



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»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Τίτλος

Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως στοιχείο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης: διερεύνηση των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών στην ενταξιακή προσχολική και δημοτική εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών/τριών.

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Ευσταθίου Νεκταρία (Α.Μ.: 161108)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευδοξία Ντεροπούλου- Ντέρου

ΑΘΗΝΑ

2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

.....σελ. 2-7
Περίληψη.....σελ. 8-9
Abstract.....σελ. 10-11
Πρόλογος.....σελ. 11-13
Κεφάλαιο 1^ο : Θεωρητική πλαισίωση.....σελ.14-112
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της διαφορετικότητας και της ανομοιογένειας στην εκπαίδευση.....σελ. 14-26
1.2 Η έννοια της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών στην ενταξιακή εκπαίδευση: η αναπηρία ως διαφορετικότητασελ. 26-45
1.2.1 Η διαφορετικότητα ως παράγοντας διαμόρφωσης του μαθησιακού περιβάλλοντοςσελ. 45-62
1.2.2 Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως στοιχείο διαμόρφωσης του ψυχο-κοινωνικού μαθησιακού περιβάλλοντος.....σελ. 62- 80
1.2.3 Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως στοιχείο διαμόρφωσης του παιδαγωγικού περιβάλλοντος.....σελ. 80-96
1.2.4 Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως στοιχείο διαμόρφωσης της αξιολογικής διαδικασίαςσελ. 96-103
1.3 Διαφοροποιημένη προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης: διερευνώντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές αναφορικά με διασφάλιση της συμμετοχής των ανάπηρων μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.....σελ. 103-112
Κεφάλαιο 2^ο : Μεθοδολογία έρευνας.....σελ. 112-145
2.1 Σκοπός της έρευνας.....σελ. 112-114
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....σελ. 114-115
2.3 Ποιοτική μέθοδος έρευνας.....σελ. 115-118

2.3.1 Εκπαιδευτική Περιγραφική έρευνα.....σελ. 118-119	
2.3.2 Η συνέντευξη.....σελ. 119	
2.3.2.1 Η ημί- δομημένη συνέντευξη.....σελ. 119-120	
2.3.3 Η παρατήρηση.....σελ. 120-122	
2.3.3.1 Η μη συμμετοχική παρατήρηση.....σελ. 122-123	
2.3.4 Το ημερολόγιο.....σελ. 123-124	
2.3.5 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....σελ. 124-127	
2.4 Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....σελ. 127-131	
2.5 Ερευνητικά εργαλεία.....σελ. 131-132	
2.5.1 Η ημι-δομημένη συνέντευξη.....σελ. 132-133	
2.5.2 Πρωτόκολλο παρατήρησης.....σελ. 133	
2.5.2.α Ο άξονας του εκπαιδευτικού.....σελ. 133-137	
2.5.2.β Ο άξονας της μαθήτριας.....σελ. 137-139	
2.6 Δείγμα.....σελ. 139-145	
2.6.1 Οι εκπαιδευτικοί.....σελ. 139-142	
2.6.2 Η μαθήτρια.....σελ. 142-145	
3^ο Κεφάλαιο : Παρουσίαση των ευρημάτων.....σελ.146- 252	
3.1 Απόψεις αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού.....σελ. 146-154	
3.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας.....σελ. 154-170	
3.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές.....σελ. 170-227	
3.3.Α Ο άξονας των εκπαιδευτικών.....σελ.170-227	

- 3.3.A.1 Σχεδιασμός αρχικού πλάνου εκπαιδευτικών και στοιχεία που λαμβάνουν υπόψη τους για την υλοποίησή του.....σελ. 170-173
- 3.3.A.2 Εκπαιδευτικοί στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί.....σελ. 173-177
- 3.3.A.3 Τρόπος διαχείρισης των στόχων από τις εκπαιδευτικούς.....σελ. 177-178
- 3.3.A.4 Τρόποι γνωριμίας με τους μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς.....σελ. 178-181
- 3.3.A.5 Εκπαιδευτικές πρακτικές αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας.....σελ. 181-184
- 3.3.A.6 Εκπαιδευτικές πρακτικές αναφορικά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων.....σελ. 184-189
- 3.3.A.7 Εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης.....σελ. 189-191
- 3.3.A.8 Εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με τους τρόπους αξιολόγησης.....σελ. 191-197
- 3.3.A.9 Εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας.....σελ. 197-201
- 3.3.A.10 Οπτική επαφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές-τριες/ Στάση σώματος των εκπαιδευτικών.....σελ. 201-203
- 3.3.A.11 Είδη βοήθειας από τις εκπαιδευτικούς.....σελ. 203-207
- 3.3.A.12 Τρόποι διαχείρισης του διδακτικού χρόνου από τις εκπαιδευτικούς.....σελ. 207-209
- 3.3.A.13 Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό και στο Νηπιαγωγείο.....σελ. 209-211
- 3.3.A.14 Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως στοιχείο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....σελ. 211-215
- 3.3.A.15 Ενέργειες για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών -τριών κατά την εκπαιδευτική πράξη.....σελ. 215-220

3.3.A.16 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη.....σελ.220-224	
3.3.A.17 Ο ρόλος των μαθητών και των μαθητριών κατά την εκπαιδευτική πράξη.....σελ. 224-225	
3.3.A.18 Ο ρόλος του σχολείου.....σελ.226-227	
3.3.B Ο άξονας της μαθήτριας.....σελ. 227-246	
3.3.B.1 Μέθοδοι διδασκαλίας και συμμετοχή της μαθήτριας M1 στη διδακτική πράξη.....σελ. 227-232	
3.3.B.2 Συμμετοχή της μαθήτριας M1 στους εκπαιδευτικούς στόχους.....σελ. 232-236	
3.3.B.3 Τρόποι διαχείρισης του διδακτικού χρόνου από τις εκπαιδευτικούς και η συμμετοχή της μαθήτριας M1.....σελ. 236-237	
3.3.B.4 Ο ρόλος της μαθήτριας M1 κατά τη διδακτική πράξη.....σελ. 238-239	
3.3.B.5 Τρόπος αλληλεπίδρασης της μαθήτριας M1 με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριάς της.....σελ. 239-246	
3.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προκλήσεις και τις προοπτικές που προκύπτουν από τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές.....σελ. 246-252	

Κεφάλαιο 4^ο : Ανάλυση ευρημάτων.....σελ. 252- 394

4.1 Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού: εννοιολογικοί προσδιορισμοί.....σελ. 252-263	
4.2 Διερευνώντας τις απόψεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της ενταξιακής προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης.....σελ. 263-279	

4.2.1 Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως στοιχείο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης: η επίδρασή της στην υιοθέτηση της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας.....	σελ. 263-279
4.2.2 Διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία: η επίδραση της στη δημιουργία ενός φιλικού σχολικού κλίματος.....	σελ. 279-312
4.2.3 Διδακτικές μέθοδοι και διαφοροποιημένη προσέγγιση της μάθησης: η διαφορετικότητα ως παράγοντας επιρροής στην εξέλιξη της διδακτικής πράξης.....	σελ. 312-342
4.2.4 Ο ρόλος του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού στην ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης: η έννοια της διαφορετικότητας στην εξέλιξη του σχολικού περιβάλλοντος.....	σελ. 342-357
4.3 Η συμμετοχή ανάπηρων μαθητών/τριών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας: ομοιότητες και διαφορές στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση.....	σελ. 357-374
4.4 Προκλήσεις και προοπτικές που προκύπτουν από τις εκπαιδευτικές πρακτικές στην ενταξιακή προσχολική και δημοτική εκπαίδευση.....	σελ. 374-394
Κεφάλαιο 5^ο : Συμπεράσματα.....	σελ. 394-425
5.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.....	σελ. 394-424
5.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	σελ.424
5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	σελ. 425
Βιβλιογραφία.....	σελ. 425-438
Παράρτημα.....	σελ. 438-464
1. Πρωτόκολλα παρατήρησης.....	σελ. 438
1.1 Ο άξονας των εκπαιδευτικών.....	σελ. 438-455

1.2 Ο άξονας της μαθήτριας.....σελ.455-461	
2. Οδηγός ημί- δομημένης συνέντευξης.....σελ. 462-464	
2.1 Θεματικός Άξονας: Ανομοιογένεια και διαφορετικότητα- ορισμός των δύο εννοιών.....σελ. 462	
2.2 Θεματικός Άξονας: Εννοιολογικός Ορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....σελ. 462	
2.3 Θεματικός Άξονας: Διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές.....σελ. 462-464	
2.4 Θεματικός Άξονας: Προκλήσεις και προοπτικές.....σελ. 464	

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικές δικαιοδοσίες σε όλο τον κόσμο έχουν υιοθετήσει τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και έχουν επενδύσει σημαντικά πόρους στην παραγωγή πολιτικών κειμένων, στην ανάπτυξη και στην ανανέωση των υποδομών και του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και στα προσαρμοσμένα προγράμματα σπουδών που στοχεύουν στη διαμόρφωση πιο ενταξιακών σχολείων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Hardy & Woodcock, 2015).

Σήμερα οι πρώτες σχολικές τάξεις περιλαμβάνουν μαθητές/τριες με πολλά διαφορετικά υπόβαθρα και εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμα σπουδών μέσα σε μια τέτοια ποικίλη εκπαιδευτική οικολογία. Στις γενικές τάξεις παρατηρείται μια χαρακτηριστική αύξηση της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται. Οι παράγοντες που σχετίζονται με τη διαφοροποίηση περιλαμβάνουν τη διαφορετικότητα σε ενταξιακά περιβάλλοντα, στις διδακτικές πρακτικές και το περιεχόμενο, την ακαδημαϊκή εμπλοκή και τη δυναμική της διδασκαλίας και της μάθησης για τις μεμονωμένες ανάγκες και τα αποτελέσματα των μαθητών (Smith, 2009).

Τα γενικά σχολεία με τον ενταξιακό προσανατολισμό αποτελούν το αποτελεσματικότερο μέσο για την καταπολέμηση των περιθωριοποιητικών στάσεων, δημιουργώντας φιλόξενα περιβάλλοντα, οικοδομώντας μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και επιτυγχάνοντας εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Επιπλέον, παρέχεται ποιοτικότερη εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών και θετικότερα αποτελέσματα για το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Οι ρυθμίσεις, οι εκπαιδευτικοί, τα περιβάλλοντα και οι κοινότητες είναι μόνο μερικοί από εκείνους τους ανθρώπινους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης των παιδιών στις γενικές ρυθμίσεις (Nutbrown & Clough, 2004).

Η παρούσα ποιοτική έρευνα διερευνά τις εκπαιδευτικές πρακτικές αναφορικά με τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας στην ενταξιακή προσχολική και δημοτική εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών/τριών. Ειδικότερα, μελετά τις δυνατότητες και τα οφέλη της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας σε τάξεις ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού και επιχειρεί να επισημάνει τα αδιέξοδα της παραδοσιακής προσέγγισης της διδασκαλίας.

Ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν τέσσερις εκπαιδευτικοί (δύο εκπαιδευτικοί γενικής τάξης και δύο εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης) από δύο σχολικά πλαίσια-νηπιαγωγείου και δημοτικού. Στην έρευνα συμμετείχε και μια μαθήτρια με αισθητηριακή αναπηρία που φοιτούσε στο νήπιο κατά το σχολικό έτος, 2017-2018 και στην Α' δημοτικού κατά το 2018-2019.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, η μη συμμετοχική παρατήρηση, καθώς επίσης και η χρήση ημερολογίου. Η ανάλυση των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε μέσω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας που προέκυψαν ύστερα από την ανάλυση των ευρημάτων είναι ότι η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών εκτός από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά εντοπίζεται και ως προς τα ενδιαφέροντα, το στυλ της μάθησης, τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, την οικογενειακή κατάσταση και το οικονομικό υπόβαθρο τα οποία θα πρέπει να συνυπάρξουν στην τάξη με ένα κοινό στόχο. Η επικοινωνία αλλά και οι σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών - μαθητών/τριών και των μαθητών/τριών μεταξύ τους συμβάλλουν στη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι διδακτικές μέθοδοι, τα υλικά, ο διδακτικός χρόνος, η οργάνωση του χώρου της τάξης και της διδασκαλίας θα πρέπει να δίνουν έμφαση στις ατομικές ανάγκες των παιδιών, να παρέχονται ευέλικτα και ελκυστικά έτσι ώστε να τα κινητοποιούν. Γενικότερα ο ρόλος του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού στην ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης συνιστούν ένα σύνολο παραγόντων που αλληλεπιδρούν, δημιουργώντας ένα ανομοιογενές μαθησιακό περιβάλλον το οποίο συνολικά επηρεάζει τον τρόπο και την εξέλιξη της διδακτικής πράξης.

Λέξεις Κλειδιά: διαφορετικότητα, αναπηρία, ενταξιακή εκπαίδευση, διαφοροποίηση, διαφοροποιημένες πρακτικές

Abstract

The educational authorities worldwide have adopted the principles of inclusive education and have significantly invested resources in the production of policies, the development and revision of infrastructures and human resources, as well as the differentiated curriculums which aim to form more inclusive schools in all tiers of education (Hardy & Woodcock, 2015)

Today, the first school grades include students from a wide range of backgrounds and experiences. The educators are called to differentiate the curriculum in such a varied educational ecology. In general classes, a distinctive increase in student diversity and in the methods employed has been observed. The factors pertaining to differentiation include diversity in inclusive environments, teaching practices and content, academic involvement and the dynamics between teaching and learning for students' personal growth and academic development (Smith, 2009).

General schools with inclusive orientation constitute a more effective means to fighting against marginalising attitudes, creating welcoming environments, constructing a society free from exclusions and delivering education to all children. Furthermore, education of higher quality is provided to the majority of students along with more positive results for the educational system overall. The school settings, the educators, the environments and the communities are only some of the human factors influencing the success of inclusion of children in general education (Nutbrown & Clough, 2004).

This qualitative research investigates the educational practices concerning the differentiated approach of teaching in inclusive preschool and primary school education of students with disabilities. More specifically, it looks into the potential and benefits of the differentiated approach of teaching in classrooms of heterogeneous student population and attempts to pinpoint the deadlocks that conventional teaching approaches entail.

The research sample consists of four educators (2 of general classes and two of parallel support) from two different school settings, those of kindergarten and primary school. In this research also participated a student with sensory impairments who

attended kindergarten during the school year of 2017-2018 and the first grade of primary school in 2018-2019.

The research tools used to collect data in this qualitative research are semi-structured interviews, passive observation as well as the use of diary entries. The analysis of the findings was conducted through the thematic content analysis.

The basic conclusions which were drawn from the analysis of the findings are that the diversity in students can not only be seen in the physical characteristics but in terms of interests, learning styles, different cultural and financial backgrounds, and family circumstances as well, which must co-exist in a classroom with a common purpose. Communication along with relations of cooperation which are formed between teachers, between teachers and students and amongst students alike contribute to ensuring equal participation during the educational process. In addition, the teaching methods, materials, teaching time and classroom spatial and teaching arrangements must emphasise on the individual needs of children and be provided flexibly and attractively so as to motivate them. Generally, the role of school and educators in the prospects of inclusive education constitute a sum of factors which interact with one another creating a heterogeneous environment which in turn influences the style and the development of teaching practices.

Key words: diversity, disability, inclusive education, differentiation, differentiated practices

Πρόλογος

Η συμμετοχή και φοίτησή μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ειδική Αγωγή» με έφερε σε επαφή με τη διεθνή βιβλιογραφία των όρων της Ένταξης και της Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Η προσωπική μου αναζήτηση και οι εκτενείς συζητήσεις που αναπτύχθηκαν, καθώς και η εργασιακή μου εμπειρία με ώθησαν να πραγματοποιήσω την παρούσα έρευνα.

Η επιθυμία μου να ενταχθώ στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ειδικής Αγωγής» πήγαζε από την ανάγκη μου να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου και να εξελιχθώ ως εκπαιδευτικός και ως άτομο. Παρόλο που ξεκίνησα την ακαδημαϊκή μου πορεία ως

εκπαιδευτικός γενικής αγωγής ανακάλυψε ότι η «ειδική» αγωγή παρουσιάζει σημαίνοντα ρόλο και προωθεί αξίες όπως επιμονή και υπομονή, οι οποίες χρειάζονται και στη γενική τάξη. Δημιουργείται ένα τεράστιο κίνητρο και δύναμη να συνεχιστεί η προσπάθεια και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό έργο. Άλλωστε, η εκπαίδευση είναι ίδια και ουσιαστική για όλους/ες. Διαφοροποιείται ως προς τις ανάγκες των μαθητών/τριών και πρέπει να προσαρμόζεται όσο το δυνατόν καλύτερα και ευστοχότερα. Έτσι, έργο των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τα παιδιά ν' ανακαλύψουν τη γνώση που έχει νόημα γι' αυτά και να τα υποστηρίξουν με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους.

Με έναυσμα τα παραπάνω ερωτήματα και ανησυχίες κι έπειτα από μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προηγούμενων ερευνών, προέκυψε η επιθυμία μου να μελετήσω τις εκπαιδευτικές πρακτικές αναφορικά με τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας σε τάξεις ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού και να εντοπίσω τα αδιέξοδα της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας, πραγματοποιείται μια ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τις έννοιες της διαφορετικότητας και της ανομοιογένειας. Αναλύεται και περιγράφεται η έννοια της διαφορετικότητας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Συγκεκριμένα, στον τρόπο που επηρεάζει τη διαμόρφωση του μαθησιακού, παιδαγωγικού και ψυχο-κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και την αξιολόγηση. Επίσης, γίνεται αναφορά σε προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τον τρόπο που η έννοια της διαφορετικότητας επηρεάζει τη συμμετοχή των ανάπηρων μαθητών/τριών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, πραγματοποιείται μια εκτενής παρουσίαση του σκοπού της έρευνας, των ερευνητικών ερωτημάτων, της θεωρητικής μεθοδολογικής προσέγγισης και των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης. Τέλος, παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων, η οποία χωρίζεται σε τρία μέρη με βάση τον τρόπο που συλλέχθηκαν τα δεδομένα. Αρχικά, παρουσιάζονται οι απόψεις των τεσσάρων εκπαιδευτικών από τα δύο σχολικά πλαίσια –νηπιαγωγείο και δημοτικό-, οι οποίες προκύπτουν αποκλειστικά από τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Έπειτα, παρουσιάζεται ο άξονας των εκπαιδευτικών

συνδυαστικά από τα δεδομένα των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων. Τέλος, ακολουθεί ο άξονας της μαθήτριας με δεδομένα από τις παρατηρήσεις που διεξήχθησαν και στα δύο σχολικά πλαίσια.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται ομαδοποιημένα η ανάλυση και η ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρουσίαση των ευρημάτων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης καθώς και οι περιορισμοί που προκύπτουν. Τέλος, αναφέρονται μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις που θα μπορούσαν να διεξαχθούν, ενώ ακολουθεί η παρουσίαση της βιβλιογραφίας αλλά και του παραρτήματος, το οποίο εμπεριέχει το πρωτόκολλο των ημιδομημένων συνεντεύξεων και τα πρωτόκολλα των παρατηρήσεων.

Κλείνοντας στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους/ες όσους/ες βοήθησαν στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδοξία για την πολύτιμη και καθοριστική βοήθεια, υποστήριξη και κατανόηση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της έρευνας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες και όλους τους καθηγητές και καθηγήτριες του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος, όπου ο καθένας και η καθεμιά συνέβαλε με το δικό του/της τρόπο στην παρούσα εργασία.

Ευχαριστώ θερμά, ακόμα, τις εκπαιδευτικούς που μελέτησα, για τη φιλοξενία τους στην τάξη, την άριστη συνεργασία και την πρόθυμη συμμετοχή τους στην έρευνα, επικοινωνώντας μαζί μου τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα σχολικά πλαίσια όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα για την αποδοχή τους στην υλοποίησή της.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και ιδιαίτερος στη μαμά μου, η οποία ήταν και μία από τις εκπαιδευτικούς που μελέτησα, για την αμέριστη κατανόηση που έδειξαν, την ενθάρρυνση και την παρότρυνση που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της διαφορετικότητας και της ανομοιογένειας στην εκπαίδευση

Ο πολιτισμός αναφέρεται συχνά σε διαφορετικά άτομα και κοινότητες, που συνιστούν δυναμικούς οργανισμούς των οποίων οι ταυτότητες δεν είναι ποτέ σταθερές και στατικές αλλά προσωρινές και συνεχώς εξελισσόμενες. Κατά τον Bhabha (2004, στο Ang, 2010:4), με τη φράση «πολιτισμός στο μεταίχμιο (“culture’s in-between”)

 επιθυμεί να περιγράψει την ποικίλη και πολύπλοκη φύση των πολιτισμικών ταυτοτήτων και κοινοτήτων, οι οποίοι δεν αποτελούνται από προκαθορισμένους κανόνες και συμπεριφορές που ορίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Αντιθέτως, πρόκειται για ένα σύνολο διαφορετικών αξιών, πρακτικών και κοινωνικών διαδικασιών μέσω των οποίων καλλιεργούνται διαφορετικοί πολιτισμοί, αλληλεπιδρούν, συνδέονται και εξελίσσονται. Η πεποίθηση αυτή οδηγεί στην παραδοχή ότι οι πολιτισμοί είναι ετερογενείς με ποικίλες πολιτισμικές κοινότητες, οι οποίες μπορούν να διαφοροποιηθούν εξωτερικά αλλά και εσωτερικά (Ang, 2010).

Η αναγνώριση του πολιτισμού ως στοιχείο της διαφορετικότητας αλλάζει την παιδαγωγική προσέγγιση, όπου πραγματοποιείται μια εσωτερική εστίαση στην αντανakλαστική πρακτική από την εκπαιδευτική ομάδα, διότι οι μορφές μάθησης συνδέονται με διαφορετικές πολιτιστικές εμπειρίες. Συνεπώς, οι πολυπολιτισμικές μορφές μάθησης επηρεάζονται από τις πολιτιστικές αξίες και τους τρόπους (Gordon, Reid και Petocz, 2010).

Η πολιτισμική διαφορετικότητα είναι ένα ζήτημα που αφορά την παιδική ηλικία και βασίζεται στο φιλελεύθερο ιδεώδες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι ορισμένες πολιτισμικές ταυτότητες ή κοινότητες δεν πρέπει ν’ αγνοούνται επειδή δε συμμορφώνονται με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Οι έννοιες του πολιτισμού, της φυλής και άλλων κοινωνικών κατηγοριών είναι πολύπλοκες έννοιες που συχνά ανακινούν ζητήματα ισότητας και ανισότητας (Ang, 2010).

Κατά τον Barnett (2011), η αναγνώριση της διαφοράς του άλλου είναι δυνητικά μια διαδρομή προς την οικειότητα και αυτονομία. Στην πραγματικότητα, υπάρχει η ανάγκη να αναγνωριστούν οι «ατελείς άλλοι» ως ξεχωριστό πρόσωπο, αλλά διακριτό.

Ο ορισμός της διαφορετικότητας αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που μπορούν να επηρεάσουν το αναπτυξιακό επίπεδο και τη μάθηση με συγκεκριμένους τρόπους συμπεριλαμβανομένων πολιτιστικών, γλωσσικών, εθνικών, θρησκευτικών και κοινωνικοοικονομικών διαφορών. Διαχωρίζεται, λοιπόν, η έννοια της διαφορετικότητας από την ανισότητα με την πρώτη να προσδιορίζεται ως ουδέτερη ιδέα που αντανακλά τον πλούτο της ανθρώπινης εμπειρίας. Συνεπώς, τα διάφορα χαρακτηριστικά συνδέονται με διαφορετικά αποτελέσματα και διαφοροποιημένες πρακτικές (OECD, 2010).

Η διαφορετικότητα, σύμφωνα με τον Peine (1988, στο Gordon, Reid και Petocz, 2010:2), προσδιορίζεται με βάση τέσσερις κατευθύνσεις: τα ατομικά χαρακτηριστικά (όπως το χρώμα μαλλιών), τα κατηγορικά χαρακτηριστικά (όπως το φύλο), τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που είναι κοινωνικά κατασκευασμένα (όπως πρωτοετής φοιτητής) και τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά (όπως οι μορφές μάθησης). Τα παραπάνω στοιχεία βοηθούν -σε ένα πρώτο επίπεδο- τους/τις εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τους/τις μαθητές/τριες τους και να εντοπίσουν τις διαφορές μεταξύ τους, προσαρμόζοντας τη διδακτική διαδικασία έτσι ώστε να προωθεί την ισότητα και τη συμμετοχή. Η ισότητα στην εκπαιδευτική πράξη αναγνωρίζει και εξυπηρετεί τη διαφορά.

Για τους Courti και Moreno (2010, στο Goodley - Cole, 2015:6) το παιδί και η παιδική ηλικία γενικότερα κατανοούνται όχι μόνο αναπτυξιακά αλλά και μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον γεωγραφικά, κοινωνικά και συναισθηματικά στα πλαίσια των ορίων ή των συνόρων που θέτουν το σώμα και ο χώρος μεταξύ των διπλών: παιδιού- οικογένειας, παιδιού με συνομήλικο, παιδιού/εκπαιδευτικού, παιδιού/ σχολείου και παιδιού/κοινότητας. Συνεπώς, τα παιδιά αποτελούν τον ενεργό σύνδεσμο στις ανομοιογενείς ομάδες και σχέσεις, το «κοινωνικό υλικό» και όχι απλώς έναν κοινωνικό παράγοντα, καθιστώντας εμφανή τη δυναμική παρουσία τους στην εξέλιξη της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας (Woodyer στο Goodley - Cole, 2015:7).

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η έρευνα για την παιδική ηλικία αφορούσε σε μεγάλο βαθμό την ψυχολογική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά παρατηρούνταν μέσα από τα μάτια των ενήλικων -ως δυνάμει ενήλικες- να έχουν έναν παθητικό ρόλο στη διαδικασία αυτή. Η ιδέα ότι η παιδική ηλικία, παρά τη βιολογική ανωριμότητα, μπορεί να είναι μια κοινωνική κατασκευή που επηρεάζεται από παράγοντες όπως η τάξη, το φύλο και η εθνικότητα εμφανίστηκε μέσω της «κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας». Αναγνωρίζεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά έχουν μια μοναδική προοπτική, όπου διαμορφώνουν ενεργά τη δική τους ζωή. Μέσα από την αφήγηση των εμπειριών τους ενθαρρύνεται η αναγνώριση ότι οι ζωές τους δεν είναι ομοιογενείς και θα πρέπει να μελετηθούν σε όλο το εύρος της διαφορετικότητάς τους (Connors – Stalker, 2007).

Σύμφωνα με την Paganì (2014), η διαφορετικότητα δημιουργεί πολυπλοκότητα και προάγει τις γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες των ατόμων, προκαλώντας συγκρούσεις που έχουν τεράστιες δυνατότητες για πραγματική διαπροσωπική κατανόηση και κοινωνική συνοχή. Όλες οι διαφορετικότητες θα πρέπει ν' αναλύονται και να αξιολογούνται, πράγμα που σημαίνει ότι κάποιες θα γίνονται αποδεκτές και άλλες θ' απορρίπτονται.

Η διαφορετικότητα παρουσιάζεται ως μια πολύπλευρη έννοια που μπορεί να περιέχει όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία και επίπεδα διάκρισης. Τα στοιχεία που περιλαμβάνει, αλλά δεν περιορίζεται μόνο σ' αυτά είναι: ηλικία, εθνικότητα, τάξη, φύλο, φυσικές ικανότητες / ιδιότητες, φυλή, σεξουαλικό προσανατολισμό, θρησκευτικό καθεστώς, εκπαιδευτικό υπόβαθρο, γεωγραφική θέση, εισόδημα, οικογενειακή κατάσταση, γονική κατάσταση και εργασιακή εμπειρία. Όλα τα σχολεία περιέχουν ποικιλία σχετικά με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, το μορφωτικό κεφάλαιο των γονιών και τις δυνατότητες/ικανότητες των μαθητών/τριών. Αυτό που διαφέρει όμως, είναι ο τρόπος που αυτά τα χαρακτηριστικά διαφορετικότητας σχετίζονται με την γλωσσική, πολιτισμική, εθνική και θρησκευτική διαφορετικότητα και ανισότητα και αντανακλούν σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια (OECD,2010).

Η πολυπλοκότητά της έχει να κάνει με τη λήψη πολλαπλών προοπτικών και επιλογών, λαμβάνοντας υπόψη το άνοιγμα σε νέες διαστάσεις και δυνατότητες. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν τη βάση για πραγματική κοινωνική συνοχή και αποτελούν το αποτελεσματικότερο όπλο κατά του αποκλεισμού, της περιθωριοποίησης, των

διακρίσεων, καθώς και του αδικαιολόγητου φόβου της διαφορετικότητας. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα πρέπει να εμβαθύνουν στη γνωστική και συναισθηματική έννοια της διαφορετικότητας που ασκεί συνεχή δράση στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες ν' αναπτύξουν εκείνες τις «εξελιγμένες γνωστικές ικανότητες» που θεωρούνται σημαντικές ώστε ν' αντιμετωπιστούν καταστάσεις δυναμικά (Pagani, 2014).

Η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι διαφορές παρουσιάζονται ως ελλείμματα ή αναπηρίες και εναλλακτικοί τρόποι ομιλίας και ανταπόκρισης σε τέτοιες διαφορές, θα βελτιώσουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν με ευθύνη όλους/ες τους μαθητές/τριες. Επιπλέον, θα επιτρέψει την ελαχιστοποίηση των ιεραρχιών της καταπίεσης - αυτή η ομάδα είναι η πιο καταπιεσμένη από την άλλη και άρα αξίζει περισσότερη υποστήριξη - που συχνά προκαλούν τις ικανότητες των ατόμων για διαμόρφωση ισχυρών συμμαχιών και αμφισβήτηση μεγαλύτερων ανισοτήτων και αδικιών. Ο ρόλος των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην προετοιμασία είναι δύσκολος και σύνθετος (Sapon-Shevin & Zollers, 1999).

Φυσικά, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν και να κατανοούν τα μαθήματα που πρόκειται να διδάξουν (π.χ. βασικές έννοιες, αλληλεξαρτήσεις μεταξύ κατασκευών, αλληλουχία περιεχομένου). Ωστόσο, για να συνδέσουν τους μαθητές/τριες με αντικείμενο και να αναπτύξουν συναφείς και αυθεντικές εργασίες με κατάλληλη διδακτική ύλη και πόρους για όλα τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν μια παιδαγωγική στάση με βαθιά γνώση της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών (δηλαδή της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων, του πολιτιστικού, κοινωνικοοικονομικού και γλωσσικού υποβάθρου, κ.λ.π) καθώς και των προσεγγίσεων για το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση (Gaitas & Martins, 2017).

Ο στόχος της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης είναι να εξαλείψει τον κοινωνικό αποκλεισμό που είναι συνέπεια των στάσεων και των αντιδράσεων στη διαφορετικότητα της φυλής, της κοινωνικής τάξης, της εθνικότητας, της θρησκείας, του φύλου και των ικανοτήτων. Ως εκ τούτου, ξεκινά από την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και το θεμέλιο μιας πιο δίκαιης

κοινωνίας. Από την άποψη αυτή και επεκτείνοντας τον διαλόγου για την κοινωνική δικαιοσύνη, η ένταξη αναφέρεται στη διαφορετικότητα ως έννοια και όχι σε κατηγορίες διαφορών (Ainscow & Sandill, 2010).

Είναι σαφές ότι η προσαρμογή των εκπαιδευτικών για την προώθηση της διαφορετικότητας και της συνειδητοποίησης του ιδιαίτερου ρόλου της διαφορετικότητας στην ανθρώπινη ανάπτυξη μπορεί να ενισχύσει τις προσπάθειές τους για εξέλιξη των διαπολιτισμικών σχέσεων των μαθητών/τριών. Διότι γνωρίζουν ότι οι προσπάθειές τους μπορούν επίσης να βελτιώσουν τις σχέσεις των μαθητών/τριών τους με άλλα είδη διαφορετικότητας, δεδομένου ότι από ψυχολογική άποψη η λογική δομή αυτής της πολύπλοκης διαδικασίας που συνίσταται στην κατανόηση της διαφορετικότητας είναι πάντα η ίδια (Pagani, 2014).

Ο πολίτης κάθε κοινωνίας αναμένει ότι τα σχολεία στα οποία θα πηγαίνουν τα παιδιά θα πρέπει να επιτύχουν πολλούς στόχους, όπως να διδάσκουν βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, να οικοδομούν την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών, να τους προετοιμάζουν για τη μελλοντική ζωή, να προωθούν την παγκόσμια την κατανόηση και τη μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Επομένως, ο τελικός σκοπός ενός/μιας εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η εκπλήρωση των απαιτήσεων των γονέων και να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να γίνουν ανεξάρτητοι/ες και αυτόνομοι πολίτες (Ansari, 2013).

Παρόλα αυτά, ο τομέας της εκπαίδευσης έχει καταβάλλει προσπάθεια εδώ και καιρό για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο στόχος της υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην προσφορά πολιτισμικά ευαίσθητης παιδαγωγικής είναι εξαιρετικά πολύπλοκος και προκλητικός (Durand, 2010).

Επιπροσθέτως, η Pagani (2014) εισάγει την έννοια της κοινωνικής συνοχής, η οποία είναι ένας δεσμός που διατηρεί τα μέλη μιας ομάδας μαζί και βοηθά να επιτευχθούν οι στόχοι πιο εύκολα. Η συνοχή ενισχύεται από την κατανομή των στόχων και από τις θετικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, χωρίς να καθίσταται απαραίτητο ότι οι απόψεις των μελών πρέπει να είναι ίδιες. Διότι αυτή η κατάσταση θα εξασθένιζε τις προσωπικές γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μελών. Επομένως, η διαφορετικότητα και η συνοχή είναι αμφότερες ιδιαίτερα σημαντικές όταν αντιμετωπίζεται το πρόβλημα των διαπολιτισμικών σχέσεων.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από το Πανεπιστήμιο της Οτάβα (2013), η διαφορετικότητα αναφέρεται σε άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως: δεξιότητες επικοινωνίας, πολιτισμικό κεφάλαιο, οικογενειακή κατάσταση, ικανότητα παρακολούθησης, μαθησιακό επίπεδο, νοημοσύνη, ενδιαφέροντα, αξίες, κοινωνικές δεξιότητες, οικογενειακή υποστήριξη, μορφές μάθησης, ηλικία, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, θρησκευτικές πεποιθήσεις, σεξουαλικό προσανατολισμό, εθνικότητα, φυσικές ικανότητες, αισθητικές ικανότητες, φυλή, φύλο.

Στη βιβλιογραφία, η ιδέα της διαφοράς προσεγγίζεται μέσα από τις μελέτες στην αναπηρία. Μια οπτική είναι ότι η διαφορά δεν υπάρχει, αλλά τα σώματα των ατόμων κατασκευάζονται και έτσι παραμένουν ανάπηρα από τις κοινωνικές απόψεις και τα κοινωνικά όρια. Μια εναλλακτική άποψη είναι ότι τα άτομα με αναπηρία είναι ουσιαστικά διαφορετικά από τα άτομα χωρίς αναπηρία. Επομένως η διαφορά είναι θεμελιώδης και μέρος της ουσίας και της πραγματικότητας των ατόμων με αναπηρία. Η διαφορά υπάρχει πέρα από τις κοινωνικά κατασκευασμένες επιρροές του μισαναπηρισμού (disablism), κάνοντας την παρουσία της βλάβης (impairment) την ειδοποιό διαφορά μεταξύ ατόμων με αναπηρία και χωρίς (Connors – Stalker, 2007).

Η έννοια της κανονικότητας έχει αμφισβητηθεί πολλές φορές ύστερα από μάχες που έχουν δοθεί από μειονότητες που έχουν αποκλειστεί λόγω φύλου, φυλής ή θρησκείας. Η αναπηρία θέτει στο επίκεντρο την ισότητα τείνοντας να ξεχαστούν και να ελαχιστοποιηθούν οι διαφορές μεταξύ των ατόμων, δημιουργώντας μια ποικιλόμορφη κοινωνία που θα αποδέχεται τις διαφορές χωρίς φόβο και χωρίς την τάση της κανονικοποίησης. Στα δικαιώματα για την αναπηρία γίνεται διάκριση μεταξύ του ατομικού μοντέλου αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο οι δυσκολίες και τα προβλήματα εντοπίζονται στις φυσικές και γνωστικές δυσλειτουργίες του ατόμου. Σε αντίθεση με το κοινωνικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία είναι πρωτίστως μια κοινωνική κατάσταση που προκαλείται ή επισημαίνεται από τη δομή της κοινωνίας, τα φυσικά και κοινωνικά εμπόδια και την έλλειψη κατάλληλων περιβαλλοντικών και κοινωνικών οργανώσεων για τη στήριξη της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία (Ripamonti, 2016).

Η αναπηρία εμφανίζεται στο πεδίο της διαφοράς ως μια υπερ-ορατή ταυτότητα των ατόμων, που συνήθως συνδέεται με υποτιμητικές λέξεις όπως «παρωδία», «βρώμικο», «φρικιαστικό». Το κυρίαρχο πρότυπο αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως

κάτι φυσιολογικό αγνοώντας την πολιτική και κοινωνική της διάσταση. Το ανάπηρο σώμα κατανοείται μέσα από το πρότυπο φυσιολογικό σώμα. Η άποψη αυτή έχει τον αντίκτυπο και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Δηλαδή, η κατανόηση της αναπηρίας στο πλαίσιο της θεωρίας του προγράμματος σπουδών απαιτεί την εμπάθυνση «στο πώς και το γιατί» το πρόγραμμα σπουδών έχει ιστορικά συσταθεί υπό την έννοια της κανονικοποίησης του κειμένου. Με αποτέλεσμα το σχολικό πρόγραμμα διδασκαλίας που εξυπηρετεί ως κατασταλτική δύναμη, έχει καθοριστική σημασία για την ατελή κατασκευή του εαυτού, της ταυτότητας και της διαφοράς. Ακόμη πιο σημαντικό είναι ότι οι μετα-στρουκτουραλιστές περιέγραψαν τα σώματα ως μέσα (texts) για την κατανόηση των κοινωνικών θεσμών, των κοινωνικών συζητήσεων και των κοινωνικών πρακτικών. Παρόλο που θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η κανονικότητα και η αναπηρία μπορούν να ιδωθούν ως δύο πλευρές του ίδιου πολιτιστικού νομίσματος, η αναπηρία παραμένει μια απουσία που συνεχίζει να στοιχειώνει το ανθρωπιστικό όραμα του ιδανικού ανθρώπου (Erevelles, 2005).

Η υγεία με την αρνητική της σημασία είναι μια έννοια στενά συνυφασμένη με την απόκλιση. Συγκεκριμένα, ο φιλοσοφικός ορισμός της υγείας έχει λάβει λιγότερη προσοχή από αυτόν της ασθένειας. Ένας απλός ορισμός της υγείας είναι να προσδιοριστεί με βάση τη μη ύπαρξη ασθένειας, ανωμαλίας ή δυσλειτουργίας στον ανθρώπινο οργανισμό. Ωστόσο, για να καθοριστεί τι είναι ασθενές θα πρέπει πρώτα να οριστεί τι είναι κανονικό. Η υγεία, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO), είναι μια κατάσταση πλήρους φυσικής, σωματικής και κοινωνικής ευημερίας και όχι απλώς η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας. Υποστηρίζεται ότι αυτός ο ορισμός είναι προβληματικός, διότι η «πλήρης ευημερία» είναι μια έννοια ασαφής που σχετίζεται με πολλούς τομείς της ανθρώπινης ζωής, καθιστώντας την υγεία μια διαρκή αναζήτηση. Αν η υγεία ειπωθεί ως μια ολοκληρωμένη περιγραφή της ανθρώπινης ευημερίας παραγκωνίζεται η διαφορετικότητα των ατόμων. Ενώ δηλαδή, οι διαφορετικές ανθρώπινες πλευρές, όπως η σωματική υγεία, η πνευματική και η συναισθηματική ευημερία, η ασφάλεια, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επαγγελματική επιτυχία, μπορεί να είναι σημαντικές για την υγεία, μπορεί όμως, να είναι και εξίσου ασήμαντες. Επομένως, η φυσική υγιής ισορροπία έχει δύο σημαντικές πρακτικές εφαρμογές στην κοινωνική και στην ατομική ζωή του ατόμου. Από τη μια πλευρά επιτρέπει την ένταξη στο κοινωνικό πλαίσιο με ενεργή

συμμετοχή. Έτσι, η έλλειψη υγείας ερμηνεύεται ως μια μορφή κοινωνικής αναστάτωσης. Από την άλλη πλευρά, η υγεία δημιουργεί μια εσωτερική αρμονία και ισορροπία στον εσωτερικό εαυτό, που την καθιστά μέρος της προσωπικής ταυτότητας και κινητοποιεί θετικά τα άτομα. Αξιοσημείωτο είναι ότι μια φυσική κατάσταση μπορεί να βιώνεται διαφορετικά από διαφορετικά άτομα. Θα πρέπει λοιπόν η συνθήκη αυτή να λαμβάνεται υπόψη και να συγκαταλέγεται ως θετικό στοιχείο της ατομικής ταυτότητας και όχι ως στοιχείο ελαττωματικού χαρακτήρα (Ripamonti, 2016).

Μπορεί να υπάρχει η δυνατότητα να βλέπεις ένα παιδί που παρουσιάζεται «δύσκολο» ως μια νέα πρόκληση με θετική χροιά και όχι σα μια αρνητική συμπεριφορά. Έτσι, κατανοείς ότι αυτό το παιδί μπορεί να αντιδρά με αυτόν τον τρόπο, διότι είναι ο μοναδικός που γνωρίζει με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες του. Παρέχεται, λοιπόν η δυνατότητα να εισαχθούν νέοι τρόποι συμπεριφοράς που θα εξελίξουν τις σχολικές του εμπειρίες. Η αυτογνωσία και η διευρυμένη οπτική βοηθούν στην επιτυχή αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό περίγυρο (Durand, 2010).

Αναλυτικότερα, τονίζεται ότι σε ορισμένες χώρες οι εθνικές πολιτικές υποστηρίζουν τους μαθητές/τριες με αναπηρίες. Για παράδειγμα, η ισχύουσα βρετανική νομοθεσία προωθεί ενεργά την ισότητα των παροχών. Αυτή η προοπτική έχει εξελιχθεί υπό το πρίσμα της αναπηρίας ως ιατρικής κατάστασης, όπου υπήρχε θεραπεία που παρεχόταν στα άτομα, κινούμενη ανάμεσα στην πεποίθηση ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρίες βιώνουν μια μορφή κοινωνικής καταπίεσης και στην τρέχουσα κατάσταση όπου η αναπηρία αναγνωρίζεται ως μορφή διαφορετικότητας. Γεγονός που αντανακλά έναν πλουραλιστικό προσανατολισμό που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα ως πολιτιστική και ιδεολογική δομή. Έτσι, υπό αυτή την έννοια οι μαθητές/τριες με αναπηρία ορίζονται ως μια ξεχωριστή πολιτιστική ομάδα (Gordon, Reid και Petocz, 2010).

Το μυθικό καθεστώς του «κανονικού» παιδιού απορρίπτεται από τις μελέτες της παιδικής ηλικίας των παιδιών με αναπηρία, προωθώντας τη συνεχή δράση κατά της φτώχειας και την αναγνώριση της διάκρισης των «συνηθισμένων»/ καθημερινών (ordinary) και παραγωγικών παιδικών ηλικιών των παιδιών με αναπηρία και των εμπειριών τους από την ανισότητα, σε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις για την παιδική ταυτότητα σ' ένα παγκόσμιο πλαίσιο. Παρόλα αυτά, η έννοια

«παιδική ηλικία» άνοιξε το δρόμο για τις θεωρίες της «παιδικής ανάπτυξης» και των τεχνικών που καθορίζουν τα στάδια και τις προσδοκίες. Η «φυσιολογική καμπύλη κατανομής», ως τεχνική που διαχωρίζει τα «φυσιολογικά» και «μη φυσιολογικά» χαρακτηριστικά, αποδομείται. Δηλαδή, υποστηρίζεται ότι αυτή η κανονιστική καμπύλη είναι μια αυθαίρετη κατασκευή που παράγεται μέσω αυτόματων κατηγοριών, έτσι ώστε αυτό που κάνει ένα παιδί σε μια ορισμένη ηλικία να μην αντανakλά ούτε την «κανονική» ηλικία ούτε την «κανονική» πράξη. Η ανάπτυξη των παιδιών δημιουργεί ένα σύνολο κανόνων που ταυτόχρονα δημιουργούν το «πρόβλημα» του παιδιού με αναπηρία και το τοποθετεί εκτός της «φυσιολογικής» ανάπτυξης (Curran και Runswick- Cole, 2014).

Στα σημερινά σχολεία υπάρχει ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών/τριών που φοιτούν παρόλο που εξακολουθεί να φιλοξενείται ο μύθος της ομοιογένειας εξαιτίας της χρονολογικής ηλικίας των μαθητών/τριών. Υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες, με υψηλό επίπεδο γνώσεων, με διαφορετικά ενδιαφέροντα και στυλ μάθησης, από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οικογενειακή κατάσταση και οικονομικό υπόβαθρο που θα πρέπει να συνυπάρξουν στην τάξη με ένα κοινό στόχο. Τα παραπάνω συνιστούν στοιχεία διαφορετικότητας των μαθητών/τριών και προωθούν την ισότιμη εκπαίδευση και τη μείωση της περιθωριοποίησης και της σχολικής διαρροής (Tomlinson et al, 2003).

Η ανομοιογένεια ως έννοια επηρεάζεται και από την νατουραλιστική αντίληψη για το σώμα ως βιολογική οντότητα ανεξάρτητη από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται (Χαβαλεδάκη, 2018). Το σώμα/η σωματοποίηση (embodiment) αναδεικνύει την ανάγκη για την απόδοση και την κατανόηση του ρόλου του σώματος και της υλικής του διάστασης στη δόμηση/κατασκευή των κοινωνικών σχέσεων, των νοημάτων και των εμπειριών των παιδιών (Woodyer στο Goodley – Cole, 2015:3). Η έννοια του σώματος προσεγγίζεται μέσα από την έννοια της βλάβης (impairment) στις μελέτες για την αναπηρία και ενώ για κάποιους ερευνητές έχει απορριφθεί λόγω της υλιστικής του διάστασης, για κάποιους άλλους θεωρείται «το μέρος» της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό γίγνεσθαι. Τα παιδιά βιώνουν εμπειρίες και μαθαίνουν το σώμα τους μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν στο περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου, όπου εκδηλώνουν την ύπαρξή τους με διάφορους (σωματικούς) τρόπους (Goodley - Cole, 2015).

Συνεπώς, η τάξη είναι ένας μοναδικός χώρος όπου μαθητές και μαθήτριες με ποικίλες ταυτότητες και προσανατολισμούς είναι μαζί και εργάζονται προς ένα κοινό στόχο (Barnett, 2011). Όλοι οι άνθρωποι έχουν ομοιότητες και διαφορές που διαμορφώνουν τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις φιλοδοξίες, τις επιθυμίες, τα όνειρα τους. Οι ομοιότητες και οι διαφορές μπορεί να προέρχονται από την εθνικότητα, τη θρησκεία, τον προσανατολισμό του φύλου, τη φυλή ή τα συστήματα πεποιθήσεων. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας των ατόμων είναι σημαντική στη διδασκαλία και τη μάθηση. Παρά τις γλωσσικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και εθνικές διαφορές που καθιστούν το κάθε άτομο μοναδικό, σχηματίζονται και «κοινότητες» με κοινή γλώσσα ή ίδιο φύλο ή κοινά συμφέροντα. Μια πλούσια ανθρώπινη ποικιλομορφία που υπάρχει στην κοινωνία αλλά και σε κάθε κοινωνική ομάδα επηρεάζει με τη σειρά της και τις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις. Επί παραδείγματι στα σχολεία αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, το ίδιο περιεχόμενο λησμονώντας ότι και οι μαθητές/τριες είναι διαφορετικοί/ες και έχουν διαφορετικές ανάγκες, δυνατότητες, ενδιαφέροντα, υπόβαθρο, εμπειρίες και επομένως διαφορετικούς τρόπους μάθησης (UNESCO, 2004).

Σύμφωνα με τους Roy, Guay και Valois (2013), υπάρχει μια ανερχόμενη εκπαιδευτική τάση που αφορά την ένταξη (inclusion) και σημαίνει ότι κάθε παιδί, με αναπηρία ή όχι θα πρέπει να διδάσκεται στην κανονική τάξη. Σύμφωνα με την ενταξιακή εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί της κανονικής τάξης αντιμετωπίζουν όλο και περισσότερα προβλήματα κάλυψης των ποικίλων μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών. Η ανάγκη να παρέχονται μαθησιακά περιβάλλοντα που να ανταποκρίνονται στις ατομικές διαφορές έχει γίνει μια μόνιμη ανησυχία. Το αποτελεσματικό σχολείο παρέχει τη χρήση εκπαιδευτικών πρακτικών που ενδυναμώνουν όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και τους βοηθά να ενισχύσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους. Οι διαφοροποιημένες πρακτικές αναγνωρίζονται ως μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση.

Η ενταξιακή παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι οι επιλογές που κάνουν και οι ενέργειες που παίρνουν στην οργάνωση της μάθησης μεταδίδουν μηνύματα και αξίες που φτάνουν πολύ πέρα από

την επίσημη εστίαση του μαθήματος, καλώντας τους/τις εκπαιδευτικούς να κάνουν διαθέσιμο αυτό που επεξεργάζονται καθημερινά (Florian & Spratt, 2013).

Σύμφωνα με τους Tomlinson et al. (2003), η μαθησιακή διακύμανση που προκύπτει από την παρουσία της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών κάνει επιτακτική την ανάγκη για αλλαγή και μέριμνα των αναγκών όλων των μαθητών/τριών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και να παρέχουν ισότιμη πρόσβαση και ποιοτική εκπαίδευση σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες που ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Η ισότητα των ευκαιριών γίνεται πραγματικότητα σε διαφοροποιημένα περιβάλλοντα, όπου οι οδηγίες που λαμβάνουν είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο ετοιμότητάς τους, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό τους στυλ, επιτρέποντάς τους να μεγιστοποιούν τις δυνατότητές τους για εξέλιξη. Ακόμη και σε «ομοιογενή περιβάλλοντα» όπως οι ειδικές τάξεις, το εύρος της εμπειρίας των μαθητών/τριών, οι δυνατότητες και τα κίνητρά τους επηρεάζουν τη διδασκαλία, καθιστώντας αυτά τα περιβάλλοντα λιγότερο ομοιογενή από τις ετικέτες τους. Συμπερασματικά προκύπτει ότι σ' ένα σχολικό πλαίσιο μπορεί να υπάρχει ομοιογένεια, με κοινό στόχο (μάθηση), κοινή ιδιότητα (μαθητές/τριες) και κοινή χρονολογική ηλικία. Όμως, το προσωπικό, πολιτισμικό, οικογενειακό, οικονομικό, πολιτικό, θρησκευτικό και μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών συνθέτουν ένα ανομοιογενές περιβάλλον που αποτελείται από πληθώρα στοιχείων διαφορετικότητας, τα οποία γίνονται αντιληπτά στη διδακτική πράξη. Επιπλέον, λέγεται ότι η διαφορετικότητα παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να γνωρίσουν τον ευρύτερο κόσμο. Το σχολείο είναι το πιο κατάλληλο πλαίσιο γι' αυτό το σκοπό. Τα εξαιρετικά προγράμματα σπουδών και η δημιουργία μιας σχολικής ατμόσφαιρας που να διευκολύνει τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των μαθητών/τριών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, αποτελούν τις καταλληλότερες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ικανότητας ώστε να εντοπίζεται, να αναλύεται και να αξιολογείται η διαφορετικότητα (Pagani, 2014).

Ο ενταξιακός προσανατολισμός είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο καταπολέμησης των διακρίσεων για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους/ες. Επιπλέον, προτείνει ότι τέτοια σχολεία μπορούν να προσφέρουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών και να εξελίσσουν την αποτελεσματικότητα και τελικά τη σχέση κόστους-

αποτελεσματικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow & Sandill, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται συλλογικά μέσα σ' ένα σχολείο συμβάλλουν θετικά στο μορφωτικό επίπεδο των παιδιών και εξασφαλίζουν τη σχολική ποιότητα. Το ποιοτικό σχολείο αποτελείται από άτομα με κοινή εστίαση στη μάθηση, πρόθυμα για συνεργασία και ανοιχτά σε νέες ιδέες με απώτερο σκοπό την υψηλή επίδοση όλων των μαθητών/τριών, συμβάλλοντας στην ουσιαστική και αποτελεσματική μάθηση. Τα οφέλη της συνοχής και της σταθερής εργασίας προς κοινούς στόχους είναι εμφανή όχι μόνο στους μαθητές/τριες αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς ατομικά, αντλώντας προσωπική ενέργεια, εκπληρώνοντας τις επαγγελματικές τους ευθύνες, στηρίζοντας την ποιοτική απόδοση και αναζωογονώντας την ενέργειά τους. Γεγονός που αντανακλά γενικότερα στον εμπλουτισμό ολόκληρου του σχολείου (Παρασκευόπουλος, 2008).

Η ενταξιακή φιλοσοφία ευημερεί και εκτείνεται πέρα από το σχολείο προς μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς. Έτσι, η ενταξιακή πρακτική θα πρέπει να υπερβεί την ανοχή και να την αντικαταστήσει με αποδοχή, δημιουργώντας μια πιο ανοιχτή κοινωνία. Ένα ενταξιακό και ευαίσθητο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να υποστηρίξει ένα τέτοιο εγχείρημα, απαιτώντας μια συστηματική εκπαιδευτική αποδόμηση. Τα ενταξιακά σχολεία πρέπει να απαιτήσουν τη θέσπιση μιας ενιαίας προσέγγισης με υψηλά πρότυπα και αποτελεσματική μάθηση για κάθε παιδί, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στο άτομο και ενθαρρύνοντας την καλύτερη προσωπική επίτευξη και πρόοδο. Αυτή η έμφαση μπορεί να οδηγήσει σε μια λιγότερο έμμονη αφοσίωση στην σταδιακή γραμμική πρόοδο μέσω των πρότυπων επιπέδων απόδοσης που αναφέρονται. Άλλωστε δεν υπάρχει ισότητα στην ικανότητα μάθησης, αλλά σ' ένα ενταξιακό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο μπορεί να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης και αξιοπρέπεια. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί στα γενικά σχολεία μπορεί να έχουν ανησυχίες σχετικά με την ικανότητά τους να διαφοροποιούν το πρόγραμμα σπουδών για τα σύνθετα μαθησιακά στυλ. Η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου αναλυτικού προγράμματος σπουδών πρέπει να υποστηριχθεί από την αυξημένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Πρέπει, λοιπόν, ν' αναπτυχθούν κριτήρια για να εξασφαλιστεί ότι τα σχολεία συνεισφέρουν στο ευρύτερο πλαίσιο της ένταξης. Ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να συμμετέχει ώστε να επιτευχθεί η

αληθινή ένταξη. Όταν η κοινωνική μαθησιακή κουλτούρα εμπλέκεται συνολικά στην αλλαγή, η φύση της η αλλαγή θα γίνει πιο αποτελεσματική (O' Brien, 1998).

Ουσιαστικά το ζητούμενο είναι η μετατόπιση από την εστίαση στην ανάγκη για επιτυχία με βάση το ίδιο πρότυπο προς την επικέντρωση στην επιτυχία και τις υψηλές προσδοκίες για όλα τα παιδιά. Γεγονός που θα επιτευχθεί μέσω της πρόσβασης στη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας και στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών (King-Sears, 2008).

1.2 Η έννοια της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών στην ενταξιακή εκπαίδευση: η αναπηρία ως διαφορετικότητα

Οι εκπαιδευτικές δικαιοδοσίες σε όλο τον κόσμο έχουν υιοθετήσει το λεξιλόγιο της ενταξιακής εκπαίδευσης και έχουν επενδύσει σημαντικά πόρους στην παραγωγή πολιτικών κειμένων, στην ανάπτυξη και στην ανανέωση του των υποδομών του κεφαλαίου και του ανθρώπου, καθώς και στα προσαρμοσμένα προγράμματα σπουδών που πρέπει να δημιουργήσουν πιο ενταξιακά τα σχολεία και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι νεοφιλελεύθερες πρακτικές και αρχές εκτιμούν και επικυρώνουν τον ατομικό ανταγωνισμό και στενές οικονομικές αντιλήψεις της «επιτυχίας» και όχι της ενεργητικής και αξιολογής συμμετοχής των πολιτών. Αυτό περιλαμβάνει στα επαγγέλματα του ανθρώπινου δυναμικού γενικότερα και ειδικότερα στην εκπαίδευση. Υποστηρίζεται ότι η παιδεία είναι εγγενώς κοινωνική χωρίς αποκλεισμούς και οποιαδήποτε αποτυχία της ένταξης σηματοδοτεί την παρουσία ισχύος. Έτσι, οι νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις καλλιεργούν την άποψη ότι η εκπαίδευση είναι αγορά που δημιουργεί ιεραρχίες και μηχανισμούς ανταγωνισμού, απειλώντας της βασικές αρχές της ένταξης. Η εκπαίδευση ερμηνεύεται ως διαδικασία διαμόρφωσης του ανθρώπινου κεφαλαίου και αντιμετωπίζει τα ζητήματα της ισότητας μέσα από οικονομικές παραμέτρους. Η εκπαιδευτική ισότητα και η οικονομική ανταγωνιστικότητα παρουσιάζονται πλέον αρμονικοί και συμπληρωματικοί στόχοι στους διάλογους της παγκόσμιας πολιτικής και στις εθνικές πολιτικές (Hardy & Woodcock, 2015).

Τα γενικά σχολεία με τον ενταξιακό προσανατολισμό αποτελούν το αποτελεσματικότερο μέσο για την καταπολέμηση των περιθωριοποιητικών στάσεων,

δημιουργώντας φιλόξενα περιβάλλοντα, οικοδομώντας μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και επιτυγχάνοντας εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Επιπλέον, παρέχεται ποιοτικότερη εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών και θετικότερα αποτελέσματα για το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Η μάθηση και η ανάπτυξη όλων των παιδιών - ιδιαίτερης ζωτικής σημασίας στα πρώτα χρόνια - εξαρτάται και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Οι ρυθμίσεις, οι εκπαιδευτικοί, τα περιβάλλοντα και οι κοινότητες είναι μόνο μερικοί από εκείνους τους ανθρώπινους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης των παιδιών στις γενικές ρυθμίσεις (Nutbrown & Clough, 2004).

Το αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο αποτελεί το όχημα προς μια μεταρρύθμιση που θα αγκαλιάζει όλες τις όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μιλάμε, λοιπόν, για ένα σχολείο το οποίο, παρέχοντας εκπαίδευση με την ευρεία έννοια του όρου, αποσκοπεί στην αυτοπραγμάτωση των ατόμων και στην ανάπτυξη μιας κοινότητας και μιας κοινωνίας της ένταξης, η οποία θεμελιώνεται στις αρχές της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφοράς, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Ζώνιου- Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004).

Στις συζητήσεις της για την εκπαιδευτική ηγεσία και τη διαφορετικότητα παρουσιάζεται ένα θεωρητικό πλαίσιο για την αναζήτηση των εννοιών της διαφορετικότητας και των προσανατολισμών της αξίας που τους καθοδηγεί και επηρεάζουν την πρακτική. Δηλαδή, επικεντρώνεται όλο και περισσότερο στους τρόπους εννοιολογικής ανάλυσης των ατόμων και των δυνατοτήτων τους γύρω από τις ικανότητες μέσα στην εκπαιδευτική πρακτική, έτσι ώστε να αξιολογείται ο τρόπος που συνδέονται οι ευκαιρίες μάθησης και ζωής των μαθητών/τριών σε ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα, για την κάλυψη των διαφορετικών τους αναγκών. Αναδεικνύεται πάλι η ανάγκη εξήγησης των αξιών πίσω από πρακτικές ή δράσεις που λαμβάνονται κατά την καθημερινή λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης (Ainscow & Sandill, 2010).

Σύμφωνα με την Ντεροπούλου- Ντέρου (στο Ζώνιου- Σιδέρη, 2011), «διαφορετικά» αποκαλούνται τα παιδιά που αντιμετωπίζονται μ' έναν ιδιαίτερο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τρόπο, διότι παρουσιάζουν ιδιαίτερη συμπεριφορά και προβλήματα επικοινωνίας με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, είτε λόγω φυσικής αναπηρίας, είτε λόγω διαφορετικής πολιτισμικής, γλωσσικής ή θρησκευτικής προέλευσης. Τα

παιδιά προέρχονται από ποικίλα πολυπολιτισμικά υπόβαθρα που ενσωματώνουν πολλές διαφορετικές παραδόσεις και αξίες. Αυτή η αύξηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας των μικρών παιδιών και των οικογενειών τους οδήγησαν αναπόφευκτα σε πολλαπλασιασμό πολιτικών και κανονισμών με σκοπό την αντιμετώπιση των ζητημάτων της ένταξης και της διαφορετικότητας (Ang, 2010).

Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού μαθητών/τριών και μαθητών/τριών μεταξύ τους καθιστά αναγκαία την καλλιέργεια ενός ανεπτυγμένου επικοινωνιακού κλίματος έτσι ώστε όλα τα μέλη της ομάδας να αντιληφθούν καλύτερα τις προθέσεις και τις επιδιώξεις των υπόλοιπων μελών (Friedrich, 2000).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις συχνά ορίζονται στα πλαίσια της ύπαρξης κοινών στοιχείων που τα άτομα μοιράζονται μεταξύ τους. Με βάση αυτή την παραδοχή δε θα χρειαζόταν προσπάθεια και χρόνος για να κατανοηθεί η σχέση και η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, αφού θα γνώριζαν εκ των προτέρων τι θα συμβεί και θα ειπωθεί. Έτσι, οι διαφορές των συνομιλούντων κατά την κοινωνική συνδιαλλαγή τους καθίσταται πιο σημαντική από τα κοινά τους, οδηγώντας στην αμοιβαία κατανόηση και την ευρύτερη μάθηση (Bentley, 1998).

Υποστηρίζεται ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση προϋποθέτει πάντοτε την επικοινωνία ως ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των ατόμων, οι οποίες μπορεί να έχουν τη μορφή ενέργειας ή δραστηριότητας. Με αυτόν τον τρόπο η διδακτική αλληλεπίδραση είναι κοινωνική και στοχεύει στη μάθηση, διότι κάθε σχέση ανάμεσα σε πρόσωπα και σε αντικείμενα αποτελεί αλληλεπίδραση και είναι έμμεσα κοινωνική μάθηση (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Επομένως, η επικοινωνία στη σχολική τάξη επιδιώκει την παραγωγή ενός κοινού νοήματος για όσους/ες συμμετέχουν με στόχο τη μεταφορά μιας συσσωρευμένης γνώσης που συχνά γίνεται με αυθαίρετη επιλογή. Κατά τον Κωτσάκη (2010),

η επικοινωνία αφορά τόσο τις μικροκοινωνικές πολιτισμικές διεργασίες όσο και τις μικροκοινωνικές πολιτισμικές διεργασίες. Επιπλέον, η πραξιακή προσέγγιση υποστηρίζει την ενότητα των σχέσεων επικοινωνίας με τις κοινωνικές σχέσεις. Αντίθετα, η επικοινωνία στην εκπαιδευτική διαδικασία περιορίστηκε στους στόχους της μάθησης και της διδασκαλίας (2010:317).

Η επικοινωνία στο σχολείο σχετίζεται με την κοινή κατανόηση του αναλυτικού προγράμματος από τους μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος εστιάζει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης μέσα από την επιστημονική γνώση στα πλαίσια ενός θετικιστικού μοντέλου (Κωτσάκης και συν., 2010).

Η διδακτική πράξη συχνά γίνεται αντιληπτή ως μια μονόπλευρη επίδραση του/της εκπαιδευτικού στο μαθητή/τρια. Η σταδιακή μετακίνηση από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού και του μαθητή/τριας κατά τη διδακτική πράξη συνέβαλε σε ένα γενικότερο επαναπροσδιορισμό της στοχοθεσίας, των μέσων και των διδακτικών μεθόδων, αλλά και του ρόλου του σχολείου, εγκαταλείποντας την αντίληψη της μονόδρομης επικοινωνίας. Ο/η εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε ένα ον που επηρεάζει και επηρεάζεται και ο/η μαθητής/τρια από παθητικό και άβουλο μέλος γίνεται ισότιμο και ισάξιο, θέτοντας νέες βάσεις στην αλληλεπιδραστική σχέση τους και κατ' επέκταση στη μάθηση. Η μάθηση λοιπόν, από μηχανιστική μετατρέπεται σε επικοινωνιακή και επικρατεί η παραδοχή ότι οι γνώσεις δε μεταφέρονται, αλλά δημιουργούνται, κατασκευάζονται και ανασκευάζονται (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Η σύγχρονη πεποίθηση του κονστρουκτιβισμού είναι μια δυναμική αλλαγή όχι μόνο στη διδακτική τεχνική αλλά και στον τρόπο σκέψης, στην απόκτηση της γνώσης και στην αξιολόγηση αυτής. Αυτό που πρεσβεύει είναι ότι οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν τη δική τους κατανόηση για τον κόσμο. Η μάθηση είναι ενεργή και έχει νόημα χωρίς τη μετάδοση στείρων γνώσεων (Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2008).

Συνεπώς, η έννοια της επικοινωνίας μετακινείται μεταξύ παραδοσιακής και προοδευτικής παιδαγωγικής που αφορά από τη μία πρακτικές για τη γνώση και τη διδασκαλία και από την άλλη τη μάθηση (Κωτσάκης και συν., 2010).

Στη βιβλιογραφία, οι διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας συνιστούν και μεθόδους διδασκαλίας για τα παιδιά με δυσκολίες στην ακοή. Αναλυτικότερα,

τα παιδιά προσλαμβάνουν τα εισερχόμενα ερεθίσματα μέσω της οπτικοακουστικής πρόσληψης της ομιλίας, της επαύξησης, των νοημάτων και του δακτυλικού αλφάβητου. Τα νοήματα διαφοροποιούνται από το δακτυλικό

αλφάβητο ως προς το ότι τα νοήματα μπορεί ν' αντιπροσωπεύουν ολοκληρωμένες ιδέες ή λέξεις παρά μεμονωμένα γράμματα της αλφαβήτου (Mooges, 2007:47).

Ακόμα,

τα παιδιά δέχονται τις εισερχόμενες πληροφορίες μέσω οπτικοακουστικών προσλήψεων της ομιλίας και της επαύξησης του ήχου, ενώ εκφράζονται μέσω του λόγου. Όπως αναμένεται, υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία στα πλαίσια της προφορικής μεθόδου. Για παράδειγμα, κάποια προγράμματα δίνουν έμφαση στην υπολειμματική ακοή, άλλα τονίζουν τη χρήση της όρασης και άλλα ισορροπούν μεταξύ των δύο. Ωστόσο, όλα τα προγράμματα αποθαρρύνουν τη χρήση νοημάτων και το δακτυλικό αλφάβητο (Mooges, 2007:47).

Η συμβολή του προσώπου, των χειρονομιών, των κινήσεων και των θέσεων του σώματος έχει θεμελιώδη σημασία για την επικοινωνία, διότι επαναλαμβάνουν, συμπληρώνουν και διευρύνουν το λεκτικό περιεχόμενο και συχνά μεταδίδουν πληροφορίες, συνοδεύοντας, ενισχύοντας και τροποποιώντας τον προφορικό λόγο. Η μη λεκτική επικοινωνία συμβάλλει αποτελεσματικά στην ουσιαστική μάθηση όχι μόνο από τα περιεχόμενα αλλά και μέσα από την καλλιέργεια ενός θετικού επικοινωνιακού πλαισίου στην αίθουσα (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Επιπλέον, η ανάπτυξη της γλώσσας μπορεί να είναι επιτυχής όταν είναι δυνατή η επικοινωνία, διότι γλώσσα δεν αποκαλούνται μόνο οι γραμματικά ορθές προτάσεις και το λεξιλόγιο, αλλά και η κοινωνική δραστηριότητα και η καθημερινή επαφή του ενός με τον άλλο. Μέσα από τις κοινωνικές συναναστροφές δημιουργούνται δυσχέρειες στην κατανόηση οδηγώντας σε φαινομενικά αδιέξοδες καταστάσεις (Friedrich, 2000).

Η υποστήριξη και η διδασκαλία μεταξύ συνομήλικων (peer-tutoring) όπως παρατηρείται να συμβαίνει στο νηπιαγωγείο στοχεύει στην ενθάρρυνση για ισότιμη συμμετοχή αλλά και καλύτερη επικοινωνία και δημιουργία ενός φιλικού κλίματος. Η στρατηγική αυτή λέγεται ότι είναι αποτελεσματική για όλους/ες τους μαθητές/τριες, διότι μαθαίνουν πιο εύκολα και είναι πρόθυμοι να δεχτούν βοήθεια και έτσι οδηγούνται στην επιτυχία. Επίσης, η υποστήριξη μεταξύ των παιδιών μπορεί να συμβαίνει ανεπίσημα και χωρίς εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Χαρακτηριστικά

αναφέρεται ότι τα παιδιά μπορούν να διδάξουν το ένα το άλλο και μπορούν να μάθουν μέσα από αυτή τη διαδικασία. Ένα αξιοποιήσιμο στοιχείο για τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να μην υλοποιούν τη διδασκαλία ανασταλτικά και αναχρονιστικά, επικαλούμενοι/ες άλλες ελλείψεις. Ακόμα, έρευνες στην ένταξη παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν ότι υπάρχει σε γενικές γραμμές κλίμα υποστήριξης και αποδοχής παρόλα αυτά δεν αναφέρεται συχνά η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Ενώ σε σχολεία που τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες υπάρχει μεγαλύτερη εμπλοκή των παιδιών και ουσιαστικότερη ένταξη (Mittler, 2000).

Η θετική επικοινωνία είναι σημαντική για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της μάθησης διότι μέσω αυτής, οι πληροφορίες μπορεί να γίνουν γνώση και η νέα μάθηση μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών (O'Brien, 1998).

Η ένταξη στοχεύει στην πολύπλευρη αναγνώριση και μάθηση του κάθε ατόμου, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Συγκεκριμένα να δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις, να συνεργάζεται στο σχολείο και την επαγγελματική του ζωή και γενικότερα να συμμετέχει ισότιμα στους ευρύτερους κοινωνικούς τομείς χωρίς περιορισμούς και διακρίσεις (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Η ενταξιακή εκπαίδευση συνδέεται με την ανάγκη για μόρφωση και την προώθηση όλων των μαθητών/τριών ανάπηρων και μη, με τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι κοινές εξελικτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και να πραγματώνεται το αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο. Η έννοια της ένταξης κατανοείται υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας παιδιών από ετερογενείς ομάδες, τάξεις και μαθησιακά επίπεδα. Όμως, η ετερογένεια αυτή δεν αφορά μόνο στα άτομα με αναπηρία, τα οποία έχουν διαφορετικές μαθησιακές αφετηρίες και εξελικτικά επίπεδα, αλλά και σε άλλους μαθητές/τριες με διαφορετική εθνικότητα, πολιτισμικό, θρησκευτικό και γλωσσικό κεφάλαιο (Ζώνιου-Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004).

Η προσχολική και η πρωτοσχολική ηλικία έχουν ιδιαίζοντα ρόλο στη διαμόρφωση του ατόμου, καθώς συνδέονται με την ανάπτυξη του εγώ σε σχέση με την κοινωνική συνύπαρξη. Με άλλα λόγια η εικόνα του εαυτού και του άλλου όπως και η συνείδηση και οι κοινωνικό- αλληλόδραστικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές ικανότητες- αναπτύσσεται κατά την όλη διαδικασία του παιχνιδιού και της μάθησης στα πλαίσια

της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, η οποία ξεπερνά τις οικογενειακές αναφορές (Ζώνιου-Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004).

Σύμφωνα με τους Ainscow (1999) και Hegarty (2001) (στο Freire & Cesar, 2003), η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί το καλύτερο μέσο προώθησης των ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά και μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους/ες. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να πραγματοποιηθούν δομικές αλλαγές, κυρίως με τη σύλληψη μιας πιο ευέλικτης σχολικής οργάνωσης, όπως διδακτικές μέθοδοι, αναλυτικό πρόγραμμα και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.

Καθοριστικό ρόλο στην υιοθέτηση ενταξιακών πρακτικών έχει και ο νέος ρόλος του ενταξιακού εκπαιδευτικού. Δηλαδή, θα πρέπει να μην εστιάζει την πρακτική του στο μαθητή/τρια με δυσκολίες, αλλά να επεκτείνεται και να βοηθά ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα. Επιπλέον, θα πρέπει να δουλεύει συνεργατικά με τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης και να τον βοηθά να αναπτύσσει και να εφαρμόζει αποτελεσματικές πρακτικές. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης τώρα είναι εντελώς υπεύθυνος για την εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών του/της (Freire & Cesar, 2003).

Αναδεικνύεται λοιπόν, ως βασικός σκοπός η δημιουργία ενός σχολείου για άτομα με ή χωρίς αναπηρία και ακόμα καλύτερα για ανθρώπους που δεν είναι οι «συνηθισμένοι» αλλά ξεχωρίζουν ατομικά και ειδικά που πρέπει και επιτρέπεται να ζούνε διαφορετικούς τρόπους ζωής που έχουν διαφορετικούς στόχους και που θέλουν να διαμορφώνουν από κοινού το σχολείο και την κοινωνία. Όσον αφορά την ένταξη που αποσκοπεί στην κοινωνική αγωγή, το σχολείο δεν πρέπει να έχει μόνο ως στόχο το μέγιστο της προώθησης της επίδοσης στα διάφορα μαθήματα, αλλά θα πρέπει να επιδιώκει να έχει και ως στόχο την κοινωνική αγωγή. Δηλαδή, το σχολείο πρέπει να δίνει τη δυνατότητα σε διαφορετικούς ανθρώπους να συμβιώνουν σε μιας ανθρωπιστική και δημοκρατική κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Σκοπός των παιδαγωγών είναι να υποστηρίζουν και να συνοδεύουν το παιδί στη μαθησιακή του εξέλιξη. Το σχολείο πρέπει να είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρει στα παιδιά και στους νέους έναν κατάλληλο χώρο στον οποίο θα μπορέσουν να μάθουν και να βρουν από μόνα τους- όσο αυτό είναι δυνατόν- το δρόμο για τη μάθηση.

Η ένταξη όλων των διαφορετικών παιδιών δεν αποσκοπεί μόνο στην εμπλοκή και τη συναναστροφή τους σε κοινά παιχνίδια και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σ' ένα σχολείο. Η διαδικασία της ένταξης σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής στοχεύει στη δημιουργία ενός ποιοτικά αναβαθμισμένου περιβάλλοντος των αναγκών και των ικανοτήτων των παιδιών και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2011).

Τα περιβάλλοντα για τα μικρά παιδιά προωθούν θετικές προσεγγίσεις στη μάθηση όταν σχεδιάζονται προσεκτικά για να αγκαλιάσουν τους διάφορους μαθητές/τριες, προσφέροντάς τους πολλές ευκαιρίες για ανάπτυξη σωματικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Herse et al., 2014).

Επιπλέον, κατά τους Κοντάκο και Πολεμικό (2000) η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει και μια χωροταξική διάσταση. Αναλυτικότερα, στις διαπροσωπικές σχέσεις τηρείται απόσταση και συγκεκριμένος προσανατολισμός μεταξύ των συνδιαλεγόμενων. Ενώ, σημαντικό ρόλο κατέχει η διαρρύθμιση και η διαμόρφωση που έχει ο χώρος. Τα έπιπλα επηρεάζουν την αλληλεπιδραστική σχέση που εξελίσσεται, ανάλογα με το ρόλο που οι συνδιαλεγόμενοι είναι υποχρεωμένοι ή διατεθειμένοι να παίξουν. Ακόμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζονται από το επικοινωνιακό περιβάλλον. Κατά συνέπεια σε ένα δυσλειτουργικό περιβάλλον θα εξελιχθεί διαφορετικά η επικοινωνία από ένα περιβάλλον με θετικό και φιλικό κλίμα, διευκολύνοντας την αλληλεπιδραστική ανταλλαγή. Επίσης, το σχολείο και το μαθησιακό περιβάλλον των παιδιών θα πρέπει να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζει και να παρέχει δυνατότητες για αποτελεσματική επικοινωνία και για ισότιμη συμμετοχή στην επικοινωνιακή διαδικασία της μάθησης.

Ακολουθώντας, στα πλαίσια της ένταξης η τάξη αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν αυθόρμητα και φυσικά υποστήριξη σε όλα τα παιδιά και ως μέρος της καθημερινής πρακτικής. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στο μέγιστο στη διάρκεια του μαθήματος και έχουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ τους αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό ώστε να επιτύχουν. Η έννοια της υποστήριξης δε θα πρέπει να υποτιμάται, αλλά θα πρέπει να συγκαταλέγεται στις υπάρχουσες καλές πρακτικές. Μπορεί να είναι χρήσιμο να σκεφτεί κανείς μια συνεχή υποστήριξη που ξεκινά στο φυσικό περιβάλλον της καθημερινής τάξης, χρησιμοποιώντας το

ρεπερτόριο δεξιοτήτων του/της έμπειρου/ης εκπαιδευτικού για να εξασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά συμμετέχουν και περιλαμβάνονται (Mittler, 2000).

Ως εκ τούτου, υποστηρίζεται μια προσέγγιση με την οποία ο/η εκπαιδευτικός παρέχει μια σειρά επιλογών που είναι διαθέσιμες σε όλη την τάξη και όχι μια σειρά διαφοροποιημένων επιλογών μόνο για μερικούς/ες. Υπό το πρίσμα της ενταξιακής παιδαγωγικής, η ανθρώπινη διαφορετικότητα θεωρείται ως δύναμη, παρά ως πρόβλημα, καθώς τα παιδιά εργάζονται μαζί, μοιράζονται ιδέες και μάθηση από τις αλληλεπιδράσεις τους μεταξύ τους. Βασικά, η ενταξιακή παιδαγωγική προσέγγιση ενθαρρύνει μια ανοιχτή οπτική αναφορικά με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού να μάθει (Florian & Spratt, 2013).

Κατά τον Barton, οι αποφάσεις που λαμβάνονται για την εκπαίδευση έχουν πολιτική βάση, καθιστώντας ζήτημα ζωτικής σημασίας τον τρόπο διαχείρισής τους, ο οποίος ενδυναμώνει ή επιχειρεί να συντηρεί τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες στην πρόσβαση και την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Η ένταξη ως έννοια ασχολείται με τις αιτίες, τον τρόπο, το χρόνο, τον τόπο και τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών, αφορά δηλαδή την παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό. Επιπλέον, σχετίζεται ευρύτερα με την πολιτική της αναγνώρισης, αφού πραγματεύεται τα θεμελιώδη εκείνα ζητήματα που εξετάζουν ποιοι πρέπει να περιλαμβάνονται και ποιοι να αποκλείονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η προσέγγιση αυτή ασχολείται με την ευημερία όλων των μαθητών/τριών, ενώ ως απαραίτητη προϋπόθεση θέτει τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς έτοιμους και πρόθυμους να υποδεχτούν το μαθητικό αυτό πληθυσμό. Στόχος είναι κανένας μαθητής/τρια να μη μείνει έξω από το σχολείο και συνεπώς η οπτική αυτή περιλαμβάνει εν μέρει το αίτημα να μάθουμε να συμβιώνουμε ο ένας με τον άλλο (Barton, 2011:51).

Η ένταξη αποτελεί ένα σοβαρό εγχείρημα με σκοπό την αύξηση της συμμετοχής του μαθητικού πληθυσμού και τη μείωση του αποκλεισμού και της σχολικής διαρροής, φέρνοντας στην επιφάνεια ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, ανθρώπινων δικαιωμάτων και κατάργησης των διακρίσεων, υπογραμμίζοντας τη σημασία της διαφορετικότητας για τη διαδικασία της ένταξης (Barton, 2011:52).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, σε κάθε σχολείο ή τάξη, όλοι οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αισθάνονται αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους. Κάθε μαθητής/τρια πρέπει να ενταχθεί ως ισότιμο μέλος της σχολικής ζωής και της κοινότητά της. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός τέτοιου φιλόξενου περιβάλλοντος για τους μαθητές/τριες. Οι φιλίες και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση και το σεβασμό των διαφορών των άλλων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν είναι σημαντικές μόνο από την άποψη της ανάπτυξης της αίσθησης του ανήκειν, αλλά και της καλλιέργειας μιας κουλτούρας συνεργασίας που χαρακτηρίζει τις ενταξιακές πρακτικές. Η συνεργασία βασίζεται στην ιδέα της από κοινού εργασίας για τη δημιουργία κάτι νέου, διότι αφορά την ανταλλαγή καθηκόντων, πληροφοριών (UNESCO, 2004).

Κατά τη βιβλιογραφία, η συνεργατική μάθηση είναι μια μορφή οργάνωσης του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ένα σύστημα μεθόδων μάθησης που επιτρέπει σε μικρές, ανομοιογενείς ομάδες παιδιών να επιτύχουν κοινούς στόχους και καθώς συνεργάζονται μαζί, με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, μεγιστοποιείται τόσο η ατομική μάθηση όσο και η συλλογική. Ύστερα από έρευνες διαπιστώνονται τα πολλαπλά οφέλη της συνεργατικής μάθησης, η οποία οδηγεί σε μεγαλύτερη επιτυχία και παραγωγικότητα. Ακόμα, συνεισφέρει στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών διεργασιών καθώς και στην ενίσχυση της καλύτερης ψυχικής υγείας, της αυτοεικόνας, της αυτοεκτίμησης, των διαπροσωπικών σχέσεων και στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Εν ολίγοις, η φιλοσοφία του συνεργατικού μαθησιακού κλίματος βοηθά τα παιδιά ν' αναπτύξουν τις δυνατότητές τους στο μέγιστο μέσα από την προσωπική και ενεργή εμπλοκή και τις εμπειρίες τους μέσα από την αλληλεπίδραση, την καθοδηγούμενη διερεύνηση και το παιχνίδι (Σαμαρά, 2008).

Η επιτυχία της ένταξης οφείλεται στον αποφασιστικό ρόλο που διαδραματίζει η διδακτική διαφοροποίηση βάσει όχι μόνο των επιδόσεων, αλλά και των κριτηρίων που αφορούν το μάθημα, δηλαδή των στόχων, των μεθόδων, των μέσων και των τόπων μάθησης. Η ένταξη περικλείει μέσα της την έννοια της παιδαγωγικής, η οποία απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και ασχολείται με εξαιρετικά ετερογενείς ομάδες μαθητών/τριών. Μια ποιοτική παιδαγωγική στηρίζει και προωθεί με διαφορετικό τρόπο τους ιδιαίτερους στόχους και τις ικανότητες των παιδιών. Σχετίζεται άμεσα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους και ενθαρρύνει την ανακάλυψη και

ανάπτυξη των δικών τους ικανοτήτων και ενδιαφερόντων. Ακόμα, θέτει τις βάσεις για αυτενέργεια, αυτονομία, κοινωνική μάθηση, αμοιβαίο ενδιαφέρον και αλληλοβοήθεια. Ενώ, προκαλεί καλές επιδόσεις χωρίς να κυμαίνεται μεταξύ υπερβολικά πολλών ή λίγων απαιτήσεων. Τέλος, η καλή παιδαγωγική προάγει την ενεργή μάθηση και την απόκτηση συναισθηματικών εμπειριών παράλληλα με τις πραγματικές και κοινωνικές εμπειρίες (Meister, 2011:65-67).

Παρόλο που η κοινωνία και το σχολείο εξελίσσονται, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν κάθε παιδί με τον ίδιο τρόπο, τα ίδια υλικά και αξιολογούν την πρόοδό του με τα ίδια δεδομένα και ενώ συμμερίζονται την ατομικότητα του κάθε παιδιού, διδάσκουν σχεδόν πανομοιότυπα. Όμως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν διδακτικές στρατηγικές που προσελκύουν παρά αγνοούν την ποικιλία που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ. Οι στρατηγικές αυτές αναφέρονται σε διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικές (Tomlinson et al, 2003).

Δεδομένης της παραδοχής ότι κανένα παιδί δε μοιάζει με το άλλο, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση που προσφέρει πολύ-επίπεδες επιλογές για την κατάκτηση πληροφοριών και την κατανόησή τους. Συνάμα, οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται προσαρμόζονται στις ατομικές διαφορές των μαθητών/τριών. Είναι ένα διδακτικό μοντέλο που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι ευέλικτοι ώστε να προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και την παρουσίαση των πληροφοριών στους μαθητές/τριες και όχι να αναμένουν από τους μαθητές/τριες να προσαρμοστούν. Πολλοί δε εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας ως διδακτική μέθοδο που εφαρμόζεται σε ανομοιογενείς τάξεις έχει θετικά αποτελέσματα (Hall, Strangman & Meyer, 2003).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα εκπαιδευτικό μοντέλο σχεδιασμού που επικεντρώνεται στο ποιος, πού, και πώς διδάσκεται κάποιος, σε αντίθεση με τι διδάσκεται. Ο στόχος της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας είναι να εξασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στις διαδικασίες που μπορούν να οδηγήσουν σε αποτελεσματική μάθηση για όλους/ες τους μαθητές/τριες μέσω των

προσεγγίσεων που μπορούν να προσαρμοστούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών μέσα σε μια τάξη. Η πρόθεση, λοιπόν, είναι να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη των μαθητών/τριών απαντώντας στα επιμέρους ατομικά τους επίπεδα και υποστηρίζοντάς τους μέσω της μαθησιακής διαδικασίας. Με απλά λόγια, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί την οδηγία, κάθε φορά που φτάνει σε ένα άτομο ή μια μικρή ομάδα για να μεταβάλλει τη διδασκαλία του/της, προκειμένου να δημιουργήσει την καλύτερη δυνατή μαθησιακή εμπειρία (Watts, 2010).

Πιστεύεται ότι η παροχή ενταξιακής διαφοροποίησης απαιτεί ένα περιβάλλον το οποίο στηρίζεται σε θεμελιώδεις αρχές. Το πρώτο από αυτά είναι μια φιλοσοφική δέσμευση στην πεποίθηση ότι η μάθηση είναι μια δυναμική και αμοιβαία ανταποκρινόμενη διαδικασία και ότι κάθε παιδί μπορεί να μάθει. Για τον/την εκπαιδευτικό υπάρχει προθυμία και επαγγελματική ευθύνη για να μάθουν όσο περισσότερο μπορούν. Αυτό μπορεί να αποδειχθεί μέσω μιας θετικής σχέσης όπου ο/η εκπαιδευτικός αναπτύσσει με τους μαθητές/τριες. Για τον μαθητή/τρια η αλληλεπίδραση με το μαθησιακό περιβάλλον ενισχύει την εξέλιξη που αναμένεται, αναγνωρίζεται και ανταμείβεται (Smith, 2009) .

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας δεν απαιτεί πλήρως εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά προωθεί την ιδέα της εφαρμογής διδακτικών προτύπων, όπως η συνηθισμένη διδασκαλία μικρών ομάδων, άτυπες αξιολογήσεις και πολλαπλές μορφές διδασκαλίας που πιθανόν να εξυπηρετούν ποικίλες ανάγκες ταυτόχρονα. Αυτές οι τεχνικές προάγουν τόσο την καθοδήγηση και την αλληλεπίδραση των μαθητών και όχι το χάος (Watts, 2010) .

Επιπροσθέτως, η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος βοηθά την προσπάθεια που κάνει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των αναγκών (δυνατοτήτων και αδυναμιών) που υπάρχει στην τάξη. Με τον όρο «διαφοροποίηση» δεν αναφερόμαστε στην εξατομικευμένη διδασκαλία- αυτή μπορεί να χρησιμοποιείται συχνά σε ειδικά πλαίσια με πολύ μικρές ομάδες μαθητών/τριών, ως πρακτική όμως δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί στις γενικές εκπαιδευτικές δομές εκτός από τις περιπτώσεις εκείνες όπου ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης συνεργάζεται με ειδικό παιδαγωγό. Αρκετές φορές η συχνή χρήση εξατομικευμένων προγραμμάτων- με τη στήριξη του ειδικού παιδαγωγού- έχει περισσότερο αρνητικές παρά θετικές συνέπειες καθώς αποκλείει τους εν λόγω μαθητές από τις κοινές

δραστηριότητες και κατ' επέκταση τους περιθωριοποιεί στο όνομα της ίδιας της εξατομίκευσης (Βλάχου- Μπαλαφούτη & Ζώνιου Σιδέρη, 2011).

Συνεπώς, ένα χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η χρήση ευέλικτων στρατηγικών, οι οποίες μπορούν να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου με βάση τις ατομικές διαφορές του κάθε μαθητή/τριας ως προς την ικανότητα, το ενδιαφέρον και την προτίμηση. Αυτή η στρατηγική επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να είναι δυναμικοί και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα να είναι προσεκτικοί στη διαδικασία της μάθησης (Tomlinson, 2001).

Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν την ουσιαστική πρόκληση της σχολικής τάξης, ώστε να καλύψουν αποτελεσματικά το φάσμα της μαθησιακής ετοιμότητας, των προσωπικών ενδιαφερόντων και του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών που διαμορφώνουν τους τρόπους που βλέπουν και μιλούν για τον κόσμο και καθορίζουν τις εμπειρίες τους μέσα σ' αυτόν. Είναι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να κάνουν ό, τι χρειάζεται για να εξασφαλιστεί η εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο, την πολιτισμική κληρονομιά και το διαφορετικό τους υπόβαθρο, εφόσον όλοι/ες εξελίσσονται ατομικά και καθημερινά κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (Tomlinson, 1999).

Κατ' αυτό τον τρόπο, η δουλειά ενός εκπαιδευτικού είναι υψίστης σημασίας, ειδικότερα στο νηπιαγωγείο και έχουν μια σημαντική επιρροή στη βέλτιστη ανάπτυξη κάθε παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν και να ενημερωθούν πλήρως για τις επαγγελματικές τους γνώσεις, διότι δεσμεύονται επαγγελματικά προς όλα τα παιδιά, κάθε ομάδα στο σχολείο και το νηπιαγωγείο, αλλά και στους γονείς (Sverdlov et al., 2010).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως η διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν και συναντούν τις ανάγκες για πρόοδο μέσω του αναλυτικού προγράμματος, επιλέγοντας τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους ώστε να ταιριάζουν στις ατομικές μαθησιακές στρατηγικές ενός παιδιού μέσα στην ομάδα. Επιπλέον, η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας είναι μια διαδικασία που σχετίζεται με το σχεδιασμό και τη μετάδοση (delivering) του αναλυτικού προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές ώστε αυτό που διδάσκεται και ο τρόπος

που διδάσκεται να ταιριάζει στο ατομικό μαθησιακό προφίλ και τις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας. Τείνει να παρέχει ευκαιρίες για όλα τα παιδιά να συμμετέχουν και να εξελίσσονται χτίζοντας πάνω σε προηγούμενη επιτυχία, παρουσιάζοντας προκλήσεις για περαιτέρω επιτυχία και γενικότερα παρέχοντας ευκαιρίες για εξέλιξη (Mittler, 2000).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος είναι ένας τρόπος ανακίνησης της τάξης έτσι ώστε να ταιριάζει σε όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά. Είναι ένας τρόπος σκέψης γενικότερα αλλά και προς τους μαθητές/τριες και τι τους χρειάζεται πραγματικά να μάθουν από το σχολείο, με πιο τρόπο πρέπει να διδαχτούν και πώς μαθαίνουν. Ακόμα, είναι ο τρόπος που παρέχεις οδηγίες για να συναντήσεις τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις τους, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Ο τρόπος σκέψης για το πώς μπορεί ο/η κάθε μαθητής/τρια να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του και να πετύχει. Είναι τρόπος σκέψης για το τι τους/τις κινητοποιεί για να λειτουργήσουν αυτόνομα στη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για νέους και διαφορετικούς τρόπους διδακτικής και μάθησης που αντανακλούν μια συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία που είναι μετέωρη μεταξύ σωστού και λάθους. Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας είναι μια φιλοσοφία για τους μαθητές/τριες, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Υποστηρίζοντας τη φιλοσοφία αυτή γίνονται πιο αποτελεσματικές οι διδακτικές μέθοδοι και η μάθηση, συνεισφέροντας στη δόμηση ενός διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος (UNESCO, 2004).

Στις διαφοροποιημένες αίθουσες διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και αξιοποιούν την προϋπόθεση ότι τα παιδιά διαφέρουν σημαντικά. Έτσι, ενεργούν εμπλέκοντας τους μαθητές/τριες σε διδασκαλία μέσω διαφορετικών τρόπων μάθησης, που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών, χρησιμοποιώντας ποικίλους βαθμούς πολυπλοκότητας. Ακόμα, κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών είναι να εξασφαλίσουν ότι οι μαθητές/τριες ανταγωνίζονται τον εαυτό τους όπως αυτός μεγαλώνει και αναπτύσσεται περισσότερο απ' ό, τι ν' ανταγωνίζονται άλλους μαθητές/τριες. Αυτό επιτυγχάνεται με την παροχή συγκεκριμένων τρόπων για το κάθε άτομο προκειμένου να εμβαθύνει στη μάθηση με το δικό του μοναδικό τρόπο. Η πεποίθηση αυτών των εκπαιδευτικών είναι η τήρηση υψηλών προτύπων για την ώθηση των μαθητών/τριών στην ουσιαστική γνώση (Tomlinson, 1999).

Παρόλ' αυτά, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τροχοπέδη για την εφαρμογή πολιτικών χωρίς αποκλεισμούς, εστιάζοντας την προσοχή σε πρακτικά και πολιτικά ζητήματα που απαιτούν επίλυση αν πρόκειται να εφαρμοστεί εις βάθος ένταξη στην πραγματικότητα. (Petriwskyj, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται απροετοίμαστοι να εκπαιδεύσουν τους μαθητές/τριες με «ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες και αντιλαμβάνονται ότι θα πρέπει όλοι/ες να μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, πραγματοποιείται η αξιολόγηση για μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την πίεση να καλύψουν το πρόγραμμα σπουδών και να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά εκτίθενται σ' αυτό, έστω και αν αυτό σημαίνει ότι ορισμένοι/ες δε μαθαίνουν το περιεχόμενο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την πίεση να καλύψουν το πρόγραμμα σπουδών για να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά εκτίθενται σ' αυτό, έστω και αν αυτό σημαίνει ότι ορισμένοι/ες δε μαθαίνουν το περιεχόμενο και ειδικότερα οι μαθητές/τριες που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Σε αυτή την ομάδα μαθητών/τριών η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να διαφοροποιηθεί αναφορικά με τον εκπαιδευτικό ρυθμό και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα λαμβάνουν υπόψη τις δυνατότητες των παιδιών (King-Sears, 2008) .

Σημαντικές έρευνες έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις γενικές συμπεριφορές του/της εκπαιδευτικού σχετικά με την ένταξη και τη διάθεσή τους να προσαρμόσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους σύμφωνα με τη φιλοσοφία χωρίς αποκλεισμούς. Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη φιλοσοφία της ένταξης, αν και είναι λιγότερο θετικοί/ές όταν πρέπει να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους στην τάξη ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Gaitas & Martins, 2017).

Σύμφωνα με την Καραγιάννη (2011) στο άρθρο της «Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο», κάνει λόγο για τις αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών και τη δυσκολία τους να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία, οι οποίες έχουν προκύψει από έρευνες.

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ως μειονέκτημα ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί χρόνο. Ο χρόνος για την προετοιμασία επιπλέον εργασιών και την επιλογή εποπτικού υλικού δεν επαρκεί. Ακόμα, οι οργανωτικές δεξιότητες και οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας στους οποίους οι εκπαιδευτικοί ουδέποτε

καταρτίστηκαν, αλλά και για τους οποίους ούτως ή άλλως δεν αμείβονται επαρκώς. Τέλος, ο άμεσος και έμμεσος έλεγχος που ασκείται στους εκπαιδευτικούς για την ακριβή τήρηση του προγράμματος (π.χ. μέσω του «βιβλίου ύλης», που πρέπει να συμπληρώνεται καθημερινά), γεγονός το οποίο αποκλείει την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Ενώ οι προαναφερθείσες μελέτες επικεντρώνονται κυρίως στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη ή τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε παγκόσμια κλίμακα, ελάχιστη προσοχή δίνεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να υιοθετήσουν. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της ένταξης είναι πρακτικού χαρακτήρα, διότι οι συγκεκριμένες διαδικασίες θεωρούνται πιο δύσκολες στο σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και έτσι παραβλέπουν τα οφέλη που προσφέρονται στα παιδιά (Gaitas & Martins, 2017).

Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι/ες διάκινται θετικά προς τη γνώση. Ασχολούνται με την ανθρώπινη ανάπτυξη, τη μάθηση και την παιδαγωγική. Αυτές οι δεξιότητες αντικατοπτρίζονται στην πρακτική διδασκαλίας τους. Είναι πάντα υπομονετικοί και παρέχουν κίνητρα, δημιουργώντας ένα δημοκρατικό κλίμα στην τάξη. Οι σημερινοί δάσκαλοι/ες είναι επαγγελματίες που σκέφτονται και παράγουν υψηλότερο επίπεδο σκέψης στους μαθητές και είναι ικανοί/ες να αναλύσουν και να συνθέσουν (Ansari, 2013).

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι υπάρχουν δυσκολίες σε σχέση με τη σχολική ύλη, το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι δυσκολίες που αναφέρονται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών αφορούν τον αυστηρό σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και τις δεσμευτικές οδηγίες που συνοδεύουν τη διαχείρισή του και δεν αφήνουν περιθώρια ευελιξίας, αφού περιγράφεται λεπτομερώς ο τρόπος με τον οποίο θα διδαχθεί το κάθε μάθημα. Στη βιβλιογραφία εμπόδιο αποτελεί η τυποποίηση της διδασκαλίας. Δηλαδή, το γεγονός ότι όλοι πρέπει να μαθαίνουν το ίδιο αντικείμενο με το ίδιο περιεχόμενο, όπως αυτό ορίζεται από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο για το κάθε μάθημα. Επίσης, η αξιολόγηση και τα κριτήρια με τα οποία γίνεται η αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή/τριας δεν αφήνουν περιθώρια προσαρμογής (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να είναι αποτελεσματικοί είναι οι ίδιοι σε μια διαδικασία δια βίου μάθησης. Μπορούν να διαγνώσουν καταστάσεις και να χρησιμοποιήσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις, ώστε να εξελιχθεί η μάθηση των μαθητών/τριών και η προσωπικότητά τους προκειμένου να γίνει μια καλύτερη κοινωνία. Η γνώση του αντικειμένου δεν επαρκεί σε αυτόν τον τομέα. Ένας/μία δάσκαλος/α είναι μια «δεξαμενή» γνώσης που μπορεί να μεταβιβαστεί σε οποιονδήποτε και οποιαδήποτε στιγμή. Η επαγγελματική γνώση είναι η συνειδητοποίηση της δέσμευσης που υπάρχει με τους μαθητές/τριες. Ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο όχι μόνο για τους μαθητές/τριες, αλλά και για την κοινωνία γενικότερα. Επιπλέον, ο χαρακτήρα του/της παρουσιάζει ένα βαθύ αντίκτυπο στους μαθητές/τριες (Ansari, 2013).

Ακολούθως, η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει κατά καιρούς υποστεί συγχύσεις και σημαντικές παρερμηνείες. Από τη μια πλευρά, οι παρερμηνείες αυτές αφορούν στη συρρίκνωση και την υποβάθμιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί την ταυτίζουν με την απλή τροποποίηση ενός ή περισσοτέρων στοιχείων της διδασκαλίας, ή θεωρούν ότι εφαρμόζουν ήδη τη διαφοροποίηση κάθε φορά που δίνουν διαφορετικό υλικό ή εξετάζουν μόνο προφορικά έναν/μία μαθητή/τρια (Παντελιάδου και Φιλιππάτου, 2013).

Ωστόσο, αξίζει ν' αναφερθεί ότι δεν είναι απαραίτητο να διαφοροποιούνται όλα τα στοιχεία με όλους τους δυνατούς τρόπους. Συγκεκριμένα, είναι δυνατό να διαφοροποιηθεί ένα στοιχείο του προγράμματος σπουδών μόνο όταν υπάρχει μια μαθητική ανάγκη και αν η διαφοροποίηση του στοιχείου αυξάνει την πιθανότητα του παιδιού να κατανοήσει σημαντικές ιδέες και να χρησιμοποιήσει πιο σημαντικές δεξιότητες σαν αποτέλεσμα (Tomlinson, 1999).

Σύγχρονες και παραδοσιακές προσεγγίσεις για τη διαφοροποίηση συγκρίνονται και συσχετίζονται με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διαφοροποίηση του αποτελέσματος (differentiation by outcome), όπου διαφορετικά επίπεδα (standards) δουλειάς αναμένονται από τους μαθητές/τριες με διαφορετικές ικανότητες, όπως και για τη διαφοροποίηση των πηγών που περιλαμβάνουν επέκταση των δραστηριοτήτων όπως περισσότερος χρόνος για εξηγήσεις για τους λιγότερο ικανούς μαθητές/τριες. Οι παραδοσιακές μέθοδοι περιλαμβάνουν ομαδοποίηση με βάση τις ικανότητες και

διαφοροποίηση του θέματος που ζητείται (task), τα οποία λέγεται ότι οδηγούν σε χαμηλή αυτοπεποίθηση (Mittler, 2000).

Σύμφωνα με το Πιλοτικό ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για την τύφλωση (2004), η τροποποίηση αποτελεί μια εξατομικευμένη πρακτική που αξιοποιήθηκε τα προηγούμενα χρόνια από τους εκπαιδευτικούς στις ειδικές τάξεις. Λέγεται ότι η διαφοροποίηση μέσα από την έννοια της τροποποίησης θ' αποτελέσει τη νομιμοποίηση για το συνεχή αποκλεισμό των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αντικατάσταση των εργασιών με άλλες, χαμηλότερου βαθμού δυσκολίας, και οι επαναλήψεις προηγούμενων ενοτήτων, με απλουστευμένο έντυπο υλικό, καθώς και οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών αποκλείουν τους μαθητές από την πρόσβαση σε ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται δίκαια ανεξάρτητα από τη φυλή, τη θρησκεία ή τις ικανότητές τους. Αυτό ισχύει χωρίς να έχει σημασία τι σκέφτονται ή τι λένε, το είδος της οικογένειας που προέρχονται, τη γλώσσα (-ες) που μιλούν, το επάγγελμα των γονιών τους, ή το φύλο τους (Ang, 2010).

Γενικότερα, η εξατομικευμένη προσέγγιση είναι περισσότερο συνδεδεμένη με την ειδική εκπαίδευση, διότι επικεντρώνεται συνήθως στις παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών/τριών. Αντίθετα, έχει αναπτυχθεί η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας ως απόκριση στην τάση πολλών χωρών να εντάσσουν παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων στην ίδια τάξη. Στόχος της είναι η διαφορετική διδασκαλία που να ταιριάζει σε ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών αναγκών (Roy et al., 2013).

Ένα πρώτο επίπεδο θεσμικού χαρακτήρα είναι η φήμη του σχολείου για την προώθηση της μάθησης ως βασικής λειτουργίας. Αυτή η φήμη μπορεί να προέρχεται από αποτελέσματα ή ένα ιστορικό επιτυχίας προετοιμάζοντας τους μαθητές/τριες για το επόμενο επίπεδο εκπαίδευσης. Ορισμένα σχολεία μπορεί να επιλέξουν να εστιάσουν σε έναν ακαδημαϊκό χώρο, όπως τα μαθηματικά ή κοινωνικές σπουδές. Άλλα σχολεία μπορεί να οικοδομήσουν μια φήμη για σταθερή φιλοξενία παιδιών από μειονεκτικά περιβάλλοντα και να τα βοηθήσουν ώστε να γίνουν επιτυχείς μαθητές/τριες. Επιπλέον, πολλά σχολεία αναπτύσσουν τη φήμη τους καλλιεργώντας τα χαρακτηριστικά της ασφάλειας, του αξιόπιστου μέρους για να μάθουν τα παιδιά, του πρωταθλητισμού στον αθλητισμό, του χώρου για οικοδόμηση της ηθικής των

νέων και χαρακτήρα, ενός όμορφου, καλά διατηρημένου κτιρίου με σύγχρονες εγκαταστάσεις, ή ενός μέρους όπου αντιμετωπίζονται τα παιδιά δίκαια και με σωστή φροντίδα. Ένα φιλικό προς τα παιδιά σχολείο συνήθως αναπτύσσει μια φήμη για την ένταξη. Εντάσσονται παιδιά από διαφορετικά υπόβαθρα και αντιμετωπίζονται όλα δίκαια, ανεξάρτητα από το καθεστώς, την κοινωνική κατηγορία, την εθνικότητα, τη θρησκεία, το φύλο ή την αναπηρία. Ενώ η εκμάθηση γίνεται όλο το χρόνο και παντού, τα σχολεία είναι ειδικά σχεδιασμένα ιδρύματα, αφιερωμένα στο σκοπό της μάθησης. Αντιπροσωπεύουν τις προσπάθειες των κοινωνιών για συγκέντρωση πόρων και δεξιοτήτων για ποιοτική εκπαίδευση μέσα σε ένα καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει, αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (UNISEF, 2009).

Η ενταξιακή εκπαίδευση επικεντρώνεται στην επέκταση αυτού που είναι καθημερινά διαθέσιμο τόσο ως μέρος της ρουτίνας της τάξης όσο και ως τρόπος ανταπόκρισης στις διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών συνολικά και όχι ατομικά για ορισμένους/ες. Αυτό «που δουλεύει» στην «ειδική» εκπαίδευση έχει δείξει ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην «κανονική» εκπαίδευση μπορούν να προσαρμοστούν για να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες που έχει εντοπιστεί να έχουν δυσκολίες στη μάθηση (Florian & Linklater, 2010).

Παράλληλα, οραματίζεται την άρση κάθε εμποδίου στη μάθηση και τη συμμετοχή για όλα τα παιδιά και τάσσεται ενάντια σε όλες και ιδιαίτερα στις θεσμοποιημένες μορφές αποκλεισμού και διακρίσεων, που υφίστανται άτομα και ποικίλες ομάδες εξαιτίας της διαφοράς που επιδεικνύουν ως προς συγκεκριμένες και κοινωνικά καθορισμένες αξίες. Η ένταξη, όμως, στην ουσιαστική της προσέγγιση δεν ενδιαφέρεται τόσο για την προσαρμογή των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ενδιαφέρεται κυρίως για το μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου έτσι ώστε να καταστεί ικανό ν' ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα, είτε αυτή εκφράζεται με όρους αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είτε με όρους άλλων ευάλωτων στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κατηγοριών παιδιών (Αντωνόπουλος, 2003, στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης επιβεβαιώνει τη βασική πεποίθηση ότι «η ικανότητα όλων των παιδιών ότι η μάθηση μπορεί να αλλάξει και να αλλάξει προς το καλύτερο ως αποτέλεσμα αυτού που συμβαίνει και αυτού που οι άνθρωποι κάνουν

στο παρόν. Έτσι, η σκέψη ενημερώνεται για την αλληλο-συμπληρωματική σχέση μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης με δύο τρόπους: ότι το παρόν είναι το μέλλον της κατασκευής και ότι «τίποτα δεν είναι ουδέτερο». Μέσω, λοιπόν, της κατανόησης της αλληλεξάρτησης μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης και της επίπτωσής της στην επιτυχία, καθίσταται απαράδεκτο να προβλεφθεί ή να προκαθοριστεί η ικανότητα του μαθητή/τριας να μάθει. Αντ' αυτού, η μάθηση επιτυγχάνεται ως αποτέλεσμα των σχέσεων εντός των κοινοτήτων που εκφράζονται μέσα από τις πρακτικές παιδαγωγικές αρχές της συνεργασίας, της συμμετοχής όλων και την εμπιστοσύνη (Florian & Linklater, 2010).

1.2.1 Η διαφορετικότητα ως παράγοντας διαμόρφωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος

Το μαθησιακό περιβάλλον είναι μια εξαιρετικά σύνθετη έννοια με πολλές σημασίες. Υπάρχουν ορισμοί που τονίζουν τα ουσιώδη περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά και τις διαφορετικές συνθήκες μάθησης. Το μαθησιακό περιβάλλον νοείται ως ένα σύνολο ψυχικών παραγόντων, κοινωνικών σχέσεων και φυσικού περιβάλλοντος αναφορικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Βασικά, τα περιβάλλοντα κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τη μορφή και το νόημα σε περιβάλλοντα μαθησιακής χειραφέτησης, σύμφωνα με το ποσό την προσοχής στις συνθήκες της μάθησης και τους τρόπους με τους οποίους αυτές πληρούνται. Κατά τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης, σε ατομικό επίπεδο, ο/η εκπαιδευτικός έχει επίδραση στην προσωπική ζωή των μαθητών/τριών, αλλά και σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, προωθώντας κοινωνικές αλλαγές. Αυτό συνεπάγεται τεράστια ευθύνη από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, αλλά και μια ευκαιρία για να εισαγάγει και να εφαρμόσει νέες πρακτικές (Nyman & Kaikkonen, 2013).

Επιπλέον, η διαπολιτισμική ικανότητα επικοινωνίας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση τονίζεται όπως και οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Η έννοια του μαθησιακού περιβάλλοντος υπογραμμίζει τη μετάβαση από τη δράση των εκπαιδευτικών στη σωματική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, προκειμένου η ατομική μάθηση να προκαλεί, να οδηγεί και να υποστηρίζει την ανάπτυξη και ελαχιστοποίηση του χάσματος μεταξύ σχολείου και εξωσχολικής μάθησης (Nyman & Kaikkonen, 2013).

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα που αντανακλώνται στο πρόγραμμα σπουδών για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας δίνουν έμφαση στη σωματική, ψυχολογική, κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ασφάλεια, αλλά και στην αισθητική ποιότητα. Οι διαφορές μεταξύ των δύο προγραμμάτων σπουδών αποκαλύφθηκε κατά την εξέταση του φυσικού και ψυχο-κοινωνικού περιβάλλοντος (Havu-Nuutinen & Niikko, 2014).

Ακόμα, πολλά από τα σύγχρονα περιβάλλοντα εκμάθησης που διαμορφώνονται σήμερα προωθούν και υποστηρίζουν μια σειρά από παιδαγωγικές δραστηριότητες, όπως η παροχή, η εφαρμογή, η δημιουργία, η επικοινωνία και η λήψη αποφάσεων. Τα σύγχρονα περιβάλλοντα εκμάθησης υποστηρίζουν τη διδασκαλία με βάση τις δυνατότητες και μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς ευελιξία, διαφάνεια και πρόσβαση στους πόρους. Η παροχή στους εκπαιδευτικούς ενός ανοικτού, ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος, οι παρεμβάσεις σχεδιάζονται συνεργατικά και οι σκέψεις βασίζονται τόσο στον εαυτό τους όσο και στους άλλους/ες, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας ισχυρής, συνεχώς βελτιούμενης μαθησιακής πρακτικής (Osborne, 2013).

Η ποιοτική μάθηση είναι ένας συνδυασμός από τα ακόλουθα στοιχεία: η εξατομικευμένη μάθηση, δηλαδή ο τρόπος μάθησης είναι μοναδικός και οι προηγούμενες γνώσεις είναι διαφορετικές σε μια μαθησιακή εμπειρία. Η μάθηση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και επιτυγχάνεται με τη συνεργασία, την ομαδική μάθηση και την αμοιβαία διδασκαλία όπου συμβαίνει όταν τα παιδιά συνεργάζονται και καταλήγει σε μια βαθύτερη κατανόηση του υλικού που καλύπτεται. Επίσης, η διαφοροποιημένη μάθηση κατά την οποία τα άτομα απαιτούν διαφορετικά επίπεδα πρόκλησης, ρυθμού, περιεχομένου και πλαισίου. Η μάθηση που ξεκινά από τους ίδιους/ες τους μαθητές/τριες, όπου ξεκινά μια μαθησιακή εμπειρία ή εξερεύνηση, μαθαίνοντας περισσότερο. Η μάθηση που συνδέεται με τον φυσικό κόσμο και τα αυθεντικά περιβάλλοντα: τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και τον φυσικό κόσμο (Osborne, 2013) .

Για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σέβονται τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τονίζεται ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν σε

όλους/ες τους μαθητές/τριες δραστηριότητες που είναι εξίσου ενδιαφέρουσες και που παρέχουν στα παιδιά ισότιμη πρόσβαση σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες, ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να παρέχει διαφορετικά καθήκοντα σε κάθε μαθητή, αλλά απλώς να είναι ευέλικτος/η να διαφοροποιήσει την πολυπλοκότητα των καθηκόντων, την ομαδοποίηση των μαθητών/τριών και τους τρόπους μάθησης για να καλύψει τις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας (Watts, 2010).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας είναι οργανωμένη με ευέλικτο τρόπο για την προσαρμογή της διδασκαλίας, ώστε να ταιριάζει στις ατομικές ανάγκες των παιδιών και να τα βοηθά να επιτύχουν τη μέγιστη ανάπτυξη (Tomlinson, 1999).

Συγκεκριμένα, στο νηπιαγωγείο η κινητοποίηση των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί με την αξιοποίηση των πληροφοριών που εκμαιεύονται κατά το διάστημα της γνωριμίας στην αρχή της χρονιάς. Εδώ, διαφαίνεται η σημασία της πρώτης γνωριμίας με τους μαθητές/τριες, η οποία αναγνωρίζεται από τις τέσσερις εκπαιδευτικούς ως βασική και χρήσιμη για την εξέλιξη της διδασκαλίας στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους. Η προσεκτική συλλογή πληροφοριών για τους πολιτισμούς μπορεί να λειτουργήσει ως κατευθυντήρια γραμμή για την κατανόηση των παιδιών και των οικογενειών τους με διαφορετικές εμπειρίες ζωής. Στην πραγματικότητα είναι σημαντικό να γίνονται εικασίες για το τι παρατηρείται, αλλά θα πρέπει να υπάρχει ευελιξία και προθυμία να εξεταστούν και ν' αναθεωρηθούν οι εικασίες. Μια τέτοια πλούσια ανθρώπινη διαφορετικότητα υπάρχει στην κοινωνία και σε κάθε ανθρώπινη ομάδα. Η παρουσία της επηρεάζει και την εκπαίδευση. Αλλά συχνά, στα σχολεία, οι μαθητές/τριες αναμένεται να μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, το ίδιο περιεχόμενο, παραλείποντας ότι οι μαθητές/τριες είναι επίσης διαφορετικοί/ες και έχουν διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες, ενδιαφέροντα, υπόβαθρα ή εμπειρία και, πάνω απ' όλα, έχουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μάθουν καλύτερα τους μαθητές/τριες τους, να συλλέξουν πληροφορίες για τις ομοιότητες και τις διαφορές τους ώστε να μπορέσουν με αυτά τα δεδομένα να σχεδιάσουν τη διδακτική πράξη (UNESCO, 2004).

Λέγεται ότι τα άτομα μιας ίδιας πολιτισμικής ομάδας μπορεί να διαφέρουν σχετικά με την κοινωνική τάξη, το επάγγελμα, την εκπαίδευση, την οικογενειακή κατάσταση, το

φύλο, την προσωπικότητα και πολλά άλλα. Συνεπώς, υπάρχει ένας πολύ μεγάλος κίνδυνος στη χρήση καλών και έγκυρων πληροφοριών με βάση κάποια δεδομένα, στη δημιουργία στερεοτύπων για συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες, προβλέψεις συμπεριφορών ή περιστάσεων που βασίζονται στην πολιτιστική κληρονομιά ή το υπόβαθρο ενός ατόμου (Durand, 2010).

Η διαδικασία συλλογής των πληροφοριών συμβάλλει σημαντικά στη νοοτροπία που χρειάζεται για αποτελεσματική συνεργασία με διαφορετικά παιδιά και οικογένειες. Μια κατάσταση αρκετά ευαίσθητη και ρευστή που τίθεται υπό διαπραγμάτευση από εκπαιδευτικούς και γονείς, με τρόπους δίκαιους και συγκεκριμένους (Durand, 2010).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να υλοποιηθεί η γνωριμία με τους μαθητές/τριες. Πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν μερικές στρατηγικές που βοηθούν στην αναγνώριση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των σπουδαστών προκειμένου να γνωρίσουν τους καλύτερα (UNESCO, 2004). Η παρατήρηση και η καταγραφή είναι ένα καλό μέσο για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το τι γνωρίζουν και τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρατηρούν τα παιδιά καθώς ενεργούν και αλληλεπιδρούν. Αυτή η τεχνική μπορεί να βοηθήσει να καθοριστούν οι πληροφορίες που ήδη κατέχουν οι μαθητές/τριες σχετικά με την εκτέλεση μιας δεξιότητας ή τη γνώση ενός θέματος ή μιας έννοιας πριν και κατά τη διάρκεια τη μαθησιακή δραστηριότητα (UNESCO, 2004). Συγκεκριμένα, Αρχικά, στη γνωριμία με τους μαθητές/τριες κάνουμε μια αξιολόγηση. Το στάδιο αυτό ονομάζεται διαμορφωτική αξιολόγηση και είναι σημαντικό, διότι εντοπίζονται οι προηγούμενες γνώσεις, αλλά και τι θα πρέπει να γνωρίζει και να κάνει το κάθε παιδί (UNESCO, 2004).

Η βαθύτερη κατανόηση των μαθητών/τριών, το προσωπικό, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρό τους, το γνωστικό τους επίπεδο βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους. Έτσι ώστε να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους ενέργειες και οι μαθητές/τριες να αισθάνονται ότι αναγνωρίζονται και εκτιμώνται ως προσωπικότητες (Παρασκευόπουλος, 2008).

Όσον αφορά την εκμάθηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών/τριών αποτελεί την πρώτη πτυχή της γνωριμίας. Η εμπειρία των νέων πληροφοριών από το σχολικό περιβάλλον βασίζεται σε έννοιες και δεξιότητες που το παιδί ήδη κατέχει. Το υπόβαθρο της εμπειρίας βοηθά στην απόφαση της δομής της

διδασκαλία. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση ν' αντιμετωπίζουν τα παιδιά ξεκινώντας από την ίδια αφετηρία, παραλείποντας τις διαφορετικές εμπειρίες που έχουν βιώσει. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν την πρώτη εβδομάδα στη «διαμορφωτική αξιολόγηση» ζητώντας από τους μαθητές/τριες - ατομικά, σε ζεύγη και σε ομάδες όσα ήδη γνωρίζουν. Η συλλογή των πληροφοριών βοηθά στο σχεδιασμό της καθημερινής διδασκαλίας, την προετοιμασία του μαθήματος και της τάξης με βάση τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών. (UNESCO, 2004).

Η διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών στα πλαίσια της τάξης επιδεικνύει σεβασμό προς όλους/ες τους μαθητές/τριες και την ατομική τους ταυτότητα, προσφέροντας σε όλους/ες καθήκοντα που φαίνονται - και είναι - εξίσου ενδιαφέροντα, εξίσου σημαντικά, και εξίσου ελκυστικά. Ένα σημερινό μέσο κατανόησης του πώς να διαφοροποιηθούν οι οδηγίες της επόμενης μέρας είναι η αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν προσεκτικά τα δεδομένα της αξιολόγησης, ώστε να μπορούν να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία ή το προϊόν (Tomlinson, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριοι αρχιτέκτονες της μάθησης, αλλά και τα παιδιά πρέπει να βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την οικοδόμησή της, συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη κατανόηση. Οι μαθητές/τριες μέσω της συμμετοχής και της στάσης τους μπορούν να γνωστοποιήσουν πότε τα υλικά ή οι εργασίες είναι πολύ δύσκολα ή πολύ εύκολα, πότε η μάθηση είναι ενδιαφέρουσα (και πότε δεν είναι), πότε χρειάζονται βοήθεια, και πότε είναι έτοιμοι/ες να εργαστούν ατομικά (Tomlinson, 1999).

Το αναλυτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής επικεντρώνεται στη γλωσσική εκμάθηση, όπου υπάρχει ένα περιβάλλον χαρούμενο, ανοικτό, ενθαρρυντικό, χωρίς βιασύνες και με αισθητικά ευχάριστη ατμόσφαιρα. Ένα καλό προσχολικό μαθησιακό περιβάλλον οδηγεί την παιδική περιέργεια, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό κίνητρο, προωθώντας την αυτενέργεια, τον αυτο-προσδιορισμό και την παροχή ευκαιριών για παιχνίδι και άλλες δραστηριότητες. Το βασικό στοιχείο σε ένα περιβάλλον μάθησης είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των παιδιών, αλλά και των παιδιών μεταξύ τους. Ο εξοπλισμός, τα εργαλεία και τα υλικά θα πρέπει να είναι διαθέσιμα για τα παιδιά που στηρίζουν την ανάπτυξή τους προς την σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (Havu-Nuutinen & Niikko, 2014).

Σύμφωνα με τους Turner και Patrick (2004), η συμμετοχή στο μάθημα ενισχύει τη μάθηση. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να συμμετέχουν οι μαθητές/τριες, οι οποίοι περιλαμβάνουν την αυθόρμητη έκφραση ιδεών και απόψεων, την εθελοντική απάντηση σε ερωτήσεις, αλλά και την απάντηση ύστερα από παρότρυνση του εκπαιδευτικού. Επίσης, το να σηκώνονται και να δείχνουν στον πίνακα, να συζητούν με τους συνομήλικους ή με τον/την εκπαιδευτικό και να ολοκληρώνουν τις γραπτές εργασίες τους μαρτυρούν την ενεργή εμπλοκή τους. Ωστόσο, εκτός από τις παραπάνω συμπεριφορές οι μαθητές/τριες μπορεί να συμμετέχουν ενεργά μέσω της παρακολούθησης, της ακρόασης και της σκέψης. Η συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες είναι μια πολύτιμη διεργασία για πολλούς λόγους. Αναλυτικότερα, παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να μάθουν και να εξασκήσουν τις νέες γνώσεις και τις πρακτικές, να σκεφτούν, να αιτιολογήσουν την άποψή τους και να αναθεωρήσουν. Ακόμα, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης και τις διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης των μαθητών/τριών, να εντοπίσουν δυσκολίες στη μάθηση και να αξιολογήσουν την πρόοδο, ώστε να καλλιεργούν και να παρέχουν την συναισθηματική και γνωστική υποστήριξη που χρειάζονται για ουσιαστική κατανόηση. Παρόλα τα οφέλη, το είδος της συμμετοχής των μαθητών/τριών ποικίλλει και για κάποιους/ες δεν υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης. Σημειώνεται ότι καθοριστικοί παράγοντες για τη συμμετοχή είναι το κίνητρο των μαθητών/τριών να μάθουν, το είδος του σχολικού περιβάλλοντος καθώς και οι ευκαιρίες συμμετοχής που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Turner & Patrick, 2004).

Ακόμα, είναι γεγονός ότι σήμερα όλα τα παιδιά αναμένεται να έρθουν στο σχολείο, όποιο κι αν είναι το φύλο τους, η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση ή η φυσική και πνευματική τους κατάσταση. Διδάσκονται παιδιά που, καλώς ή κακώς, είναι απόγονοι της ηλεκτρονικής εποχής. Ο κόσμος τους είναι ταυτόχρονα και μεγαλύτερος και μικρότερος. Δηλαδή, γνωρίζουν περισσότερα πράγματα, αλλά καταλαβαίνουν λιγότερα. Σήμερα, τα περισσότερα παιδιά έρχονται στο σχολείο και μένουν στο σχολείο, φέρνοντας μαζί τους μια μεγαλύτερη ποικιλία των διαφορετικών τους υποβάθρων και αναγκών (Tomlinson, 1999).

Το περιβάλλον ενός ολοκληρωμένου σχολείου δίνει έμφαση τόσο στο δομημένο όσο και στο φυσικό περιβάλλον. Αυτό πρέπει να υποστηρίζει την ανάπτυξη των μαθητών/τριών να θέσουν τους δικούς τους στόχους και να αξιολογήσουν τη δική

τους δράση. Οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν το είδος του μαθησιακού περιβάλλοντος που θα υποστηρίξει τόσο την αλληλεπίδραση όσο και το διάλογο μεταξύ δασκάλου/ας και μαθητών/τριών. Το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για τη χρήση διαφορετικών υλικών εκμάθησης, ηλεκτρονικούς υπολογιστές και άλλα τεχνολογικά μέσα μαζικής επικοινωνίας, καθώς και την ενίσχυση της ανεξάρτητης μελέτης (Havu-Nuutinen & Niikko, 2014).

Έτσι, γίνεται λόγος για την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την ελκυστικότητα που προσφέρεται, προκαλώντας κάποιες φορές την αδιαφορία των μαθητών/τριών. Σε πολλές χώρες οι σημερινοί/ες μαθητές/τριες ονομάζονται «ψηφιακοί κάτοικοι» και οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται ως «ψηφιακοί μετανάστες». Οι μαθητές/τριες ζουν στον κόσμο της τεχνολογίας, έχοντας γύρω τους κινητά τηλέφωνα, βιντεοπαιχνίδια, tablets και φορητούς υπολογιστές όλη την ώρα. Μια έρευνα διαπίστωσε ότι οι νέοι/ες (ηλικίας 8-18 ετών) βρίσκονται σε συνεχή εκτέλεση πολλαπλών εργασιών - ακούγοντας μουσική κατά την περιήγηση στο διαδίκτυο, παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια στέλνοντας μαζί μηνύματα στους φίλους/ες, χρησιμοποιώντας μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook) για να επικοινωνήσουν με άλλους/ες από τον γύρο κόσμο. Η κατάσταση αυτή επιτάσσει την ύπαρξη σωστής καθοδήγησης γι' αυτά τα παιδιά, ώστε να κάνουν σωστή χρήση αυτών των συσκευών και μέσων (Ansari, 2013).

Ο αντίκτυπος της ποιότητας του μαθησιακού περιβάλλοντος στα μαθησιακά αποτελέσματα προσέφερε υποστήριξη στο επιχείρημα του Freiberg (1999, στο Petriwskyj, 2010:15) ότι τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν υποστηρικτικά περιβάλλοντα ως προστατευτικούς παράγοντες στη ζωή των παιδιών που αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις (Petriwskyj, 2010).

Οι διαφοροποιημένες αίθουσες διδασκαλίας είναι αυτές όπου οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και με διαφορετικούς ρυθμούς, αξιοποιώντας τα διαφορετικά ταλέντα και ενδιαφέροντα. Ωστόσο, η δημιουργία τέτοιων αιθουσών, όπου τα παιδιά παρακολουθούν ενεργά και οι μαθητικές ομοιότητες και διαφορές προσεγγίζονται και συνυπάρχουν αρμονικά είναι ένα δύσκολο εγχείρημα. Λέγεται ότι υπάρχει πολύ μεσαίο έδαφος ανάμεσα σε μια

απόλυτα παραδοσιακή τάξη και μια απολύτως διαφοροποιημένη, υποθέτοντας ότι η ακραία μπορεί να μην υπάρξει ποτέ (Tomlinson, 1999).

Η/ο εκπαιδευτικός που έχει θέληση να προσαρμόζεται στις ανάγκες μιας κατάστασης, να αλλάζει τακτικές, να είναι ανοιχτή/ός σε νέες προσεγγίσεις και ικανή/ός να τροποποιεί διαδικασίες είναι ευέλικτη ν' αξιοποιεί τις εμπειρίες για ένα καλύτερο αποτέλεσμα μάθησης, ώστε αληθινά και απρόβλεπτα υλικά, ειδικότερα εκείνα που οι μαθητές/τριες φέρνουν μαζί τους στην τάξη μπορούν να είναι καρποφόρα. Επομένως, η/ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο όλα τα παιδιά να μπορούν να μάθουν, εξασφαλίζοντας την ελαχιστοποίηση των παραγόντων που εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και καλλιεργώντας την αίσθηση της σιγουριάς και της ασφάλειας (Παρασκευόπουλος, 2008).

Στις ενταξιακές τάξεις η διδασκαλία είναι πολύπλευρη. Το πρόγραμμα σπουδών διαφοροποιείται ώστε να ανταποκρίνεται στο σύνθετες ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών στο δικό τους εκπαιδευτικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών/τριών με αναπηρία ή από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα. Ως εκ τούτου, η αξία της διαφορετικότητας πρέπει να είναι η βάση της αποτελεσματικής διαφοροποιημένης πρακτικής που χαρακτηρίζεται από μια ευελιξία (Smith, 2009).

Η αίσθηση της ύπαρξης, της αυτοτέλειας και της ανεξαρτησίας είναι βασικές ανάγκες στην ανάπτυξη κάθε παιδιού. Ένα νηπιαγωγείο με φιλικό κλίμα προσφέρει ένα κοινωνικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον που είναι ασφαλές και υποστηρικτικό, ισότιμο και αισθητικό, ενθαρρύνοντας την παιδική ανάπτυξη. Ένα τέτοιο περιβάλλον παρέχει στα παιδιά ένα την αίσθηση της ασφάλειας και επιτρέπει την εστίαση στην προσωπική ανάπτυξη του κάθε παιδιού (Sverdlov et al., 2010).

Είναι ζωτικής σημασίας για την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και οι αίθουσες διδασκαλίας να προσεγγίζονται ως μικρόκοσμος της ανθρώπινης ύπαρξης. Παρόλο που μερικά καλά πράγματα εξακολουθούν να συμβαίνουν και σε ανθυγιεινούς μικρόκοσμους, τα σημαντικά πράγματα προέρχονται συνεχώς από σταθερά και υγιή περιβάλλοντα (Tomlinson, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες κινούνται δυναμικά και με ευελιξία ανάμεσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες και την ποιότητα της διδασκαλίας (Smith, 2009).

Τα παιδαγωγικά περιβάλλοντα θα πρέπει να δημιουργούν προϋποθέσεις για προβληματισμό και διάλογο, καθώς και ανάπτυξη των νοητικών διεργασιών για την ενίσχυση της αμφισβήτησης και της κριτικής σκέψης. Η αξιοποίηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας είναι χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν κριτικά και να εργάζονται με κατανόηση των διαφορών μεταξύ των πολιτιστικών ομάδων, διότι πρόκειται για την εξασφάλιση υλικών πόρων που αντανακλούν θετικά το περιβάλλον του παιδιού (Ang, 2010).

Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης που ευθυγραμμίζονται καλύτερα με αυτό που είναι γνωστό για τον εγκέφαλο και τη μάθηση μπορεί να διευκολύνουν τις παραδοσιακές παιδαγωγικές, όπως είναι η άμεση διδασκαλία, αν χρειαστεί, αλλά συνήθως προσφέρονται στους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς πολύ περισσότερο: Ευελιξία: δυνατότητα συνδυασμού δύο τάξεων σε μία για την ομαδική διδασκαλία. Διαφάνεια: τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης παραδοσιακά έχουν λιγότερους τοίχους, περισσότερο γυαλί και συχνά χρησιμοποιούν την ιδέα μιας κοινής μάθησης που είναι ένας κεντρικός χώρος διδασκαλίας και εκμάθησης που μπορεί να μοιραστεί από διάφορες τάξεις, παρέχοντας ευκαιρίες παρατήρησης και μάθησης από τη διδασκαλία των άλλων, αλλά και πρόσβαση σε άλλες μαθησιακές περιοχές και επίπεδα, έτσι ώστε η διδασκαλία και η μάθηση να μπορεί να συμπληρωθεί και να ενισχυθεί. Πρόσβαση σε πόρους (συμπεριλαμβανομένης της τεχνολογίας): τυπικά μια κοινή μάθηση περιβάλλεται από διάφορους χώρους που επιτρέπουν μια σειρά από διαφορετικές δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση, η ομαδική εργασία, εργασίες με τη μέθοδο project, τον προβληματισμό και την παρουσίαση (Osborne, 2013).

Υποστηρίζεται ότι η τεχνική της κυκλικής διαρρύθμισης δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου οι συμμετέχοντες είναι ισότιμοι/ες, διατηρούν την προσοχή τους και τους κανόνες ώστε να λάβουν μέρος στις συζητήσεις. Όμως, υπάρχει ο κίνδυνος να γίνει καθημερινή ρουτίνα και να ακολουθείται συνεχώς στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης ακόμα και αν το θέμα της συζήτησης δεν αφορά όλα τα παιδιά. Έτσι, σταματά να είναι μια δημιουργική τεχνική και οδηγεί τους μαθητές/τριες σε παθητική στάση (Johnson, Halocha & Chapter, 2007).

Ωστόσο, υπάρχουν διάφοροι τρόποι οργάνωσης των τάξεων. Γνωστές είναι οι παραδοσιακές σειρές θρανίων, όπου όλοι/ες οι μαθητές/τριες αντικρίζουν τον πίνακα και όχι τους συνομηλίκους τους. Τα περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία επιδιώκουν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή πρέπει να είναι ευέλικτα τόσο από άποψη θέσεων και ομαδοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να προσδιορίσουν το είδος της ρύθμισης που θα είναι καλύτερο για τη συγκεκριμένη ημέρα ή δραστηριότητα (UNESCO, 2004).

Ακόμα, στις κλασικά διαρρυθμισμένες αίθουσες ευνοείται η διάκριση μεταξύ των μαθητών/τριών. Εκτός από οπτικά και ακουστικά προβλήματα υπάρχουν και δυσκολίες διαπροσωπικής φύσεως, διότι δε δίνονται ευκαιρίες επικοινωνιακής συμμετοχής σε όλους (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Κατά τον Παρασκευόπουλο (2008), η αποτελεσματική διδασκαλία που προσφέρει ουσιαστική μάθηση συνεπάγεται ένα πλούσιο περιβάλλον μάθησης στο οποίο έχουν πρόσβαση όλοι/ες οι μαθητές/τριες και απευθύνεται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιούνται ξεκάθαρες εξηγήσεις ώστε να παρουσιαστούν νέα υλικά και ιδέες στους μαθητές/τριες που θα τους βοηθήσουν ν' ανταποκριθούν ευστοχότερα στην εργασία τους.

Τα περιβάλλοντα για τα μικρά παιδιά προωθούν θετικές προσεγγίσεις στη μάθηση όταν σχεδιάζονται προσεκτικά για να αγκαλιάσουν τους διάφορους μαθητές/τριες, προσφέροντάς τους πολλές ευκαιρίες για ανάπτυξη σωματικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά που εμπλέκονται σε σύνθετες μορφές κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού έχουν μεγαλύτερες γλωσσικές δεξιότητες από ό, τι όσοι/ες δεν παίζουν, καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες, περισσότερη ενσυναίσθηση και φαντασία και δείχνουν μεγαλύτερη αυτορρύθμιση και υψηλότερα επίπεδα σκέψης (Hespe et al., 2014).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η οργάνωση της σχολικής τάξης είναι ένα ζήτημα πολύπλοκο και αρκετά σημαντικό για την υποστήριξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης. Το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργείται θα πρέπει να είναι άνετο και να κινητοποιεί τους μαθητές/τριες ώστε να μεγιστοποιούν τη μάθηση τους. Διαπιστώνεται ότι η προσεκτική και ευέλικτη χρήση του χώρου της τάξης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση και τη διδασκαλία. Η οργάνωση των πηγών και των υλικών θα πρέπει να είναι ελκυστική και ευδιάκριτη για τα παιδιά

προκειμένου να έχουν όλοι/ες εύκολη πρόσβαση. Ακόμα, η ομαδοποίηση των μαθητών/τριών ατομικά ή σε ομάδες είναι καθοριστική για την εξέλιξη της διδασκαλίας. Επίσης, η εποικοδομητική και ενθαρρυντική χρήση της γλώσσας στις οδηγίες, τις εξηγήσεις και τις ερωτήσεις προς τους μαθητές/τριες διαμορφώνουν ένα ασφαλές και θετικό περιβάλλον που να τους προκαλεί και να τους εμπνέει. Το οργανωτικό ήθος της τάξης αποτελεί στοιχείο-κλειδί για την αποτελεσματική συμπεριφορά και το είδος της μάθησης. Τα ενδιαφέροντα και η προσωπικότητα της/του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την οργάνωση του ήθους της τάξης και γενικότερα την σχολική ατμόσφαιρα (Johnson, Halocha & Chapter, 2007).

Επιπλέον, είναι σημαντικό τα μαθησιακά περιβάλλοντα να επιτρέπουν την οπτική επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών (Sverdlov et al., 2010). Η στάση και η θέση του σώματος αποτελούν μια βασική οδό έκφρασης διαπροσωπικών διαθέσεων και στάσεων. Οι στάσεις του σώματος βρίσκονται σε στενή συνάρτηση με συναισθηματικές καταστάσεις, ως φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις ή ως συμβολικοί τρόποι έκφρασης. Η δυνατότητα που παρέχει η οπτική επαφή για συναισθηματική έκφραση την καθιστά σημαντικό παράγοντα της μη λεκτικής επικοινωνίας στο μάθημα. Το βλέμμα του/της εκπαιδευτικού ερμηνεύεται ως ενδιαφέρον και συμπάθεια και έτσι παρακινείται ο/η μαθητής/τρια να συμμετέχει περισσότερο και συνεχίζεται μια ευχάριστη και συχνή οπτική επαφή μεταξύ τους, η οποία μεταφράζεται από τον/την εκπαιδευτικό θετικά (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Κατά την Ντεροπούλου-Ντέρου (2011), οι κανόνες καλής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την εστίαση της προσοχής του παιδιού στο πρόσωπο του/της δασκαλου/ας ή συμμαθητή/τριας, την κατά πρόσωπο διδασκαλία, τη χρήση φυσικών νοημάτων και τη διατήρηση μικρής απόστασης κατά τη διδασκαλία.

Στην προετοιμασία για την πρώτη τάξη υπάρχει μια λεπτή μετάβαση που συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια του έτους στην τάξη του νηπιαγωγείου. Αναλυτικότερα, με δεδομένο ότι η ηλικία των παιδιών αναπτύσσεται ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συμπεριφορικά καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, η δομή των δραστηριοτήτων τείνει να αλλάζει ανταποκρινόμενη στις αυξημένες ικανότητες των μαθητών/τριών (Bainter et al., 2010).

Οι αίθουσες διδασκαλίας του νηπιαγωγείου προσαρμόζονται και εξελίσσονται μαζί με τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια του έτους και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές μπορεί να καταστούν περισσότερο δομημένες, ώστε να ταιριάζουν με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Η αλλαγή στις προσδοκίες από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη μπορεί να είναι αρκετά ισχυρή για όλα τα παιδιά, αλλά φαίνεται να έχει μεγαλύτερες επιπτώσεις για τα παιδιά στις φυλετικές και εθνικές μειονότητες. Για τα παιδιά που αγωνίζονται στο νηπιαγωγείο και είναι ήδη «πίσω» σύμφωνα με τις σχολικές προσδοκίες, η διευκόλυνση της ομαλής μετάβασης στην πρώτη τάξη είναι εξαιρετικά σημαντική. Η ευθύνη της δημιουργίας μιας επιτυχημένης εμπειρίας μετάβασης στην πρώτη τάξη θα πρέπει να μοιραστεί μεταξύ των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών πρώτης τάξης και του σχολικού συστήματος στο σύνολό του (Bainter et al., 2010).

Η αλλαγή των κανόνων που υπάρχουν σε ένα σχολείο είναι δύσκολο να επιτευχθεί, ιδιαίτερα μέσα σε ένα πλαίσιο που αντιμετωπίζει τόσες πολλές ανταγωνιστικές πιέσεις και όπου οι επαγγελματίες τείνουν να εργάζονται μόνοι/ες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Από την άλλη πλευρά, η παρουσία παιδιών που δεν ταιριάζουν στο υπάρχον καθεστώς του σχολείου μπορεί να προσφέρει κάποια ενθάρρυνση για τη διερεύνηση μιας πιο συνεργατικής κουλτούρας μέσα στην οποία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ο ένας τον/την άλλο/η για να πειραματιστούν με νέες διδακτικές. Με αυτόν τον τρόπο οι δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων καθίστανται ως δεδομένες λειτουργίες της κουλτούρας ενός σχολείου που είναι περισσότερο προσανατολισμένο στην προώθηση ενταξιακών τρόπων εργασίας (Ainscow & Sandill, 2010).

Καταδεικνύεται, λοιπόν, η ανάγκη για τα σχολεία και τις κοινότητες να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της μετάβασης από το σπίτι στο νηπιαγωγείο. Η σχολική ετοιμότητα είναι το θεμέλιο της ισότητας και της ποιοτικής εκπαίδευσης. Έτσι, κερδίζεται η παγκόσμια υποστήριξη ως σταθερό μέσο για τη βοήθεια των μικρών παιδιών να φτάσουν στο έπακρο του αναπτυξιακού τους δυναμικού και να συμμετάσχουν στη δια βίου μάθηση. Η σχολική ετοιμότητα συνδέεται με βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και με θετικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές ικανότητες στην ενήλικη ζωή. Ακολούθως η σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις ετοιμότητας: της οικογένειας, του παιδιού και του σχολείου. Συγκεκριμένα, τα σχολεία, τα παιδιά και

οι οικογένειες θεωρούνται έτοιμες όταν αποκτήσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διασύνδεση με τις άλλες διαστάσεις και την υποστήριξη ομαλών μεταβάσεων. Για παράδειγμα, το παιδί μεταβαίνει στο σχολείο, το σχολείο μεταβαίνει στην υποδοχή και αποδοχή νέων παιδιών στην πρώτη τάξη, και η μετάβαση των οικογενειών σχετίζεται με την αποστολή των παιδιών τους στο σχολείο εγκαίρως και την αλληλεπίδραση με το σχολείο (UNISEF, 2012).

Καθώς, λοιπόν τα σχολεία σχεδιάζουν στρατηγικές για την ενίσχυση των πρακτικών μετάβασης, πρέπει να θυμούνται ότι η μετάβαση δεν είναι μια στιγμή, αλλά μια συνεχής, εξελισσόμενη διαδικασία. Η ενσωμάτωση ενός ολοκληρωμένου μεταβατικού συστήματος θα απαιτήσει αναδιάρθρωση και επανεξέταση των παραδοσιακών πρακτικών και πολιτικών μετάβασης στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των παραδοσιακών προτύπων στελέχωσης. Επιπλέον και η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη συχνά παραβλέπεται ως μια σημαντική στιγμή στη ζωή του παιδιού και της οικογένειας. Αυτή η μετάβαση σηματοδοτεί μια σημαντική αλλαγή στο στυλ διδασκαλίας, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και το μαθησιακό περιβάλλον, που μετακινούνται από ένα νηπιαγωγείο σε μια τάξη που περιλαμβάνει περισσότερη δραστηριότητα που κατευθύνεται κυρίως από τους δασκάλους/ες και ένα περιβάλλον λιγότερο επικεντρωμένο στο παιδί (Bainter et al., 2010).

Η μετάβαση από την προσχολική στην επίσημη πρωτοβάθμια εκπαίδευση-το σχολείο- μπορεί να είναι μια αποθαρρυντική εμπειρία για πολλά παιδιά, με προκλήσεις που παρουσιάζονται όχι μόνο στην αλλαγή του φυσικού περιβάλλοντος αλλά και στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική εμπειρία. Τα παιδιά που εισέρχονται στην επίσημη εκπαίδευση αναμένεται να εργάζονται ανεξάρτητα, να σχηματίζουν νέες φιλίες και να προσαρμόζονται στις προσδοκίες των διαφορετικών εκπαιδευτικών και ρουτινών του δημοτικού σχολείου (Skouteris, Watchon & Lum, 2012).

Η ευελιξία των εκπαιδευτικών στην παροχή υποστήριξης και βοήθειας συνδέεται άμεσα με την παροχή χρόνου για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Έτσι, λοιπόν, τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα όταν έχουν μια καθορισμένη χρονική περίοδο για μια δραστηριότητα. Είναι σημαντικό να

επιτρέπεται να ολοκληρώσουν την εργασία τους χωρίς να σταματήσουν (Sverdlov et al., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί στις διαφοροποιημένες τάξεις χρησιμοποιούν το χρόνο ευέλικτα, χρησιμοποιώντας μια σειρά εκπαιδευτικών στρατηγικών, ενώ γίνονται συνεργάτες με τους μαθητές/τριες τους για να δουν ότι τόσο το μάθημα όσο και το περιβάλλον της μάθησης λειτουργούν βοηθητικά στα παιδιά και διαμορφώνονται ανάλογα με τις ατομικές τους ανάγκες και όχι σε ένα τυποποιημένο καλούπι (Tomlinson, 1999).

Ο προσωπικός ρυθμός μάθησης του κάθε μαθητή/τριας και η προσαρμογή της μαθησιακή διαδικασίας σε αυτόν είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας ώστε κάθε μαθητής/τρια να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του/της. Αναλυτικότερα, ο ατομικός χρόνος ποικίλει ανάλογα με την κατάσταση για την αφομοίωση νέας γνώσης ή την ανάπτυξη μιας δεξιότητας. Ο σεβασμός, λοιπόν, στη διαφορετικότητα αναφορικά με το χρόνο απαιτεί προσαρμογές ώστε να εξασφαλίζεται η επιτυχία του κάθε παιδιού. Κύριο μέλημα του/της εκπαιδευτικού είναι να νιώθουν τα όλα τα παιδιά ότι υπάρχει άνεση χρόνου να εργαστούν αποτελεσματικά, χωρίς να παρεμποδίζονται από άγχος (Χαραμής, 2011).

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν δεξιότητες για να διαχειριστούν το χρόνο στις διαδικασίες διδασκαλίας και εκμάθησης. Υπάρχουν αρκετοί διδακτικοί τρόποι που σχετίζονται με το χρόνο που πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν σχεδιάζουν και διδάσκουν ένα μάθημα. Αυτοί περιλαμβάνουν τη χρησιμοποίηση του διδακτικού χρόνου στα πλαίσια της επιλογής και του περιορισμού του περιεχομένου, της παροχής συναρπαστικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και τις βήμα-βήμα εντολές για την εκτέλεση των εργασιών. Οι δάσκαλοι/ες λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τον καλύτερο τρόπο διαχείρισης του διδακτικού χρόνου. Έτσι, απαραίτητη είναι η εστίαση στις ουσιαστικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Εντοπίζεται λοιπόν το περιεχόμενο και έπειτα οι βασικές έννοιες, δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το πώς θα χρησιμοποιηθεί ο χρόνος για τη διδασκαλία του περιεχομένου. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα που παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες μπορούν να συμβάλουν σε αυτήν τη διαδικασία και να βοηθήσουν στον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί

καλύτερα ο χρόνος τους. Αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να διαχειρίζονται το χρόνο. Μόλις παραδοθεί το περιεχόμενο στον καθιερωμένο χρόνο, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες μπορούν να προσαρμόσουν, να διαφοροποιήσουν και να επεκτείνουν τη διδασκαλία για να ταιριάζει σε διαφορετικούς τρόπους και ρυθμούς μάθησης (UNESCO, 2004).

Η ουσιαστική μάθηση επιτυγχάνεται με τη σωστή διαχείριση των μαθητών/τριών, του διδακτικού χρόνου, των πηγών και της υποστήριξης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί. Στις αίθουσες που λειτουργούν ως αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης, τα παιδιά ενθαρρύνονται να διαχειρίζονται σωστά το χρόνο τους και να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους στο διαθέσιμο χρόνο, κυλώντας ομαλά η ροή των δραστηριοτήτων (Παρασκευόπουλος, 2008).

Επιπροσθέτως, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών κατά τη διδακτική πράξη, θα πρέπει να εστιάζουν σε συχνές και μικρές ομαδικές δραστηριότητες. Επίσης, να προγραμματίζουν επιπλέον χρόνο για βαθύτερη εμπλοκή και ν' αναγνωρίζουν την προσπάθεια και την επιμονή που καταβάλλουν τα παιδιά. Ακόμα, οι προσδοκίες για συμμετοχή θα πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με τα ατομικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή/τριας. Ενώ, απαιτείται και η αναδιαμόρφωση ορισμένων μαθημάτων προκειμένου ν' αυξηθούν οι ευκαιρίες για μεγαλύτερη συμμετοχή και εστιασμένη προσοχή (Hyson, 2008).

Άλλωστε, ο/η κάθε μαθητής/τρια δε μαθαίνει με τον ίδιο ρυθμό ή στο ίδιο επίπεδο. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, λοιπόν, ο/η δάσκαλος/α πρέπει να προσαρμόσει το ρυθμό των οδηγιών. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν έναν ενεργό ρυθμό κατά τη διάρκεια των οδηγιών. Ωστόσο, ορισμένες ομάδες μαθητών/τριών ή μεμονωμένοι/ες μαθητές/τριες μπορεί να είναι πιο γρήγοροι/ες ή πιο αργοί/ες από ό, τι άλλοι/ες στην τάξη στην ολοκλήρωση των καθηκόντων τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο ρυθμός των οδηγιών χρειάζεται ανάλογη αναπροσαρμογή (UNESCO, 2004).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας προϋποθέτει διαφοροποίηση και στα είδη υποστήριξης που προσφέρει η/ο εκπαιδευτικός για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Κάποια παιδιά χρειάζονται περισσότερη ή λιγότερη βοήθεια λεκτική, διατυπώνοντας διαφορετικά την ερώτηση ή περισσότερα

οπτικά ερεθίσματα ή περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν κάποια εργασία από κάποια άλλα. Σημασία έχει η εστίαση στα ατομικά κριτήρια κάθε παιδιού που το οδηγούν στην επιτυχία και το ωθούν να συμμετέχει ενεργά (Johnson, Halocha & Chapter, 2007).

Σύμφωνα με τη Βλάχου-Μπαλαφούτη (2011), βασική αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτελεί και ο σεβασμός στον προσωπικό ρυθμό που καταναλώνει ο κάθε μαθητής/τρια κατά την εργασία του/της, ώστε να καλλιεργηθεί η αντίληψη αλλά και ν' αναπτυχθεί η λογική σκέψη.

Συνεχίζοντας, κατά τους Brooks & Brooks (1993, στο Kim, 2005:4), στις παραδοσιακές τάξεις το πρόγραμμα σπουδών τηρείται σταθερά και παρουσιάζεται εν μέρει στο σύνολο, με έμφαση στις βασικές ικανότητες. Επίσης, οι δραστηριότητες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα σχολικά εγχειρίδια και τα τετράδια εργασιών. Σε αντίθεση, με τις πιο σύγχρονες τάξεις που βασίζονται σε εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης όπου το πρόγραμμα σπουδών παρουσιάζεται ολόκληρο σε μέρος με έμφαση στις βασικές έννοιες και οι μαθητές/τριες θέτουν ερωτήσεις συνεχώς. Ενώ, οι δραστηριότητες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις βασικές πηγές δεδομένων και τα εκπαιδευτικά υλικά.

Η επιτυχία ενός φιλικού προς τα παιδιά σχολείου εξαρτάται από την ποιότητα των παιδαγωγικών υλικών. Πολλά δημοτικά σχολεία στις αναπτυσσόμενες χώρες υποφέρουν από μεγάλη έλλειψη διδασκαλίας και μαθησιακών υλικών. Η πρόοδος στον τομέα αυτό ερμηνεύεται κυρίως ως βελτίωση της αναλογίας των σχολικών εγχειριδίων προς τους μαθητές/τριες και έχει συνδέσει τη διαθεσιμότητα του βιβλίου με το επίτευγμα της μάθησης. Το φιλικό προς το παιδί σχολικό μοντέλο, ωστόσο, δεν εξαρτάται από εγχειρίδια μόνο, ειδικά στα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης. Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν τις κατάλληλες διδακτικές και μαθησιακές ενισχύσεις, συχνά από χαμηλού κόστους, τοπικά διαθέσιμα υλικά, ενισχύει την επιτυχία. Επίσης, η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει ότι οι δάσκαλοι/ες θα εμπλέκουν με τα παιδιά συμβάλλοντας στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και ότι το σχολικό έργο των μαθητών/τριών θα αναρτηθεί στους τοίχους του σχολείου για διδακτικούς σκοπούς, αλλά και για να ενσταλάξει μια αίσθηση υπερηφάνειας. Στην Αιθιοπία, την Ινδία και την Κένυα, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν μικρούς πίνακες και μαυροπίνακες θεωρούνται καινοτόμοι (UNISEF, 2009).

Επιπλέον, η καθημερινή ρουτίνα έχει θετικά στοιχεία που επηρεάζουν την εξέλιξη των μαθητών/τριών. Η δημιουργία μιας καθημερινής ρουτίνας και η χρήση μεθόδων διδασκαλίας που επαναλαμβάνονται επιτρέπει στα παιδιά να αισθάνονται ασφάλεια και να μαθαίνουν μέσα από επαναλαμβανόμενες εμπειρίες στο περιβάλλον τους (Sverdlov et al., 2010).

Προκειμένου λοιπόν να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των παιδιών και να οδηγηθούν στη μάθηση, θα πρέπει η τάξη να λειτουργεί ομαλά. Ένα οικείο χρονοδιάγραμμα επιτρέπει στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς να κάνουν προβλέψεις για το τι θα συμβεί, τι χρειάζεται ν' αποφύγουν και τι μπορεί να δημιουργήσει αναστάτωση. Η καθημερινή ρουτίνα προσφέρει ένα οικείο πλαίσιο προωθώντας τα συναισθήματα της ασφάλειας και του ανήκειν ως μέλος της ομάδας. Μέσω της εφαρμογής της καθημερινής ρουτίνας τα παιδιά βοηθούνται να σχηματίσουν τακτικές συνήθειες, ν' αναλάβουν ευθύνες και να εξοικειωθούν με τα χρονικά πλαίσια. Ενώ, για τους/τις εκπαιδευτικούς εξασφαλίζει την ομαλή λειτουργία της τάξης για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Sverdlov et al., 2010).

Σύμφωνα με τη Βλάχου-Μπαλαφούτη (2011), η ενεργός συμμετοχή επιτυγχάνεται με τη χρήση διδακτικών μεθόδων που βοηθούν τους μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με γνωστικές διαδικασίες, όπως η επιλογή των κατάλληλων με την κατάσταση πληροφοριών, η οργάνωση των πληροφοριών σε ενιαίο σύνολο αναπαραστάσεων και η σύνδεση των καινούριων με τις ήδη αποκτημένες αναπαραστάσεις. Με σκοπό την ενεργοποίηση γνωστικών/νοητικών δραστηριοτήτων και όχι απλώς την ενεργοποίηση συμπεριφορών.

Το ημερήσιο χρονοδιάγραμμα, λοιπόν, θα πρέπει να κατασκευαστεί λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες των παιδιών ανά στάδιο ανάπτυξης και θα πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα: βασικές δεξιότητες και συνήθειες ζωής, ελεύθερο παιχνίδι στους προσχολικούς χώρους, αυλή, χώρο για κίνηση και αυτο-έκφραση μέσω δραστηριοτήτων και μελετών διαφόρων ειδών. Η σειρά των διαφόρων στοιχείων που πρέπει να περιληφθούν στο καθημερινή ρουτίνα και ο διδακτικός χρόνος που αφιερώνεται σε κάθε δραστηριότητα καθορίζονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Sverdlov et al., 2010).

Ορισμένες εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι η έλλειψη χρόνου και οι περιορισμένοι πόροι δεν αποτελούν πραγματικά εμπόδια στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών

πρακτικών στην τάξη. Αναφορικά με τις διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί είναι πιο δύσκολο να υιοθετήσουν, διότι αφορούν τη διαφοροποίηση του διδακτικού περιεχομένου και του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος σπουδών, καθώς θα πρέπει να λάβουν υπόψη την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον, το προφίλ μάθησης του κάθε παιδιού, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους θα διδαχθεί αυτή η γνώση (Gaitas & Martins, 2017).

Γενικότερα, οι ανοιχτοί και ευέλικτοι χώροι δημιουργούν επίσης περισσότερες κοινότητες πρακτικής συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Έχοντας πρόσβαση στη διδακτική πρακτική των συναδέλφων για μοντελοποίηση και διαμόρφωση, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη αποτελεσματικής διδακτικής πρακτικής πολύ περισσότερο από τη διδασκαλία σε έναν απομονωμένο, ιδιωτικό χώρο. Αυτή η «απο ιδιωτικοποίηση της πρακτικής» σημαίνει ότι η ειλικρινής εξερεύνηση των δυνάμεων και των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και οι αδυναμίες μπορούν να πραγματοποιηθούν σε ένα ανοιχτό και υποστηρικτικό περιβάλλον (Osborne, 2013).

1.2.2 Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως στοιχείο διαμόρφωσης του ψυχο-κοινωνικού μαθησιακού περιβάλλοντος

Το ψυχο-κοινωνικό περιβάλλον αναφέρεται σε διάφορες γνωστικές και συναισθηματικές πτυχές της σκέψης, καθώς και στις στάσεις, την ευημερία, την αλληλεπίδραση, την πολιτισμική δραστηριότητα και την τόνωση του γλωσσικού περιβάλλοντος. Επίσης, προάγεται η παιδική περιέργεια, το ενδιαφέρον και το κίνητρο για τη μάθηση. Σε ένα υψηλής ποιότητας ψυχο-κοινωνικό περιβάλλον, η ατμόσφαιρα είναι ανοικτή, υπάρχει ενθάρρυνση και αποδοχή. Δημιουργείται ένα κοινωνικό περιβάλλον που αποπνέει συναισθήματα ασφάλειας και δίνει τη δυνατότητα της ζεστής και θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Έτσι, τα παιδιά δημιουργούν τη δική τους ταυτότητα, αναπτύσσουν και μαθαίνουν για την επικοινωνία και τις σχέσεις, μέσα από τις κοινές εμπειρίες τους με άλλους, επιβεβαιώνοντας τη συμμετοχή στην ομάδα. Στις καθημερινές δραστηριότητες ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να οικοδομήσει ένα ποικιλόμορφο περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει και ενθαρρύνει την προσωπική ανάπτυξη του κάθε παιδιού, τη μάθηση και τις ευκαιρίες συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες. Η θετική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιών συνδέεται με μια

ευνοϊκή εξέλιξη των ακαδημαϊκών και των γνωστικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Havu-Nuutinen & Niikko, 2014).

Σε μια τάξη του 21^{ου} αιώνα, η μάθηση είναι πιο ενεργή και θέτει στο επίκεντρο το παιδί και τις ατομικές του ανάγκες και ικανότητες. Οι μαθητές/τριες δουλεύουν συνεργατικά και σε ομάδες, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του υποστηρικτή που διευκολύνει τη μαθησιακή πράξη. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες έχουν ενεργό ρόλο και μεγάλη ελευθερία να ερευνήσουν και ν' ανακαλύψουν τη μάθηση με το δικό τους ρυθμό, κατασκευάζοντας τα δικά τους νοήματα (Ansari, 2013).

Παρόλο που το σχολείο θεωρείται ένα στατικό δημιούργημα, ο τομέας της εκπαίδευσης αναπτύσσεται και αλλάζει. Πρώτον, η νοημοσύνη είναι πολύπλευρη, όχι ένα μόνο πράγμα. Σκεφτόμαστε, μαθαίνουμε και δημιουργούμε με διάφορους τρόπους. Η ανάπτυξη του νοητικού δυναμικού επηρεάζεται από τον αγώνα μεταξύ αυτού που μαθαίνεται και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνεται λόγω της πολλαπλής νοημοσύνης και της ιδιαίτερης ευφυΐας του κάθε παιδιού. Έτσι, προκύπτει ότι η νοημοσύνη είναι ρευστή και όχι σταθερή. Συγκεκριμένα, οι νευρώνες μεγαλώνουν και αναπτύσσονται όταν χρησιμοποιούνται ενεργά και αντίστοιχα ατροφούν όταν δεν χρησιμοποιούνται. Με αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να πρέπει να είναι αποτελεσματικοί στην ανάπτυξη πολλών ειδών/τύπων νοημοσύνης, όχι μόνο ενός (Tomlinson, 1999).

Σύμφωνα με τον Fisher (2009 στο Skouteris, Watchon & Lum, 2012:3) υπάρχει μια διάκριση στη μάθηση κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Δηλαδή, η μάθηση που βιώνει το παιδί εστιάζεται και επιτυγχάνεται μέσω του παιχνιδιού, ενώ στο δημοτικό η μαθησιακή εμπειρία εστιάζει περισσότερο στο στόχο και τα παιδιά αρχίζουν να επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Μέσα από τις διαφορετικές εμπειρίες τους τα παιδιά γνωρίζουν τον κόσμο και η φυσική τους περιέργεια τους οδηγεί να ερευνήσουν περαιτέρω, να λύσουν τα προβλήματα και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους σε μια ποικιλία από μαθήματα. Τα μικρά παιδιά καλούνται να παίξουν σε ένα ευρύ φάσμα παιγνιωδών εμπειριών: συμβολικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, καθώς και δομημένα παιχνίδια βασισμένα σε κανόνες. Τα παιδιά μαθαίνουν δημιουργικά και εκφράζονται με ποικίλους τρόπους. Η προσχολική ηλικία τους παρέχει το χώρο να βιώσουν κίνηση και να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και την αίσθηση της ικανότητας και του

ελέγχου. Η μοναδική προσωπικότητα κάθε παιδιού αναπτύσσεται, με έμφαση στην ατομικότητα, αφενός, και στην αίσθηση ότι ανήκουν στην ομάδα (Sverdlov et al., 2010).

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά προσεγγίζουν τη μάθηση είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας για την επιτυχία στο σχολείο. Η σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει την ικανότητα αντιμετώπισης και επιμονής προκλήσεων και δύσκολων καθηκόντων, με ευελιξία, ακολουθώντας οδηγίες, αναλαμβάνοντας ρίσκα, κάνοντας λάθη και μαθαίνοντας από αυτά και δουλεύοντας με την ομάδα προς ένα κοινό σκοπό. Τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν αυτές τις δεξιότητες συμμετέχοντας σε παιγνιώδεις εμπειρίες μάθησης, οι οποίες ενισχύουν τις γνωστικές ικανότητες όπως η προσοχή, η μνήμη των κανόνων και η κινητοποίηση για την επίτευξη ενός μεγαλύτερου στόχου. Τόσο το ελεύθερο (child-initiated) όσο και το κατευθυνόμενο (teacher-guided) παιχνίδι μαζί με άλλες στρατηγικές διδασκαλίας συνδυάζονται για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών (Hespe et al., 2014).

Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού δεν είναι μόνο για την προσχολική ηλικία. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι ευκαιρίες του παιχνιδιού ενισχύουν την κυριαρχία των ακαδημαϊκών ιδεών και την οικοδόμηση κινήτρου για μάθηση. Στην πραγματικότητα, δύο από τα πιο σημαντικά τα πράγματα που παίζουν μπορούν να αναπτυχθούν είναι το ενδιαφέρον και το κίνητρο. Η ενθάρρυνση αυτών στις πρώτες τάξεις φέρνει τα παιδιά να συμβάλλουν στη δική τους μάθηση. Για παράδειγμα, παίζοντας παιχνίδια επιτραπέζιων μπορεί να ενισχύσει τα μαθηματικά εννοώντας ταυτόχρονα την οικοδόμηση κοινωνικών ικανοτήτων. Επίσης, τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση ιστοριών, καθώς και άλλα παιχνίδια ανάγνωσης είναι πολύ πιο πιθανό για τους νέους/ες αναγνώστες να τους ωθήσουν να κινηθούν μπροστά και να μην εγκαταλείψουν. Η εξερεύνηση μιας ευρείας ποικιλίας έντυπων υλικών και εργαλείων γραφής σε μια "γωνιά γραφής" μπορεί να εμπλέξει διστακτικούς/ες συγγραφείς και να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν το ένα από το άλλο. Επιπλέον, το παιχνίδι ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, κύρια συστατικά που επιτρέπουν στα παιδιά να αντιμετωπίζουν, να βρουν ευχαρίστηση και να καινοτομούν. Το παιχνίδι παρέχει ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά στην εκμάθηση και ενισχύει τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών/τριών. Αφήνοντας, λοιπόν, τους μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας να συμμετάσχουν ενεργά με υλικά και θέματα

προσφέρονται επιλογές για άνοιγμα στο χώρο για έρευνα και επίλυση προβλημάτων. Ένα κεντρικό δόγμα της μάθησης μέσω του παιχνιδιού συγκεντρώνει τις διαφορετικές πτυχές της ζωής των παιδιών - το σπίτι, το σχολείο, την κοινότητα και τον ευρύτερο κόσμο, έτσι ώστε να υπάρχει συνέχεια και συνδεσιμότητα στη μάθηση με την πάροδο του χρόνου και σε διαφορετικές καταστάσεις. Επιπλέον, οι ενήλικες παίζουν βασικό ρόλο στη διευκόλυνση αυτής της συνέχειας και της συνδεσιμότητας της μάθησης, αναγνωρίζοντας και καθοδηγώντας τις παιγνιδιάρικες εμπειρίες για τη στήριξη του παιδικού οργανισμού. Το παιχνίδι δίνει στα παιδιά την ελευθερία να παίζουν, να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν. Η συμμετοχή των ενηλίκων το εξελίσσει προς ένα πιο καθοδηγούμενο ή δομημένο παιχνίδι. Συνεπώς, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι οι ενήλικες είναι εξοπλισμένοι με τις απαραίτητες και κατάλληλες δεξιότητες για την υποστήριξη της μάθησης μέσω του παιχνιδιού. Ακόμη και στο ελεύθερο παιχνίδι οι ενήλικες θα πρέπει να αναγνωρίζουν τα οφέλη του και να το ενθαρρύνουν παρέχοντας το χρόνο και το περιβάλλον (UNICEF, 2018).

Το παιχνίδι, ατομικό ή ομαδικό, είναι το μέσο με το οποίο οι καινούριες εμπειρίες συνδέονται με τα υπάρχοντα νοητικά σχήματα και έτσι κατανοείται ο κόσμος (Ματσαγγούρας, 2003).

Σύμφωνα με την Hyson (2008), οι παιγνιδιάρικες δραστηριότητες συνδέονται με τη βαθιά εμπλοκή, το κίνητρο και την ευχαρίστηση των παιδιών. Εάν το παιχνίδι είναι μια εγγενώς ενθαρρυντική, κινητήρια δραστηριότητα, ο ρόλος του ως ερέθισμα για την προώθηση ποικίλων θετικών προσεγγίσεων στη μάθηση απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση. Διότι ο ενθουσιασμός των παιδιών και η αφοσίωση στη μάθηση αποτελούν βασικά στοιχεία για την επιτυχία του σχολείου. Τα περιβάλλοντα προγραμμάτων των πρώτων παιδιών μπορούν είτε να υποστηρίξουν είτε να υπονομεύσουν αυτές τις θετικές προσεγγίσεις στη μάθηση. Διάφορα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που έχουν βρεθεί ότι αυξάνουν τον ενθουσιασμό και την αφοσίωση είναι φυσικά ενσωματωμένα στο παιχνίδι υψηλής ποιότητας.

Η μάθηση, λοιπόν, είναι μια σύνθετη διαδικασία, επομένως και η διδασκαλία πρέπει να εξυπηρετεί αυτή την πολυπλοκότητα χρησιμοποιώντας μια ποικιλία θεωριών και μεθόδων που βασίζονται στην έρευνα, σε συνδυασμό με την παροχή υποστήριξης σε ποικίλα οικολογικά πλαίσια. Πρόσθετες διαστάσεις υπόκεινται στη δυναμική της διδασκαλίας και της μάθησης: το σύστημα θεωριών που βλέπει την ανάπτυξη του

παιδιού μέσα στο δικό του περιβάλλον ως μέρος ενός συστήματος σχετικών στοιχείων που επηρεάζουν το ένα το άλλο. Ο Vygotsky τονίζει ότι η ποιοτική διδασκαλία και μάθηση είναι μια δυναμική και υποστηρικτική, κυκλική διαδικασία που περνά διά μέσου διαφόρων σταδίων της εκπαιδευτικής ανάπτυξης και των ατομικών μαθησιακών καταστάσεων (Smith, 2009).

Η διδακτική διαφοροποίηση είναι δυναμική, με τον/την εκπαιδευτικό και το μαθητή/τρια να εναλλάσσονται μεταξύ διαφορετικού περιεχομένου, διαδικασιών και προϊόντων. Η διδασκαλία και η μάθηση στα πλαίσια των διαφορετικών περιβαλλόντων. Ενώ, λέγεται ότι ο πυρήνας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ότι η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης ποικίλλει και είναι ευέλικτη (Smith, 2009).

Ωστόσο, σε μια παραδοσιακή τυπική δασκαλοκεντρική τάξη του 20^{ου} αιώνα, η μάθηση είναι παθητική και βασίζεται στο χρόνο, στο πρόγραμμα, στο σχολικό εγχειρίδιο, στην κατανόηση και στην απομνημόνευση σημαντικών γεγονότων και λεπτομερειών. Ο/η μαθητής/τρια και ο/η εκπαιδευτικός εργάζονται μόνοι τους σε απομονωμένες και ψυχρές τάξεις. Ο/η εκπαιδευτικός είναι το επίκεντρο, η πηγή όλων των πληροφοριών που μεταφέρονται, και αυτός/η που εξελίσσει και κρίνει την πρόοδο. Δεν παρέχει κίνητρα και δίνει περιορισμένη ή και καθόλου ελευθερία στους μαθητές/τριες κατά τη διδακτική πράξη. Οι μαθητές/τριες λειτουργούν απλώς ως αποδέκτες που θα πρέπει τουλάχιστον να ενδιαφέρονται για το σχολείο και το σχολικό πρόγραμμα (Ansari, 2013).

Παραδοσιακά οι δάσκαλοι εργάζονται μόνοι τους και έχουν μάθει ότι οι μαθητές/τριες πρέπει επίσης να εργαστούν μόνοι/ες. Προκειμένου να αναπτυχθεί μια κουλτούρα συνεργασίας, αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται: να σχεδιάζουν, να επιλύουν προβλήματα, να προετοιμάζουν και να μοιράζονται τη μάθηση και να αξιολογούνται από κοινού. Αυτό περιλαμβάνει επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Για να ενθαρρύνουν οι μαθητές/τριες να συνεργαστούν, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τους προσκαλέσουν να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή συνεργατικών στρατηγικών για την εμπλοκή τους στη δική τους μάθηση. Εάν ένας δάσκαλος έχει πολύ μεγάλη τάξη είναι ακόμα δυνατό να δουλεύουν τα παιδιά σε ομάδες. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στον προγραμματισμό μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν

ενδιαφέροντα θέματα και σημαντικές μαθησιακές δραστηριότητες. Ο κοινός σχεδιασμός είναι επίσης πολύ κινητήριος για τους μαθητές/τριες, καθώς μπορούν να δουν ότι η συμβολή τους έχει χρησιμοποιηθεί ως βάση για την εκμάθησή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συνεργατική μάθηση είναι μια στάση ανοχής, αποδοχής και ολοκλήρωσης μεταξύ εκείνων που είναι μέλη του σχολείου ή της κοινότητας της τάξης. Η ανάπτυξη μιας κουλτούρας ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν για την εξασφάλιση της εκπαιδευτικής επιτυχίας και της προσωπικής ανάπτυξης. (UNESCO, 2004).

Είναι απαίτηση πλέον των καιρών η κατάργηση της παροχής πληροφοριών από έδρας (δασκαλοκεντρική μάθηση) και η ανάπτυξη ποικίλων τρόπων επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών και η αξιοποίηση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, έτσι ώστε μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τη συνεργασία, τον εποικοδομητικό διάλογο να ενισχυθεί η κριτική σκέψη, η συλλογική εργασία και η μεταφορά της γνώσης σε άλλους τομείς που να έχουν προεκτάσεις στην καθημερινή ζωή (Παπαδόπουλος, 1998).

Οι ποικίλες έννοιες της ένταξης αντικατοπτρίζουν τη μετατόπιση της σκέψης για τη διαφορετικότητα των παιδιών. Η κριτική αξιολόγηση αυτής της άποψης οδήγησε σε επαναπροσδιορισμό που λαμβάνει υπόψη τα πλαίσια της μάθησης και ως εκ τούτου την ευρύτερη κατανόηση της διαφορετικότητας που περιλαμβάνει το ταλέντο, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, τους τρόπους μάθησης, τις συμπεριφορές καθώς και τις πολιτιστικές και γλωσσικές διαφορές και την αναπηρία. Οι ποικίλες ικανότητες και οι διαφορετικοί μαθητές/τριες δείχνουν την αποδοχή της διαφοράς. Ενώ, τα διαφορετικά δικαιώματα εκμάθησης και οι διαφορετικές αίθουσες διδασκαλίας αντικατοπτρίζουν νεότερα κοινωνικά πρότυπα που αναγνωρίζουν το ρόλο των κοινωνικών θεσμών κατά τη δημιουργία αναπηρικών συνθηκών. Υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικές δομές που υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα αντικατοπτρίζουν την πολύπλοκη και πολυδιάστατη φύση της διαφοράς και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της ανισότητας που προβάλλεται από τις σχέσεις εξουσίας (Petriwskyj, 2010).

Επιπροσθέτως, μια μετατόπιση έχει σημειωθεί από την επικέντρωση στο ατομικό-ιατρικό μοντέλο σε ένα, το οποίο εστιάζει στις περιβαλλοντικές επιρροές και αλληλεπιδράσεις στο άτομο μέσω των ποικίλων εκπαιδευτικών και κοινωνικών

πλαισίων και διδακτικών πρακτικών. Ορισμένα από αυτά τα περιβάλλοντα ευνοούν την ανάπτυξη ικανότητας, κινήτρου και περιλαμβάνουν περιβαλλοντικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες, διδακτική ποιότητα και μαθητική δέσμευση (Smith, 2009).

Ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην επίτευξη της ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης και εξασφαλίζει την πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών. Η διδακτική διαδικασία μάθησης βασίζεται στην άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού. Όταν ο/η εκπαιδευτικός εκτελεί το έργο του/της αποτελεσματικά, τότε είναι ικανός/η στις διαπροσωπικές δεξιότητες (Ansari, 2013).

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού και της/του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντικό λόγω της επίδρασής τους στην ανάπτυξη του παιδιού. Μια καλή σχέση δημιουργεί αισθήματα εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης στο παιδί. Ο/Η δάσκαλος/α του νηπιαγωγείου, μαζί με τους γονείς του παιδιού, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρώιμη παιδική του ηλικία. Η προσωπική συνάντηση μεταξύ του δασκάλου προσχολικής ηλικίας και του παιδιού είναι το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ουσιαστικού διαλόγου στον οποίο το παιδί στέκεται ως άτομο και όχι μόνο ως μέρος μιας ομάδας. Αυτή η συνάντηση είναι σκόπιμα προγραμματισμένη από την/τον νηπιαγωγό για να γνωρίσει το παιδί προσωπικά και να εξοικειωθεί με τη μοναδική του/της προσωπικότητα. Επίσης, είναι μια ευκαιρία να ακούσει τις ανάγκες του παιδιού, τα όνειρά του και να καταλαβαίνει τις δυσκολίες του. Η έμφαση δίνεται στην προσωπική συνάντηση που παρέχει η αίσθηση της ασφάλειας, της εγγύτητας, της υποστήριξης και της ενσυναίσθησης (Sverdlov et al., 2010). Απώτερος σκοπός, λοιπόν φαίνεται να είναι η ανάπτυξη της επικοινωνίας, η οποία είναι θεμελιώδης δεξιότητα που καλλιεργείται και εξελίσσεται στο σχολικό περιβάλλον.

Κατά τους Johnson, Halocha και Chapter (2007), η επικοινωνία έχει περιγραφεί ως μια εξωτερική επέκταση της σκέψης που ενδυναμώνει τα παιδιά να σκεφτούν και να κατανοήσουν, επεκτείνοντας τη μάθηση και υποστηρίζοντας τα επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα και αντικείμενα.

Η επικοινωνία είναι μια ικανότητα που έχουν φυσικά όλοι οι άνθρωποι για να ικανοποιεί εσωτερικές ανάγκες που εξασφαλίζουν τη φυσική και κοινωνική επιβίωση. Μέσω της επικοινωνίας αναπτύσσεται το αίσθημα της ασφάλειας και της αποδοχής από τους άλλους. Ενώ, βοηθά την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή

πληροφοριών συμβάλλοντας στην κατανόηση του κόσμου. Η επικοινωνία ορίζεται ως μια πολύπλευρη διαδικασία ανάπτυξης των επαφών μεταξύ των ανθρώπων, η οποία υπαγορεύεται από τις ανάγκες της κοινής δραστηριότητας (Αμπράζη, 2007).

Συνάμα, τα περιοριστικά περιβάλλοντα ελέγχουν την πρόσβαση σε κοινωνικούς χώρους, προσδιορίζοντας ποιος ανήκει και ποιος όχι σ' αυτά, εξαιτίας της ιεραρχικής τοποθέτησης των κοινωνικών προτύπων. Επίσης, σημειώνεται ότι η αξία των ατόμων επηρεάζει την υποκειμενικότητα και τον αυτοπροσδιορισμό τους. Ωστόσο, αυτές οι αποτιμήσεις δεν είναι σταθερές. Είναι κατασκευασμένες και επηρεάζονται από τις κοινωνικές σχέσεις. Έτσι, σημασία δεν έχει μόνο το είδος των κοινωνικών σχέσεων αλλά και τα κοινωνικό-χωρικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία αναπαράγονται οι κοινωνικές σχέσεις (Goodley & Cole, 2015).

Η πραγματική συνάντηση με κάποιον ή κάτι διαφορετικό, πρέπει να κάνει το άτομο προσιτό και ανοιχτό. Έτσι, όταν επιχειρείται η επαφή με κάποιον/α διαφορετικό/ή, είναι απαραίτητο να παραμεριστεί η προκατάληψη, ο φόβος, η άγνοια και η ψευδής αίσθηση της κοινωνικής ορθότητας. Η αληθινή συνάντηση με το διαφορετικό καθιστά το άτομο ευάλωτο. Από φαινομενολογική άποψη, ένα αντικείμενο δεν υπάρχει a priori ως τέτοιο, αλλά αποκαλύπτεται όταν γίνει αποδεκτό. Επομένως, η αληθινή συνάντηση με κάποιο άτομο διαφορετικό μπορεί να συμβεί μόνο όταν υπάρχει πλήρης αποδοχή για τον τρόπο με τον οποίο το άλλο άτομο είναι (Ripamonti, 2016).

Επίσης, η σπουδαιότητα της πρόκλησης του ενδιαφέροντος όλων των παιδιών εξίσου, ώστε να είναι προσβάσιμη μια δραστηριότητα. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά όταν ενδιαφέρονται για τη μάθησή τους. Θα πρέπει να συμμετέχουν στο μάθημα για να μάθουν να λαμβάνουν χώρα παρά να είναι μόνο παρόν. Το ενδιαφέρον αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το παιδί είναι δεκτικό και έχει εμπλακεί στην εκμάθηση περισσότερων σχετικά με το θέμα. Τα ενδιαφέροντα θα διατηρηθούν εάν το θέμα κινητοποιήσει τους μαθητές/τριες. Σε ορισμένες χώρες οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να το κάνουν αυτό επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να έχουν κάποιο έλεγχο της μάθησης, προσφέροντάς τους επιλογές με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα έχουν κάποιο έλεγχο σε ό, τι χρειάζονται και θα ήθελαν να μάθουν. Αυτό μπορεί μερικές φορές να είναι η μόνη διαφοροποίηση που χρειάζονται μέσα σε ένα μάθημα (UNESCO, 2004).

Τα κίνητρα ως παράγοντες ενεργοποίησης επιδρούν με ποικίλους τρόπους στην επίδραση του ατόμου. Και αυτό διότι τα κίνητρα διαφοροποιούνται ανάλογα με την προέλευσή τους αν δηλαδή είναι εσωτερικά ή εξωτερικά, το που στοχεύουν, τον προσανατολισμό τους και άλλα σχετικά θέματα. Η «εσωτερική παρώθηση» του μαθητή ως κινητήρια δύναμη που πηγάζει από τον ίδιο το μαθητή και έχει ως στόχο τη μάθηση αυτή καθ' αυτή – κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικά για τη συνειδητή επιλογή του μαθητή να «μάθει». Γι' αυτό η σύγχρονη έρευνα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις τεχνικές που διευκολύνουν την ενεργοποίηση της. Αξίζει, ωστόσο, να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι η εσωτερικά ενεργοποιημένη παρώθηση των μαθητών παρουσιάζει τάση συστηματικής μείωσης από την προσχολική μέχρι και την εφηβική ηλικία (Παπαδόπουλος, 1998).

Η προσφορά κινήτρων από το εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει το σεβασμό στις βασικές ανάγκες του ατόμου μαθητή/τριας και διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό περιβάλλον επιδρά στις ανάγκες αυτές. Στόχος της προσφοράς κινήτρων στο μαθητή, επομένως, είναι να τον διευκολύνει να αντλεί ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις υποχρεώσεις του προς αυτό αλλά και να επιδεικνύει καλύτερη επίδοση. Όταν τα κίνητρα εμπεριέχονται στις υποχρεώσεις του μαθητή, τότε ο μαθητής βιώνει ικανοποίηση των βασικών του αναγκών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, πράγμα που ενισχύει τη βασική του ανάγκη για αυτοπραγμάτωση και συνακόλουθα βελτιώνεται η επίδοσή του (Παπαδόπουλος, 1998).

Τα παιδιά επηρεάζονται από την ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης και από τις αλληλεπιδράσεις με τον/την εκπαιδευτικό. Υποθέτοντας ότι η στάση των εκπαιδευτικών είναι θετική απέναντι στη διαφορετικότητα και τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας, τα εκπαιδευτικά πλάνα, η αξιολόγηση, οι στρατηγικές, το διδακτικό περιεχόμενο, οι διαδικασίες, τα προϊόντα, η υποστήριξη και τα αποτελέσματα επιτυγχάνονται χρησιμοποιώντας τις διαθέσιμες πηγές. Έπειτα ο/η εκπαιδευτικός αρχίζει να διαφοροποιεί για ολόκληρη την τάξη με βάση τα δεδομένα της αξιολόγησης, από την οποία προσδιορίζονται οι μεμονωμένες ανάγκες των μαθητών/τριών (Smith, 2009).

Κατά τις Σιαφαρίκα και συν. (2008), τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών έχουν στόχο την εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη του περιεχομένου τους στην

υποχρεωτική εκπαίδευση και αναπτύσσονται πάνω σε δύο συνδετικούς άξονες, τις διαθεματικές έννοιες και τα σχέδια εργασίας. Ενώ, έμφαση δίνεται στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, μέσα από τη συλλογική διερεύνηση θεμάτων/προβλημάτων. Η γνώση οργανώνεται γύρω από σημαντικά ζητήματα, που ενδιαφέρουν τους μαθητές/τριες και άπτονται των εμπειριών και των βιωμάτων τους.

Κατά τον Χρυσάφιδη (2004), τα βιώματα των παιδιών θα πρέπει να αποτελούν τη βάση της σχολικής ζωής. Η επιλογή των θεμάτων και η διαπραγματεύσή τους θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας των μελών της ομάδας-τάξης. Οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας επαναφέρουν στο προσκήνιο τη συμμετοχική διάσταση του μαθήματος, όπου οι μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός είναι συνδημιουργοί της μαθησιακής διαδικασίας και όχι απλοί εκτελεστές. Έτσι, έργο του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγήσει επιστημονικά τους μαθητές/τριες προς την επίλυση των προβληματισμών τους και των μαθητών/τριών να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης. Η ανάπτυξη της ενεργούς συμμετοχής μέσω της βιωματικής διδασκαλίας συμβάλλει στην αυτονομία και τη χειραφέτηση των μαθητών/τριών, αλλά και γενικότερα στην ποιοτικότερη μάθηση και την εξέλιξη της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου. Συγκεκριμένα, το παιδί ζει μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και θα πρέπει να κατανοεί τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του και να είναι σε θέση να επιλύει προβλήματα που θα το βοηθήσουν μελλοντικά να προσεγγίσει τα όποια κοινωνικά προβλήματα του εμφανισθούν.

Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της “ ύλης”. Στόχος της είναι να φέρει τον μαθητή/τρια σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης, μέσα από την έρευνα, την εργασία πεδίου, την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις, τα παιχνίδια ρόλων κ.α. Η βιωματική μέθοδος επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση θεωρώντας σημαντικές τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τις ερωτήσεις και απορίες των μαθητών που συζητιούνται ελεύθερα στην τάξη. Επιπλέον, τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες, επικοινωνούν τα βιώματά τους, επεξεργάζονται από κοινού τις αντιδράσεις τους, θέτουν τους δικούς τους στόχους, εκφράζονται και δημιουργούν. Τέλος, τα παιδιά μαθαίνουν να προβληματίζονται και να αναρωτιούνται για την εμπειρία τους και να αναπτύσσουν την ικανότητα για κριτικό αναστοχασμό (Παύλου και συν., 2010).

Κατά την Τοκμακίδου (2008), οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά από το σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν πολύπλευρα τη συμπεριφορά, τη στάση τους προς το σχολείο και την αποδοτικότητά τους, αφού υποστηρίζεται ότι η πρώτη φάση της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο είναι αποφασιστικής σημασίας για τη δημιουργία και τη διατήρηση της θέλησης και παρώθησής του για μάθηση. Η επίδοση του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένδειξη της επιτυχημένης ή μη μετάβασης του σε αυτό, διότι τα παιδιά που έχουν ομαλή μετάβαση από την προσχολική εκπαίδευση στη σχολική είναι πιθανόν να ενισχύσουν την επίδοσή τους. Η καλή και ποιοτική σχέση με την εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καλά θεμελιωμένη μάθηση, ενώ μια σχέση που προκαλεί άγχος και αίσθημα αποτυχίας δεν αφήνει περιθώρια προσωπικής επένδυσης και εμπλοκής. Επίσης, αναφέρεται ότι το αίσθημα της αποτυχίας βιώνεται εντονότερα σχετικά με άλλα εξωσχολικά θέματα και μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια κινήτρων, αποστροφής και φόβου για το σχολείο, προβλήματα αυτοπεποίθησης και γενικότερη ανασφάλεια, συμπτώματα που μπορεί με τη σειρά τους να οδηγήσουν σε σχολική αποτυχία αλλά και να προκαλέσουν άλλες ψυχοσωματικές ενοχλήσεις.

Στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η σπουδαιότητα των πρώτων εμπειριών του παιδιού, κατά τη μετάβαση από ένα περιβάλλον αγωγής σ' ένα άλλο είναι γενικώς αποδεκτή. Η είσοδος στο σχολείο θεωρείται ως μια από τις πιο κρίσιμες περιόδους της παιδικής ηλικίας, διότι αποτελεί σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη του ατόμου, κατά τον οποίο καλείται να εκδηλώσει ανεξαρτησία και αυτονομία σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η ένταξη του παιδιού στο σχολείο έχει ιδιαίτερη σημασία διότι αποτελεί την αρχή μιας σχέσης που πρόκειται ν' αναπτυχθεί ανάμεσα στο άτομο και τη γνώση. Καταλυτική, λοιπόν επίδραση κατέχουν οι πρώτες εμπειρίες μάθησης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, της ακαδημαϊκής εξέλιξης και γενικότερα της φυσικής, διανοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του μαθητή/τριας (Τοκμακίδου, 2008).

Στόχος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η ενθάρρυνση της ετοιμότητας των παιδιών στην αντιμετώπιση προβλημάτων για να αναζητήσουν τρόπους να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να προωθηθεί η απόλαυση της πρόκλησης. Τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες να ασκούν τις ικανότητές τους για πρωτοβουλία, λήψη αποφάσεων και επίτευξη αποτελεσμάτων. Η αντιμετώπιση μιας πρόκλησης θα

ενισχύσει την εικόνα του ίδιου του παιδιού και θα ενθαρρύνει την αίσθηση ικανότητας που είναι τόσο σημαντική για τη μελλοντική πρόοδο (Fisher, 1987).

Η έννοια της ετοιμότητας των παιδιών επικεντρώνεται στη μάθηση και την ανάπτυξη τους. Αναφέρεται σε αυτά που τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να κάνουν για να μπουν στο σχολείο έτοιμα και πρόθυμα να μάθουν, επιτρέποντας έτσι μια επιτυχή μετάβαση στο μαθησιακό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Η επιτυχία στο σχολείο καθορίζεται από μια σειρά από συμπεριφορές και ικανότητες, όπως η ανάγνωση, η αριθμητική, η ικανότητα να ακολουθούν τις οδηγίες και να δουλεύουν καλά με άλλα παιδιά, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες μάθησης. Αυτές οι συμπεριφορές και οι ικανότητες είναι αλληλένδετες σε ένα ευρύ φάσμα τομέων ανάπτυξης και μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της φυσικής ευεξίας, της κινητικής (motor) ανάπτυξης, της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης, των προσεγγίσεων μάθησης, της γλωσσικής, της γνωστικής και της ηθικής ανάπτυξης. Η παιδική ετοιμότητα για το σχολείο απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, δίνοντας έμφαση στην αποδοχή κάθε είδους διαφορετικότητας (UNICEF, 2012).

Λέγεται ότι ο βαθμός της ετοιμότητας για μάθηση σε συνάρτηση με τον τρόπο που αυτή προσφέρεται από το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει πάντοτε ένα ερώτημα που αφορά κάθε παιδί ξεχωριστά, ενώ το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να φροντίζει για την εφαρμογή ενός προγράμματος ομαλή μετάβασης από το ένα νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Το παιδί έρχεται σε έναν εντελώς άγνωστο χώρο, του οποίου οι διαστάσεις, τα χρώματα, ο όγκος και ο φωτισμός ασκούν μια απροσδιόριστη επίδραση στη συμπεριφορά και την προσωπικότητά του, σε συνδυασμό και με τα άγνωστα πρόσωπα που καλείται να γνωρίσει. Τα παιδιά με την είσοδό τους στο σχολείο έχουν ν' αντιμετωπίσουν ένα περιβάλλον που είναι εντελώς διαφορετικό σε σχέση με τις προηγούμενες εμπειρίες τους όσον αφορά το πρόγραμμα, το χώρο και τα πρόσωπα (Τοκμαμίδου, 2008).

Η ανταπόκριση, λοιπόν στο επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή/τριας έχει τις ρίζες της στις θεωρίες της κοινωνικής εποικοδομητικής μάθησης του Lev Vygotsky. Ο Vygotsky πρότεινε τη θεωρία ότι τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα με βάση την ετοιμότητά τους να κάνουν κάτι και την ονόμασε Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone Proximal Development, ZPD) ενός μαθητή/τριας, περιγράφοντάς τη ως το σημείο της μαθησιακής διαδικασίας κατά την οποία ένα άτομο δεν μπορεί πλέον να

λειτουργήσει επιτυχώς χωρίς υποστήριξη. Σε αυτό το σημείο θα πραγματοποιηθεί η νέα μάθηση και ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι να οδηγήσει το παιδί σε αυτό το σημείο διευρύνοντας παράλληλα το επίπεδο της ανεξαρτησίας του κατά την εργασία. Εάν το υπό εκτέλεση έργο βρίσκεται πάνω ή κάτω από το ZPD ενός μαθητή/τριας, η μάθηση δε θα επιτευχθεί στο μέγιστο δυνατό. Η διδασκαλία διαφοροποίησης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν στο ZPD κάθε μαθητή/τρια. Σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν την διδασκαλία ή περιλαμβάνουν μόνο μικρές τροποποιήσεις για να μεταβάλλουν τη διδασκαλία σε διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, είναι πιθανό ότι η διδασκαλία θα υπολείπεται για πολλούς από τους μαθητές/τριες επειδή θα είναι έξω από το ZPD τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία με βάση την ετοιμότητα των μαθητών/τριών με διάφορους τρόπους. Με την προσαρμογή της δυσκολίας μιας εργασίας, ώστε να παρέχει επαρκή πρόκληση. Με την προσθήκη χειρισμών ή μοντέλων σε μια εργασία για να υποστηρίξουν τους μαθητές/τριες όπου χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη. Με την αύξηση ή τη μείωση της εξοικείωσης του μαθητή με μια εργασία που βασίζεται στο επίπεδο επάρκειας του μαθητή για τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εργασία και διαφοροποιώντας τις εντολές ανάλογα με τις ανάγκες των μικρών ομάδων (Watts, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διαδικασία ή τη δραστηριότητα που τα παιδιά ασκούν με διάφορους τρόπους, όπως: να παρέχουν ποικίλες δραστηριότητες σε διαφορετικούς βαθμούς δυσκολίας και ενδιαφερόντων. Ακόμα, να παρέχουν διαφορετικά ποσά και είδη υποστήριξης για την εργασία σε κάθε μαθητή/τρια. Επίσης, να επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους για να εκφράσουν όσα έχουν μάθει, όπως με δοκίμιο, με κινούμενο σχέδιο, με γράμμα, με διάγραμμα ή μοντέλο, αλλά οι μαθησιακοί στόχοι να παραμένουν σταθεροί σε όλες τις εκδοχές (Watts, 2010).

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν συνεχώς και παντού. Μαθαίνουν από εμπειρίες, είτε αυθόρμητες είτε κατευθυνόμενες, και κάθε εμπειρία συμβάλλει στην ανάπτυξή τους. Κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων τα παιδιά αποκτούν πνευματικές και κοινωνικές δεξιότητες, γνώσεις και δεξιότητες μάθησης (Sverdlov et al., 2010).

Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων του νηπιαγωγείου απαιτεί ευρεία επαγγελματική γνώση, διορατικότητα και ευαισθησία. Πρόκειται για την πίστη στη συμβολή του κάθε παιδιού στην κοινωνική ομάδα και το φάσμα των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου. Ο καθορισμός των στόχων για την προσχολική εκπαίδευση και ο σχεδιασμός των μέσων τους, βασίζονται σε μια αναπτυξιακά-συστηματική προσέγγιση, που καλύπτει όλους τους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών, ενώ δείχνουν την αμοιβαία και πολύπλευρη σχέση μεταξύ των βασικών χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού και του περιβάλλοντος του (Sverdlov et al., 2010).

Σύμφωνα με τους Sverdlov et al. (2010), στο νηπιαγωγείο αναπτύσσονται οι γνωστικές ικανότητες και αρχίζουν να χρησιμοποιούνται πολύπλοκες διαδικασίες για να μάθουν και να κατανοήσουν τα παιδιά τον κόσμο γύρω τους. Η περιέργειά τους μεγαλώνει και θέλουν να ερευνούν, να επιλύσουν προβλήματα και να βρουν εξηγήσεις για διάφορα φαινόμενα. Αρχίζουν να κατανοούν και να κατασκευάζουν σύμβολα, να εμπλουτίζουν τη φαντασία τους, η οποία εκφράζεται στο παιχνίδι και έτσι ν' αναπτύσσουν διαδικασίες αφηρημένης σκέψης.

Επιπλέον, το νηπιαγωγείο θεωρείται ο φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια και είναι σημαντικό να διασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά ν' αναπτύσσονται και να κοινωνικοποιούνται ομαλά και πολύπλευρα. Όμως, εντοπίζεται ότι το πρόβλημα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο για πολλές χώρες του κόσμου είναι παλιό και εξακολουθεί να παρουσιάζει αξεπέραστες δυσκολίες για ένα σημαντικό αριθμό μαθητών/τριών. Το πλαίσιο της προσχολικής αγωγής διαδραματίζει μεσολαβητικό ρόλο στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή του παιδιού στις τάξεις του δημοτικού, με απώτερο σκοπό την εναρμόνιση του περάσματος από την προσχολική στη σχολική ζωή, καθώς και τη μείωση των σχολικών καθυστερήσεων (Σιαφαρίκα και συν., 2008).

Τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται δίκαια ανεξάρτητα από τη φυλή, τη θρησκεία ή τις ικανότητές τους. Αυτό ισχύει χωρίς να έχει σημασία τι σκέφτονται ή τι λένε, το είδος της οικογένειας που προέρχονται, τη γλώσσα (-ες) που μιλούν, το επάγγελμα των γονιών τους, ή το φύλο τους (Ang, 2010).

Η ερευνητική δραστηριότητα αποδεικνύει ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι απαιτεί ένα αίσθημα ασφάλειας που αποκτήθηκε μέσω των πρώτων συναισθηματικών και κοινωνικών δεσμών. Οι δεσμοί αυτοί επηρεάζουν την οικοδόμηση των γνωστικών

λειτουργίες και ακαδημαϊκές ικανότητες. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να επικεντρωθούμε όχι μόνο στην ανάπτυξη του γνωστικού δυναμικού των παιδιών σε νεαρή ηλικία, αλλά και στη συναισθηματική και κοινωνική τους ευημερία. Το πλούσιο προσχολικό περιβάλλον υποκινεί τα παιδιά, προσκαλώντας τα να συμμετέχουν σε ευχάριστες δραστηριότητες. Το εύρος και η ποιότητα του, οι προτεινόμενες δραστηριότητες αποτελούν ένα ακόμη επίπεδο στη σχέση μεταξύ του δασκάλου και του παιδιού, διευκολύνοντας τη συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη (Sverdlov et al., 2010).

Οι αλληλεπιδράσεις του/της εκπαιδευτικού με τους μαθητές/τριες και την τάξη συνολικά αντικατοπτρίζονται στην ευέλικτη και δυναμική μετακίνηση τους στα διαφορετικά διδακτικά και μαθησιακά πλαίσια, τα οποία δομούνται από τις ατομικές ανάγκες των παιδιών. Ενώ, ευελιξία παρατηρείται και στη μετακίνηση των μαθητών/τριών στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι/ες έχουν κεντρικό ρόλο στην παροχή αποτελεσματικών διδασκαλιών για αποτελεσματικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ο/η εκπαιδευτικός κινείται με συνέπεια, ευέλικτα και δυναμικά στα πλαίσια του ρόλου του/της. Χρησιμοποιεί συνεχή αξιολόγηση ώστε να βασίσει τη διδασκαλία ολόκληρης της τάξης στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας, διαφοροποιώντας τις ευκαιρίες μάθησης για όλους/ες, την παροχή πρόσθετης υποστήριξης όταν χρειαστεί με επέκταση, επιτάχυνση, ανεξαρτησία ή εξειδικευμένες οδηγίες. Τα παιδιά με τη σειρά τους, κινούνται, επίσης με ευελιξία και δυναμικά, συμμετέχοντας και κινητοποιώντας το ενδιαφέρον μέσω της εφαρμογής των διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας (Smith, 2009).

Ο/η εκπαιδευτικός, λοιπόν, θα πρέπει να διατηρήσει ένα σταθερό και κατάλληλο επίπεδο πολυπλοκότητας για το κάθε παιδί στην τάξη, πράγμα που είναι δύσκολο και απαιτεί επαγγελματική κατάρτιση και κατανόηση, διότι δεν υπάρχει συγκεκριμένος τύπος επίτευξης που να εγγυάται επιτυχή αποτελέσματα. Επίσης, θα πρέπει να πλησιάσει όλους/ες τους μαθητές/τριες, να εργαστεί ομαδικά και να μοιραστεί τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς του με την πλειονότητα των παιδιών. Άλλωστε τα παιδιά ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές προκλήσεις και δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μαθησιακό στυλ που να ταιριάζει σε όλους/ες. Ένα πλεονέκτημα, λοιπόν, της στρατηγικής επίλυσης προβλημάτων είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να θέσουν διαφορετικά επίπεδα προκλήσεων έτσι ώστε να ταιριάζουν στις ποικίλες ανάγκες και ικανότητες των

παιδιών. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός έχει ως κύριο μέλημα του να καταφέρει το παιδί να παραμείνει στη δική του/της ιδιαίτερη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας τον/την να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και ν' αναλογιστεί τα πράγματα μέσω αυτών (Fisher, 1987).

Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται και η δημιουργική πλευρά της σκέψης που σχετίζεται με το πώς γενικεύονται μια ποικιλία πιθανών λύσεων και οι τρόποι διαχείρισης του προβλήματος. Αναλυτικότερα, η δημιουργική σκέψη στοχεύει στο να βοηθήσει τα παιδιά να σκέφτονται πιο σφαιρικά, περισσότερες πιθανότητες, να κοιτούν την ίδια υπόθεση από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να επεκτείνουν τις επιλογές τους και ν' ανακαλύψουν ιδέες ως πιθανές ενέργειες. Με αυτόν τον τρόπο η σκέψη τους τείνει να είναι πιο αναζωογονημένη και πιο σθεναρή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε θα κάνουν λάθη. Το ν' αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και τη δημιουργική τους σκέψη βοηθά στο να δουν περισσότερα σε μια κατάσταση, συμπεριλαμβανομένων και παραγόντων πιο σχετικών με την επίλυση των προβλημάτων τους. Μέσω της εξάσκησης εξελίσσεται και η σκέψη και αυτό που απομένει να γίνει είναι η δημιουργία του πλαισίου εξάσκησης. Επιπροσθέτως, χρειάζεται να δομηθεί η σκέψη στην πράξη, δηλαδή να δουν τα παιδιά ανοιχτά τους τρόπους προσέγγισης των προβλημάτων, να εργαστούν παράλληλα με τον/την εκπαιδευτικό σε ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων, να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν ως ενεργά μέλη. Χρειάζεται να χτιστεί η αυτό-εικόνα τους ως ενεργά σκεπτόμενα άτομα, ικανά να σκεφτούν κριτικά και δημιουργικά και κατ' επέκταση πιο εστιασμένα, ευέλικτα και αποτελεσματικά (Fisher, 1987).

Η ενεργοποίηση του μαθητή/τριας προκαλείται από ποικίλους παράγοντες και παίρνει ποικίλες μορφές, όπως: η εμπλοκή του μαθητή/τριας στα δρώμενα της σχολικής τάξης, η ενθάρρυνσή του να αυτονομηθεί και ν' αναλάβει την ευθύνη της συμπεριφοράς του απέναντι στη μάθηση και τη σχολική κοινότητα, διεκδικώντας ένα ρόλο μέσα στην κοινωνία των συνομήλικών του, αλλά και η σύνδεση της μάθησης με την καθημερινή ζωή και πράξη (Παπαδόπουλος, 1998).

Συνάμα, η αυτονομία ως έννοια αναφέρεται στην εσωτερική αντίληψη για την αιτιότητα μιας πράξης, τη θέληση και την αίσθηση της επιλογής που υπάρχει κατά τη διάρκεια μιας δράσης. Σ' ένα σχολικό περιβάλλον αυτό σημαίνει ότι παρέχεται στους μαθητές/τριες η δυνατότητα πολλαπλών επιλογών και σημαντικών, όπως ευκαιρίες

για να πάρουν αποφάσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρέχοντας ξεκάθαρους στόχους, θέτοντας υψηλές προσδοκίες και αποφεύγοντας το διαρκή έλεγχο. Επειδή, η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας και η αυτονομία αμφότερες στηρίζουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών θα πρέπει να συσχετίζονται σε ένα θετικό κλίμα. Επιπλέον, όταν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την αυτονομία, παρέχουν σαφείς κανόνες, κατευθυντήριες γραμμές και προσδοκούν τη συμπεριφορά που αρμόζει, αποφεύγοντας την πίεση για συγκεκριμένα αποτελέσματα. Οι παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν την αυτονομία, όπως και η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας, ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες να επικεντρωθούν στην ατομική τους πρόοδο και επιτυχία παρά στον ανταγωνισμό και την κοινωνική σύγκριση (Roy, Guay & Valois, 2013).

Η πρωτοβουλία, η ανεξαρτησία και η δημιουργικότητα επιδεικνύονται ως αρχές που διέπουν απαιτητικές καταστάσεις μάθησης. Για το λόγο αυτό, η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, η επαφή με καινοτόμες ιδέες και η εφαρμογή της γνώσης με νέους τρόπους καθίστανται ουσιαστικές για την επιτυχία στο σχολείο, στο πανεπιστήμιο αλλά και σε κάθε είδος επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Hyson, 2008).

Ο σεβασμός και η αξία των ατομικών διαφορών σημαίνει ότι δίνεται αυτονομία σε όλους τους μαθητές/τριες, ώστε να μπορούν να κάνουν επιλογές βασιζόμενοι/νες στα ενδιαφέροντά τους με σκοπό ν' αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. Έτσι, τα σχολεία πρέπει να δεσμευτούν για την ανάπτυξη του ατομικού ταλέντου των μαθητών/τριών, παρέχοντάς τους ευκαιρίες μάθησης με κίνητρο. Με τη σταθερή πεποίθηση ότι υπάρχουν διαφορετικοί δρόμοι για τους μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να κάνουν τη διαφορά στη μάθηση κάθε μαθητή (UNESCO, 2004).

Στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τους τρόπους που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν την ανάληψη πρωτοβουλιών στην τάξη. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποτελεσματικό θα ήταν να προσφέρονται επιλογές και να ενθαρρύνονται τα παιδιά ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες. Επιπλέον, η επανάληψη ή η αναδιαμόρφωση κάποιων μαθημάτων θα ενίσχυε την εξάσκηση των παιδιών στην αυτόνομη και δημιουργική σκέψη. Επίσης, στις καθημερινές δραστηριότητες θα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες ώστε τα παιδιά να εξερευνούν και ν' ανακαλύπτουν τη γνώση με καινοτόμους τρόπους, είτε ατομικά είτε ομαδικά (Hyson, 2008).

Η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης ικανοποιείται μέσα από τη δυνατότητα του προσωπικού επιτεύγματος, της επιτέλεσης κάποιου έργου στο σύνολό του, από την αναγνώριση για την επιτέλεση. Η ανάγκη για αυτονομία καλύπτεται μέσα από συνθήκες που ενθαρρύνουν τη λήψη πρωτοβουλίας και την ανάληψη ευθυνών. Η ανάγκη για κοινωνική αναγνώριση ικανοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας με την αναγνώριση της προσπάθειας κάθε μεμονωμένου μέλους. Αυτή η αναγνώριση ανατροφοδοτεί το άτομο με την ικανοποίηση που προέρχεται από την πρόοδο που έχει επιτύχει στην επιτέλεση κάποιου έργου. Η ανάγκη της ασφάλειας καλύπτεται μέσα από τις σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις, ξεκάθαρους ρόλους, καλές συνθήκες εργασίας (Παπαδόπουλος, 1998).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας αφορά την απόδοση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλα τα άτομα και δίνει στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να αναπτύξουν τα ιδιαίτερα δυνατά σημεία τους (Tomlinson, 1999).

Οι μαθητές/τριες έρχονται στην τάξη με ποικίλα ενδιαφέροντα, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν το πώς και τι μαθαίνουν. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα κίνητρα συνδέονται με το επίπεδο ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών και όταν αξιοποιηθούν, μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας. Η έρευνα αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τις οδηγίες για να εξελίξουν αποτελεσματικά τα κίνητρα των μαθητών/τριών και έτσι να επηρεάσουν έμμεσα τα υποκείμενα επίπεδα ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών (Watts, 2010).

Ο/η εκπαιδευτικός είναι το επίκεντρο, η πηγή όλων των πληροφοριών που μεταφέρονται, και αυτός/η που εξελίσσει και κρίνει την πρόοδο. Δεν παρέχει κίνητρα και δίνει περιορισμένη ή και καθόλου ελευθερία στους μαθητές/τριες κατά τη διδακτική πράξη. Οι μαθητές/τριες λειτουργούν απλώς ως αποδέκτες που θα πρέπει τουλάχιστον να ενδιαφέρονται για το σχολείο και το σχολικό πρόγραμμα (Ansari, 2013).

Ο/η ευαισθητοποιημένος/η εκπαιδευτικός που είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στα πλαίσια της σχολικής τάξης, να μειώσει τον ανταγωνισμό, να δομήσει μια «ζεστή» σχέση με τους μαθητές/τριες του και να προσφέρει κίνητρα για

μάθηση, λειτουργεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η κατάλληλη κατάρτιση και η προσεκτική παιδαγωγική στάση μπορεί να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες μάθησης για τους μαθητές/τριες της τάξης. Αυτό γίνεται όταν παρέχονται κίνητρα για την εξέλιξη της επίδοσης, όταν με τη συμπεριφορά του ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί το μαθητή/τρια και παρέχει πρότυπο μίμησης, εξάπτει την περιέργεια και το ενδιαφέρον του, δημιουργεί ζεστασιά και ευχάριστη- άνετη ατμόσφαιρα, παρέχει ευκαιρίες ώστε ο/η μαθητής/τρια ν' αναλάβει πρωτοβουλίες, ενισχύει τις προσπάθειες που καταβάλλει το παιδί και ακόμη συμβάλλει στο να συνδεθεί με την καθημερινή ζωή (Παπαδόπουλος, 1998).

Η μαθησιακή διαδικασία διευκολύνεται όπως αποδεικνύουν αρκετές έρευνες, όταν η εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί κίνητρα για το σχολείο, όταν το σχολικό κλίμα δεν εμπεριέχει άγχος και όταν κυρίως οι σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες και τον/την εκπαιδευτικό- με τη γενική σημασία του όρου είναι καλές. Συχνά, το άγχος του ανταγωνισμού, η ανασφάλεια και το χαμηλό αυτοσυναίσθημα αποτελούν το υπόβαθρο της αρνητικής συμπεριφοράς στο σχολείο (Παπαδόπουλος, 1998).

1.2.3 Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως στοιχείο διαμόρφωσης του παιδαγωγικού περιβάλλοντος

Σύμφωνα με τους Niikko και Havu-Nuutinen (2004), το παιδαγωγικό περιβάλλον περιλαμβάνει την οργάνωση της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων, τις εκπαιδευτικές αρχές, τη φροντίδα και την υλοποίηση των μαθημάτων. Επίσης, περιλαμβάνει την άποψη του/της εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδασκαλία και την αλληλεπίδρασή του/της με τα παιδιά και τους γονείς τους, λαμβάνοντας υπόψη και τις ηθικές διαστάσεις της συμπεριφοράς. Επιπλέον, τα πολιτιστικά, κοινωνικά και διαρθρωτικά πλαίσια αποτελούν μέρος του παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει -σε όλες τις δραστηριότητες- την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και την επέκταση των διαπροσωπικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Το εκπαιδευτικό ήθος ενσωματώνεται σε διαφορετικές καταστάσεις και συζητήσεις με τα παιδιά, με σκοπό την καλλιέργεια αξιών.

Για να είναι αποτελεσματική, μια κοινωνικά προσανατολισμένη πολιτική πρέπει να υποστηρίζει αμοιβαία το σχολικό ήθος, τη διοίκηση, το προσωπικό, την κοινότητα, τους γονείς και τους μαθητές/τριες. Αναφορικά με το ήθος είναι το ξεχωριστό κλίμα,

το πνεύμα και το συναίσθημα ενός τόπου. Στα σχολεία, αυτό ήταν σύνθετο και αποτέλεσμα των μυριάδων παραγόντων. Το γενικό σχολικό ήθος συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική επιτυχία των παιδιών με αναπηρίες που περιλαμβάνονται στα γενικά σχολεία. Λέγεται ότι δύο τύποι ήθους ανακαλύφθηκαν - ένας από της επιείκειας (που ευνοεί τις κοινωνικές εμπειρίες) και ο άλλος της τυραννίας (επιβλαβής για τις κοινωνικές εμπειρίες). Στο ήθος της επιείκειας, οι σχέσεις μαθητών-δασκάλων χαρακτηρίζονταν από: συναισθηματικό σεβασμό, τάση προς φροντίδα, αμοιβαίο σεβασμό, συχνές εκδηλώσεις αγάπης, πειθαρχία που σέβεται τις κοινωνικές συνέπειες και σπάνια κακή συμπεριφορά των παιδιών. Αντίθετα, οι σχέσεις σπουδαστών-δασκάλων στο ήθος της τυραννίας χαρακτηρίστηκαν από: αίσθημα συναισθηματικής απόγνωσης, έλλειψη ανησυχίας και σεβασμού, συχνές εκδηλώσεις εχθρότητας, πειθαρχία που παραβλέπει τις κοινωνικές συνέπειες και περιοδική κακή συμπεριφορά των παιδιών (Baker & Donnelly, 2001).

Υποστηρίζεται ότι σ' ένα ήθος επιείκειας, το ύφος της πειθαρχίας απαρτίζεται από ελάχιστη επιθετικότητα και μεγαλύτερη βεβαίωση (έντονη και καθαρή φωνή, χαμηλό όγκο, ελάχιστη φυσική χειραγώγηση), δίκαιη μεταχείριση των παιδιών, ορθότητα, εξήγηση του λάθους που διαπράχθηκε και ένδειξη πώς να το διορθώσετε. Σε ένα ήθος τυραννίας, το ύφος της πειθαρχίας συνίστατο στην επιθετικότητα (φωνές, φυσική χειραγώγηση, γκριμάτσες του προσώπου), αυταρχική αντιμετώπιση των παιδιών, παραλογισμό και ελάχιστη εξήγηση του λάθους που διαπράχθηκε και πώς να το διορθώσουμε (Baker & Donnelly, 2001).

Ουσιαστικά η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά προσπάθειες ένταξης συγκεκριμένων αξιών σε συγκεκριμένα πλαίσια. Σε αντίθεση με τις μηχανιστικές απόψεις, η εξέλιξη του σχολείου αναγνωρίζεται ότι συνεπάγεται πάντα ηθικές, πολιτικές καθώς και τεχνικές εκτιμήσεις. Ενώ, καθίστανται σαφείς οι αξίες που αποτελούν τη βάση για το τι, πώς και γιατί πρέπει να γίνουν αλλαγές στα σχολεία. Μια τέτοια οπτική σημαίνει ότι η ένταξη δεν μπορεί να διαχωριστεί από τα πλαίσια εντός των οποίων αναπτύσσεται, ούτε από τις κοινωνικές σχέσεις που μπορεί να διατηρήσουν ή να περιορίσουν την εξέλιξη αυτή (Ainscow & Sandill, 2010).

Οι στόχοι για του αναλυτικού προγράμματος τονίζουν τις αξίες της ανθρωπότητας, της ηθικής και της ευθύνης, καθώς και την προετοιμασία των μαθητών/τριών για την ένταξή τους στην κοινωνία, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις.

Ο στόχος είναι να αυξηθεί η περιέργεια, το κίνητρο, η αυτενέργεια και η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών για μάθηση, προσφέροντάς τους ενδιαφέρουσες προκλήσεις και προβλήματα (Niikko and Havu-Nuutinen 2004).

Η βάση της επιτυχούς εφαρμογής της ενταξιακής εκπαίδευσης στην τάξη είναι η αλλαγή των διδακτικών πρακτικών, χρησιμοποιώντας ένα διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την προώθηση μαθησιακών εμπειριών που έχουν νόημα για όλους/ες τους μαθητές/τριες της τάξης, φέρνοντας στο προσκήνιο τη σημασία της γνωριμίας με τους μαθητές/τριες (UNESCO,2004).

Δίνεται έμφαση στο ρόλο της αρχιτεκτονικής της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων διάφορων μαθητών/τριών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης, στο περιβάλλον μάθησης, στην επιτυχία της μετάβασης στο σχολείο. Επίσης, εστιάζεται και στην ικανότητα των δασκάλων να συνδέσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα με τα διαφορετικά οικογενειακά υπόβαθρα των παιδιών (Petriwskyj, 2010).

Η διαδικασία του προγράμματος σπουδών περιλαμβάνει δραστηριότητες, όπου ο/η μαθητής/τρια εμπλέκεται στην κατανόηση των βασικών ιδεών και πληροφοριών της διδακτικής ύλης. Μια αποτελεσματική δραστηριότητα έχει σαφή μαθησιακό στόχο και παροτρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ορισμένες δεξιότητες για να καταλήξουν στην κατανόηση μιας βασικής ιδέας (Watts, 2010).

Οι προσεγγίσεις στη μάθηση, όπως η πρωτοβουλία και η επιμονή είναι ένα σύνολο συμπεριφορών και στάσεων που δείχνουν με ποιο τρόπο μαθαίνουν και όχι μόνο το περιεχόμενο που μαθαίνουν. Η μαθησιακή προσέγγιση προσδιορίζεται ως μία από τις πέντε διαστάσεις της σχολικής ετοιμότητας των μικρών μαθητών/τριών, μαζί με τη σωματική, την κοινωνική, τη συναισθηματική, τη γλωσσική και τη γνωστική ανάπτυξή τους (Hespe et al., 2014).

Η ενταξιακή πολιτική και η κουλτούρα του σχολείου αντανακλώνται μέσα από τις σχολικές πρακτικές. Η διασφάλισή της προϋποθέτει ότι η τάξη και οι επιπλέον δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος (extra- curricular activities) ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και σχεδιάζουν (draw) τις

εξωσχολικές τους γνώσεις και εμπειρίες. Η διδασκαλία και η υποστήριξη ενσωματώνονται με προσανατολισμό τη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή, ξεπερνώντας τα εμπόδια. Το εκπαιδευτικό προσωπικό κινητοποιεί το σχολείο και τις τοπικές κοινότητες ώστε να διατηρήσουν ενεργή τη μάθηση για όλους/ες. Η διαφοροποίηση των σχολικών δραστηριοτήτων (classwork) μέσα σ' ένα κοινό πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος (curricular framework) θα βοηθήσει το σχολείο να συναντήσει τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (Mittler, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί σε διαφοροποιημένες αίθουσες διδασκαλίας αρχίζουν με μια ξεκάθαρη και σταθερή αίσθηση του τι είναι δυναμικό πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλία ενεργούς εμπλοκής, τροποποιώντας –αν χρειάζεται- τη συγκεκριμένη οδηγία ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες και να οδηγηθούν στην επόμενη φάση της μάθησης. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται και οι τάξεις δέχονται, αγκαλιάζουν και σχεδιάζουν το μαθησιακό γεγονός με γνώμονα τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών που τους καθιστά μοναδικούς/ες (Tomlinson, 1999).

Η προσωπικότητα ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από γνησιότητα, συνέπεια και δικαιοσύνη με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ελευθερίας, ώστε οι μαθητές/τριες να παροτρύνονται να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς να φοβούνται αν κάνουν λάθη, ενεργοποιώντας το σημείο εκκίνησης τους για μάθηση. Ακόμα, η επαγγελματική αξιοπιστία, ο αλληλοσεβασμός και η υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων είναι σημαντική σ' ένα σχολικό περιβάλλον. Έτσι, κερδίζεται ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη από τα παιδιά και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και δομείται μια στενή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας (Παρασκευόπουλος, 2008).

Οι προσωπικές ιδιότητες κάνουν τον/την εκπαιδευτικό να ξεχωρίζει. Οι δεξιότητες επικοινωνίας, ο τρόπος που μιλάει, τα συναισθήματα, η ειλικρίνεια, η νοημοσύνη, η αξιοπιστία, ο ενθουσιασμός, η περιέργεια και η αποδοτικότητα προσθέτουν στην ομορφιά της προσωπικότητας και της αποτελεσματικότητά του/της. Μέσα από αυτές τις ιδιότητες μπορεί να καθιερώσει ένα αποτελεσματικό και αμοιβαία ευεργετικό σχολικό περιβάλλον με τους/τις συναδέλφους και τους μαθητές/τριες. Αυτή η ικανότητα επιτυγχάνεται με το πέρασμα του χρόνου και την εμπειρία στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί καθορίζουν τα διδακτικά

υλικά και αναπτύσσουν διαφοροποιημένες εργασίες για τους μαθητές/τριες τους και δε βασίζονται μόνο σε κανονικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά γίνονται αυτάρκειες για τον ωφέλιμο και αποτελεσματικό έλεγχο και χειρισμό των περιστασιακά μεταβαλλόμενων καταστάσεων (Ansari, 2013).

Αν και ο/η εκπαιδευτικός κατέχει ηγετικό ρόλο σε μια αποτελεσματική σχολική τάξη, όταν αισθάνεται ασφάλεια αναμένει κι ο/η ίδιος/α να γίνει μαθητής/τρια όλη την ημέρα, κάθε μέρα, και να είναι άνετα με την ρευστότητα αυτού του ρόλου. Δεν είναι τόσο σημαντικό να είναι κάποιος/α σωστός/η όσο ευέλικτος/η και ανοιχτός/η. Δεν έχει σημασία να έχει όλες τις απαντήσεις έτοιμες όσο να προσπαθεί να τις ανακαλύψει. Επιπλέον, ο/η ασφαλής εκπαιδευτικός αποδέχεται την πραγματικότητα ότι ελέγχει το κλίμα στην τάξη. Η προσέγγισή του/της, λοιπόν στους μαθητές/τριες και στη διδασκαλία προβλέπει σεβασμό, ταπείνωση, απόλαυση, κοροϊδία, πιθανότητα ή νίκη. Γνωρίζει ότι θα κάνει λάθος μερικές μέρες, αλλά ξέρει επίσης ότι έχει την ικανότητα και την ευθύνη να αποφύγει το ίδιο λάθος την επόμενη μέρα. Δηλαδή, ενώ ξέρει ότι δεν έχει όλες τις απαντήσεις, έχει τη δύναμη να τις βρει (Tomlinson, 1999).

Προκειμένου, λοιπόν να είναι αποτελεσματικοί θα πρέπει να έχουν ένα ρεπερτόριο αποτελεσματικών πρακτικών. Είναι προφανές ότι οι περισσότεροι έμπειροι έχουν πιο διαφορετικό και ποικίλο ρεπερτόριο από τους νέους με απειρία, διαθέτοντας πρακτικές διδασκαλίας με κίνητρο. Συγκεκριμένα, έχουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και τεχνικών διδασκαλίας για να κάνουν τη μάθηση ψυχαγωγία για τους μαθητές/τριες. Σχεδιάζουν τα μαθήματά τους με βάση στρατηγικές σκέψεις που περιλαμβάνουν τη συνειδητή επιλογή και χρήση εργαλείων από το ρεπερτόριό τους. Οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται στοχεύουν να παρακινήσουν αυθόρμητα τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται σε λίγες πρακτικές αντί να έχουν μια σειρά από νέες ιδέες και τεχνικές για να χειριστούν τις καταστάσεις (Ansari, 2013).

Επί της ουσίας, το πρόγραμμα σπουδών είναι αυτό που συνιστά ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως πρότυπα που εκτιμούν τις διαφορές και λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες. Με τη στάση τους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προωθούν ενεργά τις ίσες ευκαιρίες και μη χρησιμοποιούν διαχωριστικές πρακτικές, εξασφαλίζοντας ότι όλα τα παιδιά και οι οικογένειες τους θα αισθάνονται ασφάλεια, οικειότητα και αποδοχή. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προωθούν την ενεργή εμπλοκή και αλληλεπίδραση των παιδιών με το ευρύτερο περιβάλλον της

μάθησης αλλά και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών. Ενώ, θα πρέπει να ακολουθούν πολύπλευρους και πολύπλοκους τρόπους υποστήριξης και προώθησης της μάθησης χωρίς αποκλεισμούς (Ang, 2010).

Οι αρχές της ισότητας των ευκαιριών, της ένταξης και ο σεβασμός της διαφορετικότητας των παιδιών που διέπουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτική ύλη. Ο γενικός σκοπός του προγράμματος σπουδών είναι το δικαίωμα όλων των παιδιών -ανεξαρτήτως κοινωνικού και οικονομικού υπόβαθρου- στην ποιοτική εκπαίδευση που υποστηρίζει και επιβεβαιώνει το ατομικό τους υπόβαθρο. Η ερμηνεία του προγράμματος σπουδών βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην πρακτική που ο/η εκπαιδευτικός θα ακολουθήσει με τρόπο αποτελεσματικό για κάθε παιδί και η οποία είναι κατάλληλη για το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο του παιδιού (Ang, 2010).

Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται κυρίως στις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές των παιδιών καθώς και στον κρίσιμο ρόλο του εκπαιδευτικού στην παροχή ευκαιριών για ανάπτυξη και αξιοποίηση αυτών των διαφορών. Αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν βασιζόμενοι στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Ένα πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να διευκολύνει την εμπειρία των παιδιών και την κατανόηση των άλλων εθνικών ομάδων, να εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις και τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων, αλλά και στην καλλιέργεια μιας αυξανόμενης ευαισθησίας προς αυτές τις διαφορές (Ang, 2010).

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα ποικίλο εκπαιδευτικό υπόβαθρο φέρνει στην επιφάνεια τις διαφορετικές απόψεις για την εφαρμογή της προσχολικής εκπαίδευσης. Η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών έχει επίσης δημιουργήσει δυνατότητες για τη συνεργασία της πρώιμης παιδικής, της προσχολικής και της δημοτικής εκπαίδευσης που υποστηρίζει τη συνεχή μάθηση των παιδιών και την ομαλή μετάβαση από την πρώιμη στην προσχολική εκπαίδευση έως και το δημοτικό σχολείο. Η ιδέα αυτή υποστηρίζει την αντίληψη ότι η έναρξη του σχολείου είναι μια διαδικασία η οποία σημαίνει την προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο, όπου ξεκινά κατά τη διάρκεια του παιδικού σταθμού και συνεχίζει κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών. Τονίζεται ότι όταν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας φθάνει στο σχολείο, αυτό δεν σημαίνει μόνο αλλαγές στο παιδί αλλά και στην οικογένειά του και το άμεσο περιβάλλον. Μερικοί ερευνητές αναφέρουν τη συνάντηση των νέων

συμμαθητών/τριών, με τον/την νέο/α εκπαιδευτικό σ' ένα νέο σχολικό περιβάλλον, αλλά και με νέες δραστηριότητες, όταν αρχίζουν το σχολείο. Αν, όμως, η προσχολική αγωγή βρίσκεται στο χώρο του σχολείου, τα παιδιά εξοικειώνονται ήδη μ' αυτά τα πράγματα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους (Niikko and Havu-Nuutinen 2004).

Η βάση των γνώσεων σχετικά με τη χρήση και την οργάνωση διδακτικών ομάδων στην τάξη περιλαμβάνει ευρήματα από την έρευνα για αποτελεσματικά σχολεία, αποτελεσματική διδασκαλία, ακαδημαϊκά επιτεύγματα μαθητών/τριών, τις αντιλήψεις του εαυτού και των άλλων, το μαθητικό κίνητρο, τις στάσεις τους προς το σχολείο, τις φιλίες και τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη και το σχολείο. Ένα κυρίαρχο θέμα των ερευνητικών ευρημάτων είναι ότι ορισμένοι τύποι εκπαιδευτικής ομαδοποίησης συμβάλλουν σε θετικότερα ακαδημαϊκά και συναισθηματικά αποτελέσματα για τους μαθητές/τριες. Άλλες ομαδοποιήσεις, ιδιαίτερα σταθερές με βάση ικανότητα σπουδαστών, έχουν αρνητική επίδραση στην εξέλιξη των μαθητών/τριών (Ward, 1987).

Η προφορική επικοινωνία είναι ένα σημαντικό κομμάτι της ανάπτυξης και βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο της σκέψης τους. Οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας προσφέρουν στα παιδιά πρόσβαση στις ιδέες των άλλων, καλλιεργούν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων. Επιτρέπουν την κατανόηση εναλλακτικών τρόπων σκέψης που οδηγεί στη δόμηση της δικής τους και αναπτύσσουν το σεβασμό στις διαφορετικές οπτικές. Στις τάξεις που ευδοκίμει αυτού του είδους η επικοινωνία, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να εκφράσουν και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους και να κατανοήσουν σε βάθος, λαμβάνοντας μέρος σε συζητήσεις γενικού περιεχομένου την ώρα που εργάζονται. Κάποιες φορές μπορεί να είναι εκτός θέματος, το οποίο είναι αποδεκτό και φυσικό να συμβεί, συμβάλλοντας στην ουσιαστικότερη μάθηση. Ενώ, στις τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται καταπιεστικά και βιαστικά δεν υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για εποικοδομητικό διάλογο και συζήτηση, ώστε τα παιδιά να μοιραστούν τις ιδέες τους και να εμβαθύνουν (Jonhson, Halocha & Chapter, 2007).

Επιπροσθέτως, η επιτυχής ένταξη και συμμετοχή στη μάθηση και τη σχολική ζωή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά. Γενικότερα η βοήθεια και η υποστήριξη που δίνεται περιστασιακά και εκτός του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αποτελεί συχνή πρακτική. Ειδικότερα, σε πολυπληθείς τάξεις οι

μαθητές/τριες με διαφορετικές ικανότητες συνυπάρχουν και συνηθίζεται οι πιο ικανοί μαθητές/τριες να βοηθούν τους/τις διπλανούς/ες τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Κίνα αυτού του είδους η βοήθεια συνιστά καθήκον των παιδιών που είναι πιο ικανά σε σχέση με άλλα. Ενώ, στις δυτικές χώρες αυξάνεται συνεχώς η διδασκαλία και η υποστήριξη μεταξύ συνομηλίκων (peer-tutoring) (Mittler, 2000).

Στο περιβάλλον μιας ενταξιακής σχολικής αίθουσας περιλαμβάνεται ολόκληρη η τάξη, ομαδοποιώντας τα πλαίσια που παρέχουν διαβαθμισμένες και επιταχυνόμενες μαθησιακές εμπειρίες και εξειδικευμένες ή ανεξάρτητες μαθησιακές ευκαιρίες που βασίζονται στις ατομικές ανάγκες του μαθητή/τριας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η μάθηση είναι κυκλική, με συνεχή αξιολόγηση και εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών καθώς και τη χρήση στρατηγικών που εμπλέκουν και κινητοποιούν με σκοπό την επίτευξη ποιοτικών μαθησιακών αποτελεσμάτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Smith, 2009).

Τα παιδιά αποκτούν ασφάλεια από ένα οργανωμένο περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο απολαμβάνουν το αναγνωρίσιμο και οικείο και είναι πρόθυμα να δοκιμάσουν νέες εμπειρίες και ν' αντιμετωπίζουν προκλήσεις όσο το περιβάλλον τους θεωρείται ασφαλές. Η οργάνωση του εκπαιδευτικού πλαισίου για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σημαντική. Εκτός από τη φυσική διάταξη του περιβάλλοντος, τους γενικούς κανόνες και το χρονοδιάγραμμα της καθημερινής ρουτίνας που είναι επίσης ουσιώδεις ρυθμίσεις. Είναι σημαντική η λειτουργικότητα του νηπιαγωγείου και αν είναι κατάλληλη για ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Είναι σημαντικό για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και για την υποστήριξη και την ενθάρρυνση των παιδιών να διασφαλίζεται η επιθυμία τους να πειραματιστούν, να διερευνήσουν και να δημιουργήσουν αλληλεπιδράσεις. Ένα κατάλληλο περιβάλλον διεγείρει τα παιδιά να διευρύνουν τους δικούς τους ορίζοντες και τη γνώση, ν' αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να βοηθηθούν ώστε να κατανοήσουν τα όρια και να αναπτύξουν τον αυτοέλεγχό τους. Το προσχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον περιλαμβάνει διάφορες καθημερινές περιοχές δραστηριοτήτων εντός του ίδιου του νηπιαγωγείου. Το νηπιαγωγείο πρέπει να περιλαμβάνει καθορισμένες περιοχές δραστηριότητας όπως: περιοχές για ελεύθερο παιχνίδι (μαμά και μπαμπάς, ιατρείο, δομικά στοιχεία, παιχνίδια, κλπ.), πίνακες χειροτεχνίας, χώρος για φαγητό, ήσυχες γωνίες για μουσική κλπ. (Sverdlov et al., 2010).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της μάθησης έχει εξελιχθεί ως μια αποτελεσματική επιπρόσθετη ενταξιακή πρακτική στις πρώτες τάξεις του σχολείου και έρχεται σε άμεση αντίθεση με τις υπάρχουσες πολιτικές κινήσεις προς τις διδακτικές και αξιολογικές δεξιότητες. Στη βιβλιογραφία υποδηλώνεται ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι το κλειδί για την παροχή ποιότητας στην εκπαίδευση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν αντίκτυπο στις πρακτικές και, συνεπώς, στα διαφορετικά πλαίσια, θα μπορούσαν να διαφοροποιούν τη διδακτέα ύλη διά μέσου της δικής τους παιδαγωγικής συμπεριφοράς καθώς και της πρακτικής τους. Η παιδαγωγική στάση του/της εκπαιδευτικού είναι παράγοντας ζωτικής σημασίας για την παροχή ενταξιακής διαφοροποίησης (Smith, 2009).

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, ο/η εκπαιδευτικός ηγείται, αλλά παρακολουθεί στενά και εμπλέκει λεπτομερώς τους μαθητές/τριες στη διδακτική πράξη. Μαζί – εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες- προγραμματίζουν, ορίζουν στόχους, παρακολουθούν την πρόοδο, αναλύουν επιτυχίες και αποτυχίες και επιδιώκουν τον πολλαπλασιασμό των επιτυχιών και την αξιοποίηση των αποτυχιών. Βέβαια, μερικές αποφάσεις ισχύουν για την τάξη ως σύνολο, αλλά αφορούν και ατομικά το κάθε παιδί. Επίκεντρο της διδασκαλίας αποτελεί ο/η μαθητής/τρια και ο/η εκπαιδευτικός συντονίζει το χρόνο, το διάστημα, τα υλικά και τις δραστηριότητες. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της συνίσταται στην επίτευξη των στόχων που θέτουν οι μαθητές/τριες ομαδικά και ατομικά, αλλά και στη μεταξύ τους συνεργασία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Tomlinson (1999), μια ορχήστρα αποτελείται από άτομα, ποικίλες ομάδες συγκροτημάτων, τμήματα και σολίστες. Έτσι και μια διαφοροποιημένη τάξη δημιουργείται γύρω από τα άτομα, διάφορες μικρές ομάδες, αλλά και την τάξη στο σύνολό της. Για την αντιμετώπιση των διαφόρων μαθησιακών αναγκών που προκύπτουν το σύνολο, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά συνεργάζονται με διάφορους τρόπους. Χρησιμοποιούν υλικά με ευελιξία και με ρυθμό που να ταιριάζει στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Ο/η εκπαιδευτικός τους/τις ομαδοποιεί ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ και βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα διδακτικών στρατηγικών που βοηθά στην εστίαση σε άτομα, μικρές ομάδες αλλά και ολόκληρης της τάξης. Σκοπός είναι η σύνδεση των παιδιών με βασικές κατανοήσεις και δεξιότητες προκαλώντας την κινητοποίησή τους (Tomlinson, 1999).

Λέγεται ότι πάρα πολλές πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία και ονομάζονται «ένταξιακές», στην πραγματικότητα χρησιμεύουν μόνο για την αναπαραγωγή των προβλημάτων που ξεκίνησαν να λύσουν, οδηγώντας στην εντύπωση ότι η ένταξη είναι μια αποτυχημένη πολιτική. Και όμως, η μεταβλητότητα στην πράξη -όπου ορισμένοι δάσκαλοι/ες μπορούν να συνεργαστούν με διάφορες ομάδες μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων κι αυτών που έχουν αναγνωριστεί ότι έχουν πρόσθετες ανάγκες υποστήριξης, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν- υποδηλώνει ότι υπάρχει ακόμη πολύ ερευνητικό ενδιαφέρον για εκείνους/ες τους εκπαιδευτικούς που είναι σε θέση να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους προς την εφαρμογή της ένταξης στις τάξεις τους (Black-Hawkins & Florian, 2012).

Όμως, η ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών καθορίζεται και από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Κατά την UNESCO (2004), οι υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές/τριες δε σημαίνει ίδιες προσδοκίες από όλους. Αντιθέτως, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμβαδίζει με τον/την μαθητή/τρια, να θέτει στόχους που να ταιριάζουν στα ατομικά χαρακτηριστικά. Όσο περισσότερες πληροφορίες συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο καλά γνωρίζουν τους μαθητές/τριες τους, και είναι ικανοί να θέσουν ρεαλιστικές αλλά και υψηλές προσδοκίες.

Αναλυτικότερα, λέγεται ότι ο/η αποτελεσματικός/η εκπαιδευτικός θέτει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές/τριες του, προκαλώντας και εμπνέοντας τους με σκοπό να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, να εμβαθύνουν στη γνώση και να την κατανοήσουν. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να καθοριστούν τα κατάλληλα αντικείμενα για τον κάθε μαθητή/τρια μέσα από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας. Δηλαδή, οι προσδοκίες σχετίζονται με την ολοκλήρωση διαφορετικών επιτευγμάτων από παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων. Προκειμένου να καταστεί το εγχείρημα αυτό εφικτό, βασική προϋπόθεση αποτελεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας. Ακόμη, να είναι ευέλικτοι ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου αλλά και των διαφορετικών μαθητών/τριών, θέτοντας συνεπείς, καθαρές και υψηλές προσδοκίες (Παρασκευόπουλος, 2008).

Η αύξηση της σχολικής επιτυχίας προβάλλεται σημαντικά, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται κάποιοι/ες με χαμηλότερη σχολική επίδοση μεταξύ των διαφορετικών

μαθητών/τριών, οι οποίοι αποτελούν τη μεγαλύτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, με το να θέτουν χαμηλότερες προσδοκίες και να προσφέρουν λιγότερες ευκαιρίες συμμετοχής σε διαδικασίες που απαιτούν περισσότερη σκέψη, γνωστικό επίπεδο ή δημιουργικότητα, ενδέχεται να παρεμποδίσουν την εξέλιξη τους. Όμως, πρόκληση μπορεί να αποτελέσουν και οι πιο ικανοί μαθητές/τριες, οι οποίοι χρειάζονται ανάλογες προσαρμογές ώστε να επεκτείνουν τις δυνατότητές τους. Επομένως, είναι σημαντικό να τίθενται οι σωστές προσδοκίες για τον κάθε μαθητή/τρια και να παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη ώστε να κινητοποιείται και να καταβάλλει μια σταθερή και συστηματική προσπάθεια (UNESCO, 2004).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν αλλά και να εφαρμόσουν στην πράξη την ένταξη. Η ποιότητα ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία- εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών- ώστε να παρουσιαστούν αποτελέσματα που αφορούν στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό πεδίο που βιώνουν οι μαθητές κατά την ένταξη τους (Ζώνιου- Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004).

Διαδικασίες κοινωνικής μάθησης περιλαμβάνονται εντός ενός συγκεκριμένου χώρου εργασίας που επηρεάζει τις ενέργειες των ανθρώπων και, μάλιστα, τη σκέψη που οδηγεί σ' αυτές τις ενέργειες. Παρέχεται ένα πλαίσιο, στο επίκεντρο του οποίου είναι η έννοια μιας κοινής πρακτικής, όπου μια κοινωνική ομάδα ασχολείται με τη συνεχή αναζήτησή της. Οι πρακτικές είναι τρόποι διαπραγμάτευσης του νοήματος μέσω της κοινωνικής δράσης. Υποστηρίζεται ότι μια συγκεκριμένη στρατηγική μπορεί να αναπτυχθεί ως μέρος των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και συνοψίζονται σε ένα σύνολο οδηγιών για δράση, παρέχοντας κατηγοριοποιημένες οδηγίες για την εκτέλεση της συγκεκριμένης πρακτικής (Ainscow & Sandill, 2010).

Ακόμα, διαπιστώνεται η σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών, εφόσον καλούνται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος να υπηρετήσουν «αυτονόητες» εξουσιαστικές- διαχωριστικές πρακτικές με ουσιαστικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών τους ως ατόμων. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν τις λεπτές διεργασίες επιλογής οι οποίες διαπερνούν τις παιδαγωγικές και κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο και πρώτοι

αυτοί να υπερβούν το θεμελιώδη διαχωρισμό τόσο ανάμεσα σε «ειδικά» και «μη ειδικά» παιδιά όσο και ανάμεσα σε «ειδικούς» εκπαιδευτικούς και «μη ειδικούς». Κάτι τέτοιο πολύ περισσότερο από επιστημονική κατάρτιση, καθοδήγηση και υλικοτεχνικά μέσα απαιτεί εκ μέρους τους μια αναστοχαστική κριτική ανάγνωση του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και την ανάπτυξη μιας γνήσιας παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές τους. Η διάσταση στάσης και πρακτικής των εκπαιδευτικών οφείλεται σε ένα βαθμό στη σύγκρουση των αρχών ενός δημοκρατικού σχολείου και της πραγματικότητας ενός ανταγωνιστικού και επιλεκτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όσο οι καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών δε γίνονται δέσμευση στην καθημερινή πρακτική τους, τόσο η ένταξη θα παραμείνει ένα από τα απόμακρα ιδεώδη της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης (Ζώνιου- Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004).

Έτσι προκύπτει η ανάγκη για συνεργασία των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας και του δημοτικού σχολείου καθίσταται απαραίτητη για να δημιουργηθεί ισορροπία και σύνδεση μεταξύ αυτών των δύο περιβαλλόντων περιγράφηκε, με σκοπό την επιτυχή μετάβαση των παιδιών στην επίσημη εκπαίδευση, η οποία εξαρτάται και από το μαθησιακό περιβάλλον. Κύριο μέλημα των σχολείων που προετοιμάζονται για τη μετάβαση των παιδιών στην επίσημη εκπαίδευση, είναι η διάρθρωση της πρώτης τάξης με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει αναπτυξιακά κατάλληλη μάθηση για τα παιδιά, εξασφαλίζοντας μια συνέχεια. Ο διδακτικός χρόνος θα πρέπει να χωρίζεται σε τμήματα που θα αντιστοιχούν σε διαφορετικά θέματα ή περιοχές. Οι δεξιότητες θα πρέπει να προωθούνται σε ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρει στα παιδιά ποικιλία στην επιλογή των δραστηριοτήτων τους. Σε αντίθεση με τα νηπιαγωγεία, το σύστημα του δημοτικού σχολείου έχει μια πιο δομημένη προσέγγιση, εστιάζοντας σε διάφορα θέματα που έχουν σχεδιαστεί για να οικοδομήσουν τα παιδιά τη βάση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Αυτή η εστίαση στη διδασκαλία έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να χάσουν κάπως την αίσθηση της ανεξαρτησίας τους, διότι υπάρχει αρκετή κατεύθυνση από τις/τους εκπαιδευτικούς στις δραστηριότητες (Skouteris, Watchon & Lum, 2012).

Υποστηρίζεται μια κονστρουκτιβιστική οπτική για τη σχολική ηγεσία είναι μια στρατηγική για την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών. Δηλαδή, περιλαμβάνονται αμοιβαίες διαδικασίες που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες σε μια εκπαιδευτική κοινότητα την κατασκευή εννοιών που οδηγούν σε έναν κοινό σκοπό

σχετικά με τη σχολική φοίτηση. Αυτή η προοπτική χρησιμοποιεί μια διαδραστική διαδικασία που έχουν αναλάβει τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί, τονίζοντας την ανάγκη για κοινή ηγεσία. Οι ιεραρχικές δομές θα πρέπει ν' αντικατασταθούν από μια κοινή ευθύνη σε μια κοινότητα που διέπεται από κοινές αξίες. Μια πολιτισμική μετάβαση μεταξύ των επιπέδων και κυρίως του επιπέδου της σχολικής ηγεσίας απαιτείται. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι παράγοντες που επηρεάζουν τέτοιες μεταβάσεις μπορεί να βρίσκονται έξω από το σχολικό περιβάλλον στις ευρύτερες κοινωνικές δομές ή τις τοπικές αρχές (Ainscow & Sandill, 2010).

Η σχολική κοινότητα περιλαμβάνει παιδιά διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, τους δασκάλους/ες, τον/την διευθυντή/τρια και βοηθητικό προσωπικό. Ρόλοι, ευθύνες, κανόνες και διαδικασίες καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας ενός σχολείου. Αυτά δεν σχετίζονται μόνο με τη μάθηση, αλλά επίσης με την ασφάλεια, την ευημερία των μαθητών/τριών, το καθεστώς και την εξουσία των δασκάλων και του διευθυντή/τριας του σχολείου, τη σχέση μεταξύ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, καθώς και με την κοινότητα, την κυβέρνηση και το υπουργείο. Με τον καιρό τα σχολεία δημιουργούν τους κανόνες, τις αξίες και τα πρότυπα για να γίνουν μέρος της σχολικής κουλτούρας και να συνεισφέρουν στις παραδόσεις και τη θεσμική ηθική, δίνοντάς της ένα μοναδικό χαρακτήρα ως κοινότητα (UNICEF, 2009).

Η εξασφάλιση της επιτυχούς προσαρμογής κάθε παιδιού στην επίσημη εκπαίδευση και την ευρύτερη υποστήριξη πρέπει να τεθεί σε εφαρμογή με τη διδασκαλία και με τη συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών. Ακόμα, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων πρέπει να συνεργάζονται, προσαρμόζοντάς τις πρακτικές διδασκαλίας για να βοηθήσουν κάθε παιδί (Skouteris, Watchon & Lum, 2012) .

Η καλλιέργεια θετικών προσεγγίσεων στη μάθηση καλλιεργείται μέσω των εκπαιδευτικών. Ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης είναι η ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας και σεβασμού με τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Τα παιδιά που νιώθουν αξιόπαινα και λαμβάνουν το μήνυμα ότι είναι ικανοί μαθητές/τριες γίνονται αφοσιωμένοι και ενθουσιασμένοι για τη μάθηση. Όταν στα παιδιά δίνεται αρκετός χρόνος και υποστήριξη για να συμμετάσχουν βαθιά σε αναπτυξιακά κατάλληλες και μαθησιακές εμπειρίες με προκλήσεις, μπορούν να αποκτήσουν πιο εύκολα νέες

δεξιότητες, δημιουργώντας κι άλλα κίνητρα για μάθηση. Οι εκούσιες πρακτικές διδασκαλίας, όπως η ακρόαση, η παρατήρηση, η παροχή ειδικών ανατροφοδοτήσεων, οι ερωτήσεις που προκαλούν σκέψη, η παροχή λεκτικής και συναισθηματικής υποστήριξης, η ενθάρρυνση της προσπάθειας και της ομαδικής εργασίας, η ευελιξία, η παρατήρηση των αναγκών των παιδιών παρέχουν στους εκπαιδευτικούς στρατηγικές για την ενίσχυση θετικών προσεγγίσεων στη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (Hespe et al., 2014).

Οι αρνητικές αντιλήψεις της κοινότητας σχετικά με τα παιδιά με αναπηρία είχαν αρνητικές επιπτώσεις στις κοινωνικές εμπειρίες αυτών των παιδιών. Τέτοιες αντιλήψεις είχαν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση εμποδίων που διαίρεσαν τους «κόσμους» των παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Τα κοινωνικά μοντέλα αναπηρίας υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις και το κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού διαμορφώνουν τις κοινωνικές τους εμπειρίες. Η οικογένεια είναι μια ισχυρή κυριαρχία στις κοινωνικές εμπειρίες κάθε παιδιού. Οι σχετικές πτυχές περιελάμβαναν οικογενειακές σχέσεις, στρατηγικές κοινωνικής διευκόλυνσης και οικογενειακή υποστήριξη. Οι ασφαλείς και στοργικές οικογενειακές σχέσεις παρείχαν μια καλή βάση για την εξερεύνηση του κοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών. Ενώ, οι ασυνεπείς εμπόδιζαν την ανάπτυξη ενός τέτοιου θεμελίου. Οι γονείς ανέφεραν ότι η «κοινή λογική» είναι σημαντική όταν παρεμβαίνουν στις κοινωνικές εμπειρίες του παιδιού τους. Οι γονείς χρησιμοποίησαν την ενθάρρυνση με διαφορετικούς βαθμούς επιτυχίας, βοηθώντας τα παιδιά τους να δημιουργήσουν μια πολύτιμη κοινωνική ταυτότητα και επιτρέποντάς τους να αυτενεργούν στην καθημερινότητά τους και να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες. Όμως, η γονική υπερπροστασία αναφέρεται συχνά ως εμπόδιο στις κοινωνικές εμπειρίες (Baker & Donnelly, 2001).

Η διάσταση των «έτοιμων οικογενειών» επικεντρώνεται στις στάσεις και την εμπλοκή των γονέων και των φροντιστών στη μάθηση, την ανάπτυξη και τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο. Η υποστηρικτική γονική μέριμνα και η τόνωση των οικιακών περιβαλλόντων έχουν αποδειχθεί ότι συγκαταλέγονται μεταξύ των ισχυρότερων προγνωστικών της σχολικής απόδοσης κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο και πέραν αυτού. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι πεποιθήσεις, οι νοοτροπίες και η δέσμευση των γονέων θεωρούνται κρίσιμες για την επιτυχία του σχολείου. Η γονική δέσμευση για την έγκαιρη εγγραφή για μικρά παιδιά αποτελεί σημαντική πτυχή της επιτυχημένης μετάβασης στο σχολείο. Ένα άλλο

χαρακτηριστικό των έτοιμων οικογενειών είναι το περιβάλλον μάθησης που παρέχεται στο σπίτι, συμπεριλαμβανομένης της δέσμευσης των γονέων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες μάθησης όπως τραγούδι, ανάγνωση βιβλίων, λέγοντας ιστορίες και παίζοντας παιχνίδια. Ειδικότερα, οι υποστηρικτικές και ανταποκρινόμενες σχέσεις στο πλαίσιο της οικογένειας αποτελούν τα δομικά στοιχεία της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και απαιτούνται για την επιτυχία στο σχολείο (UNISEF, 2012).

Ένα από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ προσχολικής ηλικίας και του δημοτικού σχολείου, που αποτιμάται από τα παιδιά και τους γονείς, είναι ότι το περιβάλλον της προσχολικής ηλικίας μπορεί να συγκριθεί με το σπίτι και το εσωτερικό του θυμίζει το σπίτι. Οι προσχολικές δραστηριότητες επικεντρώνεται στις καθημερινές, καθοδηγούμενες και ελεύθερες δραστηριότητες. Τα υλικά και τα εργαλεία που παρέχονται υποστηρίζουν το ελεύθερο παιχνίδι και όχι την οργανωμένη δραστηριότητα. Τα παιδιά και οι γονείς τονίζουν τη σημασία του παιχνιδιού και μια καλή ατμόσφαιρα, διότι το περιβάλλον είναι συχνά εξοπλισμένο (καρέκλες, τραπέζια, κρεβάτια) και έχει σχεδιαστεί περισσότερο για το φαγητό και τις περιόδους ανάπαυσης από ό, τι για τις δραστηριότητες των παιδιών. Αντίθετα, το σχολικό περιβάλλον έχει γίνει κατανοητό ως βάση για την αποτελεσματική μάθηση και τη διδασκαλία, όπου τραπέζια, καρέκλες και πίνακες έχουν ουσιώδη σημασία για την προώθηση της μάθησης των παιδιών. Η δραστηριότητα τονίζει τη μάθηση και τη διδασκαλία των θεμάτων (Niikko and Havu-Nuutinen 2004).

Τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές προσεγγίσεις στη μάθηση μέσα σε καλά οργανωμένα περιβάλλοντα που προσφέρουν ανεξαρτησία, επιλογή, καθημερινές ρουτίνες και ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε δραστηριότητες μικρών ομάδων. Η εμπλοκή των παιδιών εμβαθύνει όταν τα υλικά και οι δραστηριότητες είναι συναφή με τα ενδιαφέροντά τους, προσφέρουν το σωστό επίπεδο πρόκλησης και παρέχουν πολλές επιλογές, όπως μακροπρόθεσμα έργα ή μελέτες, καθιστώντας πιο πιθανό ότι θα κατανοήσουν και θα θυμούνται τις σχέσεις, τις έννοιες και την επίτευξη υψηλότερων γνώσεων, ειδικά με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Hespe et al., 2014).

Πράγματι, το έργο όλων των σχολείων είναι να βοηθήσουν κάθε μαθητή/τρια να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν συχνά

μαθητές/τριες σε μια τάξη που παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Οι μαθητές/τριες διαφέρουν πολύ ως προς τα κίνητρά τους, τις προηγούμενες γνώσεις, τις δεξιότητες, τους τρόπους μάθησης, την πολλαπλή νοημοσύνη και τα ενδιαφέροντα. Για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες του κάθε μαθητή/τριας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τον/την εκτιμήσουν ατομικά προκειμένου να εξελιχθεί. Η ένταξη της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών αποτελεί επομένως μια σημαντική κατεύθυνση στην ανάπτυξη σχολικών προγραμμάτων σπουδών που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας (UNESCO, 2004).

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2008), καθήκον των εκπαιδευτικών είναι ο προσεκτικός σχεδιασμός και καθορισμός των προσδοκιών, στοχεύοντας στα στοιχεία- κλειδιά τα οποία θα μεγιστοποιήσουν την πρόοδο και την επιτυχία των παιδιών. Είναι γνωστό ότι η διδασκαλία είναι μια απαιτητική διαδικασία που υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να είναι αποτελεσματικοί είναι υποχρεωμένοι ν' ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών ώστε να εμπλακούν ισότιμα όλοι/ες στη διδακτική πράξη, θέτοντας προτεραιότητες, παρέχοντας την απαιτούμενη προσοχή και ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες, ώστε να επιτυγχάνουν τα καλύτερα αποτελέσματα.

Ακόμα, επισημαίνεται ο ρόλος του αρχηγού στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος και η ποιότητα των κοινωνικών εμπειριών είναι καλά εδραιωμένος. Οι γονείς πιστεύουν ότι οι επικεφαλής έχουν σημαντική εξουσία να μετατρέψουν ορισμένα εμπόδια σε θετικές κοινωνικές εμπειρίες για τα παιδιά με αναπηρία (Baker & Donnelly, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας όταν το σχολικό κλίμα ενθαρρύνει την ενταξιακή εκπαίδευση, (π.χ. τη θετική ηγεσία, τη συνεργασία, τις ευκαιρίες για επιμόρφωση και τη διαθεσιμότητα υλικών πόρων. Ένα θετικό σχολικό κλίμα φαίνεται να είναι κρίσιμο για την αποτελεσματική χρήση των διαφοροποιημένων στρατηγικών. Για το λόγο αυτό, θεωρείται ότι η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας θα πρέπει να συνδέεται θετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολικού κλίματος (Roy et al., 2013).

Επομένως, μια αίσθηση της κοινότητας μέσα από τα φιλικά προς το παιδί σχολεία καλλιεργείται από τον/την επικεφαλής του σχολείου, του οποίου η ηγεσία καθορίζει εάν ένα σχολείο παίρνει ένα φιλικό προς τα παιδιά προσανατολισμό ή όχι. Οι αποφάσεις και το στυλ του σχολείου είναι καθοριστικά στοιχεία ενός σχολείου φιλικού προς τα παιδιά. Επαρκής σχεδιασμός από το διευθυντή του σχολείου, με την κατάλληλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών, των γονέων και της κοινότητας μπορούν ν' αναπτύξουν προγράμματα σπουδών και να βοηθήσουν την αύξηση των σχολικών μαθησιακών επιτευγμάτων και να εφαρμόσουν με επιτυχία άλλες σημαντικές οδηγίες πολιτικής ή στόχων (UNICEF, 2009).

Τέτοια σχολεία τονίζουν τη συγκέντρωση διαφορετικής επαγγελματικής εμπειρίας στις συνεργατικές διαδικασίες. Είναι επίσης μέρη όπου οι μαθητές/τριες που δεν μπορούν να εκπαιδευτούν εύκολα μέσα στις καθιερωμένες ρουτίνες δεν αντιμετωπίζονται ως «εμπόδια», αλλά ως προκλήσεις προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επανεξετάσουν τις πρακτικές τους, ώστε να γίνουν πιο εύστοχες και ευέλικτες (Ainscow & Sandill, 2010).

1.2.4 Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως στοιχείο διαμόρφωσης της αξιολογικής διαδικασίας

Οι εκπαιδευτικοί, μέσω των διαδικασιών αντανάκλασης και την πρακτική επίλυσης προβλημάτων που εμπλέκονται στη διεξαγωγή των απαιτήσεων που επιβάλλει η επαγγελματική τους ιδιότητα, αναπτύσσουν μια γνώση που αποκαλείται «πρακτική γνώση» - craft knowledge. Η γνώση αυτή μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην έρευνα που επιδιώκει να κατανοήσει πώς οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πολιτική, ιδιαίτερα όταν η πολιτική αυτή είναι αμφισβητήσιμη. Ένα πρόσφατο παράδειγμα είναι η ένταξη: η ιδέα ότι όλα τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν μαζί στο σχολείο. Αυτή η πολιτική είναι αμφισβητήσιμη, διότι αφενός υπάρχει η πεποίθηση ότι είναι αδύνατο να εφαρμοστεί και αφετέρου, το πλάνο υλοποίησης δεν είναι σαφές ώστε να επιτευχθεί. Επιπλέον, αναφέρεται συχνά ότι οι εκπαιδευτικοί στην τάξη αισθάνονται ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να διδάξουν στους μαθητές/τριες που έχουν αναγνωριστεί ότι έχουν «ειδικές» ή «πρόσθετες» εκπαιδευτικές ανάγκες (Black-Hawkins & Florian, 2012).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας καθίσταται σημαντική διότι παρέχει ποικιλία μαθησιακών εμπειριών, καλύπτοντας τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών, έτσι ώστε όλοι και όλες να συμπεριλαμβάνονται στην τάξη, να συμμετέχουν και να μαθαίνουν. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994 στο UNESCO, 2004:6) για την ειδική εκπαίδευση, λέγεται ότι τα κανονικά σχολεία με τον ενταξιακό προσανατολισμό τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικά στη μείωση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού, δημιουργώντας φιλόξενες κοινότητες, χτίζοντας μια ενταξιακή κοινωνία και επιτυγχάνοντας μια εκπαίδευση για όλους. Επιπλέον, η ενταξιακή πολιτική παρέχει ποιοτική εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών και εξελίσσει την αποτελεσματικότητα και τελικά τη δαπανηρή αποτελεσματικότητα (cost-effectiveness) ολόκληρου του συστήματος.

Ωστόσο, λέγεται ότι οι γενικοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται πίεση να καλύψουν ένα τόσο μεγάλο περιεχόμενο και με γρήγορο ρυθμό, ανταποκρινόμενοι/ες στην πολύ-επίπεδη μάθηση των παιδιών. Επιπλέον, οι ίδιοι/ες και οι επικεφαλής τους ανησυχούν για τις συνέπειες της αποτυχίας όταν οι μαθητές/τριες τους δεν παρουσιάζουν επαρκή πρόοδο στην αξιολόγηση. Μια απάντηση για την ελαχιστοποίηση των δυσμενών αυτών συνεπειών είναι να μεγιστοποιηθεί η χρήση των τεχνικών διαφοροποιημένης μάθησης έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η εξέλιξη για όλους/ες. Βέβαια, δεν αρκούν -αν και είναι σημαντικές- οι τεχνικές για να επιταχύνουν τη μάθηση των μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Ένας έλεγχος για τις προηγούμενες γνώσεις τους θα ήταν βοηθητικός και χρήσιμος, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να σχεδιάσουν πιο εύστοχα το διδακτικό τους πλάνο, αλλά και να ενημερωθούν για τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών κατά τη διάρκεια και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Χωρίς τη διαφοροποιημένη προσέγγιση, χωρίς προσοχή στο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών/τριών και χωρίς επαρκή παρακολούθηση στην πρόοδο τους κατά τη σχολική χρονιά, οι μαθητές/τριες θα μείνουν πίσω και ίσως να μη γίνει αντιληπτό ότι κάθε παιδί αξίζει (King-Sears, 2008).

Παρόλα αυτά, τα σχολεία έχουν το χρέος να εξασφαλίσουν σε όλους/ες τους μαθητές/τριες τις κατάλληλες προκλήσεις και ευκαιρίες μάθησης και αξιολόγησης στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, αποδεικνύοντας ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρία υπολογίζονται, αρκεί να βιώνουν αυθεντικές εμπειρίες μάθησης και εξέλιξης (King-Sears, 2008).

Ο εντοπισμός και η αξιολόγηση μιας «ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης» δεν παρέχει απαραίτητως μια πορεία προς την κατανόηση της ατομικότητας και επομένως δε μπορεί να κατευθύνει τη διδασκαλία. Επιπλέον, μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη της κοινωνίας για τους ανθρώπους που βιώνουν μια μαθησιακή δυσκολία, προσελκύνοντας τη συμπάθεια και τηφιλανθρωπία μερικών και τις διακρίσεις και το στιγματισμό των υπολοίπων(O'Brien, 1998).

Ο τρόπος που η κοινωνία κατατάσσει τα άτομα συνοψίζεται στη φράση των Castenell και Pinar (1993 στο Erevelles, 2005) ότι «είμαστε ότι γνωρίζουμε και επίσης είμαστε ότι δε γνωρίζουμε». Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι «κανονικοποιημένες» πτυχές του αναλυτικού προγράμματος έχουν καταστήσει την αναπηρία αόρατη, ενώ ταυτόχρονα συνέβαλαν στις καταπιεστικές πρακτικές που επιβάλλονται σε μαθητές/τριες και βασίζονται στη φυλή, την τάξη, το φύλο, και τη σεξουαλικότητα (Erevelles, 2005).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στην ατομικότητα. Διαφορετικά δημιουργείται μια απαξιωμένη «ειδική» τάξη για τους μαθητές/τριες, για τους οποίους/ες το πρόγραμμα σπουδών είναι χωρίς νόημα. Επίσης, θα πρέπει να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τα ατομικά επιτεύγματα καθώς και την ατομική επίδοση και ν' αξιοποιούν τη μαθησιακή εμπιστοσύνη και ικανότητα όλων των παιδιών. Η διδασκαλία που απευθύνεται στο «μέσο όρο» των μαθητών/τριών είναι συχνά η αναμενόμενη και κατανοητή απάντηση του/της εκπαιδευτικού που είναι σε μια πολυπληθή σχολική αίθουσα(O'Brien, 1998).

Επιπροσθέτως, η σαφήνεια της μαθησιακής διαδικασίας εξασφαλίζεται όταν ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες συνδέονται στενά σε ένα ταξίδι που μπορεί να κορυφωθεί στην προσωπική ανάπτυξη και την ατομική επιτυχία του κάθε παιδιού, μέσω της αξιολόγησης, του προγράμματος σπουδών και των οδηγιών που παρέχονται. Στις διαφοροποιημένες αίθουσες διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά ότι τα παιδιά έχουν τα ίδια βασικά χαρακτηριστικά και ανάγκες για τροφή, καταφύγιο, ασφάλεια, το αίσθημα του ανήκειν, την επίτευξη, τη συμβολή και την εκπλήρωση, τα οποία επιτυγχάνονται σε διαφορετικά επίπεδα προσπάθειας, με διαφορετικά χρονοδιαγράμματα και μέσω διαφορετικών διαδρομών. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές μπορεί να βοηθήσει καλύτερα τους

μαθητές/τριες να επικοινωνήσουν με τις κοινές τους ανάγκες. Οι εμπειρίες, ο πολιτισμός, το φύλο, οι γενετικοί κώδικες επηρεάζουν τον τρόπο και το περιεχόμενο της μάθησης. Ο/η εκπαιδευτικός δέχεται ανεπιφύλακτα τους μαθητές/τριες του/της όπως είναι, και περιμένει να γίνουν όλα αυτά που μπορούν να είναι (Tomlinson, 1999).

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, λοιπόν, η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαγνωστική. Σκοπός είναι να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς καθημερινά στοιχεία σχετικά με την ετοιμότητα των μαθητών για τις ιδέες και τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά τους και το ατομικό τους μαθησιακό προφίλ. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί δε βλέπουν την αξιολόγηση ως κάτι που έρχεται στο τέλος μιας ενότητας ή κεφαλαίου για να διαπιστώσουν τι έμαθαν οι μαθητές/τριες (Tomlinson, 1999).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες που έρχονται στο σχολείο και τους λείπουν οι πλούσιες εμπειρίες μάθησης μπορούν ν' αναπληρώσουν το χαμένο έδαφος αν βρουν πλούσιες εμπειρίες στην τάξη τους. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες πρέπει να συνεχίσουν στη δυναμική, καινούργια μάθηση, αλλιώς θα κινδυνεύουν να χάσουν τη νοητική τους δύναμη. Η πεποίθηση αυτή υποστηρίζει την ατομικότητα των μαθητών/τριών και τη φύση του αποτελεσματικού προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας. Επίσης, καθίσταται σαφές ότι αν η μάθηση είναι μια διαδικασία σύνδεσης του οικείου με το μη οικείο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν άφθονες ευκαιρίες για τους μαθητές/τριες ώστε να συνδέσουν τη νέα με την παλιά γνώση και για να συνεχίσουν να μαθαίνουν, πρέπει να πιστεύουν ότι η σκληρή δουλειά είναι απαραίτητη και συχνά αποδίδεται με επιτυχία. Συνεπώς, οι προκλήσεις θα πρέπει να αυξάνονται όσο τα παιδιά εξελίσσουν τη μάθησή τους (Tomlinson, 1999).

Στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης, το σχολείο θα πρέπει να παρέχει σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να ζουν από την κοινή δράση τις εμπειρίες και τη μάθησή τους. Κατ' αυτό τον τρόπο καθίσταται απαραίτητο να εξασφαλιστεί ένας χώρος δράσης όπου θα επιτρέπεται σε κάθε παιδί να αποκτά το δικό του περιεχόμενο μάθησης, τη μέθοδό του και τον στόχο του, αναπτύσσοντας την ατομική του πορεία στη διαδικασία της μάθησης. Οι διαφορές των ατόμων απαιτούν τη διαφοροποιημένη οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, αναπόσπαστο στοιχείο της οποίας είναι και

οι διαδικασίες της αξιολόγησης ώστε να τροφοδοτούνται επαρκώς όλοι/ες οι μαθητές/τριες με βάση τη διαφορετικότητά τους (Χαραμής, 2011).

Η αξιολόγηση θεωρείται απαραίτητη και χρησιμοποιείται για τον προγραμματισμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, και είναι βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία και τη μάθηση (UNESCO, 2004).

Οι πιθανότητες σχολικής επιτυχίας γίνονται περισσότερες με τον προσδιορισμό κατάλληλων και συγκεκριμένων στόχων, με βάση τις προηγούμενες προσπάθειες των μαθητών/τριών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση και η επιβεβαίωση της εξέλιξης λειτουργεί παρακινητικά για όλα τα παιδιά, εστιάζοντας στο καλύτερο και προσδιορίζοντας αυτό που πρόκειται να επιτευχθεί, οδηγώντας από την παθητική στάση και την αδράνεια στην πρόκληση και τον ενθουσιασμό για μάθηση (Παρασκευόπουλος, 2008).

Κατά τον Χαραμή (2011), η βασική επιδίωξη της αξιολόγησης είναι η συλλογή αξιόπιστων δεδομένων ώστε να υπάρχει συνεχής και έγκυρη ανατροφοδότηση για τον αρχικό σχεδιασμό και να τροποποιηθούν ή ν' αναθεωρηθούν αρχικές επιλογές. Επίσης, αναφέρεται ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται γενικότερα με την οργάνωση της διδασκαλίας αναφορικά με το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου και της σχολικής γνώσης, με τους διδακτικούς στόχους και την επιλογή των κατάλληλων υλικών και μεθόδων. Επομένως, η αξιολόγηση είναι ένα αναπόσπαστο δομικό στοιχείο μιας ενιαίας διαδικασίας που επηρεάζεται και διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες.

Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας και είναι συνεχείς διαδικασίες που πηγαίνουν βήμα-βήμα. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ξεκινήσουν την αξιολόγηση των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών τους στην αρχή του ακαδημαϊκού έτος. Μάθηση σχετικά με το ιστορικό, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις ικανότητες και τη μάθηση των μαθητών στυλ είναι ζωτικής σημασίας για να είναι σε θέση να διαφοροποιήσει ανάλογα το πρόγραμμα σπουδών. Αξιολογώντας, συνεχώς τις ατομικές διαφορές, είναι σε θέση να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά τους μαθητές/τριες που συμβάλλουν στα προφίλ μάθησης. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν πότε και πώς να διαφοροποιούν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τις δραστηριότητες και τα προϊόντα για τους μαθητές/τριες. Η αξιολόγηση

είναι μια συνεχής διαδικασία που μοιράζεται ο/η δάσκαλος/α και ο/η μαθητής/τρια.. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες στη διαδικασία ταυτοποίησης των σημείων εισόδου στη μάθηση συγκεκριμένων εννοιών, αντιλήψεων και δεξιοτήτων. Μόλις αυτά εντοπιστούν, παρέχουν τα σημεία αναφοράς που απαιτούνται για τη συνεχή μέτρηση της προόδου (UNESCO, 2004).

Επιπλέον, παρουσιάζεται ως κύρια εστίαση ένα είδος αυτο-αξιολόγησης των μαθητών/τριών έτσι ώστε να εντοπίζονται η πρόοδος και οι ανάγκες τους για επιπλέον υποστήριξη στη μάθηση σε μελλοντικές διδασκαλίες, συμβάλλοντας έτσι στην περαιτέρω ανεξαρτησία τους (Smith, 2009).

Ένα ουσιαστικό στοιχείο της αποτελεσματικής διαφοροποίησης είναι να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πότε να διαφοροποιήσουν. Η συχνή αξιολόγηση της κατανόησης των μαθητών/τριών και της απόκτησης μάθησης είναι απαραίτητη σε αυτή τη διαδικασία. Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, ο/η εκπαιδευτικός αναμένει ότι θα υπάρξουν μεμονωμένες διαφορές και ότι αυτές οι διαφορές θα αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου (Watts, 2010).

Σε διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών χρησιμοποιούνται ανεπίσημα μέσα για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Δηλαδή, υπάρχει η δυνατότητα παρατήρησης, συζήτησης με ερωταπαντήσεις, καταγραφή και έλεγχος του έργου τους και πολλά άλλα μέσα για να μάθουν τα παιδιά (UNESCO, 2004).

Οι μαθητές/τριες αξιολογούνται παραδοσιακά όταν έχουν ολοκληρώσει ένα κομμάτι εργασίας (συχνά μέσω δοκιμασίας ή εξέτασης) - αυτό ονομάζεται αθροιστική αξιολόγηση. Αλλά οι μαθητές/τριες μπορούν επίσης να αξιολογηθούν στην αρχή μιας εργασίας ή μιας δραστηριότητας, με σκοπό να σχεδιαστεί η πιο κατάλληλη μάθηση για το ατομικό τους επίπεδο - αυτό ονομάζεται διαμορφωτική εκτίμηση (UNESCO, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν αυτές τις διαφορές μέσω των συνεχών πρακτικών αξιολόγησης και στη συνέχεια χρησιμοποιούν αυτά τα αποτελέσματα για να τροποποιήσουν τις εκπαιδευτικές τακτικές τους. Σε μια διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας, η αξιολόγηση δεν χρειάζεται να είναι τυπική. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει οτιδήποτε λένε ή κάνουν οι μαθητές/τριες ως απόδειξη της γνώσης τους για μια δεξιότητα που έχει διδαχθεί και στη συνέχεια να προσαρμόζουν

τη διδασκαλία και τις οδηγίες ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών/τριών (Watts, 2010).

Στις παραδοσιακές τάξεις, ο/η εκπαιδευτικός αναζητά τη σωστή απάντηση ως επικύρωση της μάθησης. Η αξιολόγηση της μάθησης θεωρείται ξεχωριστή από τη διδασκαλία και συμβαίνει σχεδόν εξ ολοκλήρου μέσω φυλλαδίων (tests) (Brooks&Brooks, στο Kim, 2005).

Ενώ, η αξιολόγηση βοηθά τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών, ώστε να καθοριστούν οι ατομικές τους ανάγκες και ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να διαφοροποιήσουν διάφορα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος ώστε να μπορούν να λάβουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών ως προς τις διαφορές στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ. Οι πληροφορίες της αξιολόγησης σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν πώς και πότε να διαφοροποιήσουν την πρακτική τους για την ανομοιογενή τάξη τους (UNESCO, 2004).

Επειδή η διαδικασία και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης μπορούν εύκολα να μετατραπούν/γίνουν μέσα/όργανα για αποκλεισμό είναι σημαντικό τα σχολεία να αναπτύσσουν πολιτικές και πρακτικές αξιολόγησης που αποφεύγουν αυτόν τον κίνδυνο και βοηθού στην προώθηση της συνολικής/ολοκληρωτικής (fuller) πρόσβασης και συμμετοχής στη μαθησιακή εμπειρία που παρέχεται από το σχολείο. Δυστυχώς η αξιολόγηση έχει ταυτιστεί με την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/τριών σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα διαγωνίσματα και όχι με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ένας διαφορετικός σκοπός που σχετίζεται με την αξιολόγηση της δουλειάς των μαθητών/τριών ώστε να σχεδιαστούν τα επόμενα μαθήματα. Λέγεται ότι οι δύο παραπάνω στόχοι της αξιολόγησης –της κυβέρνησης και των εκπαιδευτικών- συχνά συγχέονται ενώ είναι δύο εντελώς ασύγκριτες έννοιες, που όμως θα πρέπει να προσαρμοστούν έτσι ώστε ν' ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Υπάρχουν λίγες ευκαιρίες για τους/τις εκπαιδευτικούς να μάθουν να χρησιμοποιούν μεγάλη ποικιλία εργαλείων αξιολόγησης που είναι διαθέσιμα. Η πρόσβαση σε αυτές τις πληροφορίες θα έδινε τη δυνατότητα να υποστηρίξουν τους μαθητές/τριες κατά τη διδακτική πράξη. Σημασία έχουν τα μικρά βήματα εξέλιξης

στη μάθηση και όχι η γενικότερη εικόνα της επιτυχίας των μαθητών/τριών που αντανακλάται συνήθως στα δεδομένα προόδου που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί (Mittler, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσκαλέσουν τους μαθητές/τριες να βιώσουν τον ανθρώπινο πλούτο, να τους ενθαρρύνουν να κάνουν ερωτήσεις και να αναζητούν τις δικές τους απαντήσεις, και να τους προκαλέσουν να εξερευνήσουν τον πολύπλοκο κόσμο, χωρίς να επικεντρώνονται αποκλειστικά στην επίτευξη ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Επομένως, θα πρέπει να διερευνηθεί αποτελεσματικά ο τρόπος με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επανεκπαιδεύσει τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης με πιο εποικοδομητικούς τρόπους, από τους δασκάλους/ες, οι οποίοι/ες έχουν εκπαιδευτεί στην παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση, όπου κυριαρχεί ο δάσκαλος την τάξη με την υπερβολική χρήση του εγχειριδίου (Kim, 2005).

1.3 Διαφοροποιημένη προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης: διερευνώντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές αναφορικά με διασφάλιση της συμμετοχής των ανάπηρων μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Κατά τον OECD (2010), η κατανόηση της διαφορετικότητας στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και ευρύτερα στη γερμανική κοινωνία και σε άλλες ευρωπαϊκές είναι ένα θεμελιώδες ζήτημα που άπτεται της πραγματικότητας. Ωστόσο, η μακρόχρονη εικόνα των ομοιογενών κοινωνιών απαιτεί προσπάθεια για να διαχειριστεί και να γίνει αποδεκτό. Μια άλλη δύσκολη διαδικασία μάθησης όσον αφορά τη διαφορετικότητα ήταν η συζήτηση για την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα τελευταία χρόνια έχει προσφερθεί ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνητικών δημοσιεύσεων για την αναζήτηση των απόψεων των παιδιών με αναπηρία. Τα παιδιά βίωσαν την αναπηρία από την άποψη της βλάβης, της διαφοράς, της συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων και των υλικών εμποδίων. Κάποιοι/ες είχαν αρνητικές εμπειρίες για τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόταν η διαφορά στο σχολείο, αντιμετωπίζοντας εχθρικές αντιδράσεις και φυσικούς φραγμούς που περιόριζαν την καθημερινή τους ζωή. Τα παιδιά με αναπηρία δε διαφέρουν από οποιοδήποτε παιδί, διότι είναι σημαντικό να βλέπει κανείς το παιδί πρώτα ως παιδί και όχι την αναπηρία.

Γονείς, εκπαιδευτικοί και άλλοι/ες επαγγελματίες προσπάθησαν να υποστηρίξουν και να ενθαρρύνουν τα παιδιά με αναπηρία με θετικό τρόπο, ώστε να κινητοποιηθούν και ν' αγωνιστούν για την ισότητα μέσω της συμμετοχής και της ένταξης τους σε γενικά σχολεία και τοπικές δραστηριότητες, καταρρίπτοντας τις ετικέτες και την αρνητική κριτική. Έτσι, στην παιδική αναπηρία, οι «επιπτώσεις της βλάβης», τα «εμπόδια στην πράξη» και τα «εμπόδια στην ύπαρξη» φαίνονται να έχουν ιδιαίτερη σημασία. Διότι κατά τη διάρκεια των παιδικών χρόνων τα παιδιά περνούν σημαντικά στάδια σχηματισμού ταυτότητας που μπορούν να θέσουν τα θεμέλια της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης για τα επόμενα χρόνια (Connors & Stalker, 2007).

Η χειραφέτηση θα πραγματοποιηθεί μέσω της μετατροπής των υλικών συνθηκών του καπιταλισμού που εκμεταλλεύονται και έχουν διαιωνίσει τις καταπιεστικές διακριτικές δομές της διαφοράς που συχνά εκδηλώνονται στο σχολικό πρόγραμμα ως κείμενο «ομαλοποίησης». Σ' ένα υλιστικό σχολικό πρόγραμμα σπουδών που έχει δεσμευτεί για συζητήσεις και υλικές πρακτικές τεχνικής λογικής και καπιταλιστικής συσσώρευσης, οι μαθητές/τριες που αποκλείουν από το μέσο όρο αποδίδουν λίγη αξία και κέρδος. Σε ρεαλιστικό επίπεδο, αυτός ο μετασχηματισμός θα απαιτούσε την κατάργηση του διαχωρισμού τόσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης, την επανεξέταση των μέτρων αξιολόγησης και την επανεξέταση της οργάνωσης του προγράμματος σπουδών για να συμπεριλάβει την ιστορία, τις εμπειρίες και την υποτροφία των ατόμων με αναπηρία. Η ουσιαστική σχολική μεταρρύθμιση προϋποθέτει οι διαφορετικοί μαθητές/τριες να μην προσεγγιστούν ως «επίπνες» οντότητες, αλλά ως άτομα που έχουν κοινωνική αξία και με τον τρόπο τους μπορούν να κάνουν τη διαφορά (Erevelles, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η κίνηση των ατόμων με αναπηρίες για καλύτερη εκπαίδευση (IDEIA) του 2004, αποτέλεσε την αφορμή και κατέστη σαφές ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρίες θα πρέπει να προχωρήσουν και να συμμετάσχουν στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών και ότι περιλαμβάνονται σε περιφερειακές και κρατικές αξιολογήσεις. Ιστορικά, μερικοί μαθητές/τριες με αναπηρίες έχουν διδαχτεί διαφορετικό περιεχόμενο από τους συνομηλίκους της ίδιας ηλικίας και, ως εκ τούτου, βίωσαν ελάχιστη έκθεση στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών (King-Sears, 2008).

Η δημιουργία μιας νέας οπτικής της αναπηρίας στην εκπαίδευση που δίνει έμφαση στα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια και που σέβεται τα άτομα με αναπηρία, επισημαίνεται από τη μια πλευρά, με την ύπαρξη μιας κουλτούρας που χαρακτηρίζεται όλο και περισσότερο από τη μέτρηση και τον έλεγχο, όπου η εικόνα και η λογοδοσία είναι ζωτικής σημασίας. Δηλαδή, ο τρόπος που κατανοούνται τα εκπαιδευτικά ζητήματα και η πρακτική επηρεάστηκε από τη γλώσσα των επιχειρήσεων και το λεξιλόγιό της για τους στόχους, την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Σε αντίθεση με την ενταξιακή οπτική και πρακτική που περιλαμβάνουν αξίες όπως η ευελιξία, ο αμοιβαίος σεβασμός και η εμπιστοσύνη στην οποία υπάρχει μια πραγματική αίσθηση ότι είναι ενεργοί/ες μαθητές/τριες. Οι μελέτες αναπηρίας στην εκπαίδευση έχουν ήδη αποδείξει την αξία τους, αμφισβητώντας πολλές οντολογικές και επιστημολογικές υποθέσεις που υποβάλλονται σε παραδοσιακές πρακτικές «ειδικής» εκπαίδευσης. Ο επαναπροσδιορισμός του τρόπου με τον οποίο η έννοια της αναπηρίας μπορεί να διδαχθεί στα σχολικά προγράμματα σπουδών δίνει έμφαση στις εμπειρίες, τις ανησυχίες και τις ιδέες των ατόμων με αναπηρία σχετικά με τη ζωή τους, εντάσσοντας άμεσα την αναπηρία ως ένα «φυσικό» μέρος της ανθρώπινης διαφορετικότητας (Connor, Gabel , Gallagher & Morton, 2008).

Η ανάγκη για μετατόπιση από τις θεσμικές πρακτικές για την αποφυγή ή την εξάλειψη της διαφορετικότητας στις πρακτικές εποικοδομητικής σκέψης και ανάπτυξης, επισημαίνεται και από τους Kaldi, Govaris & Filippatou (2018), στην έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου αναφορικά με τη διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια, η διαχείριση της διαφορετικότητας στη διδασκαλία και γενικότερα στο σχολείο αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό εκσυγχρονισμό. Η ετερογένεια και η διαφορετικότητα είναι δύο έννοιες που αποτέλεσαν και αποτελούν μια εκπαιδευτική πρόκληση για την παροχή καλύτερων συνθηκών για την ένταξη όλων των παιδιών και των νέων σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης η έννοια της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση είναι μια αναπόφευκτη πραγματικότητα που πρέπει να διαχειριστεί συστηματικά. Η διαφορετικότητα στις τάξεις είναι πολύπλοκη, καθώς περιλαμβάνει την εθνικότητα, τη φυλή, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, τα φυσικά χαρίσματα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τη γεωγραφική περιοχή.

Ωστόσο, στα παιδαγωγικά περιβάλλοντα, οι μαθητές/τριες με διαφορετικό υπόβαθρο φέρνουν μαζί τους μια σειρά από εμπειρίες που επηρεάζουν, διαμορφώνουν και κατασκευάζουν τη μάθηση τους. Έτσι, αυτά πρέπει να αναγνωριστούν και να ενταχθούν στο περιβάλλον της τάξης για καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Υπάρχουν, όμως, προκλήσεις για την αναγνώριση και την ένταξη της διαφορετικότητας στις τάξεις, διότι υπάρχουν εκπαιδευτικές πολιτικές που σιωπούν ή αγνοούν τη διαφορετικότητα. Σε άλλες περιπτώσεις, η εκπαιδευτική πολιτική ή τα προγράμματα σπουδών ενισχύουν τις κυρίαρχες ιδεολογίες και δημιουργούν εντάσεις (Diallo & Maizonniaux, 2016).

Επίσης, παρουσιάζονται περιπτώσεις όπου τα σχολικά εγχειρίδια και οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τη διαφορετικότητα των παιδιών. Υπό το πρίσμα αυτών των προκλήσεων, υπάρχει ισχυρό επιχείρημα για πιο ολοκληρωμένες και σαφώς διαρθρωμένες πολιτικές και παιδαγωγικές για τις τάξεις με παιδιά από διαφορετικά υπόβαθρα (Diallo & Maizonniaux, 2016).

Παρόλο που τα διαρθρωτικά προβλήματα, οι συστημικές πιέσεις και τα πολιτικά πλαίσια που εμποδίζουν την απόκριση σε πρακτικές, δεν μπορεί να υποτιμηθεί, η επίδραση της διαφοροποίησης της παιδαγωγικής πρακτικής για διάφορους μαθητές υπογραμμίζει την παιδαγωγική αλλαγή ως βασική προτεραιότητα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της διαφορετικότητας (Petriwskyj, 2010).

Ακόμα, κύριο μέλημα του/της εκπαιδευτικού είναι να εμπλέξει την τάξη του μέσω ποικίλων μεθόδων προέβλεψε επίσης ένα θετικό περιβάλλον για τη διαφορετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί που είναι περισσότερο ενήμεροι/ες για τη διαφορετικότητα εν γένει μπορεί να είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία τρόπων για να διδάξουν και μπορεί να είναι πιο πιθανό να καλλιεργήσουν μια ατμόσφαιρα αποδοχής. Οι δραστηριότητες και τα υλικά που προωθούν την αποδοχή πρέπει να βοηθούν στην προώθηση της ανάπτυξης θετικής αυτοδιάθεσης στα παιδιά. Οι δάσκαλοι/ες μπορούν να διευκολύνουν την ανάπτυξη θετικών στάσεων και σχέσεων μεταξύ των παιδιών με διαφορετικό υπόβαθρο αξιολογώντας τις υπάρχουσες γνώσεις και στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα που υπάρχει στην τάξη και στη συνέχεια σχεδιάζοντας δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις στην τάξη που θα υποστηρίξουν ατομικά κάθε παιδί. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν ξεκάθαρη κατάρτιση αναφορικά με τα θέματα της διαφορετικότητας, καθώς σχετίζονται με την παιδική φροντίδα και την

ευαισθητοποίηση των διαφόρων πολιτισμών και αναπηριών (Perlman, Kankesan & Zhang, 2010).

Η προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα για τη διαφορετικότητα στην εκπαίδευση χρησιμοποίησε κυρίως ποσοτικές μεθόδους έρευνας (π.χ. ερωτηματολόγια) που διερεύνησαν τις υπάρχουσες κατηγορίες διαφορετικότητας, όπως το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα κίνητρα ή τις συμπεριφορές που αναζητούν βοήθεια στην τάξη. Ένας περιορισμός αυτών των ερευνών είναι ότι έχουν επικεντρωθεί σε συγκεκριμένες και προκαθορισμένες πτυχές της διαφορετικότητας. Η πρόκληση των αντιλήψεων των διδασκόντων σχετικά με τη διαφορετικότητα της τάξης απαιτεί μια προσέγγιση με επίκεντρο τον άνθρωπο. Οι μέθοδοι με επίκεντρο το άτομο ενισχύουν την ευαισθησία στις υποκειμενικές εμπειρίες σε κοινωνικά πλαίσια, οι οποίες με τη σειρά τους επιτρέπουν την καταλληλότερη κατανόηση της διαφορετικότητας (Civitillo, Denessen & Molenaar, 2016).

Για να ενταχθούν οι σπουδές αναπηρίας στο πρόγραμμα σπουδών και να έχουν νόημα, απαιτείται ριζικός μετασχηματισμός τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική του προγράμματος σπουδών, αλλά και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω απ' αυτή. Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης πρέπει να εξετάσουν με κριτικό πνεύμα την αυξανόμενη βιβλιογραφία των μελετών αναπηρίας που θα τους επιτρέψουν να αποικοδομήσουν τις σύγχρονες καταπιεστικές κατασκευές της «κανονικότητας» και την κριτική πώς οι κατασκευές αυτές απεικονίζουν τα άτομα με αναπηρίες. Αλλά, να είναι πιο δημιουργικοί/ες και επαναστατικοί/ες, σκεπτόμενοι/ες τις χειραφετικές δυνατότητες. Έτσι, θα δίνεται η δυνατότητα να κατασκευάσουν ένα πρόγραμμα σπουδών στο οποίο η αναπηρία θα θεωρείται κρίσιμο μέρος της ανθρώπινης υπόστασης και όχι μια ατελής εκδήλωση της διαφοράς. (Erevelles, 2005).

Συνεπώς, το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να αποτελεί κινητήρια δύναμη καθώς κι έναν υποστηρικτικό και στοργικό διαμεσολαβητή, προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες, παρέχοντας την πρόσβαση και την επέκταση της μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να συναντά και να βασίζεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών ως μέλη της κοινωνίας και ενεργά άτομα που συμμετέχουν στη διδακτική πράξη, χωρίς να εστιάζει στις δυσκολίες. Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να δώσει έμφαση στην ατομικότητα όπως και στην αναγνώριση και αποτίμηση του

συνόλου. Η επιβεβαίωση της διαφορετικότητας και της διαφοράς είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό μιας ενταξιακής και δημοκρατικής κοινωνίας (O'Brien, 1998).

Αξίζει ν' αναφερθεί ότι δεν είναι όλες οι κατηγορίες της διαφορετικότητας συνώνυμες και, ως εκ τούτου, δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ωστόσο, δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν εντελώς διακριτά. Οι φυλετικές, οι εθνοτικές και οι κοινωνικές ταξικές ανισότητες δεν είναι οι ίδιες και δε λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο, παρόλο που υπάρχουν σημεία διασταύρωσης μεταξύ τους για τα μέλη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων ή ακόμα και για όλα τα μέλη της ίδιας κοινωνικής ομάδας (OECD, 2010).

Σύμφωνα με τους Civitillo, Denessen & Molenaar (2016), η διδασκαλία σήμερα θεωρείται πιο απαιτητική και πολύπλοκη από ποτέ, λόγω της αυξανόμενης διαφορετικότητας στις τάξεις με βάση τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, το φύλο, το πολιτιστικό υπόβαθρο, την αναπηρία και τον τρόπο εκμάθησης. Ωστόσο, οι ετερογενείς τάξεις παρέχουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που είναι πιο συνεπές με τους δημοκρατικούς στόχους της κοινωνίας και προετοιμάζει τους μαθητές/τριες πιο αποτελεσματικά για τις πραγματικές καταστάσεις στις μελλοντικές τους ζωές.

Ερευνητικά στοιχεία αποκαλύπτουν την κατανόηση της διαφορετικότητας που φαινόταν να πλαισιώνεται από τις κατηγορίες των υπηρεσιών υποστήριξης και την εξειδικευμένη παροχή υπηρεσιών για τα παιδιά με διαγνωσμένες αναπηρίες, απεικονίζοντας τις προκλήσεις που υπάρχουν όταν αναμορφώνονται τα μοντέλα διαφορετικότητας και η πολιτική αλλάζει ώστε να αντικατοπτρίζει τη σύγχρονη έρευνα. Ωστόσο, η εφαρμογή στην πρακτική της τάξης απαιτεί χρόνο. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πρόσβαση στην επαγγελματική εκμάθηση που σχετίζεται με τις κοινές ανησυχίες και τις σύγχρονες προσεγγίσεις στις πολύπλοκες πρώτες τάξεις. Η περιορισμένη πρόσβαση σε προγράμματα επαγγελματικής εκμάθησης πριν και κατά τη διάρκεια των σπουδών υποδεικνύει μια πιθανή οδό για μελλοντική ανάπτυξη ως απάντηση στη διαφορετικότητα. Η πρόσβαση στις υπηρεσίες υποστήριξης, η διαθεσιμότητα των πόρων διδασκαλίας και η αξιολόγηση, καθώς και η περιορισμένη επαγγελματική εκμάθηση για τη διαφορετικότητα επηρέασαν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν το μαθησιακό περιβάλλον και να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στα μαθησιακά δικαιώματα των διαφορετικών μαθητών/τριών (Petriwskyj, 2010).

Η μελέτη που διεξήχθη από τους Kaldi, Govaris & Filippatou (2018), ανέδειξε μια θετική διάθεση των εκπαιδευτικών προς τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών, θεωρώντας τη ως πρόκληση στη διδασκαλία και τη μάθηση και όχι ως εμπόδιο. Αναγνωρίζονται τα βασικά στοιχεία της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας ως μέσα διαχείρισης της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών στην τάξη τους και διατηρείται μια αρνητική προς ουδέτερη στάση απέναντι στις παραδοσιακές πρακτικές εφαρμογής του προγράμματος σπουδών. Επιπλέον, προέκυψε ότι το επίπεδο των προπτυχιακών σπουδών και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους για τη διαφορετικότητα των παιδιών. Ειδικότερα, τονίζεται η ανάγκη της προετοιμασίας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης των θετικών στάσεων σε όλους/ες τους μαθητές/τριες, την ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών τους.

Ένας κοινός λόγος στην εκπαίδευση είναι η εστίαση στο άτομο που μπορεί να επιλέξει ελεύθερα την πορεία του και να επιτύχει ακαδημαϊκά μέσα από σκληρή δουλειά. Μια άποψη που αρνείται την ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί να εξετάσουν τις διαφορές των μαθητών/τριών στις παιδαγωγικές τους δεξιότητες. Γεγονός που αναγνωρίζεται ως μια πτυχή των μεταβαλλόμενων κοινωνικών λόγων που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, υπογραμμίζοντας την κοινωνική θέση των ατόμων στο πλαίσιο της μάθησης. Η ομοιογενής σύλληψη απειλεί τη μοναδικότητα των ατόμων και των ομάδων (Gordon, Reid & Petocz, 2010).

Ως εκ τούτου, μια μετατόπιση παρατηρείται στη σκέψη ξεκινώντας με βάση ένα «πρότυπο» όπου οι αποκλίσεις από αυτό έχουν ως αποτέλεσμα το διαχωρισμό των παιδιών στο «σωστό» τύπο μαθητή/τριας. Το πρότυπο της ομοιογένειας (homogeneity) απαιτούσε οι μαθητές/τριες να θεωρούνται παρόμοιοι/ες με πολλούς τρόπους και οι διαφορές να μην αναγνωρίζονται σκόπιμα. Συγκεκριμένα, όλοι/ες στο ίδιο σχολείο και στην ίδια τάξη αντιμετωπίζονταν με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους. Έπειτα, γίνεται λόγος για την ετερογένεια (heterogeneity) στην εκπαίδευση, κατά την οποία εκτιμώνται οι μαθησιακές αλλά και οι κοινωνικές και δημοκρατικές δεξιότητες που χρειάζονται ν' αναπτυχθούν σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Ενώ το πρότυπο της ετερογένειας (heterogeneity) αντιλαμβάνεται τη διαφορά ως μια πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπιστεί ενεργά, η διαφορετικότητα (diversity) αντιλαμβάνεται τη διαφορά ως πλεονέκτημα. Ένας

κόσμος χωρίς διαφορές συμφερόντων, ικανοτήτων και προοπτικών, αφενός, και οι διαφορές στις πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνοτικές ταυτότητες, αφετέρου, θα θεωρούνταν ένα άγονο μαθησιακό περιβάλλον (OECD, 2010).

Με άλλα λόγια, ένα πρόγραμμα σπουδών που είναι αφιερωμένο στη δυνατότητα όλων των παιδιών διαπραγματεύεται τη διαφορά με δημιουργικούς τρόπους που προωθούν τη συνεργασία και την αλληλεξάρτηση και όχι τον ανταγωνισμό και τον ριζοσπαστικό ατομικισμό (Erevelles, 2005).

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών έχει γίνει ένα σημαντικό ζήτημα στον εκπαιδευτικό διάλογο και περιλαμβάνει την επιλογή ενός κριτηρίου (δηλαδή ικανότητα μάθησης, κοινωνική συμπεριφορά κ.λ.π.) για να περιγράψει μια ομάδα μαθητών/τριών, πλήρως ή εν μέρει, και αναφέρεται σε σχετικά και όχι απόλυτα χαρακτηριστικά. Κατά συνέπεια, οι μαθητές/τριες από διαφορετικούς πολιτισμούς, με ποικίλες ικανότητες, αναπηρίες, ενδιαφέροντα, κίνητρα, βιωματικό υπόβαθρο και κοινωνική συμπεριφορά, απεικονίζουν ένα διαφοροποιημένο περιβάλλον στην τάξη (Kaldi, Govaris & Filippatou, 2018).

Η μαγική λέξη που εγγυάται την επιτυχία στην πρακτική της τάξης είναι η «διαφοροποίηση», - η διδασκαλία των πραγμάτων διαφορετικά ανάλογα με τις παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών. Οι διαφοροποιημένες οδηγίες λέγεται ότι είναι το απαραίτητο συστατικό για την ένταξη. Ακόμα, υποδηλώνεται ότι η ανάγκη διαφοροποίησης στη διδασκαλία και την αξιολόγηση δημιουργείται από το γεγονός ότι όλα τα παιδιά είναι διαφορετικά. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν τις λεπτομερείς γνώσεις τους για κάθε μαθητή/τρια ώστε να σχεδιάσουν το πρόγραμμα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα υλικά και την αξιολόγηση (Westwood, 2001).

Σύμφωνα με τον/την Meijer (2001), τονίζεται ότι μια πιο διαφοροποιημένη προσέγγιση στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη και αποτελεσματική όταν ασχολείται με μια ποικιλία μαθητών/τριών στην τάξη. Οι ακριβείς στόχοι, οι εναλλακτικοί τρόποι μάθησης, η ευέλικτη διδασκαλία και η αφθονία ομοιογενών τρόπων ομαδοποίησης ενισχύουν την ενταξιακή εκπαίδευση. Αυτό το εύρημα έχει μεγάλη σημασία για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη. Επίσης, η κατάρτιση και η στάση των εκπαιδευτικών έχουν σαφή αντίκτυπο στην πρακτική της τάξης.

Η μάθηση είναι μια φυσικά ενεργή και συνήθως ελεύθερη διαδικασία κατασκευής νοήματος από την εμπειρία και την πληροφορία. Το κίνητρο, ως φυσική ανθρώπινη ικανότητα που κατευθύνει την ενέργεια στην επιδίωξη ενός στόχου, ενθαρρύνει τη μάθηση και η γνώση αυτού παρέχει σημαντικές ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά. Ο προσδιορισμός των τρόπων ενθάρρυνσης των κινήτρων είναι θεμελιώδης για την ισότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση και αποτελεί βασική αρετή των εκπαιδευτικών που διαφοροποιούν με επιτυχία την εκπαίδευση (Ginsberg, 2005).

Σύμφωνα με την UNICEF (2009), η συμμετοχή των παιδιών αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για ένα φιλικό προς τα παιδιά σχολικό περιβάλλον και συνδέεται με την ενεργή εμπλοκή τους σε διάφορες δραστηριότητες της καθημερινότητας και του σχολείου, που τους παρέχουν ευκαιρίες για ελευθερία έκφρασης μέσω του κοινωνικού διαλόγου.

Επίσης έχει κατοχυρωθεί στα δικαιώματα των παιδιών,

στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών του 1989, η συμμετοχή και η ελεύθερη έκφραση των παιδιών. Οι αρχές που διέπουν το νομικό πλαίσιο θέτουν στο επίκεντρο το παιδί, την οικογενειακή φροντίδα, ενώ στη λήψη αποφάσεων η αφετηρία θα είναι οι παιδικές επιθυμίες (Curran&Runswick-Cole, 2014:5).

Επιπλέον, η συμμετοχή αναφέρεται ως μια παραγωγική διαδικασία η οποία συνεισφέρει στη μάθηση και λειτουργεί ως απόδειξη της κινητοποίησης των μαθητών/τριών προς τη μάθηση. Υποστηρίζεται ότι η συμμετοχή είναι ένα μοναδικό προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας (Turner&Patrick, 2004).

Συνεχίζοντας, η συμμετοχή δεν αποτελεί ένα εγγενές χαρακτηριστικό που κάποια παιδιά το έχουν και κάποια άλλα όχι. Έρευνες έχουν δείξει ότι τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον μπορούν να οικοδομήσουν και να διατηρήσουν τη συμμετοχή, τροφοδοτώντας τα παιδιά με κίνητρο, ενθουσιασμό για τη μάθηση και επιμονή σε απαιτητικά καθήκοντα (Hyson, 2008).

Διαπιστώθηκε ότι η διευκόλυνση της μάθησης και της συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών κατανοείται καλύτερα ως υιοθέτηση ενός συνόλου αξιών και αρχών αντί μιας σειράς ρητών «συμβουλών». Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να ενεργήσουν ενταξιακά θα πρέπει ν' αντιμετωπίσουν και να διερευνήσουν όχι μόνο τη

διαφορετικότητα που είναι εγγενής στους μαθητές/τριές τους, αλλά και να θέσουν ερωτήματα σχετικά με τον διαφορετικό τρόπο του περιεχομένου και της διαδικασίας της διδασκαλίας του προγράμματος σπουδών. Αναδεικνύεται η σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ώστε να προβληματιστούν για τις απεριόριστες διδακτικές προσεγγίσεις, προκειμένου να εκτιμηθεί η δυνατότητα και ο εμπλουτισμός που θα προσφέρει η διαφορετικότητα. Διότι η ένταξη γίνεται καλύτερα κατανοητή ως διαδικασία (Humphrey, Bartolo, Ale, Calleja, Hofsaess, Janikova, Mol Lous , Vilkiene & Wetso, 2006).

Παρόλ' αυτά, όπως αναφέρεται από τους Civitillo, Denessen & Molenaar (2016), προηγούμενες μελέτες σχετικά με τις στρατηγικές διαφοροποίησης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια εφαρμόζουν αυτήν την παιδαγωγική προσέγγιση στις ενταξιακές τάξεις. Οι συνήθως αναφερόμενοι φραγμοί της εφαρμογής της διαφοροποίησης σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου, το μεγάλο φόρτο εργασίας, το μεγάλο αριθμό τάξεων στα γενικά σχολεία, στην έλλειψη υλικών πόρων και στην έλλειψη δεξιοτήτων για τη διαφοροποίηση των οδηγιών.

Μια ακόμα πρόκληση για όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που αγωνίζονται με εκπαιδευτική πρακτική που ανταποκρίνεται στη διαχείριση της διαφορετικότητας είναι η διαπραγμάτευση της έντασης μεταξύ της διακύμανσης εντός της ομάδας και των στερεοτύπων ολόκληρης ομάδας. Η επιρροή της γλώσσας, των πεποιθήσεων, των αξιών και των συμπεριφορών διαπερνά κάθε πτυχή της σχολικής και καθημερινής ζωής (Ginsberg, 2005).

Κεφάλαιο 2ο

Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι να διερευνήσει τη θέση και τον ρόλο της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Ειδικότερα, στοχεύει στη διερεύνηση των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στην ενταξιακή προσχολική και δημοτική εκπαίδευση και ειδικότερα στην ενταξιακή εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών/τριών.

Η «διαφοροποίηση» ως όρος αναφέρεται τόσο στο περιεχόμενο όσο και στον τρόπο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Σημαίνει χρήση ποικίλων μορφών διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες ταιριάζουν και ανταποκρίνονται στα μαθησιακά στυλ των παιδιών. Σημαίνει, επίσης επαναπροσδιορισμό και αναδιαμόρφωση της θεματολογίας, αναλυτική διατύπωση των στόχων, συνεχή αξιολόγηση της προόδου και της επιτυχίας. Η διαφοροποίηση υποστηρίζει την κριτική στάση απέναντι στα «curriculum διαίτης» που λειτουργούν αφαιρετικά και όχι με στόχο την κάθε είδους προσαρμογή των διαδικασιών οργάνωσης της διδασκαλίας και των διδακτικών υλικών στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, ώστε να ισχυροποιείται η απόδοση του μαθητή και να του παρέχεται η δυνατότητα της αποτελεσματικότερης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαφοροποίηση μέσα στην τάξη εφαρμόζεται με τον εξής τρόπο: όλοι οι μαθητές δουλεύουν προς ένα κοινό σκοπό- επιδίωξη του αναλυτικού προγράμματος με διαφορετικά θέματα/αντικείμενα εργασιών. Έτσι αποκλειστικά υπεύθυνος για την υλοποίησή της φέρεται να είναι ο εκπαιδευτικός (Καραγιάννη, Ζώνιου- Σιδέρη, 2011:204).

Ο απώτερος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις δυνατότητες και τα οφέλη της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας σε τάξεις ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού και να επισημαίνει τα αδιέξοδα της παραδοσιακής προσέγγισης της διδασκαλίας.

Αρχικά, επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις έννοιες της ανομοιογένειας και της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού και ειδικότερα των μαθητών της τάξης τους. Στη συνέχεια, στόχος είναι να παρουσιαστούν οι απόψεις τους για την έννοια της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας και τις βασικές αρχές που τη διέπουν. Ενώ, θα επισημανθούν και οι διαφορές που εντοπίζονται σε σχέση με την παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί θ' αναφερθούν στη διδακτική τους παρέμβαση στην τάξη. Συγκεκριμένα, θα περιγραφούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη και πώς αυτές διαφοροποιούνται σε σχέση με το περιεχόμενο, την οργάνωση και το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων. Παράλληλα, θα εξεταστεί και αν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών. Επίσης, σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή της έρευνας θ' αποτελέσει το αν η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών λειτουργεί για τους εκπαιδευτικούς ως πηγή έμπνευσης, σχεδιασμού

και υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Τέλος, παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις βασικότερες προκλήσεις που συναντούν κατά το εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και οι προοπτικές βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα γενικότερα και ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα παρακάτω:

- 1.** Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού;
 - 1α.** Πώς ορίζουν την ανομοιογένεια των μαθητών και ειδικότερα την ανομοιογένεια των μαθητών της τάξης τους;
 - 1β.** Πώς ορίζουν τη διαφορετικότητα και ειδικότερα τη διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης τους;

- 2.** Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας;
 - 2α.** Πώς προσεγγίζουν την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
 - 2β.** Ποιες αρχές της υιοθετούν;
 - 2γ.** Ποιες οι διαφορές της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας από την παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας;

- 3.** Ποιες διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμόζουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας;
 - 3α.** Διαφοροποιούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με το περιεχόμενο, την οργάνωση και το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων;
 - 3β.** Λαμβάνουν υπόψη το σημείο εισόδου του νηπίου στη γνώση, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων;

- 3γ. Η διαφορετικότητα των νηπίων αποτελεί πηγή έμπνευσης, σχεδιασμού και υλοποίησης των δραστηριοτήτων;
4. Ποιες είναι οι προκλήσεις και ποιες οι προοπτικές που προκύπτουν από τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές;
- 4α. Ποια είναι τα βασικότερα εμπόδια και ποιους τομείς της εκπαίδευσης αφορούν;
- 4β. Ποιες είναι οι προοπτικές βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών;

2.3 Ποιοτική μέθοδος έρευνας

Σύμφωνα με τους Verma και Mallick (2004), η έρευνα είναι η «συστηματική αναζήτηση πληροφοριών» για την ανακάλυψη πραγμάτων ή την διασαφήνιση ενός θέματος ή προβλήματος. Στη βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί αναφορικά με τον ορισμό της έρευνας που καταλήγουν ότι ο σκοπός της έρευνας είναι η αναζήτηση πληροφοριών που οδηγεί στη γνώση. Ωστόσο, παρατηρείται μια πολυμορφία που διαφοροποιεί τη σημασία της έρευνας σε κάθε επιστημονικό κλάδο. Συγκεκριμένα, η έρευνα στις φυσικές επιστήμες και τις κοινωνικές επιστήμες διαφέρει. Αφού στην πρώτη εξετάζονται οι σχέσεις αιτίων-αποτελέσματος, ενώ στη δεύτερη συλλέγονται και αναλύονται πληροφορίες με σκοπό να εξηγηθεί και να κατανοηθεί καλύτερα ο κοινωνικός κόσμος. Η έρευνα, λοιπόν, συνιστά μια οργανωμένη και επίμονη δραστηριότητα για την επέκταση της γνώσης και την κατανόηση του κόσμου που ζούμε. Η διερεύνηση του οποίου έχει γίνει πιο αναγκαία από ποτέ λόγω της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογικής ανάπτυξης. Η έρευνα είναι μια διαδικασία που στοχεύει στην αποκάλυψη της πραγματικότητας, με τη βοήθεια της οργανωμένης και συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων (Παπαναστασίου,1996). Σύμφωνα με τους Barton&Armstrong (2001), είναι ένας τρόπος κατανόησης του κόσμου με στόχο την αλλαγή του. Η έρευνα ορίζεται ως μεθοδική αναζήτηση που κάνει κάποιος για να προσθέσει κάτι επιπλέον στις γνώσεις του και στις γνώσεις των άλλων, με την ανακάλυψη σημαντικών πραγμάτων ή απόψεων (Howard-Sharp, 1996). Κύριο μέλημα του ερευνητή σε κάθε

έρευνα αποτελεί ο καθορισμός της ερευνητικής στρατηγικής που θ' ακολουθήσει για τη διερεύνηση του θέματος.

Η επιλογή της ερευνητικής στρατηγικής που θα ακολουθηθεί προκειμένου να οδηγήσει στη γνώση εξαρτάται από τη φύση και το σκοπό της έρευνας. Καθοριστική, λοιπόν, για τις κοινωνικές επιστήμες είναι η επιστημονική μέθοδος που θα επιλεγεί ώστε ο ερευνητής ν' αποκτήσει διορατικότητα για πολλά ζητήματα και να κατανοήσει σε βάθος την κοινωνική πραγματικότητα και την ανθρώπινη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, οι μέθοδοι έρευνας συνδέονται άμεσα με τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις στάσεις του ερευνητή, πράγμα που τον απαλλάσσει από το να είναι ουδέτερος, αμερόληπτος και αντικειμενικός απέναντι στον κόσμο. *Άλλωστε, η επιστημονική γνώση υπάρχει μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο προσδοκιών* (Verma και Mallick, 2004:24).

Αξιοσημείωτη είναι η προσοχή που θα πρέπει να δίνει ο κοινωνικός ερευνητής στη γενίκευση των ευρημάτων ώστε να εξάγει έγκυρα συμπεράσματα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ποιοτική μέθοδος έρευνας είναι μια προσέγγιση καλά σχεδιασμένη που βασίζεται λιγότερο σε κλίμακες και αποτελέσματα και περισσότερο στις κοινωνικές διαδικασίες. Εστιάζει στις εμπειρίες, τις προσωπικές κρίσεις και τα αισθήματα των ατόμων που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα. Ως κύριο χαρακτηριστικό των μεθόδων ποιοτικής έρευνας αναφέρεται η σημασία που προσδίδεται στις ερμηνείες των κοινωνικών δραστηριοτήτων που απαιτούν μια ουσιώδη αναγνώριση των θεωριών, της κουλτούρας και της άποψης του κόσμου που έχουν τα άτομα που εμπλέκονται. Αξιοσημείωτο είναι ότι η αληθοφάνεια των αποτελεσμάτων αφήνεται στην προσωπική κρίση του καταναλωτή/αναγνώστη (Verma και Mallick, 2004).

Ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει την πραγματικότητα μέσα από τα μάτια των ερευνώμενων και μέσα στο πλαίσιο στο οποίο δρουν. Η εμπλοκή του εμπλουτίζει τα δεδομένα του. Ερευνά τη συμπεριφορά μέσα από τη σχέση των υποκειμένων με το κοινωνικό γίγνεσθαι. Ο τρόπος αλληλεπίδρασής τους στο φυσικό τους περιβάλλον νοηματοδοτεί την πράξη τους και αυτό αποτελεί σημαντικό ερευνητικό δεδομένο (Bryman, 2004).

Σύμφωνα με τους Verma & Mallick (2004, στο Χαραβιτσίδης, 2013), ένας σημαντικός αριθμός κοινωνικών επιστημόνων τονίζει την ανάγκη ποιοτικής προσέγγισης στην

ανάλυση σύνθετων κοινωνικών καταστάσεων και ανθρώπινης συμπεριφοράς. Είναι μια προσέγγιση για τη συλλογή στοιχείων, που βασίζεται λιγότερο σε κλίμακες και αποτελέσματα. Περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων που αντανάκλουν τις εμπειρίες, τα αισθήματα ή τις κρίσεις των ατόμων που παίρνουν μέρος σε μια έρευνα ενός προβλήματος ή θέματος προς διερεύνηση, είτε ως υποκειμένων, είτε ως παρατηρητών του σκηνικού. Κατά τους Denzin και Lincoln (1994 στο Χαραβιτσίδης, 2013), η ποιοτική έρευνα μπορεί να οριστεί ως μια πολυσύνθετη μέθοδος που μελετά τα φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας να κατανοήσει το νόημα που δίνουν οι άνθρωποι σ' αυτό το περιβάλλον (Χαραβιτσίδης, 2013).

Ωστόσο, διατυπώνονται κάποιες αντιρρήσεις σχετικά με την αντικειμενικότητα της ερευνητικής μεθόδου καθώς η ενεργή εμπλοκή του ερευνητή σε όλα τα στάδια της έρευνας προκαλεί αντιρρήσεις αναφορικά με την αντιπροσωπευτικότητα, την υποκειμενικότητα και την αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων» (Χαραβιτσίδης, 2013). Η ενεργή εμπλοκή του ερευνητή δεν αμφισβητείται, αντιθέτως θεωρείται δεδομένη, όπως χαρακτηριστικά διαφαίνεται και στο ακόλουθο απόσπασμα:

Κάθε είδους έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις αξίες, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του ερευνητή. Κανένας ερευνητής δε μπορεί να ισχυριστεί ότι είναι ουδέτερος ως προς τις προσωπικές του αξίες, αμερόληπτος και αντικειμενικός απέναντι στον κόσμο που τον περιβάλλει (Verma&Mallick, 2004:24).

Η ποιοτική έρευνα απορρίπτει ολικά και αδιαπραγμάτευτα την έννοια του αντικειμενικού παρατηρητή (Λάζος, 1998, στο Χαραβιτσίδης, 2013:53). Έτσι, προβάλλεται μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ του ερευνητή και του αντικειμένου που μελετά, που δε μένει παθητική απέναντι στην προσωπικότητα του.

Σύμφωνα με την Πηγιάκη (1988, στο Χαραβιτσίδης, 2013), ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα δε βλέπει τη λειτουργία της κοινωνίας ως ένα γενικό σύστημα, αλλά στρέφεται προς συγκεκριμένους μικρότερους χώρους της και επιζητεί να κατανοήσει σε βάθος τη λειτουργία τους, παρά να καταλήξει σε γενικεύσεις. Στο σημείο αυτό τονίζεται η δυνατότητα της ποιοτικής μεθόδου στην έρευνα, να δρα στοχευόμενα και βαθύτερα προκειμένου να εξάγει τα συμπεράσματά της. Άλλωστε, όπως αναφέρεται, στόχος της ποιοτικής προσέγγισης δεν είναι η δημιουργία αποτελεσμάτων, τα οποία θα μπορούσαν ν' αναπαραχθούν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και την ίδια αντίληψη

από άλλο ερευνητή, αλλά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ενθαρρυντικά και ως πηγές έμπνευσης για άλλους ερευνητές. Συμπερασματικά, κατά τη Δραγώνα τα κοινώς αποδεκτά πλεονεκτήματα της ποιοτικής προσέγγισης, παρά τις αντιρρήσεις ή τις ενστάσεις που μπορούν να προκύψουν, είναι ο διεισδυτικός και συμπληρωματικός χαρακτήρας της μεθόδου, καθώς και η ευελιξία και η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή σε όλα τα στάδια της έρευνας (Χαραβιτσιδής,2013).

Τα εκπαιδευτικά ζητήματα που διερευνώνται βασίζονται στη μελέτη των σχέσεων και συμπεριφορών που εξελίσσονται σε μικρό-μακρό επίπεδο. Έτσι, λοιπόν προκύπτει η ανάγκη για την επιλογή μιας επιστημονικής μεθόδου που παρέχει τα εργαλεία και τις τεχνικές για να ανιχνευτεί σε βάθος και να κατανοηθεί καλύτερα η κατάσταση για να λειτουργήσει βοηθητικά για ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Με βάση, λοιπόν, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, η ποιοτική εκπαιδευτική περιγραφική έρευνα, με ημι- δομημένες συνεντεύξεις και παρατήρηση, κρίθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης.

2.3.1 Εκπαιδευτική Περιγραφική Έρευνα

Η εκπαίδευση παρουσιάζει πολλές μορφές και διεξάγεται σε διάφορα πλαίσια αποτελώντας ένα ευρύ πεδίο διερεύνησης. Επομένως, η εκπαιδευτική έρευνα ανήκει στις κοινωνικές επιστήμες και αναφέρεται στη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών που αφορούν εκπαιδευτικά ζητήματα με σκοπό την καλύτερη κατανόηση τους. Η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να διεξαχθεί και από εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του διδακτικού τους έργου. Τα εκπαιδευτικά φαινόμενα αλλά και οι τρόποι προσέγγισης, οι τεχνικές και τα όργανα που μπορούν να υιοθετηθούν, ποικίλουν. Συνεπώς, η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία. Έχουν διατυπωθεί πολύ ορισμοί σχετικά με τη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας, με χαρακτηριστικό τον ορισμό του Οικονομικού και Κοινωνικού Ερευνητικού Συμβουλίου που επιχειρεί έναν πιο ολοκληρωμένο προσδιορισμό.

Η εκπαιδευτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες μπορεί να περιλαμβάνει οποιαδήποτε έρευνα σε επιστημονικό τομέα, η οποία προάγει τη θεωρητική κατανόηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και καταστάσεων, η οποία υπηρετεί εκπαιδευτικές κρίσεις και αποφάσεις σχετικά με την πολιτική και την πράξη. Τέτοιου είδους έρευνα μπορεί να διεξαχθεί σε τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, βιομηχανικές, εμπορικές και επαγγελματικές καταστάσεις ή άτυπες

καταστάσεις... Αυτή η μορφή έρευνας απαραίτητα αντλεί στοιχεία από τις θεωρητικές και μεθοδολογικές πηγές της φιλοσοφίας και των κοινωνικών επιστημών... Ωστόσο, μπορεί επίσης να περιλαμβάνει μεθόδους και τεχνικές οι οποίες πηγάζουν από την ξεχωριστή φύση της εκπαιδευτικής γνώσης. Επιπλέον, η εύρεση νέων μεθόδων μπορεί αυτή καθ' αυτήν να είναι το επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Verma και Mallick, 2004:79).

Αφού, λοιπόν επιλεγθεί η κατάλληλη προσέγγιση, σειρά έχει ο τύπος συλλογής των δεδομένων και ο τρόπος ανάλυσης τους στο υπό διερεύνηση

2.3.2 Η συνέντευξη

Η συνέντευξη, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι μια ερευνητική τεχνική που ορίζεται ως μια συνάντηση ή συνομιλία μεταξύ δύο ή περισσότερων προσώπων με σκοπό την επίτευξη ενός προκαθορισμένου σκοπού. Αυτό που τη διακρίνει από τη συνηθισμένη μορφή συνομιλίας είναι η ύπαρξη σκοπού και η συστηματική προσπάθεια που καταβάλλεται για την επίτευξή του. Η συνέντευξη αποτελεί και αυτοτελή μέθοδο για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Κατά την επικοινωνία αυτήν αναπτύσσεται μια στενή και λεπτή σχέση ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, από τα οποία το ένα παίρνει και το άλλο δίνει συνέντευξη. Το πρόσωπο που απευθύνεται σ' αυτόν που παίρνει τη συνέντευξη εκφράζει τη γνώμη του, τη δική του προσωπική θεώρηση των γεγονότων που αφορούν το αντικείμενο της έρευνας. Ως τεχνική η συνέντευξη ακολουθεί μια ορισμένη διαδικασία στη διεξαγωγή της. Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από: α) την ικανότητα εκείνου που την παίρνει να συνάπτει αγαθές ανθρώπινες σχέσεις, να επικοινωνεί με τους άλλους, β) τη γνώση των αρχών και κανόνων που διέπουν τη διεξαγωγή της, και γ) την εμπειρία και τη συνεχή σχετική εξάσκησης του. Ανάλογα με το σκοπό της συνέντευξης εκπληρώνεται και η λειτουργία της, που στην προκειμένη περίπτωση είναι ερευνητική, εφόσον αποβλέπει στη συλλογή χρήσιμων- για την έρευνα- πληροφοριών.

2.3.2.1 Η ημι-δομημένη συνέντευξη

Οι Cohen&Manion (1994), εντοπίζουν κι αυτοί ότι η ερευνητική συνέντευξη στην εκπαιδευτική έρευνα ορίζεται ως συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από το συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της

έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία. Ακόμα, ανάλογα με το βαθμό τυποποίησης της διαδικασίας διεξαγωγής της, η συνέντευξη διακρίνεται σε διάφορους τύπους. Οι τύποι αυτοί κατανέμονται σε μια συνέχεια, το ένα άκρο της οποίας κατέχει η αυστηρά τυποποιημένη ή κατευθυνόμενη και το άλλο άκρο η ελεύθερη. {...} Συνδυασμό των δύο ακραίων τύπων αποτελεί η ημι-δομημένη ή η ημι-κατευθυνόμενη συνέντευξη, στην οποία το υποκείμενο έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεων του, ο ειδικός περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του, αλλά φροντίζει να κατευθύνει το υποκείμενο στο να ομιλεί για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφθούν στη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου (Βάμβουκας,1991).

Κατά τον Smith (1990, στο Αβραμίδης - Καλύβα,2006), την ημι- δομημένη συνέντευξη τη χρησιμοποιούμε συνήθως για να αποκτήσουμε μια λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα, επειδή επιτρέπει περισσότερη ευελιξία. Ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση και τα δεδομένα και όχι να μειώσει τις απαντήσεις σε ποσοτικές κατηγορίες. Οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στο διάγραμμα της ημί- δομημένης συνέντευξης πρέπει να καθοδηγούν και όχι να υπαγορεύουν την πορεία της συζήτησης. Οι βασικές αρχές της είναι ότι: α) γίνεται απόπειρα εδραίωσης μιας σχέσης με το άτομο που απαντάει στις ερωτήσεις, β) η σειρά των ερωτήσεων δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική, γ) ο συνεντευξιαστής αισθάνεται ότι είναι ελεύθερος να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μη προγραμματισμένων θεμάτων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, δ) η συνέντευξη συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα ή τις ανησυχίες που εκφράζει ο συνεντευξιαζόμενος.

2.3.3 Η παρατήρηση

Κατά τη Mason (2003), με τον όρο «παρατήρηση» αναφερόμαστε στις μεθόδους παραγωγής δεδομένων που προϋποθέτουν τη διείσδυση του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πλαίσιο και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πλαισίου (διαδράσεων, σχέσεων, πράξεων, γεγονότων), που εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό. Σε μια έρευνα με οντολογική προσέγγιση που θέτει στο επίκεντρο τις διαδράσεις, τις πράξεις και τις συμπεριφορές, όπως και τους τρόπους που οι άνθρωποι ερμηνεύουν και ενεργούν σ' αυτές. Σκοπός είναι η σύλληψη του νοήματος

που αποδίδεται στις διαδράσεις αυτές μέσα στους «φυσικούς» τους χώρους. Σύμφωνα με τον Βαμβουκά,

η παρατήρηση είναι ίσως η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό πρόβλημα. Ως μέθοδος ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας αφορά την αντίληψη του μαθητή ή του εκπαιδευτικού, τις εκδηλώσεις, τις πράξεις και τα δημιουργήματά τους. {...} Κατά την παρατήρηση καταγράφονται συνδιαλέξεις, κινήσεις, εκφράσεις προσώπου, παιγνιώδεις δραστηριότητες, στάσεις, μετατοπίσεις και γενικά καθετί που μπορεί να σημειωθεί. Η συμπεριφορά που σημειώνεται εκδηλώνεται σε διάφορους χώρους και χρονικές στιγμές. Το άτομο ή η ομάδα μπορεί να παρατηρείται στον τόπο εργασίας ή του παιχνιδιού, στο χώρο αναμονής ή ψυχαγωγίας του και στην αίθουσα εξέτασης του. {...} Χρησιμοποιείται δηλαδή αυτοτελώς ως κύρια μέθοδος στην επιστημονική παιδαγωγική έρευνα. {...} Η παρατήρηση μπορεί να οριστεί ως η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας (1991:194-195).

Ο ερευνητής, που κατέχει έναν ενεργό ρόλο στην παρατήρηση, επιχειρεί να δώσει έμφαση στο βάθος, στην πολυπλοκότητα και στη σφαιρικότητα των δεδομένων, ώστε να δομήσει τις κοινωνικές του εξηγήσεις. Επισημαίνεται ότι ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να δει επί τόπου αυτά που συμβαίνουν και όχι ως δευτερογενή δεδομένα. Δίνεται η δυνατότητα να εισχωρήσει στην κατάσταση που περιγράφεται και να την κατανοήσει. Έτσι, μπορεί να είναι ευέλικτος και ανοικτός ώστε να δει πράγματα που ίσως πριν του διέφευγαν, που οι συμμετέχοντες δε θα μιλούσαν ελεύθερα γι' αυτά σε μια συνέντευξη. Όμως, η ενεργή εμπλοκή του ερευνητή, αλλά και ο βιωματικός χαρακτήρας της παρατήρησης καθίστανται τα κυριότερα σημεία της έντονης κριτικής που δέχεται η συγκεκριμένη επιστημονική τεχνική. Διότι, υποστηρίζεται ότι οι εξηγήσεις είναι υποκειμενικές, μη αντιπροσωπευτικές και μη γενικεύσιμες. Κατά τους Adler&Adler (1994, στο Cohen, Manion και Morrison, 2008), λέγεται ότι η παρατήρηση έχει χαρακτηριστεί ως μη παρεμβατική μέθοδος, όπου οι ερευνητές δεν επιδιώκουν να χειραγωγήσουν μια κατάσταση ή τα υποκείμενα, δε θέτουν ερωτήματα στα υποκείμενα, ούτε δημιουργούν εσκεμμένως «νέες προκλήσεις». Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η ποιοτική μεταφέρει/ οδηγεί τον ερευνητή στη

φαινομενολογική πολυπλοκότητα του κόσμου των συμμετεχόντων, όπου οι καταστάσεις εκθέτονται και οι συνδέσεις, οι αιτίες και οι συσχετίσεις μπορούν να παρατηρηθούν καθώς εκτυλίσσονται. Ο ποιοτικός ερευνητής επιδιώκει να συλλάβει τη δυναμική φύση των γεγονότων, να αναζητήσει την προθετικότητα, να ανιχνεύσει σημαντικές τάσεις και σχεδιασμούς που διαμορφώνονται με το πέρασμα του χρόνου.

Ακόμα η παρατήρηση ως ερευνητική μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με άλλες μεθόδους για τη διερεύνηση των ερωτημάτων, επιτρέποντας την εμβάθυνση σε στοιχεία και καταστάσεις που προκύπτουν με «φυσικό» τρόπο χωρίς επιφανειακές αναλύσεις. Αξίζει ν' αναφερθεί ότι πολλοί ερευνητές που εφαρμόζουν κάποια μορφή παρατήρησης χρησιμοποιούν στην πράξη και αρκετές άλλες μεθόδους και τεχνικές ως μέρος της διαδικασίας. Έτσι είναι σημαντικό για έναν παρατηρητή να παίρνει συνεντεύξεις από κάποια σημαντικά άτομα για την έρευνά του από το σύνολο των συμμετεχόντων- άλλοτε αυθόρμητα και άλλοτε με προσχεδιασμένο τρόπο- ή να χρησιμοποιεί ή να παράγει γραπτά ή οπτικά δεδομένα (Mason,2003).

2.3.3.1 Μη συμμετοχική παρατήρηση

Κατά τους Cohen, Manion καιMorisson (2008), ο τύπος της παρατήρησης που αναλαμβάνει ο ερευνητής συνδέεται με τον τύπο πλαισίου μέσα στο οποίο γίνεται η έρευνα. Υπάρχουν δύο βασικοί τύποι παρατήρησης- συμμετοχική και μη συμμετοχική παρατήρηση. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι σε όλες τις έρευνες γίνεται συμμετοχική παρατήρηση διότι και ο ερευνητής αποτελεί μέρος του κόσμου που μελετάται. Ωστόσο, μια κατηγοριοποίηση των ρόλων του ερευνητή στην παρατήρηση προσφέρεται και παρουσιάζεται σε ένα συνεχές, όπου στο ένα άκρο τοποθετείται ο απόλυτος συμμετέχων και στο άλλο άκρο ο απόλυτος παρατηρητής. Ενδιάμεσα υπάρχει ο συμμετέχων ως παρατηρητής και ο παρατηρητής ως συμμετέχων.

Η μετακίνηση γίνεται από την απόλυτη συμμετοχή στην απόλυτη αποστασιοποίηση. Τα ενδιάμεσα σημεία στο συνεχές τείνουν να εξισορροπούν την εμπλοκή του παρατηρητή με την αποστασιοποίηση, την εγγύτητα με την απόσταση,τηνοικειότητα με την αποξένωση(Cohen, Manion καιMorisson, 2008:514).

Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής μελετά τη φαινομενολογική πολυπλοκότητα των γεγονότων και ο ρόλος του είναι να συλλάβει τη δυναμική τους φύση όπως αυτή διαμορφώνεται με το πέρασμα του χρόνου. Όταν η παρατήρηση θέλει ν' αποτυπώσει συγκεκριμένα στοιχεία, η κατάσταση διερευνάται με ένα ήδη σχεδιασμένο φύλλο παρατήρησης. Έτσι προκύπτει η δομημένη παρατήρηση που χρειάζεται αρκετό χρόνο κατά την προετοιμασία, αλλά η ανάλυση των δεδομένων είναι πιο γρήγορη αφού οι κατηγορίες είναι ήδη διαμορφωμένες.

Ο παρατηρητής υιοθετεί έναν πιο παθητικό, διακριτικό ρόλο και απλά καταγράφει την εμφάνιση των παραγόντων που μελετά. Οι παρατηρήσεις σημειώνονται σ' ένα φύλλο παρατήρησης (Cohen, Manion και Morisson, 2008:515).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η μέθοδος της μη συμμετοχικής παρατήρησης. Ο όρος «μη συμμετοχική παρατήρηση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την κατάσταση όπου ο παρατηρητής παρατηρεί χωρίς να συμμετέχει στο κοινωνικό πλαίσιο και χωρίς ν' αλληλεπιδρά με τους συμμετέχοντες. Λέγεται ότι μη συμμετοχικός μπορεί να είναι ο παρατηρητής και στη δομημένη αλλά και στη μη δομημένη παρατήρηση (Bryman, 2004).

Ο ερευνητής κινείται συνεχώς στο μεταίχμιο του συμμετόχου ή του παρατηρητή μέσα στο υπό μελέτη πλαίσιο, διότι κι ο ίδιος βιώνει εμπειρίες, συναισθήματα και γεγονότα όπως και οι συμμετέχοντες. Επομένως, ο ρόλος του είναι κατανοήσει τις διαφοριστικές γραμμές και να διατηρεί το ρόλο του στο επίκεντρο της προσοχής του. Η τοποθέτησή του στο συνεχές συμμετόχου- παρατηρητή ενέχει δυσκολίες αναφορικά με την ταυτότητα, τη θέση και το ρόλο του (Mason, 2003).

2.3.4 Το ημερολόγιο

Τα ημερολόγια (diaries) ορίζονται ως προσωπικές παρατηρήσεις των εμπειριών που καταγράφονται συστηματικά σε μια χρονική περίοδο και προσελκύουν την προσοχή των ερευνητών που ενδιαφέρονται για τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων (Yi, 2008). Στα ημερολόγια καταγράφεται και ερευνάται η ζωή ενός ατόμου όπως συμβαίνει με την πάροδο του χρόνου. Οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι εμπειρίες του παρατηρητή, τα εσωτερικά και εξωτερικά γεγονότα που βιώνει αποτυπώνονται τη

στιγμή που συμβαίνουν (Sheble και Wildemuth, 2009). Ως ξεχωριστή τεχνική συλλογής δεδομένων περιγράφεται το ημερολόγιο διότι παρέχει πληροφορίες για το θέμα που μελετάται, οι οποίες αναλύονται και επεξεργάζονται σε βάθος (Elliott,1997).Όπως σημειώνουν οι Toms και Duff, το ημερολόγιο μπορεί να ενσαρκώσει μια μακρά, σχεδόν μη παρατηρήσιμη διαδικασία και μπορεί να υπερβεί τη μέτρηση και τη συλλογή για να επιτρέψουν στον ερευνητή να περιγράψει και να προβληματιστεί σχετικά με το πολύπλοκο περιεχόμενο (Lewis, Sligo και Masse,2005).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα ημερολόγια έρευνας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά όταν χρησιμοποιούνται για τη μελέτη φαινομένων στα οποία δεν θα είχε πρόσβαση ο ερευνητής, διότι τα φαινόμενα είναι εσωτερικά, ή / και σπάνια, ή επειδή η φυσική παρουσία του ερευνητή θα επηρεάσει σημαντικά το φαινόμενο ενδιαφέροντος. Ενώ, έτσι είναι πιο πιθανό να σημειωθούν γεγονότα και παρατηρήσεις που θα μπορούσαν να παραμεληθούν επειδή οι συμμετέχοντες μπορεί να τις θεωρήσουν ασήμαντες ή δεδομένες ή και να τις ξεχάσουν (Sheble και Wildemuth,2009).

Η χρήση του ημερολογίου ως συμπλήρωμα σε άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων καθίσταται αποτελεσματικότερη. Η τριγωνοποίηση περιγράφεται ως η πρακτική της χρήσης διαφορετικών τεχνικών συλλογής δεδομένων και ερευνητικών στρατηγικών προκειμένου να συγκεντρωθούν τα διαφορετικά ευρήματα και εντυπώσεις από την ίδια κατάσταση ή το ίδιο πεδίο έρευνας (Lewis,Sligo και Masse,2005). Στην παρούσα έρευνα το ημερολόγιο ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με το εργαλείο της μη συμμετοχικής παρατήρησης προκειμένου να μπορέσει να εμπλουτίσει την παρατήρηση με ποιοτικά στοιχεία.

2.3.5 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι η ποιοτική καθώς σύμφωνα με τις αρχές της υποστηρίζεται ότι η γνώση κατασκευάζεται κοινωνικά. Συγκεκριμένα, η κοινωνική πραγματικότητα δομείται ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν ενεργά παρά ως ανεξάρτητο φαινόμενο (Bryman,2004). Ο ερευνητής λοιπόν καλείται να διερευνήσει την πολυπλοκότητα της κοινωνικής πραγματικότητας κατανοώντας τη μέσα από τα μάτια

των συμμετεχόντων της μελέτης στο φυσικό τους χώρο. Επιπροσθέτως, η ποιοτική μέθοδος προσέγγισης της ερευνητικής διαδικασίας βασίζεται σε μεθόδους ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης οι οποίες προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας και του πλαισίου. Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης επί τη βάση πλούσιων και λεπτομερών στοιχείων όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο. Με την έννοια αυτή δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε «ολιστικές» μορφές ανάλυσης και επεξήγησης παρά στην αποτύπωση επιφανειακών μοντέλων, τάσεων και συσχετισμών (Mason,2003).

Με τον όρο θεματική ανάλυση δηλώνεται η έννοια της προσέγγισης στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που αποσκοπεί στην οργάνωση του περιεχομένου των κειμένων σε προκαθορισμένες κατηγορίες με συστηματικό τρόπο. Στόχος είναι να εντοπιστεί το περιεχόμενο που σχετίζεται με τα θέματα της έρευνας προκειμένου να αναλυθεί (Bryman,2004). Η ανάλυση εστιάζεται σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης, συγκεντρώνονται πληροφορίες για το αντικείμενο και το πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από άτομα ή ομάδες (γνώμες, πεποιθήσεις, ερμηνείες που διατυπώνονται). Με αυτόν τον τρόπο γνωστοποιούνται στον ερευνητή τόσο τα αντικείμενα, όσο και τα υποκείμενα που οδηγήθηκαν για να εκφραστούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο για το αντικείμενο μελέτης. Επιπλέον, η ανάλυση περιεχομένου ως ερευνητική μέθοδος εμπεριέχει τις αρχές της αντικειμενικότητας (objectivity) και της συστηματικότητας (beingsystematic) που εξασφαλίζουν την ορθότητα της μελέτης, αφού κάθε ερευνητής αν ακολουθήσει τους κανόνες θα μπορέσει να οδηγηθεί σε όμοια συμπεράσματα (Bryman,2004). Η ταξινόμηση ενός σημασιολογικού στοιχείου σε κατηγορίες δεν εξαρτάται από την προσωπικότητα εκείνου που την εκτελεί, αλλά στην συμπεφωνημένη, διακριτή, «ειδοποιό διαφορά» κάθε κατηγορίας (Τζάνη,2005).

Το ζητούμενο στην ποιοτική έρευνα είναι να ξεχωρίσει τα γεγονότα που παρατηρούνται-αυτό που πραγματικά συνέβη- από τις ερμηνείες που προσδίδει ο παρατηρητής σε αυτά. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό ο ερευνητής θα πρέπει να δημιουργήσει σαφείς διαδικασίες για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων κωδικοποιώντας τα όχι αριθμητικά αλλά με φράσεις έτσι ώστε να μπορούν να ειπωθούν μέσα και έξω από το ερευνητικό πλαίσιο, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας

της κωδικοποίησης με τη χρήση πολλαπλών κωδίκων, για την αναγνώριση και διατύπωση των αναδυόμενων ιδεών σχετικά με τα θέματα και τις εξηγήσεις αλλά και για τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων. Είναι μια διαδικασία χρονοβόρα και απαιτητική που όμως αποτελεί ένδειξη επιστημονικής εγκυρότητας των δεδομένων (Sofaer,2002).

Η κάθε συνέντευξη των τεσσάρων εκπαιδευτικών αναγνώστηκε λεπτομερώς, εντοπίζοντας όλα εκείνα τα σημεία που αφορούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια υπογραμμίστηκαν οι σημαντικές λέξεις και φράσεις των συνεντευζιαζόμενων και όλα εκείνα τα σημεία που παρουσίαζαν ομοιότητες και διαφορές. Τα σημεία αυτά αποτέλεσαν και τα θέματα της ανάλυσης μας.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση των δεδομένων. Με τον όρο κατηγορία δηλώνεται η έννοια η οποία έχει αναπτυχθεί για ν' αντιπροσωπεύει φαινόμενα του πραγματικού κόσμου (Bryman,2004). Με τον όρο «κατηγορία» δηλώνεται η ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων, καταστάσεων, που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων τα οποία την διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες με κριτήρια ποιοτικά. Το στάδιο της διάκρισης σε κατηγορίες είναι σημαντικό για την ανάλυση περιεχομένου της έρευνας διότι η αυστηρότητα των αποτελεσμάτων της διερεύνησης εξαρτάται από την αξία της ανάλυσης που χρησιμοποιείται ως βάση, δηλαδή από την ακρίβεια ταξινόμησης, που με τη σειρά της εξαρτάται από την αξία των κατηγοριών (Τζάνη, 2005).

Κατά τη διάρκεια των δύο κύκλων παρατήρησης στα σχολικά πλαίσια του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο πρωτόκολλο παρατήρησης όπου συλλέχθηκαν τα απαραίτητα για την έρευνα δεδομένα.

Η δομημένη παρατήρηση είναι μια τεχνική κατά την οποία ο παρατηρητής-ερευνητής δημιουργεί κανόνες για την παρατήρηση και την καταγραφή της συμπεριφοράς, οι οποίοι τον πληροφορούν για το τι θα παρατηρήσει και με ποιον τρόπο θα το καταγράψει. Αυτοί οι «κανόνες» συγκεντρώνονται σε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης “observationschedule”. Σκοπός της δημιουργίας του πρωτοκόλλου παρατήρησης “observationschedule” είναι η συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών των συμμετεχόντων (Bryman,2004) στο φυσικό τους πλαίσιο για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Στη δομημένη παρατήρηση ο ερευνητής υιοθετεί έναν παθητικό, διακριτικό ρόλο και απλά καταγράφει την εμφάνιση των παραγόντων που μελετά. Οι παρατηρήσεις σημειώνονται σε ένα φύλλο παρατήρησης. Οι κατηγορίες της παρατήρησης είναι σαφώς διακεκριμένες, δηλαδή δεν υπάρχει καμία επικάλυψη μεταξύ τους. Η δομημένη παρατήρηση είναι πολύ συστηματική και επιτρέπει στον ερευνητή να δημιουργήσει αριθμητικά δεδομένα από τις παρατηρήσεις. Τα αριθμητικά δεδομένα με τη σειρά τους διευκολύνουν συγκρίσεις μεταξύ πλαισίων και καταστάσεων καθώς και την επισήμανση ή τη μέτρηση συχνοτήτων, σχημάτων και τάσεων (Cohen, Manion και Morrison, 2008:515).

2.4 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

1. Ημι-δομημένη συνέντευξη στις εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης Κ2 και Κ3 και της παράλληλης στήριξης Κ1 και Κ4 των δύο σχολικών πλαισίων (νηπιαγωγείου- δημοτικού) σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, όπου πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τις έννοιες της ανομοιογένειας και της διαφορετικότητας, αλλά και της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας. Επίσης, ερωτήθηκαν για τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη διδακτική τους παρέμβαση καθώς και τις προκλήσεις και προοπτικές που συναντούν κατά την εφαρμογή.
2. Πραγματοποιήθηκαν δέκα (10) παρατηρήσεις στο νηπιαγωγείο σε διάστημα ενός μήνα, από το Μάιο έως τη λήξη της σχολικής χρονιάς (2017-2018) κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του ημερήσιου προγράμματος από τις εκπαιδευτικούς και τη μαθήτρια Μ1, το οποίο περιελάμβανε το ελεύθερο παιχνίδι στις γωνιές, μια οργανωμένη δραστηριότητα, το πρωινό γεύμα και το διάλειμμα. Την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά η μαθήτρια Μ1 προβιβάστηκε στη βαθμίδα της δημοτικής εκπαίδευσης. Στο δημοτικό πραγματοποιήθηκαν δεκαεννέα (19) παρατηρήσεις στην Α' τάξησε διάστημα δύο μηνών (Νοέμβριο -Δεκέμβριο) στο μάθημα της Γλώσσας. Οι παρατηρήσεις που διεξήχθησαν στα δύο σχολικά πλαίσια (νηπιαγωγείο και δημοτικό) ήταν συστηματικές και προκαθορισμένες με λεπτομερή καταγραφή των γεγονότων που λάμβαναν χώρα εντός του πλαισίου της τάξης.

Πριν από τη διεξαγωγή της βασικής έρευνας υλοποιήθηκε μια πιλοτική έρευνα σε μια εκπαιδευτικό του νηπιαγωγείου όπου πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη και παρατήρηση του πλαισίου της τάξης χωρίς καταγραφή. Η πιλοτική συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με σκοπό να ελεγχθούν τα ερωτήματα που είχαν τεθεί στη συνέντευξη, αν ήταν σαφή ή αν χρειάζονταν περαιτέρω ανάλυση ή διευκρίνιση και αν ήταν επαρκή ώστε να διεξαχθεί η κυρίως έρευνα. Επιπλέον, κύριο μέλημα ήταν να ελεγχθούν τυχόν απρόβλεπτοι παράγοντες όπου θα μπορούσαν να παρακωλύσουν τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας.

Ένας από τους λόγους επιλογής της ποιοτικής μεθόδου έρευνας ήταν ότι επιθυμούσαμε να ερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έννοιες της διαφορετικότητας και της ανομοιογένειας του μαθητικού τους πληθυσμού στα δύο σχολικά πλαίσια του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, καθώς και να μελετήσουμε τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας. Κύριο μέλημα μας ήταν επίσης να εντοπιστούν οι διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους, αλλά και οι προκλήσεις και οι προοπτικές που προκύπτουν από τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Η ποιοτική έρευνα θεμελιώνεται σε μια ερμηνευτική φιλοσοφία, υπό την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος επισημαίνοντας τη σύνθετη και πολύ-επίπεδη μορφή του. Τέλος, ένας ακόμα λόγος επιλογής είναι ότι βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται αυτά τα δεδομένα (Mason, 2003).

Έπειτα από την πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα προσωπική επικοινωνία με τις διευθύντριες των δύο σχολικών πλαισίων (νηπιαγωγείου και δημοτικού), όπου και πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, με σκοπό την ενημέρωση σχετικά με τα κίνητρα και τους σκοπούς της έρευνας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η επικοινωνία με τις εκπαιδευτικούς ώστε να πληροφορηθούν για τον γενικότερο αλλά και τους ειδικότερους σκοπούς της έρευνας καθώς και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των ερευνητικών στοιχείων. Ενώ, ερωτήθηκαν και αν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στη διαδικασία.

Προκειμένου να επιτευχθεί και να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων επιλέξαμε να κωδικοποιήσουμε τη μαθήτριά που παρατηρούνταν σε M1 και τις εκπαιδευτικούς σε K1 και K2 για το νηπιαγωγείο και K3 και K4 για το δημοτικό. Οι εκπαιδευτικοί K2 και K3 είναι της γενικής τάξης και οι εκπαιδευτικοί K1 και K4 είναι της παράλληλης στήριξης. Ενώ, δε δόθηκε κανένα εμφανές στοιχείο της σχολικής μονάδας όπου και πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανομοιογένεια και τη διαφορετικότητα των μαθητών και των μαθητριών της τάξης τους και τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων κατά τη διδακτική πράξη. Επιπροσθέτως, βασικοί στόχοι αποτελούν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά και οι προκλήσεις που συναντούν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Ένα από τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκε με σκοπό να διερευνήσει τις σχετικές πληροφορίες είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο κρίθηκε ως το καταλληλότερο για την παρούσα έρευνα λόγω της ευελιξίας που διαθέτει. Ο βασικός κορμός του οδηγού συνέντευξης αποτελούνταν από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που έδιναν τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης από τις εκπαιδευτικούς ακόμα και για θέματα που δεν υπήρχαν στον οδηγό συνέντευξης αλλά κρίθηκαν ενδιαφέροντα για την παρούσα έρευνα. Όπως αναφέρουν και οι Cohen και Manion (1994), οι ανοιχτές ερωτήσεις προσδίδουν ευελιξία στον ερευνητή να εμβαθύνει ή να διευκρινίσει οτιδήποτε έχει παρανοηθεί. Επίσης, παρέχουν τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου δημιουργώντας μια αλληλεπίδραση μεταξύ τους χωρίς ο πρώτος να προσπαθεί να ελέγξει τις γνώσεις του τελευταίου. Ακόμα, ο συνεντευκτής μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τις απόψεις του ερωτώμενου. Ένα επιπλέον πλεονέκτημα των ανοιχτών ερωτήσεων είναι ότι μπορεί να προβάλλουν ζητήματα που μέχρι τώρα δεν έχουν εξεταστεί και προκύπτουν από τις απαντήσεις του συμμετέχοντα. Ενώ, τέθηκαν τα ερωτήματα του οδηγού συνέντευξης, ωστόσο πραγματοποιήθηκαν επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις προς τις εκπαιδευτικούς ώστε να διερευνήσουμε λεπτομερώς τις απόψεις τους, εμπλουτίζοντας με περισσότερες πληροφορίες και στοιχεία τα υπό διερεύνηση θέματα.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δημιουργήθηκε ένα οικείο κλίμα όπου οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν πρόθυμα τις απόψεις τους, διατύπωναν απορίες ή ζητούσαν επεξήγηση στα ερωτήματα και είχαν στη διάθεσή τους χρόνο για να απαντήσουν. Οι τρεις εκπαιδευτικοί K1, K2 (οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου) και K4 (η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού) εξέφρασαν τις απόψεις τους με ευκολία και ελευθερία σε αντίθεση με την K3 εκπαιδευτικό η οποία εξέφρασε τις απόψεις της αλλά έδινε σύντομες απαντήσεις σε έκταση και χρόνο και η στάση του σώματός της μαρτυρούσε μια ανησυχία. Ακόμα, αξίζει ν' αναφερθεί ότι οι συνεντεύξεις από τις εκπαιδευτικούς του δημοτικού έγιναν την ώρα της λειτουργίας του σχολείου που το πρόγραμμά τους ήταν κενό με αποτέλεσμα ο χρόνος να είναι κάπως πιεσμένος εξ' αρχής. Ωστόσο, η ερευνήτρια προσπάθησε να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα ώστε οι συμμετέχουσες να νιώσουν ασφάλεια και να μιλήσουν με ελευθερία (Cohen, Manion και Morrison, 2008).

Ύστερα από τη διεξαγωγή της συνέντευξης στις εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών πλαισίων, του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση και λεπτομερή καταγραφή των συνεντεύξεων, ενώ στη συνέχεια ακολούθησε η θεματική ανάλυση περιεχομένου μέσω της επανειλημμένης ακρόασης προκειμένου να εντοπιστούν οι θεματικές κατηγορίες. Το περιεχόμενο ενός συγκεκριμένου θέματος εξετάζεται για το συνολικό δείγμα και μετά γίνεται μια προσπάθεια να δημιουργηθούν κάποιες κατηγορίες στις οποίες μπορεί να προσαρμόζεται όλο το υλικό (Cohen, Manion και Morrison, 2008).

Επιπλέον, εκτός από τη συνέντευξη επιλέξαμε να χρησιμοποιηθεί και μια άλλη ερευνητική μέθοδος, αυτή της μη συμμετοχικής παρατήρησης. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα,

η παρατήρηση είναι ίσως η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό πρόβλημα. Η παρατήρηση μπορεί να οριστεί ως η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας(1991:194-195).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ένα δομημένο πρωτόκολλο παρατήρησης με λεπτομερή καταγραφή των γεγονότων που εκτυλίσσονταν στα δύο σχολικά πλαίσια

(νηπιαγωγείο και δημοτικό), με σκοπό να συλλεχθούν όλα τα απαραίτητα δεδομένα της έρευνας.

Πραγματοποιήθηκαν δέκα (10) παρατηρήσεις στο νηπιαγωγείο και δεκαεννέα (19) στο δημοτικό στο μάθημα της Γλώσσας. Ειδικότερα, διερευνήθηκε συμμετοχή της μαθήτριας Μ1 κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και τους εκπαιδευτικούς στόχους που έθεταν οι εκπαιδευτικοί στα δύο σχολικά πλαίσια, αλλά και το διδακτικό χρόνο που έδιναν για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Επιπροσθέτως, μέσω της μη συμμετοχικής παρατήρησης συλλέχθηκαν ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τον ρόλο της μαθήτριας Μ1 κατά τη διδακτική πράξη και η αλληλεπίδρασή της κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Τέλος, για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση δεδομένων και η ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων. Αρχικά βρέθηκε το σύνολο των παρατηρούμενων φαινομένων στις μεταβλητές του πρωτοκόλλου της παρατήρησης και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι κατηγορίες του πρωτοκόλλου και η κωδικοποίηση τους σε συνδυασμό με τις θεματικές κατηγορίες των συνεντεύξεων. Η κωδικοποίηση των θεμάτων πραγματοποιήθηκε με την αναγνώριση και οργάνωση των προς ανάλυση θεμάτων, στηριζόμενη στο θεωρητικό υπόβαθρο και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στο σημείο αυτό προέκυψαν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις συνεντεύξεις των τεσσάρων εκπαιδευτικών και τους δύο κύκλους παρατήρησης που πραγματοποιήθηκαν στα δύο σχολικά πλαίσια του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, όπου και αναφέρθηκαν.

2.5 Ερευνητικά εργαλεία

Σύμφωνα με το Λάζο, οι ποιοτικοί ερευνητές αναγνωρίζουν ότι βασικά ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιεί η ποιοτική έρευνα (συνέντευξη, παρατήρηση, ημερολόγια κτλ.), τα οποία αντλούν το υλικό τους από την άμεση μακροχρόνια και συστηματική παρουσία του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας, είναι εργαλεία μελέτης της κοινωνικής πραγματικότητας. Τα εργαλεία αυτά πλεονεκτούν ως προς τις ποσοτικές προσεγγίσεις, διότι μπορούν να παρέχουν μεγαλύτερο πλούτο πληροφοριών. Από την άλλη όμως πλευρά, μπορεί να αμφισβητηθούν ως προς τη γενικευτική τους δυνατότητα (Χαραβιτσίδης, 2013). Συνεπώς, η εξασφάλιση της μη αυθαιρεσίας στις

ποιοτικές έρευνες επιτυγχάνεται με τη συστηματοποίηση αλλά και με τη διασταύρωση πολλών οπτικών μέσω της διυποκειμενικότητας/ τριγωνοποίησης.

Σκοπός του εργαλείου της εκάστοτε έρευνας είναι ν' απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματά της και ταυτόχρονα να εξασφαλίσει τη συνεργασία των ερωτώμενων, ώστε να τους αποσπάσει ακριβείς πληροφορίες (Βάμβουκας, 2007).

Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε στην παρούσα έρευνα είναι:

2.5.1 Η ημι-δομημένη συνέντευξη

Κατά τη διάρκεια της ημι-δομημένης συνέντευξης πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις στις εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τους άξονες της συνέντευξης που είχαν προκαθοριστεί από την αρχή. Οι ερωτήσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με σκοπό οι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους με το δικό τους τρόπο και με όσες λεπτομέρειες αυτές επιθυμούν. Υπήρξαν φορές που πραγματοποιήθηκαν υπό-ερωτήματα σε ερωτήσεις που οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκαν διευκρινίσεις πάνω σε αυτό που είχαν ερωτηθεί.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν κατά τη συνέντευξη αφορούσαν τις απόψεις τους αναφορικά με την ανομοιογένεια του μαθητικού τους πληθυσμού, αλλά και τη διαφορετικότητα. Στη συνέχεια, τέθηκαν ερωτήματα για τις απόψεις τους σχετικά με τον προσδιορισμό της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας. Επίσης, ακολούθησαν ερωτήσεις για την εμπειρία τους από τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους. Τέλος, ερωτήθηκαν σχετικά με τις προκλήσεις αλλά και τις προοπτικές που προκύπτουν από τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Οι θεματικοί άξονες της συνέντευξης είναι οι παρακάτω:

Άξονας 1. Ανομοιογένεια και διαφορετικότητα- ορισμός των δύο εννοιών.

Στον άξονα αυτό περιέχονται ερωτήματα που αφορούν τον ορισμό των εννοιών της ανομοιογένειας και της διαφορετικότητας σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και ειδικότερα σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες της τάξης τους.

Άξονας 2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στον άξονα αυτό παρουσιάζονται ερωτήματα αναφορικά με τον προσδιορισμό της έννοιας της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας και τις αρχές που υιοθετούν. Επίσης, τα ερωτήματα αφορούν και τις διαφορές της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας από την παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας.

Άξονας 3. Διαφοροποιημένες πρακτικές που εφαρμόζουν.

Στον άξονα αυτό περιλαμβάνονται ερωτήματα σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το περιεχόμενο, την οργάνωση και το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων. Επίσης, τίθενται ερωτήσεις που αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και υλοποιούν τις δραστηριότητες, λαμβάνοντας υπόψη το σημείο εισόδου του/της μαθητή/τριας στη γνώση, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ. Τέλος, ακολουθούν ερωτήματα σχετικά με το αν η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών αποτελεί πηγή έμπνευσης, σχεδιασμού και υλοποίησης των δραστηριοτήτων.

Άξονας 4. Προκλήσεις και προοπτικές που προκύπτουν.

Στον άξονα αυτό εμπεριέχονται ερωτήματα σχετικά με τα βασικότερα εμπόδια της και τους τομείς της εκπαίδευσης που τα εντοπίζουν. Ενώ, οι ερωτήσεις αφορούν και τις προοπτικές βελτίωσης των εκπαιδευτικών τους πρακτικών.

2.5.2 Πρωτόκολλο παρατήρησης

Το πρωτόκολλο παρατήρησης είναι βασισμένο και δομημένο σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας είναι των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών πλαισίων (Κ1,Κ2 του νηπιαγωγείου και Κ3, Κ4 του δημοτικού) και ο δεύτερος άξονας είναι της μαθήτριας Μ1. Ο άξονας των εκπαιδευτικών αποτελείται συνολικά από εννέα (9) κατηγορίες και ενενήντα-πέντε(95) μεταβλητές όπου παρουσιάζονται και αναλύονται παρακάτω. Ο άξονας της μαθήτριας αποτελείται συνολικά από τέσσερις(4) κατηγορίες και τριάντα-οκτώ(38) μεταβλητές όπου παρουσιάζονται και αναλύονται παρακάτω.

2.5.2.α Ο άξονας του εκπαιδευτικού

Αναλυτικά ο συγκεκριμένος άξονας αποτελείται από εννέα (9) κατηγορίες και ενενήντα πέντε (95) μεταβλητές. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί και αποτελείται από δύο μεταβλητές. Στην πρώτη μεταβλητή παρουσιάζονται έξι επιλογές και μέσω αυτής

γίνεται μια προσπάθεια να ερευνηθούν οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία. Όσον αφορά τη δεύτερη μεταβλητή παρουσιάζονται τρεις επιλογές και μέσω αυτής γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθεί η διαχείριση των στόχων από τις εκπαιδευτικούς και αν εκείνες διαφοροποιούν ή όχι τους στόχους που θέτουν για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Να αναφερθεί ότι και στις δύο μεταβλητές παρουσιάζονται σταθερά τέσσερις ακόμα μεταβλητές, η μεταβλητή των αριθμών των παρατηρήσεων, η μεταβλητή του νηπιαγωγείου, η μεταβλητή του δημοτικού και η μεταβλητή του συνόλου.

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές και αποτελείται από τέσσερις μεταβλητές. Στην πρώτη μεταβλητή παρουσιάζονται επτά επιλογές και μέσω αυτής γίνεται προσπάθεια να ερευνηθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδακτική πράξη. Επίσης, παρουσιάζονται και άλλες τέσσερις μεταβλητές, η μεταβλητή του αριθμού των παρατηρήσεων, η μεταβλητή του νηπιαγωγείου, η μεταβλητή του δημοτικού και η μεταβλητή του συνόλου. Σχετικά με τη δεύτερη μεταβλητή παρουσιάζονται τέσσερις επιλογές και μέσω αυτής γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που επεξεργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και οι μαθήτριες. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην παραπάνω μεταβλητή παρουσιάζονται και άλλες έξι μεταβλητές, η μεταβλητή του αριθμού των παρατηρήσεων, η μεταβλητή της εκπαιδευτικού K1, η μεταβλητή της εκπαιδευτικού K2, η μεταβλητή της εκπαιδευτικού K3, η μεταβλητή της εκπαιδευτικού K4 και η μεταβλητή του συνόλου. Η τρίτη μεταβλητή περιλαμβάνει εννέα επιλογές και μέσω αυτής γίνεται μια προσπάθεια να ερευνηθεί η οργάνωση του χώρου της τάξης από τις εκπαιδευτικούς. Ακόμα παρουσιάζονται και άλλες τρεις μεταβλητές, η μεταβλητή του νηπιαγωγείου, η μεταβλητή του δημοτικού και η μεταβλητή του συνόλου. Στην τέταρτη μεταβλητή παρουσιάζονται τέσσερις επιλογές και γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθεί ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους. Επιπλέον, παρουσιάζονται και άλλες έξι μεταβλητές, η μεταβλητή του αριθμού των παρατηρήσεων, η μεταβλητή της εκπαιδευτικού K1, η μεταβλητή της εκπαιδευτικού K2, η μεταβλητή της εκπαιδευτικού K3, η μεταβλητή της εκπαιδευτικού K4 και η μεταβλητή του συνόλου.

Η τρίτη κατηγορία αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών και παρουσιάζονται τρεις μεταβλητές μέσω των οποίων γίνεται προσπάθεια να

ερευνηθούν η συχνότητα της αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, οι τρόποι που επιλέγουν ν' αξιολογήσουν αλλά και η αξιοποίηση των δεδομένων που προκύπτουν απ' αυτή στη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, στη μεταβλητή για τη συχνότητα της αξιολόγησης παρουσιάζονται έξι επιλογές. Στη δεύτερη μεταβλητή αναφορικά με τους τρόπους αξιολόγησης παρουσιάζονται έξι επιλογές. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις προηγούμενες μεταβλητές παρουσιάζονται σταθερά τέσσερις ακόμα μεταβλητές, η μεταβλητή του αριθμού των παρατηρήσεων, η μεταβλητή του νηπιαγωγείου, η μεταβλητή του δημοτικού και η μεταβλητή του συνόλου. Ενώ, στην τρίτη μεταβλητή παρουσιάζονται δύο επιλογές και γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθεί αν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση ή όχι. Επίσης, παρουσιάζονται ακόμα επτά μεταβλητές, η μεταβλητή των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης, η μεταβλητή των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης, η μεταβλητή της εκπαιδευτικού K1, η μεταβλητή της εκπαιδευτικού K2, η μεταβλητή της εκπαιδευτικού K3, η μεταβλητή της εκπαιδευτικού K4 και η μεταβλητή του συνόλου.

Η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται στην οπτική επαφή και τη στάση σώματος των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και τις μαθήτριες και αποτελείται από επτά μεταβλητές, τη μεταβλητή της οπτικής επαφής και της στάσης σώματος των εκπαιδευτικών, τη μεταβλητή του αριθμού των παρατηρήσεων και τη μεταβλητή του συνόλου, τη μεταβλητή της εκπαιδευτικού K1, τη μεταβλητή της εκπαιδευτικού K2, τη μεταβλητή της εκπαιδευτικού K3 και τη μεταβλητή της εκπαιδευτικού K4. Στην κατηγορία αυτή παρουσιάζονται τρεις επιλογές, όπου με βάση αυτές γίνεται μια προσπάθεια να ερευνηθεί η οπτική επαφή και η στάση σώματος που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί προς τα παιδιά.

Η πέμπτη κατηγορία αναφέρεται στη βοήθεια που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές και τις μαθήτριες αλλά και στον διδακτικό χρόνο που παρέχουν για ολοκλήρωση των εργασιών κατά τη διδασκαλία. Αναλυτικότερα, η κατηγορία αυτή αποτελείται από δέκα μεταβλητές. Η πρώτη μεταβλητή αποτελείται από τρεις επιλογές και παρέχει πληροφορίες για τον τρόπο βοήθειας που χορηγούν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές και τις μαθήτριες κατά τη διδακτική πράξη για να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητές τους. Η δεύτερη μεταβλητή αποτελείται από δύο επιλογές και αναφέρεται στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Οι άλλες οκτώ μεταβλητές αναφέρονται στον αριθμό των

παρατηρήσεων, στις εκπαιδευτικούς K1, K2, K3 και K4, στην ιδιότητά τους αν είναι της γενικής ή της παράλληλης στήριξης και στο σύνολο των επιλογών που προαναφέρθηκαν. Στη συγκεκριμένη κατηγορία γίνεται προσπάθεια να ερευνηθούν τα είδη βοήθειας που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά αλλά και ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος που παρέχεται ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να καταφέρουν να πραγματοποιήσουν τις εργασίες που τους ζητείται.

Η έκτη κατηγορία αναφέρεται στο εκπαιδευτικό υλικό και αποτελείται από έξι μεταβλητές, τη μεταβλητή του εκπαιδευτικού υλικού στο νηπιαγωγείο, τη μεταβλητή του εκπαιδευτικού υλικού στο δημοτικό, τη μεταβλητή του αριθμού των παρατηρήσεων και τη μεταβλητή του συνόλου των επιλογών. Η μεταβλητή του Νηπιαγωγείου περιλαμβάνει έξι επιλογές και αντίστοιχα και η μεταβλητή του Δημοτικού περιλαμβάνει έξι επιλογές επίσης. Με βάση αυτές λοιπόν, γίνεται μια προσπάθεια να ερευνηθούν τα εκπαιδευτικά υλικά που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολικών πλαισίων να χρησιμοποιήσουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έβδομη κατηγορία αναφέρεται στους τρόπους που η διαφορετικότητα των μαθητών παρουσιάζεται ως στοιχείο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελείται από πέντε μεταβλητές. Η πρώτη μεταβλητή αφορά τους τρόπους που η διαφορετικότητα γίνεται αντιληπτή από τις εκπαιδευτικούς στη διδακτική πράξη και αποτελείται από τρεις επιλογές. Οι υπόλοιπες μεταβλητές αφορούν τον αριθμό των παρατηρήσεων, τα δύο σχολικά πλαίσια του νηπιαγωγείου και του δημοτικού καθώς και το σύνολο των επιλογών που προαναφέρθηκαν. Στην κατηγορία αυτή γίνεται προσπάθεια να ερευνηθούν οι τρόποι που η διαφορετικότητα των μαθητών και των μαθητριών παρουσιάζεται ως στοιχείο διαμόρφωσης της διδακτικής διαδικασίας.

Η όγδοη κατηγορία αναφέρεται στις ενέργειες για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών και των μαθητριών κατά την εκπαιδευτική πράξη και αποτελείται από πέντε μεταβλητές. Η πρώτη μεταβλητή αφορά τις ενέργειες για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών/τριών και αποτελείται από πέντε επιλογές. Οι υπόλοιπες μεταβλητές αφορούν τον αριθμό των παρατηρήσεων, τα δύο σχολικά πλαίσια, του νηπιαγωγείου και του δημοτικού καθώς και το σύνολο των επιλογών που προαναφέρθηκαν. Στη συγκεκριμένη κατηγορία γίνεται προσπάθεια να μελετηθούν οι ενέργειες που υλοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη με σκοπό την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών και των μαθητριών.

Η ένατη κατηγορία αναφέρεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Η συγκεκριμένη κατηγορία αποτελείται από πέντε μεταβλητές. Η πρώτη μεταβλητή αφορά το ρόλο που λαμβάνουν οι εκπαιδευτική κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας και αποτελείται από πέντε επιλογές. Οι άλλες τέσσερις μεταβλητές αφορούν τον αριθμό των παρατηρήσεων, την ιδιότητα των εκπαιδευτικών – αν είναι της γενικής τάξης ή της παράλληλης στήριξης- και το σύνολο των επιλογών που προαναφέρθηκαν. Στην τελευταία κατηγορία γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές γενικότερα και τη μαθήτρια M1 που παρατηρείται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έργου.

2.5.2.β Ο άξονας της μαθήτριας

Αναλυτικά ο συγκεκριμένος άξονας αποτελείται από τέσσερις(4) κατηγορίες και από τριάντα-οκτώ(38) μεταβλητές. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στη συμμετοχή της μαθήτριας M1 που παρατηρείται στις μεθόδους διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η συγκεκριμένη κατηγορία αποτελείται από έντεκα μεταβλητές. Η πρώτη μεταβλητή αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται από τις εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών πλαισίων και αποτελείται από επτά επιλογές. Επίσης, παρουσιάζονται οι μεταβλητές του αριθμού των παρατηρήσεων, οι μεταβλητές των δύο σχολικών πλαισίων- νηπιαγωγείου και δημοτικού και το είδος της συμμετοχής της μαθήτριας που αποτελείται από πέντε επιλογές, Ενεργή Συμμετοχή (ΕΣ), Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό Γενικής (ΕΣμβΕΓ), Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης (ΕΣμβΕΠΣ), Παθητική Συμμετοχή (ΠΣ) και Δε Συμμετέχει (ΔΣ). Η μεταβλητή που ακολουθεί αναφέρεται στην αναλυτική καταγραφή των τρόπων της συμμετοχής της μαθήτριας M1 στις μεθόδους διδασκαλίας που αποτελείται από πέντε επιλογές, Ενεργή Συμμετοχή (ΕΣ), Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό Γενικής (ΕΣμβΕΓ), Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης (ΕΣμβΕΠΣ), Παθητική Συμμετοχή (ΠΣ) και Δε Συμμετέχει (ΔΣ). Οι άλλες τρεις μεταβλητές αναφέρονται στις μεθόδους διδασκαλίας και στα δύο σχολικά πλαίσια. Η δέκατη μεταβλητή αναφέρεται στο σύνολο των τρόπων συμμετοχής της μαθήτριας M1 και η ενδέκατη μεταβλητή αφορά τους τρόπους συμμετοχής που αποτελούνται από πέντε επιλογές οι οποίες προαναφέρθηκαν. Στη συγκεκριμένη κατηγορία γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθεί το είδος της συμμετοχής της μαθήτριας M1 που

παρατηρείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζουν κάθε φορά οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολικών πλαισίων.

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στη συμμετοχή της μαθήτριας Μ1 που παρατηρείται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των διδασκαλιών τους. Η κατηγορία αυτή αποτελείται από έντεκα μεταβλητές. Η πρώτη μεταβλητή αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολικών πλαισίων και αποτελείται από έξι επιλογές. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι μεταβλητές του αριθμού των παρατηρήσεων, οι μεταβλητές των δύο σχολικών πλαισίων- νηπιαγωγείου και δημοτικού και το είδος της συμμετοχής της μαθήτριας που αποτελείται από πέντε επιλογές, Ενεργή Συμμετοχή (ΕΣ), Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό Γενικής (ΕΣμβΕΓ), Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης (ΕΣμβΕΠΣ), Παθητική Συμμετοχή (ΠΣ) και Δε Συμμετέχει (ΔΣ). Η μεταβλητή που ακολουθεί αναφέρεται στην αναλυτική καταγραφή των τρόπων της συμμετοχής της μαθήτριας Μ1 στους εκπαιδευτικούς στόχους που αποτελείται από πέντε επιλογές, Ενεργή Συμμετοχή (ΕΣ), Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό Γενικής (ΕΣμβΕΓ), Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης (ΕΣμβΕΠΣ), Παθητική Συμμετοχή (ΠΣ) και Δε Συμμετέχει (ΔΣ). Οι άλλες τρεις μεταβλητές αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς στόχους και τα δύο σχολικά πλαίσια. Η δέκατη μεταβλητή αναφέρεται στο σύνολο των τρόπων συμμετοχής της μαθήτριας Μ1 και η ενδέκατη μεταβλητή αφορά τους τρόπους συμμετοχής που αποτελούνται από πέντε επιλογές οι οποίες προαναφέρθηκαν. Στη συγκεκριμένη κατηγορία γίνεται μια προσπάθεια να ερευνηθεί το είδος της συμμετοχής της μαθήτριας, αναφορικά με τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολικών πλαισίων κάθε φορά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στο ρόλο της μαθήτριας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη κατηγορία αποτελείται από έξι μεταβλητές. Η πρώτη μεταβλητή αφορά το ρόλο της μαθήτριας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αποτελείται από πέντε επιλογές. Οι υπόλοιπες μεταβλητές αφορούν τον αριθμό των παρατηρήσεων, τα δύο σχολικά πλαίσια- νηπιαγωγείο και δημοτικό καθώς και το σύνολο των επιλογών που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων. Στη

συγκεκριμένη κατηγορία γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθεί ο ρόλος της μαθήτριας στη διδακτική πράξη.

Η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται στην αλληλεπίδραση της μαθήτριας με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές της κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Η συγκεκριμένη κατηγορία αποτελείται από έντεκα μεταβλητές. Η πρώτη μεταβλητή αναφέρεται στην αλληλεπίδραση της μαθήτριας με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές της και περιλαμβάνει έξι επιλογές. Οι άλλες τέσσερις μεταβλητές αναφέρονται στον αριθμό των παρατηρήσεων και στα δύο σχολικά πλαίσια-νηπιαγωγείο και δημοτικό και στον τρόπο αλληλεπίδρασης που αποτελείται από δέκα επιλογές, συζητά (Σ), ρωτά (Ρ), εκφράζει με μη λεκτικά μέσα συναισθήματα (ΕμΜΛμς), εκφράζει με λεκτικά μέσα συναισθήματα (ΕμΛμς), συνεργάζεται (Συν), αντιδρά με δυσφορία (ΑμΔ), επιβραβεύει (Ε), επικρίνει (Επ), κοροϊδεύει (Κ), αδιαφορεί (Α). Η έκτη μεταβλητή αποτελείται από δέκα επιλογές, συζητά (Σ), ρωτά (Ρ), εκφράζει με μη λεκτικά μέσα συναισθήματα (ΕμΜΛμς), εκφράζει με λεκτικά μέσα συναισθήματα (ΕμΛμς), συνεργάζεται (Συν), αντιδρά με δυσφορία (ΑμΔ), επιβραβεύει (Ε), επικρίνει (Επ), κοροϊδεύει (Κ), αδιαφορεί (Α) και αφορά την αναλυτική καταγραφή των τρόπων αλληλεπίδρασης της μαθήτριας κατά τη διδασκαλία. Οι υπόλοιπες πέντε μεταβλητές αφορούν τα δύο σχολικά πλαίσια-νηπιαγωγείο και δημοτικό και τις επιλογές και τους τρόπους της αλληλεπίδρασης που έχουν προαναφερθεί και το σύνολο των τρόπων της αλληλεπίδρασης της μαθήτριας. Στην τελευταία κατηγορία γίνεται προσπάθεια να ερευνηθεί η αλληλεπίδραση της μαθήτριας με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.6 Δείγμα

2.6.1 Οι εκπαιδευτικοί

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα γενικό νηπιαγωγείο και σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο, κατά τα σχολικά έτη, 2017-2018 και 2018-2019. Στην έρευνα συμμετείχαν αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί της τάξης (νήπιο και Α' δημοτικού) και οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης, καθώς και μια μαθήτρια με αισθητηριακή αναπηρία που φοιτούσε στο νήπιο κατά το σχολικό έτος, 2017-2018 και στην Α' δημοτικού κατά το 2018-2019. Η μαθήτρια φοιτούσε κανονικά και ακολουθούσε το ημερήσιο πρόγραμμα της γενικής τάξης, έχοντας παράλληλη στήριξη και τις δύο

χρονιές, όπου παρευρισκόταν δίπλα της καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και όλες τις μέρες της εβδομάδας. Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2017-2018 η μαθήτρια είχε παράλληλη στήριξη από τον Ιανουάριο του 2018. Ενώ, στην Α' δημοτικού είχε παράλληλη στήριξη από την αρχή της χρονιάς.

Η Κ2 εκπαιδευτικός της τάξης του γενικού νηπιαγωγείου είναι μόνιμη και απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών. Δεν έχει μεταπτυχιακό ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, εκτός από κάποια μαθήματα που είχε παρακολουθήσει στο Πανεπιστήμιο. Τα χρόνια προϋπηρεσίας της στην εκπαίδευση είναι είκοσι-τέσσερα (24). Στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο διδάσκει είκοσι-ένα (21) χρόνια. Επίσης, δεν έχει κάποια εμπειρία από μαθητή με αναπηρία στην τάξη της, ούτε από Τμήμα Ένταξης ή παράλληλη στήριξη.

Η Κ1 εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του γενικού νηπιαγωγείου είναι μόνιμη (με απόσπαση) και απόφοιτη Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών. Ενώ είναι κάτοχος και πτυχίου Βρεφονηπιοκομίας από το Ι.Ε.Κ. Δεν έχει μεταπτυχιακό ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, εκτός από κάποια μαθήματα που είχε παρακολουθήσει στο Πανεπιστήμιο και κάποια σεμινάρια ειδικής αγωγής. Τα χρόνια προϋπηρεσίας της στην πρωτοβάθμια είναι έντεκα(11). Στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο η Κ1 εκπαιδευτικός έχει διδάξει ως νηπιαγωγός γενικής τάξης τρία(3) χρόνια, χωρίς να είναι συνεχόμενα. Τη σχολική χρονιά 2017-2018 και το μήνα Ιανουάριο ήρθε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στη Μαθήτρια, Μ1. Ήταν η πρώτη φορά που εργαζόταν ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Αλλά, είχε μαθητές με αναπηρία στην τάξη της σε άλλα σχολεία που εργάστηκε. Επίσης, δεν έχει εμπειρία σε Τμήμα Ένταξης.

Η Κ3 εκπαιδευτικός της τάξης του γενικού δημοτικού σχολείου είναι μόνιμη και απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Δεν έχει μεταπτυχιακό ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Τα χρόνια προϋπηρεσίας της είναι δέκα-οκτώ (18). Δεν έχει κάποια εμπειρία από μαθητές με αναπηρία στις τάξεις της, ούτε από Τμήμα Ένταξης ή παράλληλη στήριξη. Η συγκεκριμένη σχολική χρονιά είναι η δεύτερη που διδάσκει σε Α' Δημοτικού σ' αυτό το σχολείο και έχει δέκα-έξι(16) μαθητές.

Η Κ4 εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του γενικού δημοτικού σχολείου είναι αναπληρώτρια και απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Έχει μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και εκκρεμεί το Διδακτορικό της στην «Εκπαίδευση προσφύγων». Έχει επάρκεια στη Νοηματική Γλώσσα και πιστοποίηση γνώσης του συστήματος Braille. Στο συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται για πρώτη χρονιά, ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης της μαθήτριας Μ1 αποκλειστικά. Έχει εμπειρία στην πρωτοβάθμια τρία (3) χρόνια. Είναι η δεύτερη φορά που εργάζεται ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης.

Ιδιότητα εκπαιδευτικών	Σύνολο
Εκπαιδευτικοί γενικής τάξης	2 (Κ2 και Κ3)
Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης	2 (Κ1 και Κ4)

Πίνακας 2.6.1.1 Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών-Ιδιότητα εκπαιδευτικών

Φύλο εκπαιδευτικών	Γυναίκα
Σύνολο απαντήσεων	4

Πίνακας 2.6.1.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών- Φύλο

Ηλικία εκπαιδευτικών	Σύνολο
26-35 ετών	1 (Κ4)
36-45 ετών	1 (Κ3)
46-55 ετών	2 (Κ1 και Κ2)

Πίνακας 2.6.1.3 Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών- Ηλικία

Βασικός τίτλος σπουδών εκπαιδευτικών	Σύνολο
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, ΠΕ60	2 (Κ1, Κ2)
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΕ70	2 (Κ3,Κ4)
ΙΕΚ βρεφονηπιοκόμων	1 (Κ1)

Πίνακας 2.6.1.4 Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών- Σπουδές

Εκπαιδευτικοί	Έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση	3	11	18	24	Σύνολο
Εκπαιδευτικός γενικής τάξης Νηπιαγωγείου					Κ2	1
Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης			Κ1			1

Νηπιαγωγείου					
Εκπαιδευτικός γενικής τάξης Δημοτικού			K3		1
Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης Δημοτικού	K4				1

Πίνακας 2.6.1.5 *Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών- Έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση*

Επιστημονική Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή	Σύνολο
Μεταπτυχιακές Σπουδές (στη διαπολιτισμική εκπαίδευση)	1 (K4)
Επιμόρφωση (σεμινάρια ειδικής αγωγής)	1 (K1)
Ειδικές δεξιότητες (νοηματική, Braille)	1 (K4)
Μαθήματα ειδικής αγωγής στο Πανεπιστήμιο	2 (K1 και K2)

Πίνακας 2.6.1.6 *Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών- Επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή*

Εμπειρία εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών/τριών	K1	K2	K3	K4
Εμπειρία σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
Εμπειρία ως παράλληλη στήριξη	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι
Εμπειρία με μαθητή με αναπηρία στην τάξη	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι

Πίνακας 2.6.1.7 *Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών- Εμπειρία εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών/τριών*

Καθεστώς εργασίας εκπαιδευτικών	Αριθμός εκπαιδευτικών	Σύνολο
Μόνιμη (οργανική)	K2, K3	2
Μόνιμη (απόσπαση)	K1	1
Αναπληρώτρια	K4	1

2.6.2 Η μαθήτρια

Αρχικά, ο πρώτος κύκλος της παρατήρησης πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο κατά το σχολικό έτος 2017-2018, τους μήνες Μάιο και Ιούνιο. Συνολικά οι μαθητές της τάξης της Μ1 ήταν 17. Η μαθήτρια (Μ1) ήταν το μοναδικό παιδί με διάγνωση. Η μαθήτρια είχε παράλληλη στήριξη περίπου στη μέση της σχολικής χρονιάς, το μήνα Ιανουάριο. Ο δεύτερος κύκλος της παρατήρησης πραγματοποιήθηκε στην Α' τάξη του δημοτικού, κατά το σχολικό έτος 2018-2019, τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο στην ίδια μαθήτρια (Μ1). Το σύνολο των μαθητών της τάξης ήταν 16 παιδιά και πάλι η μαθήτρια (Μ1) ήταν η μοναδική με διάγνωση. Η μαθήτρια παράλληλη στήριξη είχε από την αρχή της χρονιάς. Η μαθήτρια (Μ1) και τις δύο χρονιές είχε παράλληλη στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας ύστερα από γνωμάτευση του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Η διάγνωσή της αφορά σε αισθητηριακή αναπηρία και συγκεκριμένα βαρηκοΐα. Επίσης, η μαθήτρια (Μ1) φορά ακουστικά και δεν γνωρίζει καλά τη νοηματική γλώσσα, ενώ έχει κανονικά λόγο με κάποιες δυσκολίες στην άρθρωση. Οι εκπαιδευτικοί δεν ερωτήθηκαν συγκεκριμένα για τη μαθήτρια (Μ1), αλλά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έκαναν κάποια σχόλια. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου (Κ1) ανέφερε ότι ήταν ένα παιδί έξυπνο που χρειαζόταν ενίσχυση της αυτοπεποίθησης για να δημιουργήσει παρέες. Από την άλλη, η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης του δημοτικού (Κ4), συμφωνεί για το γνωστικό επίπεδο της μαθήτριας αλλά θεωρεί ότι θα πρέπει να μη φοβάται να δημιουργεί νέες παρέες. Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων του νηπιαγωγείου και δημοτικού, Κ2 και Κ3 αντίστοιχα, εκφράζονταν συνολικά για τους/τις μαθητές/τριες της τάξης και όχι μεμονωμένα για τη μαθήτρια.

Αριθμός μαθητών/τριών της τάξης	Σχολικά πλαίσια	
	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό
Σύνολο μαθητών/τριών της τάξης	17	16
Μαθήτρια με παράλληλη στήριξη	1	1

Πίνακας 2.6.2.1 Αριθμός μαθητών/τριών της τάξης του Νηπιαγωγείου και Δημοτικού

Σχολικά έτη	Διάστημα υποστήριξης της μαθήτριας με παράλληλη στήριξη	
	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό

2017-2018	5 μήνες (εαρινό εξάμηνο)	-
2018-2019	-	Από την έναρξη της σχολικής χρονιάς

Πίνακας 2.6.2.2 Διάστημα υποστήριξης της μαθήτριας με παράλληλη στήριξη στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό

Διάγνωση μαθήτριας	
Μαθήτρια	Διάγνωση
M1	Βαρηκοΐα

Πίνακας 2.6.2.3 Διάγνωση μαθήτριας

Κατά τους Cohen, Manion και Morisson (2008), σημαντικό ρόλο για την ποιότητα μιας ερευνητικής εργασίας κατέχει και η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής δειγματοληψίας, η οποία θα υιοθετηθεί. Ο ερευνητής θα πρέπει ν' ακολουθήσει κάποια βήματα ώστε ν' αποφασίσει με τρόπο ξεκάθαρο και ορθό, ένα αξιόπιστο και αντιπροσωπευτικό δείγμα για τη μελέτη του. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να ορίσει το πλαίσιο της δειγματοληψίας, να αποφασίσει για το μέγεθος του δείγματος, την πρόσβαση που θα έχει σ' αυτό ώστε να εξασφαλίσει τις πληροφορίες που επιθυμεί, ελαχιστοποιώντας τις πιθανότητες παρακώλυσης της έρευνας. Στη συνέχεια, ακολουθεί η επιλογή της μεθόδου δειγματοληψίας. Στη βιβλιογραφία, επισημαίνεται υπάρχουν δύο βασικές στρατηγικές δειγματοληψίας: το δείγμα που βασίζεται στη θεωρία των πιθανοτήτων (τυχαίο δείγμα) και το δείγμα των μη πιθανοτήτων (δείγμα σκοπιμότητας). Δηλαδή, στην πρώτη περίπτωση οι πιθανότητες που υπάρχουν για να επιλεγούν μέλη της ευρύτερης κοινωνίας στο δείγμα είναι γνωστές. Η ένταξη ή ο αποκλεισμός από το δείγμα είναι καθαρά ζήτημα τύχης. Σε αντίθεση με τη δεύτερη περίπτωση και το δείγμα μη πιθανοτήτων, όπου οι αντίστοιχες πιθανότητες επιλογής είναι άγνωστες. Κάποιοι θα επιλεγούν και κάποιοι θα αποκλειστούν από το δείγμα. Εδώ, ο ερευνητής σκόπιμα θα επιλέξει ποιοι θα περιληφθούν και ποιοι όχι από το δείγμα του. Παράλληλα,

ένα δείγμα μη πιθανοτήτων αποφεύγει σκοπίμως να μην είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού. Αναζητά αποκλειστικά ν' αντιπροσωπεύει μια συγκεκριμένη ομάδα, ένα συγκεκριμένο κομμάτι του ευρύτερου πληθυσμού, όπως μια σχολική τάξη, μια ομάδα μαθητών που

υπόκεινται στο ίδιο τεστ, μια ομάδα από εκπαιδευτικούς (Cohen, Manion και Morisson, 2008:164).

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ανήκει στην κατηγορία των μη πιθανοτήτων επειδή επικεντρώνεται στη σχολική πορεία μιας μαθήτριας με παράλληλη στήριξη στο Νηπιαγωγείο και την Α' τάξη του Δημοτικού σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Είναι, λοιπόν, μια έρευνα μικρής κλίμακας που δεν έχει πρόθεση να κάνει προσπάθειες για γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας.

Η βολική δειγματοληψία ή όπως μερικές φορές ονομάζεται, συμπτωματική ή ευκαιριακή δειγματοληψία, περιλαμβάνει την επιλογή των ατόμων που βρίσκονται κοντά στον ερευνητή και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκειμένων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι να καταστεί δυνατό να αντληθεί το απαραίτητο μέγεθος δείγματος. Το δεσμευμένο κοινό, όπως για παράδειγμα, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, συχνά λειτουργεί ως κοινό το οποίο συμμετέχει με βάση τη βολική δειγματοληψία. Ο ερευνητής απλά διαλέγει το δείγμα από τα άτομα στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση. Καθώς το παραπάνω δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό καμιάς άλλης ομάδας εκτός από τον εαυτό του, ο ερευνητής δεν αναζητά να γενικεύσει το αποτέλεσμα του στον ευρύτερο πληθυσμό. Ένα βολικό δείγμα δεν έχει κανενός είδους συνάφεια με τη γενίκευση. Ο ερευνητής φυσικά πρέπει να καταβάλει κοπιαστικές προσπάθειες για να μπορέσει να παρουσιάσει στην ερευνητική του αναφορά αυτό ακριβώς το σημείο, ότι δηλαδή οι παράμετροι της γενικευσιμότητας σε αυτού του τύπου το δείγμα είναι ένα ζήτημα δευτερεύουσας σημασίας. Ένα βολικό δείγμα είναι πιθανό να αποτελέσει την επιλεγόμενη στρατηγική δειγματοληψίας για μια έρευνα μελέτης περίπτωσης ή για μια σειρά ερευνητικών μελετών περίπτωσης (Cohen, Manion και Morisson, 2008). Η έρευνα διεξήχθη στο Νηπιαγωγείο στο πρωινό τμήμα από τις 9 έως τις 12, όπου περιλαμβάνεται: το ελεύθερο παιχνίδι στις γωνιές, η πρώτη οργανωμένη δραστηριότητα, το πρωινό κολατσιό και το διάλειμμα, ώστε να υπάρχει μια πιο συνολική εικόνα των δεδομένων. Όσον αφορά το Δημοτικό, η έρευνα έλαβε χώρα στην Α' τάξη και στο μάθημα της γλώσσας. Το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο επιλέχθηκε ύστερα από συνεννόηση με τις διδάσκουσες, διότι ήταν μεγαλύτερο σε χρονική διάρκεια και υπήρχαν περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής για τη μαθήτρια κατά τη διδακτική διαδικασία.

Κεφάλαιο 3^ο Παρουσίαση ευρημάτων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με την ανομοιογένεια του μαθητικού τους πληθυσμού. Ειδικότερα τον τρόπο που ορίζουν τις έννοιες της διαφορετικότητας και της ανομοιογένειας μεταξύ των μαθητών της τάξης τους. Επίσης, αναφέρονται οι απόψεις τους σχετικά με τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα τον τρόπο που προσδιορίζουν την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τις αρχές που υιοθετούν κατά τη διδακτική πράξη, καθώς και τις διαφορές που εντοπίζουν σε σχέση με την παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας. Στη συνέχεια, παρατίθενται ευρήματα από τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και ειδικότερα από τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας που συλλέχθηκαν από τη μη συμμετοχική παρατήρηση. Τέλος, αναφέρονται οι απόψεις τους σχετικά με τις προκλήσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών και οι προοπτικές βελτίωσης της εκπαιδευτικής τους πρακτικής.

3.1 Απόψεις αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού

Όσον αφορά την πρώτη ερώτηση του πρώτου θεματικού άξονα της συνέντευξης αναφορικά με τον ορισμό της διαφορετικότητας οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού (Κ3 και Κ4) και οι εκπαιδευτικοί του Νηπιαγωγείου (Κ1 και Κ2) αναφέρθηκαν στον τρόπο που οι ίδιες κατανοούν την έννοια, προσεγγίζοντας με διαφορετική οπτική. Ειδικότερα, η Κ3 εκπαιδευτικός παραθέτει την άποψή της για την έννοια αναλύοντάς τη ετυμολογικά αρχικά και έπειτα συνεχίζει αναφερόμενη στον τρόπο που αντιμετωπίζεται το παιδί από την ομάδα των συνομήλικων του.

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Διαφορετικότητα για μένα είναι κάτι, το οποίο δεν έχουμε συνηθίσει στα στενά πλαίσια τα καθημερινά. Για παράδειγμα, ένα παιδάκι που κατάγεται... που οι γονείς του κατάγονται από διαφορετική χώρα. Και γενικά διαφορετικότητα εγώ το κρίνω για το πώς βλέπουν και οι υπόλοιποι, ειδικά τα παιδιά ένα τέτοιο παιδάκι. Αν έχει, ξέρω 'γώ, κάποιο... σωματικό πρόβλημα... ναι, αυτό (Κ3).

Σε αντίθεση με την Κ4 εκπαιδευτικό που προσεγγίζει την έννοια τοποθετώντας μέσα σ' αυτή και τον εαυτό της ως ένα κοινωνικό ζήτημα που αφορά όλους ατομικά.

Τονίζει, λοιπόν, ότι για εκείνη

...η διαφορετικότητα είναι μια έννοια που αφορά όλους μας. Δεν αφορά μόνο τα παιδιά που φαίνονται διαφορετικά, δηλαδή αλλοεθνή, παιδιά με αναπηρίες που είναι τα προφανή διαφορετικά παιδιά. Μας αφορά όλους η διαφορετικότητα σαν ατομικά χαρακτηριστικά του καθένα (Κ4).

Η Κ1 εκπαιδευτικός περιγράφει την έννοια της διαφορετικότητας ως απόκλιση σε σχέση με το σύνολο, τοποθετώντας τους μαθητές σε υψηλό, μέτριο και χαμηλό επίπεδο. Ενώ, και γι' αυτή η αναπηρία είναι στοιχείο διαφορετικότητας.

Στη Μ. βέβαια που είναι βαρήκοο.... Αυτά που έχουν μεγάλη απόκλιση από το μ.ο ή προς τα κάτω ή προς τα πάνω ή όταν υπάρχει μια αναπηρία... Με την απόκλιση από το μ.ο όσον αφορά το δείκτη ευφυΐας, πολύ μεγαλύτερο από το μ.ο ή πολύ χαμηλότερο (Κ1).

Ενώ, η Κ2 αναφέρεται αρχικά στη διαφορετικότητα ως χαρακτηριστικό όλων των ατόμων, λέγοντας χαρακτηριστικά:

Κάθε άνθρωπος πιστεύω ότι είναι διαφορετικός από τον άλλο. Στην προσωπικότητά του υπάρχουν στοιχεία που τον κάνουν διαφορετικό (Κ2).

Στη συνέχεια, κάνει λόγο για κάτι ιδιαίτερο σε σχέση με την υγεία και τη συμπεριφορά, κάτι που αποκλίνει από το συνηθισμένο. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι,

...όταν την ακούω επειδή είναι κάπως όρος μου έρχεται κάτι που αποκλίνει από το συνηθισμένο με την έννοια ότι τα πολλά παιδιά ας πούμε φέρονται κάπως έτσι και κάποιος που έχει ένα ιδιαίτερο στοιχείο...(Κ2).

Μπορεί να είναι... ξέρω γώ να είναι πολύ ζωηρό. Μπορεί να είναι, να έχει κάτι στην υγεία του... ας πούμε να έχει κάποιο κινητικό πρόβλημα(Κ2).

Εννοιολογικός προσδιορισμός της διαφορετικότητας	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Η διαφορετικότητα ως σωματικό πρόβλημα/αναπηρία/απόκλιση από το μέσο όρο	Κ2	Κ1	Κ3	Κ4	4
Η διαφορετικότητα ως διαφορετική εθνικότητα	-	-	Κ3	Κ4	2
Η διαφορετικότητα ως οτιδήποτε βρίσκεται εκτός πλαισίου καθημερινότητας	-	-	Κ3	-	1
Η διαφορετικότητα ως ένα ατομικό χαρακτηριστικό που	-	-	Κ4	-	1

αφορά όλους					
Η διαφορετικότητα ως διαφορετική προσωπικότητα	K2	-	-	-	1
Η διαφορετικότητα ως ιδιαιτερότητα στην υγεία	K2	-	-	-	1
Η διαφορετικότητα ως ιδιαιτερότητα στη συμπεριφορά	K2	-	-	-	1

Πίνακας 1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της διαφορετικότητας

Εν συνεχεία, στη δεύτερη ερώτηση του πρώτου θεματικού άξονα σχετικά με τα χαρακτηριστικά διαφορετικότητας που εντοπίζουν στους μαθητές, αμφότερες οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τα «εμφανή» κοινωνικά χαρακτηριστικά ως στοιχεία που διαφοροποιούν τα άτομα μεταξύ τους. Η εθνικότητα, το χρώμα του δέρματος, η γλώσσα, αλλά και η αναπηρία είναι χαρακτηριστικά διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών. Συγκεκριμένα, η Κ3 εκπαιδευτικός εστιάζει στον τρόπο που εξελίσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, εξηγώντας ότι ο τρόπος αυτός καθορίζει τη διαφορετικότητα που για εκείνη έχει μηδαμινή αξία, αφού όλα τα παιδιά είναι ίδια.

...Για μένα δεν είναι διαφορετικά, απλά κάποια... Σκέφτομαι με το μυαλό των παιδιών, πώς βλέπω μέσα στην τάξη να το αντιμετωπίζουν. Για μένα όλα τα παιδάκια είναι ίδια (Κ3).

...Αλλά διαφορετικό είναι το πώς το βλέπουν τα παιδικά τα άλλα τα ματάκια που είναι μέσα στην τάξη κάποιο παιδάκι που έχει διαφορετικό χρώμα στο δέρμα του, κάποιο σωματικό έτσι μειονέκτημα κ.τ.λ. (Κ3).

Επίσης, συμπληρώνει ότι για την ίδια αποτελεί κριτήριο η διαφορετικότητα ενός παιδιού για να επιμείνει και να επικεντρώσει σ' αυτό την προσοχή της ώστε να του παρέχει την κατάλληλη βοήθεια.

... Ούτε θα πω ότι αυτό το παιδάκι είναι διαφορετικό οπότε δε θα του δώσω σημασία. Ίσα ίσα που θα του δώσω και μεγαλύτερη προσοχή απ' ότι ένα παιδάκι, το οποίο ζει υπό ομαλές συνθήκες, δεν αντιμετωπίζει πρόβλημα στη γλώσσα, έχει το ίδιο χρώμα δέρματος με κάποιο άλλο... με τους υπόλοιπους, κ.τ.λ. (Κ3).

Ένα παιδάκι το οποίο έχει διαφορετικό χρώμα από τα άλλα παιδάκια, είναι μελαμψό, επειδή η μαμά του κατάγεται από ξένη χώρα. Το άλλο το παιδάκι δεν μιλάει, εεε, δεν ακούει και δυσκολεύεται να μιλήσει. Οπότε εκεί μιλάμε αργά, καθαρά, ώστε να μπορεί να μιλήσει γιατί δυσκολεύεται να μιλήσει επειδή δεν ακούει αυτά που λέμε, οπότε μασάει τις λέξεις και δε μπορεί... Μεγάλη δυσκολία έχει στα σύμφωνα, έχω εντοπίσει. Κάποιο παιδάκι για μένα, το οποίο ξέρω και αντιμετωπίζει πολλά οικογενειακά προβλήματα και είναι πολύ λυπημένο, στενοχωρημένο και έτσι το αγκαλιάζω. Δηλαδή, έχω πέσει πάνω του περισσότερο. Εεεε, αυτό αυτό (Κ3).

Από την άλλη η Κ4 εκπαιδευτικός αναφέρει αρχικά, ότι εντοπίζει τη διαφορετικότητα σε όλα τα παιδιά, σε σχέση με την ατομικότητα της κάθε προσωπικότητας. Αναφέρεται όμως και στα «προφανή» διαφορετικά παιδιά.

Ουσιαστικά σε όλα γιατί είμαστε όλοι διαφορετικοί. Αν όμως θέλεις ξεκάθαρα να μου πούμε ότι κάποια παιδιά φαίνονται διαφορετικά, είναι κάποια παιδιά που είναι από άλλα κράτη, ε και που ακόμα μπορεί να έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο πίσω που τα κάνει διαφορετικά από τα υπόλοιπα ή κάποια παιδιά με αναπηρίες. Τα προφανή διαφορετικά παιδιά (Κ4).

Τα «προφανή» διαφορετικά παιδιά υπάρχουν και στην τάξη της, αναφερόμενη

...στο παιδάκι μου που είμαι εγώ παράλληλη στήριξη. Είναι κωφό. Και σε κάποια παιδάκια που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα αλλά έχουν αλβανική ιθαγένεια. Έχουμε ένα παιδάκι μελαμψό που είναι μιγάς ουσιαστικά. Ο μπαμπάς Έλληνας και η μαμά Αφρικάνα. Ε, εκεί δεν έχουμε έτσι κάτι άλλο προφανές (Κ4).

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί (Κ1 και Κ2) του Νηπιαγωγείου παρουσιάζουν μια αντίθεση στις απόψεις τους. Η Κ1 επισημαίνει ότι στοιχείο διαφορετικότητας αποτελεί οτιδήποτε ξεφεύγει από το μέτρο.

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Όταν κάτι ξεφεύγει από τη χρυσή μετριοτήτα σε εισαγωγικά (Κ1).

Ακόμα, η σχολική απόδοση των παιδιών γνωστικά περισσότερο αλλά και κοινωνικά συνιστούν διαφορετικότητα γι' αυτή. Παράλληλα, εντοπίζει μέσα στους μαθητές τέτοια χαρακτηριστικά και το επιβεβαιώνει δίνοντας ένα παράδειγμα,

Το παιδάκι που περνώντας η σχολική χρονιά έχει κατακτήσει κάποιες έννοιες που θα πρέπει να γνωρίζει... Και κοινωνικά βέβαια... κοινωνικοποίηση. Όταν ένα παιδάκι ακόμα δε μπορεί, στη διπλανή τάξη αναφέρομαι, νήπιο που δε μπορεί ν' αρθρώσει τη λέξη «κοκκινοσκουφίτσα» σε σύνολο. Το χωρίζω σε κόκκινο-σκουφί... Προχθές που έλειπε η συνάδελφος, που άργησε να έρθει και μετά έλα μαζί, «κοκκινοσκουφίτσα», παύση. Εντάξει θεωρώ ότι αποκλίνει (Κ1).

Από την άλλη, η Κ2 θεωρεί αρχικά ότι δεν έχει κάποιο μαθητή με χαρακτηριστικά διαφορετικότητας με την έννοια της απόκλισης στην τάξη της,

Όχι δεν έχω. Δεν έχω κάποιο παιδί που θα το έλεγα διαφορετικό... Με την έννοια ότι έχει κάποιο, κάτι που αποκλίνει από τα άλλα, σε σχέση με τη συμπεριφορά ή τα χαρακτηριστικά του... Τα εξωτερικά, τις

προτιμήσεις του. Ε, αυτά. Θεωρώ ότι τα νήπια που έχω τουλάχιστον φέτος, δεν θα έλεγα ότι υπάρχει κάποια διαφορετικότητα... Όχι με την έννοια της απόκλισης (Κ2).

Όμως, σε επόμενο διευκρινιστικό ερώτημα για το πώς αλλιώς προσδιορίζει την έννοια της διαφορετικότητας εκτός της απόκλισης αναφέρει ως χαρακτηριστικά διαφορετικότητας τις προτιμήσεις, τις σκέψεις, το είδος των γνώσεων που έχουν και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές της.

Από τις προτιμήσεις τους στο παιχνίδι, στο ... Σ' αυτά που θα πουν, στις σκέψεις τους, στο να τους κάνω μια ερώτηση και θα μου πουν ενδεχομένως κάτι διαφορετικό. Ε, σ' αυτά που αντιλαμβάνονται, στις γνώσεις που έχουν, στον τρόπο που αντιλαμβάνονται. Αυτό (Κ2).

Αποδιδόμενα χαρακτηριστικά στη διαφορετικότητα	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Σωματικό μειονέκτημα, αναπηρία	-	Κ1	Κ3	Κ4	3
Εθνικότητα	-	-	Κ3	Κ4	2
Ατομικά χαρακτηριστικά μαθητών	Κ2	-	-	Κ4	2
Ζητήματα διαχείρισης της συμπεριφοράς	-	-	Κ3	-	
Διαφορετικό χρώμα δέρματος	-	-	Κ3	-	
Οτιδήποτε ξεφεύγει από το μέσο όρο		Κ1	-	-	1
Κοινωνική και γνωστική απόκλιση	-	Κ1	-	-	1
Διαφορετικά στοιχεία προσωπικότητας (προτιμήσεις, σκέψεις, γνώσεις, αντίληψη)	Κ2	-	-	-	1
Οικογενειακά προβλήματα	-	-	Κ3	-	1

Πίνακας 1.2 Αποδιδόμενα χαρακτηριστικά στη διαφορετικότητα

Στο τρίτο ερώτημα του πρώτου θεματικού άξονα σχετικά με την ύπαρξη ανομοιογενούς τάξης οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους. Η Κ3 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι από τη στιγμή που υπάρχει κοινός στόχος για όλα τα παιδιά δεν υπάρχει ανομοιογένεια στην τάξη της.

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Ανομοιογένεια είναι αν τα πάρουμε και τα βάλουμε ξερά κάτω και τα μετρήσουμε. 1 περίπτωση, 2, 3... Για μένα όμως από τη στιγμή που μπαίνω μέσα στην τάξη και έχω ένα κοινό στόχο ότι σήμερα θα πρέπει να καθίσω να διαβάσω, να μάθουμε αυτή τη φωνούλα για παράδειγμα. Είμαι...δεν έχω την έννοια «ωχ πως αυτό το παιδάκι...». Είμαι για όλα εκεί. Είμαι για όλα εκεί. Γιατί υπάρχουν και παιδιά, τα οποία ξέρουν και διαβάζουν. Εγώ όμως δεν θα κάτσω, πω-πω τι... ξεκινάω..(Κ3).

Αναφέρει έμμεσα ότι η ανομοιογένεια εντοπίζεται στον τρόπο που θα διδάξει χωρίς να στιγματίσει.

Να το διαχωρίσω αυτό. Το παιδάκι το οποίο δεν ακούει θα καθίσω να το δουλέψω όπως όλα τα παιδάκια, χωρίς να δώσω, να πω «παιδιά τώρα θα το κάνουμε αυτό για το τάδε παιδί». Από αυτή την άποψη (Κ3).

Ενώ μιλά και για εξωτερική ανομοιογένεια που παρατηρούν άλλοι, αλλά όχι εκείνη κατά τη διδακτική πράξη.

...Εξώ όμως και μου έκανε εντύπωση αυτό, βλέπουν ότι είναι το παιδάκι το μελαμψό, το παιδάκι... ότι υπάρχει μια εξωτερική έτσι ανομοιογένεια. Για μένα όμως, δεν το αντιμετωπίζω έτσι. Το αντιμετωπίζω όλα τα παιδάκια το ίδιο, σα σύνολο. Για όλους κάνουμε τα ίδια, για όλους... (Κ3).

Ναι με τον ίδιο τρόπο. Μόνο, ας το πούμε διαφορετικά αυτό που κάνω στην περίπτωση του παιδιού που δεν ακούει, θα πρέπει να το βλέπω και να του μιλάω γιατί καθώς γράφω στον πίνακα κι έχω γυρισμένη την πλάτη δε θα μπορεί να με ακούσει. Κατά τα άλλα και το μελαμψό παιδάκι θα με ακούσει και το παιδάκι με τα οικογενειακά. Δεν έχω, δεν έχω δυσκολία στο να προσαρμολώ ανάλογα την περίπτωση (Κ3).

Η Κ4 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι υπάρχει ανομοιογένεια σε σχέση με πολλούς παράγοντες. Συγκεκριμένα αναφέρεται στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών λέγοντας ότι,

...η τάξη είναι ανομοιογενής από πολλές απόψεις. Δηλαδή, από το πόσο κάθε παιδί το προσέχουνε στο σπίτι, πόσο... σε όλα τα επίπεδα το προσέχουνε. Δηλαδή, πόσο κάθονται και διαβάζουν μαζί του οι γονείς, πόσο καθαρό είναι, πόσο...; όχι πολιτισμένο, δε μ' αρέσει αυτή η λέξη. Κάτσε να σκεφτώ... καλλιεργημένο είναι από το σπίτι, δηλαδή τι ερεθίσματα έχει κάθε παιδάκι. Υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια σ' αυτό το κομμάτι (Κ4).

Επιπρόσθετα, παραθέτει παράδειγμα συσχετίζοντας την ανομοιογένεια με τη μαθήτριά της που είναι κωφή, διότι είναι διαφορετική.

Ανομοιογενές για παράδειγμα είναι το παιδάκι που έχω εγώ που είναι κωφό... παρόλο που συμβαδίζει γνωστικά και σαν μυαλό, σαν ηλικία με τα υπόλοιπα παιδάκια είναι ανομοιογενές. Εντάξει είναι διαφορετικό παιδί (K4).

Τέλος, προσπαθεί να εκφράσει τη σημασία της ανομοιογένειας διατυπώνοντας τον ορισμό της ομοιογένειας και καταλήγοντας σε μια γενική παραδοχή για τα ατομικά εξωτερικά χαρακτηριστικά.

Ε, λοιπόν ομοιογένεια είναι να είμαστε όλοι το ίδιο. Ανομοιογένεια;; Παρόμοιο με τη διαφορετικότητα θα σου πω. Ο καθένας να φέρει τα δικά του χαρακτηριστικά, κάποια χαρακτηριστικά από αυτά είναι τα προφανή (K4).

Η K1 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δεν υπάρχει ανομοιογένεια στην τάξη της λέγοντας,

Όχι. Αυτή η συγκεκριμένη τάξη, στη συγκεκριμένη σχολική χρονιά όχι, όχι. Μου έχει συμβεί... (K1).

Επίσης, σε διευκρινιστικό ερώτημα για το πώς θεωρεί ότι είναι μια ανομοιογενής τάξη φαίνεται ότι συγγεί την ανομοιογένεια με τη διαφορετικότητα, αφού παραθέτει παράδειγμα για να εξηγήσει αναφερόμενη σε μαθητές αλλόγλωσσους, με αναπηρία και προβλήματα στη συμπεριφορά.

Χαρακτηριστικά αναφέρει,

Μου έτυχε πριν τρία χρόνια, τρεις περιπτώσεις αυτισμού σε μια τάξη. Δύο παιδάκια με παραβατική συμπεριφορά. Ένα παιδάκι με μεγάλη προσκόλληση στη μητέρα από ξένη χώρα που δεν μιλούσε καν την ελληνική ... (K1).

Αντιθέτως η K2 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η τάξη της είναι ανομοιογενής εφόσον αποτελείται από διαφορετικές προσωπικότητες και διαχωρίζει την έννοια από την απόκλιση.

Είναι ανομοιογενής με την έννοια ότι είναι διαφορετικά παιδιά, έχουν διαφορετική προσωπικότητα το καθένα και είναι ένα πάζλ ατόμων. Δεν υπάρχει ομοιογένεια στα παιδιά. Από την άλλη δεν θεωρώ επαναλαμβάνω ότι αποκλίνουν από κάτι (K2).

Αντιλήψεις αναφορικά με την ανομοιογένεια της τάξης	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Η ανομοιογένεια ως διαφορετικότητα-ταύτιση εννοιών	K1	-	K3	-	2
Η ανομοιογένεια αφορά	K2	-	-	K4	2

την προσωπικότητα των μαθητών					
Η ανομοιογένεια ως αισθητηριακή αναπηρία	-	-	-	K4	1
Η ανομοιογένεια σχετίζεται με το οικογενειακό περιβάλλον μαθητών/Πολιτισμικό κεφάλαιο	-	-	-	K4	1
Άρνηση ύπαρξης ανομοιογένειας στην τάξη	-	K1	-	-	1
Η ανομοιογένεια σχετίζεται με τα εξωτερικά ατομικά χαρακτηριστικά μαθητών	-	-	K3	-	1
Η ανομοιογένεια σχετίζεται με την αναπτυξιακή διαταραχή και τον αυτισμό	-	K1	-	-	1
Η ανομοιογένεια σχετίζεται με τα προβλήματα συμπεριφοράς	-	K1	-	-	1

Πίνακας 1.3 Αντιλήψεις αναφορικά με την ανομοιογένεια της τάξης

Στην τελευταία ερώτηση του πρώτου θεματικού άξονα σχετικά με τον τρόπο που η διαφορετικότητα των μαθητών επηρεάζει την οργάνωση και εξέλιξη της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αντίθετες απόψεις.

Η K3 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δεν επηρεάζεται καθόλου από τη διαφορετικότητα των μαθητών.

Δεν με επηρεάζει καθόλου. Δεν με επηρεάζει (K3).

Ενώ, η K4 εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η οργάνωση και η εξέλιξη της διδασκαλίας επηρεάζεται διότι,

... δε μπορεί ένα τμήμα να προχωράει και ν' αφήνει πίσω παιδάκια που δε μπορούν να συμβαδίσουνε. Γιατί ουσιαστικά, μπορεί να καθυστερείται λίγο η διδασκαλία, να επαναλαμβάνεται μερικές φορές μέχρι να το καταλάβουν όλα τα παιδάκια, γιατί είναι πολύ μικρά και δε γίνεται ν' αφήσεις κενά τώρα. Οπότε κάποια που μπορεί να είναι λίγο πιο προχωρημένα, αναγκάζονται και κάνουν μια επανάληψη. Εντάξει δεν τους κάνει κακό, γιατί τα εμπεδώνουν καλύτερα και περιμένουν και τα υπόλοιπα παιδάκια να συμβαδίσουνε (K4).

Η Κ2 εκπαιδευτικός πιστεύει ότι επηρεάζει η διαφορετικότητα των μαθητών την ανταπόκρισή τους στις δραστηριότητες γι' αυτό τη λαμβάνει πάντοτε υπόψη στο σχεδιασμό.

Πιστεύω ως εκπαιδευτικός πάντα το λαμβάνω υπόψη αυτό. Δηλαδή όταν οργανώνω μια δραστηριότητα ξέρω ότι κάποιιοι θα ανταποκριθούν και κάποιιοι δε θα ανταποκριθούν. Αναλόγως, αν ας πούμε η δραστηριότητα είναι γλωσσική, γραφής ας πούμε... ε, ξέρω ότι κάποια παιδιά δε θα ανταποκριθούν σ' αυτό. Ε, θα βρω ένα τρόπο να βοηθηθούν και να βγάλουν ένα αποτέλεσμα και να νιώσουν ότι συμμετέχουν σε κάτι... (Κ2).

Η Κ1 εκπαιδευτικός δεν απαντά για το πώς επηρεάζει η διαφορετικότητα των μαθητών της τη διδασκαλία.

Επιρροή Διαφορετικότητας στη διδασκαλία	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Επηρεάζεται	Κ2	-	-	Κ4	2
Καμία επιρροή	-	-	Κ3	-	1
Ασάφεια	-	Κ1	-	-	1

Πίνακας 1.4 Επιρροή Διαφορετικότητας στη διδασκαλία

3.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας

Στο ερώτημα αναφορικά με τη σημασία της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας ως έννοια αλλά και ως εφαρμογή οι εκπαιδευτικοί δίνουν τις απαντήσεις τους.

Αρχικά, η Κ3 τοποθετείται κάπως γενικά για την έννοια της διαφοροποίησης και περιγράφει τον τρόπο που επιλέγει να διδάσκει η ίδια στην τάξη της, δίνοντας κάποια παραδείγματα.

Ξεκινάμε πρώτα με τον έλεγχο ας πούμε τι κάναμε την προηγούμενη μέρα και μετά μπορώ... Προχθές ας πούμε παίξαμε... λέω, θα παίξουμε το παιχνίδι της δασκάλας... Κάτι ευχάριστο. Για μένα κάτι ευχάριστο, κάτι ενδιαφέρον και από ότι βλέπω από τις αντιδράσεις των παιδιών κάτι ωραίο και για τα παιδιά. Δε, δεν ξέρω κάτι άλλο (Κ3).

Η Κ4 αναφέρει ότι η διαφοροποιημένη προσέγγιση είναι μια διδακτική μέθοδος που επικεντρώνεται στα παιδιά και τις ανάγκες τους και γι' αυτό είναι σημαντική.

Λοιπόν, η διαφοροποιημένη προσέγγιση όπως την αντιλαμβάνομαι εγώ, αφορά καταρχάς μια εξατομικευμένη προσέγγιση σε κάθε παιδί. Να λαμβάνουμε υπόψη μας δηλαδή τις ανάγκες του, το προφίλ του το μαθησιακό και το πολιτισμικό του προφίλ του κάθε μαθητή. Να εφαρμόζουμε τεχνικές μέσα στην τάξη διαφορετικές, να χρησιμοποιούμε πιο πολλά εποπτικά μέσα, τη μουσική, την εικόνα, τον Η/Υ... (Κ4).

Δηλαδή να μην είμαστε μόνο εμείς οι δάσκαλοι που θα λαμβάνουμε υπόψη, όχι που θα αποφασίζουμε πως θα ακολουθήσουμε μια μέθοδο αλλά να πατάμε και πάνω στις γνώσεις των παιδιών... (Κ4).

Ναι θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική γιατί λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των παιδιών πρώτα από όλα. Πρώτα από όλα περνάς από μια αξιολόγηση την τάξη σου, τι ακριβώς χρειάζεται, ε τι κενά υπάρχουν και γίνεται καλύτερη δουλειά έτσι (Κ4).

Η Κ1 εκπαιδευτικός προσεγγίζει την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα από το πρίσμα της διδακτικής παρέμβασης ως απλοποίησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού που θα πρέπει ν' ανταποκριθεί ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Συνεπώς παίζει σημαντικό ρόλο η εφαρμογή της.

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Να δίνω διαφορετικά, στην απλούστερη μορφή φύλλα εργασίας από το προνήπιο στο νήπιο ή το παιδάκι που είναι εξαιρετικά ευφύες, το παιδάκι που αντιμετωπίζει δυσκολίες, το παιδάκι που δυσκολεύεται στην άρθρωση, στη λεπτή κινητικότητα, στη γραφή. Ε.. δε μπορώ να δώσω τις ίδιες εργασίες κι ούτε να έχω τις ίδιες απαιτήσεις. Θεωρώ κυρίως να μην τα εξισώνουμε όλα, να μη γίνεται... να γίνεται ενδοατομική σύγκριση και όχι διομαδική για το καλό του παιδιού, του κάθε παιδιού (Κ1).

Είναι σημαντική. Για να δώσει το παιδάκι ότι καλύτερο μπορεί και για να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του (Κ1).

Η Κ2 εκπαιδευτικός κάνει λόγο κι αυτή για διδακτική παρέμβαση που θα βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους σε όλους τους τομείς: γνωστικό, κινητικό, ψυχολογικό/συναισθηματικό και αυτό την καθιστά σημαντική ως πρακτική.

Να λάβω υπόψη μου τις διαφορές που έχουν τα παιδιά σε οτιδήποτε. Μιλάμε για γνωστικό, μπορεί να μιλάμε για κινητικό, μπορεί να μιλάμε για ψυχολογικό. Κάτι που επηρεάζει τα παιδιά. Μπορεί να ξέρω ότι κάποιο παιδάκι φοβάται κάτι. Ε, θα το λάβω υπόψη μου ώστε να πάω από το δρόμο που θα το βοηθήσω να άρει λίγο το φόβο του... (Κ2).

Ναι βέβαια και είναι σημαντική γιατί... είναι ο τρόπος για να έρθει ένα αποτέλεσμα στον εκπαιδευόμενο. Εάν απευθύνεσαι στον τοίχο ή ξέρω γω σε

δυσ, τρεις δεν, ε... κάποιος δε θα πάρουν τα μηνύματα.... Πολύ σημαντικό είναι νομίζω (Κ2).

Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης της διδασκαλίας	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Ευχάριστη και ενδιαφέρουσα διαδικασία	-	-	Κ3	-	1
Διδακτική μέθοδος με επίκεντρο τα παιδιά και τις ανάγκες τους	-	-	-	Κ4	1
Διδακτική παρέμβαση ως απλοποίηση του γνωστικού αντικειμένου	-	Κ1	-	-	1
Διδακτική παρέμβαση που βοηθά τα παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους	Κ2	-	-	-	1

Πίνακας 2.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης της διδασκαλίας

Σημασία της εφαρμογής της διαφοροποιημένης προσέγγισης	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Σημαντική η εφαρμογή της	Κ2	Κ1	-	Κ4	3
Ασάφεια, δεν απάντησε	-	-	Κ3	-	1

Πίνακας 2.2 Σημασία της εφαρμογής της διαφοροποιημένης προσέγγισης

Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το ποιους αφορά η εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας.

Η Κ3 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας αφορά τη σχέση εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών κυρίως, διότι η επιρροή που ασκεί είναι σε επίπεδο τάξης.

Δε νομίζω να επηρεαστεί το σχολείο, είναι θέμα τάξης. Εγώ νομίζω ότι μόνο υπέρ θα έχουν, ενδιαφέρον θα έχουν, χαρά θα έχουν παρά κάτι στατικό και μονότονο (Κ3).

Η Κ4 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης αφορά τους μαθητές.

Ε, μπορεί να προσφέρει καλύτερη ένταξη για όλους τους μαθητές, μια καλύτερη λειτουργία σαν ομάδα. Μπορεί να καλλιεργήσει πιο άμεσα το σεβασμό, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση (Κ4).

Η Κ1 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η διαφοροποιημένη προσέγγιση αφορά τους μαθητές διότι θα βοηθήσει στην ατομική πρόοδο τους αν εφαρμοστεί.

Ναι, ιδανικά. Δηλαδή με μικρό αριθμό νηπίων θεωρώ ότι ιδανικά θα ήταν το καλύτερο για κάθε παιδάκι (Κ1).

Επίσης, πιστεύει ότι αφορά και τους εκπαιδευτικούς διότι μέσω της εξέλιξης των μαθητών και των μαθητριών θα επέλθει και η ηθική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ότι πέτυχε το εκπαιδευτικό του έργο.

... Θετικά αποτελέσματα θα 'χει. Ότι κάθε παιδί θα δώσει τον καλύτερό του εαυτό... Επιβεβαίωση... Γιατί κατάφεραν να επιτευχθούν οι στόχοι που έθεσαν. Γιατί μη νομίζεις... Δεν ξέρω αν το έχεις νιώσει. Εγώ το έχω νιώσει ότι πήγε στο βρόντο μια δραστηριότητα, άρα είναι δική μου λάθος επιλογή (Κ1).

Η Κ2 εκπαιδευτικός εστιάζει περισσότερο στο μαθητή παρά στον εκπαιδευτικό εφόσον η προσοχή θα στραφεί πάνω του και στις ανάγκες του ατομικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας.

...Οι μαθητές θα βοηθηθούν ούτως ή άλλως... όταν ληφθεί υπόψη η κάθε διαφορά στην τάξη και με αντιμετώπισουν εμένα το μικρό μαθητή αλλιώς απ' ότι το διπλανό μου. Ε, και μου τα πουν αλλιώς και μου τα κάνουν αλλιώς και φερθώ κι εγώ αλλιώς. Ε, θα έχω ένα άλλο αποτέλεσμα σα μαθητής. Ο εκπαιδευτικός εάν... δεν είναι μόνο η ευρηματικότητά του αλλά και θα βοηθηθεί περαιτέρω. Δεν ξέρω με ποιο τρόπο θα μπορούσε να γίνει, φυσικά και θα βελτιωθεί και η δική του θέση και στάση και αποτελεσματικότητα (Κ2).

Ποιους αφορά η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Τους μαθητές	K2	-	-	K4	2
Εκπαιδευτικούς και μαθητές	K2	K1	-	-	2
Την τάξη	-	-	K3	-	1

Πίνακας 2.3 Ποιους αφορά η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Αναφορικά με το πώς προσδιορίζουν την έννοια της συμμετοχής, τη σημασία της συμμετοχής ή μη, κατά την διδακτική πράξη και το ρόλο τους στην ενθάρρυνση των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν τις απόψεις τους.

Ξεκινώντας, η K3 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι τα παιδιά της δε συμμετέχουν όλα κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας όταν δεν απαντούν ή δεν παρακολουθούν την ίδια ή στο βιβλίο. Έτσι, προσπαθεί να τους ενεργοποιήσει προσφέροντας υλικά κυρίως κίνητρα.

Υπάρχουν μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν, υπάρχουν παιδάκια τα οποία δε δίνουν προσοχή, κοιτάνε κάπου αλλού. Όχι δε συμμετέχουν. Άλλα παιδάκια ενώ προσέχουν και είναι εκεί στον πίνακα το μυαλό τους είναι αλλού. Άλλα παιδάκια που προσέχουν αλλά όταν τα ρωτάς δεν ήταν συγκεντρωμένα για να σου απαντήσουν (K3).

Η έννοια της συμμετοχής για μένα είναι να απαντάνε κάθε φορά που τους ρωτάω κάτι. Είναι να ξέρουν που βρισκόμαστε μέσα στο βιβλίο ή στον πίνακα... (K3).

Τους ενθαρρύνω εγώ με το κίνητρο. Με τα αυτοκόλλητα. Όποιο παιδάκι ασ πούμε διαβάσει, αυτοκόλλητο. Με τις σφραγιδούλες. Με το... φραστικά... (K3).

Η K4 αναφέρει ότι υπάρχουν ευκαιρίες για συμμετοχή, αλλά η συμμετοχή ή μη των παιδιών εξαρτάται από την ηλικία τους, το γνωστικό τους επίπεδο, τη συναισθηματική τους κατάσταση. Στοιχεία, τα οποία επηρεάζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών.

...Ε, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές εξίσου. Στο στάδιο που βρισκόμαστε κάποια παιδάκια, θέλοντας ή μη συμμετέχουν λίγο περισσότερο στο μάθημα. Ε, είτε γιατί έχουν καταλάβει πολύ καλά τα γραμματάκια που έχουμε κάνει και τις φωνούλες. Μπορεί να είναι και λίγο μεγαλύτερα ηλικιακά... (K4).

Τη μη συμμετοχή λοιπόν μπορεί να οδηγήσει το ότι μπορεί να το γνωρίζουν καλά αφενός, να μη γνωρίζουν καλά αυτό που ρωτά η δασκάλα. Δηλαδή αυτό που θέλει να πάει σαν πληροφορία, άρα φοβούνται, λίγο ντρέπονται και δε θέλουν να σηκώσουν το χεράκι τους. Ή το αντίθετο να το γνωρίζουν τόσο καλά, που το έχουν σηκώσει, το έχουν αποδείξει στη δασκάλα... (K4).

Συνεχίζει κάνοντας λόγο για τη σημασία της συμμετοχής και το ρόλο που παίζουν τα παιδιά σ' αυτή με σκοπό την εξέλιξη της διδασκαλίας.

...η συμμετοχή είναι μια διαδικασία που όλοι έχουν μέρος σε ίδιο κομμάτι στη γνώση και στο χρόνο της τάξης, στο σχολικό χρόνο εξίσου. Γι' αυτό είναι συν και όλοι βάζουν το λιθαράκι τους δηλαδή για να προχωρήσει πιο καλά το μάθημα, να το καταλάβει κάποιος άλλος καλύτερα (K4).

Θα μπορούσε δηλαδή τα παιδάκια που γνωρίζουν περισσότερο ένα αντικείμενο να βοηθάνε κάποια άλλα, πάλι συμμετοχή είναι στη διδακτική (K4).

Όσον αφορά τον τρόπο που ενθαρρύνει τη συμμετοχή, η ίδια επέλεξε ν' αναφερθεί κυρίως στη δασκάλα της τάξης (Κ3), παρόλο που κι αυτή συστήνεται στα παιδιά ως δασκάλα- βοηθός.

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Είναι η δασκάλα της τάξης. Εγώ για τα παιδιά έχουμε πει ότι είμαι η βοηθός της και η βοηθός της μαθήτριας που είμαι δίπλα της... Νιώθουν άνετα, το 'χουμε... είναι δηλαδή σαν να είμαστε δύο δασκάλες απλά εγώ θ' ασχοληθώ λίγο περισσότερο με τη μαθήτρια αυτή... (Κ4).

Τονίζει η ίδια ότι δε μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχή. Έτσι αναφέρεται μεμονωμένα στη δική της μαθήτρια, την οποία ενθαρρύνει να σηκώνει χέρι, να μιλάει στην ομάδα, να μη φοβάται.

Δηλαδή τη συμμετοχή εγώ δεν μπορώ να την ενθαρρύνω πολύ γιατί ο αρχικός ρόλος ... Στο δικό μου παιδάκι θα σου πω πως την ενθαρρύνω... (Κ4).

Της εξηγώ... αν κάτι δεν καταλάβει ή δεν προσέξει, ή δε θα έχει διαβάσει τα χείλη της δασκάλας, θα της το εξηγήσω... να την ενθαρρύνω κατευθείαν να σηκώσει το χέρι της... Την ενθαρρύνω όταν μου πει εμένα κάποια ιδέα... Πες το πες το σήκωσε το χέρι σου. Την εμψυχώνω δηλαδή. Και συνήθως την πείθω δηλαδή να σηκώσει το χεράκι να το πει στα υπόλοιπα παιδιά και στη δασκάλα της, να μην το λέει μόνο σε μένα. Να το λέει στην ομάδα της (Κ4).

Σχετικά με την Κ1 εκπαιδευτικό του Νηπιαγωγείου για το ερώτημα που αφορά στη συμμετοχή ή μη των παιδιών θεωρεί ότι υπάρχει περισσότερη αδιαφορία από την πλευρά των παιδιών λόγω της τεχνολογίας και των ελκυστικών εικόνων που προσφέρει, αλλά και της οικονομικής κρίσης.

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Εγώ θεωρώ όταν αδιαφορεί ένα παιδάκι στην αφήγηση του παραμυθιού, την ώρα που κάναμε ημερομηνία... Θεωρώ ότι τα ηλεκτρονικά είναι μάστιγα σ' αυτή την ηλικία και έχουν όλα και παίζουν απαίσια. Παίζουν κτηνωδώς.... Κάποιες φορές λέγοντας το παραμύθι πρέπει να μπει ο λύκος. Να νιώθουν ότι μπαίνει από το παράθυρο για να σε προσέξουν. Γιατί η εναλλαγή της εικόνας, τα κινούμενα σχέδια στον Η/Υ, σ' όλα αυτά είναι τόσο δραματική που εσύ τους φαίνεσαι ανιαρή... Θεωρώ ότι η κρίση έχει επηρεάσει και αυτό στη δουλειά μας, πολλά παιδιά μεγαλώνουν στον αυτόματο πιλότο... Κοιμούνται αργά τα παιδιά το βράδυ γιατί βλέπουν βλακωδώς ότι σκουπίδι υπάρχει στην τηλεόραση. Νυστάζουν την άλλη μέρα, σέρνονται (Κ1).

Όταν ρωτήθηκε τι σημαίνει για την ίδια συμμετοχή, ανέφερε ότι θα πρέπει,

Να υπάρχει εγρήγορση... Τουλάχιστον στο μεγαλύτερο μέρος. Να μπορούν να συμμετέχουν όταν αφηγούμαστε κάτι. Πως περάσαμε το σ/κ, έτσι; Τις χρονικές ακολουθίες, τι κάναμε... (Κ1).

Ενώ, δεν αναφέρει με ποιο τρόπο ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών, συνεχίζει να μιλά για αδιαφορία των μαθητών γενικά σε κάθε είδους δραστηριότητα σε ερώτηση που της τέθηκε για το αν η αδιαφορία των μαθητών παρατηρείται μόνο σε δραστηριότητες που απαιτείται συζήτηση ή αφήγηση. Παράλληλα, αναφέρει ότι αυτό διαπιστώνεται και από τις συναδέλφους της και οφείλεται στο ότι τα παιδιά δεν ακούνε τις οδηγίες που τους δίνονται.

Δεν έχουν μάθει να ακούν οδηγίες. Δεν τις επεξεργάζονται, βαριούνται, τα έχουν όλα μασημένη τροφή. Πραγματικά μερικές φορές προβληματιζόμαστε και οι τέσσερις διδάσκουσες. Είναι απορίας άξιον. Λέμε κάτι, το εξηγούμε, το επαναλαμβάνουμε και μετά κάνουν το ακριβώς αντίθετο οι περισσότεροι, το άσχετο... Αδιαφορία; Η συγκεκριμένη χρονική στιγμή είναι κουρασμένα τα παιδιά και ήταν το λάθος δικό μας να κάνουν αυτή την εργασία; Κι αυτό παίζει. Χρειάζεται το παιδί να εκτονωθεί; Δεν του λείπει; Του είναι αδιάφορο αυτό που του μαθαίνουμε εμείς εκείνη τη στιγμή; (Κ1).

Η Κ2 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η συμμετοχή ή μη των παιδιών οφείλεται στην ηλικία τους, στη συναισθηματική τους κατάσταση, πράγμα που αντανάκλαται στην ανταπόκρισή τους στους κανόνες της τάξης και κατ' επέκταση στις δραστηριότητες.

Ε, δεν είναι το ίδιο από την αρχή της χρονιάς. Αυτό αλλάζει. Στην αρχή της χρονιάς δε συμμετέχουν όλοι το ίδιο και με δεδομένο ότι τα τμήματα είναι μικτά και κάποια παιδιά είναι νήπια και είναι από την προηγούμενη χρονιά, είναι τελείως διαφορετικά... (Κ2).

Άλλο επειδή είναι φοβισμένο, άλλο επειδή είναι ντροπαλό, άλλο επειδή είναι πολύ ζωηρό, άλλο επειδή δεν καταλαβαίνει τι γίνεται εκεί μέσα. Νομίζει ότι είναι ακόμα στο σπίτι του. Δεν έχει μάθει κανόνες, προσαρμογή κ.λ.π. Ε, και μπορεί να μη συμμετέχει... (Κ2).

... Μαθαίνοντας σιγά-σιγά τα παιδιά για τους κανόνες και το αντιλαμβάνονται πως γίνεται η δουλειά στην τάξη τότε αρχίζει να εξελίσσεται όλο αυτό και έχουμε δει πάρα πολύ τη διαφορά. Μια αλματώδης διαφορά... Ο τρόπος δηλαδή συμμετοχής των παιδιών. Μπορεί και η συχνότητα... (Κ2).

Η ίδια (Κ2) αντιλαμβάνεται την έννοια της συμμετοχής ως ενεργοποίηση των μαθητών και να γίνονται οι ίδιοι μέρος της διαδικασίας.

Εγώ όταν λέω συμμετοχή εννοώ να είναι το παιδί με αυτιά και μάτια ανοιχτά και να προσπαθήσει να συμμετέχει στη δραστηριότητα. Να βάλει τον εαυτό του στη διαδικασία. Το αν θα το κάνει σωστό ή λάθος δεν... Η δραστηριότητα είναι ενεργοποίηση κυρίως των Του νου και της κατάστασης του παιδιού.

Θέλουμε να ενεργοποιείται το παιδί, να κάνει κάτι... Τώρα το αν είναι σωστό ή λάθος... (Κ2).

Έτσι, ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους ζητώντας το λεκτικά, όταν εξηγεί τη δραστηριότητα, αλλά και με κριτήριο τη φιλία μεταξύ των παιδιών. Ακόμα είναι πρόθυμη να βρει τρόπους για να ενισχύσει τη συμμετοχή των παιδιών που δυσκολεύονται.

Ξεκινώντας η δραστηριότητα στην περιγραφή, ε... ζητάω τη συμμετοχή του παιδιού. Εάν ξέρω ότι κάποιο παιδί ή βαριέται ή όπως είπαμε πριν είναι ντροπαλό, φοβισμένο, κ.λ.π. θα βρω έναν τρόπο να το βάλω στη διαδικασία. Ας πούμε... αν ένα παιδί ας πούμε, ξέρω ότι θέλει ένα άλλο μαζί του για να κάνει κάτι θα το αφήσω να συμβεί. Δηλαδή, θα το αφήσω να πάει με το φίλο του, ας πούμε για να παρασυρθεί και να κάνει. Ενώ με κάποιο άλλο παιδί μπορεί να μη λειτουργήσει... (Κ2).

Εννοιολογικός προσδιορισμός της συμμετοχής κατά τη διδακτική πράξη	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Η συμμετοχή αφορά την ανταπόκριση του μαθητών, -τριών στις ερωταπαντήσεις και τη διατήρηση της προσοχής στα δρώμενα της τάξης	-	-	Κ3	-	1
Η συμμετοχή ως διαδικασία που όλοι ισότιμα συμβάλουν στην παραγωγή γνώσης	-	-	-	Κ4	1
Η συμμετοχή ως εγρήγορση των μαθητών, -τριών	-	Κ1	-	-	1
Η συμμετοχή ως ενεργοποίηση των μαθητών, -τριών που γίνονται μέρος της διαδικασίας	Κ2	-	-	-	1

Πίνακας 2.4 Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Συμμετοχής κατά τη διδακτική πράξη

Λόγοι συμμετοχής των μαθητών/τριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	

Συναισθηματικό κίνητρο	K2	K1	-	K4	3
Ηλικιακή ωρίμανση	K2	-	-	K4	2
Γνώση κανόνων συμπεριφοράς	K2	K1	-	-	2
Καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου	-	-	-	K4	1

Πίνακας 2.4.1 Λόγοι συμμετοχής των μαθητών/τριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Λόγοι μη συμμετοχής των μαθητών/τριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Απουσία συναισθηματικού κίνητρο	K2	K1	-	K4	3
Ηλικιακή ανωριμότητα	K2	-	-	K4	2
Δυσκολίες στη συμπεριφορά	K2	K1	-	-	2
Άγνοια κανόνων τάξης	K2	K1	-	-	2
Λάθος επιλογή εκπαιδευτικών	-	K1	-	-	1
Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και οι ελκυστικές εικόνες προκαλούν την αδιαφορία των μαθητών	-	K1	-	-	1
Η οικονομική κρίση έχει ως συνέπεια την αδιαφορία των γονιών προς τα παιδιά με συνέπεια την υιοθέτηση κακών συνηθειών	-	K1	-	-	1
Κακή γνώση του γνωστικού αντικειμένου	-	-	-	K4	1
Διάσπαση προσοχής	-	-	K3	-	1

Πίνακας 2.4.2 Λόγοι μη συμμετοχής των μαθητών/τριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Τρόποι ενθάρρυνσης της συμμετοχής των μαθητών/τριών	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Λεκτικά	K2	-	K3	-	2
Υλικό κίνητρο	-	-	K3	-	1
Λεκτικά με παρότρυνση/εμπύχωση	-	-	-	K4	1

Ασάφεια/Δεν απάντησε	-	K1	-	-	1
Σχηματισμός ομάδων με κριτήριο τις φιλικές σχέσεις	K2	-	-	-	1

Πίνακας 2.5 Τρόποι ενθάρρυνσης της συμμετοχής των μαθητών/τριών

Στη συνέχεια η K3 εκπαιδευτικός απαντά με έναν ασαφή τρόπο και αναφέρεται στην προσπάθειά της να εντάξει τις ιδέες των παιδιών στον εκπαιδευτικό της σχεδιασμό ενισχύοντας τη συμμετοχή τους και χρησιμοποιώντας υλικά κίνητρα.

Με καρτελίτσες, με ζωγραφίες, με τα χεράκια, με παλαμάκια, με παιχνιδάκια. Αν χρειαστεί τα σηκώνω και μέσα στην τάξη ώστε να μάθουν τον προσανατολισμό, διάφορα τέτοια πράγματα, με συμμετοχή γενικά (K3).

Η K4 εκπαιδευτικός προσπαθεί να εντάξει τις ιδέες των παιδιών στον εκπαιδευτικό της σχεδιασμό υλοποιώντας διάφορα παιχνίδια, ώστε να ανιχνεύσει τα ενδιαφέροντά τους.

Ε, τους είχα κάνει ένα παιχνιδάκι για να τα μάθω καλά τα παιδάκια, με ξυλάκια. Όπου λέγαμε κάθε ξυλάκι αντιστοιχούσε σε ένα ενδιαφέρον τους και ουσιαστικά παρουσίαζαν λίγο τον εαυτό τους για να γνωριστούν καλύτερα και να τα γνωρίσω κι εγώ καλύτερα. Ε, έτσι μάζεψα, συγκέντρωσα τις ιδέες που ήταν... Έτσι προσπαθώ να τα εντάξω. Αλλά θέλει δραστηριότητα πρώτα για να τα βρεις τα ενδιαφέροντα (K4).

Η K2 αναφέρει ότι της αρέσει πάρα πολύ να εντάσσει τις ιδέες των παιδιών στον εκπαιδευτικό της σχεδιασμό, διερευνώντας τα ενδιαφέροντά τους από την αρχή της χρονιάς μέσω της συζήτησης και δημιουργώντας ένα πίνακα μ' αυτά. Δηλώνει ευέλικτη να αλλάξει το αρχικό της πλάνο και να εντάξει την ιδέα των παιδιών στη δραστηριότητα που επεξεργάζονται.

Α, αυτό το κάνω πάρα πολύ. Από την αρχή της χρονιάς, κατ' αρχάς, μετά την πρώτη εβδομάδα έχουμε διερεύνηση των ενδιαφερόντων των παιδιών (K2).

Δηλαδή κάνω μια συζήτηση και καταγράφω τις απαντήσεις τους για το τι θα θέλανε να μάθουν εδώ που ήρθαν στο σχολείο. Φτιάχνουμε ένα πίνακα, που κάθε τόσο τον κοιτάμε να δούμε αν οι ιδέες τους έχουν μπει στο πρόγραμμά μας... (K2).

Τώρα όσον αφορά τις ιδέες τους σε συγκεκριμένο θέμα που συζητάμε κάθε φορά. Μου αρέσει πάρα πολύ να το κάνω. Ξεκινάμε... μπορεί να τους ξεκινήσω εγώ κάτι. Ας πούμε ένα παραμύθι να γράψουμε και τι έγινε μετά, τι έγινε μετά και να βγει το δικό τους παραμύθι... (K2).

Μου αρέσει πάρα πολύ να παίζω με τη σκέψη των παιδιών και με το οτιδήποτε θα πουν. Μου έχει τύχει αρκετές φορές να ρωτάω κάτι γιατί έχω εγώ κάτι στο μυαλό μου και θέλω να βγει... και να με πηγαίνουν αλλού αυτά που λένε τα παιδιά... Δηλαδή δίνω πάρα πολύ σημασία στην ιδέα τους (Κ2).

Η Κ1 εκπαιδευτικός θεωρεί κι αυτή ότι τα παιδιά συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τα ενδιαφέροντά τους, τα οποία εντάσσει στον εκπαιδευτικός της σχεδιασμό.

Εννοείται... Με τα ενδιαφέροντά τους, με τα κίνητρα που έχουν για μάθηση, με τις ιδέες τους. Αμα εμείς κάνουμε ότι μας έρθει... (Κ1).

Αυτόν, ας πούμε, που έχει τη λατρεία με τα ζωάκια θα τον εκμεταλλευτούμε... Θα το εκμεταλλευτούμε στο μέγιστο δυνατό και όσο υπάρχει αυξημένο το ενδιαφέρον των παιδιών (Κ1).

Η αξιοποίηση των προτάσεων των μαθητών/τριών στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Δημιουργούν παιχνίδια με βάση τις ιδέες, τις προτάσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών	K2	K1	-	K4	3
Ασάφεια	-	-	K3	-	1
Δημιουργία πίνακα παρακολούθησης της υλοποίησης των δραστηριοτήτων που βασίστηκαν στις προτάσεις των μαθητών/τριών	K2	-	-	-	1

Πίνακας 2.6 Η αξιοποίηση των προτάσεων των μαθητών/τριών στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό

Η Κ3 εκπαιδευτικός στο ερώτημα για τον τρόπο που ενθαρρύνει τους μαθητές να δράσουν, ν' ανακαλύψουν τη γνώση και να επιλύσουν προβλήματα, απαντά αρνητικά και σε σχέση με τη σχολική ύλη, η οποία δεν περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων. Ύστερα από διευκρίνιση απαντά ότι προσπαθεί να καλλιεργήσει το διάλογο με παραδείγματα από την καθημερινότητα, εντάσσοντας πολλές φορές μέσα σε αυτά τον εαυτό της.

Προβλήματα δεν έχουμε κάνει ακόμα (Κ3).

Με τη συζήτηση, με τα παραδείγματα και με το να βάζω και μέσα στα παραδείγματα τον εαυτό μου λέγοντας ότι όταν ήμουν κι εγώ στην ηλικία σας... Με αυτό (Κ3).

Η Κ4 εκπαιδευτικός όταν ρωτήθηκε για τον τρόπο που ενθαρρύνει τα παιδιά να ανακαλύψουν τη γνώση και να επιλύσουν προβλήματα, η ίδια (Κ4) απάντησε μόνο για τα προβλήματα και αναφέρθηκε αρχικά στη μαθήτριά της και έπειτα στους υπόλοιπους μαθητές, λέγοντας ότι το σημαντικό είναι η αυτονομία των μαθητών και να μη φοβούνται να εκφράσουν τις απορίες τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτός είναι και ο στόχος της για τη μαθήτριά.

Τα προβλήματα... θα σου πω πρώτα σαν παράλληλη στήριξη. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η μικρή είναι να μην προλάβει, να μην ακούσει κάτι, να μην καταλάβει κάτι... Είναι και ο στόχος μας να λύνουμε τέτοια προβλήματα. Να ρωτάει εμένα κατευθείαν ή να σηκώνει το χέρι να ρωτήσει τη δασκάλα για να είναι και αυτόνομη όχι να κρέμεται πάνω μου... Ο στόχος είναι να μάθουν να λειτουργούν αυτόνομα, να μάθουν να είναι αυτόνομα τα παιδάκια. Είναι αυτόνομο να λύνουν προβλήματα όπως δεν έχω καταλάβει μια άσκηση και σηκώνω το χεράκι... Να μη φοβούνται να μιλήσουνε, να μπορούν να εκφραστούν. Νομίζω αν πετύχεις αυτό λύνονται τα προβλήματα εύκολα (Κ4).

Η Κ2 εκπαιδευτικός απαντά, ότι όσον αφορά τον τρόπο που τους ενθαρρύνει να ανακαλύψουν τη γνώση και να επιλύσουν προβλήματα, προσπαθεί μέσω της συζήτησης διατυπώνοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις αλλά και με εικόνες. Η επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν μεταξύ των παιδιών κυρίως την ώρα του παιχνιδιού είναι ένα ζήτημα που την απασχολεί και προσπαθεί να καθοδηγήσει τα παιδιά ώστε να ξεπερνούν τις διαφορές τους μόνοι τους μέσω της συζήτησης. Ωστόσο κάποιες φορές μπορεί να οδηγηθεί στην απειλή ότι θα αλλάξουν παιχνίδι.

Ε, με ερωτήσεις, με έκθεση εικόνων και λόγια που αφορούν κάποια πράγματα, με ερωτήματα γιατί, τι νομίζεις, τι βλέπεις, τι σκέφτεσαι, αν ήσουν εσύ τι θα έκανες, τι νομίζεις ότι κάνει αυτός εκεί, οτιδήποτε. Και όσο αφορά να λύνουν προβλήματα, πάλι είναι ένα από τα θέματα που με απασχολεί πάρα πολύ και το χρησιμοποιώ πάρα πολύ ακόμα και στο παιχνίδι τους. Όταν έχουν μάθει πια τους κανόνες του παιχνιδιού στις γωνιές και έρχονται να μου πουν... (Κ2).

... Βρείτε ένα τρόπο να το λύσετε και ξαναέλα να μου πεις αν έχεις πρόβλημα να δούμε τι θα κάνουμε ως πούμε. Συνήθως, δεν ξαναέρχονται (Κ2).

... κάποιες φορές και στην απειλή όταν τσακώνονται και λέω «είναι ένα θέμα που θα λύσετε μόνοι σας, αλλιώς θα φύγετε από εκεί εφόσον δε μπορείτε να παίξετε και θα παίζουν άλλοι» (Κ2).

Η Κ1 εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση και να επιλύσουν προβλήματα με τη βοήθεια ορισμένων τεχνικών, ωθώντας τους προς τη γνώση.

Τα σχέδια εργασίας, με τον εξακτινισμό. Επιμένουμε πολύ σ' αυτό... Στο τι θέλετε να μάθετε ή τι γνωρίζετε ή ψάξτε με τους γονείς σας και φέρτε μας πληροφορίες (Κ1).

Τρόποι παροχής ευκαιριών για την κατάκτηση της γνώσης και την επίλυση προβλημάτων	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Με τη συζήτηση	K2	K1	K3	K4	4
Ασάφεια ως προς την επίλυση προβλημάτων	-	-	K3	-	1
Με εικόνες	K2	-	-	-	1
Με συμπεριφορικούς τρόπους	K2	-	-	-	1
Με σχέδια εργασίας και εξακτινισμό	-	K1	-	-	1
Ενθάρρυνση της αυτονομίας των μαθητών	-	-	-	K4	1

Πίνακας 2.7 Τρόποι παροχής ευκαιριών για την κατάκτηση της γνώσης και την επίλυση προβλημάτων

Ενώ, όταν ρωτήθηκε η Κ3 εκπαιδευτικός για το αν παρέχει ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές απαντά ότι είναι πρόθυμη, αλλά θεωρεί ότι η μικρή ηλικία των παιδιών αποτελεί δυσκολία.

Είμαι πρόθυμη να. Είμαι πρόθυμη αν υπάρχει μια καινούρια ιδέα ή κάτι να. Ναι, να, απλά εντάξει είναι μικρά τώρα. Δεν είναι και σ' αυτό τώρα για πρωτοβουλίες. Δεν... κι είναι και πολύ νωρίς ακόμα (Κ3).

Αναφορικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, η Κ4 εκπαιδευτικός εστιάζει και απαντά για τη μαθήτριά της υποστηρίζοντας ότι η ίδια επιθυμεί να λειτουργεί αυθόρμητα και να εκφράζεται ελεύθερα.

Ε, στη μικρή μου εγώ... να το κάνω αυτό. Θέλω να... μη φοβάται να πει την ιδέα της ακόμα και αν μιλήσει που δεν πρέπει να μιλήσει εκείνη τη στιγμή. Την αφήνω, θέλω να το κάνει αυθόρμητα, να λειτουργεί αυθόρμητα να μη σκέφτεται σε πλαίσια, σε καλούπια ότι α, εγώ τώρα επειδή δεν ξέρω να ελέγγω πολύ καλά τη φωνή μου ακόμα μη φωνάζω και με κοιτάζουν όλοι περίεργα. Όχι να προσαρμοστούν και τα υπόλοιπα παιδάκια σε αυτό. Θα το αντιμετωπίσουν ξανά στη ζωή τους, δεν είναι τώρα η πρώτη φορά που θα το... (Κ4).

Η Κ2 εκπαιδευτικός, σχετικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών, απαντά ότι παρέχει ευκαιρίες για «ελεγχόμενες» πρωτοβουλίες που αφορούν κυρίως στο παιχνίδι των παιδιών, την εικαστική τους έκφραση και την επιλογή των φίλων τους. Ενθαρρύνεται, ακόμα, η πρωτοβουλία όταν πρόκειται να εκφράσουν τις ιδέες τους.

Ναι. Σε ελεγχόμενο βαθμό κατά κάποιο τρόπο. Δηλαδή, πρωτοβουλίες... Ας πούμε δε μπορούν να υπάρξουν πρωτοβουλίες όσο αφορά το πρόγραμμα. Το πρόγραμμα εννοώ το ωράριο. Το τι ακολουθούμε κάθε μέρα (Κ2).

... Ε, υπάρχει μια ελευθερία όταν δουλεύουν στις γωνιές που πάει ο καθένας όπου θέλει, που μπορεί να φτιάξει ότι θέλει (Κ2).

... έχει μια ελευθερία εκεί να επιλέξει με τι θα ασχοληθεί, με ποιους θα παίξει, με ποιους θα ασχοληθεί και στις δραστηριότητες τις οργανωμένες μπορεί να ζητηθεί κι εκεί μια πρωτοβουλία όταν ζητάς από το παιδί να κάνει κάτι... όταν είναι κάτι που θέλεις να βγάλεις από τα παιδιά και τους ζητάς να σου πουν κάτι, να σου λύσουν ένα πρόβλημα που είπαμε πριν ή να σου δώσουν την ιδέα. Εκεί ενθαρρύνεις την πρωτοβουλία. Τη θέλεις την πρωτοβουλία, την αναζητάς και την ενθαρρύνεις (Κ2).

Η Κ1 εκπαιδευτικός, όσον αφορά την ελευθερία των μαθητών για ανάληψη πρωτοβουλιών, αναφέρει όπως και η Κ2 ότι συμβαίνει με ελεγχόμενο τρόπο, χωρίς να επικρατεί χάος.

Αυτό ναι... όχι όμως να πλατειάσουν αηδιαστικά, να πηγαίνει σε τελείως διαφορετικά (Κ1).

Τρόποι παροχής ευκαιριών για την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές/τριες	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Πρόθυμη αλλά λιγότερο λόγω της ηλικίας των μαθητών	-	-	Κ3	-	1
Ελεγχόμενη παροχή ευκαιριών ώστε να μην επικρατεί χάος	-	Κ1	-	-	1
Ελεγχόμενη παροχή ευκαιριών. Πιο ελεύθερη όταν αφορά το παιχνίδι, την εικαστική έκφραση, την επιλογή φίλων και την έκφραση ιδεών	Κ2	-	-	-	1
Η εκπαιδευτικός παρέχει ευκαιρίες ώστε να λειτουργεί αυθόρμητα και να εκφράζεται ελεύθερα	-	-	-	Κ4	1

Πίνακας 2.8 Τρόποι παροχής ευκαιριών για την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές/τριες

Όσον αφορά τις προσδοκίες της από τους μαθητές της, η Κ3 εκπαιδευτικός απαντά ότι οι προσδοκίες της σχετίζονται με τη συμμετοχή και τη συγκέντρωση των παιδιών στο μάθημα και είναι ίδιες για όλους, εφόσον δε μπορεί να ξεχωρίσει κάποιον.

Οι προσδοκίες μου από τους μαθητές μου είναι... Περιμένω να συμμετέχουν γιατί έχουμε μεγάλο πρόβλημα όσον αφορά τη συμμετοχή και τη συγκέντρωση... Οι προσδοκίες μου πιστεύω ότι είναι εξίσου ίδιες για όλους γιατί όλα τα παιδάκια είναι μια χαρά και δε μπορώ να ξεχωρίσω. Είναι εξίσου ίδιες, δε μπορώ να ξεχωρίσω όχι (K3).

Οι προσδοκίες της K4 εκπαιδευτικού για τη μαθήτριά της, αλλά και γενικά για όλους τους μαθητές είναι ίδιες μαθησιακά, γνωστικά και κοινωνικά. Θεωρεί ότι η μαθήτριά της χρήζει μεγαλύτερης προσοχής στον τομέα της κοινωνικοποίησης, αλλά και γενικότερα όλα τα παιδιά χρειάζονται προσοχή στον κοινωνικό τομέα είτε έχουν μια αναπηρία είτε είναι συναισθηματικά ευάλωτα.

Ναι. Σαν παράλληλη στήριξη οι προσδοκίες για τη μαθήτριά μου είναι να είναι πλήρως κοινωνικοποιημένη... Ε, και επιπλέον σε γνωστικό, μαθησιακό επίπεδο να είναι σε ίδιο επίπεδο με όλα τα παιδάκια. Δε διαφέρουν οι προσδοκίες μου από όλους τους μαθητές... Για όλους τους μαθητές δηλαδή έχω τις ίδιες προσδοκίες, γιατί μπορεί να είναι κωφή και να της δίνω εγώ μια ιδιαίτερη προσοχή στο θέμα κοινωνικοποίησης, αλλά αυτό αφορά όλα τα παιδιά. Γιατί υπάρχουν παιδιά δειλά, φοβιτσιάρικα. Στόχος είναι να ενθαρρυνθούν όλα, να είναι μια μεγάλη ομάδα και να μη φοβούνται ούτε να μιλήσουν σε δασκάλους, ούτε μεταξύ τους... (K4).

Η K2 θεωρεί ότι θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να έχει τις ίδιες προσδοκίες από όλα τα παιδιά, αλλά η ίδια δεν το κάνει διότι το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και χρειάζεται ανάλογη προσέγγιση και δουλειά μέσα στην τάξη, γνωστικά και κοινωνικά.

Ε, ίδιες θα μπορούσαν να είναι γιατί θέλεις τα παιδιά να φτάσουν σε ένα πολύ καλό επίπεδο, γνωστικό και κοινωνικό και κινητικό. Θα μπορούσαν να είναι... (K2).

Κάθε παιδί που έχει την ιδιαιτερότητά του, όπως είπαμε, τη διαφορετικότητά του και δουλεύεις με αυτήν και πάνω σ' αυτήν, έχει τη δική του πορεία και φτάνει σε δικό του σημείο. Που αυτό το σημείο αλλάζει στη διάρκεια της χρονιάς. Φτάνει σ' ένα σημείο, βάζεις στόχο το επόμενο και μπορεί να οπισθοχωρήσει κιόλας και να ξαναπάει πίσω στο πρόβλημά του και να θες πάλι να το φροντίσεις... (K2).

... Και είναι πολλά τα θέματα με τα οποία ασχολείσαι μ' ένα παιδί. Ένα παιδί μπορεί γνωστικά να έχει φτάσει σε ένα επιθυμητό σημείο και κοινωνικά να μην είναι (K2).

Η K1 πιστεύει ότι οι προσδοκίες της για τους μαθητές διαφοροποιούνται ανάλογα με τις δυνατότητές τους.

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Με το διαφοροδυναμικό τους. Τι μπορεί να κάνει ο καθένας. Αυτό που μπορεί να καταφέρει, θα λιώσουμε εδώ μέσα. Δε θα φύγουμε τον Ιούνιο αν δεν το μάθει, τέλος (Κ1).

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Ίδιες για όλους	-	-	K3	K4	2
Διαφέρουν στον τομέα της κοινωνικοποίησης για παιδιά με αναπηρία ή συναισθηματικά ευάλωτα	-	-	-	K4	1
Δεν είναι ίδιες για όλους. Κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση γνωστικά και κοινωνικά	K2	-	-	-	1
Διαφοροποιούνται ανάλογα με τις δυνατότητές τους	-	K1	-	-	1

Πίνακας 2.9 Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες

Αναφορικά με τη συνεισφορά των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, πιστεύει ότι οι μαθητές συνεισφέρουν όταν συμμετέχουν και η συμμετοχή τους είναι ανάλογη με τη διάθεσή τους, σύμφωνα με την K3 εκπαιδευτικό.

Ανάλογα. Αν έχουν όρεξη συνεισφέρουν και είναι πολύ χαρούμενα και είναι πολύ πρόθυμα, θα σηκωθούν (K3).

Επίσης, η K4 θεωρεί ότι η συνεισφορά των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξή της και στην ανταπόκριση των παιδιών σε αυτή.

Ναι, θεωρώ ότι συνεισφέρουν. Είναι το μεγαλύτερο κομμάτι της διαδικασίας, γιατί; Με τις ιδέες τους, με το γνωστικό τους κεφάλαιο, το μορφωτικό τους κεφάλαιο που φέρνουν. Μπορούν να μας δώσουν πατήματα ν' ασχοληθούμε με κάτι που δεν είχαμε σκεφτεί καν ν' ασχοληθούμε. Μπορούν να μας παρουσιάσουν δυσκολίες, σε εισαγωγικά δυσκολίες, που δεν τις είχαμε καν σκεφτεί ότι θα τις αντιμετωπίσουμε. Ε, βοηθάνε πάρα πολύ με το να εκφράζονται, μόνο να εκφράζονται βοηθάνε πάρα πολύ την εκπαιδευτική διαδικασία (K4).

Ακόμα η K2 εκπαιδευτικός πιστεύει ότι τα παιδιά είναι οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συνιστά την αλλαγή και ο εκπαιδευτικός αυτός που οδηγεί προς την αλλαγή.

Ναι, βέβαια και συνεισφέρουν. Τα παιδιά είναι οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ε, και η εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει μαθητές που κάτι θα - εντός εισαγωγικών - πάθουν. Θα πρέπει να αλλάζουν (Κ2).

Ο εκπαιδευτικός εκεί έχει ρόλο να συντελέσει σ' αυτή την αλλαγή. Πρέπει να είναι αυτός που θα ανοίξει το δρόμο, θα δώσει τα εναύσματα για να... τα ερεθίσματα. Ε, ξέρω γω τη σωστή καθοδήγηση ώστε να αλλάξει το παιδί οτιδήποτε πρέπει ν' αλλάξει. Και συμπεριφορά και γνωστικά και κοινωνικά και ψυχολογικά και τα πάντα. Εκπαιδευτική διαδικασία είναι η αλλαγή του μαθητή στην πράξη (Κ2).

Η Κ1 εκπαιδευτικός θεωρεί κι αυτή ότι τα παιδιά συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τα ενδιαφέροντά τους, τα οποία εντάσσει στον εκπαιδευτικός της σχεδιασμό.

Εννοείται... Με τα ενδιαφέροντά τους, με τα κίνητρα που έχουν για μάθηση, με τις ιδέες τους. Αμα εμείς κάνουμε ότι μας έρθει... (Κ1).

Αυτόν, ας πούμε, που έχει τη λατρεία με τα ζώακια θα τον εκμεταλλευτούμε... Θα το εκμεταλλευτούμε στο μέγιστο δυνατό και όσο υπάρχει αυξημένο το ενδιαφέρον των παιδιών (Κ1).

Συνεισφορά μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Συνεισφέρουν ανάλογα με τη διάθεσή τους	-	-	K3	-	1
Αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος της διαδικασίας και βοηθούν στην εξέλιξη της με τις ιδέες, το γνωστικό και το μορφωτικό τους κεφάλαιο	-	-	-	K4	1
Πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συνιστά αλλαγή	K2	-	-	-	1
Συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	-	K1	-	-	1

Πίνακας 2.10 Συνεισφορά μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία

3.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές

3.3.Α Ο άξονας των εκπαιδευτικών

3.3.A.1 Σχεδιασμός αρχικού πλάνου εκπαιδευτικών και στοιχεία που λαμβάνουν υπόψη τους για την υλοποίησή του

Αναφορικά με τον τρίτο θεματικό άξονα που αφορά τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί περιγράφουν την εμπειρία τους από τη διδακτική πρακτική, η οποία παρουσιάζεται συνδυαστικά με δεδομένα από τις συνεντεύξεις και από την παρατήρηση. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο και το χρόνο που σχεδιάζουν το αρχικό τους πλάνο διδασκαλίας, αλλά και που βασίζονται για να το υλοποιήσουν.

Η Κ4 αναφέρει ότι σαν δασκάλα το αρχικό της πλάνο μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τους μαθητές της, τη διάθεσή τους, αλλά και την ύλη.

Ως παράλληλη στήριξη για να φτιάξω ένα πλάνο έπρεπε πρώτα να γνωρίσω τη μαθήτριά. Δηλαδή πρώτα πέρασε ένα διάστημα παρατήρησης γύρω στις δύο εβδομάδες, 10 μέρες, δυο εβδομάδες. Ναι. Την παρατηρούσα εξονυχιστικά, να δω πως λειτουργεί, πως αντιδρά χωρίς να παρεμβαίνω... Τώρα που την έχω παρατηρήσει έχω βάλει κάποιους στόχους και την αξιολογώ ανά μήνα και ανά τρίμηνο έχω θέσεως ημερομηνίες αξιολόγησης για να τους ξανά προσαρμόσουμε μετά. Για να βάλουμε άλλους στόχους. (Κ4)

Η Κ1 εκπαιδευτικός όταν ρωτήθηκε για το πότε σχεδιάζει το εκπαιδευτικό της πλάνο απάντησε αρχικά ότι φέτος δεν έχει σχεδιάσει κάτι λόγω της μαθήτριάς που βοηθά. Ενώ, άλλες χρονιές σχεδιάζει προγράμματα και σχέδια εργασίας και τα υλοποιεί στη διάρκεια της χρονιάς.

Φέτος εγώ δεν έχω σχεδιάσει τίποτα... Ναι γιατί δεν ήρθα και από την αρχή της χρονιάς. Άλλες χρονιές που είμαι εδώ ναι, ναι... Είχε τύχει μια χρονιά είχαμε σχέδιο εργασίας και κάναμε πρόγραμμα με τα σαλιγκάρια. Που είχανε κολλήσει με τα σαλιγκάρια μια χρονιά; Αυτό μας βγήκε... Βγήκε από τα παιδιά, ναι (Κ1).

Έπειτα, εξηγεί ότι αυτό που λαμβάνει υπόψη της όταν σχεδιάζει, είναι ο αριθμός των παιδιών, τα ενδιαφέροντά τους και την επικινδυνότητα του σχολείου για να κάνει πιο βιωματικές δράσεις.

Τον αριθμό των παιδιών, τα ενδιαφέροντά τους (παύση), την επικινδυνότητα που υπάρχει στο σχολείο. Αν μπορούμε να κάνουμε επισκέψεις για βιωματικές έτσι (Κ1).

Η Κ3 εκπαιδευτικός εξηγεί ότι προσπαθεί να σχεδιάζει το εκπαιδευτικό της πλάνο, αλλά δε συμβαίνει πάντα διότι αναθεωρεί συνεχώς αυτό που προγραμματίζει λόγω

των αναγκών των μαθητών. Αυτό που λαμβάνει πρώτα υπόψη της, όταν σχεδιάζει είναι η ευκολία, ώστε να καταφέρουν τα παιδιά να ανταποκριθούν.

Το έχω στο μυαλό μου από την αρχή της χρονιάς αλλά κάθε μέρα συμβαίνει κάτι άλλο και εκεί που λέω ότι σήμερα θα κάνουμε αυτό ή μένω στο ίδιο ή ζανακάνω τα ίδια ή μπορεί να μη με βγάλει και να κάνω το μισό από ότι έχω. Κάθε μέρα αναθεωρώ, με πάνε τα παιδιά δεν τα πάω εγώ. Ανάλογα την τάξη, αν δω ότι υπάρχουν κενά, ότι οι μισοί κάτι, τα ζανακάνω (Κ3).

Την ευκολία. Δηλαδή το πόσο εύκολο... Πως μπορώ να το κάνω όσο πιο εύκολο και κατανοητό και λιγότερο κουραστικό για τα παιδιά που είναι πάρα πολύ μικρά και έχουν έρθει από το νήπιο που είναι μικρά. Δεν έχουν μάθει σ' αυτούς τους ρυθμούς, δε μπορούν να κάτσουν τόσες ώρες στην καρέκλα. Όσο γίνεται πιο εύκολο, πιο χαρούμενο (Κ3).

Η Κ2 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι αν και γνωρίζει τι πρόκειται να κάνει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς λόγω των χρόνων εμπειρίας της, δεν σχεδιάζει το πλάνο της αλλά θα ήθελε να το κάνει αν και ξέρει ότι αυτό μπορεί ν' ανατραπεί από τα παιδιά.

Είναι κάτι που θέλω να το κάνω. Γίνεται κατά κάποιο τρόπο μετά από τόσα χρόνια που εργαζομαι. Δηλαδή ξέρω στη διάρκεια της χρονιάς τι θα κάνω περίπου. Ωστόσο, κάποιες φορές έχω πει θέλω να κάνω ακριβώς προγραμματισμό. Εννοώ στα θέματα, όχι σε άλλα πράγματα. Στα θέματα με τα οποία θα ασχοληθώ. Δεν το κάνω όμως, δηλαδή κάποιες φορές φτάνω στο σημείο και να μην προγραμματίζω ούτε και για την εβδομάδα. Γιατί ξέρω ότι αυτό μπορεί να μου το «χαλάσουν» τα παιδιά με κάτι άλλο που θα πουν. Μερικές φορές λέω «πω, ήθελα να κάνω αυτό.. δεν το έκανα, δεν πρόλαβα.....Γιατί έκανα κάτι άλλο δεν το έκανα. Επομένως το θεωρώ υγιές γιατί και να μην προγραμματίσω, αφού έχω κάνει κάτι άλλο που έχει βρει ανταπόκριση στα παιδιά είμαι ευχαριστημένη (Κ2).

Τα στοιχεία που λαμβάνει υπόψη της κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό είναι όπως λέει «η κατάσταση των παιδιών», τα ενδιαφέροντα, οι προτιμήσεις τους, οι ιδέες τους. Αλλά και το τι μπορούν ή όχι ελέγχοντας με τεστ στην αρχή της χρονιάς της γνώσεις τους και πάνω σ' αυτό στηρίζει τη δομή της διδασκαλία της. Επίσης, αναφέρει ότι λαμβάνει υπόψη της και τα θέματα που προτιμά η ίδια.

Λαμβάνω υπόψη την κατάσταση... όπως είπαμε τις ιδέες, τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Την κατάσταση των παιδιών σε σχέση με τη διαφορετικότητα τους που είπαμε. Το τι μπορεί να θέλουμε φέτος. Δηλαδή, εάν κάνω και μερικά τεστ στην αρχή της χρονιάς. Δηλαδή ρωτάω τα παιδιά τι ξέρουν... Άρα, λαμβάνω υπόψη αυτά που μπορούν και δε μπορούν τα παιδιά, τις ιδέες τους, κ.τ.λ. Όμως, επειδή είμαι κι εγώ μέρος και μέλος της εκπαιδευτικής πράξης θεωρώ ότι έχω ένα λόγο και θέλω να κάνω κι εγώ πράγματα που έχω στο μυαλό μου. Δηλαδή, τα αγαπημένα μου θέματα(Κ2).

Στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Ενδιαφέροντα και ανάγκες των μαθητών,-τριών	K2	K1	K3	K4	4
Σχολική Ύλη	-	-	K3	K4	2
Αριθμός μαθητών, -τριών	K1	-	-	-	1
Το σχολικού πλαίσιο δεν είναι ασφαλές για τους μαθητές/τριες	K1	-	-	-	1
Διάθεση των μαθητών, -τριών	K4	-	-	-	1
Οι δραστηριότητες θα πρέπει να διευκολύνουν τους μαθητές, -τριες	K3	-	-	-	1
Τις γνώσεις των μαθητών, -τριών	K2	-	-	-	1
Θέματα που αρέσουν στην εκπαιδευτικό	K2	-	-	-	1

Πίνακας 3.3.A.1 Στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό

3.3.A.2 Εκπαιδευτικοί στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί

Η K1 εκπαιδευτικός κάνει λόγο για την ευελιξία της στην τροποποίηση του αρχικού της πλάνου, την οποία συνδέει με την υλοποίηση του στόχου που έχει θέσει. Η K3 εκπαιδευτικός αναφέρεται κι αυτή στην ευελιξία της τροποποίησης του αρχικού της πλάνου, αλλά δεν αναφέρεται καθόλου συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει.

Η K4 εκπαιδευτικός αναφέρεται κυρίως στη μαθήτριά της λέγοντας ότι αρχικά την παρατήρησε για ένα διάστημα ώστε να μπορέσει να θέσει τους στόχους, τους οποίους θα αξιολογεί ανά τακτά διαστήματα, παρατηρώντας τι επιτεύχθηκε και τι χρειάζεται τροποποίηση. Όσον αφορά τη μαθήτριά της οι στόχοι που θέτει είναι μακροπρόθεσμοι και έτσι τροποποιούνται δύσκολα πριν την αξιολόγηση. Σα δασκάλα γενικής τάξης αναφέρει ότι είναι πιο ευέλικτη στην προσαρμογή των στόχων.

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Εγώ τους στόχους μου τους έχω θέσει πολύ προσεκτικά γιατί έχω δει τι ακριβώς χρειάζεται πρώτα-πρώτα να δουλευτεί αυτή τη στιγμή στο παιδί το συγκεκριμένο. Σα δασκάλα όμως όταν είχα τάξη, τους προσάρμοζα καθημερινά. Δε σου βγαίνει δηλαδή όπως το είχες σκεφτεί με τίποτα... Μπορεί να μην έχουν όρεξη μια μέρα να πετύχουν το στόχο που έχεις βάλει εσύ ημερήσιο και απλά να δουλέψουμε τη σχέση μεταξύ μας (Κ4).

Ε, στην παράλληλη στήριξη τώρα οι στόχοι είναι μακροπρόθεσμοι, οπότε θα τροποποιηθεί όταν της κάνω αξιολόγηση... . Και στην τάξη ανάλογα με τη μέρα, το πώς θα είναι τα παιδιά, το πόσο μπροστά θα πάμε, αυτά (Κ4).

Η Κ1 εκπαιδευτικός δηλώνει ότι δεν είναι ευέλικτη να τροποποιήσει, διότι ένας στόχος που τίθεται θα πρέπει και να υλοποιείται. Όταν όμως σε διευκρινιστικό ερώτημα για το τι κάνει αν τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται σ' αυτό που η ίδια επιθυμεί, εξηγεί ότι είναι πρόθυμη ν' αλλάξει αν τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται.

Δεν είμαι... Γιατί θεωρώ τώρα υπάρχει αυτός ο στόχος που πρέπει να κατακτηθεί για να μάθουν συγκεκριμένα πράγματα. Αν δω ότι πηγαίνει κάπου αλλού, θα το αξιοποιήσω σε κάποια άλλη χρονική στιγμή. Θα το κρατήσω όμως... Γιατί θεωρώ ότι μπορεί να πλατιάσουμε και να πάμε αλλού (Κ1).

Άμα δε βγαίνει, ναι, το αφήνω... Έχω αφήσει και σχέδια εργασίας. Όταν πάψει να είναι ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών, δεν έχει νόημα για μένα να το συνεχίσω... (Κ1).

Επομένως, το πλάνο της και οι στόχοι μπορούν να τροποποιηθούν από το ενδιαφέρον των παιδιών.

Η Κ3 υποστηρίζει ότι είναι ευέλικτη να τροποποιήσει το εκπαιδευτικό της πλάνο, αν κάποιος μαθητής δεν έχει καταλάβει κάτι.

Όχι, όχι... που μπορεί να τροποποιηθεί. Τροποποιείται κάθε λεπτό. Ναι δεν το συζητώ (Κ3).

Ε, κάποιο παιδάκι... κάποια παιδάκια να μην έχουν καταλάβει ακριβώς. Ενώ τα λέμε όλα μια χαρά, όταν τα βάζουμε στη σειρά ή τα λέμε ανακατεμένα να τα μπερδεύουν... (Κ3).

Η Κ2 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι το πλάνο της μπορεί να τροποποιηθεί ως προς τα ενδιαφέροντα των παιδιών ή από κάτι έκτακτο που μπορεί να συμβεί αλλά θα έχει ένα συγκεκριμένο στόχο που δεν θα αλλάξει.

Ναι, μπορεί να τροποποιηθεί. Έχεις όμως, ένα στόχο μέσα σου ή στο πλάνο τέλος πάντων που να αφορά στην τάξη σου. Στο να θεωρηθεί στο τέλος της χρονιάς, του μήνα ή οτιδήποτε, να θεωρηθεί δουλεμένη στο θέμα αυτό. Όταν ας πούμε τα παιδιά σου δε γνωρίζουν ψαλίδι. Αυτό είναι κάτι που πρέπει να το

κατακτήσουν τα παιδιά. Θα κάνεις δραστηριότητες που να πηγαίνουν προς τα εκεί. Θα τροποποιηθεί από τα ενδιαφέροντα, κ.τ.λ, κ.τ.λ και τους αστάθμητους παράγοντες της πράξης αλλά θα έχεις στο νου σου ότι δε μου έχουν μάθει ψαλίδι αρκετά των παιδιών οπότε πρέπει να κάνω κι άλλη δραστηριότητα με ψαλίδι και θα το επαναφέρω. Ξανά θα το επαναφέρω. Οπότε να τροποποιείται αλλά προσπαθείς να μη χαθείς και πας όπου σε πάνε απολύτως τα παιδιά. Να έχεις το πλάνο στο μυαλό σου και πας κι έρχεσαι (K2).

Ενώ επισημαίνει ότι είναι ευέλικτη να τροποποιήσει το σχεδιασμό της και να δοκιμάσει κάτι άλλο ή ακόμα και να την οδηγήσουν τα παιδιά προς την κατεύθυνση που επιθυμούν.

Ναι βέβαια. Άμα βλέπεις ότι κάτι δεν πιάνει, δε μπορείς να το συνεχίσεις, πρέπει να το αλλάξεις. Πρέπει να βρεις τρόπο να το αλλάξεις. Ε και τρόποι είναι όλοι αυτοί που είπαμε. Υπάρχουν τρόποι να κοιτάξεις ν' αλλάξεις ή το θέμα ή τη δραστηριότητα ή τέλος πάντων αν δεν υπάρχει κανένας τρόπος, θ' αφήσεις τα παιδιά ελεύθερα να κάνουν κάτι δικό τους και θα δεις από εκεί τι μπορείς να βγάλεις (K2).

Από την παρατήρηση στο Νηπιαγωγείο (10 παρατηρήσεις) και στο Δημοτικό (19 παρατηρήσεις), προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν στόχους που αφορούν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, του γραπτού λόγου και του περιγραφικού λόγου. Την ανάπτυξη της φαντασίας και την ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας, αλλά και τη διατήρηση της προσοχής κατά τη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, στο Νηπιαγωγείο δόθηκε έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, αναπτύσσοντας μια συζήτηση το πρωί στην παρεούλα με τις συνεντεύξεις που έκαναν ή με την ανάγνωση της παιδικής ιστορίας όπου τα παιδιά έθεταν ερωτήσεις ή καλούνταν να απαντήσουν. Επίσης, ένας από τους στόχους ήταν η ανάπτυξη της φαντασίας μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού και των υλικών που προσφέρονταν στο παιχνίδι (επιτραπέζια παιχνίδια, είδη ενδυμασίας για μεταμφιέσεις). Ένας άλλος στόχος ήταν η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα που αναπτυσσόταν ανάμεσα στα παιδιά και προκύπτει από την οργάνωση που πρόσφεραν οι εκπαιδευτικοί K1 και K2 την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού (λεκτική προτροπή προς τα παιδιά για να λύσουν τυχόν διαφορές, πίνακας οργάνωσης ελεύθερου παιχνιδιού) κατά τη διάρκεια και των 10 παρατηρήσεων. Ωστόσο, πραγματοποιήθηκαν και δραστηριότητες που είχαν ως στόχο την ανάπτυξη του γραπτού λόγου (2^η, 4^η, 6^η, 9^η και 10 η παρατήρηση), με φύλλο εργασίας για την κομποστοποίηση και για την αξιολόγηση, γραφή γραμμάτων στον πίνακα κατά την επίσκεψη του Δημοτικού. Επιπροσθέτως, στόχος ήταν και η ανάπτυξη του περιγραφικού λόγου (2^η και 9^η παρατήρηση) μέσω της περιγραφής των

βασικών γεγονότων της παιδικής ιστορίας και της ζωγραφιάς που είχαν φτιάξει. Η διατήρηση της προσοχής των μαθητών και των μαθητριών κατά τη διδακτική πράξη (2^η,3^η, 6^η,7^η και 10^η παρατήρηση) αποτέλεσε στόχο εφιστώντας την προσοχή λεκτικά.

Από την άλλη πλευρά, στο Δημοτικό οι εκπαιδευτικοί έθεσαν στόχους που αφορούσαν την ανάπτυξη του προφορικού (ανάγνωση, ερωτήσεις για το μάθημα), περιγραφικού(περιγραφή εικόνας του νέου μαθήματος) και γραπτού λόγου (ασκήσεις, στον πίνακα ή στο σχολικό εγχειρίδιο ή σε φωτοτυπία) και τη διατήρηση της προσοχής των μαθητών και των μαθητριών (με λεκτική προτροπή), τους οποίους υλοποιούσαν καθημερινά στη διάρκεια των 19 παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν.

Αριθμός παρατηρήσεων	Εκπαιδευτικοί Στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί											
	Ανάπτυξη του προφορικού λόγου		Ανάπτυξη του γραπτού λόγου		Ανάπτυξη περιγραφικού λόγου		Ανάπτυξη της φαντασίας		Διατήρηση της προσοχής κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης		Ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
1 ^η	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	-	-	✓	✓	-
2 ^η	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-
3 ^η	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	-
4 ^η	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	-	✓	✓	-
5 ^η	✓	✓		✓	-	✓	✓	-	-	✓	✓	-
6 ^η	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	-
7 ^η	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	-
8 ^η	-	✓	-	✓	-	✓	✓	-	-	✓	✓	-
9 ^η	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	-
10 ^η	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	-
11 ^η	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-
12 ^η	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-
13 ^η	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-
14 ^η	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-
15 ^η	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-
16 ^η	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-

17 ^η	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-
18 ^η	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-
19 ^η	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-
Σύνολο	10	19	5	19	2	19	10	0	5	19	10	0

Πίνακας 3.3.Α.2 Εκπαιδευτικοί στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί

3.3.Α.3 Τρόπος διαχείρισης των στόχων από τις εκπαιδευτικούς

Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίστηκαν τους στόχους είναι κοινός και στα δύο σχολικά πλαίσια (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό). Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι δε διαφοροποίησαν κανέναν στόχο ούτε στο Νηπιαγωγείο ούτε στο Δημοτικό. Αλλά, στο Δημοτικό καθ' όλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων η εκπαιδευτικός της τάξης Κ3 απλοποιούσε τους στόχους για κάποια παιδιά που δυσκολεύονταν. Για παράδειγμα, έβαζε λιγότερη ανάγνωση, μικρότερες και πιο απλές λέξεις, τους προέτρεπε να πουν περισσότερες φορές, τοποθετούσε και αριθμούς κάτω από τις συλλαβές εκτός του ότι τις υπογράμμιζε (με αγκύλες) για όλους/ες. Ενώ, στο Νηπιαγωγείο και κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων δε παρατηρήθηκε οι εκπαιδευτικοί (Κ2 και Κ1) να απλοποιούν τους στόχους για κάποιους μαθητές/τριες, παρόλο που αναφέρεται στη συνέντευξη ότι απλοποιούν αν χρειαστεί.

...Αν είναι δραστηριότητα να κόψουν κάτι, μπορεί να δώσεις ένα διαφορετικό σχέδιο σε ένα παιδάκι που δε μπορεί ακόμη να κόψει καλά. Δηλαδή, να κόψει τόσο ώστε να ικανοποιήσει τον εαυτό του ως προς το σχέδιο και εσένα και αλλιώς ένα παιδί που έχει μάθει να κόβει πιο καλά (Κ2).

... Άφησα αυτό που θα έκανα και τους διάβασα πολλά παραμύθια απλοϊκά, ουσιαστικά τα μεμπέ παραμύθια. Την πεταλούδα, αυτά που είναι με τη γλώσσα του σώματος περισσότερο και αυτά που θα μπορεί με τα παιδιά σαν παιδιά να μιλήσει η γλώσσα του παιχνιδιού και να γίνει η προσέγγιση αβίαστη, φυσική (Κ1).

Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρήθηκε να δυσκολεύεται κάποιο παιδί ώστε να χρειαστεί να τροποποιήσουν το στόχο με οποιοδήποτε τρόπο. Πρόσφεραν βοήθεια αν υπήρχε δυσκολία. Ενώ, η Κ1 εκπαιδευτικός υποστήριζε τη μαθήτριά Μ1 όπου χρειαζόταν.

Τρόπος διαχείρισης των στόχων από τις εκπαιδευτικούς						
	Διαφοροποιεί το στόχο		Απλοποιεί το στόχο		Δε διαφοροποιεί το στόχο	
	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό
1 ^η	-	-	-	✓	✓	✓

2 ^η	-	-	-	✓	✓	✓
3 ^η	-	-	-	✓	✓	✓
4 ^η	-	-	-	✓	✓	✓
5 ^η	-	-	-	✓	✓	✓
6 ^η	-	-	-	✓	✓	✓
7 ^η	-	-	-	✓	✓	✓
8 ^η	-	-	-	✓	✓	✓
9 ^η	-	-	-	✓	✓	✓
10 ^η	-	-	-	✓	✓	✓
11 ^η	-	-	-	✓	-	✓
12 ^η	-	-	-	✓	-	✓
13 ^η	-	-	-	✓	-	✓
14 ^η	-	-	-	✓	-	✓
15 ^η	-	-	-	✓	-	✓
16 ^η	-	-	-	✓	-	✓
17 ^η	-	-	-	✓	-	✓
18 ^η	-	-	-	✓	-	✓
19 ^η	-	-	-	✓	-	✓
Σύνολο	0	0	0	19	10	19

Πίνακας 3.3.A.3 Τρόπος διαχείρισης των εκπαιδευτικών στόχων από τις εκπαιδευτικούς

3.3.A.4 Τρόποι γνωριμίας με τους μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς

Όσον αφορά τη γνωριμία με τους μαθητές στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, η Κ4 εκπαιδευτικός πιστεύει ότι είναι σημαντική για τα παιδιά. Τη μαθήτριά της επέλεξε να τη γνωρίσει μέσω της παρατήρησης. Ενώ, πιστεύει ότι τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών είναι χρήσιμα για τον εκπαιδευτικό, αφού πάνω σ' αυτά θα δομήσει τη διδακτική του παρέμβαση. Ακόμα, θα εντάξει τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους στις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν στην τάξη.

Είναι πάρα πολύ σημαντική, γι' αυτό και διαρκεί και κάποιο διάστημα περισσότερο απ' ότι στις άλλες τάξεις γιατί είναι να μάθουν το περιβάλλον, να μάθουν τη δασκάλα τους, να μάθουν την τάξη, το πώς καθόμαστε σταθερά για μια μεγάλη χρονική διάρκεια στην καρέκλα. Να μάθουν να λειτουργούν με βιβλία, με τετράδια, είναι πολλά καινούρια πράγματα... Σιγά, σιγά για να τους έρχεται πιο μαλακά στα παιδιά για να μην τρομοκρατούνται (Κ4).

Ε, τη μαθήτριά μου επέλεξα να τη γνωρίσω πρώτα από όλα μέσα από την παρατήρηση (Κ4).

Ναι, θεωρώ ότι είναι η βάση όχι μόνο χρήσιμα. Πρώτα θα πατήσουμε σ' αυτά θα τα βρούμε. Θα πατήσουμε στα στοιχεία τους, στις ανάγκες τους, στα ενδιαφέροντά τους και μετά θα πορευτούμε (Κ4).

... Με το να τα λαμβάνουμε υπόψη πάντα στις δραστηριότητες που σχεδιάζουμε. Ε φυσικά, όχι με παρωπίδες επειδή στα παιδιά τους αρέσει ο χορός και το θέατρο και η μπάλα, το ποδόσφαιρο δεν ασχολούμαστε μόνο μ' αυτά, θ' ασχοληθούμε και μ' άλλα μπορεί να τους αρέσει και κάτι άλλο που δεν το έχουν ανακαλύψει. Τα εικαστικά, ή να ζωγραφίζουν καρτούν για παράδειγμα. Κάτι πολύ διαφορετικό (Κ4).

Όσον αφορά τη γνωριμία στην αρχή της χρονιάς η Κ3 εκπαιδευτικός πιστεύει ότι είναι σημαντική. Εξηγεί ότι υπάρχει ένα διάστημα τον πρώτο καιρό που τα παιδιά γνωρίζουν το περιβάλλον του σχολείου. Η ίδια ακολουθεί αργούς ρυθμούς για να εξοικειωθούν τα παιδιά. Αναφέρει ότι οποιαδήποτε πληροφορία προσωπική αντλήσει από τους μαθητές και είναι χρήσιμη για το μάθημα θα την αξιοποιήσει.

Στην αρχή που έρχεται και τέλος πάντων υπάρχει μια προσαρμογή... Εντάξει πάμε πάρα πολύ αργά. Θέλει χρόνο. Ε, είμαστε πολύ ευγενικοί, πολύ ήρεμοι, ε, εντάξει σιγά-σιγά. Θέλει κανά δυο βδομάδες... (Κ3).

... Χρησιμοποιούμε πολύ μέσα να γνωριστούμε... α, ναι. Σήκωνα και... ;», για να γνωριστούν μεταξύ τους. Μάθαμε μέσα στην τάξη τα πράγματα, τα αντικείμενα που υπάρχουν μέσα στην τάξη... Ε, γνωριμία με το χώρο, γνωριμία με τους συμμαθητές τους, γνωριμία με το προαύλιο, με τις άλλες τάξεις, με τους άλλους δασκάλους, τους έδειξα τα πάντα (Κ3).

Αν είναι κάτι το οποίο μπορώ να χρησιμοποιήσω και να κάνω ναι. Αλλά συνήθως δε μου λένε τέτοια πράγματα. Μου λένε κάτι εξωσχολικό, ότι τους αρέσει τι κάνανε, τι φάγανε, παρά κάτι... Αν είναι κάτι καλό ναι (Κ3).

Στη συνέχεια, η Κ1 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι το διάστημα της γνωριμίας στην αρχή της χρονιάς είναι σημαντικό για την εξοικείωση των μαθητών με το σχολείο συναισθηματικά και κοινωνικά. Ενώ, αναφέρει ότι επιλέγει να γνωρίσει τους μαθητές της με διάφορα παιχνίδια. Ακόμα αναφέρει ότι πριν την εφαρμογή της αξιολόγησης παρατηρεί τους μαθητές στην αρχή της χρονιάς και συλλέγει στοιχεία για τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις γνώσεις τους.

Με σταθερές... Στην αρχή κάνεις μια αναγνωριστική, «που είμαστε»... Από την πρώτη εβδομάδα τα παιχνίδια που θα παίξουν, τα παραμυθάκια που θα διαβάσω. Δεν κάνουμε θέμα ουσιαστικά τον πρώτο μήνα. Ε, φαίνονται τα ενδιαφέροντα των παιδιών και οι γνώσεις από τον τρόπο που θα μιλήσουν. Τι τους άρεσε, πως πέρασαν (Κ1).

Βέβαια, βέβαια,. Για να έρθουν κοντά συναισθηματικά, τι περιμένει το κάθε παιδί από το σχολείο , από την τάξη, να προσεγγίσει εκείνος πρώτα. Κοινωνικοποίηση (K1).

Με παιχνίδια (K1).

Επιπλέον, θεωρεί ότι τα προσωπικά στοιχεία των παιδιών είναι χρήσιμα και αξιοποιήσιμα για τη διδακτική πράξη, διότι έτσι παραμένει ζωντανό το ενδιαφέρον τους.

Εννοείται... Ναι, ναι. Το αξιοποιώ, το εκμεταλλεύομαι, στις ομαδικές εργασίες (K1).

Η K2 εκπαιδευτικός κάνει λόγο για τη σημασία της γνωριμίας με τα παιδιά στην αρχή της χρονιάς και περιγράφει τον τρόπο που την υλοποιεί, χρησιμοποιώντας παιχνίδια γνωριμίας αλλά και συζήτηση.

Ε, βέβαια η γνωριμία είναι το παν. Στην αρχή της χρονιάς χτίζεις όλη τη χρονιά. Η γνωριμία με το κάθε παιδί η δική μου, του εκπαιδευτικού. Η γνωριμία μεταξύ των παιδιών. Τόσο στα χαρακτηριστικά, στα ενδιαφέροντα, στο οικογενειακό περιβάλλον, σ' αυτά δηλαδή που έχουν να σου πουν τα παιδιά για την οικογένειά τους... Όλα αυτά τα μαθαίνουμε με τις συζητήσεις. Με την πρωινή συζήτηση η οποία είναι βασική και καθημερινή... (K2).

Όπως συνεχίζεται και στη διάρκεια της χρονιάς κάθε παιδί... Θα κάνουμε παιχνίδια γνωριμίας κατ' αρχάς, με μπάλες με διάφορα. Όπου ο καθένας λέει τα' όνομά του. Το λέει απλά, το λέει με διάφορους τρόπους, ρυθμικά, με διάφορα συναισθήματα: λυπημένα, χαρούμενα, άγρια, ντροπαλά, διάφορα. Με το να μιλήσει ο καθένας με τον εαυτό του, με διάφορα παιχνίδια ψυχοκινητικά, που γνωρίζεται όλη η ομάδα. Που τα παιδιά μπορεί να γίνουν ζευγαράκια, να μιλήσουν μεταξύ τους, να μιλήσει ο καθένας για τον εαυτό του κυρίως. Να μιλήσει για τον άλλο είναι λίγο δύσκολο. Το κάνουμε πολύ αργότερα. Να μιλήσει κάθε παιδί και να παρουσιάσει το φίλο του. Ε, δεν το πολύ-πετυχαίνουν αυτό, αλλά έχει γίνει, γίνεται, το κάνουμε. Μιλώντας για τον εαυτό τους με ερωτήσεις βασικά γιατί δε μπορούν να σου πουν (K2).

Επίσης, θεωρεί ότι και οι προσωπικές πληροφορίες των παιδιών για τις προτιμήσεις τους είναι αξιοποιήσιμες στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Ναι βέβαια... Ε, ναι είναι γιατί όταν ξέρεις ότι κάτι του αρέσει θα το βάλεις. Άμα του αρέσει να ζωγραφίζει πάρα πολύ θα το... κάτι που θέλεις να πετύχεις μ' αυτό το παιδί θα το βάλεις να ζωγραφίζει. Ε, αν του αρέσει να χτίζει πύργους θα του βάλεις αυτό. Μπορεί όμως να υπάρχουν και πράγματα που του αρέσουν και να μην τα προωθείς. Δηλαδή αν ένα παιδί μου πει εμένα μ' αρέσει να παίζω πόλεμο... (K2).

Τρόποι γνωριμίας με τους μαθητές και τις μαθήτριες	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Παιχνίδια γνωριμίας	K2	K1	-	-	2
Συζήτηση	K2	-	K3	-	2
Παρατήρηση μαθητών-τριών	-	K1	-	K4	2

Πίνακας 3.3.A.4 Τρόποι γνωριμίας με τους μαθητές και τις μαθήτριες

3.3.A.5 Εκπαιδευτικές πρακτικές αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί αρχικά εκφράζουν τις απόψεις για τον τρόπο διδασκαλίας που ακολουθούν. Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι λειτουργούν με μια καθημερινή ρουτίνα και ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος επιβεβαιώνεται και από τον παρακάτω πίνακα που καταγράφει τις μεθόδους διδασκαλίας που επιλέγουν οι τέσσερις εκπαιδευτικοί.

Η K4 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ακολουθεί ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας στη μαθήτριά της και είναι ευέλικτη να τον προσαρμόσει αν δε δουλέψει.

Δε θα έλεγα ακριβώς τρόπο, διδασκαλία αυτό που κάνω εγώ στη μικρή. Πιο πολύ είναι υποστήριξη στη δασκάλα. Ναι ακολουθώ μια συγκεκριμένη μέθοδο. Θα είμαι δίπλα της τις περισσότερες διδακτικές ώρες θα είμαι δίπλα της ή κάπου κοντά της, μπροστά της για να με βλέπει, ώστε αν θέλω να της κάνω κάτι στη νοηματική γιατί δε θέλω να μιλήσω δυνατά να με δει κατευθείαν, να μη χρειάζεται να της τραβήξω κάπως την προσοχή (K4).

... Κάτι δεν της εξηγώ καλά, θα το ζωγραφίσω, θα το γράψω, θα της το κάνω αναπαράσταση... Ναι υπάρχουν πάντα τρόποι να βρεις. Υπάρχει τρόπος να προσαρμοστεί αρκεί να... Εγώ είμαι ευέλικτη ναι (K4).

Στο ερώτημα που της τέθηκε για τον τρόπο διδασκαλίας που ακολουθεί η K3 εκπαιδευτικός απαντά ότι δουλεύει με έναν τρόπο και περιγράφει την καθημερινή ρουτίνα που ακολουθούν. Παράλληλα, επισημαίνει ότι δεν έχει τύχει να μην λειτουργήσει κάτι στη διδασκαλία της, γιατί δουλεύει αργά και μεθοδικά. Ωστόσο, αν υπάρξει κάποιο πρόβλημα βρίσκει τρόπους να το ξεπεράσει.

Ναι. Πάνω κάτω ναι. Το πρωί θα μπούμε στην τάξη, τα παιδιά θα νοικοκυρευτούν, όπως λέω, θα βγάλουν τα απαραίτητα... (K3).

Δεν μου έχει τύχει αυτό. Τόσα χρόνια δεν μου έχει τύχει αυτό. Γιατί υπάρχουν διάφορες τακτικές, δηλαδή κάτι θα σκεφτώ, κάτι θα ... Δε μου έχει τύχει κάτι.

Πάμε πολύ αργά, πολύ μεθοδικά. Δεν μου έχει τύχει να μη δουλέψει. Αν δε δουλέψει θα σκεφτώ κάτι άλλο. Αυτό το βρίσκεις πάνω στο... εκείνη την ώρα (Κ3).

Ακόμα, σημειώνεται ότι η Κ1 εκπαιδευτικός ακολουθεί ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας που μοιάζει με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Ε... έχω λίγο το σύστημα της παλιάς δασκάλας, δηλαδή... Δε θα αφήσω.. Πρέπει να υπάρχει ησυχία στην τάξη και δεν θα αφήσω τα παιδιά να με... όταν ηρεμήσουν, όταν ησυχάσουν να ξεκινήσουμε. Θα χαμηλώσω τη φωνή μου για να μην ουρλιάζω κι έχουμε αυτόν τον φαύλο κύκλο. Όμως η ώρα που πρέπει να γίνει το μάθημα, η ώρα που πρέπει να γίνει η δραστηριότητα θα γίνει. Θεωρώ ότι όταν έχουν συγκεκριμένες σταθερές τα παιδιά γίνονται πιο υπεύθυνα και πιο ώριμα (Κ1).

Η Κ2 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι το νηπιαγωγείο έχει ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας που δίνει ευκαιρίες για ευελιξία και χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών μεθόδων. Η ίδια αναφέρει τις εκπαιδευτικές μεθόδους που της αρέσει να εφαρμόζει κατά τη διδακτική πράξη μαζί με εποπτικό υλικό και φαντασία.

Ο τρόπος διδασκαλίας στα νηπιαγωγεία είναι συγκεκριμένος θα έλεγα κάπως, απλά με τις... Ναι με τις... με όλα αυτά που είπαμε πριν. Δηλαδή, το ότι μπορεί να είναι ευέλικτος ο τρόπος. Χρησιμοποιώ πάρα πολύ εποπτικό υλικό, αλλά και φαντασία. Μπορεί να ξεκινήσω κάτι χωρίς εποπτικό υλικό για να δω τι θυμούνται, τι έχουν δει, τι μπορούν να φανταστούν, να φέρω το εκπαιδευτικό υλικό στα μάτια των παιδιών, που μπορεί να είναι εικόνες, βίντεο, κάποια ζωγραφιά συγκεκριμένη... Και να γίνει μια συζήτηση μετά. Πάρα πολύ χρησιμοποιώ τη δραματοποίηση... Παραμύθια μου αρέσει να δραματοποιώ. Μου αρέσει πολύ να βγάζω ιστορίες με τα παιδιά, να τις εικονογραφούν, να τις παίζουν. Κάτι που μου αρέσει πολύ και δεν το κάνω είναι το κουκλοθέατρο. Δεν το πολύ-κάνω το κουκλοθέατρο ενώ μου αρέσει γιατί είναι κάπως δύσκολο πρακτικά έτσι όπως είναι (Κ2).

Η συζήτηση, η αφήγηση ιστορίας- ο μονόλογος, ο καταγισμός ιδεών, οι εργασίες στην ολομέλεια, το ελεύθερο παιχνίδι, η διδασκαλία με πολυμέσα και οι δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγουν να εφαρμόσουν κατά τη διδακτική πράξη οι εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα, στο νηπιαγωγείο (Κ1 και Κ2) χρησιμοποιούν τη συζήτηση και το ελεύθερο παιχνίδι και στις 10 παρατηρήσεις. Αφήγηση ιστορίας (2^η,3^η,5^η,6^η και 7^η παρατήρηση) και δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης 3^η,4^η,7^η,9^η και 10^η παρατήρηση) επιλέγουν 5 φορές. Καταγισμό ιδεών κάνουν μόνο στην 5^η παρατήρηση και πολυμέσα στη διδασκαλία τους χρησιμοποιούν μόνο στην 3^η

παρατήρηση (προβολή βίντεο). Επίσης, 7 φορές πραγματοποιούν εργασίες στην ολομέλεια (3^η, 4^η,5^η,6^η,8^η και 9^η παρατήρηση). Οι εργασίες στην ολομέλεια περιλαμβάνουν επισκέψεις που πραγματοποίησε η τάξη. α) Στο σούπερ μάρκετ (6^η παρατήρηση), όπου η μαθήτριά ψώνισε με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Β) Στο δημοτικό σχολείο (4^η παρατήρηση). Η εκδρομή στην παραλία (6^η παρατήρηση) έγινε στα πλαίσια της ημέρας περιβάλλοντος όπου μάζεψαν σκουπίδια και κόλλησαν αφίσα. Ακόμα, η κατασκευή (3^η παρατήρηση) που έκανε η εκπαιδευτικός της τάξης (Κ2) όπου δημιουργούσε χαρτί από πολτό. Δραστηριότητες (ασκήσεις ισορροπίας, ανάγνωση λέξεων από καρτέλες) που έγιναν από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης Κ1 (5^η και 9^η παρατήρηση) και η πρόβα (8^η παρατήρηση) για τη γιορτή λήξης σε χώρο εκτός του σχολείου.

Στο δημοτικό οι εκπαιδευτικοί (Κ3 και Κ4) χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων τη συζήτηση (σε 14 παρατηρήσεις), το μονόλογο (σε δύο παρατηρήσεις) όπου η Κ3 εκπαιδευτικός εξηγεί κάτι στους μαθητές/τριες. Τη διδασκαλία με πολυμέσα την επιλέγουν σε 2 παρατηρήσεις, που χρησιμοποιούν τη μουσική με διττό σκοπό, ως χαλάρωση και εμπέδωση του νέου γράμματος που δίδαξαν. Ενώ, σε όλες τις παρατηρήσεις (19 παρατηρήσεις) οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν εργασίες στην ολομέλεια. Οι εργασίες αυτές περιλαμβάνουν: την πρωινή ρουτίνα (την ημερομηνία που την έλεγαν τα παιδιά κι εκείνη έγραφε, το μάζεμα των τετραδίων και των φωτοτυπιών και την τακτοποίηση των μαθητών,-τριών στα θρανία), την ορθογραφία, την ανάγνωση από τον πίνακα ή από εικόνες κατά την παράδοση του νέου μαθήματος, την ανάγνωση από το βιβλίο του προηγούμενου μαθήματος, την εύρεση λέξεων και ονομάτων από το νέο γράμμα που μάθαιναν, τη γραφή στον αέρα του νέου γράμματος και τη γραφή στον πίνακα (ασκήσεις, που έγραφε η ίδια ή τα παιδιά ή σχετικά με το νέο γράμμα που διδάσκονταν).

Αριθμός παρατηρήσεων	Μέθοδοι Διδασκαλίας													
	Συζήτηση		Αφήγηση ιστορίας-Μονόλογος		Καταιγισμός ιδεών		Ελεύθερο παιχνίδι		Εργασίες στην ολομέλεια		Διδασκαλία με πολυμέσα		Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
1 ^η	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-
2 ^η	✓	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-

3 ^η	✓	✓	✓	-	-	-	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	-
4 ^η	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	✓	-
5 ^η	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	-	✓	✓	-	-	-	-
6 ^η	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-	-
7 ^η	✓	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	✓	-
8 ^η	-	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	-	-
9 ^η	✓	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	✓	-
10 ^η	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	✓	-
11 ^η	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
12 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
13 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
14 ^η	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
15 ^η	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
16 ^η	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
17 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
18 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
19 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
Σό νο λο	9	14	5	2	1	0	9	0	7	19	1	2	5	0

Πίνακας 3.3.Α.5 Μέθοδοι Διδασκαλίας

3.3.Α.6 Εκπαιδευτικές πρακτικές αναφορικά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων

Αναφορικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας που επιλέγουν οι τέσσερις εκπαιδευτικοί, οι απόψεις τους και η πρακτική τους διαφέρει από τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου. Όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα με τα δεδομένα της παρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού (Κ3 και Κ4) περιορίζονταν στη σχολική ύλη μόνο, ενώ η Κ4 εκπαιδευτικός τη βοηθούσε σύμφωνα με ότι είχε ανάγκη με βάση τη σχολική ύλη. Επίσης, δεν τέθηκε η ερώτηση σχετικά με την επιλογή της

θεματολογίας στη συνέντευξη των εκπαιδευτικών του Δημοτικού. Παρόλο που θεωρούν τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών χρήσιμες και βοηθητικές.

Η Κ4 εκπαιδευτικός εξηγεί ότι κατά το σχεδιασμό βασίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της. Αλλά για τη μαθήτριά της αυτό που κάνει επιπλέον, είναι να ενημερώνει τη δασκάλα της τάξης για τα ενδιαφέροντά της, ώστε να τα λαμβάνει υπόψη της κατά τη διδασκαλία.

Και σα δασκάλα και σαν παράλληλη στήριξη, κυρίως στις ανάγκες των παιδιών βασίζομαι. Και σαν παράλληλη στήριξη ναι με τα ενδιαφέροντα μπορώ αφού έχω μια καλύτερη, πιο κοντινή σχέση με τη μαθήτριά μου, μπορώ να τα μεταφέρω στη δασκάλα, αλλά δε μπορώ να την επηρεάσω για να τα βάλει οπωσδήποτε στη διδακτική της πρακτική. Μπορώ όμως να την ενημερώσω. Το κάνω, έχουμε μια καλή συνεργασία και τα λαμβάνει υπόψη της η δασκάλα φέτος (Κ4).

Η Κ3 εκπαιδευτικός προσθέτει ότι αναπόφευκτα βασίζεται στις ανάγκες των παιδιών για να εξελιχθεί η μάθηση, αν και αφετηρία της είναι αυτό που πρέπει να γίνει.

Ξεκινάς με το πρέπει, αλλά μετά σε κατευθύνουν τα παιδιά, βέβαια. Τι ανάγκες έχουν. Ναι, πως το έχουν καταλάβει. Μήπως πάω πολύ γρήγορα ας πούμε; Γιατί έγινε αυτό και δεν το πολύ-κατάλαβαν; Μήπως να το κάνω κάπως αλλιώς; Ψάχνομαι... Μήπως να τους δώσω μια άλλη φωτοτυπία, κάτι, κάπως αλλιώς, να τα ξανασηκώσω όλα στον πίνακα; Ψάχνεσαι... Βέβαια πας με τις ανάγκες (Κ3).

Όσον αφορά στις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών,-τριών η Κ4 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι είναι χρήσιμες, ειδικότερα για τους μαθητές της πρώτης τάξης που εξοικειώνονται με τον τρόπο γραφής, αλλά υποστηρίζει ότι θα πρέπει κάποιες από αυτές ν' αλλάξουν.

Ε, στην εμπειρία μου με τα πρωτάκια είναι σημαντικές οι προηγούμενες γνώσεις από την άποψη να γνωρίζουν τα γραμματάκια, το όνομά τους τα βασικά. Μπορεί να μετράνε μέχρι το δέκα κι αυτό να μας αρκεί. Αλλά, συνήθως δεν έχουν μάθει ορθό τρόπο γραφής οπότε ξαναρχίζουμε από την αρχή. Είναι πολύ σημαντικές οι προηγούμενες γνώσεις αλλά σε κάποιες πλευρές τέλος-πάντων της μαθησιακής διαδικασίας προσπαθούμε να τις αλλάξουμε τις προηγούμενες γνώσεις (Κ4).

Η Κ3 εκπαιδευτικός θεωρεί κι αυτή ότι οι προηγούμενες γνώσεις των παιδιών είναι βοηθητικές, αλλά εκείνη θα κάνει το μάθημά της όπως πρέπει σα να βρίσκονται όλοι στο ίδιο επίπεδο.

Με βοηθάει, αλλά δε δίνω... δηλαδή το ίδιο... Με τον ίδιο τρόπο... δε μπορώ να το κάνω αυτό. Γιατί ένα παιδάκι που ξέρει να διαβάζει, δε μπορώ να πάω

γρήγορα γιατί το παιδάκι ξέρει να διαβάζει. Είναι πράγματα τα οποία... όχι. Ξεκινάω όπως πρέπει να κάνω (Κ3).

Σε αντίθεση με τις εκπαιδευτικούς του Νηπιαγωγείου (Κ1 και Κ2) που κυμαίνονται μεταξύ των αναγκών και των ενδιαφερόντων των παιδιών και του τι πρέπει να γίνει, αφού δεν υπάρχει συγκεκριμένη και επίσημη ύλη.

Στο ερώτημα για το αν βασίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή προσπαθεί να υλοποιήσει αυτό που θέλει η ίδια, η Κ1 εκπαιδευτικός απαντά ότι αρχικά ενεργούσε αλλιώς, πιο συντηρητικά. Τον τελευταίο καιρό και λόγω των κοινωνικό- πολιτικών εξελίξεων είναι πιο ευέλικτη, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών.

Ναι είδες που το είπαμε και πριν... πάντα ήμουν πιο σκληροπυρηνική και με παρωπίδες. Με την κρίση, όταν υπάρχει μέσα στο σπίτι θέμα βιοποριστικό, όλ' αυτά, οικογενειακά πρέπει να είσαι ευέλικτος, διαφορετικά είσαι ανεδαφικός. Και με τα ενδιαφέροντα. Καλά με τα ενδιαφέροντα εννοείται (Κ1).

Η Κ2 εκπαιδευτικός απάντησε ότι αυτό που την αφορά περισσότερο είναι να παραμένει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών για να υπάρχει αποτέλεσμα.

Και τα δύο είπαμε. Για μένα τα ενδιαφέροντα των παιδιών παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο, γιατί με αυτό θεωρώ θα πετύχω αυτό που κάνω. Εάν δε λάβω υπόψη τα παιδιά μπορεί αυτό που κάνω να μην έχει απόλυτη επιτυχία ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, ας πούμε και το αποτέλεσμά της. Θα πρέπει να ενδιαφέρει τα παιδιά για να έχει ένα αποτέλεσμα. Εάν εγώ.... Έχω στο νου μου πράγματα που θέλω να κάνω στα παιδιά το είπαμε αυτό αλλά μπορεί να μη βγαίνει όταν βλέπεις το παιδί να μην ενδιαφέρεται (Κ2).

Επίσης, η Κ1 εκπαιδευτικός αναφέρεται στο ότι η θεματολογία που επιλέγει επηρεάζεται από τρεις παραμέτρους: τα παιδιά, την επικαιρότητα, αλλά και τις δικές της προτιμήσεις.

Όλα μαζί... Ναι, ναι. Για τη μητέρα χθες ας πούμε... Ναι. Ευκαιριακά ή επετειακά. Αυτό (Κ1).

Αναφορικά με τη θεματολογία η Κ2 εκπαιδευτικός εξηγεί ότι μπορεί να προκύψει με δύο τρόπους, είτε από την ίδια ως θεματική προσέγγιση, είτε από τα παιδιά.

Προκύπτει ως θεματική προσέγγιση, δηλαδή να το έχω επιλέξει εγώ και να έχω φέρει το κατάλληλο υλικό, να το έχω στήσει και να είναι αυτό το ερέθισμα για να ξεκινήσουμε τη συζήτηση πρώτα και μετά οτιδήποτε άλλο. Ή μπορεί να προκύψει από, όπως το είπα και νωρίτερα αυτή είναι η τροποποίηση κ.λ.π από μια ανακοίνωση των παιδιών. Όταν έρθει ένα παιδί ενθουσιασμένο και μας πει

ότι έγινε κάτι την προηγούμενη μέρα, ας πούμε ότι γέννησε η γάτα του. Ε, θ' ασχοληθούμε με τη γάτα...(Κ2).

Ακόμα, οι προηγούμενες γνώσεις των παιδιών είναι σημαντικές και για τις δύο εκπαιδευτικούς Κ1 και Κ2. Τις αξιοποιούν με διάφορους τρόπους αφού πρώτα τις εκμαιεύσουν με συζήτηση και ερωταπαντήσεις.

Προσπαθώ να εκμαιεύσω σε κάθε θέμα «τι γνωρίζετε γι' αυτό;». Ναι... Εννοείται. Θα προσπαθήσω με κάποιο φύλο εργασίας ή εξατομικευμένα, την ώρα που οι άλλοι κάνουν μια εργασία, ναι, να κατακτήσει αυτό το στάδιο (Κ1).

Ναι, βέβαια πως δεν δίνω; Αφού τις εκθέτουν κατ' αρχάς όταν μιλάμε ή όταν τους ζητηθεί κάτι στην όποια δραστηριότητα θα φανούν οι γνώσεις που έχει το παιδί και από εκεί μπορεί να προκύψει και κάτι παρά πέρα (Κ2).

Ε, μπορεί να πω δείξε μας αυτό που ξέρεις, πες μας, κάνε μας αυτό που ξέρεις ή ναι και να το κάνουμε μετά και οι υπόλοιποι. Ε, κάπως έτσι (Κ2).

Από τα δεδομένα του πίνακα 3.3.6 (*Εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων*), προκύπτει ότι κατά το διάστημα των 10 παρατηρήσεων, οι εκπαιδευτικοί του Νηπιαγωγείου εργάστηκαν με μια εναλλαγή, με βάση τον δικό τους προγραμματισμό αλλά και πιο ελεύθερα με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Συγκεκριμένα, στις συνεντεύξεις οι οποίες έπρεπε να πραγματοποιηθούν τα παιδιά αφήνονταν ελεύθερα να ρωτήσουν ότι θέλουν τους συμμαθητές/τριες τους, αλλά και ο συνεντευξιαζόμενος εξέφραζε τις προτιμήσεις του, αν ήθελε ν' απαντήσει ή όχι σε κάποια ερώτηση. Στις δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης τα παιδιά κινούνταν ελεύθερα αλλά υπήρχε και η εκπαιδευτικός της τάξης που έδειχνε τις κινήσεις που έπρεπε να κάνουν. Στο ελεύθερο παιχνίδι, τα παιδιά έπαιζαν όπου επιθυμούσαν, επέλεγαν παρέα και παιχνίδι αλλά σύμφωνα με τους κανόνες που είχαν τεθεί με βάση τον πίνακα παιχνιδιού. Άλλες δραστηριότητες που έπρεπε να υλοποιηθούν με βάση τον διδακτικό προγραμματισμό, όπου τα παιδιά έπρεπε ν' ακολουθήσουν οπωσδήποτε ήταν η επίσκεψη στο Δημοτικό στα πλαίσια του προγράμματος για τη Μετάβαση, η πρόβα για τη σχολική γιορτή λήξης, η εκδρομή στην παραλία και η ενημέρωση για την κομποστοποίηση με αφορμή την ημέρα περιβάλλοντος. Επίσης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης Κ1 εργάστηκε με τη μαθήτριά Μ1 ατομικά και με βάση τις ανάγκες της και αυτά που χρειαζόταν να μάθει σε τέσσερις παρατηρήσεις (1^η, 5^η, 9^η και 10^η). Πιο αναλυτικά, έπαιξε με κάρτες όπου περιέγραφε την εικόνα, ασκήσεις

ανάγνωσης με λέξεις, ασκήσεις ισορροπίας και το φύλλο αξιολόγησης (που ήταν ίδιο για όλους/ες).

Εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων																
Αριθμός παρατηρήσεων	Η θεματολογία του μαθήματος σχετίζεται με τη σχολική ύλη				Η θεματολογία προκύπτει από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, -τριών				Η θεματολογία προκύπτει από αυτό που οι μαθητές/τριες χρειάζονται να μάθουν				Η θεματολογία προκύπτει συνδυαστικά από αυτό που χρειάζονται να μάθουν και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, -τριών			
	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4
1 ^η	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-
2 ^η	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
3 ^η	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
4 ^η	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
5 ^η	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-
6 ^η	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
7 ^η	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
8 ^η	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
9 ^η	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-
10 ^η	✓	-	✓		-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-
11 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13 ^η	-	-	✓		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14 ^η	-	-	✓		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

17 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Σύνολο	10	-	19	16	-	-	-	-	4	-	-	-	10	-	-	-

Πίνακας 3.3.A.6 Εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων

3.3.A.7 Εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης

Στη συνέντευξη οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης και αν θεωρούν ότι αυτό είναι ελκυστικό για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Η Κ1 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης παρέχει ερεθίσματα και ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών. Η ίδια δίνει προτεραιότητα στο χώρο της τάξης, διότι από εκεί πηγάζει η θετική αλληλεπίδραση και ενεργοποίηση.

Αυτό που λέγαμε πριν, εδώ θεωρώ ότι είναι ιδανικά... Αν το σχολείο δεν είναι καθαρό, φωτεινό και ψηλοτάβανο παύει να 'ναι ελκυστικό θεωρώ... (Κ1).

Η Κ3 εκπαιδευτικός, στο ερώτημα αν παρέχει το περιβάλλον της τάξης τα κατάλληλα ερεθίσματα αλλά και ευκαιρίες αλληλεπίδρασης απαντά καταφατικά και συμπληρώνει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών τη βοηθά να προχωρά γρήγορα τη διδασκαλία της. Τα ερεθίσματα που παρέχονται οπτικά και ακουστικά συμβάλλουν κι αυτά στην εξέλιξη των μαθητών/τριών.

Ναι το πιστεύω. Ναι, ναι, ναι. Όταν είναι πιο... τα παιδάκια, ξέρουν έτσι πράγματα είναι καλά και για τα ίδια και για μένα. Πάω ένα τι πιο γρήγορα (Κ3). Πιστεύω πως ναι και το έχω δει αυτό. Δηλαδή, σε πρώτη που τα παιδάκια είχε τύχει και είχαν έρθει πολύ έτοιμα και σχεδόν όλα τα παιδάκια τα έβλεπες και τα παιδιά τα ίδια ότι προσπαθούσανε να είναι ακόμα πιο καλά, ακόμα πιο... Δηλαδή το ένα με το άλλο, υπήρχαν και ο συναγωνισμός και ναι τα βοηθάει πάρα πολύ (Κ3).

Ναι, ναι, τα πάντα. Ότι κάνουμε υλικό στους τοίχους. Στον πίνακα τώρα κολλάμε τα γράμματα με καρτέλες... τις καρτέλες έτοιμες με τις πρώτες λεξούλες, ναι. Και τραγουδάκια μετά με τα γραμματάκια... (Κ3).

Η Κ4 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι στην τάξη υπάρχουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών και παρέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα για τη διευκόλυνση της παρακολούθησης από τους μαθητές.

*Έχουνε χρόνο ν αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Έτσι πιο χαλαρό χρόνο, στη ζωγραφική που θα κάνουμε. Θα κάνουμε δραστηριότητες που θα είναι πιο ήρεμες και θα τους επιτρέψουμε να μιλήσουνε , να χαλαρώσουνε, να επικοινωνήσουμε, ναι. Η μαθήτριά μου με τη διπλανή της που ακούει και είναι και αλβανικής υπηκοότητας το παιδάκι αλληλεπιδρούν μια χαρά (Κ4).
Ναι θεωρώ ότι το προσαρμόζουμε. Είναι μικρά και δεν έχουμε πολλή ύλη να διδάξουμε. Μπορεί να κάνουμε μόνο το α. Επομένως θα το κάνουμε και γράφοντας και τραγουδώντας και με εικονίτσα και με καρτελίτσες. Το κάνουμε με πάρα πολλούς τρόπους. Επομένως καλύπτονται όλοι ναι. Σ' αυτή την ηλικία καλύπτονται όλοι, ναι (Κ4).*

Τέλος, η Κ2 εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών,-τριών κατέχει σπουδαίο ρόλο. Η τάξη της προσφέρει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης αλλά και τα κατάλληλα οπτικά ερεθίσματα τριγύρω: παιχνίδια με εποπτικό υλικό, εικόνες, καρτέλες, με σκοπό να βοηθήσουν κυρίως τη μαθήτριά Μ1 που δυσκολεύεται με την ακοή της.

Ναι βέβαια τα ερεθίσματα της τάξης παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο... Ναι θεωρώ ότι παρέχει και περιέχει... Ναι, ναι γιατί δώσαμε σημασία στο να έχει η Μ1 οπτικά ερεθίσματα για να μπορεί να τα προσέξει. Αφού αυτό έπρεπε να προσέξει τα οπτικά ερεθίσματα. Πολλά παιχνίδια με εποπτικό υλικό, πολλά παιχνίδια με κινητές καρτελίτσες, ε πολλές καρτελίτσες με γραμμένα πράγματα από δω και από κει για να τα βλέπει, να τα διαβάξει, ν' αντιστοιχεί στο μυαλό της τη λέξη (Κ2).

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στα δύο σχολικά πλαίσια (νηπιαγωγείο και δημοτικό) παρατηρήθηκε ότι: στο νηπιαγωγείο υπάρχουν γωνιές (γωνιά μουσικής, βιβλιοθήκης, παρεούλας, επιτραπέζιων παιχνιδιών, γωνιά για παιχνίδια ρόλων) που ευνοούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα (οπτικό υλικό και πίνακες αναφοράς). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει οργανωμένη γωνιά εικαστικών. Όμως τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε μαρκαδόρους και χαρτιά και μπορούν να ζωγραφίσουν στα τραπεζάκια τους. Επίσης, δεν υπάρχει οργανωμένη γωνιά δημιουργικής έκφρασης (κουκλοθέατρο, μεταμφίεση). Όμως, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μεταμφιεστούν διότι υπάρχουν υλικά στις γωνιές για τα παιχνίδια ρόλων (σπιτάκι, μαγαζάκι, ιατρείο,

κομμωτήριο). Από την άλλη μεριά είναι στο δημοτικό η τάξη είναι διαρρυθμισμένη παραδοσιακά και έτσι παραμένει (πίνακας, έδρα και θρανία). Ωστόσο, υπάρχει οπτικό υλικό που αφορά την υπό επεξεργασία ενότητα που λειτουργεί βοηθητικά στους μαθητές,-τριες.

Οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης		
	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό
Γωνιά παρεούλας	✓	-
Γωνιά Βιβλιοθήκης	✓	-
Γωνιά Μουσικής	✓	-
Γωνιά Επιτραπέζιων παιχνιδιών	✓	-
Γωνιά Εικαστικών	-	-
Γωνιά Δημιουργικής Έκφρασης	-	-
Γωνιά για παιχνίδια ρόλων (κομμωτήριο, μαγαζάκι, ιατρείο)	✓	-
Οπτικό Υλικό (πίνακες αναφοράς, εικόνες, αφίσες)	✓	✓
Παραδοσιακή οργάνωση της τάξης (έδρα και θρανία)	-	✓

Πίνακας 3.3.A.7 Οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης

3.3.A.8 Εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με τους τρόπους αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών,-τριών και τη σημασία της για την εξέλιξη της μάθησης. Παρουσιάζονται αρχικά οι απόψεις τους και έπειτα απεικονίζεται η πρακτική τους στους πίνακες που ακολουθούν σχετικά με τους τρόπους αξιολόγησης που επιλέγουν και τη συχνότητα εφαρμογής της.

Έτσι λοιπόν, η Κ4 εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι η αξιολόγηση είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την ίδια ως εκπαιδευτικό και αναφέρεται γενικά στη συχνότητα που αξιολογεί τη μαθήτριά της.

Ναι τη λαμβάνω υπόψη. Γιατί εκτός από το μαθησιακό πρέπει να αξιολογήσω και τους στόχους της διαβίωσης, αυτόνομης διαβίωσης... (Κ4).

...ε, και ανά τακτά διαστήματα της κάνω αξιολόγηση. Δηλαδή την ξανά παρατηρώ, μπορεί να συζητήσω κάτι μαζί της και να καταλάβω τι έχει αλλάξει στη σκέψη της στον τρόπο λειτουργίας της. Και στα διαλείμματα την παρατηρώ πολύ. Και ξανά θέτω ή βελτιώνω τους στόχους ή θέτω καινούριους. Είναι σημαντική η αξιολόγηση για τη δουλειά μου, μόνο έτσι λειτουργώ (Κ4).

Επιπλέον, η Κ3 αναφέρει ότι η αξιολόγηση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την ίδια, γιατί μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να προσαρμόζει τη διδασκαλία για να βοηθάει τους μαθητές. Αλλά δεν κάνει λόγο για τη συχνότητα που εφαρμόζει την αξιολόγηση.

Λαμβάνω υπόψη την αξιολόγηση, ναι εννοείται. Γιατί θέλω να δω ποιο παιδάκι, που δυσκολεύεται, τι είναι, τι μπορώ να κάνω... Ναι εννοείται (Κ3).

Σημαντικό ρόλο έχει η αξιολόγηση και για την Κ1 εκπαιδευτικό, η οποία αναφέρεται συγκεκριμένα στη συχνότητα που την εφαρμόζει: ανά δύο μήνες περίπου.

Με σταθερές. Είδες που σου έδειξα για τη Μ. Το εκτύπωσα το Γενάρη που ήρθα εδώ. Λέω ότι πρέπει να έχω ένα μπουσούλα, δε γίνεται. Με βάση δεξιότητες, την κοινωνικοποίηση, αν σέβεται τους συμμαθητές... Ιανουάριο, Μάρτιο, Ιούνιο... (Κ1).

Η Κ2 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δεν υπάρχει κάποιο αντικειμενικό κριτήριο ν' αξιολογήσει τους/τις μαθητές/τριες, παρά μόνο οι σημειώσεις που κρατά για τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, αλλά και το τι μπορούν ή όχι ελέγχοντας με τεστ στην αρχή της χρονιάς της γνώσεις τους και πάνω σ' αυτό στηρίζει τη δομή της διδασκαλία της. Ενώ, αναφέρει ότι εξακριβώνει τις γνώσεις τους, ανά μήνα, ανά δύο μήνες ή και βδομάδα.

Ε, δεν υπάρχει ένα αντικειμενικό κριτήριο για να την αξιολογήσω. Ε, βλέπω... Αντικειμενικό κριτήριο θα ήταν να... Έχω και αυτό κρατάω σημειώσεις στα πρώτα τεστ που κάνω στα παιδιά αν ξέρουν ας πούμε τα χρώματα, μετά από ένα μήνα, δυο μήνες ή βδομάδα... (Κ2).

...Δηλαδή, εάν κάνω και μερικά τεστ στην αρχή της χρονιάς. Δηλαδή ρωτάω τα παιδιά τι ξέρουν... Αρα, λαμβάνω υπόψη αυτά που μπορούν και δε μπορούν τα παιδιά, τις ιδέες τους, κ.τ.λ... (Κ2).

Όσον αφορά τη συχνότητα της αξιολόγησης της προόδου των μαθητών, -τριών παρατηρήθηκε ότι στο Νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν για όλους/ες σίγουρα στο τέλος του σχολικού έτους (10^η παρατήρηση). Στο Δημοτικό παρατηρήθηκε ότι η αξιολόγηση εφαρμόστηκε στους τρεις μήνες από την έναρξη τη σχολικής χρονιάς και πραγματοποιήθηκε σε πέντε παρατηρήσεις: στην 7^η, 9^η, 15^η, 17^η, 18^η και 19^η.

Συχνότητα της αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί

Αριθμός παρατηρήσεων	Στην αρχή της χρονιάς		Στη μέση της χρονιάς		Στο τέλος της χρονιάς		Κάθε μέρα		Κάθε μήνα		Ανά τρεις μήνες	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
1 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
8 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
10 ^η	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
11 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
16 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
18 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
19 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
Σύνολο	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	6

Πίνακας 3.3.Α.8 Συχνότητα αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί

Η Κ4 αναφέρει τους τρόπους αξιολόγησης και συγκεκριμένα τη μαθήτριά της για να την αξιολογήσει, την παρατηρεί, συζητά μαζί της, ελέγχει τα τετράδιά της. Μέσω της παρατήρησης αλλάζει τους στόχους ή θέτει νέους.

Ε, μέσα από την παρατήρηση, μέσα από την ... επειδή παρακολουθώ τη μικρή μου στην παράλληλη στήριξη... Σε κομμάτια που δεν πρέπει να τη βοηθήσω δεν τη βοηθάω καθόλου, το ξέρει. Αλλά παρακολουθώ τα τετράδιά της, τα γράμματά της, τη βελτίωση της, έτσι. Και έτσι την αξιολογώ (Κ4).

Η Κ3 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών γραπτά, προφορικά και από την παρουσία τους μέσα στην τάξη.

Την αξιολογώ ανάλογα με αυτά που βλέπω στο γραπτό τους και αυτά που μου λένε την ώρα που δουλεύουμε στον πίνακα, στην τάξη μέσα. Την ώρα που διαβάζουμε (Κ3).

Η Κ1 εκπαιδευτικός αξιολογεί χρησιμοποιώντας κάποιες σταθερές που αφορούν σε κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Πριν, όμως την αξιολόγηση παρατηρεί τους μαθητές στην αρχή της χρονιάς. Τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις γνώσεις τους.

Με σταθερές... Στην αρχή κάνεις μια αναγνωριστική, «που είμαστε»... Από την πρώτη εβδομάδα τα παιχνίδια που θα παίζουν, τα παραμυθάκια που θα διαβάσω. Δεν κάνουμε θέμα ουσιαστικά τον πρώτο μήνα. Ε, φαίνονται τα ενδιαφέροντα των παιδιών και οι γνώσεις από τον τρόπο που θα μιλήσουν. Τι τους άρεσε, πως πέρασαν (Κ1).

Η Κ2 εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι τις γνώσεις των μαθητών τις εξακριβώνει κάνοντας μια συζήτηση ερωταπαντήσεων.

Έχω και αυτό κρατάω σημειώσεις στα πρώτα τεστ που κάνω στα παιδιά αν ξέρουν ας πούμε τα χρώματα, μετά από ένα μήνα, δυο μήνες ή βδομάδα... ανάλογα πως τι έχει προκύψει αν έχουμε δουλέψει το θέμα, να ρωτήσω εάν έχει μάθει τα χρώματα, ας πούμε και να πω «α, να βάλω τικ ότι τα έμαθε τα χρώματα ο Γιωργάκης», ας πούμε (Κ2).

Η εκπαιδευτικός της τάξης του Νηπιαγωγείου, Κ2 αξιολόγησε τα παιδιά προφορικά με ερωτήσεις για τους αριθμούς. Δηλαδή, ζητούσε να μετρήσουν μέχρι το 25 για να δουν αν καταλαβαίνουν το μηχανισμό και το σημείωνε. Έπειτα, έδειχνε ανακατεμένα τα σχήματα σε μια αφίσα και το κάθε παιδί έλεγε το όνομα του σχήματος. Τους έδειχναν επίσης ορισμένες λέξεις (που είχαν ξανακάνει) να τις διαβάσουν, σημειώνοντας τις σωστές απαντήσεις σε ένα φύλλο εργασίας που θα έμπαινε στον ατομικό φάκελο του κάθε παιδιού. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης έκανε το ίδιο φύλλο αξιολόγησης ατομικά με τη μαθήτρια Μ1.

Στο Δημοτικό, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης Κ4 λειτουργούσε βοηθητικά για όλα τα παιδιά. Όποιο παιδί δυσκολευόταν σε κάτι και καθυστερούσε

πήγαινε στο θρανίο του η Κ4 εκπαιδευτικός και το βοηθούσε λεκτικά (λέγοντας του την απάντηση ή δίνοντάς του οδηγίες για να τη βρει) αλλά και οπτικά (δείχνοντας ή γράφοντας). Η αξιολόγηση γινόταν με φυλλάδια για ανάγνωση (7^η παρατήρηση), όπου υπήρχαν προτάσεις και ένας-ένας/μία-μία διάβαζε. Αλλά και με φωτοτυπίες που περιείχαν γλωσσικές ασκήσεις (17^η,18^η και 19^η παρατήρηση) από τις ενότητες που είχαν κάνει. Πρωταγωνιστικό ρόλο στη διεκπεραίωσή της είχε η εκπαιδευτικός της τάξης Κ3. Ενώ, στη 15^η παρατήρηση έγινε προφορική επανάληψη στα μαθηματικά, στα αθροίσματα του 5-10. Επίσης, η πρόοδος των μαθητών, -τριών ελέγχεται και μέσα από τον καθημερινό έλεγχο των τετραδίων και εργασιών των παιδιών και από την Κ3 εκπαιδευτικό και από την Κ4 που ελέγχει τα τετράδια της μαθήτριας Μ1, όπως αναφέρει και στη συνέντευξη πιο πάνω.

Αλλά παρακολουθώ τα τετράδιά της, τα γράμματά της, τη βελτίωση της, έτσι. Και έτσι την αξιολογώ (Κ4).

Τρόποι αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί												
Αριθμός παρατηρήσεων	Προφορικά με ερωτήσεις		Γραπτά με φύλλο εργασίας		Συνδυαστικά: προφορικά και γραπτά		Μέσα από παιχνίδια		Ελέγχει τα τετράδια, φωτοτυπίες		Παρατήρηση	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
1 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
2 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
3 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
4 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
5 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
6 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
7 ^η	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-
8 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
9 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
10 ^η	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-

11 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
12 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
13 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
14 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
15 ^η	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
16 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
17 ^η	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-
18 ^η	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-
19 ^η	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-
Σύνολο	1	1	0	4	0	0	0	0	0	19	0	0

Πίνακας 3.3.Α.8.1 Τρόποι αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων και των πινάκων η εφαρμογή της αξιολόγησης, στα συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, δεν είναι πολύ ξεκάθαρη, διότι δεν παρατηρήθηκε τι συνέβη μετά την αξιολόγηση ώστε να επιβεβαιωθεί αν αξιοποιήθηκαν ή όχι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Συνεπώς, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών για τη σημασία της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη προκύπτει ότι τα εντάσσουν στο σχεδιασμό τους.

Η Κ4 υποστηρίζει ότι μετά την αξιολόγηση ξανά-θέτει νέους στόχους για τη μαθήτριά της Μ1 ή τους εξελίσσει.

... Και ξανά θέτω ή βελτιώνω τους στόχους ή θέτω καινούριους. Είναι σημαντική η αξιολόγηση για τη δουλειά μου, μόνο έτσι λειτουργώ (Κ4).

Η Κ3 εξηγεί ότι η αξιολόγηση τη βοηθά να εντοπίσει τα δυνατά και αδύναμα σημεία των μαθητών,-τριών για να προχωρήσει τη διδακτική πράξη και να δουλέψει πιο εστιασμένα.

...Οπότε μετά εντοπίζω τι γίνεται, που δυσκολεύονται και μπορώ να δουλέψω πιο εξατομικευμένα (Κ3).

Η Κ1 εκπαιδευτικός δεν αναφέρεται στο πώς αξιοποιεί τα δεδομένα της αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση λαμβάνεται υπόψη και από την Κ2 εκπαιδευτικό, η οποία αναφέρεται στην αξιοποίηση μόνο των επιτυχιών (αυτών που έχουν μάθει) των παιδιών. Ενώ, απαντά για την αξιοποίηση των δεδομένων από την «αποτυχία» των παιδιών ύστερα από διευκρινιστικό ερώτημα της ερευνήτριας.

Ε, τη λαμβάνω υπόψη. Με ποιον τρόπο αξιοποιώ τα δεδομένα; Ε, ενδέχεται να χρησιμοποιήσουμε την επιτυχία του μαθητή αυτό που έμαθε σε κάτι. Ας, πούμε φέτος είχα ένα παιδάκι που είχε μάθει να γράφει, να διαβάζει... Ε, διάβασε παραμύθι ας πούμε μια μέρα που... το ήθελε πολύ να το κάνει. Ε, τι άλλο; Κάποιος που έχει μάθει τα χρήματα ας πούμε θα τον βάλουμε στο μαγαζάκι να πουλάει και να δίνει ή να μοιράζει τα χρήματα. Ε, οτιδήποτε (Κ2).

Συνεχίζονται οι δραστηριότητες και λαμβάνεις υπόψη σου το παιδί αυτό να προχωρήσει και σ' αυτό ας πούμε. Έχεις στο νου σου ότι δεν έχει μάθει τους αριθμούς ή κάποιο συγκεκριμένο αριθμό, ε και το ρωτάς, του βάζεις... Το προωθώ και στην πρωινή ελεύθερη ώρα και στην άλλη άμα είμαι εγώ, ε να κάνει κάποιο εκπαιδευτικό παιχνίδι που να το βοηθάει. Έχουμε και τα παιδαγωγικά μας παιχνίδια (Κ2).

Αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης	Εκπαιδευτικοί Γενικής		Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	
	Κ2	Κ3	Κ1	Κ4
Η εκπαιδευτικός τα εντάσσει στον εκπαιδευτικό της σχεδιασμό	✓	✓	✓	✓
Η εκπαιδευτικός δεν τα εντάσσει στον εκπαιδευτικό της σχεδιασμό	-	-	-	-

Πίνακας 3.3.Α.8.2 Αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης

3.3.Α.9 Εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας

Επιπρόσθετα, γίνεται λόγος για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους. Αναφέρονται ακόμα και στα κριτήρια που καθορίζουν την επιλογή τους, ώστε ν' απευθυνθούν στους μαθητές και τις μαθήτριες: ατομικά, σε ζευγάρια, σε ομάδες ή στην ολομέλεια. Αρχικά, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και έπειτα τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις στα δύο σχολικά πλαίσια.

Ξεκινώντας, η Κ4 εκπαιδευτικός αναφέρεται στον τρόπο που επιλέγει να δουλέψει στην τάξη της και ως δασκάλα γενικής και ως παράλληλη στήριξη. Επιλέγει, λοιπόν,

να εργάζονται ατομικά τα παιδιά ή σε ζευγάρια, χρησιμοποιεί βοηθούς μεταξύ των παιδιών. Ακόμα, αναφέρει ότι τα ζευγάρια τα δημιουργεί με κριτήρια μαθησιακά και φιλίας, τα οποία εναλλάσσονται έτσι ώστε να υπάρχει η ευκαιρία να γνωριστούν όλοι με όλους.

Ξεκίνησα έτσι κι εγώ να εργάζομαι ατομικά στην αρχή. Μόλις κάποια παιδάκια άρχισαν να διακρίνουν, να είναι πιο μπροστά, να είναι πιο δουλεμένα θα το πω από κάποια άλλα. Τα έβαζα βοηθούς στους διπλανούς τους. Δηλαδή, χωρίζα συνέχεια, άλλαζα τις θέσεις που καθόντουσαν ώστε να μην κάθονται δύο πολύ προχωρημένα μαζί, δύο αδύναμα μαζί. Να είναι εναλλάξ, να μπορώ να πω βοήθησε το διπλανό σου ή το αντίστοιχο ή.... Αλλά στις μικρές τάξεις νομίζω ότι οι ομάδες που λειτουργούν είναι δύο ατόμων (Κ4).

... με κριτήριο μαθησιακό, ανομοιογενείς δηλαδή ομαδούλες. Θα βάλω κριτήριο τη φιλία αλλά μια ομάδα που στηρίζετε στη φιλία δε θα την αφήσω πολύ καιρό να είναι μαζί. Όστε να γνωριστεί και με άλλα παιδάκι το αντίστοιχο, το καθένα παιδάκι... Και σαν παράλληλη στήριξη το ακολουθώ αυτό, παρατηρώ με ποια δεν κάνουν πολύ παρέα τα παιδάκια μου και τους αλλάζω θέση, θα τα βάλω να επικοινωνήσουν αναγκαστικά και με άλλα παιδάκια να γνωριστούν. Μπορεί να μην ταιριάζουν αλλά να μη φοβούνται να γνωριστούν (Κ4).

Η Κ3 αναφέρει ότι ειδικότερα με τα πρωτάκια προτιμά να εργάζεται ατομικά. Τις ομάδες τις επιλέγει σε κάτι πιο χαλαρό ή πρακτικά για να σηκωθούν για διόρθωση στην έδρα της και να μην συνωστίζονται. Ή όταν πρόκειται να τους ρωτήσει κάτι για το μάθημα. Στην περίπτωση αυτή, έχει ως κριτήριο για τις ομάδες τη δυσκολία που έχουν τα παιδιά στο υπό επεξεργασία θέμα. Ενώ, πάντα η ίδια δημιουργεί τις ομάδες για την ανάγκη του μαθήματος.

Τώρα που είναι πολύ μικρά και είμαστε πολλή αρχή ακόμα, σε όλους, έναν-έναν ατομικά, έναν-έναν. Αργότερα πιστεύω θα γίνει σε ομάδες (Κ3).

Όχι σε μαθήματα στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Με ομάδες μπορώ ας πούμε να δουλέψω στη μελέτη για κάτι... Τώρα όταν είμαστε τις άλλες ώρες πιο χαλαρά ίσως να το κάνω. Πιο πολύ προτιμώ το ατομικό (Κ3).

Βάζω τα παιδάκια τα οποία έχω εντοπίσει ότι έχουν κάποιο πρόβλημα. Δεν έχουν καταλάβει, είτε επειδή χαζεύουν, είτε επειδή δεν έχουν και πολύ ενίσχυση από το σπίτι ώστε να τα κάνουν και να τα ζανακάνουν και έρχονται μισοέτοιμα (Κ3).

... Βάση των ομάδων, ας πούμε τους λέω να έρθουν για διόρθωση πάνω. Η πρώτη ομάδα να έρθει γι' αυτό, η δεύτερη ομάδα αν έχει τελειώσει να έρθει, η τρίτη να μαζέψει τα βιβλία. Σ' αυτά τα απλά όχι για εργασίες ή για δουλειά (Κ3).

Όσον αφορά τον τρόπο που η Κ1 εκπαιδευτικός επιλέγει να απευθύνεται στα παιδιά είναι κυρίως στην ολομέλεια, διότι εξηγεί ότι δεν έχει κατάλληλες γνώσεις για να

εργαστεί με ομάδες. Ενώ, ένας ακόμα λόγος είναι και η σύνθεση της συγκεκριμένης-κάθε φορά- ομάδας. Αναφέρει ότι όταν επιλέγει να δουλέψει σε ομάδες ορίζει δυο αρχηγούς, για να καθοδηγούν και δημιουργεί τις ομάδες με κριτήριο τη φιλία αλλά και τις ηγετικές τάσεις που μπορεί να έχει κάποιος μαθητής.

Με τις ομάδες τα τελευταία χρόνια. Ίσως επειδή δεν το μάθαμε πολύ στο Πανεπιστήμιο αυτό ή στα σχολεία που πηγαίναμε... τώρα εδώ είναι πιο εφικτό. Είναι καλή η ομάδα και ήσυχη (K1).

Ναι, ναι. Και πέρσι είχαμε παιδάκια, ήσυχες ομάδες. Ακόμη και πρόπερσι μ' εκείνα τα παιδάκια που σου αναφέρω, βοηθούσε που έβαζα το Σ αρχηγό ομάδας ή τον Π αντίστοιχα γιατί ένιωθαν καταξίωση (K1).

Με τις... μπορεί να είναι αντιπαιδαγωγικό, με τις φίλιες τους, αλλά θα βάλω έτσι ύπουλα και κάποιον που έχει ηγετικές τάσεις. Πρέπει κάποιος να τους καθοδηγεί και που είναι και γνωστικά λίγο πιο μπροστά, γιατί πρέπει να δίνει και λίγο τα φώτα (K1).

Η K2 εκπαιδευτικός αναφέρεται ότι προτιμά να εργάζεται και να απευθύνεται στους μαθητές/τριες στην ολομέλεια. Ενώ, αναλόγως με τη δραστηριότητα δουλεύει σε ομάδες και τα ζευγάρια τα επιλέγει στην αρχή της χρονιάς που τα παιδιά δυσκολεύονται στη συνεργασία.

Την ολομέλεια την έχω πάρα πολύ. Δε γίνεται χωρίς ολομέλεια για μένα, γιατί έτσι δηλαδή τι θα κάνω; Θα πάρω τη μια ομάδα και η άλλη τι θα κάνει; Θ' απευθυνθώ στην ολομέλεια και ανάλογα με την δραστηριότητα θα γίνουν μετά ομάδες. Ε, αν χρειαστεί θα γίνουν ομάδες. Θα μοιράσουμε εργασίες και αρμοδιότητες και θα δουλέψουμε και θα πηγαίνω από τη μια ομάδα στην άλλη να βοηθήσω σε οτιδήποτε χρειάζεται. Ε, τα ζευγάρια επίσης με βοηθάνε πάρα πολύ. Με βοηθάει πάρα πολύ να βάζω τα παιδιά σε ζευγάρια γιατί μπορεί κάτι να το κάνουν παρέα και να λειτουργήσει καλύτερα από την ομάδα το ζευγάρι γιατί στην ομάδα μπορεί και να... αν δεν έχουν δουλευτεί καλά. Ειδικά στην αρχή της χρονιάς την ομάδα, κάποια παιδιά δυσκολεύονται γιατί τα άλλα θα πάρουν ρόλο κατευθείαν ηγετικό, ας πούμε... Θεωρώ όμως ότι η σειρά είναι, πρώτα το ζευγάρι και μετά η ομάδα και η ολομέλεια για μένα είναι πάντα. Πάντα απευθύνομαι στην ολομέλεια γιατί θεωρώ ότι έτσι μπορώ να αποκλείσω κάποια παιδιά που θα μπορούσαν σε μια δραστηριότητα να διαπρέψουν και να μην τους δοθεί η ευκαιρία (K2).

Έπειτα, λέει ότι το κριτήριο για τη δημιουργία των ομάδων ή των ζευγαριών είναι πολλές φορές τυχαίο, ή ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, -τριών και το υπό επεξεργασία θέμα.

Ε, το κριτήριο που κοιτάζω/ βάζω τις περισσότερες φορές εγώ είναι τυχαίο. Ε, αλλά μπορεί να είναι και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ανάλογα με το θέμα.

Όταν η δραστηριότητα δεν είναι/ δεν προκύπτει από κάποιο συγκεκριμένο θέμα και θέλουμε να χωριστούμε σε ομάδες να παίξουμε ένα παιχνίδι... (Κ2).

Ενώ, εξηγεί ότι ο ρόλος των παιδιών στη δημιουργία των ομάδων είναι ενεργός όταν πρόκειται να επιλέξουν με βάση τα ενδιαφέροντά τους.

Επιλέγουν κάποιες φορές όταν η δραστηριότητα προκύπτει από... Όταν η ομαδοποίηση, ο χωρισμός σε ομάδες προκύπτει από δραστηριότητα επιλέγουν ανάλογα με αυτό που μπορεί να τα ενδιαφέρει (Κ2).

Από τις παρατηρήσεις προκύπτει ότι στο νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί Κ1 και Κ2 εργάζονται στην ολομέλεια κατά κύριο λόγο. Ατομικά εργάστηκε κάποιες φορές (1^η, 5^η, 9^η και 10^η παρατήρηση) η Κ1 με τη μαθήτριά Μ1, αν και δημιουργούνταν μικρές ομάδες παιδιών (5^η και 9^η παρατήρηση) γιατί ήθελαν να συμμετέχουν. Σε ομάδες δεν εργάστηκαν για τη διεκπεραίωση κάποιου μαθησιακού στόχου, αλλά για λόγους πρακτικούς (για να δουν φωτογραφίες στον Η/Υ γιατί δε χωρούσαν όλοι μαζί στη 10^η παρατήρηση). Στο δημοτικό, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης Κ4 δούλευε εκτός από τη μαθήτριά Μ1 και με άλλα παιδιά ατομικά κατά την εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας στην πλειονότητα των παρατηρήσεων. Ενώ, η Κ3 εκπαιδευτικός απευθυνόταν στην ολομέλεια αλλά και ατομικά σε κάθε παιδί καθ' όλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων. Τις ομάδες τις χρησιμοποιούσε για πρακτικούς λόγους. Συγκεκριμένα στη διόρθωση ανέβαιναν σε ομάδες λόγω έλλειψης χώρου και αποφυγής οχλαγωγίας.

Τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας																
Αριθμός παρατηρήσεων	Απευθύνονται στην ολομέλεια				Απευθύνονται σε ομάδες				Απευθύνονται σε ζευγάρια				Απευθύνονται ατομικά σε κάθε μαθητή/τρια			
	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4
1 ^η	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓
2 ^η	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
3 ^η	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
4 ^η	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓

5 ^η	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓
6 ^η	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
7 ^η	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
8 ^η	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
9 ^η	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓
10 ^η	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
11 ^η	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
12 ^η	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
13 ^η	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14 ^η	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15 ^η	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
16 ^η	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
17 ^η	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
18 ^η	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
19 ^η	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
Σύνολο	10	0	19	0	0	0	19	0	0	0	0	0	4	0	0	16

Πίνακας 3.3.A.9 Τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας

3.3.A.10 Οπτική επαφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές-τριες/ Στάση σώματος των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τη στάση σώματος των εκπαιδευτικών και την οπτική γωνία που εξασφαλίζουν στους μαθητές/τριες, ώστε να έχουν οπτική επαφή συλλέχθηκαν δεδομένα από τις παρατηρήσεις. Συγκεκριμένα, στο νηπιαγωγείο παρατηρήθηκε ότι και η εκπαιδευτικός της τάξης Κ2 και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης Κ1

βρίσκονταν σε οπτική επαφή με όλους τους μαθητές και ειδικότερα με τη μαθήτρια M1 στην παρεούλα. Ενώ, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης K1 φρόντιζε να κάθεται πάντα απέναντι από τη μαθήτρια M1 και δίπλα από τη δασκάλα της τάξης K2. Εξαίρεση αποτελεί η 4^η παρατήρηση όπου στην επίσκεψη στο Δημοτικό η K2 εκπαιδευτικός μιλούσε με πλάτη προς τα παιδιά, διότι στα χέρια της κρατούσε και εξηγούσε τις φωτογραφίες ενός λευκώματος. Στο δημοτικό συνήθως η K3 στέκεται απέναντι από τα παιδιά και τους απευθύνεται. Για τη μαθήτρια M1 είναι πάντα διαγώνια λόγω της θέσης του θρανίου της. Παρατηρήθηκε ότι η K3 δύο φορές απευθύνθηκε στα παιδιά με γυρισμένη την πλάτη (7^η παρατήρηση) και σκυμμένη στην έδρα (2^η παρατήρηση). Από την άλλη η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης K4, ενώ μετακινείται στην τάξη διότι βοηθά όποιον –α χρειάζεται πάντα φροντίζει να έχει οπτική επαφή με τη μαθήτρια M1.

Αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε αναφορά στη συνέντευξη για την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης του δημοτικού K4, αλλά και την εκπαιδευτικό της τάξης του νηπιαγωγείου K2, όταν ρωτήθηκαν για την πρακτική που θ' ακολουθούσαν ώστε η μαθήτρια M1 να συμμετέχει ισότιμα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Συγκεκριμένα το αναφέρουν ως είδος βοήθειας,

«Εκεί άμα δω, καταρχήν το παιδί είναι εκφραστικό, κάτι θα κάνει, θα κάνει γκριμάτσα. Κατευθείαν θα το κάνω στη νοηματική ή θα της δείξω ποιο παιδάκι μιλάει για να καταλάβει, για να γυρίσει τα μάτια της ώστε αν δεν το ακούει να διαβάσει τα χείλη γιατί το κάνει και το κάνει αρκετά καλά. Μπορεί να ψιθυρίζουμε με τη δασκάλα και να τη δούμε να μας κοιτάει και να καταλαβαίνει τι λέμε ... Ή μπορεί να πω στο παιδάκι λίγο πιο δυνατά, αλλά η δασκάλα γενικά το έχει πολύ στο νου της, φροντίζει να επαναλάβει και να την κοιτάει ή μιλάει πολύ δυνατά, έτσι ώστε και πλάτη να έχει να ακούσει το παιδί. Έχουμε βρει δηλαδή τους τρόπους και τα πάμε καλά (K4)».

Όπως αυτό που είπες της M, που είχε το θέμα της ακοής. Την έβαζα απέναντι μου στην παρεούλα πάντα. Ε, όταν χάζευε της εφιστούσα την προσοχή «κοίταξε εδώ». Έδειχνα την εικόνα, την έδειχνα και με το δείκτη μου, ώστε να της τραβήξω την προσοχή. Ε, τι άλλο; Αυτό. Απλά το παιδί χανόταν μερικές φορές, ειδικά πριν βάλει το ακουστικό (K2).

Οπτική επαφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες-Στάση σώματος των εκπαιδευτικών

Αριθμός παρατηρήσεων	Οπτική επαφή Εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας				Η εκπαιδευτικός είναι με την πλάτη στους μαθητές/τριες				Η εκπαιδευτικός είναι σκυμμένη στους μαθητές/τριες			
	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4
1 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
2 ^η	✓	✓		✓	-	-	-	-	-	-	✓	-
3 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
4 ^η	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-
5 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
6 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
7 ^η	✓	✓		✓	-	-	✓	-	-	-	-	-
8 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
9 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
10 ^η	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
12 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
13 ^η	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14 ^η	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
16 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
17 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
18 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
19 ^η	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
Σύνολο	10	10	17	16	0	0	1	0	0	0	1	0

Πίνακας 3.3.A.10 Οπτική επαφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες- Στάση σώματος των εκπαιδευτικών

3.3.A.11 Είδη βοήθειας από τις εκπαιδευτικούς

Σχετικά με την παροχή βοήθεια από τις εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές-τριες συλλέχθηκαν δεδομένα από τις συνεντεύξεις και από τις παρατηρήσεις.

Στις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους για τους τρόπους ισότιμης συμμετοχής που θα εφαρμόζαν με αφορμή τη μαθήτρια Μ1 με αισθητηριακή αναπηρία στην τάξη τους.

Η Κ4 εκπαιδευτικός όταν ρωτήθηκε για την πρακτική που ακολουθεί ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ισότιμα απαντά ότι φροντίζει και η ίδια αλλά και η δασκάλα της τάξης να διευκρινίζουν στη συγκεκριμένη μαθήτρια οτιδήποτε, να είναι σε σωστή οπτική γωνία για να βλέπει η μαθήτρια.

Εκεί άμα δω, καταρχήν το παιδί είναι εκφραστικό, κάτι θα κάνει, θα κάνει γκριμάτσα. Κατευθείαν θα το κάνω στη νοηματική ή θα της δείξω ποιο παιδάκι μιλάει για να καταλάβει, για να γυρίσει τα μάτια της ώστε αν δεν το ακούει να διαβάσει τα χείλη γιατί το κάνει και το κάνει αρκετά καλά. Μπορεί να ψιθυρίζουμε με τη δασκάλα και να τη δούμε να μας κοιτάει και να καταλαβαίνει τι λέμε (Κ4).

... Η μπορεί να πω στο παιδάκι λίγο πιο δυνατά, αλλά η δασκάλα γενικά το έχει πολύ στο νου της, φροντίζει να επαναλάβει και να την κοιτάει ή μιλάει πολύ δυνατά, έτσι ώστε και πλάτη να έχει να ακούσει το παιδί. Έχουμε βρει δηλαδή τους τρόπους και τα πάμε καλά (Κ4).

Η Κ3 εκπαιδευτικός διευκρίνισε ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια είναι πολύ καλή, συμμετέχει. Απλά όταν η ίδια ξεχνιέται και γυρνά στον πίνακα η κυρία της παράλληλης στήριξης της εξηγεί. Όσον αφορά τα άλλα παιδιά, τους ρωτά, τους φωνάζει με το όνομά τους αν δεν προσέχουν, τους σηκώνει στον πίνακα.

Ότι κάνω, δεν έχει πρόβλημα, δεν έχει πρόβλημα. Είναι πανέξυπνη, είναι πολύ.. Το μόνο ότι ξεχνιέμαι κάποιες φορές, γι' αυτό είναι και η κυρία της παράλληλης στήριξης, που γράφω στον πίνακα και δεν μπορώ ξεχνάω ότι πρέπει να με κοιτάει για να... Δεν, δεν ακολουθώ κάτι ιδιαίτερο (Κ3).

Για όλους, για όλους. Τώρα για τα άλλα παιδάκια που δεν προσέχουν, δεν κάνουν θα τα... θα φωνάξω τα' όνομά τους ν' ακούσουν ή να δείξουν προσοχή (Κ3).

Η Κ1 εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στη μαθήτρια Μ1 και αναφέρει ότι ακολουθεί κάποιες τεχνικές στρέφοντας το βιβλίο προς τα παιδιά, εξηγεί ατομικά και δείχνει εικόνες.

Επειδή η Μ είναι ιδιαίτερη περίπτωση που χάνει τα λόγια ακόμα και την ώρα που διαβάζω το παραμύθι κι έχει πολλά λόγια, αλλά έχει αυτές τις εικόνες που έχει το δισέλιδο. Προσπαθώ να γυρίζω το βιβλίο προς τα παιδιά, τουλάχιστον να προσηλώνεται στην εικόνα και να μαντεύει τι μπορεί να λέει εδώ, τι μπορεί να γίνεται. Χθες ας πούμε το γατάκι που είναι το κουβάρι, που έπαιζε άρα το έκλεψε από την κυρία του σπιτιού. Μετά βέβαια πάντα θα την πάρω κατ' ιδίαν,

όταν γίνεται το project, η εξακρίνωση, ο καταγιγισμός ιδεών, θα την πάρω κατ' ιδίαν όταν θα μπορούμε από το διάλειμμα και θα της τα πω περιεκτικά (K1).

Θα της δείξω τις εικόνες, που κάναμε για τα παιδάκια της Αφρικής, που κάναμε όλα αυτά τα προγράμματα. Θα την πάω στη γωνιά αυτή και θα της λέω «εδώ τι νομίζεις ότι κάνουν, τι νομίζεις εκεί, αυτό... πώς θα γίνει αυτό... (K1).

Η K2 αναφέρεται στο είδος βοήθειας που προσφέρει στη μαθήτριά M1 κατά τη διάρκεια της αφήγησης της ιστορίας πριν τοποθετήσει το ακουστικό και πριν έρθει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης K1. Την αδιαφορία που έδειχνε η μαθήτριά M1 την αποδίδει σε έλλειψη ενδιαφέροντος, στη δυσκολία της ακοής ώστε να λάβει όλα τα ερεθίσματα που θα την προσέλκυαν, αλλά και σε έλλειψη ευρηματικότητας από την ίδια.

... Όπως αυτό που είπες της M, που είχε το θέμα της ακοής. Την έβαζα απέναντι μου στην παρεούλα πάντα. Ε, όταν χάζευε της εφιστούσα την προσοχή «κοίταξε εδώ». Έδειχνα την εικόνα, την έδειχνα και με το δείκτη μου, ώστε να της τραβήξω την προσοχή. Ε, τι άλλο; Αυτό. Απλά το παιδί χανόταν μερικές φορές, ειδικά πριν βάλει το ακουστικό (K2).

Ε, ευνόητο δεν είναι; Όταν δεν ακούς και χάνεις την πλοκή του... την πλοκή της ιστορίας. Εδώ και τα άλλα παιδιά πολλές φορές χάνονται. Υπάρχουν παιδιά που δε μπορούν να παρακολουθήσουν μια ιστορία (K2)

Μπορεί να είναι και θέμα ενδιαφέροντος του παιδιού. Κάποια παιδιά δεν αρέσκονται στο να ακούνε ιστορίες. Η δεν έχουν συνηθίσει ν' ακούνε ιστορίες.... (K2).

Το πρόβλημα της ακοής. Όταν δεν ακούς τον τόνο της φωνής στο παραμύθι έχει... Η αφήγηση έχει... για να με ακούσουν τα παιδιά κάνω, αλλάζω τον τόνο της φωνής μου, το παίζω το παραμύθι σχεδόν καθώς το διαβάζω ως πούμε ή το αφηγούμαι. Με τον τόνο της φωνής ... Προσελκώ το ενδιαφέρον των παιδιών (K2).

Την ώρα εκείνη πέρα από το να της μιλήσω ώστε να με κοιτάζει δεν μπορώ να κάνω... Τουλάχιστον δεν έχω την ευρηματικότητα να κάνω κάτι άλλο. Γιατί... τι να κάνω; Τι μόνο είναι ότι μετά να παίζω την ιστορία. Έχει συμβεί αυτό κάποιες φορές. Βέβαια δε μπορούμε να παίζουμε πάντα όλες τις ιστορίες. Η στην αναδιήγηση μετά να... Εκεί της είναι λίγο πιο ενδιαφέρον γιατί δεν έχει όλα τα λόγια για το παραμύθι (K2).

Έτσι, λοιπόν από τις παρατηρήσεις διαπιστώθηκε ότι στο δημοτικό η K3 εκπαιδευτικός παρείχε λεκτική και οπτική βοήθεια στα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε όλες τις παρατηρήσεις. Εξηγούσε, έκανε διευκρινιστικές ερωτήσεις ή έδινε οδηγίες, μιλούσε αργά όπου χρειαζόταν, επαναλάμβανε, μιλούσε με έντονη άρθρωση. Προσέφερε και ατομική βοήθεια σε όποιον χρειαζόταν περνώντας απ' όλα

τα θρανία. Επίσης, οτιδήποτε έλεγε το έγγραφο στον πίνακα και το τόνιζε με χρωματιστό μαρκαδόρο. Στις δραστηριότητες ανάγνωσης, έδειχνε με χάρακα, σημείωνε με χρωματιστό μαρκαδόρο και αγκύλες ή κουκίδες τις συλλαβές, ή ακόμη τις αριθμούσε. Στη διδασκαλία νέου γράμματος εκτός από το ότι το έλεγε και το έγγραφε, το επιδείκνυε και με κινήσεις στον αέρα για τους δεξιόχειρες και τους αριστερόχειρες. Κάποιες φορές που οι μαθητές/τριες δυσκολεύονταν να γράψουν το νέο γράμμα στον πίνακα η Κ3 εκπαιδευτικός έπιανε το χέρι τους για να το κάνουν μαζί (4^η και 11^η παρατήρηση). Κάθε μαθητής και μαθήτρια σηκωνόταν στον πίνακα για να διαβάσει ή να γράψει και η Κ3 εκπαιδευτικός στεκόταν δίπλα. Επιπλέον, κάνει παιχνίδια στον πίνακα για σωστή ανάγνωση των λέξεων (3^η παρατήρηση) και σωστή ορθογραφία αυτών (5^η παρατήρηση). Η Κ4 εκπαιδευτικός προσφέρει επίσης λεκτική και οπτική βοήθεια και στη μαθήτρια Μ1 αλλά και γενικότερα σε όποιον –α ζητά τη βοήθειά της σε όλες τις παρατηρήσεις. Συγκεκριμένα, στη μαθήτρια Μ1 μιλά με έντονη άρθρωση και της δείχνει αυτό που λέει, είτε με το χέρι της (στο βιβλίο, τη φωτοτυπία ή το τετράδιο), είτε γραπτά είτε με κινήσεις (1^η και 2^η παρατήρηση). Ακόμα, χρησιμοποιεί τη χειλαναγνωσία και τη νοηματική γλώσσα όταν είναι μακριά και η μαθήτρια Μ1 χρειάζεται κάποια διευκρίνιση.

Στο νηπιαγωγείο, οι εκπαιδευτικοί Κ1 και Κ2 λειτουργούν ομοίως με τις εκπαιδευτικούς του δημοτικού, παρέχοντας συνδυαστικά βοήθεια στους μαθητές και τις μαθήτριες καθ' όλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων. Εξηγούν, ρωτούν πιο διευκρινιστικά και δείχνουν είτε χρησιμοποιώντας εικόνες, είτε πίνακες αναφοράς. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης Κ1, όταν η μαθήτρια χρειάζεται την υποστήριξή της, υπερτονίζει τα φωνήματα και τις αρθρωτικές θέσεις. Επιλέγει να χρησιμοποιήσει την τεχνική της παντομίμας ή τις εικόνες και τους πίνακες αναφοράς του σχολείου για καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου που επεξεργάζονται. Ενώ ορισμένες φορές χρησιμοποιεί εικόνες για την καλλιέργεια και ανάπτυξη συγκεκριμένου διδακτικού στόχου, όπως ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου μέσω της περιγραφής εικονό-ιστοριών (1^η και 9^η παρατήρηση).

<i>Είδη βοήθειας από τις εκπαιδευτικούς στους μαθητές -τριες</i>												
Αριθμός παρατηρήσεων	Λεκτική βοήθεια				Οπτική βοήθεια				Λεκτική και οπτική βοήθεια			
	Κ1	Κ2	Κ3	Κ4	Κ1	Κ2	Κ3	Κ4	Κ1	Κ2	Κ3	Κ4

1 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓
2 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓
3 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓
4 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓
5 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓
6 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓
7 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓
8 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓
9 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓
10 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	
11 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
12 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
13 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	
14 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	
15 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
16 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
17 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
18 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
19 ^η	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
Σύνολο	0	0	0	0	0	0	0	0	10	10	19	16

Πίνακας 3.3.A.11 Είδη βοήθειας από τις εκπαιδευτικούς στους μαθητές/τριες

3.3.A.12 Τρόποι διαχείρισης του διδακτικού χρόνου από τις εκπαιδευτικούς

Η ευελιξία των εκπαιδευτικών στην παροχή της βοήθειας συνδέεται άμεσα με την παροχή χρόνου για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Έτσι, λοιπόν, όσον αφορά το χρόνο που παρέχεται από τις εκπαιδευτικούς στους μαθητές/τριες παρατηρήθηκε ότι στο δημοτικό, η Κ3 και η Κ4 δίνουν χρόνο να εργαστούν μόνοι τους είτε σε δραστηριότητα ανάγνωσης, είτε σε

ασκήσεις και έπειτα το κάνουν και όλοι μαζί στον πίνακα με αποτέλεσμα να ολοκληρώνουν όλοι/ες τις εργασίες τους. Στην ανάγνωση αν κάποιος καθυστερεί η Κ3 εκπαιδευτικός προσφέρει βοήθεια λεκτική και οπτική (δείχνει, υπογραμμίζει, αριθμεί τις συλλαβές) και προτρέπει τα παιδιά να διαβάζουν αργά. Επίσης, στο νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί Κ1 και Κ2 παρέχουν τον κατάλληλο χρόνο ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων στα πλαίσια του ωρολόγιου προγράμματος, ωστόσο αν κάποιος/α χρειαστεί επιπλέον χρόνο σε κάποια δραστηριότητα στα τραπεζάκια (κατασκευή ή ζωγραφική) μένει και την ολοκληρώνει και έπειτα συμμετέχει στην επόμενη δραστηριότητα. Κατά τη διάρκεια των 10 παρατηρήσεων δε χρειάστηκε κάποιο παιδί επιπλέον χρόνο.

Τρόποι διαχείρισης του διδακτικού χρόνου από τις εκπαιδευτικούς								
Αριθμός παρατηρήσεων	Δίνουν όσο χρόνο χρειάζονται οι μαθητές/τριες για να ολοκληρώσουν				Δε δίνουν όσο χρόνο χρειάζονται οι μαθητές/τριες για να ολοκληρώσουν			
	Εκπαιδευτικοί Γενικής		Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης		Εκπαιδευτικοί Γενικής		Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	
	K2	K3	K1	K4	K2	K3	K1	K4
1 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
2 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
3 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
4 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
5 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
6 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
7 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
8 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
9 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
10 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
11 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
12 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-

13 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
14 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
15 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
16 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
17 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
18 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
19 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
Σύνολο	10	19	10	19	0	0	0	0

Πίνακας 3.3.A.12 Τρόποι διαχείρισης του διδακτικού χρόνου από τις εκπαιδευτικούς

3.3.A.13 Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό και στο Νηπιαγωγείο

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό που οι εκπαιδευτικοί Κ1 και Κ2 χρησιμοποιούν κατά τη διδακτική πράξη, παρατηρήθηκαν τα εξής: Κατά τη διάρκεια και των 19 παρατηρήσεων στο δημοτικό, η εκπαιδευτικός Κ3 χρησιμοποιεί τον πίνακα, το σχολικό εγχειρίδιο, χρωματιστό μαρκαδόρο και χάρακα. Δίνει στα παιδιά φωτοτυπία για να δουλέψουν 8 φορές (3^η,4^η,6^η,7^η, 9^η,17^η,18^η και 19^η παρατήρηση). Ενώ χρησιμοποιεί το cdplayer δύο φορές (1^η και 2^η παρατήρηση). Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης Κ4 δεν χρησιμοποιεί κάποιο υλικό όταν βοηθά τη μαθήτρια Μ1 εκτός από μολύβι και γόμα αν θέλει κάτι να γράψει.

Στο νηπιαγωγείο, το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν σε όλες τις παρατηρήσεις είναι οι μαρκαδόροι και τα επιτραπέζια παιχνίδια που είναι διαθέσιμα στο ελεύθερο παιχνίδι. Αλλά και οι εικόνες που συνοδεύουν πάντα τη διδακτική τους παρέμβαση. Φύλλα εργασίας χρησιμοποίησαν τρεις φορές (5^η, 9^η και 10^η παρατήρηση), όπως επίσης και εξωσχολικά βιβλία για την ανάγνωση παιδικών ιστοριών (2^η, 5^η και 7^η παρατήρηση). Ενώ, βίντεο και τον Η/Υ χρησιμοποίησαν από μια φορά (3η και 10η παρατήρηση αντίστοιχα).

Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν στο Δημοτικό

Αριθμός παρατηρήσεων	Πίνακας	Σχολικό εγχειρίδιο	Φωτοτυπία	Μαρκαδόροι	Χάρακας	Πολυμέσα (cd player)
1 ^η	✓	✓	-	✓	✓	✓
2 ^η	✓	✓	-	✓	✓	✓
3 ^η	✓	✓	✓	✓	✓	-
4 ^η	✓	✓	✓	✓	✓	-
5 ^η	✓	✓	-	✓	✓	-
6 ^η	✓	✓	✓	✓	✓	-
7 ^η	✓	✓	✓	✓	✓	-
8 ^η	✓	✓	-	✓	✓	-
9 ^η	✓	✓	✓	✓	✓	-
10 ^η	✓	✓	-	✓	✓	-
11 ^η	✓	✓	-	✓	✓	-
12 ^η	✓	✓	-	✓	✓	-
13 ^η	✓	✓	-	✓	✓	-
14 ^η	✓	✓	-	✓	✓	-
15 ^η	✓	✓	-	✓	✓	-
16 ^η	✓	✓	-	✓	✓	-
17 ^η	✓	✓	✓	✓	✓	-
18 ^η	✓	✓	✓	✓	✓	-
19 ^η	✓	✓	✓	✓	✓	-
Σύνολο	19	19	8	19	19	2

Πίνακας 3.3.Α.13.1 Εκπαιδευτικό Υλικό που χρησιμοποιούν στο Δημοτικό

Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν στο Νηπιαγωγείο

Αριθμός παρατηρήσεων	Εξωσχολικά Βιβλία	Εικόνες	Φωτοτυπία	Μαρκαδόροι	Επιτραπέζια παιχνίδια	Πολυμέσα (βίντεο)/Η/Υ
1 ^η	-	✓	-	✓	✓	-
2 ^η	✓	✓	-	✓	✓	-
3 ^η	-	✓	-	✓	✓	✓
4 ^η	-	✓	-	✓	✓	-
5 ^η	✓	✓	✓	✓	✓	-
6 ^η	-	✓	-	✓	✓	-
7 ^η	✓	✓	-	✓	✓	-
8 ^η	-	✓	-	✓	✓	-
9 ^η	-	✓	✓	✓	✓	-
10 ^η	-	✓	✓	✓	✓	✓
11 ^η	-	-	-	-	-	-
12 ^η	-	-	-	-	-	-
13 ^η	-	-	-	-	-	-
14 ^η	-	-	-	-	-	-
15 ^η	-	-	-	-	-	-
16 ^η	-	-	-	-	-	-
17 ^η	-	-	-	-	-	-
18 ^η	-	-	-	-	-	-
19 ^η	-	-	-	-	-	-
Σύνολο	3	10	3	10	10	2

Πίνακες 3.3.A.13.2 Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν στο Νηπιαγωγείο

3.3.A.14 Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως στοιχείο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Τις απόψεις τους για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητών, -τριών μέσα στην τάξη παραθέτουν οι τέσσερις εκπαιδευτικοί. Οι απόψεις τους στρέφονται γύρω από την αναπηρία, το γνωστικό επίπεδο και την ισότιμη κοινωνική αντιμετώπιση από τους συνομήλικους και τους/τις εκπαιδευτικούς.

Η άποψη της Κ4 εκπαιδευτικού για το πώς αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών της περιστρέφεται γύρω από τη μαθήτριά της, που όπως αναφέρει είναι «η διαφορετική της τάξης».

Η μαθήτριά μου είναι η διαφορετική της τάξης. Το καινούριο διαφορετικό γιατί τα παιδάκια είναι προσαρμοσμένα με την εθνική διαφορετικότητα... (Κ4).

Την αντιμετωπίζω σαν ίση με τα άλλα παιδάκια. Οι στόχοι της που είναι όμοιοι με των υπόλοιπων παιδιών γιατί όπως μιλάμε με τη δασκάλα έχει θέσει παρόμοιους στόχους κι αυτή για όλη την τάξη... (Κ4).

Δηλαδή φέρνουμε αντιμετώπους τα παιδιά με την πραγματικότητα δε χρειάζεται να λέμε αδιαφόρησε κάνε μην ακούς. Ε, είναι το ακουστικό της για ν' ακούει καλύτερα. Δεν πειράζει που ακούγεται αυτό. Θα κάνουμε λίγο υπομονή, θα το βάλουμε στο αυτάκι της και θα τελειώσει η υπόθεση. Να σεβόμαστε τις ανάγκες του άλλου και να κάνουμε λίγο υπομονή. Αυτό (Κ4).

Επιπροσθέτως, όταν η Κ3 εκπαιδευτικός ρωτήθηκε για το πώς αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών,-τριών της, αναφέρει μια μαθήτριά από την τάξη της, η οποία δυσκολεύεται κατά τη διδακτική πράξη και τη βοηθά με διάφορους τρόπους για να κατανοήσει καλύτερα το αντικείμενο που επεξεργάζονται.

Ωραία, ναι. Έχω τρία τέσσερα π.χ. Θα σου πω ένα π.χ. Ένα κοριτσάκι, έχουμε μάθει το π, το α, το τα, ο, η, το, κ.τ.λ. Μπερδεύει μονίμως το π με το τ. Ε, λοιπόν, τα μπερδεύει συνέχεια, τα γράφουμε, τα μπερδεύει... Έτσι τα λέμε, να περάσει από την πόρτα, να δει την πόρτα, μετά συνεννοήθηκα με το συνάδελφο του ολοήμερου και της ζαναβάλαμε να γράψει πάλι το π... Με πολλή επανάληψη και βιωματικά όσο γίνεται, όσο γίνεται (Κ3).

Ενώ, η Κ1 εκπαιδευτικός μιλά αποκλειστικά για τη Μ και αναφέρει ότι δεν τη θεωρεί ανάπηρη, ούτε τη λυπάται. Αντιθέτως είναι περήφανη για εκείνη. Δεν αναφέρεται καθόλου στο πώς η διαφορετικότητα της μαθήτριάς την επηρεάζει στο σχεδιασμό της.

Τη Μ δεν την αντιμετωπίζω ως ανάπηρη, δεν τη λυπάμαι, την αγαπάω και είμαι περήφανη που προκόβει και προοδεύει. Είναι μαγικό αυτό που νιώθω με την Μ. Δεν έχω συμπόνια (Κ1).

Η Κ2 εκπαιδευτικός όταν ρωτήθηκε για το πώς αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα στην τάξη της, η ίδια αναφέρθηκε σε ένα μαθητή της που ήταν κάπως πιο απόμακρος, του μίλησε και προσπάθησε λεκτικά να τον παρακινήσει να συμμετέχει σε παρέες και θεωρεί ότι τα κατάφερε σ' ένα βαθμό.

Ναι να πω αυτό το παράδειγμα με το παιδί που αποκλίνει λίγο στην κοινωνική του συμπεριφορά, ε... και που διαπίστωσα ότι είχε και κάποια φετίχ. Έκρυβε μέσα στην τσάντα του το αρκουδάκι του ας πούμε. Έπρεπε να του μιλήσω, του μίλησα δηλαδή. Του είπα ότι αυτό είναι για το σπίτι, να το βάλεις εκεί να σε περιμένει, εδώ θα βρεις τους φίλους σου. Ε, ήταν όμως μία... όλη τη χρονιά μια κατάσταση την οποία δε θα μπορώ να πω, δε μπορώ να πω ότι πέτυχα να αλλάξει το παιδί αυτό. Πιστεύω όμως ότι μια μικρή αλλαγή έγινε (Κ2).

Ναι, το παιδί αυτό δε μπορούσε να βρει φίλους, δεν ενδιαφερόταν να βρει φίλους, είχε μάθει να ζει μόνο του, με μεγάλους. Το περιβάλλον το οικογενειακό ήταν κάπως περίεργο... Του έλεγα πες μου που θέλεις να παίζεις, με ποιον θέλεις να παίζεις ή φώναζα παιδιά ελάτε πάρτε τον τάδε να παίζει. Η έφευγε μόνος του και τον έβλεπα ή μου έλεγαν «κυρία δεν έρχεται μαζί», δεν είχε τον τρόπο. Βέβαια, κάποιες φορές πλησίασε παιδιά. Μπήκε στο σπιτάκι (Κ2).

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στα δύο σχολικά πλαίσια (νηπιαγωγείο – δημοτικό) η επιρροή της διαφορετικότητας των μαθητών, -τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία διαπιστώνεται όσον αφορά το σεβασμό στις ανάγκες των μαθητών,-τριών στο δημοτικό. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι η μαθήτρια Μ1 ρύθμιζε (12^η, 15^η, 16^η, 17^η και 19^η παρατήρηση) ή τοποθετούσε (9^η παρατήρηση) ή έβαζε μπαταρίες στα ακουστικά της (3^η παρατήρηση) χωρίς να διστάζει η ίδια ούτε να λαμβάνει αρνητικά σχόλια από τους συμμαθητές/τριες της. Μάλιστα, στην 7^η παρατήρηση η Κ3 εκπαιδευτικός της σχολιάζει τα καινούρια ακουστικά, λέγοντας πόσο «μοδάτα» είναι. Επίσης, η επαφή των παιδιών με την πραγματικότητα και η προσαρμογή τους όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Κ4 εκπαιδευτικός:

Δηλαδή φέρνουμε αντιμετώπους τα παιδιά με την πραγματικότητα δε χρειάζεται να λέμε αδιαφόρησε κάνε μην ακούς. Ε, είναι το ακουστικό της για ν' ακούει καλύτερα. Δεν πειράζει που ακούγεται αυτό. Θα κάνουμε λίγο υπομονή, θα το βάλουμε στο αυτάκι της και θα τελειώσει η υπόθεση. Να σεβόμαστε τις ανάγκες του άλλου και να κάνουμε λίγο υπομονή. Αυτό (Κ4).

Φαίνεται και στην 17^η παρατήρηση όπου προετοίμαζαν τραγούδι στη νοηματική μαζί με τη μουσικό και το έκαναν πρόβα. Ο σκοπός ήταν να γνωρίσουν και να έρθουν σε επαφή και τα άλλα παιδιά με αυτό το είδος επικοινωνίας που έβλεπαν να

χρησιμοποιείται από την μαθήτριά Μ1 και την Κ4 εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στο νηπιαγωγείο η μαθήτριά Μ1 δεν ασχολήθηκε με τη ρύθμιση του ακουστικού της. Καθώς επίσης δε σημειώθηκε και κάποιο σχόλιο σχετικά με την ύπαρξή του ούτε από την ίδια αλλά ούτε και από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριάς της. Η μαθήτριά Μ1 φαινόταν ότι ήταν ενταγμένη στο σχολικό περιβάλλον. Ομοίως και τα δύο καινούρια αλλόγλωσσα παιδιά που είχαν έρθει στο σχολείο και προσαρμόζονταν κυρίως με τη βοήθεια των ομοεθνών συμμαθητών/τριών που λειτουργούσαν ως μεταφραστές.

Από την άλλη πλευρά, στο δημοτικό διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός της τάξης Κ3 ενεργούσε με διάφορους διδακτικούς τρόπους όπως ανέφερε και στη συνέντευξη, με γνώμονα την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου και από τα παιδιά συναντούσαν δυσκολίες (καθ' όλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων) . Η ποικιλία διδακτικών τρόπων εφαρμοζόταν και στο νηπιαγωγείο εφόσον η διδακτική παρέμβαση πλαισιωνόταν από οπτικά κυρίως ερεθίσματα και λεκτική βοήθεια από τις εκπαιδευτικούς σε όλες τις παρατηρήσεις.

Τέλος, η Κ2 εκπαιδευτικός σε ερώτημα σχετικό αναφέρει ότι παρακινούσε λεκτικά ένα παιδί που δυσκολευόταν στις κοινωνικές του σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες, γεγονός που παρατηρήθηκε να συμβαίνει μόνο μια φορά (9^η παρατήρηση) κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, όπου το παιδί είπε κάτι στην παρούσα που ανησύχησε την εκπαιδευτικό και άρχισε να του κάνει ερωτήσεις. Από τα λεγόμενα της Κ2 εκπαιδευτικού στη συνέντευξη φαίνεται να την απασχολεί η κοινωνική συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού.

Τρόποι που η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών παρουσιάζεται ως στοιχείο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας						
Αριθμός παρατηρήσεων	Σεβασμός στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας		Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων για καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου		Έμφαση στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με συζήτηση και λεκτική παρακίνηση	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
1 ^η	-	-	✓	✓	-	-
2 ^η	-	-	✓	✓	-	-

3 ^η	-	✓	✓	✓	-	-
4 ^η	-	-	✓	✓	-	-
5 ^η	-	-	✓	✓	-	-
6 ^η	-	-	✓	✓	-	-
7 ^η	-	✓	✓	✓	-	-
8 ^η	-	-	✓	✓	-	-
9 ^η	-	✓	✓	✓	✓	-
10 ^η	-	-	✓	✓	-	-
11 ^η	-	-	-	✓	-	-
12 ^η	-	✓	-	✓	-	-
13 ^η	-	-	-	✓	-	-
14 ^η	-	-	-	✓	-	-
15 ^η	-	✓	-	✓	-	-
16 ^η	-	✓	-	✓	-	-
17 ^η	-	✓	-	✓	-	-
18 ^η	-	-	-	✓	-	-
19 ^η	-	✓	-	✓	-	-
Σύνολο	0	8	10	19	1	0

Πίνακας 3.3.A.14 Τρόποι που η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών παρουσιάζεται ως στοιχείο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

3.3.A.15 Ενέργειες για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών - τριών κατά την εκπαιδευτική πράξη

Στο ερώτημα για το πώς θα οργάνωνε μια δραστηριότητα που να μπορούν όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν, η Κ4 εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι η δραστηριότητα που θα επέλεγε θα έπρεπε να ενδιαφέρει όλα τα παιδιά εξίσου.

...Εγώ θα φρόντιζα να είναι αυτή η δραστηριότητα να αφορά όλα τα παιδιά... να μην είναι βαρετή για κάποιο παιδί. Δηλαδή, να μην είναι κοριτσιίστικη ή

αγορίστικη. Να μην απαιτεί κάποιο... Να μη χρειάζεται για παράδειγμα να ψιθυρίσουν οι μαθητές μεταξύ τους ώστε να είναι εκτός η μαθήτρια η κωφή γιατί δεν ακούει και με τ' ακουστικά τους ψιθύρους. Θα φρόντιζα να είναι μια δραστηριότητα που να αφορά όλους που να μην είναι βαρετή για κανέναν, ώστε να εμπλέκονται όλοι άμεσα (Κ4).

Επίσης, η Κ3 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι οι δραστηριότητες που υλοποιεί είναι προσβάσιμες σε όλους τους μαθητές/τριες της, εφόσον χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για να τις κάνει πιο κατανοητές.

Όπως την κάνω κάθε μέρα και ταιριάζει σε όλους. Γράφουμε την ορθογραφία μας κανονικά το πρωί, μετά έχω γράψει εγώ από πριν στον πίνακα το συννεφάκι... τους δείχνω το γραμματάκι με κόκκινα γράμματα σε μια καρτέλα, το κολλάμε στον πίνακα. Ρωτάω όλα τα παιδάκια ποιο είναι... Μετά κάνουμε το γραμματάκι στον αέρα. Μετά σηκώνουμε, το κάνω και για τους δεξιόχειρες και για τους αριστερόχειρες να δείξω τη φορά, στον αέρα. Μετά σηκώνεται ένα- ένα παιδάκι με τη σειρά και γράφει μικρό μεγάλο... Ρωτάω ένα-ένα παιδάκι πάλι... Το 'χω γράψει και αυτό στον πίνακα και σηκώνω ένα –ένα παιδάκι και τους δείχνω με το μεγάλο το χάρακα τις φωνούλες πάνω στον πίνακα για να μου τις πουν ανακατεμένα (Κ3).

Στο πώς θα έκανε μια δραστηριότητα «προσβάσιμη» για όλα τα παιδιά, η Κ1 εκπαιδευτικός απαντά δίνοντας παραδείγματα από τον τρόπο που ενεργεί στην τάξη και στις δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, σε αλλόγλωσσο μαθητή βάζει βοηθό συμμαθητή του που μιλούν την ίδια γλώσσα. Σε δραστηριότητα που αφορά την αφήγηση παραμυθιού επιλέγει απλές ιστορίες που να τις κατανοούν όλοι.

Με τη Ν, με τη Α που ήρθε τώρα και δεν ξέρει να μιλά καλά ελληνικά. Τη Α βάζουμε τον Χ που ξέρει τη γλώσσα και της μεταφράζει... (Κ1).

... Άφησα αυτό που θα έκανα και τους διάβασα πολλά παραμύθια απλοϊκά, ουσιαστικά τα μπεμπέ παραμύθια. Την πεταλούδα, αυτά που είναι με τη γλώσσα του σώματος περισσότερο και αυτά που θα μπορεί με τα παιδιά σαν παιδιά να μιλήσει η γλώσσα του παιχνιδιού και να γίνει η προσέγγιση αβίαστη, φυσική (Κ1).

Η Κ2 μιλά γενικά και αναφέρεται στις διαφορές μεταξύ των μαθητών,-τριών για το είδος βοήθειας που θα χρειαστούν. Καθοριστικό, επίσης είναι και το είδος της δραστηριότητας που υλοποιείται.

Εδώ παίζουν ρόλο οι διαφορές που λέμε να μην τις πω αποκλίσεις. Μπορεί να είναι και αποκλίσεις... Έλεγα ότι είναι ανάλογα με τη δραστηριότητα. Αν είναι ατομική μου φαίνεται ότι είναι πιο εύκολο. Αν είναι δραστηριότητα να κόψουν κάτι, μπορεί να δώσεις ένα διαφορετικό σχέδιο σε ένα παιδάκι που δε μπορεί ακόμη να κόψει καλά. Δηλαδή, να κόψει τόσο ώστε να ικανοποιήσει τον εαυτό

του ως προς το σχέδιο και εσένα και αλλιώς ένα παιδί που έχει μάθει να κόβει πιο καλά. Ε, τώρα αν είναι ομαδική βοηθώντας το ένα παιδί το άλλο, ε.. ή βοηθώντας εγώ το κάθε παιδί που βλέπω ότι έχει κάποιο θέμα στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Αυτά. (Κ2).

Όσον αφορά τις ενέργειες για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής παρατηρήθηκαν τα εξής: Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου Κ1 και Κ2 αναφέρουν στη συνέντευξη ότι απλοποιούν μια δραστηριότητα αν κάποιος δυσκολεύεται ώστε να συμμετέχουν όλοι/ες ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν παρατηρείται στο διάστημα αυτό να συμβαίνει. Στο δημοτικό επίσης δεν απλοποίησαν κάποια δραστηριότητα αλλά ούτε και το ανέφεραν ως τρόπο για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής. Ακόμα, οι διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας όπως έχει προαναφερθεί χρησιμοποιούνται και στα δύο σχολικά πλαίσια (νηπιαγωγείο- δημοτικό) σε όλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων. Παρόλο που στη συνέντευξη το αναφέρει μόνο η εκπαιδευτικός της τάξης Κ3 του δημοτικού. Επιπροσθέτως, αναφέρεται μόνο από την Κ2 εκπαιδευτικό του νηπιαγωγείου η βοήθεια από την εκπαιδευτικό. Όμως βοήθεια, λεκτικά και οπτικά, παρατηρείται να δίνεται από όλες τις εκπαιδευτικούς και στα δύο σχολικά πλαίσια σε όλες τις παρατηρήσεις. Ενώ, γίνεται αναφορά από τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου Κ1 και Κ2 στη βοήθεια από συμμαθητές/τριες και παρατηρείται να συμβαίνει: στο νηπιαγωγείο στην 1^η και στην 6^η παρατήρηση, όπου τα παιδιά βοηθούν έναν συμμαθητή τους που είχε μπερδευτεί (1^η παρατήρηση). Στην 6^η παρατήρηση την ημέρα της εκδρομής στην παραλία η Κ1 εκπαιδευτικός και η Κ2 σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα ορίζουν ένα παιδί να εξηγήσει στον καινούριο αλλόγλωσσο μαθητή (και ομοεθνή του) αυτό που έλεγαν για να συμμετέχει κι αυτός στη συζήτηση. Από την άλλη πλευρά στο δημοτικό δεν ενθαρρύνεται η βοήθεια από άλλους συμμαθητές/τριες, τον ρόλο αυτό έχουν αποκλειστικά οι εκπαιδευτικοί Κ3 και Κ4. Αξίζει ν' αναφερθεί ότι η μαθήτρια Μ1 όταν κάτι δεν είχε ακούσει ή δει και είχε αμφιβολία κοιτούσε στο διπλανό θρανίο για να βεβαιωθεί.

Αναφορικά με την πρόκληση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος η Κ4 εκπαιδευτικός τοποθετείται πιο συγκεκριμένα στη συνέντευξη. Ωστόσο και οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί Κ1,Κ2 και Κ3 έχουν αναφέρει ότι το ενδιαφέρον των παιδιών είναι ένα σημαντικό στοιχείο που λαμβάνουν υπόψη τους στο σχεδιασμό τους.

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων και στα δύο σχολικά πλαίσια (νηπιαγωγείο-δημοτικό) το γεγονός που συνδέεται με την πρόκληση του ενδιαφέροντος είναι η συμμετοχή των μαθητών/τριών και η διατήρηση της προσοχής τους. Όμως η συμμετοχή υπήρχε διότι οι μαθητές ολοκλήρωναν τις εργασίες τους, συμμετείχαν στις συζητήσεις, σηκώνονταν στον πίνακα, ζωγράφιζαν, έπαιζαν. Έτσι, το ενδιαφέρον των παιδιών θα προσεγγιστεί από το σύνολο των λεκτικών προτροπών για ησυχία και διατήρηση προσοχής την ώρα του μαθήματος.

Στο νηπιαγωγείο λεκτική προτροπή για ησυχία και διατήρηση προσοχής σημειώθηκε 6 φορές: στις 1^η,2^η,3^η, 8^η,9^η και 10^η παρατήρηση από την Κ1 εκπαιδευτικό, ενώ η Κ2 εκπαιδευτικός έκανε κάθε μέρα παρατήρηση για ησυχία και διατήρηση προσοχής. Στο Δημοτικό σημειώθηκε λεκτική προτροπή για ησυχία και διατήρηση προσοχής 3 φορές από την Κ4 εκπαιδευτικό (1^η,2^η και 5^η παρατήρηση), ενώ η Κ3 εκπαιδευτικός έκανε επίσης κάθε μέρα παρατήρηση για ησυχία και διατήρηση προσοχής.

Ενέργειες για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών, -τριών κατά την εκπαιδευτική πράξη								
Αριθμός παρατηρήσεων	Χρήση διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας για καλύτερη κατανόηση		Βοήθεια από την εκπαιδευτικό		Βοήθεια από συμμαθητές/τριες		Απλοποίηση δραστηριοτήτων	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
1 ^η	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-
2 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
3 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
4 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
5 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
6 ^η	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-
7 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
8 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-

9 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
10 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
11 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
12 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
13 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
14 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
15 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
16 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
17 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
18 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
19 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
Σύνολο	10	19	10	19	2	0	0	0

Πίνακας 3.3.Α.15 Ενέργειες για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών -τριών κατά την εκπαιδευτική πράξη

Ενέργειες για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών, -τριών κατά την εκπαιδευτική πράξη				
Πρόκληση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών –τριών				
Αριθμός παρατηρήσεων	K1	K2	K3	K4
1 ^η	✓	✓	✓	✓
2 ^η	✓	✓	✓	✓
3 ^η	✓	✓	✓	-
4 ^η	-	✓	✓	-
5 ^η	-	✓	✓	✓

6 ^η	-	✓	✓	-
7 ^η	-	✓	✓	-
8 ^η	✓	✓	✓	-
9 ^η	✓	✓	✓	-
10 ^η	✓	✓	✓	-
11 ^η	-	-	✓	-
12 ^η	-	-	✓	-
13 ^η	-	-	✓	-
14 ^η	-	-	✓	-
15 ^η	-	-	✓	-
16 ^η	-	-	✓	-
17 ^η	-	-	✓	-
18 ^η	-	-	✓	-
19 ^η	-	-	✓	-
Σύνολο	6	10	19	3

Πίνακας 3.3.A.15.1 Ενέργειες για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών/τριών κατά την εκπαιδευτική πράξη- Πρόκληση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών/τριών

3.3.A.16 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη

Όσον αφορά το ρόλο των εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αυτός προκύπτει συνδυαστικά από τα δεδομένα των παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων, όπου οι τέσσερις εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού η Κ3 εκπαιδευτικός δεν αναφέρεται με σαφήνεια.

Από την άλλη πλευρά η Κ4 εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθήσει τους μαθητές να εξελιχθούν.

... Και του εκπαιδευτικού είναι να προωθήσει αυτές τις... αυτά τα χαρακτηριστικά (Κ4).

Η Κ1 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να κρατά τις ισορροπίες μεταξύ αυτών.

...Ε και βέβαια ναι , ανάλογος είναι και ο ρόλος της νηπιαγωγού. Να εξισορροπεί όλα αυτά. Δεν ξέρω κατά πόσο το επιτυγχάνω (Κ1).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την Κ2 εκπαιδευτικό είναι να στηρίζει το παιδί σε αυτή τη μετάβαση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να είναι εκεί που θα έρθει το παιδί αυτό να το βοηθήσει να μεταβεί (Κ2).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Υποστηρικτικός	K2	-	-	-	1
Παρακινητικός-καθοδηγητικός αναφορικά με την κοινωνικοποίηση και την πνευματική καλλιέργεια των μαθητών	-	-	-	K4	1
Εξισορροπητικός μεταξύ σχολείου και οικογένειας	-	K1	-	-	1
Ασάφεια- δεν απάντησε	-	-	K3	-	1
Ταύτιση ρόλου σχολείου και εκπαιδευτικού	-	K1	-	-	1

Πίνακας 3.3.Α.16.1.δ Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τα δεδομένα των παρατηρήσεων οι εκπαιδευτικοί της τάξης Κ2 και Κ3 και οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης Κ1 και Κ4 των δύο σχολικών πλαισίων (νηπιαγωγείου και δημοτικού) παρουσιάζουν κοινά στοιχεία. Ως εκ τούτου παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της τάξης Κ2 και Κ3 (νηπιαγωγείου και

δημοτικού αντίστοιχα) είχαν έναν πιο καθοδηγητικό ρόλο προς τα παιδιά, ενώ παράλληλα έδιναν και εντολές στα παιδιά που αφορούσαν τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, η Κ3 εκπαιδευτικός (δημοτικό) λειτουργούσε με βάση την καθημερινή ρουτίνα (ορθογραφία, ανάγνωση, ασκήσεις), έδινε στα παιδιά οδηγίες για το τι θα κάνουν, βοηθούσε όπου χρειαζόταν, εφιστούσε την προσοχή και γενικότερα αποφάσιζε για την εξέλιξη της διδασκαλίας. Η Κ2 εκπαιδευτικός (νηπιαγωγείο) λειτουργούσε με βάση την καθημερινή ρουτίνα (συζήτηση, ημερολόγιο, ελεύθερο παιχνίδι) έδινε οδηγίες στα παιδιά, για το τι θα κάνουν και τι όχι. Τα παιδιά απευθύνονταν σε εκείνη για τυχόν απορίες, βοηθούσε όπου τη χρειαζόνταν και εφιστούσε την προσοχή.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης Κ1 και Κ2 (νηπιαγωγείο και δημοτικό αντίστοιχα) είχαν έναν πιο υποστηρικτικό ρόλο γενικότερα στους μαθητές/τριες που μπορεί να χρειαζόνταν βοήθεια σε κάποια δραστηριότητα και οι εκπαιδευτικοί της τάξης να ήταν με κάτι άλλο απασχολημένες. Κυρίως όμως παρείχαν βοήθεια στη μαθήτριά Μ1. Ειδικότερα, η Κ1 εκπαιδευτικός (νηπιαγωγείο) την ώρα της συζήτησης, στην ανάγνωση παιδικής ιστορίας, σε εργασία στα τραπέζια, ενώ κάποιες φορές στο ελεύθερο παιχνίδι έπαιξε μαζί της και με άλλα παιδιά. Η Κ4 εκπαιδευτικός βρισκόταν κοντά της ή φρόντιζε να έχει οπτική επαφή μαζί της και τη βοηθούσε όταν της το ζητούσε η μαθήτριά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τα παραπάνω έλαβαν χώρα στα πλαίσια μιας καλής συνεργασίας εκπαιδευτικού- μαθητών/τριών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπου η καθεμία εκπαιδευτικός φαινόταν ότι είχε το ρόλο της, ο οποίος εναλλασσόταν αποκλειστικά και μόνο όταν υπήρχε ανάγκη. Συγκεκριμένα, στην 3^η παρατήρηση στο νηπιαγωγείο η Κ1 εκπαιδευτικός αναλαμβάνει και συνεχίζει τη συνέντευξη σε ένα μαθητή, επειδή η Κ2 εκπαιδευτικός δέχτηκε επίσκεψη από γονέα. Αντίστοιχα στο δημοτικό και στην 12^η παρατήρηση η Κ3 εκπαιδευτικός χρειάστηκε να φύγει στη μέση του μαθήματος και έτσι η Κ4 εκπαιδευτικός συνέχισε το μάθημα. Επιπλέον, στην 4^η παρατήρηση που η Κ3 χρειάστηκε να εγκαταλείψει το μάθημα για λίγο ανέλαβε να σηκώσει τα υπόλοιπα παιδιά στον πίνακα.

Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης παρείχαν βοήθεια και σε άλλα παιδιά όταν η εκπαιδευτικός της τάξης ήταν απασχολημένη και η μαθήτριά τους

M1 δεν τις χρειαζόταν. Η Κ1 εκπαιδευτικός στο νηπιαγωγείο βοηθά να λυθεί μια διαφωνία ανάμεσα σε κάποιους μαθητές που προέκυψε στο παιχνίδι (στην 9^η παρατήρηση). Συγκεντρώνει κάποια παιδιά να κάνουν παιχνίδι ισοροπίας την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού μαζί με τη μαθήτριά της στην 5^η παρατήρηση. Στην 3^η παρατήρηση εξηγεί πως παίζεται ένα παιχνίδι και ρωτά τα παιδιά τι έχουν καταλάβει από την κατασκευή χαρτιού που κάνει η Κ2 εκπαιδευτικός. Στην 1^η παρατήρηση εξηγεί σε κάποιον μαθητή που είχε απορίες.

Η Κ4 εκπαιδευτικός στο δημοτικό προτρέπει μια μαθήτριά να συμπληρώσει το φυλλάδιο του μαθήματος στην 3^η παρατήρηση. Ακόμα, προσφέρει βοήθεια εκτός της μαθήτριάς Μ1 και σε άλλα παιδιά στις 3^η, 4^η, 5^η, 6^η, 7^η, 8^η, 9^η και 12^η παρατήρηση.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη										
Αριθμός παρατηρήσεων	Η εκπαιδευτικός δίνει εντολές		Η εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους μαθητές/τριες		Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί		Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει		Η εκπαιδευτικός δεν ασχολείται	
	Εκπ. Γ.	Εκπ. Π.σ.	Εκπ. Γ.	Εκπ. Π.σ.	Εκπ. Γ.	Εκπ. Π.σ.	Εκπ. Γ.	Εκπ. Π.σ.	Εκπ. Γ.	Εκπ. Π.σ.
1 ^η	✓	-	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-
2 ^η	✓	-	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-
3 ^η	✓	-	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-
4 ^η	✓	-	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-
5 ^η	✓	-	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-
6 ^η	✓	-	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-
7 ^η	✓	-	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-
8 ^η	✓	-	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-
9 ^η	✓	-	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-
10 ^η	✓	-	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-
11 ^η	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	-

12 ^η	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	-
13 ^η	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-
14 ^η	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-
15 ^η	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	-
16 ^η	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	-
17 ^η	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	-
18 ^η	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	-
19 ^η	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	-
Σύνολο	19	0	10	19	19	0	0	16	0	0

Πίνακας 3.3.Α.16.2.δΟ ρόλος των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη

3.3.Α.17 Ο ρόλος των μαθητών και των μαθητριών κατά την εκπαιδευτική πράξη

Σχετικά με το ρόλο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται και συγκλίνουν στον καθοριστικό ρόλο που έχουν στην εξέλιξη της μάθησης. Διαφορετική οπτική έχει η Κ1 εκπαιδευτικός που τους αποδίδει έναν πιο παθητικό ρόλο.

Η Κ4 εκπαιδευτικός απαντά ότι οι μαθητές/τριες αποτελούν τη βάση της εκπαιδευτικής πράξης.

Ο ρόλος τους είναι, ε.... εκτός από το να εμπλέκονται στη διδακτική, στη διαδικασία της διδασκαλίας να την βοηθάνε κιόλας, να είναι η βάση της. Δηλαδή να ξεκινάμε από τις ανάγκες τους και να χτίζουμε πάνω στις δικές τους ανάγκες τη διδασκαλία (Κ4).

Επιπλέον, η Κ3 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ο ρόλος των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη είναι ότι προσέχουν και συμμετέχουν ενεργά.

Συμμετέχουν, προσέχουν, τους αρέσει πάρα πολύ να σηκώνονται στον πίνακα. Πάρα πολλοί με ρωτάνε θα σηκωθούμε όλοι για να κάνουμε αυτό με το χάρακα που δείχνουμε σκόρπιες τις φωνούλες και τα γραμματάκια. Ε, πιστεύω τους αρέσει πολύ. Συμμετέχουν πολύ (Κ3).

Η άποψη της Κ1 εκπαιδευτικού είναι ότι οι μαθητές είναι απλώς αποδέκτες και δηλώνεται έμμεσα εφόσον επιλέγει να απαντήσει για το δικό της ρόλο.

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Στρατηγός. Κοίτα, είμαι ρατσίστρια, πρέπει όλοι να μάθουν . Αυτό που μπορούν να μάθουν θα το μάθουν στο μέγιστο δυνατό (Κ1).

Η Κ2 εκπαιδευτικός προσδιορίζει το ρόλο των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όπως και η Κ1 εκπαιδευτικός παραπάνω. Οι μαθητές/τριες ως αποδέκτες της εκπαιδευτικής πράξης που πρέπει να συμμετέχουν ενεργά για να εξελιχθεί.

Ο ρόλος των παιδιών είναι να κάνουν αυτό που ζητάει ο δάσκαλος ή η δραστηριότητα, το σύνολο. Ε, παίζουν κάθε φορά διαφορετικό ρόλο ανάλογα στο τι απαιτεί η δραστηριότητα. Ε, είτε να υποδυθούν είτε να επιλέξουν , είτε να περιγράψουν, είτε να ενεργήσουν, να ζωγραφίσουν, να κάνουν οτιδήποτε ζητάει η δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός, ο συνεργάτης στην ομάδα. Όλα αυτά που κάνουν την εκπαιδευτική πράξη να προχωράει. Ο καθένας έχει το ρόλο του. Τα παιδιά έχουν το ρόλο που τους ζητάει η πρακτική... Που τους ζητάει η δραστηριότητα (Κ2).

Ο ρόλος των μαθητών-τριών κατά την εκπαιδευτική πράξη	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Οι μαθητές/τριες ως η βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	-	-	-	K4	1
Οι μαθητές/τριες προσέχουν και συμμετέχουν ενεργά	-	-	K3	-	1
Οι μαθητές/τριες ως αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας	-	K1	-	-	1
Οι μαθητές/τριες ως αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πρέπει να συμμετέχουν ενεργά	K2	-	-	-	1

Πίνακας 3.3.Α.170 ρόλος των μαθητών/τριών κατά την εκπαιδευτική πράξη

3.3.A.18 Ο ρόλος του σχολείου

Αναφορικά με τον ρόλο του σχολείου, η Κ3 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι είναι καθοριστικός για την εξέλιξη των παιδιών κοινωνικά και γνωστικά.

Για μένα ο ρόλος του σχολείου είναι πολύ σημαντικός. Από τους πρώτους ρόλους η κοινωνικοποίηση του παιδιού και ο ρόλος του παιδιού για μένα είναι πάνω από όλα να μάθει τα παιδιά, να τα κάνει πρώτα σωστούς ανθρώπους, παιδιά τα οποία να μπορούν να στέκονται στα πόδια τους αυτόνομα, ανεξάρτητα ανάλογα την ηλικία του κάθε παιδιού, να δώσει κάποια καλά στοιχεία πάνω απ' όλα για το χαρακτήρα τους και μετά το γνωστικό (Κ3).

Η Κ4 εκπαιδευτικός πιστεύει ότι ο σκοπός του σχολείου είναι να κοινωνικοποιήσει και να καλλιεργήσει πνευματικά τους μαθητές.

Ο ρόλος του σχολείου είναι να μορφώσει, να καλλιεργήσει τα μυαλά, την κριτική σκέψη. Να καλλιεργήσει το πνεύμα, να μάθει αξίες στα παιδιά, να περάσει αξίες όπως ο σεβασμός, η αποδοχή της ετερότητας. Γιατί υπάρχει ετερότητα στο σχολείο. Ε, να κοινωνικοποιήσει και να παράγει αυτόνομους πολίτες που θα σκέφτονται (Κ4).

Η Κ1 εκπαιδευτικός τοποθετείται αναφορικά με το ρόλο του νηπιαγωγείου θεωρώντας ότι είναι αντισταθμιστικός σε σχέση με την οικογένεια και το σχολείο.

Αντισταθμιστικός του νηπιαγωγείου... Κυρίως αντισταθμιστικός... Κοινωνικοποιητικός (...;). Σου λέω η γνώση κι όλα αυτά επιτυγχάνονται. Όμως, πρέπει να εξομαλυνθούν τέτοιες διαφορές όταν ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες τα παιδάκια (Κ1).

Η Κ2 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει το παιδί να μεταβεί εκτός της οικογένειάς του, να εκπαιδευτεί, να ωριμάσει, να ανεξαρτητοποιηθεί.

Ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει το παιδί να ωριμάσει και να μεταβεί από το οικογενειακό περιβάλλον στη ζωή θα έλεγα εγώ προς τα έξω, δε

θα έλεγα στην άλλη βαθμίδα της εκπαίδευσης.... Θεωρώ ότι το νηπιαγωγείο βοηθά το παιδί να φύγει.... από το σπίτι του και να πάει στον εκπαιδευτικό χώρο... Συνειδητοποιεί πράγματα για τον εαυτό του και της προσωπικότητάς του και τη νοητική του κατάσταση και τις γνώσεις του... Και τη συμπεριφορά του, το κοινωνικό του στίγμα, τη θέση του τέλος πάντων κάπου αλλού. Ανεξαρτητοποιείται πιστεύω και μπορεί να σταθεί στα μικρά του ποδαράκια. Να σταθεί όμως εκεί. Όχι όμως ανεξέλεγκτο, μέσα σ' έναν άλλο χώρο που το βοηθάει (Κ2).

Ο ρόλος του σχολείου	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Κοινωνικοποίηση	-	-	Κ3	Κ4	2
Εκπαίδευση	Κ2	-	-	-	1
Πνευματική καλλιέργεια	-	-	-	Κ4	1
	-	-	Κ3	-	1
Γνωστική εξέλιξη					
Ανεξαρτητοποίηση	Κ2	-	-	-	1
Ανάπτυξη ωριμότητας	Κ2	-	-	-	1
Μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο	Κ2	-	-	-	1
Εξισορροπητικός ο ρόλος μεταξύ σχολείου-οικογένειας	Κ1	-	-	-	1

Πίνακας 3.3.Α.18 Ο ρόλος του σχολείου

3.3.Β Ο άξονας της μαθήτριας

3.3.Β.1 Μέθοδοι διδασκαλίας και συμμετοχή της μαθήτριας Μ1 στη διδακτική πράξη

3.3.Β.1.1 Στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου

Κατά τη διάρκεια των δέκα (10) παρατηρήσεων στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, η εκπαιδευτικός της τάξης (Κ2) εφάρμοζε την πρωινή ρουτίνα (ημερολόγιο: μέτρηση παιδιών, εποχή, μέρα, καιρός) όπου ανέθετε σε κάποιο μαθητή να πάρει το λόγο απαντώντας σε ερωτήσεις σχετικές, τις οποίες μαγνητοφονούσαν ως αρχείο αναμνηστικό για τους μαθητές που θα πήγαιναν στο Δημοτικό. Εξελισσόταν, λοιπόν μια συζήτηση με ερωταπαντήσεις που οι μαθητές/τριες απαντούσαν είτε μόνοι τους,

είτε όλοι μαζί. Η μαθήτρια M1 συμμετείχε ενεργά στις εννέα συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν. Έθετε ερωτήσεις στους συμμαθητές/τριες της, αλλά απάντησε και η ίδια σε ερωτήσεις στα πλαίσια της συνέντευξης της. Ωστόσο, τέσσερις φορές η στάση παρατηρήθηκε ότι παρακολουθούσε ή άρχισε να παρακολουθεί παθητικά. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε πέντε φορές το μονόλογο και την αφήγηση ιστορίας. Η μαθήτρια M1 απλά άκουγε την εκπαιδευτικό και κάποιες φορές ασχολούνταν με τη στέκα ή το κορδόνι της ή κοιτούσε γύρω της. Μία φορά χρησιμοποίησε τη διδασκαλία με πολυμέσα και μία φορά τον καταγισμό ιδεών. Συγκεκριμένα, στην 3^η παρατήρηση μίλησαν για την ανακύκλωση και παρακολούθησαν ένα βίντεο, όπου η στάση της μαθήτριας ήταν κάπως ανήσυχη, κοιτούσε δίπλα της, γύρω της αλλά και το βίντεο. Στην 5^η παρατήρηση έγινε καταγισμός ιδεών, όπου η μαθήτρια M1 συμμετείχε ενεργά εκφράζοντας την ιδέα της. Ενώ, καθημερινά τα παιδιά έπαιζαν ελεύθερα στις γωνιές. Η μαθήτρια συμμετείχε ενεργά στο ελεύθερο παιχνίδι, έπαιζε σε διάφορες γωνιές και με διάφορα παιδιά. Στην 4^η παρατήρηση βέβαια που η τάξη της είχε επισκεφτεί το Δημοτικό- στα πλαίσια του προγράμματος της Μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό- η μαθήτρια την ώρα του διαλείμματος που έπαιζαν ελεύθερα δε συμμετείχε απλά κοιτούσε. Στις δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης (ζωγραφική, μουσική, χορό, τραγούδια) συμμετείχε ενεργά τις περισσότερες φορές, με εξαίρεση κάποιες φορές που βοήθησαν οι εκπαιδευτικοί με χορευτικές κινήσεις, τα λόγια των τραγουδιών και οδηγίες στη ζωγραφική (3^η, 4^η και 10^η παρατήρηση). Τέλος, στις εργασίες στην ολομέλεια συμπεριλαμβάνονται, οι επισκέψεις που πραγματοποίησε η τάξη της μαθήτριας Μ. α) Στο σούπερ μάρκετ (6^η παρατήρηση), όπου η μαθήτρια ψώνισε με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Β) Στο Δημοτικό σχολείο (4^η παρατήρηση), όπου η μαθήτρια ήταν σχεδόν αμέτοχη (απλά κοιτούσε, δε μιλούσε πολύ, στο διάλειμμα δεν έπαιξε πολύ). Η εκδρομή στην παραλία (6^η παρατήρηση) έγινε στα πλαίσια της ημέρας περιβάλλοντος όπου μάζεψαν σκουπίδια και κόλλησαν αφίσα. Η μαθήτρια M1 συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες αυτές. Ακόμα, παθητική ήταν η στάση της μαθήτριας στην 3^η παρατήρηση όπου η εκπαιδευτικός της τάξης (Κ2) έκανε μια κατασκευή όπου δημιουργούσε χαρτί από πολτό και η μαθήτρια M1 κοιτούσε. Στην 5^η, 9^η, 10^η παρατήρηση η μαθήτρια M1 έκανε κάποιες δραστηριότητες (ασκήσεις ισορροπίας, ανάγνωση λέξεων από καρτέλες και φυλλάδιο αξιολόγησης) με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης Κ1, όπου συμμετείχε ενεργά και ακολουθούσε τις εντολές.

Ενώ, ενεργή ήταν η συμμετοχή της και στην 8^η παρατήρηση που αφιέρωσαν την ημέρα στην πρόβα για τη γιορτή λήξης σε χώρο εκτός του σχολείου.

3.3.B.1.2 Στο πλαίσιο του Δημοτικού

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στο πλαίσιο του Δημοτικού, η εκπαιδευτικός της τάξης (Κ3) παρατηρήθηκε ότι είχε συγκεκριμένες μεθόδους που χρησιμοποιούσε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Κατά τη διάρκεια των δεκαεννιά παρατηρήσεων, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε ως διδακτικές μεθόδους τη συζήτηση και ένα σύνολο εργασιών που εφάρμοζε για όλους τους μαθητές/τριες κάθε μέρα. Επίσης, παρατηρήθηκε να χρησιμοποιήσει δύο φορές ως συμπληρωματικό στοιχείο στη διδασκαλία της, τη μουσική. Ενώ, δύο φορές επέλεξε και το μονόλογο στη διδακτική της παρέμβαση. Αναφορικά με το σύνολο εργασιών, αυτό περιλάμβανε: την πρωινή ρουτίνα (την ημερομηνία που την έλεγαν τα παιδιά κι εκείνη έγραφε, το μάζεμα των τετραδίων και των φωτοτυπιών και την τακτοποίηση των μαθητών,-τριών στα θρανία), την ορθογραφία, την ανάγνωση από τον πίνακα ή από εικόνες κατά την παράδοση του νέου μαθήματος, την ανάγνωση από το βιβλίο του προηγούμενου μαθήματος, την εύρεση λέξεων και ονομάτων από το νέο γράμμα που μάθαιναν, τη γραφή στον αέρα του νέου γράμματος και τη γραφή στον πίνακα (ασκήσεις, που έγραφε η ίδια ή τα παιδιά ή σχετικά με το νέο γράμμα που διδάσκονταν) . Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης (Κ4) λειτουργούσε υποστηρικτικά και στην εκπαιδευτικό της τάξης (Κ3) και στους μαθητές/τριες γενικότερα και ειδικότερα στη μαθήτριά Μ1.

Όσον αφορά τη μαθήτριά Μ1 παρατηρήθηκε ότι στην πλειονότητα των συζητήσεων δε συμμετείχε ή είχε μια πιο παθητική στάση εκτός από ελάχιστες φορές που με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης Κ4 θέλησε να συμμετάσχει σηκώνοντας το χέρι της αλλά δεν πήρε το λόγο τελικά. Πιο ενεργή συμμετοχή είχε όταν οι απαντήσεις δίνονταν από όλους ταυτόχρονα, ενώ στη 13^η παρατήρηση «πετάχτηκε» και είπε την απάντηση. Παθητική ήταν η στάση της και τις δύο φορές (10^η και 13^η παρατήρηση) που η εκπαιδευτικός της τάξης Κ3 επέλεξε να χρησιμοποιήσει το μονόλογο για να εξηγήσει στα παιδιά για το Θέατρο Σκιών και το Σπαθάρη και το μάθημα της ημέρας αντίστοιχα. Σχετικά με τις εργασίες στην ολομέλεια η μαθήτριά Μ1 συμμετείχε ενεργά εκτός από μερικές φορές που αφαιρούνταν ή κάτι δεν άκουσε καλά ή έλειπε στην τουαλέτα και οι εκπαιδευτικοί

της εφιστούσαν την προσοχή. Τέλος, η μουσική, όπως προαναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκε περιστασιακά στις δύο πρώτες παρατηρήσεις. Όταν ολοκληρώθηκε η διδασκαλία και πριν χτυπήσει το κουδούνι, η εκπαιδευτικός της τάξης Κ3 έβαζε στο cdplayer το τραγούδι με το γράμμα που είχαν διδαχτεί και τα παιδιά απλά το άκουγαν και χτυπούσαν παλαμάκια (αν επιθυμούσαν), χόρευαν ελαφρώς στις θέσεις τους ή προσπαθούσαν να το τραγουδήσουν. Η μαθήτρια Μ1 χρειαζόταν τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης Κ4, η οποία με κινήσεις και νοήματα της εξηγούσε το τραγούδι. Διαφορετικά η μαθήτρια είχε μια πιο παθητική αντίδραση, διότι δεν άκουγε όλες τις λέξεις με αποτέλεσμα να μην το κατανοεί πλήρως. Ωστόσο, χαιρόταν και χόρευε στη θέση της βλέποντας και τους συμμαθητές και τις συμμαθήτρές της.

Αριθμός παρατηρήσεων	Συμμετοχή της μαθήτριας Μ1 στις μεθόδους διδασκαλίας ¹													
	Συζήτηση		Αφήγηση ιστορίας - Μονόλογος		Καταιγισμός ιδεών		Ελεύθερο παιχνίδι		Εργασίες στην ολομέλεια		Διδασκαλία με πολυμέσα		Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης	
	Νη π.	Δημ.	Νη π.	Δη μ.	Νη π.	Δη μ.	Νη π.	Δη μ.	Νηπ.	Δημ.	Νη π.	Δημ.	Νηπ.	Δη μ.
	Μ1		Μ1		Μ1		Μ1		Μ1		Μ1		Μ1	
1 ^η	ΕΣ	ΠΣ, ΔΣ, Ε.Σ					ΕΣ			ΕΣ, ΠΣ, ΔΣ		ΕΣμβ ΕΠΣ, Π.Σ		
2 ^η	ΕΣ	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ	ΠΣ				ΕΣ			ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ		ΕΣμβ ΕΠΣ		
3 ^η	ΕΣ	ΔΣ, ΕΣ	ΠΣ				ΕΣ		ΠΣ	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ	ΠΣ		ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ, ΕΣ	
4 ^η	ΠΣ, ΕΣ	ΕΣ					ΕΣ, ΔΣ		ΔΣ	ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ			ΕΣ, ΕΣμβ ΕΓ	
5 ^η	ΕΣ, ΠΣ	ΕΣ, ΔΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ	ΠΣ		ΕΣ		ΕΣ		ΕΣμβ ΕΠΣ	ΕΣ				
6 ^η	ΕΣ	ΕΣ	ΠΣ						ΕΣμβ ΕΣΠ,	ΕΣ				

^{1*}ΕΣ: Ενεργή Συμμετοχή, ΕΣμβΕΓ: Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό Γενικής, ΕΣμβΕΠΣ: Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης, ΠΣ: Παθητική Συμμετοχή, ΔΣ: Δε Συμμετέχει

									ΕΣ					
7 ^η	ΠΣ , ΕΣ	ΕΣμβ ΕΠΣ, ΔΣ	ΠΣ					ΕΣ		ΕΣ			ΕΣ	
8 ^η		ΔΣ						ΕΣ		ΕΣ	ΕΣ			
9 ^η	ΕΣ							ΕΣ		ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ	ΕΣ			ΕΣ
10 ^η	ΕΣ , ΠΣ	ΔΣ		Π Σ				ΕΣ		ΕΣμβ ΕΠΣ	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΓ			ΕΣμβ ΕΠΣ
11 ^η	-	ΔΣ, ΠΣ	-		-			-		-	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΓ	-		-
12 ^η	-		-		-			-		-	ΕΣ	-		-
13 ^η	-	ΠΣ, ΕΣ	-	Π Σ	-			-		-	ΕΣ	-		-
14 ^η	-	ΔΣ	-		-			-		-	ΕΣ	-		-
15 ^η	-	ΠΣ	-		-			-		-	ΕΣ	-		-
16 ^η	-	ΔΣ	-		-			-		-	ΕΣ	-		-
17 ^η	-		-		-			-		-	ΕΣ	-		-
18 ^η	-		-		-			-		-	ΕΣ	-		-
19 ^η	-		-		-			-		-	ΕΣ	-		-

Πίνακας 3.3.Β.1.1.α Συμμετοχή της μαθήτριας Μ1 στις μεθόδους διδασκαλίας

Αναλυτικά αποτελέσματα συμμετοχής της μαθήτριας Μ1 στις μεθόδους διδασκαλίας															
Τρόπος Συμμετοχής της Μαθήτριας	Συζήτηση		Αφήγηση ιστορίας-Μονόλογος		Καταγισμός ιδεών		Ελεύθερο παιχνίδι		Εργασίες στην ολομέλεια		Διδασκαλία με πολυμέσα		Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης		
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	
Ενεργή Συμμετοχή (ΕΣ)	9	7	-	-	1	-	8	-	3	18	-	-	4	-	
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό Γενικής (ΕΣμβΕΓ)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	2	-	
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης (ΕΣμβΕΠΣ)	-	3	-	-	-	-	-	-	4	3	-	2	1	-	
Παθητική Συμμετοχή (ΠΣ)	4	7	5	2	-	-	-	-	1	4	1	-	-	-	
Δε Συμμετέχει (ΔΣ)	-	9	-	-	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	

Σύνολο	13	26	5	2	1	0	9	0	9	30	1	2	7	0
--------	----	----	---	---	---	---	---	---	---	----	---	---	---	---

Πίνακας 3.3.B.1.2.α Αναλυτικά αποτελέσματα συμμετοχής της μαθήτριας στις μεθόδους διδασκαλίας

Τρόποι συμμετοχής της μαθήτριας M1	Σύνολο τρόπων συμμετοχής στις μεθόδους διδασκαλίας
Ενεργή Συμμετοχή(ΕΣ)	50
Παθητική Συμμετοχή(ΠΣ)	24
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης(ΕΣμΒΕΠΣ)	13
Λε Συμμετέχει(ΛΣ)	12
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό Γενικής(ΕΣμΒΕΓ)	6

Πίνακας 3.3.B.1.3.α Σύνολο τρόπων συμμετοχής της μαθήτριας M1 στις μεθόδους διδασκαλίας

3.3.B.2 Συμμετοχή της μαθήτριας M1 στους εκπαιδευτικούς στόχους

3.3.B.2.1 Στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου είναι γνωστικοί που αφορούν την ενθάρρυνση του προφορικού και περιγραφικού λόγου, αλλά και του γραπτού. Ψυχοκινητικοί, που αφορούν την ανάπτυξη της φαντασίας και τη διατήρηση της προσοχής κατά τη διδακτική πράξη. Ψυχοσυναισθηματικοί, που αφορούν την ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών. Η μαθήτρια M1 ανταποκρίνεται στους γνωστικούς στόχους ενεργά, ενώ κάποιες φορές χρειάζεται τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Η διατήρηση της προσοχής της κυμαίνεται αναλόγως με τη δραστηριότητα. Παρατηρείται πιο αμέτοχη και παθητική στάση όταν μιλά πολλή ώρα η εκπαιδευτικός ή αφηγείται ιστορία. Τότε κοιτά αλλού, ή παίζει με το κορδόνι ή τη στέκα της με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να της κάνουν παρατήρηση να προσέξει. Η φαντασία της εξελίσσεται καθημερινά διότι συμμετέχει ενεργά σε όλες τις δημιουργικές δραστηριότητες αλλά και στο ελεύθερο παιχνίδι, είτε σε γωνιές με άλλα παιδιά, είτε με επιτραπέζια.

Η μαθήτρια M1 αναπτύσσει την συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα μέσα από τις δραστηριότητες του ελεύθερου παιχνιδιού, τοποθετεί το όνομά της στον πίνακα

παιχνιδιού ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των θέσεων στις γωνίες (1^η, 2^η παρατήρηση), συμμετέχει σε διάφορες παρέες (3^η, 5^η, 6^η, 7^η, 8^η παρατήρηση) αλλά και σε ζευγάρια (10^η παρατήρηση), ανταλλάσσει τα παιχνίδια της (4^η παρατήρηση). Δίνει το χέρι της σε παιδί που δεν έχει ζευγάρι (9^η παρατήρηση).

3.3.B.2.2 Στο πλαίσιο του Δημοτικού

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του Δημοτικού, είναι κυρίως γνωστικοί και αφορούν την ανάπτυξη του προφορικού και περιγραφικού λόγου και του γραπτού λόγου. Ακόμα, αυτό που επιζητείται είναι η διατήρηση της προσοχής των μαθητών, -τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η μαθήτρια M1 ανταποκρίνεται στη μάθηση για την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου. Συμμετέχει ενεργά η ίδια, αλλά και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών K3 και K4 για περισσότερες διευκρινίσεις ή επιπλέον ασκήσεις κατανόησης ή άρθρωσης από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης K4. Χαρακτηριστική είναι η στάση της μαθήτριας M1 στη 17^η παρατήρηση, όπου η εκπαιδευτικός της τάξης K3 της ζήτησε να περιγράψει μια εικόνα και δεν απάντησε.

Σχετικά με τη διατήρηση της προσοχής κατά τη διδακτική πράξη διαφαίνεται ότι η μαθήτρια τις περισσότερες φορές χρειάζεται τη βοήθεια των εκπαιδευτικών για να είναι συγκεντρωμένη. Δεν είναι λίγες οι φορές που της κάνουν παρατήρηση για να προσέξει. Παρόλο αυτά το γνωστικό επίπεδο της μαθήτριας είναι υψηλό, διότι οι απαντήσεις, τα γραπτά της και η ανάγνωση της είναι σωστά στην πλειονότητά τους.

Αριθμός παρατηρήσεων	Συμμετοχή της μαθήτριας M1 στους εκπαιδευτικούς στόχους											
	Ανταπόκριση στη μάθηση με ανάπτυξη του προφορικού λόγου		Ανταπόκριση στη μάθηση με ανάπτυξη του γραπτού λόγου		Ανάπτυξη περιγραφικού λόγου		Ανάπτυξη της φαντασίας		Διατήρηση της προσοχής κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης		Ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
	M1		M1		M1		M1		M1		M1	
1 ^η	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ	ΕΣμβΕ ΠΣ,		Ε.Σ	ΕΣμβ ΕΠΣ		ΕΣ			ΕΣμβ ΕΓ, ΕΣμβ ΕΠΣ	ΕΣ	
2 ^η	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ	ΕΣ, ΕΣμβΕ ΠΣ	ΕΣμβ ΕΠΣ	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ	ΕΣμβ ΕΓ		ΕΣ		ΕΣ, ΠΣ, ΕΣμβ	ΕΣμβ ΕΓ, ΕΣμβ	ΕΣ	

									ΕΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ	ΕΠΣ		
3 ^η	ΕΣ	ΕΣμβΕ Γ, ΕΣμβΕ ΠΣ		ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ			ΕΣ		ΔΣ, ΠΣ	ΕΣμβ ΕΓ	ΕΣ	
4 ^η		ΕΣμβΕ ΠΣ, ΕΣμβΕ Γ	ΕΣ	ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ, Ε.Σ			ΕΣ			ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ, ΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ	ΕΣ	
5 ^η	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ	ΔΣ, ΕΣμβΕ ΠΣ, ΕΣ, ΕΣμβΕ Γ		ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ			ΕΣ			ΕΣμβ ΕΠΣ, ΠΣ	ΕΣμβ ΕΠΣ	
6 ^η	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ	ΕΣ, ΕΣμβΕ ΠΣ, ΕΣμβΕ Γ	ΕΣμβ ΕΠΣ	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ			ΕΣ		ΕΣ, ΠΣ	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΓ	ΕΣ	
7 ^η	ΕΣμβ ΕΓ	ΕΣ, ΕΣμβΕ Γ, ΕΣμβΕ ΠΣ		ΕΣ			ΕΣ		ΔΣ, ΕΣμβ ΕΓ	ΕΣ	ΕΣ	
8 ^η		ΕΣμβΕ Γ		ΕΣ			ΕΣ			ΕΣ, ΠΣ	ΕΣ	
9 ^η	ΕΣμβ ΕΠΣ	ΕΣμβΕ Γ, ΕΣμβΕ ΠΣ	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ		ΕΣ			ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ	ΕΣ	
10 ^η	ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ	ΕΣ, ΕΣμβΕ Γ	ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΓ			ΕΣ		ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ	ΕΣμβ ΕΓ, ΕΣ, ΠΣ	ΕΣ	
11 ^η	-	ΕΣμβΕ Γ, ΕΣ	-	ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ	-		-		-	ΕΣ, ΠΣ	-	
12 ^η	-	ΕΣμβΕ Γ	-	ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣ	-		-		-	ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣ	-	
13 ^η	-	ΕΣμβΕ Γ, ΔΣ, ΕΣ	-	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΓ	-		-		-	ΕΣ, ΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ, ΔΣ	-	
14 ^η	-	ΕΣ,ΕΣ μβΕΓ	-	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΓ	-		-		-	ΕΣ, ΔΣ, ΕΣμβ ΕΓ	-	
15 ^η	-	ΕΣ, ΕΣμβΕ Γ	-	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ	-		-		-	ΕΣ,ΠΣ	-	

16 ^η	-	ΕΣμβΕ ΠΣ, ΕΣ	-	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΓ	-		-		-	ΕΣ	-	
17 ^η	-	ΕΣμβΕ ΠΣ,	-	ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣ	-	ΔΣ	-		-	ΕΣ	-	
18 ^η	-	ΕΣμβΕ ΠΣ, ΕΣ	-	ΕΣμβ ΕΓ, ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ	-		-		-	ΕΣ	-	
19 ^η	-	ΕΣ	-	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ, ΕΣμβ ΕΓ	-		-		-	ΕΣ, ΕΣμβ ΕΠΣ	-	

Πίνακας 3.3.Β.2.1.β Συμμετοχή της μαθήτριας Μ1 στους εκπαιδευτικούς στόχους

Αναλυτικά αποτελέσματα συμμετοχής της μαθήτριας Μ1 στους εκπαιδευτικούς στόχους													
Τρόπος Συμμετοχής της Μαθήτριας	Ανταπόκριση στη μάθηση με ανάπτυξη του προφορικού λόγου		Ανταπόκριση στη μάθηση με ανάπτυξη του γραπτού λόγου		Ανάπτυξη περιγραφικού ύ λόγου		Ανάπτυξη της φαντασίας		Διατήρηση της προσοχής κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης		Ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας		
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	
Ενεργή Συμμετοχή (ΕΣ)	5	10	2	18	1	-	-	-	3	14	9	-	
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό Γενικής (ΕΣμβΕΓ)	1	12	1	10	1	-	-	-	3	8	-	-	
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης (ΕΣμβΕΠΣ)	6	11	4	12	2	-	-	-	2	7	1	-	
Παθητική Συμμετοχή (ΠΣ)	-	-	-	-	-	-	-	-	3	8	-	-	
Δε Συμμετέχει (ΔΣ)	-	2	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	

Σύνολο	12	35	7	40	4	1	0	0	13	37	10	0
--------	----	----	---	----	---	---	---	---	----	----	----	---

Πίνακας 3.3.B.2.2.β Αναλυτικά αποτελέσματα συμμετοχής της μαθήτριας M1 στους εκπαιδευτικούς στόχους

Τρόποι συμμετοχής της μαθήτριας M1	Σύνολο τρόπων συμμετοχής στους εκπαιδευτικούς στόχους
Ενεργή Συμμετοχή (ΕΣ)	62
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης (ΕΣμβΕΠΣ)	45
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό Γενικής (ΕΣμβΕΓ)	36
Παθητική Συμμετοχή (ΠΣ)	11
Δε Συμμετέχει (ΔΣ)	5

Πίνακας 3.3.B.2.3.β Σύνολο τρόπων συμμετοχής της μαθήτριας M1 στους εκπαιδευτικούς στόχους

3.3.B.3 Τρόποι διαχείρισης του διδακτικού χρόνου από τις εκπαιδευτικούς και η συμμετοχή της μαθήτριας M1

Η ευελιξία των εκπαιδευτικών στην παροχή της βοήθειας συνδέεται άμεσα με την παροχή χρόνου για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων από τη μαθήτρια M1. Έτσι, λοιπόν, όσον αφορά το χρόνο που παρέχεται από τις εκπαιδευτικούς στη μαθήτρια M1 παρατηρήθηκε ότι στο Δημοτικό, η K3 δίνει χρόνο να εργαστεί και μόνη της είτε σε δραστηριότητα ανάγνωσης, είτε σε ασκήσεις και έπειτα το κάνουν και όλοι/ες μαζί στον πίνακα με αποτέλεσμα να ολοκληρώνει και η μαθήτρια M1 τις εργασίες της. Στην ανάγνωση αν καθυστερεί προσφέρει βοήθεια λεκτική και οπτική (δείχνει, υπογραμμίζει, αριθμεί τις συλλαβές) και προτρέπει να διαβάζει αργά. Επίσης, βρίσκεται κοντά της και τη βοηθά και η K4 εκπαιδευτικός όταν χρειαστεί. Επίσης, στο Νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί K1 και K2 παρέχουν τον κατάλληλο χρόνο ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων στα πλαίσια του ωρολόγιου προγράμματος, ωστόσο αν η μαθήτρια M1 χρειαστεί επιπλέον χρόνο σε κάποια δραστηριότητα στα τραπεζάκια (κατασκευή ή ζωγραφική) μένει και την

ολοκληρώνει και έπειτα συμμετέχει στην επόμενη δραστηριότητα. Κατά τη διάρκεια των 10 παρατηρήσεων δε χρειάστηκε επιπλέον χρόνο.

Τρόποι διαχείρισης του διδακτικού χρόνου από τις εκπαιδευτικούς και η συμμετοχή της μαθήτριας Μ1								
Αριθμός παρατηρήσεων	Δίνουν όσο χρόνο χρειάζεται η μαθήτρια για να ολοκληρώσει				Δε δίνουν όσο χρόνο χρειάζεται η μαθήτρια για να ολοκληρώσει			
	Εκπαιδευτικοί Γενικής		Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης		Εκπαιδευτικοί Γενικής		Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	
	K2	K3	K1	K4	K2	K3	K1	K4
1 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
2 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
3 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
4 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
5 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
6 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
7 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
8 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
9 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
10 ^η	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
11 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
12 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
13 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
14 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
15 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
16 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-

17 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
18 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
19 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	-
Σύνολο	10	19	10	19	0	0	0	0

Πίνακας 3.3.B.3 Τρόποι διαχείρισης του διδακτικού χρόνου από τις εκπαιδευτικούς και η συμμετοχή της μαθήτριας Μ1

3.3.B.4 Ο ρόλος της μαθήτριας Μ1 κατά τη διδακτική πράξη

3.3.B.4.1 Στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου

Αναφορικά με το ρόλο της μαθήτριας Μ1 στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, παρατηρήθηκε ότι έπαιρνε πρωτοβουλίες και σήκωνε το χέρι της για να απαντήσει, ενώ στην 9^η παρατήρηση «πετάχτηκε» και έδωσε την απάντηση. Δε διστάζει να εκφράσει την άποψή της, με χαρακτηριστικές την 2^η παρατήρηση όπου λέει στα παιδιά να πουν το αγαπημένο της τραγούδι (στα πλαίσια της συνέντευξης που της έπαιρναν) και στην 4^η παρατήρηση που είπε σε μια συμμαθήτρια της ότι πρέπει να πάρει μόνο ένα αυτοκόλλητο και όχι περισσότερα. Επίσης, συζητά με την ομάδα, κάνει ερωτήσεις στους συμμαθητές της (στα πλαίσια των συνεντεύξεων 2^η και 3^η παρατήρηση). Ενώ, στην 5^η παρατήρηση οι συμμαθητές της λένε την ίδια απάντηση μ' εκείνη σε κάποια ερώτηση της εκπαιδευτικού. Ακόμα, διαφαίνεται ότι τις περισσότερες φορές ακολουθεί τις εντολές των εκπαιδευτικών όταν της ζητούν να κάνει κάτι.

3.3.B.4.2 Στο πλαίσιο του Δημοτικού

Αναφορικά με το ρόλο της μαθήτριας Μ1 στο πλαίσιο του Δημοτικού, παρατηρήθηκε ότι έπαιρνε πρωτοβουλίες για να εκφράσει τις απορίες της (1^η, 2^η, 3^η, 6^η, 7^η, 11^η, 17^η, 18^η, 19^η παρατήρηση) στην εκπαιδευτικό της τάξης Κ3 ή στην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης Κ4, ενώ σήκωνε και το χέρι της για να πει κάποια απάντηση χωρίς να περιμένει να πάρει το λόγο (5^η, 8^η, 10^η, 12^η, 14^η, 16^η παρατήρηση) που τελικά κάποιες φορές δεν τον πήρε (4^η παρατήρηση). Ενθαρρύνθηκε να εκφράσει την άποψή της από μόνη της στην 4^η, 12^η και 14^η παρατήρηση. Σε αντίθεση με την 5^η, την 7^η και τη 16^η παρατήρηση που εξέφρασε την άποψή της ύστερα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού Κ4. Τέλος, διαπιστώνεται ότι η μαθήτρια Μ1 ενεργούσε και αυτόνομα αλλά ακολουθούσε πάντα τις εντολές των εκπαιδευτικών.

Αριθμός παρατηρήσεων	Ο ρόλος της μαθήτριας M1 κατά τη διδακτική πράξη									
	Η μαθήτρια παίρνει πρωτοβουλίες		Η μαθήτρια εκφράζει την άποψή της		Η μαθήτρια συζητά με την ομάδα		Η μαθήτρια ακολουθεί τις εντολές των εκπαιδευτικών		Η μαθήτρια εκφράζει την άποψη της ύστερα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
	M1		M1		M1		M1		M1	
1 ^η	✓	✓	✓	-	-	-	✓	✓	-	-
2 ^η	-	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	-	-
3 ^η	✓	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	-
4 ^η	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓	-	-
5 ^η	✓	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	✓
6 ^η	✓	✓	✓	-	-	-	✓	✓	-	-
7 ^η	-	✓	✓	-	-	-	✓	✓	-	✓
8 ^η	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	-	-
9 ^η	✓	-	-	-	-	-	✓	✓	-	-
10 ^η	-	✓	✓	-	-	-	✓	✓	-	-
11 ^η	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-
12 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-
13 ^η	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-
14 ^η	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-
15 ^η	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
16 ^η	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	✓
17 ^η	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-
18 ^η	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
19 ^η	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
Σύνολο	5	15	6	3	3	0	7	19	0	3

Πίνακας 3.3.B.4 Ο ρόλος της μαθήτριας M1 κατά τη διδακτική πράξη

3.3.B.5 Τρόπος αλληλεπίδρασης της μαθήτριας M1 με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές της

3.3.B.5.1 Στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, η M1 αλληλεπιδρά με διάφορους τρόπους κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Συζητά, ρωτά, συνεργάζεται, εκφράζει τα συναισθήματά της με λεκτικά ή μη μέσα. Ενώ υπάρχουν και φορές που δυσανασχετεί ή κρατά μια αδιάφορη στάση. Συγκεκριμένα, στις διάφορες εργασίες στην ολομέλεια (εκδρομή, επίσκεψη, πρόβα, κατασκευή, διδασκαλία με βίντεο) η μαθήτρια M1 συνεργάζεται με τους συμμαθητές, τις συμμαθήτριες και τις εκπαιδευτικούς (1^η, 4^η, 5^η και 6^η παρατήρηση). Στην 3^η παρατήρηση ήταν αδιάφορη (ξάπλωνε στο θρανίο, έπαιζε με το στυλό) την ώρα της παρακολούθησης του βίντεο για την ανακύκλωση. Στην 6^η παρατήρηση

αδιαφορεί κοιτώντας αλλού στη συζήτηση που έκαναν στην παραλία παρόλο που στην αρχή συμμετείχε εκφράζοντας την προτίμησή της. Στην ένατη (9^η) παρατήρηση, την ώρα μιας κατασκευής που έπρεπε και να γράψουν κάτι το ύφος της ήταν ανήσυχο, κοιτούσε γύρω-γύρω και ζήτησε βοήθεια από την Κ1 εκπαιδευτικό. Επιπλέον, στην 1η παρατήρηση η μαθήτρια Μ1 πειράζει έντονα τη μύτη της όταν η Κ2 εκπαιδευτικός της κάνει παρατήρηση την ώρα της πρόβας. Επιτραπέζια παιχνίδια η μαθήτρια Μ1 παίζει και συνεργάζεται με τους συμμαθητές της στην 1η (παίζει κάρτες με την Κ1 εκπαιδευτικό και άλλα παιδιά), στη 2η (παίζει μόνη της πάζλ) και στην 10η (παίζει πάζλ σε ζευγάρια) παρατήρηση. Στο ελεύθερο παιχνίδι, η μαθήτρια Μ1 συνεργάζεται με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές της (1η, 2η, 3η, 5η, 6η, 7η, 8η και 9η παρατήρηση). Παρατηρήθηκε ότι στην 4η παρατήρηση που πραγματοποίησαν την επίσκεψη στο Δημοτικό σχολείο, η μαθήτρια Μ1 την ώρα του διαλείμματος που έπαιζαν ελεύθερα εκείνη κοιτούσε χωρίς να συμμετέχει στο παιχνίδι. Επίσης, αδιαφορία έδειξε και στην 8η παρατήρηση όπου η μαθήτρια Μ1 έπαιζε με το καπέλο της κάθε φορά (2φορές συνέβη συνολικά) που έμενε μόνη της και η παρέα της συζητούσε με άλλα παιδιά, κατά το ελεύθερο παιχνίδι στην αίθουσα που θα έκαναν πρόβα. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι κατά το ελεύθερο παιχνίδι εκφραζόταν μη λεκτικά με κινήσεις, γκριμάτσες, διαφορετικά περπατήματα, κουνούσε τα χέρια και τα πόδια της, σκουντούσε με το κεφάλι της όταν ήθελε να φωνάξει κάποιον. Περισσότερο επικοινωνούσε με κινήσεις παρά με ομιλία (1η, 7η, 8η και 9η παρατήρηση). Να σημειωθεί ότι το ελεύθερο παιχνίδι στην 1η και 7η παρατήρηση λαμβάνει χώρα εντός του σχολείου, όπου η μαθήτρια παίζει στο κομμωτήριο μόνη της και κάνει γκριμάτσες με το στόμα της (1η) και δυσανασχετεί παίρνοντας το ανάλογο ύφος στην πρόταση μιας συμμαθήτριας της και φεύγει (7η). Έπειτα γυρνά και κάνει πλάκα στα παιδιά που παίζουν στο ιατρείο (χτυπά και φεύγει και γελά). Στην 8η και στην 9η παρατήρηση τα παιδιά παίζουν ελεύθερα στην αίθουσα για πρόβα εκτός του σχολικού πλαισίου. Στις δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης (ζωγραφική, τραγούδι), η μαθήτρια Μ1 συνεργάζεται (1η, 2η, 3η, 4η, 5η, 6η, 7η, 9η, 10η παρατήρηση). Αδιαφορία δείχνει στην 3η και 5η παρατήρηση πριν ξεκινήσει να ζωγραφίζει. Μοιάζει σα να έχει αφαιρεθεί. Όταν λένε τραγούδια (5η παρατήρηση) επίσης αδιαφορεί παίζοντας με το κοκαλάκι της και η Κ2 εκπαιδευτικός της το παίρνει και η μαθήτρια αρχίζει να κλαίει, εκφράζοντας τη δυσφορία της και με μη λεκτικό τρόπο. Στις γλωσσικές δραστηριότητες (αφήγηση ιστορίας, πρωινή ρουτίνα, συζήτηση, συνεντεύξεις μαθητών, -τριών, εργασίες

γραφής, φύλλο αξιολόγησης) η μαθήτρια M1 συνεργάζεται, συζητά, ρωτά, εκφράζει με λεκτικά και μη (σηκώνει χέρι) μέσα τις προτιμήσεις, τα συναισθήματά της (1η,2η,3η,4η,5η,7η,9η και 10η παρατήρηση). Στη 2^η παρατήρηση αντιδρά με δυσφορία γυρνώντας την πλάτη στο παραμύθι που διάβαζε η K2 εκπαιδευτικός και εκφράζοντας μη λεκτικά την αδιαφορία της. Στην 4η και 5η παρατήρηση είναι αδιάφορη και το εκφράζει και μη λεκτικά (πιάνει τα δόντια της, κοιτά αλλού) στις συζητήσεις που διεξάγονται στην τάξη του Δημοτικού (4η παρατήρηση) και στο Νηπιαγωγείο για την κομποστοποίηση. Ενώ, έπειτα στις εργασίες που τέθηκαν μετά συνεργάστηκε μια χαρά (στο Δημοτικό έγραψε στον πίνακα και στο Νηπιαγωγείο ζωγράφισε). Στη συζήτηση της 7ης παρατήρησης ενώ στην αρχή συμμετέχει και μιλά, αργότερα στρέφει το σώμα της και κοιτά το κουτί της ανακύκλωσης. Στην 9η παρατήρηση φάνηκε πρόθυμη και ανυπόμονη να μιλήσει καθώς «πετάγεται» και δίνει απάντηση. Στη 10η παρατήρηση, συνεργάζεται και συζητά στην παρεούλα, εκφράζει λεκτικά τα συναισθήματά της που θα φύγει από το Νηπιαγωγείο. Όμως, την ώρα που είναι στον Η/Υ με την K2 εκπαιδευτικό και τους δείχνει φωτογραφίες από το πρόγραμμα της μετάβασης που υλοποίησαν, η μαθήτρια M1 αδιαφορεί και παίζει με μια χαρτοπετσέτα. Ακόμα και όταν η K2 της κάνει παρατήρηση εκείνη την κρατά, παίζει, κοιτά και στον Η/Υ και απαντά μαζί με τους άλλους στις ερωτήσεις της νηπιαγωγού. Τέλος, η μαθήτρια M1 στρέφεται και προς τα διπλανά παιδιά στα τραπεζάκια. Στην 1η παρατήρηση συνεργάζεται με τους διπλανούς και τις διπλανές συμμαθήτριές της και παίζουν κάρτες. Στην 3η παρατήρηση κοιτούσε αδιάφορα τις διπλανές συμμαθήτριές της χωρίς να τους μιλά, αλλά ούτε κι εκείνες. Στην 4η παρατήρηση θέλησε να χαρίσει ένα αυτοκόλλητο σε μια συμμαθήτρια της, όμως εκείνη πήρε περισσότερα. Τότε η M1 συνοφρυώθηκε και χτύπησε το χέρι στο τραπέζι και της είπε να πάρει μόνο ένα. Έπειτα, πήρε την άδεια καρτέλα την έδειξε στα υπόλοιπα κορίτσια και την πέταξε. Στη 10η παρατήρηση συζητούσε με το διπλανό της την ώρα της ζωγραφικής, διότι τη ρώτησε τι επρόκειτο να ζωγραφίσει.

3.3.B.5.2 Στο πλαίσιο του Δημοτικού

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στο πλαίσιο του Δημοτικού, η μαθήτρια M1 αλληλεπιδρά με διάφορους τρόπους κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Αξίζει ν' αναφερθεί ότι οι εργασίες στην ολομέλεια περιλαμβάνουν: την πρωινή ρουτίνα (την ημερομηνία που την έλεγαν τα παιδιά κι εκείνη έγραφε, το μάζεμα των τετραδίων και των φωτοτυπιών και την τακτοποίηση των μαθητών,-τριών στα

θρανία), την ορθογραφία, την ανάγνωση από τον πίνακα ή από εικόνες κατά την παράδοση του νέου μαθήματος, την ανάγνωση από το βιβλίο του προηγούμενου μαθήματος, την εύρεση λέξεων και ονομάτων από το νέο γράμμα που μάθαιναν, τη γραφή στον αέρα του νέου γράμματος και τη γραφή στον πίνακα (ασκήσεις, που έγραφε η ίδια ή τα παιδιά ή σχετικά με το νέο γράμμα που διδάσκονταν). Η μαθήτρια M1 σε όλες τις παρατηρήσεις συνεργάζεται και ακολουθεί τις εργασίες. Συζητά με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης K4 (2^η, 3^η, 4^η, 5^η, 6^η, 7^η, 8^η, 9^η, 11^η και 16^η παρατήρηση) και μια φορά με την K3 εκπαιδευτικό (8^η παρατήρηση). Ρωτά και εκφράζει απορίες κυρίως στην K4 εκπαιδευτικό σχετικά με τις ασκήσεις και την ορθογραφία (1^η, 3^η, 7^η, 9^η, 10^η, 12^η, 13^η, 14^η, 15^η, 17^η, 18^η και 19^η παρατήρηση). Την εκπαιδευτικό της τάξης τη ρωτά κι αυτή απορίες λιγότερες φορές (6^η, 10^η, 15^η και 19^η παρατήρηση). Όταν υπάρχει αναμονή για την επόμενη άσκηση ή δραστηριότητα η μαθήτρια αδιαφορεί (1^η, 2^η, 5^η, 9^η και 14^η παρατήρηση) και ασχολείται με κάτι άλλο (σβήνει το θρανίο, παίζει με το μολύβι, τη γόμα, ξαπλώνει στο θρανίο, σκαλίζει τη μύτη της, τινάζεται όταν έρχεται η σειρά της, τεντώνεται όταν περνά η σειρά της) εκφράζοντας και μη λεκτικά τα συναισθήματά της (3^η, 10^η, 14^η και 19^η παρατήρηση). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί μη λεκτικά μέσα για να δηλώσει τη συμμετοχή της σηκώνοντας το χέρι (1^η, 4^η, 5^η παρατήρηση). Μιλά δυνατά στην πρωινή ρουτίνα (6^η παρατήρηση) και πετάγεται για να απαντήσει (12^η παρατήρηση). Στην 7^η και την 11^η παρατήρηση σηκώνει ψηλά τη φωτοτυπία προς την K4 εκπαιδευτικό για να επιβεβαιώσει ότι είναι η σωστή. Στην 15^η παρατήρηση σηκώνει το βιβλίο για να της επιβεβαιώσει αν είναι στη σωστή σελίδα η K3 εκπαιδευτικός. Στην 18^η παρατήρηση η μαθήτρια M1 εκφράζει λεκτικά στην K4 εκπαιδευτικό τη δυσκολία της να παρακολουθήσει μόνη της το μάθημα. Με δυσφορία αντιδρά μια φορά στην 1^η παρατήρηση που η K3 εκπαιδευτικός της κάνει παρατήρηση και αυτή τρομάζει. Η μαθήτρια M1 συνεργάστηκε με τη βοήθεια της K4 εκπαιδευτικού και τις δύο φορές που χρησιμοποιήθηκε η μουσική κατά τη διδακτική πράξη ως χαλάρωση. Στις γλωσσικές δραστηριότητες (συζήτηση για νέο μάθημα), η μαθήτρια M1 συνεργάζεται (1^η, 3^η, 4^η, 5^η, 6^η, 7^η, 10^η, 16^η και 17^η παρατήρηση) γράφει, διαβάζει όποτε της ζητηθεί και με τη βοήθεια της K4 (5^η παρατήρηση), κάνει ασκήσεις για την άρθρωσή της με την K4 και γράφει στη φωτοτυπία της (6^η παρατήρηση). Στην 7^η παρατήρηση συνεργάζεται διαβάζοντας το μάθημα αλλά το σώμα της δείχνει τεντωμένο σα να δυσκολεύεται. Στη 10^η παρατήρηση συνεργάζεται και απαντά σε ερώτηση που της έθεσε η K3 εκπαιδευτικός. Στη 16^η και 17^η παρατήρηση και ενώ στην αρχή αδιαφορεί

έπειτα συνεργάζεται και απαντά σε ερωτήσεις που της έθεσε η Κ3 εκπαιδευτικός, ύστερα από βοήθεια της Κ4 και μόνη της αντίστοιχα. Αδιάφορη στάση που την εκφράζει και μη λεκτικά, κρατά και στις άλλες οκτώ παρατηρήσεις την ώρα της συζήτησης όπου η μαθήτρια Μ1 επιλέγει να κοιτάξει αλλού ή να παίζει με τη γόμα και το μολύβι της (4^η, 5^η, 7^η, 8^η, 10^η, 11^η, 13^η και 14^η παρατήρηση). Δύο φορές η μαθήτρια επιλέγει να συζητήσει εκφράζοντας την άποψή της σηκώνοντας χέρι (2^η και 4^η παρατήρηση). Μια φορά παρατηρείται (6^η παρατήρηση) να ρωτά την Κ3 για κάτι που δεν άκουσε στη συζήτηση για το νέο μάθημα. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι η μαθήτρια Μ1 στρέφεται στο διπλανό θρανίο είτε κοιτώντας αδιάφορα (2^η παρατήρηση), είτε για να συζητήσει (4^η, 5^η, 11^η και 19^η παρατήρηση) είτε για να παίζει με τα μολύβια ή παιχνίδι (πέτρα-μολύβι-ψαλίδι...) χωρίς να μιλούν (4^η, 12^η, 13^η, 14^η και 16^η παρατήρηση) είτε για να ζητήσει βοήθεια για κάτι που της έπεσε (4^η παρατήρηση) είτε για βοήθεια κοιτώντας απλώς στο βιβλίο ή τη φωτοτυπία της διπλανής της (6^η, 7^η, 8^η, 9^η, 10^η, 13^η, 15^η και 19^η παρατήρηση). Στη 11^η παρατήρηση συμβαίνει μάλλον μια παρεξήγηση μεταξύ της μαθήτριας Μ1 και της διπλανής της. Η διπλανή της απαντά να την αφήσει και η Μ1 κάνει μια χειρονομία (ανάποδο αντίχειρα), μια γκριμάτσα (βγάζει γλώσσα) και μετά γελά.

Αριθμός παρατηρήσεων	Τρόποι ² αλληλεπίδρασης της μαθήτριας Μ1 κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων											
	Εργασίες στην ολομέλεια		Η μαθήτρια συμμετέχει σε επιτραπέζια παιχνίδια		Η μαθήτρια συμμετέχει στο ελεύθερο παιχνίδι		Η μαθήτρια συμμετέχει σε δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης (ζωγραφική, μουσική)		Γλωσσικές Δραστηριότητες (συζήτηση, αφήγηση ιστορίας, μονόλογος, καταιγισμός ιδεών)		Η μαθήτρια κοιτά στο διπλανό θρανίο	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
	Μ1		Μ1		Μ1		Μ1		Μ1		Μ1	
1 ^η	Συν, ΕμΜΛμς	Συν, Ρ, Α, ΑμΔ, ΕμΜΛμς	Συν		Συν, ΕμΜΛμς		Συν	Συ v.	Ρ, Σ, ΕμΜΛμς	Συν		

^{2*}Σ: Συζητά, Ρ: Ρωτά, ΕμΜΛμς: Εκφράζει με Μη Λεκτικά μέσα συναισθήματα, ΕμΛμς: Εκφράζει με Λεκτικά μέσα συναισθήματα, Συν: Συνεργάζεται, ΑμΔ: Αντιδρά με Δυσφορία, Ε: Επιβραβεύει, Επ: Επικρίνει, Κ: Κοροϊδεύει, Α: Αδιαφορεί

2 ^η	ΕμΜΛ μς, ΑμΔ	Συν, Σ, Α	Συν		Συν.		Συν	Συ ν.	Ρ,Συν, ΑμΔ	Σ, ΕμΛμ ς, ΕμΜ Λμς		Α
3 ^η	Α, ΕμΜΛ μς	Συν, Ρ, ΕμΜ Λμς, Σ			Συν.		Συν, Α		Ρ,Σ, Συν	Συν	Α	
4 ^η	Συν.,	Συν, Σ, ΕμΜ Λμς			Α		Συν.		Συν, Α	Σ, Συν, Α	ΑμΔ, ΕμΜΛ μς, ΕμΛμς	Σ, ΕμΜΛ μς
5 ^η	Συν	Συν, Α, ΕμΜ Λμς			Συν		Συν, Α, ΕμΜΛμς , ΑμΔ		Συν,Α, ΕμΜΛμς	Συν, Α, ΕμΜ Λμς		Σ
6 ^η	Συν, Α	Συν, Σ, ΕμΜ Λμς			Συν		Συν		Σ	Συν, Ρ		ΕμΜΛ μς
7 ^η		Συν, Σ, Ρ, ΕμΜ Λμς			Συν, ΕμΜΛμς		Συν.		Συν, Α, Σ, ΕμΜΛμς	Συν, Α, ΕμΜ Λμς		ΕμΜΛ μς
8 ^η		Συν, Σ			Συν, Α, ΕμΜΛμς					Α, Συν, ΕμΜ Λμς		ΕμΜΛ μς
9 ^η	ΕμΜΛ μς, ΕμΛμς	Συν, Σ, Ρ, Α			Συν., ΕμΜΛμς		Συν.		Σ, Συν, ΕμΛμς, ΕμΜΛμς			ΕμΜΛ μς
10 ^η		Συν, Ρ, ΕμΜ Λμς	Συν .				Συν.		Συν., ΕμΜΛμς , ΕμΛμς	Α, Συν, ΕμΜ Λμς	Σ	ΕμΜΛ μς
11 ^η	-	Συν, Σ, ΕμΜ Λμς	-		-		-		-	Α	-	ΕμΜΛ μς, Σ
12 ^η	-	Συν, Ρ, ΕμΜ Λμς	-		-		-		-		-	ΕμΜΛ μς
13 ^η	-	Συν, Ρ	-		-		-		-	Α	-	ΕμΜΛ μς
14 ^η	-	Συν, Α, Ρ, ΕμΜ Λμς	-		-		-		-	Α	-	ΕμΜΛ μς
15 ^η	-	Συν, Ρ, ΕμΜ Λμς	-		-		-		-		-	ΕμΜΛ μς
16 ^η	-	Συν, Σ	-		-		-		-	Α, Συν	-	ΕμΜΛ μς
17 ^η	-	Συν, Ρ	-		-		-		-	Α, Συν	-	

18 ^η	-	Συν, Ρ, ΕμΛ μσ	-		-		-		-		-	
19 ^η	-	Συν, Σ, Ρ, ΕμΜ Λμσ	-		-		-		-		-	ΕμΜΛ μσ

Πίνακας 3.3.Β.5.1.γ Τρόποι αλληλεπίδρασης της μαθήτριας Μ1 κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων

Αναλυτικά αποτελέσματα τρόπων αλληλεπίδρασης της μαθήτριας Μ1 κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων													
Τρόπος Συμμετοχής της Μαθήτριας	Εργασίες στην ολομέλεια		Η μαθήτρια συμμετέχει σε επιτραπέζια παιχνίδια		Η μαθήτρια συμμετέχει στο ελεύθερο παιχνίδι		Η μαθήτρια συμμετέχει σε δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης (ζωγραφική, μουσική)		Γλωσσικές Δραστηριότητες (συζήτηση, αφήγηση ιστορίας, μονόλογος)		Η μαθήτρια κοιτά στο διπλανό θρανίο		
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	
Συζητά (Σ)	-	11	-	-	-	-	-	-	4	2	1	4	
Ρωτά (Ρ)	-	12	-	-	-	-	-	-	3	1	-	-	
Εκφράζει με Μη Λεκτικά μέσα συναισθήματα (ΕμΜΛμσ)	4	13	-	-	4	-	1	-	5	5	1	13	
Εκφράζει με Λεκτικά μέσα συναισθήματα, Συν: Συνεργάζεται (ΕμΛμσ)	1	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	-	
Συνεργάζεται (Συν)	4	19	3	-	8	-	9	2	7	10	-	-	
Αντιδρά με Δυσφορία (ΑμΔ)	1	1	-	-	-	-	1	-	1	-	1	-	
Επιβραβεύει (Ε)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Επικρίνει (Επ)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Κοροϊδεύει (Κ)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Αδιαφορεί (Α)	2	4	-	-	2	-	2	-	3	10	1	1
Σύνολο	12	60	3	0	14	0	13	2	25	29	5	18

Πίνακας 3.3.Β.5.2.γ Αναλυτικά αποτελέσματα τρόπων αλληλεπίδρασης της μαθήτριας Μ1 κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων

Τρόποι αλληλεπίδρασης της μαθήτριας Μ1 κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων	Σύνολο τρόπων αλληλεπίδρασης της μαθήτριας Μ1 κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων
Συνεργάζεται (Συν)	62
Εκφράζει με Μη Λεκτικά μέσα συναισθήματα (ΕμΜΛμσ)	46
Αδιαφορεί (Α)	25
Συζητά (Σ)	22
Ρωτά(Ρ)	16
Εκφράζει με Λεκτικά μέσα συναισθήματα, Συν: Συνεργάζεται (ΕμΛμσ)	5
Αντιδρά με Δυσφορία (ΑμΔ)	5

Πίνακας 3.3.Β.5.3.γ Σύνολο τρόπων αλληλεπίδρασης της μαθήτριας Μ1 κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων

3.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προκλήσεις και τις προοπτικές που προκύπτουν από τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές

Σχετικά με τον τέταρτο θεματικό άξονα που αφορά τις προκλήσεις και τις προοπτικές που προκύπτουν από την εφαρμογή των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί δίνουν τις δικές τους απαντήσεις.

Συγκεκριμένα, η Κ3 εκπαιδευτικός πιστεύει ότι θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε κάθε σχολείο. Είναι για την ίδια αλλά και για τα παιδιά μια θετική πρόκληση, που προσφέρει χαρά, ενδιαφέρον και κίνητρο. Ενώ, την ίδια θετική άποψη θεωρεί ότι έχουν και οι συνάδελφοί της, οι οποίοι υιοθετούν ιδέες. Επίσης, αντιλαμβάνεται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μια εναλλακτική προσέγγιση με πιο παιγνιώδη χαρακτηριστικά.

Δεν ξέρω, εγώ πιστεύω πως ναι. Εμένα μ' αρέσει κιόλας. Εξαρτάται κι από τον εκπαιδευτικό. Έχει ενδιαφέρον, υπάρχει κίνηση. Δηλαδή θα σηκωθούν, δεν είναι κάτι στατικό, όλο γράψιμο, όλο διάβασμα και...θα σηκωθούν στον πίνακα, θα ξανακαθίσουν... (Κ3).

...Είναι πρόκληση γι' αυτά να σηκωθούν και να δει και η κυρία και τα υπόλοιπα παιδιά ότι τα ξέρουν (Κ3).

Ναι γιατί θα δω τι γίνεται, πως ένα παιδάκι ενώ μπορεί ας πούμε να μη μου γράφει καλά μια φωνούλα πάνω να μου τη δείχνει, ε... Έχει ένα ενδιαφέρον... Υπάρχει πρόκληση, το ψάχνεις (Κ3).

Όχι νομίζω πολύ ενδιαφέρον και είναι και καινούριες ιδέες που τις βάζουν κι αυτοί στο δικό τους μάθημα ας πούμε. Όταν έχουν μικρή τάξη (Κ3).

Τι προσφέρει στη δική μου τάξη; Προσφέρει χαρά, προσφέρει ενδιαφέρον, προσφέρει κίνηση, ε; Αυτά (Κ3).

Τέλος, εντοπίζει ως μειονέκτημα ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι χρονοβόρα.

Είναι χρονοβόρα, αυτό ας το πούμε ας μειονέκτημα. Φαντάσου μια τάξη που έχει περισσότερα παιδιά, 25. Αυτό. Δε νομίζω να είναι κάτι άλλο (Κ3).

Η Κ4 εκπαιδευτικός πιστεύει ότι θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία η διαφοροποιημένη προσέγγιση, αλλά θα υπάρχουν δυσκολίες σχετικά με την ύλη, το χρόνο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, θεωρεί ότι η εφαρμογή της μόνο θετικά θα έχει να προσφέρει στη μάθηση.

Ε, πιστεύω ότι εν δυνάμει θα μπορούσε. Ότι θα μπορούσε δηλαδή να υιοθετηθεί σε κάποιο σχολείο, αλλά πες ότι οι δάσκαλοι δεν είναι τόσο επιμορφωμένοι, πες ότι λίγο η ύλη που πρέπει να βγάλουν σε μεγαλύτερες τάξεις ειδικά. Είναι πάρα πολύ και δεν προλαβαίνουν ούτε να πάρουν πρωτοβουλίες πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί. Είναι δυσκολίες που κρατάνε λίγο πίσω τη μέθοδο, αλλά νομίζω ότι πολλοί δάσκαλοι δεν τη γνωρίζουν καν (Κ4).

Πιστεύω πως θα τους επηρεάσει προς το θετικό. Ε, και ότι θα γίνει μια πολύ ποιοτικότερη προσέγγιση στη μάθηση. Δε νομίζω να υπάρχουν αρνητικά (Κ4).

Η Κ1 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι δύσκολη διότι είναι χρονοβόρα σα διαδικασία και ο αριθμός των μαθητών αρκετά μεγάλος για ένα τέτοιο εγχείρημα.

Δεν ξέρω πόσο είναι δυνατό ανάλογα με τη σύνθεση της τάξης και με τον αριθμό... Είναι δύσκολη δεν είναι ανέφικτη, είναι δύσκολη... Όταν ο αριθμός είναι στα 25 παιδιά (K1).

Επίσης, πιστεύει ότι θετική επιρροή θα είναι και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι στη μαθήτριά της θα προσφέρει μόνο θετικά στοιχεία για την εξέλιξη της.

Εδώ; Θετικά αποτελέσματα θα 'χει. Ότι κάθε παιδί θα δώσει τον καλύτερό του εαυτό... Επιβεβαίωση... Γιατί κατάφεραν να επιτευχθούν οι στόχοι που έθεσαν. Γιατί μη νομίζεις... Δεν ξέρω αν το έχεις νιώσει. Εγώ το έχω νιώσει ότι πήγε στο βρόντο μια δραστηριότητα, άρα είναι δική μου λάθος επιλογή (K1).

Τη Μ τώρα σκέφτομαι... Αυτοπεποίθηση, χαρά και μεγαλύτερο αριθμό, ποσοστό γνώσεων (K1).

Η K2 εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας θα πρέπει να εφαρμόζεται σε όλα τα νηπιαγωγεία, διότι όλα τα παιδιά την έχουν ανάγκη ώστε να παράγουν αποτελέσματα στη μάθηση. Στην παραγωγή αποτελέσματος εντοπίζει τη βασική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, αφού απαιτείται ευρηματικότητα για να επιτευχθεί ο στόχος και να βοηθηθούν τα παιδιά.

Ναι, βέβαια σε κάθε νηπιαγωγείο... θα έπρεπε σε όλα τα νηπιαγωγεία να είναι κάπως έτσι (K2).

Η πρόκληση του να καταφέρεις αποτελέσματα. Να μπορέσεις να πετύχεις τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να φέρεις αποτελέσματα. Δεν είναι πάρα απλό (K2).

...πρέπει να εφεύρεις τρόπους για τον κάθε ένα... χρειάζεται ένα ταλέντο ή τέλος πάντων να προσπαθήσεις να το βρεις το ταλέντο για να γίνεις αποτελεσματικά ευρηματικός για την κάθε διαφορά (K2).

Η K2 πιστεύει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία θετικά στοιχεία προσφέρει γενικότερα, αλλά και στην τάξη της ειδικότερα σε σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριες και την εκπαιδευτική τους εξέλιξη.

Ναι, θα την επηρεάσει θετικά. Ε, εντάξει γενικά θεωρώ ότι όλοι θα βοηθηθούν. Οι μαθητές θα βοηθηθούν ούτως ή άλλως... όταν ληφθεί υπόψη η κάθε διαφορά στην τάξη και με αντιμετώπισουν εμένα το μικρό μαθητή αλλιώς απ' ότι το διπλανό μου. Ε, και μου τα πουν αλλιώς και μου τα κάνουν αλλιώς και φερθώ κι εγώ αλλιώς. Ε, θα έχω ένα άλλο αποτέλεσμα σα μαθητής. Ο εκπαιδευτικός εάν... δεν είναι μόνο η ευρηματικότητά του αλλά και θα βοηθηθεί περαιτέρω. Δεν ξέρω με ποιο τρόπο θα μπορούσε να γίνει, φυσικά και θα βελτιωθεί και η δική του θέση και στάση και αποτελεσματικότητα (K2).

Όσον αφορά τη δική της τάξη, χαρακτηριστικά αναφέρει:

Καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών μου. Θα μπορούσε να έχουν όλα τα παιδιά να έχουνε καλύτερη προσαρμογή, αποτελέσματα, μάθηση γενικά (Κ2).

Δυσκολίες και προκλήσεις από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Θετική πρόκληση και κίνητρο για μάθηση	K2	K1	K3	K4	4
Δυσκολία εφαρμογής της διαφοροποίησης σε όλα τα σχολεία	K2	K1	K3	K4	4
Δυσκολία διαχείρισης χρόνου	-	K1	K3	K4	3
Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	-	-	-	K4	1
Μεγάλος αριθμός μαθητών	-	K1	-	-	1
Εξέλιξη της μαθησιακής κατάστασης των παιδιών	K2	-	-	-	1
Μη ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα	-	-	-	K4	1

Πίνακας 3.4.1 Δυσκολίες και προκλήσεις από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ακολούθως, η Κ3 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ο απώτερος σκοπός της διδασκαλίας της είναι να κατακτήσουν τα παιδιά το γνωστικό αντικείμενο που πρέπει.

Είναι να κατανοήσουν το γράμμα, το τι έχω σκοπό να τους κάνω εκείνη τη μέρα, να κατανοήσουν, να το μάθουν να το γράφουν, να το λένε και να το δείχνουν (Κ3).

Όσον αφορά στον απώτερο σκοπό της διδασκαλίας της, η Κ4 επιλέγει να επικεντρωθεί στη μαθήτριά της και αναφέρει ότι στοχεύει στην αυτονομία της και στη βελτίωση και εξέλιξη των τρόπων επικοινωνίας της.

Ο απώτερος σκοπός μου είναι να είναι αυτόνομη, να μη χρειάζεται δηλαδή κάποια στιγμή εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης... Να μην τη χρειάζεται, να μπορεί να επικοινωνεί πάρα πολύ καλά. Δεν θα την κάνω εγώ ν' ακούσει περισσότερο, αλλά το θέμα είναι να μάθει τρόπους, να βελτιώσει τους τρόπους επικοινωνίας που γνωρίζει. Τους κατέχει ήδη, αλλά θέλουν βελτίωση. Θέλουν εξέλιξη και προσπάθεια (Κ4).

Ο απώτερος σκοπός της διδασκαλίας της Κ1 εκπαιδευτικού είναι οι μαθητές να έχουν κίνητρο για τη γνώση και πιστεύει ότι σπουδαίο ρόλο σ' αυτό παίζει ο εκπαιδευτικός.

Σε δεύτερη μοίρα οι γνώσεις και οι δεξιότητες, ενώ είμαι ρατσίστρια με τη μάθηση. Ναι το 'χω αυτό. Αυτό το είχα βρει στο ιδιαίτερο. Το 'χω με τη γλώσσα και τα μαθηματικά το κόλλημα, αλλά σε πρώτο στόχο να σέβονται τη γνώση και να έχουν κίνητρο για τη γνώση γιατί στείρα γράμματα και αριθμούς θα μάθαιναν πάντα. Το να τους ελκύει να μαθαίνουν καινούρια πράγματα όμως για μένα αυτό είναι το μαγικό... Α, αυτό είναι σε μας... Πρέπει ανάλογα με την ομάδα να μαντεύουμε τι θα τα κάνει να χαρούν και να προσέξουν και να τους προσελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή (Κ1).

Σε ερώτημα που τέθηκε γιατί δε γίνεται αυτό από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφέρει κάποια εμπόδια που συναντώνται.

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Βαρεμάρα εκπαιδευτικού... Ανία, τα πολλά χρόνια διδασκαλίας. Γιατί όλα αυτά εγώ θεωρώ επιτυγχάνονται μέσα από την παιγνιώδη μάθηση. Όταν κουβαλάς χρόνια διδασκαλίας στην πλάτη υπάρχουν και προβλήματα υγείας μετά. Αντικειμενικές δυσκολίες εννοώ (Κ1).

Ο απώτερος σκοπός της διδασκαλίας της Κ2 εκπαιδευτικού είναι η πολύπλευρη εκπαίδευση των μαθητών.

Η εκπαίδευσή τους πάλι. Η μάθηση πραγμάτων, συμπεριφορών και η καλή τους ψυχολογία, η φιλία ανάμεσά τους, η κοινωνική προσαρμογή και όλα αυτά που αφορούν την προσωπικότητά τους για να είναι ολοκληρωμένη (Κ2).

Ο απώτερος σκοπός της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Πολύπλευρη εκπαίδευση των μαθητών/Καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων	K2	-	-	-	1
Εξέλιξη/Καλλιέργεια γνωστικών-πνευματικών δεξιοτήτων	-	K1	-	-	1
Εξέλιξη/Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων	-	-	-	K4	1
Κατάκτηση γνωστικού αντικείμενου σύμφωνα με τη σχολική ύλη	-	-	K3	-	1

Πίνακας3.4.2 Ο απώτερος σκοπός της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών

Εν συνεχεία, η Κ3 εκπαιδευτικός κάνει λόγο για το ότι δε θα άλλαζε τίποτα στην πρακτική της αν έκανε έναν απολογισμό.

Όχι δε νομίζω κάτι. Δε θέλω να φανεί εγωιστικό αυτό, αλλά... Δεν είναι κάτι... όχι. Δε νομίζω να είναι κάτι (Κ3).

Η Κ4 εκπαιδευτικός όταν ερωτήθηκε αν θα άλλαζε κάτι στην πρακτική της ύστερα από έναν απολογισμό, απάντησε ότι δε θα άλλαζε κάτι ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, διότι είχε ευκαιρίες να δοκιμάσει μεθόδους και να βοηθήσει τους μαθητές της. Αντίθετα ως εκπαιδευτικός της τάξης θα ήθελε να εστιάσει στη βιωματική μάθηση περισσότερο.

Στην παράλληλη στήριξη δε θα άλλαζα κάτι, γιατί ήμουν τυχερή και στις δύο χρονιές είχα καλές συνεργασίες και έκανα, δοκίμασα μεθόδους διάφορες. Έκανα πράγματα για τους μαθητές μου. Νομίζω βοηθήθηκαν πάρα πολύ... (Κ4).

Ε, σα δασκάλα θα δοκίμαζα ακόμα πιο πρακτικές μεθόδους, ήταν η πρώτη μου χρονιά κι έτσι δεν έκανα πολλά. Πολύ βιωματικές μεθόδους, δεν τα έβγαζα πολύ από την τάξη. Κάναμε πράγματα πολλά και καλλιέργησα ερεθίσματα και οπτικά και είχαμε και εποπτικό υλικό και μουσικά. Τους έβαζα πολλά, αλλά δε βγήκαμε πολύ από την τάξη. Δηλαδή θα ήθελα αυτό να γίνει πιο βιωματική η μάθηση. Αυτό θα άλλαζα (Κ4).

Επιπλέον, η Κ1 εκπαιδευτικός αυτό που θα άλλαζε αν έκανε έναν απολογισμό είναι η στάση της απέναντι στους μαθητές που ήταν πιο στοργική.

Τα πρώτα χρόνια έπαιρνα τα παιδιά αγκαλιά και τα φίλαγα κιόλας... Είναι λάθος αυτό γιατί νόμιζαν ότι είμαι μαμά τους... Το μπερδεύαμε εκεί. Τα παιδιά το ήθελαν αυτό το απολάμβαναν... Είμαι και τρυφερή πολύ σαν άνθρωπος, απλά θεωρώ ότι εδώ δεν έχω το ρόλο της μαμάς. Το κατάλαβα στην πράξη μόνη μου. Δεν είναι αυτό το ζητούμενο δηλαδή... δεν θέλουν δεύτερη μαμά δασκάλα θέλουν. Είναι άλλος ο ρόλος (Κ1).

Επίσης, η Κ2 εκπαιδευτικός αναφέρει ότι θα εστίαζε σε καθημερινά λάθη που κάνει και αφορούν κυρίως στοιχεία της προσωπικότητάς της, σχετικά με το τι θα άλλαζε αν έκανε έναν απολογισμό των τελευταίων χρόνων,.

... Ε, μερικά καθημερινά λάθη που έχω κάνει... Στη γενική πρακτική μου εντάζει να μην ρουτινιάζουμε ας πούμε. Αυτά όλα που λέω να ήταν πιο καθημερινά... Δεν είσαι πάντα ο τέλειος δάσκαλος που θα ήθελες εσύ ίσως να είσαι. Υπάρχουν πράγματα που σε... εμένα με επηρεάζουν. Το διοικητικό μου έργο, ας πούμε και μπορεί κάτι να μην το προλαβαίνω και να το αφήσω πιο πίσω. Ε, θα άλλαζα ίσως κάτι που έχει σχέση με το χαρακτήρα μου. Κάποιες φορές να είμαι λιγότερο φωνακλού στα παιδιά... πιο πολύ θέματα που αφορούν

στοιχεία της προσωπικότητάς μου που βγαίνουν και μέσα στην τάξη γιατί είμαι όπως είπα ένα μέλος της τάξης και είμαι κι εγώ άνθρωπος, παρά που θέλω να κάνω όλα τα πράγματα σωστά. Κάποιες φορές δε βγαίνουν (Κ2).

Στοιχεία που θα άλλαζαν οι εκπαιδευτικοί στην πρακτική τους	Αριθμός απαντήσεων νηπιαγωγών		Αριθμός απαντήσεων δασκάλων		Σύνολο Απαντήσεων
	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	Γενικής εκπαίδευσης	Παράλληλης στήριξης	
Δεν θα άλλαζε τίποτα	-	-	K3	-	1
Δε θα άλλαζε τίποτα ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	-	-	-	K4	1
Περισσότερη βιωματική μάθηση	-	-	-	K4	1
Λιγότερο στοργική στάση προς τους μαθητές	-	K1	-	-	1
Στοιχεία της προσωπικότητάς της	K2	-	-	-	1

Πίνακας 3.4.3 Στοιχεία που θα άλλαζαν οι εκπαιδευτικοί στην πρακτική τους

Κεφάλαιο 4^ο Ανάλυση Ευρημάτων

4.1 Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού: εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Ύστερα από τη συλλογή των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των τεσσάρων εκπαιδευτικών (Κ1, Κ2, Κ3 και Κ4) που πραγματοποιήθηκαν από τα δύο σχολικά πλαίσια του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, αναδείχθηκαν οι απόψεις τους αναφορικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της ανομοιογένειας. Η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού αναφέρει ότι στην τάξη της δεν υπάρχει ανομοιογένεια και όλα τα παιδιά είναι το ίδιο για εκείνη. Έτσι, αναφέρεται στη διδακτική προσέγγιση που θα εφαρμόσει, η οποία θα αφορά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που έχει ο καθένας. Ενώ, κάνει λόγο για εξωτερική ανομοιογένεια σχετικά με τα εμφανισιακά χαρακτηριστικά των παιδιών. Για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών ως στοιχεία ανομοιογένειας κάνει λόγο και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται ότι η άποψη των εκπαιδευτικών για την ανομοιογένεια, η οποία επηρεάζεται από την

νατουραλιστική αντίληψη για το σώμα ως βιολογική οντότητα ανεξάρτητη από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται (Χαβαλεδάκη, 2018). Το σώμα/η σωματοποίηση (embodiment) αναδεικνύει την ανάγκη για την απόδοση και την κατανόηση του ρόλου του σώματος και της υλικής του διάστασης στη δόμηση/κατασκευή των κοινωνικών σχέσεων, των νοημάτων και των εμπειριών των παιδιών (Woodyer στο Goodley – Cole, 2015:3). Η έννοια του σώματος προσεγγίζεται μέσα από την έννοια της βλάβης (impairment) στις μελέτες για την αναπηρία και ενώ για κάποιους ερευνητές έχει απορριφθεί λόγω της υλιστικής του διάστασης, για κάποιους άλλους θεωρείται «το μέρος» της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό γίνεσθαι. Τα παιδιά βιώνουν εμπειρίες και μαθαίνουν το σώμα τους μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν στο περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου, όπου εκδηλώνουν την ύπαρξή τους με διάφορους (σωματικούς) τρόπους (Goodley - Cole, 2015).

Με αφορμή τα δημογραφικά στοιχεία των Ηνωμένων Πολιτειών (Durand, 2010), σημειώνεται σημαντική αλλαγή στο ποσοστό των Ευρωπαίων και Αμερικανών μαθητών/τριών στα σχολεία, σε λιγότερο από το 50% έως το 2030. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, άγνωστες παραμένουν οι συνέπειες, από το συνεχώς μεταβαλλόμενο «μωσαϊκό», των ατόμων στην κοινωνία αλλά και στην τάξη. Σίγουρα, όμως, οι επιπτώσεις θα είναι πιο σημαντικές από το γεγονός ότι τα παιδιά στις τάξεις μπορεί να φαίνονται διαφορετικά λόγω του χρώματος του δέρματός τους ή της διαφορετικής γλώσσας που μιλούν. Οι παραπάνω πτυχές του πολιτισμού είναι κυρίως οι πιο διακριτές όσο σιωπηλές κι αν είναι. Ωστόσο, οι οικογένειες των μεταναστών δε φέρνουν μόνο τη φυσική τους παρουσία στη χώρα υποδοχής, αλλά διαφορετικές απόψεις, αξίες, έθιμα και ιδεολογία, οι οποίες κατευθύνουν τις πρακτικές κοινωνικοποίησης με τα παιδιά και μπορεί να αποτελέσουν πρόκληση ή να πυροδοτήσουν συγκρούσεις με τις κυρίαρχες απόψεις στα ζητήματα αυτά. Επομένως, το σώμα δεν καθορίζεται ποτέ πλήρως, ούτε οριοθετείται. Αλλά, εισέρχεται σ' έναν προσωρινό, σχεσιακό και συνεχή διάλογο με αντικείμενα, περιβάλλοντα, χώρους χρόνους και ιδέες. Αυτά τα πολύ-επίπεδα αποτελέσματα αναδεικνύουν μια πολυπλοκότητα που είναι τόσο θεμελιώδης για την ανθρώπινη ύπαρξη, τόσο συνηθισμένη και καθημερινή που λαμβάνεται ως δεδομένη και δε βιώνεται εσκεμμένα (Goodlay – Cole, 2015).

Εν συνεχεία, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου θεωρεί ότι στην τάξη της δεν υπάρχει ανομοιογένεια, διότι δεν υπάρχουν μαθητές αλλόγλωσσοι, με αναπηρία και με προβλήματα στη συμπεριφορά. Σε αντίθεση με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης του δημοτικού που πιστεύει ότι υπάρχει ανομοιογένεια στην τάξη κυρίως λόγω του διαφορετικού οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών. Ενώ, συσχετίζει με την ανομοιογένεια τη δυσκολία της μαθήτριάς της. Ακολούθως, η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου μιλά για διαφορετικές προσωπικότητες καταλήγοντας ότι υπάρχει ανομοιογένεια στην τάξη της και τη διαχωρίζει από την απόκλιση.

Για τους Courti και Moreno (2010, στο Goodley - Cole, 2015:6) το παιδί και η παιδική ηλικία γενικότερα κατανοούνται όχι μόνο αναπτυξιακά αλλά και μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον γεωγραφικά, κοινωνικά και συναισθηματικά στα πλαίσια των ορίων ή των συνόρων που θέτουν το σώμα και ο χώρος μεταξύ των διπόλων: παιδιού- οικογένειας, παιδιού με συνομήλικο, παιδιού/εκπαιδευτικού, παιδιού/ σχολείου και παιδιού/κοινότητας. Συνεπώς, τα παιδιά αποτελούν τον ενεργό σύνδεσμο στις ανομοιογενείς ομάδες και σχέσεις, το «κοινωνικό υλικό» και όχι απλώς έναν κοινωνικό παράγοντα, καθιστώντας εμφανή τη δυναμική παρουσία τους στην εξέλιξη της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας (Woodyer, στο Goodley - Cole, 2015:7).

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η έρευνα για την παιδική ηλικία αφορούσε σε μεγάλο βαθμό την ψυχολογική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά παρατηρούνταν μέσα από τα μάτια των ενήλικων -ως δυνάμει ενήλικες- να έχουν έναν παθητικό ρόλο στη διαδικασία αυτή. Η ιδέα ότι η παιδική ηλικία, παρά τη βιολογική ανωριμότητα, μπορεί να είναι μια κοινωνική κατασκευή που επηρεάζεται από παράγοντες όπως η τάξη, το φύλο και η εθνικότητα εμφανίστηκε μέσω της «κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας». Αναγνωρίζεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά έχουν μια μοναδική προοπτική, όπου διαμορφώνουν ενεργά τη δική τους ζωή. Μέσα από την αφήγηση των εμπειριών τους ενθαρρύνεται η αναγνώριση ότι οι ζωές τους δεν είναι ομοιογενείς και θα πρέπει να μελετηθούν σε όλο το εύρος της διαφορετικότητάς τους (Connors – Stalker, 2007).

Σύμφωνα με την Paganì (2014), η διαφορετικότητα δημιουργεί πολυπλοκότητα και προάγει τις γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες των ατόμων, προκαλώντας

συγκρούσεις που έχουν τεράστιες δυνατότητες για πραγματική διαπροσωπική κατανόηση και κοινωνική συνοχή. Όλες οι διαφορετικότητες θα πρέπει ν' αναλύονται και να αξιολογούνται, πράγμα που σημαίνει ότι κάποιες θα γίνονται αποδεκτές και άλλες θ' απορρίπτονται.

Η διαφορετικότητα παρουσιάζεται ως μια πολύπλευρη έννοια που μπορεί να περιέχει όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία και επίπεδα διάκρισης. Τα στοιχεία που περιλαμβάνει, αλλά δεν περιορίζεται μόνο σ' αυτά είναι: ηλικία, εθνικότητα, τάξη, φύλο, φυσικές ικανότητες / ιδιότητες, φυλή, σεξουαλικό προσανατολισμό, θρησκευτικό καθεστώς, εκπαιδευτικό υπόβαθρο, γεωγραφική θέση, εισόδημα, οικογενειακή κατάσταση, γονική κατάσταση και εργασιακή εμπειρία. Όλα τα σχολεία περιέχουν ποικιλία σχετικά με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, το μορφωτικό κεφάλαιο των γονιών και τις δυνατότητες/ικανότητες των μαθητών/τριών. Αυτό που διαφέρει όμως, είναι ο τρόπος που αυτά τα χαρακτηριστικά διαφορετικότητας σχετίζονται με την γλωσσική, πολιτισμική, εθνική και θρησκευτική διαφορετικότητα και ανισότητα και αντανακλούν σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια (OECD,2010).

Η πολυπλοκότητά της έχει να κάνει με τη λήψη πολλαπλών προοπτικών και επιλογών, λαμβάνοντας υπόψη το άνοιγμα σε νέες διαστάσεις και δυνατότητες. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν τη βάση για πραγματική κοινωνική συνοχή και αποτελούν το αποτελεσματικότερο όπλο κατά του αποκλεισμού, της περιθωριοποίησης, των διακρίσεων, καθώς και του αδικαιολόγητου φόβου της διαφορετικότητας. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα πρέπει να εμβαθύνουν στη γνωστική και συναισθηματική έννοια της διαφορετικότητας που ασκεί συνεχή δράση στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες ν' αναπτύξουν εκείνες τις «εξελιγμένες γνωστικές ικανότητες» που θεωρούνται σημαντικές ώστε ν' αντιμετωπιστούν καταστάσεις δυναμικά (Pagani, 2014).

Επίσης, η Pagani (2014) εισάγει την έννοια της κοινωνικής συνοχής, η οποία είναι ένας δεσμός που διατηρεί τα μέλη μιας ομάδας μαζί και βοηθά να επιτευχθούν οι στόχοι πιο εύκολα. Η συνοχή ενισχύεται από την κατανομή των στόχων και από τις θετικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, χωρίς να καθίσταται απαραίτητο ότι οι απόψεις των μελών πρέπει να είναι ίδιες. Διότι αυτή η κατάσταση θα εξασθένιζε τις προσωπικές γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μελών. Επομένως, η

διαφορετικότητα και η συνοχή είναι αμφότερες ιδιαίτερα σημαντικές όταν αντιμετωπίζεται το πρόβλημα των διαπολιτισμικών σχέσεων.

Ακολούθως, παρουσιάζονται οι απόψεις των τεσσάρων εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της διαφορετικότητας. Έτσι προκύπτει ότι η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού προσεγγίζει την έννοια ετυμολογικά, αναφερόμενη στην εθνικότητα και στην κοινωνική συναναστροφή μεταξύ των συνομηλίκων. Ομοίως και η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου αναφέρεται στην έννοια της διαφορετικότητας ως στοιχείο της προσωπικότητας που αφορά το κάθε άτομο ξεχωριστά. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από το Πανεπιστήμιο της Οτάβα (2013), η διαφορετικότητα αναφέρεται σε άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως: δεξιότητες επικοινωνίας, πολιτισμικό κεφάλαιο, οικογενειακή κατάσταση, ικανότητα παρακολούθησης, μαθησιακό επίπεδο, νοημοσύνη, ενδιαφέροντα, αξίες, κοινωνικές δεξιότητες, οικογενειακή υποστήριξη, μορφές μάθησης, ηλικία, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, θρησκευτικές πεποιθήσεις, σεξουαλικό προσανατολισμό, εθνικότητα, φυσικές ικανότητες, αισθητικές ικανότητες, φυλή, φύλο.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού προσεγγίζει την έννοια με μια πιο κοινωνική διάσταση λέγοντας ότι αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά ως ειδοποιούς διαφορές μεταξύ των ατόμων γενικότερα και όχι μόνο τα «προφανή» χαρακτηριστικά ορισμένων. Στη βιβλιογραφία, η ιδέα της διαφοράς προσεγγίζεται μέσα από τις μελέτες στην αναπηρία. Μια οπτική είναι ότι η διαφορά δεν υπάρχει, αλλά τα σώματα των ατόμων κατασκευάζονται και έτσι παραμένουν ανάπηρα από τις κοινωνικές απόψεις και τα κοινωνικά όρια. Μια εναλλακτική άποψη είναι ότι τα άτομα με αναπηρία είναι ουσιαστικά διαφορετικά από τα άτομα χωρίς αναπηρία. Επομένως η διαφορά είναι θεμελιώδης και μέρος της ουσίας και της πραγματικότητας των ατόμων με αναπηρία. Η διαφορά υπάρχει πέρα από τις κοινωνικά κατασκευασμένες επιρροές του μισαναπηρισμού (disablism), κάνοντας την παρουσία της βλάβης (impairment) την ειδοποιό διαφορά μεταξύ ατόμων με αναπηρία και χωρίς (Connors – Stalker, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί της τάξης των δύο σχολικών πλαισίων κάνουν λόγο για αναπηρία και για απόκλιση από το συνηθισμένο μιλώντας για υγεία και συμπεριφορά. Επίσης και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου απαντά σχετικά με

την έννοια της διαφορετικότητας ιεραρχώντας τα άτομα που παρουσιάζουν κάποια απόκλιση σε σχέση με το σύνολο. Η έννοια της κανονικότητας έχει αμφισβητηθεί πολλές φορές ύστερα από μάχες που έχουν δοθεί από μειονότητες που έχουν αποκλειστεί λόγω φύλου, φυλής ή θρησκείας. Η αναπηρία θέτει στο επίκεντρο την ισότητα τείνοντας να ξεχαστούν και να ελαχιστοποιηθούν οι διαφορές μεταξύ των ατόμων, δημιουργώντας μια ποικιλόμορφη κοινωνία που θα αποδέχεται τις διαφορές χωρίς φόβο και χωρίς την τάση της κανονικοποίησης. Στα δικαιώματα για την αναπηρία γίνεται διάκριση μεταξύ του ατομικού μοντέλου αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο οι δυσκολίες και τα προβλήματα εντοπίζονται στις φυσικές και γνωστικές δυσλειτουργίες του ατόμου. Σε αντίθεση με το κοινωνικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία είναι πρωτίστως μια κοινωνική κατάσταση που προκαλείται ή επισημαίνεται από τη δομή της κοινωνίας, τα φυσικά και κοινωνικά εμπόδια και την έλλειψη κατάλληλων περιβαλλοντικών και κοινωνικών οργανώσεων για τη στήριξη της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία (Ripamonti, 2016).

Η υγεία με την αρνητική της σημασία είναι μια έννοια στενά συνυφασμένη με την απόκλιση. Συγκεκριμένα, ο φιλοσοφικός ορισμός της υγείας έχει λάβει λιγότερη προσοχή από αυτόν της ασθένειας. Ένας απλός ορισμός της υγείας είναι να προσδιοριστεί με βάση τη μη ύπαρξη ασθένειας, ανωμαλίας ή δυσλειτουργίας στον ανθρώπινο οργανισμό. Ωστόσο, για να καθοριστεί τι είναι ασθενές θα πρέπει πρώτα να οριστεί τι είναι κανονικό. Η υγεία, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO), είναι μια κατάσταση πλήρους φυσικής, σωματικής και κοινωνικής ευημερίας και όχι απλώς η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας. Υποστηρίζεται ότι αυτός ο ορισμός είναι προβληματικός, διότι η «πλήρης ευημερία» είναι μια έννοια ασαφής που σχετίζεται με πολλούς τομείς της ανθρώπινης ζωής, καθιστώντας την υγεία μια διαρκή αναζήτηση. Αν η υγεία ειπωθεί ως μια ολοκληρωμένη περιγραφή της ανθρώπινης ευημερίας παραγκωνίζεται η διαφορετικότητα των ατόμων. Ενώ δηλαδή, οι διαφορετικές ανθρώπινες πλευρές, όπως η σωματική υγεία, η πνευματική και η συναισθηματική ευημερία, η ασφάλεια, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επαγγελματική επιτυχία, μπορεί να είναι σημαντικές για την υγεία, μπορεί όμως, να είναι και εξίσου ασήμαντες. Επομένως, η φυσική υγιής ισορροπία έχει δύο σημαντικές πρακτικές εφαρμογές στην κοινωνική και στην ατομική ζωή του ατόμου. Από τη μια πλευρά επιτρέπει την ένταξη στο κοινωνικό πλαίσιο με ενεργή συμμετοχή. Έτσι, η έλλειψη υγείας ερμηνεύεται ως μια μορφή κοινωνικής

αναστάτωσης. Από την άλλη πλευρά, η υγεία δημιουργεί μια εσωτερική αρμονία και ισορροπία στον εσωτερικό εαυτό, που την καθιστά μέρος της προσωπικής ταυτότητας και κινητοποιεί θετικά τα άτομα. Αξιοσημείωτο είναι ότι μια φυσική κατάσταση μπορεί να βιώνεται διαφορετικά από διαφορετικά άτομα. Θα πρέπει λοιπόν η συνθήκη αυτή να λαμβάνεται υπόψη και να συγκαταλέγεται ως θετικό στοιχείο της ατομικής ταυτότητας και όχι ως στοιχείο ελαττωματικού χαρακτήρα (Ripamonti, 2016).

Η απόκλιση ως βλάβη/αναπηρία αναφέρεται και ως στοιχείο διαφορετικότητας από την εκπαιδευτικό της τάξης του νηπιαγωγείου, πράγμα που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία. Αναλυτικότερα, τονίζεται ότι σε ορισμένες χώρες οι εθνικές πολιτικές υποστηρίζουν τους μαθητές/τριες με αναπηρίες. Για παράδειγμα, η ισχύουσα βρετανική νομοθεσία προωθεί ενεργά την ισότητα των παροχών. Αυτή η προοπτική έχει εξελιχθεί υπό το πρίσμα της αναπηρίας ως ιατρικής κατάστασης, όπου υπήρχε θεραπεία που παρεχόταν στα άτομα, κινούμενη ανάμεσα στην πεποίθηση ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρίες βιώνουν μια μορφή κοινωνικής καταπίεσης και στην τρέχουσα κατάσταση όπου η αναπηρία αναγνωρίζεται ως μορφή διαφορετικότητας. Γεγονός που αντανακλά έναν πλουραλιστικό προσανατολισμό που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα ως πολιτιστική και ιδεολογική δομή. Έτσι, υπό αυτή την έννοια οι μαθητές/τριες με αναπηρία ορίζονται ως μια ξεχωριστή πολιτιστική ομάδα (Gordon, Reid & Petocz, 2010).

Το μυθικό καθεστώς του «κανονικού» παιδιού απορρίπτεται από τις μελέτες της παιδικής ηλικίας των παιδιών με αναπηρία, προωθώντας τη συνεχή δράση κατά της φτώχειας και την αναγνώριση της διάκρισης των «συνηθισμένων»/ καθημερινών (ordinary) και παραγωγικών παιδικών ηλικιών των παιδιών με αναπηρία και των εμπειριών τους από την ανισότητα, σε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις για την παιδική ταυτότητα σ' ένα παγκόσμιο πλαίσιο. Παρόλα αυτά, η έννοια «παιδική ηλικία» άνοιξε το δρόμο για τις θεωρίες της «παιδικής ανάπτυξης» και των τεχνικών που καθορίζουν τα στάδια και τις προσδοκίες. Η «φυσιολογική καμπύλη κατανομής», ως τεχνική που διαχωρίζει τα «φυσιολογικά» και «μη φυσιολογικά» χαρακτηριστικά, αποδομείται. Δηλαδή, υποστηρίζεται ότι αυτή η κανονιστική καμπύλη είναι μια αυθαίρετη κατασκευή που παράγεται μέσω αυτόματων κατηγοριών, έτσι ώστε αυτό που κάνει ένα παιδί σε μια ορισμένη ηλικία να μην αντανακλά ούτε την «κανονική» ηλικία ούτε την «κανονική» πράξη. Η ανάπτυξη των

παιδιών δημιουργεί ένα σύνολο κανόνων που ταυτόχρονα δημιουργούν το «πρόβλημα» του παιδιού με αναπηρία και το τοποθετεί εκτός της «φυσιολογικής» ανάπτυξης (Curran & Runswick- Cole, 2014).

Στα σημερινά σχολεία υπάρχει ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών/τριών που φοιτούν παρόλο που εξακολουθεί να φιλοξενείται ο μύθος της ομοιογένειας εξαιτίας της χρονολογικής ηλικίας των μαθητών/τριών. Υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες, με υψηλό επίπεδο γνώσεων, με διαφορετικά ενδιαφέροντα και στυλ μάθησης, από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οικογενειακή κατάσταση και οικονομικό υπόβαθρο που θα πρέπει να συνυπάρξουν στην τάξη με ένα κοινό στόχο. Τα παραπάνω συνιστούν στοιχεία διαφορετικότητας των μαθητών/τριών και προωθούν την ισότιμη εκπαίδευση και τη μείωση της περιθωριοποίησης και της σχολικής διαρροής (Tomlinson et al, 2003).

Κατά συνέπεια, ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς να αναφερθούν συγκεκριμένα σε στοιχεία διαφορετικότητας που εντοπίζουν στους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού αρχικά απαντά κάπως συγκεχυμένα και λέει ότι όλα τα παιδιά είναι ίδια για εκείνη. Στη συνέχεια αναφέρεται πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιώντας παραδείγματα από την τάξη της για αλλοεθνή παιδιά, με διαφορετικό χρώμα δέρματος, με δυσκολίες στην ακοή, οικογενειακά προβλήματα. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού αποδίδει τη διαφορετικότητα σε όλα τα παιδιά αλλά ξεχωρίζει τα «προφανή» διαφορετικά παιδιά λόγω εθνικότητας, πολιτισμικού κεφαλαίου και αναπηρίας δίνοντας παραδείγματα από την τάξη.

Ο πολιτισμός αναφέρεται συχνά σε διαφορετικά άτομα και κοινότητες, που συνιστούν δυναμικούς οργανισμούς των οποίων οι ταυτότητες δεν είναι ποτέ σταθερές και στατικές αλλά προσωρινές και συνεχώς εξελισσόμενες. Κατά τον Bhabha (2004, στο Ang, 2010:4), με τη φράση «πολιτισμός στο μεταίχμιο (“culture’s in-between”)

 επιθυμεί να περιγράψει την ποικίλη και πολύπλοκη φύση των πολιτισμικών ταυτοτήτων και κοινοτήτων, οι οποίοι δεν αποτελούνται από προκαθορισμένους κανόνες και συμπεριφορές που ορίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Αντιθέτως, πρόκειται για ένα σύνολο διαφορετικών αξιών, πρακτικών και κοινωνικών διαδικασιών μέσω των οποίων καλλιεργούνται διαφορετικοί πολιτισμοί, αλληλεπιδρούν, συνδέονται και εξελίσσονται. Η πεποίθηση

αυτή οδηγεί στην παραδοχή ότι οι πολιτισμοί είναι ετερογενείς με ποικίλες πολιτισμικές κοινότητες, οι οποίες μπορούν να διαφοροποιηθούν εξωτερικά αλλά και εσωτερικά (Ang, 2010).

Η αναγνώριση του πολιτισμού ως στοιχείο της διαφορετικότητας αλλάζει την παιδαγωγική προσέγγιση, όπου πραγματοποιείται μια εσωτερική εστίαση στην αντανakλαστική πρακτική από την εκπαιδευτική ομάδα, διότι οι μορφές μάθησης συνδέονται με διαφορετικές πολιτιστικές εμπειρίες. Συνεπώς, οι πολυπολιτισμικές μορφές μάθησης επηρεάζονται από τις πολιτιστικές αξίες και τους τρόπους (Gordon, Reid & Petocz, 2010).

Η πολιτισμική διαφορετικότητα είναι ένα ζήτημα που αφορά την παιδική ηλικία και βασίζεται στο φιλελεύθερο ιδεώδες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι ορισμένες πολιτισμικές ταυτότητες ή κοινότητες δεν πρέπει ν' αγνοούνται επειδή δε συμμορφώνονται με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Οι έννοιες του πολιτισμού, της φυλής και άλλων κοινωνικών κατηγοριών είναι πολύπλοκες έννοιες που συχνά ανακινούν ζητήματα ισότητας και ανισότητας (Ang, 2010).

Κατά τον Barnett (2011), η αναγνώριση της διαφοράς του άλλου είναι δυνητικά μια διαδρομή προς την οικειότητα και αυτονομία. Στην πραγματικότητα, υπάρχει η ανάγκη να αναγνωριστούν οι «ατελείς άλλοι» ως ξεχωριστό πρόσωπο, αλλά διακριτό.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου εμμένει στην άποψη της περί μέτρου, ενώ αναφέρεται στο γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο των παιδιών, τα οποία θεωρεί στοιχεία διαφορετικότητας και τα εντοπίζει κι αυτή στην τάξη της. Η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου εντοπίζει ως στοιχεία διαφορετικότητας στους μαθητές και τις μαθήτριές της τις προτιμήσεις, τις σκέψεις και τον τρόπο αντίληψης. Ο ορισμός της διαφορετικότητας αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που μπορούν να επηρεάσουν το αναπτυξιακό επίπεδο και τη μάθηση με συγκεκριμένους τρόπους συμπεριλαμβανομένων πολιτιστικών, γλωσσικών, εθνικών, θρησκευτικών και κοινωνικοοικονομικών διαφορών. Διαχωρίζεται, λοιπόν, η έννοια της διαφορετικότητας από την ανισότητα με την πρώτη να προσδιορίζεται ως ουδέτερη ιδέα που αντανakλά τον πλούτο της ανθρώπινης εμπειρίας. Συνεπώς, τα διάφορα χαρακτηριστικά συνδέονται με διαφορετικά αποτελέσματα και διαφοροποιημένες πρακτικές (OECD, 2010).

Η διαφορετικότητα, σύμφωνα με τον Peine (1988, στο Gordon, Reid και Petocz, 2010:2), προσδιορίζεται με βάση τέσσερις κατευθύνσεις: τα ατομικά χαρακτηριστικά (όπως το χρώμα μαλλιών), τα κατηγορικά χαρακτηριστικά (όπως το φύλο), τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που είναι κοινωνικά κατασκευασμένα (όπως πρωτοετής φοιτητής) και τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά (όπως οι μορφές μάθησης). Τα παραπάνω στοιχεία βοηθούν -σε ένα πρώτο επίπεδο- τους/τις εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τους/τις μαθητές/τριες τους και να εντοπίσουν τις διαφορές μεταξύ τους, προσαρμόζοντας τη διδακτική διαδικασία έτσι ώστε να προωθεί την ισότητα και τη συμμετοχή. Η ισότητα στην εκπαιδευτική πράξη αναγνωρίζει και εξυπηρετεί τη διαφορά.

Όσον αφορά τον τρόπο που η διαφορετικότητα των μαθητών και των μαθητριών επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού φαίνεται απόλυτα αρνητική στην επιρροή που ασκεί στην εξέλιξη της διδακτικής πράξης. Αντίθετα, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού θεωρεί ότι η οργάνωση και η εξέλιξη της διδασκαλίας επηρεάζονται από τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών. Η τάξη είναι ένας μοναδικός χώρος όπου μαθητές και μαθήτριες με ποικίλες ταυτότητες και προσανατολισμούς είναι μαζί και εργάζονται προς ένα κοινό στόχο (Barnett, 2011). Όλοι οι άνθρωποι έχουν ομοιότητες και διαφορές που διαμορφώνουν τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις φιλοδοξίες, τις επιθυμίες, τα όνειρα τους. Οι ομοιότητες και οι διαφορές μπορεί να προέρχονται από την εθνικότητα, τη θρησκεία, τον προσανατολισμό του φύλου, τη φυλή ή τα συστήματα πεποιθήσεων. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας των ατόμων είναι σημαντική στη διδασκαλία και τη μάθηση. Παρά τις γλωσσικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και εθνικές διαφορές που καθιστούν το κάθε άτομο μοναδικό, σχηματίζονται και «κοινότητες» με κοινή γλώσσα ή ίδιο φύλο ή κοινά συμφέροντα. Μια πλούσια ανθρώπινη ποικιλομορφία που υπάρχει στην κοινωνία αλλά και σε κάθε κοινωνική ομάδα επηρεάζει με τη σειρά της και τις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις. Επί παραδείγματι στα σχολεία αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, το ίδιο περιεχόμενο λησμονώντας ότι και οι μαθητές/τριες είναι διαφορετικοί/ες και έχουν διαφορετικές ανάγκες, δυνατότητες, ενδιαφέροντα, υπόβαθρο, εμπειρίες και επομένως διαφορετικούς τρόπους μάθησης (UNESCO,2004).

Θετική εντύπωση για την επιρροή της διαφορετικότητας στο διδακτικό σχεδιασμό παρουσιάζει η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου, η οποία επισημαίνει ότι τη λαμβάνει υπόψη της σε κάθε δραστηριότητα ώστε να προσφέρει την κατάλληλη βοήθεια στους μαθητές/τριες που τη χρειάζονται. Ενώ, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου δεν απαντά σχετικά με την επιρροή της διαφορετικότητας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Σύμφωνα με τους Roy et al. (2013), υπάρχει μια ανερχόμενη εκπαιδευτική τάση που αφορά την ένταξη (inclusion) και σημαίνει ότι κάθε παιδί, με αναπηρία ή όχι θα πρέπει να διδάσκεται στην κανονική τάξη. Σύμφωνα με την ενταξιακή εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί της κανονικής τάξης αντιμετωπίζουν όλο και περισσότερα προβλήματα κάλυψης των ποικίλων μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών. Η ανάγκη να παρέχονται μαθησιακά περιβάλλοντα που να ανταποκρίνονται στις ατομικές διαφορές έχει γίνει μια μόνιμη ανησυχία. Το αποτελεσματικό σχολείο παρέχει τη χρήση εκπαιδευτικών πρακτικών που ενδυναμώνουν όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και τους βοηθά να ενισχύσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους. Οι διαφοροποιημένες πρακτικές αναγνωρίζονται ως μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση.

Σύμφωνα με τους Tomlinson et al. (2003), η μαθησιακή διακύμανση που προκύπτει από την παρουσία της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών κάνει επιτακτική την ανάγκη για αλλαγή και μέριμνα των αναγκών όλων των μαθητών/τριών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και να παρέχουν ισότιμη πρόσβαση και ποιοτική εκπαίδευση σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες που ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Η ισότητα των ευκαιριών γίνεται πραγματικότητα σε διαφοροποιημένα περιβάλλοντα, όπου οι οδηγίες που λαμβάνουν είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο ετοιμότητάς τους, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό τους στυλ, επιτρέποντάς τους να μεγιστοποιούν τις δυνατότητές τους για εξέλιξη. Ακόμη και σε «ομοιογενή περιβάλλοντα» όπως οι ειδικές τάξεις, το εύρος της εμπειρίας των μαθητών/τριών, οι δυνατότητες και τα κίνητρά τους επηρεάζουν τη διδασκαλία, καθιστώντας αυτά τα περιβάλλοντα λιγότερο ομοιογενή από τις ετικέτες τους. Συμπερασματικά προκύπτει ότι σ' ένα σχολικό πλαίσιο μπορεί να υπάρχει ομοιογένεια, με κοινό στόχο (μάθηση), κοινή ιδιότητα (μαθητές/τριες) και κοινή χρονολογική ηλικία. Όμως, το προσωπικό, πολιτισμικό, οικογενειακό, οικονομικό, πολιτικό, θρησκευτικό και μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών

συνθέτουν ένα ανομοιογενές περιβάλλον που αποτελείται από πληθώρα στοιχείων διαφορετικότητας, τα οποία γίνονται αντιληπτά στη διδακτική πράξη. Επιπλέον, λέγεται ότι η διαφορετικότητα παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να γνωρίσουν τον ευρύτερο κόσμο. Το σχολείο είναι το πιο κατάλληλο πλαίσιο γι' αυτό το σκοπό. Τα εξαιρετικά προγράμματα σπουδών και η δημιουργία μιας σχολικής ατμόσφαιρας που να διευκολύνει τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των μαθητών/τριών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, αποτελούν τις καταλληλότερες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ικανότητας ώστε να εντοπίζεται, να αναλύεται και να αξιολογείται η διαφορετικότητα (Pagani, 2014).

4.2 Διερευνώντας τις απόψεις και τις πρακτικές εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της ενταξιακής προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης

4.2.1 Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως στοιχείο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης: η επίδρασή της στην υιοθέτηση της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας

Αναφορικά με τις απόψεις για το πώς αντιμετωπίζεται η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης εστιάζουν στη μαθητήριά τους, ως «η διαφορετική της τάξης». Σύμφωνα με την Ντεροπούλου- Ντέρου (στο Ζώνιου- Σιδέρη, 2011), «διαφορετικά» αποκαλούνται τα παιδιά που αντιμετωπίζονται μ' έναν ιδιαίτερο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τρόπο, διότι παρουσιάζουν ιδιαίτερη συμπεριφορά και προβλήματα επικοινωνίας με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, είτε λόγω φυσικής αναπηρίας, είτε λόγω διαφορετικής πολιτισμικής, γλωσσικής ή θρησκευτικής προέλευσης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί της τάξης των δύο σχολικών πλαισίων αναφέρουν ως παραδείγματα διαφορετικότητας μαθητές/τριες με γνωστικές και κοινωνικές δυσκολίες που εντοπίζουν στις τάξεις τους. Τα παιδιά προέρχονται από ποικίλα πολυπολιτισμικά υπόβαθρα που ενσωματώνουν πολλές διαφορετικές παραδόσεις και αξίες. Αυτή η αύξηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας των μικρών παιδιών και των οικογενειών τους οδήγησαν αναπόφευκτα σε πολλαπλασιασμό πολιτικών και κανονισμών με σκοπό την αντιμετώπιση των ζητημάτων της ένταξης και της διαφορετικότητας (Ang, 2010).

Αν και η μαθήτρια M1 προσδιορίζεται ως η κυρίαρχη «διαφορετική» της τάξης και επικεντρώνονται σ' αυτή λόγω της δυσκολίας με την ακοή, κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στο δημοτικό διαπιστώνεται ότι σέβονται τις ανάγκες των μαθητών/τριών γενικότερα και της μαθήτριας M1 ειδικότερα, με σκοπό να μη στιγματιστεί και περιθωριοποιηθεί. Συγκεκριμένα, στην τάξη ενθαρρύνονταν διάφοροι τρόποι επικοινωνίας από τις εκπαιδευτικούς, όχι μόνο οπτικοακουστικοί αλλά και με νοήματα, ώστε η μαθήτρια M1 να έχει τη δυνατότητα επιλογής και αυτορρύθμισης σε ένα κλίμα αποδοχής από τις ίδιες και τους συμμαθητές/τριες της.

Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού μαθητών/τριών και μαθητών/τριών μεταξύ τους καθιστά αναγκαία την καλλιέργεια ενός ανεπτυγμένου επικοινωνιακού κλίματος έτσι ώστε όλα τα μέλη της ομάδας να αντιληφθούν καλύτερα τις προθέσεις και τις επιδιώξεις των υπόλοιπων μελών (Friedrich, 2000).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις συχνά ορίζονται στα πλαίσια της ύπαρξης κοινών στοιχείων που τα άτομα μοιράζονται μεταξύ τους. Με βάση αυτή την παραδοχή δε θα χρειαζόταν προσπάθεια και χρόνος για να κατανοηθεί η σχέση και η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, αφού θα γνώριζαν εκ των προτέρων τι θα συμβεί και θα ειπωθεί. Έτσι, οι διαφορές των συνομιλούντων κατά την κοινωνική συνδιαλλαγή τους καθίσταται πιο σημαντική από τα κοινά τους, οδηγώντας στην αμοιβαία κατανόηση και την ευρύτερη μάθηση (Bentley, 1998).

Υποστηρίζεται ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση προϋποθέτει πάντοτε την επικοινωνία ως ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των ατόμων, οι οποίες μπορεί να έχουν τη μορφή ενέργειας ή δραστηριότητας. Με αυτόν τον τρόπο η διδακτική αλληλεπίδραση είναι κοινωνική και στοχεύει στη μάθηση, διότι κάθε σχέση ανάμεσα σε πρόσωπα και σε αντικείμενα αποτελεί αλληλεπίδραση και είναι έμμεσα κοινωνική μάθηση (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Επομένως, η επικοινωνία στη σχολική τάξη επιδιώκει την παραγωγή ενός κοινού νοήματος για όσους/ες συμμετέχουν με στόχο τη μεταφορά μιας συσσωρευμένης γνώσης που συχνά γίνεται με αυθαίρετη επιλογή. Κατά τον Κωτσάκη (2010),

η επικοινωνία αφορά τόσο τις μικροκοινωνικές πολιτισμικές διεργασίες όσο και τις μικροκοινωνικές πολιτισμικές διεργασίες. Επιπλέον, η πραξιακή προσέγγιση υποστηρίζει την ενότητα των σχέσεων επικοινωνίας με τις κοινωνικές σχέσεις.

Αντίθετα, η επικοινωνία στην εκπαιδευτική διαδικασία περιορίστηκε στους στόχους της μάθησης και της διδασκαλίας(2010: 317).

Η επικοινωνία στο σχολείο σχετίζεται με την κοινή κατανόηση του αναλυτικού προγράμματος από τους μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος εστιάζει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης μέσα από την επιστημονική γνώση στα πλαίσια ενός θετικιστικού μοντέλου (Κωτσάκης και συν., 2010).

Η διδακτική πράξη συχνά γίνεται αντιληπτή ως μια μονόπλευρη επίδραση του/της εκπαιδευτικού στο μαθητή/τρια. Η σταδιακή μετακίνηση από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού και του μαθητή/τριας κατά τη διδακτική πράξη συνέβαλε σε ένα γενικότερο επαναπροσδιορισμό της στοχοθεσίας, των μέσων και των διδακτικών μεθόδων, αλλά και του ρόλου του σχολείου, εγκαταλείποντας την αντίληψη της μονόδρομης επικοινωνίας. Ο/η εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε ένα ον που επηρεάζει και επηρεάζεται και ο/η μαθητής/τρια από παθητικό και άβουλο μέλος γίνεται ισότιμο και ισάξιο, θέτοντας νέες βάσεις στην αλληλεπιδραστική σχέση τους και κατ' επέκταση στη μάθηση. Η μάθηση λοιπόν, από μηχανιστική μετατρέπεται σε επικοινωνιακή και επικρατεί η παραδοχή ότι οι γνώσεις δε μεταφέρονται, αλλά δημιουργούνται, κατασκευάζονται και ανασκευάζονται (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Η σύγχρονη πεποίθηση του κονστρουκτιβισμού είναι μια δυναμική αλλαγή όχι μόνο στη διδακτική τεχνική αλλά και στον τρόπο σκέψης, στην απόκτηση της γνώσης και στην αξιολόγηση αυτής. Αυτό που πρεσβεύει είναι ότι οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν τη δική τους κατανόηση για τον κόσμο. Η μάθηση είναι ενεργή και έχει νόημα χωρίς τη μετάδοση στείρων γνώσεων (Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2008).

Συνεπώς, η έννοια της επικοινωνίας μετακινείται μεταξύ παραδοσιακής και προοδευτικής παιδαγωγικής που αφορά από τη μία πρακτικές για τη γνώση και τη διδασκαλία και από την άλλη τη μάθηση (Κωτσάκης και συν., 2010).

Στη βιβλιογραφία, οι διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας συνιστούν και μεθόδους διδασκαλίας για τα παιδιά με δυσκολίες στην ακοή. Αναλυτικότερα, στο δημοτικό,

παρατηρείται η χρήση της ολικής επικοινωνίας που είναι ένας συνδυασμός της προφορικής μεθόδου και της χρήσης νοημάτων.

Τα παιδιά προσλαμβάνουν τα εισερχόμενα ερεθίσματα μέσω της οπτικοακουστικής πρόσληψης της ομιλίας, της επαύξησης, των νοημάτων και του δακτυλικού αλφάβητου. Τα νοήματα διαφοροποιούνται από το δακτυλικό αλφάβητο ως προς το ότι τα νοήματα μπορεί ν' αντιπροσωπεύουν ολοκληρωμένες ιδέες ή λέξεις παρά μεμονωμένα γράμματα της αλφαβήτου (Mooges, 2007:47).

Σε αντίθεση με το νηπιαγωγείο όπου η μαθήτρια M1 επικοινωνούσε με ευκολία και πλήρη αποδοχή από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές της, εφόσον φαινόταν ότι ήταν ενταγμένη στο σχολικό περιβάλλον. Οι τρόποι επικοινωνίας που χρησιμοποιούνταν ήταν κυρίως οπτικοακουστικοί με λιγότερα νοήματα. Εδώ, φαίνεται να χρησιμοποιείται η προφορική μέθοδος, κατά την οποία:

τα παιδιά δέχονται τις εισερχόμενες πληροφορίες μέσω οπτικοακουστικών προσλήψεων της ομιλίας και της επαύξησης του ήχου, ενώ εκφράζονται μέσω του λόγου. Όπως αναμένεται, υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία στα πλαίσια της προφορικής μεθόδου. Για παράδειγμα, κάποια προγράμματα δίνουν έμφαση στην υπολειμματική ακοή, άλλα τονίζουν τη χρήση της όρασης και άλλα ισορροπούν μεταξύ των δύο. Ωστόσο, όλα τα προγράμματα αποθαρρύνουν τη χρήση νοημάτων και το δακτυλικό αλφάβητο (Mooges, 2007:47).

Στα δύο σχολικά πλαίσια δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της επικοινωνίας και με μη λεκτικούς τρόπους έτσι ώστε η μαθήτρια M1 να μπορεί να ενταχθεί ομαλά. Η συμβολή του προσώπου, των χειρονομιών, των κινήσεων και των θέσεων του σώματος έχει θεμελιώδη σημασία για την επικοινωνία, διότι επαναλαμβάνουν, συμπληρώνουν και διευρύνουν το λεκτικό περιεχόμενο και συχνά μεταδίδουν πληροφορίες, συνοδεύοντας, ενισχύοντας και τροποποιώντας τον προφορικό λόγο. Η μη λεκτική επικοινωνία συμβάλλει αποτελεσματικά στην ουσιαστική μάθηση όχι μόνο από τα περιεχόμενα αλλά και μέσα από την καλλιέργεια ενός θετικού επικοινωνιακού πλαισίου στην αίθουσα (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Ακόμα, τα δύο καινούρια αλλόγλωσσα παιδιά που είχαν έρθει στο νηπιαγωγείο προσαρμόζονταν κυρίως με τη βοήθεια των ομοεθνών συμμαθητών/τριών που

λειτουργούσαν ως μεταφραστές, ενθαρρύνοντας την ένταξη τους στο σχολικό πλαίσιο.

Η ανάπτυξη της γλώσσας μπορεί να είναι επιτυχής όταν είναι δυνατή η επικοινωνία, διότι γλώσσα δεν αποκαλούνται μόνο οι γραμματικά ορθές προτάσεις και το λεξιλόγιο, αλλά και η κοινωνική δραστηριότητα και η καθημερινή επαφή του ενός με τον άλλο. Μέσα από τις κοινωνικές συναναστροφές δημιουργούνται δυσχέρειες στην κατανόηση οδηγώντας σε φαινομενικά αδιέξοδες καταστάσεις (Friedrich, 2000).

Η υποστήριξη και η διδασκαλία μεταξύ συνομήλικων (peer-tutoring) όπως παρατηρείται να συμβαίνει στο νηπιαγωγείο στοχεύει στην ενθάρρυνση για ισότιμη συμμετοχή αλλά και καλύτερη επικοινωνία και δημιουργία ενός φιλικού κλίματος. Η στρατηγική αυτή λέγεται ότι είναι αποτελεσματική για όλους/ες τους μαθητές/τριες, διότι μαθαίνουν πιο εύκολα και είναι πρόθυμοι να δεχτούν βοήθεια και έτσι οδηγούνται στην επιτυχία. Επίσης, η υποστήριξη μεταξύ των παιδιών μπορεί να συμβαίνει ανεπίσημα και χωρίς εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι τα παιδιά μπορούν να διδάξουν το ένα το άλλο και μπορούν να μάθουν μέσα από αυτή τη διαδικασία. Ένα αξιοποιήσιμο στοιχείο για τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να μην υλοποιούν τη διδασκαλία ανασταλτικά και αναχρονιστικά, επικαλούμενοι/ες άλλες ελλείψεις. Ακόμα, έρευνες στην ένταξη παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν ότι υπάρχει σε γενικές γραμμές κλίμα υποστήριξης και αποδοχής παρόλα αυτά δεν αναφέρεται συχνά η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Ενώ σε σχολεία που τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες υπάρχει μεγαλύτερη εμπλοκή των παιδιών και ουσιαστικότερη ένταξη (Mittler, 2000).

Η ένταξη στοχεύει στην πολύπλευρη αναγνώριση και μάθηση του κάθε ατόμου, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Συγκεκριμένα να δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις, να συνεργάζεται στο σχολείο και την επαγγελματική του ζωή και γενικότερα να συμμετέχει ισότιμα στους ευρύτερους κοινωνικούς τομείς χωρίς περιορισμούς και διακρίσεις (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Η ενταξιακή εκπαίδευση συνδέεται με την ανάγκη για μόρφωση και την προώθηση όλων των μαθητών/τριών ανάπηρων και μη, με τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι κοινές εξελικτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και να πραγματώνεται το αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο. Η έννοια της ένταξης κατανοείται υπό το πρίσμα της

εκπαίδευσης και της διδασκαλίας παιδιών από ετερογενείς ομάδες, τάξεις και μαθησιακά επίπεδα. Όμως, η ετερογένεια αυτή δεν αφορά μόνο στα άτομα με αναπηρία, τα οποία έχουν διαφορετικές μαθησιακές αφετηρίες και εξελικτικά επίπεδα, αλλά και σε άλλους μαθητές/τριες με διαφορετική εθνικότητα, πολιτισμικό, θρησκευτικό και γλωσσικό κεφάλαιο (Ζώνιου-Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004).

Η προσχολική και η πρωτοσχολική ηλικία έχουν ιδιάζοντα ρόλο στη διαμόρφωση του ατόμου, καθώς συνδέονται με την ανάπτυξη του εγώ σε σχέση με την κοινωνική συνύπαρξη. Με άλλα λόγια η εικόνα του εαυτού και του άλλου όπως και η συνείδηση και οι κοινωνικό- αλληλόδραστικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές ικανότητες- αναπτύσσεται κατά την όλη διαδικασία του παιχνιδιού και της μάθησης στα πλαίσια της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, η οποία ξεπερνά τις οικογενειακές αναφορές (Ζώνιου-Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004).

Σύμφωνα με τους Ainscow (1999) και Hegarty (2001) (στο Freire & Cesar, 2003), η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί το καλύτερο μέσο προώθησης των ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά και μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους/ες. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να πραγματοποιηθούν δομικές αλλαγές, κυρίως με τη σύλληψη μιας πιο ευέλικτης σχολικής οργάνωσης, όπως διδακτικές μέθοδοι, αναλυτικό πρόγραμμα και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.

Καθοριστικό ρόλο στην υιοθέτηση ενταξιακών πρακτικών έχει και ο νέος ρόλος του ενταξιακού εκπαιδευτικού. Δηλαδή, θα πρέπει να μην εστιάζει την πρακτική του στο μαθητή/τρια με δυσκολίες, αλλά να επεκτείνεται και να βοηθά ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα. Επιπλέον, θα πρέπει να δουλεύει συνεργατικά με τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης και να τον βοηθά να αναπτύσσει και να εφαρμόζει αποτελεσματικές πρακτικές. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης τώρα είναι εντελώς υπεύθυνος για την εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών του/της (Freire & Cesar, 2003).

Αναδεικνύεται λοιπόν, ως βασικός σκοπός η δημιουργία ενός σχολείου για ανάπηρα και μη άτομα και ακόμα καλύτερα για ανθρώπους που δεν είναι οι «συνηθισμένοι» αλλά ξεχωρίζουν ατομικά και ειδικά που πρέπει και επιτρέπεται να ζούνε διαφορετικούς τρόπους ζωής που έχουν διαφορετικούς στόχους και που θέλουν να διαμορφώνουν από κοινού το σχολείο και την κοινωνία. Όσον αφορά την ένταξη που αποσκοπεί στην κοινωνική αγωγή, το σχολείο δεν πρέπει να έχει μόνο ως στόχο το

μέγιστο της προώθησης της επίδοσης στα διάφορα μαθήματα, αλλά θα πρέπει να επιδιώκει να έχει και ως στόχο την κοινωνική αγωγή. Δηλαδή, το σχολείο πρέπει να δίνει τη δυνατότητα σε διαφορετικούς ανθρώπους να συμβιώνουν σε μιας ανθρωπιστική και δημοκρατική κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Σκοπός των παιδαγωγών είναι να υποστηρίζουν και να συνοδεύουν το παιδί στη μαθησιακή του εξέλιξη. Το σχολείο πρέπει να είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρει στα παιδιά και στους νέους έναν κατάλληλο χώρο στον οποίο θα μπορέσουν να μάθουν και να βρουν από μόνα τους- όσο αυτό είναι δυνατόν- το δρόμο για τη μάθηση.

Η ένταξη όλων των διαφορετικών παιδιών δεν αποσκοπεί μόνο στην εμπλοκή και τη συναναστροφή τους σε κοινά παιχνίδια και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σ' ένα σχολείο. Η διαδικασία της ένταξης σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής στοχεύει στη δημιουργία ενός ποιοτικά αναβαθμισμένου περιβάλλοντος των αναγκών και των ικανοτήτων των παιδιών και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2011).

Τα περιβάλλοντα για τα μικρά παιδιά προωθούν θετικές προσεγγίσεις στη μάθηση όταν σχεδιάζονται προσεκτικά για να αγκαλιάσουν τους διάφορους μαθητές/τριες, προσφέροντάς τους πολλές ευκαιρίες για ανάπτυξη σωματικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Herpe et al., 2014).

Επιπλέον, κατά τους Κοντάκο και Πολεμικό (2000) η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει και μια χωροταξική διάσταση. Αναλυτικότερα, στις διαπροσωπικές σχέσεις τηρείται απόσταση και συγκεκριμένος προσανατολισμός μεταξύ των συνδιαλεγόμενων. Ενώ, σημαντικό ρόλο κατέχει η διαρρύθμιση και η διαμόρφωση που έχει ο χώρος. Τα έπιπλα επηρεάζουν την αλληλεπιδραστική σχέση που εξελίσσεται, ανάλογα με το ρόλο που οι συνδιαλεγόμενοι είναι υποχρεωμένοι ή διατεθειμένοι να παίζουν. Ακόμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζονται από το επικοινωνιακό περιβάλλον. Κατά συνέπεια σε ένα δυσλειτουργικό περιβάλλον θα εξελιχθεί διαφορετικά η επικοινωνία από ένα περιβάλλον με θετικό και φιλικό κλίμα, διευκολύνοντας την αλληλεπιδραστική ανταλλαγή. Επίσης, το σχολείο και το μαθησιακό περιβάλλον των παιδιών θα πρέπει να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζει και να παρέχει δυνατότητες για αποτελεσματική επικοινωνία και για ισότιμη συμμετοχή στην επικοινωνιακή διαδικασία της μάθησης.

Ακολουθως, καθ' όλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων, οι εκπαιδευτικοί των δύο πλαισίων ενεργούν με διάφορους διδακτικούς τρόπους, με γνώμονα την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου που επεξεργάζονται και από τα παιδιά που συναντούσαν δυσκολίες. Στο νηπιαγωγείο η διδακτική παρέμβαση πλαισιώνεται και από οπτικά ερεθίσματα. Ενώ, λεκτική βοήθεια δίνεται από όλες τις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, ώστε ν' αντιμετωπίσουν τις γνωστικές και κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών. Όσον αφορά τις κοινωνικές δυσκολίες ενός μαθητή του νηπιαγωγείου παρατηρήθηκε ότι μία μόνο φορά χρειάστηκε να επέμβει λεκτικά η εκπαιδευτικός της τάξης.

Στα πλαίσια της ένταξης η τάξη αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν αυθόρμητα και φυσικά υποστήριξη σε όλα τα παιδιά και ως μέρος της καθημερινής πρακτικής. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στο μέγιστο στη διάρκεια του μαθήματος και έχουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ τους αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό ώστε να επιτύχουν. Η έννοια της υποστήριξης δε θα πρέπει να υποτιμάται, αλλά θα πρέπει να συγκαταλέγεται στις υπάρχουσες καλές πρακτικές. Μπορεί να είναι χρήσιμο να σκεφτεί κανείς μια συνεχή υποστήριξη που ξεκινά στο φυσικό περιβάλλον της καθημερινής τάξης, χρησιμοποιώντας το ρεπερτόριο δεξιοτήτων του/της έμπειρου/ης εκπαιδευτικού για να εξασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά συμμετέχουν και περιλαμβάνονται (Mittler, 2000).

Κατά τον Barton, οι αποφάσεις που λαμβάνονται για την εκπαίδευση έχουν πολιτική βάση, καθιστώντας ζήτημα ζωτικής σημασίας τον τρόπο διαχείρισής τους, ο οποίος ενδυναμώνει ή επιχειρεί να συντηρεί τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες στην πρόσβαση και την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Η ένταξη ως έννοια ασχολείται με τις αιτίες, τον τρόπο, το χρόνο, τον τόπο και τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών, αφορά δηλαδή την παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό. Επιπλέον, σχετίζεται ευρύτερα με την πολιτική της αναγνώρισης, αφού πραγματεύεται τα θεμελιώδη εκείνα ζητήματα που εξετάζουν ποιοι πρέπει να περιλαμβάνονται και ποιοι να αποκλείονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η προσέγγιση αυτή ασχολείται με την ευημερία όλων των μαθητών/τριών, ενώ ως απαραίτητη προϋπόθεση θέτει τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς έτοιμους και πρόθυμους να υποδεχτούν το μαθητικό

αυτό πληθυσμό. Στόχος είναι κανένας μαθητής/τρια να μη μείνει έξω από το σχολείο και συνεπώς η οπτική αυτή περιλαμβάνει εν μέρει το αίτημα να μάθουμε να συμβιώνουμε ο ένας με τον άλλο (Barton, 2011:51).

Η ένταξη αποτελεί ένα σοβαρό εγχείρημα με σκοπό την αύξηση της συμμετοχής του μαθητικού πληθυσμού και τη μείωση του αποκλεισμού και της σχολικής διαρροής, φέρνοντας στην επιφάνεια ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, ανθρώπινων δικαιωμάτων και κατάργησης των διακρίσεων, υπογραμμίζοντας τη σημασία της διαφορετικότητας για τη διαδικασία της ένταξης (Barton, 2011:52).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, σε κάθε σχολείο ή τάξη, όλοι οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αισθάνονται αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους. Κάθε μαθητής/τρια πρέπει να ενταχθεί ως ισότιμο μέλος της σχολικής ζωής και της κοινότητά της. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός τέτοιου φιλόξενου περιβάλλοντος για τους μαθητές/τριες. Οι φιλίες και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση και το σεβασμό των διαφορών των άλλων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν είναι σημαντικές μόνο από την άποψη της ανάπτυξης της αίσθησης του ανήκειν, αλλά και της καλλιέργειας μιας κουλτούρας συνεργασίας που χαρακτηρίζει τις ενταξιακές πρακτικές. Η συνεργασία βασίζεται στην ιδέα της από κοινού εργασίας για τη δημιουργία κάτι νέου, διότι αφορά την ανταλλαγή καθηκόντων, πληροφοριών (UNESCO, 2004).

Κατά τη βιβλιογραφία, η συνεργατική μάθηση είναι μια μορφή οργάνωσης του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ένα σύστημα μεθόδων μάθησης που επιτρέπει σε μικρές, ανομοιογενείς ομάδες παιδιών να επιτύχουν κοινούς στόχους και καθώς συνεργάζονται μαζί, με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, μεγιστοποιείται τόσο η ατομική μάθηση όσο και η συλλογική. Ύστερα από έρευνες διαπιστώνονται τα πολλαπλά οφέλη της συνεργατικής μάθησης, η οποία οδηγεί σε μεγαλύτερη επιτυχία και παραγωγικότητα. Ακόμα, συνεισφέρει στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών διεργασιών καθώς και στην ενίσχυση της καλύτερης ψυχικής υγείας, της αυτοεικόνας, της αυτοεκτίμησης, των διαπροσωπικών σχέσεων και στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Εν ολίγοις, η φιλοσοφία του συνεργατικού μαθησιακού κλίματος βοηθά τα παιδιά ν' αναπτύξουν τις δυνατότητές τους στο μέγιστο μέσα από

την προσωπική και ενεργή εμπλοκή και τις εμπειρίες τους μέσα από την αλληλεπίδραση, την καθοδηγούμενη διερεύνηση και το παιχνίδι (Σαμαρά, 2008).

Η επιτυχία της ένταξης οφείλεται στον αποφασιστικό ρόλο που διαδραματίζει η διδακτική διαφοροποίηση βάσει όχι μόνο των επιδόσεων, αλλά και των κριτηρίων που αφορούν το μάθημα, δηλαδή των στόχων, των μεθόδων, των μέσων και των τόπων μάθησης. Η ένταξη περικλείει μέσα της την έννοια της παιδαγωγικής, η οποία απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και ασχολείται με εξαιρετικά ετερογενείς ομάδες μαθητών/τριών. Μια ποιοτική παιδαγωγική στηρίζει και προωθεί με διαφορετικό τρόπο τους ιδιαίτερους στόχους και τις ικανότητες των παιδιών. Σχετίζεται άμεσα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους και ενθαρρύνει την ανακάλυψη και ανάπτυξη των δικών τους ικανοτήτων και ενδιαφερόντων. Ακόμα, θέτει τις βάσεις για αυτενέργεια, αυτονομία, κοινωνική μάθηση, αμοιβαίο ενδιαφέρον και αλληλοβοήθεια. Ενώ, προκαλεί καλές επιδόσεις χωρίς να κυμαίνεται μεταξύ υπερβολικά πολλών ή λίγων απαιτήσεων. Τέλος, η καλή παιδαγωγική προάγει την ενεργή μάθηση και την απόκτηση συναισθηματικών εμπειριών παράλληλα με τις πραγματικές και κοινωνικές εμπειρίες (Meister, 2011:65-67).

Παρόλο που η κοινωνία και το σχολείο εξελίσσονται, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν κάθε παιδί με τον ίδιο τρόπο, τα ίδια υλικά και αξιολογούν την πρόοδό του με τα ίδια δεδομένα και ενώ συμμερίζονται την ατομικότητα του κάθε παιδιού, διδάσκουν σχεδόν πανομοιότυπα. Όμως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν διδακτικές στρατηγικές που προσελκύουν παρά αγνοούν την ποικιλία που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ. Οι στρατηγικές αυτές αναφέρονται σε διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικές (Tomlinson et al, 2003).

Δεδομένης της παραδοχής ότι κανένα παιδί δε μοιάζει με το άλλο, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση που προσφέρει πολύ-επίπεδες επιλογές για την κατάκτηση πληροφοριών και την κατανόησή τους. Συνάμα, οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται προσαρμόζονται στις ατομικές διαφορές των μαθητών/τριών. Είναι ένα διδακτικό μοντέλο που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι ευέλικτοι ώστε να προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και την παρουσίαση των πληροφοριών

στους μαθητές/τριες και όχι να αναμένουν από τους μαθητές/τριες να προσαρμοστούν. Πολλοί δε εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας ως διδακτική μέθοδο που εφαρμόζεται σε ανομοιογενείς τάξεις έχει θετικά αποτελέσματα (Hall, Strangman & Meyer, 2003).

Όσον αφορά τις απόψεις τους σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της διαφοροποίησης, οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολικών πλαισίων παρουσιάζονται σχετικά ενημερωμένες. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού αντιλαμβάνεται ότι πρόκειται για διδακτική μέθοδο, αναφέροντας ότι πρόκειται για κάτι ευχάριστο, προσδίδοντας μια παιγνιώδη διάσταση. Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά προσεγγίζουν τη μάθηση είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας για την επιτυχία στο σχολείο. Η σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει την ικανότητα αντιμετώπισης και επιμονής προκλήσεων και δύσκολων καθηκόντων, με ευελιξία, ακολουθώντας οδηγίες, αναλαμβάνοντας ρίσκα, κάνοντας λάθη και μαθαίνοντας από αυτά και δουλεύοντας με την ομάδα προς ένα κοινό σκοπό. Τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν αυτές τις δεξιότητες συμμετέχοντας σε παιγνιώδεις εμπειρίες μάθησης, οι οποίες ενισχύουν τις γνωστικές ικανότητες όπως η προσοχή, η μνήμη των κανόνων και η κινητοποίηση για την επίτευξη ενός μεγαλύτερου στόχου. Τόσο το αυθόρμητο (child-initiated) όσο και το κατευθυνόμενο (teacher-guided) παιχνίδι μαζί με άλλες στρατηγικές διδασκαλίας συνδυάζονται για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών (Hespe et al., 2014).

Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού δεν είναι μόνο για την προσχολική ηλικία. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι ευκαιρίες του παιχνιδιού ενισχύουν την κυριαρχία των ακαδημαϊκών ιδεών και την οικοδόμηση κινήτρου για μάθηση. Στην πραγματικότητα, δύο από τα πιο σημαντικά τα πράγματα που παίζουν μπορούν να αναπτυχθούν είναι το ενδιαφέρον και το κίνητρο. Η ενθάρρυνση αυτών στις πρώτες τάξεις φέρνει τα παιδιά να συμβάλλουν στη δική τους μάθηση. Για παράδειγμα, παίζοντας παιχνίδια επιτραπέζιων μπορεί να ενισχύσει τα μαθηματικά εννοώντας ταυτόχρονα την οικοδόμηση κοινωνικών ικανοτήτων. Επίσης, τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση ιστοριών, καθώς και άλλα παιχνίδια ανάγνωσης είναι πολύ πιο πιθανό για τους νέους/ες αναγνώστες να τους ωθήσουν να κινηθούν μπροστά και να μην εγκαταλείψουν. Η εξερεύνηση μιας ευρείας ποικιλίας έντυπων υλικών και

εργαλείων γραφής σε μια "γωνιά γραφής" μπορεί να εμπλέξει διστακτικούς/ες συγγραφείς και να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν το ένα από το άλλο. Επιπλέον, το παιχνίδι ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, κύρια συστατικά που επιτρέπουν στα παιδιά να αντιμετωπίζουν, να βρουν ευχαρίστηση και να καινοτομούν. Το παιχνίδι παρέχει ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά στην εκμάθηση και ενισχύει τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών/τριών. Αφήνοντας, λοιπόν, τους μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας να συμμετάσχουν ενεργά με υλικά και θέματα προσφέρονται επιλογές για άνοιγμα στο χώρο για έρευνα και επίλυση προβλημάτων. Ένα κεντρικό δόγμα της μάθησης μέσω του παιχνιδιού συγκεντρώνει τις διαφορετικές πτυχές της ζωής των παιδιών - το σπίτι, το σχολείο, την κοινότητα και τον ευρύτερο κόσμο, έτσι ώστε να υπάρχει συνέχεια και συνδεσιμότητα στη μάθηση με την πάροδο του χρόνου και σε διαφορετικές καταστάσεις. Επιπλέον, οι ενήλικες παίζουν βασικό ρόλο στη διευκόλυνση αυτής της συνέχειας και της συνδεσιμότητας της μάθησης, αναγνωρίζοντας και καθοδηγώντας τις παιχνιδιάρικες εμπειρίες για τη στήριξη του παιδικού οργανισμού. Το παιχνίδι δίνει στα παιδιά την ελευθερία να παίζουν, να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν. Η συμμετοχή των ενηλίκων το εξελίσσει προς ένα πιο καθοδηγούμενο ή δομημένο παιχνίδι. Συνεπώς, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι οι ενήλικες είναι εξοπλισμένοι με τις απαραίτητες και κατάλληλες δεξιότητες για την υποστήριξη της μάθησης μέσω του παιχνιδιού. Ακόμη και στο ελεύθερο παιχνίδι οι ενήλικες θα πρέπει να αναγνωρίζουν τα οφέλη του και να το ενθαρρύνουν παρέχοντας το χρόνο και το περιβάλλον (UNICEF, 2018).

Παρόλ' αυτά, φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός αγνοεί την έννοια διότι ξεκινά να περιγράφει την καθημερινή ρουτίνα που ακολουθεί στην τάξη της, όταν της ζητείται να διευκρινίσει την απάντησή της. Προκειμένου λοιπόν να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των παιδιών και να οδηγηθούν στη μάθηση, θα πρέπει η τάξη να λειτουργεί ομαλά. Ένα οικείο χρονοδιάγραμμα επιτρέπει στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς να κάνουν προβλέψεις για το τι θα συμβεί, τι χρειάζεται ν' αποφύγουν και τι μπορεί να δημιουργήσει αναστάτωση. Η καθημερινή ρουτίνα προσφέρει ένα οικείο πλαίσιο προωθώντας τα συναισθήματα της ασφάλειας και του ανήκειν ως μέλος της ομάδας. Μέσω της εφαρμογής της καθημερινής ρουτίνας τα παιδιά βοηθούνται να σχηματίσουν τακτικές συνήθειες, ν' αναλάβουν ευθύνες και να εξοικειωθούν με τα χρονικά πλαίσια. Ενώ, για τους/τις εκπαιδευτικούς εξασφαλίζει την ομαλή λειτουργία της τάξης για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Sverdlov et al., 2010).

Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού έχει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα εκπαιδευτικό μοντέλο σχεδιασμού που επικεντρώνεται στο ποιος, πού, και πώς διδάσκεται κάποιος, σε αντίθεση με τι διδάσκεται. Ο στόχος της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας είναι να εξασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στις διαδικασίες που μπορούν να οδηγήσουν σε αποτελεσματική μάθηση για όλους/ες τους μαθητές/τριες μέσω των προσεγγίσεων που μπορούν να προσαρμοστούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών μέσα σε μια τάξη. Η πρόθεση, λοιπόν, είναι να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη των μαθητών/τριών απαντώντας στα επιμέρους ατομικά τους επίπεδα και υποστηρίζοντάς τους μέσω της μαθησιακής διαδικασίας. Με απλά λόγια, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί την οδηγία, κάθε φορά που φτάνει σε ένα άτομο ή μια μικρή ομάδα για να μεταβάλλει τη διδασκαλία του/της, προκειμένου να δημιουργήσει την καλύτερη δυνατή μαθησιακή εμπειρία (Watts, 2010).

Πιστεύεται ότι η παροχή ενταξιακής διαφοροποίησης απαιτεί ένα περιβάλλον το οποίο στηρίζεται σε θεμελιώδεις αρχές. Το πρώτο από αυτά είναι μια φιλοσοφική δέσμευση στην πεποίθηση ότι η μάθηση είναι μια δυναμική και αμοιβαία ανταποκρινόμενη διαδικασία και ότι κάθε παιδί μπορεί να μάθει. Για τον/την εκπαιδευτικό υπάρχει προθυμία και επαγγελματική ευθύνη για να μάθουν όσο περισσότερο μπορούν. Αυτό μπορεί να αποδειχθεί μέσω μιας θετικής σχέσης όπου ο/η εκπαιδευτικός αναπτύσσει με τους μαθητές/τριες. Για τον μαθητή/τρια η αλληλεπίδραση με το μαθησιακό περιβάλλον ενισχύει την εξέλιξη που αναμένεται, αναγνωρίζεται και ανταμείβεται (Smith, 2009) .

Επίσης, την προσδιορίζει ως εξατομικευμένη μέθοδο που αφορά τις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας. Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας δεν απαιτεί πλήρως εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά προωθεί την ιδέα της εφαρμογής διδακτικών προτύπων, όπως η συνηθισμένη διδασκαλία μικρών ομάδων, άτυπες αξιολογήσεις και πολλαπλές μορφές διδασκαλίας που πιθανόν να εξυπηρετούν ποικίλες ανάγκες ταυτόχρονα. Αυτές οι τεχνικές προάγουν τόσο την καθοδήγηση και την αλληλεπίδραση των μαθητών και όχι το χάος (Watts, 2010) .

Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος βοηθά την προσπάθεια που κάνει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των αναγκών (δυνατοτήτων και

αδυναμιών) που υπάρχει στην τάξη. Με τον όρο «διαφοροποίηση» δεν αναφερόμαστε στην εξατομικευμένη διδασκαλία- αυτή μπορεί να χρησιμοποιείται συχνά σε ειδικά πλαίσια με πολύ μικρές ομάδες μαθητών/τριών, ως πρακτική όμως δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί στις γενικές εκπαιδευτικές δομές εκτός από τις περιπτώσεις εκείνες όπου ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης συνεργάζεται με ειδικό παιδαγωγό. Αρκετές φορές η συχνή χρήση εξατομικευμένων προγραμμάτων- με τη στήριξη του ειδικού παιδαγωγού- έχει περισσότερο αρνητικές παρά θετικές συνέπειες καθώς αποκλείει τους εν λόγω μαθητές από τις κοινές δραστηριότητες και κατ' επέκταση τους περιθωριοποιεί στο όνομα της ίδιας της εξατομίκευσης (Βλάχου- Μπαλαφούτη & Ζώνιου Σιδέρη, 2011).

Ενώ, αναγνωρίζει ότι πρόκειται για ένα σύνολο τεχνικών με πολλά εποπτικά μέσα, εικόνες, μουσική και χρήση Η/Υ. Επίσης, συμπληρώνει ότι η έννοια περιστρέφεται γύρω από τα παιδιά κυρίως, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο του «ανιχνευτή» μέσω της αξιολόγησης ώστε να εντοπιστεί τι ακριβώς χρειάζονται να μάθουν τα παιδιά. Συνεπώς, ένα χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η χρήση ευέλικτων στρατηγικών, οι οποίες μπορούν να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου με βάση τις ατομικές διαφορές του κάθε μαθητή/τριας ως προς την ικανότητα, το ενδιαφέρον και την προτίμηση. Αυτή η στρατηγική επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να είναι δυναμικοί και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα να είναι προσεκτικοί στη διαδικασία της μάθησης (Tomlinson, 2001).

Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν την ουσιαστική πρόκληση της σχολικής τάξης, ώστε να καλύψουν αποτελεσματικά το φάσμα της μαθησιακής ετοιμότητας, των προσωπικών ενδιαφερόντων και του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών που διαμορφώνουν τους τρόπους που βλέπουν και μιλούν για τον κόσμο και καθορίζουν τις εμπειρίες τους μέσα σ' αυτόν. Είναι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να κάνουν ό, τι χρειάζεται για να εξασφαλιστεί η εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο, την πολιτισμική κληρονομιά και το διαφορετικό τους υπόβαθρο, εφόσον όλοι/ες εξελίσσονται ατομικά και καθημερινά κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (Tomlinson, 1999).

Κατά τον Visser (1993 στο Mittler, 2000:33) η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως η διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν/συναντούν τις ανάγκες για πρόοδο μέσω του αναλυτικού προγράμματος, επιλέγοντας τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους ώστε να ταιριάζουν στις ατομικές μαθησιακές στρατηγικές ενός παιδιού μέσα στην ομάδα. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Phillips et al. (1999 στο Mittler, 2000:33), η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας είναι μια διαδικασία που σχετίζεται με το σχεδιασμό και τη μετάδοση (delivering) του αναλυτικού προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές ώστε αυτό που διδάσκεται και ο τρόπος που διδάσκεται να ταιριάζει στο ατομικό μαθησιακό προφίλ και τις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας. Τείνει να παρέχει ευκαιρίες για όλα τα παιδιά να συμμετέχουν και να εξελίσσονται χτίζοντας πάνω σε προηγούμενη επιτυχία, παρουσιάζοντας προκλήσεις για περαιτέρω επιτυχία και γενικότερα παρέχοντας ευκαιρίες για εξέλιξη.

Στο νηπιαγωγείο, η εκπαιδευτικός της τάξης πιστεύει ότι είναι διδακτική παρέμβαση που βοηθά το μαθητή/τρια να παράγει αποτέλεσμα και τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει την πρακτική του με κατάλληλο τρόπο ώστε ν' ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών. Η διαφοροποιημένη προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος είναι ένας τρόπος ανακίνησης της τάξης έτσι ώστε να ταιριάζει σε όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά. Είναι ένας τρόπος σκέψης γενικότερα αλλά και προς τους μαθητές/τριες και τι τους χρειάζεται πραγματικά να μάθουν από το σχολείο, με πιο τρόπο πρέπει να διδαχτούν και πώς μαθαίνουν. Ακόμα, είναι ο τρόπος που παρέχεις οδηγίες για να συναντήσεις τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις τους, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Ο τρόπος σκέψης για το πώς μπορεί ο/η κάθε μαθητής/τρια να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του και να πετύχει. Είναι τρόπος σκέψης για το τι τους/τις κινητοποιεί για να λειτουργήσουν αυτόνομα στη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για νέους και διαφορετικούς τρόπους διδακτικής και μάθησης που αντανakλούν μια συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία που είναι μετέωρη μεταξύ σωστού και λάθους. Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας είναι μια φιλοσοφία για τους μαθητές/τριες, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Υποστηρίζοντας τη φιλοσοφία αυτή γίνονται πιο αποτελεσματικές οι διδακτικές μέθοδοι και η μάθηση, συνεισφέροντας στη δόμηση ενός διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος (UNESCO, 2004).

Στις διαφοροποιημένες αίθουσες διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και αξιοποιούν την προϋπόθεση ότι τα παιδιά διαφέρουν σημαντικά. Έτσι, ενεργούν εμπλέκοντας τους μαθητές/τριες σε διδασκαλία μέσω διαφορετικών τρόπων μάθησης, που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών, χρησιμοποιώντας ποικίλους βαθμούς πολυπλοκότητας. Ακόμα, κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών είναι να εξασφαλίσουν ότι οι μαθητές/τριες ανταγωνίζονται τον εαυτό τους όπως αυτός μεγαλώνει και αναπτύσσεται περισσότερο απ' ό, τι ν' ανταγωνίζονται άλλους μαθητές/τριες. Αυτό επιτυγχάνεται με την παροχή συγκεκριμένων τρόπων για το κάθε άτομο προκειμένου να εμβαθύνει στη μάθηση με το δικό του μοναδικό τρόπο. Η πεποίθηση αυτών των εκπαιδευτικών είναι η τήρηση υψηλών προτύπων για την ώθηση των μαθητών/τριών στην ουσιαστική γνώση (Tomlinson, 1999).

Ακολούθως, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου έχει μια πιο παραδοσιακή αντίληψη για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη συνδέει με την έννοια της απλοποίησης προκειμένου ν' ανταποκριθεί στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει κατά καιρούς υποστεί συγχύσεις και σημαντικές παρερμηνείες. Από τη μια πλευρά, οι παρερμηνείες αυτές αφορούν στη συρρίκνωση και την υποβάθμιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί την ταυτίζουν με την απλή τροποποίηση ενός ή περισσοτέρων στοιχείων της διδασκαλίας, ή θεωρούν ότι εφαρμόζουν ήδη τη διαφοροποίηση κάθε φορά που δίνουν διαφορετικό υλικό ή εξετάζουν μόνο προφορικά έναν/μία μαθητή/τρια (Παντελιάδου και Φιλιππάτου, 2013).

Ωστόσο, αξίζει ν' αναφερθεί ότι δεν είναι απαραίτητο να διαφοροποιούνται όλα τα στοιχεία με όλους τους δυνατούς τρόπους. Συγκεκριμένα, είναι δυνατό να διαφοροποιηθεί ένα στοιχείο του προγράμματος σπουδών μόνο όταν υπάρχει μια μαθητική ανάγκη και αν η διαφοροποίηση του στοιχείου αυξάνει την πιθανότητα του παιδιού να κατανοήσει σημαντικές ιδέες και να χρησιμοποιήσει πιο σημαντικές δεξιότητες σαν αποτέλεσμα (Tomlinson, 1999).

Σύγχρονες και παραδοσιακές προσεγγίσεις για τη διαφοροποίηση συγκρίνονται και συσχετίζονται με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διαφοροποίηση του αποτελέσματος (differentiation by outcome), όπου διαφορετικά επίπεδα (standards) δουλειάς αναμένονται από τους μαθητές/τριες με διαφορετικές ικανότητες, όπως και

για τη διαφοροποίηση των πηγών που περιλαμβάνουν επέκταση των δραστηριοτήτων όπως περισσότερος χρόνος για εξηγήσεις για τους λιγότερο ικανούς μαθητές/τριες. Οι παραδοσιακές μέθοδοι περιλαμβάνουν ομαδοποίηση με βάση τις ικανότητες και διαφοροποίηση του θέματος που ζητείται (task), τα οποία λέγεται ότι οδηγούν σε χαμηλή αυτοπεποίθηση (Mittler, 2000).

Σύμφωνα με το Πιλοτικό ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για την τύφλωση (2004), η τροποποίηση αποτελεί μια εξατομικευμένη πρακτική που αξιοποιήθηκε τα προηγούμενα χρόνια από τους εκπαιδευτικούς στις ειδικές τάξεις. Επισημαίνεται ότι η διαφοροποίηση μέσα από την έννοια της τροποποίησης θ' αποτελέσει τη νομιμοποίηση για το συνεχή αποκλεισμό των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αντικατάσταση των εργασιών με άλλες, χαμηλότερου βαθμού δυσκολίας, και οι επαναλήψεις προηγούμενων ενοτήτων, με απλουστευμένο έντυπο υλικό, καθώς και οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών αποκλείουν τους μαθητές από την πρόσβαση σε ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται δίκαια ανεξάρτητα από τη φυλή, τη θρησκεία ή τις ικανότητές τους. Αυτό ισχύει χωρίς να έχει σημασία τι σκέφτονται ή τι λένε, το είδος της οικογένειας που προέρχονται, τη γλώσσα (-ες) που μιλούν, το επάγγελμα των γονιών τους, ή το φύλο τους (Ang, 2010).

4.2.2 Διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία: η επίδραση της στη δημιουργία ενός φιλικού σχολικού κλίματος

Οι ποικίλες έννοιες της ένταξης αντικατοπτρίζουν τη μετατόπιση της σκέψης για τη διαφορετικότητα των παιδιών. Η κριτική αξιολόγηση αυτής της άποψης οδήγησε σε επαναπροσδιορισμό που λαμβάνει υπόψη τα πλαίσια της μάθησης και ως εκ τούτου την ευρύτερη κατανόηση της διαφορετικότητας που περιλαμβάνει το ταλέντο, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, τους τρόπους μάθησης, τις συμπεριφορές καθώς και τις πολιτιστικές και γλωσσικές διαφορές και την αναπηρία. Οι ποικίλες ικανότητες και οι διαφορετικοί μαθητές/τριες δείχνουν την αποδοχή της διαφοράς. Ενώ, τα διαφορετικά δικαιώματα εκμάθησης και οι διαφορετικές αίθουσες διδασκαλίας αντικατοπτρίζουν νεότερα κοινωνικά πρότυπα που αναγνωρίζουν το ρόλο των κοινωνικών θεσμών κατά τη δημιουργία αναπηρικών συνθηκών. Υποστηρίζεται ότι

οι εκπαιδευτικές δομές που υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα αντικατοπτρίζουν την πολύπλοκη και πολυδιάστατη φύση της διαφοράς και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της ανισότητας που προβάλλεται από τις σχέσεις εξουσίας. (Petriwskyj, 2010).

Επιπροσθέτως, μια μετατόπιση έχει σημειωθεί από την επικέντρωση στο ατομικό-ιατρικό μοντέλο σε ένα, το οποίο εστιάζει στις περιβαλλοντικές επιρροές και αλληλεπιδράσεις στο άτομο μέσω των ποικίλων εκπαιδευτικών και κοινωνικών πλαισίων και διδακτικών πρακτικών. Ορισμένα από αυτά τα περιβάλλοντα ευνοούν την ανάπτυξη ικανότητας, κινήτρου και περιλαμβάνουν περιβαλλοντικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες, διδακτική ποιότητα και μαθητική δέσμευση (Smith, 2009).

Ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην επίτευξη της ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης και εξασφαλίζει την πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών, αναδεικνύεται από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου, η οποία αναφέρει ότι ενώ ενεργούσε πιο συντηρητικά λόγω των κοινωνικό-πολιτισμικών εξελίξεων, ξεκινά να επενδύει στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών. Η διδακτική διαδικασία μάθησης βασίζεται στην άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού. Όταν ο/η εκπαιδευτικός εκτελεί το έργο του/της αποτελεσματικά, τότε είναι ικανός/η στις διαπροσωπικές δεξιότητες (Ansari, 2013). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού και της/του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντικό λόγω της επίδρασής τους στην ανάπτυξη του παιδιού. Μια καλή σχέση δημιουργεί αισθήματα εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης στο παιδί. Ο/Η δάσκαλος/α του νηπιαγωγείου, μαζί με τους γονείς του παιδιού, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρώιμη παιδική του ηλικία. Η προσωπική συνάντηση μεταξύ του δασκάλου προσχολικής ηλικίας και του παιδιού είναι το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ουσιαστικού διαλόγου στον οποίο το παιδί στέκεται ως άτομο και όχι μόνο ως μέρος μιας ομάδας. Αυτή η συνάντηση είναι σκόπιμα προγραμματισμένη από την/τον νηπιαγωγό για να γνωρίσει το παιδί προσωπικά και να εξοικειωθεί με τη μοναδική του/της προσωπικότητα. Επίσης, είναι μια ευκαιρία να ακούσει τις ανάγκες του παιδιού, τα όνειρά του και να καταλαβαίνει τις δυσκολίες του. Η έμφαση δίνεται στην προσωπική συνάντηση που παρέχει η αίσθηση της ασφάλειας, της εγγύτητας, της υποστήριξης και της ενσυναίσθησης (Sverdlov et al., 2010). Απώτερος σκοπός, λοιπόν φαίνεται να είναι η

ανάπτυξη της επικοινωνίας, η οποία είναι θεμελιώδης δεξιότητα που καλλιεργείται και εξελίσσεται στο σχολικό περιβάλλον.

Κατά τους Johnson, Halocha και Chapter (2007), η επικοινωνία έχει περιγραφεί ως μια εξωτερική επέκταση της σκέψης που ενδυναμώνει τα παιδιά να σκεφτούν και να κατανοήσουν, επεκτείνοντας τη μάθηση και υποστηρίζοντας τα επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα και αντικείμενα.

Η επικοινωνία είναι μια ικανότητα που έχουν φυσικά όλοι οι άνθρωποι για να ικανοποιεί εσωτερικές ανάγκες που εξασφαλίζουν τη φυσική και κοινωνική επιβίωση. Μέσω της επικοινωνίας αναπτύσσεται το αίσθημα της ασφάλειας και της αποδοχής από τους άλλους. Ενώ, βοηθά την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή πληροφοριών συμβάλλοντας στην κατανόηση του κόσμου. Η επικοινωνία ορίζεται ως μια πολύπλευρη διαδικασία ανάπτυξης των επαφών μεταξύ των ανθρώπων, η οποία υπαγορεύεται από τις ανάγκες της κοινής δραστηριότητας (Αμπράζη, 2007).

Συνάμα, τα περιοριστικά περιβάλλοντα ελέγχουν την πρόσβαση σε κοινωνικούς χώρους, προσδιορίζοντας ποιος ανήκει και ποιος όχι σ' αυτά, εξαιτίας της ιεραρχικής τοποθέτησης των κοινωνικών προτύπων. Επίσης, σημειώνεται ότι η αξία των ατόμων επηρεάζει την υποκειμενικότητα και τον αυτοπροσδιορισμό τους. Ωστόσο, αυτές οι αποτιμήσεις δεν είναι σταθερές, είναι κατασκευασμένες και επηρεάζονται από τις κοινωνικές σχέσεις. Έτσι, σημασία δεν έχει μόνο το είδος των κοινωνικών σχέσεων αλλά και τα κοινωνικό-χωρικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία αναπαράγονται οι κοινωνικές σχέσεις (Goodley & Cole, 2015).

Η πραγματική συνάντηση με κάποιον ή κάτι διαφορετικό, πρέπει να κάνει το άτομο προσιτό και ανοιχτό. Έτσι, όταν επιχειρείται η επαφή με κάποιον/α διαφορετικό/ή, είναι απαραίτητο να παραμεριστεί η προκατάληψη, ο φόβος, η άγνοια και η ψευδής αίσθηση της κοινωνικής ορθότητας. Η αληθινή συνάντηση με το διαφορετικό καθιστά το άτομο ευάλωτο. Από φαινομενολογική άποψη, ένα αντικείμενο δεν υπάρχει a priori ως τέτοιο, αλλά αποκαλύπτεται όταν γίνει αποδεκτό. Επομένως, η αληθινή συνάντηση με κάποιο άτομο διαφορετικό μπορεί να συμβεί μόνο όταν υπάρχει πλήρης αποδοχή για τον τρόπο με τον οποίο το άλλο άτομο είναι (Ripamonti, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί σε διαφοροποιημένες αίθουσες διδασκαλίας αρχίζουν με μια ξεκάθαρη και σταθερή αίσθηση του τι είναι δυναμικό πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλία ενεργούς εμπλοκής, τροποποιώντας –αν χρειάζεται- τη συγκεκριμένη οδηγία ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες και να οδηγηθούν στην επόμενη φάση της μάθησης. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται και οι τάξεις δέχονται, αγκαλιάζουν και σχεδιάζουν το μαθησιακό γεγονός με γνώμονα τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών που τους καθιστά μοναδικούς/ες (Tomlinson, 1999).

Όσον αφορά τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον, σπουδαίο ρόλο κατέχει η πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί. Συνεπώς, όλες οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να υπάρχει πρόσβαση στις δραστηριότητες σε όλους τους μαθητές/τριες της, εφόσον χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους και βοήθεια για να γίνουν πιο κατανοητές. Για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σέβονται τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τονίζεται ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν σε όλους/ες τους μαθητές/τριες δραστηριότητες που είναι εξίσου ενδιαφέρουσες και που παρέχουν στα παιδιά ισότιμη πρόσβαση σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες, ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να παρέχει διαφορετικά καθήκοντα σε κάθε μαθητή, αλλά απλώς να είναι ευέλικτος/η να διαφοροποιήσει την πολυπλοκότητα των καθηκόντων, την ομαδοποίηση των μαθητών/τριών και τους τρόπους μάθησης για να καλύψει τις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας (Watts, 2010).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας είναι οργανωμένη με ευέλικτο τρόπο για την προσαρμογή της διδασκαλίας, ώστε να ταιριάζει στις ατομικές ανάγκες των παιδιών και να τα βοηθά να επιτύχουν τη μέγιστη ανάπτυξη (Tomlinson, 1999).

Η ενταξιακή πολιτική και η κουλτούρα του σχολείου αντανακλώνται μέσα από τις σχολικές πρακτικές. Η διασφάλισή της προϋποθέτει ότι η τάξη και οι επιπλέον δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος (extra-curricular activities) ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και σχεδιάζουν (draw) τις εξωσχολικές τους γνώσεις και εμπειρίες. Η διδασκαλία και η υποστήριξη ενσωματώνονται με προσανατολισμό τη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή,

ξεπερνώντας τα εμπόδια. Το εκπαιδευτικό προσωπικό κινητοποιεί το σχολείο και τις τοπικές κοινότητες ώστε να διατηρήσουν ενεργή τη μάθηση για όλους/ες. Η διαφοροποίηση των σχολικών δραστηριοτήτων (classwork) μέσα σ' ένα κοινό πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος (curricular framework) θα βοηθήσει το σχολείο να συναντήσει τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (Mittler, 2000).

Ωστόσο, στα δύο σχολικά πλαίσια (νηπιαγωγείο- δημοτικό) κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων χρησιμοποιούνται διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας για να προσεγγίσουν το υπό επεξεργασία θέμα χωρίς όμως να διαφοροποιούνται οι δραστηριότητες σχετικά με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών. Επίσης, παρέχεται βοήθεια λεκτική και οπτική από όλες τις εκπαιδευτικούς, ενώ στο νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί ορίζουν και βοηθούς συμμαθητές/τριες σε παιδιά που δυσκολεύονται.

Επίσης, η σπουδαιότητα της πρόκλησης του ενδιαφέροντος όλων των παιδιών εξίσου, ώστε να είναι προσβάσιμη μια δραστηριότητα τονίζεται από τις εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης του δημοτικού και του νηπιαγωγείου. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά όταν ενδιαφέρονται για τη μάθησή τους. Θα πρέπει να συμμετέχουν στο μάθημα για να μάθουν να λαμβάνουν χώρα παρά να είναι μόνο παρόν. Το ενδιαφέρον αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το παιδί είναι δεκτικό και έχει εμπλακεί στην εκμάθηση περισσότερων σχετικά με το θέμα. Τα ενδιαφέροντα θα διατηρηθούν εάν το θέμα κινητοποιήσει τους μαθητές/τριες. Σε ορισμένες χώρες οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να το κάνουν αυτό επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να έχουν κάποιο έλεγχο της μάθησης, προσφέροντάς τους επιλογές με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα έχουν κάποιο έλεγχο σε ό, τι χρειάζονται και θα ήθελαν να μάθουν. Αυτό μπορεί μερικές φορές να είναι η μόνη διαφοροποίηση που χρειάζονται μέσα σε ένα μάθημα (UNESCO, 2004).

Συγκεκριμένα, στο νηπιαγωγείο η κινητοποίηση των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί με την αξιοποίηση των πληροφοριών που εκμαιεύονται κατά το διάστημα της γνωριμίας στην αρχή της χρονιάς. Εδώ, διαφαίνεται η σημασία της πρώτης γνωριμίας με τους μαθητές/τριες, η οποία αναγνωρίζεται από τις τέσσερις εκπαιδευτικούς ως βασική και χρήσιμη για την εξέλιξη της διδασκαλίας στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους. Η προσεκτική συλλογή πληροφοριών

για τους πολιτισμούς μπορεί να λειτουργήσει ως κατευθυντήρια γραμμή για την κατανόηση των παιδιών και των οικογενειών τους με διαφορετικές εμπειρίες ζωής. Στην πραγματικότητα είναι σημαντικό να γίνονται εικασίες για το τι παρατηρείται, αλλά θα πρέπει να υπάρχει ευελιξία και προθυμία να εξεταστούν και ν' αναθεωρηθούν οι εικασίες. Μια τέτοια πλούσια ανθρώπινη διαφορετικότητα υπάρχει στην κοινωνία και σε κάθε ανθρώπινη ομάδα. Η παρουσία της επηρεάζει και την εκπαίδευση. Αλλά συχνά, στα σχολεία, οι μαθητές/τριες αναμένεται να μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, το ίδιο περιεχόμενο, παραλείποντας ότι οι μαθητές/τριες είναι επίσης διαφορετικοί/ες και έχουν διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες, ενδιαφέροντα, υπόβαθρα ή εμπειρία και, πάνω απ' όλα, έχουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μάθουν καλύτερα τους μαθητές/τριες τους, να συλλέξουν πληροφορίες για τις ομοιότητες και τις διαφορές τους ώστε να μπορέσουν με αυτά τα δεδομένα να σχεδιάσουν τη διδακτική πράξη (UNESCO, 2004).

Η διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών στα πλαίσια της τάξης επιδεικνύει σεβασμό προς όλους/ες τους μαθητές/τριες και την ατομική τους ταυτότητα, προσφέροντας σε όλους/ες καθήκοντα που φαίνονται - και είναι - εξίσου ενδιαφέροντα, εξίσου σημαντικά, και εξίσου ελκυστικά. Ένα σημερινό μέσο κατανόησης του πώς να διαφοροποιηθούν οι οδηγίες της επόμενης μέρας είναι η αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν προσεκτικά τα δεδομένα της αξιολόγησης, ώστε να μπορούν να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία ή το προϊόν (Tomlinson, 1999).

Βέβαια, κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων και στα δύο σχολικά πλαίσια (νηπιαγωγείο- δημοτικό) το γεγονός που συνδέεται με την πρόκληση του ενδιαφέροντος είναι η συμμετοχή των μαθητών/τριών και η διατήρηση της προσοχής τους. Όμως η συμμετοχή υπήρχε διότι οι μαθητές ολοκλήρωναν τις εργασίες τους, συμμετείχαν στις συζητήσεις, σηκώνονταν στον πίνακα, ζωγράφιζαν, έπαιζαν. Έτσι, το ενδιαφέρον των παιδιών προσεγγίζεται από το σύνολο των λεκτικών προτροπών για ησυχία και διατήρηση προσοχής την ώρα του μαθήματος. Συνεπώς, λεκτικές προτροπές σημειώθηκαν και στα δύο σχολικά πλαίσια –νηπιαγωγείο και δημοτικό– από όλες τις εκπαιδευτικούς, για ησυχία και διατήρηση προσοχής.

Οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριοι αρχιτέκτονες της μάθησης, αλλά και τα παιδιά πρέπει να βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την οικοδόμησή της, συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη κατανόηση. Οι μαθητές/τριες μέσω της συμμετοχής και της στάσης τους μπορούν να γνωστοποιήσουν πότε τα υλικά ή οι εργασίες είναι πολύ δύσκολα ή πολύ εύκολα, πότε η μάθηση είναι ενδιαφέρουσα (και πότε δεν είναι), πότε χρειάζονται βοήθεια, και πότε είναι έτοιμοι/ες να εργαστούν ατομικά (Tomlinson, 1999).

Η συμμετοχή προσεγγίζεται από τις εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης και την εκπαιδευτικό της τάξης του νηπιαγωγείου ως μια διαδικασία εγρήγορσης που όλοι/ες συμμετέχουν ισότιμα στην παραγωγή γνώσης. Σύμφωνα με την UNICEF (2009), η συμμετοχή των παιδιών αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για ένα φιλικό προς τα παιδιά σχολικό περιβάλλον και συνδέεται με την ενεργή εμπλοκή τους σε διάφορες δραστηριότητες της καθημερινότητας και του σχολείου, που τους παρέχουν ευκαιρίες για ελευθερία έκφρασης μέσω του κοινωνικού διαλόγου.

Επίσης έχει κατοχυρωθεί στα δικαιώματα των παιδιών,

στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών του 1989, η συμμετοχή και η ελεύθερη έκφραση των παιδιών. Οι αρχές που διέπουν το νομικό πλαίσιο θέτουν στο επίκεντρο το παιδί, την οικογενειακή φροντίδα, ενώ στη λήψη αποφάσεων η αφετηρία θα είναι οι παιδικές επιθυμίες (Curran & Runswick-Cole, 2014:5).

Επιπλέον, η συμμετοχή αναφέρεται ως μια παραγωγική διαδικασία η οποία συνεισφέρει στη μάθηση και λειτουργεί ως απόδειξη της κινητοποίησης των μαθητών/τριών προς τη μάθηση. Υποστηρίζεται ότι η συμμετοχή είναι ένα μοναδικό προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας (Turner & Patrick, 2004).

Συνεχίζοντας, η έννοια προσδιορίζεται πιο διδακτικά από την εκπαιδευτικό της τάξης του δημοτικού, εστιάζοντας στη διατήρηση της προσοχής στα δρώμενα της τάξης και την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στις ερωταπαντήσεις. Η συμμετοχή δεν είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό που κάποια παιδιά το έχουν και κάποια άλλα όχι. Έρευνες έχουν δείξει ότι τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον μπορούν να οικοδομήσουν και να διατηρήσουν τη συμμετοχή, τροφοδοτώντας τα παιδιά με κίνητρο, ενθουσιασμό για τη μάθηση και επιμονή σε απαιτητικά καθήκοντα (Hyson, 2008).

Σύμφωνα με τους Turner και Patrick (2004), η συμμετοχή στο μάθημα ενισχύει τη μάθηση. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να συμμετέχουν οι μαθητές/τριες, οι οποίοι περιλαμβάνουν την αυθόρμητη έκφραση ιδεών και απόψεων, την εθελοντική απάντηση σε ερωτήσεις, αλλά και την απάντηση ύστερα από παρότρυνση του εκπαιδευτικού. Επίσης, το να σηκώνονται και να δείχνουν στον πίνακα, να συζητούν με τους συνομήλικους ή με τον/την εκπαιδευτικό και να ολοκληρώνουν τις γραπτές εργασίες τους μαρτυρούν την ενεργή εμπλοκή τους. Ωστόσο, εκτός από τις παραπάνω συμπεριφορές οι μαθητές/τριες μπορεί να συμμετέχουν ενεργά μέσω της παρακολούθησης, της ακρόασης και της σκέψης. Όμως, η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού ανέφερε τη διάσπαση προσοχής ως λόγο μη συμμετοχής των μαθητών/τριών της. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί (Κ4, Κ1 και Κ2) επισημαίνουν ότι η απουσία συναισθηματικού κινήτρου συνιστά λόγο μη συμμετοχής. Ακόμα, η ηλικιακή ανωριμότητα θεωρείται ένας επιπλέον παράγοντας μη συμμετοχής των παιδιών. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού προσθέτει ότι και η κακή γνώση του διδακτικού αντικειμένου συμβάλλει στην άρνηση για συμμετοχή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου αμφοτέρως αναφέρονται στη δύσκολη συμπεριφορά και την άγνοια κανόνων της τάξης. Η συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες είναι μια πολύτιμη διεργασία για πολλούς λόγους. Αναλυτικότερα, παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να μάθουν και να εξασκήσουν τις νέες γνώσεις και τις πρακτικές, να σκεφτούν, να αιτιολογήσουν την άποψή τους και να αναθεωρήσουν. Ακόμα, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης και τις διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης των μαθητών/τριών, να εντοπίσουν δυσκολίες στη μάθηση και να αξιολογήσουν την πρόοδο, ώστε να καλλιεργούν και να παρέχουν την συναισθηματική και γνωστική υποστήριξη που χρειάζονται για ουσιαστική κατανόηση. Παρόλα τα οφέλη, το είδος της συμμετοχής των μαθητών/τριών ποικίλλει και για κάποιους/ες δεν υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης. Σημειώνεται ότι καθοριστικοί παράγοντες για τη συμμετοχή είναι το κίνητρο των μαθητών/τριών να μάθουν, το είδος του σχολικού περιβάλλοντος καθώς και οι ευκαιρίες συμμετοχής που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Turner & Patrick, 2004).

Επιπροσθέτως, εντοπίζεται από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών που με τις λανθασμένες επιλογές τους μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά στη μη συμμετοχή κατά τη διδακτική

πράξη. Αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών κατά τη διδακτική πράξη, θα πρέπει να εστιάζουν σε συχνές και μικρές ομαδικές δραστηριότητες. Επίσης, να προγραμματίζουν επιπλέον χρόνο για βαθύτερη εμπλοκή και ν' αναγνωρίζουν την προσπάθεια και την επιμονή που καταβάλλουν τα παιδιά. Ακόμα, οι προσδοκίες για συμμετοχή θα πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με τα ατομικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή/τριας. Ενώ, απαιτείται και η αναδιαμόρφωση ορισμένων μαθημάτων προκειμένου ν' αυξηθούν οι ευκαιρίες για μεγαλύτερη συμμετοχή και εστιασμένη προσοχή (Hyson, 2008).

Σύμφωνα με τη Βλάχου-Μπαλαφούτη (2011), η ενεργός συμμετοχή επιτυγχάνεται με τη χρήση διδακτικών μεθόδων που βοηθούν τους μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με γνωστικές διαδικασίες, όπως η επιλογή των κατάλληλων με την κατάσταση πληροφοριών, η οργάνωση των πληροφοριών σε ενιαίο σύνολο αναπαραστάσεων και η σύνδεση των καινούριων με τις ήδη αποκτημένες αναπαραστάσεις. Με σκοπό την ενεργοποίηση γνωστικών/νοητικών δραστηριοτήτων και όχι απλώς την ενεργοποίηση συμπεριφορών.

Ακόμα, είναι γεγονός ότι σήμερα όλα τα παιδιά αναμένεται να έρθουν στο σχολείο, όποιο κι αν είναι το φύλο τους, η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση ή η φυσική και πνευματική τους κατάσταση. Διδάσκονται παιδιά που, καλώς ή κακώς, είναι απόγονοι της ηλεκτρονικής εποχής. Ο κόσμος τους είναι ταυτόχρονα και μεγαλύτερος και μικρότερος. Δηλαδή, γνωρίζουν περισσότερα πράγματα, αλλά καταλαβαίνουν λιγότερα. Σήμερα, τα περισσότερα παιδιά έρχονται στο σχολείο και μένουν στο σχολείο, φέρνοντας μαζί τους μια μεγαλύτερη ποικιλία των διαφορετικών τους υποβάθρων και αναγκών (Tomlinson, 1999).

Έτσι, γίνεται λόγος για την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την ελκυστικότητα που προσφέρει, προκαλώντας την αδιαφορία των μαθητών/τριών. Σε πολλές χώρες οι σημερινοί/ες μαθητές/τριες ονομάζονται «ψηφιακοί κάτοικοι» και οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται ως «ψηφιακοί μετανάστες». Οι μαθητές/τριες ζουν στον κόσμο της τεχνολογίας, έχοντας γύρω τους κινητά τηλέφωνα, βιντεοπαιχνίδια, tablets και φορητούς υπολογιστές όλη την ώρα. Μια έρευνα διαπίστωσε ότι οι νέοι/ες (ηλικίας 8-18 ετών) βρίσκονται σε συνεχή εκτέλεση πολλαπλών εργασιών - ακούγοντας μουσική κατά την περιήγηση στο διαδίκτυο, παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια

στέλνοντας μαζί μηνύματα στους φίλους/ες, χρησιμοποιώντας μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook) για να επικοινωνήσουν με άλλους/ες από τον γύρο κόσμο. Η κατάσταση αυτή επιτάσσει την ύπαρξη σωστής καθοδήγησης γι' αυτά τα παιδιά, ώστε να κάνουν σωστή χρήση αυτών των συσκευών και μέσων (Ansari, 2013).

Συνεχίζοντας, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου κάνει αναφορά στην οικονομική κρίση με συνέπεια την αδιαφορία των γονιών και απόρροια την υιοθέτηση κακών συνηθειών από τα παιδιά, πράγμα που συμβάλλει στην αύξηση της κακής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες. Αρκετοί μελετητές έχουν διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς κατασκευάζουν τους ρόλους τους διαφορετικά, ειδικότερα τους ρόλους που αφορούν στην υποστήριξη της μάθησης των παιδιών. Κατά την κοινωνιολόγο Lareau (2003, στο Durand, 2010:11), που έχει μελετήσει εκτενώς τις ταξικές διαφορές στον τρόπο που οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους και στις σχέσεις τους με τα σχολεία. Στην εθνογραφική της μελέτη έχει διερευνήσει τις διαφορές στη ζωή των οικογενειών της εργατικής τάξης και της επαγγελματικής τάξης. Διαπίστωσε ότι οι πιο εύποροι γονείς εμπλέκονται ενεργά, ασχολούνται με τα παιδιά στο σπίτι για τις σχολικές δραστηριότητες, συχνά αμφισβητούν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και συζητούν με το προσωπικό του σχολείου. Ενώ, δεν πιστεύουν ότι λειτουργούν παρεμβατικά, αλλά είναι το καθήκον τους ως γονείς. Σε αντίθεση, με τους γονείς της εργατικής τάξης, οι οποίοι δεν είδαν το ρόλο τους μέσα από το πρίσμα αυτό. Αλλά, θεωρούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού είναι αποκλειστικά δουλειά του σχολείου. Γι' αυτό, προσφέρουν ελάχιστη υποστήριξη και βοήθεια στο σπίτι και δεν αισθάνονται ότι πρέπει ν' αμφισβητήσουν το σχολείο, ούτε έχουν την αυτοπεποίθηση να το υλοποιήσουν. Έτσι, αντί να επικοινωνούν οι ίδιοι με το σχολείο περίμεναν να επικοινωνήσει το σχολείο μ' αυτούς (Durand, 2010).

Λέγεται ότι τα άτομα μιας ίδιας πολιτισμικής ομάδας μπορεί να διαφέρουν σχετικά με την κοινωνική τάξη, το επάγγελμα, την εκπαίδευση, την οικογενειακή κατάσταση, το φύλο, την προσωπικότητα και πολλά άλλα. Συνεπώς, υπάρχει ένας πολύ μεγάλος κίνδυνος στη χρήση καλών και έγκυρων πληροφοριών με βάση κάποια δεδομένα, στη δημιουργία στερεοτύπων για συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες, προβλέψεις συμπεριφορών ή περιστάσεων που βασίζονται στην πολιτιστική κληρονομιά ή το υπόβαθρο ενός ατόμου (Durand, 2010).

Η διαδικασία συλλογής των πληροφοριών συμβάλλει σημαντικά στη νοοτροπία που χρειάζεται για αποτελεσματική συνεργασία με διαφορετικά παιδιά και οικογένειες. Μια κατάσταση αρκετά ευαίσθητη και ρευστή που τίθεται υπό διαπραγμάτευση από εκπαιδευτικούς και γονείς, με τρόπους δίκαιους και συγκεκριμένους (Durand, 2010).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να υλοποιηθεί η γνωριμία με τους μαθητές/τριες. Πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν μερικές στρατηγικές που βοηθούν στην αναγνώριση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των σπουδαστών προκειμένου να γνωρίσουν τους καλύτερα (UNESCO, 2004). Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης επιλέγουν την παρατήρηση για να γνωρίσουν τους μαθητές/τριες τους. Η παρατήρηση και η καταγραφή είναι ένα καλό μέσο για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το τι γνωρίζουν και τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρατηρούν τα παιδιά καθώς ενεργούν και αλληλεπιδρούν. Αυτή η τεχνική μπορεί να βοηθήσει να καθοριστούν οι πληροφορίες που ήδη κατέχουν οι μαθητές/τριες σχετικά με την εκτέλεση μιας δεξιότητας ή τη γνώση ενός θέματος ή μιας έννοιας πριν και κατά τη διάρκεια τη μαθησιακή δραστηριότητα (UNESCO, 2004). Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου αναφέρει ότι πριν την αξιολόγηση στην αρχή της χρονιάς κάνει παρατήρηση για ν' ανιχνεύσει τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις ιδέες τους. Αρχικά, στη γνωριμία με τους μαθητές/τριες κάνουμε μια αξιολόγηση. Το στάδιο αυτό ονομάζεται διαμορφωτική αξιολόγηση και είναι σημαντικό, διότι εντοπίζονται οι προηγούμενες γνώσεις, αλλά και τι θα πρέπει να γνωρίζει και να κάνει το κάθε παιδί (UNESCO, 2004).

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαγνωστική. Σκοπός είναι να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς καθημερινά στοιχεία σχετικά με την ετοιμότητα των μαθητών για τις ιδέες και τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά τους και το ατομικό τους μαθησιακό προφίλ. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί δε βλέπουν την αξιολόγηση ως κάτι που έρχεται στο τέλος μιας ενότητας ή κεφαλαίου για να διαπιστώσουν τι έμαθαν οι μαθητές/τριες (Tomlinson, 1999).

Η βαθύτερη κατανόηση των μαθητών/τριών, το προσωπικό, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρό τους, το γνωστικό τους επίπεδο βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους. Έτσι ώστε να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους ενέργειες και οι μαθητές/τριες να αισθάνονται ότι αναγνωρίζονται και εκτιμώνται ως προσωπικότητες (Παρασκευόπουλος, 2008).

Όσον αφορά τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί των δύο σχολικών πλαισίων του δημοτικού και του νηπιαγωγείου- θεωρούν ότι είναι χρήσιμες και βοηθητικές. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου χρησιμοποιούν συζήτηση αλλά και παιχνίδια για να γνωρίσουν τους μαθητές/τριες τους. Αντιθέτως, η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού εκφράζεται κάπως αόριστα για την εξοικείωση των παιδιών στην αρχή της χρονιάς, αναφέροντας ότι ακολουθεί αργούς ρυθμούς μέχρι να προσαρμοστούν τα παιδιά, αξιοποιώντας τις προσωπικές πληροφορίες των παιδιών που είναι χρήσιμες για την εξέλιξη του μαθήματος χωρίς να διευκρινίζει τι εννοεί. Η εκμάθηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών/τριών αποτελεί την πρώτη πτυχή της γνωριμίας. Η εμπειρία των νέων πληροφοριών από το σχολικό περιβάλλον βασίζεται σε έννοιες και δεξιότητες που το παιδί ήδη κατέχει. Το υπόβαθρο της εμπειρίας βοηθά στην απόφαση της δομής της διδασκαλία. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση ν' αντιμετωπίζουν τα παιδιά ξεκινώντας από την ίδια αφετηρία, παραλείποντας τις διαφορετικές εμπειρίες που έχουν βιώσει. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν την πρώτη εβδομάδα στη «διαμορφωτική αξιολόγηση» ζητώντας από τους μαθητές/τριες - ατομικά, σε ζεύγη και σε ομάδες όσα ήδη γνωρίζουν. Η συλλογή των πληροφοριών βοηθά στο σχεδιασμό της καθημερινής διδασκαλίας, την προετοιμασία του μαθήματος και της τάξης με βάση τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών. (UNESCO, 2004).

Επιπροσθέτως, η ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών καθορίζεται και από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού έχουν τις ίδιες προσδοκίες για όλους/ες τους μαθητές/τριες μαθησιακά και κοινωνικά. Κατά την UNESCO (2004), οι υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές/τριες δε σημαίνει ίδιες προσδοκίες από όλους. Αντιθέτως, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμβαδίζει με τον/την μαθητή/τρια, να θέτει στόχους που να ταιριάζουν στα ατομικά χαρακτηριστικά. Όσο περισσότερες πληροφορίες συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο καλά γνωρίζουν τους μαθητές/τριες τους, και είναι ικανοί να θέσουν ρεαλιστικές αλλά και υψηλές προσδοκίες.

Κατά τον Παρασκευόπουλο (2008), οι μαθητές/τριες μαθαίνουν καλύτερα και περισσότερο στα σχολεία που δίνουν έμφαση στις υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες και έχουν υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες.

Συγκεκριμένα, οι προσδοκίες της εκπαιδευτικού της τάξης του δημοτικού σχετίζονται με τη συμμετοχή και τη συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών/τριών. Ενώ, οι προσδοκίες της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στρέφονται στην κοινωνικοποίηση της μαθήτριά της Μ1, ενώ δεν παραλείπει ν' αναφερθεί και στους συναισθηματικά ευάλωτους μαθητές/τριες που έχουν επίσης την ανάγκη για ενίσχυση της κοινωνικοποίησής τους. Τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα θέτουν υψηλές προσδοκίες και ανταμείβουν τους μαθητές/τριες με υψηλό επίπεδο γνώσεων και κατ' επέκταση επίδοσης. Έτσι οι προσδοκίες καθορίζονται με βάση το επίπεδο ικανότητας ή άλλα ατομικά χαρακτηριστικά με συνέπεια οι μαθητές με χαμηλότερη απόδοση να λαμβάνουν λιγότερες ευκαιρίες λόγω των χαμηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών τους. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε χαμηλή αυτοπεποίθηση, μαθησιακή αδυναμία, αδιαφορία για τις σχολικές εργασίες και τελικά αποτυχία (UNESCO, 2004).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου διαπιστώνεται ότι έχουν κοινή άποψη αναφορικά με τις προσδοκίες τους για τους/τις μαθητές/τριες τους. Δηλαδή, θεωρούν ότι οι προσδοκίες διαφοροποιούνται για το κάθε παιδί αλλά από διαφορετική οπτική. Αναλυτικότερα η εκπαιδευτικός της τάξης, αναφέρει ότι σε πρώτο επίπεδο οι προσδοκίες θα μπορούσαν να είναι όμοιες γιατί η επιθυμία για εξέλιξη είναι κοινή για όλα τα παιδιά αλλά οι προσδοκίες διαφοροποιούνται εξαιτίας της ατομικότητας του κάθε παιδιού γνωστικά και κοινωνικά. Πράγματι, το έργο όλων των σχολείων είναι να βοηθήσουν κάθε μαθητή/τρια να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν συχνά μαθητές/τριες σε μια τάξη που παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Οι μαθητές/τριες διαφέρουν πολύ ως προς τα κίνητρά τους, τις προηγούμενες γνώσεις, τις δεξιότητες, τους τρόπους μάθησης, την πολλαπλή νοημοσύνη και τα ενδιαφέροντα. Για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες του κάθε μαθητή/τριας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τον/την εκτιμήσουν ατομικά προκειμένου να εξελιχθεί. Η ένταξη της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών αποτελεί επομένως μια σημαντική κατεύθυνση στην ανάπτυξη σχολικών προγραμμάτων σπουδών που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας (UNESCO, 2004).

Λέγεται ότι ο/η αποτελεσματικός/η εκπαιδευτικός θέτει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές/τριες του, προκαλώντας και εμπνέοντας τους με σκοπό να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, να εμβαθύνουν στη γνώση και να την κατανοήσουν.

Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να καθοριστούν τα κατάλληλα αντικείμενα για τον κάθε μαθητή/τρια μέσα από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας. Δηλαδή, οι προσδοκίες σχετίζονται με την ολοκλήρωση διαφορετικών επιτευγμάτων από παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων. Προκειμένου να καταστεί το εγχείρημα αυτό εφικτό, βασική προϋπόθεση αποτελεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας. Ακόμη, να είναι ευέλικτοι ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου αλλά και των διαφορετικών μαθητών/τριών, θέτοντας συνεπείς, καθαρές και υψηλές προσδοκίες (Παρασκευόπουλος, 2008).

Κατά την Tomlinson (1999), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να «τιμούν» και να βοηθούν όλα τα παιδιά στην προσπάθειά τους να εκπληρώσουν μεγάλους στόχους και να ονειρεύονται, διότι κατανοούν ότι ένα παιδί χωρίς αυτοεκτίμηση θα μάθει ελάχιστα. Συνεπώς, είναι σημαντικό να γνωρίζουν ότι μερικές φορές τα συναισθήματα προηγούνται του μαθήματος και το επηρεάζουν. Σε μια υγιή αίθουσα διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί παίρνουν το ρίσκο και επιτρέπουν στους μαθητές/τριες ν' αναπτύξουν μαζί του/της μια πιο προσωπική σχέση. Λαμβάνουν υπόψη τους αυτό που το παιδί φέρνει μαζί του από το σπίτι και δε μπορεί να μείνει εκτός της τάξης. Δηλαδή, διερευνούν σημασίες στις συνηθισμένες και συναρπαστικές ιστορίες της ζωής του κάθε παιδιού, απομονώνοντας νοήματα που καθιστούν το μάθημα πραγματικά ισχυρό.

Όμως, για την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προσδοκιών της οι δυνατότητες των μαθητών/τριών της. Δηλαδή, κυμαίνεται ανάμεσα σ' αυτό που μπορούν και σ' αυτό που δε μπορούν να κάνουν, υποβόσκοντας στα λεγόμενά της η έννοια του διαχωρισμού μεταξύ των παιδιών. Η αύξηση της σχολικής επιτυχίας προβάλλεται σημαντικά, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται κάποιοι/ες με χαμηλότερη σχολική επίδοση μεταξύ των διαφορετικών μαθητών/τριών, οι οποίοι αποτελούν τη μεγαλύτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, με το να θέτουν χαμηλότερες προσδοκίες και να προσφέρουν λιγότερες ευκαιρίες συμμετοχής σε διαδικασίες που απαιτούν περισσότερη σκέψη, γνωστικό επίπεδο ή δημιουργικότητα, ενδέχεται να παρεμποδίσουν την εξέλιξη τους. Όμως, πρόκληση μπορεί να αποτελέσουν και οι πιο

ικανοί μαθητές/τριες, οι οποίοι χρειάζονται ανάλογες προσαρμογές ώστε να επεκτείνουν τις δυνατότητές τους. Επομένως, είναι σημαντικό να τίθενται οι σωστές προσδοκίες για τον κάθε μαθητή/τρια και να παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη ώστε να κινητοποιείται και να καταβάλλει μια σταθερή και συστηματική προσπάθεια (UNESCO, 2004).

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2008), καθήκον των εκπαιδευτικών είναι ο προσεκτικός σχεδιασμός και καθορισμός των προσδοκιών, στοχεύοντας στα στοιχεία- κλειδιά τα οποία θα μεγιστοποιήσουν την πρόοδο και την επιτυχία των παιδιών. Είναι γνωστό ότι η διδασκαλία είναι μια απαιτητική διαδικασία που υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να είναι αποτελεσματικοί είναι υποχρεωμένοι ν' ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών ώστε να εμπλακούν ισότιμα όλοι/ες στη διδακτική πράξη, θέτοντας προτεραιότητες, παρέχοντας την απαιτούμενη προσοχή και ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες, ώστε να επιτυγχάνουν τα καλύτερα αποτελέσματα.

Ο αντίκτυπος της ποιότητας του μαθησιακού περιβάλλοντος στα μαθησιακά αποτελέσματα προσέφερε υποστήριξη στο επιχείρημα του Freiberg (1999, στο Petriwskyj, 2010:15) ότι τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν υποστηρικτικά περιβάλλοντα ως προστατευτικούς παράγοντες στη ζωή των παιδιών που αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις (Petriwskyj, 2010).

Οι διαφοροποιημένες αίθουσες διδασκαλίας είναι αυτές όπου οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και με διαφορετικούς ρυθμούς, αξιοποιώντας τα διαφορετικά ταλέντα και ενδιαφέροντα. Ωστόσο, η δημιουργία τέτοιων αιθουσών, όπου τα παιδιά παρακολουθούν ενεργά και οι μαθητικές ομοιότητες και διαφορές προσεγγίζονται και συνυπάρχουν αρμονικά είναι ένα δύσκολο εγχείρημα. Λέγεται ότι υπάρχει πολύ μεσαίο έδαφος ανάμεσα σε μια απόλυτα παραδοσιακή τάξη και μια απολύτως διαφοροποιημένη, υποθέτοντας ότι η ακραία μπορεί να μην υπάρξει ποτέ (Tomlinson, 1999).

Η/ο εκπαιδευτικός που έχει θέληση να προσαρμόζεται στις ανάγκες μιας κατάστασης, να αλλάζει τακτικές, να είναι ανοιχτή/ός σε νέες προσεγγίσεις και ικανή/ός να τροποποιεί διαδικασίες είναι ευέλικτη ν' αξιοποιεί τις εμπειρίες για ένα καλύτερο

αποτέλεσμα μάθησης, ώστε αληθινά και απρόβλεπτα υλικά, ειδικότερα εκείνα που οι μαθητές/τριες φέρνουν μαζί τους στην τάξη μπορούν να είναι καρποφόρα. Επομένως, η/ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο όλα τα παιδιά να μπορούν να μάθουν, εξασφαλίζοντας την ελαχιστοποίηση των παραγόντων που εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και καλλιεργώντας την αίσθηση της σιγουριάς και της ασφάλειας (Παρασκευόπουλος, 2008).

Στις ενταξιακές τάξεις η διδασκαλία είναι πολύπλευρη. Το πρόγραμμα σπουδών διαφοροποιείται ώστε να ανταποκρίνεται στο σύνθετες ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών στο δικό τους εκπαιδευτικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών/τριών με αναπηρία ή από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα. Ως εκ τούτου, η αξία της διαφορετικότητας πρέπει να είναι η βάση της αποτελεσματικής διαφοροποιημένης πρακτικής που χαρακτηρίζεται από μια ευελιξία (Smith, 2009).

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων οι τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολικό περιβάλλον κατέχει σπουδαίο ρόλο στην αλληλεπίδραση και εξέλιξη των παιδιών και της διδασκαλίας. Μέσα από τις διαφορετικές εμπειρίες τους τα παιδιά γνωρίζουν τον κόσμο και η φυσική τους περιέργεια τους οδηγεί να ερευνήσουν περαιτέρω, να λύσουν τα προβλήματα και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους σε μια ποικιλία από μαθήματα. Τα μικρά παιδιά καλούνται να παίξουν σε ένα ευρύ φάσμα παιγνιωδών εμπειριών: συμβολικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων (κοινωνικο-δραματικά παιχνίδια), καθώς και δομημένα παιχνίδια βασισμένα σε κανόνες. Τα παιδιά μαθαίνουν δημιουργικά, εκφράζονται με ποικίλους τρόπους. Η προσχολική ηλικία τους παρέχει το χώρο να βιώσουν κίνηση και να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και αίσθηση ικανότητας και ελέγχου. Η μοναδική προσωπικότητα κάθε παιδιού αναπτύσσεται, με έμφαση στην ατομικότητα, αφενός, και στην αίσθηση ότι ανήκουν στην άλλη (Sverdlov et al., 2010).

Άλλωστε το παιχνίδι ατομικό ή ομαδικό είναι το μέσο με το οποίο οι καινούριες εμπειρίες συνδέονται με τα υπάρχοντα νοητικά σχήματα και έτσι κατανοείται ο κόσμος (Ματσαγγούρας, 2003).

Σύμφωνα με την Hyson (2008) τα ερευνητικά δεδομένα ότι το παιχνίδι προάγει τον μεγαλύτερο ενθουσιασμό και τη συμμετοχή στη μάθηση είναι κάπως περιορισμένα. Ωστόσο, πολλά από τα χαρακτηριστικά των περιβαλλόντων πρώιμης παιδικής ηλικίας

που είναι γνωστό ότι συμβάλλουν στην εμπλοκή των μικρών παιδιών, την αυτορρύθμιση, το ενδιαφέρον, την ευελιξία, την επιμονή και άλλες προσεγγίσεις στις συμπεριφορές μάθησης φαίνεται να είναι εγγενή χαρακτηριστικά των εμπειριών που περιγράφονται ως «παιχνίδι» ή «παιχνιδιάρικη μάθηση». Ακόμα και η επιφανειακή παρατήρηση δείχνει το βαθμό στον οποίο οι παιχνιδιάρικες δραστηριότητες συνδέονται με τη βαθιά εμπλοκή, το κίνητρο και την ευχαρίστηση των παιδιών. Εάν το παιχνίδι είναι μια εγγενώς ενθαρρυντική, κινητήρια δραστηριότητα, ο ρόλος του ως ερέθισμα για την προώθηση ποικίλων θετικών προσεγγίσεων στη μάθηση απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση. Διότι ο ενθουσιασμός των παιδιών και η αφοσίωση στη μάθηση αποτελούν βασικά στοιχεία για την επιτυχία του σχολείου. Τα περιβάλλοντα προγραμμάτων των πρώτων παιδιών μπορούν είτε να υποστηρίξουν είτε να υπονομεύσουν αυτές τις θετικές προσεγγίσεις στη μάθηση. Διάφορα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που έχουν βρεθεί ότι αυξάνουν τον ενθουσιασμό και την αφοσίωση είναι φυσικά ενσωματωμένα στο παιχνίδι υψηλής ποιότητας.

Η οργάνωση του εσωτερικού χώρου της τάξης του νηπιαγωγείου όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις διαμορφώνεται ως εξής: υπάρχουν γωνίες για παιχνίδια ρόλων, τα τραπέζακια των παιδιών για εργασίες και ζωγραφική, καθώς και παγκάκια σε σχήμα κυκλικό για την πρωινή ρουτίνα με πίνακες αναφοράς. Δεν υπάρχει γωνιά εικαστικών και δημιουργικής έκφρασης. Η αίσθηση της ύπαρξης, της αυτοτέλειας και της ανεξαρτησίας είναι βασικές ανάγκες στην ανάπτυξη κάθε παιδιού. Ένα νηπιαγωγείο με φιλικό κλίμα προσφέρει ένα κοινωνικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον που είναι ασφαλές και υποστηρικτικό, ισότιμο και αισθητικό, ενθαρρύνοντας την παιδική ανάπτυξη. Ένα τέτοιο περιβάλλον παρέχει στα παιδιά ένα την αίσθηση της ασφάλειας και επιτρέπει την εστίαση στην προσωπική ανάπτυξη του κάθε παιδιού (Sverdlov et al., 2010).

Είναι ζωτικής σημασίας για την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και οι αίθουσες διδασκαλίας να προσεγγίζονται ως μικρόκοσμος της ανθρώπινης ύπαρξης. Παρόλο που μερικά καλά πράγματα εξακολουθούν να συμβαίνουν και σε ανθυγιεινούς μικρόκοσμους, τα σημαντικά πράγματα προέρχονται συνεχώς από σταθερά και υγιή περιβάλλοντα (Tomlinson, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες κινούνται δυναμικά και με ευελιξία ανάμεσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες και την ποιότητα της διδασκαλίας (Smith, 2009).

Τα παιδαγωγικά περιβάλλοντα θα πρέπει να δημιουργούν προϋποθέσεις για προβληματισμό και διάλογο, καθώς και ανάπτυξη των νοητικών διεργασιών για την ενίσχυση της αμφισβήτησης και της κριτικής σκέψης. Η αξιοποίηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας είναι χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν κριτικά και να εργάζονται με κατανόηση των διαφορών μεταξύ των πολιτιστικών ομάδων, διότι πρόκειται για την εξασφάλιση υλικών πόρων που αντανακλούν θετικά το περιβάλλον του παιδιού (Ang, 2010).

Στο δημοτικό παρατηρείται μια κυκλική διαρρύθμιση των θρανίων, της έδρας και του πίνακα. Συγκεκριμένα, τα θρανία είναι σε σχήμα π και στον κενό χώρο τοποθετούνται κι άλλα και οι μαθητές/τριες πρέπει να κοιτούν τον πίνακα και την εκπαιδευτικό που στέκεται μπροστά τους. Ενώ, υπάρχει οπτικό υλικό για το υπό επεξεργασία θέμα στο πίνακα και γύρω από αυτόν. Παρόλο που η κυκλική τοποθέτηση των θρανίων υπάρχει και στα δύο πλαίσια, στο δημοτικό δίνεται η αίσθηση της παραδοσιακής διαρρύθμισης, διότι οι μαθητές/τριες υποχρεούνται να κοιτούν τις εκπαιδευτικούς και τον πίνακα.

Υποστηρίζεται ότι η τεχνική της κυκλικής διαρρύθμισης δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου οι συμμετέχοντες είναι ισότιμοι/ες, διατηρούν την προσοχή τους και τους κανόνες ώστε να λάβουν μέρος στις συζητήσεις. Όμως, υπάρχει ο κίνδυνος να γίνει καθημερινή ρουτίνα και να ακολουθείται συνεχώς στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης ακόμα και αν το θέμα της συζήτησης δεν αφορά όλα τα παιδιά. Έτσι, σταματά να είναι μια δημιουργική τεχνική και οδηγεί τους μαθητές/τριες σε παθητική στάση (Johnson, Halocha & Chapter, 2007). Γεγονός που εντοπίζεται να συμβαίνει στα δύο σχολικά πλαίσια. Δηλαδή χρησιμοποιείται καθημερινά στις τάξεις, με αποτέλεσμα η μαθήτρια M1 να δείχνει αδιαφορία ή να μη συμμετέχει στις συζητήσεις που διεξάγονται.

Ωστόσο, υπάρχουν διάφοροι τρόποι οργάνωσης των τάξεων. Γνωστές είναι οι παραδοσιακές σειρές θρανίων, όπου όλοι/ες οι μαθητές/τριες αντικρίζουν τον πίνακα και όχι τους συνομηλίκους τους. Τα περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία επιδιώκουν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή πρέπει να είναι ευέλικτα τόσο από άποψη θέσεων και

ομαδοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να προσδιορίσουν το είδος της ρύθμισης που θα είναι καλύτερο για τη συγκεκριμένη ημέρα ή δραστηριότητα (UNESCO, 2004).

Ακόμα, στις κλασικά διαρρυθμισμένες αίθουσες ευνοείται η διάκριση μεταξύ των μαθητών/τριών. Εκτός από οπτικά και ακουστικά προβλήματα υπάρχουν και δυσκολίες διαπροσωπικής φύσεως, διότι δε δίνονται ευκαιρίες επικοινωνιακής συμμετοχής σε όλους (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Κατά τον Παρασκευόπουλο (2008), η αποτελεσματική διδασκαλία που προσφέρει ουσιαστική μάθηση συνεπάγεται ένα πλούσιο περιβάλλον μάθησης στο οποίο έχουν πρόσβαση όλοι/ες οι μαθητές/τριες και απευθύνεται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιούνται ξεκάθαρες εξηγήσεις ώστε να παρουσιαστούν νέα υλικά και ιδέες στους μαθητές/τριες που θα τους βοηθήσουν ν' ανταποκριθούν ευστοχότερα στην εργασία τους.

Τα περιβάλλοντα για τα μικρά παιδιά προωθούν θετικές προσεγγίσεις στη μάθηση όταν σχεδιάζονται προσεκτικά για να αγκαλιάσουν τους διάφορους μαθητές/τριες, προσφέροντάς τους πολλές ευκαιρίες για ανάπτυξη σωματικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά που εμπλέκονται σε σύνθετες μορφές κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού έχουν μεγαλύτερες γλωσσικές δεξιότητες από ό, τι όσοι/ες δεν παίζουν, καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες, περισσότερη ενσυναίσθηση και φαντασία και δείχνουν μεγαλύτερη αυτορρύθμιση και υψηλότερα επίπεδα σκέψης (Hespe et al., 2014).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003), το παιχνίδι θεωρείται ότι αποτελεί το μέσο, «τη γλώσσα» με την οποία εξωτερικεύει με πράξεις τις σκέψεις του, γεγονός που αναπτύσσει τη σκέψη του. Ακόμα, το παιχνίδι προάγει και τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού, διότι συνοδεύεται από συζήτηση εμπλουτίζοντας τις γνώσεις του με προσδοκίες και κανόνες για τη διεξαγωγή της γλωσσικής επικοινωνίας. Έτσι, το παιδί εξελίσσεται και αναπτύσσεται γλωσσικά.

Επιπροσθέτως, στην αποτελεσματική μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών συμβάλλουν ορισμένες στρατηγικές που υπάρχουν και μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την ομαδοποίηση των μαθητών/τριών για διδασκαλία, μαθησιακές δραστηριότητες και εργασίες αξιολόγησης. Η σύσταση διαφορετικών ομάδων

μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των διαφορετικών μαθητών/τριών. Για να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά οι ομάδες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιλέξουν προσεκτικά το είδος των εργασιών που πρέπει να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας (UNESCO, 2004).

Η βάση των γνώσεων σχετικά με τη χρήση και την οργάνωση διδακτικών ομάδων στην τάξη περιλαμβάνει ευρήματα από την έρευνα για αποτελεσματικά σχολεία, αποτελεσματική διδασκαλία, ακαδημαϊκά επιτεύγματα μαθητών/τριών, τις αντιλήψεις του εαυτού και των άλλων, το μαθητικό κίνητρο, τις στάσεις τους προς το σχολείο, τις φιλίες και τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη και το σχολείο. Ένα κυρίαρχο θέμα των ερευνητικών ευρημάτων είναι ότι ορισμένοι τύποι εκπαιδευτικής ομαδοποίησης συμβάλλουν σε θετικότερα ακαδημαϊκά και συναισθηματικά αποτελέσματα για τους μαθητές/τριες. Άλλες ομαδοποιήσεις, ιδιαίτερα σταθερές με βάση ικανότητα σπουδαστών, έχουν αρνητική επίδραση στην εξέλιξη των μαθητών/τριών (Ward, 1987).

Στη συνέντευξη, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού αναφέρει ότι προτιμά να εργάζεται ατομικά, όπως φαίνεται και από την παρατήρηση όταν βοηθά ατομικά και τη μαθήτριά της Μ1 και τους υπόλοιπους μαθητές/τριες. Επιλέγει να εργάζεται και σε ζευγάρια, χρησιμοποιώντας βοηθούς μεταξύ των παιδιών. Η εκπαιδευτικός της τάξης επιλέγει να εργάζεται ατομικά, ενώ τις ομάδες τις χρησιμοποιεί για πρακτικούς λόγους, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τις παρατηρήσεις. Διότι απευθύνεται στα παιδιά και ατομικά. Η ομαδοποίηση των μαθητών/τριών σε ζευγάρια (paired groups) προϋποθέτει τη συνεργασία δύο μαθητών/τριών. Προσφέρονται ευκαιρίες για την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της φιλίας. Ακόμα, μπορεί να προσφέρει άμεσες οδηγίες και την οικοδόμηση αυτοπεποίθησης. Τα ζευγάρια μπορούν να διαμορφωθούν με βάση τη μικτή ικανότητα, το ενδιαφέρον, κ.λπ. Μπορεί επίσης να συνδυάσει έναν μαθητή/τρια με αναπηρία και έναν μαθητή/τρια χωρίς αναπηρία. Μπορούν να είναι συμμαθητές της ίδιας ηλικίας ή και μεγαλύτερης ηλικίας. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διδασκαλία συνομήλικων, όπου ένας/μία μαθητής/τρια ανατίθεται ως «εκπαιδευτικός» με βάση τη δεξιότητα, την ικανότητα ή την εμπειρία (UNESCO, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου αναφέρουν ότι απευθύνονται στην ολομέλεια. Η διδασκαλία ολόκληρης της τάξης (whole class-large group) μπορεί να προωθήσει την αίσθηση του ανήκειν και να μειώσει την απομόνωση. Μέσα από τις συζητήσεις που διεξάγονται γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών. Ακόμα, πραγματοποιείται εισαγωγή νέων θεμάτων, ανάπτυξη νέων εννοιών, δεξιοτήτων, αντιλήψεων και προσδοκιών, κανόνων και διαδικασιών της τάξης (UNESCO, 2004).

Η προφορική επικοινωνία είναι ένα σημαντικό κομμάτι της ανάπτυξης και βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο της σκέψης τους. Οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας προσφέρουν στα παιδιά πρόσβαση στις ιδέες των άλλων, καλλιεργούν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων. Επιτρέπουν την κατανόηση εναλλακτικών τρόπων σκέψης που οδηγεί στη δόμηση της δικής τους και αναπτύσσουν το σεβασμό στις διαφορετικές οπτικές. Στις τάξεις που ευδοκimei αυτού του είδους η επικοινωνία, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να εκφράσουν και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους και να κατανοήσουν σε βάθος, λαμβάνοντας μέρος σε συζητήσεις γενικού περιεχομένου την ώρα που εργάζονται. Κάποιες φορές μπορεί να είναι εκτός θέματος, το οποίο είναι αποδεκτό και φυσικό να συμβεί, συμβάλλοντας στην ουσιαστικότερη μάθηση. Ενώ, στις τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται καταπιεστικά και βιαστικά δεν υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για εποικοδομητικό διάλογο και συζήτηση, ώστε τα παιδιά να μοιραστούν τις ιδέες τους και να εμβαθύνουν (Jonhson, Halocha & Chapter, 2007).

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης αποφεύγει τη δημιουργία ομάδων γιατί θεωρεί ότι δεν έχει κατάλληλες γνώσεις. Ωστόσο, στην παρατήρηση διαπιστώνεται ότι κάποιες μέρες δούλεψε με μικρές ομάδες παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι. Επίσης, η εκπαιδευτικός της τάξης εργάζεται με ομάδες, αλλά και με ζευγάρια στην αρχή της χρονιάς κυρίως που είναι δύσκολη η συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Η ομαδοποίηση των μαθητών/τριών σε μικρές ομάδες (small group instruction) ίσων μεγεθών που μπορούν να διευκολυνθούν από τον/την δάσκαλο/α, από συμμαθητή/τρια ή την ίδια την ομάδα. Ομάδες ίδιων ικανοτήτων και δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσουν το/τη δάσκαλο/α να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης δεξιότητας. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες με μια συγκεκριμένη αναπηρία θα μπορούσαν επίσης να εργαστούν γύρω από ορισμένες δεξιότητες σε μία ομάδα «ίδιας αναπηρίας» (π.χ. σύστημα γραφής τυφλών, νοηματική γλώσσα, δυσκολίες στην κινητικότητα, μάθηση δεξιοτήτων ζωής). Οι ομάδες μικτών

ικανοτήτων και δεξιοτήτων είναι χρήσιμες για εργασίες, εκμάθηση νέων γνώσεων ή εξάσκηση αυτών που υπάρχουν ήδη, συζήτηση μιας εργασίας ή επίλυση προβλημάτων. Έτσι, διαφορετικοί στόχοι και επιμέρους εργασίες μπορούν ν' ανατεθούν σε διαφορετικούς μαθητές/τριες, προωθώντας τη συνεργασία, την υποστήριξη μεταξύ συνομηλίκων (peersupport) και την αξιολόγηση των ατομικών συνεισφορών (UNESCO, 2004).

Αν και η μάθηση ολόκληρης της τάξης (whole- class teaching) έχει αποφασιστεί και καθιερωθεί κατά κάποιο τρόπο από την κυβερνητική πολιτική και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι οποίες μπορούν να ξεπεραστούν από τη μάθηση σε μικρές ομάδες. Κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών είναι να βεβαιωθούν ότι όλα τα παιδιά επωφελούνται και ότι η ομάδα δεν αναγκάζεται να δουλέψει στον ρυθμό είτε των αργών είτε των γρήγορων μαθητών/τριών (Mittler, 2000).

Επιπροσθέτως, η επιτυχής ένταξη και συμμετοχή στη μάθηση και τη σχολική ζωή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά. Γενικότερα η βοήθεια και η υποστήριξη που δίνεται περιστασιακά και εκτός του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αποτελεί συχνή πρακτική. Ειδικότερα, σε πολυπληθείς τάξεις οι μαθητές/τριες με διαφορετικές ικανότητες συνυπάρχουν και συνηθίζεται οι πιο ικανοί μαθητές/τριες να βοηθούν τους/τις διπλανούς/ες τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Κίνα αυτού του είδους η βοήθεια συνιστά καθήκον των παιδιών που είναι πιο ικανά σε σχέση με άλλα. Ενώ, στις δυτικές χώρες αυξάνεται συνεχώς η διδασκαλία και η υποστήριξη μεταξύ συνομηλίκων (peer-tutoring) (Mittler, 2000).

Αναφορικά με την παροχή βοήθειας από τις εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών πλαισίων προς τους μαθητές/τριες συλλέχθηκαν δεδομένα από τις συνεντεύξεις και από τις παρατηρήσεις. Στις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους για τους τρόπους ισότιμης συμμετοχής που θα εφάρμοζαν με αφορμή τη μαθήτρια Μ1 με αισθητηριακή αναπηρία στην τάξη τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού φροντίζουν να συνεργάζονται μεταξύ τους, ν' αλληλοσυμπληρώνονται κατά κάποιο τρόπο κατά τη διδασκαλία, ώστε να συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες ισότιμα. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης απαντά ότι φροντίζει και η ίδια αλλά και η δασκάλα της τάξης να διευκρινίζουν στη συγκεκριμένη μαθήτρια οτιδήποτε και να είναι σε σωστή οπτική

γωνία για να βλέπει η μαθήτρια. Η εκπαιδευτικός της τάξης διευκρίνισε ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια είναι πολύ καλή και συμμετέχει. Απλά όταν η ίδια ξεχνιέται και γυρνά στον πίνακα η κυρία της παράλληλης στήριξης της εξηγεί. Όσον αφορά τα άλλα παιδιά, ρωτά, παροτρύνει λεκτικά αν δεν προσέχουν ή καλεί στον πίνακα.

Έτσι, λοιπόν από τις παρατηρήσεις διαπιστώθηκε ότι στο δημοτικό η εκπαιδευτικός της τάξης παρείχε λεκτική και οπτική βοήθεια στα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε όλες τις παρατηρήσεις. Εξηγούσε, έκανε διευκρινιστικές ερωτήσεις ή έδινε οδηγίες, μιλούσε αργά όπου χρειαζόταν, επαναλάμβανε, μιλούσε με έντονη άρθρωση. Προσέφερε και ατομική βοήθεια σε όποιον χρειαζόταν περνώντας απ' όλα τα θρανία. Ομοίως και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης προσφέρει λεκτική και οπτική βοήθεια και στη μαθήτρια M1 αλλά και γενικότερα σε όποιον –α ζητά τη βοήθειά της σε όλες τις παρατηρήσεις.

Στο νηπιαγωγείο, όπως προκύπτει από τα λεγόμενά τους οι δύο εκπαιδευτικοί να έχουν πιο διακριτούς ρόλους όσον αφορά την ισότιμη συμμετοχή της μαθήτριας M1. Δηλαδή, η εκπαιδευτικός της παράλληλης επικεντρώνεται στη μαθήτρια M1 και αναφέρει ότι ακολουθεί κάποιες τεχνικές στρέφοντας το βιβλίο προς τα παιδιά, εξηγεί ατομικά και δείχνει εικόνες. Η εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρεται στο είδος βοήθειας που προσφέρει στη μαθήτρια M1 κατά τη διάρκεια της αφήγησης της ιστορίας πριν τοποθετήσει το ακουστικό και πριν έρθει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης.

Από την παρατήρηση διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ομοίως με τις εκπαιδευτικούς του δημοτικού, παρέχοντας συνδυαστικά λεκτική και οπτική βοήθεια στους μαθητές και τις μαθήτριες καθ' όλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων. Εξηγούν, ρωτούν πιο διευκρινιστικά και δείχνουν είτε χρησιμοποιώντας εικόνες, είτε πίνακες αναφοράς. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, όταν η μαθήτρια χρειάζεται την υποστήριξή της, υπερτονίζει τα φωνήματα και τις αρθρωτικές θέσεις. Επιλέγει να χρησιμοποιήσει την τεχνική της παντομίμας ή τις εικόνες και τους πίνακες αναφοράς του σχολείου για καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου που επεξεργάζονται. Ενώ ορισμένες φορές χρησιμοποιεί εικόνες για την καλλιέργεια και ανάπτυξη συγκεκριμένου διδακτικού στόχου, όπως ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου μέσω της περιγραφής εικονό-ιστοριών.

Στο περιβάλλον μιας ενταξιακής σχολικής αίθουσας περιλαμβάνεται ολόκληρη η τάξη, ομαδοποιώντας τα πλαίσια που παρέχουν διαβαθμισμένες και επιταχυνόμενες μαθησιακές εμπειρίες και εξειδικευμένες ή ανεξάρτητες μαθησιακές ευκαιρίες που βασίζονται στις ατομικές ανάγκες του μαθητή/τριας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η μάθηση είναι κυκλική, με συνεχή αξιολόγηση και εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών καθώς και τη χρήση στρατηγικών που εμπλέκουν και κινητοποιούν με σκοπό την επίτευξη ποιοτικών μαθησιακών αποτελεσμάτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Smith, 2009).

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες κάθε μαθητή μέσω ευέλικτων στρατηγικών ομαδοποίησης. Η παρακολούθηση αυτής της αρχής μπορεί να προσφέρει στους μαθητές/τριες μια ποικιλία ευκαιριών μάθησης σε πολλά διαφορετικά περιβάλλοντα. Για να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά αυτή τη στρατηγική, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχεδιάσουν μια ποικιλία ρυθμίσεων ομαδοποίησης για κάθε μαθητή/τρια. Οι διαφοροποιημένες αίθουσες διδασκαλίας που ακολουθούν αυτή την τεχνική θα περιλαμβάνουν διαλέξεις διδασκαλίας ολόκληρης τάξης, μικρής ομάδας και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί θα μετακινούν τους μαθητές/τριες μέσα και έξω από αυτές τις διαφορετικές ρυθμίσεις, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να δουλεύουν με άλλους συμμαθητές/τριες τους με παρόμοιες ανάγκες, ενδιαφέροντα ή προφίλ μάθησης, καθώς και με συμμαθητές/τριες που ποικίλουν στις ανάγκες και τις ικανότητές τους, ώστε να επιτρέπεται στους μαθητές/τριες να αξιοποιούν τα δυνατά σημεία στην ομάδα τους (Watts, 2010).

Το κριτήριο της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης του δημοτικού για να δημιουργήσει τα ζευγάρια είναι μαθησιακό και φιλίας, ενώ τα εναλλάσσει έτσι ώστε όλοι/ες να γνωριστούν με όλους/ες. Ενώ, η εκπαιδευτικός της τάξης όταν δημιουργεί ομάδες το κάνει η ίδια με βάση τη δυσκολία που συναντούν οι μαθητές/τριες στο θέμα. Επίσης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου αν δουλέψει με ομάδες λαμβάνει υπόψη της τις ηγετικές τάσεις των παιδιών και τις φιλικές σχέσεις. Για την εκπαιδευτικό της τάξης του νηπιαγωγείου, το κριτήριό της μπορεί να είναι τυχαίο ή με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και το θέμα που επεξεργάζονται. Επιπλέον, αναφέρει ότι τα παιδιά επιλέγουν αυτόνομα στη δημιουργία ομάδων ή ζευγαριών όταν είναι με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Η ομαδοποίηση μπορεί να είναι τυχαία μερικές φορές, αυτοεπιλεγόμενη ή οι

μαθητές/τριες να μπορούν να εργάζονται μεμονωμένα. Όταν χρησιμοποιείται με ευελιξία, η ευέλικτη ομαδοποίηση προσφέρει στους/στις δασκάλους/ες στοχευμένες ευκαιρίες διδασκαλίας και στους μαθητές την ευκαιρία να συνεργαστούν με διάφορους και διαφορετικούς μαθητές σε διαφορετικά πλαίσια (Watts, 2010).

Η ομαδοποίηση των μαθητών/τριών σε ζευγάρια (paired groups) προϋποθέτει τη συνεργασία δύο μαθητών/τριών. Έτσι, προσφέρονται ευκαιρίες για την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της φιλίας. Ακόμα, μπορεί να προσφέρει άμεσες οδηγίες και την οικοδόμηση αυτοπεποίθησης. Ενώ, υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί για διδασκαλία συνομήλικων, όπου ένας/μία μαθητής/τρια ανατίθεται ως «εκπαιδευτικός» με βάση τη δεξιότητα, την ικανότητα ή την εμπειρία (UNESCO, 2004).

Κατά τον Meister (στο Ζώνιου- Σιδέρη, 2011:71), η διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων (peer-teaching) προσεγγίζεται ως μια «αλληλοδιδασκτική μέθοδο», όπου το παιδί μαθαίνει μέσω της διδασκαλίας, προωθώντας την ενεργητική και συνεργατική διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης σε ομάδες των δύο.

Η παραδοσιακή αντίληψη αντανακλάται στον τρόπο που προτιμούν να απευθύνονται στα παιδιά στην πλειονότητα των παρατηρήσεων. Έτσι, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της τάξης του νηπιαγωγείου και του δημοτικού αντίστοιχα, Κ2 και Κ3, απευθύνονταν στην ολομέλεια κατά κύριο λόγο, χωρίς να εναλλάσσονται οι τρόποι ομαδοποίησης. Επιπλέον και οι ομάδες δημιουργήθηκαν αποκλειστικά για πρακτικούς λόγους και στα δύο σχολικά πλαίσια.

Γεγονός που επιβεβαιώνεται από την Smith (2009), που αναφέρει ότι η χρήση στρατηγικών ολόκληρης τάξης μπορεί να εμποδίσει τη δημιουργικότητα, τη γνωστική ανάπτυξη, την ακαδημαϊκή δέσμευση (engagement) και την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Τα παιδιά αποκτούν ασφάλεια από ένα οργανωμένο περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο απολαμβάνουν το αναγνωρίσιμο και οικείο και είναι πρόθυμα να δοκιμάσουν νέες εμπειρίες και ν' αντιμετωπίζουν προκλήσεις όσο το περιβάλλον τους θεωρείται ασφαλές. Η οργάνωση του εκπαιδευτικού πλαισίου για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σημαντική. Εκτός από τη φυσική διάταξη του περιβάλλοντος, τους γενικούς κανόνες και το χρονοδιάγραμμα της καθημερινής ρουτίνας που είναι επίσης

ουσιώδεις ρυθμίσεις. Είναι σημαντική η λειτουργικότητα του νηπιαγωγείου και αν είναι κατάλληλη για ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Είναι σημαντικό για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και για την υποστήριξη και την ενθάρρυνση των παιδιών να διασφαλίζεται η επιθυμία τους να πειραματιστούν, να διερευνήσουν και να δημιουργήσουν αλληλεπιδράσεις. Ένα κατάλληλο περιβάλλον διεγείρει τα παιδιά να διευρύνουν τους δικούς τους ορίζοντες και τη γνώση, ν' αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να βοηθηθούν ώστε να κατανοήσουν τα όρια και να αναπτύξουν τον αυτοέλεγχό τους. Το προσχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον περιλαμβάνει διάφορες καθημερινές περιοχές δραστηριοτήτων εντός του ίδιου του νηπιαγωγείου. Το νηπιαγωγείο πρέπει να περιλαμβάνει καθορισμένες περιοχές δραστηριότητας όπως: περιοχές για ελεύθερο παιχνίδι (μαμά και μπαμπάς, ιατρείο, δομικά στοιχεία, παιχνίδια, κλπ.), πίνακες χειροτεχνίας, χώρος για φαγητό, ήσυχες γωνίες για μουσική κλπ. (Sverdlov et al., 2010).

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, ο/η εκπαιδευτικός ηγείται, αλλά παρακολουθεί στενά και εμπλέκει λεπτομερώς τους μαθητές/τριες στη διδακτική πράξη. Μαζί – εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες- προγραμματίζουν, ορίζουν στόχους, παρακολουθούν την πρόοδο, αναλύουν επιτυχίες και αποτυχίες και επιδιώκουν τον πολλαπλασιασμό των επιτυχιών και την αξιοποίηση των αποτυχιών. Βέβαια, μερικές αποφάσεις ισχύουν για την τάξη ως σύνολο, αλλά αφορούν και ατομικά το κάθε παιδί. Επίκεντρο της διδασκαλίας αποτελεί ο/η μαθητής/τρια και ο/η εκπαιδευτικός συντονίζει το χρόνο, το διάστημα, τα υλικά και τις δραστηριότητες. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της συνίσταται στην επίτευξη των στόχων που θέτουν οι μαθητές/τριες ομαδικά και ατομικά, αλλά και στη μεταξύ τους συνεργασία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Tomlinson (1999), μια ορχήστρα αποτελείται από άτομα, ποικίλες ομάδες συγκροτημάτων, τμήματα και σολίστες. Έτσι και μια διαφοροποιημένη τάξη δημιουργείται γύρω από τα άτομα, διάφορες μικρές ομάδες, αλλά και την τάξη στο σύνολό της. Για την αντιμετώπιση των διάφορων μαθησιακών αναγκών που προκύπτουν το σύνολο, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά συνεργάζονται με διάφορους τρόπους. Χρησιμοποιούν υλικά με ευελιξία και με ρυθμό που να ταιριάζει στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Ο/η εκπαιδευτικός τους/τις ομαδοποιεί ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ και βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα διδακτικών στρατηγικών που βοηθά στην εστίαση σε άτομα, μικρές ομάδες αλλά και ολόκληρης της τάξης. Σκοπός είναι η σύνδεση των

παιδιών με βασικές κατανοήσεις και δεξιότητες προκαλώντας την κινητοποίησή τους (Tomlinson, 1999).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η οργάνωση της σχολικής τάξης είναι ένα ζήτημα πολύπλοκο και αρκετά σημαντικό για την υποστήριξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης. Το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργείται θα πρέπει να είναι άνετο και να κινητοποιεί τους μαθητές/τριες ώστε να μεγιστοποιούν τη μάθηση τους. Διαπιστώνεται ότι η προσεκτική και ευέλικτη χρήση του χώρου της τάξης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση και τη διδασκαλία. Η οργάνωση των πηγών και των υλικών θα πρέπει να είναι ελκυστική και ευδιάκριτη για τα παιδιά προκειμένου να έχουν όλοι/ες εύκολη πρόσβαση. Ακόμα, η ομαδοποίηση των μαθητών/τριών ατομικά ή σε ομάδες είναι καθοριστική για την εξέλιξη της διδασκαλίας. Επίσης, η εποικοδομητική και ενθαρρυντική χρήση της γλώσσας στις οδηγίες, τις εξηγήσεις και τις ερωτήσεις προς τους μαθητές/τριες διαμορφώνουν ένα ασφαλές και θετικό περιβάλλον που να τους προκαλεί και να τους εμπνέει. Το οργανωτικό ήθος της τάξης αποτελεί στοιχείο-κλειδί για την αποτελεσματική συμπεριφορά και το είδος της μάθησης. Τα ενδιαφέροντα και η προσωπικότητα της/του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την οργάνωση του ήθους της τάξης και γενικότερα την σχολική ατμόσφαιρα (Johnson, Halocha & Chapter, 2007).

Επιπλέον, είναι σημαντικό τα μαθησιακά περιβάλλοντα να επιτρέπουν την οπτική επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών (Sverdlov et al., 2010). Η στάση και η θέση του σώματος αποτελούν μια βασική οδό έκφρασης διαπροσωπικών διαθέσεων και στάσεων. Οι στάσεις του σώματος βρίσκονται σε στενή συνάρτηση με συναισθηματικές καταστάσεις, ως φυσιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις ή ως συμβολικοί τρόποι έκφρασης. Η δυνατότητα που παρέχει η οπτική επαφή για συναισθηματική έκφραση την καθιστά σημαντικό παράγοντα της μη λεκτικής επικοινωνίας στο μάθημα. Το βλέμμα του/της εκπαιδευτικού ερμηνεύεται ως ενδιαφέρον και συμπάθεια και έτσι παρακινείται ο/η μαθητής/τρια να συμμετέχει περισσότερο και συνεχίζεται μια ευχάριστη και συχνή οπτική επαφή μεταξύ τους, η οποία μεταφράζεται από τον/την εκπαιδευτικό θετικά (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Αναφορικά με την οπτική επαφή και τη στάση σώματος, οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου τις περισσότερες φορές φρόντιζαν να βρίσκονται σε τέτοια θέση ώστε

να βλέπουν όλους/ες τους μαθητές/τριες. Στο δημοτικό, η εκπαιδευτικός της τάξης απευθυνόταν στα παιδιά και στεκόταν στην ευθεία μπροστά τους, με εξαίρεση μερικές φορές που τους μιλούσε με στραμμένη πλάτη και σκυμμένη. Ενώ, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης παρόλο που μετακινείται στην τάξη φροντίζει να διατηρεί οπτική επαφή με τη μαθήτρια M1.

Κατά την Ντεροπούλου-Ντέρου (2011), οι κανόνες καλής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την εστίαση της προσοχής του παιδιού στο πρόσωπο του/της δάσκαλου/ας ή συμμαθητή/τριας, την κατά πρόσωπο διδασκαλία, τη χρήση φυσικών νοημάτων και τη διατήρηση μικρής απόστασης κατά τη διδασκαλία.

Το ημερήσιο χρονοδιάγραμμα, λοιπόν, θα πρέπει να κατασκευαστεί λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες των παιδιών ανά στάδιο ανάπτυξης και θα πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα: βασικές δεξιότητες και συνήθειες ζωής, ελεύθερο παιχνίδι στους προσχολικούς χώρους, αυλή, χώρο για κίνηση και αυτο-έκφραση μέσω δραστηριοτήτων και μελετών διαφόρων ειδών. Η σειρά των διαφόρων στοιχείων που πρέπει να περιληφθούν στο καθημερινή ρουτίνα και ο διδακτικός χρόνος που αφιερώνεται σε κάθε δραστηριότητα καθορίζονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Sverdlov et al., 2010).

Η ουσιαστική διδασκαλία διασφαλίζεται από τη δομημένη και σαφή οργάνωση των δραστηριοτήτων καθημερινής παρέμβασης, οι οποίες πλαισιώνονται από συγκεκριμένους και απλούς λόγους και βασίζονται σε εποπτικούς μηχανισμούς που διαθέτουν οι μαθητές/τριες. Η συνεπής και συστηματική εφαρμογή ενός καλά δομημένου εκπαιδευτικού πλαισίου ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν πιο εύστοχα το γνωστικό αντικείμενο, μειώνοντας τη δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής και το γνωστικό χάος που δημιουργείται στη σκέψη τους προκειμένου να επεξεργαστούν και να οργανώσουν τις πληροφορίες που δέχονται από το περιβάλλον. Επίσης, η έμφαση στη μάθηση συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών συμβάλλει στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών/τριών καθώς και στο είδος της μνήμης που αποτελεί το δυνατό σημείο τους, ενισχύοντας τη διαδικασία μάθησης (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2011).

Η ευελιξία των εκπαιδευτικών στην παροχή της βοήθειας συνδέεται άμεσα με την παροχή χρόνου για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων από όλους/ες τους/τις

μαθητές/τριες. Έτσι, λοιπόν, όσον αφορά το χρόνο που παρέχεται από τις εκπαιδευτικούς στους μαθητές/τριες παρατηρήθηκε ότι στο νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί παρέχουν τον κατάλληλο χρόνο ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος, ωστόσο αν κάποιος/α χρειαστεί επιπλέον χρόνο σε κάποια δραστηριότητα στα τραπέζια (κατασκευή ή ζωγραφική) μένει και την ολοκληρώνει και έπειτα συμμετέχει στην επόμενη δραστηριότητα. Τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα όταν έχουν μια καθορισμένη χρονική περίοδο για μια δραστηριότητα. Έτσι, είναι σημαντικό να επιτρέπεται να ολοκληρώσουν την εργασία τους χωρίς να σταματήσουν (Sverdlov et al., 2010). Κατά τη διάρκεια των 10 παρατηρήσεων δε χρειάστηκε κάποιο παιδί επιπλέον χρόνο.

Οι εκπαιδευτικοί στις διαφοροποιημένες τάξεις χρησιμοποιούν το χρόνο ευέλικτα, χρησιμοποιώντας μια σειρά εκπαιδευτικών στρατηγικών, ενώ γίνονται συνεργάτες με τους μαθητές/τριες τους για να δουν ότι τόσο το μάθημα όσο και το περιβάλλον της μάθησης λειτουργούν βοηθητικά στα παιδιά και διαμορφώνονται ανάλογα με τις ατομικές τους ανάγκες και όχι σε ένα τυποποιημένο καλούπι (Tomlinson, 1999).

Ο προσωπικός ρυθμός μάθησης του κάθε μαθητή/τριας και η προσαρμογή της μαθησιακή διαδικασίας σε αυτόν είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας ώστε κάθε μαθητής/τρια να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του/της. Αναλυτικότερα, ο ατομικός χρόνος ποικίλει ανάλογα με την κατάσταση για την αφομοίωση νέας γνώσης ή την ανάπτυξη μιας δεξιότητας. Ο σεβασμός, λοιπόν, στη διαφορετικότητα αναφορικά με το χρόνο απαιτεί προσαρμογές ώστε να εξασφαλίζεται η επιτυχία του κάθε παιδιού. Κύριο μέλημα του/της εκπαιδευτικού είναι να νιώθουν τα όλα τα παιδιά ότι υπάρχει άνεση χρόνου να εργαστούν αποτελεσματικά, χωρίς να παρεμποδίζονται από άγχος (Χαραμής, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν δεξιότητες για να διαχειριστούν το χρόνο στις διαδικασίες διδασκαλίας και εκμάθησης. Υπάρχουν αρκετοί διδακτικοί τρόποι που σχετίζονται με το χρόνο που πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν σχεδιάζουν και διδάσκουν ένα μάθημα. Αυτοί περιλαμβάνουν τη χρησιμοποίηση του διδακτικού χρόνου στα πλαίσια της επιλογής και του περιορισμού του περιεχομένου, της παροχής συναρπαστικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και τις βήμα-βήμα εντολές για την εκτέλεση των εργασιών. Οι δάσκαλοι/ες λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με

τον καλύτερο τρόπο διαχείρισης του διδακτικού χρόνου. Έτσι, απαραίτητη είναι η εστίαση στις ουσιαστικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Εντοπίζεται λοιπόν το περιεχόμενο και έπειτα οι βασικές έννοιες, δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το πώς θα χρησιμοποιηθεί ο χρόνος για τη διδασκαλία του περιεχομένου. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα που παρέχεται από το Υπουργείο παιδείας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες μπορούν να συμβάλουν σε αυτήν τη διαδικασία και να βοηθήσουν στον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί καλύτερα ο χρόνος τους. Αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να διαχειρίζονται το χρόνο. Μόλις παραδοθεί το περιεχόμενο στον καθιερωμένο χρόνο, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες μπορούν να προσαρμόσουν, να διαφοροποιήσουν και να επεκτείνουν τη διδασκαλία για να ταιριάζει σε διαφορετικούς τρόπους και ρυθμούς μάθησης (UNESCO, 2004).

Η ουσιαστική μάθηση επιτυγχάνεται με τη σωστή διαχείριση των μαθητών/τριών, του διδακτικού χρόνου, των πηγών και της υποστήριξης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί. Στις αίθουσες που λειτουργούν ως αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης, τα παιδιά ενθαρρύνονται να διαχειρίζονται σωστά το χρόνο τους και να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους στο διαθέσιμο χρόνο, κυλώντας ομαλά η ροή των δραστηριοτήτων (Παρασκευόπουλος, 2008).

Στο δημοτικό, αμφότερες οι εκπαιδευτικοί δίνουν χρόνο να εργαστούν μόνοι/ες τους είτε σε δραστηριότητα ανάγνωσης, είτε σε ασκήσεις και έπειτα το κάνουν και όλοι μαζί στον πίνακα με αποτέλεσμα να ολοκληρώνουν όλοι/ες τις εργασίες τους. Στην ανάγνωση αν κάποιος καθυστερεί η εκπαιδευτικός της τάξης προσφέρει βοήθεια λεκτική και οπτική (δείχνει, υπογραμμίζει, αριθμεί τις συλλαβές) και προτρέπει τα παιδιά να διαβάζουν αργά.

Ο κάθε μαθητής/τρια δε μαθαίνει με τον ίδιο ρυθμό ή στο ίδιο επίπεδο. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, λοιπόν, ο/η δάσκαλος/α πρέπει να προσαρμόσει το ρυθμό των οδηγιών. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν έναν ενεργό ρυθμό κατά τη διάρκεια των οδηγιών. Ωστόσο, ορισμένες ομάδες μαθητών/τριών ή μεμονωμένοι/ες μαθητές/τριες μπορεί να είναι πιο γρήγοροι/ες ή πιο αργοί/ες από ό,τι άλλοι/ες στην τάξη στην ολοκλήρωση των καθηκόντων τους. Σε αυτές τις

περιπτώσεις, ο ρυθμός των οδηγιών χρειάζεται ανάλογη αναπροσαρμογή (UNESCO, 2004).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας προϋποθέτει διαφοροποίηση και στα είδη υποστήριξης που προσφέρει η/ο εκπαιδευτικός για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Κάποια παιδιά χρειάζονται περισσότερη ή λιγότερη βοήθεια λεκτική, διατυπώνοντας διαφορετικά την ερώτηση ή περισσότερα οπτικά ερεθίσματα ή περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν κάποια εργασία από κάποια άλλα. Σημασία έχει η εστίαση στα ατομικά κριτήρια κάθε παιδιού που το οδηγούν στην επιτυχία και το ωθούν να συμμετέχει ενεργά (Johnson, Halocha & Chapter, 2007).

Σύμφωνα με τη Βλάχου-Μπαλαφούτη (2011), βασική αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτελεί και ο σεβασμός στον προσωπικό ρυθμό που καταναλώνει ο κάθε μαθητής/τρια κατά την εργασία του/της, ώστε να καλλιεργηθεί η αντίληψη αλλά και ν' αναπτυχθεί η λογική σκέψη.

Κατά την προετοιμασία για την πρώτη τάξη υπάρχει μια λεπτή μετάβαση που συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια του έτους στην τάξη του νηπιαγωγείου. Αναλυτικότερα, με δεδομένο ότι η ηλικία των παιδιών αναπτύσσεται ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συμπεριφορικά καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, η δομή των δραστηριοτήτων τείνει να αλλάζει ανταποκρινόμενη στις αυξημένες ικανότητες των μαθητών/τριών (Bainter et al., 2010).

Οι αίθουσες διδασκαλίας του νηπιαγωγείου προσαρμόζονται και εξελίσσονται μαζί με τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια του έτους και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές μπορεί να καταστούν περισσότερο δομημένες, ώστε να ταιριάζουν με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Η αλλαγή στις προσδοκίες από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη μπορεί να είναι αρκετά ισχυρή για όλα τα παιδιά, αλλά φαίνεται να έχει μεγαλύτερες επιπτώσεις για τα παιδιά στις φυλετικές και εθνικές μειονότητες. Για τα παιδιά που αγωνίζονται στο νηπιαγωγείο και είναι ήδη «πίσω» σύμφωνα με τις σχολικές προσδοκίες, η διευκόλυνση της ομαλής μετάβασης στην πρώτη τάξη είναι εξαιρετικά σημαντική. Η ευθύνη της δημιουργίας μιας επιτυχημένης εμπειρίας μετάβασης στην πρώτη τάξη θα πρέπει να μοιραστεί μεταξύ των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών πρώτης τάξης και του σχολικού συστήματος στο σύνολό του (Bainter et al., 2010).

Η ανάγκη για συνεργασία των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας και του δημοτικού σχολείου καθίσταται απαραίτητη για να δημιουργηθεί ισορροπία και σύνδεση μεταξύ αυτών των δύο περιβαλλόντων περιγράφηκε, με σκοπό την επιτυχή μετάβαση των παιδιών στην επίσημη εκπαίδευση, η οποία εξαρτάται και από το μαθησιακό περιβάλλον. Κύριο μέλημα των σχολείων που προετοιμάζονται για τη μετάβαση των παιδιών στην επίσημη εκπαίδευση, είναι η διάρθρωση της πρώτης τάξης με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει αναπτυξιακά κατάλληλη μάθηση για τα παιδιά, εξασφαλίζοντας μια συνέχεια. Ο διδακτικός χρόνος θα πρέπει να χωρίζεται σε τμήματα που θα αντιστοιχούν σε διαφορετικά θέματα ή περιοχές. Οι δεξιότητες θα πρέπει να προωθούνται σε ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρει στα παιδιά ποικιλία στην επιλογή των δραστηριοτήτων τους. Σε αντίθεση με τα νηπιαγωγεία, το σύστημα του δημοτικού σχολείου έχει μια πιο δομημένη προσέγγιση, εστιάζοντας σε διάφορα θέματα που έχουν σχεδιαστεί για να οικοδομήσουν τα παιδιά τη βάση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Αυτή η εστίαση στη διδασκαλία έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να χάσουν κάπως την αίσθηση της ανεξαρτησίας τους, διότι υπάρχει αρκετή κατεύθυνση από τις/τους εκπαιδευτικούς στις δραστηριότητες (Skouteris, Watchon & Lum, 2012).

Τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές προσεγγίσεις στη μάθηση μέσα σε καλά οργανωμένα περιβάλλοντα που προσφέρουν ανεξαρτησία, επιλογή, καθημερινές ρουτίνες και ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε δραστηριότητες μικρών ομάδων. Η εμπλοκή των παιδιών εμβαθύνει όταν τα υλικά και οι δραστηριότητες είναι συναφή με τα ενδιαφέροντά τους, προσφέρουν το σωστό επίπεδο πρόκλησης και παρέχουν πολλές επιλογές, όπως μακροπρόθεσμα έργα ή μελέτες, καθιστώντας πιο πιθανό ότι θα κατανοήσουν και θα θυμούνται τις σχέσεις, τις έννοιες και την επίτευξη υψηλότερων γνώσεων, ειδικά με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Hespe et al., 2014).

Στο νηπιαγωγείο, το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις παρατηρήσεις είναι οι μαρκαδόροι και τα επιτραπέζια παιχνίδια που είναι διαθέσιμα στο ελεύθερο παιχνίδι. Αλλά και οι εικόνες που συνοδεύουν πάντα τη διδακτική τους παρέμβαση. Φύλλα εργασίας, εξωσχολικά βιβλία για την ανάγνωση παιδικών ιστοριών, βίντεο και τον Η/Υ χρησιμοποιούσαν πιο περιστασιακά κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν στο δημοτικό κατά τη διδακτική πράξη, παρατηρήθηκαν τα εξής: η εκπαιδευτικός της τάξης χρησιμοποιεί τον πίνακα, το σχολικό εγχειρίδιο, χρωματιστό μαρκαδόρο και χάρακα. Επίσης, έδωσε στα παιδιά φωτοτυπία για να δουλέψουν ορισμένες φορές και χρησιμοποίησε το cd-player ελάχιστα. Σε αντίθεση με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης που δεν χρησιμοποίησε κάποιο υλικό όταν βοήθουσε τη μαθήτριά Μ1 εκτός από μολύβι και γόμα αν ήθελε να γράψει. Σύμφωνα με τους Brooks & Brooks (1993, στο Kim, 2005:4), στις παραδοσιακές τάξεις το πρόγραμμα σπουδών τηρείται σταθερά και παρουσιάζεται εν μέρει στο σύνολο, με έμφαση στις βασικές ικανότητες. Επίσης, οι δραστηριότητες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα σχολικά εγχειρίδια και τα τετράδια εργασιών, όπως φαίνεται και παραπάνω από τα δεδομένα των παρατηρήσεων στο δημοτικό, όπου το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικού. Σε αντίθεση, με τις πιο σύγχρονες τάξεις που βασίζονται σε εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης όπου το πρόγραμμα σπουδών παρουσιάζεται ολόκληρο σε μέρος με έμφαση στις βασικές έννοιες και οι μαθητές/τριες θέτουν ερωτήσεις συνεχώς. Ενώ, οι δραστηριότητες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις βασικές πηγές δεδομένων και τα εκπαιδευτικά υλικά.

Η επιτυχία ενός φιλικού προς τα παιδιά σχολείου εξαρτάται από την ποιότητα των παιδαγωγικών υλικών. Πολλά δημοτικά σχολεία στις αναπτυσσόμενες χώρες υποφέρουν από μεγάλη έλλειψη διδασκαλίας και μαθησιακών υλικών. Η πρόοδος στον τομέα αυτό ερμηνεύεται κυρίως ως βελτίωση της αναλογίας των σχολικών εγχειριδίων προς τους μαθητές/τριες και έχει συνδέσει τη διαθεσιμότητα του βιβλίου με το επίτευγμα της μάθησης. Το φιλικό προς το παιδί σχολικό μοντέλο, ωστόσο, δεν εξαρτάται από εγχειρίδια μόνο, ειδικά στα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης. Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν τις κατάλληλες διδακτικές και μαθησιακές ενισχύσεις, συχνά από χαμηλού κόστους, τοπικά διαθέσιμα υλικά, ενισχύει την επιτυχία. Επίσης, η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει ότι οι δάσκαλοι/ες θα εμπλέκουν με τα παιδιά συμβάλλοντας στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και ότι το σχολικό έργο των μαθητών/τριών θα αναρτηθεί στους τοίχους του σχολείου για διδακτικούς σκοπούς, αλλά και για να ενσταλάξει μια αίσθηση υπερηφάνειας. Στην Αιθιοπία, την Ινδία και την Κένυα, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν μικρούς πίνακες και μαυροπίνακες θεωρούνται καινοτόμοι (UNISEF, 2009).

Επίσης, από τις παρατηρήσεις των δύο σχολικών πλαισίων αναδεικνύεται και ένα άλλο δεδομένο ως ένδειξη υποστήριξης και δημιουργίας ενός περιβάλλοντος φιλικού και ασφαλούς για τα παιδιά. Η συνεχής χρήση κάποιων διδακτικών υλικών μαρτυρά την ύπαρξη καθημερινής ρουτίνας από τις εκπαιδευτικούς των τάξεων κατά κύριο λόγο. Το πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται από μια σταθερότητα, εφόσον η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού λειτουργούσε με βάση την καθημερινή ρουτίνα (ορθογραφία, ανάγνωση, ασκήσεις), έδινε στα παιδιά οδηγίες για το τι θα κάνουν, βοηθούσε όπου χρειαζόταν, εφιστούσε την προσοχή και γενικότερα αποφάσιζε για την εξέλιξη της διδασκαλίας. Επίσης και η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου λειτουργούσε με βάση την καθημερινή ρουτίνα (συζήτηση, ημερολόγιο, ελεύθερο παιχνίδι) έδινε οδηγίες στα παιδιά, για το τι θα κάνουν και τι όχι. Τα παιδιά απευθύνονταν σε εκείνες για τυχόν απορίες, βοηθούσαν όπου τις χρειάζονταν και εφιστούσαν την προσοχή. Γεγονότα που πηγάζουν από την παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση (Brooks & Brooks, στο Kim, 2005), διότι παρατηρείται ο έντονα καθοδηγητικός ρόλος των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η καθημερινή ρουτίνα έχει θετικά στοιχεία που επηρεάζουν την εξέλιξη των μαθητών/τριών. Η δημιουργία μιας καθημερινής ρουτίνας και η χρήση μεθόδων διδασκαλίας που επαναλαμβάνονται επιτρέπει στα παιδιά να αισθάνονται ασφάλεια και να μαθαίνουν μέσα από επαναλαμβανόμενες εμπειρίες στο περιβάλλον τους (Sverdlov et al., 2010).

4.2.3 Διδακτικές μέθοδοι και διαφοροποιημένη προσέγγιση της μάθησης: η διαφορετικότητα ως παράγοντας επιρροής στην εξέλιξη της διδακτικής πράξης

Σήμερα οι πρώτες σχολικές τάξεις περιλαμβάνουν μαθητές/τριες με πολλά διαφορετικά υπόβαθρα και εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμα σπουδών μέσα σε μια τέτοια ποικίλη εκπαιδευτική οικολογία. Στις γενικές τάξεις παρατηρείται μια χαρακτηριστική αύξηση της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται. Οι παράγοντες που σχετίζονται με τη διαφοροποίηση περιλαμβάνουν τη διαφορετικότητα σε ενταξιακά περιβάλλοντα, στις διδακτικές πρακτικές και το

περιεχόμενο, την ακαδημαϊκή εμπλοκή και τη δυναμική της διδασκαλίας και της μάθησης για τις μεμονωμένες ανάγκες και τα αποτελέσματα των μαθητών (Smith, 2009).

Δίνεται έμφαση στο ρόλο της αρχιτεκτονικής της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων διάφορων μαθητών/τριών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης, στο περιβάλλον μάθησης, στην επιτυχία της μετάβασης στο σχολείο. Επίσης, εστιάζεται και στην ικανότητα των δασκάλων να συνδέσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα με τα διαφορετικά οικογενειακά υπόβαθρα των παιδιών (Petriwskyj, 2010).

Η μάθηση στην παιδική ηλικία σχετίζεται με την «μεταμορφωτική εκπαίδευση» (transformative education). Συγκεκριμένα, η αλληλεπίδραση, που προκύπτει μεταξύ ατόμων ή ομάδων από διαφορετικά πλαίσια, οδηγεί στην εξέλιξη και το μετασχηματισμό τους. Αυτό δεν σημαίνει ότι απορρίπτονται οι ατομικές πεποιθήσεις και οι πρακτικές υπέρ του άλλου. Αλλά, η γνώση και η σκέψη είναι εκτεταμένες και διευρυμένες για να φτάσουν σε νέα, πιο συναρπαστικά επίπεδα, τα οποία είναι ευπρόσδεκτα και φιλοξενούν ένα ευρύτερο φάσμα παιδιών. Με την κατανόηση των διαφορετικών περιστάσεων τα άτομα είναι ευέλικτα σε νέες καταστάσεις, χωρίς ν' αποκλείεται απαραίτητως ο/η ένας/μία από τον/την άλλον/η (Durand, 2010).

Επιπροσθέτως, η σαφήνεια της μαθησιακής διαδικασίας εξασφαλίζεται όταν ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες συνδέονται στενά σε ένα ταξίδι που μπορεί να κορυφωθεί στην προσωπική ανάπτυξη και την ατομική επιτυχία του κάθε παιδιού, μέσω της αξιολόγησης, του προγράμματος σπουδών και των οδηγιών που παρέχονται. Στις διαφοροποιημένες αίθουσες διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά ότι τα παιδιά έχουν τα ίδια βασικά χαρακτηριστικά και ανάγκες για τροφή, καταφύγιο, ασφάλεια, το αίσθημα του ανήκειν, την επίτευξη, τη συμβολή και την εκπλήρωση, τα οποία επιτυγχάνονται σε διαφορετικά επίπεδα προσπάθειας, με διαφορετικά χρονοδιαγράμματα και μέσω διαφορετικών διαδρομών. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές μπορεί να βοηθήσει καλύτερα τους μαθητές/τριες να επικοινωνήσουν με τις κοινές τους ανάγκες. Οι εμπειρίες, ο πολιτισμός, το φύλο, οι γενετικοί κώδικες επηρεάζουν τον τρόπο και το περιεχόμενο της μάθησης. Ο/η εκπαιδευτικός δέχεται ανεπιφύλακτα τους μαθητές/τριες του/της

όπως είναι, και περιμένει να γίνουν όλα αυτά που μπορούν να είναι (Tomlinson, 1999).

Το πρόγραμμα σπουδών συνιστά ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως πρότυπα που εκτιμούν τις διαφορές και λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες. Με τη στάση τους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προωθούν ενεργά τις ίσες ευκαιρίες και μη χρησιμοποιούν διαχωριστικές πρακτικές, εξασφαλίζοντας ότι όλα τα παιδιά και οι οικογένειες τους θα αισθάνονται ασφάλεια, οικειότητα και αποδοχή. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προωθούν την ενεργή εμπλοκή και αλληλεπίδραση των παιδιών με το ευρύτερο περιβάλλον της μάθησης αλλά και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών. Ενώ, θα πρέπει να ακολουθούν πολύπλευρους και πολύπλοκους τρόπους υποστήριξης και προώθησης της μάθησης χωρίς αποκλεισμούς (Ang, 2010).

Τα παιδιά επηρεάζονται από την ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης και από τις αλληλεπιδράσεις με τον/την εκπαιδευτικό. Υποθέτοντας ότι η στάση των εκπαιδευτικών είναι θετική απέναντι στη διαφορετικότητα και τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας, τα εκπαιδευτικά πλάνα, η αξιολόγηση, οι στρατηγικές, το διδακτικό περιεχόμενο, οι διαδικασίες, τα προϊόντα, η υποστήριξη και τα αποτελέσματα επιτυγχάνονται χρησιμοποιώντας τις διαθέσιμες πηγές. Έπειτα ο/η εκπαιδευτικός αρχίζει να διαφοροποιεί για ολόκληρη την τάξη με βάση τα δεδομένα της αξιολόγησης, από την οποία προσδιορίζονται οι μεμονωμένες ανάγκες των μαθητών/τριών (Smith, 2009).

Κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού αναφέρει ότι το αρχικό της πλάνο αλλάζει με βάση τη διάθεση των μαθητών/τριών και τη σχολική ύλη. Οι αρχές της ισότητας των ευκαιριών, της ένταξης και ο σεβασμός της διαφορετικότητας των παιδιών που διέπουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτική ύλη. Ο γενικός σκοπός του προγράμματος σπουδών είναι το δικαίωμα όλων των παιδιών -ανεξαρτήτως κοινωνικού και οικονομικού υπόβαθρου- στην ποιοτική εκπαίδευση που υποστηρίζει και επιβεβαιώνει το ατομικό τους υπόβαθρο. Η ερμηνεία του προγράμματος σπουδών βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην πρακτική που ο/η εκπαιδευτικός θα ακολουθήσει με τρόπο αποτελεσματικό για κάθε παιδί και η οποία είναι κατάλληλη για το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο του παιδιού (Ang, 2010). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που θέτει για τη μαθήτριά της M1

είναι μακροπρόθεσμοι και τίθενται ύστερα από παρατήρηση, αξιολογούνται και τροποποιούνται αν χρειαστεί, ενώ σα δασκάλα γενικής είναι πιο ευέλικτη.

Επίσης, η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού επισημαίνει ότι αναθεωρεί συνεχώς τον προγραμματισμό της λόγω των αναγκών των μαθητών/τριών και σχεδιάζει με γνώμονα την ευκολία έτσι ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να μπορούν ν' ανταποκριθούν. Το πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται κυρίως στις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές των παιδιών καθώς και στον κρίσιμο ρόλο του εκπαιδευτικού στην παροχή ευκαιριών για ανάπτυξη και αξιοποίηση αυτών των διαφορών. Αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν βασιζόμενοι στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Ένα πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να διευκολύνει την εμπειρία των παιδιών και την κατανόηση των άλλων εθνικών ομάδων, να εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις και τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων, αλλά και στην καλλιέργεια μιας αυξανόμενης ευαισθησίας προς αυτές τις διαφορές (Ang, 2010). Σύμφωνα με την UNESCO (2004), οι στόχοι της εκπαίδευσης παραμένουν οι ίδιοι, αλλά γίνονται προσαρμογές για να διευκολύνουν την ατομική επίτευξη αυτών των στόχων.

Από τις παρατηρήσεις προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται στο δημοτικό αφορούν κυρίως την ανάπτυξη του προφορικού, περιγραφικού και γραπτού λόγου, καθώς και τη διατήρηση της προσοχής των μαθητών/τριών, γεγονός που φανερώνει μια αποκλειστικά γνωστική κατεύθυνση των στόχων για την υλοποίηση της σχολικής ύλης.

Η παραδοσιακή εκπαίδευση επικεντρώνεται στην αποτελεσματική παράδοση του περιεχομένου της σχολικής ύλης και την εστίαση της παιδικής ηλικίας στο αναπτυξιακό παιχνίδι έχουν αμφισβητηθεί από τις κοινωνικό-πολιτισμικές παιδαγωγικές (Petriwskyj, 2010). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η παραδοσιακή αντίληψη για την προσκόλληση στη σχολική ύλη αντανάκλαται και στην άποψη της εκπαιδευτικού της τάξης για τον απώτερο σκοπό της διδασκαλίας της που είναι η γνωστική κατάκτηση του αντικειμένου. Σε ερώτημα που τέθηκε αναφορικά με τον καθορισμό του διδακτικού περιεχομένου και της θεματολογίας που χρησιμοποιούν, αξίζει να σημειωθεί ότι η ύλη του δημοτικού είναι συγκεκριμένη σε αντίθεση με του νηπιαγωγείου που είναι πιο ελεύθερη η θεματολογία. Η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού επισημαίνει ότι αφετηρία της είναι η σχολική ύλη. Γεγονός που

επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα των παρατηρήσεων όπου οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού εργάζονται αποκλειστικά με βάση τη σχολική ύλη. Επίσης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης αναφέρει ότι προσπαθεί να μεταφέρει τα ενδιαφέροντα της μαθήτριάς της M1 στην εκπαιδευτικό της τάξης.

Κανείς δεν μπορεί να μάθει τα πάντα σε κάθε βιβλίο, πόσο μάλλον σε ένα μόνο θέμα. Ο εγκέφαλος είναι δομημένος έτσι ώστε ακόμη και οι πιο ικανοί/ές να ξεχάσουν περισσότερα από όσα θυμούνται. Είναι κρίσιμο, λοιπόν, για τους εκπαιδευτικούς να διατυπώνουν τι είναι απαραίτητο για τους μαθητές/τριες να ανακαλούν και να κατανοούν τις γνωστικές πληροφορίες (Tomlinson, 1999).

Ουσιαστικά, το επίκεντρο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι οι έννοιες και οι αρχές της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης που έχουν νόημα, βασίζονται σε προηγούμενη κατανόηση και είναι ουσιαστικές για τη μελλοντική μάθηση σε αντίθεση με το περιεχόμενο, τα γεγονότα ή τη γνώση. Αυτές οι αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας, σε συνδυασμό με αποτελεσματικές στρατηγικές για τη διαφοροποίηση του περιβάλλοντος, του περιεχομένου, των διαδικασιών και των προϊόντων εντοπίστηκαν σε μια εις βάθος ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας (Smith, 2009).

Το περιεχόμενο είναι αυτό που διδάσκεται. Το περιεχόμενο είναι τι ο/η μαθητής/τρια αναμένεται να μάθει, δηλαδή να γνωρίζει, να κατανοεί ή να είναι σε θέση να κάνει. Περιλαμβάνει τα γεγονότα, τις έννοιες και τις δεξιότητες που οι μαθητές/τριες θα αποκτήσουν μέσα από το μαθησιακό τους περιβάλλον. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν το περιεχόμενο που ταιριάζει με τις ανάγκες των μαθητών. Μερικές φορές είναι η αρχή του σχολείου που έχει καθορίσει το περιεχόμενο του ή το πρόγραμμα σπουδών. Μερικές φορές είναι ένας συνδυασμός εκπαιδευτικού και πολιτείας. Εξαιτίας των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών και των χρονικών περιορισμών, το περιεχόμενο της διδασκαλίας αποτελεί συχνά μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Η διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται σε περιεχόμενο που έχει νόημα για τα παιδιά, ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και προκύπτει από το περιβάλλον της μάθησης, χωρίς να μένει στην απλή εκμάθηση των γεγονότων. Για πολλούς/ες εκπαιδευτικούς, το περιεχόμενο είναι απλά αυτό που προβλέπεται από το υπουργείο Παιδείας. Στη διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να τροποποιήσουν το

περιεχόμενο σε κάποιο βαθμό για να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν τα αποτελέσματα (UNESCO, 2004).

Σε μια τάξη, το περιεχόμενο προέρχεται από την καθημερινή πραγματικότητα. Έτσι, αυτό που διδάσκεται και μαθαίνεται έχει σημασία για τα παιδιά και φαίνεται προσωπικό, εξοικειωμένο με τον κόσμο που γνωρίζουν. Ενώ, τους βοηθά να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τη ζωή τους συνολικά, καθώς μεγαλώνουν. Είναι αυθεντικό να προσφέρονται, «πραγματική» ιστορία ή μαθηματικά ή τέχνη και όχι μόνο ασκήσεις σχετικά με το θέμα. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί αμέσως κάτι που έχει σημασία για τους μαθητές/τριες, κάνοντάς τους πιο ισχυρούς στο παρόν και στο μέλλον. Όταν το περιεχόμενο είναι δυναμικό, διανοητικό, ενδιαφέρον, και προσωπικό - όταν δίνει δύναμη στο μαθητή/τρια - οι «λεπτομέρειες» γίνονται επίσης πιο σημαντικές και αξέχαστες. Η διδασκαλία είναι μια ευρηματική προσπάθεια και όχι αλγοριθμική. Οι αρχές της διδασκαλίας καθοδηγούν, αλλά δεν είναι συνταγές και οι εκπαιδευτικοί στις υγιείς τάξεις δουλεύουν συνεχώς για να επικοινωνήσουν με τους μαθητές/τριες τους: να δουν ποιοι είναι πραγματικά, τι τους καθιστά μοναδικούς/ες στον κόσμο (Tomlinson, 1999).

Αξιοσημείωτο είναι ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι αυτό που ο/η εκπαιδευτικός θέλει οι μαθητές/τριες να μάθουν ή πώς οι μαθητές/τριες αποκτούν πρόσβαση σε ό, τι χρειάζονται για να μάθουν. Είναι οι βασικές γνώσεις, δεξιότητες, γεγονότα, έννοιες, αρχές και γενικεύσεις που ο/η δάσκαλος/α μεταφέρει στους μαθητές/τριες μέσω διδασκαλίας. Σε πολλές περιπτώσεις, αυτό μπορεί να παραμείνει σταθερό για όλους τους μαθητές, ακόμη και σε μια διαφοροποιημένη τάξη. Αυτό που διαφέρει είναι η διαδικασία με την οποία οι μαθητές/τριες, σε μια διαφοροποιημένη τάξη, αποκτούν πρόσβαση σε αυτό το περιεχόμενο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν την πρόσβαση στο περιεχόμενο με διάφορους τρόπους. Προτείνονται κάποιοι τρόποι με τους οποίους ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να μεταβάλλει την πρόσβαση στο περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, μέσα από τη χρήση χειρισμών (manipulatives) με μερικούς, αλλά όχι με όλους τους μαθητές. Με τη χρήση κειμένων γραμμένων σε διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης, που καλύπτουν το ίδιο υλικό και την παρουσίαση των πληροφοριών τόσο σε μια προσέγγιση «εν μέρει», (whole-to-part) με έμφαση σε ευρύτερες έννοιες και σε μια προσέγγιση «από κοινού προς το σύνολο» (part-to-whole) με έμφαση στις βασικές δεξιότητες. Επίσης, με τη χρήση μιας ποικιλίας ρυθμίσεων ομαδοποίησης και μέσα από την επανάληψη της

διδασκαλίας για ορισμένους μαθητές/τριες, και την απαλλαγή άλλων από την επανάληψη. Ακόμα, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία τρόπων (κείμενο, προγράμματα υπολογιστών, μαγνητόφωνα και βίντεο) για να παρουσιάσουν τις ίδιες πληροφορίες σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες. (Watts, 2010)

Στα νηπιαγωγεία, όπου προγραμματίζεται η παιδαγωγική δραστηριότητα με καθορισμένους στόχους, τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα. Επομένως είναι σημαντικό ότι κάθε νηπιαγωγείο έχει ένα γραπτό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επιτρέπει σε όλα τα μέλη του προσωπικού να συμμετάσχουν πλήρως. Ο σχεδιασμός του παιδαγωγικού προγράμματος περιλαμβάνει ανάλυση των γνώσεων, των αξιών, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που αναμένεται να αναπτύξουν τα παιδιά, καθώς και το σχεδιασμό των τρόπων προώθησής τους. Η υλοποίηση του προγράμματος είναι πάντα καρποφόρα. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται αναφορικά με τα αποτελέσματα, δηλαδή, τους στόχους και τις μεθόδους επίτευξη στόχων, επηρεάζουν κάθε πτυχή της προσχολικής ζωής (Sverdlov et al., 2010). Σύμφωνα με τα δεδομένα των παρατηρήσεων, οι στόχοι που τίθενται στο νηπιαγωγείο αφορούν την ανάπτυξη προφορικού λόγου, την ανάπτυξη της φαντασίας, τη διατήρηση της προσοχής και του ομαδικού πνεύματος. Ενώ, κάποιες φορές στόχους αποτέλεσαν η ανάπτυξη του περιγραφικού και γραπτού λόγου.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου τονίζει ότι σχεδιάζει προγράμματα και υλοποιεί σχέδια εργασίας στη διάρκεια της χρονιάς, με εξαίρεση τη φετινή που δεν έχει προετοιμάσει κάτι. Ενώ, εξηγεί ότι λαμβάνει υπόψη της τον αριθμό των παιδιών, τα ενδιαφέροντά τους, την επικαιρότητα, λαμβάνοντας υπόψη και τους περιορισμούς του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και τις δικές της προτιμήσεις. Επίσης, προσθέτει ότι είναι ευέλικτη στην τροποποίηση του στόχου ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών. Ακόμα, αναφέρει ότι απώτερος σκοπός της διδασκαλίας της είναι η κινητοποίηση των μαθητών/τριών ώστε να φτάνουν στη γνώση, τονίζοντας και τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού σ' αυτό.

Κατά τις Σιαφαρίκα και συν. (2008), τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών έχουν στόχο την εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη του περιεχομένου τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση και αναπτύσσονται πάνω σε δύο συνδετικούς άξονες, τις διαθεματικές έννοιες και τα σχέδια εργασίας. Ενώ, έμφαση δίνεται στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, μέσα από τη συλλογική διερεύνηση θεμάτων/προβλημάτων.

Η γνώση οργανώνεται γύρω από σημαντικά ζητήματα, που ενδιαφέρουν τους μαθητές/τριες και άπτονται των εμπειριών και των βιωμάτων τους.

Η εκπαίδευση στα σχολεία σχετίζεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η εστίαση στην επίλυση προβλημάτων δεν έχει να κάνει τόσο με τη διδασκαλία όσο με το παιδί ως μαθητή/τρια που μαθαίνει μέσω των εμπειριών της καθημερινότητας (Fisher, 1987).

Η εκπαιδευτικός της τάξης υποστηρίζει ότι επιθυμεί να σχεδιάζει το πλάνο της διδασκαλίας της, αλλά δεν το κάνει. Όταν σχεδιάζει λαμβάνει υπόψη της τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις ιδέες των παιδιών, καθώς και τις γνώσεις τους, τις οποίες ελέγχει στην αρχή τις χρονιάς. Ενώ, δεν παραλείπει να επεξεργάζεται και θέματα που αρέσουν στην ίδια. Δηλώνει ευέλικτη να αλλάξει το διδακτικό της πλάνο λόγω των ενδιαφερόντων των παιδιών ή κάποιου έκτακτου γεγονότος και να οδηγηθεί από τα παιδιά, αλλά χωρίς να τροποποιηθεί ο στόχος. Ανώτερος σκοπός της διδασκαλίας της αποτελεί η πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διαδικασία ή τη δραστηριότητα που τα παιδιά ασκούν με διάφορους τρόπους, όπως: να παρέχουν ποικίλες δραστηριότητες σε διαφορετικούς βαθμούς δυσκολίας και ενδιαφερόντων. Ακόμα, να παρέχουν διαφορετικά ποσά και είδη υποστήριξης για την εργασία σε κάθε μαθητή/τρια. Επίσης, να επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους για να εκφράσουν όσα έχουν μάθει, όπως με δοκίμιο, με κινούμενο σχέδιο, με γράμμα, με διάγραμμα ή μοντέλο, αλλά οι μαθησιακοί στόχοι να παραμένουν σταθεροί σε όλες τις εκδοχές (Watts, 2010).

Από τις παρατηρήσεις στο νηπιαγωγείο συμπεραίνεται ότι τα παιδιά εργάζονταν και συμμετείχαν στη διδακτική πράξη και ελεύθερα και με βάση το πρόγραμμα και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε εξωσχολικές επισκέψεις, δημιουργικές και γλωσσικές δραστηριότητες, αλλά και στην πρόβα.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν συνεχώς και παντού. Μαθαίνουν από εμπειρίες, είτε αυθόρμητες είτε κατευθυνόμενες, και κάθε εμπειρία συμβάλλει στην ανάπτυξή τους. Κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων τα παιδιά αποκτούν πνευματικές και κοινωνικές δεξιότητες, γνώσεις και δεξιότητες μάθησης (Sverdlov et al., 2010).

Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων του νηπιαγωγείου απαιτεί ευρεία επαγγελματική γνώση, διορατικότητα και ευαισθησία. Πρόκειται για την πίστη στη συμβολή του κάθε παιδιού στην κοινωνική ομάδα και το φάσμα των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου. Ο καθορισμός των στόχων για την προσχολική εκπαίδευση και ο σχεδιασμός των μέσων τους, βασίζονται σε μια αναπτυξιακά-συστηματική προσέγγιση, που καλύπτει όλους τους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών, ενώ δείχνουν την αμοιβαία και πολύπλευρη σχέση μεταξύ των βασικών χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού και του περιβάλλοντος του (Sverdlov et al., 2010).

Σύμφωνα με τους Sverdlov et al. (2010), στο νηπιαγωγείο αναπτύσσονται οι γνωστικές ικανότητες και αρχίζουν να χρησιμοποιούνται πολύπλοκες διαδικασίες για να μάθουν και να κατανοήσουν τα παιδιά τον κόσμο γύρω τους. Η περιέργειά τους μεγαλώνει και θέλουν να ερευνούν, να επιλύσουν προβλήματα και να βρουν εξηγήσεις για διάφορα φαινόμενα. Αρχίζουν να κατανοούν και να κατασκευάζουν σύμβολα, να εμπλουτίζουν τη φαντασία τους, η οποία εκφράζεται στο παιχνίδι και έτσι ν' αναπτύσσουν διαδικασίες αφηρημένης σκέψης.

Επιπλέον, το νηπιαγωγείο θεωρείται ο φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια και είναι σημαντικό να διασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά ν' αναπτύσσονται και να κοινωνικοποιούνται ομαλά και πολύπλευρα. Όμως, εντοπίζεται ότι το πρόβλημα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο για πολλές χώρες του κόσμου είναι παλιό και εξακολουθεί να παρουσιάζει αξεπέραστες δυσκολίες για ένα σημαντικό αριθμό μαθητών/τριών. Το πλαίσιο της προσχολικής αγωγής διαδραματίζει μεσολαβητικό ρόλο στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή του παιδιού στις τάξεις του δημοτικού, με απώτερο σκοπό την εναρμόνιση του περάσματος από την προσχολική στη σχολική ζωή, καθώς και τη μείωση των σχολικών καθυστερήσεων (Σιαφαρίκα και συν., 2008).

Ο φιλόσοφος John Dewey (1916, στο Kim, 2005:2) στο έργο του *«Δημοκρατία και την εκπαίδευση»*, ορίζει την εκπαίδευση ως διαδικασία αναδιάρθρωσης της ατομικής εμπειρίας με την σκέψη μέσω της επέκτασης της τρέχουσας εμπειρίας κάποιου ατόμου. Η εμπειρία είναι ο πυρήνας της γνώσης, όχι της γνώσης που προσφέρεται από άλλους. Συνεπώς, η συνεχής ανάπτυξη του παιδιού πρέπει να είναι η τόνωση μέσω της αλληλεπίδρασής του στο περιβάλλον του για να δημιουργήσει ουσιαστική γνώση.

Κατά την Τοκμακίδου (2008), οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά από το σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν πολύπλευρα τη συμπεριφορά, τη στάση τους προς το σχολείο και την αποδοτικότητά τους, αφού υποστηρίζεται ότι η πρώτη φάση της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο είναι αποφασιστικής σημασίας για τη δημιουργία και τη διατήρηση της θέλησης και παρώθησής του για μάθηση. Η επίδοση του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένδειξη της επιτυχημένης ή μη μετάβασης του σε αυτό, διότι τα παιδιά που έχουν ομαλή μετάβαση από την προσχολική εκπαίδευση στη σχολική είναι πιθανόν να ενισχύσουν την επίδοσή τους. Η καλή και ποιοτική σχέση με την εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καλά θεμελιωμένη μάθηση, ενώ μια σχέση που προκαλεί άγχος και αίσθημα αποτυχίας δεν αφήνει περιθώρια προσωπικής επένδυσης και εμπλοκής. Επίσης, αναφέρεται ότι το αίσθημα της αποτυχίας βιώνεται εντονότερα σχετικά με άλλα εξωσχολικά θέματα και μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια κινήτρων, αποστροφής και φόβου για το σχολείο, προβλήματα αυτοπεποίθησης και γενικότερη ανασφάλεια, συμπτώματα που μπορεί με τη σειρά τους να οδηγήσουν σε σχολική αποτυχία αλλά και να προκαλέσουν άλλες ψυχοσωματικές ενοχλήσεις.

Η έρευνα, τόσο στο Ισραήλ όσο και στο εξωτερικό, αποδεικνύει ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι απαιτεί ένα αίσθημα ασφάλειας που αποκτήθηκε μέσω των πρώτων συναισθηματικών και κοινωνικών δεσμών. Οι δεσμοί αυτοί επηρεάζουν την οικοδόμηση των γνωστικών λειτουργίες και ακαδημαϊκές ικανότητες. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να επικεντρωθούμε όχι μόνο στην ανάπτυξη του γνωστικού δυναμικού των παιδιών σε νεαρή ηλικία, αλλά και στη συναισθηματική και κοινωνική τους ευημερία. Το πλούσιο προσχολικό περιβάλλον υποκινεί τα παιδιά, προσκαλώντας τα να συμμετέχουν σε ευχάριστες δραστηριότητες. Το εύρος και η ποιότητα του, οι προτεινόμενες δραστηριότητες αποτελούν ένα ακόμη επίπεδο στη σχέση μεταξύ του δασκάλου και του παιδιού, διευκολύνοντας τη συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη (Sverdlov et al., 2010).

Σύμφωνα με τον Fisher (2009 στο Skouteris, Watchon & Lum, 2012:3) υπάρχει μια διάκριση στη μάθηση κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Δηλαδή, η μάθηση που βιώνει το παιδί εστιάζεται και επιτυγχάνεται μέσω του παιχνιδιού, ενώ στο δημοτικό η μαθησιακή εμπειρία εστιάζει περισσότερο στο στόχο και τα παιδιά αρχίζουν να επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Σε μια τάξη του 21^{ου} αιώνα, η μάθηση είναι πιο ενεργή και θέτει στο επίκεντρο το παιδί και τις ατομικές του ανάγκες και ικανότητες. Οι μαθητές/τριες δουλεύουν συνεργατικά και σε ομάδες, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του υποστηρικτή που διευκολύνει τη μαθησιακή πράξη. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες έχουν ενεργό ρόλο και μεγάλη ελευθερία να ερευνήσουν και ν' ανακαλύψουν τη μάθηση με το δικό τους ρυθμό, κατασκευάζοντας τα δικά τους νοήματα (Ansari, 2013).

Η μάθηση είναι μια σύνθετη διαδικασία, επομένως η διδασκαλία πρέπει να εξυπηρετεί αυτή την πολυπλοκότητα χρησιμοποιώντας μια ποικιλία θεωριών και μεθόδων που βασίζονται στην έρευνα, σε συνδυασμό με την παροχή υποστήριξης σε ποικίλα οικολογικά πλαίσια. Πρόσθετες διαστάσεις υπόκεινται στη δυναμική της διδασκαλίας και της μάθησης: το σύστημα θεωριών που βλέπει την ανάπτυξη του παιδιού μέσα στο δικό του περιβάλλον ως μέρος ενός συστήματος σχετικών στοιχείων που επηρεάζουν το ένα το άλλο. Ο Vygotsky τονίζει ότι η ποιοτική διδασκαλία και μάθηση είναι μια δυναμική και υποστηρικτική, κυκλική διαδικασία που περνά διά μέσου διαφόρων σταδίων της εκπαιδευτικής ανάπτυξης και των ατομικών μαθησιακών καταστάσεων (Smith, 2009).

Παρόλο που το σχολείο θεωρείται ένα στατικό δημιούργημα, ο τομέας της εκπαίδευσης αναπτύσσεται και αλλάζει. Πρώτον, η νοημοσύνη είναι πολύπλευρη, όχι ένα μόνο πράγμα. Σκεφτόμαστε, μαθαίνουμε και δημιουργούμε με διάφορους τρόπους. Η ανάπτυξη του νοητικού δυναμικού επηρεάζεται από τον αγώνα μεταξύ αυτού που μαθαίνεται και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνεται λόγω της πολλαπλής νοημοσύνης και της ιδιαίτερης ευφυΐας του κάθε παιδιού. Έτσι, προκύπτει ότι η νοημοσύνη είναι ρευστή και όχι σταθερή. Συγκεκριμένα, οι νευρώνες μεγαλώνουν και αναπτύσσονται όταν χρησιμοποιούνται ενεργά και αντίστοιχα ατροφούν όταν δεν χρησιμοποιούνται. Με αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να πρέπει να είναι αποτελεσματικοί στην ανάπτυξη πολλών ειδών/τύπων νοημοσύνης, όχι μόνο ενός (Tomlinson, 1999).

Η διδακτική διαφοροποίηση είναι δυναμική, με τον/την εκπαιδευτικό και το μαθητή/τρια να εναλλάσσονται μεταξύ διαφορετικού περιεχομένου, διαδικασιών και προϊόντων. Η διδασκαλία και η μάθηση στα πλαίσια των διαφορετικών περιβαλλόντων. Ενώ, λέγεται ότι ο πυρήνας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι

ότι η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης ποικίλλει και είναι ευέλικτη (Smith, 2009).

Ωστόσο, κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων και στα δύο σχολικά πλαίσια – νηπιαγωγείο και δημοτικό- δεν παρατηρήθηκε να τροποποιούν/διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Στο δημοτικό απλοποιούσαν το στόχο δίνοντας δραστηριότητες μικρότερης δυσκολίας σε όποιον/α δυσκολευόταν. Αντίθετα, στο νηπιαγωγείο δεν παρατηρήθηκε κάποια δυσκολία έτσι ώστε να χρειαστεί προσαρμογή κάποιος στόχος. Σύμφωνα με το Πιλοτικό ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για την τύφλωση (2004), η τροποποίηση αποτελεί μια εξατομικευμένη πρακτική που αξιοποιήθηκε τα προηγούμενα χρόνια από τους εκπαιδευτικούς στις ειδικές τάξεις. Πιστεύεται ότι η διαφοροποίηση μέσα από την έννοια της τροποποίησης θ' αποτελέσει τη νομιμοποίηση για το συνεχή αποκλεισμό των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αντικατάσταση των εργασιών με άλλες, χαμηλότερου βαθμού δυσκολίας, και οι επαναλήψεις προηγούμενων ενοτήτων, με απλουστευμένο έντυπο υλικό, καθώς και οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών αποκλείουν τους μαθητές από την πρόσβαση σε ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται δίκαια ανεξάρτητα από τη φυλή, τη θρησκεία ή τις ικανότητές τους. Αυτό ισχύει χωρίς να έχει σημασία τι σκέφτονται ή τι λένε, το είδος της οικογένειας που προέρχονται, τη γλώσσα (-ες) που μιλούν, το επάγγελμα των γονιών τους, ή το φύλο τους (Ang, 2010).

Σε μια παραδοσιακή τυπική δασκαλοκεντρική τάξη του 20^{ου} αιώνα, η μάθηση είναι παθητική και βασίζεται στο χρόνο, στο πρόγραμμα, στο σχολικό εγχειρίδιο, στην κατανόηση και στην απομνημόνευση σημαντικών γεγονότων και λεπτομερειών. Ο/η μαθητής/τρια και ο/η εκπαιδευτικός εργάζονται μόνοι τους σε απομονωμένες και ψυχρές τάξεις. Ο/η εκπαιδευτικός είναι το επίκεντρο, η πηγή όλων των πληροφοριών που μεταφέρονται, και αυτός/η που εξελίσσει και κρίνει την πρόοδο. Δεν παρέχει κίνητρα και δίνει περιορισμένη ή και καθόλου ελευθερία στους μαθητές/τριες κατά τη διδακτική πράξη. Οι μαθητές/τριες λειτουργούν απλώς ως αποδέκτες που θα πρέπει τουλάχιστον να ενδιαφέρονται για το σχολείο και το σχολικό πρόγραμμα (Ansari, 2013).

Όσον αφορά την αξιοποίηση των προτάσεων των παιδιών στην τάξη, στη συνέντευξη η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και στα δύο σχολικά πλαίσια αναφέρουν ότι

αξιοποιούν τις προτάσεις των παιδιών δημιουργώντας παιχνίδια με βάση τις ιδέες, τις προτάσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου συμπληρώνει ότι δημιουργεί ένα πίνακα αναφοράς μαζί με τα παιδιά όπου βλέπουν τι έχει υλοποιηθεί και τι όχι από τις δραστηριότητες που έχουν προτείνει, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις παρατηρήσεις. Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών πλαισίων, φαίνεται ν' απαντούν διακηρυκτικά και για τη συνεισφορά των μαθητών/τριών στην τάξη τονίζοντας τον πρωταγωνιστικό τους ρόλο που είναι καθοριστικός στην εξέλιξη της διδακτικής πράξης. Διότι, όταν ερωτώνται σχετικά με το ρόλο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου τους αποδίδουν έναν πιο παθητικό ρόλο, ως αποδέκτες της εκπαιδευτικής πράξης που πρέπει να συμμετέχουν ενεργά για να εξελιχθεί. Επιπροσθέτως, η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού αναφέρει ότι ο ρόλος των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη είναι ότι προσέχουν και συμμετέχουν ενεργά και η συνεισφορά τους καθορίζεται από τη διάθεσή τους. Ενώ, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού απαντά ότι οι μαθητές/τριες αποτελούν τη βάση της εκπαιδευτικής πράξης, χωρίς να διευκρινίζει το ρόλο τους σ' αυτή.

Παραδοσιακά οι δάσκαλοι εργάζονται μόνοι τους και έχουν μάθει ότι οι μαθητές/τριες πρέπει επίσης να εργαστούν μόνοι/ες. Προκειμένου να αναπτυχθεί μια κουλτούρα συνεργασίας, αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται: να σχεδιάζουν, να επιλύουν προβλήματα, να προετοιμάζουν και να μοιράζονται τη μάθηση και να αξιολογούνται από κοινού. Αυτό περιλαμβάνει επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Για να ενθαρρύνουν οι μαθητές/τριες να συνεργαστούν, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τους προσκαλέσουν να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή συνεργατικών στρατηγικών για την εμπλοκή τους στη δική τους μάθηση. Εάν ένας δάσκαλος έχει πολύ μεγάλη τάξη είναι ακόμα δυνατό να δουλεύουν τα παιδιά σε ομάδες. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στον προγραμματισμό μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν ενδιαφέροντα θέματα και σημαντικές μαθησιακές δραστηριότητες. Ο κοινός σχεδιασμός είναι επίσης πολύ κινητήριος για τους μαθητές/τριες, καθώς μπορούν να δουν ότι η συμβολή τους έχει χρησιμοποιηθεί ως βάση για την εκμάθησή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συνεργατική μάθηση είναι μια στάση ανοχής, αποδοχής και ολοκλήρωσης μεταξύ εκείνων που είναι μέλη του σχολείου ή της κοινότητας της

τάξης. Η ανάπτυξη μιας κουλτούρας ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν για την εξασφάλιση της εκπαιδευτικής επιτυχίας και της προσωπικής ανάπτυξης. (UNESCO, 2004).

Οι αλληλεπιδράσεις του/της εκπαιδευτικού με τους μαθητές/τριες και την τάξη συνολικά αντικατοπτρίζονται στην ευέλικτη και δυναμική μετακίνηση τους στα διαφορετικά διδακτικά και μαθησιακά πλαίσια, τα οποία δομούνται από τις ατομικές ανάγκες των παιδιών. Ενώ, ευελιξία παρατηρείται και στη μετακίνηση των μαθητών/τριών στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι/ες έχουν κεντρικό ρόλο στην παροχή αποτελεσματικών διδασκαλιών για αποτελεσματικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ο/η εκπαιδευτικός κινείται με συνέπεια, ευέλικτα και δυναμικά στα πλαίσια του ρόλου του/της. Χρησιμοποιεί συνεχή αξιολόγηση ώστε να βασίσει τη διδασκαλία ολόκληρης της τάξης στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας, διαφοροποιώντας τις ευκαιρίες μάθησης για όλους/ες, την παροχή πρόσθετης υποστήριξης όταν χρειαστεί με επέκταση, επιτάχυνση, ανεξαρτησία ή εξειδικευμένες οδηγίες. Τα παιδιά με τη σειρά τους, κινούνται, επίσης με ευελιξία και δυναμικά, συμμετέχοντας και κινητοποιώντας το ενδιαφέρον μέσω της εφαρμογής των διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας (Smith, 2009).

Η δήλωση σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν επιτυγχάνεται αλλά κατασκευάζεται, προέκυψε από μια νέα πρόκληση στην έννοια της παραδοσιακής γνώσης. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πρέπει ν' αρχίσει με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής/τρια και πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, όχι με το τι μαθαίνουν οι μαθητές/τριες και τι διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι η κατασκευή της κατανόησης είναι ένα βασικό στοιχείο στην πολύπλοκη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, υποστηριζόμενη από την εποικοδομητική διδασκαλία. Η παραδοσιακή διδασκαλία εξακολουθεί να εκτιμάται από μερικούς στο ευρύ κοινό από την άποψη του ακαδημαϊκού επιτεύγματος του μαθητή/τριας (Kim, 2005).

Στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η σπουδαιότητα των πρώτων εμπειριών του παιδιού, κατά τη μετάβαση από ένα περιβάλλον αγωγής σ' ένα άλλο είναι γενικώς αποδεκτή. Η είσοδος στο σχολείο θεωρείται ως μια από τις πιο κρίσιμες περιόδους της παιδικής ηλικίας, διότι αποτελεί σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη του ατόμου, κατά τον οποίο καλείται να εκδηλώσει ανεξαρτησία και αυτονομία σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η ένταξη του παιδιού

στο σχολείο έχει ιδιαίτερη σημασία διότι αποτελεί την αρχή μιας σχέσης που πρόκειται ν' αναπτυχθεί ανάμεσα στο άτομο και τη γνώση. Καταλυτική, λοιπόν επίδραση κατέχουν οι πρώτες εμπειρίες μάθησης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, της ακαδημαϊκής εξέλιξης και γενικότερα της φυσικής, διανοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του μαθητή/τριας (Τοκμακίδου, 2008).

Στόχος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η ενθάρρυνση της ετοιμότητας των παιδιών στην αντιμετώπιση προβλημάτων για να αναζητήσουν τρόπους να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να προωθηθεί η απόλαυση της πρόκλησης. Τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες να ασκούν τις ικανότητές τους για πρωτοβουλία, λήψη αποφάσεων και επίτευξη αποτελεσμάτων. Η αντιμετώπιση μιας πρόκλησης θα ενισχύσει την εικόνα του ίδιου του παιδιού και θα ενθαρρύνει την αίσθηση ικανότητας που είναι τόσο σημαντική για τη μελλοντική πρόοδο (Fisher, 1987).

Η έννοια της ετοιμότητας των παιδιών επικεντρώνεται στη μάθηση και την ανάπτυξη τους. Αναφέρεται σε αυτά που τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να κάνουν για να μπου στο σχολείο έτοιμα και πρόθυμα να μάθουν, επιτρέποντας έτσι μια επιτυχή μετάβαση στο μαθησιακό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Η επιτυχία στο σχολείο καθορίζεται από μια σειρά από συμπεριφορές και ικανότητες, όπως η ανάγνωση, η αριθμητική, η ικανότητα να ακολουθούν τις οδηγίες και να δουλεύουν καλά με άλλα παιδιά, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες μάθησης. Αυτές οι συμπεριφορές και οι ικανότητες είναι αλληλένδετες σε ένα ευρύ φάσμα τομέων ανάπτυξης και μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της φυσικής ευεξίας, της κινητικής (motor) ανάπτυξης, της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης, των προσεγγίσεων μάθησης, της γλωσσικής, της γνωστικής και της ηθικής ανάπτυξης. Η παιδική ετοιμότητα για το σχολείο απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, δίνοντας έμφαση στην αποδοχή κάθε είδους διαφορετικότητας (UNICEF, 2012).

Λέγεται ότι ο βαθμός της ετοιμότητας για μάθηση σε συνάρτηση με τον τρόπο που αυτή προσφέρεται από το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει πάντοτε ένα ερώτημα που αφορά κάθε παιδί ξεχωριστά, ενώ το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να φροντίζει για την εφαρμογή ενός προγράμματος ομαλή μετάβασης από το ένα νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Το παιδί έρχεται σε έναν εντελώς άγνωστο χώρο, του οποίου οι διαστάσεις, τα χρώματα, ο όγκος και ο φωτισμός ασκούν μια απροσδιόριστη επίδραση στη συμπεριφορά και την προσωπικότητά του, σε

συνδυασμό και με τα άγνωστα πρόσωπα που καλείται να γνωρίσει. Τα παιδιά με την είσοδό τους στο σχολείο έχουν ν' αντιμετωπίσουν ένα περιβάλλον που είναι εντελώς διαφορετικό σε σχέση με τις προηγούμενες εμπειρίες τους όσον αφορά το πρόγραμμα, το χώρο και τα πρόσωπα (Τοκμαμίδου, 2008).

Η ανταπόκριση, λοιπόν στο επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή/τριας έχει τις ρίζες της στις θεωρίες της κοινωνικής εποικοδομητικής μάθησης του Lev Vygotsky. Ο Vygotsky πρότεινε τη θεωρία ότι τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα με βάση την ετοιμότητά τους να κάνουν κάτι και την ονόμασε Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone Proximal Development, ZPD) ενός μαθητή/τριας, περιγράφοντάς τη ως το σημείο της μαθησιακής διαδικασίας κατά την οποία ένα άτομο δεν μπορεί πλέον να λειτουργήσει επιτυχώς χωρίς υποστήριξη. Σε αυτό το σημείο θα πραγματοποιηθεί η νέα μάθηση και ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι να οδηγήσει το παιδί σε αυτό το σημείο διευρύνοντας παράλληλα το επίπεδο της ανεξαρτησίας του κατά την εργασία. Εάν το υπό εκτέλεση έργο βρίσκεται πάνω ή κάτω από το ZPD ενός μαθητή/τριας, η μάθηση δε θα επιτευχθεί στο μέγιστο δυνατό. Η διδασκαλία διαφοροποίησης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν στο ZPD κάθε μαθητή/τρια. Σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν την διδασκαλία ή περιλαμβάνουν μόνο μικρές τροποποιήσεις για να μεταβάλλουν τη διδασκαλία σε διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, είναι πιθανό ότι η διδασκαλία θα υπολείπεται για πολλούς από τους μαθητές/τριες επειδή θα είναι έξω από το ZPD τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία με βάση την ετοιμότητα των μαθητών/τριών με διάφορους τρόπους. Με την προσαρμογή της δυσκολίας μιας εργασίας, ώστε να παρέχει επαρκή πρόκληση. Με την προσθήκη χειρισμών ή μοντέλων σε μια εργασία για να υποστηρίξουν τους μαθητές/τριες όπου χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη. Με την αύξηση ή τη μείωση της εξοικείωσης του μαθητή με μια εργασία που βασίζεται στο επίπεδο επάρκειας του μαθητή για τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εργασία και διαφοροποιώντας τις εντολές ανάλογα με τις ανάγκες των μικρών ομάδων (Watts, 2010).

Η διαδικασία του προγράμματος σπουδών περιλαμβάνει δραστηριότητες, όπου ο/η μαθητής/τρια εμπλέκεται στην κατανόηση των βασικών ιδεών και πληροφοριών της διδακτικής ύλης. Μια αποτελεσματική δραστηριότητα έχει σαφή μαθησιακό στόχο και παροτρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ορισμένες δεξιότητες για να καταλήξουν στην κατανόηση μιας βασικής ιδέας (Watts, 2010).

Οι προσεγγίσεις στη μάθηση, όπως η πρωτοβουλία και η επιμονή είναι ένα σύνολο συμπεριφορών και στάσεων που δείχνουν με ποιο τρόπο μαθαίνουν και όχι μόνο το περιεχόμενο που μαθαίνουν. Η μαθησιακή προσέγγιση προσδιορίζεται ως μία από τις πέντε διαστάσεις της σχολικής ετοιμότητας των μικρών μαθητών/τριών, μαζί με τη σωματική, την κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική και γνωστική ανάπτυξή τους (Hespe et al., 2014).

Η μάθηση βασισμένη σε προβλήματα (PBL) λαμβάνει μια προσέγγιση με επίκεντρο το μαθητή/τρια και συνήθως διεξάγεται σε μικρές ομάδες. Ο δάσκαλος ενεργεί ως διευκολυντής στη μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα. Οι απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες επιτυγχάνονται στη διαδικασία επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων. Η μάθηση βασισμένη σε προβλήματα και η μάθηση που βασίζεται στην έρευνα δεν αλληλό-αποκλείονται. Μάλλον, η μάθηση βασισμένη σε προβλήματα περιλαμβάνει στρατηγικές έρευνας. Μερικοί στόχοι της μάθησης με επίλυση προβλημάτων (PBL) είναι να βοηθά τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν τη γνωστική τους ευελιξία, να εξασκούν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων ως γενικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση η οποία απαιτεί υψηλή μεταγνωστική ικανότητα, να εξασκήσουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας και να αυξήσουν τα εσωτερικά τους κίνητρα (Na Li, 2012).

Η στρατηγική της επίλυσης προβλημάτων εμπλέκει τη σκέψη και την πράξη προς ένα σκοπό. Είναι ο τρόπος μέσω του οποίου τα παιδιά μπορούν να μάθουν, να εξασκηθούν και ν' αναπτύξουν βασικές δεξιότητες και γνώσεις, δίνοντας νόημα σε μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων που εκτυλίσσονται στην τάξη. Είναι ένας τρόπος οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στην ανάγκη να παρέχουν κίνητρο και να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών στην τάξη. Είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν τη γνώση τους στην πράξη, χτίζοντας δεξιότητες και κατακτώντας έννοιες για τους εαυτούς τους (Fisher, 1987).

Αναφορικά με τους τρόπους παροχής ευκαιριών για την επίλυση προβλημάτων στην τάξη, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το επιτυγχάνουν μέσω της συζήτησης. Τα παιδιά που μπορούν να σχεδιάσουν και να διεξάγουν τις δικές τους δραστηριότητες είναι πιθανό να αναπτύξουν ισχυρότερες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες (Hyson, 2008).

Αναλυτικότερα, η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού συσχέτισε τη στρατηγική με τη σχολική ύλη και έτσι χρειάστηκε περαιτέρω διευκρίνιση. Ο σχεδιασμός και η επίλυση προβλημάτων αποτελούν βασικές δεξιότητες. Οι άνθρωποι που είναι σε θέση να διατυπώσουν και να εφαρμόσουν καλά οργανωμένα σχέδια μπορούν ν' ανταπεξέλθουν σ' ένα ευρύ φάσμα αρμοδιοτήτων. Συγκεκριμένα, τα σχέδια λειτουργούν βοηθητικά στην εκπλήρωση των εργασιών, ενώ οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν ποικίλες και ευέλικτες στρατηγικές για την επίλυση των προβλημάτων, εμμένοντας στην επίτευξη απαιτητικών μαθησιακών στόχων αυτόνομα και με το δικό τους ρυθμό. Ο σχεδιασμός και η επίλυση προβλημάτων απαιτούν από τα παιδιά να κάνουν αλλά και να δοκιμάζουν προβλέψεις για το τι είναι πιθανό να συμβεί. Ένα χαρακτηριστικό που είναι βασικό και απαιτείται για τη μαθηματική και επιστημονική σκέψη (Hyson, 2008).

Τα προβλήματα με τα οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή προσφέρουν ευκαιρίες για να παίξουν με ιδέες και υλικά ανεξάρτητα από την ηλικία τους και παρέχουν δομή και οργάνωση στο παιχνίδι τους. Δηλαδή, η επίλυση προβλημάτων χρησιμοποιεί τον αυθορμητισμό της παιδικής ηλικίας με μια αυθόρμητη δραστηριότητα για πνευματική και ψυχική ανάπτυξη. Επίσης, συνδέουν το σχολικό πρόγραμμα με την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών και την κοινωνία, προσδίδοντας ένα πιο άμεσο και οικείο χαρακτήρα στη μάθηση. Η ενασχόληση με την επίλυση προβλημάτων βοηθά την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας στα πλαίσια ενός κλίματος σεβασμού και αποδοχής. Ενώ, εξοικειώνει τα παιδιά και τα εφοδιάζει με εμπιστοσύνη να κάνουν λάθη και να αποτύχουν ως αφορμή για περισσότερη προσπάθεια στη μάθηση (Fisher, 1987).

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου εξηγεί ότι χρησιμοποιεί σχέδια εργασίας και την τεχνική του εξακτινισμού για να ενθαρρύνει τα παιδιά να επιλύσουν προβλήματα. Σε μια δραστηριότητα καταγισμού ιδεών (brainstorming), οι μαθητές παράγουν πληροφορίες που ήδη γνωρίζουν για ένα συγκεκριμένο θέμα. Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές/τριες μια λέξη-κλειδί, μια φράση ή ένα θέμα. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες καλούνται, είτε μεμονωμένα είτε σε μικρές ομάδες, να μοιραστούν και να καταγράψουν όλες τις λέξεις που έρχονται στο νου όταν σκέφτονται τη συγκεκριμένη λέξη, φράση ή θέμα. Οι μαθητές/τριες δημιουργούν γρήγορα λέξεις και δεν σταματούν, αναλύουν ή αξιολογούν τη λίστα τους. Αυτή η δραστηριότητα βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την προηγούμενη γνώση ενός μαθητή/τριας ή ομάδα μαθητών/τριών που έχουν σχετικά με ένα συγκεκριμένο

θέμα. Αυτές οι πληροφορίες είναι χρήσιμες για το σχεδιασμό και την εφαρμογή μελλοντικών μαθημάτων με το ίδιο θέμα, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές για να ταιριάζουν στον κάθε μαθητή/τρια. Καθώς οι μαθητές/τριες μελετούν και μαθαίνουν για το θέμα, συνεχίζουν να επιστρέφουν στη λίστα τους, να προσθέτουν, να συζητούν και να μοιράζονται. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν μεγάλο χαρτί, σημειωματάρια ή για να καταγράψουν τις πληροφορίες τους (UNESCO, 2004). Ο σχεδιασμός και η χρήση των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων χρησιμοποιείται για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Hyson, 2008).

Ακολούθως και η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου χρησιμοποιεί εποπτικό υλικό με εικόνες αλλά και συμπεριφορικούς τρόπους ώστε τα παιδιά να καταφέρουν να επιλύσουν προβλήματα. Λέγεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν χρόνο ώστε οι μαθητές/τριες ν' αναπτύσσουν ατομικά και ομαδικά σχέδια. Να παρέχουν τη δυνατότητα αναπαράστασης των σχεδίων με ποικίλους τρόπους: με λέξεις, γραπτώς ή με ζωγραφική, πράγμα που καθιστά ευέλικτη τη μάθηση διαφορετικών στρατηγικών και κανόνων. Να προσφέρουν βοήθεια και να υποστηρίξουν συναισθηματικά ώστε τα παιδιά να σκεφτούν, να εκφράσουν τις απόψεις τους, να χρησιμοποιήσουν και να αξιολογήσουν στρατηγικές για την επίλυση ακαδημαϊκών και κοινωνικών προβλημάτων. Ενθαρρύνοντας τα παιδιά να σχεδιάσουν και να χρησιμοποιήσουν ποικίλες προοπτικές για την αντιμετώπιση δυσκολιών συνεισφέρουμε στην πεποίθηση ότι η αντίληψη και οι ικανότητες καλλιεργούνται και δεν είναι προκαθορισμένες και σταθερές. Η πεποίθηση αυτή σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και γενικότερα. Υπό το πρίσμα αυτής, λοιπόν, τα λάθη αποτελούν ευκαιρίες μάθησης και όχι αποτυχία. Συνεπώς, τα παιδιά που μπορούν να μαθαίνουν, περιγράφοντας και σχεδιάζοντας και να παρακολουθούν την πορεία της μάθησής τους αυτόνομα, αποκτούν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην εκπλήρωση απλών αλλά και πολύπλοκων στόχων στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής αλλά και μετέπειτα (Hyson, 2008).

Οι πρωτογενείς δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων μπορούν τώρα να εξεταστούν μέσα στο πλαίσιο ενός προτύπου εκπαίδευσης που συνεχίζεται μέσω της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της ανώτατης εκπαίδευσης, με στόχο την ανάπτυξη της πνευματικής αυτονομίας, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση

προβλημάτων. Σε κάθε στάδιο, η εκπαίδευση θα έπρεπε να καλύπτεται όχι μόνο με την ικανότητα βασικών δεξιοτήτων χαμηλότερου επιπέδου, αλλά και με την παροχή μιας σειράς προκλήσεων που θα τονώσουν και θα ενθαρρύνουν τη χρήση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων υψηλού επιπέδου από τα παιδιά (Fisher, 1987).

Μια μελέτη μετα-ανάλυσης που έγινε από τους Dochy et al (2003) παράγει μερικά ενδιαφέροντα αποτελέσματα που δείχνουν ότι οι γενικές επιδράσεις της μάθησης μέσω επίλυσης προβλημάτων (PBL) στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τους παράγοντες που μετριάζουν την επίδραση της PBL στους μαθητές/τριες είναι θετικές. Ωστόσο, τα αποτελέσματά της σχετικά με τη γνώση του μαθησιακού περιεχομένου μπορεί να διαφέρουν σημαντικά με βάση τις εμπειρίες και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών ανάλογα με την ηλικία, τις μεταγνωστικές δεξιότητες, τις κοινωνικές, νοητικές και συναισθηματικές τους δυνατότητες/ικανότητες (Na Li, 2012).

Κατά τον Fisher (1987) Τα παιδιά συχνά βρίσκουν τη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων συναρπαστική και ενδιαφέρουσα. Στοχεύει στο να τους δίνει περισσότερη υπευθυνότητα για τη δική τους εκπαιδευτική πρόοδο και να γίνουν ανεξάρτητοι μαθητές/τριες. Δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της περιέργειας, της επιμονής, της υπομονής και της ανεξαρτησίας, προωθώντας την αυτοεκτίμηση και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού ενθαρρύνει την αυτονομία των μαθητών/τριών να εκφραστούν και να αντιμετωπίσουν τους προβληματισμούς τους. Ενώ, η ανάπτυξη της αυτονομίας αποτελεί και τον απώτερο σκοπό της διδασκαλίας της στη μαθήτριά της Μ1. Οι ικανότητες σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων εξοπλίζουν τους μαθητές/τριες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων (Hyson, 2008).

Η αμοιβαία αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας μπορεί να βοηθήσει με τις κατάλληλες συμβουλές και την υποστήριξη να προβληματιστούν για τη δική τους κατάσταση μάθησης, να καθορίσουν περαιτέρω στόχους και να σκέφτονται αναλυτικά μετά την επίλυση του προβλήματος. Η πρόοδος των προβλημάτων μπορεί σταδιακά να γίνεται πιο περίπλοκη (Na Li, 2012).

Ο/η εκπαιδευτικός, λοιπόν, θα πρέπει να διατηρήσει ένα σταθερό και κατάλληλο επίπεδο πολυπλοκότητας για το κάθε παιδί στην τάξη, πράγμα που είναι δύσκολο και απαιτεί επαγγελματική κατάρτιση και κατανόηση, διότι δεν υπάρχει συγκεκριμένος

τόπος επίτευξης που να εγγυάται επιτυχή αποτελέσματα. Επίσης, θα πρέπει να πλησιάσει όλους/ες τους μαθητές/τριες, να εργαστεί ομαδικά και να μοιραστεί τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς του με την πλειονότητα των παιδιών. Άλλωστε τα παιδιά ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές προκλήσεις και δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μαθησιακό στυλ που να ταιριάζει σε όλους/ες. Ένα πλεονέκτημα, λοιπόν, της στρατηγικής επίλυσης προβλημάτων είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να θέσουν διαφορετικά επίπεδα προκλήσεων έτσι ώστε να ταιριάζουν στις ποικίλες ανάγκες και ικανότητες των παιδιών. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός έχει ως κύριο μέλημα του να καταφέρει το παιδί να παραμείνει στη δική του/της ιδιαίτερη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας τον/την να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και ν' αναλογιστεί τα πράγματα μέσω αυτών (Fisher, 1987).

Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται και η δημιουργική πλευρά της σκέψης που σχετίζεται με το πώς γενικεύονται μια ποικιλία πιθανών λύσεων και οι τρόποι διαχείρισης του προβλήματος. Αναλυτικότερα, η δημιουργική σκέψη στοχεύει στο να βοηθήσει τα παιδιά να σκέφτονται πιο σφαιρικά, περισσότερες πιθανότητες, να κοιτούν την ίδια υπόθεση από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να επεκτείνουν τις επιλογές τους και ν' ανακαλύψουν ιδέες ως πιθανές ενέργειες. Με αυτόν τον τρόπο η σκέψη τους τείνει να είναι πιο αναζωογονημένη και πιο σθεναρή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε θα κάνουν λάθη. Το ν' αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και τη δημιουργική τους σκέψη βοηθά στο να δουν περισσότερα σε μια κατάσταση, συμπεριλαμβανομένων και παραγόντων πιο σχετικών με την επίλυση των προβλημάτων τους. Μέσω της εξάσκησης εξελίσσεται και η σκέψη και αυτό που απομένει να γίνει είναι η δημιουργία του πλαισίου εξάσκησης. Επιπροσθέτως, χρειάζεται να δομηθεί η σκέψη στην πράξη, δηλαδή να δουν τα παιδιά ανοιχτά τους τρόπους προσέγγισης των προβλημάτων, να εργαστούν παράλληλα με τον/την εκπαιδευτικό σε ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων, να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν ως ενεργά μέλη. Χρειάζεται να χτιστεί η αυτό-εικόνα τους ως ενεργά σκεπτόμενα άτομα, ικανά να σκεφτούν κριτικά και δημιουργικά και κατ' επέκταση πιο εστιασμένα, ευέλικτα και αποτελεσματικά (Fisher, 1987).

Συνάμα, η αυτονομία ως έννοια αναφέρεται στην εσωτερική αντίληψη για την αιτιότητα μιας πράξης, τη θέληση και την αίσθηση της επιλογής που υπάρχει κατά τη διάρκεια μιας δράσης. Σ' ένα σχολικό περιβάλλον αυτό σημαίνει ότι παρέχεται στους

μαθητές/τριες η δυνατότητα πολλαπλών επιλογών και σημαντικών , όπως ευκαιρίες για να πάρουν αποφάσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρέχοντας ξεκάθαρους στόχους, θέτοντας υψηλές προσδοκίες και αποφεύγοντας το διαρκή έλεγχο. Επειδή, η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας και η αυτονομία αμφοτέρως στηρίζουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών θα πρέπει να συσχετίζονται σε ένα θετικό κλίμα. Επιπλέον, όταν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την αυτονομία, παρέχουν σαφείς κανόνες, κατευθυντήριες γραμμές και προσδοκούν τη συμπεριφορά που αρμόζει, αποφεύγοντας την πίεση για συγκεκριμένα αποτελέσματα. Οι παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν την αυτονομία, όπως και η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας, ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες να επικεντρωθούν στην ατομική τους πρόοδο και επιτυχία παρά στον ανταγωνισμό και την κοινωνική σύγκριση (Roy, Guay & Valois, 2013).

Η πρωτοβουλία, η ανεξαρτησία και η δημιουργικότητα επιδεικνύονται ως αρχές που διέπουν απαιτητικές καταστάσεις μάθησης. Για το λόγο αυτό, η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, η επαφή με καινοτόμες ιδέες και η εφαρμογή της γνώσης με νέους τρόπους καθίστανται ουσιαστικές για την επιτυχία στο σχολείο, στο πανεπιστήμιο αλλά και σε κάθε είδος επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Hyson, 2008).

Αναφορικά, λοιπόν, με την παροχή πρωτοβουλιών οι τέσσερις εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους παρουσιάζονται ελεγχόμενα συγκρατημένες και πρόθυμες. Συγκεκριμένα, στο δημοτικό οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια αντίθεση στην πρακτική τους σχετικά με την παροχή πρωτοβουλιών. Η εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρει ότι είναι πρόθυμη αλλά λιγότερο εξαιτίας της ηλικίας των μαθητών/τριών. Ενώ, η Κ4 εκπαιδευτικός τονίζει ότι φροντίζει να παρέχει ευκαιρίες για αυτονομία και ελεύθερη έκφραση. Συγκεκριμένα, όταν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν και προωθούν την αυτονομία των μαθητών/τριών, λαμβάνουν υπόψη την προοπτική τους και έτσι μπορούν να προσαρμόσουν κατάλληλα τις εκπαιδευτικές πρακτικές ώστε να ταιριάζουν καλύτερα στις ανάγκες τους (Roy, Guay & Valois, 2013).

Στο νηπιαγωγείο, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης υποστηρίζει ότι παρέχει λίγες ευκαιρίες προκειμένου να μειώσει τη φασαρία. Ενώ, η εκπαιδευτικός της τάξης επισημαίνει ότι παρέχει πρωτοβουλίες σε δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, ελεύθερου παιχνιδιού, επιλογή φίλων και έκφραση ιδεών. Ο σεβασμός και η αξία των ατομικών διαφορών σημαίνει ότι δίνεται αυτονομία σε όλους τους μαθητές/τριες,

ώστε να μπορούν να κάνουν επιλογές βασιζόμενοι/νες στα ενδιαφέροντά τους με σκοπό ν' αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. Έτσι, τα σχολεία πρέπει να δεσμευτούν για την ανάπτυξη του ατομικού ταλέντου των μαθητών/τριών, παρέχοντάς τους ευκαιρίες μάθησης με κίνητρο. Με τη σταθερή πεποίθηση ότι υπάρχουν διαφορετικοί δρόμοι για τους μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να κάνουν τη διαφορά στη μάθηση κάθε μαθητή (UNESCO, 2004).

Στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για τους τρόπους που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν την ανάληψη πρωτοβουλιών στην τάξη. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποτελεσματικό θα ήταν να προσφέρονται επιλογές και να ενθαρρύνονται τα παιδιά ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες. Επιπλέον, η επανάληψη ή η αναδιαμόρφωση κάποιων μαθημάτων θα ενίσχυε την εξάσκηση των παιδιών στην αυτόνομη και δημιουργική σκέψη. Επίσης, στις καθημερινές δραστηριότητες θα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες ώστε τα παιδιά να εξερευνούν και ν' ανακαλύπτουν τη γνώση με καινοτόμους τρόπους, είτε ατομικά είτε ομαδικά (Hyson, 2008).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας αφορά την απόδοση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλα τα άτομα και δίνει στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να αναπτύξουν τα ιδιαίτερα δυνατά σημεία τους (Tomlinson, 1999).

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού υποστηρίζουν, όπως προαναφέρθηκε, ότι μεταξύ άλλων βασίζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών για να σχεδιάσουν το διδακτικό τους πλάνο και η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου θεωρεί ότι σημασία για το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα έχει το αμείωτο ενδιαφέρον των παιδιών, διότι οι μαθητές/τριες έρχονται στην τάξη με ποικίλα ενδιαφέροντα, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν το πώς και τι μαθαίνουν οι μαθητές. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα κίνητρα συνδέονται με το επίπεδο ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών και όταν αξιοποιηθούν, μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας. Η έρευνα αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τις οδηγίες για να εξελίξουν αποτελεσματικά τα κίνητρα των μαθητών/τριών και έτσι να επηρεάσουν έμμεσα τα υποκείμενα επίπεδα ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών (Watts, 2010).

Σημειώνεται, επίσης ότι όταν οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται και διαφοροποιούν την διδασκαλία με βάση το επίπεδο ενδιαφέροντος μαθητών/τριών μέσα στην τάξη, οι μαθητές/τριες είναι πιο πιθανό να γίνουν ανεξάρτητοι εκπαιδευόμενοι/ες. Ακόμα,

υπάρχουν πολλές μέθοδοι με τις οποίες ένας/μία δάσκαλος/α μπορεί να διαφοροποιήσει την διδασκαλία με βάση το ενδιαφέρον των σπουδαστών: Να καθορίζονται άτομα με προηγούμενη γνώση για να ενεργούν ως μέντορες για μαθητές/τριες σε ένα χώρο κοινού ενδιαφέροντος. Να παρέχονται στους μαθητές/τριες ποικίλοι τρόποι διερεύνησης ενός θέματος ή επίδειξη τρόπων μάθησης. Να υπάρχει πρόσβαση σε μια σειρά υλικών και τεχνολογιών, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να επιλέγουν καθήκοντα και προϊόντα συμπεριλαμβανομένων των επιλογών που έχουν σχεδιαστεί από τους ίδιους/ες. Επιπλέον, να ενθαρρύνονται τα παιδιά να εφαρμόζουν έννοιες σε θέματα που τους ενδιαφέρουν (Watts, 2010).

Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί των δύο σχολικών πλαισίων – νηπιαγωγείου και δημοτικού- αναφέρουν ότι δουλεύουν χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας για να προσεγγίσουν όλους/ες τους μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού δηλώνουν ευέλικτες να τον αλλάξουν αν προκύψει κάποια δυσκολία. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου τονίζει ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας που ακολουθεί έχει έναν αυστηρό και παραδοσιακό προσανατολισμό, που την τοποθετεί σε πρωταγωνιστική θέση στη μεταφορά της γνώσης. Ο/η εκπαιδευτικός είναι το επίκεντρο, η πηγή όλων των πληροφοριών που μεταφέρονται, και αυτός/η που εξελίσσει και κρίνει την πρόοδο. Δεν παρέχει κίνητρα και δίνει περιορισμένη ή και καθόλου ελευθερία στους μαθητές/τριες κατά τη διδακτική πράξη. Οι μαθητές/τριες λειτουργούν απλώς ως αποδέκτες που θα πρέπει τουλάχιστον να ενδιαφέρονται για το σχολείο και το σχολικό πρόγραμμα (Ansari, 2013).

Ενώ, η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου αναφέρει ότι ο διδακτικός της τρόπος παρέχει ευελιξία και χρήση εποπτικού υλικού και φαντασίας. Οι στρατηγικές διδασκαλίας είναι οι μέθοδοι με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν περιεχόμενο, διαδικασίες και προϊόντα κατά την διδακτική πράξη. Εναπόκειται στην ατομική κρίση και ευελιξία του/της εκπαιδευτικού να καθορίσει την καταλληλότητα και το χρονοδιάγραμμα των διαφόρων στρατηγικών ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών στην τάξη. Ομοίως, η δύναμη του εκπαιδευτικού καθορίζει την επιτυχία μιας στρατηγικής και την ικανότητα χρήσης πολλαπλών στρατηγικών ταυτόχρονα. Σε μια τάξη μαθητών/τριών με διαφορετικές ικανότητες, ο/η εκπαιδευτικός που μπορεί να προσεγγίσει πολλαπλούς μαθητές/τριες, εφαρμόζοντας ταυτόχρονα μια ποικιλία στρατηγικών, είναι πιθανόν να είναι πιο αποτελεσματικός/η

από τον/την δάσκαλο/α που εφαρμόζει μια στρατηγική με όλους/ες τους μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους (Watts, 2010).

Σύμφωνα με την Smith (2009), οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να διαφοροποιούν το περιεχόμενο, τις διαδικασίες και τα προϊόντα μπορεί να περιλαμβάνουν: ανοιχτές συζητήσεις και ελεύθερες ερωτήσεις, ποικίλο λεξιλόγιο, την ίδρυση κέντρων μάθησης καθώς και άλλες στρατηγικές που είναι κατάλληλες για την κάθε τάξη.

Από τις παρατηρήσεις προκύπτει ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν στο νηπιαγωγείο ήταν: συζήτηση, ελεύθερο παιχνίδι στις γωνιές, επιτραπέζια παιχνίδια, αφήγηση ιστορίας, δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης (χορό, κινητικά παιχνίδια, ζωγραφική), καταγισμό ιδεών, πολυμέσα (βίντεο, Η/Υ), επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους, γλωσσικές δραστηριότητες και πρόβες. Ενώ, στο δημοτικό χρησιμοποιούσαν τη συζήτηση, το μονόλογο, τα πολυμέσα και δραστηριότητες στην ολομέλεια για τη γλωσσική εξάσκηση των μαθητών/τριών.

Σε πολλές χώρες, οι αίθουσες διδασκαλίας κυριαρχούνται από «προσεγγίσεις με επίκεντρο τον δάσκαλο», οι οποίες είναι αντίθετες για τις φιλικές προς τα παιδιά αρχές. Μέρος της πρόκλησης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι να επιτύχουν στις προσεγγίσεις με επίκεντρο το παιδί που χαρακτηρίζονται από έρευνα, ανακάλυψη. Η κυριαρχία και η εφαρμογή αυτών των εννοιών συμβάλλει στην απόκτηση της γνώσης. Η μεταρρύθμιση αυτή θα πρέπει ν' απομακρύνει τα σχολεία από τις έντονα «διδασκτικές» μεθόδους διδασκαλίας σε μεθόδους που είναι πιο διαδραστικές και φιλικές προς τους μαθητές/τριες. Ο σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών με επίκεντρο το παιδί και την ανάπτυξη του σε συνδυασμό με τις διαδραστικές και συμμετοχικές διδασκτικές προσεγγίσεις μάθησης αυξάνουν τις ευκαιρίες για την από κοινού εργασία των παιδιών, ώστε να μοιραστούν τις γνώσεις τους και τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες (UNISEF, 2009).

Η μετάβαση στην εποικοδομητική μάθηση μπορεί να είναι εξαιρετικά δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς που έχουν οι ίδιοι διδαχτεί με αυταρχικές και διδασκτικές προσεγγίσεις. Ωστόσο, πρέπει να βρεθούν τρόποι αντιμετώπισης αυτών των αυταρχικών εμποδίων σε περισσότερο προοδευτικές, δημοκρατικές και παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες μπορεί να διαδραματίσουν κάποιο ρόλο στη μείωση και τελικά στην εξάλειψη της σχολικής βίας. Η συμμετοχή στη μαθητική κοινότητα είναι,

επίσης, ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη φιλικών προς τα παιδιά προγραμμάτων σπουδών. Η προετοιμασία των δραστηριοτήτων της τάξης μπορεί να απαιτήσει περισσότερο χρόνο από τις (“Chalk and talk”) «γράφω και μιλάω» πρακτικές, αλλά τα οφέλη υπερβαίνουν το φόρτο εργασίας (UNISEF, 2009:192).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες που έρχονται στο σχολείο και τους λείπουν οι πλούσιες εμπειρίες μάθησης μπορούν ν’ αναπληρώσουν το χαμένο έδαφος αν βρουν πλούσιες εμπειρίες στην τάξη τους. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες πρέπει να συνεχίσουν στη δυναμική, καινούργια μάθηση, αλλιώς θα κινδυνεύουν να χάσουν τη νοητική τους δύναμη. Η πεποίθηση αυτή υποστηρίζει την ατομικότητα των μαθητών/τριών και τη φύση του αποτελεσματικού προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας. Επίσης, καθίσταται σαφές ότι αν η μάθηση είναι μια διαδικασία σύνδεσης του οικείου με το μη οικείο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν άφθονες ευκαιρίες για τους μαθητές/τριες ώστε να συνδέσουν τη νέα με την παλιά γνώση και για να συνεχίσουν να μαθαίνουν, πρέπει να πιστεύουν ότι η σκληρή δουλειά είναι απαραίτητη και συχνά αποδίδεται με επιτυχία. Συνεπώς, οι προκλήσεις θα πρέπει να αυξάνονται όσο τα παιδιά εξελίσσουν τη μάθησή τους (Tomlinson, 1999).

Στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης, το σχολείο θα πρέπει να παρέχει σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να ζουν από την κοινή δράση τις εμπειρίες και τη μάθησή τους. Κατ’ αυτό τον τρόπο καθίσταται απαραίτητο να εξασφαλιστεί ένας χώρος δράσης όπου θα επιτρέπεται σε κάθε παιδί να αποκτά το δικό του περιεχόμενο μάθησης, τη μέθοδό του και τον στόχο του, αναπτύσσοντας την ατομική του πορεία στη διαδικασία της μάθησης. Οι διαφορές των ατόμων απαιτούν τη διαφοροποιημένη οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, αναπόσπαστο στοιχείο της οποίας είναι και οι διαδικασίες της αξιολόγησης ώστε να τροφοδοτούνται επαρκώς όλοι/ες οι μαθητές/τριες με βάση τη διαφορετικότητά τους (Χαραμής, 2011).

Η αξιολόγηση θεωρείται απαραίτητη και χρησιμοποιείται για τον προγραμματισμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, και είναι βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία και τη μάθηση (UNESCO, 2004).

Οι πιθανότητες σχολικής επιτυχίας γίνονται περισσότερες με τον προσδιορισμό κατάλληλων και συγκεκριμένων στόχων, με βάση τις προηγούμενες προσπάθειες των μαθητών/τριών. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση και η επιβεβαίωση της εξέλιξης

λειτουργεί παρακινητικά για όλα τα παιδιά, εστιάζοντας στο καλύτερο και προσδιορίζοντας αυτό που πρόκειται να επιτευχθεί, οδηγώντας από την παθητική στάση και την αδράνεια στην πρόκληση και τον ενθουσιασμό για μάθηση (Παρασκευόπουλος, 2008).

Κατά τον Χαραμή (2011), η βασική επιδίωξη της αξιολόγησης είναι η συλλογή αξιόπιστων δεδομένων ώστε να υπάρχει συνεχής και έγκυρη ανατροφοδότηση για τον αρχικό σχεδιασμό και να τροποποιηθούν ή ν' αναθεωρηθούν αρχικές επιλογές. Επίσης, αναφέρεται ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται γενικότερα με την οργάνωση της διδασκαλίας αναφορικά με το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου και της σχολικής γνώσης, με τους διδακτικούς στόχους και την επιλογή των κατάλληλων υλικών και μεθόδων. Επομένως, η αξιολόγηση είναι ένα αναπόσπαστο δομικό στοιχείο μιας ενιαίας διαδικασίας που επηρεάζεται και διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες.

Για τις τέσσερις εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση κατέχει σπουδαίο ρόλο. Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας και είναι συνεχείς διαδικασίες που πηγαίνουν βήμα-βήμα. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ξεκινήσουν την αξιολόγηση των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών τους στην αρχή του ακαδημαϊκού έτος. Μάθηση σχετικά με το ιστορικό, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις ικανότητες και τη μάθηση των μαθητών στυλ είναι ζωτικής σημασίας για να είναι σε θέση να διαφοροποιήσει ανάλογα το πρόγραμμα σπουδών. Αξιολογώντας, συνεχώς τις ατομικές διαφορές, είναι σε θέση να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά τους μαθητές/τριες που συμβάλλουν στα προφίλ μάθησης. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν πότε και πώς να διαφοροποιούν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τις δραστηριότητες και τα προϊόντα για τους μαθητές/τριες. Η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία που μοιράζεται ο/η δάσκαλος/α και ο/η μαθητής/τρια.. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες στη διαδικασία ταυτοποίησης των σημείων εισόδου στη μάθηση συγκεκριμένων εννοιών, αντιλήψεων και δεξιοτήτων. Μόλις αυτά εντοπιστούν, παρέχουν τα σημεία αναφοράς που απαιτούνται για τη συνεχή μέτρηση της προόδου (UNESCO, 2004).

Επιπλέον, παρουσιάζεται ως κύρια εστίαση ένα είδος αυτο-αξιολόγησης των μαθητών/τριών έτσι ώστε να εντοπίζονται η πρόοδος και οι ανάγκες τους για

επιπλέον υποστήριξη στη μάθηση σε μελλοντικές διδασκαλίες, συμβάλλοντας έτσι στην περαιτέρω ανεξαρτησία τους (Smith, 2009).

Αναφορικά με τη συχνότητα η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού αναφέρεται γενικά και η εκπαιδευτικός της τάξης δεν αναφέρεται καθόλου. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου επισημαίνει ότι την εφαρμόζει ανά δύο μήνες. Η εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρει ότι δεν έχει κάποιο αντικειμενικό κριτήριο για ν' αξιολογήσει τους μαθητές/τριες, παρά μόνο κάποιες σημειώσεις που κρατά για τις προηγούμενες γνώσεις τους και κάποια τεστ για να ελέγξει τι γνωρίζουν και τι όχι στην αρχή της χρονιάς ώστε να δομήσει αναλόγως και τη διδασκαλία της. Ακόμα, αναφέρει ότι εξακριβώνει τις γνώσεις τους ανά μήνα, δύο μήνες ή και εβδομάδα.

Ένα ουσιαστικό στοιχείο της αποτελεσματικής διαφοροποίησης είναι να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πότε να διαφοροποιήσουν. Η συχνή αξιολόγηση της κατανόησης των μαθητών/τριών και της απόκτησης μάθησης είναι απαραίτητη σε αυτή τη διαδικασία. Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, ο/η εκπαιδευτικός αναμένει ότι θα υπάρξουν μεμονωμένες διαφορές και ότι αυτές οι διαφορές θα αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου (Watts, 2010).

Σε διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών χρησιμοποιούνται ανεπίσημα μέσα για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Δηλαδή, υπάρχει η δυνατότητα παρατήρησης, συζήτησης με ερωταπαντήσεις, καταγραφή και έλεγχος του έργου τους και πολλά άλλα μέσα για να μάθουν τα παιδιά (UNESCO, 2004).

Ωστόσο, από τις παρατηρήσεις διαπιστώθηκε ότι στο νηπιαγωγείο εφαρμόστηκε μια τελική αξιολόγηση στην τελευταία παρατήρηση με βάση ένα φύλλο αξιολόγησης που δόθηκε σε όλα τα παιδιά και υλοποιήθηκε με τη βοήθεια των δύο εκπαιδευτικών. Στο δημοτικό, δόθηκαν κάποια επαναληπτικά φυλλάδια σε πέντε παρατηρήσεις, μετά από τρεις μήνες από την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Οι μαθητές/τριες αξιολογούνται παραδοσιακά όταν έχουν ολοκληρώσει ένα κομμάτι εργασίας (συχνά μέσω δοκιμασίας ή εξέτασης) - αυτό ονομάζεται αθροιστική αξιολόγηση. Αλλά οι μαθητές/τριες μπορούν επίσης να αξιολογηθούν στην αρχή μιας εργασίας ή μιας δραστηριότητας, με σκοπό να σχεδιαστεί η πιο κατάλληλη μάθηση

για το ατομικό τους επίπεδο - αυτό ονομάζεται διαμορφωτική εκτίμηση (UNESCO, 2004).

Σχετικά με τους τρόπους αξιολόγησης, η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού ελέγχει την πρόοδο των μαθητών/τριών της γραπτά, προφορικά και από τη συμμετοχή τους στην τάξη. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού παρατηρεί και ελέγχει τα τετράδια της μαθήτριάς της (M1) και έτσι μπορεί να προσαρμόζει και να θέτει νέους στόχους, σύμφωνα με τα λεγόμενά της. Στο νηπιαγωγείο, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βασίζεται σε κάποιες σταθερές που αφορούν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Ενώ, αναφέρει ότι παρατηρεί τους μαθητές/τριες στην αρχή της χρονιάς για να εντοπίσει τα ενδιαφέροντά τους, τις προτιμήσεις και τις ιδέες τους. Η εκπαιδευτικός της τάξης πραγματοποιεί μια συζήτηση με ερωταπαντήσεις, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από την τελευταία παρατήρηση που δόθηκε φύλλο αξιολόγησης. Έκανε ερωτήσεις στα παιδιά, έδειχνε σε εικόνες και αφίσες, απαντούσαν και αναλόγως σημείωνε στο φυλλάδιο. Με τον ίδιο τρόπο εργάστηκε και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης που έκανε το φυλλάδιο με τη μαθήτριά της (M1).

Στο δημοτικό, η αξιολόγηση λάμβανε χώρα συνδυαστικά με φυλλάδια για ανάγνωση και ασκήσεις αλλά και προφορικά. Ενώ, η πρόοδος των παιδιών ελεγχόταν από την καθημερινή παρουσία τους στην τάξη και τον έλεγχο των εργασιών τους. Πρωταγωνιστικό ρόλο είχε η εκπαιδευτικός της τάξης ενώ η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ασχολούνταν με τον έλεγχο των εργασιών της μαθήτριάς της (M1).

Οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν αυτές τις διαφορές μέσω των συνεχών πρακτικών αξιολόγησης και στη συνέχεια χρησιμοποιούν αυτά τα αποτελέσματα για να τροποποιήσουν τις εκπαιδευτικές τακτικές τους. Σε μια διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας, η αξιολόγηση δεν χρειάζεται να είναι τυπική. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει οτιδήποτε λένε ή κάνουν οι μαθητές/τριες ως απόδειξη της γνώσης τους για μια δεξιότητα που έχει διδαχθεί και στη συνέχεια να προσαρμόζουν τη διδασκαλία και τις οδηγίες ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών/τριών (Watts, 2010).

Όσον αφορά την αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης, οι παρατηρήσεις δεν μας δίνουν σαφή στοιχεία, αλλά οι τέσσερις εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία

της στην εξέλιξη της διδασκαλίας και στην προσαρμογή της για το μέγιστο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα των μαθητών/τριών. Με εξαίρεση την εκπαιδευτικό της τάξης του νηπιαγωγείου που αναφέρει ότι αξιοποιεί διδακτικά τις επιτυχίες των μαθητών/τριών, ενώ το παιδί που δεν έχει μάθει το βοηθά να μάθει εξατομικευμένα με εποπτικό υλικό και συχνές ερωτήσεις την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού. Στις παραδοσιακές τάξεις, ο/η εκπαιδευτικός αναζητά τη σωστή απάντηση ως επικύρωση της μάθησης. Η αξιολόγηση της μάθησης θεωρείται ξεχωριστή από τη διδασκαλία και συμβαίνει σχεδόν εξ ολοκλήρου μέσω φυλλαδίων (tests) (Brooks & Brooks, στο Kim, 2005).

Ενώ, η αξιολόγηση βοηθά τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών, ώστε να καθοριστούν οι ατομικές τους ανάγκες και ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να διαφοροποιήσουν διάφορα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος ώστε να μπορούν να λάβουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών ως προς τις διαφορές στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ. Οι πληροφορίες της αξιολόγησης σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν πώς και πότε να διαφοροποιήσουν την πρακτική τους για την ανομοιογενή τάξη τους (UNESCO, 2004).

Επειδή η διαδικασία και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης μπορούν εύκολα να μετατραπούν/γίνουν μέσα/όργανα για αποκλεισμό είναι σημαντικό τα σχολεία να αναπτύσσουν πολιτικές και πρακτικές αξιολόγησης που αποφεύγουν αυτόν τον κίνδυνο και βοηθού στην προώθηση της συνολικής/ολοκληρωτικής (fuller) πρόσβασης και συμμετοχής στη μαθησιακή εμπειρία που παρέχεται από το σχολείο. Δυστυχώς η αξιολόγηση έχει ταυτιστεί με την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/τριών σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα διαγωνίσματα και όχι με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ένας διαφορετικός σκοπός που σχετίζεται με την αξιολόγηση της δουλειάς των μαθητών/τριών ώστε να σχεδιαστούν τα επόμενα μαθήματα. Λέγεται ότι οι δύο παραπάνω στόχοι της αξιολόγησης –της κυβέρνησης και των εκπαιδευτικών- συχνά συγχέονται ενώ είναι δύο εντελώς ασύγκριτες έννοιες, που όμως θα πρέπει να προσαρμοστούν έτσι ώστε ν' ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Υπάρχουν λίγες ευκαιρίες για τους/τις εκπαιδευτικούς να μάθουν να χρησιμοποιούν μεγάλη ποικιλία εργαλείων αξιολόγησης που είναι διαθέσιμα. Η

πρόσβαση σε αυτές τις πληροφορίες θα έδινε τη δυνατότητα να υποστηρίξουν τους μαθητές/τριες κατά τη διδακτική πράξη. Σημασία έχουν τα μικρά βήματα εξέλιξης στη μάθηση και όχι η γενικότερη εικόνα της επιτυχίας των μαθητών/τριών που αντανακλάται συνήθως στα δεδομένα προόδου που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί (Mittler, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσκαλέσουν τους μαθητές/τριες να βιώσουν τον ανθρώπινο πλούτο, να τους ενθαρρύνουν να κάνουν ερωτήσεις και να αναζητούν τις δικές τους απαντήσεις, και να τους προκαλέσουν να εξερευνήσουν τον πολύπλοκο κόσμο, χωρίς να επικεντρώνονται αποκλειστικά στην επίτευξη ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Επομένως, θα πρέπει να διερευνηθεί αποτελεσματικά ο τρόπος με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επανεκπαιδεύσει τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης με πιο εποικοδομητικούς τρόπους, από τους δασκάλους/ες, οι οποίοι/ες έχουν εκπαιδευτεί στην παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση, όπου κυριαρχεί ο δάσκαλος την τάξη με την υπερβολική χρήση του εγχειριδίου (Kim, 2005).

4.2.4 Ο ρόλος του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού στην ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης: η έννοια της διαφορετικότητας στην εξέλιξη του σχολικού περιβάλλοντος

Οι εκπαιδευτικές δικαιοδοσίες σε όλο τον κόσμο έχουν υιοθετήσει το λεξιλόγιο της ενταξιακής εκπαίδευσης και έχουν επενδύσει σημαντικά πόρους στην παραγωγή πολιτικών κειμένων, στην ανάπτυξη και στην ανανέωση του των υποδομών του κεφαλαίου και του ανθρώπου, καθώς και στα προσαρμοσμένα προγράμματα σπουδών που πρέπει να δημιουργήσουν πιο ενταξιακά τα σχολεία και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι νεοφιλελεύθερες πρακτικές και αρχές εκτιμούν και επικυρώνουν τον ατομικό ανταγωνισμό και στενές οικονομικές αντιλήψεις της «επιτυχίας» και όχι της ενεργητικής και αξιόλογης συμμετοχής των πολιτών. Αυτό περιλαμβάνει στα επαγγέλματα του ανθρώπινου δυναμικού γενικότερα και ειδικότερα στην εκπαίδευση. Υποστηρίζεται ότι η παιδεία είναι εγγενώς κοινωνική χωρίς αποκλεισμούς και οποιαδήποτε αποτυχία της ένταξης σηματοδοτεί την παρουσία ισχύος. Έτσι, οι νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις καλλιεργούν την άποψη ότι η εκπαίδευση είναι αγορά που δημιουργεί ιεραρχίες και μηχανισμούς ανταγωνισμού, απειλώντας της βασικές αρχές της ένταξης. Η εκπαίδευση ερμηνεύεται ως διαδικασία

διαμόρφωσης του ανθρώπινου κεφαλαίου και αντιμετωπίζει τα ζητήματα της ισότητας μέσα από οικονομικές παραμέτρους. Η εκπαιδευτική ισότητα και η οικονομική ανταγωνιστικότητα παρουσιάζονται πλέον αρμονικοί και συμπληρωματικοί στόχοι στους διάλογους της παγκόσμιας πολιτικής και στις εθνικές πολιτικές (Hardy & Woodcock, 2015).

Τα γενικά σχολεία με τον ενταξιακό προσανατολισμό αποτελούν το αποτελεσματικότερο μέσο για την καταπολέμηση των περιθωριοποιητικών στάσεων, δημιουργώντας φιλόξενα περιβάλλοντα, οικοδομώντας μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και επιτυγχάνοντας εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Επιπλέον, παρέχεται ποιοτικότερη εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών και θετικότερα αποτελέσματα για το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Η μάθηση και η ανάπτυξη όλων των παιδιών - ιδιαίτερης ζωτικής σημασίας στα πρώτα χρόνια - εξαρτάται και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Οι ρυθμίσεις, οι εκπαιδευτικοί, τα περιβάλλοντα και οι κοινότητες είναι μόνο μερικοί από εκείνους τους ανθρώπινους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης των παιδιών στις γενικές ρυθμίσεις (Nutbrown & Clough, 2004).

Το αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο αποτελεί το όχημα προς μια μεταρρύθμιση που θα αγκαλιάζει όλες τις όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μιλάμε, λοιπόν, για ένα σχολείο το οποίο, παρέχοντας εκπαίδευση με την ευρεία έννοια του όρου, αποσκοπεί στην αυτοπραγμάτωση των ατόμων και στην ανάπτυξη μιας κοινότητας και μιας κοινωνίας της ένταξης, η οποία θεμελιώνεται στις αρχές της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφοράς, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Ζώνιου- Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004).

Στις συζητήσεις της για την εκπαιδευτική ηγεσία και τη διαφορετικότητα παρουσιάζεται ένα θεωρητικό πλαίσιο για την αναζήτηση των εννοιών της διαφορετικότητας και των προσανατολισμών της αξίας που τους καθοδηγεί και επηρεάζουν την πρακτική. Δηλαδή, επικεντρώνεται όλο και περισσότερο στους τρόπους εννοιολογικής ανάλυσης των ατόμων και των δυνατοτήτων τους γύρω από τις ικανότητες μέσα στην εκπαιδευτική πρακτική, έτσι ώστε να αξιολογείται ο τρόπος που συνδέονται οι ευκαιρίες μάθησης και ζωής των μαθητών/τριών σε ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα, για την κάλυψη των διαφορετικών τους αναγκών. Αναδεικνύεται πάλι η ανάγκη εξήγησης των αξιών πίσω από πρακτικές ή δράσεις που

λαμβάνονται κατά την καθημερινή λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης (Ainscow & Sandill, 2010).

Η δουλειά ενός εκπαιδευτικού είναι υψίστης σημασίας, ειδικότερα στο νηπιαγωγείο και έχουν μια σημαντική επιρροή στη βέλτιστη ανάπτυξη κάθε παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν και να ενημερωθούν πλήρως για τις επαγγελματικές τους γνώσεις, διότι δεσμεύονται επαγγελματικά προς όλα τα παιδιά, κάθε ομάδα στο σχολείο και το νηπιαγωγείο, αλλά και στους γονείς (Sverdlov et al., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού, παρόλ' αυτά προσδιορίζουν με γενικές τοποθετήσεις τη σημασία της κοινωνικοποίησης και της πνευματικής καλλιέργειας των παιδιών μέσω του σχολείου.

Ένα πρώτο επίπεδο θεσμικού χαρακτήρα είναι η φήμη του σχολείου για την προώθηση της μάθησης ως βασικής λειτουργίας. Αυτή η φήμη μπορεί να προέρχεται από αποτελέσματα ή ένα ιστορικό επιτυχίας προετοιμάζοντας τους μαθητές/τριες για το επόμενο επίπεδο εκπαίδευσης. Ορισμένα σχολεία μπορεί να επιλέξουν να εστιάσουν σε έναν ακαδημαϊκό χώρο, όπως τα μαθηματικά ή κοινωνικές σπουδές. Άλλα σχολεία μπορεί να οικοδομήσουν μια φήμη για σταθερή φιλοξενία παιδιών από μειονεκτικά περιβάλλοντα και να τα βοηθήσουν ώστε να γίνουν επιτυχείς μαθητές/τριες. Επιπλέον, πολλά σχολεία αναπτύσσουν τη φήμη τους καλλιεργώντας τα χαρακτηριστικά της ασφάλειας, του αξιοπίστου μέρους για να μάθουν τα παιδιά, του πρωταθλητισμού στον αθλητισμό, του χώρου για οικοδόμηση της ηθικής των νέων και χαρακτήρα, ενός όμορφου, καλά διατηρημένου κτιρίου με σύγχρονες εγκαταστάσεις, ή ενός μέρους όπου αντιμετωπίζονται τα παιδιά δίκαια και με σωστή φροντίδα. Ένα φιλικό προς τα παιδιά σχολείο συνήθως αναπτύσσει μια φήμη για την ένταξη. Εντάσσονται παιδιά από διαφορετικά υπόβαθρα και αντιμετωπίζονται όλα δίκαια, ανεξάρτητα από το καθεστώς, την κοινωνική κατηγορία, την εθνικότητα, τη θρησκεία, το φύλο ή την αναπηρία. Ενώ η εκμάθηση γίνεται όλο το χρόνο και παντού, τα σχολεία είναι ειδικά σχεδιασμένα ιδρύματα, αφιερωμένα στο σκοπό της μάθησης. Αντιπροσωπεύουν τις προσπάθειες των κοινωνιών για συγκέντρωση πόρων και δεξιοτήτων για ποιοτική εκπαίδευση μέσα σε ένα καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει, αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (UNISEF, 2009).

Η ενταξιακή εκπαίδευση επικεντρώνεται στην επέκταση αυτού που είναι καθημερινά διαθέσιμο τόσο ως μέρος της ρουτίνας της τάξης όσο και ως τρόπος ανταπόκρισης στις διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών συνολικά και όχι ατομικά για ορισμένους/ες. Αυτό «που δουλεύει» στην «ειδική» εκπαίδευση έχει δείξει ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην «κανονική» εκπαίδευση μπορούν να προσαρμοστούν για να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες που έχει εντοπιστεί να έχουν δυσκολίες στη μάθηση (Florian & Linklater, 2010).

Παράλληλα, οραματίζεται την άρση κάθε εμποδίου στη μάθηση και τη συμμετοχή για όλα τα παιδιά και τάσσεται ενάντια σε όλες και ιδιαίτερα στις θεσμοποιημένες μορφές αποκλεισμού και διακρίσεων, που υφίστανται άτομα και ποικίλες ομάδες εξαιτίας της διαφοράς που επιδεικνύουν ως προς συγκεκριμένες και κοινωνικά καθορισμένες αξίες. Η ένταξη, όμως, στην ουσιαστική της προσέγγιση δεν ενδιαφέρεται τόσο για την προσαρμογή των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ενδιαφέρεται κυρίως για το μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου έτσι ώστε να καταστεί ικανό ν' ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα, είτε αυτή εκφράζεται με όρους αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είτε με όρους άλλων ευάλωτων στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κατηγοριών παιδιών (Αντωνόπουλος, 2003, στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης επιβεβαιώνει τη βασική πεποίθηση ότι «η ικανότητα όλων των παιδιών ότι η μάθηση μπορεί να αλλάξει και να αλλάξει προς το καλύτερο ως αποτέλεσμα αυτού που συμβαίνει και αυτού που οι άνθρωποι κάνουν στο παρόν. Έτσι, η σκέψη ενημερώνεται για την αλληλο-συμπληρωματική σχέση μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης με δύο τρόπους: ότι το παρόν είναι το μέλλον της κατασκευής και ότι «τίποτα δεν είναι ουδέτερο». Μέσω, λοιπόν, της κατανόησης της αλληλεξάρτησης μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης και της επίπτωσής της στην επιτυχία, καθίσταται απαράδεκτο να προβλεφθεί ή να προκαθοριστεί η ικανότητα του μαθητή/τριας να μάθει. Αντ' αυτού, η μάθηση επιτυγχάνεται ως αποτέλεσμα των σχέσεων εντός των κοινοτήτων που εκφράζονται μέσα από τις πρακτικές παιδαγωγικές αρχές της συνεργασίας, της συμμετοχής όλων και την εμπιστοσύνη (Florian & Linklater, 2010).

Η αλλαγή των κανόνων που υπάρχουν σε ένα σχολείο είναι δύσκολο να επιτευχθεί, ιδιαίτερα μέσα σε ένα πλαίσιο που αντιμετωπίζει τόσες πολλές ανταγωνιστικές

πιέσεις και όπου οι επαγγελματίες τείνουν να εργάζονται μόνοι/ες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Από την άλλη πλευρά, η παρουσία παιδιών που δεν ταιριάζουν στο υπάρχον καθεστώς του σχολείου μπορεί να προσφέρει κάποια ενθάρρυνση για τη διερεύνηση μιας πιο συνεργατικής κουλτούρας μέσα στην οποία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ο ένας τον/την άλλο/η για να πειραματιστούν με νέες διδακτικές. Με αυτόν τον τρόπο οι δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων καθίστανται ως δεδομένες λειτουργίες της κουλτούρας ενός σχολείου που είναι περισσότερο προσανατολισμένο στην προώθηση ενταξιακών τρόπων εργασίας (Ainscow & Sandill, 2010).

Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου, συσχετίζουν το σχολείο με την οικογένεια και την επίδραση της σχέσης αυτής στην εξέλιξη του παιδιού, προσδίδοντας έναν αντισταθμιστικό ρόλο σε σχέση με την οικογένεια και το σχολείο. Ενώ, θίγεται και το ζήτημα της μετάβασης του παιδιού από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο προκειμένου να εκπαιδευτεί, να ωριμάσει και να ανεξαρτητοποιηθεί.

Καταδεικνύεται, λοιπόν, η ανάγκη για τα σχολεία και τις κοινότητες να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της μετάβασης από το σπίτι στο νηπιαγωγείο. Η σχολική ετοιμότητα είναι το θεμέλιο της ισότητας και της ποιοτικής εκπαίδευσης. Έτσι, κερδίζεται η παγκόσμια υποστήριξη ως σταθερό μέσο για τη βοήθεια των μικρών παιδιών να φτάσουν στο έπακρο του αναπτυξιακού τους δυναμικού και να συμμετάσχουν στη δια βίου μάθηση. Η σχολική ετοιμότητα συνδέεται με βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και με θετικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές ικανότητες στην ενήλικη ζωή. Ακολούθως η σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις ετοιμότητας: της οικογένειας, του παιδιού και του σχολείου. Συγκεκριμένα, τα σχολεία, τα παιδιά και οι οικογένειες θεωρούνται έτοιμες όταν αποκτήσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διασύνδεση με τις άλλες διαστάσεις και την υποστήριξη ομαλών μεταβάσεων. Για παράδειγμα, το παιδί μεταβαίνει στο σχολείο, το σχολείο μεταβαίνει στην υποδοχή και αποδοχή νέων παιδιών στην πρώτη τάξη, και η μετάβαση των οικογενειών σχετίζεται με την αποστολή των παιδιών τους στο σχολείο εγκαίρως και την αλληλεπίδραση με το σχολείο (UNISEF, 2012).

Καθώς, λοιπόν τα σχολεία σχεδιάζουν στρατηγικές για την ενίσχυση των πρακτικών μετάβασης, πρέπει να θυμούνται ότι η μετάβαση δεν είναι μια στιγμή, αλλά μια

συνεχής, εξελισσόμενη διαδικασία. Η ενσωμάτωση ενός ολοκληρωμένου μεταβατικού συστήματος θα απαιτήσει αναδιάρθρωση και επανεξέταση των παραδοσιακών πρακτικών και πολιτικών μετάβασης στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των παραδοσιακών προτύπων στελέχωσης. Επιπλέον και η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη συχνά παραβλέπεται ως μια σημαντική στιγμή στη ζωή του παιδιού και της οικογένειας. Αυτή η μετάβαση σηματοδοτεί μια σημαντική αλλαγή στο στυλ διδασκαλίας, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και το μαθησιακό περιβάλλον, που μετακινούνται από ένα νηπιαγωγείο σε μια τάξη που περιλαμβάνει περισσότερη δραστηριότητα που κατευθύνεται κυρίως από τους δασκάλους/ες και ένα περιβάλλον λιγότερο επικεντρωμένο στο παιδί (Bainter et al., 2010).

Η μετάβαση από την προσχολική στην επίσημη πρωτοβάθμια εκπαίδευση-το σχολείο- μπορεί να είναι μια αποθαρρυντική εμπειρία για πολλά παιδιά, με προκλήσεις που παρουσιάζονται όχι μόνο στην αλλαγή του φυσικού περιβάλλοντος αλλά και στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική εμπειρία. Τα παιδιά που εισέρχονται στην επίσημη εκπαίδευση αναμένεται να εργάζονται ανεξάρτητα, να σχηματίζουν νέες φιλίες και να προσαρμόζονται στις προσδοκίες των διαφορετικών εκπαιδευτικών και ρουτινών του δημοτικού σχολείου (Skouteris, Watchon & Lum, 2012).

Η διάσταση των «έτοιμων οικογενειών» επικεντρώνεται στις στάσεις και την εμπλοκή των γονέων και των φροντιστών στη μάθηση, την ανάπτυξη και τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο. Η υποστηρικτική γονική μέριμνα και η τόνωση των οικιακών περιβαλλόντων έχουν αποδειχθεί ότι συγκαταλέγονται μεταξύ των ισχυρότερων προγνωστικών της σχολικής απόδοσης κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο και πέραν αυτού. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι πεποιθήσεις, οι νοοτροπίες και η δέσμευση των γονέων θεωρούνται κρίσιμες για την επιτυχία του σχολείου. Η γονική δέσμευση για την έγκαιρη εγγραφή για μικρά παιδιά αποτελεί σημαντική πτυχή της επιτυχημένης μετάβασης στο σχολείο. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των έτοιμων οικογενειών είναι το περιβάλλον μάθησης που παρέχεται στο σπίτι, συμπεριλαμβανομένης της δέσμευσης των γονέων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες μάθησης όπως τραγούδι, ανάγνωση βιβλίων, λέγοντας ιστορίες και παίζοντας παιχνίδια. Ειδικότερα, οι υποστηρικτικές και ανταποκρινόμενες σχέσεις στο πλαίσιο της οικογένειας αποτελούν τα δομικά στοιχεία

της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και απαιτούνται για την επιτυχία στο σχολείο (UNISEF, 2012).

Διαδικασίες κοινωνικής μάθησης περιλαμβάνονται εντός ενός συγκεκριμένου χώρου εργασίας που επηρεάζει τις ενέργειες των ανθρώπων και, μάλιστα, τη σκέψη που οδηγεί σ' αυτές τις ενέργειες. Παρέχεται ένα πλαίσιο, στο επίκεντρο του οποίου είναι η έννοια μιας κοινής πρακτικής, όπου μια κοινωνική ομάδα ασχολείται με τη συνεχή αναζήτησή της. Οι πρακτικές είναι τρόποι διαπραγμάτευσης του νοήματος μέσω της κοινωνικής δράσης. Υποστηρίζεται ότι μια συγκεκριμένη στρατηγική μπορεί να αναπτυχθεί ως μέρος των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και συνοψίζονται σε ένα σύνολο οδηγιών για δράση, παρέχοντας κατηγοριοποιημένες οδηγίες για την εκτέλεση της συγκεκριμένης πρακτικής (Ainscow & Sandill, 2010).

Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού δεν τοποθετείται με σαφήνεια. Ενώ, οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου μιλούν πάλι για τον εξισορροπητικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού στη διδακτική διαδικασία, χωρίς να τοποθετούνται με ακρίβεια. Από την άλλη πλευρά η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού αποδίδει έναν υποστηρικτικό ρόλο στον/στην εκπαιδευτικό στην εξέλιξη των παιδιών. Από τα δεδομένα της παρατήρησης, διαφαίνεται ότι πράγματι οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης (νηπιαγωγείο και δημοτικό αντίστοιχα) είχαν έναν πιο υποστηρικτικό ρόλο γενικότερα στους μαθητές/τριες, αλλά και στις εκπαιδευτικούς της τάξης. Ενώ, οι εκπαιδευτικοί της τάξης του νηπιαγωγείου και του δημοτικού είχαν έναν πιο καθοδηγητικό ρόλο κατά τη διδακτική πράξη, ενώ παράλληλα έδιναν και εντολές στα παιδιά που αφορούσαν τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Στις δασκαλοκεντρικές αντιλήψεις η θέση του εκπαιδευτικού κατείχε σπουδαίο ρόλο. Αναφέρεται ότι συμπεριφέρονταν με έναν πιο καθοδηγητικό και διδακτικό τρόπο για τη μετάδοση των πληροφοριών, χωρίς να χρησιμοποιούν διαδραστικές προσεγγίσεις και ν' αλληλεπιδρούν με τους μαθητές/τριες. Αυτό συνέβαινε διότι επικρατούσε η πεποίθηση ότι τα παιδιά ήταν «άγραφα χαρτιά» (tabula rasa) και παθητικοί δέκτες των μαθησιακών δεδομένων και όχι ενεργά όντα με την προσωπική τους θεώρηση για τον κόσμο (Brooks & Brooks, στο Kim, 2005).

Υποστηρίζεται ότι η κονστрукτιβιστική οπτική για τη σχολική ηγεσία είναι μια στρατηγική για την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών. Συνεπώς, περιλαμβάνονται αμοιβαίες διαδικασίες που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες σε μια

εκπαιδευτική κοινότητα την κατασκευή εννοιών που οδηγούν σε έναν κοινό σκοπό σχετικά με τη σχολική φοίτηση. Αυτή η προοπτική χρησιμοποιεί μια διαδραστική διαδικασία που έχουν αναλάβει τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί, τονίζοντας την ανάγκη για κοινή ηγεσία. Οι ιεραρχικές δομές θα πρέπει ν' αντικατασταθούν από μια κοινή ευθύνη σε μια κοινότητα που διέπεται από κοινές αξίες. Μια πολιτισμική μετάβαση μεταξύ των επιπέδων και κυρίως του επιπέδου της σχολικής ηγεσίας απαιτείται. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι παράγοντες που επηρεάζουν τέτοιες μεταβάσεις μπορεί να βρίσκονται έξω από το σχολικό περιβάλλον στις ευρύτερες κοινωνικές δομές ή τις τοπικές αρχές (Ainscow & Sandill, 2010).

Ακολούθως, επισημαίνεται ότι οι οργανωτικές συνθήκες και η κατανομημένη ηγεσία, το υψηλό επίπεδο συμμετοχής του προσωπικού και των μαθητών/τριών, ο κοινός προγραμματισμός και η δέσμευση για έρευνα, προάγουν τη συνεργασία και την επίλυση προβλημάτων μεταξύ του προσωπικού και έτσι ανταποκρίνονται πιο ολοκληρωμένα στη διαφορετικότητα. Επίσης, υπογραμμίζεται ότι τα πολυπολιτισμικά πλαίσια προσφέρουν ευκαιρίες πειραματισμού και καινοτομίας, επιλύοντας συνεχώς αναδυόμενα ζητήματα, εστιάζοντας στις ανάγκες του κάθε παιδιού και δίνοντας στους εκπαιδευτικούς την ελευθερία να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Συνοψίζοντας, ανάλογα με τα διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα, συγκεκριμένες μορφές ηγεσίας μπορεί να είναι αποτελεσματικές στην προώθηση της ποιότητας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Ainscow & Sandill, 2010).

Συνάμα, συμπεραίνεται και μια άλλη πτυχή του ρόλου των εκπαιδευτικών της τάξης των δύο σχολικών πλαισίων που φαίνεται πιο ηγετικός ως προς τις ευθύνες τους στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου είναι και διευθύντρια του σχολείου. Σε κάποια νηπιαγωγεία εκτός από τον/την διευθυντή/ρια μπορεί να υπάρχει κι άλλο εκπαιδευτικό προσωπικό, ανάμεσά τους και νηπιαγωγός για παιδιά με αναπηρίες. Ο διευθυντής/ρια είναι υπεύθυνος-η για το σχεδιασμό, την προετοιμασία και την εκτέλεση του διδακτικού προγράμματος. Κατευθύνει το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό και είναι υπεύθυνος/η για την παρακολούθηση και τις αξιολογήσεις, διατηρεί επαφή με γονείς και άλλους επαγγελματίες και είναι υπεύθυνος για όλες τις οργανωτικές πτυχές του νηπιαγωγείου (Hespe et al., 2014).

Ο ρόλος του διευθυντή/τριας του σχολείου είναι σημαντικός και αυτό που χαρακτηρίζει την αποτελεσματικότητά των βασικών πρακτικών του/της είναι η πνευματική κινητοποίηση. Μέσω της συγκέντρωσης, παραγωγής και ερμηνείας των πληροφοριών γίνεται προσπάθεια δημιουργίας μιας ισορροπίας των υπάρχουσών υποθέσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Ainscow & Sandill, 2010).

Κατά τον Παρασκευόπουλο (2008), η διεύθυνση ενός σχολείου κατευθύνει προς την επίτευξη ενός ενιαίου συνόλου στόχων, δημιουργώντας κίνητρα για την υλοποίησή τους και παρέχοντας άμεση στήριξη στους/τις εκπαιδευτικούς ώστε η διδασκαλία και η μάθηση να είναι η κύρια απασχόληση ολόκληρου του σχολείου. Υποστηρίζεται ότι ο ρόλος του/της επικεφαλής λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των ανεξάρτητων τάξεων με ξεχωριστούς στόχους και πεποιθήσεις. Άλλωστε,

η μάθηση των παιδιών που διεισδύει και διατηρείται είναι πιο πιθανό να συμβεί σε σχολεία όπου υπάρχει διεύθυνση (Παρασκευόπουλος, 2008:96).

Αξίζει να σημειωθεί ότι έμφαση δίνεται στο ρόλο της σχολικής ηγεσίας ως προς την προώθηση των κοινωνικών σχέσεων για την εξέλιξη του σχολικού θεσμού και την επίτευξη μιας συνεχούς ισορροπίας μεταξύ των ατόμων και των ευθυνών. Επίσης, η μάθηση των μαθητών/τριών συνδέεται με την επαγγελματική μάθηση καθώς και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εκμάθηση αυξάνει την επιτυχία στο σχολείο (Ainscow & Sandill, 2010).

Η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού δεν έχει διευθυντικό ρόλο αλλά στα πλαίσια της τάξης ταυτίζεται με τις περισσότερες ευθύνες για την εξέλιξη του μαθήματος και τη δημιουργία ενός φιλικού και ασφαλούς περιβάλλοντος. Επομένως, μια αίσθηση της κοινότητας μέσα από τα φιλικά προς το παιδί σχολεία καλλιεργείται από τον/την επικεφαλής του σχολείου, του οποίου η ηγεσία καθορίζει εάν ένα σχολείο παίρνει ένα φιλικό προς τα παιδιά προσανατολισμό ή όχι. Οι αποφάσεις και το στυλ του σχολείου είναι καθοριστικά στοιχεία ενός σχολείου φιλικού προς τα παιδιά. Επαρκής σχεδιασμός από το διευθυντή του σχολείου, με την κατάλληλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών, των γονέων και της κοινότητας μπορούν ν' αναπτύξουν προγράμματα σπουδών και να βοηθήσουν την αύξηση των

σχολικών μαθησιακών επιτευγμάτων και να εφαρμόσουν με επιτυχία άλλες σημαντικές οδηγίες πολιτικής ή στόχων (UNICEF, 2009).

Τέτοια σχολεία τονίζουν τη συγκέντρωση διαφορετικής επαγγελματικής εμπειρίας στις συνεργατικές διαδικασίες. Είναι επίσης μέρη όπου οι μαθητές/τριες που δεν μπορούν να εκπαιδευτούν εύκολα μέσα στις καθιερωμένες ρουτίνες δεν αντιμετωπίζονται ως «εμπόδια», αλλά ως προκλήσεις προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επανεξετάσουν τις πρακτικές τους, ώστε να γίνουν πιο εύστοχες και ευέλικτες (Ainscow & Sandill, 2010).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηγετικούς ρόλους θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να επηρεάζουν το περιβάλλον τους, χρησιμοποιώντας κατανόηση και ευαισθησία για τις αρχές του σχολείου. Η επιτυχής αυτή επίδραση είναι ιδιαίτερα σημαντική και για τις σχέσεις με τους γονείς, αλλά και με τους/τις συναδέλφους ώστε να δουλέψουν μαζί και να παράγουν γνωστικά αποτελέσματα (Παρασκευόπουλος, 2008).

Λέγεται, ακόμα ότι η παρουσία ενός δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη είναι μια καινούρια εμπειρία για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στα κανονικά σχολεία και πράγμα για το οποίο δεν έχουν προετοιμαστεί κατά την εκπαίδευσή τους. Η άφιξη ενός δεύτερου ενήλικα στην τάξη, είτε προσωρινά είτε μόνιμα, μπορεί να λειτουργήσει ως αποσύνδεση και αναστάτωση ακόμα και ως μόνιμη απειλή στην αυτονομία του εκπαιδευτικού της τάξης (Mittler, 2000).

Το κύριο μέλημα των επικεφαλής των σχολείων περιλαμβάνει τρεις τύπους καθηκόντων. Αρχικά, να προωθούν νέες έννοιες σχετικά με τη διαφορετικότητα. Έπειτα, να προωθούν ενταξιακές πρακτικές στα σχολεία και τέλος να οικοδομήσουν τη βάση για τη σύνδεση σχολείου και κοινοτήτων, συμβάλλοντας στην πληρέστερη κατανόηση του έργου των διευθυντών του σχολείου και προσφέροντας μια θετική εικόνα για τις δυνατότητες τους να συμμετάσχουν σε συνεκτικές, μετασχηματιστικές εξελίξεις. Ενώ, δε θα μπορούσε να παραληφθεί ένα νέο είδος ηγεσίας που προτείνεται, το οποίο δεν εστιάζει στις επιτυχίες αλλά μετακινείται προς τη δημιουργία μιας αντανakλαστικής κατανόησης της φύσης της ηγετικής πρακτικής που βασίζεται σε μαθησιακές αρχές μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον (Ainscow & Sandill, 2010).

Όμως, διαπιστώθηκε ότι τα παραπάνω έλαβαν χώρα στα πλαίσια μιας καλής συνεργασίας εκπαιδευτικού- μαθητών/τριών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπου η καθεμία εκπαιδευτικός φαινόταν ότι είχε το ρόλο της, ο οποίος εναλλασσόταν αποκλειστικά και μόνο όταν υπήρχε ανάγκη. Το σχολικό προσωπικό, σύμφωνα με τη συστηματική προσέγγιση, είναι μια ομάδα που συνδέεται με αμοιβαίο δεσμό. Όλοι/ες έχουν ένα κοινό στόχο και δουλεύουν ως ένα για να το επιτύχουν. Ο δρόμος που οδηγεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα είναι μία αμοιβαία αλληλεπίδραση και αμοιβαία επιρροή. Η οριοθέτηση των καθηκόντων του κάθε μέλους αποτελεί ένδειξη συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς (Sverdlov et al., 2010).

Σημαντική είναι η ανάπτυξη μιας κοινής γλώσσας με την οποία οι συνάδελφοι μπορούν να μιλούν μεταξύ τους και μάλιστα για τον εαυτό τους λεπτομερώς για όλες τις πτυχές της πρακτικής τους. Φαίνεται, επιπλέον, ότι χωρίς μια τέτοια γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ δύσκολο να πειραματιστούν με νέες δυνατότητες. Μέσω τέτοιων κοινών εμπειριών οι συνάδελφοι μπορούν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον να διατυπώσουν αυτό που κάνουν σήμερα και να καθορίσουν τι θα ήθελαν να κάνουν. Είναι επίσης τα μέσα όπου μπορούν να γίνουν αποδεκτές υποθέσεις σχετικά με συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών που υποβάλλονται σε αμοιβαία κριτική. Ωστόσο, η εφαρμογή τέτοιων διαδικασιών για την ανάπτυξη αυθεντικής συνεργασίας ενέχει κινδύνους λόγω των γραφειοκρατικών δομών αλλά και άλλων παραγόντων που αναφέρονται, σχετικά με ελλείψεις στο προσωπικό, μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών στις τάξεις, ελλείψεις σε υποστηρικτικό προσωπικό, πρόσθετες διοικητικές ευθύνες καθώς και την επιθυμία κάποιων να διατηρούν την αίσθηση της ανώτερης επαγγελματικής εμπειρίας έναντι των άλλων, λειτουργώντας ως εμπόδια στην ανάπτυξη τέτοιων συνεργατικών διαδικασιών (Ainscow & Sandill, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται αβέβαιοι για το πώς ν' ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες δυσκολίες ή δεν αισθάνονται αυτοπεποίθηση να κάνουν προσαρμογές, αλλά αυτό διαφέρει από τις ελλείψεις στις ικανότητες διδασκαλίας, γνώσεων ή δεξιοτήτων. Έτσι, λοιπόν για να θεωρηθούν (και να θεωρήσουν τον εαυτό τους) ικανό να διδάξουν όλα τα παιδιά, θα πρέπει να τα προετοιμάζουν πρέπει ώστε ν' αναπτύξουν τον τρόπο σκέψης τους, την πρακτική τους και να τα καθιστούν γενικά διαθέσιμα σε ολόκληρη την τάξη χωρίς ν' αναζητούν την υποστήριξη των «ειδικών» για την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Έχουν τη δύναμη να συνεργάζονται με τους/τις συναδέλφους τους με τρόπους που ν' ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των

διαφορετικών μαθημάτων, θεμάτων ή εργασιών που υλοποιεί το κάθε παιδί (Florian & Linklater, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί, μέσω των διαδικασιών αντανάκλασης και την πρακτική επίλυσης προβλημάτων που εμπλέκονται στη διεξαγωγή των απαιτήσεων που επιβάλλει η επαγγελματική τους ιδιότητα, αναπτύσσουν μια γνώση που αποκαλείται «πρακτική γνώση» - craft knowledge. Η γνώση αυτή μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην έρευνα που επιδιώκει να κατανοήσει πώς οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πολιτική, ιδιαίτερα όταν η πολιτική αυτή είναι αμφισβητήσιμη. Ένα πρόσφατο παράδειγμα είναι η ένταξη: η ιδέα ότι όλα τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν μαζί στο σχολείο. Αυτή η πολιτική είναι αμφισβητήσιμη, διότι αφενός υπάρχει η πεποίθηση ότι είναι αδύνατο να εφαρμοστεί και αφετέρου, το πλάνο υλοποίησης δεν είναι σαφές ώστε να επιτευχθεί. Επιπλέον, αναφέρεται συχνά ότι οι εκπαιδευτικοί στην τάξη αισθάνονται ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να διδάξουν στους μαθητές/τριες που έχουν αναγνωριστεί ότι έχουν «ειδικές» ή «πρόσθετες» εκπαιδευτικές ανάγκες (Black-Hawkins & Florian, 2012).

Η πολυπλοκότητα της ζωής στην τάξη και τα διλήμματα που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ως μέρος της καθημερινής δουλειάς τους, καθώς ανέλαβαν να υποστηρίξουν τη συμμετοχή και επιτυχία όλων των παιδιών στις τάξεις τους, αντανάκλαται έντονα με μια εξερεύνηση της πρακτικής χωρίς αποκλεισμούς. Έτσι, επιτρέπεται στους ερευνητές/τριες να επικεντρωθούν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ως δημιουργικοί και ευέλικτοι υπεύθυνοι επίλυσης προβλημάτων ανταποκρίνονται όταν οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Black-Hawkins & Florian, 2012).

Στα πλαίσια, λοιπόν, της αποτελεσματικής διδασκαλίας που είναι μια απαιτητική διαδικασία, η ανάπτυξη συνεργασίας, αλληλοϋποστήριξης και ομαδικού πνεύματος βοηθούν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος που συνεισφέρει στη συνεχή επιτυχία της σχολικής κοινότητας γενικότερα και ειδικότερα στην επίτευξη των στόχων για αποτελεσματική μάθηση των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, η ομαδική δουλειά, η παροχή στήριξης και βοήθειας στους/στις συναδέλφους, η εκτίμηση και ο συνυπολογισμός των απόψεων, η ανταλλαγή απόψεων και ο αλληλοσεβασμός ενισχύει και αναγνωρίζει την προσπάθεια και τη δέσμευση προς κοινούς στόχους για εξέλιξη και αποτελεσματικότητα. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να μεγιστοποιηθεί η

ικανότητα, η εξειδίκευση και η δημιουργικότητα όλων όσων δουλεύουν στο σχολείο και να αξιοποιηθεί για τη διάδοση ευρύτερων σχολικών αξιών, αρχών και πρακτικών (Παρασκευόπουλος, 2008).

Η σχολική κοινότητα περιλαμβάνει παιδιά διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, τους δασκάλους/ες, τον/την διευθυντή/τρια και βοηθητικό προσωπικό. Ρόλοι, ευθύνες, κανόνες και διαδικασίες καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας ενός σχολείου. Αυτά δεν σχετίζονται μόνο με τη μάθηση, αλλά επίσης με την ασφάλεια, την ευημερία των μαθητών/τριών, το καθεστώς και την εξουσία των δασκάλων και του διευθυντή/τριας του σχολείου, τη σχέση μεταξύ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, καθώς και με την κοινότητα, την κυβέρνηση και το υπουργείο. Με τον καιρό τα σχολεία δημιουργούν τους κανόνες, τις αξίες και τα πρότυπα για να γίνουν μέρος της σχολικής κουλτούρας και να συνεισφέρουν στις παραδόσεις και τη θεσμική ηθική, δίνοντάς της ένα μοναδικό χαρακτήρα ως κοινότητα (UNICEF, 2009).

Η εξασφάλιση της επιτυχούς προσαρμογής κάθε παιδιού στην επίσημη εκπαίδευση και την ευρύτερη υποστήριξη πρέπει να τεθεί σε εφαρμογή με τη διδασκαλία και με τη συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών. Ακόμα, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων πρέπει να συνεργάζονται, προσαρμόζοντάς τις πρακτικές διδασκαλίας για να βοηθήσουν κάθε παιδί (Skouteris, Watchon & Lum, 2012) .

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια θετικών προσεγγίσεων στη μάθηση. Ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης είναι η ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας και σεβασμού με τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Τα παιδιά που νιώθουν αξιέπαινα και λαμβάνουν το μήνυμα ότι είναι ικανοί μαθητές/τριες γίνονται αφοσιωμένοι και ενθουσιασμένοι για τη μάθηση. Όταν στα παιδιά δίνεται αρκετός χρόνος και υποστήριξη για να συμμετάσχουν βαθιά σε αναπτυξιακά κατάλληλες και μαθησιακές εμπειρίες με προκλήσεις, μπορούν να αποκτήσουν πιο εύκολα νέες δεξιότητες, δημιουργώντας κι άλλα κίνητρα για μάθηση. Οι εκούσιες πρακτικές διδασκαλίας, όπως η ακρόαση, η παρατήρηση, η παροχή ειδικών ανατροφοδοτήσεων, οι ερωτήσεις που προκαλούν σκέψη, η παροχή λεκτικής και συναισθηματικής υποστήριξης, η ενθάρρυνση της προσπάθειας και της ομαδικής εργασίας, η ευελιξία, η παρατήρηση των αναγκών των παιδιών παρέχουν στους

εκπαιδευτικούς στρατηγικές για την ενίσχυση θετικών προσεγγίσεων στη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (Hespe et al., 2014).

Ακόμα, διαπιστώνεται η σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών, εφόσον καλούνται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος να υπηρετήσουν «αυτονόητες» εξουσιαστικές- διαχωριστικές πρακτικές με ουσιαστικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών τους ως ατόμων. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν τις λεπτές διεργασίες επιλογής οι οποίες διαπερνούν τις παιδαγωγικές και κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο και πρώτοι αυτοί να υπερβούν το θεμελιώδη διαχωρισμό τόσο ανάμεσα σε «ειδικά» και «μη ειδικά» παιδιά όσο και ανάμεσα σε «ειδικούς» εκπαιδευτικούς και «μη ειδικούς». Κάτι τέτοιο πολύ περισσότερο από επιστημονική κατάρτιση, καθοδήγηση και υλικοτεχνικά μέσα απαιτεί εκ μέρους τους μια αναστοχαστική κριτική ανάγνωση του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και την ανάπτυξη μιας γνήσιας παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές τους. Η διάσταση στάσης και πρακτικής των εκπαιδευτικών οφείλεται σε ένα βαθμό στη σύγκρουση των αρχών ενός δημοκρατικού σχολείου και της πραγματικότητας ενός ανταγωνιστικού και επιλεκτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όσο οι καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών δε γίνονται δέσμευση στην καθημερινή πρακτική τους, τόσο η ένταξη θα παραμείνει ένα από τα απόμακρα ιδεώδη της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης (Ζώνιου- Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004).

Επιπροσθέτως, λέγεται ότι πάρα πολλές πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία και ονομάζονται «ένταξιακές», στην πραγματικότητα χρησιμεύουν μόνο για την αναπαραγωγή των προβλημάτων που ξεκίνησαν να λύσουν, οδηγώντας στην εντύπωση ότι η ένταξη είναι μια αποτυχημένη πολιτική. Και όμως, η μεταβλητότητα στην πράξη -όπου ορισμένοι δάσκαλοι μπορούν να συνεργαστούν με διάφορες ομάδες μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων κι αυτών που έχουν αναγνωριστεί ότι έχουν πρόσθετες ανάγκες υποστήριξης, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν- υποδηλώνει ότι υπάρχει ακόμη πολύ ερευνητικό ενδιαφέρον για εκείνους/ες τους εκπαιδευτικούς που είναι σε θέση να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους προς την εφαρμογή της ένταξης στις τάξεις τους (Black-Hawkins & Florian, 2012).

Η αποτελεσματική μάθηση καθιστά ζωτικής σημασίας τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και του/της επικεφαλής του σχολείου, να προωθήσουν την αίσθηση

της κοινότητας μέσα στο σχολείο και την οικοδόμηση δεσμών με την ευρύτερη κοινότητα. Ένα σχολείο και οι μαθητές/τριες του ωφελούνται περισσότερο όταν είναι οι εκπαιδευτικοί αφοσιώνονται στην καλλιέργεια μιας κοινότητας μάθησης με έντονη την αίσθηση του ανήκειν και της φροντίδας. Σε αντίθεση με τον επικεφαλής του σχολείου, ο οποίος διαχειρίζεται όλο το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν τη μάθηση, χειρίζονται την τάξη και βοηθούν τους μαθητές/τριες να μεταφέρουν αυτό που έχουν μάθει στην τάξη σε εξωσχολικά περιβάλλοντα. Συνεργάζονται επίσης με το κεφάλι του σχολείου σε ένα στερεό έδαφος, παρέχοντας ένα πρότυπο για ένα καλύτερο μέλλον για όλους/ες. Οι επιτυχημένοι/ες δάσκαλοι/ες σε φιλικά προς τα παιδιά σχολεία αγωνίζονται για να εξελίξουν τις επιδόσεις τους σε ένα πλαίσιο συνεργασίας (UNICEF, 2009).

Η πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδων και ατόμων με κοινές πεποιθήσεις και αξίες είναι αδύνατο να διαχωριστούν από τις σχέσεις στις οποίες ενσωματώνονται, ώστε να επιφέρουν την αλλαγή των υπαρχουσών συστημάτων και συνθηκών. Περιγράφεται ότι η κουλτούρα της συνεργασίας εξελίσσεται τόσο ως προϊόν όσο και ως αιτία κοινών κοινωνικών και ηθικών πεποιθήσεων. Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές, υποστηρίζεται ότι οι οργανώσεις που προωθούν την αλλαγή βοηθούν την εξέλιξη του σχολικού πολιτισμού συνεχώς. Αυτή η εξέλιξη συντελείται μέσω της αλληλεπίδρασης των μελών ενός σχολείου μεταξύ τους και μέσω της ανταλλαγής των σκέψεων για τη ζωή και τον κόσμο γύρω τους (Ainscow & Sandill, 2010).

Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2000, στο Nutbrown & Clough, 2004:5), υποστηρίζεται ότι ο ρόλος που παίζουν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς είναι σημαντικός και βασικός. Αυτή η προοπτική δημιουργεί το ενδιαφέρον για τα σχολεία ως σύνολα, όπου οι δάσκαλοι/ες και οι μαθητές/τριες είναι μέλη αυτών των συνόλων και όχι απλά άτομα με ξεχωριστά μοναδικά χαρακτηριστικά. Είναι, φυσικά, μοναδικά άτομα αλλά, ταυτόχρονα, λειτουργούν ως αναπόσπαστα μέρη του ίδιου θεσμού, υπό την ίδια κουλτούρα, έτσι ώστε η συμπεριφορά τους θα πρέπει να μελετηθεί σε σχέση με το συγκεκριμένο οργανωτικό πλαίσιο.

Η πολιτισμική αλλαγή κατευθύνεται προς μια μετασχηματιστική άποψη της συμμετοχής, στην οποία η διαφορετικότητα θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά στη δημιουργία προσαρμοστικών εκπαιδευτικών ρυθμίσεων. Η ικανότητα των ρυθμίσεων

αυτών μέσα στα σχολεία στοχεύει στο να αποκαλύψουν και να προκαλέσουν βαθιά εδραιωμένες ελλειμματικές απόψεις της «διαφοράς» που κατηγοριοποιούν τα παιδιά ως «ελλιπή». Ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου είναι καθοριστικός στην προώθηση τέτοιων αλλαγών, τόσο σε αναπτυγμένα όσο και σε αναπτυσσόμενα πλαίσια. Είναι επιτακτική, λοιπόν, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα στα οποία οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι υποστηρίζονται, αλλά και να κινητοποιούνται σε σχέση με την ευθύνη τους να συνεχίσουν να διερευνούν με πιο αποτελεσματικούς τρόπους διευκόλυνσης της μάθησης όλων των παιδιών. Με άλλα λόγια, οι προσπάθειες για την προώθηση της ένταξης της σχολικής ανάπτυξης ενδέχεται να είναι αποτελεσματικές όταν αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής (Ainscow & Sandill, 2010).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν αλλά και να εφαρμόσουν στην πράξη την ένταξη. Η ποιότητα ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία-εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών- ώστε να παρουσιαστούν αποτελέσματα που αφορούν στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό πεδίο που βιώνουν οι μαθητές κατά την ένταξη τους (Ζώνιου- Σιδέρη & Σπανδάγου, 2004).

Ουσιαστικά η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά προσπάθειες ένταξης συγκεκριμένων αξιών σε συγκεκριμένα πλαίσια. Σε αντίθεση με τις μηχανιστικές απόψεις, η εξέλιξη του σχολείου αναγνωρίζεται ότι συνεπάγεται πάντα ηθικές, πολιτικές καθώς και τεχνικές εκτιμήσεις. Ενώ, καθίστανται σαφείς οι αξίες που αποτελούν τη βάση για το τι, πώς και γιατί πρέπει να γίνουν αλλαγές στα σχολεία. Μια τέτοια οπτική σημαίνει ότι η ένταξη δεν μπορεί να διαχωριστεί από τα πλαίσια εντός των οποίων αναπτύσσεται, ούτε από τις κοινωνικές σχέσεις που μπορεί να διατηρήσουν ή να περιορίσουν την εξέλιξη αυτή (Ainscow & Sandill, 2010).

4.3 Η συμμετοχή ανάπηρων μαθητών/τριών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας: ομοιότητες και διαφορές στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση

Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρία θα κερδίσουν ακαδημαϊκά την εκτίμηση της διαφορετικότητας της κοινωνίας τους και μεγαλύτερη αναγνώριση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Στην ενταξιακή εκπαίδευση, τα σχολεία αναγνωρίζουν το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών, το φύλο, τις «ειδικές»

εκπαιδευτικές ανάγκες, και τα ταλέντα, δομώντας τις διδακτικές και μαθησιακές εμπειρίες πάνω σ' αυτά για να υποστηρίξει τη δέσμευση των μαθητών και τον ενθουσιασμό να μάθουν (Boyle, Scriven, Durning & Downes, 2011).

Έχει ζωτική σημασία να έχουν πρόσβαση όλα τα παιδιά και οι νέοι στην εκπαίδευση. Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντικό να είναι σε θέση να συμμετάσχουν πλήρως στη σχολική ζωή και να επιτύχουν επιθυμητά αποτελέσματα από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες τους. Ενώ η ακαδημαϊκή επίδοση χρησιμοποιείται συχνά ως δείκτης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, των αναγκών της μάθησης, μπορεί να θεωρηθεί ευρύτερα ως το μέσο που απαιτείται για την απόκτηση των αξιών, των νοοτροπιών, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων και των προκλήσεων στις σύγχρονες κοινωνίες. Ο στόχος της ένταξης στην εκπαίδευση αφορά την αποτελεσματική συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία και την πλήρη επίτευξη των δυνατοτήτων του. Η προώθηση της ένταξης σημαίνει τόνωση της συζήτησης, ενθάρρυνση της θετικής στάσης και εξέλιξη των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ικανοτήτων στα κοινωνικά πλαίσια, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών δομών και της διακυβέρνησης. Περιλαμβάνει τη βελτίωση των εισροών, των διαδικασιών και των περιβαλλόντων για την προώθηση της μάθησης τόσο στο επίπεδο του μαθητή/τριας στο μαθησιακό περιβάλλον του αλλά και σε επίπεδο συστήματος για να υποστηρίξει την όλη εμπειρία μάθησης. Το επίτευγμά της στηρίζεται στην προθυμία των κυβερνήσεων και τις ικανότητες υιοθέτησης πολιτικών υπέρ των φτωχών, την αντιμετώπιση θεμάτων ισότητας στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση, την ανάπτυξη διατομεακών δεσμών και την προσέγγιση της συμμετοχικής εκπαίδευσης ως συστατικού στοιχείου της δια βίου μάθησης (Unesco, 2009).

Η τακτική αλληλεπίδραση μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη κατά τη διάρκεια της ανεξάρτητης μελέτης, είτε σε δομημένες συζητήσεις είτε σε περιστασιακές συνομιλίες καθώς οι μαθητές/τριες εργάζονται. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί κρατούν επαφή, προσφέρουν βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων, παρέχουν κατευθύνσεις, ενθαρρύνουν, εισάγουν νέους τομείς προς εξερεύνηση και παραγωγή και ενισχύουν τις απαιτούμενες δεξιότητες (Walker et al., 2002).

Γενικότερα, παρατηρείται ότι η μαθήτρια M1 έχει πιο ενεργό ρόλο στο νηπιαγωγείο απ' ό τι στο δημοτικό. Συγκεκριμένα, κατά τη διδακτική πράξη στο νηπιαγωγείο

συμμετέχει, παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες και εκφράζεται, αλλά και στις συναναστροφές της με τα άλλα παιδιά δε διστάζει να πει την άποψή της, παίζει και ακολουθεί τους περισσότερους κανόνες της τάξης. Η συνεργατική μάθηση είναι μια αποτελεσματική στρατηγική για την εκπαίδευση για μια υγιή σχολική αίθουσα, αυξάνοντας την προοπτική, ενθαρρύνοντας υψηλότερο επίπεδο συλλογιστικής, δημιουργώντας κοινωνική στήριξη και παρέχοντας ευκαιρίες στα παιδιά να συμμετέχουν σε μια σημαντική και στοχαστική δραστηριότητα (Walker et al., 2002).

Από την άλλη, στο δημοτικό ενθαρρύνεται να συμμετέχει τις περισσότερες φορές με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης παρά μόνη της. Ακολουθεί τις περισσότερες εντολές που δίνονται, αλλά δεν παρατηρείται αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές/τριες της εντός της τάξης εκτός από το διπλανό της θρανίο. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά δεν υπάρχουν μόνο μέσα σε μια μεγάλη ομάδα που ορίζεται ως «κοινωνία». Υπάρχουν και αναπτύσσονται μέσα σε πολλές μικρότερες ομάδες στις οποίες ανήκουν. Η ιδιότητα του μέλους μιας ομάδας - φύλο, φυλή, πολιτισμός, αναπηρία και οικογένεια, για παράδειγμα – επισημαίνει τις ξεχωριστές ανάγκες. Το άτομο καθορίζεται σ' ένα βαθμό από τη συμμετοχή του σε τέτοιες ομάδες και πρέπει να αντικατοπτρίζεται θετικά στο πρόγραμμα σπουδών και στην αλληλεπίδραση στην τάξη (O'Brien, 1998).

Οι ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας τοποθετούν το μαθητή/τρια στο κέντρο της διδασκαλίας ως συγκροτημένη μικρό-ομάδα και όχι ως άτομα, διότι υπάρχει η πεποίθηση ότι η γνώση είναι κοινωνική οντότητα και γίνεται ατομικό κτήμα μέσω της εμπλοκής του παιδιού σε συλλογικές μορφές αλληλο-επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2003).

Ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να δημιουργηθεί μόνο εάν τα συνηθισμένα σχολεία γίνουν πιο ενταξιακά - με άλλα λόγια, εάν εφαρμοστεί η εκπαίδευση όλων των παιδιών στις κοινότητες. Ως εκ τούτου, η ένταξη θεωρείται ως διαδικασία αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στην ποικιλία των αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων μέσω της αυξανόμενης συμμετοχής στη μάθηση, των πολιτισμών και των κοινοτήτων, καθώς και της μείωσης και εξάλειψης του αποκλεισμού μέσα από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα που καλύπτει όλα τα παιδιά της κατάλληλης ηλικιακής κλίμακας και την πεποίθηση

ότι είναι ευθύνη του συστήματος για την εκπαίδευση όλων των παιδιών (Unesco, 2009).

Για να αντιμετωπίσουν, λοιπόν, τη διαφορετικότητα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους. Η προσαρμοστική (adaptive) διδασκαλία είναι η διδασκαλία που οργανώνει το περιβάλλον, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για να ταιριάξουν τις ατομικές διαφορές των μαθητών/τριών. Μια έννοια που συνδέεται στενά με την προσαρμοστική διδασκαλία, αλλά είναι νεότερη και πιο λεπτομερής, είναι η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας, μια προσέγγιση που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν στρατηγικά για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών του σχολείου. Αυτή η έννοια έχει τις ρίζες της στην πεποίθηση ότι επειδή υπάρχει μεταβλητότητα μεταξύ οποιασδήποτε ομάδας παιδιών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναμένουν τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών και να διαφοροποιούν αναλόγως τις οδηγίες τους (Smit & Humpert, 2012).

Η αποτελεσματική μάθηση συνδέεται με την παροχή ενός ή περισσότερων τρόπων έκφρασης. Ο καθορισμός σαφών και ακριβών προσδοκιών για υψηλής ποιότητας περιεχόμενο (πληροφορίες, ιδέες, έννοιες, ερευνητικές πηγές), βήματα και συμπεριφορές ανάπτυξης του προϊόντος (προγραμματισμός, αποτελεσματική χρήση του χρόνου, ρύθμιση στόχου, πρωτοτυπία, διορατικότητα, επεξεργασία), καθώς και τη φύση του ίδιου του προϊόντος (μέγεθος, ακροατήριο, κατασκευή, ανθεκτικότητα, μορφή, παράδοση, μηχανική ακρίβεια). Επίσης, η παροχή υποστήριξης και οι διαβαθμίσεις για επιτυχία υψηλής ποιότητας των μαθητών/τριών, εξασφαλίζονται από τις παραλλαγές στην ετοιμότητα του μαθητή/τριας, το ενδιαφέρον και το προφίλ μάθησης. Ένας/μία κορυφαίος/α εκπαιδευτικός είναι σαφής σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας σε οποιαδήποτε ενότητα ή αντικείμενο ερευνά με τους μαθητές/τριες του/της. Τότε κάνει σίγουρο το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν, τα οποία σχετίζονται με τα υλικά και τις εμπειρίες που οδηγούν τους μαθητές/τριες να εμπλέκονται και να κατανοούν πραγματικά το θέμα. Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο, η διαδικασία και το προϊόν επικεντρώνεται αποκλειστικά στην εξερεύνηση και τον έλεγχο των εννοιών-κλειδιών, των βασικών αρχών, των συναφών δεξιοτήτων και των απαραίτητων γεγονότων (Smith, 2009).

Κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται μια προσπάθεια για την απόκτηση δύναμης πάνω στο περιβάλλον μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα που μελετώνται- την τέχνη, τη μουσική, τη λογοτεχνία, τα μαθηματικά, την ιστορία, την επιστήμη ή τη φιλοσοφία - δίνοντας γνώσεις που βοηθούν στην απάντηση ερωτημάτων που αφορούν την καθημερινή ζωή. Οι δεξιότητες αυτών των κλάδων - ανάγνωση, γραφή, χαρτογράφηση, υπολογισμός, ή εικονογράφηση- παρέχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί η γνώση με ουσιαστικούς τρόπους (Tomlinson, 1999).

Είναι, λοιπόν, απαραίτητη μια πιο προσεκτική και παιδοκεντρική προσέγγιση που να παράγει έργο και να κινείται προς την κατεύθυνση της ανεξάρτητης σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν επιπλέον χρόνο και να βοηθούν ατομικά τους μαθητές/τριες ώστε να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επεκτείνουν τις δεξιότητές τους στην ενσωμάτωση των διαφόρων διδασκαλιών και στρατηγικών διαχείρισης για όλους/ες τους μαθητές/τριες της τάξης, εφαρμόζοντας ορισμένες ειδικά για όσους/ες αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, φροντίζοντας καθημερινά τη διαφορετικότητα των παιδιών (Boyle, Scriven, Durning & Downes, 2011).

Κάθε παιδί είναι όπως όλα τα άλλα και διαφορετικό από όλα τα άλλα. Τα παιδιά χρειάζονται άνευ όρων αποδοχή ως ανθρώπινα όντα και πρέπει να πιστεύουν ότι μπορούν να γίνουν κάτι καλύτερο από ό, τι είναι. Χρειάζονται βοήθεια για να ανταποκριθούν στα όνειρά τους με σύνεση. Ενώ, πρέπει να δημιουργήσουν τη δική τους αίσθηση των πραγμάτων, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της συναναστροφής και της συνεργασίας με τους ενήλικες. Εν ολίγοις, τα παιδιά χρειάζονται δράση, χαρά και ειρήνη, που θα ενδυναμώσει τη ζωή τους και θα εξελίξει τη μάθησή τους σ' έναν ασφαλή κόσμο (Tomlinson, 1999).

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει και να παράγει συγκεκριμένους καταλόγους με τα γεγονότα, τις έννοιες, τις αρχές και τις δεξιότητες που πρέπει να κατανοήσουν τα παιδιά. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργήσει έναν πυρήνα δραστηριοτήτων που προσφέρουν ποικίλες ευκαιρίες για την εκμάθηση βασικών στοιχείων που έχουν σκιαγραφηθεί. Αυτές οι δραστηριότητες πρέπει να οδηγήσουν έναν μαθητή να καταλάβει ή να κατανοήσει τις έννοιες-κλειδιά και τις αρχές χρησιμοποιώντας βασικές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί

πρέπει να «συμπληρώσουν τα κενά», διασφαλίζοντας ότι οι μαθησιακές εμπειρίες είναι σταθερές με βάση τις έννοιες και τις αρχές και ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν δεξιότητες με ουσιαστικούς τρόπους για να επιτύχουν ή να ενεργούν με βάση ιδέες που έχουν νόημα. Επιπλέον, η μηχανική και επιφανειακή διδασκαλία χωρίς νόημα είναι αντίθετη με τον τρόπο που μαθαίνουν οι άνθρωποι (Smith, 2009).

Από τον Vygotskij, είναι γνωστό ότι τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα όταν βρίσκονται σε ένα πλαίσιο που αποτελεί μια μέτρια πρόκληση. Ο Vygotskij αναφέρεται σε αυτό το περιβάλλον ως «Ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης». Οι μαθησιακές εργασίες πρέπει να προσαρμόζονται στην κατάλληλη μαθησιακή ζώνη για κάθε μαθητή/τρια. Ο ρόλος του /της εκπαιδευτικού σε μια συνεργατική τάξη είναι να ενεργεί ως διευκολυντής που δημιουργεί ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον και να λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές/τριες. Στο πλαίσιο αυτό, μοιράζεται με τους μαθητές/τριες όχι μόνο αυτό που σκέφτεται σχετικά με το περιεχόμενο που πρέπει να διδάξει αλλά και να εμπλέκεται μέσα στη διαδικασία μέσω της επικοινωνίας και της συνεργατικής μάθησης (Smit & Humpert, 2012).

Στο νηπιαγωγείο δίνεται έμφαση στους γνωστικούς, ψυχοσυναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Η φαντασία της μαθήτριας M1 εξελίσσεται διότι συμμετέχει ενεργά σε δημιουργικές δραστηριότητες και στο ελεύθερο παιχνίδι και μέσω αυτού αναπτύσσει το ομαδικό της πνεύμα και τη συνεργασία με άλλους συμμαθητές/τριες. Ένα κεντρικό δόγμα της μάθησης μέσω του παιχνιδιού συγκεντρώνει τις διαφορετικές πτυχές της ζωής των παιδιών - το σπίτι, το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, την κοινότητα και τον ευρύτερο κόσμο, έτσι ώστε να υπάρχει μια συνέχεια και μια συνδεσιμότητα στη μάθηση με την πάροδο του χρόνου και σε διαφορετικές καταστάσεις. Οι ενήλικες σε αυτές τις σφαίρες έχουν κρίσιμο ρόλο στη διευκόλυνση αυτής της συνέχειας και της συνδεσιμότητας της με τη μάθηση, αναγνωρίζοντας, ξεκινώντας, καθοδηγώντας τις παιχνιδιάρικες εμπειρίες. Γι' αυτό, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι οι ενήλικες είναι εξοπλισμένοι με τις απαραίτητες και κατάλληλες δεξιότητες για την υποστήριξη της μάθησης μέσω του παιχνιδιού. Ακόμη και σε περιπτώσεις ελεύθερου παιχνιδιού, οι ενήλικες πρέπει να αναγνωρίζουν τα οφέλη του και να το ενθαρρύνουν παρέχοντας το χρόνο και το περιβάλλον (Unicef, 2018).

Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού, η χρήση του χιούμορ αλλά και η οπτική επαφή με όλους/ες είναι βασικά στοιχεία του ψυχολογικού και φυσικού περιβάλλοντος της τάξης για να προσελκύσει το ενδιαφέρον και να ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες. Τα παραπάνω συνιστούν στοιχεία της διδακτικής ικανότητας του/της εκπαιδευτικού, όπως είναι και η ικανότητά του να προβληματίζεται για το περιεχόμενο του μαθήματος, να εντάσσει στο μάθημα διερευνητικές διαδικασίες, ν' ανατροφοδοτεί άμεσα και συστηματικά τα παιδιά και να τα εμπλέκει όλα. Μέσα από αυτή τη στάση ο/η εκπαιδευτικός εκφράζει τη θετική του στάση και το ενδιαφέρον του προς όλους/ες, τις υψηλές προσδοκίες του/της και την επιθυμία να συμμετέχουν όλοι/ες στο μάθημα (Ματσαγούρας, 2003).

Ακολούθως, η ενεργή εμπλοκή συμβαίνει όταν ένα μάθημα κινητοποιεί τη φαντασία των μαθητών/τριών, αφυπνίζει την περιέργεια τους, πυροδοτεί τις απόψεις τους και καλλιεργεί το πνεύμα τους. Η εμπλοκή είναι ο μαγνήτης που προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών το διατηρεί έτσι ώστε να μπορεί να συμβεί η διαρκής μάθηση. Άλλωστε, η κατανόηση των πληροφοριών είναι σημαντικότερη από την ανάκλησή τους. Σημαίνει ότι ο μαθητής/τρια έχει «τυλιχτεί» γύρω από μια σημαντική ιδέα και την έχει ενσωματώσει με ακρίβεια στον κατάλογό του/της για το πώς λειτουργούν τα πράγματα. Έτσι, ο/η μαθητής/τρια κατέχει την ιδέα. Τα μαθήματα, λοιπόν, που δεν εμπλέκουν ενεργά, αφήνουν τη σκέψη των μαθητών/τριών να περιπλανιέται και οι γνώσεις τους χρησιμοποιούνται προσωρινά (Smith, 2009).

Πράγματι η ενεργός συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα πρέπει παράλληλα να κινητοποιεί το μαθητικό ενδιαφέρον για το διδασκόμενο αντικείμενο.

Η ύπαρξη του ενδιαφέροντος αποτελεί το εσωτερικό παράγοντα της προσοχής. Με τον όρο ενδιαφέρον εννοούμε τη σταθερή και ενεργητική προτίμηση και ενασχόληση του ατόμου με πρόσωπα, αντικείμενα και δραστηριότητες που θεωρούνται από το άτομο ικανά να καλύψουν τις (στιγμιαίες ή διαρκείς) βιολογικές και ψυχικές ανάγκες του. Με την ικανοποίηση των αναγκών αυτών το άτομο εξασφαλίζει την εναρμόνιση του με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Η διατάραξη ης αρμονικής σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον του κινητοποιεί εσωτερικά το άτομο, το οποίο επιδιώκει με τις ενσυνείδητες επιλογές που κάνει και τη συντονισμένη δράση που αναπτύσσει, να επανέρει την εναρμόνισή του με το περιβάλλον. Ο τρόπος αυτός δράσης, όμως, είναι

προφανές ότι προϋποθέτει ενεργοποιημένη προσοχή. Μια μορφή δυσαρμονίας είναι κι αυτή που δημιουργείται μεταξύ των ψυχο-πνευματικών σχημάτων του παιδιού και των εμπειρικών δεδομένων (Ματσαγγούρας, 2003:250-251).

Οι άνθρωποι πρέπει να μάθουν πώς να γίνουν δημιουργικοί προκειμένου να είναι καινοτόμοι. Είναι σημαντικό να καθοριστεί τι είναι η δημιουργικότητα, διότι υπάρχουν πολλαπλές και διαφορετικές δημιουργικότητες. Ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος ορισμός της δημιουργικότητας αναφέρεται σε αυτήν ως διαδικασία που οδηγεί στην παραγωγή τόσο νέων, πρωτότυπων και καινοφανών, όσο και χρήσιμων, αποτελεσματικών και κατάλληλων εφευρέσεων, γνώσεων, ενεργειών, επιδόσεων και πραγμάτων (Grigorenko, 2019).

Επιπροσθέτως, το παιχνίδι στην αυλή σχετίζεται με τα περιβάλλοντα τα οποία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πρωταρχικά μέρη στα οποία τα παιδιά αποκτούν τις πρώτες εμπειρίες τους στη φύση. Ο προσεκτικός σχεδιασμός του χώρου μπορεί να εξυπηρετήσει μια ολοκληρωμένη ποικιλία αναπτυξιακών στόχων από ότι ένας απλός εξοπλισμός παιχνιδιών (Campbell, 2013).

Είναι σημαντικό, λοιπόν, να δοθεί έμφαση στη δημιουργία ενός βέλτιστου μαθησιακού περιβάλλοντος, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να μάθουν καλά και να επιτύχουν το δυναμικό τους. Αυτό περιλαμβάνει μεθόδους διδασκαλίας με επίκεντρο τον μαθητή και ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών. Οι δραστηριότητες που καθιστούν αποτελεσματικότερα τα σχολεία περιλαμβάνουν: δραστηριότητες ετοιμότητας στα σχολεία που διευκολύνουν τη μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο για τους μαθητές/τριες της πρώτης τάξης, κατάρτιση εκπαιδευτικών σχετικά με τις τεχνικές με επίκεντρο το παιδί, όπως ερωτήσεις μαθητών/τριών, ανάθεση εκπαιδευτικών στις πρώτες τάξεις ώστε να εξασφαλίσουν μια σταθερή βάση στην ανάγνωση και την αριθμητική, παρέχοντας βοήθεια σε μαθητές/τριες που κινδυνεύουν να αποτύχουν, εξελίσσοντας τη διαχείριση της τάξης και χρησιμοποιώντας γλώσσα προσαρμοσμένη στο επίπεδο των παιδιών συμπεριλαμβανομένης της αρχικής παιδείας τους στη μητρική τους γλώσσα (Unesco, 2009).

Η διάσταση των «έτοιμων παιδιών» επικεντρώνεται στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Αναφέρεται, δηλαδή, σε αυτό που τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να κάνουν για να μπουν στο σχολείο έτοιμα και πρόθυμα να μάθουν.

Έτσι, επιτρέπεται μια επιτυχή μετάβαση στο περιβάλλον μάθησης του δημοτικού σχολείου. Η επιτυχία στο σχολείο καθορίζεται από μια σειρά από συμπεριφορές και ικανότητες, όπως γραφή, αριθμητική, ικανότητα ν' ακολουθούν τις οδηγίες και να λειτουργούν καλά με άλλα παιδιά, συμμετέχοντας στις δραστηριότητες μάθησης. Αυτές οι συμπεριφορές και οι ικανότητες αλληλοσυνδέονται σε μια ευρεία κλίμακα τομέων ανάπτυξης και μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της φυσικής ευεξίας και των κινήτρων ανάπτυξης, της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης και των προσεγγίσεων στη μάθηση (Unicef, 2012).

Ωστόσο, στο δημοτικό, οι στόχοι είναι κυρίως γνωστικοί και αφορούν και τη διατήρηση της προσοχής. Αναφορικά με τη διατήρηση της προσοχής η μαθήτριά χρειάζεται σχεδόν πάντα τη βοήθεια των εκπαιδευτικών παρά το υψηλό γνωστικό της επίπεδο και στα δύο σχολικά πλαίσια. Λέγεται ότι το σημαντικότερο ίσως στοιχείο της διδακτικής πράξης που σχετίζεται άμεσα με την πρόληψη της μαθητικής παρεκτροπής, είναι η δυνατότητα προσέλκυσης και διατήρησης της προσοχής των μαθητών/τριών, διότι τα διδασκόμενα μαθήματα δεν ανταποκρίνονται συνήθως στα ενδιαφέροντα των παιδιών και γι' αυτό είναι δύσκολο να διατηρηθεί σε έκταση, ένταση και διάρκεια. Για να εξασφαλιστεί λοιπόν, η ποιότητα στη διδασκαλία και να διατηρηθεί η προσοχή των παιδιών χρησιμοποιούνται κάποιες τεχνικές, οι οποίες αποσκοπούν στο να κερδίσουν την προσοχή, να τη μετατρέψουν σε μαθητικό ενδιαφέρον και ενεργό εμπλοκή (Ματσαγγούρας, 2003).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας, και όχι η τοποθεσία της, είναι ο σημαντικότερος προγνωστικός δείκτης του επιπέδου του μαθητή/τριας. Μια μελέτη σε γενικά δημοτικά σχολεία αποκάλυψε ότι η ανάγνωση και η ορθογραφία των παιδιών εξελίχθηκαν σημαντικά με τον επαναπροσδιορισμό των προσδοκιών τους για την επιτυχία και την αποτυχία, αποδεικνύοντας ότι οι φτηνές και απλές παρεμβάσεις μπορεί να έχουν θετική επίδραση σε όλους/ες τους μαθητές/τριες στη γενική εκπαίδευση. Συνεπώς, οι προσδοκίες και η ποιότητα της διδασκαλίας θα επηρεάσουν θετικά την εξέλιξη όλων των μαθητών/τριών (Boyle, Scriven, Durning & Downes, 2011).

Δεδομένης της πίεσης για την επιτυχία συγκεκριμένων δοκιμασιών, η δημιουργικότητα θεωρείται συχνά ως δραστηριότητα αναψυχής στην τάξη παρά ως μια αναγκαιότητα. Αν ο σκοπός της διδασκαλίας για τη δημιουργικότητα είναι η

παραγωγή δημιουργικών μαθητών/τριών, τότε, εξ ορισμού, αυτά τα παιδιά δεν ταιριάζουν με τις συμβατικές προσδοκίες αυτών των συστημάτων των μαθητών/τριών τους. Αυτά τα συστήματα δεν έχουν σχεδιαστεί για τις αποκλίσεις, αλλά για τους «συμβατικούς» μαθητές/τριες (Grigorenko, 2019).

Γενικότερα, και στα δύο σχολικά πλαίσια του νηπιαγωγείου και του δημοτικού παρατηρούνται κοινές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και της μαθήτριας. Συγκεκριμένα, προσφέρεται βοήθεια από τις εκπαιδευτικούς κυρίως στη διατήρηση της προσοχής της κατά τη διδακτική πράξη και εξατομικευμένη διδασκαλία από τις εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης. Ενώ, ποικιλία στόχων υπάρχει στο νηπιαγωγείο απ' ό,τι στο δημοτικό. Με πολλά διαφοροποιημένα μαθήματα, όλοι οι μαθητές/τριες πρέπει να καταλάβουν τις ίδιες βασικές αρχές και ακόμη και να χρησιμοποιούν τις ίδιες δεξιότητες- κλειδιά. Ωστόσο, λόγω της ποικιλίας της ετοιμότητας των μαθητών/τριών, του ενδιαφέροντος ή του μαθησιακού προφίλ, τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν τις ιδέες και να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες με διαφορετικούς τρόπους. Η δημιουργία μιας εκδοχής μιας δραστηριότητας ή ενός προϊόντος είναι μια χρονοβόρα και εντατική διαδικασία. Είναι σημαντικό να επιβεβαιωθεί μια σταθερή αντίληψη για το τι κάνει ένα μάθημα μοναδικό και δυναμικό πριν δημιουργηθούν οι πολλαπλές εκδοχές του. Ωστόσο, υπάρχει μια θολή αντίληψη του/της εκπαιδευτικού για το όφελος των παιδιών από την εμπειρία τους με το διδακτικό περιεχόμενο (Smith, 2009).

Ένας τρόπος για την επιτυχή έναρξη όλων των παιδιών είναι η διαχείριση της διαδικασίας της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο με έναν ενεργό τρόπο που να δημιουργεί μια -απαλλαγμένη από το άγχος- γέφυρα από το ένα πλαίσιο στο άλλο, αναπτύσσοντας την κατανόηση των τρόπων μάθησης στο σχολείο. Κατά τον σχεδιασμό αποτελεσματικών μεταβατικών προγραμμάτων, η προσαρμογή των παιδιών σε ένα νέο περιβάλλον μπορεί να υποστηριχθεί μέσω διαφόρων μεταβατικών δραστηριοτήτων που δημιουργούν δεσμούς μεταξύ παιδιών, γονέων, οικογενειών, εκπαιδευτικών, υπηρεσιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχολείων και των τοπικών κοινοτήτων. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν συζήτηση και εμπειρία από δραστηριότητες όπως επισκέψεις πριν από τη σχολική έναρξη, προκειμένου να μάθουν τους τρόπους μάθησης στο σχολείο, καθώς και να εξοικειωθούν με το περιβάλλον και τα άτομα που αναπτύσσουν την παιδική σκέψη για τη διαφορά μεταξύ των φιλοσοφικών ορίων μάθησης - από το παιχνίδι στην επίσημη μάθηση,

προκειμένου ν' αγκαλιάσουν την αλλαγή με αυτοπεποίθηση και να απολαύσουν αυτό που η νέα συνθήκη προσφέρει. Αλλά και το προσωπικό να εξοικειωθεί με το υπόβαθρο των παιδιών και τη μάθηση πριν από την έναρξη της μετάβασης (Fabian & Dunlop, 2006)

Η δημιουργική διδασκαλία προϋποθέτει τη χρήση φαντασίας με σκοπό να καταστεί η εκμάθηση πιο ελκυστική και αποτελεσματική. Η διδασκαλία για δημιουργικότητα ή η δημιουργική διδασκαλία αναφέρεται στη διδασκαλία που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Ενώ η δημιουργική διδασκαλία πρέπει να απευθύνεται χωρίς αμφιβολία σε όλα παιδιά. Υπάρχει, λοιπόν, μια συζήτηση σχετικά με το ποιοι πρέπει να είναι οι αποδέκτες της διδασκαλίας της δημιουργικότητας (Grigorenko, 2019).

Ο σχεδιασμός της μαθησιακής διαδικασίας θα πρέπει να δημιουργεί μια δομή για συνεκτική κατανόηση. Οι δεξιότητες πρέπει να έχουν έναν σκοπό που πηγάζει από το νόημα και τη χρησιμότητα. Η μάθηση να προωθεί τόσο την ενεργή εμπλοκή και τη συμμετοχή όσο και την κατανόηση. Ως εκ τούτου, για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική διδασκαλία και η μάθηση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνδέσουν αυστηρά τρία βασικά στοιχεία του προγράμματος σπουδών: περιεχόμενο, διαδικασία, και προϊόν (Smith, 2009).

Στα πλαίσια της υλοποίησης των στόχων χρησιμοποιούνται κάποιες διδακτικές στρατηγικές. Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές είναι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι, στρατηγικοί μαθητές. Αυτές οι στρατηγικές γίνονται όταν οι μαθητές επιλέγουν ανεξάρτητα την κατάλληλη και να τα χρησιμοποιήσετε αποτελεσματικά για την εκπλήρωση καθηκόντων ή την επίτευξη στόχων. Οι στρατηγικές διδασκαλίας μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές/τριες και να τους βοηθήσουν να εστιάσουν την προσοχή, να οργανώνουν πληροφορίες για κατανόηση και ανάμνηση, να παρακολουθούν και ν' αξιολογούν τη μάθηση. Αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις τάξεις και τις θεματικές περιοχές, και μπορεί να καλύψει μια σειρά από μαθητικές διαφορές (Walker et al., 2002).

Η οργάνωση της πρωινής ρουτίνας του ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου περιελάμβανε συζητήσεις στις οποίες η μαθήτρια M1 συμμετείχε ενεργά κάνοντας ερωτήσεις και λέγοντας την άποψή της τις περισσότερες φορές. Στο δημοτικό

ακολουθείται καθημερινή ρουτίνα ως προς τις διδακτικές μεθόδους. Η μαθήτρια Μ1 σε αντίθεση με το νηπιαγωγείο δε συμμετείχε στις συζητήσεις εκτός από ελάχιστες φορές με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης όπου ενθαρρύνθηκε να σηκώσει το χέρι της. Οι ομαδικές συζητήσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των διδακτικών και μαθησιακών δεξιοτήτων στην τάξη. Είναι απαραίτητες για την οικοδόμηση υπόβαθρου σε συγκεκριμένα θέματα, δημιουργώντας κίνητρα και ενδιαφέρον και δίνοντας στους μαθητές/τριες ευκαιρίες για έκφραση και διερεύνηση νέων ιδεών και πληροφοριών. Συγκεκριμένα, τους βοηθούν να μάθουν να εκφράζουν τις απόψεις τους και ν' απαντούν σε απόψεις που διαφέρουν από τις δικές τους. Οι ομαδικές συζητήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν ολόκληρη την τάξη ή μια μικρή ομάδα. Οι συμμετέχοντες σε ομαδικές συζητήσεις βοηθούν τα παιδιά να εξετάσουν τις προοπτικές των άλλων ατόμων και ν' αναπτύξουν αποτελεσματικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Walker et al., 2002).

Η διδακτική διαδικασία είναι η ευκαιρία για τους μαθητές/τριες να κάνουν αισθητό το περιεχόμενο. Αν λέγεται κάτι μόνο στους μαθητές/τριες και στη συνέχεια τους ζητείται να το επαναλάβουν είναι εξαιρετικά απίθανο να ενταχθεί στο δικό τους πλαίσιο κατανόησης. Οι πληροφορίες και οι ιδέες θα ανήκουν σε κάποιον άλλο (δάσκαλο, συγγραφέας βιβλίων, ηχείο). Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να επεξεργαστούν τις ιδέες για τον εαυτό τους. Ένα προϊόν είναι το μέσο με το οποίο ο μαθητής/τρια δείχνει και επεκτείνει αυτό που έχει κατανοήσει και μπορεί να κάνει ως αποτέλεσμα ενός σημαντικού μαθησιακού τομέα. Ο όρος προϊόν δεν αναφέρεται στο αποτέλεσμα που παράγουν τα παιδιά από τη δουλειά τους στο μάθημα της μέρας, αλλά αφορά μεγάλο μέρος της μάθησης που έχουν κατανοήσει. Σύμφωνα με την Tomlinson (1999), το αποκορύφωμα μιας δραστηριότητας μπορεί να πάρει τη μορφή μιας παρουσίασης ή έκθεσης. Οι μαθητές/τριες μπορούν να σχεδιάσουν μια λύση σε ένα σύνθετο πρόβλημα ή να διεξάγουν μια έρευνα ή καταγραφή (Smith, 2009).

Ενώ, στο νηπιαγωγείο η Μ1 συμμετείχε πιο ενεργά σε δραστηριότητες που στηρίζονται στα παιδιά και απαιτούν την ελεύθερη έκφρασή τους, όπως η δραστηριότητα καταιγισμού ιδεών για κάποιο θέμα που υλοποίησαν, το ελεύθερο παιχνίδι στις γωνιές, οι δημιουργικές δραστηριότητες (χορός, μουσική, ζωγραφική, τραγούδια) και η πρόβα της γιορτής, με εξαίρεση τις φορές που επενέβαιναν οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο καταιγισμός ιδεών είναι μια

αποτελεσματική τεχνική για τη δημιουργία λιστών με ιδέες που δημιουργούν ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για νέες ιδέες ή θέματα. Ακόμα, παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες μια γενική εικόνα τι γνωρίζουν ή σκέφτονται για ένα συγκεκριμένο θέμα. Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ανταλλαγή ιδεών για να οργανώσουν τις γνώσεις και τις ιδέες τους. Οι πληροφορίες που συλλέγονται κατά τη διάρκεια του καταιγισμού των ιδεών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σημείο εκκίνησης για πιο περίπλοκα καθήκοντα. Οι ιδέες μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Walker et al., 2002).

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξανασκεφτούν πώς να διδάσκουν μικρά παιδιά και να εκμεταλλευτούν το τεράστιο δυναμικό της μάθησής τους. Το παιχνίδι είναι ένας από τους πιο σημαντικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αποκτούν βασικές γνώσεις και δεξιότητες. Για αυτόν τον λόγο, οι ευκαιρίες για παιχνίδι και τα περιβάλλοντα που προωθούν το παιχνίδι, την εξερεύνηση και την πρακτική μάθηση βρίσκονται στο επίκεντρο των αποτελεσματικών προσχολικών προγραμμάτων. Μια σημαντική πτυχή του παιχνιδιού είναι η οργάνωση και ο έλεγχος των παιδιών από την εμπειρία, ενισχύοντας την πρωτοβουλία, τη λήψη αποφάσεων και την αυτο-επιλογή στο παιχνίδι. Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού δεν είναι μόνο για τα παιδιά του νηπιαγωγείου (Unicef, 2018).

Η καθιέρωση μιας καθημερινής ρουτίνας παρατηρείται και στα δύο σχολικά πλαίσια. Η συμμετοχή της μαθήτριας εναλλάσσεται ανάλογα με τις δραστηριότητες των πλαισίων. Ειδικότερα, στο νηπιαγωγείο παρατηρείται να συμμετέχει περισσότερο ενεργά στη ζωγραφική, στο ελεύθερο παιχνίδι και στις συζητήσεις της παρεούλας. Στο δημοτικό αν και πραγματοποιούνται διδακτικές μέθοδοι που δεν την εμπνέουν, ενθαρρύνεται να συμμετέχει πιο ενεργά στις εργασίες της πρωινής ρουτίνας (γραπτές ασκήσεις, ανάγνωση, ασκήσεις στον πίνακα). Λέγεται ότι τα παιδιά είναι -με κάποιο τρόπο- «προγραμματισμένα» ν' ανταποκρίνονται στη χαρά. Τα κύρια σημεία εισόδου στις σημαντικές δεξιότητες και τις αντιλήψεις είναι η κίνηση, το άγγιγμα διαφόρων πραγμάτων και υλικών, το γέλιο και η αφήγηση ιστοριών. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός επιδιώκει να εξασφαλίσει τόσο την αφοσίωση όσο και την κατανόηση για όλους/ες τους μαθητές/τριες σε κάθε μάθημα (Tomlinson, 1999).

Μέσω του περιεχομένου ο μαθητής/τρια πρέπει να γνωρίσει (γεγονότα), να κατανοήσει (έννοιες και αρχές), και να είναι σε θέση να κάνει (δεξιότητες) ως αποτέλεσμα ενός γνωστικού τομέα (ένα μάθημα, μια μαθησιακή εμπειρία, μια ενότητα). Το περιεχόμενο είναι η "είσοδος". Περιλαμβάνει τα μέσα από τα οποία οι μαθητές/τριες θα έρθουν σε επαφή με τις πληροφορίες (μέσω σχολικών βιβλίων, συμπληρωματικής ανάγνωσης, βίντεο, εκδρομών, ομιλητών, διαδηλώσεων, διαλέξεων ή προγραμμάτων ηλεκτρονικών υπολογιστών) (Smith, 2009).

Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι ευκαιρίες του παιχνιδιού ενισχύουν την παιδική κυριαρχία των ακαδημαϊκών ιδεών και την οικοδόμηση του κινήτρου για μάθηση. Στην πραγματικότητα, δύο από τα πιο σημαντικά πράγματα που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω του παιχνιδιού είναι το ενδιαφέρον και το κίνητρο. Η ενθάρρυνση αυτών στις πρώτες τάξεις ωθεί τα παιδιά να συμβάλλουν στη δική τους μάθηση. Για παράδειγμα, παίζοντας επιτραπέζια παιχνίδια μπορεί να ενισχυθούν τα μαθηματικά και ταυτόχρονα η οικοδόμηση κοινωνικών ικανοτήτων. Στις γωνιές βιβλίων να δραματοποιούνται ιστορίες και άλλα παιχνίδια ανάγνωσης, αποτελώντας έναυσμα για τους μαθητές/τριες να συνεχίσουν να προσπαθούν και να μην εγκαταλείψουμε. Η εξερεύνηση μιας ευρείας ποικιλίας έντυπων υλικών και εργαλείων γραφής σε μια γωνιά γραφής, μπορεί να εμπλέξει τους διστακτικούς συγγραφείς και να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν το ένα από το άλλο. Επιπλέον, το παιχνίδι ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, δύο κρίσιμα συστατικά που επιτρέπουν στα παιδιά ν' αντιμετωπίζουν δυσκολίες, να βρίσκουν ευχαρίστηση και να καινοτομούν. Το παιχνίδι παρέχει ευκαιρίες να συμμετέχει το παιδί ενεργά στη μάθηση και να ενισχύει τις δημιουργικές δυνάμεις. Αφήνοντας έτσι τους μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου να συμμετάσχουν ενεργά με υλικά, εργασίες, θέματα που ανοίγουν το χώρο για έρευνα και επίλυση προβλημάτων (Unicef, 2018).

Επιπροσθέτως, διαφαίνεται ο υποστηρικτικός ρόλος των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Συγκεκριμένα, κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολικών πλαισίων είναι ευέλικτοι με το χρόνο και παρέχουν λεκτική και οπτική βοήθεια στη μαθήτρια για να ολοκληρώσει τις εργασίες της ή την ανάγνωσή της. Μερικοί μαθητές/τριες χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη και διαβάθμιση στις εργασίες τους από άλλους/ες, ή χρειάζονται υποστήριξη μέσα στην τάξη και όχι εκτός αυτής. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες χρειάζονται διάφορων μορφών βοήθεια ανάλογα με τη ζώνη εγγύτερης

ανάπτυξής τους. Οι στρατηγικές υποστήριξης θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και ομαδοποιήσεις ενισχύοντας, δεξιότητες, καθοδηγώντας, μοντελοποιώντας στρατηγικές, παρέχοντας πρακτικές, εξισορροπώντας την αναγνωστική διδασκαλία, ρυθμίζοντας ή τροποποιώντας παρουσιάσεις με πολυμέσα και διάφορα άλλα υλικά (Smith, 2009).

Η ευέλικτη χρήση του χώρου και του χρόνου, η διαθεσιμότητα των κατάλληλων υλικών, η εργασία έξω από την τάξη και το σχολείο, οι παιχνιδιάρικες ή «με βάση το παιχνίδι» προσεγγίσεις με ένα βαθμό αυτονομίας στους μαθητές/τριες, οι σεβαστές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, οι ευκαιρίες για συνεργασία με συνομήλικους και με εξωτερικές υπηρεσίες και η συνειδητοποίηση των αναγκών των παιδιών προάγουν τη δημιουργικότητα. Επιπλέον, υπάρχουν εμπειρικές ενδείξεις ότι οι μαθητές/τριες είναι πιο δημιουργικοί εκτός από στο σχολικό περιβάλλον. Αυτά τα ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν ως ισχυρισμός ότι τα σημερινά σχολεία δεν έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν τη δημιουργικότητα των παιδιών (Grigorenko, 2019).

Η παροχή πόρων και υποστήριξης είναι ζωτικής σημασίας καθώς τα παιδιά μαθαίνουν διαφορετικά, και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιήσουν πλήρως μια διαφοροποιημένη προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει μια ποικιλία στρατηγικών που προσαρμόζουν τα μαθήματα και προγραμματίζουν αποτελεσματικά την εξυπηρέτηση όλων των μαθησιακών ικανοτήτων. Οι γνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζονται στην τάξη είναι σχεδιασμένες να προωθούν την ανεξάρτητη σκέψη του παιδιού. Διά μέσου της ανεξάρτητης μάθησης, οι μαθητές/τριες αυξάνουν την αυτογνωσία και την υπεράσπισή τους, με τους εκπαιδευτικούς να παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη διευκόλυνση των επιμέρους καθηκόντων, επιτρέποντάς τους ν' ασχολούνται με ένα γνωστικό επίπεδο, το οποίο ενθαρρύνει την πνευματική πρόοδο (Boyle, Scriven, Durning & Downes, 2011).

Λέγεται ότι η μάθηση έχει πολλές διαστάσεις. Μπορούμε να μάθουμε γεγονότα ή πληροφορίες που είναι αληθινές. Μπορούν ν' αναπτυχθούν έννοιες ή κατηγορίες με κοινά στοιχεία που βοηθούν να οργανωθούν, να διατηρηθούν και να χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες. Μπορούν να κατανοηθούν οι αρχές, που είναι οι κανόνες που διέπουν τις έννοιες. Αναπτύσσονται στάσεις και αφοσιώνονται ιδέες από διάφορα πεδία μάθησης καθώς και δεξιότητες που ενεργοποιούν την κατανόηση γι'

αυτά που μαθαίνονται. Η πλήρης, ολόκληρη και πλούσια μάθηση περιλαμβάνει όλα αυτά τα επίπεδα. Συγκεκριμένα, γεγονότα χωρίς έννοιες και αρχές που προωθούν τη σημασία είναι εφήμερα. Έννοιες χωρίς τις δεξιότητες που απαιτούνται για να μετατραπούν σε δράση χάνουν την ισχύ τους. Η θετική στάση απέναντι στη γνώση κατά τη μαθησιακή διαδικασία δεν αρκεί εάν η γνώση δεν κατανοηθεί, δεν αφομοιωθεί και δεν συνδεθεί με τα βιώματα του περιβάλλοντος (Smith, 2009).

Με λίγα λόγια, η διδασκαλία μπορεί να εξασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά είναι κοινωνικά αποδεκτά και υποστηριζόμενα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της συχνής εργασίας σε μικρές ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους μπορούν να προβλέψουν ότι τώρα, έχουν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών/τριών με ανάγκες υποστήριξης στο δημοτικό, από ό, τι θα είχαν πριν από δέκα χρόνια, κυρίως λόγω της ένταξής τους στη γενική εκπαίδευση. Έτσι, έχουν μια αυξανόμενη ευθύνη για τη διασφάλιση της επιτυχίας των μαθητών/τριών τους, με δεξιότητες που επιτρέπουν να σκέφτονται ανεξάρτητα (Boyle, Scriven, Durning & Downes, 2011).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι είναι γενικά απροετοίμαστοι/ες ν' αναπτύξουν δημιουργικά προγράμματα σπουδών, να διδάξουν δημιουργικά στρατηγικές ή να αναγνωρίσουν τη δημιουργικότητα στους μαθητές/τριες τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης, πρόθυμα ή απρόθυμα, να καταστείλουν τη δημιουργικότητα, όπως έχει αποδειχθεί όταν τους ζητείται να επιλέξουν μεταξύ των «δημιουργικών» και των «καλών» μαθησιακών προφίλ. Οι εκπαιδευτικοί συχνά προτιμούν το τελευταίο ως πιο συμβατικά (Grigorenko, 2019).

Μια μεγάλη σύγχρονη πρόκληση της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι να μειωθεί το χάσμα μεταξύ «ειδικών» και «γενικών» μαθητών/τριών στο επίπεδο της τάξης. Η ένταξη στα δημοτικά σχολεία της Αυστραλίας μπορεί να έχει πολλά θετικά αποτελέσματα, ξεκινώντας από τους μαθητές/τριες όλων των δυνατοτήτων ν' αναπτύσσονται κοινωνικά σε ένα γενικό περιβάλλον. Τα παιδιά μαθαίνουν ν' αποδέχονται και να κατανοούν τις ατομικές διαφορές, αλλά και να σέβονται τους άλλους. Με την ένταξη, οι μαθητές/τριες με αναπηρία αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να εργάζονται ανεξάρτητα και να εκτίθενται σε ένα πλούσιο -σε ερεθίσματα- περιβάλλον που βοηθά τη γνωστική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, οι μαθητές/τριες δεν είναι οι μόνοι ευεργετημένοι μιας ενταξιακής τάξης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ωφελούνται επαγγελματικά. Διότι η ευκαιρία να

συνεργαστούν με μια ποικιλία μαθητών/τριών που προκαλούν και οξύνουν τις διδακτικές δεξιότητες, θα πρέπει να θεωρείται θετική, ώστε και οι δύο πλευρές μαθητή/τριας- εκπαιδευτικού να εξελίσσονται στα πλαίσια ενός κλίματος αλληλεπίδρασης (Boyle, Scriven, Durning & Downes, 2011).

Στο νηπιαγωγείο η μαθήτρια αλληλεπιδρά με διάφορους τρόπους με τους συμμαθητές, τις συμμαθήτριές της και με τις εκπαιδευτικούς. Σε αντίθεση με το δημοτικό όπου περιορίζεται στο να μιλά μόνο με τον/την συμμαθητή/ριά της στο διπλανό θρανίο και να επικοινωνεί κυρίως με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Στην πραγματικότητα, οι συνεργασίες συνομήλικων, η ομαδική εργασία και οι αλληλεπιδράσεις από συνομήλικους αναγνωρίζονται ως σημαντικά στοιχεία των σχολικών ρυθμίσεων με στόχο την ενίσχυση της δημιουργικότητας (Grigorenko, 2019).

Συνάμα, ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν την κοινωνική συμβολή των ενταξιακών περιβαλλόντων και αναφέρουν ότι όταν οι μαθητές/τριες με αναπηρία είναι σε τέτοια περιβάλλοντα, δημιουργούν πιο σταθερά δίκτυα φίλων από τους μαθητές/τριες που διαχωρίζονται (Boyle, Scriven, Durning & Downes, 2011).

Ομοίως και στα δύο σχολικά πλαίσια, συμμετέχει στις δραστηριότητες της πρωινής ρουτίνας και σε συζητήσεις στις οποίες απαντά μαζί με τα άλλα παιδιά στις ερωτήσεις που θέτει η εκπαιδευτικός. Οι κύκλοι συζήτησης είναι χρήσιμοι όταν το υπό εξέταση θέμα δεν έχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση ή όταν οι άνθρωποι πρέπει να μοιραστούν συναισθήματα. Ο σκοπός των κυκλικών συζητήσεων δεν είναι η επίτευξη απόφασης ή συναίνεσης. Αντίθετα, ο σκοπός είναι να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές/τριες να μοιράζονται τις δικές τους απόψεις με άλλους. Ακόμη, αυτή η διαδικασία τους βοηθά να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των συμμαθητών/τριών τους (Walker et al., 2002).

Ακόμη, πολλές φορές παίζει, εκφράζεται και επικοινωνεί με μη λεκτικούς τρόπους. Ενώ, αντιδρά με δυσφορία στην αφήγηση ιστοριών και το μονόλογο των εκπαιδευτικών καθώς και σε οποιεσδήποτε δραστηριότητες, οι οποίες μονοπωλούνται από τις εκπαιδευτικούς, εκφράζοντας την αδιαφορία της και με μη λεκτικά μέσα. Κατά τον Ματσαγγούρα (2003), υποστηρίζεται ότι μελέτες ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας αποδεικνύουν ότι μεγάλο μέρος του λόγου στη σχολική τάξη μονοπωλείται από τον/την εκπαιδευτικό, κυριαρχώντας περισσότερο η δασκαλο-

μαθητική επικοινωνία και λιγότερο η διαμαθητική και καθηλώνοντας το μαθητή/τρια σε μια παθητική ακρόαση. Ο μονόλογος στην τάξη είναι μια μορφή επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τις δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι και ο αφηγηματικός μονόλογος ενδέχεται να κουράσει το παιδί με τις υπερβολικές κινήσεις, χειρονομίες, τη γλώσσα και τον τόνο της φωνής ή και με την απουσία αυτών των στοιχείων, μετατοπίζοντας την προσοχή. Πολλοί/ες μαθητές/τριες μένουν παθητικοί παρατηρητές από έλλειψη ενδιαφέροντος, από δειλία ή από αδυναμία παρακολούθησης της σχολικής εργασίας και γι' αυτό χρειάζονται ψυχολογική ενθάρρυνση και συχνή ανατροφοδότηση της θετικής τους συμπεριφοράς.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όταν διευκολύνεται αποτελεσματικά, μπορεί να επιτρέψει στον νέο εκπαιδευτικό επαγγελματία να ζήσει θετικές πτυχές της ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύξουν το δικό τους ρεπερτόριο, μαθαίνοντας να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία από στρατηγικές που έχουν θετικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές/τριες, όχι μόνο για εκείνους που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή σωματική αναπηρία. Χρησιμοποιώντας τις τρεις σημαντικές παιδαγωγικές ενταξιακές στρατηγικές της άμεσης διδασκαλίας, των γνωστικών στρατηγικών και της συνεργατικής μάθησης, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές αποτελεσματικά σ' ένα σύγχρονο σχολικό περιβάλλον (Boyle, Scriven, Durning & Downes, 2011).

Παράλληλα, η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο δεν είναι ένα μόνο γεγονός αλλαγής που έχει μόνο άμεσες συνέπειες. Η επιτυχία ή η αποτυχία της προσαρμογής του παιδιού στο μεταβαλλόμενο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης έχει δυνατότητες διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού και κοινωνικού-συναισθηματικού τους μέλλοντος. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί καλύτερα αυτή η μετάβαση, προτείνεται ν' αναπτυχθεί μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και των εκπαιδευτικών του δημοτικού, ώστε να δημιουργηθεί μια σχέση που να βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και το σεβασμό (Skouteris, Watson & Lum, 2012).

4.4 Προκλήσεις και προοπτικές που προκύπτουν από τις εκπαιδευτικές πρακτικές στην ενταξιακή προσχολική και δημοτική εκπαίδευση

Η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι διαφορές παρουσιάζονται ως ελλείμματα ή αναπηρίες και εναλλακτικοί τρόποι ομιλίας και ανταπόκρισης σε τέτοιες διαφορές, θα βελτιώσουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν με ευθύνη όλους/ες τους μαθητές/τριες. Επιπλέον, θα επιτρέψει την ελαχιστοποίηση των ιεραρχιών της καταπίεσης - αυτή η ομάδα είναι η πιο καταπιεσμένη από την άλλη και άρα αξίζει περισσότερη υποστήριξη - που συχνά προκαλούν τις ικανότητες των ατόμων για διαμόρφωση ισχυρών συμμαχιών και αμφισβήτηση μεγαλύτερων ανισοτήτων και αδικιών. Ο ρόλος των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην προετοιμασία είναι δύσκολος και σύνθετος (Sapon-Shevin & Zollers, 1999).

Φυσικά, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν και να κατανοούν τα μαθήματα που πρόκειται να διδάξουν (π.χ. βασικές έννοιες, αλληλεξαρτήσεις μεταξύ κατασκευών, αλληλουχία περιεχομένου). Ωστόσο, για να συνδέσουν τους μαθητές/τριες με αντικείμενο και να αναπτύξουν συναφείς και αυθεντικές εργασίες με κατάλληλη διδακτική ύλη και πόρους για όλα τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν μια παιδαγωγική στάση με βαθιά γνώση της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών (δηλαδή της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων, του πολιτιστικού, κοινωνικοοικονομικού και γλωσσικού υποβάθρου, κ.λ.π) καθώς και των προσεγγίσεων για το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση (Gaitas & Martins, 2017).

Ο στόχος της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης είναι να εξαλείψει τον κοινωνικό αποκλεισμό που είναι συνέπεια των στάσεων και των αντιδράσεων στη διαφορετικότητα της φυλής, της κοινωνικής τάξης, της εθνικότητας, της θρησκείας, του φύλου και των ικανοτήτων. Ως εκ τούτου, ξεκινά από την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και το θεμέλιο μιας πιο δίκαιης κοινωνίας. Από την άποψη αυτή και επεκτείνοντας τον διάλογο για την κοινωνική δικαιοσύνη, η ένταξη αναφέρεται στη διαφορετικότητα ως έννοια και όχι σε κατηγορίες διαφορών (Ainscow & Sandill, 2010).

Είναι σαφές ότι η προσαρμογή των εκπαιδευτικών για την προώθηση της διαφορετικότητας και της συνειδητοποίησης του ιδιαίτερου ρόλου της διαφορετικότητας στην ανθρώπινη ανάπτυξη μπορεί να ενισχύσει τις προσπάθειές τους για εξέλιξη των διαπολιτισμικών σχέσεων των μαθητών/τριών Διότι γνωρίζουν

ότι οι προσπάθειές τους μπορούν επίσης να βελτιώσουν τις σχέσεις των μαθητών/τριών τους με άλλα είδη διαφορετικότητας, δεδομένου ότι από ψυχολογική άποψη η λογική δομή αυτής της πολύπλοκης διαδικασίας που συνίσταται στην κατανόηση της διαφορετικότητας είναι πάντα η ίδια (Pagani, 2014).

Ο ενταξιακός προσανατολισμός είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο καταπολέμησης των διακρίσεων για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους/ες. Επιπλέον, προτείνει ότι τέτοια σχολεία μπορούν να προσφέρουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών και να εξελίσσουν την αποτελεσματικότητα και τελικά τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow & Sandill, 2010).

Η ενταξιακή παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι οι επιλογές που κάνουν και οι ενέργειες που παίρνουν στην οργάνωση της μάθησης μεταδίδουν μηνύματα και αξίες που φτάνουν πολύ πέρα από την επίσημη εστίαση του μαθήματος, καλώντας τους/τις εκπαιδευτικούς να κάνουν διαθέσιμο αυτό που επεξεργάζονται καθημερινά (Florian & Spratt, 2013).

Ο πολίτης κάθε κοινωνίας αναμένει ότι τα σχολεία στα οποία θα πηγαίνουν τα παιδιά θα πρέπει να επιτύχουν πολλούς στόχους, όπως να διδάσκουν βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, να οικοδομούν την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών, να τους προετοιμάζουν για τη μελλοντική ζωή, να προωθούν την παγκόσμια την κατανόηση και τη μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Επομένως, ο τελικός σκοπός ενός/μιας εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η εκπλήρωση των απαιτήσεων των γονέων και να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να γίνουν ανεξάρτητοι/ες και αυτόνομοι πολίτες (Ansari, 2013).

Παρόλα αυτά, ο τομέας της εκπαίδευσης έχει καταβάλλει προσπάθεια εδώ και καιρό για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο στόχος της υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην προσφορά πολιτισμικά ευαίσθητης παιδαγωγικής είναι εξαιρετικά πολύπλοκος και προκλητικός (Durand, 2010).

Ως εκ τούτου, υποστηρίζεται μια προσέγγιση με την οποία ο/η εκπαιδευτικός παρέχει μια σειρά επιλογών που είναι διαθέσιμες σε όλη την τάξη και όχι μια σειρά διαφοροποιημένων επιλογών μόνο για μερικούς/ες. Υπό το πρίσμα της ενταξιακής

παιδαγωγικής, η ανθρώπινη διαφορετικότητα θεωρείται ως δύναμη, παρά ως πρόβλημα, καθώς τα παιδιά εργάζονται μαζί, μοιράζονται ιδέες και μάθηση από τις αλληλεπιδράσεις τους μεταξύ τους. Βασικά, η ενταξιακή παιδαγωγική προσέγγιση ενθαρρύνει μια ανοιχτή οπτική αναφορικά με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού να μάθει (Florian & Spratt, 2013).

Σύμφωνα με τους Roy, Guay & Valois (2013), έχει αναπτυχθεί και επικυρωθεί ένα μέτρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που ονομάζεται Διαφοροποιημένη Κλίμακα Οδηγιών (DIS), το οποίο σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές προσαρμογές που αναγνωρίζονται ως βασικές για την ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών/τριών στις γενικές αίθουσες διδασκαλίας. Στις εκπαιδευτικές προσαρμογές, οι δάσκαλοι/ες παρέχουν μια ποικιλία επιλογών μάθησης, κάνουν κρίσεις σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών και προσαρμόζουν τις οδηγίες τους για να διευκολύνουν την ακαδημαϊκή πρόοδο και την παροχή βέλτιστων ευκαιριών μάθησης. Οι πιθανές στρατηγικές προσαρμογής περιλαμβάνουν: την αλλαγή του προγράμματος σπουδών (στόχοι και περιεχόμενο μαθημάτων), τη διαφοροποίηση στα υλικά και τις εργασίες, διαφορετικές στρατηγικές και ρυθμός διδασκαλίας, καθώς και παροχή επιπλέον υποστήριξης.

Παράλληλα, οι Palincsar, Magnusson, Collins and Cutter (2001, στο King-Sears, 2008), υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποίησαν προηγμένες πρακτικές διδασκαλίας σε σχολικές τάξεις για ετερογενείς μαθησιακές ανάγκες προώθησαν την αύξηση της επιτυχίας για όλα τα παιδιά.

Η διαφοροποίηση ορίζεται ως μια προσέγγιση με την οποία η διδασκαλία ποικίλλει και προσαρμόζεται ώστε να ταιριάζει με τις ικανότητες των μαθητών/τριών, χρησιμοποιώντας συστηματικές διαδικασίες για την παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου (Roy et al., 2013).

Συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας καθίσταται σημαντική διότι παρέχει ποικιλία μαθησιακών εμπειριών, καλύπτοντας τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών, έτσι ώστε όλοι και όλες να συμπεριλαμβάνονται στην τάξη, να συμμετέχουν και να μαθαίνουν. Στο ερώτημα λοιπόν, σχετικά με τη σημασία της εφαρμογής της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι κατέχει σημαίνοντα ρόλο. Ενώ, η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού τοποθετείται αναφορικά με τις

προοπτικές της διαφοροποιημένης προσέγγισης τονίζοντας τη θετική της επιρροή ως εναλλακτική προσέγγιση στη μάθηση με πιο παιγνιώδη τρόπο. Ακόμα, αναφέρει ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία αλλά κυρίως επηρεάζει την τάξη. Ομοίως, οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι θετική η εφαρμογή της για όλα τα σχολεία. Επίσης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου θεωρεί ότι βοηθά αμφοτέρους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994 στο UNESCO, 2004:6) για την ειδική εκπαίδευση, λέγεται ότι τα κανονικά σχολεία με τον ενταξιακό προσανατολισμό τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικά στη μείωση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού, δημιουργώντας φιλόξενες κοινότητες, χτίζοντας μια ενταξιακή κοινωνία και επιτυγχάνοντας μια εκπαίδευση για όλους. Επιπλέον, η ενταξιακή πολιτική παρέχει ποιοτική εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών και εξελίσσει/βελτιώνει την αποτελεσματικότητα και τελικά τη δαπανηρή αποτελεσματικότητα (cost-effectiveness) ολόκληρου του συστήματος.

Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας όταν το σχολικό κλίμα ενθαρρύνει την ενταξιακή εκπαίδευση, (π.χ. τη θετική ηγεσία, τη συνεργασία, τις ευκαιρίες για επιμόρφωση και τη διαθεσιμότητα υλικών πόρων. Ένα θετικό σχολικό κλίμα φαίνεται να είναι κρίσιμο για την αποτελεσματική χρήση των διαφοροποιημένων στρατηγικών. Για το λόγο αυτό, πιστεύουμε ότι η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας θα πρέπει να συνδέεται θετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολικού κλίματος (Roy et al., 2013).

Με την υιοθέτηση μιας προσέγγισης για τη διδασκαλία που δεν απαιτεί την κατηγοριοποίηση των παιδιών ως διαφορετικών τύπων μαθητών/τριών, η ενταξιακή παιδαγωγική προσέγγιση προκαλεί μερικές από τις πιο παραδοσιακές έννοιες της επαγγελματικής γνώσης και ευθύνης, ιδίως όσον αφορά τη στήριξη της μάθησης ή άλλες ειδικευμένες παροχές. Δεν απορρίπτει την εξειδικευμένη υποστήριξη, αλλά ενθαρρύνει την παράδοσή της να είναι πιο ευαίσθητη. Η ενταξιακή παιδαγωγική απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς ν' αναλάβουν την ευθύνη για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων κι εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί της τάξης θα ενθαρρύνονται να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες στην εκμάθηση ως διλήμματα για τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο ως ελλείμματα των παιδιών) κι έτσι ν' αναζητούν νέες προσεγγίσεις για την υποστήριξη

τους. Στα πλαίσια της προσέγγισης αυτής, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με ειδικούς για να βρουν τρόπους παροχής ουσιαστικής μάθησης εμπειρίες για όλα τα παιδιά μέσα στην τάξη. Όπως και τα παιδιά έτσι και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να μάθουν από το να εργάζονται με τους άλλους/ες συναδέλφους (Florian & Spratt, 2013).

Η θετική επικοινωνία είναι η ψυχή της διαφοροποιημένης προσέγγισης της μάθησης διότι μέσω αυτής, οι πληροφορίες μπορεί να γίνουν γνώση και η νέα μάθηση μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών (O'Brien, 1998).

Γενικότερα, η εξατομικευμένη προσέγγιση είναι περισσότερο συνδεδεμένη με την ειδική εκπαίδευση, διότι επικεντρώνεται συνήθως στις παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών/τριών. Αντίθετα, έχει αναπτυχθεί η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας ως απόκριση στην τάση πολλών χωρών να εντάσσουν παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων στην ίδια τάξη. Στόχος της είναι η διαφορετική διδασκαλία που να ταιριάζει σε ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών αναγκών (Roy et al., 2013).

Οι γενικοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται πίεση να καλύψουν ένα τόσο μεγάλο περιεχόμενο και με γρήγορο ρυθμό, ανταποκρινόμενοι/ες στην πολύ-επίπεδη μάθηση των παιδιών. Επιπλέον, οι ίδιοι/ες και οι επικεφαλής τους ανησυχούν για τις συνέπειες της αποτυχίας όταν οι μαθητές/τριες τους δεν παρουσιάζουν επαρκή πρόοδο στην αξιολόγηση. Μια απάντηση για την ελαχιστοποίηση των δυσμενών αυτών συνεπειών είναι να μεγιστοποιηθεί η χρήση των τεχνικών διαφοροποιημένης μάθησης έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η εξέλιξη για όλους/ες. Βέβαια, δεν αρκούν -αν και είναι σημαντικές- οι τεχνικές για να επιταχύνουν τη μάθηση των μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Ένας έλεγχος για τις προηγούμενες γνώσεις τους θα ήταν βοηθητικός και χρήσιμος, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να σχεδιάσουν πιο εύστοχα το διδακτικό τους πλάνο, αλλά και να ενημερωθούν για τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών κατά τη διάρκεια και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Χωρίς τη διαφοροποιημένη προσέγγιση, χωρίς προσοχή στο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών/τριών και χωρίς επαρκή παρακολούθηση στην πρόοδο τους κατά τη σχολική χρονιά, οι μαθητές/τριες θα μείνουν πίσω και ίσως να μη γίνει αντιληπτό ότι κάθε παιδί αξίζει (King-Sears, 2008).

Αναφέρεται ότι η υποστήριξη της αυτονομίας ωθεί το άτομο μέσω του λόγου και των πράξεων του να ενισχύει την εσωτερική αντίληψη του τόπου της αιτιότητας, τη βούληση και την αίσθηση επιλογής κατά τη διάρκεια της δράσης. Σε ένα σχολικό περιβάλλον, αυτό περιλαμβάνει την προσφορά διάφορων επιλογών και στρατηγικών λογικής (π.χ. ευκαιρίες λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων), οι οποίες παρέχονται με τη μορφή σαφών κανόνων, προσδοκιών και αποφυγή γλωσσικού ελέγχου. Διότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η αυτονομία υποστηρίζουν την εστίαση στις ανάγκες των παιδιών και πρέπει να συνδέονται θετικά. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την αυτονομία λαμβάνουν υπόψη την προοπτική των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαπιστώσουν τι είδους εκπαιδευτικές προσαρμογές είναι κατάλληλες γι' αυτούς. Αυτές οι παιδαγωγικές πρακτικές αυτονομίας-υποστήριξης ενθαρρύνουν τα παιδιά να επικεντρωθούν στην προσωπική πρόοδο και επίτευξη και όχι στον ανταγωνισμό και την κοινωνική σύγκριση (Roy et al., 2013).

Ωστόσο, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τροχοπέδη για την εφαρμογή πολιτικών χωρίς αποκλεισμούς, εστιάζοντας την προσοχή σε πρακτικά και πολιτικά ζητήματα που απαιτούν επίλυση αν πρόκειται να εφαρμοστεί εις βάθος ένταξη στην πραγματικότητα. (Petriwskyj, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται απροετοίμαστοι να εκπαιδεύσουν τους μαθητές/τριες με «ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες και αντιλαμβάνονται ότι θα πρέπει όλοι/ες να μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, πραγματοποιείται η αξιολόγηση για μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την πίεση να καλύψουν το πρόγραμμα σπουδών και να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά εκτίθενται σ' αυτό, έστω και αν αυτό σημαίνει ότι ορισμένοι/ες δε μαθαίνουν το περιεχόμενο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την πίεση να καλύψουν το πρόγραμμα σπουδών για να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά εκτίθενται σ' αυτό, έστω και αν αυτό σημαίνει ότι ορισμένοι/ες δε μαθαίνουν το περιεχόμενο και ειδικότερα οι μαθητές/τριες που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Σε αυτή την ομάδα μαθητών/τριών η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να διαφοροποιηθεί αναφορικά με τον εκπαιδευτικό ρυθμό και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα λαμβάνουν υπόψη τις δυνατότητες των παιδιών (King-Sears, 2008) .

Σημαντικές έρευνες έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις γενικές συμπεριφορές του/της εκπαιδευτικού σχετικά με την ένταξη και τη διάθεσή τους να προσαρμόσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους σύμφωνα με τη φιλοσοφία χωρίς αποκλεισμούς. Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη φιλοσοφία της ένταξης, αν και είναι λιγότερο θετικοί/ές όταν πρέπει να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους στην τάξη ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Gaitas & Martins, 2017).

Σύμφωνα με την Καραγιάννη (2011) στο άρθρο της «Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο», κάνει λόγο για τις αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών και τη δυσκολία τους να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία, οι οποίες έχουν προκύψει από έρευνες.

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ως μειονέκτημα ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί χρόνο. Ο χρόνος για την προετοιμασία επιπλέον εργασιών και την επιλογή εποπτικού υλικού δεν επαρκεί. Ακόμα, οι οργανωτικές δεξιότητες και οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας στους οποίους οι εκπαιδευτικοί ουδέποτε καταρτίστηκαν, αλλά και για τους οποίους ούτως ή άλλως δεν αμείβονται επαρκώς. Τέλος, ο άμεσος και έμμεσος έλεγχος που ασκείται στους εκπαιδευτικούς για την ακριβή τήρηση του προγράμματος (π.χ. μέσω του «βιβλίου ύλης», που πρέπει να συμπληρώνεται καθημερινά), γεγονός το οποίο αποκλείει την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Ενώ οι προαναφερθείσες μελέτες επικεντρώνονται κυρίως στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη ή τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε παγκόσμια κλίμακα, ελάχιστη προσοχή δίνεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να υιοθετήσουν. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της ένταξης είναι πρακτικού χαρακτήρα, διότι οι συγκεκριμένες διαδικασίες θεωρούνται πιο δύσκολες στο σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και έτσι παραβλέπουν τα οφέλη που προσφέρονται στα παιδιά (Gaitas & Martins, 2017).

Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι/ες διάκινται θετικά προς τη γνώση. Ασχολούνται με την ανθρώπινη ανάπτυξη, τη μάθηση και την παιδαγωγική. Αυτές οι δεξιότητες αντικατοπτρίζονται στην πρακτική διδασκαλίας τους. Είναι πάντα υπομονετικοί και παρέχουν κίνητρα, δημιουργώντας ένα δημοκρατικό κλίμα στην τάξη. Οι σημερινοί

δάσκαλοι/ες είναι επαγγελματίες που σκέφτονται και παράγουν υψηλότερο επίπεδο σκέψης στους μαθητές και είναι ικανοί/ες να αναλύσουν και να συνθέσουν (Ansari, 2013).

Επίσης, ανασταλτικός παράγοντας είναι και ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου δεν διστάζει ν' αποδώσει ατομικές ευθύνες αλλά και γενικότερα στους/στις εκπαιδευτικούς για την πλήξη τους ως προς την κινητοποίηση των παιδιών.

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι υπάρχουν δυσκολίες σε σχέση με τη σχολική ύλη, το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι δυσκολίες που αναφέρονται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών αφορούν τον αυστηρό σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και τις δεσμευτικές οδηγίες που συνοδεύουν τη διαχείρισή του και δεν αφήνουν περιθώρια ευελιξίας, αφού περιγράφεται λεπτομερώς ο τρόπος με τον οποίο θα διδαχθεί το κάθε μάθημα. Στη βιβλιογραφία εμπόδιο αποτελεί η τυποποίηση της διδασκαλίας. Δηλαδή, το γεγονός ότι όλοι πρέπει να μαθαίνουν το ίδιο αντικείμενο με το ίδιο περιεχόμενο, όπως αυτό ορίζεται από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο για το κάθε μάθημα. Επίσης, η αξιολόγηση και τα κριτήρια με τα οποία γίνεται η αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή/τριας δεν αφήνουν περιθώρια προσαρμογής (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να είναι αποτελεσματικοί είναι οι ίδιοι σε μια διαδικασία δια βίου μάθησης. Μπορούν να διαγνώσουν καταστάσεις και να χρησιμοποιήσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις, ώστε να εξελιχθεί η μάθηση των μαθητών/τριών και η προσωπικότητά τους προκειμένου να γίνει μια καλύτερη κοινωνία. Η γνώση του αντικειμένου δεν επαρκεί σε αυτόν τον τομέα. Ένας/μία δάσκαλος/α είναι μια «δεξαμενή» γνώσης που μπορεί να μεταβιβαστεί σε οποιονδήποτε και οποιαδήποτε στιγμή. Η επαγγελματική γνώση είναι η συνειδητοποίηση της δέσμευσης που υπάρχει με τους μαθητές/τριες. Ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο όχι μόνο για τους μαθητές/τριες, αλλά και για την κοινωνία γενικότερα. Επιπλέον, ο χαρακτήρα του/της παρουσιάζει ένα βαθύ αντίκτυπο στους μαθητές/τριες (Ansari, 2013).

Μερικοί ερευνητές προσπάθησαν να σκιαγραφήσουν τους κύριους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερο θετικοί να προσαρμόσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους. Έτσι προκύπτει ότι τα κίνητρά τους συνδέονται κυρίως

με την έλλειψη χρόνου για προγραμματισμό, ανεπαρκή χρονοδιάγραμμα, έλλειψη χρηματοδότησης και κατάλληλων υλικών και πόρων, γονική αντίσταση, ταξινόμηση ανησυχιών, φόβος απώλειας ελέγχου και έλλειψη δεξιοτήτων κατάρτισης για εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλία στην τάξη. Γεγονός που δεν προκαλεί έκπληξη, δεδομένου ότι τα προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, αλλά και η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση δεν δίνει έμφαση στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφορετικότητα των παιδιών που ανήκουν στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Gaitas & Martins, 2017).

Διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Ιταλία δεν λαμβάνουν ειδική πανεπιστημιακή κατάρτιση σε ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ωστόσο, προσφέρονται ορισμένες επιμορφωτικές ενέργειες και σεμινάρια. Το ζήτημα της κατάρτισης του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικό ακόμη και σε χώρες που εφαρμόζουν πρακτικές ένταξης. Είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ευνοήσουν την ένταξη των μαθητών/τριών του με αναπηρία στις τάξεις τους χωρίς να αισθάνονται ότι έχουν επαρκή εκπαίδευση για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους και την εξυπηρέτηση αυτών. Η εκμάθηση και η ανάπτυξη όλων των παιδιών – ιδιαίτερης ζωτικής σημασίας στα πρώτα χρόνια - εξαρτάται και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. ρυθμίσεις, δάσκαλοι, περιβάλλοντα και οι κοινότητες είναι μόνο μερικοί από εκείνους τους ανθρώπινους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης των παιδιών στις γενικές ρυθμίσεις. Στη μελέτη των στάσεων των Ιταλών εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερων παιδιών ανέφεραν θετικότερη συμπεριφορά από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Τέτοιες στάσεις είναι σημαντικές εάν επιτυγχάνεται η έγκαιρη εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκπαιδεύσουν τα παιδιά χωρίς προϋποθέσεις. Το παιδαγωγικό τους έργο είναι να κάνουν το καλύτερο γι' αυτές τις νεαρές ηλικίες. Επομένως, υπάρχει η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εστιάζουν κυρίως στη σχέση του/της δασκάλου/ας-μαθητή/τριας. Όταν υπάρχει αποδοχή σε όλα τα παιδιά μπορούν να βρεθούν τρόποι να τους προσφερθούν και να προετοιμάσουν τη συμμετοχή τους στην ανοιχτή κοινωνία (Nutbrown & Clough, 2004).

Συνεπώς, καθοριστική παρουσιάζεται η αρχική εκπαιδευτική προετοιμασία που θα πρέπει να εφοδιάζει με τις κατάλληλες γνώσεις που θα βοηθήσουν τους

εκπαιδευτικούς στην αποδοχή της διαφορετικότητας στην τάξη. Είναι σημαντικό να εγκαταληφθεί η παραδοσιακή ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών που οδηγεί σε βραχυπρόθεσμη δράση, κατακερματισμό πρωτοβουλιών, κακό σχεδιασμό, χαμηλή επιρροή και καμία υποστήριξη κατά την εφαρμογή. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηριχθούν μέσω της ευέλικτης χρήσης του χρόνου, της ποικιλίας στη διδασκαλία και τα υλικά, και της ευέλικτης ομαδοποίησης (ατομικά, ζευγάρια και μικρές ομάδες). Στο πλαίσιο αυτών των ρυθμίσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν προτεραιότητα σε καθήκοντα για να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική εμπειρία όλων των παιδιών και ταυτόχρονα ν' αναπτύξουν την αποτελεσματικότητά τους (Gaitas & Martins, 2017).

Επιπροσθέτως, αρκετοί ερευνητές εντοπίζουν τη σημασία της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προετοιμάζουν τους/τις εκπαιδευτικούς που διάκινται θετικά σχετικά με την ένταξη όλων των μαθητών/τριών στα γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (King-Sears, 2008).

Ένα άλλο στοιχείο που τονίζεται είναι η ευρηματικότητα που απαιτείται για την επίτευξη του στόχου και την εξέλιξη των μαθητών/τριών. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί έχουν ένα ρεπερτόριο αποτελεσματικών πρακτικών. Είναι προφανές ότι οι περισσότερο έμπειροι έχουν πιο διαφορετικό και ποικίλο ρεπερτόριο από τους νέους με απειρία, διαθέτοντας πρακτικές διδασκαλίας με κίνητρο. Συγκεκριμένα, έχουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και τεχνικών διδασκαλίας για να κάνουν τη μάθηση ψυχαγωγία για τους μαθητές/τριες. Σχεδιάζουν τα μαθήματά τους με βάση στρατηγικές σκέψεις που περιλαμβάνουν τη συνειδητή επιλογή και χρήση εργαλείων από το ρεπερτόριό τους. Οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται στοχεύουν να παρακινήσουν αυθόρμητα τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται σε λίγες πρακτικές αντί να έχουν μια σειρά από νέες ιδέες και τεχνικές για να χειριστούν τις καταστάσεις (Ansari, 2013).

Συνήθως, ένας/μία εκπαιδευτικός θα προετοιμάσει το ίδιο έργο για όλα τα παιδιά και θ' αναμένει διαφορετικά αποτελέσματα από ένα φύλλο εργασίας, πράγμα το οποίο μπορεί να ενισχύσει τις χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές/τριες που έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εναλλακτικά, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει διαφορετικά καθήκοντα για ομάδες μαθητών/τριών, ώστε να επιχειρούν διαφορετικές δραστηριότητες. Αυτό μπορεί επίσης να ενισχύσει τη χαμηλή

προσδοκία όταν ένας μαθητής/τρια αντιλαμβάνεται ότι έχει το εύκολο έργο. Αυτή η άποψη για τη διαφοροποίηση περιορίζει τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού και περιορίζει τις μαθητικές ευκαιρίες, επειδή δεν προκαλεί τον/την δάσκαλο/α να διερευνήσει το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον και τη διαδικασία της μάθησης (O'Brien, 1998).

Έχει αναγνωριστεί ότι οι διαδικασίες για την παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου μπορούν να είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο διαφοροποίησης της διδασκαλίας ώστε να ταιριάζει επαρκώς στις διάφορες μαθησιακές ανάγκες. Τέτοιες διαδικασίες πρέπει να εφαρμόζονται προκειμένου να επιτρέπουν αποτελεσματικές προσαρμογές διδασκαλίας. Έτσι, για την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογήσουν τις προηγούμενες γνώσεις και το υπόβαθρο των μαθητών/τριών σε κάθε σχολικό θέμα και να καταγράψουν την επακόλουθη επιτυχία και πρόοδο (Roy et al., 2013).

Ο προγραμματισμός για την κάλυψη αυτών των μαθησιακών αναγκών είναι ένα πολύπλοκο πνευματικό έργο που περιλαμβάνει το δημιουργική οργάνωση, την προετοιμασία, την υλοποίηση και την ανάπτυξη πόρων, καθώς και την παροχή εκπαίδευσης σ' ένα ευαίσθητο περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα. Η διαφοροποίηση θα λειτουργήσει καλύτερα όταν η διαισθητική διαδικασία της προσωπικής σκέψης υποστηρίζεται από ένα εννοιολογικό πλαίσιο της ανάγκης και ένα οργανωμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η προσαρμογή είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία συνεπάγεται τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις οδούς πρόσβασης μέσω εξειδικευμένων και κοινών στόχων, η αλλαγή ενός φύλλου εργασίας δεν αρκεί (O'Brien, 1998).

Ορισμένες εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι η έλλειψη χρόνου και οι περιορισμένοι πόροι δεν αποτελούν πραγματικά εμπόδια στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών στην τάξη. Αναφορικά με τις διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί είναι πιο δύσκολο να υιοθετήσουν αφορούν τη διαφοροποίηση του διδακτικού περιεχομένου και του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος σπουδών, καθώς θα πρέπει να λάβουν υπόψη την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον, το προφίλ μάθησης του κάθε παιδιού, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους θα διδαχθεί αυτή η γνώση (Gaitas & Martins, 2017).

Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Roy et al. (2013) ένα από τα ερευνητικά ζητούμενα αναφερόταν στη χρήση διαφοροποιημένων στρατηγικών προσαρμογής από τους/τις εκπαιδευτικούς και διαπιστώθηκε ότι περίπου το 60% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τις εργασίες των παιδιών για να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της. Επιπροσθέτως, αποτελέσματα προηγούμενων μελετών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές προσαρμογές που δεν απαιτούν πολύ προετοιμασία ή εξατομικευμένες οδηγίες.

Όλες αυτές οι δυσκολίες, όπως σημειώνεται, αφορούν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη σχετίζεται με το σχεδιασμό και την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και η δεύτερη με την επαγγελματική κατάρτιση.

Ακόμα, υποστηρίζεται ότι η διαλεκτική σχέση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις εκπαιδευτικές πρακτικές διαμορφώνεται και από την παρέμβαση ή καλύτερα από τις διεκδικήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η επιρροή που μπορεί ν' ασκήσει το εκπαιδευτικό δυναμικό στο εγκαθιδρυμένο εκπαιδευτικό σύστημα έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών πολιτικών, όταν δεν παραμένει στη στείρα διεκδίκηση ορισμένων αιτημάτων και όταν οι μισθολογικές διεκδικήσεις δεν αποτελούν αποκλειστικό πυρήνα κινητοποιήσεων (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν περίπλοκες αποφάσεις σχετικά με αυτά τα θέματα. Παρόλα αυτά, τα σχολεία έχουν το χρέος να εξασφαλίσουν σε όλους/ες τους μαθητές/τριες τις κατάλληλες προκλήσεις και ευκαιρίες μάθησης και αξιολόγησης στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, αποδεικνύοντας ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρία υπολογίζονται, αρκεί να βιώνουν αυθεντικές εμπειρίες μάθησης και εξέλιξης (King-Sears, 2008).

Συνεχίζοντας οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν στοιχεία που θα άλλαζαν στην πρακτική τους. Αρχικά, η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού εμμένει σταθερά στις διδακτικές μεθόδους που ακολουθεί και δεν επιθυμεί ν' αλλάξει κάτι. Διαπιστώθηκε άλλωστε ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν αμφισβητούν το ανεπαρκές αναλυτικό πρόγραμμα και ότι πολλές φορές, όταν στην πράξη είναι ελεύθεροι να δράσουν, δεν το αμφισβητούν ακόμη και εάν δεν το εγκρίνουν θεωρητικά. Εντέλει, η ελευθερία του

εκπαιδευτικού να μετατρέψει τους εκπαιδευτικούς στόχους σε δημιουργική πράξη με μια συγκεκριμένη μεθοδολογία περιορίζεται ή και αχρηστεύεται από: την προσκόλληση στα εγχειρίδια και τα βιβλία του δασκάλου. Τη γενικότερη αποστασιοποίησή τους από ζητήματα που αφορούν την ευέλικτη οργάνωση του μαθήματος. Τον αυτοπεριορισμό τους στη διεκπεραίωση της ύλης. Οι επιμέρους μεταβολές στη στοχοθεσία και η σχετική δυσαρέσκεια από ορισμένες παραμέτρους της ύλης δε σηματοδοτούν, για την πλειονότητα τουλάχιστον των εκπαιδευτικών, άρνηση και αντίθεση θεωρητικά στηριγμένες σε προσωπικά έστω κριτήρια ως προς τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η τελική άποψη και η εικόνα ως προς τη σχέση εκπαιδευτικού και αναλυτικού προγράμματος υποδηλώνεται από τη σχέση αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών, όπου είναι δύο πόλοι που δε μπορούν ν' αλληλεπιδράσουν για να παραχθεί ουσιαστική και δημιουργική διδακτική πράξη (Καραγιάννη, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η κίνηση των ατόμων με αναπηρίες για καλύτερη εκπαίδευση (IDEIA) του 2004, αποτέλεσε την αφορμή και κατέστη σαφές ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρίες θα πρέπει να προχωρήσουν και να συμμετάσχουν στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών και ότι περιλαμβάνονται σε περιφερειακές και κρατικές αξιολογήσεις. Ιστορικά, μερικοί μαθητές/τριες με αναπηρίες έχουν διδαχτεί διαφορετικό περιεχόμενο από τους συνομηλίκους της ίδιας ηλικίας και, ως εκ τούτου, βίωσαν ελάχιστη έκθεση στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών (King-Sears, 2008).

Η αναπηρία εμφανίζεται στο πεδίο της διαφοράς ως μια υπερ-ορατή ταυτότητα των ατόμων, που συνήθως συνδέεται με υποτιμητικές λέξεις όπως «παρωδία», «βρώμικο», «φρικιαστικό». Το κυρίαρχο πρότυπο αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως κάτι φυσιολογικό αγνοώντας την πολιτική και κοινωνική της διάσταση. Το ανάπηρο σώμα κατανοείται μέσα από το πρότυπο φυσιολογικό σώμα. Η άποψη αυτή έχει τον αντίκτυπο και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Δηλαδή, η κατανόηση της αναπηρίας στο πλαίσιο της θεωρίας του προγράμματος σπουδών απαιτεί την εμπάθυνση «στο πώς και το γιατί» το πρόγραμμα σπουδών έχει ιστορικά συσταθεί υπό την έννοια της κανονικοποίησης του κειμένου. Με αποτέλεσμα το σχολικό πρόγραμμα διδασκαλίας που εξυπηρετεί ως κατασταλτική δύναμη, έχει καθοριστική σημασία για την ατελή κατασκευή του εαυτού, της ταυτότητας και της διαφοράς. Ακόμη πιο σημαντικό είναι ότι οι μετα-στρουκτουραλιστές περιέγραψαν τα σώματα

ως μέσα (texts) για την κατανόηση των κοινωνικών θεσμών, των κοινωνικών συζητήσεων και των κοινωνικών πρακτικών. Παρόλο που θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η κανονικότητα και η αναπηρία μπορούν να ιδωθούν ως δύο πλευρές του ίδιου πολιτιστικού νομίσματος, η αναπηρία παραμένει μια απουσία που συνεχίζει να στοιχειώνει το ανθρωπιστικό όραμα του ιδανικού ανθρώπου (Erevelles, 2005).

Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να αποτελεί κινητήρια δύναμη καθώς και έναν υποστηρικτικό και στοργικό διαμεσολαβητή, προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες, παρέχοντας την πρόσβαση και την επέκταση της μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να συναντά και να βασίζεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών ως μέλη της κοινωνίας και ενεργά άτομα που συμμετέχουν στη διδακτική πράξη, χωρίς να εστιάζει στις δυσκολίες. Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να δώσει έμφαση στην ατομικότητα όπως και στην αναγνώριση και αποτίμηση του συνόλου. Η επιβεβαίωση της διαφορετικότητας και της διαφοράς είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό μιας ενταξιακής και δημοκρατικής κοινωνίας (O'Brien, 1998).

Για να ενταχθούν οι σπουδές αναπηρίας στο πρόγραμμα σπουδών και να έχουν νόημα, απαιτείται ριζικός μετασχηματισμός τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική του προγράμματος σπουδών, αλλά και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω απ' αυτή. Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης πρέπει να εξετάσουν με κριτικό πνεύμα την αυξανόμενη βιβλιογραφία των μελετών αναπηρίας που θα τους επιτρέψουν να αποικοδομήσουν τις σύγχρονες καταπιεστικές κατασκευές της «κανονικότητας» και την κριτική πώς οι κατασκευές αυτές απεικονίζουν τα άτομα με αναπηρίες. Αλλά, να είναι πιο δημιουργικοί/ες και επαναστατικοί/ες, σκεπτόμενοι/ες τις χειραφετικές δυνατότητες. Έτσι, θα δίνεται η δυνατότητα να κατασκευάσουν ένα πρόγραμμα σπουδών στο οποίο η αναπηρία θα θεωρείται κρίσιμο μέρος της ανθρώπινης υπόστασης και όχι μια ατελής εκδήλωση της διαφοράς. (Erevelles, 2005).

Η χειραφέτηση θα πραγματοποιηθεί μέσω της μετατροπής των υλικών συνθηκών του καπιταλισμού που εκμεταλλεύονται και έχουν διαιωνίσει τις καταπιεστικές διακριτικές δομές της διαφοράς που συχνά εκδηλώνονται στο σχολικό πρόγραμμα ως κείμενο «ομαλοποίησης». Σ' ένα υλιστικό σχολικό πρόγραμμα σπουδών που έχει δεσμευτεί για συζητήσεις και υλικές πρακτικές τεχνικής λογικής και καπιταλιστικής συσσώρευσης, οι μαθητές/τριες που αποκλείουν από το μέσο όρο αποδίδουν λίγη

αξία και κέρδος. Σε ρεαλιστικό επίπεδο, αυτός ο μετασχηματισμός θα απαιτούσε την κατάργηση του διαχωρισμού τόσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης, την επανεξέταση των μέτρων αξιολόγησης και την επανεξέταση της οργάνωσης του προγράμματος σπουδών για να συμπεριλάβει την ιστορία, τις εμπειρίες και την υποτροφία των ατόμων με αναπηρία. Η ουσιαστική σχολική μεταρρύθμιση προϋποθέτει οι διαφορετικοί μαθητές/τριες να μην προσεγγιστούν ως «επίπνες» οντότητες, αλλά ως άτομα που έχουν κοινωνική αξία και με τον τρόπο τους μπορούν να κάνουν τη διαφορά (Erevelles, 2005).

Ο εντοπισμός και η αξιολόγηση μιας «ειδικής ανάγκης» δεν παρέχει απαραίτητως μια πορεία προς την κατανόηση της ατομικότητας και επομένως δε μπορεί να κατευθύνει τη διδασκαλία. Επιπλέον, μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη της κοινωνίας για τους ανθρώπους που βιώνουν μια μαθησιακή δυσκολία, προσελκύνοντας τη συμπάθεια και τη φιλανθρωπία μερικών και τις διακρίσεις και το στιγματισμό των υπολοίπων (O'Brien, 1998).

Ο τρόπος που η κοινωνία κατατάσσει τα άτομα συνοψίζεται στη φράση των Castenell και Pinar (1993 στο Erevelles, 2005) ότι «είμαστε ότι γνωρίζουμε και επίσης είμαστε ότι δε γνωρίζουμε». Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι «κανονικοποιημένες» πτυχές του αναλυτικού προγράμματος έχουν καταστήσει την αναπηρία αόρατη, ενώ ταυτόχρονα συνέβαλαν στις καταπιεστικές πρακτικές που επιβάλλονται σε μαθητές/τριες και βασίζονται στη φυλή, την τάξη, το φύλο, και τη σεξουαλικότητα (Erevelles, 2005).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στην ατομικότητα. Διαφορετικά δημιουργείται μια απαξιωμένη «ειδική» τάξη για τους μαθητές/τριες, για τους οποίους/ες το πρόγραμμα σπουδών είναι χωρίς νόημα. Επίσης, θα πρέπει να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τα ατομικά επιτεύγματα καθώς και την ατομική επίδοση και ν' αξιοποιούν τη μαθησιακή εμπιστοσύνη και ικανότητα όλων των παιδιών. Η διδασκαλία που απευθύνεται στο «μέσο όρο» των μαθητών/τριών είναι συχνά η αναμενόμενη και κατανοητή απάντηση του/της εκπαιδευτικού που είναι σε μια πολυπληθή σχολική αίθουσα (O'Brien, 1998).

Με άλλα λόγια, ένα πρόγραμμα σπουδών που είναι αφιερωμένο στη δυνατότητα όλων των παιδιών διαπραγματεύεται τη διαφορά με δημιουργικούς τρόπους που

προωθούν τη συνεργασία και την αλληλεξάρτηση και όχι τον ανταγωνισμό και τον ρίζοσπαστικό ατομικισμό (Erevelles, 2005).

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού διαχωρίζει τους ρόλους της και αναφέρει ότι ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δε θα άλλαζε κάτι διότι είχε ευελιξία στην εναλλαγή μεθόδων και αποτέλεσμα στους μαθητές/τριες της. Αλλά σαν εκπαιδευτικός γενικής τάξης προσδοκά να ασχοληθεί περισσότερο με τη βιωματική μάθηση.

Κατά τον Χρυσafiδης (2004), τα βιώματα των παιδιών θα πρέπει να αποτελούν τη βάση της σχολικής ζωής. Η επιλογή των θεμάτων και η διαπραγματεύσή τους θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας των μελών της ομάδας-τάξης. Οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας επαναφέρουν στο προσκήνιο τη συμμετοχική διάσταση του μαθήματος, όπου οι μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός είναι συνδημιουργοί της μαθησιακής διαδικασίας και όχι απλοί εκτελεστές. Έτσι, έργο του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγήσει επιστημονικά τους μαθητές/τριες προς την επίλυση των προβληματισμών τους και των μαθητών/τριών να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης. Η ανάπτυξη της ενεργούς συμμετοχής μέσω της βιωματικής διδασκαλίας συμβάλλει στην αυτονομία και τη χειραφέτηση των μαθητών/τριών, αλλά και γενικότερα στην ποιοτικότερη μάθηση και την εξέλιξη της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου. Συγκεκριμένα, το παιδί ζει μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και θα πρέπει να κατανοεί τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του και να είναι σε θέση να επιλύει προβλήματα που θα το βοηθήσουν μελλοντικά να προσεγγίσει τα όποια κοινωνικά προβλήματα του εμφανισθούν.

Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της “ ύλης”. Στόχος της είναι να φέρει τον μαθητή/τρια σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης, μέσα από την έρευνα, την εργασία πεδίου, την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις, τα παιχνίδια ρόλων κ.α. Η βιωματική μέθοδος επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση θεωρώντας σημαντικές τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τις ερωτήσεις και απορίες των μαθητών που συζητιούνται ελεύθερα στην τάξη. Επιπλέον, τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες, επικοινωνούν τα βιώματά τους, επεξεργάζονται από κοινού τις αντιδράσεις τους, θέτουν τους δικούς τους στόχους, εκφράζονται και δημιουργούν. Τέλος, τα παιδιά

μαθαίνουν να προβληματίζονται και να αναρωτιούνται για την εμπειρία τους και να αναπτύσσουν την ικανότητα για κριτικό αναστοχασμό (Παύλου και συν., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου θα έθεταν προς αλλαγή στοιχεία της προσωπικότητάς τους που κατά τη γνώμη τους επηρέασαν και επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο. Η προσωπικότητα ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από γνησιότητα, συνέπεια και δικαιοσύνη με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ελευθερίας, ώστε οι μαθητές/τριες να παροτρύνονται να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς να φοβούνται αν κάνουν λάθη, ενεργοποιώντας το σημείο εκκίνησης τους για μάθηση. Ακόμα, η επαγγελματική αξιοπιστία, ο αλληλοσεβασμός και η υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων είναι σημαντική σ' ένα σχολικό περιβάλλον. Έτσι, κερδίζεται ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη από τα παιδιά και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και δομείται μια στενή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας (Παρασκευόπουλος, 2008).

Οι προσωπικές ιδιότητες κάνουν τον/την εκπαιδευτικό να ξεχωρίζει. Οι δεξιότητες επικοινωνίας, ο τρόπος που μιλάει, τα συναισθήματα, η ειλικρίνεια, η νοημοσύνη, η αξιοπιστία, ο ενθουσιασμός, η περιέργεια και η αποδοτικότητα προσθέτουν στην ομορφιά της προσωπικότητας και της αποτελεσματικότητά του/της. Μέσα από αυτές τις ιδιότητες μπορεί να καθιερώσει ένα αποτελεσματικό και αμοιβαία ευεργετικό σχολικό περιβάλλον με τους/τις συναδέλφους και τους μαθητές/τριες. Αυτή η ικανότητα επιτυγχάνεται με το πέρασμα του χρόνου και την εμπειρία στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί καθορίζουν τα διδακτικά υλικά και αναπτύσσουν διαφοροποιημένες εργασίες για τους μαθητές/τριες τους και δε βασίζονται μόνο σε κανονικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά γίνονται αυτάρκειες για τον ωφέλιμο και αποτελεσματικό έλεγχο και χειρισμό των περιστασιακά μεταβαλλόμενων καταστάσεων (Ansari, 2013).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας στα πλαίσια της ένταξης πρεσβεύει την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών δίνοντας έμφαση στις ατομικές τους ανάγκες, με σκοπό την πρόοδο και την εξέλιξή τους μέσω της ουσιαστικής πρόσβασης στη γνώση, η οποία προσφέρεται σ' ένα δημοκρατικό σχολείο. Παρατηρείται ότι αυτό δε συμβαίνει πάντα στην εκπαιδευτική πράξη εξαιτίας της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και από τη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Αν και ο/η εκπαιδευτικός κατέχει ηγετικό ρόλο σε μια αποτελεσματική σχολική τάξη, όταν αισθάνεται ασφάλεια αναμένει κι ο/η ίδιος/α να γίνει μαθητής/τρια όλη την ημέρα, κάθε μέρα, και να είναι άνετα με την ρευστότητα αυτού του ρόλου. Δεν είναι τόσο σημαντικό να είναι κάποιος/α σωστός/η όσο ευέλικτος/η και ανοιχτός/η. Δεν έχει σημασία να έχει όλες τις απαντήσεις έτοιμες όσο να προσπαθεί να τις ανακαλύψει. Επιπλέον, ο/η ασφαλής εκπαιδευτικός αποδέχεται την πραγματικότητα ότι ελέγχει το κλίμα στην τάξη. Η προσέγγισή του/της, λοιπόν στους μαθητές/τριες και στη διδασκαλία προβλέπει σεβασμό, ταπείνωση, απόλαυση, κοροϊδία, πιθανότητα ή νίκη. Γνωρίζει ότι θα κάνει λάθος μερικές μέρες, αλλά ξέρει επίσης ότι έχει την ικανότητα και την ευθύνη να αποφύγει το ίδιο λάθος την επόμενη μέρα. Δηλαδή, ενώ ξέρει ότι δεν έχει όλες τις απαντήσεις, έχει τη δύναμη να τις βρει (Tomlinson, 1999).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της μάθησης έχει εξελιχθεί ως μια αποτελεσματική επιπρόσθετη ενταξιακή πρακτική στις πρώτες τάξεις του σχολείου και έρχεται σε άμεση αντίθεση με τις υπάρχουσες πολιτικές κινήσεις προς τις διδακτικές και αξιολογικές δεξιότητες. Στη βιβλιογραφία υποδηλώνεται ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι το κλειδί για την παροχή ποιότητας στην εκπαίδευση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν αντίκτυπο στις πρακτικές και, συνεπώς, στα διαφορετικά πλαίσια, θα μπορούσαν να διαφοροποιούν τη διδακτέα ύλη διά μέσου της δικής τους παιδαγωγικής συμπεριφοράς καθώς και της πρακτικής τους. Η παιδαγωγική στάση του/της εκπαιδευτικού είναι παράγοντας ζωτικής σημασίας για την παροχή ενταξιακής διαφοροποίησης (Smith, 2009).

Σύμφωνα με τον Αργυρόπουλο (στο Παντελιάδου – Φιλιππάτου, 2013), υπάρχουν πολλές έρευνες που δείχνουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια πραγματικότητα που ωφελεί τόσο τον εκπαιδευτικό, όσο και τον εκπαιδευόμενο. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετείχαν σ' ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα μελέτης στα μαθηματικά, η ερευνήτρια διαπίστωσε μεγάλη πρόοδο και συμμετοχή από τα παιδιά, καθώς απέκτησαν κίνητρα και σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις. Βέβαια, ο τρόπος που επέλεξαν να γίνει το πείραμα με ομάδες ελέγχου, φανερώνει μια αναχρονιστική επιστημονική αντίληψη. Ακολούθως, αναφέρεται ότι χρησιμοποιήθηκαν διαφοροποιημένες προσεγγίσεις και στην ανάγνωση με ελεύθερη επιλογή θεμάτων από τους μαθητές προς επεξεργασία, όπου κι εδώ τ' αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά. Διαφοροποίηση εφαρμόστηκε και στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών με θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά. Ενώ,

αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρούν ότι οι σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές, οι οποίες συνιστούν το βαθμό ετερογένειας της τάξης, αποτελούν εφαλτήριο ανάπτυξης, επικοινωνίας και δημιουργίας πρακτικών διδασκαλίας και όχι εμπόδιο στο έργο της διδασκαλίας τους (Παντελιάδου – Φιλιπάτου, 2013).

Η βάση της επιτυχούς εφαρμογής της ενταξιακής εκπαίδευσης στην τάξη είναι η αλλαγή των διδακτικών πρακτικών, χρησιμοποιώντας ένα διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την προώθηση μαθησιακών εμπειριών που έχουν νόημα για όλους/ες τους μαθητές/τριες της τάξης, φέρνοντας στο προσκήνιο τη σημασία της γνωριμίας με τους μαθητές/τριες (UNESCO,2004).

Φαίνεται σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να ρυθμίσουν δυναμικά και με συνέπεια το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή/τριας. Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας θα πρέπει να εφαρμόζεται και να υλοποιείται ως αντανάκλαση και επέκταση της ποιοτικής εκπαίδευσης και όχι ως υποκατάστατο. Αν οι προσαρμογές του διδακτικού προγράμματος και των οδηγιών δεν είναι ευδιάκριτες και συγκεκριμένες, τότε τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών θα είναι απογοητευτικά (Tomlinson, et al, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται συλλογικά μέσα σ' ένα σχολείο συμβάλλουν θετικά στο μορφωτικό επίπεδο των παιδιών και εξασφαλίζουν τη σχολική ποιότητα. Το ποιοτικό σχολείο αποτελείται από άτομα με κοινή εστίαση στη μάθηση, πρόθυμα για συνεργασία και ανοιχτά σε νέες ιδέες με απώτερο σκοπό την υψηλή επίδοση όλων των μαθητών/τριών, συμβάλλοντας στην ουσιαστική και αποτελεσματική μάθηση. Τα οφέλη της συνοχής και της σταθερής εργασίας προς κοινούς στόχους είναι εμφανή όχι μόνο στους μαθητές/τριες αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς ατομικά, αντλώντας προσωπική ενέργεια, εκπληρώνοντας τις επαγγελματικές τους ευθύνες, στηρίζοντας την ποιοτική απόδοση και αναζωογονώντας την ενέργειά τους. Γεγονός που αντανάκλα γενικότερα στον εμπλουτισμό ολόκληρου του σχολείου (Παρασκευόπουλος, 2008).

Η ενταξιακή φιλοσοφία ευημερεί και εκτείνεται πέρα από το σχολείο προς μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς. Έτσι, η ενταξιακή πρακτική θα πρέπει να υπερβεί την ανοχή και να την αντικαταστήσει με αποδοχή, δημιουργώντας μια πιο ανοιχτή κοινωνία. Ένα ενταξιακό και ευαίσθητο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να υποστηρίξει ένα τέτοιο εγχείρημα, απαιτώντας μια συστηματική εκπαιδευτική αποδόμηση. Τα ενταξιακά σχολεία πρέπει να απαιτήσουν τη θέσπιση μιας ενιαίας προσέγγισης με υψηλά πρότυπα και αποτελεσματική μάθηση για κάθε παιδί, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στο άτομο και ενθαρρύνοντας την καλύτερη προσωπική επίτευξη και πρόοδο. Αυτή η έμφαση μπορεί να οδηγήσει σε μια λιγότερο έμμονη αφοσίωση στην σταδιακή γραμμική πρόοδο μέσω των πρότυπων επιπέδων απόδοσης που αναφέρονται. Άλλωστε δεν υπάρχει ισότητα στην ικανότητα μάθησης, αλλά σ' ένα ενταξιακό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο μπορεί να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης και αξιοπρέπεια. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί στα γενικά σχολεία μπορεί να έχουν ανησυχίες σχετικά με την ικανότητά τους να διαφοροποιούν το πρόγραμμα σπουδών για τα σύνθετα μαθησιακά στυλ. Η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου αναλυτικού προγράμματος σπουδών πρέπει να υποστηριχθεί από την αυξημένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Πρέπει, λοιπόν, ν' αναπτυχθούν κριτήρια για να εξασφαλιστεί ότι τα σχολεία συνεισφέρουν στο ευρύτερο πλαίσιο της ένταξης. Ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να συμμετέχει ώστε να επιτευχθεί η αληθινή ένταξη. Όταν η κοινωνική μαθησιακή κουλτούρα εμπλέκεται συνολικά στην αλλαγή, η φύση της η αλλαγή θα γίνει πιο αποτελεσματική (Ο' Brien, 1998).

Ουσιαστικά το ζητούμενο είναι η μετατόπιση από την εστίαση στην ανάγκη για επιτυχία με βάση το ίδιο πρότυπο προς την επικέντρωση στην επιτυχία και τις υψηλές προσδοκίες για όλα τα παιδιά. Γεγονός που θα επιτευχθεί μέσω της πρόσβασης στη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας και στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών (King-Sears, 2008).

Κεφάλαιο 5^ο- Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας δεν αποτελεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η εις βάθος διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών αναφορικά με τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας στην ενταξιακή προσχολική και δημοτική εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών/τριών. Ως πρωταρχικός

στόχος της έρευνας, ορίστηκε η διερεύνηση των απόψεων των προς μελέτη εκπαιδευτικών αναφορικά με τις έννοιες της ανομοιογένειας και της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού και ειδικότερα των μαθητών της τάξης τους. Σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε η λειτουργία της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών ως πηγή έμπνευσης, σχεδιασμού και υλοποίησης των δραστηριοτήτων για τις εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας και τις βασικές αρχές που τη διέπουν. Ενώ, επισημαίνονται οι διαφορές που εντοπίζονται σε σχέση με την παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στη διδακτική παρέμβαση στην τάξη. Συγκεκριμένα, περιγράφονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη και ο τρόπος που επιλέγεται να διαφοροποιούνται σε σχέση με το περιεχόμενο, την οργάνωση και το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων. Παράλληλα, εξετάζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων σχετικά με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών. Επίσης, διερευνώνται οι βασικότερες προκλήσεις που συναντούν κατά το εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και οι προοπτικές εξέλιξης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ο απώτερος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις δυνατότητες και τα οφέλη της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας σε τάξεις ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού και να επισημαίνει τα αδιέξοδα της παραδοσιακής προσέγγισης της διδασκαλίας.

Η «διαφοροποίηση» ως όρος αναφέρεται τόσο στο περιεχόμενο όσο και στον τρόπο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Σημαίνει χρήση ποικίλων μορφών διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες ταιριάζουν και ανταποκρίνονται στα μαθησιακά στυλ των παιδιών. Σημαίνει, επίσης επαναπροσδιορισμό και αναδιαμόρφωση της θεματολογίας, αναλυτική διατύπωση των στόχων, συνεχή αξιολόγηση της προόδου και της επιτυχίας. Η διαφοροποίηση υποστηρίζει την κριτική στάση απέναντι στα «curriculum διαίτης» που λειτουργούν αφαιρετικά και όχι με στόχο την κάθε είδους προσαρμογή των διαδικασιών οργάνωσης της διδασκαλίας και των διδακτικών υλικών στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, ώστε να ισχυροποιείται η απόδοση του μαθητή και να του παρέχεται η δυνατότητα της αποτελεσματικότερης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαφοροποίηση μέσα στην τάξη εφαρμόζεται με τον εξής τρόπο: όλοι οι μαθητές δουλεύουν προς ένα κοινό σκοπό- επιδίωξη του

αναλυτικού προγράμματος με διαφορετικά θέματα/αντικείμενα εργασιών. Έτσι αποκλειστικά υπεύθυνος για την υλοποίησή της φέρεται να είναι ο εκπαιδευτικός (Καραγιάννη, στο Ζώνιου- Σιδέρη, 2011:204).

Η λέξη «παιδαγωγική» χρησιμοποιείται για να σημάνει τη γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τις αποφάσεις που λαμβάνουν κατά τη διδακτική πρακτική. Η ενταξιακή εκπαίδευση απαιτεί τα παιδιά να μην είναι απλώς παρόντα στο σχολείο, αλλά όλα να έχουν ευκαιρίες να συμμετέχουν στην ουσιαστική μάθηση. Πρόκειται για μια προσέγγιση που απαιτεί μια θεωρητική κατανόηση των τρόπων που τα παιδιά μαθαίνουν καθώς και τα αλληλένδετα (inter-related) ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης που προσκρούουν στις παιδικές εμπειρίες, οι οποίες, με τη σειρά τους, τίθενται σε εφαρμογή στις επιλογές που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Ο/η εκπαιδευτικός που δεσμεύεται σε μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική πρέπει, αρχικά να αποδέχεται την ευθύνη για την εκμάθηση όλων των παιδιών στην τάξη. Η ένταξη εξαρτάται από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θεωρητικά, πολιτικά και νομοθετικά ζητήματα, την πρακτική τους ώστε να μετατρέψουν τη γνώση σε δράση και τις πεποιθήσεις τους ως προς την ικανότητά/ιδιότητά τους να υποστηρίξουν όλα τα παιδιά. Έτσι λοιπόν, η ολοκληρωμένη παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι συνειδητοποιημένοι/ες για τις επιλογές και τις ενέργειες που λαμβάνουν στην οργάνωση της μάθησης, ώστε να μεταδίδουν μηνύματα και αξίες που φτάνουν πολύ πέρα από την επίσημη εστίαση του μαθήματος (Florian & Spratt, 2013).

Ο στόχος της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης είναι να εξαλείψει τον κοινωνικό αποκλεισμό που είναι συνέπεια των στάσεων και των αντιλήψεων στην διαφορετικότητα της φυλής, της κοινωνικής τάξης, της εθνικότητας, της θρησκείας, του φύλου και της ικανότητας. Συνεπώς, ξεκινά από την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και το θεμέλιο για μια πιο δίκαιη κοινωνία. Από την άποψη αυτή, επεκτείνοντας το διάλογο για την κοινωνική δικαιοσύνη, η ένταξη αναφέρεται στη διαφορετικότητα ως έννοια, αντί να τη μειώνει σε κατηγορίες διαφοράς (Ainscow & Sandill, 2010).

Ως εκ τούτου, η ενταξιακή παιδαγωγική προσέγγιση απορρίπτει την επισήμανση της ικανότητας, ως βασική προϋπόθεση. Συγκεκριμένα, η -χωρίς αποκλεισμούς-

παιδαγωγική αντιτίθεται σε πρακτικές που απευθύνονται στην εκπαίδευση για όλους διαχωρίζοντας τους περισσότερους/ες με πρόσθετες ή διαφορετικές εμπειρίες από κάποιους/ες. Αντ' αυτού, προτρέπει τους/τις εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν αυτό που είναι συνήθως διαθέσιμο σε όλα τα παιδιά (Florian & Spratt, 2013).

Η σκέψη ότι οι αναπηρίες είναι οι απόλυτες κατηγορίες της διαφοράς, προκαλεί προβλήματα επειδή δίνεται έμφαση στα κοινά ελλείμματα των μαθητών/τριών παρά στη μοναδικότητα και τη δυνατότητά τους. **Εάν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί είναι να παρέχουν πρόσβαση στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πρέπει να εντοπίζουν και να αξιοποιούν όλα τα δυνατά σημεία, τα ταλέντα και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών/τριών.** Μόνο με βάση αυτά και την αναγνώριση και αποδοχή των εμπειριών τους μπορούν να καταφέρουν να κινητοποιήσουν τα παιδιά να συμμετέχουν συμμετάσχουν σε κατάλληλες και με υψηλές προκλήσεις δραστηριότητες της τάξης (Broderick, Mehta-Parekh & Reid, 2005).

Επιπλέον, ο όρος ένταξη, κατά τους Ainscow, Booth και Dyson (2006), αναφέρεται στις διαδικασίες αύξησης της συμμετοχής των μαθητών/τριών και στη μείωση του αποκλεισμού τους από τα προγράμματα σπουδών, τους πολιτισμούς και τις κοινότητες των τοπικών σχολείων (Florian & Spratt, 2013).

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών πλαισίων (νηπιαγωγείου- δημοτικού), σχετικά με τις έννοιες της διαφορετικότητας και της ανομοιογένειας, έπειτα από την ανάλυση των ευρημάτων της συνέντευξης και των παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών αποτελεί στοιχείο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης που επιδρά στην υιοθέτηση ή όχι της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας με έναν έμμεσο ή άμεσο τρόπο για τις εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού αναφέρει ότι όλα τα παιδιά είναι ίδια, αλλά επικεντρώνεται στην εξωτερική ανομοιογένεια (αλλοεθνή, διαφορετικό χρώμα δέρματος, δυσκολίες στην ακοή, οικογενειακή κατάσταση). Ενώ, υποστηρίζει ότι εντοπίζονται διαφορετικές δυσκολίες κατά τη διδακτική πράξη, τις οποίες δεν αποδίδει στη διαφορετικότητά τους, θεωρώντας ότι δεν επηρεάζεται η εξέλιξή της. Στην πραγματικότητα, η ομοιογένεια δεν υπάρχει ούτε στη γενική, ούτε στην ειδική εκπαίδευση. Επομένως, μύθος δεν είναι μόνο η ομοιογένεια, αλλά και οι προσπάθειες να δημιουργηθούν ομοιογενείς τάξεις και γι' αυτό οι μαθησιακές εμπειρίες συχνά αποτυγχάνουν να

οδηγήσουν τα παιδιά σε εκπαιδευτικές επιτυχίες (Broderick , Mehta-Parekh & Reid, 2005).

Στα σημερινά σχολεία υπάρχει ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών/τριών που φοιτούν παρόλο που εξακολουθεί να φιλοξενείται ο μύθος της ομοιογένειας εξαιτίας της χρονολογικής ηλικίας των μαθητών/τριών. Υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες, με υψηλό επίπεδο γνώσεων, με διαφορετικά ενδιαφέροντα και στυλ μάθησης, από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οικογενειακή κατάσταση και οικονομικό υπόβαθρο που θα πρέπει να συνυπάρξουν στην τάξη με ένα κοινό στόχο. Τα παραπάνω συνιστούν στοιχεία διαφορετικότητας των μαθητών/τριών και προωθούν την ισότιμη εκπαίδευση και τη μείωση της περιθωριοποίησης και της σχολικής διαρροής (Tomlinson et all, 2003).

Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού εντοπίζει την ανομοιογένεια στην τάξη λόγω των εξωτερικών χαρακτηριστικών των παιδιών, αλλά και των διαφορετικών υποβάθρων απ' όπου προέρχονται. Ακόμα, προσδιορίζει τη διαφορετικότητα ως έννοια που αφορά γενικότερα τ' ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και όχι μόνο τη διαφορετική εθνικότητα, το πολιτισμικό κεφάλαιο και την αναπηρία, που εντοπίζονται στην τάξη. Συμπληρωματικά στην παραπάνω άποψη έρχεται να λειτουργήσει η άποψη της εκπαιδευτικού της τάξης του νηπιαγωγείου, η οποία προσεγγίζει τις έννοιες με βάση την προσωπικότητα του ατόμου που έχει ως ειδοποιούς διαφορές τις προτιμήσεις, τις σκέψεις και τον τρόπο αντίληψης, διαχωρίζοντας τες από την απόκλιση. Σε αντίθεση με την εκπαιδευτικό της τάξης του δημοτικού, πιστεύουν ότι η διαφορετικότητα των παιδιών επηρεάζει τη διδακτική πρακτική. Επίσης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου αναφέρεται στις έννοιες μέσω τις απόκλισης κοινωνικά, γνωστικά και σωματικά, φανερώνοντας επιρροές από στερεότυπες διαχωριστικές αντιλήψεις.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αλλά και το ευρύ κοινό αναμένουν οι μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες να διδάσκονται σε ξεχωριστούς χώρους από ξεχωριστούς επαγγελματίες, οι οποίοι συνήθως χαρακτηρίζονται ως ειδικοί εκπαιδευτικοί. Η ανάλυση πραγματικών σεναρίων σχολικής τάξης δείχνει ότι ο προσδιορισμός ενός κύκλου συμπεριφορών στις οποίες είναι γνωστό ότι ένας/μία μαθητής/τρια έχει μια ετικέτα (οποιαδήποτε ετικέτα αναπηρίας), προδιαθέτει τον/την εκπαιδευτικό να

ψάξει για ιδιαίτερα ελλείμματα που σχετίζονται με αυτήν την ετικέτα και ανταποκρίνονται στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις του παιδιού στην τάξη σαν να κατέχει πραγματικά αυτά τα αναμενόμενα χαρακτηριστικά. Έτσι, οι συμπεριφορές αυτές των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών δημιουργούν μια κατάσταση στην οποία το παιδί αντιδρά ως άτομο με «ειδικές ανάγκες» (Broderick, Mehta-Parekh & Reid, 2005)

Ωστόσο, αυτό που προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα των δύο σχολικών πλαισίων και τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης κυρίως, είναι ότι γενικότερα η διαφορετικότητα των παιδιών επηρεάζει την εξέλιξη της διδασκαλίας και την επικοινωνία. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί σεβόμενες τις ανάγκες της μαθήτριας M1 και των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών προσπαθούν να καλλιεργήσουν την επικοινωνία παρέχοντας βοήθεια με μη λεκτικούς τρόπους. Ενώ, στο νηπιαγωγείο προσφέρεται βοήθεια και μέσω των συνομηλίκων. Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η συνθήκη της συνεργασίας των μαθητών/τριών στις εργασίες συνεπάγεται την παρουσίαση νέων προκλήσεων. Ως αποτέλεσμα, αυτή η πτυχή του προγράμματος σπουδών πρέπει να είναι τόσο προσεκτικά σχεδιασμένη και να παρακολουθείται όπως και κάθε άλλη. Η πιο σημαντική πτυχή της συνεργατικής εργασίας πρέπει να είναι η αποδοχή μεταξύ των μελών μιας ομάδας, ώστε να μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους ομαδικά και ατομικά. Η συνεργασία μεταξύ των παιδιών καλλιεργεί μια θετική αλληλεξάρτηση καθώς και την ιδέα ότι δεν μπορεί κανείς να μάθει χωρίς τους άλλους/ες (Ainscow, 1999).

Η ικανότητα οικοδόμησης σχέσεων μάθησης εξαρτάται από μια γενική αρχή: την αμοιβαιότητα. Η αμοιβαιότητα είναι μια αρχή που καθοδηγείται από την αναγνώριση της αλληλεξάρτησης και την προθυμία να μοιράζονται οι στόχοι, οι ευθύνες και τα επιτεύγματα. Είναι η βάση κάθε επιτυχημένης συνεργασίας και όσο περισσότερο οι κανόνες και το πνεύμα της καλλιεργούνται και εντάσσονται σε κοινότητες και θεσμούς, τόσο λιγότερη είναι η ανάγκη για επίσημους κανόνες επιβολής ελέγχου και εξαναγκασμού. Οι μαθησιακές σχέσεις δημιουργούνται μέσω των προτύπων αλληλεπίδρασης των ατόμων με την κοινωνία, ξεκαθαρίζοντας και εμβαθύνοντας στις ιδέες για τον εαυτό και τις αντιλήψεις για τους άλλους, αντλώντας πόρους τόσο εντός όσο και εκτός, οργανώνοντας και συνθέτοντάς τους για να δημιουργήσουν δράσεις και επικοινωνίες (Bentley, 1998).

Προφανώς, οι προσεκτικά προγραμματισμένες κοινωνικές διαδικασίες του σχεδιασμού του μαθήματος άνοιξαν ευκαιρίες για τους «άλλους/ες» μαθητές/τριες να ξεπεράσουν τα εμπόδια επικοινωνίας που προηγουμένως άφηναν αυτά τα άτομα μάλλον περιθωριοποιημένα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (Ainscow, 1999).

Η εξέταση της εκπαίδευσης από αυτή την οπτική γωνία δείχνει πώς μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε τμήμα της κοινωνίας μέσω των συνδέσεων των μαθησιακών σχέσεων. Είναι ένας διαφορετικός τρόπος χαρτογράφησης του τι συμβαίνει, που καταδεικνύει γιατί η μάθηση δεν μπορεί να περιοριστεί μέσα στα θεσμικά όργανα. Κάθε παιδί πρέπει να έχει έναν/μία σύμβουλο για να το υποστηρίξει και να το καθοδηγήσει μέσα από τη μετάβασή του στην ενηλικίωση. Αυτός είναι ένας στόχος τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επιδιώξει να επιτύχει καθώς αναμορφώνεται, ένα κρίσιμο στοιχείο ενός νέου τοπίου μάθησης (Bentley, 1998).

Αναφορικά με την έννοια της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας, η εκπαιδευτικός της τάξης του δημοτικού αγνοεί την έννοια και την προσδιορίζει γενικά ως διδακτική μέθοδο με παιγνιώδη χαρακτήρα. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού και η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου παρουσιάζουν έναν πιο εύστοχο ορισμό που εστιάζει στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δημοτικού μιλά για μια εξατομικευμένη μέθοδο που αποτελείται από ένα σύνολο τεχνικών και εποπτικών μέσων με καθοριστικό το ρόλο της αξιολόγησης στην εξέλιξη των παιδιών. Η ενταξιακή παιδαγωγική επικεντρώνεται στην επέκταση αυτού που είναι συνήθως διαθέσιμο ως μέρος της καθημερινής ρουτίνας της τάξης ως τρόπο ανταπόκρισης στις διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών και όχι ως συγκεκριμένη εξατομίκευση για μερικούς/ες (Florian & Linklater, 2010).

Επίσης, η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου επισημαίνει τη σημασία της ως μέσο στην εξέλιξη εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, αλλά και στον εύστοχο σχεδιασμό της διδακτικής πράξης με επίκεντρο τη διαφορετικότητα. Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους/ες. Επιπλέον, προτείνεται ότι τέτοια σχολεία μπορούν να παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών και να

βελτιώσουν τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow & Sandill, 2010).

Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου την προσδιορίζει μέσα από την παραδοσιακή αντίληψη που συνδέει τη διαφοροποιημένη προσέγγιση με την απλοποίηση που πηγάζει από την ελλειμματική οπτική για οτιδήποτε αποκλίνει από το κανονικό καθιστώντας το άτομο αυτομάτως λιγότερο ικανό.

Οι περισσότεροι άνθρωποι χωρίς αναπηρία μαθαίνουν τι σημαίνει να είναι άτομα με αναπηρία μέσω της κατανόησης των διαφορετικών –αρνητικά- φορτισμένων ετικετών αναπηρίας (π.χ. με πνευματική αναπηρία, συναισθηματικές διαταραχές), το γεγονός ότι έχουν μικρή ή καθόλου αλληλεπίδραση με τα άτομα με αναπηρίες επιτρέπει σ' αυτές τις αρνητικές συναναστροφές να επικρατήσουν. Στα πλαίσια της ενταξιακή εκπαίδευσης η αναπηρία δεν προκύπτει από την ατομική σωματική, αισθητηριακή ή γνωστική διαφορά, αλλά από τις κοινωνικές ερμηνείες αυτής της διαφοράς: της διαφοράς ως βλάβη που αποδίδεται σε αρνητικούς και ιεραρχικούς τρόπους. Η αναπηρία είναι προϊόν των κοινωνικών συνθηκών και όχι ένα καθολικό γεγονός ή συνθήκη. Πράγματι, η τρέχουσα κατάσταση της ξεχωριστής τάξης, των εκπαιδευτικών, ακόμη και του αναλυτικού προγράμματος για άτομα με αναπηρίες και άλλες δυσκολίες καθιστά δύσκολη την παροχή πραγματικών ευκαιριών στο σχολείο. (Broderick , Mehta-Parekh & Reid, 2005).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας προβάλλεται ως μέσο για την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/τριών. Η ισότιμη πρόσβαση εξασφαλίζεται μέσω της διασφάλισης της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών αλλά και τη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός φιλικού σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τα ενταξιακά ιδεώδη, κάθε μαθητής/τρια πρέπει να συμμετέχει στο γενικό σχολικό περιβάλλον και να αισθάνεται ότι είναι πλήρες μέλος της σχολικής κοινότητας. Αλλά οι ενταξιακές αρχές συνεπάγονται, επίσης, την ιδέα μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους/ες. Δηλαδή, δεν αρκεί να ενταχθούν μαζί όλα τα παιδιά σε ένα γενικό σχολικό περιβάλλον, ακόμη και σε μια γενική τάξη, όπου να μοιράζονται ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών εάν δεν τους παρέχονται τα μέσα για να το προσαρμόσουν με επιτυχία. Κατά συνέπεια, το σχολείο πρέπει να διευκολύνει

κάθε παιδί να φτάνει στο δυναμικό του και να διαθέτει ένα σύνολο κοινών εργαλείων που θα του επιτρέψουν να αναπτύξει πλήρως τις δυνατότητες του και να ενταχθεί πλήρως στην κοινωνία στην οποία ανήκει ως ισότιμο μέλος (Freire & Cesar, 2003).

Η προσέγγιση της ένταξης περιλαμβάνει μια διαδικασία αύξησης της συμμετοχής όλων των παιδιών και μείωση του αποκλεισμού τους από τους πολιτισμούς και τις κοινότητες των σχολικών προγραμμάτων σπουδών. Με τον τρόπο αυτό οι έννοιες της ένταξης και του αποκλεισμού συνδέονται μεταξύ τους, καθώς η διαδικασία αύξησης της συμμετοχής των μαθητών/τριών συνεπάγεται τη μείωση των πιέσεων που αποκλείονται (Ainscow, 1999).

Στα συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια του νηπιαγωγείου και του δημοτικού οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας αλλά χωρίς να διαφοροποιούν. Η έννοια της συμμετοχής για τις περισσότερες περιγράφεται ως διαδικασία εγρήγορσης στην παραγωγή γνώσης που οικοδομείται σταδιακά. Αλλά, αυτό που φαίνεται να τις απασχολεί είναι η ανταπόκριση των παιδιών σε γνωστικό επίπεδο εφόσον αυτό που επιζητούν είναι η διατήρηση της προσοχής χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τα ενδιαφέροντα, όπως αναφέρουν, αλλά την επίσημη σχολική ύλη. Ο/η εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερη κυριαρχία πάνω στο περιεχόμενο του μαθήματος και στον τρόπο διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου, ώστε να κατανοηθεί από τους μαθητές/τριες. Αυτομάτως δημιουργείται μια ξεκάθαρη εντολή που θα προκαθορίσει το πλαίσιο για τη συμμετοχή των παιδιών είτε με δυσκολίες είτε όχι. Αυτό που παραλείπεται είναι ότι και ο μαθητής/τριας έχει κάποιου είδους κυριαρχία στη διδακτική πράξη διότι είναι το άτομο που γνωρίζει καλύτερα τι κατανοεί και ποιος τρόπος είναι πιο αποτελεσματικός για να φτάσει στην επιτυχία. Οι επιλογές και τα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν τα παιδιά πληροφορούν τον/την εκπαιδευτικό για τα επόμενα διδακτικά βήματα που θα ακολουθήσει. Η μάθηση ρέει και προς της δύο κατευθύνσεις (Bentley, 1998).

Επίσης, είναι σημαντικό να τονιστεί η ιδέα της παρουσίας περισσότερων ενηλίκων στην τάξη ως βοήθεια στη διευκόλυνση της συμμετοχής των μαθητών/τριών. Όμως, το πρόβλημα είναι ότι πολλά σχολεία δεν έχουν ακόμη βρει τρόπους για να καταστήσουν τη στρατηγική αυτή αποτελεσματική (Ainscow, 1999).

Ακόμα, τη μη συμμετοχή των παιδιών οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου την αποδίδουν σε δικές τους λάθος επιλογές και άλλους παράγοντες οικονομικούς,

οικογενειακούς και κοινωνικούς. Ο εικοστός πρώτος αιώνας σηματοδοτεί την επιτακτική ανάγκη για νέα εκπαιδευτική πολιτική. Η πολυσύνθετη κοινωνική κατάσταση και δομή, με τις συνέπειες που επιφέρει, θέτει τους εκπαιδευτικούς μπροστά σε νέα ερωτήματα για επαναδιαπραγμάτευση των στόχων και αναζήτηση νέων μεθοδολογιών. Συγκεκριμένα, η ένταξη ατόμων με αναπηρία, η διαπολιτισμικότητα της νέας σχολικής τάξης, η πολυμορφία της οικογένειας, η εξέλιξη της τεχνολογίας και της τεχνογνωσίας επιβάλλουν στους εκπαιδευτικούς ανανέωση και αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής πράξης (Κοντογιάννη, 2011).

Αναφορικά με τις προσδοκίες οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού αναφέρουν ότι έχουν ίδιες προσδοκίες για όλους μαθησιακά και κοινωνικά. Ενώ, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης αναφέρεται κυρίως στη μαθήτριά της και σε μαθητές/τριες που είναι ευάλωτοι/ες για την κοινωνική τους εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου έχουν διαφορετικές προσδοκίες για κάθε παιδί αλλά από διαφορετική οπτική. Δηλαδή, η εκπαιδευτικός της τάξης μιλά για κοινή προσδοκία είναι η εξέλιξη των παιδιών ανάλογα με τα ατομικά του στοιχεία. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ορίζει τις διαφορετικές προσδοκίες με βάση τις δυνατότητες των παιδιών. Συχνά οι διαδικασίες που οδηγούν μερικούς μαθητές/τριες που αισθάνονται περιθωριοποιημένοι/ες, εμφανίζονται ως μέρος των καθημερινών αλληλεπιδράσεων στην τάξη. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι τέτοιες αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στη μείωση των προσδοκιών και στη διαμόρφωση των απόψεων των μαθητών/τριών για τους εαυτούς τους. Με τον τρόπο αυτό αποθαρρύνουν επίσης τη συμμετοχή και τη μάθηση. Γι' αυτούς τους λόγους μια άλλη αφετηρία για την ανάπτυξη περισσότερο ενταξιακών πρακτικών στο σχολείο πρέπει να είναι με μια προσεκτική εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι υπάρχουσες ρυθμίσεις μπορεί να λειτουργούν ως εμπόδια στη μάθηση. Οι ρυθμίσεις για την ταξινόμηση των μαθητών/τριών σε ομάδες ή τάξεις με βάση τις υποτιθέμενες κοινές ικανότητες μάθησης παραμένουν κοινή πρακτική σε πολλά σχολεία παρά τα τεράστια προειδοποιητικά στοιχεία που υποδηλώνουν την αρνητική επιρροή που μπορούν να έχουν στην κινητοποίηση και την επιτυχία μεγάλων ομάδων παιδιών (Ainscow, 1999).

Η μάθηση πάντα εμπλέκεται θετικά με την επιτυχία. Αποτελεί το μέσο και τον εξοπλισμό του ατόμου για να δρα αποτελεσματικά στην καθημερινότητά του. Τέτοια επιτυχία θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να ενθαρρύνεται, ειδικότερα όταν εμπλέκονται σ' αυτή νέοι άνθρωποι οι οποίοι μαθαίνουν με το δικό τους τρόπο. Αν η

εκπαίδευση εκτιμάται από την κοινωνία γενικότερα, τότε τα επιτεύγματα της μάθησης σε κάθε επίπεδο θα πρέπει να καταγράφονται, να αναγνωρίζονται και να ενθαρρύνονται. Αυτή η ενθάρρυνση συμβάλλει στην ενδυνάμωση της κινητοποίησης για μάθηση, αν και όταν εξαρτάται από την ενθάρρυνση από τους άλλους είναι ασταθής. Ο εορτασμός σε βασικά στάδια της μάθησης αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της επιτυχίας με την πάροδο του χρόνου, ενισχύοντας το σημαντικότερο μήνυμα της υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, διότι η μάθηση αξίζει πραγματικά (Bentley, 1998).

Σημαντικό ρόλο στην ισότιμη πρόσβαση, την αλληλεπίδραση και την εξέλιξη της διδασκαλίας κατέχει και η διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος και της τάξης. Ένα θετικό κλίμα είναι αυτό στο οποίο τα παιδιά περιμένουν ο ένας τον άλλον ν' αποδώσει το καλύτερο πνευματικά, υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλο και αλληλεπιδρώντας τόσο μεταξύ τους όσο και με τον δάσκαλο σ' ένα ελκυστικό πλαίσιο για την ομάδα ως σύνολο αλλά και μεταξύ των συμμαθητών/τριών. Οι κανόνες που επικρατούν υποστηρίζουν την πραγματοποίηση ακαδημαϊκών εργασιών, τη μεγιστοποίηση των διαφορετικών δυνατοτήτων και την ανοικτή επικοινωνία που χαρακτηρίζεται από διάλογο (Arends, 1988).

Στο νηπιαγωγείο η διαμόρφωση του χώρου είναι πιο ελκυστική για τα παιδιά με τις διαφορετικές γωνίες σε σχέση με το δημοτικό που έχει πιο παραδοσιακή διαρρύθμιση με λιγότερα οπτικά ερεθίσματα. Ο τρόπος με τον οποίο είναι τοποθετημένα τα έπιπλα μπορεί να επηρεάσει τον ακαδημαϊκό χρόνο μάθησης και έτσι τη μάθηση. Πάνω απ' όλα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ευέλικτοι/ες και να πειραματίζονται με διαφορετικές ρυθμίσεις καθισμάτων. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι κάθε διαμόρφωση έχει τους δικούς της κανόνες συμμετοχής και αυτές πρέπει να διευκρινιστούν με σαφήνεια στους μαθητές/τριες (Arends, 1988).

Η μαθήτρια M1 έχει πιο ενεργό ρόλο στο νηπιαγωγείο κατά τη διδακτική πράξη, ενθαρρύνεται να συμμετέχει και προφορικά και έχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση στη τάξη με τους συμμαθητές/τριες της απ' ότι στο δημοτικό. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το περιβάλλον της τάξης επηρεάζει την αυθόρμητη κινητοποίηση και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Ο αμοιβαίος σεβασμός, οι υψηλές προσδοκίες και η φιλική στάση συμβάλλουν στη μαθητική επιμονή. Η αλληλεπίδραση τόσο των κοινωνικών όσο και των προσωπικών διαστάσεων είναι τα στοιχεία που καθορίζουν

τη συμπεριφορά μέσα σε μια τάξη και διαμορφώνουν το κλίμα μιας συγκεκριμένης τάξης. Μια κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη είναι αποτέλεσμα των ατόμων με ατομικά κίνητρα που αλληλεπιδρά ο ένας με τον άλλο σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Το κλίμα της τάξης εξελίσσεται, διατηρείται και παράγει ορισμένες μαθησιακές συμπεριφορές για την κοινωνική και ακαδημαϊκή μάθηση. Η συμπεριφορά στην τάξη είναι το αποτέλεσμα ανθρώπινης αλληλεπίδρασης μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα, όπου κάθε μέρος του συστήματος επηρεάζει αυτό που συμβαίνει στα υπόλοιπα (Arends, 1988).

Η σημασία του σχεδιασμού των μαθησιακών εμπειριών, που τα παιδιά θα βρουν ευχάριστες, κατάλληλα προκλητικές και θα αποτελούνται από δραστηριότητες με σαφείς στόχους και ευκαιρίες για ανατροφοδότηση, αποτελούν το κίνητρο που θα καθορίσει το είδος της μαθησιακής εμπειρίας. Επίσης, οι διδακτικές στρατηγικές και το ομαδικό πνεύμα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να κινητοποιήσουν τους μαθητές/τριες είναι τα βασικά συστατικά για ένα παραγωγικό μαθησιακό περιβάλλον (Arends, 1988).

Ένα χαρακτηριστικό των μαθημάτων που θεωρείται αποτελεσματικό για την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών/τριών είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι πόροι/τα υλικά που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της μάθησης (Ainscow, 1999).

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό υπάρχει περισσότερη ποικιλία στο νηπιαγωγείο απ' ότι στο δημοτικό. Ο φυσικός περίγυρος και ο πολιτισμός επηρεάζουν τα υλικά που διατίθενται και ενθαρρύνουν τη χρήση τους. Τα διαφορετικά υλικά δημιουργούν διαφορετικές ερμηνείες και επομένως διαφορετικές γνωστικές κατασκευές των πραγμάτων που βιώνει κανείς. Διαφορετικά μέσα και υλικά χρειάζονται ανάλογα με την τακτική παρουσίασης των πληροφοριών, τονίζοντας διαφορετικές -κάθε φορά- πτυχές τους και καταλήγοντας σε διαφορετικές γνωστικές κατασκευές. Έτσι, το πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζει τα υλικά που προτιμώνται και χρησιμοποιούνται επηρεάζοντας αυτό που αντιπροσωπεύεται στις γνωστικές του κατασκευές, αλλά και τον τρόπο που γίνεται αντιληπτό το φυσικό περιβάλλον (Elliott et al., 2008). Επίσης, παρατηρείται ότι και στα δύο σχολικά πλαίσια υπάρχουν υλικά που χρησιμοποιούνται καθημερινά μαρτυρώντας την ύπαρξη ρουτίνας. Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του/της τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και τα στυλ των παιδιών ώστε

να προσαρμόζει κατάλληλα το διδακτικό υλικό, τροφοδοτώντας ισορροπημένα όλα τα παιδιά και αναπτύσσοντας ταυτόχρονα το σύνολο των δυνατοτήτων τους σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία (Χαραμής, 2011).

Ακόμα, υπάρχει ευελιξία στην παροχή του διδακτικού χρόνου και στη βοήθεια καθώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν οπτικά και λεκτικά μέσα για να υποστηρίξουν τους μαθητές/τριες. Ο χρόνος διδασκαλίας μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σημαντικό μέσο που σε συνδυασμό με άλλα μέσα παράγει μάθηση. Υπάρχουν όλο και λιγότερο αποτελεσματικοί τρόποι χρήσης του χρόνου. Ο συγκεκριμένος χρόνος που αφιερώνεται σε ένα θέμα σε συνδυασμό με μια αποτελεσματική χρήση του χρόνου αυτού θα μεγιστοποιήσει τη μάθηση των μαθητών/τριών (Arends, 1988).

Επιπλέον, φροντίζουν και τη στάση του σώματος τους να είναι σωστή και να έχουν με όλα τα παιδιά οπτική επαφή. Εξαιρέση αποτελεί η στάση της εκπαιδευτικού της τάξης του δημοτικού, η οποία κάποιες φορές είναι σκυμμένη ή με την πλάτη γυρισμένη προς τα παιδιά. Συχνά πολλοί εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου δεν έχουν την εμπειρία ενός παιδιού με αισθητηριακή αναπηρία στην τάξη και ζητούν πρακτικές συμβουλές για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας. Αυτό που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι η εστίαση της προσοχής του παιδιού στο πρόσωπο του ομιλούντος εκπαιδευτικού ή συμμαθητή/τριας. Η κατά πρόσωπο διδασκαλία που καθιστά δυνατή τη χειλανάγνωση, αλλά και η καθαρή άρθρωση και ο συγκροτημένος λόγος, είναι το κύριο μέλημα της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στο νηπιαγωγείο. Επίσης, η σωματική εκφραστικότητα, η χρήση φυσικών νοημάτων κατά τη διδασκαλία και η διατήρηση κοντινής απόστασης από τον/την μαθητή/τρια κατά τη διδασκαλία, παίζουν σημαντικό ρόλο. Εξίσου, σημαντικός είναι και ο έλεγχος της καλής λειτουργίας των ακουστικών του παιδιού, πράγμα το οποίο συνέβαινε συνεχώς στο δημοτικό από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Η χρήση απλών και εύκολων στην κατανόηση προτάσεων και ο διαρκής έλεγχος της γλωσσικής εξέλιξης βοηθούν στη γενικότερη εξέλιξη του παιδιού. Ακόμα, καθοριστικοί παράγοντες είναι η παροχή αρκετού χρόνου στο παιδί για ν' απαντήσει, η κατανόηση στη διάσπαση της προσοχής του όταν ο/η εκπαιδευτικός μιλά για αρκετό χρονικό διάστημα και η αποφυγή διόρθωσης των λεκτικών λαθών, ώστε να μην ενισχύεται ο λεκτικός του δισταγμός. Αν και η συγκεκριμένη μαθήτρια έχει μια δυσκολία στην ακοή και όχι την απώλεια αυτής είναι σημαντικό να τηρηθεί η καλή επικοινωνία για πιο ουσιαστική μάθηση (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2011).

Ένα άλλο στοιχείο που λαμβάνουν υπόψη τους είναι η οργάνωση της διδασκαλίας. Αυτό που προκύπτει από τα δεδομένα των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων και στα δύο σχολικά πλαίσια είναι ότι απευθύνονται κυρίως στην ολομέλεια, οι ομάδες γίνονται για πρακτικούς λόγους αποκλειστικά κατά το συγκεκριμένο διάστημα. Επίσης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του νηπιαγωγείου κάποιες φορές δούλεψε σε ομάδες με τη μαθήτριά. Στο δημοτικό δουλεύουν και ατομικά με τα παιδιά και οι δύο εκπαιδευτικοί. Κατά τα λεγόμενά τους στη συνέντευξη οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κι άλλους τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας που συνηθίζουν να χρησιμοποιούν αλλά διαπιστώθηκε ότι κατά το συγκεκριμένο διάστημα οι τρόποι ομαδοποίησης δεν εναλλάσσονταν.

Η ομαδοποίηση των μαθητών/τριών με βάση την ετικέτα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών συνεχίζεται και πράγματι επεκτείνεται, αυξάνοντας έτσι τις διαφορές μεταξύ «αυτών» και των «άλλων» μαθητών/τριών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτό μπορεί να δημιουργήσει ακόμη και μια αίσθηση φόβου μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να ασχολούνται με μαθητές/τριες που διαθέτουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Μερικές φορές, η ετικέτα "ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες" αναδεικνύεται επίσης ένα αποθετήριο για διάφορες ομάδες που υφίστανται διακρίσεις στην κοινωνία, όπως αυτές που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Φαίνεται λοιπόν ότι η «ειδική» εκπαίδευση μπορεί μερικές φορές να είναι ένας τρόπος να κρύβονται οι διακρίσεις εις βάρος ορισμένων ομάδων μαθητών/τριών πίσω από μια φαινομενικά καλοπροαίρετη ετικέτα και με τον τρόπο αυτό να δικαιολογούν τις χαμηλές επιδόσεις τους και, ως εκ τούτου, την ανάγκη τους για ξεχωριστές εκπαιδευτικές ρυθμίσεις (Ainscow, 1999).

Η ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών για τη δημιουργία συνθηκών στην τάξη που μπορούν να μεγιστοποιήσουν τη συμμετοχή, επιτυγχάνουν υψηλά πρότυπα μάθησης για όλους/ες τους μαθητές/τριες. Πράγματι, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις που υποδηλώνουν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι επιδέξιοι στο σχεδιασμό και τη διαχείριση της χρήσης συνεργατικών δραστηριοτήτων μάθησης, ως μέρος του ρεπερτορίου τους, αυτό μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην επίτευξή τους. Επιπλέον, υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι η χρήση τέτοιων πρακτικών μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερα αποτελέσματα όσον αφορά την ακαδημαϊκή, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη. Επίσης, έχει βρεθεί ότι η συνεργασία είναι ένα αποτελεσματικό μέσο για τη στήριξη της συμμετοχής των μαθητών/τριών που

αποτελούν την εξαίρεση στην τάξη, ως άτομα με αναπηρία ή από διαφορετικό πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί και πάλι η ανάγκη για δεξιότητα στην οργάνωση και εφαρμογή αυτού του είδους πρακτικής στην τάξη. Οι κακώς διαχειριζόμενες προσεγγίσεις των ομάδων συνήθως συνεπάγονται σημαντική απώλεια χρόνου και πράγματι παρουσιάζουν πολλές ευκαιρίες για αυξημένη αναστάτωση (Ainscow, 1999).

Ειδικότερα, στο δημοτικό υπήρξε ελάχιστη άμεση έρευνα σχετικά με την ομαδοποίηση των μαθητών/τριών βάσει ικανοτήτων. Μια μελέτη, ωστόσο, έδειξε ότι οι δάσκαλοι/ες ομαδοποιούν ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών στην ανάγνωση και τα μαθηματικά. Δηλαδή, η κατανομή σε ομάδες πραγματοποιείται με βάση τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και όχι με βάση τα δεδομένα της αξιολόγησης. Επομένως, μόλις δημιουργούνται οι ομάδες τείνουν να παραμένουν στατικές. Μια άλλη μελέτη έδειξε ότι τα παιδιά γνώριζαν πολύ καλά τις διαφορές στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, γεγονός που επηρέασε την αυτοεκτίμηση και την εικόνα του ίδιου τους του εαυτού (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα και το κλίμα του νηπιαγωγείου ευνοεί την περισσότερη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι στόχοι παρουσιάζονται με μεγαλύτερη ποικιλία στο νηπιαγωγείο απ' ό τι στο δημοτικό και εκτός από τη γνωστική ανάπτυξη δίνεται έμφαση και στην κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, κινητοποιώντας περισσότερο το ενδιαφέρον τους. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν στόχους και προσπαθούν να αποκτήσουν την αίσθηση της κατεύθυνσης του εαυτού τους και των μαθητών/τριών τους. Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προχωρά με κυκλικό, όχι με ευδιάκριτο γραμμικό τρόπο, με μεγάλη δοκιμασία και λάθος ενσωμάτωση στη διαδικασία. Πράγματι, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί δίνουν προσοχή στα χαρακτηριστικά τόσο των γραμμικών όσο και των μη ελκυστικών πτυχών του προγραμματισμού, φιλοξενώντας και τις δύο στη διδακτική τους πρακτική. Οι στόχοι είναι αρκετά ποικίλοι και ρευστοί, διότι το μέλλον είναι αρκετά αβέβαιο και οι ενέργειες στις οποίες πρέπει να επικεντρωθούν είναι αρκετά ασαφείς. Είναι πιθανό ότι οι στόχοι συνδέονται στενότερα με τις πραγματικές δραστηριότητες της καθημερινότητας των παιδιών και έτσι γίνονται παραγωγικά κατανοητοί (Arends, 1988).

Όλοι οι άνθρωποι, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών, έχουν κίνητρο να δράσουν στην προσπάθεια να καλύψουν τρεις βασικές ανάγκες: την ανάγκη να έχουν επιρροή, να βιώσουν την αλληλεγγύη με άλλα άτομα και να επιτύχουν. Η επιτυχία φαίνεται να είναι το κυρίαρχο κίνητρο ιδιαίτερα στην κοινωνία μας και το πιο σημαντικό για το διδακτικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών επειδή η ανάγκη για επιτυχία ικανοποιείται στους μαθητές/τριες, όταν εργάζονται προς την κατεύθυνση και φτάνουν σε δύσκολους, αλλά επιτεύξιμους στόχους (Arends, 1988).

Ωστόσο, η μαθήτρια παρουσιάζει παθητική στάση στις δραστηριότητες που οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο ενεργό ρόλο και στα δύο σχολικά πλαίσια. Γενικότερα, η άποψη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών πλαισίων για το ρόλο των παιδιών είναι στο βάθος παραδοσιακή, διότι τα προσδιορίζουν ως απλούς αποδέκτες. Ενώ, αναφέρουν ότι είναι πρόθυμες να δώσουν ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτενέργεια τους αποδίδουν μια παθητική στάση στη διδακτική πράξη. Ένα κριτήριο εσωτερικής διαφοροποίησης αποτελεί και το μαθησιακό στυλ του κάθε παιδιού στη μάθηση. Κάποιοι/ες μαθητές/τριες είναι περισσότερο οπτικοί ή ακουστικοί ή αισθησιοκινητικοί τύποι, γεγονός που λειτουργεί καθοριστικά στη μαθησιακή διαδικασία. Ένας οπτικός τύπος μαθητή/τριας βοήθεται σημαντικά με γραπτό κείμενο, γραφήματα, σχέδια και εικόνες. Ενώ συγκεντρώνεται δύσκολα σε λεκτικές δραστηριότητες και θυμάται καλύτερα αυτό που βλέπει, δίνοντας στις πληροφορίες οπτική μορφή. Ένας ακουστικός τύπος θυμάται περισσότερο ότι ακούει και λέει, προτιμά τη συζήτηση στην τάξη και έχει ανάγκη να μιλά για τη νέα γνώση που αποκτά. Αντίστοιχα, ένα αισθησιοκινητικός τύπος θυμάται καλά ότι κάνει και βιώνει και συχνά χάνει το ενδιαφέρον του όταν δεν εμπλέκεται σε κάτι ενεργητικά. Συνεπώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα, αναλαμβάνοντας ένα διπλό ρόλο: να βοηθά το μαθητή/τρια να προσδιορίσει το δικό του στυλ μάθησης και να αξιοποιούν τη γνώση αυτή με κατάλληλο τρόπο, στοχεύοντας στην περαιτέρω ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι θα πρέπει να προσδιορίσουν και το δικό τους στυλ μάθησης, το οποίο αντανakλά στη διδασκαλία τους, ευνοώντας συγκεκριμένους μαθητές/τριες. Αυτή η μονομέρεια θα πρέπει ν' αποφεύγεται και να διασφαλίζεται μια διδακτική στρατηγική με ποικίλα ερεθίσματα (Χαραμής, 2011). Συμπεραίνεται ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια αποτελούσε ένα συνδυασμό του οπτικού και αισθησιοκινητικού τύπου μαθήτριας, διότι στο δημοτικό απέδιδε καλύτερα στις γραπτές εργασίες και δε συμμετείχε στις

συζητήσεις και επιθυμούσε έναν πιο ενεργητικό ρόλο διαφορετικά έδειχνε παθητική στάση ακόμα και στην αφήγηση παιδικών ιστοριών και στη δημιουργία κατασκευών στο νηπιαγωγείο.

Το αυτοσυναίσθημα και η αυτοπεποίθηση αποτελούν το επίκεντρο της κοινωνικοσυναισθηματικής εκπαίδευσης, η οποία απασχόλησε ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς στο τέλος του εικοστού αιώνα. Ο μαθητής/τριας με ή χωρίς αναπηρία, αν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του/της και αισθάνεται καλά στο χώρο του μπορεί να τον εξερευνά και να τον ανακαλύπτει, να τον γνωρίζει με τις αισθήσεις του και μέσα από την πρόσβαση στα συστήματα και τις τράπεζες πληροφοριών, να τον διευρύνει συνεχώς και συγχρόνως να διευρύνεται κι ο ίδιος από την πολλαπλότητα του, να ενεργεί πάνω σε αυτόν, να εκφράζεται πολύτροπα και δημιουργικά, να επικοινωνεί επικοινωνητικά με το περιβάλλον του και ν' αλληλεπιδρά μαζί του ξεπερνώντας αντιξοότητες και δυσκολίες (Κοντογιάννη, 2011).

Οι διαδικασίες προγραμματισμού που ξεκινούν από τους/τις εκπαιδευτικούς μπορούν να δώσουν στους μαθητές/τριες την αίσθηση της κατεύθυνσης και να τους βοηθήσουν να συνειδητοποιήσουν τους στόχους που εμπεριέχονται στις μαθησιακές εργασίες που καλούνται να εκτελέσουν (Arends, 1988).

Ακόμη, η πρωινή ρουτίνα που ακολουθείται για όλα τα παιδιά, αλλά και εξατομικευμένες προσεγγίσεις με τη μαθήτριά από τις εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης, μαρτυρούν ίσως ένα υποβόσκον άγχος για τη διεκπεραίωση της διδασκαλίας. Ωστόσο, η σχολική ρουτίνα αποτελεί και ένα σημαντικό παράγοντα που δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας στα παιδιά και τα βοηθά να προσαρμοστούν πιο εύκολα.

Μέσα σε τάξεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας υπάρχουν καθημερινές δραστηριότητες που σχεδιάζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς και ακολουθούνται ως ρουτίνες, ώστε να υπάρχει μια ροή και να μη σπαταλάτε χρόνος. Ο σχεδιασμός και η καθιέρωση αυτών των συνηθειών δημιουργεί το κλίμα της κάθε τάξης (Arends, 1988).

Το καθημερινό σχέδιο του/της εκπαιδευτικού είναι εκείνο που λαμβάνει την μεγαλύτερη προσοχή. Σε ορισμένα σχολεία απαιτείται και σε άλλα έχει οριστεί ακόμη και η μορφή των καθημερινών σχεδίων. Συνήθως τα καθημερινά σχέδια περιγράφουν

το περιεχόμενο που πρέπει να διδαχθεί, τις μεθόδους κινητοποίησης που πρέπει να χρησιμοποιηθούν, τα συγκεκριμένα βήματα και οι δραστηριότητες για τα παιδιά, τα απαραίτητα υλικά και οι διαδικασίες αξιολόγησης. Ωστόσο, πολλοί/ες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα δικά τους σχολικά εγχειρίδια ή τα σχέδια του μαθήματος που ήδη έχουν από το πανεπιστήμιο. Όμως, αυτά τα μαθήματα και τα υλικά δεν είναι πάντα κατάλληλα για τους μικρούς μαθητές/τριες, οι οποίοι δεν είναι έτοιμοι/ες γι' αυτό το προχωρημένο περιεχόμενο. Επίσης, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που διατηρούν ένα σχέδιο μαθήματος και οδηγιών για χρόνια. Ενώ, η διδασκαλία και η μάθηση είναι δημιουργικές και εξελισσόμενες διαδικασίες που πρέπει να γίνουν σε μια συγκεκριμένη ομάδα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο. Μόνο όταν αυτό γίνει, τα μαθήματα μπορούν να ξεπεράσουν το κέφι και να δώσουν πνευματικό ενθουσιασμό στους μαθητές/τριες (Arends, 1988).

Η διαδικασία σχεδιασμού, ανάπτυξης και εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος καθορίζει την ποιότητα του διδακτικού έργου, που αποτελεί το σημαντικότερο μέρος του «προβλήματος» στο χώρο της ένταξης. Η διαδικασία σχεδιασμού, κριτικού στοχασμού, εφαρμογής, καταγραφής και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι, επίσης, ένα σημαντικό και αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής ρουτίνας (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2011).

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η εμπιστοσύνη δεν αποτελεί προϋπόθεση για μεμονωμένες περιπτώσεις συνεργασίας ή μάθησης. Μπορεί να συμφωνηθεί η ύπαρξη συνεργασίας με μια καθαρά οργανική σύμβαση, εάν τα κέρδη, οι στόχοι και οι ρόλοι που θα εκτελεστούν συμφωνηθούν εκ των προτέρων. Αλλά, το συμφέρον δεν μπορεί να διατηρήσει τους κανόνες της επιτυχημένης συνεργασίας με την πάροδο του χρόνου. Μια επιτυχημένη, λοιπόν, σχέση μάθησης είναι αυτή που μπορεί να αντέξει την παραλλαγή, την αβεβαιότητα, τον πειραματισμό και την εκτροπή από την αρχική της πορεία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν οι μαθητές/τριες που συνεργάζονται μπορούν να εμπιστευθούν ο ένας τον άλλον ώστε να παραμείνουν αληθινά συνδεδεμένοι με τους κανόνες και τους γενικούς στόχους της συνεργασίας τους και να επικοινωνούν ειλικρινά. Τα υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης επιτρέπουν τη λήψη ρίσκων, την ταχύτερη προσαρμογή στις αλλαγές του περιβάλλοντος και τη δοκιμή νέων τρόπων επίλυσης προβλημάτων. Άλλος ένας λόγος για τον οποίο η συνεργασία μπορεί να ξεκινήσει χωρίς υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης είναι ότι υπάρχει πολύ μεγαλύτερο περιθώριο για την εμπλοκή

περισσότερων ατόμων στη μάθηση. Η αρχική εμπειρία της επιτυχημένης συνεργασίας, ακόμη και σε ένα βραχυπρόθεσμο έργο, μπορεί να δημιουργήσει μια μικρή σχέση εμπιστοσύνης η οποία στη συνέχεια αναπτύσσεται στη βάση μιας συνεχιζόμενης σχέσης μάθησης. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η εδραίωση της εμπιστοσύνης με τους πιο απομακρυσμένους/ες και αποθαρρυσμένους/ες νέους/ες είναι ένας τόσο σημαντικός στόχος για τους/τις εκπαιδευτικούς και για την κοινωνία στο σύνολό της (Bentley, 1998).

Μια ομάδα στην τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα αναπτυσσόμενο σύστημα με δική του δομή, οργάνωση και κανόνες. Οι τάξεις μπορεί να μοιάζουν από απόσταση ή σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά στην πραγματικότητα κάθε μία είναι μοναδική όπως το δακτυλικό αποτύπωμα. Κάθε τάξη αναπτύσσει τις δικές της εσωτερικές διαδικασίες και πρότυπα αλληλεπιδράσεων και τα δικά της όρια. Είναι σαν οι φανταστικές γραμμές να κατευθύνουν και να ελέγχουν τη συμπεριφορά μέσα στην ομάδα. Παρά την καθημερινή εναλλαγή, υπάρχει κάποια σταθερότητα σε κάθε τάξη που προκύπτει από την ατομική της ιστορία (Arends, 1988).

Η εισαγωγή των επακόλουθων "ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών" κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 ήταν σε μεγάλο βαθμό μια προσπάθεια να απομακρυνθεί από την έμφαση της κατηγοριοποίησης των μαθητών/τριών λόγω της αναπηρίας ή της ανικανότητας, που επικεντρώνεται στη βλάβη ή το ελάττωμα, εξετάζοντας αυτό που μπορεί να χρειαστεί κάθε παιδί για να ξεπεράσει τις εκπαιδευτικές του δυσκολίες. Αυτό συνεπάγεται τη διεύρυνση της ανησυχίας από μια μικρή ομάδα μαθητών/τριών που κατηγοριοποιούνται ως άτομα με ειδικές ανάγκες και συνήθως τοποθετούνται σε ειδικά σχολεία με όλους/ες τους μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπαίδευση μέσα ή έξω από το γενικό σχολείο. Στην πράξη, είναι πολύ δύσκολο για τους/τις εκπαιδευτικούς να ξεφύγουν από την κληρονομιά του παρελθόντος, όπου οι μαθητές/τριες χωρίζονταν σε «κανονικούς» και «λιγότερο κανονικούς» προκειμένου να προσφέρουν σε αυτή τη δεύτερη ομάδα μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης συχνά χωριστά ή επιπρόσθετα σε σχέση μ' αυτό που παρέχεται για την πλειονότητα των μαθητών/τριών. Οι προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο αυτού που τώρα αναφέρεται ως εκπαίδευση ειδικών αναγκών, παρά τις καλές προθέσεις συνέχισαν να δημιουργούν φραγμούς στην πρόοδο, καθώς τα σχολεία έχουν ενθαρρυνθεί να τις υιοθετήσουν. Συγκεκριμένα, η μέριμνα για εξατομικευμένες προσεγγίσεις έχει απομακρύνει την προσοχή από τη δημιουργία διδακτικών μεθόδων, που μπορούν να

προσεγγίσουν όλα τα παιδιά μέσα στην τάξη και την καθιέρωση μορφών σχολικής οργάνωσης που θα ενθαρρύνουν τέτοιες εξελίξεις (Ainscow, 1999).

Οι μέθοδοι εξατομικευμένης διδασκαλίας παρά την εφαρμογή τους σε πολλές χώρες παρουσιάζουν σημαντικά μειονεκτήματα, διότι περιορίζουν τις δυνατότητες ανάπτυξης μιας δυναμικής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης που προκύπτει από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές/τριες της τάξης συνολικά. Η αξιοποίηση των θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών προβλέπει τη δημιουργία μιας μαθησιακής συνθήκης που συνυπολογίζει τη διαφορετικότητά τους θετικά και προωθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Έτσι, εξασφαλίζεται το κατάλληλο περιβάλλον για όλα τα παιδιά ώστε να ωφεληθούν στο μέγιστο (Χαραμής, 2011).

Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος συνεισφέρει στην προσπάθεια του/της εκπαιδευτικού ν' ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των παιδιών στην τάξη. Ο όρος «διαφοροποίηση» δεν αφορά την εξατομικευμένη διδασκαλία στις γενικές εκπαιδευτικές δομές, εκτός από τις περιπτώσεις όπου ο/η εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάζεται με τον «ειδικό» εκπαιδευτικό. Υποστηρίζεται ότι η συχνή χρήση εξατομικευμένων προγραμμάτων οδηγεί σε αρνητικές παρά θετικές συνέπειες, καθώς αποκλείει τον/την εν λόγω μαθητή/τρια από τις κοινές δραστηριότητες και τον/την περιθωριοποιεί στο όνομα της εξατομικεύσης (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2011).

Η αντίληψη της εκπαίδευσης του Dewey ήταν ότι οι αίθουσες διδασκαλίας θα έπρεπε να αντικατοπτρίζουν τη μεγαλύτερη κοινωνία και να είναι ένα εργαστήριο για την εκμάθηση της πραγματικής ζωής. Η παιδαγωγική του απαιτούσε από τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν μέσα στα μαθησιακά τους περιβάλλοντα ένα κοινωνικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές διαδικασίες και επιστημονικές διαδικασίες. Η πρωταρχική ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι να συμμετάσχουν τα παιδιά στην έρευνα για σημαντικά κοινωνικά και διαπροσωπικά προβλήματα, μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Arends, 1988).

Η μάθηση μπορεί να λάβει χώρα μέσα από συχνές ευκαιρίες στην επίσημη αξιολόγηση, τον έλεγχο της προόδου, τον επανασχεδιασμό των γνωστικών αντικειμένων και την επαναδιατύπωση των διδακτικών στρατηγικών. Καθώς

αναπτύσσονται οι μαθησιακές σχέσεις, αυτή η αποτίμηση γίνεται μέρος της καθημερινής αλληλεπίδρασης. Περιλαμβάνει τη λεπτομερή εξέταση συγκεκριμένων πληροφοριών και εμπειριών, τη διαλογή τους σε ομάδες που σχετίζονται με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και την εφαρμογή τους σε γενικότερα διδακτικά ζητήματα. Αυτός ο κύκλος προβληματισμού, αποσαφήνισης, εμβάθυνσης και εφαρμογής αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι πολύτιμο όταν κάθε μαθητής/τρια είναι ενεργός/η συμμετέχων στη διαδικασία, αλλά προστίθεται αξία αν οι γνώσεις του/της εμπλουτίζονται από την εμπειρογνωμοσύνη, τις παρατηρήσεις και την εξουσία άλλων. Η εκμάθηση της αντανάκλασης της πρόσβασης και της ενσωμάτωσης των συμπερασμάτων της στην πράξη είναι η ίδια η πειθαρχία και βρίσκεται στην καρδιά οποιασδήποτε μαθησιακής σχέσης (Bentley, 1998).

Αναφορικά με την αξιολόγηση οι τέσσερις εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη σπουδαιότητά της, αλλά η παραδοσιακή αντίληψη πρωταγωνιστεί και σ' αυτή τη διδακτική διαδικασία σε πρακτικό επίπεδο. Αφού, συμβαίνει όχι ως ουσιαστική ανατροφοδότηση που θα πυροδοτήσει νέους διδακτικούς σχεδιασμούς και αλλαγές με σκοπό την εξέλιξη των μαθητών/τριών, αλλά για να ελεγχθεί η πρόοδος στα πλαίσια της σχολικής ύλης και της παράδοσης μιας δίκαιης βαθμολογίας. Συνεπώς, στο δημοτικό επιλέγουν ν' αξιολογήσουν προφορικά και γραπτά με ερωτήσεις, φύλλα εργασίας και έλεγχο τετραδίων καθημερινά και στο τέλος των ενοτήτων. Στο νηπιαγωγείο, επίσης αξιολογούν σε καθημερινή βάση προφορικά τις γνώσεις των παιδιών που επεξεργάζονται στην πρωινή παρεούλα (μέρες, μήνες, καιρό, εποχή, μέτρημα, κ.α.) και στο τέλος της χρονιάς αξιολόγησαν προφορικά με βάση ένα φύλλο εργασίας. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου ανέφερε ότι αξιοποιεί κυρίως τις επιτυχίες των μαθητών/τριών, παρέχοντας εξατομικευμένη βοήθεια σε όσους/ες δυσκολεύονται. Σε μια παραδοσιακή τάξη η αξιολόγηση πραγματοποιείται συνήθως χωριστά από τη διδασκαλία με τη μορφή αντικειμενικών τεστ και υπάρχει περιορισμένος αριθμός σωστών απαντήσεων και αυτές γίνονται αποδεκτές. Τα παιδιά εργάζονται κυρίως ατομικά σε εργασίες, τις οποίες έχει αναπτύξει ο/η εκπαιδευτικός. Υπό το πρίσμα μιας σύγχρονης σχολικής τάξης, η αξιολόγηση είναι ενσωματωμένη στη διεργασία της μάθησης, λαμβάνοντας συχνά τη μορφή των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού, της επίδοσης, της αυτό-αξιολόγησης και των παρουσιάσεων εργασιών των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες συνεργάζονται σε

εργασίες που έχουν σχεδιάσει μόνοι/ες τους. Ακόμα, γίνονται δεκτές οι υποθέσεις, οι ερωτήσεις και οι απόψεις των μαθητών/τριών γίνονται δεκτές και χρησιμοποιούνται ως εφελθήρια για περαιτέρω μάθηση (Elliott et al., 2008).

Ως εκ τούτου, οι αξίες που κατευθύνουν την επιλογή και την ιεράρχηση των σκοπών της εκπαίδευσης αποτελούν ταυτόχρονα και τα κριτήρια που θα διεξαχθεί η τελική φάση της διδακτικής διαδικασίας, η αξιολόγησή της. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται με όλα τα ενδιάμεσα στάδια της οργάνωσης της διδασκαλίας (επιλογή διδακτικών αντικειμένων, οργάνωση των περιεχομένων της σχολικής γνώσης και των επιμέρους στόχων ανά μάθημα ή ενότητα, επιλογή των κατάλληλων υλικών και οργάνωση και διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική τάξη. Έτσι, προκύπτει ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο δομικό στοιχείο μιας ενιαίας διαδικασίας που διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες. (Χαραμής, 2011).

Η ακριβής αξιολόγηση στις γνώσεις του παιδιού αποτελεί βασική αρχή του αναλυτικού προγράμματος πάνω στην οποία δημιουργούνται οι μαθησιακές ευκαιρίες με αφορμή τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και τις δεξιότητες των μαθητών/τριών. Αυτές οι μαθησιακές ευκαιρίες ωθούν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά, να οικειοποιούνται του στόχους του προγράμματος ώστε η γνώση να αποκτά νόημα γι' αυτά. Η ενεργός συμμετοχή απαιτεί διδακτικές μεθόδους που έχουν στόχο να βοηθήσουν το παιδί να οικειοποιηθεί γνωστικές διαδικασίες που σχετίζονται με την οργάνωση των πληροφοριών σε ενιαίο σύνολο αναπαραστάσεων, η σύνδεση των καινούριων με προηγούμενες γνώσεις, κ.α. Ο σκοπός είναι να ενεργοποιηθούν οι γνωστικές/νοητικές δραστηριότητες και όχι συμπεριφορές. Σε αυτό το πλαίσιο μπορούν να αξιοποιηθούν και τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακή αναπηρία (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2011).

Η κατασκευή της γνώσης επηρεάζεται σημαντικά από το περιβάλλον του ατόμου και από τα σύμβολα και τα υλικά που χρησιμοποιεί ή στα οποία έχει πρόσβαση. Ο όρος περιβάλλον δεν αναφέρεται μόνο στο φυσικό περίγυρο αλλά και στις άμεσες κοινωνικές επαφές που έχει ο άνθρωπος καθώς και στο ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον. Το περιβάλλον συντελεί ώστε ορισμένες ουσίες, υλικά και συστήματα συμβόλων να είναι πιο άμεσα διαθέσιμα, πιο χρήσιμα και πιο αποδεκτά. Τα σύμβολα αυτά και τα υλικά γίνονται «τα εργαλεία της σκέψης» και επηρεάζουν τον τρόπο με

τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και λειτουργεί μέσα στο περιβάλλον του (Elliott et al., 2008).

Η γνώση θα πρέπει να είναι σχετική με τα υπό διαπραγμάτευση ζητήματα, ώστε να κατανοηθεί και να αποκτήσει προσωπικό νόημα για το κάθε άτομο. Η στείρα γνώση δε μπορεί ν' αποτελέσει λύση για να ξεπεραστούν όλα τα προβλήματα που προκύπτουν στην καθημερινή ζωή. Ακόμα και η μεγαλύτερη ηλεκτρονική βάση δεδομένων δε μπορεί να δώσει απαντήσεις για τον τρόπο που πρέπει να χρησιμοποιηθεί όλη αυτή η γνώση που περιέχει. Συνεπώς, η διδασκαλία δε θα πρέπει να στοχεύει απλώς στην ποσότητα της γνώσης αλλά και στην ποιότητά και χρησιμότητά της στην καθημερινή ζωή των παιδιών (Fisher, 1987).

Οι διαφοροποιημένες οδηγίες είναι ουσιαστικής σημασίας, διότι παρέχουν πραγματικές ευκαιρίες για μάθηση σε ετερογενείς ομάδες μαθητών/τριών που φοιτούν σε ενταξιακές αίθουσες διδασκαλίας - και, σαφώς, οι μαθητές/τριες με αναπηρίες αποτελούν μόνο μία πτυχή της ετερογένειας. Έτσι, η προσφορά του ίδιου μαθήματος σε όλους/ες δεν έχει νόημα, όταν υπάρχει τέτοια διαφορετικότητα μεταξύ των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας περιμένουν ότι οι μαθητές/τριες θα φέρουν μια ποικιλία εμπειριών, ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και στυλ μάθησης, τα οποία επηρεάζουν τις επιδόσεις τους στην τάξη. Η γνώση αυτή βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν και να εντάξουν αυτή τη φυσική διαφορετικότητα στο σχεδιασμό και την παράδοση αυστηρών και σχετικών, αλλά και ευέλικτων και εύστοχων οδηγιών (Broderick , Mehta-Parekh & Reid, 2005).

Η ανακατασκευή της σχολικής εκπαίδευσης απαιτεί διαφορετικές προσεγγίσεις στην οργάνωση της τάξης, στον τρόπο διδασκαλίας, στην ανάπτυξη του περιεχομένου και των υλικών του προγράμματος σπουδών, στην αξιολόγηση και την αναφορά, στις διαδικασίες της σχολικής και κοινοτικής αλληλεπίδρασης και λήψης αποφάσεων. Κατά τον Ainscow (1999), η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά την υπέρβαση των εμποδίων που μπορεί να αντιμετωπίσει οποιοσδήποτε μαθητής/τρια στη συμμετοχή και δεν αφορά μόνο τους μαθητές/τριες με αναπηρίες. Εν συντομία, πρόκειται για τον πολιτισμό της εκπαίδευσης για όλους/ες τους μαθητές/τριες και η αλλαγή του δικαιολογεί παρεμβάσεις σε όλες τις πτυχές της οργάνωσής της. Κεντρικό ρόλο στην ανασυγκρότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η συνεχιζόμενη ανάπτυξη

παιδαγωγικών προσεγγίσεων που αναγνωρίζουν τις ατομικές ανάγκες και είναι δεκτικές σε ποικίλες μορφές μάθησης (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000).

Σε αντίθεση με τις εκπαιδευτικούς και των δύο σχολικών πλαισίων, οι οποίες χρησιμοποιούν μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών και εποπτικό υλικό- κυρίως στο νηπιαγωγείο- αλλά με ένα σταθερό ρυθμό και τρόπο χωρίς να παρεκκλίνουν απ' αυτόν, αν και δηλώνουν ευέλικτες σε περίπτωση που παρουσιαστεί δυσκολία. Από τις παρατηρήσεις προκύπτει ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν στο νηπιαγωγείο ήταν: συζήτηση, ελεύθερο παιχνίδι στις γωνιές, επιτραπέζια παιχνίδια, αφήγηση ιστορίας, δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης (χορό, κινητικά παιχνίδια, ζωγραφική), καταγισμό ιδεών, πολυμέσα (βίντεο, Η/Υ), επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους, γλωσσικές δραστηριότητες και πρόβες. Ενώ, στο δημοτικό χρησιμοποιούσαν τη συζήτηση, το μονόλογο, τα πολυμέσα και δραστηριότητες στην ολομέλεια για τη γλωσσική εξάσκηση των μαθητών/τριών. Στο δημοτικό ακολουθούν πιστά τη σχολική ύλη και απλοποιούν όπου χρειάζεται. Από την άλλη, στο νηπιαγωγείο αν και το πρόγραμμα είναι πιο δημιουργικό κι ελκυστικό οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν έντονα τη διδασκαλία. Πρακτικές που πηγάζουν από μια παραδοσιακή αντίληψη της εκπαίδευσης που βασίζεται σε βιβλία και τετράδια αλλά και στο δίδυμο του παντογνώστη-εκπαιδευτικού και του αποδέκτη- μαθητή/τριας. Αντιθέτως, η γνώση θα έπρεπε ν' αναζητείται ενεργά μέσω του χειρισμού υλικών και της διαχείρισης πρωταρχικών πηγών δεδομένων, με τον/την εκπαιδευτικό να βοηθά να οδηγηθούν σε απαντήσεις των δικών τους ερωτήσεων σε θέματα και δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν (Elliott et al., 2008).

Η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση αποτελεί τον αντίποδα της παραδοσιακής παιδαγωγικής. Το σχολείο δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να γίνει το δρών πρόσωπο και να ερευνήσει το περιβάλλον σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, να εμπλακεί το ίδιο στη διαδικασία της ανακάλυψης μάθησης και μέσα από την πράξη και τη συνεργασία του με τους άλλους να αναπτύξει την προσωπικότητα του σε έναν χώρο ο οποίος θα καλλιεργεί αφενός την αποδοχή, το σεβασμό, την αλληλεπίδραση και αφετέρου τη δημιουργικότητα, τις ιδέες και τις αξίες. Δύο διαστάσεις εμπεριέχονται στη βιωματική προσέγγιση της μάθησης: η δράση του παιδιού για την κατάκτηση της μάθησης καθώς και η μεγάλη σημασία στην ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης, έτσι ώστε το παιδί να μπορέσει να εκφραστεί ελεύθερα, να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο του, να επισημάνει τις εμπειρίες του, να τις μεταλλάξει, να

οδηγηθεί στην αυτογνωσία και να αναπτύξει την αυτοπεποίθησή του (Κοντογιάννη, 2011).

Υπάρχει η τάση προς την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, όπου ο στόχος είναι η αναδιάρθρωση των σχολείων ως απάντηση στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Αυτή η μετατόπιση της σκέψης βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι μεθοδολογικές και οργανωτικές αλλαγές που γίνονται ως απάντηση σε μαθητές/τριες με δυσκολίες μπορούν, κάτω από ορισμένες συνθήκες, να ωφελήσουν όλα τα παιδιά. Μέσα σε μια τέτοια διατύπωση, οι μαθητές/τριες που χαρακτηρίζονται σήμερα με «ειδικές ανάγκες» αναγνωρίζονται ως το κίνητρο που μπορεί να ενθαρρύνει τις εξελίξεις προς ένα γενικά πλουσιότερο μαθησιακό περιβάλλον (Ainscow, 1999).

Τα σχολεία ανταποκρίνονται σε πολλαπλούς κοινωνικούς και πολιτισμικούς στόχους, που ποικίλουν από την κοινωνικοποίηση των παιδιών/νέων μέχρι και τη μετάδοση ηθικών αξιών. Ο θεσμικός, ωστόσο, λόγος ύπαρξης του παραμένει το να μεταδώσουν ένα τμήμα συσσωρευμένης γνώσης μιας κοινωνίας και να αξιολογήσουν την επιτυχία των παιδιών ως προς την απόκτηση της προτεινόμενης γνώσης (Κωτσάκης και συν., 2010).

Συνεπώς, αναδεικνύεται ο ρόλος τους σχολείου και του/της εκπαιδευτικού στην ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης. Οι διαφορετικές προσωπικότητες των εκπαιδευτικών, οι διαφορετικοί ρόλοι και οι ευθύνες κάνουν αισθητή την έννοια της διαφορετικότητας και τη διαχείρισή της που συμβάλλει στην εξέλιξη του σχολικού περιβάλλοντος. Κάθε/καθεμιά εκπαιδευτικός σκέφτεται, αισθάνεται και ενεργεί διαφορετικά. Επιπλέον, οι σχολικές συνθήκες δεν είναι ίδιες για όλους/ες αυτούς τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς και οι ανάγκες και τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών διαφέρουν κι αυτά (Freire & Cesar, 2003).

Η κοινωνικοποίηση και η πνευματική καλλιέργεια των παιδιών είναι οι δύο από τους βασικούς στόχους του σχολείου σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς. Το σχολείο μπορεί να το κάνει αυτό δημιουργώντας περιβάλλοντα μάθησης στα οποία οι μαθητές/τριες μπορούν να εντοπίσουν και να ενισχύσουν αυτές τις συνδέσεις όπου μπορούν να μάθουν την εφαρμογή της γνώσης καθώς και τη συσσώρευσή της και να αναλάβουν προοδευτικά την ευθύνη για την εφαρμογή τους με τους κατάλληλους τρόπους. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να γίνουν δείγματα μαθησιακών σχέσεων, όπως είναι ήδη πολλά. Πρέπει επίσης να βρουν τρόπους επικοινωνίας με τον έξω κόσμο μέσω

των δικτύων, των συνεργατικών σχέσεων, των κοινών προοπτικών και των διαφανών πρακτικών (Bentley, 1998).

Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες σημαντική είναι η επανεξέταση νέων, αλληλεξαρτώμενων σχέσεων μεταξύ σχολείων, διοικήσεων και κοινοτήτων. Υπάρχουν κάποια στοιχεία από την Αγγλία ότι η συνεργασία σχολείου με σχολείο μπορεί να ενισχύσει τις ικανότητες των μεμονωμένων οργανισμών ν' ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών. Ωστόσο, η ιδέα της δικτύωσης μπορεί να επεκταθεί πολύ ευρύτερα, προκειμένου να ενθαρρυνθεί η ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών πέρα από τα εθνικά σύνορα (Ainscow & Sandill, 2010).

Επίσης, θίγεται από τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου το ζήτημα της μετάβασης των παιδιών από την οικογένεια στο σχολείο ως μέσο για την ανεξαρτητοποίηση τους. Το υπόβαθρο μιας αποτελεσματικής σχέσης μάθησης είναι η εμπιστοσύνη. Η εμπιστοσύνη και η προθυμία να πιστεύουν οι άνθρωποι ότι θα ενεργούν με καλή πίστη και τιμώντας τις δεσμεύσεις τους είναι αυτό που στηρίζει την ανάπτυξη οικονομικής ευημερίας, δίκαιων και συνεκτικών κοινοτήτων. Σε μια μαθησιακή σχέση, η εμπιστοσύνη τείνει και διατηρεί τους κανόνες συνεργασίας - επικοινωνίας, κοινής εμπειρίας, κοινού στόχου και αμοιβαίου σεβασμού. Καθώς το αίσθημα της εμπιστοσύνης μεγαλώνει, εξαλείφεται η ανάγκη προσοχής. Ενώ, οι ισχυροί και ασφαλείς δεσμοί με τους γονείς επιτρέπουν στα παιδιά να βιώνουν περισσότερο τα όρια της εμπειρίας τους, να αλληλεπιδρούν με νέους ανθρώπους και να δοκιμάζουν άγνωστα περιβάλλοντα. Η εμπιστοσύνη ενισχύει την ικανότητά ν' αναλαμβάνουν συνεχείς κινδύνους, παρεκκλίνοντας από τα καθιερωμένα πρότυπα ή διαφωνώντας με την κοινή άποψη για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των κοινών στόχων. Οι λεπτομερείς και μικροί κανόνες μπορούν να εγκαταλειφθούν καθώς οι δεσμοί εμπιστοσύνης ενισχύονται μεταξύ των ατόμων και εντός και μεταξύ των μαθητικών ομάδων. Η εμπιστοσύνη αντανακλάται στο βάθος της κοινής γνώσης και της εμπειρίας, της οικειότητας και της έκτασης της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών/τριών (Bentley, 1998).

Η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι δεν είναι ένα μόνο γεγονός αλλαγής που έχει μόνο άμεσες συνέπειες. Η επιτυχία ή η αποτυχία της προσαρμογής του παιδιού στο μεταβαλλόμενο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης

έχει το δυνατότητες διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού και κοινωνικού-συναισθηματικού υποβάθρου. Για να βοηθηθεί καλύτερα αυτή η μετάβαση, προτείνεται να αναπτυχθεί μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής και του δημοτικού, που να βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και το σεβασμό (Skouteris, Watson & Lum, 2012).

Κατά συνέπεια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σπουδαίος καθώς και η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των συναδέλφων είναι καθοριστική για την εξέλιξη της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης των δύο σχολικών πλαισίων λειτουργούν υποστηρικτικά τόσο στα παιδιά όσο και στις εκπαιδευτικούς της τάξης, οι οποίες έχουν πιο καθοδηγητικό ρόλο, αλλά υπάρχει μια καλή συνεργασία μεταξύ τους, η οποία φαίνεται να μην επαρκή για την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης του δημοτικού η οποία συνεχίζει να διαχωρίζει τον εαυτό της ως «ειδική» και «γενική» εκπαιδευτικός. Ακολούθως, η πρακτική εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας τάξης γενικού σχολείου σκιαγραφεί το ρόλο του ενταξιακού- ενισχυτή εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, η εξειδικευμένη γνώση του για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία θα πρέπει να παρέχεται συνδυαστικά με τις μεθόδους της γενικής παιδαγωγικής με την ισότιμη συμμετοχή του/της στη διδασκαλία. Η ισότιμη συμμετοχή του προϋποθέτει την εναλλαγή ρόλων μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών της τάξης, υποστηρίζοντας όλα τα παιδιά χωρίς να περιορίζεται αποκλειστικά σε συγκεκριμένους μαθητές/τριες (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2011).

Παρόλο που η συνεχής παρουσία ενός/μιας βοηθού μπορεί φυσικά να είναι κοινωνικά καθησυχαστική για ένα παιδί και διευκολύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών/τριών. Από την άλλη όμως, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι ενέργειες των βοηθών λειτουργούσαν ως εμπόδιο μεταξύ των συγκεκριμένων μαθητών/τριών και των συμμαθητών/τριών τους. Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα όταν οι βοηθοί επιλέγουν να ομαδοποιούν τους μαθητές/τριες με αναπηρία μαζί, ενθαρρύνοντάς τους να απευθύνονται και να ζητούν βοήθεια από τον/την βοηθό παρά από τους συμμαθητές/τριες τους ή μάλιστα και από τον/την εκπαιδευτικό. Ως αποτέλεσμα, σε ορισμένες τάξεις ο/η εκπαιδευτικός να ξοδεύει λίγο χρόνο αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές/τριες που θεωρούνται ότι έχουν «ειδικές ανάγκες» και δίνουν συχνότερα τις παρατηρήσεις τους στον/ην βοηθό. Έτσι, η παρουσία ενός βοηθού, που ενεργεί ως διαμεσολαβητής στην επικοινωνία και υποστηρικτής στην εκτέλεση των

απαιτούμενων καθηκόντων, σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί ουσιαστικά να φέρει λιγότερη ευθύνη για ορισμένα μέλη της τάξης από ό, τι θα συνέβαινε σε άλλη περίπτωση. Επιπλέον, αυτό σημαίνει ότι το μάθημα μπορεί να συνεχιστεί με τον συνήθη τρόπο γνωρίζοντας ότι οι συνέπειες για αυτά τα παιδιά θ' αντιμετωπιστούν από τον/ην βοηθό (Ainscow, 1999).

Από τα δεδομένα των παρατηρήσεων διαπιστώνεται ότι στα δύο σχολικά πλαίσια ο ρόλος των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης δεν είναι απλά υποστηρικτικός, αλλά αποτελεί την επιβεβαίωση της παραπάνω αναφοράς που μιλά για τη διττή οπτική του ρόλου του/της εκπαιδευτικού-βοηθού με συνεχή παρουσία στην τάξη. Η μαθήτρια με την αισθητηριακή δυσκολία αποτελεί «χρέος» των εκπαιδευτικών-βοηθών, πράγμα το οποίο συμβαίνει πιο έντονα στο δημοτικό. Εφόσον η μαθήτρια επικοινωνεί και απευθύνεται σχεδόν αποκλειστικά στην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

Στο επίκεντρο των διαδικασιών στα σχολεία, όπου συμβαίνουν οι αλλαγές στην πράξη, είναι η ανάπτυξη μιας κοινής γλώσσας με την οποία οι συνάδελφοι μπορούν να μιλούν μεταξύ τους και μάλιστα για τον εαυτό τους σχετικά με λεπτομερείς πτυχές της πρακτικής τους. Φαίνεται ότι χωρίς μια τέτοια γλώσσα οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να βιώσουν νέες προοπτικές. Μέσα από κοινές εμπειρίες, μπορούν να βοηθηθούν μεταξύ τους να διατυπώσουν αυτό που κάνουν σήμερα και να καθορίσουν τι θα ήθελαν να κάνουν. Είναι επίσης ο τρόπος με τον οποίο κάποιες παγιωμένες υποθέσεις για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών μπορούν να υποβληθούν σε αμοιβαία κριτική. Άλλωστε, σε πολλούς επιστημονικούς τομείς και επαγγέλματα, οι ευκαιρίες για τέτοιου είδους ανταλλαγή εμπειρογνωμοσύνης μέσω της παρατήρησης και της συζήτησης συμβαίνουν σε τακτική βάση (Ainscow, 1999).

Το ζήτημα σε μια σχέση είναι να βρίσκεις τρόπους να μοιράζεσαι τις διαφορές για να τις δυναμώσεις, αξιοποιώντας τη διαφορά με έναν ευεργετικό τρόπο που προσφέρει νόημα στις αλληλεπιδράσεις. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι η έννοια της κυριαρχίας συχνά προσδιορίζεται ως σημείο αναφοράς και αναγνώρισης από τον περίγυρο και συνδέεται με τίτλους, την ποσότητα των επιτυχιών και το εύρος των εμπειριών που έχει αποκτήσει κάποιο άτομο πάνω σε κάποιον τομέα. Αλλά, στην πραγματικότητα η κυριαρχία είναι προϊόν προσωπικής εσωτερικής αξίας πάνω σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο ή επιστημονικό τομέα που ταιριάζει στο άτομο και το

έχει επιλέξει. Μια επιτυχημένη σχέση μάθησης θα κατακλύζεται από σεβασμό στην εμπειρία και την αυθεντία του κάθε ατόμου που συμβάλλει στην εξέλιξη της διδακτικής πράξης με ευδιάκριτους και συγκεκριμένους ρόλους προς ένα κοινό σκοπό. Σ' αυτό το εγχείρημα συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι συνομήλικοι και άλλοι ενήλικες (Bentley, 1998).

Επιπροσθέτως, έπειτα από την ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί παρά την προσπάθειά τους ν' ανταποκριθούν όσο το δυνατόν καλύτερα και αποτελεσματικά στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών μέσω της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι προκλήσεις που επισημαίνουν αφορούν το χρόνο, τη σχολική ύλη και τον αριθμό των παιδιών. Ενώ, αναφέρουν ως δυσκολίες την προσωπική τους πλήξη, την ανεπαρκή ευρηματικότητα αλλά και την έλλειψη επιμόρφωσης. Εν ολίγοις, θίγουν ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν το επανασχεδιασμό και την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, την επαγγελματική κατάρτιση καθώς και ζητήματα της προσωπικότητας του/της εκπαιδευτικού που επηρεάζουν τη διδακτική πράξη. Η ικανότητα να εντοπίζονται συγκεκριμένα ζητήματα που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της ένταξης επιτρέπει την παροχή καταλληλότερης κατάρτισης και βοήθειας για την υποστήριξη τους. Οι πιθανοί παράγοντες άγχους που εντοπίστηκαν σε αυτή την έρευνα (Forlin, 2001) αφορούν ζητήματα σε σχολικό επίπεδο (διαχείριση χρόνου, ικανότητα εκπαιδευτικών για αποτελεσματική μάθηση, συμπεριφορά των παιδιών, διατήρηση προσοχής και ελκυστικού χώρου). Εάν η ένταξη πρέπει να συνεχίσει να κερδίζει δυναμική και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να την εφαρμόσουν χωρίς να αυξάνουν τα επίπεδα άγχους τους, τότε πρέπει να δοθεί προσοχή στα βασικά ζητήματα που θεωρούν ως πιο αγχωτικά. Αυτά τα ζητήματα θ' αντιμετωπιστούν αν εξελιχθεί η κατάρτιση των νέων και πιο έμπειρων εκπαιδευτικών (Forlin, 2001).

Η αρχή της ενταξιακής εκπαίδευσης προσφέρει μια προοπτική που δεν προϋποθέτει την ύπαρξη μιας «κανονικής» ομάδας και μιας «μη κανονικής» ομάδας, ούτε την ενσωμάτωση της τελευταίας στην πρώτη. Αντιθέτως, αποτελεί πρόκληση για το στερεότυπο του «φυσιολογικού», αναγνωρίζοντας ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι ενταξιακή για τους μαθητές/τριες που έχουν περιθωριοποιηθεί με διαχωρισμό ή με ετικέτα. Αναγνωρίζει, επίσης, ότι μόνο με την ένταξη τα σχολεία μπορούν να γίνουν πιο «κανονικά». Η ενταξιακή εκπαίδευση συνεπάγεται μια διαδικασία με

διαπραγματεύση, όπου τα παιδιά που φοιτούν στα κανονικά σχολεία πρέπει να ενταχθούν όσο κι αυτά που παρακολουθούν σε «ειδικά» σχολεία ή τάξεις και τα οφέλη θα είναι αμοιβαία. Η ιδέα της ένταξης συνδέεται επίσης στενά με την αρχή της συνολικής εκπαίδευσης. Αυτή η αρχή υποδηλώνει ότι η εισαγωγή ενός μαθητή/τριας σ' ένα σχολείο πρέπει να αντικατοπτρίζει τη σύνθεση της κοινότητας όσον αφορά την κοινωνική, πολιτιστική, θρησκευτική και πνευματική της διαφορετικότητα. Αυτό συνεπάγεται την παροχή ενός προγράμματος σπουδών που αναγνωρίζει και εκτιμά την διαφορετικότητα και οργανώνει τη μάθηση με τρόπο που σέβεται τις πολλαπλές και ποικίλες ικανότητες των μαθητών/τριών. Αλλά ίσως το πιο κρίσιμο στοιχείο της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η αρχή της ισότητας (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000).

Βέβαια, όλες υποστηρίζουν τη σημασία της εφαρμογής της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας και τη θετική συνεισφορά της τόσο στα παιδιά όσο και τους/στις εκπαιδευτικούς. Παρ' αυτά, η σταθερότητα της άποψης των εκπαιδευτικών του δημοτικού στο να μην αλλάξουν κάτι από την πρακτική τους ή να μη διαχωρίζονται ως εκπαιδευτικοί με τις ταμπέλες της ειδικής και της γενικής αγωγής, δίνει τη χροιά μιας αναχρονιστικής αντίληψης του εκπαιδευτικού ως αυθεντία. Καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η αλλαγή είναι ένα βαθύτερο ζήτημα που σχετίζεται με τη νοοτροπία των ατόμων και όχι μόνο με τις πολιτικές και εκπαιδευτικές αλλαγές. Πιο κοντά στην αλλαγή της νοοτροπίας φαίνεται να πλησιάζουν οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου, οι οποίες αν άλλαζαν κάτι θα ήταν κάποια στοιχεία της προσωπικότητάς τους που δυσχεραίνουν το έργο τους.

Παρά την ανεπαρκή προετοιμασία και εκπαίδευση, εάν υπάρχει η επιθυμία να εφαρμοστούν ολοκληρωμένα ιδεώδη, είναι απαραίτητο το σχολείο να υιοθετήσει ένα νέο τρόπο και να αλλάξει τον πολιτισμό και την οργάνωσή του. Αλλά και να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς του παράγοντες και να ξεπεράσει πολλές εντάσεις και συγκρούσεις που υπάρχουν μεταξύ τους (Freire & Cesar, 2003).

Μια σημαντική πτυχή των μορφών σχολικής οργάνωσης που έχει κληρονομηθεί από τους προκατόχους είναι ότι πολλοί/ές εκπαιδευτικοί σπάνια έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν λεπτομερώς τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοί τους τις καθημερινές προκλήσεις της ζωής στην τάξη. Είναι αυτή η παράδοση της επαγγελματικής απομόνωσης, ίσως περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, που αποτρέπει

την ανάληψη ριψοκίνδυνων ενεργειών που φαίνεται να είναι απαραίτητη για τη δημιουργία πιο ολοκληρωμένων μορφών παιδαγωγικής (Ainscow, 1999).

Μια τέτοια προοπτική δεν ανιχνεύει το ρόλο των σχέσεων εξουσίας και τη δημιουργία ανισοτήτων. Τα αντικρουόμενα συμφέροντα που σχετίζονται με την τάξη, το φύλο, τη φυλή ή την αναπηρία δεν θεωρούνται ως στοιχεία διαμόρφωσης των επιρροών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μεταβολή της εκπαιδευτικής συμμετοχής και της επίτευξης εξηγείται σε μεγάλο βαθμό από την άποψη των ατομικών διαφορών, ενώ οι κοινωνικές και πολιτιστικές λειτουργίες των σχολείων δεν αναγνωρίζονται ως σημαντικοί παράγοντες στην παραγωγή και τη διατήρηση της ανισότητας στην κοινωνία. Έτσι, η ευθύνη για την επιτυχία ή την αποτυχία στην εκπαίδευση αποδίδεται σε κάποιο προσωπικό έλλειμμα ή φθορά. Ως εκ τούτου, η αναζήτηση λύσεων στα εκπαιδευτικά ζητήματα επικεντρώνεται στο άτομο και όχι στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται η εκπαίδευση (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000).

Όπως επισημαίνουν οι Avramidis και Norwich (2002, στο Freire & Cesar, 2003), φαίνεται να είναι επιτακτική ανάγκη η διαδικασία της προώθησης της ενταξιακής εκπαίδευσης, του προσεκτικού της σχεδιασμού και της καλής υποστήριξής της, ώστε να ξεπεραστούν οι αρχικές επιφυλάξεις ή οι ανησυχίες του/της εκπαιδευτικού. Έτσι, απαιτείται μια προσεκτική και ευέλικτη κατανομή των διαθέσιμων πόρων με βάση τη σοβαρότητα των αναγκών που αντιπροσωπεύονται στο πλαίσιο της ενταξιακής «οργάνωσης». Ένα ζήτημα, πράγματι, σημαντικό για την ανάπτυξη περισσότερων σχολείων.

5.2 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν είναι σε θέση να γενικευθούν για το λόγο ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δύο μόνο σχολικά πλαίσια της επαρχίας (νηπιαγωγείο και δημοτικό). Ακόμα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε παρατηρώντας και μελετώντας μια συγκεκριμένη μαθήτριά σε δύο γενικά σχολικά πλαίσια και δύο εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και δύο γενικής τάξης για μικρό χρονικό διάστημα.

Επιπλέον, η πρώτη σκέψη ήταν να υλοποιηθεί η έρευνα μόνο στα πλαίσια του νηπιαγωγείου και να πραγματοποιηθούν δύο κύκλοι συνεντεύξεων στις εκπαιδευτικούς της τάξης και της παράλληλης στήριξης και παρατήρηση κατά την έναρξη του νέου σχολικού έτους. Όμως, αυτό δεν κατέστη δυνατό διότι η μαθήτρια θα πήγαινε στην πρώτη τάξη. Έτσι, η έρευνα επεκτάθηκε μ' ένα οδηγό συνέντευξης και παρατήρηση στο δημοτικό.

5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να θέσουν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί για περισσότερο χρονικό διάστημα, να πραγματοποιούνται μικρές συνεντεύξεις ανά τακτά διαστήματα και να υλοποιούνται αντίστοιχες διδακτικές παρεμβάσεις με τις εκπαιδευτικούς να μελετούν και να αξιολογούν το έργο και τον εαυτό τους με διάφορα μέσα. Εν ολίγοις, θα μπορούσε να εξελιχθεί σε μια έρευνα δράσης.

Επίσης, αντικείμενο μελλοντικών ερευνών θα μπορούσαν ν' αποτελέσουν και θέματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ευρημάτων. Μια πρόταση θα μπορούσε να είναι η μελέτη της ισότιμης συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών της γενικής και της παράλληλης στήριξης κατά τη διδακτική πράξη στα δύο σχολικά πλαίσια.

Τέλος, μια ακόμη μελλοντική πρόταση θα μπορούσε ν' αποτελέσει η μετάβαση της συγκεκριμένης μαθήτριας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η. – Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αμπράζη, Ζ. (2007). *Μορφές επικοινωνίας-Μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας*. Προσέγγιση-Παρουσίαση του θέματος στο Διδασκαλείο Α. Δελμούζος, Ρόδος.

- Αντωνόπουλος, Γ. (2003). *Ενταξιακή εκπαίδευση για όλους. Ένα ζήτημα ανθρώπινων δικαιωμάτων ή μια νέα πολιτική ορθοδοξία;* Στο Ζώνιου-Σιδέρη Α., Σπανδάγου Η. (2004). *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Αργυρόπουλος, Β., Παντελιάδου, Σ., Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές.* Αθήνα: Πεδίο.
- Adler, P.A., Adler, P. (1994). *Observational techniques.* Στο Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* (8η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Barton, L. (2011). *Η πολιτική της ένταξης.* Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία (Τόμος Α'),* σελ.: 49-60. Αθήνα: Πεδίο.
- Cohen, L.-Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.*(4η Έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen,L., Manion, L., Morrison, K.(2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In N.K. Denzin& Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research.* Στο Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο.* Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δραγώνα, Θ. (1997). *Μεθοδολογικές επιλογές,* στο Α. Φραγκουδάκη& Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση.* Στο Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο.* Αθήνα: Επίκεντρο.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Επιστημονική επιμέλεια:* Χρυσοφίδης, Κ., Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Howard, K. - Sharp, J.A. (1996). *Η επιστημονική μελέτη.* Αθήνα: Gutenberg.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α., Σπανδάγου Η. (2004). *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Κακανά, Δ.Μ., Σιμούλη, Γ. (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καραγιάννη, Π. (2011). *Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη* (Τόμος Β'), σελ.:199-214, Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2011). *Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην ειδική αγωγή*. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη* (Τόμος Β'), σελ.: 51-53. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωστάκης, Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι., Μπουτουλούση, Ε., Αλεξανδρή, Χ., Γκέσογλου, Ε., Καραμανώλη, Κ., Καρπούζα, Α., Σπανοπούλου, Ε. (2010). *Αναστοχαστική Πράξη: Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες- Θεωρία και πράξη*. Στο Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2003). *Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος* (Τόμος Α'). Αθήνα.
- Meister, H. (2011). *Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης*. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία* (Τόμος Α'), σελ.: 61-74. Αθήνα: Πεδίο.
- Moores, D.F.(2007). *Εκπαίδευση και κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. Επιστημονική επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντέρου-Ντεροπούλου Ε., Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μπαλαφούτη-Βλάχου, Α. (2011). *Εκπαιδευτικές πρακτικές- Ανάλυση έργου*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη* (Τόμος Β'), σελ.: 215-227. Αθήνα: Πεδίο.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2011). *Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση-τύφλωση)*. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη* (Τόμος Β'), σελ.: 129-154. Αθήνα: Πεδίο.

- Παπαδόπουλος, Ν. (1998). *Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος*. Στο Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (επιμ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, σελ.:89-106. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Λευκωσία.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2010). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. Αθήνα.
- Παύλου, Μ. και συν., (2010). *Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία*. I-RED, ΙΔΙΕτερο Ινστιτούτο για τα δικαιώματα, την ισότητα & την ετερότητα.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία, η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Στο Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Σαμαρά, Γ. (2008). *Συνεργατική μάθηση: Μια προσπάθεια προσέγγισης της μεθόδου στο νηπιαγωγείο*. Στο Κακανά, Δ.Μ., Σιμούλη, Γ. (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*, σελ.:365-382. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σιαφαρικά, Ε. και συν., (2008). *Τα καινοτόμα προγράμματα ως γέφυρα στην ομαλή μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό*. Στο Κακανά, Δ.Μ., Σιμούλη, Γ. (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*, σελ.:383-389. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σιδέρη-Ζώνιου Α. (2011). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις Θεωρία*. (Τόμος Α') .Αθήνα: Πεδίο.
- Σιδέρη-Ζώνιου Α. (2011). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Πράξη* (Τόμος Β'). Αθήνα: Πεδίο.
- Σιδέρη-Ζώνιου Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σιδέρη-Ζώνιου Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Μπαλαφούτη-Βλάχου Α. (2012), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τζάνη, Μ.(2005). *Σημειώσεις για το μάθημα: Μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

- Τοκμακίδου, Ε. (2008). «Πάμε σχολείο»: Ένα σχέδιο εργασίας στα πλαίσια υποβοήθησης των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Κακανά, Δ.Μ., Σιμούλη, Γ. (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*, σελ.:390-399. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Smith, J.K. (1990). *The nature of social and educational inquiry: empiricism versus interpretation*. Στο Αβραμίδης, Η. – Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Verma, G.K., Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Χαβαλεδάκη, Ε. (2018). *Καταγραφή Θεωρητικών Προσεγγίσεων της Κοινωνιολογίας του Σώματος, διαθέσιμο στο, <http://socialpolicy.gr/2018/01/%ce%ba%ce%b1%cf%84%ce%b1%ce%b3%cf%81%ce%b1%cf%86%ce%ae-%ce%b8%ce%b5%cf%89%cf%81%ce%b7%cf%84%ce%b9%ce%ba%cf%8e%ce%bd-%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%83%ce%b5%ce%b3%ce%b3%ce%af%cf%83%ce%b5%cf%89%ce%bd-%cf%84.html>* (14/1/2018).
- Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Χαραμής, Π. (2011). *Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης*. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη (Τόμος Β')*, σελ.: 177-198. Αθήνα: Πεδίο.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο: τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής: το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Στο Freire S., Cesar M. (2003). *Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies*. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.18, No3, pp. 341-354.
- Ainscow, M., Sandill, A. (2010). *Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership*. *International Journal of Inclusive Education*, Vol.14, No4, pp.401-416.
- Angelides, P. (2000). *A new technique for dealing with behaviour difficulties in Cyprus: the analysis of critical incidents*. Στο Nutbrown, C., Clough, P. (2004). *Inclusion and exclusion in the early years: conversations with European educators*. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.19, No.3, pp. 301-315.
- Ang, L. (2010). *Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: building an inclusive curriculum and provision*. *Early Years*, Vol.30, No1, pp.41-52.
- Ansari, U. (2013). *Image of an effective teacher in 21st century classroom*. *Journal of educational and instructional studies in the world*, Vol.3, Issue:4, Article:08, pp.61-68.
- Arends, R. (1988). *Learning to teach*. New York: McGraw Hill.
- Armstrong, F., Armstrong, D., Barton, L. (2000). *Inclusive education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Falton Publishers.
- Bainter, S. et al. (2010). *A kindergarten for the 21st century: Executive summary*. Nebraska Department of education office of early childhood.
- Baker, K., Donnelly, M. (2001). *The Social Experiences of Children with Disability and the Influence of Environment: A framework for intervention*. *Disability & Society*, Vol.16, No.1, pp.71-85.
- Barnett, P.E. (2011). *Discussions across difference: addressing the affective dimensions of teaching diverse students about diversity*. *Teaching in Higher Education*, Vol.16, No6, pp.669-679.

- Barton, L. & Armstrong, F. (2001). *Disability, education and inclusion: Some cross cultural issues and dilemmas*. In: Albrecht, G., Steelmen, K.D., Bury, M. (Eds.). *Handbook of disability studies*, p. 693-711. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Beaudoin, J.P. (2013). *Introduction to Inclusive Teaching Practices*. Centre for University Teaching, Teaching & Learning Support Service, University of Ottawa, Vol.10, pp.1-16.
- Beckett, A.E. (2014). *Non-disabled children's ideas about disability and disabled people*. *British Journal of Sociology of Education*, Vol.35, No6, pp.856-875.
- Bentley, T. (1998). *Learning beyond the classroom: Education for a changing world*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Bhabha, H. (2004). *The location of culture (Routledge Classics)*. Στο Ang, L. (2010). *Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: building an inclusive curriculum and provision*. *Early Years*, Vol.30, No1, pp.41-52.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. (2012). *Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice*. *Teachers and Teaching*, Vol.18, No5, pp.567-584.
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., Downes, C. (2011). *Facilitating the learning of all students: the 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools*. *British Journal of Learning Support: The professional positive of inclusive practice*, NASEN, pp.72-78.
- Brinkmann, S. (2019). *Teachers' beliefs and educational reform in India: from 'learner-centred' to 'learning-centred' education*. *Comparative Education*, Vol. 55, No1, pp.9-29.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., Reid, D.K. (2005). *Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. Theory Into Practice*, Vol.44, No3, pp.194-202.
- Brooks, J.G., Brooks, M.G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Στο Kim, J. S. (2005). *The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies*. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 6, No1, pp.7-19.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods (2nd Edition)*. New York: Oxford University Press.

- Campbell, H. (2013). *Landscape and child development: A design guide for early years-kindergarten play-learning environments (2nd edition)*. Toronto: Evergreen.
- Castenell, L.A., Pinar, W.F. (eds) (1993). *Understanding Curriculum as Racial Text: Representations of Identity and Difference in Education*. Στο Erevelles, N. (2005). *Understanding curriculum as normalizing text: disability studies meet curriculum theory*. *Journal of Curriculum Studies*, Vol.37, No4, pp.421-439.
- Centre for Educational Research and Innovation (OECD), (2010). *Educating Teachers for Diversity: meeting the challenge*. OECD.
- Civitillo, S., Denessen, E., Molenaar, I. (2016). *How to see the classroom through the eyes of a teacher: consistency between perceptions on diversity and differentiation practices*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol.16, No1, pp.587-591.
- Connors, C., Stalker, K. (2007). *Children's experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability*. *Disability & Society*, Vol.22, No1, pp.19-33.
- Connor, D.J., Gabel, S.L., Gallagher, D.J., Morton, M. (2008). *Disability studies and inclusive education — implications for theory, research, and practice*. *International Journal of Inclusive Education*, Vol.12, No5-6, pp.441-457.
- Curran, T., Runswick-Cole, K. (2014). *Disabled children's childhood studies: a distinct approach?*. *Disability & Society*, Vol.29, No10, pp.1617-1630.
- Curti, G. H., Moreno, M. (2010). *"Institutional Borders, Revolutionary Imaginings and the Becoming-Adult of the Child*. Στο Goodley, D., Runswick Cole, K. (2015). *Critical psychologies of disability: boundaries, borders and bodies in the lives of disabled children*. *Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol.20, No1, pp.51-63.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Στο Kim, J. S. (2005). *The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies*. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 6, No1, pp.7-19.

- Diallo, I., Maizonniaux, C. (2016). *Policies and pedagogies for students of diverse backgrounds. International Journal of Pedagogies and Learning*, Vol.11, No3, pp.201-210.
- Durand, T.M. (2010). *Celebrating diversity in early care and education settings: moving beyond the margins. Early Child Development and Care*, Vol.180, No7, pp.835-848.
- Elliott, H. (1997). *The Use of Diaries in Sociological Research on Health Experience. Sociological Research Online*, Vol.2, No.2, pp.1-11.
- Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Cook, J.L., Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια: Λεονταρή, Α., Συγκολλίτου, Ε. Αθήνα: Gutenberg.
- Erevelles, N. (2005). *Understanding curriculum as normalizing text: disability studies meet curriculum theory. Journal of Curriculum Studies*, Vol.37, No4, pp.421-439.
- Fabian, H., Dunlop, A.W. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education, UNESCO.
- Fisher, R. (1987). *Problem solving in primary schools*. England: Basic Blackwell Ltd.
- Fisher, J. (2009). *We used to play in Foundation, it was more Funner*. Στο Skouteris, H., Watson, B., Lum, J. (2012). *Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. Australasian Journal of Early Childhood* Vol. 37, No4, pp. 78-85.
- Florian, L., Linklater, H. (2010). *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge Journal of Education*, Vol.40, No4, pp.369-386.
- Florian, L., Spratt, J. (2013). *Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. European Journal of Special Needs Education*, Vol.28, No2, pp.119-135.
- Forlin, C. (2001). *Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. Educational research*, Vol. 43, No3, pp 235-245.

- Freiberg, J. 1999. *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Στο Petriwskyj, A. (2010). *Diversity and inclusion in the early years. International Journal of Inclusive Education*, Vol.14, No.2, pp.195-212.
- Freire S., Cesar M. (2003). *Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. European Journal of Special Needs Education*, Vol.18, No3, pp341-354.
- Gaitas, S., Martins, M.A. (2017). *Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. International Journal of Inclusive Education*, Vol. 21, No5, pp.544-556.
- Ginsberg, M.B. (2005). *Cultural Diversity, Motivation, and Differentiation. Theory Into Practice*, Vol.44, No3, pp.218-225.
- Goodley, D., Runswick Cole, K. (2015). *Critical psychologies of disability: boundaries, borders and bodies in the lives of disabled children. Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol.20, No1, pp.51-63.
- Gordon, S., Reid, A., Petocz, P. (2010). *Educators' conceptions of student diversity in their classes. Studies in Higher Education*, Vol.35, No8, pp.961-974.
- Grigorenko, E.L. (2019). *Creativity: a challenge for contemporary education. Comparative Education*, Vol. 55, No1, pp.116-132.
- Hall, T., Strangman, N., Meyer, A. (2003). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation: Effective Classroom Practices Report*. National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC).
- Hardy, I., Woodcock, S. (2015). *Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. International Journal of Inclusive Education*, Vol.19, No2, pp.141-164.
- Havu-Nuutinen, S., Niikko, A. (2014). *Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool children. European Early Childhood Education Research Journal*, Vol.22, No.5, pp.621-636.
- Hegarty, S. (2001). *'O apoio centrado na escola. Novas oportunidades e desafios'*. Στο Freire S., Cesar M. (2003). *Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. European Journal of Special Needs Education*, Vol.18, No3, pp. 341-354.

- Hespe, D., et al. (2014). *Preschool Teaching and Learning Standards*. New Jersey State Department of Education.
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., MolLous, A., Vilkiene, V., Wetso, G.M. (2006). *Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study*. *European Journal of Teacher Education*, Vol.29, No3, pp.305-318.
- Hyson, M. (2008). *Approaches to learning: Kindergarten to Grade 3 Guide*. New Jersey Department of Education.
- Johnston, J., Halocha, J., Charter, M. (2007). *Developing teaching skills in the primary school*. England: McGraw Hill, Open University Press.
- Kaldi, S., Govaris, C., Filippatou, D. (2018). *Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol.48, No1, pp.2-20.
- Kim, J. S. (2005). *The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies*. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 6, No1, pp.7-19.
- King-Sears, M.E. (2008). *Differentiation and the Curriculum: Facts and fallacies: differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs*. Journal compilation, Vol.23, No.2, pp.55-62, NASEN. USA: Blackwell Publishing.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley.
- Στο Durand, T.M. (2010). *Celebrating diversity in early care and education settings: moving beyond the margins*. *Early Child Development and Care*, Vol.180, No7, pp.835-848.
- Lewis, K., Sligo, F., Massey, C. (2005). *Observe, Record, Then Beyond: Facilitating Participant Reflection via Research Diaries*. QRAM: Vol. 2, No 2, pp.216-229.
- Li, N. (2012). *Approaches to learning: Literature review*. International Baccalaureate Organization.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Επιστημονική Επιμέλεια: Κυριαζή, Ν. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Meijer, C.J.W. (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. European Agency for Development in Special Needs Education.

- Mittler P. (2000). *Working towards inclusive education: social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Nutbrown, C., Clough, P. (2004). *Inclusion and exclusion in the early years: conversations with European educators*. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.19, No3, pp.301-315.
- Nyman, T. & Kaikkonen, P. (2013). *What Kind of Learning Environment Do Newly Qualified Teachers Create?* . *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.57, No.2, pp.167-181.
- O'Brien, T. (1998). *The millennium curriculum: Confronting the issues and proposing solutions*. *Support for Learning*, Vol. 13, No. 4, pp.147-152.
- Osborne, M. (2013). *Modern learning environments*. New Zealand: Core Education.
- Pagani, C. (2014). *Diversity and social cohesion*. *Intercultural Education*, Vol.25, No4, pp.300-311.
- Paine, L. 1988. *Orientations toward diversity: What do prospective teachers bring?* . Στο Gordon, S., Reid, A., Petocz, P. (2010). *Educators' conceptions of student diversity in their classes*. *Studies in Higher Education*, Vol.35, No.8, pp.961-974.
- Palinscar, A.S., Magnusson, S.J., Collins, K.M., Cutter, J. (2001). *Making science accessible to all: result sofa design experiment in inclusive classrooms*. Στο King-Sears, M.E. (2008). *Differentiation and the Curriculum: Facts and fallacies: differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs*. *Journal compilation*, Vol.23, No.2, pp.55-62, NASEN. USA: Blackwell Publishing.
- Petriwskyj, A. (2010). *Diversity and inclusion in the early years*. *International Journal of Inclusive Education*, Vol.14, No2, pp.195-212.
- Perlman, P., Kankesan, T., Zhang, J. (2010). *Promoting diversity in early child care education*. *Early Child Development and Care*, Vol.180, No6, pp.753-766.
- Ripamonti, L. (2016). *Disability, Diversity, and Autism: Philosophical Perspectives on Health*. *The New Bioethics*, Vol.22, No1, pp.56-70.

- Roy, A., Guay, F., Valois, P. (2013). *Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a Differentiated Instruction Scale. International Journal of Inclusive Education*, Vol. 17, No11, pp.1186-1204.
- Sapon-Shevin, M., Zollers, N.J. (1999). *Multicultural and disability agendas in teacher education: preparing teachers for diversity. International Journal of Leadership in Education*, Vol.2, No3, pp.165-190.
- Sheble, L., Wildemuth, B. (2009). *Research Diaries. Applications of social research methods to questions in information and library science*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited, pp.211-221.
- Skouteris, H., Watson, B., Lum, J. (2012). *Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. Australasian Journal of Early Childhood* Vol. 37, No4, pp.78-85.
- Smith, S.R. (2009). *A Dynamic Ecological Framework for Differentiating the Primary Curriculum*. Στο David, H. (επιμ.). *Sibling Relationships among Eilat Families with at Least One Gifted Child. Gifted and Talented International*, Vol.24, No2, pp.9-20.
- Smit, R., Humpert, W. (2012). *Differentiated instruction in small schools. Teaching and Teacher Education*, (28), Elsevier, pp.1152-1162.
- Sofaer, S. (2002). *Qualitative research methods. International Journal for Quality in Health Care*, Vol.14, No4, pp.329-336.
- Sverdlov, A., et al. (2010). *Preschool Educational Practice Guidelines for Preschool Teachers*. State of Israel, Ministry of Education Preschool Education division.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. USA: Alexandria, VA.
- Tomlinson, C.A., et al. (2003). *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*, Vol.27, No.2/3, pp.119-145.
- Toms, E.D., Duff, W. (2002). *I spent 1 1/2 hours sifting through one large box. . .: Diaries as information behaviour of the archives user: Lessons learned*. Στο Lewis, K., Sligo, F., Massey, C. (2005). *Observe, Record, Then Beyond: Facilitating Participant Reflection via Research Diaries. QRAM: Vol. 2, No 2*, pp.216-229.

- Turner, J.C., Patrick, H. (2004). *Motivational Influences on Student Participation in Classroom Learning Activities*. *Teachers College Record*, Vol.106, No9, pp.1759-1785.
- UNESCO, (2004). *Changing teaching practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.
- UNICEF, (2009). *Child friendly schools: Schools as protecting environments* (chapter:5). New York: UNICEF Division of Communication.
- UNICEF, (2009). *Child friendly schools: Learners, teachers and school managers* (chapter:6). New York: UNICEF Division of Communication.
- UNICEF, (2009). *Child friendly schools: Monitoring and evaluating* (chapter:8). New York: UNICEF Division of Communication.
- UNICEF, (2012). *School readiness and transitions: A companion to the child friendly schools manual*. New York: UNICEF Division of Communication.
- UNICEF, (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. USA: The LEGO foundation, UNICEF.
- Walker, C. et al. (2002). *Health and Life Skills Guide to Implementation (K–9)*. Alberta Learning, Canada: Alberta.
- Ward, B. (1987). *Instructional Grouping in the Classroom*. School Improvement Research Series: Research you can use pp.1-12.
- Watts, J. (2010). *A Foundational Research Study Connecting Carol A. Tomlinson's Model of Differentiated Instruction to the Study Island Program*. Magnolia Consulting, LLC.
- Westwood, P. (2001). *Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified*. *Australian Journal of Learning Difficulties*, Vol.6, No1, pp.5-11.
- Woodyer, T. (2008). *The Body as Research Tool: Embodied Practice and Children's Geographies*. Στο Goodley, D., Runswick Cole, K. (2015). *Critical psychologies of disability: boundaries, borders and bodies in the lives of disabled children*. *Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol.20, No1, pp.51-63.

- Yi, J.(2008). *The Use of Diaries as a Qualitative Research Method to Investigate Teachers' Perception and Use of Rating Schemes. Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, Vol. 12, No1, pp. 1-10.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Πρωτόκολλα παρατήρησης

1.1 Άξονας εκπαιδευτικών

Αριθμός παρατηρήσεων	Εκπαιδευτικοί Στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί												
	Ανάπτυξη του προφορικού λόγου		Ανάπτυξη του γραπτού λόγου		Ανάπτυξη περιγραφικού ύ λόγου		Ανάπτυξη της φαντασίας		Διατήρηση της προσοχής κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης		Ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας		
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	
1 ^η													
2 ^η													
3 ^η													
4 ^η													
5 ^η													
6 ^η													
7 ^η													
8 ^η													
9 ^η													
10 ^η													

11 ^η												
12 ^η												
13 ^η												
14 ^η												
15 ^η												
16 ^η												
17 ^η												
18 ^η												
19 ^η												
Σύνολο												

Τρόπος διαχείρισης των στόχων από τις εκπαιδευτικούς						
	Διαφοροποιεί το στόχο		Απλοποιεί το στόχο		Δε διαφοροποιεί το στόχο	
	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό
1 ^η						
2 ^η						
3 ^η						
4 ^η						
5 ^η						
6 ^η						
7 ^η						
8 ^η						
9 ^η						
10 ^η						
11 ^η						
12 ^η						
13 ^η						
14 ^η						
15 ^η						
16 ^η						
17 ^η						
18 ^η						
19 ^η						
Σύνολο						

Αριθμός παρατηρήσεων	Μέθοδοι Διδασκαλίας													
	Συζήτηση		Αφήγηση ιστορίας-Μονόλογος		Καταιγισμός ιδεών		Ελεύθερο παιχνίδι		Εργασίες στην ολομέλεια		Διδασκαλία με πολυμέσα		Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
1 ^η														
2 ^η														
3 ^η														
4 ^η														
5 ^η														
6 ^η														
7 ^η														
8 ^η														
9 ^η														
10 ^η														
11 ^η														
12 ^η														
13 ^η														
14 ^η														
15 ^η														
16 ^η														
17 ^η														
18 ^η														
19 ^η														
Σύνολο														

Εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων

Αριθμός παρατηρήσεων	Η θεματολογία του μαθήματος σχετίζεται με τη σχολική ύλη				Η θεματολογία προκύπτει από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, -τριών				Η θεματολογία προκύπτει από αυτό που οι μαθητές/τριες χρειάζονται να μάθουν				Η θεματολογία προκύπτει συνδυαστικά από αυτό που χρειάζονται να μάθουν και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, -τριών			
	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4
1 ^η																
2 ^η																
3 ^η																
4 ^η																
5 ^η																
6 ^η																
7 ^η																
8 ^η																
9 ^η																
10 ^η																
11 ^η																
12 ^η																
13 ^η																
14 ^η																
15 ^η																
16 ^η																
17 ^η																
18 ^η																

19 ^η																	
Σύνολο																	

Οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης		
	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό
Γωνιά παρεούλας		
Γωνιά Βιβλιοθήκης		
Γωνιά Μουσικής		
Γωνιά Επιτραπέζιων παιχνιδιών		
Γωνιά Εικαστικών		
Γωνιά Δημιουργικής Έκφρασης		
Γωνιά για παιχνίδια ρόλων (κομμωτήριο, μαγαζάκι, ιατρείο)		
Οπτικό Υλικό (πίνακες αναφοράς, εικόνες, αφίσες)		
Παραδοσιακή οργάνωση της τάξης (έδρα και θρανία)		

Συχνότητα της αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί

Αριθμός παρατηρήσεων	Στην αρχή της χρονιάς		Στη μέση της χρονιάς		Στο τέλος της χρονιάς		Κάθε μέρα		Κάθε μήνα		Ανά τρεις μήνες	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
1 ^η												
2 ^η												
3 ^η												
4 ^η												
5 ^η												
6 ^η												
7 ^η												
8 ^η												
9 ^η												
10 ^η												
11 ^η												
12 ^η												

13 ^η													
14 ^η													
15 ^η													
16 ^η													
17 ^η													
18 ^η													
19 ^η													
Σύνολο													

Τρόποι αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί													
Αριθμός παρατηρήσεων	Προφορικά με ερωτήσεις		Γραπτά με φύλλο εργασίας		Συνδυαστικά: προφορικά και γραπτά		Μέσα από παιχνίδια		Ελέγχει τα τετράδια, φωτοτυπίες		Παρατήρηση		
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	
1 ^η													
2 ^η													
3 ^η													
4 ^η													
5 ^η													
6 ^η													
7 ^η													
8 ^η													
9 ^η													
10 ^η													
11 ^η													
12 ^η													

13 ^η																	
14 ^η																	
15 ^η																	
16 ^η																	
17 ^η																	
18 ^η																	
19 ^η																	
Σύνολο																	

Τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας																	
Αριθμός παρατηρήσεων	Απευθύνονται στην ολομέλεια				Απευθύνονται σε ομάδες				Απευθύνονται σε ζευγάρια				Απευθύνονται ατομικά σε κάθε μαθητή/τρια				
	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	
1 ^η																	
2 ^η																	
3 ^η																	
4 ^η																	
5 ^η																	
6 ^η																	
7 ^η																	
8 ^η																	
9 ^η																	

10 ^η																			
11 ^η																			
12 ^η																			
13 ^η																			
14 ^η																			
15 ^η																			
16 ^η																			
17 ^η																			
18 ^η																			
19 ^η																			
Σύνολο																			

Οπτική επαφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες-Στάση σώματος των εκπαιδευτικών													
Αριθμός παρατηρήσεων	Οπτική επαφή Εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας				Η εκπαιδευτικός είναι με την πλάτη στους μαθητές/τριες				Η εκπαιδευτικός είναι σκυμμένη στους μαθητές/τριες				
	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	
1 ^η													
2 ^η													
3 ^η													
4 ^η													
5 ^η													
6 ^η													
7 ^η													
8 ^η													

9 ^η												
10 ^η												
11 ^η												
12 ^η												
13 ^η												
14 ^η												
15 ^η												
16 ^η												
17 ^η												
18 ^η												
19 ^η												
Σύνολο												

<i>Είδη βοήθειας από τις εκπαιδευτικούς στους μαθητές -τριες</i>												
Αριθμός παρατηρήσεων	Λεκτική βοήθεια				Οπτική βοήθεια				Λεκτική και οπτική βοήθεια			
	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4
1 ^η												
2 ^η												
3 ^η												
4 ^η												
5 ^η												
6 ^η												
7 ^η												
8 ^η												
9 ^η												
10 ^η												

11 ^η												
12 ^η												
13 ^η												
14 ^η												
15 ^η												
16 ^η												
17 ^η												
18 ^η												
19 ^η												
Σύνολο												

Τρόποι διαχείρισης του διδακτικού χρόνου από τις εκπαιδευτικούς								
Αριθμός παρατηρήσεων	Δίνουν όσο χρόνο χρειάζονται οι μαθητές/τριες για να ολοκληρώσουν				Δε δίνουν όσο χρόνο χρειάζονται οι μαθητές/τριες για να ολοκληρώσουν			
	Εκπαιδευτικοί Γενικής		Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης		Εκπαιδευτικοί Γενικής		Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	
	K2	K3	K1	K4	K2	K3	K1	K4
1 ^η								
2 ^η								
3 ^η								
4 ^η								
5 ^η								
6 ^η								
7 ^η								
8 ^η								
9 ^η								

10 ^η								
11 ^η								
12 ^η								
13 ^η								
14 ^η								
15 ^η								
16 ^η								
17 ^η								
18 ^η								
19 ^η								
Σύνολο								

Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν στο Δημοτικό						
Αριθμός παρατηρήσεων	Πίνακας	Σχολικό εγχειρίδιο	Φωτοτυπία	Μαρκαδόροι	Χάρακας	Πολυμέσα (cd player)
1 ^η						
2 ^η						
3 ^η						
4 ^η						
5 ^η						
6 ^η						
7 ^η						
8 ^η						
9 ^η						
10 ^η						

11 ^η						
12 ^η						
13 ^η						
14 ^η						
15 ^η						
16 ^η						
17 ^η						
18 ^η						
19 ^η						
Σύνολο						

Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν στο Νηπιαγωγείο						
Αριθμός παρατηρήσεων	Εξωσχολικά Βιβλία	Εικόνες	Φωτοτυπία	Μαρκαδόροι	Επιτραπέζια παιχνίδια	Πολυμέσα (βίντεο)/Η/Υ
1 ^η						
2 ^η						
3 ^η						
4 ^η						
5 ^η						
6 ^η						
7 ^η						
8 ^η						
9 ^η						
10 ^η						
11 ^η						
12 ^η						

13 ^η						
14 ^η						
15 ^η						
16 ^η						
17 ^η						
18 ^η						
19 ^η						
Σύνολο						

Τρόποι που η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών παρουσιάζεται ως στοιχείο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας						
Αριθμός παρατηρήσεων	Σεβασμός στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας		Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων για καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου		Έμφαση στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με συζήτηση και λεκτική παρακίνηση	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
1 ^η						
2 ^η						
3 ^η						
4 ^η						
5 ^η						
6 ^η						
7 ^η						
8 ^η						
9 ^η						
10 ^η						
11 ^η						
12 ^η						

13 ^η						
14 ^η						
15 ^η						
16 ^η						
17 ^η						
18 ^η						
19 ^η						
Σύνολο						

Ενέργειες για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών, -τριών κατά την εκπαιδευτική πράξη								
Αριθμός παρατηρήσεων	Χρήση διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας για καλύτερη κατανόηση		Βοήθεια από την εκπαιδευτικό		Βοήθεια από συμμαθητές/τριες		Απλοποίηση δραστηριοτήτων	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
1 ^η								
2 ^η								
3 ^η								
4 ^η								
5 ^η								
6 ^η								
7 ^η								
8 ^η								
9 ^η								
10 ^η								

11 ^η								
12 ^η								
13 ^η								
14 ^η								
15 ^η								
16 ^η								
17 ^η								
18 ^η								
19 ^η								
Σύνολο								

Ενέργειες για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών, -τριών κατά την εκπαιδευτική πράξη				
Πρόκληση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών –τριών				
Αριθμός παρατηρήσεων	K1	K2	K3	K4
1 ^η				
2 ^η				
3 ^η				
4 ^η				
5 ^η				
6 ^η				
7 ^η				

8 ^η				
9 ^η				
10 ^η				
11 ^η				
12 ^η				
13 ^η				
14 ^η				
15 ^η				
16 ^η				
17 ^η				
18 ^η				
19 ^η				
Σύνολο				

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη										
Αριθμός παρατηρήσεων	Η εκπαιδευτικός δίνει εντολές		Η εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους μαθητές/τριες		Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί		Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει		Η εκπαιδευτικός δεν ασχολείται	
	Εκπ. Γ.	Εκπ. Π.σ.	Εκπ. Γ.	Εκπ. Π.σ.	Εκπ. Γ.	Εκπ. Π.σ.	Εκπ. Γ.	Εκπ. Π.σ.	Εκπ. Γ.	Εκπ. Π.σ.
1 ^η										
2 ^η										
3 ^η										

4 ^η																				
5 ^η																				
6 ^η																				
7 ^η																				
8 ^η																				
9 ^η																				
10 ^η																				
11 ^η																				
12 ^η																				
13 ^η																				
14 ^η																				
15 ^η																				
16 ^η																				
17 ^η																				
18 ^η																				
19 ^η																				
Σύνολο																				

1.2 Άξονας μαθήτριας

Αριθμός παρατηρήσεων	Συμμετογή της μαθήτριας M1 στις μεθόδους διδασκαλίας ³														
	Συζήτηση		Αφήγηση ιστορίας-Μονόλογος		Καταιγισμός ιδεών		Ελεύθερο παιχνίδι		Εργασίες στην ολομέλεια		Διδασκαλία με πολυμέσα		Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης		
	Nη	Δη	Nη	Δη	Nη	Δη	Nη	Δη	Nη	Δη	Nη	Δη	Nηπ.	Δημ.	

	π.	μ.	π.	μ.	π.	μ.	π.	μ.	π.	μ.	π.	μ.		
	M1		M1		M1		M1		M1		M1		M1	
1 ^η														
2 ^η														
3 ^η														
4 ^η														
5 ^η														
6 ^η														
7 ^η														
8 ^η														
9 ^η														
10 ^η														
11 ^η														
12 ^η														
13 ^η														
14 ^η														
15 ^η														
16 ^η														
17 ^η														
18 ^η														
19 ^η														

Αναλυτικά αποτελέσματα συμμετοχής της μαθήτριας M1 στις μεθόδους διδασκαλίας															
Τρόπος Συμμετοχής της Μαθήτριας	Συζήτηση		Αφήγηση ιστορίας-Μονόλογος		Καταιγισμός ιδεών		Ελεύθερο παιχνίδι		Εργασίες στην ολομέλεια		Διδασκαλία με πολυμέσα		Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης		
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	
Ενεργή Συμμετοχή (ΕΣ)															
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό Γενικής (ΕΣμΒΕΓ)															
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης (ΕΣμΒΕΠΣ)															
Παθητική Συμμετοχή (ΠΣ)															
Δε Συμμετέχει (ΔΣ)															
Σύνολο															

Τρόποι συμμετοχής της μαθήτριας M1	Σύνολο τρόπων συμμετοχής στις μεθόδους διδασκαλίας
Ενεργή Συμμετοχή(ΕΣ)	
Παθητική Συμμετοχή(ΠΣ)	
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης(ΕΣμΒΕΠΣ)	
Δε Συμμετέχει(ΔΣ)	
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό Γενικής(ΕΣμΒΕΓ)	

Αριθμός παρατηρήσεων	Συμμετοχή της μαθήτριας M1 στους εκπαιδευτικούς στόχους											
	Ανταπόκριση στη μάθηση με ανάπτυξη του προφορικού λόγου		Ανταπόκριση στη μάθηση με ανάπτυξη του γραπτού λόγου		Ανάπτυξη περιγραφικού ύ λόγου		Ανάπτυξη της φαντασίας		Διατήρηση της προσοχής κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης		Ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
	M1		M1		M1		M1		M1		M1	
1 ^η												
2 ^η												
3 ^η												
4 ^η												
5 ^η												
6 ^η												
7 ^η												
8 ^η												
9 ^η												
10 ^η												
11 ^η												
12 ^η												
13 ^η												
14 ^η												
15 ^η												
16 ^η												
17 ^η												
18 ^η												
19 ^η												

Αναλυτικά αποτελέσματα συμμετοχής της μαθήτριας M1 στους εκπαιδευτικούς στόχους

Τρόπος Συμμετοχής της Μαθήτριας	Ανταπόκριση στη μάθηση με ανάπτυξη του προφορικού λόγου		Ανταπόκριση στη μάθηση με ανάπτυξη του γραπτού λόγου		Ανάπτυξη περιγραφικού ύ λόγου		Ανάπτυξη της φαντασίας		Διατήρηση της προσοχής κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης		Ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
Ενεργή Συμμετοχή (ΕΣ)												
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό Γενικής (ΕΣμβΕΓ)												
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης (ΕΣμβΕΠΣ)												
Παθητική Συμμετοχή (ΠΣ)												
Δε Συμμετέχει (ΔΣ)												
Σύνολο												

Τρόποι συμμετοχής της μαθήτριας Μ1	Σύνολο τρόπων συμμετοχής στους εκπαιδευτικούς στόχους
Ενεργή Συμμετοχή (ΕΣ)	
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης (ΕΣμβΕΠΣ)	
Ενεργή Συμμετοχή με βοήθεια από την Εκπαιδευτικό Γενικής (ΕΣμβΕΓ)	
Παθητική Συμμετοχή (ΠΣ)	
Δε Συμμετέχει (ΔΣ)	

Τρόποι διαχείρισης του διδακτικού χρόνου από τις εκπαιδευτικούς και η συμμετοχή της μαθήτριας Μ1								
Αριθμός παρατηρήσεων	Δίνουν όσο χρόνο χρειάζεται η μαθήτρια για να ολοκληρώσει				Δε δίνουν όσο χρόνο χρειάζεται η μαθήτρια για να ολοκληρώσει			
	Εκπαιδευτικοί Γενικής		Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης		Εκπαιδευτικοί Γενικής		Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης	
	K2	K3	K1	K4	K2	K3	K1	K4
1 ^η								
2 ^η								
3 ^η								
4 ^η								
5 ^η								
6 ^η								
7 ^η								
8 ^η								
9 ^η								
10 ^η								
11 ^η								
12 ^η								
13 ^η								
14 ^η								
15 ^η								
16 ^η								
17 ^η								
18 ^η								
19 ^η								

Σύνολο									
--------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Αριθμός παρατηρήσεων	Ο ρόλος της μαθήτριας M1 κατά τη διδακτική πράξη									
	Η μαθήτρια παίρνει πρωτοβουλίες		Η μαθήτρια εκφράζει την άποψή της		Η μαθήτρια συζητά με την ομάδα		Η μαθήτρια ακολουθεί τις εντολές των εκπαιδευτικών		Η μαθήτρια εκφράζει την άποψή της ύστερα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
	M1		M1		M1		M1		M1	
1 ^η										
2 ^η										
3 ^η										
4 ^η										
5 ^η										
6 ^η										
7 ^η										
8 ^η										
9 ^η										
10 ^η										
11 ^η										
12 ^η										
13 ^η										
14 ^η										
15 ^η										
16 ^η										
17 ^η										
18 ^η										
19 ^η										
Σύνολο										

Αριθμός παρατηρήσεων	Τρόποι ⁴ αλληλεπίδρασης της μαθήτριας M1 κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων											
	Εργασίες στην ολομέλεια		Η μαθήτρια συμμετέχει σε επιτραπέζια παιχνίδια		Η μαθήτρια συμμετέχει στο ελεύθερο παιχνίδι		Η μαθήτρια συμμετέχει σε δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης (ζωγραφική, μουσική)		Γλωσσικές Δραστηριότητες (συζήτηση, αφήγηση ιστορίας, μονόλογος, καταιγισμός ιδεών)		Η μαθήτρια κοιτά στο διπλανό θρανίο	
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.
	M1		M1		M1		M1		M1		M1	
1 ^η												
2 ^η												

3 ^η													
4 ^η													
5 ^η													
6 ^η													
7 ^η													
8 ^η													
9 ^η													
10 ^η													
11 ^η													
12 ^η													
13 ^η													
14 ^η													
15 ^η													
16 ^η													
17 ^η													
18 ^η													
19 ^η													

Αναλυτικά αποτελέσματα τρόπων αλληλεπίδρασης της μαθήτριας M1 κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων

Τρόπος Συμμετοχής της Μαθήτριας	Εργασίες στην ολομέλεια		Η μαθήτρια συμμετέχει σε επιτραπέζια παιχνίδια		Η μαθήτρια συμμετέχει στο ελεύθερο παιχνίδι		Η μαθήτρια συμμετέχει σε δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης (ζωγραφική, μουσική)		Γλωσσικές Δραστηριότητες (συζήτηση, αφήγηση ιστορίας, μονόλογος)		Η μαθήτρια κοιτά στο διπλανό θρανίο		
	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	Νηπ.	Δημ.	
Συζητά (Σ)													
Ρωτά (Ρ)													
Εκφράζει με Μη Λεκτικά μέσα συναισθήματα (ΕμΜΛμσ)													
Εκφράζει με Λεκτικά μέσα συναισθήματα, Συν: Συνεργάζεται (ΕμΛμσ)													
Συνεργάζεται (Συν)													
Αντιδρά με Δυσφορία (ΑμΔ)													

Επιβραβεύει (Ε)												
Επικρίνει (Επ)												
Κοροϊδεύει (Κ)												
Αδιαφορεί (Α)												
Σύνολο												

Τρόποι αλληλεπίδρασης της μαθήτριας Μ1 κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων	Σύνολο τρόπων αλληλεπίδρασης της μαθήτριας Μ1 κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων
Συνεργάζεται (Συν)	
Εκφράζει με Μη Λεκτικά μέσα συναισθήματα (ΕμΜΛμσ)	
Αδιαφορεί (Α)	
Συζητά (Σ)	
Ρωτά(Ρ)	
Εκφράζει με Λεκτικά μέσα συναισθήματα, Συν: Συνεργάζεται (ΕμΛμσ)	
Αντιδρά με Δυσφορία (ΑμΔ)	

2. Οδηγός Συνέντευξης

2.1 Θεματικός Άξονας: *Ανομοιογένεια και διαφορετικότητα- ορισμός των δύο εννοιών.*

- Τι σημαίνει για εσάς η λέξη διαφορετικότητα; Σε ποια νήπια αποδίδεται τη λέξη διαφορετικότητα;
- Ποια στοιχεία διαφορετικότητας εντοπίζεται στα νήπια της τάξης;
- Η τάξη σας είναι ανομοιογενής; Τι σημαίνει για εσάς ανομοιογενής τάξη;
- Με ποιο τρόπο η διαφορετικότητα των μαθητών σας επηρεάζει την οργάνωση και την εξέλιξη της διδασκαλίας;

2.2 Θεματικός Άξονας: *Εννοιολογικός Ορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.*

- Θεωρείτε ότι υπάρχει ένας κοινός τρόπος διδασκαλίας για τους μαθητές;
- Τι σημαίνει για εσάς η διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας;
- Θεωρείτε ότι η εφαρμογή της είναι σημαντική; Εξηγήστε.
- Στην τάξη σας συμμετέχουν όλοι οι μαθητές εξίσου; Τι μπορεί να οδηγήσει στη μη συμμετοχή όλων; Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της συμμετοχής;
- Με ποιον τρόπο ενθαρρύνετε τη συμμετοχή τους;
- Με ποιον τρόπο εντάσσετε τις ιδέες τους στον εκπαιδευτικό σας σχεδιασμό;
- Με ποιον τρόπο ενθαρρύνετε τους μαθητές ν' ανακαλύψουν τη γνώση, να επιλύσουν προβλήματα;
- Ποιες οι προσδοκίες σας από τους μαθητές σας; Είναι ίδιες για όλους;
- Θεωρείτε ότι τα παιδιά συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία; Με ποιον τρόπο;
- Πιστεύετε ότι παρέχετε ελευθερία για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές μέσω της πρακτικής σας;

2.3 Θεματικός Άξονας: *Διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές.*

- Σχεδιάζετε το εκπαιδευτικό σας πλάνο στην αρχή της χρονιάς για όλο το έτος ή ανά τακτά διαστήματα; Γιατί;
- Όταν ξεκινάτε το σχεδιασμό του διδακτικού σας πλάνου, τι είναι αυτό που λαμβάνετε πρώτα υπόψη;
- Σχεδιάζετε τη διδακτική σας ως πλάνο που μπορεί να τροποποιηθεί αν χρειαστεί ή πολύ προσεκτικά και οδηγείτε τα παιδιά έτσι ώστε να πάνε στην κατεύθυνση που επιθυμείτε;
- Τι μπορεί να προκύψει και να τροποποιηθεί το πλάνο σας;
- Πως αντιμετωπίζετε τη διαφορετικότητα των μαθητών σας; Περιγράψτε ένα παράδειγμα;
- Ακολουθείτε ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της χρονιάς; Περιγράψτε.
- Αν ο τρόπος που έχετε επιλέξει να διδάξετε «δε δουλέψει» πως το αντιμετωπίζετε; Είστε ευέλικτη να τροποποιήσετε την πρακτική σας αν αυτό χρειαστεί;

- Πως θα οργανώνετε μια δραστηριότητα για να γίνει «προσβάσιμη» σε όλους τους μαθητές , να ταιριάζει στα ατομικά τους χαρακτηριστικά;
- Ποια πρακτική ακολουθείτε ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ισότιμα στις καθημερινές δραστηριότητες; Δηλαδή, την ώρα της ανάγνωσης μιας παιδικής ιστορίας τι θα κάνατε ώστε η Μ. να κατανοήσει την πλοκή;
- Ποιος είναι ο ρόλος των παιδιών κατά την εκπαιδευτική πράξη;
- Πιστεύετε ότι είναι σημαντική η γνωριμία με τους μαθητές στην έναρξη της σχολικής χρονιάς και όλο αυτό το διάστημα της προσαρμογής; Γιατί;
- Με ποιο τρόπο επιλέγετε να γνωρίσετε τους μαθητές σας στην αρχή της χρονιάς;
- Πιστεύετε ότι τα προσωπικά τους στοιχεία είναι χρήσιμα κατά το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης;
- Με ποιον τρόπο τα εντάσσετε στο σχεδιασμό σας;
- Κατά το σχεδιασμό, βασίζεστε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών ή σε αυτό που πρέπει ή σκέφτεστε να υλοποιήσετε;
- Με ποιον τρόπο προτιμάτε να εργάζεστε; Απευθύνεστε στην ολομέλεια; Δουλεύετε σε ομάδες; Σε ζευγάρια; Εξηγήστε.
- Με ποιο κριτήριο δημιουργείτε ομάδες/ ζευγάρια; Ποιος ο ρόλος των παιδιών σ' αυτό;
- Στις δραστηριότητες το θέμα που επεξεργάζεστε κάθε φορά πώς προκύπτει;
- Δίνετε σημασία στις προηγούμενες γνώσεις που έχουν οι μαθητές σας;
- Με ποιον τρόπο τις αξιοποιείτε διδακτικά;
- Πως αξιολογείτε την πρόοδο των μαθητών;
- Λαμβάνετε υπόψη την αξιολόγηση ; Με ποιο τρόπο αξιοποιείτε τα δεδομένα που προκύπτουν;
- Το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης σας θεωρείτε ότι βοηθά τους μαθητές ν' αλληλεπιδράσουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Παρέχει κατάλληλα ερεθίσματα σε όλους τους μαθητές;

2.4 Θεματικός Άξονας: Προκλήσεις και προοπτικές.

- Πιστεύετε ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας μπορεί να υιοθετηθεί και να υλοποιηθεί σε κάθε νηπιαγωγείο; Ποιες είναι οι βασικές προκλήσεις που προκύπτουν από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας;

- Αν υλοποιηθεί μια τέτοια προσέγγιση, πως πιστεύετε ότι θα επηρεάσει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και γενικά τη σχολική κουλτούρα;
- Στη δική σας τάξη η εφαρμογή της τι μπορεί να προσφέρει;
- Ποιος είναι ο απώτερος σκοπός της διδασκαλίας σας προς τους μαθητές;
- Αν κάνατε έναν απολογισμό όλων αυτών των χρόνων υπάρχει κάτι που θα αλλάζατε στην πρακτική σας; Αν ναι ποιο είναι αυτό και γιατί θα θέλατε να το αλλάξετε;
- Ποιος πιστεύετε είναι ο ρόλος του νηπιαγωγείου και ποιος ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης;

