ετών και φοιτά πρώτη φορά στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο με επαναφοίτηση στο τμήμα Ένταξης. Ως νήπιο φοίτησε σε όμορο νηπιαγωγείο στη γενική τάξη. Πρώτη φορά στο ΚΕΔΔΥ αξιολογήθηκε τον Μάιο του 2017 και σύμφωνα με τη διάγνωση της παρουσιάζει «*Προβλήματα λόγου- ομιλίας και γνωστικά ελλείμματα*». Παρακολουθεί πρόγραμμα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας σε ιδιωτικό κέντρο.

Νήπιο 3

Ο Γιώργος (N3), 6 ετών, είναι δίδυμος αδελφός της Αναστασίας (N2) και φοιτά πρώτη φορά στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο με επαναφοίτηση στο τμήμα Ένταξης. Ως νήπιο φοίτησε σε όμορο νηπιαγωγείο στη γενική τάξη. Πρώτη φορά στο ΚΕΔΔΥ αξιολογήθηκε τον Μάιο του 2017 και σύμφωνα με τη διάγνωση του παρουσιάζει «*Προβλήματα λόγου- ομιλίας και γνωστικά ελλείμματα*». Παρακολουθεί πρόγραμμα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας σε ιδιωτικό κέντρο.

Νήπιο 4

Ο Περικλής (N4) είναι 6 ετών και φοιτά δεύτερη χρονιά στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο με επαναφοίτηση στο τμήμα Ένταξης. Πρώτη φορά στο ΚΕΔΔΥ αξιολογήθηκε τον Μάιο του 2017 και σύμφωνα με τη διάγνωση του παρουσιάζει «*Ήπιες αρθρωτικές δυσκολίες, μειωμένος χρόνος συγκέντρωσης*». Παρακολουθεί πρόγραμμα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας σε ιδιωτικό κέντρο.

Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων					
Νήπιο	Ηλικία	Τάξη Φοίτησης	Δομή φοίτησης	Διάγνωση	Φορέας
N1	5 ετών	Νηπιαγωγείο	Παράλληλη Στήριξη	Διαταραχές λόγου-κινητικής λειτουργίας	ΚΕΔΔΥ
N2	6 ετών	Νηπιαγωγείο	Τμήμα ένταξης (Επ/φοίτηση)	Προβλήματα λόγου Γνωστικά ελλείμματα	ΚΕΔΔΥ
N3	6 ετών	Νηπιαγωγείο	Τμήμα ένταξης (Επ/φοίτηση)	Προβλήματα λόγου Γνωστικά ελλείμματά	ΚΕΔΔΥ

N4	6 ετών	Νηπιαγωγείο	Τμήμα ένταξης (Επ/φοίτηση)	Αρθρωτικές δυσκολίες Μειωμένος χρόνος συγκέντρωσης	ΚΕΔΔΥ
----	--------	-------------	----------------------------------	---	-------

Πίνακας 2.8β. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

2.9 Εκτίμηση της κατάστασης

Το στάδιο της εκτίμησης της κατάστασης αποτελεί μια σημαντική διαδικασία για την ορθή εκκίνηση της έρευνας δράσης, καθώς στη φάση αυτή συλλέγονται τα δεδομένα που διαμορφώνουν τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια περιγράφονται οι δραστηριότητες που συγκρότησαν το πλαίσιο παρατήρησης και παρουσιάζονται τα ευρήματα από τη συλλογή του εμπειρικού υλικού, τα οποία αξιολογήθηκαν και αποτέλεσαν τη βάση για την διαμόρφωση του κεντρικού άξονα της έρευνας με σημείο έναρξης τον σχεδιασμό του πρώτου κύκλου παρέμβασης.

Ι) Περιγραφή πλαισίου- δραστηριοτήτων

Το στάδιο της εκτίμησης της κατάστασης διήρκεσε μια εβδομάδα. Ως χρόνος παρατήρησης επιλέχθηκε η 2^η διδακτική ώρα του ωρολογίου προγράμματος (9.15 π.μ.- 10.00 π.μ.). Η παρατήρηση ξεκινούσε κάθε φορά μετά από τη συγκέντρωση της ολομέλειας στη γωνιά της Συζήτησης και την λήξη της διαδικασίας της ρουτίνας του παρουσιολογίου και του ημερολογίου.

Στην πρώτη δραστηριότητα παρατήρησης, «ο Αστείος άνθρωπος», η εκπαιδευτικός ερευνήτρια με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ανέλυσε 4 πίνακες ζωγραφικής του Πικάσο, εστιάζοντας στην ιδιαίτερη τεχνική του κολλάζ. Στη συνέχεια κατασκεύασε βήμα- βήμα ένα έργο με χαρτόνια μαζί με τα παιδιά ενώ στο τέλος τα νήπια δημιούργησαν ελεύθερα τον δικό τους πίνακα ζωγραφικής στα τραπέζια εργασίας. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε σε 40 λεπτά.

Η δεύτερη οργανωμένη δραστηριότητα αφορούσε δυο γλωσσικά παιχνίδια με καρτέλες. Στο πρώτο παιχνίδι, στη σύνθεση της λέξης «χαρταετός», με τη σειρά του κύκλου κάθε παιδί έβρισκε την καρτέλα με το αντίστοιχο γράμμα της λέξης που του έδειχνε η εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια τα παιδιά σε δυάδες μπέρδευαν δυο καρτέλες από την λέξη και το ζευγάρι του τις έβαζε στη σωστή σειρά. Η συνολική διάρκεια των παιχνιδιών ήταν 20 λεπτά.

Η τρίτη οργανωμένη δραστηριότητα παρατήρησης πραγματοποιήθηκε μετά το τριήμερο της Καθαράς Δευτέρας. Κάθε παιδί με τη σειρά του κύκλου αφηγούνταν με τη βοήθεια των ερωτήσεων της εκπαιδευτικού ερευνήτριας τις εμπειρίες του από το τριήμερο. Η δραστηριότητα αφήγησης διακόπηκε μετά από 45 λεπτά, όπου αφηγήθηκαν δεκατρία (13) νήπια, λόγω της κούρασης των παιδιών και ολοκληρώθηκε μετά το διάλειμμα με την αφήγηση των υπολοίπων έξι (6) παιδιών.

Στην τέταρτη δραστηριότητα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια παρουσίασε στα νήπια μια χειροποίητη κατασκευή από ζυμάρι ψημένο στο φούρνο που απεικόνιζε την «Κυρά Σαρακοστή». Με τη χρήση της κατασκευής ανέλυσε αρχικά το έθιμο και στη συνέχεια μέσα από τους ημερολογιακούς πίνακες των μηνών Φεβρουαρίου, Μαρτίου και Απριλίου έγινε ανάλυση της χρονικής έννοιας «εβδομάδα» και της χρονικής ακολουθίας των μηνών. Η διάρκεια της συζήτησης ήταν 30 λεπτά.

Στην πέμπτη δραστηριότητα στο παιχνίδι «Το αεροπλανάκι του 5» κάθε νήπιο, υποδύμενο το αεροπλανάκι, βημάτιζε τη διαδρομή του 5 που είχε σχηματιστεί στο χαλί. Ακολούθησε δεύτερο παιχνίδι, «Ο χορός του 5», όπου τα νήπια σε κύκλο έκαναν μια κίνηση με το σώμα τους και η ομάδα επαναλάμβανε την κίνηση 5 φορές. Η δραστηριότητα κράτησε σε διάρκεια 20 λεπτά.

Συνοψίζοντας, κατά την παρατήρηση της εκτίμησης της κατάστασης υλοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες:

Δραστηριότητες Παρατήρησης				
Δράση	Είδος	Στόχοι	Εποπτικό υλικό	Διάρκεια
1 ^η . «Ο αστείος άνθρωπος»	-Συζήτηση -Κατασκευή πίνακα	-Γνωριμία με έργα τέχνης/τεχνικές ζωγραφικής -Καλλιτεχνική έκφραση	-Εικόνες με έργα τέχνης Η/Υ -Χαρτόνια-κόλες ψαλίδια	40 λεπτά
2 ^η . «Ποια λέξη είμαι;»	Γλωσσικά παιχνίδια	Κατανόηση έννοια φώνημα-γράφημα	9 καρτέλες με γράμματα της λέξης «χαρταετός»	20 λεπτά
3 ^η . «Πως πέρασα το τριήμερο των Αποκριών;»	Συζήτηση	Καλλιέργεια: Προφορικού λόγου Ενεργητικής ακρόασης	_____	45 λεπτά
4 ^η . «Η κυρά Σαρακοστή»	-Συζήτηση - Διερεύνηση	-Γνωριμία με το έθιμο -κατανόηση χρονικών εννοιών	Κατασκευή από ζυμάρι-Εικόνες σαρακοστιανών φαγητών-	30 λεπτά

			Ημερολογιακοί πίνακες μηνών	
5 ^η . Χορός του 5-Αεροπλάνο του 5	Ψυχοκινητικά παιχνίδια	Κατάκτηση φοράς γραφής του 5 Απαρίθμηση του 5	Αυτοσχέδια διαδρομή του 5 με χαρτοταινία	20 λεπτά

Πίνακας 2.9α. Δραστηριότητες παρατήρησης κατά την εκτίμηση της κατάστασης

II) Παρουσίαση- αξιολόγηση ευρημάτων

α) Συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή του θέματος των οργανωμένων δραστηριοτήτων του ημερήσιου προγράμματος του Νηπιαγωγείου.

Μέσα από τα πρωτόκολλα παρατήρησης και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας διαπιστώνεται ότι η επιλογή του θέματος των οργανωμένων δραστηριοτήτων καθορίστηκε «από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης» (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 1.1.)

Συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή του θέματος δραστηριότητας						
Η επιλογή γίνεται από:	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Την εκπαιδευτικό	✓	✓	✓	✓		4
Τα νήπια					✓	1

Πίνακας 2.9β Συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή του θέματος δραστηριότητας

Το κριτήριο για την επιλογή του θέματος διαπιστώνεται να είναι κυρίως η εναρμόνιση της θεματολογίας με την τρέχουσα ημερολογιακή περίοδο (Απόκριες- Σαρακοστή), αφού «στα περισσότερα παιδιά ήταν ήδη γνωστό ότι διανύουμε την περίοδο της Σαρακοστής» (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 1.1). Μόνο η τελευταία δραστηριότητα αποτέλεσε έμμεσα επιλογή των νηπίων, καθώς, όπως καταγράφηκε στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας «είχαν εκφράσει την επιθυμία τους να αλλάξει ο αριθμός 4 που ήταν στο χαλί με τον αριθμό 5» (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 1.1).

Κριτήριο επιλογής του θέματος δραστηριότητας						
Το κριτήριο επιλογής του θέματος από τις εκπαιδευτικούς είναι:	Δραστηριότητες					
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Η εναρμόνιση του θέματος με την επικαιρότητα	✓	✓	✓	✓		4
Το ενδιαφέρον των νηπίων για το θέμα					✓	1

Πίνακας 2.9γ Κριτήρια επιλογής του θέματος δραστηριότητας

β) Συμμετοχή των νηπίων στον σχεδιασμό των οργανωμένων δραστηριοτήτων του ημερήσιου προγράμματος του Νηπιαγωγείου.

Συνυπολογίζοντας τα δεδομένα από τα πρωτόκολλα παρατήρησης και τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών συμπεραίνεται ότι η οργάνωση των δομημένων δραστηριοτήτων

αποτελούσε έργο των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στις πρώτες τέσσερις παρατηρήσεις «Οι στόχοι, το εποπτικό υλικό και οι μέθοδοι διδασκαλίας επιλέχθηκαν από τις εκπαιδευτικούς». Ακόμα και στη πέμπτη δραστηριότητα η οποία ήταν επιλογή των παιδιών διαπιστώνεται ότι «οι στόχοι της δραστηριότητας και το είδος των παιχνιδιών είχαν τεθεί από τις εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία του αριθμού 1 και παραμένουν ίδιοι προσαρμοσμένοι κάθε φορά στον αριθμό που διδάσκεται» (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 1.2)

Συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή των στόχων της δραστηριότητας						
Οι στόχοι της δραστηριότητας τίθενται από:	Δραστηριότητες					
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Την εκπαιδευτικό	✓	✓	✓	✓	✓	5
Τα νήπια						0
Συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας της δραστηριότητας (παιχνίδι, συζήτηση, κ.α.)						
Το είδος της δραστηριότητας επιλέγεται από :	Δραστηριότητες					
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Την εκπαιδευτικό	✓	✓	✓	✓		4
Τα νήπια					✓	1
Συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή του χρόνου διάρκειας της δραστηριότητας						
Η διάρκεια της δραστηριότητας ορίζεται από:	Δραστηριότητες					
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Την εκπαιδευτικό	✓	✓	✓	✓	✓	5
Τα νήπια						0
Συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού της δραστηριότητας						
Το εκπαιδευτικό υλικό προτείνεται από :	Δραστηριότητες					
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Την εκπαιδευτικό	✓	✓	-	✓	✓	4
Τα νήπια			-			0

Πίνακας 2.9δ Συμμετοχή των νηπίων στην οργάνωση των δραστηριοτήτων.

γ) Συμμετοχή των νηπίων στην υλοποίηση της δραστηριότητας σε σχέση με την συμμετοχή τους κατά την επιλογή και οργάνωση της δραστηριότητας

Από τα πρωτόκολλα παρατήρησης και τις ημερολογιακές καταγραφές διαπιστώνεται μια αυξημένη ενεργητική συμμετοχή των νηπίων στη 2^η και 5^η δραστηριότητα παρατήρησης, η οποία συνδέεται με τη συμμετοχή των νηπίων κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Χαρακτηριστικά, κατά τη 2^η παρατήρηση, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αναφέρει στο ημερολόγιό της: «Σημαντικός παράγοντας για τη συμμετοχή των παιδιών ήταν ότι κατά την οργάνωση της δραστηριότητας λήφθηκε υπόψη το ενδιαφέρον των παιδιών για το συγκεκριμένο παιχνίδι ενώ τέθηκε και ως στόχος ο χρονικός περιορισμός

των είκοσι λεπτών» (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 1.4). Αντίστοιχα η 5^η δραστηριότητα αποτέλεσε επιλογή των ίδιων των νηπίων. Η σειρά εκτέλεσης των παιχνιδιών καθορίστηκε από τα νήπια, όπως αναφέρει η κριτική φίλη: «Γίνεται ψηφοφορία για το ποιο παιχνίδι θα παίζουν πρώτα» (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 2.1).

Αντίθετα παρατηρείται ότι στις υπόλοιπες δραστηριότητες, όπου οι εκπαιδευτικοί δε συνυπολόγισαν στα κριτήρια τους το ενδιαφέρον των τεσσάρων νηπίων κατά την επιλογή και οργάνωση των δραστηριοτήτων, τα νήπια δεν ενεπλάκησαν λεκτικά στην δραστηριότητα. Όπως αναφέρει στην τρίτη δραστηριότητα η κριτική φίλη: «Σε πολλές στιγμές και οι τέσσερις κοιτάνε αλλού και κουνιούνται. Φαίνεται να κουράζονται τα παιδιά» (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 2.1).

Λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας					
Το νήπιο συμμετέχει λεκτικά στη δραστηριότητα (κάνει ερωτήσεις, παίρνει τον λόγο, σχολιάζει)	Δραστηριότητες				
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η
Αλέξης (N1)		✓			✓
Αναστασία (N2)		✓			✓
Γιώργος (N3)		✓			✓
Περικλής (N4)		✓			✓
Μη λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας					
Το νήπιο συμμετέχει μη λεκτικά στη δραστηριότητα (παρακολουθεί, σηκώνει χέρι)	Δραστηριότητες				
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η
Αλέξης (N1)		✓			✓
Αναστασία (N2)		✓			✓
Γιώργος (N3)		✓			✓
Περικλής (N4)		✓			✓

Πίνακας 2.9ε Συμμετοχή των νηπίων κατά την υλοποίηση της της δραστηριότητας

Αξιίζει να τονιστεί ότι και τα τέσσερα νήπια είχαν ενεργητική συμμετοχή στην δραστηριότητα, όταν προβλεπόταν από την οργάνωση της δραστηριότητας η ατομική συμμετοχή. Όλα τα νήπια εκτέλεσαν αντίστοιχα αυτό που τους ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια κατά την διάρκεια της δραστηριότητας, εκδηλώνοντας με αυτόν τρόπο τη θέληση τους για συμμετοχή, ακόμα και στις δραστηριότητες όπου εκτός από το μέρος της ατομικής συμμετοχής δεν εξέφρασαν κάποιο ενδιαφέρον για την υπόλοιπη δραστηριότητα.

Συμμετοχή των νηπίων κατά την ατομική εκτέλεση της δραστηριότητας					
Το νήπιο εκτελεί τη δραστηριότητα, όταν έρχεται η σειρά του	Δραστηριότητες				
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η
Αλέξης (N1)	✓	✓	✓	-	✓

Αναστασία (N2)	✓	✓	✓	-	✓
Γιώργος (N3)	✓	✓	✓	-	✓
Περικλής (N4)	✓	✓	✓	-	✓

Πίνακας 2.9στ Συμμετοχή των νηπίων κατά την ατομική εκτέλεση της δραστηριότητας

δ) Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στη συμμετοχή των νηπίων κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας

Αρχικά διαπιστώνεται ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας της εκπαιδευτικού ερευνήτριας επηρέασαν τη συμμετοχή των νηπίων στη δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι η συμμετοχή των νηπίων στη 2^η και 5^η δραστηριότητα, όπου η εκπαιδευτικός ερευνήτρια εφάρμοσε ως διδακτική μέθοδο το παιχνίδι συνδυασμένο με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, ήταν ενεργητική καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, όπως καταγράφει η εκπαιδευτικός ερευνήτρια στην 5^η δραστηριότητα, καθώς «έχει διαπιστωθεί από προηγούμενους αριθμούς ότι τα παιχνίδια αυτά κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους» (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 1.4.).

Αντίστοιχα, στις υπόλοιπες δραστηριότητες η επιλογή της συζήτησης ως μέθοδος διδασκαλίας περιόρισε σημαντικά τη συμμετοχή των νηπίων. Αναλυτικότερα διαπιστώνεται ότι η συζήτηση καθοδηγήθηκε από την εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα είτε τον αποκλεισμό των νηπίων από την δράση είτε την παθητική συμμετοχή τους, όπως σημειώνει η κριτική φίλη: «Η νηπιαγωγός κάνει πολλές ερωτήσεις στα παιδιά. Οι περισσότερες είναι κλειστού τύπου» (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 2.1).

Μέθοδοι διδασκαλίας	Δραστηριότητες					
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Συζήτηση	✓		✓	✓		3
Διάλεξη	✓			✓		2
Παιχνίδι		✓			✓	2
Διερεύνηση				✓		1
Εικαστικά	✓					1
Ομαδοσυνεργατική		✓				1
Πείραμα						0

Πίνακας 2.9ζ Μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός

Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου διδασκαλίας της εκπαιδευτικού ερευνήτριας συνδέεται άρρηκτα με τις διδακτικές τεχνικές τις οποίες εφαρμόζει κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας. Αρχικά από το πρωτόκολλο παρατήρησης συμπεραίνεται ότι η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ενθάρρυνε τα νήπια να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα και επιβράβευε τη συμμετοχή τους. Παρόλα αυτά η λεκτική ενθάρρυνση και επιβράβευση των νηπίων δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ενεργητικής

συμμετοχής των παιδιών. Παρατηρείται ότι στη 2^η και 5^η δραστηριότητα, όπου η εκπαιδευτικός ερευνήτρια δημιούργησε τις κατάλληλες συνθήκες παρέχοντας τη δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής και έκφρασης των ιδεών των νηπίων η συμμετοχή τους στη δραστηριότητα κρίνεται ενεργητική σε όλη τη διάρκεια της δράσης.

Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός						
Η εκπαιδευτικός	Δραστηριότητες					
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Ενθαρρύνει λεκτικά τη συμμετοχή του νηπίου	✓	✓	✓	✓		4
Επιβραβεύει το νήπιο για τη συμμετοχή του	✓	✓	✓		✓	4
Εμπλέκει το νήπιο στη δραστηριότητα		✓			✓	2
Ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση των νηπίων		✓			✓	2
Αξιοποιεί τις ιδέες του νηπίου		✓			✓	2
Επιτρέπει την αλληλεπίδραση των νηπίων		✓			✓	2
Γρήγορες εναλλαγές κατά την δραστηριότητα		✓			✓	2
Μικρός χρόνος αναμονής ως τη συμμετοχή του νηπίου		✓			✓	2
Διαφοροποιεί το περιεχόμενο της δράσης		✓				1
Διαφοροποιεί τον στόχο της δραστηριότητας		✓				1

Πίνακας 2.9η Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός

Επιπρόσθετα στην αναφορά της εκπαιδευτικού ερευνήτριας παρατηρείται από τη 2^η δραστηριότητα ότι «η αλληλεπίδραση των παιδιών ανά ζευγάρια βοήθησε πολύ στη συγκέντρωση των τεσσάρων παιδιών» (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 1.4). Στην 5^η δραστηριότητα διαπιστώνει ότι «Η αλληλεπίδραση αυτού του είδους έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία ενός πολύ εύθυμου κλίματος στην ομάδα, καθώς οι κινήσεις αλλά και οι εκφράσεις των παιδιών προκαλούν το γέλιο της ομάδας και ενδυναμώνουν την παρουσία των τριών παιδιών στην ολομέλεια» (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 1.3). Αντίστοιχα η κριτική φίλη διεξοδικά περιγράφει στο ημερολόγιο της την αλληλεπίδραση που σημειώνεται στις δυο αυτές δραστηριότητες (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 2.1).

Ακόμα μια διδακτική τεχνική της εκπαιδευτικού ερευνήτριας που ενίσχυσε τη συμμετοχή των νηπίων στα γλωσσικά παιχνίδια της 2^{ης} δραστηριότητας είναι η διαφοροποίηση είτε ως προς το περιεχόμενο της δραστηριότητας είτε ως προς τους στόχους της δραστηριότητας. Στο ημερολόγιό της η εκπαιδευτικός ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα: «Η διαφοροποίηση του περιεχόμενου της δραστηριότητας ανάλογα με τις γλωσσικές ικανότητες κάθε παιδιού είχε ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή τους με χαρά και την επιτυχή ανταπόκριση τους» (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 1.4).

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η σωστή διαχείριση του χρόνου από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων στη δραστηριότητα. Στη 2^η και 5^η δραστηριότητα η αλληλεπίδραση των παιδιών μείωσε τον χρόνο αναμονής τους και κατ' επέκταση την παθητική συμμετοχή τους ενώ διατηρήθηκε η συγκέντρωσή τους, όπως αναλύεται και στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού: *«Η γρήγορη εναλλαγή των παιδιών στο παιχνίδι κράτησε την προσοχή του Γιώργου (N3) και της Αναστασίας (N2) στη παρακολούθησή του καθ' όλη τη διάρκειά του, ενώ ο Περικλής (N4) και ο Αλέξης (N1) έδειξαν λίγα σημάδια κούρασης μόνο στο τελευταίο πεντάλεπτο»* (βλ. παράρτημα 1^ο, ενότητα 1.4).

III) Επανασχεδιασμός

Στη φάση του επανασχεδιασμού, έπειτα από διεξοδική μελέτη, συνεκτιμήθηκαν όλα τα ευρήματα που προέκυψαν από το στάδιο της εκτίμησης της κατάστασης. Σύμφωνα με αυτά ορίστηκε η πρώτη παρέμβαση να έχει ως κύριο σκοπό την επιλογή του θέματος οργανωμένης δραστηριότητας από τα νήπια. Κρίθηκε ορθό η επιλογή του θέματος να είναι απόφαση των νηπίων, η οποία να προκύπτει από την αυθόρμητη έκφραση των ιδεών τους με βάση τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Ο σχεδιασμός της επόμενης παρέμβασης βασίζεται στη διερεύνηση των προσωπικών ενδιαφερόντων και εμπειριών των νηπίων. Στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης αποφασίστηκε κατά την πρώτη παρέμβαση να διερευνηθούν τα ενδιαφέροντα όλης της ομάδας.

Ταυτόχρονα στα πλαίσια του προσωπικού αναστοχασμού των διδακτικών πρακτικών της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, διαπιστώνεται ότι χρειάζεται αναθεώρηση της εκπαιδευτικής οπτικής και κατ' επέκταση της διδακτικής πράξης της, η οποία είναι διαμορφωμένη στη βάση της αντίληψης του παιδαγωγού ως κυρίαρχου προσώπου και κατόχου της γνώσης μέσα στην τάξη. Σκοπός είναι, με αφετηρία την πρώτη παρέμβαση, τα νήπια να ορίσουν τα ίδια τόσο την εκπαιδευτική όσο και την ερευνητική διαδικασία μέσα από τα δικά τους βήματα ελεύθερης έκφρασης και επιλογής, με τον ρόλο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας να ελαχιστοποιείται και να ανακατασκευάζεται με βάση της αρχή της ισοτιμίας της ομάδας. Άμεσο αποτέλεσμα αυτού θα είναι η διαμόρφωση του κατάλληλου ενταξιακού πλαισίου που θα ενισχύσει τη συμμετοχή των νηπίων στην μαθησιακή διαδικασία.

Κεφάλαιο 3^ο : Διεξαγωγή έρευνας- Παρουσίαση των ευρημάτων

Πρώτος κύκλος παρέμβασης

3.1. Επιλογή θέματος οργανωμένης δραστηριότητας

3.1.1 Σχεδιασμός παρέμβασης

Στόχοι

- Συμμετοχή των τεσσάρων νηπίων με αναπηρία στη λήψη απόφασης επιλογής θέματος οργανωμένης δραστηριότητας.
- Η ενδυνάμωση της φωνής των τεσσάρων νηπίων.
- Διερεύνηση των ατομικών ενδιαφερόντων των νηπίων

Δραστηριότητες παρέμβασης

Α φάση: Ατομική συνέντευξη

Στις ελεύθερες δραστηριότητες η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, συμμετέχοντας στο παιχνίδι κάθε νηπίου στη γωνιά που έχει επιλέξει, παίρνει μια μικρή συνέντευξη από το νήπιο σχετικά με τα ενδιαφέροντά του στο σπίτι αλλά και στο σχολείο (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 3.4.).

Β φάση: Κατηγοριοποίηση θεμάτων σε θεματικές ενότητες

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατηγοριοποιεί τα παρόμοια θέματα, ώστε να καταλήξει σε έναν συγκεκριμένο αριθμό θεματικών ενοτήτων. Στη συνέχεια ετοιμάζει καρτέλες με οπτικοποιημένο υλικό για την κάθε θεματική ενότητα.

Γ φάση: Επιλογή θεματικών ενοτήτων από ομάδα εργασίας

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια παρουσιάζει σε κάθε ομάδα εργασίας τις θεματικές ενότητες που έχουν προταθεί από την φάση των ατομικών συνεντεύξεων. Τα νήπια κάθε ομάδας εργασίας καλούνται να συναποφασίσουν είτε με συζήτηση είτε με ψηφοφορία δυο θεματικές ενότητες και να τις ρίξουν σε μια μυστική κάλπη.

Δ φάση: Συγκρότηση ομάδας θεματικής ενότητας

Στην ολομέλεια η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ανοίγει την κάλπη και ανακοινώνει σε όλη την ομάδα τις θεματικές ενότητες που έχουν επιλεγεί. Τα νήπια αποφασίζουν το θέμα της αρεσκείας τους και συγκροτούνται οι αντίστοιχες ομάδες θεματικής ενότητας.

Μέσα συλλογής δεδομένων

- Συμμετοχική παρατήρηση- Πρωτόκολλο παρατήρησης.
- Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας: Καταγραφή της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς των τεσσάρων νηπίων.
- Ημερολόγιο κριτικής φίλης: Καταγραφή της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς των τεσσάρων νηπίων και των διδακτικών τεχνικών της εκπαιδευτικού ερευνήτριας.
- Ηχογράφηση συνεντεύξεων.
- Ηχογράφηση όλων των φάσεων της παρέμβασης.

Κριτήρια αξιολόγησης

- Η λεκτική συμμετοχή των νηπίων στις φάσεις επιλογής των θεμάτων (γνώμη, απορίες, ιδέες, ερωτήσεις, διαφωνίες).
- Η μη λεκτική συμμετοχή των νηπίων στις φάσεις επιλογής των θεμάτων (ενεργητική ακρόαση, παρακολούθηση δραστηριότητας).

3.1.2. Υλοποίηση παρέμβασης

3.1.2.1. Α φάση: Ατομική συνέντευξη νηπίων

Ι) Περιγραφή παρέμβασης

Η Α φάση υλοποιήθηκε την εβδομάδα πριν τις διακοπές για τον εορτασμό του Πάσχα. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και του διαλείμματος υλοποίησε με τη συναίνεση των νηπίων τις ατομικές συνεντεύξεις, μέσης διάρκειας δύο λεπτών. Ακολουθήθηκε ο βασικός οδηγός συνέντευξης από τον σχεδιασμό, προσαρμοσμένος κάθε φορά στις απαντήσεις του νηπίου.

Η διαδικασία της συνέντευξης ξεκίνησε την πρώτη μέρα με τον Περικλή (N4), ο οποίος, όσο η εκπαιδευτικός ερευνήτρια έπαιζε μαζί του το αγαπημένο του επιτραπέζιο παιχνίδι συζητώντας για τα ενδιαφέροντά τους, πρότεινε το θέμα «Τα ζώα του δάσους». Η απορία του νηπίου να κατανοήσει την αιτία της ηχογράφησης της συνέντευξης οδήγησε την εκπαιδευτικό ερευνήτρια στην απόφαση πρώτιστα να προετοιμάσει και να ενημερώσει την ομάδα για την διαδικασία, επιτυγχάνοντας παράλληλα ένα βασικό σκοπό της έρευνας δράσης, που αφορά τη συναίνεση των νηπίων στην συνδιαμόρφωση τόσο της ερευνητικής όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για τον σκοπό αυτό, στη γωνιά της Συζήτησης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια έθεσε στα νήπια μια κατάσταση προβληματισμού αναφορικά με τις δραστηριότητες του ημερήσιου προγράμματος κατά την επιστροφή των νηπίων από τις διακοπές του Πάσχα μέχρι το τέλος της χρονιάς, παρέχοντας στα νήπια τη δυνατότητα να κάνουν τις δικές τους προτάσεις. Η άμεση ανταπόκριση των νηπίων έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια να εξηγήσει στην ομάδα τη διαδικασία της Α φάσης αναφορικά με τον χρόνο διάρκειας (1 εβδομάδα), τη χρονική στιγμή (ελεύθερες δραστηριότητες- διάλειμμα) και τον τρόπο (ηχογράφηση) της ατομικής συνέντευξης. Όλα τα νήπια συμφώνησαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία αυτή. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια τόνισε τη σημασία της εμπιστευτικότητας των προτάσεων, ώστε κάθε παιδί να προτείνει ένα δικό του αγαπημένο θέμα, ανεπηρέαστο από την υπόλοιπη ομάδα.

Στις επόμενες ελεύθερες δραστηριότητες την ίδια μέρα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από τον Γιώργο (N3) στην αγαπημένη του γωνιά της πλαστελίνης. Αφού συζήτησε μαζί του για τα αγαπημένα παιχνίδια του ο Γιώργος πρότεινε ως θέμα οργανωμένης δραστηριότητας «Τα αυτοκινητάκια».

Την επόμενη μέρα ο Γιώργος (N3) και η αδερφή του η Αναστασία (N2) πλησίασαν την εκπαιδευτικό ερευνήτρια στην έναρξη των ελευθέρων δραστηριοτήτων και ζήτησαν να κάνουν την ατομική συνέντευξη μαζί. Ο Γιώργος πρόσθεσε την ιδέα «Τα αεροπλάνα» ενώ η Αναστασία πρότεινε ως θέμα «Τα καρπούζια».

Η συνέντευξη του Αλέξη (N1) έγινε την ώρα του διαλείμματος την τέταρτη μέρα. Ως επικουρικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η μελόντικα που είχε φέρει στο σχολείο, με την οποία έπαιζε κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Ως θέμα πρότεινε «Τα παγωτά».

Αναφορικά με το σύνολο της ομάδας από τα 19 νήπια, τα 16 παιδιά συμμετείχαν στη διαδικασία της συνέντευξης και πρότειναν ένα θέμα οργανωμένης δραστηριότητας.

II) Παρουσίαση- Αξιολόγηση ευρημάτων Α φάσης

α) Η συμμετοχή των νηπίων στη διαδικασία της συνέντευξης

Μετά από τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων της ατομικής συνέντευξης των νηπίων διαπιστώνεται ότι, από τα τέσσερα νήπια της έρευνας δράσης, η Αναστασία (N2) και ο Γιώργος (N3) συμμετείχαν με δική τους πρωτοβουλία στη διαδικασία της συνέντευξης ενώ ο Αλέξης (N1) και ο Περικλής (N4) πρότειναν το θέμα μετά από την παρότρυνση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας.

Συμμετοχή των νηπίων στη διαδικασία της συνέντευξης					
Η συνέντευξη έγινε με:	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Την πρωτοβουλία των νηπίων		✓	✓		2
Την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού	✓			✓	2
Δε συμμετείχαν στην συνέντευξη					0

Πίνακας 3.1.2.1α Συμμετοχή των νηπίων στη διαδικασία της συνέντευξης

Η συνέντευξη της Αναστασίας (N2) και του Γιώργου (N3) διήρκησε λίγα λεπτά, καθώς και τα δυο παιδιά είχαν ήδη σκεπτεί το θέμα που θα πρότειναν, όπως σημειώνει και η εκπαιδευτικός ερευνήτρια στο ημερολόγιό της «Με πλησιάζει ο Γιώργος με την αδερφή του την Αναστασία και μου λέει: «Κυρία, έχω και άλλη ιδέα για μετά το Πάσχα» (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 1.1). Χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος στη συνέντευξή τους :

Αναστασία (N2)	Γιώργος (N3)
Εκπ/κός ερευνήτρια: . Εσύ Αναστασία μου για πες που είχες και εσύ μια ωραία ιδέα μου είπες. Αναστασία: Για τα φρούτα να μιλήσουμε. Εκπ/κός ερευνήτρια: Να μιλήσουμε για τα φρούτα; Αναστασία: Ναι.. Εκπ/κός ερευνήτρια : Τι ωραία ιδέα.. πιο συγκεκριμένα για ποια φρούτα θες; Μπανάνες; Αναστασία: Καπούζια	Εκπ/κός ερευνήτρια: Για πες Γιώργο τι μου έλεγες χθες; Γιώργος: Σου έλεγα ότι θέλω να μιλήσουμε για τα αυτοκίνητα πως είναι οι μηχανές τους. Εκπ/κός ερευνήτρια: Ναι, ωραία, τι άλλο θες να μάθουμε για τα αυτοκίνητα....μόνο για τα αυτοκίνητα ή και για τα πιο μεγάλα; Γιώργος: Και για τα αεροπλάνα.

Στο σύνολο της ομάδας, από τα δεκαεννέα νήπια οι έντεκα μαθητές ήρθαν με δική τους πρωτοβουλία να συζητήσουν την ιδέα τους με την εκπαιδευτικό ερευνήτρια ενώ πέντε νήπια προτείναν θέματα μετά από την παρότρυνσή της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Αξίζει να σημειωθεί ότι τρία νήπια δεν πρότειναν κάποιο θέμα παρόλες τις προσπάθειες προσέγγισης της εκπαιδευτικού ερευνήτριας.

Συμμετοχή της ολομέλειας στη διαδικασία της συνέντευξης		
Η συνέντευξη έγινε με:	Νήπια	Σύνολο Νηπίων
Την πρωτοβουλία των νηπίων	N2, N3,N5,N6, N7, N9, N12, N14, N15, N16, N19	11
Την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού	N1, N4, N8, N10, N17	5
Δε συμμετείχαν στην συνέντευξη	N11, N13, N18	3

Πίνακας 3.1.2.1β Συμμετοχή όλων των νηπίων του τμήματος στη διαδικασία της συνέντευξης

Χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα αποσπάσματα συνεντεύξεων των νηπίων της υπόλοιπης ομάδας:

Συνεντεύξεις νηπίων ομάδας	
<u>Άλκης (N6)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Για πες Άλκη με τι να ασχοληθούμε;</i> <i>Άλκης: Με τους δεινόσαυρους!</i>	<u>Μαργαρίτα (N14)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Όταν θα γυρίσουμε με τι θα ήθελες να ασχοληθούμε;</i> <i>Μαργαρίτα: Θέλω με τα πειράματα.</i>
<u>Μάριος (N16)</u> <i>Μάριος: Αυτό που δείχνει ο Μάρτιος (μου δείχνει την καρτέλα του Μαρτίου στο ημερολόγιο της τάξης).</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τα χελιδόνια; Ααα, να μιλήσουμε για τα χελιδόνια;</i> <i>Μάριος: Ναι...</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Πάρα πολύ ωραία.</i> <i>Μάριος: Ναι, για τα χελιδόνια.</i>	<u>Γεράσιμος (N7)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία, μετά το Πάσχα; Τι θα κάνουμε;</i> <i>Γεράσιμος: Μετά το Πάσχα θα...θα στήσουμε μαχίες....κοίτα θα κάνουμε αγώνα, αγώνα εκεί έξω (μου δείχνει την αυλή)</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία ιδέα, είχες.</i> <i>Να μιλήσουμε δηλαδή για...</i> <i>Γεράσιμος: Το τρέξιμο.</i>

β) Η θεματολογία των προτάσεων των νηπίων

Από τις συνεντεύξεις των νηπίων διαπιστώνεται ότι η θεματολογία των προτάσεων τους συνδέεται είτε με προσωπικές τους προτιμήσεις είτε με εμπειρίες από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ο Αλέξης (N1) και η Αναστασία (N2) εμπνεύστηκαν το θέμα τους από αγαπημένες τους γεύσεις, ο Γιώργος (N3) ανέφερε ως πρόταση την ενασχόληση με τα αγαπημένα του παιχνίδια στο σπίτι ενώ ο Περικλής, διηγούμενος μια προσωπική εμπειρία του με την οικογένεια του, κατέληξε στο θέμα πρότασής του.

Θεματολογία προτάσεων νηπίων					
Το θέμα πρότασης συνδέεται με:	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Βιώματα και εμπειρίες από την προσωπική του ζωή	✓	✓		✓	3
Προτιμήσεις από το σπίτι			✓		1

Πίνακας 3.1.2.1γ Η θεματολογία των προτάσεων των νηπίων

Το κίνητρο των νηπίων για ενασχόληση μέσα στην τάξη με θέματα που συνδέονται με προσωπικά ενδιαφέροντα καταγράφηκε στη συνέντευξή τους:

<u>Αλέξης (N1)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Για σκέψου λίγο...</i> <i>Αλέξης: Μου αρέσουν τα παγωτά</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ααα, λοιπόν κόλλα το!</i> <i>Θα μιλήσουμε για τα παγωτά;</i> <i>Αλέξης: Ναι, εσύ; Ποιο παγωτό σου αρέσει;</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Η αγαπημένη μου γεύση είναι η φράουλα. Εσένα;</i> <i>Αλέξης: Εμένα η αγαπημένη μου είναι όλες οι γεύσεις..</i>	<u>Γιώργος (N3)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι άλλο θες να μάθουμε για τα αυτοκίνητα, μόνο για τα αυτοκίνητα ή και για τα πιο μεγάλα;</i> <i>Γιώργος: Και για τα αεροπλάνα.</i> <i>Αναστασία : Έχει και πολλά... μια στη γιαγιά, μία στη γιαγιά, μια στη μαμά, πάλι στη γιαγιά.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Αεροπλάνα;</i> <i>Αναστασία: Αεροπλάνα, αμαζάκια</i>
---	---

<u>Αναστασία (N2)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Θα μου πεις, τώρα μετά το Πάσχα είναι και Άνοιξη, ποια φρούτα βγαίνουν τότε; Μπανάνες;</i> <i>Αναστασία: Καρπούζια.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Καρπούζια; Και μένα μ' αρέσουν τα καρπούζια.</i> <i>Αναστασία: Και μένα!</i> <i>Γιώργος: Και μένα!</i>	<u>Περικλής (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι σου άρεσε στο δάσος που είχες πάει;</i> <i>Περικλής: Τα λαγουδάκια, τα πουλάκια, τα ελάφια, οι αλεπούδες...οι σκαντζόχοιροι...</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Θα θέλατε να μιλήσουμε για τα ζώα του δάσους στο σχολείο;</i> <i>Περικλής: Ναι.</i>
--	---

γ) Οι εκπαιδευτικές πρακτικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας

Το κριτήριο της ατομικής συνέντευξης

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατά τη φάση της εκτίμησης της κατάστασης διεπίστωσε στα πλαίσια της ανομοιογένειας την σχολικής ομάδας την ύπαρξη ισχυρών προσωπικοτήτων που αναλαμβάνουν πολύ γρήγορα πρωτοβουλίες, στερώντας την ευκαιρία συμμετοχής από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Για τον λόγο αυτό αποφάσισε κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης η συνέντευξη των νηπίων στην Α φάση να γίνει σε ατομικό επίπεδο με σκοπό την επίτευξη της ενδυνάμωσης της φωνής των τεσσάρων νηπίων με αναπηρία. Η ατομική συνέντευξη συντέλεσε στην ενδυνάμωση της φωνής των τεσσάρων νηπίων στην πρόταση θέματος με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, καθώς, όπως καταγράφει στο ημερολόγιό της «*με εντυπωσίασε η ενεργητική συμμετοχή του Γιώργου και της Αναστασίας με δική τους πρωτοβουλία στην αρχή της ημέρας*» (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 1.1). Απόδειξη της ενδυνάμωσης της φωνής των νηπίων αποτελεί πρόσθετα η ποικιλία των θεμάτων που προέκυψε μετά το τέλος της φάσης, ενώ τα θέματα που πρότειναν τα τέσσερα νήπια ήταν μοναδικά.

δ) Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού ερευνήτριας και νηπίων.

Η ατομική συνέντευξη των νηπίων έδωσε τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ της εκπαιδευτικού ερευνήτριας και των νηπίων. Οι ανοικτές ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης, η λεκτική ενθάρρυνση αλλά και η σχέση οικειότητας που είχε ήδη δημιουργηθεί κατά τη διάρκεια της χρονιάς με τα νήπια δημιούργησαν το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε κάθε παιδί να εκφραστεί αυθόρμητα και πηγαία να καταλήξει στο θέμα της πρότασης του. Η αλληλεπίδραση ωφέλησε τη διαδικασία ειδικά στην περίπτωση του Αλέξη (N1) και του Περικλή (N4), που ήταν απαραίτητη η ενθάρρυνση της νηπιαγωγού, όπως καταγράφεται χαρακτηριστικά στην συνέντευξη του Αλέξη (N1):

<i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι είναι αυτό παιδί μου; (κρατάει την μελλόντικα του)</i> <i>Αλέξης: Δε ξέρω, κοίτα! (παίζει νότες)</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Να πατήσω και εγώ έναν; Φύσα.. Α! Κι άλλο; Μπράβο!</i> <i>Αλέξης: (παίζει νότες)</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι ωραία που παίζεις! Παίζεις και στο σπίτι;</i> <i>Αλέξης: Ναι, θα μου πει μπράβο η μαμά που την κάνω ωραία τραγούδια [...] δεξ αυτό λίγο... (παίζει την μουσική κλίμακα)</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία, έχεις σκεφτεί μετά το Πάσχα γιατί θα ήθελες να μιλήσουμε;</i> <i>Αλέξης: Πότε θα έρθει ο Αύγουστος;</i>	<i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Αχ, θέλεις να μιλήσουμε για τον Αύγουστο;</i> <i>Αλέξης: Ναι...</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Για το καλοκαίρι δηλαδή;</i> <i>Αλέξης: Ο Αύγουστος είναι το καλοκαίρι.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Άρα να μιλήσουμε για το καλοκαίρι;</i> <i>Αλέξης: Ναι</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Βοήθησέ με λίγο</i> <i>Αλέξη, τι να μιλήσουμε για το καλοκαίρι;</i> <i>Τι σου αρέσει πολύ στο καλοκαίρι;</i> <i>Αλέξης: Δε ξέρω...</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Για σκέψου λίγο...</i> <i>Αλέξης: Μου αρέσουν τα παγωτά.</i>
--	--

ε) Η διαφοροποίηση της διαδικασίας: η εμπλοκή των νηπίων στην ερευνητική διαδικασία

Η μόνη διαφοροποίηση συγκριτικά με τον σχεδιασμό της παρέμβασης διαπιστώνεται ως προς την απόφαση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας να εμπλέξει όλη την ομάδα σε συζήτηση καθώς: «Από την συνέντευξη με τον Περικλή διαισθάνθηκα ότι υπήρχε μια απορία από την μεριά του [...] Αποτέλεσμα αυτού ήταν να θεωρήσω αναγκαίο την προετοιμασία της ομάδας για την διαδικασία της ατομικής συνέντευξης» (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 1.1). Η απόφαση αυτή οδήγησε την εκπαιδευτικό ερευνήτρια στη συνειδητοποίηση «ότι η ενημέρωση της ομάδας θα συμβάλλει σε έναν βασικό σκοπό της έρευνας δράσης που είναι τα παιδιά να συναινέσουν στην διαδικασία της συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 1.1)

Η συναίνεση και εμπλοκή όλων των νηπίων στη διαδικασία της συνέντευξης ήταν καθοριστική για τη συνέχεια της διαδικασίας, καθώς επέτρεπε στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια να υπενθυμίζει συχνά την διαδικασία παροτρύνοντάς τα νήπια κυρίως τις δυο πρώτες μέρες που η αυθόρμητη συμμετοχή ήταν μικρή. Την τρίτη μέρα των συνεντεύξεων η συμμετοχή τους ξεπέρασε τις προσδοκίες της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, καθώς, όπως καταγράφει στο ημερολόγιό της, «δεν προλάβαινα να αποθηκεύω της ηχογραφήσεις και το επόμενο παιδί ερχόταν και μου ζήταγε να συζητήσουμε την ιδέα του [...]. Ενώ παράλληλα συνεχιζόταν το πρόγραμμα της ημέρας με δραστηριότητες του Πάσχα, υπήρχε στην ομάδα από τα περισσότερα παιδιά έντονο ενδιαφέρον για την διαδικασία των συνεντεύξεων» (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 1.1).

στ) Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Σημαντικός συντελεστής για την αποτελεσματικότητα των συνεντεύξεων αποτέλεσε η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα στην περίπτωση του Αλέξη (N1), όπου η ενεργητική συμμετοχή του αποτελούσε μια πρόκληση για την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, οι συζητήσεις και οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης αναφορικά με τον κατάλληλο χρόνο υλοποίησης της συνέντευξης του είχε ως αποτέλεσμα να του δοθεί ο απαραίτητος χρόνος να εξοικειωθεί με τη διαδικασία είτε παρατηρώντας τα υπόλοιπα νήπια είτε προετοιμάζοντας τον εαυτό του μέσα από τις καθημερινές υπενθυμίσεις της εκπαιδευτικού ερευνήτριας για τον σκοπό της συνέντευξης. Αποτέλεσμα της στρατηγικής αυτής ήταν, όπως παρατηρεί η κριτική φίλη, την ώρα της συνέντευξης ο Αλέξης (N1) να *«συμμετέχει στη διαδικασία με χαρά. Προτείνει από μόνος του το θέμα, πριν απαντήσει το σκέφτεται. Θυμηθήκαμε με την κυρία Εύη ότι στην αρχή της χρονιάς ζωγράφιζε πολλά παγωτά, είναι ένα αγαπημένο του θέμα. Είναι πολύ χαρούμενος με την ιδέα του»* (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 2.1)

III) Οι προκλήσεις της Α φάσης – Στοχασμός

Στην Α φάση ο κύριος περιορισμός ήταν το άγχος της εκπαιδευτικού ερευνήτριας για την πορεία της διαδικασίας, καθώς ξεκινούσε ένα εγχείρημα με απρόβλεπτα αποτελέσματα. Η ανασφάλεια της εκπαιδευτικού ερευνήτριας επηρέασε την έκβαση της αρχικής συνέντευξης του Περικλή (N4), όπως σημειώνει στο ημερολόγιο της χαρακτηριστικά: *«Αναρωτιέμαι αν θα υπάρχει ενεργητική συμμετοχή καθώς την πρώτη μέρα μόνο δυο παιδιά ήρθαν αυθόρμητα να μου πουν ενώ στις συνεντεύξεις του Γιώργου και του Περικλή αισθάνθηκα ότι υπήρχε μια απορία για τις ερωτήσεις μου και ένας δισταγμός στις απαντήσεις τους»* (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 1.1.). Μέσω του αναστοχασμού η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, στην προσπάθειά της να διαχειριστεί τις προσωπικές της ανασφάλειες που πηγάζουν από την αδυναμία ελέγχου αναπάντεχων καταστάσεων λόγω συνθηκών, αποφάσισε να εμπιστευτεί τα ίδια τα παιδιά για την έκβαση της διαδικασίας. Σταδιακά η εξοικείωση της με την ερευνητική διαδικασία συνέβαλε στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των προκλήσεων που αντιμετώπιζε, ενώ η αυθόρμητη συμμετοχή των νηπίων με ανάληψη πρωτοβουλιών την επόμενη μέρα, απόδειξη της ικανότητας τους για την διαμόρφωση και εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, δημιούργησε συναισθήματα έκπληξης και απρόσμενης χαράς στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια : *«Η επόμενη μέρα με διέψευσε. Ήταν έντονη και η χαρά τους*

[...] Δεν περίμενα τόσο μεγάλη συμμετοχή αλλά και ενθουσιασμό από τα παιδιά. Οι προτάσεις τους με έχουν εντυπωσιάσει». (βλ. παράρτημα 2°, ενότητα 1.1)

3.1.2.2. Β Φάση: Κατηγοριοποίηση προτάσεων σε θεματικές ενότητες.

Με την ολοκλήρωση της Α φάσης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια προέβη στην απομαγνητοφώνηση των ατομικών συνεντεύξεων. Από την απομαγνητοφώνηση προέκυψαν οι εξής προτάσεις των νηπίων:

Νήπια-Συμμετέχοντες	Πρόταση θέματος
Αλέξης (N1)	Παγωτά
Αναστασία (N2)	Καρπούζια
Γιώργος (N3)	Αυτοκίνητα- αεροπλάνα
Περικλής (N4)	Ζώα του δάσους

Πίνακας 3.1.2.2α Προτάσεις θεμάτων των νηπίων της έρευνας δράσης

Υπόλοιπα Νήπια τμήματος	Πρόταση θέματος
Αλίκη (N5)	Φροντίδα κατοικίδιων ζώων
Άλκης (N6)	Δεινόσαυροι
Γεράσιμος (N7)	Αγώνες τρεξίματος
Ελευθερία (N8)	Μέσα μεταφοράς ταξιδιών (πλοία- αεροπλάνα)
Ηλέκτρα (N9)	Λουλούδια
Θωμαή (N10)	Λουλούδια
Λάζαρος (N11)	-----
Μάγδα (N12)	Παιχνίδια για την Άνοιξη- Πεταλούδες
Μαντώ (N13)	-----
Μαργαρίτα (N14)	Πειράματα
Μαριλένα (N15)	Λουλούδια
Μάριος (N16)	Βιβλία για την φύση (δέντρα, λουλούδια, χελιδόνια)
Ορέστης (N17)	Αγαπημένα Βιβλία- Παραμύθια
Πέτρος (N18)	-----
Χάρης (N19)	Μουσική- Μουσικά όργανα

Πίνακας 3.1.2.2β Προτάσεις θεμάτων υπόλοιπης ομάδας νηπίων του τμήματος.

Μετά από τη διαπίστωση της ομοιότητας και των κοινών χαρακτηριστικών ορισμένων θεμάτων η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αποφάσισε την ομαδοποίηση τους σε μια θεματική ενότητα. Από τη ομαδοποίηση προέκυψαν εννέα θεματικές ενότητες. Η μείωση αυτή κρίθηκε απαραίτητη, καθώς στη Γ φάση κάθε ομάδα εργασίας θα έπρεπε να επιλέξει σε συνεργασία μόνο τις δυο θεματικές ενότητες. Η κατηγοριοποίηση των θεμάτων θα διευκόλυνε την συνεργασία της ομάδας. Οι τελικές θεματικές ενότητες διαμορφώθηκαν και κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

Θεματικές ενότητες προς επιλογή	
Θ1	Καλοκαίρι (Παγωτά- Καρπούζια)

Θ2	Ζώα του δάσους- Φροντίδα ζώων
Θ3	Μέσα μεταφοράς (αυτοκίνητα-αεροπλάνα)
Θ4	Άνοιξη (Λουλούδια- πεταλούδες-χελιδόνια)
Θ5	Δεινόσαυροι
Θ6	Μουσική- Μουσικά όργανα
Θ7	Πειράματα
Θ8	Αγώνες τρεξίματος
Θ9	Αγαπημένα βιβλία- παραμύθια

Πίνακας 3.1.2.2γ Οι θεματικές ενότητες προς επιλογή από τα νήπια

Στο τέλος της Β φάσης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αναζήτησε οπτικό υλικό και κατασκεύασε καρτέλες με εικόνες από την κάθε θεματική ενότητα για την υλοποίηση της δραστηριότητας της επόμενης φάσης (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 4^η).

3.1.2.3. Γ Φάση: Επιλογή θεματικών ενότητων από ομάδα εργασίας.

Ι) Περιγραφή παρέμβασης

Η Γ φάση είχε διάρκεια μια εβδομάδα. Με βάση τον σχεδιασμό της παρέμβασης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των πρωινών ελευθέρων δραστηριοτήτων καλούσε μια ομάδα, για να συναποφασίσουν ποιες θεματικές ενότητες θα ρίξουν στην κάλπη. Κάθε νήπιο της έρευνας ανήκε σε διαφορετική ομάδα εργασίας.

Αρχικά την πρώτη μέρα η εκπαιδευτικός ερευνήτρια στη γωνιά της Συζήτησης, αφού παρουσίασε τις κάρτες με τις θεματικές ενότητες που είχε κατασκευάσει κατά την Β φάση, ανέλυσε τη διαδικασία της παρέμβασης για κάθε ομάδα εργασίας. Εξήγησε τον χρόνο υλοποίησης (πρωινό ελεύθερο παιχνίδι), τον τόπο (στο τραπέζι της γωνιάς της Βιβλιοθήκης), τη διαδικασία (συζήτηση, ψηφοφορία, συνέντευξη) και τον τελικό στόχο της παρέμβασης (η ομοφωνία στην ομάδα).

Η πρώτη ομάδα που κάλεσε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ήταν η πράσινη ομάδα, μέλος της οποίας ήταν η Αναστασία (N2). Η συζήτηση στην πράσινη ομάδα έγινε στη γωνιά της Βιβλιοθήκης και είχε διάρκεια 10 λεπτά. Οι θεματικές ενότητες που επελέγησαν ήταν «Το καλοκαίρι» και «Η Μουσική».

Την επόμενη μέρα η εκπαιδευτικός ερευνήτρια συνέχισε την παρέμβαση με την πορτοκαλί ομάδα, στην οποία συμμετείχε ο Γιώργος (N3). Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε κύκλο στη γωνιά της Συζήτησης και διήρκεσε 13 λεπτά. Τα νήπια συμφώνησαν στις θεματικές ενότητες «Πειράματα» και «Μέσα Μεταφοράς». Στη συνέχεια, κλήθηκε η κόκκινη ομάδα, στην οποία ανήκε ο Αλέξης (N1). Κατά τη διάρκεια της συζήτησης,

που κράτησε 6 λεπτά, τα νήπια ψήφισαν την προτίμησή τους και συναποφάσισαν τις θεματικές ενότητες «Το Καλοκαίρι» και «Η Μουσική».

Η τέταρτη ομάδα που κάλεσε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ήταν η κίτρινη ομάδα, η ομάδα του Περικλή (N4). Με την ίδια διαδικασία των ερωτήσεων τα νήπια εξέφρασαν την προτίμησή τους και κατέληξαν ομόφωνα στις θεματικές ενότητες «Δεινόσαυροι» και «Αγώνες τρεξίματος». Η συζήτηση είχε διάρκεια 6 λεπτά.

Την τελευταία μέρα η εκπαιδευτικός ερευνήτρια βοήθησε την μπλε ομάδα, στην οποία δε συμμετείχε κάποιο νήπιο της έρευνας δράσης, να συναποφασίσει τις δυο θεματικές ενότητες «Αγώνες τρεξίματος» και «Πειράματα».

Συνοψίζοντας στην κάλπη επιλέχθηκαν οι εξής έξι θεματικές ενότητες:

Θεματικές ενότητες από την επιλογή των ομάδων εργασίας	
Κωδικός	Ονομασία
Θ1	Το καλοκαίρι
Θ3	Τα μέσα μεταφοράς
Θ5	Οι Δεινόσαυροι
Θ6	Η Μουσική
Θ7	Τα πειράματα
Θ8	Αγώνες τρεξίματος

Πίνακας 3.1.2.3α Οι θεματικές ενότητες των ομάδων εργασίας

II) Παρουσίαση- Αξιολόγηση ευρημάτων Γ φάσης

A. Δραστηριότητα Παρουσίασης θεματικών ενοτήτων

α) Η συμμετοχή των νηπίων κατά την παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων

Η εισαγωγική δραστηριότητα της παρουσίασης των θεματικών ενοτήτων είχε ως αποτέλεσμα την επανασύνδεση των νηπίων με την ερευνητική διαδικασία, καθώς είχε περάσει ένα διάστημα δυο εβδομάδων από την προηγούμενη φάση ενώ παράλληλα τα προετοίμασε για τη συνέχεια της διαδικασίας. Η συμμετοχή των τριών νηπίων, καθώς η Αναστασία (N2) έλειπε εκείνη την ημέρα, ήταν ενεργητική. Ο Αλέξης (N1) και ο Γιώργος (N3) ενθουσιάστηκαν με τις κάρτες, αναγνώρισαν την πρόταση τους άμεσα, σχολίαζαν και παρακολουθούσαν τη δραστηριότητα. Μόνο ο Περικλής (N4) αρχικά έδειχνε να απορεί με την δραστηριότητα στη συνέχεια όμως, όταν κατανόησε τη διαδικασία, συμμετείχε σχολιάζοντας και απαντώντας στις γενικές ερωτήσεις της εκπαιδευτικού ερευνήτριας.

Λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την εισαγωγική δραστηριότητα παρουσίασης θεματικών ενότητων				
Το νήπιο	N1	N3	N4	Σύνολο
Απαντά στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού	✓	✓	✓	3
Σχολιάζει	✓	✓	✓	3
Αναγνωρίζει λεκτικά το θέμα πρότασης του	✓	✓		2
Έχει απορίες	✓		✓	2
Εκφράζει την αγαπημένη του θεματική ενότητα			✓	1
Μη λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την εισαγωγική δραστηριότητα παρουσίασης θεματικών ενότητων				
Το νήπιο	N1	N3	N4	Σύνολο
Κοιτά την εκπαιδευτικό κατά την παρουσίαση	✓	✓	✓	3
Σηκώνει χέρι	✓	✓		2
Παρακολουθεί όσο περιμένει τη σειρά του	✓	✓		2
Ασχολείται με κάτι άλλο			✓	1

Πίνακας 3.1.2.3β Συμμετοχή των νηπίων κατά την εισαγωγική δραστηριότητα παρουσίασης θεματικών ενότητων

Η λεκτική συμμετοχή των τριών νηπίων διαφαίνεται και στην ηχογράφηση της δραστηριότητας. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα παρακάτω αποσπάσματα:

Λεκτική συμμετοχή νηπίων	
<u>Αλέξης (N1)</u> Εκπ/κός ερευνήτρια: Ποιο παιδάκι μας είπε «Κυρία εμένα μου αρέσουν πολύ τα παγωτά! Θέλω να μιλήσουμε για τα παγωτά!».. Αλέξης: Εγώ..![...] Μα κυρία εγώ δεν τρώω καρπούζι! Εκπ/κός ερευνήτρια: Έβαλα δίπλα τα καλοκαιρινά φρούτα, που τα είπε η Αναστασία, εσύ μας είπες για τα παγωτά, εντάξει;	<u>Περικλής (N4)</u> Περικλής: Εγώ για τί είχα πει να μιλήσω; Εκπ/κός ερευνήτρια: Για τα ζωάκια του δάσους Περικλής: Δηλαδή αυτή την κάρτα την έκανα εγώ; <u>Γιώργος(N3)-Περικλής (N4)</u> Εκπ/κός ερευνήτρια:; Ωραία τώρα που θυμηθήκαμε τα θέματά μας, σας άρεσαν; Περικλής: Εμένα μόνο ένα μου αρέσει. Γιώργος: Εμένα δυο μου αρέσουν

Η κριτική φίλη παρατηρώντας τη συμμετοχή των τριών νηπίων σημειώνει: «Ο Αλέξης κοιτάζει την κυρία με χαμόγελο όσο δείχνει τις κάρτες. Ο Γιώργος συμμετέχει στις παρουσιάσεις και επαναλαμβάνει χαμηλόφωνα τη θεματική ενότητα [...] Ο Περικλής είναι ανέκφραστος στην αρχή [...] Στο τέλος συμμετέχει λεκτικά προσπαθεί να μαντέψει τα θέματα, απαντά σε ερωτήσεις της κυρίας» (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 2.2.).

β) Οι εκπαιδευτικές πρακτικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια μετά τον αναστοχασμό της από το στάδιο της εκτίμησης της κατάστασης προσπάθησε να εφαρμόσει τις κατάλληλες πρακτικές που θα ενίσχυαν

την ενεργητική εμπλοκή των νηπίων στην ομαδική δραστηριότητα. Οι ανοικτές ερωτήσεις της που οδήγησαν στο συνεχή διάλογο με τα παιδιά, οι ανοιχτοκλήρωτες προτάσεις που χρειάστηκε να συμπληρώσουν τα νήπια αλλά και το εποπτικό υλικό που «κινητοποίησε το ενδιαφέρον των τριών παιδιών» (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 1.2.) είχαν ως αποτέλεσμα την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων μέσω της αλληλεπίδρασης, καθώς σύμφωνα με την κριτική φύλη «Το παιχνίδι του μαντέματος των θεμάτων τους ενθουσίασε» (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 2.2.).

Διδακτικές τεχνικές που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός κατά την εισαγωγική δραστηριότητα παρουσίασης θεματικών ενοτήτων				
Η εκπαιδευτικός	N1	N3	N4	Σύνολο
Ενθαρρύνει τη λεκτική συμμετοχή του νηπίου	✓	✓	✓	3
Εμπλέκει το νήπιο στη δραστηριότητα	✓	✓	✓	3
Βοηθά τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν	✓	✓	✓	3
Επιβραβεύει το νήπιο για τη συμμετοχή του	✓	✓	✓	3
Διαφοροποιεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων	✓	✓	✓	3

Πίνακας 3.1.2.3γ Διδακτικές τεχνικές της εκπαιδευτικού κατά την εισαγωγική δραστηριότητα παρουσίασης θεματικών ενοτήτων

Οι πρακτικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας καταγράφονται στην ηχογράφιση της δραστηριότητας, χαρακτηριστικά αποσπάσματα της οποίας είναι:

<u>Απόσπασμα 1</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία.. πάμε το επόμενο θέμα; Είστε έτοιμοι; Ένα, δύο,.. Αλέξης: Τρία!</i> <u>Απόσπασμα 2</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Λοιπόν, πάμε να μετρήσουμε πόσα είναι τα θέματα; Είναι.. Παιδιά: 1,2,3,4,5,6,7,8,9!</i>	<u>Απόσπασμα 2</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Κάποιο παιδάκι μας είπε να μιλήσουμε για.... Γιώργος: Τα αυτοκίνητα!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τα αυτοκίνητα και τα αεροπλάνα! Ποιος το είπε αυτό; Γιώργος: Εγώ!</i> <i>Περικλής : Πηγαίνουμε πολλές βόλτες!</i>
<u>Απόσπασμα 3</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:[...]Διαβάστε λίγο τη λέξη..</i> <i>Χάρης : Για τη μαγνητική;</i> <i>Περικλής: Για την επιστημονική;</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ναι, είσαι πολύ κοντά Περικλή[...]</i> Διαβάστε μπροστά τη λέξη εδώ..	<u>Απόσπασμα 4</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:[...] τα δυο που μας αρέσουν περισσότερο θα τα ρίζουμε σε μια μυστική ..</i> <i>Μάριος: Καταπακτή!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Κοντά είσαι! Κα..</i> <i>Μάριος: Καλάθι!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Κοντά, λίγο ακόμα!</i> <i>Περικλής: Κάλπη!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Μπράβο Περικλή!</i>

Συνοψίζοντας, η δραστηριότητα της παρουσίασης των θεματικών ενοτήτων επιτέλεσε τον βασικό στόχο της κατανόησης της ερευνητικής διαδικασίας και αναθέρμανε το ενδιαφέρον των νηπίων με αναπηρία για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως διαπιστώνεται και από τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού ερευνήτριας: «*Η συμμετοχή των παιδιών είναι σχεδόν καθολική. Χαίρομαι γιατί είχα μια επιφύλαξη λόγω του διαστήματος που μεσολάβησε λόγω των διακοπών του Πάσχα*». Ειδικότερα, η συμπεριφορά του Περικλή (N4) στην αρχή της παρέμβασης οδηγεί στο συμπέρασμα της αναγκαιότητάς της στη διαδικασία, καθώς «*δε καταλάβαινε στην αρχή τη δραστηριότητα. Ίσως φταίει ότι είχαν περάσει τρεις βδομάδες από τη δική του συνέντευξη. Όταν έλυσα την απορία του, συμμετείχε λεκτικά και παρακολουθούσε*» (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 1.2).

Β. Δραστηριότητα επιλογής θεματικής ενότητας στην ομάδα εργασίας

α) Συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή θεματικής ενότητας στην ομάδα εργασίας

Σύμφωνα με το πρωτόκολλο παρατήρησης και τις ημερολογιακές καταγραφές των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι τα τέσσερα νήπια ενεπλάκησαν στη λήψη απόφασης της επιλογής θεματικής ενότητας στην ομάδα εργασίας τους.

Λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την επιλογή των θεματικών ενοτήτων στην ομάδα εργασίας					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Εκφράζει τη γνώμη του	✓	✓	✓	✓	4
Επιχειρηματολογεί	✓	✓	✓	✓	4
Κάνει ερωτήσεις στα νήπια της ομάδας του	✓		✓	✓	3
Εκφράζει ιδέες για την πρότασή του	✓		✓	✓	3
Εκφράζει τη διαφωνία του		✓	✓		2
Εκφράζει ιδέες για την οργάνωση της δραστηριότητας	✓			✓	2
Εκφράζει ιδέες για τις άλλες θεματικές ενότητες	✓			✓	2
Δε συμμετέχει λεκτικά					0
Μη λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την επιλογή των θεματικών στην ομάδα εργασίας					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Κοιτά τον ομιλητή	✓	✓	✓	✓	4
Παρακολουθεί όσο περιμένει τη σειρά του	✓	✓	✓	✓	4
Σηκώνει χέρι		✓			1
Ασχολείται με κάτι άλλο					0

Πίνακας 3.1.2.3δ Συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή θεματικής ενότητας στην ομάδα εργασίας

Αρχικά, τα τέσσερα νήπια επιχειρηματολόγησαν υπέρ της προτίμησής τους ώστε να επιλεγεί από την ομάδα τους η δική τους πρόταση (απόσπασμα 1,2). Στην περίπτωση της Αναστασίας (N2) και του Γιώργου (N3), όπου υπήρξε διαφωνία, τα δυο νήπια επέμεναν στη προσωπική τους επιλογή (απόσπασμα 3). Στην ομάδα του Αλέξη (N1), του Γιώργου (N2) και του Περικλή (N4), τα νήπια αλληλπίδρασαν μεταξύ τους μέσα από ερωτοαπαντήσεις (απόσπασμα 4) και τη συζήτηση κοινών ενδιαφερόντων (απόσπασμα 5). Ειδικά στην περίπτωση του Αλέξη (N1) και του Περικλή (N4) η έντονη αλληλεπίδραση είχε ως αποτέλεσμα τα δυο νήπια να συμμετάσχουν και στις επιλογές των άλλων μελών της ομάδας εκφράζοντας ιδέες που αφορούσαν το επόμενο στάδιο της έρευνας, την οργάνωση των δραστηριοτήτων (απόσπασμα 6,7).

<u>Απόσπασμα 1- Αλέξης (N1)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ε; Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε;</i> <i>Αλέξης: Να κάνουμε γιορτή με παγωτά.</i>	<u>Απόσπασμα 2- Αναστασία (N2)</u> <i>Αναστασία: Εμ... το καλοκαίρι μπορεί να τρώμε παγωτά.</i> <i>Λάζαρος: Τι;</i> <i>Αναστασία: Λάζαρε , το καλοκαίρι μπορούμε να τρώμε παγωτά.</i>
<u>Απόσπασμα 3- Γιώργος (N3)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Από τα τρία πρέπει να καταλήξουμε στα δύο. Πώς; Τί λέτε, έχετε καμιά ιδέα; Τι προτείνετε να γίνει;</i> <i>Μάριος: Να κάνουμε ό,τι τύχει.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Συμφωνείτε;</i> <i>Γιώργος: Όχι</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Όχι λέει ο Γιώργος γιατί μπορεί να μην του τύχει το δικό του</i>	<u>Απόσπασμα 4- Γιώργος (N3)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Γιώργο θες να ξεκινήσεις εσύ;</i> <i>Γιώργος: Ναι...Μάριε, ποιο θέλεις να διαλέξεις;</i> <i>Μάριος: Τα πειράματα.</i> <i>Αλίκη : Γιώργο, με ποιο θέμα θέλεις να μιλήσουμε;</i> <i>Γιώργος: Με τα αεροπλάνα.</i>
<u>Απόσπασμα 5 -Περικλής (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Γιατί θες να την κάνουμε την σκυταλοδρομία;</i> <i>Γεράσιμος: Γιατί μ' αρέσει πολύ! Γιατί μου αρέσουν οι αγώνες!</i> <i>Περικλής: Να το κάνουμε και με τα ποδήλατα;</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Να φέρουμε τα ποδήλατα;</i> <i>Γεράσιμος: Ναι! Με ποδήλατα, είναι τέλειο!</i> <i>Περικλής: Εγώ ξέρω να κάνω ποδήλατο και με ένα χέρι!</i> <i>Γεράσιμος: Και εγώ ξέρω να κάνω ποδήλατο έτσι (σηκώνεται όρθιος)...</i>	<u>Απόσπασμα 6 -Περικλής (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τη σκυτάλη λέω, έχεις καμιά ιδέα πως να την φτιάξουμε, αν κάνουμε σκυταλοδρομία;</i> <i>Περικλής Α, να τις βάψουμε κίτρινες...</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:. Τι υλικό θα είναι η σκυτάλη;</i> <i>Περικλής: Η σκυτάλη θα είναι από χαρτί τουαλέτας</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ααα, τι ωραία ιδέα!</i> <i>Περικλής: Να καλύψουμε.. να καλύψουμε με χαρτί... να κολλήσουμε σελοτέιπ και να καλύψουμε με χαρτιά από πάνω..και από κάτω... και μπουμ.... Φτιάχτηκε η σκυτάλη!</i>
<u>Απόσπασμα 7- Αλέξης (N1)</u>	

<i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Να κάνουμε μια γιορτή με παγωτά λέει και να βάλουμε και την μουσική</i> <i>Αλέξης: Έι, ξέχασες να βάλουμε και καρπούζι.</i> <i>Μαντώ: Θα φέρω εγώ ένα καρπούζι! Έχω δυο τεράστια καρπούζια!</i> <i>Αλέξης: Να χορέψουμε....</i> <i>Ελευθερία: Γιατί θα φάμε....</i> <i>Αλέξης: Να βάλουμε στολές δεινοσαύρων! Και να κάνουμε arrrrrr, arrrrrr (μιμείται φωνή δεινόσαυρου)</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Και στη γιορτή αυτή</i>	<i>λέει να φορέσουμε στολή δεινοσαύρου.</i> <i>Μαντώ: Εγώ δεν έχω στολή δεινοσαύρου</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι θα κάνουμε γι' αυτό;</i> <i>Ελευθερία: Εγώ δεν έχω..</i> <i>Μαντώ: Θα φορέσω μια άλλη στολή!</i> <i>Αλέξης: Ξέρω! Να φορέσουμε Κάτ-μπού!</i> <i>Ορέστης: Και εγώ έχω Κάτ-μπού!</i> <i>Ελευθερία: Εγώ δεν έχω...</i> <i>Ορέστης: Επειδή είσαι κορίτσι.</i> <i>Αλέξης: Ναι, εγώ έχω μια στολή Κάτ-μπού</i> <i>Μαντώ: Εγώ θα φορέσω την Ολέτ... ή την νεραιδομπαλαρίνα....</i>
--	--

Η αλληλεπίδραση του Αλέξη (N1) με την ομάδα του περιγράφεται χαρακτηριστικά στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας: «Ξαφνιάζομαι από την έντονη αλληλεπίδραση τους από την αρχή της παρέμβασης[...] Τα παιδιά χαίρονται με τις ιδέες του, οι δασκάλες γελάμε με τους συνδυασμούς που έχει προτείνει» ενώ αναφορικά με τον Περικλή (N4) σημειώνει: «από την αρχή συμμετέχει, λέει την γνώμη του αλληλεπιδρά κυρίως με τον Γεράσιμο, έχει περάσει στο στάδιο του σχεδιασμού της δραστηριότητας με ιδέες για δεινόσαυρους»(βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 1.2)

β) Το κριτήριο επιλογής των νηπίων

Από την παρουσίαση των ευρημάτων, συμπεραίνεται ότι τα νήπια συνέχισαν να επιλέγουν με κριτήριο τα ενδιαφέροντά τους συνδυασμένο με ερεθίσματα του σχολικού περιβάλλοντος, επιμένοντας στην αρχική τους πρόταση. Μόνο ο Περικλής (N4) επιλέγει διαφορετική πρόταση, όμως η νέα επιλογή του σχετίζεται ξανά με τα προσωπικά ενδιαφέροντά του και τις γνώσεις του αναφορικά με τη θεματική ενότητα.

Το κριτήριο των νηπίων κατά την επιλογή των θεματικών ενοτήτων					
Το νήπιο επιλέγει θεματική ενότητα με κριτήριο:	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Προτιμήσεις από την προσωπική του ζωή	✓	✓	✓	✓	4
Την πρόταση του κατά την Α φάση	✓	✓	✓		3
Ερεθίσματα από το σχολικό περιβάλλον		✓		✓	2
Τις γνώσεις του αναφορικά με την θεματική ενότητα				✓	1

Πίνακας 3.1.2.3ε Το κριτήριο των νηπίων κατά την επιλογή των θεματικών ενοτήτων

Τα κριτήρια επιλογής αναδεικνύονται χαρακτηριστικά στα εξής αποσπάσματα:

<u>Αλέξης (N1)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Για πες, γιατί θέλεις να μιλήσουμε για τα παγωτά στο σχολείο;</i>	<u>Αναστασία (N2)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Γιατί θες να πούμε για το καρπουζάκι;</i>
---	--

<i>Αλέξης: Γιατί το καλοκαίρι η μαμά μου φέρνει μερικά παγωτά να φάω</i>	<i>Αναστασία: Γιατί μου αρέσει.</i>
<u>Γιώργος (N3)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Πρέπει να πεις στον Μάριο και στην Αλίκη για ποιο λόγο θα ήταν ωραίο να μιλήσουμε για τα αεροπλάνα και τα αυτοκίνητα.</i> <i>Γιώργος: Γιατί τα αεροπλάνα πετούν....Γιατί παλιά παίζαμε με τα αυτοκίνητα.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ααα, αφού παίζαμε παλιά με τα αυτοκίνητα μήπως τα ξαναβγάλουμε δηλαδή;</i> <i>Γιώργος: Ναι</i> <i>Εκπ/κός κριτική φίλη: Για ποια αυτοκίνητα λες;</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Αυτά που κάναμε στο δρόμο (το χαλάκι του δρόμου εννοεί)</i>	<u>Περικλής (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Μάλιστα, άρα γι' αυτό διάλεξες δεινόσαυρους;</i> <i>Περικλής: Όχι γιατί την προηγούμενη φορά... δεν είχαμε βρει αληθινά κόκκαλα..</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ααα, θυμάμαι τότε που είχαμε κάνει την αρχαιολογία λες, ε;</i> <i>Περικλής: Ναι.... και ξέρω πολλά είδη.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Σου αρέσει λοιπόν, σου αρέσουν οι δεινόσαυροι;</i> <i>Περικλής:(κουνάει καταφατικά το κεφάλι του)</i>

Οι διδακτικές τεχνικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας

Από τα πρωτόκολλα παρατήρησης και τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή της Αναστασίας (N2) στη δική της μόνο πρόταση συνδέεται με την απουσία διδακτικών τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που θα ενίσχυαν την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη. Αντίστοιχα, η διαφοροποίηση της διαδικασίας στις επόμενες ομάδες με την προτροπή της εκπαιδευτικού ερευνήτριας να ξεκινούν τα νήπια την συζήτηση, απευθύνοντας μεταξύ τους ερωτήσεις, είχε ως αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση των υπολοίπων τριών παιδιών με την ομάδα εργασίας τους. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αξιοποίησε τις ιδέες του Αλέξη (N1) και του Περικλή (N4) στη συζήτηση με αποτέλεσμα τα παιδιά να κάνουν εκτεταμένους διαλόγους, προκαλώντας αντιδράσεις ενθουσιασμού. Η ενδιαφέρουσα συζήτηση σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό της ομάδας επέτρεψε τη συνεχή και αυθόρμητη εμπλοκή των νηπίων, ελαχιστοποιώντας τον χρόνο αναμονής τους στη δραστηριότητα.

Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός					
Η εκπαιδευτικός	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Ενθαρρύνει τη λεκτική συμμετοχή του νηπίου	✓	✓	✓	✓	4
Ελαχιστοποιεί τον χρόνο αναμονής μέχρι τη συμμετοχή του νηπίου	✓	✓	✓	✓	4
Εμπλέκει το νήπιο στη διαδικασία της συνέντευξης στα μέλη της ομάδας του	✓		✓	✓	3
Βοηθά τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν	✓		✓	✓	3
Επιβραβεύει το νήπιο για τη συμμετοχή του	✓	✓	✓		3

Διαφοροποιεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων	✓		✓	✓	3
Διαφοροποιεί τη διαδικασία επιλογής	✓		✓	✓	3
Αξιοποιεί τις ιδέες του νηπίου	✓		✓	✓	3
Εκφράζει ενθουσιασμό για τις προτάσεις τους	✓		✓	✓	3

Πίνακας 3.1.2.3στ Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός

Η κριτική φίλη παρατηρεί τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια: *«Οι ερωτήσεις της είναι περισσότερο βοηθητικές στην επιλογή θέματος, κάνει ερωτήσεις που διευκολύνουν να καταλήξουν σε δυο θέματα»*, ενώ αναφέρει τον ενθουσιασμό της για τις ιδέες τους ως κίνητρο για τη συμμετοχή τόσο του Αλέξη (N1), όπου *«η κυρία ενθουσιάζεται με τις ιδέες του, αυτό τον κάνει να θέλει να συνεχίσει και άλλο, συχνά τη διακόπτει»* όσο και του Περικλή (N4): *«Η κυρία δίνει σημασία στα λόγια του, του κάνει ερωτήσεις και ο Περικλής ενθουσιάζεται. Ενθουσιάζεται και αυτή με τη χαρά τους»* (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 2.2).

III) Οι προκλήσεις της Γ' φάσης- Στοχασμός

Η κύρια πρόκληση στη συγκεκριμένη φάση ήταν η διαχείριση του άγχους της εκπαιδευτικού ερευνήτρια κατά την έναρξη κυρίως της παρέμβασης, καθώς *«είχα σκοπό να ξεκινήσω με την μπλε ομάδα, που δε συμμετέχει κάποιο παιδί της έρευνας, ώστε να εντοπίσω τυχόν δυσκολίες και να διαφοροποιήσω τη διαδικασία για τις υπόλοιπες ομάδες»*. Όμως το κριτήριο της έγκαιρης υλοποίησης της παρέμβασης υπερτέρησε: *«Η απρόοπτη απουσία της Αναστασίας τις προηγούμενες μέρες με άγχωσε γι' αυτό αποφάσισα τη μέρα που επέστρεψε να αρχίσω την παρέμβαση με τη δική της ομάδα»* (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 1.2). Συνακόλουθα όμως παρουσιάστηκαν προκλήσεις που η εκπαιδευτικός ερευνήτρια δεν κατόρθωσε να διαχειριστεί κατάλληλα. Αναλυτικότερα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια δυσκολεύτηκε να διαχειριστεί τον δισταγμό των νηπίων να ξεκινήσουν την συζήτηση εμπλέκοντάς τα παιδιά στη διαδικασία της επιλογής, όπως αναφέρει και η κριτική φίλη: *«Στην αρχή η κυρία κάνει ανοιχτές ερωτήσεις και τα παιδιά την κοιτούν χωρίς να απαντούν. Οι ερωτήσεις της γίνονται κατευθυντικές. Έμοιαζε να είναι απροετοίμαστη να διαχειριστεί τη δυσκολία των παιδιών να αλληλεπιδράσουν»* (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 2.2). Το άγχος της εκπαιδευτικού ερευνήτρια την εμπόδισε να συλλογιστεί εποικοδομητικούς τρόπους για να ενεργοποιήσει τη διάθεση της Αναστασίας (N2) για συμμετοχή. Ολοκλήρωσε την δραστηριότητα με ελάχιστες διαφοροποιήσεις, εμμένοντας σε πρακτικές ήδη

αποφασισμένες από την οργάνωση της παρέμβασης καθοδηγούμενη από την ανασφάλεια της για δοκιμή νέων πρακτικών που θα είχαν θετικά αποτελέσματα.

α) Η διαφοροποίηση της διαδικασίας: Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις

Μέσα από τον αναστοχασμό της η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αξιολόγησε την αδυναμία της να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που προέκυψαν στην πρώτη ομάδα, όπως σημειώνει στο ημερολόγιό της: *«Η παρουσία μου έδειξε να μπλοκάρει τα παιδιά [...] δυσκολεύτηκαν να κάνουν ερωτήσεις ο ένας τον άλλον. Σκέφτηκα να φύγω για λίγο και να τους πω να το συζητήσουν μόνοι τους, αλλά θεώρησα ότι υπήρχε ο κίνδυνος να μην ακουστεί η φωνή της Αναστασίας καθώς πρόκειται για ένα πολύ συνεσταλμένο παιδί»* (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 1.2). Η παρούσα διαπίστωση οδήγησε την εκπαιδευτικό ερευνήτρια να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο των ερωτήσεων στην επόμενη ομάδα, ώστε να καταφέρει να ενισχύσει τη συμμετοχή των υπολοίπων παιδιών.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια εντόπισε κατά την αυτοαξιολόγηση της ότι *«Στο τραπέζακι τα παιδιά κάθονταν, μακριά το ένα από το άλλο και συχνά δεν άκουγαν τον συνομιλητή που μιλούσε χαμηλόφωνα»*. Στην επόμενη ομάδα εστίασε στην αλλαγή του τόπου υλοποίησης της δράσης από το τραπέζι της βιβλιοθήκης στη μοκέτα στη γωνιά της Συζήτησης. Η άμεση σωματική επαφή των νηπίων, η χαλαρή στάση σώματος των παιδιών στη μοκέτα και η απουσία οπτικών ερεθισμάτων ενίσχυσε την επικοινωνία και την αυθόρμητη αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων όπως καταγράφεται στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας: *«Ο κύκλος στην ομάδα στη μοκέτα της παρεούλας νομίζω ότι βοήθησε πολύ την επικοινωνία των παιδιών. Άκουγαν καλύτερα ο ένας τον άλλον, μίλαγαν περισσότερο μεταξύ τους»*. (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 1.2)

3.1.2.4. Δ Φάση: Επιλογή θεματικής ενότητας - Συγκρότηση ομάδων θεματικής ενότητας

Ι) Περιγραφή Παρέμβασης

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε την επόμενη μέρα με την υλοποίηση της Δ φάσης, η οποία χωρίστηκε σε δυο μέρη. Αρχικά στη γωνιά της Συζήτησης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια παρουσίασε τις θεματικές ενότητες που είχαν επιλεγεί στην κάλπη και εξήγησε τη διαδικασία της ατομικής επιλογής μιας θεματικής ενότητας. Η αυθόρμητη έκφραση δυο προτιμήσεων από τον Περικλή (Ν4) οδήγησε στην ομόφωνη απόφαση να δοθεί η δυνατότητα δυο επιλογών στην ολομέλεια.

Στη συνέχεια, κάθε παιδί με την σειρά του στον κύκλο, ενημέρωνε την εκπαιδευτικό ερευνήτρια σε ποια ομάδα θεματικής ενότητας θέλει να συμμετάσχει. Από τα τέσσερα νήπια της έρευνας, πρώτα ο Αλέξης (N1) επέλεξε, με την παρότρυνση της εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης, τις θεματικές ενότητες «Καλοκαίρι» και «Μουσική». Ο Γιώργος (N3) αρχικά αποφάσισε να συμμετάσχει στις ομάδες θεματικής ενότητας «Μέσα μεταφοράς» και «Πειράματα». Το τρίτο παιδί στη σειρά του κύκλου, ο Περικλής (N4), επέλεξε τις θεματικές ενότητες «Δεινόσαυροι» και «Πειράματα» ενώ η Αναστασία (N2) επέλεξε τις θεματικές ενότητες «Μουσική» και «Καλοκαίρι».

Με στόχο την ισότιμη κατανομή των νηπίων σε κάθε ομάδα η εκπαιδευτικός έθεσε στα νήπια ως κατάσταση προβληματισμού τη μοναδική συμμετοχή του Γιώργου (N3) στη θεματική ενότητα «Μέσα Μεταφοράς» και τις πολλαπλές συμμετοχές στις θεματικές ενότητες «Μουσική» και «Πειράματα». Κάποια παιδιά ζήτησαν αλλαγή ή διαγραφή από τη μία ομάδα που είχαν επιλέξει. Ο Γιώργος (N3), ζήτησε να βγει από την ομάδα «Πειράματα» και να συμμετάσχει στην ομάδα «Αγώνες Τρεξίματος», ο Αλέξης (N1) ζήτησε να συμμετάσχει μόνο στην ομάδα «Το καλοκαίρι» ενώ η Αναστασία (N2) διεγράφη από την ομάδα «Μουσική» και μπήκε στην ομάδα «Μέσα μεταφοράς».

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με την καταγραφή των ονομάτων των νηπίων στους πίνακες αναφοράς, όπου συγκροτήθηκαν οι εξής ομάδες Θεματικής Ενότητας:

Ομάδες Θεματικής Ενότητας	Νήπια	Σύνολο
Η Μουσική (Θ6)	N5,N8, N9,N12, N15, N19	6
Το καλοκαίρι (Θ1)	Αλέξης (N1), Αναστασία (N2), N14, N10	4
Δεινόσαυροι (Θ5)	Περικλής (N4), N11 , N6 , N16	4
Πειράματα (Θ7)	Περικλής (N4), N11, N13, N16	4
Αγώνες τρεξίματος (Θ8)	Γιώργος (N3) ,N6, N17, N18	4
Μέσα μεταφοράς (Θ3)	Γιώργος (N3), Αναστασία (N2), N10	3

Πίνακας 3.1.2.4α Η κατανομή των νηπίων του τμήματος στις ομάδες θεματικής ενότητας

Συνοψίζοντας, τα τέσσερα νήπια επέλεξαν να μουν στις εξής ομάδες:

Νήπια	Ομάδες Θεματικής Ενότητας	
	1 ^η ομάδα	2 ^η ομάδα
Αλέξης (N1)	Το καλοκαίρι (Θ1)	-----
Αναστασία (N2)	Το καλοκαίρι (Θ1)	Μέσα μεταφοράς (Θ3)
Γιώργος(N3)	Μέσα μεταφοράς (Θ3)	Αγώνες τρεξίματος (Θ8)
Περικλής (N4)	Δεινόσαυροι (Θ5)	Πειράματα (Θ7)

Πίνακας 3.1.2.4β Η κατανομή των τεσσάρων νηπίων στις ομάδες θεματικής ενότητας

II) Παρουσίαση- Αξιολόγηση ευρημάτων Δ φάσης

α) Συμμετοχή των νηπίων στη δραστηριότητα τελικής επιλογής θεματικής ενότητας

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρατήρησης, συμπεραίνεται ότι και τα τέσσερα νήπια επέλεξαν τις θεματικές ενότητες που προτιμούσαν επιδεικνύοντας εκτός από τον Αλέξη (N1), αυξημένη συμμετοχή στην ομαδική δραστηριότητα, παίρνοντας τον λόγο και εκφράζοντας ιδέες. Ο Αλέξης (N1) αρχικά ονοματίζει τις κάρτες αλλά γρήγορα χάνει το ενδιαφέρον του και δε συμμετέχει στη δραστηριότητα.

Λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την τελική επιλογή θεματικών ενότητων (Δ φάση)					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Κατονομάζει τις κάρτες της παρουσίασης	✓	✓	✓	✓	4
Εκφράζει τις επιλογές του χωρίς βοήθεια		✓	✓	✓	3
Παίρνει τον λόγο		✓	✓	✓	3
Έχει απορίες		✓		✓	2
Εκφράζει ιδέες			✓	✓	2
Κάνει ερωτήσεις				✓	1
Επιχειρηματολογεί			✓		1
Δε συμμετέχει λεκτικά	✓				1
Μη λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την τελική επιλογή θεματικών ενότητων(Δ φάση)					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Σηκώνει χέρι		✓	✓	✓	3
Παρακολουθεί όσο περιμένει τη σειρά του		✓	✓		2
Κοιτά τον ομιλητή		✓	✓		2
Ασχολείται με κάτι άλλο	✓				1

Πίνακας 3.1.2.4γ Συμμετοχή των νηπίων κατά την τελική επιλογή θεματικών ενότητων

Η Αναστασία (N2), ο Γιώργος και ο Περικλής (N4) επέλεξαν αυθόρμητα ομάδες (απόσπασμα 1,2), ενώ ο Αλέξης χρειάστηκε την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης (απόσπασμα 3). Σημαντική στιγμή αποτελεί η πρωτοβουλία της Αναστασίας (N2) αναφορικά με τη μοναδική συμμετοχή του αδερφού της στην ομάδα «Μέσα Μεταφοράς» (απόσπασμα 4) όπως και η επιχειρηματολογία του Γιώργου (N3) για τη συγκρότηση της συγκεκριμένης ομάδας (απόσπασμα 5). Αξίζει να τονιστεί η αυθόρμητη έκφραση δεύτερης προτίμησης από τον Περικλή (N4) που είχε ως αποτέλεσμα την απόφαση της διπλής επιλογής ομάδας θεματικής ενότητας (απόσπασμα 6) ενώ η έκφραση ιδεών του για το επόμενο στάδιο της έρευνας (απόσπασμα 7) προκάλεσε την αλληλεπίδραση της ολομέλειας.

<u>Απόσπασμα 1- Γιώργος (N3)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Θα μου δώσετε λίγο χρόνο τώρα , να σας ρωτήσω έναν- έναν; <i>Γιώργος:</i> Εγώ θέλω για τα αυτοκίνητα και τα αεροπλάνα. <u>Απόσπασμα 2-Περικλής (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Ωραία, Περικλή; Σε ποια ομάδα θέλεις να μπεις; <i>Περικλής:</i> Πειράματα και Δεινόσαυροι.	<u>Απόσπασμα 3- Αλέξης (N1)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Είναι κάποια άλλη ομάδα, θεματική ενότητα που σου αρέσει και θα ήθελες να πεις κάποια ιδέα; <i>Αλέξης:</i> <i>Εκπ/κός Π.Σ.</i> Κοίταξε τες... Άμα θες, μπορείς να πλησιάσεις, να πας κοντά για να το δεις καλύτερα....θέλεις κάτι άλλο; <i>Αλέξης:</i> Θέλω κάτι άλλο <i>Εκπ/κός Π.Σ.</i> Το καλοκαίρι και τι άλλο; <i>Αλέξης :</i> Μουσική και καλοκαίρι.
<u>Απόσπασμα 4- Αναστασία (N2)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Ναι, τι θέλεις Αναστασία μου να πεις; <i>Αναστασία :</i> Πώς ο Γιώργος θα κάνει μόνος του...Πως θα κάνει...πως θα κάνει ο Γιώργος μόνος του τα αυτοκίνητα και τα αεροπλάνα; <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Ωραία απορία! Πως θα κάνει ο Γιώργος μόνος του τα αυτοκίνητα και τα αεροπλάνα; αναρωτιέται η Αναστασία.. Τι θα κάνουμε γι' αυτό; Ομάδα ένα παιδάκι μόνο του δε γίνεται, δεν είναι ομάδα! <i>Θάλεια:</i> Κυρία, άλλαξα γνώμη, θέλω αυτοκίνητα και αεροπλάνα αντί για το καλοκαίρι <i>Αναστασία:</i> Και εγώ το ίδιο !	<u>Απόσπασμα 5- Γιώργος (N3)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Α, να πω και κάτι άλλο που προκύπτει, στα μέσα μεταφοράς έχει μπει μόνο ο Γιώργος. Τι θα κάνουμε γι' αυτό; <i>Γιώργος:</i> Έχω μια... ιδέα για τα αυτοκίνητα. <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Για πες ... <i>Γιώργος:</i> Παλιά....ήμασταν εδώ....στην παρεούλα....παίρναμε αυτοκίνητα.... (αναφέρεται στη γωνιά με τα αυτοκίνητα στο ελεύθερο παιχνίδι) <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Ωραία, αυτό έχεις σκεφτεί δηλαδή να κάνουμε για τα αυτοκίνητα; <i>Γιώργος:</i>... (κουνάει καταφατικά το κεφάλι του)
<u>Απόσπασμα 6-Περικλής (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Πάλι θα σας καλέσω σε μια ομαδούλα να το συζητήσουμε όλοι μαζί.. <i>Περικλής:</i> Εγώ δεινόσαυρους. <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Ναι, ναι αποφάσισες εσύ Περικλή μου, εντάξει αλλά... <i>Περικλής:</i> και την επιστημονική. <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Για τα πειράματα; σ' αυτές τις δύο ομάδες θέλεις να μπεις; <i>Περικλής:</i> Ναι <i>Μάριος:</i> Κυρία, είπε δυο... <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Ωραία, ωραία, εγώ είχα σκεπτεί για μια ομάδα να μπείτε... Θέλετε δηλαδή κάποια παιδάκια να συμμετέχετε σε δύο ομάδες; <i>Παιδιά:</i> Εγώ! Εγώ!	<u>Απόσπασμα 7-Περικλής (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Ωραία, ωραία, θα μπορούσαμε να παίξουμε κάτι με τους δεινόσαυρους... <i>Περικλής:</i> Ναι! Να πειραματίσουμε έναν αληθινό δεινόσαυρο! <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:</i> Να πειραματίσουμε; <i>Περικλής:</i> Ναι, να του κάνουμε πειράματα. Να του βάλουμε ψυχή, σώμα, καρδιά.. <i>Χάρης:</i> Θα γίνει πολύ τεράστιος! <i>Περικλής:</i> Τεράστιος! Δε θα είναι σαρκοφάγος, θα είναι φυτοφάγος! Ο Μακρυλαιμόσαυρος! Έτσι προχωράμε όλοι.. (δείχνει με τα χέρια). Ο Μακρυλαιμόσαυρος πολύ ο καλός φίλος με την καμηλοπάρδαλη..

Η κριτική φίλη, παρατηρώντας τη μη λεκτική συμπεριφορά των νηπίων, αναφέρει: «Η Αναστασία είναι χαμογελαστή, σηκώνει χέρι, αποφασίζει γρήγορα, ανυπομονεί να πει τις

επιλογές της» ενώ περιγράφει τη διάθεση του Γιώργου (N3) μέσα από μια κίνηση του: «Πριν ξεκινήσει να δείχνει τις κάρτες η κυρία, βάζει από μόνος του τα κορδόνια της φόρμα του μέσα, για να μην τον αποσπούν... Όταν βλέπει την κάρτα του, κοκκινίζει από την χαρά του. Μόλις ακούει ότι μπορεί να διαλέξει δυο θέματα, σηκώνει χέρι, θέλει να μπει σε δυο ομάδες». Αντίστοιχα καταγράφει την αποχή του Αλέξη (N1): «την υπόλοιπη ώρα ακουμπά τα χεριά του σαν μαξιλαράκι στην πλάτη της καρέκλας και στηρίζει το κεφάλι του. Χασμουριέται, δείχνει κουρασμένος» (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 2.3)

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι η συμμετοχή των νηπίων ήταν αυξημένη για όλα τα νήπια με εξαίρεση τη συμμετοχή του Αλέξη (N1).

Συμμετοχή νηπίων στην επιλογή των θεματικών ενοτήτων					
Τα νήπια	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Αναγνώρισαν την προηγούμενη διαδικασία της παρέμβασης	✓	✓	✓	✓	4
Ενεπλάκησαν λεκτικά στην δραστηριότητα		✓	✓	✓	3
Διαμόρφωσαν τη διαδικασία της δραστηριότητας		✓	✓	✓	3
Ανέλαβαν πρωτοβουλία κατά την δραστηριότητα		✓	✓	✓	3
Παρακολούθησαν τη δραστηριότητα		✓	✓	✓	3
Αποφάσισαν χωρίς βοήθεια τις επιλογές τους		✓	✓	✓	3

Πίνακας 3.1.2.4δ Η συμμετοχή νηπίων στην επιλογή των θεματικών ενοτήτων

β) Το κριτήριο επιλογής των νηπίων

Από τα ευρήματα επιβεβαιώνεται ότι το κριτήριο επιλογής των νηπίων συνδέεται άμεσα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, καθώς η τελική επιλογή τους παραμένει ίδια με την αρχική τους πρόταση. Ακόμα και η αλλαγή του Γιώργου (N3) από την ομάδα «Πειράματα» στην ομάδα «Αγώνες τρεξίματος» οφείλεται στις προσωπικές του προτιμήσεις, όπως αναφέρει και η εκπαιδευτικός ερευνήτρια: «Χαμογέλασα, σκέφτηκα ότι βρήκε άλλη μια ευκαιρία για να τρέξει» (βλ. παράρτημα 2^ο, ενότητα 1.3).

Το κριτήριο των νηπίων κατά την τελική επιλογή των θεματικών ενοτήτων					
Τα νήπια επιλέγουν θεματική ενότητα	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Την πρόταση τους από τη Γ φάση της παρέμβασης	✓	✓	✓	✓	4
Με κριτήριο τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα που έχουν εκφράσει στην Γ φάση	✓	✓	✓	✓	4

Πίνακας 3.1.2.4ε Το κριτήριο των νηπίων κατά την τελική επιλογή των θεματικών ενοτήτων

γ) Η πρόθεση των νηπίων για συμμετοχή στη δραστηριότητα

Ταυτόχρονα όμως διαπιστώνεται ότι η Αναστασία (N2), ο Γιώργος (N3) και ο Περικλής (N4) επέλεξαν και δεύτερη προτίμηση αναδεικνύοντας το ενδιαφέρον τους

για τη διαδικασία, ενώ ο Γιώργος και ο Περικλής εξέφρασαν προτάσεις αναφορικά με την οργάνωση των δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, ο ενθουσιασμός τους στην καταγραφή των ονομάτων στους πίνακες αναφοράς, όπου επισφράγισαν την επιλογή τους, σημειώνεται στη περίπτωση του Αλέξη (N1) που «γράφει με χαρά το όνομά του στο καλοκαίρι», ενώ η Αναστασία και ο Γιώργος (N3) «ανυπομονούν να τους φωνάξω, με ρωτάνε πότε είναι η σειρά τους» (βλ. παράρτημα 2°, ενότητα 1.3).

Το ενδιαφέρον των νηπίων για συμμετοχή στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Επιλέγει δυο θεματικές ενότητες	✓	✓	✓	✓	4
Εκφράζει ιδέες ως προς τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων			✓	✓	2
Επιλέγει μια θεματική ενότητα	✓				1

Πίνακας 3.1.2.4στ Το ενδιαφέρον των νηπίων για συμμετοχή στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Από την υπόλοιπη ομάδα αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα νήπια δήλωσαν συμμετοχή σε μια ομάδα θεματικής ενότητας. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά πέντε νήπια δήλωσαν να συμμετάσχουν σε μια ομάδα θεματικής ενότητας, ενώ τα υπόλοιπα δέκα παιδιά εξέφρασαν δυο προτιμήσεις, αποδεικνύοντας το ενδιαφέρον όλης της ομάδας για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το ενδιαφέρον της ολομέλειας για συμμετοχή στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας		
Από την ολομέλεια	Νήπια	Σύνολο
Επιλέγουν δυο θεματικές ενότητες	N8, N9, N10, N11, N12, N13, N14, N16, N18, N19	10
Επιλέγουν μια θεματική ενότητα	N5, N6, N7, N15, N17	5

Πίνακας 3.1.2.4ζ Το ενδιαφέρον της ολομέλειας για συμμετοχή στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

δ) Οι διδακτικές τεχνικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας

Αναφορικά με τον Αλέξη (N1) η περιορισμένη συμμετοχή του στη δραστηριότητα ήταν αποτέλεσμα της απουσίας διαφοροποιημένων διδακτικών τεχνικών της εκπαιδευτικού ερευνήτριας που θα τον κινητοποιούσαν, ώστε να συμμετάσχει. Στην περίπτωση της Αναστασίας (N2) η ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας και η προσπάθειά της να εμπλέξει το νήπιο ενεργοποίησε τις δεδομένες στιγμές το νήπιο. Η συμμετοχή του Γιώργου (N3) καθορίστηκε από το ενδιαφέρον του για τις θεματικές

ενότητες, που ήταν έντονο από τις προηγούμενες φάσεις της παρέμβασης ενώ στην περίπτωση του Περικλή (N4), οι τεχνικές ενθάρρυνσης και εμπλοκής, η αξιοποίηση των ιδεών του και οι πρακτικές αλληλεπίδρασης ενίσχυσαν την συμμετοχή του.

Διδακτικές τεχνικές που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός κατά την τελική επιλογή των θεματικών ενοτήτων από τα νήπια (Δ Φάση)					
Η εκπαιδευτικός	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Επιβραβεύει το νήπιο για τη συμμετοχή του	✓	✓	✓	✓	4
Ενθαρρύνει λεκτικά τη συμμετοχή του νηπίου		✓	✓	✓	3
Εμπλέκει το νήπιο στη δραστηριότητα		✓		✓	2
Επιτρέπει στο νήπιο να αλληλεπιδράσει				✓	1
Αξιοποιεί τις ιδέες του				✓	1
Διαφοροποιεί τον στόχο της δραστηριότητας					0
Διαφοροποιεί το περιεχόμενο της δραστηριότητας					0
Ελαχιστοποιεί τον χρόνο αναμονής μέχρι τη συμμετοχή του νηπίου					0

Πίνακας 3.1.2.4η Οι διδακτικές τεχνικές της εκπαιδευτικού κατά την τελική επιλογή των θεματικών ενοτήτων

Η μέθοδος καταγραφής που επέλεξε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια είχε ως αποτέλεσμα να αποκτήσει η παρέμβαση διεκπεραιωτικό και αδιάφορο χαρακτήρα για τα παιδιά σύμφωνα με το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, καθώς «ο μεγάλος χρόνος αναμονής για να πουν τις επιλογές τους, τους ώθησε να χάσουν το ενδιαφέρον τους. Δεν υπήρχαν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, παρά μια μονότονη διαδικασία ερώτησης-απάντησης» (βλ. παράρτημα 2°, ενότητα 1.3).

ε) Η ομάδα «Μέσα Μεταφοράς»: ο προβληματισμός της εκπαιδευτικού ερευνήτριας

Μετά το τέλος της δραστηριότητας η μοναδική αρχική συμμετοχή του Γιώργου (N3) στην ομάδα «Μέσα Μεταφοράς» προκάλεσε τον προβληματισμό της εκπαιδευτικού ερευνήτριας για τη διατήρηση της συγκεκριμένης ομάδας, όπως αναφέρει στο ημερολόγιό της «Δείχνει να του αρκεί να βγάλουμε τα παιχνίδια με τα αυτοκίνητα. Αναρωτιέμαι αν πρέπει να συμπεριλάβω αυτήν την θεματική ενότητα στο επόμενο στάδιο της έρευνας» (βλ. παράρτημα 2°, ενότητα 1.3). Την επόμενη μέρα αποφάσισε να ικανοποιήσει το αίτημα του Γιώργου, οργανώνοντας μαζί του τη γωνιά με τα αυτοκινητάκια στο ελεύθερο παιχνίδι. Στη συνέχεια διερεύνησε το πραγματικό κίνητρο του Γιώργου για την θεματική ενότητα «Μέσα Μεταφοράς».

Συνέντευξη Γιώργου (N3)	
<i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Γιώργο μου, σου αρέσουν πολύ τα αυτοκίνητα, ε;</i> <i>Γιώργος: Ναι, μ' αρέσουν πολύ</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία...έχεις κάποια άλλη ιδέα για τα αυτοκίνητα;</i> <i>Γιώργος: Όχι... Μου αρέσει να παίζω</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ναι.. τώρα παίζουμε συχνά και το «αεροπλανάκι» με το έξι ε;</i> <i>Γιώργος: Ναι.</i>	<i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Είσαι χαρούμενος με το παιχνίδι αυτό;</i> <i>Γιώργος: Ναι.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Μήπως ήθελες να μας πεις και κάποιο άλλο παιχνίδι για τα αεροπλάνα;</i> <i>Γιώργος: </i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Μήπως θέλεις να μας πεις ιδέες για το τρέξιμο;</i> <i>Γιώργος: Ναι.</i>

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αποφάσισε να μη συμπεριλάβει την θεματική ενότητα «Μέσα Μεταφοράς» στο επόμενο στάδιο της έρευνας, καθώς, όπως σημειώνει στο ημερολόγιο της αναφορικά με την Αναστασία (N2): «*Αναρωτιέμαι μήπως άλλαξε γνώμη για να μην είναι μόνος του ο αδερφός της [...], δυσκολεύομαι να πειστώ ότι της αρέσουν περισσότερο τα αεροπλάνα από την μουσική [...] η συμμετοχή της Αναστασίας στην ομάδα αυτή έγινε περισσότερο μετά από τη δική μου παρότρυνση, δεν αποτελεί ξεκάθαρη προτίμηση της*» (βλ. παράρτημα 2°, ενότητα 1.3).

III) Οι προκλήσεις της Δ φάσης-Στοχασμός

Η κύρια πρόκληση της φάσης αυτής ήταν η αποτελεσματική διαχείριση της απουσίας ενδιαφέροντος του Αλέξη (N1) να εμπλακεί ενεργά στην δραστηριότητα. Η συμμετοχή του Αλέξη (N1) περιορίστηκε σημαντικά από την αδυναμία της εκπαιδευτικού ερευνήτριας να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες κατά την εκπαιδευτική πράξη. Η επιλογή της μεθόδου καταγραφής με σειρά στην ομάδα αναδεικνύει την τάση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας να υιοθετεί παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας που δεν ενισχύουν την συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία, καθώς τον κύριο ρόλο στην δραστηριότητα κατέχει η εκπαιδευτικός, Μόνο κατά τον αναστοχασμό της η εκπαιδευτικός ερευνήτρια μπορούσε να δώσει εναλλακτικές λύσεις, που πηγάζουν από την εκπαιδευτική θεωρία της, στις προκλήσεις που προκύπταν, όπως διαπιστώνεται στο ημερολόγιο της: «*Δεν κατάφερα να εμπλέξω τα νήπια στην διαδικασία της καταγραφής. Θα μπορούσα να βάλω τα παιδιά να ρωτάει το ένα το άλλο και εγώ να καταγράφω*» (βλ. παράρτημα 2°, ενότητα 1.3). Στο επόμενο στάδιο της έρευνας είναι σημαντικό η εκπαιδευτικός ερευνήτρια να μετουσιώσει την εκπαιδευτική της θεωρία πάνω στη διδακτική της πράξη μέσα από την βελτίωση του στοχασμού της και της ετοιμότητας της κατά τη στιγμή της παρέμβασης.

3.1.3. Τελική Αξιολόγηση πρώτου κύκλου παρέμβασης - Επανασχεδιασμός

Συνυπολογίζοντας τα δεδομένα από τις αξιολογήσεις κάθε φάσης διαπιστώνεται ότι τα τέσσερα νήπια εισηγήθηκαν θεματικές ενότητες που απορρέαν από τα ενδιαφέροντά τους. Στη συνέχεια με την υποστήριξη κατάλληλων διδακτικών τεχνικών, η φωνή τους στην ομάδα εργασίας τους ενδυναμώθηκε, με αποτέλεσμα να επιλεγεί η πρόταση θεματικής ενότητας και των τεσσάρων νηπίων. Στο τέλος επέλεξαν ελεύθερα και σύμφωνα με τη δική τους βούληση τις θεματικές ενότητες.

Παράλληλα όμως κατά την παρέμβαση, προέκυψαν και συνθήκες που προβλημάτισαν την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, καθώς επηρέασαν την συμμετοχή των τεσσάρων νηπίων. Η ετοιμότητα της στην αρχή της κάθε φάσης της παρέμβασης κρίνεται ελλιπής, με αποτέλεσμα να καθορίζει την εμπλοκή του νηπίου που συμμετέχει σε αυτήν. Η εφαρμογή διαφοροποιημένων τεχνικών κατά περίπτωση ωφέλησε και μεγιστοποίησε την συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία. Παρόλα αυτά διαπιστώνεται ότι η εκπαιδευτικός ερευνήτρια δυσκολεύτηκε να αντιμετωπίσει στη Γ φάση την πρόκληση της ενεργητικής συμμετοχής της Αναστασίας (N2), ενώ στη Δ φάση περιορίστηκε σημαντικά η συμμετοχή του Αλέξη (N1) από την αδυναμία της εκπαιδευτικού ερευνήτριας να προκαλέσει με τις κατάλληλες τεχνικές το ενδιαφέρον του.

Κατά τον επανασχεδιασμό θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όλοι οι περιορισμοί αλλά και οι προκλήσεις που αντιμετώπισε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατά τη συνθήκη στην οποία βρισκόταν ανά φάση. Αναλυτικότερα, θα πρέπει να συνυπολογιστούν οι περιορισμοί που προκύπτουν από τον μεγάλο αριθμό της ομάδας, κυρίως στην ολομέλεια, καθώς και από την απουσία εφαρμογής κατάλληλων διδακτικών τεχνικών που ενδυναμώνουν τη φωνή των νηπίων και ενισχύουν τη συμμετοχή τους. Ως συμπέρασμα αναδεικνύεται ότι είναι απαραίτητο η εκπαιδευτικός ερευνήτρια να επανασχεδιάσει την επόμενη παρέμβαση με άξονα την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και την παιδαγωγική της διαφοροποίησης.

Δεύτερος κύκλος παρέμβασης

3.2.Σχεδιασμός και οργάνωση δομημένης δραστηριότητας

3.2.1 Σχεδιασμός παρέμβασης

Στόχοι

- Η συμμετοχή των τεσσάρων νηπίων με αναπηρία στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια της οργάνωσης δραστηριοτήτων στην ομάδα θεματικής ενότητας.
- Η ενδυνάμωση της φωνής των τεσσάρων νηπίων με αναπηρία.

Δραστηριότητα παρέμβασης

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια καλεί κάθε ομάδα θεματικής ενότητας σε συζήτηση, ώστε να αποφασίσουν και να οργανώσουν δραστηριότητες. Στα πλαίσια της συζήτησης παίρνει συνέντευξη από τα νήπια (βλ. παράρτημα 3^ο, ενότητα 3.3) με ερωτήσεις που σχετίζονται με τους εξής βασικούς άξονες μιας οργανωμένης δραστηριότητας:

- 1) Είδος δραστηριότητας- Διδακτικές μέθοδοι
- 2) Στόχος δραστηριότητας
- 3) Οργάνωση εκπαιδευτικού υλικού
- 4) Μέρος Υλοποίησης
- 5) Χρόνος υλοποίησης- Χρονική διάρκεια δραστηριότητας

Μέσα συλλογής δεδομένων

- Ηχογράφηση παρέμβασης.
- Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας , όπου καταγράφεται η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των τεσσάρων νηπίων.
- Ημερολόγιο κριτικής φίλης όπου καταγράφεται η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των τεσσάρων νηπίων καθώς και οι διδακτικές τεχνικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας.
- Πρωτόκολλο παρατήρησης των τεσσάρων νηπίων με προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης αναφορικά με τη συμμετοχή των τεσσάρων νηπίων και των διδακτικών τεχνικών της εκπαιδευτικού ερευνήτριας.

Κριτήρια αξιολόγησης

- Η λεκτική συμμετοχή των νηπίων στην ομάδα εργασίας τους (έκφραση γνώμης, αποριών, ιδεών, ερωτήσεων, διαφωνιών).

- Η μη λεκτική συμμετοχή των νηπίων στην ομάδα εργασίας τους (ενεργητική ακρόαση, παρακολούθηση δραστηριότητας).

3.2.2 Υλοποίηση κύκλου παρέμβασης

Ι) Περιγραφή υλοποίησης

Ο δεύτερος κύκλος παρέμβασης ξεκίνησε μια βδομάδα μετά το τέλος του πρώτου και πραγματοποιήθηκε σε διάστημα πέντε ημερών. Ακολουθήθηκε ο βασικός σχεδιασμός της παρέμβασης, υιοθετώντας την ίδια ερευνητική διαδικασία με τον πρώτο κύκλο παρέμβασης ως προς τον χρόνο και το μέρος υλοποίησης.

Πρώτο νήπιο που συμμετείχε στην παρέμβαση ήταν ο Περικλής (N4) μέλος της ομάδας «Πειράματα». Η συζήτηση είχε διάρκεια δεκατρία λεπτά. Τα παιδιά συναποφάσισαν τα πειράματα που θα κάνουν, ανέφεραν τα υλικά, όρισαν το μέρος διεξαγωγής και επέλεξαν την ώρα και τη διάρκεια διεξαγωγής των πειραμάτων. Ενθουσιασμένα από τη διαδικασία τα νήπια που συμμετείχαν και στην ομάδα θεματικής ενότητας «Δεινόσαυροι», αναμεσά τους και ο Περικλής (N4), ζήτησαν να πουν ιδέες για τους δεινόσαυρους. Η συνέντευξη όμως διακόπηκε μετά από έξι λεπτά καθώς τα παιδιά κουράστηκαν από τη διαδικασία και ο Περικλής (N4) ζήτησε να παίξει.

Την επόμενη μέρα η ομάδα θεματικής ενότητας «Δεινόσαυροι» σε συζήτηση δέκα λεπτών αποφάσισε για το είδος των δραστηριοτήτων. Η κούραση της ομάδας είχε ως αποτέλεσμα η εκπαιδευτικός ερευνήτρια να διακόψει τη διαδικασία, αποφασίζοντας την ολοκλήρωση της συνέντευξης σε ατομικό επίπεδο. Δύο μέρες μετά ο Περικλής (N4) επέλεξε μαζί με την εκπαιδευτικό ερευνήτρια το εποπτικό υλικό της δράσης του στον υπολογιστή ενώ αποφάσισε τον χρόνο και μέρος υλοποίησης της δραστηριότητας.

Η τρίτη ομάδα που σχεδίασε τις δραστηριότητες ήταν η ομάδα «Αγώνες τρεξίματος», στην οποία συμμετείχε ο Γιώργος (N3). Η παρέμβαση είχε διάρκεια επτά λεπτά και τα νήπια επέλεξαν ως είδος του αγώνα την σκυταλοδρομία, όρισαν τα υλικά κατασκευής των σκυταλών και αποφάσισαν τον χρόνο διεξαγωγής της σκυταλοδρομίας.

Την επόμενη μέρα η εκπαιδευτικός ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από την ομάδα θεματικής ενότητας «Καλοκαίρι», στην οποία συμμετείχαν ο Αλέξης (N1) και η Αναστασία (N2). Η ομάδα συναποφάσισε, μετά από συζήτηση δώδεκα λεπτών, να οργανώσει μια καλοκαιρινή γιορτή που θα εμπεριέχει την κατασκευή χάρτινων δημιουργιών, την παρασκευή χειροποίητου παγωτού και την κατανάλωση καρπουζιού

και παγωτού την ημέρα της γιορτής. Τέλος καθόρισαν την χρονική στιγμή και το μέρος διεξαγωγής των δραστηριοτήτων στη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος.

Τελευταία ομάδα που σχεδίασε τις δράσεις της ήταν η ομάδα «Μουσική» στην οποία, δε συμμετείχε κάποιο νήπιο της έρευνας. Η ομάδα «Μέσα Μεταφοράς» δεν εκδήλωσε ενδιαφέρον να οργανώσει πρόσθετες δραστηριότητες πέρα από εκείνες που είχαν ήδη υλοποιηθεί κατά τον πρώτο κύκλο παρέμβασης. Συνοψίζοντας, αποφασίστηκαν να υλοποιηθούν οι εξής δραστηριότητες:

Οργάνωση δραστηριοτήτων από ομάδες θεματικής ενότητας				
Ομάδες Θ.Ε.	Είδος δράσεις	Υλικά δράσεων	Τόπος	Χρόνος
Πειράματα	Πειράματα σε ομάδες (βαρύτητα, διαλυτότητα, μίξη υλικών)	Νερό, ξίδι, σόδα, αλουμινόχαρτο αβγό μπογιές, χρώματα ζαχαροπλαστικής	Τραπέζια εργασίας αυλή	2 ^η ώρα Επί 2 μέρες
Δεινόσαυροι	-Παρακολούθηση εποπτικού υλικού -Παιχνίδι ρόλων -Κατασκευή μάσκας -Κατασκευή παζλ -Κατασκευή παιχνιδιού	Βιβλία, υπολογιστής, προτζέκτορας Χαρτί, χαρτόνια Πιάτα, ψαλίδι, Κόλες, μπογιές	Γωνιά Συζήτησης Τραπέζια εργασίας	2 ^η ώρα
Αγώνες τρεξίματος	-Σκυταλοδρομία -Κατασκευή σκυταλών	Ξυλάκια, μπογιές κώνοι	Αυλή	Πριν το διάλειμμα 1 βδομάδα
Καλοκαίρι	-Γιορτή με παγωτά και καρπούζι -Παρασκευή παγωτού -Χάρτινη κατασκευή καρπουζιού	Συνταγή, Υλικά ζαχαροπλαστικής Χαρτόνια Κόλες Ψαλίδια Μαρκαδόρους Μολύβια Τέμπερες	Τραπέζια ομάδων εργασίας	4 ^η ώρα (γιορτή) 2 ^η ώρα (υπόλοιπες δράσεις)
Μουσική	-Πρόσκληση μουσικού στην τάξη -Τραγούδι με μουσικά όργανα -Μουσικά παιχνίδια	Μουσικά όργανα	Γωνιά Συζήτησης	2 ^η ώρα

Πίνακας 3.2.2α Η οργάνωση των δραστηριοτήτων από τις ομάδες θεματικής ενότητας

Τις επόμενες μέρες τα νήπια κατέγραψαν σε πίνακες αναφοράς τις προτάσεις τους για να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια πριν την υλοποίηση τους (βλ. παράρτημα 3^ο, ενότητα 4^η).

II) Παρουσίαση– Αξιολόγηση ευρημάτων δεύτερου κύκλου παρέμβασης

α) Η συμμετοχή των νηπίων στην οργάνωση δραστηριοτήτων

Η συμμετοχή των τεσσάρων νηπίων στη λήψη αποφάσεων κατά την οργάνωση δραστηριοτήτων θεωρείται ενεργητική, καθώς ενεπλάκησαν σε όλη την εκπαιδευτική

διαδικασία. Η φωνή του Αλέξη (N1) και του Περικλή (N4) ήταν κυρίαρχη μέσα στην ομάδα τους ενώ η φωνή της Αναστασίας (N2) και του Γιώργου (N3), ενδυναμώθηκε με αποτέλεσμα να κρίνεται πιο ισχυρή στην ερευνητική διαδικασία.

Λεκτική συμμετοχή νηπίων κατά την οργάνωση των δραστηριοτήτων στην ομάδα θεματικής ενότητας					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Εκφράζει ιδέες	✓	✓	✓	✓	4
Λέει τη γνώμη του	✓	✓	✓	✓	4
Επιχειρηματολογεί	✓	✓		✓	3
Εκφράζει τη διαφωνία του	✓		✓	✓	3
Κάνει ερωτήσεις στα νήπια της ομάδας του	✓		✓	✓	3
Δε συμμετέχει λεκτικά					0
Μη λεκτική συμμετοχή νηπίων κατά την οργάνωση των δραστηριοτήτων στην ομάδα θεματικής ενότητας					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Κοιτά τον ομιλητή	✓	✓	✓	✓	4
Σηκώνει χέρι	✓	✓	✓	✓	4
Παρακολουθεί όσο περιμένει τη σειρά του	✓	✓	✓	✓	4
Ασχολείται με κάτι άλλο					0

Πίνακας 3.2.2β Συμμετοχή νηπίων κατά την οργάνωση των δραστηριοτήτων στην ομάδα θεματικής ενότητας

Πιο αναλυτικά, μέσα από την ηχογράφηση των συνεντεύξεων διαπιστώνεται ότι τα τέσσερα νήπια εξέφρασαν τις ιδέες τους αναφορικά με το είδος των δραστηριοτήτων (αποσπάσματα 1-4), ενώ η ενεργητική συμμετοχή συνεχίστηκε και κατά την οργάνωση των υλικών, του τόπου και χρόνου διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, όπου τα νήπια συνεργατικά σχεδίασαν τις δραστηριότητες (απόσπασμα 5-7).

<u>Απόσπασμα 1- Αλέξης (N1) και Αναστασία (N2)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι άλλο θα κάνουμε στη γιορτή; Τι θα φάμε;</i> <i>Αλέξης: Παγωτά!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Μπράβο!</i> <i>Αναστασία: Και καρπούζια!</i>	<u>Απόσπασμα 2- Αναστασία (N2)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Θέλεις εσύ Αναστασία μου να μας πεις κάποια ιδέα για το καρπούζι;</i> <i>Αναστασία: Μπορούμε να φτιάξουμε... μπορούμε να φτιάξουμε... με το χαρτόνι ένα καρπούζι</i>
<u>Απόσπασμα 3-Γιώργος (N3)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Έχετε ιδέες λοιπόν;</i> <i>Γιώργος: Εγώ έχω ιδέα.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Για πες Γιώργο μου..</i> <i>Γιώργος: Να πάρουμε ξυλάκια, να τα βάψουμε σε μπλε και σε κόκκινο...Σήμερα και αύριο να τα κάνουμε...και...και...η κάθε ομάδα θα διαλέξει μπλε και κόκκινη και...</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τα ξυλάκια αυτά που χρησιμεύουν;</i> <i>Γιώργος: Να τα βάψουμε κόκκινο και μπλε..</i> <i>Πέτρος: Να κάνουμε σκυταλοδρομίες;</i> <i>Γιώργος: Ναι!</i>	

<i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ααα, άρα είναι οι σκυτάλες;</i> <i>Γιώργος: Ναι!</i>	
<u>Απόσπασμα 4-Περικλής (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Για πες, τι πείραμα είναι αυτό;</i> <i>Περικλής: Βάζεις ένα βραστό αυγό σε ζεστό νερό.. και το...και το....μόλις βάζεις το αυγό στο ζεστό, το αυγό το ζεστό μένει πάνω, δεν πηγαίνει κάτω και μόλις βάζεις κρύο, ενώ είναι μέσα ζεστό το αυγό πηγαίνει κάτω.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Θέλετε να το δοκιμάσουμε αυτό μες στην τάξη;</i> <i>Περικλής: Ναι!</i>	
<u>Απόσπασμα 5- Αλέξης (N1) και Αναστασία (N2)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Οι κατασκευές πότε να γίνουν Αναστασία; Θέλεις να γίνουν μεσημέρι; Να γίνουν πριν το διάλειμμα, μετά το διάλειμμα;</i> <i>Αναστασία : Μετά το διάλειμμα.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: ...Ωραία.. και που θα τις κάνουμε τις κατασκευές;</i> <i>Αναστασία: Στα τραπέζια.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τη γιορτή που θα την κάνουμε, έχετε σκεφτεί;</i> <i>Αλέξης: Στο τραπέζι!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ω....στα τραπέζια σε ομάδες ή να τα ενώσουμε όλα τα τραπέζια και ...</i> <i>Αλέξης: Να τα ενώσουμε...να τα ενώσουμε τα τραπέζια...</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι ωραία ιδέα, να κάνουμε ένα πολύ μεγάλο τραπέζι και να καθίσουμε όλοι γύρω;</i> <i>Αλέξης: Ναι!</i> <i>Αναστασία: Ναι!</i>	
<u>Απόσπασμα 6-Γιώργος (N3)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Πότε; Όχι μέρα, θέλω να μου πείτε να είναι πρωί; Να είναι το μεσημέρι που έχει ζέστη;</i> <i>Πέτρος: Το μεσημέρι!</i> <i>Γιώργος: Εγώ το μεσημέρι φεύγω!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Αα, για ακούστε τι λέει..φεύγει...Άρα πότε θα το κάνουμε;</i> <i>Γιώργος: Το πρωί! Όταν βγαίνουμε διάλειμμα!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Σωστά...μια φορά θα το παίζουμε;</i> <i>Γεράσιμος: Να το παίζουμε....έξι!</i> <i>Πέτρος: Όχι έξι, θα έχουμε γίνει πτώμα!</i> <i>Γιώργος: Δέκα!</i>	<u>Απόσπασμα 7-Περικλής (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Μια μέρα θα κάνουμε πειράματα;</i> <i>Μάριος: Δύο.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Να κάνουμε δυο μέρες;</i> <i>Περικλής: Τρεις, τρεις!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τρεις μέρες πειράματα; Μήπως εννοείτε τρία πειράματα;</i> <i>Περικλής: Τρία πειράματα την ημέρα!</i> <i>Εκπ/κός κριτική φίλη: Εννιά στο σύνολο!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Βρε, είναι πάρα πολλά!</i> <i>Εκπ/κός κριτική φίλη.: Το θες πολύ, ε;</i> <i>Περικλής: (κουνάει καταφατικά το κεφάλι και χαμογελάει)</i>

Συνοψίζοντας διαπιστώνεται ότι τα τέσσερα νήπια είχαν ενεργητικό ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια της οργάνωσης. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων ήταν δικό τους παραγωγικό έργο σε όλους τους τομείς, αναδεικνύοντας την ικανότητα τους να οργανώνουν τη μαθησιακή διαδικασία σε ένα ενταξιακό πλαίσιο μάθησης, ακολουθώντας σε κάποιους τομείς το ισχύον ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εμπλουτίζοντας το παράλληλα με καινοτόμες προτάσεις.

Συμμετοχή νηπίων στην οργάνωση δραστηριοτήτων των Θεματικών Ενοτήτων					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Εξέφρασε καινοτόμες προτάσεις	✓	✓	✓	✓	4
Αλληλεπιδράσε/συναποφάσισε με την ομάδα του	✓	✓	✓	✓	4
Συμμετείχε σε όλους τους τομείς της οργάνωσης (είδος, μέθοδοι, υλικά, τόπος, χρόνος)	✓	✓	✓	✓	4
Ανέλαβε πρωτοβουλία κατά την παρέμβαση	✓	✓	✓	✓	4
Αποφάσισε χωρίς τη βοήθεια της εκπαιδευτικού τις επιλογές του/της	✓	✓	✓	✓	4
Η συμμετοχή του διαμόρφωσε την οργάνωση των δραστηριοτήτων	✓	✓	✓	✓	4
Εξωτερίκευσε συναισθήματα ικανοποίησης για την συμμετοχή του		✓	✓	✓	3

Πίνακας 3.2.2γ Συμμετοχή των νηπίων στην οργάνωση δραστηριοτήτων των Θεματικών Ενοτήτων

Αξίζει να σημειωθεί, όπως αποτυπώνεται στα ημερολόγια των εκπαιδευτικών, ότι η συμμετοχή στην παρέμβαση δημιούργησε μια έντονη ικανοποίηση όλων των συμμετεχόντων που εκδηλώθηκε από τα τέσσερα νήπια είτε λεκτικά είτε με σωματική επαφή προς την εκπαιδευτικό ερευνήτρια. Χαρακτηριστικά σημειώνει η κριτική φίλη:

«Η Αναστασία (N2) λέει την ιδέα με το καρπούζι με πολύ μεγάλο χαμόγελο.[...] χαίρεται τόσο πολύ που κοκκινίζει. Στο τέλος αγκαλιάζει την κυρία από τη χαρά της.[...] Πρώτη ιδέα έχει ο Γιώργος. Φαίνεται να το έχει σκεπτεί από πριν, σαν να την έχει ετοιμάσει. Στο τέλος κάνει «Ζήτω» με τα χεριά ψηλά από την χαρά του[...] Θέλει να απαντήσει σε όλα, συνέχεια λέει πόσο ενδιαφέρον του φαίνεται. Η συζήτηση με την κυρία τον ενθουσιάζει» (βλ. παράρτημα 3^ο, ενότητα 2.1).

β) Η εξοικείωση των νηπίων με την ερευνητική διαδικασία: Συνδιαμορφώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στον δεύτερο κύκλο παρέμβασης τα νήπια εξοικειωμένα με το πλαίσιο της διαδικασίας αναφορικά με τον χρόνο, τόπο και τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης εκδήλωσαν έντονη προσμονή να συμμετάσχουν σε αυτή. Η συμμετοχή τους στον πρώτο κύκλο παρέμβασης, στην επιλογή του θέματος των δραστηριοτήτων, κινητοποίησε το ενδιαφέρον των νηπίων στο μέγιστο βαθμό, ώστε να συμμετάσχουν και στην οργάνωση των δραστηριοτήτων, καθώς, σύμφωνα με το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, *«Πηγαίνουν μόνα τους στην παρεούλα και κάθονται σε κύκλο, περιμένουν εμένα για να ξεκινήσουμε»*. Συνειδητοποιώντας στην παρούσα φάση ότι η συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία θα έχει ως αποτέλεσμα την έμπρακτη υλοποίηση των προτάσεών τους στο επόμενο στάδιο ο Περικλής (N4) εκφράζει την προσμονή του καθώς *«μέρες τώρα μου αναφέρει τα πειράματα και με ρωτάει πότε θα τα κάνουμε. Καταλαβαίνω ότι έχει ήδη σκεπτεί ιδέες και θέλει να τις πει»* και η Αναστασία (N2) *«με*

έχει ρωτήσει από την προηγούμενη μέρα πότε θα συζητήσουμε το θέμα της» (βλ. παράρτημα 3^ο, ενότητα 1.1).

Συμμετοχή των νηπίων στην ερευνητική διαδικασία					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Ανυπομονεί να συμμετάσχει στην ερευνητική διαδικασία	✓	✓	✓	✓	4
Γνωρίζει την ερευνητική διαδικασία	✓	✓	✓	✓	4
Ρωτάει πότε θα υλοποιηθεί η διαδικασία για τη δική του ομάδα		✓			1
Συμμετέχει πρόσθετα στην ερευνητική διαδικασία σε άλλο χρόνο από την ομάδα του				✓	1

Πίνακας 3.2.2δ Συμμετοχή των νηπίων στην ερευνητική διαδικασία

γ) Οι προτάσεις των νηπίων

Αναφορικά με το είδος των δραστηριοτήτων και τους στόχους που θέτουν τα νήπια, δύο βασικοί άξονες της οργάνωσης των δραστηριοτήτων, συμπεραίνεται ότι τα νήπια προτείνουν δραστηριότητες που τους προκαλούν ευχαρίστηση και συνδέονται με προσωπικές τους εμπειρίες. Παράλληλα, καταγράφονται προτάσεις που σχετίζονται με τις ικανότητες των νηπίων ενώ παρατηρείται ότι εισηγούνται δραστηριότητες με στόχους μαθησιακούς που σχετίζονται με προσφιλείς για τα παιδιά διαδικασίες μάθησης, όπως είναι ο υπολογιστής και τα πειράματα.

Οι προτάσεις των νηπίων αναφορικά με το είδος και τους στόχους των δραστηριοτήτων					
Το νήπιο υποδεικνύει δραστηριότητα η οποία:	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Του προκαλεί θετικά συναισθήματα (χαρά, αγάπη)	✓	✓	✓	✓	4
Συνδέεται με προσωπικά του βιώματα	✓	✓	✓	✓	4
Αναδεικνύει τις ικανότητες του			✓	✓	2
Συνδέεται με ευχάριστους τρόπους μάθησης		✓		✓	2

Πίνακας 3.2.2ε. Οι προτάσεις των νηπίων αναφορικά με το είδος και τους στόχους των δραστηριοτήτων

Η αιτιολογία των εισηγήσεων των νηπίων διαφαίνεται χαρακτηριστικά στα ακόλουθα αποσπάσματα των συνεντεύξεών τους:

<u>Αλέξης (N1)</u> Αλέξης: Ξέρω, να πάρουμε παγωτά, να τα κόψουμε και να τα φάμε όλα! ..έχω ένα δίπλα στον Π... (εννοεί περίπτερο) Εκπ/κός ερευνήτρια: Ναι, αλλά δεν έχουμε λεφτά να αγοράσουμε παγωτά! Αλέξης: Έχει ο μπαμπάς μου... Εκπ/κός ερευνήτρια: Μήπως μπορούμε να βρούμε παγωτό κεράσι να φτιάξουμε;	<u>Αναστασία (N2)</u> Εκπ/κός ερευνήτρια: Αναστασία γιατί σ' αρέσουν οι κατασκευές; Αναστασία: Γιατί μ αρέσει να κόβω Εκπ/κός ερευνήτρια: [...] Αληθινό λέει η Αναστασία. Αναστασία: Εγώ από παλιά τρώω! Από παλιά τρώω καρπούζι.
---	---

<i>Αλέξης: Εμένα δεν μου αρέσει..ή μπορούμε να φτιάξουμε με χωρίς κεράσι...όλες τις γεύσεις να τις βουτήξουμε στο μπουλ και να τις φτιάξουμε!</i>	<i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ναι; Και σ' αρέσει το καρπούζι; Αναστασία :(κουνάει καταφατικά το κεφάλι της).</i>
Γιώργος (N3) <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Εσένα Γιώργο μου γιατί σ' αρέσει η σκυταλοδρομία; Γιώργος: Γιατί τρέχουμε γρήγορα και κερδίζουμε! Γιώργος: Όταν την αδερφή μου την προκαλώ σε αγώνα τρεξίματος αυτή την περνάω!</i>	Περικλής (N4) <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Γιατί σ' αρέσουν τόσο πολύ τα πειράματα; Περικλής: Γιατί κά.....γιατί κάνουμε δημιουργικά πράγματα ...για να και να ανακαλύπτουμε νέα πράγματα. Εκπ/κός ερευνήτρια: Γιατί θέλεις να δούμε βίντεο στον υπολογιστή; Περικλής: Για να μάθουμε γνώσεις!</i>

δ) Οι διδακτικές τεχνικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας

Η ενεργητική συμμετοχή των τεσσάρων νηπίων με αναπηρία στην οργάνωση των δραστηριοτήτων σχετίζεται άμεσα με τις διδακτικές τεχνικές που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατά την παρέμβαση. Η συχνή λεκτική ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας είχε ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση της φωνής των νηπίων, ειδικότερα της Αναστασίας (N2) και του Γιώργου (N3), που συνυπήρχαν με νήπια με πολλή ισχυρή παρουσία στην ομάδα θεματικής ενότητας. Παράλληλα η ευελιξία που επέδειξε κατά την παρέμβαση ανάλογα με τις προκλήσεις που αντιμετώπισε σε συνδυασμό με τις διαφοροποιημένες πρακτικές της ενίσχυσαν την ενεργό εμπλοκή των νηπίων στην οργάνωση των δραστηριοτήτων.

Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός κατά την οργάνωση δραστηριοτήτων στην ομάδα θεματικής ενότητας					
Η εκπαιδευτικός	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Ενθαρρύνει τη λεκτική συμμετοχή του νηπίου	✓	✓	✓	✓	4
Επιβραβεύει το νήπιο για τη συμμετοχή του	✓	✓	✓	✓	4
Βοηθά τα νήπια να αλληλεπιδράσουν	✓	✓	✓	✓	4
Αξιοποιεί τις ιδέες του νηπίου	✓	✓	✓	✓	4
Ελαχιστοποιεί τον χρόνο αναμονής μέχρι τη συμμετοχή του νηπίου	✓	✓	✓	✓	4
Διαφοροποιεί τη διαδικασία επιλογής		✓		✓	2
Διαφοροποιεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων		✓		✓	2

Πίνακας 3.2.2στ Διδακτικές τεχνικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας κατά την οργάνωση δραστηριοτήτων στην ομάδα θεματικής ενότητας

Η συνεχής λεκτική ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας (απόσπασμα 1), ο ενθουσιασμός της για τις προτάσεις τους (απόσπασμα 2) και η αξιοποίηση των ιδεών

τους (αποσπάσματα 3-4), καταγράφονται χαρακτηριστικά στα ακόλουθα αποσπάσματα:

<u>Απόσπασμα 1- Γιώργος (N3)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: . Έχετε ιδέες λοιπόν;</i> <i>Γιώργος: Εγώ έχω ιδέα.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Για πες Γιώργο μου..</i> <i>Γιώργος: Να πάρουμε ξυλάκια, να τα βάψουμε σε μπλε και σε κόκκινο..</i>	<u>Απόσπασμα 2- Αναστασία (N2)</u> <i>Αναστασία: Μπορούμε να φτιάξουμε... με το χαρτόνι ένα καρπούζι.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τέλεια! Κατασκευή λοιπόν καρπούζι...τι ωραία ιδέα...!</i>
<u>Απόσπασμα 3</u> <u>Αλέξης (N1) Αναστασία (N2)</u> <i>Αλέξης: Πρώτα να φτιάξουμε παγωτό και μετά να βάλουμε τα υλικά.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία. Να πω κάτι όμως; Εγώ δε ξέρω να φτιάχνω παγωτά, πρέπει να βρούμε πρώτα μία...</i> <i>Αναστασία:Συνταγή!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Μπράβο, Αναστασία.</i> <i>Άρα να βρω μια συνταγή για παγωτά....</i>	<u>Απόσπασμα 4- Περικλής (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Α, να σου πω αυτό που μου έλεγες εχθές με το αβγό;</i> <i>Περικλής: Ναι το θυμάμαι, χρειάζεται..</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Για πες, τι πείραμα είναι αυτό;</i> <i>Περικλής: Βάζεις ένα βραστό αβγό σε ζεστό νερό..</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ααα, πω, πω ! τι επιστήμονες είστε εσείς....φοβεροί...!</i>

Οι διδακτικές τεχνικές που ενίσχυσαν την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν και στο ημερολόγιο της κριτικής φίλης.

Η ίδια σημειώνει μετά το τέλος της ομαδικής συνέντευξης του κάθε νηπίου:

«Δίνει την προσοχή της στον Αλέξη, τον βοηθά να εκφράσει τις ιδέες του με διευκρινιστικές ερωτήσεις[...] Αξιοποιεί την ιδέα της (Αναστασίας)για το καρπούζι, δείχνει ενθουσιασμό.[...] Η κυρία ενθαρρύνει τον Γιώργο , να πει την γνώμη του. Όταν απαντά μονολεκτικά, τον βοηθά με συμπληρωματικές ερωτήσεις . Έδινε περισσότερο τον λόγο στον Περικλή. Συνέχιζε τις ιδέες του στην προσπάθειά της να εξελίξει τον τρόπο που μπορούν να γίνουν τα πειράματα». (βλ. παράρτημα 3^ο , ενότητα 2.1)

ε) Η αλληλεπίδραση των νηπίων στην ομάδα θεματικής ενότητας

Σε όλες τις ομάδες υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων. Όπως αναφέρει εκπαιδευτικός ερευνήτρια στο ημερολόγιο της μετά την ομαδική συνέντευξη του Περικλή (N4) «Νιώθω ότι δε χρειάστηκε η δική μου καθοδήγηση στα παιδιά, μόνα τους τα συζήτησαν και τα αποφάσισαν» ενώ στην ομάδα του Γιώργου (N3) σημειώνει: «Κάποιες στιγμές ανταλλάσσουν ιδέες και γελάνε». Παρεμφερείς παρατηρήσεις καταγράφει και η κριτική φίλη καθώς ο Αλέξης (N1) «αλληλεπιδρά με τη Θάλεια και την Αναστασία» και ο Γιώργος (N3) «προσέχει την συζήτηση και συμπληρώνει τις ιδέες των άλλων παιδιών, στα θέματα της οργάνωσης» (βλ. παράρτημα 3^ο , ενότητα 1.1).

Αξίζει να τονιστεί ότι σημαντικός παράγοντας επίτευξης της αλληλεπίδρασης ήταν ο μικρός αριθμός της ομάδας θεματικής ενότητας. Η απόφαση της εκπαιδευτικού

ερευνήτριας από τον πρώτο κύκλο να διατηρήσει το όριο των πέντε παιδιών ανά ομάδα εξασφάλισε τις κατάλληλες συνθήκες ενεργητικής ακρόασης και συμμετοχής των νηπίων. Όπως παρατηρεί η εκπαιδευτικός ερευνήτρια στην περίπτωση του Αλέξη (N1) *«Η μικρή ομάδα των παιδιών, ο κύκλος και οι γρήγορες ερωτήσεις μου τον κινητοποιούν, συμμετέχει ενεργά σχεδόν σε όλη τη διάρκεια»*. (βλ. παράρτημα 3^ο, ενότητα 1.1)

Αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας ήταν να δημιουργείται κάθε φορά ένα κλίμα χαράς και οικειότητας στην ομάδα θεματική ενότητας παρόλο που τα νήπια δε βρίσκονταν με τους φίλους τους τη δεδομένη στιγμή. Η συμμετοχή τους σε ένα ενταξιακό πλαίσιο μάθησης παρείχε την δυνατότητα στα νήπια να έρθουν σε επαφή, να ανταλλάξουν ιδέες με άλλους συμμαθητές τους αναπτύσσοντας δεσμούς που δεν είχαν καλλιεργηθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή.

III) Οι προκλήσεις του δεύτερου κύκλου παρέμβασης- Στοχασμός

Η κύρια πρόκληση της παρέμβασης ήταν η κατάλληλη διαχείριση των δυσκολιών που προέκυψαν από τη δεύτερη συνεχόμενη συμμετοχή του Περικλή (N4), καθώς ο μεγάλος χρόνος παραμονής στην διαδικασία *«κούρασε τον Περικλή και τα υπόλοιπα παιδιά, που δυσκολεύονταν να πουν ιδέες»*. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια λόγω άγχους δυσκολεύτηκε να ανταποκριθεί κατάλληλα τη δεδομένη στιγμή, καθώς, όπως γράφει στο ημερολόγιο της *«Ούτε εγώ ήξερα ακριβώς σε ποιους τομείς να κινηθούμε, δεν είχα από πριν σκεφτεί μια εναλλακτική λύση»* (βλ. παράρτημα 3^ο, ενότητα 1.1) ενώ η κριτική φίλη προσθέτει: *«Η συζήτηση γίνεται κουραστική, τα παιδιά δεν ακούν το ένα το άλλο. Σωστά αποφασίζει να διακόψει την διαδικασία»* (βλ. παράρτημα 3^ο, ενότητα 2.1).

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας με τη διακοπή της διαδικασίας και τη συμπλήρωση της ατομικής συνέντευξης επιτέλεσε στην ενεργητική συμμετοχή του Περικλή (N4) καθώς *μου απαντά με χαρά [...] Επιλέγει το υλικό μόνος του, τον χρόνο και τον χώρο των δραστηριοτήτων»*. (βλ. παράρτημα 3^ο, ενότητα 1.1) ενώ η κριτική φίλη επισημαίνει: *«Θέλει να απαντήσει σε όλα, συνέχεια λέει πόσο ενδιαφέρον του φαίνεται. Η συζήτηση με την κυρία τον ενθουσιάζει»*. (βλ. παράρτημα 3^ο, ενότητα 2.1).

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, με στόχο την ισχυροποίηση της ενεργητικής συμμετοχής της Αναστασίας (N2) από τον επανασχεδιασμό της πρώτης παρέμβασης, έκρινε σωστό να διαφοροποιήσει τη διαδικασία των ερωτήσεων, ώστε να είναι δυνατό να εστιάσει στην ενδυνάμωση της φωνής της. Η δυναμική παρουσία του Αλέξη (N1) στην ομάδα αρχικά δυσκόλεψε την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, καθώς *«συχνά μονοπωλεί*

τη συζήτηση και την προσοχή μου». Στη συνέχεια κατάφερε να ανταποκριθεί στην πρόκληση της Αναστασίας (N2) καθώς: «Θυμάμαι τον στόχο μου στη μέση της συνέντευξης και εστιάζω στο θέμα της Αναστασίας Χρησιμοποιώ πιο κλειστές ερωτήσεις, προσπαθώ να απευθύνω και ονομαστικά στην ίδια ερωτήσεις, ώστε να κινητοποιηθεί». (βλ. παράρτημα 3^ο, ενότητα 1.1). Η κριτική φίλη για το ίδιο θέμα προσθέτει: «Εστιάζει στην Αναστασία. Κάνει εύστοχες ερωτήσεις, με σαφή διατύπωση, ώστε να την βοηθήσει να απαντήσει» (βλ. παράρτημα 3^ο, ενότητα 2.1).

3.2.3 Επανασχεδιασμός

Η ανάλυση των δεδομένων κατά την αξιολόγηση της παρέμβασης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι αρχικοί στόχοι του σχεδιασμού επιτελέστηκαν για τα τέσσερα νήπια με αναπηρία. Αρχικά η εξοικείωση των νηπίων με την ερευνητική διαδικασία, αποτέλεσμα της απόφασης της εκπαιδευτικού ερευνήτριας να διατηρήσει την ίδια μεθοδολογία και τα ίδια μεθοδολογικά εργαλεία με την πρώτη παρέμβαση, ωφέλησε την ενεργητική τους συμμετοχή, κυρίως της Αναστασίας (N2) και του Γιώργου (N3) που ισχυροποιήθηκε κατά την δεύτερη παρέμβαση.

Η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών κατά την παρέμβαση, όπως ο μικρός αριθμός της ομάδας, ο ρόλος της εκπαιδευτικού ερευνήτριας ως συνεντευκτή με στοχευμένη δομή ερωτήσεων, η διαφοροποίηση της διαδικασίας σε συνθήκες πρόκλησης απέφεραν το αποτέλεσμα της ελεύθερης επιλογής και οργάνωσης των δραστηριοτήτων από τα τέσσερα νήπια. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, εξοικειωμένη και η ίδια περισσότερο με την ερευνητική διαδικασία, ανταποκρίθηκε κατάλληλα στις προκλήσεις που παρουσιάστηκαν κατά την παρέμβαση, κυρίως στην περίπτωση του Περικλή (N4) και της Αναστασίας (N2).

Κατά τον επανασχεδιασμό θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όλες οι προτάσεις που έχουν γίνει κατά την οργάνωση από τα νήπια με στόχο την ακριβή υλοποίησή τους μέσα από τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Κύρια πρόκληση στον επόμενο κύκλο παρέμβασης αποτελεί όχι μόνο η ενεργητική συμμετοχή των νηπίων αλλά η ανάληψη ρόλου «συντονιστή» από κάθε νήπιο στην υπό υλοποίηση δραστηριότητά του στο πλαίσιο της αλληλοδιδασκαλίας μεταξύ των νηπίων, ώστε να ολοκληρωθεί με επιτυχία η εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία έχει συμμετάσχει μέχρι το σημείο αυτό ως συνδιαμορφωτής το κάθε νήπιο.

Τρίτος κύκλος παρέμβασης

3.3 Υλοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων

3.3.1 Σχεδιασμός παρέμβασης

Στόχοι

- ο Η ανάληψη ρόλου «συντονιστή» από τα νήπια στα πλαίσια της αλληλοδιδασκτικής κατά την υλοποίηση της οργανωμένης δραστηριότητας.
- ο Η ενεργητική συμμετοχή των νηπίων κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας
- ο Η ενεργητική συμμετοχή των νηπίων κατά την αξιολόγηση της δραστηριότητας

Δραστηριότητες παρέμβασης

Α φάση: Παρουσίαση οργανωμένων δραστηριοτήτων θεματικής ενότητας

Κάθε ομάδα θεματικής ενότητας παρουσιάζει στην ολομέλεια τον πίνακα αναφοράς που έχει κατασκευάσει με τις οργανωμένες δραστηριότητες που έχει αποφασίσει. Τα νήπια, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του «συντονιστή» εξηγούν στα υπόλοιπα μέλη της τάξης ποιες δραστηριότητες θα υλοποιηθούν, τα υλικά που χρειάζονται, τον χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής κάθε δραστηριότητας.

Β Φάση: Υλοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων θεματικής ενότητας

Με τη σειρά που έχει οριστεί από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, θα υλοποιούνται οι οργανωμένες δραστηριότητες που έχουν σχεδιάσει τα νήπια ως εξής:

1. Αγώνες Τρεξίματος (1 βδομάδα)
2. Πειράματα (2 μέρες)
3. Δεινόσαυροι (3 μέρες)
4. Μουσική (1 μέρα)
5. Καλοκαίρι (2 μέρες)

Γ φάση: Αξιολόγηση οργανωμένης δραστηριότητας

Με τη λήξη της οργανωμένης δραστηριότητας από κάθε νήπιο η εκπαιδευτικός ερευνήτρια θα το καλεί σε συνέντευξη με σκοπό την αξιολόγηση της συμμετοχής τους στην δραστηριότητα. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια θα προβεί σε συνέντευξη ημι-δομημένου τύπου με την κριτική φίλη με σκοπό την αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών της που ενίσχυσαν τη συμμετοχή των νηπίων αλλά και των προκλήσεων που περιόρισαν τη συμμετοχή τους (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 3.3).

Μέσα συλλογής δεδομένων

- Ηχογράφηση παρέμβασης.
- Ηχογράφηση συνεντεύξεων νηπίων και κριτικής φίλης.
- Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας, όπου καταγράφεται η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των τεσσάρων νηπίων.
- Ημερολόγιο κριτικής φίλης, όπου καταγράφεται η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των τεσσάρων νηπίων καθώς και οι διδακτικές τεχνικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας.
- Πρωτόκολλο παρατήρησης των τεσσάρων νηπίων με προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης, ξεχωριστό για κάθε νήπιο, αναφορικά με τη συμμετοχή του και των διδακτικών τεχνικών της εκπαιδευτικού ερευνήτριας.

Κριτήρια αξιολόγησης

- Η λεκτική συμμετοχή- έκφραση των νηπίων κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας που έχουν προτείνει και σχεδιάσει.
- Η μη λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας που έχουν προτείνει και σχεδιάσει.

3.3.2 Υλοποίηση κύκλου παρέμβασης

3.3.2 1 Α φάση: Παρουσίαση οργανωμένων δραστηριοτήτων θεματικής ενότητας

Ι) Περιγραφή παρέμβασης

Στην Α φάση τα νήπια της ομάδας, πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων, παρουσίαζαν στην ολομέλεια τον πίνακα αναφοράς που είχαν κατασκευάσει στην προηγούμενη παρέμβαση και ανέλυαν την δραστηριότητα που είχαν σχεδιάσει και οργανώσει.

Πιο αναλυτικά, στην εισαγωγική δραστηριότητα παρουσίασης των δράσεων της ομάδας «Αγώνες τρεξίματος» με βάση τον πίνακα αναφοράς ο Γιώργος (N3) παρουσίασε την δραστηριότητα της κατασκευής σκυτάλης περιγράφοντας τα βήματα της κατασκευής. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ενημέρωσαν την ολομέλεια για τον τρόπο διεξαγωγής της σκυταλοδρομίας.

Ο Περικλής (N4) στη δική του παρουσίαση περιέγραψε στην ολομέλεια τα δυο πειράματα που θα εκτελούσε στη συνέχεια. Η παρουσίαση ολοκληρώθηκε με την περιγραφή των πειραμάτων από τα άλλα δυο μέλη της ομάδας της θεματικής ενότητας.

Η Α φάση συνεχίστηκε με την παρουσίαση των οργανωμένων δραστηριοτήτων του Περικλή (N4) από την ομάδα «Δεινόσαυροι», ο οποίος ανέλυσε στην ομάδα τις τρεις ιδέες του: την παρακολούθηση του εποπτικού υλικού, την κατασκευή της μάσκας και τις οδηγίες του αυτοσχέδιου ομαδικού παιχνιδιού.

Από την τελευταία ομάδα θεματικής ενότητας «Καλοκαίρι», πρώτος παρουσίασε ο Αλέξης (N1), ο οποίος εξήγησε στην ολομέλεια την δραστηριότητα της παρασκευής του παγωτού περιγράφοντας τα υλικά της συνταγής ενώ η Αναστασία (N2) εξήγησε στην ολομέλεια τα στάδια κατασκευής του καρπουζιού.

II)Παρουσίαση- Αξιολόγηση ευρημάτων Α φάσης

α) Συμμετοχή των νηπίων στη δραστηριότητα παρουσίασης των οργανωμένων δραστηριοτήτων τους.

Αρχικά, τα τέσσερα νήπια εκδήλωσαν έντονα τη διάθεση τους να συμμετάσχουν στη δική τους παρουσίαση είτε σηκώνοντας το χέρι είτε με την χαρούμενη έκφραση του προσώπου τους. Ενθουμούμενα τη δραστηριότητα που είχαν σχεδιάσει στον δεύτερο κύκλο παρέμβασης, εξήγησαν τη διαδικασία απαντώντας στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Όλα τα νήπια εκτός από τον Γιώργο (N3) αλληλεπίδρασαν με την ολομέλεια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού ερευνήτριας διευκρινίζοντας τις απορίες της ομάδας. Στην περίπτωση του Γιώργου (N3) δεν προέκυψε απορία εκ μέρους των νηπίων ως προς τη διαδικασία. Τέλος στην παρουσίαση του Περικλή (N4) διαπιστώνεται ότι το νήπιο πήρε τον λόγο αυθόρμητα για να σχολιάσει την επιλογή του στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης με ένα νήπιο της ολομέλειας.

Συμμετοχή των νηπίων κατά την παρουσίαση της δικής τους οργανωμένης δραστηριότητας στην ολομέλεια					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Εκφράζει την ιδέα του	✓	✓	✓	✓	4
Εξηγεί τη διαδικασία	✓	✓	✓	✓	4
Απαντά στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού	✓	✓	✓	✓	4
Απαντά στις ερωτήσεις των παιδιών	✓	✓		✓	3
Σηκώνει χέρι για να συμμετάσχει		✓	✓	✓	3
Παίρνει τον λόγο με δική του πρωτοβουλία				✓	1
Δε συμμετέχει λεκτικά					0

Πίνακας 3.3.2.1α Συμμετοχή των νηπίων κατά την παρουσίαση της δική τους οργανωμένης δραστηριότητας στην ολομέλεια

Η συμμετοχή των νηπίων καταγράφεται χαρακτηριστικά στα ακόλουθα αποσπάσματα από την ηχογράφηση των παρουσιάσεων των δραστηριοτήτων:

<u>Συμμετοχή Αλέξη (N1)</u>	
Εκπ/κός ερευνήτρια: Έλα, Αλέξη να μας πεις τι ιδέα έχεις σκεπτεί για το καλοκαίρι.. Αλέξης : Θα φτιάξουμε μια γιορτή από παγωτά. Άλκης: Με χαρτί; Αλέξης :(κουνάει αρνητικά το κεφάλι του) Άλκης: Αληθινά; Αλέξης : Εεε...ναι...Θα τα φτιάξουμε με υλικά. Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Μπράβο!...[...]Θυμάσαι τι υλικά χρειαζόμαστε; Αλέξης : Γάλα, κι άλλο γάλα, μπισκότα... Και σιρόπι σοκολάτας!	
<u>Συμμετοχή Αναστασίας (N2)</u>	<u>Συμμετοχή Γιώργου (N3)</u>
Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι έχεις σκεπτεί για το καλοκαίρι να κάνουμε; Αναστασία: Έχω σκεπτεί να κάνουμε βεντάλιες καρπούζια. Μάριος: Νόμιζα ότι θα ήταν αληθινό καρπούζι... Εκπ/κος ερευνήτρια: Και είχε και μια δεύτερη ιδέα...πες μας και την δεύτερη ιδέα.. Αναστασία: Θα φάμε καρπούζι!	Εκπ/κός ερευνήτρια: Μπράβο, Γιώργο ! Πες το λοιπόν στα παιδιά... Γιώργος: Θα φτιάξουμε πρώτα τις σκυτάλες Εκπ/κός ερευνήτρια: Πως θα τις φτιάξουμε; Θυμάσαι τι μου είπες; Γιώργος: Θα...θα φτιάξουμε με ξυλάκιακαι ... με χρώμα μπλε και κόκκινο Εκπ/κός ερευνήτρια: Πολύ ωραία! Τι θα τα κάνουμε λοιπόν τα ξυλάκια; Γιώργος: Θα τα δίνουμε στον άλλον..
<u>Συμμετοχή Περικλή (N4)</u>	
<u>Απόσπασμα 1</u> Εκπ/κός ερευνήτρια:.. Το πρώτο, ποιος το είπε αυτό; Έλα Περικλή ... Περικλής: Να κάνουμε μάσκες Εκπ/κός ερευνήτρια Και τι άλλο είχες πει να δούμε; Περικλής: Βιβλία και βίντεο δεινοσαύρων <u>Απόσπασμα 2</u> Περικλής: Ε! Και ένα με πιπέρι έχουμε να κάνουμε...αυτό με το πιπέρι και με το σαπούνι το θυμάστε; Παιδιά: Ναι!!	<u>Απόσπασμα 3</u> Εκπ/κός ερευνήτρια: Ποιο είδος δεινοσαύρου είπαμε ότι θα κάνουμε; Ορέστης: Νομίζω ότι είναι σαν τρικεράτοπας. Περικλής: Ο τρικεράτοπας έχει δυο κέρατα πάνω από τα δυο του μάτια και ένα κέρατο στη μύτη. Αυτός δεν είναι τρικεράτοπας.

Αντίστοιχα, στα ημερολόγια των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται τόσο η ενεργητική συμμετοχή των νηπίων όσο και τα συναισθήματα ικανοποίησης και χαράς που βιώσαν τα νήπια μέσα από την διαδικασία. Χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός ερευνήτρια σημειώνει στο ημερολόγιό της: « Ο Αλέξης μιλάει αργά με χαρούμενη φωνή. Εξηγεί την δραστηριότητα της παρασκευής του παγωτού [...] Η Αναστασία λέει αμέσως την ιδέα της, με πιο δυνατή φωνή από ό,τι συνήθως. Το χαμόγελο δε φεύγει από το πρόσωπό της» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.1.4). Η κριτική φίλη σημειώνει στις παρατηρήσεις της ότι «ο Γιώργος σηκώνει χέρι και η κυρία του δίνει πρώτα τον λόγο. Κοιτάει όταν η κυρία δείχνει τον πίνακα και ξεκινά να μιλά» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.1.1).

β) Συμμετοχή των νηπίων στη δραστηριότητα παρουσίασης των οργανωμένων δραστηριοτήτων των συμμαθητών τους στην ομάδα θεματικής ενότητας τους.

Στην παρουσίαση των οργανωμένων δραστηριοτήτων των υπολοίπων μελών της ομάδας τους τα νήπια κλήθηκαν να συμμετάσχουν κυρίως ως ενεργητικοί ακροατές. Από τα πρωτόκολλα παρατήρησης διαπιστώνεται ότι η Αναστασία (N2) συμμετείχε στη δραστηριότητα ως ενεργητική ακροάτρια κοιτώντας και ακούοντας τα μέλη της ομάδας της ενώ ο Αλέξης (N1) και ο Περικλής (N4), παρόλο που έδειχναν να μην παρακολουθούν, καθώς η προσοχή τους ήταν στραμμένη αλλού, συμμετείχαν και λεκτικά στην παρουσίαση των συμμαθητών τους. Ο Γιώργος (N3) ήταν το μοναδικό νήπιο που δε συμμετείχε ούτε ενεργητικά ούτε παθητικά στην παρουσίαση των υπολοίπων νηπίων της ομάδας του.

Συμμετοχή των νηπίων κατά την παρουσίαση των δραστηριοτήτων στην ολομέλεια από την υπόλοιπη ομάδα θεματικής ενότητας					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Ακούει την παρουσίαση των υπόλοιπων μελών της ομάδας του	✓	✓		✓	3
Ασχολείται με κάτι άλλο	✓		✓	✓	3
Σχολιάζει	✓			✓	2
Έχει απορίες	✓				1
Κοιτά τον ομιλητή		✓			1
Σηκώνει χέρι				✓	1

Πίνακας 3.3.2.1β Συμμετοχή των νηπίων κατά την παρουσίαση των δραστηριοτήτων στην ολομέλεια από την υπόλοιπη ομάδα θεματικής ενότητας

Η λεκτική συμμετοχή του Αλέξη (N1) και του Περικλή (N4) καταγράφηκε στην ηχογράφηση της παρέμβασης όπως φαίνεται στα ακόλουθα αποσπάσματα:

<u>Συμμετοχή του Αλέξη (N1) στην παρουσίαση της Αναστασίας</u>	<u>Συμμετοχή Περικλή (N4) στην παρουσίαση του Λαζάρου</u>
Μάγδα: Τα καρπούζια είναι πράσινα; Αλέξης: Η φλούδα είναι το πράσινο. Εκπ/κός ερευνήτρια: Μπράβο! Και το κόκκινο ποιο είναι; Μάγδα: Η γεύση! Αλέξης: Το μαύρο τι είναι; Εκπ/κός ερευνήτρια: Για πες εσύ, τι είναι το μαύρο; Αλέξης: Το κουκούτσι και θα... και θα εε, να πω κάτι, αυτά τα φτύνουμε έτσι... Εκπ/κός ερευνήτρια: Πως θα γίνει με το κουκούτσι; Αλέξης: Θα βγάλουμε.... θα βγάλουμε... Να φάμε το κόκκινο...	Εκπ/κός ερευνήτρια: Λάζαρε θέλεις να πεις ποιο πείραμα έχεις σκεφτεί; Λάζαρος: Τα χρωματοπαγάκια. Χρειαζόμαστε παγάκια, χρώματα και ξίδι. Περικλής: Μπογιά χρειαζόμαστε! Εκπ/κός ερευνήτρια: Που θα το βάλουμε όμως; Και κάτι άλλο χρειαζόμαστε... Λάζαρος: Εμμμ... Εκπ/κός ερευνήτρια: Πάγο... Λάζαρος: Πάγο...θήκη! Περικλής: Παγοκύστη!

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διαπιστώνει την ενεργητική ακρόαση της Αναστασίας (N2) καταγράφοντας ότι «*όσο παρουσιάζει ο Αλέξης παρακολουθεί κοιτώντας τον*» ενώ η κριτική φίλη σημειώνει: «*Όσο λένε τα παιδιά τις ιδέες τους τα κοιτάει, τους ακούει, τους προσέχει, έχει μεγάλο χαμόγελο*» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.1.4.). Αντίθετα, η αποχή του Γιώργου (N3) από την παρουσίαση των συμμαθητών του διαπιστώνεται κυρίως στην περιγραφή της συμπεριφοράς του από την κριτική φίλη που σημειώνει: «*Όταν λένε τα άλλα παιδιά δεν τους προσέχει, κοιτάει το ταμπλό. Παίζει με την καρέκλα του, κουνιέται προς το τέλος της αφήγησης*» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.1.1.)

Αξίζει να αναφερθεί η εντύπωση που προκάλεσε στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια η συμμετοχή του Αλέξη (N1), καθώς «*παρόλο που φαίνεται να μην παρακολουθεί συμμετέχει στη συζήτηση και λέει την γνώμη του*» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.1.4.), ενώ η κριτική φίλη προσθέτει: «*Όσο μιλάνε τα άλλα κορίτσια στριφογυρνάει. Θυμάται όμως τον χρόνο που είχε πει να γίνει η γιορτή. Σηκώνεται πάνω, λέει την ιδέα του και ξανααπλώνει*» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.1.4.).

γ) Συνολική συμμετοχή νηπίων στη δραστηριότητα παρουσίασης των οργανωμένων δραστηριοτήτων των ομάδων Θεματικής Ενότητας

Συνοψίζοντας συμπεραίνεται ότι τα νήπια συμμετείχαν ενεργητικά στην παρουσίαση της δραστηριότητας που είχαν οργανώσει, εκδηλώνοντας θετικά συναισθήματα από τη συμμετοχή τους. Παρόλο το χρονικό διάστημα αρκετών ημερών που μεσολάβησε μεταξύ των δυο παρεμβάσεων, από την οργάνωση της δραστηριότητας ως την παρουσίαση της, το ενδιαφέρον τους διατηρήθηκε σε μεγάλο βαθμό, εκδηλώνοντας παράλληλα την προσμονή τους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιάσει. Με εξαίρεση την αποχή του Γιώργου (N3) το ενδιαφέρον της συμμετοχής παρέμεινε ισχυρό και για τις παρουσιάσεις των άλλων μελών της ομάδας τους.

Συμμετοχή νηπίων στη δραστηριότητα παρουσίασης των οργανωμένων δραστηριοτήτων των ομάδων Θεματικής Ενότητας					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Εκδήλωσε ενδιαφέρον για συμμετοχή στη δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓	4
Θυμόταν τις προτάσεις του από τον σχεδιασμό της δραστηριότητας του	✓	✓	✓	✓	4
Εξήγησε στην ολομέλεια την διαδικασία υλοποίησης της δραστηριότητας του	✓	✓	✓	✓	4
Εξωτερίκευσε συναισθήματα ικανοποίησης για την συμμετοχή του στην παρουσίαση	✓	✓	✓	✓	4

Αλληλεπίδρασε με την ολομέλεια κατά την παρουσίαση της δραστηριότητας του.	✓	✓		✓	3
Συμμετείχε ως ενεργητικός ακροατής στην παρουσίαση των υπολοίπων μελών της ομάδας του.	✓	✓		✓	3
Συμμετείχε λεκτικά στην παρουσίαση των υπολοίπων μελών της ομάδας του.	✓			✓	2
Δε συμμετείχε στην παρουσίαση των υπολοίπων μελών της ομάδας του			✓		1

Πίνακας 3.3.2.1γ Συμμετοχή νηπίων στη δραστηριότητα παρουσίασης των οργανωμένων δραστηριοτήτων των ομάδων Θεματικής Ενότητας

δ) Οι διδακτικές τεχνικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας

Η εμπειρία της εκπαιδευτικού ερευνήτριας μέχρι τη δεδομένη στιγμή από την πορεία της έρευνας και τον αναστοχαστικό της χαρακτήρα είχε ως αποτέλεσμα την εφαρμογή των κατάλληλων τεχνικών που ενίσχυσαν την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων. Πέρα από την λεκτική ενθάρρυνση και την επιβράβευση του νηπίου, η απόφαση της να εμπλέξει τα νήπια στη διαδικασία, δίνοντας τους τον κύριο ρόλο στην παρουσίαση, μεγιστοποίησε τη συμμετοχή τους στην δραστηριότητα. Η συμμετοχή της περιορίστηκε στον ρόλο του συντονιστή της διαδικασίας κατά την παρουσίαση από το νήπιο. Ειδικά στην περίπτωση του Περικλή (N4) η εκπαιδευτικός ερευνήτρια παρέμβαινε στη δραστηριότητα μόνο για θέματα ορισμού της σειράς παρουσίασης, ή του τρόπου ανάγνωσης του πίνακα αναφοράς.

Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός κατά την παρουσίαση των οργανωμένων δραστηριοτήτων					
Η εκπαιδευτικός	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Ενθαρρύνει τη λεκτική συμμετοχή του νηπίου	✓	✓	✓	✓	4
Εμπλέκει το νήπιο στη διαδικασία της παρουσίασης	✓	✓	✓	✓	4
Επιβραβεύει το νήπιο για τη συμμετοχή του	✓	✓	✓	✓	4
Δείχνει ενθουσιασμό για τη συμμετοχή του νηπίου	✓	✓	✓	✓	4
Διαφοροποιεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων	✓	✓	✓	✓	4
Ελαχιστοποιεί τον χρόνο αναμονής μέχρι τη συμμετοχή του νηπίου	✓	✓	✓	✓	4
Διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο στο νήπιο να υλοποιήσει την παρουσίαση του	✓	✓		✓	3
Διαφοροποιεί τη διαδικασία της παρουσίασης	✓	✓		✓	3
Βοηθά τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν	✓	✓		✓	3
Ενθαρρύνει τη συμμετοχή του νηπίου στην παρουσίαση των υπολοίπων μελών της ομάδας του	✓			✓	2
Ο ρόλος της περιορίζεται σε θέματα διαδικασίας της παρουσίασης				✓	1

Πίνακας 3.3.2.1γ Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός κατά την παρουσίαση των οργανωμένων δραστηριοτήτων

Οι τεχνικές υποστήριξης και ενθάρρυνσης της εκπαιδευτικού ερευνήτριας διαπιστώνονται και στο ημερολόγιο της κριτικής φίλης: «Ο τόνος της φωνής της είναι πολύ ενθαρρυντικός ως προς την Αναστασία, ενώ συχνά την προτρέπει να απαντήσει στις ερωτήσεις της ομάδας[...]*Η κυρία ενθαρρύνει τον Γιώργο να θυμηθεί τις δραστηριότητες [...]* Έδειχνε ενθουσιασμό με τις απαντήσεις τους και τα επιβράβευε[...]*Κάποιες ερωτήσεις ήταν μερικώς κατευθυνόμενες ώστε να είναι πιο εύκολη η απάντηση για τα παιδιά*». Στην παρουσίαση των πειραμάτων από τον Περικλή (N4) αναφέρει: «*Κυρίως παρεμβαίνει σε ζητήματα διαδικασίας όπως που να σταθεί το παιδί που παρουσιάζει ή που να κάτσει το παιδί που τελείωσε*» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.1.2).

ε) Η ανταπόκριση της ολομέλειας μέσα από την αλληλεπίδραση

Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώνεται ότι η ολομέλεια παρακολουθούσε με ενδιαφέρον τις παρουσιάσεις ενώ συχνά έκανε αυθόρμητες ερωτήσεις απευθείας στο νήπιο που είχε τον ρόλο του «παρουσιαστή». Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ενίσχυε την αλληλεπίδραση επαναλαμβάνοντας την ερώτηση, ώστε να απαντήσει το νήπιο που παρουσίαζε, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του «μεσολαβητή».

Αξίζει να τονιστεί ότι η ανταπόκριση της ολομέλειας στην παρουσίαση των δραστηριοτήτων ξεπέρασε τις προσδοκίες της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Σε μια δραστηριότητα συζήτησης όπου η εκπαιδευτικός ερευνήτρια συχνά στο παρελθόν αντιμετώπιζε δυσκολία στο να προκαλέσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή της ολομέλειας, τα νήπια κατόρθωσαν να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα κινητοποιώντας τους συμμαθητές τους οι οποίοι συμμετείχαν αυθόρμητα και ανταποκρίθηκαν με σχόλια ενθουσιασμού στο τέλος της παρουσίασης.

Συμμετοχή της ολομέλειας στην παρουσίαση των δραστηριοτήτων από τα νήπια					
Η ολομέλεια	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Έκανε ερωτήσεις στα νήπια που παρουσίαζε	✓	✓	✓	✓	4
Σχολίαζε τον λόγο του νηπίου που παρουσίαζε	✓	✓	✓	✓	4
Εκδήλωσε ενδιαφέρον για συμμετοχή στη δραστηριότητα που παρουσίαζε το νήπιο	✓	✓	✓	✓	4
Εξέφρασε ενθουσιασμό για τη δραστηριότητα που παρουσίασε	✓	✓	✓	✓	4

Πίνακας 3.3.2.1δ Συμμετοχή της ολομέλειας στην παρουσίαση των δραστηριοτήτων από τα νήπια

Η ανταπόκριση της ολομέλειας στην παρουσίαση διαφαίνεται χαρακτηριστικά στα ακόλουθα αποσπάσματα από τις ηχογραφήσεις των παρουσιάσεων:

Παρουσίαση Αλέξη (N1)	
Αλέξης : Και σιρόπι σοκολάτας! Παιδιά:(τα παιδιά χειροκροτούν ξανά) Γεράσιμος: Με παγωτομηχανή; Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Θα φέρουμε και ένα μίζερ... Μάριος: Εμένα δεν μου αρέσει η σοκολάτα...Μου αρέσει το σιρόπι φράουλας. Ορέστης: Κρέμα θα έχει; Εκπ/κός ερευνήτρια: Κρέμα θα είναι ... Ωραία, ωραία λοιπόν να χειροκροτήσουμε τον Αλέξη..... Μας αρέσει η ιδέα αυτή; Παιδιά: Ναι! Αλκης: Και μετά κυρία θα το φάμε; Εκπ/κός ερευνήτρια: Ρωτάει, άκου Αλέξη, ρωτάει. Μετά λέει θα το φάμε; Αλέξης : Θα το φτιάξουμε και θα το φάμε! Παιδιά: Κυρία, τι γεύση θα ναι; Αλέξης : Έκπληξη!	
Παρουσίαση Αναστασίας (N2)	Παρουσίαση Περικλή (N4)
Αναστασία: Θα φάμε καρπούζι! Εκπ/κός ερευνήτρια: Τη μέρα της γιορτής εκτός από παγωτό θα φάμε και.... Παιδιά: Καρπούζι! Εκπ/κός ερευνήτρια: Σας αρέσει αυτή η ιδέα; Παιδιά: Ναι! (Κάποιο παιδί χειροκροτεί αυθόρμητα). Εκπ/κός ερευνήτρια: Χειροκρότημα λοιπόν! Παιδιά: (τα παιδιά χειροκροτούν)	<u>Απόσπασμα 1</u> Εκπ/κός ερευνήτρια: Ήρθε λοιπόν η μέρα που θα μιλήσουμε για τα Παιδιά: Πειράματα! Μ'αρέσουν τα πειράματα! Αλέξης: Είναι τέλεια τα πειράματα!

Επιπρόσθετα, η κριτική φίλη, περιγράφοντας την ανταπόκριση της ολομέλειας στην παρουσίαση του Αλέξη (N1) καταγράφει στο ημερολόγιό της ότι τα νήπια «δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την παρασκευή του παγωτού» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.1.4.), ενώ η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ,αναφέρει μετά την παρουσίαση των πειραμάτων από τον Περικλή (N4): «Το ενδιαφέρον τους είναι ισχυρό, ρωτούν πότε θα ξεκινήσουν τα πειράματα. Αισθάνομαι ότι αν τα είχα προτείνει εγώ δεν θα ενθουσιάζονταν στον ίδιο βαθμό» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.1.2).

III) Οι προκλήσεις της Α φάσης- Στοχασμός

Κατά την παρουσίαση του Γιώργου (N3) η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διαπιστώνει ότι «τα καρεκλάκια είναι στο πλάι με αποτέλεσμα όταν παρουσιάζει κάποιο άλλο μέλος, να μην βλέπει ο Γιώργος τον πίνακα» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.1.1). Στην επόμενη ομάδα ξανά διαπιστώνει την αποχή του Περικλή (N4) καθώς «Το σημείο που κάθεται η ομάδα είναι πίσω και πλάγια, με αποτέλεσμα να μην παρακολουθεί την παρουσίαση του Μάριου, καθώς δεν έχει οπτική επαφή» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.1.2). Η

απουσία οπτικής επαφής σε συνδυασμό με την αποχή των δυο νηπίων από την παρουσίαση των άλλων μελών της ομάδας τους οδήγησε την εκπαιδευτικό ερευνήτρια στην απόφαση να διαφοροποιήσει τη διαδικασία με τον ορισμό νέας θέσης της ομάδας διασφαλίζοντας την οπτική επαφή με τον πίνακα αναφοράς της οργάνωσης των δραστηριοτήτων. Το αποτέλεσμα της διαφοροποίησης ήταν η συμμετοχή των άλλων τριών νηπίων στη δραστηριότητα, καθώς, όπως σημειώνει η κριτική φίλη στις επόμενες καταγραφές της : «Αυτή τη φορά η ομάδα κάθεται στο πλάι, ώστε να βλέπει τον πίνακα αναφοράς που έχει φτιάξει» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.1.3) προσθέτοντας για την τελευταία ομάδα: «Η οπτική επαφή με τον πίνακα αναφοράς διευκολύνει την συμμετοχή των παιδιών» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.1.4).

3.3.2.2 Β φάση: Υλοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων

Ι) Περιγραφή παρέμβασης

Η Β φάση ξεκίνησε με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων της ομάδας «Αγώνες τρεξίματος», στην οποία συμμετείχε ο Γιώργος (N3). Παράλληλα με τους αγώνες σκυταλοδρομίας υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες των ομάδων «Πειράματα» και «Δεινόσαυροι», μέλος των οποίων ήταν ο Περικλής (N4). Η φάση ολοκληρώθηκε με τις δράσεις της ομάδας θεματικής ενότητας «Καλοκαίρι», στην οποία συμμετείχαν ο Αλέξης (N1) και η Αναστασία (N2). Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνεται η σειρά υλοποίησης των δραστηριοτήτων ανά ομάδες θεματικής ενότητας, τα νήπια της έρευνας που συντόνιζαν δραστηριότητα και η χρονική διάρκεια των δράσεων.

Δραστηριότητες 3 ^{ου} κύκλου παρέμβασης			
Ομάδα Θ.Ε.	Νήπιο	Δραστηριότητα	Διάρκεια
Αγώνες τρεξίματος	Γιώργος (N3)	Κατασκευή σκυτάλης Σκυταλοδρομία (4 αγώνες)	5 ημέρες
Πειράματα	Περικλής (N4)	Δυο πειράματα	2 ημέρες
Δεινόσαυροι		Παρακολούθηση εποπτικού υλικού Κατασκευή μάσκας Ομαδικό παιχνίδι	3 ημέρες
Καλοκαίρι	Αναστασία (N2)	Κατασκευή καρπουζιού Διεξαγωγή γιορτής με κατανάλωση καρπουζιού	2 ημέρες
Καλοκαίρι	Αλέξης (N1)	Παρασκευή παγωτού Διεξαγωγή γιορτής με κατανάλωση παγωτού	2 ημέρες

Πίνακας 3.3.2.2α: Σειρά υλοποίησης δραστηριοτήτων 3^{ου} κύκλου παρέμβασης

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη δραστηριότητα, την κατασκευή των σκυταλών, ο Γιώργος (N3), αφού μοίρασε τα υλικά (ξυλάκια, μπογιές, πινέλα) στα τραπέζια, πήγε στη θέση του και έβαψε τα ξυλάκια. Με την ολοκλήρωση της ζωγραφικής, όσα παιδιά ήθελαν, ανάμεσά τους και ο Γιώργος (N3) ζωγράφισαν με τα εναπομείναντα χρώματα μια ελεύθερη ζωγραφιά. Ο Γιώργος (N3) σχεδίασε ένα φορτηγό. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια την επόμενη μέρα κόλλησε με το μηχάνημα της σιλικόνης τα ξυλάκια όπως υπέδειξε ο Γιώργος για να βγει το σχήμα της σκυτάλης (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 4^η).

Η διεξαγωγή της πρώτης σκυταλοδρομίας καθυστέρησε μια βδομάδα λόγω απουσίας μελών της ομάδας «Αγώνες τρεξίματος». Ο αγώνας γινόταν σε καθημερινή συχνότητα έξω στην αυλή πριν το διάλειμμα. Συνολικά διεξήχθησαν τέσσερις αγώνες σκυταλοδρομίας και όχι πέντε όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί, καθώς κανένα νήπιο δεν εκδήλωσε ενδιαφέρον την πέμπτη μέρα για την διεξαγωγή της σκυταλοδρομίας.

Δεύτερη ομάδα θεματικής ενότητας που υλοποίησε τις οργανωμένες της δραστηριότητες ήταν η ομάδα «Πειράματα», στην οποία συμμετείχε ο Περικλής (N4). Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε από τον Περικλή (N4) σε τόπο και χρόνο όπως είχε οργανωθεί κατά τον σχεδιασμό από το νήπιο. Πρώτα εκτέλεσε το πείραμα με το αβγό και στη συνέχεια το πείραμα με το πιπέρι. Την επόμενη μέρα υλοποιήθηκαν τα πειράματα των άλλων παιδιών την ομάδα θεματικής ενότητας «Πειράματα».

Η Β Φάση συνεχίστηκε με τις δράσεις της ομάδας «Δεινόσαυροι». Την πρώτη μέρα, στη παρακολούθηση του εποπτικού υλικού, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια στη γωνιά της Συζήτησης με τη χρήση εγκυκλοπαίδειας και στη συνέχεια μέσω προβολής στον προτζέκτορα κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, προέβη στη διεξαγωγή συζήτησης στην ολομέλεια αναφορικά με τα είδη των δεινοσαύρων και την εποχή που έζησαν.

Την επόμενη μέρα, υλοποιήθηκε η δραστηριότητα της κατασκευής της μάσκας του στεγόσαυρου. Ο Περικλής (N4) εξήγησε στην ολομέλεια τις οδηγίες της κατασκευής, μοίρασε τα υλικά και τα νήπια έβαψαν τη μάσκα. Η δραστηριότητα διεκόπη για το δεκατιανό φαγητό ώστε να παρεμβληθεί ο απαιτούμενος χρόνος για να στεγνώσει η δακτυλομπογιά, προϋπόθεση σημαντική για την επικόλληση μικρών χαρτονιών, χωρίς να χαλάσει η βαφή της μάσκας. Η κατασκευή ολοκληρώθηκε στις ελεύθερες δραστηριότητες που ακολούθησαν με τη τοποθέτηση χάρτινης λωρίδας στο πίσω μέρος για την στερέωση της μάσκας στο κεφάλι (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 4^η).

Την τρίτη μέρα υλοποιήθηκε το αυτοσχέδιο ομαδικό παιχνίδι. Αφού εξήγησε ο Περικλής (N4) τους κανόνες στη γωνιά της Συζήτησης, τα παιδιά, φορώντας την μάσκα του δεινοσαύρου, παρατάχθηκαν στη γραμμή εκκίνησης στην αυλή. Με τη σειρά, ρίχνοντας το ζάρι, πηδούσαν μπροστά αντίστοιχα άλματα με στόχο να φτάσουν πρώτοι στη γραμμή τερματισμού. Νικητής του παιχνιδιού ήταν ο Γιώργος (N3).

Από τη τελευταία ομάδα θεματικής ενότητας, το «Καλοκαίρι», πρώτα η Αναστασία (N2) εξήγησε στην ολομέλεια τα στάδια κατασκευής του καρπουζιού παρουσίασε τα υλικά και τα διένειμε στα τραπέζια. Στη συνέχεια τα παιδιά έβαψαν την κατασκευή Η Αναστασία (N2), στο επόμενο ελεύθερο παιχνίδι ζωγράφισε με τα εναπομείναντα χρώματα μια ελεύθερη ζωγραφιά (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 4^η).

Την επόμενη μέρα υλοποιήθηκε η οργανωμένη δραστηριότητα της παρασκευής του παγωτού. Οι εκπαιδευτικοί μαζί με τον Αλέξη (N1) διαμόρφωσαν κατάλληλα τον χώρο σε μια μεγάλη τραπεζαρία, ώστε να υπάρχει οπτική επαφή και άμεση πρόσβαση στην παρασκευή από όλα τα παιδιά. Ο Αλέξης (N1) αρχικά παρουσίασε τα υλικά της συνταγής. Στη συνέχεια, εκτέλεσε το στάδιο της ρίψης των υλικών της συνταγής στο μπολ μόνος του εκτός από το τελευταίο υλικό, του τριψίματος των μπισκότων, όπου βοήθησαν όλα τα παιδιά. Στο επόμενο βήμα της παρασκευής, στην ανάμιξη των υλικών με το εργαλείο του μίξερ, ενεπλάκη όλη η ομάδα με πρώτο τον Αλέξη (N1), ο οποίος στη συνέχεια όρισε την υπόλοιπη σειρά των νηπίων. Στο τέλος με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού ερευνήτριας ο Αλέξης (N1) έριξε το μίγμα στα τάπερ και συνοδεία της εκπαιδευτικού ερευνήτριας έβαλε το μίγμα στην κατάψυξη του ψυγείου του σχολείου.

Η Β φάση ολοκληρώθηκε με την υλοποίηση της γιορτής από την ομάδα «Καλοκαίρι». Η γιορτή πραγματοποιήθηκε ως προς τον χρόνο και τόπο διεξαγωγής σύμφωνα με τον σχεδιασμό των νηπίων. Αρχικά διαμορφώθηκε κατάλληλα ο χώρος της τάξης. Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών στήθηκε η μεγάλη τραπεζαρία και τα δυο νήπια όρισαν τις θέσεις των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη τις παρέες της ομάδας. Μετά το δεκατιανό φαγητό, η Αναστασία (N2) μοίρασε στα νήπια τις ατομικές φέτες καρπούζι, που είχε ήδη ετοιμάσει η εκπαιδευτικός ερευνήτρια. Αφού καταναλώθηκε όλο το καρπούζι, με συμπλήρωμα δεύτερης φέτας από κάποια νήπια, ο Αλέξης (N1) έφερε μαζί με την εκπαιδευτική ερευνήτρια από την κατάψυξη το παγωτό. Σε ένα βοηθητικό τραπέζι η εκπαιδευτικός ερευνήτρια μοίρασε σε κυπελάκια το παγωτό και τα νήπια της ομάδας «Καλοκαίρι», ανάμεσα τους ο Αλέξης (N1) και η Αναστασία (N2) το μοίρασαν στην

ομάδα. Στο τέλος όλοι γύρω από την μεγάλη τραπεζαρία έφαγαν το παγωτό σε κλίμα χαράς και ενθουσιασμού.

II) Παρουσίαση- Αξιολόγηση ευρημάτων Β φάσης

Οι δέκα δραστηριότητες υλοποιήθηκαν με κύριο πρωταγωνιστή στη διαδικασία κάθε φορά το νήπιο που είχε προτείνει και οργανώσει την εκάστοτε δραστηριότητα. Τα τέσσερα νήπια ανέλαβαν με δική τους πρωτοβουλία τον ρόλο του «συντονιστή» κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας. Στο πλαίσιο της αλληλοδιδασκαλίας η συμμετοχή τους διαμόρφωσε την εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνοντας ένα ενταξιακό σχολικό περιβάλλον, που παρείχε την δυνατότητα συμμετοχής όλης της ομάδας.

α) Συμμετοχή του Αλέξη (N1) και της Αναστασίας (N2) στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων της ομάδας «Καλοκαίρι»

Από τα πρωτόκολλα παρατήρησης και τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται η καθολική και ενεργητική συμμετοχή του Αλέξη (N1) και της Αναστασίας (N2) στις δυο δραστηριότητες που είχε οργανώσει κάθε νήπιο. Αρχικά ο Αλέξης (N1) εξέφρασε τη διάθεση του για την υλοποίηση της δραστηριότητας πριν της έναρξη της παρασκευής του παγωτού. Στη συνέχεια εξήγησε τη διαδικασία, συμμετείχε σε όλα τα στάδια της παρασκευής, αρνούμενος πολλές φορές τη βοήθεια της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στη χρήση των υλικών κατά την εκτέλεση της συνταγής.

Συμμετοχή Αλέξη (N1) κατά την παρασκευή παγωτού	
Το νήπιο	N1
Εκφράζει το κίνητρό του για συμμετοχή στη δραστηριότητα	✓
Εξηγεί τις οδηγίες στα παιδιά	✓
Παρουσιάζει τα υλικά της παρασκευής παγωτού (συνταγή)	✓
Εκδηλώνει ενδιαφέρον για συμμετοχή στην εκτέλεση της συνταγής	✓
Συμμετέχει στα στάδια παρασκευής του παγωτού	✓
Παρακολουθεί την παρασκευή του παγωτού από την ομάδα	✓
Σχολιάζει κατά την εκτέλεση της συνταγής	✓
Προσφέρει τη βοήθειά του σε συμμαθητές του	✓
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες κατά τη διαδικασία	✓

Πίνακας 3.3.2.2β Συμμετοχή του Αλέξη (N1) κατά την παρασκευή παγωτού

Ο ενεργός ρόλος του Αλέξη (N1) διαπιστώνεται χαρακτηριστικά από την ηχογράφιση της παρέμβασης στα ακόλουθα αποσπάσματα:

Απόσπασμα 1

Εκπ/κός ερευνήτρια: Αλέξη τι θα φτιάξουμε;

Αλέξης: Παγωτό.

Εκπ/κός ερευνήτρια: Μπράβο παιδί μου.

Αλέξης: Πρώτα χρειαζόμαστε αυτό το γάλα. Θα το βάλουμε μέσα στο μπολ.

Εκπ/κός ερευνήτρια: Ακριβώς! Μετά;

Αλέξης: Μετά θα βάλουμε το άαααλλο γάλα! (το ζαχαρούχο)

Εκπ/κός ερευνήτρια: Σωστά.

Αλέξης: Μετά τι θα βάλουμε;

Εκπ/κός ερευνήτρια: Μετά ποιο είπαμε θα βάλουμε;

Αλέξης: Θα βάλουμε ...αυτό (δείχνει το κουτί της κρέμας σαντιγί)

Εκπ/κός ερευνήτρια: Αυτό το κουτάκι που μέσα έχει παιδιά σα....;

Παιδιά: Σαντιγί!

Αλέξης: Μιαμ, μιαμ!

Εκπ/κός ερευνήτρια: Σωστά, σαντιγί και στο τέλος τι θα ρίξουμε;

Αλέξης: Μπισκότα! Θα τα τρίψουμε και θα τα βάλουμε μέσα στο μπολ.

Απόσπασμα 2

Παιδιά: Να το ανοίξω εγώ;

Αλέξης: Όχι...!

Εκπ/κός ερευνήτρια: Βλέπεις ότι θέλουν και άλλα παιδάκια να βοηθήσουν.. Να το δώσω σε ένα άλλο παιδάκι;

Αλέξης: Βοήθησε...εσύ...θα το ανοίξει...εγώ θα λέω ποιος θα το ανοίξει. Ο Μάριος... Ανοίξέ το, μετά...μετά Μάριε θα μου το δώσεις να το βάλω μέσα.

Το ενδιαφέρον του Αλέξη (N1) περιγράφεται και στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας η οποία αναφέρει: «Πάει μόνος του στην κουζίνα να φέρει τα υλικά...Στη διαδρομή λέει «Εγώ θα βάλω όλα τα υλικά» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.4^γ) ενώ η κριτική φίλη καταγράφει: «Εξηγεί στους συμμαθητές του τις οδηγίες και τον τρόπο παρασκευής. Παίρνει πρωτοβουλία στο να ανοίξει τα υλικά, προσπαθεί μόνος του [...] Είναι ενθουσιασμένος, κρατάει μαζί με την κυρία το μίξερ, κοιτάζει το μίγμα που ανακατεύεται και γελάει» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.4^γ).

Την επόμενη μέρα, κατά τη διεξαγωγή της γιορτής, η Αναστασία (N2) και ο Αλέξης (N1) κατείχαν τον κεντρικό ρόλο στην δραστηριότητα. Από το πρωί εκδήλωσαν τη χαρά τους για την υλοποίηση της γιορτής, προετοίμασαν το χώρο ενώνοντας τα τραπέζια και ορίζοντας τις θέσεις των παιδιών, μοίρασαν το φαγητό στα παιδιά, προσέφεραν τη βοήθειά τους αλληλεπιδρώντας με την ομάδα.

Συμμετοχή Αλέξη (N1) και Αναστασίας (N2) κατά την υλοποίηση της γιορτής με θέμα το «Καλοκαίρι»			
Το νήπιο	N1 (παγωτό)	N2 (καρπούζι)	Σύνολο
Εκφράζει το κίνητρό του για συμμετοχή στη δραστηριότητα	✓	✓	2
Αναλαμβάνει πρωτοβουλία κατά τη δραστηριότητα	✓	✓	2
Εξηγεί τις οδηγίες στους συμμαθητές του/της	✓	✓	2

Συμμετέχει στη προετοιμασία του χώρου της γιορτής	✓	✓	2
Προσφέρει τη βοήθειά του σε συμμαθητές του	✓	✓	2
Μοιράζει το παγωτό στους συμμαθητές του	✓	✓	2
Συνομιλεί με τους συμμαθητές του κατά τη γιορτή	✓	✓	2
Παρακολουθεί τους συμμαθητές του κατά τη γιορτή		✓	1
Μοιράζει το καρπούζι στους συμμαθητές του	-	✓	1

Πίνακας 3.3.2.2γ Συμμετοχή Αλέξη (N1) και Αναστασίας (N2) κατά την υλοποίηση της γιορτής με θέμα το «Καλοκαίρι»

Η ενεργητική συμμετοχή των δυο νηπίων καταγράφεται στα ακόλουθα αποσπάσματα από την ηχογράφιση της παρέμβασης:

<u>Συμμετοχή Αλέξη (N1)</u>	<u>Συμμετοχή Αναστασίας (N2)</u>
Εκπ/κός ερευνήτρια: Αλέξη πες μας πως θα βγάλουμε το παγωτό από το τάπερ. Αλέξης: Μπορούμε να το κόψουμε. Εκπ/κός ερευνήτρια: Με τι; Αλέξης: Με ένα μαχαίρι. Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία. Και με τι θα το βάλουμε μετά; Αλέξης: ...Να έχουμε.....να το βάλουμε να το φάμε. Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι να έχω; Αλέξης: Ξύλο....Το χωνάκι Εκπ/κός ερευνήτρια: Αααα, θέλεις να το βάλουμε σε ξυλάκια; Αλέξης: Ναι! Εκπ/κός ερευνήτρια: Που αλλού μπορεί να βάλουμε το παγωτό, Αλέξη; Αλέξης: Δε ξέρω....και σε κυπελάκι	Εκπ/κός ερευνήτρια: Κάποιο παιδάκι ζήτησε συμπλήρωμαΠόσα είναι Αναστασία μου μέσα; (στο τάπερ) Αναστασία: ... Τέσσερα, πέντε, έξι Εκπ/κός ερευνήτρια: Είναι μόνο έξι παιδιά μου, είστε παραπάνω.. Αναστασία: Τι να κάνουμε τώρα; Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι να κάνουμε; Δε ξέρω... Αναστασία: Να τα κόψουμε; Εκπ/κός ερευνήτρια: Να τα κόψουμε λέει στη μέση; Παιδιά: Ναι! Κι εγώ θέλω.....κι εγώ....! Αναστασία: Είχα καλή ιδέα φαίνεται! (γελώντας)

Η συμμετοχή των νηπίων περιγράφεται εκτενέστερα και πιο κατάλληλα στα ημερολόγια των δύο εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την Αναστασία (N2), η κριτική φίλη σημειώνει: «Από την αρχή της μέρας είναι πολύ χαρούμενη. Όταν ήρθε η ώρα και η κυρία της είπε να μοιράσει, χοροπηδούσε» ενώ περιγράφει και την ανάληψη πρωτοβουλιών από το νήπιο: «Όταν τελειώνει το ένα μπουλ, παίρνει το άλλο από το γραφείο μόνη της... Συμμαζεύει τις φλούδες των καρπουζιών που άφησαν τα παιδιά Σε όλη την διάρκεια χαμογελάει, κάποιες στιγμές γελάει.» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.4^β). Αντίστοιχα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια σημειώνει χαρακτηριστικά : «Μόλις ανοίγω το τάπερ η Αναστασία το παίρνει και το βάζει στην αγκαλιά της. Με ξαφνιάζει....Με το ένα χέρι κρατά το μπουλ και με το άλλο δίνει προσεκτικά σε κάθε παιδί το καρπούζι....Όλα τα κάνει μόνη της» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.4^β).

Παράλληλα η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διαπιστώνει την ανυπομονησία του Αλέξη (N1) για την υλοποίηση της γιορτής, καθώς: «μπαίνοντας στην τάξη με ρωτά: «Πότε θα φάμε το παγωτό;».. Μου λέει να το φέρουμε από την κατάψυξη... του δείχνω το μίγμα... Βάζει το χέρι του στο τάπερ και μου λέει με ενθουσιασμό «Έγινε παγωτό!». Γελάει δυνατά» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.4^δ). Αντίστοιχα, η κριτική φίλη καταγράφει τη διάθεση του να συμμετάσχει στη διαδικασία της διανομής των μερίδων παγωτού: «Ο Αλέξης πηγαινοέρχεται με τα κυπελάκια πολύ χαρούμενος... Τα παιδιά που δεν έχουν παγωτό σηκώνουν χέρι και ο Αλέξης τους πηγαίνει ένα κύπελο» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.4^δ). Η απόλαυση που αισθάνεται περιγράφεται στον τρόπο κατανάλωσης του παγωτού από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια: «Ο Αλέξης δε παίρνει τα μάτια του από το παγωτό. Τρώει αργά, προσεκτικά, είναι αφοσιωμένος στο παγωτό του. Λίγο πριν τελειώσει συζητά με τους διπλανούς του, γελάει.» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.4^δ).

β) Συμμετοχή των νηπίων στις οργανωμένες δραστηριότητες των κατασκευών

Η Αναστασία (N2), ο Γιώργος (N3) και ο Περικλής (N4) αρχικά εκδήλωσαν τη διάθεση τους για συμμετοχή, στη συνέχεια ανέλαβαν τον ρόλο του «συντονιστή» στα πλαίσια της προετοιμασίας του χώρου μοιράζοντας τα υλικά. Ανέλυσαν τα στάδια της κατασκευής ενώ εκτέλεσαν με συγκέντρωση και ηρεμία την κατασκευή ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα με γρήγορο ρυθμό.

Συμμετοχή νηπίων κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων κατασκευής				
Το νήπιο	N2 (καρπούζι)	N3 (σκυτάλη)	N4 (μάσκα)	Σύνολο
Εκφράζει το κίνητρό του για συμμετοχή στη δραστηριότητα	✓	✓	✓	3
Αναλαμβάνει πρωτοβουλία κατά τη δραστηριότητα	✓	✓	✓	3
Εξηγεί τις οδηγίες στα παιδιά	✓	✓	✓	3
Μοιράζει τα υλικά στα παιδιά	✓	✓	✓	3
Προσφέρει τη βοήθειά του σε συμμαθητές του	✓	✓	✓	3
Εκτελεί την κατασκευή	✓	✓	✓	3
Απαντά στις ερωτήσεις της ομάδας	✓		✓	2
Ολοκληρώνει την κατασκευή χωρίς βοήθεια	✓	✓		2
Χρειάζεται βοήθεια από την εκπαιδευτικό κατά την κατασκευή			✓	1
Χρειάζεται βοήθεια από συμμαθητή του				0

Πίνακας 3.3.2.2δ Συμμετοχή νηπίων κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων κατασκευής

Η λεκτική συμμετοχή των τριών νηπίων στην ανάλυση των βημάτων της κατασκευής, τον ορισμό των υλικών αλλά και η ανάληψη πρωτοβουλιών στο πλαίσιο της αλληλεπίδραση τους με την ολομέλεια διαφαίνεται χαρακτηριστικά στα ακόλουθα αποσπάσματα της ηχογράφησης:

<u>Συμμετοχή Αναστασίας (N2)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Αναστασία, με τι θα κάνουμε την κατασκευή;</i> <i>Αναστασία: Εμ...με τα πινέλα.</i> <i>Μάγδα: Τις τελίτσες θα της κάνουμε με το δάχτυλο;</i> <i>Αναστασία: Εμ.....</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Θα βάψουμε με πινέλο σίγουρα τη φλούδα;</i> <i>Αναστασία: Ναι.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία. Τα κουκούτσια με τι θα το κάνουμε;</i> <i>Αναστασία: Με πινέλο.</i> <i>Μάριος: Σαν μια σταγόνα θα το κάνουμε;</i> <i>Ή σαν μια τελίτσα;</i> <i>Αναστασία: Τελίτσες.</i>	<u>Συμμετοχή Περικλή (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Περικλή τι μας είπες θα κάνουμε πρώτα;</i> <i>Περικλής: Αυτό! (δείχνει το περίγραμμα)</i> <i>Με σκούρο πράσινο! Έχω αφήσει ένα ποτηράκι σε κάθε τραπέζι</i> <i>Άλκης: Όμως δεν πρέπει πρώτα...πριν χρωματίσουμε... να κόψουμε τα μάτια;</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: ...Να σας πω παιδιά.. τα μάτια να τα κόψουμε αύριο , μόλις στεγνώσει, εντάξει;</i> <i>Περικλής: Γιατί....γιατί να μην κόψουμε πρώτα τα μάτια;</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Θες να κόψουμε πρώτα τα μάτια;</i> <i>Περικλής: Ναι</i>
<u>Συμμετοχή Γιώργου (N3)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Γιώργο μου, που θα βάψουμε είπες;</i> <i>Γιώργος: Στις ομάδες.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Στις ομάδες. Στα τραπέζια μας;</i> <i>Γιώργος: Ναι...</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Εεε, θα βάψουμε πόσα ξυλάκια; Δύο ή τρία λες;</i> <i>Γιώργος: Εεε, τρία.</i>	

Αναλυτικές είναι οι καταγραφές των δυο εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της κατασκευής. Αρχικά στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας διαπιστώνεται το κίνητρο των νηπίων για την υλοποίηση της κατασκευής που είχαν σχεδιάσει, καθώς «στο ελεύθερο η Αναστασία φαινόταν ανυπόμονη να το κάνει ...σταύρωνε τα χέρια της και χοροπηδούσε» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.4^α) ενώ ο Περικλής (N4) «με ρωτάει «Τι θα κάνουμε με τα πιάτα;». Χαμογελάω και μόνος του απαντά «Μάσκα! Τη μάσκα που σχεδίασα!» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^β). Ο έντονος ενθουσιασμός των νηπίων κατά την προετοιμασία της κατασκευής οδήγησε στην ανάληψη πρωτοβουλιών, όπως παρατηρεί η κριτική φίλη: «Στην όλη δραστηριότητα η Αναστασία πιο πολύ νομίζω χάρηκε το να μοιράζει τα υλικά και να βοηθάει τα παιδιά. Κάποιες στιγμές χοροπηδούσε από την χαρά της[...]. Ο Γιώργος είναι πολύ πρόθυμος...Ερχόταν και έπαιρνε μόνος του τα ξυλάκια από το γραφείο και μέτραγε τρία για κάθε θέση» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.4^α & 2.2.1). Στην περίπτωση του Περικλή (N4) η

εκπαιδευτικός ερευνήτρια προσθέτει: *«Μοιράζει με χαρά τις μάσκες στα παιδιά, χαμογελάει όταν πηγαίνει τα υλικά στα τραπέζια. Επιστρέφει στην παρεούλα και αγκαλιάζει τη Μαντώ που κάθεται δίπλα»* (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^β).

Επιπρόσθετα, ο ήρεμος τρόπος με χαρακτηριστικά πλήρους αφοσίωσης εκτέλεσης της κατασκευής καθώς και η γρήγορη ολοκλήρωση της ενισχύουν το συμπέρασμα της ισχυρής ενεργητικής συμμετοχής των νηπίων. Η κριτική φίλη χαρακτηριστικά αναφέρει στην δραστηριότητα του Γιώργου (N3): *«Την ώρα της κατασκευής σκύβει μπροστά και βάφει με πολλή προσοχή, Γυρνάει πολύ προσεκτικά το ξυλάκι και το βάφει με απαλές κινήσεις και από τις δυο πλευρές»* (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.1). Στην περίπτωση του Περικλή (N4) που χρειάστηκε βοήθεια, η δυσκολία που αντιμετώπισε δεν τον επηρέασε, όπως διαπιστώνει η εκπαιδευτικός ερευνήτρια: *«Είναι πολύ συγκεντρωμένος, βάφει με αργές κινήσεις. Μόλις τελειώνει το ανακοινώνει με ενθουσιασμό»* (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^β).

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια περιγράφει την εκδήλωση έντονης ικανοποίησης των νηπίων μετά το τέλος της κατασκευής από τη συμμετοχή τους: *«Η Αναστασία ήταν πάρα πολύ χαρούμενη, ήρθε κα με αγκάλιασε τρεις φορές [...] Ο Γιώργος με κοιτάει στα μάτια με χαμόγελο, με ρωτά πότε θα τα κολλήσουμε για να κάνουμε την σκυταλοδρομία»* (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.4^α & 1.2.1). Η κριτική φίλη αναφέρει: *«Ο Περικλής ήταν πολύ χαρούμενος, στο τέλος φόρεσε την μάσκα του, πήγε στην παρεούλα που κάθονταν τα παιδιά και μιμήθηκε τον δεινόσαυρο»* (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.3^β).

γ) Συμμετοχή του Γιώργου (N3) στη δραστηριότητα της σκυταλοδρομίας

Σύμφωνα με το πρωτόκολλο παρατήρησης και τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών στους δυο πρώτους αγώνες εξέφρασε το κίνητρο του για συμμετοχή καθώς *«ο Γιώργος σηκώνει ψηλά τα χέρια όταν ακούει ότι θα κάνουμε την (δεύτερη) σκυταλοδρομία»* (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.1). Κάθε φορά συμμετείχε με δική του πρωτοβουλία ακόμα και την τέταρτη φορά που *«στην αρχή είπε ότι δεν ήθελε ...μόλις σχηματίστηκαν οι δυο ομάδες και είδε τα παιδάκια ήρθε, χοροπηδούσε μάλιστα, ήταν πολύ χαρούμενος»*. Κατά τη διάρκεια του αγώνα, *«είναι πολύ συγκεντρωμένος, τρέχει πολύ γρήγορα επιστρέφει και εστιάζει να δώσει σωστά την σκυτάλη στο επόμενο παιδί»*. Εξίσου ενεργητική ήταν η συμμετοχή του ως συναθλητής, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του εμψυχωτή της ομάδας καθώς: *«Φωνάζει το όνομα του παιδιού που τρέχει κάθε φορά και χοροπηδάει. Λέει στα παιδιά που έχουν τρέξει να πάνε πίσω ώστε να μην εμποδίζουν τα παιδιά που είναι έτοιμα να τρέξουν. Τα βάζει στη σειρά, ώστε να μην χάσουν χρόνο»* (βλ. παράρτημα 4^ο,

ενότητα 1.2.1).Τέλος η ανάληψή πρωτοβουλίας από μέρους του έχει ως αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό του αγωνίσματος σε κάθε επόμενη επανάληψη.

Συμμετοχή του Γιώργου (N3) κατά τη διεξαγωγή της σκυταλοδρομίας						
Το νήπιο	Σκυταλοδρομίες					Σύνολο
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	
Συμμετέχει στο αγώνισμα	✓	✓	✓	✓	Δεν υλοποιήθηκε	4
Παρακολουθεί τον αγώνα σκυταλοδρομίας	✓	✓	✓	✓		4
Υποστηρίζει την ομάδα του	✓	✓	✓	✓		4
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	✓	✓	✓	✓		4
Εκφράζει το κίνητρό για συμμετοχή στη δραστηριότητα	✓	✓				2

Πίνακας 3.3.2.2ε Συμμετοχή του Γιώργου (N3) κατά την διεξαγωγή της σκυταλοδρομίας

Η συμμετοχή του Γιώργου (N3) καταγράφηκε χαρακτηριστικά στα ακόλουθα αποσπάσματα της ηχογράφησης της παρέμβασης:

Συμμετοχή Γιώργου (N3)	
<u>Απόσπασμα 1</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Για ακούστε.... Εδώ είστε 10, εδώ είστε 9.. Τι μπορούμε να κάνουμε, γιατί δεν είναι δίκαιο.....</i> <i>Γιώργος: Να έρθει μια κυρία εδώ! (δείχνει την ομάδα με τα 9 παιδιά)</i> <u>Απόσπασμα 2</u> <i>Γιώργος: Εγώ με σένα; Πανεύκολο! (στο ζευγάρι του, τον Μάριο)</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι σου λέει; Πανεύκολο; (γελώντας) Κάνει ζέσταμα κοίταξε τον ! (Ο Μάριος ανοιγοκλείνει χέρια ποδιά, σαν άσκηση ζεστάματος)</i> <i>Γιώργος:(Μιμείται τον Μάριο και γελάει)</i>	<u>Απόσπασμα 3</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Όχι, τώρα είμαστε όλοι μια ομάδα. Να κάνουμε κινεζάκι;</i> <i>Γιώργος: Ναι! Έι παιδιά είμαι ο πιο γρήγορος!</i> <u>Απόσπασμα 4</u> <i>Γιώργος: Περικλή, πήγαινε πίσω...</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Όποιος έχει τρέξει , πάει πίσωΜπράβο Γιώργο!</i> <u>Απόσπασμα 5</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ξέρουμε όλοι το ζευγάρι μας;</i> <i>Παιδιά: Ναι!</i> <i>Γιώργος: Γεράσιμε να τον νικήσεις!</i>

Αξίζει να τονιστεί ότι σε κάθε καινούρια σκυταλοδρομία ο Γιώργος (N3) αναλάμβανε πρωτοβουλία κατά τη διαδικασία με αποτέλεσμα να συντελείται η διαφοροποίηση της διαδικασίας και κυρίως ο εμπλουτισμός της με ένα πρόσθετο στοιχείο. Ειδικότερα, την πρώτη φορά «Ο Γιώργος εκφράζει την ιδέα του να συμπληρωθεί ο αριθμός της ομάδας με μια κυρία», στην επόμενη σκυταλοδρομία «ζήτησε να γίνουν δυο αγώνες», στην τρίτη σκυταλοδρομία «αυθόρμητα όταν επιστρέφει το τελευταίο παιδί δίνει την σκυτάλη στον Γιώργο, ο οποίος την αρπάζει και ξεκινά να ξανατρέχει. Ουσιαστικά ο αγώνας επαναλαμβάνεται με δεύτερο γύρο χωρίς να έχει συμφωνηθεί» ενώ την τελευταία μέρα διεξαγωγής της σκυταλοδρομίας «κάθε ομάδα αυθόρμητα ένωσε τα χέρια της και

ζητωκραύγασαν συνθηματικά το όνομα της ομάδας τους» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.1).

γ) Συμμετοχή του Περικλή (N4) στις δράσεις της ομάδας «Πειράματα»

Ο Περικλής (N4), από την προετοιμασία του χώρου και των υλικών του πειράματος εκδηλώνει την ανυπομονησία του για την υλοποίηση, καθώς «βιάζεται να τα κάνει όλα δεν προλαβαίνω να του πω για τα υλικά, τα έχει ήδη πάει. Παίρνει και τα υλικά των άλλων παιδιών..» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.2). Στη συνέχεια, η συμμετοχή του στη διαδικασία της εκτέλεσης του πειράματος αποκτά τα γνωρίσματα της αλληλοδιδασκαλίας αναλαμβάνοντας ο ίδιος τον ρόλο του «συντονιστή». Η κριτική φίλη αναφέρει: «Θέλει να το δείξει στα παιδιά. Η κυρία χρειάζεται να τον συγκρατεί στα βήματα, ώστε να μπορούν τα παιδιά να κάνουν παρατηρήσεις και υποθέσεις. Δείχνει πολύ ευχαριστημένος, χαμογελάει συνέχεια» ενώ προσθέτει στο τέλος ότι κάποιο παιδί λέει: «Ο δάσκαλος είναι Ο Περικλής» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.2).

Συμμετοχή Περικλή (N4) κατά την υλοποίηση των πειραμάτων	
Το νήπιο	N4
Εκφράζει το κίνητρό του για συμμετοχή στη δραστηριότητα	✓
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες κατά τη διαδικασία	✓
Εξηγεί το πείραμα στα παιδιά	✓
Παρουσιάζει τα υλικά του πειράματος στα παιδιά	✓
Συμμετέχει κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του πειράματος	✓
Κάνει υποθέσεις κατά την εκτέλεση του πειράματος	✓
Διατυπώνει συμπέρασμα από την εκτέλεση του πειράματος	✓
Παρακολουθεί τα υπόλοιπα πειράματα	✓
Εκδηλώνει ενδιαφέρον για συμμετοχή στα υπόλοιπα πειράματα	✓
Συμμετέχει στα υπόλοιπα πειράματα	✓

Πίνακας 3.3.2.2στ Συμμετοχή Περικλή (N4) κατά την υλοποίηση των πειραμάτων

Ο ενθουσιασμός του Περικλή (N4), η ανυπομονησία για την εκτέλεση του πειράματος και η ανάληψη των πρωτοβουλιών του στα πλαίσια της αλληλοδιδασκτικής διαφαίνονται στα ακόλουθα αποσπάσματα της ηχογράφησης της παρέμβασης:

<u>Απόσπασμα 1</u> Εκπ/κός ερευνήτρια: Ποιο πείραμα θα κάνεις πρώτα; Περικλής: Με το αβγό! Εκπ/κός ερευνήτρια: Τη βύθιση του αβγού δηλαδή; Περικλής: Ναι, και τη ανέβαση! Φέρτε ένα μπουλ με κρύο νερό και ένα με ζεστό.	<u>Απόσπασμα 2</u> Περικλής: Εντάξει...χρειαζόμαστε και άλλο βραστό (νερό) Εκπ/κός ερευνήτρια: Ναι Περικλή...όχι ακόμα, περίμενε... Περικλής: Κυρία, χρειαζόμαστε και άλλο βραστό! Τόσο μικρή ποσότητα δεν πιάνει...Το αβγό είναι μέχρι εδώ..
---	---

Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία αυτό εδώ είναι το κρύο το νερό. Περικλής: Τότε βάλτε εδώ το ζεστό! Για να δω χωράνε τα αβγά	Απόσπασμα 3 Περικλής: Ας δοκιμάσουμε το επόμενο μου πείραμα!...Λοιπόν το βάζω αυτό το νερό στο πιάτο!
--	--

ε) Συμμετοχή του Περικλή (N4) στις δραστηριότητες στην ομάδα «Δεινόσαυροι».

Αρχικά από τις ελεύθερες δραστηριότητες ο Περικλής (N4) εκφράζει το ενδιαφέρον του για την εγκυκλοπαίδεια καθώς, όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός ερευνήτρια στο ημερολόγιό της: «Κάθεται σε όλο το ελεύθερο παιχνίδι και ασχολείται με το βιβλίο... ήρθε κι μου είπε με πολλή χαρά ότι διάβασε μέχρι τη σελίδα '89'» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^α). Στη δραστηριότητα της συζήτησης με υλικό την εγκυκλοπαίδεια η κριτική φίλη παρατηρεί ότι «απαντά σε ερωτήσεις, επιχειρηματολογεί [...] Δείχνει να θέλει να εκφράσει όλες του τις γνώσεις. Μιλά δυνατά, όταν θέλει να πει κάτι [...], το βλέμμα του είναι προσηλωμένο όλη την ώρα στο βιβλίο παρόλο που κάθεται πίσω» ενώ προσθέτει περιγράφοντας την έντονη ικανοποίηση και τη χαρούμενη διάθεση του: «Χαμογελάει πλατιά, αστειεύεται με τον Μάριο. Ζητάει από την κυρία να κάνουν το ίδιο την επόμενη μέρα με θέμα τους βατράχους» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.3^α).

Στην παρακολούθηση του εποπτικού υλικού από τον προτζέκτορα η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αναφέρει: «Σχολιάζει χαμηλόφωνα όσο ακούει ... Κάνω κάποιες αξιολογικές ερωτήσεις, στις οποίες συμμετέχει ο Περικλής» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^α). Η κριτική φίλη συμπληρώνει: «έχει μαγνητιστεί από την εικόνα. Ζητά και άλλο όταν τελειώνει το πρώτο βίντεο, του φάνηκε λίγο» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.3^α). Η συμμετοχή του Περικλή (N4) ήταν πιο περιορισμένη στη παρακολούθηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς σύμφωνα με την εκπαιδευτικό ερευνήτρια: «Νιώθω ότι προτιμούν περισσότερο να ακούσουν τον υπολογιστή από μένα. Η συζήτηση με την εγκυκλοπαίδεια ήταν πιο διαδραστική και έντονη» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^α). Η απεικόνιση του υλικού στον προτζέκτορα απορρόφησε την ομάδα με συνέπεια όπως σημειώνει η κριτική φίλη «Η ανταπόκριση των παιδιών στις ερωτήσεις της είναι μικρή. Μόνο 2-3 παιδιά συμμετέχουν κάθε φορά, Κάποιες φορές απαντά και ο Περικλής. Συνήθως όμως κοιτά την εικόνα αμίλητος» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.3^α).

Συμμετοχή Περικλή (N4) κατά την παρακολούθηση του εποπτικού υλικού με θέμα «Δεινόσαυροι»			
Το νήπιο	Βιβλίο	Ηλ. Υπ./στης	Σύνολο
Έχει απορίες αναφορικά με το εποπτικό υλικό	✓	✓	2
Σηκώνει χέρι για να πάρει τον λόγο	✓	✓	2

Σχολιάζει κατά την παρουσίαση του εποπτικού υλικού	✓	✓	2
Παρακολουθεί την παρουσίαση του εποπτικού υλικού	✓	✓	2
Εκφράζει το κίνητρό του για συμμετοχή στη δράση	✓		1
Αναλαμβάνει πρωτοβουλία κατά τη δραστηριότητα	✓		1
Κάνει ερωτήσεις αναφορικά με το εποπτικό υλικό	✓		1
Εκφράζει την γνώμη του	✓		1
Αναπαράγει δικές του γνώσεις	✓		1
Αναφέρει ό,τι τον εντυπωσίασε από την παρουσίαση		✓	1
Παρακολουθεί τους συνομιλητές του	✓		1

Πίνακας 3.3.2.2ζ Συμμετοχή Περικλή (N4) κατά την παρακολούθηση του εποπτικού υλικού με θέμα «Δεινόσαυροι»

Τελευταία δραστηριότητα που υλοποίησε ο Περικλής (N4) ήταν το ομαδικό αυτοσχέδιο παιχνίδι. Πριν την έναρξη της δραστηριότητας εκδηλώνει την διάθεση του για συμμετοχή καθώς, όπως αναφέρει στο ημερολόγιό της η εκπαιδευτικός ερευνήτρια: «Στο παρουσιολόγιο ο Περικλής με τη μάσκα κάνει φωνή δεινοσαύρου και μιμείται με το σώμα του τη στάση του δεινόσαυρου. Πριν τελειώσουμε με τις ρουτίνες έχει πει τρεις φορές ότι θέλει να πει την ιδέα του». Στη συνέχεια αναλαμβάνει να εξηγήσει τη διαδικασία χωρίς να έχει ενημερώσει την εκπαιδευτικό ερευνήτρια όπως η ίδια καταγράφει στο ημερολόγιό της: «Νιώθω λίγο απροετοίμαστη καθώς δε ξέρω τι έχει στο μυαλό του, παρά μόνο ότι θέλει να παίζουμε ένα παιχνίδι που το έχει σκεπτει ο ίδιος» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^γ). Η ανταπόκριση των παιδιών στη ιδέα του τον γεμίζει με έντονα συναισθήματα χαράς, αφού «η χαρά του Περικλή δεν περιγράφεται... Όσο τα παιδιά ετοιμάζονται για το τρένο με αγκαλιάζει». Στην αυλή η συμμετοχή του είναι ενεργητική, καθώς «παρακολουθεί τα παιδιά που ρίχνουν το ζάρι» ενώ η κριτική φίλη προσθέτει :«Όταν κάνει τα πηδηματάκια, πηδάει πολύ μακριά , βάζει όλη του την δύναμη. Χαίρεται που φτάνει μπροστά» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.3^γ).

Συμμετοχή Περικλή (N4) κατά την υλοποίηση του ομαδικού παιχνιδιού με θέμα «Δεινόσαυροι»	
Το νήπιο	N4
Εκφράζει το κίνητρό του για συμμετοχή στη δραστηριότητα	✓
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες κατά τη διαδικασία	✓
Εκφράζει ιδέες για το παιχνίδι ρόλου	✓
Εξηγεί τους κανόνες του αυτοσχέδιου παιχνιδιού	✓
Φοράει τη μάσκα του	✓
Εκδηλώνει ενδιαφέρον για συμμετοχή στο επιδαπέδιο παιχνίδι	✓
Παρακολουθεί τα υπόλοιπα παιδιά κατά την υλοποίηση του παιχνιδιού	✓

Πίνακας 3.3.2.2η Συμμετοχή Περικλή (N4) κατά την υλοποίηση του ομαδικού παιχνιδιού με θέμα «Δεινόσαυροι»

Η συμμετοχή του κατά την διαδικασία περιγραφής του ομαδικού παιχνιδιού διαπιστώνεται από την ηχογράφηση της παρέμβασης:

Περικλής: Λοιπόν, είναι σαν το «Μάγισσα, μάγισσα τι μαγειρεύεις» και θα σας πω τώρα τι είναι. Είμαστε όλοι στον τοίχο και ρίχνουμε ένα ζάρι ο καθένας με τη σειρά, ένας- ένας και μετά το ζάρι...
Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία. Ρίχνουμε το ζάρι και;
Περικλής: Και όποιος αριθμός μας πετύχει, πηγαίνουμε τόσα πηδηματάκια μπροστά
Εκπ/κός ερευνήτρια: Ααα, τι ωραία ιδέα!
Περικλής: Και η γραμμή του τερματισμού είναι μες στο σπιτάκι (της αυλής)! Δηλαδή από τον τοίχο, στο σπιτάκι!
Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι ωραία ιδέα! Καταλάβατε;

στ) Συνολική συμμετοχή των νηπίων στις οργανωμένες δραστηριότητες τους

Συνοψίζοντας από την επεξεργασία των δεδομένων όλων των δραστηριοτήτων που οργάνωσαν τα νήπια συμπεραίνεται ότι η συμμετοχή τους σε αυτές ήταν καθολική και ενεργητική τόσο στη φάση της προετοιμασίας όσο και στη φάση της εκτέλεσης της δραστηριότητας. Τη μέρα υλοποίησης τα τέσσερα νήπια εξέφρασαν την αδημονία τους για συμμετοχή στη διαδικασία προετοιμασίας, ανέλαβαν τον ρόλο του «συντονιστή», εξηγώντας στην ολομέλεια τα βήματα και μοιράζοντας τα υλικά ενώ στη συνέχεια εκτέλεσαν τη δραστηριότητα, επιλέγοντας ξανά τον ρόλο του «συντονιστή» στις ομαδικές δραστηριότητες. Κατά την υλοποίηση συχνά ανέλαβαν πρωτοβουλίες, παίρνοντας την ευθύνη των αποφάσεων τους, που διαμορφώσαν την εξέλιξη της δραστηριότητας, ενώ συχνά ο ρόλος του «συντονιστή» είχε τα χαρακτηριστικά της βοήθειας και υποστήριξης της ομάδας. Στο τέλος τα τέσσερα νήπια εξέφρασαν θετικά συναισθήματα σε έντονο βαθμό για την εμπειρία τους από την δράση τους

Συνολική συμμετοχή νηπίων κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Εκφράζει το κίνητρό του για συμμετοχή στη δράση	✓	✓	✓	✓	4
Εξηγεί τα στάδια της δραστηριότητας στα παιδιά	✓	✓	✓	✓	4
Μοιράζει τα υλικά στα παιδιά	✓	✓	✓	✓	4
Προσφέρει τη βοήθειά του σε συμμαθητές του	✓	✓	✓	✓	4
Αναλαμβάνει πρωτοβουλία κατά τη δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓	4
Αναλαμβάνει τον ρόλο του «συντονιστή» στα πλαίσια της αλληλοδιδακτικής	✓	✓	✓	✓	4
Οι αποφάσεις του διαμορφώνουν την εξέλιξη της δραστηριότητας	✓	✓	✓	✓	4
Αλληλεπιδρά με την ολομέλεια	✓	✓	✓	✓	4
Εκτελεί την δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓	4
Εξωτερικεύει θετικά συναισθήματα μετά το τέλος της δραστηριότητας (χαρά, ικανοποίηση)	✓	✓	✓	✓	4

Πίνακας 3.3.2.2θ Συνολική συμμετοχή νηπίων κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων

ζ) Ο ρόλος του νηπίου κατά την αλληλοδιδασκτική μέθοδο (peer tutoring)

Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώνεται ότι η κύρια μέθοδος διδασκαλίας που ενίσχυσε τη συμμετοχή των νηπίων στις ομαδικές δραστηριότητες ήταν η αλληλοδιδασκτική μέθοδος. Τα τέσσερα νήπια ανέλαβαν με πολλή χαρά τον ρόλο του «συντονιστή» και ανταποκρίθηκαν με αποτελεσματικότητα στη διεκπεραίωση του ρόλου τους. Στα πλαίσια της αλληλοδιδασκτικής το νήπιο οργάνωσε τα υλικά, προετοίμασε κατάλληλα τον χώρο, αποφάσισε την εξέλιξη της δραστηριότητας, συντόνισε τη δραστηριότητα αρνούμενο σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα και τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, ενώ υποστήριξε τα νήπια που χρειάστηκαν βοήθεια.

Ο ρόλος του νηπίου κατά την αλληλοδιδασκτική μέθοδο					
Το νήπιο ως «συντονιστής»	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Κατέχει τον κεντρικό ρόλο στη δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓	4
Εξηγεί τα στάδια της δραστηριότητας στα παιδιά	✓	✓	✓	✓	4
Ορίζει τη διαδικασία της δραστηριότητας	✓	✓	✓	✓	4
Συντονίζει τη δραστηριότητα χωρίς βοήθεια	✓	✓	✓	✓	4
Διαμορφώνει την εξέλιξη της δραστηριότητας	✓	✓	✓	✓	4
Προσφέρει τη βοήθειά του στα νήπια	✓	✓	✓	✓	4
Εκδηλώνει θετικά συναισθήματα για την ανάληψη του ρόλου του	✓	✓	✓	✓	4
Αποδίδει στην εκπαιδευτικό τον ρόλο του «βοηθού»	✓	✓	✓	✓	4
Αρνείται τη βοήθεια της εκπαιδευτικού	✓	✓		✓	3

Πίνακας 3.3.2.2i Ο ρόλος του νηπίου κατά την αλληλοδιδασκτική μέθοδο

Η ανάληψη του ρόλου «συντονιστή» από τα νήπια είχε ως αποτέλεσμα, να προσφέρουν με δική τους πρωτοβουλία την υποστήριξη τους σε άλλα νήπια, όταν το έκριναν αναγκαίο. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια εντυπωσιασμένη από την προθυμία της Αναστασίας (N2) να βοηθήσει την ολομέλεια αναφέρει στο ημερολόγιο της: «Πήγαινε στα τραπέζια να δει αν κάποιο παιδί χρειάζεται βοήθεια» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.4^α) ενώ η κριτική φίλη προσθέτει: «Διέκοψε την κατασκευή της για να βοηθήσει κάποια παιδιά που δεν έβαφε καλά το μαύρο χρώμα» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.4^α). Αξίζει να αναφερθεί η στιγμή που ο Γιώργος (N3), σύμφωνα με το ημερολόγιο της κριτικής φίλης, «βοηθά τον Άλκη που είχε μπερδευτεί και δεν ξέρει πόσα να βάψει κόκκινα και πόσα μπλε» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.1) ενώ ο Περικλής (N4) στη κατασκευή της μάσκας, σύμφωνα με την αναφορά της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, «εντοπίζει απέναντι την Αλκμήνη.. της λέει ότι κάποια σημεία δεν έχουν χρωματιστεί. Σηκώνεται να της τα δείξει.» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^β).

η) Οι διδακτικές τεχνικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας

Σύμφωνα με το πρωτόκολλο παρατήρησης και το ημερολόγιο της κριτικής φίλης μέσα από τις πρακτικές της η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ενθάρρυνε το νήπιο να υλοποιήσει τη δραστηριότητα, όπως την είχε σχεδιάσει, υποστηρίζοντας το στον ρόλο του «συντονιστή» στις ομαδικές δραστηριότητες. Παρότρυνε την εμπλοκή του, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση με την ομάδα, ενώ σε στιγμές απροόπτων καταστάσεων διαφοροποιούσε τη διαδικασία, ώστε να ενισχύσει τη συμμετοχή του.

Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων					
Η εκπαιδευτικός	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Εφαρμόζει τη διαδικασία της υλοποίησης όπως έχει σχεδιαστεί από το νήπιο	✓	✓	✓	✓	4
Επιβραβεύει λεκτικά το νήπιο	✓	✓	✓	✓	4
Εκδηλώνει θετικά συναισθήματα κατά τη δραστηριότητα του νηπίου	✓	✓	✓	✓	4
Ενθαρρύνει το νήπιο να αναλάβει πρωτοβουλίες	✓	✓	✓	✓	4
Εμπλέκει το νήπιο στη διαδικασία	✓	✓	✓	✓	4
Ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων	✓	✓	✓	✓	4
Λειτουργεί υποστηρικτικά στο νήπιο κατά την αλληλοδιδακτική μέθοδο (peer tutoring)	✓	✓	✓	✓	4
Διαφοροποιεί τη διαδικασία	✓		✓	✓	3
Λειτουργεί ως ισότιμο μέλος της ομάδας	✓	✓			2

Πίνακας 3.3.2.2ια Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων

Οι πρακτικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας καταγράφονται στο ημερολόγιό της κριτικής φίλης. Κατά την παρασκευή του παγωτού αναφέρει: «Έδινε πολύ χώρο στον Αλέξη να τα κάνει μόνος του, ακολουθώντας τη δική του διάθεση για συμμετοχή» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.4^γ). Στη δραστηριότητα της γιορτής διαπιστώνει ότι «η εκπαιδευτικός βοηθά την Αναστασία πολύ λίγο, όταν μόνο το χρειάζεται. Είναι περισσότερο με την ομάδα, να συζητάει σαν μέλος της ομάδας» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.4^β) ενώ αποτυπώνει τα θετικά συναισθήματα της αναφέροντας: «Σε όλη τη διαδικασία είναι και αυτή ενθουσιασμένη. Η δική της χαρά μεταδίδεται στα παιδιά, σαν να γιορτάζει και αυτή μαζί τους» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.4^δ). Στο πείραμα περιγράφει τον ρόλο της ως «βοηθό» του Περικλή (N4): «η κυρία ακολουθεί την πρωτοβουλία του Περικλή να μοιράσει τα υλικά [...] Τον βοηθά μόνο στη σειρά εκτέλεσης του πειράματος, προσπαθεί να εμπλέξει τα παιδιά που παρακολουθούν» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.2). Στη δραστηριότητα της συζήτησης τονίζει:

«Η κυρία κάνει διάλογο με τα παιδιά. Δίνει χρόνο να μιλήσουν περισσότερη ώρα τα ίδια, παρά εκείνη. Δίνει προτεραιότητα στις ερωτήσεις των παιδιών[...] Ενθαρρύνει συχνά τον Περικλή να πάρει τον λόγο και όταν λέει κάτι, το επαναλαμβάνει να το ακούσουν όλα τα παιδιά» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.3^α).

III) Οι προκλήσεις της Β φάσης- Στοχασμός

α) Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τον σχεδιασμό των νηπίων

Η κύρια πρόκληση που κλήθηκε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια να διαχειριστεί αρχικά ήταν η υλοποίηση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τον σχεδιασμό των νηπίων. Στην πρώτη δραστηριότητα του κύκλου παρέμβασης, την κατασκευή των σκυταλών από τον Γιώργο (N3) ο στόχος αυτός δημιούργησε στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια άγχος για το απροσδόκητο όπως παρατηρεί η κριτική φίλη: «Κατά το μοίρασμα των υλικών δείχνει να είναι λίγο αγχωμένη... Μοιάζει να είναι λίγο απροετοίμαστη, προσπαθεί να κάνει πολλά πράγματα μαζί» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.1).

Μέσα από τον αναστοχασμό και την εμπειρία της από τους προηγούμενους κύκλους παρέμβασης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατόρθωσε να ξεπεράσει άγχος της για τη διαχείριση απρόβλεπτων καταστάσεων, διαφοροποιώντας κατάλληλα τη διαδικασία από την επόμενη δραστηριότητα, την εκτέλεση των πειραμάτων από τον Περικλή (N4). Χαρακτηριστική είναι η καταγραφή της κριτικής φίλης η οποία αναφέρει: «Είναι πιο προετοιμασμένη αυτή τη φορά, η διαδικασία του μοιράσματος των υλικών και των ομάδων γίνεται πιο γρήγορα από την πρώτη φορά» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.2). Επιπρόσθετα, από τη συνέντευξη της αξιολόγησης της κριτικής φίλης στο τέλος κάθε δραστηριότητας συμπεραίνεται ότι οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν, όπως είχαν σχεδιαστεί από τα νήπια, εκπληρώνοντας έναν βασικό στόχο του τρίτου κύκλου παρέμβασης. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα από κάθε συνέντευξη:

<u>Γιορτή παγωτού- Αλέξης (N1)</u> Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Α, μάλιστα. Η νηπιαγωγός το είχε οργανώσει έτσι όπως το είχε σχεδιάσει το παιδί; Εκπαιδευτικός- Κριτική φίλη: Ναι, ακριβώς έτσι. Ακριβώς και το γεγονός τα τραπέζια ήταν όλα ενωμένα και κάθισαν σε μια μεγάλη τραπέζα, ακριβώς αυτό ήταν ένα στοιχείο που είχε πει το παιδί..
<u>Κατασκευή «καρπούζι»- Αναστασία (N2)</u> Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Η εκπαιδευτικός υλοποίησε την δραστηριότητα όπως είχε σχεδιαστεί; Εκπαιδευτικός- Κριτική φίλη: Ναι, η δραστηριότητα βγήκε όπως είχε σχεδιαστεί αρχικά.

Κατασκευή μάσκας δεινοσαύρου- Περικλής (N4)

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: *Η εκπαιδευτικός υλοποίησε τις δραστηριότητες όπως είχαν σχεδιαστεί από το νήπιο;*

Εκπαιδευτικός- Κριτική φίλη: *Ναι. Ήταν στα πλαίσια που είχαν οργανώσει και οι δυο μαζί.*

Κατά τον αναστοχασμό της η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διαπιστώνει τη σημαντικότητα της συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τα τέσσερα νήπια, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την καθολική και αυθεντική συμμετοχή της ολομέλειας στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^α) από το ημερολόγιο της μετά από τη δραστηριότητα της συζήτησης με θέμα τους δεινοσαύρους:

«Αναρωτιέμαι αν το έντονο ενδιαφέρον της ομάδας συνδέεται με την επιλογή του θέματος από τα ίδια τα παιδιά. Σκέπτομαι ότι στην περίπτωση που εγώ είχα αποφασίσει να ασχοληθούμε με τους δεινόσαυρους χωρίς την προηγούμενη διαδικασία επιλογής και οργάνωσης το ενδιαφέρον, όχι μόνο των παιδιών που ανήκουν στην ομάδα «Δεινόσαυροι» αλλά και όλης της ομάδας δε θα ήταν τόσο έντονο. Η ομάδα θα είχε κουραστεί μετά τα 10 λεπτά συζήτησης και θα εξέφραζε την διάθεση της για διακοπή».

Στη συνέχεια παρατηρεί ότι η φιλική σχέση μεταξύ των νηπίων επηρεάζει τον βαθμό και το είδος της συμμετοχής τους, ειδικά σε δραστηριότητες όπου χρησιμοποιούνται μέθοδοι διδασκαλίας που σε προηγούμενο χρόνο αποθάρρυναν τα νήπια να συμμετάσχουν, όπως είναι η διδασκαλία μέσω της συζήτησης.

«Παρατηρώ ότι τα παιδιά που συνδέονται φιλικά με τα παιδιά της κάθε ομάδας θεματικής ενότητας, εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το θέμα που έχει επιλέξει ο φίλος τους, από ότι αν το πρότεινα εγώ. Τριάντα λεπτά στην παρεούλα με ένα βιβλίο χωρίς κούραση, δεν έχει ξανασυμβεί».

β) Η αντίσταση στο απρόβλεπτο

Η πορεία της έρευνας μέχρι τη δεδομένη στιγμή είχε αναδείξει την αντίσταση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στη δημιουργία απρόβλεπτων καταστάσεων κατά τη διδακτική πράξη υπό το φόβο της αναποτελεσματικής αντιμετώπισης τους. Η εμπειρία των προηγούμενων παρεμβάσεων ενδυνάμωσαν την εκπαιδευτικό ερευνήτρια με αποτέλεσμα στον τελευταίο κύκλο παρέμβασης να περιοριστεί αισθητά η αντίστασή της στη δημιουργία απρόβλεπτων συνθηκών μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της κατάρριψης κάθε αντίστασης της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στην εμφάνιση αναπάντεχων συνθηκών αποτελεί η δραστηριότητα του ομαδικού παιχνιδιού

για τους δεινόσαυρους από τον Περικλή (N4), όπου η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, παρόλο το άγχος της μαθαίνει μαζί με την ολομέλεια την ιδέα του Περικλή

«Νιώθω λίγο απροετοίμαστη, δε ξέρω τι έχει στο μυαλό του, παρά μόνο ότι θέλει να παίξουμε ένα παιχνίδι που το έχει σκεπτει ο ίδιος. Έχω λίγο αγχωθεί αν μπορεί να πραγματοποιηθεί η ιδέα του, πόσο χρόνο θα κρατήσει, αν έχουμε όλα τα υλικά».

Ουσιαστικά παραχωρεί τον έλεγχο της διδακτικής πράξης αποκλειστικά στον Περικλή (N4), ο οποίος ενθουσιάζει με την ιδέα του την ολομέλεια. Η απρόσμενη ανταπόκριση της ολομέλειας ενθουσιάζει την εκπαιδευτικό ερευνήτρια δημιουργώντας έντονες σκέψεις προβληματισμού αναφορικά με το ρόλο της μέσα στην τάξη, όπως αναφέρει στο ημερολόγιό της (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^η) :

«Αναρωτιέμαι πόσες φορές παρόμοιες ιδέες δεν έχουν ακουστεί στην ομάδα γιατί ποτέ δεν έδωσα την ευκαιρία να ακουστούν. Όσο φτιάχνει το τρένο για να βγούμε έξω είναι έντονος ο προβληματισμός μου για τις αντιστάσεις που έχω απέναντι στο απρόβλεπτο. Από τη μια πλευρά ως εκπαιδευτικός οφείλω να έχω οργανώσει σωστά το πλαίσιο για την επιτυχία της δραστηριότητας, αλλά συχνά η εξουσία μου και η ανάγκη να έχουν όλα ελεγχθεί και τακτοποιηθεί να στερεί τέτοιες στιγμές από τα παιδιά».

γ) Η εμπιστοσύνη στα παιδιά

Από τους προηγούμενους κύκλους παρέμβασης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια συνειδητοποίησε, κατά την αυτοαξιολόγηση της, ότι τα συναισθήματα έκπληξης και εντυπωσιασμού της από τη συμμετοχή των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλονταν στη δυσκολία της να εμπιστευτεί την κρίση και τις ικανότητες των νηπίων για συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτική διαδικασίας. Στον τρίτο κύκλο, πρόκληση αποτέλεσε η δήξη εμπιστοσύνης στις επιλογές της οργάνωσης των δράσεων από τα νήπια και η αντίστασή της στην παρέμβαση των επιλογών τους. Χαρακτηριστική είναι η καταγραφή των σκέψεων και των συναισθημάτων στην τελευταία δραστηριότητα (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.4^η), την υλοποίηση της γιορτής όπου η ανησυχία της για την επιτυχία της γιορτής παραλίγο να κυριαρχήσει επηρεάζοντας την ακριβή υλοποίηση της γιορτής σύμφωνα με τον σχεδιασμό των νηπίων , που ήταν και βασικός σκοπός της εκπόνησης της έρευνας:

«Πριν ξεκινήσει η παρέμβαση είχα μια αμφιβολία, ως προς τον σχεδιασμό. Αρχικά σκεφτόμουν να εμπλουτίσω την δράση με ένα ακόμα στοιχείο όπως ένα τραγούδι ή κάποιο χορό, καθώς με τα δικά μου κριτήρια το να φάνε μόνο το παγωτό δεν ήταν αρκετό για μια γιορτή. Αποφάσισα να μην το κάνω, με δυσκολία ομολογώ, ακολουθώντας τον σχεδιασμό της παρέμβασης από τα δυο παιδιά, περιμένοντας να δω τα αποτελέσματα.

Παρατηρώντας την ομάδα όσο τρώνε, σκέφτομαι ότι αυτό που γίνεται τώρα **είναι μια γιορτή**. Το συναίσθημα των παιδιών είναι που χαρακτηρίζει τη δραστηριότητα «γιορτή». Το κλίμα στην τάξη αυτή την στιγμή είναι γιορτινό: όλοι γύρω από ένα τραπέζι, απολαμβάνουν κάτι που έχουν φτιάξει μόνοι τους, γελάνε μεταξύ τους, ζητάνε και άλλο, θέλουν να το κάνουμε κάθε μέρα. Όντως δεν χρειάζεται κάτι παραπάνω σε μια γιορτή».

3.3.2.3.Γ φάση: Αξιολόγηση συμμετοχής νηπίων στην οργανωμένη δραστηριότητα

α) Συμμετοχή νηπίων στην αξιολόγηση της συμμετοχής τους στη δραστηριότητα

Η αξιολόγηση της συμμετοχής των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμμετοχή των ίδιων των νηπίων σε αυτή. Κατά τη συνέντευξη τους μετά το τέλος της δραστηριότητας τους συμπεραίνεται ότι τα τέσσερα νήπια απέδωσαν τον ρόλο του «συντονιστή» στον εαυτό τους, ενώ περιόρισαν τη συμμετοχή της εκπαιδευτικού στο ρόλο του «βοηθού». Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα από την ηχογράφηση της συνέντευξης τους:

<u>Αλέξης (N1)</u>	<u>Αναστασία (N2)</u>
Αλέξης: Μου άρεσαν όλα τα υλικά! Εκπ/κός ερευνήτρια: Σου άρεσε που μοίρασες τα υλικά; Αλέξης: Ναι! Εκπ/κός ερευνήτρια: Μάλιστα. Ποιος τα είπε τα υλικά; Αλέξης: Εγώ! Εκπ/κός ερευνήτρια: ... Όσο εσύ μοίραζες τα υλικά; Για πες μου τι έκανα; Αλέξης: Δε ξέρω... Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Σε βοήθησες; Αλέξης: Ναι. Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Εγώ έφτιαξα το παγωτό ή εσύ; Αλέξης: Εγώ!	Εκπ/κός ερευνήτρια: Είσαι πολύ χαρούμενη! Τι σου άρεσε πολύ για πες... Αναστασία: Μου άρεσε που πήγαινα... που πήγαινα... τα πράγματα...στα παιδιά. Εκπ/κός ερευνήτρια: Εγώ τι έκανα όσο εσύ έλεγες για την κατασκευή και αυτά; Αναστασία: Εσύ έκανες.... Εκπ/κός ερευνήτρια: Είπα εγώ κάτι για την κατασκευή; Αναστασία: Όχι. Εκπ/κός ερευνήτρια: Ποιος τα είπε όλα; Αναστασία: Εγώ! Εκπ/κός ερευνήτρια: Ακριβώς, εσύ τα είπες σήμερα όλα! (αυθόρμητα με αγκαλιάζει) Να σου πω, εγώ σε βοήθησα λίγο; Αναστασία: Ναι. Εκπ/κός ερευνήτρια: Βοήθησα λίγο εκεί; Τι βοήθησα; Τι έκανα; Αναστασία: Πήρες τις μπογιές. Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία...κάτι άλλο έκανα; Αναστασία: Με βοήθησες να πάω τα πινέλα....
<u>Γιώργος (N3)</u>	
Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι άλλο σου άρεσε πολύ ; Γιώργος: Μου άρεσε που έλεγα τις οδηγίες. Εκπ/κός ερευνήτρια: Που έλεγες τις οδηγίες.... εγώ τι έκανα, όσο έλεγες; Γιώργος: Εσύ κράταγες... Εκπ/κός ερευνήτρια: Κράταγα, ναι... Γιώργος: Κράταγες το χαρτί με τις οδηγίες..	

<u>Περικλής (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:.. Ποιος έκανε το πείραμα; Εγώ έριχνα τα υλικά μέσα; Περικλής: Όχι! Εκπ/κός ερευνήτρια: Ποιος τα έριχνε; Περικλής: Εγώ! Εκπ/κός ερευνήτρια: Εγώ τι έκανα λοιπόν; Περικλής: Με βοηθούσες!</i>

Τα τέσσερα νήπια αξιολόγησαν ως ενεργητική τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα κρίνοντας ότι υλοποιήθηκε όπως την είχαν οργανώσει κατά την προηγούμενη φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, ο Περικλής (N4) πρότεινε να υλοποιήσει τα πειράματά του στο άλλο τμήμα, ενώ στη δραστηριότητα της παρακολούθησης του εποπτικού υλικού σχολίασε το περιεχόμενο της δραστηριότητας θεωρώντας ότι περιόρισε τη συμμετοχή του ως ενεργητικός ακροατής. Αξίζει να τονιστεί ότι κατά τη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε ακριβώς μετά το τέλος της κάθε δράσης οι απαντήσεις των νηπίων δίνονταν με έναν τόνο ενθουσιασμού στη φωνή τους και μια έκφραση χαράς στο πρόσωπο τους.

Αξιολόγηση της συμμετοχής τους στη δραστηριότητα από τα νήπια					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Αξιολογεί ότι η δραστηριότητα υλοποιήθηκε σύμφωνα με τον σχεδιασμό του	✓	✓	✓	✓	4
Αξιολογεί ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχε θέσει	✓	✓	✓	✓	4
Αξιολογεί ότι συμμετείχε ενεργητικά σε όλα τα στάδια της διαδικασίας	✓	✓	✓	✓	4
Εκφράζει ικανοποίηση από τη συμμετοχή του στη δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓	4
Εκφράζει ικανοποίηση από την ανάληψη του ρόλου του «συντονιστή»					
Εκφράζει επιθυμία επανάληψης της δραστηριότητας	✓	✓	✓	✓	4
Εκφράζει επιθυμία υλοποίησης της δραστηριότητας στο άλλο τμήμα				✓	1
Διαμαρτύρεται για περιορισμένη συμμετοχή λόγω σύντομου περιεχομένου της δραστηριότητας				✓	1

Πίνακας 3.3.2.3α Αξιολόγηση της συμμετοχής τους στη δραστηριότητα από τα νήπια

Η αξιολόγηση της συμμετοχής των νηπίων διαφαίνεται χαρακτηριστικά στα ακόλουθα αποσπάσματα των συνεντεύξεών τους:

Ενεργητική συμμετοχή	Υλοποίηση σύμφωνα με την οργάνωση
<u>Αλέξης (N1)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Για πες μου ένα παραδειγμα από αυτά που σου άρεσαν. Αλέξης: Μου άρεσε που φτιάξαμε την σοκολάτα.</i>	<u>Περικλής (N4)</u> <u>Απόσπασμα 1</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: ..Τι σου άρεσε από το παιχνίδι που παίζαμε;</i>

Εκπ/κός ερευνήτρια: Μάλιστα, με τα μπισκότα; Αλέξης: Μου άρεσε που βάλαμε στην κατάψυξη το παγωτό. <u>Γιώργος (N3)</u> Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι σου άρεσε πολύ; Γιώργος: Μου άρεσε που βάψαμε...που βάψαμε...με το κόκκινο μου άρεσε	Περικλής: Εμ...όλο μου άρεσε...η σκέψη μου ήταν καλή, σωστά; <u>Απόσπασμα 2</u> Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι έμαθες λοιπόν από αυτό το πείραμα; Τι μάθαμε; Περικλής: Το πως να ανυψώνουμε ένα αβγό! <u>Γιώργος (N3)</u> Εκπ/κός ερευνήτρια: Μπράβο! Το κάναμε έτσι όπως το είχες σκεφτεί; Γιώργος: Ναι!
<u>Επιθυμία επανάληψης δραστηριότητας</u>	
<u>Αλέξης (N1)</u> Εκπ/κός ερευνήτρια: Θα ήθελες να το ξανακάνουμε; Αλέξης: Ναι....Πόσοι είμαστε εμείς; Εκπ/κός ερευνήτρια: Δεκαεννιά. Αλέξης: Θα ήθελες να πάρουμε 19 παγωτά; Και για μένα; Εκπ/κός ερευνήτρια: Να πάρουμε παγωτά; Ωραία ιδέα και αυτή. Αλέξης: Για όλους τους συμμαθητές και για μένα.	<u>Περικλής (N4)</u> Εκπ/κός ερευνήτρια: Μπράβο, σε βοηθούσα σωστά! Θα 'θελες να το ξανακάνουμε; Περικλής: Αμέ! Αλλά να το κάνουμε στο πιο μεγάλο που χουμε στο σχολείο! Εκπ/κός ερευνήτρια: Εντάξει, να φέρουμε πιο μεγάλη κανάτα; Περικλής: Έι! Να καλέσουμε και την άλλη τάξη να το δει!

Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ο Περικλής (N4) αυθόρμητα εκφράζει το παράπονό του για τη σύντομη διάρκεια της δραστηριότητας παρακολούθησης του εποπτικού υλικού αναφορικά με τους δεινόσαυρους.

Εκπ/κός ερευνήτρια: Να σου πω ειδές και άλλα είδη που δεν τα ήξερες; Περικλής: Ναι, αλλά τον κλέφτη, κάνω παράπονο, δεν τον έδειξε! Εκπ/κός ερευνήτρια: Θέλεις να τα ξαναδούμε αυτά; Περικλής: Ναι! Να δούμε και τους υπόλοιπους που δεν τους είδαμε εδώ!

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διερευνώντας τους λόγους ικανοποίησης των νηπίων από τη συμμετοχή τους διαπίστωσε ότι αυτοί συνδέονται με τους στόχους που είχαν θέσει τα νήπια κατά τον δεύτερο κύκλο παρέμβασης, όπου πρότειναν τις ιδέες που τους προκαλούν ευχαρίστηση και αναδεικνύουν τις ικανότητές τους. Από την αξιολόγηση της συμμετοχής τους συμπεραίνεται ότι τα νήπια εξέφρασαν ικανοποίηση για τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, επειδή μέσα από αυτές ανέδειξαν τις ικανότητες τους και ένιωθαν χαρά κατά τη διάρκειά της δράσης. Αξίζει να τονιστεί ότι βασική αίτια ικανοποίησης για την Αναστασία (N2) και τον Περικλή (N4) αποτέλεσε η εκδήλωση χαράς της ολομέλειας για τη συμμετοχή της στη δραστηριότητα τους.

Αιτίες ικανοποίησης της συμμετοχής τους στη δραστηριότητα					
Το νήπιο απολαμβάνει τη συμμετοχή του στη δραστηριότητα γιατί:	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Η δραστηριότητα του προκαλεί ευχαρίστηση	✓	✓	✓	✓	4
Αναδεικνύει τις ικανότητές του		✓	✓	✓	3
Ανέλαβε τον ρόλο του «συντονιστή»	✓	✓	✓		3
Συμμετέχει με ευχαρίστηση η ολομέλεια		✓		✓	2

Πίνακας 3.3.2.3β Αιτίες ικανοποίησης της συμμετοχής τους στη δραστηριότητα

Η αιτιολογία των θετικών συναισθημάτων από τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα που είχαν οργανώσει, διαφαίνεται στα ακόλουθα αποσπάσματα:

Ανάδειξη ικανοτήτων	Ευχάριστη δραστηριότητα
<u>Γιώργος (N3)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Σου άρεσε που κάναμε την σκυταλοδρομία;</i> <i>Γιώργος: Ναι..!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι σου άρεσε πολύ;</i> <i>Γιώργος: Μου άρεσε όταν έτρεχα!</i> <u>Περικλής (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Το έκανες πολύ καλά το πείραμα.</i> <i>Περικλής: Το πιο ωραίο ήταν το αβγό, σωστά;</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: ...αυτό που έκανες με το αβγό ήταν πολύ εντυπωσιακό!</i> <i>Περικλής: Χι, χι !</i>	<u>Αλέξης (N1)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι άλλο σου άρεσε πολύ;</i> <i>Αλέξης: Μου άρεσε όλα τα πράγματα που κάναμε</i> <u>Αναστασία (N2)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ήσουν χαρούμενη γιατί;</i> <i>Αναστασία: Για την... κατασκευή.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: ... ότι κάναμε δηλαδή κατασκευή; Ότι ζωγραφίσαμε;</i> <i>Αναστασία: Ναι...!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ότι ζωγραφίσαμε με πινέλα;</i> <i>Αναστασία: Ναι..</i>
Ανάληψη ρόλου «συντονιστή»	Συμμετοχή της ολομέλειας με χαρά
<u>Αναστασία (N2)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι άλλο σου άρεσε από την κατασκευή που κάναμε;</i> <i>Αναστασία: Που βοήθησα τα παιδάκια...που.... Ήμουν χαρούμενη..</i> <u>Γιώργος (N3)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι άλλο σου άρεσε πολύ ;</i> <i>Γιώργος: Μου άρεσε που έλεγα τις οδηγίες</i>	<u>Περικλής (N4)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Σου άρεσε που ήταν δική σου ιδέα, ε;</i> <i>Περικλής: Μμμ...Όχι μόνο.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Τι άλλο σου άρεσε;</i> <i>Περικλής: Ότι διασκέδασαν όλοι....και ότι ήταν όλοι χαρούμενοι.</i> <u>Αναστασία (N2)</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Στα παιδιά πιστεύεις ότι άρεσε η ιδέα σου;</i> <i>Αναστασία: Ναι.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Πώς το κατάλαβες αυτό;</i> <i>Αναστασία: Από την χαρά τους...</i>

3.4 Τελική αξιολόγηση της έρευνας δράσης

Σε ένα πλαίσιο ενταξιακής εκπαίδευσης, σκοπό αποτελεί η συμμετοχή των νηπίων σε όλες τις δραστηριότητες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα έρευνα δράσης, καθώς πραγματοποιήθηκε σε όλη τη σχολική ομάδα, είναι σημαντικό να διερευνηθεί η συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στις δράσεις των συμμαθητών τους αλλά και η συμμετοχή της ολομέλειας στις δικές τους δράσεις.

3.4.1 Συμμετοχή των νηπίων στις οργανωμένες δράσεις των συμμαθητών τους.

Πέρα από τις δικές του οργανωμένες δραστηριότητες κάθε νήπιο συμμετείχε ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ομάδας με τη δική του θέληση. Από την παρατήρηση των δέκα οργανωμένων δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν διαπιστώνεται ότι στις περιπτώσεις όπου η δραστηριότητα ήταν ατομική, όπως στις κατασκευές, τα τέσσερα νήπια παρήγαγαν τη δημιουργία τους με χαρά, προσηλωμένοι στο έργο τους, ολοκληρώνοντας χωρίς βοήθεια και σε σύντομο χρόνο. Στις περιπτώσεις όπου η δραστηριότητα ήταν ομαδική τα νήπια παρακολουθούσαν το νήπιο που, στα πλαίσια της αλληλοδιδασκαλίας, είχε αναλάβει τον ρόλο του «συντονιστή». Συχνά ο Αλέξης (N1), ο Γιώργος (N3) και ο Περικλής (N4) συμμετείχαν λεκτικά είτε σχολιάζοντας είτε εκφράζοντας τις ιδέες τους και τις απορίες τους. Η εμπλοκή τους χαρακτηρίστηκε από στιγμές όπου τα τέσσερα νήπια ανέλαβαν πρωτοβουλία κατά την αλληλοδιδασκτική του συμμαθητή τους, αναδεικνύοντας την εξοικείωση τους με τον ρόλο του «συντονιστή» σε ένα πλαίσιο ενταξιακής τάξης, όπου επικρατεί ελευθερία έκφρασης και το δικαίωμα της συνδιαμόρφωσης της διαδικασίας.

Συμμετοχή νηπίων κατά την υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων των συμμαθητών τους.					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Εκτελεί ατομικά την δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓	4
Παρακολουθεί τον συμμαθητή του στα πλαίσια της αλληλοδιδασκτικής	✓	✓	✓	✓	4
Αναλαμβάνει πρωτοβουλία κατά τη δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓	4
Εμπλέκεται σε ομαδική δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓	4
Εξωτερικεύει θετικά συναισθήματα μετά το τέλος της δραστηριότητας (χαρά, ικανοποίηση)	✓	✓	✓	✓	4
Συμμετέχει λεκτικά στη δραστηριότητα (σχολιάζει, έχει απορίες, απαντά)	✓		✓	✓	3
Ζητά την επανάληψη της δραστηριότητας	✓			✓	2

Πίνακας 3.4.1α Συμμετοχή νηπίων κατά την υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων των συμμαθητών τους.

Η λεκτική συμμετοχή των νηπίων στις οργανωμένες δραστηριότητες των συμμαθητών τους, η εμπλοκή τους στις ομαδικές δραστηριότητες και η ανάληψη πρωτοβουλίας με σκοπό την υποστήριξη του νηπίου που συντόνιζε καταγράφηκε χαρακτηριστικά στα ακόλουθα αποσπάσματα της ηχογράφησης των παρεμβάσεων:

Παρασκευή Παγωτού	Πειράματα
<u>Απόσπασμα 1</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωχ, δεν πέφτει... Τι θα χρειαστείς Αλέξη;</i> <i>Περικλής: Έχει γίνει πάγος!</i> <i>Αλέξης: ...Ένα κουτάλι</i> <i>Περικλής: Είναι πάγος η σαντιγί.!</i> <u>Απόσπασμα 2</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία πάμε να το ρίξουμε στα τάπερ!</i> <i>Γιώργος: Εγώ πρώτος!</i>	<u>Απόσπασμα 1</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Η παγοκύστη είναι κάτι διαφορετικό....</i> <i>Αλέξης: Είναι τέλεια τα πειράματα!</i> <u>Απόσπασμα 2</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Απαλά ... για ρίζε να δούμε που θα πάει το αβγό...</i> <i>Παιδιά: Ωωωω! Ανεβαίνει</i> <i>Γιώργος: Ωραίο ήταν! Σούπερ!</i> <i>Παιδιά: Δεν ακουμπάει κάτω! Όντως!</i> <i>Αλέξης: Πετάει! Πετάει!</i>
Σκυταλοδρομία	Γιορτή Καρπουζιού- Παγωτού
<u>Απόσπασμα 3</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ποιοι θα ναι στην κόκκινη;</i> <i>Παιδιά: Κόκκινη! Κόκκινη!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Να βρούμε τρόπο ...</i> <i>Περικλής: Όσοι είναι στην κόκκινη να πάνε από δω! Και όσοι είναι στην μπλε να πάνε από κει!</i> <u>Απόσπασμα 4</u> <i>Κόκκινη ομάδα: 1,2,3, κόκκινη!</i> <i>Αλέξης: Θα ξαναπαίζουμε άλλη μια;</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Διάλειμμα! Αύριο!</i> Ομαδικό Παιχνίδι Δεινόσαυροι <i>Αλέξης: Άλλη μια μπορούμε;</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Θέλετε άλλη μία; Στο διάλειμμα, στο διάλειμμα!</i>	<u>Απόσπασμα 1</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:.. Θα τα μοιράσεις μόνη σου;</i> <i>Αναστασία:</i> <i>Αλέξης: Δώσε μας! Δώσε μας! Θέλω να ξεκινάει από εκεί !</i> <i>Γιώργος: Μπορούμε να φάμε και καρπούζι και παγωτό;</i> <u>Απόσπασμα 2</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία, άρα ένα παίρνει ο Αλέξης...</i> <i>Αναστασία: Έχει και εδώ...(κουταλάκι).</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ένα θέλει και η Θάλεια.</i> <i>Αναστασία: Εδώ έχει και άλλο κουταλάκι</i>
Εποπτικό Υλικό- Δεινόσαυροι	
<i>Γιώργος: Κυρία, αυτός είναι ο T-Ρεξ;</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ναι παιδί μου αυτός είναι.</i> <i>Γιώργος: Κυρία Εύη, αυτός ποιος είναι ;</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Είναι ο ελασμόσαυρος</i>	<i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Έλα Αναστασία μου, τι σου έκανε εντύπωση από το βίντεο που είδες; (Σηκώνει χέρι)</i> <i>Αναστασία : Ότι ήρθε ένας μετεωρίτης στη γη ...</i>
<i>Αλέξης: Τώρα που πεθαίνει τι έγινε;</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια:.. θάφτηκε κάτω από την λάσπη. Πέρασαν τα χρόνια...</i> <i>Αλέξης: Ναι και έμειναν μόνο τα κόκκαλά του!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: [...] Το οστό δηλαδή γίνεται πάρα πολύ σκληρό σαν... ;</i> <i>Παιδιά: Πέτρα!</i> <i>Αλέξης: Και μετά...και μετά έγινε ακόμα πιο πολύ πέτρα!</i>	

Εκπ/κός ερευνήτρια:[...] Και έτσι ήρθαμε εμείς μετά από 200 εκατομμύρια χρόνια, κάποιος έσκαψε..
Αλέξης: Πρώτα ήταν μέσα στην λάσπη, μετά ήταν στην άμμο (δείχνει τις εικόνες από το βιβλίο)

Αντίστοιχα στην δραστηριότητα της σκυταλοδρομίας η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αναφέρει στο ημερολόγιο της για τα υπόλοιπα τρία νήπια: «Ο Αλέξης από τη βιασύνη του πριν πάρει τη σκυτάλη ξεκίνησε να τρέχει [...] Η Αναστασία χοροπηδούσε όσο παρακολουθούσε, το ίδιο και ο Περικλής» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.1). Στη δραστηριότητα της συζήτησης για τους δεινόσαυρους αναφέρει για την συμμετοχή των άλλων νηπίων: «Με ξαφνιάζει η προσοχή του Γιώργου.. Σχεδόν όλη την ώρα κοιτάζει τις εικόνες [...] Ο Αλέξης πηγαίνει κοντά στο βιβλίο να βλέπει τις εικόνες, συχνά σχολιάζει» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^α) ενώ κατά την εκτέλεση των πειραμάτων από τον Περικλή (N4) σημειώνει:

«Μου προκαλεί εντύπωση η συμμετοχή του Αλέξη και του Γιώργου. Κάνουν εκτιμήσεις, διατυπώνουν υποθέσεις, ενθουσιάζονται με το αποτέλεσμα. Και οι δυο συμμετέχουν στη συνέχεια στην εκτέλεση του πειράματος με το πιπέρι [...] Ο Αλέξης ζητά να το κάνει (το πείραμα του Μάριου) και ο ίδιος μόνος του» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.2).

3.4.2 Συμμετοχή της ολομέλειας στις οργανωμένες δράσεις των τεσσάρων νηπίων

Η σχολική ομάδα συμμετείχε στις οργανωμένες δραστηριότητες με προθυμία, εκδηλώνοντας ενθουσιασμό για τη συμμετοχή τους στις ατομικές δραστηριότητες. Σε ομαδικές δράσεις η ολομέλεια είτε ανταποκρινόταν στο ρόλο του ενεργητικού ακροατή είτε διαμόρφωνε την εξέλιξη της δράσης εμπλεκόμενη ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τέλος της δράσης επιβράβευε το νήπιο που συντόνιζε τη δραστηριότητα ενώ συχνά εξέφραζε επιθυμία για την επανάληψη της δράσης.

Συμμετοχή ολομέλειας κατά την υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων των τεσσάρων νηπίων.					
Τα νήπια της ολομέλειας	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Εκφράζουν το κίνητρό τους για συμμετοχή στη δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓	4
Αναλαμβάνουν πρωτοβουλία κατά τη δράση	✓	✓	✓	✓	4
Συμμετέχουν λεκτικά στη δραστηριότητα (σχολιάζουν, έχουν απορίες, απαντούν)	✓	✓	✓	✓	4
Παρακολουθούν το νήπιο «συντονιστή» στα πλαίσια της αλληλοδιδακτικής	✓	✓	✓	✓	4
Εμπλέκονται σε ομαδική δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓	4
Εκτελούν την ατομική δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓	4

Επιβραβεύουν το νήπιο για την υλοποίηση της δραστηριότητας του.	✓	✓	✓	✓	4
Εξωτερικεύουν θετικά συναισθήματα μετά το τέλος της δραστηριότητας (χαρά, ικανοποίηση)	✓	✓	✓	✓	4
Ζητούν την επανάληψη της δραστηριότητας	✓		✓	✓	3

Πίνακας...Συμμετοχή ολομέλειας κατά την υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων των τεσσάρων νηπίων.

Η ενεργητική συμμετοχή της ολομέλειας διαπιστώνεται χαρακτηριστικά στα ακόλουθα αποσπάσματα της ηχογράφησης:

Κίνητρο συμμετοχής	Εμπλοκή ολομέλειας στη δράση
<u>Σκυταλοδρομία</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Πάμε τώρα σιγά σιγά να ετοιμαστούμε για το διάλειμμα μας;</i> <i>Παιδιά: Ναι! Και για την σκυταλοδρομία!</i> <u>Γιορτή καλοκαιριού</u> <i>Παιδιά: Καρ-πού-ζι! Καρ-που-ζι!!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Πάμε λοιπόν, να το δείξω;</i>	<u>Παρασκευή παγωτού</u> <i>Αλέξης: ωραία, τώρα θα βάλουμε το άλλο γάλα.</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Εδώ θα χρειαστεί λίγο βοήθεια με την σπάτουλα..</i> <i>Παιδιά :Να το ανοίξω; Να το ανοίξω;Να το μυρίσω;</i>
Ανάλυση πρωτοβουλίας - Συνδιαμόρφωση εκπαιδευτικής διαδικασίας	
<u>Δεινόσαυροι- εποπτικό υλικό</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Να σας πω επειδή έχει πάρα πολλούς, να δούμε τους πιο γνωστούς;</i> <i>Παιδιά: Ωωωω....</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Όλους θέλετε να τους δείτε;</i> <i>Παιδιά Ναι!</i> <u>Παρασκευή παγωτού</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Σε ποια ταχύτητα να το βάλουμε;</i>	<i>Αλέξης: Στο 2!</i> <i>Παιδιά: Στο 3!!!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια Λίγο στο 2 , για βάλτο εσύ στο 2...έλα...για κάντο να δούμε....</i> <i>Παιδιά: Ωωωωω!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ωραία. Να το βάλουμε και στο 3;</i> <i>Παιδιά: Ναι!!!!!!...Το τούρμπο!!!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Το τούρμπο; Έλα μαζί! Να βάλω και το τούρμπο;</i> <i>Παιδιά: Ναι!!!!!! Αααααααααααα!</i>
Επιβράβευση νηπίου- συντονιστή	
<u>Σκυταλοδρομία</u> <u>Απόσπασμα 1</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Με το πάμε φεύγουμε, εντάξει;</i> <i>Παιδιά: Γιώργο! Γιώργο!</i> <u>Πειράματα</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Και έπιασε το κέρμα... ένα χειροκρότημα !</i> <i>Παιδιά: Μπράβο, Περικλή!</i>	<u>Κατασκευή καρπούζι</u> <i>Μάγδα: Ωραία τα πηγαίνει η Αναστασία ! (τα υλικά στις ομάδες)</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Η Αναστασία μαζεύει όλα τα υλικά. Μόνη της!</i> <i>Παιδιά: Ευχαριστούμε Αναστασία!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια :Μπράβο, Ελευθέρια που την χειροκροτάς κιόλας! Ωραία αγκαλιά! (αγκαλιάζονται)</i>
Λεκτική Συμμετοχή ολομέλειας	
<u>Κατασκευή καρπούζι</u> <u>Απόσπασμα 1</u> <i>Μιχαέλα: Πως θα την κάνουμε βεντάλια;</i>	<u>Πειράματα</u> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Ρίξε! Ανακάτεψε....</i> <i>Παιδιά: Ωωωωω! Πετάει!</i>

<i>Αναστασία: Με....γλωσσοπι....γλωσσο.. γλωσσοπίεστρο</i> <i>Ηλέκτρα: Τι χρώμα γλωσσοπίεστρο;</i> <i>Χάρης: Ό,τι χρώμα θέλουμε;</i> <i>Άλκη: Πρώτα το κόκκινο χρωματίζουμε;</i> <i>Αναστασία: Το κόκκινο, μετά το πράσινο και μετά τις τελίτσες.</i>	<i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Γιατί λέτε συμβαίνει αυτό, ξέρετε;</i> <i>Μάριος: Το αλάτι!</i> <i>Εκπ/κός ερευνήτρια: Το αλάτι παιδιά τι κάνει;</i> <i>Γιώργος: Το ανεβάζει</i>
--	---

Η συμμετοχή της ολομέλειας καταγράφεται στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. όπου μετά το τέλος των πειραμάτων αναφέρει: *«Από την αρχή ως το τέλος το ενδιαφέρον των παιδιών είναι έντονο. Παρόλο που είναι στρυμωγμένοι γύρω από το τραπέζι παρακολουθούν όλοι το πείραμα»* (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.2), ενώ στους αγώνες σκυταλοδρομίας παρατηρεί ότι *«όλα τα παιδιά συμμετείχαν με πολλή χαρά και ενθουσιασμό»* (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.1). Στη δραστηριότητα της παρασκευής του παγωτού σημειώνει ότι στο τέλος *«όλα τα παιδιά δοκιμάζουν από το μίγμα που έχει περισσέψει στο μπολ, στους αναδευτήρες και στην σπάτουλα. Είναι ενθουσιασμένα και γελάνε»* (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.4^γ) ενώ περιγράφει το χαρούμενο κλίμα της γιορτής αναφέροντας: *«Στην τραπεζαρία, όλοι είναι πολύ χαρούμενοι. Μιλάνε μεταξύ τους, γελάνε, σχολιάζουν πόσο νόστιμο είναι το παγωτό»* (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.4^δ). Το ενδιαφέρον τους εντυπωσιάζει την εκπαιδευτικό ερευνήτρια ακόμα και σε δράσεις που δυσκολεύουν τη συμμετοχή τους, όπως στο παιχνίδι με τους δεινόσαυρους αφού *«κάποια παιδιά παραπονιούνται ότι τους τυφλώνει ο ήλιος. Όμως κανένα δεν φεύγει από το σημάδι του»* (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^γ).

3.4.3 Επιρροή των δραστηριοτήτων της έρευνας δράσης στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά το ημερήσιο πρόγραμμα.

α) Η ενασχόληση με τις δραστηριότητες της έρευνας δράσης στις ελεύθερες δραστηριότητες και στο διάλειμμα.

Κατά την εξέλιξη του τρίτου κύκλου παρέμβασης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διαπίστωνε ότι η έρευνα δράσης είχε επηρεάσει άμεσα το ημερήσιο πρόγραμμα, με αποτέλεσμα τα νήπια όλης της ομάδας να ασχολούνται με τις δραστηριότητες της έρευνας κυρίως στο ελεύθερο παιχνίδι και στο διάλειμμα. Ειδικότερα, η εκτέλεση των πειραμάτων είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία της γωνιάς των πειραμάτων μέσα στην τάξη, όπου στο ελεύθερο παιχνίδι τα νήπια μπορούσαν με απλά υλικά να εκτελέσουν ξανά τα πειράματα που είχαν υλοποιηθεί. Στο ημερολόγιό της η εκπαιδευτικός

ερευνήτρια καταγράφει: «Την επόμενη μέρα το πρωί ο Περικλής μου ζητά να εκτελέσει στη γωνιά των πειραμάτων το πείραμα «Ηφαιστείο» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.2). Η κατασκευή της μάσκας στεγόσαυρου αποτέλεσε αφορμή την επόμενη μέρα για τη δημιουργία χειροποίητης μάσκας στις ελεύθερες δραστηριότητες σύμφωνα με το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας: «Στο ελεύθερο παιχνίδι 6 παιδιά φτιάχνουν 2^η μάσκα χειροποίητη, εμπνευσμένη από τη μάσκα του στεγόσαυρου» ενώ κατά τη διάρκεια του προγράμματος «Ο Περικλής την κρατάει στο κεφάλι του, όπως και άλλα 11 παιδιά που τη φορούν συνέχεια, 3 παιδιά τη βάζουν κατά διαστήματα» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^γ) υποδυόμενα τους δεινόσαυρους όλη τη μέρα.

Μετά τη γιορτή τα νήπια συχνά χρησιμοποιούσαν τη βεντάλια καρπούζι, ώστε να κάνουν αέρα, καθώς είχε αρκετή ζέστη μέσα στην αίθουσα, εντάσσοντας την κατασκευή στην καθημερινότητα τους. Δύο παιδιά ζήτησαν να φτιάξουν χειροποίητες βεντάλιες καρπούζι με χαρτί, για να τις δωρίσουν στα αδέρφια τους. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια παρατήρησε στον πίνακα με την ελεύθερη ζωγραφική των νηπίων ότι πολλά παιδιά επέλεξαν να ζωγραφίσουν στο σχέδιο τους καρπούζια, τα οποία τους έδιναν και ανθρώπινα χαρακτηριστικά προσθέτοντας πρόσωπο και σώμα.

Άλλη μια δραστηριότητα που επηρέασε την παιδαγωγική διαδικασία ήταν το ομαδικό παιχνίδι με το ζάρι. Για πολλές μέρες μετά μια ομάδα 6-7 παιδιών, ανάμεσά τους η Αλέξης (N1) και η Αναστασία (N2), έπαιζαν σε κάθε διάλειμμα το παιχνίδι που είχε προτείνει ο Περικλής. Αξίζει να σημειωθεί ότι εξέλιξαν την ιδέα του Περικλή (N4) προτείνοντας να το παίζουν σε ζευγάρια, ώστε να έχουν την ευκαιρία να το επαναλαμβάνουν αρκετές φορές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

β) Η μεταστροφή των ενδιαφερόντων των νηπίων

Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων συχνά είχε ως αποτέλεσμα τη μεταστροφή των επιλογών των νηπίων αναφορικά με τις γωνιές στο ελεύθερο παιχνίδι. Χαρακτηριστικό παραδειγμα μεταστροφής αποτελεί η επιλογή του Περικλή (N4) να ασχοληθεί με τη ζωγραφική μετά την κατασκευή χειροποίητου παζλ από δυο άλλους συμμαθητές του όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός ερευνήτρια στο ημερολόγιό της καθώς:

«Σπάνια επιλέγει τη ζωγραφική Στο τέλος μου ζήτησε να το βγάλω αντίγραφο για να το φτιάξει παζλ όπως την ιδέα του Μάριου και του Άλκη. Για άλλη μια φορά εντυπωσιάστηκα από τον σκοπό του και συνειδητοποίησα ότι δεν είχα αντιληφθεί το ενδιαφέρον του για τις ιδέες των άλλων παιδιών» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.3^γ).

Η ίδια διαπίστωση αφορά και τα νήπια που συμμετείχαν στο ομαδικό παιχνίδι με το ζάρι που είχαν εγκαταλείψει τα συνήθη παιχνίδια που έπαιζαν στο διάλειμμα. Ταυτόχρονα το κοινό τους ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο παιχνίδι δημιούργησε νέες ομάδες παιχνιδιού, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ νηπίων που μέχρι τη δεδομένη στιγμή δεν είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν .

γ) Ο εμπλουτισμός των οργανωμένων δραστηριοτήτων

Η ενεργητική συμμετοχή των νηπίων είχε ως αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό της δράσης με πρόσθετες ιδέες μετά το τέλος της δραστηριότητας. Αναλυτικότερα, στις δραστηριότητες των κατασκευών όπου χρησιμοποιήθηκαν τέμπερες τα νήπια ζήτησαν να ασχοληθούν πρόσθετα με ζωγραφική χρησιμοποιώντας τα χρώματα που είχαν περισσέψει. Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες της ομάδας «Δεινόσαυροι» είχαν ως αποτέλεσμα την ανάγνωση των παιδικών βιβλίων με ήρωες δεινόσαυρους «Με τι μεγαλώνουν οι Δεινόσαυροι» και «Η εξαφάνιση της Ντόρας» μετά από επιθυμία των νηπίων στο τέλος μιας ημέρας όπου δεν ήταν προγραμματισμένη δραστηριότητα της έρευνας. Η κριτική φίλη αναφέρει στο ημερολόγιο της ότι ο Περικλής (N4) *«Ζητάει από την κυρία να κρατάει τη φιγούρα από το σπίτι του όταν θα διαβάζει το παιδικό βιβλίο. Ενώ σήμερα ασχολούμαστε με μαθηματικά (αριθμός 9) το μυαλό του φαίνεται να είναι στους δεινοσαύρους»* (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 2.2.3^β).

δ) Η ενίσχυση της ομαδικότητας στην ολομέλεια

Η εμπλοκή της ομάδας σε όλες τις δραστηριότητες της έρευνας δράσης αποτέλεσε παράγοντα ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ των νηπίων με αποτέλεσμα την αυθόρμητη επιλογή ομαδικών δραστηριοτήτων από τα νήπια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δραστηριότητα της σκυταλοδρομίας, όπου την πρώτη μέρα διεξαγωγής σύμφωνα με το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας *«κατά το διάλειμμα τα παιδιά είχαν μια μεγάλη χαρά. Στις παρέες τους έκαναν αστεία, γελούσαν, σαν να έχει μεταφερθεί το χαρούμενο κλίμα της σκυταλοδρομίας στο διάλειμμα»* (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.1). Την επόμενη μέρα, μετά την υλοποίηση του δευτέρου αγώνα, κατά την παρατήρηση των νηπίων η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διαπίστωσε ότι *«με εξαίρεση μια παρέα τριών κοριτσιών, έπαιζαν όλα μαζί κρυφτό. Πρώτη φορά συμβαίνει αυτό, να παίζει σχεδόν όλη η τάξη μαζί. Οι παρέες είχαν ενωθεί σε μια μεγάλη παρέα, ανάμεσα τους και ο Γιώργος ο οποίος πρώτη φορά παίζει κρυφτό. Αναρωτιέμαι αν αυτό οφείλεται στη σκυταλοδρομία»*. Κατά τον αναστοχασμό η κριτική φίλη σχολίασε ότι *«η σκυταλοδρομία, είναι κάτι πολύ ομαδικό, όλοι γίνονται ένα, αφού*

τρέχουν συνεχόμενα και φαίνεται σαν μια διαδρομή». Ο ομαδικός χαρακτήρας της δραστηριότητας σε συνδυασμό με τα έντονα θετικά συναισθήματα που δημιουργήσε ενδυνάμωσε το πνεύμα της ομαδικότητας σχεδόν σε όλη την ολομέλεια με αποτέλεσμα την αυθόρμητη επιλογή ενός κοινού παιχνιδιού από την πλειοψηφία της ολομέλειας σε κλίμα χαράς και ενθουσιασμού. Όπως σημειώνει και η εκπαιδευτικός ερευνήτρια στο ημερολόγιό της: «Το συναίσθημα αυτό της ένωσης φαίνεται να φέρνει πιο κοντά τα παιδιά και να συνεχίζεται την ώρα του διαλείμματος» (βλ. παράρτημα 4^ο, ενότητα 1.2.1).

3.4.4. Παράγοντες ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων

α) Συνδιαμορφώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία

Στα πλαίσια της τελικής συνέντευξης αξιολόγησης με σκοπό τον τελικό αναστοχασμό η κριτική φίλη επιβεβαίωσε τα ευρήματα της ενεργητικής συμμετοχής των τεσσάρων νηπίων από τις παρατηρήσεις και συνέδεσε την ενεργό συμμετοχή των νηπίων με τη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τονίζοντας την επιλογή των θεμάτων τους με κριτήριο τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.

Αλέξης (N1)

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Ωραία. Γιατί πιστεύετε ότι η συμμετοχή του ήταν τόσο ενεργητική στη δραστηριότητα; Στην παρασκευή του παγωτού;

Εκπαιδευτικός- Κριτική φίλη: Γιατί... από αρκετό καιρό πριν..δηλαδή από την Άνοιξη κιόλας, ήθελε να φτιάξει παγωτό...του αρέσει το καλοκαίρι, το έχει πει εδώ και πολύ καιρό, άρα το περίμενε, το προσμονούσε..ήταν πολύ στο «θέλω» του και του άρεσε.

Αναστασία (N2)

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Γιατί πιστεύετε ότι συμμετείχε και ήταν τόσο ενεργητική;

Εκπαιδευτικός- Κριτική φίλη: Ήταν τόσο ενεργητική γιατί ήταν επιλογή από το παιδί. Φάνηκε ε...και από το συγκεκριμένο φρούτο και η συγκεκριμένη κατασκευή ήταν καθαρά δικό της....ήταν μια δικιά της ιδέα, όποτε ήταν χαρούμενη που επιτέλους ήρθε η μέρα που θα γινόταν η δραστηριότητα.

Περικλής (N4)

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Η συμμετοχή του στην υλοποίηση των πειραμάτων;

Εκπαιδευτικός- Κριτική φίλη: Α, ήταν πολύ ενεργητική. Ήθελε αυτός να παρουσιάσει τα υλικά στην ομάδα[...] πρόθυμος πάλι να αναμίξει ..

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Ωραία.. Γιατί πιστεύεις ότι συνέβη αυτό;

Εκπαιδευτικός- Κριτική φίλη: Γιατί ήταν κάτι που το σκέφτηκε μόνος του το πείραμα, οπότε ήθελε να το παρουσιάσει και ήταν χαρούμενος..και του αρέσουν τα πειράματα.... Εντυπωσιάζεται!

β) Ο ρόλος της εκπαιδευτικού

Πέρα από τη συμμετοχή των νηπίων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα στάδια της έρευνας, η δημιουργία των κατάλληλων εκπαιδευτικών συνθηκών

κατά τη μαθησιακή πράξη μεγιστοποίησε τη δυνατότητα συμμετοχής των νηπίων σε αυτήν. Από την αναστοχαστική συνέντευξη με την κριτική φίλη διαπιστώνεται ότι ο ρόλος της εκπαιδευτικού ερευνήτριας καθόρισε τη διαμόρφωση του ενταξιακού πλαισίου που ήταν απαραίτητο για την ενίσχυση της συμμετοχής των νηπίων. Σύμφωνα με την κριτική φίλη οι πρακτικές ενθάρρυνσης και διαφοροποίησης της διαδικασίας που υιοθέτησε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ευνόησαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων, με αποτέλεσμα την ενεργό συμμετοχή τους ενώ συχνά αναφέρει ότι η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ανελάμβανε τον ρόλο του βοηθού, ως ενήλικας, ώστε να διευκολύνει το νήπιο στην υλοποίηση της διαδικασίας. Κυρίως όμως συνδέει την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων με την προσπάθεια της εκπαιδευτικού ερευνήτριας να υποστηρίξει το νήπιο κατά την αλληλοδιδασκτική διδασκαλία. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα από τη συνέντευξη αξιολόγησης:

Διδακτικές ενθάρρυνσης- υποστήριξης	
<u>Απόσπασμα 1</u>	Εκπ/κός ερευνήτρια: Μάλιστα, οι πρακτικές που μπορεί να διευκόλυναν τη συμμετοχή του νηπίου;
	Εκπ/κός- Κριτική φίλη: Πολύ ενθάρρυνση. Της έδινε τον λόγο στην αρχή που ήταν λίγο.... της έδινε τον λόγο να μιλήσει, να μπορεί να εκφράσει τις ιδέες της..
<u>Απόσπασμα 2</u>	Εκπ/κός ερευνήτρια: Μάλιστα. Ποιος ήταν ο ρόλος της δηλαδή;
	Εκπ/κός-Κριτική φίλη: Βοηθούσε...Ενθαρρυντικός αρκετά..ενθάρρυνε το παιδί στο να μιλήσει...εμ ενθάρρυνε το παιδί να μιλήσει την ώρα που έλεγε τα υλικά, τι θα γίνει και τα λοιπά...το βοηθούσε, το ενίσχυε όποτε χρειαζόταν...
Η εκπαιδευτικός στον ρόλο του βοηθού	
<u>Απόσπασμα 1</u>	Εκπ/κός-Κριτική φίλη: Υπήρχαν σημεία που τον βοηθούσες, απλά έτσι ... νομίζω κάπως έτσι έπρεπε να γίνει για να υπάρχει μια αρχή, μέση, τέλος σε όλα αυτό . στην δραστηριότητα, οπότε...θετικό είναι αυτό εγώ νομίζω.
	Εκπ/κός ερευνήτρια: Παρέμβαينا περισσότερο για να οργανώσω την εκτέλεση παρά για να κάνω την εκτέλεση;
	Εκπ/κός-Κριτική φίλη: Ακριβώς! Ναι, ναι!
	Εκπ/κός ερευνήτρια: Τα βήματα δηλαδή της εκτέλεσης..
	Εκπ/κός-Κριτική φίλη: Ναι, ναι..
<u>Απόσπασμα 2</u>	Εκπ/κός ερευνήτρια: Μάλιστα. Βοηθούσε δηλαδή η νηπιαγωγός στο μοίρασμα;
	Εκπ/κός-Κριτική φίλη: Στο μοίρασμα...το παιδί τα μοίρασε τα παγωτά. Απλά η εκπαιδευτικός βοήθησε στο ναμε ειδικό κουτάλι να βγει ,,ήθελε έναν μεγάλο, έναν έμπειρο...
	Εκπ/κός ερευνήτρια: Ναι, ναι άρα ο ρόλος της ήταν ...
	Εκπ/κός-Κριτική φίλη: Βοηθητικός.
Πρακτικές αλληλεπίδρασης	
<u>Απόσπασμα 1</u>	Εκπ/κός ερευνήτρια: Έδινε τον λόγο..;

Εκπ/κός- Κριτική φίλη: Όταν μιλούσε η εκπαιδευτικός και διάβαζε το βιβλίο, μετά τα παιδιά είχαν το περιθώριο να κάνουν ερωτήσεις, να σχολιάζουν....να πουν τις απορίες τους..είχε..έδινε το λόγο και το περιθώριο στα παιδιά.

Απόσπασμα 2

Εκπ/κός ερευνήτρια: Μάλιστα, ωραία. Οι πρακτικές της νηπιαγωγού που μπορεί να διευκόλυναν τη συμμετοχή του νηπίου;

Εκπ/κός-Κριτική φίλη: Πολλή ενθάρρυνση, πολλή χαρά από την εκπαιδευτικό την ώρα που ... έπαιρνε χαρά το παιδί έδειχνε χαρά και η νηπιαγωγός το εξέφραζε και αυτή.

Πρακτικές διαφοροποίησης

Εκπ/κός-Κριτική φίλη: Υλοποίησε...και μένα μου άρεσε πολύ που όταν τα παιδιά έδειξαν να κουράζονται ..το βιβλίο και η εκμάθηση τέλος πάντων για τους δεινόσαυρους σταμάτησε. Κατάλαβε δηλαδή ότι τα παιδιά κουράστηκαν και το σταμάτησε. Και είπε «Παιδιά, ξέρω εγώ, να ξεκουραστούμε να πάμε για φαγητό και μετά θα το συνεχίσουμε».

Πρακτικές υποστήριξης νηπίου κατά την αλληλοδιδασκτική

Απόσπασμα 1

Εκπ/κός ερευνήτρια: Μάλιστα. Οπότε αποφάσιζε περισσότερο δηλαδή το νήπιο για το πως θα εξελισσόταν η δραστηριότητα...

Εκπ/κός-Κριτική φίλη: Ναι, έδινε χρόνο και χώρο στο πως να υλοποιηθεί όλο.

Απόσπασμα 2

Εκπ/κός ερευνήτρια: Που μπορεί να περιόρισε τη συμμετοχή του νηπίου;

Εκπ/κός-Κριτική φίλη: Α, όχι, που να περιόρισε όχι. Αφού του έδινε πολύ το βήμα για να το κάνει το ίδιο το παιδί...

3.4.5 Οι περιορισμοί της συμμετοχής των νηπίων

Μέσα από την παρούσα έρευνα δράσης διαπιστώθηκε η ισχυροποίηση της φωνής των νηπίων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ενεργητική τους συμμετοχή στην υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Παράλληλα όμως και στο τελευταίο στάδιο της έρευνας αναδυθήκαν περιορισμοί που επηρέασαν τη συμμετοχή των νηπίων στις οργανωμένες δραστηριότητες.

α) Το ζήτημα του χρόνου

Από την τελική αναστοχαστική συζήτηση με την κριτική φίλη αλλά και από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας αναδεικνύεται ως παράγοντας περιορισμού της συμμετοχής των νηπίων ο χρόνος διάρκειας της οργανωμένης δραστηριότητας σε συνάρτηση με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ειδικότερα, στην αξιολόγηση της η κριτική φίλη αναφέρει την καθυστέρηση ως αγγογόνο παράγοντα για την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, με αποτέλεσμα να προσπαθεί να συντομεύσει κάποιες διαδικασίες περιορίζοντας τη συμμετοχή του νηπίου σύμφωνα με τον δικό του ρυθμό.

Απόσπασμα 1

Εκπ/κός ερευνήτρια: Θα μπορούσε να γίνει δηλαδή το μοίρασμα των υλικών με πιο...

Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Όχι άγχος, με ηρεμία.*
Εκπ/κός ερευνήτρια: *Χωρίς άγχος ναι. Έγινε με λίγο άγχος, ε;*
Εκπ/κός - Κριτική φίλη: *Ναι, ήταν.*
Εκπ/κός ερευνήτρια: *Μάλιστα. Θα αλλάζατε λοιπόν κάτι στην υλοποίηση της δραστηριότητας;*
Εκπ/κός - Κριτική φίλη: *Τι θα άλλαζα; [...] και να είχαμε περισσότερο χρόνο να μπορεί το παιδί να μοιράσει τις μάσκες στους συμμαθητές του*
Απόσπασμα 2
Εκπ/κός ερευνήτρια: *Αρα θα αλλάζατε...;*
Εκπ/κός - Κριτική φίλη: *Στην ουσία πιο ελευθερία χρόνου, αυτό γενικότερα...*

β) Το άγχος της εκπαιδευτικού ερευνήτριας κατά την προετοιμασία υλοποίησης

Το άγχος της εκπαιδευτικού ερευνήτριας αποτέλεσε περιοριστικό παράγοντα στις δραστηριότητες όπου η εκπαιδευτικός ερευνήτρια είχε επιλέξει η ίδια, με βάση τον σχεδιασμό του νηπίου, το υλικό της δραστηριότητας, όπως ήταν τα υλικά για τα πειράματα και το εποπτικό υλικό της συζήτησης με θέμα τους δεινόσαυρους:

Απόσπασμα 1
Εκπ/κός ερευνήτρια: *Υπάρχει κάτι που θα άλλαζες; Στον τρόπο που κάναμε το πείραμα, τη δραστηριότητα από την αρχή μέχρι το τέλος; Από τη παρουσίαση, από τα υλικά από την εκτέλεση;*
Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Τι θα άλλαζα; Λοιπόν αυτό, λίγο τα υλικά να είναι πιο οργανωμένα και να είναι δίπλα μας... Στη θέση, να είναι τα παιδιά να μπορούν να κοιτάνε και την εκπαιδευτικό και τους υπολοίπους συμμαθητές τους..*
Απόσπασμα 2
Εκπ/κός ερευνήτρια: *Θα άλλαζες λοιπόν κάτι στην υλοποίηση της δραστηριότητας; Στο βιβλίο και στον υπολογιστή;*
Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Ίσως πιο οργανωμένο το τι θα πω από όλο το βιβλίο γιατί το βιβλίο ήταν πολύ μεγάλο και να διαβαστεί όλο θα πήγαινε πάρα πολύ...*

γ) Το βίωμα της παραδοσιακής διδασκαλίας

Στη φάση του στοχασμού έχει ήδη τονιστεί η σημαντικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αλλά και της μεθόδου της αλληλοδιδασκτικής που υιοθετήθηκε κατά την υλοποίηση των περισσότερων οργανωμένων δραστηριοτήτων. Αυτό αποδεικνύεται και στην περίπτωση κατά την οποία η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατέφυγε σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως στη δραστηριότητα του εποπτικού υλικού στον υπολογιστή. Το ισχυρό βίωμα της εκπαιδευτικού ερευνήτριας ως το κεντρικό πρόσωπο μετάδοσης της γνώσης σε συνδυασμό με την άσκηση των συνήθων πρακτικών της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, είχαν ως αποτέλεσμα την περιορισμένη συμμετοχή του Περικλή (N4) στη δραστηριότητα, υπό τη μορφή της

παθητικής κυρίως συμμετοχής, όπως παρατήρησε η κριτική φίλη κατά τη συζήτηση του τελικού αναστοχασμού.

Εκπ/κός ερευνήτρια: *Ναι... Στον υπολογιστή;*
Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Στον υπολογιστή, τα παιδιά δεν είχαν πολύ τον χρόνο να μιλήσουν γιατί ήταν συνεχόμενο το βίντεο όποτε...και δεν διεκόπη το βίντεο για να...*
Εκπ/κός ερευνήτρια: *Η εκπ/κός έκανε κάτι γι' αυτό; Άφησε το βίντεο δηλαδή να παίζει κανονικά χωρίς να προσπαθεί λίγο να εμπλέξει τα παιδιά μέσα σε αυτό;*
Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Ναι, αλλά σχολίαζε όμως παρόλα αυτά την ώρα του βίντεο.*
Εκπ/κός ερευνήτρια: *Άφηνε όμως τα παιδιά να σχολιάζουν;*
Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Τα παιδιά δε μιλούσαν πολύ εκείνη την ώρα.*

Η αντίληψη του δασκάλου ως το κυρίαρχο πρόσωπο στην τάξη συναντάται και στην περίπτωση της κατασκευής του καρπουζιού. Η κριτική φίλη αξιολογεί τη διστακτική συμμετοχή της Αναστασίας (N2) στην ανάλυση της εκτέλεσης της δραστηριότητας ως αποτέλεσμα της μη εξοικείωσης του νηπίου με την μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής. Αντίθετα θεωρεί ότι με την επαναλαμβανόμενη ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας η Αναστασία (N2) κατόρθωσε να ξεπεράσει τον δισταγμό της, υιοθετώντας τον ρόλο του «συντονιστή» στην υπόλοιπη δράση.

Απόσπασμα 1
Εκπ/κός ερευνήτρια: *Όταν έπρεπε να εξηγήσει τις οδηγίες;*
Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Ήθελε λίγο τη βοήθεια της εκπαιδευτικού ώστε να... κάθε φορά που μιλούσε, την κοιτούσε πρώτα, σαν να ήθελε να πάρει το οκ για να μιλήσει, ότι «Μπορώ να μιλήσω τώρα;» ή «Να πω;». Η εκπαιδευτικός έλεγε «Πες το, είναι η σειρά σου να μιλήσεις...» ξέρω 'γω....*
Απόσπασμα 2
Εκπ/κός ερευνήτρια: *Γιατί το παιδί στην αρχή είπατε ότι ήταν λίγο...;*
Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Στην αρχή έδειχνε απλά ότι έπρεπε...κοιτούσε την κυρία για να μιλήσει, αυτό....έπρεπε να ...*
Εκπ/κός ερευνήτρια: *Σαν να πάρει την άδεια...;*
Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Την άδεια, κάπως έτσι.*

δ) Η διαχείριση των προκλήσεων

Από την αρχή της παρούσας έρευνας δράσης η διαχείριση των προκλήσεων αποτελούσε έναν βαθύ προβληματισμό και ταυτόχρονα στόχο αυτοβελτίωσης για την εκπαιδευτικό ερευνήτρια μετά το τέλος κάθε κύκλου παρέμβασης. Από τη συνολική αξιολόγηση διαπιστώνεται ότι στον τρίτο κύκλο παρέμβασης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια επέδειξε σημαντική εξέλιξη στη διαχείριση των δυσκολιών που προέκυψαν στις οργανωμένες δραστηριότητες με αποτέλεσμα την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων. Παρόλα αυτά αξίζει να τονιστεί η περίπτωση της προβολής του εποπτικού

υλικού για τους δεινόσαυρους στον προτζέκτορα, όπου διαπιστώθηκε και από τις δυο εκπαιδευτικούς η περιορισμένη συμμετοχή του Περικλή(N4). Κατά την συζήτηση με στόχο την αξιολόγηση της παρέμβασης αναδεικνύεται η δυσκολία διαχείρισης της πρόκλησης που προέκυψε από την αδυναμία αντίστασης της εκπαιδευτικού ερευνήτριας σε παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας.

Εκπ/κός ερευνήτρια: *Η εκπαιδευτικός αντιμετώπισε τις προκλήσεις που περιόρισαν τη συμμετοχή του νηπίου; Δηλαδή αυτό που μου είπατε για το βίντεο, ότι η εκπαιδευτικός απλά άφησε ένα βίντεο να παίζει και δεν συμμετείχαν πολύ τα παιδιά, αυτό ήταν μια πρόκληση που θα μπορούσε εκείνη τη στιγμή η εκπαιδευτικός...να το διαφοροποιήσει και να..είναι πιο ενεργητική η συμμετοχή τους;*

Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Εε, ναι θα μπορούσε να το διορθώσει αλλά δεν το σκέφτηκε...*

Εκπ/κός ερευνήτρια: *Θεώρησε φυσιολογικό ...σαν μέθοδο διδασκαλίας το κάνει δηλαδή αυτό...; Να βάζει στα παιδιά βίντεο στον υπολογιστή και να μην παρεμβαίνει σε αυτό; Να το κάνει λίγο πιο ενεργητικό..*

Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Όχι, εντάξει, έχει συμβεί όμως να πατάμε στοπ...όχι συνήθως βλέπουμε το βίντεο και μετά σχολιάζουμε να πω την αλήθεια.*

Εκπ/κός ερευνήτρια: *Άρα είναι μια συνήθης πρακτική αυτή της εκπαιδευτικού;*

Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Ναι, ναι..*

Επιπρόσθετα, η ενεργητική συμμετοχή της Αναστασίας (N2) αποτελούσε σημαντική πρόκληση για την εκπαιδευτικό ερευνήτρια από προηγούμενους κύκλους με αποτέλεσμα να προετοιμάζεται ενδελεχώς, δημιουργώντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες, ώστε να διασφαλίσει τη μέγιστη συμμετοχή του συγκεκριμένου νηπίου. Η εστίαση στις ανάγκες της Αναστασίας (N2) απέφεραν την ενεργό και ενθουσιώδη συμμετοχή της κατά το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Παρόλα αυτά προβληματισμό για αναστοχασμό αποτέλεσε η δήλωση της κριτικής φίλης αναφορικά με την διστακτική συμμετοχή της κατά την παρουσίαση των βημάτων εκτέλεσης της κατασκευής με συνέπεια τον εντοπισμό από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια της αστοχίας της ελλιπούς προετοιμασίας του νήπιου πριν την έναρξη της κατασκευής, ώστε να διαχειριστεί την πρόκληση της ενδυνάμωσης της λεκτικής συμμετοχής της Αναστασίας (N2) στην παρουσίαση των οδηγιών.

Εκπ/κός ερευνήτρια: *Μάλιστα. Θα αλλάζατε κάτι στην δραστηριότητα;*

Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Εμ , θα άλλαζα μόνοθα μπορούσε να γίνει μια καλύτερη συζήτηση και πιο λεπτομερής για τα υλικά και τον τρόπο που θα ...πότε το παιδί θα έχει τον χρόνο να μιλάει το ίδιο...*

Εκπ/κός ερευνήτρια: *Η προετοιμασία δηλαδή πριν την παρέμβαση που κάνουμε με το παιδί...*

Εκπ/κός- Κριτική φίλη: *Ναι, ότι «θα μιλάς εσύ περισσότερο και εγώ..»*

Εκπ/κός ερευνήτρια: <i>Α, να την είχα περισσότερο δηλαδή συζητήσει ως προς το κομμάτι της συμμετοχής της;</i> Εκπ/κός- Κριτική φίλη: <i>Αυτό ναι.</i>

3.4.6 Τελικός αναστοχασμός

Η παρούσα έρευνα δράσης αποτέλεσε μια ουσιαστική εκπαιδευτική εμπειρία για την εκπαιδευτικό ερευνήτρια. Πολύτιμος αρωγός καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας ήταν η συνεργασία της με την κριτική φίλη, όπου η ειλικρινής της διάθεση για συμμετοχή και η υποστήριξη της στην ερευνητική διαδικασία είχαν ως αποτέλεσμα τον ουσιώδη αναστοχασμό σε κάθε στάδιο της μελέτης. Μέσα από τον ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή η εκπαιδευτικός πέτυχε να εστιάζει περισσότερο εξειδικευμένα στην αναγνώριση της κατάστασης, να σχεδιάζει με διερευνητικό τρόπο μια παρέμβαση, θέτοντας τα κατάλληλα μέσα συλλογής δεδομένων και τα απαραίτητα κριτήρια αξιολόγησης. Κυρίως όμως, σε όλη αυτή τη διαδρομή, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια συνειδητοποίησε τη σπουδαιότητα της διαδικασίας του αναστοχασμού ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης. Μέσα από την αυτοαξιολόγηση του διδακτικού της έργου σε κάθε κύκλο παρέμβασης πέτυχε να ξεπεράσει τις αντιστάσεις της, να διαχειριστεί τις προκλήσεις, να είναι ευέλικτη, αναδιαμορφώνοντας τον σχεδιασμό της, όταν κρινόταν απαραίτητο από τη συνθήκη. Στο τέλος της έρευνας αντιλαμβάνεται πλέον τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις και αξίες που συγκροτούν την εκπαιδευτική της ταυτότητα, διαπιστώνει την εξέλιξη του εκπαιδευτικού της έργου ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται νέοι προβληματισμοί και ερωτήματα, άξια για μελλοντική διερεύνηση.

3.4.7 Αντί επιλόγου

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης έδωσε πολλές και δυνατές στιγμές συγκίνησης στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια. Μια στιγμή που φόρτισε συναισθηματικά την εκπαιδευτικό ερευνήτρια αποτελεί η αυθόρμητη αξιολόγηση της έρευνας στην τελική συζήτηση που έκανε με την ολομέλεια στην προσπάθεια της να δώσει έναν επίλογο στην ερευνητική διαδικασία που διήρκησε τέσσερις μήνες. Ο διάλογος με τα παιδιά και η απρόσμενη εκδήλωση της χαράς τους για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία αποτέλεσε τη μέγιστη επιβεβαίωση για τον πρωταγωνιστικό ρόλο των παιδιών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα σχολείο, όπου η μάθηση είναι μια ζωντανή, ανοικτή, απρόβλεπτη διαδικασία που αφορά όλα τα παιδιά.

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Λοιπόν λέω, η γιορτή είχε

Παιδιά: Μεγάλη επιτυχία.....!

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Λέω η γιορτή είχε πολύ μεγάλη επιτυχία. Θέλω να μου πείτε λίγο τις εντυπώσεις σας, θέλω πρώτα να ακούσω την Αναστασία. Πες μας Αναστασία τι σου άρεσε;

Αναστασία: Μου άρεσε που ήταν τα παιδιά χαρούμενα!

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: [...]Είναι πολύ χαρούμενη σήμερα... Κοίτα το χαμόγελό της πως λάμπει... Αλέξη , εσένα σου άρεσε η γιορτή;

Αλέξης: Ξέρω! Μπορούμε να φτιάξουμε όλες τις μέρες παγωτό!

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Τι; Κάθε μέρα;

Παιδιά: Ναυυυ!!!!!!

Αλέξης: Να φτιάχνουμε και όλες τις μέρες!

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Ωραία, είχε μια ιδέα ο Αλέξης, αλλά επειδή έχουμε και άλλα πράγματα να κάνουμε Αλέξη μου.....

Αναστασία: Να τρώμε καρπούζι!

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Κάθε μέρα δε γίνεται, ούτε να φτιάχνουμε παγωτό, ούτε να τρώμε καρπούζι! Σταματήστε να χαμογελάτε έτσι...

Αλέξης: Μπορούμε να παίζουμε στο διάλειμμα σκυταλοδρομία;

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Ε, τώρα τα θυμηθήκαμε όλα τα χαρούμενα μας... και σκυταλοδρομία να ξαναβάλουμε, ανοίξτε ξανά και τους δεινόσαυρους.....

Λάζαρος: Βάλε και τα πειράματα!

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Θα φέρουμε πάλι τα πειράματα....

Μιχάλα: Το παιχνίδι με το ζάρι!

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Το παιχνίδι με το ζάρι...

Χάρης: Τη μουσική!

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Τη μουσική να φέρουμε...

Γιώργος: Αγώνες τρεξίματος!....τα αυτοκίνητα!

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Στοπ, στοπ...ερώτηση....λοιπόν, θυμηθήκαμε όλα τα ωραία, γιατί πραγματικά αυτό το διάστημα απ’ τις δικές σας ιδέες ασχοληθήκαμε με πάρα πολύ ωραίες δραστηριότητες. Γι’αυτό θέλω ένα πάρα πολύ δυνατό χειροκρότημα!

Παιδιά:!!!!!! (τα παιδιά χειροκροτούν δυνατά)

Εκπαιδευτικός ερευνήτρια: Και τώρα έκλεισε όλο αυτό...αυτό που είχαμε ξεκινήσει μετά το Πάσχα κλείνει σήμερα με την γιορτή που κάναμε με το παγωτό και από αύριο προετοιμαζόμαστε σιγά σιγά για το τέλος του σχολείου...

Παιδιά: Ωωωωω.....

Κεφάλαιο 4^ο: Ανάλυση ευρημάτων

4.1 Συμμετοχή των νηπίων κατά τη διαμόρφωσή και υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

4.1.1. Η επιλογή και οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες νηπίων.

Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων του πρώτου και δεύτερου κύκλου παρέμβασης αναδεικνύεται η τάση των νηπίων να διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία με κριτήριο τα ατομικά τους ενδιαφέροντα, εκφράζοντας τα προσωπικά τους βιώματα και εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, στον πρώτο κύκλο παρέμβασης, από την πρώτη φάση της αρχικής πρότασης θεμάτων μέχρι την τελική επιλογή θεματικής ενότητας, διαπιστώνεται ότι ισχυρό κίνητρο για την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων στη μαθησιακή διαδικασία αποτέλεσε η προώθηση της μάθησης που εστιάζει στα ατομικά ενδιαφέροντα του μαθητή (interest based learning). Ακόμα και η αλλαγή των αποφάσεων του Γιώργου (N3) και του Περικλή (N4) κατά τη φάση επιλογής ομάδας θεματικής ενότητας τονίζουν τη σημαντικότητα της παιδαγωγικής που βασίζεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή (interest driven pedagogy) για την ενίσχυση της συμμετοχής στην μαθησιακή διαδικασία, καθώς η νέα ομάδα επιλογής τους συνδέονταν με τις προσωπικές τους προτιμήσεις και ενδιαφέροντα. Η παρούσα διαπίστωση ενισχύεται και από την ενεργό συμμετοχή της ολομέλειας, καθώς στους δυο πρώτους κύκλους παρέμβασης το ενδιαφέρον και η πρόθεση όλης της ομάδας για συμμετοχή παρέμεινε έντονο, διαμορφώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία με βασικό άξονα τα ατομικά τους ενδιαφέροντα.

Στον χώρο της εκπαίδευσης τα ατομικά ενδιαφέροντα του μαθητή θεωρούνται ως σημαντική παράμετρος στην καλλιέργεια της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (Renninger 1998,2000). Η αξία των ατομικών ενδιαφερόντων των μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της παιδαγωγικής που εστιάζει στα ενδιαφέροντα του μαθητή (interest driven pedagogy) ως μια διδακτική προσέγγιση που σχεδιάζεται με άξονα τα ενδιαφέροντα του μαθητή με σκοπό την προώθηση της μάθησης και της συμμετοχής των μαθητών (Barton, 2006· Ito et al., 2013). Σχετικές έρευνες έχουν αναδείξει ότι ο συνδυασμός των εξωσχολικών ενδιαφερόντων των μαθητών με τη σχολική τους καθημερινότητα μεγιστοποιούν την

ενασχόληση τους με τη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, καθώς τα ενδιαφέροντα αποτελούν το πλαίσιο στο οποίο καλλιεργείται η επιστημονική γνώση (Barton & Tan 2009· Tadic, 2018·Tomlinson, 2003).

Το ενδιαφέρον είναι μια κινητήρια μεταβλητή που αναφέρεται σε μια ψυχολογική κατάσταση ή ατομική διάθεση εμπλοκής σε μια συγκεκριμένη εργασία, γεγονός ή ιδέα (Hidi & Renninger, 2006). Εννοιολογικά το ενδιαφέρον συνδέεται άμεσα με το κίνητρο, καθώς αποτελεί μια μορφή εσωτερικού κινήτρου (Krapp, Hidi & Renninger, 1992). Σύμφωνα με τον Tobias (1994) οι δυο έννοιες στην πράξη θεωρούνται συνώνυμες κατά αντιδιαστολή με την έννοια του εξωτερικού κινήτρου που συνδέεται με πράξεις που έχουν ως αποτέλεσμα την επιβολή εξωτερικών συνεπειών που παρέχονται από το περιβάλλον.

Στην παρούσα έρευνα δράσης, όπως διαπιστώνεται στο κεφάλαιο της παρουσίασης των ευρημάτων, τα προσωπικά ενδιαφέροντα των τεσσάρων νηπίων αποτέλεσαν το εσωτερικό κίνητρο για την ενεργητική τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα όμως παρατηρείται ότι το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή παρέμεινε ισχυρό σε όλη την πορεία των κύκλων παρέμβασης. Σύμφωνα με την Hidi (2000) το ενδιαφέρον ως ψυχολογική κατάσταση βασίζεται στην εστιασμένη προσοχή, στις αυξημένες γνωστικές λειτουργίες και στη συστηματική συναισθηματική εμπλοκή. Αν και συνήθως η εστίαση της προσοχής σε μια δραστηριότητα με υψηλές γνωστικές απαιτήσεις προϋποθέτει αυξημένη προσπάθεια του ατόμου, στην περίπτωση που το ενδιαφέρον του ατόμου είναι υψηλό η εμπλοκή του ατόμου στη δραστηριότητα παρατηρείται να γίνεται αβίαστα χωρίς να νιώθει το άτομο ότι καταβάλλει αξιόλογη προσπάθεια. Κατά τον Rheinberg (1998) ο εξελικτικός χαρακτήρας του ενδιαφέροντος προκαλεί τη συγκέντρωση του ατόμου στις γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες του για μια συνεχόμενη περίοδο, επιδρώντας ευεργετικά στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Στο πλαίσιο αυτό πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι η γνώση που απορρέει από τα εσωτερικά κίνητρα του μαθητή είναι πιο ποιοτική από τη μάθηση που καλλιεργείται με τη χρήση εξωτερικών κινήτρων (Hidi & Harackiewicz, 2000).

Πέρα από την εκδήλωση των προσωπικών τους προτιμήσεων και ενδιαφερόντων η ισχυρή θέληση των νηπίων για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται

και με την έκφραση των εμπειριών και των βιωμάτων τους κατά τη μαθησιακή συνθήκη. Πιο αναλυτικά, διαπιστώνεται ότι στον δεύτερο κύκλο παρέμβασης οι προτάσεις των νηπίων αναφορικά με το είδος και τους στόχους της δραστηριότητας συνδέονταν με βιώματα της εξωσχολικής ζωής τους που τους προκαλούν θετικά συναισθήματα. Σύμφωνα με τους Pramling Samuelson και Sheridan (στο Emilson & Folkesson, 2006· Johanson & Sandberg, 2010) η ιδέα της συμμετοχής εξαρτάται άμεσα από την προοπτική του παιδιού (child's perspective) που ορίζεται ως το σύνολο των εμπειριών, των προθέσεων και των νοημάτων που κατέχει το παιδί για τον κόσμο που το περιβάλλει. Το παιδί εξωτερικεύει τις εμπειρίες του μέσα από χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, τη στάση του σώματός του, λέξεις και συναισθήματα. Η Hallden (στο Emilson & Folkesson, 2006) αναγνωρίζει το ίδιο το παιδί ως μοναδική πηγή άντλησης των πληροφοριών της οπτικής του παιδιού ενώ η Johanson (στο Emilson & Folkesson, 2006) τονίζει ότι ο ενήλικας δε μπορεί να συλλάβει την οπτική του παιδιού, παρά μόνο να την κατανοήσει όσο περισσότερο μπορεί.

Η δυνατότητα έκφρασης των εμπειριών του παιδιού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να αισθάνεται ότι η προοπτική του γίνεται κατανοητή και σεβαστή από το περιβάλλον. Το συναίσθημα αυτό διαμορφώνει στο παιδί την αντίληψη ότι η συμμετοχή του μπορεί να έχει αξία και να επηρεάσει το πλαίσιο στο οποίο συνυπάρχει. Η διαμόρφωση του πλαισίου από τις εμπειρίες του παιδιού ενισχύει τη συμμετοχή του παιδιού σε αυτό, καθώς το περιβάλλον αποκτά χαρακτηριστικά που έχουν νόημα για το παιδί νιώθοντας ότι οι δικές του ενέργειες επηρεάζουν το πλαίσιο με αποτέλεσμα το παιδί να βιώνει την αυθεντική συμμετοχή σε αυτό (Sandberg & Eriksson, 2010). Στην παρούσα έρευνα δράσης η ισχυρή πρόθεση όλης της σχολικής ομάδας για συμμετοχή στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκδηλώθηκε και από την αρχική διάθεση της πλειονότητας των νηπίων τους να συμμετάσχουν σε δυο ομάδες στη φάση της συγκρότησης των ομάδων θεματικής ενότητας, με στόχο την επιρροή του πλαισίου, εστιάζοντας στην έκφραση των εμπειριών και των βιωμάτων τους.

Από τους δυο πρώτους κύκλους παρέμβασης είναι έντονη η διαπίστωση σε κάθε φάση ότι η συμμετοχή των νηπίων στη διαδικασία επιλογής και οργάνωσης της μάθησης συντελέστηκε σε κλίμα χαράς κατά το οποίο τα νήπια εκδήλωσαν θετικά συναισθήματα. Όσο εξελισσόταν η ερευνητική διαδικασία, τα νήπια εκδήλωναν συναισθήματα χαράς, ανυπομονησίας, ενθουσιασμού, ικανοποίησης και απόλαυσης της συμμετοχής τους. Τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με τη δυνατότητα των

νηπίων να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τα ενδιαφέροντα και τα βιώματά τους. Το ενδιαφέρον ως συναισθηματική συνιστώσα περιλαμβάνει την έκφραση συναισθημάτων χαράς και απόλαυσης, επενεργώντας θετικά στη συναισθηματική λειτουργία του ατόμου, με αποτέλεσμα δραστηριότητες που εστιάζουν στα ενδιαφέροντα του ατόμου να αποφέρουν θετικές συναισθηματικές εμπειρίες στο άτομο (Prenzel, 1992· Todt & Schreiber, 1998) ενώ η δυνατότητα του μαθητή να επιλέξει τη μάθηση του με βάση προηγούμενες εμπειρίες του έχει ως αποτέλεσμα η γνώση αυτή να προκαλεί ευχαρίστηση στον μαθητή (Wolfe, 2001).

4.1.2. Η συμμετοχή στην επιλογή και στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως συντελεστής ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων στη διδακτική πράξη.

Στον τρίτο κύκλο παρέμβασης η συμμετοχή των νηπίων κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων διαπιστώθηκε να είναι καθολική και ενεργητική σε όλες τις φάσεις του κύκλου. Στη φάση της αξιολόγησης της συμμετοχής τους τα νήπια έκριναν ως σημαντική παράμετρο της συμμετοχής τους την ακριβή υλοποίηση της δραστηριότητας σύμφωνα με τον σχεδιασμό που είχαν αποφασίσει κατά τον δεύτερο κύκλο παρέμβασης. Ο ενεργός ρόλος του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης μέσα από την κοινή διαχείριση και οργάνωση της γνώσης με τον δάσκαλο αποτελεί χαρακτηριστικό της παιδοκεντρικής μάθησης που ενισχύει τη συμμετοχή των νηπίων κατά τη διδακτική πράξη (Tomlinson, 2003).

Η οργάνωση της μάθησης από τον μαθητή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό δύναται να πραγματοποιηθεί στην περίπτωση που το εκπαιδευτικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από χαλαρές δομές. Σε ένα πλαίσιο ελεύθερου διαλόγου (free dialog) τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις εμπειρίες τους και τα συναισθήματά τους, με αποτέλεσμα η συμμετοχή του παιδιού να αυξάνεται (Emilson & Folkesson, 2006). Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται συνθήκες όπου το παιδί έχει την ευχέρεια της πολλαπλής επιλογής και απόφασης που ισχυροποιεί τη συμμετοχή στη διαδικασία. Σύμφωνα με την Johanson (2010), πέρα από την κατανόηση της οπτικής του παιδιού, η διατήρηση της συμμετοχής τους εξαρτάται από τη δυνατότητα που παρέχεται στο παιδί να αποφασίζει για τη μάθησή του. Η συμμετοχή των νηπίων

κατά τη μαθησιακή πράξη ήταν ενεργητική, καθώς η υλοποίηση των δραστηριοτήτων αποτελούσε προϊόν των δικών τους αποφάσεων κατά τον σχεδιασμό των δράσεων.

Η δυνατότητα της απόφασης δημιουργεί στο άτομο την αίσθηση του ελέγχου της διαδικασίας. Το παιδί, όταν του δίνεται η μαθησιακή ευκαιρία να αποφασίζει για το θέμα, το είδος και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, αισθάνεται ότι έχει τον έλεγχο της μάθησης του, καθώς οι αποφάσεις του διαμορφώνουν όλη τη διαδικασία, από την οργάνωση μέχρι την τελική κατάκτηση της γνώσης. Η αίσθηση του ελέγχου αποτελεί μορφή εσωτερικού κινήτρου για το παιδί (Leper & Henderlong, 2000). Σύμφωνα με τον Hunt (1965), έναν από τους πρώτους θεωρητικούς που χρησιμοποίησε τον ακριβή όρο «εσωτερικό κίνητρο», η άσκηση ελέγχου στο περιβάλλον του αποτελεί 'εκ φύσεως' κίνητρο του ανθρώπου. Η προώθηση της αίσθησης του ελέγχου στο παιδί μέσα από την παροχή επιλογών και αποφάσεων με στόχο την αυτονομία του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον αυξάνει τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης του, κινητοποιεί το παιδί να συμμετάσχει, ενισχύοντας την αυτοδιάθεση του κατά την μαθησιακή συνθήκη στο πλαίσιο της τάξης (Cordova & Lepper, 1996· Iyengar & Lepper, 1999). Στον τρίτο κύκλο παρέμβασης τα τέσσερα νήπια παρουσίασαν ισχυρά στοιχεία αυτοδιάθεσης κατά τη διδακτική πράξη τόσο στην έναρξη της δράσης τους, μέσα από την έκφραση του κινήτρου τους για συμμετοχή, όσο και κατά την διάρκεια της υλοποίησης της δράσης, μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη διαμόρφωση της εξέλιξης της από τις δικές τους αποφάσεις.

Η συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τα νήπια κατά τους προηγούμενους κύκλους παρέμβασης με κριτήριο τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα αποτέλεσε ένα πρόσθετο ισχυρό κίνητρο για την ενεργό εμπλοκή τους στον τρίτο κύκλο παρέμβασης. Η συνειδητοποίηση των νηπίων ότι στη συγκεκριμένη φάση θα υλοποιούνταν οι δράσεις που είχαν οργανώσει με βασικό άξονα τα ενδιαφέροντά τους, προκάλεσε εκδηλώσεις ανυπομονησίας και προσμονής από την αρχική φάση της παρουσίας των δραστηριοτήτων ενώ στη συνέντευξη της αξιολόγησης τους ανέδειξαν ως κύρια αιτία ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους την ενασχόληση τους με δράσεις που τους δημιούργησαν συναισθήματα ευχαρίστησης. Επιπρόσθετα, κατά την τελική αξιολόγηση της έρευνας και η κριτική φίλη συνέδεσε την ενεργό συμμετοχή των μαθητών κατά τη διδακτική πράξη με την οργάνωση των δράσεων από τα νήπια, εστιάζοντας στον σχεδιασμό τους με κριτήριο τις προσωπικές τους προτιμήσεις.

Το ενδιαφέρον, όπως έχει ήδη αναλυθεί, αποτελεί πτυχή εσωτερικού κινήτρου που σχετίζεται με θετικά συναισθήματα. Σύμφωνα με την Tomlinson (2003) το ενδιαφέρον κινητοποιεί τον μαθητή προς τη θετική μάθηση, καλλιεργώντας την αίσθηση της ικανότητας και συμβάλλοντας στην αυτοδιάθεση του μαθητή σε θετικές συμπεριφορές μάθησης, καθώς *«το να επιτρέπεις στους μαθητές να ασχοληθούν με κάτι που αγαπούν πιθανότατα θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντι στη μάθηση»* (Tomlinson, 2003:128). Κατά την τελική αξιολόγηση της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το ενδιαφέρον των νηπίων για τις δραστηριότητες της έρευνας αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο για αυξανόμενη ενασχόληση τους με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες με αποτέλεσμα να επηρεαστεί και το υπόλοιπο ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κυρίως τις διδακτικές ώρες που τα νήπια έχουν τη δυνατότητα της επιλογής των μαθησιακών αντικειμένων, όπως είναι στις ελεύθερες δραστηριότητες και στο διάλειμμα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δημιουργία της γωνιάς πειραμάτων μέσα στην τάξη μετά από την υλοποίηση της δραστηριότητας των πειραμάτων από τον Περικλή (N4) και τα μέλη της ομάδας του, όπου πολλά νήπια παρουσίασαν μια μεταστροφή των ενδιαφερόντων τους συμμετέχοντας αυτοβούλως στη γωνιά για το επόμενο διάστημα αναπτύσσοντας μια θετική στάση απέναντι στις φυσικές επιστήμες.

Η διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης (learner centered education), που θέτει ως στόχο την ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης, καθώς συνδέεται με εποικοδομητικές προσεγγίσεις της μάθησης όπου οι μαθητές *«ενεργά δημιουργούν, ερμηνεύουν και αναδιοργανώνουν τη γνώση με ξεχωριστούς τρόπους»* (Gordon, 2009:738). Η γνώση δεν αποτελεί εξωτερικό στοιχείο που μεταδίδεται στον μαθητή από τον δάσκαλο αλλά προϋποθέτει την εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, εστιάζοντας στις πραγματικές ανάγκες, εμπειρίες και ενδιαφέροντα του μαθητή (McCombs, 2001). Η έννοια της μάθησης ως μια φυσική διαδικασία που επιτυγχάνεται, όταν συνδέεται με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, είναι βασικό στοιχείο για τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που διεγείρουν το ενδιαφέρον του μαθητή, κινητοποιώντας τον όχι μόνο να προχωρήσει στη χρήση της γνώσης αλλά να γίνει και ο ίδιος παραγωγός γνώσης (McCombs, 2000). Σε πολλές περιπτώσεις κατά τον τρίτο κύκλο παρέμβασης διαπιστώνεται, μέσα από την συμμετοχή τους τόσο στις δικές τους όσο και στις δραστηριότητες των συμμαθητών τους, η τάση των νηπίων να εμπλουτίσουν την δραστηριότητα, αναπαράγοντας τις δικές τους γνώσεις. Χαρακτηριστική είναι η

περίπτωση του Περικλή (N4) όπου ο ίδιος, ως παραγωγός γνώσης, δημιούργησε το δικό του αυτοσχέδιο ομαδικό παιχνίδι, συνδυάζοντας την αγάπη του για τα ομαδικά παιχνίδια με τα ενδιαφέροντα του και τις γνώσεις του για τους δεινόσαυρους .

Στα πλαίσια της παιδοκεντρικής διάστασης της μάθησης έχουν αναπτυχθεί ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, όπως είναι η κατευθυνόμενη μάθηση από τον μαθητή (student-directed learning) και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (self-regulated learning). Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις ο μαθητής έχει τον έλεγχο σε κρίσιμα ζητήματα που αφορούν τη μάθηση, όπως είναι το θέμα και το περιεχόμενο που θέλει να διδαχθεί, τους στόχους και τα αποτελέσματα της μάθησης, τον χρόνο διδασκαλίας της γνώσης, τα οποία διαχειρίζεται στις μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συνειδητά εμπλέκεται. Η διαπίστωση αυτή ωθεί τον μαθητή να προσεγγίζει τη δραστηριότητα με επιμέλεια και αυτοπεποίθηση, θεωρώντας την απόκτηση της γνώσης ως συστηματική διαδικασία, αισθανόμενος μεγαλύτερη ευθύνη για την επίτευξη των αποτελεσμάτων (Zimmermann & Schunk, 2001). Ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια σειρά πράξεων, τις οποίες πραγματοποιεί για τον εαυτό του με έναν δυναμικό τρόπο, καθώς πρωταρχικής σημασίας στη μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί η ενθάρρυνση της αυτονομίας και του αισθήματος της προσωπικής ευθύνης του μαθητή (Maclean στο Ng, Murphy & Jenkins, 2000).

Η διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας έως την υλοποίηση των δραστηριοτήτων από τα τέσσερα νήπια είχε ως αποτέλεσμα τη συνειδητή και δυναμική εμπλοκή των νηπίων κατά τη διδακτική πράξη. Επιπρόσθετα από τη συνολική αξιολόγηση της συμμετοχής των τεσσάρων νηπίων στις δικές τους οργανωμένες δραστηριότητες διαφαίνεται η ανάληψη της προσωπικής ευθύνης από κάθε νήπιο για την αποτελεσματικότητα της δράσης τους. Τα τέσσερα νήπια ανέλαβαν πρωτοβουλίες και πήραν την ευθύνη των αποφάσεων τους που διαμόρφωσαν την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πράξης, επιδεικνύοντας έντονα στοιχεία αυτονομίας, ενώ ενίσχυσαν σε αρκετές περιπτώσεις τους συμμαθητές τους, όταν χρειαζόνταν βοήθεια, ώστε να διασφαλίσουν τα επιτυχή αποτελέσματα της δράσης τους. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Αναστασίας (N2), όπου τόσο στη δραστηριότητα της κατασκευής όσο και κατά την διεξαγωγή της γιορτής, το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για την επιτυχή έκβαση τους ήταν έντονα ανεπτυγμένο με αποτέλεσμα την επαναλαμβανόμενη ανάληψη πρωτοβουλιών με αυτοπεποίθηση και την επιμελή εκτέλεση των αποφάσεων

της κατά τις δράσεις της, στοιχεία που εντυπωσίασαν την εκπαιδευτικό ερευνήτρια καθώς τα εκδήλωνε για πρώτη φορά μέσα στην τάξη.

4.1.3 Οι κοινωνικές σχέσεις των νηπίων με τους συμμαθητές τους ως μέσο ενίσχυσης της συμμετοχής τους στις μικροομαδικές δραστηριότητες και στις δραστηριότητες στην ολομέλεια.

Από την επισκόπηση των ευρημάτων της έρευνας δράσης διαπιστώνεται ότι η αλληλεπίδραση που προέκυψε από τις κοινωνικές σχέσεις των νηπίων αποτέλεσε, όσο εξελισσόταν η ερευνητική διαδικασία, ενισχυτικός παράγοντας της συμμετοχής των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, στον πρώτο κύκλο παρέμβασης κατά την Γ φάση, η αλληλεπίδραση στις ομάδες εργασίας είχε ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή όλων των νηπίων στη επιλογή της θεματολογίας των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Στη τελευταία φάση του κύκλου η αλληλεπίδραση της ολομέλειας στάθηκε αιτία για την απόφαση της διπλής επιλογής ομάδας θεματικής ενότητας, διαμορφώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία πέρα από τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Στον δεύτερο κύκλο παρέμβασης η θετική αλληλεπίδραση κλιμακώθηκε στις μικροομαδικές δραστηριότητες, αναπτύσσοντας τη σύναψη δεσμών μεταξύ των νηπίων. Στον τρίτο κύκλο παρέμβασης παρατηρείται πλέον ότι οι στενές κοινωνικές σχέσεις των νηπίων προκάλεσαν την καθολική συμμετοχή των νηπίων στις οργανωμένες δραστηριότητες των συμμαθητών τους αλλά και την αυθεντική συμμετοχή της ολομέλειας στις δραστηριότητες των νηπίων με αναπηρία διαμορφώνοντας ένα αυθεντικό ενταξιακό πλαίσιο μάθησης.

Η κοινωνική αλληλεπίδραση, ως απαραίτητη συνθήκη για την ανάπτυξη του ατόμου, αποτελεί δομικό στοιχείο της θεωρίας της κοινωνικο-πολιτιστικής μάθησης του Ρώσου ψυχολόγου Lev Vygotsky. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1997), η οικοδόμηση της γνώσης είναι μια συμμετοχική διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνει μέσα από την αλληλεπίδραση του τόσο με το φυσικό όσο και με το κοινωνικό περιβάλλον. Το παιδί στο πλαίσιο πολιτισμικών δραστηριοτήτων, ως ενεργό πρόσωπο, συνικοδομεί μαζί με άλλους την ανάπτυξη και τη μάθηση του μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του, τη διαπραγμάτευση και την εξερεύνηση πολιτισμικών εργαλείων. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες κατά τη διαδικασία της κοινής δράσης σημαντικό ρόλο κατέχει το είδος

των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται, καθώς το παιδί δεν καθοδηγείται από μια «αυθεντία» στο διανοητικό επίπεδο αλλά αφορά μια διατομική, διαψυχική λειτουργία, η οποία συγκροτείται και διατηρείται μέσα από τη διαπροσωπική σχέση (Rogoff, 1990· Zuckerman, 2007). Κατά τη διαπροσωπική συναλλαγή ο πιο έμπειρος λειτουργεί όχι μόνο ως διανοητικός σύντροφος, ως ένας σκεπτόμενος νους, αλλά και ως πηγή συναισθηματικής υποστήριξης (Παπαδοπούλου, 2010). Στην παρούσα έρευνα δράσης διαπιστώνεται ότι στον πρώτο κύκλο παρέμβασης τα νήπια κατά την αλληλεπίδραση στις μικροομαδικές δραστηριότητες υποστήριξαν συναισθηματικά τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους. Χαρακτηριστικό παραδειγμα αποτελεί η συμμετοχή του Αλέξη (N1) στη Γ φάση, όπου οι ιδέες του για τη γιορτή προκάλεσαν τον ενθουσιασμό της ομάδας με αποτέλεσμα να παροτρύνει και τα υπόλοιπα παιδιά να συμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής θεματικής ενότητας.

Πέρα από την συμβολή του Vygotsky στην κατανόηση της κοινωνικής διαμεσολάβησης της μάθησης, θεωρητικοί όπως ο Bandura (1989), που εστίασε στην σημασία των αμοιβαίων σχέσεων που δημιουργούνται στο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και ο Bronfenbrenner (1979), που μέσα από την οικοσυστημική θεωρία υποστήριξε ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατόμων με το εναλλασσόμενο δυναμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, έχουν συνεισφέρει σημαντικά προς την συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση. Ο Corsaro (2002) τόνισε ότι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών είτε μέσα από την παρατήρηση του πλαισίου, είτε μέσα από την συνεργασία με τους άλλους αποτελεί τη βάση της μάθησης. Επιπρόσθετα, η Rogoff (2004) υπογράμμισε την αξία της σκόπιμης συμμετοχής (intent participation) που συνδέεται με την παρατήρηση του πλαισίου και την ενεργητική ακρόαση, καθώς το παιδί συλλέγοντας πληροφορίες είτε ως παρατηρητής είτε ως ενεργητικός ακροατής κατευθύνει στοχευμένα τη μάθησή του. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στην εξοικείωση του παιδιού με το πλαίσιο και στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών. Η οικειότητα με τα μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντος αποτελεί σημαντική πτυχή της συγκρότησης του παιδιού ως πολύτιμου συμμετέχοντα, καθώς το παιδί συνειδητοποιεί ότι μπορεί άξια να συνεισφέρει στη διαμόρφωση του πλαισίου (Berthelsen & Brownlee, 2005). Αξιολογώντας τη συμμετοχή των τεσσάρων νηπίων στο σύνολο της έρευνας διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή τους αυξάνεται όσο εξελίσσεται η ερευνητική διαδικασία. Αξίζει να τονιστεί ότι η συμμετοχή της Αναστασίας (N2) και του Γιώργου (N3) στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής

διαδικασίας χαρακτηρίζεται από τα συγκεκριμένα γνωρίσματα. Αρχικά η συμμετοχή τους περιοριζόταν κυρίως στην παρατήρηση και την ενεργητική ακρόαση. Σταδιακά όμως στον δεύτερο και κυρίως στον τρίτο κύκλο παρέμβασης η εξοικείωση τους με την ερευνητική διαδικασία και η καλλιέργεια των κοινωνικών δεσμών με τα υπόλοιπα παιδιά είχε ως αποτέλεσμα την ισότιμη συμμετοχή τους και την πολύτιμη συμβολή τους κατά την υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων.

Στον τρίτο κύκλο παρέμβασης, κατά τη διάρκεια της Α φάσης, σημαντικό εύρημα αποτελεί η αυθόρμητη συμμετοχή της ολομέλειας στη δραστηριότητα της παρουσίασης των οργανωμένων δράσεων. Τα νήπια κατόρθωσαν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους σε μια ομαδική δραστηριότητα συζήτησης, σε αντίθεση με την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, που κατά το παρελθόν αντιμετώπιζε ως πρόκληση την ανταπόκριση της ολομέλειας σε παρόμοιες εκπαιδευτικές συνθήκες χωρίς επιτυχή αποτελέσματα. Ο Piaget (στο DeVries, 1997) υποστηρίζει ότι το παιδί κατά την αλληλεπίδραση με τους ομηλικούς του βιώνει μια σχέση ισότητας που είναι δύσκολο να επιτευχθεί στη σχέση παιδιού-ενήλικα παρά την προσπάθεια του ενήλικα να ελαχιστοποιήσει την εξουσία που ο ίδιος ασκεί στο παιδί. Η αμοιβαιότητα που χαρακτηρίζει μια ομότιμη σχέση αποτελεί το ψυχολογικό υπόβαθρο που ωθεί την αυτόνομη σκέψη και πράξη των παιδιών, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αυτενεργούν περισσότερο, όταν συνδιαλέγονται με συνομήλικους τους παρά όταν αλληλεπιδρούν με έναν ενήλικα. Η επικοινωνία μεταξύ ομηλικών είναι πιο δυναμική παρέχοντας στα παιδιά περισσότερες δυνατότητες διαπραγμάτευσης κατά την αλληλεπίδραση σε αντιδιαστολή με την επικοινωνία μεταξύ παιδιού και ενήλικα (Malaguzzi, 1993). Αντίστοιχα παραδείγματα δυναμικής επικοινωνίας και ισχυρής συμμετοχής των νηπίων στις δραστηριότητες των συμμαθητών τους διαπιστώνονται και στη Β φάση του τρίτου κύκλου παρέμβασης, όπου κατά την υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων τα νήπια συμμετείχαν σε όλες τις δράσεις της σχολικής ομάδας, ατομικές και ομαδικές, εμπλεκόμενα ενεργά σε κλίμα οικειότητας κατά την εκπαιδευτική πράξη, εκδηλώνοντας ταυτόχρονα ευχάριστα συναισθήματα από τη συμμετοχή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δραστηριότητα συζήτησης με θέμα τους δεινόσαυρους. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατά τον αναστοχασμό της, στην προσπάθεια της να αιτιολογήσει την πρωτοφανή συμμετοχή των νηπίων σε μια δραστηριότητα συζήτησης, παρατηρεί ότι η αυθόρμητη και χαλαρή αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών που συνδέονται φιλικά σε συνδυασμό με την απουσία παρέμβασης

από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια κατά την κοινωνική συναλλαγή των παιδιών είχε ως συνέπεια την εκδήλωση του έντονου ενδιαφέροντος τους για συμμετοχή στη δραστηριότητα σε κλίμα χαράς και ενθουσιασμού.

Η δημιουργία και εδραίωση θετικού κλίματος μέσα στην τάξη συνδέεται με την ανάπτυξη των δεσμών και τη συμμετοχή των νηπίων στην ερευνητική διαδικασία. Στους δύο πρώτους κύκλους παρέμβασης τα νήπια αλληλοεπιδρούσαν μεταξύ τους μοιραζόμενα ένα κοινό στόχο, χωρίς πλήρη βεβαιότητα για το τελικό αποτέλεσμα. Η κοινή ενεργητική διερεύνηση μέσα από την συνεργασία και την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων είχε ως αποτέλεσμα στον τρίτο κύκλο παρέμβασης το κοινό αίσθημα της ικανοποίησης του επιτεύγματος, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, επιδρώντας καταλυτικά στην καθολική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ ομηλικών αποτελεί δομικό θεμέλιο στη διαδικασία της μάθησης καθώς κατά την κοινωνική συναλλαγή μέσα από την συμμετοχή του το παιδί διαμορφώνει την ταυτότητα του και την ταυτότητα των ομηλικών του. Το παιδί, αναζητώντας ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, επιδιώκει την αναγνώριση από τους συμμαθητές του και κατά συνέπεια την αποδοχή του, ώστε να ενδυναμωθεί η ταυτότητα του στο σχολικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται (Malaguzzi, 1993). Τα τέσσερα νήπια κατά την υλοποίηση των δράσεων τους βίωσαν το συναίσθημα της αναγνώρισης από τους συμμαθητές τους, καθώς η ολομέλεια, σε κάθε δραστηριότητα, συμμετείχε με ενθουσιασμό και επιβράβευε το νήπιο που συντόνιζε την δραστηριότητα. Η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των νηπίων, όσο προχωρούσε η ερευνητική διαδικασία, ενίσχυε τις σχέσεις της ομάδας σε κάθε δράση όλο και περισσότερο, επιδρώντας θετικά στη συμμετοχή των νηπίων στην εκπαιδευτική πράξη. Ως αποκορύφωμα της καθολικής συμμετοχής θεωρείται η τελευταία δραστηριότητα της έρευνας δράσης, η διεξαγωγή της γιορτής. Το συναίσθημα της αμοιβαίας αποδοχής και αναγνώρισης όλης της ομάδας είχε ως αποτέλεσμα τον ομαλό συντονισμό της διαδικασίας από τον Αλέξη (N1) και την Αναστασία (N2) χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, κυρίως όμως την αυθεντική συμμετοχή δεκαενέα νηπίων, αριθμός συνόλου με πολλές προκλήσεις υπό άλλες μαθησιακές συνθήκες, σε κλίμα απόλυτης χαράς.

Η διασφάλιση της αποδοχής από τον ομηλική ομάδα καλλιεργεί το αίσθημα του «ανήκειν» στο παιδί μέσα στην τάξη, ενισχύοντας την ενεργητική συμμετοχή του σε θετικές μαθησιακές εμπειρίες. Το αίσθημα του «ανήκειν», ως ψυχολογική έννοια,

περιλαμβάνει γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές εμπειρίες που αποκτώνται στη βάση της «σύνδεσης» του ατόμου με ένα μέρος, έναν πολιτισμό, με άλλους ανθρώπους (Frederickson & Baxter, 2009). Αποτελεί μια βασική ψυχολογική ανάγκη που, όταν ικανοποιείται, επιφέρει θετικά συναισθηματικά και γνωστικά αποτελέσματα, καθώς το άτομο αισθάνεται ότι οι άνθρωποι με τους οποίους συναναστρέφεται το αποδέχονται, το σέβονται και το υποστηρίζουν μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο από κοινού ενεργούν (Baumeister & Leary, 1995). Η εμπλοκή όλης της ομάδας στις οργανωμένες δραστηριότητες ενδυνάμωσε τις σχέσεις μεταξύ των νηπίων, καλλιεργώντας το αίσθημα του «ανήκειν» σε όλα τα παιδιά. Χαρακτηριστικό είναι το διάστημα της διεξαγωγής της σκυταλοδρομίας που πρότεινε ο Γιώργος (N3), όπου ο ομαδικός χαρακτήρας της δράσης επηρέασε τις επιλογές των παιδιών κατά το διάλειμμα, καθώς όλη η ομάδα συνέχιζε σε πνεύμα ομαδικό, επιλέγοντας αυθόρμητα ένα κοινό παιχνίδι, το κρυφτό, στο οποίο συμμετείχε σχεδόν όλη η τάξη με χαρούμενη διάθεση.

Στο σχολικό περιβάλλον το αίσθημα του «ανήκειν» σχετίζεται με το αίσθημα της αποδοχής, της υποστήριξης και της αναγνώρισης της αξίας του μαθητή, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές του. Η κοινή συμβίωση μέσα στη τάξη, όταν αυτή δε συνοδεύεται από ποιοτικές σχέσεις και κοινές εμπειρίες μεταξύ των μελών της σχολικής ομάδας, δύσκολα θα συμβάλει στην ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν» των μαθητών (Robinson & Truscott, 2010). Αντίθετα, όταν το παιδί αισθάνεται ασφάλεια και αποδοχή στον σχολικό χώρο, αλληλεπιδρά με τον κατάλληλο τρόπο με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενισχύεται η κοινωνική του επάρκεια, συμμετέχοντας σε περισσότερες μαθησιακές δραστηριότητες. Η καλλιέργεια θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του μαθητικού συνόλου ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» στους μαθητές, αυξάνει την ποιότητα της ένταξής τους, παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες για εμπλοκή στη σχολική ζωή (Prince, 2013). Η σπουδαιότητα του αισθήματος του «ανήκειν», ως συναισθηματική συνιστώσα, στη συμμετοχή των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφαίνεται χαρακτηριστικά στις απόψεις της Αναστασίας (N2) και του Περικλή (N4), όπου στην τελική αξιολόγηση τόνισαν ως κύριο λόγο ικανοποίησης της συμμετοχής τους την ανταπόκριση της ομάδας στις δράσεις τους, καθώς βίωσαν έντονα την αποδοχή από την ολομέλεια ενισχύοντας την ταυτότητα τους μέσα στο μαθητικό σύνολο.

4.1.4 Η σημασία της αποδοχής και εμπιστοσύνης της εκπαιδευτικού ως παράγοντας ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων: τα νήπια ως συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η σημασία του αισθήματος του «ανήκειν» δεν αναφέρεται μόνο στις σχέσεις μεταξύ ομηλίκων αλλά αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της θετικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού. Η αναγνώριση του παιδιού από τον εκπαιδευτικό ως ένα ικανό, δυναμικό ον με πολλές δυνατότητες προωθεί το αίσθημα της ασφάλειας του παιδιού μέσα στην τάξη, ενισχύοντας την πρόθεση του να συμμετάσχει σε διαδικασίες που συγκροτούν θετικές μαθησιακές εμπειρίες (Malaguzzi, 1993). Η υποστήριξη και ο σεβασμός του μαθητή ως ξεχωριστή προσωπικότητα, παράλληλα με την ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό για προσωπική αυτονομία έχει ως συνέπεια το παιδί να αποκτά μια θετική αντίληψη για την μαθησιακή διαδικασία, καθώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως σημαντικό μέρος της ζωής του σχολείου και των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται μέσα την τάξη (Prince, 2013). Στην παρούσα έρευνα δράσης, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια μέσα από την αλληλεπίδραση της με τα νήπια, επιδεικνύοντας σεβασμό στις ικανότητες των νηπίων για διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενίσχυσε το αίσθημα του «ανήκειν» των παιδιών με αποτέλεσμα την εκούσια «δέσμευση» τους στην ερευνητική διαδικασία και στην προώθηση της συμμετοχής τους στην ερευνητική πράξη.

Παράλληλα όμως, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η αποδοχή της αξίας και η εμπιστοσύνη στις ικανότητες των νηπίων αποτέλεσε για την εκπαιδευτικό ερευνήτρια μια διαδικασία με πολλές προκλήσεις κατά τη διενέργεια της έρευνας δράσης. Αν και κατά τον σχεδιασμό κάθε κύκλου παρέμβασης αποτελούσε αυτονόητη προϋπόθεση για την εκπλήρωση του βασικού σκοπού της έρευνας, στην πορεία, μέσα από τον αναστοχασμό της, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διαπίστωσε ότι στην πράξη συχνά δυσκολευόταν να αποδεχθεί την ικανότητα συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τα νήπια. Αναλυτικότερα, μέσα από το ημερολόγιο της στον πρώτο κύκλο παρέμβασης, διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή των νηπίων προκαλούσε συναισθήματα έκπληξης στην εκπαιδευτικό ενώ στον δεύτερο κύκλο παρέμβασης εντυπωσιαζόταν από τις ιδέες των παιδιών κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Κατά τον αναστοχασμό της για την ύπαρξη αυτών των συναισθημάτων η εκπαιδευτικός ερευνήτρια συνειδητοποίησε για πρώτη φορά τη βαθιά επιρροή της από την ιατρική προσέγγιση αναφορικά με τη θεωρία της ανθρώπινης ανάπτυξης.

Η ιατρική επιστήμη και η γνώση που απορρέει από αυτήν, επηρεάζει τον γενικό πληθυσμό και διαμορφώνει τη στάση της κοινωνίας στα θέματα που εξετάζει. Κατά τον Φουκώ (1966) ο επιστημονικός λόγος, ο οποίος είναι αδιαμφισβήτητος, θεωρεί την ανθρώπινη ανάπτυξη ως «αντικειμενική», ορίζοντας κριτήρια που μετρούν την «αντικειμενικότητα». Η αντίληψη ότι υπάρχουν στάδια με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην ανθρώπινη ανάπτυξη έχει συντελέσει στην ανάπτυξη θεωριών που συσχετίζουν τα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού με συγκεκριμένα συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά πρότυπα. Στο πλαίσιο αυτό η παιδική ηλικία, ως στάδιο ανάπτυξης, συνδέεται με όρους ανεπάρκειας, απειρίας, ανωριμότητας. Κατά συνέπεια το παιδί θεωρείται ότι βρίσκεται στη διαδικασία ‘εξέλιξης’ σε άτομο (the process of becoming), το οποίο συντελείται στο στάδιο της ενηλικίωσης (Freeman, 1998· Smith, 2002). Αντίστοιχα η ενηλικίωση θεωρείται ως σημαντικότερο στάδιο ανάπτυξης που σχετίζεται με όρους αξιοπιστίας, γνωστικών ικανοτήτων, υπευθυνότητας και ορθολογισμού (Mayall, 2000). Η συσχέτιση της ωριμότητας και της ικανότητας του ατόμου με το κριτήριο της ηλικίας έχει συντελέσει στη διαμόρφωση του στερεότυπου των χαμηλών προσδοκιών εκ μέρους των ενηλίκων αναφορικά με την ικανότητα των παιδιών να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, συμμετέχοντας σε αποφάσεις που καθορίζουν τη ζωή τους (Morrow & Richards, 1996· Smith, 2002). Στην αρχή της έρευνας δράσης, η αδυναμία αποφυγής του στερεότυπου των χαμηλών προσδοκιών από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, παρόλη τη θεωρητική της κατάρτιση, αιτιολογεί τα έντονα συναισθήματα έκπληξης και εντυπωσιασμού που βίωσε, όταν έδωσε τη δυνατότητα στα νήπια να γίνουν συμμετέχοντες στη διαμόρφωση της ερευνητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο ορισμός της ανθρώπινης ανάπτυξης με βιολογικά κριτήρια, όπως είναι η ηλικία, έχει ως αποτέλεσμα την κατηγοριοποίηση των παιδιών σε μια συλλογική ομάδα χωρίς διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά. Η διερεύνηση της παιδικής ηλικίας ως ουδέτερο επιστημονικό πεδίο συντελεί στην αποπροσωποποίηση του παιδιού ως οντότητα και στη μελέτη του ως παθητικό αντικείμενο κοινωνικού ελέγχου και προβληματισμού (Freeman, 1998· Smith, 2002). Ο χώρος της εκπαίδευσης, βασισμένος περισσότερο στις θεωρίες που απορρέουν από την επιστήμη της ψυχολογίας, υιοθετεί την αντίληψη ότι η οπτική του εκπαιδευτικού αναφορικά με τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή, ως το πρότυπο του ενήλικα, είναι επαρκής, ώστε να καθορίζει τη μάθηση του παιδιού, αποκλείοντας τη συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία της

μάθησης του (Mayall, 2000). Η θεώρηση του παιδιού ως παθητικού δέκτη των απόψεων του ενήλικα αναφορικά με τη ζωή του διαμορφώνει την αντίληψη ότι είναι ο μοναδικός γνώστης του καλού του παιδιού αλλά και ο κατεξοχήν αρμόδιος για το τι μπορεί ή δεν μπορεί να πέτυχει το παιδί. Η κυρίαρχη αυτή αντίληψη αποτελεί βίωμα της εκπαιδευτικού ερευνήτριας που σε κάποιες περιπτώσεις στάθηκε ανασταλτικός παράγοντας της αναγνώρισης της αξίας των νηπίων και στην επίδειξη εμπιστοσύνης στην κρίση και τις ικανότητες τους, περιορίζοντας τη δυνατότητα συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αντίληψη αυτή σταδιακά καταρρίπτεται από τον έντονο προβληματισμό από τους ερευνητές της κοινωνιολογικής προσέγγισης ως προς τον ορισμό της παιδικής ηλικίας. Αμφισβητώντας την αντίληψη που προέρχεται από τον ιατρικό λόγο ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη μπορεί να μετρηθεί σε στάδια, τα οποία καθορίζονται είτε από βιολογικά είτε από αξιολογικά κριτήρια όμοια για όλους, πολλοί θεωρητικοί αντιπαραβάλλουν το επιχείρημα ότι η παιδική ηλικία επηρεάζεται σημαντικά από το οικογενειακό πλαίσιο, περιβαλλοντικούς παράγοντες αλλά και κοινωνικές μεταβλητές όπως είναι η τάξη, το φύλο, η εθνικότητα και ο πολιτισμός (Mc Namee & Cergen, 1994· Freeman, 1998). Η κατανόηση της παιδικής ηλικίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που αυτή υφίσταται οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό του όρου ως κοινωνικό φαινόμενο μέσα στο οποίο υπάρχουν πολλές ‘παιδικές ηλικίες’ παρά μια, μοναδική και καθολική παιδική ηλικία με όμοια γνωρίσματα (Freeman, 1998).

Η νέα γνώση που απορρέει από την μελέτη της παιδικής ηλικίας ως κοινωνική κατασκευή έχει ως αποτέλεσμα την επανεννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας ως αυτόνομης κατηγορίας που δεν σχετίζεται με τον κόσμο των ενηλίκων. Σύμφωνα με τους James & Prout (1990) το παιδί δε θεωρείται κατώτερο από τον ενήλικα, έχει ικανότητες και δεξιότητες, τις οποίες εκδηλώνει με διαφορετικούς τρόπους. Ο ενήλικας οφείλει να διαχειριστεί κατάλληλα τις ικανότητες των παιδιών στην προσπάθεια του να κατανοήσει τα νοήματα που παράγουν τα παιδιά (Smith, 2002). Η αντίληψη αυτή, ευρέως αποδεκτή από την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, υιοθετεί τη θεώρηση του παιδιού ως «κοινωνικού δρώντος», αναγνωρίζοντας το παιδί ως άτομο άξιο να οικοδομήσει την ανάπτυξη του, συμμετέχοντας στις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή του (Mayall, 2000). Το παιδί κατανοεί τον κόσμο μέσα από τις δικές του δράσεις κατά την επικοινωνία του με τους άλλους. Η αυξανόμενη συμμετοχή του σε δραστηριότητες μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει έχει ως

αποτέλεσμα μια συνεχή διαδικασία μάθησης που οδηγεί στην ανάπτυξή του (Smith, 2002). Στην παρούσα έρευνα δράσης η υιοθέτηση της συγκεκριμένης αντίληψης ενίσχυσε την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, ώστε να ξεπεράσει τις αντιστάσεις της λόγω βιωμάτων κυρίως στον πρώτο κύκλο παρέμβασης. Κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας παρατηρείται να επιδεικνύει όλο και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην κρίση και τις δεξιότητες των νηπίων με αποτέλεσμα οι μαθητές, ως κοινωνικοί δρώντες, να συμμετάσχουν καθολικά στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας διατυπώνοντας τη δική τους οπτική.

Στη διαδικασία έκφρασης της οπτικής του από το παιδί, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διαμόρφωση του κατάλληλου πλαισίου από τον ενήλικα. Η καταλληλότητα του πλαισίου σχετίζεται με την προώθηση από τον ενήλικα της αποτελεσματικής επικοινωνίας, με τη δεκτικότητα του στην ακρόαση της φωνής του παιδιού και την υποστήριξη του στην προσπάθεια του παιδιού να διατυπώσει την άποψή του. Ο Raynor (1993) επιχειρηματολογεί ότι ο ενήλικας πρέπει να περιμένει τη συμμετοχή του παιδιού χωρίς να προσπαθεί να την προκαλέσει, καθώς οφείλει να μάθει *«να μιλά και να κατανοεί την γλώσσα της παιδικής ηλικίας»* (Raynor, 1993:6). Στον τρίτο κύκλο παρέμβασης, η διαμόρφωση από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια ενός ενταξιακού πλαισίου πλήρους αποδοχής της έκφρασης της οπτικής κάθε νηπίου της ομάδας συναντάται σε όλες τις οργανωμένες δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί η δραστηριότητα του ομαδικού παιχνιδιού από τον Περικλή (N4). Η απόφαση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας να εμπιστευτεί τις ικανότητες του νηπίου, παρόλες τις αντιστάσεις της λόγω της άγνοιας της αναφορικά με την ιδέα του, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα ένα ενταξιακό πλαίσιο δεκτικότητας και υποστήριξης της φωνής του Περικλή (N4) οδήγησε στον απόλυτο συντονισμό της δραστηριότητας από τον ίδιο αλλά και την καθολική συμμετοχή της ολομέλειας στη δράση με εκδήλωση έντονα θετικών συναισθημάτων, ξεπερνώντας κάθε προσδοκία της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Στη συγκεκριμένη δράση, όπως και στη δραστηριότητα της γιορτής, η πλήρης αποδοχή και εμπιστοσύνη της εκπαιδευτικού ερευνήτρια στις ικανότητες όλης της ομάδας, έδωσε τη δυνατότητα στα νήπια να ενεργήσουν ως «κοινωνικοί συμμετέχοντες», συνεργαζόμενοι με την εκπαιδευτικό ερευνήτρια επί ίσοις όροις, καταρρίπτοντας όλα τα στερεότυπα που συνοδεύουν την έννοια του παιδιού, αποδεικνύοντας παράλληλα την κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας.

4.2. Ενταξιακές προσεγγίσεις ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία

4.2.1. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση ενταξιακού πλαισίου ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων στην οργάνωση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από την αξιολόγηση των ευρημάτων διαπιστώνεται ότι πρωτεύοντα ρόλο στην ενίσχυση της συμμετοχής των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία κατείχε η διαμόρφωση ενός ενταξιακού πλαισίου μάθησης από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια. Η εμπλοκή των νηπίων στη μαθησιακή διαδικασία συνδέεται άμεσα με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις μεθόδους διδασκαλίας που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατά την ερευνητική διαδικασία. Στους δυο πρώτους κύκλους διαπιστώνεται ότι η δημιουργία ενός σχολικού πλαισίου ελεύθερου διαλόγου, όπου τα νήπια είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν την οπτική τους, σε συνδυασμό με τις τεχνικές ενθάρρυνσης, υποστήριξης και αλληλεπίδρασης της εκπαιδευτικού ερευνήτριας με στόχο την ενδυνάμωση της φωνής των νηπίων είχαν ως αποτέλεσμα η συμμετοχή τους να καθορίσει την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η έκφραση της προοπτικής του παιδιού συνδέεται άμεσα με τη στάση και την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού, όταν αυτή εκδηλώνεται. Ο εκπαιδευτικός παρέχει την ευκαιρία στο παιδί να εκφράσει την οπτική του με τον δικό του τρόπο, όταν δίνει αξία στη φωνή του, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του παιδιού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς αναπτύσσεται στο παιδί το συναίσθημα ότι «ακούγεται» και ότι ο κόσμος του γίνεται κατανοητός από τον ενήλικα (Pramling Samuelson & Sheridan στο Emilson & Folkesson, 2006). Η άμεση ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στη φωνή του παιδιού διαμορφώνει ένα πλαίσιο ελεύθερου διαλόγου, όπου κύριος στόχος του εκπαιδευτικού είναι η αλληλεπίδραση μέσα από την οποία το παιδί αυτενεργεί και συμμετέχει.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη είναι καθοριστικός για τη δημιουργία των κατάλληλων διαλογικών καταστάσεων μέσα στις οποίες τα παιδιά μπορούν να επικοινωνήσουν, να εκφράσουν τις ιδέες τους, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να πάρουν αποφάσεις, συνδιαμορφώνοντας την μαθησιακή διαδικασία (Littleton et al., 2005). Ανταποκρινόμενος στις προθέσεις του παιδιού, ο εκπαιδευτικός δε δίνει οδηγίες στο παιδί καθοδηγώντας την εμπλοκή του ούτε επιζητά συγκεκριμένα αποτελέσματα από τη συμμετοχή του. Αντίθετα, με τις πρακτικές του εμπλέκει το παιδί σε μια

εκπαιδευτική συνθήκη ελεύθερης επικοινωνίας, όπου το παιδί έχει το δικαίωμα των επιλογών, χωρίς προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι πρωτοβουλίες του υποστηρίζονται και η διαμόρφωση του νοήματος κατασκευάζεται από κοινού με τον εκπαιδευτικό (Emilson & Folkesson, 2006). Ο ανοικτός χαρακτήρας του τρόπου επικοινωνίας, της σειράς και του ρυθμού της διαδικασίας σε συνδυασμό με την απουσία προκαθορισμένου αποτελέσματος μεγιστοποιεί τη συμμετοχή του παιδιού, καθώς αντιλαμβάνεται την αξία της εμπλοκής του και θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως ισότιμο συμμετέχοντα. Στην παρούσα έρευνα δράσης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας οργάνωσε ένα πλαίσιο ακρόασης και υποστήριξης της οπτικής των νηπίων συντονίζοντας τη διαδικασία, χωρίς όμως να καθοδηγεί ή να ορίζει την εξέλιξη της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο δεύτερος κύκλος παρέμβασης, ένας κύκλος ισχυρής πρόκλησης καθώς για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική της πορεία έθετε τέτοιους στόχους. Η υποστήριξη της στην ανάπτυξη των ιδεών τους προσαρμοζόμενη κάθε φορά στις προθέσεις των νηπίων σε συνδυασμό με την απουσία προσδοκώμενου αποτελέσματος είχε ως συνέπεια τα νήπια να κινητοποιηθούν στον μέγιστο βαθμό, αναλαμβάνοντας τον έλεγχο της οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιτυγχάνοντας πλήρως τους στόχους που είχε θέσει η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης.

Επιπρόσθετα, η απόφαση της εκπαιδευτικού ερευνήτριας να υιοθετήσει τις αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στα πλαίσια της δημιουργίας ενός ενταξιακού πλαισίου μάθησης είχε ως αποτέλεσμα την αυξανόμενη συμμετοχή των νηπίων, όσο εξελισσόταν η ερευνητική διαδικασία. Η διαπίστωση της δυσκολίας εφαρμογής διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών στρατηγικών στη διδασκαλία της με συνέπεια την περιορισμένη συμμετοχή των νηπίων στην εκπαιδευτική πράξη κατά το στάδιο της εκτίμησης της κατάστασης προβλημάτισε έντονα την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, με αποτέλεσμα κατά τον σχεδιασμό κάθε κύκλου παρέμβασης οι φάσεις να οργανώνονται με κεντρικό άξονα τη θεωρία της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής.

Η Παιδαγωγική της Διαφοροποίησης εστιάζει στις ίδιες τις διαδικασίες της μάθησης, δηλαδή στους τρόπους που μαθαίνουν τα άτομα και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης (Σφυρόερα, 2004). Σκοπός είναι η δημιουργία ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον μαθητή να ακολουθήσει τη δική του μαθησιακή πορεία, χρησιμοποιώντας τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης της γνώσης και απόκτησης δεξιοτήτων. Η διαφοροποίηση των διαδικασιών μάθησης αποτελεί έργο

του εκπαιδευτικού, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν τον τρόπο που θα εργαστούν, ενισχύοντας την αυτονομία και την αυτενέργειά τους. Σε αυτό το πλαίσιο ο μαθητής συνειδητοποιεί την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών μάθησης που έχει επιλέξει, εκφράζοντας το κίνητρο να τις γενικεύσει και να τις μεταβιβάσει σε νέες καταστάσεις, συμμετέχοντας ενεργά στην μαθησιακή πράξη (Σφυρόερα, 2004). Σε όλη την έρευνα δράσης, κατά τον σχεδιασμό κάθε κύκλου παρέμβασης, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια εστίασε στη διαφοροποίηση των διαδικασιών μάθησης, ώστε να επιτευχθεί ο βασικός σκοπός της μελέτης, η ενεργητική συμμετοχή των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συχνά όμως κρίθηκε απαραίτητη η εφαρμογή επιπρόσθετων διαφοροποιημένων τεχνικών κατά την παρέμβαση. Ειδικότερα, στην Α φάση του πρώτου κύκλου παρέμβασης η διαφοροποίηση της διαδικασίας από τον αρχικό σχεδιασμό αποτέλεσε τον αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης της περιορισμένης συμμετοχής των νηπίων στην ατομική συνέντευξη ενώ στη Γ φάση οι συνθήκες πρόκλησης που προέκυψαν από την ομάδα της Αναστασίας (N2) προκάλεσαν τη διαφοροποίηση της διαδικασίας για τις υπόλοιπες ομάδες με αποτέλεσμα την ενεργητική συμμετοχή του Αλέξη (N1), του Γιώργου (N3) και του Περικλή (N4) στην επιλογή θεματικών ενοτήτων.

Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική τιμά την ποικιλομορφία των μαθητών και προωθεί τη μάθηση στηριζόμενη στη διαφορετικότητα. Σύμφωνα με την Tomlinson ο δάσκαλος που υιοθετεί την διαφοροποίηση στη διδασκαλία του έχει την αντίληψη πως «*ό,τι μοιραζόμαστε από κοινού μας κάνει ανθρώπους και ό,τι μας διαφοροποιεί μας κάνει άτομα*» (Tomlinson, 2001:10). Κατά συνέπεια έμφαση δίνεται στον μαθητή ως άτομο, όχι μόνο στις ανάγκες τους αλλά και στις δυνατότητες του, σε αυτά που ίδιος μπορεί να προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ryan & Cooper, 2007). Στην προσέγγιση αυτή ο εκπαιδευτικός αποκτά μια ευελιξία στη διδασκαλία του διαφοροποιώντας είτε τη διαδικασία, είτε το περιεχόμενο, είτε το πλαίσιο της μάθησης αντί να αναμένει από τον μαθητή να προσαρμόσει τον εαυτό του στη διδασκαλία του (Hall, Vue, Strangman & Meyer, 2003). Σε όλους τους κύκλους παρέμβασης, αρχικά πιο διστακτικά και στην πορεία με αποφασιστικότητα, η ευελιξία της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στη χρήση διαφοροποιημένων τεχνικών προκάλεσε την ενίσχυση της φωνής των νηπίων και την ενεργό εμπλοκή τους κάθε φορά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προϋποθέτει μια σειρά από ανατροπές που συνδέονται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Η

προώθηση της αυτενέργειας και της αυτονομίας του μαθητή απαιτεί την αναθεώρηση του ρόλου του δασκάλου από φορέα της γνώσης σε «διαμεσολαβητή» ανάμεσα στη γνώση και στον μαθητή (Σφυρόερα, 2004). Η Tomlinson χαρακτηριστικά αναφέρει ότι στόχος του εκπαιδευτικού είναι «να χτίσει γέφυρες μεταξύ του μαθητή και της γνώσης». (Tomlinson, 2001:18). Όταν ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του όχι ως τον διαχειριστή της γνώσης αλλά ως «οργανωτή μαθησιακών ευκαιριών» (Tomlinson, 2001:25), εστιάζοντας στη δημιουργία τρόπων μάθησης που θα κάνουν τους μαθητές 'δέσμιους' της δύναμης της γνώσης (Tomlinson, 2001:18). Η ριζική αναδιοργάνωση της τάξης με σκοπό τη διαμόρφωση μιας διαφοροποιημένης τάξης συχνά αποτελεί δύσκολο εγχείρημα για τον εκπαιδευτικό, καθώς η εμπειρία ετών σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας αλλά και οι ισχυρές νοητικές εικόνες μιας δασκαλοκεντρικής τάξης περιορίζουν την αξιοποίηση διαφοροποιημένων στρατηγικών (Tomlinson, 2001). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο πρώτος κύκλος παρέμβασης, όπου η απουσία διαφοροποιημένων τεχνικών είχε ως αποτέλεσμα στη Γ φάση να περιοριστεί η συμμετοχή της Αναστασίας (N2), ενώ στη Δ φάση η εφαρμογή της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας είχε ως συνέπεια την απουσία ενδιαφέροντος για συμμετοχή στη δραστηριότητα από τον Αλέξη (N1).

Στην προσπάθεια δημιουργίας ενός διαφοροποιημένου μαθησιακού περιβάλλοντος πολύτιμο εργαλείο του εκπαιδευτικού αποτελούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγει να εφαρμόσει κατά την εκπαιδευτική πράξη. Στην παρούσα έρευνα δράσης η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια καθόρισε τη συμμετοχή των νηπίων τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, στον πρώτο και δεύτερο κύκλο παρέμβασης η υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου κατά τις ερευνητικές φάσεις ενίσχυσε τη φωνή των νηπίων, καθώς μέσα από τη συνεργασία δημιουργήθηκε μια συνθήκη θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών κάθε ομάδας θεματικής ενότητας που μεγιστοποίησε τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βασικός άξονας υλοποίησης των μαθησιακών δραστηριοτήτων κατά την ομαδοκεντρική διδασκαλία είναι η μαθητική μικρο-ομάδα. Η εργασία σε ομάδες είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που προωθεί τη μάθηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής ομάδας (Hammar Chiriac 2014· Sharan, 2010). Πλήθος ερευνών αναδεικνύει τα θετικά αποτελέσματα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου τόσο στη σχολική επίδοση των μαθητών όσο και στην κοινωνική και

συναισθηματική τους εξέλιξη (Johnson and Johnson, 1998· Rohrbeck et al., 2003· Slavin 2010, 2013). Σύμφωνα με τον Slavin (2015) το κίνητρο για επίτευξη των προσωπικών στόχων του κινητοποιεί τον μαθητή να εμπλακεί ενεργητικά κατά τη συνεργασία με την ομάδα του, υποστηρίζοντας τα υπόλοιπα μέλη, καθώς η επιτυχία συναρτάται από την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Η σχέση αλληλεξάρτησης που αναπτύσσεται μεταξύ των ομήλικων μελών αυξάνει τη συνοχή της ομάδας με συνέπεια τα μέλη να αλληλοβοηθούνται, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της μάθησης τους,

Στόχος της συνεργατικής μάθησης είναι να διασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των μελών της μαθητικής μικρο-ομάδας κατά την αλληλεπίδραση. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης σχετίζεται άμεσα με τις πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός για τη διαμόρφωση ενός ομαδοσυνεργατικού πλαισίου μάθησης. Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη διεύρυνση των επικοινωνιακών δικτύων μέσα στην ομάδα με στόχο την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών έχει ως αποτέλεσμα την εξοικείωση των παιδιών με διάφορους τρόπους επικοινωνίας κατανοώντας την αξία της επικοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά εκφράζουν τις ιδέες και τις απόψεις τους, ακούν τις απόψεις των συμμαθητών τους, επιχειρηματολογούν και διαπραγματεύονται, αναπτύσσοντας ένα συλλογικό τρόπο επικοινωνίας, σκέψης και πράξης που έχει ως αποτέλεσμα την αυτονομία της ομάδας μέσα από την ενεργητική εμπλοκή όλων των μελών στη συνικοδομήση της γνώσης (Cohen, 1994· Malaguzzi, 1993). Στον δεύτερο κύκλο παρέμβασης όλες οι ομάδες θεματικής ενότητας παρουσίασαν ισχυρά στοιχεία αυτονομίας στη φάση συγκρότησης τους με σκοπό τον σχεδιασμό και την οργάνωση των δομημένων δραστηριοτήτων. Η εκπαιδευτικός με τις πρακτικές της διαμόρφωσε ένα περιβάλλον αυθεντικής επικοινωνίας και διαλλακτικότητας σε κάθε μικροομάδα με αποτέλεσμα τα νήπια να ανταλλάζουν ιδέες και να συναποφασίσουν τους άξονες οργάνωσης των δράσεων με την ενθάρρυνση και υποστήριξη της εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικό παραδειγμα αυτορρυθμιζόμενης ομάδας, όπου η συλλογική αντίληψη της ομάδας είχε ως συνέπεια την αποκλειστική οργάνωση των δράσεων από τα μέλη της, αποτελεί η ομάδα «Αγώνες τρεξίματος», καθώς τα νήπια μέσα από τη θετική αλληλεπίδραση συναποφάσισαν τη διαδικασία της διεξαγωγής σκυταλοδρομίας, περιορίζοντας τη συμμετοχή της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στον ρόλο του καταγραφέα των αποφάσεων της ομάδας.

Βασικό προαπαιτούμενο για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος επικοινωνίας και εποικοδομητικής συνεργασίας κατά την ομαδοκεντρική διδασκαλία

αποτελεί η προσπάθεια του εκπαιδευτικού μεταβίβασης της εξουσίας από το πρόσωπο του στα μέλη της ομάδας (Webb et al., 2013). Επανεξετάζοντας τον ρόλο του μέσα στην τάξη, ανταποκρίνεται στον ρόλο του συντονιστή της διαδικασίας, προσφέροντας τη δυνατότητα στους μαθητές-μέλη της μικροομάδας να αναλάβουν την ευθύνη της δικής τους μάθησης, ένα εγχείρημα με δυνατές προκλήσεις καθώς το άγχος, η έλλειψη γνώσεων και η ανάγκη επιβεβαίωσης των παιδιών αποτελούν παράγοντες αναζήτησης της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Forslund Frykedal & Hammar Chiriac, 2017). Σε μια τέτοια περίπτωση είναι σημαντικό με τη στάση του και την κατάλληλη ανατροφοδότηση ο εκπαιδευτικός να υποδεικνύει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας για ενίσχυση και υποστήριξη, ώστε να παρακινήσει την ομάδα να αναλάβει τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο μεγαλύτερη ευθύνη της ομαδικής εργασίας. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας μεταβίβασε την εξουσία στα νήπια, αναθέτοντας τους την ευθύνη της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα όμως παρατηρήθηκε, κυρίως στον πρώτο κύκλο παρέμβασης, η τάση των νηπίων να απευθύνονται στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια, όταν προέκυπτε ανάγκη παρέμβασης για την ομαλή εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας. Σταδιακά όμως στον δεύτερο κύκλο παρέμβασης η στάση της εκπαιδευτικού ως συντονίστρια της διαδικασίας σε συνδυασμό με την κατάλληλη ανατροφοδότηση και τις πρακτικές ενθάρρυνσης και ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας είχε ως αποτέλεσμα τα νήπια να στρέφονται στους συμμαθητές τους για παροχή βοήθειας και ταυτόχρονα να την προσφέρουν, όταν χρειαζόταν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συνδιοργάνωση της γιορτής από την ομάδα θεματική ενότητας «Καλοκαίρι», όπου οι ανοιχτές ερωτήσεις της εκπαιδευτικού ερευνήτριας και η συνεχής λεκτική ενθάρρυνση προς τα νήπια είχαν ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή του Αλέξη (N1) και της Αναστασίας (N2) σε έναν δημιουργικό διάλογο που καθόρισε την οργάνωση της δραστηριότητας.

Στον τρίτο κύκλο παρέμβασης, κατά την υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων, η επιλογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου μεγιστοποίησε τη συμμετοχή των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στις ομαδικές δραστηριότητες τα νήπια ανταποκρίθηκαν στον ρόλο του «συντονιστή» με αποτελεσματικότητα ενώ η ολομέλεια συμμετείχε, εμπλεκόμενη ενεργά κατά την μαθησιακή πράξη. Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, ως μια εξειδικευμένη στρατηγική της συνεργατικής μάθησης, παρέχει ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή σε όλα ανεξαιρέτως τα μέλη μιας

σχολικής ομάδας με θετικά αποτελέσματα τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση όσο και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Calhoon et al., 2007· Rohrberk et al 2003). Από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή που εμπλέκεται σε ένα πλαίσιο αλληλοδιδασκαλίας αυξάνεται κατά την μαθησιακή πράξη λόγω του αυθεντικού ενθουσιασμού που πηγάζει από αυτού του είδους την μαθησιακή αλληλεπίδραση (Topping, 2005· Tymms et al. 2011· Xu, 2008).

Κατά την αλληλοδιδασκτική προσέγγιση η αλληλεπίδραση μεταξύ ομηλίκων μεγιστοποιείται, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται μια σχέση αφοσίωσης ανάμεσα στα μέλη (Topping, 2005). Τόσο ο μαθητής που αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή (tutor) όσο και ο μαθητής που δέχεται την υποστήριξη του συντονιστή (tutee) συνειδητοποιούν ότι μπορούν να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα αυτόνομα, αισθανόμενα ότι το αποτέλεσμα της μάθησης είναι δικό τους έργο. Χτίζεται μια σχέση εμπιστοσύνης, με όρους ισότητας, όπου η απουσία εξουσίας από κάποιο μέλος ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών χωρίς τον φόβο της αποκάλυψης της άγνοιας του μαθητή (Lahno, 2001). Η άμεση και συχνά αυθόρμητη ανατροφοδότηση που εισπράττουν και τα δυο μέρη επηρεάζει θετικά την αυτοεκτίμηση τους, ενισχύοντας το αίσθημα της ευθύνης και κινητοποιώντας τους, ώστε να εμπλακούν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία (Tymms et al., 2011). Κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων όλα τα νήπια «συντονιστές» υποστήριξαν κατά την αλληλοδιδασκαλία τους συμμαθητές τους, όταν το έκριναν αναγκαίο. Αξίζει όμως να τονιστεί η ανταπόκριση της ολομέλειας στις δράσεις που εφαρμόστηκε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, όπου τα νήπια όχι μόνο δέχθηκαν αλλά συχνά αναζήτησαν την υποστήριξη του συντονιστή με ενθουσιασμό, ενώ επιβράβευαν κάθε φορά το νήπιο που συντόνιζε, επιδεικνύοντας τη δική τους υποστήριξη. Ειδικότερα, στη δράση της εκτέλεσης του πειράματος από τον Περικλή (N4) τα νήπια ένιωσαν πιο οικεία να κάνουν ερωτήσεις και να διατυπώσουν υποθέσεις χωρίς τον φόβο του λάθους ενώ ο ενθουσιασμός της ολομέλειας προς την Αναστασία (N2) και τον Περικλή (N4) για τις δράσεις τους είχαν ως αποτέλεσμα κατά την αξιολόγηση της εμπειρίας τους από την αλληλοδιδασκαλία τα δυο νήπια να εκφράσουν ως βασική αιτία ικανοποίησης της συμμετοχής τους την εκδήλωση των θετικών συναισθημάτων και την επιβράβευση που εισέπραξαν από την σχολική ομάδα.

Απαραίτητο στοιχείο για τη δημιουργία ενός ενταξιακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης που θα ενισχύσει τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η διαμόρφωση ενός πλαισίου συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

γενικής και ειδικής αγωγής. Αφορά μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, όπου με αφετηρία την κοινή φιλοσοφία για τον ρόλο τους μέσα στην τάξη συναποφασίζουν τον σχεδιασμό των στόχων, των στρατηγικών παρεμβάσεων και των πρακτικών διαχείρισης των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη, αποβλέποντας στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας (Hughes & Murawski, 2001). Μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών κατανοούν καλύτερα το διδακτικό τους στυλ, διαφοροποιώντας τις πρακτικές τους, ώστε να ενισχύσουν την ένταξη των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ainscow et al., 2003). Το κλίμα συνεργασίας που δημιουργείται βασισμένο στην αυτογνωσία, τον σεβασμό στη διαφορετική οπτική του συνάδελφου και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών διαμορφώνει ένα ευέλικτο και σταθερό περιβάλλον μάθησης που αυξάνει την ποιοτική και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες (Blecker & Boakes, 2010). Σε όλη την έρευνα δράσης η αποτελεσματική συνεργασία της εκπαιδευτικού ερευνήτριας με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης αποτέλεσε παράγοντα ισχυροποίησης της συμμετοχής των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με αφετηρία τις κοινές παιδαγωγικές αξίες ως προς την ένταξη των μαθητών, οι δυο εκπαιδευτικοί αλληλεπίδρασαν σε ένα πλαίσιο δημιουργικού διαλόγου και αναστοχασμού. Επιπρόσθετα, η καθολική ανταπόκριση της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στις απαιτήσεις της ερευνητικής διαδικασίας βοήθησε την εκπαιδευτικό ερευνήτρια να αξιοποιήσει όλες τις δυνατότητες και δεξιότητες που πρόσφερε η συνεργασία μαζί της, με αποτέλεσμα η υποστήριξη της να συμβάλει τόσο στην ομαλή διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας όσο και στην αποτελεσματική διαχείριση των απροσδόκητων καταστάσεων που προέκυπταν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

4.2.2. Η σημασία του αναστοχασμού στην ενίσχυση της συμμετοχής των νηπίων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση ενός πλαισίου ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων στη λήψη αποφάσεων με στόχο την συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτέλεσε το στάδιο του αναστοχασμού, στο οποίο η εκπαιδευτικός ερευνήτρια εμπλεκόταν σε όλες τις φάσεις της έρευνας δράσης. Αρχικά, ο αυτο-στοχασμός κατά το στάδιο της εκτίμησης της κατάστασης συνετέλεσε στην ανάδειξη των πρακτικών που περιόριζαν

τη συμμετοχή των νηπίων, παρέχοντας στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια τη δυνατότητα ερμηνείας των εκπαιδευτικών προβληματισμών της αναφορικά με τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα. Στη συνέχεια, ο κριτικός στοχασμός σε κάθε κύκλο παρέμβασης τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο κατά τη συνεργασία με την κριτική φίλη είχε ως αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της αναφορικά με την ανασύνθεση του εκπαιδευτικού πλαισίου, αποσκοπώντας στην ενδυνάμωση της συμμετοχής των νηπίων στην μαθησιακή διαδικασία.

Η έρευνα δράσης είναι μια ανοικτή κυκλική διαδικασία με κύριο χαρακτηριστικό τον αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρού & Τσάφος 2003). Η αναστοχαστική διάσταση της έρευνας δράσης αφορά μια διαδικασία όπου ο εκπαιδευτικός περιγράφει, αναλύει και διευκρινίζει ένα δίλημμα, συλλέγοντας όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες με σκοπό την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων στην προοπτική της βελτίωσης της γνώσης του και της δράσης του στη διδακτική διαδικασία (Maaranen & Krokfors, 2007). Κατά την εξέλιξη της έρευνας αναπτύσσει εκπαιδευτικές θεωρίες που συντελούν στην οικοδόμηση ενός νέου είδους γνώσης που αξιοποιεί στη διδασκαλία του, η οποία είναι υπό συνεχή δοκιμή (Κατσαρού & Τσάφος 2003).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας απαραίτητη θεωρείται η κατάκτηση της ικανότητας της κριτικής αμφισβήτησης του διδακτικού έργου από τον εκπαιδευτικό. Η σημασία της αναγκαιότητας του αναστοχασμού της διδακτικής πράξης έγκειται στο γεγονός ότι η επιλογή των συγκεκριμένων πρακτικών κατά τη διδασκαλία συνδέεται με τις υπάρχουσες εμπειρίες, προσωπικές θεωρίες και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, αναδεικνύοντας «την ηθική διάσταση της διδασκαλίας» (Zeichner & Liu, 2010:68). Ο έλεγχος και η αμφισβήτηση της διδακτικής πράξης, ως ηθική πράξη, συντελεί στην αναπλαισίωση της εκπαιδευτικής πράξης, στη συνειδητοποίηση δηλαδή των αρχικών πεποιθήσεων αναφορικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία που καθορίζουν τη διδακτική πράξη (Brookfield, 1995). Η κατανόηση των βασικών πεποιθήσεων συμβάλει στην επανεξέταση των πρακτικών του, προκαλώντας τον μετασχηματισμό των πεποιθήσεων του με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας του (Cornford, 2002). Στην παρούσα έρευνα ο αναστοχασμός της εκπαιδευτικού ερευνήτριας τόσο στο στάδιο της αναγνώρισης της κατάστασης όσο και στον πρώτο κύκλο παρέμβασης συντέλεσε στην επανατοποθέτηση των αντιλήψεων και την αλλαγή των πρακτικών της, ώστε να

ανταπεξέλθει στην πρόκληση της συγκρότησης ενός πλαισίου ενίσχυσης της φωνής των νηπίων και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.

Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τη διδακτική του πρακτική επηρεασμένος σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις του για τη διδασκαλία που έχει αποκτήσει από τις δικές του σχολικές εμπειρίες, παρά εφαρμόζοντας γνώσεις και πρακτικές που αποκτήθηκαν κατά την επαγγελματική του εκπαίδευση (Rogers, 1999). Σύμφωνα με τον Dewey (1933) η διδακτική πρακτική μπορεί να ασκείται με δυο τρόπους: είτε μηχανιστικά, καθοδηγούμενη από παράγοντες όπως η συνήθεια, η παράδοση και ο έλεγχος, άρα στατικά χωρίς τη δυνατότητα τροποποιήσεων, είτε αναστοχαστικά με κύριο χαρακτηριστικό τη συνεχή αυτό-αξιολόγηση, που έχει ως αποτέλεσμα την κριτική επίγνωση και την ευελιξία. Οι δυο αυτές διαστάσεις της διδακτικής πρακτικής αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της αναστοχαστικής διδασκαλίας (reflective teaching) ως μια διεργασία που συμβάλλει στη συνειδητοποίηση των παγιωμένων αντιλήψεων και των επιπτώσεων τους στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού με συνέπεια την αλλαγή των βασικών επιλογών του εκπαιδευτικού. Κατά τον αναστοχασμό η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διέκρινε ότι οι προϋπάρχουσες και παγιωμένες αντιλήψεις της περί του κυρίαρχου ρόλου της στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είχαν ως συνέπεια την υιοθέτηση παραδοσιακών πρακτικών που περιόριζαν τη συμμετοχή των νηπίων στη λήψη αποφάσεων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η συνειδητοποίηση αυτή αποτέλεσε έναυσμα προβληματισμού και καθοριστική στιγμή για την αλλαγή των πρακτικών της στη συνέχεια κατά τον σχεδιασμό των κύκλων παρέμβασης.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο αναστοχασμός στη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί ως μια σπειροειδής διαδικασία, στην οποία ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί και προσαρμόζει συνεχώς τη διδασκαλία του (Pollard, 2005). Σύμφωνα με τον Schön (1983) η αναστοχαστική πρακτική διακρίνεται στον αναστοχασμό της διδακτικής πράξης (reflection on action) και στον αναστοχασμό κατά τη διδακτική πράξη (reflection in action). Ο αναστοχασμός της διδακτικής πράξης αφορά τη διαδικασία αξιολόγησης των διδακτικών ενεργειών του εκπαιδευτικού με τη λήξη της διδασκαλίας και την κατανόηση της αμοιβαίας σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην προϋπάρχουσα γνώση και στην πράξη. Η ανατροφοδότηση που προκύπτει μέσα από την διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα *«η θεωρία να μην προϋπάρχει από την πράξη, αλλά να αναδύεται μέσα από αυτήν και να την τροφοδοτεί ξανά..»* (Biesta & Burdules, 2003:105), διευρύνοντας την παιδαγωγική οπτική του εκπαιδευτικού. Ο αναστοχασμός κατά τη

διδασκτική πράξη (reflection in action) αναφέρεται στις αναστοχαστικές σκέψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τις πρακτικές του την ώρα της διδασκτικής πράξης, προσφέροντας του τη δυνατότητα να επανασχεδιάσει τη διδασκαλία του την ώρα που συμβαίνει, ώστε να πετύχει τα μέγιστα οφέλη για τους μαθητές του. Πρόκειται για μια διαδικασία με αυξημένο βαθμό δυσκολίας, καθώς απαιτεί ετοιμότητα και εμπειρία από τον εκπαιδευτικό (Schön, 1983). Στην παρούσα έρευνα δράσης ο αναστοχασμός της εκπαιδευτικού ερευνήτριας στο τέλος κάθε παρέμβασης συντέλεσε στον αποτελεσματικό επανασχεδιασμό του επόμενου κύκλου της έρευνας δράσης με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής των νηπίων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα όμως, κυρίως στον πρώτο κύκλο, διαπιστώθηκε η δυσκολία αναστοχασμού κατά τη διδασκτική πράξη που είχε ως αποτέλεσμα την αδυναμία διαχείρισης των προκλήσεων που περιόριζαν τη συμμετοχικότητα των νηπίων. Συνακόλουθα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια εστίασε στη διαδικασία αναστοχασμού κατά την ώρα της παρέμβασης, ώστε να ανταποκρίνεται με αποτελεσματικότητα στις προκλήσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αναστοχασμού κατά την πράξη αποτελεί στον δεύτερο κύκλο παρέμβασης η περίπτωση της ομάδας «Καλοκαίρι». Η αναστοχαστική σκέψη της εκπαιδευτικού ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αναφορικά με τα αίτια της περιορισμένης συμμετοχής της Αναστασίας (N2) συντέλεσε στη διαφοροποίηση των διδασκτικών τεχνικών της με συνέπεια την ισχυροποίηση της φωνής του νηπίου και την αύξηση της συμμετοχής της στην οργάνωση των δραστηριοτήτων. Στον τρίτο κύκλο παρέμβασης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, αξιοποιώντας τον αναστοχασμό κατά την εξέλιξη κάθε οργανωμένης δραστηριότητας, εντόπισε και διαχειρίστηκε τις προκλήσεις έγκαιρα με αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση της συμμετοχής των νηπίων κατά τη μαθησιακή πράξη.

Η διαδικασία του αναστοχασμού στην έρευνα δράσης παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης ενός ενταξιακού πλαισίου μάθησης, καθώς πρόκειται για μια σκόπιμη διαδικασία *«συνεχούς κατανόησης της προοπτικής του εκπαιδευτικού με στόχο την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών»* (Kalmbach Phillips & Carr 2014:19). Ο μετασχηματισμός των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού και η αναθεώρηση των πρακτικών του ενδυναμώνει τον εκπαιδευτικό, ώστε να διαχειριστεί όλους τους περιορισμούς που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, ανταποκρινόμενος αποτελεσματικά στην ανομοιογένεια του μαθητικού συνόλου (Howes et al., 2004). Ο αναστοχασμός, ως μια ενδοπροσωπική διαδικασία, συντελεί

στην κατάρριψη των δομών και πρακτικών του σχολείου που συμβάλουν στον διαχωρισμό των μαθητών, καθώς το συναίσθημα της αποδοχής της διαφορετικότητας σε μια σχολική κοινότητα είναι σημαντικό αλλά «δεν αρκεί για την εδραίωση των ενταξιακών αξιών στην πράξη» (Howes et al, 2004). Η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι υιοθετούν την ενταξιακή προοπτική συχνά είναι διαστρεβλωμένη, καθώς δυσκολεύονται να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές μέσα στην τάξη. Σε ένα πλαίσιο αναστοχαστικής πραγματικότητας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν τις παρανοήσεις αναφορικά με τη φύση και τις συνέπειες του διδακτικού τους έργου που συντελούν περιοριστικά στην ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον (Cooper et al., 2000). Στην παρούσα έρευνα δράσης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, διευκρινίζοντας μέσα από την αυτό-κατανόηση της την παραποιημένη αντίληψη της αναφορικά με τη φύση και τις επιπτώσεις του διδακτικού της έργου στην ένταξη των νηπίων, συνειδητοποίησε τους φραγμούς που δυσχέραιναν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και υπερνίκησε τους περιορισμούς, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο βασισμένο στην ενταξιακή προοπτική.

Η αυτοαξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού αναδεικνύει συγχρόνως και τους περιορισμούς που οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η υποχρέωση τήρησης του θεσμικού πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επίγνωση της επιρροής ενός επιβεβλημένου θεσμικού πλαισίου με πολλές αντινομίες ως προς τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στη μαθησιακή διαδικασία ενδυναμώνει τον εκπαιδευτικό, ώστε να αντισταθεί στις πιέσεις συμμόρφωσης του παιδαγωγικού του έργου σύμφωνα με τις δομές και τις αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος (Howes et al, 2004). Σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στην άσκηση της διδακτικής πρακτικής σε ένα περιβάλλον ενταξιακών αξιών αποτελεί ο αναστοχασμός σε συλλογικό επίπεδο στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Ο συλλογικός αναστοχασμός κατά την ανταλλαγή απόψεων και κοινών εμπειριών σε ένα κλίμα υποστήριξης και εμπιστοσύνης έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός κοινού πλαισίου αναφοράς της ένταξης, το οποίο συμβάλει στον σχεδιασμό κοινών στρατηγικών που ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών στη σχολική καθημερινότητα (Bjornsrud & Nilsen, 2018). Κατά τη διάρκεια των αναστοχαστικών συζητήσεων με την κριτική φίλη η εκπαιδευτικός ερευνήτρια συνειδητοποίησε τις συνέπειες στην άσκηση του παιδαγωγικού της έργου από την προσκόλληση της στην εφαρμογή του ημερήσιου προγράμματος σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο του

εκπαιδευτικού συστήματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η απουσία ευελιξίας στη διαχείριση του σχολικού χρόνου που οφείλεται στην προτεραιότητα της εκπαιδευτικού ερευνήτριας να ακολουθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η κατανομή του χρόνου με ποσοτικά κριτήρια, παραβλέποντας είτε τον προσωπικό ρυθμό χρήσης του χρόνου κάθε νηπίου είτε τη διάθεση τους για περισσότερη ενασχόληση με τη δραστηριότητα, είχε ως συνέπεια στις παρεμβάσεις όπου διαπιστωνόταν χρονική παρέκκλιση από το ωρολόγιο πρόγραμμα να περιορίζεται η συμμετοχή των νηπίων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.3. Περιορισμοί της συμμετοχής των νηπίων στη λήψη αποφάσεων: οι εδραιωμένες αντιλήψεις της παραδοσιακής εκπαίδευσης μέσα από τα βιώματα του εκπαιδευτικού

Η διαδικασία του αναστοχασμού ανέδειξε όλους τους παράγοντες που συνετείναν στον περιορισμό της ενεργητικής εμπλοκής των νηπίων στη λήψη αποφάσεων κατά τη διαμόρφωση και υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Η άρση των περιορισμών διαπιστώνεται να συμβάλει εξίσου καθοριστικά στην αναδιοργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς τα νήπια είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε ένα πλαίσιο ελεύθερης επιλογής και απόφασης, όπου οι πράξεις τους είχαν νόημα με συνέπεια να προωθείται η ένταξή τους στη σχολική πραγματικότητα.

Περιορισμός της συμμετοχής των νηπίων παρατηρείται να σημειώνεται στις περιπτώσεις όπου η εκπαιδευτικός ερευνήτρια υιοθετούσε μεθόδους και πρακτικές της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας. Η επιλογή αυτή τη δεδομένη στιγμή συνδέεται με την αδυναμία αντίστασης της στις προκαθορισμένες αντιλήψεις της αναφορικά με τον κυριαρχικό ρόλο του δασκάλου σε συσχετισμό με το ισχυρό βίωμα της παραδοσιακής διδασκαλίας διαμορφωμένο από τις δικές της μαθησιακές εμπειρίες κατά τη σχολική φοίτηση της.

Οι αντιλήψεις του ατόμου για τον ρόλο του εκπαιδευτικού διαμορφώνονται από τις προσωπικές εμπειρίες κατά τη φοίτηση του στο σχολείο (Richardson, 1996). Η κοινωνία παραδοσιακά αναθέτει το επίσημο δικαίωμα στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν την ευθύνη της τάξης ενώ οι μαθητές οφείλουν να υπακούν (Pace & Hemmings, 2007). Η Metz (1978) σχολιάζει ότι ο δάσκαλος, απλά και μόνο επειδή κατέχει τον ρόλο του δασκάλου, ασκεί *παραδοσιακή εξουσία*, η οποία σύμφωνα με τον

Weber (1947) βασίζεται στην εδραιωμένη πεποίθηση ότι έχουν τη νομιμότητα να ασκούν όσοι βρίσκονται σε θέση διοίκησης.

Οι σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή επηρεάζουν καθοριστικά την ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών του παιδιού αλλά και το παιδαγωγικό έργο του δασκάλου (Pace & Hemmings, 2007). Σύμφωνα με τους Stodart & Stofflett (1992) οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν την επαγγελματική τους εκπαίδευση για να αναπτύξουν νέες προοπτικές που θα εφαρμόσουν στην παιδαγωγική τους πρακτική αλλά για να αποκτήσουν περισσότερη εξειδίκευση στην υπεράσπιση της ήδη διαμορφωμένης προοπτικής. Η οπτική αυτή συνδέεται με το στερεότυπο της εκπαίδευσης ως μια διαδικασία στην οποία ο εκπαιδευτικός, όντας το πρόσωπο που κρατά τον έλεγχο της τάξης, κατέχει και μεταδίδει τη γνώση και οι μαθητές την απομνημονεύουν (Wideen et al., 1998). Ο Britzman (1986:443) χαρακτηριστικά περιγράφει τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις ως *«έμφυτη θεσμική βιογραφία- η σωρευτική εμπειρία της σχολικής ζωής...αυτά συμβάλλουν στην στερεοτυπική και κοινότυπη εικόνα του έργου του δασκάλου»*. Στην παρούσα έρευνα δράσης η αντίληψη της εκπαιδευτικού ερευνήτριας για την κυριαρχία του ρόλου της διαπιστώνεται στους δυο πρώτους κύκλους παρέμβασης, καθώς η ανάγκη ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σύμφωνα με τα εδραιωμένα πρότυπα της παραδοσιακής εκπαίδευσης, της προκαλούσε άγχος για τη διαχείριση των απροσδόκητων καταστάσεων κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας. Παράλληλα ο δισταγμός και η επιφύλαξη των νηπίων στην Α φάση του πρώτου κύκλου παρέμβασης να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία συντελούν στην εδραίωση του προτύπου του εκπαιδευτικού αυθεντία. Η διαφοροποίηση της διαδικασίας με την πρόσθεση της ομαδικής δραστηριότητας συναίνεσης των νηπίων στην συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτέλεσε το πρώτο βήμα στην κατάρριψη της εδραιωμένης πεποίθησης της εκπαιδευτικού ερευνήτριας ως το πρόσωπο εξουσίας μέσα στην τάξη που ίσχυε μέχρι τη δεδομένη στιγμή, ενισχύοντας καθοριστικά την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η επιρροή από τις έμφυτες πεποιθήσεις που συνδέονται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού μπορεί να ανασταλεί κατά τον επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη θέση του στη διαδικασία της μάθησης. Βασική προϋπόθεση στην επανεκτιμολόγηση του ρόλου του είναι η διερεύνηση της παιδαγωγικής του σκέψης για τις σχέσεις εξουσίας που έχει διαμορφώσει στο διδακτικό του πλαίσιο και η επανεξέταση της

αιτιολογίας των πρακτικών του που ενισχύουν την άσκηση της εξουσίας του (Brubaker, 2015). Μόνο η υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που διαπραγματεύονται σκόπιμα και ρητά την εξουσία στο περιβάλλον της μάθησης μπορεί να διαταράξει τις συμβατικές σχέσεις εξουσίας παρέχοντας στα παιδιά ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία (Freire, 1996). Στον τρίτο κύκλο παρέμβασης καθοριστική στιγμή αποτελεί για την εκπαιδευτικό ερευνήτρια η συνειδητοποίηση της άσκησης της εξουσίας της ως παράγοντα περιορισμού της συμμετοχής των νηπίων στη δραστηριότητα του ομαδικού παιχνιδιού που υλοποίησε ο Περικλής (N4). Ο συντονισμός της δράσης από το νήπιο αλλά και η απόλυτη συμμετοχή της ολομέλειας προκάλεσαν τον έντονο προβληματισμό της εκπαιδευτικού ερευνήτριας για τα όρια διαπραγμάτευσης της εξουσίας που παραχωρεί στα νήπια κατά την εκπαιδευτική συνθήκη, επηρεασμένη από τις εδραιωμένες πεποιθήσεις της ως το κυρίαρχο πρόσωπο μέσα στην τάξη.

Η άσκηση παραδοσιακής εξουσίας από τον εκπαιδευτικό υποστηρίζεται και από το θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα της απόφασης της δομής και του περιεχομένου της τάξης τους τόσο στο φυσικό πλαίσιο όσο και στη διαμόρφωση του ημερήσιου προγράμματος, των κανόνων και των καταστάσεων ρουτίνας (Pace & Hemmings, 2007). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Metz *«οι καταστάσεις ρουτίνας δημιουργούν της αίσθηση του αναπόφευκτου καθώς οι μαθητές τις αντιμετωπίζουν ως εγγενές μέρος του σχολείου»* (Metz, 1978:98). Αντίστοιχα, η κατανομή και η διαχείριση του σχολικού χρόνου υπό την μορφή του ωρολογίου προγράμματος παρουσιάζεται ως μια εξωτερική αντικειμενικότητα την οποία διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός, ενώ ο μαθητής δε μπορεί να παρέμβει (Μαυρογιώργος, 1997). Η οργάνωση του σχολικού χρόνου κατά το πρότυπο του ωρολογίου προγράμματος αποτελεί μια μεταβλητή, η οποία προσδιορίζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς από τη στιγμή που ορίζεται χρονικό πλαίσιο υλοποίησης της εκπαιδευτικής πράξης επηρεάζονται σημαντικοί παράμετροι που ενισχύουν ή περιορίζουν τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης, όπως είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι διδακτικές τεχνικές (Perez Gomez, 1992).

Η ανελαστική χρήση του χρόνου που υιοθετεί το παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσης του δεν προωθεί την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στην παραγωγή της γνώσης. Επιπρόσθετα, η αυστηρή επιβολή τήρησης από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική περιορίζει το περιθώριο παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αποδέχεται

παθητικά τις ισχύουσες χρονικές δομές χωρίς να προβαίνει στη διαδικασία αμφισβήτησης της οργάνωσης του χρόνου (Pereyra, 1994). Σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται «συνείδηση του χρόνου» τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή (Μαυρογιώργος, 1997). Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό η εγγάραξη αυτής της «συνείδησης του χρόνου» στον ίδιο από την μαθητική του ηλικία, καθώς έχει εκπαιδευτεί στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα, δύναται να εξηγήσει τη δυσκολία του να αποδεσμευτεί από τον θεσμικό του ρόλο και να υιοθετεί την οργάνωση και διαχείριση του χρόνου που του έχει επιβληθεί από την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική. Στην τελική αξιολόγηση της έρευνας δράσης συμπεραίνεται ότι η άκαμπτη χρήση του σχολικού χρόνου σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα σε συνδυασμό με την τήρηση των καταστάσεων ρουτίνας περιόρισε σε κάποιες περιπτώσεις την έκδηλη πρόθεση των νηπίων για αυξανόμενη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρονική παρέκκλιση της παρέμβασης από το ωρολόγιο πρόγραμμα σε συνθήκες όπου ακολουθούσε κατάσταση ρουτίνας, όπως ήταν η διαδικασία του φαγητού ή του διαλείμματος, αποτελούσε αιτία ολοκλήρωσης της δράσης παραβλέποντας τη βούληση των νηπίων για περισσότερη ενασχόληση με τη δραστηριότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δραστηριότητα του εποπτικού υλικού με θέμα τους δεινόσαυρους όπου η λήξη της δράσης, λόγω χρονικής καθυστέρησης του φαγητού που ακολουθούσε, προκάλεσε την αντίδραση του Περικλή (N4) αλλά και της πλειοψηφίας της ομάδας. Αντίστοιχη περίπτωση είναι και η δράση της σκυταλοδρομίας, όπου η εκπαιδευτικός ερευνήτρια δεν ακολούθησε την πρόθεση των νηπίων για επανάληψη του αγώνα, επιλέγοντας να υλοποιήσει τη ρουτίνα του διαλείμματος.

Η εφαρμογή της θεωρίας στη διδακτική πράξη συχνά αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Όπως έχει ερευνητικά διαπιστωθεί, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους την θεωρία που έχουν διδαχθεί κατά την επαγγελματική τους εκπαίδευση, καθώς η επιστημονική γνώση που διδάσκονται έρχεται σε αντίθεση με την προϋπάρχουσες πεποιθήσεις τους αναφορικά με την διδασκαλία (Lunenberg & Korthagen 2009· Wideen et al., 1998). Η αντίφαση αυτή έχει ως αποτέλεσμα η νέα γνώση να μην εσωτερικεύεται στην παιδαγωγική σκέψη του δασκάλου, ώστε να μπορεί να την αξιοποιήσει στην διδακτική του πράξη. (Lunenberg & Korthagen, 2009). Επιπρόσθετα, η πολυπλοκότητα της διδασκαλίας απαιτεί συνεχείς και άμεσες αποφάσεις, οι οποίες λαμβάνονται ασυνείδητα σε περιορισμένο χρόνο καθώς, όπως ισχυρίζεται και ο Eraut (1995:20), «είναι σχεδόν αδύνατον να αναζητάς

εναλλακτικές στη βάση ενός θεωρητικού πλαισίου και στη συνέχεια να επιλέγεις την καλύτερη». Αντίθετα, οι αποφάσεις αυτές βασίζονται στη διαίσθηση και στη μνήμη του εκπαιδευτικού από προγενέστερες εμπειρίες παρεμφερών καταστάσεων. Στον πρώτο κύκλο παρέμβασης η μετουσίωση της εκπαιδευτικής θεωρίας στη διδακτική πράξη αποτέλεσε πρόκληση για την εκπαιδευτικό ερευνήτρια σε συνθήκες όπου απαιτούνταν χρήση εναλλακτικών λύσεων, ώστε να ενισχυθεί η συμμετοχή των νηπίων. Ειδικότερα, στη Γ φάση η πρόκληση της ενεργητικής συμμετοχής της Αναστασίας (N2) στην επιλογή των θεματικών ενοτήτων στην ομάδα εργασίας της προκάλεσε άγχος στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια με αποτέλεσμα την ασυνείδητη λήψη επιλογών που περιόριζαν τη φωνή της. Στη συνέχεια, στη Δ φάση, στην ομαδική δράση συγκρότησης των ομάδων θεματικών ενοτήτων, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια δε διαχειρίστηκε κατάλληλα την απουσία ενδιαφέροντος του Αλέξη (N1), αναπαράγοντας συνθήκες πλαισίου βασισμένες στην προηγούμενη διδακτική της εμπειρία που δεν κινητοποίησαν το νήπιο, ώστε να συμμετάσχει στη δραστηριότητα.

Οι κατασκευασμένες εκπαιδευτικές αντιλήψεις που έχουν τις ρίζες τους στα βιώματα από τη μακρά μαθητική εμπειρία του ατόμου έχουν μεγάλη σταθερότητα με αποτέλεσμα το άτομο, ως δάσκαλος, να προβάλλει αντίσταση στην αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων (Wubbels, 1992). Στην παρούσα έρευνα δράσης παρατηρείται η εκπαιδευτικός ερευνήτρια σε ορισμένες καταστάσεις, παρόλη τη θεωρητική της κατάρτιση, να δυσκολεύεται να αντισταθεί στις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις της κυρίως στους δυο πρώτους κύκλους. Μεσα από τον διαρκή αναστοχασμό της διδακτικής της πράξης πέτυχε στον τρίτο κύκλο παρέμβασης να μετασχηματίσει τις πεποιθήσεις της, διαμορφώνοντας ένα ενταξιακό πλαίσιο μάθησης στο οποίο τα νήπια εμπλέκονταν ενεργά στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Χαρακτηριστική είναι η δράση του ομαδικού παιχνιδιού, όπου τον πλήρη έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είχε ο Περικλής (N4), αλλά και η διεξαγωγή της γιορτής, όπου η εκπαιδευτικός ερευνήτρια λειτούργησε ως μέλος της ομάδας εκχωρώντας τη διαχείριση της δραστηριότητας στον Αλέξη (N1) και την Αναστασία (N2).

Κεφάλαιο 5^ο : Συμπεράσματα

5.1. Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα δράσης επιχειρεί να μελετήσει εμβριθώς την ποιότητα της συμμετοχής των νηπίων με αναπηρία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με την οργάνωση και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα πλαίσια της ενταξιακής προσχολικής εκπαίδευσης. Με αφετηρία τους έντονους προβληματισμούς της αναφορικά με τον ενταξιακό χαρακτήρα του διδακτικού της έργου, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια προσπάθησε να εμβαθύνει στις εκπαιδευτικές πρακτικές που συντελούν είτε στην ενίσχυση είτε στον περιορισμό της συμμετοχής των νηπίων με αναπηρία κατά τη διαδικασία μάθησης, ώστε να αναδυθούν όλες οι πτυχές που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Απώτερος σκοπός της έρευνας αποτέλεσε η ανάληψη ενεργητικού ρόλου από τα νήπια με αναπηρία στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας σε ένα ενταξιακού προσανατολισμένου περιβάλλον μάθησης.

Από τους δύο πρώτους κύκλους παρέμβασης διαπιστώνεται ότι ισχυρό κίνητρο ενεργοποίησης των νηπίων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελεί η δυνατότητα επιλογής και οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα και εμπειρίες τους. Τα νήπια ενεπλάκησαν ενεργά στις αποφάσεις που αφορούσαν την επιλογή και οργάνωση των δραστηριοτήτων, παρόλες τις προκλήσεις που κλήθηκαν να διαχειριστούν, επιλέγοντας να καθορίσουν τη διαδικασία μάθησής τους με άξονα τα ενδιαφέροντα και τα βιώματά τους. Σύμφωνα με την Tomlinson (2003) τα ενδιαφέροντα, ως εσωτερικό κίνητρο, αναπτύσσουν το αίσθημα της ικανότητας των μαθητών και την αυτοδιάθεση τους στη μαθησιακή διαδικασία ενώ συμβάλλουν σε θετικές συμπεριφορές μάθησης, όπως αυξημένη δέσμευση του μαθητή στη διδακτική εργασία και επιμονή για την ολοκλήρωση παρόλες τις προκλήσεις που ανακύπτουν. Το συναίσθημα της ικανοποίησης που εισπράττουν από την εμπλοκή τους στην εργασία αυξάνει την παραγωγικότητα τους και καλλιεργεί έναν υψηλό βαθμό αυτονομίας, προκαλώντας την ακαδημαϊκή του εξέλιξη.

Η πρόθεση των νηπίων για συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων συνδέεται και με τη δυνατότητα επιρροής της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της έκφρασης των

εμπειριών και των βιωμάτων τους κατά την παρέμβαση. Στον δεύτερο κύκλο παρέμβασης οι αποφάσεις των νηπίων αναφορικά με την οργάνωση των δραστηριοτήτων σχετίζονται με προηγούμενες εμπειρίες και βιώματα που τους διεγείρουν συναισθήματα χαράς. Η McCombs (2000) ισχυρίζεται ότι η μάθηση είναι αποτελεσματική, όταν αποτελεί μια σκόπιμη διαδικασία που δομείται στην κατασκευή νοημάτων από προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του μαθητή. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με άξονα τις εμπειρίες και τα βιώματα του μαθητή αποτελεί κίνητρο εμπλοκής του στη διαδικασία μάθησης. Αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ισάξιο συμμετέχοντα σε ένα πλαίσιο που νοηματοδοτείται από τις δικές του αποφάσεις και διαμορφώνεται από τις δικές του πράξεις, καθώς ασκείται μια παιδαγωγική που δίνει προτεραιότητα στη λήψη αποφάσεων από τον μαθητή (Emilson & Folkesson, 2006· Sandberg & Eriksson, 2010).

Στον τρίτο κύκλο παρέμβασης διαπιστώνεται ότι η ενεργητική συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία κατά τη διδακτική πράξη συνδέεται με τον ενεργό ρόλο τους στη διαδικασία λήψης παιδαγωγικών αποφάσεων κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Η δυνατότητα ελέγχου του περιεχομένου της γνώσης του και ο καθορισμός της οργάνωσης της μάθησης από τον ίδιο τον μαθητή, μέσα από την παροχή πολλαπλών επιλογών και αποφάσεων, μεγιστοποιεί τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αυξάνει το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης του μαθητή για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχει θέσει στις σχολικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται (Zimmermann & Schunk, 2001). Η διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας προσφέρει στον μαθητή την αίσθηση του ελέγχου, προωθεί την αυτονομία του, ενισχύει την αυτοεκτίμησή του με αποτέλεσμα να αποκτά υψηλά εσωτερικά κίνητρα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιτυγχάνοντας θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Cordova & Lepper, 1996).

Σύμφωνα με την ανάλυση των ευρημάτων διαφαίνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση να αποτελεί πρωτεύοντα παράγοντα ενεργοποίησης των νηπίων, ώστε να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στον πρώτο κύκλο παρέμβασης διαπιστώνεται η λεκτική επικοινωνία μεταξύ των νηπίων στις ομάδες τους να ενισχύει τη συμμετοχή τους στην επιλογή της θεματολογίας των οργανωμένων δράσεων, ενώ η αλληλεπίδραση που καταγράφηκε στην ομαδική δραστηριότητα της τελευταίας φάσης του κύκλου είχε ως αποτέλεσμα να επαυξηθεί η συμμετοχή τους, καθώς εμπλουτίστηκε

η εκπαιδευτική διαδικασία. Στον δεύτερο κύκλο παρέμβασης, η διαπροσωπική συναλλαγή που σημειώθηκε στις μικροομαδικές δραστηριότητες επιτέλεσε στην καθολική συμμετοχή των νηπίων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με την οργάνωση και τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Στον τρίτο κύκλο παρέμβασης τα νήπια μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους κατάφεραν να πετύχουν την απόλυτη συμμετοχή όλης της ομάδας σε οργανωμένες δράσεις που χαρακτηρίζονταν ως εκπαιδευτική πρόκληση για την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, όπως είναι μια ομαδική δραστηριότητα συζήτησης.

Σύμφωνα με τον Corsaro (2002) η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών επιτυγχάνεται όταν υπάρχει αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, καθώς μέσα από την εμπλοκή του με τα στοιχεία του περιβάλλοντος του και την συνεργασία με τους άλλους αποκτούν νόημα οι πράξεις του, οικοδομώντας συμμετοχικά τη γνώση. Η συνεργασία αποτελεί μια κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων που θεωρούν τον εαυτό τους και αντιμετωπίζουν τα υπόλοιπα μέλη με όρους ισότητας (DeVries, 1997). Ο Piaget (στο DeVries, 1997) υπογραμμίζει ότι το κίνητρο της συνεργασίας αντλείται από τα συναισθήματα αμοιβαίας συμπάθειας και εμπιστοσύνης που υπάρχει ανάμεσα στα ισότιμα μέλη, καθώς εργάζονται για ένα κοινό σκοπό, μοιραζόμενα τις προθέσεις τους και συντονίζοντας τις προοπτικές τους. Η ικανότητα της μάθησης ενισχύεται από την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με τους ομήλικούς τους, καθώς τα παιδιά συμμετέχουν ενεργητικά σε καταστάσεις, όπου μεταδίδουν τις διαφορετικές ικανότητες και δυνατότητες τους, οικοδομώντας τις δικές τους μαθησιακές εμπειρίες (Malaguzzi, 1993).

Η ανάπτυξη δεσμών μεταξύ ομήλικων σε ένα πλαίσιο σεβασμού και αμοιβαίας εμπιστοσύνης ενισχύει το αίσθημα της αποδοχής και διασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Malaguzzi, 1993). Η αποδοχή από τους συνομήλικους και η διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων καλλιεργούν το αίσθημα του ανήκειν, με αποτέλεσμα να προκύπτουν θετικά αποτελέσματα αναφορικά με τη συμμετοχή του μαθητή στην σχολική κοινότητα (Ryan & Deci, 2000). Από τα ευρήματα της ανάλυσης διαπιστώνεται ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων στους δυο πρώτους κύκλους παρέμβασης κατά τη διαδικασία λήψης των παιδαγωγικών αποφάσεων με σκοπό τη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας συντέλεσε στη σύναψη δεσμών μεταξύ των συμμετεχόντων

με αποτέλεσμα στον τρίτο κύκλο παρέμβασης η δημιουργία κοινής σχολικής ταυτότητας να προκαλέσει την ενεργητική συμμετοχή όλης της ομάδας στην υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τους Williams & Downing (1998), όταν ο μαθητής αυτό-προσδιορίζεται ως μέλος του σχολείου, επιδιώκει περισσότερες ευκαιρίες για εμπλοκή στη σχολική ζωή με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ενεργή συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της τάξης, μεγιστοποιώντας την ποιότητα της ένταξης του στο σχολικό πλαίσιο.

Σημαντικό μέρος της ανάλυσης των ευρημάτων αφορά την καθοριστική σημασία που διαδραματίζει ο ρόλος της εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της συμμετοχής των νηπίων με αναπηρία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ειδικότερα, η διαμόρφωση θετικού κλίματος που ενισχύει το αίσθημα της κοινής σχολικής ταυτότητας των νηπίων σχετίζεται με την αναγνώριση της αξίας των ικανοτήτων του παιδιού και την αποδοχή ως άξιο συμμετέχοντα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο από τον εκπαιδευτικό. Σε κάθε κύκλο παρέμβασης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια υποστήριξε την αυτονομία των νηπίων, επιδεικνύοντας σεβασμό στην προσωπικότητα τους, αποδεχόμενη τις ικανότητες τους με σκοπό την ισχυροποίηση της θετικής σχέσης με τους μαθητές της και την προώθηση του αισθήματος ασφάλειας των νηπίων. Η σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε ανάμεσα στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια και στα νήπια, βασισμένη στην αμοιβαία αναγνώριση και αποδοχή, είχε ως αποτέλεσμα τα νήπια να αναζητούν σε πολλές περιπτώσεις τη δημιουργία συνθηκών συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες που διαμόρφωναν ή και επιτάχυναν την ερευνητική διαδικασία. Σύμφωνα με έρευνες, η ποιοτική διαπροσωπική σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό ενδυναμώνει τη θετική αντίληψη του μαθητή για την διαδικασία μάθησης, επιδρώντας θετικά στη διάθεση του να συμμετάσχει σε ουσιαστικές μαθησιακές καταστάσεις (Baumeister & Leary, 1995·Prince 2013).

Η ενεργητική εμπλοκή των νηπίων σχετίζεται άμεσα και από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, οι πρακτικές ενθάρρυνσης και υποστήριξης της φωνής των νηπίων είχαν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός πλαισίου ενεργητικής ακρόασης. Τα νήπια είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν την οπτική τους, οι σκέψεις και τα συναισθήματά τους να αντιμετωπιστούν με κατανόηση και σεβασμό, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να αλληλεπιδράσουν με το κοινωνικό τους πλαίσιο σε ένα πλαίσιο ελεύθερου διαλόγου και επικοινωνίας. Η

πρακτική της ακρόασης και της προάσπισης της φωνής των νηπίων διαμορφώνει ένα ενταξιακό πλαίσιο μάθησης, καθώς η οπτική του παιδιού δεν αντιμετωπίζεται ως μια απλή θεώρηση των θεμάτων που οι ενήλικες θεωρούν σημαντικά (Messiou, 2012) αλλά *«θεωρείται το σημείο εκκίνησης για την υιοθέτηση πιο ενταξιακών πρακτικών»* (Adderley et al, 2015 :108) που ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η υιοθέτηση παιδοκεντρικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων κατά την ερευνητική διαδικασία από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια αποτέλεσε παράγοντα ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων τόσο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσο και στην ενεργό εμπλοκή τους στο σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας. Η επιλογή της να αξιοποιήσει διδακτικές προσεγγίσεις που πηγάζουν από το ευρύ πεδίο της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα τη ριζική αναδιοργάνωση της τάξης με τη δημιουργία ενός ευέλικτου πλαισίου που επέτρεψε σε κάθε νήπιο να επιλέξει ενεργητικά τον τρόπο συμμετοχής του, να αυτενεργήσει, χαράσσοντας τη δική του μαθησιακή διαδρομή. Η μαθητοκεντρική εκπαίδευση προωθεί την ενεργητική μάθηση, καθώς θεωρείται ότι η γνώση μπορεί να κατακτηθεί μόνο όταν ο μαθητής εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης (Gordon, 2009· Vavrus, Bartlett & Salema, 2013), αναλαμβάνοντας την προσωπική ευθύνη της εξέλιξής του (Brandes & Ginnis, 1986) σε ένα περιβάλλον όπου εστιάζει στις ικανότητες, στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες του μαθητή (Ng, 2002· Tomlinson, 2000).

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αποφάσισε την αξιοποίηση διευρυσμένων διδακτικών στρατηγικών από διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που έχουν ως κοινή βάση την μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης. Αναλυτικότερα, στον πρώτο και δεύτερο κύκλο παρέμβασης οργάνωσε και υλοποίησε τις δραστηριότητες με βάση την παιδαγωγική που στηρίζεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή (interest driven pedagogy) αλλά και την παιδαγωγική κατά την οποία η διαδικασία μάθησης ξεκινά από την πρωτοβουλία του παιδιού (child-initiated pedagogy), με αποτέλεσμα τα νήπια να συμμετέχουν ενεργητικά στις αποφάσεις αναφορικά με την επιλογή και τον σχεδιασμό των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, σε όλη την ερευνητική διαδικασία οι αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής συγκρότησαν το πλαίσιο του σχεδιασμού του κάθε κύκλου παρέμβασης. Η χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών στρατηγικών είτε ως προς το περιεχόμενο είτε ως προς τη διαδικασία της μάθησης ενίσχυσε την

αυτοπεποίθηση των νηπίων, μεγιστοποιώντας την ενεργητική τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παιδοκεντρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προώθησε την συμμετοχή των νηπίων ενισχύθηκε και από τις μεθόδους διδασκαλίας που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια. Στους δυο πρώτους κύκλους παρέμβασης ως κύρια μέθοδος διδασκαλίας επιλέχθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Τα νήπια εξέφρασαν τις προτιμήσεις τους, διατύπωσαν τις ιδέες τους, αντάλλαξαν απόψεις σε ένα πλαίσιο αρμονικής συνεργασίας που ενθάρρυνε την ανάληψη πρωτοβουλιών και ενίσχυσε την αυτονομία τους κατά τον σχεδιασμό και την οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που είχαν επιλέξει. Στον τρίτο κύκλο παρέμβασης η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας ενεργοποίησε το κίνητρο των νηπίων με συνέπεια την καθολική συμμετοχή όλη της σχολικής ομάδας σε όλες τις οργανωμένες δραστηριότητες, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο πλήρους ένταξης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεργατική μάθηση αυξάνει τα επίπεδα συμμετοχής του μαθητή, καθώς ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και το κίνητρό του για μάθηση και προωθεί την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του με σκοπό την από κοινού κατασκευή της γνώσης (Mercer, 1996· Slavin, 2002).

Η εφαρμογή συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας αναδιαμόρφωσαν τον ρόλο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας μέσα στην τάξη, δίνοντας προτεραιότητα στη συμμετοχή των νηπίων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σε όλες τις φάσεις κάθε κύκλου παρέμβασης καθοδηγούσε τους μαθητές, προωθώντας την αυτονομία τους και προσέφερε την υποστήριξή της στο συντονισμό κάθε δράσης, εκχωρώντας τον έλεγχο της διαδικασίας στα νήπια. Η συνεχής επιβράβευσή της ανάληψης πρωτοβουλιών από τα νήπια σε κάθε βήμα της δραστηριότητας αποτέλεσε κίνητρο για την αυξημένη συμμετοχή των νηπίων κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας. Η διαμόρφωση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης προϋποθέτει τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού ως συντονιστή στην διαδικασία της μάθησης, ο οποίος αναδιανέμει τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα μέλη της ομάδας, ενθαρρύνοντας με τη στάση του και την υποστήριξή του την προσωπική τους αυτονομία (Forslund Frykedal & Hammar Chiriac, 2017 ·Webb et al., 2013).

Στην παρούσα έρευνα δράσης σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της συμμετοχής των νηπίων αποτέλεσε η διαδικασία του αναστοχασμού. Αρχικά, το σταθερό πλαίσιο

αναστοχαστικής πραγματικότητας που διαμορφώθηκε κατά την εξέλιξη της έρευνας συντέλεσε στην ισχυροποίηση της συνεργατικής σχέσης μεταξύ της εκπαιδευτικού ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης που είχε αναλάβει τον ρόλο της κριτικής φίλης. Η στενή και εποικοδομητική συνεργασία των δυο εκπαιδευτικών είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που αύξησε την ποιοτική και ισότιμη συμμετοχή όλων των νηπίων στις δραστηριότητες, καθώς μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την πρακτική τους, επιδιώκοντας την επαγγελματική τους εξέλιξη (Ainscow, 2007· Mulholland & O'Connor, 2016).

Η συστηματική αναστοχαστική πρακτική συντέλεσε στη βελτίωση της κριτικής ικανότητας της εκπαιδευτικού ερευνήτριας κατά την αυτοαξιολόγηση των διδακτικών ενεργειών της και την διεύρυνση της παιδαγωγικής σκέψης αναφορικά με τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις της, επιδρώντας στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της. Η ανάπτυξη των αναστοχαστικών δεξιοτήτων της εκπαιδευτικού ερευνήτριας κατά την εξέλιξη της έρευνας ανέδειξε όλους τους παράγοντες που συνέτειναν στον περιορισμό της συμμετοχής των νηπίων, οι οποίοι έγιναν αντιληπτοί και αντιμετωπίστηκαν με τον μετασχηματισμό των πρακτικών της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Αποτέλεσμα του αναστοχασμού είναι η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, η επανεξέταση των πρακτικών του με στόχο τη βελτίωση της γνώσης του και των διδακτικών ενεργειών του (Cornford, 2002· Maaranen & Krokfors, 2007).

Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι προϋπάρχουσες παγιωμένες αντιλήψεις της εκπαιδευτικού ερευνήτριας αναφορικά με τον κυρίαρχο ρόλο του δασκάλου σε συνδυασμό με τα βιώματα της παραδοσιακής διδασκαλίας είχαν ως αποτέλεσμα, σε ορισμένες περιπτώσεις στους δυο πρώτους κύκλους παρέμβασης, την υιοθέτηση δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας που περιόριζαν την ενεργητική εμπλοκή των νηπίων. Η εφαρμογή τεχνικών της παραδοσιακής διδασκαλίας παρατηρήθηκε κυρίως σε συνθήκες όπου ανέκυπταν ισχυρές προκλήσεις αναφορικά με την ενεργοποίηση των νηπίων στην ερευνητική διαδικασία, υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα του αναστοχασμού. Ο έλεγχος και η αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής πράξης οδηγεί στην κατανόηση των βασικών πεποιθήσεων, προκαλεί την επανατοποθέτηση των αντιλήψεων με στόχο τη βελτίωση των πρακτικών, επιδιώκοντας τη συγκρότηση ενός

πλαίσιου ενίσχυσης της φωνής των νηπίων και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Brookfield, 1995 Cornford, 2002).

Επιπρόσθετα, η έντονη επιρροή της από το θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος που ενισχύει την άσκηση εξουσίας από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη αποδείχθηκε ως αιτία του περιορισμού της συμμετοχής των νηπίων στις περιπτώσεις που η εκπαιδευτικός ερευνήτρια επέδειξε αδυναμία αντίστασης στην τήρηση του ωρολογίου προγράμματος και των καταστάσεων ρουτίνας που καθορίζουν το ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ο αναστοχασμός, ως ενδοπροσωπική διαδικασία, συντελεί στην κριτική επίγνωση του ρόλου του ως πρόσωπο εξουσίας που επιβάλλεται από το θεσμικό πλαίσιο (Howes et al., 2004). Επιδρά στην επανεξέταση της αιτιολογίας των πρακτικών του που ενισχύουν την άσκηση της εξουσίας του (Brubaker, 2015) με αποτέλεσμα την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού που επιδιώκει την κατάρριψη των δομών και πρακτικών του σχολείου που συμβάλουν στην περιθωριοποίηση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η κατάκτηση της διδακτικής αυτογνωσίας αποτέλεσε μέγιστο βήμα της βελτίωσης του διδακτικού έργου της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Μέσα από τον αναστοχασμό, για πρώτη φορά στην επαγγελματική της πορεία, οι παράγοντες περιορισμού της συμμετοχής των νηπίων έγιναν συνειδητοί στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια, προκάλεσαν ισχυρούς προβληματισμούς για τις παιδαγωγικές της αντιλήψεις, αναδιαμορφώσαν τις διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές της, επαναπροσδιορίζοντας την επαγγελματική της ταυτότητα ως ενταξιακή εκπαιδευτικός. Η διαδικασία του κριτικού στοχασμού αποτέλεσε μια διαδικασία ενδυνάμωσης, ώστε να καταφέρει να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις πολλές και δυνατές προκλήσεις που ανέκυπταν σε κάθε φάση της ερευνητικής διαδικασίας, επιδιώκοντας την εκπλήρωση του τον βασικού σκοπού της έρευνας: τη συμμετοχή των νηπίων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με στόχο τη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας συνδέονται με τους μεθοδολογικούς περιορισμούς της έρευνας δράσης. Ειδικότερα, η παρούσα διπλωματική εργασία αφορά τη διερεύνηση της συμμετοχής των νηπίων στο σχολικό πλαίσιο ενός συγκεκριμένου τμήματος

νηπιαγωγείου με περιορισμένο αριθμό δείγματος. Αποτέλεσμα αυτού είναι να μην είναι εφικτή η γενίκευση των ευρημάτων στο γενικό μαθητικό πληθυσμό της προσχολικής εκπαίδευσης.

Ο κύριος περιορισμός που κλήθηκε να διαχειριστεί η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ήταν η θέση εξουσίας που είχε μέσα στην τάξη ως εκπαιδευτικός του τμήματος πριν από την διεξαγωγή της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό κρίθηκε απαραίτητο αρχικά η συναίνεση των νηπίων στην ερευνητική διαδικασία και στη συνέχεια η ανάληψη ενεργητικού ρόλου από τα παιδιά την ώρα της παρέμβασης. Στους δυο πρώτους κύκλους ο χρόνος και ο χώρος υλοποίησης της παρέμβασης αποτελούσε επιλογή των νηπίων ενώ τα νήπια συμμετείχαν ως συνερευνητές στη διαδικασία. Στον τρίτο κύκλο παρέμβασης η πλήρης ταύτιση της ερευνητικής με την εκπαιδευτική διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα ο έλεγχος της έρευνας δράσης να ασκείται από τα νήπια, ενώ η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ανέλαβε τον ρόλο του συντονιστή.

Επιπρόσθετα, η σχέση οικειότητας και η αποτελεσματική συνεργασία που είχε αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια της χρονιάς με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης που συμμετείχε στον ρόλο της κριτικής φίλης είχε ως αποτέλεσμα αρχικά η συνάδελφος της ειδικής αγωγής να δυσκολεύεται να διατηρήσει αμερόληπτη στάση, αποφεύγοντας να εντοπίσει τις αδυναμίες της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Μετά από διεξοδική συζήτηση για τη σπουδαιότητα του ρόλου της στην έρευνα ξεπέρασε τις αρχικές δυσκολίες και οι παρατηρήσεις της υποστήριξαν σημαντικά το ερευνητικό έργο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, κυρίως στη φάση της ανατροφοδότησης αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές της. Η ανάληψη του ρόλου του κριτικού φίλου από έναν συνάδελφο που δεν είχε κάποια συναισθηματική σχέση με το σχολικό πλαίσιο της τάξης, όπως οι εκπαιδευτικοί του άλλου τμήματος, ίσως να αποτελούσε πιο κατάλληλη επιλογή αλλά το κοινό ωράριο όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας δεν επέτρεψε την υλοποίηση της συγκεκριμένης λύσης.

Μεθοδολογικά, ένα πρόσθετο ερευνητικό εργαλείο που θα βοηθούσε ιδιαίτερα τη συλλογή δεδομένων θα ήταν η οπτική καταγραφή, μέσω βιντεοσκόπησης, κάθε παρέμβασης. Η αδυναμία χρήσης βιντεοσκοπημένου υλικού περιόρισε τη συλλογή των δεδομένων, καθώς η μαγνητοφώνηση δεν μας επιτρέπει να καταγράψουμε κάποιους περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως είναι οπτικές και οι μη λεκτικές πτυχές της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων με αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια της ηχογράφησης

να χάνονται δεδομένα από την αυθεντική παρέμβαση, κυρίως στις δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα που ήταν απαραίτητη η ταυτόχρονη παρατήρηση των τεσσάρων νηπίων με αναπηρία. Η χρήση πρωτόκολλων παρατήρησης σε συνδυασμό με τις αναλυτικές περιγραφές από τα ημερολόγια της εκπαιδευτικού ερευνήτριας και της κριτικής φίλης αποτέλεσαν την εναλλακτική λύση που συντέλεσαν στον περιορισμό της απώλειας δεδομένων από την απουσία οπτικής καταγραφής των παρεμβάσεων.

Τέλος η επιλογή του τρίτου τριμήνου της σχολικής χρονιάς για τη διεξαγωγή της έρευνας αποδείχθηκε να περιορίζει τον αριθμό των παρεμβάσεων της συγκεκριμένης έρευνας δράσης, καθώς η λήξη της ερευνητικής διαδικασίας συνέπεσε με τη λήξη του διδακτικού έτους. Η εκπόνηση της ερευνητικής διαδικασίας παράλληλα με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος είχε ως αποτέλεσμα στον τρίτο κύκλο παρέμβασης να μην καθίσταται εφικτή η υλοποίηση των προτάσεων δυο νηπίων της υπόλοιπης σχολικής ομάδας με συνέπεια να χαθούν δεδομένα, περιορίζοντας τον ενταξιακό χαρακτήρα της έρευνας.

5.3. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται ο περιορισμένος αριθμός ερευνών αναφορικά με τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, με αποτέλεσμα να καθίσταται αναγκαία η μελλοντική διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να υλοποιηθεί είτε σε περισσότερα πλαίσια προσχολικής εκπαίδευσης, διερευνώντας τις ενταξιακές πρακτικές των νηπιαγωγών, είτε σε σχολικά πλαίσια άλλης βαθμίδας, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας, αποσκοπώντας στη σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις δυο βαθμίδες.

Πέρα από τη διερεύνηση της συμμετοχής των νηπίων με αναπηρία στις οργανωμένες δραστηριότητες, αντικείμενο μελέτης θα μπορούσε να είναι και η συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε άλλες πτυχές του ημερήσιου προγράμματος του Νηπιαγωγείου που καταλαμβάνουν την ίδια αξία θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα όπως είναι οι ελεύθερες δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, η διερεύνηση της συμμετοχής των νηπίων σε στιγμές του «κρυφού» προγράμματος, όπως είναι οι ρουτίνες τους σχολείου αποτελεί μια ερευνητική πρόταση, καθώς διαπιστώθηκε η επιρροή του κρυφού

προγράμματος ως παράγοντας περιορισμού της συμμετοχής των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η σπουδαιότητα της σημασίας της φωνής των νηπίων που καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται στα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί ερευνητικά η οπτική των παιδιών αναφορικά με την οργάνωση ενός σχολικού πλαισίου προώθησης της συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, εστιάζοντας στις ενταξιακές πρακτικές των εκπαιδευτικών που ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται ο καθοριστικός ρόλος των αντιλήψεων της εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της συμμετοχής των νηπίων. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το είδος της συμμετοχής των παιδιών με αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο αλλά και τους παράγοντες που ενισχύουν την ενεργητική εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα τόσο σημαντικά για τη ζωή τους όπως είναι η εκπαίδευση τους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Adams, P., (2008). Positioning behavior: Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in the post-welfare educational era. *International Journal of Inclusive Education*, 12, (2), 113–125.

Adderley, R., J., Hope, M., A., Hughes, G., C., Jones, L. Messiou, K. Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30, (1), 106–121.

Ainscow, M. & Kaplan, I. (2005). Using Evidence to Encourage Inclusive School Development: Possibilities and Challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29, (2), 106–116.

Ainscow, M. (2007). Education for all: making it happen. *Support for Learning*, 10, (4), 147-155.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Education Needs*, 7, (1), 3-7.

Ainscow, M., Howes, A.J., Farrell, P., Frankham, J. (2003) Making sense of the development of inclusive practices. *European journal of inclusive education*, 18, (2), 227-242.

Almqvist, A. & Almqvist, L. (2014). Making oneself heard – children's experiences of empowerment in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 185, (4), 578-593.

Armstrong F., Armstrong D., & Barton, L. (2000) *Inclusive Education- Policy, and Comperative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.

Arnstein, R. S. 1969) A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35, (4), 216-224.

Asbjørnslett, M., Engelsrud, G., H. & Helseth S. (2015). Inclusion and participation in everyday school life: experiences of children with physical (dis)abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 19, (2), 199–212.

Avgitidou, S., Pnevmatikos, D. & Likomitrou, S. (2013). Preservice Teachers' Beliefs About Childhood: Challenges for a Participatory Early Childhood Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34, 390–404.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, (2), 129–147.

Bae, B. (2009) Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, (3), 391-406.

- Balen, R., Holroyd, C., Mountain, G. & Wood, B. (2000/2001). Giving children a voice: methodological and practical implications of research involving children. *Pediatric Nursing*, 12, (10), 24–29.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, (4), 193–224.
- Barton, A. C., & Tan, E. (2009). Funds of Knowledge and Discourses and Hybrid Space. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, (1), 50–73.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Baumeister, R., F. & Leary, M., R. (1995). The need to belong desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, (3), 497-529.
- Benzer, W. (1993). *Seeing Young Children: A guide to observing and recording behavior*. New York: Delmar Publishers.
- Berthelsen, D. & Brownlee, J. (2005). Respecting Children's Agency for Learning and Rights to Participation in Child Care Programs. *International Journal of Early Childhood*, 37, (49), 1-14.
- Biesta, G. & Burbules, N. (2003). *Pragmatism and educational research*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bjornsrud, H. & Nilsen, S. (2018). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23, (2), 158-173.
- Blecker N. S., & Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14, (5), 435-447.
- Booth, T., Ainscow, M. & Dyson A. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1, (4), 337-355.
- Bouillion, L. M. & Gomez, L. M. (2001). Connecting School and Community with Science Learning: Real World Problems and School-Community Partnerships as Contextual Scaffolds. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, (8), 878–898.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *The Journal of Classroom Interaction*, 46, (1), 27-36.

Brandes, D. & Ginnis, P. (1986). *A Guide to Student-centred Learning*. Oxford: Basil Blackwell.

Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56, (4), 442-456.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Allyn & Bacon

Broström S., Sandberg, A, Johansson, I. Margetts, K. Nyland, B., Frøkjær, T., Kieferle, C., Seifert, A. Roth, A. Ugaste, A. & Vrinioti, K. (2014). Preschool teachers' views on children's learning: an international perspective. *Early Child Development and Care*, 185,(5), 824-847.

Brubaker, N. (2015). Critical moments in negotiating authority: grading, accountability, and teacher education. *Teaching Education*. 26, (2), 222–246.

Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *Education and training*, 2020, 2-20.

Calhoon, M., Al Otaiba, S., Cihak, D., King, A., & Avalos, A (2007). The Effects of a Peer-mediated Program on Reading Skill Acquisition for Two-way Bilingual First-grade Classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 30, 3, 169–184.

Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture, *International Journal of Inclusive Education*, 3, (3), 257–268.

Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4, (3), 5-16.

Christensen, P. & James, A. (2000) Childhood diversity and commonality: some methodological insights, Στο P. Christensen & A. James (Eds) *Research with children: perspectives and practices* (160–178). London: Falmer Press.

Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46, (1-2), 115-23.

Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. Department for Education and Skills. Queen's Printer.

Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children*. London: National Children's Bureau and Rowntree Foundation.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999b). Chapter 8: Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, (1), 249-305.

Cochran-Smith, M. (2002). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teachers and Teacher Education*, 19, 5-28.

Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork* (2nd eds.). Columbia University: Teachers College.

Cohen, E. (2005). Neither seen nor heard: children's citizenship in contemporary democracies, *Citizenship Studies*, 9, (2), 221–240.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus in Exceptional Children*, 28, (3). 18-27.

Cooper, P., Drummond, M.J., Hart, S., Lovey, J. & McLaughlin, C. (2000). *Positive Alternatives to Exclusion*. London: Routledge

Corbett, J. & Slee, R. (2000) An International Conversation on Inclusive Education. Στο F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds) *Inclusive Education; Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.

Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.

Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 54, (2), 219-236.

Corsaro, W., Molinari, L., & Rosier, K. B. (2002). Zena and Carlotta: Transition Narratives and early education in the United States and Italy. *Human Development*, 45, 323 - 348.

Council of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR (2009). *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice*. Warsaw: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Croll, P. & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 15, (1), 1–12.

Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Cunha, J.F., Van Kruistum C., & Van Oers, B. (2016.) Teachers and Facebook: Using Online Groups to Improve Students' Communication and Engagement in Education. *Communication Teacher*, 30, (4), 228–241.

Darbyshire, P, Schiller, W. & MacDougall, C. (2005). Extending new paradigm childhood research: meeting the challenges of including younger children. *Early Child Development and Care*, 175, (6), 467-472.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Delamont, S., & Hamilton, D. (1993). Revisiting Classroom Research: A Continuing Cautionary Tale. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1-32). London: Sage Publications.

De Vries, R. (1997). Piaget's social theory. *Educational Researcher*, 26 (2), 4 - 17.

DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: a reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18, (2), 187-213.

Dewey, J. (1933). *How we Think*. Chicago: Henry Reghery.

Di Biase, R. (2018) Moving beyond the teacher centred/learner-centred dichotomy: implementing a structured model of active learning in the Maldives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49, 1-20.

Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321.

Durkheim, E. (1922). *Education and Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, S. (2003). New directions: charting paths for the role of sociocultural theory in early childhood education and curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4, (3), 251 – 266.

Egilson, S. T. & Traustadóttir, R. (2009). Theoretical perspectives and childhood participation. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11, (1), 51-63.

Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method, *Early Child Development and Care*, 175, (6), 523–541.

Einarsdóttir, J. (2003). When the bell rings we have to go inside. Preschool children's views on the primary school. *European Early Childhood Educational Research Journal. Transitions. Themed Monograph Series*, 1, 35–50.

Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009) Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179, (2), 217–232.

Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Elliot, J. (1994). Research on teachers' knowledge and action research. *Educational Action Research*, 2, (1), 133–137.

Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. New York: Teacher College Press.

Emilson, A., & Folkesson, A. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176, (3-4), 219-238.

Eraut, M. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 9–22.

Eriksson, L., Welander, J. & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 485–502.

Ferreira, M., Cardosob, A. P. & Abrantesc, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707–1714.

Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2, (2), 123–141.

Finnvold, J. R. (2018). School segregation and social participation: the case of Norwegian children with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 33, (2), 187–204.

Flanagan, C. A., & Stout, M. (2010). Developmental patterns of social trust between early and late adolescence: Age and school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 20, (3), 748-773.

Forslund Frykedal, K.& Hammar Chiriatic, E. (2017) Student Collaboration in Group Work: Inclusion as Participation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65, (2), 183-198.

- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. In C. T. Fosnot (eds), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*, (8–33). New York: Teachers College
- Fox, R. (2001). Constructivism Examined. *Oxford Review of Education*, 27, (1), 23–35.
- Frederickson, N., & J. Baxter (2009). Belonging. In Measures of children's mental health & psychological wellbeing. In N. Frederickson, N. and S. Dunsmuir (2009) (Eds.), *Measures of Children's Mental Health & Psychological Wellbeing* (1–10). London: GL Assessment.
- Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children's rights. *International Journal of Children's Rights*, 6, 433 - 444.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (New Revised 20th Anniversary ed.). New York: Continuum Publishing Company.
- Frey, L. R., Botan, C. H., & Kreps, G. L. (2000). *Investigating communication: An introduction to research methods* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Frostad, P. & Pijl, S.J (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (1), 15–30.
- Garmon, M.A. (2005). Six key factors for changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Educational Studies*, 38, (3), 275–286.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Given, L. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, (1), 79–90.
- Gordon, M. (2009), The misuses and effective uses of constructivist teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15, (6), 737–746.
- Greene, S. & Hogan D. (2005). *Researching Children's Experience. Approaches and methods*. London: Sage Publications.
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

Hammar Chiriak, E. (2014). Group work as an incentive for learning – Students' experiences of group work. *Frontiers in Psychology, Educational Psychology*, 5, Article 558.

Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An Examination of Co-Teaching. Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, 30, (5), 259–268.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years: An International Research Journal*, 30, (2), 147–160.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Hargreaves, A. (1997). *Racing with the clock*. New York: Teacher College Press.

Hart, R. (1992). *Children's participation from Tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.

Hendry, D. G., Frommer, M., & Walker, R. A. (1999). Constructivism and Problem based Learning. *Journal of Further and Higher Education* 23, (3), 359–371.

Henson, K.T (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education*. 124, (1), 5–16.

Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The Effects of Extrinsic and Intrinsic Factors on Motivation. In C. Sansone and J. M. Harackiewicz (Eds), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, (309–339). San Diego, CA: Academic Press.

Hidi, S. & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of educational Research*, 70, (2), 151-179.

Hidi, S. & Renninger, A. K. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41, (2), 112.

Hill, M., Davies, J., Prout, A. & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children and Society*, 18, 77–96.

Howes, A., Frankham, J., Ainscow, M. & Farrell, P. (2004). The Action in Action Research: mediating and developing inclusive intentions. *Educational Action Research*, 12, (2), 239-257.

Hsieh, H.- F. Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15, (9), 1277-1288.

Hughes, C. E., & Murawski, W. W. (2001). Lessons from another field: Applying co-teaching strategies to gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45, (3), 195-204.

Hunt, J.M.V. (1965). Intrinsic Motivation and its role in psychological development. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, (189-192). Lincoln: University of Nebraska Press.

James, A. & James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.

James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.

Jaques, D. (1992). *Learning in Groups*. London: Kogan Page Ltd.

Johanson, I. & Sandberg, A. (2010). Learning and participation: two interrelated key-concepts in the preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, (2), 229–242.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning* (5th ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 995–1005.

Jordan, A. (2007). *Introduction to inclusive education*. Mississauga, Ontario: John Wiley and Sons Canada.

Insulander, E., Ehrlin, A. Sandberg, A. (2015). Entrepreneurial learning in Swedish preschools: possibilities for and constraints on children's active participation. *Early Child Development and Care*, 185, (10), 1545–1555.

Ito, M., Gutierrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K. Schor, J. Sefton-Green, J., & Watkins, S. C (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine. CA: Digital Media and Learning Research Hub.

Iyengar, S. S. & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the role of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349-366.

Kalmbach Phillips, D. & Carr, K. (2014). *Becoming a teacher through action research: process, context and self-study* (3rd ed.). New York: Routledge.

Kemmis, S., McTaggart R. (1988). *The action Research Planner*. Victoria: Deakin University

Kemmis, S., McTaggart R. & Nixon, R. (2014). *The action Research Planner*. London: Springer.

Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*, 29, (2), 175-185.

Kinos, J. Robertson, L., Barbour, N. & Pukk, M. (2016). Child-Initiated Pedagogies: Moving Toward Democratically Appropriate Practices in Finland, England, Estonia, and the United States. *Childhood Education*, 92, (5) 345-357.

Kirby, P., & Bryson, S. (2002). *Measuring the Magic? Evaluating and Researching young people's participation in public decision making*. London: Carnegie Young People Initiative. The Mezzanine, Elizabeth House.

Knight, T. (2000). Inclusive Education and Educational Theory: inclusive for what? *Melbourne, Studies in Education*, 41, 17-43.

Kondracki, N. L., & Wellman, N. S. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34, 224-230.

Korthagen, F. A. J. (2001) A reflection on reflection. In F. A. J. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*, (51–68), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Koster, M., Pijl, S. J., Van Houten, E. J. & Nakken, H. (2007) The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (1), 31–46.

Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K. A. (1992). Interest, Learning, and Development. In K. Renninger, S. Hidi, A. Krapp, and A. Renninger (Eds), *The Role of Interest in Learning and Development*, (3–25). New York: Psychology Press.

Lahno, B. (2001). On the emotional character of trust. *Ethical Theory and Moral Practice*, 4, 171–189.

Lansdown, G. (2014). 25 years of UNCRC: Lessons learned in children's participation. *Canadian Journal of Children's Rights*, 1 (1), 172-190.

Leper, M. R. & Henderlong, J. (2000). Turning “Play” into “Work” and “work” into “Play: 25 Years of Research on Intrinsic Versus Extrinsic Motivation. In C. Sansone and J. M. Harackiewicz, (Eds), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, (257–307). San Diego, CA: Academic Press.

Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, (4), 722-731.

Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15, (2), 225–240.

Maaranen, K. & Krokfors, L. (2007). Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research processes. *Reflective Practice*, 8, (3), 359–373.

Maclean, H. (1987) Linking person-centred teaching to qualitative research training. In D. Boud and V. Griffin (eds) *Appreciating Adults Learning: From the Learner's Perspective* (127–146). London: Kogan Page

Macartney, B. & Morton, M. (2013). Kinds of participation: teacher and special education perceptions and practices of 'inclusion' in early childhood and primary school settings. *International Journal of Inclusive Education*, 17, (8), 776–792.

Maclellan, E. & Soden, R. (2004). The Importance of Epistemic Cognition in Student-centered Learning. *Instructional Science* 32, 253–268.

MacNaughton, G., Hughes, P. & Smith, K. (2007). *Young Children as Active Citizens*. Cambridge: Cambridge Scholars Press.

MacNaughton, G., & Smith, K. (2009). Children's rights in Early Childhood. In M. J. Kehily (Ed), *An Introduction to Childhood Studies*. Berkshire, England: Open University Press/McGraw Hill.

MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12, (1), 73-84.

Malaguzzi, L. (1993). For an Education Based on Relationships. *Young Children*, 49, (1), 9-12.

Mannion, G. (2003). Children's participation in school grounds developments: creating a place for education that promotes children's social inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 7,(2), 175-192.

Matthews, M. R. (2000). Appraising Constructivism in Science and Mathematics, In. D. Phillips (ed.), *Constructivism in Education*, (161–192). Chicago: University of Chicago Press.

Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243–259.

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Buckingham, Open University Press.

Mc Combs, B. (2000). Assessing the Role of Educational Technology in the Teaching and Learning Process: A Learner-Centered Perspective. *2000 Secretary's Conference on Educational Technology*, 1-15.

McCombs, B.L.& Whisler, J.S. (1997). *The learner-centered classroom and school. Strategiesfor increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mc Namee, S., & Cergen, K. (1994). *Therapy as Social Construction*. London, UK: Sage.

- McNiff, J. (1993). *Teaching as Learning: an action research approach*. London: Routledge.
- McLeod, G. (2003). Learning Theory and Instructional Design. *Learning Matters*, 2, 35–53.
- McTavish, D.-G., & Pirro, E.-B. (1990). Contextual content analysis, *Quality and Quantity*, 24, 245-265.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, (4), 359-377.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. (2nd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: a case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20, (4), 565-576.
- Messiou, K. (2012). Collaborating with Children in Exploring Marginalization: An Approach to Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 16, (12), 1311–1322.
- Metz, M. H. (1978). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley: University of California Press.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80, (6), 271-279.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. London: David Fulton Publishers.
- Morrow, V. & Richards, M. (1996). The Ethics of Social Research with Children: An Overview, *Children and Society*, (10), 90–105.
- Moss, P. (2006). Listening to young children-beyond rights to ethics. In *Let's talk about listening to children: towards a shared understanding for early years education in Scotland*. Dunfermline: Learning and Teaching Scotland.
- Moss, P. (2007). *Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice*. The Netherlands: Bernhard van Leer Foundation.
- Mulholland, M. & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20, (10), 1070-1083.

- Murawski, W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools. Making the Co-Teaching Marriage Work!* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murray, J. (2016). Young children are researchers: Children aged four to eight years engage in important research behaviour when they base decisions on evidence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24, (5), 705–720.
- Ng, K. C., Murphy, D. & Jenkins, W. (2002). The teacher's role in supporting a learner-centred learning environment: voices from a group of part-time postgraduate students in Hong-Kong. *International Journal of Lifelong Education*, 21, (5), 462-473.
- Nilholm, C., (2007). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21, (4), 431–445.
- Nilsson, S., Björkman, B., Almqvist, A., Björk- Willen, P., Donohue, D., Enskär, K. Granlud, M., Huus, K. & Hvit, S. (2015). Children's voices – Differentiating a child perspective from a child's perspective. *Developmental Neurorehabilitation*, 18, (3), 162–168.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice, In H. Daniels, (Eds.), *Special Education reformed. Beyond rhetoric?*, (5-30) London: Routledge Falmer Press.
- Nutbrown, C., Clough P. (2004). Inclusion and exclusion in the early years: conversations with European educators. *European Journal of Special Needs Education*, 19, (3), 301-315.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research: an interpretive discourse*. Berkshire: Open University Press.
- Oliver, M. (2009). *Understanding disability: From theory to practice* (2nd ed). St. Martin's Press: New York.
- Osterman, K., F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, (3), 323-367.
- Oxford, R. L. (1997). Constructivism: shape-shifting, substance and teacher education applications. *Peabody Journal of Education*, 72, (1), 35-66.
- Pace, J.& Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 77, (1), 4-27.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Pereyra, M. A. (1994). Jornada unica o jornada continuada? No es esa la cuestión! (Unique day or continuous day? That is not the question!). *Trabajadores de la enseñanza*, 153, 35-50.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). Una escuela para recrear la cultura (A school to recreate culture). *Cuadernos de Pedagogía*, 207, 48-55.

- Phillips, D. (2000). *Constructivism in education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Phillips, D. C. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Research* 24, (7), 5–12.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. London: Free Press.
- Pollard, A. (2005). *Reflective Teaching*. London: Continuum International Publishing Group.
- Prenzel, M. (1992). The selective persistence of interest. In R.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (eds), *The role of interest in learning and development* (71-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Prince, E. J. & Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17, (3), 238–262.
- Prout, A. & James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance Promise and Problems. Στο Prout, A. & James, A. (1997), *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press
- Punch S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood* , 9, (3), 321-341.
- Raynor, M., (1993). *The Right of the Child to be Heard and to Participate in Legal Proceedings: Article 12 of the UN Convention on the Rights of the Child*, paper presented at the First World Congress on Family Law and Children's Rights, Sydney.
- Ree M. & Emilson, A. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child–educator interactions. *Early Child Development and Care*, 189, 1-13.
- Renninger, K. (1998). The roles of individual interest(s) and gender in learning. An overview of research on preschool and elementary school-aged children/students. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seon Conference on interest and gender*, (165-175). Kiel, Germany: IPN
- Renninger, K. (2000). Individual Interest and its Implications for Understanding Intrinsic Motivation. In C. Sansone and J. M. Harackiewicz (Eds) *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, (373–404). San Diego, CA: Academic Press.
- Rheinberg, F. (1998). Theory of interest on motivation to learn. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. Renninger & I. Baumert (eds). *Interest and learning: Proceedings of the Seen Conference on Interest and Gender* (126-145). Kiel, Germany: IPN

- Richardson, V. (1996). The role of attitude and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (eds.), *Handbook of research on teacher education*, (102-119). New York: Macmillan.
- Richardson, L. (2003). Writing: A method of inquiry. In H. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage.
- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105, (9), 1623–1640.
- Robertson L. H., Kinoshita, J., Barbour, N., Pukk, M. & Rosqvist L. (2015). Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care*, 185, (11–12), 1815–1827.
- Robinson, S. & Truscott, J. (2010). *Belonging and connection of school students with disability*. Lismore: Southern Cross University.
- Robson, S. (2015). Self-regulation, metacognition and child- and adult-initiated activity: does it matter who initiates the task? *Early Child Development and Care*, 186, (5), 764-784.
- Rogers, W.S. (2009). Promoting better childhoods. In J.M. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (141-160). Berkshire: Open University Press
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. N.Y.: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chavez, M., & Angelillo, C. (2004). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller T. R. (2003). Peer-assisted Learning Interventions with Elementary School Students: A Meta-analytic Review. *Journal of Educational Psychology*, 95, (2), 240–257.
- Ryan, K., & Cooper, J. (2007). *Those who can, teach*. Boston: MA Wadsworth Cenage Learning
- Ryan, R., M. & Deci, E., L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, (1), 68-78.
- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool– on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180, (5), 619-631.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Scheepstra, A.J.M., Nakken, H. & Pijl S.J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, (3), 212–220.

Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26, (1), 7.

Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45, 300–313.

Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15, (2), 197-217.

Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2, (2), 169–194.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision- making, in line with article 12.1 of United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children and Society*, 15, 107-117.

Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G. S., McMillen, J. S. Brent, J. L. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disability and Rehabilitation*, 23, (2), 49–63.

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments*, 16, (2), 10-27.

Slavin, R. (2013). Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. In W. Reynolds, G. Miller, and I. Weiner (eds), *Handbook of Psychology*, (199–212). Hoboken, NJ: Wile.

Slavin, R. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3–13*, 43, (1), 5–14.

Slavin, R. E. (2010). Cooperative Learning. In E. Baker, P. Peterson, and B. McGaw (eds), *International Encyclopedia of Education*, (161–178). Oxford: Elsevier.

Slee, R. & Allan J. (2001). Excluding the Included: a reconsideration of inclusive education *International Studies in Sociology of Education*, 11, (2), 173-191.

Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International journal of inclusive education*, 5, (2/3), 167-177.

Slee, R. (2011). *The Irregular School. Exclusion, schooling and inclusive education*. Abingdon: Routledge.

Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: contributions from sociocultural theory. *International Journal of Children's Rights*, 10, 73 -78.

Smith, A., Duncan, J. & Marshall, K. (2005). Children's perspectives on their learning: exploring methods. *Early Child Development and Care*, 175, (6), 473–487.

Stone, C.A. (1993). What Is Missing in the Metaphor of Scaffolding? In E.A. Forman, N. Minick and C.A. Stone (eds.), *Context for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*, (169-183). New York: Oxford University Press.

Söderström, S. (2016). Socio-material practices in classrooms that lead to the social participation or social isolation of disabled pupils. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18, (2), 95–105.

Sommer, D., Pramling Samuelson I., Hundeide K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, (4), 459-475.

Stafford, A., Laybourn, A., Hill, M. & Walker, M. (2003) Having a say: children and young people talk about consultation. *Children and Society*, 17, (5), 361–373.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Tadic, N. (2018). 'My brain hurts': incorporating learner interests into the classroom. *Language and Education*, 33, (1), 68-84.

Tholin, R. K., & Jansen, T. T. (2012). Something to talk about: does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20, (1), 35-46.

Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64, 37-54.

Todt, E.& Schreiber, S. (1998). Development of Interests. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. Renninger & I. Baumert (eds), *Interest and learning: Proceedings of the Seen Conference on Interest and Gender* (25-40). Kiel, Germany: IPN.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. (2000). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, (2/3), 119-45.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Canover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, (2/3), 119-145.

Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum grades K-5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Topping, K. (2005), Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25, (6), 631–645.

Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people*. London: Save the Children.

Tullis Owen, J.A. (2008). Naturalistic Inquiry. In L. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative research Methods*, (547-551). Thousand Oaks: Sage.

Turner, S. L. (2011) Student-Centered Instruction: Integrating the Learning Sciences to Support Elementary and Middle School Learners. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 55, (3), 123–131.

Tymms, P., Merrell., C. Thurston A., Andor J., Topping K.& Miller D. (2011). Improving attainment across a whole district: school reform through peer tutoring in a randomized controlled trial. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, (3), 265–289.

Underwood, K. (2008). *The construction of disability in our schools. Teacher and parent perspectives on the experience of labelled students*. Rotterdam: Sense Publishers.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: ensuring access to education for all*. Geneva: UNESCO.

UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. Geneva: UNESCO.

Valli, L. R. (1993) Reflective teacher education programs: an analysis of case studies, in: J. Calderhead & P. Gates (Eds) *Conceptualizing reflection in teacher development* (11–22), London: Falmer Press

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.

Vavrus, F., Bartlett, L. & Salema, V. (2013). Introduction. In F. Vavrus and L. Bartlett (eds), *Teaching in Tension: International Pedagogies, National Policies, and Teachers Practices in Tanzania*, (1–22). Rotterdam: Sense Publishers.

Veraksa, N., Shiyan, O., Shiyan, I., Pramling, N. & Pramling-Samuelsson, I. (2016) Communication between teacher and child in early child education: Vygotskian theory and educational practice. *Journal for the Study of Education and Development*, 39, (2), 221–243.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

Walker, R., & Adelman, C. (1996). Interaction Analysis in Informal Classrooms: A critical comment on the Flanders' system. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.

Walther-Thomas, C. (1997). *We gain more than we give: Teaming in middle schools*, Columbus: National Middle School Association, 487–521.

Warnock, M (1978). *Special education Needs (The Warnock Report)*. London: HMSO

Webb, N., Franke, M., Ing, M., Wong, J., Fernandez, Cl, Shin, N., & Terrou, A. (2013). Engaging with other's mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teachers' instructional practices, and learning. *International Journal of Educational Research*, 63, 79–93.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.

Weber, S., & Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: Studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12, (3), 303–313.

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study. *Disability & Society*, 23, (4), 305–319.

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2010). Marginalisation Processes in Inclusive Education in Norway: A Longitudinal Study of Classroom Participation. *Disability & Society*, 25, (6), 701–714.

Wenger, (E) 2011. *Communities of Practice: A Brief Introduction*. Oregon: University of Oregon, National Science Foundation.

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76–97.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, (2), 130–178.

Williams, L., J. & Downing, J., E. (1998). Membership and belonging in inclusive classrooms: what do middle school students have to say? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23, (2), 98-110.

Wolfe, P. (2001). *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.

Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8, (2), 137-149.

Wyness, M. (2012). Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20, (4), 429-442.

Wyness, M. (2013). Global standards and deficit childhoods: the contested meaning of children's participation. *Children's Geographies*, 11, (3), 340-353.

Zeichner, K. & Liu, K. Y (2010). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In N. Lyons (ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, (67-84). New York: Springer.

Zimmermann, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25, (1), 3-17.

Zimmermann, B. J., Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspective*. Routledge Taylor & Francis Group.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, (4-5), 379-394.

Zuckerman, G. (2007). Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45,3, 43-69.

Ελληνόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου -Σιδέρη, Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (21-30). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αυγητίδου, Σ. & Τζεκάκη, Μ. & Τσάφος, Β. (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*, Β' τόμος: επιμ. Τσάφος, Β. *Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Barton, L (2011). Η πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου –Σιδέρη (Επιμ), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη, Τόμος Β΄* (49-60). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Baudrit, A. (2007). *Καινοτόμες Προσεγγίσεις στις Επιστήμες της Αγωγής. Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση*. Αθήνα: Κέδρος.

Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού*. Αθήνα:ΕΑΔΑΠ.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου –Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (21-31). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εξέλιξη της ειδικής αγωγής: Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου –Σιδέρη (Επιμ), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη, Τόμος Β΄* (9-31). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου – Σιδέρη Α, (2011). *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία, Τόμος Α*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου – Σιδέρη Α, (2011). *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη, Τόμος Β*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. Παπασταυρινίδου, Γ. & Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου –Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (189-200). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου και Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, (11-30). Αθήνα: Πεδίο

Θεοδωρόπουλος, Ι.Ε. (1992). Χρόνος και μάθημα. Μια ανθρωπολογική προσέγγιση. *Νέα Παιδεία*, 63, 43-56.

Κατσαρού, Ε.& Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κορωναίου, Α. (1998). Η αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του σχολικού χρόνου στη σημερινή εποχή. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1, (2).

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυρίδης, Α. (2010). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυρίδη.

Μαυρογιώργος, Γ. (1997). *Εκπαιδευτική και Διδασκαλία: για μια αντί- (παλη) πρόταση*. Αθήνα :Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μοντζολή, Β. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2017). *Η συμμετοχή των μαθητών του Τμήματος Ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία: διερεύνηση της συμμετοχής των ανάπηρων μαθητών στο πλαίσιο της τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2011). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση-τύφλωση). Στο Α. Ζώνιου –Σιδέρη (Επιμ), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη. Τόμος Β΄*, (129-154). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η Ζώνη εγγύτερης Ανάπτυξης στη Θεωρία του L. S. Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg

Παπαδοπούλου, Κ. (2010) Η συναισθηματική διάσταση της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης. *Ψυχολογικά Θέματα*,15-16, 7-18.

Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*. Στο Βλάχου- Σιδέρη *Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής*.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιαμαντά, Β. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2017). *Το σχολείο εί..είναι μόνο για... για τους μαθητές» διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες μαθητών τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με τις προκλήσεις και προοπτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης»*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη, Η. Σπανδάγου, (επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (32-45). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ., (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης Τόμος Ι*. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ., (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης Τόμος Β*. Αθήνα: Gutenberg.

Σφυρόρα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Κλειδιά και αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ : Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Thomas, D. & Woods, H. (2003). *Νοητική καθυστέρηση, θεωρία και πράξη*, Επιστημονική επιμέλεια Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, Αθήνα: Τόπος.

Tilstone, C. (2011). Πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Ζώνιου –Σιδέρη, Α. (Επιμ). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη*. (Τόμος Β΄, 165-175). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα, θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί, αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος.

Vygotsky, L.S. (1978) *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου (Μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg, 1997.

Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φουκώ, Μ. (1966). *Η Ιστορία της Τρέλας*. Αθήνα: Ηριδανός.

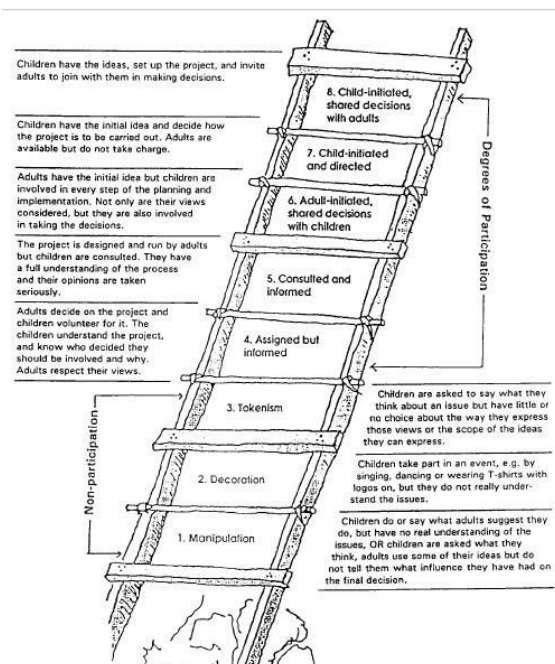
Χρυσafίδης, Κ., (1996). *Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

Διαδικτυακές πηγές

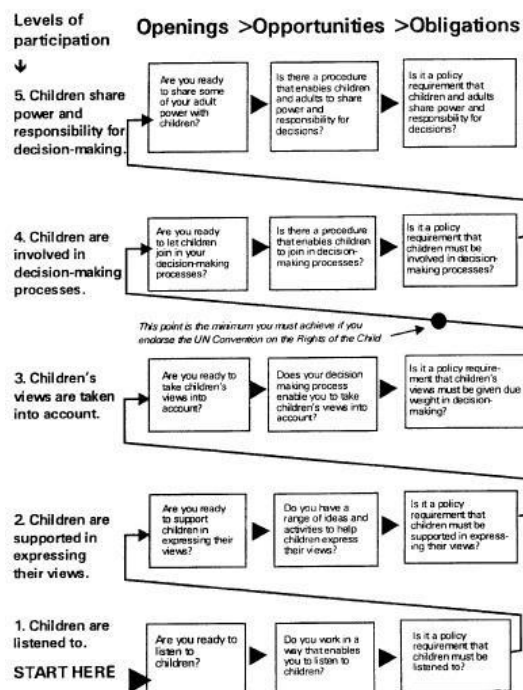
N.2101/92 (ΦΕΚ Α' 192). *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού*. Ανακτήθηκε από www.unicef.gr

Ημερομηνία ανάκτησης: 5 Δεκεμβρίου 2018

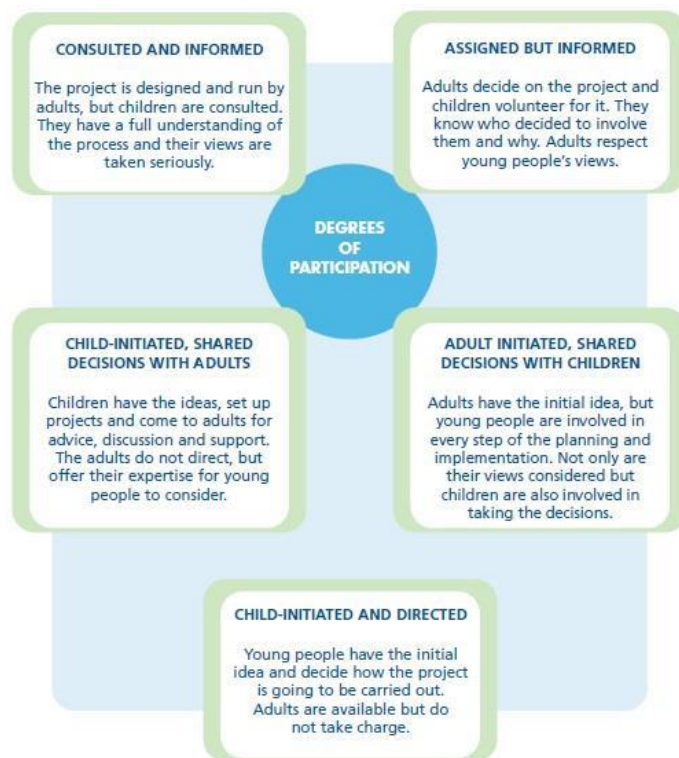
Γενικό Παράρτημα



Εικόνα 1: Η σκάλα συμμετοχής του Hart (1992)



Εικόνα 2: Τα επίπεδα συμμετοχής του Shier (2001).



Εικόνα 3: Τα επίπεδα συμμετοχής του Treseder (1997)

Παράρτημα 1^ο
Εκτίμηση κατάστασης
Ενότητες

1. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας
2. Ημερολόγιο κριτικής φίλης
3. Πρωτόκολλα παρατήρησης

Πρώτη ενότητα: Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας

1.1. Επιλογή θέματος δραστηριότητας (15-2-2018 έως 22-2-2018)

Η επιλογή του θέματος έγινε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης (1^η – 2^η δραστηριότητα).

Η επιλογή του θέματος έγινε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης, καθώς διαπιστώθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών να διηγηθούν σε μας τις εκπαιδευτικούς κατά το ελεύθερο παιχνίδι πως πέρασαν το τριήμερο (3^η δραστηριότητα).

Η επιλογή του θέματος έγινε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης λόγω της επικαιρότητας ενώ στα περισσότερα παιδιά ήταν ήδη γνωστό ότι διανύουμε την περίοδο της Σαρακοστής καθώς είχε ήδη αναφερθεί κατά τη διάρκεια των Αποκριών (4^η δραστηριότητα).

Η επιλογή του θέματος έγινε από τα παιδιά, καθώς από την προηγούμενη βδομάδα είχαν εκφράσει την επιθυμία τους να αλλάξει ο αριθμός 4 που ήταν στο χαλί με τον αριθμό 5, αφού είχε παραμείνει αρκετές μέρες στη μοκέτα (5^η δραστηριότητα).

1.2. Οργάνωση δραστηριότητας (15-2-2018 έως 22-2-2018)

Χθες, κατά την οργάνωση της δραστηριότητας από τις δυο εκπαιδευτικούς τέθηκαν οι στόχοι της δραστηριότητας και αποφασίστηκαν οι μέθοδοι διδασκαλίας και η δομή της δραστηριότητας. Στη συνέχεια οργανώθηκε το εποπτικό υλικό (1^η-2^η δραστηριότητα). Κατά τη συζήτηση για την οργάνωση της δραστηριότητας από τις δυο εκπαιδευτικούς επιλέχθηκε το συγκεκριμένο παιχνίδι με κάρτες καθώς έχει διαπιστωθεί ότι κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών (2^η δραστηριότητα).

Η δομή της συζήτησης καθορίστηκε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια. Δε χρησιμοποιήθηκε κάποιο εποπτικό υλικό. Ο χρόνος διάρκειας προγραμματίστηκε αρχικά από τις νηπιαγωγούς αλλά μεταβλήθηκε κατά την υλοποίηση της δράσης από την αντίδραση των παιδιών (3^η δραστηριότητα).

Οι στόχοι, το εποπτικό υλικό και οι μέθοδοι διδασκαλίας επιλέχθηκαν από τις εκπαιδευτικούς (4^η δραστηριότητα).

Τα παιχνίδια που υλοποιήθηκαν στη δραστηριότητα είναι γνώριμα στα παιδιά καθώς τα παίζουν σε κάθε καινούριο αριθμό. Οι στόχοι της δραστηριότητας και το είδος των παιχνιδιών είχαν τεθεί από τις εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία του αριθμού 1 και παραμένουν ίδιοι, προσαρμοσμένοι κάθε φορά στον αριθμό που διδάσκεται. Οι νηπιαγωγοί πριν την έλευση των παιδιών είχαν φτιάξει με χαρτοταινία στη μοκέτα τον αριθμό 5 (5^η δραστηριότητα).

1.3.Υλοποίηση δραστηριοτήτων

1^η δραστηριότητα

15-2-2018

Ο Γιώργος (N3) κόβει συγκεντρωμένος ελευθέρα, όταν περνάω από το τραπέζι του έχει ήδη κόψει και συνθέσει το αστείο πρόσωπο, του λέω να τα κολλήσει. Τελειώνει την κατασκευή του πολύ γρήγορα.

Η Αναστασία (N2) κόβει μόνη της και συνθέτει το αστείο πρόσωπο, χρησιμοποιεί σωστά τα υλικά, έχει πρωτότυπη ιδέα (βάζει φιόγκο στο πρόσωπο), ολοκληρώνει γρήγορα την κατασκευή.

Ο Περικλής (N4) φτιάχνει με πρωτότυπο τρόπο τον δικό του άνθρωπο, του βάζει πολλά ρουθούνια, γελάει, τον δείχνει στα άλλα τα παιδιά, τον επιβραβεύω σε όλη την ομάδα.

Ο Αλέξης (N1) κόβει μόνος του τα χαρτάκια για να φτιάξει τα χαρακτηριστικά του προσώπου (μάτια – μύτη- στόμα), τα κολλάει και τα ζωγραφίζει. Με την ενθάρρυνσή της εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης φτιάχνει πρόσθετα φρύδια. Δείχνει στην ομάδα του την κατασκευή του πολύ χαρούμενος.

2^η δραστηριότητα

16-2-2018

Αποφασίζουν να σηκώνονται με τη σειρά του κύκλου, ανάλογα σε ποιο παιχνίδι θέλουν να παίξουν (σύνθεση λέξης- αναγραμματισμός). Η Αναστασία (N2), ο Αλέξης (N1) και ο Γιώργος (N3) σηκώνουν χέρι από την αρχή και συμμετέχουν στο παιχνίδι της σύνθεσης της λέξης. Βρίσκουν και οι τρεις από μια φωνούλα, ο Αλέξης (N1) κιόλας την ονοματίζει. Τα τέσσερα παιδιά παρακολουθούν αλλά ο Περικλής (N4) δε σηκώνει χέρι, καθώς θέλει να συμμετάσχει στον αναγραμματισμό της λέξης.

Ο Περικλής (N4), όταν ήρθε η σειρά του, σηκώνεται με πολλή χαρά. Βρίσκει αμέσως τον αναγραμματισμό και βάζει τα γράμματα στη σωστή σειρά. Τον επιβραβεύω. Ξαναβάζω τα γράμματα ανακατεμένα και του ζητώ να προσπαθήσει να διαβάσει τη λέξη που έχει σχηματιστεί (χαρτοετάς). Προσπαθεί, τον βοηθά στον συλλαβισμό ένα άλλο παιδί. Η ομάδα γελάει στο άκουσμα της ψευδολέξης. Ο Αλέξης (N1) την επαναλαμβάνει.

5^η δραστηριότητα

22-2-2018

Στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά βλέποντας στο χαλί σχηματισμένο τον αριθμό 5 με χαρτοταινία έχουν ενθουσιαστεί, καθώς μέρες τώρα ζητούσαν να αντικατασταθεί ο αριθμός 4 με τον επόμενο αριθμό.

Όταν καθόμαστε στην παρεούλα όλα τα παιδιά γνωρίζουν τι θα παίξουμε, καθώς είναι παιχνίδια γνωριμίας και εξάσκησης που παίζουμε με κάθε καινούριο αριθμό. Ρωτάω με ποιο παιχνίδι θέλουν να ξεκινήσουμε. Τα περισσότερα παιδιά ψηφίζουν το αεροπλανάκι.

1.4.Αξιολόγηση δραστηριοτήτων

1^η δραστηριότητα

15-2-2018

Η συζήτηση στην παρεούλα κράτησε πολύ ώρα. Δεν κράτησε το ενδιαφέρον των παιδιών, καθώς ήταν επανάληψη της χθεσινής δραστηριότητας. Θεώρησα αναγκαίο να επαναλάβω την συζήτηση για να κατανοήσουν τα δυο κορίτσια την κατασκευή που

ακολουθούσε. Θα έπρεπε να έχει μικρότερη διάρκεια, ίσως η ανάλυση να περιοριζόταν σε 1-2 έργα του Πικάσο (1^η δραστηριότητα).

Εγώ καθοδηγούσα την πορεία της συζήτησης με κλειστές ερωτήσεις κυρίως. Τα παιδιά δεν έκαναν ερωτήσεις ή παρατηρήσεις, περιορίζοντας κατά πολύ την εμπλοκή τους στη συζήτηση και την αλληλοεπίδρασή τους. Τα παιδιά που σήκωναν χέρι ήταν συγκεκριμένα 5-6 παιδιά κάθε φορά.

Στην κατασκευή συμμετείχαν και τα τέσσερα παιδιά με πολλή χαρά. Δούλεψαν μόνοι τους την κατασκευή, είχαν κατανοήσει την τεχνική του κολλάζ, έκαναν σωστή χρήση των υλικών, είχαν πρωτότυπες ιδέες, ολοκλήρωσαν πολύ γρήγορα. Ήταν πολύ χαρούμενοι με το αποτέλεσμα της κατασκευής τους.

2^η δραστηριότητα

16-2-2018

Στην αρχή τα παιδιά, μόλις είδαν τις καρτέλες, έδειξαν ενθουσιασμό, καθώς κατάλαβαν τα γλωσσικά παιχνίδια που θα παίζουμε. Είναι γνώριμα παιχνίδια που κρατούν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Η διαφοροποίηση του περιεχόμενου της δραστηριότητας ανάλογα με τις γλωσσικές ικανότητες κάθε παιδιού είχε ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή τους με χαρά και την επιτυχή ανταπόκριση τους. Στο δεύτερο παιχνίδι η αλληλεπίδραση των παιδιών ανά ζευγάρια βοήθησε πολύ στη συγκέντρωση των τεσσάρων παιδιών. Η δική μου συμμετοχή ήταν ελάχιστη, κυρίως σε στιγμές επιβράβευσης. Η γρήγορη εναλλαγή των παιδιών στο παιχνίδι κράτησε την προσοχή του Γιώργου (N3) και της Αναστασίας (N2) στη παρακολούθησή του καθ' όλη τη διάρκειά του, ενώ ο Περικλής (N4) και ο Αλέξης (N1) έδειξαν λίγα σημάδια κούρασης μόνο στο τελευταίο πεντάλεπτο.

Σημαντικός παράγοντας για τη συμμετοχή των παιδιών ήταν ότι κατά την οργάνωση της δραστηριότητας λήφθηκε υπόψη το ενδιαφέρον των παιδιών για το συγκεκριμένο παιχνίδι ενώ τέθηκε και ως στόχος ο χρονικός περιορισμός των είκοσι λεπτών.

3^η δραστηριότητα

20-2-2018

Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν πολύ μεγάλη. Γνωρίζοντας κατά την οργάνωση της δραστηριότητας ότι όλα τα νήπια θα θέλουν να συμμετάσχουν στη διήγηση, θα έπρεπε να οργανώσω με διαφορετικό τρόπο την πορεία της αφήγησης, όπως αφήγηση σε ζευγάρια, ή αφήγηση σε ομάδες στο τραπέζι εργασίας τους.

Δε χρησιμοποιήθηκε κάποιο μέσο κατά την αφήγηση. Θα μπορούσα να δώσω σε κάθε αφηγητή το μικρόφωνο της τάξης, ώστε να γίνει πιο ελκυστική η αφήγηση στα παιδιά που ήταν το ακροατήριο.

4^η δραστηριότητα

21-2-2018

Το εποπτικό υλικό (ξύλινο κουτί) ενεργοποίησε το ενδιαφέρον του Περικλή (N4), της Αναστασίας (N2) και του Γιώργου (N3). Η κατασκευή από ζυμάρι ενθουσίασε τα παιδιά. Ήθελαν να μάθουν για το έθιμο της Κυράς- Σαρακοστής. Συμμετείχαν λεκτικά εκφράζοντας ιδέες ή παρακολουθώντας τη συζήτηση. Ο Γιώργος που συχνά δε συμμετέχει, απάντησε αυθόρμητα σε γενική ερώτηση. Η εναλλαγή του εποπτικού υλικού με τις εικόνες και τους μηνιαίους πίνακες κέντρισε το ενδιαφέρον των τριών παιδιών. Ο Περικλής, που του αρέσουν τα Μαθηματικά, είχε την προσοχή του στη

χρονική ακολουθία, έκανε εύστοχες παρατηρήσεις. Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τέτοιο υλικό, καθώς το χρησιμοποιούν καθημερινά στο ημερολόγιο.

5^η δραστηριότητα

22-2-2018

Από την αρχή της δραστηριότητας τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα. Η διαδρομή του αριθμού σε συνδυασμό με τον ρόλο του αεροπλάνου εξασφαλίζει την ενεργητική εμπλοκή και των τεσσάρων παιδιών, καθώς έχει διαπιστωθεί από προηγούμενους αριθμούς ότι τα παιχνίδια αυτά κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους.

Κατά την αναμονή της σειράς τους όλα τα παιδιά εκτός από τον Περικλή (N4) διατήρησαν την προσοχή τους και παρακολουθούσαν την εξέλιξη της δραστηριότητας λόγω της γρήγορης εναλλαγής των παιδιών στη διαδρομή και της διαφορετικής εκτέλεσης από κάθε παιδί. Ακόμα και ο Περικλής (N4) που έδειχνε να μην παρακολουθεί, συχνά σχολίαζε τα μέρη που άκουγε από τα άλλα παιδιά ενώ στη Μαντώ έλεγε ποιο μέρος έχει επιλέξει να προσγειωθεί, όταν έρθει η σειρά του αποδεικνύοντας την προσμονή του για την συμμετοχή του.

Η πρωτότυπη χορευτική κίνηση κάθε νηπίου και η επανάληψη της από όλη την ομάδα αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τα τρία παιδιά. Η αλληλεπίδραση αυτού του είδους έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός πολύ εύθυμου κλίματος στην ομάδα καθώς οι κινήσεις αλλά και οι εκφράσεις των παιδιών προκαλούν το γέλιο της ομάδας και ενδυναμώνουν την παρουσία των τριών παιδιών στην ολομέλεια. Η παρέμβαση μας σε αυτή την δραστηριότητα ήταν ελάχιστη. Ο ρόλος μας περιορίστηκε στη συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια του χορού, σαν ισότιμα μέλη της ομάδας.

Δεύτερη ενότητα: Ημερολόγιο κριτικής φίλης

2.1 Υλοποίηση δραστηριοτήτων

1^η δραστηριότητα

15-2-2018

Ο Γιώργος (N3) είναι αφηρημένος, κοιτάει πίσω του. Ο Αλέξης (N1) μετράει με τα χέρια του δεν κοιτάει τον υπολογιστή.[...] Επαναφέρει τον Γιώργο (N3) που παίζει με τα γυαλάκια του [...] Τα παιδιά δεν προσέχουν, μερικοί χασμουριούνται [...] Επαναφέρει τον Αλέξη (N1) που ξαπλώνει κάτω.

2^η δραστηριότητα

16-2-2018

Η νηπιαγωγός ρωτάει ποιος θέλει να παίζει το παιχνίδι της σύνθεσης της λέξης. Ο Αλέξης (N1), η Αναστασία (N2), ο Γιώργος (N3) σηκώνουν χέρι. Πρώτα σηκώνεται η Αναστασία (N2), τη βρίσκει αμέσως, μετά παίζει ο Γιώργος (N3) και έπειτα Αλέξης (N1) που ονοματίζει και βρίσκει τη φωνή αμέσως. Ο Γιώργος (N3) σκύβει μπροστά για να δει καλά τα γράμματα, η Αναστασία (N2) και ο Αλέξης (N1) προσέχουν.

Ο Γιώργος (N3) σηκώνεται να ανακατέψει και κρύβει το ένα γράμμα κάτω από το άλλο. Το έχει κάνει και στο παρελθόν. Ο Περικλής (N4) πάει να πει την απάντηση. Η Αναστασία (N2) τεντώνεται για να βλέπει, χαμογελάει όταν κάποιο παιδί κρύβει μια καρτέλα. Στον Αλέξη (N1) αρέσουν οι ψευδολέξεις τις επαναλαμβάνει και γελάει.

Όταν ο Περικλής (N4) βρίσκει τη σωστή απάντηση η νηπιαγωγός αλλάζει δυο φωνούλες δημιουργώντας ψευδολέξη. Του ζητάει να δοκιμάσει να τη διαβάσει. Στην αρχή δυσκολεύεται, τον βοηθάει ένα άλλο νήπιο, μετά το διαβάζει μόνος του.

3^η δραστηριότητα

20-2-2018

Η νηπιαγωγός κάνει πολλές ερωτήσεις στα παιδιά. Οι περισσότερες είναι κλειστού τύπου. Τα παιδιά μιλάνε μεταξύ τους, θυμούνται δικές τους εμπειρίες. Η νηπιαγωγός διακόπτει, επαναφέρει τα παιδιά που μιλάνε μεταξύ τους και κάνουν φασαρία.

Σε πολλές στιγμές και οι τέσσερεις κοιτάνε αλλού και κουνιούνται. Φαίνεται να κουράζονται τα παιδιά. Μιλάνε μεταξύ τους. Η νηπιαγωγός διακόπτει τη δραστηριότητα για φαγητό.

4^η δραστηριότητα

21-2-2018

Ο Γιώργος (N3) λέει ότι είναι η κυρά-Σαρακοστή. Κοιτάνε όλοι το κουτί με προσοχή. Ο Αλέξης (N1) βάζει το χέρι στο στόμα, κοιτάει το ταμπλό Τα παιδιά σηκώνονται όρθια. Ο Περικλής (N4) ενθουσιάζεται μόλις η νηπιαγωγός βγάζει την κυρά-Σαρακοστή. Οι τρεις, εκτός από τον Αλέξη (N1), κοιτάνε με μεγάλη προσοχή. Ο Περικλής (N4) παρατηρεί ότι λείπουν κάποια ποδαράκια. Ο Γιώργος (N3) και η Αναστασία (N2) προσέχουν την κυρία. Ο Περικλής (N4) την μυρίζει κιόλας. Ο Αλέξης (N1) συνεχίζει να βάζει το χέρι στην μύτη του. Κλείνει την μύτη του και λέει ότι τώρα δεν την μυρίζει ενώ η κυρία περνάει από όλα τα παιδιά και την δείχνει.

5^η δραστηριότητα

22-2-2018

Η νηπιαγωγός ρωτάει: «Για πείτε τι έχει αλλάξει στην ομάδα; Τι θέλετε να κάνουμε;» Γίνεται ψηφοφορία για το ποιο παιχνίδι θα παίξουν πρώτα.

Τα παιδιά ξεκινούν την διαδρομή. Η Αναστασία (N2) τα πάει πολύ καλά. Στη συνέχεια κοιτάει το παιδί που κάνει το αεροπλανάκι. Κάθεται σταυροπόδι και προσέχει. Ο Γιώργος (N3) τα πάει πολύ καλά στο αεροπλανάκι, κάνει τη διαδρομή προσεκτικά. Ο Γιώργος (N3) και η Αναστασία (N2) κοιτάνε το παιδάκι που κάνει αεροπλανάκι και μετά που μιλάει η κυρία. Ο Αλέξης (N1) ‘περιγράφει’ την διαδρομή του Γιώργου, ακούει τη συμβουλή της νηπιαγωγού και περπατάει πάνω στην χαρτοταινία

Στο δεύτερο παιχνίδι ο Περικλής (N4) γυρνάει πίσω και δεν θέλει στην αρχή να μπει στον κύκλο. Του λέει η νηπιαγωγός να έρθει στην ομάδα. Ο Γιώργος (N3) χοροπηδάει από χαρά, ο Αλέξης (N1) κουνιέται. Οι τρεις τους κάνουν τις κινήσεις που δείχνουν τα παιδιά. Ο Περικλής (N4) δε κάνει τις κινήσεις, έχει κλειστά μάτια, δε λέει στην σειρά του. Τελευταία στιγμή πριν πάει η νηπιαγωγός στο επόμενο παιδάκι αποφασίζει και κάνει μια κίνηση. Μετά πολύ δειλά αρχικά αντιγράφει την κίνηση των επόμενων παιδιών. Στα τελευταία παιδάκια μιμείται κανονικά την κίνηση. Ο Αλέξης (N1) στο τέλος του χορού λέει γελώντας: «Δεν αντέχω άλλες ασκήσεις σήμερα!».

Τρίτη ενότητα: Πρωτόκολλα παρατήρησης

3.1 Επιλογή του θέματος της δραστηριότητας

Πίνακας 3.1 Επιλογή θέματος δραστηριότητας						
Η επιλογή γίνεται από τον /την	Δραστηριότητες					
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Εκπαιδευτικό	✓	✓	✓	✓		4
Αλέξη (N1)					✓	1
Αναστασία (N2)					✓	1
Γιώργο (N3)					✓	1
Περικλή (N4)					✓	1

3.2 Η οργάνωση της δραστηριότητας

Πίνακας 3.2. Οργάνωση δραστηριότητας						
Πίνακας 3.2.1. Η επιλογή των στόχων της δραστηριότητας						
Οι στόχοι της δραστηριότητας τίθενται από τον/την:	Δραστηριότητες					
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Εκπαιδευτικό	✓	✓	✓	✓	✓	5
Αλέξη (N1)						0
Αναστασία (N2)						0
Γιώργο (N3)						0
Περικλή (N4)						0
Πίνακας 3.2.2. Η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας της δραστηριότητας (παιχνίδι, συζήτηση, κ.α.)						
Το είδος της δραστηριότητας επιλέγεται από τον/την :	Δραστηριότητες					
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Εκπαιδευτικό	✓	✓	✓	✓		4
Αλέξη (N1)					✓	1
Αναστασία (N2)					✓	1
Γιώργο (N3)					✓	1
Περικλή (N4)					✓	1
Πίνακας 3.2.3. Η επιλογή του χρόνου διάρκειας της δραστηριότητας						
Η διάρκεια της δραστηριότητας ορίζεται από τον/την:	Δραστηριότητες					
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Εκπαιδευτικό	✓	✓	✓	✓	✓	5
Αλέξη (N1)						0
Αναστασία (N2)						0
Γιώργο (N3)						0
Περικλή (N4)						0
Πίνακας 3.2.4. Η επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού της δραστηριότητας						
Δραστηριότητες						

Το εκπαιδευτικό υλικό προτείνεται από τον/την:	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Εκπαιδευτικό	✓	✓	-	✓	✓	4
Αλέξη (N1)			-			0
Αναστασία (N2)			-			0
Γιώργο (N3)			-			0
Περικλή (N4)			-			0

3.3.Υλοποίηση δραστηριότητας

3.3.1.Πρωτόκολλο παρατήρησης νηπίων

Πίνακας 3.3.1.1 Λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων						
Τρόπος συμμετοχής	Δρ/τα	Νήπια				
		Αλέξης N1	Αναστασία N2	Γιώργος N3	Περικλής N4	Σύνολο
Κάνει ερωτήσεις	1 ^η					0
	2 ^η					0
	3 ^η					0
	4 ^η			✓		1
	5 ^η					0
Παίρνει τον λόγο	1 ^η					0
	2 ^η	✓	✓	✓	✓	4
	3 ^η					0
	4 ^η					0
	5 ^η	✓	✓	✓	✓	4
Έχει απορίες	1 ^η					0
	2 ^η					0
	3 ^η					0
	4 ^η					0
	5 ^η					0
Εκφράζει ιδέες	1 ^η				✓	1
	2 ^η	✓		✓	✓	3
	3 ^η					0
	4 ^η			✓	✓	2
	5 ^η	✓	✓	✓	✓	4
Σχολιάζει	1 ^η				✓	0
	2 ^η	✓				1
	3 ^η					0
	4 ^η			✓	✓	2
	5 ^η	✓			✓	2
Δε συμμετέχει λεκτικά	1 ^η	✓	✓	✓		3
	2 ^η					0
	3 ^η	✓		✓	✓	3
	4 ^η	✓	✓			2
	5 ^η					0

Πίνακας 3.3.1.2 Μη λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων						
Τρόπος συμμετοχής	Δρ/τα	Νήπια				
		Αλέξης N1	Αναστασία N2	Γιώργος N3	Περικλής N4	Σύνολο
Κοιτά τον ομιλητή	1 ^η		✓			1
	2 ^η	✓	✓	✓	✓	4
	3 ^η		✓			1
	4 ^η	✓	✓	✓	✓	4
	5 ^η	✓	✓	✓	✓	4
Σηκώνει χέρι	1 ^η					0
	2 ^η	✓	✓	✓		3
	3 ^η		✓	✓		2
	4 ^η					0
	5 ^η	✓				1
Παρακολουθεί όσο περιμένει τη σειρά του	1 ^η		✓			1
	2 ^η	✓	✓	✓	✓	4
	3 ^η		✓			1
	4 ^η		✓	✓	✓	3
	5 ^η	✓	✓	✓	✓	4
Εκτελεί τη δραστηριότητα όταν έρχεται η σειρά του	1 ^η	✓	✓	✓	✓	4
	2 ^η	✓	✓	✓	✓	4
	3 ^η	✓	✓	✓	✓	4
	4 ^η	-	-	-	-	-
	5 ^η	✓	✓	✓	✓	4
Ασχολείται με κάτι άλλο	1 ^η	✓		✓	✓	3
	2 ^η					0
	3 ^η	✓		✓	✓	3
	4 ^η	✓				1
	5 ^η					0

3.3.2 Πρωτόκολλο παρατήρησης εκπαιδευτικού

Πίνακας 3.3.2.1. Μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός						
Μέθοδοι	Δραστηριότητες					
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Συζήτηση	✓		✓	✓		3
Διάλεξη				✓		1
Διερεύνηση						0
Παιχνίδι		✓			✓	2
Ομαδοσυνεργατική		✓				1
Πείραμα						0

Πίνακας 3.3.2.2. Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός						
Η εκπαιδευτικός	Δραστηριότητες					
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο
Ενθαρρύνει τη συμμετοχή του νηπίου	✓	✓	✓	✓		4
Επιβραβεύει το νήπιο για τη συμμετοχή του		✓	✓		✓	3
Εμπλέκει το νήπιο στη δραστηριότητα		✓			✓	2
Γρήγορες εναλλαγές κατά την δραστηριότητα		✓			✓	2
Επιτρέπει την αλληλεπίδραση των νηπίων		✓			✓	2
Διαφοροποιεί το περιεχόμενο της δραστηριότητας		✓				1
Διαφοροποιεί τον στόχο της δραστηριότητας		✓				1
Αξιοποιεί τις ιδέες του νηπίου		✓			✓	2
Μικρός χρόνος αναμονής μέχρι τη συμμετοχή του νηπίου		✓			✓	2

Παράρτημα 2^ο
Πρώτος κύκλος παρέμβασης
Ενότητες

1. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας
2. Ημερολόγιο κριτικής φίλης
3. Πρωτόκολλα παρατήρησης- Οδηγός συνέντευξης
4. Οπτικό υλικό παρέμβασης

Πρώτη ενότητα: Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας

1.1.Α φάση: Ατομική συνέντευξη νηπίων

1^η μέρα συνεντεύξεων 26-3-2018

Νήπια: Γιώργος (N3), Περικλής (N4)

Την πρώτη μέρα η συμμετοχή των νηπίων ήταν μικρή. Από το ελεύθερο παιχνίδι και την συνέντευξη με τον Περικλή διαισθάνθηκα ότι υπήρχε μια δυσκολία και μια απορία από την μεριά του να κατανοήσει την αιτία και τον σκοπό της συνέντευξης καθώς και στη θέαση του κινητού μου τηλεφώνου ως μέσο ηχογράφησης. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να θεωρήσω αναγκαίο την προετοιμασία της ομάδας για την διαδικασία της ατομικής συνέντευξης Παράλληλα έκρινα ότι η ενημέρωση της ομάδας θα συμβάλλει σε έναν βασικό σκοπό της έρευνας δράσης που είναι τα παιδιά να συναινέσουν στην διαδικασία της συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναρωτιέμαι αν θα υπάρξει ενεργητική συμμετοχή καθώς την πρώτη μέρα μόνο δυο παιδιά ήρθαν αυθόρμητα να μου πουν, ενώ στις συνεντεύξεις του Γιώργου και του Περικλή αισθάνθηκα ότι υπήρχε μια απορία για τις ερωτήσεις μου και ένας δισταγμός στις απαντήσεις τους.

2^η μέρα συνεντεύξεων 27-3-2018

Νήπια: Αναστασία (N2) Γιώργος (N3),

Στο ελεύθερο παιχνίδι με πλησιάζει πριν να πάει να παίξει ο Γιώργος με την αδερφή του την Αναστασία και μου λέει: «Κυρία , έχω και άλλη ιδέα για μετά το Πάσχα.». «Και εγώ έχω!» λέει η Αναστασία. Ξαφνιάζομαι καθώς από την προηγούμενη συνέντευξη με τον Γιώργο νόμιζα ότι είχε δυσκολευτεί να βρει μια ιδέα, σαν να μην τον ρωτούν συχνά την γνώμη του. Δεν περίμενα να έχουν σκεπτεί ή να τους ενδιαφέρει να μου πουν ιδέες. Είχα κάνει λάθος καθώς και οι δυο ήταν ενθουσιασμένοι. Κάναμε την ατομική συνέντευξη.

Την δεύτερη μέρα με εντυπωσίασε η ενεργητική συμμετοχή του Γιώργου και της Αναστασίας με δική τους πρωτοβουλία στην αρχή της ημέρας. Πρόκειται για δυο παιδιά που συνήθως δεν συμμετέχουν ενεργά εκφράζοντας ιδέες σε παρόμοιες καταστάσεις προβληματισμού.

3^η μέρα συνεντεύξεων 28-3-2018

Συζήτησα με την κυρία Δώρα για τον Αλέξη, πότε είναι η κατάλληλη στιγμή για την συνέντευξή του. Μου είπε να τον αφήσουμε ακόμα μια μέρα. Πρότεινε να γίνει την

ώρα του διαλείμματος που είναι χαλαρός. Προσφέρθηκε να είναι μαζί μας την ώρα της συνέντευξης

Η επόμενη μέρα με διέψευσε. Από την αρχή του ελεύθερου παιχνιδιού υπήρχε έντονο ενδιαφέρον από μια μεγάλη ομάδα παιδιών, ενώ θυμάμαι ότι δεν προλάβαινα να αποθηκεύω της ηχογραφήσεις και το επόμενο παιδί ερχόταν και μου ζήτηγε να συζητήσουμε την ιδέα του. Ήταν έντονη και η χαρά τους κατά της διάρκεια της συνέντευξης, ήταν εξοικειωμένα με την ύπαρξη του κινητού τηλεφώνου ως μέσο ηχογράφησης, ενώ η ποικιλία των θεμάτων που προέκυψε καταδεικνύει ότι κράτησαν την υπόσχεση της πρώτης μέρας να μην πουν στα υπόλοιπα παιδιά τα θέματα που είχαν σκεπτεί. Ενώ παράλληλα συνεχιζόταν το πρόγραμμα της ημέρας με δραστηριότητες του Πάσχα, υπήρχε στην ομάδα από τα περισσότερα παιδιά έντονο ενδιαφέρον για την διαδικασία των συνεντεύξεων. Δεν περίμενα τόσο μεγάλη συμμετοχή αλλά και ενθουσιασμό από τα παιδιά. Οι προτάσεις τους με έχουν εντυπωσιάσει.

4^η μέρα συνεντεύξεων

29-3-2018

Νήπια: Αλέξης (N1)

Στο διάλειμμα ο Αλέξης έχει πάρει την μελλοντικά που έφερε στο σχολείο την προηγούμενη μέρα και θέλει να μας δείξει πως παίζει. Κάνω την συνέντευξη του.

5^η μέρα συνεντεύξεων

30-3-2018

Τις δυο τελευταίες μέρες ασχολήθηκα με τα παιδιά που έδειχναν το λιγότερο ή και καθόλου ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στη διαδικασία της συνέντευξης. Από τα πέντε αυτά παιδιά μόνο η Μάγδα ήρθε αυθόρμητα να μου πει, ενώ η Θάλεια ήρθε μόνη της αλλά είχα ήδη κάνει δυο προσπάθειες μαζί της χωρίς αποτέλεσμα. Τα υπόλοιπα παιδιά αποφάσισα την τελευταία μέρα να μην τα ρωτήσω σεβόμενη τη διάθεσή τους να μη συμμετέχουν στη διαδικασία πρότασης θέματος

1.2. Γ Φάση: Επιλογή θεματικών ενοτήτων από ομάδα εργασίας.

Δραστηριότητα Παρουσίασης θεματικών ενοτήτων

17-4-2018

Ο Αλέξης με κοιτάζει σε όλη την διάρκεια του παιχνιδιού με τις κάρτες. Χαμογελάει όταν βλέπει ένα θέμα. Όταν παρουσιάζω την κάρτα «Το καλοκαίρι» χαμογελάει πλατιά. Την βάζω κάτω στη μοκέτα και την κοιτάζει διερευνητικά. Είναι πολύ χαρούμενος.

Ο Γιώργος πετάγεται πρώτος και λέει «Δεινόσαυροι», πριν δείξω την κάρτα. Κοιτάζει όλα τα θέματα, συμμετέχει λεκτικά. Παρατηρεί τις εικόνες που είναι στη μοκέτα, όταν τις βάζω, μετά την παρουσίαση τις κάθε θεματικής ενότητας. Θυμάται το θέμα που επέλεξε, απαντά με μεγάλο χαμόγελο.

Η συμμετοχή των παιδιών είναι σχεδόν καθολική. Είναι ενθουσιασμένα με τις κάρτες. Χαίρομαι γιατί είχα μια επιφύλαξη λόγω του διαστήματος που μεσολάβησε λόγω των διακοπών του Πάσχα. Ο Περικλής μόνο δεν καταλάβαινε στην αρχή την δραστηριότητα. Ίσως φταίει ότι είχαν περάσει τρεις βδομάδες από την δική του συνέντευξη. Όταν έλυσα την απορία του συμμετείχε λεκτικά και παρακολουθούσε. Του άρεσε πολύ η ιδέα της κάλπης. Ο Αλέξης και ο Γιώργος συγκεντρώθηκαν σε όλη

τη διάρκεια της δραστηριότητας, παρόλο που ήταν συζήτηση. Το εκπαιδευτικό υλικό των καρτών και οι γρήγορες εναλλαγές κινητοποίησε το ενδιαφέρον των τριών παιδιών. Ο σύντομος χρόνος διάρκειας (10 λεπτά) και το παιχνίδι των ερωτήσεων είχε ως αποτέλεσμα την προσοχή των τριών νηπίων.

Δραστηριότητα επιλογής θεματικών ενοτήτων στην ομάδα εργασίας

1^η ομάδα-Αναστασία (N2)

18-4-2018

Αρχικά είχα σκοπό να ξεκινήσω με την μπλε ομάδα, που δε συμμετέχει κάποιο παιδί της έρευνας, ώστε να εντοπίσω τυχόν δυσκολίες και να διαφοροποιήσω τη διαδικασία για τις υπόλοιπες ομάδες. Η απρόοπτη απουσία της Αναστασίας με άγχωσε γι' αυτό αποφάσισα τη μέρα που επέστρεψε να αρχίσω την παρέμβαση με τη δική της ομάδα. Δεν έπρεπε να ξεκινήσω με την πράσινη ομάδα. Καταρχάς ο τόπος που υλοποιήθηκε η παρέμβαση δε βοήθησε την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των νηπίων. Στο τραπέζι τα παιδιά κάθονταν, μακριά το ένα από το άλλο και συχνά δεν άκουγαν τον συνομιλητή που μιλούσε χαμηλόφωνα. Ο Λάζαρος και η Μαργαρίτα συχνά κοιτάζαν τα βιβλία που είχαν μπροστά τους.

Η παρουσία μου έδειξε να μπλοκάρει τα παιδιά. Ενώ άλλες στιγμές εκφράζονται και συζητάνε ελεύθερα, εκείνη τη στιγμή δυσκολεύτηκαν να κάνουν ερωτήσεις ο ένας τον άλλον. Παρατηρούσα ότι ντρέπονταν. Αναρωτιόμουν αν έφταιγε η παρουσία μου. Σκέφτηκα να φύγω για λίγο και να τους πω να το συζητήσουν μόνοι τους, όπως κάνουμε σε άλλες δράσεις αλλά θεώρησα ότι υπήρχε ο κίνδυνος να μην ακουστεί η φωνή της Αναστασίας καθώς πρόκειται για ένα πολύ συνεσταλμένο παιδί. Η δική μου παρουσία ενίσχυσε την φωνή της καθώς επέμενε στην άποψή της παρόλο που τα αγόρια διαφωνούσαν. Παρακολουθούσε την συζήτηση κάθε φορά αυτόν που μιλούσε αλλά η φωνή της ήταν πολύ χαμηλή και οι απαντήσεις της σύντομες. Δεν πήρε καμία πρωτοβουλία.

2^η ομάδα- Γιώργος (N3)

19-4-2018

Άλλαξα το σημείο συνάντησης της ομάδας για την παρέμβαση. Ο κύκλος στην ομάδα στη μοκέτα της παρεούλας νομίζω ότι βοήθησε πολύ την επικοινωνία των παιδιών. Άκουγαν καλύτερα ο ένας τον άλλον, μιλάνε περισσότερο μεταξύ τους. Ο Γιώργος δυσκολεύεται να πείσει τους άλλους, δεν αρέσει το θέμα του. Παρόλα αυτά προσπαθεί, δεν εγκαταλείπει το θέμα του. Μέχρι που προτείνει και ιδέες συγκεκριμένες όπως το παιχνίδι με το αεροπλάνο και τις χώρες.

3^η ομάδα- Αλέξης (N1)

20-4-2018

Πάλι στην παρεούλα, εξηγώ με λεπτομέρειες και παραδείγματα τη διαδικασία (ερωτήσεις συζήτηση, ψηφοφορία). Ξαφνιάζομαι από την έντονη αλληλεπίδραση τους από την αρχή της παρέμβασης με μικρή ενίσχυση από μένα. Ο Αλέξης είναι ενθουσιασμένος, περιμένει τη σειρά του, ακούει τον συνομιλητή του. Δεν χρειάζεται την ενθάρρυνση μου, αναγκάζομαι να τον σταματήσω. Τα παιδιά χαίρονται με τις ιδέες του, οι δασκάλες γελάμε με τους συνδυασμούς που έχει προτείνει.

Ξεκινώ με ένα μικρό άγχος αν έχει καταλάβει σωστά τη διαδικασία ο Περικλής. Όμως από την αρχή δείχνει ενδιαφέρον, συμμετέχει, λέει την γνώμη του αλληλεπιδρά κυρίως με τον Γεράσιμο. Αιτιολογεί την προτίμησή του και ήδη νομίζω ότι έχει περάσει στο στάδιο του σχεδιασμού της δραστηριότητάς με ιδέες για δεινόσαυρους.

1.3.Δ Φάση: Τελική επιλογή θεματικής ενότητας -Συγκρότηση ομάδων θεματικής ενότητας

Δραστηριότητα τελικής επιλογής στη Γωνιά της Συζήτησης

24-4-2018

Όσο παρουσιάζω τις κάρτες, τα τέσσερα παιδιά παρακολουθούν. Η Αναστασία κοιτάζει τις κάρτες και σηκώνει το χέρι της όταν βλέπει το δικό της θέμα να βγαίνει από την κάλπη. Επαναλαμβάνει τα ονόματα των θεματικών ενότητων, όταν έχει τελειώσει η παρουσίαση. Όσο περιμένει τη σειρά της για να πει τις προτιμήσεις της, κοιτάζει τα παιδιά που λένε τη δική τους γνώμη. Λίγο στο τέλος παίζει με τα μαλλιά της, δείχνει να έχει κουραστεί. Όταν ανέφερα τον Γιώργο, σήκωσε χέρι για να αλλάξει, ομάδα. Αναρωτιέμαι μήπως άλλαξε γνώμη για να μην είναι μόνος του ο αδερφός της. Το συζήτησα και με την κυρία Δώρα. Συμφωνεί ότι μάλλον αυτό συμβαίνει, καθώς δυσκολεύομαι να πειστώ ότι της αρέσουν περισσότερο τα αεροπλάνα από την μουσική. Ο Γιώργος είναι ενθουσιασμένος. Από την προηγούμενη μέρα με έχει ρωτήσει πότε θα βγάλω τα αυτοκινητάκια στην παρεούλα, στο ελεύθερο παιχνίδι. Δε ξέρω, αν έχει καταλάβει ακριβώς το επόμενο στάδιο της έρευνας. Δείχνει να του αρκεί να βγάλουμε τα παιχνίδια με τα αυτοκίνητα και να παίξουμε άλλη μια φορά το αεροπλανάκι με τους αριθμούς. Αναρωτιέμαι αν πρέπει να συμπεριλάβω αυτήν την θεματική ενότητα στο επόμενο στάδιο της έρευνας. Δε ξέρω αν θα μου πει άλλες ιδέες.

Στην παρουσίαση των θεματικών ενότητων κοιτάζει τις κάρτες, χαμογελάει και σηκώνει το χέρι του, όταν βλέπει την κάρτα με τα μέσα μεταφοράς. Όσο τα παιδιά λένε τις προτιμήσεις του, στην αρχή παρακολουθεί. Προς το τέλος της σειράς και αφού ήδη έχει πει, παίζει με τα δάχτυλά του.

Ο Αλέξης αρχικά παρακολουθεί το άνοιγμα της κάλπης. Στην εμφάνιση των θεματικών ενότητων που είχαν διαλέξει τα παιδιά της ομάδας εργασίας του, λέει τα ονόματά τους. Με εντυπωσιάζει που θυμάται με τόση λεπτομέρεια την παρέμβαση στην ομάδα του στην Γ φάση. Στα υπόλοιπα θέματα δεν συμμετέχει. Η κυρία Δώρα συχνά τον παροτρύνει να κοιτάζει τις κάρτες που είναι στο πάτωμα. Απορεί, του εξηγεί η κυρία Δώρα, τον κατευθύνει λεκτικά. Την υπόλοιπη ώρα μέχρι να τελειώσει η διαδικασία παίζει με το παντελόνι του, βάζει το χέρι στο στόμα του.

Ο Περικλής αρχικά δείχνει να μην παρακολουθεί την παρουσίαση των καρτών. Κοιτάζει κάτω, έχει στρίψει λίγο το σώμα του προς τα πίσω. Σαν να βαριέται την παρουσίαση. Μόλις βγαίνει από την κάλπη το δικό του θέμα, χτυπάει παλαμάκια και χαμογελάει. Όταν εξηγώ τη διαδικασία για την συγκρότηση των ομάδων αρχίζει να δείχνει ενδιαφέρον.

Την ώρα του δεκατιανού, κάποια παιδιά συζητάγαν τις ομάδες που είχαν διαλέξει. Ανέφερα πάλι, τον προβληματισμό μου για τις δυο ομάδες με τα πολλά παιδιά και 5 παιδιά μου είπαν ότι ήθελαν να αλλάξουν ομάδα ή να βγουν από την μια που είχαν

δηλώσει. Ο Γιώργος , συμμετείχε στη συζήτηση αυτή και δήλωσε ότι θέλει και αυτός να αλλάξει ομάδα και να μπει στην ομάδα του τρεξίματος. Χαμογέλασα, καθώς σκέφτηκα ότι βρήκε άλλη μια ευκαιρία για να τρέξει

Τα τέσσερα παιδιά την ώρα της συμπλήρωσης του ονόματός τους στους πίνακες αναφοράς είναι πολύ χαρούμενα. Ο Γιώργος και η Αναστασία ανυπομονούν να τους φωνάξω, με ρωτάνε πότε είναι η σειρά τους. Ο Περικλής παρατηρεί τα ονόματα των υπολοίπων παιδιών και χαίρεται που είναι με τον φίλο του τον Λάζαρο. Όταν έρχεται η σειρά του Αλέξη τον ρωτώ που θα υπογράψει. Διαλέγει και γράφει με χαρά το όνομά του στο καλοκαίρι.

Το ενδιαφέρον της ομάδας αρχικά ήταν μεγάλο. Ο Γιώργος και η Αναστασία έδειξαν έντονο ενδιαφέρον, που τους κινητοποίησε να συμμετάσχουν. Ο Περικλής συμμετείχε περισσότερο από άλλες φορές στην ολομέλεια. Ο Αλέξης δεν κινητοποιήθηκε ιδιαίτερα. Η παρουσίαση των θεμάτων κινητοποίησε τον Γιώργο και την Αναστασία , λόγω του δικού τους ρόλου στην επιλογή κατά την Γ φάση. Τα πρώτα 10 λεπτά που διήρκησε η παρουσίαση τα δυο παιδιά παρακολουθούσαν και συμμετείχαν.

Η διαδικασία της καταγραφής κούρασε και τα τέσσερα παιδιά. Ο μεγάλος χρόνος αναμονής για να πουν τις επιλογές τους, τους ώθησε να χάσουν το ενδιαφέρον τους. Δεν υπήρχαν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, παρά μια μονότονη διαδικασία ερώτησης-απάντησης. Ίσως έπρεπε να κάνω την καταγραφή των απαντήσεων στις ομάδες εργασίας τους άλλη στιγμή.

Δεν κατάφερα να εμπλέξω τα νήπια στην διαδικασία της καταγραφής. Θα μπορούσα να βάλω τα παιδιά να ρωτάει το ένα το άλλο και εγώ να καταγράφω.

Η απουσία εκπαιδευτικού υλικού και η μεγάλη διάρκεια, λόγω της καταγραφής, ενέτεινε την κούραση των παιδιών με αποτέλεσμα τον περιορισμό τη συμμετοχής τους.

Παρέμβαση στην συγκρότηση της ομάδας «Μέσα Μεταφοράς»

Ελεύθερες δραστηριότητες

25-4-2018

Ο προβληματισμός μου παραμένει για την ομάδα «Μέσα Μεταφοράς». Έχοντας την εντύπωση ότι ο Γιώργος ανέφερε αυτή την θεματική ενότητα , με σκοπό να παίξουμε ξανά αυτά τα δυο παιχνίδια, αποφάσισα να κατεβάσω τα αυτοκινητάκια στο ελεύθερο παιχνίδι και να δω την αντίδρασή του . Μόλις τα είδε χαμογέλασε πλατιά. Έπαιξε σε όλο το ελεύθερο παιχνίδι μόνο με αυτά. Στο τέλος του παιχνιδιού , αποφάσισα να τον ρωτήσω ξανά για την επιλογή του. Λόγω τεχνικών δυσκολιών με την ηχογράφηση , η καταγραφή του διαλόγου έγινε από την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης:

Νήπ: Γιώργο μου, σου αρέσουν πολύ τα αυτοκίνητα, ε;

Γιώργος: Ναι, μ' αρέσουν πολύ

Νήπ: : Ωραία...έχεις κάποια άλλη ιδέα για τα αυτοκίνητα;

Γιώργος: Όχι... Μου αρέσει να παίζω

Νήπ: Ναι.. τώρα παίζουμε συχνά και το «αεροπλανάκι» με το έξι ε;

Γιώργος: Ναι.

Νήπ: Είσαι χαρούμενος με το παιχνίδι αυτό;

Γιώργος: Ναι.

Νήπ: Μήπως ήθελες να μας πεις και κάποιο άλλο παιχνίδι για τα αεροπλάνα;

Γιώργος:

Νήπ: Μήπως θέλεις να μας πεις ιδέες για το τρέξιμο;

Γιώργος: Ναι.

Νήπ: Εντάξει, Γιώργο μου. Άρα είσαι ευχαριστημένος για τα αυτοκίνητα και τα αεροπλάνα;

Γιώργος: Ναι.

Γνωρίζοντας ότι και η συμμετοχή της Αναστασία στην ομάδα αυτή αλλά και της Θάλειας έγινε περισσότερο μετά από τη δική μου παρότρυνση, σκέπτομαι μήπως δεν πρέπει να συμπεριλάβω αυτή τη θεματική ενότητα στο επόμενο στάδιο, καθώς δεν αποτελεί ξεκάθαρη προτίμηση της Αναστασίας.

Δεύτερη Ενότητα: Ημερολόγιο κριτικής φίλης

2.1. Α φάση: Ατομική συνέντευξη νηπίων

Εισαγωγική Δραστηριότητα στην ολομέλεια

26-3-2018

Η συζήτηση στην ολομέλεια βοήθησε τα παιδιά. Πολλά δείχνουν αμέσως ενδιαφέρον θέλουν να πουν θέματα. Φέρνει τον Περικλή ως παράδειγμα με την ιδέα του στο ελεύθερες δραστηριότητες, Ο Περικλής χαμογελάει, η κυρία τελευταία στιγμή τον σταματάει να μη πει μπροστά σε όλους το θέμα που έχει επιλέξει. Η Αναστασία κοιτάει την κυρία και χαμογελάει, το ίδιο και ο Γιώργος. Δε σηκώνουν χέρι να πουν ιδέα. Η κυρία εξηγεί την διαδικασία. Ο Αλέξης δείχνει να μην παρακολουθεί, κοιτάει κάτω, μετράει τα δάχτυλά του

Ατομική συνέντευξη Αλέξη

29-3-2018

Όλη την εβδομάδα δε συμμετέχει στην διαδικασία, δεν αντιδρά όταν ακούει παιδιά να θέλουν να κάνουν τη συνέντευξη τους, ούτε σχολιάζει όταν η κυρία υπενθυμίζει τον σκοπό της συνέντευξης. Παρόλα αυτά την ώρα της συνέντευξης δείχνει να κατανοεί τον σκοπό των ερωτήσεων, δεν απορεί και συμμετέχει στην διαδικασία με χαρά. Προτείνει από μόνος του το θέμα, πριν απαντήσει το σκέφτεται. Θυμηθήκαμε με την κυρία Εύη ότι στην αρχή της χρονιάς ζωγράφιζε πολλά παγωτά, είναι ένα αγαπημένο του θέμα. Είναι πολύ χαρούμενος με την ιδέα του.

2.2.Γ Φάση: Επιλογή θεματικών ενοτήτων από ομάδα εργασίας.

Δραστηριότητα Παρουσίασης θεματικών ενοτήτων

17-4-2018

Ο Αλέξης κάθετα σταυροπόδι. Κοιτάζει την κυρία με χαμόγελο όσο δείχνει τις κάρτες. Έχει βλεμματική επαφή, δεν εκφράζει γνώμη στα άλλα θέματα. Παρακολουθεί όσο κρατάει η δραστηριότητα, μόνο λίγο στο τέλος βάζει τα χέρια του στο στόμα.

Ο Γιώργος είναι ενθουσιασμένος. Χαμογελάει, το σώμα του είναι στραμμένο στην κυρία. Σκύβει μπροστά κάθε φορά να δει τις κάρτες που είναι κάτω. Στην δική του πρόταση έχει ένα πλατύ χαμόγελο και απαντά με πολλή χαρά. Συμμετέχει στις παρουσιάσεις και επαναλαμβάνει χαμηλόφωνα τη θεματική ενότητα. Παρακολουθεί τις εξηγήσεις της κυρίας για την διαδικασία τις παρεμβάσεις τις επόμενες μέρες

Ο Περικλής είναι ανέκφραστος στην αρχή. Δεν κοιτάζει πάντα την κάρτα που κρατάει η κυρία, παίζει κατά διαστήματα με την μπλούζα του. Όταν έρχεται το δικό του θέμα δεν θυμάται την πρόταση που είχε κάνει. Όσο περνάει η ώρα, φαίνεται να το σκέπτεται. Στο τέλος συμμετέχει λεκτικά προσπαθεί να μαντέψει τα θέματα, απαντά σε ερωτήσεις της κυρίας.

Η νηπιαγωγός όταν παρουσιάζει τις κάρτες κάνει ανοικτές ερωτήσεις ή δεν τελειώνει την πρόταση της ώστε να συμμετέχουν τα παιδιά. Τους αρέσει πολύ και προσπαθούν να απαντήσουν γρήγορα. Το παιχνίδι του μαντέματος των θεμάτων τους ενθουσίασε.

Δραστηριότητα επιλογής θεματικών ενοτήτων στην ομάδα εργασίας

1^η ομάδα-Αναστασία (N2)

18-4-2018

Στην αρχή η κυρία κάνει ανοικτές ερωτήσεις και τα παιδιά την κοιτούν, χωρίς να απαντούν. Οι ερωτήσεις της γίνονται κατευθυντικές για να μπορεί να πάρει σύντομες απαντήσεις.

Την πρώτη μέρα η κυρία ενθάρρυνε λεκτικά τα παιδιά να συμμετέχουν. Δεν ήταν όμως πολύ οργανωμένο. Έμοιαζε να είναι απροετοίμαστη να διαχειριστεί τη δυσκολία των παιδιών να αλληλεπιδράσουν».

2^η ομάδα -Γιώργος (N3)

19-4-2018

Ο τρόπος που ρωτάει τα παιδιά άλλαξε μετά την πρώτη μέρα. Οι ερωτήσεις της είναι περισσότερο βοηθητικές στην επιλογή θέματος, όχι τόσο κατευθυντικές. Κυρίως κάνει ερωτήσεις που διευκολύνουν να καταλήξουν σε δυο θέματα»

3^η ομάδα- Αλέξης (N1)

20-4-2018

Ο Αλέξης από την αρχή δείχνει ενθουσιασμό για το θέμα του, λέει συνέχεια ιδέες. Η κυρία ενθουσιάζεται με τις ιδέες του και αυτό τον κάνει να χαίρεται και να θέλει να συνεχίσει και άλλο, συχνά τη διακόπτει. Η κυρία επαναλαμβάνει τα λόγια του για να ολοκληρώσει ο Αλέξης την σκέψη του. Τα άλλα παιδιά ενθουσιάζονται και αυτά με τις ιδέες του, συχνά γελάνε όλοι μαζί. Στο τέλος συζητάνε σχεδόν χωρίς την βοήθεια της νηπιαγωγού.

4^η ομάδα- Περικλής (N4)

20-4-2018

Από την αρχή ξέρει το θέμα που θέλει, μιλάει πολύ για τους δεινόσαυρους. Η κυρία δίνει σημασία στα λόγια του, του κάνει ερωτήσεις και ο Περικλής ενθουσιάζεται. Συζητά μόνος του με τον Γεράσιμο και η κυρία τους παρακολουθεί. Τους διακόπτει μόνο όταν η συζήτηση αλλάζει κατεύθυνση. Ενθουσιάζεται και αυτή με την χαρά τους.

2.3.Δ Φάση: Τελική επιλογή θεματικής ενότητας

Δραστηριότητα τελικής επιλογής στη Γωνιά της Συζήτησης

24-4-2018

Η κυρία κρατάει την κάλπη και χαμογελάει. Τα περισσότερα παιδιά ενθουσιάζονται. Η Αναστασία και ο Γιώργος σηκώνονται όρθιοι, έχουν καταλάβει τι θα γίνει. Ο Αλέξης και ο Περικλής κοιτάζουν.

Ο Αλέξης στην αρχή κοιτάει, τις πρώτες κάρτες που βγάζει η κυρία χαίρεται όταν βλέπει το καλοκαίρι. Μετά όμως χασμουριέται, ακουμπά πίσω στην πλάτη της καρέκλας του, σαν να θέλει να ξαπλώσει. Δεν παρακολουθεί τα παιδιά που διαλέγουν τα θέματα τους. Στη δεύτερη επιλογή χρειάζεται βοήθεια, κάνει λίγη ώρα να αποφασίσει. Την υπόλοιπη ώρα ακουμπά τα χεριά του σαν μαξιλαράκι στην πλάτη της καρέκλας και στηρίζει το κεφάλι του. Χασμουριέται, δείχνει κουρασμένος.

Η Αναστασία είναι χαμογελαστή. Κοιτάζει την κυρία που δείχνει τις κάρτες, λέει τις θεματικές ενότητες. Σηκώνει χέρι, αποφασίζει γρήγορα, ανυπομονεί να πει τις επιλογές της.

Ο Γιώργος είναι πολύ χαρούμενος. Πριν ξεκινήσει να δείχνει τις κάρτες η κυρία, βάζει από μόνος του τα κορδόνια της φόρμα του μέσα, για να μην τον αποσπούν. Όταν βλέπει την κάρτα του, κοκκινίζει από την χαρά του. Μόλις ακούει ότι μπορεί να διαλέξει δυο θέματα, σηκώνει χέρι, θέλει να μπει σε δυο ομάδες.

Ο Περικλής στην αρχή είναι ανέκφραστος. Κοιτάζει στο κενό, τεντώνεται μάλλον δεν προσέχει. Μόλις βλέπει την κάρτα με τους δεινόσαυρους ενθουσιάζεται. Αρχίζει να μιλάει για τους δεινόσαυρους και τα πειράματα, προσπαθεί να τα συνδυάσει στο μυαλό του. Γελάει με τον Χάρη.

Στο τέλος τα παιδιά λίγο κουράζονται, να περιμένουν την κυρία να γράψει όλες τις προτιμήσεις. Μιλάνε λίγο μεταξύ τους. Η Αναστασία παίζει με τα δάχτυλά της. Ο Γιώργος με το παντελόνι του, Ο Άγγελος βάζει τα χέρια στο στόμα, ο Περικλής έχει μια απορία άσχετη με την δραστηριότητα. Έχουν χάσει τον ενθουσιασμό τους.

Τρίτη ενότητα: Πρωτόκολλα παρατήρησης

3.1 Γ φάση : Εισαγωγική δραστηριότητα παρουσίασης θεματικών ενοτήτων

- Πρωτόκολλο παρατήρησης νηπίων

Πίνακας 3.1.1. Λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την εισαγωγική δραστηριότητα παρουσίασης θεματικών ενοτήτων				
Το νήπιο	N1	N3	N4	Σύνολο
Αναγνωρίζει λεκτικά το θέμα πρότασης του				
Σχολιάζει				
Έχει απορίες				
Απαντά στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού				
Εκφράζει την αγαπημένη του θεματική ενότητα				
Πίνακας 3.1.2. Μη λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την εισαγωγική δραστηριότητα παρουσίασης θεματικών ενοτήτων				
Το νήπιο	N1	N3	N4	Σύνολο
Κοιτά την εκπαιδευτικό κατά την παρουσίαση				
Σηκώνει χέρι				
Παρακολουθεί όσο περιμένει τη σειρά του				
Ασχολείται με κάτι άλλο				

- Πρωτόκολλο παρατήρησης εκπαιδευτικού

Πίνακας 3.1.3. Διδακτικές τεχνικές που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός κατά την εισαγωγική δραστηριότητα παρουσίασης θεματικών ενοτήτων				
Η εκπαιδευτικός	N1	N3	N4	Σύνολο
Ενθαρρύνει τη λεκτική συμμετοχή του νηπίου				
Εμπλέκει το νήπιο στη δραστηριότητα				
Βοηθά τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν				
Επιβραβεύει το νήπιο για τη συμμετοχή του				
Διαφοροποιεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων				

3.2. Γ φάση: Επιλογή των θεματικών ενοτήτων στην ομάδα εργασίας

- Πρωτόκολλο παρατήρησης νηπίων

Πίνακας 3.2.1. Λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την επιλογή των θεματικών ενοτήτων στην ομάδα εργασίας					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Κάνει ερωτήσεις στα νήπια της ομάδας του					
Λέει τη γνώμη του					
Έχει απορίες					
Εκφράζει ιδέες					
Επιχειρηματολογεί					

Εκφράζει τη διαφωνία του					
Δε συμμετέχει λεκτικά					
Πίνακας 3.2.2. Μη λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την επιλογή των θεματικών στην ομάδα εργασίας					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Κοιτά τον ομιλητή					
Σηκώνει χέρι					
Παρακολουθεί όσο περιμένει τη σειρά του					
Ασχολείται με κάτι άλλο					

- Πρωτόκολλο παρατήρησης εκπαιδευτικού

Πίνακας 3.2.3. Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός					
Η εκπαιδευτικός	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Ενθαρρύνει τη λεκτική συμμετοχή του νηπίου					
Εμπλέκει το νήπιο στη διαδικασία της συνέντευξης στα μέλη της ομάδας του					
Βοηθά τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν					
Επιβραβεύει το νήπιο για τη συμμετοχή του					
Διαφοροποιεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων					
Διαφοροποιεί τη διαδικασία επιλογής					
Αξιοποιεί τις ιδέες του νηπίου					
Ελαχιστοποιεί τον χρόνο αναμονής μέχρι τη συμμετοχή του νηπίου					

3.3. Δ φάση: Τελική επιλογή θεματικών ενοτήτων

- Πρωτόκολλο παρατήρησης νηπίων

Πίνακας 3.3.1. Λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την τελική επιλογή θεματικών ενοτήτων (Δ φάση)					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Κατονομάζει τις κάρτες της παρουσίασης					
Κάνει ερωτήσεις					
Παίρνει τον λόγο					
Έχει απορίες					
Εκφράζει ιδέες					
Εκφράζει τις επιλογές του χωρίς βοήθεια					
Επιχειρηματολογεί					

Δε συμμετέχει λεκτικά					
Πίνακας 3.3.2. Μη λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την τελική επιλογή θεματικών ενοτήτων (Α φάση)					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Κοιτά τον ομιλητή					
Σηκώνει χέρι					
Παρακολουθεί όσο περιμένει τη σειρά του					
Συμμετέχει όταν έρχεται η σειρά του					
Ασχολείται με κάτι άλλο					

- Πρωτόκολλο παρατήρησης εκπαιδευτικού

Πίνακας 3.3.3. Διδακτικές τεχνικές της εκπαιδευτικού κατά την τελική επιλογή των θεματικών ενοτήτων από τα νήπια (Α Φάση)					
Η εκπαιδευτικός	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Ενθαρρύνει λεκτικά τη συμμετοχή του νηπίου					
Επιβραβεύει το νήπιο για τη συμμετοχή του					
Εμπλέκει το νήπιο στη δραστηριότητα					
Γρήγορες εναλλαγές κατά την δραστηριότητα					
Επιτρέπει στο νήπιο να αλληλοεπιδράσει					
Διαφοροποιεί το περιεχόμενο της δραστηριότητας ώστε να συμμετάσχει το παιδί					
Διαφοροποιεί τον στόχο της δραστηριότητας ώστε να συμμετάσχει το παιδί					
Αξιοποιεί τις ιδέες του					
Μικρός χρόνος αναμονής μέχρι τη συμμετοχή του νηπίου					

3.4.Άξονας συνέντευξης νηπίου στην Α φάση

Βασικές ερωτήσεις της συνέντευξης είναι:

- Με τι σου αρέσει να ασχολείσαι στο σπίτι;
- Στο σχολείο με τι σου αρέσει να ασχολείσαι;
- Με τι ασχολούμαστε αυτή την εβδομάδα ; Σου αρέσει;
- Θυμάμαι ότι ήσουν πολύ χαρούμενος/η όταν μιλήσαμε/ ασχοληθήκαμε με
- Για τι άλλο θα ήθελες να μιλήσουμε στο σχολείο;

Τέταρτη ενότητα: Οπτικό υλικό παρέμβασης

Β φάση: οι κάρτες θεματικής ενότητας



Δ φάση: Η καταγραφή των νηπίων στις ομάδες θεματικής ενότητας «Πειράματα» και «Δεινόσαυροι»



«Καλοκαίρι», «Μέσα Μεταφοράς» και «Αγώνες τρεξίματος»



Παράρτημα 3^ο

5. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας
6. Ημερολόγιο κριτικής φίλης
7. Πρωτόκολλα Παρατήρησης- Οδηγός συνέντευξης
8. Φωτογραφικό υλικό παρέμβασης
- 9.

Πρώτη ενότητα: Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας

1.1.Οργάνωση δραστηριοτήτων στις ομάδες θεματικής ενότητας

Ομάδα θεματικής ενότητας: Πειράματα (3-5-2018)

Νήπια: Περικλής (N4), N11, N13, N16

Η συζήτηση ξεκινάει με τον Περικλή. Θυμάται τα πειράματα με το νερό που είχαμε κάνει παλιά. Όλοι λένε ιδέες είναι ενθουσιασμένοι. Ο Περικλής τους κοιτάει, παρακολουθεί την συζήτηση αλληλεπιδρά με τα παιδιά. Και οι άλλοι τον προσέχουν, όταν λέει τις ιδέες του. Συμμετέχει σε όλες τις ερωτήσεις μου αναφορικά με την οργάνωση. Στο τέλος ήταν πολύ χαρούμενος με την συζήτηση

Ξεκίνησα με αυτή την ομάδα, γιατί ο Περικλής μέρες τώρα μου αναφέρει τα πειράματα και με ρωτάει πότε θα τα κάνουμε. Καταλαβαίνω ότι έχει ήδη σκεπτεί ιδέες και θέλει να τις πει. Ήδη από την προηγούμενη μέρα ο Περικλής μου μιλάει για ένα πείραμα που έχει δει με ένα αβγό και ζεστό και κρύο νερό, ενώ αργότερα με ρώτησε αν μπορούμε να κάνουμε γωνιά πειραμάτων. Του είπα ότι θα το συζητήσουμε την επόμενη μέρα.

Νιώθω ότι δε χρειάστηκε η δική μου καθοδήγηση στα παιδιά, μόνα τους τα συζητήσαν και τα αποφάσισαν. Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με την ερευνητική διαδικασία,. Πάνε μόνα τους στην παρεούλα και κάθονται σε κύκλο, περιμένουν εμένα για να ξεκινήσουμε.

Ομάδα θεματικής ενότητας: Δεινόσαυροι (3-5-2018)

Νήπια: Περικλής (N4), N6, N11, N16

Μετά τα πειράματα κράτησα την ομάδα, ενθουσιασμένη από την διαδικασία, και τους ρώτησα αν έχουν ιδέες και για τους δεινόσαυρους. Αρχικά είπαν ότι ήθελαν να συνεχίσουμε την συζήτηση. Ο Περικλής είναι χαρούμενος, λέει την ιδέα του για τον υπολογιστή. Γρήγορά όμως δείχνει να κουράζεται, να χάνει το ενδιαφέρον του. Η συζήτηση μπερδεύεται δεν έχει συνοχή. Ο Περικλής δεν παρακολουθεί, γίνεται ανέκφραστος. Μετά από λίγο μου ζητάει να φύγει, να πάει να παίξει. Διακόπτω την διαδικασία καθώς δεν υπάρχει συμμετοχή και ενδιαφέρον.

Δεν έπρεπε να συνεχίσω με τη δεύτερη θεματική ενότητα. Καθόμασταν στον κύκλο πολλή ώρα για περίπου 15 λεπτά,. Η διαδικασία κούρασε τον Περικλή και τα υπόλοιπα παιδιά, που δυσκολεύονταν να πουν ιδέες. Ίσως φταίει και το θέμα, που είναι πολύ ανοιχτό σε δραστηριότητες. Ούτε εγώ ήξερα ακριβώς σε ποιους τομείς να κινηθούμε, δεν είχα από πριν σκεφτεί μια εναλλακτική λύση σε περίπτωση που μπερδευτούν.

Ομάδα θεματικής ενότητας: Δεινόσαυροι (4-5-2018)

Νήπια: Περικλής (N4), N5, N11, N16

Την επόμενη μέρα καλώ ξανά την ομάδα. Έχω σιγουρευτεί ότι θέλουν να συμμετάσχουν. Ξεκινούν και λένε πάλι τις ιδέες τους. Επειδή είναι πολλές εστιάζω μόνο στο είδος της δραστηριότητας και τους ενημερώνω ότι για την υπόλοιπη διαδικασία θα τα ρωτήσω άλλη στιγμή σε ατομική συνέντευξη.

Οι ερωτήσεις μου στην ατομική συνέντευξη είναι σαφείς και ο Περικλής μου απαντά με χαρά. Έχω επιλέξει τον υπολογιστή ως επικοινωνικό εργαλείο, το οποίο τον ενθουσιάζει, θέλει να μου μιλήσει για τις γνώσεις του. Επιλέγει το υλικό μόνος του, τον χρόνο και τον χώρο των δραστηριοτήτων. Όταν τελειώνουμε είναι ενθουσιασμένος.

Ατομική συνέντευξη Περικλή για το υλικό των προτάσεών του. (7-5-2018)

Ο Περικλής ήταν ευδιάθετος. Από την αρχή έδειξε τρομερό ενδιαφέρον για τους δεινόσαυρους και μου μιλούσε για τις γνώσεις του. Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις, ήταν χαρούμενος. Είχε και καινούριες ιδέες. Έδειχνε να απολαμβάνει την προσοχή μου και το ενδιαφέρον μου στις ιδέες του. Ήταν πολύ συγκεντρωμένος

Ομάδα θεματικής ενότητας: Αγώνες τρεξίματος (7-5-2018)

Παιδιά : Γιώργος (N3), N5, N7, N18

Με την πρώτη ερώτηση ο Γιώργος σηκώνει χέρι. Έχει ένα μεγάλο χαμόγελο, περιγράφει αργά και δυνατά την ιδέα του. Με κοιτάει όταν μιλάει, έχει θάρρος. Ακούει και τις ιδέες των άλλων παιδιών, συζητά με τον Γεράσιμο. Κάποιες στιγμές ανταλλάσσουν ιδέες και γελάνε. Είναι ενθουσιασμένος σε όλη τη διάρκεια. Στο τέλος πανηγυρίζει με τα χέρια ψηλά.

Ομάδα θεματικής ενότητας: Καλοκαίρι (8-5-2018)

Νήπια: Αλέξης (N1), Αναστασία (N2), N10, N14

Από την αρχή της συζήτησης ο Αλέξης θέλει να μιλήσει πρώτος. Θυμάται την ιδέα του και την επαναλαμβάνει χαρούμενος. Είναι εξοικειωμένος με τη διαδικασία, μιλάει με άνεση. Θέλει να συμμετάσχει σε όλες τις ερωτήσεις μου, ακόμα και όταν δε ξέρει τι να πει, όπως π.χ. με τα υλικά της κατασκευής. Όταν μιλάω με την Αναστασία για το καρπούζι, κουνιέται μπρος πίσω, μουρμουράει για να χαλαρώσει. Γρήγορα όμως συγκεντρώνεται ξανά και παρακολουθεί τη συζήτηση όταν ακούει για το καρπούζι.

Η μικρή ομάδα των παιδιών, ο κύκλος και οι γρήγορες ερωτήσεις μου τον κινητοποιούν, συμμετέχει ενεργά σχεδόν σε όλη τη διάρκεια. Συχνά μονοπωλεί τη συζήτηση και την προσοχή μου. Με αποσπά και από έναν στόχο που έχω θέσει πριν την παρέμβαση που αφορά την Αναστασία. Καθώς στην προηγούμενη παρέμβαση διαπίστωσα ότι δεν ενθάρρυνα με τις τεχνικές μου την συμμετοχή της, έχω θέσει ως στόχο να διαφοροποιήσω τη διαδικασία αν χρειαστεί, ώστε να ενδυναμώσω περισσότερο τη φωνή της Αναστασίας. Θυμάμαι τον στόχο μου στην μέση της συνέντευξης και εστιάζω τη συνέντευξη στο θέμα της Αναστασίας. Χρησιμοποιώ πιο κλειστές ερωτήσεις που θα παροτρύνουν την συμμετοχή της Αναστασίας, ενώ προσπαθώ να απευθύνομαι και ονομαστικά στην ίδια ερωτήσεις, ώστε να κινητοποιηθεί.

Η Αναστασία είναι πολύ χαρούμενη, όταν διαλέγω την ομάδα της για συνέντευξη. Με έχει ρωτήσει από την προηγούμενη μέρα πότε θα συζητήσουμε το θέμα της. Κάθεται απέναντί μου στον κύκλο και στην αρχή που συζητάω περισσότερο με τον Αλέξη, μας

κοιτάει και παρακολουθεί τη συζήτηση. Συμμετέχει όταν ο Αλέξης δεν έχει την απάντηση. Σε όλες τις ερωτήσεις μου σηκώνει χέρι. Μιλάει αυθόρμητα , η φωνή της παραμένει σιγανή αλλά πιο δυνατή από άλλες φορές. Χαμογελάει πλατιά, δείχνει πολύ χαρούμενή. Όταν συζητάμε για το καρπούζι και τα παιδιά ενθουσιάζονται με την ιδέα της , κοκκινίζει αλλά είναι ενθουσιασμένη.

Δεύτερη ενότητα: Ημερολόγιο κριτικής φίλης

2.1.Οργάνωση δραστηριοτήτων στις ομάδες θεματικής ενότητας

Ομάδα θεματικής ενότητας: Πειράματα (3-5-2018)

Νήπια: Περικλής (N4), N11, N13, N16

Ο Περικλής αμέσως ξεκινάει και λέει ιδέες. Οι ιδέες του δεν είναι εύκολα υλοποιήσιμες, είναι για εργαστήρια. Δε θυμώνει όταν το αναφέρει η κυρία , ούτε επιμένει. Προσπαθεί να σκεπτεί άλλες πιο εύκολες για την τάξη. Κοιτάει τους συμμαθητές του , όταν μιλάνε κυρίως τον Μάριο και την Μαντώ που κάθονται απέναντί του. Όταν μιλάει πειράζει λίγο την μπλούζα του , αλλά νιώθει άνετα στην συζήτηση, συμμετέχει με χαρά.

Η κυρία ενθάρρυνε τις ιδέες των παιδιών . Έδινε περισσότερο τον λόγο στον Περικλή. Συνέχιζε τις ιδέες του στην προσπάθειά της να εξελίξει τον τρόπο που μπορούν να γίνουν τα πειράματα. έκανε διευκρινιστικές ερωτήσεις στα παιδιά , ώστε να μπορέσει κάθε παιδί να εξηγήσει στους άλλους την ιδέα του. Όπου χρειαζόταν έκανε ανοιχτές ερωτήσεις, ώστε να προτείνουν ελεύθερα τα παιδιά.

Ομάδα θεματικής ενότητας: Δεινόσαυροι (3-5-2018)

Νήπια: Περικλής (N4), N6, N11, N16

Μετά τα πειράματα ξεκινάει η συζήτηση για τους δεινόσαυρους. Ο Περικλής είναι ενθουσιασμένος, όταν εκφράζει την ιδέα του. . Όταν μιλάνε τα αλλά παιδιά, δεν έχει βλεμματική επαφή κοιτάει αλλού, το ταμπλό, έξω από το παράθυρο. Μετά από λίγο όμως χασμουριέται, δείχνει να βαριέται. Δε συμμετέχει άλλο , εκφράζει την επιθυμία του να φύγει. Η κυρία δε κάνει ερωτήσεις. Αφήνει τα παιδιά να μιλάνε αλλά δεν καθοδηγεί την συζήτηση , ώστε να έχει μια ροή. Κάνουν πολλή ώρα για να πουν ιδέες , καθώς μιλάνε και για προσωπικά βιώματα. Η κυρία δείχνει να μην καταφέρνει να παροτρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν θέτοντας εύστοχες ερωτήσεις. Η συζήτηση γίνεται κουραστική, τα παιδιά δεν ακούν το ένα το άλλο.

Ομάδα θεματικής ενότητας: Δεινόσαυροι (4-5-2018)

Νήπια: Περικλής (N4), N5, N11, N16

Στην ομαδική συνέντευξη η κυρία κάνει κλειστές ερωτήσεις, βοηθά τα παιδιά να δώσουν σαφείς απαντήσεις. Μόλις διακρίνει ξανά μια ελάχιστη κούραση , ολοκληρώνει τη συζήτηση εξηγώντας ότι τα υπόλοιπα θα τα σκεφτούν άλλη φορά.

Ατομική συνέντευξη Περικλή για το υλικό των προτάσεών του. (7-5-2018)

Στον υπολογιστή ο Περικλής είναι πολύ χαρούμενος, μιλάει συνέχεια για τους δεινόσαυρους. Δε σκέφτεται καθόλου το παιχνίδι, η κυρία του κάνει γρήγορες και σύντομες ερωτήσεις για την οργάνωση . Θέλει να απαντήσει σε όλα, συνέχεια λέει πόσο ενδιαφέρον του φαίνεται. Η συζήτηση με την κυρία τον ενθουσιάζει.

Ομάδα θεματικής ενότητας: Αγώνες τρεξίματος (7-5-2018)

Παιδιά : Γιώργος (N3), N5, N7, N18

Πρώτη ιδέα έχει ο Γιώργος. Φαίνεται να το έχει σκεπτεί από πριν , σαν να την έχει ετοιμάσει. Προτείνει να γίνει έξω η σκυταλοδρομία. Ακούει τα άλλα παιδιά, συμφωνεί με την ιδέα του Γεράσιμου, Όταν μιλάει η κυρία, την κοιτάζει με χαρά, απαντά γρήγορα στις ερωτήσεις της. Είναι ενθουσιασμένος με το θέμα, χαμογελάει πλατιά όταν μιλάει για το πως νιώθει, όταν τρέχει. Προσέχει την συζήτηση και συμπληρώνει τις ιδέες των άλλων παιδιών, στα θέματα της οργάνωσης. Στο τέλος κάνει «Ζήτω» με τα χεριά ψηλά από την χαρά του.

Η κυρία ενθαρρύνει τον Γιώργο , να πει την γνώμη του. Όταν απαντά μονολεκτικά, τον βοηθά με συμπληρωματικές ερωτήσεις, ώστε να αιτιολογήσει τις απαντήσεις του.

Και αυτή η ομάδα είναι πια εξοικειωμένη με την ερευνητική διαδικασία. Ακούνε τις ερωτήσεις, δε διστάζουν πια να αλληλεπιδράσουν, λένε με θάρρος τις προτάσεις τους.

Ομάδα θεματικής ενότητας: Καλοκαίρι (8-5-2018)

Νήπια: Αλέξης (N1), Αναστασία (N2), N10, N14

Ο Αλέξης ανυπομονεί να πει ξανά την ιδέα του. Ενώ μιλάει κοιτάει την κυρία που είναι δίπλα της. Όταν καταγράφει η κυρία τις ιδέες τους κοιτάζει το χαρτί, σαν να θέλει να διαβάσει. Περιμένει να τελειώσει την καταγραφή και μετά της απαντά. Είναι πολύ συγκεντρωμένος στη συζήτηση, σκέπτεται απαντήσεις στις ερωτήσεις της. Κουράζεται λίγο προς το τέλος που συζητάνε για το καρπούζι, βάζει για λίγο το χέρι στη μύτη του και αυτορρυθμίζεται λικνιζόμενος μπρος πίσω. Αλληλεπιδρά με τη Θάλεια α και την Αναστασία, επιμένει στις απόψεις του για τη μέρα της γιορτής.

Η Αναστασία είναι πολύ χαρούμενη. Κοιτάζει τη κυρία , παρακολουθεί τη συζήτηση. Σηκώνει χέρι σε όλες τις ερωτήσεις αλλά δεν απαντά αν δεν της δοθεί ο λόγος. Μιλάει , όταν την κοιτά η κυρία. Ακούει τα παιδιά που μιλάνε, σκέφτεται ιδέες. Λέει την ιδέα με το καρπούζι με πολύ μεγάλο χαμόγελο.

Η κυρία στην αρχή ρωτάει τις ιδέες των παιδιών . Δίνει την προσοχή της στον Αλέξη, τον βοηθά να εκφράσει τις ιδέες του με διευκρινιστικές ερωτήσεις. Ενθουσιάζεται με τις απαντήσεις του και αυτό τον κινητοποιεί. Όταν ρωτάει για το καρπούζι, εστιάζει στην Αναστασία. Κάνει εύστοχες ερωτήσεις, με σαφή διατύπωση ώστε να την βοηθήσει να απαντήσει. Αξιοποιεί την ιδέα της για το καρπούζι, δείχνει ενθουσιασμό. Η Αναστασία χαίρεται τόσο πολύ που κοκκινίζει. Στο τέλος αγκαλιάζει την κυρία από τη χαρά της.

Τρίτη ενότητα: Πρωτόκολλα παρατήρησης

3.1. Πρωτόκολλο παρατήρησης νηπίων

Πίνακας 3.1.1. Λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την οργάνωση των δραστηριοτήτων στην ομάδα θεματικής ενότητας					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Κάνει ερωτήσεις στα νήπια της ομάδας του					
Λέει τη γνώμη του					
Έχει απορίες					
Εκφράζει ιδέες					
Επιχειρηματολογεί					
Εκφράζει τη διαφωνία του					
Δε συμμετέχει λεκτικά					
Πίνακας 3.1.2. Μη λεκτική συμμετοχή των νηπίων κατά την επιλογή των θεματικών στην ομάδα εργασίας					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Κοιτά τον ομιλητή					
Σηκώνει χέρι					
Παρακολουθεί όσο περιμένει τη σειρά του					
Ασχολείται με κάτι άλλο					

3.2. Πρωτόκολλο παρατήρησης εκπαιδευτικού

Πίνακας 3.2. Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός κατά την οργάνωση δραστηριοτήτων στην ομάδα θεματικής ενότητας					
Η εκπαιδευτικός	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Ενθαρρύνει τη λεκτική συμμετοχή του νηπίου					
Εμπλέκει το νήπιο στη διαδικασία της συνέντευξης με τα μέλη της ομάδας του					
Βοηθά τα νήπια να αλληλεπιδράσουν					
Επιβραβεύει το νήπιο για τη συμμετοχή του					
Διαφοροποιεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων					
Διαφοροποιεί τη διαδικασία επιλογής					
Αξιοποιεί τις ιδέες του νηπίου					
Ελαχιστοποιεί τον χρόνο αναμονής μέχρι τη συμμετοχή του νηπίου					

3.3. Άξονας συνέντευξης νηπίου

- Τι θέλετε να κάνουμε για το θέμα που επιλέξατε; Τι σας αρέσει περισσότερο; Πως θα το κάνουμε αυτό;
- Γιατί επιλέξατε αυτή την δραστηριότητα (π.χ. παιχνίδι, κατασκευή); Τι σου αρέσει όταν κάνουμε τέτοιες δραστηριότητες;
- Χρειαζόμαστε υλικά γι' αυτό; Τι υλικά; Που θα τα βρούμε;
- Που θα την κάνουμε αυτή την δραστηριότητα; Πότε θα την κάνουμε; Πόσο θα κρατήσει;

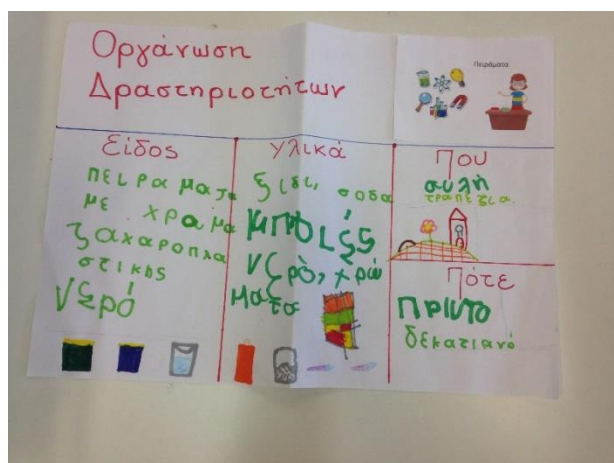
Τέταρτη ενότητα: Φωτογραφικό υλικό παρέμβασης

Κατασκευή πίνακα αναφοράς της οργάνωσης των δραστηριοτήτων από τις ομάδες θεματικής ενότητας

- Ομάδα θεματικής ενότητας: «Αγώνες τρεξίματος»



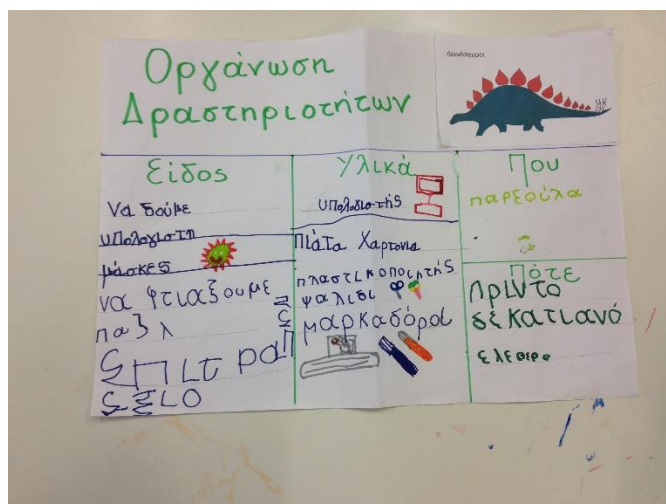
- Ομάδα θεματικής ενότητας: «Πειράματα»



- Ομάδα θεματικής ενότητας: «Καλοκαίρι»



- Ομάδα θεματικής ενότητας: «Δεινόσαυροι»



- Ομάδα θεματικής ενότητας: «Μουσική»



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4^ο

Τρίτος κύκλος παρέμβασης

Ενότητες

1. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας
2. Ημερολόγιο κριτικής φίλης
3. Πρωτόκολλα παρατήρησης- Οδηγός συνέντευξης
4. Οπτικό υλικό παρέμβασης

Πρώτη ενότητα: Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας

1.1.Εισαγωγική δραστηριότητα παρουσίασης οργανωμένων δραστηριοτήτων

1.1.1.Ομάδα θεματικής ενότητας «Αγώνες τρεξίματος» 15-5-2018

Πρώτος ξεκινάς ο Γιώργος , όπου λέει στην ολομέλεια τις ιδέες του. Κρατώ τον πίνακα αναφοράς και ο Γιώργος λέει ποια δραστηριότητα έχει σκεφτεί. Θυμάται τις ιδέες του «διαβάζει» τον πίνακα. Στη συνέχεια παρουσιάζουν τα άλλα τρία παιδιά. Δεν παρακολουθεί , κάθεται στο πλάι κοιτάει κάτω. Τα καρεκλάκια είναι στο πλάι με αποτέλεσμα όταν παρουσιάζει κάποιο άλλο μέλος , να μην βλέπει ο Γιώργος τον πίνακα. Το αποτέλεσμα είναι να μην παρακολουθεί την ώρα που λένε τα άλλα παιδιά. Νομίζω ότι βιάστηκα λίγο στις απαντήσεις του Γιώργου. Βιαζόμουν να τον βοηθήσω , δεν τον άφηνα να σκεφτεί, να μιλήσει στον δικό του χρόνο.

1.1.2.Ομάδα θεματικής ενότητας «Πειράματα» 17-5-2018

Θυμάται αυτά που έχει γράψει, περιγράφει με σαφήνεια τα υλικά. Το σημείο που κάθεται η ομάδα, όσο περιμένει τη σειρά της για να παρουσιάσει είναι πίσω και πλάγια από τον πίνακα αναφοράς που κρατώ , με αποτέλεσμα να μη βοηθά τον Περικλή η θέση αυτή ώστε να παρακολουθεί την παρουσίαση του Μάριου , καθώς δεν έχει οπτική επαφή.. Το ενδιαφέρον τους είναι ισχυρό μετά το τέλος της παρουσίασης, ρωτούν πότε θα ξεκινήσουν τα πειράματα. Αισθάνομαι ότι αν τα είχα προτείνει εγώ δεν θα ενθουσιάζονταν στον ίδιο βαθμό.

1.1.3. Ομάδα θεματικής ενότητας «Δεινόσαυροι» 24-5-2018

Πρώτος σηκώνει χέρι ο Περικλής και έρχεται κοντά μου. Εξηγεί στα παιδιά τις δραστηριότητες που έχει σκεφτεί και τα υλικά που χρειάζονται. Θυμάται τις ιδέες του και τις λέει με χαρά.

1.1.4. Ομάδα θεματικής ενότητας «Καλοκαίρι» 1-6-2018

Τους σηκώνω με τη σειρά που κάθονται, πρώτος είναι ο Αλέξης. Μιλάει αργά με χαρούμενη φωνή. Εξηγεί την δραστηριότητα της παρασκευής του παγωτού. Περιγράφει τα υλικά της συνταγής. Εντυπωσιάζομαι που τα θυμάται. Είναι χαρούμενος, τα παιδιά ενθουσιάζονται με την ιδέα του, τον ρωτάνε τις απορίες τους. Η Αναστασία όσο παρουσιάζει ο Αλέξης παρακολουθεί κοιτώντας τον.. Κάθεται δίπλα μου, είναι πολύ χαμογελαστή. Λέει αμέσως την ιδέα της , με πιο δυνατή φωνή από ό,τι συνήθως. Το χαμόγελο δε φεύγει από το πρόσωπό της. Συνεχίζει και εκφράζει και την δεύτερη ιδέα της, την βρώση αληθινού καρπουζιού στη γιορτή.

Όσο η Αναστασία παρουσιάζει, ο Αλέξης παρακολουθεί αρχικά. Στη συνέχεια όμως ξαπλώνει. Παρόλο που φαίνεται να μην παρακολουθεί συμμετέχει στη συζήτηση και λέει την γνώμη του. Όσο παρουσιάζει η Μάγδα και η Θάλεια κάνει σβούρες γύρω από τον εαυτό του. Και πάλι όμως σχολιάζει αυτά που ακούει.

1.2. Υλοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων

1.2.1. Ομάδα θεματικής ενότητας «Αγώνες τρεξίματος» - Γιώργος (N3)

Δραστηριότητα: Κατασκευή σκυτάλης 15-5-2018

Είναι πολύ χαρούμενος. Μιλάει με σταθερή φωνή. Στο μοίρασμα των υλικών ο Γιώργος ανέλαβε πρωτοβουλίες. Από μόνος του σηκώθηκε να μοιράσει τα υλικά. Κοίταγε τα τραπέζια να δει αν λείπει από κάποια θέση ένα υλικό. Ξαφνιάζομαι, καθώς δείχνει να έχει περάσει στο επόμενο βήμα της διαδικασίας, σαν να ξέρει τι πρέπει να κάνει. Βάφει πολύ προσεκτικά στον αέρα να μη πέσει το χρώμα. Ξέρει πόσα πρέπει να βάψει, 2 κόκκινα/1 μπλε. Βοηθά τον Άλκη που είχε μπερδευτεί και δεν ξέρει πόσα να βάψει κόκκινα και πόσα μπλε. Τελειώνει πρώτος την κατασκευή. Χαμογελάει πλατιά. Αφού τελείωσαν ο Χάρης ζήτησε να κάνει ελεύθερη ζωγραφική με τα χρώματα που περίσσεψαν. Θέλει και ο Γιώργος. Φτιάχνει ένα φορτηγό. Οι γραμμές του είναι ξεκάθαρες στο χαρτί, είναι αφοσιωμένος σε αυτό. Μου κάνει τρομερή εντύπωση, καθώς δεν του αρέσει η ζωγραφική. Όταν άκουσε ότι μπορούν να ανακατέψουν τα χρώματα, το έκανε με το πινέλο του και έφτιαξε μωβ που το χρησιμοποίησε στη ζωγραφιά του.

Αφού τελείωσε την κατασκευή τον κάλεσα στο γραφείο να μου πει τις εντυπώσεις του., μου απαντά με χαρά. Ο Γιώργος με κοιτάει στα μάτια με χαμόγελο, με ρωτά πότε θα τα κολλήσουμε για να κάνουμε την σκυταλοδρομία.

Δραστηριότητα: Διεξαγωγή σκυταλοδρομίας

1^η Σκυταλοδρομία 23-5-2018

Στο ελεύθερο παιχνίδι ο Γιώργος με ρώτησε αν θα κάνουμε την σκυταλοδρομία, τώρα που γύρισε ο Γεράσιμος. Του απάντησα καταφατικά και χαμογέλασε πλατιά.

Φέρνω τις σκυτάλες και τις δίνω στον Γιώργο. Ο Περικλής αναλαμβάνει πρωτοβουλία να χωριστεί η ολομέλεια στις ομάδες της σκυταλοδρομίας. Όταν διαπιστώνουμε ότι η μπλε ομάδα έχει περισσότερα παιδιά, ο Γιώργος εκφράζει την ιδέα του να συμπληρωθεί ο αριθμός με μια κυρία. Τα παιδιά φτιάχνουν τις σειρές τους. Μπαίνει δεύτερος, το λέει πολύ γρήγορα και προλαβαίνει τη θέση. Είναι πολύ χαρούμενος, ενθουσιασμένος, συνέχεια χαμογελάει.

Πολύ χαρούμενος είναι και ο Περικλής για την σκυταλοδρομία. Μιλάει με τα άλλα παιδιά, αστειεύεται με τον Λάζαρο. Ο Αλέξης προσπαθεί να μπει μπροστά στη σειρά. Ξεκινάει η σκυταλοδρομία. Ο Γιώργος είναι πολύ συγκεντρωμένος, κοιτάει το Γεράσιμο πότε θα γυρίσει για να είναι έτοιμος να πάρει τη σκυτάλη. Τρέχει πολύ γρήγορα. Δίνει την σκυτάλη στον Χάρη πολύ προσεκτικά. Κοιτάζει τα παιδιά που τρέχουν, χαμογελάει, εμψυχώνει την ομάδα του. Φωνάζει το όνομα του παιδιού που

τρέχει κάθε φορά και χοροπηδάει. Λέει στα παιδιά που έχουν τρέξει να πάνε πίσω ώστε να μην εμποδίζουν τα παιδιά που είναι έτοιμα να τρέξουν. Τα βάζει στη σειρά , ώστε να μην χάσουν χρόνο. Στο τέλος που έχασε η ομάδα του, απογοητεύεται, βγάζει ένα επιφώνημα αλλά αμέσως έρχεται και μου ζητάει να ξαναγίνει η σκυταλοδρομία.

2^η Σκυταλοδρομία

25-5-2018

Δεύτερη μέρα σκυταλοδρομίας, ακριβώς η ίδια διαδικασία. Όλα τα παιδιά ενθουσιασμένα. Από το δεκατιανό ρωτάνε αν θα γίνει, ο Γιώργος σηκώνει ψηλά τα χέρια, όταν ακούει ότι θα κάνουμε την σκυταλοδρομία. Σήμερα ζήτησε να γίνουν δυο αγώνες. Την δεύτερη φορά μπήκε πρώτος με δική του πρωτοβουλία. Μετά στο διάλειμμα τα παιδιά , με εξαίρεση μια παρέα τριών κοριτσιών, έπαιξαν όλα μαζί κρυφτό. Πρώτη φορά συμβαίνει αυτό, να παίζει σχεδόν όλη η τάξη μαζί. Συνεργάστηκαν στο παιχνίδι, τα φύλαγαν με τη σειρά, έβρισκαν καινούριες κρυψώνες. Οι παρέες είχαν ενωθεί σε μια μεγάλη παρέα, ανάμεσα τους και ο Γιώργος ο οποίος πρώτη φορά παίζει κρυφτό. Αναρωτιέμαι αν αυτό οφείλεται στη σκυταλοδρομία. Η κριτική φίλη σχολίασε ότι είναι κάτι πολύ ομαδικό καθώς στην σκυταλοδρομία, όλοι γίνονται ένα , αφού τρέχουν συνεχόμενα και φαίνεται σαν μια διαδρομή. Αντίθετα σε μια κατασκευή πχ. ομαδική ο καθένας μπορεί να διακρίνει τη δική του ατομική προσπάθεια στο τελικό αποτέλεσμα. Συμφωνώ μαζί της. Το συναίσθημα αυτό της ένωσης φαίνεται να φέρνει πιο κοντά τα παιδιά και να συνεχίζεται την ώρα του διαλείμματος.

3^η Σκυταλοδρομία

29-5-2018

Είναι χαρούμενος, χαμογελάει, μιλάει ζωηρά με τον Μάριο, τον προκαλεί αστειευόμενος. Κάνουν ασκήσεις προθέρμανσης και γελάνε. Τρέχει πολύ γρήγορα επιστρέφει και εστιάζει να δώσει σωστά την σκυτάλη στο επόμενο παιδί.. Αυθόρμητα όταν επιστρέφει το τελευταίο παιδί από κάθε ομάδα δίνει την σκυτάλη στον Γιώργο , ο οποίος την αρπάζει και ξεκινά να ξανατρέχει. Το ίδιο κάνει και ο Μάριος. Ουσιαστικά ο αγώνας επαναλαμβάνεται με δεύτερο γύρο χωρίς να έχει συμφωνηθεί.

4^η Σκυταλοδρομία

30-5-2018

Μόλις σχηματίστηκαν οι δυο ομάδες και είδε τα παιδάκια ήρθε, χοροπηδούσε μάλιστα, ήταν πολύ χαρούμενος, Έτρεξε ,υποστήριζε, ζητωκραύγαζε, σήκωνε τα χέρια του. Ζήτησε να γίνει και δεύτερη φορά. Στο τέλος κάθε ομάδα αυθόρμητα ένωσε τα χέρια της και ζητωκραύγασαν συνθηματικά το όνομα της ομάδας τους.

5^η Σκυταλοδρομία

Δεν υλοποιήθηκε άλλη φορά καθώς δεν εκδηλώθηκε ενδιαφέρον από κάποιο παιδί.

1.2.2. Ομάδα θεματικής ενότητας «Πειράματα» - Περικλής (N4)

Δραστηριότητα: Εκτέλεση πειραμάτων

17-5-2018

Καθορίζει τον αριθμό των ομάδων και τον τρόπο υλοποίησης του πειράματος. Βιάζεται να τα κάνει όλα δεν προλαβαίνω να του πω για τα υλικά , τα έχει ήδη πάει. Παίρνει και τα υλικά των άλλων παιδιών.. Στη συνέχεια χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες.

Ξεκινάει το πείραμα με το αβγό. Βάζει το κρύο νερό πρώτα στο ποτήρι και ρίχνει μέσα το αβγό. Τα παιδιά παρατηρούν την αλλαγή στο σχήμα του αβγού από τη βύθιση του στο νερό. Ο Περικλής αναλαμβάνει πρωτοβουλία να συμπληρώσει με λίγο νερό. Ρίχνει λίγο αλάτι στο ποτήρι. Τα παιδιά τον ενθαρρύνουν να ρίξει και άλλο, κάνουν παρατηρήσεις. Το αβγό δεν έχει ανέβει. Ο Περικλής αυθόρμητα υποθέτει ότι πρέπει να το ρίξει όλο. Το ρίχνει και το ανακατεύει. Ο Περικλής υποθέτει ότι πρέπει να ρίξουμε το ζεστό νερό στο ποτήρι Γιώργος διατυπώνει το συμπέρασμα για το χρώμα του νερού μετά την πρόσμιξη με το αλάτι.

Ρίχνει το ζεστό νερό και το αλάτι. Ο Αλέξης λέει «Όλο πρέπει!...όλο πρέπει! ». Τα παιδιά κάνουν υποθέσεις αν θα επιπλεύσει ή όχι. Ρίχνει το αβγό μέσα στο ποτήρι. Τα παιδιά βγάζουν ένα επιφώνημα ενθουσιασμού . Ο Γιώργος λέει : «Ωραίο ήταν ! Σούπερ!»... Ο Αλέξης λέει: «Πετάει! Πετάει!». Ο Γιώργος λέει «Το ανεβάζει!».

Στη συνέχεια θέλει να εκτελέσει και το πείραμα με το πιπέρι. Τα παιδιά ενθουσιάζονται. Διατυπώνουν συμπέρασμα. Ξαναρίχνει πιπέρι. Βουτάει το δάχτυλό του στο σαπούνι . Πιάνει το κέρμα από το πιάτο και το βγάζει έξω. Τα παιδιά τον χειροκροτούν. Θέλουν να το κάνουν όλοι το πείραμα.

Από την αρχή ως το τέλος το ενδιαφέρον των παιδιών είναι έντονο. Παρόλο που είναι στρυμωγμένοι γύρω από το τραπέζι, παρακολουθούν όλο το πείραμα. Μου προκαλεί εντύπωση η συμμετοχή του Αλέξη και του Γιώργου που παρακολουθούν με προσοχή όλη τη διαδικασία, είναι χαρούμενοι. Κάνουν εκτιμήσεις, διατυπώνουν υποθέσεις, ενθουσιάζονται με το αποτέλεσμα. Και οι δυο συμμετέχουν στη συνέχεια στην εκτέλεση του πειράματος με το πιπέρι.

Πείραμα Μάριου «Το Ηφαίστειο»

18-5-2018

Ο Περικλής κάνει ερωτήσεις στον Μάριο, υπενθυμίζει κάποια υλικά, κάνει υποθέσεις όταν βλέπει το αποτέλεσμα της μίξης Ο Αλέξης συμμετέχει και αυτός στην παρουσίαση των υλικών. Ο Μάριος εκτελεί ξανά το πείραμα σε μεγάλο μπουκάλι ,ο Περικλής γελάει και του λέει να το κάνει σε ακόμα μεγαλύτερο μπουκάλι , ώστε να γίνει πιο έντονο.

Ο Αλέξης ζητά να το κάνει και ο ίδιος μόνος του . Σε συνεργασία με τον Ορέστη εκτελεί το πείραμα , όσο οι άλλοι πηγαίνουν για διάλειμμα. Την επόμενη μέρα το πρωί ο Περικλής μου ζητά να εκτελέσει στη γωνιά των πειραμάτων το πείραμα «Ηφαίστειο»

1.2.3. Ομάδα θεματικής ενότητας «Δεινόσαυρου»- Περικλής (N4)

A. Δραστηριότητα : Παρακολούθηση Εποπτικού υλικού- Συζήτηση

Ελεύθερες δραστηριότητες

24-5-2018

Ο Περικλής παίρνει την εγκυκλοπαίδεια και κάθεται σε όλο το ελεύθερο παιχνίδι και ασχολείται με το βιβλίο. Όταν τελείωσαν οι ελεύθερες δραστηριότητες ήρθε κι μου είπε με πολλή χαρά ότι διάβασε μέχρι τη σελίδα «89».

Γωνιά Συζήτησης- Παρουσίαση βιβλίου γνώσεων

Ο Περικλής παρατηρεί το εξώφυλλο και σχολιάζει. Είναι χαρούμενος, μου δίνει την εντύπωση ότι ανυπομονεί. Κάνει συνέχεια ερωτήσεις , μιλά για τις δικές του γνώσεις, σχολιάζει τις απόψεις των συμμαθητών του. Τα μάτια του είναι καρφωμένα σε κάθε σελίδα του βιβλίου που γυρίζω. Συζητά με τον Χάρη, γελάνε μεταξύ τους. Κάποια στιγμή σηκώνεται να μου δείξει ένα δεινόσαυρο από το βιβλίο. Παρασύρονται και σηκώνονται και άλλα παιδιά , αναμεσά τους και ο Γιώργος, που παρακολουθεί και αυτός όλη την ώρα.

Συχνά δεν προλαβαίνω να ολοκληρώσω την πρόταση μου και κάποιο παιδί με διακόπτει για να πει τη δική του σκέψη. Τα παιδιά θέλουν να τα διαβάσω όλα. Με ξαφνιάζει η προσοχή του Γιώργου στην παρακολούθηση του βιβλίου. Σχεδόν όλη την ώρα κοιτάζει τις εικόνες , παρόλο που κάθετα πίσω, δείχνει να του αρέσει πολύ το θέμα. Ο Αλέξης που κάθετα δίπλα στο αναλόγιο πηγαίνει κοντά στο βιβλίο να βλέπει τις εικόνες, συχνά σχολιάζει. Κάνει ερωτήσεις σχετικά με τις εικόνες που παρατηρεί. Η Αναστασία δε συμμετέχει στη συζήτηση αλλά παρακολουθεί, παρατηρεί τις εικόνες. Αναρωτιέμαι αν το έντονο ενδιαφέρον της ομάδας συνδέεται με την επιλογή του θέματος από τα ίδια τα παιδιά. Σκέπτομαι ότι στην περίπτωση που εγώ είχα αποφασίσει να ασχοληθούμε με τους δεινόσαυρους χωρίς την προηγούμενη διαδικασία επιλογής και οργάνωσης το ενδιαφέρον , όχι μόνο των παιδιών που ανήκουν στην ομάδα «Δεινόσαυροι» αλλά και όλης της ομάδας δε θα ήταν τόσο έντονο. Η ομάδα θα είχε κουραστεί μετά τα 10 λεπτά συζήτησης και θα εξέφραζε την διάθεση της για διακοπή. Παρατηρώ ότι τα παιδιά που συνδέονται φιλικά με τα παιδιά της κάθε ομάδας θεματικής ενότητας , εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το θέμα που έχει επιλέξει ο φίλος τους, από ότι αν το πρότεινα εγώ. Τριάντα λεπτά στην παρεούλα με ένα βιβλίο χωρίς κούραση, δεν έχει ξανασυμβεί.

Προβολή υλικού στον προτζέκτορα

Ο Περικλής κοιτάζει συνέχεια στον προτζέκτορα. Σχολιάζει χαμηλόφωνα όσο ακούει. Μόλις τελειώνει εκφράζει μια μικρή απογοήτευση για τη σύντομη διάρκειά του. Κάνω κάποιες αξιολογικές ερωτήσεις , στις οποίες συμμετέχει ο Περικλής.

Στο δεύτερο βίντεο ο Περικλής παρακολουθεί με προσοχή, είναι εντυπωσιασμένος. Χαμογελάει στα είδη που του αρέσουν (αγκυλόσαυρος) και σχολιάζει.

Όλα τα παιδιά είναι εντυπωσιασμένα. Παρακολουθούν με προσοχή. Όσο και να προσπαθώ να εμπλέξω τα παιδιά, παρατηρώ ότι τα ίδια, δεν συμμετέχουν πολύ . Νιώθω ότι προτιμούν περισσότερο να ακούσουν τον υπολογιστή από μένα. Η συζήτηση με την εγκυκλοπαίδεια ήταν πιο διαδραστική και έντονη.

Β. Δραστηριότητα : Κατασκευή μάσκας

Ελεύτερες δραστηριότητες

29-5-2018

Στην προσέλευση μπαίνει ο Περικλής Με βλέπει και με ρωτάει « Τι θα κάνουμε με τα πιάτα;» . Χαμογελάω και μόνος του απαντά «Μάσκα! Τη μάσκα που σχεδίασα!».

Γωνιά Συζήτησης

Ξεκινά να δείχνει τη μάσκα και να εξηγεί τον τρόπο κατασκευής. Μοιράζει με χαρά τις μάσκες στα παιδιά , χαμογελάει όταν πηγαίνει τα υλικά στα τραπέζια, μετρά τα πινέλα. Τοποθετεί τα υλικά σε κάθε τραπέζι με προσοχή. Επιστρέφει την παρεούλα και αγκαλιάζει την Μαντώ που κάθεται δίπλα του. Είναι πολύ χαμογελαστός.

Θέλει να κόψει ακριβώς τη γραμμή και δε μπορεί. Απογοητεύεται και φωνάζει. Μου ζητάει να τον βοηθήσω. Στη συνέχεια βάφει το περίγραμμα με αργές κινήσεις πολύ συγκεντρωμένος. Μόλις τελειώνει το ανακοινώνει με ενθουσιασμό.

Παρακολουθεί τους άλλους που βάφουν ακόμα. Η διάθεση του είναι πολύ χαρούμενη. Εντοπίζει απέναντι την Αλκμήνη που έχει τελειώσει με το περίγραμμα αλλά έχει αφήσει λευκά κενά. Της λέει ότι κάποια σημεία δεν έχουν χρωματιστεί. Σηκώνεται να της τα δείξει,

Διακόπτουμε την δραστηριότητα για φαγητό. Μετά το δεκατιανό του δίνω τα κόκκινα χαρτονάκια να μοιράσει για να τελειώσουν τη μάσκα. Αγχώνομαι λίγο με τον χρόνο καθώς κάνει περισσότερη ώρα για να μοιράσει τα υλικά. Νιώθω τον χρόνο να πιέζει αφού έπρεπε να τελειώσει η δραστηριότητα σε προγραμματισμένη ώρα, καθώς ακολουθούσε εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αυλή με το άλλο τμήμα.

Κάθισε στη θέση του και κόλλησε τα χαρτονάκια στην μάσκα μόνος του. Ήταν χαρούμενος. Μόλις τελείωσε την κοίταξε και του άρεσε τόσο πολύ που είπε ότι ήθελε να την γεμίσει όλη την μάσκα. Μιλούσε με την Μαντώ που ήταν δίπλα του και γελούσαν. Στο τέλος φόρεσε την μάσκα του και την έδειξε στα παιδιά στην παρεούλα.

30-5-2018 (δεν έχει προγραμματιστεί οργανωμένη δραστηριότητα)

Ελεύθερες δραστηριότητες

Όταν μπήκε στην τάξη ζήτησε να ξαναπάρει την εγκυκλοπαίδεια λέγοντας: «Από χθες έχω κανονίσει να δω το βιβλίο με τους δεινοσαύρους με τον Λάζαρο».. Στο τέλος του ελεύθερου παιχνιδιού ήρθε με χαρά και είπε «Το διαβάσαμε όλο!».

Γ. Δραστηριότητα : Ομαδικό παιχνίδι

Ελεύθερες δραστηριότητες

31-5-2018

Όταν ήρθε ο Περικλής πάει κατευθείαν στο τραπέζι και την φοράει. Την κρατάει στο κεφάλι του σε όλο το ελεύθερο παιχνίδι, όπως και άλλα 11 παιδιά που τη φορούν συνέχεια , ενώ 3 παιδιά την βάζουν κατά διαστήματα. Κάποια στιγμή που παρατηρούσα τα παιδιά στις γωνιές με τις μάσκες τους λέω με έμφαση «Ξεκίνησε από τώρα το πάρτι;». Τα παιδιά, ανάμεσα τους και ο Περικλής μου απαντούν «Ναι!».

Στο ελεύθερο παιχνίδι 6 παιδιά φτιάχνουν 2^η μάσκα χειροποίητη , εμπνευσμένη από την μάσκα του στεγόσαυρου.

Γωνιά Συζήτησης

Στο παρουσιολόγιο ο Περικλής με την μάσκα κάνει φωνή δεινοσαύρου και μιμείται με το σώμα του την στάση του δεινόσαυρου. Πριν τελειώσουμε με τις ρουτίνες (ημερολόγιο, βοηθός έχει πει τρεις φορές ότι θέλει να πει την ιδέα του.

Νιώθω λίγο απροετοίμαστη καθώς δε ξέρω τι έχει στο μυαλό του, παρά μόνο ότι θέλει να παίξουμε ένα παιχνίδι που το έχει σκεπτεί ο ίδιος. Έχω λίγο αγχωθεί αν μπορεί να πραγματοποιηθεί η ιδέα του, πόσο χρόνο θα κρατήσει, αν έχουμε όλα τα υλικά

Μας εξηγεί τους κανόνες. Ενθουσιάζομαι με την ιδέα του, το ίδιο και τα παιδιά. Έχω μείνει έκπληκτη με την σκέψη του παιχνιδιού. Σκέπτομαι ότι εγώ δεν θα το είχα σκεπτεί ποτέ ένα τόσο ωραίο παιχνίδι μέσα σε τόσο λίγο χρόνο. Αναρωτιέμαι πόσες φορές παρόμοιες ιδέες δεν έχουν ακουστεί στην ομάδα γιατί ποτέ δεν έδωσα την ευκαιρία να ακουστούν. Όσο φτιάχνει το τρένο για να βγούμε έξω είναι έντονος ο προβληματισμός μου για τις αντιστάσεις που έχω απέναντι στο απρόβλεπτο. Από την μια πλευρά ως εκπαιδευτικός οφείλω να έχω οργανώσει σωστά το πλαίσιο για την επιτυχία της δραστηριότητας, αλλά συχνά η εξουσία μου και η ανάγκη να έχουν όλα ελεγχθεί και τακτοποιηθεί να στερεί τέτοιες στιγμές από τα παιδιά.

Η χαρά του Περικλή δεν περιγράφεται, όσο είμαστε στην παρεούλα και στο τρένο. Πιστεύω ότι είναι πολύ περήφανος για την ιδέα του και κυρίως για την ανταπόκριση που είχε από μένα και τα παιδιά. Όσο τα παιδιά ετοιμάζονται για το τρένο με αγκαλιάζει.

Βγαίνουμε όλοι στην αυλή. Στο τρένο αλλάζουν το τραγούδι και αντί για «Στης αυλής το περιβόλι» λένε «Στου δεινόσαυρου το περιβόλι» και γελάνε. Ένα- ένα παιδί ρίχνει το ζάρι. Έχει ήλιο στην αυλή και κάποια παιδιά παραπονιούνται ότι τους τυφλώνει ο ήλιος. Όμως κανένα δεν φεύγει από το σημάδι του.

Ο Περικλής στη σειρά είναι 12^{ος}. Παρακολουθεί τα παιδιά που ρίχνουν το ζάρι. Μόλις ρίχνει το ζάρι φέρνει 5 και πηδάει με μεγάλα χοροπηδητά. Περνάει μπροστά. Είναι χαρούμενος. Με την τρίτη ζαριά κερδίζει ο Γιώργος. Μόλις τελειώνει ζητάνε τα παιδιά να το ξαναπαίξουμε.

Ακολουθεί το διάλειμμα. Σε όλο το διάλειμμα 7 παιδιά παίζουν ξανά την ιδέα του Περικλή. Ανάμεσα τους είναι ο Αλέξης και η Αναστασία. Ο Περικλής φοράει την μάσκα του στο διάλειμμα αλλά παίζει με τον Λάζαρο.

Στο δεύτερο ελεύθερο παιχνίδι ζωγράφισε δυο δεινοσαύρους. Μου έκανε εντύπωση καθώς σπάνια επιλέγει την ζωγραφική στις ελεύθερες δραστηριότητες. Μου ζήτησε να την παρουσιάσει στην ολομέλεια. Στο τέλος μου ζήτησε να το βγάλω αντίγραφο για να το φτιάξει παζλ όπως την ιδέα του Μάριου και του Άλκη. Για άλλη μια φορά εντυπωσιάστηκα από τον σκοπό του και συνειδητοποίησα ότι δεν είχα αντιληφθεί το ενδιαφέρον του και για τις ιδέες των άλλων παιδιών.

1.2.4. Ομάδα θεματικής ενότητας «Καλοκαίρι» - Αλέξης (N1) & Αναστασία (N2)

Α. Δραστηριότητα: Κατασκευή καρπουζιού - Αναστασία (N2) 1-6-2018

Από την αρχή είναι πολύ χαρούμενη, φαίνεται ανυπόμονη να το κάνει. Σταυρώνει τα χέρια της και χοροπηδάει.. Λέει τα χρώματα, δείχνει στο πιάτο που θα τα βάλουν. Στις ερωτήσεις των παιδιών τη βοηθάω επαναλαμβάνοντας την ερώτηση, αλλά απαντά μόνη της. Αποφασίζει μόνη της τα υλικά, τα εξηγεί ξανά με μεγάλη χαρά.

Σηκώνεται μόνη της πάντα χαμογελαστή να μοιράσει τα υλικά. Την ώρα της διανομής περπατά γρήγορα, τοποθετεί πάνω στα τραπέζια με προσοχή τα κυπελάκια, μετράει τα πινέλα, τα τοποθετεί με ακρίβεια.

Στην κατασκευή ζωγράφιζε πολύ απαλά και προσεκτικά με το πινέλο να μη λερώσει, να μη βγει από τις γραμμές. Άργησε να τελειώσει γιατί πήγαινε στα τραπέζια να δει αν κάποιο παιδί χρειάζεται βοήθεια. Στο τέλος μάλιστα με βοήθησε να μαζέψω τις χαρτοπετσέτες των άλλων παιδιών. Ανέλαβε πρωτοβουλία να πηγαίνει την κάθε κατασκευή του παιδιού στη γωνιά της βιβλιοθήκης για να στεγνώσει. Περίμενε μάλιστα πάνω από τα παιδιά, να δει ποιο έχει τελειώσει. Ήταν πάρα πολύ χαρούμενη. Ήρθε και με αγκάλιασε τρεις φορές.

Β. Δραστηριότητα: Γιορτή καρπουζιού- Αναστασία (N2)

5-6-2018

Όλα τα παιδιά κάθονται στην μεγάλη τραπεζαρία. Εγώ και η Αναστασία πάμε στην κουζίνα να πάρουμε από το ψυγείο τα μπολ με το καρπούζι. Μπαίνοντας στην τάξη τα παιδιά φωνάζουν ρυθμικά είναι ενθουσιασμένα.

Μόλις ανοίγω το τάπερ η Αναστασία το παίρνει και το βάζει στην αγκαλιά της. Με ξαφνιάζει καθώς είχα σκοπό να κρατάω εγώ το τάπερ και να περνάμε μαζί να δίνει σε κάθε παιδί μια φέτα καρπούζι. Με το ένα χέρι κρατά το μπολ και με το άλλο δίνει προσεκτικά σε κάθε παιδί το καρπούζι. Όλα τα κάνει μόνη της. Μόλις τελειώνει το ένα τάπερ τρέχει στο γραφείο να πάρει το επόμενο. Ρωτάει κάθε παιδί ξεχωριστά αν θέλει καρπούζι. Σε όλη τη διαδικασία είναι πολύ χαμογελαστή. Όταν περνάει από τις φίλες της, την αγκαλιάζουν. Κάποια παιδιά ζητάνε συμπλήρωμα. Ξαφνιάζομαι που με θάρρος μου λέει την ιδέα της κοπής στη μέση. Αναλαμβάνει να μετρήσει τα παιδιά και μοιράζει τρέχοντας τις νέες φέτες στα παιδιά που σηκώνουν χέρι.

Εγώ περισσότερο συζητάω με τα παιδιά που κάθονται. Όλα τα παιδιά είναι χαρούμενα. Όσο τρώει γελάει με τα κορίτσια. Είναι πάρα πολύ χαρούμενη, μου το λέει τρεις φορές όταν τελειώνει η γιορτή και με αγκαλιάζει.

Γ. Δραστηριότητα: Παρασκευή παγωτού- Αλέξης (N1)

4-6-2018

Μόλις τελειώνει το ελεύθερο, σηκώνεται να πάει μόνος του στην κουζίνα να φέρει τα υλικά. Στη διαδρομή λέει «Εγώ θα βάλω όλα τα υλικά».

Φέρνει τα υλικά από την παρεούλα και τα βάζει στη μέση της τραπεζαρίας. Μπροστά του έχει τα υλικά της συνταγής. Ξεκινάει η παρασκευή του παγωτού. Θέλει να τα κάνει όλα μόνος του, χαμογελάει συνέχεια. Δεν προλαβαίνω να ολοκληρώσω αυτό που λέω, έχει περάσει στο επόμενο βήμα. Με κοιτάζει όταν μιλάω, ανυπομονεί να τα βάλει στο μπολ. Θέλει να του δίνουμε γρήγορα τα μπισκότα, τα μοιράζει στα παιδιά με τη σειρά που κάθονται. Εξηγεί τι πρέπει να κάνουν. Ανυπομονεί να ανακατέψει.

Την ώρα του μίξερ είναι πολύ προσεκτικός. Το κρατά αρχικά μαζί μου, αλλά θέλει μόνος του, ανακατεύει μόνος του με αργές κινήσεις, θέλει την πιο δυνατή ταχύτητα.

Πιάνει το μπολ και θέλει να ρίξει το μίγμα μέσα στα τάπερ. Το κάνουμε μαζί. Θέλει να δοκιμάσει, όλοι θέλουν να δοκιμάσουν. Το πάμε μαζί στη κουζίνα και το βάζουμε στην κατάψυξη. Είναι ενθουσιασμένος χοροπηδάει.

Όλα τα παιδιά δοκιμάζουν από το μίγμα που έχει περισσέψει στο μπολ, στους αναδευτήρες και στην σπάτουλα. Είναι ενθουσιασμένα και γελάνε.

Δ. Δραστηριότητα: Γιορτή παγωτού - Αλέξης (N1)

Μπαίνοντας στην τάξη με ρωτά: «Πότε θα φάμε το παγωτό;». Χαμογελάω και του απαντώ «Σήμερα!». Πηγαίνουμε μαζί στην κουζίνα και του δείχνω το μίγμα που έχει παγώσει. Το πιάνει και μου λέει με ενθουσιασμό «έγινε παγωτό!». Γελάει δυνατά.

Ωρα Γιορτής

Ο Αλέξης είναι δίπλα μου ενθουσιασμένος, η Αναστασία απέναντι μου χαμογελάει. Ξεκινάω να βάζω μπάλες στα κύπελα, με κοιτάνε και δυο. Μου αρπάζει το πρώτο κύπελο ο Αλέξης, ανυπομονεί να το πάει, παίρνει και τη σειρά των άλλων κοριτσιών της ομάδας που θέλουν να μοιράσουν.

Η Αναστασία με βοηθά στο μοίρασμα των υλικών. Βγάζει τα ποτηράκια, με διορθώνει όταν κάνω λάθος με το κουτάλι. Βάζει σε κάθε κυπελάκι ένα κουτάλι. Με κοιτάζει σε όλη τη διαδικασία, με προλαβαίνει να έχει έτοιμα τα κυπελάκια για σερβίρισμα, δίνει στα κορίτσια να τα πάνε στην ομάδα. Με την συνεργασία όλων το σερβίρισμα και η διανομή του παγωτού κρατά περίπου 5 λεπτά. Η Αναστασία με αγκαλιάζει.

Στην τραπεζαρία, όλοι είναι πολύ χαρούμενοι. Μιλάνε μεταξύ τους, γελάνε, σχολιάζουν πόσο νόστιμο είναι το παγωτό. Ο Αλέξης δε παίρνει τα μάτια του από το παγωτό. Τρώει αργά, προσεκτικά είναι αφοσιωμένος στο παγωτό του. Λίγο πριν τελειώσει συζητά με τους διπλανούς του, γελάει. Ο Περικλής κάνει αστεία με τον Χάρη ενώ ο Γιώργο κάνει αστεία με τον Γεράσιμο.

Πριν να ξεκινήσει η παρέμβαση είχα μια αμφιβολία, ως προς τον σχεδιασμό, καθώς αρχικά σκεφτόμουν μήπως πρέπει να εμπλουτίσω την δραστηριότητα με ένα ακόμα στοιχείο όπως ένα τραγούδι ή κάποιο χορό, καθώς με τα δικά μου κριτήρια το να φάνε μόνο το παγωτό δεν ήταν αρκετό για μια γιορτή. Αποφάσισα να μην το κάνω, με δυσκολία ομολογώ, ακολουθώντας τον σχεδιασμό της παρέμβασης από τα δυο παιδιά, περιμένοντας να δω τα αποτελέσματα.

Παρατηρώντας την ομάδα όσο τρώνε, σκέφτομαι ότι αυτό που γίνεται τώρα είναι μια γιορτή. Το συναίσθημα των παιδιών είναι που χαρακτηρίζει την δραστηριότητα «γιορτή» καθώς το κλίμα στην τάξη αυτή την στιγμή είναι γιορτινό: όλοι γύρω από ένα τραπέζι, να απολαμβάνουν κάτι που έχουν φτιάξει μόνοι τους, να γελάνε μεταξύ τους, να ζητάνε και άλλο, να θέλουν να το κάνουμε κάθε μέρα. Όντως δεν χρειάζεται κάτι παραπάνω σε μια γιορτή.

Δεύτερη ενότητα: Ημερολόγιο κριτικής φίλης

2.1.Εισαγωγική δραστηριότητα παρουσίασης οργανωμένων δραστηριοτήτων

2.1.1. Ομάδα θεματικής ενότητας «Αγώνες τρεξίματος»

15-5-2018

Σηκώνει χέρι και η κυρία του δίνει πρώτα τον λόγο. Κοιτάει τον πίνακα και μιλά. Σταματά και σκέφτεται τις απαντήσεις. Είναι συγκεντρωμένος στον πίνακα αναφοράς. Όταν λένε τα άλλα παιδιά δεν τους προσέχει, κοιτάει το ταμπλό. Παίζει με την καρέκλα του, κουνιέται προς το τέλος της αφήγησης.

Η κυρία ενθαρρύνει τον Γιώργο να θυμηθεί τις δραστηριότητες. Με τις ερωτήσεις της διευκολύνει τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους. Έδειχνε ενθουσιασμό με τις απαντήσεις τους και τα επιβράβευε, Κάποιες ερωτήσεις ήταν μερικώς κατευθυνόμενες ώστε να είναι πιο εύκολη η απάντηση για τα παιδιά.

2.1.2. Ομάδα θεματικής ενότητας «Πειράματα»

17-5-2018

Πρώτος σηκώνει χέρι ο Περικλής, η κυρία του δίνει τον λόγο. Είναι χαμογελαστός, περιγράφει με χαρά τα υλικά. Μόλις τελειώνει την παρουσίαση ο Αλέξης αυθόρμητα λέει «Τέλεια τα πειράματα!». Όσο παρουσιάζουν τα άλλα δυο παιδιά, κοιτάει κάτω ή το τραπεζάκι δίπλα που έχει πάνω τα υλικά του πειράματος. Είναι πολύ χαρούμενος, σαν να ανυπομονεί να ξεκινήσει το πείραμα.

Η κυρία ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους. Του κάνει ανοιχτές ερωτήσεις, του δίνει χρόνο να μιλήσει. Όταν θυμάται το πείραμα με το πιπέρι ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών επαναλαμβάνοντας τα λόγια του Περικλή ώστε να προκαλέσει σχόλια της ομάδας. Κυρίως παρεμβαίνει σε ζητήματα διαδικασίας όπως που να σταθεί το παιδί που παρουσιάζει ή που να κάτσει το παιδί που τελειώσει.

2.1.3. Ομάδα θεματικής ενότητας «Δεινόσαυροι»

24-5-2018

Αυτή τη φορά η ομάδα κάθεται στο πλάι, ώστε να βλέπει τον πίνακα αναφοράς που έχει φτιάξει. Ο Περικλής σηκώνει χέρι και η κυρία τον καλεί κοντά της. Εξηγεί την ιδέα του δείχνοντάς το αντίστοιχο σημείο στον πίνακα. Είναι χαμογελαστός.

2.1.4. Ομάδα θεματικής ενότητας «Καλοκαίρι»

1-6-2018

Η κυρία καλεί κοντά της τον Αλέξη. Λέει την ιδέα του, κοιτάζει τον πίνακα αναφοράς που κρατά η κυρία. Θυμάται τα υλικά αναλυτικά ένα-ένα, τα λέει. Η κυρία τον βοηθά στις ερωτήσεις των παιδιών, τα οποία δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την παρασκευή του παγωτού. Όσο μιλάνε τα άλλα κορίτσια στριφογυρνάει. Θυμάται όμως τον χρόνο που είχε πει να γίνει η γιορτή. Σηκώνεται πάνω, λέει την ιδέα του και ξανά ξαπλώνει. Η Αναστασία χαμογελώντας πλατιά θυμάται τι πρότεινε, εξηγεί την ιδέα της. Όσο λένε τα άλλα παιδιά τις ιδέες τους τα κοιτάει, τους ακούει, τους προσέχει, τεντώνεται λίγο, έχει μεγάλο χαμόγελο.

Η κυρία θέτει ερωτήσεις στα παιδιά για να τα βοηθήσει στην παρουσίαση. Η οπτική επαφή με τον πίνακα αναφοράς διευκολύνει την συμμετοχή των παιδιών. Ο τόνος της φωνής της είναι πολύ ενθαρρυντικός ως προς την Αναστασία, ενώ συχνά την προτρέπει να απαντήσει στις ερωτήσεις της ομάδας.

2.2.Υλοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων

2.2.1. Ομάδα θεματικής ενότητας «Αγώνες τρεξίματος» - Γιώργος (N3)

Δραστηριότητα: Κατασκευή σκυτάλης

15-5-2018

Ο Γιώργος είναι πολύ πρόθυμος, μοιράζει σχεδόν όλα τα υλικά. μόνος του από το γραφείο, τα τακτοποιούσε πάνω στο τραπέζι. η κυρία δεν πρόλαβε να του το πει. Ρωτάει η κυρία τον Γιώργο «Σ'αρέσει να βοηθάς;» Της απαντά «Ναι!» με μεγάλο χαμόγελο.

Την ώρα της κατασκευής σκύβει μπροστά και βάφει με πολλή προσοχή, Γυρνάει πολύ προσεκτικά το ξυλάκι και το βάφει με απαλές κινήσεις και από τις δυο πλευρές. Τελειώνει πρώτος από την ομάδα του ,βοηθά το Άλκη που είχε μπερδευτεί και δεν ξέρει πόσα να βάψει κόκκινα και πόσα μπλε. .

Κατά το μοίρασμα των υλικών η κυρία δείχνει να είναι λίγο αγχωμένη. Πηγαινοέρχεται ανάμεσα στην παρεούλα και στα τραπέζια, βοηθά την ομάδα που μοιράζει τα υλικά. Μοιάζει να είναι λίγο απροετοίμαστη, προσπαθεί να κάνει πολλά πράγματα μαζί.

2.2.2. Ομάδα θεματικής ενότητας «Πειράματα» - Περικλής (N4)

Δραστηριότητα: Εκτέλεση πειραμάτων

17-5-2018

Η κυρία ακολουθεί την πρωτοβουλία του Περικλή να μοιράσει τα υλικά. Είναι πιο προετοιμασμένη αυτή τη φορά, η διαδικασία του μοιράσματος των υλικών και των ομάδων γίνεται πιο γρήγορα από την πρώτη φορά.

Κατά την εκτέλεση του πειράματος η κυρία επιτρέπει στον Περικλή να διαχειριστεί μόνος του τα υλικά παρόλο που υπάρχει ο κίνδυνος να γίνει κάποια ζημιά. Τον βοηθά μόνο στη σειρά εκτέλεσης του πειράματος και προσπαθεί να εμπλέξει και τα παιδιά που παρακολουθούν. Ο Περικλής δείχνει να ανυπομονεί να εκτελέσει το πείραμα. Θέλει να το δείξει στα παιδιά. Η κυρία χρειάζεται να τον συγκρατεί στα βήματα , ώστε να μπορούν τα παιδιά να κάνουν παρατηρήσεις και υποθέσεις. Δείχνει πολύ ευχαριστημένος, χαμογελάει συνέχεια. Κάποιο παιδί λέει «Ο δάσκαλος είναι Ο Περικλής». Στο τέλος ο Περικλής αγκαλιάζει πολύ χαρούμενος την κυρία και μετά αγκαλιάζει τον φίλο του τον Λάζαρο.

2.2.3. Ομάδα θεματικής ενότητας «Δεινόσαυροι»- Περικλής (N4)

Α. Δραστηριότητα : Παρακολούθηση Εποπτικού υλικού- Συζήτηση

Ελεύθερες δραστηριότητες

24-5-2018

Στο πρώτο ελεύθερο πήρε να διαβάσει το βιβλίο με τους δεινόσαυρους. Σε όλο το ελεύθερο ξεφύλλιζε το βιβλίο κα μελετούσε τις εικόνες.

Γωνιά Συζήτησης- Παρουσίαση βιβλίου γνώσεων

Ο Περικλής συμμετέχει στη συζήτηση. Απαντά σε ερωτήσεις , επιχειρηματολογεί. Σε στιγμές σχολιάζει αυτά που βλέπει ή αυτά που ακούει από την κυρία. Απαντά και στα σχόλια των άλλων παιδιών. Δείχνει να θέλει να εκφράσει όλες του τις γνώσεις. Μιλά δυνατά , όταν θέλει να πει κάτι. Κοιτάζει με προσοχή τις σελίδες, το βλέμμα του είναι προσηλωμένο όλη την ώρα στο βιβλίο παρόλο που κάθεται πίσω.

Η κυρία κάνει διάλογο με τα παιδιά. Δίνει χρόνο να μιλήσουν περισσότερη ώρα τα ίδια, παρά εκείνη. Τα παιδιά συχνά τη διακόπτουν. Δίνει προτεραιότητα στις ερωτήσεις των παιδιών. Απαντά στις ερωτήσεις τους. Υπάρχουν στιγμές που γίνεται φασαρία και δεν ακούει, αλλά δεν παρεμβαίνει καθώς συζητάνε μεταξύ τους για τους δεινοσαύρους.. Ενθαρρύνει συχνά τον Περικλή να πάρει τον λόγο και όταν λέει κάτι , το επαναλαμβάνει να το ακούσουν όλα τα παιδιά.

Ο Περικλής είναι πολύ χαρούμενος , όταν τελειώνει η συζήτηση. Χαμογελάει πλατιά, αστειεύεται με τον Μάριο. Ζητάει από την κυρία να κάνουν το ίδιο την επόμενη μέρα με θέμα τους Βατράχους.

Προβολή υλικού στον προτζέκτορα

Ο Περικλής κοιτά έντονα το πανί του προτζέκτορα, έχει μαγνητιστεί από την εικόνα. Ζητά και άλλο όταν τελειώνει το πρώτο βίντεο, του φάνηκε λίγο.

Η κυρία προσπαθεί να κάνει διάλογο με τα παιδιά αλλά τα περισσότερα παιδιά κοιτάνε το πανί και δε συμμετέχουν. Η ανταπόκριση των παιδιών στις ερωτήσεις της είναι μικρή. Μόνο 2-3 παιδιά συμμετέχουν κάθε φορά, Κάποιες φορές απαντά και ο Περικλής. Συνήθως όμως κοιτά την εικόνα αμίλητος.

Β. Δραστηριότητα : Κατασκευή μάσκας

29-5-2018

Η κυρία τον βοηθά με διευκρινιστικές ερωτήσεις για το πως θα βάψουν τα παιδιά την μάσκα. Του κάνει ανοιχτές ερωτήσεις. ο Περικλής με ήρεμο τρόπο μοιράζει τα υλικά (μάσκες, ποτηράκια με μπογιά, πινέλα). Στο τέλος ξανακοιτάζει τα τραπέζια σαν να θέλει να σιγουρευτεί ότι τα έβαλε όλα σωστά.

Παίρνει το ψαλίδι του και προσπαθεί να κόψει τα μάτια. Ήρεμη η κυρία τον βοήθησε. Έβαφε πολύ προσηλωμένος τη μάσκα του . Όσο έβαφε δεν μιλούσε. Φαινόταν να το ευχαριστείται πολύ. Χρωμάτιζε πολύ προσεκτικά, χωρίς να αφήνει ούτε ένα άσπρο σημείο στην επιφάνεια του πιάτου. Ήταν πολύ χαρούμενος που κόλλησε τα αγκάθια και στο τέλος φόρεσε την μάσκα του, πήγε στην παρεούλα που κάθονταν τα παιδιά και μιμήθηκε τον δεινόσαυρο.

Η νηπιαγωγός ήταν πιο οργανωμένη ως προς τα υλικά. Οι μπογιές ήταν ήδη στα ποτηράκια, τα υλικά ήταν συγκεντρωμένα κοντά στην παρεούλα και μπορούσε να τα πάρει εύκολα ο Περικλής. Η νηπιαγωγός, λόγω χρόνου , βοηθούσε περισσότερο τα παιδιά ενώ συχνά τους παρότρυνε να τελειώνουν. Ήταν αγχωμένη και περιφερόταν στα τραπέζια για να δει πως μπορεί να βοηθήσει.

30-5-2018 (δεν έχει προγραμματιστεί οργανωμένη δραστηριότητα)

Ελεύθερες δραστηριότητες

Ο Περικλής είναι πολύ χαρούμενος, συζητά πολύ για τους δεινόσαυρους. Στο δεκατιανό βγάζει από την τσάντα του την φιγούρα με τον δεινόσαυρο και την δείχνει στα παιδιά. Ζητάει από την κυρία να κρατάει τη φιγούρα, όταν θα διαβάσει το παιδικό βιβλίο με τους δεινοσαύρους. Ενώ σήμερα ασχολούμαστε με μαθηματικά (αριθμό 9) το μυαλό του φαίνεται να είναι στους δεινοσαύρους.

Γ. Δραστηριότητα : Ομαδικό παιχνίδι

Ελεύθερες δραστηριότητες

31-5-2018

Από το πρωί τα παιδιά ασχολούνται με τις μάσκες δεινοσαύρων. Ο Περικλής είναι πολύ χαρούμενος. Στην παρεούλα ανυπομονεί, εξηγεί με ενθουσιασμό την ιδέα του

παιχνιδιού. Η κυρία κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις για να καταλάβει τους κανόνες. Δείχνει τον ενθουσιασμό της. Τα παιδιά παρακολουθούν με ενδιαφέρον, ενθουσιάζονται και αυτά.

Στην αυλή η νηπιαγωγός έχει αναλάβει ρόλο συντονιστή. Ορίζει την σειρά των παιδιών, φέρνει το ζάρι, ελέγχει την διαδικασία του παιχνιδιού. Ο Περικλής κάποιες στιγμές παρακολουθεί, περιμένει τη σειρά του. Όταν κάνει τα πηδηματάκια, πηδάει πολύ μακριά, βάζει όλη του την δύναμη. Χαίρεται που φτάνει μπροστά. Δε στεναχωριέται που δεν νίκησε. Μπαίνει μέσα στην τάξη με χαρά.

2.2.4. Ομάδα θεματικής ενότητας «Καλοκαίρι» - Αλέξης (N1) & Αναστασία (N2)

A. Δραστηριότητα: Κατασκευή καρπουζιού - Αναστασία (N2) 1-6-2018

Εξήγησε τις οδηγίες της κατασκευής της παρεούλας με την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού. Απαντούσε μόνη της στις απορίες των παιδιών, πάντα με την προτροπή της νηπιαγωγού αλλά χρειαζόταν λίγο χρόνο πριν το πει.

Η μεγάλη της χαρά ήταν όταν μοίρασε τα υλικά. Στην όλη δραστηριότητα πιο πολύ νομίζω χάρηκε το να μοιράζει τα υλικά και να βοηθάει τα παιδιά. Διέκοψε την κατασκευή της για να βοηθήσει κάποια παιδιά που δεν έβαφε καλά το μαύρο χρώμα. Το χαμόγελό της ήταν απίστευτο. Κάποιες στιγμές χοροπηδούσε από την χαρά της.

Τη δική της κατασκευή την έκανε με πολλή προσοχή μόνη της. Στο τέλος πάλι από μόνη της βοήθησε την κυρία αναλαμβάνοντας τον ρόλο να πηγαίνει τις έτοιμες κατασκευές προσεκτικά ως το τραπέζι για να στεγνώσουν.

B. Δραστηριότητα: Γιορτή καρπουζιού- Αναστασία (N2) 5-6-2018

Από την αρχή της μέρας είναι πολύ χαρούμενη. Όταν ήρθε η ώρα και η κυρία της είπε να μοιράσει, χοροπηδούσε. Μοιράζει τις φέτες, με τη σειρά που κάθονται τα παιδιά στην τραπεζαρία. Όταν τελειώνει το ένα μπολ, παίρνει το άλλο από το γραφείο μόνη της. Κάποιοι συμμαθητές της ζητάν δεύτερο κομμάτι, προτείνει να το κόψουμε στην μέση για να φτάσουν όλα τα κομμάτια για τα παιδιά που ζητούν. Μετράει τα παιδιά που θέλουν και άλλο καρπούζι. Πήρε και η ίδια δεύτερο κομμάτι. Συμμαζεύει τις φλούδες των καρπουζιών που άφησαν τα παιδιά στα μπολ και τα φέρνει στην εκπαιδευτικό. Σε όλη την διάρκεια χαμογελάει, κάποιες στιγμές γελάει.

Η εκπαιδευτικός βοηθάει την Αναστασία πολύ λίγο, όταν μόνο το χρειάζεται, κυρίως στο κόψιμο του δευτέρου κομματιού. Είναι περισσότερο με την ομάδα, να συζητάει σαν μέλος της ομάδας και να βοηθάει με τα κουκούτσια και τις φλούδες. Όλη η ομάδα είναι πολύ χαρούμενη.

Γ. Δραστηριότητα: Παρασκευή παγωτού- Αλέξης (N1) 4-6-2018

Φέρνει τα υλικά από την κουζίνα, βοηθά στην προετοιμασία του χώρου, βάζει τα παιδιά να καθίσουν στις θέσεις τους.

Εξηγεί στους συμμαθητές του τις οδηγίες και τον τρόπο παρασκευής. Παίρνει πρωτοβουλία στο να ανοίξει τα υλικά, προσπαθεί μόνος του, τον βοηθά η νηπιαγωγός. Κάθε υλικό το έριχνε και το ανακάτευε μόνος του. Μοιράζει τα μπισκότα, ζητάει ανυπόμονα να του τα δίνουμε. Τους λέει να τα τρίψουν για να τρίξουν στο μπολ.

Ανακατεύει πρώτος με το μίξερ, το κάνει με πολλή χαρά. Λέει με ποια σειρά να ανακατέψουν οι συμμαθητές του. Η νηπιαγωγός του προτείνει να ανεβάσουν την ταχύτητα, Απαντάει «Ναι!» και πηγαίνει κοντά της. Είναι ενθουσιασμένος, κρατάει μαζί με την κυρία το μίξερ, κοιτάζει το μίγμα που ανακατεύεται και γελάει.

Είπε ο ίδιος να ρίξει το μίγμα στα δυο τάπερ. ανακατεύει με την σπάτουλα με την βοήθεια της νηπιαγωγού. Στο τέλος δοκίμασε με το δάχτυλο ,από αυτό που είχε περισσέψει και είπε ότι του άρεσε πολύ.

Η νηπιαγωγός ενθάρρυνε τον Αλέξη σε όλη τη διαδικασία. Τον ενθάρρυνε να πει τα υλικά, τον βοήθησε να ανοίξει τα κουτιά.. Σε όλα τα στάδια του έδινε πολύ χώρο να τα κάνει μόνος του, ακολουθώντας τη δική του διάθεση για συμμετοχή.

Δ. Δραστηριότητα: Γιορτή παγωτού

5-6-2018

Ο Αλέξης είναι πολύ χαρούμενος. Από την ώρα του καρπουζιού ρωτά πότε θα φάμε το παγωτό. Ανυπομονεί, κουνιέται από την χαρά του στη θέση του. Φέρνει το παγωτό μαζί με την κυρία από το ψυγείο και το δείχνουν σε κάθε παιδί ξεχωριστά κάνοντας τον γύρο της τραπεζαρίας.

Η κυρία πάει με τα παιδιά της ομάδας του καλοκαιριού στο τραπέζι σερβιρίσματος. Ο Αλέξης πηγαινοέρχεται με τα κυπελάκια πολύ χαρούμενος. Τα παιδιά που δεν έχουν παγωτό σηκώνουν χέρι και ο Αλέξης τους πηγαίνει ένα κύπελο. Τα παιδιά που κρατάνε παγωτό ανυπομονούν να ξεκινήσουν, το κοιτάνε με λαχτάρα όσο περιμένουν να τελειώσει το σερβίρισμα.

Όταν ξεκινάνε να τρώνε, στην αρχή δεν μιλάνε. Φαίνονται να το απολαμβάνουν, ,το ίδιο και ο Αλέξης. Τρώει αργά αλλά χωρίς να σταματά κοιτάζοντας το παγωτό του.

Η νηπιαγωγός σε όλη τη διαδικασία είναι και αυτή ενθουσιασμένη. Η δική της χαρά μεταδίδεται στα παιδιά , σαν να γιορτάζει και αυτή μαζί τους.

Τρίτη ενότητα: Πρωτόκολλα Παρατήρησης- Οδηγοί συνέντευξης

3.1 Εισαγωγική δραστηριότητα παρουσίασης οργανωμένων δραστηριοτήτων

Πρωτόκολλα παρατήρησης νηπίων

Πίνακας 3.1.1. Συμμετοχή νηπίων κατά τη παρουσίαση των δραστηριοτήτων τους στην ολομέλεια					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Εκφράζει την ιδέα του					
Εξηγεί τη διαδικασία					
Απαντά στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού					
Απαντά στις ερωτήσεις των παιδιών					
Σηκώνει χέρι για να συμμετάσχει					
Παίρνει τον λόγο					
Δε συμμετέχει λεκτικά					
Πίνακας 3.1.2. Συμμετοχή νηπίων κατά την παρουσίαση των δραστηριοτήτων στην ολομέλεια από την υπόλοιπη ομάδα θεματικής ενότητας					
Το νήπιο	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Ακούει την παρουσίαση των υπόλοιπων μελών της ομάδας του					
Ασχολείται με κάτι άλλο					
Σχολιάζει					
Κοιτά τον ομιλητή					
Σηκώνει χέρι					

Πρωτόκολλο παρατήρησης εκπαιδευτικού

Πίνακας 3.1.3. Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός κατά την παρουσίαση των οργανωμένων δραστηριοτήτων					
Η εκπαιδευτικός	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Ενθαρρύνει τη λεκτική συμμετοχή του νηπίου					
Εμπλέκει το νήπιο στη διαδικασία της παρουσίασης στην ολομέλεια					
Επιβραβεύει το νήπιο για τη συμμετοχή του					
Δείχνει ενθουσιασμό για τη συμμετοχή του νηπίου					
Διαφοροποιεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων					
Διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο στο νήπιο να υλοποιήσει την παρουσίαση του					
Διαφοροποιεί τη διαδικασία της παρουσίασης					
Βοηθά τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν					
Ελαχιστοποιεί τον χρόνο αναμονής μέχρι τη συμμετοχή του νηπίου					
Ενθαρρύνει τη συμμετοχή του νηπίου στην παρουσίαση των υπολοίπων μελών της ομάδας του					
Ο ρόλος της περιορίζεται σε ζητήματα διαδικασίας της παρουσίασης					

3.2 Υλοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων

Πρωτοκόλλα παρατήρησης νήπιων

1. Δραστηριότητα: παρασκευή παγωτού

Συμμετέχων: N1

Πίνακας 3.2.1 Συμμετοχή Αλέξη (N1) κατά την παρασκευή παγωτού	
Το νήπιο	N1
Εκφράζει το κίνητρό του για συμμετοχή στη δραστηριότητα	
Εξηγεί τις οδηγίες στα παιδιά	
Παρουσιάζει τα υλικά της παρασκευής παγωτού (συνταγή)	
Εκδηλώνει ενδιαφέρον για συμμετοχή στην εκτέλεση της συνταγής	
Συμμετέχει στα στάδια παρασκευής του παγωτού	
Παρακολουθεί την παρασκευή του παγωτού από την ομάδα	
Σχολιάζει κατά την εκτέλεση της συνταγής	
Προσφέρει τη βοήθειά του σε συμμαθητές του	
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες κατά τη διαδικασία	

2. Δραστηριότητα: Υλοποίηση γιορτής

Συμμετέχοντες: N1.N2

Πίνακας 3.2.2. Συμμετοχή νηπίων κατά την υλοποίηση της γιορτής με θέμα το «Καλοκαίρι»			
Το νήπιο	N1 (παγωτό)	N2 (καρπούζι)	Σύνολο
Εκφράζει το κίνητρό του για συμμετοχή στη δραστηριότητα			
Αναλαμβάνει πρωτοβουλία κατά τη δραστηριότητα			
Εξηγεί τις οδηγίες στους συμμαθητές του/της			
Συμμετέχει στη προετοιμασία του χώρου της γιορτής			
Προσφέρει τη βοήθειά του σε συμμαθητές του			
Μοιράζει το παγωτό στους συμμαθητές του			
Συνομιλεί με τους συμμαθητές του κατά τη γιορτή			
Παρακολουθεί τους συμμαθητές του κατά τη γιορτή			
Μοιράζει το καρπούζι στους συμμαθητές του	-		

3. Δραστηριότητα: Κατασκευές

Συμμετέχοντες: N2,N3.N4

Πίνακας 3.2.3. Συμμετοχή νηπίων κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων κατασκευής				
Το νήπιο	N2 (καρπούζι)	N3 (σκυτάλη)	N4 (μάσκα)	Σύνολο
Εκφράζει το κίνητρό του για συμμετοχή στη δραστηριότητα				
Αναλαμβάνει πρωτοβουλία κατά τη δραστηριότητα				

Εξηγεί τις οδηγίες στα παιδιά				
Μοιράζει τα υλικά στα παιδιά				
Προσφέρει τη βοήθειά του σε συμμαθητές του				
Εκτελεί την κατασκευή				
Απαντά στις ερωτήσεις της ομάδας				
Ολοκληρώνει την κατασκευή χωρίς βοήθεια				
Χρειάζεται βοήθεια από την εκπαιδευτικό κατά την κατασκευή			✓	
Χρειάζεται βοήθεια από συμμαθητή του				

4. Δραστηριότητα: Σκυταλοδρομία

Συμμετέχων: Ν3

Πίνακας 3.2.4. Συμμετοχή του Γιώργου (Ν3) κατά την διεξαγωγή της σκυταλοδρομίας						
Το νήπιο	Σκυταλοδρομίες					Σύνολο
	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	
Εκφράζει το κίνητρό για συμμετοχή στη δραστηριότητα						
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες						
Συμμετέχει στο αγώνισμα						
Παρακολουθεί τον αγώνα σκυταλοδρομίας						
Υποστηρίζει την ομάδα του						

5. Δραστηριότητα: Πειράματα

Συμμετέχων: Ν4

Πίνακας 3.2.5. Συμμετοχή Περικλή (Ν4) κατά την υλοποίηση των πειραμάτων	
Το νήπιο	Ν4
Εκφράζει το κίνητρό του για συμμετοχή στη δραστηριότητα	
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες κατά τη διαδικασία	
Εξηγεί το πείραμα στα παιδιά	
Παρουσιάζει τα υλικά του πειράματος στα παιδιά	
Συμμετέχει κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του πειράματος	
Κάνει υποθέσεις κατά την εκτέλεση του πειράματος	
Διατυπώνει συμπέρασμα από την εκτέλεση του πειράματος	
Παρακολουθεί τα υπόλοιπα πειράματα	
Εκδηλώνει ενδιαφέρον για συμμετοχή στα υπόλοιπα πειράματα	
Συμμετέχει στα υπόλοιπα πειράματα	

6. Δραστηριότητα: Παρακολούθηση εποπτικού υλικού

Συμμετέχων: Ν4

Πίνακας 3.2.6. Συμμετοχή Περικλή (Ν4) κατά την παρακολούθηση του εποπτικού υλικού με θέμα «Δεινόσαυροι»
--

Το νήπιο	Βιβλίο	Ηλ. Υπ./στης	Σύνολο
Έχει απορίες αναφορικά με το εποπτικό υλικό			
Σηκώνει χέρι για να πάρει τον λόγο			
Σχολιάζει κατά την παρουσίαση του εποπτικού υλικού			
Παρακολουθεί την παρουσίαση του εποπτικού υλικού			
Εκφράζει το κίνητρό του για συμμετοχή στη δράση			
Αναλαμβάνει πρωτοβουλία κατά τη δραστηριότητα			
Κάνει ερωτήσεις αναφορικά με το εποπτικό υλικό			
Εκφράζει την γνώμη του			
Αναπαράγει δικές του γνώσεις			
Αναφέρει ό,τι τον εντυπωσίασε από την παρουσίαση			
Παρακολουθεί τους συνομιλητές του			

7. Δραστηριότητα: Ομαδικό παιχνίδι
Συμμετέχων: Ν4

Πίνακας 3.2.7 Συμμετοχή Περικλή (Ν4) κατά την υλοποίηση του ομαδικού παιχνιδιού με θέμα «Δεινόσαυροι»	
Το νήπιο	N4
Εκφράζει το κίνητρό του για συμμετοχή στη δραστηριότητα	
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες κατά τη διαδικασία	
Εκφράζει ιδέες για το παιχνίδι ρόλου	
Εξηγεί τους κανόνες του αυτοσχέδιου παιχνιδιού	
Φοράει τη μάσκα του	
Εκδηλώνει ενδιαφέρον για συμμετοχή στο επιδαπέδιο παιχνίδι	
Παρακολουθεί τα υπόλοιπα παιδιά κατά την υλοποίηση του παιχνιδιού	

Πρωτόκολλο παρατήρησης εκπαιδευτικού

Πίνακας 3.2.8. Διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει η εκπαιδευτικός κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων					
Η εκπαιδευτικός	N1	N2	N3	N4	Σύνολο
Εφαρμόζει τη διαδικασία της υλοποίησης όπως έχει σχεδιαστεί από το νήπιο					
Επιβραβεύει λεκτικά το νήπιο					
Εκδηλώνει θετικά συναισθήματα κατά τη δραστηριότητα του νηπίου					
Ενθαρρύνει το νήπιο να αναλάβει πρωτοβουλίες					
Εμπλέκει το νήπιο στη διαδικασία					
Ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων					
Λειτουργεί υποστηρικτικά στο νήπιο κατά την αλληλοδιδακτική μέθοδο (peer tutoring)					
Διαφοροποιεί τη διαδικασία ώστε να διευκολύνει τη συμμετοχή του νηπίου					
Λειτουργεί ως ισότιμο μέλος της ομάδας					

3.3 Οδηγός συνεντεύξεων αξιολόγησης

3.3.1. Οδηγός συνέντευξης νηπίου

Οι βασικές ερωτήσεις της συνέντευξης είναι:

- Πως σου φάνηκε η δραστηριότητα που κάναμε;
- Πώς νιώθεις; Έμαθες κάτι ; Τι έμαθες;
- Έγινε όπως την είχες σχεδιάσει;
- Θα ήθελες να γίνει κάτι διαφορετικά;
- Τι σου άρεσε περισσότερο;
- Υπάρχει κάτι που δεν σου άρεσε;
- Η κυρία πως τα πήγε κατά την διάρκεια της δραστηριότητας; Τι έκανε;
- Θα ήθελες να την ξανακάνουμε;

3.3.2. Οδηγός συνέντευξης κριτικής φίλης

Αξιολόγηση συμμετοχής νηπίου

1. Πως αξιολογείς τη συμμετοχή του νηπίου στην δραστηριότητα;
Α) Σε ποια σημεία της δραστηριότητας θεωρείς ότι η συμμετοχή του νηπίου ήταν ενεργητική, σε ποια παθητική και σε ποια έμεινε αμέτοχο; Γιατί πιστεύεις ότι συνέβη αυτό;
Β) Ποιοι παράγοντες ευνόησαν και ποιοι περιόρισαν τη συμμετοχή του νηπίου;

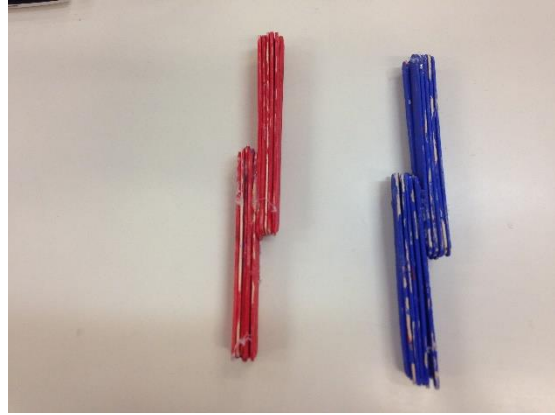
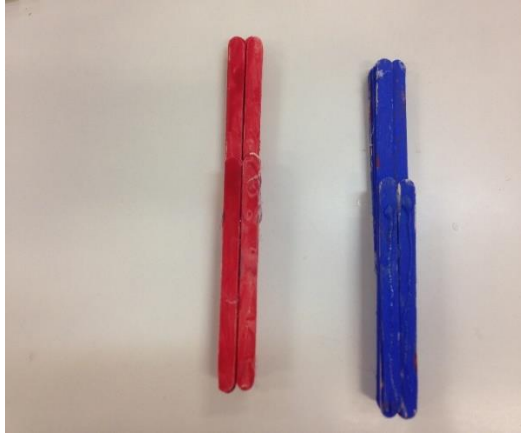
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού ερευνήτριας

1. Η εκπαιδευτικός υλοποίησε τις δραστηριότητες όπως είχαν σχεδιαστεί από τα νήπια; Αν όχι , γιατί πιστεύεις ότι συνέβη αυτό;
2. Ποιες πρακτικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας ενίσχυσαν τη συμμετοχή του νηπίου;
3. Ποιες πρακτικές της εκπαιδευτικού ερευνήτριας περιόρισαν τη συμμετοχή του νηπίου;
4. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αντιμετώπισε τις προκλήσεις που περιόρισαν τη συμμετοχή του νηπίου; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Αν όχι, γιατί πιστεύεις ότι συνέβη αυτό;
5. Τι θα άλλαζες στην υλοποίηση της δραστηριότητας ώστε να διευκολυνθεί η ενεργητική συμμετοχή του νηπίου;

Τέταρτη ενότητα: Φωτογραφικό υλικό παρέμβασης

- Ομάδα θεματικής ενότητας: «Αγώνες τρεξίματος»

Α. Οι σκυτάλες που κατασκεύασαν τα νήπια

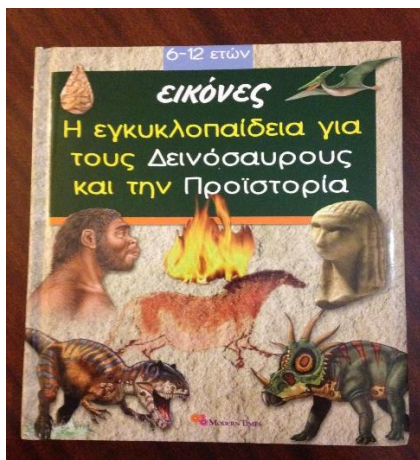


Β. Το φορτηγό που ζωγράφισε ο Γιώργος (Ν3)



- Ομάδα θεματικής ενότητας: «Δεινόσαυροι»

Α. η εγκυκλοπαίδεια που χρησιμοποιήθηκε ως εκπαιδευτικό υλικό



Β. Η μάσκα που κατασκεύασε ο Περικλής (N4)



Γ. Οι αυτοσχέδιες μάσκες των παιδιών, ανάμεσά τους του Αλέξη (N1) και της Αναστασίας (N2) στο ελεύθερο παιχνίδι.



Δ. Η ελεύθερη ζωγραφική του Περικλή με τίτλο «Δύο Δεινόσαυροι καουμποί»



Ε. Το αυτοσχέδιο παζλ του Περικλή (N4)



ΣΤ. Το αυτοσχέδιο παζλ της ομάδας



- Ομάδα θεματικής ενότητας: «Καλοκαίρι»

A. Η κατασκευή βεντάλια- καρπούζι της Αναστασίας (N2)



B. Η ελεύθερη ζωγραφική της Αναστασίας μετά την οργανωμένη δραστηριότητα



Γ, Οι κατασκευές όλης της ομάδας

