



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΙΤΛΟΣ:

«Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος μαθητών/τριών με αναπηρίες στην προσχολική εκπαίδευση: μια πολυμεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση του ρόλου και της σημασίας του στο πλαίσιο της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Μαρία Γελαστοπούλου
Α.Μ.: 588028

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ. Ε. Α. Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.
Επιβλέπουσα

Μαρία Σφυρόερα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ. Ε. Α. Π.Η., Ε.Κ.Π.Α., μέλος

Βασίλειος Τσάφος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ. Ε. Α. Π.Η., Ε.Κ.Π.Α., μέλος

ΑΘΗΝΑ 2020

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΙΤΛΟΣ:

«Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος μαθητών/τριών με αναπηρίες στην προσχολική εκπαίδευση: μια πολυμεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση του ρόλου και της σημασίας του στο πλαίσιο της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Μαρία Γελαστοπούλου
A.M.: 588028

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.,
Επιβλέπουσα

Μαρία Σφυρόερα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ. Ε. Α. Π.Η., Ε.Κ.Π.Α., μέλος

Βασίλειος Τσάφος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ. Ε. Α. Π.Η., Ε.Κ.Π.Α., μέλος

ΜΕΛΗ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Καλλιρρόη Παπαδοπούλου, Επίκουρη καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η.-Ε.Κ.Π.Α.

Αναστασία Βλάχου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αριστέα Φύσσα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και
Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Φωτεινή Μπονότη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής
Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας

ΑΘΗΝΑ 2020

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

- Γ.Ε.** Γενική Εκπαίδευση
- Δ.Α.Φ.** Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
- Δ.Ε.Π.Π.Σ.** Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
- Δ.Ε.Π.Υ.** Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερικινητικότητα
- Ε.Α.Ε.** Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
- Ε.Β.Π.** Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό
- Ε.Δ.Ε.Α.Υ.** Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης,
- Ε.Ε.Π.** Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Individualized Educational Program)
- εεα.** ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Ε.Ε.** Ειδική Εκπαίδευση
- Ε. Ε.Α.Ε.** Εκπρόσωπος Ε.Α.Ε. του Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Ε.Ν.** Ειδικό Νηπιαγωγείο
- Ε.Ν.Γ.** Ελληνική Νοηματική Γλώσσα
- Ε.Π.Ε.** Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης
- Ε.Σ.** Ειδικό Σχολείο
- Ι.Ε.Π.** Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Κ.Δ.Α.Υ.** Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης
- ΚΕ.Δ.Δ.Υ.** Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης
- Κ.Ε.Σ.Υ.** Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
- Κ.Φ.** Κριτικός Φίλος/η, Κριτικοί Φίλοι/ες
- Π.Α.Π.Ε.Α.** Πλαίσιο αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής
- Π.Μ.** Προσωποποιημένη μάθηση (Personalised Learning)
- Π.Σ.** Πρόγραμμα/τα Σπουδών
- Σ.Μ.Ε.Α.Ε.** Σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
- Σ.Ε.Ε.** Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου
- Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. ή ΣΧ. Σ.** Σχολικός/ή/Σχολικοί Σύμβουλος/οι Ειδικής Αγωγής
- Τ.Ε.** Τμήμα Ένταξης
- Τ.Π.Ε.** Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών
- Υ.ΠΑΙ.Θ.** Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.** Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων
- Φ.Π.** Φύλλα Παρατήρησης
- A.B.A.** Applied Behavior Analysis/ Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς
- P.E.C.S.** Picture Exchange Communication System/ Σύστημα Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνων)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	15
Abstract.....	19
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	35
1.1 Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητική πλαισίωση και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	35
1.1.1 Νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης	39
1.1.2 Η αναπηρία στο πλαίσιο της ενταξιακής προσέγγισης της εκπαίδευσης: αποσαφηνίσεις και σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις	46
1.1.3 Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές.....	56
1.2 Ενταξιακή προσχολική εκπαίδευση: ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής.....	75
1.2.1 Ενταξιακές δομές στην προσχολική εκπαίδευση.....	76
1.2.2 Νομοθεσία και Ε.Ε.Π. στην προσχολική εκπαίδευση	82
1.2.3 Προγράμματα Σπουδών στην προσχολική εκπαίδευση και Ε.Ε.Π.....	89
1.2.4 Ο θεσμικός ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων στην ενταξιακή προσχολική εκπαίδευση.....	93
1.3 Νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	98
1.3.1 Προσωποποιημένη μάθηση (personalized learning)	100
1.3.2 Διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση	105
1.3.2.1 Διαφοροποίηση/Εξατομίκευση/Προσωποποιημένη μάθηση: κοινά σημεία και διαφορές.....	117
1.4 Ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με το Ε.Ε.Π. στην ενταξιακή εκπαίδευση.....	123
1.4.1 Το Ε.Ε.Π. στον χώρο της εκπαίδευσης: προσεγγίσεις και προβληματισμοί από τη διεθνή ερευνητική δραστηριότητα	124
1.4.2 Βασική θεματολογία της διεθνούς ερευνητικής δραστηριότητας αναφορικά με το Ε.Ε.Π.	133
1.4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση της διεθνούς ερευνητικής δραστηριότητας	136
1.4.4 Η διεθνής ερευνητική δραστηριότητα στις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης	138
1.4.5 Συμπεράσματα της διεθνούς ερευνητικής δραστηριότητας που συνδέονται με άξονες της παρούσας μελέτης.....	141
1.4.6 Η ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με το Ε.Ε.Π. στην Ελλάδα.....	155

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	160
.....
2.1 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας	160
2.2 Μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας	165
2.2.1 Θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο: περιγραφική εκπαιδευτική έρευνα	165
2.2.1.1 Έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου	171
2.2.1.2 Έρευνα απόψεων μέσω συνεντεύξεων	175
2.2.1.3 Έρευνα δράσης	179
2.2.1.4 Ερευνητικά εργαλεία της έρευνας	186
2.2.1.4.1 Παρατήρηση ως εργαλείο συλλογής δεδομένων	187
2.2.1.4.2 Ημερολόγιο Καταγραφής.....	189
2.2.1.5 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.....	190
2.2.1.5.1 Ανάλυση δεδομένων στην έρευνα επισκόπησης με Ερωτηματολόγια.....	191
2.2.1.5.2 Ανάλυση δεδομένων στην έρευνα απόψεων με συνέντευξη	192
2.2.1.5.3 Ανάλυση δεδομένων στην έρευνα δράσης.....	193
2.2.1.5.4 Η ανάλυση περιεχομένου ως κοινή διαδικασία/μέθοδος ανάλυσης δεδομένων σε όλες τις φάσεις και τα είδη έρευνας της παρούσας μελέτης: θεωρητική πλαisiώση	196
2.2.1.6 Ζητήματα δεοντολογίας και ηθικής στην έρευνα	201
2.2.1.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα των ευρημάτων της έρευνας.....	204
2.2.1.8 Ο ρόλος του/της ερευνητή/ήτριας στην εκπαιδευτική έρευνα.....	210
2.2.2 Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	215
2.2.2.1 Α΄ Φάση έρευνας	217
2.2.2.1.1 Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας απόψεων με συνέντευξη (Α΄ φάση).....	218
2.2.2.1.2 Διαδικασία μη συμμετοχικής παρατήρησης (Α΄ Φάση).....	221
2.2.2.1.3 Διαδικασία υλοποίησης της έρευνας επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίων (Α΄ Φάση).....	222
2.2.2.1.4 Διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων	224
2.2.2.2 Β΄ φάση έρευνας.....	227
2.2.2.2.1 Ερευνητικά εργαλεία έρευνας επισκόπησης (Α΄ φάση)	228
2.2.2.2.2 Ερευνητικά εργαλεία έρευνας δράσης (Β΄ Φάση).....	232
2.2.3 Δείγμα	241

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	261
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ	
ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ.....	261
3.1 Νοηματοδότηση και προσδιορισμός του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.).....	261
3.1.1 Περιεχόμενο/άξονες του Ε.Ε.Π.: απόψεις και πρακτικές.....	266
3.1.2 Σε ποιους μαθητές και ποιες μαθήτριες απευθύνεται το Ε.Ε.Π.....	274
3.1.3 Αναγκαιότητα του Ε.Ε.Π.....	275
3.1.4 Συμμετέχοντες/ουσες στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.....	276
3.1.4.1 Απόψεις και εμπειρίες για τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής των νηπίων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.....	283
3.2 Αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π.....	288
3.3 Παιδαγωγική διάσταση του Ε.Ε.Π.: πρακτικές εφαρμογές.....	294
3.3.1 Σχεδιασμός του Ε.Ε.Π.....	294
3.3.2 Εφαρμογή του Ε.Ε.Π.: εκπαιδευτικές διαδικασίες στα Τ.Ε. και στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε.....	304
3.3.3 Ρόλοι των εμπλεκομένων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.....	309
3.3.4 Αξιολογικές διαδικασίες: αξιολόγηση μαθητών/τριών και Ε.Ε.Π.....	315
3.3.4.1 Αξιολόγηση νηπίων.....	315
3.3.4.2 Αξιολόγηση Ε.Ε.Π.....	324
3.3.5 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και Ε.Ε.Π.....	330
3.4 Διεπιστημονική προσέγγιση στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και πολυεπίπεδη συνεργασία.....	334
3.4.1 Η διεπιστημονική προσέγγιση της διαδικασίας σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική πρακτική.....	335
3.4.2 Πρακτικές στο πλαίσιο προσέγγισης της διεπιστημονικής –πολυεπίπεδης συνεργασίας.....	337
3.4.3 Απόψεις και πρακτικές για τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.....	347
3.5 Προβλήματα και δυσκολίες κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.. Προτεινόμενες αλλαγές.....	354
3.6 Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής.....	371
3.6.1 Ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός Ε.Ε.Π. ενταξιακού χαρακτήρα.....	376
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ.....	381
3.7 Α. Περιγραφή της προβληματικής κατάστασης.....	381
3.8 Β. Περιγραφή της έρευνας δράσης.....	384
3.8.1 Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δράσης.....	384

3.8.2 Στόχοι, επιδιώξεις της έρευνας δράσης	388
3.8.3 Γενικές αρχές και πρακτικές της έρευνας δράσης	389
3.8.4 Βασικό μοντέλο εφαρμογής της έρευνας δράσης.....	393
3.8.5 Αναλυτική περιγραφή και στάδια της εκπαιδευτικής παρέμβασης/έρευνας δράσης.....	394
3.8.5.1 Οργανωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μετά τον σχεδιασμό των Ε.Ε.Π..	400
3.9 Γ. Τελική αξιολόγηση της έρευνας δράσης	532
3.9.1 Αξιολόγηση από κριτικούς φίλους/ες	532
3.9.1.1 Ο ρόλος των κριτικών φίλων και η συμβολή τους στην έρευνα	533
3.9.1.2 Αποτίμηση της μεθοδολογίας και των αξιολογικών διαδικασιών της έρευνας δράσης.....	534
3.9.1.3 Τα οφέλη και οι προκλήσεις που αναδύθηκαν από τη συμμετοχή των κριτικών φίλων στην ερευνητική διαδικασία	536
3.9.1.4 Αποτίμηση του ρόλου της ερευνήτριας από τους/τις κριτικούς φίλους/ες....	537
3.9.2 Αξιολόγηση από τις νηπιαγωγούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης.....	538
3.9.2.1 Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης	538
3.9.2.2 Αξιολόγηση της μεθοδολογίας, των εργαλείων και προτεινόμενες αλλαγές από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς στην έρευνα δράσης	538
3.9.2.3 Προκλήσεις και οφέλη των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης.....	541
3.9.2.4 Διαφοροποίηση απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη νοσηματοδότηση του Ε.Ε.Π. μετά την έρευνα δράσης.....	542
3.9.3 Αξιολόγηση της έρευνας δράσης από τους γονείς.....	544
3.9.3.1 Διαδικασία ενημέρωσης των γονέων για την έρευνα δράσης	544
3.9.3.2 Συνεργασία γονέων με το σχολείο	544
3.9.3.3 Οφέλη που αποκόμισαν οι γονείς από την έρευνα δράσης.....	545
3.9.4 Αξιολόγηση της έρευνας δράσης από τα νήπια	546
3.9.4.1 Βαθμός ικανοποίησης των νηπίων από το σχολικό πλαίσιο.....	546
3.9.4.2 Αξιολόγηση εργαλείων, δραστηριοτήτων και διαδικασιών της έρευνας δράσης από τα νήπια.....	546
3.9.4.3 Αξιολόγηση της παρουσίας της ερευνήτριας στην τάξη από τα νήπια	547
3.9.5 Αξιολόγηση της έρευνας δράσης από την ερευνήτρια	547
3.9.5.1 Αποτίμηση της ερευνητικής διαδικασίας ως προς την υλοποίηση των στόχων από την ερευνήτρια	547
3.9.5.2 Αποτίμηση της ερευνητικής διαδικασίας ως προς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες/πρακτικές της έρευνας από την ερευνήτρια	548

3.9.5.3 Αποτίμηση της ερευνητικής διαδικασίας ως προς τη μεθοδολογία της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία από την ερευνήτρια.....	549
3.9.5.4 Αποτίμηση των αποτελεσμάτων για νήπια, γονείς, εκπαιδευτικούς, κριτικούς φίλους.....	550
3.9.5.5 Αποτίμηση του ρόλου της ερευνήτριας, προσωπικά οφέλη και προκλήσεις από την έρευνα δράσης	551

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΜΕΡΟΣ Α΄:
ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ.....555**

4.1 Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα: ένα διεπιστημονικό συνεργατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο προσωποποιημένης μάθησης ή ένα θεσμικό έγγραφο ατομικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού των μαθητών/τριών με αναπηρία;555

4.2 Ε.Ε.Π. και εκπαιδευτική πολιτική: θεσμοποιημένη διακηρυκτική αναγκαιότητα.....563

4.2.1 Ζητήματα επιμόρφωσης των εμπλεκομένων στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.....569

4.3 Σχεδιασμός και εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στο νηπιαγωγείο: μια αποσπασματική, διαχωριστική διαδικασία εκπαιδευτικού προγραμματισμού574

4.3.1 Αρμοδιότητες και ρόλοι των εμπλεκομένων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.: η επιρροή των θεσμικών αρμοδιοτήτων στη διαμόρφωση ρόλων588

4.3.2 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και Ε.Ε.Π.: παιδαγωγικές διαδικασίες ισότιμης διαχείρισης της διαφορετικότητας ή πρακτικές κατασκευής ανισοτήτων και διαχωρισμού;.....607

4.3.3 Οι αξιολογικές διαδικασίες στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.: αναζητώντας τη διεπιστημονικότητα και την εγκυρότητα των αξιολογικών διαδικασιών.....619

4.3.4 Συνεργατικές πρακτικές στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π.: μια διεπιστημονική πολυεπίπεδη προσέγγιση ή μια πρακτική διαχωριστικής λειτουργίας υποσυστημάτων της εκπαίδευσης;.....634

4.4 Προκλήσεις και προοπτικές αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.: μια πολυεπίπεδη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....644

4.4.1 Προτεινόμενες αλλαγές.....652

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ.....659

4.5 Εκπαιδευτικές πρακτικές στην έρευνα δράσης: σχεδιασμός και εφαρμογή, εργαλεία, μέθοδοι και διαδικασίες659

4.6 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και Ε.Ε.Π.: πρακτικές και μέσα διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στην έρευνα δράσης.671

4.7 Διεπιστημονική προσέγγιση στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και πολυεπίπεδη συνεργασία: διαδικασίες και πρακτικές678

4.8 Ρόλοι των εμπλεκομένων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο της έρευνας δράσης.....686

4.9 Αξιολογικές διαδικασίες στην έρευνα δράσης: μέσα, εργαλεία, μέθοδοι και διαδικασίες	693
4.9.1 Αξιολόγηση μαθητών/τριών, εκπαιδευτικού έργου και Ε.Ε.Π.....	693
4.9.2 Τελική αξιολόγηση της έρευνας δράσης	699
4.10 Προκλήσεις από την εκπαιδευτική διαδικασία στην έρευνα δράσης	707
4.10.1 Προοπτικές βελτίωσης της διαδικασίας σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.	711
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	717
5.1 Συμπεράσματα της έρευνας	717
5.2 Περιορισμοί της έρευνας	733
5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	737
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	741
Ξενόγλωσση	741
Ελληνική	792
Μεταφρασμένα	806
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	811
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ	811
I. ΟΔΗΓΟΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	811
1. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ	811
2. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	815
3. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΧ. Σ. Ε.Α.Ε.....	819
4. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΥ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ.....	823
II. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ.....	827
1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥΣ ΣΤΟ ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	827
2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΣΧ. Σ. Ε.Α.Ε.	845
III. ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ/ΑΞΟΝΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	865
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ.....	867
1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	867
2. ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ.....	870
3. ΦΟΡΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ/ΕΚΘΕΣΗΣ	885

4. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΑΝΑ ΤΟΜΕΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΓΟΝΕΙΣ	889
5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ/ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ (ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΟ)	901
6. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	903
7. ΦΟΡΜΑ Ε.Ε.Π.....	907
8. ΦΟΡΜΑ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	911
9. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....	918
10. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ/ΕΣ.....	921
11. ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΠΛΑΝΟ ΝΗΠΙΩΝ.....	927
12. ΑΤΟΜΙΚΑ ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΦΥΛΛΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	933
13. ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΡΟΠΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	944
14. ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΛΑΝΟ	945
15. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΝΗΠΙΟΥ-ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	946
16. ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ-ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	949
17. ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ-ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	950
18. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ - ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΝΗΠΙΟΥ.....	951
19. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	953
20. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ	954
21. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ/ΕΣ.....	955
22. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟ ΝΗΠΙΑ ..	956
23. ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ	957
24. ΦΥΛΛΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ	958
25. ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΕΝΟ ΑΠΟ ΤΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ.....	959
26. ΔΕΙΓΜΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΕΝΟ ΑΠΟ ΝΗΠΙΟ	960
27. ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ ΠΛΑΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΕΝΑ ΑΠΟ ΝΗΠΙΑ	961
28. ΤΑ ΝΗΠΙΑ ΔΗΛΩΝΟΥΝ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΜΕ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ.....	962

29. ΔΕΙΓΜΑ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΤΑ ΝΗΣΙΑ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΜΕ ΗΡΩΕΣ ΤΑ ΙΔΙΑ	963
--	------------

Περίληψη

Τα θεσμικά κείμενα και οι διεθνείς διακηρύξεις του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (UNESCO, 2007) και της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Αναπηρία 2010-2020 (European Commission, 2013) στοχεύουν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημιουργία ίσων ευκαιριών συμμετοχής, μάθησης και εκπαίδευσης για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία ως θεμελιώδη αρχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, στενά συνδεδεμένη με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία είναι η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες και πρακτικές προκειμένου να παρασχεθούν η κατάλληλη εκπαίδευση στο πλαίσιο του σχολείου και οι απαραίτητες υποστηρικτικές υπηρεσίες εντός και εκτός σχολείου που προβλέπονται από την πολιτεία. Αναγνωρίζοντας την κρισιμότητα εφαρμογής του για την πρόοδο και εξέλιξη των εν λόγω μαθητών/τριών, ολόένα και περισσότερες χώρες, διεθνώς, θεσμοθετούν την υλοποίησή του. Ωστόσο, οι ισχύουσες θεσμικές ρυθμίσεις, ο τρόπος που προσεγγίζεται ο/η μαθητής/ήτρια και η διδασκαλία κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π, εγείρουν προβληματισμούς, καθώς αυτό μπορεί να καταστεί όχημα για διαχωρισμό και αποκλεισμό των εν λόγω μαθητών/τριών ή μέσο προώθησης της ενταξιακής προοπτικής. Ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη αναγνωρίζοντας τη σημασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης, υιοθετούνται οι αρχές και πρακτικές της ενταξιακής φιλοσοφίας, της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης και της προσωποποιημένης μάθησης που θέτουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον/τη μαθητή/ήτρια και τον/την προσεγγίζουν ολιστικά, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος εφαρμογής του Ε.Ε.Π. και ο ρόλος του στην προώθηση της ενταξιακής προοπτικής της εκπαίδευσης.

Σκοπό της έρευνας αποτελεί αφενός η αποτύπωση της παρούσας κατάστασης αναφορικά με το πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην εκπαίδευση νηπίων με αναπηρία στην Ελλάδα, μέσω της διερεύνησης του θεσμικού πλαισίου, των εκπαιδευτικών πρακτικών και διαδικασιών που υιοθετούνται, μέσω της έρευνας δράσης η ανάδειξη των προκλήσεων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και των προοπτικών που διανοίγονται για την προώθηση της ένταξης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα ερωτήματα της έρευνας που εξυπηρετούν τον σκοπό αφορούν: α) τη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, β) τις πρακτικές που

υιοθετούνται (διεπιστημονική/πολυεπίπεδη συνεργασία, διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αξιολογικές διαδικασίες, ρόλοι εμπλεκομένων, νηπίων και γονέων) κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., γ) την αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με το Ε.Ε.Π. και δ) τις προκλήσεις και προοπτικές που αναδύονται.

Πρόκειται για μια περιγραφική εκπαιδευτική έρευνα απόψεων και πρακτικών συνδυαστικής μεθοδολογικής προσέγγισης που την κατατάσσει στους ερευνητικούς σχεδιασμούς μικτών μεθόδων, καθώς υιοθετεί μεθόδους και ερευνητικά εργαλεία ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων με στόχο την ολιστική προσέγγιση του θέματος, την τριγωνοποίηση των δεδομένων της και την παραγωγή έγκυρων και αξιόπιστων ευρημάτων. Ωστόσο, δίνεται έμφαση στην ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Το ερευνητικό εγχείρημα υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην α' φάση (01.05.2016 έως 30.06.2017) διενεργήθηκε η έρευνα επισκόπησης και στη β' φάση η έρευνα δράσης (01.07.2017 έως 30.10.2018) σε ένα τμήμα ένταξης καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά δεδομένα από: α) την έρευνα απόψεων και πρακτικών (α' φάση), μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων και της μη συμμετοχικής παρατήρησης για τον εντοπισμό των βασικών θεματικών που άπτονται του αντικειμένου της έρευνας που στη συνέχεια εξετάζονται διεξοδικότερα από ένα πιο ευρύ δείγμα, β) την έρευνα επισκόπησης (α' φάση) μέσω ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων που συνδυάζουν κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και κλίμακες βαθμονόμησης τύπου Likert για τη συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο δείγμα πανελλαδικής εμβέλειας και γ) την εκπαιδευτική έρευνα δράσης (β' φάση) συνεργατικού και συμμετοχικού χαρακτήρα που συνδυάζει θεωρία και πρακτική και προωθεί τον αναστοχασμό προκειμένου να εφαρμόσει νέες βελτιωτικές πρακτικές και διαδικασίες για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. με στόχο την αλλαγή της προβληματικής κατάστασης που έχει εντοπιστεί. Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα δράση είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις, το οπτικοακουστικό υλικό, όπως φωτογραφίες, οπτικοποιημένα φύλλα με προκαθορισμένες θεματικές και πεδία για προσθήκη νέων δεδομένων, η βιντεοσκόπηση, η παρατήρηση με συγκεκριμένα πρωτόκολλα και ημερολόγια καταγραφής, εργαλεία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από κριτικούς φίλους, ατομικά οπτικοποιημένα φύλλα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και εβδομαδιαία πλάνα εκπαιδευτικού σχεδιασμού των νηπίων, έντυπα αξιολόγησης των δραστηριοτήτων και τρόπων εργασίας από τα νήπια.

Η έρευνα ακολουθεί διαδικασίες ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων για το σύνολο των ευρημάτων της, όπως η κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση, ανάλυση περιεχομένου, και επιπρόσθετα για την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων υιοθετήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση. Τηρήθηκαν όλα τα ζητήματα δεοντολογίας και ηθικής της έρευνας και διασφαλίστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας.

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας, συμμετείχαν: α) στην έρευνα απόψεων με συνέντευξη ένας εκπρόσωπος του Υ.ΠΑΙ.Θ., προσωπικό από όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιφέρειας διεξαγωγής της έρευνας, Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής της προσχολικής εκπαίδευσης της ίδιας περιφέρειας, εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων που υλοποιήθηκε η παρατήρηση, ειδικά σχολεία και Τ.Ε., στα οποία υλοποιήθηκε η παρατήρηση, β) στην έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο προσωπικό από όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής της χώρας, εκτός της περιοχής που διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις, γ) στην έρευνα δράσης νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας που υλοποιήθηκε η παρέμβαση, η ερευνήτρια, πέντε κριτικοί φίλοι, νήπια με και χωρίς αναπηρία της επιλεγμένης σχολικής μονάδας, γονείς μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία, ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιοχής ευθύνης του νηπιαγωγείου που υλοποιήθηκε η έρευνα δράσης.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως διαφοροποιείται ο αριθμός των Ε.Ε.Π. που σχεδιάζονται για νήπια με αναπηρία και είτε δε σχεδιάζουν κανένα Ε.Ε.Π., είτε σχεδιάζουν για περιπτώσεις νηπίων που κρίνονται επιβαρυνμένες. Επιπροσθέτως, οι πρακτικές που εφαρμόζονται, συχνά, προσλαμβάνουν αποσπασματικό, διαχωριστικό χαρακτήρα και αντιτίθενται στις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών, καταδεικνύοντας τη συγκεκριμένη νοηματοδότησή του Ε.Ε.Π. που απέχει από τη φιλοσοφία της ένταξης και την προσωποποιημένης, διαφοροποιημένης μάθησης. Το Ε.Ε.Π. φαίνεται να καθίσταται ένα θεσμικό διοικητικό έγγραφο μιας θεσμοποιημένης διακηρυκτικής αναγκαιότητας από τη νομοθεσία για την παροχή ειδικής αγωγής που θέτει σε αμφισβήτηση το διεπιστημονικό, συνεργατικό και μαθητοκεντρικό χαρακτήρα του Ε.Ε.Π. υπό την ενταξιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης. Οι ρόλοι των εμπλεκόμενων μοιάζουν περισσότερο διακριτοί και διαχωριστικοί παρά ισότιμοι και συνεργατικοί και οι αξιολογικές διαδικασίες κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. θέτουν ζητήματα αμφισβήτησης του διεπιστημονικού, ολιστικού χαρακτήρα καθώς και της εγκυρότητας της αξιολογικής διαδικασίας των νηπίων με αναπηρία. Από τα ευρήματα αναδύονται πολυεπίπεδες προκλήσεις που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και των δομών Ε.Α.Ε.. Επιπροσθέτως, προκλήσεις εμφανίζονται

στο επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (νομοθεσία, Πρόγραμμα Σπουδών, εκπαίδευση εκπαιδευτικών), σε ζητήματα που αφορούν τις συνεργατικές πρακτικές σχολείου και οικογένειας και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών καταδεικνύοντας την πολυπλοκότητα εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην υπάρχουσα δομή και λειτουργία της προσχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, αναδύονται προοπτικές αλλαγής και βελτίωσης αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και την εκπαιδευτική πολιτική.

Λέξεις κλειδιά: Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, ενταξιακή εκπαίδευση, προσχολική εκπαίδευση, νήπια με αναπηρίες, διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, προσωποποιημένη μάθηση.

Abstract

Title: “Designing and implementing Individualised Educational Programmes for students with disabilities of pre-school education: a multi-methodological research approach in the context of special and inclusive education”

The institutional texts and international declarations of the United Nations (UNESCO, 2007) and the European Disability Strategy 2010-2020 (European Commission, 2013) aim at defining an educational policy that promotes social justice and the creation of equal opportunities for the participation, learning and education for all students, including those with disabilities as inalienable right and fundamental principle of human rights. According to international bibliography, the implementation of Individualised Educational Programme (IEP), closely related to the education of children with disability, includes all those processes and practices that can provide the appropriate education within the school context and the necessary support services in and out of school that are delivered by the state. More and more countries, recognising the importance of its employment for the development of those students, have authorised its implementation. However, the current institutional arrangements, the way the student is approached and taught during (IEP) implementation, raise questions as it can lead to segregation and exclusion of these students rather than act as a means of promoting inclusive practices. Therefore, the present study, recognising the importance of implementing (IEP), in the light of inclusive education, adopts the principles and practices of inclusive philosophy, of differentiated educational approach and personalised learning, which all place students in the centre of the educational process and approach them holistically in order to examine the way (IEP) can be implemented and its role in the promotion of inclusion.

The aim of the research is, on the one hand, to capture the present situation concerning the context in which (IEP) is implemented in the education of nursery school students with disabilities in Greece, through investigating the institutional framework and the adopted educational practices and processes, and on the other, to use action research to bring forth the resulting challenges from implementing (IEP) and the ensuing prospects for promoting inclusion and social justice. The questions of the research that answer these objectives concern the following: a) all the research participants comprehend the meaning of (IEP) equally, b) the adopted practices (interdisciplinary/multileveled cooperation, teaching differentiation, evaluation

processes, the various roles of everyone involved, nursery school students and parents) during the design and implementation of (IEP), c) the evaluation of the education policy concerning IEP and d) the emerging challenges and prospects.

It is a descriptive education research into the existing views and practices that uses mixed methods in its methodology (mixed method designs), as it adopts methods and research tools from both qualitative and quantitative methodological approaches in order to holistically attempt the subject, the triangulation of the data and the production of valid and reliable findings. However, emphasis is placed on a qualitative methodological approach.

The research was carried out in two stages. In the first stage (01.05.2016-30.06.2017) the survey research was conducted, and in the second stage (01.07.2017-30.10.2018) the action research, which was implemented in an inclusion classroom during the previously mentioned academic year.

The combinational data that were used came from a) a research into views and practices (1st stage) through semi-structured interviews and non-participant observation in order to identify topics relevant to the research objective which are further examined in more detail from a larger sample, b) a survey research (1st stage) through electronic questionnaires that combine closed and open kind of questions and Likert rating scales for collecting nationwide data from a large sample, and c) educational action research (2nd stage) of cooperative and participatory character that combines theory and practice and promotes reflection in order to implement new and enhanced practices and processes for the implementation of IEP, aiming at changing identified problematical situations. The research tools used in the action research were semi-structured interviews, questionnaires of open-ended and closed-ended questions, audio-visual material, such as photographs, visualised sheets containing predefined topics and fields for adding new data, videotaping, observation under certain protocols and log books, evaluation tools of educational intervention from critical friends, personal visualised sheets for self-evaluation and hetero-evaluation and weekly plans of educational planning for nursery school students, and evaluation forms for the activities and the way nursery school students worked.

The research follows processes of qualitative data analysis for all its findings, such as codification, classification, content analysis and thematic analysis, moreover, in order to analyse the collected data from the questionnaires descriptive statistics were

used. The research complied with all matters concerning the research code of ethics, whereas the validity and reliability of the research were also ensured.

The people who participated in the researches were: a) in the opinion research, interviews were taken from a representative of the Hellenic ministry of Education and Religious Affairs, from all personnel of the diagnostic centres of K.E.D.D.Y. in Greece, the School Counsellors of pre-school Special Education in Greece, special education teachers from the schools where the observations were conducted, special education schools and T.E. in Greece where the observations were conducted, b) in the survey research, questionnaires were used with the personnel of all diagnostic centres of K.E.D.D.Y., in Greece, from School Counsellors of pre-school Special Education, in Greece, c) In the action research, nursery school teachers of general and special education from the school where the intervention was realised, the researcher, five critical friends, nursery school students with and without special needs from the chosen school, parents of students with and without special needs, diagnostic centres of KE.D.D.Y. from the area the nursery school students come from and where the action research was conducted.

The findings of the research illustrate, on the one hand, that there is a distinct difference in the number of IEP designed for nursery school students with disability and ranges from total absence to a limited number intended for cases of nursery school students with serious disabilities, and on the other, the implemented practices, which often acquire fragmented and segregating character that contrasts with the statements of the participants, and demonstrates an unclear interpretation of inclusion philosophies and what constitutes personalised, differentiated learning. IEP seems to have become a statutory administrative document of an institutionalised declarative necessitated by the law for the provision of special education that contradicts the interdisciplinary, co-operative and student-centred character of IEP.

The roles of the people involved are more distinct and segregating than equal and cooperative, while the valuation processes during the implementation of IEP contrast with its interdisciplinary and holistic character, as well as with the validity of the assessment process of nursery school students with disability.

The findings show multileveled challenges that concern the organisation and operation of schools and special schools nowadays, the educational policies and legislation, the educational practices, the family and its communication with the school, and the cooperative practices and the nature of the disability, demonstrating as such the

complexity of implementing IEP practices within an inclusive education philosophy and its existing structure and operation. However, what emerge are prospects for changes and reformations in the school resulting from a shared objective of everyone involved, the politicians, the educational community and the society.

Key words: Individualised Educational Programme, inclusive education, preschool education, nursery school students with disability, differentiated pedagogical approach, Personalised Learning.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα θεσμικά κείμενα, οι διακηρύξεις για την εκπαίδευση και οι πολιτικές του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (UNESCO, 2007) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω του στρατηγικού πλαισίου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση 2020 «ΕΚ 2020» (CEU, 2009) στοχεύουν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημιουργία ίσων ευκαιριών συμμετοχής, μάθησης και εκπαίδευσης για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία ως αναπόσπαστο δικαίωμά τους και θεμελιώδη αρχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Barton, 2000). Η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός ατόμου και στην εξέλιξή του, καθώς και στη διαμόρφωση αξιών, πεποιθήσεων, στάσεων ή και προκαταλήψεων σε μια κοινωνία. Δημιουργεί «πολιτισμό» και μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας δίκαιης, δημοκρατικής μη καταπιεστικής κοινωνίας ή και στο αντίθετο (Barton, 2000, 2007· Slee, 2004). Το ερώτημα που προκύπτει αφορά στη μορφή εκπαίδευσης που συμβάλλει στην ανάπτυξη και στην πρόοδο μιας κοινωνίας διασφαλίζοντας παράλληλα ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι για κάθε πολίτη. Πώς οι προαναφερόμενες διακηρύξεις που τοποθετούν τη συζήτηση στη βάση μιας ανθρωποκεντρικής προσέγγισης μπορούν να υλοποιηθούν στη σύγχρονη εποχή μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας;

Στο πλαίσιο της επικρατούσας παγκοσμιοποιημένης οπτικής που αντιτίθεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς επικεντρώνεται στη διαμόρφωση ανθρώπων με χρησιμοθηρικά ιδανικά και στην επικράτηση αυτών που ικανοποιούν περισσότερο την οικονομική λογικότητα και τις ανάγκες της αγοράς (Giroux, 2011· Apple, 2008· Barton, 2004), η παιδαγωγική πρακτική διαφαίνεται να διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην καλλιέργεια δημοκρατικών πολιτών με κριτική σκέψη και υπεύθυνη συμπεριφορά ως προϋποθέσεις για την προαγωγή της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Lonsbury & Apple, 2012). Ωστόσο, το σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα, γενικότερα, ως κοινωνική αναπαράσταση, μέσω του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του, των θεσμών και της νομοθεσίας, ανακυκλώνει τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας, καλλιεργεί συνειδήσεις και διαμορφώνει τέτοια κουλτούρα, ώστε να εξυπηρετείται η συντήρηση της κυρίαρχης υφιστάμενης τάξης των πραγμάτων και του κοινωνικού αξιακού συστήματος και ο αποκλεισμός από πρωταγωνιστικούς ρόλους όσων δε θεωρούνται παραγωγικοί και εν δυνάμει άτομα με χρησιμοθηρικά ιδανικά, με βάση τις ανάγκες της

αγοράς. Ως εκ τούτου, το σχολείο, η εκπαίδευση αποτελεί μια πολιτική πράξη που διέπεται από τις κυρίαρχες προτεραιότητες και σκοπιμότητες της (Giroux, 2011· Barton, 2008·MacLaren, 200· Barton & Armstrong, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται, συχνά, πως τα εγχειρήματα μεταρρυθμίσεων και αλλαγών προς την κατεύθυνση ενός δημοκρατικού, δίκαιου, ενταξιακού εκπαιδευτικού συστήματος που απευθύνεται σε όλους/ες ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/ήτριες ανεξάρτητα από τα, ενδεχομένως, διαφορετικά χαρακτηριστικά, προσκρούουν στους επιβεβλημένους και κατασκευασμένους φραγμούς από τις κυρίαρχες δυνάμεις εξουσίας που καθορίζουν, τελικά, το είδος της εκπαίδευσης, των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών στο σχολείο προς όφελος των κυρίαρχων τάσεων και αντιλήψεων και της ωφελιμιστικά προσανατολισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Apple, 2008· Barton & Armstrong, 2003·Oliver, 1996).

Σε ένα τέτοιο παγκόσμιο πολιτικό και κοινωνικό σκηνικό οικονομικής λογικότητας, τα άτομα με αναπηρία που με βάση τις κυρίαρχες αντιλήψεις θεωρούνται μη παραγωγικά και ανίκανα να εξυπηρετήσουν τον κρατικό μηχανισμό, παραγκωνίζονται και συχνά φαίνεται να στερούνται βασικών δικαιωμάτων τους, όπως οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και η συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή (Giroux, 2010). Αυτό το σκηνικό αποτέλεσε το έναυσμα για διεθνή διάλογο και έντονες κινητοποιήσεις προς την κατεύθυνση μιας δημοκρατικότερης ενταξιακής εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και ευκαιριών για προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη (Armstrong et al, 2011· Oliver & Barnes, 2010). Ωστόσο, παρά τον έντονο διάλογο, τις ρητορικές διακηρύξεις και τις σημαντικές μετακινήσεις προς τη δημιουργία ενός ενιαίου δημοκρατικού σχολείου για όλα τα παιδιά, το ζήτημα των διακρίσεων εις βάρος των ατόμων με αναπηρία φαίνεται να μην έχει επιλυθεί, ιδιαίτερα μέσω της διεθνούς οικονομικής κρίσης που φαίνεται να ισχυροποιείται η απόδοση της αξίας σε ένα άτομο και η κατανομή των πόρων με βάση το παραγόμενο έργο του και το βαθμό επιτυχίας και συμβολής στην αγορά εργασίας (Giroux, 2010). Σε αντίθεση με διεθνείς διακηρύξεις και επιταγές για απονομή δικαιοσύνης αναφορικά με τα άτομα με αναπηρία, όπως προκύπτει από την προαναφερόμενη σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (UNESCO, 2007) και την Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία 2010-2020 (European Commission, 2013), τα εκπαιδευτικά συστήματα των Ευρωπαϊκών χωρών εξακολουθούν να εφαρμόζουν διαχωριστικές πολιτικές και πρακτικές απεμπολώντας το δικαίωμα απρόσκοπτης

πρόσβασης στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία καθώς και στην κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξή τους (ANED, 2011· Leo & Barton, 2006).

Παρόμοια εικόνα σκιαγραφείται στο χώρο της εκπαίδευσης και στην Ελλάδα. Ουσιαστική ενεργοποίηση προς την κατεύθυνση της ενταξιακής προοπτικής άρχισε να διαφαίνεται στις αρχές της δεκαετίας του '80, όταν για πρώτη φορά θεσμοθετήθηκε η δέσμευση του κράτους να παράσχει ισότιμη εκπαίδευση και στους πολίτες με αναπηρίες (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Έκτοτε, συγκεκριμένες ενέργειες έχουν γίνει τόσο σε θεσμικό και νομοθετικό επίπεδο (Ν. 1143 /1981· Ν. 1566/85·Ν. 2817/2000·Ν. 3699/2008), όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών και αξιοσημείωτες αλλαγές έχουν λάβει χώρα, ωστόσο παρά την κινητικότητα αυτή σημαντικές ενστάσεις, προβληματισμοί και διλήμματα εξακολουθούν να υπάρχουν στην επιστημονική κοινότητα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων από το σύστημα εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών και ταυτόχρονα τεράστιες ελλείψεις και κενά παρατηρούνται στην εκπαιδευτική πράξη (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2019· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τις αντιφάσεις που υφίστανται και το χάσμα μεταξύ των πολιτικών, των διακηρύξεων και των πρακτικών που υιοθετούνται και της ενταξιακής προοπτικής (Ντεροπούλου και συν., 2016· Δαμιανίδου, 2015·Γελαστοπούλου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006).

Επί σειρά ετών, θεωρητικοί και ερευνητές από τους χώρους της παιδαγωγικής, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας αλλά και άλλων επιστημών και κλάδων εστιάζουν σε ζητήματα που άπτονται της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έχουν επιχειρήσει να δώσουν απαντήσεις σε θεμελιώδη ερωτήματα και προβληματισμούς που αφορούν στη διαμόρφωση των καταλληλότερων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, παρεμβάσεων και συνθηκών για τον εν λόγω πληθυσμό (Barnes & Mercer, 2003· Barton & Armstrong, 2007· UNESCO, 2007· Zoniou - Sideri & Vlachou 2006· Barton 2004· Lindsay, 2003· Dyson, 1999· Oliver & Sapey, 1999). Αντλώντας από τη διεθνή βιβλιογραφία και τα εκπαιδευτικά συστήματα των διάφορων χωρών διεθνώς, αναδεικνύεται πως στενά συνδεδεμένη με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες και πρακτικές (αξιολογικές διαδικασίες, διδασκαλία, διαφοροποιήσεις και προσαρμογές, συνεργατικές πρακτικές, παροχή

κατάλληλων υποστηρικτικών πόρων, ανθρώπινων και υλικοτεχνικών, ανάλογα με το προφίλ ενός/μίας μαθητή/ήτριας, κ.ά.) προκειμένου να παρασχεθούν η κατάλληλη εκπαίδευση στο πλαίσιο του σχολείου και οι απαραίτητες υποστηρικτικές υπηρεσίες εντός και εκτός σχολείου που προβλέπονται από την κρατική μέριμνα (New Jersey Department of Education, 2014· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Maryland State Department of Education, Division of Special Education/Early Intervention Services, 2009· N. 3699/2008· Isaksson, Lindqvist, & Bergström, 2007· National Council For Special Education, 2006· Ontario Ministry of Education, 2004, 2000). Αναγνωρίζοντας την κρισιμότητα εφαρμογής του και τη συμβολή του στην πρόοδο και εξέλιξη των εν λόγω μαθητών/τριών ολοένα και περισσότερες χώρες διεθνώς διασφαλίζοντας την υλοποίησή του μέσω σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων αρχής γενομένης από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής το 1975 (P.L. 94-142, 1975) ακολουθώντας στη συνέχεια κι άλλες χώρες, όπως η Αγγλία (DfEE, 1994), η Αυστραλία (Shaddock, & Bramston, 1991), η Νέα Ζηλανδία (Thomson, & Rowan, 1995), η Ελλάδα (N. 2917/2000), κ.ά. Ο προσδιορισμός του Ε.Ε.Π. δεν αποτυπώνεται σε έναν κοινό ορισμό, ούτε εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία (Blackwell & Rossettim, 2014· Andreasson, Asp-Onsjö, & Isaksson, 2013· Etscheidt & Curran, 2010· Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007· Bean, Hamilton, Zigmon & Morris, 2006· Rodger, 2006· Skårbrevik, 2005). Ο τρόπος που προσεγγίζεται ο/η μαθητής/ήτρια και η διδασκαλία κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και οι διαφοροποιήσεις στον τρόπο εφαρμογής του με τις παρελκόμενες συνέπειες εγείρουν ζητήματα και προβληματισμούς που συνδέονται με την προώθηση ή μη της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς στο πλαίσιο αυτό το Ε.Ε.Π. μπορεί να αποτελέσει το όχημα για διαχωρισμό, στιγματισμό και αποκλεισμό των μαθητών/τριών με αναπηρία ή το μέσο για την προώθηση μιας ενταξιακής προοπτικής στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Blackwell & Rossettim, 2014· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007· Bean, Hamilton, Zigmon, & Morris, 2006· Skårbrevik, 2005· Barton, 1992).

Στο πλαίσιο εφαρμογής ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών, αναφορικά με την υλοποίηση του Ε.Ε.Π. και την υποστήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η νομοθεσία προβλέπει την υλοποίησή του (N. 5617/2018· N. 3699/2008· Υ.Α. 449/2007· Υ.Α. 1319/2002), ωστόσο σε αντίθεση με άλλες χώρες διεθνώς δεν παρέχονται οι κατάλληλες πληροφορίες και οδηγίες αναφορικά με το περιεχόμενό του, τις

διαδικασίες και τις πρακτικές που θα πρέπει να εφαρμόζονται εντός και εκτός τάξης (New Jersey Department of Education, 2014· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Maryland State Department of Education, Division of Special Education/Early Intervention Services, 2009· National Council For Special Education, 2006· Ontario Ministry of Education, 2004). Επιστήμονες του χώρου αναφέρονται σε προβλήματα και δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του, εκφράζουν τον προβληματισμό τους για την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα των πρακτικών που υιοθετούνται στο πλαίσιο υλοποίησής του και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα μελέτης των προϋποθέσεων εφαρμογής Ε.Ε.Π. για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Rakar, 2015 DeFur, 2010· Douglas, 2008· Yell, Drasgow & Oh, 2008· European Agency for Development in Special Needs Education, 2006· Rieser, 2006· Rodger, 2006· Sigafos, Elkins, Couzens, Gunn, Roberts & Kerr, 2006· Drasgow, Yell & Robinson, 2004). Ένας ακόμη προβληματισμός που τίθεται αφορά στον βαθμό που τα Ε.Ε.Π. που υλοποιούνται διέπονται από τη φιλοσοφία και τις αρχές της ένταξης. Θεμελιώδη ερωτήματα που συνδέουν το Ε.Ε.Π. με την παιδαγωγική καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα, την προώθηση ή όχι της ενταξιακής εκπαίδευσης παραμένουν αναπάντητα και δεν έχουν διερευνηθεί ενδελεχώς (Mitchell., Morton & Hornby, 2010).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω διαπιστώσεων και προβληματισμών, εστιάζοντας σε εθνικό επίπεδο, για να δοθούν απαντήσεις σε τέτοια πολύπλοκα και πολυδιάστατα ερωτήματα και ζητήματα καθώς και στις παρατηρούμενες αντιφάσεις μεταξύ πολιτικής και πρακτικής, δεδομένης της προσυπογραφής της σύμβασης του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία από την Ελλάδα, είναι αναγκαίος ένας κριτικός αναστοχασμός από την έως τώρα εμπειρία της χώρας στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012) καθώς και μια πολυεπίπεδη μεθοδολογική προσέγγιση για τη διερεύνηση, τη μελέτη, την ανάλυση και την ερμηνεία τους. Μια τέτοια προσέγγιση δύναται να εξετάζει ολιστικά τους παράγοντες που συνδέονται με την εφαρμογή τέτοιων Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης. Η ως άνω αναφερόμενη προβληματική αναφορικά με το εγχείρημα εγκαθίδρυσης της ενταξιακής προοπτικής, ο ρόλος και η σημασία του Ε.Ε.Π. στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον της ερευνητριας για τα εν λόγω ζητήματα ως ειδικής παιδαγωγού στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης αποτέλεσαν βασικά κριτήρια ενασχόλησής της σε ερευνητικό επίπεδο με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στο νηπιαγωγείο υπό το πρίσμα της

ενταξιακής εκπαίδευσης για την ένταξη νηπίων με αναπηρία στο γενικό νηπιαγωγείο. Σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα της ερευνήτριας αναφορικά με την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, τις συνεργατικές πρακτικές και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση από την οποία αντλείται η σχετική εμπειρία και τα απαραίτητα ευρήματα για τον σχεδιασμό του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος.

Ένα ακόμη σημαντικό κριτήριο για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος αποτέλεσε το ερευνητικό κενό που παρατηρείται στην Ελλάδα αναφορικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα και ειδικότερα στην προσχολική εκπαίδευση, όπως προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και στοιχειοθετείται επαρκώς στο θεωρητικό πλαίσιο στην ενότητα που αφορά στην επισκόπηση της ερευνητικής δραστηριότητας αναφορικά με το Ε.Ε.Π..

Επιπρόσθετο κριτήριο ενασχόλησης της ερευνήτριας με το παρόν ερευνητικό αντικείμενο, αποτέλεσε η προσδοκία πως τα ευρήματα μίας τέτοιας συστηματικής και κριτικής επισκόπησης αφενός θα καλύψουν το ερευνητικό κενό και αφετέρου μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για τον επαναπροσδιορισμό των αρχών και των προϋποθέσεων για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο καθώς και για την εφαρμογή Ε.Ε.Π., ώστε να διασφαλίζεται η προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και η ισότιμη πρόσβασή των αναπήρων στο κοινωνικό γίνεσθαι. Δεδομένων των προαναφερόμενων κριτηρίων επιλογής του εν λόγω θέματος για διερεύνηση, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το ερευνητικό εγχείρημα που παρουσιάζεται και αφορά στη σκιαγράφηση της παρούσας κατάστασης αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στην προσχολική ενταξιακή εκπαίδευση και στην υλοποίηση μιας έρευνας δράσης υπό την οπτική της ένταξης.

Στο πρώτο κεφάλαιο της διδακτορικής διατριβής, επιχειρείται, με βάση τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, η θεωρητική τεκμηρίωση των ζητημάτων που άπτονται του ερευνητικού αντικειμένου, όπως η θεωρητική πλαισίωση και οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και τις βασικές της αρχές, την προσέγγιση της αναπηρίας και τις σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις, καθώς και τις ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές. Επιπλέον αναλύονται τα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, οι ενταξιακές δομές, τα Προγράμματα Σπουδών και η νομοθεσία στην ενταξιακή προσχολική εκπαίδευση αναφορικά με το Ε.Ε.Π.. Επιχειρείται η νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης με αναφορά στην προσωποποιημένη μάθηση και στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση καθώς

και η επισκόπηση της ερευνητικής δραστηριότητας αναφορικά με το Ε.Ε.Π. στον διεθνή και ελλαδικό χώρο και η τεκμηρίωση για την αναγκαιότητα υλοποίησης της παρούσας έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας, η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης αναφορικά με τους ερευνητικούς άξονες που αφορούν στην έρευνα επισκόπησης και την έρευνα δράσης. Επιπροσθέτως παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας καθώς και ο τρόπος επιλογής και εντοπισμού του δείγματος ανά ερευνητικό άξονα.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά σε δύο διακριτά μέρη τα ευρήματα της έρευνας. Στο Α΄ Μέρος παρουσιάζονται τα ευρήματα της επισκοπικής έρευνας και στο Β΄ Μέρος αντίστοιχα τα ευρήματα της έρευνας δράσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο επιμερισμένο σε δύο μέρη επιχειρείται η ανάλυση των ευρημάτων αντίστοιχα της επισκοπικής έρευνας και της έρευνας δράσης και τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται συμπεράσματα του ερευνητικού εγχειρήματος, οι περιορισμοί της έρευνας και οι μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.

Πριν την αναλυτική παρουσίαση των προαναφερόμενων κεφαλαίων κρίνεται σκόπιμο να δοθούν διευκρινίσεις αναφορικά με τη χρήση των όρων στην παρούσα μελέτη προκειμένου να αποφευχθούν παρανοήσεις ή παρερμηνείες. Πιο συγκεκριμένα η χρήση των όρων ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση νοηματοδοτεί αντίστοιχα το περιεχόμενο των όρων inclusion/inclusive education που αφορά στην εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες, ανάπηρους και μη, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητά τους κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, ώστε να συμμετέχουν ισότιμα και να βιώνουν την επιτυχία χωρίς διακρίσεις. Η ενταξιακή εκπαίδευση προάγοντας την αρχή των ίσων ευκαιριών στη μάθηση για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας, αξιοποιώντας όλες τις δυνατότητές τους, προωθεί τη δημοκρατική πολιτεϊότητα. Ένα τέτοιο σχολείο παρέχει ισότιμη πρόσβαση σε όλα τα επίπεδα και οι μαθητές/ήτριες αντιμετωπίζονται με σεβασμό. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις του όρου επιχειρούνται αναλυτικά στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας μελέτης. Ο όρος Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα ή Ε.Ε.Π. ως μετάφραση του διεθνούς όρου Individualized Educational Program είναι ταυτόσημος με τον όρο Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) που χρησιμοποιείται στην ελληνική νομοθεσία και επισημαίνεται πως δεν προσεγγίζεται ως εργαλείο ή τεχνική της ειδικής αγωγής, ούτε

με την έννοια της εξατομίκευσης/ατομικοποίησης της μάθησης για έναν/μία συγκεκριμένο/η μαθητή/ήτρια. Η νοηματοδότησή του αναλύεται σε σχετικό κεφάλαιο στο θεωρητικό πλαίσιο. Η χρήση του όρου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης) αφορά στα Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης), όπως έχουν μετονομαστεί με τον Νόμο 5617/2018. Αντίστοιχα εμφανίζεται και ο όρος Κ.Δ.Α.Υ. που αφορά στα πρώην Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης που μετονομάστηκαν σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και στη συνέχεια σε Κ.Ε.Σ.Υ. Η χρήση όρου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. διατηρήθηκε, καθώς κατά την υλοποίηση της έρευνας δεν είχαν καταργηθεί και η συλλογή των δεδομένων προέκυψε από το προσωπικό των εν λόγω δομών. Ως εκ τούτου, για λόγους δεοντολογίας της παρούσας έρευνας, η πλήρης αντικατάσταση του όρου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το νεότερο Κ.Ε.Σ.Υ. δεν μπορεί να εφαρμοστεί, καθώς σχολιάζεται η δραστηριότητα των προηγούμενων δομών. Αντίστοιχα η χρήση του όρου Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. (Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής) αφορά στους Σ.Ε.Ε. (Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου), όπως μετονομάστηκαν με τον προαναφερόμενο νόμο και διατηρήθηκε για τον ίδιο λόγο που αναφέρθηκε για τη διατήρηση του όρου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Η χρήση της συντομογραφίας Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αφορά στις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης, οι αρμοδιότητες των οποίων αναφέρονται αναλυτικά στο θεωρητικό πλαίσιο στην ενότητα 1.2. που αφορά στις δομές υποστήριξης της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ο όρος προσωποποιημένη μάθηση είναι μετάφραση του όρου Personalised Learning που θέτει τον/τη μαθητή/ήτρια στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Επίσης, όταν χρησιμοποιείται ο όρος παιδιά για λόγους συντομίας, αφορά σε μαθητές και μαθήτριες. Σημειώνεται πως όρος έρευνα δράσης που χρησιμοποιείται στην παρούσα διδακτορική διατριβή στη βιβλιογραφία εμφανίζεται και ως έρευνα δράση. Η χρήση του όρου Ειδικό Σχολείο δε συνδέεται με το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο αλλά με το Ειδικό Νηπιαγωγείο.

Ολοκληρώνοντας την προλογική ενότητα, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα της διδακτορικής μου διατριβής, κα Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδοξία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία για τη συστηματική, συνεχή και άμεση επιστημονική υποστήριξη, την αμέριστη συμπαράσταση, το ενδιαφέρον, το σεβασμό, την κατανόηση και τη συνεχή πρόθυμη παρουσία της κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας και της συγγραφής της διδακτορικής μου διατριβής. Η συνεχής παρότρυνση, η εμπιστοσύνη

της προς τις ικανότητές μου και οι υψηλές προσδοκίες της για τη διεξαγωγή μιας άρτια επιστημονικά και μεθοδολογικά τεκμηριωμένης έρευνας σε συνδυασμό με την επιστημονική της γνώση και τις ανατροφοδοτικές συζητήσεις, δημιούργησαν πολλαπλές ευκαιρίες, αφενός για εμβάθυνση σε ζητήματα που αφορούν στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., στην ενταξιακή φιλοσοφία, σε ζητήματα διδακτικής, πρακτικών και μεθοδολογιών που διανοίγουν το δρόμο για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου με σεβασμό στην ανθρώπινη ύπαρξη και αφετέρου στην αυστηρή τήρηση της δεοντολογίας και ηθικής στην έρευνα. Θα ήθελα να αναφέρω πως ο τρόπος επίβλεψης και υποστήριξης της ερευνητικής και συγγραφικής μου διαδικασίας ήταν υπόδειγμα ποιοτικής και ουσιαστικής εμπλοκής. Κατά την υποστηρικτική διαδικασία, αποτέλεσε παράδειγμα υιοθέτησης των αρχών της εν λόγω έρευνας και συγκεκριμένα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης που αποσκοπούσε στην υποστήριξή μου προκειμένου να ανακαλύψω τα δικά μου μονοπάτια προς τη μάθηση, ανακαλύπτοντας συνεχώς καινούρια. Επίσης, λειτούργησε ως γέφυρα διαμεσολάβησης για την κατάκτηση από πλευράς μου νέων, συνθετότερων γνώσεων και οπτικών αξιοποιώντας τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Τέλος, στο πλαίσιο μιας προσωποποιημένης μάθησης δημιούργησε ευκαιρίες που με οδήγησαν να εκφράσω τη δεδομένη στιγμή το δυναμικό μου στο μέγιστο δυνατό βαθμό και κυρίως να απολαύσω το ερευνητικό ταξίδι.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά την κα Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Ε.Κ.Π.Α. καθώς και τον κο Τσάφο Βασίλειο, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Ε.Κ.Π.Α. που ως μέλη της τριμελούς επιτροπής ανταποκρίθηκαν άμεσα, όσες φορές κλήθηκαν να υποστηρίξουν την ερευνητική και συγγραφική διαδικασία και συνέβαλαν επιστημονικά στην ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής.

Ευχαριστώ, επίσης, την κα Καλλιρρόη Παπαδοπούλου, Επίκουρη καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Ε.Κ.Π.Α. την κα Αναστασία Βλάχου, Καθηγήτρια, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, την κα Αριστέα Φύσσα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών και την κα Φωτεινή Μπονώτη, Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που δέχτηκαν να συμμετέχουν ως μέλη της

επταμελούς επιτροπής και συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στην εν λόγω έρευνα που χωρίς τη συμμετοχή τους δεν θα είχε ολοκληρωθεί. Πιο συγκεκριμένα να ευχαριστήσω όλους/ες τους/τις Προϊσταμένους/ες καθώς και το εκπαιδευτικό και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. όλης της χώρας που με ενδιαφέρον απάντησαν σε όλα τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, επικοινωνώντας, ακόμη μαζί μου, για παροχή διευκρινίσεων καθώς και των συνεντεύξεων που διεξήχθησαν παρά το χρόνο που απαιτούσε η εν λόγω διαδικασία. Θερμές ευχαριστίες, επίσης, θα ήθελα να εκφράσω στους/στις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., όλης της χώρας για την παροχή των πολύτιμων δεδομένων, τους προβληματισμούς και τα ανατροφοδοτικά τους σχόλια, καθώς και τις νηπιαγωγούς των Τ.Ε. που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις και στην παρατήρηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς του Τ.Ε. που διεξήχθη η έρευνα δράσης για τη δέσμευση και τη συμβολή τους στην ολοκλήρωσή της, καθώς εργάστηκαν με κέφι, διάθεση, προβληματίστηκαν, αναθεώρησαν απόψεις και πρακτικές, εκχώρησαν την κεκτημένη τους «εξουσία», μπήκαν σε διαδικασίες αυτοκριτικής, δοκίμασαν νέες προκλήσεις της ενταξιακής εκπαιδευτική πρακτικής, συμμετείχαν σε ουσιαστικές ανατροφοδοτικές συζητήσεις και πολύωρες συναντήσεις για τον σχεδιασμό διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που διασφάλιζαν την ενεργό συμμετοχή των νηπίων. Θα ήταν μεγάλη μου παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους βασικούς συντελεστές της έρευνας δράσης, τα νήπια του εν λόγω Τ.Ε. που συμμετείχαν με κέφι ενεργά στον σχεδιασμό και στην αξιολόγηση των δράσεων, καθώς και τους γονείς τους, το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό του νηπιαγωγείου και τις νηπιαγωγούς του άλλου τμήματος που συνεργάστηκαν για την υλοποίηση κοινών δράσεων και το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της εκπαιδευτικής περιφέρειας που ανήκει το εν λόγω νηπιαγωγείο για την υποστήριξή του. Η συμβολή όλων αυτών ήταν πολύτιμη και καθοριστική για τη συλλογή δεδομένων που προσδοκάται να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην προώθηση του ενταξιακού σχολείου. Θα ήθελα να αποσαφηνιστεί πως στόχο της έρευνας δεν αποτελεί η μεταβίβαση ευθυνών και επικρίσεων στο καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών και των άλλων συμμετεχόντων/ουσών, αλλά ο εντοπισμός των προκλήσεων/δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και η μελλοντική τους επίλυση. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους/τις κριτικούς φίλους/ες που συμμετείχαν στην

έρευνα για την πολύτιμη συμβολή τους και τις ανατροφοδοτικές συζητήσεις, καθώς και την πολυεπίπεδη υποστήριξη σε όλο το ερευνητικό εγχείρημα.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον συνάδελφο και φίλο Κωνσταντίνο Γκυρτή, Δρ. Πληροφορικής και μαθηματικό για την υποστήριξη του στην ανάπτυξη της ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου και την τελική μορφοποίηση του κειμένου καθώς και όλους/ες τους/τις συναδέλφους/ισσες που συμμετείχαν στη δημιουργία των ερωτηματολογίων και στην πιλοτική τους εφαρμογή με τα εποικοδομητικά τους σχόλια για τις αξιολογικές τους κρίσεις.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους /τις φίλους/ες και συναδέλφους/ισσες μου για τη συναισθηματική υποστήριξη που μου προσέφεραν, για την ανταλλαγή απόψεων ως προς τους σύγχρονους επιστημονικούς προβληματισμούς που αφορούν την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία καθώς και για την κατανόηση και την προσαρμογή του προσωπικού τους προγράμματος στις δικές μου ανάγκες και απαιτήσεις προκειμένου να ανταποκριθώ στο διττό ρόλο της εργαζόμενης και διδακτορικής ερευνήτριας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την κατανόηση και τη συναισθητική στήριξη κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητική πλαισίωση και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ο διάλογος για την ενταξιακή εκπαίδευση, διεθνώς, γίνεται ολοένα και εντονότερος. Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί βασική αρχή των εκπαιδευτικών συστημάτων για τη δημιουργία «Ενός Σχολείου» για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες και την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης. Η προώθηση της ενταξιακής οπτικής αποτελεί μια «κοινή συμφωνία και προβληματική» διεθνώς (Barton & Armstrong, 2007). Ωστόσο, από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει πως δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός για τον προσδιορισμό της ένταξης και, επιπρόσθετα, οι διάφοροι θεωρητικοί προσδιορισμοί της ενταξιακής εκπαίδευσης έρχονται συχνά σε αντίθεση ο/η ένας/μία με τον/την άλλον/η (Dyson, 1999· Daniels & Garner, 1999). Ο παγκόσμιος διάλογος για τον προσδιορισμό των αρχών και πρακτικών της ενταξιακής εκπαίδευσης παραμένει έντονος, γιατί το ζήτημα της ένταξης είναι πολύπλοκο-σύνθετο και συχνά διαμφισβητούμενο (contentious), καθώς συνδέεται με ένα σύνολο παραγόντων που διαμορφώνουν ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (ιστορικών, ιδεολογικών, πολιτισμικών, κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών κ.ά.) και ταυτόχρονα επηρεάζεται από τις παγκόσμιες επικρατούσες τάσεις (Barton, 1997, 2000, 2003). Παράλληλα, σε επίπεδο εφαρμογής η ένταξη, καθώς αποτελεί ζήτημα κοινωνικό και πολιτικό δεν μπορεί να επιτευχθεί στο χώρο της εκπαίδευσης ανεξάρτητα από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα αξιών, το πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο. Υπό το πρίσμα αυτό, η ενταξιακή εκπαίδευση, αν και σε επίπεδο ρητορικής και διακηρύξεων αποτελεί μια κοινή «διεθνή συμφωνία» με κοινούς προβληματισμούς, επιχειρείται με διαφορετικές πρακτικές, συχνά μη ενταξιακού χαρακτήρα (Barton, 2003· Barton & Armstrong, 2007· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004 α, β, γ).

Απόρροια της πολυπλοκότητας προσδιορισμού της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί η σύνδεσή της ή και η ταύτισή της με αρχές και έννοιες που δε συνάδουν με τη φιλοσοφία της, όπως η ενσωμάτωση και η ειδική αγωγή ή ακόμη και με πρακτικές αποκλεισμού. Παρατηρείται πως το εννοιολογικό περιεχόμενο της ένταξης αποδίδεται με τον όρο ενσωμάτωση (Τζουριάδου, 1995). Συχνά, επίσης, νοηματοδοτείται ως εργαλείο ή τεχνική για την εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών με αναπηρία, παρότι απέχει πολύ από μια τέτοια οπτική (Armstrong, 2004·Slee, 2004· Ζώνιου-

Σιδέρη, 2004 α,γ· Barton, 2000). Διαπιστώνεται ότι η ενταξιακή εκπαίδευση ως όρος, ως διαδικασία και ως στόχος προσλαμβάνει πολλαπλές και αντιφατικές ερμηνείες που στρεβλώνουν τη φιλοσοφία της ή αφήνουν στην αφάνεια ορισμένες σημαντικές όψεις της. Συχνά, σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικά άτομα, αλλά και για το ίδιο άτομο (Barton, 2003·Dyson, 1999· Vislie, 2003· Βλάχου, 1999·Ζώνιου- Σιδέρη, 2008).

Η συγκεχυμένη νοηματοδότηση και η στρέβλωση των εννοιών ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση σηματοδοτεί την ανάγκη αποσαφήνισής τους και προσδιορισμού των γενικών αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης και των πρακτικών που αυτή συνεπάγεται. Στο πλαίσιο αυτό αποσαφηνίζεται πως η ενσωμάτωση, σε αντίθεση με την ένταξη, εμπεριέχει το στοιχείο της αφομοίωσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του/της μαθητή/ήτριας που τοποθετείται σε ένα πλαίσιο και την προσαρμογή του/της στα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία τοποθετείται. Αυτή η αφομοίωση αντιτίθεται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, η οποία δε στοχεύει στην κανονικοποίηση των ανάπηρων μαθητών/τριών (Armstrong, 2004· Slee, 2004· Mittler, 2002· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α,β). Ο προσδιορισμός της ένταξης ως ενσωμάτωση κυριαρχεί και καταδεικνύει την επικρατούσα τάση για κανονικοποίηση των ανάπηρων παιδιών που καλούνται να προσαρμοστούν στην «κανονικότητα» της συνήθους τάξης, στο υπάρχον, συχνά, ανελαστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και γενικότερα στις συνθήκες που παρέχει το σχολείο. Μια τέτοια προσέγγιση δεν έχει θέση στη φιλοσοφία της ένταξης, η οποία προϋποθέτει την αναδόμηση των εκπαιδευτικών δομών προσαρμοσμένων στις ανάγκες και στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών και τη διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Slee, 2004· Vislie, 2003· Barton, 2003· Dyson, 1999· Ζώνιου–Σιδέρη, 2000α, 2004α, 1998).

Άλλοτε πάλι, η ένταξη συνδέεται με την παροχή ειδικής αγωγής στους μαθητές και στις μαθήτριες με αναπηρία μέσα στο γενικό σχολείο με διαχωριστικούς τρόπους και πρακτικές. Ο διαχωριστικός τρόπος εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με αναπηρία και η παράλληλη λειτουργία του δίπολου γενική-ειδική εκπαίδευση απέχει από τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006). Μια τέτοιου είδους σύνδεση αιτιολογεί μέρος της σύγχυσης, των πολλαπλών ερμηνειών και της παραποίησης της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς η ειδική αγωγή αποτελεί ξεχωριστό κλάδο της εκπαίδευσης, υπεύθυνο για την εκπαίδευση και τη φροντίδα των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσω ειδικών προγραμμάτων και ειδικών εκπαιδευτικών. Η νοηματοδότηση της ένταξης ως

εκπαιδευτική διαδικασία για τους/τις μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία σε μία ειδική τάξη στο γενικό σχολείο και ως εξειδικευμένη βοήθεια από τον/την ειδικό/ή παιδαγωγό, όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί στρεβλή εκδοχή, καθώς προσλαμβάνει χαρακτήρα ξεχωριστής ειδικής εκπαίδευσης, προσεγγίζεται ως μια εξελιγμένη μορφή ειδικής αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο και αποτελεί μια μετονομασία και επανατοποθέτηση της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης (Slee, 2001, 2004· Corbett & Slee, 2000· Florian, 1998). Έτσι συντηρείται το δίπολο γενική-ειδική αγωγή και η διαιώνιση πρακτικών αποκλεισμού. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο παραποιήσεων εντάσσεται και η σύνδεση της ένταξης με την κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών βάσει του βαθμού και του είδους της αναπηρίας. Θα πρέπει να αποσαφηνιστεί πως η ειδική αγωγή, σε αντίθεση με την ενταξιακή εκπαίδευση, εστιάζει κυρίως σε ό,τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί και όχι στους περιορισμούς που θέτει το σχολείο αναλαμβάνοντας την ευθύνη ειδικών παροχών που δικαιούνται τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Έτσι κατασκευάζεται μια νέα ταυτότητα, αυτή «των ειδικών παιδιών», η οποία από τη μια εξασφαλίζει το δικαίωμά τους στις ειδικές παροχές, στα ειδικά προνόμια και στην τακτική της επιδοματικής πολιτικής, αλλά ταυτόχρονα διαχωρίζει, στιγματίζει, καθιστά το άτομο ανίκανο και οικονομικά εξαρτημένο, καθώς συνδέει την αξία του με βάση την παραγωγικότητά του και την αγορά εργασίας. Αυτή η ταυτότητα αφαιρεί από το άτομο το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών και του σεβασμού της διαφορετικότητάς του (Vislie, 2003· Dyson, 1999· Norwich, 2008· Wedell, 2000, 2008).

Οι διαφορετικοί ορισμοί που προσδίδονται στην ένταξη εμπεριέχουν και υποδηλώνουν μια συγκεκριμένη κουλτούρα, ιδεολογία, αξίες, ενδημικές τάσεις ενός ατόμου και ένα διαμορφωμένο οικονομικό και κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο του πλαισίου στο οποίο επιχειρείται. Κατά συνέπεια διαμορφώνουν πρακτικές, συμπεριφορές και γενικότερα στάσεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες αποβαίνουν καθοριστικές (θετικά ή αρνητικά) στη συνολική εξέλιξη των παιδιών, στην εγκαθίδρυση ή μη της ένταξης και ως προέκταση στην πρόοδο της ευρύτερης κοινωνίας και στην αλλαγή του συστήματος αξιών. Ο πολυσημικός, αντικρουόμενος και αντιφατικός θεωρητικός λόγος των εκπαιδευτικών περί ένταξης επηρεάζει τη διαμόρφωση και συγκρότηση πολιτικών ιδεών, εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικών. Η συνειδητοποίηση της πολυσημίας, της διαστρέβλωσης και της αντιφατικότητας που χαρακτηρίζει τη χρήση του όρου ενταξιακή εκπαίδευση δεν πρέπει να υποτιμάται, γιατί ανεξαιρέτως των αρνητικών

όψεων μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για διάλογο, περαιτέρω έρευνα, διαμόρφωση ενταξιακών πολιτικών, αποσαφήνιση και αλλαγή των στρεβλών αντιλήψεων και πρακτικών στο πλαίσιο της πάλης που απαιτεί η εγκαθίδρυση της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008· Siperstein et all, 2007· Barton, 2003· Dyson, 1999).

Παρότι η συνειδητοποίηση της στρεβλής νοηματοδότησης της ένταξης είναι σημαντική, δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα, καθώς η πολυπλοκότητα προσδιορισμού και νοηματοδότησής της συνδέεται με ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν: α) στην πολυσύνθετη και αμφιλεγόμενη φύση της, λόγω των πολλαπλών παραγόντων που αλληλοεμπλέκονται στη διαμόρφωσή της (ιστορικοί, πολιτισμικοί, πολιτικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί και οι διεθνείς επικρατούσες τάσεις για το συγκεκριμένο ζήτημα), β) σε παραμέτρους που συνθέτουν την προσωπικότητα και διαφορετικότητα του/της κάθε εκπαιδευτικού (αντιλήψεις για την αναπηρία, προσδιορισμός του ειδικού και του διαφορετικού, αξίες, βιωμένες εμπειρίες, συνειδητοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης, κατάρτιση, ιδιοσυγκρασία, προσωπικές προτεραιότητες και συμφέροντα, ιδεολογικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, αναγνώριση της σημαντικότητας του ρόλου του για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης κ.ά.) και γ) στις συνθήκες (περιοριστικές ή όχι) και τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε διαφορετικού πλαισίου (σχολείο, εκπαιδευτικό σύστημα, κοινωνία) (Norwich, 2013· Barton, 2003· Vislie, 2003· Campbell & Gilmore, 2003· Mittler, 2002a· Vlachou, 1999, 2004· Croll & Moses, 2000· Dyson, 1999).

Σημαντικό ρόλο στη νοηματοδότηση της ένταξης διαδραματίζουν οι πολιτικές και οικονομικές σκοπιμότητες, το κοινωνικό σύστημα αξιών και ειδικότερα οι προκαταλήψεις, η διαφορετική αντίληψη για το άτομο, την αναπηρία, τα άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το πώς ορίζεται το ειδικό, το διαφορετικό, η επιτυχία, η ικανότητα και η αποτυχία σε μια κοινωνία (Evans & Lunt, 2005· Barton, 2003). Ερωτήματα του τύπου ποιες είναι οι προτεραιότητες κάθε κοινωνίας, τι πολίτες θέλει να διαμορφώσει, ποιοι είναι οι στόχοι της εκπαίδευσης κάθε χώρας συνδέονται με την προώθηση της ένταξης γενικά και την εκπαιδευτική ένταξη ειδικότερα. Η ενταξιακή εκπαίδευση λοιπόν, ως ζήτημα κοινωνικό και πολιτικό, δεν μπορεί να επιτευχθεί σε ένα επίπεδο μόνο, συγκεκριμένα στο χώρο της εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Απαιτείται επαναξιολόγηση και κριτική προσέγγιση όλων των προαναφερθέντων παραμέτρων με τους οποίους συνδέεται, με στόχο την αναδιαμόρφωσή τους σε βάση που προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα (Barton, 2000, 2003· Oliver & Sapey, 1999· Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999· Ζώνιου –Σιδέρη,

1996, 1998, 2000 α,β, 2004α,β,γ). Η μετακίνηση από ένα σύστημα διαχωρισμού σε ένα ενταξιακό αποτελεί μετακίνηση από ένα σύστημα αξιών σε ένα άλλο, έναν τρόπο ζωής σε έναν άλλο, γεγονός που καθιστά δύσκολη αυτήν την αλλαγή. Οι στερεοτυπίες, οι προκαταλήψεις, τα οικονομικά συμφέροντα και η διαχείρισή τους οδηγούν ένα άτομο να κατανοεί, να ερμηνεύει και να χρησιμοποιεί τον όρο ενταξιακή εκπαίδευση με διαφορετικό τρόπο (Corbett & Slee, 2000). Ό,τι μπορεί να θεωρείται ενταξιακό σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να αντιμετωπίζεται σαν πρακτική αποκλεισμού σε ένα άλλο (Corbett, 1999 & 2001β). Επιπλέον, η ένταξη είναι ουσιαστικά μια δυναμική εξελικτική και όχι στατική διαδικασία χωρίς τέλος, παρά ένας προορισμός ένας συγκεκριμένος στόχος, γεγονός που καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό της (Mittler, 2000).

Τέλος, μια άλλη επικρατούσα ιδεολογία που εξυπηρετεί παρόμοιες σκοπιμότητες και συμβάλει στη στρεβλή παραδοχή της ένταξης είναι αυτή του ειδήμονα, ειδικού επαγγελματία που φαίνεται να εξυπηρετεί δυο στόχους: α) να ανακουφίζει την αδυναμία και την πίεση του γενικού σχολείου να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και β) στη διαιώνιση της αυθεντίας του ειδικού και την επαγγελματοποίηση της ειδικής αγωγής με βάση τα οφέλη που αποκομίζουν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, οι ψυχολόγοι, οι γιατροί και όσοι ειδικοί εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία (Vlachou, 2004, 1999· Vislie, 2003· Barton, 2000· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000 α, β, 2004γ· Armstrong, 1999).

Στη συνέχεια επιχειρείται η νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και η παρουσίαση των βασικών της αρχών και πρακτικών της.

1.1.1 Νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης

Με αφετηρία την αναγκαιότητα νοηματοδότησης της ενταξιακής εκπαίδευσης δεδομένης της πολυπλοκότητας προσδιορισμού της, όπως προαναφέρθηκε, θα επιχειρηθεί η παρουσίαση των βασικών αρχών της και η απάντηση ερωτημάτων του αφορούν στη σημασία της ένταξης και στις πρακτικές και αρχές που αμφισβητούνται προκειμένου η εκπαίδευση να γίνει ενταξιακή (Armstrong, 2004). Για τη νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης επιδιώκεται η παρουσίαση βασικών αρχών, διαδικασιών και πρακτικών που τη διέπουν και αφορούν σε όλα τα επίπεδα: α) μικροεπίπεδο, όπως η οικογένεια (σύνθεση οικογένειας, στάση/ αποδοχή της αναπηρίας, συνεργασία οικογένειας σχολείου) και το σχολείο (τύπος και δομή

σχολείου, βαθμίδα εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες εκπαίδευσης), β) μεσαίο επίπεδο και συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό σύστημα (δομή, αναλυτικό πρόγραμμα, αξιολόγηση, εκπαιδευτικές πρακτικές, εκπαίδευση εκπαιδευτικών), εκπαιδευτική πολιτική (νομοθεσία, οικονομικές παροχές, επαγγελματικός προσανατολισμός) και γ) μακροεπίπεδο, πολιτικό σύστημα (μορφή πολιτικού συστήματος, αγορά εργασίας) και η κοινωνική δομή (αξίες, αρχές, στάσεις, απόψεις) (Ντεροπούλου, 2011).

Η ενταξιακή εκπαίδευση συνδέεται με τη μελέτη της αναπηρίας μέσω μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης και απαιτεί την αναδόμηση της κοινωνίας και του σχολείου σε βάση που προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αρχή της ισοτιμίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, την αύξηση της συμμετοχής και την άρση όλων των περιοριστικών αντιλήψεων και πρακτικών που οδηγούν στο διαχωρισμό και τον αποκλεισμό (Low, 2006· Ainscow, Booth & Dyson, 2004· Barton, 2000, 1998, 1997, 1996· Barton & Armstrong, 1999· Oliver & Barnes, 1998· Abberley, 1987· Filkeinstein, 1980). Ο αγώνας για μια ενταξιακή κοινωνία δε μπορεί να επιφέρει αποτελέσματα μόνο μέσω της εκπαιδευτικής ένταξης, καθώς τα εκπαιδευτικά ζητήματα έχουν διαμορφωθεί από τις κοινωνίες που τα έχουν σχεδιάσει, παρότι η δράση των συμμετεχόντων/ουσών στο σχολείο μπορεί να διαφοροποιήσει τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και τις τάσεις κατάχρησης της εξουσίας. Η εκπαίδευση είναι ένας χώρος στον οποίο η έννοια της δημοκρατίας τελεί υπό διαπραγμάτευση. Ο αγώνας για την ένταξη είναι λοιπόν ένας αγώνας για την απόκτηση των δικαιωμάτων του πολίτη της δημοκρατίας (Armstrong, 2004). Η αλλαγή που απαιτείται για την ενταξιακή προοπτική δεν αφορά στην αφομοίωση, αλλά στο μετασχηματισμό των δομικών εμποδίων για την αλλαγή, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής βάσης, των κυρίαρχων ορισμών όρων όπως η «επιτυχία», η «αποτυχία», η «ικανότητα», ακαδημαϊκά, αλλά και στα σχολεία (Barton, 2008).

Η ένταξη βασίζεται σε μια θετική αντίληψη της διαφορετικότητας που εκλαμβάνεται ως ευκαιρία για μάθηση και όχι ως πρόβλημα προς «ομαλοποίηση/κανονικοποίηση» (Armstrong, 2004· Barnes & Mercer, 2003· Armstrong & Barton, 1999· Ballard, 1999· Ainscow, 1999· Barnes, 1996, 1991). Στο πλαίσιο της ενταξιακής οπτικής η αποτελεσματικότητα και η επιτυχία του ατόμου δε συνδέεται με το βαθμό παραγωγικότητας, την οικονομική του κατάσταση και την αγορά εργασίας (Connors & Stalker, 2007· Radley, 2004· Swain & French & Barnes, 2004· Thomas, 2004· Thomas & Woods, 2003· Watson, 2002· Thomson, 2001·

Albrecht & Seelman & Bury, 2000· Armstrong 1999· Corbett & Norwich, 1997· Oliver, 1990a,b, 1996a,b).

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν συνδέεται με τη γλώσσα-ορολογία των ειδικών αναγκών που είναι η γλώσσα του συναισθηματισμού, του οίκτου και των προκαταλήψεων, η οποία δεν εμπίπτει στη φιλοσοφία της ένταξης (Corbett, 1996· Slee, 2004, 2001b· Barton, 2003, 2000· Barnes & Mercer, 2003· Goodley, 2001· Mittler, 2000a· Clark & Dyson & Millward & Robson 1999· Clark & Dyson & Millward, 1998).

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι μια εκ νέου ονομασία και επανατοποθέτηση της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης (Slee, 2004), ούτε αποτελεί μια πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών/τριών, όπως ήδη προαναφέρθηκε, αλλά μια εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες που διαφέρουν μεταξύ τους και στοχεύει όχι μόνο στην τοποθέτηση των μαθητών/τριών στο σχολείο, αλλά και στην αναδόμησή του, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, κανένας μαθητής και καμία μαθήτρια να μη μένει εκτός σχολείου, όλοι/ες να ευημερούν, να έχουν πλήρη συμμετοχή και να απολαμβάνουν την πρόσβαση και την επιτυχία τους στο κοινό πρόγραμμα μαθημάτων (Norwich, 2013· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Florian, 2005· Slee, 2001a,b· Oliver & Sapey, 1999· Filkenstein, 1993). Η ένταξη είναι μια πολιτικά προσδιοριζόμενη έννοια με πολιτικό λόγο (discourse), σε αντίθεση με την ψυχολογική και ιατρική οπτική της ειδικής αγωγής που δίνει έμφαση στην εξατομίκευση της ανάγκης και συνάδει με τις θεωρίες της ελλειμματικής προσέγγισης της ανάγκης. Ιστορικά οι πολιτικές παρεμβάσεις επικεντρώθηκαν στη διαχείριση της διαφορετικότητας με πρακτικές θεραπείας ή κανονικοποίησης της διαφοράς (Armstrong, 2003). Η σύνδεση της ενταξιακής εκπαίδευσης με τη ειδική αγωγή, ενώ θα μπορούσε να ιδωθεί ως μια προσπάθεια μετατόπισης της ειδικής αγωγής από την περιφέρεια του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο γενικό σχολείο, ωστόσο αποτελεί πρακτική αποκλεισμού και απέχει από τη φιλοσοφία της ένταξης, η οποία αποτελεί μια νέα προσέγγιση της γενικής εκπαίδευσης με στόχο της δημιουργίας ενός δημοκρατικού σχολείου για όλα τα παιδιά υπό την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία, μια στάση ζωής και αποτελεί μέσο αναδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος και ανατροπής των κοινωνικών δεδομένων για τη δημιουργία μιας δίκαιης ενταξιακής κοινωνίας και αυτόνομων πολιτών με αυτοδιάθεση και αυτοδιαχείριση, αυτόνομη διαβίωση και ομαλή μετάβαση

και προσαρμογή στην ενήλικη ζωή και στις παρελκόμενες απαιτήσεις (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Mittler, 2002a· Barton, 2000). Η ένταξη είναι ζήτημα πολιτικό καθώς τίθεται κριτικά απέναντι σε κάθε είδους ανισότητες, διακρίσεις και καταπίεση και λαμβάνει υπόψη τον τρόπο λήψης αποφάσεων και τον καθορισμό προτεραιοτήτων που αφορούν αξίες, προθέσεις, κατανομή πόρων και τις δυνατότητες που συνεπάγονται από την άποψη της ισότητας σε όλα τα επίπεδα ζωής του ατόμου (Barton, 2008). Όπως αναφέρουν οι Corbett and Slee (2000) η ένταξη απαιτεί *νέο σκεπτικό και νέες πρακτικές που επιχειρούνται σε τρία επίπεδα* (σελ.140). Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην πολιτική και στις αντιλήψεις της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το δεύτερο αφορά στις δομικές και λειτουργικές αλλαγές του σχολικού περιβάλλοντος και του αναλυτικού προγράμματος. Το τρίτο και *ουσιαστικότερο* επίπεδο αφορά *στη βαθύτερη κουλτούρα, στο συγκαλυμμένο-αποσιωπημένο θεμελιώδες σύστημα αξιών, κατεστημένων, τύπων, αρχών που αποδέχεται μια κοινωνία και διαμορφώνουν τη δομή της καθημερινής ζωής* (σελ.140).

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στους/στις ανάπηρους/ες, αλλά σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες και οδηγεί σε πολιτισμική επαγρύπνηση, με στόχο τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Slee, 2004). Ένα σχολείο ενταξιακό είναι και πολυπολιτισμικό, απαιτεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημιουργία ενός ήθους, όπου τα παιδιά νιώθουν αυτοπεποίθηση, ασφάλεια να εκφραστούν, να κάνουν ερωτήσεις και να διεκδικήσουν (Corbett, 2001). Στη φιλοσοφία της ένταξης τα παιδιά με οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα αντιμετωπίζονται με σεβασμό, εισακούγονται οι απόψεις τους στη διαμόρφωση της διδασκαλίας και έχουν ευκαιρίες για ελεύθερη επιλογή των πράξεων και για αυτοδιάθεση (Barton, 2003· Corbett, 2001· Mittler, 2000a,b· Ballard,1999). Βασική προϋπόθεση για όλα τα προαναφερόμενα είναι η ένταξη να αντιμετωπιστεί συλλογικά. Το κάθε άτομο καλείται να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και την αυτοκριτική του πρώτα σε ένα πνεύμα διαπολιτισμικής/πολυπολιτισμικής προσέγγισης των πραγμάτων.

Η ενταξιακή εκπαίδευση θέτει υπό διαπραγμάτευση την κυρίαρχη οργάνωση των σχολείων αναφορικά με το τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται. Η διαμόρφωση ενταξιακής σκέψης και πρακτικών στην εκπαίδευση συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Πρόγραμμα Σπουδών), τους εκπαιδευτικούς και τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, την κουλτούρα και τις πρακτικές

του κάθε σχολείου ειδικότερα και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου γενικότερα (Slee, 2004).

Η ενταξιακή παιδαγωγική πρακτική δε στηρίζεται στη διάγνωση της «διαταραχής». Αναγνωρίζει τις ατομικές ανάγκες, τη μοναδικότητα της διαφορετικότητας, τη σημασία των κινήτρων για τη μάθηση διαφορετικών παιδιών και την ανάγκη σχεδιασμού ευέλικτων Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) που δεν συνδέουν το σχολείο με την αγορά εργασίας και δεν το μετατρέπουν σε χώρο ανταγωνισμού και αποκλεισμού (Ainscow, Booth & Dyson, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004· Mittler, 2002a,b· Corbett, 2001· Armstrong, 1999· Corbett, 1999· Byers & Rose, 1996). Η παιδαγωγική της ένταξης είναι μια συνεργατική, επικοινωνιακή παιδαγωγική που απαιτεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το κάθε μέλος από το προσωπικό του σχολείου προσφέρει τις γνώσεις του και τις ικανότητές του για να αντιμετωπιστεί ομαδικά οποιοδήποτε ζήτημα για οποιοδήποτε παιδί. Η παιδαγωγική της ένταξης απαιτεί διδασκαλία που διανοίγει προοπτικές για δημιουργικές δυνατότητες στη μάθηση (Corbett, 2001).

Η ένταξη απαιτεί ένα γενικό παιδαγωγό κατάλληλα καταρτισμένο για να διδάξει όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες (Bishop & Jones, 2002· Vlachou & Barton, 1994, Campbell & Gilmore, 2003· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2000). Καλείται στην αυτοπαρατήρηση και συνειδητοποίηση αρνητικών, μη ενταξιακών στάσεων που πιθανότατα εκδηλώνει (Corbett, 2001). Σημαντική είναι η ενσυναίσθηση και η ικανότητα του δασκάλου να ακούει το παιδί και να παρατηρεί πώς μαθαίνει και τι ανάγκες έχει (Connors & Stalker, 2007· Ainscow & Hart, 2006, 1992· Barton, 2003· Bishop & Jones, 2002). Υποστηρίζεται η αναγκαιότητα παραγωγής καλών και όχι ειδικών δασκάλων (Barton, 2003). Η ενταξιακή εκπαίδευση θέτει νέες βάσεις στη σχέση μεταξύ των ειδικών επαγγελματιών και των αναπήρων (Slee, 2004).

Η εκπαιδευτική ένταξη περιλαμβάνει τη διασφάλιση της συμμετοχής όλων των παιδιών στο σχολείο, την ίση αντιμετώπιση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού προσωπικού και βελτίωση των συνθηκών εργασίας, την αναδόμηση της δομής και πρακτικής του σχολείου έτσι ώστε να προωθείται η ένταξη των μαθητών/τριών /τριών στις τοπικές κοινωνίες, την άρση των φραγμών ως προς τη μάθηση και τη συμμετοχή, την αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, την έμφαση του ρόλου του σχολείου στη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών και αξιών και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, την αναγνώριση της εκπαιδευτικής ένταξης ως προοπτική της κοινωνικής ένταξης (Booth & Ainscow, 2011). Η ενταξιακή

εκπαίδευση υπό αυτήν την οπτική σημαίνει πάλι με στόχο την αλλαγή των δεδομένων δομών, μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας, επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης, ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Slee, 2004). Υπό αυτό το πρίσμα, θα πρέπει να σημειωθεί πως η έννοια της δημοκρατίας, των ίσων δικαιωμάτων, της επιτυχίας ή της αποτυχίας και της ισότητας θα πρέπει να προσεγγίζονται κριτικά, καθώς σε κάθε κοινωνία ερμηνεύονται διαφορετικά. Διαδικασίες και πρακτικές που θεωρούνται δημοκρατικές σε μία κοινωνία σε μία άλλα μπορεί να προσλαμβάνουν άλλη νοηματοδότηση ή ακόμη να οδηγούν στον αποκλεισμό, όπως για παράδειγμα η έννοια της δημοκρατίας στο δυτικό κόσμο που συνδέεται με την έμφαση στην εξυπηρέτηση της πλειονότητας και της πλειοψηφίας και της προστασίας των συμφερόντων των μειονοτήτων, η οποία τελικά οδηγεί σε στάσεις, δομές και πρακτικές αποδυνάμωσης και δημιουργίας διακρίσεων των ανάπηρων ατόμων. Ο εκδημοκρατισμός για παράδειγμα στο όνομα της οικονομικής λογικότητας οδηγεί στη διάκριση και τον αποκλεισμό. Τέτοιου είδους ερμηνείες συνδέονται με τις πολιτικές και κοινωνικές σκοπιμότητες και προτεραιότητες και διαμορφώνουν αντίστοιχα πρακτικές που προωθούν την ένταξη ή τον αποκλεισμό (Barton & Armstrong, 2019).

Η ένταξη ως πολυσύνθετο εγχείρημα επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες που αφορούν σε μακρο-μεσαίο-μικρο-επίπεδο, όπως αναφέρθηκαν στην αρχή της ενότητας. Σε επίπεδο μακροανάλυσης η ένταξη μπορεί να προσκρούει στις γενικές κοινωνικοπολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες και προτεραιότητες, ενώ σε επίπεδο μικροανάλυσης προσκρούει σε αντιφάσεις, συγκρούσεις και εντάσεις που ενυπάρχουν και αποτελούν δομικά στοιχεία της γενικής εκπαίδευσης. Προβληματισμοί που προκύπτουν αφορούν στο εγχείρημα/αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός Π.Σ κοινού και ευέλικτου που θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών, στην παροχή εφοδίων που να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά και να διασφαλίζουν την ισότιμη παροχή πόρων, στην εφαρμογή της αρχής του σεβασμού στη διαφορετικότητα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προωθεί την ομοιογένεια και την ανταπόκριση στο μέσο όρο (Βλάχου & Διδασκάλου, 2012). Η ένταξη καθώς προχωράει και πέρα από την προσέγγιση της αναπηρίας αφορά στην απομάκρυνση εμποδίων στην πρόσβαση και στη μάθηση όλων των μαθητών και μαθητριών και σχετίζεται με έννοιες όπως η δημοκρατία, η άσκηση των δικαιωμάτων

και το όραμα μιας καλής κοινωνίας (Barton & Armstrong, 2019:794) και σύμφωνα με τους Oliver και Barnes (1998: 102) το όραμα αυτό σημαίνει: έναν κόσμο που όλα τα ανθρώπινα όντα, ασχέτως αναπηρίας, φύλου, κοινωνικής τάξης ή φυλετικής μειονότητας, μπορούν να συνυπάρξουν ως ισότιμα μέλη, έναν κόσμο που θα νιώθουν ασφαλή γνωρίζοντας πως οι ανάγκες τους θα καλυφτούν και οι απόψεις τους θα αναγνωριστούν, και ό,τι θα τους δοθεί ο απαιτούμενος σεβασμός. Αυτό σημαίνει πως τα σχολεία θα πρέπει να υιοθετήσουν μια κριτική στάση απέναντι σε κάθε μορφής αδικία και διάκριση.

Η ενταξιακή εκπαίδευση θέτει ορισμένες αδιαπραγμάτευτες προϋποθέσεις, όπως: α) η ανάπτυξη ενός πολιτισμικού πλαισίου που αφορά στην ενίσχυση της σχολικής κοινότητας με τρόπο, ώστε όλα τα μέλη να νιώθουν ευπρόσδεκτα, στην αλληλοϋποστήριξη των μαθητών/τριών, στη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα, στο σεβασμό στη διαφορετικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, β) η εδραίωση των ενταξιακών αξιών, όπως οι υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, η υποστήριξη της ενταξιακής φιλοσοφίας από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στην εκπαίδευση διαφορετικών μαθητών/τριών, η άρση των περιορισμών ως προς τη συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία από το εκπαιδευτικό προσωπικό, ο περιορισμός των πρακτικών διάκρισης, η προώθηση της ισότητας, γ) η διαμόρφωση και εφαρμογή ενταξιακής πολιτικής που συνδέεται με δίκαιες προαγωγές του προσωπικού, την ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών του νέου εκπαιδευτικού προσωπικού και των νέων μαθητών και μαθητριών, με την κτιριακή προσβασιμότητα και την υποστήριξη/επιμόρφωση του προσωπικού σε ζητήματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας, δ) η εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών που αφορούν στην οργάνωση της μάθησης με τρόπο που να προωθεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, τη συνεργατική διαδικασία σε επίπεδο σχεδιασμού εφαρμογής και αξιολόγησης, την αξιολόγηση της προόδους τους (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α, β· Slee, 2004, 2001b· Barton, 2003, 2000).

1.1.2 Η αναπηρία στο πλαίσιο της ενταξιακής προσέγγισης της εκπαίδευσης:

αποσαφηνίσεις και σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις

Ο όρος αναπηρία είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί και να προσδιοριστεί έτσι, ώστε να είναι κοινά αποδεκτός. Έχουν δοθεί κατά καιρούς νομικοί, διοικητικοί, ιατρικοί/κλινικοί, ερευνητικοί ορισμοί που αφορούν τη λειτουργικότητα, τη βλάβη, τις μετρήσεις, τις ταξινομήσεις για την εξυπηρέτηση των διαφορετικών αναγκών των πεδίων που χρησιμοποιούν τον εν λόγω όρο. Αφενός αναφέρεται σε μια πολυπληθή, ανομοιογενή ομάδα ατόμων ως προς τα χαρακτηριστικά τους και αφετέρου ο/η καθένας/μία αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την έννοια της αναπηρίας με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το λόγο χρήσης του (Ντεροπούλου-Ντέρου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2019· Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας και η ιστορική αναδρομή του φαινομένου/κατάστασης της αναπηρίας δίνει πληροφορίες για τους διαφορετικούς ορισμούς, τα διαφορετικά μοντέλα, σχήματα και ταξινομήσεις που χρησιμοποιούνται για να αποδοθεί το περιεχόμενο του όρου αναπηρία. Ο ορισμός που δίνει ένας/μία εκπαιδευτικός διαφοροποιείται από τον ορισμό του/της γιατρού, του/της ψυχολόγου, του/της κοινωνιολόγου ή ενός οποιουδήποτε άλλου ανθρώπου. Επίσης, διαφορετικά ερμηνεύεται η αναπηρία ακόμη και από άτομα που προέρχονται από τον ίδιο επιστημονικό χώρο, καθώς αυτό συνδέεται με την ιδεολογία, την κουλτούρα, τις πεποιθήσεις, τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά και το κοινωνικό σύστημα αξιών της κοινωνίας από την οποία προέρχεται το άτομο. Την έννοια της αναπηρίας τη συναντούμε σε όλα τα επίπεδα, εκπαιδευτικό, κοινωνικό, οικονομικό, επαγγελματικό. Η διαφορά έγκειται στα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να οριστεί η αναπηρία (Ζώνιου Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2019). Η αναπηρία για ορισμένους/ες (φαίνεται να αποτελούν την πλειοψηφία) είναι ένα σωματικό ή αισθητηριακό ή ψυχικό ή νοητικό έλλειμμα-απώλεια ή ένας συνδυασμός όλων με αποτέλεσμα το άτομο να δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Τα ανάπηρα άτομα προσδιορίζονται από τη μονιμότητα των χαρακτηριστικών τους. Για κάποιους άλλους/ες (φαίνεται να αποτελούν τη συντριπτική μειοψηφία) η αναπηρία συνδέεται με την κοινωνία στην οποία λαμβάνει χώρα το φαινόμενο και τους φραγμούς που θέτει. Υπό αυτήν την οπτική η αναπηρία αποτελεί και κοινωνικό ζήτημα (Barton, 2003·Oliver, 1996· Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Δεν υπάρχει ουδέτερη γλώσσα στη συζήτηση για την αναπηρία, καθώς οι διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις νοηματοδοτούν τη διαφορετικότητα του ορισμού. Άλλοτε,

λοιπόν, προσδίδεται μια ιατρικής φύσης χροιά στην αναπηρία και άλλοτε μια κοινωνικοπολιτική-πολιτισμική (Ντέρου-Ντεροπούλου & Ζώνιου Σιδέρη, 2019). Η θεωρητικοποίηση της αναπηρίας επηρεάζεται από διαφορετικές προσεγγίσεις που άλλοτε δίνουν έμφαση στην πολιτική των δομών, της οργάνωσης και της ταυτότητας και άλλοτε πάλι από την κατεύθυνση της βλάβης (βιολογική, κοινωνική, βιοκοινωνική). Ο πλουραλισμός αυτός των διαφορετικών προσεγγίσεων παρά τις διαφορετικές τοποθετήσεις συναντάται στη διαμόρφωση θεωρήσεων της πολιτικής της ταυτότητα και των δομών (Abberley, 1998, στο Ντεροπούλου-Ντέρου & Ζώνιου Σιδέρη, 2019).

Μια διαφορετική οπτική της αναπηρίας που απέχει από αυτή της βλάβης και της μειονεξίας, της ανικανότητας, των λιγότερο παραγωγικών ατόμων με βάση την οικονομική λογικότητα, παρουσιάζεται από το 1960 με την πολιτικοποίηση και κινητικότητα των αναπηρικών οργανώσεων καθώς και των πολιτικών για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αυτή προσδίδει στην αναπηρία κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς σύμφωνα με το αναπηρικό κίνημα (UPIAS 1976:3-4), η αναπηρία αφορά στη μειονεκτική θέση ή στον περιορισμό της δραστηριότητας που εκπορεύεται από τη σύγχρονη κοινωνική δομή, η οποία δίνει ελάχιστη ή καθόλου σημασία στα άτομα που φέρουν σωματικές βλάβες και αποκλείει την ισότιμη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα. Αυτός ο ορισμός αποτέλεσε τη βάση για την ανάδυση του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας που εστιάζει στους φραγμούς που θέτει η κοινωνία για συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα της ζωής των ατόμων με αναπηρία (θα ακολουθήσει εκτενέστερη ανάλυση των τοποθετήσεων του μοντέλου στην επόμενη υποενότητα).

Οι διαφορετικοί ορισμοί πηγάζουν από διαφορετικές ιδεολογίες, πολιτικές αντιλήψεις και διαφορετικές οπτικές θεώρησης του ζητήματος. Άλλωστε οι ορισμοί είναι πολιτισμικά προσδιορισμένοι και δίνουν πληροφορίες τόσο για τα άτομα, στα οποία απευθύνονται, όσο και για τη συγκεκριμένη κοινωνία, τις στάσεις και το κοινωνικό πλαίσιο (Corbett, 1996).

Ο ορισμός και η προσέγγιση της αναπηρίας αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα και συνδέεται όχι μόνο με τα χαρακτηριστικά και τις αδυναμίες του «ανάπηρου» ατόμου, αλλά και με ζητήματα ιστορικά, πολιτισμικά, ιδεολογικά, πολιτικά καθώς και με την δομή, τις αξίες, τα κοινωνικά πρότυπα, την οργάνωση και τη λειτουργία της κάθε κοινωνίας σε όλα τα επίπεδα.

Η αναπηρία λόγω του πολυσύνθετου χαρακτήρα της είχε και έχει διαφορετικές επιστημονικές και θεωρητικές προσεγγίσεις ως προς την ερμηνεία της και τον τρόπο αντιμετώπισής της. Η ενταξιακή φιλοσοφία προϋποθέτει την προσέγγιση της αναπηρίας με βάση τις πολιτισμικές προσεγγίσεις και το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο εστιάζει στους περιορισμούς που θέτει η κοινωνία στους ανάπηρους και όχι στον βαθμό και το είδος της αναπηρίας. Εκτός από το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας που διακατέχει την ενταξιακή φιλοσοφία, στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζονται και άλλες προσεγγίσεις που αντιτίθενται στην ενταξιακή φιλοσοφία και επηρεάζουν την εκπαιδευτική πρακτική, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω, προκειμένου να κατανοηθούν οι βασικές τους θέσεις και πως αυτές επηρεάζουν την ενταξιακή εκπαίδευση.

Πρόσφατα, ως αποτέλεσμα του διαλόγου των διαφορετικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων της αναπηρίας εμφανίστηκε στο προσκήνιο ο όρος «διαφορετικότητα» και παρατηρείται η προτίμηση χρήσης αυτού του όρου έναντι της αναπηρίας ως πιο εφησυχαστικός έναντι της ενόχλησης που φαίνεται να δημιουργεί ο όρος αναπηρία. Η αποσιώπηση ή η χρήση συγκεκριμένων όρων είναι σημαντική (στην περίπτωση της εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς), καθώς η χρήση των όρων δεν είναι ουδέτερης σημασίας, αλλά «κουβαλάει» ένα ιδεολογικό φορτίο που διαμορφώνει αντίστοιχες πρακτικές γνωρίζοντας πως η γλώσσα λειτουργεί και ως μορφή εξουσίας. Η διαφορετικότητα εμπεριέχει την «ταυτότητα» και τη «διαφορά», συνδέεται με την ταυτότητα του φύλου, ηλικίας, κοινωνικής τάξης, σεξουαλικού προσανατολισμού και αναπηρίας και μελετά το πλαίσιο και τις σχέσεις του «εαυτού» και του «άλλου» (D’Cruz, 2011, στο Ντεροπούλου-Ντέρου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2019: 11). Η ταυτότητα αποτελεί ζήτημα κρίσιμης σημασίας καθώς αποτελεί εργαλείο διαχείρισης συμπεριφορών και συνδέεται με την κοινωνική διάσταση της προσωπικής εμπειρίας, καθώς ο τρόπος που το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον άλλον είναι καθοριστικός για την προσωπική ανάπτυξη (Galvin, 2006, στο Ντεροπούλου-Ντέρου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2019). Ωστόσο, οι απόψεις για την ταυτότητα των αναπήρων ως ταυτότητα «διαφοράς» δίστανται, καθώς η μεταμοντέρνα αντίληψη υποστηρίζει πως δεν υπονομεύεται η συνοχή της αναπηρικής κοινότητας και ο προβληματισμός με όρους πολιτικής φέρνει στο προσκήνιο την τοποθέτηση του κατακερματισμού των αναπήρων και της πολιτικής αδράνειας από τις πολλαπλές ταυτότητες. Σύμφωνα με την πολιτισμική προσέγγιση, η αναπηρία ως διαφορετική πολιτισμική ομάδα από αυτή των μη αναπήρων έχει διαφορετική κουλτούρα και ταυτότητα. Ωστόσο, ως μέλη μιας

κοινωνίας, τα ανάπηρα άτομα για την κοινωνικοποίησή τους θα πρέπει να ακολουθούν τον κοινό τρόπο ζωής και να αποδέχονται κανόνες που αφορούν στον προσδιορισμό του «φυσιολογικού» και στην κατηγοριοποίηση των «διαφορετικών άλλων». Υπό αυτήν την οπτική, οι πολλαπλές ταυτότητες μέσω της εστίασης στο τι διαφοροποιεί ένα ανάπηρο άτομο από ένα άλλο άτομο υπονομεύει την κοινή εμπειρία της καταπίεσης των αναπήρων (Barnes & Mercer, 2001). Υπό αυτό το πρίσμα, είναι πιθανή η αλλαγή πλεύσης από το αίτημα της κοινωνικής ένταξης και της δικαιοσύνης για όλα τα ανάπηρα άτομα στην προώθηση της διαφοράς και των διαφορετικών ταυτοτήτων (Campbell & Oliver, 1996, στο Ντεροπούλου-Ντέρου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2019). Η διαφορετικότητα με την καθολική προσέγγιση της διαφοράς (ένα μοντέλο μάθησης, μια μέθοδος ταιριάζει σε όλους χωρίς διακρίσεις, κ.ά.) φαίνεται να αντιμετωπίζει την αναπηρία με ουδέτερο τρόπο ακολουθώντας την προσέγγιση της πολιτισμικής ουδέτερης ταυτότητας των αναπήρων, ωστόσο μπορεί να δημιουργεί λανθασμένες αντιλήψεις για την αναπηρία μέσω μιας συγκεχυμένης νοηματοδότησης. Ο όρος διαφορετικότητα εξυπηρετεί τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ της επικρατούσας φιλανθρωπικής τάσης και της απαξίωσης της αναπηρίας που εκφράζεται με τη χρήση της γλώσσας, τις αντιλήψεις που προσδιορίζουν τη διαφορετικότητα ως τεχνικό πρόβλημα, τις ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας μεταξύ ειδικών και αναπήρων και τα μη ευέλικτα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που δεν ανταποκρίνονται στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού (Ντεροπούλου-Ντέρου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2019). Τέλος, η χρήση του όρου «διαφορετικότητα» αντί αυτού της αναπηρίας δε δεσμεύεται με πολιτικές ταυτότητες και την ύπαρξη αναπηρικής κουλτούρας, αλλά αποτελεί έναν πολιτικά ορθό και αρεστό όρο που δημιουργεί αδιέξοδα εκπαιδευτικά και μη στο όνομα της ίσης αντιμετώπισης και των ίσων ευκαιριών. Συχνά, συνδέεται με την ειδική αγωγή και χρησιμοποιείται ως αναβαθμισμένη ονομασία της. Η χρήση του όρου διαφορετικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως σύγχρονη μορφή κοινωνικού αποκλεισμού που μπορεί να αποβεί επικίνδυνη για τη δίκαιη διαχείριση των οικονομικών πόρων, της αποδοτικότητας και της ευελιξίας (Armstrong, 2003).

Με βάση όλα τα παραπάνω τεκμηριώνεται η πολυπλοκότητα προσδιορισμού της αναπηρίας και αναδύεται η αναγκαιότητα προσέγγισης της αναπηρίας με όρους που προωθούν, την ισότητα, το σεβασμό, τη δικαιοσύνη, τη δημιουργία ίσων ευκαιριών συμμετοχής όλων των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων, σε όλους τους τομείς της ζωής αναγνωρίζοντας το δυναμικό τους και γενικότερα το well-being

μέσω της απομάκρυνσης από την οικονομική λογικότητα και τον νεοφιλελευθερισμό που προωθείται από την παγκοσμιοποιημένη επικρατούσα τάση.

Πριν επιχειρηθεί η ανάλυση των μοντέλων προσέγγισης της αναπηρίας θα παρατεθούν οι λειτουργικοί ορισμοί κάποιων βασικών όρων που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, σύμφωνα με τον παγκόσμιο οργανισμό υγείας (WHO, 2011) και συνδέονται με τη λειτουργικότητα και την αναπηρία: α) ο όρος «Impairment» (βλάβη, διαταραχή) που αναφέρεται σε προβλήματα στη λειτουργία του σώματος ή σε μεταβολές στη δομή του σώματος, για παράδειγμα, παράλυση ή τύφλωση, β) ο όρος activity limitations (περιορισμοί δραστηριότητας) είναι δυσκολίες στην εκτέλεση δραστηριοτήτων, για παράδειγμα, περπάτημα ή φαγητό), γ) ο όρος participation restrictions (περιορισμοί συμμετοχής) είναι προβλήματα με τη συμμετοχή σε οποιοδήποτε τομέα της ζωής, για παράδειγμα, αντιμετώπιση διακρίσεων στην απασχόληση ή στη μεταφορά, δ) ο όρος «Disability» (αναπηρία) αναφέρεται σε δυσκολίες που συναντώνται σε οποιονδήποτε ή και στους τρεις ως άνω αναφερόμενους τομείς λειτουργίας. Η αναπηρία προκύπτει από την αλληλεπίδραση των συνθηκών υγείας με παράγοντες περιβάλλοντος - περιβαλλοντικούς και προσωπικούς παράγοντες. Όπως αναφέρεται στην έκθεση του WHO (2011), η αναπηρία είναι πολύπλοκη και δυναμική. Τις τελευταίες δεκαετίες, το κίνημα των αναπήρων μαζί με ερευνητές από τις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες υγείας έχουν εντοπίσει το ρόλο των κοινωνικών και σωματικών εμποδίων στην αναπηρία. Η μετάβαση από μια ατομική, ιατρική προοπτική σε μια διαρθρωτική, κοινωνική προοπτική έχει περιγραφεί ως η μετάβαση από ένα «ιατρικό μοντέλο» σε ένα «κοινωνικό μοντέλο» στο οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται ως άτομα με ειδικές ανάγκες από την κοινωνία και όχι από το σώμα τους. Το ιατρικό μοντέλο και το κοινωνικό μοντέλο παρουσιάζονται συχνά ως διχοτόμο, αλλά η αναπηρία δεν πρέπει να θεωρείται ούτε καθαρά ιατρική ούτε καθαρά κοινωνική: τα άτομα με αναπηρίες μπορούν συχνά να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν από την κατάσταση της υγείας τους. Χρειάζεται μια ισορροπημένη προσέγγιση, δίνοντας το κατάλληλο βάρος στις διάφορες πτυχές της αναπηρίας. Η αναπηρία νοηματοδοτείται ως μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των συνθηκών υγείας και των συνθηκών, τόσο προσωπικών όσο και περιβαλλοντικών. Προωθείται ως «βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο» και αντιπροσωπεύει έναν εφαρμόσιμο συμβιβασμό μεταξύ ιατρικών και κοινωνικών μοντέλων. Η αναπηρία αποτελεί έναν γενικό όρο για όλες τις αναπηρίες, τους περιορισμούς δραστηριότητας και τους περιορισμούς συμμετοχής, που αναφέρονται στις αρνητικές πτυχές της

αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός ατόμου (με μια κατάσταση υγείας) και των παραγόντων περιβάλλοντος του ατόμου (περιβαλλοντικοί και προσωπικοί παράγοντες). Ο ορισμός της αναπηρίας ως αλληλεπίδρασης σημαίνει ότι η «αναπηρία» δεν είναι ένα χαρακτηριστικό του ατόμου. Μπορεί να σημειωθεί πρόοδος στη βελτίωση της κοινωνικής συμμετοχής αντιμετωπίζοντας τα εμπόδια που εμποδίζουν τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινή τους ζωή. Αυτό που θα πρέπει να αποσαφηνιστεί είναι πως στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η αναπηρία σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με τη βλάβη, ως όρος που χρησιμοποιείται στο χώρο της ιατρικής από επαγγελματίες υγείας και σχετίζεται με τη μη κανονικότητα, την ανικανότητα.

Τα διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας δεν εμφανίζονται ανεξάρτητα από το κοινωνικοπολιτισμικό, πολιτικό, ιδεολογικό γίνεσθαι μιας συγκεκριμένης ιστορικής χρονικής περιόδου και από τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα παγκοσμίως σε όλα τα επίπεδα. Πρόκειται για μια κοινωνική αναπαράσταση. Ακόμη και η διαφορετική ορολογία που χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια συγκεκριμένη πραγματικότητα, κατάσταση ή γεγονός φέρει πίσω της μια συγκεκριμένη κουλτούρα, αντίληψη, ιδεολογία και ιστορικοπολιτική πραγματικότητα. Το κάθε μοντέλο είναι συνάρτηση των επιστημονικών εξελίξεων και των ανακατατάξεων μιας κοινωνίας σε όλα τα επίπεδα. Η ουσία του προβλήματος δεν έγκειται στην επιλογή της «καταλληλότερης» ορολογίας με τη λιγότερη αρνητική απόχρωση, όπως αυτή ορίζεται από την επικρατούσα θεωρητική προσέγγιση, αλλά στην ολιστική αντίληψη και αντιμετώπιση της αναπηρίας, ως φαινομένου και του ανάπηρου ατόμου, ως κοινωνικό ον. Αυτή η οντολογική σκοπιά του ανάπηρου ατόμου αναγνωρίζει την κοινωνικά δομημένη και εναλλασσόμενη φύση της «βλάβης - impairment» (Oliver, 1990b) και εγκαινιάζει την κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας που φέρνει στο φως την κοινωνικοπολιτισμική, πολιτική και ιστορική διαμόρφωση της καταπίεσης (Abberley, 1987), της εξάρτησης, (Barnes, 1991), και τη συλλογική αντίδραση διαφόρων κινήματων (κίνημα αναπήρων, φεμινιστικό κίνημα, κ.ά.) στους κοινωνικούς περιορισμούς που καθιστούν ένα άτομο ανάκανο να ανταπεξέλθει στους ρόλους του (Campbell & Oliver, 1996). Η έμφαση που δίνεται από αρκετούς επιστήμονες ακόμη και σήμερα στη βλάβη - διαταραχή ως αιτία της δυσλειτουργίας του ατόμου και του αποκλεισμού που βιώνει δέχτηκε κριτική από τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών. Θεωρείται αναγκαία η πρόκληση και η αμφισβήτηση της επιστημολογίας προς μια κατεύθυνση με κοινωνιολογικό πυρήνα ως προς την προσέγγιση της ποιότητας της ζωής των ατόμων που φέρουν την «ιατρική ταμπέλα της αναπηρίας»

(learning difficulties). Ο επαναπροσδιορισμός της κουλτούρας της αναπηρίας και της βλάβης, «ως ατομικό και κοινωνικό ιστορικό», κρίνεται αναγκαία (Goodley, 2001).

Τα βασικότερα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας είναι: α) το ιατρικό-κλινικό μοντέλο που εστιάζει στο είδος και το βαθμό της αναπηρίας με προσέγγιση θεραπευτική. Είναι ακόμη και σήμερα το κυρίαρχο και στο χώρο της εκπαίδευσης, παρά την κριτική που έχει δεχτεί. Η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα ατομικό¹ που χρήζει θεραπείας, ενισχύει το έλλειμμα και θέτει περιορισμούς στην ανάπτυξη. Από αυτό απορρέει το ατομικό μοντέλο που προσεγγίζει την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία. Υπερτονίζεται η προσωπική ευθύνη του σωματικού ή νοητικού προβλήματος και το ανάπηρο άτομο εξαρτάται από το «ασθενικό-ανίκανο σώμα ή μυαλό του» (Thomas & Woods, 2003) και β) το κοινωνικό μοντέλο. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται και η ιατρικο-κοινωνιολογική προσέγγιση της αναπηρίας (medical sociology, socio-medical model) (Bury, 1997), ως συνδυασμός των δύο προσεγγίσεων (ιατρική – κοινωνική). Λαμβάνοντας υπόψη την κρισιμότητα των προσεγγίσεων της αναπηρίας, καθώς η κάθε μία επιφέρει αντίστοιχες πρακτικές στο χώρο της εκπαίδευσης (αλλά και σε όλους τους τομείς) και επηρεάζει την πρόοδο και τη ζωή γενικότερα των ατόμων με αναπηρία κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστούν οι βασικές θέσεις προσέγγισης της αναπηρίας στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η ενταξιακή φιλοσοφία, όπως ήδη έχει προαναφερθεί, διέπεται από τις αρχές του κοινωνικού μοντέλου, το οποίο και θα παρουσιαστεί στη συνέχεια. Προϋποθέτει τη μελέτη της υπό το πρίσμα μιας κοινωνιολογικής και πολιτισμικής προσέγγισης της ανθρώπινης οντότητας.

Το μοντέλο αυτό έκανε την εμφάνισή του από τη δεκαετία του εβδομήντα, μια ιδιαίτερα πολιτικοποιημένη περίοδο και προσδίδει στην αναπηρία πολιτικό χαρακτήρα. Συμβαδίζει με το κίνημα των κινητικά αναπήρων (UPIAS) ενάντια στο διαχωρισμό διεκδικώντας τα δικαιώματά τους καθώς και την ίση μεταχείριση (Filkeinstein, 1980· Barnes 1991· Oliver 1990a,1996b). Βασική θέση του κοινωνικού μοντέλου είναι η αναζήτηση των προβλημάτων του ανάπηρου ατόμου στην κοινωνία και στους περιορισμούς που δημιουργεί και όχι στις ιδιαιτερότητες του ατόμου. Η αναπηρία θεωρείται κοινωνική κατασκευή. Η τοποθέτηση αυτή αντιτίθεται στην εσφαλμένη προσέγγιση του Βιοϊατρικού μοντέλου που θεωρεί την βλάβη και την ασθένεια ως

¹ Άποψη που υποστηρίζεται στο πλαίσιο του ατομικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, το οποίο αποτελεί απόρροια του ιατρικού μοντέλου και προσεγγίζει την αναπηρία ως «προσωπική/ατομική τραγωδία».

βασικό σημείο αναφοράς για την αναπηρία. Το πρόβλημα μετατοπίζεται από το άτομο στην κοινωνία (Oliver, 1996a,b). Ωστόσο, μεταγενέστερα, το κοινωνικό μοντέλο με την αρχική του θεώρηση και σε συνδυασμό με τα επιστημονικά, τεχνολογικά, πολιτικά γεγονότα και επιτεύγματα, όπως η βιομηχανική επανάσταση, ευρωπαϊκός διαφωτισμός, επαναστατικές εξελίξεις στην ιατρική, βιολογία, μοριακή βιολογία και άλλων επιστημών, φεμινιστικό κίνημα, αλλαγή προσδιορισμού της ταυτότητας, κινήματα κωφών κ.ά. δέχτηκε κάποιες κριτικές σε ορισμένα σημεία και αναπροσαρμόστηκε και επαναπροσδιορίστηκε διατηρώντας τη βασική του θέση ότι το άτομο και οι σωματικές ή νοητικές ιδιαιτερότητες-βλάβες δεν αποτελούν αιτία των προβλημάτων του, αλλά η ευθύνη μετατοπίζεται και ερευνάται στην κοινωνία, στις αξίες της τον πολιτισμό της και την οργάνωσή της (Morris, 1991· Shilling, 1993, 1996· Μακρυγιώτη, 2004). Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, τα ανάπηρα άτομα είναι μια καταπιεσμένη κοινωνική ομάδα. Η αναπηρία ορίζεται ως κοινωνική καταπίεση και όχι ως μια μορφή βλάβης (Abberley, 1987· Filkenstein, 1980, 1993· Oliver, 1996 a,b). Ειδικότερα: α) το άτομο παύει να αποτελεί πρόβλημα, β) η ευθύνη αφορά στη σύγχρονη κοινωνία και ιδεολογία (θεωρίες σώματος, body project, embodied deviance-σωματοποιημένη παρέκκλιση κ.ά.), γ) δίνεται έμφαση στις εργασιακές σχέσεις και στον οικονομικό αποκλεισμό του ανάπηρου, δ) τονίζεται η σημασία των κοινωνικών περιορισμών και της κακής οργάνωσης και λειτουργίας μιας κοινωνίας (κτίρια, θεσμοί, αντιλήψεις για την αναπηρία, κ.ά., ε) το κοινωνικό μοντέλο προωθεί την αντικατάσταση του καπιταλιστικού συστήματος από ένα πιο ενταξιακό, δίκαιο κοινωνικό σύστημα, ζ) ενστερνίζεται την άποψη του μοντέρνου υλισμού που θεωρεί ως ανάπηρο αυτόν που αποκλείεται από την παραγωγή, η) τονίζει τη σημασία της γλώσσας που χρησιμοποιείται και των Μ.Μ.Ε. για τη συντήρηση των διακρίσεων, καθώς και το συσχετισμό του λόγου-γλώσσας με τις πεποιθήσεις του ατόμου που τη χειρίζεται, θ) εστιάζει στην κοινωνική αλλαγή και όχι στη βλάβη και την ιατρική φροντίδα, ι) ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των ανάπηρων που δεν θεωρούν τον εαυτό τους ως λάθος αλλά την κοινωνία, κ) είναι απαραίτητη η εναλλακτική τρόποι παροχής υπηρεσιών και στήριξης των ανάπηρων ατόμων ανάλογα με τις ανάγκες τους, λ) συνδέει την αναπηρία με πολιτικές σκοπιμότητες (Μακρυγιώτη, 2004· Barton & Armstrong, 1999· Douglas et al, 1997· Oliver, 1996a,b· Shilling, 1993, 1996). Η φιλοσοφία του κοινωνικού μοντέλου ορίζει την αναπηρία ως απώλεια ή περιορισμό των ευκαιριών για ισότιμη συμμετοχή των αναπήρων σε όλα τα επίπεδα (Filkenstein, 1980).

Το κοινωνικό μοντέλο παρά την ενταξιακή προσέγγισή του δέχτηκε κριτική. Συγκεκριμένα: α) θεωρήθηκε περισσότερο ως μια ιδεολογική προσέγγιση και όχι ως πρακτική δυνατότητα, περιορίζει την ευκαιρία της διάγνωσης και απουσιάζει η πληροφόρηση και η κατανόηση της ατομικής ιατρικής τοποθέτησης, περιορίζει τις παροχές λόγω της έλλειψης ιατρικής διάγνωσης (Thomas & Wood, 2003), β) δέχτηκε κριτική από διάφορα κινήματα αναπήρων για το ζήτημα της ταυτότητας του ανάπηρου, η οποία θεωρείται κοινωνική κατασκευή και είναι ευμετάβλητη, γ) το κοινωνικό μοντέλο κατηγορήθηκε ότι θα συντηρεί μια μορφή διάκρισης και αποκλεισμού των αναπήρων και μειονοτικών ομάδων, δ) δεν αναφέρεται ο ρόλος του φύλου, της ηλικίας, της εθνικής ταυτότητας και της σεξουαλικής συμπεριφοράς και πως διαμορφώνεται από την κοινωνία. Ωστόσο, οι εμπνευστές του κοινωνικού μοντέλου ανέφεραν πως είναι διατεθειμένοι να ενσωματώσουν αυτές τις θέσεις και καλούν τους υποστηρικτές αυτής της κριτικής να ενεργήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση, ε) το βρετανικό κοινωνικό μοντέλο θεωρήθηκε ως άκαμπτο και σκληρό-απόλυτο (strong) από μεταστρουκτουραλιστές και μεταμοντέρνους ερευνητές που ενστερνίζονται τη βασική του θέση. Δεν μπορεί να αγνοηθούν οι εμπειρίες του ανάπηρου τόμου για το πώς βιώνει την «βλάβη του» και την επιρροή που έχει σε ψυχολογικό επίπεδο και σωματικό (πόνος), ζ) τονίζεται η ανάγκη μιας επαρκέστερης και εναλλακτικής προσέγγισης της πολιτικής της αναπηρίας βασισμένη στον υλισμό της οντολογίας της ενσωμάτωσης-σωματοποίησης, η) οι επικριτές του κοινωνικού μοντέλου υποστηρίζουν πως τα ανάπηρα άτομα παρεμποδίζονται από τις πολιτισμικές και αξιακές θέσεις που προσδίδουν στον ανάπηρο την ταυτότητα του «άλλου» (Shakespeare & Watson 2002· Shakespeare, 2002· Morris, 1991, 1993). Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της αναπηρίας που δίνει έμφαση στον αποκλεισμό που βιώνει το ανάπηρο άτομο από τις πολιτισμικές αξιακές θέσεις που λαμβάνει και ειδικότερα τα ζητήματα εκπαιδευτικού αποκλεισμού που υφίστανται οι ανάπηροι/ες από τις δομές της εκπαίδευσης (Oliver, 2004).

Αξιόλογοι προβληματισμοί τέθηκαν από ανάπηρες ερευνήτριες που υποστήριξαν πως δόθηκε υπερβολική έμφαση στους κοινωνικοδομικούς. Οικονομικούς και νοικούς περιορισμούς υποβαθμίζοντας τις προσωπικές, πολιτισμικές και συναισθηματικές διαστάσεις του ατόμου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011·Thomas, 2004). Επιπροσθέτως, οι φεμινιστικές αναλύσεις υποστήριξαν πως τα προσωπικά βιώματα περιθωριοποιήθηκαν κατά τις διαβουλεύσεις για την αναπηρία και αναδύθηκε η αδυναμία του κοινωνικού μοντέλου να 'τα λάβει υπόψη στον απαιτούμενο βαθμό,

λαμβάνοντα ζυπόψη πως οι βασικοί εκπρόσωποί του ήταν ετεροφυλόφιλοι λευκοί άνδρες που αναγνώριζαν συγκεκριμένα προβλήματα με βάση τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Βλάχου και συν., 2012· Thomas, 2004).

Τα μεταμοντέρνα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας που απορρέουν από το κοινωνικό μοντέλο ως μεταγενέστερη και αναθεωρημένη μορφή του και εμφανίζονται στη βιβλιογραφία είναι το υλιστικό φεμινιστικό κοινωνικό μοντέλο, το μοντέλο της πολιτιστικής προσέγγισης της αναπηρίας και της ψυχαναλυτικής προσέγγισης της αναπηρίας που λαμβάνουν υπόψη παραμέτρους που αφορούν στην πολιτισμική ταυτότητα, στην ψυχοσύνθεση των αναπήρων, στο φύλο, στη σεξουαλική συμπεριφορά, κ.ά. ζητήματα στα οποία αρχικά, όχι σκόπιμα, δεν είχε δοθεί έμφαση (Barnes & Mercer, 2003· Shakespeare & Watson, 2002· Shakespeare, 2002, 1994· Shakespeare et al 1996· Morris, 1991, 1993). Επιπροσθέτως, οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου δηλώνουν πως σαφώς λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικές αξίες, παρότι αρχικά δεν είχε δοθεί έμφαση, καθώς η βασικές αιτίες παγκοσμίως που προκαλούν τις βλάβες στους ανάπηρους είναι οι υλικές στερήσεις και όχι η πολιτική της αναπαράστασης (Oliver, 2004).

Οι αρχικές θέσεις του κοινωνικού μοντέλου αποτέλεσαν ένα «σύγχρονο project», θεμελιωμένο σε μαρξιστικές αρχές, μια εξαιρετική βάση για μια πολιτική τοποθέτηση της αναπηρίας. Σήμερα απαιτείται η γνώση και από άλλα κοινωνικά κινήματα και θεωρίες όπως αυτές των μεταστρουκτουραλιστών και μεταμοντέρνων. Θεωρείται αναγκαία η θεώρηση πως όχι μόνο οι ανάπηροι, αλλά ο/η καθένας/καθεμία έχει μια μορφή διαταραχής, ένα αδύνατο σημείο, η διαταραχή-βλάβη αποτελεί μια ανθρώπινη κατάσταση και είναι αναπόσπαστο μέρος της ανθρωπότητας (Shakespeare & Watson 2002). Αυτή η προσέγγιση αποτελεί μια βαθιά ενόραση στην ανθρώπινη εμπειρία και μια σημαντική προοπτική για κατάλληλη ιατρική και κοινωνική παρέμβαση στον 21ο αιώνα. Στο πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου η ένταξη αποτελεί ηθική επιταγή, ως αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότιμη παροχή ευκαιριών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η ένταξη διευρύνεται και πέρα από την αναπηρία και συνδέεται με τη δημιουργία του «Ενός Σχολείου» για όλους. Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις και τοποθετήσεις κρίνεται σκόπιμο η ενταξιακή εκπαίδευση να δομείται στη βάση μιας κριτικής προσέγγισης των διαφορετικών τοποθετήσεων της αναπηρίας και της διαφορετικότητας ως μέρος της διαδικασίας αλλαγής και εξέλιξης κατά την οποία οι απαντήσεις σε ερωτήματα και

προβληματισμούς που έχουν προαναφερθεί να αποτελέσουν ελπίδα για την προώθηση της ενταξιακής προοπτικής στο μέλλον (Barton, 2004a,b).

1.1.3 Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές

Οι πρακτικές και οι διαδικασίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους, παίρνουν αποφάσεις, ορίζουν τις σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/ήτριες, υλοποιούν συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν την διαδικασία της ένταξης ή να την υπονομεύσουν οδηγώντας στον αποκλεισμό μαθητών και μαθητριών από την εκπαιδευτική διαδικασία και από την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης (Ferguson, 2008· Barton, 2000· Ainscow, 1995, 1997). Οι παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο πως μεταφέρουν το Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών στους/στις μαθητές/ήτριες και στις συγκεκριμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να ανταποκριθούν στη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Οι παιδαγωγικές αυτές πρακτικές αφορούν στον σχεδιασμό και στις μεθόδους διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, στον τρόπο οργάνωσης της τάξης και στο είδος των σχέσεων που αναπτύσσει ο/η εκπαιδευτικός με τους/τις μαθητές/ήτριες και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (Ainscow & Miles, 2008·Mahbub, 2008·Richmond, 1994·Βλάχου, 2000). Η παιδαγωγική της ένταξης αναφέρεται στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ανομοιότητας, στην συνειδητή και εμφανή δέσμευση για την προώθηση ενταξιακών αξιών σε όλες τις πλευρές της ζωής στο σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο και στην τάξη καθώς επίσης και στην αναγνώριση όλων των προσφορών της τοπικής κοινότητας για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ένταξης (Corbett, 2001a, b.). Πρακτικές υψίστης σημασίας για την προώθηση της ένταξης αποτελούν η καλλιέργεια ενταξιακής κουλτούρας και ήθους στο σχολείο, όπου η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα είναι δεδομένη, όλο το προσωπικό έχει ευθύνη και συμβάλλει στην ανεύρεση λύσεων των προβλημάτων/φραγμών που προκύπτουν, στη δημιουργία ίσων ευκαιριών συμμετοχής, όλοι/ες γίνονται μαθητές/ήτριες, καθώς ο/η ένας/μία μαθαίνει από τον/την άλλον/η, αλλά και από τη διαφορετικότητα, οι σχέσεις εξουσίας παραμερίζονται και οι ηγετικές φιγούρες χρησιμοποιούν την «εξουσία-ηγεσία» και τη διαχείριση των πόρων για τη προώθηση της ένταξης (Corbett, 1999· Ainscow, 2001· Ainscow & Miles, 2008· Kugelmass & Ainscow, 2004). Οι εκπαιδευτικοί εν όψει της

σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας (ετερογενής σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού), συχνά αναζητούν πρακτικές και τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους και να συμβάλουν στην προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης χωρίς, όμως, τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Ainscow, 2000, 2001· Hugles & Valle-Riesta, 2007· Forlin, 1995). Μια τέτοια διαπίστωση συνδέεται με όλους τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν και καθιστούν πολύπλοκη τη νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές αρχές της ένταξης, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη θα πρέπει να εξυπηρετούν τους στόχους της και να διασφαλίζουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία στο μέγιστο δυνατό βαθμό χωρίς διακρίσεις. Για το σκοπό αυτό αφενός το εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών² θα πρέπει να είναι ευέλικτο και διαμορφωμένο με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού του, από τις αρχές και τη φιλοσοφία του, τους στόχους/σκοπούς της διδασκαλίας, το περιεχόμενο έως και τις αξιολογικές διαδικασίες, αφετέρου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αντίστοιχα να το μετουσιώνουν στην τάξη υιοθετώντας ρόλους, συνεργατικές πρακτικές και αξιολογικές διαδικασίες που συνάδουν με τη φιλοσοφία της ένταξης.

Πιο συγκεκριμένα, **αναφορικά με το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)** και τις εκπαιδευτικές πρακτικές και διαδικασίες που περιλαμβάνει, υπό το πρίσμα της ενταξιακής οπτικής, θα πρέπει να βασίζεται στις προαναφερθείσες αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και να προάγει την εκπαίδευση των ίσων ευκαιριών και την κοινωνική δικαιοσύνη (Kerr & Baker, 2013· Operti et al, 2011, 2009·Ferguson, 2008· Corbett, 2001b· Armstrong, 1999· Sebba & Byers, 1992· Aronowitz & Giroux, 1991). Το Π.Σ. αποτελεί ένα πολιτικό κείμενο, μια αναπαράσταση της παιδαγωγικής διάστασης της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω του περιεχομένου, των στόχων και των αρχών που το διέπουν αντανάκλωντας τις αξίες, το είδος της γνώσης, τους αποδεκτούς τρόπους μάθησης και συμπεριφοράς, τις προτεραιότητες και σκοπιμότητες που είναι κυρίαρχες και προωθούνται. Ως εκ τούτου, δύναται να συμβάλει στην ενταξιακή προοπτική ή και να αποτελέσει φραγμό προς αυτήν την κατεύθυνση. Η ενταξιακή

² Εκτενέστερη αναφορά στο είδος του Π.Σ. στην Ελλάδα θα γίνει στην επόμενη ενότητα 1.2.3 που αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική.

εκπαίδευση προϋποθέτει ένα κοινό ευέλικτο Π.Σ. που συνυπολογίζει θετικά την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, παρέχει τη δυνατότητα διαφοροποίησης του γνωστικού αντικειμένου, των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και το περιεχόμενο του χαρακτηρίζεται από: α) ευρύτητα ως προς τη δράση του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης, β) συνάφεια με την καθημερινή ζωή και γ) ισορροπία ως προς το χρόνο και τη διδακτέα ύλη (Cole, 2005· Ζώνιου-Σιδέρη, 2005, 2004β· UNESCO, 2004, 1994). Σε ένα ενταξιακό Π.Σ. ο/η κάθε μαθητής/ήτρια τοποθετείται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ταυτόχρονα συμμετέχει ενεργά στον σχεδιασμό της, αλλά και στον σχεδιασμό του Π.Σ., προκειμένου να γίνεται λόγος για ανοιχτά και ευέλικτα προγράμματα που προάγουν τη μάθηση όλων των μαθητών και μαθητριών και δεν εστιάζουν αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή επίδοση (Τσάφος, 2014). Για την εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με αναπηρία το Π.Σ. της γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ευέλικτο και να διαφοροποιείται³ προκειμένου να έχουν πρόσβαση όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες και να μην υπάρχει ένα ξεχωριστό Π.Σ., καθώς ένα διαφορετικό Π.Σ. δημιουργεί την ανάγκη για διδασκαλία σε ξεχωριστό εκπαιδευτικό πλαίσιο (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017a,b· Wood & Hedges, 2016· Soni, 2014· Trela & Jimenez, 2013· Zakin, 2012· Underwood, Valeo & Wood, 2012). Ωστόσο, είναι δυνατό ακόμη ένα κοινό Π.Σ. να δημιουργεί διακρίσεις και να παρεμποδίζει τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, αν είναι προσανατολισμένο στις ακαδημαϊκές γνώσεις και στις υψηλές επιδόσεις, και δεν διαφοροποιείται έτσι ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών/τριών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2005· Hart, 1992). Η διαφοροποίηση του κοινού Π.Σ. θεωρείται απαραίτητη και κατέχει κυρίαρχη θέση στην παιδαγωγική της ένταξης. Ωστόσο, συχνά η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρεται σε άγνοια ή σύγχυση αναφορικά με τις πρακτικές διαφοροποίησης του Π.Σ. με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιείται ουσιαστικά για τις ανάγκες της διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση του Π.Σ. στην ενταξιακή εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε τεχνικές απόκτησης δεξιοτήτων και γενικότερα δεν ανάγεται σε ζήτημα τεχνικό για την λύση διαδικαστικών προβλημάτων, αλλά αφορά σε όλες εκείνες τις διαδικασίες και πρακτικές που προάγουν τη φιλοσοφία της ένταξης σε όλα τα επίπεδα και, επιπροσθέτως, δεν αφορά

³ Εκτενέστερη αναφορά στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση γίνεται στην ενότητα 1.3.2 του θεωρητικού πλαισίου.

σε μια μειονοτική ενδεχομένως ομάδα (π.χ. αυτή των αναπήρων), αλλά όλο το μαθητικό πληθυσμό. Η διαφοροποίηση του Π.Σ. υποστηρίζει τους/τις μαθητές/ήτριες, αλλά και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα (Ferguson, 2008· Hughes & Riestra, 2007· Tomlinson, 2001· Scott & Spencer, 2006· Phtiaka, 2006· Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004· Unesco, 2004· Wehmeyer et all, 2002· Bashinski, 2002· Hart, 1992). Ένα βασικό ερώτημα που θα πρέπει να θέτουν η πολιτεία και οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το Π.Σ. αφορά στο παιδαγωγικό δίλημμα της μάθησης, ως ατομικού ή κοινού εγχειρήματος, αν θα πρέπει δηλαδή να παρέχεται η ευκαιρία πρόσβασης στη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με το μαθησιακό στυλ, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών ή αν θα πρέπει όλα τα παιδιά να δέχονται την ίδια γνώση με τον ίδιο τρόπο. Για τη διαχείριση του Π.Σ., ώστε αυτό να είναι ενταξιακό και να προωθεί την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί: α) η καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου που θα διδαχθεί, β) η γνώση και η αξιοποίηση των θεωριών και πρακτικών αναφορικά με τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών και μαθητριών, γ) η αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων, δ) η άμεση σύνδεση της διαφοροποίησης του Π.Σ. με την εκπαιδευτική πρακτική ως αναπόσπαστο μέρος αυτής (Ζώνιου –Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2004).

Στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής ενταξιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές, ανάλογα με το εκπαιδευτικό προφίλ των μαθητών/τριών τους, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, διδασκαλία μέσω συνομηλίκων (peer tutoring), βιωματική μάθηση, εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλυση έργου, διδασκαλία που αξιοποιεί τις πολιτισμικά ευαίσθητες θεωρίες, κ.ά. (Bartio et al, 2017· Das, Sharma & Singh, 2012). Στο πλαίσιο της ενταξιακής παιδαγωγικής, πέρα από τη διαφοροποίηση του Π.Σ. και τη στοχοθεσία ανάλογα με τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες για κάθε παιδί, είναι σημαντική η οργάνωση του χώρου σε μια βάση πολυαισθητηριακή/εργονομική προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της διδασκαλίας διαφορετικών μαθητών/τριών. Αυτό μπορεί εύκολα να επιτευχθεί με κατάλληλη διαρρύθμιση, εμπλουτισμό των κέντρων μάθησης της τάξης με ποικίλο διαφοροποιημένο, προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό, χρήση χωρικών, ηχητικών ή οπτικών ενδείξεων, ανάλογα με τις ανάγκες, κ.ά. (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004· Καραγιάννη, 2004). Κατά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης σημαντικό ρόλο αποτελεί η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και η ανατροφοδότηση,

διαδικασίες που ενδεχομένως να αλλάξουν τον αρχικό προγραμματισμό και τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων. Βασική πρακτική, επίσης, αποτελεί ο έλεγχος της προόδου του/της μαθητή/ήτριας προκειμένου να διαπιστωθεί η πραγματική μαθησιακή κατάσταση σε συνδυασμό με την ανατροφοδοτική διαδικασία. Το μαθησιακό και διδακτικό αποτέλεσμα είναι σημαντικό να καταγράφεται για να βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και η πρόοδος των μαθητών/τριών με αναπηρία αποφεύγοντας τις συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών ατόμων.

Εκτός από το Π.Σ., όπως προαναφέρθηκε καθοριστική σημασία στην προώθηση ή μη ενταξιακών πρακτικών διαδραματίζουν οι **αρμοδιότητες και οι ρόλοι** που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μία ενταξιακή τάξη. Η ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο απαιτεί αλλαγές σε ρόλους και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών. Για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία δεν αρκεί μόνο η θετική στάση και η αλλαγή στάσεων, απόψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την αναπηρία ή και τη διαφορετικότητα γενικότερα, αλλά προϋποθέτει γνώσεις και δεξιότητες για να παρέχουν ουσιαστική και αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις που χαρακτηρίζονται από τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών (Barton & Armstrong, 2007). Ο/Η εκπαιδευτικός της ένταξης καλείται να αξιολογήσει αρχικά τον/τη μαθητή/ήτρια με αναπηρία ή οποιαδήποτε άλλη ιδιαιτερότητα, να προσαρμόσει το Π.Σ. και τη διδασκαλία στις ανάγκες αυτές, να συμμετάσχει στην εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, να εργάζεται συνεργατικά και διεπιστημονικά με γονείς και άλλους/ες επαγγελματίες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και να χρησιμοποιεί τη υποστηρικτική τεχνολογία, όταν κρίνεται αναγκαίο, κ.ά. (Das, Sharma & Singh, 2012). Ο ενταξιακός εκπαιδευτικός καλείται να μεταβεί από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία σε μια μαθητοκεντρική που εστιάζει στην αύξηση της ενεργούς συμμετοχής και μάθησης των ανάπηρων μαθητών/τριών. Οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της ένταξης έχουν διευρυνθεί, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των αναπήρων και μη μαθητών/τριών. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να έχουν αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις μέσω μια ουσιαστικής επιμόρφωσης⁴. Συνήθως τέτοια εφόδια κατέχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης, τουλάχιστον στην Ελλάδα, ωστόσο κρίνεται σκόπιμο και οι

⁴ Εκτενέστερη αναφορά στο είδος της επιμόρφωσης που απαιτείται γίνεται στο Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.2.1

εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης να καταρτίζονται σε τέτοια ζητήματα. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί σε μία τάξη ενταξιακή είναι περισσότεροι από ένας/μία, όπως είθισται να συμβαίνει παγκοσμίως σε τάξεις που εκπαιδεύονται μαθητές/ήτριες με αναπηρία, στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης οι ρόλοι τους είναι ισότιμοι, συνεργατικοί και εναλλάσσονται. Συνήθως σε ένα τμήμα ένταξης, εκτός από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης υπάρχει και ένας/μία ειδική/ός παιδαγωγός. Υπό την ενταξιακή φιλοσοφία οι μαθητές/ήτριες με αναπηρία χρειάζονται έναν καλό, ενταξιακό, γενικό εκπαιδευτικό, καλά καταρτισμένο και όχι δύο διαφορετικούς με διακριτούς ρόλους (Barton, 2003). Στο υπάρχον πλαίσιο (στην Ελλάδα), όμως, που συνυπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) ο/η ειδικός/ενταξιακός παιδαγωγός με την εξειδικευμένη γνώση του στην εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών/τριών θα πρέπει να συμμετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία του τμήματος ένταξης, στο οποίο φοιτούν ανάπηροι/ες μαθητές/ήτριες και εφαρμόζει μεθόδους της γενικής και ειδικής παιδαγωγικής. Αυτό σημαίνει πως ο ρόλος του και οι αρμοδιότητές του δεν περιορίζονται στην αποκλειστική εκπαίδευση/φροντίδα των ανάπηρων μαθητών/τριών ή της ομάδας των ανάπηρων μαθητών/τριών σε μία ενταξιακή τάξη. Μια τέτοια πρακτική ελλοχεύει τον κίνδυνο δημιουργίας ειδικής τάξης μέσα στην ενταξιακή τάξη. Κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία της ενταξιακής παιδαγωγικής οι ρόλοι μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) θα πρέπει να εναλλάσσονται. Οι δύο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ένα τμήμα ένταξης καλούνται να συναποφασίζουν και να οργανώνουν από κοινού, τη διδασκαλία, τους τρόπους διαφοροποίησης του Προγράμματος Σπουδών, τις αξιολογικές διαδικασίες, την οργάνωση της τάξης, τις μεθοδολογίες και διδακτικές πρακτικές και την οργάνωση της ύλης. Η επαγγελματική τους σχέση δε διέπεται από κανόνες ιεραρχίας. Ο/η ειδικός παιδαγωγός δεν υιοθετεί τον ρόλο του επαΐοντα που κατέχει την ειδική γνώση και αποφασίζει για τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία και ο/η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης δεν κατέχει ρόλο εξουσίας/αυθεντίας και αποκλειστικής ευθύνης της τάξης. Τέτοιες πρακτικές δεν έχουν θέση στη φιλοσοφία της ένταξης. Ο κάθε ένας/μία προσφέρει τη γνώση που κατέχει και συνδιαμορφώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Ο/Η εκπαιδευτικός της ένταξης έχει την ευθύνη για την οργάνωση, την υλοποίηση και την εποπτεία της παιδαγωγικής στήριξης όλων των μαθητών/τριών της τάξης. Οι δύο εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης αξιολογούν από κοινού το εκπαιδευτικό τους έργο, την πρόοδο και την επίδοση των μαθητών/τριών τους. (Vlachou, 2006·

Boutskou, 2007· Symeonidou, 2002). Οι ρόλοι που υιοθετούνται από τον/τη γενικ/ή ή και ειδικό/ή παιδαγωγό δε θα πρέπει να παραπέμπουν σε ένα μοντέλο «ηγέτη-βοηθού». Οι ρόλοι και οι ευθύνες, όταν λειτουργούν διαχωριστικά κατά τον σχεδιασμό και τη διαχείριση της τάξης, επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία (Murawski 2010· Hang and Rabren 2009· Villa et al 2008). Ο/Η ειδικός/ή παιδαγωγός λειτουργεί υποστηρικτικά/συμβουλευτικά προς τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης σε ζητήματα για τα οποία δεν έχει δεχτεί την κατάλληλη κατάρτιση/επιμόρφωση, αλλά και προς τους γονείς, τη διεύθυνση του σχολείου και τους/τις άλλους/ες επαγγελματίες που συνεργάζονται (Ζώνιου –Σιδέρη, 1998). Σε ενδεχόμενη συνεργασία με άλλους/ες επαγγελματίες της ειδικής-ενταξιακής εκπαίδευσης είναι παρόντες και οι δύο εκπαιδευτικοί (Ντεροπούλου και συν., 2015· Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014· Liasidou & Antoniou, 2013· Takala, Pirttima, Törmänen, 2009).

Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους εντάσσεται και η **συνεργασία με τους γονείς** των μαθητών/τριών με αναπηρία, ο ρόλος των οποίων θα πρέπει να είναι ισότιμος, ενεργός και συμμετοχικός καθώς κατέχουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους, οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν το έργο του εκπαιδευτικού και επιπροσθέτως, αποτελούν υποψήφιους συνεκπαιδευτές των παιδιών τους με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών της τάξης. Είναι δικαίωμά τους, καθώς οι ηθικές και δημοκρατικές αξίες υπαγορεύουν να μην αποκλείονται ή να παραγκωνίζονται από κρίσιμες αποφάσεις για τη ζωή των παιδιών τους (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017). Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τα πολλαπλά θετικά αποτελέσματα από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των ανάπηρων μαθητών/τριών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Επιπλέον, τα οφέλη από αυτή τη συμμετοχή αφορούν και στο έργο των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να θεωρούνται ισότιμα μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε πολλές χώρες, όπως η Η.Π.Α. η Ιρλανδία, η Νέα Ζηλανδία, κ.ά. έχουν αναγνωρίσει τη σημασία της ενεργούς εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διασφάλισαν με νομοθετικές ρυθμίσεις (Cavendish & Connor, 2017b· Carter & Wilson, 2011· Ferrara, 2009· Stroggilos & Xanthacou, 2006, 2007· NCSSEN, 2006· IDEA, 2004· EPSN Act, 2004).

Οι προαναφερόμενοι ρόλοι απαιτούν μια σειρά **συνεργατικών πρακτικών** προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, στη δημιουργία ίσων ευκαιριών συμμετοχής για όλους/ες τους

μαθητές/ήτριες χωρίς διακρίσεις και κατά συνέπεια στην προώθηση της ένταξης. Η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί, κατά κοινή ομολογία, τον ακρογωνιαίο λίθο για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ainscow et al, 2006· Dyson, 1994· Barton, 2003· Flem et al, 2004· Lee, 2007· Engebrecht et al 2006· Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Στην ενταξιακή παιδαγωγική προκύπτει η ανάγκη ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών διεπιστημονικού χαρακτήρα και σε πολλαπλά επίπεδα (μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, μεταξύ σχολείου και γονέων ή και άλλων εμπλεκόμενων φορέων/υποστηρικτικών δομών, με άλλους/ες επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων, εκπαιδευτικών-Σχολικών Συμβούλων, εκπαιδευτικών-τοπικής κοινωνίας και γενικότερα συνεργασίες μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία) (Ντεροπούλου-Ντέρου και συν., 2015· Lee, 2007· Rose et al 2005· Corbett & Slee, 2000· Barton, 1997· Ainscow, 1995).

Η διεπιστημονική προσέγγιση της συνεργασίας έχει προσλάβει πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς και όρους που ενδεχομένως να μη συνάδουν απόλυτα με την οπτική της ένταξης. Το αδιέξοδο αυτό αναδύεται από τους πενήντα δύο (52) όρους που έχουν καταγραφεί και αφορούν στη συνεργασία οργανισμών και διαφόρων επιστημονικών ειδικοτήτων (Leathard, 1994, στο Ντεροπούλου-Ντέρου, 2014). Κάποιοι μελετητές χρησιμοποιούν τον όρο πολυεπιστημονική (multidisciplinary) για να αναφερθούν στη συνεργασία διαφόρων επιστημών ή οργανισμών ανεξάρτητα από τη θετική ή την αρνητική πορεία αυτής, ενώ κάποιοι/ες άλλοι/ες αξιοποιούν τον όρο για να δηλώσουν την ικανοποιητική συνεργασία μεταξύ μελών διαφορετικών επιστημονικών ειδικοτήτων. Επιπροσθέτως, η πολυεπιστημονική συνεργασία νοηματοδοτείται ως παράπλευρη εργασία μεταξύ οργανισμών (Orellove & Sobsey, 1991). Επίσης, ο όρος ενδοεπιστημονική/διεπιστημονική (interdisciplinary) συνεργασία έχει χρησιμοποιηθεί κατά τη διαδικασία συναντήσεων μεταξύ μελών διαφορετικών οργανισμών για να ανταλλάσσουν πληροφορίες. Τέλος, αναφέρεται πως χρησιμοποιείται και ο όρος διεπιστημονική (transdisciplinary) συνεργασία στο πλαίσιο της οποίας μέλη οργανισμών συνεργάζονται, ανταλλάσσοντας απόψεις, πληροφορίες και ευθύνες. Οι διαφορετικοί ορισμοί συνδέονται με το γεγονός πως η ειδική αγωγή είναι ένας κλάδος πολυεπιστημονικός και για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία απαιτείται η συμβολή περισσότερων από έναν/μία ειδικό-ή επαγγελματία. Στο πλαίσιο εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε παιδιά με

αναπηρίες στο σχολείο είναι αναγκαία η συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες, όπως κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, ειδικοί προσανατολισμού και κινητικότητας για τυφλούς μαθητές/ήτριες, μουσικοθεραπευτές, δραμαθεραπευτές, κ.ά.. Ο όρος διεπιστημονική συνεργασία έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία χρησιμοποιείται, κυρίως, ο όρος συνεργασία (collaboration) για να δηλωθεί η από κοινού εργασία διαφορετικών οργανισμών με την έννοια της από κοινού δέσμευσης ως προς τις συναντήσεις και τον ενιαίο σχεδιασμό. Σε αυτή τη μορφή συνεργασίας συμπεριλαμβάνεται και η οικογένεια, το βοηθητικό προσωπικό καθώς και οι ίδιοι/ες οι ανάπηροι/ες που καλούνται να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης αξιοποιείται ο συνδυασμός των όρων πολυεπιστημονική συνεργασία (multidisciplinary collaboration), σύμφωνα με την οποία μέλη διαφορετικών επιστημών και οργανισμών, οικογένειες ανάπηρων παιδιών, βοηθητικό προσωπικό, ανάπηροι/ες συνεργάζονται από κοινού σε όλα τα επίπεδα με απώτερο στόχο τη διασφάλιση ενός υψηλού βιοτικού, ποιοτικού επιπέδου ζωής των αναπήρων στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2014· Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007· Stroggilos & Xanthacou, 2006). Η διεπιστημονική συνεργασία ως έννοια και πρακτική συνδέεται με την ειδική αγωγή, αλλά απαιτείται και στην ενταξιακή εκπαίδευση, καθώς κρίνεται αναγκαία η συμβολή διαφορετικών επιστημόνων από την πρώτη διάγνωση και αξιολόγηση, την προσχολική και σχολική εκπαίδευση μέχρι την επαγγελματική αποκατάσταση. Είναι αναγκαίο οι συνεργατικές πρακτικές στο ενταξιακό σχολείο να νοηματοδοτούνται με βάση τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης προκειμένου να αποτρέπουν τις παράλληλες διαχωριστικές πρακτικές συνεργασίας, καθώς αυτό μπορεί να οδηγήσει στον αποκλεισμό των αναπήρων από τη μαθησιακή διαδικασία (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010· Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

Η συνεργασία αναφέρεται σε όλες εκείνες τις πρακτικές και διαδικασίες που συμβάλλουν στην ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στο Π.Σ., στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και ρόλου και στη διαμόρφωση ενταξιακής κουλτούρας. Η συνεργατική διδασκαλία απαιτεί αλλαγές σε στερεότυπα, ρόλους, ευθύνες και αρμοδιότητες και στη διοίκηση για την επίτευξη κοινών στόχων και την επίλυση προβλημάτων. Απαιτείται, επίσης, αυτοκριτική θέτοντας ο/η καθένας/καθεμία υπό αμφισβήτηση το σύστημα αξιών του και τις γνώσεις του (Efthymiou & Kington, 2017· Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger,

2010· Lee, 2007· Friend & Cook, 2003). Οι εκπαιδευτικοί στην ενταξιακή σχολική τάξη συνεργάζονται σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης παραμερίζοντας την ανάγκη διατήρησης της «αυθεντίας» και της «εξουσίας» (Corbett, 2001b· Vlachou, 2006· Lee, 2007). Η συνεργασία προϋποθέτει κοινούς στόχους. Τα άτομα που συνεργάζονται νιώθουν ότι η συνεισφορά τους αποτιμάται-εκτιμάται ισότιμα και είναι σεβαστά (Lee, 2007). Η συνεργασία δεν αναφέρεται απλά και μόνο στην υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία με στόχο να συνεχίζουν να παρευρίσκονται στη γενική τάξη, ούτε και στην παρουσία δύο εκπαιδευτικών μαζί στην ίδια τάξη με στόχο να κάνουν τη δουλειά τους πιο εύκολη. Αναφέρεται, πρωτίστως, στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου κατά τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την παροχή πολλαπλών ευκαιριών για ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στο Πρόγραμμα Σπουδών (Friend & Cook, 2003). Σε μία συνεργατική διδασκαλία στο πλαίσιο της ενταξιακής παιδαγωγικής απαιτείται η σύνθεση των διαφορετικών γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών, το μοίρασμα αρμοδιοτήτων-ευθυνών, η κριτική ανάγνωση του Π.Σ., ο αναστοχασμός και η ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, σκέψεων επ' αυτών, η μετατόπιση του κέντρου βάρους από το άτομο στην ομάδα και διάθεση χρόνου για συμβούλευση, σχεδιασμό και ανατροφοδότηση (Lee, 2007· Corbett, 2001 a,b· Ainscow, 1995). Σε καμία περίπτωση η συνεργασία δε νοηματοδοτείται ως συνύπαρξη/φυσική παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη χωρίς αλληλεπίδραση, ούτε περιορίζεται σε συζητήσεις που αφορούν στη διακριτή εργασία κάθε εκπαιδευτικού (γενικού, ειδικού) ή στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με την έννοια των προσωπικών εξυπηρετήσεων, την αποφυγή διαλόγου, διαφωνιών, αντιρρήσεων ή δημιουργικών-επικοδομητικών συγκρούσεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα προς όφελος της μαθησιακής εμπειρίας και των μαθητών/τριών, προκειμένου να μη διασαλευτεί η εξωτερική αρμονία υποκρύπτοντας ενδεχομένως εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων (μη απώλεια αυτονομίας, εξουσίας στην τάξη, άρνηση-δυσκολία παραδοχής έλλειψης γνώσεων, κ.ά.) (Vlachou, 2006· Corbett, 2001 a,b· Boutskou, 2007· Forlin et al, 1996 Zoniou-Sideri et al, 2006). Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών επιτυγχάνεται σε εκπαιδευτικά πλαίσια που υπάρχει η αίσθηση της συνυπευθυνότητας για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες. Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πλαισίου και η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται μπορούν να προωθήσουν ή να υπονομεύσουν την ενταξιακή συνεργατική κουλτούρα. Στο πλαίσιο

της ένταξης η σύναψη συνεργασιών προέκυψε ως αναγκαιότητα από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα (ετερογενή σύνθεση μαθητών/τριών πολιτισμικά, γλωσσικά, ακαδημαϊκά, κ.ά.), αλλά και την πολυπλοκότητα των καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο σχολείο και απαιτούν σύνθεση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, απόψεων και ιδεών (Βλάχου & Σιδέρη, 2010· Morocco & Aguilar, 2002). Με τη συνεργασία αναδεικνύονται νέες αποτελεσματικές προσεγγίσεις και μέθοδοι, προωθείται η ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας και ήθους στο σχολείο, λύνονται πολλά από τα προβλήματα, αίρονται οι διακρίσεις, αυξάνονται οι προσδοκίες για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες, και η διαφορετικότητα προσλαμβάνει θετικό χαρακτήρα. (Ainscow et al 2006· Lee, 2007). Συνολικά, η συνεργασία αποβαίνει ωφέλιμη για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία σε διδακτικό, μαθησιακό, κοινωνικό, επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο καθώς επίσης και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας (Dettmer, Thurston & Dyck, 2005· Argyropoulos & Nikolaraizi, 2009). Δίνεται η ευκαιρία να καλλιεργήσουν δεξιότητες, όπως αυτή του καλού ακροατή και της αυτοκριτικής θέτοντας υπό αμφισβήτηση το σύστημα αξιών και τις υπάρχουσες γνώσεις. Επιπλέον, σε μια καλή συνεργατική σχέση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εμπιστευτούν, να αναγνωρίσουν και να σεβαστούν τον/την άλλον/η και τις γνώσεις του/της ως αξιόλογες καθώς επίσης να αναγνωρίσουν την συνυπευθυνότητα και την ανάγκη λήψης αποφάσεων από κοινού στην οργάνωση και στον σχεδιασμό της εκπαίδευσης όλων των παιδιών σε θέματα που αφορούν στη διαφοροποίηση του Π.Σ, στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών, στη θέσπιση εκπαιδευτικών στόχων, στις μεθόδους διδασκαλίας, στην επιλογή του υλικού και των δραστηριοτήτων. Η ουσιαστική και αποτελεσματική συνεργασία προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να αποφασίσουν συνειδητά την εμπλοκή τους στην διαδικασία αυτή, να αποκτήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, δεξιότητες διαχείρισης σχέσεων και να θέτουν με ειλικρίνεια τις διαφωνίες τους (Ainscow, 1995· Ainscow et al, 2006· Dyson, 1994· Rose et al, 2005· Flem et al, 2004· Lee, 2007· Engebrecht et al, 2006· Symeonidou 2002· Takala, 2007· Bunch, 2007).

Κατά την ενδοσχολική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αναφέρονται διάφορα μοντέλα συνδιδασκαλίας μεταξύ των οποίων: α) υποστηρικτική διδασκαλία (supportive teaching), στην οποία ένας/μία εκπαιδευτικός διδάσκει, ενώ ο/η άλλος/η υποστηρίζει τους/τις μαθητές/ήτριες μεμονωμένα ή σε μικρές ομάδες (συνήθως ο/η ειδικός/ή παιδαγωγός), β) διδασκαλία σε σταθμούς εργασίας (station teaching), στην οποία οι εκπαιδευτικοί παρέχουν

διδασκαλία σε δύο ή περισσότερους μαθησιακούς σταθμούς και κάθε ένας/μία είναι υπεύθυνος/η για έναν ή περισσότερους σταθμούς, γ) παράλληλη διδασκαλία, (parallel teaching), στην οποία οι μαθητές/ήτριες εργάζονται σε διαφορετικές ομάδες και κάθε εκπαιδευτικός υλοποιεί είτε την ίδια, είτε διαφορετική δραστηριότητα, δ) εναλλασσόμενη ή συμπληρωματική διδασκαλία (alternating teaching,) στην οποία ένας/μία εκπαιδευτικός ενισχύει τις οδηγίες που παρέχονται από τον άλλο/η, ενώ η τάξη χωρίζεται σε μία μικρή και μία μεγάλη ομάδα, ε) ομαδική διδασκαλία (team teaching), στην οποία οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, διδάσκουν, αξιολογούν, στ) εύελκτη ομαδοποίηση (Flexible Grouping), στην οποία οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν υπο-ομάδες στην τάξη ανάλογα με τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών για επαναληπτική διδασκαλία. Μία ομάδα μπορεί να δουλεύει αυτόνομα, ενώ οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, εκ περιτροπής, με τις υπόλοιπες ομάδες (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007· Friend & Cook, 2007· Friend & Cook, 2003· Sindelar, 1995). Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να επιλέξουν την αξιοποίηση αυτών των μοντέλων με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών και τους εκπαιδευτικούς στόχους σε συγκεκριμένους τομείς (Murawski, 2010).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας, εκτός των συνεργατικών πρακτικών που απαιτούνται, **οι αξιολογικές διαδικασίες** αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της που καθορίζουν την πρόοδο και την εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία. Η νοσηματοδότηση των αξιολογικών διαδικασιών συμβάλει στη διαμόρφωση πολιτών και μιας κοινωνίας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και κοινωνικό αξιακό σύστημα ανάλογα με τους σκοπούς και τους στόχους με τους οποίους αυτή συνδέεται (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004· Χαραμής, 2000· Barton, 2000). Η αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο συστατικό κάθε συστηματικά σχεδιασμένου εγχειρήματος που ακολουθεί τα στάδια του προγραμματισμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του με σκοπό την ανατροφοδότηση και τον ανασχεδιασμό για τη βελτίωση του επιδιωκόμενου στόχου. Υπό αυτό το πρίσμα, κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με όλα τα στάδια της οργάνωσης και της εφαρμογής της και αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική πρακτική συλλογής στοιχείων που μπορούν να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, να καταστήσουν εποικοδομητική και αποτελεσματική τη μάθηση και να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού, εφόσον αξιοποιεί τις

κατάλληλες διαδικασίες, μέσα και αρχές. Σε διαφορετική περίπτωση μπορεί να αποβεί μέσο διακρίσεων, κατηγοριοποιήσεων, στιγματισμού, αποκλεισμού μαθητών/τριών και αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο, τις οποίες μπορεί να μετατρέψει σε «φυσικές» ανισότητες, καθώς η αξιολόγηση δεν αποτελεί μια «ουδέτερη» διαδικασία, αλλά συνδέεται άμεσα με την ιδεολογική τοποθέτηση των ατόμων που την εφαρμόζουν, το οικονομικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται καθώς και τους σκοπούς και τις προτεραιότητες που αυτό θέτει δεδομένου πως η αξιολόγηση στο σχολείο συνδέεται με την πολιτική και ιδεολογία που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004· Χαραμής, 2000). Επιπλέον, η αξιολόγηση, ανάλογα με τις αρχές που υιοθετεί μπορεί να λειτουργήσει ως μια μορφή άσκησης εξουσίας (Κάτσικας, 2007). Ως εκ τούτου, το ερώτημα που επιχειρείται να απαντηθεί είναι τι αξιολογείται, πώς και με ποιες διαδικασίες και μέσα θα πρέπει να εφαρμόζεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες των σύγχρονων ετερογενών σχολικών τάξεων;

Το εγχείρημα της εκπαιδευτικής ένταξης προϋποθέτει τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών και σε επίπεδο αξιολογικής διαδικασίας την εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης αξιολόγησης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α,β). Υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης, η αξιολόγηση αφορά τόσο στον/στη μαθητή/ήτρια, όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία και το έργο των εμπλεκόμενων σε αυτή μέσω ανατροφοδοτικών διαδικασιών. Με την ανατροφοδότηση οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν όχι μόνο τη μάθηση των παιδιών αλλά και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών τους, σε σχέση με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Η αξιολόγηση αποτελεί βασική εκπαιδευτική πρακτική που εξυπηρετεί κυρίως τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων και δε νοείται να ταυτίζεται με την κατάταξη-κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών με βάση τις ικανότητες ή τις αδυναμίες τους. Αξιολογικές κρίσεις που δε στηρίζονται σε μια ολιστική αξιολόγηση της προσωπικότητας των παιδιών μπορεί να διευκολύνουν την αυθαίρετη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας (Χαραμής, 2000· Cummins, 2005). Είναι μια ανιχνευτική και αναστοχαστική διαδικασία που αποσκοπεί στην εις βάθος γνώση του κάθε παιδιού, στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, στην παροχή της καταλληλότερης υποστήριξης και στον σχεδιασμό της διδασκαλίας

με τέτοιο τρόπο που να προωθεί τη συμμετοχή, τη μάθηση, την ενδυνάμωση και την εξέλιξη όλων των μαθητών/τριών μιας τάξης (Χαραμής, 2000· Cummins, 2005· Σφυρόερα, 2004).

Η αξιολόγηση ανάλογα με το σκοπό της εφαρμόζεται: α) στην αρχή του έτους, μιας θεματικής ενότητας ή μιας δραστηριότητας (αρχική-διερευνητική: έχει στόχο να διαπιστωθούν το σημείο αφετηρίας των παιδιών σε όλους τους τομείς, γνώσεις σε συγκεκριμένα πεδία, διαδικασίες και τρόποι μάθησης, ενδιαφέροντα, βιώματα, πολιτισμικά στοιχεία, εμπειρίες), β) κατά τη διάρκεια αυτών (διαμορφωτική: παρατηρείται συνεχώς η πορεία της διδασκαλίας και των μαθητών/τριών, ώστε να γίνεται η κατάλληλη παρέμβαση και ανασχεδιασμός), γ) στο τέλος (τελική: αποτιμάται η διαδικασία, οι δράσεις που επιτελούνται, τα αποτελέσματα, η συμμετοχή και η εξέλιξη των μαθητών/τριών) (Π.Ι., 2002). Η διαμορφωτική αξιολόγηση στη μάθηση αποκτά βαρύνουσα σημασία, όταν ο/η εκπαιδευτικός: α) «μοιράζεται» τις μαθησιακές επιδιώξεις με τους/τις μαθητές/ήτριες, β) διατυπώνει τις κατάλληλες ερωτήσεις, γ) παρέχει ανατροφοδότηση και δ) εμπλέκει τους/τις μαθητές/ήτριες στην αξιολόγηση μέσω της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης (William, 2013)

Η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και ερμηνείας όχι μόνο ποσοτικών, αλλά και ποιοτικών πληροφοριών για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με τις καταλληλότερες διδακτικές πρακτικές. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ανιχνευτική-διερευνητική διαδικασία που δεν περιορίζεται στην καταγραφή των ατομικών, γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, ούτε στην ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά εστιάζει στη συνολική προσωπικότητα του παιδιού και στην κατανόηση του πλαισίου της τάξης. Ως εκ τούτου, η προσέγγιση της διαφοροποιημένης αξιολόγησης είναι ολιστική. Οι εκπαιδευτικοί διερευνούν και καταγράφουν προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις και βιώματα των μαθητών και μαθητριών τους, τα ενδιαφέροντά τους, τα ταλέντα τους, τις δυνατότητές τους, τα συναισθήματά τους, τις κοινωνικές σχέσεις που συνάπτουν, πολιτισμικά τους στοιχεία, γενικότερα το μορφωτικό κεφάλαιο που μεταφέρει το κάθε παιδί ερχόμενο στο σχολείο. Μια τέτοια δυνατότητα καταγραφής ποιοτικών στοιχείων δίνει η περιγραφική μορφή αξιολόγησης. Στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν και αξιοποιούν στοιχεία από όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών καθώς και από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Kingore, 2010· Μπιρμπίλη, 2006· Χοντολίδου, 2004· Σφυρόερα, 2004· Δαφέρμος, 2002).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της αξιολόγησης στην ενταξιακή εκπαίδευση προσλαμβάνει δυναμικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι βρίσκεται συνεχώς σε εξέλιξη, αναγνωρίζει τη σχέση διάδρασης μεταξύ μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, περιβάλλοντος (σχολείο, οικογένεια, κοινωνία) και εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας και αξιοποιεί τις δυνατότητες του παιδιού για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η δυναμική αξιολόγηση στηρίζεται σε μια βασική έννοια της γενικής θεωρίας του Vygotsky για την ανάπτυξη, τη Ζώνη Επικείμενης/Εγγύτερης Ανάπτυξης (Z.E.A.) και δίνει έμφαση όχι μόνο σε αυτό που μπορεί να κάνει σήμερα το παιδί μόνο του (το πραγματικό), αλλά και σε ό,τι έχει τη δυνατότητα να κάνει στο εγγύς μέλλον (το δυνατό γενέσθαι) με την κατάλληλη υποστήριξη μέσω της καθοδήγησης των ενηλίκων ή σε συνεργασία με άλλους/ες συνομήλικους/ες. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, αυτό που μπορεί να κάνει το παιδί με λιγότερη ή περισσότερη υποστήριξη σήμερα (δυνατότητα), στο εγγύς μέλλον θα το κάνει μόνο του, θα αποτελεί δηλαδή κερτημένη γνώση. Ο Vygotsky άσκησε κριτική στη διαδικασία της παραδοσιακής αξιολόγησης των παιδιών, στην έννοια του δείκτη νοημοσύνης (I.Q), της νοητικής ηλικίας και στις ποσοτικές διαγνωστικές διαδικασίες θεωρώντας την όλη διαδικασία ποσοτική και ακατάλληλη να αξιολογήσει τη συνολική προσωπικότητα, καθώς δεν αξιολογεί τις δυνατότητες του παιδιού συνολικά και επόμενως θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μη έγκυρη. Υποστήριξε ότι οι ψυχομετρικές δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται είναι ανεπαρκείς να κάνουν αυτή τη διαφοροποίηση, γιατί μετρούν φυσικές και ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες μαζί και τις εξομοιώνουν. Τόνισε πως στην περίπτωση των αναπήρων ο/η μαθητής/ήτρια σε μια παραδοσιακή αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως ένα άθροισμα αρνητικών χαρακτηριστικών και αδυναμιών. Ακόμη άσκησε κριτική στην αξιολόγηση που διεξάγεται μέσα σε ένα τεχνικό ή και στείρο περιβάλλον των γραφείων των ψυχολόγων και στη μεταφορά της καθημερινής κοινωνικής ζωής του παιδιού μέσα σε ένα τεχνητό χώρο, όπως συχνά μπορεί να συμβαίνει στο χώρο των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Vygotsky, 1993a,b· Gindis, 1995a,b). Η δυναμική αξιολόγηση δεν εστιάζει στον βαθμό επίτευξης ενός στόχου, αλλά στην πρόοδο που έχει σημειώσει ο/η μαθητής/ήτρια στην ατομική του/της πορεία. Λαμβάνει υπόψη διαδικασίες και ποιοτικούς δείκτες, όπως οι γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά, ο τύπος και ο χαρακτήρας των λαθών, το είδος της υποστήριξης του ενήλικα ή συνομηλικού, η συναισθηματική αντίδραση του παιδιού στην επιτυχία και την αποτυχία κ.ά.. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεκτιμούν κατά την αξιολογική διαδικασία πιθανούς

περιορισμούς που θέτει το σχολικό πλαίσιο. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των ανάπηρων παιδιών στο σχολείο δεν αποτελεί ευθύνη μόνο των ειδικών παιδαγωγών, αλλά όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β· Χαραμής, 2000).

Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση ακολουθεί, επίσης, τις αρχές της αυθεντικής αξιολόγησης (authentic assessment) (αξιοποίηση καθημερινών, «αυθεντικών» καταστάσεων, «προβλημάτων», πληροφοριών και στοιχείων από την καθημερινή ζωή των παιδιών). Η αυθεντική αξιολόγηση αξιοποιεί πρακτικές που αναδεικνύουν το δημιουργικό τρόπο σκέψης των μαθητών/τριών και τις δυνατότητές τους. Προϋποθέτει τον αναστοχασμό και την κριτική ανάλυση της παιδαγωγικής διαδικασίας, παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/ήτριες να συνδιαμορφώσουν και να εκφράσουν άποψη για τα αποτελέσματα και τέλος, εμπλέκει ως σημαντικούς εταίρους, εκτός από τον παιδαγωγό, το παιδί, τους γονείς, αλλά και όλους, όσους εμπλέκονται και ενδιαφέρονται για την παιδαγωγική διαδικασία (Μπιρμπίλη, 2006· Kingore, 2010· Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2007). Κατά την διαδικασία αξιολόγησης είναι θεμιτό να επαναπροσδιορίζονται στην τάξη οι διάφορες έννοιες ή τα υπό επεξεργασία περιεχόμενα και να νοηματοδοτούνται σε συνεργασία με τα παιδιά, καθώς σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ίδιες έννοιες νοηματοδοτούνται διαφορετικά (Χοντολίδου, 2004).

Μια άλλη βασική αρχή των αξιολογικών διαδικασιών στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι η «αντικειμενικότητα» και ο αναστοχασμός. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να σκέπτονται κριτικά και να συνειδητοποιούν τυχόν προκαταλήψεις ή στερεότυπα που μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο που αξιολογούν τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού και ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Kennedy & Stonehouse, 2012).

Εξίσου σημαντική θεωρείται η εμπλοκή των ίδιων των μαθητών/τριών, καθώς με αυτόν τον τρόπο η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική, αλλά και των γονέων ή και όλων όσων εμπλέκονται και διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Οι αξιολογικές διαδικασίες μετατοπίζονται από τη θέση της αξιολόγησης της μάθησης στην τοποθέτηση της αξιολόγησης για τη μάθηση, καθώς έτσι εμπλέκουν τους/τις μαθητές/ήτριες στην αξιολόγησή τους και προσφέρουν την αναγκαία ανατροφοδότηση, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται και το σημείο στο οποίο επιδιώκεται να φθάσουν καθώς και πιθανούς

τρόπους για να το πετύχουν, ώστε σταδιακά να αξιολογούν μόνοι/ες τους τα επιτεύγματά τους (Ι.Ε.Π., 2019).

Στο πλαίσιο της ενταξιακής φιλοσοφίας η αρχική αξιολόγηση δεν εστιάζει στη διάγνωση της διαταραχής με βάση το βαθμό και το είδος της αναπηρίας, ούτε η αξιολόγηση, γενικότερα, στοχεύει στην ανάπτυξη μεμονωμένων δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς με βάση το ελλειμματικό/ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Αξιοποιεί τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης που δίνουν έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και μαθησιακών περιεχομένων, στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης και της ανάπτυξης, στην αξιοποίηση ενός ευέλικτου συστήματος αξιολόγησης με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων και εργαλείων και στη συνεργασία με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευτικούς, ώστε να διασφαλίζεται η αξιοπιστία, η πληρότητα και η αποτελεσματικότητά της. Το κάθε παιδί αντιμετωπίζεται ως άτομο ισότιμο με τα άλλα και άξιο σεβασμού και η αξιολόγηση δε συνδέεται με το βαθμό παραγωγικότητας, ακαδημαϊκής επίδοσης ή την αγορά εργασίας (Ι.Ε.Π., 2019· Armstrong, 2004, 1999).

Ένα ζήτημα που σχετίζεται με την αξιολόγηση και θα πρέπει να προσεγγίζεται με προσοχή και ευελιξία από τους εκπαιδευτικούς είναι η αξιοποίηση του μαθησιακού προφίλ και της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner, η οποία, αν και δίνει μια νέα οπτική, απομακρύνει από τη μονοδιάστατη λογική της μιας αδιαφοροποίητης νοημοσύνης και παρέχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού των ευκαιριών και των μέσων που προσφέρονται στα παιδιά, ωστόσο μπορεί να λειτουργήσει περιοριστικά στη μαθησιακή διαδικασία. Υποστηρίζεται ότι η άκαμπτη χρήση των μαθησιακών προφίλ ενέχουν τον κίνδυνο να κατηγοριοποιήσουν ή και να περιορίσουν τις μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρονται θεωρώντας ότι ένας/μία συγκεκριμένος μαθητής/ήτρια μαθαίνει καλύτερα μόνο με έναν συγκεκριμένο τρόπο π.χ. οπτικά ή ακουστικά ή κιναισθητικά κ.ά.. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες προσεγγίζονται από τον/την ίδιο/α μαθητή/ήτρια με διαφορετικούς τρόπους ή μπορεί να συνδυάζονται διαφορετικές διαδρομές προς τη μάθηση (Klein, 2010). Για την αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η μητρική γλώσσα του παιδιού, η γλώσσα που μιλάει, ώστε, όταν αυτή είναι διαφορετική από τη γλώσσα στην οποία αξιολογείται ο/η μαθητής/ήτρια, να μη λειτουργεί περιοριστικά στη σκιαγράφηση του εκπαιδευτικού προφίλ του/της (Δαφέρμος, 2002· Gindis, 1995, 1999). Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανιχνεύει, αν ο/η μαθητής/ήτρια διατυπώνει ερωτήσεις, αν κάνει υποθέσεις, αν εκφράζει απόψεις, ιδέες

και απορίες, αν αιτιολογεί με επιχειρήματα τις απόψεις, αν κάνει σχόλια, αν θέτει προβληματισμούς, αν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αν δοκιμάζει νέες διαδικασίες, αν διασκεδάσει. Η αξιολόγηση των προηγούμενων βιωμάτων και εμπειριών αποτελεί τη βάση για την εισαγωγή νέων γνώσεων και εμπειριών, τη γέφυρα για τη σύνδεση προηγούμενων και νέων μαθησιακών εμπειριών και αναδεικνύουν την κοινωνική διάσταση της γνώσης και της μάθησης (Δαφέρμος, 2002· Bartolomé, 2010). Τέλος, στην προσχολική εκπαίδευση λαμβάνεται υπόψη ότι συμπεριφορές, δεξιότητες και γνώσεις των μαθητών/τριών που δε θεωρούνται κεκτημένες, συχνά, εκφράζονται απροσδόκητα και σε ανύποπτο χρόνο και ότι η διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την παρορμητικότητα των παιδιών, τη συναισθηματική κατάσταση τους σε μια δεδομένη στιγμή και από τις συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται. Για αυτό είναι αναγκαίο ο/η εκπαιδευτικός να παρατηρεί τα παιδιά συστηματικά, σε πολλές διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε διαφορετικές καταστάσεις συνδυάζοντας ποικίλα μέσα και πηγές (Μπιρμπίλη, 2006· Gindis, 1995b, 1999).

Αναφορικά με **τα μέσα και τους τρόπους αξιολόγησης**, η αξιολογική διαδικασία στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης ενταξιακής παιδαγωγικής προϋποθέτει άτυπες, διαδραστικές και εναλλακτικές μορφές και μέσα αξιολόγησης. Δίνεται έμφαση στη χρήση ποικίλων εργαλείων και μέσων αξιολόγησης, τα οποία καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος δυνατοτήτων έκφρασης των μαθητών/τριών με στόχο την απομάκρυνση από τη μονοδιάστατη προσκόλληση στα φύλλα εργασίας. Η αξιολόγηση ενσωματώνεται στη καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αξιοποιούνται συνδυαστικά τα ποικίλα μέσα και δίνεται έμφαση στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων από όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών για τη διαμόρφωση μιας σφαιρικής εικόνας για κάθε μαθητή/ήτρια ξεχωριστά και το πλαίσιο της τάξης συνολικά (Yang, 2003· Μπιρμπίλη, 2006· Kingore, 2010). Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης άλλαξαν καθοριστικά τον μονοδιάστατο σκοπό της στη σχολική τάξη, την αποσπασματική λειτουργία της και ανέτρεψαν την κυριαρχία της «τελικής» ή «αθροιστικής» αξιολόγησης, που πραγματοποιείται συνήθως στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή μιας χρονικής περιόδου. Ενδεχομένως, το πιο σημαντικό αποτέλεσμα είναι ότι η αξιολόγηση αναγνωρίστηκε ως «γέφυρα» μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης και αποδείχθηκε η θετική επίδραση της διαμορφωτικής αξιολόγησης ή αλλιώς της αξιολόγησης για τη μάθηση στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της μάθησης (William, 2013).

Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να εφαρμοστεί βασιζόμενη στην αξιοποίηση των παρακάτω εργαλείων και μέσων (εκ των οποίων, αρκετά από αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν και σε εκπαιδευτικά πλαίσια άλλων βαθμίδων): α) συστηματική παρατήρηση των παιδιών εντός και εκτός τάξης και καταγραφή που μπορεί να γίνει με τη μορφή ημερολογίου από τον/την εκπαιδευτικό. Ο/Η εκπαιδευτικός παρατηρεί τον/την κάθε μαθητή/ήτρια στο παιχνίδι, στις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες, στις συζητήσεις και ανακοινώσεις, στους διαλόγους, στις ιστορίες που δημιουργεί, σε αυτά που γράφει, στο κουκλοθέατρο, στη δραματοποίηση, στις κατασκευές, στη βιβλιοθήκη και γενικά σε όλα τα πεδία μάθησης, β) φάκελος αξιολόγησης (portfolio): περιέχει υλικό που αποκαλύπτει τι ενδιαφέρει το παιδί, τι έχει μάθει, πώς σκέπτεται, πώς δημιουργεί, πώς αναλύει και συνθέτει, τις γλωσσικές ικανότητες, τις έννοιες που έχει κατακτήσει, τις μαθηματικές γνώσεις, την κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη τους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται και άλλες πληροφορίες που αφορούν σε όλες τις μαθησιακές περιοχές. Επίσης, περιέχει αυθεντικές παραγωγές των παιδιών π.χ. σχέδια, ζωγραφιές, χειροτεχνίες, δείγματα γραφής, κατασκευές κ.ά., καταγραφές διαφόρων μορφών συστηματικής παρατήρησης, φωτογραφίες από τη συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες, μαγνητοφωνήσεις, αφηγήσεις των παιδιών κ.ά.. Το υλικό οργανώνεται κατά χρονολογική σειρά και κατηγορία και συγκρίνονται οι πρόσφατες εργασίες των παιδιών με τις προηγούμενες. Ο φάκελος εργασιών (portfolio) αποτελεί μια ολιστική και αυθεντική μορφή αξιολόγησης ως φυσικό κομμάτι της καθημερινής πραγματικότητας στο νηπιαγωγείο. Ανάλογα με τους στόχους, για κάθε παιδί μπορεί να οργανωθούν περισσότερα από ένα portfolio π.χ. της γλώσσας, των μαθηματικών κ.τ.λ.. Ο ατομικός φάκελος και τα δεδομένα της αξιολόγησης δεν χρησιμοποιούνται για να κατηγοριοποιηθούν οι μαθητές/ήτριες, αλλά για να λάβουν την καλύτερη δυνατή υποστήριξη, γ) ο διάλογος και η διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων ή οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών από τους/τις μαθητές/ήτριες σε ατομικό επίπεδο ή σε μικρή και μεγαλύτερη ομάδα, ανάλογα με το στόχο και τις πληροφορίες που θέλει να συλλέξει, δ) έργα και εργασίες των παιδιών, ε) οι παρουσιάσεις των έργων των παιδιών με το δικό τους τρόπο, στ) τα παιχνίδια ρόλων, το κουκλοθέατρο, η δραματοποίηση που δίνουν τη δυνατότητα να εκφραστεί ο/η μαθητής/ήτρια με ποικίλους τρόπους και να εκφράσει διαφορετικές ικανότητες, ζ) ηχογράφηση διαλόγων, ανακοινώσεων, αφηγήσεων των παιδιών, βιντεοσκοπήσεις και φωτογράφιση των μαθητών/τριών σε διάφορες δραστηριότητες, η) η συμμετοχή των μαθητών/τριών στα σχέδια εργασίας, θ) πολυτροπικά κείμενα. Οι

εκπαιδευτικοί αξιοποιούν μια ποικιλία πολυτροπικών κειμένων κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, όπως εικόνα, φωτογραφία, βίντεο, κόμικς, πινακίδες και ταμπέλες κ.ά, καθώς δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να επιλέξουν τρόπους έκφρασης, να επιδείξουν με ποικίλους τρόπους ικανότητες, δεξιότητες, προηγούμενες εμπειρίες, ενδιαφέροντα, προτιμήσεις κ.ά. ι) πρωτόκολλο προόδου των μαθητών/τριών. Αποτελεί λεπτομερή και συνεχή καταγραφή της προόδου των παιδιών σε όλους τους τομείς και εξυπηρετεί τη διαμορφωτική αξιολόγηση, κ) πρωτόκολλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης ποιοτικού χαρακτήρα που έχει κατασκευάσει ο/η εκπαιδευτικός με ερωτήσεις σχετικές με το θέμα και τα στοιχεία για τα οποία θέλει να συλλέξει πληροφορίες, λ) ρουμπρίκες (σχάρες-οργανωμένα σχεδιαγράμματα για τη συλλογή συγκεκριμένων πληροφοριών), μ) κατάλογοι καταγραφής δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων, ν) φύλλα εργασίας. Αν και είναι μια συνήθης πρακτική αξιολόγησης, προτείνεται να δίνονται με περιορισμένη χρήση, καθώς λόγω του αφαιρετικού τρόπου σκέψης που απαιτούν και των επιπρόσθετων δυσκολιών, είναι περιοριστικά, δεν αποδεικνύουν την κατανόηση ή μη εννοιών, την κατάκτηση ή μη δεξιοτήτων, ούτε επιτρέπουν την ανάδειξη των δυνατοτήτων των παιδιών. Τα φύλλα εργασίας, όταν δίνονται, μπορεί να είναι διαφοροποιημένα και να μην είναι ίδια για όλα τα παιδιά. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει την υποστήριξη που απαιτείται για να συμπληρωθούν. Τα φύλλα εργασίας μπορεί να δίνονται σε μεμονωμένες περιπτώσεις που έχει διαπιστωθεί ότι το παιδί αποτυπώνει καλύτερα δεξιότητες, ενδιαφέροντα και γνώσεις με αυτόν τον τρόπο, ξ) πληροφορίες σχετικές με το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού ή και από άλλα εκπαιδευτικά ή θεραπευτικά πλαίσια, ο) αυτοαξιολόγηση, π) ετεροαξιολόγηση, ρ) αξιοποίηση εναλλακτικών μέσων, τρόπων συστημάτων, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του παιδιού π.χ. χρήση τεχνικής ΜΑΚΑΤΟΝ ή γραφής Braille, κ.ά. (ΙΕΠ, 2019· Kingore, 2010· Μπιρμπίλη, 2006· Yang, 2003).

1.2 Ενταξιακή προσχολική εκπαίδευση: ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα διαμορφώνεται από το Υ.ΠΑΙ.Θ., το οποίο ελέγχει τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, όπως το διορισμό του προσωπικού, τον σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, τα σχολικά βιβλία, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τη διανομή πόρων, την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και την οργάνωση των σχολείων (Kassiotakis & Lambrakis, 1998). Ως εκ τούτου, οι

αποφάσεις που λαμβάνονται φέρουν το ιδεολογικό φορτίο όσων χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική και προβάλλουν τις προτεραιότητες της πολιτικής ηγεσίας. Η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική μιας χώρας δεν είναι αυτόνομες και ανεξάρτητες δραστηριότητες, αλλά συνδέονται με την κοινωνικο-πολιτισμική, οικονομική και πολιτική κατάστασή της και προάγει σκοπιμότητες, πεποιθήσεις και προτεραιότητες. Παράλληλα με το σκηνικό σε εθνικό επίπεδο, δέχεται επιρροές και από τις διεθνείς επικρατούσες τάσεις σε όλα τα επίπεδα. Η πολιτική θεωρείται μια μορφή, ένα σχέδιο πρακτικών καθώς οι πρακτικές είναι ταυτόχρονα θεωρητικές, ηθικές και πολιτικές (Fulcher, 1989). Η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας καθορίζει το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος που επιθυμεί και αντικατοπτρίζει: α) το κοινωνικό σύστημα αξιών που επιθυμεί, καθώς η εκπαίδευση μιας χώρας συνδέεται άμεσα με το είδος των πολιτών που επιθυμεί να διαμορφώσει, με τις αξίες της κοινωνίας, την πρόοδο και τον πολιτισμό της (Touraine, 2000), β) τις πολιτικές και οικονομικές σκοπιμότητες και προτεραιότητες της πολιτικής ηγεσίας (Barton, 2000, 1999· Slee, 2004). Οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής που χαράσσει μια χώρα αποτυπώνονται σε οποιοδήποτε θεσμικό κείμενο αφορά στη οργάνωση, δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως κάθε είδους και μορφής νομοθετική ρύθμιση και τα Προγράμματα Σπουδών.

Υπό το ανωτέρω πρίσμα, η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. επηρεάζεται από το θεσμικό πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί από την πολιτική ηγεσία στην Ελλάδα και καθώς αυτό διερευνάται υπό την οπτική της ενταξιακής εκπαίδευσης, ο τρόπος εφαρμογής του συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική που έχει διαμορφωθεί αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η παρουσίαση της παρούσας κατάστασης στην οποία επιχειρείται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. μέσω: α) των δομών, στις οποίες επιχειρείται η εκπαιδευτική ένταξη των νηπίων με αναπηρία και του τρόπου λειτουργίας τους, β) της νομοθεσίας που αφορά στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., γ) του ρόλου και της θέσης που κατέχει το Ε.Ε.Π. στο Πρόγραμμα Σπουδών στην προσχολική εκπαίδευση και δ) του θεσμικού ρόλου των εκπαιδευτικών και των γονέων στην ενταξιακή προσχολική εκπαίδευση.

1.2.1 Ενταξιακές δομές στην προσχολική εκπαίδευση

Για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία στην προσχολική εκπαίδευση λειτουργούν εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές με στόχο την προώθηση της

ενταξιακής εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός σύγχρονου παγκόσμιου διαλόγου για τη διαμόρφωση ενταξιακών εκπαιδευτικών συστημάτων, διεθνώς, στη βάση των αρχών που προαναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Ο βαθμός στον οποίο αυτές οι δομές είναι ενταξιακές καταδεικνύεται από μια κριτική προσέγγιση του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας αυτών και των σκοπών που αυτές επιτελούν σε σχέση με τις προαναφερθείσες αρχές της ενταξιακής φιλοσοφίας. Απαντήσεις σε αυτόν τον προβληματισμό παρέχονται, εκτός από θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας και κατά την ανάλυση των δεδομένων της. Πρόκειται για: α) εκπαιδευτικά πλαίσια στο γενικό σχολείο και β) διαγνωστικούς, συμβουλευτικούς και υποστηρικτικούς φορείς εκτός σχολείου. Οι εν λόγω δομές δεν αφορούν αποκλειστικά στην προσχολική εκπαίδευση, αλλά και στις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Πιο συγκεκριμένα, για την ένταξη νηπίων με αναπηρία στο γενικό σχολείο ιδρύθηκαν και λειτουργούν βάσει νομοθεσίας από το 2000 (2918/2000) τα τμήματα ένταξης (Τ.Ε.) στα νηπιαγωγεία γενικής εκπαίδευσης. Στις εν λόγω εκπαιδευτικές δομές, με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (3699/2008) φοιτούν νήπια με και χωρίς αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η διάγνωση των οποίων στηρίζεται σε αξιολογικές κρίσεις/διαφοροδιαγνώσεις ιατρικού τύπου, (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Ζονίου-Sideri & Vlachou, 2006) από αρμόδιους φορείς που ιδρύθηκαν για το σκοπό αυτό, όπως τα μέχρι τώρα αποκαλούμενα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), τα οποία πρόσφατα με τον νόμο 4547/2018 μετονομάστηκαν σε Κέντρα Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (Ι.Π.Δ.) που παρότι παρέχουν υπηρεσίες διαγνωστικής αξιολόγησης σε δομές του Υ.ΠΑΙ.Θ, αποτελούν υπηρεσίες του υπουργείου υγείας. Για τη λειτουργία των Τ.Ε. προβλέπονται δυο νηπιαγωγοί (ένας/μία ειδικής εκπαίδευσης και ένας/μία γενικής εκπαίδευσης) και ένας χώρος/αίθουσα υποστηρικτικός για να μεταφέρονται κάποιες ώρες οι μαθητές και μαθήτριες με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να δεχτούν την ειδική εκπαίδευση για την αντιστάθμιση των ελλειμμάτων τους μέσω του εξατομικευμένου προγράμματος από τον/την ειδικό/ή παιδαγωγό. Προβλέπονται από τη νομοθεσία δύο διαφορετικοί τύποι προγραμμάτων: α) το κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κ.Ε.Σ.Υ.) για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, β) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ., για τους μαθητές με

σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699/2008, άρθρο, 6). Οι αρμοδιότητες, οι ρόλοι, οι μορφές συνεργασίας, ο τρόπος παρέμβασης των δυο εκπαιδευτικών και ο χρόνος παραμονής των μαθητών/τριών με αναπηρίες στην υποστηρικτική τάξη δεν προβλέπονται σαφώς από το νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο δε διαφοροποιεί την οργάνωση και λειτουργία των εν λόγω εκπαιδευτικών δομών, παρότι υπάρχουν πολλές δομικές και λειτουργικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών πλαισίων διαφορετικών βαθμίδων (Ντεροπούλου-Ντέρου, Γελαστοπούλου, Καλογρίδη, Ταβουλάρη, 2015). Η αξιοποίηση ενός κοινού ευέλικτου Π.Σ. για όλα τα νήπια με δυνατότητα διαφοροποίησης, η εναλλαγή ρόλων και η ισοτιμία μεταξύ των δύο νηπιαγωγών για τα οποία κάνει λόγο η ενταξιακή εκπαίδευση φαίνεται να αναιρούνται και προωθείται ένας τρόπος εργασίας που δεν προωθεί την υλοποίηση διεπιστημονικών πολυεπίπεδων συνεργατικών πρακτικών που πρεσβεύει η ένταξη (Ν.3699/2008· Υ.Α. 449/2007· Sideri & Vlachou, 2006). Σε ένα θεσμικά διαχωριστικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υλοποιήσουν ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως αυτές προαναφέρθηκαν.⁵ Μια τέτοια επιλογή εναπόκειται στη βούληση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Τ.Ε. και η ποιότητα της εκπαίδευσης των νηπίων με αναπηρία, αλλά και η προώθηση της ένταξης καθίσταται ουσιαστικά ατομική υπόθεση των εκπαιδευτικών στα Τ.Ε.

Εκτός από τα Τ.Ε. για την υποστήριξη των νηπίων με αναπηρία λειτουργεί ο θεσμός της παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (3699/2008), *οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.), όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο Ε.Α.Ε. (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη –βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.– εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση (άρθρο 6). Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕ.Δ.Δ.Υ./Κ.Ε.Σ.Υ., το οποίο καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης, κατά*

⁵ Βλέπε θεωρητικό πλαίσιο, ενότητα 1.1.3

περίπτωση. Αναφορικά με την παράλληλη στήριξη των μαθητών/τριών με αυτισμό μπορεί να υλοποιείται και από ειδικό/ή βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του/της μαθητή/τριας, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του/της Διευθυντή/ριας της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων. Τα Καθήκοντα και οι αρμοδιότητες εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης ορίζονται με την υπ' αριθμ. 27922/Γ6/2007/Υπουργική Απόφαση, Φ.353.1/324/105657/Δ1. Η διαδικασία υποβολής δικαιολογητικών, έγκρισης και λειτουργίας του θεσμού καθώς και ανανέωσης των ήδη εγκεκριμένων παράλληλων στηρίξεων ορίζεται σε ετήσια βάση με σχετική εγκύκλιο της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ., η οποία ενίοτε μπορεί και να διαφοροποιείται. Αναφορικά με τους/τις εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τοποθετούνται κυρίως αναπληρωτές/ριες εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε. των κλάδων ΠΕ71, ΠΕ61, ή γενικής αγωγής με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, που προκύπτει από συναφή μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών. Στην περίπτωση που δεν αρκεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, για να καλυφθούν οι ανάγκες της παράλληλης στήριξης, τότε με βάση την τροπολογία (Άρθρο 26 «Λοιπές διατάξεις» & 9α Ν. 3879/2010) μπορούν να προσληφθούν εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης με την προϋπόθεση ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ειδικής αγωγής ή έχουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία 10 μηνών σε δομές της ειδικής αγωγής ή είναι γενικά εκπαιδευτικοί, που οι ίδιοι ή τα παιδιά τους έχουν αναπηρία σε ποσοστό άνω του 67%. Επιπλέον, για την κάλυψη των αναγκών της παράλληλης στήριξης υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα μέσω Ε.Σ.Π.Α. για την επιμόρφωση αναπληρωτών εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που θα εργαστούν στην παράλληλη στήριξη. Συχνά οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης καλούνται να εκτελέσουν και άλλα καθήκοντα εκτός των διδακτικών ή και να συμπληρώσουν ώρες σε περισσότερα από ένα σχολεία.

Με βάση σχετικά ερευνητικά δεδομένα, ως προς την εφαρμογή της, η παράλληλη στήριξη κυρίως παρέχεται ατομικά (ένας/μία προς έναν/μία) από τον/την εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε. προς το παιδί με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Μαυροπαλιάς, 2013· Καμπανέλλου, 2011). Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης υποστηρίζουν τους/τις μαθητές/ήτριες για τους/τις οποίους/ες τοποθετούνται σε μια σχολική μονάδα μέσα στη γενική τάξη και όταν το κρίνουν αναγκαίο και εκτός αυτής. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο/η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης έχει καθοδηγητικό και ηγετικό ρόλο στην τάξη και είναι υπεύθυνος/η για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Ο/Η εκπαιδευτικός της

ειδικής εκπαίδευσης λειτουργεί ως «βοηθός» του που έχει την ευθύνη για τον/τη μαθητή/ήτρια με αναπηρία (Γελαστοπούλου, 2017· Μαυροπαλιάς, 2013). Παρότι πρόκειται για ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας, οι ρόλοι και ο τρόπος συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών δεν είναι ορισμένοι με σαφήνεια και διαφοροποιούνται στο εκάστοτε πλαίσιο. Παρότι η παράλληλη στήριξη θεσμοθετήθηκε για την προώθηση της ένταξης, ο τρόπος εφαρμογής του θεσμού αυτού στην τάξη μπορεί να αποβεί μια ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική ή και να οδηγήσει στον στιγματισμό των μαθητών/τριών με αναπηρία, στο διαχωρισμό και στην ενίσχυση των ανισοτήτων, ανάλογα με το πώς θα εφαρμοστεί. Αυτή η παραδοχή θέτει τη βάση για μια κριτική προσέγγιση και οπτική της εφαρμογής του θεσμού αυτού και των πρακτικών που υιοθετούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά και όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες προς την κατεύθυνση της εγκαθίδρυσης μιας ενταξιακής προοπτικής. Ο αναστοχασμός σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, τον τρόπο εφαρμογής της και τις τυχόν προκλήσεις που προκύπτουν συμβάλλει θετικά προς την κατεύθυνση αυτή.

Αναφορικά με τους διαγνωστικές, συμβουλευτικές και υποστηρικτικές δομές, όπως προαναφέρθηκε, ιδρύθηκαν: α) τα Κ.Ε.Σ.Υ. (πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), των οποίων η ίδρυση και λειτουργία ορίστηκε αντίστοιχα με τον νόμο 4547/2018 και την Υ.Α. 5614/2018 και β) οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.), οι οποίες συγκροτήθηκαν με την Υ.Α. 17812/Γ6/315/2014 και αναδιοργανώθηκαν με τον νόμο 4547/2018. Τα Κ.Ε.Σ.Υ. ουσιαστικά συνεχίζουν το έργο των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και οι αρμοδιότητές τους αφορούν στη διερεύνηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, στην παροχή στοχευμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, συμπεριλαμβανομένου και του Ε.Ε.Π., και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού, στην συμβουλευτική και υποστήριξη γονέων και σχολικών μονάδων, στην επιμόρφωση και ενημέρωση της σχολικής κοινότητας, στην ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου και στην προώθηση συνεργασιών. Παρότι φαίνεται να επιχειρείται η μετακίνηση από τη διάγνωση ιατρικού χαρακτήρα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε μία παιδαγωγικού τύπου αξιολόγηση, καθώς και η προώθηση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας για την προώθηση πιο ενταξιακών πρακτικών, ωστόσο ο τρόπος οργάνωσης και παράλληλης λειτουργίας με τις άλλες δομές, η μεθοδολογία αξιολογικών διαδικασιών, η ελλιπής στελέχωση των δομών σε αντίθεση με το πλήθος των αρμοδιοτήτων, η προσέγγιση των μαθητών/τριών με αναπηρία και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω δομές φαίνεται να διαιωνίζουν τον ιατρικό χαρακτήρα και το διαχωριστικό τρόπο λειτουργίας των

ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Γελαστοπούλου & Ντεροπούλου, 2020). Η λειτουργία αυτών των δομών φαίνεται να εξυπηρετεί περισσότερο την παροχή υπηρεσιών στο πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης παρά τη φιλοσοφία της ένταξης.

Αντίστοιχα οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. προβλέπεται να λειτουργούν σε κάθε Σχολικό Δίκτυο, στα οποία που υπάρχουν οι σχολικές μονάδες με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών σε πρωτοβάθμιο επίπεδο. Έχουν την ευθύνη να διενεργούν αξιολογήσεις του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στη μάθηση που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι μαθητές και προτείνουν την παραπομπή στα Κ.Ε.Σ.Υ. των μαθητών/τριών για τους οποίους, ύστερα από την υποστήριξη στο σχολείο τους και την εφαρμογή βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης, κρίνεται ότι απαιτείται η έκδοση αξιολογικής έκθεσης – γνωμάτευσης, σύμφωνα με την παράγραφο 3 του άρθρου 11, 4547/2018. Επιπλέον: α) υποστηρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων σε ζητήματα παιδαγωγικής ανταπόκρισης στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, όπως η εφαρμογή μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων, ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, βιωματικής μάθησης και εναλλακτικών μορφών μάθησης, β) διαμορφώνουν προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης, εξειδικεύουν τους βασικούς άξονες των Ε.Ε.Π. και υποστηρίζουν στο σύνολο την εκπαιδευτική δράση. Οι επιτροπές αυτές στελεχώνονται κυρίως με αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς ή Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό που υπηρετεί στο ειδικό σχολείο που υπάγεται σε ένα Σχολικό Δίκτυο. Πιο συγκεκριμένα, αποτελούνται από τον/τη Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας, σε συντονιστικό ρόλο, έναν εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εξειδίκευση στην Ε.Α.Ε., έναν ψυχολόγο, έναν κοινωνικό λειτουργό, εκπαιδευτικούς των τμημάτων των μαθητών/τριών ή της ομάδας μαθητών/τριών που έχουν ανάγκη υποστήριξης. Οι εν λόγω επιτροπές, ως επί τω πλείστω, δεν λειτουργούν, καθώς είτε δεν στελεχώνονται έγκαιρα ή επαρκώς, είτε το προσωπικό που υπηρετεί στο ειδικό σχολείο και προβλέπεται να παρέχει υπηρεσίες και τις Ε.Δ.Ε.Α.Υ. παρέχει συνήθως αποκλειστικά υπηρεσίες στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής. Παρότι, οι πολιτικές που αναφέρθηκαν φαίνεται να αναπτύσσονται για να προωθούν ενταξιακές πρακτικές, το διαχωριστικό μοντέλο γενικής-ειδικής εκπαίδευσης εξακολουθεί να είναι το πιο διαδεδομένο μαθησιακό πλαίσιο για τα παιδιά με αναπηρίες (Fyssa & Vlachou, 2015).

1.2.2 Νομοθεσία και Ε.Ε.Π. στην προσχολική εκπαίδευση

Η νομοθεσία αποτελεί βασικό συστατικό της ανάπτυξης ενός ενταξιακού και δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος. Παρέχει τις αρχές και τα δικαιώματα που διεκδικεί ένα τέτοιο πλαίσιο και διατυπώνει τις πρακτικές θεμελιώδους ένταξης και τις διαδικασίες που διευκολύνουν την ισότητα και τη συμμετοχή (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Η ανάλυση και η κριτική προσέγγιση της νομοθεσίας προσδιορίζει το πλαίσιο και τις αρχές που διέπουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα.

Το Ε.Ε.Π. θεωρείται, διεθνώς, θεμελιώδες μέσο και υψίστης σημασίας παιδαγωγική διαδικασία για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία (New Jersey Department of Education, 2014· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Maryland State Department of Education, Division of Special Education/Early Intervention Services, 2009· National Council For Special Education, 2006· Skårbrevik, 2005· IDEA, 2004· Ontario Ministry of Education, 2004). Παρόμοια, και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το Ε.Ε.Π. ως παιδαγωγική διαδικασία προβλέπεται να εφαρμόζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, συμπεριλαμβανομένης και της προσχολικής εκπαίδευσης, από την ισχύουσα νομοθεσία που αφορά στην ειδική και ενταξιακή εκπαίδευση (Ν. 3699/2008· Ν.4547/2018· Υ.Α./211076/ΓΔ4/5614/2018· Υ.Α. 100575/Δ3/2103/2017·Υ.Α. 28915/Γ6/449/2007) με τον όρο Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.). Η διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. ως μέρος της νομοθεσίας που αφορά στην ειδική και ενταξιακή εκπαίδευση προσλαμβάνει το χαρακτήρα των εν λόγω νόμων, αποτιμάται με τον ίδιο τρόπο, επιτυγχάνει τους ίδιους στόχους στην εκπαίδευση και διέπεται από την ίδια φιλοσοφία. Το εννοιολογικό περιεχόμενο της εν λόγω νομοθεσίας για την ειδική και ενταξιακή εκπαίδευση στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται και προσδιορίζεται το Ε.Ε.Π. και οι πρακτικές που αυτή ορίζει, αντανakλούν το μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας που υιοθετεί και αναδεικνύουν το βαθμό προώθησης της ενταξιακής εκπαίδευσης. Μια σύντομη αποτίμηση της νομοθεσίας για την ειδική και ενταξιακή εκπαίδευση σε συνδυασμό με τον ρόλο που το Ε.Ε.Π. κατέχει σε αυτή: α) καθιστά δυνατή τη σκιαγράφηση της παρούσας κατάστασης και του πλαισίου στο οποίο επιχειρείται η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και β) θέτει τη βάση για το διάλογο αναφορικά με τις ενδεχόμενες αναγκαίες μεταρρυθμίσεις σε όλα τα επίπεδα και τις προϋποθέσεις για την προώθηση της ένταξης γενικότερα και ειδικότερα του Ε.Ε.Π., υπό την οπτική της ενταξιακής φιλοσοφίας.

Στην Ελλάδα ουσιαστική ενεργοποίηση προς την κατεύθυνση της ενταξιακής προοπτικής άρχισε να διαφαίνεται στις αρχές της δεκαετίας του '80, όταν για πρώτη

φορά θεσμοθετήθηκε η δέσμευση του κράτους να παράσχει ισότιμη εκπαίδευση και στους πολίτες με αναπηρίες (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998, 2000). Έκτοτε, συγκεκριμένες ενέργειες έχουν γίνει τόσο σε θεσμικό και νομοθετικό επίπεδο (Ν. 1143/1981· Ν. 1566/85·Ν. 2817/2000·Ν. 3699/2008), όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών αναφορικά με το ζήτημα αυτό και αξιοσημείωτες αλλαγές έχουν λάβει χώρα ως προς τις αντιλήψεις, την προσέγγιση των ατόμων με αναπηρία και την εκπαίδευσή τους (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000). Παρά την κινητικότητα, όμως, αυτή και τις προσπάθειες που έχουν παρατηρηθεί προς την κατεύθυνση της ένταξης, σημαντικές ενστάσεις, προβληματισμοί και διλήμματα εξακολουθούν να υπάρχουν στην επιστημονική κοινότητα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων από το σύστημα εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών και ταυτόχρονα τεράστιες ελλείψεις και κενά παρατηρούνται στην εκπαιδευτική πράξη. Η αποτίμηση της πορείας των αλλαγών που έχουν λάβει χώρα στη νομοθεσία για την ειδική και ενταξιακή εκπαίδευση καταδεικνύει μια σταθερά επαναλαμβανόμενη προσέγγιση του ζητήματος ενταξιακής εκπαίδευσης και της αλλαγής, χωρίς ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις που επιδιώκουν την αλλαγή των σκοπών της εκπαίδευσης των αναπήρων και της προσέγγισης της αναπηρίας υπό την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Vlachou, 2006· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006· Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Σπανδάγου, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004a,b, 2000). Παρότι ο πολιτικός λόγος, διεθνώς, προωθούσε την ένταξη από το 1994 ως νέα κατεύθυνση, παρατηρείται πως δεν είναι εύκολο να εφαρμοστούν διεθνείς συμφωνίες (UNESCO, 1994, 2007), σε εθνικό επίπεδο. Μέχρι σήμερα, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα αναπαράγει εκπαιδευτικά ένα πλαίσιο ελλείψεων, περιορισμών και αποκλεισμού και δε φαίνεται να συνάδει με την ενταξιακή φιλοσοφία που εμπνέεται από την αρχή της πολιτισμικής επαγρύπνησης, η οποία μπορεί να αποτελέσει το μέσο μιας συλλογικής απαίτησης για κοινωνική δικαιοσύνη (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τις αντιφάσεις που υφίστανται και το χάσμα μεταξύ των πολιτικών, των διακηρύξεων και των πρακτικών που υιοθετούνται στο όνομα της ενταξιακής προοπτικής (Γελαστοπούλου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006). Στην Ελλάδα, η ενταξιακή εκπαίδευση, ως συνέχεια της κατεστημένης πολιτικής της ειδικής αγωγής, αφορά κυρίως στην εκπαίδευση των αναπήρων και αναπτύχθηκε ως ζήτημα τεχνικής φύσης

που στηρίζεται στη διάγνωση, στην αξιολόγηση, στην αιτία της αναπηρίας και στην κατάλληλη θεραπεία που εμπεριέχει την αναδιανομή των ειδικών παροχών και τη δημιουργία ειδικών προγραμμάτων (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Vlachou, 1999). Ακόμη και σήμερα, η ισχύουσα νομοθεσία για την εκπαίδευση των αναπήρων αποτελεί αρμοδιότητα της ειδικής αγωγής, παρά το γεγονός ότι η ένταξη επιχειρείται στο γενικό σχολείο.

Επιχειρώντας μια σύντομη αναδρομή στη νομοθεσία για την εκπαίδευση των αναπήρων, για πρώτη φορά το 1981 ψηφίστηκε ένας ολοκληρωμένος νόμος για την ειδική αγωγή, Ν.1143/31-3-1981, ο οποίος ενίσχυσε το διαχωρισμό των παιδιών ανάμεσα σε «φυσιολογικά» και μη, κατέταξε τους/τις μαθητές/ήτριες σε 12 κατηγορίες «προβληματικών ατόμων», οδηγώντας τα στην περιθωριοποίηση και παράτεινε την εξουσία της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στο χώρο της ειδικής αγωγής. Στη συνέχεια, με τον νόμο 1566/30.9.1985, (Φ.Ε.Κ 167 Α'), Κεφ.Ι', άρθρα 32-36, ενσωματώνεται για πρώτη φορά η Ειδική Αγωγή στο γενικότερο νομικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠ.Π.Ε.Θ, γεγονός που δηλώνει τη διάθεση για την κατάργηση της διαχωριστικής γραμμής και του αποκλεισμού των ανάπηρων προωθώντας την πολιτική της ένταξης. Σηματοδοτείται η έναρξη της συμπόρευσης της Ελλάδας με τις εξελίξεις της Ειδικής αγωγής στην Ευρώπη (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000). Ωστόσο, παραμένει η κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών με βάση το βαθμό και το είδος της αναπηρίας. Το Μάρτιο του 2000, η ένταξη θεσμοθετήθηκε επίσημα με τον νόμο 2817/2000, που αφορά στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (α.μ.ε.ε.α) στοχεύοντας να προωθήσει την ενταξιακή εκπαίδευση, τη δημιουργία ενός σχολείου για όλα τα παιδιά, το δικαίωμα των ανάπηρων παιδιών για ίσες ευκαιρίες. Παρότι προσδίδει ένα πιο σύγχρονο χαρακτήρα στην ειδική εκπαίδευση, καθώς θεωρητικά ανοίγει την πόρτα του γενικού σχολείου στους ανάπηρους μαθητές, δεν παύει όμως να διατηρεί ένα ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα παράλληλα με το γενικό και να κατηγοριοποιεί τα ανάπηρα άτομα ανάλογα με τη διαταραχή, το βαθμό και το είδος της αναπηρίας. Ο κατακερματισμός του «ενός» σχολείου σε πολλά ειδικά πλαίσια για ειδική θεραπεία με ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα θεωρείται και προβάλλεται από τους νομοθέτες, ως αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Με βάση αυτό τον νόμο επιδιώκεται η αλλαγή και η προσαρμογή του ατόμου στα κοινωνικά πρότυπα επιδιώκοντας ενδεχομένως την «κανονικοποίηση» (normalization) (Corbet, 1996· Thomas & Woods, 2003) και όχι η εξάλειψη των κοινωνικών περιορισμών. Ο ισχύοντας νόμος 3699/2008 για την «Ειδική αγωγή &

Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», που αναμενόταν να δημιουργήσει νέες προοπτικές, αλλά και πρακτικές στο χώρο της εκπαίδευσης, φαίνεται να μην προωθεί την ενταξιακή εκπαίδευση μέσω της δημιουργίας Ενός δημοκρατικού σχολείου για όλους και όλες τους μαθητές και μαθήτριες. Οι ρυθμίσεις σε αρκετά σημεία αντιτίθενται στις αρχές, το σκοπό και τη φιλοσοφία της ένταξης προσδίδοντας στην εκπαίδευση ένα διαχωριστικό χαρακτήρα που κατηγοριοποιεί, στιγματίζει και οδηγεί στον αποκλεισμό μιας μεγάλης μερίδας του μαθητικού πληθυσμού. Τη στιγμή που σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα άλλα ανεπτυγμένα κράτη γίνεται προσπάθεια κατάργησης της κατηγοριοποίησης των μαθητών/τριών, στη χώρα μας μέσω του παρόντος νόμου ενισχύεται η αντιμετώπιση και η εκπαιδευτική αξιολόγηση των παιδιών με βασικό κριτήριο διαφοροδιαγνώσεις ιατρικού τύπου και η τοποθέτησή τους στο ανάλογο εκπαιδευτικό πλαίσιο σύμφωνα με το βαθμό και είδος των αναγκών του, αντιτιθέμενη εμφανώς με το ιδεολογικό υπόβαθρο της ενταξιακής εκπαίδευσης που στοχεύει στη δημιουργία «Ενός» δημοκρατικού σχολείου για όλα τα παιδιά. Όσον αφορά στην πρώιμη παρέμβαση, η συνειδητοποίηση της σημασίας αυτής αποτελεί σίγουρα σημαντικό βήμα, ωστόσο ο τρόπος που προωθείται οδηγεί στην πρώιμη ετικετοποίηση και στην παραπομπή ακόμα και των παιδιών της προσχολικής ηλικίας σε ειδικές εκπαιδευτικές δομές. Το Χάσμα ανάμεσα στην πολιτική και στην πρακτική θεωρείται εγγενές στην ίδια τη φύση της πολιτικής (Σολομών, 1998). Οι αξιολογικές διαδικασίες που προβλέπονται από τον ισχύοντα νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση καθώς και από τον Ν. 4547/2018 και την Υ.Α./211076/ΓΔ4/5614/2018 που αφορούν στις νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και στην ίδρυση των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) εγείρουν ζητήματα εγκυρότητας και ενταξιακού χαρακτήρα (Γελαστοπούλου & Ντεροπούλου, 2020·Γελαστοπούλου, 2018). Κυβερνητικές επιλογές και προτεραιότητες φαίνεται να συνδέονται με τη διάθεση πόρων και μέσων, με εκπαιδευτικές προτεραιότητες και επιλογές. Η επίκληση των δυσμενών οικονομικών συνθηκών, ειδικότερα σήμερα, χρησιμοποιείται, ώστε να αιτιολογηθεί ο περιορισμός των δικαιωμάτων που έχουν οικονομικές πτυχές με άμεσες θεσμικές ρυθμίσεις (Νικολαΐδης, 2013· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου, 2012).

Το Ε.Ε.Π. εμφανίζεται ήδη από το 1981 σε όλους τους νόμους και Υ.Α. που αφορούν στην ειδική εκπαίδευση αρχικά και στην ειδική και ενταξιακή εκπαίδευση στη συνέχεια με τη χρήση διαφορετικών όρων. Στον Ν. 1143 /1981 για την ειδική αγωγή η αναγκαιότητα υλοποίησης Ε.Ε.Π. δηλώνεται στο άρθρο 5, με την αναφορά

για την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων βάσει του βαθμού και του είδους της αναπηρίας. Παρόμοια δήλωση υπήρχε και στο μετέπειτα νόμο 1566/1985 της γενικής εκπαίδευσης στον οποίο συμπεριλαμβάνεται και η εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών και μαθητριών, άρθρο 32 και 33, παρ.3. Στον επόμενο νόμο 2817/2000, με τον οποίο η ένταξη θεσμοθετήθηκε επίσημα, καθώς έθετε ως στόχο να προωθήσει την ενταξιακή εκπαίδευση, προβλέπεται στο άρθρο 2, παρ. 3.γ. η κατάρτιση Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) από τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ), φορείς που ιδρύθηκαν με τον εν λόγω νόμο και στη συνέχεια με τον ισχύοντα νόμο 3699/2008 μετονομάστηκαν σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Στη συνέχεια η ΥΑ 4494_8-11-2001/ΦΕΚ 1503/2001 τ. Β' που αφορά στον Κανονισμό Λειτουργίας των Κ.Δ.Α.Υ., στο πλαίσιο προώθησης της ένταξης, αναφορικά με το Ε.Ε.Π. και την υποστήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης υποστηρίζει την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προβλέπεται ο σχεδιασμός ενός πλαισίου Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) που θα στηρίζεται στην αξιολόγηση και θα περιλαμβάνει: α) τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του μαθητή, β) το χρονικό προσδιορισμό της επανααξιολόγησής του/της μαθητή/ήτριας αλλά και του προγράμματος, γ) τις προϋποθέσεις προσαρμογής του ατόμου στο εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δ) τις ώρες διδασκαλίας εκτός τάξης, τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα προϊόντα ή τις υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία. Για τη διαμόρφωση του Ε.Π.Ε. διατυπώνει τις απόψεις του και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του/της μαθητή/ήτριας με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς όμως οι απόψεις του να είναι δεσμευτικές. Το Ε.Ε.Π. σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από το εκάστοτε Κ.Δ.Α.Υ. σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της τάξης και το σχολικό σύμβουλο γενικής και ειδικής αγωγής. Στην Υ.Α. 1319/2002 που ακολουθεί και αφορά στην «Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης», στην παρ.2.α. γίνεται λόγος για την προσαρμογή της διδασκαλίας βάσει του Ε.Ε.Π. του/της μαθητή/ήτριας που έχει σχεδιαστεί από το Κ.Δ.Α.Υ. σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό.

Στη συνέχεια στην Υ.Α. 449/2007 που είναι σε ισχύ μέχρι και σήμερα και αφορά στον καθορισμό των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του

εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι) αναφέρεται η υποχρέωση των εν λόγω εκπαιδευτικών να συμβάλουν στην υλοποίηση του Ε.Π.Ε. που σχεδιάζει το Κ.Δ.Α.Υ.. Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στον ισχύοντα Νόμο 3688/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η μόνη διαφορά είναι πως το Ε.Π.Ε. συντάσσεται από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. που ιδρύθηκαν με τον παρόντα νόμο σε αντικατάσταση των Κ.Δ.Α.Υ.. Στα άρθρα 2.παρ 6.5, 4, παρ. 1.β και 5, παρ.3.. γίνεται λόγος για την κατάρτιση *προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού και του λογισμικού και την παροχή κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων από τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ..* Σε πρόσφατη ισχύουσα Υ.Α. ΦΕΚ. 2103/19-06-2017, που αφορά στη λειτουργία των ειδικών σχολείων, στο άρθ. 2, παρ. 55. προβλέπεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες. Σύμφωνα με αυτήν την Υ.Α. δίνονται κάποιες περαιτέρω οδηγίες σε σχέση με την έως τώρα νομοθεσία, όπως η υλοποίηση παιδαγωγικών συναντήσεων των ειδικών παιδαγωγών με το Ειδικό Εκπαιδευτικό και Βοηθητικό Προσωπικό για τον σχεδιασμό του ΕΠΕ, τον καθορισμό της κατάλληλης στοχοθεσίας και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων, την παρακολούθηση της υλοποίησης, τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγησή τους, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Για την σύνταξη των Ε.Π.Ε. των μαθητών/τριών λαμβάνονται υπόψη: α) οι γνωματεύσεις και οι εισηγήσεις των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ./Κ.Ε.Σ.Υ., β) οι αξιολογήσεις και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών και των μελών του Ε.Ε.Π., γ) τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών/τριών και δ) οι απόψεις των γονέων, οι οποίοι ενημερώνονται και διατυπώνουν τη γνώμη τους. Σε όποιο στάδιο της διαδικασίας κριθεί απαραίτητο από τον/τη Διευθυντή/ύντρια ή Προϊστάμενο/η ή το Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών του σχολείου, ζητείται η συνδρομή των Σχολικών Συμβούλων Ε.Α.Ε. ή/και των οικείων Κ.Ε.Δ.Δ.Υ./Κ.Ε.Σ.Υ.. Στην περίπτωση των ειδικών σχολείων ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του Ε.Ε.Π., αν και φαίνεται πιο εύκολη υπόθεση λόγω

της διεπιστημονικής ομάδας με την οποία είναι στελεχωμένα τα ειδικά σχολεία/νηπιαγωγεία, ωστόσο στην πράξη φαίνεται να αποτελεί ένα επιπρόσθετο βάρος. Ο Νόμος 4547/2018, που αφορά την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημιουργεί τα Κ.Ε.Σ.Υ. αντικαθιστώντας τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και στο άρθρο 4, παρ. 1.β και άρθρο 7, παρ. 2 αναφέρεται ως μια αρμοδιότητα τους η διατύπωση των βασικών αξόνων των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.). Παρότι κάνει λόγο για πρακτικές περισσότερο ενταξιακές, όπως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, οι συνεργασίες μεταξύ των δομών και των εκπαιδευτικών, στην πραγματικότητα, όπως προκύπτει εμπειρικά και από μαρτυρίες εργαζομένων, ένας μεγάλος αριθμός αυτών των δομών δεν έχει ακόμη στελεχωθεί ή υπολειτουργεί και στην ουσία συνεχίζεται ο διαχωριστικός τρόπος λειτουργίας των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.. Η νομοθεσία υποστηρίζει τους στόχους της ειδικής εκπαίδευσης για τη διάγνωση και την εξακρίβωση των αναπηριών προκειμένου να ρυθμιστούν οι προσφερόμενες υπηρεσίες στους/στις ανάπηρους μαθητές και μαθήτριες. Υπό αυτήν την οπτική, πρόκειται για μια υπό όρους ένταξη (Roulstone & Prideaux 2008). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Υ.Α. 5617/2018 που αφορά στον Ενιαίο Κανονισμό λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους που στο άρθρο 3, παρ. 7 κάνει λόγο για την υποστήριξη των σχολείων για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π..

Όπως προκύπτει λοιπόν από τη σύντομη περιγραφή της νομοθεσίας σχετικά με το Ε.Ε.Π., αν και προβλέπεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του, ωστόσο ακόμη και σήμερα, κατά κοινή ομολογία παρατηρούνται σοβαρές ελλείψεις, ασάφειες και προβληματισμοί αναφορικά με τις διαδικασίες, τις πρακτικές, τις συνέργειες τα μέσα και τα υλικά, τις αξιολογικές διαδικασίες και τους ρόλους των εμπλεκόμενων που υιοθετούνται για την εφαρμογή του. Οι ελλείψεις και οι ασάφειες αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. συνδέονται άμεσα με την γενικότερη προβληματική για την εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και αποτελούν μέρος αυτής (Andreasson & Carlsson, 2013). Το περιεχόμενο που προσδίδει η εκπαιδευτική πολιτική στο Ε.Ε.Π., βασισμένο στις δυσκολίες των μαθητών/τριών, υπό την οπτική του ελλείμματος και της εξατομίκευσης και όχι της προσωποποιημένης μάθησης για κάθε μαθητή/ήτρια, καλλιεργεί το έδαφος για την κατηγοριοποίησή τους σε «κανονικούς/ες» ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Andreasson & Carlsson, 2013· Norwich, 2013). Επιπλέον, σε αντίθεση με το πλαίσιο Ε.Ε.Π. άλλων χωρών, διεθνώς

(New Jersey Department of Education, 2014·Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Maryland State Department of Education, Division of Special Education/Early Intervention Services, 2009· Isaksson, Lindqvist, & Bergström, 2007· National Council For Special Education, 2006), στην Ελλάδα δε δίνονται αναλυτικές και σαφείς οδηγίες αναφορικά με το περιεχόμενό του, τις διαδικασίες εντός και εκτός τάξης (αξιολογικές διαδικασίες, συνεργατικές και εκπαιδευτικές πρακτικές, συναντήσεις μελών της ομάδας για το Ε.Ε.Π., διεπιστημονική προσέγγιση, υπηρεσίες εκτός τάξης, κ.ά.), τον τρόπο εφαρμογής του στην τάξη, καθώς και τον ρόλο των γονέων στην ανάπτυξη και εφαρμογή του Ε.Π.Ε., ο οποίος κρίνεται σημαντικός με βάση τα ερευνητικά δεδομένα (Ντεροπούλλο & Γελαστοπούλλο, 2020· Γελαστοπούλλο, 2018· Cavendish, Connor & Rediker, 2017· MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017· Kovač Cerović, Jovanović & Pavlović Babić, 2016).

1.2.3 Προγράμματα Σπουδών στην προσχολική εκπαίδευση και Ε.Ε.Π.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ενός σχολείου που διαμορφώνεται και ορίζεται από το υπουργείο παιδείας μιας χώρας, αναφέρεται στο περιεχόμενο της γνώσης, στους στόχους, τα μέσα και τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης. Προβάλλει το τι θεωρεί γνώση, αξιολόγηση, σχολείο, κοινωνία, σχέσεις, φύλο, αναπηρία και συχνά συνδέεται με την αγορά εργασίας. Αποτελεί κοινωνική αναπαράσταση και διαμορφώνεται από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες (Armstrong, 1999· Corbett, 1999· Oliver & Barnes, 1998). Σύμφωνα με τη Vlachou (2004:13) από μια ευρύτερη θέση, το αναλυτικό πρόγραμμα. *εμπεριέχει τους τρόπους σχεδιασμού, επιλογής, οργάνωσης, ανάπτυξης και προώθησης συγκεκριμένων γνώσεων σε βάρος κάποιων άλλων, συγκεκριμένων εμπειριών μάθησης και δραστηριοτήτων, αισθημάτων, στάσεων και αξιών.*

Σήμερα το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα στη γενική προσχολική εκπαίδευση είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ). Αξιοποιείται και στην εκπαίδευση νηπίων με αναπηρία στα Τ.Ε. στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, αλλά και στα ειδικά σχολεία από κάποιους/ες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, εκτός από το εν λόγω Π.Σ. οι εκπαιδευτικοί στην ενταξιακή προσχολική εκπαίδευση χρησιμοποιούν συνδυαστικά με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.: α) τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ε.Α.Ε⁶. που είχαν εκπονηθεί από το Παιδαγωγικό

⁶ <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/analytika-programmata-eidikhs-agwghs-kai-ekpaideushs>

Ινστιτούτο το 2004, για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία, τα οποία αφορούν σε κάθε κατηγορία αναπηρίας ξεχωριστά χωρίς, ωστόσο, να θεωρηθούν επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και β) το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) 208/1996, το οποίο περιλαμβάνει στόχους και γενικές κατευθύνσεις και αξιοποιείται για την εκπαίδευση των παιδιών στα ειδικά σχολεία⁷, καθώς δεν υπάρχει ένα ενιαίο και ευέλικτο εθνικό Π.Σ. που να ανταποκρίνεται στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού του σύγχρονου ενταξιακού νηπιαγωγείου (Ντεροπούλου-Ντέρου και συν., 2015· Σιδέρη-Γελαστοπούλου, 2012). Ταυτόχρονα, κυρίως οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο αξιοποιούν και το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο (Ν.Α.Π.) (ΙΕΠ, 2014)⁸, το οποίο αν και είναι αναμορφωμένο, εμπλουτισμένο και επικαιροποιημένο σε σχέση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., συμπεριλαμβάνει τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, ωστόσο δεν διέπεται από τις αρχές της ενταξιακής φιλοσοφίας στη βάση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών συμμετοχής όλων των νηπίων συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία, σε όλες τις φάσεις του (σχεδιασμός υλοποίηση, αξιολόγηση). Το εν λόγω Π.Σ. εφαρμόστηκε πιλοτικά, αλλά δεν έγινε ποτέ επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο στην Ελλάδα.

Σε όλα τα ως άνω αναφερόμενα Π.Σ. για τη γενική εκπαίδευση που αξιοποιούνται στο ενταξιακό νηπιαγωγείο δεν περιλαμβάνεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. για τα νήπια με αναπηρία, υπό το πρίσμα της ενταξιακής οπτικής. Σε όσα αφορούν στην ειδική αγωγή/ειδικά σχολεία (Α.Π.Σ. Ε.Α.Ε./2004, Π.Α.Π.Ε.Α./1996), γίνεται λόγος για την εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων στη βάση της ατομικής διδασκαλίας και όχι υπό την οπτική της ενταξιακής εκπαίδευσης, βάσει της οποίας το Ε.Ε.Π. υλοποιείται στο πλαίσιο της ομάδας ως μέρος της διδασκαλίας

⁷ Ειδικότεροι στόχοι είναι: α) Σχολική ετοιμότητα: τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο ή με άλλες εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, ψυχοκινητικές δεξιότητες, τις νοητικές τους δυνατότητες, να οργανώσουν το συναισθηματικό τους κόσμο, να αποκτήσουν ετοιμότητα για την ομαλή εισαγωγή τους στις βασικές σχολικές δεξιότητες, β) Βασικές σχολικές δεξιότητες: ανάγνωση και γραφή, βασικές μαθηματικές έννοιες και πράξεις, σχολικές δεξιότητες για τη σχολική και την κοινωνική τους ένταξη, γ) Κοινωνική προσαρμογή: να γνωρίσουν το φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, να το αποδεχτούν και να γίνουν αποδεκτά, να φτάσουν στο ανώτερο δυνατό επίπεδο αυτονομίας, δ) Δημιουργικές δραστηριότητες: να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης, να εμπεδώσουν τις σχολικές δεξιότητες, να αξιοποιούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο, ε) Προεπαγγελματική ετοιμότητα: να οργανώσουν την προσωπικότητά τους, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, να αναπτύξουν προεπαγγελματικές δεξιότητες, να προσανατολιστούν επαγγελματικά.

⁸ <http://iep.edu.gr/el/proshol-agogi-yliko/analytika-programmata>

αξιοποιώντας την διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση. Επιπρόσθετα, όπως προκύπτει από τη μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο από το 1980 έως και σήμερα (Π.Δ. 301/1996· Π. Δ. 476/1980· Π. Δ. 486/1989· Π.Δ. 200/1998·Π.Δ., 2002·Π.Ι., 2004) δεν προβλέπεται η εφαρμογή Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/τριών παρά τις διακηρύξεις για τη σημαντικότητά της. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως στα Π.Σ. μέχρι το 2000 που θεσμοθετήθηκε η ένταξη με τον νόμο 2817/2000 είναι εύλογο να μη γίνεται λόγος για τα Ε.Ε.Π. λόγω του διαχωριστικού συστήματος εκπαίδευσης και την κυριαρχία του δίπολου γενική-ειδική αγωγή σε συνδυασμό και με τη νομοθεσία. Ωστόσο, δε δικαιολογείται να απουσιάζει το Ε.Ε.Π. από τα μετέπειτα Π.Σ. (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Ν.Α.Π.), καθώς ο διεθνής και εθνικός διάλογος για την ένταξη ήταν και είναι ισχυρός. Προκύπτει εύλογα το ερώτημα και ο προβληματισμός αφενός για τη θέση και τον ρόλο του Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα και αφετέρου για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης στη χώρα μας ως προτεραιότητα ή μη.

Αναφορικά με το ισχύον Δ.Ε.Π.Π.Σ. ασκήθηκε κριτική ως προς το διαθεματικό χαρακτήρα του, το συγκεντρωτικό σχεδιασμό στόχων και περιεχομένων, τον γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα και τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό του (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004, 2006· Vlachou, 1999, 2004, 2006· Θεριανός, 2003· Γρόλλιος, 2003· Νούτσος, 2003). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεωρητικά συμπεριλαμβάνει τους ανάπηρους μαθητές: *Ο προσδιορισμός «Ενιαίο» στο Δ.Ε.Π.Π.Σ σημαίνει ότι σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού των προγραμμάτων, από τη φιλοσοφία του και το σκοπό διδασκαλίας τους ως τις μεθόδους αξιολόγησης, θα λαμβάνεται υπόψη η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αναπηρίες (ΑμΕα)* (σελ. 13). Στο ίδιο περιεχόμενο γίνεται λόγος για κάλυψη των αναγκών των ανάπηρων με ξεχωριστά ειδικά προγράμματα: *Ιδιαίτερα για τους μαθητές με αναπηρίες(ΑμΕα), απαιτείται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων(ΕΕΣ) προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους...* (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002:11). Αυτό το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που έχει σχεδιαστεί για τη γενική εκπαίδευση, στην πράξη στα τμήματα ένταξης στο νηπιαγωγείο δε θεωρείται επίσημα από την πολιτεία το ισχύον Π.Σ. για νήπια με αναπηρίες. Με αυτόν τον τρόπο διατηρείται το διαχωριστικό εκπαιδευτικό σύστημα στην ενταξιακή προσχολική εκπαίδευση και δηλώνεται η ανεπάρκεια/αδυναμία του εν λόγω Π.Σ. να παράσχει χώρο για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π..

Αναφορικά με τα Α.Π.Σ. για την ειδική αγωγή που εκπονήθηκαν το 2004 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και αξιολογούνται ανεπίσημα στην ενταξιακή προσχολική εκπαίδευση: α) χαρακτηρίζονται από τον κατακερματισμό του ενιαίου χαρακτήρα του Α.Π. σε αναλυτικά προγράμματα διαφορετικών κατηγοριών (...για κάθε μια από τις παραπάνω 6 κατηγορίες ειδικών αναγκών αναπτύχθηκαν ειδικά Α.Π.Σ σύμφωνα με τις ειδικές ανάγκες... Α.Π.Σ για Μαθητές με βαριά Νοητική καθυστέρηση, σελ.3), β) το περιεχόμενο αυτών των προγραμμάτων είναι ελλειπτικό σε σχέση με τη γενική αγωγή⁹, οδηγεί στον υποβιβασμό των ανάπηρων παιδιών, στην ιατρικοποίηση της εκπαίδευσης και στη μείωση των προσδοκιών για τους ανάπηρους μαθητές προσδίδοντας έτσι έναν διαχωριστικό, «εκπρωτικό» χαρακτήρα στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Υποδηλώνεται ο τεχνοκρατικός και αποσπασματικός χαρακτήρα της κατακερματισμένης γνώσης, που τελικά δεν έχει και τόσο σχέση με τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών και τις απαιτήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν προκειμένου να είναι ελεύθεροι πολίτες, αυτόνομοι, με αυτοδιάθεση και αυτοδιαχείριση, ώστε να προετοιμαστούν ισάξια για τον ανταγωνιστικό εργασιακό χώρο.

Το εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών επιδιώκει να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού με άκαμπτο περιεχόμενο και διαχωριστικό σε σχέση με την εκπαίδευση των ανάπηρων νηπίων, στο οποίο ο χώρος για διαφοροποίηση διδασκαλίας και μάθησης είναι περιορισμένος. Επιπλέον, οι στόχοι και το περιεχόμενο των Π.Σ. στην Ελλάδα δεν είναι ίδιοι για όλα τα παιδιά. Έτσι προάγεται ο διαχωριστικός, ανταγωνιστικός χαρακτήρας τους. Παρά τα βήματα που έχουν γίνει, η ένταξη φαίνεται να περιορίζεται μέσα σε ελλειμματικά εκπαιδευτικά πλαίσια και Π.Σ. και η εκπαίδευση των νηπίων με αναπηρία να υλοποιείται από τον/την ειδικό/ή παιδαγωγό και το ειδικό, εξατομικευμένο και υπεραπλουστευμένο αυτοσχέδιο πρόγραμμα που επινοεί ο/η εκάστοτε ειδικός/ή παιδαγωγός ή πολλές φορές ο/η παιδαγωγός που δεν έχει δεχτεί την απαιτούμενη κατάρτιση για την εκπαίδευση διαφορετικών παιδιών (Zoniou-Sideri et al, 2006· Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideri, 2000· Νικόδημος, 1994). Φαίνεται πως το Ε.Ε.Π. δεν κατέχει τη θέση και τον ρόλο που του αναλογεί, παρά τη διεθνή παραδοχή της κρίσιμης σημασίας του για την

⁹ Το μοναδικό από τα εν λόγω Α.Π.Σ. που διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο και το μη διαχωριστικό χαρακτήρα είναι το Διαφοροποιημένο Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. για Τυφλούς Μαθητές, το οποίο συμπεριλαμβάνει και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό την ενταξιακή φιλοσοφία http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm

εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία, αλλά και όλων των μαθητών, υπό το πρίσμα της προσωποποιημένης μάθησης. Βέβαια, στην προσχολική εκπαίδευση το πλαίσιο θεωρείται πιο ευέλικτο, παρέχοντας πρόσφορο έδαφος στην ενταξιακή διαδικασία, με την προϋπόθεση πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, την ενταξιακή κουλτούρα και τη διάθεση θα αξιοποιήσουν το άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα (hidden curriculum) προς αυτήν την κατεύθυνση.

1.2.4 Ο θεσμικός ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων στην ενταξιακή προσχολική εκπαίδευση

Ο θεσμικός ρόλος και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών στην ενταξιακή προσχολική εκπαίδευση ορίζονται με την υπ' αριθμ. 27922/Γ6/449/2007/Υ.Α. και αφορά μόνο στους/στις εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης και όχι και στους/στις εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, των οποίων η συνεργασία σε ισότιμο επίπεδο είναι απαραίτητη, καθώς στην εν λόγω Υ.Α. περιγράφονται τα ιδιαίτερα καθήκοντα και αρμοδιότητες: α) του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης) και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι), β) του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο εκπαιδευτικό προσωπικό των προαναφερόμενων πλαισίων, συμπεριλαμβανομένων και των Τ.Ε., εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης των Τ.Ε., του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης και όσων εργάζονται κατ' οίκον για μαθητές/τριες με αναπηρία που εκπαιδεύονται στο σπίτι. Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της προσχολικής ενταξιακής εκπαίδευσης δεν ορίζονται θεσμικά. Ως εκ τούτου, το νομοθετικό πλαίσιο συνηγορεί στο διαχωριστικό τρόπο λειτουργίας των εν λόγω πλαισίων και των εκπαιδευτικών καθώς δεν περιγράφει τα καθήκοντα των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) στο πλαίσιο ενός ισότιμου ρόλου που πρεσβεύει η ενταξιακή εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, ούτε στα Προγράμματα Σπουδών της ενταξιακής προσχολικής εκπαίδευσης που αποτελούν θεσμικά κείμενα δεν περιγράφεται ο ρόλος των δύο εκπαιδευτικών της ένταξης.

Ειδικότερα, για τους/τις εκπαιδευτικούς Ε.Α.Ε. των Τ.Ε. ορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες ως εξής: α) αξιολογούν τους/τις μαθητές/τριες για τη

διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με βάση τις προτάσεις, οι οποίες έχουν υποβληθεί στο σύλλογο διδασκόντων από τους/τις υπεύθυνους/ες εκπαιδευτικούς των τάξεων. Προκειμένου να εντάξουν τους/τις μαθητές/ήτριες στο Τ.Ε., λαμβάνουν υπόψη τη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών, την ανάγκη για εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτούν οι προτεινόμενοι να παρακολουθήσουν το Τ.Ε., τον αριθμό των μαθητών/τριών που έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν αποτελεσματικά και προτείνουν αυτούς/ές που θα υποστηριχθούν από το τμήμα ένταξης με τεκμηριωμένη εισήγηση, β) ενημερώνουν, σε συνεργασία με τον/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου, τους γονείς και κηδεμόνες του/της μαθητή/ήτριας σχετικά με τις διαδικασίες που είναι απαραίτητες να γίνουν για να φοιτήσει στο Τ.Ε. Σε καμιά περίπτωση δεν αποκλείεται μαθητής/ήτρια από το Τ.Ε., αν οι γονείς του επιθυμούν τη φοίτηση του σε αυτό, ακόμα κι αν και δεν έχει διάγνωση από τις αρμόδιες διαγνωστικές υπηρεσίες. Στις περιπτώσεις αυτές αρκεί σχετική εισήγηση από τον/τη Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, γ) συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του κοινού και του εξειδικευμένου προγράμματος ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης του (π.χ. συνδιδασκαλία). Στόχος παραμένει η πλήρης ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, δ) ενισχύουν τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών/τριών του Τ.Ε. στο κοινό σχολικό περιβάλλον, με τη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας, παιχνιδιών και άλλων δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής, ε) μεριμνούν για την τακτική ενημέρωση του ατομικού φακέλου του/της κάθε μαθητή/ήτριας, ο οποίος φυλάσσεται σε ασφαλή χώρο με ευθύνη του /της διευθυντή/ντριας του σχολείου, στ) πληροφορούν και συμβουλεύουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας για θέματα ειδικής αγωγής και συνεργάζονται με τους σχολικούς συμβούλους της περιφέρειάς τους και με το προσωπικό του οικείου Κέντρου Αξιολόγησης, ζ) συντάσσουν και υποβάλλουν για θεώρηση στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας και την ετήσια αξιολογική έκθεση λειτουργίας του Τ.Ε., η) προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές/ήτριες συστεγαζόμενων σχολείων ή σε προγράμματα παράλληλης στήριξης όμορου σχολείου ύστερα από εισήγηση του/της σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής στην αρμοδιότητα του/της οποίου/ας ανήκει το σχολείο.

Όπως προκύπτει από το θεσμικό ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης η προσέγγιση των ανάπηρων μαθητών/τριών προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της ειδικής αγωγής των ειδικών παροχών και του ιατρικού μοντέλου, καθώς η αξιολόγησή του στοχεύει στη διερεύνηση των ειδικών αναγκών για την παροχή των κατάλληλων

υπηρεσιών και όχι στην αξιολόγηση για τη μάθηση και το εκπαιδευτικό έργο. Ταυτόχρονα, ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας αποτελεί κριτήριο ένταξης στο Τ.Ε.. Πρόκειται για μία ένταξη υπό όρους και για λίγους/ες και επιλεγμένους/ες, αντί για όλους/ες τους//τις μαθητές/ήτριες. Η ένταξη των ανάπηρων στο Τ.Ε. δεν υλοποιείται με βάση παιδαγωγικά κριτήρια, όπως προκύπτει από το θεσμικό τους ρόλο (α). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών προτείνεται για την υλοποίηση των προγραμμάτων δύο ταχυτήτων, του κοινού προγράμματος της γενικής τάξης και του εξατομικευμένου για τον/την ανάπηρο/η μαθητή/ήτρια. Επίσης, ενώ αναφέρεται σε συνέργειες εκτός τάξης δεν τις προσδιορίζει σε επίπεδο πρακτικών και τέλος ορίζοντας τον σχεδιασμό του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος και την τελική έκθεση των μαθητών/τριών με αναπηρία, ως αρμοδιότητα των ειδικών παιδαγωγών, απλοποιεί την ευθύνη των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία και την περιορίζει στους/στις μαθητές/ήτριες χωρίς αναπηρία.

Για τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης που απασχολούνται σε προγράμματα παράλληλης στήριξης, τα καθήκοντά τους ορίζονται από τη νομοθεσία ως εξής: α) ενημερώνονται από τον/τη διευθυντή/ύντρια του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του/της μαθητή/ήτριας, για τον/την οποίο/α έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη ύστερα από σχετική πρόταση του Κ.Δ.Α.Υ. (σημερινά Κ.Ε.Σ.Υ.) ή των πιστοποιημένων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών και εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής, β) αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του/της μαθητή/ήτριας και συντάσσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το Κ.Δ.Α.Υ. και το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής. Για την υλοποίησή του συνεργάζονται με τον/τη διευθυντή/ύντρια, τους/τις υπεύθυνους/ες εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους/τις άλλους/ες εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων του συγκεκριμένου μαθητή, γ) υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι/ες για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.λπ.) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής και η μαθήτρια, δ) συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τα Κ.Δ.Α.Υ. στις περιπτώσεις μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα, ε) συντάσσουν ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του/της μαθητή/ήτριας και το υποβάλλουν σε τρία αντίτυπα, στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, ο οποίος και παρακολουθεί την εφαρμογή του, στ)

προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ύστερα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και του Διευθυντή Εκπαίδευσης, ζ) καταρτίζουν το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και το Κ.Δ.Α.Υ., με κριτήρια τις εκπαιδευτικές ανάγκες του/της μαθητή/ήτριας και τις δυνατότητες ένταξης στην τάξη του. Αντίστοιχες με τις συνέπειες που απορρέουν από το θεσμικό ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα Τ.Ε. είναι και αυτές που απορρέουν από το θεσμικό ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην παράλληλη στήριξη. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός καθίσταται βοηθός και όχι ισότιμος συνεργάτης του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης.

Το νομοθετικό πλαίσιο προωθεί το διαχωριστικό τρόπο λειτουργίας των εν λόγω πλαισίων και των εκπαιδευτικών, καθώς οι ρόλοι και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ορίζονται με την Υ.Α. 449/2007 και αφορούν στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία. Τα καθήκοντα του ενταξιακού εκπαιδευτικού δεν αποτελούν, ακόμη, αντικείμενο επίσημου θεσμικού κειμένου. Επιπρόσθετα, ενώ στις γενικές αρχές δεοντολογίας της εν λόγω Υ.Α. για το προσωπικό που υπηρετεί στην ειδική αγωγή, συμπεριλαμβανομένων και των Τ.Ε., αναφέρεται η υποχρέωση των εκπαιδευτικών: α) να ενεργούν στο πλαίσιο των παγκόσμιων διακηρύξεων των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, β) να συμμετέχουν και να προωθούν την αναβάθμιση της παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους, γ) να δείχνουν σεβασμό στη διαφορετικότητα, δ) να δημιουργεί συνέργειες με το προσωπικό των σχολείων γενικής εκπαίδευσης, παράλληλα με τον καθορισμό των προαναφερόμενων ρόλων και καθηκόντων δημιουργεί διαχωριστικές γραμμές, προωθεί τον ατομικό τρόπο εργασίας και προσεγγίζει τους/τις μαθητές με αναπηρία με βάση το ελλειμματικό μοντέλο στοχεύοντας στην παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής. Καθώς η εκπαίδευση των αναπήρων θεωρείται κυρίως υπευθυνότητα του/της ειδικού/ης παιδαγωγού και όχι όλου του σχολείου αυτοαναιρείται ή περιορίζεται η υλοποίηση συνεργατικών πρακτικών που προβάλλεται σε άλλο σημείο της ίδιας Υ.Α., αλλά και άλλων σχετικών νόμων για την ενταξιακή εκπαίδευση. Η συνεργασία με την έννοια του επαγγελματισμού, του από κοινού σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της διδασκαλίας, για όλα τα παιδιά μέσα στην κοινή τάξη δεν προωθείται με το περιεχόμενο της παρούσης Υ.Α. (Vlachou, 2006· Corbet, 2001 a,b· Boutskou, 2007· Forlin et all, 1996). Η υιοθέτηση του κλινικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας

(μορφή και βαθμός της αναπηρίας) υπονομεύει την ενταξιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός, αυτού του είδους ωφελεί τους/τις ειδικούς επαγγελματίες και συντηρούν τις πρακτικές του επαγγελματισμού με τη μορφή της αυθεντίας του/της ειδικού επαγγελματία εξυπηρετώντας έτσι οικονομικά συμφέροντα και σκοπιμότητες (Barton & Armstrong, 1999· Barnes & Mercer & Shakespeare, 1999· Ζώνιου –Σιδέρη, 2000α· Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006).

Αναφορικά με το **θεσμικό ρόλο των γονέων**, όπως προκύπτει από την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 5614/2018· Υ.Α. 4547/2018· ΥΑ 2103/2017· Ν. 3699/2008· Υ.Α. 449/2007) δεν έχουν ακόμα θεσμοθετηθεί/προσδιοριστεί με σαφήνεια ο ρόλος του γονέα των μαθητών/τριών με αναπηρία στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας, ούτε και οι τρόποι συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, φαίνεται να παρέχεται στους γονείς η δυνατότητα να διατυπώνουν τις απόψεις τους ή να διαφωνούν με μία απόφαση για το παιδί τους, για παράδειγμα σε ό,τι έχει σχέση με τη διάγνωση ή την επιλογή του εκπαιδευτικού πλαισίου που θα φοιτήσει το παιδί, ωστόσο αυτές δεν είναι δεσμευτικές και σε καμία περίπτωση δε γίνεται λόγος για ενεργό εμπλοκή στη βάση ισότιμων συνεργατών, όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες (Cavendish & Connor, 2017b· Carter & Wilson, 2011· Ferrara, 2009· Stroggilos & Xanthacou, 2006, 2007· NCSSEN, 2006· IDEA, 2004· EPSEN Act, 2004). Όπως αναφέρεται στην ισχύουσα νομοθεσία Ν. 3699/2008, αρθ. 5, παρ. 3,4 *για τη διαμόρφωση του Ε.Π.Ε. διατυπώνει τις απόψεις του και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που προσκαλείται για το σκοπό αυτόν από τις κατά περίπτωση αρμόδιες υπηρεσίες ή φορείς. Η άποψη του γονέα ή κηδεμόνα δεν είναι δεσμευτική. Όταν υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των γνωματεύσεων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των ΙΠΔ για τον ίδιο μαθητή, οι γονείς έχουν δικαίωμα προσφυγής σε πενταμελή Δευτεροβάθμια Ε.Δ.Ε.Α. Αναφορικά με το πλαίσιο φοίτησης έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν τη φοίτησή του σε Τ.Ε. και χωρίς διάγνωση, καθώς σύμφωνα με την Υ.Α. 499/2007 σε καμία περίπτωση δεν αποκλείεται μαθητής από το Τ.Ε., αν οι γονείς του επιθυμούν τη φοίτηση του σε αυτό ακόμα κι αν και δεν έχει διάγνωση από τις αρμόδιες διαγνωστικές υπηρεσίες.*

Ειδικότερα, στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π., διεθνώς, οι γονείς θεωρούνται βασικά μέλη στη διεπιστημονική ομάδα εφαρμογής του, καθώς σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ενεργητική τους εμπλοκή στη διαδικασία υλοποίησής του Ε.Ε.Π. είναι απαραίτητη και αδιαπραγμάτευτη καθώς συμβάλει καθοριστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών τους και αποτελεί δικαίωμά τους να μην παραγκωνίζονται

από κρίσιμες αποφάσεις για τη ζωή των παιδιών τους (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017· Kovač Cerović, Jovanović & Pavlović Babić, 2016· Stroggilos & Avramidis, 2016· Jewell, 2011· Cartel, Wilson, 2011· Mueller, 2009· Clark, 2000). Στην Ελλάδα δεν έχει διασφαλιστεί θεσμικά η ενεργός εμπλοκή των γονέων, καθώς το Ε.Ε.Π. δεν κατέχει τη θέση και τον ρόλο που του αρμόζει στην εκπαιδευτική διαδικασία των ανάπηρων μαθητών/τριών.

Ο ρόλος των γονέων θεσμικά προβλέπει την παροχή πληροφοριών για το παιδί τους, την ενημέρωσή τους είτε για τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας, είτε για ενδεχόμενα προβλήματα που προκύπτουν, την συμβουλευτική υποστήριξή τους από τις αρμόδιες υπηρεσίες (Κ.Ε.Σ.Υ., Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) ή τους/τις εκπαιδευτικούς (Ν.4547/2018 και 3699/2008· Υ.Α. 7514/2018 και 449/2007), και στην περίπτωση που η εμπλοκή τους είναι πιο ενεργή, αυτό οφείλεται στην προθυμία τους να συμμετάσχουν και όχι σε ένα καλά οργανωμένο σύστημα (Stroggilos & Xanthacou, 2006).

1.3 Νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η σημασία της εφαρμογής Ατομικών/Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης για παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι διεθνώς αποδεκτή και υποστηρίζεται από τη νομοθεσία σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένων των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, της Αυστραλίας, του Καναδά, της Νέας Ζηλανδίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, τα Ελλάδας, κ.ά. (Timothy, Agbenyega, 2018· Ν.3699/2008·NCSE, 2006). Για πρώτη φορά εμφανίστηκε σε νομοθετική πράξη από την ομοσπονδιακή νομοθεσία των Η.Π.Α. με τον νόμο P.L. 94–142 του 1975 που καθιέρωσε το Ε.Ε.Π. (και στη συνέχεια αναμορφώθηκε με την «The individuals with disabilities Education Improvement Act-I.D.E.A.», 1997 και 2004) ως υποχρεωτική εκπαιδευτική διαδικασία για μαθητές/ήτριες με αναπηρία. Ακολούθησε η κατοχύρωσή του από τη νομοθεσία της Αγγλίας (DfEE, 1994), της Αυστραλίας (Shaddock, & Bramston, 1991), της Νέας Ζηλανδίας (Thomson, & Rowan, 1995), της Ελλάδας (Ν. 2917/2000), κ.ά.. Αντλώντας από τη διεθνή βιβλιογραφία και τα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών, διεθνώς, καταδεικνύεται πως η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. είναι στενά συνδεδεμένη με την ειδική αγωγή και την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να παρασχεθούν η κατάλληλη εκπαίδευση και οι απαραίτητες υπηρεσίες ειδικής αγωγής εντός και εκτός σχολείου που προβλέπονται από την κρατική μέριμνα

(New Jersey Department of Education, 2014·Mitchell, Morton & Hornby, 2010·Maryland State Department of Education, Division of Special Education/Early Intervention Services, 2009· N. 3699/2008· NCSE, 2006· Ontario Ministry of Education, 2004). Παρότι τα Ε.Ε.Π έχουν επισημανθεί ως μια πολύτιμη ενταξιακή πρακτική χωρίς αποκλεισμούς και θεωρούνται ως μια χρήσιμη εκπαιδευτική διαδικασία για όλους και όλες τους μαθητές και μαθήτριες (Timothy, Agbenyega, 2018·Lance, 2014· Barton, 1992), η προσέγγιση που υιοθετείται κατά την εφαρμογή του και ο τρόπος υλοποίησής του διαφοροποιείται, καθώς ορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο κάθε χώρας, στην οποία επιχειρείται και συνδέεται με το κοινωνικοπολιτικό της γίνεσθαι (Sanches-Ferreira, et all 2013· Christle & Yell, 2010· Rodger, 2006· Pyl, De Graaf & Emanuelsson, 1988). Επιπλέον, υποστηρίζεται πως το Ε.Ε.Π., μέσω των διαφορετικών προσεγγίσεων, διαδικασιών και των πρακτικών που εφαρμόζονται, μπορεί να αποτελέσει το πρώτο όχημα για διαχωρισμό, στιγματισμό και αποκλεισμό των μαθητών/τριών με αναπηρία ή την προώθηση μιας ενταξιακής προοπτικής στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Lance, 2014· Barton, 1992). Συνεπώς ο τρόπος νοηματοδότησης του Ε.Ε.Π. και οι πρακτικές που υιοθετούνται κατά την εφαρμογή του αποβαίνουν σημαντικοί παράγοντες για την εγκαθίδρυση της ένταξης και κατά συνέπεια για τη διαμόρφωση μιας δίκαιης κοινωνίας. Η ανεύρεση των τρόπων και διαδικασιών με τις οποίες επιτυγχάνονται οι βέλτιστες πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς μέσω της εφαρμογής και της αξιολόγησης Ε.Ε.Π. αποτελεί ζήτημα των δασκάλων, των διευθυντών/ριών των σχολείων, των μαθητών/τριών, των γονέων και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (Yell, Conroy, Katsiyannis & Conroy, 2013).

Υπό αυτήν την οπτική, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστεί πως στην παρούσα έρευνα το Ε.Ε.Π. νοηματοδοτείται και προσεγγίζεται υπό το πρίσμα των αρχών και πρακτικών της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως αυτές αναφέρθηκαν στην πρώτη ενότητα του θεωρητικού πλαισίου. Το Ε.Ε.Π. προσδιορίζεται ως ένα πλαίσιο εκπαιδευτικού προγραμματισμού που διαμορφώνεται συνεργατικά και διεπιστημονικά από τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση ενός/μιας μαθητή/τριας και με τη συμμετοχή των γονέων, προκειμένου να παρασχεθούν η κατάλληλη εκπαίδευση στο σχολείο και οι απαραίτητες επιπρόσθετες υποστηρικτικές παροχές εντός και εκτός σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές στη μάθηση. Το Ε.Ε.Π., ως ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται ως μια παιδαγωγική προσέγγιση που θέτει στο κέντρο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής πρακτικής το παιδί/μαθητή/ήτρια,

αξιοποιεί τις πολιτισμικά ευαίσθητες θεωρίες (Barrio et al, 2017), λαμβάνει υπόψη το σύνολο της προσωπικότητά του και συνυπολογίζοντας τις ατομικές διαφορές, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, το σημείο αφετηρίας τους, τα ενδιαφέροντα, προτιμήσεις και στυλ μάθησης, παρέχονται οι κατάλληλοι πόροι, τα μέσα, οι προσαρμογές και διαφοροποιήσεις και διαμορφώνονται μαθησιακά περιβάλλοντα και εμπειρίες, ατομικές και συλλογικές, που έχουν νόημα για το παιδί, προκειμένου να εκφράσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του είτε ακολουθώντας τα δικά του προσωπικά μονοπάτια, είτε με τη διαμεσολάβηση των εμπειρότερων άλλων (δασκάλων-συνομηλίκων). Στη διαμόρφωση τέτοιων μαθησιακών περιβαλλόντων συμμετέχουν ενεργά οι ίδιοι/ες οι μαθητές/ήτριες και οι γονείς. Η φιλοσοφία μιας τέτοιας προσέγγισης: α) ξεπερνά τα όρια του διλήματος περί ατομικού ή συλλογικού καθώς και την ανησυχία πολλών θεωρητικών μήπως η ένταξη του διαφορετικού οδηγεί σε διάλυση της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας και β) συνάδει με τις αρχές της προσωποποιημένης μάθησης (Personalised Learning) και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Βασικό μέλημα αποτελεί η εφαρμογή στρατηγικών μάθησης που λειτουργούν καλύτερα για τον/την καθένα/μία (Blackwell, Rossettim, 2014· Andreasson et al, 2013· Mitchell, Morton et al, 2010· NCFSE, 2006· N. 3699/2008· Σφυρόερα, 2004). Η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στην παρούσα μελέτη ως προσωποποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση διαφοροποιείται από την εξατομικευμένη μάθηση που αφορά στην υποστήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία σε συνθήκη 1:1 προκειμένου οι μαθητές/ήτριες να διαχειριστούν τις αδυναμίες τους και να «κανονικοποιηθούν». Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η νοηματοδότηση της προσωποποιημένης μάθησης (personalized learning), και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στο πλαίσιο των οποίων διερευνήθηκε και εφαρμόστηκε το Ε.Ε.Π.

1.3.1 Προσωποποιημένη μάθηση (personalized learning)

Η προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας υπό το πρίσμα της προσωποποιημένης μάθησης (personalized learning), διεθνώς, κερδίζει συνεχώς έδαφος στο χώρο της εκπαίδευσης ως παιδαγωγική διαδικασία που ανταποκρίνεται με μεγάλη επιτυχία στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων, διασφαλίζοντας το δικαίωμα ίσων ευκαιριών συμμετοχής και πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην κοινωνία (Victoria State Government, 2018).

Οι βασικές αρχές και πρακτικές της εν λόγω προσέγγισης συνάδουν με αυτές της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκαν στην πρώτη ενότητα του θεωρητικού πλαισίου και έχουν πολλές ομοιότητες με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, όπως αυτή νοηματοδοτείται στην επόμενη ενότητα. Αποτελεί παράδειγμα μιας ενταξιακής και εξατομικευμένης/προσωποποιημένης μαθησιακής διαδικασίας που σέβεται και διαχειρίζεται ισότιμα τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών και ενδιαφέρεται για τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων τους παρά για το διαχωρισμό των μαθητών/τριών με αναπηρία και την αντιμετώπιση ως σημαντικά διαφορετικούς/ές από τους/τις συμμαθητές/ήτριές τους, καθώς **εστιάζει στη μοναδικότητα του ατόμου**. Όσο περισσότερο αναγνωρίζεται η ανάγκη για την αποδοχή των διαφορετικών τρόπων μάθησης τόσο μεγαλύτερη γίνεται η ανάγκη για σχεδιασμό προσωποποιημένης μαθησιακής διαδικασίας στα σχολεία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες οφελούνται από την προσωποποιημένη μάθηση και όχι μόνο αυτοί/ές με αναπηρία (Victoria State Government, 2018· TLRP & ESRC, 2005).

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στη βάση μιας προσωποποιημένης εκπαιδευτικής προσέγγισης (Personalised Learning) που τοποθετεί τον/τη μαθητή/ήτρια στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επικεντρώνεται στην ενεργή συμμετοχή, στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή, και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βασικό μέλημα αποτέλεσε η εφαρμογή στρατηγικών μάθησης που ταιριάζουν στον/στην κάθε μαθητή/ήτρια (Basham, 2016· NJDOE, 2014· Unesco, 2012). Παρότι, διεθνώς, δε χρησιμοποιείται ένας κοινός ορισμός για την προσωποποιημένη μάθηση (οι ορισμοί φαίνεται να διαφέρουν μεταξύ διαφορετικών περιοχών, κρατών ή και φορέων που εμπλέκονται στην εφαρμογή της), ωστόσο υπάρχουν κοινοί άξονες και αρχές που διέπουν την εφαρμογή της. Πιο συγκεκριμένα, βασικές αρχές της προσωποποιημένης μάθησης είναι οι κάτωθι:

1. Θέτει στο κέντρο της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας το παιδί.
2. Έχει ως αφετηρία πως όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν διαμορφώνοντας κατάλληλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.
3. Αφορά σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες, ανάπηρους και μη και θέτει υψηλές προσδοκίες.
4. Πρόκειται για μαθησιακή διαδικασία με γενικό στόχο να καταστεί η ατομική μαθησιακή ανάγκη του/της μαθητή/ήτριας πρωταρχικής σημασίας σε σημαντικές εκπαιδευτικές και διδακτικές αποφάσεις, αντί να προτιμάται να είναι η διδασκαλία ευκολότερη για τους /τις εκπαιδευτικούς και τα σχολεία.

5. Εστιάζει στα ατομικά χαρακτηριστικά, στο σύνολο της προσωπικότητας και των αναγκών του ατόμου-μαθητή/ήτριας, στους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης, στις κλίσεις, στα ταλέντα, στα ενδιαφέροντα, στα διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και στις φιλοδοξίες του/της.
6. Δίνει έμφαση στην ενίσχυση της φωνής του/της μαθητή/ήτριας, στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του/της και στην αναγνώριση αυτών των δυνατοτήτων από τον/την ίδιο/α.
7. Στοχεύει στην ενδυνάμωση και αλλαγή του σχολείου, της μαθησιακής διαδικασίας, του Π.Σ. των μεθόδων και πρακτικών, του ρόλου των εκπαιδευτικών, ώστε να διαμορφωθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα του/της μαθητή/ήτριας προκειμένου να συμμετέχει στο μέγιστο και να εκφράζει τις ικανότητες-δεξιότητες του. Στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος συμμετέχει και ο/η μαθητής/ήτρια.
8. Προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή των γονέων και τη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη τοπική κοινότητα.
9. Προϋποθέτει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών, την αυτοαξιολόγησή τους και την αξιολόγηση στην ομάδα της συνεισφοράς του κάθε μέλους (ετεροαξιολόγηση). Στο πλαίσιο αυτό, η προσωποποιημένη μάθηση εντάσσει την αξιολόγηση ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και στοχεύει στην αξιολόγηση για τη μάθηση και όχι της μάθησης και της επίδοσης. Για το σκοπό αυτό αξιοποιούνται εναλλακτικές μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγησης καθώς και η ανατροφοδοτική διαδικασία αναφορικά με την πρόοδο της προσωπικής πορείας των μαθητών/τριών, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου και των πρακτικών που υιοθετούνται.
10. Επικεντρώνεται στον/στη μαθητή/ήτρια και όχι στο Πρόγραμμα Σπουδών.
11. Στοχεύει στη δημιουργία ενός ήθους στο πλαίσιο του οποίου ο/η κάθε μαθητής/ήτρια μπορεί να εξελιχθεί συνολικά, να βιώσει επιτυχίες και να συμμετέχει σε όλα τα επίπεδα.
12. Βασίζεται στη δημιουργία ισχυρών συνεργατικών σχέσεων προκειμένου να αρθούν οι φραγμοί στη μάθηση.
13. Προωθεί τη μαθησιακή αυτονομία.
14. Είναι μια παιδαγωγική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη τα ατομικά, ακαδημαϊκά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα του μαθητή. Μέρος της προσωποποιημένης

μάθησης είναι να γνωρίσει ο/η μαθητής/ήτρια τα δυνατά του/της σημεία και να υποστηριχτεί να κάνει τις καλύτερες επιλογές για την επαγγελματική του πορεία.

15. Για την υποστήριξη όλων των μαθητών/τριών θα πρέπει να αξιοποιούνται παρεμβάσεις που αξιοποιούν τις βασικές αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (UDL) και τα πολυεπίπεδα συστήματα υποστήριξης (multi-tiered system of supports/MTSS.)
16. Στόχο της θέτει να μειωθεί το στίγμα της ειδικής εκπαίδευσης και να μεγιστοποιηθεί η προσβασιμότητα, ώστε οι μαθητές/ήτριες με αναπηρίες να ανταποκρίνονται σε υψηλά πρότυπα.
17. Για τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρίες ή πρόσθετες ανάγκες μάθησης, θα πρέπει να γίνονται οι εύλογες προσαρμογές όπου απαιτείται.
18. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., αν και δεν θεωρείται ταυτόσημη με την προσωποποιημένη μάθηση, αποτελεί ισχυρό μέσο για την υποστήριξη διαφορετικών αναγκών (Victoria State Government, 2018· Basham, 2016· TLRP & ESRC, 2005·NJDOE, 2014· Unesco, 2012).

Οι προσωποποιημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στην ενίσχυση της διαδικασίας μάθησης των μαθητών/τριών, ενθαρρύνοντας τους να συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη ενός δημιουργικού/ισχυρού μαθησιακού περιβάλλοντος, στην ενίσχυση των σχέσεων με τους/τις ενήλικες εμπλεκόμενους/ες, τη συνειδητοποίηση των ατομικών εκπαιδευτικών και μαθησιακών αναγκών τους, στον εντοπισμό και στην εφαρμογή στρατηγικών μάθησης που λειτουργούν καλύτερα για αυτούς/ές (Edmentum, 2016·Personalized Learning Foundation, 2012). Πρόκειται για μια δυναμική, συνεργατική και μαθητοκεντρική διαδικασία που αναγνωρίζει τις διαφορές στη μάθηση, σχεδιασμένη να προωθήσει μια υψηλής ποιότητας ενταξιακή εκπαίδευση για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες και όχι μόνο αυτούς/ές με αναπηρία εστιάζοντας στις δυνατότητες και όχι στις αδυναμίες (Victoria State Government, 2018). Στην προσωποποιημένη μάθηση, οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών/τριών (τι μαθαίνουν και πώς, πότε και πού μαθαίνουν) προσαρμόζονται στις ατομικές τους ανάγκες, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα και επιτρέπουν να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους και να την καθοδηγούν. Αν και το πού, πώς, πότε μαθαίνουν μπορεί να διαφοροποιείται, ανάλογα με τις ανάγκες τους, οι μαθητές/ήτριες αναπτύσσουν βαθιές συνδέσεις μεταξύ τους, με τους εκπαιδευτικούς και τους/τις άλλους/ες ενήλικες (National Center for Learning Disabilities, 2015). Οι πρακτικές και τα μέτρα υποστήριξης που παρέχονται στον/στη μαθητή/ήτρια θα πρέπει να αξιολογούνται από

την ομάδα που συμμετέχει στον προγραμματισμό. Οι αναθεωρήσεις μπορούν να συζητηθούν και να συμφωνηθούν από τα μέλη της ομάδας του σχεδιασμού. Είναι σημαντικό να επανεξετάζονται τα μέτρα υποστήριξης που παρέχονται σε τακτική βάση για να διασφαλιστεί ότι οι προσαρμογές που γίνονται εξακολουθούν να είναι σχετικές και απαιτούνται για τον/τη μαθητή/ήτρια να επιτύχει αποτελέσματα υψηλής ποιότητας ή εάν πρέπει να ενσωματωθούν περαιτέρω μέτρα στήριξης. Εάν απαιτούνται νέες προσαρμογές, τροποποιήσεις στον εξοπλισμό ή νέους πόρους για τη στήριξη της μάθησης και της συμμετοχής, αυτές πρέπει να συζητηθούν ξανά με την ομάδα σχεδιασμού. Η εστίαση θα πρέπει να είναι πάντοτε στον/στη μαθητή/ήτρια και πώς αυτά τα μέτρα υποστήριξης θα βοηθήσουν να επιτύχει τους στόχους του (Australian Government, Department of Education and Training, 2005)

Στο πλαίσιο της προσωποποιημένης προσέγγισης, ο σχεδιασμός του Ε.Ε.Π. δεν εστιάζει στο έλλειμμα, αλλά στις δυνατότητες και στο συνολικό προφίλ του παιδιού προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση του και να συμβάλει στην μεγαλύτερη πρόοδό του και επιτυχία. Το Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο της προσωποποιημένης μάθησης θα πρέπει να ενισχύει την αυτορρύθμιση, αυτονομία και αυτοπροστασία των μαθητών/τριών με αναπηρία δημιουργώντας ευκαιρίες για να οικοδομήσουν αυτές τις δεξιότητες. Επειδή η αυτοπεποίθηση είναι τόσο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία στο σχολείο και τη ζωή, πρέπει να προσφέρονται ευκαιρίες για την οικοδόμηση αυτής μέσω της λήψης θετικών επιλογών και ανάληψης πρωτοβουλιών στη μάθηση. Τα προσωποποιημένα συστήματα μάθησης προσφέρουν στον/στη μαθητή/ήτρια την ευκαιρία να ενισχύσει την ικανότητα αναγνώρισης των δυνατοτήτων του και των αναγκών του, της ταυτότητάς του, των προσωπικών στόχων, των δικαιωμάτων του και των υποχρεώσεών του καθώς και τη δέσμευση να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους (National Center for Learning Disabilities, 2015).

Για την εφαρμογή της προσωποποιημένης μάθησης σε επίπεδο αξιολόγησης, σχεδιασμού, διδασκαλίας ακολουθούνται οι ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές που προαναφέρθηκαν στην αντίστοιχη ενότητα του θεωρητικού πλαισίου. Ενδεικτικά, αναφορικά με την αξιολογική διαδικασία, προκειμένου να αξιολογηθεί ο/η μαθητής/ήτρια και να σκιαγραφηθεί το εκπαιδευτικό του προφίλ, συγκεντρώνονται πληροφορίες για το εκπαιδευτικό ιστορικό του, τη μαθησιακό του προφίλ, τη συμπεριφορά και τη στάση απέναντι σε συγκεκριμένους τρόπους μάθησης και στρατηγικές που αποδίδουν. Λαμβάνονται υπόψη οι ευκαιρίες που δίνονται στο παιδί για συμμετοχή σε δραστηριότητες στο σχολείο και στην κοινότητα, οι σχετικές

ιατρικές, ψυχολογικές υποστηρικτικές παροχές που κρίνονται αναγκαίες, καθώς και πώς το κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο, ενδεχομένως, επηρεάζει τη συμπεριφορά του. Κατά τη αξιολογική διαδικασία ο/η εκπαιδευτικός αναστοχάζεται και διερωτάται, αν γνωρίζει πράγματι τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού, τα ενδιαφέροντά του, τις προτιμήσεις τους, τις φιλοδοξίες του, τα κίνητρά του, επίσης, αν έλαβε υπόψη τις πληροφορίες από το οικογενειακό πλαίσιο καθώς και τους ιδιαίτερους κοινωνικοπολιτισμικούς, γλωσσικούς ή άλλους παράγοντες που ενδεχομένως να συνυπάρχουν. Αναστοχάζεται για τις κατάλληλες προσαρμογές, τους πόρους που απαιτούνται για το συγκεκριμένο προφίλ κάθε παιδιού. Κατά τον σχεδιασμό της μάθησης αξιοποιούνται συνεργατικοί, διεπιστημονικοί, μαθητοκεντρικοί σχεδιασμοί για να τεθούν οι κατάλληλοι ατομικοί μαθησιακοί στόχοι. Κατά τη διδασκαλία γίνονται προσαρμογές που αντιστοιχούν στις δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών/τριών. Οι προσαρμογές μπορεί να είναι: α) καθολικές στρατηγικές διδασκαλίας και προσαρμογές ή ποιοτικές διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές, β) συμπληρωματικές και ουσιαστικές στρατηγικές και προσαρμογές, στην περίπτωση που κάποιοι/ες μαθητές/ήτριες χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη, γ) εντατικές/συστηματικές στρατηγικές διδασκαλίας και εκτεταμένες/επιπρόσθετες και συνεχείς προσαρμογές, στην περίπτωση που έστω και λίγοι/ες μαθητές/ήτριες χρειάζονται εκτενή υποστήριξη (Victoria State Government, 2018).

1.3.2 Διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση θεωρείται πλέον μια από τις πιο αναγνωρισμένες μορφές αποτελεσματικής διαχείρισης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) και οργάνωσης της διδασκαλίας, ώστε οι εν λόγω, στενά συνδεδεμένες παιδαγωγικές διαδικασίες, να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών μιας τάξης (Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011· Alberta Education, 2010· Tomlinson, 2010· Perrenoud, 2005· Σφυρόερα, 2004· Corbett, 2001· Hart, 1992). Στη διεθνή βιβλιογραφία, επίσης, η παιδαγωγική διαδικασία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης συναντάται με μια πληθώρα όρων (διαφοροποιημένη μάθηση, διαφοροποίηση διδασκαλίας, διαφοροποιημένη παιδαγωγική, κ.ά.) και διαφορετικών προσεγγίσεων και νοηματοδοτήσεων που συνδέονται στενά αφενός με τις αμφιλεγόμενες θεωρητικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη

διδασκαλία και αφετέρου με την πολυπλοκότητα και την πολυπαραγοντική διάσταση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς την εφαρμογή της, λόγω της αναγκαιότητας συγκεκριμένου διαφορετικών θεωρητικών πεδίων, κλάδων, προσεγγίσεων που αφορούν στην οικοδόμηση της γνώσης, στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία καθώς και σε οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με αυτήν (Taylor, 2017· Σφυρόερα, 2004· Corbett, 200· Hart, 1992). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προκύπτει ως αναγκαιότητα, καθώς η σύνθεση των σχολικών τάξεων είναι περισσότερο από ποτέ ετερογενής (πολιτισμικά, ακαδημαϊκά, κοινωνικά, γλωσσικά, κ.ά.). Στην καθημερινότητα των σχολικών τάξεων ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, ταυτότητας και ετερότητας καθώς και του κοινωνικοπολιτισμικού εκπαιδευτικού πλαισίου αποτελούν μια πραγματικότητα, την οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν αποτελεσματικά προς όφελος των μαθητών και μαθητριών μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις και πρακτικές που πολλές φορές καθιστούν τη ρητορική της διαφοροποίησης μέσο που ευνοεί τον ατομικισμό, το διαχωρισμό την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, τις ανισότητες (Σφυρόερα, 2004). Επιπρόσθετα, παρατηρείται πως η νοηματοδότηση της διαφοροποιημένης προσέγγισης μέσω των πρακτικών που υιοθετούνται στην τάξη, πολλές φορές, δε συνάδει με τη φιλοσοφία της ένταξης. Επίσης, συχνά, ο όρος διαφοροποίηση συγχέεται με τον όρο απλοποίηση ή τροποποίηση του Α.Π.Σ. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμη η αποσαφήνιση του εννοιολογικού περιεχομένου του όρου «διαφοροποίηση», καθώς μεταξύ αυτών των διαφορετικών όρων υπάρχει ποιοτική διαφορά (Hart, 1992).

Για την πληρέστερη κατανόηση της εν λόγω παιδαγωγικής προσέγγισης είναι σκόπιμο να τονισθεί ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας **δεν αφορά**: α) στην απλή τροποποίηση του όγκου της εργασίας που οι μαθητές/ήτριες διενεργούν, καθώς η τροποποίηση περιορίζεται στην αντικατάσταση των εργασιών με άλλες χαμηλότερου βαθμού δυσκολίας, στις επαναλήψεις με απλουστευμένο υλικό, στη διδασκαλία δεξιοτήτων σε συνθήκες διδασκαλίας 1:1, στην παράλληλη στήριξη του/της μαθητή/ήτριας με διαφορετική δραστηριότητα και στόχο από αυτή που πραγματοποιείται στην τάξη ή την ίδια που, όμως, διεκπεραιώνει ειδικός/ή παιδαγωγός, β) στην απλοποίηση της διδασκόμενης ύλης, γ) στην κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση των μαθητών/τριών με βάση την ακαδημαϊκή τους απόδοση, δ) στην παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας που ταυτίζεται με την ατομική 1-1 διδασκαλία, αλλά αντίθετα αξιοποιεί όλους τους τρόπους εργασίας (μετωπική, ατομική, ομάδες), ε) στο διαχωρισμό των μαθητών/τριών σε επίπεδα ετοιμότητας (streaming), στ) στη

δημιουργία μόνιμων ομοιογενών ομάδων (Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011·Hart, 1992).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία, ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση διαφορετικών μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία, καθώς και στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας (Tomlinson, 2010· Perrenoud, 2005 · Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011· Alberta Education, 2010). Πρόκειται για ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, μια φιλοσοφία που επιτρέπει τους/τις διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες σε όλα τα επίπεδα να εκφράσουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους μέσα από ενδιαφέρουσες συλλογικές ή και ατομικές μαθησιακές εμπειρίες με νόημα, ακολουθώντας τη δική τους προσωπική διαδρομή, αλλά και υποστηριζόμενοι από εμπειρότερους συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, όταν χρειάζεται, διατηρώντας ταυτόχρονα την ταυτότητά τους (Munro, 2012· Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011· Alberta Education, 2010· Tomlinson, 2010, 2001· Perrenoud, 2005· Σφυρόερα, 2004· Corbet, 2001). Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί μια ειδική τεχνική ή μια εξειδικευμένη μέθοδο για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, ούτε εστιάζει στις ατομικές διαφορές ή ατομικές ανάγκες, όπως συχνά συμβαίνει (Norwich & Lewis, 2005· Mitchell, 2008), αλλά μια συνθετική παιδαγωγική προσέγγιση που στο πλαίσιό της, εν δυνάμει, μπορεί να αντλήσει στοιχεία από διαφορετικά προσεγγίσεις, όπως η διαπολιτισμική, η κριτική και χειραφετική παιδαγωγική, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και να συμβάλει στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους. Στόχο αποτελεί η άρση των φραγμών και των εμποδίων που το σχολείο εγείρει στη μάθηση όλων των μαθητών/τριών. Αξιοποιώντας τις πολιτισμικά ευαίσθητες θεωρίες μάθησης και τις συνεργατικές προσεγγίσεις θέτει ως βασική αρχή ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν και να εξελιχθούν μέσω διαφορετικών διαδρομών και κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων χωρίς υποβάθμιση των ποικίλων εργασιών που ανατίθενται σε ομάδες μαθητών/τριών (Gay, 2010· Bartolome, 2010). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η διαδικασία με την οποία προσαρμόζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπει στους/στις διαφορετικούς/ές μαθητές/ήτριες της εκάστοτε τάξης να αναπτυχθούν ως μανθάνοντες/ουσες στο μέγιστο δυνατό βαθμό, λαμβάνοντας σε κάθε περίπτωση υπόψη τα διαφορετικά βιώματα και εμπειρίες, τα πολιτισμικά τους στοιχεία, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους προφίλ. Σύμφωνα με την Tomlinson (2010) στην πράξη

διαφοροποίηση σημαίνει χρήση κατά τη διδακτική πράξη ποικίλων μορφών διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες ταιριάζουν στα εκάστοτε μαθησιακά στυλ των παιδιών. Η διαφοροποίηση αφορά στο αρμονικό συνταίριασμα των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών/τριών με τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος και τις συνθήκες της εκάστοτε διδακτικής διαδικασίας.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης μετατοπίζει την εστίαση της προσοχής από τις ειδικές ανάγκες, το ατομικό και πολιτισμικό «έλλειμμα» στους φραγμούς στη μάθηση και τη συμμετοχή. Στοχεύει στην άρση των φραγμών που βάζει το σχολείο, αξιοποιεί στοιχεία από τις κοινωνικοπολιτισμικές και συνεργατικές προσεγγίσεις και θέτει ως βασική αρχή ότι όλα τα παιδιά μπορούν μάθουν μέσω διαφορετικών οδών και κατάλληλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων (Gay, 2010· Bartolome, 2010· Corbet, 2001). Άλλωστε, η συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στο διάλογο για τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες δεν καθιστά τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική μια ειδική μέθοδο διδασκαλίας για αυτές τις ομάδες. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας υποστηρίζει: α) την αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας και της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών, των προηγούμενων εμπειριών και βιωμάτων τους καθώς και των πολυγραμματισμών – πολυτροπικότητας, β) την αποδοχή, το σεβασμό και την ενδυνάμωση των διαφορετικών ταυτοτήτων, γ) την παραγωγή κειμένων για επικοινωνιακούς σκοπούς με πραγματικούς αποδέκτες, δ) την ανάπτυξη πρακτικών κριτικού γραμματισμού, ε) τη διαθεματική προσέγγιση και ενεργητική-βιωματική μάθηση, στ) την αξιολογική διαδικασία που δε στηρίζεται στα στενά πλαίσια ατομικών ικανοτήτων (Cummins, 2005).

Ζητήματα που αφορούν στη δημιουργία κινήτρων στο σχολικό πλαίσιο, στην οικοδόμηση της γνώσης, στην ανακαλυπτική μάθηση, στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών καθώς και του συλλογικού πλαισίου μέσω της διαμεσολάβησης του περιβάλλοντος και του έμπειρου ενήλικα ή άλλου συνομήλικου αποτελούν αντικείμενο συζήτησης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης μάθησης (Vygotsky, 1997). Για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πλαισίου της τάξης που σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να αποτελούν αιτία στιγματισμού, διαχωρισμού και ταξινόμησης των μαθητών/τριών με βάση τη θεωρία του ελλείμματος, αλλά αναπόσπαστα στοιχεία της μαθησιακής αλληλεπίδρασης, τα οποία λαμβάνονται υπόψη με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγούν στην ενδυνάμωση όλων των μαθητών/τριών και να

μεγιστοποιούν τις υπάρχουσες δεξιότητές τους (Bartolome, 2010). Ενδεικτικά, τέτοιου είδους ιδιαιτερότητες αναφέρονται: α) ο διαφορετικός βαθμός κατάκτησης της γλώσσας από τους/τις μαθητές/ήτριες, β) η γλωσσική ποικιλότητα-ιδιοματισμοί, τοπικές διάλεκτοι, γ) η διγλωσσία (στις περιπτώσεις παιδιών που έχουν έρθει από άλλες χώρες), δ) το διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών/τριών, ε) η φοίτηση παιδιών που προέρχονται από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, στ) η φοίτηση παιδιών που δεν έχουν αναπτύξει ακόμη τον προφορικό λόγο ως μέσο επικοινωνίας ή τον έχουν αναπτύξει εν μέρει, είτε λόγω αναπηρίας, είτε άλλης αιτίας, ζ) η φοίτηση μαθητών/τριών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμπεριλαμβάνουν και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής αξιολόγησης¹⁰ ως ζητούμενο για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διδασκαλίας για όλα τα παιδιά.

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης, για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων λαμβάνονται υπόψη: α) η εννοιολογική πλαισίωσή τους, ώστε να είναι κατανοητές από τα νήπια αξιοποιώντας την προηγούμενη εμπειρία, γνώση και βιώματά τους, β) το επικοινωνιακό κίνητρο, αν δηλαδή υπάρχει κίνητρο, ενδιαφέρον για επικοινωνία από τα ίδια τα παιδιά, εξετάζεται αν οι δραστηριότητες συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους, γ) ο πολυαισθητηριακός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας πολλαπλούς και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και εργασίας, δ) η δυνατότητα κινητικών επιλογών, εναλλαγή κίνησης και στατικότητας στις δράσεις. Η ετοιμότητα των μαθητών/τριών ως κριτήριο για τη διαφοροποίηση, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Tomlinson, 2010) και η επίδοση δε θα πρέπει να συνδέεται αποκλειστικά με τις αδυναμίες του παιδιού, αλλά και με το σύνολο των παραγόντων που διαμορφώνουν το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011· Alberta Education, 2010· Gay, 2010· Bartolome, 2010· Κουτσελίνη, 2006· Σφυρόερα, 2004· Perrenoud, 2005). Το μαθησιακό προφίλ στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αξιοποιείται ως μέσο ταξινόμησης και διαχωρισμού, αλλά ως μέσο συλλογής πληροφοριών για το παιδί, καθώς τα παιδιά δε μαθαίνουν πάντα μόνο με έναν τρόπο (Klein, 2010· Gardner, 1993).

Η διαφοροποίηση εφαρμόζεται σε τρία επίπεδα ως εξής:

¹⁰Για την αναλυτική περιγραφή της διαφοροποιημένης αξιολογικής διαδικασίας στο πλαίσιο της ένταξης βλέπε στην ενότητα 1.1.3. του παρόντος κεφαλαίου που αφορά στις ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές

1) Διαφοροποίηση στο περιεχόμενο διδασκαλίας που αφορά σε ό,τι διδάσκεται στην τάξη: σε θεματικές ενότητες, δραστηριότητες, σε επιμέρους εργασίες μιας δραστηριότητας, σε έννοιες, γνώσεις, αξίες, δεξιότητες, κείμενα, κ.ά. και θα πρέπει να εισάγεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι προσβάσιμο από όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες (Tomlinson & Eidson, 2003·Tomlinson, 2001, 2010). Είναι αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός και η αναδιαμόρφωση της θεματολογίας και η διατύπωση κοινών στόχων.

Στρατηγικές/πρακτικές διαφοροποίησης του περιεχομένου, βάσει βιβλιογραφίας, είναι η **εισαγωγή του με ποικίλους τρόπους**, όπως προφορικά, γραπτά ή οπτικά με εικόνες, σύμβολα, διαγράμματα και οπτικούς χάρτες, ή οπτικοακουστικά με βίντεο κ.ά. ή με απτικό υλικό, με προσαρμογή των ερωτήσεων και του λεξιλογίου στις ανάγκες των μαθητών/τριών, με διάλογο ή με συνδυασμό των παραπάνω τρόπων (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2010, 2001· Tomlinson & Eidson, 2003). Το περιεχόμενο μπορεί να διαφοροποιείται με τον σχεδιασμό **«κλειστών» εργασιών** που ακολουθούν δηλαδή ένα συγκεκριμένο τρόπο διεξαγωγής και επιτρέπουν μια σωστή απάντηση ή **«ανοιχτών» εργασιών** που επιτρέπουν πολλές σωστές απαντήσεις και την αξιοποίηση πολλών τρόπων ολοκλήρωσής τους. Επίσης, η **διατύπωση κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων**, ανάλογα με τον/τη μαθητή/ήτρια, αποτελεί τρόπο διαφοροποίησης του περιεχομένου. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι χρήσιμα και τα δύο είδη εργασιών (ανοιχτές και κλειστές), αρκεί να αξιοποιούνται κατάλληλα. Για παράδειγμα, οι κλειστές εργασίες θα πρέπει να δίνονται με προσοχή, γιατί δε δίνουν τη δυνατότητα πολλών επιλογών, ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της φαντασίας, όμως είναι χρήσιμη σε περιπτώσεις μαθητών/τριών που τέτοιου είδους εργασίες τους κάνουν να νιώθουν ασφαλείς και τους κινητοποιούν να συμμετέχουν. Σε καμία περίπτωση, όμως, δεν πρέπει να αποτελούν συνήθη πρακτική (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2010, 2001). **Οι διαβαθμισμένες δραστηριότητες** (tiered activities) αποτελούν μια ακόμη στρατηγική διαφοροποίησης του περιεχομένου. Αυτές επιλέγονται και οργανώνονται, όταν κρίνεται αναγκαίο να διαβαθμιστεί: α) η διάρκεια της εργασίας ενός μαθητή ή μιας ομάδας (μπορεί ο χρόνος εργασίας για κάποιον/ους/α/ες μαθητή/τές/ήτριες να πρέπει για ένα διάστημα να είναι λίγος, προκειμένου να συμμετέχει/ουν στη μαθησιακή διαδικασία), β) η πολυπλοκότητα (complexity) της εργασίας, γ) το επίπεδο αφαίρεσης (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2010· Burkhart, 2008· Walpole & McKenna, 2007· Tomlinson & Eidson, 2003 · Κύρδη, 2005· Κουτσελίνη, 2006).

2) Διαφοροποίηση στη διαδικασία που αναφέρεται στην κάθε είδους προσαρμογή για την οργάνωση της διδασκαλίας και του χώρου, στην επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, μέσων και υλικών και σε κάθε είδους υποστήριξη, ώστε να ισχυροποιείται η απόδοση όλων των μαθητών/τριών και να τους παρέχεται η δυνατότητα της ενεργούς συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Nordlund, 2003· Tomlinson, 2001, 2010 · Tomlinson & Eidson, 2003).

Ορισμένες **στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε σχέση με την οργάνωσή της και τον τρόπο εργασίας των μαθητών/τριών** ενδεικτικά, είναι: **α) εύελκτη ομαδοποίηση** (Flexible grouping) δημιουργία ανομοιογενών κυρίως ομάδων με βάση τα στοιχεία της ανιχνευτικής παιδαγωγικής αξιολόγησης, **β) εργασία των μαθητών/τριών με ποικίλους τρόπους:** εργασία στη δυάδα, στην ομάδα, στην ολομέλεια και ατομική (όταν είναι αναγκαίο για την εξυπηρέτηση του στόχου που έχει τεθεί), οργάνωση μαθησιακών κέντρων: αυτοτελείς χώροι εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας που εξυπηρετούν ένα στόχο. Μπορούν να οργανωθούν και με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να είναι μόνιμα ή περιστασιακά, να εξυπηρετούν την ανεξάρτητη εργασία ή τη συνεργατική μάθηση και να οργανώνονται για ένα ή διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Τέτοια κέντρα ενδεικτικά μπορεί να είναι: κέντρο σιωπηλής ανάγνωσης, ελεύθερης γραφής, ακρόασης, ποίησης, δραματοποίησης ή κουκλοθέατρου, δημιουργικής επέκτασης βιβλίων, νέων τεχνολογιών, μαθηματικών, εξερεύνησης και πειραματισμού, κ.ά.), **γ) ημερήσιες διατάξεις:** έχουν τη μορφή καταλόγου με το ημερήσιο πρόγραμμα, και τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν μέσα στη μέρα. Με τις ημερήσιες διατάξεις συνδιαμορφώνεται η μαθησιακή διαδικασία καθώς συμμετέχουν ενεργά και οι μαθητές/ήτριες για την ανάπτυξή τους, συνάπτεται ένα είδος συμβολαίου μεταξύ των παιδιών και του/της εκπαιδευτικού. Υπάρχει η δυνατότητα να συμπεριλαμβάνουν εκτός από τις κύριες δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες και συμπληρωματικές δραστηριότητες επέκτασης. Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων είναι η καλύτερη διαχείριση του χρόνου όταν ορισμένα παιδιά τελειώνουν νωρίτερα την κύρια δραστηριότητα στην οποία έχουν εμπλακεί. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι ατομικές ή ομαδικές και έχουν συμφωνηθεί με τα παιδιά χωρίς να είναι υποχρεωτικές, **δ) αξιοποίηση της τέχνης** (εικαστικά, θέατρο, κ.ά.) και των Τ.Π.Ε., **ε) Jigsaw** (συνεργατική πρακτική που μοιράζονται οι ρόλοι και οι απαιτήσεις μιας δραστηριότητας), **στ) think-pair-share** (σκέψου στη δυάδα και μοιράσου) ως μορφές συνεργατικής εργασίας κ.ά. (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson,

2010, 2001· Teaching Resource Center, 2009· Smith & Throne, 2007· Tomlinson & Eidson, 2003).

Ως προς τα μέσα και τα υλικά, η επιλογή των κατάλληλων μέσων και υλικών λειτουργεί επικουρικά ή συμπληρωματικά στη διαφοροποίηση της διαδικασίας και του περιεχομένου. Αναφέρεται στους υλικούς και ανθρώπινους πόρους που υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και γενικά σε ό,τι διαμεσολαβεί για την κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Η επιλογή του κατάλληλου μέσου και υλικού είναι καθοριστική για τη μάθηση. Τα υλικά και τα μέσα που επιλέγονται θα πρέπει να έχουν νόημα για τα παιδιά, να είναι προσβάσιμα και να συνδέονται με τις εμπειρίες τους. Για τη διαφοροποίηση των μέσων και υλικών μπορεί να αξιοποιηθούν: α) εποπτικό υλικό, ακουστικό, οπτικοακουστικό υλικό κ.ά., β) υλικό κατασκευασμένο από τα παιδιά, το οποίο έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία, καθώς είναι δημιούργημα των μαθητών/τριών, γ) Τεχνολογίες Επικοινωνιών και Πληροφορίας (Τ.Π.Ε), βίντεο, κάμερες, λογισμικά, κ.τ.ό., δ) απτικό υλικό, ε) ποικίλα απεικονιστικά μέσα: εικόνες, φωτογραφίες, σχέδια, σκίτσα, πίνακες αναφοράς, ετικέτες, χάρτες, σχεδιαγράμματα, ε) χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας: αφορά στη χρήση τρόπων επικοινωνίας πέρα από τους συνηθισμένους-παραδοσιακούς (γραπτός και προφορικός λόγος). Τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας στηρίζονται κυρίως στην οπτική επικοινωνία και για αυτό το λόγο χρησιμοποιούν εικόνες, σύμβολα ή μικροαντικείμενα. Η αξιοποίηση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας αποτελεί στρατηγική διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας και του τελικού μαθησιακού προϊόντος-αποτελέσματος. Τέτοια συστήματα επικοινωνίας είναι: Makaton πικτογράμματα, Εικονικό Σύστημα Εναλλακτικής Επικοινωνίας P.E.C.S κ.ά. (Thomas & Woods, 2008· Βογινδρούκας, 2005· Vize, 2012· Heward, 2011), στ) φυσικά αντικείμενα ή και μινιατούρες αντικειμένων, ζ) ποικίλο έντυπο υλικό: περιοδικά, αφίσες, λίστες, φυλλάδια, κ.ά., η) υλικά διαφορετικού βαθμού πολυπλοκότητας: απλά ή σύνθετα, πολύ συγκεκριμένα ή με μεγαλύτερο βαθμό αφαίρεσης, απεικονισμένο με λιγότερες ή περισσότερες λεπτομέρειες. Ως προς το βαθμό συνθετότητας και αφαίρεσης τα υλικά εισάγονται με την εξής σειρά: φυσικό αντικείμενα, μινιατούρες, φωτογραφίες, εικόνες, ζωγραφιά, σχέδιο-σκίτσο, σύμβολο-πικτόγραμμα, λέξη-ονομασία, θ) η χρήση της μητρικής γλώσσας ως μέσο διαφοροποίησης, ι) η τέχνη ως εναλλακτικό μέσο μάθησης, γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας: εικαστική έκφραση, δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, μουσική, θεατρικό παιχνίδι, (Fox & Hoffman, 201· Tomlinson, 2010,

2001· Ρήγα, Αναγνωστοπούλου, 2007· Smith & Throne, 2007· Tomlinson & Eidson, 2003).

Η διαμεσολάβηση του/της εκπαιδευτικού αξιοποιείται ως μέσο διαφοροποίησης της διαδικασίας. Ο τρόπος διαμεσολάβησης των εκπαιδευτικών ως μέσο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των μαθητών/τριών και στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky για «τη Ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης», ένας/μία μαθητής/ήτρια μπορεί με τη διαμεσολάβηση του ενήλικα να μεταβεί σε ένα επίπεδο μάθησης και γνώσης που δε θα μπορούσε να κατακτήσει μόνος/η του/της χωρίς αυτή τη διαμεσολάβηση. Ο/Η εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής συμβάλει στην κατάκτηση της γνώσης από τους/τις μαθητές/ήτριες. Παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες και τα μέσα ώστε να οδηγηθούν ανακαλυπτικά στη γνώση. Ο/Η μαθητής λαμβάνει την καλύτερη υποστήριξη, όταν νιώθει ότι έχει μια πρόκληση να αντιμετωπίσει, αλλά έχει και την κατάλληλη στήριξη-καθοδήγηση (Vygotsky, 1997). Ενδεικτικά, τέτοιες υποστηρικτικές στρατηγικές, βάσει βιβλιογραφίας που σχετίζονται με τον τρόπο διαμεσολάβησης των εκπαιδευτικών είναι: α) προσαρμογή του λεξιλογίου έκφρασης στο επίπεδο του μαθητή, σταδιακή εισαγωγή νέων λέξεων, αξιοποίηση της οικείας γλώσσας του σπιτιού, β) χρήση νύξεων, χειρονομιών ή νοημάτων, γ) εστίαση στη σημαντική ιδέα αρχικά και σταδιακή επέκταση-διεύρυνση της γνώσης, δ) αναφορά ή και η επίδειξη παραδειγμάτων ή ολοκληρωμένων παρόμοιων εργασιών αποτελούν μορφές υποστήριξης για τον/τη μαθητή/ήτρια, ε) σύνδεση της διδακτέας γνώσης με παραδείγματα από την καθημερινότητα και τα βιώματα των παιδιών, στ) εισαγωγή του περιεχομένου-κειμένου με πιο απλή δομή, διατηρώντας τις βασικές εικόνες και δράσεις του χωρίς κουραστικές λεπτομέρειες, ώστε να γίνεται κατανοητό, ζ) προτροπή των μαθητών/τριών να κάνουν υποθέσεις π.χ. για το τι θα συμβεί στη συνέχεια κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ή κατά τη διεξαγωγή ενός πειράματος ή οποιασδήποτε άλλης εργασίας που δίνει την ευκαιρία για τη διατύπωση υποθέσεων, η) οπτικοποίηση οδηγιών ή των βημάτων εργασίας, ανάλυση έργου, η χρήση πινάκων αναφοράς κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας, η επανάληψη των οδηγιών και η επιβεβαίωση του/της εκπαιδευτικού ότι έγινε κατανοητός/ή, θ) ενθάρρυνση της αλληλοβοήθειας των μαθητών/τριών, ι) οπτική αναπαράσταση των χαρακτηριστικών των πιο αφηρημένων εννοιών που θα επεξεργαστούν οι μαθητές/τριες για να είναι κατανοητές και εύκολα επεξεργάσιμες, κ) σύναψη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού με τα παιδιά, λ) αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών και καλλιέργεια

κλίματος ασφάλειας, μ) ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να παίρνουν το λόγο και να εκφράζουν τις απόψεις τους, τις προτιμήσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις επιθυμίες τους και τις ανάγκες τους, ν) ο/η εκπαιδευτικός να είναι καλός/ή ακροατής/άτρια, να διαμορφώνει ένα δημοκρατικό κλίμα εργασίας και να καλλιεργεί το διάλογο, να είναι ανοιχτός/ή, να επιβραβεύει και να αναγνωρίζει κάθε προσπάθεια του παιδιού, να δίνει τον απαιτούμενο χρόνο, ξ) να γνωρίζει καλά τους μαθητές, τους ατομικούς στόχους και το Π.Σ., ο) να βρίσκεται πιο συχνά δίπλα στους/στις μαθητές/ήτριες που έχουν περισσότερες δυσκολίες και να αλληλεπιδρά (Cummins, 2005· Κούρτη-Καζούλλη, 2000· Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2001, 2010· ΕΑΔΑΠ, 2004· Νικολούδη, 2007· Πρωτονοταρίου & Χαραβιτσίδης, 2006· Κούρτη, 2003· Silvers, Shorey. & Crafton, 2010· Μπιρμπίλη, 2008).

3) Διαφοροποίηση στο μαθησιακό αποτέλεσμα ή στο τελικό προϊόν, στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/ήτριες δείχνουν τι έμαθαν, πώς μπορούν να διευρύνουν περαιτέρω αυτή τους τη γνώση και στη συνεχή αξιολόγηση της προόδου του/της κάθε μαθητή/ήτριας και της επιτυχίας του διδακτικού έργου. Όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες δεν εκφράζουν με τον ίδιο τρόπο ό,τι έχουν μάθει και για το λόγο αυτό θα πρέπει να παρέχεται πληθώρα ευκαιριών και τρόπων να επιδείξουν, να εφαρμόσουν ή και να γενικεύσουν αυτό που αποκόμισαν από τη μαθησιακή εμπειρία. Η αξιολόγηση του αποτελέσματος, δεν περιορίζεται στο πλαίσιο μιας μεμονωμένης δραστηριότητας ή μιας ημερήσιας διδασκαλίας, αλλά επεκτείνεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, σε ένα σχέδιο εργασίας, ή σε ένα κύκλο εργασιών και στο σύνολο των στόχων που έχουν τεθεί. Επιπλέον, η αξιολόγηση του τελικού μαθησιακού προϊόντος δεν ολοκληρώνεται σε μια δεδομένη στιγμή, αμέσως μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής εμπειρίας ή μιας θεματικής ενότητας, αλλά είναι συνεχής και συχνά ετεροχρονισμένη, καθώς τα παιδιά ανακαλούν και εφαρμόζουν το προϊόν μιας μαθησιακής διαδικασίας σε ανύποπτο χρόνο ή σε μια επόμενη μαθησιακή δράση, οργανωμένη ή όχι και τη χρησιμοποιούν ως προϋπάρχουσα γνώση. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να μην ανταποκριθεί ικανοποιητικά στην αξιολόγηση του αποτελέσματος σχετικά με το στόχο που αφορά στην αναγνώριση και κατανόηση των διαφορετικών τρόπων ομιλίας ανάλογα με την επικοινωνιακή συνθήκη (ποιος μιλάει, σε ποιον, με ποιο τρόπο και για ποιο σκοπό), και σε μια άλλη χρονική στιγμή να διαπιστωθεί ότι τελικά αυτό το παιδί έχει κατακτήσει αυτή τη γνώση και την εφαρμόζει στην καθημερινότητά του, σε παιχνίδι ρόλων κ.τ.λ.. Συμβαίνει συχνά ένας/μία μαθητής/τρια να κατέχει μια γνώση ή δεξιότητα και να μην την επιδείξει, αν του ζητηθεί, είτε γιατί δεν του έγινε σαφές τι του ζητήθηκε ή για

λόγους καθαρά συγκυριακούς. Η αξιολόγηση του αποτελέσματος είναι θεμιτό να μη στηρίζεται αποκλειστικά σε φύλλα εργασίας, αλλά οι μαθητές/τριες στις εργασίες παρουσίασης του τελικού προϊόντος θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εκφρατούν και να εργαστούν με πολλούς τρόπους, ανάλογα με τα δεδομένα της παιδαγωγικής αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού τους προφίλ (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2010· Tomlinson, 2010· Glass, Zygouris-Coe, 2005· Yousoofian, 2004· Daniels, 2002· Tomlinson, 2001). Η αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος δεν περιορίζεται στον βαθμό επίτευξης ενός στόχου (γνώση, δεξιότητα, αξία, στάση, έννοια, κ.ά.), αλλά επεκτείνεται και στη διαδικασία που ακολούθησε το παιδί. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να αναστοχάζεται συνεχώς και να αξιολογεί, αν τα μέσα και η διαδικασία που ακολούθησε ήταν προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα, στις κλίσεις και στα ταλέντα, στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών, στις προϋπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες, βιώματα, τα οποία είναι διαφορετικά για κάθε άτομο.

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του αποτελέσματος σημειώνεται ότι δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους, ούτε εφαρμόζονται ως αυτόνομα, αλλά αλληλοσυνδέονται και ορισμένες φορές αλληλεπικαλύπτονται, καθώς η διδασκαλία είναι πολυεπίπεδη διαδικασία. Αυτό που **δε διαφοροποιείται είναι ο στόχος** που θέτει ο/η εκπαιδευτικός, ο οποίος παραμένει κοινός (υπό μία ευρύτητα του όρου) για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες, αφορά σε γνώσεις έννοιες, δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές και προσεγγίζεται διαφορετικά. Έτσι δεν μειώνονται οι προσδοκίες για τους μαθητές και τις μαθήτριες που θεωρούνται (από το σχολείο) λιγότερο ικανοί/ές βάσει των ατομικών ικανοτήτων και δεν περιορίζεται η εξέλιξή τους (Tomlinson, 2010, 2001· Σφυρόερα, 2004· Tomlinson & Eidson, 2003). Κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί πως η αναλυτική διατύπωση των στόχων δεν ταυτίζεται με ποσοτικού χαρακτήρα διαβαθμίσεις (απλοποίηση του στόχου) ή τροποποιήσεις, που ως επιλογές έχουν αποτέλεσμα ορισμένοι/ες μαθητές/ήτριες να εμπλέκονται συστηματικά σε παράλληλες με την υπόλοιπη τάξη εξατομικευμένες δραστηριότητες/εργασίες. Οι εκπαιδευτικοί, για να θέσουν στόχους «διαβάζουν» ανοιχτά, ευέλικτα και κριτικά το Π.Σ. και θέτουν στόχους που έχουν νόημα για τα παιδιά και επιπλέον εξυπηρετούν καλύτερα το πλαίσιο της τάξης.

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία το Ε.Ε.Π. δεν αφορά στο επίπεδο διδασκαλίας 1:1 (ένας/μία προς έναν/έναν). Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα διαμορφώνεται στη βάση: *α) των κοινών αναγκών, δηλαδή των αναγκών που είναι κοινές για όλους τους μαθητές, β) των ατομικών αναγκών, δηλαδή των*

αναγκών του κάθε μαθητή προσδιορισμένου ως μοναδική και ξεχωριστή προσωπικότητα και γ) των ειδικών αναγκών, δηλαδή αυτών που σχετίζονται με την αναπηρία του μαθητή (Ζώνιου - Σιδέρη και συν., 2004:23). Το Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν αποτελεί θεραπευτικό πρόγραμμα, αλλά προσλαμβάνει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Στην περίπτωση των Τ.Ε., όταν υπάρχουν μαθητές/τριες με αναπηρίες ή ιδιαιτερότητες, οι ατομικοί στόχοι που τίθενται από τις/τους δύο εκπαιδευτικούς (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) εντάσσονται στο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του/της μαθητή/τριας, το οποίο προτείνεται να υλοποιείται στο πλαίσιο του γενικού προγράμματος με τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών. Μια τέτοια προσέγγιση περιλαμβάνει την αναλυτική διατύπωση των στόχων του Προγράμματος Σπουδών με τρόπο που να έχει νόημα για όλους και όλες τους/τις μαθητές/ήτριες (Γελαστοπούλου και συν. 2015· Σφυρόερα, 2004). Στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα προσεγγίζεται ως εκπαιδευτικό πλαίσιο που είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπει στον/στη μαθητή/ήτρια να αλληλοεπιδρά με το μαθησιακό του περιβάλλον και μέσω αυτής της αλληλοεπίδρασης, να τον/την κινητοποιεί, να τον/την παροτρύνει, να τον/την υποστηρίζει, να τον/τη διευκολύνει να αναπτύσσει τις δεξιότητες του/της. Όταν κρίνεται, βέβαια, αναγκαίο ένας ατομικός στόχος να προσεγγιστεί ταυτόχρονα και σε ατομικό επίπεδο για επιπρόσθετη υποστήριξη, αυτό δεν είναι απαγορευτικό στο πλαίσιο της ενταξιακής παιδαγωγικής και μπορεί να οργανωθεί από κοινού από τις/τους δύο εκπαιδευτικούς με τρόπο, ώστε το παιδί να μη στιγματιστεί και να μη νιώσει αποκλεισμένο από το γενικό πρόγραμμα. Μια τέτοια πρακτική δεν μπορεί να γίνει επιβλαβής για τον/τη μαθητή/ήτρια, όταν δεν εφαρμόζεται ως συνήθης βασική πρακτική και όταν το παιδί συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του γενικού προγράμματος της τάξης και αντιμετωπίζεται ως ισότιμο μέλος της. Εν κατακλείδι, η απόσυρση ενός/μιας μαθητή/ήτριας από την τάξη για «εξειδικευμένη υποστήριξη» που συχνά αποτελεί κύρια πρακτική στα τμήματα ένταξης, θα πρέπει να γίνεται με πολύ προσοχή και μόνο στις περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαία και παιδαγωγικά ωφέλιμη για τον/τη μαθητή/ήτρια, καθώς, όπως υποστηρίζεται βιβλιογραφικά, η αποσπασματική παρακολούθηση της γενικής τάξης προκαλεί σύγχυση στον/στη μαθητή/ήτρια που συχνά είναι απρόθυμος/η να παρακολουθήσει την εξατομικευμένη συνεδρία (Sebba et al., 1993).

1.3.2.1 Διαφοροποίηση/Εξατομίκευση/Προσωποποιημένη μάθηση: κοινά σημεία και διαφορές

Στη διεθνή βιβλιογραφία, συναντάται η άποψη πως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική θεωρείται μια μορφή εξατομικευμένης παιδαγωγικής με στόχο την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και ταυτόχρονα αντιτίθεται στο μύθο της ομοιογένειας και στην αντίληψη πως όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο καθώς και πως η ισότητα διασφαλίζεται με μια κοινή παιδαγωγική για όλους (Basye, 2018· Morgan, 2014· Bray & McClaskey, 2012· Σφυρόερα, 2004). Στην περίπτωση αυτή, βέβαια, η εξατομίκευση δεν προσεγγίζεται με τη στενή έννοια του όρου που αφορά στη διδασκαλία σε συνθήκη 1:1, ούτε προσανατολίζεται στις ατομικές ανάγκες ενός μεμονωμένου μαθητή μόνο. Αντιθέτως, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική υποστηρίζει πως η πραγματική ισότητα ευκαιριών διασφαλίζεται, όταν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των διαφορετικών μαθητών/τριών, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες, ως σημείο αφετηρίας, τα βιώματα οι εμπειρίες και το μαθησιακό στυλ σε συνδυασμό με το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και το μορφωτικό κεφάλαιό τους, προκειμένου να τους οδηγήσει στην ανακάλυψη της γνώσης μέσα από ατομικούς και συλλογικούς τρόπους εργασίας. Μια τέτοια μορφή εξατομικευμένης παιδαγωγικής εστιάζει «στις ίδιες τις διαδικασίες της μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα» έχει ως στόχο τη «διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον/στην καθένα/καθεμιά να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη» (Σφυρόερα, 2004: 23-24). Συγχρόνως επισημαίνεται ότι η εξατομικευμένη προσέγγιση δεν αναπτύσσεται αντίρροπα προς «τη συνεργασία και την ευεργετική (και από γνωστική άποψη) σημασία των αλληλεπιδράσεων μέσα στη σχολική τάξη» (Σφυρόερα, 2004: 37-38). Πράγματι, οι θεωρητικοί του χώρου παρά τις διαφορές τους ως προς τις προσεγγίσεις και πρακτικές που προτείνουν, συμφωνούν πως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν ισοδυναμεί με μια μέθοδο παραγωγής εξατομικευμένων πλάνων εργασίας για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη προκειμένου να προβούν σε ατομική εργασία. Αυτό άλλωστε δεν είναι εφικτό λαμβάνοντας υπόψη τις πολυπληθείς τάξεις στις οποίες υλοποιείται η διδασκαλία. Το πιο σημαντικό όμως είναι πως η εστίαση στην ατομική εργασία τοποθετεί σε δεύτερη μοίρα τη συμμετοχική και συλλογική μαθησιακή εμπειρία καθώς και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων ενός παιδιού μέσα από την αλληλεπίδραση στην

ομάδα στο πλαίσιο αξιοποίησης της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (Fox & Hoffman, 2011· Perrenoud, 2005· Westwood, 2001· Tomlinson, 2001· Hart, 1992· Meirieu, 1991· Vygotsky, 1981). Ωστόσο, να σημειωθεί πως ο σχεδιασμός εξατομικευμένων πλάνων μπορεί να αποτελέσει ενταξιακή πρακτική στην περίπτωση που δεν εφαρμοστεί ως ατομική διδασκαλία, αλλά οι ατομικοί στόχοι να υλοποιηθούν στο πλαίσιο του συλλογικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Η εξατομίκευση μπορεί να ιδωθεί με τη στενή έννοια του όρου ως μια ατομική τροποποιημένη ή απλουστευμένη εργασία για την ανταπόκριση στις ανάγκες και αδυναμίες/«ελλείμματα» των μαθητών/τριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως μια τεχνική της ειδικής αγωγής που αφορά σε έναν/μία μαθητή/ήτρια αποκομμένη από τη συλλογική μαθησιακή εμπειρία που λαμβάνει χώρα στην τάξη (Hart, 1992) ή με μια πιο ευρεία παιδαγωγική οπτική ως μια παιδαγωγική προσέγγιση που θέτει στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το παιδί/μαθητή/ήτρια λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο της προσωπικότητά του και συνυπολογίζοντας τις ατομικές διαφορές, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, το σημείο αφετηρίας τους, τα ενδιαφέροντα, προτιμήσεις και στυλ μάθησης, παρέχει τις κατάλληλες προσαρμογές και διαφοροποιήσεις και διαμορφώνει με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών μαθησιακά περιβάλλοντα και εμπειρίες, ατομικές και συλλογικές, που έχουν νόημα για το παιδί προκειμένου να εκφράσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του, είτε ακολουθώντας τα δικά του προσωπικά μονοπάτια, είτε με τη διαμεσολάβηση των εμπειρότερων άλλων (δασκάλου-συνομηλίκων). Η φιλοσοφία μιας τέτοιας προσέγγισης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ξεπερνά τα όρια του διλλήματος περι ατομικού ή συλλογικού καθώς και την ανησυχία πολλών θεωρητικών μήπως η συμπερίληψη του διαφορετικού οδηγεί σε διάλυση της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας και συνάδει με την προσέγγιση του σχεδιασμού και της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην παρούσα έρευνα ως μια προσωποποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία συχνά αναφέρονται ως αλληλεπικαλυπτόμενοι όροι (Morgan, 2014). Ωστόσο, **η εξατομικευμένη εκπαίδευση, φαίνεται να έχει μακρά παράδοση στην πολιτική της ειδικής εκπαίδευσης και πρακτικής** και να αντιπροσωπεύει ίσως την θεμελιώδη διδακτική προσέγγιση για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία. **Η διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται να αποτελεί μια απάντηση στην τάση να συμπεριληφθούν οι μαθητές/ήτριες με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, πράγμα που απαιτεί εξατομικευμένη μάθηση στις ολοένα και πιο ετερογενείς τάξεις.** Στο

πλαίσιο αυτό δημιουργούνται οι οποιεσδήποτε εννοιολογικές συγχύσεις και αμφισημίες (Taylor, 2017· Morgan, 2014). Θεωρητικές αναφορές υποστηρίζουν πως η διδασκαλία εξατομικεύεται, όταν σχεδιάζεται λαμβάνοντας υπόψη τις γνώσεις, ανάγκες και ικανότητες μεμονωμένων μαθητών/τριών για τη στοχοθεσία κάνοντας τις απαραίτητες προσαρμογές και τροποποιήσεις στη διδασκαλία και τις δοκιμές για να παρασχεθεί πλήρης και ουσιαστική πρόσβαση στο περιεχόμενο της γνώσης. Έτσι, ενώ αυτά τα στοιχεία αποτελούν τη βάση της εξατομίκευσης, μπορούν να θεωρηθούν ως κρίσιμα δομικά στοιχεία του πλαισίου εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την ευρύτερη έννοια, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη μεγιστοποίηση της μάθησης μέσα τάξεις που είναι ολοένα και πιο ετερογενείς (Σφυρόερα, 2004). **Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως παιδαγωγική διαδικασία ξεπερνά τις βασικές έννοιες της εξατομίκευσης**, όταν αυτή περιορίζεται στην αναγνώριση των ατομικών διαφορών που επιβάλλουν την ατομική διδασκαλία ως πιο κατάλληλη. Δεν είναι εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία προτείνεται σχεδιασμό υλικών και εργασιών για τις ιδιαίτερες ανάγκες του/της κάθε μαθητή/ήτριας. Εστιάζει στην παροχή πολλαπλών διαδρομών για την επίτευξη ενός στόχου από τους/τις εκπαιδευτικούς (Taylor, 2017· Morgan, 2014· Weber et al, 2013· Westwood, 2001). Η εφαρμογή επιτυχημένων διαφοροποιημένων πρακτικών απαιτεί χρόνο, ώστε να νιώσουν οι εκπαιδευτικοί ασφαλείς και σίγουροι πως την έχουν κατανοήσει. Δεν μαθαίνει κανείς να διαφοροποιεί την διδασκαλία σε ένα εργαστήριο ενός απογεύματος. Οι στάσεις και ο βαθμός υποστήριξης που παρέχει η ηγεσία είναι κρίσιμες. Οι μικρές τάξεις είναι ιδανικές, αλλά μπορεί η διαφοροποίηση να λάβει χώρα και σε πιο μεγάλες (Timothy & Agbenyega, 2018· NYU- Metropolitan Center for Urban Education, 2008). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προωθεί πιο ξεκάθαρα ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σκεφτούν για την εξατομίκευση της διδασκαλίας στο πλαίσιο διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας και του προϊόντος. Ταυτόχρονα, η εξατομικευμένη προσέγγιση περιλαμβάνει τις διαδικασίες και τις πρακτικές της διαφοροποίησης. Η διαφοροποίηση παρέχει το πλαίσιο για την εξατομίκευση σε μια ετερογενή τάξη, χωρίς αυτή να αποτελεί το μοναδικό μέσο εφαρμογής της διαφοροποίησης και η εξατομίκευση απαιτεί τη διαφοροποίηση στο πλαίσιο εκπαίδευσης μαθητών/τριών με διαφορετικές ανάγκες. Η μία δεν αναιρεί την άλλη, καθώς υπάρχουν κοινά στοιχεία, αλλά και πάλι εξαρτάται από τη νοηματοδότηση του κάθε όρου που προσδίδεται από τον/την κάθε εμπλεκόμενο/η στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και τη μετουσίωσή τους στην καθημερινή πρακτική (Taylor, 2017· Morgan, 2014· Weber et

al, 2013· Westwood, 2001). Αρκετές αναφορές στην παρούσα έρευνα καθιστούν το Ε.Ε.Π. μέσο για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης, ενώ ορισμένες υποστηρίζουν το αντίθετο. Και στις δύο περιπτώσεις οι όροι προσλαμβάνουν περιοριστικό χαρακτήρα και στενότητα.

Ένας τρίτος παρεμφερής, αλλά με ποιοτικές διαφορές, όρος έρχεται να προστεθεί στην εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη μάθηση/παιδαγωγική προκαλώντας ακόμη μεγαλύτερη σύγχυση στο εγχείρημα θεωρητικής εννοιολόγησης και προτεινόμενων πρακτικών. Πρόκειται για την προσωποποιημένη μάθηση (personalized learning) που φαίνεται να κάνει την εμφάνισή της τα τελευταία χρόνια και συχνά θεωρείται ταυτόσημη με την εξατομίκευση, παρότι δεν είναι. **Υποστηρίζεται πως η προσωποποιημένη μάθηση (personalized learning) περιλαμβάνει τη διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη προσέγγιση.** Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, όπως προκύπτει από τους θεωρητικούς ορισμούς, υποστηρίζεται πως ο/η μαθητής/ήτρια καθοδηγεί τη μάθηση, τη συνδιαμορφώνει και αποτελεί το κέντρο στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας, ενώ στη διαφοροποίηση και στην εξατομίκευση καθοδηγητής φαίνεται να είναι περισσότερο ο/η δάσκαλος/α, λαμβάνοντας βέβαια υπόψη τις ατομικές ανάγκες, επιλογές και προτιμήσεις των διαφορετικών μαθητών/τριών (Basye, 2018· Bray & McClaskey, 2012). Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, βέβαια, μια τέτοια προσέγγιση της διαφοροποίησης δε θα ήταν απόλυτα ταιριαστή, καθώς ο/η μαθητής/ήτρια προτείνεται να έχει ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό εκπαιδευτικό, να συνδιαμορφώνει. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν επιχειρηθεί να αποσαφηνιστούν εννοιολογικά οι τρεις αυτοί όροι με ορισμούς¹¹ που όμως επιδέχονται κριτική υπό την

¹¹ **Η εξατομίκευση (individualization)** αναφέρεται στη διδασκαλία που ακολουθεί τις μαθησιακές ανάγκες διαφορετικών μαθητών/τριών. Οι μαθησιακοί στόχοι είναι οι ίδιοι για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, αλλά οι μαθητές/ήτριες μπορούν να προχωρήσουν με υλικά και μέσα διαφορετικών ταχυτήτων ανάλογα με τις μαθησιακές τους ανάγκες. Για παράδειγμα, οι μαθητές/ήτριες ενδέχεται να χρειαστούν περισσότερο χρόνο για να προχωρήσουν στο πλαίσιο εκμάθησης ενός συγκεκριμένου θέματος. Παράλειψη θεμάτων που καλύπτουν ήδη κατεκτημένες γνώσεις ή επαναλήψεις, όταν χρειάζονται περισσότερη βοήθεια, αποτελούν πρακτικές εξατομίκευσης

Η διαφοροποίηση (differentiation) αναφέρεται στη διδασκαλία που προσαρμόζεται στις προτιμήσεις και τα μαθησιακά στυλ των διαφορετικών μαθητών/τριών. Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ίδιοι για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, αλλά οι διδακτικές μέθοδοι ή προσεγγίσεις διαφοροποιούνται και ποικίλουν σύμφωνα με τις προτιμήσεις του/της κάθε μαθητή/ήτριας ή με ό,τι έχει διαπιστωθεί ερευνητικά πως λειτουργεί καλύτερα για αυτούς/ές τους μαθητές και μαθήτριες.

Η προσωποποίηση (personalization) αναφέρεται στη διδασκαλία που λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές ανάγκες των διαφορετικών μαθητών/τριών/ητριών, προσαρμόζεται στις μαθησιακές προτιμήσεις, επιλογές και ενδιαφέροντά τους. Σε ένα περιβάλλον προσωποποιημένης μάθησης το περιεχόμενο, οι στόχοι, οι μέθοδοι και οι ρυθμοί μάθησης μπορούν να ποικίλουν (με αυτή την έννοια θα μπορούσε να ειπωθεί πως η προσωποποιημένη μάθηση συμπεριλαμβάνει την εξατομίκευση και τη διαφοροποίηση) (Bray & McClaskey, 2012)

Διαφοροποιημένη μάθηση (Differentiated learning): Η διαφοροποίηση είναι ένας τρόπος διαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας όπου η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες μάθησης, τις προτιμήσεις και τους στόχους των μεμονωμένων μαθητών/τριών. Οι κύριοι ακαδημαϊκοί στόχοι για ομάδες μαθητών/τριών είναι οι ίδιοι,

οπτική της ενταξιακής φιλοσοφίας, παρότι εμπεριέχουν στοιχεία και αρχές της. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως στο πλαίσιο της ένταξης η εξατομίκευση με γνώμονα τον/τη μαθητή/ήτρια, υποστηριζόμενη από περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης που διαφοροποιούνται για διαφορετικές ομάδες μαθητών/τριών, δημιουργεί τελικά μια προσωποποιημένη μάθηση στη βάση μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης (Emerich, 2018). Στον πίνακα 1.3.β. που ακολουθεί αντιπαραβάλλονται συνοπτικά βασικά στοιχεία των εν λόγω τριών όρων.

αλλά ο/η δάσκαλος/α έχει το περιθώριο να χρησιμοποιήσει οποιουδήποτε πόρους και προσεγγίσεις θεωρεί κατάλληλους για να συνδεθεί με έναν μαθητή ή να χρησιμοποιήσει πρακτικές που έχουν αποδειχθεί επιτυχείς για παρόμοιους μαθητές στο παρελθόν. Ανεξάρτητα από το τι αποφασίζει να διαφοροποιήσει ένας/μία δάσκαλος/α - είτε πρόκειται για περιεχόμενο, είτε για τη μαθησιακή διαδικασία είτε για το περιβάλλον όπου συμβαίνει η μάθηση - η διαφοροποίηση είναι η συνειδητοποίηση και η ενεργός ανταπόκριση στις ποικίλες μορφές μάθησης των μαθητών/τριών. Περιλαμβάνει την ευελιξία στην αξιολόγηση, ομαδοποίηση και διδασκαλία για τη δημιουργία της καλύτερης δυνατής μαθησιακής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες μέσω της μαθησιακής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού περιεχομένου ή προϊόντος, με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή, το προφίλ μάθησης ή την ετοιμότητά του. Πρόκειται για τη σύνδεση των ακαδημαϊκών στόχων του προγράμματος σπουδών με τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και ικανότητες των μαθητών/τριών. Αυτό απαιτεί πραγματικά να γνωρίζουν καλά οι εκπαιδευτικοί τους/τις μαθητές/ήτριες στην τάξη για να προσαρμόζουν το πρόγραμμα σπουδών.

Εξατομικευμένη μάθηση (Individualized learning): Η διαβαθμισμένη διδασκαλία που απαντά στον προσωπικό ρυθμό των διαφόρων φοιτητών είναι γνωστή ως εξατομικευμένη μάθηση. Αν η διαφοροποίηση είναι ο "τρόπος" τότε η εξατομίκευση είναι το "πότε." Οι ακαδημαϊκοί στόχοι, στην περίπτωση αυτή, παραμένουν οι ίδιοι για μια ομάδα, αλλά μεμονωμένοι/ες μαθητές/ήτριες μπορούν να προχωρήσουν μέσω του προγράμματος σπουδών με διαφορετικές ταχύτητες, ανάλογα με τις ανάγκες τους. Ο όρος εξατομικευμένη διδασκαλία δημιουργήθηκε πριν από περίπου 50 χρόνια. Αρχικά, η προσέγγιση περιελάμβανε οποιεσδήποτε στρατηγικές διδασκαλίας που κάλυπταν τις ανάγκες ενός μεμονωμένου ατόμου, αλλά - στην πράξη - ο όρος αναφέρεται στους μαθητές/ήτριες που εργάζονται μέσω καθορισμένων υλικών ή προγραμμάτων σπουδών με το δικό τους ρυθμό με εξατομικευμένες οδηγίες, στρατηγικές μάθησης που βασίζονται στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και στις βέλτιστες πρακτικές.

Προσωποποιημένη μάθηση (Personalized learning): Ίσως ο πιο συγκεχυμένος όρος όλων αυτών είναι προσωποποιημένη μάθηση. Κάποιοι/ες κάνουν κατάχρηση του όρου, σκεπτόμενοι ότι αναφέρεται στην επιλογή ενός μαθητή για το πώς, τι και πού μαθαίνει σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους. Άλλοι/ες το μπερδεύουν με την εξατομίκευση, λαμβάνοντας ως αναφορά στα μαθήματα που ακολουθούν διαφορετικούς ρυθμούς για να ανταποκριθούν σε διάφορους μαθητές. Η προσωποποιημένη μάθηση προσαρμόζεται στις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα διαφόρων εκπαιδευομένων, καθώς και στη διδασκαλία που ακολουθεί τις ατομικές ανάγκες. Οι ακαδημαϊκοί στόχοι, το πρόγραμμα σπουδών και το περιεχόμενο - καθώς και η μέθοδος και ο ρυθμός - μπορούν να διαφέρουν. Συμπεριλαμβάνει τον/τη μαθητή/ήτρια στη δημιουργία μαθησιακών δραστηριοτήτων και εξαρτάται περισσότερο από τα προσωπικά ενδιαφέροντά του και την έμφυτη περιέργεια. Η μάθηση και η εκπαίδευση συμβαίνει ως αποτέλεσμα αυτού που κάνει ο/η μαθητής/ήτρια, με σκοπό τη δημιουργία αφοσιωμένων μαθητών/τριών που έχουν μάθει πραγματικά πώς να μάθουν. Πρόκειται για μια προσέγγιση που προφανώς είναι μακριά από τον τρόπο με τον οποίο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευμένοι να αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές. Εκτός από την ανταπόκριση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, τους διδάσκει να διαχειρίζονται τη δική τους μάθηση - να αναλάβουν τον έλεγχο και την αυτοδιάθεσή τους. Δεν είναι κάτι που γίνεται σε αυτούς/ές, αλλά κάτι που συμμετέχουν στο να κάνουν για τον εαυτό τους (Basye, 2018). <https://www.iste.org/explore/Education-leadership/Personalized-vs.-differentiated-vs.-individualized-learning>

Πίνακας 1.3.β. Αντιπαραβολή Προσωποποίησης (*personalization*), Διαφοροποίησης (*Differentiation*), Ατομικοποίησης/εξατομίκευσης (*individualization*) Barbara Bray & Kathleen McClaskey, 2014 <https://www.slideshare.net/khmcclaskey/pdi-chart-v3-in-greek>

Personalization	Differentiation	Individualization
Ο/Η μαθητής/ήτρια ...	Ο/Η εκπαιδευτικός.....	Ο/Η εκπαιδευτικός.....
δίνει ώθηση στη μάθησή του/της με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού	δίνει οδηγίες/διδάσκει σε μία ομάδα μαθητών/τριών με περιορισμένη εμπλοκή τους στον σχεδιασμό	δίνει οδηγίες σε έναν/μία μεμονωμένο μαθητή/ήτρια
συνδέει τη μάθηση/μάθημα με τα ενδιαφέροντα, ταλέντα, πάθη και φιλοδοξίες	προσαρμόζει τις μαθησιακές ανάγκες για μια ομάδα μαθητών/τριών	καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες ενός/μίας μεμονωμένου/ης μαθητή/ήτριας
συμμετέχει ενεργά στον σχεδιασμό της μάθησής του/της	σχεδιάζει τη διδασκαλία με βάση τις μαθησιακές ανάγκες διαφόρων ομάδων μαθητών/τριών	προσαρμόζει τη διδασκαλία βασισμένος στις μαθησιακές ανάγκες ενός/μίας μαθητή/ήτριας
είναι υπεύθυνος/η για τη μάθησή του και έχει λόγο και επιλογή ως προς το τι και πώς μαθαίνει	είναι υπεύθυνος/η για μια ποικιλία οδηγιών/διδασκαλίας για διαφορετικές ομάδες μαθητών/τριών	είναι υπεύθυνος/η για την τροποποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες του/της συγκεκριμένου/ης μαθητή/ήτριας
θέτει στόχους για τα σχέδια μάθησης και σημεία αναφορά/δείκτες προόδου, ενώ διανύει το μαθησιακό του μονοπάτι με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού	θέτει τους ίδιους στόχους για διαφορετικούς/ές μαθητές/ήτριες ή ομάδες μαθητών/τριών και για όλη την τάξη	θέτει τους ίδιους στόχους για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες και ειδικούς στόχους για τα άτομα που λαμβάνουν κατ' ιδίαν υποστήριξη
κατακτάει τις δεξιότητες επιλογής και χρήσης της κατάλληλης τεχνολογίας και πόρων προς υποστήριξη και βελτίωση της μάθησης	επιλέγει τεχνολογία και πόρους που υποστηρίζουν τις μαθησιακές ανάγκες διαφόρων ομάδων μαθητών/τριών	επιλέγει τεχνολογία και πόρους προς υποστήριξη των μαθησιακών αναγκών ενός/μίας συγκεκριμένου/ης μαθητή/ήτριας
διαμορφώνει ένα δίκτυο συνομηθικών, ειδικών και εκπαιδευτικών για την καθοδήγηση και υποστήριξη της μάθησής του/της	υποστηρίζει ομάδες μαθητών/τριών που εξαρτώνται από εκείνον/η για να μάθουν	αντιλαμβάνεται ότι ο/η εκάστοτε συγκεκριμένος/η μαθητής/ήτρια εξαρτάται από εκείνον/η για να τον/την υποστηρίξει στη μάθηση
Επιδεικνύει άρτια εκμάθηση περιεχομένου σε ένα σύστημα βασισμένο στις ικανότητες	εποπτεύει και ελέγχει τη μάθηση στην τάξη	εποπτεύει και ελέγχει τη μάθηση του/της συγκεκριμένου/ης μαθητή/ήτριας
γίνεται αυτοκατευθυνόμενος/η άριστος/η μαθητευόμενος/η που παρακολουθεί την πρόοδό του/η και στοχάζεται επί της μάθησης με βάση την άριστη εκμάθηση	χρησιμοποιεί δεδομένα και αξιολογήσεις για την τροποποίηση της διδασκαλίας για ομάδες μαθητών/τριών και παρέχει ανατροφοδότηση σε μεμονωμένους/ές	χρησιμοποιεί δεδομένα και αξιολογήσεις για να μετρήσει την πρόοδο του/της συγκεκριμένου/ης μαθητή/ήτριας σε επίπεδο μάθησης και δεν έμαθε να αποφασίζει ποια θα είναι τα

περιεχομένου και δεξιοτήτων	μαθητέτριες, ώστε να προχωρήσει η μάθηση	επόμενα βήματα στη μάθησή του/της
αξιολόγηση κατά τη μάθηση και για τη μάθηση με ελάχιστη αξιολόγηση της μάθησης	αξιολόγηση της μάθησης και για τη μάθηση	αξιολόγηση της μάθησης ενός/μίας μεμονωμένου/ης μαθητή/ήτριας

1.4 Ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με το Ε.Ε.Π. στην ενταξιακή εκπαίδευση

Η επισκόπηση της ερευνητικής δραστηριότητας αναφορικά με το Ε.Ε.Π. αποτελεί μια περιγραφική βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζοντας αναλυτικά ζητήματα που ενδιαφέρουν και την παρούσα μελέτη παρέχοντας το έναυσμα για περαιτέρω σκέψη και συζήτηση (Baker, 2016· Popay et al, 2006) και αξιοποιεί συνδυαστικά στοιχεία της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης (μελέτη μεθοδολογίας, ερευνητικό αντικείμενο), προκειμένου να αποφευχθεί ενδεχόμενη μεροληψία ως προς την επιλογή ερευνών από την ερευνήτρια μιας συγκεκριμένης κατηγορίας, οι οποίες υποστηρίζουν τις πεποιθήσεις της (Ferrari, 2015· Cipriani, 2003). Η βιβλιογραφική επισκόπηση εστιάζει σε μελέτες που σχετίζονται με το θέμα της παρούσας διατριβής και απαντούν σε ερωτήματα που αυτή επιχειρεί να διερευνήσει, αφορά σε μια εκτεταμένη χρονική περίοδο σε σχέση με την παρουσία του Ε.Ε.Π. στο πεδίο της εκπαίδευσης προκειμένου να υπάρξει σφαιρική προσέγγιση του ζητήματος και εξετάζει σημαντικές έρευνες, αντιπροσωπευτικές από διαφορετικές δεκαετίες που έχουν θεματική συνάφεια με την παρούσα έρευνα ή έχουν επηρεάσει σημαντικά με τα ευρήματά τους τη μετέπειτα σχετική ερευνητική δραστηριότητα (Blackwell1 & Rossetti, 2014· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Millward et al, 2004· Riddell et al, 2004) και αποτελούν βιβλιογραφική ανασκόπηση (Literature review) αναφορικά με το Ε.Ε.Π. Ωστόσο, έμφαση δόθηκε σε αυτές που υλοποιήθηκαν την τελευταία εικοσαετία (πιο συγκεκριμένα από το 1997 και μετά, καθώς το Ε.Ε.Π. καθιερώθηκε στις Η.Π.Α. το 1975 και το μεγαλύτερο μέρος της αγγλόφωνης έρευνας αρχικά αφορά στις Η.Π.Α. και αργότερα στις υπόλοιπες χώρες, οι οποίες ακολούθησαν το παράδειγμά τους, με αποτέλεσμα η ερευνητική δραστηριότητα και σε άλλες χώρες να είναι πιο ενεργή κυρίως μετά το 1997, όπου και καθιερώθηκαν νέες νομοθετικές και κανονιστικές ρυθμίσεις που αφορούν συγκεκριμένα στο περιεχόμενο του Ε.Ε.Π.).

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται αρχικά μία σύντομη αναφορά στην εμφάνιση του Ε.Ε.Π. στο χώρο της εκπαίδευσης και η προσέγγισή του σε σχέση με την ενταξιακή οπτική και στη συνέχεια αποτυπώνονται: α) η θεματολογία που απασχολεί κυρίως την

ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με το Ε.Ε.Π., β) η μεθοδολογική προσέγγιση που αξιοποιείται στη σχετική ερευνητική δραστηριότητα, γ) οι βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες αναφέρεται η ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με το Ε.Ε.Π., δ) τα βασικά συμπεράσματα που συνδέονται και με τους άξονες της παρούσας έρευνας, ε) η αποτύπωση της ερευνητικής δραστηριότητας στην Ελλάδα με έμφαση στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης και στ) τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα υλοποίησης της παρούσας έρευνας και η πρωτοτυπία της, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της ερευνητικής δραστηριότητας.

1.4.1 Το Ε.Ε.Π. στον χώρο της εκπαίδευσης: προσεγγίσεις και προβληματισμοί από τη διεθνή ερευνητική δραστηριότητα

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και των εκπαιδευτικών συστημάτων των διάφορων χωρών στοιχειοθετεί την άμεση συσχέτιση του Ε.Ε.Π. με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (New Jersey Department of Education, 2014· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Maryland State Department of Education, Division of Special Education/Early Intervention Services, 2009· N. 3699/2008· Isaksson, Lindqvist, & Bergström, 2007· National Council For Special Education, 2006· Rodger, 2006· Skårbrevik, 2005· Ontario Ministry of Education, 2004, 2000· Pyl, De Graaf & Emanuelsson, 1988). Το Ε.Ε.Π. ως επίσημο έγγραφο εκπαιδευτικής πολιτικής καθιερώθηκε το 1975 στις Η.Π.Α. μέσω του νόμου για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Public Law 94-142). Το Ε.Ε.Π. ορίστηκε ως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξατομικευμένο για κάθε μαθητή/τρια με αναπηρία, το οποίο πρέπει να περιλαμβάνει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους καθώς και να διασφαλίζει ότι οι απαραίτητες υπηρεσίες και πόροι είναι διαθέσιμες για κάθε μαθητή/ήτρια που τις έχει ανάγκη. Τα Ε.Ε.Π. μετά από το 1975 έχουν εισαχθεί σε πολλές χώρες και σχεδόν οι περισσότερες εθνικές νομοθεσίες τα περιλαμβάνουν ως βασικό στοιχείο των διατάξεων για τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μετά τις Η.Π.Α. καθιερώθηκε στην Αγγλία, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία και σταδιακά και σε άλλες χώρες διεθνώς (Kartika et al., 2018· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Foreman, 2010· Shaddock et al., 2009· Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007· Pyl et al., 1988). Από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας και κυρίως κάποιων σημαντικών επισκοπήσεων που καλύπτουν σχεδόν όλο το χρονικό διάστημα παρουσίας του Ε.Ε.Π. στον

εκπαιδευτικό χώρο (Blackwell & Rossetti, 2014· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Millward et al, 2004· Riddell et al, 2004) προκύπτουν ορισμένα κοινά σημεία αναφοράς και προβληματισμοί, όπως αναφέρονται στη συνέχεια.

Τα κοινά αυτά ευρήματα τεκμηριώνονται, εκτός των άλλων ερευνών που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα, και από τέσσερις ευρείες και σημαντικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις αναφορικά με το Ε.Ε.Π.. Η πρώτη αφορά στη μελέτη των Blackwell & Rossetti, (2014) που εστιάζει στην ανασκόπηση 51 ερευνών αναφορικά με το Ε.Ε.Π. (περιεχόμενο Ε.Ε.Π., συμμετοχή μαθητών/τριών στο Ε.Ε.Π., δυναμική των συναντήσεων της ομάδας σχεδιασμού και εφαρμογής των Ε.Ε.Π. και γονέων και αξιοποίηση της υποστηρικτικής τεχνολογίας κατά την αξιολόγηση) και δεδομένου πως το Ε.Ε.Π. αντιπροσωπεύει ένα πραγματικό κόστος ως προς την κατανομή πόρων για τα διάφορα κράτη και αποτελεί μέσο που συνδέει το σχολείο και τις οικογένειες, εξετάζουν τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν δημοσιευθεί και έχουν αξιολογηθεί από έγκριτους επιστήμονες του χώρου και αφορούν στην ανάπτυξη του Ε.Ε.Π. από το 1997 που αναθεωρήθηκε ο νόμος για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες στις Η.Π.Α. (IDEA) έως το 2014 με μία ανατροφοδοτική ματιά προκειμένου τα ευρήματα να συμβάλουν στην ενημέρωση και επιρροή της μελλοντικής ερευνητικής ατζέντας, στη βελτίωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών και τις κρατικές πολιτικές. Η ερευνητική δραστηριότητα κάλυψε ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή των μαθητών/τριών στις συνεδριάσεις της ομάδας για το Ε.Ε.Π. που παρότι είναι πολλά υποσχόμενη, υπάρχουν και άλλοι τομείς πρακτικής που χρειάζονται περαιτέρω έρευνα και αυξημένη έμφαση στην πολιτική. Επίσης, τα ευρήματα εστιάζουν στην καλύτερη κατανόηση των Ε.Ε.Π. από τους/τις εμπλεκόμενους/ες για την εφαρμογή ποιοτικότερων πρακτικών και στην απομάκρυνση από το στενό όριο της ειδικής αγωγής/ειδικού σχολείου και της αντιμετώπισης του ως απαιτούμενη γραφική εργασία από την πολιτική ηγεσία, δεδομένου πως υπό αυτήν την οπτική, οι μαθησιακές εμπειρίες με νόημα για τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρίες χάνονται, και οι προθέσεις του νόμου (IDEIA, 2004) δεν θα εκπληρωθούν.

Η δεύτερη βιβλιογραφική επισκόπηση των Millward et al (2004) πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος από αρμόδια επιτροπή στη Σκωτία με ομάδα από τα Πανεπιστήμια της Γλασκώβης και του Newcastle που ερευνούν και συγκρίνουν τη χρήση των Ε.Ε.Π. σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (στο Ηνωμένο Βασίλειο, σε ένα μεγάλο αριθμό χωρών της Ευρώπης, στις Η.Π.Α., και στην Αυστραλία) και συνδέουν τη χρήση των Ε.Ε.Π. με την ευρύτερη πολιτική για τη

δημιουργία προτύπων μέσω του καθορισμού στόχων. Τα ζητήματα που προκύπτουν αναλύονται και προσδιορίζονται γενικές συνέπειες και προτάσεις για την πολιτική και την εκπαιδευτική πρακτική. Στόχος της μελέτης ήταν να προσδιοριστούν παραδείγματα της αποτελεσματικής χρήσης των Ε.Ε.Π. σε ειδικά σχολεία, να γίνουν συγκριτικές μελέτες της χρήση των Ε.Ε.Π. σε ειδικές και γενικές τάξεις, να διερευνηθεί τη σχέση μεταξύ των Ε.Ε.Π. και της αύξησης του επιπέδου προόδου των μαθητών/τριών, να διατυπώσει προτάσεις για την αποτελεσματική χρήση των Ε.Ε.Π.. Ερωτήσεις που τέθηκαν αφορούσαν στην προέλευση και την επιρροή των Ε.Ε.Π., τους λόγους που έχουν χρησιμοποιηθεί όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία, στον τρόπο που έχουν χρησιμοποιηθεί, στους παράγοντες που έχουν επηρεάσει την αποτελεσματικότητα των Ε.Ε.Π. ως μέσο υποστήριξης της προόδου των μαθητών/τριών. Αναδεικνύεται πως η υποχρέωση των σχολείων να διαθέτουν Ε.Ε.Π. για μαθητές/ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει γίνει κοινό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων σε πολλές χώρες. Ωστόσο, κατά την ανάλυση της βιβλιογραφίας κατέστη σαφές ότι παρόλο που τα Ε.Ε.Π. χρησιμοποιούνται σε πολλά εθνικά συστήματα, οι περισσότερες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο και λιγότερο σε άλλες χώρες. Παρόλα αυτά τα ευρήματα είναι σε θέση να επισημάνουν θέματα που θα ενημερώσουν τους/τις υπεύθυνους/ες για τη χάραξη πολιτικής και τους/τις επαγγελματίες και αφορούν στην καθοδήγηση για την ανάπτυξη των Ε.Ε.Π., στη φύση των στόχων του Ε.Ε.Π., στην εξισορρόπηση άλλων προτεραιοτήτων με τη διαχείριση των Ε.Ε.Π.. Η επισήμανση της επιρροής των τεσσάρων μοντέλων που είχαν προταθεί στη βιβλιογραφία ως μέσο καθορισμού, διάγνωσης και εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες και η ανάγκη απομάκρυνσης προς μία νέα κατεύθυνση αποτέλεσε σημαντικότατο εύρημα αυτής της επισκόπησης, καθώς διανοίγει το δρόμο για νέες κατευθύνσεις μεταξύ των οποίων και αυτή της ενταξιακής οπτικής. Παρουσιάζει: α) το ιατρικό μοντέλο (1940-50), β) το μοντέλο ψυχολογικής διαδικασίας (δεκαετία του 1960), γ) το μοντέλο συμπεριφοράς (1970) και δ) το μοντέλο γνωσιακής στρατηγικής μάθησης (1980) και επισημαίνει τη διαρκή επιρροή του μοντέλου συμπεριφοράς στις Η.Π.Α., αλλά και σε άλλες χώρες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν στο περιεχόμενο, στις διαδικασίες και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. καθώς και τον αντίκτυπό του στη νομοθεσία που εισάγει την απαίτηση παραγωγής Ε.Ε.Π. με έναν συγκεκριμένο τρόπο εξειδικευμένης, επιμερισμένης σε μικρά βήματα στόχους για την αντιμετώπιση των αδυναμιών των παιδιών. Διαπιστώθηκε η ανάγκη παροχής μικρότερου και ουσιαστικότερου όγκου

πληροφοριών, η δυσκολία να εφαρμοστούν στα γενικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με την πρωτοβάθμια και το ειδικό σχολείο και αντανακλά τη διαφοροποίηση των δομών, του προγράμματος σπουδών, των πολλών διακριτών αντικειμένων, τις προφανείς διοικητικές δυσκολίες που σχετίζονται με το μέγεθος και την πολυπλοκότητά τους, την εστίαση στην πιστοποίηση παρά στην εξατομικευμένη μάθηση. Η ύπαρξη μιας «συνολικής σχολικής προσέγγισης» είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για την επίτευξη αποτελεσματικής εφαρμογής των Ε.Ε.Π. στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, αναδύθηκαν ζητήματα καταλληλότητας των προγραμμάτων σπουδών, αναγκαιότητας περί μη έκπτωσης των στόχων και απομάκρυνσης από τη λογική της γραφειοκρατικής συμμόρφωσης καθώς και δυσκολίες που αφορούν στην ανάπτυξη αξιόπιστων συστημάτων για την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας των Ε.Ε.Π.. Αναδύθηκαν ζητήματα που αφορούν στην αναγκαιότητα ενεργούς συμμετοχής των γονέων και των μαθητών/τριών στη διαδικασία υλοποίησης των Ε.Ε.Π..

Η τρίτη μελέτη στην Σκωτία των Riddell et al (2004) που στηρίζεται στα δεδομένα της προαναφερόμενης επισκόπησης και την επεκτείνει, μέσω συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων με εκπαιδευτικούς και άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες, μιας ανασκόπησης της βιβλιογραφίας σχετικά με τα Ε.Ε.Π. και μιας συγκριτικής ανάλυσης των Ε.Ε.Π. των μαθητών/τριών με μέτριες μαθησιακές σε γενικό και ειδικό σχολείο, στοχεύοντας στον εντοπισμό παραδειγμάτων αποτελεσματικής χρήσης των Ε.Ε.Π. σε ειδικά σχολεία, στη σύγκριση της χρήσης τους στα γενικά σχολεία, ώστε να παράσχει προτάσεις για την αποτελεσματική χρήση των Ε.Ε.Π. στα σχολεία της Σκωτίας. Το επίκεντρο της συζήτησης στην παρούσα μελέτη είναι η σχέση μεταξύ της ποιότητας των Ε.Ε.Π. και της αύξησης των επιτευγμάτων των μαθητών/τριών με αναπηρία και αναδεικνύονται οι διαφορετικοί ή και αντικρουόμενοι στόχοι που εξυπηρετούνται από τα Ε.Ε.Π., όπως η εξυπηρέτηση μια λειτουργίας λογοδοσίας που δεν εξυπηρετεί την πρόοδο των μαθητών/τριών, η βελτίωση της διδασκαλίας, η ενίσχυση της ποιότητας της μάθησης. Διαφάνηκε πως δεν υπήρχε κοινή κατανόηση της φύσης του Ε.Ε.Π. και των σκοπών που εξυπηρετεί και αυτό συνδέεται με την έλλειψη σαφήνειας και συναίνεσης στην εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τον τρόπο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που τα Ε.Ε.Π. εφαρμόζονται και σχετίζονται με τη μάθηση και την αύξηση των επιτευγμάτων. Τα Ε.Ε.Π. φαίνεται πως εξυπηρετούν ένα ευρύ φάσμα σκοπών και συμφερόντων όλων των εμπλεκόμενων. Διατυπώθηκε πως η συσσώρευση μεμονωμένων και αποσπασματικών στόχων και η λειτουργία της λογοδοσίας

θεωρούνται δυνητικά υπονομευτικά για τα Ε.Ε.Π. προκειμένου να εκπληρώσουν άλλους σκοπούς σχετικούς με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Αναδύθηκε η ανάγκη ολιστικής αντίληψης των μαθητών/τριών και της μάθησης και συνυπολογισμού των κοινωνικών πλαισίων, εντός των οποίων θα πραγματοποιηθεί η μάθηση, με τη χρήση των Ε.Ε.Π. ως οχημάτων για τη βελτίωση της συμμετοχής μαθητών/τριών και γονέων. Ωστόσο, παρόλο που αναγνώρισαν την αξία της μεγαλύτερης συμμετοχής παιδιών και γονέων, τα σχολεία ανέφεραν δυσκολίες στην εφαρμογή αυτής της πτυχής. Τέλος, οι πρακτικές που αναδύθηκαν ως χρήσιμες είναι ο εξατομικευμένος προγραμματισμός και οι συνεργατικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη των μαθητών/τριών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η κύρια ευθύνη για το Ε.Ε.Π. τείνει να ανήκει στον/στην εκπαιδευτικό υποστήριξης της μάθησης.

Τέλος, μια τέταρτη σημαντική μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης (literature review) από το 2000 έως το 2018 σε συνδυασμό με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, του Santiago-Lugo, (2018) εστιάζει στην ανάδειξη των προβλημάτων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. προκειμένου να διασφαλιστεί η παροχή ποιοτικότερων Ε.Ε.Π.. Μελετήθηκαν και αναδείχθηκαν ζητήματα συγκεχυμένης νοηματοδότησης του Ε.Ε.Π., επαναπροσδιορισμού των ρόλων των γονέων, διεπιστημονικής ομάδας, εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, μαθητών/τριών και η αναγκαιότητα συνεργατικών πρακτικών. Τα παραπάνω ζητήματα θέτουν τη βάση για βελτιωτικές αλλαγές και μετακινήσεις στο εκπαιδευτικό και ερευνητικό πεδίο. Τα συμπεράσματα των τεσσάρων εν λόγω μελετών καθώς και των άλλων ερευνών που μελετήθηκαν στην παρούσα διδακτορική διατριβή και συνδέονται με τους ερευνητικούς άξονές της παρουσιάζονται σε επόμενη υποενότητα.¹²

Πολύ συχνά κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας που αφορά στα Ε.Ε.Π., διαφαίνεται να επικρατεί σύγχυση σε σχέση με όρους όπως η ένταξη, η προσωποποιημένη μάθηση, η διαφοροποιημένη μάθηση, η εξατομικευμένη μάθηση. Η σύγχυση προέρχεται από τις διαφορετικές ονομασίες, τις ασάφειες στο νομικό πλαίσιο που απαντάται σε πολλές χώρες και κυρίως από τις σημαντικές διαφοροποιήσεις στη νοηματοδότηση των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (Blackwell & Rossetti, 2014· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Millward et al., 2004). Τόσο στην επιστημονική βιβλιογραφία όσο και στα εθνικά νομοθετικά πλαίσια εμφανίζονται

¹² Βλέπε υποενότητα 1.4.5

διαφορές, οι οποίες άπτονται της ονομασίας, των παιδαγωγικών θεωριών που διέπουν τα Ε.Ε.Π., της στοχοθεσίας και της συγκεκριμένης ή ασαφούς διατύπωσης των κανόνων που διέπουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των Ε.Ε.Π.. Δεν υπάρχει ένας κοινός όρος για τα Ε.Ε.Π. και σε διάφορες χώρες αναφέρονται με διαφορετική ορολογία¹³. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι όροι που αφορούν στο Ε.Ε.Π. για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία, όπως ατομικό εκπαιδευτικό πλάνο ή σχέδιο (Individual Education Plan), ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης (Individual Educational ή Education Program), Εξατομικευμένη Μάθηση (Personalized Learning), Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.) Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) (DCSF, 2010· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· ESRC & TLRP, 2005· National Council For Special Education, 2006· Rodger, 2006· Ontario Ministry of Education, 2004· Υ.Α.1503/2001).

Στα εθνικά νομοθετικά πλαίσια καθώς και στις διακηρύξεις των διεθνών οργανισμών γίνεται αναφορά στην ανάγκη για προώθηση και οργάνωση εκπαιδευτικών συστημάτων που θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες και θα περιλαμβάνουν όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες (UNCRC, 1989· CRPD, 2006· UNESCO 2009· UNESCO 2017· CEU, 1990· CEU, 2010· CEU, 2017). Παρότι το Ε.Ε.Π. αποτελεί συστατικό στοιχείο των διαφόρων νομοθεσιών που συνδέεται με την ένταξη, στην πραγματικότητα δεν αποτελεί το μέσο προς την κατεύθυνση αυτή. Αναφέρεται τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στις νομοθεσίες για το Ε.Ε.Π. ως μέσο που υποστηρίζει την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες και όχι το ευρύτερο περιβάλλον μιας ενταξιακής τάξης. Από την εισαγωγή των Ε.Ε.Π. το 1975 ως εργαλείο στενά συνδεδεμένο με την ειδική αγωγή, σε χώρες που υπήρξε σχετική ερευνητική προσπάθεια, οδήγησε σε πλήθος νομικών παρεμβάσεων και τροποποιήσεων που όχι μόνο επιβεβαίωσαν την αναγκαιότητα των Ε.Ε.Π., αλλά εισήγαγαν και μια σειρά από διευκρινίσεις και προδιαγραφές αναφορικά με το τι συνιστά και τι πρέπει να περιλαμβάνεται σε ένα Ε.Ε.Π. (Blackwell & Rossetti, 2014· Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Ωστόσο, οι αναθεωρήσεις, παρεμβάσεις, πρακτικές και τροποποιήσεις δεν φαίνεται να οδεύουν προς την κατεύθυνση δημιουργίας ενός ενταξιακού πολιτισμικού πλαισίου, την

¹³ Αναφέρονται ως «Διαπραγματευόμενα Σχέδια Εκπαίδευσης (Negotiated Educational Plans)», «Εκπαιδευτικά Προγράμματα Προσαρμογής (Educational Adjustment Programs)», «Ατομικά Σχέδια Εκμάθησης (Individual Learning Plans)», «Σχέδια Εκμάθησης (Learning Plans)», «Προγράμματα Εξατομικευμένων Παρεμβάσεων (Personalised Intervention Programmes)» και «Σχέδια Εποπτείας (Supervisory Plans)» (Mitchell, Morton & Hornby, 2010).

εδραϊώση ενταξιακών αξιών, τον περιορισμό των πρακτικών διάκρισης ή την προώθηση της ισότητας και συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών (Bergin & Logan, 2013· Slee, 2004· Armstrong, 2004· Barton, 2000· Corbet, 2001). Η ίδια αναντιστοιχία μεταξύ της πρακτικής εφαρμογής και της διακήρυξης ή χρήσης των όρων απαντάται στους όρους που συνοδεύουν την ορολογία που χρησιμοποιείται για τα Ε.Ε.Π. και αφορά στην προσωποποιημένη μάθηση (personalized learning) που ενώ, συχνά, θεωρητικά συνδέεται με το Ε.Ε.Π. σε επίπεδο εφαρμογής οι υιοθετούμενες πρακτικές απέχουν πολύ από τη φιλοσοφία της. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσωποποιημένης μάθησης σχεδιάζονται για να δώσουν στους/στις μαθητές/ήτριες μεγαλύτερη αυτονομία κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους και έχουν ως στόχο να προσαρμόσουν την εκπαίδευση σύμφωνα με τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Worthen, 2016). Στο Νόμο περί Εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρίες των Η.Π.Α., όπως αυτός αναθεωρήθηκε το 2004, αναφέρεται ρητά ότι η διδασκαλία πρέπει να σχεδιάζεται ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Η προσωποποιημένη μάθηση φαίνεται να ομοιάζει με τη διατυπωμένη στοχοθεσία των Ε.Ε.Π., όπως αυτά περιγράφονται στον ανωτέρω νόμο, αλλά στην πραγματικότητα τα Ε.Ε.Π. ακολουθούν περισσότερο τις αρχές μιας εξατομικευμένης εκπαίδευσης προσαρμοσμένης στην παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής, καθώς επί της ουσίας υπάρχει ποιοτική διαφορά μεταξύ των όρων προσωποποιημένης, διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης εκπαίδευσης¹⁴ (Bray & McClaskey, 2012). Διαπίστωση που προκύπτει από την ερευνητική δραστηριότητα, στοιχειοθετεί πως ελάχιστες έρευνες εξετάζουν την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό την οπτική της ενταξιακής φιλοσοφίας, ακόμη και αν εστιάζουν στην εφαρμογή του σε τμήματα ένταξης ή στοχεύουν στη βελτίωση των πολιτικών και πρακτικών για την εφαρμογή πιο αποτελεσματικών Ε.Ε.Π., χωρίς ωστόσο η αποτελεσματικότητα να συνδέεται με την ενταξιακή οπτική (Blackwell & Rossetti, 2014· Bergin & Logan, 2013· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Millward et al, 2004· Riddell et al, 2004). Οι περισσότερες μελέτες διερευνούν χωρίς να ορίσουν το πλαίσιο, αλλά κυρίως υπό την οπτική του Ε.Ε.Π. ως ενός αναγκαίου μέσου/εργαλείου για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία κυρίως υπό την οπτική της ειδικής αγωγής.

¹⁴ Βλέπε Κεφάλαιο 1, ενότητα 1.3.2.1. Διαφοροποίηση/Εξατομίκευση/Προσωποποιημένη μάθηση: κοινά σημεία και διαφορές

Αντλώντας από τη διεθνή βιβλιογραφία, εξάγονται κάποια συμπεράσματα που αφορούν στα κοινά γενικά χαρακτηριστικά για την υλοποίηση των Ε.Ε.Π. παρά τις νομοθετικές διαφοροποιήσεις. Μία σημαντική αλλαγή από την εισαγωγή τους το 1975 είναι ότι από το στενό πλαίσιο της ειδικής αγωγής και του ειδικού σχολείου τα Ε.Ε.Π. πέρασαν στο πλαίσιο της γενικής τάξης που φοιτούν μαθητές/ήττριες με αναπηρίες, χωρίς ωστόσο να απαλειφθεί η σαφής σύνδεση τους με την ειδική αγωγή (Blackwell & Rossetti, 2014· Millward et al., 2002· Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Στις περισσότερες χώρες τα Ε.Ε.Π. εξακολουθούν να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται για μαθητές/ήττριες με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν και υπάρχουν παραδείγματα χωρών, όπως η Σουηδία, όπου προβλέπεται να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται Ε.Ε.Π. για μαθητές με ειδικές ανάγκες και Σχέδιο Μάθησης για όλους και όλες τους/τις μαθητές/ήττριες (Andreasson & Carlsson, 2013) ή η Φινλανδία όπου υπάρχουν δύο είδη σχεδίων: ένα Σχέδιο Μάθησης και ένα Ε.Ε.Π. Πρόκειται για εργαλεία παρόμοια στη δομή και το περιεχόμενό τους, αλλά το Ε.Ε.Π. αποτελεί πιο επίσημο έγγραφο και ισχύει μόνο για εκείνους με επίσημη διάγνωση αναπηρίας, ενώ το Σχέδιο Μάθησης μπορεί να εφαρμοστεί και σε μαθητές που δεν έχουν αναπηρίες (Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Κοινή σαφής οριοθέτηση των ηλικιακών ορίων των μαθητών/τριών δε φαίνεται να υπάρχει και ανάλογα με το νομοθετικό πλαίσιο της κάθε χώρας μπορεί να αναφέρεται σαφώς, όπως για παράδειγμα στις Η.Π.Α. όπου Ε.Ε.Π. μπορεί να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί για μαθητές από την ηλικία των 3 μέχρι και την ηλικία των 21 ετών είτε με γενική διατύπωση, όπως ότι Ε.Ε.Π. πρέπει να σχεδιάζονται για κάθε μαθητή/ήτρια με αναπηρία που μετέχει στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφήνοντας έτσι τα ηλικιακά όρια να καθοριστούν από άλλες διατάξεις που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική (Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Κοινό χαρακτηριστικό, επίσης, αποτελεί η αλλαγή εστίασης από τον/την ειδικό/ή εκπαιδευτικό στην διεπιστημονική ομάδα. Τα Ε.Ε.Π. δεν πρέπει να αποτελούν πλέον αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αλλά μιας διεπιστημονικής ομάδας, όπου γονείς και μαθητές/ήττριες συμμετέχουν και έχουν ενεργό ρόλο και η εστίαση έχει μετατοπιστεί στον σχεδιασμό Ε.Ε.Π. που να μπορούν να οδηγήσουν στην επιτυχία και στην προσαρμογή του/της μαθητή/ήτριας στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, πλέον (Lee-Tarver, 2006· Rosas et al., 2009). Εάν ο/η μαθητής/ήτρια συμμετέχει ή κρίνεται ότι μπορεί να συμμετέχει στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, τουλάχιστον ένας/μία εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι μέλος της διεπιστημονικής ομάδας του Ε.Ε.Π. (Patterson, 2005), ενώ τα υπόλοιπα μέλη

καθορίζονται με βάση την αντίστοιχη νομοθεσία της κάθε χώρας. Η ύπαρξη της διεπιστημονικής ομάδας, η συνεργασία ανάμεσα στους/στις εξειδικευμένους/ες επαγγελματίες που συμμετέχουν καθώς και με τους γονείς και τους/τις μαθητές/ήτριες σε συνεχή βάση θεωρείται κρίσιμη και αναγκαία συνθήκη για την επιτυχημένη ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία στις δομές της γενικής εκπαίδευσης (Ausmus et al., 2009· Foreman, 2010· Hartman, 2015· Kupper, 2000· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Ontario Ministry of Education, 2004· Rotter et al, 2014).

Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν σε όλες τις νομοθεσίες συγκεκριμένες περιγραφές και πρακτικοί οδηγοί ή οριοθετημένες «καλές πρακτικές» τα Ε.Ε.Π. θα πρέπει να εμφανίζουν συνήθως κάποια κοινά στοιχεία που ακολουθούνται κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή τους όπως: α) η καταγραφή της παρούσας κατάστασης του/της μαθητή/ήτριας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, όπως προκύπτει από την παιδαγωγική αξιολόγηση, αλλά και στοιχεία που αφορούν στην ιατρική αξιολόγηση του παιδιού, β) η καταγραφή των αδυναμιών αλλά και των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων και των κλίσεων του μαθητή, καθώς και των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων, γ) οι στόχοι που συνήθως διακρίνονται σε μακροπρόθεσμους (ετήσιους) και βραχυπρόθεσμους που επιλέγονται από το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.), αλλά μπορεί και να προκύπτουν από τομείς που δε συμπεριλαμβάνονται στο Π.Σ. και συνδέονται με βασικές ανάγκες του/της μαθητή/ήτριας εκτός σχολείου, δ) το προτεινόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι προτεινόμενες παρεμβάσεις, διαφοροποιήσεις και τροποποιήσεις του εκπαιδευτικού πλαισίου και του Π.Σ. καθώς και οι διαδικασίες υλοποίησης του Ε.Ε.Π., ε) οι προβλεπόμενες πρόσθετες υπηρεσίες ειδικής αγωγής και τα επιπρόσθετα υποστηρικτικά μέσα και πόροι (ανθρώπινοι και υλικοί) εντός και εκτός σχολείου και η διάρκειά τους, στ) το πρόγραμμα μετάβασης σε άλλο εκπαιδευτικό ή κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο, τη μετάβαση στην εργασία, την αυτόνομη ή προστατευόμενη διαβίωση, ζ) τις αξιολογικές διαδικασίες του προγράμματος και του μαθητή, η) την ημερομηνία που τίθεται σε ισχύ το Ε.Ε.Π. και την επαναξιολόγησή του, θ) τα άτομα που συμμετέχουν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του και κυρίως αφορούν στη διεπιστημονική ομάδα που προτείνεται να αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, ή και άλλους/ες ειδικούς, εκπροσώπους του σχολείου ή και άλλων διαγνωστικών υπηρεσιών εκτός σχολείου, γονείς ακόμη και ο/η μαθητής/ήτρια, όπως υποστηρίζεται σε Ε.Ε.Π. ορισμένων χωρών (Βλαχόπουλος, 2015· New Jersey Department of Education, 2014· Rotter, 2014· Σπαντιδάκης, 2013·

Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Foreman, 2010· Ausmus et al., 2009· Rieser, 2006· National Council for Special Education. 2006· Ontario Ministry of Education, 2004· Bateman & Herr, 2003· Kupper, 2000· Bateman & Linden, 1998· Tod & Cornwall, 1998). Παρά τα γενικά κοινά χαρακτηριστικά και ανεξάρτητα με την υιοθέτησή τους ή όχι στην πράξη, ορισμένες χώρες έχουν προχωρήσει σε μεγαλύτερη συγκεκριμενοποίηση των χαρακτηριστικών που αφορούν στα Ε.Ε.Π. και με συνεχείς νομοθετικές παρεμβάσεις τροποποιούν το υπάρχον πλαίσιο. Σε ορισμένες χώρες έχουν εισαχθεί ως τμήμα του Ε.Ε.Π. πλάνα που αφορούν στη μετάβαση είτε σε άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο είτε τη μετάβαση στην εργασία. Πολύ σημαντικές προσθήκες στο νομοθετικό πλαίσιο αποτελούν οι νομοθετικές τροποποιήσεις που εισήγαγαν αλλαγές που αφορούν αποκλειστικά στη λογοδοσία και θεσπίζουν μια σειρά από ρυθμίσεις που αφορούν τις διαδικαστικές και ουσιαστικές παραβιάσεις της σχετικής νομοθεσίας. Οι διαδικαστικές παραβιάσεις περιλαμβάνουν την ανεπαρκή ενημέρωση των γονέων παιδιών με αναπηρία, καθώς οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται για την πρόοδο του παιδιού τους, τουλάχιστον με την ίδια συχνότητα που ενημερώνονται οι γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους που δεν έχουν αναπηρίες, την απουσία ενημέρωσης των γονέων για τα δικαιώματα των ιδίων και των παιδιών τους, την αποτυχία αξιολόγησης όλων των τομέων ανάγκης, την αδυναμία αναθεώρησης του Ε.Ε.Π. μετά από κάθε επαναξιολόγηση και την απουσία ετήσιας αναθεώρησης (Morton & Hornby, 2010· Etscheidt, 2003· Drasgow et al., 2001 Mitchell). Οι ουσιώδεις παραβιάσεις των νόμων περιλαμβάνουν την αποτυχία ένταξης των μαθητών/τριών με αναπηρία στην ομάδα των συνομηλίκων τους χωρίς αναπηρία, την αποτυχία να τεκμηριωθεί η πρόοδος του/της μαθητή/ήτριας αναφορικά με το σχολικό πρόγραμμα και την αποτυχία ενσωμάτωσης και υλοποίησης δοκιμασμένων αποτελεσματικών πρακτικών για μαθητές/ήτριες στη μαθησιακή διαδικασία (Drasgow et al., 2001). Όπως έχει ήδη αναφερθεί και στη σχετική ενότητα για την ελληνική νομοθεσία, αναφορικά με το Ε.Ε.Π., στην Ελλάδα παρατηρείται έλλειψη τέτοιων σαφών οδηγιών και ρυθμίσεων.

1.4.2 Βασική θεματολογία της διεθνούς ερευνητικής δραστηριότητας αναφορικά με το Ε.Ε.Π.

Ως προς τη θεματολογία της ερευνητικής δραστηριότητας αναφορικά με το Ε.Ε.Π., στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι έρευνες αφορούν σε απόψεις και

αντιλήψεις κυρίως εκπαιδευτικών ή και άλλων εμπλεκομένων με μικρότερη συχνότητα. Εστιάζουν περισσότερο στην ανάλυση και στην αξιολόγηση αυτών των απόψεων σχετικά με τη ποιότητα των Ε.Ε.Π ως προς την ανταποκρισιμότητά τους στην προσαρμογή των μαθητών/τριών στη τάξη (ειδική ή και γενική) ή και τη νοηματοδότησή του, με βάση τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών (κυρίως εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών/τριών), και σε μικρότερο βαθμό με σύγκριση δεδομένων ή με ανάλυση περιεχομένου. Φαίνεται ότι η κυρίαρχη τάση είναι να θεωρούνται οι αντιλήψεις, ιδιαίτερα οι αντιλήψεις των χρηστών ενός Ε.Ε.Π., μαθητών/τριών και γονέων, ως το βασικό στοιχείο που μπορεί να καταδείξει την ποιότητα και τη χρησιμότητα των Ε.Ε.Π. σε όσους είτε σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική είτε είναι υποχρεωμένοι να την εφαρμόσουν ως φορείς παροχής υπηρεσιών (Cavendish & Connor, 2018· Ikeda & Ando, 2012· Kovac et al., 2016· Liu, 2015· Menlove et al., 2001· Rose et al., 2012· Lee-Tarver, 2006).

Ακολουθώντας τις νομοθετικές εξελίξεις, τα τελευταία είκοσι χρόνια η διεθνής έρευνα είναι περισσότερο εστιασμένη στην εξέταση του Ε.Ε.Π. ως εργαλείου εκπαίδευσης μαθητών/τριών με αναπηρία που φοιτούν στην γενική εκπαίδευση. Οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στο κατά πόσον ένα Ε.Ε.Π. συνάδει με τους όρους που έχουν τεθεί νομοθετικά, εάν σχεδιάζονται και εφαρμόζονται Ε.Ε.Π. και σε ποιο βαθμό, χωρίς όμως να υπάρχουν εκτεταμένες έρευνες ποσοτικών δεδομένων (Cavendish & Connor, 2018· MacLeod et al., 2017· Rose et al., 2012· Martin et al., 2006· Stroggilos & Xanthacou, 2006). Στην πραγματικότητα, η τάση της ερευνητικής προσπάθειας είναι προς την αξιολόγηση της ποιότητας των Ε.Ε.Π., με βάση, όσα ορίζει η νομοθεσία, υπογραμμίζοντας τα πλεονεκτήματα και τις ελλείψεις. Η αξιολόγηση αφορά το πρόγραμμα, κυρίως αναφορικά με το περιεχόμενο που περιλαμβάνεται στο πρότυπο έγγραφο του Ε.Ε.Π., τη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π., τα αποτελέσματα μέσω της παρακολούθησης της προόδου των μαθητών/τριών, και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με τη χρησιμότητα του Ε.Ε.Π. (Cavendish & Connor, 2018· MacLeod et al., 2017· Rose et al., 2012· Martin et al., 2006· Stroggilos & Xanthacou, 2006, 2007).

Στις περιπτώσεις που το Ε.Ε.Π. εξετάζεται ως εκπαιδευτικό εργαλείο χωρίς οριοθέτηση του εννοιολογικού πλαισίου του, η τάση είναι να προσδιορίζεται ως εργαλείο ειδικής αγωγής και όχι ως μέσο ένταξης των μαθητών/τριών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση, παρά τις γενικόλογες διακηρύξεις περί ένταξης που υπάρχουν στα περισσότερα εθνικά νομοθετικά πλαίσια (Plik & Er, 2019· Cavendish & Connor,

2018· MacLeod et al., 2017· Kovac et al., 2016· Rakap, 2015· Liu, 2015· Rose et al., 2012· Ikeda & Ando, 2012· Boavida et al., 2010· Neale & Test, 2010· Isaksson et al., 2007· Martin et al., 2006· Arndt et al., 2006· Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007· Stroggilos & Xanthacou, 2006· Lee-Tarver, 2006· Dabkowski, 2004· Zhang & Bennett, 2003· Menlove et al., 2001). Ακόμα κι όταν στις νομοθετικές διατάξεις υπάρχει πιο συγκεκριμένη περιγραφή του σχεδιασμού και της εφαρμογής του Ε.Ε.Π., δε φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερη εστίαση σε ενταξιακές πρακτικές, όπως στην ανάπτυξη συνεργατικών εκπαιδευτικών πρακτικών (Ντεροπούλου, Γελαστοπούλου, Καλογρίδη, Ταβουλάρη, 2015· Vlachou & Zoniou-Sideri, 2010), στη μεγιστοποίηση των ευκαιριών, μέσων, πόρων και τεχνολογιών για την υποστήριξη της μάθησης και της ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών μέσω της δημιουργίας ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων καθώς και του σχεδιασμού και της εφαρμογής διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ευέλικτων Προγραμμάτων Σπουδών που λαμβάνουν υπόψη την προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της κάθε μαθητή/ήτριας (Booth & Ainscow, 2011· Unesco, 2007· Tomlinson, 2010· Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2004· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004). Οι περισσότερες έρευνες φαίνεται να ακολουθούν τη νομοθετική πρακτική σε αυτό το επίπεδο και να εξετάζουν το Ε.Ε.Π. ως εργαλείο επίτευξης συγκεκριμένων βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων προσπαθώντας να εντοπίσουν τα εμπόδια που αποτελούν τροχοπέδη στην ορθή εφαρμογή του. Οι ανάγκες των μαθητών/τριών τείνουν να περιγράφονται ακριβέστερα και λεπτομερέστερα ακολουθούμενες από τους στόχους, τα μέσα και τους πόρους που είναι απαραίτητα (Rakap, 2015· ArgRose et al., 2012· Kwon et al., 2011· Boavida et al., 2010· Martin et al., 2004· Agran et al., 2002). Ωστόσο, οι δυσκολίες, τα δυνατά σημεία, οι ικανότητες και τα αναμενόμενα αποτελέσματα σπάνια τείνουν να αναφέρονται ή δεν είναι καλά τεκμηριωμένα, ενώ συχνά δεν περιγράφεται η διαδικασία που ακολουθείται για τον εντοπισμό βασικών ιδιοτήτων ενός Ε.Ε.Π. (Myara, 2018).

Οι περισσότερες έρευνες έως σήμερα εστιάζουν στην εξέταση του ρόλου των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις αντιλήψεις τους σε σχέση με το Ε.Ε.Π. και τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του. Ένας αριθμός ερευνών αφορά στον ρόλο των γονέων, των μαθητών/τριών και της διεπιστημονικής ομάδας κατά τη διαδικασία του Ε.Ε.Π., καθώς, επίσης, στις δυσκολίες και τα προβλήματα που αναδύονται (Blackwell & Rossetti, 2014· Bergin & Logan, 2013· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Millward et al., 2004· Riddell et al., 2004). Λιγότερες είναι οι έρευνες

που αποτελούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και αποσκοπούν κυρίως στη μελέτη της αύξησης της συμμετοχής των μαθητών/τριών στις διαδικασίες σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. τους μέσω υποστηρικτικών μεθόδων αυτοπροσδιορισμού (self determination) και αυτόνομης μάθησης. Ορισμένες εστιάζουν στην εξέταση μίας μόνο δεξιότητας ή τομέα ανάπτυξης ή στην αυτοπροστασία ή αυτοδιαχείριση/αυτονομία ή σε κάποια στάση 'ή δεξιότητα, κ.ά, και όχι στο σύνολο της προσωπικότητας του/της μαθητή/ήτριας και της ολόπλευρης ανάπτυξής του. Σε έρευνες που υλοποιούνται στο δημοτικό παρατηρείται εστίαση στη συμβολή του Ε.Ε.Π. στην κατάκτηση της γραφής/ανάγνωσης και γενικά σε ακαδημαϊκές δεξιότητες (Kelley et al., 2013 · Neale & Test, 2010 · Martin et al., 2006 · Test & Neale, 2004 · Hammer, 2004 · Arndt et al., 2006 · Hammer, 2004). Επίσης, μελέτες αφορούν στο περιεχόμενο του Ε.Ε.Π. και σχετίζονται με τη συγγραφική συμμόρφωση αναφορικά με τις νομικές απαιτήσεις και τις διαδικασίες (Rosas et al., 2009 · Etscheidt, 2003 · Drasgow et al., 2001) ή με την ποιότητα των στόχων του Ε.Ε.Π. και το βαθμό στον οποίο οι στόχοι διευκόλυναν την πρόσβαση στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών (Rose et al., 2012 · Kwon et al., 2011 · Ruble et al., 2010 · Martin et al., 2004 · Agran et al., 2002). Όπως προκύπτει από την εν λόγω καταγραφή, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν σε μία ή ορισμένες πτυχές που αφορούν στο Ε.Ε.Π. και παρατηρείται δυσκολία εντοπισμού ερευνών που διερευνούν σφαιρικά τους βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εφαρμογή του, όπως επιχειρείται στην παρούσα μελέτη.

1.4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση της διεθνούς ερευνητικής δραστηριότητας

Το γεγονός ότι η διεθνής ερευνητική δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα εστιασμένη σε πολύ συγκεκριμένα θέματα φαίνεται και **από τη μεθοδολογία που ακολουθείται** στις περισσότερες η οποία είναι προσαρμοσμένη για να ανταποκρίνεται σε πιο στενούς/περιορισμένους στόχους, καθώς, ενώ ένα Ε.Ε.Π. έχει μορφή και στόχους που καλύπτουν πολλές πτυχές οι περισσότερες έρευνες επιλέγουν να εξετάσουν μία πτυχή του και επιλέγουν στην πλειονότητά τους συνήθως μία μέθοδο ή και ένα εργαλείο. Οι περισσότερες έρευνες είναι κυρίως είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές, και λίγες έρευνες που ακολουθούν συνδυαστική μεθοδολογία (Ilik & Sari, 2017 · Stroggilos & Xanthacou, 2006). Ελάχιστες χρησιμοποιούν περισσότερες από μία μεθόδους ή εργαλεία κατά την υλοποίηση της έρευνας (Myara, 2018 · Kartika et al., 2018 · Blackwell & Rossetti, 2014 · Mitchell, Morton & Hornby, 2010 · Millward et al., 2004 · Pyl et al., 1988). Οι

βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις αποτελούν μεγάλο μέρος της επισκόπησης. Οι περισσότερες χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις είτε ανοιχτού είτε κλειστού τύπου (MacLeod et al., 2017· Debbag, 2017· Ahmed, 2015· Ikeda & Ando, 2012 · Boavida et al., 2010· Coskun, 2010· Agran et al., 2002). Πολλές έρευνες χρησιμοποιούν ως εργαλείο τη συνέντευξη, και συχνότερα την ημιδομημένη (Ilik & Er, 2019· Ilik & Sari, 2017· Rose et al., 2012) απ' όσο την ανοιχτή συνέντευξη (Ilik & Sari, 2017· Liu, 2015), ενώ σε κάποιες έρευνες χρησιμοποιούνται, επίσης, και ομάδες εστιασμένης συζήτησης (focus group) με ανοιχτές ερωτήσεις και βιντεοσκόπηση των ομάδων (Timothy & Agbenyega, 2018· Menlove et al., 2001). Σε περιπτώσεις που η έρευνα αφορά μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες χρησιμοποιούνται μεικτές τεχνικές για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων με δημιουργία εργαλείου ερωτήσεων που πρώτα αναγιγνώσκονται στο δείγμα και μετά απαντώνται γραπτά από τους/τις μαθητές/τριες, με τη βοήθεια εκπαιδευτικών, όπου κρινόταν αναγκαίο (Agran & Hughes, 2008). Αρκετές έρευνες χρησιμοποιούν την αρχαιακή έρευνα, συγκεκριμένα την ανάλυση υπαρχόντων εγγράφων Ε.Ε.Π. (Rakar, 2015· La Salle et al., 2013· Rose et al., 2012· Boavida et al., 2010· Isaksson et al., 2007· Martin et al., 2004· Etscheidt, 2003) και όταν εξετάζεται η ποιότητα, συνήθως χρησιμοποιείται είτε υπάρχον, είτε πειραματικό στατιστικό εργαλείο αξιολόγησης ποιότητας (Gregoriadis et al., 2016· Rakar, 2015· Soukakou et al., 2014· Boavida et al., 2010· Hammer, 2004). Στην περιγραφική έρευνα χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη συχνότητα η μη συμμετοχική περιγραφική έρευνα (Ahmed, 2015· Kwon et al., 2011). Χαρακτηριστικά παραδείγματα ερευνών με περισσότερες από μία μεθόδους και εργαλεία αποτελούν η έρευνα των Ilik & Sari, όπου χρησιμοποιήθηκε τόσο ποιοτική, με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, όσο και ποσοτική έρευνα, με δύο ομάδες, μία πειραματική και μία ελέγχου, με ημιδομημένες συνεντεύξεις και διάφορα εργαλεία (φόρμα συνέντευξης για εκπαιδευτικούς, κλίμακα αυτό-αξιολόγησης για εκπαιδευτικούς, πειραματικό εργαλείο κατάρτισης βασισμένο στο Taba-Tyler Model) (Ilik & Sari, 2017). Όπως επίσης η έρευνα των Stroggilos & Xanthacou, όπου χρησιμοποιήθηκε η αρχαιακή έρευνα των Ε.Ε.Π., ημιδομημένες συνεντεύξεις, περιγραφική έρευνα, παρατήρηση συναντήσεων της υπεύθυνης ομάδας, και τέλος ερωτηματολόγια (Stroggilos & Xanthacou, 2006, 2007).

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας φαίνεται υλοποιούνται και έρευνες παρεμβάσεων αναφορικά με το Ε.Ε.Π., με μικρότερη συχνότητα και εστιάζεται σε τύπους παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην αύξηση της συμμετοχής των

μαθητών/τριών στις διαδικασίες σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. τους μέσω υποστηρικτικών μεθόδων αυτοπροσδιορισμού (self determination) και αυτόνομης μάθησης (self directed). Επίσης, οι έρευνες παρεμβάσεων εστιάζουν κυρίως στο γυμνάσιο και στη συνέχεια στο δημοτικό και τέλος στο λύκειο (Kelley et al., 2013· Neale & Test, 2010· Martin et al., 2006· Arndt et al., 2006· Hammer, 2004· Test & Neale, 2004). Δυσκολία εντοπισμού ερευνών πολυμεθοδολογικής προσέγγισης, παρόμοια με την παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε κατά τη διαδικασία επισκόπησης της ερευνητικής δραστηριότητας.

1.4.4 Η διεθνής ερευνητική δραστηριότητα στις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης

Ως προς τις **βαθμίδες εκπαίδευσης**, οι περισσότερες έρευνες που αφορούν τα Ε.Ε.Π. έχουν κατά πλειονότητα πραγματοποιηθεί σε δομές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί το πεδίο με την πιο έντονη ερευνητική δραστηριότητα (Kovac et al., 2016· Ahmed, 2015· Liu, 2015· Shriner et al., 2013· La Salle et al., 2013· Ikeda & Ando, 2012· Rose et al., 2012· Kwon et al., 2011· Barnard-Brak & Lechtenberger, 2010· Coskun, 2010· Neale & Test, 2010· Isaksson et al., 2007· Mason et al., 2004· Test & Neale, 2004· Agran et al., 2002). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να δίνεται μεγαλύτερο βάρος στα γυμνάσια (Cavendish & Connor, 2018· Kovac et al., 2016· La Salle et al., 2013· Agran & Hughes, 2008· Konrad & Test, 2007· Arndt et al., 2006· Martin et al., 2006· Hammer, 2004· Mason et al., 2004· Agran et al., 2002) από όσο στα λύκεια (Kovac et al., 2016· Agran & Hughes, 2008· Konrad et al., 2006· Mason et al., 2004). Οι δομές της προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγεία) δε φαίνεται να αποτελούν προς το παρόν τομέα ερευνητικού ενδιαφέροντος για τους ερευνητές αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή Ε.Ε.Π.. Υπάρχει σημαντική έλλειψη in situ ερευνών και δεν είναι γνωστό, αν αυτή η έλλειψη ερευνών οφείλεται σε έλλειψη ενδιαφέροντος ή στο γεγονός ότι Ε.Ε.Π. εφαρμόζεται λιγότερο σε νήπια. Οι έρευνες που διενεργούνται στην προσχολική εκπαίδευση εστιάζουν κυρίως στην ποιότητα των δομών και των παρεχόμενων υπηρεσιών και πρακτικών (Bakkaloğlu et al., 2019· Lundqvist et al., 2016· Pelatti et al., 2016· Soukakou et al., 2014) και όχι στην ανάπτυξη και εφαρμογή Ε.Ε.Π. Σε δύο έρευνες εξετάζεται η ποιότητα του περιεχομένου των Ε.Ε.Π. στην προσχολική (Rakar, 2015· Boavida et al., 2010), ενώ άλλες δύο αφορούν, όπως άλλωστε και στις υπόλοιπες

βαθμίδες, στις απόψεις, γνώσεις και στάσεις των συμμετεχόντων/ουσών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των Ε.Ε.Π. (Timothy & Agbenyega, 2018· Sucuoğlu & Bakkaioğlu, 2018). Σημειώνεται, δε, πως από τα 270 άρθρα που εμφανίστηκαν κατά την αναζήτηση ερευνητικής δραστηριότητας για το Ε.Ε.Π. στην προσχολική εκπαίδευση σε σχετικό διεθνές περιοδικό (*Early Childhood Education Journal*) μόνο τα τέσσερα αφορούσαν στο Ε.Ε.Π., χωρίς, ωστόσο, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον (οι δύο έρευνες υλοποιήθηκαν το 1992 και 1993 κάνοντας αναφορά στην παροχή ειδικής αγωγής στα νήπια με αναπηρία με βάση τη θέσπιση του Ν. 99-457, για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (IDEA), καθώς τα κράτη είχαν την εντολή να παρέχουν υπηρεσίες για παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών με αναπτυξιακές αναπηρίες). Μία από αυτές τις τέσσερις έρευνες διερευνάει τον ρόλο των συζητήσεων των εκπαιδευτικών στην προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών, την επάρκεια των κοινωνικών στόχων του Ε.Ε.Π., ώστε να αντικατοπτρίζουν την κοινωνική λειτουργία τους και να καθοδηγούν την παροχή διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων/τριών. Συμμετείχαν τριάντα παιδιά με αναπηρίες και οι εκπαιδευτικοί τους και παρατηρήθηκαν χαμηλά ποσοστά διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών. Ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί διευκόλυναν προφορικά την αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων, τα παιδιά αλληλοεπιδρούσαν συχνότερα με τους συνομηλίκους τους. Αναφορικά με τα παιδιά με αναπηρίες, διαφάνηκε πως σε ενταξιακά πλαίσια (T.E.) αλληλεπιδρούν με τους/τις συμμαθητές/ήτριές τους περισσότερο από ότι σε ξεχωριστά ειδικά περιβάλλοντα, παρόλο που δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στον τρόπο υποστήριξης της διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς (Kyong-Ah Kwon, Elicker & Kontos, 2011). Τέλος, το τελευταίο εύρημα κατά την ανασκόπηση της ερευνητικής δραστηριότητας στην προσχολική εκπαίδευση αφορά στην αξιοποίηση της υποστηρικτικής τεχνολογίας για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και δεν αποτελεί έρευνα, παρά θεωρητική τεκμηρίωση.

Ειδικότερα, επισημαίνεται πως οι περισσότερες έρευνες που αφορούν στην προσχολική εκπαίδευση στην ενταξιακή εκπαίδευση δεν εστιάζονται στα Ε.Ε.Π., αλλά κυρίως εξετάζουν το βαθμό που η ποιότητα των δομών και των παρεχόμενων υπηρεσιών συμβάλουν ή όχι στην ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Η ένταξη δεν εξετάζεται υπό το πρίσμα της ενταξιακής φιλοσοφίας αλλά περισσότερο ως παρουσία παιδιών με αναπηρίες στις γενικές τάξεις της προσχολικής εκπαίδευσης και κατά πόσο αυτή διευκολύνεται από τις υπάρχουσες δομές. Πιο

συγκεκριμένα υπάρχει εστίαση στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, κατά πόσον υπάρχει συναισθηματική υποστήριξη, οργάνωση μέσα στην τάξη, εκπαιδευτική υποστήριξη και τεχνική υποστήριξη. Η εκπαιδευτική υποστήριξη περιλαμβάνει τον τύπο και τη συχνότητα των ανατροφοδοτήσεων και των αλληλεπιδράσεων από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τη συμπερίληψη στρατηγικών που προωθούν την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Παρά τις κάποιες διαφοροποιήσεις (Soukakou et al., 2014) τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών καταδεικνύουν μέτρια ως χαμηλή ποιότητα όσον αφορά στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Παρόλο που οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την προσχολική ένταξη είναι θετικές, τονίζεται ότι υπάρχουν σημαντικά εμπόδια στην ποιότητα της προσχολικής αγωγής, όπως η έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι συνθήκες στο περιβάλλον της τάξης και οι ελλείψεις σε τεχνικά μέσα (Bakkaloğlu et al., 2019· Lundqvist et al., 2016· Pelatti et al., 2016· Soukakou et al., 2014). Σαφώς, τέτοια ευρήματα επηρεάζουν και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στο νηπιαγωγείο.

Από τις έρευνες που **αφορούν στην προσχολική αγωγή**, δύο εξετάζουν την ποιότητα του περιεχομένου των Ε.Ε.Π. με έμφαση στην ποιότητα των στόχων. Το κύριο συμπέρασμα των δύο ερευνών (Rakar, 2015· Boavida et al., 2010) που εξέτασαν την ποιότητα των καταγεγραμμένων στόχων στο έγγραφο του Ε.Ε.Π. ήταν ότι η συνολική ποιότητα των καταγεγραμμένων στόχων και σκοπών των Ε.Ε.Π. για παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπηρίες ήταν σε γενικές γραμμές χαμηλή. Ένα άλλο κοινό εύρημα ήταν ότι τα Ε.Ε.Π. περιλάμβαναν ένα μεγάλο αριθμό στόχων. Η πλειοψηφία των Ε.Ε.Π. βρέθηκε να έχει 15 ή και περισσότερους στόχους. Θεωρείται ότι ο μεγάλος αριθμός καταγεγραμμένων στόχων ανά Ε.Ε.Π. οφείλεται στο γεγονός ότι οι επαγγελματίες που δημιουργούν και γράφουν τους στόχους έχουν άγνοια σχετικά με τις δεξιότητες που είναι σημαντικές για τη διδασκαλία και καταλήγουν να γράφουν πολλούς στόχους για να καλύψουν περισσότερους τομείς ανάπτυξης. Όταν έχουν τεθεί πολλοί στόχοι γίνεται περισσότερο δύσκολη η μέτρηση της προόδου και τίθεται σε κίνδυνο η εξατομικευμένη διδασκαλία που βασίζεται στις δυνατότητες και τις ανάγκες του παιδιού (Rakar, 2015· Boavida et al., 2010). Κοινό χαρακτηριστικό εύρημα ήταν επίσης η γενικότητα όσον αφορά στη διατύπωση των στόχων και η υψηλότερη συχνότητα διατύπωσης γενικευμένων στόχων που δεν βασίζονταν στις συγκεκριμένες αδυναμίες και δυνατότητες του κάθε παιδιού. Περίπου τα δύο τρίτα (Rakar, 2015) και περίπου οι μισοί (Boavida et al., 2010) από τους στόχους περιλάμβαναν δεξιότητες που

αντιπροσώπευαν μια γενική έννοια και όχι δεξιότητες προσαρμοσμένες ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού. Ωστόσο, μεγάλος αριθμός στόχων που περιλαμβάνονται στα Ε.Ε.Π. δεν αντανakλούν τις λειτουργικές δεξιότητες που είναι πιθανόν να είναι απαραίτητες για την επιτυχία σε καθημερινό περιβάλλον. Από τη στιγμή που θα αποκτηθούν, οι λειτουργικές δεξιότητες δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με αναπηρίες να είναι πιο ανεξάρτητα στην καθημερινή τους ζωή. Συνεπώς, η συμπερίληψη τέτοιων δεξιοτήτων στα Ε.Ε.Π. με βάση τις μοναδικές ανάγκες του κάθε παιδιού είναι πολύ σημαντική για την καθοδήγηση των εξατομικευμένων παρεμβάσεων και για την υποστήριξη της ανάπτυξης και της μάθησης. Διαφοροποίηση υπήρξε στη συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας των στόχων και μεταβλητών όπως η παιδική ηλικία, η κατάσταση αναπηρίας και το επίπεδο ανάπτυξης. Στην έρευνα των Rakar (2015) δεν εντοπίστηκε διαφοροποιημένη συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας των στόχων και καθεμιάς από τις τρεις μεταβλητές που ερευνήθηκαν σε αντίθεση με αυτήν των Boavida et al. (2010) που αναφέρθηκαν σημαντικές θετικές ή αρνητικές σχέσεις. Συμπερασματικά οι στόχοι του Ε.Ε.Π. φαίνονται να είναι χαμηλής ποιότητας, κακώς σχεδιασμένοι και γραμμένοι γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ασαφή και μη αξιολογήσιμα αποτελέσματα για την πρόοδο των παιδιών με αναπηρίες.

1.4.5 Συμπεράσματα της διεθνούς ερευνητικής δραστηριότητας που συνδέονται με άξονες της παρούσας μελέτης

Αναφορικά με τη **νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π.** πληθώρα ερευνών καταδεικνύει την εννοιολογική σύγχυση ως προς τον προσδιορισμό του που το καθιστά είτε ως ένα θεσμικό έγγραφο ατομικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού των μαθητών/τριών με αναπηρία που συνδέεται με την παροχή ειδικής αγωγής, είτε ως εργαλείο εξειδικευμένης υποστήριξης, είτε ως ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού, είτε ενίοτε συνδέεται με την προσωποποιημένη μάθηση. Ως προς τον προσδιορισμό του Ε.Ε.Π. δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός, ούτε εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Blackwell & Rossettim, 2014· Andreasson, Asp-Onsjö, & Isaksson, 2013· Etscheidt & Curran, 2010· Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007· Bean, Hamilton, Zigmon & Morris, 2006· Rodger, 2006· Skårbrevik, 2005). Ο ορισμός του Ε.Ε.Π., η προσέγγιση που υιοθετείται και ο τρόπος εφαρμογής του ορίζεται από το εκάστοτε θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο κάθε χώρας, στην οποία επιχειρείται και συνδέεται με

το κοινωνικοπολιτικό της γίνεσθαι (Sanches-Ferreira, M. et all 2013· Christle & Yell, 2010· Rodger, 2006· Pyl, De Graaf & Emanuelsson, 1988). Παρότι υπάρχουν αυτές οι διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Π. των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων, παρατηρούνται πολλά κοινά σημεία αναφοράς και σύγκλισης, όπως η άμεση σύνδεσή του με την ειδική αγωγή και την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία, η αναγκαιότητα και κρισιμότητα για την εκπαίδευση των αναπήρων, ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και η συνεργασία με την ομάδα σύνταξης, ο ρόλος της διεπιστημονικότητας στην εφαρμογή του και στο περιεχόμενα του. Πρόκειται για μια συνεχή συνεργατική διαδικασία που αφορά στην ανάπτυξη, εφαρμογή, αξιολόγηση και επανεξέταση του Ε.Ε.Π. (Hartman, 2015· Βλαχόπουλος, 2015· New Jersey Department of Education, 2014· Rotter, 2014· Σπαντιδάκης, 2013· Gregson, 2012· Jewell, 2011· Foreman, 2010· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Stephenson, 2008· Rieser, 2006· Ontario Ministry of Education, 2004). Το Ε.Ε.Π. προσεγγίζεται τόσο ως μια συνεχή διαδικασία, όσο και ως ένα προϊόν.

Μελέτες που αφορούν στην ποιότητα του περιεχομένου των στόχων του Ε.Ε.Π. και το βαθμό στον οποίο οι στόχοι διευκόλυναν την πρόσβαση στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών στα αποτελέσματα αρκετών μελετών φαίνεται η ποιότητα των στόχων να είναι χαμηλή και να μη διευκολύνει την πρόσβαση και επιτυχία των μαθητών/τριών στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. (Agran et al., 2002· Martin et al., 2004· Kwon et al., 2011· Rose et al., 2012· Ruble et al., 2010).

Όσον αφορά την χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα των Ε.Ε.Π., τουλάχιστον σε επίπεδο γενικής θέασης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται, όπως καταγράφονται στα αποτελέσματα από διαφορετικές έρευνες. Υπάρχουν έρευνες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως θετική την ύπαρξη Ε.Ε.Π. και τα Ε.Ε.Π. ως χρήσιμα εργαλεία στην προετοιμασία των προγραμμάτων σπουδών (Lee-Tarver, 2006· Liu, 2015). Ο συστηματικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών στόχων, ο ρόλος των Ε.Ε.Π. ως εργαλείου για την αξιολόγηση των προγραμμάτων και της παροχής υπηρεσιών προς τους/τις μαθητές/ήτριες αποτελούν θετικά στοιχεία, τα οποία οδηγούν τους/τις εκπαιδευτικούς σε αυξημένη ικανοποίηση για την ποιότητα της εργασίας τους και μεγαλύτερη ενεργή συμμετοχή στην όλη διαδικασία (Lee-Tarver, 2006). Σε άλλες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη διαδικασία του Ε.Ε.Π. εν γένει (Menlove et al., 2001), θεωρώντας τα Ε.Ε.Π. μη αποτελεσματικά εργαλεία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και κατά συνέπεια ως μια

επιπλέον επιβάρυνση για την εργασία τους (Ikeda & Ando, 2012· Rose et al., 2012) ή ως ένα ακόμα γραφειοκρατικό πρόβλημα (Konac et al., 2016).

Ως προς τις **εκπαιδευτικές πρακτικές σχεδιασμού και εφαρμογής** του Ε.Ε.Π. που αφορούν στο είδος των Προγραμμάτων Σπουδών που αξιολογούνται στο νηπιαγωγείο, τις πρακτικές διαφοροποίησης και του τρόπου εφαρμογής του στην τάξη δεν εντοπίστηκαν ευρήματα από την ερευνητική δραστηριότητα. Επιπρόσθετα, δεν εντοπίζονται μελέτες αναφορικά με τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως παιδαγωγικής διαδικασίας ισότιμης διαχείρισης της διαφορετικότητας/ετερότητας και εναλλακτικών αξιολογικών διαδικασιών στο πλαίσιο υλοποίησης του Ε.Ε.Π. Γενικές διαπιστώσεις που αφορούν στις υιοθετούμενες πρακτικές στοιχειοθετούν πως αυτές δε διέπονται από τις αρχές της ένταξης. Όπως προκύπτει από τη μελέτη των Ε.Ε.Π. διαφορετικών χωρών, ο τρόπος εφαρμογής του Ε.Ε.Π. και η προσέγγιση του/της μαθητή/ήτριας διαφοροποιείται και είτε, όχι συχνά, εστιάζει στο σύνολο της προσωπικότητάς του/της, τον/την οποίο/α σέβεται και λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα τις κλίσεις, τους ρυθμούς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της και το άτομο αποτελεί το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας (personalized learning), είτε υιοθετεί μια ελλειμματική προσέγγιση, ιατρικού μοντέλου και εστιάζει στις ειδικές ανάγκες και στις αδυναμίες του/της με στόχο την ένταξή του/της σε μία κατηγορία αναπηρίας και την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής (Blackwell & Rossettim, 2014· Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013· Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007· O'connor & Yasikm, 2007· Bean, Hamilton, Zigmon, & Morris, 2006· Skårbrevik, 2005). Τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις και προσεγγίσεις επιφέρουν αντίστοιχες συνέπειες στην εκπαιδευτική πρακτική που είτε προάγουν την εξέλιξη και την πρόοδο του μαθητή, είτε οδηγούν στον αποκλεισμό (Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013· Rodger, 2006· Bean, Hamilton, Zigmon, & Morris, 2006· Barton, 1992).

Αναφορικά με τις **αρμοδιότητες και τους ρόλους** των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., το όραμα της νομοθεσίας, σε επίπεδο διακήρυξης, για τη στήριξη της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι γονείς, οι οικογένειες, οι μαθητές/ήτριες και τα σχολεία να συνεργαστούν στη βάση μια ισότιμης συνεργατικής σχέσης. Σε όλες τις χώρες όπου χρησιμοποιούνται τα Ε.Ε.Π., βασίζονται σε μια υπόθεση επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων συμμετεχόντων, συνήθως εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής,

εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, γονέων/φροντιστών, των ίδιων των μαθητών/τριών και άλλων ειδικών και εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Agran & Hughes, 2008· Ilik & Er, 2019· Cavendish & Connor, 2018· MacLeod et al., 2017· Kovac et al., 2016· Liu, 2015· Rose et al., 2012· Ikeda & Ando, 2012· Isaksson et al., 2007· Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007· Stroggilos & Xanthacou, 2006· Lee-Tarver, 2006· Dabkowski, 2004· Zhang & Bennett, 2003· Menlove et al., 2001).

Διαφαίνεται ευρεία συμφωνία ότι η **συμμετοχή των γονέων** στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τόσο σε γενική βάση όσο και ειδικότερα στη διαδικασία του Ε.Ε.Π., είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία. Από την εισαγωγή των Ε.Ε.Π. ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχει μια σταδιακή προώθηση, τόσο επιστημονικά όσο και νομικά, της ιδέας ότι οι γονείς πρέπει να έχουν ουσιαστικό ρόλο στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των Ε.Ε.Π.. Για το λόγο αυτό υπάρχει και αυξημένο ενδιαφέρον για εξέταση του κατά πόσον οι νομικές και επιστημονικές παραδοχές βρίσκουν εφαρμογή αναφορικά με τον ρόλο και τη συμμετοχή των γονέων. Από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με αντικείμενο τους γονείς και την οπτική τους όσον αφορά στις γνώσεις και την πρακτική συμμετοχή τους στη διαδικασία, εντοπίστηκαν σημαντικές ελλείψεις και εμπόδια αναφορικά με τον ρόλο που θα έπρεπε να έχουν. Ξεκινώντας από το πιο βασικό ερώτημα, τη συμμετοχή του γονέα στο πλαίσιο της ομάδας που είναι υπεύθυνη για το Ε.Ε.Π., οι έρευνες κατέδειξαν αντιφατικά αποτελέσματα σχετικά με τη γνώση και συμμετοχή των γονέων στον σχεδιασμό των Ε.Ε.Π. (Ilik & Er, 2019· Cavendish & Connor, 2018· MacLeod et al., 2017· Isaksson et al., 2007· Stroggilos & Xanthacou, 2006· Dabkowski, 2004· Zhang & Bennett, 2003). Φαίνεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι περισσότεροι γονείς δε γνωρίζουν σχεδόν τίποτε για το τι είναι τα Ε.Ε.Π. Δε συμμετέχουν στη διαδικασία, ούτε προσκαλούνται από το σχολείο να συμμετάσχουν (Ilik & Er, 2019· Cavendish & Connor, 2018· Isaksson et al., 2007). Σε άλλες έρευνες, φαίνεται ότι οι περισσότεροι γονείς γνωρίζουν ότι έχει συνταχθεί ένα Ε.Ε.Π. για το παιδί τους και οι περισσότεροι έχουν αντίγραφο στο σπίτι, ωστόσο δεν συμμετέχουν στον σχεδιασμό τους και η πρώτη επαφή τους με τους συγκεκριμένους στόχους που περιγράφονταν στο Ε.Ε.Π. είναι συνήθως στην πρώτη συνάντηση (Isaksson et al., 2007· Stroggilos & Xanthacou, 2006). Στις περιπτώσεις που οι γονείς έχουν γνώση ότι έχει συνταχθεί ένα Ε.Ε.Π. για το παιδί τους, οι έρευνες υποδεικνύουν ότι μια σειρά από παράγοντες, όπως αυτοί αναγνωρίστηκαν από τους ίδιους τους γονείς, εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή τους. Ως μεγαλύτερη πρόκληση και εμπόδιο

για τους γονείς θεωρείται ο προγραμματισμός των συναντήσεων με την ομάδα που είναι υπεύθυνη για το Ε.Ε.Π., λόγω φόρτου εργασίας, έλλειψης άλλου φροντιστή για τα παιδιά που είναι στο σπίτι, δυσκολίες στη μεταφορά σε τακτά χρονικά διαστήματα (Cavendish & Connor, 2018). Η δυσκολία στον προγραμματισμό των συναντήσεων της ομάδας αποτελεί προφανώς το σημαντικότερο εμπόδιο συμμετοχής καθώς αναφέρεται ως εμπόδιο τόσο από τους γονείς όσο και από τους/τις μαθητές/ήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς. Πέρα από τον προγραμματισμό των συναντήσεων της ομάδας, οι γονείς αναφέρουν ως εμπόδια για την παρουσία και την ενεργή συμμετοχή τους την αίσθηση έλλειψης ιδιωτικότητας κατά τις συναντήσεις, τη χρήση εξειδικευμένων όρων από τα άλλα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και, σε χώρες με έντονο το πολυπολιτισμικό στοιχείο, την έλλειψη πολιτισμικής ευαισθησίας και απόκρισης από την πλευρά του σχολείου γενικότερα. Πολλοί γονείς θεωρούν ότι λόγω των συγκεκριμένων εμποδίων δημιουργούνται πολλές εντάσεις μεταξύ γονέων και εκπροσώπων του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αισθάνονται ότι το σύστημα όχι μόνο δεν τους ενθαρρύνει, αλλά ουσιαστικά τους αποτρέπει από το να συμμετέχουν (MacLeod et al., 2017· Dabkowski, 2004· Zhang & Bennett, 2003).

Αποτελεί στόχο τόσο της νομοθεσίας, σε ορισμένες χώρες, Η.Π.Α., Ηνωμένο Βασίλειο, Καναδάς (Ausmus et al., 2009· Ministry of Education British Columbia, Canada 2009· Millward et al., 2004), όσο και της επιστημονικής κοινότητας στο σύνολο της, **οι μαθητές/ήτριες να συμμετέχουν** στο μέγιστο δυνατό βαθμό στην ανάπτυξη των δικών τους Ε.Ε.Π. Είναι φανερό ότι σε αρκετές περιπτώσεις, οι μαθητές/ήτριες μπορούν να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στη διαδικασία Ε.Ε.Π. και αποτελεί σημαντική παράμετρο για την επιτυχημένη εφαρμογή του, οι μαθητές/ήτριες να κατανοούν τους σκοπούς και τα οφέλη των Ε.Ε.Π.. Οι μαθητές/ήτριες θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι/ες, ώστε να συμμετέχουν στη διαδικασία του Ε.Ε.Π. μέσω προηγούμενων συζητήσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς τους και να έχουν χρόνο να προετοιμαστούν για τις συνεδριάσεις του Ε.Ε.Π.. Κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Ε.Ε.Π., οι γονείς και οι επαγγελματίες θα πρέπει να διαθέτουν επαρκή χρόνο και καθοδήγηση, ώστε να προωθούν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών. Όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., οι περισσότερες έρευνες που εξέτασαν αυτό το ερώτημα μέσα από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες υποδεικνύουν ότι η συμμετοχή αυτών είναι περιορισμένη (Neale & Test, 2010· Arndt et al., 2006· Martin et al., 2006). Στην έρευνα των Agran & Hughes (2008) που εξετάστηκε η συμμετοχή μαθητών/τριών γυμνασίου και λυκείου

με νοητική ή και άλλες αναπηρίες στην ανάπτυξη των Ε.Ε.Π. τους, τα ευρήματα έδειξαν ότι, αν και η πλειονότητα αυτών συμμετείχε στις συναντήσεις της ομάδας, ήταν λίγοι εκείνοι/ες που έλαβαν επαρκείς οδηγίες, ώστε να μπορούν να έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία του Ε.Ε.Π. (Agran & Hughes, 2008). Επειδή είναι απαραίτητη η παρουσία γονέα στις συναντήσεις, οι περισσότεροι/ες μαθητές/ήτριες δεν παραβρίσκονται, καθώς συνήθως οι συναντήσεις καταλήγουν να λαμβάνουν τη μορφή τηλεφωνικής ενημέρωσης προς τον γονέα. Επίσης, οι μαθητές/ήτριες εξέφρασαν την άποψη ότι στις περιπτώσεις που παραβρίσκονται στη συνάντηση θεωρούν ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις τους (Cavendish & Connor, 2018). Σε γενικές γραμμές πιστεύουν ότι το σχολείο ακολουθεί τις διαδικαστικές κατευθυντήριες γραμμές, όπως αυτές περιγράφονται νομικά για ότι σχετίζεται με τα τεστ και τα γραφειοκρατικά έγγραφα που παρέχονται στους γονείς, αλλά ότι οι σημαντικές αποφάσεις υποστήριξης που συζητήθηκαν στις συναντήσεις για το Ε.Ε.Π. δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη. Πιστεύουν ότι οι γενικές τάξεις που παρακολούθησαν ήταν στο κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας για αυτούς/ές και ότι έλαβαν την κατάλληλη υποστήριξη ειδικής εκπαίδευσης, την οποία θεωρούσαν ως αποτελεσματική αγωγή στήριξης (Cavendish & Connor, 2018).

Εκτός από τις σημαντικές διαφοροποιήσεις των αντιλήψεων τους, εν γένει για τον ρόλο τους μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών/τριών αναφορικά με τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των Ε.Ε.Π., και τις συνεργατικές πρακτικές (Stroggilos & Xanthacou, 2006) φαίνεται ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις μεταξύ των επαγγελματιών που συμμετέχουν στην διεπιστημονική ομάδα αναφορικά με τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τον ρόλο και τη συμμετοχή τους. Σε έρευνες που διερεύνησαν τον ρόλο των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης δεν θεωρούν ότι συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη των Ε.Ε.Π. (Rosas et al., 2009), ενώ αναφέρουν ότι βοηθούν μεν στη λήψη αποφάσεων για το Ε.Ε.Π., αλλά πολύ λιγότερο από ότι οι υπόλοιποι/ες συμμετέχοντες/ουσες και θεωρούν ότι γνωρίζουν πολύ λιγότερα σχετικά με «τι πρέπει να κάνουν στη συνέχεια» σε σύγκριση με τους υπόλοιπους της ομάδας πλην των μαθητών/τριών (Martin et al., 2004). Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης φαίνεται να αισθάνονται πιο ασφαλείς σε σχέση με τον ρόλο και τις γνώσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαθέτουν εμπειρία από το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, ακόμη και σε περίπτωση που απασχολούνται ως εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, θεωρούν ότι μπορούν να

εκπαιδεύσουν τα παιδιά με αναπηρίες στο πλαίσιο της γενικής τάξης ακόμα και χωρίς τη συνδρομή Ε.Ε.Π. (Liu, 2015). Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης φαίνεται να λαμβάνουν ηγετικό ρόλο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας για το Ε.Ε.Π. και να συμμετέχουν περισσότερο στην εφαρμογή των Ε.Ε.Π. (Martin et al., 2004). Ίσως αυτό να αποτελεί σημαντικό στοιχείο που εξηγεί το γεγονός πως οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι πιο ευνοϊκά διακείμενοι απέναντι στα Ε.Ε.Π. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης (Martin et al., 2004). Εκτός όμως από τη διαφοροποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων ειδικοτήτων που αποτελούν μέλος της ομάδας ενός Ε.Ε.Π. Στις περισσότερες περιπτώσεις κατά τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. είναι ο/η εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τη συγγραφή του, αντλώντας πληροφορίες από τις αναφορές των άλλων ειδικοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί, όπως αναφέρουν, πολύ σπάνια συζητούν το περιεχόμενο των Ε.Ε.Π. με άλλους/ες επαγγελματίες και ζητούν βοήθεια μόνο όταν «υπάρχει πρόβλημα» (Stroggilos & Xanthacou, 2006, 2007). Με τον όρο «πρόβλημα» αναφέρονται οι πολύ σοβαρές περιπτώσεις αναπηρίας που είναι σχεδόν αδύνατο να βελτιωθούν τα πράγματα χωρίς βοήθεια από άλλους/ες εξειδικευμένους/ες επαγγελματίες. Διαφαίνεται πως υπάρχει κενό επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και τους/τις υπόλοιπους/ες επαγγελματίες της ομάδας όσον αφορά τους στόχους. Εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων πιστεύουν ότι υπάρχει αλληλοεπικάλυψη των στόχων μεταξύ των διαφορετικών επιστημών και μέσω των εκθέσεων προκύπτει πως πράγματι αυτό συμβαίνει όσον αφορά στους μακροπρόθεσμους στόχους. Δεν είναι όμως προφανές, αν εξυπηρετούνται και οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι με τον ίδιο τρόπο, καθώς φαίνεται εκπαιδευτικοί και άλλες ειδικότητες να μην έχουν τους ίδιους βραχυπρόθεσμους στόχους. Μια τέτοια διαχωριστική προσέγγιση αφήνει ανοιχτή τη δυνατότητα των συμμετεχόντων/ουσών να εργάζονται σε διαφορετικούς στόχους για το ίδιο παιδί και μπορεί να οδηγήσει σε μια διαφοροποιημένη εξυπηρέτηση των αναγκών των συγκεκριμένων μαθητών/τριών που θα καταστήσει την όλη εφαρμογή του Ε.Ε.Π. αναποτελεσματική (Stroggilos & Xanthacou, 2006).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της όλης διαδικασίας εφαρμογής του Ε.Ε.Π., πέρα από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις εξειδικευμένους/ες επαγγελματίες ως μέλη μιας ομάδας Ε.Ε.Π., εμπλέκονται, ή θεωρητικά θα έπρεπε να εμπλέκονται, μια σειρά από άλλες ειδικότητες, οι οποίες δεν είναι μεν μέρος της ομάδας με τη στενή έννοια, αλλά έχουν ή μπορεί να έχουν σημαντικό ρόλο για την προώθηση

των Ε.Ε.Π. και την αξιολόγηση τους στις σχολικές μονάδες. **Διευθυντές σχολείων και σχολικοί σύμβουλοι** αποτελούν μέρος αυτής της αλυσίδας, αλλά προς το παρόν ελάχιστη ερευνητική δραστηριότητα υπάρχει προς αυτήν την πλευρά. Τα συμπεράσματα από υπάρχουσες έρευνες συνάδουν με ορισμένα από τα συμπεράσματα ερευνών που ως αντικείμενο είχαν εκπαιδευτικούς και υπόλοιπους συμμετέχοντες στη διεπιστημονική ομάδα. Οι παρατηρήσεις των σχολικών συμβούλων αφορούσαν στην έλλειψη γνώσεων για τις εξατομικευμένες εφαρμογές εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο στους ίδιους όσο και στους εκπαιδευτικούς (Timothy & Agbenyega, 2018· Coskun, 2010). Από τον ρόλο του εξωτερικού παρατηρητή πολλών διαφορετικών ομάδων, κατέδειξαν τις ελλείψεις σε προσωπικό υποστήριξης καθώς και τις ασάφειες στις οδηγίες για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή Ε.Ε.Π. που δίδονται στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, τις οποίες θεωρούν ως μη έγκυρες και κατάλληλες (Coskun, 2010). Οι απόψεις των διευθυντών σχολείων κατέδειξαν ότι τα Ε.Ε.Π. χρησιμοποιούνται κυρίως ως εργαλεία σχεδιασμού, τα οποία ουσιαστικά λειτουργούν περισσότερο ως ένα μέσο επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών στην ομάδα του Ε.Ε.Π. αναφορικά με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών. Παρόλο που θεώρησαν ότι ο ρόλος τους είναι να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη διαβούλευση μεταξύ των εμπλεκόμενων, ωστόσο επισήμαναν ότι η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί κλειδί για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και την εφαρμογή των Ε.Ε.Π., αναφέροντας ότι δεν υπάρχει μια ενιαία καλή πρακτική για την απόκτηση επαγγελματικής κατάρτισης αναφορικά με τη χρήση των Ε.Ε.Π. στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία (Timothy & Agbenyega, 2018).

Αναφορικά με **τις έρευνες που αποτελούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις**, όπως φαίνεται και στις έρευνες που διενεργήθηκαν και αφορούν στις στάσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών στην ομάδα Ε.Ε.Π., η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών είναι από περιορισμένη ως ανύπαρκτη. Οι περισσότεροι μαθητές/ήτριες δεν συμμετέχουν στον σχεδιασμό κι όταν συμμετέχουν στις ομάδες δεν συμμετέχουν ενεργά. Έχουν παθητικό ρόλο και δεν λαμβάνουν οδηγίες ή εκπαίδευση που θα βοηθήσουν στον αυτοπροσδιορισμό τους. Πέρα από τις πρακτικές δυσκολίες που αφορούν στο χρόνο και στα πρακτικά ζητήματα που άπτονται των συναντήσεων, οι εκπαιδευτικοί, οι υπόλοιποι/ες επαγγελματίες και οι γονείς δεν φαίνεται να προετοιμάζουν τους/τις μαθητές/ήτριες για τις συναντήσεις του Ε.Ε.Π. και να τους βοηθούν να συμμετάσχουν ενεργά στον σχεδιασμό. Η έλλειψη συμμετοχής των μαθητών/τριών στη διαδικασία των Ε.Ε.Π. δεν φαίνεται να οφείλεται σε αδυναμία τους

να μάθουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να συμμετάσχουν (Test & Neale, 2004). Αντίθετα, όπως φάνηκε στο προκαταρκτικό στάδιο των ερευνών πριν από την παρέμβαση, οι μαθητές/ήτριες με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π., ενώ μπορούν να εντοπίζουν με μεγαλύτερη ευκολία τόσο τις αδυναμίες τους, όσο και ό,τι τους/τις βοηθάει να επιτύχουν στο σχολείο (Hammer, 2004). Οι περισσότερες παρεμβάσεις χρησιμοποιώντας προγράμματα σε υπολογιστές, βίντεο με tutorial, παιχνίδι ρόλων με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων που βοηθούν στον αυτοπροσδιορισμό και την αυτόνομη μάθηση (Kelley et al., 2013 · Shriner et al., 2013· Neale & Test, 2010 · Martin et al., 2006· Arndt et al., 2006· Hammer, 2004· Test & Neale, 2004) και τεχνικών χρήσης βελτίωσης του γραπτού λόγου (Neale & Test, 2010· Konrad & Test, 2007· Arndt et al., 2006 · Konrad et al., 2006· Martin et al., 2006) προσπάθησαν να διερευνήσουν κατά πόσο η αυτόνομη μάθηση και ο αυτοπροσδιορισμός συνδράμουν σε αυξημένη ή όχι συμμετοχή στο Ε.Ε.Π. τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών που αφορούσαν σε παρεμβάσεις κατέδειξε παρόμοια αποτελέσματα. Οι μαθητές/ήτριες, μετά την παρέμβαση, άρχισαν να συμμετέχουν και να καθοδηγούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τις περισσότερες συναντήσεις του Ε.Ε.Π.. Αυξήθηκε σημαντικά ο χρόνος ομιλίας τους, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, η ενεργός συμμετοχή τους και ανέλαβαν περισσότερο ηγετικό ρόλο σε σύγκριση με το παρελθόν. Οι αντιλήψεις και η στάση τους προς τις συναντήσεις της ομάδας υπήρξαν πολύ πιο θετικές μετά την παρέμβαση. Η χρονική διάρκεια της ίδιας της συνάντησης δεν διαφέρει σημαντικά, όταν ηγετικό ρόλο αναλαμβάνουν οι μαθητές/ήτριες συγκριτικά με όταν τον ηγετικό ρόλο κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι παρεμβάσεις φαίνεται να βοηθούν, ώστε να εκφράσουν με ακόμη μεγαλύτερη ευκολία τα συμφέροντά τους, τις δεξιότητές τους και τα όριά τους και κατά συνέπεια να συμπεριλάβουν στο Ε.Ε.Π. στόχους που οδηγούν σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα, η οποία εξυπηρετεί, επίσης, για τη μετάβαση από το σχολείο στην ενήλικη ζωή (Kelley et al., 2013 · Shriner et al., 2013· Neale & Test, 2010· Barnard-Brak & Lechtenberger, 2010· Konrad & Test, 2007· Arndt et al., 2006· Konrad et al., 2006· Martin et al., 2006· Mason et al., 2004 · Hammer, 2004· Test & Neale, 2004). Υπήρξε διαφοροποίηση όσον αφορά το αποτέλεσμα της παρέμβασης καθώς σε κάποιες έρευνες τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/ήτριες ήταν σε θέση να γενικεύσουν και να διατηρήσουν τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν (Kelley et al., 2013), ενώ σε έρευνες που αφορούσαν την ανάπτυξη της ποιότητας της γραφής μέσω Ε.Ε.Π., φάνηκε ότι σε παραγράφους γενικών θεμάτων, οι

μαθητές/ήτριες δεν μπόρεσαν να μεταφέρουν τη δεξιότητα που ανέπτυξαν σε άλλου είδους παραγράφους (Konrad & Test, 2007). Συμπερασματικά, οι μαθητές/ήτριες φαίνεται να χρειάζονται συστηματική διδασκαλία για να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν πληρέστερα στις συναντήσεις τους (Test & Neale, 2004). Μαθαίνουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να συμμετέχουν αποτελεσματικά στις συνεδριάσεις του Ε.Ε.Π., όταν διδάσκονται αποτελεσματικές δεξιότητες ηγεσίας, τους παρέχεται η ευκαιρία να συμμετάσχουν και όταν οι ενήλικες μέλη της ομάδας προωθούν και περιμένουν μεγαλύτερη συμμετοχή από τους/τις μαθητές/ήτριες. Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάρτιση και επιμόρφωση όσον αφορά τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτόνομη μάθηση, έτσι ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν στην πράξη τις μεθόδους που θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/ήτριες να λάβουν το σύνολο αυτών των δεξιοτήτων. Ο αυτοπροσδιορισμός και η μαθησιακή αυτονομία αποτελούν ένα σύνθετο σύνολο δεξιοτήτων και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, τα οποία μπορούν να διδαχθούν οπουδήποτε και ανά πάσα στιγμή σε μαθητές/ήτριες με αναπηρίες. Ωστόσο, μόνο η γνώση δεν αρκεί. Είναι πολύ σημαντικό να μάθουν πώς να αυτο-υποστηρίζονται (self advocacy) στο σχολείο και στον πραγματικό κόσμο και οι δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού πρέπει να εξασκούνται καθημερινά για να είναι επιτυχείς (Hammer, 2004· Test & Neale, 2004).

Παρότι το Ε.Ε.Π συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία με στόχο την υποστήριξή τους, μελετητές του χώρου **αναφέρονται σε προβλήματα και δυσκολίες** που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του και επιπρόσθετα, εκφράζουν τον προβληματισμό τους σε σχέση με την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα των πρακτικών που εφαρμόζονται στο πλαίσιο υλοποίησής του και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα μελέτης των προϋποθέσεων ανάπτυξης και εφαρμογής κατάλληλων Ε.Ε.Π (Rakar, 2015· DeFur, 2010· Douglas, 2008· Yell, Drasgow & Oh, 2008· European Agency for Development in Special Needs Education, 2006· Rieser, 2006· Rodger, 2006· Sigafos, Elkins, Couzens, Gunn, Roberts & Kerr, 2006· Drasgow, Yell & Robinson, 2004). Ερευνητικά δεδομένα φέρουν στο φως δυσκολίες που αφορούν στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και στην αποτελεσματικότητά του και συνδέονται με την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, την έκταση του Ε.Ε.Π., την έλλειψη καλής συνεργασίας των μελών της ομάδας που είναι υπεύθυνη για την εφαρμογή του, το χρόνο που απαιτείται για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή, τις περιοριστικές αντιλήψεις και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών, την πολυπλοκότητα του Ε.Ε.Π., την ελλιπή

υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τον τρόπο επιλογής των στόχων, τη δημιουργία ίσων ευκαιριών συμμετοχής ή όχι, κ.ά. (Rotter, 2014· Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013· Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013· Rotter, 2014· Rodger, 2006· Skårbrevik, 2005). Επιπλέον, υποστηρίζεται πως το Ε.Ε.Π., μέσω των διαδικασιών που ακολουθούνται και των πρακτικών που εφαρμόζονται, μπορεί να αποτελέσει το πρώτο όχημα για διαχωρισμό, στιγματισμό και αποκλεισμό των μαθητών/τριών με αναπηρία ή την προώθηση μιας ενταξιακής προοπτικής στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Barton, 1992). Αντίστοιχα ερωτήματα και προβληματισμοί προκύπτουν από τα ευρήματα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης (Rakar, 2015· Tsao, Odom, Buysse, Skinner, West & Vitztum-Komaneki, 2008· Macy & Bricker, 2007· O'connor & Yasikm, 2007).

Οι μελέτες που αφορούν στο περιεχόμενο του Ε.Ε.Π., και σχετίζονται με τη συγγραφική συμμόρφωση αναφορικά με τις νομικές απαιτήσεις και τις διαδικασίες που ισχύουν έδειξαν ότι τα σχολεία και οι υπεύθυνοι/ες για τον σχεδιασμό και τη συγγραφή του Ε.Ε.Π. συνεχίζουν να δυσκολεύονται αναφορικά με τις βασικές διαδικαστικές και νομικές απαιτήσεις των Ε.Ε.Π. (Etscheidt, 2003 Rosas et al., 2009· Drasgow et al., 2001).

Ακόμα και σε έρευνες όπου οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί ή πολύ θετικοί απέναντι στα Ε.Ε.Π., διαπιστώθηκαν μια σειρά από εμπόδια που αποτελούν τροχοπέδη για την επιτυχημένη και αποτελεσματική εφαρμογή. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους όρους που συνδέονται με την ειδική εκπαίδευση είναι συγκεχυμένες (Ikeda & Ando, 2012). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα Ε.Ε.Π. είναι χρήσιμα όταν είναι ακριβή και γραμμένα με τρόπο που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Ωστόσο, θεωρούν ότι ο χρόνος για την εφαρμογή των στρατηγικών που είναι γραμμένες στο Ε.Ε.Π. είναι ανεπαρκής και η επιπρόσθετη προσπάθεια να βρεθούν οι απαραίτητοι επιπλέον πόροι οδηγούν σε μεγαλύτερο φόρτο εργασίας (Liu, 2015). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν δυσαρέσκεια για τη χαμηλή συμμετοχή των μαθητών/τριών στις συναντήσεις και ως μεγαλύτερη πρόκληση και δυσκολία, στον προγραμματισμό των συναντήσεων με τους γονείς (Cavendish & Connor, 2018) καθώς θεωρούν ότι δεν μπορούν να πείσουν τους γονείς να ενδιαφερθούν, ώστε να συμμετάσχουν. Στην έρευνα των Plik & Er (2019), ωστόσο, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι πρόκειται περισσότερο για έλλειψη γνώσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών σχετικά με τις

μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, έτσι ώστε να μπορέσουν να πείσουν τους γονείς να συμμετέχουν στην όλη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. που αφορά στο παιδί τους (Ilik & Er, 2019). Ως αιτίες για τη μη συμμετοχή τους στις συναντήσεις της ομάδας οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν το χρόνο που απαιτείται, τις απαιτήσεις της προετοιμασίας, την ανεπαρκή κατάρτιση καθώς ήταν αβέβαιοι για το πώς θα προετοιμαστούν για μια συνάντηση της ομάδας του Ε.Ε.Π. και τις αμφιβολίες σχετικά με τη συνάφεια του Ε.Ε.Π. (Cavendish & Connor, 2018). Επιπρόσθετα, αναφέρθηκαν στην απογοήτευση από την έλλειψη προετοιμασίας και οργάνωσης από άλλα μέλη της ομάδας, στο γεγονός ότι άλλα μέλη της ομάδας δεν αξιολόγησαν τη συμβολή τους και ότι άλλα μέλη της ομάδας δεν αντιμετώπισαν επαρκώς τις ανησυχίες τους. Ενώ παράλληλα πιστεύουν ότι οι γενικές τάξεις, τις οποίες παρακολουθούσαν μαθητές με Ε.Ε.Π. δεν ήταν στο κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας για τα συγκεκριμένα παιδιά και ότι δεν έλαβαν την κατάλληλη υποστήριξη ειδικής εκπαίδευσης και ότι η υποστήριξη ειδικής εκπαίδευσης ήταν αναποτελεσματική. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η πρόοδος των παιδιών στη γενική τάξη δεν εξετάστηκε επαρκώς στη διαδικασία του Ε.Ε.Π. και αυτό είχε ως αποτέλεσμα μη ρεαλιστικό καθορισμό στόχων και έλλειψη λογοδοσίας για την επίδοση των μαθητών/τριών (Cavendish & Connor, 2018). Οι δυσκολίες αυτές, όπως γίνονται αντιληπτές από τους/τις εκπαιδευτικούς, ενδέχεται να αποτελέσουν αιτία ανάπτυξης αρνητικής στάσης απέναντι στους/στις μαθητές/ήτριες με αναπηρία που φοιτούν σε τάξεις του γενικού σχολείου (Ikeda & Ando, 2012).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική και τη νομοθεσία που αφορά στο Ε.Ε.Π. δεν εντοπίστηκε ερευνητική δραστηριότητα που να εξετάζει αναλυτικά τη συσχέτιση αυτών με την ποιότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και διαδικασιών αναφορικά με την υλοποίηση των Ε.Ε.Π. και τον ενταξιακό τους χαρακτήρα ή μη. Ωστόσο, ενδελεχής αναφορά παρατηρείται στην **έλλειψη επιμόρφωσης** αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.. Μελετώντας τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στα Ε.Ε.Π., ακόμα κι όταν τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται αφορούν σε διαφορετικές πτυχές του σχεδιασμού και της εφαρμογής του, είναι φανερό η έλλειψη γνώσεων και επιμόρφωσης από το σύνολο σχεδόν των συμμετεχόντων/ουσών στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης του Ε.Ε.Π.. Κυρίως οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν επαρκείς γνώσεις για να σχεδιάσουν, να γράψουν και να εφαρμόσουν ένα Ε.Ε.Π. (Ilik & Sari, 2017), ενώ από την διερεύνηση των ίδιων των εγγράφων φάνηκε ότι δεν μπόρεσαν να σχεδιάσουν ένα Ε.Ε.Π. που να πληροί τις προδιαγραφές της σχετικής νομοθεσίας, ακόμα κι όταν αυτές έχουν προσδιοριστεί με συγκεκριμένους

όρους σε βασικούς τομείς (Rosas et al., 2009). Οι περισσότεροι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Lee-Tarver, 2006). Λαμβάνοντας υπόψη και τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με το επίπεδο γνώσεων σχετικά με τα Ε.Ε.Π. κρίνεται απαραίτητο να παρέχεται υποστήριξη που θα διευκολύνει την απόκτηση δεξιοτήτων για την προσαρμογή των τάξεων τους στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες. Τα προγράμματα κατάρτισης πρέπει να εστιάζουν στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης του Ε.Ε.Π. και τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες/ουσες (Martin et al., 2004). Η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι μπορεί όχι μόνο να τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους, αλλά και να επηρεάσει θετικά τη στάση τους απέναντι στα Ε.Ε.Π., όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα έρευνας όπου και παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στη στάση τους μετά την παρακολούθηση και την ενεργό συμμετοχή τους σε πρόγραμμα επιμόρφωσης αναφορικά με την εφαρμογή των Ε.Ε.Π. (Ilik & Sari, 2017). Είναι, ωστόσο, απαραίτητο να υπάρχει ενιαία εφαρμογή «καλών πρακτικών» κατά την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Timothy & Agbenyega, 2018). Παρά το γεγονός ότι η συνεχιζόμενη κατάρτιση και επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αποτελεί συγκεκριμένη ανάγκη και προτεραιότητα, αποτελέσματα έρευνας σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι υπάρχει σαφής αναγκαιότητα για μεγαλύτερη κατάρτιση και εκπαίδευση ήδη από το πανεπιστήμιο, καθώς οι φοιτητές θεώρησαν ότι δεν έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση αναφορικά με πολλούς άξονες που αφορούν στο Ε.Ε.Π., όπως αξιολόγηση των μαθητών/τριών, προσδιορισμό των ατομικών αναγκών, δημιουργία και οριοθέτηση στόχων, τρόπους συνεργασίας με τους γονείς και τη διοίκηση, διαφοροποίηση και εκπαιδευτικές προσαρμογές, όπως απαιτείται στα πλαίσια του σχεδιασμού και εφαρμογής των Ε.Ε.Π.. Επίσης, εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με τα πιθανά προβλήματα που μπορούν να προκύψουν κατά την εφαρμογή των Ε.Ε.Π. (Debbag, 2017). Οι απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών δείχνουν ότι είναι απαραίτητο να προστεθεί ένας περαιτέρω κρίκος στην αλυσίδα της επιμόρφωσης με την τροποποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης τόσο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών όσο και των μελλοντικών.

Συμπερασματικά, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφαίνονται οι περιορισμοί της ίδιας της ερευνητικής δραστηριότητας χωρίς ωστόσο να απαλείφεται

η θετική συμβολή της σε αρκετά πεδία που αφορούν στο Ε.Ε.Π. Από τα αποτελέσματα των μέχρι τώρα ερευνών οριοθετούνται με ξεκάθαρο τρόπο συγκεκριμένες προκλήσεις που αφορούν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των Ε.Ε.Π. και αναδύονται οι ενδεχόμενες προοπτικές. Υπάρχει έλλιπής γνώση αναφορικά με το περιεχόμενο και τις διαδικαστικές υποχρεώσεις σε όλο το φάσμα των συμμετεχόντων/ουσών, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών/τριών, εξειδικευμένων επαγγελματιών, υποστηρικτικού προσωπικού, καθώς το ίδιο το έγγραφο του Ε.Ε.Π. αναμένεται συχνά να εξυπηρετεί εκπαιδευτικούς, νομικούς, σχεδιαστικούς στόχους και να οριοθετεί τη λογοδοσία, την τοποθέτηση και την κατανομή των πόρων (Shaddock et al., 2009). Η ίδια η αποτελεσματικότητα εφαρμοσμένων Ε.Ε.Π. για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων φαίνεται ότι δεν έχει αποδειχτεί πλήρως σε ερευνητικό επίπεδο. Η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας μπορεί να αποδοθεί σε μια σειρά προβλημάτων, που αφορούν στην έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών, στην αρνητική στάση και τις περιοριστικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στην έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μελών της διεπιστημονικής ομάδας, στην έλλειψη συνεργασίας μεταξύ μελών της διεπιστημονικής ομάδας και των γονέων και μαθητών/τριών, στην έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων μελών της διεπιστημονικής ομάδας, στην έλλιπη υποστήριξη των εκπαιδευτικών και στην έλλειψη πόρων (Mitchell., Morton & Hornby, 2010). Οι παρεμβάσεις αποτελούν μικρό τμήμα της ερευνητικής δραστηριότητας και σχετικά περιορίζονται σε συγκεκριμένες πτυχές της εφαρμογής τους Ε.Ε.Π.. Ωστόσο, το μεγαλύτερο κομμάτι της έρευνας παραμένει προσκολλημένο σε συγκεκριμένους στόχους και πεδία του Ε.Ε.Π. και δεν εξετάζεται η σύνδεση του με την ενταξιακή εκπαίδευση και φιλοσοφία, ώστε να απαντηθούν ερωτήματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του όχι μόνο στον τομέα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και σε τομείς όπως ο διαχωρισμός, ο στιγματισμός και αποκλεισμός των μαθητών/τριών με αναπηρία και αν τελικά εξυπηρετείται ο στόχος της συμμετοχής και των ίσων ευκαιριών για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες. Πρέπει να διασφαλιστεί ότι τα Ε.Ε.Π. εξυπηρετούν μεν όλους τους άλλους ρόλους τους, χωρίς, ωστόσο, αυτό να γίνεται σε βάρος της δράσης του ως εκπαιδευτικού μέσου και πλαισίου σχεδιασμού και αυτό αποτελεί πρόκληση για τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναφορικά με τον ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με το Ε.Ε.Π., η ερευνητική δραστηριότητα παρουσιάζει ελλείψεις.

1.4.6 Η ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με το Ε.Ε.Π. στην Ελλάδα

Ως προς την ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα αναφορικά με το Ε.Ε.Π., παρατηρείται δυσκολία εντοπισμού παρόμοιων ερευνών. Σε σχετική έρευνα με χρήση βασικών λέξεων κλειδιών, τα περισσότερα αποτελέσματα από τα περίπου 1600 άρθρα που εξετάστηκαν αφορούσαν, στην συντριπτική πλειοψηφία μεταπτυχιακές εργασίες που αφορούν την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή την ενταξιακή εκπαίδευση. Ελάχιστα άρθρα αναφέρονταν στα Ε.Ε.Π. και αυτά όχι υπό το πρίσμα της μελέτης του Ε.Ε.Π., αλλά ως αναφορά στα πλαίσια μελέτης άλλων θεμάτων όπως η ειδική αγωγή, η ένταξη, οι θεσμικές διατάξεις που διέπουν την εκπαιδευτική πολιτική. Οι ελάχιστες έρευνες (τέσσερις) που αφορούν στο Ε.Ε.Π., ασχολούνται με περιπτώσιολογικές μελέτες για τον σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π. αναφορικά με την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων μαθητών/τριών στο δημοτικό σχολείο (παραγωγή γραπτού λόγου, μαθηματικά, εκμάθηση ώρας, ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητή με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μέσα στο χώρο του γενικού σχολείου) και των αρχικών στόχων (Νοβατσίδου, 2018· Βλάχου & Πατσιούδη, 2016· Τζαμαλή & Παπαδόπουλος, 2015· Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007). Στις περιπτώσεις αυτές το Ε.Ε.Π. προσεγγίζεται ως εργαλείο ειδικής εκπαίδευσης και κανονικοποιητικής πρακτικής στη γενική εκπαίδευση και διαφαίνεται η εννοιολογική σύγχυση σε σχέση με τη νοηματοδότησή του. Επίσης, ένα άρθρο σε πρακτικά συνεδρίου αναφορικά με την Ειδική Αγωγή αφορά στην παιδαγωγική αξία του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Δεληγιάννης & Κολτσίδα, 2007). Τέλος, αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στην Ελλάδα, σε επίπεδο βιβλιογραφίας που δεν αποτελεί ερευνητική δραστηριότητα, αναφέρεται ένας συνοπτικός οδηγός που περιλαμβάνει κάποια βασικά βήματα εφαρμογής του Ε.Ε.Π. για τις ανάγκες υποστήριξης των σχολείων στον σχεδιασμό και στην πράξη (Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019).

Η ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα αναφορικά με την εφαρμογή Ε.Ε.Π. στα νηπιαγωγεία είναι ανύπαρκτη, διαπίστωση που ενισχύει την αναγκαιότητα και την πρωτοτυπία τα παρούσας έρευνας. Οι ενδεικτικές έρευνες που αφορούν στην προσχολική εκπαίδευση και ανασύρθηκαν στη σχετική επισκόπηση, αφορούν κυρίως στο κατά πόσον υπάρχει εκπαιδευτική δραστηριότητα, στη σύγκριση των παρεχόμενων υπηρεσιών μεταξύ νηπιαγωγείων και παιδικών σταθμών, στην ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών και στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονιών. Όλες οι έρευνες κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα. Οι παιδικοί σταθμοί στο

σύνολο τους, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε εκείνες τις πτυχές της οργάνωσης που σχετίζονται με τη ρουτίνα, την καθαριότητα, την ασφάλεια και την εποπτεία. Δίνουν πολύ λιγότερη έμφαση στην οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στη δραματοποίηση και στο παιχνίδι ρόλων και στην παροχή παιχνιδιών (Petrogiannis, 2010). Ένα κοινό χαρακτηριστικό για παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία ήταν η έλλειψη επαρκούς χώρου, ειδικά για υπαίθριες δραστηριότητες καθώς και υλικών μέσων. Οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων τείνουν να αποδίδουν τα προβλήματα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης στην έλλειψη προσωπικού και κατάρτισης ενώ θεωρούν ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται τόσο για την εκπαίδευση και είναι πιο πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους επαγγελματίες στις πτυχές που αφορούν στην παιδική φροντίδα ,αντί της εκπαίδευσης (Petrogiannis, 2010). Η έμφαση στην εκπαιδευτική δραστηριότητα είναι λίγο μεγαλύτερη στα νηπιαγωγεία, ωστόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαιδευτικής δραστηριότητας όπως μετρήθηκε με τη χρήση εργαλείων δομημένης κλίμακας αξιολόγησης μέσω παρατήρησης (ICP και ECERS-R αντίστοιχα) είναι κάτω του μετρίου η χαμηλή (Gregoriadis et al., 2016· Fyssa & Vlachou, 2015· Petrogiannis, 2013· Rentzou, 2010). Η έρευνα των Fyssa & Vlachou ήταν η μόνη που εξέτασε την εκπαιδευτική δραστηριότητα υπό το πρίσμα της ένταξης μαθητών/τριών με αναπηρία στην προσχολική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η εκπαίδευση που προσφέρθηκε σε μαθητές/ήτριες με αναπηρία που παρακολούθησαν γενικά προσχολικά προγράμματα, ήταν περιορισμένη και κατά κύριο λόγο κάτω του μετρίου ή κακής ποιότητας. Οι τρόποι με τους οποίους εφαρμόστηκαν οι πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς ελάχιστα διευκόλυναν την πρόσβαση και τη συμμετοχή στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης και τη σχολική ρουτίνα για τα παιδιά με αναπηρίες. Καλές ή άριστες πρακτικές ήταν σχεδόν απύσες στις παρατηρούμενες προσχολικές παρεμβάσεις. Τέτοιες αναποτελεσματικές πρακτικές υποδηλώνουν ότι δεν υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στις διακηρυγμένες και θεσπισμένες πολιτικές και την προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες, καθώς το νομικό καθεστώς δε φαίνεται να συμπληρώνεται με αντίστοιχη καθιέρωση σαφών κανονισμών και δράσεων σε επίπεδο σχολείου και τάξης. Το γενικό σύστημα φροντίδας και εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα είναι, σε μεγάλο βαθμό, όχι μόνο ανίκανο να ανταποκριθεί με ευαισθησία και καταλληλότητα στις δυνητικές ανάγκες των παιδιών χωρίς αναπηρίες, αλλά ακόμη λιγότερο ικανό να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες καθώς φαίνεται να πάσχει από έλλειψη ορθών πολιτικών παρεμβάσεων

και έλλειψη πόρων. Αυτή η έλλειψη πόρων είναι ενδεικτική της χαμηλής προτεραιότητας που δίνεται στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Επιπλέον, η προσέγγιση που εξακολουθεί να κυριαρχεί στις κοινωνικές συνθήκες, τις σχέσεις και τις πρακτικές είναι αυτή της ατομικιστικής προσέγγισης της αναπηρίας. Κατά συνέπεια, δεν γίνονται τροποποιήσεις της διδακτέας ύλης και των μεθόδων διδασκαλίας, ενώ η εκπαιδευτική αξιολόγηση δίδει μεγάλη έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων από το παιδί. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να έχουν δυσκολία να κατανοήσουν την αναγκαιότητα και τη λειτουργία της ανάπτυξης ατομικών εκπαιδευτικών σχεδίων ως μέσο για την εξατομίκευση/διαφοροποίηση των πρακτικών στην τάξη που θα ανταποκρίνονται στους στόχους των παιδιών με αναπηρίες και θα προωθούν την ανάπτυξή τους. Τέτοιου είδους πρακτικές επηρεάζουν αντίστοιχα και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο.

Λαμβάνοντας υπόψη: α) τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από τη μελέτη της διεθνούς ερευνητικής δραστηριότητας αναφορικά με τη θεματολογία των ερευνών, όπως αναλύθηκε, τους περιορισμούς που προκύπτουν από αυτή, τη μονοδιάστατη συχνά μεθοδολογία που αξιοποιείται, τις βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες εστιάζει, αναδεικνύοντας την έλλειψη εκτενών ευρημάτων στην προσχολική, β) τη συγκεκριμένη νοηματοδότηση και την έλλειψη ερευνητικών δεδομένων για κάποιες πτυχές του Ε.Ε.Π., γ) τον τρόπο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα με βάση τη νομοθεσία που εστιάζει κυρίως στην ειδική αγωγή και αποκλίνει από τη φιλοσοφία της ένταξης, δ) τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αποκλίνουν από την ενταξιακή οπτική, ε) το ερευνητικό κενό σε σχέση με τη διερεύνηση εφαρμογής του Ε.Ε.Π. υπό την ενταξιακή οπτική, στ) το ερευνητικό κενό αναφορικά με τη διερεύνηση ζητημάτων που σχετίζονται με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στη διεθνή βιβλιογραφία, ζ) τη σημαντικά περιορισμένη ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα σε συνδυασμό με την έλλειψη ερευνών αναφορικά με το Ε.Ε.Π. στην προσχολική εκπαίδευση, η) την πολυμεθοδολογική προσέγγιση της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. της παρούσας έρευνας στην προσχολική εκπαίδευση σε συνδυασμό με την ολιστική προσέγγιση των ζητημάτων που συνδέονται με το Ε.Ε.Π., καθώς και των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτό τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας και η πρωτοτυπία της. Η διατύπωση των ανωτέρω ευρημάτων της ερευνητικής δραστηριότητας είναι αρκετή για να πείσει για την αναγκαιότητα υλοποίησης σχετικών ερευνών και εκτεταμένων αλλαγών, καθώς καταδεικνύεται με σαφήνεια η μεγάλη διαφορά ως προς την ερευνητική δραστηριότητα

ανάμεσα στην Ελλάδα και άλλες χώρες αναφορικά με τα Ε.Ε.Π.. Παρά τους προβληματισμούς και τις ενστάσεις που καταγράφονται από την επιστημονική κοινότητα, δυστυχώς η κατάσταση με την ερευνητική δραστηριότητα, η οποία θα μπορούσε να στηρίζει με δεδομένα επαρκούς επιστημονικής τεκμηρίωσης, τις «φωνές» για αλλαγή, που αφορά στα Ε.Ε.Π., είναι ιδιαίτερα ελλιπής στον ελληνικό χώρο.

Παρά τη σπουδαιότητα μίας κριτικής ενδοσκόπησης, αναφορικά με την εγκαθίδρυση της ένταξης και των προκλήσεων που αυτή αντιμετωπίζει, όπως προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και ειδικότερα της σύγχρονης ελληνικής βιβλιογραφίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, παρατηρείται ένα σημαντικό έλλειμμα σε επίπεδο ερευνών επισκόπησης, αξιολόγησης και δράσης που δύνανται να αναδείξουν την εν λόγω διάσταση του θέματος ή και να προτείνουν αποτελεσματικές και ενταξιακές πρακτικές, όπως προκύπτουν από το πεδίο δράσης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με: α) τη διερεύνηση της εφαρμογής, αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας του Ε.Ε.Π. ως προς την ενταξιακή του διάσταση για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/τριών στην προσχολική εκπαίδευση και β) την υλοποίηση ερευνών δράσης για την εφαρμογή ενός προτεινόμενου πλαισίου Ε.Π.Ε. που στηρίζεται στη φιλοσοφία και στις αρχές της ένταξης, καταδεικνύει την ανυπαρξία τέτοιων ερευνητικών καταγραφών. Η έλλειψη αυτή είναι ιδιαίτερα αισθητή στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω διαπιστώσεων και ελλείψεων, καθώς και των ενδεχόμενων συνεπειών που μπορεί να επιφέρουν αυτές σε επίπεδο σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πράξης στη χώρα μας, οποιοδήποτε ερευνητικό εγχείρημα κάλυψης του εν λόγω κενού, όπως η παρούσα έρευνα, καθίσταται αναγκαίο. Επιπρόσθετα, η σημαντικότητα διενέργειας της παρούσας μελέτης συνδέεται με τη σημαντικότητα και κρισιμότητα της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί τη βάση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και καθορίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την εξέλιξη της πορείας του κάθε παιδιού. Επίσης, στην ηλικία του νηπιαγωγείου η διαμόρφωση αντιλήψεων και ενός ενταξιακού αξιακού συστήματος ή και η αλλαγή διαμορφωμένων περιοριστικών αντιλήψεων, στάσεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα επιτυγχάνεται πιο εύκολα (Δραγώνα, 2004). Την αναγκαιότητα αυτή επικαλείται και χρησιμοποιεί ως αφετηρία η συγκεκριμένη έρευνα. Στο σημείο αυτό έγκειται και η συμβολή του θέματος της παρούσας πρότασης, καθώς προτίθεται να διαπραγματευθεί ένα ζήτημα, το οποίο δεν έχει διερευνηθεί στο παρελθόν στην

Ελλάδα αγγίζοντας συνολικά όλες τις εκφάνσεις του. Επίσης, η συμβολή της συγκεκριμένης μελέτης συνίσταται και στην αξιοποίηση ενός πολυμεθοδολογικού πλαισίου που περιλαμβάνει τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων από διαφορετικές πηγές και με διαφορετικά εργαλεία, ποιοτικών και ποσοτικών, για το προς διερεύνηση θέμα. Επιπλέον, συνδυάζει την εκπαιδευτική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με τη μορφή έρευνας δράσης, στοχεύοντας στην τριγωνοποίηση δεδομένων για τη διασφάλιση της μέγιστης δυνατής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ευρημάτων της. Επίσης, η διαφοροποίησή της από άλλες έρευνες, εκτός από την πολυμεθοδολογική προσέγγιση, αφορά και στην εμπλοκή των νηπίων με και χωρίς αναπηρία στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. καθώς και στις νέες ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές που επιχειρούνται στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, όπως αυτές αναλύονται στην παρουσίαση των δεδομένων και στη μεθοδολογία¹⁵. Τέλος, σημαντική κρίνεται και συμβολή της προτεινόμενης μεθοδολογίας, ερμηνείας και ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας, δεδομένου ότι αξιοποιεί συνδυαστικά με τη θεματική, ανάλυση περιεχομένου, το εννοιολογικό πλαίσιο που παρέχουν το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας (Barton & Oiver, 2003), οι θεωρίες της κριτικής παιδαγωγικής (Freire, 1977), καθώς και παραδοχές της ερμηνευτικής παράδοσης (Ιωσηφίδης, 2003).

¹⁵ Βλέπε κεφάλαιο 3 και 2 αντίστοιχα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, διεθνώς, αλλά και οι πολιτικές του ΟΗΕ (UNESCO, 2007) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω του στρατηγικού πλαισίου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση 2020 «ΕΚ 2020» (CEU, 2009) αναγνωρίζουν και υιοθετούν τις αρχές και τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της δημιουργίας ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία (Barton, 2007· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006· Slee, 2004· Corbett, 1999). Η ένταξη περιλαμβάνει την ανάπτυξη συνεργατικών εκπαιδευτικών πρακτικών (Ντεροπούλου και συν, 2015· Vlachou & Zoniou-Sideri, 2010), τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών, μέσων, πόρων και τεχνολογιών για την υποστήριξη της μάθησης και της ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών μέσω της δημιουργίας ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων καθώς και του σχεδιασμού και της εφαρμογής διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ευέλικτων Προγραμμάτων Σπουδών που λαμβάνουν υπόψη την προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της κάθε μαθητή/ήτριας (Booth & Ainscow, 2011· Unesco, 2007· Tomlinson, 2010· Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004). Ειδικότερα, με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία στενά συνδεδεμένη είναι η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) προκειμένου να παρασχεθούν τα κατάλληλα μέσα και υπηρεσίες εντός και εκτός σχολείου (New Jersey Department of Education, 2014· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· N. 3699/2008· Ontario Ministry of Education, 2004). Ο τρόπος εφαρμογής του Ε.Ε.Π. μπορεί να προάγει την εξέλιξη και την πρόοδο των μαθητών/τριών με αναπηρία, είτε τον αποκλεισμό τους (Sanches-Ferreira et al, 2013· Rodger, 2006· Barton, 1992). Ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη, αναγνωρίζοντας, όσα προαναφέρθηκαν για τη συμβολή των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης και της προσωποποιημένης μάθησης (personalized learning),¹⁶ και τη σημασία της εφαρμογής του Ε.Ε.Π., υπό την ανωτέρω οπτική, στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην εγκαθίδρυση ενός πιο δίκαιου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία, ο

¹⁶ όπως αυτές αναλύθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης

σκοπός της έρευνας είναι διττός. Αφενός σκοπό της αποτελεί η αποτύπωση της παρούσας κατάστασης αναφορικά με το Ε.Ε.Π. και το πλαίσιο εφαρμογής του (αρχές, πρακτικές, διαδικασίες, κ.ά.) στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επιδιώκεται: α) να διερευνηθεί το θεσμικό πλαίσιο και η θέση που κατέχει το Ε.Ε.Π. τόσο στο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο, όσο και στη νομοθεσία, β) να μελετηθούν ο τρόπος εφαρμογής του στην εκπαίδευση των νηπίων με αναπηρία και οι εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις που εφαρμόζονται από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες σε αυτό και γ) να διερευνηθεί, αν το Ε.Ε.Π. με τον τρόπο που εφαρμόζεται αποτελεί μια ενταξιακή συνεργατική εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας αξιοποιείται η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση και η προσωποποιημένη μάθηση ή αν, τελικά, καθίσταται ένα μέσο διαχωριστικής εκπαίδευσης, περιθωριοποίησης που οδηγεί στον αποκλεισμό και στο στιγματισμό των ανάπηρων μαθητών/τριών στο νηπιαγωγείο. Αφετέρου, μέσω της υλοποίησης της έρευνας δράσης, ως πρόταση που αξιοποιεί ενταξιακές συνεργατικές πρακτικές, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την προσωποποιημένη μάθηση και νέες ανοιχτές συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες και πρακτικές μάθησης και εκπαίδευσης, σκοπό του ερευνητικού εγχειρήματος αποτελεί η ανάδειξη των προκλήσεων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και των προοπτικών που διανοίγονται για την προώθηση της ένταξης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επίσης, επιδιώκεται να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί το πλαίσιο και οι παράγοντες που συνδέονται με τις αναδυόμενες προκλήσεις προκειμένου να σκιαγραφηθούν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., υπό την ενταξιακή οπτική.

Απώτερος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι: α) η διερεύνηση του ζητήματος των αλλαγών που θα πρέπει να λάβουν χώρα στο πλαίσιο υλοποίησης του Ε.Ε.Π., και β) ο εντοπισμός των προσκλήσεων που προκύπτουν από την εφαρμογή του προκειμένου να προωθηθεί πολυεπίπεδα η ενταξιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης. Συχνά η ευθύνη για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τις απαιτούμενες αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις μεταβιβάζεται στους/στις εκπαιδευτικούς, πεποίθηση που εξυπηρετεί ποικίλες πολιτικές, επιβαρύνοντας, όμως, υπέρμετρα την εκπαιδευτική κοινότητα και ειδικότερα το εκπαιδευτικό έργο (Kemmis, 2006). Η αντίληψη που καθιστά τους/τις εκπαιδευτικούς ως μοναδικούς/ές υπεύθυνους/ες για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αναφορικά με το Ε.Ε.Π. και την ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης, θα μπορούσε να αμφισβητηθεί. Το υφιστάμενο εκπαιδευτικό

σύστημα και οι προκλήσεις που αναδύονται αναφορικά με την επίτευξη ριζικών αλλαγών προς την κατεύθυνση της ενταξιακής προοπτικής της εκπαίδευσης, δεν είναι ανεξάρτητες από το κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό σκηνικό της χώρας στην οποία επιχειρείται η ένταξη, ούτε από το παγκοσμιοποιημένο φιλελεύθερο σύστημα, τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας, τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές, την τάση για ιδιωτικοποίηση και την παγκόσμια κυρίαρχη οικονομική λογικότητα εις βάρος των εκπαιδευτικών διαδικασιών και αξιών (Κατσαρού, 2018· Τσάφος, 2018· Malewski, 2010).

Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τη *ραχοκοκαλιά* του ερευνητικού σχεδιασμού καθώς αποτελούν τη βάση για το μεθοδολογικό σχεδιασμό και τη διαδικασία της έρευνας (Mason, 2003). Επιχειρήθηκε τα ερωτήματα της έρευνας να έχουν λογική και συνοχή, να είναι νοηματικά αξιόλογα, να μπορούν να διερευνηθούν, να είναι ανοιχτά, ευέλικτα και να φέρουν ενδιαφέρουσες απαντήσεις και για δεοντολογικούς λόγους να μην φέρουν τον ερωτώμενο στη δύσκολη θέση να εκθέσει προσωπικά δεδομένα (Mason, 2003· Verma & Mallick, 2004· Russell, 1994· Φίλιας, 2001). Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στις απόψεις και στις εμπειρίες των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με το Ε.Ε.Π. και την εφαρμογή του καθώς και στις προκλήσεις, προϋποθέσεις και προοπτικές που προκύπτουν συνδυαστικά από την έρευνα επισκόπησης και δράσης. Οι θεματικοί άξονες των ερωτημάτων είναι πολυεπίπεδοι/πολυδιάστατοι και σχετίζονται με: α) την παιδαγωγική διάσταση και εκπαιδευτική πρακτική, β) την ενταξιακή παιδαγωγική, γ) την ειδική παιδαγωγική στην περίπτωση των διαχωριστικών εκπαιδευτικών πλαισίων, όπως τα ειδικά σχολεία, δ) τη διεπιστημονική διάσταση, ε) την εκπαιδευτική πολιτική και στ) την κοινωνική διάσταση, καθώς εξετάζεται και ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση και εφαρμογή του Ε.Ε.Π.. Τα γενικά ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα που προκύπτουν από το παρόν ερευνητικό εγχείρημα και επιδιώκουν μια σφαιρική θεώρηση του θέματος είναι τα εξής:

A. Πως νοηματοδοτούν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα το Εξατομικευμένο

Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.);

A1. Πως προσδιορίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα το Ε.Ε.Π.;

A2. Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής του Ε.Ε.Π.;

A3. Ποιες είναι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με το περιεχόμενο/θεματικούς άξονες του Ε.Ε.Π.;

A4. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, σε ποιους/ες μαθητές/ήτριες απευθύνεται το Ε.Ε.Π.;

A5. Ποιοι/ες θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και υλοποίηση του Ε.Ε.Π. σύμφωνα με τις απόψεις των διερευνώμενων;

A5α. Ποιος είναι ο ρόλος των νηπίων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., σύμφωνα με τους/τις ερωτώμενους/ες;

B. Ποιες πρακτικές υιοθετούνται κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα;

B1. Για ποια νήπια σχεδιάζονται και εφαρμόζονται Ε.Ε.Π., σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα;

B2. Ποιος είναι ο ρόλος των εμπλεκόμενων στη διαμόρφωση και υλοποίηση του Ε.Ε.Π., σύμφωνα με τους/τις ερωτώμενους/ες;

B3. Ποιες είναι οι αξιολογικές διαδικασίες που εφαρμόζονται στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης του Ε.Ε.Π. και με ποιους τρόπους και μέσα;

B4. Κατά την υλοποίηση του Ε.Ε.Π., ακολουθούνται αρχές και πρακτικές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης; Αν ακολουθούνται, ποιες είναι αυτές;

B5. Κατά την υλοποίηση του Ε.Ε.Π., εφαρμόζονται πρακτικές διεπιστημονικής-πολυεπίπεδης συνεργασίας, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα; Αν εφαρμόζονται, ποιες είναι αυτές;

B6. Ποιο είναι το Πρόγραμμα Σπουδών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση του Ε.Ε.Π.;

B7. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές (αξιολογικές διαδικασίες, συνεργατικές πρακτικές, διδακτικές προσεγγίσεις, διαφοροποίηση της διδασκαλίας) που υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην έρευνα δράσης προάγουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης;

B8. Ποιες είναι οι απόψεις των ερωτώμενων για την αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π.;

B9. Ποιες είναι οι προκλήσεις που αναδύονται κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης;

B10. Ποιες είναι οι προτεινόμενες αλλαγές/προϋποθέσεις για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., υπό το πρίσμα της ενταξιακής οπτικής;

Γ. Πως αποτιμάται η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με το Ε.Ε.Π., σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα;

Γ1. Σύμφωνα με το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο αναφορικά με το Ε.Ε.Π., προωθούνται πολιτικές ενίσχυσης του Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο της ενταξιακής προσχολικής εκπαίδευσης;

Γ2. Πώς αποτιμάται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και γενικότερα το περιεχόμενο των παρεχόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

Γ3. Σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, παρέχονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ. τα απαραίτητα προτυποποιημένα έγγραφα και τα εργαλεία για τη διευκόλυνση της διαμόρφωσης και υλοποίησης του Ε.Ε.Π.;

Γ4. Ποιες είναι οι προτεινόμενες αλλαγές που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., υπό το πρίσμα της ενταξιακής οπτικής, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα;

Τα προαναφερόμενα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά και κατηγοριοποιημένα ανά είδος έρευνας της παρούσας μελέτης στον πίνακα που ακολουθεί:

Ερευνητικά ερωτήματα	Έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου	Έρευνα απόψεων μέσω συνεντεύξεων	Έρευνα δράσης
A	v	v	v
A1.	v	v	v
A2.	v	v	v
A3.	v	v	v
A4.	v	v	v
A5.	v	v	v
A5a.	v		v
B	v	v	v
B1	v	v	v
B2	v	v	v
B3	v	v	v
B4	v	v	v
B5	v	v	v
B6	v	v	v
B7	-	-	v
B8	v	v	v
B9	v	v	v
B10	v	v	v
Γ	v	v	v
Γ1	v	v	
Γ2	v	v	v
Γ3	v	v	v
Γ4	v	v	

Πίνακας 2.α. Συγκεντρωτικός πίνακας ερωτημάτων ανά ερευνητικό άξονα

2.2 Μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει το θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο και την περιγραφή του μεθοδολογικού σχεδιασμού. Στο θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο προσδιορίζεται το είδος του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος και τεκμηριώνεται θεωρητικά η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης που υιοθετήθηκε καθώς και των ερευνητικών εργαλείων της για τη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων. Επιπλέον, παρουσιάζονται και τεκμηριώνονται τα ζητήματα δεοντολογίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας. Στο μεθοδολογικό σχεδιασμό περιγράφονται αναλυτικά τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας, οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν σε κάθε στάδιο και περιγράφονται αναλυτικά τα ερευνητικά εργαλεία που αναπτύχθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

2.2.1 Θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο: περιγραφική εκπαιδευτική έρευνα

Η έρευνα αποτελεί ένα σκόπιμο, συστηματικό, και οργανωμένο εγχείρημα απόκτησης νέων αξιόπιστων γνώσεων, πληροφοριών και αντιλήψεων (Verma & Mallick, 2004· Smith, 2003). Η ερευνητική διαδικασία αποτελεί κοινωνική πράξη. Η επέκταση της γνώσης μέσω της έρευνας συμβάλλει στην κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε και των φαινομένων που λαμβάνουν χώρα σε αυτόν με στόχο την αλλαγή, την εξέλιξη, την πρόοδο (Barton, 2005· Verma & Mallick, 2004). Όποιο και αν είναι το πεδίο στο οποίο διεξάγεται η έρευνα, κοινό σημείο της ερευνητικής δραστηριότητας αποτελεί η λεπτομερής και συστηματική αναζήτηση έγκυρης, αντικειμενικής και αξιόπιστης γνώσης που εξυπηρετεί κάποιο σκοπό. Συχνά, όμως η παράγωγη γνώση είναι ελεγχόμενη, εξυπηρετεί και αναπαράγει την επικρατούσα ιδεολογία. Ως εκ τούτου, τα πορίσματα των ερευνών χρήζουν κριτικής προσέγγισης αναφορικά με το ποιος ερευνά, τι ερευνά, για ποιον, ποιους σκοπούς εξυπηρετεί, πως διεξάγεται η έρευνα και ποια είναι η χρησιμότητα της (Barton, 2005· Barnes, 2003). Η προσωπικότητα και ο ρόλος του/της ερευνητή/ήτριας είναι καθοριστικός για την εγκυρότητα, την ποιότητα και τη χρησιμότητα των πορισμάτων της έρευνας (Barton, 2005). Η επιλογή των καταλληλότερων ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών για τη διερεύνηση και απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, αλλά και ο τρόπος χρήσης αυτών των μεθόδων αποτελούν καίριο ζήτημα για τον ερευνητή και την πορεία της έρευνας. Η επιλογή των μεθόδων συνδέεται και με το σκοπό και με το είδος της έρευνας που διεξάγεται (Mason, 2003· Verma & Mallick, 2004). Κατά τον σχεδιασμό και την

υλοποίηση του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος έχουν ληφθεί υπόψη τα προαναφερθέντα ζητήματα και επιχειρήθηκε η επιλογή των καταλληλότερων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και ερευνητικών εργαλείων για τη διερεύνηση του θέματος και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η παρούσα έρευνα είναι μια **εκπαιδευτική έρευνα συνδυαστικής μεθοδολογικής προσέγγισης**, καθώς υιοθετεί μεθόδους και ερευνητικά εργαλεία ποιοτικών, αλλά και ποσοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και βασίζεται στην ερμηνευτική ερευνητική προσέγγιση (διαφωτιστική προσέγγιση). Πρόκειται για μια εκπαιδευτική έρευνα απόψεων και πρακτικών που υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις (α' φάση: επισκοπική έρευνα μέσω συνεντεύξεων και μέσω ερωτηματολογίων και β' φάση: έρευνα δράσης) και αξιολογεί συνδυαστικά: α) την έρευνα απόψεων και πρακτικών μέσω των συνεντεύξεων και της συμμετοχικής παρατήρησης για τη συλλογή δεδομένων και τον εντοπισμό των βασικών παραμέτρων και θεματικών που άπτονται του αντικειμένου της έρευνας που στη συνέχεια εξετάζονται διεξοδικότερα από ένα πιο ευρύ δείγμα, β) την έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίων για τη συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο δείγμα πανελλαδικής εμβέλειας προκειμένου να σκιαγραφηθεί η παρούσα κατάσταση στην Ελλάδα αναφορικά με το αντικείμενό της και γ) την έρευνα δράσης προκειμένου να εφαρμοστούν νέες βελτιωτικές πρακτικές και διαδικασίες στο πλαίσιο υλοποίησης του Ε.Ε.Π. με στόχο την αλλαγή της προβληματικής κατάστασης¹⁷ που έχει εντοπιστεί. Στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας υιοθετείται η περιγραφική μεθοδολογική προσέγγιση (Creswell, 2016· Verma & Mallick, 2004· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η πολυμεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας συνδέεται με τη φύση και το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων και του θέματος που διαπραγματεύεται προκειμένου να διασφαλίσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Πρόκειται για ένα εγχείρημα που εξετάζει σφαιρικά όλες τις διαστάσεις και τους παράγοντες που συνδέονται και εμπλέκονται με το υπό εξέταση ζήτημα και επιπρόσθετα επιχειρεί να προτείνει και να εφαρμόσει νέες διαδικασίες και πρακτικές προκειμένου να διερευνηθεί το ενδεχόμενο ποιοτικών αλλαγών και προοπτικών που διανοίγονται μέσα από τη διαχείριση των υφιστάμενων προκλήσεων που αναδύονται στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας.

Η παρούσα μελέτη ως **εκπαιδευτική έρευνα** αναφέρεται στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τον εκπαιδευτικό κόσμο, την εκπαιδευτική διαδικασία,

¹⁷ Για την περιγραφή της προβληματικής βλέπε κεφάλαιο 3, ενότητα 3.8

τη φύση και τα προβλήματα της εκπαίδευσης και επικεντρώνεται στην εξήγηση και λύση εκπαιδευτικών προβλημάτων μέσα από διάφορες μεθόδους. Βασικό στόχο μιας τέτοιου τύπου έρευνας αποτελεί η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, των γονέων, αυτών που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση με στόχο την αναβάθμισή της. Τα πορίσματα μιας εκπαιδευτικής έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς στην πράξη (Verma & Mallick, 2004). Η παρούσα ερευνητική μελέτη διεξάγεται από ερευνήτρια εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί πολύτιμο εργαλείο των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωση του έργου τους και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και την επίλυση ζητημάτων που τους/τις απασχολούν (Barton, 2005). Η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο της ενταξιακής προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (που αποτελεί το αντικείμενο της παρούσα έρευνα) αποτελεί κρίσιμης σημασίας εκπαιδευτικό ζήτημα για μαθητές/ήτριες με αναπηρίες, συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική και το κοινωνικό αξιακό σύστημα και χρήζει περαιτέρω έρευνας για τη βελτίωση του τρόπου εφαρμογής του και την εγκαθίδρυση μιας ενταξιακής προοπτικής.

Για την επίτευξη του σύνθετου σκοπού της έρευνας και την απάντηση των πολυδιάστατων ερευνητικών ερωτημάτων κρίνεται σκόπιμο να υιοθετηθεί ένας μεθοδολογικός σχεδιασμός με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων και εργαλείων που να στοχεύει στην ολιστική προσέγγιση του θέματος, στην τριγωνοποίηση των δεδομένων της έρευνας και στην παραγωγή έγκυρων και αξιόπιστων ευρημάτων (Robson, 2007· Mason, 2003· Cohen, Manion & Morrison, 2007). Μια τέτοια προσέγγιση υποστηρίζει αφενός τη συνεχή διαλεκτική μεταξύ του σκοπού, των ερευνητικών ερωτημάτων, του θεωρητικού πλαισίου και των δεδομένων και αφετέρου το διαρκή αναστοχασμό εφ' όλης της διαδικασίας της έρευνας (Robson, 2007· Mason, 2003). Η αξιοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογιών καθιστά την παρούσα έρευνα **σχεδιασμό μικτών μεθόδων** (mixed method designs) που συλλέγει συνδυαστικά ποιοτικά (κείμενα, ή εικόνες) και ποσοτικά (αριθμητικά δεδομένα) δεδομένα για να διασφαλίσει την καλύτερη κατανόηση του υπό διερεύνηση αντικειμένου. Στους ερευνητικούς σχεδιασμούς μικτών τύπων ο ερευνητής αποφασίζει σε ποια μορφή δεδομένων θα δώσει έμφαση, ποια δεδομένα θα συγκεντρώσει πρώτα ή ταυτόχρονα ή διαδοχικά και πώς θα τα ενοποιήσει για να τα αναλύσει βάσει των θεωριών που θα επιλέξει (Creswell, 2016· Cohen, Manion & Morrison, 2011). Στην παρούσα έρευνα δίνεται έμφαση στην ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και υιοθετούνται κατά βάση ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων και μέθοδοι ανάλυσης των ευρημάτων ποιοτικής μεθοδολογίας

και συνδυαστικά αξιοποιεί και την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου για την ενίσχυση των ποιοτικών δεδομένων, την ποσοτικοποίηση καθώς και τη διασταύρωση και την τριγωνοποίηση για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των δεδομένων (Verma & Mallick, 2004·Mason, 2003· Robson, 2007· Grawitz, 2006· Ιωσηφίδης, 2003). Ως προς τη σειρά με την οποία συλλέχθηκαν τα δεδομένα, το ερευνητικό εγχείρημα κατά την α΄ ερευνητική φάση συλλέγει αρχικά ποιοτικά δεδομένα (μέσω συνεντεύξεων και συμμετοχικής παρατήρησης) και στη συνέχεια αξιοποιώντας τα ως βάση σχεδιάζει τα ποσοτικά εργαλεία για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Στη β΄ φάση, η αξιοποίηση κυρίως ποιοτικών εργαλείων εναλλάσσεται με τη χρήση των ποσοτικών ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας.¹⁸ Με τις μεικτές μεθόδους έρευνας διασφαλίζεται η καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος, καθώς περιλαμβάνουν ανάμειξη/συνδυασμό, σύνδεση δεδομένων, την ανάπτυξη νέων βάσεων δεδομένων και την ενοποίησή τους (Creswell, 2016). Τα ποσοτικά δεδομένα, όπως οι τιμές σε ερευνητικά εργαλεία, δίνουν αριθμούς που μπορούν να περιγράψουν τις τάσεις για ένα μεγάλο αριθμό ατόμων και τα ποιοτικά δεδομένα αναλύουν, δίνουν ερμηνείες και αναδύουν αιτιώδης και αιτιατές σχέσεις. Έτσι, μέσω του συνδυασμού αυτού, αναδεικνύονται οι γενικές τάσεις και οι λεπτομέρειες ταυτόχρονα. Καθώς συγκεντρώθηκαν πρώτα ποιοτικά δεδομένα πρόκειται για ένα διερευνητικό διαδοχικό σχεδιασμό μεικτών μεθόδων (Creswell, 2016).

Η έμφαση που δόθηκε στην **υιοθέτηση αρχών της ποιοτικής έρευνας** συνδέεται με το βασικό στόχο του ερευνητικού εγχειρήματος που δεν εστιάζει στη συλλογή πληροφοριών που μπορούν να αναχθούν σε μετρήσιμες μονάδες και να ποσοτικοποιηθούν με στατιστικές τεχνικές, αλλά στη διερεύνηση ποιοτήτων και κυρίως «κοινωνικών» ποιοτήτων, την περιγραφή, την ανάλυση, την ερμηνεία, την αποκάλυψη αιτιατών σχέσεων (αίτια, συσχετίσεις, συνέπειες) και την κατανόηση των υπό έρευνα κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων, συμπεριφορών, ομάδων απαντώντας σε ερωτήματα του τύπου «τι», «πώς», «γιατί». Επιπλέον, η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου της παρούσας μελέτης θεωρείται κατάλληλη, λόγω της φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων και του σκοπού της έρευνας που απαιτούν την εστίαση στην οπτική των συμμετεχόντων/ουσών, την ανακάλυψη αιτιωδών σχέσεων, συσχετίσεων και συνεπειών μεταξύ των απόψεων και

¹⁸ Βλέπε 2.2 εργαλεία έρευνας Β΄ φάσης

πρακτικών, των φαινομένων και πραγματικοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο κοινωνικοπολιτικό και εκπαιδευτικό πεδίο. Επίσης, μια τέτοια μεθοδολογική προσέγγιση είναι κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την κριτική και εις βάθος θεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται. Τα ευρήματα στην ποιοτική έρευνα προέρχονται από τον πραγματικό κόσμο, όπου τα φαινόμενα εκτυλίσσονται, αποκαλύπτονται και παρουσιάζονται με φυσικό τρόπο και βασίζονται σε μεθόδους που είναι ελαστικές, ευέλικτες και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο και στους/στις ερωτώμενους/ες στην περίπτωση της συνέντευξης. Βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι πως η ανάλυση και η ερμηνεία συνυπολογίζουν και απαιτούν μια ουσιώδη γνώση των απόψεων και της κουλτούρας των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα και του ευρύτερου πλαισίου. Δίνεται κυρίως έμφαση στην ποιότητα και στη σπουδαιότητα των νοημάτων των στοιχείων και όχι στη συχνότητα που εμφανίζονται. Τα ποιοτικά δεδομένα δύναται να ποσοτικοποιηθούν για περιγραφικούς λόγους ή να ενισχυθούν με ποσοτικά στοιχεία (Creswell, 1998· Maxwell, 1996· Verma & Mallick, 2004· Mason, 2003· Smith, 2003· Golafshani, 2003· Robson, 2007· Grawitz, 2006· Ιωσηφίδης, 2003). Τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας είναι ότι μπορεί να πετύχει μια εις βάθος και με λεπτομέρεια διερεύνηση των ζητημάτων που άπτονται της εφαρμογής του Ε.Ε.Π., να οδηγήσει στην ανάδυση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί, να ερευνήσει εμπειρίες και ο/η ερευνητής/ήτρια να εστιάσει, να δει την προοπτική του/της άλλου/ης και προσπαθεί να αποφύγει την *a priori* γνώση (Ιωσηφίδης, 2003). Επίσης, αποσκοπεί στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης των στοιχείων, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, οι μέθοδοι ανάλυσης προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας και του πλαισίου και δίνεται έμφαση στην ολιστική μορφή ανάλυσης και εξήγησης παρά στην αποτύπωση επιφανειακών μοντέλων και συσχετισμών (Mason, 2003· Ιωσηφίδης, 2003). Ωστόσο, η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση παρέχει περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης, εξαρτάται αρκετά από τις απόψεις του ερευνητή ή της ερευνήτριας και τα επικοινωνιακά του προσόντα, συνήθως αφορά μικρά δείγματα, εμπεριέχει το υποκειμενικό στοιχείο στον βαθμό που η εμπλοκή του/της ερευνητή/ήτριας μπορεί να διαμορφώσει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη φαινομένου (Ιωσηφίδης, 2003).

Για την ανταπόκριση της έρευνας στις προαναφερθείσες αδυναμίες υιοθετήθηκαν, παράλληλα με τη συλλογή και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, ποσοτικού τύπου εργαλεία και προσέγγιση καθώς και η αξιοποίηση των κριτικών

φίλων. **Η ποσοτική έρευνα** στοχεύει στη συστηματική διερεύνηση με στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα. Συνήθως αξιοποιείται αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων ή και δεδομένων από συνεντεύξεις και επιδιώκεται γενίκευση σε ένα ευρύτερο πληθυσμό. Η συλλογή δεδομένων γίνεται με δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες αναφοράς, κ.ά.. Βασικό χαρακτηριστικό της ποσοτικής έρευνας που εξυπηρέτησε την παρούσα έρευνα είναι η συλλογή αριθμητικών δεδομένων από ένα μεγάλο δείγμα ατόμων που εμπλέκονται στο διερευνώμενο ζήτημα αναφορικά με συγκεκριμένα θεματικά πεδία χρησιμοποιώντας εργαλεία με προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις (Creswell, 2016· Verma & Mallick, 2004). Στην ποσοτική έρευνα η θεωρία που προϋπάρχει αναλύεται σε θεωρητικές υποθέσεις/τοποθετήσεις, οι οποίες ελέγχονται με κατάλληλα εμπειρικά στοιχεία. Στην παρούσα έρευνα, η συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων δημιούργησε μια θεωρητική βάση, η οποία αποτέλεσε το περιεχόμενο των ερωτηματολογίων που κατασκευάστηκαν προκειμένου να διασταυρωθεί και να γενικευτεί. Ένας μεγάλος όγκος δεδομένων που διασφαλίζεται με τη χρήση ποσοτικών εργαλείων και μεθόδων, αυξάνει τη δυνατότητα γενικεύσεων, περιγραφής τάσεων, συγκρίσεων ομάδων, ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων συγκρίνοντάς τα με προηγούμενες μελέτες και ανάδυσης των διαφορετικών απόψεων. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η στατιστική περιγραφική ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων, όπως πρεσβεύει η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Στατιστικές διαδικασίες, όπως η σύγκριση των αριθμητικών δεδομένων διαφορετικών ομάδων ή ατόμων παρείχαν πληροφορίες για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Creswell, 2016· Martin, 2008· Verma & Mallick, 2004). Η αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων συνίσταται στην τοποθέτηση που υποστηρίζει πως δεν αποτελούν «δύο άκρα μιας διχοτόμησης, θα πρέπει να τις θεωρούμε δύο διαφορετικά σημεία πάνω σε ένα συνεχές» (Creswell, 2016:20). Άλλωστε, εκτός από τις διαφορές τους έχουν και ομοιότητες, όπως αυτή που αφορά στη χρήση παρόμοιων προσεγγίσεων για τη συλλογή δεδομένων, για παράδειγμα η συνέντευξη και η παρατήρηση, παρότι η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί πιο ανοιχτές μεθοδολογίες, ερωτήσεις και απαντήσεις, ενώ η ποσοτική πιο κλειστές, δομημένες και προκαθορισμένες.

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί μια **περιγραφική εκπαιδευτική έρευνα** που αποσκοπεί στην απεικόνιση του παρόντος μιας κατάστασης ή ενός φαινομένου και συγκεκριμένα το τρόπο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην προσχολική εκπαίδευση, στην κατανόηση των παραγόντων που έχουν διαμορφώσει αυτήν την κατάσταση ή το

φαινόμενο και στην ερμηνεία της σημασίας ή της σπουδαιότητας αυτού που περιγράφεται. Κινείται πέρα από τη συλλογή και αξιολόγηση δεδομένων, απόψεων και περιλαμβάνει στοιχεία σύγκρισης και σχέσεων διαφόρων τύπων. Στοχεύει στην ανακάλυψη της έννοιας και στο τι είναι και από τι συνίσταται το φαινόμενο που μελετάται. Δίνει έμφαση στη λεπτομερή περιγραφή και ταξινόμηση των ειδικών χαρακτηριστικών των δεδομένων καταστάσεων, ώστε η διαδικασία ανίχνευσης σχέσεων να αποβεί καρποφόρα. Η περιγραφική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα είναι κυρίως μια μεθοδολογική προσέγγιση παρά μέθοδος, καθώς περιλαμβάνει πολλές προσεγγίσεις συλλογής δεδομένων. Η περιγραφική έρευνα μπορεί να μην απαντήσει σε όλα τα βασικά ερωτήματα, αλλά δίνει βασικά στοιχεία που θα αποτελέσουν τη βάση για περαιτέρω μελλοντικές έρευνες (Verma & Mallick, 2004· Φίλιας, 2001). Η περιγραφική έρευνα ταξινομείται σε επτά κατηγορίες: α) έρευνα επισκόπησης, β) μελέτη περίπτωσης, γ) εξελικτική έρευνα, δ) συγκριτική έρευνα, ε) εθνογραφική έρευνα, στ) έρευνα αξιολόγησης και ζ) έρευνα δράσης (Verma & Mallick, 2004). Στην παρούσα μελέτη αξιοποιούνται δύο είδη περιγραφικής έρευνας, η έρευνα επισκόπησης και η έρευνα δράσης.

2.2.1.1 Έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου

Η παρούσα μελέτη αξιοποιεί την επισκοπική έρευνα για την συλλογή δεδομένων. Στοχεύει στην άντληση πληροφοριών σχετικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στην προσχολική εκπαίδευση από αντιπροσωπευτικό δείγμα που αφορά σε όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να σκιαγραφηθεί μια σφαιρική εικόνα της παρούσας κατάστασης. Ως εκ τούτου απαιτείται η συμβολή πολλών κοινωνικών υποκειμένων, θεσμών, φορέων και δομών εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., ΚΕ.Δ.Δ.Υ., κ.ά.).

Η έρευνα επισκόπησης έχει καθιερωθεί ως ένα ευρέως διαδεδομένο εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα. Είναι μια μορφή σχεδιασμένης συλλογής δεδομένων με σκοπό να απαντηθούν ή να εξηγηθούν ερωτήματα. Η συλλογή δεδομένων αφορά ευρείες ομάδες πληθυσμού σε αντίθεση με άλλες μεθόδους και με την αρμόζουσα ανάλυση μπορεί να γενικευτεί σε όλο τον πληθυσμό. Στην έρευνα επισκόπησης χρησιμοποιούνται κυρίως τα ερωτηματολόγια, οι δομημένες συνεντεύξεις, τα σταθμισμένα τεστ και κατάλογοι απογραφής απόψεων ή στάσεων (Creswell, 2016· Verma & Mallick, 2004). Η παρούσα έρευνα επισκόπησης με τη χρήση

ερωτηματολογίων συνέλεξε δεδομένα για απόψεις και πρακτικές από τους/τις εμπλεκόμενους/ες που προαναφέρθηκαν. Τα ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια, στάλθηκαν σε όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. της Ελλάδας, εκτός από αυτή στην οποία διεξήχθησαν συνεντεύξεις, συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά και τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν αυτόματα σε συγκεκριμένο ιστότοπο έχοντας ήδη υποστεί ένα βαθμό στατιστικής επεξεργασίας. Τα αποτελέσματα της παρούσας επισκοπικής έρευνας μας επιτρέπουν να διαλευκάνουμε το «γιατί» της παρούσας κατάστασης με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν, καθώς το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε και τέτοιου είδους ερωτήσεις. Αυτό ενισχύεται και από τη συσχέτιση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου με αυτές των συνεντεύξεων. Γενικότερα, όμως, οι έρευνες επισκόπησης δεν διασφαλίζουν την ανάδυση αιτιωδών σχέσεων, ωστόσο δημιουργούν μία σημαντική βάση δεδομένων, πάνω στην οποία μπορούν να βασιστούν και να επιχειρηματολογήσουν άλλου είδους έρευνες, όπως πειραματικές έρευνες, έρευνες παρατήρησης κ.λπ. (Creswell, 2016· Verma & Mallick, 2004). Στην παρούσα μελέτη η έρευνα επισκόπησης αποτέλεσε βάση για τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης που ακολούθησε σε δεύτερη φάση. Η παρούσα έρευνα επισκόπησης επιχειρεί με την ανάλυση συσχετίσεων των δεδομένων των ερωτηματολογίων σε συνδυασμό με τα ευρήματα των συνεντεύξεων: α) να σκιαγραφήσει τις απόψεις και τις πρακτικές των εμπλεκόμενων αναφορικά με το Ε.Ε.Π., τις μεθόδους διδασκαλίας, το Π.Σ. που χρησιμοποιούν, τις συνεργατικές πρακτικές, τον ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις προκλήσεις και τις προοπτικές, τη διεπιστημονικότητα και τη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. και β) να αντλήσει/συλλέξει προτάσεις βελτιωτικών αλλαγών.

Η επιλογή χρήσης των ερωτηματολογίων ως εργαλείων συλλογής ποσοτικών δεδομένων για τη συγκεκριμένη έρευνα σχετίζεται με: α) τη δυνατότητα συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για ίδια θέματα με αυτά των συνεντεύξεων, β) τη δυνατότητα για τη διενέργεια ευρείας κλίμακας συγκρίσεων των ευρημάτων καθώς και γ) τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης, ενίσχυσης των ποιοτικών δεδομένων, τριγωνοποίησης της έρευνας και διενέργειας κάποιων εμπειρικών γενικεύσεων (Mason, 2003· Cohen, Manion & Morrison, 2007· Robson, 2007· Verma & Mallick, 2004).

Η αξιοποίηση των ερωτηματολογίων στο πλαίσιο της έρευνας επισκόπησης στοχεύει στη συλλογή δεδομένων που σκιαγραφούν την υπάρχουσα κατάσταση αναφορικά με το Ε.Ε.Π. από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική

και μαθησιακή διαδικασία στοχεύοντας σε μια σφαιρική θεώρηση. Με τη συμπλήρωσή του από αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία θα διερευνηθούν εκτενέστερα σημαντικές εκφάνσεις του τρόπου λειτουργίας των εν λόγω εκπαιδευτικών δομών και των υιοθετούμενων προσεγγίσεων και πρακτικών αναφορικά με την εφαρμογή των Ε.Ε.Π. (Cohen & Manion 2000). Χρησιμοποιούνται προκειμένου να συλλεχθούν περιγραφικά και επεξηγηματικά δεδομένα αναφορικά με απόψεις, συμπεριφορές, χαρακτηριστικά, στάσεις κ.λπ.. Η λειτουργικότητά τους εξετάζεται μέσω πιλοτικής εφαρμογής και επιχειρείται μία περιγραφική ταξινόμηση των δεδομένων. Τα κυριότερα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων είναι πως: α) είναι λιγότερο χρονοβόρα από τις συνεντεύξεις, β) μπορούν να σταλούν σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων ταυτόχρονα, γ) είναι εύκολη η χρήση τους, δ) οι ερωτώμενοι/ες μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, λόγω έλλειψης άμεσης επικοινωνίας και να εκφράσουν αντικειμενικά τα κακώς κείμενα, ε) παρέχουν τυποποιημένο και εύκολο τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, στ) οι ερωτώμενοι/ες δεν επηρεάζονται από την προσωπικότητα των ερευνητών/τριών (Creswell, 2016· Verma & Mallick, 2004· Φίλιας, 2001).

Για την κατασκευή των ερωτηματολογίων ακολουθήθηκαν τα βασικά στάδια (σχεδιασμός, κατασκευή, αξιολόγηση και έλεγχος), προκειμένου να διαπιστωθεί, αν τα ερωτήματα είναι λειτουργικά και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του εργαλείου (Creswell, 2016· Benson & Clark, 1983). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά χωρίς την παρέμβαση της ερευνήτριας και για το λόγο αυτό δόθηκε έμφαση στην τεχνική αρτιότητα του ερωτηματολογίου και στην παροχή διευκρινιστικών σχολίων. Δόθηκε η δέουσα προσοχή στη διατύπωση των ερωτήσεων και στη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου, ώστε να είναι κατανοητές οι ερωτήσεις. Έμφαση, επίσης, δόθηκε στην πληρότητα, τη σαφήνεια, τη συνοχή των ερωτήσεων, στην κατάλληλη δομή και στην παροχή ερωτημάτων ελέγχου, στην παροχή βασικών οδηγιών συμπλήρωσης και στη δυνατότητα κωδικοποίησης τα ερωτήματα που είναι συγγενή ομαδοποιούνται και οι γενικότερες ερωτήσεις δεν τέθηκαν στην αρχή. Παρότι το μέγεθος του ερωτηματολογίου θα πρέπει να είναι μικρό, ένα καλό ερωτηματολόγιο με ενδιαφέρουσες ερωτήσεις μπορεί να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του/της συμμετέχοντα/ουσας. Βασιζόμενο σε αυτήν την παραδοχή, τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας, παρότι φαίνονται μακροσκελή, ωστόσο το είδος των ερωτήσεων είχε αποσπάσει το ενδιαφέρον και την προσοχή όσων συμμετείχαν, κατά κοινή ομολογία (Creswell, 2016). Τέλος, για κάθε ανοιχτή ερώτηση έχει προβλεφθεί ειδικός

χώρος για την κωδικοποίηση της κάθε απάντησης και οι ερωτήσεις υποβλήθηκαν σε ειδικό σχεδιασμό προκειμένου να εισαχθούν στις ηλεκτρονικές φόρμες στον υπολογιστή.

Για την κατασκευή του αξιοποιήθηκαν διαφορετικοί τύποι ερωτήσεων, ώστε να συλλεχθούν συνδυαστικά ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία με δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης. Αξιοποιήθηκαν οι ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις με υποκατηγορίες. Στις ανοιχτές ερωτήσεις ο/η συμμετέχων/ουσα εκφράζει την γνώμη του ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς. Στις κλειστές επιλέγουν απαντήσεις από μία σειρά επιλογών ή εκφράζουν και μια δική τους επιλογή που δεν εμφανίζεται στη λίστα επιλογών. Κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι: α) διχοτομικές που επιτρέπουν την επιλογή μόνο μίας από τις δύο απαντήσεις που δίνονται, β) βαθμονόμησης που επιτρέπουν μόνο μία επιλογή από μια σειρά απαντήσεων βαθμονόμησης (καθόλου, ελάχιστα, μέτρια, αρκετά, πάρα πολύ), γ) κατάταξης, επιτρέπουν τις απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας, δ) διαβαθμισμένης κλίμακας που βαθμολογούν με μια συγκεκριμένη κλίμακα μια κατηγορία ερωτήσεων. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν και οι ερωτήσεις τύπου Likert. Ο/Η ερωτώμενος/η ζητείται να βαθμολογήσει με μια συγκεκριμένη κλίμακα μια κατηγορία ερωτήσεων, στ) πολλαπλής επιλογής που επιτρέπουν την επιλογή περισσότερων από μία απαντήσεις. Δόθηκε η απαραίτητη προσοχή στη σειρά και διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να διασφαλιστούν οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις και από μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων/ουσών. Ο πρόλογος με εννοιολογικές επεξηγήσεις και ευχαριστίες ολοκληρώνει την αρτιότητα της εμφάνισης του ερωτηματολογίου. Επιχειρήθηκε να αποφευχθούν άσκοπες και χωρίς νόημα ερωτήσεις.

Το πιλοτικό ερωτηματολόγιο, δηλαδή αυτό που ονομάζουμε δοκιμή του σχεδίου του ερωτηματολογίου, είχε στόχο τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας του «εργαλείου» που κατασκευάστηκε. Μετρήθηκε ο βαθμός κατανόησης, και ερμηνείας του ερωτηματολογίου, καθώς και η καταλληλότητα της δομής των ερωτήσεων και του μεγέθους, ώστε να μειωθεί το μέγεθος αφαιρώντας ανούσιες ή παρεμφερείς ερωτήσεις.

Η διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων των ερωτηματολογίων της έρευνας ακολούθησαν τη μορφή κλίμακας Likert (Likert scale) που χρησιμοποιούνται ευρύτατα στα ερωτηματολόγια. Οι κλίμακες Likert αφορούν σε μεταβλητές που διατάσσονται, στις οποίες η σειρά/διάταξη των διαφόρων κατηγοριών έχει σημασία. Οι μεγαλύτερες αριθμητικές τιμές αντιπροσωπεύουν την παρουσία ενός χαρακτηριστικού

σε μεγαλύτερο βαθμό και οι μικρότερες την παρουσία του ίδιου χαρακτηριστικού σε μικρότερο βαθμό και επιτρέπει τις μεταξύ τους συγκρίσεις. Η κλίμακα Likert χρησιμοποιείται για την εκτίμηση του βαθμού συμφωνίας (ή διαφωνίας) των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με διάφορες δηλώσεις/προτάσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας τους ή διαφωνίας τους. Συνήθως, υπάρχουν 5 απαντήσεις με διαφορετικό βαθμό συμφωνίας. Οι απαντήσεις κάθε κλίμακας κωδικοποιήθηκαν και εντάχτηκαν στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της αναλυτικής διαδικασίας, όπως αναφέρεται στη συνέχεια (Creswell, 2016).

2.2.1.2 Έρευνα απόψεων μέσω συνεντεύξεων

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα αξιοποίησε την έρευνα απόψεων με συνεντεύξεις για τη συλλογή απόψεων και πρακτικών από τους/τις εμπλεκόμενους/ες που προαναφέρθηκαν. Οι οδηγοί συνέντευξης, ένας για κάθε ομάδα στόχο κατασκευάστηκαν από τη ερευνήτρια και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, σε όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και με τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. της περιφέρειας διεξαγωγής της έρευνας με το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο και στις σχολικές μονάδες που υλοποιήθηκε η παρατήρηση. Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας απόψεων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη.¹⁹ Η συνέντευξη αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης πλούσιου ποιοτικού υλικού και μπορεί να σταθεί ως κύρια μέθοδος σε μια έρευνα. Είναι μια οργανωμένη και συστηματική προφορική επικοινωνία, μια συζήτηση ανάμεσα στον/στην ερευνητή/ήτρια και τους/τις ερωτώμενους/ες για την άντληση πληροφοριών πάνω στο ερευνητικό αντικείμενο. Κατά τη συνέντευξη, τα ερευνητικά ερωτήματα μετατράπηκαν σε επιδέξιες ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις στοχεύουν στη συλλογή στοιχείων αναφορικά με τον προσδιορισμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., την τρέχουσα πραγματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης ανάπηρων νηπίων, αλλά και την προοπτική για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Απώτερο στόχο αποτέλεσε η άντληση πληροφοριών για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων/ουσών, στην εις βάθος διερεύνηση πολύπλοκων

¹⁹ Οι συνεντεύξεις ταξινομούνται σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) τη δομημένη που βασίζεται σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων ως προς τη σειρά το περιεχόμενο και τον τρόπο που τίθενται στους ερωτώμενους, β) τη μη δομημένη που χαρακτηρίζεται από την απουσία προκαθορισμένων ερωτήσεων και βασίζεται σε θεματικές περιοχές που στηρίζουν την αλληλεπίδραση ερευνητή και ερωτώμενου. Αφήνει στον ερωτώμενο μεγάλη ελευθερία στις απαντήσεις και ενέχει τον κίνδυνο να ξεφύγει από το θέμα και γ) την ημιδομημένη συνέντευξη, την οποία επέλεξε η παρούσα μελέτη ως εργαλείο της για τη συλλογή των δεδομένων (Verma & Mallick, 2004· Ιωσηφίδης, 2003· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Φίλιας, 2001).

κοινωνικών διαδικασιών προσωπικών αντιλήψεων, σκέψεων σχετικά με το θέμα που μελετάται ή με κοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες δεν εκφράζονται άμεσα στις συμπεριφορές των ατόμων ή δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν. Καθώς η συνέντευξη επιτρέπει στον/στην ερευνητή/ήτρια να ανακαλύψει κοινωνικές συμπεριφορές, την πρόσβαση στον τρόπο που οι άλλοι/ες βλέπουν τα πράγματα, μέσα από τα μάτια των κοινωνικών υποκειμένων συγκεντρώθηκαν πολλές χρήσιμες πληροφορίες και αναδύθηκαν αιτιώδεις και αιτιατές σχέσεις.

Η συνέντευξη έρευνας προϋποθέτει την αμεσότητα της σχέσης ερευνητών και ερωτώμενων, τη σύναψη σχέσης εμπιστοσύνης και αναγνώρισης της αξίας και της σημαντικότητας των πληροφοριών που δίνουν οι συνεντευξιαζόμενοι. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκε η ερευνήτρια προκειμένου να συμβάλει στην ποιοτική διεξαγωγή της έρευνας. Η συνέντευξη εκφράζει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε τρία στοιχεία: ερευνητή/ήτρια, ερωτώμενο/η και το πλαίσιο της συνέντευξης. Αποτελεί έναν ευέλικτο και προσαρμοστικό τρόπο εκμείωσης γνώσης, κατανόησης όσων κρύβονται πίσω από τις πράξεις και τις συμπεριφορές και ανακάλυψης σχέσεων και συσχετίσεων. Ένας/μία ικανός/ή ερευνητής/ήτρια μπορεί να αντλήσει και να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερμηνεύσει κίνητρα και συναισθήματα, να συλλέξει πληροφορίες από τη μη λεκτική επικοινωνία, τις οποίες μια γραπτή απάντηση θα απέκρυπτε (Mishler, 1996· Mason, 2003· Robson, 2007· Ιωσηφίδης, 2003· Φίλιας, 2001).

Ο ρόλος της ερευνήτριας στη συνέντευξη ήταν απαιτητικός, καθώς όφειλε να κάνει ερωτήσεις, να καταγράφει τις ερωτήσεις με τρόπο που συναποφασίστηκε με τους/τις ερωτώμενους/ες, να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να κάνει τη συνέντευξη ενδιαφέρουσα και αξιόλογη για τον/τη συμμετέχοντα/ουσα και να εξασφαλίζει αντικειμενικές απαντήσεις. Στην περίπτωση της συνέντευξης ο/η ερευνητής/ήτρια καλείται να είναι ευγενικός/ή, να αναπτύξει σχέση εμπιστοσύνης και να είναι καλός/ή ακροατής/άτρια χωρίς να παρερμηνεύει ότι ακούει με βάση τις δικές του πεποιθήσεις, να διατυπώνει με τον κατάλληλο τρόπο τις ερωτήσεις για την εξασφάλιση αξιόλογων και χρήσιμων απαντήσεων. Μια τέτοια σχέση προϋποθέτει υψηλές επιστημονικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και εγείρει ζητήματα τήρησης της δεοντολογίας. Ο/Η ερευνητής/ήτρια καλείται να παρέχει όλες τις πληροφορίες για το αντικείμενο και το σκοπό της έρευνας, να εξασφαλίζει τη συναίνεση για τη συμμετοχή στην έρευνα, να εγγυάται την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα και να μειώνει τυχόν αρνητικές συνέπειες στην ερευνητική διαδικασία (Mishler, 1996·

Altrichter et all, 2001· Verma & Mallick, 2004· Bell, 2001· Robson, 2007· Spata, 2003· Ιωσηφίδης, 2003).

Στη συνέντευξη χρησιμοποιούνται διαφορετικά είδη ερωτήσεων ανάλογα με το είδος της απάντησης και της πληροφορίας που επιχειρείται, όπως: α) ερωτήσεις κλειστές που προβλέπονται από τον ερευνητή, β) ερωτήσεις ανοιχτές που αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του, γ) ερωτήσεις καθοδηγητικές που θα πρέπει να αποφεύγονται, δ) ερωτήσεις περιγραφικές, ε) ερωτήσεις γνώμης που στοχεύουν στη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων για κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες, ζ) δομικές ερωτήσεις που στοχεύουν στην εύρεση αιτιοτήτων και αιτιωδών σχέσεων, η) ερωτήσεις εισαγωγικές και συμπερασματικές που αντίστοιχα εισάγουν και κλείνουν το θέμα της συνέντευξης, θ) επεξηγηματικές για τη διευκόλυνση των ερωτώμενων και την αποσαφήνιση τυχόν ασαφειών, ι) ερωτήσεις γέφυρα που οδηγούν από το ένα θέμα της συνέντευξης στο άλλο, κ) θεωρητικές και εμπειρίας. Οι καθοδηγητικές ερωτήσεις αποφεύχθηκαν στην παρούσα έρευνα (Robson, 2007· Mishler, 1996· Altrichter et all, 2001· Cohen & Manion, 1997· Verma & Mallick, 2004· Bell, 2001· Ιωσηφίδης, 2003· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Grawitz, 2006).

Η συνέντευξη πριν την υλοποίησή της απαιτεί τον σχεδιασμό ενός οδηγού συνέντευξης που ανάλογα με το είδος της περιλαμβάνει μια σειρά από θεματικές περιοχές που πρέπει να καλυφθούν, συγκεκριμένες ερωτήσεις ή λέξεις κλειδιά. Παρόμοιοι οδηγοί αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Ο τρόπος, ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής της συνέντευξης συναποφασίζεται από τον/την ερευνητή/ήτρια και τον/την ερωτώμενο/η. Παρόμοια συνέβη και στην παρούσα έρευνα. Επιλέχθηκε η δια ζώσης συνέντευξη καθώς θεωρείται πιο αποτελεσματική από την τηλεφωνική συνέντευξη. Μετά την υλοποίησή της ακολούθησε η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο, στο οποίο θα αποδοθεί νόημα αφού ομαδοποιηθεί, κατηγοριοποιηθεί και θεωρητικοποιηθεί. Ο πιο έγκυρος τρόπος αποθήκευσης και μη διαστρέβλωσης των απαντήσεων είναι η μαγνητοφώνηση και στη συνέχεια η ακριβής απομαγνητοφώνηση (Cohen & Manion, 2000).

Με βάση τη βιβλιογραφία, η συνέντευξη έχει ορισμένα μειονεκτήματα, τα οποία η ερευνήτρια κλήθηκε να διαχειριστεί, όπως: α) ως μέθοδος είναι χρονοβόρα για την υλοποίησή της, τον σχεδιασμό της και την απόκτηση πρόσβασης, β) προϋποθέτει αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα του ερευνητή, ευαισθησία και πραγματικό ενδιαφέρον, γ) ορισμένες φορές ένα σημαντικό τμήμα των πληροφοριών δεν είναι

απαραίτητο ή δεν αξιοποιείται στην ανάλυση, δ) το υποκειμενικό στοιχείο από την πλευρά του ερευνητή απειλεί την εγκυρότητα των δεδομένων καθώς και η αμφισβήτηση της αλήθειας των απαντήσεων, αν δεν διασταυρώνονται (Ιωσηφίδης, 2003).

Η έρευνα αξιοποίηση την ημιδομημένη συνέντευξη καθώς, ενώ χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων παρέχει τη δυνατότητα προσαρμογής τους στη ροή της συζήτησης, προϋποθέτει την ελευθερία των ερωτώμενων να εκφράσουν αυτό που είναι σημαντικό για τους/τις ίδιους/ες και όχι για τον/την ερευνητή, αλλά και την κάλυψη όλων των θεμάτων που θεωρούνται σημαντικά στη μελέτη. Αυτός ο τύπος συνέντευξης χρησιμοποιείται ευρέως στα ευέλικτα σχέδια και προϋποθέτει τη σύνταξη ενός οδηγού συνέντευξης για τον καλύτερο συντονισμό της συνέντευξης και την κάλυψη όλων των θεματικών, ο οποίος περιλαμβάνει τις θεματικές περιοχές του ερευνητικού ζητήματος και ερωτήματα στην κάθε μια από αυτές. Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχτηκε, γιατί θεωρείται η καταλληλότερη για τη συλλογή δεδομένων, τη διερεύνηση και την απάντηση των ερωτημάτων της παρούσας μελέτης. Αποτελείται από γενικούς θεματικούς άξονες ερωτημάτων, αλλά είναι ευέλικτη ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς το πόσο χρόνο και προσοχή αφιερώνεται στα διάφορα θέματα, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου της ερώτησης (αλλαγή διατύπωσης), την επεξήγηση, την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων, τη συλλογή δεδομένων που δεν είχαν προκαθοριστεί (Verma & Mallick, 2004· Robson, 2007· Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Ιωσηφίδης, 2003· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Φίλιας, 2001).

Στους οδηγούς συνέντευξης της παρούσας έρευνας περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστές και ανοιχτές, εισαγωγικές και συμπερασματικές, διερευνητικές, παρακινητικές, περιγραφικές, δομικές, γνώμης, υποθετικές, άμεσες και έμμεσες, επεξηγηματικές, θεωρητικές και εμπειρίας. Βασική αρχή των οδηγών συνέντευξης ήταν η διασταύρωση των απαντήσεων με ερωτήσεις σε διαφορετικά σημεία των θεματικών αξόνων για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των δεδομένων και τον έλεγχο τυχόν ψευδών ή ελλιπών απαντήσεων. Η σαφής διατύπωση και καλή σύνταξη των ερωτήσεων για την κατανόησή τους, καθώς και ο κατάλληλος αριθμός και η αβίαστη σειρά στη ροή των ερωτήσεων ελήφθησαν υπόψη για την περίπτωση που διατυπωθούν αυτολεξεί κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Robson, 2007· Ιωσηφίδης, 2003· Φίλιας, 2001). Για την κατάρτιση του οδηγού συνέντευξης η ερευνήτρια προέβη σε αναστοχασμό των ζητημάτων που στόχευε να διερευνήσει και κατέγραψε,

εξαντλώνοντας με προσοχή, όλες τις θεματικές περιοχές θεωρητικού και πρακτικού περιεχομένου. Το περιεχόμενο των οδηγιών αυτών παρουσιάζεται στο μεθοδολογικό σχεδιασμό κα στα Παραρτήματα Α' και Β'.

2.2.1.3 Έρευνα δράσης²⁰

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, στη β' φάση διεξαγωγής της υλοποιήθηκε μία έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή εναλλακτικής επιστημονικής εκπαιδευτικής έρευνας που οι εκπαιδευτικοί διεξάγουν είτε μόνοι τους ή συνεργατικά με άλλα άτομα. Εμφανίστηκε για πρώτη φορά στις Η.Π.Α. από τον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin ως μέθοδος παρέμβασης σε κοινωνικά προβλήματα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η έρευνα δράσης αναπτύχθηκε ευρύτερα στο χώρο της εκπαίδευσης κατά τα τέλη της δεκαετίας του '60 και στις αρχές της δεκαετίας του '70, με τη δημιουργία στη Μεγάλη Βρετανία του κινήματος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή από τον Lawrence Stenhouse (Ζούκης, 2007· Elliot, 1991· Kemmis & McTaggart, 1988). Στις δύο επόμενες φάσεις ο Elliot (1991, 1985) προωθεί την ερμηνευτική οπτική της έρευνας δράσης με πρακτικό προσανατολισμό, ενώ η ερευνητική ομάδα του Kemmis επιχειρεί να συνδέσει τη θεωρία του Habermas αναφορικά με τον τεχνικό, πρακτικό και χειραφετικό προσανατολισμό με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, δίνοντας έμφαση στον κριτικό χαρακτήρα της (Ζούκης, 2007· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Habermas, 1984). Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αξιοποιείται σε πολλούς εκπαιδευτικούς τομείς, όπως στη διδασκαλία, στα Π.Σ., στην επιμόρφωση, στην αναμόρφωση των μεθόδων διδασκαλίας, στην εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο, στην επιμόρφωση, κ.ά.. Η παρούσα έρευνα δράσης αξιοποίησε συνδυαστικά διαστάσεις από τους παραπάνω τομείς και δεν περιορίστηκε σε μία μόνο διάσταση, όπως προκύπτει από την αναλυτική της περιγραφή.²¹

Αναφορικά με την έρευνα δράσης έχουν δοθεί κατά καιρούς διαφορετικοί ορισμοί,²² οι οποίοι ωστόσο περιλαμβάνουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά που

²⁰ Η έρευνα δράσης εμφανίζεται στη βιβλιογραφία και ως έρευνα δράση

²¹ Βλέπε Κεφάλαιο 3, Μέρος Β' Παρουσίαση δεδομένων, ενότητα 3.8

²² Παρατίθενται ορισμένοι από αυτούς: «Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991: 69).

«Η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος να ορίσουμε και να εφαρμόσουμε τη σχετική επαγγελματική ανάπτυξη. Έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει μορφές συνεργασίας και συμμετοχής οι οποίες αποτελούν μέρος της επαγγελματικής μας υπόστασης, αλλά σπάνια επιδρούν στην πρακτική μας... Η έρευνα δράσης ξεκινά σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Κερδίζει ορμή μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων ως συνεργατών. Εξαπλώνεται καθώς τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους ορίζοντας ως βασική αρχή τους να μοιράζονται

αφορούν στο χαρακτήρα της έρευνας δράσης και στα στάδια διεξαγωγής της. Η έρευνα δράσης είναι μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν με στόχο να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές. Σε συνεργασία με άλλους/ες που συμμετέχουν σε μία πραγματικότητα τη διερευνούν με σκοπό να την κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να εντοπίσουν προβλήματα και προοπτικές και να παρέμβουν για να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν ως επαγγελματίες (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 14). Παρόμοιο ήταν και το σκεπτικό της έρευνας δράσης της εν λόγω μελέτης. Πρόκειται για μια αναστοχαστική διερεύνηση που πραγματοποιείται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Είναι μία κυκλική, δυναμική, συνεργατική διαδικασία, που προωθεί την αλλαγή και τη βελτίωση, με ταυτόχρονη κατανόηση μιας κοινωνικής κατάστασης (Κατσαρού, 2016· Cohen, Manion & Morrison 2007· Κατσαρού και Τσάφος, 2003). Η έρευνα δράσης ενεργοποιεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα σε ρόλους ερευνητών/ριών ή συνεργατικά με εξωτερικούς ερευνητές, μέσω συμμετοχικών και αναστοχαστικών διαδικασιών (Κατσαρού, 2016).

Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας έρευνας δράσης είναι: α) *ο συνεργατικός και συμμετοχικός χαρακτήρας*. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αποδίδει στον/στην εκπαιδευτικό τον ρόλο του/της διδάσκοντα/ουσας και του/της ερευνητή/ήτριας καθώς διερευνά τη διαδικασία της διδασκαλίας και όλες τις παραμέτρους (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Οι ερευνητές/ήτριες συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό πεδίο έρευνας, εντοπίζουν προβληματικές καταστάσεις, υποθέτουν, δρουν, αναστοχάζονται κριτικά στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα στη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση (Elliott, 1991). Η έρευνα δράσης, ως κοινωνική διαδικασία, προϋποθέτει τη συνεργασία με άλλους/ες, είτε ως συνερευνητές/τριες, είτε ως εξωτερικούς/ές ερευνητές/ήτριες. Όσοι/ες συμμετέχουν επεξεργάζονται την πρακτική τους και αποφασίζουν τις κατάλληλες για τους/τις ίδιους/ες συστηματικές παρεμβάσεις, καθώς δρουν σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. (Cohen, Manion & Morrison 2007· Κατσαρού & Τσάφος, 2003), β) *συνδυασμός έρευνας και δράσης*,

όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ες την πρακτική που ακολουθεί ο/η καθένας/καθεμιά. Μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση μιας αυτοκριτικής κοινότητας: επαγγελματίες με διευρυμένες ικανότητες, με την καλύτερη έννοια του όρου» (Lomax, 1990: 10).

«Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτοστοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες/ουσες σε κοινωνικές (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει: α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές» (Hopkins, 1985: 32).

θεωρίας και πρακτικής. Η διαλεκτική διερεύνηση θεωρίας και πρακτικής μέσω αναστοχαστικών διαδικασιών οδηγεί σε κριτική οργάνωση της δράσης και σε ανάπτυξη θεωριών άμεσα συνδεδεμένων με την πράξη (Κατσαρού, 2016). Κατά τη δράση αξιοποιούνται θεωρίες που δοκιμάζονται και αντίστοιχα μέσω της δράσης και του κριτικού αναστοχασμού προκύπτει θεωρητική γνώση, γ) η κυκλική/σπειροειδής διαδικασία υλοποίησης. Η έρευνα δράσης ακολουθεί μια ανοιχτή διαδικασία κατά τις φάσεις υλοποίησης και δεν ακολουθεί μια γραμμική, αυστηρά δομημένη μεθοδολογία καθώς δεν υπάρχουν εξ αρχής υποθέσεις ή αυστηρά δομημένα ερευνητικά ερωτήματα παρά αδρά ερωτήματα χωρίς να την περιορίζουν. Υλοποιείται μέσω μιας σπειροειδούς διαδικασίας που αποτελείται από αλληπάλληλους/επαναλαμβανόμενους κύκλους αυτοστοχασμού και σχεδιασμού, δράσης και παρατήρησης, στοχασμού και ανασχεδιασμού, οι οποίοι δεν έχουν τέλος, επί της ουσίας με στόχο την κατανόηση, τη βελτίωση ή την αλλαγή (Κατσαρού, 2016· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως δεν απαιτείται συστηματική και προσεκτική οργάνωση (Altrichter, 2002· Kemmis & McTaggart, 1998). Οι κύκλοι δράσης επαναλαμβάνονται σε σπειροειδή μορφή μέχρι να βελτιωθούν και να τροποποιηθεί η αρχική θεωρητική πρακτική²³ μέσα από διαδικασίες έρευνας, ανάπτυξης και αναστοχασμού (Huang, 2012 Altrichter, 2002), δ) προωθεί τις αναστοχαστικές διαδικασίες καθώς οι εμπλεκόμενοι/ες υπόκεινται σε μια διαρκή διαδικασία αναστοχασμού²⁴ προκειμένου να ερμηνεύσουν αυτά που συμβαίνουν στο πεδίο έρευνας και να βελτιώσουν τις πρακτικές και το κοινωνικό συγκείμενο. Ο αναστοχασμός υποστηρίζει την αιτιολόγηση των επιλογών δράσης κατά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς και τη βελτίωσης. Ο αναστοχασμός στην έρευνα δράσης εκτός από την αναστοχαστική σκέψη περιλαμβάνει κυρίως αναστοχαστική δράση²⁵ (Lee,

²³ Ο όρος πρακτική θεωρία χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη βάση γνώσης που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες, για να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένες πρακτικές ενέργειες (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 297).

²⁴ Ο αναστοχασμός διακρίνεται σε τρεις τύπους: ο λειτουργικός που εστιάζει κυρίως στην αποτελεσματική εφαρμογή μεθόδων, πρακτικών, δεξιοτήτων και τεχνικών και αναφέρεται σε τρόπους δράσης, ο ακαδημαϊκός στοχασμός που αφορά σε διάφορες θεωρίες, την κατανόηση του περιεχομένου τους, των βασικών αρχών που τις διέπουν και τις επιπτώσεις τους κατά την πρακτική εφαρμογή, ο κριτικός αναστοχασμός που αφορά σε ηθικά ζητήματα, κώδικες και κανονιστικά κριτήρια που οδηγούν σε σκέψεις αναφορικά με την κοινωνική επίδραση και τις συνέπειες των δράσεων του ερευνητή για την ευημερία των άλλων (Αγγελάκη κ.ά., 2010).

²⁵ Αναστοχαστική δράση: α) σιωπηρή γνώση κατά τη δράση, κατά την οποία η επαγγελματική πρακτική ρέει ομαλά, δε διαχωρίζεται η σκέψη από τη δράση, δεν υπάρχει συνείδηση των πηγών της πρακτικής γνώσης και του τρόπου που αποκτήθηκε, ενώ είναι δύσκολη και η περιγραφή της πρακτικής γνώσης από τον επαγγελματία, β) αναστοχασμός κατά τη δράση, κατά τον οποίο νέες, πολύπλοκες και ενοχλητικές καταστάσεις διακόπτουν την ομαλή ροή της δράσης, οι σκέψεις τροποποιούνται, εισάγεται γνώση από άλλα πλαίσια και αξιοποιείται αναλογικά για αξιολόγηση και ανάπτυξη της υπάρχουσας γνώσης, γ)

2005). Ο αναστοχασμός ξεπερνά τη συλλογή πληροφοριών και την περιγραφή μιας κατάστασης και παρέχει τη δυνατότητα συν-οικοδόμησης γνώσης μέσα από την εμπειρία και συν-διαμόρφωση νέων καταστάσεων με βάση τη νέα γνώση, στις πραγματικές συνθήκες και σύμφωνα με τις δυνατότητες των συμμετεχόντων/ουσών (Altrichter, Posch & Somekh, 2001), *ε) συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη*. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της έρευνας δράσης αναπτύσσουν την ικανότητα βελτίωσης πρακτικών, απόκτησης νέας γνώσης, κρίσης, κριτικής και κατά συνέπεια επαγγελματικής γνώσης και ανάπτυξης (Κατσαρού, 2016· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Οι ερευνητές/ήτριοι διευρύνουν το επίπεδο μελέτης και κατανόησης του επαγγελματικού ρόλου, βελτιώνουν την κριτική ικανότητα του επαγγελματία οδηγώντας σε αλλαγή της επαγγελματικής αυτοεικόνας του και του προσωπικού τους οράματος (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η παρούσα έρευνα δράσης διέπεται από τα ως άνω αναφερόμενα χαρακτηριστικά καθώς υλοποιήθηκε μέσω μιας συνεργατικής, συμμετοχικής, αναστοχαστικής διαδικασίας που ακολούθησε τη σπειροειδή κυκλική διάσταση και οδήγησε στην επαγγελματική εξέλιξη των συμμετεχόντων/ουσών και στην αλλαγή.

Βιβλιογραφικά εμφανίζονται τρία είδη έρευνας δράσης: α) *η τεχνική έρευνα δράσης*, κατά την οποία η ερευνητική διαδικασία στηρίζεται σε προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο, εστιάζει στο προϊόν με αντικείμενο της έρευνας την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων πρακτικών, οι οποίες εφαρμόζονται και αξιολογούνται από τους/τις επαγγελματίες. Ο εξωτερικός ερευνητής θέτει ερευνητικά ερωτήματα, εισάγει ερευνητικά εργαλεία και ελέγχει την πρόοδο του ερευνητικού προγράμματος (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 557-558). Η τεχνική έρευνα δράσης οδηγεί σε βελτίωση της πρακτικής μέσω κατανόησης και αναγνώρισης της εξωτερικής γνώσης με έναν τεχνικό τρόπο. Το πρόβλημα στην τεχνική έρευνα δράσης είναι ότι, ενώ φαίνεται αποτελεσματική, μόλις ο/η εξωτερικός/ή ερευνητής/ήτρια αποχωρήσει, οι εκπαιδευτικοί συνήθως επιστρέφουν στις παλιές πρακτικές τους και δε λειτουργούν ως φορείς της αλλαγής (Κατσαρού, 2016· Κατσαρού & Τσάφος, 2003:96), β) *η πρακτική έρευνα δράσης*, που επιδιώκει την ανάπτυξη πρακτικής γνώσης/θεωρίας από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, η οποία προκύπτει από την πρακτική εκπαιδευτική

αναστοχασμός πάνω στη δράση, κατά τον οποίο ο επαγγελματίας διατυπώνει τη γνώμη του ρητά σε λεκτική μορφή, απομακρύνεται από τη δράση, αναστοχάζεται πάνω σε αυτή και οδηγείται σε αναδιοργάνωση της γνώσης με αξιοποίηση δεδομένων και κοινοποίησή της σε συναδέλφους για ανατροφοδότηση (Διδάχου, 2006· Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

διαδικασία, ενώ παράλληλα την τροφοδοτεί με στόχο τη βελτίωση μιας προβληματικής κατάστασης ως αποτέλεσμα κατανόησης μέσω στοχασμού, διαλόγου και αλληλεπίδρασης. Ο/η εξωτερικός/ή ερευνητής/ήτρια στην πρακτική έρευνα δράσης λειτουργεί ως διευκολυντής, δηλαδή ενθαρρύνει τη διαδικασία στοχασμού των επαγγελματιών μέσω διαλόγου, εισάγει θεωρητικές γνώσεις σχετικές με την επιστήμη των επαγγελματιών, εμπλουτίζει τον αναστοχασμό με ιδέες και προτάσεις. Ο/Η επαγγελματίας είναι αυτός/ή που θα αποφασίσει τι ακριβώς θα δοκιμάσει μέσω της πρακτικής του (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Υιοθετεί μια ερμηνευτική ερευνητική προσέγγιση και τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα, αλλά προτείνονται ως παραδείγματα πρακτικών ή υποθετικές δράσεις σε παρόμοια εκπαιδευτικά πλαίσια (Cohen, Manion & Morrison 2007· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ο κίνδυνος που ελλοχεύει στην πρακτική έρευνα δράσης είναι ότι η αλληλεπίδραση των επαγγελματιών και η συναίνεση στην απόδοση νοήματος και στην ερμηνεία επηρεάζεται από τις κυρίαρχες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Με αυτόν τον τρόπο διαγωνίζονται οι δομές εξουσίας και οι ερευνητές/ήτριες δράσης οδηγούνται να ασχολούνται με την ερμηνεία και όχι με την αλλαγή των καταστάσεων (Ζούκης, 2007), γ) η χειραφετική έρευνας δράσης, που στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή στη σύνδεση της έρευνας με πολιτικές και δημοκρατικές διαδικασίες και αλλαγές. Επεκτείνεται πέρα από τον προσωπικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών και των πρακτικών και επιδιώκει την ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν την πρακτική (Κατσαρού, 2016· Cohen, Manion & Morrison 2007· Ζούκης, 2007· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η χειραφετική έρευνα δράσης προωθεί την κριτική συνείδηση ως πολιτική έκφραση και την πρακτική δράση ως αλλαγή και βελτίωση. Απαιτείται δέσμευση και δράση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Η χειραφετική έρευνα δράσης στην εκπαίδευση ασχολείται με τις σχέσεις σχολείου – κοινωνίας, τη διαίωση ή τη μείωση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, την αναπαραγωγή τους στην κοινωνία, τη δόμηση των αναλυτικών προγραμμάτων, τα ιδεολογικά συμφέροντα που υπηρετεί η εκπαίδευση καθώς και τη νομιμότητα που τα στηρίζει και τα διαιώνίζει (Cohen, Manion & Morrison 2007: 27). Η χειραφετική έρευνα δράσης, συνδέεται με την κριτική κοινωνική επιστήμη και δίνεται μεγαλύτερη αξία σε έρευνες πανεπιστημιακών και μικρότερη σε έρευνες επαγγελματιών πράξης. Οι επαγγελματίες απομονώνονται στο χώρο της πρακτικής, ενώ η κριτική φαίνεται να ασκείται από θεωρητικούς ερευνητές/ήτριες σε επίπεδα απομακρυσμένα από την πράξη (Κατσαρού, 2016). Ένα πρόβλημα που εντοπίζεται αφορά στη δυσκολία σύνδεσης της προσωπικής αλλαγής

που επιτυγχάνεται με την έρευνα δράσης με την κοινωνική αναμόρφωση (Κατσαρού, 2016). Η ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και η αντίσταση στην αλλαγή αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην υλοποίηση έρευνας δράσης στην εκπαίδευση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Σε μία έρευνα δράσης δύναται να εναλλάσσονται και τα τρία είδη έρευνας δράσης και να αποτελούν φάσεις του προγράμματος, χωρίς, όμως, να αντιπροσωπεύουν αναπτυξιακά στάδια της έρευνας.

Στην εκπαίδευση, η τεχνική έρευνα δράσης παρέχει τη δυνατότητα βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών, η πρακτική έρευνα δράσης ενθαρρύνει στην κατανόηση της πρακτική και στη βελτίωση μέσω αλληλεπίδρασης και αναστοχαστικών διαδικασιών και η χειραφετική συμβάλει στη μεταμόρφωση της συνείδησης των εκπαιδευτικών και οδηγούνται σε μεγαλύτερη αυτονομία και ευθύνη ως προς τις πρακτικές που αξιοποιούν, αλλά και ως προς το επάγγελμά τους με ενεργή εμπλοκή στην ευρύτερη βελτίωσή του (Grundy, 2003).

Η παρούσα έρευνα δράσης **αντλεί στοιχεία και από τα τρία είδη έρευνας δράσης**, όπως προαναφέρθηκαν. Υιοθετήθηκαν πρακτικές και θεωρίες της ενταξιακής εκπαίδευσης, της προσωποποιημένης μάθησης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και δοκιμάστηκε η αποτελεσματικότητά τους, αξιοποιήθηκε η ερμηνευτική προσέγγιση και η κριτική προσέγγιση, οι διαλεκτικές διαδικασίες στοχεύοντας στην αλλαγή ανελεύθερων και άνισων πρακτικών. Ως εκ τούτου **πρόκειται για μια συνδυαστική έρευνα δράσης** που επιδιώκει με τη συνεισφορά της μέσω του διευκολυντή και των αναστοχαστικών διαδικασιών στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών αναφορικά με το Ε.Ε.Π., στον προσωπικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών και στην παραγωγή πρακτικής θεωρίας αλλά και στην κατανόηση των παραγόντων και των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν την καθημερινή πρακτική και συμβάλλουν στην ύπαρξη των φραγμών αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., υπό την ενταξιακή οπτική. Απώτερο στόχο αποτελεί η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης, χειραφέτησης των εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους και της ανάδυσης των πολλαπλών φωνών στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία για την αντιμετώπιση ανισοτήτων και την προώθηση των ατομικών τους ελευθεριών στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Επιπλέον, στοχεύει με τη δημοσιοποίηση των ευρημάτων της να επηρεάσει τη διαδικασία γενίκευσης τέτοιων πρακτικών και να συμβάλει στην ευρύτερη πιο γενικευμένη αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, όπως προαναφέρθηκε, είναι η κυκλική σπειροειδής διάστασή του: ο σχεδιασμός και η οργάνωση ενός ερευνητικού πλάνου, η εφαρμογή του, η συστηματική παρατήρηση της δράσης καθόλη τη διάρκεια και η αξιολόγησή του μέσω αναστοχαστικό διαδικασιών με στόχο τον ανασχεδιασμό. Η παρούσα έρευνα δράσης ακολούθησε αυτά τα βασικά στάδια περισσότερο ως ένα πλαίσιο δράσης και όχι ως ένα κανονιστικό πρότυπο λόγω της ανοιχτής φύσης της εν λόγω έρευνας, καθώς δεν υπάρχουν προσχεδιασμένα μοντέλα για την έρευνα δράσης. Υπό αυτήν την οπτική, έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορα μοντέλα διενέργειας της έρευνας δράσης²⁶ με κοινά χαρακτηριστικά που έχουν προαναφερθεί. Σε όλα τα μοντέλα η έρευνα δράσης υλοποιείται ως μια διαρκής διαδικασία αλληπάλλληλων φάσεων ή κύκλων με στόχο τη συνεχή βελτίωση. Η κάθε φάση ουσιαστικά αποτελεί επανασχεδιασμό της προηγούμενης με βάση τον κριτικό στοχασμό όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Αφτηρία για την υλοποίηση της έρευνας δράσης αποτελεί μια προβληματική κατάσταση που χρήζει βελτιωτικών παρεμβάσεων. Στην παρούσα έρευνα δράσης η προβληματική κατάσταση που αφορά στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., όπως έχει περιγραφεί στο Β' μέρος της παρουσίασης δεδομένων (κεφάλαιο 3, ενότητα 3.8.), αποτέλεσε το κίνητρο για την εφαρμογή της. Καθώς στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης εκτός από των εκπαιδευτικών συμμετέχουν και άλλοι/ες εμπλεκόμενοι/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενεργό ρόλο διαδραμάτισαν οι γονείς, τα νήπια, οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που εμπλέκονται σε αυτήν την εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Επιπλέον, συμμετείχαν ενεργά:²⁷ α) η ερευνήτρια ως διευκολυντής (facilitator), όπως πρεσβεύει η μεθοδολογία της έρευνας δράσης με ρόλο συντονιστικό και υποστηρικτικό στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και β) πέντε κριτικοί φίλοι/ες-συνεργάτες/ίδες (critical friend) που κλήθηκαν να

²⁶ Τα βασικότερα μοντέλα που προτάθηκαν είναι: α) του Κ. Lewin: η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις (σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-στοχασμός), β) του St. Kemmis: Βασίζεται στο μοντέλο του Lewin αλλά προσθέτει την επαλληλία των κύκλων της σπείρας, γ) του J. Elliott: Αποτελεί ένα λεπτομερές σχέδιο με αλληπάλλληλες φάσεις, με έμφαση στη συνεχή εμπάθυνση μέσω της κατανόησης της πρακτικής. Η δυναμική της δράσης ωστόσο επιτρέπει και τη ρευστότητα ανάμεσα στις φάσεις, δ) της J.McNiff: Το μοντέλο παρουσιάζει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα ζητήματα. Υπάρχει ένα κεντρικό σχήμα, που αφορά το βασικό θέμα που διερευνάται και μια σειρά από υπάλληλους κύκλους που αφορούν δευτερεύοντα ζητήματα, τα οποία είτε συνθέτουν το κεντρικό είτε το επιτείνουν. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός ερευνητής πραγματεύεται αρκετά προβλήματα χωρίς να χάνει τη θέαση του κεντρικού. Με αυτό τον τρόπο ελέγχει όλες τις συνθήκες που το επηρεάζουν (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

²⁷ Περισσότερες πληροφορίες για τους ρόλους του διευκολυντή και των κριτικών φίλων βλέπε ενότητα 3.8.1, Κεφάλαιο 3, Μέρος Β'

υποστηρίζουν τον κριτικό αναστοχασμό ως μια ακόμη οπτική στην προοπτική της τριγωνοποίησης των στοιχείων και των ερμηνειών. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες λειτουργούσαν συνεργατικά και αλληλοεπιδραστικά για την καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά ανοιχτές και ελεύθερες μέθοδοι και τεχνικές, αλλά και πιο αυστηρές και ποσοτικές (ημερολόγιο καταγραφής, ηχογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις διδακτικών διαδικασιών, συνέντευξη, παρατήρηση, ερωτηματολόγιο, φύλλα αξιολόγησης κ.ά.²⁸) για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των δεδομένων μέσω της «τριγωνοποίησης». Πρόκειται για διασταύρωση των στοιχείων με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (πχ. παρατήρηση, συνέντευξη και μαγνητοφώνηση της διδασκαλίας), ή με την άντληση των ευρημάτων από διαφορετικές πηγές (τον εκπαιδευτικό, μαθητές, γονείς, κ.ά.), για τη διασφάλιση του διϋποκειμενικού ελεγχου των ευρημάτων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Verma & Mallick, 2004).

2.2.1.4 Ερευνητικά εργαλεία της έρευνας

Για τη συγκέντρωση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων αξιοποιούνται εργαλεία των οποίων η χρήση απαιτεί συναίνεση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκαν έντυπα γραπτής συναίνεσης από την ερευνήτρια προκειμένου να συμπληρωθούν από τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην έρευνα. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν εργαλεία που καλύπτουν βασικές κατηγορίες ερευνητικών εργαλείων, όπως συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις, οπτικοακουστικό υλικό, έγγραφα (αρχεία πηγών, σημειώσεις σε ημερολόγια καταγραφής, κλειδες αναφοράς), κ.ά. (Creswell, 2016· Verma & Mallick, 2004· Φίλιας, 2001). Το περιεχόμενο όλων των εργαλείων της έρευνας περιγράφονται αναλυτικά στο μεθοδολογικό σχεδιασμό. Ειδικότερα, για κάθε είδος έρευνας αξιοποιήθηκαν τα κάτωθι εργαλεία ως εξής:

1) **στην έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγια**²⁹ για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκαν ερωτηματολόγια που συνδυάζουν κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και κλίμακες βαθμονόμησης τύπου likert. Η θεωρητική πλαισίωση

²⁸ Βλέπε αναλυτικά στην ενότητα ερευνητικά εργαλεία 2.2.1.4

²⁹ Βλέπε Ενότητα 2.2.1.1 Έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου

της χρήσης των ερωτηματολογίων στην έρευνα επισκόπησης περιγράφεται αναλυτικά στην προηγούμενη ενότητα και οι θεματικοί τους άξονες.

2) **στην έρευνα απόψεων με συνεντεύξεις** για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, των οποίων η θεωρητική τεκμηρίωση έχει προαναφερθεί και οι θεματικοί τους άξονες στην εν λόγω έρευνα περιγράφονται αναλυτικά στο μεθοδολογικό σχεδιασμό

3) **στην έρευνα δράσης**, της οποίας η θεωρητική τεκμηρίωση έχει αναφερθεί, αξιοποιήθηκαν: α) οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, β) τα ερωτηματολόγια με ανοιχτές ερωτήσεις, γ) το οπτικοακουστικό υλικό, όπως φωτογραφίες, οπτικοποιημένα φύλλα με προκαθορισμένες θεματικές και πεδία για προσθήκη νέων δεδομένων και βιντεοσκοπήσεις. Το οπτικοακουστικό υλικό αποτελεί ένα είδος ποιοτικών δεδομένων που συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του κεντρικού θέματος που μελετάται. Μια προσέγγιση της χρήσης εικόνας είναι η συνέντευξη με την επίδειξη και φωτογραφικού υλικού, όπως αξιοποίησε και η παρούσα έρευνα στη συνέντευξη με τα νήπια για την καλύτερη κατανόηση καθώς και η χρήση οπτικοποιημένων φύλλων αξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, γ) η βιντεοσκόπηση που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελεί μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων και παρέχει τη δυνατότητα ο ερευνητής να ξαναδεί το περιεχόμενο πολλές φορές προκειμένου να διεξαχθεί απρόσκοπτα η αναλυτική διαδικασία. Ωστόσο, η τοποθέτηση της βιντεοκάμερας σε σημείο που να μην επηρεάζει τη διαδικασία που εκτυλίσσεται είναι αναγκαία, καθώς πολλά άτομα ντρέπονται μπροστά στην κάμερα (Creswell, 2016), δ) η παρατήρηση με την αξιοποίηση πρωτοκόλλων παρατήρησης, σημειώσεων ημερολογίου καταγραφής. Ωστόσο, η παρατήρηση και τα ημερολόγια καταγραφής αξιοποιήθηκαν και ως εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων στην α' φάση της έρευνα (επισκοπική έρευνα).

2.2.1.4.1 Παρατήρηση ως εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, την ενίσχυση των ποιοτικών στοιχείων που θα συλλεχθούν από τη χρήση των άλλων ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων και την τριγωνοποίηση των δεδομένων υλοποιήθηκε συστηματική παρατήρηση, μη συμμετοχική, σε σχολικές μονάδες που εφαρμόζουν Ε.Ε.Π. Με την παρατήρηση αντλήθηκαν δεδομένα που αφορούν στις πρακτικές που εφαρμόζονται αναφορικά με το Ε.Ε.Π. και πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν αναδύονται από τη συνέντευξη. Η χρήση της άμεσης παρατήρησης ως μεθόδου συλλογής

δεδομένων έχει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα αναφορικά με την αποτίμηση των σύνθετων διαδικασιών της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές συλλογής δεδομένων, όπως η συνέντευξη, αποτελεί ένα χρήσιμο και ισχυρό εργαλείο συλλογής πληροφοριών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη (Schratz 1997· Woods 1986). Η παρατήρηση διακρίνεται σε δομημένη και λιγότερο δομημένη παρατήρηση. Η λιγότερο δομημένη παρατήρηση κατηγοριοποιείται σε δύο είδη: α) τη συμμετοχική και β) τη μη συμμετοχική παρατήρηση (Verma & Mallick, 2004). Στη συμμετοχική παρατήρηση αυτός/ή που παρατηρεί εμπλέκεται στην ίδια τη δραστηριότητα που παρατηρεί και στη μη συμμετοχική μορφή που το άτομο που παρατηρεί δεν εμπλέκεται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνά. Η μορφή που υιοθετείται προσδιορίζει και το είδος των πληροφοριών που θα συγκεντρωθούν (Ιωσηφίδης 2003). Στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν δεδομένα ελεύθερων καταγραφών, αλλά και με βάση τους άξονες των πρωτοκόλλων παρατήρησης που διευκόλυναν τη διατήρηση της προσοχής στα ζητήματα που ενδιαφέρουν την έρευνα και κατέστησαν τη διαδικασία της παρατήρησης και της καταγραφής ευκολότερη. Εστιάζοντας σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η παρατήρηση μπορεί να παραμένει ανοικτή, ώστε να αναδεικνύονται τα σημαντικά στοιχεία που σχετίζονται με τα υπό εξέταση αντικείμενα ή να υιοθετηθεί ένας βαθμός δόμησης της διαδικασίας (Adler & Adler 1994).

Στην παρατήρηση χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία παρατήρησης που κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια, όπως το πρωτόκολλο παρατήρησης προσαρμοσμένο στο σκοπό και στο αντικείμενο της παρατήρησης με προκαθορισμένες κατηγορίες θεμάτων που συνέβαλαν στην εστίαση της προσοχής και στην οργάνωση των καταγραφών των δεδομένων παρατήρησης. Η καταγραφή των ευρημάτων, γινόταν είτε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, είτε αργότερα, αξιοποιώντας τεχνικές όπως οι σημειώσεις, καταγραφές σε κλείδες, κ.ά. (Altrichter et al 2001· Κυριαζή 2003· Cohen & Manion 1997). Πριν από κάθε παρατήρηση ήταν χρήσιμο να προσδιοριστεί ο σκοπός και το ειδικότερο αντικείμενο που άξιζε να παρατηρηθεί, τα σημαντικά σημεία που θα επικεντρωθεί η παρατήρηση, οι πληροφορίες που εξυπηρετούν το σκοπό της παρατήρησης, τα εργαλεία παρατήρησης και καταγραφής που θα χρησιμοποιηθούν. Η παρατήρηση εξυπηρετεί τη συλλογή αυθεντικών συμπεριφορών και στοιχείων που δεν εκφράζονται λεκτικά. Απαιτούνται ανεπτυγμένες δεξιότητες ακρόασης και η διαχείριση θεμάτων, όπως η εξαπάτηση και οι στημένες συμπεριφορές. Αρχικά κρίθηκε σκόπιμη η εξοικείωση με το χώρο και τα άτομα και η καταγραφή περιορισμένων

σημειώσεων. Οι σημειώσεις που καταγράφηκαν ήταν περιγραφικές και στοχαστικές σημειώσεις πεδίου ως προσωπικές ερμηνείες και σκέψεις της ερευνήτριας. Επιχειρήθηκε η διακριτική παρουσία της ερευνήτριας (Creswell, 2016) προκειμένου να μη διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία της τάξης.

2.2.1.4.2 Ημερολόγιο Καταγραφής

Το ημερολόγιο αποτελεί μια γραπτή απεικόνιση σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, από την οπτική του/της ερευνητή-ήτριας/συντάκτη/τριας και μπορεί να έχει διαφορετική δομή ή έκταση, ανάλογα με τις απαιτήσεις του ζητήματος που ερευνάται και τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά του ερευνητή/ήτριας, για παράδειγμα ημερολόγιο με τη μορφή σύντομων σημειώσεων σε προκαθορισμένες κατηγορίες ενός σχεδίου καταγραφής δεδομένων παρατήρησης, καταγραφές με τη μορφή υπομνημάτων μετά την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, σημειώσεις αναστοχασμού και ενδοσκόπησης ή εκτενείς, ανοργάνωτες αναφορές για συγκεκριμένα γεγονότα και δράσεις (Altrichter et al 2001). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά όλα τα είδη καταγραφής που αναφέρθηκαν. Το ημερολόγιο αποτελεί ένα χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο, η χρήση του οποίου μπορεί να συμβάλλει στη διαδικασία συστηματικής καταγραφής, προβληματισμού, ερμηνείας, σχεδιασμού και θεωρητικοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών (Αυγητίδου 2011:30· Elliott 2011· Holly 1989). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμη και ως κύρια μέθοδος άντλησης δεδομένων για τη διερεύνηση πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ή συμπληρωματικά με άλλες ερευνητικές μεθόδους στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης των δεδομένων, όπως αξιοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Η τήρηση ημερολογίου μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την αξιολογική διαδικασία στην έρευνα και συμβάλλει στην ενίσχυση της συστηματικότητας και της διαχείριση των διαδικασιών, της αξιοπιστίας και στην τεκμηρίωση των ευρημάτων. Η συστηματική καταγραφή δεδομένων λειτουργεί και ως αναστοχαστική διαδικασία ενισχύοντας την αυτογνωσία την παραγωγή θεωρίας και την περαιτέρω ανάπτυξη της έρευνας.

Ανάλογα με το επίπεδο της καταγραφής, το ημερολόγιο μπορεί να είναι³⁰: α)

³⁰ α) ατομικό ημερολόγιο (εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, γονέων, κ.λπ.), στο οποίο ο συμμετέχων καταγράφει επιμέρους διαδικασίες και στοιχεία, σημαντικές κατά την άποψή του σημειώσεις, παρατηρήσεις, εκτιμήσεις για την υπό εξέταση κατάσταση, β) ημερολόγιο ομάδας, όπου αποτυπώνονται οι σημαντικότερες δραστηριότητες των μελών μιας ομάδας εργασίας, οι παρατηρήσεις τους σχετικά με τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν, τα αποτελέσματα της εργασίας της ομάδας, κ.ά., γ) σχολικό ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφονται στοιχεία σχετικά με τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο σχολείο (Ι.Ε.Π., 2012)

ατομικό β) ημερολόγιο ομάδας, γ) σχολικό ημερολόγιο και θα πρέπει να συμπληρώνεται σε τακτά διαστήματα και όσο το δυνατόν συντομότερα σε σχέση με την κατάσταση που περιγράφει. Όσο απομακρύνεται η συγγραφή του ημερολογίου από το χρόνο δράσης, τόσο λιγότερα στοιχεία εμπεριέχει και τόσο περιορίζεται η δυνατότητα ουσιαστικής αξιοποίησής του (Ι.Ε.Π., 2012). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε κυρίως το ατομικό ημερολόγιο καταγραφής από την ερευνήτρια και τις εκπαιδευτικούς στην έρευνα δράσης.

2.2.1.5 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Στο πλαίσιο αξιοποίησης έρευνας μικτών μεθόδων, όπως είναι η παρούσα μελέτη, συλλέγονται δεδομένα από διαφορετικές πηγές και με διαφορετικά εργαλεία για το ίδιο αντικείμενο, τα οποία ενοποιούνται, συγκρίνονται και αναλύονται προκειμένου τα δεδομένα να διασταυρωθούν, να αλληλοσυμπληρωθούν και να ισχυροποιηθούν μέσω της ανάμειξης των πλεονεκτημάτων μίας μεθόδου με της άλλης και της εξουδετέρωσης των μειονεκτημάτων ενός άλλου είδους έρευνας (Creswell, 2016). Είναι εμφανές από τα παραπάνω ότι το πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι πολυμεθοδολογικό και περιλαμβάνει σε κάθε περίπτωση τη συλλογή τόσο ποιοτικών όσο και ποιοτικών στοιχείων για το υπό διερεύνηση θέμα. Η μεθοδολογική προσέγγιση τριγωνοποίησης των ποικίλων πηγών δεδομένων υιοθετείται σκοπίμως προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα τα επιμέρους ζητήματα που προκύπτουν και να ενισχυθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία των παραγόμενων δεδομένων. Η ιδέα της τριγωνοποίησης εξυπηρετεί τη συλλογή δεδομένων των δύο ερευνητικών φάσεων ξεχωριστά και την μετέπειτα ενοποίηση των παραχθέντων ευρημάτων. Η τριγωνοποίηση των δεδομένων αξιοποιείται τόσο για τη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων όσο και για την αναλυτική διαδικασία.

Μετά τη συλλογή του υλικού από κάθε ερευνητική φάση, ακολούθησε η επεξεργασία των δεδομένων που συχνά αρχίζει σε προηγούμενο στάδιο με τον έλεγχο του συλλεγόμενου υλικού ή την προκωδικοποίησή του. Η επεξεργασία του υλικού περιλαμβάνει τον έλεγχο και την κωδικοποίησή του προκειμένου να ταξινομηθεί σε κατηγορίες, να παρουσιαστεί, να αναλυθεί και να ερμηνευτεί. Αυτή η διαδικασία, αν και συχνά φαίνεται να αποτελεί ξεχωριστό στάδιο της έρευνας, είναι μέρος της αναλυτικής διαδικασίας του υλικού για την απάντηση των ερωτημάτων (Ιωσηφίδης, 2003· Φίλιας, 2001). Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από κάθε είδος

έρευνας (έρευνα με ερωτηματολόγιο, με συνέντευξη και έρευνα δράσης) ξεχωριστά χωρίς την ενοποίησή τους και την απαιτούμενη σύγκριση δεν εξυπηρετεί την εγκυρότητα της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Για το λόγο αυτό τα στοιχεία από την κάθε ερευνητική φάση αφού υπέστησαν την κατάλληλη προεργασία ανάλυσης/επεξεργασία (κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση, κ.τ.ό.), στη συνέχεια μέσω της τριγωνοποίησης εντάχθηκαν στις κοινές ή και νέες κατηγορίες που προέκυψαν ανά θεματικό ερευνητικό άξονα και αναλύθηκαν ενοποιημένα συσχετίζοντάς τα με το θεωρητικό πλαίσιο στη βάση της ενταξιακής φιλοσοφίας. Η διαδικασία ποιοτικής ανάλυσης (κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση, ανάλυση περιεχομένου, θεματική ανάλυση) των δεδομένων της έρευνας στο σύνολό τους (έρευνα επισκόπησης και δράσης) είναι κοινή και περιγράφεται σε επόμενη υποενότητα. Ειδικότερα, για τα δεδομένα από κάθε είδους έρευνα, πριν την οριζόντια ενοποίηση και ανάλυσή τους, προηγήθηκε μια επιμέρους ανάλυση των δεδομένων της κάθε ερευνητικής φάσης, ως εξής:

2.2.1.5.1 Ανάλυση δεδομένων στην έρευνα επισκόπησης με Ερωτηματολόγια

Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων ακολουθεί την περιγραφική στατιστική ανάλυση με την οποία φανερώνονται οι γενικές τάσεις στα δεδομένα, η εξάπλωση των τιμών και οι συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των διαφορετικών ερωτημάτων. Με αυτόν τον τρόπο αποτυπώνονται συνοπτικά οι συνολικές τιμές των τάσεων ή των κατευθύνσεων των δεδομένων, κατανοείται η ποικιλία των τιμών και εξασφαλίζεται η αποτύπωση της εικόνας της θέσης μιας τιμής σε σύγκριση με μία άλλη. Παραμένει σε ένα περιγραφικό επίπεδο και δεν εισχωρεί σε μια ποσοτικά περίπλοκη συνδυαστική ανάλυση καθώς αυτό δεν αποτελεί στόχο της έρευνας, η οποία δίνει έμφαση στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Τα ερωτηματολόγια που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα επισκόπησης λειτούργησαν συμπληρωματικά αντλώντας πληροφορίες για το ίδιο θέμα με τους ίδιους θεματικούς άξονες προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία από ένα ευρύτερο δείγμα. Τα δεδομένα της έρευνας ποσοτικοποιούνται και παρουσιάζονται σε πίνακες αριθμητικά, ανά κατηγορία ευρήματος, ανά ομάδα συμμετεχόντων και ανά ερευνητικό εργαλείο, αλλά και συνολικά με βάση το άθροισμα των απαντήσεων όλων των υποομάδων των συμμετεχόντων/ουσών για το ίδιο θέμα. Επίσης, τα δεδομένα των ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται και αναλύονται σε ποσοστά επί %. Η τιμή των

απαντήσεων στην επιλογή «όλα τα παραπάνω» παρουσιάζεται και σε ξεχωριστή στήλη και επιπροσθέτως συμπεριλαμβάνεται στο άθροισμα της κάθε επιμέρους κατηγορίας που συμπεριλαμβάνει, το οποίο παρουσιάζεται σε ξεχωριστή γραμμή. Η παρουσίαση των ευρημάτων με αριθμητική μορφή διευκολύνει τη δημιουργία πινάκων και γραφικών, όπως πίτες, ραβδογράμματα, κ.τ.λ. και έτσι με αυτή τη σχηματική/οπτικοποίηση των δεδομένων δίνεται μια γρήγορη και αντικειμενική εικόνα για κάθε ερώτημα. Η δημιουργία γραφημάτων (πίτες) στην παρούσα έρευνα αφορά στην οπτική απεικόνιση σημαντικών ευρημάτων όπως σημαντικές αποκλίσεις σε απαντήσεις που αφορούν στο ίδιο θέμα από διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων/ουσών, είτε επικρατούσα τάση για ένα σημαντικό ζήτημα αθροιστικά ή συσχετίσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα ή την κοινή τάση διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων συμμετεχουσών για το ίδιο ζήτημα. Η ποσοτικοποίηση των ευρημάτων γίνεται αυτόματα από την ηλεκτρονική φόρμα (Google Forms) στην οποία υποβλήθηκαν οι ερωτήσεις και αποτυπώνονται σε πίτες και συγκεντρωτικούς πίνακες που βοηθούν στην ανάλυση, στη δημιουργία συσχετίσεων, εμφάνισης των μέγιστων και ελάχιστων τιμών της κάθε κατηγορίας και των επικρατουσών τάσεων. Στόχος της περιγραφικής στατιστικής είναι η ανάπτυξη τρόπων για τη συνοπτική και αποτελεσματική παρουσίαση των δεδομένων. Έτσι δημιουργήθηκε η πινακοποίηση των δεδομένων, η γραφική τους παρουσίαση και τα αριθμητικά περιγραφικά μέτρα, μέθοδοι που αξιοποιούνται στην παρούσα έρευνα (Creswell, 2016). Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων ακολούθησαν τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου και της κατηγοριοποίησης κυρίως στην περίπτωση που προέκυπταν και νέες κατηγορίες από τις απαντήσεις στην επιλογή «Άλλο». Οι κατηγορίες που προέκυψαν, στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης και ενοποίησης όλων των δεδομένων της έρευνας, εντάχθηκαν στις τελικές υπερκατηγορίες των κοινών θεματικών αξόνων, όπως παρουσιάζονται αναλυτικά στους πίνακες του 3^{ου} κεφαλαίου που αφορά στην παρουσίαση των δεδομένων.

2.2.1.5.2 Ανάλυση δεδομένων στην έρευνα απόψεων με συνέντευξη

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας απόψεων με συνέντευξη έγινε μέσω της αναγνώρισης μοτίβων νοήματος, τα οποία ονομάζονται θέματα και σύμφωνα με την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, πραγματοποιήθηκε σε πέντε στάδια (Smith et al., 2009). Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές αναγνώσεις των

κειμένων από όλες τις ομάδες συμμετεχόντων/ουσών ξεχωριστά (εργαζόμενοι/ες στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., εκπαιδευτικοί, κριτικοί φίλοι/ες, γονείς, νήπια) από την ερευνήτρια και δεύτερη ακρόαση των συνεντεύξεων και κρατήθηκαν σημειώσεις και σχόλια για κάθε κείμενο ξεχωριστά. Στη συνέχεια για κάθε κομμάτι του ποιοτικού κειμένου έγινε η ταυτοποίηση και η ονομασία θεμάτων εννοιολογικού επιπέδου. Στο τρίτο στάδιο για κάθε συνέντευξη, δημιουργήθηκαν θεματικές ενότητες και κατηγορίες, οι οποίες οδήγησαν στη δημιουργία ατομικών πινάκων για κάθε συμμετέχοντα. Στο τέταρτο στάδιο επιχειρήθηκε η σύνθεση όλων των κειμένων, ανά ομάδα συμμετεχόντων/ουσών από όπου προέκυψαν νέες κατηγορίες και υποκατηγορίες, οι οποίες καταγράφηκαν σε ένα συνολικό πίνακα, συνοδευόμενες από τα αντίστοιχα αποσπάσματα που αναδείκνυαν κάθε κατηγορία. Για την παραπάνω διαδικασία δημιουργήθηκε μια λίστα βασικών κατηγοριών, η οποία περιείχε τις αναφορές όλων των περιπτώσεων. Στο τελικό στάδιο επιχειρήθηκε η οργάνωση και η αντιστοίχιση των κατηγοριών με τα αποσπάσματα και η καταγραφή τους σε έναν συγκεντρωτικό πίνακα. Τα θέματα αυτά ομαδοποιήθηκαν ως προς το περιεχόμενό τους στον πίνακα αποτελεσμάτων και κάθε εννοιολογική ομάδα θεμάτων συγκεντρώνεται σε ένα περιγραφικό τίτλο (τίτλος υπερ-θέματος). Οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν σε κάθε θεματικό ερευνητικό άξονα, όπως αναφέρονται στα ερευνητικά ερωτήματα και στους οδηγούς συνέντευξης (Α,Β,Γ,Δ) αποτέλεσαν τη βάση για να ενταχθούν σε αυτές και δεδομένα από τα άλλα είδη έρευνας της παρούσας μελέτης, να γίνουν οι κατάλληλες συγκρίσεις που εξυπηρετούν το σκοπό της έρευνας και να αναδυθούν αιτιώδεις σχέσεις.

2.2.1.5.3 Ανάλυση δεδομένων στην έρευνα δράσης

Σκοπός της ανάλυσης της έρευνας δράσης είναι η μετατροπή των δεδομένων σε πληροφορία που υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία των εμπλεκόμενων και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής με στόχο την ενδυνάμωσή τους. Οι ερμηνείες και οι αναλύσεις των δεδομένων επιτρέπεται να βασίζονται σε μια κοινή ερμηνευτική διαδικασία ερευνητή/ήτριας και εμπλεκόμενων στο πλαίσιο του συνεργατικού χαρακτήρα της έρευνας. Για το λόγο αυτό η ερευνήτρια δεν απομόνωσε τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα δράσης κατά τη διαδικασία ανάλυσης και ερμηνειών στοχεύοντας επιπρόσθετα στην αμφισβήτηση τυχόν ιεραρχικών σχέσεων εξουσίας (αναφορικά με τη θεώρηση της σχέσης θεωρίας και πράξης ή της εξουσίας

της ερευνήτριας «ειδήμονος» στους/στις συμμετέχοντες/ουσες) που ενδεχομένως θα μπορούσαν να αναπτυχθούν (Κατσαρού, 2016). Κατά την ανάλυση της έρευνας δράσης λήφθηκε υπόψη πως τα δεδομένα δεν υφίστανται ανεξάρτητα παρά μόνο μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και σχέσεις των εμπλεκομένων. Μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού ως βασική μέθοδος στην έρευνα δράσης, οι κατηγορίες των ευρημάτων που προκύπτουν μπορεί μέσω μιας δεύτερης κριτικής ματιάς να επαναδιατυπωθούν. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια κατά τη συλλογή των δεδομένων συζητούσε με την ομάδα της έρευνας δράσης προκειμένου να διαπιστώσει αν έχουν υπάρξει παρανοήσεις ή παραλήψεις ή να προκύψει μια νέα κατανόηση που δίνει νέα προοπτική στο εγχείρημα (Κατσαρού, 2016. Creswell, 2016). Τα δεδομένα καταγράφονται με αντικειμενικό τρόπο, ακόμη και αν δεν είναι αρεστά ή δεν αντανακλούν κάποια προσδοκώμενη αλλαγή. Στόχος της αντικειμενικής καταγραφής δεν είναι η κρίση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα δράσης σε επίπεδο επαγγελματικό, ούτε η αξιολόγησή τους, αλλά η ανάδυση των πραγματικών προκλήσεων για τις οποίες δεν ευθύνονται αποκλειστικά οι ίδιοι/ες. Από τις συζητήσεις με την ομάδα έρευνας δράσης αρχικά προκύπτουν κατηγορίες, εννοιολογικά πρότυπα, λέξεις κλειδιά που αναδεικνύουν θεματικές με την αρχή της ανοιχτοσύνης και όχι με προκαθορισμένες ιδέες και στη συνέχεια ακολουθεί η διαμόρφωση ομάδων/υποθεματικών. Στη διαδικασία αυτή σημαντική είναι η συμβολή της καταγραφής σημειώσεων (νέων ιδεών, διαπιστώσεων, ερωτημάτων, κ.τ.λ.) και η εικονιστική αναπαράσταση αυτών προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάλυση. Τη διαδικασία αυτή ακολούθησε και το παρόν ερευνητικό εγχείρημα στο πλαίσιο της έρευνας δράσης (Κατσαρού, 2016. Creswell, 2016). Στη συζήτηση των αναλύσεων και ερμηνειών καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισαν οι κριτικοί φίλοι με τις αναστοχαστικές παρατηρήσεις και σχόλια.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η έρευνα δράσης δεν έχει μια αποκλειστική μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Αξιοποιεί κυρίως μεθόδους και στρατηγικές από την ποιοτική έρευνα³¹ και κυρίως αξιοποιούνται η ανάλυση

³¹ Προσεγγίσεις ανάλυσης της ποιοτικής έρευνας:

- **Ανάλυση περιεχομένου** (content analysis): Εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και τη συχνότητα της εμφάνισής τους. Η αναζήτηση των θεμάτων γίνεται στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών

- **Θεματική ανάλυση** (thematic analysis): Επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανχνεύσει, να οργανώσει και κατανοήσει πρότυπα νοήματος («θέματα») εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες.

περιεχομένου, η θεματική ανάλυση και η ανάλυση λόγου. Η παρούσα έρευνα δράσης αξιοποίησε κατά βάση την ανάλυση περιεχομένου δημιουργώντας τις κατάλληλες θεματικές κατηγορίες (Κατσαρού, 2016· Blodgett, 2010· Goetz & LeCompte, 1984).

Κατά την **ανάλυση περιεχομένου** (content analysis) των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα εργαλεία της έρευνας δράσης (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, σημειώσεις και καταγραφές, κ.ά., που περιγράφονται αναλυτικά στην ενότητα του μεθοδολογικού σχεδιασμού) κωδικοποιήθηκαν από την ερευνήτρια και στη συνέχεια συζητήθηκαν και με μέλη της ομάδας έρευνας δράσης με στόχο να ταξινομηθούν σε ξεκάθαρες κατηγορίες και να ερμηνευτούν. Στη συνέχεια με το πέρας της αποδελτίωσης αναδείχτηκαν θεωρητικά σχήματα, «πρότυπα» και μεταξύ τους σχέσεις ή σχέσεις με τη βιβλιογραφία (Κατσαρού, 2016:314) που αφορούσαν στις αξιολογικές διαδικασίες, στις συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, στη συμμετοχή των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.ά., όπως αναφέρονται στην ανάλυση της έρευνας δράσης (Κεφ. 4. Μέρος Β'). Η αναλυτική διαδικασία και θεωρητική πλαισίωση της ανάλυσης περιεχομένου, ως κοινή διαδικασία ανάλυσης όλων των ευρημάτων από κάθε είδος έρευνας της παρούσας μελέτης, περιγράφεται στη συνέχεια.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση των δεδομένων η ερευνήτρια εξοικειώθηκε με αυτά, τα οποία κωδικοποίησε, αναζήτησε τα θεματικά πρότυπα και τα επανεξέτασε, διαμόρφωσε το θεματικό χάρτη των δεδομένων προσδιορίζοντας την ουσία του κάθε θέματος και τέλος προέβη στην έκθεση/συγγραφή των δεδομένων (Τσιώλης, 2016· Κατσαρού, 2016). Η αναλυτική θεωρητική πλαισίωση της

- **Ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση** (interpretative phenomenological analysis): Επιχειρεί να συλλάβει τους τρόπους με τους οποίους άτομα ή ομάδες προσδίδουν νόημα στον κοινωνικό τους κόσμο και οικοδομούν τη βιωμένη εμπειρία τους σχετικά με το εξεταζόμενο φαινόμενο.

- **Αφηγηματική ανάλυση** (narrative analysis): Αξιοποιείται για την ερμηνευτική προσέγγιση αφηγήσεων και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η αφήγηση και διασφαλίζεται η συνοχή της. Εστιάζει τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μορφή και τη δόμηση της αφήγησης. Εξετάζει, δε, την αφήγηση ως πρακτική επιτέλεσης (performance) του αφηγητή ενώπιον ενός ακροατή ή ακροατηρίου.

- **Ανάλυση συνομιλίας** (conversation analysis): Εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους δομούνται και επιτελούνται οι συνομιλίες καθώς και τις μεθόδους τις οποίες μετέρχονται οι συνομιλούντες για να παραγάγουν μια εύτακτη κοινωνική διάδραση. Η ανάλυση συνομιλίας εδράζεται θεωρητικά στην εθνομεθοδολογία.

- **Ανάλυση λόγου** (discourse analysis): Εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους παράγεται η γνώση εντός συγκεκριμένων συστημάτων από λογοθετικές (discursive) πρακτικές (π.χ. ο νομικός λόγος ή ο ιατρικός λόγος) μέσω της χρήσης της γλώσσας και της παραγωγής κειμένων. Η ανάλυση λόγου εξετάσει τις επιτελέσεις εντός των διαδραστικών πλαισίων καθώς και τα γλωσσικά στυλ ή τις ρητορικές πρακτικές που αξιοποιούνται για να αποκτήσει η ομιλία ή το κείμενο πειστικότητα.

- **Εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία** (grounded theory): Αποσκοπεί στην ανάπτυξη θεωρητικών κατηγοριών και του συστήματος των μεταξύ τους σχέσεων μέσα από την παραγωγή και την ανάλυση εμπειρικών δεδομένων (Τσιώλης, 2016:8-9)

διαδικασίας της ανάλυσης ως κοινής στρατηγικής για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με ερωτηματολόγιο, με συνέντευξη και την έρευνα δράσης, περιγράφεται στην επόμενη ενότητα μαζί με την ανάλυση περιεχομένου.

Κατά την διαδικασία ανάλυσης των ευρημάτων αξιοποιήθηκε η τεχνική αναστοχασμού που κατέληγε σε αξιολογικές κρίσεις σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (Lee, 2005). Τέλος, κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας δράσης αξιοποιήθηκαν τα ευρήματα της έρευνας επισκόπησης και έγιναν οι κατάλληλες συσχετίσεις και συγκρίσεις.

2.2.1.5.4 Η ανάλυση περιεχομένου ως κοινή διαδικασία/μέθοδος ανάλυσης δεδομένων σε όλες τις φάσεις και τα είδη έρευνας της παρούσας μελέτης: θεωρητική πλαισίωση

Ο τρόπος αξιοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων αυτών δύναται να δώσει μεγαλύτερη έμφαση σε μία κατηγορία ευρημάτων από ότι σε άλλη ή σε μία μεθοδολογική προσέγγιση από ότι σε άλλη. Στην εν λόγω έρευνα δόθηκε έμφαση στην ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση κατά την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύονται στη βάση ποιοτικών κυρίως μεθόδων ανάλυσης δεδομένων, όπως η ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης, συσχέτισης, ανεύρεσης αιτιατών σχέσεων και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού, τις οποίες ακολούθησε η παρούσα έρευνα, με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, τον έλεγχο των τυχόν υποθέσεων, ή την ερμηνεία και κατανόηση των φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών. Η ανάλυση εμπεριέχει: α) τον αναγκαίο περιορισμό των δεδομένων δίνοντας έμφαση σε αυτά που ενδιαφέρουν την ερευνητική διαδικασία, β) την παρουσίαση των δεδομένων μετά την οργάνωση της πληροφορίας μέσω συνόψεων, εκτεταμένων περιλήψεων, αρχειοθέτησης, διαγραμματικής παρουσίασης, πινάκων κ.ά., γ) την απόδοση νοήματος στα δεδομένα, τη δόμηση ερμηνευτικού και θεωρητικού πλαισίου (Ιωσηφίδης, 2003). Η ερμηνεία ως διαδικασία απόδοσης νοήματος και ανεύρεσης συνδέσεων και σχέσεων μεταξύ των δεδομένων της ίδιας έρευνας ή διαφορετικών ερευνών είναι στενά συνυφασμένη με την ανάλυση παρά μια ξεχωριστή διαδικασία. Καθιερώνει τη συνέχεια στη κοινωνική έρευνα, δημιουργεί επεξηγηματικές έννοιες, μειώνει τον κίνδυνο αυθαίρετων γενικεύσεων, εξυπηρετεί μια σταδιακή ασφαλή μετάβαση από χαμηλότερα σε

υψηλότερα επίπεδα αφαίρεσης (Creswell, 1998· Maxwell, 1996· Ιωσηφίδης, 2003· Φίλιας, 2001).

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια μέθοδο που εμπεριέχει διάφορες τεχνικές για την αποδόμηση του ποιοτικού υλικού, την αναδόμησή του με βάση τις κατηγορίες που προκύπτουν και που έχουν νόημα για τον ερευνητή, την έρευνα και την ερμηνεία του. Αποτελεί μια συστηματική και αντικειμενική περιγραφή του υλικού το οποίο μπορεί να ποσοτικοποιηθεί, αν και στην ποιοτική έρευνα στόχος δεν είναι η συχνότητα εμφάνισης μιας μεταβλητής, αλλά η ανεύρεση ποιοτήτων, η απουσία ή παρουσία βασικών εννοιών για το ερευνητικό αντικείμενο). Βασική διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί η κατηγοριοποίηση, η αναζήτηση ποιοτήτων, η ανακάλυψη αντιφάσεων, η ομοιογενοποίηση των διαφορετικών τμημάτων του δηλωμένου περιεχομένου με στόχο την ερμηνεία. Η μέθοδος αυτή αναλύει την κοινωνική επικοινωνία, τις κοινωνικές της προεκτάσεις και συνέπειες. Κατά την ανάλυση περιεχομένου, ο ερευνητής μελετά το δηλωμένο και έκδηλο περιεχόμενο, το υπονοούμενο μήνυμα, το συστηματικά επαναλαμβανόμενο μήνυμα, το εξαιρετικό που λέγεται μια φορά μόνο και αυτό που αποσιωπάται ή δε λέγεται ενώ είναι σημαντικό για τον ερευνητή και το θέμα που πραγματεύεται. Έτσι γίνεται μια σφαιρική προσέγγιση και ανάλυση του υλικού. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της ανάλυσης περιεχομένου σχετίζεται με την καταλληλότητα των κατηγοριών. Αξιοπιστία σημαίνει ότι πολλοί κωδικογράφοι καταλήγουν στη διαμόρφωση ίδιων κατηγοριών και συμπερασμάτων και εγκυρότητα πως καταγράφεται και μεταγράφεται η πραγματικότητα των γεγονότων (Grawitz, 2006· Ιωσηφίδης, 2003· Φίλιας, 2001· Κυριαζή, 2003). Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί είναι διερευνητική, όταν δεν υπάρχουν υποθέσεις, όπως στην παρούσα έρευνα και αποδεικτική όταν υπάρχουν και επιχειρείται η απόδειξή τους (Grawitz, 2006· Ιωσηφίδης, 2003· Φίλιας, 2001· Κυριαζή, 2003).

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ακολούθησε μια πορεία *κυκλική και επαναληπτική, περιοδική και ολική*, καθώς δεν προχωρά σε διαχωρισμένα αυτοτελή στάδια, αλλά λάμβανε χώρα συνεχώς. Ένα μέρος της δύναται να προχωρήσει σε αναθεώρηση των διαδικασιών που έλαβαν χώρα σε άλλο μέρος και συνδέεται συνεχώς με το συνολικό αναλυτικό σχήμα της. Η ανάλυση προϋποθέτει την αποτελεσματική διαχείριση του υλικού που περιλαμβάνει τη συστηματική και συνεπή συλλογή, αποθήκευση και ανάκτηση του ποιοτικού υλικού για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας δεδομένων. Λειτουργίες αποθήκευσης και ανάκτησης που υιοθέτησε η παρούσα έρευνα θεωρούνται: α) η κωδικοποίηση του υλικού, β) η δόμηση ή κατηγοριοποίηση

του ποιοτικού υλικού, γ) η σύνδεση μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών, δ) η αφαίρεση που περιλαμβάνει περιλήψεις εκτεταμένων δεδομένων, ε) επινόηση τρόπων εύρεσης και πρόσβασης σε τμήματα του ποιοτικού υλικού, όπως ο συνδυασμός γραμμάτων και αριθμών (Ιωσηφίδης, 2003).

Η κωδικοποίηση ως βασική αναλυτική διαδικασία σημαίνει την απόδοση νοήματος σε τμήματα των ποιοτικών δεδομένων μέσω κωδικών και ως εκ τούτου συνδέεται με την τμηματοποίηση του ποιοτικού υλικού. Μετατρέπει το ποιοτικό υλικό σε ποιοτικά σύμβολα ή και αριθμούς και αποτελεί τη βάση για την κατηγοριοποίηση του υλικού, τη σύνδεση διαφορετικών τμημάτων του υλικού μεταξύ τους, τη διαμόρφωση εννοιών τη θεωρητικοποίηση και ερμηνεία. Οι κώδικες μπορεί να είναι ένας τίτλος που αποτελείται από μια λέξη ή φράση ή συνδυασμό γραμμάτων, συμβόλων, γραμμάτων και αριθμών κ.ά. ή ένας ορισμός που περιγράφει το νόημα και το σκοπό του στην αναλυτική διαδικασία. Κατά την αναλυτική διαδικασία, λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα ή σε συνδυασμό διάφορα είδη κωδικοποίησης, όπως: α) αντικειμενική κωδικοποίηση που αφορά στα αντικειμενικά στοιχεία των ποιοτικών δεδομένων, όπως ο τόπος, ο χρόνος και η διάρκεια διεξαγωγής της συνέντευξης κ.ά. που αποσκοπεί στην αρχειοθέτησή του, β) θεωρητική κωδικοποίηση που στοχεύει στην ανάπτυξη θεμελιωμένης θεωρίας, γ) ανοιχτή κωδικοποίηση που εστιάζει περισσότερο στα τμήματα εκείνα που έχουν ερμηνευτικό ενδιαφέρον για τον ερευνητή και στη σύνδεση τμημάτων του υλικού με συγκεκριμένες ιδέες, δ) αξονική κωδικοποίηση που δημιουργεί άξονες στοχεύοντας στη βελτίωση των κωδικών και κατηγοριών που προέκυψαν από την ανοιχτή κωδικοποίηση επιλέγοντας αυτές τις κατηγορίες που είναι σημαντικότερες για παραπέρα επεξεργασία, ε) επιλεκτική κωδικοποίηση που εμπεριέχει μεγαλύτερο βαθμό αφαίρεσης και στοχεύει στον προσδιορισμό των κεντρικών κατηγοριών στις οποίες εστιάζει η ανάλυση, ζ) θεματική κωδικοποίηση που στοχεύει στην περιγραφή και ανάλυση όλων των θεματικών περιοχών που υπάρχουν στα δεδομένα και στη σύγκριση με τις θεματικές περιοχές άλλων περιπτώσεων (Mason, 2003· Ιωσηφίδης, 2003).

Η αναλυτική διαδικασία που έπεται της κωδικοποίησης είναι η **κατηγοριοποίηση** που αποτελεί μια συστηματική προσπάθεια ταξινόμησης σε κατηγορίες που δημιουργεί ο ερευνητής του ποιοτικού υλικού που έχει τμηματοποιηθεί μέσω της κωδικοποίησης. Στην περίπτωση που επιδιώκεται να επαληθευθεί μια υπόθεση οι κατηγορίες έχουν προβλεφθεί εκ των προτέρων, ενώ στην αντίθετη περίπτωση δεν έχουν προβλεφθεί και θα πρέπει να προκύψουν από το περιεχόμενο του

υλικού. Είναι απαραίτητο να μελετηθεί το κείμενο πολλές φορές για να ανακαλυφθεί το ουσιαστικό στοιχείο, η βασική έννοια για την έρευνα, η οποία θα αποτελέσει τη βάση για την κατηγορία. Οι κατηγορίες είναι έννοιες που βαραίνουν σημασιολογικά για τον ερευνητή και την έρευνα και εμπεριέχουν αξίες. Στην ποιοτική έρευνα συνήθως οι κατηγορίες δεν προσχηματίζονται. Η επιλογή των κατηγοριών καθορίζουν την αξία και την επιτυχία της ανάλυσης. Οι βασικές αρχές της κατηγοριοποίησης είναι: α) ο αλληλοαποκλεισμός εννοιών, ώστε να μην εμπεριέχεται η ίδια έννοια, τα ίδια στοιχεία σε δύο διαφορετικές κατηγορίες, β) η συστηματικότητα που εξασφαλίζει την ταξινόμηση όλου του υλικού σε κατηγορίες, γ) η αντικειμενικότητα, ώστε να εντοπίζονται κοινές κατηγορίες από διαφορετικά άτομα που κατηγοριοποιούν το ίδιο υλικό, δ) η καταλληλότητα ή συνάφεια όπου οι κατηγορίες είναι κατάλληλες ως προς το περιεχόμενο και το ζητούμενο. Η μονάδα καταγραφής που αναφέρεται στον τρόπο τεμαχισμού του ποιοτικού υλικού για την κωδικοποίηση και την ταξινόμησή του σε μια κατηγορία, μπορεί να είναι μια λέξη, μια πρόταση, μια παράγραφος, ένα θέμα, μια ερώτηση. Κατά την κατηγοριοποίηση πρέπει να αποφεύγονται οι υπερβολές, όπως η επιβολή ενός άκαμπτου προκαθορισμένου σχήματος κατηγοριών, η επιφανειακή απόδοση των νοημάτων, η υπερβολικά λεπτομερειακή κατηγοριοποίηση και η δημιουργία πολύ γενικών και χονδρικών κατηγοριών (Grawitz, 2006· Ιωσηφίδης, 2003· Φίλιας, 2001· Κυριαζή, 2003).

Στην ανάλυση περιεχομένου η θεματική ανάλυση κατέχει εξέχουσα θέση, όπου μέσω της κατασκευής θεματικών κατηγοριών το κείμενο αποδομείται, αναλύεται, ερμηνεύεται και θεωρητικοποιείται (Grawitz, 2006· Ιωσηφίδης, 2003· Φίλιας, 2001· Κυριαζή, 2003). Ειδικότερα, πρόκειται για μια μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους/ες τους/τις ερευνητές/ήτριες που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα. Βασικό πλεονέκτημα πλεονεκτήματα της αποτελεί η «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», καθώς η επιλογή της ως μεθόδου ανάλυσης δεν προϋποθέτει τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχει επιστημολογική πλαισίωση (Braun & Clarke, 2006). Κατά την ανάλυση του περιεχομένου η ερευνήτρια εφιστούσε την προσοχή της, ώστε να αποφευχθούν ζητήματα που αφορούν: α) στην απόδοση επιφανειακού ή λανθάνοντος νοήματος στα δεδομένα ή β) στη δημιουργία θεμάτων που δε βασίζονται στα δεδομένα αλλά σε a priori ιδέες που ενδιαφέρουν την ερευνήτρια (Clarke, Braun & Hayfield,

2015). Κατά την ανάλυση του περιεχμένου σε θέματα/κατηγορίες, ο/η ερευνητής/ήτρια ακολουθεί τα εξής βήματα, τα οποία υιοθετήθηκαν και στην εν λόγω έρευνα: α) εξοικείωση με τα δεδομένα μέσω της επαναλαμβανόμενης προσεκτικής ανάγνωσης των ερευνητικών δεδομένων και της αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων που έχουν σημασία για το εξεταζόμενο φαινόμενο, β) κωδικοποίηση με την οποία αποδίδεται στο κείμενο ένας κωδικός που εκφράζει σε συντομία το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων και επειδή μπορεί να περιέχονται πολλά διαφορετικά νοήματα δύναται να αποδοθούν περισσότεροι κωδικοί και να ενοποιηθούν σε ένα ανώτερο επίπεδο σχηματίζοντας κατηγορίες ή κωδικούς ανώτερου επιπέδου. Οι κωδικοί συνοψίζουν τα βασικά νοήματα, αλλά δεν είναι το ίδιο πράγμα με τα θέματα, γ) αναζήτηση των θεμάτων και υποθεμάτων μέσα από συνδυασμό κωδικών ή μοτίβων που προκύπτουν από τα δεδομένα. Τα θέματα συνοψίζουν ομάδες κωδικών ή κατηγοριών. Ο ρόλος της ερευνήτριας στην ανεύρεση των θεμάτων ήταν ουσιαστικός καθώς κλήθηκε να κάνει συνδέσεις, να δώσει νοήματα, να κατανοήσει, να επιλέξει, να συμπεράνει ή να ερμηνεύσει το ερευνητικό υλικό, με βάση συγκεκριμένες θεωρητικές θέσεις, επιστημολογικές παραδοχές και τον ευρύτερο ερευνητικό σχεδιασμό, δ) επανεξέταση των θεμάτων προκειμένου να μην υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις ή να αφαιρεθούν θέματα που δε συνεισφέρουν στην έρευνα ή δεν υποστηρίζονται επαρκώς θεωρητικά, ε) ορισμός και ονομασία των τελικών θεμάτων που δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και στ) έκθεση/συγγραφή των ευρημάτων που περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και τη συγγραφή των ευρημάτων (συμπεριλαμβανομένων και των αποσπασμάτων των δεδομένων) με τη θεωρητική τεκμηρίωση.

Η ερμηνεία ως διαδικασία απόδοσης νοήματος και ανεύρεσης συνδέσεων και σχέσεων μεταξύ των δεδομένων της ίδιας έρευνας ή διαφορετικών ερευνών είναι στενά συνυφασμένη με την ανάλυση παρά μια ξεχωριστή διαδικασία. Καθιερώνει τη συνέχεια στη κοινωνική έρευνα, δημιουργεί επεξηγηματικές έννοιες, μειώνει τον κίνδυνο αυθαίρετων γενικεύσεων, εξυπηρετεί μια σταδιακή ασφαλή μετάβαση από χαμηλότερα σε υψηλότερα επίπεδα αφαίρεσης (Creswell, 1998· Maxwell, 1996· Ιωσηφίδης, 2003· Φίλιας, 2001).

Οι βασικότερες αναλυτικές στρατηγικές που εξυπηρετούν τη νοηματοδότηση και την ερμηνεία των δεδομένων και αξιοποιήθηκαν είναι: α) *ο προσδιορισμός προτύπων και τάσεων*, όπως η ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών του υλικού, ο προσδιορισμός ποικίλων σχέσεων μέσα σ ένα

πλαίσιο κ.ά., β) η ευλογοφάνεια που εξάγεται αβίαστα ένα συμπέρασμα, γ) σχηματισμός συνεκτικών μη επικαλυπτόμενων ομάδων δεδομένων με κοινά χαρακτηριστικά, δ) η μέτρηση-ποσοτικοποίηση που στην περίπτωση του ποιοτικού υλικού συμβάλλει στο διαχωρισμό του ασήμαντου από το σημαντικό, στην εύρεση αντιθέσεων και σε άλλες αναλυτικές στρατηγικές, ε) εύρεση αντιθέσεων και συγκρίσεις, ζ) προσδιορισμός μεταβλητών ή γενικών και ειδικών κατηγοριών, η) υπαγωγή του μερικού στο γενικό, θ) μείωση του αριθμού των μεταβλητών, όταν είναι μεγάλος, μέσω της ομαδοποίησης και της συγχώνευσης όμοιων κωδικών, ι) εύρεση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών (Ιωσηφίδης, 2003). Τέτοιες σχέσεις μπορεί να είναι: α) σχέσεις συνάφειας με ταυτόχρονη εμφάνιση ή απουσία δύο ή περισσότερων μεταβλητών στο ίδιο πλαίσιο, β) σχέσεις αλληλοαποκλεισμού που η εμφάνιση μιας μεταβλητής αποκλείει μια άλλη, γ) σχέσεις αιτιότητας όπου η μια μεταβλητή αποτελεί αιτία για την εμφάνιση άλλης ή άλλων μεταβλητών, δ) σχέσεις αμοιβαιότητας, όπου η αλλαγή σε μια μεταβλητή προκαλεί αλλαγή και σε μια άλλη, ε) σχηματισμός μιας λογικής αλληλουχίας δεδομένων – στοιχείων και εξασφάλιση εννοιολογικής-θεωρητικής συνοχής που οι έννοιες, οι θεωρητικές θέσεις τα βασικά συμπεράσματα να αντιστοιχούν στα ποιοτικά δεδομένα και να τεκμηριώνονται από αυτά (Ιωσηφίδης, 2003).

Τα τελικά πορίσματα της έρευνας από την συνδυαστική επισκόπηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων μελετήθηκαν σε σχέση με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών και επιχειρήθηκε η διερεύνηση της σχέσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής με τους ευρύτερους κοινωνικοπολιτικούς και οικονομικοπολιτικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο στο οποίο επιχειρείται η ένταξη και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π.. Σε επίπεδο ερμηνευτικό, τα ευρήματα εξετάστηκαν κριτικά αξιοποιώντας το εννοιολογικό πλαίσιο που παρέχουν το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας (Barton & Oliver, 2003), οι θεωρίες της κριτική παιδαγωγικής (Freire, 1977), οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και οι παραδοχές της ερμηνευτικής παράδοσης (Ιωσηφίδης, 2003).

2.2.1.6 Ζητήματα δεοντολογίας και ηθικής στην έρευνα

Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας έρευνας σε όλες τις φάσεις της τηρήθηκαν βασικά δεοντολογικά ζητήματα και ηθικής στην έρευνα, όπως έχουν αναφερθεί σε κάθε φάση διεξαγωγής της στο μεθοδολογικό σχεδιασμό και στο θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο με στόχο το σεβασμό στους/στις συμμετέχοντες/ουσες. Συνοπτικά τα ζητήματα αυτά αφορούν: α) στη διασφάλιση της

εθελοντικής συμμετοχής ενηλίκων και νηπίων κατόπιν επαρκούς, σαφούς και χωρίς εξαπάτηση πληροφόρησης για το σκοπό, το αντικείμενο και τη διεξαγωγή της έρευνας, αναφέροντας τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που προκύπτουν από τη συμμετοχή τους, β) στην έγγραφη συνειδητή συναίνεσή τους, γ) στο δικαίωμα των συμμετεχόντων/ουσών να αποχωρήσουν εφόσον το επιθυμούν, οποιαδήποτε στιγμή, δ) στην τήρηση της εμπιστευτικότητας σε σχέση με τις πληροφορίες και τα στοιχεία που παρέχονται, ε) στη διασφάλιση της ανωνυμίας και της προστασίας της ιδιωτικής ζωής και των προσωπικών δεδομένων. Υπό αυτό το πρίσμα, για την αναφορά στην περιφέρεια που υλοποιήθηκαν η παρατήρηση στις σχολικές μονάδες και οι συνεντεύξεις γίνεται χρήση των αρχικών Ν.Κ.Ζ, αντί του ονόματος. Αντίστοιχα ο προσδιορισμός της περιφέρειας που διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις γίνεται με περιγραφικό τρόπο. Επιπρόσθετα, τηρήθηκαν τα ζητήματα για τα προσωπικά δεδομένα του Ιδρύματος (Ε.Κ.Π.Α.)³² και ο κώδικας δεοντολογίας του Ε.Κ.Π.Α.³³ ε) στη διαπραγμάτευση της πρόσβασης και στην διασφάλιση άδειας εισόδου στο πεδίο δράσης (κυρίως στην παρατήρηση και στην έρευνα δράσης) και της ελάχιστης ενόχλησης, ως βασική ηθική πρακτική, στ) στη μεγιστοποίηση ωφελειών και στην ελαχιστοποίηση των κινδύνων ή βλαβών ηθικών και ψυχικών για την καλύτερη και με σεβασμό μεταχείριση των συμμετεχόντων/ουσών, ζ) στην τήρηση μιας δημοκρατικής δεοντολογίας κατά την υλοποίηση της έρευνας και η) στην αναφορά της έρευνας και τη δημοσιοποίησή της χωρίς παραποιήσεις δεδομένων με ειλικρίνεια διατηρώντας έναν ηθικό και επιστημονικό τρόπο γραφής αναφορικά με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και τα ευρήματα (Creswell, 2016· Cohen & Manion, 2000· Verma & Mallick, 2004· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Ιωσηφίδης, 2003).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αρχικά διασφαλίστηκε η **εθελοντική συμμετοχή** κατόπιν επικοινωνίας και διεξοδικής, ειλικρινούς ενημέρωσης (τηλεφωνικής, δια ζώσης και γραπτής) των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με το σκοπό, το αντικείμενο και τη διεξαγωγή της έρευνας, αναφέροντας τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που θα προκύπτουν από τη συμμετοχή τους στην έρευνα και το χρόνο που θα απαιτηθεί και στη συνέχεια ακολούθησε η **έγγραφη συνειδητή συναίνεσή** τους ενημερώνοντας πως έχουν το δικαίωμα να αποχωρήσουν εφόσον το επιθυμούν, οποιαδήποτε στιγμή. Δεν επιχειρήθηκε κανενός είδους παραπλάνηση για τη

³² https://www.uoa.gr/to_panepistimio/prostasia_prosopikon_dedomenon/

³³ https://www.uoa.gr/fileadmin/user_upload/PDF-files/anakoinwseis/simantikes/2018/160218_kwdikas_deontologias.pdf

διασφάλιση μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων/ουσών. Παρουσιάστηκε μία περίπτωση εκπαιδευτικού που ενώ συμφώνησε να συμμετάσχει άλλαξε γνώμη και έγινε σεβαστή η επιθυμία της. Στην περίπτωση των νηπίων στην έρευνα δράσης διασφαλίστηκε η σύμφωνη γνώμη των γονέων μετά από τη συναίνεση του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και τα ίδια ρωτήθηκαν για την οποιαδήποτε συμμετοχή τους και δεν επιχειρήθηκε καμία πίεση, όταν διαφαινόταν η απροθυμία τους να εμπλακούν σε μία δράση. Για τα άτομα που δεν είναι σε θέση να δώσουν έγγραφη συγκατάθεση, όπως τα παιδιά και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι ερευνητές/τριες έχουν την υποχρέωση να παρέχουν επαρκείς εξηγήσεις και να λάβουν την συναίνεση του προσώπου που φέρει τη νομική ευθύνη για τη φροντίδα τους, όπως, για παράδειγμα, του κηδεμόνα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η ενημέρωση των παιδιών γινόταν με λόγο κατανοητό και προσαρμοσμένο στην ηλικία τους, στο πλαίσιο μιας σχέσης εμπιστοσύνης και φιλικού κλίματος που δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια. Τα νήπια που συμμετείχαν στην έρευνα ρωτήθηκαν, αν επιθυμούν να συμμετέχουν στην έρευνα και αν συμφωνούν να βιντεοσκοπηθούν. Ο σεβασμός στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια αποτέλεσε βασική αρχή.

Επίσης, διασφαλίστηκε η **εμπιστευτικότητα** σε σχέση με τις πληροφορίες και τα στοιχεία που συλλέγονταν από κάποιον/α συμμετέχοντα/ουσα, χωρίς να ανακοινώνονται σε άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες και η **ανωνυμία** αυτών επιχειρώντας την προστασία της ιδιωτικής ζωής και των προσωπικών δεδομένων. Για το λόγο αυτό κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων καθώς και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα νήπια και επιπλέον έγινε σεβαστή η επιθυμία ορισμένων συμμετεχόντων/ουσών από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να μην απαντήσουν σε στοιχεία που αφορούν στην ιδιότητά τους και στην έδρα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τα οποία θα πρόδιδαν την ταυτότητα τους, δεδομένου πως η ερευνήτρια λόγω της επαγγελματικής της ιδιότητας γνώριζε τους/τις εργαζόμενους/ες στο χώρο αυτό. Δεδομένα, τα οποία παρασχέθηκαν με εμπιστευτικότητα δεν δημοσιοποιούνται, ώστε να προκαλέσουν ενόχληση, άγχος ή ίσως και πόνο στο υποκείμενο ή στον/στη συμμετέχοντα/ουσα που παρέσχε τις πληροφορίες.

Επιχειρήθηκε αφενός η **διαπραγμάτευση της πρόσβασης** στο πεδίο δράσης, για παρατήρηση, συνέντευξη χωρίς πίεση και κατόπιν διασφάλισης **άδειας εισόδου** (κυρίως για παρατήρηση στα νηπιαγωγεία και στην υλοποίηση της έρευνας δράσης) και αφετέρου η διακριτική παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο διασφαλίζοντας την ελάχιστη ενόχληση στο χώρο εργασίας τους. Προσοχή δόθηκε στην διαδικασία πρόσβασης σε αρχεία, η οποία γινόταν από τις εκπαιδευτικούς σε περίπτωση που δεν

επιθυμούσαν την πρόσβαση από την ερευνήτρια. Ο σχεδιασμός της έρευνας συνεκτίμησε σημαντικά τη **μεγιστοποίηση ωφελειών** των εμπλεκόμενων και την **ελαχιστοποίηση των κινδύνων** ή βλαβών ηθικών και ψυχικών για την καλύτερη και με σεβασμό μεταχείριση των συμμετεχόντων/ουσών σε συνδυασμό με την τήρηση μιας **δημοκρατικής και ισότιμης αλληλοεπίδρασης** κατά την υλοποίηση της έρευνας. Στο πλαίσιο των ίσων ευκαιριών, της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας, όπως σε κάθε έρευνα που εμπλέκει παιδιά με αναπηρίες, έτσι και στην παρούσα μελέτη κρίθηκε απαραίτητο να δοθεί εξαρχής ιδιαίτερη προσοχή σε ορισμένα πρακτικά ζητήματα κατά την αλληλεπίδραση που σχετίζονται με τα βασικά χαρακτηριστικά της αναπηρίας, την κατάλληλη προσέγγιση στο πλαίσιο σεβασμού των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε ατόμου.

Τέλος, σε όλες τις παρουσιάσεις των δεδομένων της έρευνας και στις δημοσιεύσεις τηρήθηκε η **αρχή της μη παραποίησης των δεδομένων** και η υιοθέτηση ενός ηθικού και επιστημονικού τρόπου γραφής τους αναφορικά με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και τα ευρήματα. **Η ανάλυση και η δημοσιοποίηση των δεδομένων έγινε με ειλικρίνεια, ευαισθησία, εντιμότητα, ακρίβεια και επιστημονική αμεροληψία** (Creswell, 2016· Cohen & Manion, 2000· Verma & Mallick, 2004· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Ιωσηφίδης, 2003· Hitchcock, 1985).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης επιχειρήθηκε ο σεβασμός και η αποδοχή των εμπλεκόμενων σε αυτήν. Η ερευνήτρια παρέμεινε ανοιχτή σε προτάσεις και τροποποιήσεις και έδωσε το χρόνο που οι εκπαιδευτικοί και τα νήπια χρειαζόταν να εξοικειωθούν με κάθε νέα παρέμβαση και διαδικασία. Οι συνεργάτες/ιδες είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τη διαμαρτυρία τους. Η ερευνήτρια έκανε γνωστές τις αρχές της για τη διαδικασία και τις προσεγγίσεις της εξ αρχής προκειμένου να συμφωνήσουν με αυτές ή όχι και οι άλλοι/ες συνεργάτες/ιδες (Hopkins, 1985). Αναφορικά με την αξιολόγηση των παρεμβάσεων και του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν εξ αρχής για τα κριτήρια, διατήρησαν το δικαίωμα να μαθαίνουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και συγκεκριμένα από τους/τις κριτικούς φίλους/ες και να εκφράζουν τυχόν διαφωνίες τους.

2.2.1.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα των ευρημάτων της έρευνας

Σε μία πολυμεθοδολογικό ερευνητικό εγχείρημα, όπως η παρούσα έρευνα, λόγω της τριγωνοποίησης/διασταύρωσης των δεδομένων μέσω της αξιοποίησης

πολλών μεθόδων και εργαλείων ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, υποστηρίζεται πως ενισχύεται σημαντικά η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του. Ωστόσο, ο ερευνητής/ερευνήτρια οφείλει σε κάθε στάδιο διεξαγωγής της έρευνας να υιοθετεί συγκεκριμένους τρόπους, μεθόδους, πρακτικές που διασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Οι έννοιες εγκυρότητα (Validity) και αξιοπιστία (reliability) στην κοινωνική έρευνα προέρχονται κυρίως από τις στατιστικές και ποσοτικές μεθόδους για τον ακριβή προσδιορισμό των μετρήσεων. Ωστόσο, οι έννοιες αυτές είναι χρήσιμες και αξιοποιούνται και στην ποιοτική έρευνα (Verma & Mallick, 2004·Ιωσηφίδης, 2003·Κυριαζή, 2003).

Η εγκυρότητα της έρευνας αναφέρεται στον βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Αφορά στον βαθμό που τα δεδομένα, η ανάλυση και η ερμηνεία τους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα ή απαντούν επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα (Ιωσηφίδης, 2003:128). Η εγκυρότητα επίσης σχετίζεται με τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς επίσης και με τον τρόπο ανάπτυξης των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν (Κυριαζή, 2003). Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται διάφορες μορφές ερευνητικής εγκυρότητας³⁴ που αλληλοεμπλέκονται και θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη οι ερευνητές/ήτριες, όπως η περιγραφική, η ερμηνευτική, η θεωρητική και αξιολογική εγκυρότητα (Ιωσηφίδης, 2003), οι οποίες διασφαλίστηκαν με διάφορους τρόπους στην παρούσα έρευνα και ειδικότερα:

1) Τριγωνοποίηση των δεδομένων. Η μεθοδολογική προσέγγιση τριγωνοποίησης των ποικίλων πηγών δεδομένων υιοθετείται σκοπίμως καθώς κρίνεται ότι μπορεί συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση επιμέρους εκφάνσεων του θέματος, ενώ ταυτόχρονα δύναται να υποβοηθήσει στην αύξηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των παραγόμενων δεδομένων. Πρόκειται για διασταύρωση των στοιχείων

³⁴ **Περιγραφική εγκυρότητα:** που αφορά στα αρχικά στάδια και κυρίως στη συλλογή δεδομένων και σχετίζεται με την ακρίβεια κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και τα εσκεμμένα ή τυχαία λάθη και τις προκαταλήψεις των ερευνητών με αποτέλεσμα την καθοδήγηση σε επιθυμητές απαντήσεις. Αντίστοιχα σε μια παρατήρηση ο περιορισμένος χρόνος παραμονής στο πεδίο οδηγεί στην παράλειψη σημαντικών παραγόντων που σχετίζονται με τους σκοπούς της έρευνας.

Ερμηνευτική εγκυρότητα: αφορά στον βαθμό αντιστοίχισης των ερμηνειών που δίνονται στα ποιοτικά δεδομένα με τις αναπαραστάσεις που προκύπτουν και την κοινωνική πραγματικότητα.

Θεωρητική εγκυρότητα: που αφορά στην παραγωγή θεωρίας που βασίζεται στην εφαρμογή και πρακτική στο πεδίο δράσης.

Αξιολογική εγκυρότητα: που αφορά στις τεχνικές αξιολόγησης της ύπαρξης εγκυρότητας ή όχι στην έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003).

με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων ή εργαλείων συλλογής δεδομένων (ποιοτικών ή και ποσοτικών συνδυαστικά, όπως, παρατήρηση, συνέντευξη, ερωτηματολόγιο, μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση κ.ά.), ή με την άντληση των ευρημάτων από διαφορετικές πηγές (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κριτικούς φίλους, Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., προσωπικό από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., κ.ά.), για τη διασφάλιση του διϋποκειμενικού ελέγχου των ευρημάτων. Η τριγωνοποίηση αφορά στη χρήση πολλαπλών μεθόδων, οπτικών, θεωριών ή και ερευνητών στην ίδια ερευνητική/αξιολογική μελέτη προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων (Cohen & Manion 2000). Με την τριγωνοποίηση αποφεύγονται παρερμηνείες που σχετίζονται με προσωπικές προκαταλήψεις και περιορίζονται τα μειονεκτήματα από τις επιμέρους μεθοδολογικές προσεγγίσεις ή εργαλεία.

Μορφές τριγωνοποίησης που αξιοποιούνται στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα είναι:

α) η τριγωνοποίηση μεταξύ διαφορετικών πηγών/τριγωνοποίηση δεδομένων για τη συλλογή πληροφοριών για το ίδιο θέμα και συγκεκριμένα:

- ✓ στην έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο συλλέχθηκαν δεδομένα από το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.
- ✓ στην έρευνα απόψεων με συνέντευξη συλλέχθηκαν δεδομένα από το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., εκπαιδευτικούς της τάξης και εκπρόσωπο του Υ.ΠΑΙ.Θ. και
- ✓ στην έρευνα δράσης συλλέχθηκαν δεδομένα από μαθητές/ήτριες, γονείς, εκπαιδευτικούς, κριτικούς φίλους/ες, ερευνήτρια, προσωπικό ΚΕ.Δ.Δ.Υ., εξωτερικούς ιδιωτικούς θεραπευτές των νηπίων με αναπηρία

β) η τριγωνοποίηση μεταξύ μεθόδων ή μεθοδολογική τριγωνοποίηση για την άντληση δεδομένων μέσω διαφορετικών μεθόδων και εργαλείων και συγκεκριμένα:

- ✓ στην έρευνα επισκόπησης το ερωτηματολόγιο και η παρατήρηση
- ✓ στην έρευνα απόψεων με συνέντευξη η συνέντευξη,
- ✓ στην έρευνα δράσης συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, βιντεοσκόπηση και το οπτικοποιημένο υλικό, ημερολόγιο καταγραφής παρατηρήσεων και πρωτόκολλα παρατήρησης, κ.ά. (Robson, 2007· Altrichter et al 2001· Cohen & Manion, 1997).

Στην παρούσα έρευνα η αξιοποίηση των 5 κριτικών φίλων ενδυναμώνει τις πολλαπλές οπτικές και ενισχύει την τριγωνοποίηση των δεδομένων και την αξιοπιστία της έρευνας. Η συνεισφορά της τριγωνοποίησης της έρευνας είναι σημαντική, καθώς τα νοήματα για το ίδιο ζήτημα μπορούν να προέλθουν από διαφορετικά υποκείμενα,

να είναι πολλαπλά και επομένως πιο εύκολα αντιληπτές οι πολλαπλές διαφορετικές οπτικές, ώστε η ερμηνεία να μη διέπεται από προσωπικές προκαταλήψεις και στερεότυπα του ερευνητή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Οι Bevir και Kedar (2008) υποστηρίζουν πως οι ερμηνευτικές μεθοδολογίες προσανατολίζονται στην εμπειρία και στην ανθρώπινη δράση ως ουσιαστική και ιστορικά και πολιτισμικά εξαρτώμενη. Οι οποιεσδήποτε αναλύσεις δε μπορούν να υλοποιηθούν ανεξάρτητα από την πολιτισμική και ιστορική ιδιαιτερότητα.

2) Περιεκτική επεξεργασία των δεδομένων που αφορά στη διαδικασία συμπερίληψης του συνόλου των δεδομένων στην ανάλυση και όχι μόνο αυτών που οδηγούν σε επιθυμητές ερμηνείες και συμπεράσματα (Ιωσηφίδης, 2003). Όπως προκύπτει από την παρουσίαση των δεδομένων στο κεφάλαιο 3, την ανάλυση των δεδομένων στο κεφάλαιο 4 και τη θεωρητική μεθοδολογική πλαισίωση της διαδικασίας ανάλυσης των δεδομένων για κάθε είδος έρευνας σε προηγούμενη ενότητα, στην παρούσα έρευνα έχουν αξιοποιηθεί στο σύνολό τους όλα τα δεδομένα της έρευνας. Συνδυαστικά με αυτήν την πρακτική αξιοποιείται και η ανάλυση των εξαιρετικών ή διαφορετικών μη αναμενόμενων περιπτώσεων παρότι δυσχεραίνουν την ερμηνεία και την παραγωγή θεωρίας.

3) Έλεγχος των αδυναμιών και των προκαταλήψεων της ερευνήτριας. Στην παρούσα έρευνα σε όλα τα στάδια επιχειρήθηκε ο έλεγχος των προκαταλήψεων της ερευνήτριας, καθώς η γνώση τους και οι προσπάθειες εξάλειψης αυτών ενισχύουν τη εγκυρότητα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003). Πιο συγκεκριμένα:

- ✓ στην έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγια οι ερωτήσεις και οι κατηγορίες επιλογών ελέγχθηκαν από άλλους/ες ειδικούς, αναδιατυπώθηκαν και επανελέγχθηκαν και στη συνέχεια έγινε η πιλοτική εφαρμογή προκειμένου να αποφευχθούν οι καθοδηγούμενες απαντήσεις και προκαταλήψεις της ερευνήτριας. Επιπρόσθετα, σε συνδυασμό με την τριγωνοποίηση των απαντήσεων και αναλύσεων ενισχύθηκε ο έλεγχος των προκαταλήψεων
- ✓ στην έρευνα απόψεων με συνέντευξη: α) η ανάπτυξη των οδηγών συνέντευξης που ελέγχθηκαν από άλλους/ες ειδικούς και επαναδιατυπώθηκαν, β) τα είδη των ερωτήσεων που διασφάλιζαν πολλαπλές οπτικές και εντοπισμό τυχόν αντιφάσεων των ερωτώμενων, γ) η συζήτηση με την επόπτρια καθηγήτρια διασφάλισε τον έλεγχο των προκαταλήψεων της ερευνήτριας σε συνδυασμό με την τριγωνοποίηση των δεδομένων κατά τη συλλογή και ανάλυσή τους

✓ Στην έρευνα δράσης ο έλεγχος των προκαταλήψεων διασφαλίστηκε μέσω της συμβολή των κριτικών φίλων, των αναστοχαστικών συζητήσεων με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και την τριγωνοποίηση των δεδομένων κατά τη συλλογή και ανάλυση, όπως προαναφέρθηκε

4) Συμμετοχική έρευνα και ανάλυση των δεδομένων που παρέχει τη δυνατότητα συνεχούς εσωτερικού ελέγχου και αξιολόγησης των διαδικασιών και την εγκυρότητα της έρευνας. Στην παρούσα μελέτη, όπως έχει ήδη προαναφερθεί και στα τρία είδη έρευνας (επισκόπηση με ερωτηματολόγιο, απόψεων με συνέντευξη, έρευνα δράσης) υιοθετήθηκαν τεχνικές συμμετοχικής δράσης (κριτικοί φίλοι/ες, συμμετοχή εκπαιδευτικών και άλλων μελών του πεδίου) που διασφάλισαν την ενίσχυση της εγκυρότητας των δεδομένων. Ειδικότερα η έρευνα δράσης από τη φύση της αποτελεί συμμετοχική έρευνα.

5) Έλεγχος από άλλους/ες ερευνητές/ήτριες τόσο των μεθόδων, όσο και της ανάλυσης δεδομένων. Η πρακτική αυτή υιοθετήθηκε από την ερευνήτρια ζητώντας την οπτική συνεργατών/άτιδων από το χώρο εργασίας της καθώς και από την επόπτρια καθηγήτρια. Τέτοιου είδους τεχνικές προαναφέρθηκαν ήδη στις προηγούμενες πρακτικές διασφάλισης της εγκυρότητας για κάθε είδος έρευνας της παρούσας μελέτης. Ενδεικτικό παράδειγμα αφορά η αποστολή των εργαλείων που ανέπτυξε η ερευνήτρια σε αντιπροσωπευτικό δείγμα της ομάδας στόχο που απευθύνονταν τα εργαλεία για επισημάνσεις και σχόλια προκειμένου να διαμορφωθούν στη βέλτιστη μορφή τους (πρωτόκολλα παρατήρησης, αναστοχασμού, ερωτηματολόγια, κ.ά.).

6) Συνεχής σύγκριση των διαφορετικών δεδομένων για την ανακάλυψη συσχετίσεων και την ισχυροποίηση των ερμηνειών. Η πρακτική αυτή αξιοποιήθηκε καθόλη τη διάρκεια συλλογής, επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων (ποιοτικών και ποσοτικών).

7) Επικύρωση από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που αφορά στην επιβεβαίωση των ευρημάτων και ερμηνειών της ερευνήτριας. Εφαρμόζεται κυρίως στις περιπτώσεις που επιχειρείται η ανάδειξη των θέσεων και αναπαραστάσεων των συμμετεχόντων/ουσών ή στην επιβεβαίωση πραγματικών γεγονότων. Στην παρούσα έρευνα αυτή η πρακτική υιοθετήθηκε: α) στην έρευνα δράσης για την ερμηνεία των πρακτικών και απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών και διασφαλίστηκε μέσω συζητήσεων που κοινοποιούνταν θέσεις, απόψεις και ερμηνείες της ερευνήτριας για επιβεβαίωση και β) στην έρευνα απόψεων με συνεντεύξεις μέσω των διευκρινιστικών ή επεξηγηματικών ερωτήσεων της ερευνήτριας.

8) Η παραμονή ικανοποιητικού χρονικού διαστήματος στο πεδίο έρευνας προκειμένου να μειωθούν τυχόν αντιδράσεις και μεροληψίες εκ μέρους της ερευνήτριας αλλά και των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα. Όσο μεγαλύτερο είναι το χρονικό διάστημα, τόσο πιο πιθανό είναι να αμβλυθεί η τυχόν καχυποψία που μπορεί να υπάρξει ανάμεσά τους και οι συμμετέχοντες/ουσες να νιώσει πιο οικεία και να είναι πιο ειλικρινείς με τον ερευνητή. Επιπρόσθετα, μειώνεται ο κίνδυνος να μην εντοπιστούν και να αποσιωπηθούν σημαντικά στοιχεία που ενδιαφέρουν την έρευνα (Robson, 2007). Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια στο πλαίσιο της παρατήρησης επισκεπτόταν το πεδίο της τάξης πολλές φορές και καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και στην έρευνα δράσης η παραμονή της και η ενασχόληση με την εν λόγω εκπαιδευτική δομή ήταν καθημερινή είτε με την παρουσία της 2 φορές την εβδομάδα, είτε με τηλεφωνική ή ηλεκτρονική επικοινωνία σε καθημερινή βάση. Επιπλέον αξιοποιήθηκαν και άλλοι/ες παρατηρητές/ήτριες είτε εξ αποστάσεως, οι 4 κριτικοί φίλοι/ες με τη βιντεοσκοπημένη παρέμβαση, είτε επιτόπια (ένα άτομο).

9) Η χορήγηση, επαναχορήγηση και πιλοτική εφαρμογή ερευνητικών εργαλείων ποσοτικής έρευνας. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται η αναγκαιότητα ελέγχου, χορήγησης, επαναχορήγησης και πιλοτικής εφαρμογής ποσοτικών εργαλείων για τη διασφάλιση ακριβών μετρήσεων (Creswell, 2016). Μια τέτοια πρακτική αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, όπως ήδη έχει προαναφερθεί.

Η αξιοπιστία της έρευνας αφορά στον βαθμό συνέπειας της ερευνητικής διαδικασίας καθώς στον βαθμό που τα αποτελέσματα έχουν ευρύτερη αξία και σημασία. Ειδικότερα, αφορά: α) στον βαθμό ακρίβειας της αναπαράστασης των απόψεων θέσεων και πρακτικών των ερωτώμενων στην έρευνα, β) στην παραγωγή αποτελεσμάτων που έχουν αξία για παρόμοιες περιπτώσεις και πεδία έρευνας, γ) στη δυνατότητα ερμηνείας και εξήγησης ευρύτερων φαινομένων ή γενικεύσεων με προϋποθέσεις, δ) στην παραγωγή συμπερασμάτων και ερμηνειών παρόμοιων με αυτών που θα προέκυπταν από άλλους/ες ερευνητές/ήτριες που θα ανέλυαν τα ίδια ποιοτικά δεδομένα (Ιωσηφίδης, 2003: 130-131). Η αξιοπιστία αποτελεί ένα απαραίτητο στοιχείο της ποιοτικής έρευνας γιατί, όπως ήδη αναφέρθηκε, παρέχει εγκυρότητα τόσο στην ίδια την έρευνα όσο και στα αποτελέσματά της (Κυριαζή, 2003). Η παρούσα έρευνα έλαβε υπόψη τις παραπάνω παραμέτρους προκειμένου να διασφαλίσει την αξιοπιστία των ευρημάτων της. Ειδικότερα, τέθηκαν ερωτήματα που διασφαλίζουν την αξιοπιστία της έρευνας σε όλα τα στάδια και λήφθηκαν υπόψη ζητήματα που αφορούν: α) στην καθαρότητα και σαφήνεια των ερευνητικών ερωτημάτων και του ερευνητικού

σχεδιασμού με λεπτομέρεια και πληρότητα, β) στην αναλυτική περιγραφή του ρόλου και των σχέσεων της ερευνήτρια στο πεδίο (παρατήρηση στο πεδίο της τάξης, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, έρευνα δράσης, γ) στη συλλογή δεδομένων από όλες τις πηγές, δ) στην εξαγωγή συνεκτικών αποτελεσμάτων από την ανάλυση των δεδομένων σε όλο το εύρος των πηγών συλλογής δεδομένων, ε) στη συμφωνία για την επιλογή μεθόδου ή εργαλείων συλλογής δεδομένων στην περίπτωση που εμπλέκονταν και άλλα άτομα, όπως για παράδειγμα συνέβη στην παρούσα έρευνα δράσης ή και στα ερωτηματολόγια αναφορικά με τον τρόπο αποστολής και το είδος που εξυπηρετούσε τους/τις ερωτώμενους/ες), στ) στον συνεχή έλεγχο των προκαταλήψεων, ζ) στη συμφωνία κωδικοποίησης των δεδομένων μέσω αναστοχαστικών συζητήσεων με την επιβλέπουσα καθηγήτρια και συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς στην περίπτωση της έρευνας δράσης, η) στον έλεγχο της ερευνητικής και αναλυτικής διαδικασίας από την επιβλέπουσα καθηγήτρια και συζητήσεις με άλλους/ες ερευνητές/ήτριες και ειδικούς στο χώρο εργασίας της ερευνήτριας (Ινστιτούτο εκπαιδευτικής Πολιτικής) (Ιωσηφίδης, 2003:131· Creswell, 2016).

2.2.1.8 Ο ρόλος του/της ερευνητή/ήτριας στην εκπαιδευτική έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη το είδος της παρούσας έρευνας (εκπαιδευτική έρευνα), ο ρόλος του/της ερευνητή/ήτριας θα πρέπει να εξυπηρετεί τους στόχους μιας τέτοιου είδους έρευνας, να εξετάζει ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα αναφορικά με τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία που αφορούν, είτε στους/στις μαθητές και μαθήτριες, είτε στους/στις εκπαιδευτικούς, είτε στην εκπαιδευτική πολιτική και να αναδύονται λύσεις και να συμβάλει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι σημαντικό ο/η ερευνητής/ήτρια να είναι εκπαιδευτικός και να μπορεί να ερευνά το έργο του. Βασικό μέλημα του ρόλου του ερευνητή είναι να θέτει ως προτεραιότητα στην έρευνά του την παραγωγή ευρημάτων, γνώσεων που στοχεύουν στην ποιότητα των διαδικασιών και πρακτικών της εκπαίδευσης των παιδιών (Verma & Mallick, 2004). Για το λόγο αυτό η ερευνήτρια εξ αρχής μερίμνησε να διερευνήσει ένα ζήτημα κρίσιμης σημασίας που, ενώ βάσει νομοθεσίας, αλλά και της διεθνούς βιβλιογραφίας, αποτελεί τη βάση για την εκπαίδευση νηπίων με αναπηρία, παρατηρείται ερευνητικό κενό και ειδικότερα στην Ελλάδα, αλλά και μια δηλωμένη ανάγκη των εκπαιδευτικών να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν σχετικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., σύμφωνα με τα ευρήματα της

διεθνούς βιβλιογραφίας (Kartika, Suminar, Tairas & Hendriani, 2018· Debbağ, 2017· Kovač Cerović, Jovanović, and Pavlović Babić, 2016 ·Al-Shammari, 2016). Το αντικείμενο της έρευνας και οι ερευνητικοί άξονες που επέλεξε η ερευνήτρια ως αναπόσπαστο μέρος του ρόλου της, κρίθηκαν σημαντικά, καθώς προσδοκάται τα ευρήματα να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, να παρέχουν θεωρητική και πρακτική γνώση για το εν λόγω ζήτημα, να αξιοποιηθούν και να προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην προσχολική εκπαίδευση.

Αναπόσπαστο συστατικό του ρόλου του/της ερευνητή/ήτριας στην εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών της τάξης, ως ισότιμα μέλη στην ερευνητική διαδικασία και να λαμβάνει υπόψη την εμπειρία αυτών, τα ζητήματα και τους προβληματισμούς που τους/τις απασχολούν, ώστε η έρευνα να παράγει αξιόπιστα και χρήσιμα αποτελέσματα. Ωστόσο, σε συνδυασμό με αυτό θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τις δικές τους αντιλήψεις, πεποιθήσεις ή και παρανοήσεις σε σχέση με το υπό διερεύνηση ζήτημα, τις οποίες είναι αναγκαίο να κατανοεί και να διαχειρίζεται με τον καλύτερο τρόπο προκειμένου να μην επηρεαστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των παραγόμενων ευρημάτων (Verma & Mallick, 2004· Creswell, 2016· Cohen & Manion, 2000). Η ερευνήτρια στην παρούσα μελέτη παρότι είναι εκπαιδευτικός με είκοσι πέντε (25) έτη προϋπηρεσία σε διάφορες δομές της εκπαίδευσης, ενίσχυσε τον ρόλο της στην εκπαιδευτική έρευνα εμπλέκοντας ενεργά εκπαιδευτικούς της τάξης, αλλά και όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. προκειμένου να προκύψουν ευρήματα για την επίλυση ζητημάτων που τους/τις απασχολούν (Barton, 2005). Με τον τρόπο αυτό η ερευνήτρια επεδίωξε τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των ενδιαφερόντων και των αναγκών των εκπαιδευτικών της πράξης και των ερευνητών/τριών εκτός τάξης. Θα πρέπει να σημειωθεί πως η συνεισφορά της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντική δεδομένης της επιδίωξης για απουσία ιεραρχικών σχέσεων μεταξύ της ερευνήτριας και των διερευνώμενων. Επιπλέον, η ερευνήτρια αποτελεί μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, έχει κοινές εμπειρίες και προβληματισμούς με τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης.

Επίσης, ο/η ερευνητής/ήτρια θα πρέπει να αποτιμά την ποιότητα της μεθοδολογίας με την έννοια πως θα πρέπει να στηρίζεται σε υπάρχουσα, μεν, γνώση, την οποία θα πρέπει να επεκτείνει, ώστε τα αποτελέσματα να αποβούν χρήσιμα και να αξιοποιηθούν από ευρύτερο πληθυσμό (Verma & Mallick, 2004·Creswell, 2016·Cohen

& Manion, 2000). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η υπάρχουσα γνώση, επιχειρήθηκε η σφαιρική σκιαγράφηση της υπάρχουσας κατάστασης για το εν λόγω ερευνηθέν ζήτημα και στη συνέχεια μέσω της έρευνας δράσης επιχειρήθηκε και η επέκταση της υπάρχουσας γνώσης με την αξιοποίηση συγκεκριμένων πρακτικών για την υποστήριξη των νηπίων, εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων ειδικών.

Ο/Η ερευνητής/ήτρια στην εκπαιδευτική έρευνα μεριμνά για την επιλογή της καταλληλότερης μεθοδολογικής προσέγγισης και της επιλογής των εργαλείων που θα επιτρέψουν τη συλλογή και ανάλυση έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια διασφάλισε τη χρήση πολλαπλών μεθόδων και ερευνητικών εργαλείων που στοχεύει στην ολιστική προσέγγιση του θέματος, στην τριγωνοποίηση των δεδομένων της έρευνας και στην παραγωγή αξιόπιστων ευρημάτων (Robson, 2007·Mason, 2003· Cohen, Manion & Morrison, 2007). Με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων διασφαλίστηκε η εξισορρόπηση των αδυναμιών μιας μεθόδου με τα πλεονεκτήματα της άλλης. Επιπρόσθετα, σκοπίμως για την εξυπηρέτηση του σκοπού της έρευνας δόθηκε έμφαση στον ποιοτικό χαρακτήρα της έρευνας και αποφασίστηκε η ταυτόχρονη συλλογή ποιοτικών δεδομένων και η διαδοχή των ποιοτικών μέσω ερωτηματολογίων (Creswell, 2016· Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Ο/Η ερευνητής/ήτρια στην εκπαιδευτική έρευνα οφείλει να λαμβάνει υπόψη σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας τα ζητήματα δεοντολογίας και ηθικής που έχουν αναφερθεί και έχει τηρήσει η ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα (ενότητα 2.2.1.6), καθώς, επίσης, να διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας και των παραγόμενων ευρημάτων, όπως έχει αναφερθεί για την παρούσα έρευνα σε διακριτή ενότητα (2.2.1.7 εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας), αλλά και όπως περιγράφεται αναλυτικά σε κάθε φάση του μεθοδολογικού σχεδιασμού.

Στο πλαίσιο της ερμηνείας των δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα, σημαντικός θεωρείται επίσης και ο ρόλος του/της ερευνητή/ήτριας καθώς όπως αναφέρουν και οι Golsworthy και Coyle (2001), «η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, παρότι αναζητά τις υποκειμενικές αντιλήψεις του νοήματος, αναγνωρίζει ότι αυτή η διαδικασία επηρεάζεται και εξαρτάται από το ερμηνευτικό πλαίσιο του/της ερευνητή/τριας, που επιχειρεί να κατανοήσει τις αντιλήψεις αυτές». Ως εκ τούτου στη φιλοσοφία της ερμηνευτικής ανάλυσης η οπτική του/της ερευνητή/τριας αποτελεί ζητούμενο (Smith & Eatough, 2007) και επομένως η ερμηνεία των αποτελεσμάτων δεν είναι ουδέτερη από την οπτική του/της κάθε/μιας ερευνητή/ήτριας. Με βάση την

ερμηνευτική, η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη από τα άτομα που συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία και ως εκ τούτου οι ερευνητές θα πρέπει να κατανοούν την πολύπλοκη πραγματικότητα μέσα από τη σκοπιά των άλλων. Μέρος αυτής της διαδικασίας είναι και η διασφάλιση της αμεροληψίας και της παραίτησης από τις προσωπικές προκαταλήψεις και πεποιθήσεις που δεν εξυπηρετούν την έρευνα, η οποία τηρήθηκε υιοθετώντας όλους του τρόπους που έχουν αναφερθεί (τριγωνοποίηση, συμμετοχή των κριτικών φίλων, κ.ά.). Η αναγνώριση των προκαταλήψεων του/της ερευνητή/ήτριας είναι σημαντική προκειμένου να μην παρανοήσει το νόημα του δρώντος υποκειμένου (Gadamer, 1975-1989).

Τέλος, η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αποτελεί υποχρέωση των ερευνητών προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ερευνήτρια έχει ήδη δημοσιοποιήσει τα αποτελέσματα σε συνέδρια και ημερίδες σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και πρόθεση αποτελεί η συνεχής διάχυση και διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα και πολιτική ηγεσία (Verma & Mallick, 2004).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, η ερευνήτρια κινητοποιούσε διαρκώς τα μέλη της ομάδας έρευνας δράσης να συμμετέχουν ενεργά, χωρίς να κατευθύνει τις επιλογές τους, να βελτιώνουν την κατανόηση των πρακτικών που αφορούν στο Ε.Ε.Π., αλλά και το πλαίσιο στο οποίο υλοποιούνται οι δράσεις τους. Κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης, η ερευνήτρια από τον ρόλο του διευκολυντή ανέπτυξε σχέσεις συνεργασίας, σεβασμού, με τα μέλη της ομάδας έρευνας δράσης και επιχειρούσε διαρκώς να τα κινητοποιεί να εκφράζουν τις απόψεις σχετικά με το θέμα, να οργανώσουν δράσεις για αλλαγές και να παρακολουθήσουν την επίδραση, την αξία και τις συνέπειες αυτών των αλλαγών στην πραγματικότητα της τάξης τους (Carri & Kemmis, 1997). Ο ρόλος της ερευνήτριας στην έρευνα δράσης είχε οριοθετηθεί εξαρχής, ώστε να είναι ενήμεροι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες για τις δεσμεύσεις και τις υποχρεώσεις απέναντί τους³⁵. Πιο συγκεκριμένα: α) επεδίωκε τη συνεργασία και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής όλων των μελών με ανοιχτή διάθεση στις διαφορετικές οπτικές, β) διασφάλισε τη δέσμευση ως προς τη συμμετοχή όλων και την τήρηση των υποχρεώσεων και καθηκόντων που έχουν αναλάβει,³⁶ γ) οργάνωνε τις συναντήσεις και τη διαδικασία υποστηρίζοντας τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς στην ανεύρεση λύσεων χωρίς κατευθυντικότητα, αλλά και στην

³⁵ Αναλυτική περιγραφή του ρόλου της ερευνήτριας ως διευκολυντή στο Κεφάλαιο 3, Μέρος Β', ενότητα 3.8.1 Περιγραφή της έρευνας δράσης-Συμμετέχοντες και ρόλοι

³⁶ Οι ρόλοι των εμπλεκόμενων αναφέρονται αναλυτικά στην ίδια ενότητα

αναστοχαστική διαδικασία, δ) εισήγαγε θεωρητικές γνώσεις, ε) υποστήριξε τα μέλη της ομάδας να δοκιμάσουν τις ιδέες τους ή και συγκεκριμένες δράσεις, να εξοικειωθούν με διαδικασίες αναστοχασμού και να κατανοήσουν πως δεν χρειάζονται απαραίτητα εξωτερική υποστήριξη για να συνεχίσουν να υλοποιούν τέτοιου είδους δράσεις και πρακτικές, στ) είχε επίγνωση της κατάστασης του πλαισίου στο οποίο επιδιώκονταν αλλαγές και τη λάμβανε υπόψη διαρκώς, καθώς αυτή η παράμετρος είναι ζωτικής σημασίας για τη διεξαγωγή της έρευνας, ζ) συνέβαλε με τη γνώση της αναφορικά με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης καθώς και με την πολυετή εμπειρία της ως εκπαιδευτικός στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, έχοντας ως αφετηρία τις ανάγκες του πεδίου αναφορικά με το Ε.Ε.Π. και των εκπαιδευτικών, αποσαφηνίζει βασικές θεωρητικές έννοιες, γενικές αρχές της έρευνας δράσης, παρέχει βιβλιογραφικές αναφορές. Παράλληλα, ενθαρρύνει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων δεξιότητες και αλληλεπίδρασης για την ανεύρεση λύσεων στις προκλήσεις που αναδύονται (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Carr & Kemmis, 1997).

2.2.2 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε τα εξής βασικά στάδια: α) επιλογή του ερευνητικού αντικειμένου, διατύπωση του σκοπού και σαφής ορισμός του θέματος, β) ερευνητικός-μεθοδολογικός σχεδιασμός, γ) διεξαγωγή της έρευνας - συλλογή των δεδομένων, δ) επεξεργασία των δεδομένων και παρουσίαση, ε) ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, ε) διεξαγωγή των συμπερασμάτων. Το κάθε ερευνητικό στάδιο συμπεριέλαβε επιμέρους βασικές διαδικασίες και δεν ήταν αυτοτελές και ανεξάρτητο από τα υπόλοιπα. Τα ερευνητικά στάδια χαρακτηρίζονται από μια εσωτερική συνοχή, αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση, καθώς το ένα αποτέλεσε τη βάση για τα άλλα και τα επηρέαζε και η μετάβαση της ερευνήτριας από το ένα στάδιο στο άλλο κατέστη αναγκαία κατά την ερευνητική διαδικασία (Φίλιας, 2001· Verma & Mallick, 2004). Επειδή, συχνά, λάθη σε κάποιο στάδιο δημιουργούν δυσκολίες στη διεξαγωγή επόμενων σταδίων της έρευνας, επιχειρήθηκε ένας προσεκτικός σχεδιασμός από την αρχή της ερευνητικής διαδικασίας λαμβάνοντας υπόψη βασικά μεθοδολογικά και δεοντολογικά ζητήματα, ώστε να προβλεφθούν ή να μειωθούν λάθη και προβλήματα που θέτουν σε κίνδυνο την επιτυχή ολοκλήρωση του ερευνητικού εγχειρήματος και τη εγκυρότητα των ευρημάτων (Cohen & Manion, 1997· Verma & Mallick, 2004· Bell, 2001· Φίλιας, 2001).

Αφού: α) καθορίστηκαν το θέμα, ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα υλοποίησής της, λόγω της κρισιμότητας της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό και ειδικό σχολείο καθώς και του ερευνητικού και βιβλιογραφικού κενού αναφορικά με το εν λόγω θέμα, ειδικότερα στην Ελλάδα και β) ολοκληρώθηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός, η έρευνα υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Η α' φάση υλοποιήθηκε το διάστημα από 1.05.2016 έως 30.06.2017 και η β' φάση από 1.07.2017 έως 30.10.2018 (βλέπε σχήμα 2.β. *Μεθοδολογία έρευνας*).

Σχήμα 2.β. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α΄ ΦΑΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ (01.05.2016 έως 30.06.2017)

1. Έρευνα απόψεων με συνεντεύξεις

Ανάπτυξη οδηγών συνέντευξης-
διεξαγωγή συνεντεύξεων
(Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., ΣΧ.Σ. Ε.Α.Ε.,
Εκπαιδευτικοί Τ.Ε. και ειδικών
νηπιαγωγείων, εκπρόσωπος
Υ.ΠΑΙ.Θ.)

2. Μη συμμετοχική παρατήρηση (1 σχολικό έτος (2016-2017) σε 21 ειδικά σχολεία και Τ.Ε. συνολικής διάρκειας 250 ωρών)

3. Έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγια

Κατασκευή ερωτηματολογίων
και αποστολή αυτών
πανελλαδικά στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.
και στους/στις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Β΄ ΦΑΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ (01.07.2017 έως 30.10.2018)

B1. ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ

Πέντε (5) ενδοσχολικές ενημερωτικές,
επιμορφωτικές συναντήσεις με τις νηπιαγωγούς
γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για ζητήματα
εφαρμογής ενταξιακών εκπαιδευτικών
πρακτικών, διαφοροποιημένης διδασκαλίας
και αποσαφήνισης του πλαισίου δράσης

B2. ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ-Ε.Ε.Π.- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

B2.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ

1. ΑΡΧΙΚΗ

- ✓ Καθημερινή **συστηματική παρατήρηση και καταγραφή** σε οργανωμένα πρωτόκολλα παρατήρησης από τις νηπιαγωγούς Γ.Ε.-Ε.Ε.
- ✓ Ηχογραφήσεις-βιντεοσκοπήσεις
- ✓ Ημερολόγιο καταγραφής-ανεκδοτικές εγγραφές
- ✓ Ερωτηματολόγιο, κλείδες παρατήρησης, λίστες δεξιοτήτων, ρουμπρίκες
- ✓ Εργασίες νηπίων
- ✓ Ιστογράμματα
- ✓ Σύνταξη παιδαγωγικής έκθεσης
- ✓ Συνεντεύξεις νηπίων-οδηγός συνέντευξης
- ✓ Αυτοαξιολόγηση- ετεροαξιολόγηση νηπίων
- ✓ Συνεντεύξεις γονέων-οδηγός συνέντευξης
- ✓ Συλλογή πληροφοριών από άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση των νηπίων

2. ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ (ΜΕ ΤΑ ΙΔΙΑ ΜΕΣΑ)

3. ΤΕΛΙΚΗ

B2.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ-Ε.Ε.Π.

1. Εβδομαδιαίες ανατροφοδοτικές συναντήσεις νηπιαγωγών-ερευνήτριας Συμπλήρωση φόρμας αναστοχασμού από νηπιαγωγούς, ανασχεδιασμός
2. Κριτικοί φίλοι/ες (5): α) αξιολόγηση βιντεοσκοπημένων παρεμβάσεων από 4 κριτικούς φίλους/ες (2 φορές τον μήνα για ένα σχ. έτος) και καταγραφή αξιολογικών κρίσεων σε πρότυπη φόρμα, β) αξιολόγηση από 1 κριτικό φίλη, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ε.Α.Ε. με εβδομαδιαία επιτόπια παρατήρηση στην τάξη (β΄ τρίμηνο), συμπλήρωση φόρμας αξιολόγησης
3. Παρατήρηση της ερευνήτριας 1-2 φορές την εβδομάδα στην τάξη και συστηματική καταγραφή σε ημερολόγιο αναστοχασμού
4. Εμπλοκή των γονέων: αξιολόγηση με συνέντευξη, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. εντός και εκτός σχολείου
5. Συνεντεύξεις νηπίων
6. Αξιολόγηση των δράσεων από τα νήπια

B3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ-ΕΦΑΡΜΟΓΗ Ε.Ε.Π.

B3.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ-ΕΦΑΡΜΟΓΗ

1. Σχεδιασμός των Ε.Ε.Π. με γονείς
2. Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος σε τριμηνιαία, μηνιαία και εβδομαδιαία βάση από τις 2 νηπιαγωγούς με τη συνεργασία της ερευνήτριας. Καταγραφή εβδομαδιαίου εκπαιδευτικού προγράμματος με τη στοχοθεσία. Οι ατομικοί στόχοι των μαθητών/τριών με αναπηρία εντάσσονται στους στόχους του εβδομαδιαίου προγράμματος.
3. Συμμετοχή νηπίων στο σχεδιασμό του προγράμματος και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση, μέσω του συσχεδιασμού, της επιλογής θεματικών ενότητων, δραστηριοτήτων, τρόπων εργασίας, καθώς και τη σύνταξη ατομικών εβδομαδιαίων πλάνων από τα παιδιά
4. Πρόγραμμα ομαλής μετάβασης στο δημοτικό

B3.2 ΠΟΛΥΕΠΙΠΕΔΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

1. Μεταξύ νηπιαγωγών Γ.Ε., Ε.Ε. και του άλλου προσωπικού του νηπιαγωγείου
2. Μεταξύ σχολείου και γονέων
3. Με το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.
4. Με κριτικούς φίλους και άλλους/ες ειδικούς

Ειδικότερα, οι δύο ερευνητικές φάσεις για τη συλλογή δεδομένων υλοποιήθηκαν ως εξής:

2.2.2.1 Α΄ Φάση έρευνας

Η πρώτη φάση της έρευνας (1.05.2016 έως 30.06.2017) περιλαμβάνει την παρατήρηση στις σχολικές μονάδες, την έρευνα απόψεων με συνεντεύξεις και την έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο, οι οποίες στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά σε διακριτές ενότητες. Αρχικά, ολοκληρώθηκαν: α) η ανάλυση αρχείων, Μάιος–Ιούλιος 2016 (νομοθεσία αναφορικά με τη ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση, Π.Σ. για το νηπιαγωγείο από το 1980 έως σήμερα) προκειμένου να εντοπιστεί η θέση που κατέχει το Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική πολιτική καθώς και Ε.Ε.Π. που έχουν σχεδιαστεί για μαθητές/ήτριες με αναπηρία, ώστε να συλλεχθούν στοιχεία για το περιεχόμενό του και την ποιότητά του με βάση τις αρχές της ένταξης. Από την ανάλυση αρχείων προέκυψαν στοιχεία που αξιοποιήθηκαν στη σύνταξη του οδηγού συνέντευξης, β) η ανάπτυξη τεσσάρων (4) οδηγών ημιδομημένης συνέντευξης με τη διαδικασία που περιγράφηκε στο θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο, το περιεχόμενο των οποίων διασφαλίζει απαντήσεις που καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα και εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας³⁷ (Creswell, 2016· Cohen & Manion, 2004· Ιωσηφίδης, 2003· Mason, 2003) και η διεξαγωγή συνεντεύξεων (01.08.2016 έως 15.12.2016) με εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. από όλες τις δομές και θεσμούς εκπαιδευτικής υποστήριξης και συγκεκριμένα με προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. της περιφέρειας που επιλέχθηκε να υλοποιηθεί η έρευνα με το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο, εκπαιδευτικούς Τ.Ε. και ειδικών σχολείων της αντίστοιχης περιφέρειας, εκπρόσωπο του Υ.ΠΑΙ.Θ και συγκεκριμένα από το τμήμα Ε.Α.Ε., γ) η μη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνητριας διάρκειας ενός σχολικού έτους (2016-2017), συνολικής διάρκειας 250 ωρών σε 21 εκπαιδευτικές δομές προσχολικής εκπαίδευσης και ειδικότερα σε 7 ειδικά σχολεία/Σ.Μ.Ε.Α.Ε της περιφέρειας που υλοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις και καλύπτουν την εκπαίδευση μαθητών/τριών με κώφωση, τύφλωση, νοητική αναπηρία, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, κινητική αναπηρία και 14 τμήματα ένταξης προσχολικής εκπαίδευσης από όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες που επιλέχθηκαν να υλοποιηθούν οι συνεντεύξεις, προκειμένου να συλλεχθούν

³⁷ Βλέπε Παράρτημα Β΄

στοιχεία για τις διαδικασίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., δ) η κατασκευή δύο (2) ερωτηματολογίων στο πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας επισκόπησης, ένα για το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της Ελλάδας, εκτός από αυτά που διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις και ένα για τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. της ίδιας περιφέρειας και αποστολή αυτών σε όλα τα προαναφερόμενα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της Ελλάδας, (54 σε αριθμό την χρονική περίοδο που διεξήχθη η εν λόγω έρευνα) και σε όλους/ες τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. της αντίστοιχης περιφέρειας (9 σε αριθμό τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας), προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα καθολικού χαρακτήρα από όλες τις δομές εκπαίδευσης και υποστήριξης αναφορικά με τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή του Ε.Ε.Π.. Τα ερωτηματολόγια κάλυπταν όλα τα ερευνητικά ερωτήματα και αναπτύχθηκαν με βάση τους άξονες των οδηγών συνέντευξης που είχαν προηγηθεί και τις κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις κατά την επεξεργασία των συνεντεύξεων. Η συλλογή δεδομένων αναφορικά με το αντικείμενο της έρευνας από ένα μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων/ουσών ή και από πανελλαδικό δείγμα, στην περίπτωση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., ισχυροποιεί τις απαντήσεις και συμβάλλει σε γενίκευση αποτελεσμάτων (Creswell, 2016). Στόχος της ερευνητικής προσπάθειας ήταν η συγκέντρωση πληροφοριών, εμπειριών, πρακτικών και απόψεων όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. από όλη την Ελλάδα.

2.2.2.1.1 Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας απόψεων με συνέντευξη (Α' φάση)

Στην παρούσα κατεξοχήν ποιοτική έρευνα, λόγω της φύσης της και του σκοπού της, δεν υπήρχαν αρχικές υποθέσεις, αλλά ερευνητικά ερωτήματα που σχεδιάστηκαν σε σκοπό να καλύψουν όλες τις πτυχές των ζητημάτων και των προβληματισμών που αφορούσαν στο αντικείμενο της έρευνας και να δώσουν έγκυρες απαντήσεις (Mason, 2003· Verma & Mallick, 2004· Russell, 1994· Φίλιας, 2001). Με βάση τα ερωτήματα αυτά, αναπτύχθηκαν οι τέσσερις οδηγοί συνέντευξης για τις ομάδες στόχου που προαναφέρθηκαν και υλοποιήθηκαν αρχικά πιλοτικές συνεντεύξεις σε δύο άτομα από κάθε ομάδα στόχου, εκπαιδευτικούς που πληρούσαν τα κριτήρια του δείγματος και δε θα έπαιρναν μέρος στην κύρια έρευνα, προκειμένου να ελεγχθεί η λειτουργικότητα, η σαφήνεια και η νοηματοδότηση των ερωτήσεων της συνέντευξης στους/στις συμμετέχοντες/ουσες. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις παρείχαν την ευκαιρία να προστεθούν

απαραίτητες επεξηγηματικές ερωτήσεις, να συνειδητοποιηθεί η αναγκαιότητα ευελιξίας και εγρήγορης της ερευνήτριας κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, να προβλεφθούν και να αποφευχθούν παράγοντες, που είναι δυνατό να παρακωλύσουν τη διεξαγωγή της συνέντευξης όπως η παρουσία παιδιών στο χώρο, οι διάφοροι θόρυβοι, η παράλειψη απαραίτητων υλικών κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, όπως φορτωτής του mp3, στυλό, χαρτί, τα έγγραφα δημογραφικών στοιχείων κ.ά. Επιπλέον, συνέβαλαν στην αποφυγή καθοδηγητικών ερωτήσεων, καθώς επίσης στην απόκτηση ευχέρειας της ερευνήτριας για ευγενική και ευέλικτη διαχείριση των απαντήσεων που έτειναν να πλατειάζουν άσκοπα και την άμεση μετάβαση σε άλλη ερώτηση. Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν θετικά στην άριστη προετοιμασία και στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Mason, 2003·Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Μετά την ολοκλήρωση των οδηγιών για τις κύριες συνεντεύξεις και την επιλογή του δείγματος που έγινε με τα κριτήρια που αναφέρονται στην επόμενη σχετική ενότητα³⁸, επιχειρήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες για την ενημέρωσή τους αναφορικά με την έρευνα και τη διασφάλιση της γραπτής συναίνεσης για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Τηρώντας τη δεοντολογία μιας έρευνας, έγινε ενημέρωση για: α) την έρευνα, το σκοπό της και τη διάρκεια της συνέντευξης β) τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, γ) την εχεμύθεια και την εμπιστευτικότητα που διέπει την έρευνα ως προς τα δεδομένα, δ) το δικαίωμα των συμμετεχόντων/ουσών να μην απαντήσουν σε ορισμένα ερωτήματα ή να διακόψουν τη συνέντευξη, ε) τη μη παραποίηση των δεδομένων τους (Mason, 2003· Verma & Mallick, 2004· Robson, 2007· Spata, 2003· Creswell, 1998· Maxwell, 1996· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Τονίστηκε η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της συμμετοχής τους και συμφωνήθηκε η μαγνητοφώνηση και η ανακοίνωση των ερευνητικών ευρημάτων, ώστε να ακολουθήσει διάλογος για τα ζητήματα που θα αναδυθούν. Επιπλέον, επιλύθηκαν απορίες σχετικές με την έρευνα, δημιουργήθηκε κλίμα ασφάλειας, άνεσης, χαλαρότητας, εμπιστοσύνης και διασφαλίστηκε η συναίνεση όλων των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα απόψεων με συνέντευξη. Η ανάπτυξη ενός τόσο θετικού κλίματος, αλλά και το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων/ουσών για το θέμα περιόρισε σε μεγάλο βαθμό την πιθανότητα ψεύδους ή απόκρυψης στοιχείων από τις ερωτώμενες, ενισχύοντας την εγκυρότητα της έρευνας (Mason, 2003· Verma & Mallick, 2004). Τέλος, καθορίστηκε από κοινού ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής της

³⁸ Βλ. ενότητα 2.3. Δείγμα

συνέντευξης. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 45 έως και 70 λεπτά. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε στο χώρο εργασίας των συμμετεχόντων/ουσών μετά τη λήξη του εργασιακού ωραρίου, είτε σε άλλο χώρο που εξυπηρετούσε τη διαδικασία. Ο οδηγός συνέντευξης καθοδήγησε την πορεία των συνεντεύξεων χωρίς να την υπαγορεύσει. Πριν την έναρξη της συνεντευξιακής διαδικασίας επαναλαμβανόταν η ενημέρωση για τα ζητήματα που είχαν αναφερθεί στην πρώτη επικοινωνία για να δημιουργηθεί χαλαρό κλίμα εμπιστοσύνης και συμπληρωνόταν τα δημογραφικά στοιχεία σε προδιαμορφωμένο έγγραφο. Η ταυτότητα κάθε συμμετέχοντα/ουσας κωδικοποιήθηκε με ένα γράμμα της ελληνικής αλφαβήτου ανάλογα με την ομάδα στόχου και έναν αριθμό (π.χ. για το προσωπικό των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, Κ1, για τους/τις εκπαιδευτικούς Ε1 κ.τ.λ.).

Η κάθε συνέντευξη ξεκινούσε με μια εισαγωγική, ανοιχτή και χαλαρή ερώτηση που δεν εισήγαγε απευθείας στο κύριο θέμα και δεν πίεζε τους/τις ερωτώμενους/ες. Ενθαρρύνθηκε η ανάπτυξη ενδιαφερόντων θεμάτων αναφορικά με το Ε.Ε.Π. που δεν συμπεριλαμβανόταν στον οδηγό στην περίπτωση που προέκυπτε (Robson, 2007· Ιωσηφίδης, 2003). Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν για την αυθεντική μεταγραφή σε κείμενο, την αποφυγή παρερμηνειών και την ανάλυση όλων των στοιχείων που έδωσαν οι συμμετέχοντες/ουσες. Κρίθηκε σκόπιμο το εργαλείο εγγραφής (mp3) να μην τοποθετηθεί σε αρκετά εμφανές σημείο και επηρεάζει τον/την ερωτώμενο/η (Taylor & Bogdan, 1998). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η ερευνήτρια επιχειρούσε να βρίσκεται σε εγρήγορση και σε ενσυναισθητική κατάσταση. Δόθηκε έμφαση στην κατάλληλη χροιά, στον τόνο και στην ταχύτητα της ομιλίας της ερευνήτριας για τη διαμόρφωση οικείου κλίματος και την άμεση ανταπόκριση των ερωτώμενων. Επιχειρήθηκαν η ευγενική συνδιαλλαγή, η αποφυγή κριτικής, απόρριψης των απαντήσεων και διακοπής των ερωτώμενων, η ειλικρινής επικοινωνία και η ανοιχτή συζήτηση στις αντιφάσεις που ενέπιπταν οι συμμετέχοντες/ουσες για την επίλυσή τους, η διασταύρωση των απαντήσεων για τον εντοπισμό τυχόν αντιφάσεων, η προσοχή της ερευνήτριας, η καλή ακρόαση, η φιλική στάση, η σαφής διατύπωση των ερωτήσεων, η παρέμβαση της ερευνήτριας, όταν κρινόταν αναγκαίο, όπου γινόταν οι απαραίτητες διευκρινίσεις, ερμηνείες και ερωτήσεις, ώστε να μειωθεί η παραπληροφόρηση, να εξασφαλιστεί η σαφήνεια των απαντήσεων και ο σεβασμός στην αυθεντική χρήση των δεδομένων ζητώντας πολλές φορές λεπτομέρειες και παραδείγματα. Ταυτόχρονα οι δηλώσεις όσων συμμετείχαν προσεγγίστηκαν με κριτική ματιά από την ερευνήτρια. Παροτρύνθηκε η περιγραφική και αφηγηματική απάντηση, όταν το απαιτούσε η

περίσταση (Robson, 2007· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Ιωσηφίδης, 2003·Cohen & Manion, 1997). Διατηρήθηκε έντονο το ενδιαφέρον για το θέμα και κυρίως για την περιγραφή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και την διατύπωση προτάσεων επίλυσης αυτών και υπήρχε συνεχή ανατροφοδότηση. Μετά τη ολοκλήρωση της συνέντευξης η ερευνήτρια ευχαριστούσε και αποχωρούσε.

2.2.2.1.2 Διαδικασία μη συμμετοχικής παρατήρησης³⁹ (Α΄ Φάση)

Συνδυαστικά με το ερωτηματολόγιο και τις συνεντεύξεις υλοποιήθηκε μη συμμετοχική παρατήρηση από την ερευνήτρια προκειμένου να εξεταστούν συνδυαστικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών με τις καταγραφές της ερευνήτριας και να σκιαγραφηθεί μία σφαιρική εικόνα για τις πρακτικές που εφαρμόζονται στην πράξη αναφορικά με το Ε.Ε.Π. Χρησιμοποιήθηκε η μη συμμετοχική παρατήρηση καθώς πρόθεση της έρευνας δεν ήταν η παρέμβαση ή η εμπλοκή στα δρώμενα της τάξης αλλά η συλλογή πληροφοριών για την υπάρχουσα κατάσταση (Verma & Mallick, 2004). Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε με τη διακριτική παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη. Τηρήθηκαν όλες οι διαδικασίες που απαιτούνται για την εξοικείωση των παιδιών και εκπαιδευτικών με την ερευνήτρια και τη μη παρακώλυση της διδασκαλίας. Σε κάθε νηπιαγωγείο πραγματοποιήθηκαν 2-3 επαναληπτικές επισκέψεις για συστηματική παρατήρηση, στην αρχή στη μέση και στο τέλος της σχολικής χρονιάς για την τριγωνοποίηση των αρχικών καταγραφών και την απόκτηση μιας πιο σαφούς, αντικειμενικής και πλήρους εικόνας για την οργάνωση του νηπιαγωγείου και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν πρωτόκολλα παρατήρησης που αναπτύχθηκαν από την ερευνήτρια με άξονες παρόμοιους με αυτούς των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων, οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν και όλες τις διαδικασίες και διαστάσεις της διδασκαλίας γενικότερα και της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. ειδικότερα (περιγράφονται αναλυτικά σε επόμενη ενότητα που αφορά στα εργαλεία της έρευνας). Η παρατήρηση συνέβαλε και στη διατύπωση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου. Κατά την πρώτη επίσκεψη για συστηματική παρατήρηση μετά το τέλος του σχολικού ωραρίου υλοποιούνταν και η συνέντευξη με την ειδική παιδαγωγό καθώς η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης στα Τ.Ε. δεν είχε εμπλοκή στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. Κατά τις

³⁹ Η παρατήρηση διακρίνεται σε δύο τύπους: τη δομημένη και τη λιγότερο δομημένη παρατήρηση. Η λιγότερο δομημένη παρατήρηση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί: α) στη συμμετοχική και β) στη μη συμμετοχική παρατήρηση (Verma & Mallick, 2004).

επισκέψεις η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να αντλήσει επιπρόσθετες πληροφορίες από συζητήσεις με τις εκπαιδευτικούς, οι οποίες καταγραφόταν σε ημερολόγιο παρατήρησης.

2.2.2.1.3 Διαδικασία υλοποίησης της έρευνας επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίων (Α΄ Φάση)

Η επισκοπική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου συμβάλει στη σύνθεση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας αναφορικά με τις απόψεις και τις πρακτικές που αφορούν στο Ε.Ε.Π. στην Ελλάδα και αποτελεί έναν εύκολο τρόπο συλλογής και ανάλυση δεδομένων. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων αναπτύχθηκαν από την ερευνήτρια δύο ερωτηματολόγια προκειμένου το ένα να αποσταλεί σε όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιφέρειας της Ελλάδας που δεν διεξήχθησαν συνεντεύξεις και το άλλο στους/στις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. της αντίστοιχης περιφέρειας, καθώς δεν υπήρχε δυνατότητα διεξαγωγής συνεντεύξεων από την ερευνήτρια σε ένα τόσο μεγάλο δείγμα. Δε χρησιμοποιήθηκε κάποιο έτοιμο ερωτηματολόγιο, καθώς από την επισκόπηση ερευνών δεν εντοπίστηκε κάποιο που να εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνας και να καλύπτει σε ικανοποιητικό βαθμό όλους τους άξονες του αντικειμένου της έρευνας και επιπλέον να περιλαμβάνει και τους άξονες του οδηγού συνέντευξης που είχε αναπτύξει η ερευνήτρια. Το σκεπτικό κατά το μεθοδολογικό σχεδιασμό ήταν το ερωτηματολόγιο να προκύψει από τις συνεντεύξεις στη βάση κοινών θεματικών αξόνων για την τριγωνοποίηση των δεδομένων, αλλά και για τη διασφάλιση συλλογής δεδομένων από ένα ευρύ δείγμα προκειμένου να διασφαλιστεί περισσότερο η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων (Creswell, 2016· Φίλιας, 2001).

Για την ανάπτυξη των ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκαν: α) οι άξονες του οδηγού συνέντευξης, β) στοιχεία από την καταγραφή των παρατηρήσεων στα νηπιαγωγεία και γ) οι κατηγορίες που προέκυψαν από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, οι οποίες αξιοποιήθηκαν ως δυνατές επιλογές απαντήσεων στις ερωτήσεις, προκειμένου να υπάρξει τριγωνοποίηση των απαντήσεων σε κοινούς άξονες που ενδιαφέρουν την έρευνα (Creswell, 2016). Επιπλέον προστέθηκαν στις ερωτήσεις και άλλες δυνατές επιλογές απάντησης, καθώς και η δυνατότητα άλλης απάντησης εκτός αυτών που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να αποφευχθεί η καθοδήγηση στις απαντήσεις (Creswell, 2016· Verma & Mallik, 2004). Κατά την κατασκευή των ερωτηματολογίων, το περιεχόμενο των οποίων περιγράφεται στην ενότητα που αφορά

στα εργαλεία της έρευνας, αξιοποιήθηκαν, όλα τα είδη των ερωτήσεων (κλειστές, ανοιχτές, πολλαπλών επιλογών, διχοτομικές, βαθμονόμησης, κατάταξης, τύπου κλίμακας likert, κ.ά.), όπως αναφέρεται στο θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο για τη διασφάλιση συλλογής τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών στοιχείων που ενδιαφέρουν την έρευνα (Creswell, 2016· Verma & Mallik, 2004). Έτσι, από την ποικιλότητα των ερωτήσεων και των επιλογών απαντήσεων του ερωτηματολογίου, παρέχεται η δυνατότητα να δημιουργηθεί μία σημαντική βάση δεδομένων, να προκύψουν αιτιώδεις συσχετίσεις και να διαλευκανθούν αιτίες που συμβάλουν στην υιοθέτηση συγκεκριμένων απόψεων και πρακτικών από τους/τις ερωτώμενους/ες (Verma & Mallik, 2004). Για την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκαν όλα τα στάδια που απαιτούνται κατά την ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου (σχεδιασμός, κατασκευή, αξιολόγηση και έλεγχος), όπως αναφέρθηκαν στη θεωρητική μεθοδολογική τεκμηρίωση, προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα ερωτήματα είναι λειτουργικά και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του εργαλείου (Creswell, 2016· Benson & Clark, 1983). Το αρχικό σχέδιο ερωτηματολογίου δόθηκε σε άτομα παρόμοιας επαγγελματικής ιδιότητας με αυτά στα οποία απευθύνεται η έρευνα και δόθηκαν παρατηρήσεις που αφορούσαν στην κατανόηση των ερωτήσεων, στη θεματολογία, στις επιλογές των απαντήσεων, σε ζητήματα δεοντολογίας και διασφάλισης της ανωνυμίας και στο μέγεθός του. Για παράδειγμα η δήλωση της έδρας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή της ειδικότητας των ερωτώμενων δεν ήταν επιθυμητή από κάποιους, καθώς δεν διασφαλιζόταν η ανωνυμία δεδομένου πως η ερευνήτρια λόγω της επαγγελματικής της ταυτότητας ήταν σε επαφή με όλο το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Για την εξέταση της εγκυρότητας του εργαλείου υλοποιήθηκε αρχικά η πρώτη πιλοτική φάση με την τελική μορφή του ερωτηματολογίου (ηλεκτρονική) και στη συνέχεια, μετά τις διορθώσεις που προέκυψαν, η δεύτερη πιλοτική έρευνα και οριστικοποιήθηκαν τα δύο εργαλεία/ερωτηματολόγια.

Πριν την αποστολή του ερωτηματολογίου προηγήθηκε ηλεκτρονική και τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες προκειμένου να διερευνηθεί ποια μορφή ερωτηματολογίου (έντυπη, ηλεκτρονική/ψηφιακή) διευκολύνει τη συμπλήρωσή του, με ποιο τρόπο (ταχυδρομείο, ηλεκτρονικά, διαδίκτυο, δια ζώσης, κ.ά.) επιθυμούν να το λάβουν, να δοθούν πληροφορίες και διευκρινίσεις για το περιεχόμενό του και να διασφαλιστεί η συναίνεσή τους. Οι απαντήσεις συναινούσαν στην αποστολή των ερωτηματολογίων σε ηλεκτρονική/ψηφιακή μορφή και για το λόγο αυτό η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε ηλεκτρονικά μέσω διαδικτύου

μεταγράφοντας το περιεχόμενο των ερωτήσεων από το αρχείο word στην ηλεκτρονική φόρμα Google Forms, η οποία είναι αξιόπιστη επιλογή, αποτελεί μία σύγχρονη μορφή συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιείται ευρέως από πολλούς φορείς ή ερευνητές καθώς παρέχει τη δυνατότητα γρήγορης και εύκολης συγκέντρωσης δεδομένων και ταυτόχρονα παρέχει αυτόματα στατιστική ανάλυση των απαντήσεων μέσω ενσωματωμένου προγράμματος επεξεργασίας των google sheets (Creswell, 2016 Solomon, 2001· Mertler, 2001). Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στους/στις Προϊσταμένους/ες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μέσω συγκεκριμένου link και διανεμήθηκαν στο υπόλοιπο προσωπικό και συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης στην περίπτωση που δεν είχαν συνταχθεί Ε.Ε.Π. για νήπια με αναπηρία. Σε αντίθετη περίπτωση, εκτός από τους/τις νηπιαγωγούς συμπληρωνόταν και από άλλες ειδικότητες του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού που συμμετείχαν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου δόθηκαν όλες οι πληροφορίες αναφορικά με την έρευνα και τα στοιχεία της ερευνήτριας προκειμένου να υπάρχει δυνατότητα επικοινωνίας για τυχόν διευκρινίσεις. Οι ερωτώμενοι είχαν την επιλογή να μην απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις τηρώντας τη δεοντολογία της έρευνας ή να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις (Creswell, 2016). Οι ερωτώμενοι είχαν το περιθώριο δύο μηνών να απαντήσουν. Μετά από την παρέλευση του πρώτου μήνα έγινε μια υπενθύμιση σε όσους/ες δεν είχαν απαντήσει. Κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια ήταν στη διάθεση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα για διευκρινιστικές ερωτήσεις. Έτσι διασφαλίστηκε η συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων απαντήσεων. Στους/Στις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. το ερωτηματολόγιο στάλθηκε απευθείας στις προσωπικές τους ηλεκτρονικές διευθύνσεις και απαντήθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια. Αντίστοιχα συγκεντρώθηκαν απαντήσεις από όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της χώρας έστω και από έναν/μία συμμετέχοντα/ουσα αποκτώντας έτσι μια συνολική εικόνα από όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για τα ζητήματα που μελετά η έρευνα από όλη την Ελλάδα.

2.2.2.1.4 Διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα τρία διαφορετικά εργαλεία (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και παρατήρηση) αναδύθηκαν κοινές κατηγορίες απαντήσεων και συσχετίσεις. Για την τριγωνοποίηση των δεδομένων αναδύθηκαν οι

κοινοί άξονες των απαντήσεων των τριών εργαλείων αλλά και οι μη κοινοί, όπως παρουσιάζονται στους πίνακες του κεφαλαίου παρουσίασης των δεδομένων. Τα δεδομένα παρουσιάστηκαν συγκεντρωτικά για κάθε κατηγορία θεματικού άξονα με τρόπο που να φαίνεται ο αριθμός των απαντήσεων ανά ομάδα συμμετεχόντων/ουσών και ανά εργαλείο συλλογής, αλλά και συγκεντρωτικά το άθροισμα όλων των απαντήσεων για κάθε επιλογή και θεματική κατηγορία. Η τιμή των απαντήσεων στην επιλογή «όλα τα παραπάνω» παρουσιάζεται και σε ξεχωριστή στήλη και επιπροσθέτως συμπεριλαμβάνεται στο άθροισμα της κάθε επιμέρους κατηγορίας που συμπεριλαμβάνει, το οποίο παρουσιάζεται σε ξεχωριστή γραμμή. Επίσης, οι τιμές των απαντήσεων δόθηκαν και αριθμητικά, αλλά και σε ποσοστά % εμφάνισης των απαντήσεων για τα ερωτηματολόγια στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης που ακολουθεί αυτή η έρευνα, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μεθοδολογικό σχεδιασμό. Εντοπίστηκαν οι υψηλότερες και χαμηλότερες τιμές εμφάνισης κάθε κατηγορίας και δημιουργήθηκαν πίτες για τα δεδομένα που αφορούν στα ερωτηματολόγια είτε συγκεντρωτικά, είτε ανά ομάδα ερωτώμενων προκειμένου να αναδυθούν οι τάσεις σε ποσοστό % (Creswell, 2016). Η δημιουργία γραφημάτων (πίτες) στην παρούσα έρευνα αφορά στην οπτική απεικόνιση σημαντικών ευρημάτων, όπως σημαντικές αποκλίσεις σε απαντήσεις που αφορούν στο ίδιο θέμα από διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων/ουσών, είτε επικρατούσα τάση για ένα σημαντικό ζήτημα αθροιστικά ή συσχετίσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα ή την κοινή τάση διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων συμμετεχουσών για το ίδιο ζήτημα.

Στην περίπτωση των συνεντεύξεων, κατά την επεξεργασία των δεδομένων κάποιες θεματικές κατηγορίες του οδηγού συνέντευξης ενοποιήθηκαν με βάση τη θεματική συνάφεια και την υπαγωγή του μερικού στο γενικό και έτσι προέκυψαν οι τελικές που αναφέρονται στους πίνακες παρουσίασης. Σε κάθε μια θεματική ενότητα εντάχθηκαν οι απαντήσεις των ερωτήσεων που συμπεριλαμβάνονταν σε αυτήν και προέκυψαν οι τελικές υποκατηγορίες των γενικών θεματικών. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, ενώ δεν προβλεπόταν από τον οδηγό συνέντευξης, εντάχθηκαν στις υπάρχουσες κατηγορίες ή δημιουργήθηκαν καινούριες θεματικές με βάση τις αρχές της κατηγοριοποίησης (βλέπε θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο). Η αναλυτική κατηγοριοποίηση του υλικού και κωδικοποίηση διευκόλυνε την εύρεση κάθε τμήματος του υλικού σε κάθε έλεγχο, τη μετάβαση της ερευνήτριας από ένα τμήμα σε άλλο, τη δημιουργία πινάκων, την παρουσίαση των ευρημάτων και την ανεύρεση συσχετίσεων

(Ιωσηφίδης, 2003). Με τη διατμηματική και κατηγορική ταξινόμηση όλο το υλικό τεμαχίστηκε και αποδομήθηκε για να ακολουθήσει η διαδικασία της αναδόμησης. Οι θεματικοί άξονες με τις κατηγορίες τους και τις υποκατηγορίες τους εντάχθηκαν στις υπερκατηγορίες που ιεραρχήθηκαν νοηματικά και αποτέλεσαν τους τίτλους των εννοιών της παρουσίασης των ευρημάτων στην παρούσα μελέτη.

Στην περίπτωση των ερωτηματολογίων, οι κατηγορίες των απαντήσεων που ήταν έτοιμες εντάχθηκαν στις θεματικές και κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, καθώς τα ερωτηματολόγια αναπτύχθηκαν στη βάση αυτή προκειμένου να υπάρξει αυτή συνοχή και συνάφεια. Αυτή η κοινή βάση ανάπτυξης των εργαλείων διευκόλυνε την κατηγοριοποίηση, την τριγωνοποίηση, την ερμηνεία και την παρουσίαση των δεδομένων. Ταυτόχρονα, οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων από την αυτόματη στατιστική ανάλυση που παρείχε η ηλεκτρονική φόρμα οδηγούσαν σε συμπεράσματα και συσχετίσεις. Τα δεδομένα από την παρατήρηση εντάχθηκαν στις θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες που δημιουργήθηκαν από τα άλλα δύο εργαλεία, λόγω των κοινών θεματικών και οι καινούριες κατηγορίες προστέθηκαν στις υπάρχουσες. Οι τελικές κατηγορίες και υποκατηγορίες των θεματικών αξόνων των απαντήσεων εμφανίζονται στους πίνακες της παρουσίασης δεδομένων του κεφαλαίου 3.

Αντίστοιχα, τα δεδομένα της **μη συμμετοχικής παρατήρησης** που εντάσσοντας στους ίδιους θεματικούς άξονες εντάχθηκαν στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από τα δεδομένα των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων και στην περίπτωση που προέκυπταν νέες κατηγορίες κωδικοποιούνταν και προστέθηκαν στις ήδη υπάρχουσες. Η κωδικοποίηση όλων των δεδομένων οδήγησε στη δημιουργία συγκεντρωτικών πινάκων των δεδομένων.

Μετά την καταγραφή της παρουσίασης και την κατάρτιση των σχετικών πινάκων, ακολούθησε μια αναστοχαστική διαδικασία σε συνδυασμό με την περαιτέρω βιβλιογραφική εμβάθυνση και υποστήριξη για την τελική ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Αναζητήθηκαν σχέσεις κάθε είδους μεταξύ των κατηγοριών και των απαντήσεων, συνέπειες, αντιφάσεις, αποσιώπηση και υποβάθμιση σημαντικών ζητημάτων, αξίες, κεντρικές έννοιες και σημασίες για κάθε ερευνητικό ερώτημα με στόχο τη θεωρητικοποίηση. Η έρευνα ακολούθησε τη θεματική προσέγγιση στην ανάλυση του υλικού συνεκτιμώντας το επικοινωνιακό πλαίσιο κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και την ταυτότητα των συμμετεχουσών. Επιχειρήθηκε συσχέτιση και κριτική προσέγγιση των ζητημάτων που προέκυψαν από τα δεδομένα σε σχέση με το

συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο επιχειρείται η ένταξη και η παρούσα έρευνα και σε σχέση με τις βιβλιογραφικές αναφορές. Αναζητήθηκαν ομοιότητες διαφορές χωρίς να έχουν απώτερο στόχο τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, στην οποία η θεματική ανάλυση κατέχει εξέχουσα θέση, όπου μέσω της κατασκευής θεματικών κατηγοριών το κείμενο αποδομείται, αναλύεται, ερμηνεύεται και θεωρητικοποιείται (Grawitz, 2006· Ιωσηφίδης, 2003· Φίλιας, 2001· Κυριαζή, 2003). Κατά την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν οι αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, της ενταξιακής εκπαίδευσης και των σύγχρονων συμμετοχικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

2.2.2.2 Β' φάση έρευνας

Η Β' φάση διεξαγωγής της έρευνας αφορά στην εκπαιδευτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με βάση τις μεθοδολογικές αρχές της έρευνας δράσης, όπως αναφέρονται στο θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο και στην παρουσίαση της αναλυτικής διαδικασίας της έρευνας δράσης στο δεύτερο μέρος του τρίτου κεφαλαίου. Η έρευνα δράσης υλοποιήθηκε κατά το δεύτερο έτος της ερευνητικής διαδικασίας (2017-2018) σε ένα τμήμα ένταξης καθόλη τη διάρκεια του εν λόγω σχολικού έτους. Αξιοποιήθηκαν τα ευρήματα της έρευνας επισκόπησης και έγιναν οι κατάλληλες συσχετίσεις και συγκρίσεις προκειμένου να σχεδιαστεί και εφαρμοστεί η έρευνα δράσης. Η επιλογή του εν λόγω εκπαιδευτικού πλαισίου για την παρέμβαση προέκυψε από την παρατήρηση της ερευνήτριας κατά το προηγούμενο έτος με κριτήρια⁴⁰ που αναφέρονται αναλυτικά στην περιγραφή της έρευνας δράσης σε επόμενη ενότητα. Στόχος της έρευνας δράσης ήταν να επιχειρηθεί η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. μέσω διαδικασιών και πρακτικών που άπτονται της ενταξιακής φιλοσοφίας, να αναδυθούν οι προκλήσεις, οι δυνατότητες και οι προοπτικές που διανοίγονται από μία τέτοιου είδους

⁴⁰ Κριτήρια επιλογής του νηπιαγωγείου με Τ.Ε. στο οποίο επιχειρήθηκε η έρευνα δράσης αποτέλεσαν: α) η στελέχωση του νηπιαγωγείου με μόνιμη ειδική παιδαγωγό επί δέκα συναπτά έτη (με ταυτόχρονη παρουσία και των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης, σταθερά πρόσωπα στο συγκεκριμένο σχολείο, παρότι η συνεργασία γινόταν εναλλάξ στα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου), β) η λειτουργία του Τ.Ε. σε ένα μη διαχωριστικό πλαίσιο, εντός της γενικής τάξης, γ) η επιθυμία των νηπιαγωγών να εφαρμοστούν/δοκιμάσουν νέες πρακτικές αναφορικά με το Ε.Ε.Π., αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, δ) η παραδοχή των νηπιαγωγών για την ελλιπή κατάρτιση αναφορικά με το Ε.Ε.Π. και την μεγάλη επιθυμία για την υποστήριξή τους και την εποπτεία από έναν φορέα, όπως το Πανεπιστήμιο, στο πλαίσιο υλοποίησης με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο ένα πρόγραμμα σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., ε) η δέσμευση των νηπιαγωγών για τη συνέπεια και την ανταπόκριση στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή της έρευνας δράσης, στ) τα κοινά ζητήματα και οι προβληματισμοί των νηπιαγωγών με την ερευνήτρια σε σχέση με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και η ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής βελτιωτικών παρεμβάσεων.

παρέμβαση. Τα δεδομένα μιας τέτοιας παρέμβασης δε μπορούν να γενικευτούν, καθώς αυτά συνδέονται με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ωστόσο μπορούν να αναδυθούν προϋποθέσεις και προοπτικές που θα αποτελέσουν τη βάση για μια μελλοντική αλλαγή μέσω της διάχυσης των αποτελεσμάτων, αλλά και να αξιοποιηθούν και σε άλλες σχολικές μονάδες ή και υποστηρικτικές δομές της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά στις δύο ερευνητικές φάσεις.

2.2.2.2.1 Ερευνητικά εργαλεία έρευνας επισκόπησης (Α' φάση)

Για τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με τις απόψεις, τις πρακτικές και τις στάσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία, όπως η ημιδομημένη συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο και η μη συμμετοχικής παρατήρηση.⁴¹ Η διαδικασία υλοποίησης των συνεντεύξεων, της μη συμμετοχικής παρατήρησης και της ανάπτυξης και αποστολής ερωτηματολογίων στις ομάδες στόχο αναπτύχθηκε αναλυτικά στο μεθοδολογικό σχεδιασμό. Στην παρούσα ενότητα θα γίνει περιγραφή των αξόνων των οδηγών συνέντευξης, των ερωτηματολογίων και του πρωτοκόλλου παρατήρησης.

A. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ: ΟΔΗΓΟΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
1. Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης και ειδικών νηπιαγωγείων
2. Οδηγός συνέντευξης εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.
3. Οδηγός συνέντευξης Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.
4. Οδηγός συνέντευξης εκπροσώπου του Υ.ΠΑΙ.Θ.
B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ
1. Ερωτηματολόγιο για το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.
2. Ερωτηματολόγιο για Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.
Γ. ΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ
1. Φύλλο καταγραφής παρατηρήσεων/Άξονες παρατήρησης

Πίνακας 2. γ. Ερευνητικά εργαλεία Α' ερευνητικής φάσης

⁴¹ Βλέπε **Σχήμα 2.γ.** Ερευνητικά εργαλεία Α' ερευνητικής φάσης

Για την ημιδομημένη συνέντευξη δημιουργήθηκαν τέσσερις οδηγοί απαραίτητοι για τη δόμηση του θέματος, την κατανόηση και σφαιρική αντίληψη των θεματικών περιοχών από την ερευνήτρια, καθώς και τον καλό συντονισμό της συνέντευξης, τον ευέλικτο χειρισμό και τη μετακίνηση της ερευνήτριας από τη μια θεματική σε άλλη και την κάλυψη όλων των θεμάτων (Robson, 2007· Cohen & Manion, 1997). Οι οδηγοί⁴² περιλαμβάνουν κοινούς θεματικούς άξονες και ερωτήσεις αλλά και διαφορετικές, ανάλογα με την ομάδα στόχο και τη φύση της εργασίας και του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. Επίσης, είναι χωρισμένοι σε δύο μέρη. Στο πρώτο περιλαμβάνονται τα δημογραφικά στοιχεία και στο δεύτερο οι θεματικοί άξονες με τέσσερις θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες ερωτημάτων που αφορούν: α) στον προσδιορισμό και στη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π., β) στην παιδαγωγική του διάσταση με υποκατηγορίες (Β1. Σχεδιασμός και εφαρμογή του Ε.Ε.Π., Β2. Αποτελεσματικότητα, Β3. Δυσκολίες και προβλήματα, Β4. Προτεινόμενες αλλαγές), γ) στη διεπιστημονική προσέγγιση-πολυεπίπεδη συνεργασία και δ) στην εκπαιδευτική πολιτική και στον ρόλο του Ε.Ε.Π. για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Κάθε θεματικός άξονας περιλαμβάνει διαφορετικό αριθμό ερωτήσεων.

Ο πρώτος οδηγός συνέντευξης αφορά στις εκπαιδευτικούς των ειδικών νηπιαγωγείων και των τμημάτων ένταξης ειδικής εκπαίδευσης και: α) στον πρώτο θεματικό άξονα περιλαμβάνει οχτώ ερωτήσεις, β) στο δεύτερο θεματικό άξονα στην υποκατηγορία Β1 περιλαμβάνει είκοσι δύο ερωτήσεις, στην υποκατηγορία Β2 περιέχει έξι ερωτήσεις, στη Β3 μία ερώτηση και στη Β4 δύο ερωτήσεις, γ) στον τρίτο θεματικό άξονα περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις και δ) στον τέταρτο άξονα περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις.

Ο δεύτερος οδηγός αφορά στο προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και περιλαμβάνει: α) στον πρώτο θεματικό άξονα οχτώ ερωτήσεις, β) στο δεύτερο θεματικό άξονα στην υποκατηγορία Β1, 16 ερωτήσεις, στην υποκατηγορία Β2 περιέχει πέντε ερωτήσεις, στη Β3 μία ερώτηση και στη Β4 δύο ερωτήσεις, γ) στον τρίτο θεματικό άξονα τέσσερις ερωτήσεις και δ) στον τέταρτο άξονα πέντε ερωτήσεις.

⁴² ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Ι. ΟΔΗΓΟΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ

Β. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Γ. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΧ. Σ. Ε.Α.Ε.

Δ. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΥ ΤΟΥ Υ.ΠΑΙ.Θ.

Ο τρίτος οδηγός αφορά στους/στις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και περιλαμβάνει: α) στον πρώτο θεματικό άξονα εννέα ερωτήσεις, β) στο δεύτερο θεματικό άξονα στην υποκατηγορία Β1 δεκαέξι ερωτήσεις, στην υποκατηγορία Β2 περιέχει πέντε ερωτήσεις, στη Β3 μία ερώτηση και στη Β4 δύο ερωτήσεις, γ) στον τρίτο θεματικό άξονα τέσσερις ερωτήσεις και δ) στον τέταρτο άξονα πέντε ερωτήσεις.

Ο τέταρτος οδηγός αφορά στον εκπρόσωπο του Υ.ΠΑΙ.Θ. από το τμήμα Ε.Α.Ε. και περιλαμβάνει: α) στον πρώτο θεματικό άξονα οχτώ ερωτήσεις, β) στο δεύτερο θεματικό άξονα στην υποκατηγορία Β1 έντεκα ερωτήσεις, στην υποκατηγορία Β2 περιέχει πέντε ερωτήσεις, στη Β3 για τις προτεινόμενες αλλαγές μία ερώτηση, γ) στον τρίτο θεματικό άξονα τρεις ερωτήσεις, δ) στον τέταρτο άξονα έξι ερωτήσεις.

Τα δύο ερωτηματολόγια⁴³ που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων στο πλαίσιο της έρευνας επισκόπησης δομήθηκαν ως εξής: α) αρχικά παρέχονται πληροφορίες για τον τίτλο της έρευνας, την ερευνήτρια, το φορέα επίβλεψης της έρευνας, το σκοπό και τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, την εμπιστευτικότητα και στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια, β) στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται τα δημογραφικά στοιχεία και γ) στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν στις απόψεις και στις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα και εντάσσονται σε τέσσερις θεματικούς άξονες που αφορούν: α) στον προσδιορισμό του Ε.Ε.Π., β) στην παιδαγωγική του διάσταση με υποκατηγορίες (Β.1. Σχεδιασμός και εφαρμογή του Ε.Ε.Π., Β.2. Αποτελεσματικότητα, Β.3. Δυσκολίες και προβλήματα, Β.4. Προτεινόμενες αλλαγές), γ) στη διεπιστημονική προσέγγιση-πολυεπίπεδη συνεργασία και δ) στην εκπαιδευτική πολιτική και στον ρόλο του Ε.Ε.Π. για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Κάθε θεματικός άξονας περιλαμβάνει διαφορετικό αριθμό ερωτήσεων.

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στο προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ο πρώτος θεματικός άξονας περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και μία ανοιχτή ερώτηση. Στο δεύτερο άξονα Β1 εντάσσονται είκοσι τέσσερις ερωτήσεις διαφορετικών τύπων (διχοτομικές, πολλαπλών επιλογών, διαβαθμισμένης κλίμακας και κατάταξης). Στον άξονα Β2 υπάγονται τρεις ερωτήσεις με υποερωτήματα διαβαθμισμένης κλίμακας. Στον άξονα Β3 υπάγεται μία ερώτηση με

⁴³ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄
II. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ
1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥΣ ΣΤΟ ΚΕ.Δ.Δ.Υ.
2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΣΧ. Σ. Ε.Α.Ε.

υποερωτήματα διαβαθμισμένης κλίμακας και μία ανοιχτή ερώτηση και στο Β4 μία ερώτηση πολλαπλών επιλογών. Σε όλες τις περιπτώσεις πολλαπλών επιλογών διατίθεται και η επιλογή «Άλλο». Ο τρίτος θεματικός άξονας περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και ο τέταρτος τρεις ερωτήσεις, εκ των οποίων, οι δύο είναι πολλαπλών επιλογών και η μία διαβαθμισμένης κλίμακας. Στο τελευταίο μέρος παρέχεται η δυνατότητα μέσω ανοιχτών ερωτήσεων να εκφραστούν σχόλια, προβλήματα και προτάσεις αναφορικά με το Ε.Ε.Π. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου της ηλεκτρονικής φόρμας δομείται σε 12 σελίδες /ενότητες.

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους/στις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., ο πρώτος θεματικός άξονας περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και μία ανοιχτή ερώτηση. Στο δεύτερο άξονα Β1 εντάσσονται τριάντα ερωτήσεις διαφορετικών τύπων (διχοτομικές, πολλαπλών επιλογών, διαβαθμισμένης κλίμακας και κατάταξης) και μία ανοιχτή ερώτηση. Στον άξονα Β2 υπάγονται τρεις ερωτήσεις με υποερωτήματα διαβαθμισμένης κλίμακας. Στον άξονα Β3 υπάγεται μία ερώτηση με υποερωτήματα διαβαθμισμένης κλίμακας και μία ανοιχτή ερώτηση και στο Β4 μία ερώτηση πολλαπλών επιλογών. Σε όλες τις περιπτώσεις πολλαπλών επιλογών διατίθεται και η επιλογή «Άλλο». Ο τρίτος θεματικός άξονας περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και ο τέταρτος τρεις ερωτήσεις εκ των οποίων οι δύο πολλαπλών επιλογών και η μία διαβαθμισμένης κλίμακας. Στο τελευταίο μέρος παρέχεται η δυνατότητα μέσω ανοιχτών ερωτήσεων να εκφραστούν σχόλια, προβλήματα και προτάσεις αναφορικά με το Ε.Ε.Π.. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου της ηλεκτρονικής φόρμας δομείται σε 12 σελίδες /ενότητες.

Για τη συστηματική καταγραφή των δεδομένων της μη συμμετοχικής παρατήρησης αναπτύχθηκε φύλλο παρατήρησης/πρωτόκολλο παρατήρησης,⁴⁴ το οποίο δομείται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται τα στοιχεία του σχολείου (τύπος σχολείου-ονομασία, αριθμός τμημάτων και νηπίων με και χωρίς αναπηρία, αριθμός προσωπικού, εκπαιδευτικό προσωπικό, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό/Ειδικότητα, Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό). Στο δεύτερο μέρος καταγράφεται το συνοπτικό προφίλ νηπίων με αναπηρία και στο τρίτο μέρος καταγράφονται οι δεκαεννέα άξονες

⁴⁴ ΙΙΙ. ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ/ΑΞΟΝΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ
1. ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ

παρατήρησης με θεματικές συναφείς με αυτές των οδηγών συνέντευξης και των ερωτηματολογίων, όπως περιγράφονται και στο παράρτημα.⁴⁵

Για την ανάπτυξη των ανωτέρω εργαλείων αναλύθηκαν αρχεία γραπτών πηγών που αφορούν στα θεσμικά κείμενα που σχετίζονται με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία και την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση, όπως Προγράμματα Σπουδών για το νηπιαγωγείο για τη γενική και ειδική εκπαίδευση από το 1980 έως και σήμερα, Νόμοι, Υπουργικές Αποφάσεις, Προεδρικά Διατάγματα που αφορούν στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία. επιπροσθέτως, αναλύθηκαν σχέδια Ε.Ε.Π. που έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί στα εκπαιδευτικά πλαίσια που υλοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις. Η σπουδαιότητα μίας τέτοιας ανάλυσης τεκμηριώνεται καθώς μέσα από το γραπτό μπορεί ένας μελετητής να εντοπίσει ή να αναγνώσει σημαντικές όψεις του κοινωνικού κόσμου άμεσα συνδεδεμένες με το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Επιπρόσθετα, μέσω αυτών, ο μελετητής μπορεί «...να αποκτήσει μια εναλλακτική ματιά θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας και συνάμα να επιβεβαιώσει, να αποσαφηνίσει ή να δημιουργήσει ένα αρχικό πλαίσιο μέσα στο οποίο να τοποθετήσει άλλες μορφές δεδομένων που προκύπτουν από το ερευνητικό του εγχείρημα» (Mason, 2003: 91). Από την ανάλυση αυτών των γραπτών πηγών προσδιορίζεται ο ρόλος και η θέση του Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική πολιτική.

2.2.2.2 Ερευνητικά εργαλεία έρευνας δράσης (Β΄ Φάση)

Στη Β΄ φάση της έρευνας αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά κυρίως ποιοτικά αλλά και ποσοτικού τύπου εργαλεία που ωστόσο παρείχαν τη δυνατότητα καταγραφής ποιοτικών δεδομένων (Creswell, 2016). Τα εργαλεία⁴⁶ κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια με βάση τις ανάγκες της έρευνας δράσης και την ανασκόπηση της

⁴⁵ α) Π.Σ. (ποιο πρόγραμμα και από πού αντλούνται οι στόχοι, β) Σχέδιο Ε.Ε.Π. (υπάρχει; Τι περιλαμβάνει; Πόσα Ε.Ε.Π.;), γ) Μέθοδοι διδασκαλίας, δ) Λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ε) Ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, στ) Η διδακτική προσέγγιση και οι δραστηριότητες είναι κατάλληλες για την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί, ζ) Συνεργασία με το άλλο προσωπικό του σχολείου (Με ποιου/ες συνεργάζεται για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.; Με ποιον τρόπο; Πόσο συχνά;), η) Διεπιστημονική συνεργασία (με ποιους/ες), θ) Συνεργασία με γονείς (πώς), ι) Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. (για τα Τ.Ε.), κ) Αξιολόγηση μαθητών/τριών (πώς και από ποιους), λ) Τρόπος εργασίας: Μετωπικά, ατομικά, ομαδικά, μέσα στην τάξη σε άλλο χώρο, μ) Συνδιδασκαλία/μοντέλο συνδιδασκαλίας, ν) Διαφοροποίηση διδασκαλίας, ξ) Λαμβάνεται υπόψη το προφίλ και η προσωπικότητα του/της μαθητή/ήτριας στο σύνολό της, ο) Αξιολόγηση Ε.Ε.Π./ανασχεδιασμός, π) Συστηματική καταγραφή σε φόρμα ή ημερολόγιο;, ρ) Δυσκολίες και προβλήματα, σ) Εξέλιξη μαθητών/τριών (2η και 3η παρατήρηση)

⁴⁶ Βλέπε πίνακα 2.γ.

βιβλιογραφίας. Το είδος και η δομή αυτών των εργαλείων εξυπηρετούσε τις ανάγκες των νηπιαγωγών κατά τη διδασκαλία, της έρευνας και διευκόλυνε τη διαδικασία καθώς δεν απαιτούσε πάρα πολύ χρόνο για να συμπληρωθεί. Τέλος, συνέβαλε στη διευκόλυνση της επεξεργασίας των δεδομένων και της αναστοχαστικής διαδικασίας.

1.	Ερωτηματολόγιο /οδηγός δομημένης συνέντευξης συλλογής δεδομένων από τους γονείς
2.	Οδηγός εκπαιδευτικού για την παρατήρηση των νηπίων και πρωτόκολλα καταγραφής
3.	Φόρμα εκπαιδευτικής αξιολόγησης
4.	Εργαλείο Συνοπτικής αποτύπωσης του αναπτυξιακού προφίλ του νηπίου για εκπαιδευτικούς και γονείς
5.	Εκπαιδευτικό πρόγραμμα/ εργαλείο αξιολόγησης γλωσσικής εξέλιξης του νηπίου (οπτικοποιημένο)
6.	Ερωτηματολόγιο αναστοχασμού συνεργατικής διδασκαλίας
7.	Φόρμα αποτύπωσης του Ε.Ε.Π ⁴⁷ .
8.	Φόρμα εβδομαδιαίου σχεδιασμού της διδασκαλίας
9.	Ερωτηματολόγιο /οδηγός εβδομαδιαίου αναστοχασμού των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία
10.	Εργαλείο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τους/τις κριτικούς φίλους/ες
11.	Εβδομαδιαίο οπτικοποιημένο πλάνο εργασίας των νηπίων
12.	Ατομικά οπτικοποιημένα φύλλα αυτοαξιολόγησης των νηπίων
13.	Φύλλα αξιολόγησης των δραστηριοτήτων και τρόπων εργασίας από τα νήπια
14.	Εβδομαδιαίο ατομικό πλάνο νηπίου (μη οπτικοποιημένο)
15.	Οδηγός συνέντευξης νηπίου/καταγραφή αυτοαξιολόγησης
16.	Φύλλο /εργαλείο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στην ομάδα από τα νήπια
17.	Φύλλο /εργαλείο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης
18.	Οδηγός συνέντευξης νηπίου/αυτοαξιολόγηση νηπίου

⁴⁷ Η φόρμα διαμορφώθηκε με βάση τους άξονες περιεχομένου που προτείνονται από τη βιβλιογραφία και την εμπειρία της ερευνήτριας από τη συμμετοχή της στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών ειδικών σχολείων, ως Σύμβουλος στο Ι.Ε.Π., για την εφαρμογή του Μοντέλου Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου του 4^{ου} ΠΕΚΕΣ Αττικής (σχετική αναφορά στο Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019, σελ. 20-22). Η εν λόγω φόρμα προσαρμόστηκε στις ανάγκες της παρούσας έρευνας δράσης για το εκπαιδευτικό πλαίσιο του τμήματος ένταξης.

19.	Οδηγός συνέντευξης τελικής αξιολόγησης από τις εκπαιδευτικούς
20.	Οδηγός συνέντευξης τελικής αξιολόγησης από γονείς
21.	Οδηγός συνέντευξης τελικής αξιολόγησης από κριτικούς φίλους
22.	Οδηγός συνέντευξης για την τελική αξιολόγηση από νήπια
23.	Παρατήρηση της ερευνήτριας και καταγραφές σε ημερολόγιο

Πίνακας 2γ. Εργαλεία Β΄ Φάσης- έρευνα δράσης

Στο πλαίσιο έρευνας δράσης με την έναρξη του σχολικού έτους για τη συλλογή δεδομένων από τους γονείς χρησιμοποιήθηκε ένα **ερωτηματολόγιο/οδηγός δομημένης συνέντευξης**⁴⁸ με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, το οποίο οι γονείς συμπλήρωναν στο σπίτι είτε συμπληρωνόταν από τη νηπιαγωγό με τη μορφή συνέντευξης στο σχολείο, ανάλογα με την επιθυμία του γονέα. Το εργαλείο αυτό σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια και περιλαμβάνει ερωτήματα που εξυπηρετούσαν την σκιαγράφηση μιας εικόνας για το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και την αρχική αξιολόγηση του παιδιού. Δομήθηκε σε 9 μέρη και παρείχε τη δυνατότητα να συλλεχθούν δεδομένα, όπως: α) ατομικά στοιχεία γονέων και στοιχεία επικοινωνίας, β) δημογραφικά στοιχεία γονέων, γ) το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, δ) ιατρικό ιστορικό του παιδιού, ε) εκπαίδευση που έχει δεχθεί ως τώρα, στ) αναπτυξιακό προφίλ του νηπίου - παρούσα κατάσταση, ζ) συναισθήματα, προβληματισμοί και ανησυχίες γονέων, η) προσδοκίες και στόχοι γονέων, θ) συνεργασία με το σχολείο.

Για την καταγραφή των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια ένας **οδηγός παρατήρησης**,⁴⁹ ο οποίος στο α΄ μέρος περιλαμβάνει ένα θεωρητικό πλαίσιο για την παρατήρηση, τους τρόπους καταγραφής και τα μέσα (Ι.Ε.Π., 2016/Οδηγός περιγραφικής αξιολόγησης για το νηπιαγωγείο) και στο β΄ μέρος πρωτόκολλο καταγραφής παρατήρησης στο οποίο παρέχεται η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να καταγράψουν τις παρατηρήσεις ανά τομέα ανάπτυξης και ανά συνθήκη παρατήρησης. Διατέθηκε στις νηπιαγωγούς σε μία συνοπτική και μία πιο αναλυτική έκδοχή, στην οποία καταγραφόταν με σαφήνεια για κάθε τομέα ανάπτυξης τι θα πρέπει να παρατηρεί η κάθε μία (στη συνοπτική έκδοση αναφερόταν μόνο ο τομέας ανάπτυξης). Αυτή η διαφοροποίηση έγινε για να εξυπηρετήσει ανάγκες των νηπιαγωγών, μετά από αίτημά τους. Τα φύλλα παρατήρησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ξεχωριστά το κάθε ένα ανά τομέα ανάπτυξης, αλλά και

⁴⁸ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

⁴⁹ 2. ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΝΗΠΙΩΝ

συγκεντρωτικά όλα μαζί σαν ένα ενιαίο εγχειρίδιο με διακριτές υποενότητες ανάλογα με το πως διευκολύνεται ο/η εκπαιδευτικός. Στην παρούσα έρευνα δράσης, η μία νηπιαγωγός χρησιμοποιούσε τα φύλλα καταγραφής σαν ένα ενιαίο εγχειρίδιο που συμπλήρωνε κάθε φορά τον τομέα ανάπτυξης για τον οποίο παρατηρούσε κάτι σημαντικό, ενώ η άλλη νηπιαγωγός χρησιμοποιούσε ένα φύλλο καταγραφής κάθε φορά και επικεντρωνόταν σε ένα τομέα ανάπτυξης μια δεδομένη χρονική περίοδο.

Ένα άλλο εργαλείο που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για την καταγραφή του προφίλ του παιδιού ήταν **η φόρμα παιδαγωγικής αξιολόγησης**,⁵⁰ στην οποία αναφέρονται τα πεδία για τα οποία θα πρέπει να συλλέξει στοιχεία ο/η εκπαιδευτικός και ποια μπορεί να είναι αυτά. Είναι δομημένη ως εξής: α) γενικές πληροφορίες, β) ιατρική διάγνωση, γ) ιατρικό ιστορικό του παιδιού, δ) αναπτυξιακό προφίλ του νηπίου, ε) περιληπτική εικόνα του νηπίου με βάση την παρούσα κατάσταση, στ) δυνατά σημεία του παιδιού, ζ) εκπαίδευση που έχει δεχθεί ως τώρα το παιδί, η) το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, θ) ταυτότητα του εκπαιδευτικού πλαισίου, ι) προτεινόμενοι βραχυπρόθεσμοι γενικοί στόχοι της παιδαγωγικής παρέμβασης, κ) προτεινόμενοι μακροπρόθεσμοι γενικοί στόχοι της παιδαγωγικής παρέμβασης.

Το τέταρτο εργαλείο που κατασκευάστηκε για τη συνοπτική αποτύπωση του αναπτυξιακού προφίλ του νηπίου⁵¹ έχει τη μορφή τρίβαθμης κλίμακας, στην οποία ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί την κάθε δεξιότητα, στάση, συμπεριφορά του νηπίου που αναγράφεται ανά τομέα ανάπτυξης έχοντας τρεις επιλογές (καθόλου έως λίγο, αρκετά, πολύ έως πάρα πολύ) και παρέχει τη δυνατότητα καταγραφής και σχολίων ποιοτικού τύπου. Το εν λόγω εργαλείο αναπτύχθηκε για την εξυπηρέτηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, μετά από αίτημά τους, καθώς τις διευκόλυνε στη συνολική αποτύπωση των στοιχείων της παρατήρησης. Επίσης, συμπληρώθηκε και από τους γονείς προκειμένου να συνδυαστούν οι πληροφορίες από τους γονείς και τις εκπαιδευτικούς και να εξεταστούν ενδεχόμενες αποκλίσεις προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των συλλεχθέντων δεδομένων και γενικότερα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

⁵⁰ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β', 3. ΦΟΡΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ/ΕΚΘΕΣΗΣ

⁵¹ 4. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΑΝΑ ΤΟΜΕΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΓΟΝΕΙΣ

Το εργαλείο αξιολόγησης της γλωσσικής εξέλιξης του νηπίου⁵² κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια και περιλαμβάνει βασικούς άξονες που άπτονται της γλωσσικής εξέλιξης. Τα ερωτήματα που υποβάλλονται στο νήπιο και οι οδηγίες πλαισιώνονται από τις αντίστοιχες εικόνες. Το εργαλείο λειτούργησε συνδυαστικά με τα άλλα εργαλεία για τη συλλογή πληροφοριών για τα νήπια και ειδικότερα στον τομέα της γλώσσας και περιλαμβάνει άξονες όπως, κατανόηση εντολών, ταύτιση λέξεων με τα αντίστοιχα αντικείμενα, κατανόηση της χρήσης των αντικειμένων, κατανόηση της γραμματικής δομής, ενικός και πληθυντικός αριθμός ουσιαστικών, ενικός και πληθυντικός αριθμός ρημάτων, γένη, ενικός και πληθυντικός αριθμός επιθέτων και ουσιαστικών, πτώσεις ουσιαστικών, κατανόηση αυτόνομων προτάσεων, κατανόηση κειμένου, λεξιλόγιο.

Το ερωτηματολόγιο αναστοχασμού συνεργατικής διδασκαλίας⁵³ κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια και αποτελεί έναν δομημένο οδηγό/ερωτηματολόγιο πεντάβαθμης κλίμακας τύπου likert που παρέχει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί επί των πρακτικών συνεργατικής διδασκαλίας που εφαρμόζει. Παρέχεται η δυνατότητα καταγραφής και ποιοτικών στοιχείων. Οι εκπαιδευτικοί το συμπλήρωναν μία φορά το τρίμηνο και αποτελούσε αντικείμενο συζήτησης των αναστοχαστικών συναντήσεων με την ερευνήτρια. Οι άξονες αφορούν στον προσδιορισμό της συνεργασίας και της συνεργατικής διδασκαλίας, στις πρακτικές που εφαρμόζουν, στο προφίλ του/της εκπαιδευτικού με τον/την οποίο/α συνεργάζονται και παρέχονται ανοιχτές ερωτήσεις που αφορούν στα στοιχεία που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν τον/την εκπαιδευτικό από τον/την συνεργάτη του/της ή τη συνεργατική διδασκαλία γενικότερα. Το εργαλείο αυτό συνέβαλε καθοριστικά στη συζήτηση για τη βελτίωση των συνεργατικών πρακτικών και των ρόλων των εκπαιδευτικών, αλλά και στην αλλαγή της νοηματοδότησης της συνεργασίας. Επίσης, ανέδειξε τις προκλήσεις αναφορικά με την αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και πρακτικών από εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη συνεργατική διδασκαλία.

Η φόρμα αποτύπωσης του Ε.Ε.Π.⁵⁴ είναι το επόμενο εργαλείο που κατασκεύασε η ερευνήτρια προκειμένου να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί και να

⁵² ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ (ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΟ)

⁵³ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

⁵⁴ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄, 7. ΦΟΡΜΑ Ε.Ε.Π.

συμπεριλαμβάνει όλα τα στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και όπως αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο. Περιλαμβάνει στοιχεία σχολικής μονάδας, μαθητή, γονέων, συμμετεχόντων στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., ημερομηνίες συναντήσεων, παιδαγωγική αξιολόγηση του νηπίου, τρόπους και μέσα αξιολόγησης, περιληπτική εικόνα του νηπίου, αναλυτικά την παρούσα κατάσταση του νηπίου ανά τομέα ανάπτυξης, δυνατότητες και αδυναμίες του νηπίου, μαθησιακό προφίλ του νηπίου, άλλες σημαντικές πληροφορίες, τομείς εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων, προτεινόμενες παρεμβάσεις, διαφοροποιήσεις, προβλεπόμενες υπηρεσίες ειδικής αγωγής, στόχους ανά τομέα ανάπτυξης και στρατηγικές επίτευξης αυτών.

Η φόρμα εβδομαδιαίου σχεδιασμού της διδασκαλίας⁵⁵ κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια προκειμένου να διευκολύνει την καταγραφή των παρεμβάσεων και την αναστοχαστική διαδικασία. Προέκυψε ως ανάγκη από τις εκπαιδευτικούς για τη διευκόλυνση του έργου τους, παρότι απαιτούσε χρόνο, ωστόσο υποστήριξε την οργάνωση του έργου τους. Περιλαμβάνει ανά ημέρα τους στόχους, τις δραστηριότητες με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο, το μοντέλο συνδιδασκαλίας, τις θεματικές ενότητες και τις μαθησιακές περιοχές από τις οποίες αντλείται η δράση τους.

Το ερωτηματολόγιο/οδηγός εβδομαδιαίου αναστοχασμού των εκπαιδευτικών,⁵⁶ συνέβαλε στην υποστήριξη της αναστοχαστικής διαδικασίας και στον ανασχεδιασμό της δράσης ή στην αλλαγή. Συμπληρωνόταν σε εβδομαδιαία βάση και αποτελούσε υλικό για ανατροφοδοτική συζήτηση και αναστοχασμό στις εβδομαδιαίες συναντήσεις. Μέσω αυτού οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να εντοπίσουν τυχόν αστοχίες που δεν εξυπηρετούσαν τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για μια δομημένη πεντάβαθμη κλίμακα με ερωτήσεις που αφορούν στην υλοποίηση του σχεδιασμού, στις ενδεχόμενες αλλαγές και στους λόγους που συνέβαλαν σε αυτό. Στο εργαλείο αυτό παρέχεται η δυνατότητα καταγραφής και ποιοτικών δεδομένων.

Το εργαλείο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τους/τις κριτικούς φίλους/ες⁵⁷ αποτέλεσε ένα πολύτιμο μέσο για την αξιολόγηση με ένα πολύ βοηθητικό τρόπο για τους/τις κριτικούς φίλους/ες. Στο α' μέρος περιγράφεται η

¹⁵ 8. ΦΟΡΜΑ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

⁵⁶ 9. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

⁵⁷ ΠΑΡΑΤΗΜΑ Β', 10. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ

αναλυτικά το πλαίσιο και η δραστηριότητα που έχει βιντεοσκοπηθεί για να αξιολογηθεί, στο β' μέρος καταγράφονται τα στοιχεία της αξιολόγησης. Πρόκειται για μια πεντάβαθμη κλίμακα με δομημένες ερωτήσεις που αφορούν: α) στη συνάφεια του περιεχομένου της δραστηριότητας με τους στόχους που έχουν τεθεί, β) στη χρήση του υλικού και των μέσων, γ) στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (διαφοροποιημένο ή όχι), δ) στη διαδικασία και στην οργάνωση της διδασκαλίας, ε) στο μαθησιακό αποτέλεσμα, στ) στον ρόλο των εκπαιδευτικών, ζ) στον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση της Νηπιαγωγού Ειδικής Εκπαίδευσης με τα νήπια, η) στον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση της Νηπιαγωγού Γ.Ε. με τα νήπια και τέλος περιλαμβάνει ανοιχτές ερωτήσεις που αφορούν στα θετικά και δυσλειτουργικά στοιχεία της παρέμβασης που εντόπισαν, στις προτάσεις βελτίωσης υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και άλλα σχόλια. Για κάθε δομημένο ερώτημα παρέχεται η δυνατότητα καταγραφής και ποιοτικών στοιχείων. Το εργαλείο αυτό συμπληρωνόταν από τους/τις κριτικούς φίλους/ες, οι οποίοι το έστειλαν στην ερευνήτρια και αποτελούσε εφελκτήριο για αναστοχαστική συζήτηση με τις νηπιαγωγούς. Συχνά οδηγούσε σε ανασχεδιασμούς της δράσης.

Για τη συμμετοχή των νηπίων στον σχεδιασμό του προγράμματος κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια οπτικοποιημένα **εβδομαδιαία πλάνα εργασίας**⁵⁸ προκειμένου τα νήπια να δηλώνουν με τι θέλουν να ασχοληθούν. Τα εν λόγω πλάνα συμπληρωνόταν από τα νήπια στο τέλος κάθε εβδομάδας προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι επιλογές των νηπίων για τον σχεδιασμό δράσεων της επόμενης εβδομάδας. Στις εν λόγω οπτικοποιημένες φόρμες τα νήπια είχαν τη ευκαιρία να επιλέξουν με τι θέλουν να ασχοληθούν δίνοντας πολλαπλές επιλογές που απεικονίζονταν με την εικόνα κάθε «γωνιάς» της τάξης ή της αυλής καθώς και σύμβολα δραστηριοτήτων που συνδέονται με κάθε μαθησιακή περιοχή. Τέλος, υπήρχε η δυνατότητα το παιδί να ζωγραφίσει ή να γράφει ή να ζητάει από τη νηπιαγωγό να γράφει αυτό που θέλει, αν δεν υπήρχε ως επιλογή στο πλάνο εργασίας. Εναλλακτικό πλάνο εργασίας παρείχε τη δυνατότητα στο νήπιο να ζωγραφίσει ή να γράψει αυτό που ήθελε, αντί να επιλέγει από έτοιμες εικόνες, στην περίπτωση που το νήπιο είχε κατακτήσει τον κώδικα. Αυτό προέκυψε ως αίτημα από παιδί που δεν ήθελε να επιλέξει αλλά ζήτησε να γράψει αυτό που ήθελε (βλέπε Πλάνο 14).

⁵⁸ 11. ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΠΛΑΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΝΗΠΙΩΝ, 14. ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΛΑΝΟ

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης κατασκευάστηκαν **ατομικά οπτικοποιημένα φύλλα αυτοαξιολόγησης**,⁵⁹ που περιλαμβάνουν όλους τους τομείς ανάπτυξης με οπτικοποιημένες βασικές δεξιότητες ανά τομέα ανάπτυξης, στις ελεύθερες δραστηριότητες, στο παιχνίδι, στην αισθητική εξέλιξη. Το παιδί είχε την επιλογή να δηλώσει κατά πόσο ανταποκρίνεται σε αυτό που δείχνει η εικόνα ή του αρέσει κυκλώνοντας ένα από τα τρία πρόσωπα που απεικονίζονται πάνω από την οπτικοποιημένη δεξιότητα (χαμογελαστό = πολύ καλά, ουδέτερο = μέτρια, λυπημένο = θέλω βοήθεια). Επίσης υπάρχει και στήλη για ποιοτικές καταγραφές της νηπιαγωγού για τις δηλώσεις των νηπίων εκτός της επιλογής του βαθμού επίτευξης της δεξιότητας.

Στο πλαίσιο αξιολόγησης των δραστηριοτήτων από τα παιδιά κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια ψηφοδέλτια με τη μορφή οπτικοποιημένων δραστηριοτήτων από μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο, π.χ. εβδομάδα ή και παραπάνω, προκειμένου να δημιουργηθούν **φύλλα αξιολόγησης των δραστηριοτήτων και τρόπων εργασίας**⁶⁰. Τα νήπια είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν την δραστηριότητα που τους άρεσε και στη συζήτηση είχαν την δυνατότητα να μιλήσουν για όσες δράσεις δεν τους άρεσαν, για ποιο λόγο και τι ήθελαν να αλλάξει.

Ένα άλλο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το **φύλλο καταγραφής του οδηγού συνέντευξης για την αυτοαξιολόγηση**⁶¹ από τα νήπια με δυνατότητα καταγραφής ποιοτικών σχολίων από τη νηπιαγωγό. Το εν λόγω εργαλείο περιλαμβάνει πέντε στήλες. Στην πρώτη στήλη περιλαμβάνονται τέσσερις άξονες (α. κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, β. ελεύθερες δραστηριότητες –παιχνίδι, γ. γλωσσικές - γνωστικές δεξιότητες, δ. δημιουργική έκφραση/αισθητική εξέλιξη) με ερωτήματα, ορισμένα από τα οποία περιλαμβάνονται σε οδηγό συνέντευξης των Clark & Moss (2010) και στον Οδηγό περιγραφικής αξιολόγησης για το νηπιαγωγείο (Ι.Ε.Π., 2019). Η δεύτερη, τρίτη και τέταρτη στήλη περιλαμβάνει τα τρία διαφορετικά πρόσωπα που αντίστοιχα εκφράζουν (χαμογελαστό = πολύ καλά, ουδέτερο = μέτρια, λυπημένο = θέλω βοήθεια) και η τελευταία στήλη αποτελεί πεδίο καταγραφής των ποιοτικών σχολίων. Αποτελεί συνδυαστικά εναλλακτικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης με τα προαναφερθέντα εργαλεία. Οι ερωτήσεις του φύλλου καταγραφής αποτελούν τα ερωτήματα του **οδηγού συνέντευξης**⁶² που σχεδιάστηκε για την περίπτωση που η

⁵⁹ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β', 12. ΑΤΟΜΙΚΑ ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΦΥΛΛΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

⁶⁰ 13. ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΡΟΠΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

⁶¹ 15. ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΟΥ ΟΔΗΓΟΥ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΝΗΠΙΟΥ.

⁶² 18. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β', Α ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ - ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΝΗΠΙΟΥ

συνέντευξη με ηχογράφιση ήταν καλύτερη επιλογή για τη συλλογή δεδομένων από τα νήπια αντί της καταγραφής σε φύλλο επιλέγοντας το νήπιο μία από τις 3 επιλογές. Οι ερωτήσεις 1-5 είναι εισαγωγικές. Κάποιες ερωτήσεις πλαισιώνονται με κάρτες ή εποπτικό υλικό που απεικονίζουν το ζητούμενο.

Για την αυτοαξιολόγηση στο πλαίσιο υλοποίησης μιας δραστηριότητας κατασκευάστηκε ένα φύλλο **αυτοαξιολόγησης ή ετεροαξιολόγησης στην ομάδα**⁶³ σε δύο μορφές. Στη μία υπάρχει η φωτογραφία και το όνομα του παιδιού και το παιδί αναγνωρίζει τη φωτογραφία του και επιλέγει μια από τις 3 απαντήσεις αναφορικά με τις ερωτήσεις που τίθενται σε σχέση με τη δραστηριότητα. Στην άλλη μορφή το νήπιο μπορεί να γράφει το όνομά του και δίπλα να φαίνεται η επιλογή του. Επίσης, η αξιολόγηση ενός νηπίου μπορεί να γίνει και από άλλο νήπιο της ομάδας.

Για την τελική αξιολόγηση της έρευνας δράσης η ερευνήτρια κατασκεύασε 4 **οδηγούς συνέντευξης**. Ο ένας⁶⁴ αφορά στους/στις εκπαιδευτικούς και περιλαμβάνει ερωτήματα αναφορικά με την έρευνα, με το Ε.Ε.Π., με την διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Ο δεύτερος οδηγός⁶⁵ αφορά στους γονείς και περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις, ο τρίτος⁶⁶ αφορά στους/τις κριτικούς φίλους/ες και ο τέταρτος οδηγός συνέντευξης αφορά στα νήπια.

Τέλος, η ερευνήτρια καθόλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης υλοποιούσε **παρατήρηση** μη συμμετοχική ή και συμμετοχική για τη συλλογή δεδομένων από το πεδίο της δράσης. Σε ημερολόγιο καταγραφής συλλέχθηκαν σημειώσεις των ενδιαφερόντων σημείων της διδασκαλίας, των δραστηριοτήτων και των δράσεων που πραγματοποιούνται εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος με τη συμμετοχή και των γονέων των νηπίων. Η παρατήρηση επιτρέπει την άμεση καταγραφή της αυθόρμητης συμπεριφοράς και τη συλλογή αυθεντικών δεδομένων από πραγματικές καταστάσεις (Cohenn, Manion, Morrison, 2007) κατά τη διάρκεια και των κύκλων δράσης. Οι σημειώσεις πεδίου της ερευνήτριας καταγράφονται σε προσωπικό αρχείο, σε επίπεδο περιγραφής, χρησιμοποιώντας συνοπτικές αποσπασματικές σημειώσεις με λέξεις-κλειδιά και περιγραφές, όσων συνέβησαν (Spradley, 1980, LeCompte & Preissle,

⁶³ 16 και 17 ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ-ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

⁶⁴ 19. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

⁶⁵ 20. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ
ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

⁶⁶ 21. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ/ΕΣ

1993). Οι καταγραφές περιείχαν στοιχεία που συνδέονται με τους άξονες των άλλων ερευνητικών εργαλείων.

2.2.3 Δείγμα

Η επιλογή του δείγματος σε μια έρευνα αποτελεί διαδικασία καθοριστικής σημασίας για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, την εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων και κατά συνέπεια την επιτυχία της έρευνας (Mason, 2003· Grawitz, 2006· Creswell, 1998· Maxwell, 1996). Βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι η επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος από όλες τις εμπλεκόμενες εκπαιδευτικές δομές και θεσμούς στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., βάσει νομοθεσίας. Το δείγμα της παρούσας έρευνας περιγράφεται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα (2.δ).

ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ
1. Εκπρόσωπος Ε.Α.Ε. του Υ.ΠΑΙ.Θ.
2. Εργαζόμενοι στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (νυν Κ.Ε.Σ.Υ.) ⁶⁷ (Προϊστάμενοι/ες, Εκπαιδευτικοί και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό)
3. Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής
4. Εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων που υλοποιήθηκε η παρατήρηση
5. Ειδικά νηπιαγωγεία και Τ.Ε. στα οποία υλοποιήθηκε παρατήρηση
6. Νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας που υλοποιήθηκε η παρέμβαση-έρευνα δράσης
7. Η ερευνήτρια ως διαμεσολαβητής
8. Κριτικοί φίλοι/ες
9. Νήπια με και χωρίς αναπηρία της επιλεγμένης σχολικής μονάδας που υλοποιήθηκε η παρέμβαση-έρευνα δράσης
10. Γονείς μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία
11. Εργαζόμενες στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιοχής ευθύνης του νηπιαγωγείου που υλοποιήθηκε η παρέμβαση και ο Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. της ίδιας περιοχής

Πίνακας 2.δ. Συγκεντρωτικός πίνακας του δείγματος

⁶⁷ Για λόγους δεοντολογίας και ηθικής της παρούσας έρευνας δεν έγινε πλήρη αντικατάσταση του όρου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τον όρο ΚΕ.Σ.Υ. που αφορά στις νέες δομές που αντικατέστησαν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ, καθώς σχολιάζεται η δραστηριότητα των προηγούμενων δομών στην παρούσα έρευνα

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα σε κάθε μία από τις δύο ερευνητικές φάσεις (Α' και Β') περιγράφεται ως εξής:

Α' Φάση έρευνας (2016-2017).
1. Έρευνα απόψεων με συνέντευξη
<ul style="list-style-type: none"> • Εκπρόσωπος Ε.Α.Ε. του Υ.ΠΑΙ.Θ. • Προσωπικό από όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιφέρειας που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας απόψεων με συνεντεύξεις (Προϊστάμενοι/ες, Εκπαιδευτικοί και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό) • Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής της ίδιας περιφέρειας • Εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων που υλοποιήθηκε η παρατήρηση • Ειδικά νηπιαγωγεία και Τ.Ε. στα οποία υλοποιήθηκε παρατήρηση
2. Έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο
<ul style="list-style-type: none"> • Προσωπικό από όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της χώρας, εκτός της περιφέρειας που διεξήχθησαν συνεντεύξεις (Προϊστάμενοι/ες, Εκπαιδευτικοί και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό) • Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής της ίδιας περιφέρειας αντίστοιχα
Β' Φάση έρευνας (2017-2018): Έρευνα δράσης
<ul style="list-style-type: none"> • Νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας που υλοποιήθηκε η παρέμβαση-έρευνα δράσης • Η ερευνήτρια ως διαμεσολαβητής • Κριτικοί φίλοι/ες • Νήπια με και χωρίς αναπηρία της επιλεγμένης σχολικής μονάδας • Γονείς μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία • Εργαζόμενες στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιοχής ευθύνης του εν λόγω σχολείου και ο Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. της ίδιας περιοχής (περιστασιακά)

Πίνακας 2.ε. Αναλυτικός πίνακας του δείγματος ανά φάση έρευνας και ανά είδος έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι πολυεπίπεδο και περιλαμβάνει υποκατηγορίες της κάθε παραπάνω γενικής κατηγορίας (γενικοί – ειδικοί, με εξειδίκευση – χωρίς εξειδίκευση, με πολλά και λίγα έτη προϋπηρεσίας, με προϋπηρεσία στη γενική και ειδική εκπαίδευση, νηπιαγωγοί νεότερης και μεγαλύτερης

ηλικίας, με διαφορετικά προσόντα κατάρτισης και επιμόρφωσης), ώστε να συλλεχθούν πλούσια και ποικίλα στοιχεία και απαντήσεις που πιθανώς να διαφοροποιούνται μεταξύ τους ακόμη και ως προς το ίδιο ζήτημα. Έτσι δίνεται η ευκαιρία να γίνουν περισσότεροι συνδυασμοί και συσχετισμοί που αφορούν στις απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών και στους παράγοντες που τις διαμορφώνουν. Με αυτόν τον τρόπο πιθανολογείται να κατανοηθούν καλύτερα ζητήματα που σχετίζονται με την ένταξη, να διεξαχθούν περισσότερα συμπεράσματα, που ίσως συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Mason, 2003). Βασικό κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών αποτέλεσε και η προσβασιμότητα, ώστε να εξαντληθεί το δείγμα της επιλεγμένης περιοχής στο σύνολό του, καθώς και η διασφαλισμένη σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας για την αντικειμενικότητα των συλλεχθέντων στοιχείων (Mason, 2003). Επίσης, κριτήριο επιλογής του δείγματος η χρησιμότητα της έρευνας (Mason, 2003). Επιλέχθηκε δείγμα που θα παράσχει αντικειμενικά και πολλαπλά δεδομένα, τα οποία θα αποτελέσουν έναυσμα για διάλογο που προσδοκάται να οδηγήσει σε μια νέα οπτική των ζητημάτων και των πρακτικών στα Τ.Ε. αναφορικά με το Ε.Ε.Π.

Στο πλαίσιο της παρούσας κατεξοχήν ποιοτικής έρευνας που επιδιώκει την εις βάθος κατανόηση του ζητήματος, για την επιλογή του δείγματος υιοθετήθηκαν κυρίως μέθοδοι σκόπιμης δειγματοληψίας (τόσο ως προς τα άτομα, όσο και ως προς τους χώρους/σχολικές μονάδες) που εξυπηρετούν το σκοπό της έρευνας. Το κριτήριο που ακολουθήθηκε ήταν να διασφαλιστεί το δείγμα που συμβάλει στη σκιαγράφηση μιας συνολικής εικόνας του αντικειμένου της έρευνας και παράλληλα στην εις βάθος κατανόησή του μέσω της παροχής πλούτου πληροφοριών που ερμηνεύουν το υπό έρευνα φαινόμενο (Creswell, 2016). Ανάλογα με το σκοπό που εξυπηρετεί το δείγμα και με τα ερευνητικά ερωτήματα αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά: α) η συστηματική δειγματοληψία, κατάλληλη όταν υπάρχουν συστηματικά στοιχεία για τον πληθυσμό π.χ., λίστες σε αλφαβητική σειρά, όπως υλοποιήθηκε στην περίπτωση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και των σχολικών μονάδων ανά εκπαιδευτική περιφέρεια, β) κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία, όπως στην περίπτωση επιλογής σχολικών μονάδων που να καλύπτουν όλα τα στρώματα των εκπαιδευτικών περιφερειών του επιλεγμένης περιφέρειας. Αυξάνει την αντιπροσωπευτικότητά του δείγματος σε σχέση με ορισμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού και απαιτεί κατάλογο καταγραφής γ) δειγματοληψία ευκολίας για επιλογή ατόμων που είναι διαθέσιμα, δ) δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης για την ανάπτυξη πολλών προοπτικών, ε) σκόπιμη δειγματοληψία για την

επιλογή στοιχείων ή ατόμων που εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας και στ) δειγματοληψία Χιονοστιβάδας καθώς συμμετέχοντες/ουσες ενός προηγούμενου σταδίου έρευνας υπέδειξαν και κάποια άτομα ως επόμενα μέλη του δείγματος.

Α. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του Δείγματος Α' ερευνητικής φάσης: α) Δείγμα έρευνας απόψεων με συνεντεύξεις και β) δείγμα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο

Στην έρευνα επισκόπησης συμμετείχε ένας **εκπρόσωπος του Υ.Π.ΑΙ.Θ.** που παρείχε εξαιρετικά χρήσιμα δεδομένα για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον ρόλο της στην εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών, αναφορικά με το Ε.Ε.Π., όπως αναφέρθηκαν στην παρουσίαση και την ανάλυση των δεδομένων.

Αναφορικά με **τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της χώρας** (61 στο σύνολό τους, βάση καταλόγου που προμηθεύτηκε η ερευνήτρια από το τμήμα Ε.Α.Ε. του Υ.Π.ΑΙ.Θ., τη χρονική στιγμή που διεξήχθη η έρευνα), το δείγμα θεωρείται απόλυτο καθώς συμμετείχαν όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και συλλέχθηκαν δεδομένα καθολικά. Η σκόπιμη επιλογή όλων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ισχυροποιεί τη γενίκευση δεδομένων της έρευνας καθώς και τη εγκυρότητά τους. Η επικοινωνία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. διευκολύνθηκε μέσω του καταλόγου με τα στοιχεία τους, καθώς και από την επαγγελματική ιδιότητα της ερευνήτριας που είχε στενή συνεργασία με τα περισσότερα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και πρόσβαση για εύκολη επικοινωνία. Στην έρευνα συμμετείχαν κυρίως Προϊστάμενοι/ες και νηπιαγωγοί και μόνο στις περιπτώσεις που το εκάστοτε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σχεδίαζε Ε.Ε.Π. συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο και όποιο άλλο άτομο συμμετείχε σε αυτή τη διαδικασία. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν: α) μέσω συνεντεύξεων από όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιφέρειας που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας με αυτό το εργαλείο και συμμετείχαν στο σύνολό τους Προϊστάμενοι/ες και εκπαιδευτικοί ειδικής προσχολικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στη διαδικασία αξιολόγησης των νηπίων με αναπηρία και β) μέσω ερωτηματολογίων από τα υπόλοιπα 54 ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της Ελλάδας (εκτός από όσα συμμετείχαν στη διεξαγωγή συνεντεύξεων).

Ως προς το φύλο, από τα δεδομένα όσων απάντησαν στα δημογραφικά στοιχεία στην έρευνα απόψεων με συνεντεύξεις και στην έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο, προκύπτει πως οι γυναίκες είναι πενήντα (50) στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιφέρειας που διεξήχθη έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο και δώδεκα (12) στην περιφέρεια που διενεργήθηκε έρευνα απόψεων με συνέντευξη και οι άντρες είναι δεκαοχτώ (18) στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιφέρειας που διεξήχθη έρευνα επισκόπησης με

ερωτηματολόγιο και δύο (2) στην περιφέρεια που διενεργήθηκε έρευνα απόψεων με συνέντευξη (βλέπε πίνακα 2.στ).

Φύλο προσωπικού ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Φύλο προσωπικού ΚΕ.Δ.Δ.Υ. περιφέρειας διεξαγωγής έρευνας επισκόπησης με ερωτηματολόγιο	Φύλο προσωπικού ΚΕ.Δ.Δ.Υ. περιφέρειας διεξαγωγής συνεντεύξεων	Σύνολο
Γυναίκες	50	12	62
Άντρες	18	2	20

Πίνακας 2.στ. Φύλο προσωπικού ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της έρευνας επισκόπησης με ερωτηματολόγιο και της έρευνας απόψεων με συνέντευξη

Ως προς τις ιδιότητες του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Αττικής που συμμετείχε στην έρευνα απόψεων με συνέντευξη και που αξιολογεί νήπια με αναπηρίες επτά (7) είναι Προϊστάμενοι/ες και επτά (7) είναι εκπαιδευτικό προσωπικό. Ως προς τις ειδικότητες, έξι (6) είναι νηπιαγωγοί Ε.Α.Ε. και μία δασκάλα Ε.Α.Ε., ενώ έξι (6) από τους/τις Προϊστάμενους/ες είναι Δάσκαλοι/ες και μία ψυχολόγος (πίνακας 2.ζ.).

Ειδικότητες/Ιδιότητες προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. περιφέρειας διεξαγωγής των συνεντεύξεων	Εκπαιδευτικό προσωπικό ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Προϊστάμενοι/ες ΚΕ.Δ.Δ.Υ.
Νηπιαγωγοί Ε.Α.Ε.	6	0
Δάσκαλος/α Ε.Α.Ε.	1	6
Ψυχολόγοι	0	1

Πίνακας 2.ζ. Ειδικότητες/Ιδιότητες προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. τη περιφέρειας σιενέργειας της έρευνας απόψεων με συνεντεύξεις

Το προφίλ των προϊσταμένων που συμμετείχαν στην έρευνα απόψεων με συνεντεύξεις αποτυπώνεται στον πίνακα 2.η.

Προφίλ Προϊστάμενων ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Άρρεν	Θήλυ
Φύλο	2	5
Μεταπτυχιακές Σπουδές	2	2
Διδακτορικό τίτλο Σπουδών	0	3

Πίνακας 2.η. Προφίλ Προϊστάμενων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. περιφέρειας που διενεργήθηκε η έρευνα απόψεων με συνεντεύξεις

Ως προς τις ιδιότητες του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που συμμετείχε στην έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο και αξιολογεί νήπια με αναπηρίες τριάντα δύο (32) είναι Προϊστάμενοι/ες τριάντα ένα άτομα εκπαιδευτικό προσωπικό (31) εκ των οποίων είκοσι πέντε νηπιαγωγοί, τέσσερις δάσκαλοι/ες και δύο (2) φιλόλογοι Ε.Α.Ε. και πέντε (5) άτομα Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (πίνακας 2.θ).

Ιδιότητες προσωπικού ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Περιφέρεια συμμετοχής με ερωτηματολόγιο (Ε)	Περιφέρεια συμμετοχής με συνεντεύξεις(Σ)
Προϊστάμενοι/ες	32	7
Νηπιαγωγοί Ε.Α.Ε.	25	6
Δάσκαλος/α Ε.Α.Ε.	4	1
Φιλόλογος Ε.Α.Ε.	2	-
Ειδικό Εκπαιδευτικό προσωπικό	5	-

Πίνακας 2.θ. *Ειδικότητες/Ιδιότητες προσωπικού ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην έρευνα με ερωτηματολόγιο (Ε) και με συνέντευξη (Σ)*

Αναφορικά με την κατάρτιση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 2.ι, δεκατρείς (13) έχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών εκ των οποίων οι έξι (6) στην Ε.Α.Ε., οι τρεις (3) στη γενική εκπαίδευση και τέσσερις (4) στην παιδαγωγική ψυχολογία. Οι σαράντα επτά (47) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, εκ των οποίων οι τριάντα τέσσερις στην Ε.Α.Ε. και οι δεκατρείς (13) στην γενική εκπαίδευση. Σαράντα πέντε (45) έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο, εκ των οποίων οι τριάντα τρεις (33) στην Ε.Α.Ε. και οι δώδεκα (12) στην γενική εκπαίδευση και οι είκοσι τέσσερις (24) έχουν εξομοίωση. Ως προς τις προπτυχιακές σπουδές οι είκοσι πέντε (25) έχουν πτυχίο διετούς φοίτησης και οι πενήντα δύο (52) έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι. και οι δεκαέξι (16) έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. Επίσης, οχτώ έχουν σεμινάρια στην Ε.Α.Ε., εκ των οποίων οι τέσσερις(4) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια τετρακοσίων (400) ωρών.

Τίτλοι Σπουδών εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Σ	Ε	Σύνολο
Πτυχίο διετούς φοίτησης	4	21	25
Πτυχίο Α.Ε.Ι	10	42	52
Διδακτορικός τίτλος Σπουδών στην Ε.Α.Ε.	3	3	6
Διδακτορικό στη γενική αγωγή	-	3	3
Διδακτορικό στην παιδαγωγική ψυχολογία	-	4	4
Τίτλο μεταπτυχιακών Σπουδών	10	37	47
Τίτλο μεταπτυχιακών Σπουδών στην ειδική αγωγή	9	25	34
Τίτλο μεταπτυχιακών Σπουδών στη γενική αγωγή	1	12	13
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	6	39	45

Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο με κατεύθυνση την ειδική αγωγή	6	27	33
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο με κατεύθυνση τη γενική αγωγή		12	12
Εξομοίωση	-	24	24
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	2	14	16
Σεμινάρια στην Ε.Α.Ε. (ετήσια)	1	3	4
Σεμινάριο 400 ωρών	-	4	4

Πίνακας 2.1. Τίτλοι σπουδών προσωπικού ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην έρευνα με ερωτηματολόγια (Ε) και με συνεντεύξεις (Σ)

Η προϋπηρεσία του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποτυπώνεται στον πίνακα 2.κ. Οι σαράντα δύο (42) έχουν συνολική προϋπηρεσία πάνω από είκοσι χρόνια (34 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 8 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη), δεκαπέντε (15) από δέκα έξι έως είκοσι έτη (13 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 2 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη), έντεκα (11) έχουν από έντεκα έως δεκαπέντε έτη (8 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 3 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη), οχτώ (8) έχουν από έξι έως δέκα έτη προϋπηρεσία (7 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 1 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη) και επτά (7) άτομα στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιφέρειας διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια έχουν συνολική προϋπηρεσία από ένα έως πέντε έτη. Αναφορικά με την προϋπηρεσία στην Ε.Α.Ε. εννέα (9) έχουν πάνω από είκοσι χρόνια (7 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 2 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη), δεκατέσσερις (14) έχουν από δεκαέξι έως είκοσι έτη (13 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 1 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη), δεκαοχτώ (18) έχουν από έντεκα έως δεκαπέντε έτη (14 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 4 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη), δέκα εννέα (19) έχουν από έξι έως δέκα έτη (16 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 3 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη), δεκαέξι (16) έχουν από ένα έως πέντε χρόνια (15 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 1 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη). Αναφορικά με την προϋπηρεσία σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., δέκα εννέα (19) έχουν από έντεκα έως δεκαπέντε έτη (15 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 4 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη), τριάντα (30) έχουν από έξι έως δέκα έτη (25 στην περιφέρεια

διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 5 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη) τριάντα ένα (31) άτομα έχουν από ένα έως πέντε έτη (26 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 5 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη) και δύο (2) άτομα στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια έχουν προϋπηρεσία σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. κάτω από ένα έτος.

Προϋπηρεσία (N)	0-1		1-5		6-10		11-15		16-20		20 και άνω	
	Ε	Σ	Ε	Σ	Ε	Σ	Ε	Σ	Ε	Σ	Ε	Σ
Έτη Συνολικής Προϋπηρεσίας	-	-	7	1	7	3	8	2	13	8	34	
Έτη συνολικής προϋπηρεσίας σε δομές Ε.Α.Ε.	-	1	15	3	16	4	14	1	13	2	7	
Έτη προϋπηρεσίας σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	2	5	26	5	25	4	15	-	-	-	-	

Πίνακας 2.κ. Προϋπηρεσία προσωπικού ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην έρευνα με ερωτηματολόγια (Ε) και με συνεντεύξεις (Σ)

Εξήντα ένα άτομα που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι μόνιμοι (54 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 7 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη) και είκοσι ένα αναπληρωτές (14 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 7 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη) (πίνακας 2.λ.).

Σχέση εργασίας	Μόνιμοι	Αναπληρωτές
Κ.Ε.Δ.Υ. περιφέρειας διεξαγωγής της έρευνας με συνεντεύξεις	7	7
ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Περιφέρειας διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγιο	54	14

Πίνακας 2.λ. Σχέση εργασίας προσωπικού ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο και στην έρευνα απόψεων με συνεντεύξεις

Επίσης στην έρευνα επισκόπησης συμμετείχαν όλοι/ες (13) οι **Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής** που έχουν στην ευθύνη τους τα νηπιαγωγεία με Τ.Ε. Από αυτούς/ές οι τέσσερις (4) συμμετείχαν μέσω συνεντεύξεων και μέσω ερωτηματολογίων εννέα (9). Οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. είναι δάσκαλοι και δασκάλες, καθώς δεν ορίζονται για την ειδική και ενταξιακή προσχολική εκπαίδευση αποκλειστικά νηπιαγωγοί ως Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. Ως προς το φύλο έξι είναι γυναίκες και επτά άντρες (πίνακας 2.μ.).

Φύλο Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.	Γυναίκες	Άντρες
Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. περιφέρειας διεξαγωγής της έρευνας μέσω συνεντεύξεων	1	3
Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. Περιφέρειας διεξαγωγής της έρευνας μέσω ερωτηματολογίου	5	4

Πίνακας 2.μ. Φύλο Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. στην έρευνα με ερωτηματολόγια (Ε) και με συνεντεύξεις (Σ)

Αναφορικά με την κατάρτιση των συμμετεχόντων/ουσών Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. στην έρευνα, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 2.ν, οχτώ (8) έχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών εκ των οποίων οι έξι (6) στην Ε.Α.Ε. και οι δύο (2) στη γενική εκπαίδευση. Οι δώδεκα (12) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, εκ των οποίων οι οχτώ (8) στην Ε.Α.Ε. και οι τέσσερις (4) στην γενική εκπαίδευση. Δέκα Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. (10) έχουν μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο Ε.Α.Ε. και οι πέντε (5) έχουν εξομοίωση. Ως προς τις προπτυχιακές σπουδές δώδεκα (12)(25) έχουν πτυχίο διετούς φοίτησης και τέσσερις (4) έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι. και οι έξι (6) έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.

Τίτλοι Σπουδών Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.	Σ	Ε	Σύνολο
Πτυχίο διετούς φοίτησης	4	8	12
Πτυχίο Α.Ε.Ι		4	4
Διδακτορικός τίτλος Σπουδών στην Ειδική Εκπαίδευση	4	2	6
Διδακτορικός τίτλος σπουδών στη Γενική Εκπαίδευση	0	2	2
Τίτλο μεταπτυχιακών Σπουδών	3	9	12
Τίτλο μεταπτυχιακών Σπουδών στην ειδική αγωγή	3	5	8
Τίτλο μεταπτυχιακών Σπουδών στη γενική αγωγή	0	4	4
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	3	7	10
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο με κατεύθυνση την ειδική αγωγή	3	7	10
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο με κατεύθυνση τη γενική αγωγή	0	0	0
Εξομοίωση	0	5	5
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	2	6	6

Πίνακας 2.ν. Τίτλοι σπουδών Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. στην έρευνα με ερωτηματολόγια (Ε) και με συνεντεύξεις (Σ)

Η προϋπηρεσία των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. αποτυπώνεται στον πίνακα 2.ξ. Όλοι/ες έχουν συνολική προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη. Αναφορικά με την προϋπηρεσία στην Ε.Α.Ε. τέσσερις (4) έχουν πάνω από είκοσι χρόνια (2 περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 2στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη), έξι (6) έχουν από δεκαέξι έως είκοσι έτη (4 περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με

ερωτηματολόγια και 2 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη), δύο (2) έχουν από έντεκα έως δεκαπέντε έτη (περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια), ένας (1) έχει από έξι έως δέκα έτη. Αναφορικά με την προϋπηρεσία ως Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., τέσσερις (4) έχουν από έντεκα έως δεκαπέντε έτη (2 περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 2 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη), τέσσερις (4) έχουν από έξι έως δέκα έτη (3 περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 1 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη), πέντε (5) έχουν από ένα έως πέντε έτη (4 περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με ερωτηματολόγια και 1 στην περιφέρεια διεξαγωγής της έρευνας με συνέντευξη).

Προϋπηρεσία (N)	1-5		6-10		11-15		16-20		20 και άνω	
	Σ	Ε	Σ	Ε	Σ	Ε	Σ	Ε	Σ	Ε
Έτη Συνολικής Προϋπηρεσίας									4	9
Έτη συνολικής προϋπηρεσίας σε δομές Ε.Α.Ε.	Σ	Ε	Σ	Ε	Σ	Ε	Σ	Ε	Σ	Ε
	-	-	-	1	-	2	2	4	2	2
Έτη προϋπηρεσίας ως Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.	Σ	Ε	Σ	Ε	Σ	Ε	Σ	Ε	Σ	Ε
	1	4	1	3	2	2	-	-	-	-

Πίνακας 2.ξ. Προϋπηρεσία Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. στην έρευνα με ερωτηματολόγια (Ε) και με συνεντεύξεις (Σ)

Στο δείγμα περιλαμβάνονται ειδικά σχολεία και Τ.Ε. του Ν. Κ.Ζ⁶⁸ στα οποία υλοποιήθηκαν παρατηρήσεις και αφορούν σε όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες νομού, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα από όλα τα στρώματα του εν λόγω δείγματος. Η διεξαγωγή παρατήρησης σε σχολικές μονάδες διαφορετικών περιφερειών δεν κατέστη δυνατή, καθώς αυτό δεν ήταν εφικτό από την ερευνήτρια. Επιλέχθηκαν επτά (7) ειδικά σχολεία που καλύπτουν την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία κάθε κατηγορίας με βάση τον ισχύοντα νόμο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (κώφωση, τύφλωση, κινητική αναπηρία, αυτισμό, όραση, νοητική). Τα τμήματα ένταξης που επιλέχθηκαν ήταν δεκατέσσερα (14) και αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες του νομού Κ.Ζ. Η ερευνήτρια προμηθεύτηκε από τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και από το Υ.ΠΑΙ.Θ. καταλόγους με τα Τ.Ε. που ήταν στελεχωμένα τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και με βάση τη διαθεσιμότητα/επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα, το πλήθος

⁶⁸ Για λόγους διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων δεν αναφέρεται ο Νομός και χρησιμοποιούνται τυχαία τα αρχικά Κ.Ζ.

των στελεχωμένων Τ.Ε. και σε συνδυασμό με τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκαν οι σχολικές μονάδες για παρατήρηση ως εξής: α) α' εκπαιδευτική περιφέρεια τέσσερα (4) νηπιαγωγεία με Τ.Ε., β) β' εκπαιδευτική περιφέρεια τρία νηπιαγωγεία με Τ.Ε., γ) γ' εκπαιδευτική περιφέρεια ένα (1) νηπιαγωγείο με Τ.Ε., δ) δ' εκπαιδευτική περιφέρεια δύο (2) νηπιαγωγεία με Τ.Ε., ε) ε' εκπαιδευτική περιφέρεια δύο νηπιαγωγεία με Τ.Ε., στ) στ' εκπαιδευτική περιφέρεια ένα (1) νηπιαγωγείο που δεν είχε στελεχωθεί με ειδική παιδαγωγό, αλλά φοιτούσαν σε αυτό μαθητές/ήτριες με αναπηρία. Τη δεδομένη χρονική στιγμή δε λειτουργούσε άλλο Τ.Ε. στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια. Στην τελευταία εκπαιδευτική περιφέρεια του Ν. Κ.Ζ. δεν είχαν στελεχωθεί ακόμη και δε λειτουργούσαν Τ.Ε., με βάση τις πληροφορίες από τον /την υπεύθυνο/η Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και την Προϊσταμένη του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ορισμένα από τα εν λόγω Τ.Ε. είναι από τα πρώτα που λειτούργησαν, όταν θεσμοθετήθηκε επίσημα η ένταξη με τον ν. 2817/2000. Η μακρόχρονη εμπειρία λειτουργίας αυτών των Τ.Ε. και οι πιθανές εξελίξεις που έλαβαν χώρα αποτελούν πολύ χρήσιμα στοιχεία για την έρευνα. Σημαντικό στοιχείο είναι πως σε μερικά από τα πρωτοϊδρυθέντα Τ.Ε. εργάζονται οι ίδιοι/ες εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με επίσημα στοιχεία που συνέλεξε η ερευνήτρια.

Σε κάθε νηπιαγωγείο από τα προαναφερόμενα διενεργήθηκε συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς ειδικής εκπαίδευσης, καθώς αυτές μόνο είχαν την ευθύνη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. Συνολικά συμμετείχαν είκοσι μία (21) νηπιαγωγοί ειδικής εκπαίδευσης, επτά (7) από τα ειδικά σχολεία, εκ των οποίων οι δύο (2) δε συμπλήρωσαν τα δημογραφικά στοιχεία και δεκατέσσερις από τα Τ.Ε., εκ των οποίων οι δύο (2) δε συμπλήρωσαν τα δημογραφικά στοιχεία. Με βάση το φύλο, το σύνολο των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχε στην έρευνα είναι γυναίκες.

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχουσών στην έρευνα δύο νηπιαγωγοί των Τ.Ε. είναι άνω των πενήντα ενός ετών, οι δέκα νηπιαγωγοί, έξι και τέσσερις νηπιαγωγοί αντίστοιχα των Τ.Ε. και των ειδικών σχολείων, βρίσκονται στην ηλικία των σαράντα ενός έως πενήντα (41-50) ετών, τέσσερις νηπιαγωγοί, τρεις και μία αντίστοιχα των Τ.Ε. και των ειδικών σχολείων, είναι από τριάντα ενός έως σαράντα (31-40) ετών και μία νηπιαγωγός από τα Τ.Ε. είναι από είκοσι επτά έως τριάντα ετών (βλ. πίνακα 2.ο, 2.π.).

Ηλικία των νηπιαγωγών Ε.Ε. σε έτη	25-30	31-40	41-50	51 και άνω
N	1	3	6	2

Πίνακας 2.ο. Ηλικία των νηπιαγωγών Ειδικής Εκπαίδευσης των Τ.Ε.

Ηλικία των νηπιαγωγών Τ.Ε. σε έτη	25-30	31-40	41-50	51 και άνω
N	-	1	4	-

Πίνακας 2.π. Ηλικία των νηπιαγωγών Ειδικής Εκπαίδευσης των ειδικών σχολείων

Οι δύο από τις δεκαεπτά (17) νηπιαγωγούς έχουν βασικό πτυχίο νηπιαγωγών διетуός φοίτησης και οι δεκαπέντε (15) πτυχίο Α.Ε.Ι. εκ των οποίων οι δύο (2) διαθέτουν βεβαίωση εξομοίωσης και δύο (2) δεύτερο πτυχίο από Α.Ε.Ι. Δέκα (10) νηπιαγωγοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Πέντε (5) από τις νηπιαγωγούς είναι κάτοχοι πτυχίου διетуός μετεκπαίδευσης στο Μαράσλειο διδασκαλείο Αθηνών με κατεύθυνση στην Ειδική Αγωγή. Μία (1) νηπιαγωγός είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών. Οχτώ (8) νηπιαγωγοί έχουν σεμινάρια εξειδίκευσης στην Ε.Α.Ε., δύο (2) πιστοποίηση γραφής braille και δύο (2) Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (βλ. πίνακα 2.ρ.).

Τίτλοι Σπουδών νηπιαγωγών Ε.Ε. των Τ.Ε.	Τ.Ε	Ε.Ν.	Σύνολο
Πτυχίο διетуός φοίτησης	2		2
Πτυχίο Α.Ε.Ι	10	5	15
Διδακτορικός τίτλος Σπουδών	1		1
Τίτλο μεταπτυχιακών Σπουδών	6	4	10
Τίτλο μεταπτυχιακών Σπουδών στην ειδική αγωγή	6	4	10
Τίτλο μεταπτυχιακών Σπουδών στη σχολική ψυχολογία	-	-	-
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	4	1	5
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο με κατεύθυνση την ειδική αγωγή	4	1	5
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο με κατεύθυνση τη γενική αγωγή	-	-	-
Εξομοίωση	2	-	2
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	2	-	2
Σεμινάρια 400 ωρών	2	-	2
Σεμινάρια στην Ε.Α.Ε.	2	1	3
Εξειδίκευση στη ΔΕΠΥ	1	-	1
Εξειδίκευση στη νοητική αναπηρία	1	-	1
Εξειδίκευση στον αυτισμό	-	1	1
Πιστοποίηση braille	1	1	2
Πιστοποίηση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας	1	1	2

Πίνακας 2.ρ. Τίτλοι Σπουδών νηπιαγωγών Ε.Ε. των Τ.Ε. και των Ε.Ν.

Τρεις νηπιαγωγοί έχουν συνολική προϋπηρεσία άνω των είκοσι ετών, τρεις έχουν συνολικά από δεκαέξι έως είκοσι έτη προϋπηρεσίας, δυο νηπιαγωγοί έχουν προϋπηρεσία από έντεκα έως δεκαπέντε έτη, τρεις νηπιαγωγοί έχουν συνολικά από έξι έως δέκα (5-10) έτη προϋπηρεσίας και τέλος μία νηπιαγωγός εργάζεται συνολικά από ένα έως πέντε έτη. (βλ. πίνακα 2.σ).

Προϋπηρεσία	1-5	6-10	11-15	16-20	20 και άνω
Έτη Συνολικής Προϋπηρεσίας	1	3	2	3	3
Έτη συνολικής προϋπηρεσίας σε δομές Ε.Α.Ε.	2	6	2	2	-

Πίνακας 2.σ. Προϋπηρεσία των νηπιαγωγών Ε.Ε των Τ.Ε.

Από τις νηπιαγωγούς που εργάζονταν στα ειδικά νηπιαγωγεία μία είχε συνολική προϋπηρεσία από δεκαέξι έως είκοσι χρόνια, οι δύο από έντεκα έως δεκαπέντε έτη και δύο από έξι έως δέκα έτη, ενώ και οι πέντε είχαν προϋπηρεσία σε δομές Ε.Α.Ε. από έξι έως δέκα έτη (πίνακας 2.τ.).

Προϋπηρεσία	1-5	6-10	11-15	16-20	20 και άνω
Έτη Συνολικής Προϋπηρεσίας	-	2	2	1	-
Έτη συνολικής προϋπηρεσίας σε δομές Ε.Α.Ε.	-	5	-	-	-

Πίνακας 2.τ. Προϋπηρεσία των νηπιαγωγών των Ειδικών Νηπιαγωγείων

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας, οχτώ είναι αναπληρώτριες, εκ των οποίων η μία σε ειδικό νηπιαγωγείο και οι εννέα είναι μόνιμες εκ των οποίων οι τέσσερις σε ειδικό νηπιαγωγείο (πίνακας 2.υ.).

Σχέση εργασίας (N)	Αναπληρώτρια	Μόνιμη
Νηπιαγωγοί Ε.Ε. στα Τ.Ε.	7	5
Νηπιαγωγοί Ε.Ε. στα Ειδικά Νηπιαγωγεία	1	4

Πίνακας 2.υ. Σχέση εργασίας των νηπιαγωγών των Τ.Ε. και των Ειδικών νηπιαγωγείων

Β. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του Δείγματος Β' ερευνητικής φάσης: Δείγμα έρευνας δράσης

Το δείγμα της έρευνας δράσης εξυπηρετεί τους σκοπούς της εν λόγω έρευνας, για τις ανάγκες των οποίων επιλέχθηκε ένα Τ.Ε. το οποίο πληρούσε τα κριτήρια της έρευνας.⁶⁹ Το εν λόγω **εκπαιδευτικό πλαίσιο** αποτελείται από δύο τμήματα, εκ των οποίων το ένα λειτουργεί ως Τ.Ε. τα τελευταία 16 έτη. Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελείται από τέσσερις νηπιαγωγούς, εκ των οποίων η μία είναι ειδική παιδαγωγός, μόνιμη και εργάζεται στο ίδιο σχολείο για 13 συναπτά έτη. Οι δύο νηπιαγωγοί γενικής

⁶⁹ Βλέπε αναλυτική περιγραφή στην παρουσίαση της έρευνας δράσης, κεφάλαιο 3, Μέρος Β'

εκπαίδευσης των δύο τμημάτων είναι μόνιμες και εργάζονται στο ίδιο σχολείο για 13 συναπτά έτη, ενώ η τέταρτη νηπιαγωγός στελεχώνεται με απόσπαση και δεν είναι σταθερή κάθε χρόνο. Σε κάθε τμήμα φοιτούσαν από 22 νήπια και στο Τ.Ε. τα τέσσερα από αυτά ήταν νήπια με αναπηρία, εκ των οποίων μόνο τα τρία συμμετείχαν στην έρευνα ως δείγμα. Τη σχολική χρονιά που διεξήχθη η έρευνα το δεύτερο εξάμηνο παρασχέθηκε στο νηπιαγωγείο και ειδικό βοηθητικό προσωπικό, μετά την παρέμβαση της ερευνήτριας και της ειδικής παιδαγωγού στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., στο πλαίσιο συνεργασίας για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π..

Στην έρευνα συμμετείχαν η **νηπιαγωγός γενικής και ειδικής εκπαίδευσης** του Τ.Ε. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζονται στον πίνακα 2.φ.

Δημογραφικά εκπαιδευτικών Τ.Ε./έρευνα δράσης	Νηπιαγωγός Ειδικής Εκπαίδευσης	Νηπιαγωγός Γενικής Εκπαίδευσης
Ηλικία	42 ετών	54 ετών
Σπουδές	<ul style="list-style-type: none"> • Πτυχίο ΑΕΙ • Μεταπτυχιακός τίτλος Σπουδών • Υποψήφια διδάκτορας Ε.Α.Ε. 	<ul style="list-style-type: none"> • Πτυχίο διετούς φοίτησης • Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευσης σε Διδασκαλείο Γενικής Εκπαίδευσης • Δεύτερο πτυχίο (ψυχολογία)
Επιμόρφωση εξειδίκευση στην ειδική αγωγή	Πλήθος σεμιναρίων εξειδίκευσης στην Ε.Α.Ε.	Εκπαίδευση στη χορήγηση του ψυχομετρικού διαγνωστικού εργαλείου wisc
Προϋπηρεσία συνολική	15 έτη	30 έτη
Προϋπηρεσία σε δομές Ε.Α.Ε.	13 έτη	8 έτη σε Τ.Ε. ως νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης

Πίνακας 2.φ. Δημογραφικά στοιχεία των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης.

Από τα έξι **νήπια** που συμμετείχαν στην έρευνα τα τρία είχαν διαγνωστεί με αναπηρία και τα άλλα τρία νήπια χωρίς κάποια αναπηρία. Προέρχονται από τον πληθυσμό των νηπίων της γενικής τάξης, δύο αγόρια και ένα κορίτσι και η επιλογή τους αποφασίστηκε από τις δύο εκπαιδευτικούς με κριτήριο το προφίλ τους να είναι διαφορετικό και να καλύπτει διαφορετικά επίπεδα γνωστικών, κοινωνικοσυναισθηματικών, κινητικών, γλωσσικών δεξιοτήτων και σε συνδυασμό με

τη συναίνεση των γονέων να συμμετάσχουν και οι ίδιοι στην έρευνα. Τα τρία νήπια με αναπηρία, σύμφωνα με την αξιολόγηση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., φέρουν: α) τη διάγνωση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος, δύο νήπια από τα τρία, εκ των οποίων το ένα είναι προνήπιο, το άλλο με επαναφοίτηση και β) της εξελικτικής γλωσσικής διαταραχής λόγου, ένα νήπιο με επαναφοίτηση (βλ. πίνακα 2.γ). Τα στοιχεία αναφορικά με τα νήπια με αναπηρία συλλέχθηκαν από τους γονείς τους μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων.

Προφίλ νηπίων με διάγνωση στο Τ.Ε	1 ^ο νήπιο	2 ^ο νήπιο	3 ^ο νήπιο
Ηλικία	4 ετών	7 ετών	7 ετών
Φύλλο	αγόρι	αγόρι	αγόρι
Διάγνωση	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)	Δ.Α.Φ.	Εξελικτική διαταραχή λόγου

Πίνακας 2.γ. Προφίλ νηπίων με διάγνωση στο Τ.Ε.

Το εκπαιδευτικό προφίλ των νηπίων με αναπηρία διαμορφώθηκε από τη συλλογή πληροφοριών από διαφορετικές πηγές και με διαφορετικά εργαλεία (γονείς, εκπαιδευτικούς, ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ειδικούς ιδιώτες, θεραπευτές, μέσω συνεντεύξεων, ερωτηματολογίων, πρωτοκόλλων παρατήρησης, κ.ά.), όπως αυτά αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 3, Β' Μέρος, στην ενότητα περιγραφής της έρευνας δράσης (3.8) και αφορούν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση των νηπίων. Σύμφωνα με την παιδαγωγική αξιολόγηση των νηπίων με αναπηρία από τις εκπαιδευτικούς, με βάση τα στοιχεία που συλλέχθηκαν με τους ως άνω αναφερόμενους τρόπους, το εκπαιδευτικό τους προφίλ έχει ως εξής:

1ο νήπιο

Το πρώτο νήπιο εμφανίζει αυτονομία αυτοεξυπηρέτησης στη σίτιση, ένδυση, ενώ στη χρήση τουαλέτας και τήρησης κανόνων υγιεινή παρουσιάζει δυσκολίες. Αναφορικά με τον κοινωνικό συναισθηματικό τομέα αν και φαίνεται να έρχεται χαρούμενο στο σχολείο, δεν εκφράζει το συναίσθημά του και αναφορικά με τον τρόπο αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας, συνεργασίας, τήρησης κανόνων στην τάξη και σύναψης σχέσεων με τα άλλα παιδιά δεν έχει αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες, παρότι επιζητά τη συνδιαλλαγή. Σε επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης ο λόγος του είναι συχνά μονολεκτικός και λίγες φορές χρησιμοποιεί ολοκληρωμένη πρόταση (Υ-P-A). Το λεξιλόγιό του αφορά κυρίως αντικείμενα που του είναι οικεία. Έχει αναπτύξει πολύ

τη μη λεκτική επικοινωνία συχνά δείχνει για να επικοινωνήσει. Εμφανίζει δυσκολίες σε μορφοσυντακτικό επίπεδο και απαντάει σε πολύ απλές ερωτήσεις κατά την περιγραφή μιας εικόνας. Παρουσιάζει δυσκολίες στον γραφοκινητικό τομέα. Αν και αναγνωρίζει γράμματα, δεν αναγνωρίζει, ούτε γράφει το όνομά του. Σε επίπεδο κατανόησης πολλές φορές δίνει την εντύπωση ότι δεν κατανοεί απλές οδηγίες, ειδικά όταν η εντολή είναι σύνθετη ή περίπλοκη. Σε επίπεδο ψυχοκινητικό ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε αδρές κινήσεις, αλλά δυσκολεύεται κάπως στη λεπτή κινητικότητα. Ο μυϊκός του τόνος φαίνεται να είναι κάπως χαλαρός. Πιάνει με κλειστή τριποδική λαβή και διαθέτει καλή σωματογνωσία. Σε επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης η εστίαση της προσοχής και της συγκέντρωσης είναι μικρή, ενώ η οπτική και η ακουστική του αντίληψη είναι σχετικά καλή. Φαίνεται να κάνει αυθαίρετες γενικεύσεις και να δυσκολεύεται σε λογικές συνδέσεις. Εμφανίζει δυσκολίες στη μνημονική του ικανότητα και στον οπτικοκινητικό του συντονισμό. Κατανοεί ορισμένες χωροχρονικές έννοιες (πάνω, κάτω), αναγνωρίζει τους αριθμούς έως το 10 κάνει απλές κατηγοριοποιήσεις ρούχα, αυτοκίνητα, φρούτα κ.ά. Το παιχνίδι του είναι παράλληλο. Μπορεί ωστόσο να παίξει συνεργατικό παιχνίδι με κάποιο άλλο παιδί, αλλά μόνο με καθοδήγηση κάποιου ενήλικου. Έχει καλή οπτική αντίληψη και ενδιαφέρον για μάθηση.

2^ο νήπιο

Το δεύτερο νήπιο παρουσιάζει αυτονομία στη σίτιση και ένδυση, αλλά εμφανίζει δυσκολίες στη χρήση τουαλέτας και τήρησης κανόνων υγιεινής. Αναφορικά με τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα φαίνεται να είναι χαρούμενος με τον ερχομό του στο σχολείο, ωστόσο παρουσιάζει δυσκολίες στην τήρηση ορίων, κανόνων στην τάξη και στην αλληλεπίδραση και συναλλαγή του με τα άλλα νήπια. Αντιδράει στην επιτυχία με χαρά και επιζητάει την επιβράβευση, αλλά σε αντίθετη περίπτωση αντιδρά επιθετικά και αυτοτραυματίζεται. Η βλεμματική επαφή απουσιάζει και δεν έχει μεγάλη ανοχή στους δυνατούς θορύβους και στις φωνές των παιδιών. Αναφορικά με τη γλωσσική καλλιέργεια, ο λόγος του είναι μονολεκτικός και στερεοτυπικός. Παρουσιάζει δυσκολίες στην άρθρωση και δυσκολεύεται να παρακολουθήσει και να συμμετάσχει σε συζήτηση. Το λεξιλόγιό του σχετίζεται με καθημερινά αντικείμενα και ενέργειες που κάνει και φαίνεται να μη γενικεύει τις έννοιες ή τις λέξεις τις οποίες γνωρίζει. Φαίνεται να κατανοεί οδηγίες απλές και αναγνωρίζει το όνομά του αλλά δεν το γράφει. Εμφανίζει δυσκολίες μορφοσυνακτικού και σημασιολογικού επιπέδου, καθώς και στη

χρήση μεταφορικών εννοιών. Όσο αφορά την ψυχοκινητική ανάπτυξη, παρουσιάζει έντονη κινητικότητα, έχει αναπτύξει ικανοποιητικά τις αδρές του κινήσεις και δυσκολεύεται σε δραστηριότητες λεπτή κινητικότητα. Αναπαράγει και αντιγράφει με ευκολία σχήματα και μοτίβα, γράμματα και αριθμούς. Διαθέτει καλή σωματογνωσία και έχει καλό χωροχρονικό προσανατολισμό. Αναφορικά με τη γνωστική του ανάπτυξη έχει αρκετά καλή οπτική και ακουστική αντίληψη, ωστόσο δυσκολεύεται να αναπαράγει ακόμα και απλούς ρυθμούς. Η διάρκεια της προσοχής του είναι πολύ περιορισμένη, και ολοκληρώνει ευκολότερα εργασίες με οπτικοποιημένο υλικό. Έχει καλή οπτική μνήμη. Φαίνεται να μην αναγνωρίζει τι βασικές χωροχρονικές έννοιες και δυσκολεύεται στις ομαδοποιήσεις και σε αφηρημένες έννοιες, αλλά κάνει ταυτίσεις και απλή σειροθέτηση. Σχετικά με το παιχνίδι παίζει παράλληλα με τα άλλα παιδιά και πολλές φορές επιλέγει το μοναχικό παιχνίδι. Δυσκολεύεται να συνεργαστεί ή να αλληλοεπιδράσει με τα άλλα παιδιά και να συμμετάσχει σε ομαδικό ή συνεργατικό παιχνίδι. Παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον για τα αυτοκινητάκια, αεροπλάνα και τρένα, φορτηγά με τα οποία παίζει στερεοτυπικά. Παρουσιάζει υψηλό επίπεδο οπτικής αντίληψης και καλή ανταπόκριση σε δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν.

3^ο νήπιο

Το τρίτο νήπιο εμφανίζει αυτονομία σε όλα τα επίπεδα αυτοεξυπηρέτησης. Σε επίπεδο κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης φαίνεται να είναι καλά ενταγμένος στην ομάδα των συνομηλίκων και ιδιαίτερα αγαπητός. Ακολουθεί τους κανόνες της τάξης με ευκολία. Εμφανίζει μειωμένη αυτοπεποίθηση και είναι πολύ ντροπαλός, ειδικά με τους ενήλικες. Ωστόσο όταν είναι με τους φίλους του (έχει σταθερές φιλίες) έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Σε γενικές γραμμές δεν εκδηλώνει εύκολα το συναίσθημά του και κάποιες φορές μοιάζει σαν να είναι ανέκφραστος. Όταν είναι εκτός οργανωμένης δραστηριότητας ή έξω στο διάλειμμα φαίνεται να είναι πιο χαρούμενος και πιο δραστήριος. Οι περισσότερες δυσκολίες του αφορούν στη γλωσσική ανάπτυξη σε επίπεδο άρθρωσης, μορφοσυντακτικό και πολλές φορές και στην κατανόηση του λόγου του. Το λεξιλόγιό του είναι πολύ φτωχό. Πολλές φορές δε θυμάται την ονομασία σημαντικών ή βασικών λέξεων, όπως φρούτων, λαχανικών αντικειμένων. Συχνά απαντά μονολεκτικές και σύντομες. Παρότι κάνει απλή πρόταση Y-P-A, οι απαντήσεις του είναι σύντομες και μονολεκτικές. Αναγνωρίζει γράμματα, αντιγράφει λέξεις και έχει καλή φωνολογική ενημερότητα. Αναγνωρίζει και γράφει απ' έξω το όνομά του. Η ψυχοκινητική του ανάπτυξη είναι ικανοποιητική. Έχει κατακτήσει τις

αδρές κινήσεις και παρουσιάζει δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα. Διαθέτει καλή σωματογνωσία. Το δυνατό του χαρακτηριστικό είναι το τρέξιμο. Από πολύ μικρή ηλικία έτρεχε πολύ γρήγορα και με μεγάλη σταθερότητα ξεπερνώντας ακόμα και τα μεγαλύτερα παιδιά. Έχει πολύ καλή ισορροπία, ευλυγισία και συντονισμό κινήσεων. Έχει πολύ καλή γενική φυσική κατάσταση και διαθέτει πολύ καλό χωροχρονικό προσανατολισμό. Έχει αναπτύξει ικανοποιητικά δεξιότητες πρόσληψης των πληροφοριών και αντίληψης. Έχει πολύ καλή συγκέντρωση προσοχής. Έχει καλές μαθηματικές δεξιότητες, αναγνωρίζει τους αριθμούς, μετράει μέχρι το 20 με ευκολία και κατέχει τις ποσότητες. Σειροθετεί από το μικρότερο στο μεγαλύτερο αλλά και αντίστροφα. Κατηγοριοποιεί και ομαδοποιεί, αλλά δυσκολεύεται στο να ονομάσει τα αντικείμενα ή τις ομάδες. Κάνει ταυτίσεις, αναγνωρίζει τι θα συμβεί μετά από μια κατάσταση. Γνωρίζει τις χωροχρονικές έννοιες. Μια από τις βασικές του δυσκολίες είναι η μνημονική του ικανότητα και η ανάκληση. Ως προς το παιχνίδι, παίζει συνεργατικά και επιζητάει συνεχώς την παρέα των φίλων του. Συνήθως παίζει επιτραπέζια παιχνίδια και στο διάλειμμα παιχνίδια δράσης και κίνησης, όπως κυνηγητό ή ποδόσφαιρο. Γενικά, παρότι δεν έχει αυτοπεποίθηση και έχει αρκετές φοβίες, είναι συνεργάσιμος, ήρεμος και διατηρεί σταθερές φιλίες

Στην έρευνα επίσης, συμμετείχαν και οι **γονείς των νηπίων** με και χωρίς αναπηρία. Τα δύο από τα έξι νήπια που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αδέρφια. Οι μητέρες των νηπίων με αναπηρία είναι απόφοιτες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν εργάζονται, ενώ των νηπίων χωρίς αναπηρία είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα. Οι πατεράδες των νηπίων με αναπηρία είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εργάζονται ο ένας στο δημόσιο τομέα και ο άλλος είναι ελεύθερος επαγγελματίας, ενώ οι πατεράδες των νηπίων χωρίς αναπηρία είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα (βλέπε πίνακα ψ).

Δημογραφικά γονέων	Γονείς νηπίων με αναπηρία	Γονείς νηπίων χωρίς αναπηρία
Εκπαίδευση	-	-
Α΄βάθμια	-	-
Β΄βάθμια	4	
Γ΄βάθμια	-	6
Επάγγελμα	-	
Ιδιωτικός τομέας	-	6
Δημόσιος τομέας	1	-

Ελεύθερος επαγγελματίας	1	-
Άνεργος/η	2	-

Πίνακας 2.ψ. Δημογραφικά γονέων

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ως κριτικοί φίλοι εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση σε Τ.Ε., τα ερευνητικά τους και επιστημονικά τους ενδιαφέροντα εστιάζουν στην εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών και στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση και έχουν εμπειρία στην εφαρμογή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Τα κριτήρια επιλογής τους αφορούν: α) στα τυπικά τους προσόντα, β) στο επιστημονικό τους και ερευνητικό τους ενδιαφέρον και στην ενασχόλησή τους με την ενταξιακή εκπαίδευση, τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, γ) στο σχετικό συγγραφικό και ερευνητικό τους έργο για το εν λόγω ζήτημα και δ) στην εμπειρία στην τάξη. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των πέντε κριτικών φίλων αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα.

Δημογραφικά Κριτικών Φίλων	1ος	2ος	3ος	4ος	5ος (επιτόπια παρατήρηση)
Φύλο	γυναίκα	γυναίκα	γυναίκα	Γυναίκα	γυναίκα
Ηλικία	31-40	41-50	31-40	31-40	25-30
Σπουδές	-	-	-	-	-
Πτυχίο Α.Ε.Ι	X	X	X	X	X
Διδακτορικός τίτλος Σπουδών	-	-	-	X	-
Τίτλος Μεταπτυχιακών Σπουδών	-	-	-	-	Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην Ε.Α.Ε.
Τίτλος μεταπτυχιακών Σπουδών στην ειδική αγωγή	X	X	X	X	-
2 ^{ος} τίτλος μεταπτυχιακών Σπουδών	-	X	-	-	-
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	-	-	-	-	-
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο με κατεύθυνση την ειδική αγωγή	-	X	-	-	-
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	-	-	-	-	X
Σεμινάρια 400 ωρών	-	X	X	X	-

Σεμινάρια στην Ε.Α.Ε.	-	X	-	-	-
Εξειδίκευση στη νοητική αναπηρία	-	X	-	-	-
Πιστοποίηση braille	-	-	-	-	-
Πιστοποίηση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας	X	-	-	-	-
Προϋπηρεσία συνολική	6-10	16-20	11-15	6-10	1-5
Προϋπηρεσία σε δομές Ε.Α.Ε.	6-10	6-10	6-10	6-10	1-5
Σχέση εργασίας	-	-	-	-	-
Αναπληρώτρια	X		X	X	X
Μόνιμη	-	X	-	-	-

Πίνακας 2.ω. Δημογραφικά κριτικών φίλων

Στον παρακάτω πίνακα 2.ω1. αποτυπώνονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της ερευνήτριας.

Δημογραφικά στοιχεία ερευνήτριας	
Φύλο	γυναίκα
Ηλικία	52
Σπουδές	-
Πτυχίο διετούς φοίτησης	X
Πτυχίο Α.Ε.Ι	X
Διδακτορικός τίτλος Σπουδών	-
Τίτλος Μεταπτυχιακών Σπουδών	-
Τίτλος μεταπτυχιακών Σπουδών στην ειδική αγωγή	X
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο με κατεύθυνση την ειδική αγωγή	X
Σεμινάρια 400 ωρών	
Σεμινάρια στην Ε.Α.Ε.	X
Εξειδίκευση στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	X
Εξειδίκευση στη νοητική αναπηρία	X
Εξειδίκευση στον αυτισμό	X
Πιστοποίηση braille	X
Προϋπηρεσία συνολική	24 έτη
Προϋπηρεσία σε δομές Ε.Α.Ε.	15 έτη

Πίνακας 2.ω1. Δημογραφικά ερευνήτριας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

Τα ευρήματα της έρευνας επισκόπησης αφορούν: α) στη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π., β) στην αποτελεσματικότητά του, γ) στις πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες, δ) στις δυσκολίες και στα προβλήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο εφαρμογής του καθώς και στις προτεινόμενες αλλαγές, ε) στη διεπιστημονική προσέγγιση και στην πολυεπίπεδη συνεργασία και στ) στην εκπαιδευτική πολιτική.

3.1 Νοηματοδότηση και προσδιορισμός του Εξατομικευμένου

Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.)

Αναφορικά με τη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π., τα ευρήματα προκύπτουν από την τριγωνοποίηση των απαντήσεων όλων των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα επισκόπησης. Πιο συγκεκριμένα, το Ε.Ε.Π. προσδιορίζεται από τους/τις εργαζόμενους/ες στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) (Προϊσταμένους/ες και εκπαιδευτικό ή Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό), τους/τις εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) και των Ειδικών Νηπιαγωγείων (Ε.Ν.) που εμπλέκονται στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., τους/τις Σχολικούς Συμβούλους Ε.Α.Ε. (Σχ. Σ.) και τον Εκπρόσωπο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Ε. Ε.Α.Ε.). Οι απαντήσεις προέκυψαν από συνεντεύξεις (Σ) και ερωτηματολόγια (Ε) και καταδεικνύουν πως οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στην έρευνα αντιλαμβάνονται και προσδιορίζουν το Ε.Ε.Π. με διαφορετικό τρόπο (βλ Πίνακα 3.α). Η διαφορετική νοηματοδότηση αποτυπώνεται στο Σχ.3.α που προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. καθώς και στα παρακάτω αποσπάσματα από τις αναφορές Προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και Εκπαιδευτικών αντίστοιχα:

«... είναι έρευνα δράσεως που γίνεται από κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης...» Κ8.

«Είναι ένα πλαίσιο προγράμματος, αφορά το κάθε παιδί τις ανάγκες του που προκύπτουν από την αξιολόγησή του.... στο Ε.Ε.Π. να έχουμε τις δυνατότητες δεξιότητες κ.λπ. για να μπορούμε

να φτιάξουμε από κει και πέρα τις δυνατότητες παρέμβασης.. βραχυπρόθεσμους, μακροπρόθεσμους στόχους και στρατηγικές επιτυχίας, τη μέθοδο δηλαδή...» Κ9.

«Είναι ένα εργαλείο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.2.

«Είναι ένα πρόγραμμα που διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και μαθήτριας διαφορετικό για τον καθένα δεν είναι ένα πρόγραμμα για μια ομάδα παιδιών... αλλά και βέβαια τι στόχους έχεις βάλει εσύ για το καθένα παιδί.» Ε10.



Σχ. 3.1.α. Προσδιορισμός του Ε.Ε.Π. με βάση τις απαντήσεις στα Ερωτηματολόγια από το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

«Είναι ένα συμπλήρωμα, είναι μια επιπλέον βοήθεια για κάποια παιδιά που τη χρειάζονται και είναι σημαντικό το ότι γίνεται ατομικά... έξω από την τάξη.. γιατί μπορείς να εστιάσεις στις

δυσκολίες του παιδιού και να εστιάσεις μόνο εκεί. Κάτι που δεν είναι εύκολο να γίνει μέσα στην τάξη όταν δουλεύουνε όλα τα παιδιά στο σύνολο» Ε7.

Συγκεκριμένα, πενήντα (50) από εκατό δεκαοχτώ (117) συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ορίζουν το Ε.Ε.Π. ως ένα «**πλαίσιο εκπαιδευτικού προγραμματισμού** που διαμορφώνεται συνεργατικά και διεπιστημονικά από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του μαθητή/ήτριας και με τη συμμετοχή των γονέων, προκειμένου να παρασχεθούν η κατάλληλη εκπαίδευση στο σχολείο και οι απαραίτητες υπηρεσίες ειδικής αγωγής εντός και εκτός σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, το μαθησιακό προφίλ του/της μαθητή/ήτριας καθώς και τις δυνατότητες και αδυναμίες του/της». Οι σαράντα έξι (46) αναφορές προκύπτουν από ερωτηματολόγια (από σύνολο εβδομήντα επτά ερωτηματολογίων), ενώ οι τέσσερις από συνεντεύξεις (από σύνολο σαράντα μίας συνεντεύξεων). Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα μιας Προϊσταμένης ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ενός Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. αντίστοιχα:

«Το εξατομικευμένο είναι πλαίσιο, έχει να κάνει με την οικογένεια, με την ιδιοσυγκρασία του παιδιού, με το περιβάλλον όλο γενικά το σχολείο, την προσωπικότητα του παιδιού ... πρέπει να περιλαμβάνει τις δυνατότητες του, ...είναι και αυτό που έχει και η οικογένεια και το κομμάτι δραστηριότητες στην κοινότητα, αυτά που είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του εξατομικευμένου, δεν είναι η ώρα ή αν θα μάθει την ώρα και ο βραχυπρόθεσμος στόχος μέσα στην τάξη αλλά είναι ένα μεγάλο κομμάτι...» Κ7.

«...το Ε.Ε.Π. είναι ένας πρώτος χάρτης. Αυτός ο χάρτης χρειάζεται κάθε τόσο αναθεώρηση. Θα πρέπει να συμμετάσχουν όλοι, οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με το παιδί, οι ειδικοί που ασχολούνται με το παιδί, οι διευθυντές του σχολείου, οπωσδήποτε οι γονείς και θα πρέπει να συμμετέχει και σε μεγάλο βαθμό το παιδί. Θα πρέπει να περιλαμβάνει εκείνους τους στόχους τους βραχυπρόθεσμους και τους μακροπρόθεσμους, οι οποίοι θα πρέπει να εφαρμοστούν άμεσα τόσο από το εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και από τη συνεργασία των παιδιών με τις άλλες ειδικότητες...περιλαμβάνει στόχους σε διάφορες περιοχές και σε διάφορες ενότητες, η περιοχή και η ενότητα θα καθορίσουν αν η δουλειά θα είναι ατομική ή θα είναι μέσα σε ομάδα. Νομίζω ότι αυτό που μπερδεύουν πολύ και το βλέπω και στις επιμορφώσεις θεωρούν ότι εξατομικευμένο είναι για έναν προς ένα. Δε σημαίνει ότι είναι ένας προς ένα .. Εξατομικευμένο σημαίνει ότι ο στόχος είναι κομμένος και ραμμένος στις ανάγκες του ατόμου, του μαθητή. Ο στόχος είναι που καθορίζει τη μέθοδο όχι η μέθοδος το στόχο...» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.1.

Σαράντα οχτώ (48) συμμετέχοντες/ουσες ορίζουν το Ε.Ε.Π. ως **εκπαιδευτικό πρόγραμμα** που, όμως, διαφοροποιείται στο περιεχόμενο και στον τρόπο σχεδιασμού

και εφαρμογής, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.1.α. (2^η, 3^η,4^η,8^η,13^η,14^η γραμμή). Οι είκοσι τέσσερις (24) απαντήσεις προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια των Σχολικών Συμβούλων και του προσωπικού των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και οι υπόλοιπες είκοσι τέσσερις από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών των Τ.Ε. και των Ειδικών Νηπιαγωγείων.

Πέντε συμμετέχοντες/ουσες **ταυτίζουν το Ε.Ε.Π. με τους στόχους** που τίθενται για την εκπαίδευση του/της μαθητή/ήτριας για τον/την οποίο/α σχεδιάζεται.

Τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πως το Ε.Ε.Π. είναι ένα **εργαλείο** στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και άλλοι/ες τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες δίνουν ασαφή απάντηση.

Δύο συμμετέχοντες/ουσες ορίζουν το Ε.Ε.Π. αντίστοιχα ως **έρευνα δράσης ή σχέδιο με γραπτές οδηγίες** για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία.

Τέλος, δίνονται μεμονωμένες απαντήσεις που ορίζουν το Ε.Ε.Π. ως μια **τεχνική ή σύνολο προσαρμογών ή σχέδιο δράσης ή βασικό εργαλείο** του εκπαιδευτικού.

Προσδιορισμός του Ε.Ε.Π.	Κ.Ε.Δ.Δ.Υ (N82)		ΕΚΠ. (N22)		ΣΧ. Σ (N13)		Ε. Ε.Α.Ε. (N1)	ΣΥΝΟ ΛΟ ⁷⁰ (N)
	Σ (N)	Ε % N	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	Ε % N	Σ (N)	(N)
Πλαίσιο εκπαιδευτικού προγραμματισμού που διαμορφώνεται συνεργατικά και διεπιστημονικά από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του/της μαθητή/ήτριας και με τη συμμετοχή των γονέων, προκειμένου να παρασχεθούν η κατάλληλη εκπαίδευση στο σχολείο και οι απαραίτητες υπηρεσίες ειδικής αγωγής εντός και εκτός σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, το μαθησιακό προφίλ του/της καθώς και τις δυνατότητες και αδυναμίες του	2/14	59% (40)			1/4	67% (6)	1/1	50
Εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διαμορφώνεται από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του/της μαθητή/ήτριας με αναπηρία ή εσα και περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες και δράσεις που είναι αναγκαίες προκειμένου να ενταχθεί ο/η μαθητής/ήτρια αυτός/ή μέσα στη	1/14	34% (23)				11% (1)		25

⁷⁰ Αφορά στο σύνολο των απαντήσεων

γενική τάξη και να αναπτύξει τις δυνατότητές του/της στο μέγιστο δυνατό βαθμό								
Εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στο μαθησιακό προφίλ(δυνατότητες, αδυναμίες) κάθε μαθητή/ήτριας με αναπηρία ή εεα για την εκπαίδευσή του μέσα στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων	2/14		6/15	2/7	1/4			11
Εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάζεται λαμβάνοντας υπόψη την παρούσα κατάσταση του/της μαθητή/ήτριας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και την προσωπικότητά του	4/14		1/15	1/7				6
Οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί βάσει του ατομικού προφίλ ενός/μιας μαθητή/ήτριας με αναπηρία ή εεα, όπως προέκυψαν από την αξιολογική διαδικασία	1/14	4% (3)	1/15					5
Εργαλείο του/της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής		0,1 % (1)	1/15		1/4	11% (1)		4
Ασαφής-γενικός προσδιορισμός (ένα πρόγραμμα για μαθητές/ήτριες με δυσκολίες)	2/14		1/15		1/4			4
Εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στο προφίλ (δυνατότητες, αδυναμίες) του/της κάθε μαθητή/ήτριας με αναπηρία ή εεα για την εκπαίδευσή του/της σε συνθήκη διδασκαλίας 1:1			1/15	3/7				4
Έρευνα δράσης για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή εεα, λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ του/της κάθε μαθητή/ήτριας	1/14					11% (1)		2
Σχέδιο με γραπτές οδηγίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης για την εκπαίδευση ενός/μιας μαθητή/ήτριας με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(εεα)	1/14	1%						2
Σχέδιο δράσης			1/15					
Βασικό εργαλείο του/της εκπαιδευτικού που δίνει έμφαση στις δεξιότητες καθημερινής ζωής				1/7				
Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εστιάζει μόνο στις δυσκολίες του παιδιού και εφαρμόζεται ατομικά εκτός τάξης			1/15					1
Ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει στόχους και αντίστοιχες δραστηριότητες			1/15					1

Τεχνικές και προσαρμογές του εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση τις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/ήτριας			1/15					1
Σύνολο (N)	14	68	15	7	4	9	1	116

Πίνακας 3.1.α. Προσδιορισμός του Ε.Ε.Π.

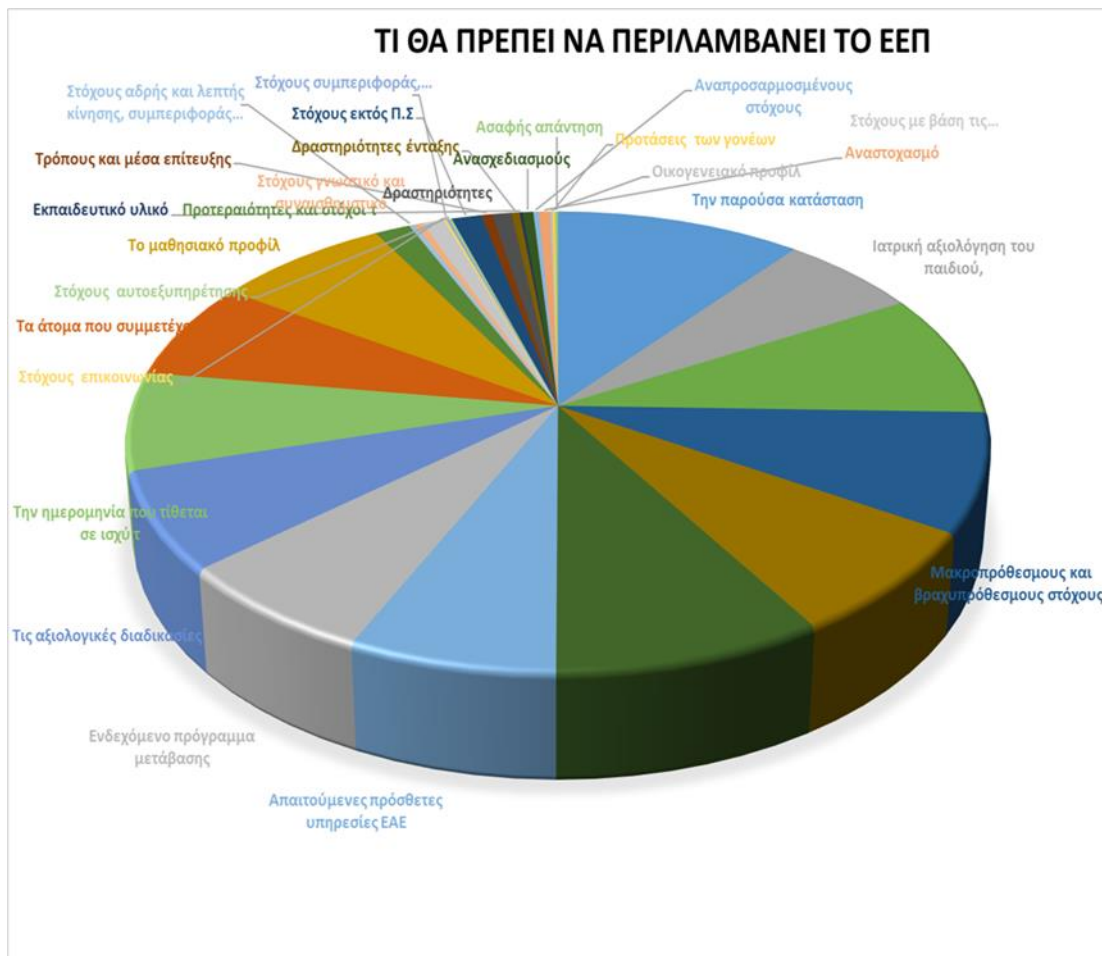
3.1.1 Περιεχόμενο/άξονες του Ε.Ε.Π.: απόψεις και πρακτικές

Αναφορικά με το περιεχόμενο του Ε.Ε.Π. τα δεδομένα παρουσιάζονται συνδυαστικά σε επίπεδο απόψεων και πρακτικών όπως προκύπτουν αφενός από τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων/ουσών, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω⁷¹ και αφετέρου από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, τις αναφορές των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, οι οποίες ενδυναμώνουν την τριγωνοποίηση των δεδομένων (βλ. Πίνακα 3.1.β.1. και 3.1.β.2.).

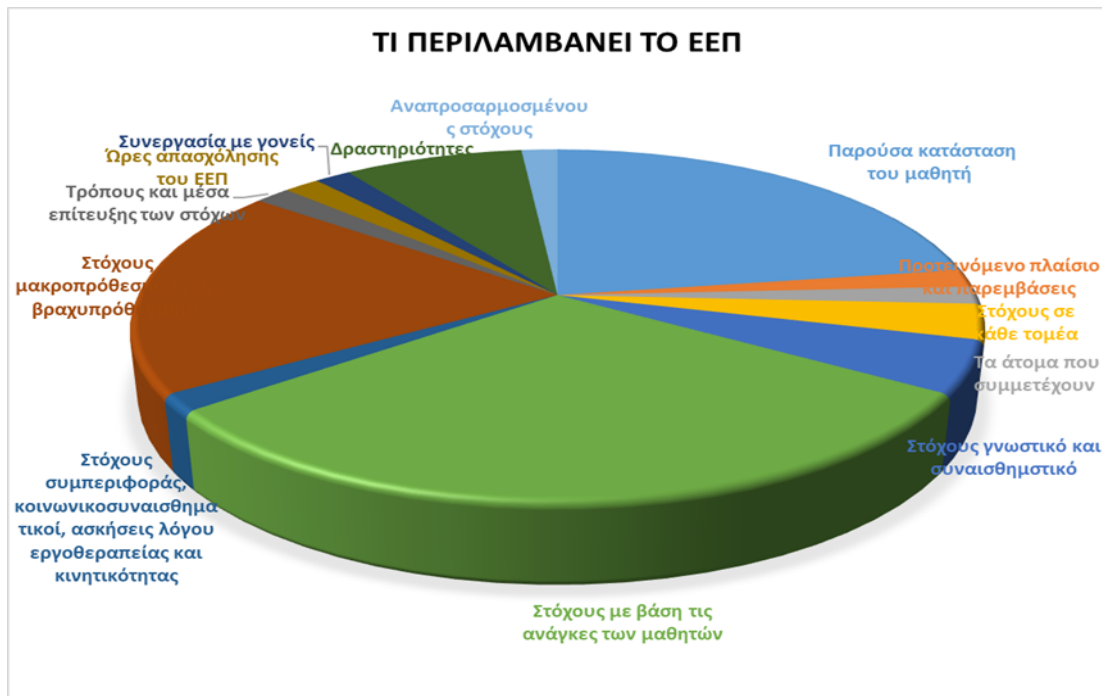
Σε **επίπεδο απόψεων** προτείνεται στο περιεχόμενο του Ε.Ε.Π. να περιλαμβάνεται μια σειρά αξόνων εκ των οποίων οι βασικότεροι, με βάση την πλειονότητα των απαντήσεων, είναι: α) οι στόχοι που τίθενται για τον/τη μαθητή/τρια (με βάση τις αναφορές οι στόχοι διαφοροποιούνται και εστιάζουν σε διαφορετικό τομέα ανάπτυξης και μαθησιακή περιοχή), β) η καταγραφή της παρούσας κατάστασής τους σε κάθε τομέα ανάπτυξης, γ) το προτεινόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι αναγκαίες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, δ) η καταγραφή των δυνατοτήτων, ενδιαφερόντων και κλίσεων των μαθητών/τριών και του μαθησιακού τους προφίλ, ε) οι αξιολογικές διαδικασίες, στ) τα άτομα που εμπλέκονται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., ζ) η ημερομηνία που τίθεται σε ισχύ το Ε.Ε.Π., η) οι απαιτούμενες πρόσθετες υπηρεσίες Ε.Α.Ε. εντός και εκτός σχολείου, θ) το ενδεχόμενο πρόγραμμα μετάβασης σε άλλο πλαίσιο εκπαιδευτικό ή κοινωνικό κ.τ.ό., ι) τα στοιχεία ιατρικής αξιολόγησης των μαθητών/τριών. Λιγότερες ή μεμονωμένες αναφορές αφορούν στις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής παρέμβασης, στις δραστηριότητες, στους τρόπους και τα μέσα επίτευξης των στόχων, τον αναστοχασμό, την ανατροφοδότηση, το οικογενειακό προφίλ και τις προτάσεις των γονέων (βλ. Πίνακα 3.1.β.1. και Σχ.3.1.β.). Σε **επίπεδο πρακτικών** οι βασικοί άξονες που εμπεριέχονται στα Ε.Ε.Π. που έχουν σχεδιαστεί, σύμφωνα με τις αναφορές της πλειονότητας των εκπαιδευτικών και των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., καθώς και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας είναι λιγότεροι (δύο οι βασικοί, εννέα στο σύνολο λαμβάνοντας υπόψη και τις

⁷¹ Βλέπε κεφ. 3, ενότητα 3.1

μεμονωμένες απαντήσεις) και συγκεκριμένα: α) οι στόχοι που έχουν τεθεί για τα νήπια με αναπηρία με βάση τις ανάγκες τους, και β) η καταγραφή της παρούσας κατάστασης του νηπίου για το οποίο έχει σχεδιαστεί Ε.Ε.Π. Μεμονωμένες απαντήσεις αφορούν στην καταγραφή των δραστηριοτήτων, των τρόπων και μέσων επίτευξης των στόχων, των αναπροσαρμοσμένων στόχων, και στη συνεργασία με τους γονείς, στα άτομα που συμμετέχουν στον σχεδιασμό (βλ. Πίνακα 3.1.β.2. και Σχ. 3.1.β.1). Η διαφοροποίηση απόψεων και πρακτικών απεικονίζεται στο σχήμα που ακολουθεί (Σχ. 3.1.β. και 3.1.β.1.)



Σχήμα 3.1.β. Τι θα πρέπει να περιλαμβάνει το Ε.Ε.Π.: απόψεις



Σχήμα 3.1.β.1. Τι περιλαμβάνει το Ε.Ε.Π. (περιεχόμενο): πρακτικές

Ενδεικτικά είναι και τα παρακάτω αποσπάσματα από τις αναφορές Προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και εκπαιδευτικών αντίστοιχα:

«...ανάγκες του που προκύπτουν από την αξιολόγησή του, για μένα είναι καίριο σημείο στο Ε.Ε.Π. να έχουμε τις δυνατότητες δεξιότητες κ.λπ. για να μπορούμε να φτιάξουμε από κει και πέρα τις δυνατότητες παρέμβασης τις οποίες θεωρούμε ότι προηγούνται, ότι προηγείται η παρέμβαση σε αυτές, γιατί δεν μπορείς να τις κάνεις όλες, πρέπει να προαποφασίσεις τι διάρκεια θα έχει το κάθε πρόγραμμα που κάνεις, βραχυπρόθεσμους μακροπρόθεσμους στόχους και στρατηγικές επιτυχίας, τη μέθοδο δηλαδή και έχει πολύ μεγάλη σημασία για μέσα στα σχολεία να γίνεται σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό που θα το υλοποιήσει, ... να είναι έτσι φτιαγμένο που να είναι συμμετέχος να εμπλέκεται ο γονέας και να μπορεί κι αυτός να δουλεύει, τους στόχους και τις μεθόδους που προτείνει.» Κ9.

«Θα έπρεπε να περιλαμβάνει τους ανθρώπους που εμπλέκονται στη σύνταξή του, θα πρέπει να περιλαμβάνει το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και προφανώς τους τρόπους με τους οποίους αυτό θα συμβεί. Δηλαδή να θέσεις μακροχρόνιους στόχους, να καταγράμεις ενδεχομένως βραχυχρόνιους στόχους και να περιγράψεις μέσα σε αυτό τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει. Διδακτικές εφαρμογές. Άρα ποια η παρούσα κατάσταση του παιδιού σε αναπτυξιακό επίπεδο; Ποιος είναι ο σκοπός σου και πώς μπορείς να το κάνεις... Έχουμε μακρόχρονους, βραχυχρόνους στόχους και ενδεικτικές δραστηριότητες. Και αυτό είναι ένα κομμάτι από το παζλ. Δηλαδή ταυτόχρονα το θέλουμε και με άλλα πράγματα. Ζητάμε μια πρώτη αξιολόγηση του μαθητή από τους εκπαιδευτικούς μας, ζητάμε παράλληλα μια άλλη αξιολόγηση του μαθητή από τους εκπαιδευτικούς μας, ζητάμε να στηριχθούν στην αξιολόγηση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ζητάμε να στηριχθούν στα ειδικά προγράμματα της τάξης, στα προγράμματα τα αναλυτικά για την αναπηρία, και βάση αυτό να συγγράψουν ένα σχέδιο.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. 3.

«Τους στόχους, βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους, τι έχει κατακτήσει τι έχει κερδίσει. Τους τρόπους με τους οποίους κάνει δραστηριότητες δηλαδή, με τις οποίες θα φτάσουμε τους στόχους, θα επιτευχθούν οι στόχοι, νομίζω αυτό.» Ε12.

Πιο συγκεκριμένα, σε επίπεδο απόψεων το σύνολο των απαντήσεων από τους εκατό δέκα επτά (117) συμμετέχοντων/ουσες στην έρευνα αναφορικά με το περιεχόμενο του Ε.Ε.Π. εστιάζει **στην καταγραφή των μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων**, οι οποίοι, όμως, διαφοροποιούνται ως προς τον τομέα ανάπτυξης και τη μαθησιακή περιοχή του Π.Σ. που κρίνει πιο σημαντικό ο/η κάθε συνεντευξιζόμενος/η. Η διαφοροποίηση αυτή σε επίπεδο περιεχομένου, αλλά και αριθμητικά αποτυπώνεται στον Πίνακα 3.1.β.1 (γραμμές 4η, 5^η, 14^η, 15^η, 16^η, 17^η, 18^η, 19^η, 20^η, 21^η). Σε επίπεδο πρακτικών αντίστοιχα η καταγραφή των στόχων αποτελεί τον πρώτο βασικό άξονα του Ε.Ε.Π. σύμφωνα με τις τριάντα επτά (37) απαντήσεις που προέκυψαν από τις εκπαιδευτικούς της τάξης, τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και τα φύλλα παρατήρησης (Φ.Π.) της ερευνήτριας. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι στόχοι διαφοροποιούνται (με βάση τις αναφορές οι στόχοι διαφοροποιούνται και εστιάζουν σε διαφορετικό τομέα ανάπτυξης και μαθησιακή περιοχή. Η διαφοροποίηση αυτή σε επίπεδο περιεχομένου, αλλά και αριθμητικά αποτυπώνεται στον Πίνακα 3.β.2 (γραμμές 4η, 5η, 6η, 7η, 8η). Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα εκπαιδευτικών:

«Περιλαμβάνει οπωσδήποτε λεπτή αδρή κινητικότητα και γνωστικό αντικείμενο οπωσδήποτε. Και από κει και πέρα , και θέμα συμπεριφοράς αλλά εγώ εκτιμώ ότι αυτά τα τρία δηλαδή γνωστικό, λεπτή αδρή κινητικότητα. Και βέβαια αυτοεξυπηρέτηση.» Ε1.

«..είναι η αδρή και η λεπτή κινητικότητα η κοινωνικοποίηση, πολύ σημαντικό σε αυτή την ηλικία, η προσαρμογή σε κανόνες και σε πλαίσια, η συγκέντρωση, αυτά θα έλεγα σε γενικές γραμμές». Ε5.

«..δίνω μεγάλη σημασία στην επικοινωνία δηλαδή το παιδί να μπορέσει να επικοινωνήσει , την επικοινωνία και τις κοινωνικές δεξιότητές του. Σε αυτά τα τα δύο εστιάζω περισσότερο.» Ε10.

Ενενήντα δύο (92) αναφορές καθιστούν δεύτερο σημαντικότερο άξονα του Ε.Ε.Π. **την καταγραφή της παρούσας κατάστασης του μαθητή/τριας** σε κάθε τομέα ανάπτυξης. Δεκαεννέα (19) απαντήσεις προέκυψαν από συνεντεύξεις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., εκπαιδευτικών, εκπροσώπου Ε.Α.Ε. ΥΠ.Π.Ε.Θ., και προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και οι εβδομήντα τρεις (73) από ερωτηματολόγια Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Η ίδια εικόνα σκιαγραφείται και σε επίπεδο πρακτικών, σύμφωνα με δεκατέσσερις απαντήσεις (14) που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της τάξης, τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και από τα φύλλα παρατήρησης της ερευνήτριας.

Εβδομήντα τέσσερις (74) απαντήσεις δίνουν **στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο και παρεμβάσεις, δραστηριότητες, διαφοροποιήσεις και προσαρμογές** του εκπαιδευτικού πλαισίου και του Π.Σ. την τρίτη σημαντικότερη θέση στο περιεχόμενο του Ε.Ε.Π. Οι έντεκα αναφορές αφορούν στις συνεντεύξεις και οι εξήντα τρεις (63) στα ερωτηματολόγια. Σε επίπεδο πρακτικών, ο τρίτος βασικότερος άξονας του

περιεχομένου των Ε.Ε.Π. (σημαντικά μειωμένος αριθμητικά σε σχέση με τους δύο προηγούμενους) είναι **οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν** σύμφωνα με πέντε (5) αναφορές εκπαιδευτικών και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. Ωστόσο, σύμφωνα με τα φύλλα παρατήρησης δεν καταγράφηκε αυτός ο άξονας ως περιεχόμενο του Ε.Ε.Π.

Σύμφωνα με εβδομήντα τέσσερις (74) απαντήσεις η καταγραφή **των δυνατοτήτων, ενδιαφερόντων και κλίσεων των μαθητών/τριών** θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στο περιεχόμενο του Ε.Ε.Π. Οχτώ απαντήσεις προκύπτουν από τις συνεντεύξεις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., εκπαιδευτικών και προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και οι εξήντα έξι (66) από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Εξήντα τέσσερις (64) συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα υποστηρίζουν πως στο περιεχόμενο του Ε.Ε.Π. θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται **η καταγραφή του μαθησιακού προφίλ του/της μαθητή/ήτριας**. Οι απαντήσεις προέκυψαν από την αναφορά μίας (1) συνεντευξιαζόμενης εκπαιδευτικού καθώς και από τα δεδομένα των ερωτηματολογίων των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Σύμφωνα με πενήντα εννέα (59) απαντήσεις **το Ε.Ε.Π. θα πρέπει να περιλαμβάνει τα άτομα που συμμετέχουν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του** και από πενήντα οχτώ (58) αναφορές, υποστηρίζεται πως το Ε.Ε.Π. θα πρέπει να περιλαμβάνει **τις αξιολογικές διαδικασίες (μέσα και τρόποι αξιολόγησης) του μαθητή και της μαθήτριας και του Ε.Ε.Π., την ημερομηνία που τίθεται σε ισχύ το Ε.Ε.Π. και την επαναξιολόγησή του. Η πλειονότητα των απαντήσεων προέρχεται από τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν** (πέντε συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. κάνουν αναφορά στους άξονες αυτούς).

Πενήντα επτά (57) απαντήσεις στα ερωτηματολόγια των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρονται στις **απαιτούμενες πρόσθετες υπηρεσίες Ε.Α.Ε. και τα επιπρόσθετα υποστηρικτικά μέσα και πόροι (ανθρώπινο δυναμικό και υλικά) εντός και εκτός σχολείου** καθώς και **στο ενδεχόμενο πρόγραμμα μετάβασης σε άλλο εκπαιδευτικό ή κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο, τη μετάβαση στην εργασία ή προστατευόμενη διαβίωση**.

Πενήντα δύο (52) αναφορές αφορούν στην **καταγραφή των στοιχείων ιατρικής αξιολόγησης**.

Δεκατρείς (13) απαντήσεις από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επικεντρώνονται στην **καταγραφή των προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης**.

Εννέα (9) συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί και μία Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. υποστηρίζουν πως στο περιεχόμενο του Ε.Ε.Π. θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται **οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν**

Τέσσερις (4) συμμετέχουσες αναφέρουν πως το Ε.Ε.Π. θα πρέπει να περιλαμβάνει **τους τρόπους και τα μέσα επίτευξης των στόχων, τον αναστοχασμό και τον ανασχεδιασμό του Ε.Ε.Π.**

Τέλος, μεμονωμένες απαντήσεις συμπεριλαμβάνουν στο περιεχόμενο του Ε.Ε.Π. **το οικογενειακό προφίλ και τις προτάσεις των γονέων.**

Τι θα πρέπει να περιλαμβάνει το Ε.Ε.Π.: απόψεις	Κ.Ε.Δ.Δ.Υ (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		Ε. Ε.Α. Ε. (N1)	ΣΥΝΟ ΛΟ (N)
	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	Ε % N	Σ (N)	
Την παρούσα κατάσταση του/της μαθητή/ήτριας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης	8/14	35% (24)	5/14	1/7	4/4	33% (3)	1	92
Στοιχεία που αφορούν στην ιατρική αξιολόγηση του παιδιού,		9% (6)						52
Δυνατότητες, ενδιαφέροντα και κλίσεις του μαθητή και της μαθήτριας	3/14	25% (17)	4/14	1/7		33% (3)		74
Μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους από το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)	3/14	25% (17)	3/14	1/7	2/4	22% (2)		74
Στόχους που δε συμπεριλαμβάνονται στο Π.Σ. και συνδέονται με βασικές ανάγκες του/της μαθητή/ήτριας εντός και εκτός σχολείου		22% (15)				22% 2		63
Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο και παρεμβάσεις, δραστηριότητες, διαφοροποιήσεις και προσαρμογές του εκπαιδευτικού πλαισίου και του Π.Σ	8/14	22% (15)	3/14			11% (1)	11% (1)	74
Απαιτούμενες πρόσθετες υπηρεσίες Ε.Α.Ε. και τα επιπρόσθετα υποστηρικτικά μέσα και πόροι (ανθρώπινο δυναμικό και υλικά) εντός και εκτός σχολείου	3/14	10% (7)				11% (1)		57
Ενδεχόμενο πρόγραμμα μετάβασης σε άλλο εκπαιδευτικό ή κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο, τη μεταβαση στην εργασία ή προστατευόμενη διαβίωση	2/14	12% (8)				11% (1)		57
Τις αξιολογικές διαδικασίες (μέσα και τρόποι αξιολόγησης) του/της μαθητή/ήτριας και του Ε.Ε.Π.		9% (6)	2/14	2/7		11% (1)	1	58

Την ημερομηνία που τίθεται σε ισχύ το Ε.Ε.Π. και την επαναξιολόγησή του		15% (10)			1/4	11% (1)		58
Τα άτομα που συμμετέχουν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του		13% (9)		1/7	1/4	22% (2)		59
Το μαθησιακό προφίλ του/της μαθητή/ήτριας		21% (14)	1/14			22% (2)	1	64
Όλα τα παραπάνω ⁷²		60% (41)				56% (5)		46
Προτεραιότητες και στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης	8/14		1/14	1/7	3/4			13
Στόχους σε επίπεδο γνωστικό, αδρής και λεπτής κίνησης, συμπεριφοράς και αυτοεξυπηρέτησης			1/14	1/7				2
Στόχους σε επίπεδο γνωστικό και συναισθηματικό			3/14					3
Στόχους με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών			6/14	2/7				8
Στόχους που αφορούν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων			1/14					1
Στόχους δομημένης συμπεριφοράς, κοινωνικοσυναισθηματικοί, ασκήσεις λόγου εργοθεραπείας και κινητικότητας				1/7				1
Στόχους αυτοεξυπηρέτησης				1/7				1
Στόχους μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι που επιλέγονται από το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.), αλλά μπορεί και να προκύπτουν από τομείς που δε συμπεριλαμβάνονται στο Π.Σ. και συνδέονται με βασικές ανάγκες του/της μαθητή/ήτριας εντός και εκτός σχολείου	8/14		1/14		1/4		1	11
Τρόπους και μέσα επίτευξης των στόχων, διδακτικές εφαρμογές				1/7	3/4			4
Δραστηριότητες			5/14	1/7	1/4			7
Δραστηριότητες ένταξης στην ομάδα και αποδοχής της διαφορετικότητας			3/14					3
Εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται				1/7				1
Ανασχεδιασμούς			2/14		2/14			4
Αναπροσαρμοσμένους στόχους				1/7			1	2
Αναστοχασμό			1/14		2/14		1	4
Οικογενειακό προφίλ			1/14					1
Προτάσεις των γονέων		1% (1)						1
4 πεδία: α) στοιχεία μαθητή/ήτριας και εμπλεκόμενων στην εκπαίδευσή του, β) αξιολόγηση μαθητή/ήτριας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, γ) στοχοθεσία με ημερομηνία έναρξης και αντίστοιχες δραστηριότητες, το αποτέλεσμα της							1	1

⁷² Η τιμή της επιλογής αυτής στους πίνακες (όπου εμφανίζεται) συμπεριλαμβάνεται και στο συνολικό άθροισμα της κάθε παραπάνω επιλογής που περιλαμβάνει

αξιολόγησης με ημερομηνία (κατακτήθηκαν ή όχι οι στόχοι), δ) αναστοχασμός και αξιολόγηση των παρεμβάσεων με νέες προτάσεις παρέμβασης που προκύπτουν από τον αναστοχασμό								
Ασαφής απάντηση	1/14							1
ΣΥΝΟΛΟ	14	68	14	7	4	9	1	117

Πίνακας 3.1.β.1. *Τι θα πρέπει να περιλαμβάνει το Ε.Ε.Π. (περιεχόμενο του Ε.Ε.Π.): απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα*

Στη συνέχεια αντιπαραβάλλεται και ο πίνακας που προκύπτει από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με το περιεχόμενο του Ε.Ε.Π..

Τι περιλαμβάνει το Ε.Ε.Π.: πρακτικές εκπαιδευτικών στην τάξη	ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N4)	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	ΣΥΝΟΛΟ
	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	Φ.Π. (N)	(N)
Την παρούσα κατάσταση του/της μαθητή/ήτριας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης κατόπιν εκπαιδευτικής αξιολόγησης	6/14	1/7	2/4	5/21	14
Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο και παρεμβάσεις, δραστηριότητες, διαφοροποιήσεις και προσαρμογές του εκπαιδευτικού πλαισίου και του Π.Σ.			1/4		1
Τα άτομα που συμμετέχουν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του			1/4		1
Στόχους σε κάθε τομέα ανάπτυξης		1/7	1/4		2
Στόχους σε επίπεδο γνωστικό και συναισθηματικό	3/14				3
Στόχους με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών	14/14	3/7	2/4		19
Στόχους δομημένης συμπεριφοράς, κοινωνικοσυναισθηματικοί, ασκήσεις λόγου εργοθεραπείας και κινητικότητας		1/7			1
Στόχους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους που επιλέγονται από το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.), αλλά μπορεί και να προκύπτουν από τομείς που δε συμπεριλαμβάνονται στο Π.Σ. και συνδέονται με βασικές ανάγκες του/της μαθητή/ήτριας εντός και εκτός σχολείου			1/4	11/21	12
Τρόπους και μέσα επίτευξης των στόχων, διδακτικές εφαρμογές		1/7			1
Ώρες απασχόλησης του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού		1/7			1
Συναντήσεις συνεργασίας με γονείς	1/14				1
Δραστηριότητες	4/14		1/4		5
Αναπροσαρμοσμένους στόχους		1/7			1

ΣΥΝΟΛΟ	14	7	4	21	46
--------	----	---	---	----	----

Πίνακας 3.1.β.2. Τι περιλαμβάνει το Ε.Ε.Π. (περιεχόμενο του Ε.Ε.Π.): πρακτικές

3.1.2 Σε ποιους μαθητές και ποιες μαθήτριες απευθύνεται το Ε.Ε.Π.

Τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην ομάδα στόχου του Ε.Ε.Π. τριγωνοποιούνται και στον παρόντα θεματικό άξονα με τον τρόπο που προαναφέρθηκε (συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., εκπαιδευτικοί, εκπρόσωπος Ε.Α.Ε. ΥΠ.Π.Ε.Θ.) (βλέπε Πίνακα 3.1.γ, Σχήμα 3.1.γ).



Σχήμα 3.1.γ. Σε ποιους/ες μαθητές/ήτριες πευθύνεται το Ε.Ε.Π.: απόψεις

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, πενήντα (50) απαντήσεις, δηλώνει πως το Ε.Ε.Π. θα πρέπει να σχεδιάζεται για **μαθητές/ήτριες με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**. Οι είκοσι έξι (26) απαντήσεις προκύπτουν από τις συνεντεύξεις και οι είκοσι τέσσερις (24) από τα ερωτηματολόγια.

Σύμφωνα με σαράντα πέντε (45) δηλώσεις το Ε.Ε.Π. αφορά **σε κάθε μαθητή/ήτρια με ιδιαιτερότητες**. Οι έντεκα (11) απαντήσεις προκύπτουν από τις συνεντεύξεις και οι τριάντα τέσσερις (44) από τα ερωτηματολόγια.

Είκοσι επτά (27) συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δηλώνουν πως το Ε.Ε.Π. αφορά **σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες**.

Τέλος, έξι (6) απαντήσεις υποστηρίζουν πως το Ε.Ε.Π. θα πρέπει να σχεδιάζεται για **μαθητές/ήτριες με πολύ σοβαρές δυσκολίες**.

Το Ε.Ε.Π. απευθύνεται:	Κ.Ε.Δ.Δ.Υ (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		Ε. Ε.Α. Ε. (N1)	ΣΥΝΟ ΛΟ
	Σ(N)	Ε% N	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε % N	Σ (N)	(N)
Μαθητές/ήτριες με αναπηρία ή εσα	7/14	32% (22)	8/14	7/7	3/4	22% (2)	1	50
Κάθε μαθητή/ήτρια με ιδιαιτερότητες	2/14	44% (30)	6/14	2/7		44% (4)	1	45
Όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	2/14	22% (15)	5/14		1/4	33% (3)	1	27
Μαθητές/ήτριες με πολύ σοβαρές δυσκολίες	4/14		1/14	1/7				6
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	14	7	4	9	1	117

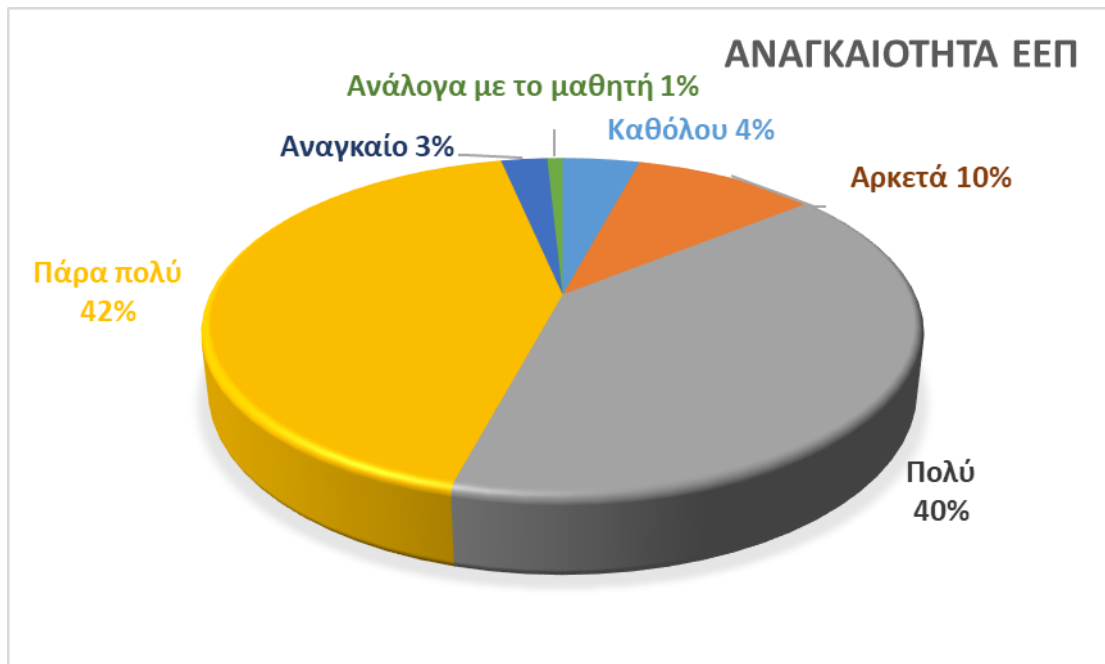
Πίνακας 3.1.γ. Σε ποιους/ες μαθητές/ήτριες απευθύνεται το Ε.Ε.Π.

3.1.3 Αναγκαιότητα του Ε.Ε.Π.

Η πλειονότητα των απαντήσεων, εκατό δεκατέσσερις (114) που συλλέχθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα καταδεικνύει **την αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.** (διαφοροποιώντας το βαθμό αναγκαιότητας) και πέντε (5) απαντήσεις υποστηρίζουν πως **δεν είναι αναγκαίο**, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 3.1.δ., Σχήμα 3.1.δ.).

Αναγκαιότητα του Ε.Ε.Π.	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		Ε. Ε.Α.Ε. (N1)	ΣΥΝΟ ΛΟ
	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε % N	Σ (N)	(N)
Καθόλου	1/14	1% (1)		2/7				4
Αρκετά		15% (10)	1/14	1/7				12
Πολύ	12/14	41% (28)	4/14	3/7	1/4			48
Πάρα πολύ	1/14	43% (29)	6/14	4/7	1/4	100% (9)	1	51
Αναγκαίο			1/14		2/4			3
Ανάλογα με τον/τη μαθητή/ήτρια			1/14					1
Δεν είναι απαραίτητο			1/14					1
ΣΥΝΟΛΟ	14	68	14	7	4	9	1	117

Πίνακας 3.1.δ. Αναγκαιότητα του Ε.Ε.Π.



Σχήμα 3.1.δ. Αναγκαιότητα του Ε.Ε.Π.

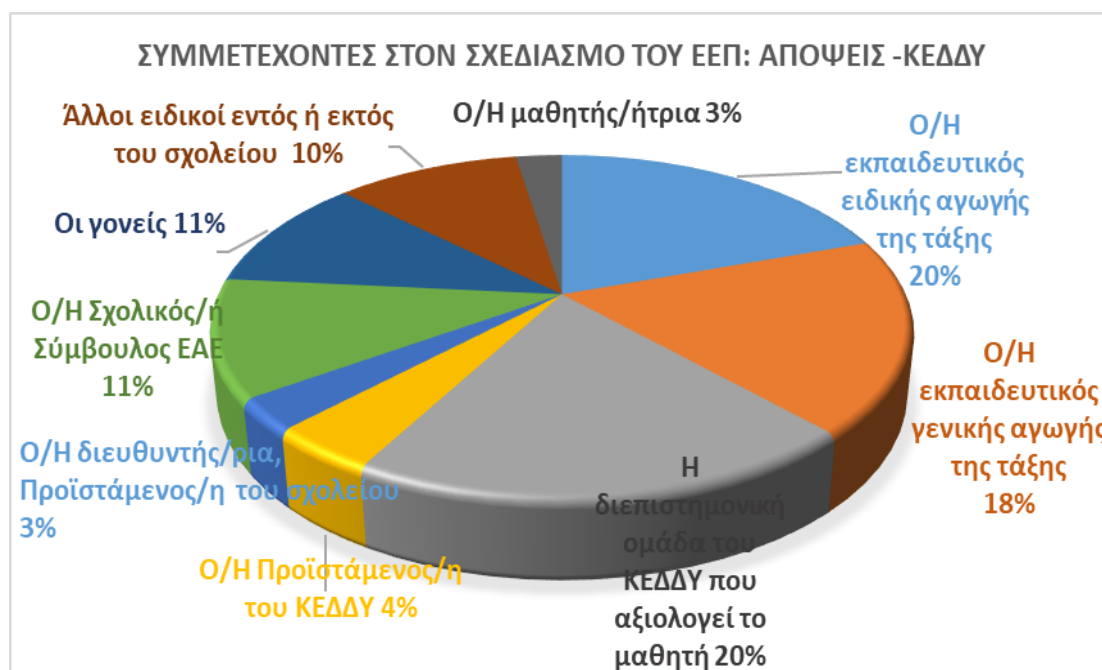
3.1.4 Συμμετέχοντες/ουσες στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

Τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα αναφορικά με τα άτομα που θα πρέπει να συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. τριγωνοποιούνται με τον τρόπο που έχει προαναφερθεί (συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., εκπαιδευτικοί, εκπρόσωπος Ε.Α.Ε. ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Οι βασικοί συμμετέχοντες στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. προτείνεται να είναι: α) οι εκπαιδευτικοί γενικής και Ε.Α.Ε., β) η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., γ) οι γονείς, ε) άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στον/στη μαθητή/ήτρια, στ) οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., ζ) ο/η διευθυντής/ύντρια, Προϊστάμενος/ένη του σχολείου, η) οι Προϊστάμενοι/ένες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., θ) ο/η μαθητής/ήτρια, ι) όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί και όλο το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ειδικότητες) που ασχολούνται με τον/τη μαθητή/ήτρια και τέλος γίνεται αναφορά στη συνεργασία μιας διεπιστημονικής επιτροπής (δε σχετίζεται με αυτή των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) με τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων (βλέπε Πίνακα 3.1.ε.1, Σχήμα 3.1.ε, και 3.1.ε.1). Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα των Προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ.Σ. Ε.Α.Ε. και εκπαιδευτικών αντίστοιχα:

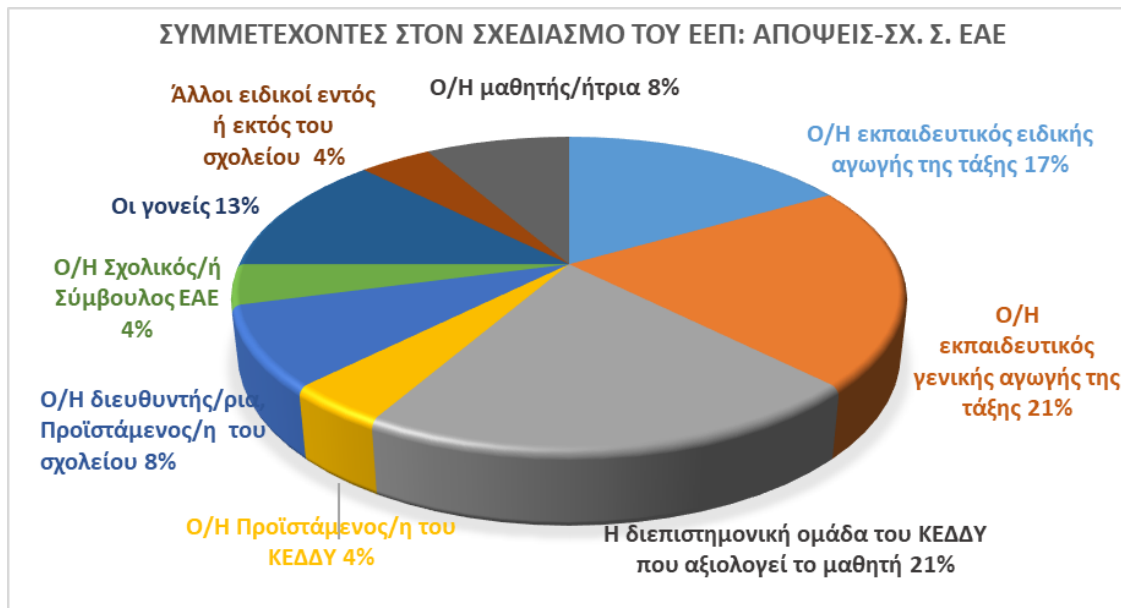
« Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που είδε το παιδί, ο δάσκαλος, οι εκπαιδευτικοί του παιδιού αν είναι πάνω από έναν και ο γονέας στη τελική συνεδρίαση.» Κ8.

«Μια σύνταξη Ε.Ε.Π. είναι πολυπρόσωπη. Εφόσον το παιδί δεν είναι ένα κομμάτι από μόνο του άρα πρέπει να το δούμε από πολλές οπτικές γωνίες. Αυτό το ονομάζουμε διεπιστημονική προσέγγιση και σίγουρα εμπεριέχει τον εκπαιδευτικό. Αν θεωρούμε ότι έχει το παιδί ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης ή ψυχολόγο, ενδεχομένως στην κατάσταση που τα κοινωνικά ζητήματα έχουν ανάγκη υποστήριξης θα χρειαστούν κοινωνικό λειτουργό και κάθε άλλη ειδικότητα αντίστοιχη που το παιδί θεωρούμε ότι έχει ανάγκη. Φυσικοθεραπευτή. Αλλά με έμφαση στην εκπαίδευση. Θα πρέπει να εμπλέκονται ως πρόσωπα, προφανώς οι γονείς, προφανώς ο εκπαιδευτικός της τάξης εκεί που θα θεωρήσουμε ότι παιδί εκπαιδεύεται και όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού. Κυρίαρχο πρόσωπο πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης. Και αν μιλάμε για παράδειγμα για τμήμα ένταξης, κύριο πρόσωπο είναι ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης. Αν μιλάμε για παράλληλη στήριξη, αυτός της παράλληλης στήριξης. Αν μιλάμε για ένα παιδί χωρίς υποστήριξη από ειδική αγωγή, αλλά αποφοιτήσει σε ένα σχολείο, προφανώς θα μιλήσουμε για το εκπαιδευτικό πλαίσιο για το συνάδελφο που το υποστηρίζει τη δεδομένη χρονική στιγμή στο σχολείο. Άρα εν πρώτοις οι άνθρωποι που το εκπαιδεύουν και που βρίσκονται στην πρώτη γραμμή, έχουν τον πρώτο λόγο στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Και δευτερευόντως όλοι οι υπόλοιποι συμπεριλαμβανομένων και των γονιών.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.3.

«Σίγουρα οι δύο εκπαιδευτικοί της τάξης, και της ένταξης και από κει και πέρα σίγουρα συνέντευξη με τους γονείς θα μπορέσουμε να συγκεντρωθούν πληροφορίες που θα βοηθήσουν τη σύνταξη του εξατομικευμένου, η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., η γνωμάτευση που φέρει από το παιδί, που έχει την περιγραφή ουσιαστικά των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού και προτείνει και έχει και κάποιες προτάσεις σε σχέση με την παρέμβαση.» Ε12.



Σχ. 3.1.ε. Συμμετέχοντες/ουσες στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.: απόψεις εργαζόμενων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.



Σχ. 3.1.ε.1. Συμμετέχοντες/ουσες στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.: απόψεις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Ειδικότερα, σύμφωνα με την πλειονότητα των απαντήσεων (εκατό δέκα (110) και εκατό μία (101), βασικό ρόλο στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. προτείνεται να διαδραματίζουν **ο/η εκπαιδευτικός Ε.Α.Ε. καθώς και ο/η εκπαιδευτικός της τάξης**. Οι τριάντα εννέα (39) και τριάντα δύο (32) απαντήσεις αντίστοιχα προκύπτουν από συνεντεύξεις από όλες τις ομάδες συμμετεχόντων και οι εβδομήντα μία (71) και εξήντα εννέα (69) αντίστοιχα από τα ερωτηματολόγια για τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Ενενήντα οχτώ (98) αναφορές αφορούν **στη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.**, εκ των οποίων οίκοσι πέντε προκύπτουν από τις συνεντεύξεις με το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τους/τις εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην έρευνα, τον Ε. Ε.Α.Ε. και τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Με βάση τις δηλώσεις εξήντα οχτώ (68) συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. θα πρέπει να συμμετέχουν και **οι γονείς** (δεκαεννέα (19) απαντήσεις από τις συνεντεύξεις και σαράντα εννέα (49) από τα ερωτηματολόγια).

Πενήντα επτά (57) συμμετέχουσες και συμμετέχοντες δηλώνουν πως στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. θα πρέπει να συμμετέχουν και όσοι **ειδικοί εντός ή εκτός σχολείου εμπλέκονται με την εκπαίδευση ή υποστήριξη του/της μαθητή/ήτριας**.

Πενήντα έξι (56) συμμετέχουσες και συμμετέχοντες δηλώνουν πως στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. θα πρέπει να συμμετέχουν και **οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.**

Σαράντα μία (41) αναφορές αφορούν **στο/η διευθυντή/ύντρια**, Προϊστάμενο/ένη του σχολείου.

Τριάντα πέντε (35) άτομα αναφέρονται στη συμμετοχή του **Προϊστάμενου/ένης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.**

Τριάντα δύο (32) δηλώσεις εστιάζουν στη συμμετοχή του **μαθητή/ήτριας** στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.

Οι δεκατρείς (13) συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν πως θα πρέπει να συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. **όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί και όλο το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ειδικότητες)** που ασχολούνται με τον/τη μαθητή/ήτρια.

Τέλος έξι (6) δηλώσεις εκπαιδευτικών και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. εστιάζουν στη συνεργασία μιας διεπιστημονικής επιτροπής (δε σχετίζεται με αυτή των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) με τους/τις εκπαιδευτικούς (ειδικής και γενικής εκπαίδευσης) των σχολείων προκειμένου να σχεδιαστεί ένα Ε.Ε.Π.

Στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. θα πρέπει να συμμετέχουν:	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		Ε. Ε.Α. Ε. (N1)	ΣΥΝΟ ΛΟ (N117)
	Σ(N)	Ε% N	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε % N	Σ (N)	(N)
Ο/Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της τάξης	14/14	68% (46)	14/14	6/7	4/4	44% (4)	1	110
Ο/Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης	12/14	63% (43)	13/14	2/7	4/4	56% (5)	1	101
Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που αξιολογεί τον/τη μαθητή/ήτρια	12/14	69% (47)	8/14	2/7	2/4	56% (5)	1	98
Ο/Η Προϊστάμενος/η του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	3/14	15% (10)				11% (1)		35
Ο/Η διευθυντής/ύντρια, Προϊστάμενος/η του σχολείου	8/14	10% (7)		1/7	1/4	22% (2)	1	41
Ο/Η Σχολικός/ή Σύμβουλος Ε.Α.Ε.	5/14	38% (26)	2/14		1/4	11% (1)		56
Οι γονείς	9/14	37% (25)	4/14	3/7	2/4	33% (3)	1	68
Άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης υποστήριξη στον/στη μαθητή/ήτρια	5/14	35% (24)	2/14	4/7		11% (1)		57
Ο/Η μαθητής/ήτρια	1/14	9% (6)	1/14)		1/4	22% (2)		32
Όλα τα παραπάνω		25% (17)				44% (4)		21
Όλο το προσωπικό του σχολείου (εκπαιδευτικοί, ειδικότητες)	3/14			6/7	3/4		1	13

Διεπιστημονική επιτροπή με ψυχολόγο, κοινωνικό/ή λειτουργό, λογοθεραπευτή/εύτρια ή και όποια ειδικότητα κρίνεται απαραίτητη σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης			4/14		2/4			6
ΣΥΝΟΛΟ	14	68	14	7	4	9	1	117

Πίνακας 3.1.ε1. Συμμετέχοντες/ουσες στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.: απόψεις

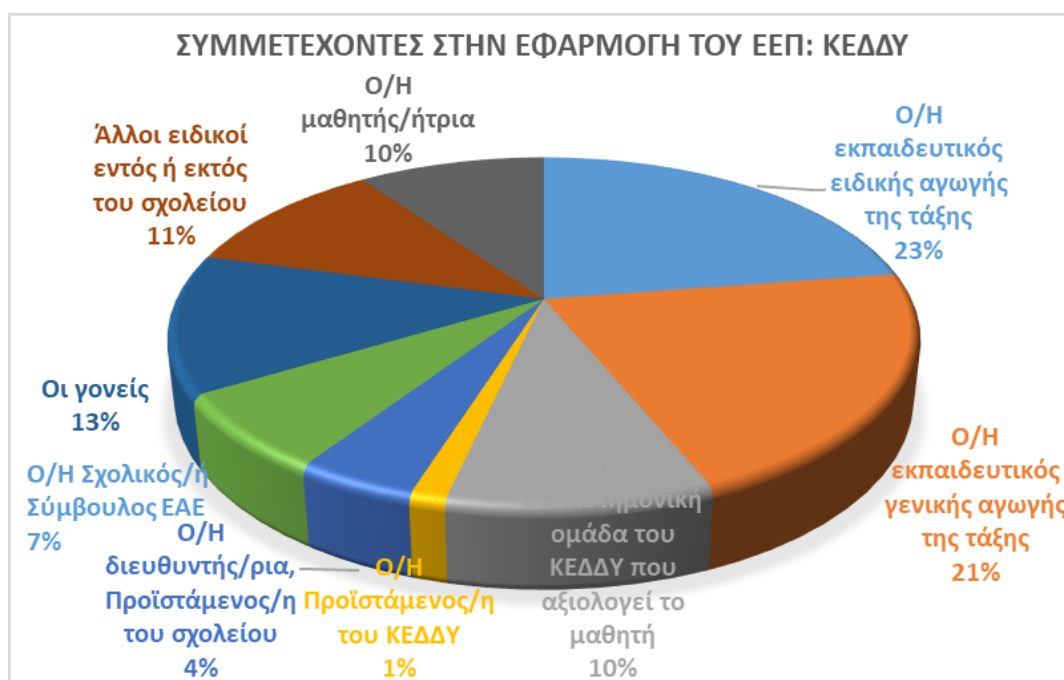
Η εικόνα που σκιαγραφείται αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών για τα άτομα που θα πρέπει να συμμετέχουν στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. (Πίνακας 3.1.ε.2.) διαφοροποιείται ως προς τον αριθμό των απαντήσεων για κάθε προτεινόμενο/η εμπλεκόμενο/ομένη στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. σε σχέση με τον σχεδιασμό (βλέπε συγκριτικά πίνακα 3.1.ε.1. και 3.1.ε.2.). Οι βασικοί/ές συμμετέχοντες/ουσες στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. προτείνεται να είναι: α) οι εκπαιδευτικοί γενικής και Ε.Α.Ε., β) οι γονείς, γ) η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ε) άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στον/στη μαθητή/ήτρια, στ) ο/η μαθητής/ήτρια, ζ) ο/η διευθυντής/ύντρια, ο/η Προϊστάμενος/ένη του σχολείου, η) οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., θ) οι Προϊστάμενοι/ένες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ι) όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί και όλο το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ειδικότητες) που ασχολούνται με τον/τη μαθητή/ήτρια και τέλος γίνεται αναφορά στη συνεργασία μιας διεπιστημονικής επιτροπής (δε σχετίζεται με αυτή των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) με τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων (βλέπε Πίνακα 3.1.ε.1, Σχήμα 3.1.στ. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα των Προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και εκπαιδευτικών αντίστοιχα:

« Όσοι βρίσκονται γύρω από το παιδί. Οικογένεια, εγώ συμφωνώ ότι πρέπει να συμμετέχει η οικογένεια, μπορεί να δώσει πολλές πληροφορίες, γιατί είναι αυτή που ξέρει καλύτερα το παιδί και περνάει πολύ χρόνο μαζί του, κι επίσης θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν την οικογένεια γιατί αυτή βλέπει και τις δυσκολίες δηλαδή να αντιμετωπίσουμε κάποια δύσκολα κομμάτια που βλέπει η οικογένεια καθημερινά, δεν μπορούμε να το αγνοούμε. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός της τάξης, νομίζω ότι θα πρέπει να βοηθήσει και ο διευθυντής, όλη η σχολική μονάδα ευρύτερα, όχι μόνο εκπαιδευτικός, μεμονωμένα από ένα σχολείο. Και στη συνέχεια όταν περνάμε σε επίπεδο υπηρεσίας ΚΕ.Δ.Δ.Υ. όλες οι ειδικότητες για μένα: και ο εκπαιδευτικός και ο ψυχολόγος και ο λογοθεραπευτής, θα 'πρεπε να έχει λόγο, να κάνει προτάσεις γιατί έχει κάποια πολύ σημαντικά κομμάτια που συνδέονται με τα μαθησιακά στη συνέχεια και ο παιδοψυχίατρος για μένα θα έπρεπε να έχει συμμετοχή ως ειδικότητα. Είναι μία ειδικότητα που μπορεί να μας βοηθήσει με σημαντικές πληροφορίες.» Κ1

«Όποιος εξετάζει το παιδί πρωτίστως, αν χρειάζεται ψυχολόγος οπωσδήποτε, κοινωνικός λειτουργός οπωσδήποτε, αυτοί οι τρεις οπωσδήποτε. Τώρα, αν έχει προβλήματα λόγω ομιλίας μπαίνει ο λογοθεραπευτής, λογοπαιδικός, αν έχει κάποιου άλλου είδους προβλήματα έχουμε και στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ανάλογα και με τη βαθμίδα πάντα. Αν είναι νηπιαγωγός ο εκπαιδευτικός, αν είναι δάσκαλος αν είναι στη δευτεροβάθμια.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.4

«Για μένα για να πρέπει να στήνεται σωστά γιατί είναι πρόχειρα και από μας του ειδικούς παιδαγωγούς και , θα πρέπει να στήνεται σε συνεργασία, να έχει κατευθυντήριες γραμμές από τη

διαγνωστική υπηρεσία, από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. τέλος πάντων και σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό να γίνεται συνεργασία στην πράξη.» Ε3.



Σχ. 3.1.στ. Συμμετέχοντες/ουσες στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.: απόψεις εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.



Σχ. 3στ. Συμμετέχοντες/ουσες στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.: απόψεις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Σε επίπεδο πρακτικών, τα άτομα που τελικά συμμετέχουν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. αποτυπώνονται στη συνέχεια στον πίνακα 3.4.γ (ενότητα

3.4.1 και 3.4.2), στον οποίο περιγράφονται οι συνεργασίες που υλοποιούνται για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

Στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. θα πρέπει να συμμετέχουν	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		Ε. Ε.Α. Ε. (N1)	ΣΥΝΟ ΛΟ (N117)
	Σ(N)	Ε% N	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε % N	Σ (N)	(N)
Ο/Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της τάξης	14/14	85% (51)	14/14	6/7	4/4	56% (5)	1	114
Ο/Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης	14/14	71% (48)	13/14	2/7	4/4	56% (5)	1	106
Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που αξιολογεί τον/τη μαθητή/ήτρια	10/14	32% (22)	8/14	2/7	2/4	11% (1)	1	64
Ο/Η Προϊστάμενος/η του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	2/14	4% (3)						24
Ο/Η διευθυντής/ύντρια, Προϊστάμενος/η του σχολείου	8/14	15% (10)		1/7	1/4		1	40
Ο/Η Σχολικός/ή Σύμβουλος Ε.Α.Ε.		24% (16)	2/14		1/4			38
Οι γονείς	8/14	43% (29)	4/14	3/7	2/4	22% (2)	1	68
Άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης υποστήριξη στον/στη μαθητή/ήτρια	2/14	37% (25)	2/14	4/7		11% (1)		53
Ο/η μαθητής/ήτρια	1/14	32% (22)	1/14)		1/4	33% (3)		47
Όλα τα παραπάνω		22% (15)				44% (4)		19
Όλο το προσωπικό του σχολείου (εκπαιδευτικοί, ειδικότητες και βοηθητικό προσωπικό)	1/14			6/7	3/4		1	11
Διεπιστημονική επιτροπή με ψυχολόγο, κοινωνικό/ή λειτουργό, λογοθεραπευτή/τρια και όποια ειδικότητα κρίνεται απαραίτητη σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης			4/14		2/4			6
Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αξιολογεί το σχολείο εφαρμόζει	1/14							1
ΣΥΝΟΛΟ	14	68	14	7	4	9	1	117

Πίνακας 3.1.ε2. Συμμετέχοντες/ουσες στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.: απόψεις

3.1.4.1 Απόψεις και εμπειρίες για τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής των νηπίων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων /ουσών στην έρευνα με τη δυνατότητα συμμετοχής των νηπίων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., αλλά και την παρατήρηση της ερευνήτριας, προκύπτει πως τα νήπια μπορούν να συμμετέχουν περισσότερο στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., τριάντα τέσσερις (34) απαντήσεις, από ό,τι στον σχεδιασμό του, είκοσι δύο (22) απαντήσεις (βλέπε πίνακα 3.1.στ.1 και Σχήμα 3.1.στ.1 και 3.1.στ.2), ωστόσο, σύμφωνα με τα φύλλα παρατήρησης, σε ένα νηπιαγωγείο (Τ.Ε.) τα νήπια συμμετέχουν έμμεσα στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. και σε τέσσερα συμμετέχουν έμμεσα στην εφαρμογή. Σε ένα νηπιαγωγείο τα νήπια συμμετέχουν άμεσα στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

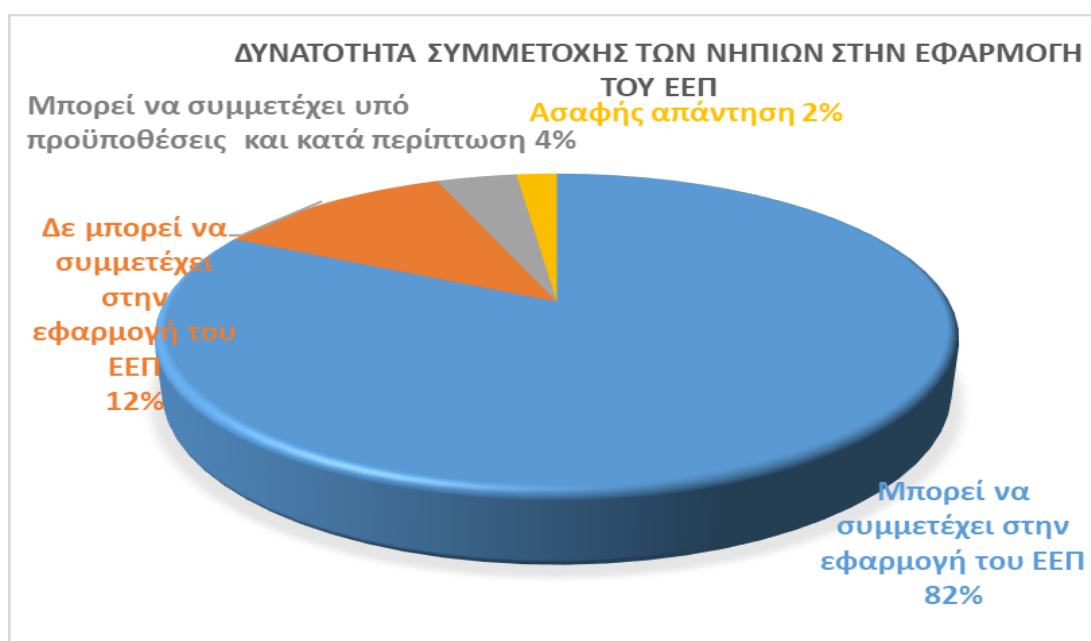
«Οι γονείς. Οι εκπαιδευτικοί. Το παιδί και όσοι είναι μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον και στην εκπαιδευτική του ζωή. Αλλά αν το βάλουμε σε ένα τρίγωνο οι γονείς, εκπαιδευτικοί, παιδί.» Κ10.

«... και θα πρέπει να συμμετέχει και σε μεγάλο βαθμό το παιδί.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.1.

«Ιδανικά τώρα ρεαλιστικά, σίγουρα οι εκπαιδευτικοί, εκατό τοις εκατό οι δύο εκπαιδευτικοί. Σε εμάς εμπλέκονται και οι γονείς...τα παιδιά τα ίδια, τους λες, τι θα σε ενδιέφερε να κάνεις. Ή όπως κάναμε στους υπερήρωες στόχος ήτανε το παιδί να πει όχι μόνο τι μπορεί να κάνει πολύ καλά αλλά και τι ονειρεύεται να κάνει. Τι δε μπορεί να κάνει. Μου έλεγε ο Γρηγόρης προχθές ότι εγώ δεν κόβω καλά κυρία. Το κάνουν σαν να αναγνωρίζουν τη δυνατότητά τους, το κάνει το παιδί. Εμένα αυτό μου βγήκε, ... Οπότε με αυτήν την έννοια σου λέει κύρια εγώ δεν κόβω καλά, είναι ένας στόχος και στον βγάζει. Το παιδί.» Ε13.



Σχ. 3.1.στ.1. Δυνατότητα συμμετοχής των νηπίων στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.
(ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) : απόψεις⁷³



Σχ. 3.1.στ.2. Δυνατότητα συμμετοχής των νηπίων στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. (ΣΧ.Σ. Ε.Α.Ε.): απόψεις

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με είκοσι δύο (22) αναφορές τα νήπια **μπορούν να συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.**, ενώ τριάντα τέσσερις(34) δηλώσεις αντίστοιχα υποστηρίζουν πως τα **νήπια μπορούν να συμμετέχουν στην εφαρμογή**

⁷³ Τα ποσοστά αφορούν στο σύνολο των απαντήσεων (39 Κ, 4 Σχ.Σ.) και όχι στο σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

του. Οι τρεις(3) και επτά (7) απαντήσεις αντίστοιχα προκύπτουν από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και οι δεκαεννέα (19) από τα ερωτηματολόγια (ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.).

Δεκαοχτώ (18) συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν πως τα νήπια **δεν μπορούν να συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. λόγω ηλικίας** και αντίστοιχα έξι (6) αρνητικές απαντήσεις αφορούν στη συμμετοχή των νηπίων στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π..

Σύμφωνα με τέσσερις (4) και τρεις (3) αναφορές αντίστοιχα το νήπιο **μπορεί να συμμετέχει έμμεσα στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.**

Δύο (2) δηλώσεις υποστηρίζουν πως **το νήπιο μπορεί να συμμετέχει στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό προϋποθέσεις.**

Απόψεις και εμπειρίες για την ενεργό συμμετοχή των νηπίων στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	ΚΕ.Δ.Δ.Υ (N 82) Απάντησαν 39 Ε		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13) Απάντησαν 4 Ε		ΠΑ ΡΑ ΤΗ ΡΗ ΣΗ (N1)	ΣΥΝΟ ΛΟ (N117)
	Σ(N)	Ε% N	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε % N	Φ.Π. (N)	(N)
Το νήπιο μπορεί να συμμετέχει στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	1/14	38% (15)	1/14		1/4	100% (4)		22
Μπορεί να συμμετέχει έμμεσα		8% (3)					(1)	4
Δε μπορεί να συμμετέχει στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. λόγω ηλικίας		46% (18)						18
Μπορεί να συμμετέχει υπό προϋποθέσεις και κατά περίπτωση		5% (2)						2
Ασαφής απάντηση		3% (1)						1
Απόψεις και εμπειρίες για την ενεργό συμμετοχή νηπίου στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.								
Το νήπιο μπορεί να συμμετέχει στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	1/14	69% (27)	1/14		1/4	100% (4)		34
Το νήπιο δε μπορεί να συμμετέχει στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. λόγω ηλικίας		15% (6)						6
Μπορεί να συμμετέχει στην εφαρμογή έμμεσα		8% (3)						3
Τα νήπια συμμετέχουν στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.							1(Τ.Ε)	1
Τα νήπια συμμετέχουν έμμεσα							4 (3Τ.Ε., 1 Ε.Ν.)	4

Μπορεί να συμμετέχει υπό προϋποθέσεις και κατά περίπτωση		5% (2)							2
Ασαφής απάντηση		3% (1)							1

Πίνακας 3.1.στ.1. *Απόψεις για τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής των νηπίων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.*

Οι τρόποι συμμετοχής των νηπίων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. προκύπτουν από όλες τις ομάδες των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα τόσο μέσω συνεντεύξεων, όσο και μέσω ερωτηματολογίων (πλην του Εκπροσώπου Ε.Α.Ε.), καθώς επίσης και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας (Πίνακας 3.1.στ.2., Σχ. 3.1.ζ.). Οι βασικοί τρόποι συμμετοχής των νηπίων, όπως προτείνονται από την πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών είναι: α) η ενθάρρυνση του νηπίου με παιγνιώδη τρόπο, ώστε να εκφράζει τα ενδιαφέροντά του, τις προτιμήσεις του και τις ανάγκες του και αυτά να συμπεριλαμβάνονται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., β) οι εκπαιδευτικοί να διερευνούν τις ιδιαιτερότητες και δυνατότητες των νηπίων και να λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

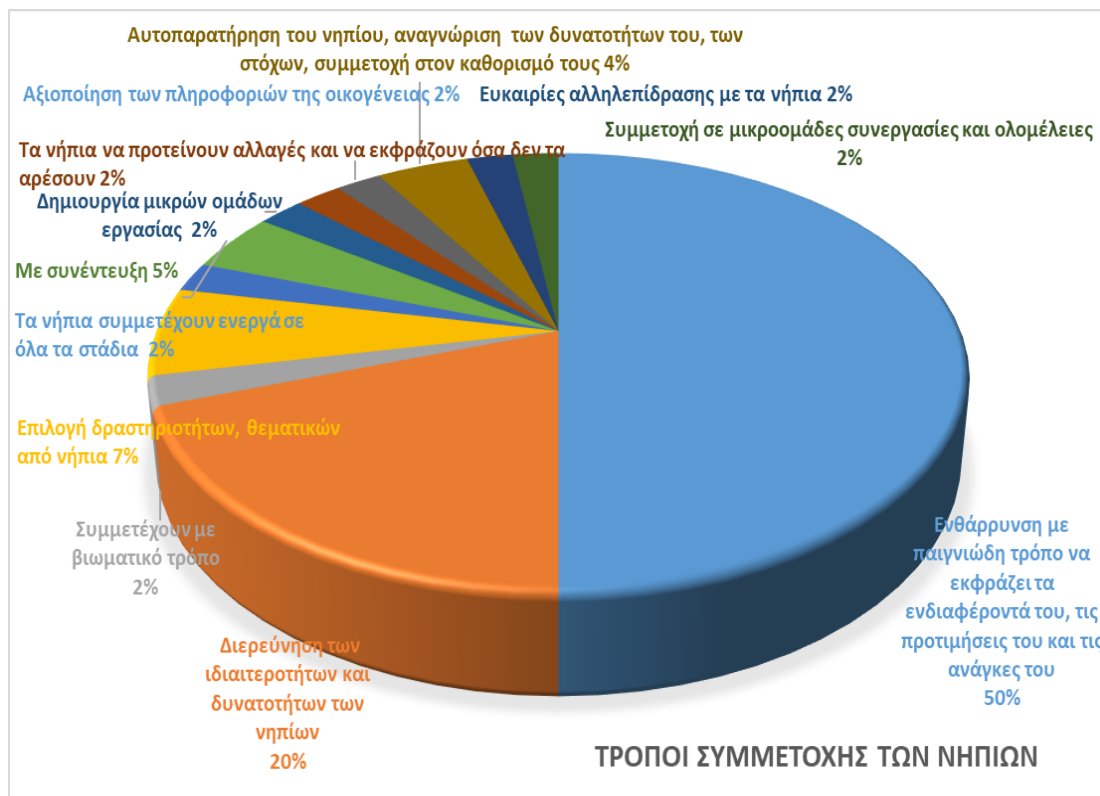
«...ακούμε τι τους αρέσει, τα ενδιαφέροντά τους, τι προτιμούν....» Ε6

«.. αφουγκραζόμαστε τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του» Κ10

Ειδικότερα, είκοσι επτά (27) απαντήσεις εστιάζουν **στην καταγραφή των ενδιαφερόντων, κλίσεων και προτιμήσεων των νηπίων**, εκ των οποίων τέσσερις (4) προκύπτουν από τα φύλλα παρατήρησης της ερευνήτριας και είκοσι τρεις (23) από τους/τις άλλους/ες συμμετέχοντες/ουσες.

Δεκατρείς (13) αναφορές δίνουν έμφαση **στην καταγραφή των ιδιαιτερητήτων και δυνατοτήτων των νηπίων**, εκ των οποίων τέσσερις (4) προκύπτουν από τα φύλλα παρατήρησης της ερευνήτριας και εννέα (9) από τους/τις άλλους/ες συμμετέχοντες/ουσες.

Τρεις (3) δηλώσεις υποστηρίζουν πως **τα νήπια μπορούν να επιλέγουν τις δραστηριότητες ή και τις θεματικές ενότητες του Ε.Ε.Π.**



Σχ. 3.1.ζ. Προτεινόμενοι τρόποι συμμετοχής των νηπίων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

Δύο (2) άτομα προτείνουν ως τρόπο συμμετοχής των νηπίων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. **τη συνέντευξη, την αυτοπαρατήρηση του νηπίου, την αναγνώριση των δυνατοτήτων του, των στόχων που πρέπει να πετύχει και τη συμμετοχή του στη στοχοθεσία.**

Τέλος, μεμονωμένες απαντήσεις προτείνουν ως τρόπο εμπλοκής των νηπίων τη βιωματική διδασκαλία, **τη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας, τη διαδικασία ετεροαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, την αξιοποίηση των πληροφοριών της οικογένειας ώστε να δίνονται ευκαιρίες συμμετοχής των νηπίων, τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τα νήπια, τη συμμετοχή του νηπίου σε μικροομάδες, συνεργασίες και ολομέλειες.** Επιπλέον, σε ένα νηπιαγωγείο, σύμφωνα με την παρατήρηση της ερευνήτριας, **τα νήπια συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.**

Τρόποι συμμετοχής των νηπίων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	ΚΕ.Δ.Δ.Υ (N 82) Απάντησαν 39 Ε		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13) Απάντησαν 4 Ε		ΠΑ ΡΑ ΤΗ ΡΗ ΣΗ (N)	ΣΥΝΟ ΛΟ
	Σ(N)	Ε% N	Σ (ΤΕ) N	Σ (ΕΣ) N	Σ (N)	Ε % N	Φ.Π. (N)	(N)
Το νήπιο ενθαρρύνεται με παιγνιώδη τρόπο να εκφράζει τα ενδιαφέροντά του, τις προτιμήσεις του και τις ανάγκες του και αυτά συμπεριλαμβάνονται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	1/14	49% (19)	1/14			50% (2)	4	27
Οι εκπαιδευτικοί διερευνούν τις ιδιαιτερότητες και δυνατότητες των νηπίων και λαμβάνονται υπόψη στο Ε.Ε.Π.	1/14	15% (6)	1/14			25% (1)	(4)	13
Τα νήπια μπορούν να συμμετέχουν με βιωματικό τρόπο		3% (1)						1
Τα νήπια μπορούν να επιλέγουν τις δραστηριότητες ή και τις θεματικές		5% (2)	1/14					3
Τα νήπια συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας			1/14				(1)	2
Με συνέντευξη		5% (2)						2
Δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας		3% (1)						1
Δίνεται η δυνατότητα στα νήπια να προτείνουν αλλαγές και να εκφράζουν όσα δεν τα αρέσουν (διαδικασία ετεροαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου)		3% (1)						1
Αξιοποίηση των πληροφοριών της οικογένειας, ώστε να δίνονται ευκαιρίες συμμετοχής των νηπίων		3% (1)						1
Αυτοπαρατήρηση του νηπίου, αναγνώριση των δυνατοτήτων του, των στόχων που πρέπει να πετύχει και συμμετοχή στον καθορισμό τους		3% (1)	1/14					2
Οι εκπαιδευτικοί δίνουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τα νήπια						25% (1)		1
Συμμετοχή του νηπίου σε μικροομάδες συνεργασίας και ολομέλειες						25% (1)		1

Πίνακας 3στ.2. Τρόποι ενεργούς συμμετοχής των νηπίων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

3.2 Αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π.

Τα δεδομένα της έρευνας αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. τριγωνοποιούνται από τις απαντήσεις του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., των εκπαιδευτικών, των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και του Εκπροσώπου Ε.Α.Ε. του

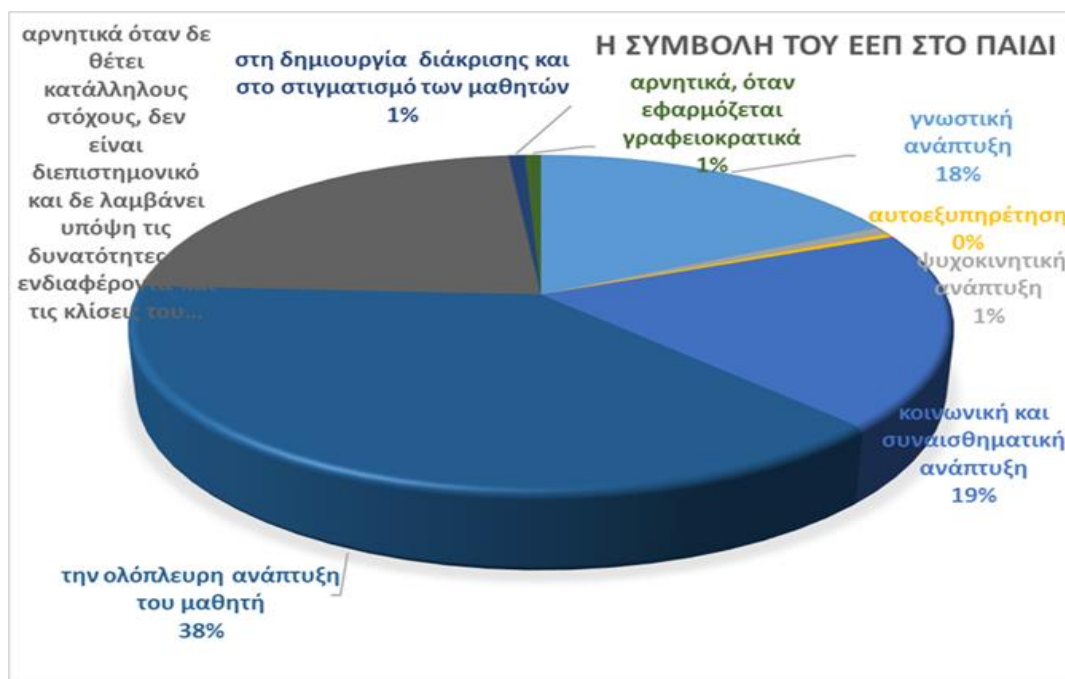
ΥΠ.Π.Ε.Θ. και σύμφωνα με αυτές, τα οφέλη που προκύπτουν αφορούν στον/στη μαθητή/ήτρια για τον/την οποίο/α σχεδιάζεται και εφαρμόζεται, στην οικογένεια τους και σε όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3.2.α.

Αναφορικά με τους/τις μαθητές/ήτριες που απευθύνεται, σύμφωνα με την πλειονότητα των απαντήσεων, εκατό μία (101) απαντήσεις, η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. **συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους** (βλ. Πίν. 3.2.α και γράφημα 3.2.α). Χαρακτηριστικό είναι τα αποσπάσματα μιας συμμετέχουσας από ΚΕ.Δ.Δ.Υ. απόσπασμα, μιας Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και μιας εκπαιδευτικού αντίστοιχα:

«Όλους τους τομείς νομίζω επηρεάζει... οπότε λοιπόν βοηθάει σε όλους τους τομείς ανάπτυξης προσαρμογής, σίγουρα, μάθησης να...» Κ8.

«Σε όλους τους τομείς ασκεί το εξατομικευμένο θετική επιρροή, και μόνο το γεγονός ότι κάθε παιδί αντιμετωπίζεται σαν διαφορετικό πλάσμα, με διαφορετικές ικανότητες διαφορετικές δυνατότητες, διαφορετική προοπτική, από μόνη της αυτό σαν αντίληψη, μας κάνει να είμαστε αλλιώς όλοι.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. 1.

«...σε όλους τους τομείς αλλά κυρίως κοινωνικοσυναίσθηματικά βοηθάει. Γιατί η ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία που είναι κυρίως το κομμάτι της αποδοχής, διαφοροποιώντας και κάνοντας δηλαδή νιώθει πιο ισότιμο μέλος ένα παιδί που έχεις εφαρμόσει Ε.Ε.Π.έρχονται όλοι οι τομείς... αυτό είναι ο στόχος να νιώσει ισότιμο μέλος της ομάδας να σταθεί το παιδί» Ε3.



Σχ. 3.2.α. Η συμβολή του Ε.Ε.Π. στο παιδί: απόψεις

Εξήντα (60) συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν πως ο τρόπος σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. **μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τον/τη μαθητή/ήτρια με**

αναπηρία ή εσα, αν δε θέτει κατάλληλους στόχους, δεν είναι διεπισημονικό και δε λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα μιας νηπιαγωγού από ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και μιας εκπαιδευτικού της τάξης αντίστοιχα:

«... μπορεί να ενισχύσει το διαχωρισμό των μαθητών/τριών, αν προσανατολίζεται στις ανάγκες ενός μαθητή κι αν δεν είναι προετοιμασμένος ο εκπαιδευτικός της τάξης να διαφοροποιήσει το πρόγραμμά του τότε ο μαθητής εφαρμόζει το δικό του πρόγραμμα σε μια γωνία της τάξης, αν το Ε.Ε.Π. περιλαμβάνει τυποποιημένες φόρμες, τυποποιημένο τρόπο όχι όλοι μαζί οι ειδικοί με τον οποίο σχεδιάζεται κι εφαρμόζεται νομίζω ότι δεν βοηθάει τελικά τον μαθητή ούτε την τάξη.» Κ.5.

«Στην κακή εφαρμογή ενός Ε.Ε.Π. μπορεί να γίνει ταμπελοποίηση ενός μαθητή, αν εκτίθεται το παιδί συνέχεια ως προς τις δυσκολίες του, ή αν υπογραμμίζονται συνεχώς τα αρνητικά και να έρθει αντιμέτωπο με τις δυσκολίες του ενώπιον της τάξης.» Ε.5.

Πενήντα (50) αναφορές εστιάζουν κυρίως στην **κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη**, σαράντα επτά (47) **στη γνωστική ανάπτυξη** και μεμονωμένες απαντήσεις εστιάζουν στη βελτίωση στον τομέα **της αυτοεξυπηρέτησης και στον ψυχοκινητικό τομέα**.

Αναφορικά με την οικογένεια, εβδομήντα μία (71) απαντήσεις αναφέρονται **στην ανάπτυξη καλών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας**. Οι απαντήσεις προκύπτουν από το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (88% - 60) και τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. (100% - 9). Οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρθηκαν στα οφέλη για την οικογένεια (βλέπε Πίν. 3.2.α. και Σχ. 3.2.β). Αντιπροσωπευτικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί:

«Στην αποδοχή στην οικογένεια, άρα στη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο και αυτά που πρέπει να γίνουν για το παιδί και την εξέλιξή του. Και η οικογένεια είναι πιο λειτουργική ώστε να μπορεί το παιδί να πάει καλά.» Κ7.

Εξήντα επτά (67) συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν πως οι γονείς υποστηρίζονται από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. **στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στη βελτίωση της ψυχοσυναισθηματικής τους κατάστασης**.

Πενήντα τέσσερις (54) αναφορές εστιάζουν στη **βελτίωση των σχέσεων παιδιών και γονέων** και σαράντα έξι (46) υποστηρίζουν **τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας**. Χαρακτηριστικά αναφέρει ένας Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.:

«Μέχρι και στις σχέσεις των μελών της οικογένειας δηλαδή όταν το παιδί ας πούμε τα πάει καλά αλλάζει το σπίτι ολόκληρο.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.2.

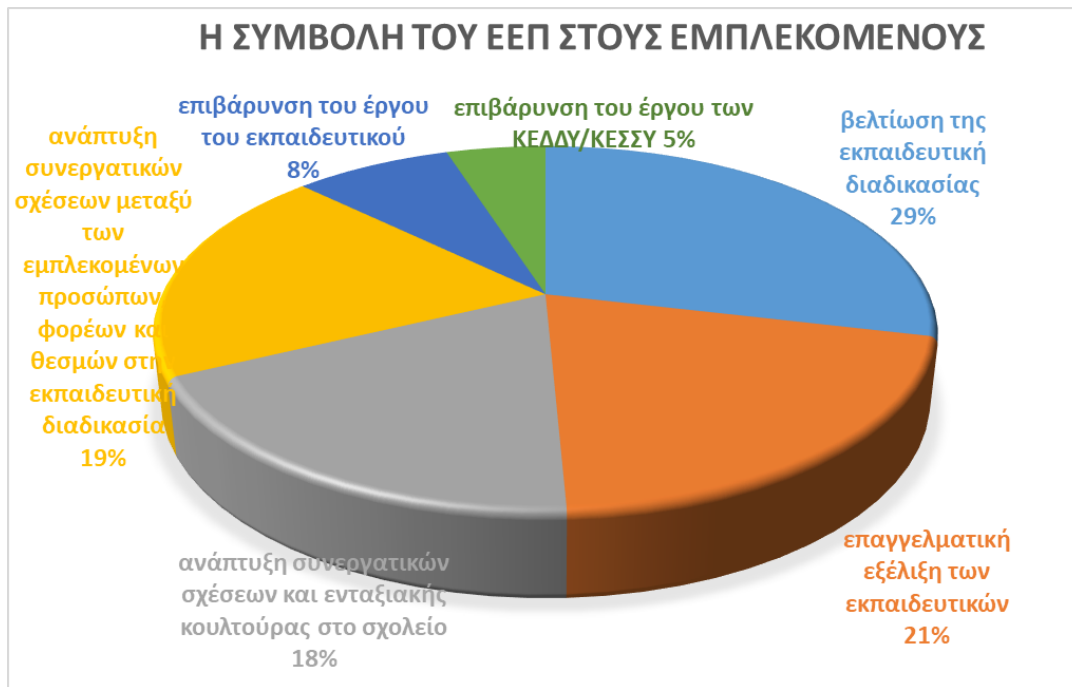


Σχ. 3.2.β. Η συμβολή του Ε.Ε.Π. στην οικογένεια: απόψεις

Αναφορικά με τα οφέλη των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., η πλειονότητα των δηλώσεων, ενενήντα εννέα (99), εστιάζει στη **βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας** και στη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα μιας νηπιαγωγού τμήματος ένταξης και μιας Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.:

«Ναι βέβαια, ανεβάζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας γιατί υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι για όσα παιδιά το χρειάζονται, μπορείς να πούμε για αυτά τα παιδιά να είναι γραμμένοι στόχοι αλλά ουσιαστικά εξατομικευμένοι στόχοι, εξατομικευμένοι στόχοι υπάρχουν για όλα τα παιδιά.» Ε.12

«Συμβάλλει πάρα πολύ, γιατί αναγκάζεται ο δάσκαλος να εμπλουτίσει το μάθημά του με τεχνικές και μεθοδολογίες και υλικά και τον αναγκάζει να ζητήσει βοήθεια.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.1.



Σχ. 3.2.γ. Η συμβολή του Ε.Ε.Π. στους/στις εμπλεκόμενους/ες στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του: απόψεις

Εβδομήντα μία (71) απαντήσεις δίνουν έμφαση στην **επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών** και στην αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρθηκαν στην επαγγελματική τους εξέλιξη ως αποτέλεσμα εφαρμογής του Ε.Ε.Π.).

Εξήντα επτά (67) δηλώσεις αφορούν στην **ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων** και εξήντα τέσσερις (64) στην **ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και στην καλλιέργεια ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο**.

Τέλος, είκοσι επτά (27) συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν πως η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. **επιβαρύνει το έργο των εκπαιδευτικών** (στις δηλώσεις αυτές δε συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί), ενώ δέκα επτά (17) αναφέρουν πως **επιβαρύνεται το έργο των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.**

Σημασία και αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π. για τον/τη μαθητή/ήτρια Το Ε.Ε.Π. επηρεάζει:	ΚΕ.Δ.Δ.Υ (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		Ε. Ε.Α. Ε. (N1)	ΣΥΝΟ ΛΟ (N117)
	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε % (N)	Σ (N)	(N)
κυρίως τη γνωστική ανάπτυξη του/της	1/14	59% (40)				67% (6)		47
κυρίως στην ψυχοκινητική ανάπτυξη				2/7				2

κυρίως στην αυτοεξυπηρέτηση				1/7				1
κυρίως την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του/της μαθητή/ήτριας	2/14	56% (38)	3/14			78% (7)		50
την ολόπλευρη ανάπτυξη του/της μαθητή/ήτριας, το σύνολο της προσωπικότητάς του/της	8/14	97% (66)	10/14	6/7	1/4	100% (9)	1	101
θετικά στην εξέλιξη του/της μαθητή/ήτριας, αν εφαρμοστεί στη βάση των αναγκών του μαθητή/ήτριας	1/14							1
αρνητικά τον/τη μαθητή/ήτρια με αναπηρία ή εσα, όταν δε θέτει κατάλληλους στόχους, δεν είναι διεπιστημονικό και δε λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του	4/14	63% (43)	2/14	1/7	1/4	100% (9)		60
στη δημιουργία διάκρισης και στο στιγματισμό των μαθητών/τριών, όταν δε γίνεται στη βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	2/14							2
αρνητικά, όταν εφαρμόζεται γραφειοκρατικά							1	2
Σημασία και αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π. για την οικογένεια Το Ε.Ε.Π.:	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	Ε % (N)	Σ (N)	(N)
έχει θετική επίδραση στην οικογένεια		75% (51)			1/4	100% (9)	1	62
συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων μαθητή και γονέων		66% (45)			1/4	89% (8)		54
συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας	1/14	53% (36)			1/4	89% (8)		46
υποστηρίζει τους γονείς στην εκπαίδευση του παιδιού τους και στη βελτίωση της ψυχοσυναισθηματικής τους κατάστασης	1/14	82% (56)			1/4	89% (8)	1	67
συμβάλλει στην ανάπτυξη καλών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας	2/14	88% (60)				100% (9)	1	71
Σημασία και αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π. για τους/τις εμπλεκόμενους/ες στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Το Ε.Ε.Π. συμβάλλει στη(ν):	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	Ε % (N)	Σ (N)	(N)
βελτίωση της εκπαιδευτική διαδικασίας και διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών	6/14	85% (58)	14/14	7/7	4/4	100% (9)	1	99
επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στην αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων	1/14	72% (49)			2/4	100% (9)		71
ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης και στην ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο		81% (55)				100% (9)		64
ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων, φορέων και θεσμών στην εκπαιδευτική διαδικασία		85% (58)				100% (9)		67

επιβάρυνση του έργου του εκπαιδευτικού	1/14	35% (24)				22% (2)		27
επιβάρυνση του έργου των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.		22% (15)				22% (2)		17
με τον τρόπο που εφαρμόζεται δε συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	1/14							1
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	14	7	4	9	1	

Πίνακας 3.2.α. Σημασία και αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π.

3.3 Παιδαγωγική διάσταση του Ε.Ε.Π.: πρακτικές εφαρμογές

Τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί αναφορικά με την παιδαγωγική διάσταση του Ε.Ε.Π. αφορούν: α) στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π., β) στους τρόπους και στις μεθοδολογίες εφαρμογής του στην τάξη, γ) στους ρόλους που διαδραματίζουν οι εμπλεκόμενοι/ες στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. εντός σχολείου (εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) και εκτός σχολείου (ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., γονείς⁷⁴), δ) στις αξιολογικές διαδικασίες και συγκεκριμένα στην παιδαγωγική αξιολόγηση των νηπίων και στην αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. και ε) στη σύνδεση του Ε.Ε.Π. με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση και την αξιοποίησή της στην τάξη από τους/τις νηπιαγωγούς. Τα δεδομένα τριγωνοποιούνται καθώς προέρχονται συνδυαστικά από όλες τις ως άνω αναφερόμενες ομάδες συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί, Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., εργαζόμενοι στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., καθώς και από την παρατήρηση της ερευνήτριας στα νηπιαγωγεία). Η ενότητα που αφορά στις εκπαιδευτικές πρακτικές στην τάξη περιλαμβάνει κυρίως δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς ή και τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

3.3.1 Σχεδιασμός του Ε.Ε.Π.

Αναφορικά με τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. για τα νήπια με αναπηρίες, η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, ογδόντα (80) από εκατό δεκαέξι (116) απαντήσεις), υποστηρίζει πως **είναι αναγκαίο να σχεδιάζονται Ε.Ε.Π. για όλα τα νήπια που διαγιγνώσκονται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., παρότι αυτό δε συμβαίνει** (βλέπε Πίνακα 3.3.α.). Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα μιας νηπιαγωγού από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., μιας νηπιαγωγού της τάξης και ενός Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.:

⁷⁴ Για τον ρόλο των γονέων βλέπε κεφ. 3, ενότητα 3.4.3

«Αλλά θα έπρεπε να απευθύνεται σε όλους, παρότι δε γίνεται, δηλαδή να σχεδιάζουμε εξατομικευμένα, το ιδανικό λέμε τώρα.» Κ1.

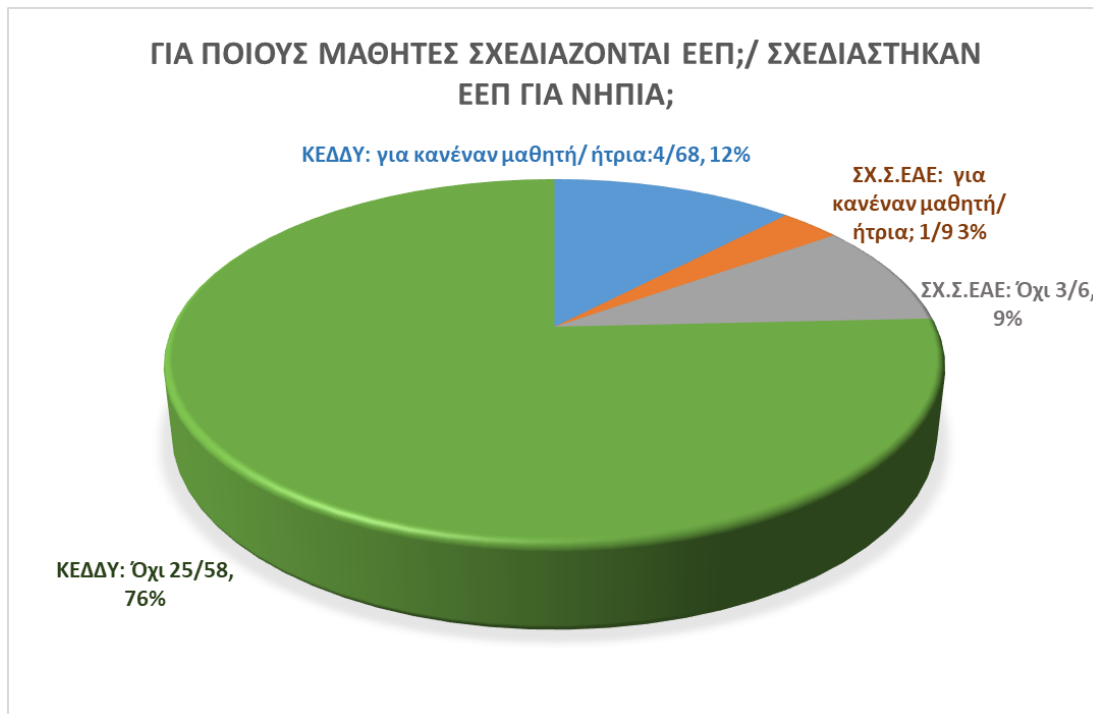
«Για μένα θα πρέπει να σχεδιάζεται για όλους, αν και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν το κάνουν, εγώ σχεδιάζω μόνη μου για όλα τα νήπια με ειδικές ανάγκες.» Ε6.

«Θα θέλαμε γιατί στην περιοχή μου όπως σας είπα, συντάσσονται αποσπασματικά τα Ε.Ε.Π. Και συντάσσονται σχέδια Ε.Ε.Π. Δεν θέλω να τα ονομάσω Ε.Ε.Π. γιατί ως τέτοια πηγάζουν από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και προηγουμένως είπαμε ότι δεν παράγονται, αν και θα έπρεπε να γίνεται για όλα τα παιδιά με εσα. Άρα σχέδια Ε.Ε.Π. συντάσσονται από τις νηπιαγωγούς για όλα τα παιδιά της παράλληλης στήριξης. Όλα. Τα πολλά παιδιά των ειδικών σχολείων και των σχολείων ένταξης. Δε θέλω να γενικεύω ότι συντάσσονται για όλα γιατί θα είναι ψέμα.» Σχ.Σ. Ε.Α.Ε. 3.

Σύμφωνα με τριάντα εννέα απαντήσεις στα ερωτηματολόγια συμμετεχόντων από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. **σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. για μερικά νήπια** και τριάντα τέσσερις (34) δηλώσεις από τις ίδιες ομάδες συμμετεχόντων/ουσών καθώς και τις νηπιαγωγούς της τάξης υποστηρίζουν πως **σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. για όλα τα νήπια με αναπηρίες**. Η δήλωση αυτή συνάδει και με τις καταγραφές της ερευνήτριας για τα έντεκα (11) από τα είκοσι ένα (21) σχολεία στα οποία υλοποιήθηκε παρατήρηση.

Σύμφωνα με είκοσι επτά (27) δηλώσεις, όπως αναλύονται στον Πίνακα 3.3.α., **δε σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. για κανένα νήπιο**. Τέλος, μεμονωμένες δηλώσεις υποστηρίζουν πως **σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. για όσα νήπια κρίθηκε απαραίτητο ή ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς ή προτάθηκε από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. φοίτηση σε Τ.Ε. ή παράλληλη στήριξη, κ.ά.**

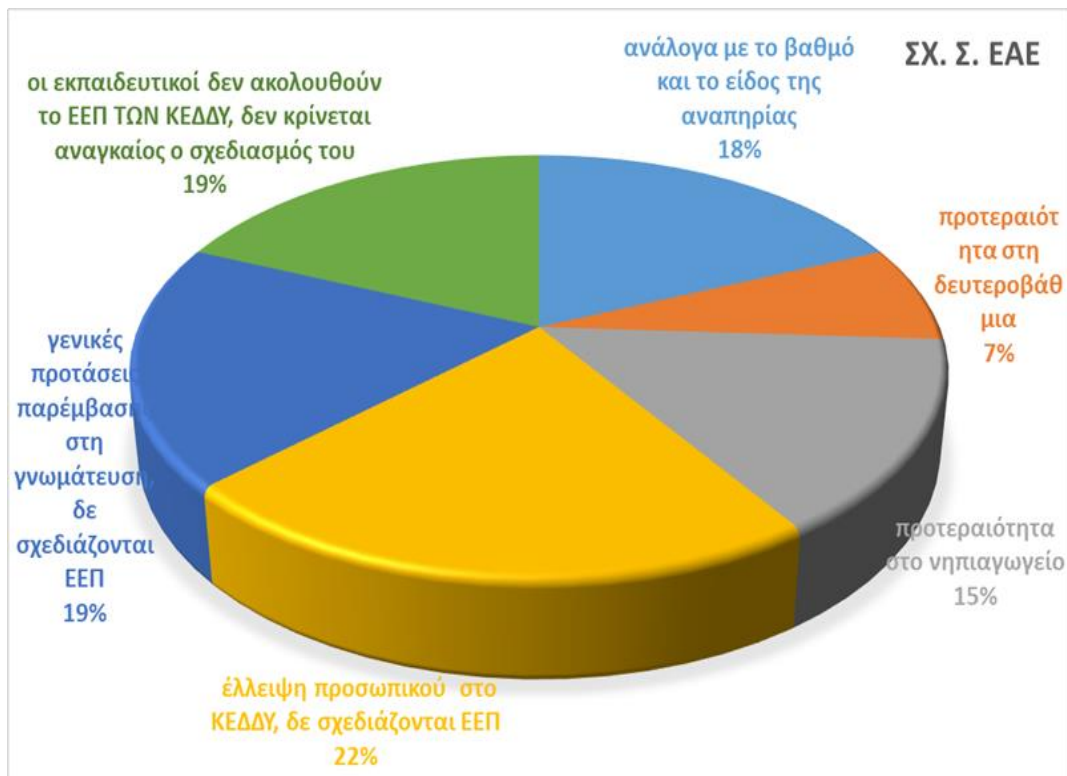
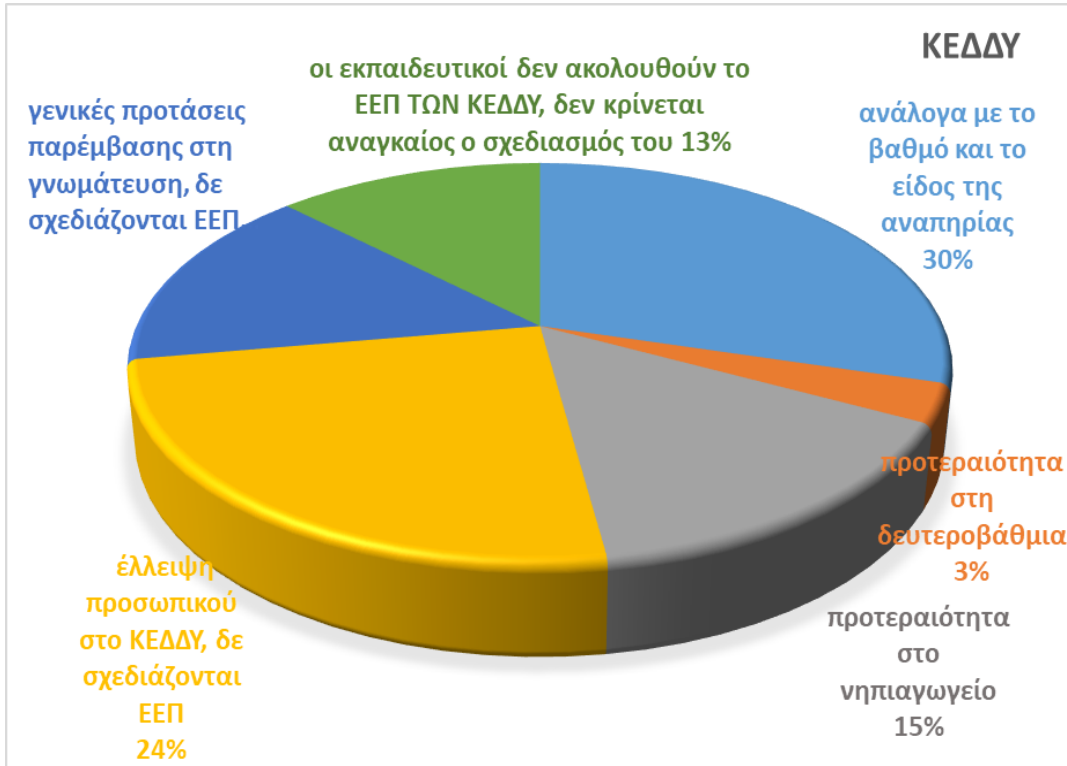
Στην ερώτηση αν σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. για νήπια με αναπηρία ή εσα, σαράντα έξι (46) δηλώσεις **είναι αρνητικές**, τριάντα πέντε (35) **θετικές** και είκοσι τέσσερις (24) αφορούν σε **σχέδια μη διεπιστημονικού χαρακτήρα**. Η τελευταία κατηγορία απαντήσεων συνάδει και με τις καταγραφές στα φύλλα παρατήρησης της ερευνήτριας, σε έντεκα (11) από τα είκοσι ένα (21) νηπιαγωγεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, έξι (6) αναφορές δηλώνουν πως δεν έχουν σχεδιαστεί ακόμη Ε.Ε.Π., αλλά πρόκειται να σχεδιαστούν.



Σχήμα 3.3.α. Δηλώσεις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε ερωτήματα που αφορούν για ποιους μαθητές/ήτριες σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. και αν σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. για την τρέχουσα σχολική χρονιά

Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής των νηπίων για τα οποία σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. οι απαντήσεις προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια που στάλθηκαν στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της επιλεγμένης περιφέρειας και στους/στις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. αντίστοιχα, καθώς από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις δε σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. για νήπια, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (βλέπε Σχ. 3.3.β και Πίνακα 3.3.α.). Σύμφωνα με τις απαντήσεις της πλειονότητας (52 από 77, εκ των οποίων 47 προέρχονται από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) δηλώνουν πως το Ε.Ε.Π. **σχεδιάζεται μόνο για όσα νήπια κρίνεται αναγκαίο, ανάλογα με το βαθμό και το είδος της αναπηρίας.**

Σαράντα πέντε (45) αναφορές βεβαιώνουν πως **υπάρχει έλλειψη προσωπικού στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και δε σχεδιάζονται Ε.Ε.Π.**, είκοσι εννέα (29) δηλώσεις υποστηρίζουν πως **παρέχονται γενικές προτάσεις παρέμβασης στη γνωμάτευση και δε σχεδιάζονται διακριτά Ε.Ε.Π.** και είκοσι οχτώ (28) απαντήσεις αναφέρουν πως **το Ε.Ε.Π. σχεδιάζεται μόνο για όσα νήπια κρίνεται αναγκαίο, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (προτεραιότητα στο νηπιαγωγείο).**



Σχήμα 3.3.β. Κριτήρια επιλογής των νηπίων για τα οποία σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π.: απόψεις εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Τέλος, επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν το Ε.Ε.Π. που σχεδιάζεται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός του, σύμφωνα με είκοσι πέντε (25) δηλώσεις.

Για ποια νήπια που αξιολογήθηκαν και διαγνώστηκαν με αναπηρία από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π.;	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		ΠΑΡΑ ΤΗΡΗ ΣΗ (N21)	ΣΥ ΝΟ ΛΟ (N137)
	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν) N	Σ (N)	Ε % (N)	Φ.Π. (N)	(N)
Είναι αναγκαίο να σχεδιάζονται Ε.Ε.Π. για όλα τα νήπια που διαγιγνώσκονται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., παρότι αυτό δε συμβαίνει	14/14	51% (35)	14/14	7/7	4/4	67% (6)		80
Σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες		33% (23)	8/14	1/7		22% (2)	11/21	45
Σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. για μερικά νήπια		51% (35)				44% (4)		39
Για κανέναν μαθητή/ήτρια	14/14	6% (4)	4/14		4/4	11% (1)	10/21	37
Για όσους/ες κρίνεται απαραίτητο		1% (1)						1
Για όσους/ες μαθητές/ήτριες το ζήτησαν τα νηπιαγωγεία και επιθυμούν συνεργασία		1% (1)						1
Για όσους/ες προτείνεται φοίτηση σε Τ.Ε. ή παράλληλη στήριξη		1% (1)						1
Εντάσσεται στη γνωμάτευση		1% (1)				1% (1)		2
Σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. για ελάχιστα νήπια						11% (1)		1
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	14	7	4	9	21	137
Σχεδιασμός Ε.Ε.Π. για νήπια με αναπηρία ή εσα	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν) N	Σ (N)	Ε % (N)	Φ.Π. (N)	(N)
Ναι		57% (33)				33% (2)		35
Ναι, αφορούν σε σχέδια Ε.Ε.Π. μη διεπιστημονικού χαρακτήρα, από τις νηπιαγωγούς της τάξης			8/14	1/7	4/4		11/21	24
Όχι	14/14	43% (25)	4/14			50% (3)		46
Όχι, αλλά θα σχεδιαστούν				6/7				6

Δε γνωρίζω						17% (1)		1
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	58	14	7	4	6	21	124
Κριτήρια επιλογής των μαθητών/τριών για τους/τις οποίους/ες σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν) N	Σ (N)	Ε % (N)	Φ.Π. (N)	(N)
Το Ε.Ε.Π. σχεδιάζεται μόνο για όσα νήπια κρίνεται αναγκαίο, ανάλογα με το βαθμό και το είδος της αναπηρίας		69% (47)				56% (5)		52
Το Ε.Ε.Π. σχεδιάζεται μόνο για όσα νήπια κρίνεται αναγκαίο, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (προτεραιότητα στη δευτεροβάθμια)		7% (5)				22% (2)		7
Το Ε.Ε.Π. σχεδιάζεται μόνο για όσα νήπια κρίνεται αναγκαίο, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (προτεραιότητα στο νηπιαγωγείο)		35% (24)				44% (4)		28
Υπάρχει έλλειψη προσωπικού στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και δε σχεδιάζονται Ε.Ε.Π.		57% (39)				67% (6)		45
Παρέχονται γενικές προτάσεις παρέμβασης στη γνωμάτευση και δε σχεδιάζονται Ε.Ε.Π. διακριτά Ε.Ε.Π.		35% (24)				56% (5)		29
Επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν το Ε.Ε.Π. που σχεδιάζεται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός του		29% (20)				56% (5)		25
ΣΥΝΟΛΟ (N)		68				9		77

Πίνακας 3.3.α. Αριθμός Ε.Ε.Π. που σχεδιάστηκαν από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τις νηπιαγωγούς για νήπια με αναπηρία το σχολικό έτος 2016-2017.

Ο αριθμός των Ε.Ε.Π. που σχεδιάστηκαν για νήπια με αναπηρίες ή εσα ανά εκπαιδευτικό πλαίσιο και κατηγορία αναπηρίας, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του ν. 3699/2008 περιγράφεται αναλυτικά στον Πίνακα 3.3.β. Οι απαντήσεις προέρχονται από τριάντα τρεις (33) εργαζομένους/ες στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και δύο (2) Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

1. Αριθμός Ε.Ε.Π. νηπίων με αναπηρία ανά εκπαιδευτικό πλαίσιο		
	ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	ΣΧ. Σ. Ε.Α.Ε.
ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	200	14
ΕΙΔΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	79	12
ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ	116	8

2. Αριθμός Ε.Ε.Π. νηπίων ανά αναπηρία		
	ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	ΣΧ. Σ. Ε.Α.Ε.
ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	89	8
Δ.Α.Φ.	182	18
ΚΩΦΩΣΗ	15	10
ΤΥΦΛΩΣΗ	6	1
Δ.Ε.Π.Υ.	66	8
ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	12	4
ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ	151	2
ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	40	3
ΧΡΟΝΙΑ ΜΗ ΙΑΣΙΜΑ ΝΟΣΗΜΑΤΑ	7	0
ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	19	0

Πίνακας 3.3.β. Αριθμός Ε.Ε.Π. νηπίων με αναπηρία ανά εκπαιδευτικό πλαίσιο και κατηγορία αναπηρίας (σύμφωνα με την κατηγοριοποίησης στο ν. 3699/2008).

Η πλειονότητα των απαντήσεων δηλώνει πως **δεν παρέχεται κάποια πρότυπη φόρμα για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.**, εκ των οποίων πενήντα μία (51) αφορούν σε εργαζόμενους στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και είκοσι μία (21) καταγραφές της ερευνήτριας συνάδουν με αυτήν την δήλωση (βλέπε πίνακα 3.3.β. και Σχ. 3.3.γ.). Προς την κατεύθυνση αυτή τείνουν και οι απαντήσεις όλων των ειδικών παιδαγωγών στα νηπιαγωγεία, που δηλώνουν πως χρησιμοποιούν αυτοσχέδιες φόρμες. Τη δήλωση αυτή υποστηρίζουν και οι επτά (7) καταγραφές της ερευνήτριας από την παρατήρηση στα νηπιαγωγεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Όχι δεν υπάρχει κάποια φόρμα, στηρίζεται στο αυτοσχέδιο πρόγραμμα του σχολείου.» Κ2.»

«...υπάρχουν φόρμες οι οποίες δεν είναι καθολικές για όλη την Ελλάδα, δεν είναι δηλαδή φόρμες που δίνει το υπουργείο. Είναι φόρμες που στην συγκεκριμένη περίπτωση τις έχω σχεδιάσει εγώ μαζί με τις συναδέλφισσες της προσχολικής.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. 1.

«Όχι δεν έχω φόρμα από το υπουργείο, έχω αυτοσχέδια. Ναι αυτοσχέδια δικιά μου.» Ε13.

Σύμφωνα με τριάντα έξι (36) αναφορές, **παρέχονται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. φόρμες για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.** και δέκα (10) δηλώσεις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. υποστηρίζουν πως **παρέχονται πρότυπες φόρμες Ε.Ε.Π. από τους/τις ίδιους/ες στους/στις νηπιαγωγούς της περιοχής ευθύνης τους**, εκ των οποίων οι τρεις (3) αφορούν καταγραφές της ερευνήτριας.



Σχ. 3.3.γ. Παροχή πρότυπης φόρμας Ε.Ε.Π. από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.: απόψεις

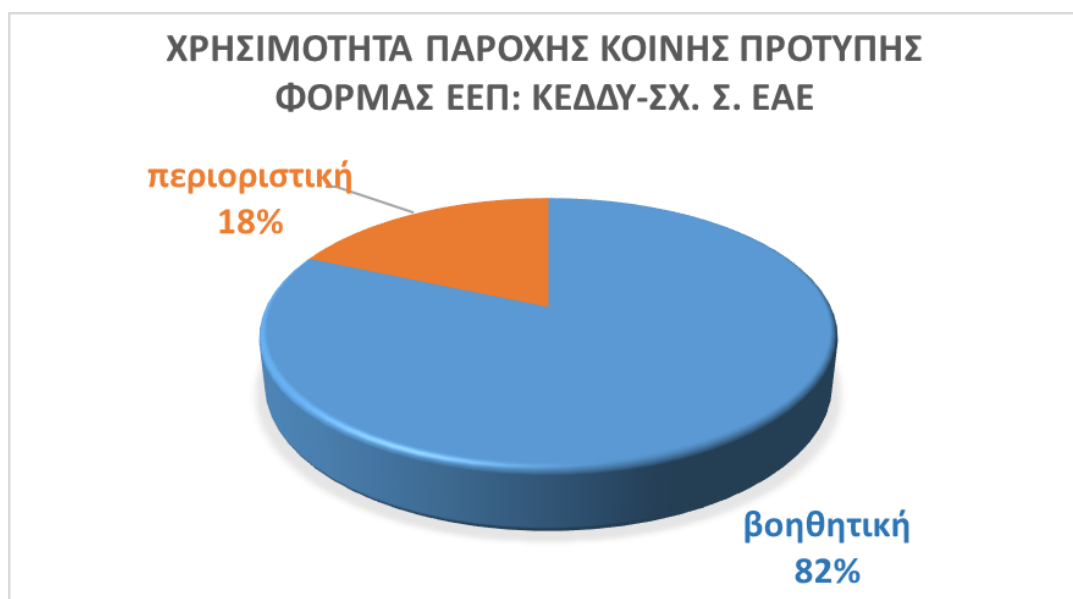
Αναφορικά με τη χρησιμότητα των εν λόγω φορμών, εξήντα δύο (62) από εβδομήντα επτά (77) συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δηλώνουν πως είναι **βοηθητικές** και δεκαπέντε (15) πως είναι **περιοριστικές** (Πίνακας 3.3.γ. και Σχ. 3.3.δ).

Συγκεκριμένα, αναφέρουν:

« Το έχουν διαπιστώσει και οι ίδιοι οι συναδέλφοι, είναι πολύ βοηθητικές.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.1.

«Ναι θα ήταν βοηθητικό πιστεύω... Αλλά σίγουρα το να υπάρχει ένα σημείο αναφοράς για έναν εκπαιδευτικό νομίζω ότι είναι καλό. Ιδιαίτερα νομίζω ότι θα ήταν βοηθητικό για συναδέλφους που δεν έχουν καμία εμπειρία.» Κ2.

«Ναι θα ναι πολύ καλό αυτό, πολύ βοηθητικό.» Ε12.

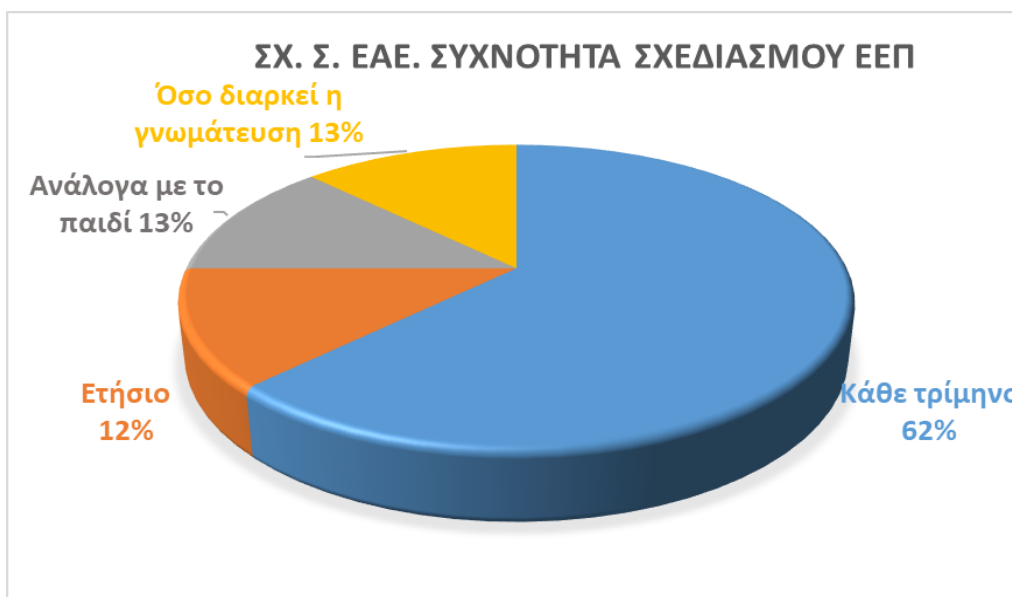


Σχήμα 3.3.δ. Χρησιμότητα παροχής κοινής πρότυπης φόρμας Ε.Ε.Π. από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.: απόψεις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Υπάρχει κάποια προκαθορισμένη φόρμα από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.;	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ (N21)	ΣΥΝΟΛΟ (N136)
	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε % (N)	Φ.Π. (N)	(N)
Όχι	6/14	61% (41)			1/4	33% (3)	21/21	72
Ναι	7/14	39% (26)				22% (2)		36
Δεν ξέρω	1/14							1
Αυτοσχέδιες φόρμες εκπαιδευτικού			14/14	7/7			7/21	28
Παρέχεται από τους/τις Σχ.Σ. Ε.Α.Ε.					3/4	44% (4)	3/21	10
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	67	14	7	4	9	21	136
Η παροχή πρότυπης φόρμας είναι:	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε % (N)		(N)
Βοηθητική	10/14	79% (23)	12/14	7/7	2/4	89% (8)		62
Περιοριστική	4/14	21% (6)	2/14		2/4	11% (1)		15
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	29	14	7	4	9		77

Πίνακας 3.3.γ. Παροχή πρότυπης φόρμας για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Αναφορικά με τη συχνότητα σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. η πλειονότητα των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της χώρας μου συμμετείχαν στην έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο δηλώνει πως **σχεδιάζουν ετήσιο Ε.Ε.Π.**, τριάντα έξι (36) από τις εξήντα τρεις (63) απαντήσεις, ενώ η πλειονότητα των νηπιαγωγών και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. κάνει λόγο για **τριμηνιαίο σχεδιασμό Ε.Ε.Π.** Μεμονωμένες απαντήσεις αναφέρονται σε ημερήσιο, μηνιαίο, εξαμηνιαίο ή κατά περίπτωση νηπίου Ε.Ε.Π. (Πίνακας 3.3.δ. και Σχ. 3.3.ε).



Σχ. 3.3.δ και 3.3.ε. Συχνότητα σχεδιασμού Ε.Ε.Π. (απόψεις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.-ΚΕ.Δ.Δ.Υ.)

Συχνότητα σχεδιασμού Ε.Ε.Π.	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 63)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N10)		ΣΥΝΟΛΟ (N94)
	Σ (N)	Ε% (N)	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε % (N)	(N)
Καθημερινά				1/7			1
Κάθε μήνα ή δίμηνο		10% (6)	1/14				7
Κάθε τρίμηνο		25% (16)	7/14	2/7		63% (5)	30
Κάθε εξάμηνο		2%					1

	(1)					
Ένα στην αρχή του έτους και προσθαφαιρούνται στόχοι, ανάλογα με τις ανάγκες του/της μαθητή/ήτριας		2/14	1/7			3
Ετήσιο	57% (36)	1/14	1/7	1/4	13% (1)	40
Ανάλογα με το παιδί, δεν είναι προκαθορισμένο	2% (1)	2/14			13% (1)	4
Όσο διαρκεί η γνωμάτευση	4% (2)			1/4	13% (1)	4
ΣΥΝΟΛΟ (N)	63	14	7	2	8	94

Πίνακας 3.3.δ. Συχνότητα σχεδιασμού Ε.Ε.Π.

3.3.2 Εφαρμογή του Ε.Ε.Π.: εκπαιδευτικές διαδικασίες στα Τ.Ε. και στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Τα δεδομένα αναφορικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες συλλέχθηκαν από τις νηπιαγωγούς των Τ.Ε. και των Ειδικών Νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Σύμφωνα με έντεκα (11) από είκοσι μία (21) δηλώσεις των νηπιαγωγών στα Τ.Ε. και Ειδικά Νηπιαγωγεία, στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. **χρησιμοποιούν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)** για το νηπιαγωγείο, εκ των οποίων οι εννέα αφορούν σε εκπαιδευτικούς των Τ.Ε. (Πίνακας 3.3.ε.).

Τέσσερις (4) αναφορές κάνουν λόγο για τα Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής (Α.Π.Σ. Ε.Α.Ε.) του 2004 που είχαν αναπτυχθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εκ των οποίων οι τρεις (3) αφορούν σε εκπαιδευτικούς των Τ.Ε.

Προγράμματα Σπουδών	Τ.Ε. (N14)	Ε. Ν. (N7)	ΣΥΝΟΛΟ (N)
Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο -Δ.Ε.Π.Π.Σ.	9	2	11
Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. 2004	3	1	4
Πλαίσιο Ανάπτυξης Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής-ΠΑΠΕΑ 1996	1	1	2
ΑΒΑ		1	1
ΔΕ.Ε.Π.Σ σε συνδυασμό με τις ανάγκες των νηπίων		1	1
Συνδυασμός Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ε.Α.Ε.		1	1
Κανένα (οι στόχοι επιλέγονται με βάση τις ανάγκες των νηπίων με αναπηρία)	1		1
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	7	21

Πίνακας 3.3.ε. Προγράμματα Σπουδών που χρησιμοποιούνται από τις νηπιαγωγούς Τ.Ε. και Ε.Ν.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που αξιοποιούνται, σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών περιγράφονται στον Πίνακα 3.3.στ. Η πλειονότητα των νηπιαγωγών χρησιμοποιεί **την ομαδική εργασία**, εννέα (9) από είκοσι μία (21) δηλώσεις, και πέντε (5) απαντήσεις κάνουν λόγο για **τη βιωματική προσέγγιση**. Τρεις(3) δηλώσεις αφορούν στην **ομαδοσυνεργατική** και στην αξιοποίηση των **παιχνιδιών ρόλων** και της **δραματοποίησης** και **μία μόνο αναφορά** κάνει λόγο για **διαφοροποίηση της διδασκαλίας**. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Συζήτηση, πολύ καταιγισμός μας αρέσει πάρα πολύ να το χρησιμοποιούμε. Χρησιμοποιούμε πολύ εποπτικά μέσα με τη βοήθεια του υπολογιστή που είναι συνδεδεμένος με την τηλεόραση οπότε βρίσκουμε πάρα πολύ υλικό από εκεί , εικόνες φωτογραφίες, βίντεο που μπορούν να δουν τα παιδιά, χρησιμοποιούμε παιχνίδια ρόλων, ειδικά όταν δουλεύουμε κοινωνικόσυναισθηματικά θέματα, δουλεύουμε πολύ παιχνίδια ρόλων, βγαίνουν και οι κούκλες, οι γαντόκουκλες κάποιες φορές, δε θυμάμαι αν μου διαφεύγει κάτι. Και φυσικά ομαδική εργασία, ομαδοσυνεργατική δηλαδή ένα θέμα μπορούμε να το χωρίσουμε σε υποενότητες και να αναλάβουν οι ομάδες να βρουν πληροφορίες για αυτό το θέμα, την ενότητα, και αν βρουν υλικό και το συγκεντρώσουνε, αν βρουν δηλαδή πληροφορίες για αυτό που έχουνε φέρει τα παιδιά παρουσιάζουν τη δουλειά τους.» E12.

«Και βιωματικό και διαθεματικό και απ' όλα. Επίσης έχουμε πάρα πολύ βιωματική διδασκαλία αν το θεωρούμε ως μέθοδο» E4⁷⁵

Μέθοδοι διδασκαλίας	Τ.Ε. (N)	Ε. Ν. (N)	ΣΥΝΟΛΟ (N)
Βιωματική προσέγγιση	1	4	5
Μεικτές ομάδες αναπήρων και μη	1		1
Ατομική εργασία	1		1
Δασκαλοκεντρική με παράδοση	1		1
Ομαδοσυνεργατική	2	1	3
Ομαδική εργασία	6	3	9
Ανάλυση έργου	1		1
Παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση	3		3
Διαφοροποίηση διδασκαλίας	1		1
Συζήτηση -καταιγισμός ιδεών	1		1
Εποπτικά μέσα, Τ.Π.Ε., βίντεο, διαδραστικός πίνακας	2		2
Κούκλες γαντόκουκλες	1		1
Δίγλωσση εκπαίδευση-χρήση Ε.Ν.Γ.		1	1
Διαθεματική προσέγγιση		1	1
Α.Β.Α., Ρ.Ε.Σ.Σ., κοινωνικές ιστορίες		1	1

⁷⁵ Αφορά νηπιαγωγό Ειδικού Νηπιαγωγείου

Απτικό υλικό		1	1
Εποπτικό υλικό και μέσα Τ.Π.Ε., βίντεο, διαδραστικός πίνακας		3	1
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	7	21

Πίνακας 3.3.στ. Μέθοδοι διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο εφαρμογής Ε.Ε.Π.

Σύμφωνα με δεκατέσσερις (14) δηλώσεις νηπιαγωγών από τα Τ.Ε. και τα Ειδικά Νηπιαγωγεία, αξιοποιούνται τα ενδιαφέροντα των νηπίων στη διδασκαλία καθώς **τα αγαπημένα παιχνίδια ή προτιμήσεις των νηπίων εντάσσονται στη διδασκαλία** και οχτώ (8) νηπιαγωγοί υποστηρίζουν πως παρότι τα ενδιαφέροντά τους εντάσσονται στη διδασκαλία, δεν είναι πάντα εφικτό (Πίν. 3.3.ζ.). Χαρακτηριστικά δηλώνουν:

«...το κριτήριο είναι το ενδιαφέρον των παιδιών. Δηλαδή αν φανεί ότι δεν τους αρέσει ένα θέμα, παρόλη την προσπάθεια να το κάνει ενδιαφέρον, κλείνει και ανοίγει ένα άλλο. Αντλούμε από τα ενδιαφέροντά του,ς τι είναι αυτό που θα θέλαν να κάνουν και το εντάσσουμε μέσα στην ενότητα που θέλουμε να περάσουμε κι εμείς. Αλλά αν στα παιδιά αρέσουνε πάρα πολύ ας πούμε τα σαλιγκάρια, θα κάνουμε πιο πολύ για τα σαλιγκαράκια αλλά εμείς θα μιλήσουμε και για το φθινόπωρο.» Ε12.

«...αφού βλέπεις τι ενδιαφέροντα έχουν τα παιδιά, προσαρμόζεις ό,τι κάνεις στην τάξη στα ενδιαφέροντα των παιδιών, ώστε να εξασφαλίσεις ότι ένα παιδί από τον κύκλο ενδιαφερόντων του μάλλον από εκεί προσαρμόζεις τη διδασκαλία του. Αν βλέπεις πχ το παιδί με κινητική αναπηρία ότι μπορεί να γίνεται χαρούμενος μέσα από ένα τραγούδι που μπορεί να συμμετέχει και μπορεί να τον χαροποιεί θα δώσεις αυτό για να το κάνει να συμμετέχει. Στο άλλο παιδί που είναι κι αυτό πιεστικό και δεν ξέρω κι εγώ τι, βλέπεις ότι το ενδιαφέρον του είναι από ένα κομμάτι που λέει καραγκιόζης, ας πούμε, βρίσκεις πάλι θεματολογία και την προσαρμόζεις.» Ε3.

Αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των νηπίων στη διδασκαλία	Τ.Ε. (N)	Ε.Ν. (N)	ΣΥΝΟΛΟ (N)
Τα ενδιαφέροντα, αγαπημένα παιχνίδια ή προτιμήσεις των νηπίων εντάσσονται στη διδασκαλία	7	7	14
Οι μαθητέ/ήτριες και οι εκπαιδευτικοί συναποφασίζουν τα θέματα διδασκαλίας	1		1
Τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών εντάσσονται στη διδασκαλία, αλλά δεν είναι πάντα εφικτό	8		8
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	7	21

Πίνακας 3.3.ζ. Αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των νηπίων στη διδασκαλία

Σύμφωνα με δεκατέσσερις (14) δηλώσεις νηπιαγωγών, οι οποίες συνάδουν και με δεκατέσσερις (14) καταγραφές της ερευνήτριας, το Ε.Ε.Π. **εφαρμόζεται κυρίως μέσα στην τάξη σε ομάδα**, ενώ εννέα (9) δηλώσεις κάνουν λόγο για **εφαρμογή του Ε.Ε.Π. σε συνθήκη διδασκαλίας 1:1 έξω από την τάξη**, οι οποίες συμφωνούν και με τις καταγραφές της ερευνήτριας. Ένας άλλος τρόπος εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στα νηπιαγωγεία είναι η εργασία **μέσα στην τάξη σε συνθήκη 1:1**, σύμφωνα με οχτώ (8) δηλώσεις των νηπιαγωγών. Με τη δήλωση αυτή συνάδουν και έξι (6) καταγραφές της

ερευνήτριας. Τέλος, πέντε αναφορές κάνουν λόγο για εργασία μόνο μέσα στην τάξη, χωρίς να αποσύρεται το νήπιο με αναπηρία σε άλλο χώρο ή εκτός τάξης ομαδικά. (Πίν.

3.3.η. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Όχι το Ε.Ε.Π. οπωσδήποτε είναι ατομικά, εξατομικευμένο μεν, αλλά ...και χρησιμοποιείς όλα τα παιδιά. Είτε σε μικρές ομάδες είτε με ολόκληρη την τάξη. Μέσα ή έξω. Γίνονται και τα τρία..» Ε8.

«... μέσα στην τάξη σίγουρα, με όλη την ομάδα, εφαρμόζεται σίγουρα σε μεγάλο βαθμό στις μικρότερες ομάδες που κυρίως οι εργασίες τους είναι ατομικές αλλά θα μπορούσε να είναι και ομαδικές οπότε εφαρμόστηκε εκεί. Μπορεί να εφαρμοστεί και στο διάλειμμα, έξω. Και εμείς πια δεν δουλεύουμε εκτός τάξης... πάντα να δουλεύουμε μέσα στην τάξη. Ναι μπορεί να δουλέψω και ένα προς ένα ή μπορεί να δουλέψει με τα παιδιά, να φτιάξουμε δηλαδή μια μεικτή ομάδα με παιδιά που θα είναι ικανότερα σε αυτόν τον τομέα, με κάποιο οργανωμένο παιχνίδι, σχεδιασμένο από εμένα όπου θα μπορεί να δουλευτεί ο συγκεκριμένος τομέας στο παιδί.» Ε12.

«Παντού. Και ένας προς ένα το κάνω έξω ή αργότερα που θα μπούνε μέσα στην τάξη, μπορεί κάποια άλλη βοήθεια από ένα παιδί.» Ε10

Τρόποι εφαρμογής του Ε.Ε.Π.	Τ.Ε. (Ν)		Ε.Ν. (Ν)		ΠΑΡΑΤΗ ΡΗΣΗ Φ.Π. (Ν)	ΣΥΝΟΛΟ (Ν)
Το Ε.Ε.Π. στο νηπιαγωγείο εφαρμόζεται:						
μέσα στην τάξη 1:1	3		5		6	8
μέσα στην τάξη ομαδικά	8		6		14	14
έξω από την τάξη 1:1	5		4		9	9
έξω από την τάξη ομαδικά	1				4	5
μόνο μέσα στην τάξη, είτε ατομικά είτε ομαδικά	5					5
Σε ομάδα είτε μέσα, είτε έξω	1		1			2
ΣΥΝΟΛΟ (Ν)	14		7		21	42
Το Ε.Ε.Π. στο νηπιαγωγείο προτείνεται να εφαρμόζεται:	ΚΕ.Α.Δ.Υ.		ΣΧ. Σ.			
	Σ (Ν)	Ε% (Ν)	Σ (Ν)	Ε% (Ν)	Φ.Π. (Ν)	(Ν)
ατομικά σε συνθήκη 1:1 έξω από την τάξη		22% (15)		22% (2)		17
ατομικά σε συνθήκη 1:1 μέσα στην τάξη	1/14	68% (46)		56% (5)		52
σε ομάδα έξω από την τάξη		40% (27)		33% (3)		30
Σε ομάδα μέσα στην τάξη		78% (53)		78% (7)		60
Είτε ομαδικά είτε ατομικά μέσα στην τάξη ανάλογα με το στόχο και να αποσύρεται εκτός τάξης μόνο όταν είναι απαραίτητο	13/14	84% (57)	3/4	78% (7)		80
Συνδυαστικά μέσα και έξω από την τάξη			1/4			1

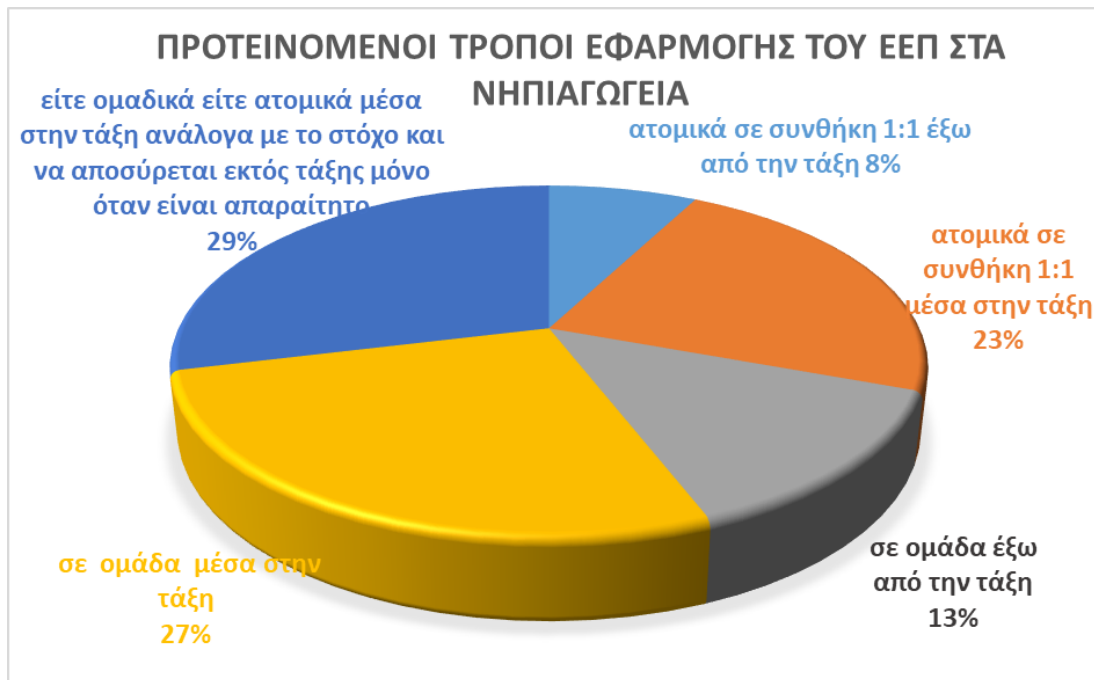
ΣΥΝΟΛΟ(N)	14	68	4	9		95
-----------	----	----	---	---	--	----

Πίνακας 3.3.η. Τρόποι εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στα νηπιαγωγεία (Τ.Ε. και Ειδικά Νηπιαγωγεία).

Σύμφωνα με την πλειονότητα των απαντήσεων που έδωσαν οι εργαζόμενοι στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., ογδόντα (80), εκ των οποίων οι εβδομήντα (70) αφορούν στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και οι δέκα (10) στους/στις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., προτείνεται το Ε.Ε.Π. να εφαρμόζεται είτε **ομαδικά** είτε **ατομικά μέσα στην τάξη ανάλογα με το στόχο και να αποσύρεται εκτός τάξης μόνο όταν είναι απαραίτητο**. Η επόμενη επικρατέστερη πρόταση εφαρμογής είναι η εργασία **σε ομάδα μέσα στην τάξη**, εξήντα (60) απαντήσεις, και ακολουθεί η πρόταση για **ατομική εργασία σε συνθήκη 1:1 μέσα στην τάξη**, πενήντα δύο (52) δηλώσεις. Τέλος, προτείνεται η **εργασία σε ομάδα έξω από την τάξη**, τριάντα (30) απαντήσεις, καθώς και η **ατομική εργασία σε συνθήκη 1:1 εκτός τάξης**, δεκαεπτά (17) απαντήσεις (Πίνακας 3.3.η., Σχ. 3.3.ζ). Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Το εξατομικευμένο θεωρώ, επειδή περιλαμβάνει στόχους σε διάφορες περιοχές και σε διάφορες ενότητες, η περιοχή και η ενότητα θα ορίσουν, αν η δουλειά θα είναι ατομική ή θα είναι μέσα σε ομάδα. Για παράδειγμα αν ένας από τους στόχους είναι ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων δεν μπορείς να κάνεις ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ατομικά, δηλαδή σε δυαδική σχέση, ο εκπαιδευτής και το παιδί. Θα ξεκινήσεις ως αυτό, θα του εξηγήσεις τους κανόνες κ.λπ. αλλά μετά θα βάλεις μέσα στη διαδικασία και ένα παιδάκι άρα θα πας σε τριάδα και ένα τρίτο παιδάκι. Ανάλογα τι χρειάζεται. Αν ο στόχος έχει να κάνει με δουλειά άρθρωσης θα είναι πιθανά να χρειάζεται ατομικώς. Νομίζω ότι αυτό που μπερδεύουν πολύ και το βλέπω και στις επιμορφώσεις θεωρούν ότι εξατομικευμένο είναι για έναν προς ένα. Δε σημαίνει ότι είναι ένας προς ένα όπως είναι σε όλες τις περιπτώσεις. Εξατομικευμένο σημαίνει ότι ο στόχος είναι κομμένος και ραμμένος στις ανάγκες του ατόμου, του μαθητή. Αν το στόχο εγώ τον πετύχω δουλεύοντας εγώ ο εκπαιδευτής και το παιδί ή ο εκπαιδευτής η μαμά και το παιδί, ή ο εκπαιδευτής κι άλλα τρία παιδιά, θα το αποφασίσει ο στόχος. Ο στόχος είναι που καθορίζει τη μέθοδο όχι η μέθοδος το στόχο. Ανάλογα με το παιδί. Αν έχεις ένα παιδί με σοβαρή διάσπαση προσοχής σίγουρα θα το κάνεις εκτός τάξης να μην έχει τα ερεθίσματα. Δε νομίζω ότι υπάρχουν κανόνες απόλυτοι ούτε στην παιδαγωγική ούτε στην εφαρμοσμένη ψυχολογία. Ανάλογα με το παιδί που έχεις να κάνεις και με το στόχο που έχεις βάλει.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. 1

«Αυτό πρέπει να είναι ελαστικό. Υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν διάσπαση προσοχής και με το ένα προς ένα σε μια γωνιά δραστηριοτήτων κατάλληλα προσαρμοσμένη για το παιδί, όχι όμως έξω από την τάξη είναι αρκετό, η απόσυρση γενικά πρέπει να αποφεύγεται. Σε άλλο χώρο. Ό,τι είναι εκπαίδευση, επειδή είναι εκπαίδευση, πρέπει να είναι μέσα στο χώρο που γίνεται η εκπαίδευση όλων. Πρέπει να αποφεύγεται συστηματικά. Μόνο όταν θέλουμε να το ιδιωτικοποιήσουμε ένα πάρει το τάμ-άουτ πρέπει να το αποσύρουμε από την τάξη. Και να δουλέψουμε μόλις δούμε ότι αρχίζει και ηρεμεί να δουλέψουμε απόμερα και ξεχωριστά σε ένα χώρο ησυχίας. Αλλιώς καλό είναι να ρυθμίζεται μέσα στην ίδια την αίθουσα και ένας χώρος που είναι απομόνωσης ή μερικήςμόνωσης ή απλώς ένας χώρος είναι μια γωνιά που δεν είναι άλλα παιδιά εκείνη την ώρα, που είναι λίγο πιο κει που μπορούν να κάνουν κάτι άλλο συναφές και να δουλέψουμε μαζί τους. Δεν έχω δει πετυχημένο πρόγραμμα ατομικό το οποίο πρέπει να γίνεται έξω από την τάξη και δεν έχει καμία συνάφεια με το γίνεσθαι της τάξης.» Κ8.



Σχ. 3.3.ζ. Προτεινόμενοι τρόποι εφαρμογής του Ε.Ε.Π.: απόψεις εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

3.3.3 Ρόλοι των εμπλεκομένων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

Αναφορικά με τον ρόλο των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Πίνακας 3.3.θ., Σχ. 3.3.η.), σύμφωνα με εξήντα πέντε (65) από τις ογδόντα δύο (82) απαντήσεις, μία βασική αρμοδιότητά τους είναι η **υπογραφή του Ε.Ε.Π.** μετά τον σχεδιασμό του.

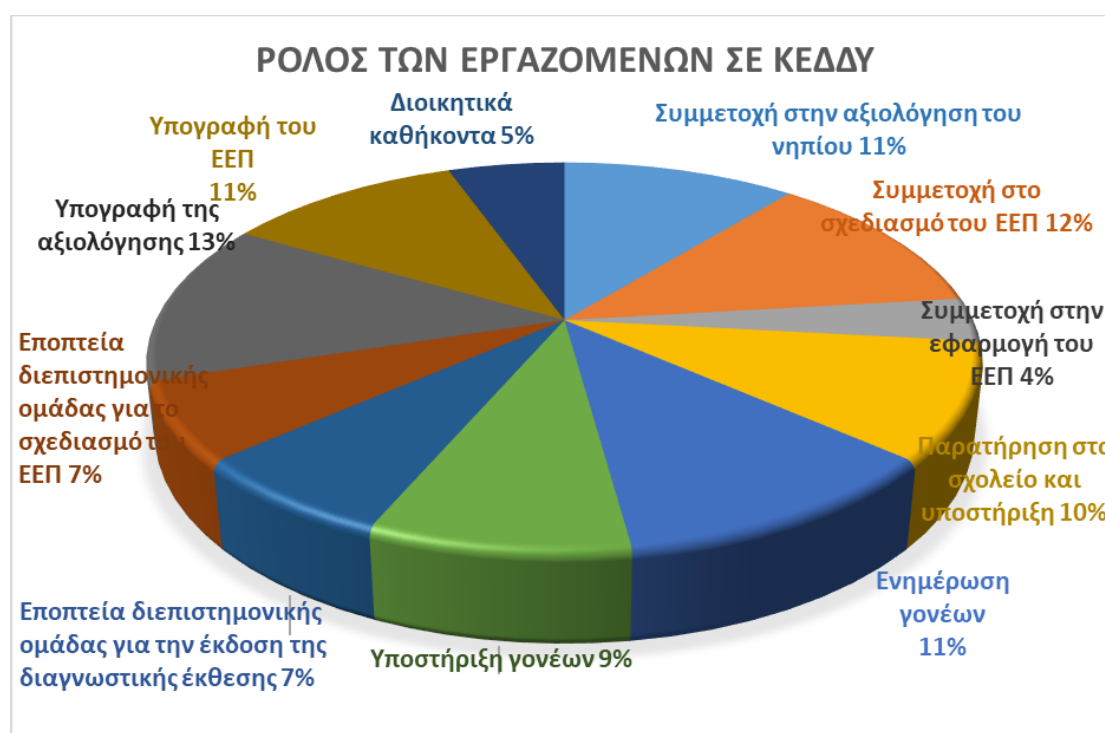
Εξήντα (60) δηλώσεις συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα κάνουν λόγο για **ενεργό συμμετοχή τους στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.**, πενήντα έξι (56) για **ενεργό συμμετοχή στην αξιολόγηση του νηπίου** και πενήντα τέσσερις (54) για την **ενημέρωση των γονέων των νηπίων που αξιολογείται**. Σαράντα οχτώ (48) εργαζόμενοι σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δηλώνουν πως **επισκέπτονται τα νηπιαγωγεία για παρατήρηση**, τριάντα έξι (36) αναφορές αφορούν στην **εποπτεία της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.** για την έκδοση της διαγνωστικής έκθεσης και τριάντα μία (31) στην **εποπτεία της διεπιστημονικής ομάδας για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.**

Για τη **συμμετοχή των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.** γίνεται λόγος σε είκοσι μία (21) απαντήσεις και είκοσι πέντε (25) αναφέρονται στην **άσκηση διοικητικών καθηκόντων**. Χαρακτηριστικό είναι τα παρακάτω αποσπάσματα μιας νηπιαγωγού σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και μιας Προϊσταμένης ΚΕ.Δ.Δ.Υ.:

«...ξεκινάει από τη δική μας, γνωμάτευση άρα τη χρησιμοποιούμε ως βάση... Είναι η παρατήρηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, και στη συνέχεια που συμμετέχουμε εμείς, ερχόμαστε πίσω και μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και τους γονείς, θέτουμε τους στόχους όλοι μαζί όμως, ισότιμοι

ρόλοι. Θέτουμε τους στόχους τον τρόπο υλοποίησης και αξιολογούμε περιοδικά τα αποτελέσματα. Δεν επιβλέπουμε στο σχολείο. Είμαστε σε επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για τα αποτελέσματα.» Κ5.

«... θα απαντήσω πρωτίστως τι προβλέπεται θεσμικά από τη νομοθεσία, από το θεσμό, τις διαδικασίες, τι προβλέπεται να κάνει ένας Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ...έχει τον τρομερό ρόλο να προεδρεύει σε όλες τις διεπιστημονικές ομάδες και να υπογράφει να σφραγίζει επί της ουσίας να επικυρώνει το συμπέρασμα της διεπιστημονικής ομάδας όπου το συμπέρασμα μιας διεπιστημονικής ομάδας ενός ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν είναι ακριβώς η διαφοροδιάγνωση, είναι η εισήγηση, δηλαδή ότι αυτό το παιδί έχει την ετοιμότητα για να πάει στην πρώτη, ή χρειάζεται αυτή την υποστήριξη προκειμένου να... Η εισηγήσεις που πάνω κάτω προβλέπει και η νομοθεσία. Καταρχήν για να απαντηθεί αυτό πρέπει να τεθούν και ορισμένα ερωτήματα και κάποιες δοκιμασίες. Εποπτεύει λοιπόν ότι όντως έχουν γίνει αυτά και εφόσον έχουν γίνει και έχουν απαντηθεί, και υπάρχει μια εισήγηση αυτομάτως αυτά υπαγορεύουν και ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα στις περιπτώσεις που χρειάζεται. Άλλωστε για αυτό στη φόρμα που έχουμε για το Ε.Ε.Π. στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., είναι μια φόρμα που συμπεριλήφθηκε στα δημόσια έγγραφα που μπορεί να εκδώσει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.» Κ8.

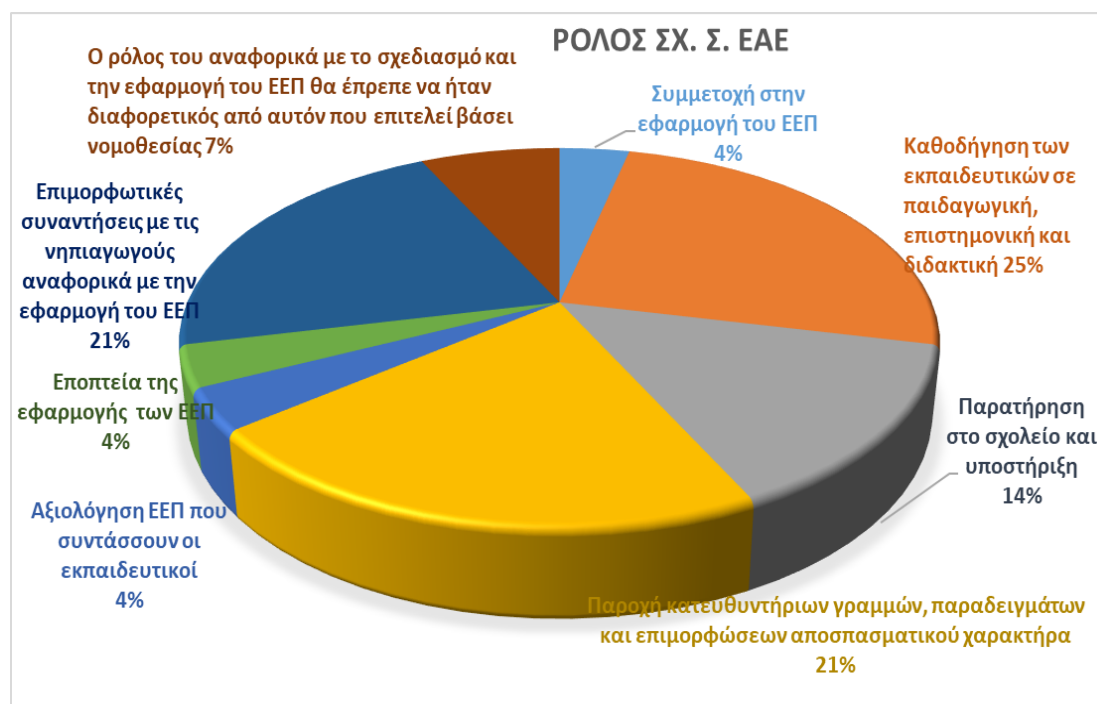


Σχ. 3.3.η. Ο ρόλος των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Αναφορικά με τον ρόλο των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. η πλειονότητα των απαντήσεων, εννέα (9) από δεκατρείς (13) εστιάζει στον ρόλο του/της καθοδηγητή/ήτριας των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικό, επιστημονικό και διδακτικό επίπεδο για την υλοποίηση των Ε.Ε.Π., ενώ οχτώ (8) δηλώσεις κάνουν λόγο για περιορισμό του ρόλου τους στην παροχή κατευθυντήριων γραμμών, παραδειγμάτων και επιμορφώσεων αποσπασματικού χαρακτήρα λόγω του μεγάλου αριθμού σχολικών μονάδων που υποστηρίζουν καθώς και για τη διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων αναφορικά με την

εφαρμογή του Ε.Ε.Π. (Πίνακας 3.3.θ., Σχ. 3.3.θ). Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

«Ο ρόλος μας είναι σημαντικός μεν αλλά δεν μπορεί να υλοποιηθεί σε όλο του το πλάτος και το βάθος, δεν, γιατί είναι πολύ αυτό που πρέπει να στηρίζουμε. Για παράδειγμα ας πούμε, στη δική μου την περιφέρεια έχουμε κάποια τμήματα ένταξης. Όταν λοιπόν καλούμε τους συναδέλφους για να καλύψουμε τις περιπτώσεις των μαθητών/τριών, όσους είναι στο τμήμα ένταξης του νηπιαγωγείου, μπαίνουν πάρα πολλές ερωτήσεις που αφορούν το Ε.Ε.Π., τους δίνουμε οδηγίες πώς θα πρωωθήσουνε το εξατομικευμένο σε σχέση με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, τους δίνουμε οδηγίες αλλά από κει και πέρα δεν μπορούμε εγώ ως σύμβουλος ειδικής να βρεθώ μια βδομάδα σε ένα νηπιαγωγείο να δω εάν εφαρμόζονται οι οδηγίες. Άρα ο ρόλος μας περιορίζεται στο να δώσουμε οδηγίες κατευθυντήριες γραμμές, παραδείγματα, να επιμορφώσουμε πάνω σε αυτά τα πράγματα, ως ένα βαθμό, και μέχρι εκεί.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.1.



Σχ. 3.3.θ. Ο ρόλος των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Α. Ο ρόλος των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. εκτός σχολικού πλαισίου (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. - ΣΧ. Σ. Ε.Α.Ε.)	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΣΥΝΟΛΟ(N)
	Σ(N)	Ε% (N)	(N)
1. Ο ρόλος των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφορικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.			
Συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγηση του νηπίου	8/14	70% (48)	56
Συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	6/14	78% (54)	60
Συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	5/14	23% (16)	21
Επισκέπτονται το σχολείο για παρατήρηση και υποστήριξη	5/14	62% (43)	48
Ενημερώνουν τους γονείς	4/14	73%	54

		(50)	
Υποστηρίζουν τους γονείς	2/14	55% (38)	40
Εποπτεύουν τη διεπιστημονική ομάδα για την έκδοση της διαγνωστικής έκθεσης	5/14	45% (31)	36
Εποπτεύουν τη διεπιστημονική ομάδα για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	2/14	42% (29)	31
Υπογράφουν την αξιολόγηση	6/14	86% (59)	65
Υπογράφουν το Ε.Ε.Π.	2/14	71% (49)	51
Ασκούν διοικητικά καθήκοντα	1/14	35% (24)	25
Συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης	3/14		3
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	82
2. Ο ρόλος των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	ΣΧ. Σ. (N13)		ΣΥΝΟΛΟ (N)
	Σ (N)	(N)	(N)
Συμμετέχει ενεργά στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. των νηπίων με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών		11% (1)	1
Εστιάζει στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικό, επιστημονικό και διδακτικό επίπεδο για την υλοποίηση των Ε.Ε.Π.	1/4	78% (7)	8
Επισκέπτεται το σχολείο για παρατήρηση και υποστήριξη		44% (4)	4
Ο ρόλος του σε σχέση με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. περιορίζεται από τη νομοθεσία	1/4		1
Ο ρόλος του περιορίζεται στην παροχή κατευθυντήριων γραμμών, παραδειγμάτων και επιμορφώσεων αποσπασματικού χαρακτήρα λόγω του μεγάλου αριθμού σχολικών μονάδων που υποστηρίζει	2/4	67% (6)	8
Αξιολογεί τα Ε.Ε.Π. που συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί		11% (1)	1
Εποπτεύει την εφαρμογή και τον ανασχεδιασμό των Ε.Ε.Π. των νηπίων στην περιοχή ευθύνης του		11% (1)	1
Διοργανώνει επιμορφωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	3/4	67% (6)	9
Ο ρόλος του αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. θα έπρεπε να ήταν διαφορετικός από αυτόν που επιτελεί βάσει νομοθεσίας	2/4	22% (2)	4
Ο ρόλος του αφορά στη συμβουλευτική υποστήριξη, παρχή οδηγιών και υλικού	2/4		2
ΣΥΝΟΛΟ (N)	4	9	13

3.3.θ. Ο ρόλος των εμπλεκόμενων εκτός σχολικού πλαισίου στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.-ΣΧ.Σ. Ε.Α.Ε.)

Ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών στα Τ.Ε. και στα Ειδικά Νηπιαγωγεία (Πίνακας 3.3.1.) συνίσταται, σύμφωνα με την πλειονότητα των απαντήσεων, δεκαπέντε (15) δηλώσεις από τις είκοσι μία (21), δεκατέσσερις (14), δεκατρείς (13), δέκα (10) και εννέα (9) αντίστοιχα ως εξής: α) κάνουν παρατήρηση, β) θέτουν στόχους για τον/τη μαθητή/ήτρια με αναπηρία στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π., γ) κάνουν αξιολόγηση, δ) σχεδιάζουν δραστηριότητες και Ε.Ε.Π.

Λιγότερες απαντήσεις, επτά (7), πέντε (5), τέσσερις (4) και τρεις (3) αντίστοιχα δηλώνουν πως οι ειδικοί παιδαγωγοί: α) έχουν την κύρια ευθύνη εκπαίδευσης των νηπίων με αναπηρία, χωρίς όμως να περιορίζουν τον ρόλο τους σε αυτό, β) έχουν ρόλο συντονιστικό σε σχέση με τις ειδικότητες, γ) υλοποιούν συναντήσεις με γονείς και συζήτηση για στοχοθεσία και για συλλογή πληροφοριών, δ) κάνουν συστηματική καταγραφή και μελετούν το ιστορικό του παιδιού. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα μιας νηπιαγωγού σε Τ.Ε. και μιας σε Ειδικό Νηπιαγωγείο αντίστοιχα:

«...εγώ αυτό που κάνω είναι μια αξιολόγηση τον πρώτο μήνα ουσιαστικά, τον πρώτο μήνα που έρχονται τα παιδιά τα παρατηρώ μέσα στην ομάδα, στις εργασίες που κάνουμε και φτιάχνω μια συνολική αξιολόγηση ανά τομέα. Γνωστικό ας πούμε, συναισθηματικά, κοινωνικοσυναισθηματικά, πώς συνεργάζονται, επικοινωνία προφορική, γραπτός λόγος, κινητικότητα και λοιπά. Κάνω λοιπόν την αξιολόγηση, στο ενδιάμεσο φτιάχνω τους στόχους οι οποίοι στόχοι είναι τριμηνιαίοι με βάση την παρούσα κατάσταση του παιδιού, τι βλέπω, τι εντοπίζω, αν υπάρχουνε δυσκολίες σε κάθε κομμάτι, τι στόχους βάζω, μακροχρόνιους ουσιαστικά από το τέλος του χρόνου τι θα θέλαμε να πετύχουμε και μετά τους κόβω σε μικρά κομμάτια ας πούμε βραχυπρόθεσμους στόχους.. τους γράφω..εκτός ωραρίου. Αν έχω μια αξιολόγηση μια καλή εικόνα δηλαδή θα μου πάρει σίγουρα ένα μήνα. Και αρχές Οκτώβρη θα φτιάξω τα εξατομικευμένα των παιδιών...δε θα κάτσει να κάνει τα προγράμματα, εγώ θα το κάνω.» E12.

«Είναι συντονιστικός ο ρόλος μου. Πολλές φορές επειδή οι ειδικότητες έρχονται μετά από εμάς, εμείς οι εκπαιδευτικοί και κυρίως εγώ, έχουμε κάποια τετράδια που έχουμε γράψει επάνω κάποιες παρατηρήσεις... έχεις ένα παιδί, θα κοιτάξεις το ιστορικό του θα δεις τι έχεις παρατηρήσει και πάνω εκεί θα πούμε λεπτομέρειες και στις ειδικότητες...θα πούμε στις κοπέλες και κάποιες άλλες λεπτομέρειες. Δηλαδή τι άλλο μπορεί να προσέξει. Πολλά πράγματα δεν περιγράφονται ούτε στο χαρτί γιατί την ώρα που βλέπεις το παιδί και το αξιολογείς γιατί έχεις την εικόνα μπροστά, μπορεί εκείνη τη στιγμή που θα προσπαθήσεις να γράψεις και έχεις παρατηρήσει, θα υπάρχουν και πράγματα που θα σου βγάλει στην πορεία.. λέμε μεταξύ μας καθόμαστε και κάνουμε έτσι μετά μια συνάντηση ένα μίτινγκ και μου λένε έκανα αυτό οι ειδικότητες ή εμείς τι θέλουμε, τι μπορούμε να κάνουμε εμείς, δηλαδή υπάρχει μια αλληλεπίδραση. Μας λένε οι ειδικότητες, τους λέμε και προσπαθούμε όλοι μαζί να πάμε το παιδί παρακάτω.» E1.

Ο ρόλος των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την πλειονότητα των απαντήσεων που έδωσαν οι ειδικοί παιδαγωγοί, έντεκα (11) από δεκατέσσερις (Πίνακας 3.3.1.), επικεντρώνεται στην **ανάληψη της ευθύνης της τάξης και στον σχεδιασμό του προγράμματος** και η ειδική παιδαγωγός προτείνει διαφοροποιήσεις για τα νήπια με αναπηρία, ωστόσο πέντε (5) αναφορές δηλώνουν πως η νηπιαγωγός

γενικής εκπαίδευσης, παρότι δεν εμπλέκεται στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υποστηρίζει τα νήπια με αναπηρία, όταν χρειαστεί.

Μόνο μία νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης εμπλέκεται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

«Στην εφαρμογή ας πούμε, θα την ενημερώσω τι συγκεκριμένο δουλεύουμε αυτήν την περίοδο ή θα της το θυμίσω πιο πολύ για να είναι ενήμερη τι ακριβώς γίνεται στα συγκεκριμένα παιδιά. Δηλαδή και να το γνωρίζει, αλλά και να βοηθάει σε αυτό. Δηλαδή εγώ μπορεί να μην είμαι πάνω από ένα παιδί, μπορεί να με χρειαστεί κάποιο άλλο, η Χ θα γνωρίζει τι δουλεύεται αυτήν την περίοδο, τι στόχους έχουμε.» Ε12.

«Ε δε συμμετέχει στο τι πρέπει να γίνει στο Ε.Ε.Π. με τη έννοια ότι θέτει κι εκείνη στόχους. Λειτουργεί συμβουλευτικά που συζητάμε και τη δική της άποψη πώς το βλέπουμε. Συνεργάζομαι άλλα όχι ότι φτιάχνω με εκείνη το Ε.Ε.Π.» Ε11.

B. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα Τ.Ε. και στα Ειδικά Νηπιαγωγεία	ΕΚΠ. (N 21)		ΣΥΝΟΛΟ (N137)
	Τ.Ε. (N)	Ε. Ν. (N)	(N)
1. Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των ειδικών παιδαγωγών αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.			
Κάνουν παρατήρηση	11/14	4/7	15
Κάνουν αξιολόγηση	10/14	3/7	13
Θέτουν στόχους	10/14	4/7	14
Σχεδιάζουν δραστηριότητες	7/14	3/7	10
Σχεδιάζουν το Ε.Ε.Π.	4/14	5/7	9
Υλοποιούν συναντήσεις με γονείς και συζήτηση για στοχοθεσία	2/14	2/7	4
Υλοποιούν συναντήσεις με γονείς για συλλογή πληροφοριών και ψυχοκοινωνικού ιστορικού	2/14	2/7	4
Έχουν την κύρια ευθύνη εκπαίδευσης των νηπίων με αναπηρία	7/14		7
Δεν περιορίζουν τον ρόλο τους στα νήπια με αναπηρία	5/14		5
Κάνουν συστηματική καταγραφή	3/14		3
Κάνουν καταγραφή των ενδιαφερόντων και δυνατοτήτων	1/14		1
Συνεργασία με εξωτερικούς/ές θεραπευτές/εύτριες	1/14		1
Έχουν ρόλο συντονιστικό σε σχέση με τις ειδικότητες. Ενημερώνουν για το παιδί και συναποφασίζουν για τους στόχους		5/7	5
Μελετούν το ιστορικό του παιδιού		3/7	3
Οργανώνουν συναντήσεις με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό		2/7	2
Ανασχεδιάζουν		2/7	2
Συλλέγουν πληροφορίες από άλλους φορείς και εκπαιδευτικούς του σχολείου		1/7	1
Κατασκευάζουν υλικό		1/7	1
Μελετούν τη διάγνωση του ΚΕ.Δ.Α.Υ.		1/7	1
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	7	21

2. Ο ρόλος της νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης στα Τ.Ε. αναφορικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	T.E. (N)
Έχει την ευθύνη της τάξης. Σχεδιάζει το πρόγραμμα της τάξης και η ειδική παιδαγωγός προτείνει διαφοροποιήσεις για τα νήπια με αναπηρία	6
Έχει την ευθύνη της τάξης, ενημερώνεται από την ειδική παιδαγωγό για τη στοχοθεσία	1
Δεν έχει καμία εμπλοκή-δεν επιθυμεί να συμμετέχει	1
Συμμετέχει στον σχεδιασμό	1
Έχει την ευθύνη της τάξης και υποστηρίζει τα νήπια με αναπηρία χωρίς να συμμετέχει στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	5
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14

3.3.1. Ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών και των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

3.3.4 Αξιολογικές διαδικασίες: αξιολόγηση μαθητών/τριών και Ε.Ε.Π.

Αναφορικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί αφορούν στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών (νηπίων) και του Ε.Ε.Π..

3.3.4.1 Αξιολόγηση νηπίων

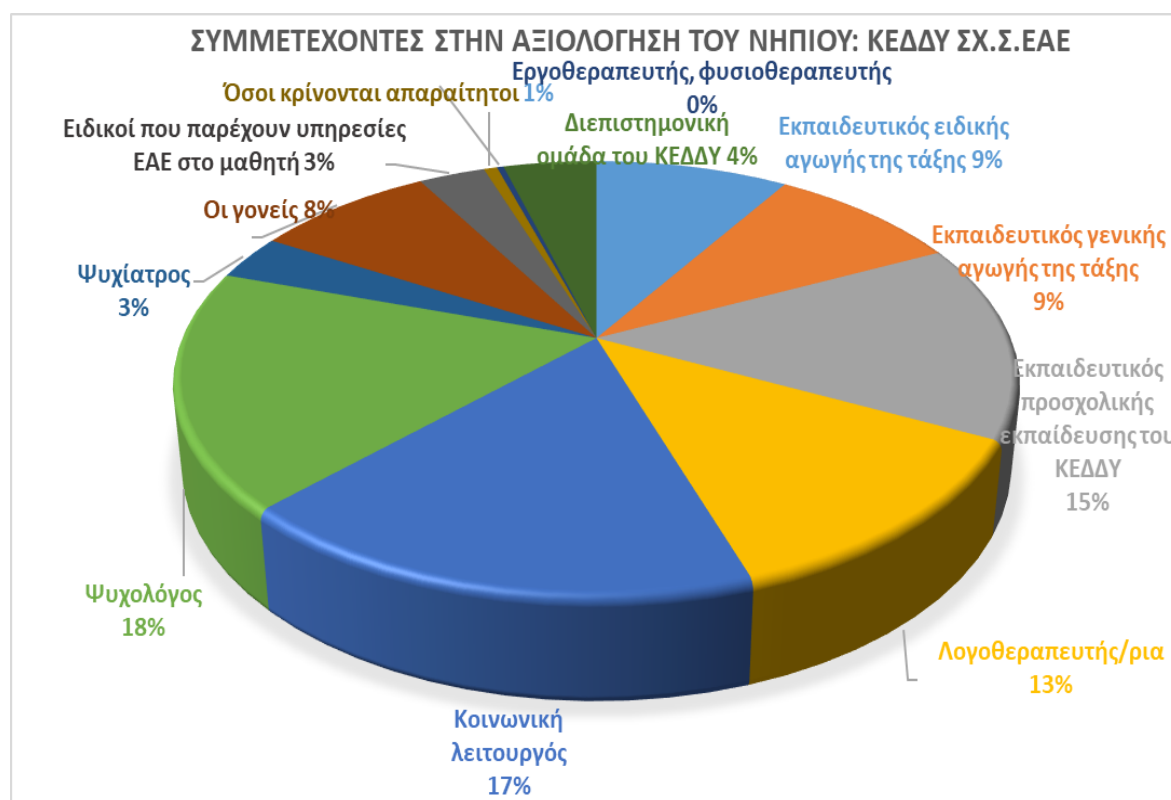
Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών (Πίνακας 3.3.κ.) εστιάζει: α) στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στην αξιολόγηση του νηπίου, β) στους τρόπους και στα μέσα αξιολόγησης του νηπίου, γ) στον χρόνο αξιολόγησης και στη διερεύνηση της επάρκειας αυτού προκειμένου να διεξαχθεί έγκυρη αξιολόγηση, δ) στη διερεύνηση της καταλληλότητας και επάρκειας των εργαλείων και μέσων αξιολόγησης προκειμένου να διεξαχθεί σφαιρικά και έγκυρα, ε) στη διερεύνηση της χρήσης κοινών εργαλείων και μέσων αξιολόγησης του νηπίου που παρέχονται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. και στ) στη διερεύνηση της αναγκαιότητας παροχής κοινών εργαλείων και μέσων αξιολόγησης του νηπίου από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Σύμφωνα με τη φθίνουσα σειρά των απαντήσεων που δόθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα (εργαζόμενοι στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., νηπιαγωγοί, Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και επιπρόσθετα στοιχεία από τις καταγραφές ερευνήτριας) στην αξιολόγηση των νηπίων με αναπηρία πριν τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. συμμετέχουν (Πίνακας 3.3.κ., Σχ. 3.3.1.) κυρίως: α) ο/η εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., εβδομήντα εννέα (79) απαντήσεις, β) ο/η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της τάξης, εβδομήντα οχτώ απαντήσεις, οι οποίες συνάδουν και με το σύνολο των καταγραφών της ερευνήτριας, είκοσι μία (21), όπως προέκυψαν από τις παρατηρήσεις σε είκοσι ένα (21) νηπιαγωγεία (Τ.Ε. και Ε.Ν.), γ) ο/η ψυχολόγος, εβδομήντα πέντε (75) απαντήσεις,

δ) κοινωνικός/ή λειτουργός, εβδομήντα τέσσερις (74) απαντήσεις, ε) ο/η λογοθεραπευτής/εύτρια, πενήντα οχτώ (58) δηλώσεις, στ) ο/η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης, σαράντα οχτώ (48) αναφορές, ζ) οι γονείς, σαράντα πέντε (45) απαντήσεις, η) ο/η ψυχίατρος, είκοσι οχτώ απαντήσεις, θ) άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ε.Α.Ε. στον/στη μαθητή/ήτρια. Χαρακτηριστικά αναφέρουν δύο εργαζόμενοι στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.:

«Και από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., εγώ, κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος και όποιος κριθεί απαραίτητο και από τους εκπαιδευτικούς, από το σχολείο δηλαδή.» Κ5.

«Σίγουρα από τον εκπαιδευτικό για το μαθησιακό κομμάτι, από τον ψυχολόγο για να δούμε γνωστικούς τομείς, βασικές δεξιότητες νοημοσύνης, και συναισθηματική οργάνωση και συμπεριφορά, ο λογοθεραπευτής ο οποίος είναι απαραίτητος για να κρίνει αν πάει σε ένα ψυχολόγο, αν φαίνεται ότι υπάρχουν τέτοιες δυσκολίες, και στη συνέχεια αν τα προβλήματα τα συναισθηματικά συμπεριφοράς είναι πιο σοβαρά ίσως θα πρέπει να μπει και ο εκπαιδευτικός γιατί θα έχουμε κάποια πιο σοβαρή διαταραχή και θα πρέπει να τη λάβουμε υπόψιν μας.» Κ1.



3.3.1. Συμμετέχοντες/ουσες στην αξιολόγηση του νηπίου: αναφορές εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Αναφορικά με τα μέσα και τους τρόπους αξιολόγησης από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Πίνακας, 3.3.κ. και Σχ. 3.3.κ.), από την πλειονότητα των απαντήσεων, ενενήντα δύο (92) από εκατό δεκαπέντε (115), ενενήντα (90) και ογδοντά τρεις (83) αντίστοιχα, προκύπτει πως η αξιολόγηση του/της μαθητή/ήτριας βασίζεται κυρίως στη λήψη

ιστορικού από τους γονείς, β) στην παρατήρηση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και στη χρήση αυτοσχέδιων εργαλείων αξιολόγησης, γ) στις πληροφορίες που παρέχει το σχολείο μέσω γραπτής αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού της τάξης ή του/της ειδικού/ης παιδαγωγού.

«..συζήτηση με την οικογένεια να παρθεί οριστικά το προφίλ ενός παιδιού και το ιστορικό, να γνωρίσουμε την οικογένεια τις ανάγκες της και το παιδί. Στη συνέχεια λήψη των πληροφοριών από το σχολείο για να δούμε πώς είναι η εικόνα του παιδιού στο σχολείο Συνήθως είναι άτυπη η αξιολόγηση, οι μόνοι που χρησιμοποιούν σταθμισμένα εργαλεία είναι οι ψυχολόγοι που έχουν το WISC. Το μόνο που υπάρχει στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. συνήθως. Τα τελευταία χρόνια έχουμε και τα δώδεκα εργαλεία που είχαν βγει με πακέτο του ΕΣΠΑ νομίζω και της κυρίας Τζουριάδου, τα δώδεκα εργαλεία δουλεύουν αρκετά καλά. Το Λάμδα και το τεστ Άλφα είναι ίσως τα καλύτερα εργαλεία που υπάρχουν, αυτά μας βοηθούν. Έχουν βελτιώσει το έργο μας. Κυρίως όμως είναι άτυπη αξιολόγηση και θα έπρεπε να είναι άτυπη για μένα» Κ1.

Επιπλέον, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3.3.κ., εβδομήντα επτά (77) εργαζόμενοι στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. χρησιμοποιούν σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία και εβδομήντα δύο (72) παρατηρούν το παιδί στην τάξη.



Σχήμα. 3.3.κ.. Μέσα και τρόποι αξιολόγησης στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: αναφορές εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί στα νηπιαγωγεία, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις τους, για την παιδαγωγική αξιολόγηση βασίζονται κυρίως: α) στην παρατήρηση των νηπίων, δεκαεπτά (17) από τις είκοσι μία (21) απαντήσεις, οι οποίες συμφωνούν και με τις καταγραφές της ερευνήτριας, καταγραφές σε δεκαεπτά (17) φύλλα παρατήρησης και

β) στην άτυπη αξιολόγηση με τη χρήση αυτοσχέδιων εργαλείων αξιολόγησης, οχτώ (8) δηλώσεις, με τις οποίες συμφωνούν και καταγραφές της ερευνήτριας σε δύο (2) φύλλα παρατήρησης (Πίνακας, 3.3.κ.).

«ο πρώτος μήνας μου ελεύθερη παρατήρηση, δεν έκανα τίποτα άλλο ως προς αξιολόγηση, επισταμένως. Δηλαδή κάνε αυτό να δω τι κάνεις. Ήτανε παρατήρηση, κάνε ότι μπορείς μόνος σου και το παρατηρούσα... Τα καταγράφω στην κλείδα... τις έφτιαξα πριν διοριστώ οπότε μάζεψα ό,τι είχα από το πανεπιστήμιο, ό,τι βρήκα από το ίντερνετ και στη συνέχεια έφτιαξα μπούσουλα.» Ε1.

Για το χρόνο αξιολόγησης του νηπίου με αναπηρία στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δόθηκαν εβδομήντα τέσσερις (74) απαντήσεις από εργαζομένους στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., καθώς και από τις νηπιαγωγούς της τάξης (Πίνακας 3.3.κ.). Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, ο χρόνος αξιολόγησης των νηπίων διαφοροποιείται και δεν είναι κοινός για όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Η αξιολόγηση κυμαίνεται από λίγες ώρες μέχρι κάποιον αριθμό συνεδριών και σε κάποιες περιπτώσεις η διάρκεια μπορεί να είναι μία εβδομάδα ή μήνας. Η πλειονότητα των απαντήσεων των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., δώδεκα (12) από εβδομήντα μία (71) απαντήσεις, εστιάζουν στις δύο με τρεις συνεδρίες για την αξιολόγηση του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δηλώνουν πως η αξιολόγηση είναι διαρκής (Πίνακας 3.3.κ.).

Αναφορικά με την επάρκεια του χρόνου αξιολόγησης του νηπίου προκειμένου αυτή να είναι σφαιρική και έγκυρη, τριάντα πέντε (35) από τις ογδόντα εννέα (89) απαντήσεις είναι θετικές, τριάντα τρεις (33) εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και δύο (2) από Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. Είκοσι εννέα (29) απαντήσεις υποστηρίζουν πως ο χρόνος αξιολόγησης δεν είναι επαρκής, είκοσι έξι (26) από εργαζομένους στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τρεις (3) Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. (Πίνακας 3.3.κ.).

Τα εργαλεία και μέσα αξιολόγησης του νηπίου είναι αρκετά επαρκή και αρκετά από αυτά χαρακτηρίζονται κατάλληλα προκειμένου να διεξαχθεί σφαιρική και έγκυρη αξιολόγηση, σύμφωνα με την πλειονότητα των απαντήσεων, πενήντα επτά (57) από ογδόντα εννέα (89), εκ των οποίων οι πενήντα τέσσερις (54) είναι από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Μόνο πέντε (5) απαντήσεις αφορούν στην επάρκεια και καταλληλότητα όλων των εργαλείων και μέσων αξιολόγησης των νηπίων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Πίνακας 3.3.κ. και Σχ. 3.3.λ.).



Σχήμα. 3.3.λ. Επάρκεια χρόνου αξιολόγησης: αναφορές εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Πενήντα οχτώ (58) απαντήσεις εργαζομένων στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. υποστηρίζουν πως λίγα εργαλεία αξιολόγησης από αυτά που χρησιμοποιούν στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρέχονται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. και τριάντα οχτώ (38) απαντήσεις αναφέρουν πως κανένα εργαλείο αξιολόγησης δεν παρέχεται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. (πίνακας 3.3.κ. , Σχ. 3.3.μ), εκ των οποίων οι είκοσι μία (21) αφορούν σε εκπαιδευτικούς της τάξης.



Σχήμα. 3.3.μ. Εργαλεία που παρέχονται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.: απόψεις εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Τέλος, εκατό δώδεκα (112) από τις εκατό δεκαεπτά (117) απαντήσεις εστιάζουν στην αναγκαιότητα παροχής από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. κοινών εργαλείων και μέσων αξιολόγησης για όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τα σχολεία (Πίνακας 3.3.κ., Σχ. 3.3.ν.).



Σχήμα. 3.3.ν. Αναγκαιότητα παροχής κοινών εργαλείων αξιολόγησης από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.: ΚΕ.Δ.Δ.Υ.- Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Α. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΝΗΠΙΩΝ								
1. Συμμετέχοντες/ουσες στην αξιολόγηση του νηπίου με αναπηρία πριν τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	ΣΥΝΟΛΟ
	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε %	Φ.Π. (N)	(N)
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της τάξης	7/14	38% (26)	14/14	7/7	4/4	38% (3)	21/21	99
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης	1/14	38% (26)	1/14			38% (3)		48
Εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	14/14	65% (45)				38% (3)		79
Λογοθεραπευτής/τρια	9/14	42% (29)				38% (3)		58
Κοινωνικός/ή λειτουργός	10/14	63% (44)				38% (3)		74
Ψυχολόγος	10/14	65% (45)				38% (3)		75
Ψυχίατρος	1/14	13% (9)				13% (1)		28

Οι γονείς	9/14	23% (16)				25% (2)		45
Άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ε.Α.Ε. στον/στη μαθητή/ήτρια		15% (10)						27
Όλα τα παραπάνω		20% (14)				38% (3)		17
Όσοι κρίνονται απαραίτητοι		1% (1)				13% (1)		2
Εργοθεραπευτής, φυσιοθεραπευτής		1% (1)						1
Διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	14/14							14
Οι ειδικότητες του νηπιαγωγείου (την κύρια ευθύνη/η ειδική παιδαγωγός)				7/7				7
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	14	7	4	8	21	136
2. Τρόποι και μέσα αξιολόγησης του νηπίου	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Φ.Π. (N)	(N)
Με παρατήρηση στο νηπιαγωγείο	7/14	41% 28				25% (2)		72
Με τη χρήση εργαλείων αξιολόγησης που διατίθενται/παρέχονται από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΠΕΘ		21% (14)				25% (2)		51
Με παρατήρηση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τη χρήση αυτοσχέδιων κλειδών παρατήρησης ή άλλων αυτοσχέδιων εργαλείων αξιολόγησης (ρουμπρίκες, κ.ά.) για κάθε τομέα ανάπτυξης	12/14	59% (40)				38% (3)		90
Χρήση σταθμισμένων ψυχομετρικών εργαλείων	10/14	44% (30)				25% (2)		77
Λήψη ιστορικού από της γονείς	14/14	57% (39)			1/4	38% (3)		92
Πληροφορίες από το σχολείο μέσω γραπτής αξιολόγησης από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης	7/14	56% (38)				38% (3)		83
Όλα τα παραπάνω		46% (31)				50% (4)		
Συνδυασμός παρατήρησης στο νηπιαγωγείο και αξιολόγησης στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	3/14							3
Άτυπη αξιολόγηση	4		5/14	3/7				12
Με εργαλεία αξιολόγησης που παρέχει ο Σχ.Σ. Ε.Α.Ε.					3/4			3
Με την υποστήριξη του Σχ.Σ. Ε.Α.Ε.					3/4			3
Παρατήρηση			10/14	7/7			21/21	38
Βιντεοσκόπηση				1/7				1
Λίστες δεξιοτήτων, κλειδες παρατήρησης				2/7	2/4		2/21	6
Παιδαγωγική αξιολόγηση και από τις ειδικότητες				2/7			2/21	4

Παρατήρηση σε διαφορετικές συνθήκες σε συνδυασμό με οργάνωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων			1/14					1
Σταθμισμένα Τεστ			2/14					2
Συστηματική καταγραφή παρατηρήσεων				1/7			2/21	3
Ατομική αξιολόγηση 2 ωρών με αυτοσχέδιο πρωτόκολλο παρατήρησης			1/14					1
Γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.			1/14					1
Καταγραφή ενδιαφερόντων και δυνατοτήτων			1/14					1
ΣΥΝΟΛΟ(N)	14	68	14	7	4	8		115
3. Χρόνος αξιολόγησης	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %		(N)
1-2 ώρες		8% (5)						5
7-8 ώρες		6% (4)						4
5 ώρες		3% (2)						2
3 ώρες		9% (6)						6
10 ώρες		3% (2)						2
15-20 ώρες		2% (1)						1
3 ώρες στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και 1 μέρα στο νηπιαγωγείο		2% (1)						1
1 δίωρο για κάθε ειδικότητα		2% (1)						1
3 συνεδρίες	3/14	9% (6)						9
4 συνεδρίες		3% (2)						2
1-2 συνεδρίες	1/14	11% (7)						8
2-3 συνεδρίες	5/14	11% (7)						12
4-5 συνεδρίες στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και 1 μέρα στο νηπιαγωγείο		2% (1)						1
2 μέρες		3% (2)						2
1 εβδομάδα		2% (1)						1
1 μήνα		2% (1)						1
1 μήνα;-6 μήνες		2% (1)						1
Συνεχή αξιολόγηση			14/14	7/7	1/4			22

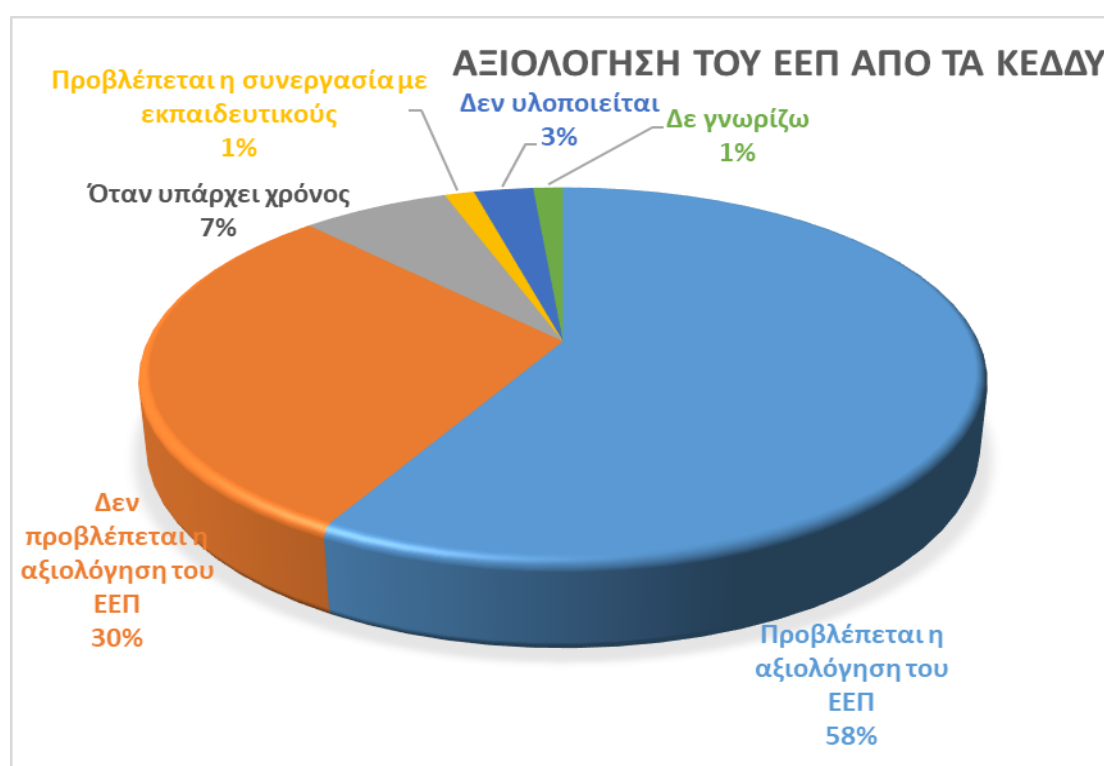
ΣΥΝΟΛΟ (N)	9	65	14	7	1			96
4. Επάρκεια χρόνου προκειμένου να διεξαχθεί έγκυρη αξιολόγηση	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %		(N)
Επαρκής	6/14	39% (27)				29% (2)		35
Αρκετά επαρκής		35% (23)				29% (2)		25
Δεν είναι επαρκής	8/14	26% (18)				43% (3)		29
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68				7		89
5. Καταλληλότητα και επάρκεια εργαλείων και μέσων αξιολόγησης προκειμένου να διεξαχθεί σφαιρική και έγκυρη αξιολόγηση	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %		(N)
Κανένα	5/14	1% (1)						6
Λίγα	6/14	16% (11)				29% (2)		19
Αρκετά		78% (54)				43% (3)		57
Όλα	2/14	4% (3)				29% (2)		7
ΣΥΝΟΛΟ(N)	14	68				7		89
6. Τα εργαλεία και μέσα αξιολόγησης του νηπίου παρέχονται από το ΥΠΠΕΘ	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %		(N)
Κανένα	4/14	19% (13)	14/14	7/7				38
Λίγα	10/14	70% (48)						58
Αρκετά		10% (7)						7
Όλα		1% (1)						1
ΣΥΝΟΛΟ(N)	14	68	14	7				103
7. Αναγκαιότητα παροχής κοινών εργαλείων και μέσων αξιολόγησης του νηπίου από το ΥΠΠΕΘ	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Σ (N)	(N)
Ναι	14/14	94% (65)	14/14	7/7	4/4	89% (8)		112
Όχι		6% (4)				11% (1)		5
ΣΥΝΟΛΟ(N)	14	68	14	7	4	9		

3.3.κ. Αξιολογικές διαδικασίες αναφορικά με τα νήπια στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π.

3.3.4.2 Αξιολόγηση Ε.Ε.Π.

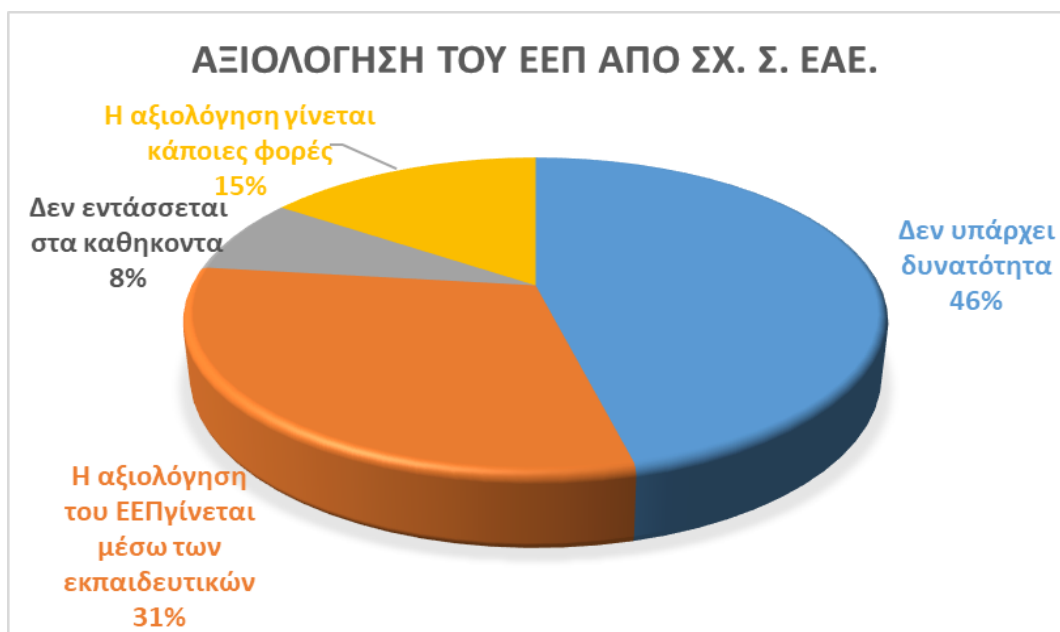
Τα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί αφορούν: α) στα άτομα που εμπλέκονται στην αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. και β) στους τρόπους και στα μέσα αξιολόγησης του Ε.Ε.Π. από τους/τις εμπλεκόμενους/ες (Πίνακας 3.3.λ.).

Σύμφωνα με τις πενήντα (50) από τις ενενήντα (90) απαντήσεις αναφορικά με την αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., προβλέπεται η αξιολόγησή του από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ενώ είκοσι εννέα (29) δηλώνουν πως δεν προβλέπεται η αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Μεμονωμένες απαντήσεις κάνουν λόγο για εμπλοκή στην αξιολόγηση του Ε.Ε.Π., όταν υπάρχει χρόνος (βλέπε πίνακα 3.3.λ., σχ. 3.3.ξ.).



Σχήμα 3.3.ξ. Αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Αναφορικά με την εμπλοκή των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. στην αξιολόγηση του Ε.Ε.Π., έξι (6) από δεκατρείς συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν πως δεν υπάρχει δυνατότητα εποπτείας και αξιολόγησης του Ε.Ε.Π. λόγω του μεγάλου αριθμού των σχολείων της περιοχής ευθύνης τους, ενώ τέσσερις (4) αναφέρουν πως η αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. γίνεται μέσω των εκπαιδευτικών. Μεμονωμένες απαντήσεις αναφέρουν πως η αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. δεν εντάσσεται στα καθήκοντά του (Πίνακας 3.3.λ., Σχ. 3.3.ο.).



Σχ. 3.3.ο. Αξιολόγηση του Ε.Ε.Π.: απόψεις από τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Ως προς τους τρόπους και τα μέσα αξιολόγησης του Ε.Ε.Π. από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όταν αυτή υλοποιείται, η πλειονότητα των απαντήσεων, σαράντα δύο (42) από εξήντα μία (61), εστιάζει στις ανατροφοδοτικές συναντήσεις με τις νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής της τάξης και στην επιτόπια παρατήρηση στο νηπιαγωγείο, τριάντα επτά (37) απαντήσεις.

Είκοσι οχτώ (28) δηλώσεις δίνουν έμφαση στις ανατροφοδοτικές συναντήσεις με τους γονείς και είκοσι τρεις (23) απαντήσεις αναφέρονται στη χρήση γραπτών εκθέσεων παρακολούθησης της πορείας υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί, τις οποίες στέλνουν οι εκπαιδευτικοί από το νηπιαγωγείο στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Λιγότερες απαντήσεις, δώδεκα (12), οχτώ (8) και έξι (6), κάνουν αντίστοιχα λόγο για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού και πλαισίου και αυτοαξιολόγηση. Ενδεικτικά αναφέρεται:

«...μια γενική έκθεση, μια παρατήρηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο και μια αξιολόγησή του με διάφορους τρόπους, από το σχέδιο, από τη συμμετοχή του στην τάξη, από μαγνητοφωνήσεις, εργασίες που μπορεί να κάνει, μια ενδιάμεση και μία τελική με παρόμοιο τρόπο, αυτό περίπου, αυτό συνήθως χρησιμοποιούμε. Επίσης χρησιμοποιούμε συνάντηση με τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς στην αρχή κατά τη διάρκεια και στο τέλος, αυτά πάνω κάτω. Είμαστε σε επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για τα αποτελέσματα.» Κ.5



Σχήμα 3.3.π. Τρόποι και μέσα αξιολόγησης του Ε.Ε.Π. στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., όπως αναφέρουν τρεις (3) από τους/τις έξι (6), εμπλέκονται στην αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. μέσω των παιδαγωγικών συναντήσεων με τις νηπιαγωγούς καθώς επίσης και με τις εκθέσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα που ζητάνε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, με βάση δύο (92) απαντήσεις (πίνακας 3.3.λ., Σχ. 3.3.ρ.). Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«...ζητάμε τουλάχιστον 2 με 3 αξιολογήσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα ετησίως για κάθε παιδί ξεχωριστά. Αυτό θα λαμβάνει χώρα στην αρχή του έτους και στο τέλος του έτους και μία στη μέση. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το Ε.Ε.Π. του μαθητή κατά πόσο πέτυχε τους στόχους που ήδη έχουν θέσει» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.3.



Σχήμα 3.3.ρ. Τρόποι και μέσα αξιολόγησης του Ε.Ε.Π. από Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Οι νηπιαγωγοί στις τάξεις και ειδικότερα οι ειδικοί παιδαγωγοί αξιολογούν το Ε.Ε.Π. κυρίως παρακολουθώντας την επίτευξη των στόχων που έθεσαν, σύμφωνα με τις δηλώσεις της πλειονότητας, δεκαέξι (16) από είκοσι μία (21) απαντήσεις. Δύο (2) μόνο νηπιαγωγοί κάνουν λόγο για αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό σε σχέση με τον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου (Πίνακας 3.3.λ.). χαρακτηριστικά αναφέρουν μια ειδική παιδαγωγός τμήματος ένταξης και μια Ειδικού Νηπιαγωγείου:

«Ε... από τα αποτελέσματα τα τρίμηνα γίνεται ενημέρωση των γονέων εκεί βλέπουμε αναγκαστικά γιατί συμπληρώνουμε κάποιες φόρμες δικές μας με τους γονείς, εκεί βλέπουμε τι πήγε καλά και τι δεν πήγε. Και κάνουμε τι δουλεύτηκε, τι δε δουλεύτηκε, που δεν έχουμε προχωρήσει και έχουμε μείνει πίσω, αλλά να δούμε και που μπορεί να προκύψει αλλαγή στο πρόγραμμα. Δηλαδή να προσθέσουμε όλοι σε κάποιο τομέα να αφαιρέσουμε σε κάποιον άλλο.» Ε7.

«Καθόμαστε ας πούμε οι εκπαιδευτικοί και λέμε αν ο στόχος δεν προχωράει, δεν μπορούμε να τον πετύχουμε, κάνουμε μικρότερα βήματα. Τον λιανίζουμε τον κάνουμε διαφορετικά να δούμε τι δεν πήγε, πώς δεν πήγε, γιατί δεν πήγε, γιατί, τι γίνεται, που μπορούμε να κάνουμε παρέμβαση, πάντα.» Ε1.

Β. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ Ε.Ε.Π.							
1. Αξιολόγηση της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		ΣΥΝΟΛΟ
	Σ(N)	E% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	(N)
Προβλέπεται η αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	8/14	53% (36)			1/4	78% (7)	52
Δεν προβλέπεται η αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	6/14	32% (21)			1/4	11% (1)	29
Μόνο υποστηρικτικά		2% (1)					1
Μόνο όταν είναι εφικτή		2% (1)					1
Προβλέπεται η συνεργασία με το σύλλογο των εκπαιδευτικών		2% (1)					1
Γίνεται κάποιες φορές		2% (1)					1
Δεν υλοποιείται		3% (2)					2
Αν κριθεί απαραίτητο και όταν υπάρχει χρόνος		3% (2)					2
Δε γνωρίζω						11% (1)	
ΣΥΝΟΛΟ(N)	14	65			2	9	90
2. Αξιολόγηση της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. από τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.	Σ(N)	E% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	(N)
Οι Σχ.Σ. Ε.Α.Ε. αξιολογούν την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. από τους/τις εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης τους						11% (1)	1
Οι Σχ.Σ. Ε.Α.Ε. αξιολογούν την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. από τους/τις εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης τους σε κάποιες περιπτώσεις						11% (1)	1
Δεν υπάρχει δυνατότητα εποπτείας και αξιολόγησης του Ε.Ε.Π. λόγω του μεγάλου αριθμού των σχολείων της περιοχής ευθύνης						67% (6)	6
Δεν αξιολογείται το Ε.Ε.Π. από τους/τις Σχ.Σ. Ε.Α.Ε.						11% (1)	1
Δεν εντάσσεται η αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. στα καθήκοντά τους						11% (1)	1
Η αξιολόγηση γίνεται μέσω των εκπαιδευτικών					4/4		4
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	65			4	9	92

3. Τρόποι και μέσα αξιολόγησης του Ε.Ε.Π. από τα ΚΕ.Λ.Δ.Υ.	Σ(N)	E% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	(N)
Επιτόπιες παρατηρήσεις στο νηπιαγωγείο	1/14	78% (32)				57% (4)	37
Ανατροφοδοτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς	3/14	83% (34)				71% (5)	42
Γραπτές εκθέσεις παρακολούθησης της πορείας υλοποίησης των στόχων από τους/τις εκπαιδευτικούς	2/14	42% (17)				57% (4)	23
Ανατροφοδοτικές συναντήσεις με γονείς	4/14	51% (21)				43% (3)	28
Εφαρμογή όλων των παραπάνω αποσπασματικά		15% (6)				14% (1)	7
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πλαισίου		15% (6)				29% (2)	8
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού		24% (10)				29% (2)	12
Αυτοαξιολόγηση		15% (6)					6
Συχνή τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς		2% (1)					1
Δείγματα της δουλειάς των παιδιών	1/14						1
Αναστοχασμός και ανασχεδιασμός	2/14						2
ΣΥΝΟΛΟ(N)	14	40				7	61
4. Τρόποι και μέσα αξιολόγησης των Ε.Ε.Π. από τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.	Σ(N)	E% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	(N)
Παρατήρηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο και την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν						50% (1)	1
Συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς					2/4	50% (1)	3
Εκθέσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα που υποβάλουν οι εκπαιδευτικοί στο τέλος της σχολικής χρονιάς					2/4		2
ΣΥΝΟΛΟ (N)					4	2	6
5. Τρόποι και μέσα αξιολόγησης του Ε.Ε.Π. από τις νηπιαγωγούς των Τ.Ε και των Σ.Μ.Ε.Α.Ε.	Σ(N)	E% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	(N)
Αξιολόγηση μέσω της επίτευξης ή όχι των στόχων που τέθηκαν			11/14	5/7			16
Συνεργασία με τις ειδικότητες				2/7			2
Συνεργασία με τους γονείς συμπληρώνονται φόρμες επίτευξης στόχων			1/14				1
Αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμός σε σχέση με ό,τι δεν πήγε καλά και τον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου			2/14				2
ΣΥΝΟΛΟ(N)			14	7			21

Πίνακας 3.3.λ. Διαδικασία αξιολόγησης του Ε.Ε.Π. νηπίου με αναπηρία.

3.3.5 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και Ε.Ε.Π.

Σύμφωνα με εκατό δεκατρείς (113) από τις εκατό δεκαεπτά (117) απαντήσεις η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνδέεται με το Ε.Ε.Π. Οι απαντήσεις αφορούν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες (ΚΕ.Δ.Δ.Υ., εκπαιδευτικοί, Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., εκπρόσωπος Ε.Α.Ε./Υ.ΠΑΙ.Θ.) (Πίνακας, 3.3.μ, Σχήμα 3.3.σ.)



Σχήμα 3.3.σ. Σύνδεση του Ε.Ε.Π. με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική: απόψεις

Ο τρόπος που συνδέουν οι συμμετέχοντες/ουσες τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με το Ε.Ε.Π. διαφοροποιείται (πίνακας 3.3.μ, Σχήμα 3.3.τ. και 3.3.τ.1). Εξήντα οχτώ (68) απαντήσεις από τις εκατό δεκαέξι (116), εκ των οποίων οι εξήντα έξι (66) προέρχονται από τα ερωτηματολόγια, υποστηρίζουν πως **όταν οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., επιτυγχάνεται η ισότιμη ένταξη των νηπίων με αναπηρία.** Σαράντα πέντε (45) δηλώνουν πως το Ε.Ε.Π. **το Ε.Ε.Π. αποτελεί μέσο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, εκ των οποίων οι είκοσι μία (21) είναι νηπιαγωγοί της τάξης.** Έξι (6) αναφέρουν πως η **διαφοροποίηση αποτελεί μέσο για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.** και δύο (2) Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. θεωρούν το Ε.Ε.Π. **μέρος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως μια ευρύτερη έννοια από το Ε.Ε.Π.** Συγκεκριμένα αναφέρεται:

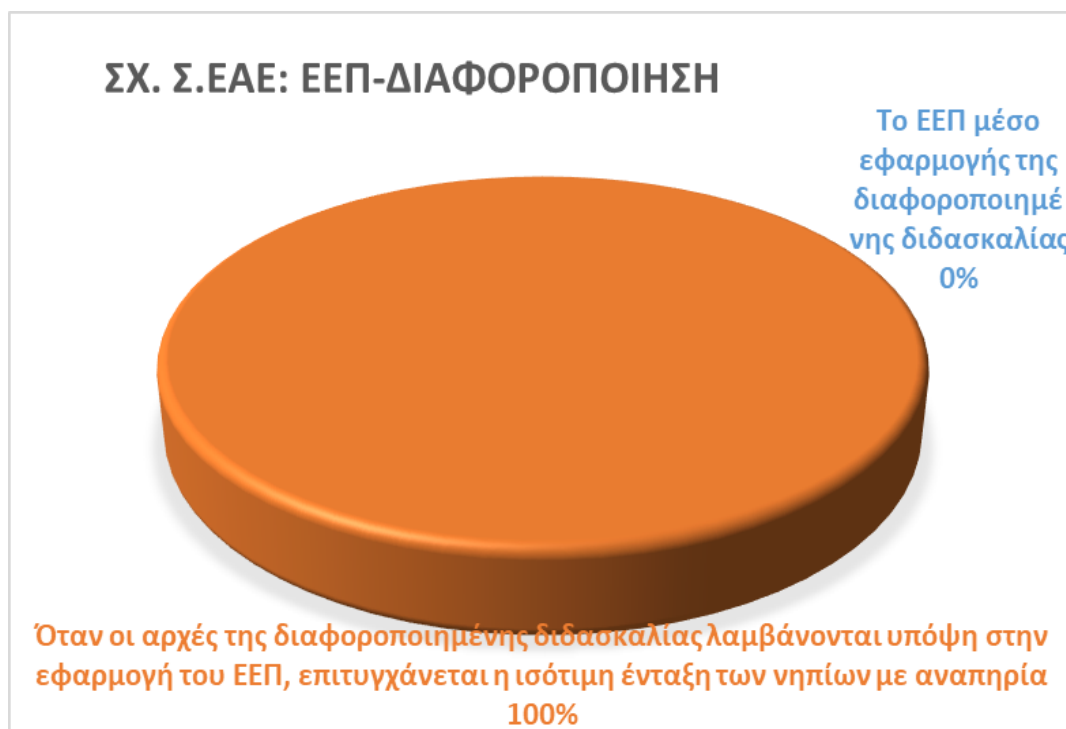
«...η διαφοροποιημένη αποτελεί μέσο της εφαρμογής του εξατομικευμένου προγράμματος. Δηλαδή η διαφοροποιημένη είναι το μέσο για να πετύχεις το εξατομικευμένο.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. 1.

«Η διαφοροποίηση αποτελεί μέσο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. Νομίζω κάτι τέτοιες τεχνικές διαφοροποίησης υποστηρίζουν το Ε.Ε.Π.» Κ3.

«... το Ε.Ε.Π. είναι μέσο, πρέπει να προσαρμόζεται στο παιδί και έτσι διαφοροποιείται η διδασκαλία με διάφορες τεχνικές και μεθόδους.» Ε3.



Σχήμα 3.3.τ. Σύνδεση του Ε.Ε.Π. με τη διαφοροποίηση: απόψεις εργαζομένων σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.



Σχήμα 3.3.τ.1. Σύνδεση του Ε.Ε.Π. με τη διαφοροποίηση: απόψεις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών, δεκαέξι (16) από είκοσι μία (21) απαντήσεις στην τάξη δηλώνει πως διαφοροποιεί τη διδασκαλία στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. (Πίνακας 3.3.μ.). Οι μορφές διαφοροποίησης της διδασκαλίας που αναφέρουν περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 3.3.μ. Η πλειονότητα των απαντήσεων, πέντε (5) από είκοσι μία (21) εστιάζει στην απλοποίηση των ερωτήσεων και απλούστευση του περιεχομένου των εργασιών και στην παρουσίαση του περιεχομένου με εναλλακτικούς τρόπους, π.χ. με κίνηση, παντομίμα, με χρήση εποπτικών μέσων. Μεμονωμένες απαντήσεις κάνουν αναφορά σε προσαρμογή υλικού, χρήση απτικού και τρισδιάστατου υλικού, μείωση των απαιτήσεων και των προσδοκιών, απόσυρση από την τάξη και υλοποίηση διαφορετικών εργασιών, σεβασμός του διαφορετικού ρυθμού μάθησης του παιδιού κ.ά. (Πίνακας 3.3.μ.). Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«...αν θέλω να δουλέψω τη φωνολογική, θα διαφοροποιήσω τη δραστηριότητα, θα την απλουστεύσω ή θα την εξατομικεύσω, θα ζητήσω δηλαδή απαντήσεις ή κάποια ασκησούλα από τα συγκεκριμένα παιδιά έτσι ώστε να δουλευτεί αυτό το κομμάτι. Μπορεί να διαφοροποιηθεί για να είναι κατανοητή ας πούμε μια παρουσίαση, ένα θέμα χρησιμοποιούνται διάφοροι τρόποι, ο ένας ας πούμε είναι το να μιλήσει η δασκάλα να συμμετέχουν τα παιδιά με ερωτήσεις απαντήσεις τι κάνουν τα παιδιά, δεν μπορούν να συμμετέχουν σε αυτό, δίνουμε κι άλλους τρόπους παράδειγμα, να το κάνουμε με κινήσεις να το κάνουμε με παντομίμα. ή χρησιμοποιούμε το εποπτικό υλικό που τραβάει πιο πολύ την προσοχή. Χρησιμοποιούμε δηλαδή κάποιους τρόπους που θα κάνουνε πιο ελκυστικό ένα θέμα και πιο εύκολο για τα παιδιά που έχουν δυσκολίες. Τα παιδιά ας πούμε του τμήματος ένταξης.» E12.

«Δεν μπορείς να έχεις την ίδια προσδοκία όταν ρωτάς τον χι μαθητή με τον ψι μαθητή ξέροντας ότι η διαφορά τους είναι πάρα πολύ μεγάλη ως προς τις ικανότητες και τις δεξιότητες, δηλαδή ακόμα και ο τρόπος που θα τεθεί η ερώτηση είναι διαφορετικός, απλουστεύεις την ερώτηση, την λες πιο απλή.» E5.

«Τώρα πώς το διαφοροποιούμε, το διαφοροποιούμε σε διαφορετικά επίπεδα κάθε φορά, κάποιες φορές είναι σε σχέση με το περιεχόμενο δηλαδή φροντίζουμε να είναι αυτό που δίνουμε στα παιδιά και με διαφορετικούς τρόπους δοσμένο. Άλλες φορές είναι τα υλικά άλλες φορές είναι στη διαδικασία. Εξαρτάται κάθε φορά. Τι ταιριάζει τι χρειάζεται, κάθε φορά δε διαφοροποιούμε και τίποτα και όλα είναι μια χαρά. Εξαρτάται.» E13.

«Παιχνίδια ρόλων...Παιχνιδοτράγουδα, μιμήσεις, δραματοποιήσεις, διαφοροποιείς τη διδασκαλία και τη χωρίζει σε βήματα, την εργασία μάλλον να πω, τι άλλο; Ανάλυση έργου δηλαδή.» E8

Τέλος μόνο μία (1) απάντηση αναφέρεται στη διαφοροποίηση του περιεχομένου της διαδικασίας και του μαθησιακού αποτελέσματος.

Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π.	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		Ε. Ε.Α. Ε. (N)	ΣΥ ΝΟ ΛΟ
	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε %	(Σ)	(N)
1. Το Ε.Ε.Π. συνδέεται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας;								
Ναι	13/14	67% (66)	14/14	6/7	3/4	89% (8)	1	113
Όχι	1/14	3% (2)		1/7	1/4	11% (1)		4
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	14	7	4	9	1	117
2. Τρόποι σύνδεσης του Ε.Ε.Π. με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε %	(Σ)	(N)
Το Ε.Ε.Π. αποτελεί μέσο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο	4/14	30% (20)	14/14	7/7				45
Όταν οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., επιτυγχάνεται η ισότιμη ένταξη των νηπίων με αναπηρία	2/14	87% (58)				100% (8)		68
Η διαφοροποίηση αποτελεί μέσο για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	7/14				1/4		1	8
Το Ε.Ε.Π. μέρος της διαφοροποίησης					2/4			
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	14	7		8	1	116
3. Οι νηπιαγωγοί διαφοροποιούν τη διδασκαλία;	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε %	(Σ)	(N)
Ναι			11/14	5/7				16
Όχι			3/14	1/7				4
Δε γνωρίζω				1/7				1
ΣΥΝΟΛΟ(N)			14	7				21
4. Μορφές διαφοροποίησης	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε %		(N)
Απλοποίηση των ερωτήσεων και απλούστευση του περιεχομένου των εργασιών			5/14					5
Προσαρμογή υλικού, χρήση απτικού και τρισδιάστατου υλικού				1/7				1
Μείωση των απαιτήσεων και των προσδοκιών			1/14					1
Απόσυρση από την τάξη και υλοποίηση διαφορετικών εργασιών			1/14					1

Ατομική υποστήριξη μέσα στην τάξη			1/14					1
Σεβασμός του διαφορετικού ρυθμού μάθησης του παιδιού			1/14					1
Παρουσίαση του περιεχομένου με εναλλακτικούς τρόπους, π.χ. με κίνηση, παντομίμα, με χρήση εποπτικών μέσων			5/14					5
Παιχνίδι με το παιδί			1/14					1
Διαφοροποίηση περιεχομένου εργασιών			1/14	1/7				2
Διαφοροποίηση των στόχων				1/7				1
Ανάλογα με τον/τη μαθητή/ήτρια, άλλες φορές διαφοροποιείται το περιεχόμενο, άλλες η διαδικασία και άλλες το αποτέλεσμα..			1/14					1
Διαφοροποίηση της γλώσσας-χρήση Ε.Ν.Γ.				1/7				1
ΣΥΝΟΛΟ (N)			14	7				21

3.3.μ. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π.

3.4 Διεπιστημονική προσέγγιση στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και πολυεπίπεδη συνεργασία

Η αναγκαιότητα διεπιστημονικής προσέγγισης κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. θεωρείται από την πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα πάρα πολύ σημαντική και αναγκαία στην εκπαιδευτική διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 3.4.α και Σχ. 3.4.α.

Αναγκαιότητα διεπιστημονικής προσέγγισης	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		Ε. Ε.Α. Ε. (N1)	ΣΥΝΟ ΛΟ (N117)
	Σ(N)	Ε%	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε %	Σ (N)	(N)
Καθόλου								
Λίγο		1% (1)						1
Αρκετά		6% (4)				1% (1)		5
Πολύ		28% 19						19
Πάρα πολύ	14/14	65% (44)	14/14	7/7	4/4	89% (8)	1	93
Όχι πάντα, αν δεν υπάρχει ενταξιακή προσέγγιση	1/14							1
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	14	7	4	9	1	117

Πίνακας 3.4.α. Αναγκαιότητα διεπιστημονικής προσέγγισης στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.



Σχήμα 3.4.α. Αναγκαιότητα διεπιστημονικής προσέγγισης στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

3.4.1 Η διεπιστημονική προσέγγιση της διαδικασίας σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική πρακτική

Οι απαντήσεις σχετικά με τη διεπιστημονική προσέγγιση σε επίπεδο πρακτικών προκύπτουν από το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις Σχ.Σ. Ε.Α.Ε. και την παρατήρηση από την ερευνήτρια (βλέπε Πίνακα 3.4.β.).

Από τα εξήντα οχτώ άτομα (68) του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους/τις δεκατρείς (13) Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. τριάντα δύο (32), είκοσι επτά (27) και πέντε (5) αντίστοιχα, δηλώνουν πως υπάρχει διεπιστημονική προσέγγιση πολλές φορές, ενώ είκοσι οχτώ (28), είκοσι δύο (22) και έξι (6) αντίστοιχα αναφέρουν πως αυτό συμβαίνει μερικές φορές.

Είκοσι τρία άτομα (23) από το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. υποστηρίζουν πως υπάρχει πάντα διεπιστημονική προσέγγιση και τρία (3) δηλώνουν πως σπάνια συμβαίνει, εκ των οποίων τα δύο (2) είναι από το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και το ένα είναι (1) Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους, δεκαέξι (16) από τις είκοσι μία (21), δηλώνουν πως δεν υπάρχει διεπιστημονική συνεργασία, ενώ πέντε (5) νηπιαγωγοί από τα ειδικά νηπιαγωγεία δηλώνουν πως συνεργάζονται με ειδικότητες από το σχολείο τους (ψυχολόγο, κοινωνικό/ή λειτουργό ή λογοθεραπευτή/εύτρια), οι οποίοι τις περισσότερες φορές είναι αναπληρωτές χωρίς εμπειρία ή εργαζόμενοι/ες ιδιωτικών κέντρων (1). Τέλος, τέσσερις (4) νηπιαγωγοί δηλώνουν πως συνεργάζονται με ιδιώτες ψυχολόγους ή ειδικούς παιδαγωγούς που υποστηρίζουν τα νήπια με αναπηρία εκτός σχολείου.



Σχήμα 3.4.β. Η διεπιστημονική προσέγγιση στην εκπαιδευτική πρακτική

Αναφορικά με τα δεδομένα που προέκυψαν από την επιτόπια παρατήρηση της ερευνήτριας και την καταγραφή στα φύλλα παρατήρησης (Φ.Π.) προέκυψε πως στα έντεκα (11) από τα είκοσι ένα (21) σχολεία δεν έγινε αντιληπτή κάποια μορφή διεπιστημονικής προσέγγισης κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., ενώ στα τέσσερα (4) ειδικά σχολεία παρατηρήθηκε συνεργασία της ειδικής παιδαγωγού, η οποία είχε και την κύρια ευθύνη, με τις ειδικότητες του σχολείου (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό ή λογοθεραπευτή). Τέλος, στα τέσσερα (4) από τα είκοσι ένα (21) σχολεία παρατηρήθηκε πως οι ειδικοί παιδαγωγοί κυρίως συνεργάζονται με ιδιώτες ειδικούς που συμβάλουν στην εκπαίδευση των νηπίων με αναπηρία εκτός σχολείου (Πίνακας, 3.4.β.)

Υπάρχει διεπιστημονική προσέγγιση;	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		ΠΑΡΑ ΤΗΡΗ ΣΗ	ΣΥΝΟ ΛΟ (N117)
	Σ(N)	Ε% N	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε % N	Φ.Π. (N)	(N)
Ποτέ			14/14	2/7				16
Σπάνια	2/14					13% (1)		3
Μερικές φορές	3/14	28% (19)			3/4	38% (3)		28
Πολλές φορές	6/14	30% (21)			1/4	50% (4)		32
Πάντα	3/14	29% (20)						23

Υφίσταται με τις ειδικότητες του σχολείου (ψυχολόγο, κοινωνικό/η λειτουργό ή λογοθεραπευτή/τρια), αλλά τις περισσότερες φορές είναι αναπληρωτές χωρίς εμπειρία				4			4/21	10
Με ειδικότητες ιδιωτικών κέντρων			4	1			4/21	9
Δεν έχει γίνει αντιληπτό κάτι τέτοιο από τις επισκέψεις στα σχολεία							11/21	11
ΣΥΝΟΛΟ (Ν)	14	68	14	7	4	9	21	137

Πίνακας 3.4.β. Η διεπιστημονική προσέγγιση στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

3.4.2 Πρακτικές στο πλαίσιο προσέγγισης της διεπιστημονικής –πολυεπίπεδης συνεργασίας

Αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της διεπιστημονικότητας και της πολυεπίπεδης συνεργασίας, από τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί στοιχειοθετούνται: α) οι συνεργατικές πρακτικές στα σχολεία στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π., β) οι συμμετέχοντες/ουσες στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), γ) οι μορφές συνεργασίας στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., δ) οι μορφές και οι τρόποι συνεργασίας στα Τ.Ε. και στα Ειδικά Νηπιαγωγεία, ε) η συχνότητα των συνεργατικών συναντήσεων και στ) η συχνότητα των διεπιστημονικών συνεργατικών συναντήσεων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (βλέπε πίνακα 3.4.γ.)

Σε επίπεδο σχολείου, για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., με βάση τις αναφοράς της πλειονότητας, έντεκα (11) από τις είκοσι μία (21) νηπιαγωγούς, οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν την κύρια ευθύνη για το Ε.Ε.Π. συνεργάζονται κυρίως με τις νηπιαγωγούς γενικής αγωγής της τάξης. Η δήλωση αυτή αντίστοιχα επιβεβαιώνεται από την επιτόπια παρατήρηση για τα τέσσερα (4) από τα είκοσι ένα (21) σχολεία. Χαρακτηριστικά δηλώνει μια ειδική παιδαγωγός:

«Ουσιαστικά το σήνω εγώ με τους γονείς και το νηπιαγωγό της τάξης και τους ιδιώτες θεραπευτές του κάθε παιδιού....Ε δε συμμετέχει στο τι πρέπει να γίνει στο Ε.Ε.Π. με τη έννοια ότι θέτει κι εκείνη στόχους. Λειτουργεί συμβουλευτικά που συζητάμε και τη δική της άποψη πώς το βλέπουμε.» Ε11.

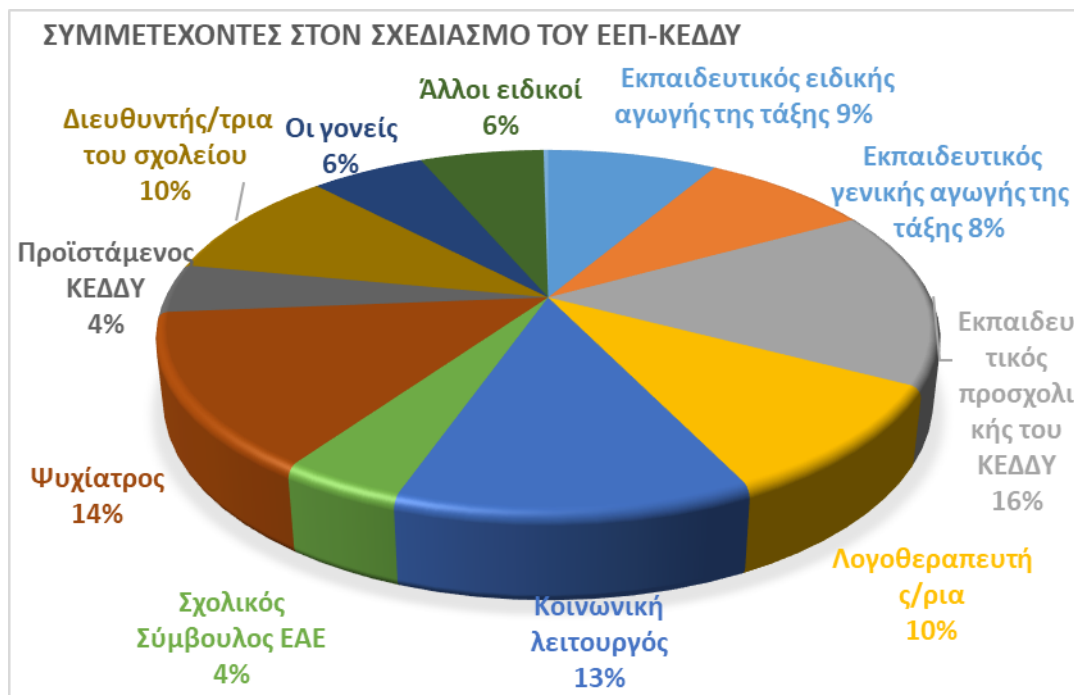
Επτά (7) συμμετέχουσες δηλώνουν πως συνεργάζονται με ιδιώτες ψυχολόγους και λογοθεραπευτές που υποστηρίζουν τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία εκτός σχολικού πλαισίου ενώ πέντε (5) ειδικοί νηπιαγωγοί από τα ειδικά σχολεία δηλώνουν πως συνεργάζονται με ψυχολόγους και λογοθεραπευτές του σχολείου που υποστηρίζουν τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία εκτός σχολικού πλαισίου, ωστόσο οι περισσότεροι είναι αναπληρωτές νεοδιόριστοι και δεν έχουν εμπειρία. Οι αναφορές

αυτές συνάδουν με την παρατήρηση της ερευνήτριας ως προς τη συνεργασία με τις ειδικότητες εντός σχολείου για τα πέντε (5) σχολεία, ενώ η συνεργασία με ιδιώτες έχει παρατηρηθεί από την ερευνήτρια σε δύο (2) από τα είκοσι ένα (21) σχολεία.

Τρεις (3) εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη συνεργασία με τους γονείς, η οποία αντίστοιχα έχει παρατηρηθεί από την ερευνήτρια σε δώδεκα (12) σχολεία και μία (1) ειδική παιδαγωγός δηλώνει πως συνεργάζεται με όλες τις νηπιαγωγούς του σχολείου και αντίστοιχα μια τέτοια συνεργασία έχει παρατηρηθεί από την ερευνήτρια σε επτά (7) σχολεία. Στα εννέα (9) νηπιαγωγεία δεν παρατηρήθηκε κάποια μορφή διεπιστημονικής συνεργασίας στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.

Τέλος, τέσσερις από τους/τις εννέα Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. δηλώνουν πως συνεργάζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων για ανατροφοδότηση και ανασχεδιασμό, ενώ οι τρεις (3) συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς της τάξης και τους γονείς ή και με άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του νηπίου για ανατροφοδότηση, αξιολόγηση του προγράμματος και ανασχεδιασμό. Από την παρατήρηση της ερευνήτριας δεν έγινε αντιληπτή τέτοιου είδους συνεργασία.

Σε επίπεδο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π., όταν αυτό υλοποιείται, η διεπιστημονική προσέγγιση εφαρμόζεται καθώς συμμετέχουν: α) ο/η ειδικός/ή παιδαγωγός προσχολικής εκπαίδευσης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., σύμφωνα με εβδομήντα (70) από τις ενενήντα πέντε (95) δηλώσεις, β) ο/η ψυχολόγος, πενήντα έξι (56) αναφορές, ο/η κοινωνικός/ή λειτουργός, πενήντα (50) δηλώσεις, δ) οι γονείς, σαράντα (40) αναφορές, ε) ο/η λογοθεραπευτής/εύτρια, τριάντα εννέα (39) απαντήσεις, στ) ο/η Προϊστάμενος/ένη του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τριάντα οχτώ (38) αναφορές, ζ) ο/η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης της τάξης, σαράντα αναφορές, η) ο/η ειδικός παιδαγωγός της τάξης, τριάντα επτά (37) αναφορές, θ) άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός σχολείου που παρέχουν εκπαίδευση στο νήπιο με αναπηρία, είκοσι τέσσερις (24) δηλώσεις, ι) ο/η Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., είκοσι δύο αναφορές, κ) ο/η προϊστάμενος/ένη του νηπιαγωγείου, είκοσι (20) αναφορές, λ) ο/η ψυχίατρος, δεκαεννέα (19) αναφορές. Οι απαντήσεις προέκυψαν κυρίως από τα ερωτηματολόγια των Σχ.Σ. Ε.Α.Ε. και το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Σχ. 3.4.γ.). Από τα φύλλα παρατήρησης της ερευνήτριας δεν προκύπτει κάποια μορφή συνεργασίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τις νηπιαγωγούς της τάξης.



Σχ. 3.4.γ. Συμμετέχοντες/ουσες στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο των ΚΕ.Α.Δ.Υ.

Μορφές και τρόποι συνεργασίας στα Τ.Ε. και τα ειδικά σχολεία με βάση τις αναφορές των εκπαιδευτικών είναι: α) η ειδική παιδαγωγός συντάσσει το Ε.Ε.Π. και προτείνει διαφοροποιήσεις για τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία, έντεκα (11) αναφορές, εκ των οποίων οι επτά (7) συνάδουν και με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, β) η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης σχεδιάζει το πρόγραμμα της τάξης και η ειδική παιδαγωγός ενημερώνεται και συμπληρώνει, δέκα (10) αναφορές, εκ των οποίων οι εννέα (9) συμφωνούν και με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, γ) η ειδική παιδαγωγός στα ειδικά σχολεία ενημερώνει το Ειδικό εκπαιδευτικό Προσωπικό για το Ε.Ε.Π. και εργάζονται από κοινού, τρεις (3) απαντήσεις, οι οποίες επιβεβαιώνονται και από την ερευνήτρια, δ) η ειδική παιδαγωγός στα Τ.Ε. συντάσσει το Ε.Ε.Π. και η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης συμπληρώνει μετά από συζήτηση, μία αναφορά, ενώ η ερευνήτρια κατέγραψε σε τέσσερα (4) νηπιαγωγεία τέτοιου είδους συνεργασία, ε) οι δύο εκπαιδευτικοί της τάξης στα Τ.Ε. σχεδιάζουν από κοινού το Ε.Ε.Π., θέση που συνάδει και με την παρατήρηση της ερευνήτριας, στ) μία νηπιαγωγός σε ειδικό σχολείο δηλώνει πως αρχικά υλοποιούνται εβδομαδιαίες συναντήσεις της διεπιστημονικής ομάδας του σχολείου και στη συνέχεια κάθε δεκαπέντε ημέρες. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Εγώ το κάνω κατά κύριο λόγο, δεν έχω βοήθεια από πουθενά, ότι κάνω το κάνω μοναχή μου, έχω κατευθυντικό ρόλο παρά με κατευθύνει εκείνη. Και στον προγραμματισμό που θα βγάλει το συνολικό πρόγραμμα και τα κομμάτια που θα κάνω εγώ και στη διδασκαλία των κομματιών

εκείνων και εκείνη βοηθάει τα παιδιά γιατί ξέρει τι θα κάνω, έχει δικά μου πρότυπα αλλά ναι και τη μίμηση προτύπου σαν μεθοδολογία.» Ε8.

Αναφορικά με τις μορφές συνεργασίας στα σχολεία, πέντε (5) από εννέα (9) Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. που απάντησαν στα ερωτηματολόγια αναφέρουν πως ενημερώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με το πλαίσιο και τον τρόπο παρατήρησης και καταγραφής καθώς και αξιολόγησης, τέσσερις (4) αναφέρουν πως: α) οργανώνουν συναντήσεις με νηπιαγωγούς για ανατροφοδότηση και ανασχεδιασμό, β) παρέχουν στους/στις ειδικούς παιδαγωγούς υλικό αξιολόγησης, όπως κλείδες, λίστες δεξιοτήτων, κ.ά. και γ) οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μοναχικά για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στα Τ.Ε, ενώ στα Ειδικά Νηπιαγωγεία. λειτουργεί η διεπιστημονική ομάδα. Τρεις (3) Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. αναφέρουν πως οργανώνουν συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης και τους γονείς ή και με άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του νηπίου για ανατροφοδότηση, αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. και ανασχεδιασμό. Ενδεικτικά αναφέρει ένας Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.: «...δουλεύουν μόνοι τους...μοναχικά στα Τ.Ε. δεν υπάρχει η ομάδα του Ειδικού Σχολείου.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. 1

Τέλος, σύμφωνα με τις καταγραφές της ερευνήτριας σε δύο (2) ειδικά σχολεία η ειδική παιδαγωγός σχεδιάζει το Ε.Ε.Π. και ενημερώνει το Ε.Β.Π.

Μορφές συνεργασίας στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., σύμφωνα με τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια από το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Σχ. 3.4.δ.) είναι: α) η συλλογή πληροφοριών από τους/τις ειδικούς εκτός του νηπιαγωγείου που παρέχουν υπηρεσίες Ε.Α.Ε. στον/στη μαθητή/ήτρια, εξήντα τρεις (63) απαντήσεις από τις εξήντα οχτώ (68), β) οι επισκέψεις στο σχολείο για παρατήρηση της εξέλιξης του/της μαθητή/ήτριας και υποστήριξη εκπαιδευτικών και νηπίου, πενήντα μία (51) αναφορές, γ) ο σχεδιασμός του Ε.Ε.Π. από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε συνεργασία με το νηπιαγωγείο, πενήντα (50) αναφορές, δ) η συνεργασία με την Προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και τους/τις νηπιαγωγούς, σαράντα εννέα απαντήσεις, ε) οι συναντήσεις με γονείς, σαράντα δύο (42) απαντήσεις και τρεις (3) απαντήσεις που επιβεβαιώνουν αυτή τη δήλωση από Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., στ) οι συναντήσεις σε τακτά διαστήματα με τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης και τους γονείς ή και με άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του νηπίου για ανατροφοδότηση, αξιολόγηση του προγράμματος και ανασχεδιασμό, τριάντα επτά (37) δηλώσεις, ζ) οι συναντήσεις των μελών της διεπιστημονικής ομάδας αξιολόγησης του νηπίου για ανατροφοδότηση και ανασχεδιασμό, τριάντα τρεις (33) απαντήσεις, η) ο σχεδιασμός του Ε.Ε.Π. από τη

διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε συνεργασία με τους γονείς, τριάντα (30) αναφορές.



Σχ. 3.4.δ. Συνεργασίες στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Επιπλέον, από τις συνεντεύξεις στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιοχής διεξαγωγής τους, προκύπτει από την πλειονότητα των απαντήσεων, δώδεκα (12) από τις δεκατέσσερις (14), πως μια μορφή συνεργασίας θεωρούνται και οι συναντήσεις των μελών της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όταν προκύπτει ανάγκη. Αναφέρεται πως: «...συνεργασία είναι και οι συναντήσεις με τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.» Κ5.

Τρεις (3) από τους δεκατρείς (9) Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. δηλώνουν πως συνεργάζονται με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο πλαίσιο σχεδιασμού Ε.Ε.Π., ενώ τέσσερις (4) πως δεν έχει οργανωθεί κάποια μορφή συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. καθώς δεν έχουν συνταχθεί Ε.Ε.Π. από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιοχής τους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, είκοσι μία νηπιαγωγοί, δηλώνουν πως δεν υπάρχει συστηματική υποστήριξη και συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και από τις επισκέψεις της ερευνήτριας στα νηπιαγωγεία δεν έχει παρατηρηθεί συνεργασία των σχολείων με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε κάποιο από τα είκοσι ένα (21) νηπιαγωγεία που υλοποιήθηκαν παρατηρήσεις.

Αναφορικά με τη συχνότητα των συνεργατικών συναντήσεων στα Τ.Ε. και στα Ε.Ν. (Πίνακας 3.4.γ.), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, εννέα (9) αναφορές (πέντε από Τ.Ε. και τέσσερις από Ε.Ν.), δηλώνει πως δεν υπάρχει προκαθορισμένος και συγκεκριμένος χρόνος συνεργασίας, ενώ τρεις (3) αναφέρονται σε εβδομαδιαία βάση ή καθημερινά. Μεμονωμένες απαντήσεις κάνουν λόγο για υλοποίηση συνεργασιών, όποτε προκύψει ανάγκη. Ενδεικτικά αναφέρεται:

«Είμαστε μέσα και καθημερινά, θα πούμε και μέσα στη βδομάδα πώς θα κινηθούμε αλλά και καθημερινά... Συνήθως εκεί Πέμπτη Παρασκευή οπότε ετοιμάζουμε και το σαββατοκύριακο τι έχουμε να κάνουμε. Και μέσα στη μέρα α... έχουμε κι εκείνο αύριο .» Ε1 .

Η πλειονότητα Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., έξι (6), απαντά πως δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για συνεργασία με τους/τις νηπιαγωγούς λόγω μεγάλου αριθμού σχολικών μονάδων στην περιοχή ευθύνης τους, ενώ δόθηκαν μεμονωμένες απαντήσεις που αφορούν συνεργασία σε μηνιαία, τριμηνιαία ή ετήσια βάση (Πίνακας 3.4.γ.).

Αναφορικά με τη συχνότητα των διεπιστημονικών συνεργατικών συναντήσεων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Πίνακας 3.4.γ., Σχ. 3.4.ε.), αναφέρεται πως υλοποιείται, όταν προκύπτει ανάγκη, σύμφωνα με εξήντα οχτώ (68) από ογδόντα δύο (82) απαντήσεις εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ..



Σχήμα 3.4.ε. Συχνότητα διεπιστημονικών συναντήσεων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Η εφαρμογή της διεπιστημονικής-πολυεπίπεδης συνεργασίας στην πράξη								
1. Σε επίπεδο σχολείου για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. η συνεργασία υλοποιείται μεταξύ:	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	ΣΥΝΟΛΟ (N17)
	Σ (N)	Ε %	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε %	Σ (N)	(N)
Νηπιαγωγού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης της τάξης			7/14		4/4		4/21	15
Ειδικής/ού παιδαγωγού και όλων των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης του σχολείου			1/14				7/21	8
Όλων των Ειδικών Παιδαγωγών της τάξης και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού				5/7			5/21	10
Νηπιαγωγών και ειδικοτήτων ιδιωτικών κέντρων που εκπαιδεύονται τα νήπια με αναπηρία (λογοθεραπευτές/τριες, εργοθεραπευτές/τριες, ψυχολόγοι)			3/14		4/4		2/21	9
Ειδικών παιδαγωγών - γονέων			3/14				12/21	15
Δεν έχει γίνει αντιληπτό κάτι τέτοιο από τις επισκέψεις στα σχολεία							9/21	9
Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. με τις εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων για ανατροφοδότηση και ανασχεδιασμό						57% (4)		4
Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. με τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης και τους γονείς ή και με άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του νηπίου για ανατροφοδότηση, αξιολόγηση του προγράμματος και ανασχεδιασμό						43% (3)		3
ΣΥΝΟΛΟ (N)			14	7	4	7	21	48
2. Σε επίπεδο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. συμμετέχουν:	Σ (N)	Ε %	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε % (8 απαντήσεις)	Φ.Π. (N)	(N)
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της τάξης		28% (19)				50% (4)		37
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης		28% (19)			3/4	50% (4)		40
Εκπαιδευτικός προσχολικής του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.		77% (52)			1/4	38% (3)		70
Λογοθεραπευτής/τρια		34% (23)				25% (2)		39
Κοινωνικός/ή λειτουργός		50% (34)				25% (2)		36 40

Σχολικός/ή Σύμβουλος Ε.Α.Ε.		12% (6)				25% (2)		22
Ψυχολόγος		60% (40)				25% (2)		56
Ψυχίατρος		8% (5)						19
Προϊστάμενος/η ΚΕ.Δ.Δ.Υ.		33% (22)				25% (2)		38
Ο/Η διευθυντής/ύντρια του σχολείου		6% (4)				25% (2)		20
Οι γονείς		19% (13)				38% (3)		40
Άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ε.Α.Ε. στον/στη μαθητή/ήτρια		10% (9)				13% (1)		24
Όλοι/ες οι παραπάνω		15% (10)				50% (4)		14
Όποιος/α κρίνεται απαραίτητος/η		1% (1)						1
Δεν έχει παρατηρηθεί συνεργασία ΚΕ.Δ.Δ.Υ.-Τ.Ε./Ε.Σ. από τις επισκέψεις στα σχολεία							21/21	21
Δεν σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π. για νήπια	14/14							14
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68			4	8	21	115
3. Μορφές και τρόποι συνεργασίας στα τμήματα Ένταξης και στα Ειδικά Νηπιαγωγεία	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) (N)	Σ (E.N.) (N)	Σ (N)	E%	Φ.Π.	(N)
Η νηπιαγωγός ⁷⁶ γενικής αγωγής σχεδιάζει το πρόγραμμα της τάξης, η ειδική ενημερώνεται και συμπληρώνει και μοιράζονται οι δραστηριότητες			10/14				9/21	19
Οι 2 εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και αξιολογούν από κοινού			1/14				1/21	2
Η ειδική παιδαγωγός συντάσσει το Ε.Ε.Π. και η γενική συμπληρώνει μετά από συζήτηση			1/14				4/21	5
Η ειδική παιδαγωγός συντάσσει το Ε.Ε.Π. και προτείνει διαφοροποιήσεις για τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία			11/14				7/21	18
Οι ειδικοί παιδαγωγοί της τάξης σε συνεργασία με το Ειδικό εκπαιδευτικό Προσωπικό συντάσσουν από κοινού το Ε.Ε.Π. Ορίζονται συναντήσεις εβδομαδιαίες και κάθε σε καθημερινή βάση οι ειδικότητες ενημερώνουν την εκπαιδευτικό πως πήγε η ατομική συνεδρία με το παιδί εκτός τάξης				1/7			1/21	2

⁷⁶ Γίνεται αναφορά σε θηλυκό γένος, καθώς το δείγμα νηπιαγωγών αφορούσε μόνο σε γυναίκες

Η ειδική παιδαγωγός ενημερώνει το Ειδικό εκπαιδευτικό Προσωπικό για το Ε.Ε.Π. και εργάζονται από κοινού				2/7			3/21	5
Η Ειδική παιδαγωγός σχεδιάζει το Ε.Ε.Π. και ενημερώνει το ΕΒΠ							2/21	2
Αρχικά εβδομαδιαίες συναντήσεις της διεπιστημονικής ομάδας και στη συνέχεια κάθε 15 μέρες ή κάθε μήνα				1/7				1
Συναντήσεις εκπαιδευτικών με Σχ.Σ. Ε.Α.Ε. για ανατροφοδότηση και ανασχεδιασμό						57% (4)		4
Συναντήσεις Σχ.Σ. Ε.Α.Ε. με τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης και τους γονείς ή και με άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του νηπίου για ανατροφοδότηση, αξιολόγηση του προγράμματος και ανασχεδιασμό						43% (3)		3
Ο/Η Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με το πλαίσιο και τον τρόπο παρατήρησης και καταγραφής καθώς και αξιολόγησης						63% (5)		5
Ο Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. παρέχει στις ειδικούς παιδαγωγούς υλικό αξιολόγησης, όπως κλείδες, λίστες δεξιοτήτων, κ.ά.						50% (4)		4
Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν μοναχικά για το Ε.Ε.Π. στα Τ.Ε., ενώ στα Ε.Σ. λειτουργεί η διεπιστημονική ομάδα					4/4			4
ΣΥΝΟΛΟ (Ν)			14	7	4	8	21	117
4. Μορφές συνεργασίας στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Σ(Ν)	Ε%	Σ (Τ.Ε.)	Σ (Ε.Σ.)	Σ (Ν)	Ε%	Φ.Π.	(Ν)
Συνεργασία με την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και τους/τις νηπιαγωγούς		47% (32)						49
Σύλλογή πληροφοριών από τους/τις ειδικούς εκτός του νηπιαγωγείου που παρέχουν υπηρεσίες Ε.Α.Ε. στον/στη μαθητή/ήτρια		45% (46)						63
Σχεδιασμός του Ε.Ε.Π. από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε συνεργασία με το νηπιαγωγείο		49% (33)						50
Σχεδιασμός του Ε.Ε.Π. από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε συνεργασία με τους γονείς		19% (13)						30
Συναντήσεις των μελών της διεπιστημονικής ομάδας αξιολόγησης του νηπίου για ανατροφοδότηση και ανασχεδιασμό		24% (16)						33
Συναντήσεις σε τακτά διαστήματα με τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης και τους γονείς ή και με άλλου/ες		29% (20)						37

εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του νηπίου για ανατροφοδότηση, αξιολόγηση του προγράμματος και ανασχεδιασμό								
Επισκέψεις στο σχολείο για παρατήρηση της εξέλιξης του/της μαθητή/ήτριας και υποστήριξη εκπαιδευτικών και νηπίου		50% (34)						51
Όλα τα παραπάνω		25% (17)						17
Συναντήσεις με γονείς		19% (13)				38% (3)		45
Συνεργασία με Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.						42% (3)		3
Συναντήσεις των μελών της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. όταν προκύπτει ανάγκη	12/14							12
Δεν υπάρχει συστηματική υποστήριξη και συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.			14/14	7/7				21
Δεν έχει παρατηρηθεί συνεργασία ΚΕ.Δ.Δ.Υ.-Τ.Ε./Ε.Σ. από τις επισκέψεις στα σχολεία							21/21	21
Δεν έχει οργανωθεί κάποια μορφή συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., καθώς δεν έχουν συνταχθεί Ε.Ε.Π.					4/4			4
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	14	7	4	7	21	135
5. Συχνότητα συνεργατικών συναντήσεων στα Τ.Ε. και Ειδικά Νηπιαγωγεία.	Σ(N)	Ε%	Σ (Τ.Ε.) N	Σ (Ε.Ν.) N	Σ (N)	Ε %	Φ.Π. (N)	(N)
Δεν δηλώνεται προκαθορισμένος χρόνος για συναντήσεις			5/14	4/7	1/4			10
Συνεργασία ειδικής παιδαγωγού με τη νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης σε εβδομαδιαία βάση			3/14					3
Συνεργασία ειδικής παιδαγωγού με τη νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης καθημερινά			3/14					3
Συνεργασία ειδικής παιδαγωγού με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό εβδομαδιαία				2/7				2
Συνεργασία ειδικής παιδαγωγού με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό καθημερινά				1/7				1
Όποτε κρίνεται απαραίτητο, η νηπιαγωγός γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συνεργάζονται			2/14					2
Δεν υπάρχει ποτέ καμία συνεργασία			1/14					1
Δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος προκειμένου να καλυφθεί η ανάγκη συνεργασίας Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και νηπιαγωγών, λόγω του μεγάλου αριθμού						67% (6)		6

σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης μου								
Οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. υλοποιούν συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς στα νηπιαγωγεία κάθε χρόνο						11% (1)		1
Οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. υλοποιούν συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς στα νηπιαγωγεία κάθε τρίμηνο					1/4	11% (1)		2
Οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. υλοποιούν συναντήσεις με τις εκπαιδευτικούς στα νηπιαγωγεία κάθε μήνα						11% (1)		1
Οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. υλοποιούν συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς στα νηπιαγωγεία ανάλογα με τις ανάγκες					1/4			1
Οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. υλοποιούν 4-5 συναντήσεις το χρόνο με τους/τις εκπαιδευτικούς					1/4			1
ΣΥΝΟΛΟ (N)			14	7	4	9		
6. Συχνότητα διεπιστημονικών συνεργατικών συναντήσεων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	Σ (N)	E%	Σ (TE) N	Σ (ΕΣ) N	Σ (N)	E %	Φ.Π. (N)	(N)
Όταν προκύπτει ανάγκη	12/14	81% (56)						68
Κάθε τρίμηνο		5% (3)						3
Κάθε εβδομάδα		3% (2)						2
Ποτέ		3% (2)						2
Όταν γίνεται αξιολόγηση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.		1% (1)						1
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68						82

Πίνακας 3.4.γ. Η πολυεπίπεδη συνεργασία κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

3.4.3 Απόψεις και πρακτικές για τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.

Τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί από όλες τις ομάδες εμπλεκομένων στην έρευνα αναφορικά με τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. αφορούν σε απόψεις και σε πρακτικές και ειδικότερα: α) στις απόψεις των εμπλεκομένων στην έρευνα για τον ρόλο που πρέπει να έχουν οι γονείς, β) στη συνεργασία των γονέων με ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και νηπιαγωγούς, γ) στον ρόλο και στις μορφές συνεργασίας των γονέων με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και τους/τις νηπιαγωγούς (Πίνακας 3.4.δ).

Οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, αναφορικά με τον ρόλο που θα πρέπει να διαδραματίζουν οι γονείς στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.Π, **εστιάζουν στην ενεργό εμπλοκή των γονέων** αναφορικά με το Ε.Ε.Π., πενήντα πέντε (55) απαντήσεις υποστηρίζουν την εμπλοκή τους στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και σαράντα πέντε (45) στον σχεδιασμό του. Χαρακτηριστικά αναφέρει μια προϊσταμένη ΚΕ.Δ.Δ.Υ.:

«Για μένα είναι καίριο κομμάτι αλλά τι θα έπρεπε να γίνει για να εκπαιδευτεί ο γονιός... Ο γονιός πρέπει να εκπαιδευτεί σε αυτό το κομμάτι, πρέπει να μάθει τα δικαιώματά του, πρέπει να ξέρει πώς γίνεται το Ε.Ε.Π., να συμμετέχει στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του...εμείς αυτό το κάνουμε στις ομάδες γονιών. Τους εκπαιδεύουμε σε αυτό το πράγμα, πώς είναι και τι θα πρέπει να ζητά από αυτό αλλά δεν έχει συνέχεια.» Κ9.

Τριάντα πέντε (35) και είκοσι πέντε (25) απαντήσεις κάνουν λόγο για **εμπλοκή των γονέων υπό όρους** αντίστοιχα στην εφαρμογή και στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. Δέκα (10) και εννέα (9) απαντήσεις αντίστοιχα υποστηρίζουν πως **δεν πρέπει να συμμετέχουν οι γονείς στον σχεδιασμό** και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. (Πίνακας 3.4.δ, Σχ. 3.4.στ.).



Σχήμα. 3.4.στ. Απόψεις για τον ρόλο των γονέων: ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Το σύνολο των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., εννέα (9) απαντήσεις, κάνει λόγο για την **αναγκαιότητα ενεργούς συμμετοχής των γονέων και λήψης αποφάσεων** αναφορικά με το Ε.Ε.Π. Τέσσερις απαντήσεις τους σε συνεντεύξεις καθιστούν κυρίαρχο τον ρόλο των γονέων στη λήψη αποφάσεων.

Οι νηπιαγωγοί των τάξεων στην πλειονότητά τους, δέκα (10) από είκοσι μία (21) απαντήσεις, δηλώνουν πως **οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν για να υπάρχει συνέχεια στο σπίτι**, ενώ επτά (7) από αυτές δηλώνουν πως ο ρόλος των γονέων συνδέεται με την **παροχή πληροφοριών για το παιδί τους**. Τέσσερις (4) απαντήσεις δηλώνουν την αναγκαιότητα **ενεργούς συμμετοχής των γονέων στη διδασκαλία και σε όλη τη σχολική ζωή**. Χαρακτηριστικά αναφέρει μια ειδική παιδαγωγός σε Τ.Ε.:

«Σημαντικός ο ρόλος των γονέων είναι πιο πολύ στην υλοποίηση δηλαδή μετά ότι φτιάχνοντας το Ε.Ε.Π. εμείς με τους συναδέλφους είπαμε σε αυτή τη συνεργασία, ο ρόλος των γονέων είναι πολύ σημαντικός, έτσι ώστε αυτά που εμείς κάνουμε να μπορούμε να τα συνεχίζουμε και στο σπίτι για την καλύτερη εξέλιξη του παιδιού και να υπάρχει μια σύνδεση και μια επικοινωνία.» Ε4.

Ως προς τη σύναψη συνεργασίας με τους γονείς, η πλειονότητα των απαντήσεων, τριάντα εννέα (39) δηλώνει πως η **συνεργασία γονέων με τους εμπλεκόμενους φορείς αποτελεί εκπαιδευτική πρακτική** στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π., δήλωση που συνάδει και με τις καταγραφές σε έξι (6) φύλλα παρατήρησης, ενώ τριάντα οχτώ (38) υποστηρίζουν πως αυτό συμβαίνει **κάποιες φορές** ανάλογα με την περίπτωση (οι απάντηση αυτή δεν αφορά εκπαιδευτικούς της τάξης). Δεκαεπτά (17) απαντήσεις αναφέρουν που δεν υπάρχει συνεργασία με τους γονείς (αφορά σε Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) (Σχήμα 3.4.ζ.).

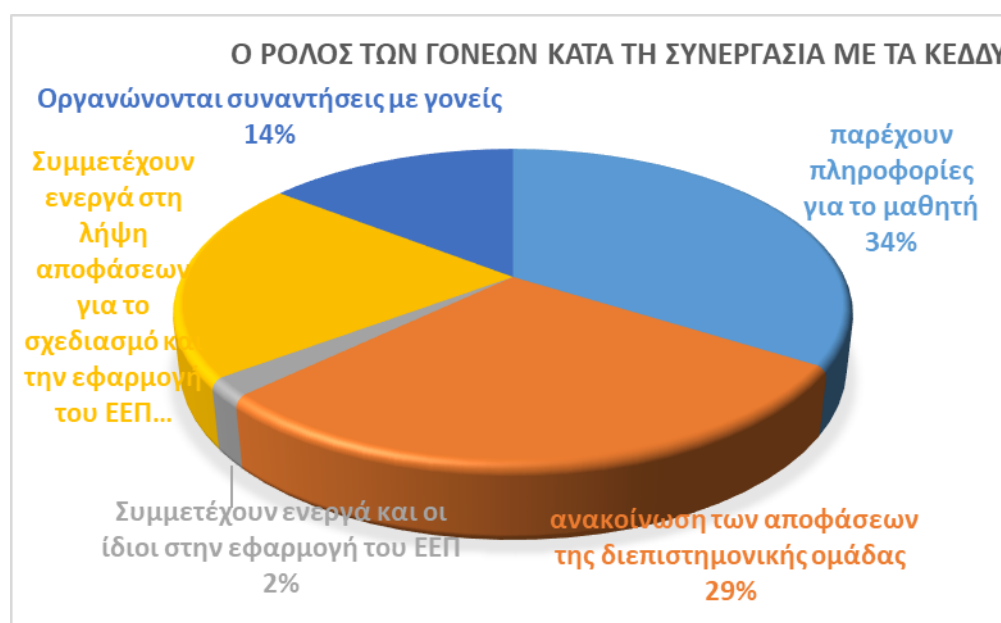


Σχήμα 3.4.ζ. Συνεργασία γονέων και εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

Ο ρόλος των γονέων στην καθημερινή πρακτική στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π., σύμφωνα με την πλειονότητα των απαντήσεων των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., πενήντα τέσσερις (54) από εξήντα εννέα (69) απαντήσεις, **συνδέεται με**

την παροχή πληροφοριών για το νήπιο με αναπηρία ή εσα και σαράντα έξι (46) απαντήσεις δηλώνουν πως οι συναντήσεις που οργανώνονται με τους γονείς στοχεύουν στην ανακοίνωση των αποφάσεων της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Τριάντα τρεις (33) απαντήσεις κάνουν λόγο για ενεργό συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και τρεις (3) για ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. (Πίνακας 3.4.δ. και Σχ. 3.4.η). Ενδεικτικά, μία νηπιαγωγός εργαζόμενη στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δηλώνει:

«Καταρχήν ο γονιός είναι ο άμεσος παρατηρητής αυτός που ξέρει καλύτερα από όλους το παιδί του, οπότε οι πληροφορίες του γονιού είναι σημαντικές. Μετά συζητάς μαζί του για το τι ακριβώς θέλεις να πετύχει με αυτό το πρόγραμμα και θέτεις, ας πούμε τους στόχους.. Ένας από αυτούς μπορεί να είναι και η εφαρμογή στο σπίτι. Πράγματα ας πούμε που μπορεί να κάνει ένα παιδί στο σχολείο μπορεί να τα κάνει και στο σπίτι. Τώρα δεν είναι αυτός που θέτει άμεσα τους στόχους, οι στόχοι βγαίνουνε σίγουρα από τους αξιολογητές και από τους εκπαιδευτικούς, αλλά εσύ έχεις πάρει ήδη την πληροφορία που θέλεις από τον γονιό, οπότε νομίζω ότι εμπλέκεται μέχρι το σημείο που πρέπει να εμπλακεί, μέχρι εκεί που τον αφορά και που μπορεί ο ίδιος να καταλάβει το τι γίνεται.» Κ6.



Σχήμα 3.4.η. Ο ρόλος των γονέων στο πλαίσιο συνεργασίας με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφορικά με το Ε.Ε.Π.

Οι νηπιαγωγοί στα Τ.Ε. και τα ειδικά νηπιαγωγεία για τη συνεργασία τους με τους γονείς αναφέρουν πως υλοποιούνται συναντήσεις ως εξής: α) **όχι τακτικά, κάθε μήνα**, τρεις (3) απαντήσεις, β) **2-3 προκαθορισμένες** και όσες ενδιάμεσες προκύψουν, δύο (2) απαντήσεις, γ) **κάθε δίμηνο ή και νωρίτερα**, αν προκύψει ανάγκη, δ) **μόνο ενημερωτικές, μία φορά την εβδομάδα**, ε) **κάθε μήνα ενημερωτικές και καθιέρωση συνεργασίας με τετράδιο επικοινωνίας**, στ) **3 ατομικές το χρόνο και**

όταν προκύψει ανάγκη, ζ) 4 το χρόνο (Πίνακας 3.4.δ.). Μια ειδική παιδαγωγός δηλώνει:

«Τώρα αυτό με συχνότητα, μια φορά το μήνα αλλά και οτιδήποτε προσπαθώ και μια φορά το μήνα να τους έχω σε επαφή πιο .. αλλά και οτιδήποτε θέλουν να ρωτήσουνε εννοείται, στο τέλος του μήνα δεν υπάρχει τέτοια περίπτωση» Ε10.

Αναφορικά με τη συνεργασία με τους γονείς οι τέσσερις (4) Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., μέσω συνεντεύξεων δηλώνουν πως: α) οι γονείς ενημερώνονται για το τι θα πρέπει να κάνουν με το παιδί και για την πρόδοό του, δύο (2) απαντήσεις, β) άλλες φορές οι γονείς εμπλέκονται και άλλες όχι καθώς εξαρτάται από τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης, μία (1) απάντηση, γ) οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. υλοποιούν ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς, μία (1) απάντηση.

Όπως προκύπτει από τα φύλλα παρατήρησης, πολλές από τις προαναφερθείσες δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα συνάδουν με τις καταγραφές της ερευνήτριας. Πιο συγκεκριμένα: α) οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν συνεντεύξεις με τους γονείς για λήψη πληροφοριών (εφαρμογή σε δύο νηπιαγωγεία), β) οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους γονείς για λήψη πληροφοριών και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (σε τέσσερα νηπιαγωγεία), γ) οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν συναντήσεις με τους γονείς για λήψη πληροφοριών και ενημέρωση (σε τρία σχολεία), δ) οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν τηλεφωνικές επικοινωνίες με τους γονείς για λήψη πληροφοριών, ενημέρωση ή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (σε δύο σχολεία), ε) οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς (σε ένα σχολείο).

Η συνεργασία με τους γονείς: απόψεις και πρακτικές για τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.								
1. Ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος των γονέων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;	ΚΕ.Δ.Α.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		Ε. Ε. Ε. (N1)	ΣΥΝΟ ΛΟ (N117)
	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	Ε % (N)	Σ (N)	(N)
Να συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	11/14	39% (26)				89% (8)		45
Να συμμετέχουν στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	11/14	52% (36)				89% (8)		55
Να μη συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	2/14	12% (8)						10
Να μη συμμετέχουν στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	2/14	10% (7)						9

Να συμμετέχουν υπό όρους στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	1/14	49% (33)				11% (1)		35
Να συμμετέχουν υπό όρους στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	1/14	33% (23)				11% (1)		25
Να συμμετέχουν για την εφαρμογή του στο σπίτι, αλλά όχι στο σχολείο		1% (1)						1
Να συμμετέχουν ενεργά και να λαμβάνουν αποφάσεις						100% (9)	1	10
Να εμπλέκονται για να υπάρχει συνέχεια στο σπίτι			6/14	4/7				10
Ο ρόλος τους θα πρέπει να είναι κυρίαρχος, να συμμετέχει και να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του					4/4			4
Να υπάρχει άμεση συνεργασία. Το πρόγραμμα του σχολείου να ακολουθείται και στο σπίτι					1/4			1
Να μην εμπλέκονται, γιατί δυσκολεύουν το έργο και δεν είναι ειλικρινείς ως προς τις πληροφορίες που δίνουν				1/7				1
Να εμπλέκονται, αλλά να υπάρχουν σαφή όρια ως προς τον ρόλο τους			2/14					2
Να πληροφορεί τους/τις εκπαιδευτικούς			7/14					7
Να ενημερώνει και να ενημερώνεται				4/7				4
Να υπάρχει σχέση εμπιστοσύνης γιατί υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία			2/14	1/7				3
Να οριοθετούν το παιδί στο σπίτι			1/14					1
Να έχουν ενεργό ρόλο και να συμμετέχουν σε όλη τη σχολική ζωή και στη διδασκαλία			2/14	2/7				4
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	14	7	4	9	1	117
2. Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π.;	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Φ.Π. (N)	(N)
Ναι	14/14	23% (15)	13/14	7/7	2/4	38% (3)	6/21	45
Κάποιες φορές, ανάλογα την περίπτωση		53% (34)				50% (4)		38
Όχι		23% (15)	1/14			13% (1)		17
Δεν έχει γίνει αντιληπτή οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας κατά τις επισκέψεις στο σχολείο							15/21	15
Κάποιες φορές, ναι και κάποιες όχι. Εξαρτάται από τους/τις εκπαιδευτικούς στην τάξη					1/4			1
Οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. υλοποιούν συνεργασίες με τους γονείς για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.					1/4			1
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	64	14	7	4	8	21	132

3. Ποιος είναι ο ρόλος των γονέων στην πράξη: Μορφές και τρόποι συνεργασίας με τους γονείς	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Φ.Π. (N)	(N)
Σε συναντήσεις παρέχουν πληροφορίες για τον/τη μαθητή/ήτρια	14/14	73% (40)						54
Οι συναντήσεις με τους γονείς στοχεύουν στην ανακοίνωση των αποφάσεων της διεπιστημονικής ομάδας	14/14	58% (32)						46
Συμμετέχουν ενεργά και οι ίδιοι στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	3/14							3
Συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	1/14	58% (32)						33
Οργανώνονται συναντήσεις με γονείς	8/14	23% (15)				37% (3)		26
Οι γονείς ενημερώνονται για το τι θα πρέπει να κάνουν με το παιδί και για την πρόδό του					2/4			2
Άλλες φορές οι γονείς εμπλέκονται και άλλες όχι. Εξαρτάται από τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης					1/4			1
Οι Σχ. Σ. υλοποιούν ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς					1/4			1
Υλοποιούνται συναντήσεις, όχι τακτικά			2/14	1/7				3
Υλοποιούνται συναντήσεις κάθε δίμηνο ή και νωρίτερα, αν προκύψει ανάγκη			1/14					1
Υλοποιούνται μόνο ενημερωτικές			1/14					1
Μία φορά την εβδομάδα για ενημέρωση			1/14					1
Υλοποιούνται κάθε μήνα ενημερωτικές και καθιέρωση συνεργασίας με τετράδιο επικοινωνίας				1/7				1
Υλοποιούνται κάθε μήνα συναντήσεις			2/14	1/7				3
Υλοποιούνται 3 ατομικές το χρόνο και όταν προκύψει ανάγκη			1/14					1
Υλοποιούνται 4 το χρόνο				1/7				1
Υλοποιούνται 2-3 προκαθορισμένες και όσες ενδιάμεσες προκύψουν				2/7				2
Οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν συνεντεύξεις με γονείς για λήψη πληροφοριών							2/21	2
Οι εκπαιδευτικοί συζητούν με γονείς για λήξη πληροφοριών και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία							4/21	4
Οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν συναντήσεις με γονείς για λήψη πληροφοριών και ενημέρωση							3/21	3

Οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν τηλεφωνικές επικοινωνίες με γονείς για λήψη πληροφοριών, ενημέρωση ή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία							2/14	2
Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς							1/21	1
Δεν έχει γίνει αντιληπτή κάποια μορφή συνεργασίας κατά τις επισκέψεις στο σχολείο							15/21	15
ΣΥΝΟΛΟ (Ν)	14	55	14	7	4	8	21	103

Πίνακας 3.4.δ. Ο ρόλος των γονέων κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.: απόψεις και πρακτικές

3.5 Προβλήματα και δυσκολίες κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π..

Προτεινόμενες αλλαγές

Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, συνδέονται με την: α) οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και των δομών Ε.Α.Ε., β) εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία, γ) εκπαιδευτική πρακτική, δ) οικογένεια, ε) συνεργασία, στ) αναπηρία (βλέπε Πίνακα 3.5.α.).

Τα βασικότερα προβλήματα που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία των δομών Ε.Α.Ε., σύμφωνα με την πλειονότητα των απαντήσεων από εργαζομένους στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και εκπαιδευτικούς, είναι **ο μεγάλος αριθμός σχολείων που καλείται να υποστηρίξει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., η συνεχή αλλαγή του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε συνδυασμό με την έλλειψη μόνιμου προσωπικού, κονδυλίων και υλικοτεχνικής υποδομής**, εξήντα τρεις (63), εξήντα (60) και πενήντα δύο (52) απαντήσεις αντίστοιχα (Πίνακας 3.5.α. και Σχ. 3.5.α.). Χαρακτηριστικά αναφέρουν μία Προϊσταμένη ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ένας Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και μία ειδική παιδαγωγός:

«Έλλειψη προσωπικού. Αυτό. Χρόνου, αυτό περισσότερο. Πολλά τα σχολεία της περιοχής ευθύνης. Είμαστε ένας αξιολογικός παράγοντας, αξιολογική υπηρεσία που δεν θεωρώ ότι... τεράστιο όγκος της δουλειάς και δυσκολευόμαστε πάρα πολύ.... είναι ο όγκος της δουλειάς. Αν ήτανε μια υπηρεσία που ήταν συνεχώς στελεχωμένη και δεν άλλαζαν συνέχεια τα άτομα και δεν υπήρχαν αυτές οι λίστες αναμονής, ή αν υπήρχε κάποιος φορέας από πριν που αυτόν τον τεράστιο αριθμό να τον απορροφούσε και να ερχόντουσαν τα πολύ απαραίτητα περιστατικά σε εμάς ίσως να μπορούσαμε να είμαστε χρήσιμοι περισσότερο.» Κ13.

«Πρώτα-πρώτα δεν υπάρχει προσωπικό για όλα τα σχολεία... πρέπει να αυξηθεί το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ένα αυτό. Κι εγώ θα έλεγα μια λύση καλή θα ήτανε αφού αυξηθεί ο πληθυσμός του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να έχουμε και όλες τις ειδικότητες μέσα γιατί τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν τις έχουμε όλες τις ειδικότητες. Για παράδειγμα για την κώφωση το Α ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχει, τέλος. Ο άλλος που είναι στην Αλεξανδρούπολη που θα πάει; Πρέπει να κατέβει Αθήνα. Και έχουμε και τέτοιους γονείς που μετακομίζουν, μπορούν και κατεβαίνουν Αθήνα...» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. 4.

«Υπάρχουν αρκετές, η δυσκολία που έχει το παιδί, η μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση των παιδιών, η συναισθηματική φόρτιση που μπορεί να προκαλέσει ένα ερέθισμα... δηλαδή η συγκληνιστική τους φόρτιση επηρεάζει και το πρόγραμμα πολλές φορές... ο συντονισμός της ομάδας που είναι δύσκολος, γιατί καμιά φορά δεν ξέρω πώς πρέπει να είναι ακριβώς και πώς θέλω ακριβώς να γίνει γιατί καμιά φορά μπορεί να έρθω σε ρήξη με συνάδελφο... το προσωπικό δεν υπάρχει από την αρχή, ούτε στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., κάθε χρόνο αλλάζουμε σχολείο. Θα μπορούσαμε να έχουμε περισσότερο υλικό, έναν υπολογιστή, διαδραστικό πίνακα να γίνεται πιο ζωντανό το μάθημα. Και ο χώρος, η οργάνωση του χώρου η οργάνωση του χώρου ας πούμε. Αν είχαμε μεγαλύτερο, αν τα παιδιά θα μπορούσαν να κάνουν σε άλλο χώρο που εκτονώνουν λίγο εκεί την ενέργειά τους, θα ήταν πολύ βοήθεια για μας. Ειδικότητα δηλαδή, το παιδί να κάνει, τώρα που έχει ένταση ο Παναγιώτης να κάνουνε δέκα λεπτά εκτόνωση. Πρέπει να είναι στην τάξη δεν υπάρχει δυνατότητα, είναι ένα έλλειμμα.» Ε3.

Ένα άλλο πρόβλημα που προκύπτει κατά τη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. είναι η **εστίαση στην αξιολογική – διαγνωστική διαδικασία και όχι στην υποστήριξη των μαθητών/τριών**, σύμφωνα με σαράντα επτά (47) απαντήσεις εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., καθώς και η **έλλειψη εποπτείας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.**, σύμφωνα με σαράντα τρεις (43) απαντήσεις εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σχ.Σ. Ε.Α.Ε.

Τριάντα έξι (36) απαντήσεις παρουσιάζουν ως πρόβλημα **τον τρόπο αξιολόγησης των νηπίων που παραπέμπονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.** για αξιολόγηση, τριάντα πέντε (35) την **έλλειψη κατάλληλων χώρων** και δέκα (10) την **έλλειψη έμπειρου προσωπικού στις δομές Ε.Α.Ε.**



Σχήμα 3.5.α. Προβλήματα οργάνωσης και λειτουργία των δομών Ε.Α.Ε.

Αναφορικά με τα προβλήματα που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου στο χώρο της Ε.Α.Ε., **οι εκπαιδευτικοί των τάξεων εστιάζουν:**

α) στην έλλειψη χρόνου για σχεδιασμό Ε.Ε.Π. από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., δώδεκα (12) απαντήσεις, **β) στην έλλειψη διεπιστημονικής συνεργασίας, στον αυξημένο αριθμό νηπίων με αναπηρία ανά τάξη** (δήλωση που υποστηρίζει και ο εκπρόσωπος Ε.Α.Ε. του ΥΠ.Π.Ε.Θ., στο μεγάλο αριθμό σχολείων ανά Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., οχτώ (8) απαντήσεις για τις προαναφερθείσες δηλώσεις, **γ) στην έλλειψη μόνιμου και έμπειρου προσωπικού** στα νηπιαγωγεία με Τ.Ε ή Ειδικά Νηπιαγωγεία, επτά (7) απαντήσεις, **δ) στην αδυναμία υποστήριξης των σχολείων από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.**, (πέντε (5) απαντήσεις, **ε) στις γραφειοκρατικές διαδικασίες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και στον όγκο αιτήσεων προς αξιολόγηση**, τέσσερις (4) απαντήσεις, **στ) στις ελλείψεις διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού και στους ακατάλληλους χώρους**, τρεις (3) δηλώσεις, **ζ) στην έλλειψη εποπτείας για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. από την πολιτική ηγεσία**, στην έλλειψη υποστήριξης από Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. (Πίνακας 3.5.α). Ενδεικτικά αναφέρεται:

«Δυσκολίες υπάρχουν όσον αφορά ότι θες υλικό για να δουλέψεις περισσότερο που δεν υπάρχει. Ένα πρόγραμμα για να είναι αποτελεσματικό και ποιοτικό κ.λπ. δε φτάνει μόνο... θέλει και υποδομή. Υποδομή με εποπτικό υλικό κ.λπ. που δεν υπάρχουν στα σχολεία. Αυτά είναι τα αδύνατα σημεία για να γίνει ακόμα πιο αποτελεσματικό, ένα αδύνατο σημείο ας πούμε. Αυτό είπα από την αρχή ότι η συνεργασία πρέπει να γίνεται με τη διεπιστημονική ομάδα και δε γίνεται και θεωρώ ότι μέσα στην ευθύνη του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της εβδομάδας είναι να δίνουν εκείνοι το πρόγραμμα. Και θεωρώ ότι είναι μεγάλη αδυναμία να μην υπάρχει μια συνεργασία στη σύνταξή του από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.» Ε3.

Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία εστιάζουν κυρίως στις ελλείψεις και ασάφειες της νομοθεσίας σε σχέση με τις διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., πενήντα επτά (57) απαντήσεις εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., και **στην έλλειψη επιμόρφωσης**, πενήντα μία (51) απαντήσεις εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και εκπαιδευτικών. Τέλος, επτά (7) αναφέρονται **στον όγκο αρμοδιοτήτων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.**, βάσει νομοθεσίας και μόνο μία (1) απάντηση εκπαιδευτικού αναφέρεται **στην ακαμψία των Π.Σ.** (Πίνακας 3.5.α και Σχ. 3.5.β.).



Σχήμα 3.5.β. Προβλήματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική πολιτική

Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που **σχετίζονται με την εκπαιδευτική πρακτική** αφορούν κυρίως στη **δυσκολία του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο μαθησιακό προφίλ** του/της μαθητή/τριας και στην **απροθυμία** ορισμένων εμπλεκομένων να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν Ε.Ε.Π., σαράντα οχτώ (48) και σαράντα τέσσερις (44) απαντήσεις αντίστοιχα. **Δυσκολία αποτελεί και η αξιολόγηση των νηπίων με αναπηρία**, σύμφωνα με εννέα (9) απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών καθώς και το **άγχος του/της εκπαιδευτικού για την πρόοδο του/της μαθητή/ήτριας με αναπηρία** (Πίνακας 3.5.α. και Σχ. 3.5.γ.).



Σχήμα 3.5.γ. Προβλήματα στην εκπαιδευτική πρακτική.

Αναφορικά με τις δυσκολίες που συνδέονται με την οικογένεια, η πλειονότητα των απαντήσεων, τριάντα πέντε (35), εστιάζει στην **άρνηση των γονέων να δεχτούν** τη διάγνωση και το προτεινόμενο Ε.Ε.Π. και δύο (2) απαντήσεις αφορούν στη δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς (Πίνακας 3.5.α.).

Οι απαντήσεις που αφορούν στη συνεργασία εστιάζουν στην έλλειψη συνεργασίας των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία, δέκα (10) απαντήσεις, των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, οχτώ απαντήσεις καθώς και του σχολείου με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., δύο απαντήσεις (Πίνακας 3.5.α.). Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

«Προβλήματα μπορεί να είναι στο κομμάτι της συνεργασίας και με τους γονείς και με τους συναδέλφους εκεί περισσότερο παρατηρώ. Φέτος είναι μια καλή χρονιά αλλά και οι περισσότερες χρονιές ήταν καλές αλλά θέλει ένα, είναι ένας διαρκής αγώνας να μην προσπαθείς να ξεχωρίσεις τα παιδιά του τμήματος ένταξης από τα υπόλοιπα, να είναι ενταξιακή η προσέγγιση, να δουλεύεται όλοι μαζί και να μην ξεχωρίζουν τα παιδιά. Τέλος πάντων εντάξει, προβλήματα θα μπορούσε να είναι στη συνεργασία και με τους συναδέλφους και με τους γονείς. Προβλήματα μπορεί άλλα να είναι όσον αφορά στο υλικό. Εγώ θέλω να κάνω πράγματα και δεν έχω υλικό να τα κάνω. Ακόμη και ο υπολογιστής που δε λειτουργεί αυτή τη στιγμή. Κυρίως είναι σε αυτούς τους δύο και ο αριθμός των παιδιών με πρόβλημα στην τάξη είναι μεγάλος.» Ε14.

Ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας του νηπίου αποτελεί δυσκολία και πρόβλημα, σύμφωνα με έξι (6) απαντήσεις, (τέσσερις από εκπαιδευτικούς Τ.Ε. και ειδικού νηπιαγωγείου και δύο από Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.) (Πίνακας 3.5.α.).

Οι προτεινόμενες αλλαγές για τη βελτίωση του πλαισίου εφαρμογής του Ε.Ε.Π. για νήπια με αναπηρία αφορούν: α) στην οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και των δομών Ε.Α.Ε., β) στην εκπαιδευτική πολιτική και στη νομοθεσία, γ) στην εκπαιδευτική πρακτική, δ) στη συνεργασία, ε) στο κοινωνικό αξιακό σύστημα και στην κουλτούρα και στις αντιλήψεις αναφορικά με την αναπηρία. (βλέπε Πίνακα 3.5.α.).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις προτεινόμενες αλλαγές που **αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και των δομών Ε.Α.Ε.**, η πλειονότητα των απαντήσεων (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.), εβδομήντα δύο (72) από εκατό δέκα επτά (117) συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, εστιάζει **στην αύξηση του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.** Εξήντα πέντε (65) απαντήσεις κάνουν λόγο για **υποστήριξη των σχολείων από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.** με επιτόπιες επισκέψεις του προσωπικού, εξήντα δύο (62) αναφέρονται στην **ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών της τάξης στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.** και στην **υποστήριξη των σχολείων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό**, πενήντα έξι (56) τονίζουν την **εξασφάλιση της**

κατάλληλης κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής, σαράντα οχτώ (48) προτείνουν την αυταξιολόγηση των εμπλεκομένων, τριάντα εννέα (39) κάνουν λόγο για **ενεργό εμπλοκή των γονέων** στη διαμόρφωση του Ε.Ε.Π., και τριάντα (30) για **αλλαγή του τρόπου σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.** και ανάληψη ευθύνης από το σύλλογο διδασκόντων (Πίνακας 3.5.α. και Σχ. 3.5.δ). Χαρακτηριστικά αναφέρει μία ειδική παιδαγωγός από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.:

«Να μπει διεπιστημονικότητα, να μπούνε δηλαδή περισσότερες ειδικότητες, πιο πολύ προσωπικό, όχι μόνο ο εκπαιδευτικός και να θεσμοθετηθεί η συνεργασία όλων, και της οικογένειας και του σχολείου και του διευθυντή και του εκπαιδευτικού και όλων και της διεπιστημονικής ομάδας. Το οποίο δεν υπάρχει. Πιο πολλές ομάδες διεπιστημονικές κοντά στα σχολεία και περισσότερος χρόνος παρατήρησης τω παιδιών και υποστήριξης στα σχολεία» Κ1.



Σχήμα 3.5.δ. Προτεινόμενες αλλαγές στην οργάνωσης και λειτουργία των δομών Ε.Α.Ε.

Οι προτεινόμενες αλλαγές των ειδικών παιδαγωγών των νηπιαγωγείων σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων αφορούν: α) στη **δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων** που θα βρίσκονται κοντά στα σχολεία και θα υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. μαθητών/τριών με αναπηρία, είκοσι (20) απαντήσεις, β) στην **έγκαιρη στελέχωση των σχολείων** με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό, έξι (6) απαντήσεις, γ) στην **παροχή κοινών πρότυπων φορμών** αξιολόγησης των νηπίων και σχεδιασμού Ε.Ε.Π. από την πολιτική ηγεσία, δύο αναφορές, και δ) μεμονωμένες απαντήσεις αφορούν στη **μείωση του αριθμού των νηπίων** με αναπηρία ανά τάξη, στη **λογοδοσία** του

εκπαιδευτικού συστήματος προς τους γονείς για την εξέλιξη των παιδιών τους, στη **σύνδεση των σχολείων με τα πανεπιστήμια**, στην εισαγωγή της **διδασκαλίας του τρόπου εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα** στα πανεπιστήμια. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

«Το κυριότερο είναι αυτό, η διεπιστημονική ομάδα. Γιατί νομίζω ότι εκεί που όλοι μας έχουμε κενά. Μια διάγνωση αποτελεί μια ακτινογραφία μιας συγκεκριμένης στιγμής που πήγε το παιδί στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Δε σημαίνει ότι.. και μου έχει τύχει πάρα πολλές φορές να δω διαγνώσεις που να νομίζω ότι θα μου ρθει ένα εξαιρετικό δύσκολο παιδί και στην ουσία να μην είναι δύσκολα τα πράγματα οπότε στην ουσία χρειάζεται μια συνεχή συνεργασία. Η συνεργασία με τη συνάδελφο της γενικής...να σε αφήνει να κάνεις πράγματα και να κάνει διαφοροποίηση. Βέβαια σημαντικό είναι να υπάρχει προσωπικό στα σχολεία από νορίς...ειδικότητες και βοηθητικό που δε μας δίνουν...» Ε6.

Οι αλλαγές που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική εστιάζουν κυρίως στην **κατάλληλη και όχι δωρεάν επιμόρφωση**, εβδομήντα έξι (76) απαντήσεις, **στην αλλαγή της νομοθεσίας**, σαράντα επτά (47) απαντήσεις και στην επαρκή χρηματοδότηση, τέσσερις (4) απαντήσεις. Μία μόνο απάντηση Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. κάνει λόγο για καθιέρωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Πίνακας 3.5.α).

Ειδικότερα, οι προτεινόμενες **αλλαγές που αφορούν στη νομοθεσία** κάνουν λόγο για: α) **θεσμοθέτηση επιμόρφωσης** των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., ενενήντα επτά (97) από εκατό δεκαεπτά (117) απαντήσεις, β) **καθιέρωση έγκαιρης παρέμβασης**, εβδομήντα επτά (77) απαντήσεις, γ) **θεσμοθέτηση της ενίσχυση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με προσωπικό για τη διεύρυνση του αριθμού των διεπιστημονικών ομάδων** και την υποστήριξη των σχολείων, εβδομήντα έξι (76) απαντήσεις, δ) **παροχή αναλυτικών οδηγιών** για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., εβδομήντα τέσσερις απαντήσεις, ε) **αποκέντρωση των υπηρεσιών** και δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων που θα έχουν την ευθύνη μιας ομάδας σχολείων για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, τον σχεδιασμό των Ε.Ε.Π., την υποστήριξη των μαθητών/τριών στο σχολείο κατά την εφαρμογή του, στ) **θεσμοθέτηση της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών της τάξης** κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., εξήντα εννέα (69) απαντήσεις, ζ) **πρόβλεψη χρόνου για συνεργασία** των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε επίπεδο σχεδιασμού εφαρμογής και αξιολόγησης, εξήντα επτά (67) απαντήσεις, η) **παροχή κοινών και κατάλληλων εργαλείων**, μέσων και τρόπων εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών/τριών, θ) **θεσμοθέτηση αξιολόγησης του Ε.Ε.Π.** σε τακτά διαστήματα, εξήντα δύο (62) απαντήσεις, θ) **υποχρεωτικό σχεδιασμό** και εφαρμογή του Ε.Ε.Π., βάσει νομοθεσίας, εξήντα δύο (62) απαντήσεις, ι) **εκσυγχρονισμό των Π.Σ.**, ώστε να είναι ευέλικτα περιλαμβάνοντας στόχους που αφορούν και στη ζωή

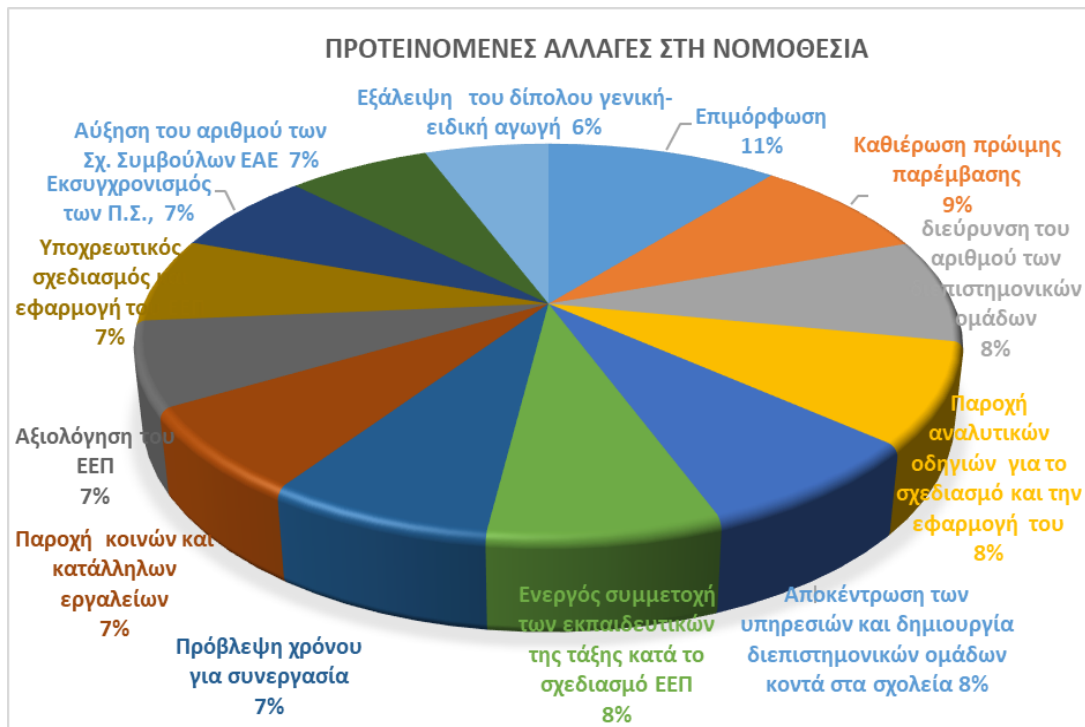
του/της μαθητή/ήτριας εκτός σχολείου, εξήντα μία (61) απαντήσεις, κ) **αύξηση του αριθμού των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.**, εξήντα (60) απαντήσεις, λ) **εξάλειψη του δίπολου γενική-ειδική αγωγή**, πενήντα δύο (52) απαντήσεις (πίνακας 3.5.α και Σχ. 3.5.ε).

Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Την άρνηση των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης συνήθως, οι οποίοι νιώθουν ότι τους υποδεικνύεις τι να κάνουν, πάρα πολύ δύσκολο αυτό, πολλές φορές αρνητική στάση από τους γονείς αλλά αυτοί είναι λιγότεροι δηλαδή... και βέβαια δυσκολίες με το υλικό, με τους χώρους. Έχουμε σχολεία που δεν έχουν χώρο ή σε ένα τμήμα ένταξης υπάρχουν πέντε μαθητές με μεγάλες δυσκολίες άρα ακόμα κι αν θέλουμε να εστιάζουμε στις ανάγκες ενός μαθητή, χάνουμε τους υπόλοιπους. Άρα οι δυσκολίες είναι ότι δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι οι εκπαιδευτικοί δηλαδή και οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής για να αντιμετωπίσουν όλες τις περιπτώσεις μαθητών/τριών, χρειάζεται επιμόρφωση. Η θεσμοθέτηση βέβαια θέσεων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, επιστημονικής ομάδας η οποία να υποστηρίζει τα σχολεία, η οποία να έχει στενή σχέση με τα σχολεία και ενδεχομένως η απεμπλοκή του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., θεωρώ δε βοηθάει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στα Ε.Ε.Π. τελικά, άρα ένα επίπεδο νομοθεσίας είναι αυτό, δηλαδή αυτές οι διεπιστημονικές ομάδες σαν αυτές που έχουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. οι οποίες να είναι κοντά στα σχολεία, κάτι σαν αυτό που είπαμε ότι θα μπορούσαν να είναι οι ΕΔΕΑΥ σε ιδανικό επίπεδο και σίγουρα μια πιο αναλυτική περιγραφή του τρόπου που ένα Ε.Ε.Π. μπορεί να λειτουργήσει μέσα στο νόμο δηλαδή, τους εμπλεκόμενους, ποιοι θα πρέπει να είναι οι εμπλεκόμενοι, να προσδιορίζεται δηλαδή αυτό γιατί όσο δεν προσδιορίζεται συμμετέχει μόνο ο εκπαιδευτικός, αυτό έχω καταλάβει. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής και της ειδικής αγωγής σε τέτοια θέματα. Το γεγονός δηλαδή ότι δεν υπάρχει καμία επιμόρφωση και ούτε στους σχολικούς συμβούλους καν.» Κ5.

«Θα πρότεινα διαφορετική δομή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στο οργανόγραμμα δηλαδή του σκελετού, ότι πρέπει πάντα πάνω από το νηπιαγωγό να υπάρχει ένας άμεσος συνεργάτης και να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη επιστημονική ομάδα....Θέλεις και κάποιες ώρες συνεργασίας που δεν θα έχεις παιδιά, να θεσμοθετηθεί... να μην είμαστε μόνοι μας. Γιατί είμαστε μόνοι μας, κι ο σύμβουλος ακόμα είναι τύποις σύμβουλος. Αδυνατεί να σε βοηθήσει λόγω του εύρους του αντικειμένου του. Νομοθετικά άλλο κομμάτι που θα μπορούσε να περάσει εγώ θεωρώ είναι η επιμόρφωσή μας. Είναι νομοθετικό και αυτό ότι θα πρέπει να μορφωνόμαστε ανά τακτά διαστήματα.. Να γίνουμε όσο το δυνατόν ξεκάθαροι οι ρόλοι των συνεργατών τι υποχρεώσεις και τι δικαιώματα έχουνε και τι ρόλους έχουνε μέσα στο σχολικό περιβάλλον ώστε να μην συγχέονται αυτοί οι ρόλοι. Εντάξει ο αριθμός των παιδιών πρέπει να γίνει ξεκάθαρος για το νηπιαγωγείο.. Νομοθετικά θα μπορούσε να είναι και το Ε.Ε.Π. μπορεί να γίνει να είναι ξεκάθαρο το τι πρέπει να κάνεις. Γιατί και τώρα όπως αναφέρεται να δεν είναι...Αυτό είναι ένα ζητούμενο, το υποχρεωτικό.» Ε8.

«Υποχρεωτικότητα στη συγγραφή του Ε.Ε.Π. για κάθε μαθητή ξεχωριστά, από τις ομάδες που υποστηρίζουν τα σχολεία.... θα πρέπει να εμπλουτίσουμε το ωραίο νομοθέτημα με μια μικρή παράγραφο πώς γίνεται ένα Ε.Ε.Π. Ομολογούμε όλοι ότι δεν έχουμε διδαχτεί χρήση ή συγγραφή Ε.Ε.Π., ούτε στο διδασκαλείο διδάχτηκα, ούτε στο μεταπτυχιακό διδάχτηκα. Ούτε στο δεύτερο μεταπτυχιακό διδάχτηκα. Τα έχω δει αλλά δεν τα διδάχτηκα εμπειριστατωμένα. Μήπως θα πρέπει στα μεταπτυχιακά μας, στις σχολές μας, να δίνουμε μεγαλύτερη έμφαση στην διδακτική εφαρμογή; Άρα, στη γραφή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων... Και νομοθετική κάλυψη προφανώς από την πολιτεία. Νομίζω όμως ότι η νομοθετική κάλυψη είναι είναι δευτερεύουσα. Αν εμείς γνωρίζαμε καλά και δεν αισθανόμασταν αδύναμοι απέναντι στη διαχείριση συγγραφής, νομίζω ότι αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί το θεωρούσαν εργαλείο, θα το κάνανε. Όμως αυτή τη στιγμή δεν γνωρίζουν πώς να το κάνουνε, δεύτερον θέλει πολύ χρόνο, και δεν ξέρουμε αν υπάρχει... αξιολόγηση της εκπαιδευτικής ομάδας και του εκπαιδευτικού. Αν δεν υφίσταται αξιολόγηση της σχολικής κοινότητας στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας να είναι πεπερασμένου χαρακτήρα.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.3.



Σχ. 3.5.ε. Προτεινόμενες αλλαγές στη νομοθεσία .

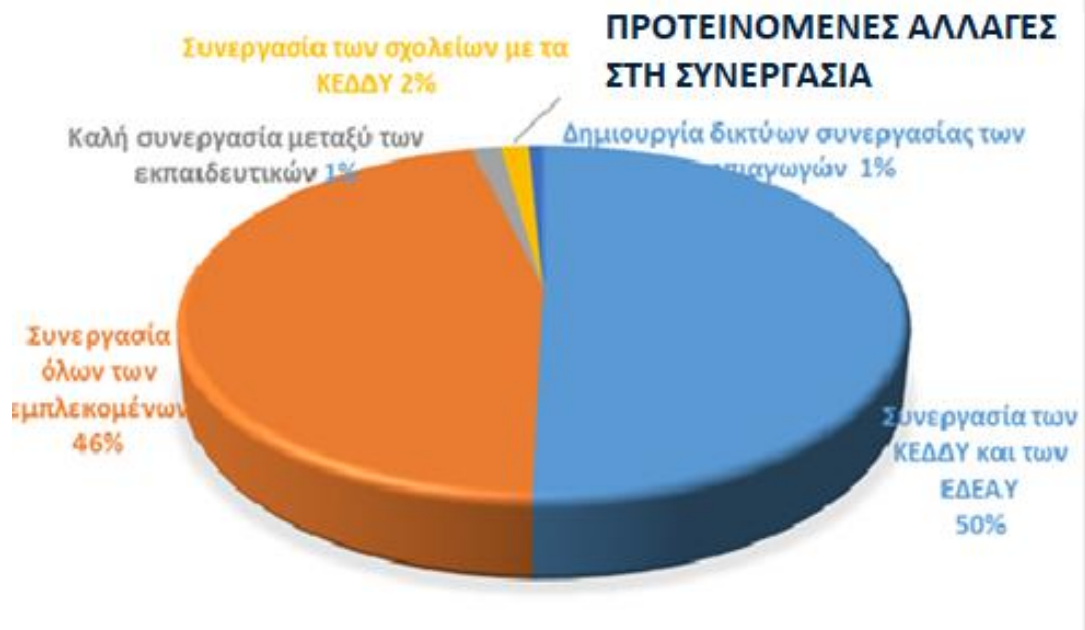
Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μια σειρά αλλαγών στη νομοθεσία, όπως το ενταξιακό περιεχόμενο της νομοθεσίας, τέσσερις (4) αναφορές, μείωση του αριθμού των ανάπηρων νηπίων ανά τάξη και θέσπιση υποχρεωτικών παιδαγωγικών συναντήσεων εκπαιδευτικών Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και διεπιστημονικής ομάδας ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τρεις (3) απαντήσεις, **αναμόρφωση των Π.Σ.**, **αποσαφήνιση του ρόλου** του/της κάθε εμπλεκόμενου/ης στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία, θέσπιση της **ομαλής μετάβασης και συνέχειας του Ε.Ε.Π.** από βαθμίδα σε βαθμίδα, δύο (2) απαντήσεις και τέλος μεμονωμένες απαντήσεις αφορούν στο κλείσιμο των ειδικών σχολείων, στην παροχή βοηθητικού προσωπικού στα Τ.Ε., όταν υπάρχει ανάγκη, στην αποσαφήνιση του τρόπου λειτουργίας των Τ.Ε. στα νηπιαγωγεία με νομοθετική ρύθμιση, στην αλλαγή του τρόπου διοίκησης στην εκπαίδευση με περισσότερη αξιοκρατία και των αρμοδιοτήτων Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. Ειδικότερα, για την ανάγκη ριζικής αλλαγής της νομοθεσίας για τη λειτουργία του νηπιαγωγείου αναφέρει μία ειδική παιδαγωγός:

«*Ξήλωμα, να σου πω εγώ θα προτιμούσα να είναι ένα νομικό πλαίσιο ας είναι μικρότερο σε έκταση, να μην είναι όλο αυτό το πράγμα, αλλά να είναι πιο συγκεκριμένο. Εδώ πέρα αντιμετωπίζουμε πάρα πολλά προβλήματα ειδικά το νηπιαγωγείο. Το νηπιαγωγείο είναι σα να μην υπάρχει. Δανειζόμαστε κάποια πράγματα από τη νομοθεσία από το δημοτικό, δεν εφαρμόζονται, δεν μπορείς να βρεις το δίκιο σου, δε μπορείς να καταλάβει τι γίνεται, δεν μπορείς να το αξιοποιήσεις, δηλαδή εμένα αυτός ο νόμος δε με βοηθάει καθόλου σε τίποτα. Ούτε σε πόσους μαθητές πρέπει να χω, ούτε στο πώς πρέπει να δουλεύω, ούτε τίποτα στη συνεργασία μου,*

πρέπει να ξαναγίνει να επικεντρωθεί στις ανάγκες της κάθε βαθμίδας. Στις ανάγκες τις σημερινές τις ρεαλιστικές, αυτός ο νόμος να είναι σε σχέση πως το ζούμε σήμερα. Έχουμε αλλάξει οι συνθήκες στα σχολεία Ο καθένας το ερμηνεύει όπως θέλει εγώ αυτό έχω καταλάβει...Εγώ θεωρώ ότι με κάποιο τρόπο τώρα, πρέπει λίγο να λαμβάνεται υπόψιν και του εκπαιδευτικού. Γιατί δε μπορείς . Και ο αριθμός είναι ένα θέμα. Δηλαδή έχω 4 παιδιά μέσα στην τάξη σαν τον Α. . Μπορώ να δουλέψω; Όχι, αυτό σου λέω. Το τρία παιδιά είναι ο τέλειος αριθμός, και 3 περιπτώσεις να έχεις είναι διαχειρίσιμο. Το 6, 7, 10 δεν είναι, αυτό κάπως πρέπει να διασφαλιστεί αυτό. Ας έρχεται δεύτερος ειδικός παιδαγωγός. Και η συνεργασία είναι πάντα πρόβλημα. Ότι πρέπει να ναι πάντα ισότιμα. Δεν είναι βοηθός η ειδική.» E13.

Οι προτεινόμενες **αλλαγές που αφορούν στην εκπαιδευτική πρακτική** τονίζουν την **αύξηση του χρόνου παρατήρησης του παιδιού** στο σχολικό πλαίσιο για την αξιολόγηση και τη διάγνωση, πενήντα μία (51) απαντήσεις εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., τη **διαφοροποίηση της διδασκαλίας** και του Π.Σ., δύο (2) απαντήσεις εκπαιδευτικών Τ.Ε., και μεμονωμένες απαντήσεις αναφέρονται στη **συστηματική παρατήρηση των νηπίων με αναπηρία**, στην υλοποίηση **παιδαγωγικών συναντήσεων**, στην ενδυνάμωση του **επιστημονικού ρόλου** του συλλόγου διδασκόντων (Πίνακας 3.5.α.).

Προτεινόμενες αλλαγές για συνεργασία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. προκύπτουν από εξήντα πέντε (65) απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Πενήντα εννέα (59) απαντήσεις προτείνουν **τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων** στην εκπαίδευση του νηπίου με αναπηρία για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. και μεμονωμένες απαντήσεις κάνουν λόγο για καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, **μεταξύ σχολείων και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και για δημιουργία δικτύων συνεργασίας των νηπιαγωγών για ανταλλαγή καλών πρακτικών** (Πίνακας 3.5.α. και Σχ. 3.5.στ.).



Σχ. 3.5.στ. Προτεινόμενες αλλαγές που αφορούν στη συνεργασία

Μια άλλη κατηγορία προτεινόμενων αλλαγών που **αφορούν στο κοινωνικό αξιακό σύστημα και στην κουλτούρα** καθώς και στις αντιλήψεις αναφορικά με την αναπηρία δίνει έμφαση: α) στην ενημέρωση και **ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων για την ένταξη** μαθητών/τριών με αναπηρία, εξήντα μία (61) απαντήσεις, β) στην **αλλαγή των αντιλήψεων** για την ένταξη και την προσέγγιση τις αναπηρίας, πενήντα οχτώ (58) απαντήσεις και γ) μεμονωμένες απαντήσεις στην **αποδοχή της αναπηρίας** και στην **αλλαγή της κουλτούρας** στα σχολεία και την κοινωνία (Πίνακας 3.5.α. και Σχ.3.5.ζ.).



Σχ. 3.5.ζ. Προτεινόμενες αλλαγές στο κοινωνικό σύστημα αξιών και στη σχολική κουλτούρα

Προβλήματα, δυσκολίες και προτεινόμενες αλλαγές								
Α. Προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Ν 82)		ΕΚΠ. (Ν21)		ΣΧ. Σ. (Ν13)		Ε. Ε.Α. Ε. (ΝΙ)	ΣΥΝΟΛΟ (Ν117)
	Σ(Ν)	Ε% Ν	Σ (Τ.Ε.) Ν	Σ (Ε.Ν.) Ν	Σ (Ν)	Ε %	Σ (Ν)	(Ν)
1. Δυσκολίες και προβλήματα που αφορούν στην οργάνωση και στη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και των δομών Ε.Α.Ε.								
Μεγάλος αριθμός σχολείων που καλείται να υποστηρίξει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	2/14	76 % (52)			2/4	78 % (7)		63
Έλλειψη μόνιμου προσωπικού και συνεχή αλλαγή του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	8/14	76 % (52)						60
Έλλειψη εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	6/14	68 % (46)						52
Έλλειψη επαρκών κονδυλίων	2/14	68 % (46)				44 % (4)		52
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και εργαλείων αξιολόγησης	3/14	56 % (38)	1/14	2/14	1/4	78% (7)		52
Εστίαση στην αξιολογική διαγνωστική διαδικασία και όχι στην υποστήριξη των μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο	9/14	57 % (39)						47
Έλλειψη εποπτείας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	1/14	51 % (35)			1/4	67% (6)		43
Τρόπος αξιολόγησης των νηπίων που παραπέμπονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	3/14	40 % (27)				67% (6)		36
Έλλειψη κατάλληλων χώρων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	5/14	44 % (30)						35
Έλλειψη χρόνου για σχεδιασμό Ε.Ε.Π. από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	8/14		3/14		1/4			12
Έλλειψη μόνιμου και έμπειρου προσωπικού σε δομές Ε.Α.Ε.	4/14				2/4	78% (7)		10
Έλλειψη διεπιστημονικής συνεργασίας			6/14	2/7				8
Αυξημένος αριθμός των μαθητών/τριών με αναπηρία ανά τάξη στα νηπιαγωγεία			1/14	2/7	2/4	22% (2)	1	8
Μεγάλος αριθμός σχολείων της περιοχής ευθύνης των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.						89% (8)		8

Έλλειψη μόνιμου και έμπειρου προσωπικού (ειδικότητες) στα νηπιαγωγεία			1/14	6/7					7
Αδυναμία υποστήριξης των σχολείων από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., λόγω έλλειψης χρόνου	5/14								5
Γραφειοκρατικές διαδικασίες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και όγκος αιτήσεων προς αξιολόγηση	4/14								4
Έλλείψεις σε διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό			2/14	1/7					3
Ακατάλληλοι χώροι			1/14	2/7					3
Έλλειψη εποπτείας για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. από την πολιτική ηγεσία					2/4				2
Έλλειψη υποστήριξης από Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., λόγω του μεγάλου αριθμού σχολείων στην περιοχή ευθύνης τους			1/14						1
2. Δυσκολίες και προβλήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Σ (N)	(N)	
Έλλείψεις και ασάφειες της νομοθεσίας σε σχέση με τις διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.	6/14	66 % (45)			1/4	56% (5)			57
Έλλειψη επιμόρφωσης σε ζητήματα που αφορούν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.		60 % (41)	1/14	1/7	1/4	78% (7)			51
Όγκος αρμοδιοτήτων που ανατίθενται βάσει νομοθεσίας στο προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	7/14								7
Ακαμψία των Π.Σ.			1/14						1
3. Δυσκολίες και προβλήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική πρακτική	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Σ (N)	(N)	
Δυσκολία του εκπαιδευτικού πλαισίου να ανταποκριθεί στο μαθησιακό προφίλ του/της μαθητή/ήτριας	1/14	57 % (39)		1/7		78% (7)			48
Απροθυμία ορισμένων εμπλεκομένων να υλοποιήσουν Ε.Ε.Π.	3/14	60 % (41)							44
Αξιολόγηση των μαθητών/τριών με αναπηρία και επιλογή κατάλληλων παρεμβάσεων			5/14	4/7					9
Το άγχος για την πρόοδο του/της μαθητ/ήτριας με αναπηρία				1/7					1
4. Δυσκολίες και προβλήματα που αφορούν στην οικογένεια	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Σ (N)	(N)	
Άρνηση των γονέων να δεχτούν τη διάγνωση και το προτεινόμενο Ε.Ε.Π.	1/14	46 % (31)				33% (3)			35
Συνεργασία με γονείς			2/14						2

5. Δυσκολίες και προβλήματα που αφορούν στη συνεργασία	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Σ (N)	(N)
Δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ των μελών της διεπιστημονικής ομάδας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.		25 % (17)						17
Έλλειψη συνεργασίας των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία		1% (1)			1/4	89% (8)		10
Συνεργασία μεταξύ συναδέλφων			6/14	2/7				8
Δυσκολίες συνεργασίας ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σχολείου	2/14							2
6. Δυσκολίες και προβλήματα που αφορούν στην αναπηρία	Σ (N)	E% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E % N	Σ (N)	(N)
Ο βαθμός αναπηρίας του νηπίου				3/7	1/4	22% (2)		6
Η ελλιπής φοίτηση λόγω της αναπηρίας του νηπίου				1/7				1
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	14	7	4	9	1	117
B. Προτεινόμενες αλλαγές	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Σ (N)	(N)
1. Αλλαγές που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και των δομών Ε.Α.Ε.⁷⁷								
Αύξηση του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ενίσχυση του προσωπικού με τις ειδικότητες	2/14	1% (1)			1/4	33% (3)		72
Υποστήριξη των σχολείων από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με επιτόπιες επισκέψεις του προσωπικού	1/14	49 % (35)		1/7		33% (3)		65
Ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών της τάξης στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	1/14	39 % (28)	1/14	1/7	2/4	44% (4)		62
Υποστήριξη των σχολείων από Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό	1/14	48 % (34)				22% (2)		62
Εξασφάλιση της κατάλληλης κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής	3/14	30 % (21)	4/14	2/7		11% (1)		56
Αυταξιολόγηση των εμπλεκόμενων	1/14	30% (21)				11% (1)		48
Ενεργός εμπλοκή των γονέων στη διαμόρφωση του Ε.Ε.Π.	3/14	13% (9)				22% (2)		39
Αλλαγή του τρόπου σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. και ανάληψη ευθύνης από το συλλόγου διδασκόντων						55% (5)		30
Όλα τα παραπάνω		(21)				(4)		25

⁷⁷ Στη συνολική τιμή της κάθε απάντησης συνυπολογίζεται και η αντίστοιχη τιμή της απάντησης όλα τα παραπάνω (24 ή 25 αντίστοιχα)

Δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων που θα βρίσκονται κοντά στα σχολεία και θα υποστηρίζουν την όλη διαδικασία	6/14		6/14	3/7	2/4	33% (3)		20
Εγκαιρη στελέχωση των σχολείων με Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό				6/7				6
Παροχή κοινών πρότυπων φορμών αξιολόγησης των νηπίων και σχεδιασμού Ε.Ε.Π. από την πολιτική ηγεσία			1/14	1/7				2
Μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών με αναπηρία ανά τάξη			1/14					1
Λογοδοσία του εκπαιδευτικού συστήματος προς τους γονείς για την εξέλιξη των μαθητών/τριών με αναπηρία					1/4			1
Σύνδεση των σχολείων με τα πανεπιστήμια				1/7				1
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών να γίνονται σεβαστές				1/14				1
Εισαγωγή της διδασκαλίας του τρόπου εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα στα πανεπιστήμια					1/4			1
2. Αλλαγές που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Σ (N)	(N)
Κατάλληλη και δωρεάν επιμόρφωση	5/14	56% (40)	2/14	1/7		33% (3)		76
Αλλαγή της νομοθεσίας		28% (20)			1/4	11% (1)		47
Επαρκή χρηματοδότηση	4/14							4
Αύξηση των κονδυλίων για την εκπαίδευση				1/7				1
Καλός σχεδιασμός της ενταξιακής εκπαίδευσης				1/7				1
Αλλαγή των αρμοδιοτήτων των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.					1/4			1
Καθιέρωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου					1/4			1
2.1.Αλλαγές που αφορούν στη Νομοθεσία	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Σ (N)	(N)
Θεσμοθέτηση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	7/14	69% (48)	4/14	3/7	4/4	78% (7)		97
Καθιέρωση πρώιμης παρέμβασης	1/14	64% (45)		2/7		56% (5)		77
Θεσμοθέτηση ενίσχυσης των ΚΕ.Λ.Δ.Υ. με προσωπικό για τη διεύρυνση του αριθμού των διεπιστημονικών ομάδων και την υποστήριξη των σχολείων		66% (46)	1/14		1/4	44% (4)		76

Παροχή αναλυτικών οδηγιών για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του μεθεσμικού κείμενο	2/14	53% (37)	5/14	1/7	1/4	44% (4)		74
Θεσμοθέτηση αποκέντρωσης των υπηρεσιών και δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων που θα έχουν την ευθύνη μιας ομάδας σχολείων για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, τον σχεδιασμό των Ε.Ε.Π., την υποστήριξη των μαθητών/τριών στο σχολείο κατά την εφαρμογή του και την αξιολόγηση		44% (31)	6/14	2/7	2/4	56% (5)		70
Θεσμοθέτηση ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών της τάξης κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	1/14	54% (38)	1/14			56% (5)		69
Πρόβλεψη χρόνου για συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε επίπεδο σχεδιασμού εφαρμογής και αξιολόγησης	1/14	51% (36)	1/14	1/7		44% (4)		67
Παροχή κοινών και κατάλληλων εργαλείων, μέσων και τρόπων εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών/τριών	1/14	46% (32)		1/7		56% (5)		63
Θεσμοθέτηση αξιολόγησης του Ε.Ε.Π. σε τακτά διαστήματα	1/14	44% (31)				67% (6)		62
Θεσμοθέτηση υποχρεωτικού σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., βάσει νομοθεσίας	5/14	21% (15)	6/14	6/7	1/4	56% (5)		62
Εκσυγχρονισμός των Π.Σ., ώστε να είναι ευέλικτα περιλαμβάνοντας στόχους που αφορούν και τη ζωή του/της μαθητή/ήτριας εκτός σχολείου	2/14	41% (29)				67% (6)		61
Αύξηση του αριθμού των Σχ. Συμβούλων Ε.Α.Ε.	1/14	40% (28)				78% (7)		60
Εξάλειψη του δίπολου γενική-ειδική αγωγή και οι νόμοι να είναι ίδιοι για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	1/14	31% (22)				56% (5)		52
Όλα τα παραπάνω		20				4		24
Ανασχεδιασμός των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και δημιουργία πολλαπλών διεπιστημονικών ομάδων, ώστε να ενεργοποιηθεί και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στην τάξη	9/14							9
Νομοθεσία με πιο ενταξιακό περιεχόμενο			3/14	1/7				4
Θεσμοθέτηση μείωσης του αριθμού των ανάπηρων μαθητών/τριών ανά τάξη με νομοθετική ρύθμιση			3/14					3
Θέσπιση υποχρεωτικών παιδαγωγικών συναντήσεων εκπαιδευτικών Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και διεπιστημονικής ομάδας ΚΕ.Δ.Δ.Υ.			3/14					3
Αναμόρφωση των Π.Σ., ώστε να είναι ευέλικτα περιλαμβάνοντας την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.			1/14	1/7				2

Αποσαφήνιση στη νομοθεσία του ρόλου των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία			1/14						2
Θεσμοθέτηση της συνέχειας του Ε.Ε.Π. από βαθμίδα σε βαθμίδα και η συνεργασία των βαθμίδων εκπαίδευσης καθώς ο/η μαθητής/ήτρια πηγαίνει από τη μία στην άλλη			1/14	1/7					2
Κλείσιμο των ειδικών σχολείων			1/14						1
Θέσπιση παροχής βοηθητικού προσωπικού στα Τ.Ε., όταν υπάρχει ανάγκη			1/14						1
Αποσαφήνιση του τρόπου λειτουργίας των Τ.Ε. στα νηπιαγωγεία με νομοθετική ρύθμιση			1/14						1
Αλλαγή του τρόπου διοίκησης στην εκπαίδευση με περισσότερη αξιοκρατία						1/4			1
Αλλαγή αρμοδιοτήτων Σχ.Σ. Ε.Α.Ε. με νομοθετική ρύθμιση						1/4			1
3. Αλλαγές που αφορούν στην εκπαιδευτική πρακτική	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Σ (N)	(N)	
Περισσότερος χρόνος παρατήρησης του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο για την αξιολόγηση και τη διάγνωση	1/14	34 % (24)				11% (1)			51
Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και του Π.Σ.			2/14						2
Συστηματική παρατήρηση των νηπίων με αναπηρία				1/7					1
Υλοποίηση παιδαγωγικών συναντήσεων						1/4			1
Ενδυνάμωση του επιστημονικού ρόλου του συλλόγου διδασκόντων						1/4			1
4. Αλλαγές που αφορούν στη συνεργασία	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Σ (N)	(N)	
Συνεργασία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των Ε.Δ.Ε.Α.Υ. για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	2/14	47% (33)		1/7		44% (4)			65
Συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση του/της μαθητή/ήτριας για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	3/14	38 % (27)				44% (4)			59
Καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών			2/14						2
Συνεργασία των σχολείων με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.			1/14	1/7					2
Δημιουργία δικτύων συνεργασίας των νηπιαγωγών για ανταλλαγή καλών πρακτικών			1/14						1
5.Αλλαγές που αφορούν στο κοινωνικό αξιακό σύστημα και στην κουλτούρα καθώς και στις αντιλήψεις για την αναπηρία	Σ(N)	E%	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	E %	Σ (N)	(N)	

Ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και διάλογος των εμπλεκόμενων στην ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία	1/14	45% (32)				33% (3)		61
Αλλαγή των αντιλήψεων για την ένταξη και την προσέγγιση τις αναπηρίας	1/14	39% (28)				44% (4)		58
Αποδοχή της αναπηρίας				1/7				1
Αλλαγή της κουλτούρας στα σχολεία και την κοινωνία					1/4			1
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	14	7	4	9	1	117

Πίνακας 3.5.α. Προβλήματα, δυσκολίες και προτεινόμενες αλλαγές στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π.

3.6 Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής

Τα ζητήματα που προκύπτουν αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική και τη νομοθεσία αφορούν στο περιεχόμενο και στο χαρακτήρα των θεσμικών κειμένων. Σύμφωνα με τις δηλώσεις της πλειονότητας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, εκατό τέσσερις (104) από τις εκατό δεκαεπτά (117) δηλώσεις, δηλώνουν πως στην ισχύουσα νομοθεσία **δεν περιγράφεται με σαφήνεια το περιεχόμενο και ο τρόπος σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.** και ενενήντα μία (91) αναφορές καταδεικνύουν πως αφενός από την ισχύουσα νομοθεσία **δεν αναδεικνύεται ο ρόλος και η σημασία του Ε.Ε.Π. για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία**, ούτε προσδίδεται στο Ε.Ε.Π. η βαρύτητα που αρμόζει και αφετέρου ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π., όπως προκύπτει από την **ισχύουσα νομοθεσία δεν προωθεί την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών** (βλέπε Πίνακα 3.6.α και Σχήμα 3.6.α). Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα εκπαιδευτικών, Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και συμμετεχόντων από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που τεκμηριώνουν τις παραπάνω απόψεις:

«Εγώ θεωρώ ότι δεν είναι σημαντικός ο ρόλος που του δίνουν, είναι στα ψηλά γράμματα, θεωρώ ότι θέλει άλλο βάρος και βοήθεια. Θέλει δηλαδή και οι εκπαιδευτικοί, επειδή είναι ένα εργαλείο το Ε.Ε.Π. θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν και της γενικής αγωγής και της ειδικής αγωγής, για το Ε.Ε.Π. και τη σημασία του. Όχι όπως εφαρμόζεται όχι δεν είναι ενταξιακός. Δηλαδή δε νομίζω ότι υπάρχει συνέπεια και έλεγχος και εξοπλισμός και όλα αυτά.» Ε3.

«Νομίζω ότι έχει και μια ασάφεια. Δεν είναι τόσο συγκεκριμένο για το Ε.Ε.Π. τίποτα. Μια γενική ασάφεια Αυτό που λέει είναι ότι πρέπει να εφαρμόζεται από το ΚΕΔΥ αλλά δε λέει τη διαδικασία καθόλου. Ναι αυτό και γενικά δεν σε βοηθάει, σα να το αναφέρει είναι, τι κάνει και πώς γίνεται, αυτό. Γιατί κι αυτά καμιά φορά είναι δανεικά, κάπου τα ακούσανε τα βάλανε μέσα, αισθάνομαι κάποιες φορές ότι είναι και μεταφράσεις κι ότι δεν έχει εφαρμογή καμία. Όχι εφαρμογή, είναι όλα ασάφειες δε σε βοηθάει.» Ε13.

«Όχι, δε δίνεται η βαρύτητα που προβλέπεται στο εξατομικευμένο, υπάρχουνε διάσπαρτες αναφορές σε νομοθετήματα, όπως στο θεσμικό πλαίσιο για τις ΕΔΕΑΥ αλλά από κει και πέρα δεν ασχολείται κανείς αν εφαρμόζονται αυτά τα πράγματα. Κανείς.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.1.

«Τη δεδομένη χρονική στιγμή δεν έχουμε Ε.Ε.Π. καλά περιγεγραμμένα στη νομοθεσία μας. Δεν προωθούνται τα Ε.Ε.Π. Ή μάλλον περιγράφονται αποσπασματικά. Έτσι όπως εμφανίζονται, έτσι

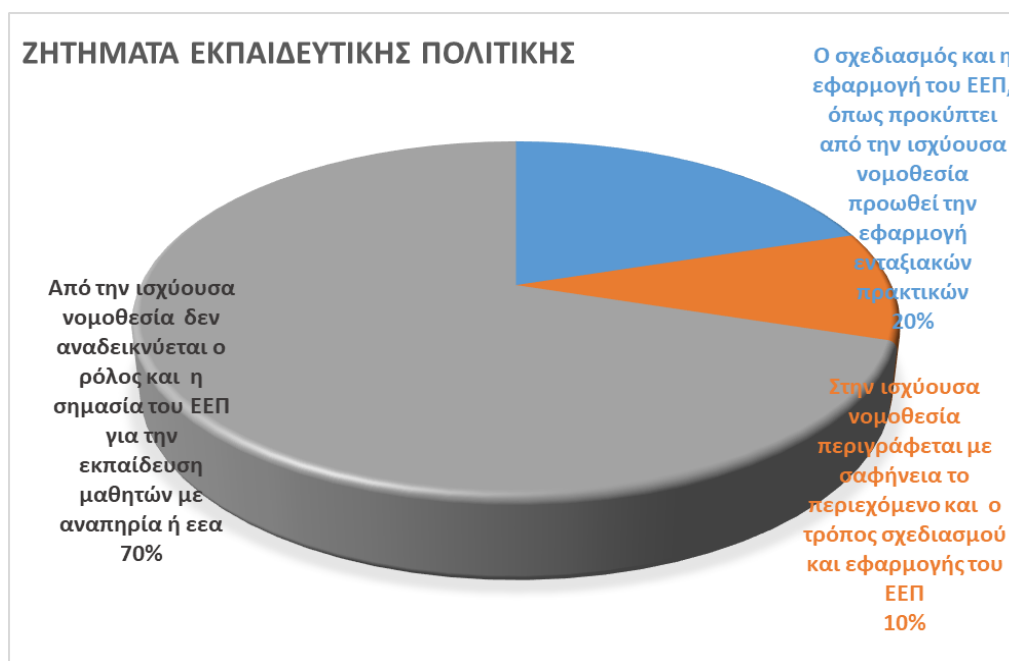
είναι και η απόδοση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Κατά το δοκούν και όπως ο καθένας μπορεί. Προφανώς δεν μπορεί να εξυπηρετήσει την εκπαίδευση του μαθητή. Πολύ περισσότερο-την ένταξη του κάθε μαθητή ξεχωριστά.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.3.

«Γενικότερα σε ουσιαστικό επίπεδο δεν νομίζω ότι έχουνε γίνει βήματα όμως. Στη νομοθεσία έχει γίνει μια προσπάθεια να περιγραφεί αλλά σταμάτησε εκεί δεν είδαμε να συνεχίζεται ούτε να ανανεώνεται ούτε να γίνονται βελτιώσεις.» Κ1

«Όχι, νομίζω ότι είναι υποτιμημένο σαν διαδικασία. Αυτός είναι ο στόχος σε θεωρητικό επίπεδο, ο τρόπος που προάγει το Ε.Ε.Π., η νομοθεσία τα προγράμματα σπουδών, που σχεδόν δεν γίνεται καν αναφορά στα προγράμματα σπουδών. Όχι είναι υποτιμημένα... δεν υπάρχει. Αυτή τη στιγμή νομίζω ότι είναι τελείως τυχαία η ενταξιακή πολιτική. Όπου μας κάτσει. Και αν κάτσει. Είναι στον αυτόματο, δεν....»Κ3

Χαρακτηριστική είναι και η δήλωση του Ε. Ε.Α.Ε. του Υ.ΠΑΙ.Θ:

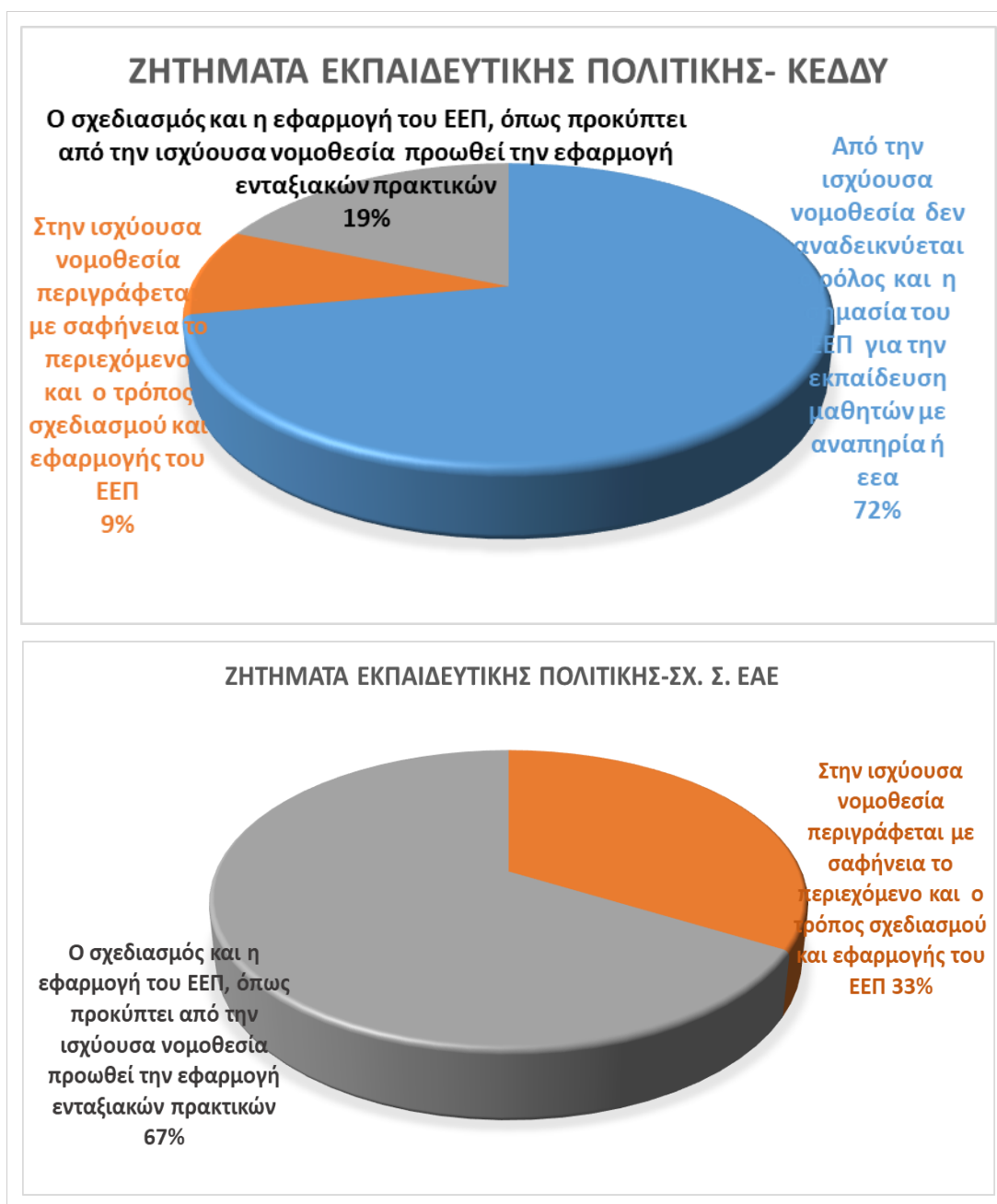
«...αν θεωρήσουμε ότι και στο νόμο αναφέρεται, λάθος ότι είναι αποκλειστική αρμοδιότητα στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αλλά αναφέρεται ότι είναι υποχρεωτική η εφαρμογή του ότι στην νομοθεσία προβλέπεται και μάλιστα όχι μόνο στην υπουργική απόφαση του νηπιαγωγείου του ειδικού, προβλέπεται και στην εγκύκλιο προγραμματισμού που πρώτη φορά βγήκε για τη ΣΜΕ.Α.Ε. προβλέπεται και για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας. Παρόλα αυτά όμως, όπως πάλι είπαμε, παρόλο που προβλέπονται και σε επίπεδο αποφάσεων και σε επίπεδο εγκυκλίων, παρόλα αυτά έχουμε έλλειμμα στην εφαρμογή για το λόγο που είπαμε...θέλουμε καλύτερη σαφήνεια βέβαια απαντήσαμε προηγουμένως ότι θα έπρεπε να υπάρχει μια υπουργική απόφαση που να ορίζει τη διαδικασία μια ενδεικτική φόρμα, που δεν υπάρχει επαρκώς, αλλά πρέπει να γίνουν πολλές αλλαγές στο επίπεδο της ένταξης. Με το Ε.Ε.Π. γενικότερα αλλά και συνολικότερα με την ένταξη... μετά το 2012 είμαστε με την υιοθέτηση επίσημα από το ελληνικό κράτος της σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία βρισκόμαστε σε μια μεταβατική περίοδο που γίνονται βήματα που μπορούμε να πούμε ότι ενισχύουν θεσμικά το σύστημα σε μια ενταξιακή κατεύθυνση, σίγουρα πρέπει να γίνουν περισσότερα πράγματα...».



Σχήμα 3.6.α. Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής

Στο Σχήμα 3.6.β. φαίνονται οι διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Τέλος, η πλειονότητα των απαντήσεων, ενενήντα εννέα (99), συμφωνεί με τον **επιστημονικό χαρακτήρα**

του Ε.Ε.Π., παρότι η νομοθεσία δεν του προσδίδει την αρμόζουσα σημασία.



Σχήμα 3.6.β. Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής: απόψεις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Αναφορικά με το επίπεδο κατάρτισης και γνώσεων για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., η πλειονότητα των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τριάντα τρεις (33) από τις εξήντα οχτώ (68) απαντήσεις, δηλώνει πως έχει καλή γνώση του θέματος. Δεκατέσσερις (14) απαντήσεις αφορούν στην πολύ καλή γνώση, δώδεκα (12) αναφέρουν πως έχουν μέτρια γνώση για ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., έξι (6) απαντήσεις κάνουν λόγο για ελλιπή γνώση του θέματος και τρεις (3) απαντήσεις αφορούν στην άριστη γνώση (Σχ. 3.6.γ.).



Σχήμα 3.6.γ. Επίπεδο κατάρτισης των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφορικά με το Ε.Ε.Π.

Ο βασικότερος τρόπος απόκτησης των γνώσεων αναφορικά με το Ε.Ε.Π., σύμφωνα με εξήντα (60) απαντήσεις, είναι η προσωπική μελέτη και η αυτοεκπαίδευση. Σαράντα εννέα συμμετέχοντες/ουσες από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. απαντούν πως έχουν επιμορφωθεί για το Ε.Ε.Π. από σεμινάρια και ημερίδες, τριάντα έξι (36) από την εμπειρία τους, τριάντα τρεις (33) από επιμόρφωση σχεδιασμένη από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. ή το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., και είκοσι έξι (26) από μεταπτυχιακές σπουδές (3.6.δ.).



Σχήμα 3.6.δ. Τρόποι απόκτησης των γνώσεων αναφορικά με το Ε.Ε.Π. από εργαζόμενους/ές στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Τέλος, οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. στο σύνολό τους εστιάζουν στην αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα νηπιαγωγεία για ζητήματα που αφορούν στον

σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		Ε. Ε.Α. Ε. (N1)	ΣΥΝΟ ΛΟ (N117)
	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	Ε %	Σ (N)	(N)
Από την ισχύουσα νομοθεσία δεν αναδεικνύεται ο ρόλος και η σημασία του Ε.Ε.Π. για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή εεα	14/14	79% (54/68)	13/14	6/7	4/4			91
Στην ισχύουσα νομοθεσία περιγράφεται με σαφήνεια το περιεχόμενο και ο τρόπος σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.	2/14	9% (7/68)	0/14	0/7	0/4	44% (4/9)		13
Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π., όπως προκύπτει από την ισχύουσα νομοθεσία προωθεί την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών	2/14	21% (14/68)	1/14	1/7	0/4	89% (8/9)		26
Το Ε.Ε.Π. προσδίδει επιστημονικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική διαδικασία	13/14	75% (51/68)	14/14	7/7	4/4	100% (9/9)	1	99
Παρότι προβλέπεται στο νόμο, υπάρχουν ελλείμματα στην εφαρμογή							1	1
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	14	7	4	9	1	117
Επίπεδο κατάρτισης και εμπειρίας σε ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής Ε.Ε.Π.	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	Ε %	Σ (N)	(N)
Άριστη γνώση		4% (3)						3
Πολύ καλή γνώση		21% (14)						14
Καλή γνώση		49% (33)						33
Μέτρια γνώση		18% (12)						12
Ελλιπής γνώση		9% (6)						6
ΣΥΝΟΛΟ (N)		68						68
Τρόποι απόκτησης γνώσεων σχετικά με το Ε.Ε.Π.	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	Ε %	Σ (N)	(N)
Μεταπτυχιακές σπουδές		25% (17)						26
Επιμόρφωση σχεδιασμένη από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. ή το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.		35% (24)						33

Σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες		59% (40)							49
Προσωπική μελέτη, αυτοεκπαίδευση		75% (51)							60
Από εμπειρία στον σχεδιασμό Ε.Ε.Π.		40% (27)							36
Όλοι οι παραπάνω		13% (9)							18
ΣΥΝΟΛΟ (Ν)		68							68
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.	Σ (Ν)	Ε%	Σ (Τ.Ε.) Ν	Σ (Ε.Ν.) Ν	Σ (Ν)	Ε %	· (Ν)	Σ (Ν)	
Ναι						100 % (9)			9
ΣΥΝΟΛΟ (Ν)						9			9

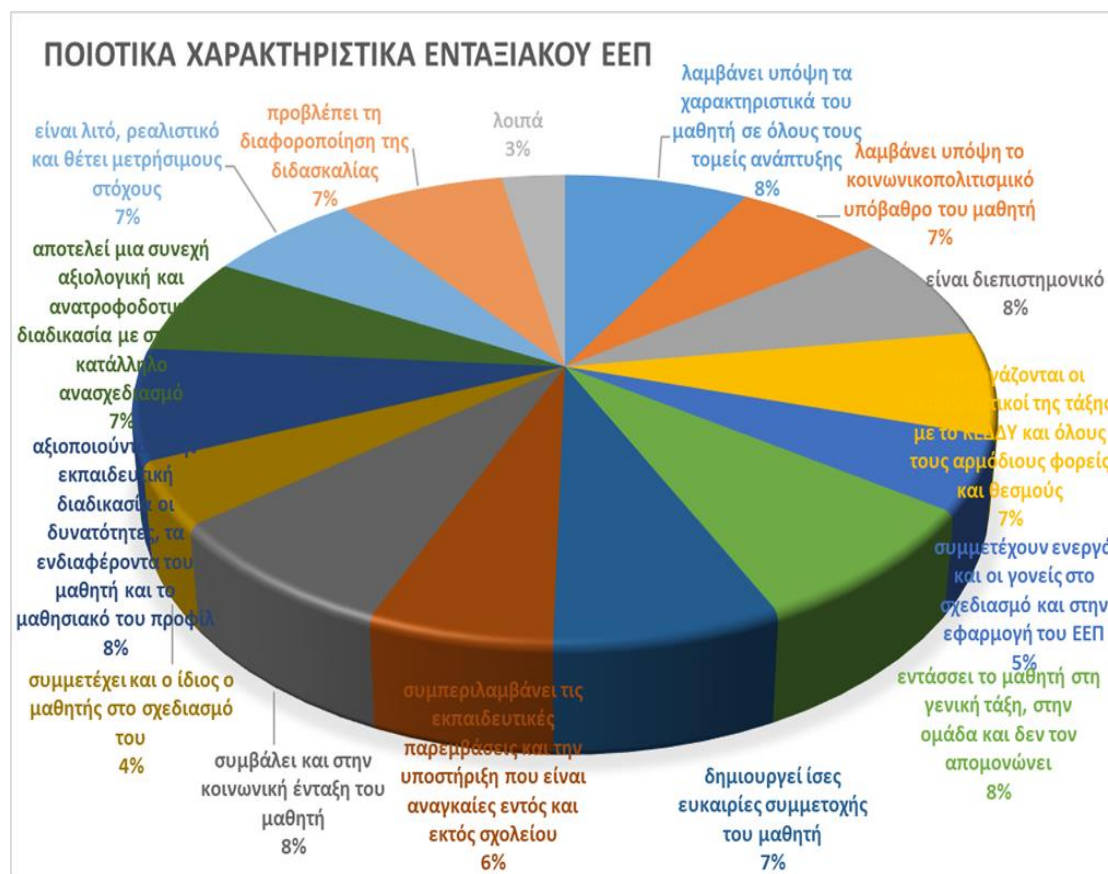
Πίνακας 3.6.α. Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής

3.6.1 Ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός Ε.Ε.Π. ενταξιακού χαρακτήρα

Με βάση τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, ένα Ε.Ε.Π. συνάδει με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και προωθεί την εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών όταν (κατά φθίνουσα σειρά):⁷⁸ α) εντάσσει το παιδί στη γενική τάξη και δεν το απομονώνει σε άλλο χώρο, εβδομήντα εννέα (79) απαντήσεις, β) λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά του μαθητή/ήτριας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και συμβάλει στην κοινωνική του ένταξη, εβδομήντα οχτώ (78) δηλώσεις, γ) αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία οι δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και το μαθησιακό τους προφίλ, εβδομήντα τρεις (73) απαντήσεις, δ) είναι διεπιστημονικό, εβδομήντα δύο (72) αναφορές, ε) προβλέπει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, εβδομήντα (70) απαντήσεις, στ) δημιουργεί ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στον/στη μαθητή/ήτρια, εξήντα εννέα (69) αναφορές, ζ) συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί της τάξης με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και όλους τους αρμόδιους φορείς και θεσμούς, εξήντα οχτώ (68) απαντήσεις, η) λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του/της μαθητή/ήτριας, είναι λιτό, ρεαλιστικό, θέτει μετρήσιμους στόχους και αποτελεί μια συνεχή αξιολογική και ανατροφοδοτική διαδικασία, εξήντα τέσσερις (64) απαντήσεις, θ) συμπεριλαμβάνει τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και την

⁷⁸ Για τις τιμές και τα ποσοστά των απαντήσεων ανά κατηγορία συμμετεχόντων (ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Εκπαιδευτικοί, Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., Ε. Ε.Α.Ε. βλέπε Πίνακα 3.6.β.

υποστήριξη που είναι αναγκαία εντός και εκτός σχολείου, πενήντα έξι (56) αναφορές, ι) συμμετέχουν ενεργά οι γονείς, σαράντα οχτώ (48) απαντήσεις, κ) συμμετέχει και το ίδιο το παιδί (βλέπε Πίνακα 3.6.β και Σχήμα 3.6.β.).



Σχήμα 3.6.β. Ποιοτικά χαρακτηριστικά Ε.Ε.Π. ενταξιακού χαρακτήρα

Χαρακτηριστικά των παραπάνω κατηγοριών είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν⁷⁹:

«...να στοχεύει σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού και να δίνονται ευκαιρίες έτσι ώστε να εντάσσεται μέσα στην τάξη να μην απομονώνεται ο μαθητής, να μην φεύγει από την τάξη στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.» Κ1.

«Όταν επικεντρώνονται στον μαθητή, όχι στην αναπηρία, αλλά στον μαθητή ως προσωπικότητα και σαν άτομο, όταν επικεντρώνεται στην ομάδα, όταν εκεί μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τις τακτικές μας» Κ10.

«Και από κει πέρα μέσα από την υλοποίηση θα πρέπει να δοθεί βάση στο γεγονός ότι για να γίνει ένα σωστό Ε.Ε.Π. θα πρέπει να υπάρχει διεπιστημονική συνεργασία» Ε.5.⁸⁰

«...να έχει συγκεκριμένους στόχους, δραστηριότητες, να εντάξει τα παιδιά αυτά μέσα στη γενική ομάδα να μην τα απομονώνει, να εναλλάσσουμε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, να μπορούν οι δραστηριότητες και να γίνονται σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε τμήματος και του κάθε παιδιού, αυτό.» Ε4.

⁷⁹ ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Εκπαιδευτικοί, Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. αντίστοιχα

⁸⁰ Εκπαιδευτικός Ειδικού Νηπιαγωγείου

«Συνδιδασκαλία, δημιουργία μικρών ομάδων, η έμφαση στα θετικά του παιδιού και στις ικανότητές του, στα χαρακτηριστικά του.» Ε5.

«Όταν βασίζεται στις δυνατότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά στα θέλω του και αυτά συγκλίνουν με την ομαδικότητα. Με τους συνομήλικους, με την εμπλοκή του, με τις ομάδες του γενικού πληθυσμού.» Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. 3.

«...χωρίς να απαιτείται να ομαλοποιηθούν, να γίνουν ίδια με τους υπόλοιπους μαθητές και να διατηρήσουν τα χαρακτηριστικά τους και να παρέχονται ισότιμες ευκαιρίες για συμμετοχή...να αναπτύξει στο μέγιστο το δυναμικό του στο μέσα στο σχολείο της γειτονιάς, αλλά δίνοντας του πολύ περισσότερες ευκαιρίες.» Σχ. Σ . Ε.Α.Ε. 1.

«Ναι εγώ θα έλεγα διεπισημονικό. Γιατί δεν εκπορεύεται από έναν. Ομάδα πρέπει να το βγάλει.» Σχ. Σ . Ε.Α.Ε. 1.

Τέλος, μεμονωμένες απαντήσεις που δόθηκαν κυρίως από εκπαιδευτικούς της τάξης ορίζουν ως ενταξιακά χαρακτηριστικά ενός Ε.Ε.Π. τα κάτωθι: α) να λαμβάνεται υπόψη η συνολική προσωπικότητα του παιδιού, β) να είναι υποχρεωτικό, ευέλικτο, συνεργατικό και να επικεντρώνεται στον/στη μαθητή/ήτρια και όχι στην αναπηρία, γ) να θέτει συγκεκριμένους στόχους και κοινούς στόχους, δ) να παρέχει κατάλληλες υποδομές, ε) να εφαρμόζεται στο πλαίσιο του γενικού προγράμματος στην τάξη και να προβλέπει την ομαλή μετάβαση και τη σύνδεση με άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, στ) να είναι ανοιχτό στην κοινωνία, ζ) να αφορά σε όλους/ες τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες (γενική και ειδική εκπαίδευση), η) η κύρια ευθύνη για την εφαρμογή του να δίνεται στους/στις εκπαιδευτικούς στην τάξη, θ) να εφαρμόζεται σε ξεχωριστό χώρο.

Ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός Ε.Ε.Π. ενταξιακού χαρακτήρα	ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (N 82)		ΕΚΠ. (N21)		ΣΧ. Σ. (N13)		Ε. Ε.Α. Ε. (N1)	ΣΥΝΟ ΛΟ (N117)
	Σ(N)	Ε% (N)	Σ (T.E.) N	Σ (E.N.) N	Σ (N)	Ε %	Σ (N)	(N)
λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά του/της μαθητή/ήτριας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης	4/14	53% (36)			7/6	44% (4)		78 ⁸¹
λαμβάνει υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή		40% (28)				22% (2)		64
είναι διεπισημονικό	2/14	39% (27)	4/14	1/7	1/4	22% (2)	1	72
συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί της τάξης με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και όλους τους αρμόδιους φορείς και θεσμούς	1/14	40% (28)	1/14	1/7		22% (2)	1	68

⁸¹ Στις συνολικές τιμές περιλαμβάνονται και οι 34 απαντήσεις με την επιλογή όλα τα παραπάνω

συμμετέχουν ενεργά και οι γονείς στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	1/14	11% (8)	1/14			33% (3)	1	48
εντάσσει τον/τη μαθητή/ήτρια στη γενική τάξη, στην ομάδα και δεν τον απομονώνει	5/14	46% (32)	4/14		1/4	3% (3)		79
δημιουργεί ίσες ευκαιρίες συμμετοχής του μαθητή ή της μαθήτριας	1/14	41% (29)			1/4	3% (3)	1	69
συμπεριλαμβάνει τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και την υποστήριξη που είναι αναγκαίες εντός και εκτός σχολείου		27% (19)				33% (3)		56
συμβάλει και στην κοινωνική ένταξη του μαθητή ή της μαθήτριας	4/14	49% (34)				44% (4)		76
συμμετέχει και ο ίδιος ο μαθητής ή η μαθήτρια στον σχεδιασμό του		7% (5)				22% (2)		41
αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία οι δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα του μαθητή ή της μαθήτριας και το μαθησιακό του/της προφίλ		47% (33)	2/14			33% (3)	1	73
αποτελεί μια συνεχή αξιολογική και ανατροφοδοτική διαδικασία με στόχο τον κατάλληλο ανασχεδιασμό		37% (26)				33% (3)	1	64
είναι λιτό, ρεαλιστικό και θέτει μετρήσιμους στόχους		39% (27)				33% (3)		64
προβλέπει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	3/14	40% (28)	1/14			33% (3)	1	70
Όλα τα παραπάνω		46% (30)				44% (4)		34
αξιοποιεί τις δυνατότητες του μαθητή ή της μαθήτριας στον μέγιστο βαθμό	2/14				2/4			4
στοχεύει στο well being του/της μαθητή/ήτριας	1/14							1
λαμβάνει υπόψη το σύνολο της προσωπικότητας του παιδιού	3/14							3
επικεντρώνεται στον μαθητή ή στη μαθήτρια και όχι στην αναπηρία	2/14							2
είναι υποχρεωτικό	1/14		1/14					2
ο βαθμός αναπηρίας δεν είναι μεγάλος			1/14					1
είναι ευέλικτο			1/14	1/7				2
βάζει ως προαπαιτούμενο τη συνεργασία			2/14					2
υπάρχει ενταξιακή κουλτούρα στην τάξη			1/14					1
θέτει συγκεκριμένους στόχους			1/14					1

παρέχει κατάλληλες υποδομές και υλικά			1/14					1
θέτει κοινούς στόχους για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες			1/14					1
εφαρμόζεται σε ξεχωριστό χώρο			1/14					1
εφαρμόζεται στο πλαίσιο του γενικού προγράμματος στην τάξη			1/14					1
προβλέπει την ομαλή μετάβαση και τη σύνδεση με άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης			1/14					1
είναι ανοιχτό στην κοινωνία				1/7				1
αφορά σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες (γενική και ειδική εκπαίδευση)				1/7				1
η κύρια ευθύνη για την εφαρμογή του δίνεται στους/στις εκπαιδευτικούς στην τάξη					1/4			1
ΣΥΝΟΛΟ (N)	14	68	14	7	4	9	1	117

Πίνακας 3.6.β. Ποιοτικά χαρακτηριστικά Ε.Ε.Π. με ενταξιακό χαρακτήρα.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Η παρουσίαση της έρευνας δράσης περιλαμβάνει α) **την περιγραφή της προβληματικής κατάστασης**, β) **την περιγραφή της έρευνας δράσης**: συμμετέχοντες/ουσες, στόχοι και επιδιώξεις, γενικές αρχές και πρακτικές που εισήχθησαν σε επίπεδο συνεργασιών, αξιολογικών διαδικασιών (πρακτικές αξιολόγησης νηπίων, Ε.Ε.Π. και εκπαιδευτικού έργου), εκπαιδευτικού σχεδιασμού και εφαρμογής, βασικό μοντέλο εφαρμογής, αναλυτική περιγραφή και στάδια της εκπαιδευτικής παρέμβασης/έρευνας δράσης με χρονική σειρά, αρχική παιδαγωγική αξιολόγηση των νηπίων, σύνταξη παιδαγωγικών εκθέσεων, σχεδιασμός Ε.Ε.Π., οργανωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μετά τον σχεδιασμό των Ε.Ε.Π. (1^η φάση παρεμβάσεων: παρεμβάσεις α΄ τριμήνου, ατομικοί στόχοι τριμήνου για κάθε μαθητή/ήτρια, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ανά μήνα και ανά εβδομάδα, εβδομαδιαίοι αναστοχασμοί των νηπιαγωγών, αξιολόγηση των παρεμβάσεων από κριτικούς φίλους, τριμηνιαία αξιολόγηση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού έργου), ανασχεδιασμός Ε.Ε.Π., 2^η φάση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, πρόγραμμα ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, γ) **τελική αξιολόγηση** της έρευνας: περιγραφή αποτελεσμάτων παρέμβασης από γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές, κριτικούς φίλους, αποτίμηση των αποτελεσμάτων παρέμβασης για μαθητές/ήτριες και εκπαιδευτικούς (σύνοψη των τριμηνιαίων αποτιμήσεων).

3.7 Α. Περιγραφή της προβληματικής κατάστασης

Αφετηρία της έρευνας δράσης μπορεί να αποτελέσει μια προβληματική κατάσταση, ένα ζήτημα αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία που απασχολεί τον/την εκπαιδευτικό ή τον/την ερευνητή/ήτρια, το οποίο χρήζει βελτιωτικών παρεμβάσεων. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία, αλλά και χωρίς αναπηρία, αναγνωρίζεται διεθνώς ως μια βασική εκπαιδευτική πρακτική, όπως έχει τεκμηριωθεί στο θεωρητικό πλαίσιο και γίνεται πολύς λόγος για τη σημασία του, αλλά και για τους προτεινόμενους αποτελεσματικούς τρόπους εφαρμογής του. Ωστόσο, ο τρόπος εφαρμογής του Ε.Ε.Π. μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην εξέλιξη και πρόοδο του/της μαθητή/ήτριας ή να το καταστήσει μια πρακτική διαχωρισμού, στιγματισμού και αποκλεισμού των μαθητών/τριών από το δικαίωμά τους σε μία ισότιμη εκπαίδευση. Το σημείο αυτό αποτέλεσε το εφελτήριο για τη υλοποίηση της παρούσας έρευνας

δράσης και τη διερεύνηση της παρούσας κατάστασης στην Ελλάδα αναφορικά με το Ε.Ε.Π. και ειδικότερα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Από τα δεδομένα της έρευνας επισκόπησης, όπως παρουσιάστηκαν στο Α΄ μέρος του τρίτου κεφαλαίου, φαίνεται να υπάρχουν αρκετά σημεία προβληματισμού ως προς τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην προσχολική εκπαίδευση. Η νομοθεσία που αφορά στη λειτουργία των δομών Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης προβλέπει τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π., ωστόσο αφενός υπάρχουν ασάφειες ή ελλείψεις που αφορούν στο περιεχόμενό του, στις διαδικασίες και πρακτικές σχεδιασμού και εφαρμογής, στις αξιολογικές διαδικασίες, στις μεθοδολογίες που θα πρέπει να ακολουθούνται, στον προσδιορισμό των συμμετεχόντων/ουσών στον σχεδιασμό του και αφετέρου δε διασφαλίζονται τα απαραίτητα μέσα, πρότυπα έντυπα/φόρμες, οι διαδικασίες και το κατάλληλα επιμορφωμένο προσωπικό για την εφαρμογή του.

Ειδικότερα, για την αξιολόγηση/διάγνωση του μαθητή ή της μαθήτριας και τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. στα Τ.Ε., βάσει νομοθεσίας, την κύρια ευθύνη είχε το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης δε συμμετείχαν ενεργά καθώς ο/η ειδικός παιδαγωγός, κυρίως, είχε την επιλογή να αποστείλει μια περιγραφική έκθεση αξιολόγησης του νηπίου στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για ενημέρωση. Ο ρόλος των γονέων φαίνεται να είναι αυτός του πληροφοριοδότη σε σχέση με το παιδί του και το ίδιο το παιδί εμπλέκεται ελάχιστα και σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Επιπλέον, οι σημαντικοί/ές άλλοι/ες των νηπίων δε φαίνεται να συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. Οι διαδικασίες, ο χρόνος και τα μέσα αξιολόγησης των νηπίων φαίνεται να μην διασφαλίζουν μια σφαιρική και έγκυρη αξιολόγηση. Ένα σημείο έντονου προβληματισμού αποτελεί η διαπίστωση πως ένας μεγάλος αριθμός ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (αναφορικά με τη σχολική χρονιά που υλοποιήθηκε η έρευνα, αλλά και τις προηγούμενες, όπως αναφέρθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα) δε σχεδιάζουν διακριτά Ε.Ε.Π. για νήπια με αναπηρίες, καθώς δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος και το προσωπικό που απαιτείται. Στις περιπτώσεις αυτές οι ειδικοί παιδαγωγοί και χωρίς υποστήριξη σχεδιάζουν κατά βούληση Ε.Ε.Π. μη διεπιστημονικού χαρακτήρα με πρακτικές και μεθοδολογίες που τις περισσότερες φορές δε συνάδουν με την ενταξιακή φιλοσοφία και τις αρχές της προσωποποιημένης μάθησης και διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Ο ρόλος του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. περιορίζεται κυρίως στην αξιολογική/διαγνωστική διαδικασία. Η πολυεπίπεδη συνεργασία φαίνεται να μη λαμβάνει χώρα στη διαδικασία σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. Το εκπαιδευτικό προσωπικό ή

και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό συχνά δεν είναι μόνιμο, αλλάζει κάθε χρόνο και δεν εδραιώνονται συνεργατικές σχέσεις.

Για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., την κύρια ευθύνη αναλαμβάνει ο/η ειδικός/ή παιδαγωγός και σε μεμονωμένες περιπτώσεις συμμετέχει και η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης. Το περιεχόμενο του Ε.Ε.Π. κυρίως συνίσταται από τους στόχους που τίθενται για τον μαθητή ή τη μαθήτρια ή και από μια σύντομη περιγραφή της παρούσας κατάστασής του/της, όπως προκύπτει από μία μη συστηματικού δυναμικού τύπου σφαιρική αξιολόγηση των νηπίων με αναπηρία και χωρίς τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων παρατήρησης, καταγραφής και αξιολόγησης. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και οι συμμετοχικές διαδικασίες των νηπίων στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος δε φαίνεται να αποτελούν την κύρια εκπαιδευτική πρακτική στα σχολεία. Κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. η διεπιστημονική ή και πολυεπίπεδη συνεργασία δε διασφαλίζεται και στις περισσότερες περιπτώσεις το Ε.Ε.Π. εφαρμόζεται σε συνθήκη 1:1 διδασκαλία (νηπίου και ειδικού/ής παιδαγωγού) εντός ή εκτός τάξης εστιάζοντας κυρίως στις αδυναμίες των νηπίων με αναπηρία. Ο ρόλος των γονέων φαίνεται να περιορίζεται στην παροχή πληροφοριών ή σε συναντήσεις ενημερωτικού τύπου από το σχολείο. Τον κύριο ρόλο για τον σχεδιασμό του προγράμματος φαίνεται να έχει η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης και η ειδική παιδαγωγός αναλαμβάνει την ευθύνη των απαραίτητων προσαρμογών για να υποστηρίξει τα νήπια με αναπηρία ή υλοποιεί κάποιες διαφορετικές δραστηριότητες από αυτές που υλοποιούνται στη γενική τάξη.

Σε επίπεδο αξιολόγησης του Ε.Ε.Π. δεν προβλέπεται κάποια συστηματική διαδικασία ή εποπτεία από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε τακτά χρονικά διαστήματα και με συγκεκριμένες διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν το Ε.Ε.Π., το αξιολογούν μέσω της επίτευξης ή όχι των στόχων που έθεσαν. Οι αναστοχαστικές συναντήσεις ή συζητήσεις συστηματικά και γενικότερα η αξιολόγηση των μεθόδων, των μέσων, της διαδικασίας και του περιεχομένου της διδασκαλίας δεν υφίσταται. Σημαντική παραδοχή αποτελεί η δήλωση των περισσότερων εμπλεκομένων στην έρευνα για την έλλειψη θεωρητικής κατάρτισης ή και εμπειρίας σε ζητήματα εφαρμογής και σχεδιασμού του Ε.Ε.Π.

Αναφορικά με το νηπιαγωγείο που επιλέχθηκε να εφαρμοστεί η έρευνα δράσης, ισχύουν γενικότερα τα προαναφερόμενα, ωστόσο παρατηρήθηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις στις πρακτικές που ακολουθούνται αναφορικά με το Ε.Ε.Π.: α) η παρατήρηση για την αρχική αξιολόγηση των μαθητών/τριών και η χρήση

πρωτοκόλλων αξιολόγησης παρά τη μονομερή συμβολή τους και την κριτική που γείρουν, β) η εμπλοκή των γονέων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. σε κάποιο βαθμό, γ) ο σχεδιασμός γραπτών υποτυπώδους σχεδίου Ε.Ε.Π., δ) η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. εντός της σχολικής τάξης και στο μεγαλύτερο βαθμό στην ομάδα. Η 1:1 διδασκαλία γινόταν κυρίως το πρωί στις ελεύθερες δραστηριότητες, ε) η υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και ανάπτυξης ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο, στ) η συνδιδασκαλία των δύο εκπαιδευτικών και σε κάποιο βαθμό και η εμπλοκή της νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., χωρίς αυτό να σημαίνει πως η ειδική παιδαγωγός δεν διατηρεί την κύρια ευθύνη, ζ) η επιθυμία της νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης να εμπλακεί ισότιμα στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., η) το συνεργατικό κλίμα του νηπιαγωγείου και θ) το ενδιαφέρον της ειδικής παιδαγωγού για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π..

Κριτήρια επιλογής του νηπιαγωγείου με Τ.Ε. στο οποίο επιχειρήθηκε η έρευνα δράσης αποτέλεσαν: α) η στελέχωση του νηπιαγωγείου με μόνιμη ειδική παιδαγωγό επί δέκα συναπτά έτη (με ταυτόχρονη παρουσία και των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης, σταθερά πρόσωπα στο συγκεκριμένο σχολείο, παρότι η συνεργασία γινόταν εναλλάξ στα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου), β) η λειτουργία του Τ.Ε. σε ένα μη διαχωριστικό πλαίσιο, εντός της γενικής τάξης, γ) η επιθυμία των νηπιαγωγών να εφαρμόσουν/δοκιμάσουν νέες βελτιωτικές πρακτικές αναφορικά με το Ε.Ε.Π., αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, δ) η παραδοχή των νηπιαγωγών για την ελλιπή κατάρτιση αναφορικά με το Ε.Ε.Π. και η επιθυμία τους να εφαρμόσουν ένα οργανωμένο και συστηματικό πρόγραμμα σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. με την εποπτεία ενός φορέα, όπως το Πανεπιστήμιο ε) η δέσμευση των νηπιαγωγών για τη συνέπεια και την ανταπόκριση στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή της έρευνας δράσης, στ) οι κοινί προβληματισμοί των νηπιαγωγών με την ερευνήτρια σε σχέση με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και η ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής βελτιωτικών παρεμβάσεων.

3.8 Β. Περιγραφή της έρευνας δράσης

3.8.1 Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δράσης

Στην παρούσα έρευνα δράσης, στο πλαίσιο του συνεργατικού της χαρακτήρα, εκτός από τις νηπιαγωγούς της τάξης, συμμετείχαν και άλλα άτομα, εμπλεκόμενα στην εκπαίδευση των νηπίων με αναπηρία, οι ρόλοι των οποίων συναποφασίστηκαν, όπως παρουσιάζονται.

α) **Η ερευνήτρια**, η οποία είχε την κύρια ευθύνη για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας. Ο ρόλος της, ως διευκολυντής (facilitator) στην έρευνα, ήταν συντονιστικός του εκπαιδευτικού προγράμματος, συμμετοχικός και συνεργατικός, καθοδηγητικός, αλλά όχι κατευθυντικός. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ανέλαβε ποικίλους ρόλους. Λειτουργήσε υποστηρικτικά, παρέχοντας στους/στις εκπαιδευτικούς την πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την πρακτική και τη θεωρία της έρευνας δράσης, αλλά και αναφορικά με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής καθώς και την προσέγγιση της αναπηρίας. Βασική επιδίωξη ήταν η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, ώστε να λειτουργούν και να αλληλοεπιδρούν με ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας. Επιπλέον, λειτουργούσε ανατροφοδοτικά επιδιώκοντας τη διασφάλιση της ποικιλίας των οπτικών στην εκπαιδευτική πρακτική αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. Τέλος, επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν να διασφαλίσει τη δέσμευση των συμμετεχόντων/ουσών για την υλοποίηση του προγράμματος και τη συνέπεια στις υποχρεώσεις που έχει αποφασίσει να αναλάβει το κάθε συμμετέχον μέλος σε μια συνεργατική και συστηματική έρευνα δράσης. Απώτερο στόχο της ερευνήτριας ήταν η υποστήριξη των μελών της ομάδας, ώστε να συνειδητοποιήσουν πως η δράση είναι συλλογική και εκτός από ιδιαίτερους ή προσωπικούς στόχους υπάρχουν οι κοινοί στόχοι που έχουν τεθεί για την έρευνα. Η ερευνήτρια υλοποιούσε εβδομαδιαίες παρατηρήσεις στην τάξη καθώς και εβδομαδιαίες ή και περισσότερες ανατροφοδοτικές/αναστοχαστικές συναντήσεις με τις νηπιαγωγούς, στη διάρκεια των οποίων γινόταν και η σχετική συζήτηση για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος της επόμενης εβδομάδας, ως ανασχεδιασμός του προγράμματος της εβδομάδας που προηγήθηκε ως απόρροια της αναστοχαστικής διερεύνησης. Εκτός από τις συναντήσεις με τις νηπιαγωγούς, υλοποιούσε και συναντήσεις με τα άτομα που λειτουργήσαν ως κριτικοί φίλοι, αλλά και με όλα τα άτομα που εμπλεκόταν στην έρευνα δράσης. Η παρουσία της στην τάξη ήταν μη συμμετοχική ή και συμμετοχική, ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας και τις κοινές αποφάσεις με τις νηπιαγωγούς. Βασικό μέλημα της ερευνήτριας ήταν να μην επιβάλει τις αποφάσεις της ή τις επιθυμητές εκπαιδευτικές πρακτικές, ούτε την εξουσία/αυθεντία στις νηπιαγωγούς ή και τα άλλα μέλη της ομάδας. Βασική αρχή της συνεργασίας ήταν η εφαρμογή νέων πρακτικών που ήταν αποδεκτές και από τις νηπιαγωγούς της τάξης, επιτρέποντας την υλοποίηση δραστηριοτήτων ή πρακτικών με τις οποίες δε συμφωνούσε, αλλά ήταν επιλογή των εκπαιδευτικών. Υπό αυτό το

πρίσμα, δινόταν ο απαραίτητος χρόνος να ωριμάσει μια ιδέα πριν εφαρμοστεί ως πρακτική στην τάξη, αν οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν πειστεί για τη σημαντικότητα υιοθέτησης μιας προτεινόμενης από την ερευνήτρια πρακτικής ή διαδικασίας.

β) **Πέντε άτομα στον ρόλο των κριτικών φίλων**, τα οποία κλήθηκαν να υποστηρίξουν κυρίως σε φάσεις ανατροφοδότησης, στη φάση δηλαδή του κριτικού στοχασμού. Ορίστηκαν για το α' τρίμηνο 4 κριτικοί φίλοι/ες, εκπαιδευτικοί με αυξημένα επιστημονικά προσόντα συναφή με το αντικείμενο της ενταξιακής εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και χρόνια εμπειρίας στην τάξη και στην εφαρμογή Ε.Ε.Π. νηπίων με αναπηρία καθώς και με αντίστοιχο ερευνητικό και συγγραφικό έργο. Αξιολογούσαν τις δύο βιντεοσκοπημένες ημερήσιες παρεμβάσεις των νηπιαγωγών, μία ανά 15/νθήμερο, τις οποίες έστειλε η ερευνήτρια, με βάση το εργαλείο αναστοχασμού και ανατροφοδότησης που αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της έρευνας⁸². Οι κριτικοί φίλοι είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν με ποσοτικά κριτήρια αλλά και με ποιοτικές καταγραφές και σχόλια. Επίσης, είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με την ερευνήτρια κάθε φορά που προέκυπτε ανάγκη, εκτός από τις προγραμματισμένες ανατροφοδοτικές/αναστοχαστικές συναντήσεις. Στο β' τρίμηνο προστέθηκε και πέμπτο άτομο για το ρόλο αυτό, νηπιαγωγός με εμπειρία στην τάξη και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Ε.Κ.Π.Α. με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή. Η εν λόγω κριτικός φίλη υλοποιούσε επιτόπια παρατήρηση στην τάξη μία φορά την εβδομάδα και κατέγραφε τις παρατηρήσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική παρέμβαση. Αξιοποίησε το ίδιο εργαλείο με τους/τις άλλους/ες κριτικούς φίλους, αλλά και ελεύθερες καταγραφές. Επίσης, είχε την ευκαιρία για συζητήσεις κριτικού αναστοχασμού με τις εκπαιδευτικούς και με την ερευνήτρια.

γ) **Γονείς/κηδεμόνες**, οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι τη λήξη της, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Είχαν τον ρόλο του συνεργάτη και ενημερώνονταν για κάθε φάση του προγράμματος πριν την υλοποίησή του. Συμμετείχαν και στη λήψη αποφάσεων κάθε φορά που προέκυπτε ανάγκη, καθώς και στην εκπαιδευτική διαδικασία, εάν το επιθυμούσαν. Είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με την ερευνήτρια, εάν το επιθυμούσαν για περισσότερες

⁸² Βλέπε Παράρτημα Β'

διευκρινίσεις ή απορίες. Ήταν αποκλειστικά υπεύθυνοι για τη συνέχεια και την υλοποίηση του Ε.Ε.Π. εκτός σχολείου.

δ) **ΚΕ.Δ.Δ.Υ.**, που ως αρμόδια δημόσια υπηρεσία κλήθηκε να συμβάλει στην υλοποίηση του προγράμματος, ωστόσο από την αρχή της χρονιάς που έγινε το αίτημα ανταποκρίθηκε με μία επιτόπια παρατήρηση εκπαιδευτικού και ψυχολόγου του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. τον μήνα Μάρτιο και υλοποιήθηκαν κάποιες τηλεφωνικές επικοινωνίες με την ερευνήτρια για ενημέρωση σχετικά με την επαναξιολόγηση των νηπίων με αναπηρία.

ε) **Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.**, που ενημερώθηκε για το πρόγραμμα από την ερευνήτρια και εξέφρασε την επιστημονική του άποψη για τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές δράσεις σε μεμονωμένες συναντήσεις με την ερευνήτρια.

στ) **Ιδιώτης εκπαιδευτικός/ψυχολόγος** που ασχολούνταν με την εκπαίδευση των νηπίων με αναπηρία εκτός σχολείου. Κατόπιν αιτήματος από τους γονείς, υλοποιήθηκαν συναντήσεις στο σχολείο και εκτός σχολείου για την ανταλλαγή απόψεων αναφορικά με το πρόγραμμα που κρίθηκε πως ήταν καταλληλότερο για την εξέλιξη των εν λόγω νηπίων.

ζ) **Μαθητές/ήτριες με και χωρίς αναπηρία**, ο ρόλος των οποίων προτάθηκε να είναι ενεργός στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. μέσω κατάλληλων πρακτικών, διαδικασιών και μεθόδων διδασκαλίας που θα αναπτυχθούν στη συνέχεια.

η) **Οι εκπαιδευτικοί του δεύτερου τμήματος του νηπιαγωγείου** που οι μαθητές /ήτριες δε συμμετείχε στην έρευνα, οι οποίες: α) ενημερώθηκαν για την εφαρμογή του προγράμματος, β) συμμετείχαν σε πολλές δράσεις που οργανώθηκαν και έτσι τα νήπια των 2 τμημάτων εργάστηκαν από κοινού, γ) χρησιμοποίησαν κάποια εργαλεία που αναπτύχθηκαν από την ερευνήτρια στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) συμμετείχαν στις δράσεις για την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο και ε) λειτούργησαν ανατροφοδοτικά ως προς τις δράσεις αυτές.

θ) **Το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό**, που παρείχε το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο Τ.Ε. για την υποστήριξη του ενός νηπίου με αναπηρία και συγκεκριμένα αυτό με διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Με καθοδήγηση και σε συνεργασία με τις νηπιαγωγούς και την ερευνήτρια υποστήριξε τον μαθητή για τον οποίο ήταν υπεύθυνη, ωστόσο επιδιώχθηκε να παράσχει υποστήριξη και σε άλλους/ες μαθητές/ήτριες. Λειτουργούσε και ανατροφοδοτικά προς τη διαδικασία και τις παρεμβάσεις.

ι) **Οι νηπιαγωγοί της τάξης**, οι οποίες είχαν την κύρια ευθύνη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. σε συνεργασία με την ερευνήτρια. Δεσμεύτηκαν να τηρήσουν τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τον ρόλο τους στην έρευνα δράσης, διατηρώντας βέβαια το δικαίωμα να αποχωρήσουν σε περίπτωση που οι νέες προτεινόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές ερχόταν σε αντίθεση με τη δεοντολογία τους και δημιουργούσε ανεπίλυτες συγκρουσιακές καταστάσεις. Μέρος των συμφωνηθέντων υποχρεώσεων ήταν: α) τριμηνιαίος, μηνιαίος και αναλυτικός γραπτός εβδομαδιαίος σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος με συγκεκριμένους στόχους και δραστηριότητες, ο οποίος θα αποστέλλονταν στην ερευνήτρια ηλεκτρονικά κάθε εβδομάδα και αποτελούσε βάση για συζήτηση και κριτικό αναστοχασμό για την επόμενη εβδομάδα είτε στην αρχή ή και στο τέλος της εβδομάδας στην περίπτωση που το πρόγραμμα διαφοροποιούνταν λόγω απρόοπτων συμβάντων που αξιοποιούνταν στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) η κατάθεση γραπτού εβδομαδιαίου αναστοχασμού με ποσοτικά κριτήρια και ποιοτικές καταγραφές μέσω εργαλείου που ανέπτυξε η ερευνήτρια,⁸³ γ) η συμμετοχή τους σε εβδομαδιαία συνάντηση αναστοχασμού με την ερευνήτρια, δ) οι παιδαγωγικές συναντήσεις μεταξύ των δύο νηπιαγωγών της τάξης, ε) συναντήσεις με γονείς και άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες για τις ανάγκες του προγράμματος, στ) η εφαρμογή πρακτικών αυτοαξιολόγησης.

3.8.2 Στόχοι, επιδιώξεις της έρευνας δράσης

Γενικός στόχος της έρευνας δράσης είναι η βελτίωση ή και αλλαγή της προβληματικής κατάστασης που παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα στη βάση μιας προσωποποιημένης ενταξιακής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Επιμέρους στόχοι αποτέλεσαν:

- α) η εφαρμογή νέων συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και διαδικασιών για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό την ενταξιακή οπτική, αλλά και πρακτικών που θα αναδειχθούν ως αναγκαίες και αποτελεσματικές από την εκπαιδευτική διαδικασία και την αναστοχαστική συνεργατική διερεύνηση
- β) η ανάδειξη ενδεχόμενων προκλήσεων και προοπτικών για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα της προτεινόμενης εκπαιδευτικής προσέγγισης

⁸³ Βλέπε Παράρτημα Β

- γ) η ενίσχυση των συμμετοχικών, συνεργατικών και αναστοχαστικών διαδικασιών προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός δημοκρατικού σχολείου
- δ) η διαμόρφωση/ανάπτυξη της θεωρίας μέσω της εφαρμοσμένης έρευνας
- ε) η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών/εκπαιδευτικού έργου, καθώς και η επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω μιας ενδεχόμενης αναθεώρησης των πρακτικών τους, του αξιακού συστήματος και των παγιωμένων αντιλήψεων και πεποιθήσεων
- στ) η πρόοδος των μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία
- ζ) ο ενδεχόμενος προσδιορισμός των προϋποθέσεων εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στη βάση της προσωποποιημένης μάθησης
- η) η συμβολή της έρευνας δράσης στην κοινωνική δικαιοσύνη και αλλαγή, αρχής γενομένης από το μικροεπίπεδο του νηπιαγωγείου.

3.8.3 Γενικές αρχές και πρακτικές της έρευνας δράσης

Η έρευνα σχεδιάστηκε υπό το πρίσμα της ενταξιακής φιλοσοφίας, της προσωποποιημένης εκπαιδευτικής προσέγγισης, στην οποία ο/η μαθητής/τρια αποτελεί το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση του προγράμματος καθώς επίσης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, αντλώντας, επίσης, στοιχεία από τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky και την κριτική παιδαγωγική.

Η έρευνα υιοθέτησε και επιχείρησε την πρακτική της πολυεπίπεδης συνεργασίας, της συμμετοχικότητας, της συνεχούς αλληλοεπίδρασης και αναστοχαστικής διαδικασίας και ανασχεδιασμού, της ενσυναίσθησης και του σεβασμού των απόψεων, πεποιθήσεων και προσωπικών ρυθμών των εμπλεκομένων. Βασική αρχή του προγράμματος αποτέλεσε η εφαρμογή διαδικασιών, πρακτικών και παρεμβάσεων με τις οποίες συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί της τάξης και έχουν πειστεί πως αποτελούν βελτιωτική παρέμβαση και δεν εισάγονται ως επιβεβλημένο «δόγμα» από την ερευνήτρια. Στο πλαίσιο αυτό οι αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ακολουθήθηκαν όχι μόνο για τους/τις μαθητές/ήτριες, στον βαθμό που ήταν εφικτό, αλλά και για τις εκπαιδευτικούς στις περιπτώσεις που διαφωνούσαν με μια προτεινόμενη παρέμβαση ή πρακτική. Στο πλαίσιο αυτό, όπως διαφαίνεται στην περιγραφή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη συνέχεια, πολλές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν δε ήταν επιλογή της ερευνήτριας, καθώς στερούνται του επιθυμητού

βαθμού διαφοροποίησης. Επίσης, εισήχθησαν πρακτικές που διέπουν το δημοκρατικό σχολείο, όπως η συμμετοχή των νηπίων στη λήψη αποφάσεων, στον σχεδιασμό του προγράμματος, στην επιλογή των δραστηριοτήτων και των θεματικών καθώς και στην αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση). Γενική επιδίωξη αποτέλεσε η δημιουργία μιας ομάδας (συμμετεχόντων/ουσων στην έρευνα δράσης) κριτικού αναστοχασμού.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. σταδιακά εφαρμόστηκαν οι εξής πρακτικές⁸⁴ που ακολουθούν.

α) Σε επίπεδο συνεργασιών: διεπιστημονική-πολυεπίπεδη συνεργασία

Συνεργασίες:

- μεταξύ των 2 νηπιαγωγών και στη συνέχεια και με το Ε.Β.Π. και συνδιδασκαλία σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης
- μεταξύ όλων των νηπιαγωγών της σχολικής μονάδας και άλλων νηπιαγωγείων: υλοποίηση κοινών δράσεων των νηπίων με και χωρίς αναπηρίες
- με τους γονείς: 4 ετήσιες συναντήσεις αναφορικά με τον σχεδιασμό και την αναθεώρηση του Ε.Ε.Π. και ενδιάμεσες, όσες κρίνονται αναγκαίες, επικοινωνία μέσω email, τηλεφωνική και δια ζώσης επικοινωνία, τετράδιο επικοινωνίας, καθοδήγηση για την υλοποίηση δραστηριοτήτων υλοποίησης των στόχων στο σπίτι και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον εκτός σχολείου.
- με το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εκδόθηκαν γνωματεύσεις για τα νήπια με αναπηρία και μετά από αίτημα του σχολείου για συνεργασία στο πλαίσιο διεπιστημονικής προσέγγισης τον μήνα Σεπτέμβριο, στις 26-2-2018 υλοποιήθηκε μια παρατήρηση και συνάντηση στο σχολείο. Υπήρξαν και τηλεφωνικές επικοινωνίες με την ερευνήτρια και τις νηπιαγωγούς.
- με το Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.
- με τους/τις κριτικούς φίλους/ες: συναντήσεις ανατροφοδότησης
- με τους/τις ειδικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των νηπίων εκτός σχολείου

β) Σε επίπεδο Αξιολογικών διαδικασιών

ι) Πρακτικές αξιολόγησης νηπίων

- Καθημερινή συστηματική παρατήρηση από νηπιαγωγούς Γ.Ε.-Ε.Ε⁸⁵. και

⁸⁴ Για τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν για τις ανάγκες εφαρμογής των εν λόγω πρακτικών βλέπε Παράρτημα Β

⁸⁵ Γ.Ε. Γενικής Εκπαίδευσης

καταγραφή σε οργανωμένα πρωτόκολλα παρατήρησης που αναπτύχθηκαν από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της έρευνας

- Καταγραφές από την ερευνήτρια
- Ηχογραφήσεις, φωτογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις των νηπίων στο ελεύθερο παιχνίδι, σε οργανωμένες δραστηριότητες, στο διάλειμμα, σε παρουσιάσεις, σε διαλόγους με άλλα νήπια, κ.ά.
- Τήρηση ημερολόγιων καταγραφής-ανεκδοτικές εγγραφές από τις νηπιαγωγούς
- Χρήση ερωτηματολογίων, κλειδών παρατήρησης, λιστών δεξιοτήτων, ρουμπρικών των νηπιαγωγών
- Χρήση εργαλείου αποτύπωσης του αναπτυξιακού προφίλ του νηπίου ανά τομέα ανάπτυξης, με κριτήρια ποσοτικά τύπου likert και ποιοτικές καταγραφές με τη μορφή σχολίων που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Το εργαλείο περιλαμβάνει δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές ανά τομέα ανάπτυξης
- Χρήση ολοκληρωμένου προγράμματος αξιολόγησης της γλωσσικής εξέλιξης που αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού της έργου σε Τ.Ε. υπό την εποπτεία της επιβλέπουσας, το οποίο περιλαμβάνει οπτικοποιημένο υλικό και χρήση τρισδιάστατου υλικού για την αξιολόγηση: α) κατανόησης εντολών, β) ταύτισης λέξεων με τα αντίστοιχα αντικείμενα, ενέργειες, μέρη του σώματος, γ) κατανόηση της χρήσης των αντικειμένων, δ) κατανόηση της γραμματικής δομής (ενικός και πληθυντικός αριθμός ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων, πτώσεις, κατανόηση αυτόνομων προτάσεων, κατανόηση κειμένου με και χωρίς οπτικό υλικό, βασικό λεξιλόγιο αντικειμένων επαγγελμάτων, ρημάτων, σύνθετες λέξεις, κ.ά.)
- Αξιολόγηση εργασιών των νηπίων
- Αξιολόγηση ιστογραμμάτων που αναπτύχθηκαν από τα νήπια
- Σύνταξη παιδαγωγικών εκθέσεων από τις νηπιαγωγούς σε πρότυπη φόρμα που ανέπτυξε η ερευνήτρια
- Διεξαγωγή συνεντεύξεων με τα νήπια με βάση οδηγό συνέντευξης που ανέπτυξε η ερευνήτρια για τις ανάγκες της έρευνας
- Αυτοαξιολόγηση- ετεροαξιολόγηση νηπίων με οπτικοποιημένο έντυπο υλικό που ανέπτυξε η ερευνήτρια

- Διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους γονείς με βάση οδηγό συνέντευξης που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της έρευνας
- Συλλογή πληροφοριών από γονείς μέσω ερωτηματολογίου συλλογής πληροφοριών που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της έρευνας
- Συλλογή πληροφοριών από άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση των νηπίων μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας ή ελεύθερης συνέντευξης, π.χ. με ιδιώτες θεραπευτές των νηπίων.

ii) Πρακτικές αξιολόγησης Ε.Ε.Π. και εκπαιδευτικού έργου

- Εβδομαδιαίες ανατροφοδοτικές συναντήσεις νηπιαγωγών και ερευνήτριας για αναστοχασμό και ανασχεδιασμό/σχεδιασμό του εβδομαδιαίου προγράμματος
- Συμπλήρωση πρότυπης φόρμας αναστοχασμού εβδομαδιαία από τις νηπιαγωγούς της τάξης, η οποία αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια
- Αξιολόγηση και κριτικός στοχασμός από πέντε (5) κριτικούς φίλους/ες: αξιολόγηση βιντεοσκοπημένων παρεμβάσεων από 4 κριτικούς φίλους (2 φορές τον μήνα) και αξιολόγηση από 1 κριτικό φίλη Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ε.Α.Ε. με εβδομαδιαία επιτόπια παρατήρηση στην τάξη. Η αξιολόγηση αποτυπωνόταν σε πρότυπη φόρμα που αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια με ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια
- Παρατήρηση της ερευνήτριας 1-2 φορές την εβδομάδα στην τάξη και συστηματική καταγραφή
- Συνεντεύξεις νηπίων αναφορικά με τη διδασκαλία
- Συνεντεύξεις γονέων
- Συνεντεύξεις κριτικών φίλων
- Συναντήσεις με κριτικούς φίλους για κριτικό αναστοχασμό
- Αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργατική διδασκαλία με εργαλείο που αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τα νήπια (επιλέγουν και αξιολογούν θεματικές ενότητες, δραστηριότητες, τρόπους εργασίας, συσχεδιάζουν με τις νηπιαγωγούς, συντάσσουν ατομικά εβδομαδιαία πλάνα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων)

γ) Σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού και εφαρμογής

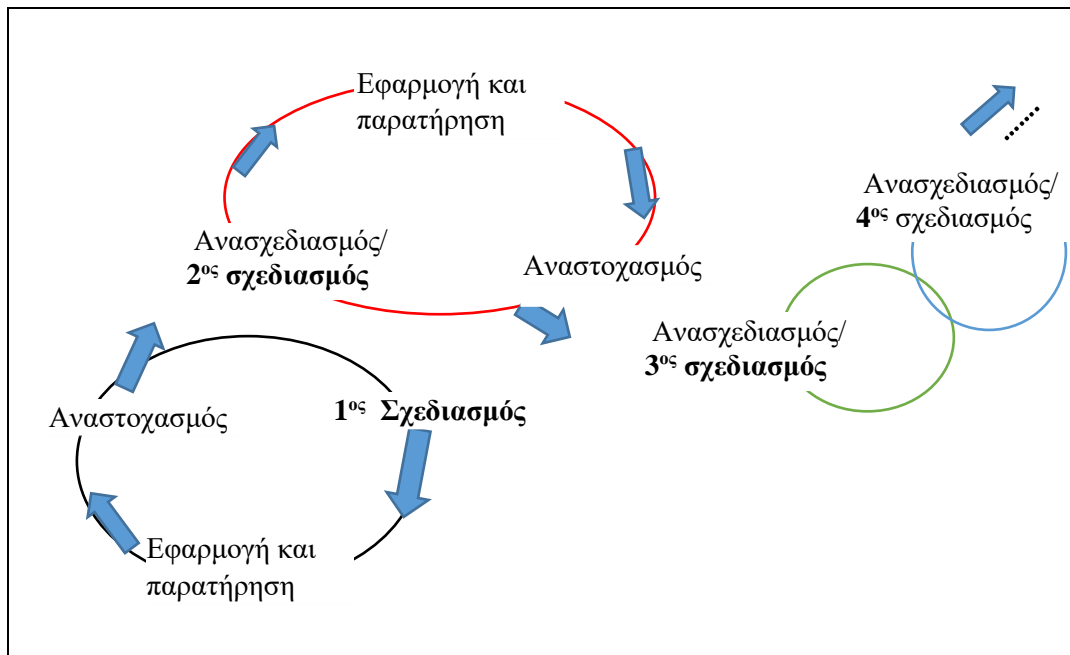
- Σχεδιασμός των Ε.Ε.Π. σε συνεργασία με τους γονείς
- Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος σε τριμηνιαία, μηνιαία και εβδομαδιαία

βάση από τις 2 νηπιαγωγούς σε συνεργασία με την ερευνήτρια. Καταγραφή εβδομαδιαίου εκπαιδευτικού προγράμματος με τη στοχοθεσία. Η πρότυπη φόρμα αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της έρευνας. Οι ατομικοί στόχοι των μαθητών/τριών με αναπηρία εντάχθηκαν στους στόχους του εβδομαδιαίου προγράμματος. Ορίστηκαν μοντέλα συνδιδασκαλίας που ακολουθούσαν οι νηπιαγωγοί ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας

- Συμμετοχή νηπίων στη διαμόρφωση του προγράμματος και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση, μέσω του συσχεδιασμού, της επιλογής θεματικών ενοτήτων, δραστηριοτήτων, τρόπων εργασίας, καθώς και τη σύνταξη ατομικών εβδομαδιαίων πλάνων από τα ίδια. Οι φόρμες των εβδομαδιαίων πλάνων με οπτικοποιημένο υλικό αναπτύχθηκαν από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της έρευνας
- Ενεργός εμπλοκή των γονέων με συνέντευξη, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. εντός και εκτός σχολείου
- Υλοποίηση Ε.Ε.Π. και σε νήπια χωρίς αναπηρία
- Υλοποίηση προγράμματος μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

3.8.4 Βασικό μοντέλο εφαρμογής της έρευνας δράσης

Για την υλοποίηση της έρευνας δράσης ακολουθήθηκε σε επαναληπτική βάση το μοντέλο δράσης τεσσάρων φάσεων: α) σχεδιασμός, β) εφαρμογή δράσεων, γ) παρατήρηση και αναστοχασμός, δ) ανασχεδιασμός.



Σχ. 3.β.1. Σχηματική αναπαράσταση σταδίων της έρευνας δράσης⁸⁶

3.8.5 Αναλυτική περιγραφή και στάδια της εκπαιδευτικής παρέμβασης/έρευνας δράσης

α) Πριν την έναρξη του σχολικού έτους

Σε συνέχεια των συζητήσεων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της μη συμμετοχικής παρατήρησης στο νηπιαγωγείο με τις νηπιαγωγούς και κατόπιν επιλογής του συγκεκριμένου πλαισίου για την υλοποίηση της έρευνας δράσης, κρίθηκε σκόπιμο από τις νηπιαγωγούς με τη συναίνεση της ερευνήτριας να υλοποιηθεί μια σειρά συναντήσεων επιμορφωτικού/ενημερωτικού χαρακτήρα προκειμένου να ενημερωθούν εκ νέου με αναλυτικά στοιχεία για την επικείμενη παρέμβαση, να οριστεί από κοινού το πλαίσιο δράσης, να παρασχεθεί η πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο και στη σχετική βιβλιογραφία και να αποσαφηνιστούν οι βασικές αρχές της ένταξης, της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, της προσωποποιημένης μάθησης καθώς και ζητήματα προσέγγισης της αναπηρίας.

Στο πλαίσιο αυτό, υλοποιήθηκαν έξι συναντήσεις διάρκειας τεσσάρων και επτά ωρών εντός και εκτός σχολείου σε προκαθορισμένη ώρα και ημέρα συνάντησης. Οι δύο συναντήσεις υλοποιήθηκαν στις 18 και 21/6/2017 μετά το σχολικό ωράριο στο

⁸⁶ Η σχηματική αποτύπωση των σταδίων της έρευνας δράσης είναι απόρροια αντίστοιχων σχηματικών αναπαραστάσεων των μοντέλων έρευνας δράσης των St. Kemmis και J. McNiff, όπως αυτά παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία. Βλέπε σχετικά στη βιβλιογραφία της διδακτορικής διατριβής στα: Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σελ.57-58· Κατσαρού, 2016, σελ. 248-249, 251-252

χώρο του νηπιαγωγείου. Με τη λήξη της 2^{ης} συνάντησης δόθηκε στις νηπιαγωγούς σχετική βιβλιογραφία με θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές ένταξης για περαιτέρω μελέτη και ορίστηκε νέα συνάντηση προετοιμασίας πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Στις 28/8/2017 υλοποιήθηκε η 3^η συνάντηση που λήφθηκαν από κοινού αποφάσεις για την ενημέρωση των γονέων αναφορικά με το πρόγραμμα που θα εφαρμοστεί και τη συνεργασία με το πανεπιστήμιο, για τις συνεργασίες που θα λάβουν χώρα και για τον τρόπο και χρόνο των εβδομαδιαίων συναντήσεων νηπιαγωγών και ερευνήτριας καθώς και μεταξύ των νηπιαγωγών. Αναφορικά με την ενημέρωση των γονέων η νηπιαγωγός της γενικής εκπαίδευσης και διευθύντρια του νηπιαγωγείου έκρινε σκόπιμο να γίνει από την ίδια και να έχει την κύρια ευθύνη στις επικοινωνίες με τους γονείς (στην πορεία αυτό διαφοροποιήθηκε). Οι επόμενες τρεις συναντήσεις υλοποιήθηκαν στις 2, 8 και 11/9/2017. Μεταξύ άλλων συζητήθηκαν: α) ο τρόπος συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής στο πρωτόκολλο παρατήρησης που αναπτύχθηκε και ενημερώθηκαν οι νηπιαγωγοί για τη χρήση του, καθώς και οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης των νηπίων όπως προαναφέρθηκαν προκειμένου να υλοποιηθεί μια σφαιρική δυναμικού τύπου αξιολόγηση, β) οι τρόποι συνεργασίας με τους γονείς, όπως προαναφέρθηκαν, γ) ο ετήσιος σχεδιασμός δράσεων σε γενικούς άξονες, δ) ο σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο, στην τοπική κοινωνία, με γονείς και τα προγράμματα συνεργασίας και συνεκπαίδευσης νηπίων με και χωρίς αναπηρία από άλλα σχολεία (επισκέψεις στο σχολείο από ανάπηρους γονείς και επαγγελματίες, κ.ά.), ε) ζητήματα και απορίες σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφία που είχε δοθεί από την ερευνήτρια, στ) η οργάνωση του χώρου για την οποία υπήρχαν διαφορετικές απόψεις και δόθηκε η ευκαιρία στη νηπιαγωγό της τάξης να κάνει την αλλαγή σταδιακά και εφόσον επικυρωθεί η μη λειτουργική διάταξη και οργάνωση κατά την κρίση της ερευνήτριας.

β) Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς

Την πρώτη ημέρα ενημερώθηκαν οι γονείς για την έρευνα δράσης και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Στη συνέχεια δόθηκε το ερωτηματολόγιο συλλογής πληροφοριών στους γονείς για να τα συμπληρώσουν στο σπίτι και δόθηκε εναλλακτική για τη συμπλήρωση με τις νηπιαγωγούς σε περίπτωση που υπάρχουν απορίες ή και την ερευνήτρια. Οργανώθηκαν συναντήσεις με τους γονείς για την υλοποίηση συνέντευξης προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες για τον/τη μαθητή/ήτρια, να αλληλοεπιδράσουν με τις νηπιαγωγούς και να δημιουργηθεί κλίμα

εμπιστοσύνης και καλής επικοινωνίας και συνεργασίας. Τα στοιχεία καταγραφόταν από τις νηπιαγωγούς, καθώς δεν προτίμησαν την ηχογράφιση ως μέσο καταγραφής, λόγω της έλλειψης εξοικείωσης με τους γονείς. Οι νηπιαγωγοί ενημέρωσαν τους γονείς για τον ρόλο της ερευνήτριας και τη δυνατότητα επικοινωνίας μαζί της, όπως κι έγινε στην συνέχεια.

Επίσης, συλλέχθηκαν πληροφορίες από τη γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και από τους ιδιώτες κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους και λογοθεραπευτές των νηπίων με αναπηρία. Τον πρώτο μήνα δόθηκε έμφαση στη γνωριμία των νηπίων, στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους γονείς, στην οργάνωση του χώρου με τη συμμετοχή των νηπίων και στην αρχική παιδαγωγική αξιολόγηση των νηπίων μέσω συστηματικής και οργανωμένης αξιολογικής διαδικασίας και χρήσης ποικίλων μέσων και εργαλείων ποιοτικών και ποσοτικών για τη συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές: γονείς, νήπια, εκπαιδευτικούς, άλλους/ες επιστήμονες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών, ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

γ) Αρχική παιδαγωγική αξιολόγηση των νηπίων

Εργαλεία και μέσα

Για την παιδαγωγική αξιολόγηση των νηπίων αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή των νηπιαγωγών για όλους τους τομείς ανάπτυξης των νηπίων (δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές) καθώς και άλλων διαφοροποιημένων μέσων και εργαλείων εναλλακτικής αξιολόγησης, όπως προαναφέρθηκαν στην ενότητα 3.8.3. β. i) Πρακτικές αξιολόγησης νηπίων. Η αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση στην ομάδα και η συνέντευξη των νηπίων δεν εισήχθησαν στην αρχική αξιολόγηση, αλλά στη διαμορφωτική και τελική (μαζί με τα προαναφερθέντα μέσα) καθόλη τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, καθώς κρίθηκε από τις νηπιαγωγούς πως η χρονική στιγμή δεν ήταν κατάλληλη για τη χρήση τέτοιων εργαλείων και μεθόδων.

Διαδικασία

Τις δύο πρώτες εβδομάδες λειτουργίας του σχολείου (11-22/9/2017) δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος γνωριμίας των νηπιαγωγών με τα παιδιά και τους γονείς, οργάνωσης της τάξης, ελεύθερων καταγραφών για το προφίλ των νηπίων και πιλοτικής εφαρμογής των πρωτοκόλλων παρατήρησης. Η συστηματική παρατήρηση των νηπίων και η καταγραφή ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων υλοποιήθηκε σε καθημερινή βάση σε διαφορετικές συνθήκες και περιστάσεις, διάρκειας ενός μήνα (25/9/2017 έως

20/10/2018) από τις 2 εκπαιδευτικούς. Για το σκοπό αυτό η ερευνήτρια κατά τις εβδομαδιαίες παρατηρήσεις στο νηπιαγωγείο (14,19,26/9/2017) κατέγραφε σε ημερολόγιο παρατήρησης και επιπλέον υλοποίησε αξιολόγηση γλωσσικής εξέλιξης των νηπίων με ολοκληρωμένο πρόγραμμα/υλικό, το οποίο περιεγράφηκε στην παρουσίαση των πρακτικών αξιολόγησης. Η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή εστίαζε ανά εβδομάδα σε διαφορετικό τομέα ανάπτυξης (1^η εβδομάδα, 25-29/9/2017, κοινωνικοσυναισθηματικός, αυτοεξυπηρέτηση, ενδιαφέροντα και παιχνίδι, 2^η εβδομάδα, 2-6/10/2017, ψυχο-κινητικός τομέας, 3^η εβδομάδα, 9-13/10/2017, γλωσσική εξέλιξη, 4^η εβδομάδα, 16-20/10/2017, γνωστική ανάπτυξη). Ωστόσο, συμπληρωματικές καταγραφές για κάθε τομέα ανάπτυξης γινόταν και κατά τη διάρκεια όλου του μήνα παρατήρησης.

Για κάθε εβδομάδα παρατήρησης και καταγραφής υλοποιήθηκαν συναντήσεις των νηπιαγωγών και της ερευνήτριας, εκτός σχολείου (15/9/2017, 30/9/2017, 7/10/2017,14/10/2017, 21/10/2017) στις οποίες διεξαγόταν συζήτηση: α) για τα στοιχεία που συγκεντρωνόταν για τα νήπια, ανατροφοδότηση, προβληματισμοί και αναστοχασμός προκειμένου να σκιαγραφηθεί σταδιακά και σφαιρικά το προφίλ του κάθε νηπίου, ταυτόχρονα συμπληρωνόταν για κάθε τομέα η λίστα δεξιοτήτων, στάσεων, συμπεριφορών ανά τομέα ανάπτυξης, β) για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι νηπιαγωγοί αναφορικά με την καταγραφή και τις εναλλακτικές λύσεις, γ) για την προετοιμασία της καταγραφής της εβδομάδας που θα ακολουθήσει, δ) τον σχεδιασμό οργανωμένων δράσεων για την αξιολόγηση των νηπίων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και τη θέσπιση βασικών στόχων που πρόκυπταν από την παρατήρηση, ε) επί του σχεδίου και αξόνων παιδαγωγικής αξιολόγησης, στ) για τη διαχείριση των κρίσεων που προέκυπταν σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών και συνεργασίας. Οι νηπιαγωγοί είχαν αναλάβει την υποχρέωση στο τέλος κάθε εβδομάδας και μετά τις ανατροφοδοτικές συναντήσεις να συμπληρώνουν στη φόρμα για την παιδαγωγική αξιολόγηση τα στοιχεία που συγκέντρωναν για τον τομέα ανάπτυξης που είχαν παρατηρήσει, προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της σύνταξης των αρχικών παιδαγωγικών αξιολογήσεων.

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των στοιχείων από εκπαιδευτικούς, γονείς, ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και νήπια, στις 21/10/2017 υλοποιήθηκε συνάντηση των νηπιαγωγών με την ερευνήτρια για την επεξεργασία των στοιχείων που συλλέχθηκαν αναφορικά με το προφίλ των νηπίων και τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη

σύνταξη των παιδαγωγικών εκθέσεων από τις νηπιαγωγούς προκειμένου στη συνέχεια να συνταχθούν τα Ε.Ε.Π. των νηπίων (3 με αναπηρία και 3 χωρίς αναπηρία).

Αναστοχασμός/Αξιολόγηση της διαδικασίας αξιολόγησης

Η συστηματική αξιολόγηση των νηπίων κινητοποίησε το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών, των γονέων και των νηπίων, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να δυσκολεύτηκαν σε σχέση με τον απαιτούμενο χρόνο και την ευελιξία που απαιτούσε η ταυτόχρονη παρατήρηση και καταγραφή ανά τομέα ανάπτυξης και μαθησιακή συνθήκη-περίσταση ή και η καταγραφή σε δεύτερο χρόνο, καθώς ήταν μια νέα μη οικεία πρακτική. Προτάθηκε από τις νηπιαγωγούς να αλλάξει η δομή του εργαλείου καταγραφής και ζητήθηκε να αξιοποιηθεί ένα εργαλείο ποσοτικής καταγραφής τύπου λίστας δεξιοτήτων, γιατί ήταν πιο εύχρηστο για εκείνες και απαιτούσε λιγότερο χρόνο συμπλήρωσης, ωστόσο μετά από συζήτηση και επιχειρηματολογία από την ερευνήτρια για την αναγκαιότητα καταγραφής ποιοτικών στοιχείων συμφωνήθηκε η χρήση συνδυαστικά των δύο εργαλείων και για το λόγο αυτό αναπτύχθηκε το εργαλείο συνοπτικής αποτύπωσης του αναπτυξιακού προφίλ ως συμπληρωματικό των πρωτοκόλλων παρατήρησης και ημερήσιας καταγραφής. Στο πλαίσιο υποστήριξης των νηπιαγωγών αναδιαμορφώθηκε το έντυπο καταγραφής σε μια νέα έκδοση για τη χρήση του από τη νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης, για την οποία, επίσης, δόθηκε η εναλλακτική της ηχογράφησης των παρατηρήσεων της ή και καταγραφής συνολικά για τους τομείς ανάπτυξης και όχι για τον κάθε τομέα ξεχωριστά με την ευθύνη της ερευνήτρια να κάνει το διαχωρισμό των στοιχείων. Επί της ουσίας, η αντίδραση αφορούσε στον τρόπο καταγραφής κυρίως και όχι στην διαδικασία παρατήρησης. Με την πάροδο των ημερών εξοικειώθηκαν περισσότερο με τη διαδικασία. Όπως αναφέρουν η νηπιαγωγός γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αντίστοιχα:

« ...είναι πολύ κουραστικό και χρονοβόρο, μπορεί επειδή δεν το κάναμε, αλλά εγώ δεν το αντέχω, να βρούμε άλλη λύση... βέβαια πράγματι συνειδητοποιώ πως μαθαίνω τα παιδιά μου καλύτερα και παρατηρώ πράγματα που πριν δεν το έκανα, αλλά τι να πω ίσως χρειάζομαι ένα-δύο χρόνια για να το συνηθίσω, βρες μου καμία πιο εύκολη λύση...χαχαχα... να γράφω όλες τις παρατηρήσεις μαζί και μετά να τα ξεχωρίζουμε;»
« είναι πολύ σημαντική δουλειά, αλλά κουραστικό, τα άλλα χρόνια το έκανα πιο σύντομα και λιγότερο χρόνο, να μας δώσεις κάτι που να τικάρουμε ανά τομέα εξέλιξης...τι να πω ίσως έχεις δίκαιο χρειάζονται και ποιοτικά στοιχεία μάλλον θα πρέπει να μάθω να καταγράψω με άλλο τρόπο τα ουσιαστικά στοιχεία. Δεν είμαι εξοικειωμένη με αυτή τη μέθοδο...».

Οι γονείς δήλωσαν ευχαριστημένοι και συγκινημένοι που είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν για τα παιδιά τους και να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης:

«...είναι πολύ σημαντικό που μας δίνετε την ευκαιρία να μιλήσουμε για τόσα πολλά πράγματα για το παιδί μας και να σας πούμε τη γνώμη μας...είμαι συγκινημένη πολύ...ό,τι χρειαστείτε είμαι στη διάθεσή σας να βοηθήσω...» Γ.1.

Τέλος, η συστηματική ενασχόληση με τα νήπια φάνηκε να ευχαρίστησε και τα ίδια:

«..κυρία μου αρέσει που με ρωτάς και σου λέω κι εγώ...ρώτα με πάλι, τι γράφεις;...και οι εργασίες που μου λες να κάνω μου αρέσουν... καλά δεν τα κάνω;» Ν.1.

δ) Σύνταξη παιδαγωγικών εκθέσεων

Μετά την προετοιμασία που έγινε κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, όπως προαναφέρθηκε, και την εκτίμηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, οι νηπιαγωγοί ανέλαβαν τη ολοκλήρωση της σύνταξης της παιδαγωγικής έκθεσης με βάση τη φόρμα παιδαγωγικής αξιολόγησης⁸⁷ που αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια. Η παιδαγωγική έκθεση προτάθηκε να αναδιαμορφωθεί μετά την παρέλευση ενός τριμήνου εκπαιδευτικής παρέμβασης (συνολικά 3 φορές: αρχική, ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση).

ε) Σχεδιασμός Ε.Ε.Π.

Διαδικασία

Ο σχεδιασμός του Ε.Ε.Π. υλοποιήθηκε σε συνεργασία με τους γονείς. Επίσης, επιχειρήθηκε η συνεργασία με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και το Σχ. Σύμβουλο Ε.Α.Ε. με συνάντηση διεπιστημονικού χαρακτήρα προκειμένου να συμφωνηθούν οι στόχοι και ο τρόπος υποστήριξης των μαθητών/τριών εντός και εκτός σχολείου. Ο αρχικός σχεδιασμός αφορούσε ένα τρίμηνο και προτάθηκε ανασχεδιασμός ανά τρίμηνο με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε τέσσερις συναντήσεις (22, 23, 24, 29/10/2017) των νηπιαγωγών με την ερευνήτρια ολοκληρώθηκε η μελέτη των συλλεχθέντων στοιχείων και συζητήθηκαν διεξοδικά οι προτεραιότητες και οι αρχικοί στόχοι που θα πρέπει να τεθούν, καθώς και το περιεχόμενό του, ώστε να είναι διαθέσιμο προς τους γονείς στη συνάντηση συνεργασίας αναφορικά με τη σύνταξη του Ε.Ε.Π. του παιδιού τους. Προτάθηκε από τις νηπιαγωγούς να τεθούν λίγοι και βασικοί στόχοι για κάθε παιδί, ώστε η υλοποίησή τους να είναι διαχειρίσιμη, καθώς ως νέο εκπαιδευτικό εγχείρημα προκαλούσε άγχος στις εκπαιδευτικούς. Στις 25 και 31/10/2017 υλοποιήθηκαν οι προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς για την οριστικοποίηση του περιεχομένου των Ε.Ε.Π. στο χώρο του σχολείου μετά το σχολικό ωράριο. Στις συναντήσεις αυτές κοινοποιήθηκε το

⁸⁷ Βλέπε Παράρτημα Β΄

σχέδιο Ε.Ε.Π., όπως είχε προταθεί από τις νηπιαγωγούς, τέθηκαν και οι προτάσεις των γονέων, όπως είχε ζητηθεί, οι οποίες αφορούσαν κυρίως τη στοχοθεσία (προστέθηκαν στόχοι που πρότειναν οι γονείς) και έγιναν οι αναγκαίες συζητήσεις ανατροφοδότησης προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία σχεδιασμού και ορισμένοι γονείς πήραν και αντίγραφο του Ε.Ε.Π. στο σπίτι τους.

Περιεχόμενο Ε.Ε.Π.

Ως προς το περιεχόμενο του Ε.Ε.Π., οι βασικοί άξονες που προέκυψαν από τη βιβλιογραφία και την εμπειρία της ερευνήτριας ως επιμορφώτρια σε επιμόρφωση εκπαιδευτικών αναφορικά με το Ε.Ε.Π. είναι: α) στοιχεία μαθητή, β) στοιχεία γονέων, γ) συμμετέχοντες στη σύνταξη του Ε.Ε.Π., δ) ημερομηνίες συναντήσεων, ε) παιδαγωγική αξιολόγηση νήπιου, τρόποι και μέσα αξιολόγησης και συλλογής δεδομένων, περιληπτική εικόνα νήπιου, στ) παρούσα κατάσταση νήπιου ανά τομέα ανάπτυξης με βάση την παιδαγωγική έκθεση, ζ) δυνατότητες νηπίου και βασικές δυσκολίες – αδυναμίες, η) στυλ μάθησης (πως μαθαίνει καλύτερα, π.χ. του αρέσει να μαθαίνει μέσα από μικρή ομάδα/οπτικοποιημένα, κ.ά), θ) άλλες σημαντικές πληροφορίες (γνωμάτευση, ιατρικές πληροφορίες, κ.ά.), ι) τομείς εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων, κ) προτεινόμενες παρεμβάσεις, διαφοροποιήσεις και προσαρμογές του εκπαιδευτικού πλαισίου και του Π.Σ., λ) προβλεπόμενες πρόσθετες υπηρεσίες ειδικής αγωγής και επιπρόσθετα υποστηρικτικά μέσα, τεχνολογίες και πόροι (ανθρώπινοι και υλικοί) εντός και εκτός σχολείου και η ενδεικτική διάρκειά τους, μ) άλλες διαδικασίες για την υλοποίηση του Ε.Ε.Π., ν) στόχοι Ε.Ε.Π. ανά τομέα ανάπτυξης με ημερομηνία έναρξης και κατάκτησης αυτών, στρατηγικές για την επίτευξη.

Αναστοχασμός/αξιολόγηση

Η διαδικασία σύνταξης του Ε.Ε.Π. διεξήχθη ομαλά και εποικοδομητικά. Στη διαδικασία δε συμμετείχε εκπρόσωπος από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., λόγω έλλειψης χρόνου. Οι γονείς συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και χαρά. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στις συζητήσεις με ενδιαφέρον, προβάλλοντας τις απορίες, τις ανησυχίες, αλλά και τις προτάσεις τους για τη στοχοθεσία και τις παρεμβάσεις που θεωρούσαν κατάλληλες.

3.8.5.1 Οργανωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μετά τον σχεδιασμό των Ε.Ε.Π.

Διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής των παρεμβάσεων

Μετά τη σύνταξη των Ε.Ε.Π. υλοποιήθηκαν 3 συναντήσεις, 1,5,8/11/2017 για την ολοκλήρωση των διαδικασιών σχετικά με τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού

προγράμματος λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ και τη δυναμική της ομάδας, αλλά και των νηπίων με αναπηρία. Υλοποιήθηκε ένας αδρός σχεδιασμός με δυνατότητα αλλαγής σε τριμηνιαία και μηνιαία βάση, συζητήθηκαν τα κριτήρια σχεδιασμού δραστηριοτήτων και θέματα που προέκυψαν από την παρατήρηση της ερευνήτριας, όπως οι τρόποι εργασίας των παιδιών και η εισαγωγή της ομαδοσυνεργατικής, η μείωση των στατικών και λεκτικών δραστηριοτήτων και της συζήτησης στην «παρεούλα» καθώς και η εναλλαγή δραστηριοτήτων, η αντικατάσταση του εποπτικού υλικού και των πινάκων αναφοράς με άλλο μεγαλύτερου βαθμού διαφοροποίησης υλικό, η αναδιοργάνωση του χώρου καθώς φαινόταν πως δεν είναι λειτουργικός, ωστόσο υπήρχε μία αντίσταση από τη νηπιαγωγό της γενικής εκπαίδευσης, καθώς κατά την ίδια η παρούσα οργάνωση του χώρου *εξυπηρετούσε την εκπαιδευτική διαδικασία*. Αποφασίστηκε ο εβδομαδιαίος προγραμματισμός να γίνεται και γραπτά από τις δύο νηπιαγωγούς σε πρότυπη φόρμα που αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια.⁸⁸ Η φόρμα του εβδομαδιαίου προγράμματος περιλαμβάνει αρχικά τις ημερομηνίες, τη θεματική ενότητα ή το γνωστικό αντικείμενο ή project που διαπραγματεύονται και στη συνέχεια ανά ημέρα της εβδομάδας περιγράφονται οι μαθησιακές περιοχές/τομείς ανάπτυξης, οι στόχοι και οι δραστηριότητες/στρατηγικές. Οι ατομικοί στόχοι των μαθητών/τριών με αναπηρία συμπεριλαμβάνονται στην εβδομαδιαία φόρμα και ως προς την υλοποίηση εντάσσονται στους στόχους του εβδομαδιαίου προγράμματος. Περιλαμβάνονται διευκρινιστικά σχόλια για τις μαθησιακές περιοχές και τους τομείς ανάπτυξης που προσεγγίζονται ανά ημέρα καθώς και τα μοντέλα συνδιδασκαλίας. Ο πρώτος οργανωμένος εβδομαδιαίος σχεδιασμός των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων βάσει του Ε.Ε.Π. υλοποιήθηκε στις 12/11/2018 που σηματοδοτεί και την έναρξη των οργανωμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων της έρευνας δράσης, όπως αναλύονται στη συνέχεια

Αναφορικά με τη διαδικασία σχεδιασμού των παρεμβάσεων, με την πάροδο δύο μηνών προέκυψε η ανάγκη αναδιαμόρφωσης της πρότυπης φόρμας για τη διευκόλυνση των νηπιαγωγών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την προσθήκη στοιχείων, όπως δόμηση των δραστηριοτήτων του ημερήσιου προγράμματος με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα για τα νηπιαγωγεία, ενδεικτική διάρκεια κάθε δραστηριότητας, τρόπος εργασίας σε κάθε δραστηριότητα, μοντέλο συνδιδασκαλίας. Μία ακόμη αλλαγή ως προς τη διαδικασία σχεδιασμού στην πορεία των παρεμβάσεων ήταν ο σχεδιασμός του εβδομαδιαίου προγράμματος χωρίς την παρουσία/εποπτεία της

⁸⁸ Βλέπε Παράρτημα Β

ερευνήτριας, κατόπιν αιτήματος της νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης. Επίσης, αναπτύχθηκαν γραπτά κριτήρια επιλογής δραστηριοτήτων από την ερευνήτρια που δόθηκαν στις νηπιαγωγούς για τη διευκόλυνσή τους καθώς και ένας πίνακας με τους στόχους του Π.Σ. ανά μαθησιακή περιοχή προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία στοχοθεσίας καθώς φάνηκε να δυσκολεύει τις νηπιαγωγούς. Πάγια τακτική πριν την έρευνα δράσης ήταν ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων, όπως ανέφεραν οι νηπιαγωγοί, χωρίς να γίνεται άμεση συσχέτιση με στόχο. Τα κριτήρια αυτά προκύπτουν από τις αρχές της προσωποποιημένης μάθησης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και είναι: α) συμμετοχή των νηπίων στην επιλογή των θεματικών. Η θεματική που διαπραγματεύονται να έχει επιλεγεί από τα παιδιά με βάση τα ενδιαφέροντά τους, β) η δραστηριότητα να εξυπηρετεί κάποιον στόχο της ομάδας ή ατομικό και να συνδέεται με αυτόν, γ) η δραστηριότητα να προκύπτει από τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών ή να έχει προταθεί από τα παιδιά κατά το συσχεδιασμό του προγράμματος ή είναι λειτουργική και να εξυπηρετεί κάποια ανάγκη ή την καθημερινότητα των παιδιών, δ) τα υλικά που αξιοποιούνται να έχουν επιλεγεί από τους μαθητές, να είναι επαρκή, ποικίλα, ελκυστικά και να κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους, ε) οι τρόποι εργασίας (ατομικά, ομαδικά, κ.τ.λ) να έχουν προταθεί από τα παιδιά κατά το συσχεδιασμό ή να εξυπηρετεί τις ανάγκες τους, στ) κάποιες δραστηριότητες να αποτελούν διαδικασία αξιολόγησης των δραστηριοτήτων που έχουν υλοποιηθεί ή θα υλοποιηθούν από τα νήπια (τέτοια δραστηριότητα προτάθηκε από την ερευνήτρια να υλοποιείται 1 φορά ανά 15 μέρες ή μηνιαίως. Μπορεί να γίνεται με διαδικασία εκλογών/κάλπης ή με συνέντευξη των παιδιών ή με όποιο άλλο τρόπο μπορεί να επιτευχθεί), ζ) το περιεχόμενο της δραστηριότητας να είναι διαφοροποιημένο και να παρουσιάζεται με ποικίλους τρόπους (οπτικά, ακουστικά, κ.ά.), η) η δραστηριότητα να δίνει τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης του/της μαθητή/ήτριας (μια τέτοια δραστηριότητα δεν είναι απαραίτητο να γίνεται καθημερινά αλλά σε ορισμένα χρονικά διαστήματα και συνήθως μπορεί να γίνεται με στόχο να αναδειχτούν τα δυνατά σημεία των νηπίων και να κατανοήσουν τι θα μπορούσαν να κάνουν ακόμη καλύτερα. π.χ. τι σου άρεσε από αυτό που έκανες; Τι νομίζεις πως έκανες πολύ καλά; Τι δε σου άρεσε και θα ήθελες να το κάνεις καλύτερα;), θ) η δραστηριότητα να παρέχει ευκαιρία ετεροαξιολόγησης του/της μαθητή/ήτριας στην ομάδα; (μια τέτοια δραστηριότητα δεν είναι απαραίτητο να γίνεται καθημερινά αλλά σε ορισμένα χρονικά διαστήματα. Στόχο έχει να αναδειχθεί η συνεισφορά του κάθε μέλους σε μια ομαδική εργασία και να αναγνωριστεί από τα άλλα μέλη), ι) η δραστηριότητα να διασφαλίζει την εννοιολογική

πλαισίωση βάσει της προϋπάρχουσας γνώσης, κ) η δραστηριότητα να έχει επικοινωνιακό κίνητρο, λ) η δραστηριότητα να είναι πολυαισθητηριακή, μ) η δραστηριότητα να έχει κινητικές επιλογές (στατικότητα, κινητικότητα), ν) οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας που εξυπηρετεί το/ους στόχο/ους. Ο τρόπος καταγραφής του εβδομαδιαίου προγράμματος άλλαξε σταδιακά μέσω των αναστοχασμών και των προτάσεων της ερευνήτριας και των αξιολογήσεων κριτικών φίλων (αντιστράφηκε στην ουσία) και αφού πρώτα γινόταν ο συσχεδιασμός του προγράμματος με τα παιδιά και τη δημιουργία ιστογραμμάτων με προτεινόμενες θεματικές και δραστηριότητες, στη συνέχεια γινόταν η καταγραφή του.

Η συμμετοχή των νηπίων με και χωρίς αναπηρία στη διαμόρφωση του προγράμματος και στη λήψη αποφάσεων διασφαλίστηκε σταδιακά και μέσω του συσχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος, της επιλογής θεματικών ενοτήτων, δραστηριοτήτων, τρόπων εργασίας, καθώς και της σύνταξη ατομικών εβδομαδιαίων πλάνων από τα ίδια, στα οποία προτείνουν με τι θέλουν να ασχοληθούν και τι θέλουν να μάθουν.⁸⁹

Διαδικασία αξιολόγησης των παρεμβάσεων και των νηπίων

Καθόλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων: α) υλοποιούνταν εβδομαδιαίες ανατροφοδοτικές συναντήσεις των 2 νηπιαγωγών με την ερευνήτρια επί του εβδομαδιαίου προγράμματος, για την εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οι οποίες είχαν την υποχρέωση συμπλήρωσης εβδομαδιαίας φόρμας αναστοχασμού και του ανασχεδιασμού, β) διεξαγόταν αξιολόγηση από τους/τις κριτικούς φίλους/ες, όπως προαναφέρθηκε.⁹⁰ Οι κριτικοί φίλοι/ες συμπληρώνουν φόρμα αξιολόγησης της παρέμβασης, αναφορικά με την επίτευξη των στόχων, τη διαφοροποίηση, το εκπαιδευτικό έργο, τις συνεργατικές πρακτικές, τη συμμετοχή και την εξέλιξη των μαθητών/τριών και πρότειναν τυχόν τροποποιήσεις/αλλαγές, γ) διεξαγόταν παρατήρηση της ερευνήτριας 1-2 φορές την εβδομάδα στην τάξη και συστηματική καταγραφή με βάση τους άξονες που αξιολογούν και οι κριτικοί φίλοι, δ) οι γονείς συμμετείχαν στην αξιολογική διαδικασία με συνεντεύξεις και συμπλήρωση φορμών αξιολόγησης,⁹¹ ε) διεξαγόταν συνεντεύξεις νηπίων καθώς και αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση νηπίων με τα σχετικά εργαλεία,⁹²

⁸⁹ Για τα εν λόγω εργαλεία και μέσα βλέπε Παράρτημα Β΄

⁹⁰ Βλέπε ενότητα 3.8.3 Πρακτικές σε επίπεδο αξιολογικών διαδικασιών και Πρακτικές σε επίπεδο εφαρμογής

⁹¹ Βλέπε Παράρτημα Β΄

⁹² Βλέπε Παράρτημα Β΄

στ) διεξήχθη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με σχετικό εργαλείο αναστοχασμού επί των συνεργατικών πρακτικών⁹³ καθώς και αξιολόγηση των νηπίων με τη σύνταξη διαμορφωτικής παιδαγωγικής αξιολόγησης ανά τρίμηνο, συμπλήρωση φόρμας αποτύπωσης αναπτυξιακού προφίλ του νηπίου ανά τρίμηνο και ποιοτικών καταγραφών, ζ) διεξαγόταν αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τα νήπια και η) αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης από κριτικούς φίλους, γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Επιχειρείται μια σύντομη περιγραφή των δραστηριοτήτων. Η υλοποίησή τους ακολουθούσε στον βαθμό που ήταν δυνατό τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα νήπια σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες εξέφραζαν την άποψή τους για τον τρόπο υλοποίησής τους, την επιλογή των υλικών και των τρόπων εργασίας ή πρότειναν διαφοροποιήσεις, αν δε συμφωνούσαν σε κάτι.

1^η ΦΑΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ: ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ Α΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ (13 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2017- 15 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 2018)		
1. ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ Α΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ/ΗΤΡΙΑ (ΟΠΩΣ ΤΕΘΗΚΑΝ ΣΤΟ Ε.Ε.Π.)		
ΝΗΠΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ		
1^ο νήπιο με αναπηρία	2^ο νήπιο με αναπηρία	3^ο νήπιο με αναπηρία
ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ	ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ	ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ
<ul style="list-style-type: none"> • Να αυτονομηθεί στο πλύσιμο χεριών μετά την τουαλέτα. • Να σκουπίζεται μετά την αφόδευση. • Να τακτοποιεί την τάξη και τα υλικά που χρησιμοποιεί στο σχολείο. • Να αναγνωρίζει κινδύνους και να μη βάζει επικίνδυνα αντικείμενα και υλικά στο στόμα του. 	<ul style="list-style-type: none"> • Να πλένει χέρια. • Να αυτονομηθεί στο σκούπισμα μετά την αφόδευση. 	Αυτοεξυπηρετείται

⁹³ Βλέπε Παράρτημα Β΄

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
<ul style="list-style-type: none"> • Να αλληλοεπιδρά με τους/τις άλλους/ες συνομηλικούς/ήλικες στο παιχνίδι. • Να κατανοεί κοινωνικές καταστάσεις και κανόνες και να τους υιοθετεί, όπως να ζητάει από τους/τις άλλους/ες αυτό που θέλει με τον κατάλληλο τρόπο και να μειώσει την επιθετική συμπεριφορά π.χ. άρπαγμα, χτύπημα. • Να συμμετέχει σε οργανωμένες δραστηριότητες της τάξης τουλάχιστον μια φορά την ημέρα. • Να κατανοεί κοινωνικές καταστάσεις, συμπεριφορές και κανόνες και να τους υιοθετεί, όπως να μην πετάει άμμο στα άλλα παιδιά στο διάλειμμα και να παίζει με την άμμο με λειτουργικό τρόπο. 	<ul style="list-style-type: none"> • Να αλληλοεπιδρά με τους τους/τις άλλους/ες συνομηλικούς/ήλικες μέσα από το παιχνίδι και τις οργανωμένες δραστηριότητες. • Να κατανοεί κοινωνικές περιστάσεις, καταστάσεις και κανόνες και να τους υιοθετεί, όπως να ζητάει αυτό που θέλει με αποδεκτό τρόπο και να μειώσει την επιθετική συμπεριφορά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του. • Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να είναι πιο ανεξάρτητος. • Να μιλάει πιο συχνά στην παρευούλα.
ΓΛΩΣΣΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΓΛΩΣΣΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΓΛΩΣΣΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
<ul style="list-style-type: none"> • Να επικοινωνεί με τη χρήση απλών προτάσεων Y-P-A. • Να ανταποκρίνεται σε ερωτήματα άλλων παιδιών της τάξης. • Να αφηγείται σύντομη ιστορία με τη χρήση εικόνων μέχρι τρεις. 	<ul style="list-style-type: none"> • Να επικοινωνεί με τους συνομηλικούς του με κατανοητό τρόπο. • Να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιό του. • Να αφηγείται σύντομη ιστορία με λογική σειρά και συνοχή. 	<ul style="list-style-type: none"> • Να απαντάει σε απλές ερωτήσεις με σταθερή φωνή με δομημένες προτάσεις. • Να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιό του. • Να επικοινωνεί στους/στις άλλους/ες αυτό που θέλει και να εκφράζει τις προτιμήσεις του. • Αφήγηση μικρής ιστορίας με τη χρήση εικόνων μέχρι 3.

ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Ακολουθεί τους στόχους της ομάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Να κρατάει σταθερά το μολύβι. • 2Να ενισχυθούν οι γραφοκινητικές του δεξιότητες. 	Ακολουθεί τους στόχους της ομάδας.
ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Ακολουθεί τους στόχους της ομάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Να κατανοεί εντολές και οδηγίες και να επεξεργάζεται τα ερεθίσματα που προσλαμβάνει. • Να κάνει λογικές συσχετίσεις και αιτιολογήσεις. 	Ακολουθεί τους στόχους της ομάδας.
2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ		
Νοέμβριος 2017		
1^η εβδομάδα: 13-17.11.2017		
Θεματικές ενότητες: Φθινόπωρο-φύση, ανθρώπινες δραστηριότητες-17 ^η Νοεμβρίου		
Οργανωμένες Δραστηριότητες:		
<p>ΔΕΥΤΕΡΑ (φθινόπωρο , σπορά)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Συζήτηση για τη σπορά. 2. Ομαδοσυνεργατική: 1η ομάδα βάζει σε σειρά την οπτικοποιημένη ιστορία και την αφηγείται στην ολομέλεια, 2η ομάδα ομαδοποίηση ανακατεμένων σπόρων, 3η ομάδα φυτεύει, 4^η ομάδα πλοκή σχετικής ιστορίας με καθοδήγηση και δραματοποίηση στην ολομέλεια. 3. Μαθηματική δραστηριότητα: εξελικτική σειρά, ατομική εργασία, κόβουν και κολλάνε με τη σωστή σειρά τις εικόνες. 4. Μουσική δραστηριότητα 17 Νοέμβρη και πρόβα. 		
<p>ΤΡΙΤΗ (αλλαγές στη φύση: καιρός, πέσιμο φύλλων, κ.ά.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Παραμύθι κ. χλωροφύλλη. 2. Εικονογράφηση παραμυθιού σε 4 ομάδες με χρήση διαφορετικών υλικών, μεικτή τεχνική κολλάζ, γραφή ονομάτων κάθε ομάδας. 3. Σειροθέτηση εικόνων. 4. Δραματοποίηση παραμυθιού. 		
<p>ΤΕΤΑΡΤΗ (ανθρώπινα δικαιώματα και δικαιώματα παιδιού- 17η Νοεμβρίου).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Προβολή ψηφιακού υλικού –animation για τα δικαιώματα του παιδιού. 2. Παρουσίαση οπτικού υλικού (αφίσα) για τα δικαιώματα των παιδιών (υγεία-εκπαίδευση-βία-εργασία) και σε 4 ομάδες κολλάζ ανά κατηγορία και παρουσίαση στην ολομέλεια. Οι 4 ομαδικές μπορούν να ενωθούν σε μια μεγάλη ομαδική εργασία. 3. Ομαδοποίηση υλικού στις 4 παραπάνω κατηγορίες για τη χρήση του από κάθε ομάδα. 4. Παραμύθι. 5. Πρόβα γιορτής. 		

ΠΕΜΠΤΗ (1^η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση Νοεμβρίου) (ανθρώπινα δικαιώματα και δικαιώματα παιδιού - 17η Νοεμβρίου)

1. Παραμύθι «κυρία δημοκρατία»

2. Καταμέτρηση και αντιστοίχιση ρόλων και ηρώων-

3. Κατανομή ρόλων

4. Δραματοποίηση (Γίνεται ανάγνωση του παραμυθιού, συζήτηση, καταμέτρηση και κατανομή ρόλων, αντιστοίχιση ηρώων και παιδιών, δραματοποίηση παραμυθιού)

Υλικά: οπτικοποιημένο υλικό, κάρτες με τις εικόνες παραμυθιού, στολές μεταμφίεσης, υφάσματα.

Τρόποι εργασίας: διάλογος, καταγισμός ιδεών, ομαδική και ατομική εργασία.

5. Προβολή ψηφιακού υλικού –animation για τη 17 Νοέμβρη.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

Γιορτή 17 Νοέμβρη.

2^η εβδομάδα: 20-24.11.2017

Θεματικές ενότητες: Φθινόπωρο-φύση, ανθρώπινες δραστηριότητες.

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ (καιρικά φαινόμενα)

1. Επίδειξη εορτασμού της εξέγερσης του πολυτεχνείου μέσω power –point (στην ομάδα ολομέλεια και συζήτηση).

2. Οπτικοποιημένο υλικό (κάρτες) με λεξιλόγιο του καιρού. Επίδειξη και συζήτηση για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (ολομέλεια-γωνιά συζήτησης).

3. Κατηγοριοποίηση των καρτών των καιρικών φαινομένων με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (ολομέλεια).

4. Πείραμα για την αναπαράσταση της βροχής μέσα από το σύννεφο: με αφρό, σταγονόμετρο και μπουκαλάκια με χρωματιστό νερό (σε 2 ομάδες με την εποπτεία μιας εκπαιδευτικού ανά ομάδα).

5. Ομαδικές εργασίες με τοπία με διαφορετικά καιρικά φαινόμενα (αέρα, ομίχλη, καταιγίδα, χιόνι)- χειροτεχνία με διάφορα υλικά σε 4 ομάδες.

6. Ιστορίες διάσωσης σε κακές καιρικές συνθήκες-φωτογραφίες για τον εθελοντισμό (στην ολομέλεια, επίδειξη, συζήτηση, καταγισμός ιδεών).

ΤΡΙΤΗ (2^η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση) (ευαισθητοποίηση σε ζητήματα αποδοχής της αναπηρίας και διαφορετικότητας προγραμματισμένη επίσκεψη συγγραφέα)

1. Υλοποίηση προγράμματος συνεκπαίδευσης με το Ειδικό Σχολείο Κωφών & Βαρήκων Αργυρούπολης και την καλεσμένη συγγραφέα Λιλή Γάτη. Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής παραμυθιού με κωφούς και μη μαθητές/τριες

2. Γραφή παραμυθιού από τα παιδιά σε ομάδες.

3. Εικονογράφηση παραμυθιού σε ομάδες (Η καλεσμένη συγγραφέας μαζί με τα παιδιά έγραψε μια ιστορία, την οποία θα εικονογραφήσουν τα παιδιά, αφού πρώτα η συγγραφέας τη διαβάσει μια φορά για να την ξανακούσουν τα νήπια. Υλικά: χαρτιά, μαρκαδόροι, κάρβουνο, ξυλομπογιές, κιμωλίες, ψαλίδια. Εργασία σε ομάδες).

ΤΕΤΑΡΤΗ (ασχολίες ανθρώπων, τρύγος, κ.ά.)

1. Επίδειξη Φωτογραφιών – βίντεο σχετικά με επίσκεψη στον αμπελώνα και τρύγο και ανάπτυξη λεξιλογίου αμπέλι, αμπελουργός- πατητήρι, κ.ά.)- συζήτηση, επίδειξη, καταγισμός ιδεών στην ολομέλεια.

2. Υλοποίηση συνταγής για μουστοκούλουρα ως παράγωγο σταφυλιού σε 3 ομάδες : 1η γράφει την συνταγή, 2η βάζει τη δοσολογία των υλικών 3η ανακατεύει τα υλικά και όλοι/ες μαζί φτιάχνουν κουλούρια.

3. Ανάγνωση Ιστορίας: Ο Μύθος του Αισώπου(αλεπού και τα σταφύλια και εξοικείωση με χωροχρονικές έννοιες πάνω- κάτω , πριν-μετά στην ολομέλεια

ΠΕΜΠΤΗ (ασχολίες, ελιές, μάζεμα ελιών, κ.ά.)

- 1.Φωτογραφίες, βιντεάκι για την ελιά, πως φτάνουμε το λάδι. Επίδειξη, συζήτηση καταγισμός ιδεών, εμπλουτισμός λεξιλογίου σχετικά με την ελιά και το λάδι στην ολομέλεια.
2. Αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών μέσα από σχετικούς πίνακες ζωγραφικής και εξοικείωση με την έννοια της χρονικής διαδοχής δραστηριοτήτων και σταδίων. Συζήτηση, παρατήρηση, ολομέλεια
3. Εργασία ομαδοσυνεργατική: Αναπαράσταση του λιομαζώματος: 1^η ομάδα φτιάχνει κορμούς, 2η φύλλα και ελιές, 3η εργαλεία δουλειάς, 4η ανθρώπους που φτιάχνουν εργασίες. Οι επιμέρους ομαδικές εργασίες θα ενωθούν και θα προκύψει μια τελική εργασία από τη συνεργασία των παιδιών.
4. Κατασκευή παζλ: Εικόνες λιομάζωμα- σαν πάζλ: του Θεόφιλου τι λείπει.
5. Το αρχικό γράμμα Ε της ελιάς (φωνολογική ενημερότητα

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ (συγκομιδή φρούτων)

1. Συζήτηση στην ολομέλεια μετά από επίδειξη οπτικοποιημένου υλικού και φρούτων σχετικά με τα φρούτα, τη λαϊκή, τη συγκομιδή τους παραγωγούς.
2. Ιστορία της Ροδιάς: Οι ήρωες καλούνται να μοιράσουν τα 4 ρόδια σε 3 παιδιά ισότιμα. Εξοικειώνονται με την έννοια του μοιράζω ισόποσα.
3. Κατηγοριοποίηση των φρούτων και δημιουργία φρουτοσαλάτας: σε 2 ομάδες τα παιδιά θα κάνουν φρουτοσαλάτες με την εποπτεία της κάθε μιας δασκάλας και θα τη φάνε.

3^η εβδομάδα:27-31.11.2017

Θεματικές ενότητες: Φθινόπωρο-φύση, ανθρώπινες δραστηριότητες

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ(ασχολίες-τρύγος)

1. Επίδειξη Φωτογραφιών – βίντεο σχετικά με επίσκεψη στον αμπελώνα και τρύγο και ανάπτυξη λεξιλογίου αμπέλι, αμπελουργός- πατητήρι, κ.ά.)- συζήτηση, επίδειξη, καταγισμός ιδεών στην ολομέλεια.
2. Ανάγνωση Ιστορίας: Ο Μύθος του Αισώπου (Η αλεπού και τα σταφύλια. Κόψιμο εικόνων, χρωματισμό και τοποθέτηση σε εξελικτική σειρά την ιστορία αν δυο παιδιά
3. Με αφορμή την Ιστορία εξοικείωση με χωροχρονικές έννοιες πάνω- κάτω, πριν-μετά στην ολομέλεια.

ΤΡΙΤΗ (ασχολίες-τρύγος)

- 1 Ιστορία του Μπουκάι για τη συνεργασία-συζήτηση.
2. Δραματοποίηση ιστορίας.
3. Υλοποίηση συνταγής για μουστοκούλουρα ως παράγωγο σταφυλιού σε 3 ομάδες: 1η γράφει την συνταγή, 2η βάζει τη δοσολογία των υλικών, 3η ανακατεύει τα υλικά και όλοι/ες μαζί φτιάχνουν κουλούρια.

ΤΕΤΑΡΤΗ (ασχολίες-τρύγος)

1. Το αρχικό γράμμα Α του αμπελιού. Φωνολογική ενημερότητα. Άσκηση με το σώμα για τη δημιουργία του γράμματος.
2. Ατομική εργασία με γραφή του γράμματος και λέξεις ή εικόνες που ξεκινάνε από το γράμμα Α.
- 3.Αφορμή την 3 Δεκεμβρίου (Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας): Διάβασμα ιστορίας η ‘Αργυρώ γελάει’. Συζήτηση για την κινητική αναπηρία και ευαισθητοποίηση.
- 4.Ομαδική εργασία 4 ομάδες: Ζωγραφική τι μπορεί να κάνει η Αργυρώ (και τα παιδιά με αμαξίδιο) που μπορούν να κάνουν και τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας μας: π.χ. να τραγουδήσει, κολυμπήσει, κάνει κούνια κ.ά..

<p>ΠΕΜΠΤΗ (συγκομιδή φρούτων)</p> <p>1. Συζήτηση στην ολομέλεια μετά από επίδειξη οπτικοποιημένου υλικού και φρούτων σχετικά με τα φρούτα, τη λαϊκή, τη συγκομιδή τους παραγωγούς.</p> <p>2. Επίσκεψη στη λαϊκή αγορά.</p> <p>3. Εικόνες και βίντεο που σχετίζονται με την κινητική αναπηρία και την δυσκολία των ατόμων με το αμαξίδιο σε διάφορους χώρους πχ μπάρες με παρκαρισμένα αυτοκίνητα ή σκουπιδοτενεκέδες, μπάνιο στη θάλασσα.</p>
<p>ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ (συγκομιδή φρούτων)</p> <p>1 Κατηγοριοποίηση των φρούτων εποχής σε εικόνες,</p> <p>2. Δημιουργία φρουτοσαλάτας: σε 2 ομάδες τα παιδιά θα κάνουν φρουτοσαλάτες με την εποπτεία της κάθε μιας εκπαιδευτικού και θα τη φάνε</p> <p>3. Ιστορία της Ροδιάς: η γιαγιά καλείται να μοιράσει τα 4 ρόδια της ροδιάς στα 5 εγγόνια της. Αντιστοίχιση 1 προς 1. Μοιράζω ισόποσα.</p> <p>4. Συζήτηση για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των παιδιών της τάξης (ομοιότητες-διαφορές) και παιχνίδι με σύγκριση αυτών των χαρακτηριστικών (φύλο, μαλλιά, ρούχα, χρώμα δέρματος, ύψος κ.ά).</p>
ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ⁹⁴ (ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ)

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης	Ειδική παιδαγωγός												
1	2	3	4	5	Γ	Ε												
			1 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ	2 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 13-17.11.2017	3 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 20-24.11.2017	4 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ⁹⁵ 27.11-1.12.2017												
Α. Αναφορικά με την υλοποίηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος:			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1. οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν όπως ακριβώς σχεδιάστηκαν χωρίς να προκύψει ανάγκη αλλαγών																		
2. οι δραστηριότητες κατάκτησαν τους αρχικούς στόχους																		
3. οι δραστηριότητες διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των νηπίων																		
4. οι δραστηριότητες διασφάλισαν τη συμμετοχή των νηπίων																		
5. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τους στόχους																		
6. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με την επιλογή διαφορετικών μέσων και υλικών																		

⁹⁴ Οι σχολιασμοί και οι αναφορές των νηπιαγωγών προκύπτουν από τις ποιοτικές καταγραφές στα έντυπα εβδομαδιαίου αναστοχασμού

⁹⁵ Η ειδική παιδαγωγός απουσίαζε όλη την εβδομάδα

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
7. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας, τον τρόπο εργασίας των νηπίων, την οργάνωση του χώρου και γενικότερα, με τη διαδικασία								E	Γ					EΓ						Γ	
8. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με το περιεχόμενο και την επιλογή της θεματικής ενότητας						Γ	E							Γ	E		Γ				
B. Η αναγκαιότητα αλλαγών που προέκυψε ήταν αναφορικά με:																					
1. την επιλογή της θεματικής και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων						Γ	E							Γ	E		Γ				
2. την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας						Γ	E			Γ					E		Γ				
3. τη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης των νηπίων και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των νηπίων									Γ	E		Γ		E						Γ	
4. τη διατήρηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των νηπίων						Γ	E			Γ					E				Γ		
5. την ενεργή συμμετοχή των νηπίων						Γ		E		Γ					E					Γ	
6. την επιλογή των υλικών και των μέσων για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας								E	Γ					Γ	E						Γ
7. την επιλογή των υλικών και των μέσων για τη διατήρηση υψηλού κινήτρου								E	Γ		Γ			E							Γ
8. την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας								E	Γ					EΓ							Γ
9. τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων						Γ		E					E	Γ							Γ

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
10. τον περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας και σχεδιασμού της δραστηριότητας						Γ			Ε					Ε	Γ						Γ
11. την καταλληλότητα του χώρου εργασίας						Γ		Ε			Γ			Ε		Γ					
12. το μαθησιακό αποτέλεσμα								Ε	Γ		Γ		Ε								Γ
13. τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό									Γ	Ε		Γ			Ε						Γ
14. τη διαφοροποίηση του λεκτικού υλικού και την καταληπτότητα του λόγου του εκπαιδευτικού									Γ	Ε				Γ	Ε						Γ
15. την ενθάρρυνση και υποστήριξη των νηπίων						Γ				Ε		Γ		Ε							Γ
16. τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης νηπίων και εκπαιδευτικών								Ε	Γ					Γ	Ε						Γ
17. τη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων						Γ			Ε		Γ			Ε							Γ
18. τον αναγκαίο χρόνο που χρειάζεται κάθε νήπιο για να ανταποκριθεί									Γ	Ε				Ε	Γ						Γ
19. την αλληλεπίδραση των νηπίων								Γ	Ε					Ε	Γ				Γ		
20. τη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου						Γ			Ε					Ε	Γ						Γ
21. την επιβεβαίωση και την συναισθηματική τόνωση των νηπίων						Γ			Ε					Ε	Γ						Γ
22. τη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών						Γ			Ε		Γ			Ε					Γ		
23. τη υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων								Γ	Ε		Γ			Ε							Γ
24. τις εννοιολογικές μεταβάσεις των θεματικών ενοτήτων									Ε	Γ				Ε	Γ				Γ		
25. την παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων						Γ			Ε		Γ				Ε						Γ
26. την επιλογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας									Ε	Γ			Γ		Ε						Γ

Πίνακας 1. Εβδομαδιαίοι Αναστοχασμοί νηπιαγωγών μηνός Νοεμβρίου 2017.

Αναφορικά με τον αναστοχασμό της 1^{ης} εβδομάδας εκπαιδευτικής παρέμβασης παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Οι διαφοροποιήσεις αφορούν την επίτευξη των στόχων

της δραστηριότητας, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των νηπίων, την ενεργή συμμετοχή των νηπίων, τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων, τον περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας και σχεδιασμού της δραστηριότητας, την καταλληλότητα του χώρου εργασίας, την ενθάρρυνση και υποστήριξη των νηπίων, τη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων, τη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου, την επιβεβαίωση και την συναισθηματική τόνωση των νηπίων, τη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών, την παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων. Για όλα τα παραπάνω η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης δηλώνει πως διασφαλίζονται κατά τη διδασκαλία, ενώ η ειδική παιδαγωγός δε συμφωνεί.

Επιπλέον, η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης εστιάζει κυρίως στο χρόνο που απαιτούσαν οι οργανωμένες δράσεις και στην ανάγκη μείωσης των δραστηριοτήτων ανά ημέρα ή οργάνωσης μικρότερων δράσεων καθώς και στον βαθμό διαφοροποίησης της διδασκαλίας που κατά τη γνώμη της θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερος *«Το γνωστικό αντικείμενο-οι πληροφορίες που είχαν επιλεγεί να διδαχθούν την εβδομάδα απαιτούσαν περισσότερο χρόνο και μεγαλύτερου βαθμού διαφοροποίηση»*.

Η ειδική παιδαγωγός εστιάζει στη μη συμμετοχή ενός μαθητή με αυτισμό στον βαθμό που εκείνη θα ήθελε και στην ανεύρεση τρόπων καλύτερης υποστήριξής του: *«...ο Κ. χρειάζεται σωματική και λεκτική καθοδήγηση αποκλειστικά από ένα εκπαιδευτικό προκειμένου να συμμετέχει στις δραστηριότητες. Χρειάζεται ένα άτομο να τον κατευθύνει σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος καθώς δεν έχει αυτονομηθεί. Επίσης χρειάζονται δράσεις με μικρότερη χρονική διάρκεια. Χρειάζεται οπτικοποιημένο υλικό και περισσότερη χρήση υπολογιστή ή άλλων ερεθισμάτων που θα του κινήσουν την περιέργεια. Θεωρώ ότι η παράλληλη διδασκαλία ή ομαδική διδασκαλία δε βοηθάει καθώς χρειάζεται ένα άτομο να κατευθύνει και να καθοδηγεί σωματικά και λεκτικά και αποκλειστικότητα τον Κ.»*.

Για τον σχεδιασμό της εν λόγω παρέμβασης είχε προηγηθεί συνάντηση συνεργασίας με την ερευνήτρια και τις νηπιαγωγούς στις 8 και 12.11.2017. Τα θέματα που συζητήθηκαν και προτάθηκαν από την ερευνήτρια αφορούσαν στην καλύτερη οργάνωση του χώρου, στην εισαγωγή του ομαδοσυνεργατικού τρόπου εργασίας των μαθητών/τριών, στην εναλλαγή των δράσεων με μικρότερη χρονική διάρκεια, στην εμπλοκή των νηπίων στην επιλογή υλικού και δραστηριοτήτων και στην ένταξη των ατομικών στόχων των μαθητών/τριών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης. Στις 18.12.2017 υλοποιήθηκε συνάντηση νηπιαγωγών και ερευνήτριας για αναστοχασμό σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο της εβδομάδας που πέρασε με βάση

τα φύλλα αναστοχασμού που συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί καθώς και τον σχεδιασμό της επόμενης εβδομάδας. Συζητήθηκε η αναγκαιότητα θέσπισης εβδομαδιαίων στόχων πριν τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και η μείωση στατικών και λεκτικών τρόπων έκφρασης των νηπίων. Η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης εξέφρασε την επιφύλαξη/αντίθεσή της και δόθηκε ο αναγκαίος χρόνος για να ωριμάσει η εν λόγω πρόταση.

Αναφορικά με τη 2^η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης, στην οποία λήφθηκαν υπόψη οι παρατηρήσεις του 1^{ου} εβδομαδιαίου αναστοχασμού, οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών φάνηκε να διαφοροποιούνται κυρίως στα εξής: η ειδική παιδαγωγός συμφωνεί πως οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν όπως ακριβώς σχεδιάστηκαν χωρίς να προκύψει ανάγκη αλλαγών, ενώ η νηπιαγωγός της γενικής εκπαίδευσης διαφωνεί, η οποία, επίσης, διαφωνεί πως οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας, τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης των νηπίων και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των νηπίων και την ενεργή συμμετοχή τους, την επιλογή των υλικών και των μέσων για τη διατήρηση υψηλού κινήτρου, την καταλληλότητα του χώρου εργασίας, το μαθησιακό αποτέλεσμα, τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό, τη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων, τη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών, την υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων, την παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων, με τα οποία όμως συμφωνεί η ειδική παιδαγωγός. Παρατηρείται μία διαφορετική οπτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τη δήλωση της ειδικής παιδαγωγού, *προστέθηκαν περισσότερες δραστηριότητες για τη θεματική της ελιάς, περισσότερο οπτικοποιημένο υλικό αυτήν την εβδομάδα, προκειμένου να συμμετέχει περισσότερο ο Κ. (το νήπιο με αυτισμό για το οποίο έγινε λόγος στην προηγούμενη ανατροφοδοτική συνάντηση), αλλά και άλλα παιδιά της τάξης.*

Επίσης, η ίδια εστίασε στην ανάγκη διαφοροποίησης κάποιων δραστηριοτήτων για την καλύτερη συμμετοχή του εν λόγω μαθητή. Όπως αναφέρει: *Διαπιστώθηκε η ανάγκη να μεταφερθούν κάποιες δραστηριότητες και να προστεθούν παραπάνω δραστηριότητες για να κατανοήσουν τα παιδιά καλύτερα τη θεματική: ελιά. Η δραστηριότητα που είχε σχεδιαστεί αρχικά 'Το αρχικό γράμμα Ε της ελιάς (φωνολογική ενημερότητα) μεταφέρθηκε και πραγματοποιήθηκε την Παρασκευή. Εμπλουτίστηκε και έγινε αναλυτικά η διδασκαλία του γράμματος που αφορούσε το πώς γράφεται το γράμμα Ε, λέξεις που ξεκινάνε από το γράμμα Ε κ.ά. προκειμένου να κατανοηθεί αν όλα τα παιδιά αν το αναγνώριζαν, διέθεταν φωνολογική ενημερότητα και μπορούσαν να το γράψουν. Επίσης ακολούθησε ατομικής δραστηριότητα. Ο Κ. συμμετείχε σχεδόν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος καθώς υπήρχαν οπτικοποιημένες καρτέλες με λέξεις που άρχιζαν από το γράμμα Ε οι οποίες του κίνησαν το ενδιαφέρον. Συμμετείχε και στην γραφή του γράμματος και των λέξεων με αμείωτο ενδιαφέρον. Ο Ν. ανταποκρίθηκε και*

εκείνος θετικά. Ο Α. δυσκολεύτηκε πάρα πολύ τόσο στο να συμμετέχει στη διδασκαλία του γράμματος όσο και να συμμετέχει στην ατομική δραστηριότητα. Δεν μπορούσε να αναπαράγει το γράμμα παρά μόνο όταν διαφοροποίησα τη δραστηριότητα και το σχεδίασε με βάση προτύπου (πάνω σε τελίτσες). Δεν διαθέτει φωνολογική ενημερότητα. Επίσης η παρουσίαση του βίντεο με θέμα την ελιά κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον του Κ. Ο Α. δυσκολεύτηκε να το παρακολουθήσει καθώς σηκωνόταν από τη θέση του και μιλούσε συνεχώς. Χρειάζονται δραστηριότητες ή αλλαγή στον τρόπο που δομούνται οι δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της παρεούλας, ώστε να συμμετέχει λεκτικά ο Ν. Η συμμετοχή του ήταν ελάχιστη αυτή την εβδομάδα παρά μόνο όταν το ρωτούσε συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός. Το παζλ (τι λείπει) που κατασκευάστηκε με πίνακες ζωγραφικής με θέμα την ελιά κίνησαν το ενδιαφέρον του Α. Για τον Κ. ήταν πολύ εύκολο και το έλυσε αμέσως χωρίς να δείχνει καθόλου ενδιαφέρον.».

Η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης, επίσης, αναφέρει:

«Μεταφέρθηκαν θεματικές για την επόμενη εβδομάδα, γιατί απαιτούσαν περισσότερο χρόνο. Παρατηρείται ανάγκη εναλλαγής δραστηριοτήτων στην παρεούλα, μείωση της χρονικής διάρκειας της παρεούλας, προσθήκη περισσότερων υλικών, διαφοροποίηση των τρόπων συγκρότησης των ομάδων εργασίας. Αλλαγή των κριτηρίων συγκρότησης ομάδων».

Στις 26.11.2018 υλοποιήθηκε ανατροφοδοτική συνάντηση της ερευνήτριας με τις νηπιαγωγούς. Συζητήθηκαν περαιτέρω τα ζητήματα οργάνωσης του χώρου και με περισσότερη αποδοχή αυτή τη φορά από τη νηπιαγωγό της γενικής εκπαίδευσης, καλύτερης διαχείρισης του χρόνου καθώς και την αναγκαιότητα επιλογής υλικών, μέσων και μεθόδων εργασίας που κινητοποιούν ακόμη πιο πολύ τα παιδιά. Παρατηρείται πως ο χρόνος που δόθηκε στην εκπαιδευτικό λειτούργησε θετικά ως προς την κατανόηση της αναγκαιότητας των εν λόγω αλλαγών που ήδη είχαν προταθεί από την ερευνήτρια σε πρότερο χρόνο. Η ερευνήτρια στη ροή της συζήτησης πρότεινε να εξεταστεί το ενδεχόμενο επιλογής των θεματικών, υλικών και δραστηριοτήτων από τα ίδια τα παιδιά, ώστε να δοθεί ο χρόνος να ωριμάσει η σκέψη και ενδεχομένως να υιοθετηθεί από τις νηπιαγωγούς ως δική τους επιλογή, αν το επιθυμούν.

Αναφορικά με την 3^η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης, στον εβδομαδιαίο αναστοχασμό επισημάνθηκε πως οι δραστηριότητες δεν υλοποιήθηκαν, όπως είχαν σχεδιαστεί και πως προέκυψε η αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με την υλοποίηση των στόχων, την επιλογή μέσων και υλικών, τη μέθοδο διδασκαλίας, τον τρόπο εργασίας των νηπίων, τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης των νηπίων με αναπηρία, την οργάνωση του χρόνου και γενικότερα, με τη διαδικασία (βλέπε πίνακα 1), καθώς η ειδική παιδαγωγός απουσίασε και η νηπιαγωγός της τάξης έπρεπε να διαχειριστεί την εκπαιδευτική διαδικασία μόνη της και όπως σχολίασε:

«.. οι αλλαγές ήταν αναγκαίες για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία. Αλλαγή μεθόδου διδασκαλίας, εναλλαγή καθιστικών και κινητικών δραστηριοτήτων, ώστε ο χρόνος παραμονής στην παρεούλα να είναι λίγος. Ανατέθηκαν στον μαθητή με αυτισμό περισσότερες πρωτοβουλίες για απασχόληση καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα παράλληλης υποστήριξης από την ειδική παιδαγωγό. Τα νήπια χωρίς αναπηρία ανέλαβαν

την υποστήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία για τη λειτουργία της τάξης. Μεγάλη επιβάρυνση, σωματική και ψυχολογική, και κατά την επιτήρηση στο διάλειμμα λόγω απουσίας της ειδικής παιδαγωγού. Η απουσία αυτή έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά αυτόματα να αναλάβουν την υποστήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία για τη λειτουργία της ομάδας καθώς κατάλαβαν πως έχει αλλάξει η δυναμική της ομάδας και επιπλέον έδωσε την ευκαιρία ευελιξίας και ανεύρεσης εναλλακτικών δράσεων.

Η εβδομαδιαία αναστοχαστική συνάντηση υλοποιήθηκε στις 3.12.2018. Συζητήθηκε η σημασία ευελιξίας και αξιοποίησης του απρόοπτου στην τάξη προς όφελος της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης τόνισε τις δυνατότητες των παιδιών να λειτουργήσουν ως «βοηθοί», στην εκπαιδευτική διαδικασία και έγινε σύνδεση με την προηγούμενη πρόταση της ερευνήτριας για την ισότιμη συμμετοχή των νηπίων στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Υπήρξε μια διαφοροποίηση από την πλευρά της «...ναι, σωστά μπορούν να βοηθήσουν, όχι να αποφασίσουν για τη διδασκαλία», σχόλιο που ενδεχομένως πηγάζει από την ανάγκη διατήρησης του ελέγχου και της «εξουσίας» στην τάξη, μια βαθιά ριζωμένη και παγιωμένη πρακτική που ωστόσο φαίνεται να μετακινείται προς την κατεύθυνση παραχώρησης του ελέγχου. Επιπλέον, με αφορμή το σχόλιο της νηπιαγωγού για την παράλληλη στήριξη της ειδικής παιδαγωγού, δόθηκε η ευκαιρία να επαναπροσδιοριστούν, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης και να αποσαφηνιστεί ο όρος «ισότιμοι ρόλοι» στην πράξη. Στην ίδια συνάντηση συζητήθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για την ερχόμενη εβδομάδα. Σε επίπεδο σχεδιασμού, φάνηκε να λαμβάνονται υπόψη, η ανατροφοδότηση, οι παρατηρήσεις και επισημάνσεις των προηγούμενων εβδομάδων.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ/ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ/ΕΣ

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ								
1	2	3	4	5								
					1 ^η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 16.11.2017				2 ^η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 21.11.2017			
					1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
1. Ως προς τη συνάφεια του περιεχομένου της παρέμβασης/δραστηριότητας με τους στόχους:												
α. η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι κατάλληλη για τη επίτευξη του/ων στόχου/ων που έχει/ουν τεθεί					4	2	3	2	5	4	3	3
2. Ως προς τη χρήση του υλικού και των μέσων:												
α. τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλα για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης					3	2	3	2	4	3	3	3

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
β. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται είναι επαρκή, ποικίλα, ελκυστικά, πρωτότυπα και κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών	2	2	2	2	3	2	2	3
γ. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά ανάλογα με το μαθησιακό τους στυλ	2	2	2	2	4	2	2	2
3. Ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας:								
α. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι συναφές με το/ους στόχο/ους	4	2	3	2	5	4	3	3
β. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι διαφοροποιημένο και παρουσιάζεται με ποικίλους τρόπους (οπτικά, ακουστικά, κ.ά.), ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών/τριών και γίνεται κατανοητό από όλους/ες	3	2	2	1	3	2	2	1
4. Ως προς τη διαδικασία σχεδιασμού (διδασκτική μεθοδολογία, οργάνωση του χώρου και οργάνωση του τρόπου εργασίας των μαθητών/τριών):								
α. η διαδικασία σχεδιασμού ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης	3	2	2	1	4	2	2	1
β. οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι στρατηγικές που αξιοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς και οι τρόποι εργασίας των μαθητών/τριών είναι κατάλληλοι για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης	2	2	3	1	4	2	2	1
γ. αξιοποιούνται ποικίλοι τρόποι εργασίας, τεχνικές και στρατηγικές, ώστε να συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες ανάλογα με το στυλ μάθησης υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	2	1	2	1	4	2	2	1
δ. παρέχονται ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, αλληλεπίδραση και ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών	2	2	2	1	4	3	2	2
ε. η διάρκεια της δραστηριότητας ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη ομάδα και είναι τόση ώστε να μην κουράζει τα νήπια και να χάνουν το ενδιαφέρον τους	2	1	3	1	3	4	3	1
στ. ο χρόνος που δίνεται στον/στην κάθε μαθητή/ήτρια είναι αρκετός για να ανταποκριθεί	2	1	3	2	3	4	3	1
ζ. ο χώρος εργασίας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος	1	2	3	1	2	2	3	2
5. Ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα:								
α. Παρέχεται στον/στην κάθε μαθητή/ήτρια η δυνατότητα να εκφράσει αυτό που γνωρίζει ή κατακτά με διαφορετικό/διαφοροποιημένο τρόπο	2	2	2	1	4	3	2	2

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
β. ο/οι στόχος/οι φαίνεται να έχει/ουν προσεγγιστεί από το/ους μαθητή/ές σε ικανοποιητικό βαθμό ή έχει/ουν κατακτηθεί		1	3	2	4	3	3	2
6. Ως προς τον ρόλο των δυο εκπαιδευτικών:								
α. οι ρόλοι είναι ισότιμοι	2	4	4	1	4	4	3	2
β. οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας που εξυπηρετεί το/ους στόχο/ους	2		4	1	4	3	3	2
Αποκλειστικά για την Νηπιαγωγό Γ.Ε.								
7^α. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση της Νηπιαγωγού Γ.Ε. με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια	2	2	2	2	4	3	3	2
β. είναι ενθαρρυντικός, φιλικός και υποστηρικτικός	2	4	2	2	4	4	3	2
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια	1	2	2	2		2	2	1
δ. είναι καλός/ή ακροατής/άτρια, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο	2	2	2	1	3	4	2	2
ε. αξιολογεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία	1	1	2	1	3	3	2	1
στ. ασχολείται με όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	2	3	2	3	4	5	2	3
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί	1	2	3	2	4	3	3	2
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση	2	1	3	2	4	2	3	2
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών	1	2	2	2	4	4	4	3
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	2	3	3	2	5	3	3	2
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές	2	3	3	3	5	4	3	3
λ. υποβάλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια	2	2	2	2	3	3	3	2
μ. υποβάλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται	1	2	3	2	2	2	2	2
ν. υποβάλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας	1	2	2	2	2	3	2	2
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του/της	2	4	3		3	2	3	3

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
ο. ενημερώνει τα νήπια για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν	1	2	2	2	3	2	2	2
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια	3	2	3	2	2	3	3	2
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο	1	2	2	3	2	2	2	2
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του	3	3	2	1	5	4	3	1
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους/ες τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	1	2	3	3	2	3	3	2
Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Ε.Ε.								
7β. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση της Νηπιαγωγού Ε.Ε με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός/ή από τα νήπια	3	3	3	2	4	3	4	2
β. είναι ενθαρρυντικός/ή, φιλικός/ή και υποστηρικτικός/ή	3	3	4	2	4	4	4	3
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια	2	2	4	2	4	2	4	2
δ. είναι καλός/ή ακροατής/άτρια, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο	3	3	3	2	5	3	4	1
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία	2	2	2	1	4	2	3	1
στ. ασχολείται με όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	2	3	3	1	3	4	4	1
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί	2	2	3	2	4	2	4	1
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση	2	2	3	2	4		3	1
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών	2	3	2	2	2	3	4	1
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	3	3	3	2	4	3	4	2
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές	3	3	4	3	2	4	4	3
λ. υποβάλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια	2	2	3	3	4	3	3	2
μ. υποβάλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επανειλημμένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται	2	2	3	2	2		3	2

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
ν. υποβάλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας	1	2	3	2	2		3	2
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του/της	3	3	3	1	2		3	3
ο. ενημερώνει τα νήπια για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν	1	2	2	2	2	2	2	1
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια	2	2	3	3	2	2	3	2
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο	1	2	3	3	2	3	3	2
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του/της	4	3	3	2	5	4	4	1
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	2	3	2	2	2		4	2

Πίνακας 2. Αναστοχασμός/αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων Νοεμβρίου 2017.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της 1^{ης} βιντεοσκοπημένης παρέμβασης από τους/τις κριτικούς φίλους/ες, όπως προκύπτει από τον πίνακα 2 σε μερικούς άξονες αξιολόγησης οι κριτικοί φίλοι τοποθετούνται με διαφορετικό βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας (αναφορικά με τους ισότιμους ρόλους οι απόψεις δίστανται, όπως επίσης και σε σχέση με την άσκηση κριτικής και εξουσίας προς τα νήπια από τη νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης). Η βασική ανατροφοδότηση των κριτικών φίλων, όπως προκύπτει από τα σχόλιά τους αναφορικά με την 1^η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση αφορά: α) στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο που υιοθετεί η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης, β) στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών για εναλλαγή ρόλων, γ) στη διαφοροποίηση του τρόπου εργασίας των νηπίων (σε ομάδες) για μεγαλύτερη συμμετοχή. Οι δραστηριότητες κρίθηκαν αρκετά στατικές, δ) στη διαφοροποίηση του αποτελέσματος και συγκεκριμένα να αναπαραστήσουν την ιστορία τα παιδιά με διαφορετικό τρόπο η κάθε ομάδα, ε) στην επιλογή της ιστορίας που θεωρήθηκε ακατάλληλη (δύσκολη με πολλές αφηρημένες έννοιες) για την επίτευξη του στόχου που τέθηκε, ζ) στην καλύτερη προετοιμασία της δραστηριότητας και στο μεταξύ των νηπιαγωγών συντονισμό. Ωστόσο, εκφράζεται η επιφύλαξη ως προς την αξιολόγηση καθώς δεν είναι γνωστό το πλαίσιο και τα κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων δράσεων από τις εκπαιδευτικούς.

«..γίνεται προσπάθεια εναλλαγής ρόλων των εκπαιδευτικών, δασκαλοκεντρική διδασκαλία, ακατάλληλη η ιστορία για κατανόηση των όρων αυτών, μακριά από τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Θα μπορούσε η παρέμβαση να δουλευτεί με διαφορετικό τρόπο σε μικρότερες ομάδες. πχ μια ομάδα θα μπορούσε να παίζει την ιστορία με κούκλες ή κουκλοθέατρο και μια άλλη ομάδα να τη

δραματοποιήσει. Μια άλλη ομάδα θα μπορούσε να κάνει τη δική της ιστορία με βάση το θέμα και να το παρουσιάσει. Το πρόβλημα ξεκινάει από την ιστορία η οποία δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο κέντρο και προσπαθούν να τραβήξουν το ενδιαφέρον των παιδιών». Κ.Φ.1

«..ίσως ένας διαφορετικός τρόπος παρουσίασης του παραμυθιού - περισσότερο οπτικοακουστικός να είχε κεντρίσει το ενδιαφέρον όλων των παιδιών. Στο πλαίσιο της δραματοποίησης θα μπορούσαν τα ίδια τα παιδιά να μοιράσουν ρόλους, να εμπλακούν στην κατασκευή των μεταμφιέσεων τους. Ο προβληματισμός σε σχέση με την κριτική της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν ότι δε γνωρίζω καθόλου το πλαίσιο, τα παιδιά, τι έχει προηγηθεί, πως προέκυψαν οι στόχοι και οδήγησαν στον σχεδιασμό και τη δομή της δραστηριότητας, επομένως σε κάποια σημεία μπορεί να έχω παρερμηνεύσει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών». Κ.Φ.3

Η αξιολόγηση της 2^{ης} βιντεοσκοπημένης παρέμβασης από τους/τις κριτικούς φίλους/ες καταδεικνύει τη βελτίωση της εκπαιδευτικής δράσης ως προς τη διαδικασία, το περιεχόμενο, τη χρήση υλικών και μέσων, του αποτελέσματος, τον ρόλο των δύο εκπαιδευτικών, τον επικοινωνιακό τους λόγο και την αλληλεπίδρασή τους με τα νήπια. Επισημάνθηκε ως θετικό στοιχείο ο ομαδικός τρόπος εργασίας των παιδιών σε σχέση με την προηγούμενη δράση: *«Τα παιδιά δούλεψαν σε ομάδες...Το μεγαλύτερο μέρος της ομάδας συμμετείχε ευχάριστα στη διαδικασία και έχουν γίνει προσπάθειες διαφοροποίησης»* Κ.Φ.1,3.

Ωστόσο, το περιεχόμενο της διδασκαλίας θα μπορούσε να είναι περισσότερο διαφοροποιημένο για την ανταπόκρισή της στα χαρακτηριστικά των νηπίων της ομάδας. Οι κριτικοί φίλοι εστιάζουν και πάλι στην ανάγκη επιλογής περισσότερο πρωτότυπων και ποικίλων μέσων και υλικών που κινητοποιούν τα νήπια καθώς και στην καλύτερη διαμόρφωση του χώρου. Τα σημεία στα οποία φαίνεται να χρήζουν προσοχής από τις 2 νηπιαγωγούς ως προς τον επικοινωνιακό τους λόγο είναι ο τρόπος και τα είδη ερωτήσεων που υποβάλλουν στα νήπια, η μετάβαση από το απλό στο πιο σύνθετο και η συχνότητα με την οποία δίνεται ο λόγος στα νήπια. Η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης φαίνεται και πάλι να έχει τον κύριο λόγο, αν και λιγότερο αυτή τη φορά *«την ειδική παιδαγωγό δεν τη βλέπω να μιλάει πολύ, αλλά φαίνεται περισσότερο από την 1^η φορά»* Κ.Φ.2.

Ενδεικτικά των παραπάνω τοποθετήσεων είναι το παρακάτω απόσπασμα:

«..το κριτήριο σύνθεσης των ομάδων δεν μου ήταν πολύ ξεκάθαρο, ίσως θα ήταν προτιμότερο αν τα νήπια δεν έχουν συνηθίσει να εργάζονται συνεργατικά να ξεκινήσουν με μία δυαδική συνεργασία...Το αποτέλεσμα της εργασίας τους ήταν πάρα πολύ ωραίο, πιστεύω ότι αν είχαν περισσότερες ευκαιρίες να αποφασίσουν μόνο τους τα παιδιά πως θα παρουσιάσουν τα έργα τους, το αποτέλεσμα θα ήταν εντυπωσιακό...Τα παιδιά σε ορισμένες στιγμές φαίνεται να μην έχουν κατανοήσει τι τους έχει ζητηθεί να κάνουν, δεν έχει γίνει κατανοητός ο στόχος, οι οδηγίες, τα βήματα. Θα μπορούσε να είχε διαφοροποιηθεί τόσο το τελικό αποτέλεσμα της δραστηριότητας όσο και τα μέσα και υλικά (για παράδειγμα κάποια παιδιά να κατασκευάσουν με όποιο τρόπο ήθελαν κούκλες και να παίζουν την ιστορία, να μπορούν να αξιοποιήσουν πινέλα, ή και κολλάζ από περιοδικά ή και να γίνει το σχέδιο τρισδιάστατο με αληθινά μπαλόνια που αρέσουν πολύ στα

παιδιά, ίσως μία ομάδα να μπορούσε να ηχογραφήσει την αφήγηση και να παίζει όση ώρα γίνεται η παρουσίαση της εικονογράφησης, κ.ά.). Κ.Φ.3.

Ένα σχόλιο που αποτέλεσε αφορμή για συζήτηση αναφορικά με την αναγκαιότητα ενεργούς συμμετοχής των νηπίων στη λήψη αποφάσεων είναι το παρακάτω:

«Άλλο κάνουν τα παιδιά, άλλο θέλουν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν τα παιδιά. Είναι σαν να εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά παράλληλα. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην ακούνε τα παιδιά και να εμμένουν σε ένα δικό τους πλαίσιο που φαίνεται να μην έχει νόημα για τα παιδιά».Κ.Φ.4

Επιπλέον, παρατηρούνται μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των κριτικών φίλων (βλέπε πίνακα 2), όπως για παράδειγμα αναφορικά με τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος στην τάξη και σεβασμού, καθώς και τη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων με μη απειλητικό τρόπο, ο 1^{ος} Κ.Φ. αξιολογεί με την επιλογή «πάρα πολύ» και ο 4^{ος} με την επιλογή «καθόλου».

Δεκέμβριος 2017

1^η εβδομάδα: 4-8.12.2017

Θεματικές ενότητες: Αισθήσεις- αναπηρία

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ (αισθήσεις- αναπηρία)

1. Το τσουβάλι με τις αισθήσεις (εισαγωγή στις αισθήσεις)

Ένα τσουβαλάκι που περιέχει: 1 βιβλίο, 1 σφυριχτά, 1 γυαλόχαρτο, 1 ματσάκι ρίγανη, καραμέλες. Το κάθε παιδί καλείται να μυρίσει, γευτεί, παρατηρήσει κ.ά τα υλικά που περιέχονται στο τσουβαλάκι. Συζήτηση και παρουσίαση των αισθήσεων.

2. Παιχνίδι με εικόνες για τις αισθήσεις: Διάφορες εικόνες που περιέχουν τις αισθήσεις. Τα παιδιά καλούνται να συζητήσουν τις εικόνες και να κατηγοριοποιήσουν την κάθε εικόνα ανάλογα με τις αισθήσεις που χρησιμοποιούνται.

3. Με αφορμή για τις αισθήσεις να γίνει σύνδεση με την αναπηρία. Μ έμφαση την ακοή συζήτηση και παρουσίαση της κώφωσης. Βίντεο για την κώφωση, το πώς γεννήθηκε η νοηματική γλώσσα, αλφάβητο στην νοηματική. Συζήτηση για την επικείμενη επίσκεψη στο Νηπιαγωγείο Κωφών. Παρουσίαση της εφημερίδας και της εκδήλωσης που θα πραγματοποιηθεί την Τρίτη.

ΤΡΙΤΗ (αισθήσεις- αναπηρία)

Επίσκεψη στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών και Βαρήκων Αργυρούπολης. Παρουσίαση της δράσης και της εφημερίδας που δημιουργούν και εκδίδουν τα δυο σχολεία στο πλαίσιο συνεργασίας και συνεκπαίδευσης με αφορμή την Παγκόσμια μέρα αναπηρίας στις 3 Δεκεμβρίου.

ΤΕΤΑΡΤΗ Αισθήσεις- ακοή-αναπηρία

1. Ακούμε μόνο με τα αυτιά; Παρουσίαση μέσω βίντεο 3 κωφούς καλλιτέχνες και το έργο τους: Betoven, Evelyn Glennie, Signmark. Συζήτηση και ευαισθητοποίηση.

2. Πείραμα: Τα παιδιά κρατάνε με τα ακροδάχτυλα ένα μπαλόνι. Βάζουμε μουσική όπερα και νιώθουν τη δόνηση στο μπαλόνι. Ακολουθούν τον ρυθμό. Αισθάνονται τη δόνηση στο ηχείο που παράγει μουσική (Χτυπήματα στο πάτωμα. Ακούμε διαφορετικά με το αυτί, το δέρμα και τα οστά του κρανίου).

3. Τα παιδιά γίνονται συνθέτες: Φτιάχνουν μελωδίες ανακατεύοντας ήχους με τα καμπανάκια.

<p>ΠΕΜΠΤΗ (αισθήσεις- ακοή-αναπηρία) 1^η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση</p> <p>1. Πειραματισμός με διαφορετικά υλικά (ξύλο, μέταλλο, πλαστικό, γυαλί κ.ά.) για παραγωγή ήχων. Συζήτηση για το σχηματισμό των ήχων, πειραματισμός και παρουσίαση αφίσας με το αυτί (έξω-μέσω-έσω αυτί). Τα παιδιά αναγνωρίζουν τις διαφορετικές πηγές προέλευσης του ήχου και δημιουργούν ηχοσυνθέσεις. 2. Μαγνητόφωνο: ηχογραφούμε και ακούμε τις φωνές μας. Γιατί δεν αναγνωρίζουμε τις φωνές μας; Μια διαφορετική διαδρομή. Συζήτηση και αναγνώριση των φωνών.</p> <p>3. Πείραμα: Ηχο-τόμπολα. Τα παιδιά ακούνε διαφορετικούς ήχους (σειρήνα, τηλέφωνο, κλάμα κ.ά.) και αντιστοιχίζουν τις εικόνες με τους ήχους που ακούνε.</p> <p>4. Κρουστά με το σώμα: Η έννοια της δόνησης και του ρυθμού</p>
<p>ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ (αισθήσεις- αφή-αναπηρία)</p> <p>Η αφή: Υπό τους ήχους κλασικής μουσικής κατασκευάζουμε στολίδια για το δέντρο.</p> <p>2. 4 ομάδες με διαφορετικά υλικά (σκληρά-γυαλόχαρτο, μαλακά- συρμα πίπας, μπάλες τις τυλίγουμε με υφάσματα και τα βουτάμε στην κόλλα). Τα παιδιά περνάνε από κάθε ομάδα χρησιμοποιώντας διαφορετικά υλικά).</p> <p>3. Θεατρική Αγωγή με την αφή: ορειβάτες πάνω στον Όλυμπο. Σε κύκλο τα παιδιά με τα χέρια και τις πατούσες περπατάνε με τα πόδια πάνω στην πλάτη του/της άλλου/ης.</p> <p>4. Στολισμός Χριστουγεννιάτικου δέντρου.</p>
<p>2^η εβδομάδα: 11-15.12.2017</p>
<p>Θεματικές ενότητες: Αισθήσεις-όραση-αφή, προετοιμασία για τα Χριστούγεννα</p>
<p>Οργανωμένες Δραστηριότητες:</p>
<p>ΔΕΥΤΕΡΑ</p> <p>1. Γωνιά συζήτησης: Το μάτι και η λειτουργία του, η αίσθηση της όρασης. Τα όργανα των αισθήσεων. Αφόρμηση τα γυαλιά της κ. Ε. και της κ. Π. Εποπτικό υλικό</p> <p>2. Γωνιά συζήτησης: προσέγγιση της ποσότητας και των αριθμών 1 και 2. Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν και να δείξουν τα διάφορα μέρη του σώματος-όργανα αισθήσεων και να τα αριθμήσουν</p> <p>3. Ατομική εργασία στα τραπέζια: Τα παιδιά κάνουν αντιστοίχιση ποσότητας και αριθμών – γραφή αριθμών</p> <p>4. Ομαδική, ομαδοσυνεργατική εργασία: Θεατρικό παιχνίδι σχετικό με την όραση με τίτλο Το πλοίο μπαίνει στο λιμάνι. 3 ομάδες (βράχια, πλοία, φάροι). Τα πλοία είναι τυφλά. Σε κάθε βράχο ένας φάρος. Οι φάροι βγάζουν ήχο για να ειδοποιήσουν τα πλοία για τον κίνδυνο για να μην πέσουν επάνω τους</p>
<p>ΤΡΙΤΗ</p> <p>1. Γωνιά συζήτησης: Συζήτηση και παρουσίαση της ζωής της Hellen Keller: Η ζωή και το έργο της. Εποπτικό υλικό και αφήγηση. Επίδειξη βίντεο.</p> <p>2. Ομαδική, ομαδοσυνεργατική εργασία- μέσω της αφής: Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες. Η μια ομάδα έχει καρτέλες με τα γράμματα (α,ε,ι,ο) και η άλλη με τα σχήματα. Τα παιδιά σε σειρά ο/η ένας/μία πίσω από τον/την άλλον/η γράφουν στην πλάτη του άλλου παιδιού το σχήμα η το γράμμα της καρτέλας. Το παιδί μέσω της αφής καλείται να αναγνωρίσει το σχέδιο και να το μεταφέρει στην πλάτη του επόμενου παιδιού.</p> <p>3. Εργασία σε ζευγάρια: Συνεργατικό Παιχνίδι με οδηγούς και τυφλούς μέσα στην τάξη. Οι οδηγοί δίνουν οδηγίες στους τυφλούς για να κινούνται στο χώρο (τάξη και αυλή).</p> <p>4. Οι ορειβάτες στον Όλυμπο: Κινητικός αυτοσχεδιασμός: Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο χωρίς παπούτσια και με τις πατούσες τους παίζουν τους ορειβάτες που ανεβαίνουν στην πλάτη του μπροστινού τους. (αισθητηριακή άσκηση, προετοιμασία του σώματος στην θεατρική αγωγή).</p>
<p>ΤΕΤΑΡΤΗ</p> <p>Συνέλευση εκπαιδευτικών</p>
<p>ΠΕΜΠΤΗ</p> <p>Απεργία</p>

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

1. Γωνιά συζήτησης: Γραφή Braille: Παρουσίαση του αλφάβητου τυφλών. Αφήγηση και παρουσίαση της ζωής του Braille. Βιβλία και αντικείμενα-υλικά από την καθημερινή ζωή με γραφή Braille. Τα παιδιά αγγίζουν και επεξεργάζονται τα υλικά
- 2..Φαγητό-διάλλειμα
3. Ατομική εργασία στα τραπέζια. Άσκηση: γράφω το όνομά μου σε γραφή Braille, με οδοντογλυφίδες. Δίνεται στο κάθε παιδί μια φωτοτυπία με το αλφάβητο στο οποίο αντιστοιχεί το κάθε γράμμα με το σύμβολο Braille. Το παιδί επιλέγει τα γράμματα του ονοματός του, τα κόβει και τα κολλάει σε χαρτόνι, ώστε να σχηματιστεί το όνομά του σε Braille. Στη συνέχεια αναπαράγει το όνομά του σε Braille με την οδοντογλυφίδα που τρυπάει το χαρτόνι
4. Προετοιμασία για τα Χριστούγεννα: Κατασκευή ημερολογίων

3^η εβδομάδα: 18-22.12.2018

Θεματικές ενότητες: Αισθήσεις όσφρηση- γεύση -Χριστούγεννα

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ

1. Δημιουργία γλυκών: Ομαδικές συνταγές- μπισκότα: όλα τα παιδιά με τη καθοδήγηση ενός γονέα και των εκπαιδευτικών συμμετέχουν στην κατασκευή των Χριστουγεννιάτικων γλυκών
2. Κατασκευή κάρτας: Τα παιδιά ατομικά ή ομαδικά κατασκευάζουν και στολίζουν την χριστουγεννιάτικη κάρτα τους
- 3.Πρόβες Χριστουγεννιάτικης γιορτής. Παίζουμε τα κάλαντα με τα καμπανάκια.
4. Κάθε μέρα και μια Χριστουγεννιάτικη Ιστορία: Ανάγνωση λογοτεχνικού βιβλίου με θέμα τα Καλικαντζαράκια.

ΤΡΙΤΗ (2^η βιντεοσκοπημένη δραστηριότητα)

1. Δημιουργία γλυκών: Ομαδικές συνταγές- μπισκότα: όλα τα παιδιά με τη καθοδήγηση ενός γονέα και των εκπαιδευτικών συμμετέχουν στην κατασκευή των Χριστουγεννιάτικων γλυκών. Συνέχεια: στόλισμα γλυκών
2. Ολοκλήρωση ημερολογίων -καρτών.
3. Πρόβες Χριστουγεννιάτικης γιορτής Κάλαντα-καμπανάκια
4. Κάθε μέρα και μια Χριστουγεννιάτικη Ιστορία: Ανάγνωση λογοτεχνικού βιβλίου με θέμα τα Χριστούγεννα: Η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα
5. **Οργανωμένη δραστηριότητα για τη συμμετοχή των νηπίων στον σχεδιασμό του προγράμματος: τα παιδιά επιλέγουν τις θεματικές με τις οποίες θέλουν να ασχοληθούν με διάφορους τρόπους (ζωγραφική, κίνηση, μίμηση, γραφή, χαρτί Α4, μαρκαδόροι, κηρομπογιές, τέμπρες, καβαλέτο, κ.ά.), ομαδοποιούνται οι θεματικές, γίνεται καταμέτρηση, και δημιουργείται ιστόγραμμα με τις θεματικές που συγκέντρωσαν τις περισσότερες ψήφους. Την προηγούμενη μέρα είχε ζητηθεί από τα παιδιά να σκεφτούν επί αυτού και να το συζητήσουν στο σπίτι με τους γονείς, οι οποίοι είχαν ενημερωθεί.**
Ατομική και ομαδική εργασία.

ΤΕΤΑΡΤΗ

1. Πρόβες Χριστουγεννιάτικης γιορτής
2. Προετοιμασία των παιδιών για την επίσκεψη στο θέατρο. Το θέμα της ιστορίας: Δον-Κιχώτης –οι ήρωες-η πλοκή του έργου.
3. Το μπαούλο του θεάτρου: Αντικείμενα-υλικά θεάτρου. Γνωριμία των παιδιών με το θέατρο: Βίντεο από θεατρικούς χώρους. Περιγραφή χώρου, αναγνώριση αντικειμένων-συμπεριφορές στο θέατρο, κουστούμια, σκηνικά.

ΠΕΜΠΤΗ

Παρακολούθηση θεατρικής παράστασης «Δον Κιχώτης».

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

1. Κάθε μέρα και μια Χριστουγεννιάτικη Ιστορία: Ανάγνωση λογοτεχνικού βιβλίου με θέμα τα Χριστούγεννα: Η μπουγάδα του Αι-Βασίλη

2. Πρόβες γιορτής 3. Γιορτή Χριστουγεννιάτικη																					
4^η εβδομάδα: 25-31.12.2018 Διακοπές Χριστουγέννων																					
ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ (ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ)																					
	1 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 4-8.12.2017					2 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 11-15.12.2017					3 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 18-22.12.2017					4 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΔΙΑΚΟΠΕΣ					
Α. Αναφορικά με την υλοποίηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1. οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν όπως ακριβώς σχεδιάστηκαν χωρίς να προκύψει ανάγκη αλλαγών				Γ	Ε				Γ	Ε					Γ	Ε					
2. οι δραστηριότητες κατάκτησαν τους αρχικούς τους στόχους				Ε	Γ					Γ	Ε				Γ	Ε					
3. οι δραστηριότητες διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των νηπίων			Ε	Γ				Ε	Γ					Ε	Γ						
4. οι δραστηριότητες διασφάλισαν τη συμμετοχή των νηπίων			Ε	Γ					Γ	Ε					Γ	Ε					
5. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τους στόχους	Γ				Ε	Γ				Ε					Ε	Γ					
6. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με την επιλογή διαφορετικών μέσων και υλικών	Γ				Ε					Γ	Ε	Γ				Ε					
7. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας, τον τρόπο εργασίας των νηπίων, την οργάνωση του χώρου και γενικότερα, με τη διαδικασία.	Γ				Ε	Γ				Ε					Γ	Ε					
8. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με το περιεχόμενο και την επιλογή της θεματικής ενότητας	Γ				Ε	Γ				Ε	Γ	Ε									

B. Η αναγκαιότητα αλλαγών που προέκυψε ήταν αναφορικά με:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1. την επιλογή της θεματικής και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων	Γ		E			Γ	E				Γ	E									
2. την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ		E						Γ	E	Γ		E								
3. τη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης των νηπίων και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των νηπίων	Γ			E		Γ			E		Γ			E							
4. τη διατήρηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των νηπίων	Γ			E		Γ				E	Γ			E							
5. την ενεργή συμμετοχή των νηπίων	Γ				E				Γ	E					E	Γ	E				
6. την επιλογή των υλικών και των μέσων για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ				E				Γ	E	Γ			E							
7. την επιλογή των υλικών και των μέσων για τη διατήρηση υψηλού κινήτρου	Γ				E				Γ	E	Γ			E							
8. την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ				E				Γ	E					E	Γ	E				
9. τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων	Γ				E	Γ			E		Γ				E						
10. τον περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας και σχεδιασμού της δραστηριότητας	Γ			E		Γ			E		Γ			E							
11. την καταλληλότητα του χώρου εργασίας	Γ				E	Γ			E		Γ			E							
12. το μαθησιακό αποτέλεσμα	Γ				E				Γ	E	Γ			E							
13. τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό	Γ				E				Γ	E					Γ	E					
14. τη διαφοροποίηση του λεκτικού υλικού και την καταληπτότητα του λόγου του εκπαιδευτικού	Γ				E				Γ	E	Γ				E						
15. την ενθάρρυνση και υποστήριξη των νηπίων	Γ				E				Γ	E	Γ			E							

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
16. τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης νηπίων και εκπαιδευτικών	Γ				E				Γ E					Γ E							
17. τη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων	Γ				E	Γ			E		Γ			E							
18. τον αναγκαίο χρόνο που χρειάζεται κάθε νήπιο για να ανταποκριθεί	Γ				E	Γ			E		Γ			E							
19. την αλληλεπίδραση των νηπίων	Γ				E	Γ			E					E	Γ						
20. τη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	Γ			E		Γ			E		Γ			E							
21. την επιβεβαίωση και την συναισθηματική τόνωση των νηπίων	Γ				E	Γ			E		Γ			E							
22. τη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών	Γ				E				Γ	E	Γ									E	
23.τη υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων	Γ				E				Γ	E	Γ									E	
24. τις εννοιολογικές μεταβάσεις των θεματικών ενοτήτων	Γ				E	Γ			E		Γ			E							
25. την παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων	Γ				E	Γ			E		Γ									E	
26.την επιλογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας	Γ				E	Γ			E		Γ									E	

Πίνακας 3. Αναστοχασμοί νηπιαγωγών μηνός Δεκεμβρίου

Με βάση τον αναστοχασμό της 1^{ης} εβδομάδας εκπαιδευτικής παρέμβασης του Δεκεμβρίου οι νηπιαγωγοί φαίνεται να συμφωνούν πως οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν, όπως είχαν σχεδιαστεί και πως διασφάλισαν τη συμμετοχή των νηπίων και κράτησαν το ενδιαφέρον τους σε σημαντικό βαθμό. Ωστόσο, παρατηρείται και πάλι διαφοροποίηση των αξιολογήσεων ως προς την ανάγκη αλλαγών και ανασχεδιασμών που σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό, η οποία διαφωνεί με τη νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης, αφορούν στους στόχους των νηπίων με αναπηρία, στην επιλογή των υλικών, στη διαμόρφωση του χώρου, στον τρόπο επικοινωνίας με τα νήπια καθώς και άλλες αλλαγές για τη βελτίωση του προγράμματος, όπως περιγράφονται στον πίνακα 3. Σύμφωνα με τις καταγραφές της « ...την βδομάδα αυτή έλειπε και ο Α. και ο Κ. (νήπια με αυτισμό). Όσο αφορά τον Ν.

(νήπιο με αναπηρία), αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι χρειάζεται να δοθούν περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής του στην παρεούλα. Να τονωθεί περισσότερο η αυτοπεποίθηση του, να διαφοροποιηθούν οι ερωτήσεις που του γίνονται, ώστε να μπορεί να συμμετέχει και εκείνος. Να μπουν δραστηριότητες όπου θα χρειάζεται να περιγράψει ή να μιλάει περισσότερο.

Κατά το δεύτερο μήνα διαφαίνεται να αναδύονται διαφορές μεταξύ των δυο νηπιαγωγών ως προς τους προτεινόμενους τρόπους διδασκαλίας, τους ρόλους τους, και την τήρηση των κριτηρίων σχεδιασμού των δραστηριοτήτων. Κατά τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας που συνάδουν και με τις παρατηρήσεις των κριτικών φίλων, η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης παρά τις προσπάθειες να εισάγει νέες πρακτικές και μεθοδολογίες, προβάλλει μια αντίσταση και κυρίως ως προς τον ρόλο της ειδικής παιδαγωγού που προσπαθεί να διεκδικήσει μια προσυμφωνημένη αρχή, αυτή των ισότιμων ρόλων. Φαίνεται πως σε επίπεδο σχεδιασμού και ρητορικής είναι πιο εύκολη η από κοινού συμφωνία για ισότιμους ρόλους. Διαφαίνονται κάποιες δυσκολίες επικοινωνίας/συνεργασίας μεταξύ των δύο νηπιαγωγών και δυσκολία στην ανεύρεση κοινού χρόνου σχεδιασμού και συναντήσεων με την ερευνήτρια, καθώς αυτό απαιτεί επιπρόσθετο χρόνο. Στις 10/12/2017 υλοποιήθηκε η καθιερωμένη συνάντηση ανατροφοδότησης και ανασχεδιασμού μόνο με την ειδική παιδαγωγό. Παρατηρήθηκε από τη νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης μια τάση αλλαγών των δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιαστεί από κοινού, οι οποίες ανακοινώνονταν στην ειδική παιδαγωγό την ώρα της εφαρμογής, σύμφωνα με τη δήλωσή της. Επίσης, διαφαίνεται μία τάση διατήρησης του κυρίου ρόλου στην τάξη από τη νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία και προσπάθεια της ειδικής παιδαγωγού να υπενθυμίζει έμμεσα την ανάγκη ισοτιμίας των ρόλων. Φαίνεται πως η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης διευκολύνεται περισσότερο να αποφασίζει εκείνη για τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν και να δυσκολεύεται να συμπορεύεται με τα κριτήρια που είχαν συζητηθεί σε προηγούμενη συνάντηση, όπως άλλωστε έχει ξεκάθαρα δηλώσει, καθώς χρειάζεται χρόνο να εντάξει τις «νέες συνήθειες». Κατόπιν συζήτησης, επισήμανσης των ειλημμένων από κοινού αποφάσεων, των κοινών στόχων και ακρόασης των επιχειρημάτων της νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης για τις ατομικές διαφοροποιήσεις επιχειρούνταν η διαχείριση των κρίσεων που προέκυπταν.

Τη δεύτερη εβδομάδα του Δεκεμβρη φαίνεται να επαναλαμβάνεται το ίδιο μοτίβο ως προς την ανατροφοδότηση και τον εβδομαδιαίο αναστοχασμό. Οι διαφωνίες ως προς τις αναγκαίες αλλαγές αφορούν στον τρόπο εργασίας των νηπίων,

στην οργάνωση του χώρου και γενικότερα στη διαδικασία, στη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης των νηπίων και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, στη διατήρηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των νηπίων, στη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων, στη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων, στον αναγκαίο χρόνο που χρειάζεται κάθε νήπιο για να ανταποκριθεί, στη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου, στην παροχή δυνατοτήτων για λεκτική επικοινωνία και την επιλογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας με τις οποίες η ειδική παιδαγωγός προτείνει να ληφθούν περισσότερο υπόψη και η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης διαφωνεί. Οι δυσκολίες συνεργασίας εξακολουθούν να υπάρχουν, ωστόσο γίνεται προσπάθεια και από τις δύο νηπιαγωγούς να τις διαχειριστούν και να μετακινηθούν σε νέους ρόλους. Η ειδική νηπιαγωγός αναφέρει:

«Η δραστηριότητα της Δευτέρας διαφοροποιήθηκε... πραγματοποιήθηκε ως παιχνίδι και Αυτό έγινε για να συμμετέχει ο Ν. και να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, αλλά και για να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Την Παρασκευή δεν πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα όπως είχε σχεδιαστεί. Μεταφέρθηκε η δραστηριότητα της Δευτέρας που ήταν η ατομική εργασία της ποσότητα των αριθμών 1 και του 2. Η ατομική εργασία αυτή δυσκόλεψε τον Α. και τα παρατούσε πολύ γρήγορα. Διαφαίνεται η δυσκολία του Α. να συγκεντρωθεί και να ολοκληρώσει μόνος του μια ατομική εργασία. Χρειάστηκε η καθοδήγηση μου για να συνεχίσει την άσκηση, αλλά και πάλι κουραζόταν, αποσπόνταν η προσοχή του εύκολα. Ο ...δεν συμμετείχε στο δεύτερο μέρος της άσκησης... Κουράστηκε και σηκώθηκε από τη θέση του. Ο Ν. τα πήγε πολύ καλά στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στην δραστηριότητα της Τρίτης που ήταν ομαδική και παιγνιώδης ο Κ. και ο Α. κάθισαν όλη την ώρα με τα άλλα παιδιά κάτω και προσπάθησαν να συμμετέχουν στην άσκηση...Περισσότερο μιμούταν τα υπόλοιπα παιδιά. Ο Ν. τα πήγε πολύ καλά στην άσκηση και αντιλαμβανόταν και αναγνώριζε μέσω της αφής τα σχήματα και τα γράμματα και τα αναπαρήγαγε στην πλάτη του μπροστινού παιδιού. Δεν πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες της Παρασκευής καθώς πραγματοποιήθηκαν Χριστουγεννιάτικες δραστηριότητες, κατασκευή ημερολογίου. Συμμετοχή όλων των παιδιών του Τ.Ε. Στις πρόβες για την Χριστουγεννιάτικη γιορτή ο Κ.συμμετείχε μόνο όταν το τραγούδι συνοδευόταν από μουσικό όργανο, χτυπούσε το ντέφι, δεν ακολουθούσε τον ρυθμό ούτε κατανοούσε τις οδηγίες για το ποτέ πρέπει να σταματήσει να παίζει και πότε να σταματήσει. Όταν ακολούθησαν τα τραγούδια έχασε το ενδιαφέρον του.... Ο Κ. παρατηρείται σε γενικές γραμμές ότι συμμετέχει περισσότερο σε όλες τις δραστηριότητες έστω και για λίγο. Δεν καταστρέφει ή χαλάει τα παιχνίδια των άλλων παιδιών και πολλές φορές προσπαθεί να συνδιαλέγει στις ελεύθερες δραστηριότητες μαζί τους. Αλλά και τα παιδιά τον πλησιάζουν πιο εύκολα και μοιράζονται κάποια παιχνίδια του π.χ τα αυτοκινητάκια. Ωστόσο δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από κοινού με το άλλο τμήμα. Όταν δηλαδή είναι μαζί όλα τα παιδιά του σχολείου».

Στις 17/12/2017 υλοποιήθηκε η καθιερωμένη συνάντηση ανατροφοδότησης και σχεδιασμού μόνο με την ειδική παιδαγωγό λόγω της αδυναμίας παρουσίας της άλλης νηπιαγωγού με σχετική τηλεφωνική επικοινωνία και συζήτηση στο σχολείο. Η συζήτηση εστίασε στη ανάγκη αναπροσδιορισμού των ρόλων, των σχέσεων των δύο νηπιαγωγών, της επικοινωνίας και συνεργασίας τους καθώς και της μεθοδολογίας σχεδιασμού με στόχο τη μεγαλύτερη πρόοδο των μαθητών/τριών παρότι εμφανώς η εξέλιξή τους ήταν ομολογούμενη από τις νηπιαγωγούς, τους γονείς, την ερευνήτρια,

τους/τις κριτικούς φίλους/ες και τις εκπαιδευτικούς του άλλου τμήματος: «ο Κ. και ο Α. είναι άλλα παιδιά από την αρχή...δεν το πιστεύω πως τόσο γρήγορα θα εξελισσόταν. Τους βοηθάει πολύ αυτή η συστηματική δουλειά που κάνετε»^{N2}. Προτάθηκε η ευρύτερη συζήτηση να γίνει με τη λήξη του έτους, εν όψει των διακοπών που θα υπάρχει περισσότερος χρόνος, καθώς οι παγιωμένες συνήθειες και πρακτικές για την ανταπόκριση στις καθιερωμένες Χριστουγεννιάτικες δραστηριότητες δημιουργούσαν ένταση και αυξημένες απαιτήσεις εργασίας. Βασική αρχή αποτέλεσε οι τομές και αλλαγές να γίνονται με ρυθμούς που είναι ανεκτοί από τις εκπαιδευτικούς που τις εφαρμόζουν. Η εστίαση στην υλοποίηση των στόχων των νηπίων με αναπηρία με και χωρίς αναπηρία που τέθηκαν στο Ε.Ε.Π. και οι ενδεχόμενες βελτιώσεις αποτελούσε πάγιο αντικείμενο συζήτησης στις συναντήσεις μας.

Την 3^η και τελευταία εβδομάδα λειτουργίας του σχολείου πριν τις διακοπές Χριστουγέννων υλοποιήθηκε και η 2^η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση. Ο αναστοχασμός των νηπιαγωγών διαφοροποιείται και πάλι ως προς τις αλλαγές αναφορικά με την επιλογή διαφορετικών μέσων και υλικών, τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης των νηπίων και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των νηπίων, τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων, το μαθησιακό αποτέλεσμα, τη διαφοροποίηση του λεκτικού υλικού και την καταλληλότητα του λόγου του εκπαιδευτικού, τη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών, την υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων, την παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων, την επιλογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας. Όπως σχολιάζει η ειδική παιδαγωγός:

«Κάποιες δραστηριότητες δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω έλλειψης χρόνου. Στη δημιουργία γλυκών με την συμμετοχή της μητέρας νηπίου εξαιτίας του ότι διήρκεσε αρκετά η δραστηριότητα και τα νήπια δε συμμετείχαν όσο η μητέρα και ο χρόνος αναμονής ήταν μεγάλος, ορισμένα νήπια έχασαν το ενδιαφέρον τους και κουράστηκαν. Στις δραστηριότητες ανάγνωσης λογοτεχνικού βιβλίου, προετοιμασία για το θέατρο δυσκολεύτηκε να παρακολουθήσει και να συμμετέχει ο Κ. Ο Κ. και ο Α. ενώ συμμετείχαν στην δραστηριότητα κατασκευής των γλυκών (ανακάτεψαν τα υλικά, έφτιαζαν τα στολίδια στα μπισκότα τους), ωστόσο επειδή η διάρκεια ήταν αρκετά μεγάλη κουράστηκαν και αποσύρθηκαν αρκετές φορές. Ο Κ. δεν κατάφερε να παρακολουθήσει την ανάγνωση παραμυθιών ούτε την προετοιμασία για την επίσκεψη στο θέατρο. Δεν ακολούθησε τις πρόβες της γιορτής παρά μόνο το μέρος που έπαιζε νότες με τα καμπανάκια. Περιμένε με υπομονή να χτυπήσει το καμπανάκι του, δεν σηκώθηκε ούτε μια φορά από τη θέση του. Ο Κ. κατά τη διάρκεια της Χριστουγεννιάτικης γιορτής κάθισε πολύ λίγο. Συμμετείχε μόνο στα πρώτα τραγούδια όπου χτυπούσε το τρίγωνο. Έχασε γρήγορα το ενδιαφέρον του και ειδικά όταν η αίθουσα γέμισε με γονείς σηκώθηκε και άρχισε να τρέχει, να γελάει και να πέφτει κάτω. Ο Α. τον ακολουθούσε και εκείνος. Η μητέρα αναγκάστηκε να πάρει τα παιδιά και να αποχωρήσει από την αίθουσα. Κατά τη διάρκεια της κατασκευής των γλυκών ο Κ. έχανε το ενδιαφέρον του και αποσυρόταν για να παίξει με τα αυτοκινητάκια όταν δε συμμετείχε σε κάτι, όπως στο να ανακατεύει τα υλικά, να προσθέτει ή να ζύνει το πορτοκάλι. Ο Κ. δυσκολεύτηκε κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο θέατρο της παράστασης του Δον Κιχώτη.

Ακολούθησε χωρίς προβλήματα τη διαδικασία της επίσκεψης στο θέατρο όπως τη μετάβαση στο πούλμαν, μέσα στο πούλμαν, την επιστροφή από το πούλμαν στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια της παράστασης στην αρχή ξεκίνησε να παρακολουθεί με προσήλωση το πρώτο μισάωρο, στη συνέχεια κουράστηκε και ζητούσε συνέχεια να πάει στην τουαλέτα. Όταν πήγαινε στην τουαλέτα ασχολούταν αρκετή ώρα με το νερό στη βρύση καθώς έπλενε τα χέρια του. Κατά τη διάρκεια της παράστασης ήθελε να σηκωθεί από τη θέση του, έπαιζε με το αυτοκινητάκι του και κάποιες φορές μιλούσε δυνατά. Από το διάλειμμα και μετά δεν κατάφερε να παρακολουθήσει το δεύτερο μέρος της παράστασης. Ζητούσε συνέχεια να βγαίνει έξω, έτρεχε όποτε έβρισκε ευκαιρία και από ένα σημείο και μετά ζητούσε σχεδόν κλαίγοντας να βγούμε έξω και να επιστρέψουμε στο πούλμαν. Όταν γυρίσαμε στο πούλμαν ηρέμησε».

Ο σχολιασμός της ειδικής παιδαγωγού συνάδει με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας και επίσης φαίνεται να εστιάζει στα νήπια με αναπηρία διατηρώντας μια προσκόλ. Η νηπιαγωγός γενικής αγωγής δεν κατέγραψε παρατηρήσεις για την τρέχουσα εβδομάδα. Εκφράστηκε προφορικά στην ερευνήτρια η διαπίστωση ανάγκης σχεδιασμού αλλαγών και ανασχεδιασμών. Η συζήτηση αναφορικά με την ανάγκη μεγαλύτερης συμμετοχής των νηπίων στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων οδήγησε στην υλοποίηση της δραστηριότητας για την επιλογή των θεματικών από τα παιδιά με βάση τα ενδιαφέροντά τους, εν όψει του τριμηνιαίου σχεδιασμού, μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων. Έτσι θα υπήρχε το υλικό από τα παιδιά για την οργάνωση της διδασκαλίας. Η συνάντηση ανατροφοδότησης προτάθηκε να γίνει το διάστημα των διακοπών και υλοποιήθηκε στις 3/1/2018, λίγο πριν την έναρξη των μαθημάτων.

Η συνάντηση αυτή ήταν πολύ εποικοδομητική. Τα θέματα συζήτησης ήταν πολλά και σημαντικά: α) ανακοινώθηκαν συγκεντρωτικά στις νηπιαγωγούς οι ανατροφοδοτικές παρατηρήσεις των κριτικών φίλων και έγινε συζήτηση επί αυτών, β) συζητήθηκε η αναγκαιότητα διερεύνησης των αιτιών που δημιουργούν τις τυχόν εντάσεις μεταξύ των σχέσεων των δυο νηπιαγωγών και ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων τους, γ) η νέα μορφή της φόρμας εβδομαδιαίου σχεδιασμού με τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν, δ) η αναγκαιότητα σύνδεσης των στόχων με τις δραστηριότητες, ώστε αυτές να συμβάλουν στην επίτευξή τους και η επιλογή δραστηριοτήτων που να εξυπηρετούν τους ατομικούς στόχους των νηπίων με αναπηρία ε) ανακοινώσεις τις ερευνήτριας με βάση τις παρατηρήσεις στο σχολείο, ε) η οργάνωση των συναντήσεων με τους γονείς για την ανατροφοδότηση σε σχέση με την εξέλιξη των παιδιών τους, με βάση τις δικές τους παρατηρήσεις, στ) η οργάνωση των νέων πρακτικών που θα εισαχθούν στη διδασκαλία και συγκεκριμένα της αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και ενεργούς συμμετοχής των νηπίων στον σχεδιασμό και την

εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ζ) οι δυσκολίες των νηπιαγωγών και οι προτεινόμενες λύσεις, η) ο ανασχεδιασμός των Ε.Ε.Π. και η διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω των εργαλείων που αναφέρθηκαν, συζήτηση για το βαθμό εξέλιξης των νηπίων με αναπηρία και ενδεχόμενες αλλαγές στο πρόγραμμα για την καλύτερη εξέλιξή τους

Η νηπιαγωγός Γ.Ε. αναφέρθηκε αρχικά στα στοιχεία της έρευνας δράσης που θεωρεί πολύ θετικά για τη βελτίωση της διδασκαλίας και την καλύτερη οργάνωση και ειδικότερα για το συστηματικό σχεδιασμό που δίνει την ευκαιρία να προετοιμάζεται η διδασκαλία και να διευκολύνεται η καθημερινή πρακτική: *«είναι πολύ καλό το πρόγραμμα και δε θέλω να σταματήσει, τα προετοιμάζω όλα από πριν, με έχει βάλει στη διαδικασία να ψάχνω συνέχεια και να ανακαλύπτω καινούρια πράγματα και μου αρέσει πολύ αυτό, αλλά δε μου αρέσει να γράφω, δεν έχουμε συνηθίσει να γράφουμε στόχους, θέλουμε βοήθεια σε αυτό...»* και στη συνέχεια στις δυσκολίες που αντιμετώπιζε εστιάζοντας στο χρόνο που απαιτείται για τον σχεδιασμό και κυρίως για τη γραφή του εβδομαδιαίου προγράμματος και των στόχων, στο άγχος που προκαλεί η βιντεοσκόπηση, αλλά και η εισαγωγή νέων πρακτικών καθώς και στην καταγραφή των παρατηρήσεων για την αξιολόγηση των νηπίων ανά τομέα εξέλιξης: *«είναι πολλά τα νέα στοιχεία, όλο αυτό το καινούριο μέχρι να το κάνω δικό μου με αγχώνει, μας αγχώνει και η βιντεοσκόπηση, το πρόγραμμα θα τρέξει καλά μετά από δύο χρόνια εφαρμογής του για να το μάθουμε, αλλά είναι πολύ καλό και βοηθητικό για εμάς και για τα παιδιά, μου αρέσει που δοκιμάζουμε καινούρια πράγματα, αλλά θέλω το χρόνο να τα κριτικάρω κι εγώ....να να εμπλακούν τα παιδιά, αλλά τα παιδιά δεν έχουν τις γνώσεις για να αποφασίσουν τις θεματικές ή τι άλλο θέλουν να μάθουν, εμείς είμαστε υπεύθυνες να τα αποφασίσουμε αυτά, έχουμε ευθύνη απέναντι στα παιδιά...οι αλλαγές θέλουν χρόνο».*

Η ειδική παιδαγωγός αναφέρεται στη χρησιμότητα του προγράμματος και στην υποστήριξη που λαμβάνει από το συστηματικό σχεδιασμό και εστιάζει κυρίως στην ανεύρεση του κοινού χρόνου που απαιτείται για τον σχεδιασμό με τη νηπιαγωγό Γ.Ε., στην καταγραφή των παρατηρήσεων και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της: *«τώρα κατάλαβα τι σημαίνει Ε.Ε.Π., μέχρι τώρα νόμιζα πως κάνω Ε.Ε.Π., μας βοηθάει πολύ και μας διευκολύνει, η μέρα κυλάει πιο εύκολα....άλλος ήταν ο ρόλος μου και ο τρόπος συνεργασίας και αυτό μας δυσκολεύει, προσπαθώ να έχω ισότιμο ρόλο αλλά δεν είναι εύκολο.. πρέπει να κρατάς τις ισορροπίες...η συνάδελφος τόσα χρόνια*

είχε την ευθύνη του προγράμματος και δυσκολεύεται να συναποφασίζουμε παρότι προσπαθεί πολύ.. όλα θέλουν το χρόνο τους.. ήδη έχουμε αλλάξει πολλά...πάντως η λίστα με τα τικ είναι πολύ βοηθητική.. το εργαλείο καταγραφής ίσως θα πρέπει να αναπροσαρμοστεί και να είναι πιο εύκολο».

Οι νηπιαγωγοί συμφώνησαν με τα σχόλια των κριτικών φίλων καθώς ως εξωτερικοί παρατηρητές συμφωνούν πως αυτήν την εικόνα δίνουν από τον τρόπο υλοποίησης των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που βιντεοσκοπήθηκαν, ωστόσο υποστηρίζουν πως αυτό είναι ένα μόνο μέρος της δράσης τους.

Μετά από συζήτηση: α) αποφασίστηκε να λάβουν υπόψη τα σχόλια των κριτικών φίλων στον σχεδιασμό τους, β) σχεδιάστηκε το οργανόγραμμα του επόμενου τριμήνου με βάση τις θεματικές που είχαν προτείνει τα παιδιά ξεκινώντας από την πλειοψηφική, γ) αποφασίστηκε να γίνεται ένα προσχέδιο εβδομαδιαίου προγράμματος από τις νηπιαγωγούς και το τελικό να γράφεται και να αποστέλλεται στην ερευνήτρια στη λήξη της εβδομάδας αντί στη αρχή, καθώς προκύπτουν αλλαγές και επιπλέον θα έχουν την ευκαιρία να συσχεδιάσουν με τα παιδιά, δ) αποφασίστηκε οι ανατροφοδοτικές συναντήσεις με την ερευνήτρια να γίνονται κάθε δεκαπέντε μέρες πλέον και να είναι πιο συχνή η ηλεκτρονική και τηλεφωνική επικοινωνία, ε) δόθηκαν γραπτά κριτήρια σχεδιασμού του εβδομαδιαίου προγράμματος και συγκεντρωτικός πίνακας των στόχων του Π.Σ. για τη διευκόλυνση των νηπιαγωγών ως προς τη στοχοθεσία, καθώς δήλωσαν πως τους δυσκόλευε η διαδικασία αυτή, στ) αποφασίστηκε η υλοποίηση δραστηριότητας αξιολόγησης των δραστηριοτήτων από τα νήπια, μία φορά την εβδομάδα (είτε με κάλπη, είτε με εικαστική έκφραση των δραστηριοτήτων που τους άρεσαν ή δεν τους άρεσαν, είτε με συνέντευξη, είτε με μικροαντικείμενα ή αντιπροσωπευτικές εικόνες που θα επιλέγουν, κ.ά.), καθώς και η οργάνωση δράσεων που τα νήπια θα επιλέγουν δραστηριότητες, υλικά, θεματικές ενότητες, κυρίως με τη διαδικασία συσχεδιασμού και ανάπτυξης ιστογραμμάτων που περιλαμβάνουν όλες τις προτεινόμενες επιλογές των νηπίων. Στη συνέχεια με βάση αυτόν το χάρτη θα σχεδιάζονταν οι εβδομαδιαίες δραστηριότητες, ζ) η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης θα υποστηριζόταν με οπτικοποιημένο εργαλείο που ανέπτυξε η ερευνήτρια και θα συμπλήρωναν τα νήπια με την υποστήριξη των νηπιαγωγών και θα συμπληρώνεται είτε σε ελεύθερες δραστηριότητες, είτε σε ομάδα νηπίων ή και ατομικά για ορισμένες δραστηριότητες είτε ημερήσια, είτε όταν το επιτρέπει η ροή του προγράμματος, η) η εισαγωγή των

εβδομαδιαίων πλάνων των νηπίων που θα τα συμπληρώνουν κάθε Παρασκευή, στα οποία δηλώνουν με τι θέλουν να ασχοληθούν την επόμενη εβδομάδα, θ) προτάθηκαν τρόποι βελτίωσης της επικοινωνίας των νηπιαγωγών και των συνεργατικών τους πρακτικών μεταξύ των οποίων να ορίζεται στον σχεδιασμό ο ρόλος της κάθε μίας σε κάθε δραστηριότητα καθώς και να εκφράζει στο τέλος της κάθε μέρας η μία στην άλλη τυχόν δυσάρεστες ή να καταγράφονται και να αποτελούν αντικείμενο ανατροφοδοτικής συνάντησης ή να αναφέρονται τα περιστατικά στα οποία διαταράσσονται οι ρόλοι ισοτιμίας, ώστε να αποφεύγονται ασυνείδητες δυσάρεστες συμπεριφορές, ι) επισημάνθηκαν οι αρχικές δεσμεύσεις ως προς τη συμπλήρωση κάποιων εντύπων και επισημάνθηκε η ανάγκη συνέπειας και έγκαιρης αποστολής τους και επανατοποθετήθηκε σε νέα βάση ο τρόπος λειτουργίας της ομάδας νηπιαγωγών και ερευνήτριας, κ) λήφθηκαν υπόψη παρατηρήσεις της ερευνήτριας, όπως ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων με αυτενέργεια των μαθητών/τριών και χωρίς μεγάλη αναμονή των νηπίων, μείωση του χρόνου παραμονής στη γωνιά συζήτησης καθώς και εργασιών που είναι λεκτικές, η επιλογή ομαδοσυνεργατικών τρόπων εργασίας, κ.ά.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ/ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ/ΕΣ								
	1^Η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 07.12.2017				2^Η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 19.12.2017			
	1^{ος} Κ.Φ.	2^{ος} Κ.Φ.	3^{ος} Κ.Φ.	4^{ος} Κ.Φ.	1^{ος} Κ.Φ.	2^{ος} Κ.Φ.	3^{ος} Κ.Φ.	4^{ος} Κ.Φ.
1. Ως προς τη συνάφεια του περιεχομένου της παρέμβασης/δραστηριότητας με τους στόχους:								
α. η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι κατάλληλη για τη επίτευξη του/των στόχου/ων που έχει/ουν τεθεί	4	3	3	2	3	3	2	3
2. Ως προς τη χρήση του υλικού και των μέσων:								
α. τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλα για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης	3		3	2	2	3	2	3
β. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται είναι επαρκή, ποικίλα, ελκυστικά, πρωτότυπα και κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών	3		3	2	2	3	1	3
γ. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται δίνουν την ευκαιρία σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες να συμμετέχουν ενεργά ανάλογα με το μαθησιακό τους στυλ	4	4	4	2	2	3	1	3
3. Ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας:								
α. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι συναφές με το/τους στόχο/ους	3	2	3	3	3		2	4

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
β. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι διαφοροποιημένο και παρουσιάζεται με ποικίλους τρόπους (οπτικά, ακουστικά, κ.ά.), ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών/τριών και γίνεται κατανοητό από όλους	2	2	2	1	2	2	2	2
4. Ως προς τη διαδικασία σχεδιασμού (διδακτική μεθοδολογία, οργάνωση του χώρου και οργάνωση του τρόπου εργασίας των μαθητών/τριών):								
α. τ διαδικασία σχεδιασμού ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης	2	2	3	1	2	2	2	2
β. οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι στρατηγικές που αξιοποιούνται από τις εκπαιδευτικούς και οι τρόποι εργασίας των μαθητών/τριών είναι κατάλληλοι για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης	3	3	3	2	3	2	3	3
γ. αξιοποιούνται ποικίλοι τρόποι εργασίας, τεχνικές και στρατηγικές, ώστε να συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες ανάλογα με το στυλ μάθησης υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	2	3	2	2	2	2	3	2
δ. παρέχονται ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, αλληλεπίδραση και ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών	2	2	4	1	3	3	2	2
ε. η διάρκεια της δραστηριότητας ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη ομάδα και είναι τόση ώστε να μην κουράζει τα νήπια και να χάνουν το ενδιαφέρον τους	2	3	4	2	3	3	2	3
στ. ο χρόνος που δίνεται στον/στην κάθε μαθητή/ήτρια είναι αρκετός για να ανταποκριθεί	3	3	4	2	2		3	2
ζ. ο χώρος εργασίας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος	3	3	4	1	2	2	3	3
5. Ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα								
α. παρέχεται στον κάθε μαθητή η δυνατότητα να εκφράσει αυτό που γνωρίζει ή κατακτά με διαφορετικό/διαφοροποιημένο τρόπο	3	2	3	2	2	2	2	2
β. ο/οι στόχος/οι φαίνεται να έχει/ουν προσεγγιστεί από το/ους μαθητή/ές σε ικανοποιητικό βαθμό ή έχει/ουν κατακτηθεί	3	2	3	2	3	3	2	3
6. Ως προς τον ρόλο των δυο εκπαιδευτικών:								
α. οι ρόλοι είναι ισότιμοι	2	1	4		1	1	2	2
β. οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας που εξυπηρετεί το/ους στόχο/ους	2	1	4	1	2	1	2	2

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Γ.Ε.								
7^α. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση της Νηπιαγωγού Ε.Γ με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια	4	1	3	2	2	3	2	3
β. είναι ενθαρρυντικός/ή, φιλικός/ή και υποστηρικτικός/ή	4	3	4	2	4		2	3
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια	3	2	3	1	2	2	2	2
δ. είναι καλός ακροατής/άτρια, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο	4	3	3	1	2	3	2	3
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία	3	1	2	2	3	3	2	2
στ. ασχολείται με όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	3	4	4	3	2	2	2	3
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί	3	3	4	2	3	2	2	2
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση	3	1	3	2	3	2	2	2
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών	3	3	3	3	2	2	2	2
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	3	3	3	2	3	3	2	2
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές	3	2	4	2	3	2	3	3
λ. υποβάλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια	3	3	2	2	3	2	3	2
μ. υποβάλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται	3	2	2	2	2	2	3	2
ν. υποβάλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας	2	2	2	2	2	2	3	2
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του/της	3	3	3	2	2	3	2	3
ο. ενημερώνει τα νήπια για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν	4	3	2	2	3	3	1	3
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια	4	4	3	2	2	2	1	3
ρ. Μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο	2	2	2	2	2	2	2	3

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του/της	5	3	3	1	5	3	3	2
τ. Δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	2	4	3	3	2	3	3	2
Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Ε.Ε.								
7β. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση της Νηπιαγωγού Ε.Ε με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια			4	2				
β. είναι ενθαρρυντικός/ή, φιλικός/ή και υποστηρικτικός/ή			4	2	2	3	2	
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια				2	2		2	
δ.είναι καλός/ή ακροατής/άτρια, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο			4	1	5		2	
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία				1	3		3	
στ. ασχολείται με όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες				2	2		4	
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί			4	2	3		3	
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση				1	2		2	
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών				2	2		3	
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου				3	5		2	
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές			4	2	2		2	
λ. υποβάλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια			4	2	2		2	
μ. υποβάλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται			4	2			2	
ν. υποβάλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας			4	2	2		2	
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του/της				2	2		2	
ο. ενημερώνει τα νήπια για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν				2	2		2	
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια				2	2		2	

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ2.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο				2	2		2	
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του/της			4	1	5		1	
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες			4	2	2		3	

Πίνακας 4. Αξιολόγηση παρεμβάσεων Δεκεμβρίου από τους/τις κριτικούς φίλους/ες

Από τον κριτικό στοχασμό αναφορικά με την 1^η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση από τους κριτικούς φίλους διαφαίνεται πως στην υλοποίηση της δραστηριότητας έχουν ληφθεί υπόψη προηγούμενες παρατηρήσεις και ανάγκες ανασχεδιασμού που αντανακλώνται στη επιλογή των υλικών στη διαμόρφωση του χώρου, στη χρονική διάρκεια, στον τρόπο εργασίας και στον βαθμό συμμετοχής των νηπίων. Ενδεικτικά αναφέρεται:

« Υπήρχαν αρκετά υλικά και πειραματισμοί που άρεσαν στα παιδιά» Κ.Φ.1.

«Συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές, ήταν πιο οργανωμένη, εστίασε στο τέλος στα κύρια σημεία» Κ.Φ.2

«Ασχολήθηκαν με τους ήχους και τη μουσική που είναι ένα θέμα που ελκύει τα παιδιά και συχνά παραμελείται στο νηπιαγωγείο. Συμμετείχαν τα παιδιά ευχάριστα και φάνηκαν να το διασκέδασαν κυρίως στο μέρος με τη μουσική και το χορό. Υπήρχε και το κομμάτι της κινητικότητας μέσω του χορού που επίσης παραμελείται στο νηπιαγωγείο» Κ.Φ.3.

Ωστόσο, εκφράζονται προβληματισμοί και προτάσεις βελτίωσης του βαθμού διαφοροποίησης του περιεχομένου, της αλληλεπίδρασης και των πρωτοβουλιών των νηπίων, της αξιοποίησης των ιδεών των μαθητών/τριών, της υποβολής ερωτήσεων σαφών και διαβαθμισμένης δυσκολίας, ανάληψης ισότιμων ρόλων καθώς η ειδική παιδαγωγός φαίνεται να επισκιάζεται από την παρουσία της νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης και να επιχειρεί δειλά να συμμετάσχει. Επισημαίνεται η μη σύνδεση στόχων με τα ενδιαφέροντα των νηπίων και τις δραστηριότητες και η επαναφορά του δασκαλοκεντρικού μοτίβου από τη νηπιαγωγό Γ.Ε. που είχε φανεί πως είχε εξαλειφθεί σε προηγούμενες δραστηριότητες, το νίζοντας την αφανή στάση της Ε.Ε..

Πιο συγκεκριμένα δηλώνεται:

«Να υπήρχαν και άλλα ηχητικά παιχνίδια, τα οποία θα προωθούσαν και άλλο την αλληλεπίδραση και την συνεργασία αλλά και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Δεν συμμετείχε σχεδόν καθόλου η ειδική» Κ.Φ.1.

«Οι στόχοι δεν σχετίζονταν με τις δραστηριότητες. (Πώς σχετίζεται η διαδικασία της αίσθησης της ακοής με τη δραστηριότητα που ακολούθησε, και για ποιο λόγο αυτό ενδιαφέρει τα παιδιά σε αυτή την ηλικία, εκτός και αν το είπαν σε κάποια άλλη στιγμή, αλλά δεν φάνηκε κάτι τέτοιο). Επίσης το χόχρωμα και οι πηγές του ήχου δεν προσεγγίστηκαν, σε αντίθεση με το ρυθμό και τη μουσική που μπορούμε να παράγουμε από τα αντικείμενα (τα οποία αντικείμενα τα παρουσίασε κυρίως η νηπιαγωγός. Η άλλη νηπιαγωγός δεν συμμετείχε καθόλου και κάποια

στιγμή που πήγε κάτι να ρωτήσει την έκοψε η νηπιαγωγός που μιλούσε συνέχεια. Δασκαλοκεντρική και όχι εργασία σε ομάδες (το να περιμένουν 3-4 παιδιά τη σειρά τους για να συμμετέχουν μετά από οδηγία της νηπιαγωγού δεν είναι εργασία σε ομάδες. Δεν λέω ότι η δασκαλοκεντρική προσέγγιση είναι μια κακή προσέγγιση per se λέω ότι στις μεθόδους της νηπιαγωγού αναφέρεται ότι θα γίνει εργασία σε ομάδες η οποία δεν παρατηρήθηκε). Θα ήταν κατά τη γνώμη μου πιο ωφέλιμο τα παιδιά να εξερευνήσουν σε ομάδες πηγές των ήχων, να κάνουν υποθέσεις, να ηχογραφήσουν ήχους, να φτιάξουν παιχνίδια με ήχους, να κάνουν ηχοϊστορίες κτλ. δουλεύοντας σε ομάδες και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων και της δουλείας τους στο τέλος». Κ.Φ.2

«Στο κομμάτι της νέας γνώσης και των ερωτήσεων διαπραγματεύτηκαν δύσκολους όρους, και χωρίς να γνωρίζω τι έχει προηγηθεί, δεν ξέρω αν είναι ένα θέμα που προέκυψε από το ενδιαφέρον των παιδιών, κάποια ανάγκη της ομάδας ή υπήρξε κάποιο άλλο κίνητρο. Μου έλειψε λίγο η αυτενέργεια των παιδιών καθώς σε όλη τη δραστηριότητα ακολουθούσαν εντολές. Επίσης πολύ έντονο το λεκτικό στοιχείο με πολλές καινούργιες πληροφορίες, συνεχείς ερωτήσεις και οδηγίες...μου λείπει το κομμάτι του κινήτρου για την εμπλοκή στη δραστηριότητα. Ωστόσο τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ καλά και νομίζω ότι σχεδόν όλα συμμετείχαν ενεργά...Τα παιδιά εφόσον ήδη εργάζονται σε ομάδες θα μπορούσαν μόνα τους πια να δημιουργήσουν μία σύνθεση και να την παρουσιάσουν ο ένας στον άλλον. Στο κομμάτι σχετικά με την εκπαιδευτικό της ειδικής παιδαγωγού απάντησα σε μερικές μόνο ερωτήσεις κυρίως επειδή στη συγκεκριμένη δραστηριότητα εμφανίζεται λίγο, μόνο στο κομμάτι κάποιων ερωτήσεων προς τα παιδιά.» Κ.Φ.3

«Αξιοποιεί η Γ.Ε. τις ιδέες που ανταποκρίνονται στα δικά της κριτήρια. Χρησιμοποιεί αυστηρά δασκαλοκεντρική δομή διδασκαλίας. Η διεξαγωγή της συγκεκριμένης δραστηριότητας στην ολομέλεια δημιουργεί πολλές δυσκολίες. Δασκαλοκεντρικές διαδικασίες μάθησης.» Κ.Φ.4.

Αναφορικά με τη 2^η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση του Δεκεμβρίου τα νήπια φαίνεται να πήραν τη σκυτάλη με την εμπλοκή τους στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος και την επιλογή των θεματικών που τα ενδιαφέρει. Στα θετικά στοιχεία της δραστηριότητας αναφέρονται:

«Εμπλοκή του μαθητών/τριών, το ότι ζωγράρισαν οι μαθητές τις επιθυμίες τους, η ομαδοποίηση ιδεών από πολλές απόψεις Κ.Φ.1.

«Τα παιδιά ρωτήθηκαν για τις επιθυμίες τους. Τους επέτρεψαν να βοηθηθούν μεταξύ τους. Μεταφέρθηκε και με μη λεκτικό τρόπο η επιθυμία τους» Κ.Φ.2.

«Η δυνατότητα πειραματισμού και ελεύθερης έκφρασης» Κ.Φ.3.

«Τα παιδιά είναι φανερό ότι είναι έτοιμα να μπουν σε μία τέτοια διαδικασία επιλογής θεματικών...» Κ.Φ.4.

Ωστόσο, φαίνεται πως ο βαθμός διαφοροποίησης της δραστηριότητας θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος με βάση τα σχόλια των κριτικών φίλων. Θα μπορούσαν να δοθούν περισσότερα μέσα και τρόποι έκφρασης των επιθυμιών των νηπίων. Επίσης, το ζήτημα της ισοτιμίας των ρόλων φαίνεται να επανέρχεται και προτάσσει την ανάγκη επίλυσης. Ειδικότερα αναφέρεται:

«Τους δίνονται λίγα μέσα να εκφράσουν την επιθυμία τους. Θα μπορούσαν να έχουν οπτικά βοηθήματα, εικόνες, κίνηση, (το παιδάκι με καταγωγή από τις Φιλιππίνες θέλει να χορεύει και να κινείται συνέχεια, -θα μπορούσε π.χ. να κάνει παντομίμα και να περιγράψει το θέμα του- να χρησιμοποιήσουν τεχνολογικά μέσα, και άλλα μέσα έκφρασης πέρα από τους μαρκαδόρους. Να

δημιουργήσουν ομάδες όπως είπα και παραπάνω. Η Νηπιαγωγός της Ε.Ε. γιατί κάνει συνεχώς τη βοηθό;;» Κ.Φ. 2.

«Υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης και προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος θα πρότεινα εμπλουτισμό της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης με δραστηριότητες που αξιοποιούν και άλλες τεχνικές εκτός από σχέδιο (δεν είναι όλα τα παιδιά το ίδιο εξοικειωμένα με το σχέδιο) και παρουσίαση στην ολομέλεια. Κ.Φ.3.

Παρά τον περιορισμένο βαθμό διαφοροποίησης η δράση αυτή σηματοδοτεί την έναρξη της ενεργούς συμμετοχής των νηπίων στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού τους προγράμματος, διαδικασία που δεν ήταν καθιερωμένη στην πρακτική των νηπιαγωγών της τάξης.

Ιανουάριος 2018

1^η εβδομάδα: 08-12.01.2018

Θεματικές ενότητες: Βιβλία- Είδη βιβλίων-Δανειστική βιβλιοθήκη-Ρομποτική

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ

1. Τα νήπια ανακοινώνουν τις εμπειρίες τους και τα βιώματα από τις διακοπές των Χριστουγέννων και συζητούν στη γωνιά της συζήτησης
2. Τα νήπια ζωγραφίζουν με διάφορα υλικά που θα επιλέξουν μια ευχάριστη εμπειρία από τις ημέρες των διακοπών
3. Οι ζωγραφίες των νηπίων κατηγοριοποιούνται με βάση το θέμα και κάθε θεματική ζωγραφιών γίνεται και ένα βιβλίο. Δίνεται τίτλος από κάθε ομάδα και τα νήπια επιλέγουν την εικονογράφηση, και καταγράφουν την αρίθμηση στις σελίδες, τους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο κ.λπ.

ΤΡΙΤΗ

1. Τα νήπια είναι χωρισμένα σε ομάδες των 3 και τεσσάρων μαθητών. Σε 5 τραπέζια υπάρχουν βιβλία με ποικίλο περιεχόμενο. Τα παιδιά ξεφυλλίζουν τα βιβλία, παρουσιάζει ο/η ένας/μία στον/στην άλλον/η το βιβλίο του.
2. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια το περιεχόμενο των βιβλίων. Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν το είδος του περιεχομένου. Γίνεται χωρισμός σε είδη (πληροφορίες, ιστορίες, παραμύθια, τέχνη, σχολικά βιβλία κ.λπ.).
3. Πραγματοποιήθηκε η σελιδοποίηση των βιβλίων που είχαν φτιάξει τα παιδιά την προηγούμενη μέρα. Τα παιδιά διαχώρισαν τις έννοιες σελίδα –φύλλο και πραγματοποιήθηκε αντίστοιχα η αρίθμηση.
4. Τα νήπια με τις εκπαιδευτικούς σχεδιάζουν δραστηριότητες και εργασίες που θα λάβουν χώρα στο πλαίσιο της νέας θεματικής που αφορά στα βιβλία.στον σχεδιασμό θα ζητήσουμε από τα νήπια να σκεφτούν τρόπους εμπλοκής των γονέων στο πρόγραμμα.
5. Η επιλογή της θεματικής είχε γίνει από τα παιδιά σε δραστηριότητα πριν τις διακοπές και συνδυάζεται με την έναρξη της λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης.

ΤΕΤΑΡΤΗ

- 1.Τα ζώα/δαχτυλόκουκλα περιγράφουν πώς νιώθουν που κάποιος/α μουντζούρωσε/έσκισε/λέρωσε τη σελίδα από το βιβλίο που εικονίζονται. Παρουσιάζεται η σελίδα του βιβλίου και συγχρόνως μία αντίστοιχη με το ζώο/δαχτυλόκουκλα περιγράφει τα συναισθήματά της. Μετά την παρουσίαση της πρώτης σελίδας ζητείται από τα παιδιά να παρουσιάσουν τα συναισθήματα του επόμενου ζώου χρησιμοποιώντας την αντίστοιχη δαχτυλόκουκλα.
2. Παρουσίαση φωτογραφικού υλικού από το άρθρο «Ο Αφέντης των βιβλίων» όπου παρουσιάζεται η ιστορία ενός Κολομβιανού οδοκαθαριστή που μάζεψε 25.000 βιβλία από τα σκουπίδια, τα φρόντισε και κατόπιν τα μοίρασε σε σχολεία και φτωχά παιδιά της χώρας. Με τα νήπια φτιάχνεται μια λίστα με υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επιδιορθωθεί ένα βιβλίο, δημιουργείται μια γωνιά στη βιβλιοθήκη για επιδιόρθωση βιβλίων,

<p>ζητείται από τα παιδιά να την ονομάσουν και εντάσσεται στις γωνιές μάθησης της τάξης για το υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς.</p> <p>3.Παρουσίαση εκδρομής: Τα νήπια μαζί με τη νηπιαγωγό συζητούν για την εκδρομή στο εργαστήριο της ρομποτικής. Βλέπουν σχετικά βιντεάκια για το τι είναι η ρομποτική. Τίθενται ερωτήσεις και συζήτηση γύρω από θέματα όπως: Τι θα δούμε, τι θα μάθουμε, τι θα πάρουμε μαζί μας, αν θα πάρουμε συνέντευξη από τον καθηγητή Ρομποτικής, ποιος θα κρατάει το κασετοφωνάκι για τη συνέντευξη, τι θέλουμε να μάθουμε από τον καθηγητή της Ρομποτικής, τι θέλουμε να ρωτήσουμε κ.ά..</p>
<p>ΠΕΜΠΤΗ Εκδρομή /Ρομποτική</p>
<p>ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 1.Τα νήπια είναι χωρισμένα σε 4 ομάδες στα τραπέζια. Σε κάθε τραπέζι υπάρχει ένα βιβλίο από διαφορετικές κατηγορίες που έχουν διαλέξει τα νήπια. Βιβλίο με αινίγματα, βιβλίο με χρώματα, βιβλίο, με ιστορία-ποίημα, βιβλίο με ιππότες. Η κάθε ομάδα βρίσκει τρόπους και υλικά για να αναπαραστήσει το περιεχόμενο του βιβλίου. 2.Γίνεται παρουσίαση στην ολομέλεια ανά ομάδα. 3.Το κάθε παιδί παίρνει μια σειρά από ανακατεμένες εικόνες που έχουν το ίδιο περιεχόμενο (χιόνι, χιονάνθρωπο, δέντρα, παιδιά που κατασκευάζουν χιονάνθρωπο κ.ά.). Κόβουν και ζωγραφίζουν τις εικόνες και τις κολλάνε σε ένα μεγάλο φύλλο φτιάχνοντας το καθένα ξεχωριστά την δική του ιστορία. Το κάθε παιδί δίνει διαφορετικό τέλος στην ιστορία του και την ζωγραφίζει.</p>
<p align="center">2^η εβδομάδα: 15-19.01.2018</p> <p>Θεματικές ενότητες: Βιβλία- Είδη βιβλίων-Δανειστική βιβλιοθήκη</p>
<p>Οργανωμένες Δραστηριότητες:</p>
<p>ΔΕΥΤΕΡΑ 1. Παρουσίαση ιστορίας της βιβλιοθήκης της Βασόρας: πως σώθηκαν τα βιβλία της βιβλιοθήκης αυτής στον πόλεμο. Αγάπη για τα βιβλία, φιλαναγνωσία. Με οπτικοποιημένο υλικό. Συζήτηση και επεξεργασία της ιστορίας βιβλίου. Εξοικείωση με το νέο λεξιλόγιο. Διαδικασία δανεισμού. Καταγραφής βιβλίων, ομαδοποίησης των βιβλίων, έργο βιβλιοθηκάρου, κ.ά. Το λεξιλόγιο που σχετίζεται με τη βιβλιοθήκη θα παρουσιαστεί με εικόνες και λέξη. 2. Στήσιμο μιας βιβλιοθήκης στην τάξη. Χωρίζουν τα βιβλία σε κατηγορίες, γράφουν καρτέλες, τα καταγράφουν με αίθουσες κατηγοριών, φτιάχνουν καρτέλες δανεισμού, αντιστοιχούν καρτέλες με βιβλία, κ.ά. 3. Δραματοποίηση της λειτουργίας της βιβλιοθήκης. Τα παιδιά επιλέγουν ρόλους, π.χ. βιβλιοθηκονόμος, επισκέπτες, υπάλληλοι, αναγνώστες, κ.ά.</p>
<p>ΤΡΙΤΗ (1^η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση) 1. Τα νήπια είναι χωρισμένα σε 4 ομάδες στα τραπέζια. Σε κάθε τραπέζι υπάρχει ένα βιβλίο από διαφορετικές κατηγορίες που έχουν διαλέξει τα νήπια. Βιβλίο με αινίγματα, βιβλίο με χρώματα, βιβλίο με ιστορία-ποίημα, βιβλίο με ιππότες. Η κάθε ομάδα βρίσκει τρόπους και υλικά για να αναπαραστήσει το περιεχόμενο του βιβλίου. Τα παιδιά έχουν επιλέξει ένα βιβλίο της αρεσκείας τους από τις κατηγορίες βιβλίων που έχουν σχηματίσει σε προηγούμενη δραστηριότητα και δημιουργήθηκαν ομάδες με βάση την κοινή προτίμηση βιβλίου. Επιλέχθηκαν 4 βιβλία και σχηματίστηκαν 4 ομάδες. Τα βιβλία διαβάστηκαν στην κάθε ομάδα από τη νηπιαγωγό και η βιντεοσκοπημένη δραστηριότητα αποτελεί συνέχεια αυτής της προεργασίας. Τα παιδιά επεξεργάζονται στην ομάδα τους το βιβλίο επιλογής, συζητούν μεταξύ τους και αποφασίζουν πως και τι θα αναπαραστήσουν από το βιβλίο για να το παρουσιάσουν στους/στις άλλους/ες. Οι γενικοί στόχοι που προσεγγίζονται είναι να επεξεργάζονται ένα βιβλίο επιλογής τους, να αποκωδικοποιούν το περιεχόμενο του και να το εκφράζουν/αναπαριστούν (όλο ή μέρος αυτού) με όποιο τρόπο επιλέξουν, να αλληλοεπιδράσουν, να εξοικειωθούν με την</p>

ομαδική εργασία και τη συνεργασία και να παρουσιάζουν την ομαδική εργασία τους στην υπόλοιπη ομάδα με διαφορετικούς τρόπους που ταιριάζουν στο προφίλ τους.

2. Παρουσίαση των εργασιών κάθε ομάδας στην ολομέλεια στην ολομέλεια.

3. Τα παιδιά ετοιμάζουν την τσάντα την οποία θα βάζουν τα βιβλία που δανείζονται και το υλικό για δραστηριότητα επέκτασης στο σπίτι το ΣΚ. Ζωγραφίζουν με ανεξίτηλους μαρκαδόρους για ύφασμα ό,τι τους αρέσει, γράφουν το σχολείο και το όνομά τους.

ΤΕΤΑΡΤΗ

1. Συζήτηση για τη διαδικασία δανεισμού βιβλίου από το σχολείο και υλοποίησης δραστηριοτήτων επέκτασης στο σπίτι

2. Τα παιδιά ετοιμάζουν την τσάντα την οποία θα βάζουν τα βιβλία που δανείζονται και το υλικό για δραστηριότητα επέκτασης στο σπίτι το ΣΚ. Ζωγραφίζουν με ανεξίτηλους μαρκαδόρους για ύφασμα ό,τι τους αρέσει, γράφουν το σχολείο και το όνομά τους

3. Κοπή πίτας συζήτηση για το έθιμο της κοπής. Όποιος κερδίζει το φλουρί παίρνει δώρο ένα βιβλίο.

ΠΕΜΠΤΗ

1. Γραφή Braille: Παρουσίαση του αλφάβητου τυφλών. Αφήγηση και παρουσίαση της ζωής του Braille. Βιβλία και αντικείμενα-υλικά από την καθημερινή ζωή με γραφή Braille. Τα παιδιά αγγίζουν και επεξεργάζονται τα υλικά

2. Ατομική εργασία στα τραπέζια. Άσκηση: γράφω το όνομά μου σε γραφή Braille, με οδοντογλυφίδες. Δίνεται στο κάθε παιδί μια φωτοτυπία με το αλφάβητο στο οποίο αντιστοιχεί το κάθε γράμμα με το σύμβολο Braille. Το παιδί επιλέγει τα γράμματα του ονόματός του, τα κόβει και τα κολλάει σε χαρτόνι, ώστε να σχηματιστεί το όνομά του σε Braille. Στη συνέχεια αναπαράγει το όνομά του σε Braille με την οδοντογλυφίδα που τρυπάει το χαρτόνι

3. Ψυχοκινητικά παιχνίδια εμπιστοσύνης

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

1. Τα παιδιά διαλέγουν ένα βιβλίο και γίνεται Παρουσίαση του περιεχομένου από νηπιαγωγούς με διάφορους τρόπους π.χ. θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, ζωγραφική, παντομίμα, κ.ά.

2. Με αφορμή το βιβλίο τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες με δραστηριότητες επέκτασης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η εργασία κάθε ομάδας θα επιλεγεί από τα παιδιά, ανάλογα με το βιβλίο που θα διαλέξουν.

3. Έκθεση βιβλίων-επιλογή βιβλίου από κάθε παιδί με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, δανεισμός βιβλίου με βάση τη διαδικασία που έμαθαν τις προηγούμενες μέρες.

3^η εβδομάδα: 22-26.01.2018

Θεματικές ενότητες: : Βιβλία- Είδη βιβλίων-Δανειστική βιβλιοθήκη

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ

1. Γραφή Braille: Παρουσίαση του αλφάβητου τυφλών. Αφήγηση και παρουσίαση της ζωής του Braille. Βιβλία και αντικείμενα-υλικά από την καθημερινή ζωή με γραφή Braille. Τα παιδιά αγγίζουν και επεξεργάζονται τα υλικά

2. Ατομική εργασία στα τραπέζια. Άσκηση: γράφω το όνομά μου σε γραφή Braille, με οδοντογλυφίδες. Δίνεται στο κάθε παιδί μια φωτοτυπία με το αλφάβητο στο οποίο αντιστοιχεί το κάθε γράμμα με το σύμβολο Braille. Το παιδί επιλέγει τα γράμματα του ονόματός του, τα κόβει και τα κολλάει σε χαρτόνι, ώστε να σχηματιστεί το όνομά του σε Braille. Στη συνέχεια αναπαράγει το όνομά του σε Braille με την οδοντογλυφίδα που τρυπάει το χαρτόνι.

3. Χρησιμοποιούνται βιβλία για να πειραματιστούν στην ανάλυση και σύνθεση της δεκάδας. Μέσα σε 2 σκοινιά χωρίζουν τα βιβλία με διαφορετικούς τρόπους χωρίς να αλλάξει το σύνολο, π.χ. 2+8, 6+4, κ.ά.

ΤΡΙΤΗ (2^η βιντεοσκοπημένη δραστηριότητα)

1. Κατασκευή ζώων για δραματοποίηση

2. **Αναπαράσταση και αφήγηση παραμυθιού με τίτλο το γάντι με ποικίλους τρόπους, όπως δραματοποίηση, αυτοσχεδιασμό, μουσικοκινητική, κ.ά. Τα παιδιά κατασκευάζουν τους ήρωες του παραμυθιού (δεν έχει βιντεοσκοπηθεί, αλλά φαίνονται κατά την αφήγηση του παραμυθιού). Οι νηπιαγωγοί εισάγουν τα παιδιά στο κλίμα του παραμυθιού πριν την ανάγνωση. Στη συνέχεια γίνεται αφήγηση από τις εκπαιδευτικούς χωρίς να πουν το τέλος, το οποίο το βλέπουν σε βίντεο. Στη συνέχεια αναπαραστούν/παίζουν το παραμύθι και στο τέλος κάνουν μια συζήτηση στην οποία εστιάζουν στην ανάπτυξη των παρακάτω στάσεων. Γενικοί στόχοι αποτέλεσαν: να ακροώνται ένα παραμύθι, να συμμετέχουν κατά την αφήγηση και να το εκφράζουν δημιουργικά μέσω της τέχνης, να αναπτύξουν θετικές στάσεις αλληλοαποδοχής, αλληλοϋποστήριξης, αλληλεγγύης, αποδοχής του διαφορετικού και ανεκτικότητας. Αξιοποιήθηκαν το παραμύθι, οπτικοποιημένο υλικό που κατασκευάστηκε από τα παιδιά (ήρωες παραμυθιού), γάντια, σκούφοι, μουσική, ταμπουρίνο, ύφασμα, βίντεο με το παραμύθι.**

3. Μαθηματική δραστηριότητα με τα ζώα που έφτιαξαν τα παιδιά. Τα χωρίζουν σε ομάδες, τα μετρούν, τα συγκρίνουν σε μεγάλα και μικρά κάνουν καρτέλες για κάθε ομάδα και αντιστοιχούν, ανακαλύπτουν ο αρχικό τελικό, κ.ά. κάθε ζώου.

ΤΕΤΑΡΤΗ

1. Σύνθεση ιστορίας και κατασκευή 3-4 παραμυθιών ένα ανά ομάδα. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και το κάθε ένα γίνεται ο ήρωας που έχει επιλέξει κατά τη διαδικασία συσχεδιασμού. Και αυτότον ρόλο έχει στην ιστορία. Με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και με κάρτες που παρουσιάζουν τη δομή μιας ιστορίας ήρωες, τόπος χρόνος, πρόβλημα, εμπόδιο, λύση και θα συνθέσουν μια ιστορία. Η εκπαιδευτικός τη γράφει.

2. Τα παιδιά εικονογραφούν την ιστορία τους και βάζουν το προσωπάκι τους στο ζώο που αντιπροσωπεύουν και αξιοποιούν τα υλικά που έχουν προτείνει. Βάζουν τίτλο, συγγραφείς κ.τ.λ. Η μορφή του βιβλίου ποικίλει ανάλογα με την επιλογή τους από τις μορφές που διδάχτηκαν στο πλαίσιο της θεματικής.

3. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία τους στην ολομέλεια.

ΠΕΜΠΤΗ

1. Τα παιδιά σε ομάδες παίρνουν από ένα παραμύθι από τα παραμύθια που έφτιαξαν και καλούνται να συνεργαστούν και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης που είναι γραμμένες σε καρτέλες. Οι ερωτήσεις είναι διαβαθμισμένες σε επίπεδο δυσκολίας και κατανέμονται ανάλογα με τα παιδιά.

2. Παγωμένη εικόνα. Τα παιδιά σε ομάδες επιλέγουν μια εικόνα από τα παραμύθια που έφτιαξαν και την αναπαριστούν η κάθε ομάδα στους υπόλοιπους μαθητές.

3. Βιβλία 3 κατηγοριών που ήδη είχαν επιλέξει τα παιδιά κατά τον συσχεδιασμό με πληροφορίες για το ανθρώπινο σώμα, μέσα μεταφορές και ζώα. Τις κατηγοριοποιούν και τα παιδιά θέτουν ερωτήσεις για απάντηση οι οποίες καταγράφονται σε καρτέλες. Στη συνέχεια δίνονται υποθετικές απαντήσεις και τέλος τα παιδιά σε ομάδες βρίσκουν τις απαντήσεις από τα βιβλία. Στη συνέχεια ανακοινώνονται οι απαντήσεις στην ολομέλεια

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

1. Τα παιδιά διαλέγουν ένα βιβλίο και γίνεται Παρουσίαση του περιεχομένου από νηπιαγωγούς με διάφορους τρόπους π.χ. θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, ζωγραφική, παντομίμα, κ.ά.

2. Με αφορμή το βιβλίο τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες με δραστηριότητες επέκτασης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η εργασία κάθε ομάδας θα επιλεγεί από τα παιδιά, ανάλογα με το βιβλίο που θα διαλέξουν.

3. Έκθεση βιβλίων-επιλογή βιβλίου από κάθε παιδί με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, δανεισμός βιβλίου με βάση τη διαδικασία που έμαθαν τις προηγούμενες μέρες.

4^η εβδομάδα: 29.01-02.02.2018

Θεματικές ενότητες: Τα σχήματα γύρω μας –προσέγγιση των μαθηματικών

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ

1. Διερεύνηση γραμμών και σχημάτων μέσα από ζωγραφιές των παιδιών, βιβλία με θέμα τη φύση και πίνακες ζωγραφικής. Ανακάλυψη σχημάτων στο χώρο και συσχεδιασμό με τα παιδιά για τη θεματική.
2. Συσχεδιασμός της νέας θεματικής με τα παιδιά και οργανωμένες παρουσιάσεις τους
3. Τα παιδιά σε δυάδες εξερευνούν σε βιβλία που έχουν επιλέξει με βάση τα ενδιαφέροντά τους και ανακαλύπτουν γραμμές. Δίνουμε χαρτάκια σε μέγεθος σημειώσεων και αναπαράγουν τις γραμμές που εντοπίζουν μία σε κάθε χαρτί. Όλες αυτές τις γραμμές τις κολλάμε σε ένα μεγάλο χαρτί και λένε από πού βρήκαν τη γραμμή και δίνουμε την ονομασία της κάθε γραμμής οριζόντια, κάθετη, τεθλασμένη, καμπύλη κ.τ.λ.
4. Ψυχοκινητικά παιχνίδια με τη αξιοποίηση των γραμμών.

ΤΡΙΤΗ

ΕΟΡΤΑΣΜΟΣ ΤΡΙΩΝ ΙΕΡΑΡΧΩΝ

ΤΕΤΑΡΤΗ

1. Τα παιδιά σε 4 ομάδες. Κάθε ομάδα έχει ένα κενό χαρτί μεγέθους Α3. Τα παιδιά αποφασίζουν ποιο θα είναι το θέμα που θα σχεδιάσουν. Η κάθε ομάδα (ένα μέλος) σχεδιάζει αυτό που αποφασίστηκε με μολύβι. Κάθε παιδί κάνει σε ένα χαρτί μια γραμμή που θέλει να χρησιμοποιηθεί στο σχέδιο και η ομάδα γεμίζει το σχέδιο με τις γραμμές που έχει επιλέξει η ομάδα. Το σχέδιο γεμίζει με υλικά και χρώματα που έχει διαλέξει η ομάδα. Συσχετίσεις των διαφορετικών τρόπων έκφρασης με την καθημερινότητα και τα βιώματα των παιδιών.
2. Παρουσιάσεις των παιδιών.
3. Αυτοσχεδιασμός και θεατρικό παιχνίδι αυτοσχέδιας ιστορίας των παιδιών.

ΠΕΜΠΤΗ

1. Εργασία στην οποία ενώνουν τελείες από το 1 μέχρι το 10 και σχηματίζεται το δόντι. Συζήτηση για τη φροντίδα των δοντιών.
2. Προετοιμασία για την επίσκεψη του οδοντίατρου στο σχολείο. Βίντεο για τη διαδικασία ελέγχου και φροντίδας των δοντιών.
3. Αυτοσχεδιασμός και θεατρικό παιχνίδι αυτοσχέδιας ιστορίας των παιδιών.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

1. Οδοντιατρικός έλεγχος από το δήμο.
2. Δανειστική βιβλιοθήκη: έκθεση βιβλίων-επιλογή βιβλίου από κάθε παιδί με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, δανεισμός βιβλίου με βάση τη διαδικασία που έμαθαν τις προηγούμενες μέρες.

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ (ΙΑΟΥΑΡΙΟΥ)

	1 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 8-12.01.2018					2 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 15-19.01.2018					3 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 22-26.01.2018					4 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 29.01-02.02.2018				
Α. Αναφορικά με την υλοποίηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν όπως ακριβώς σχεδιάστηκαν χωρίς να προκύψει ανάγκη αλλαγών				Ε					Ε	Γ				Ε	Γ				Ε	
2. οι δραστηριότητες κατάκτησαν τους αρχικούς τους στόχους				Ε	Γ				Ε	Γ				Γ	Ε				Ε	

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
3. οι δραστηριότητες διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των νηπίων			E	Γ				E	Γ					ΓE				E			
4. οι δραστηριότητες διασφάλισαν τη συμμετοχή των νηπίων			E	Γ				E	Γ					E	Γ					E	
5. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τους στόχους		Γ		E			E	Γ				Γ		E						E	
6. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με την επιλογή διαφορετικών μέσων και υλικών	Γ			E		Γ				E	Γ			E							E
7. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας, τον τρόπο εργασίας των νηπίων, την οργάνωση του χώρου και γενικότερα, με τη διαδικασία.	Γ			E		Γ			E	Γ				E							E
8. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με το περιεχόμενο και την επιλογή της θεματικής ενότητας	Γ	E				Γ	E				Γ			E							E
B. Η αναγκαιότητα αλλαγών που προέκυψε ήταν αναφορικά με:						Γ	E				Γ										
1. την επιλογή της θεματικής και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων	Γ	E				Γ	E				Γ			E							E
2. την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ	E				Γ	E				Γ			E							E
3. τη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης των νηπίων και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των νηπίων	Γ	E				Γ	E				Γ			E							E
4.																					
5. τη διατήρηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των νηπίων	Γ				E	Γ	E				Γ				E						E
6. την ενεργή συμμετοχή των νηπίων	Γ				E	Γ	E				Γ				E						E
7.																					
3. την επιλογή των υλικών και των μέσων για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ			E		Γ	E				Γ				E						E

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
4. την επιλογή των υλικών και των μέσων για τη διατήρηση υψηλού κινήτρου	Γ				E	Γ		E			Γ				E						E
5. την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ			E		Γ		E			Γ				E						E
6. τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων	Γ			E		Γ		E			Γ				E						E
7. τον περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας και σχεδιασμού της δραστηριότητας	Γ	E				Γ	E				Γ		E							E	
8. την καταλληλότητα του χώρου εργασίας	Γ		E			Γ	E				Γ			E						E	
9. το μαθησιακό αποτέλεσμα	Γ			E		Γ		E			Γ			E						E	
10. τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό		Γ			E		Γ		E			Γ			E						E
11.τη διαφοροποίηση του λεκτικού υλικού και την καταλληλότητα του λόγου του εκπαιδευτικού	Γ				E	Γ			E		Γ				E						E
12.την ενθάρρυνση και υποστήριξη των νηπίων	Γ			E		Γ	E				Γ				E						E
13.τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης νηπίων και εκπαιδευτικών.	Γ			E		Γ			E		Γ				E						E
14.τη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων	Γ		E			Γ			E		Γ				E						E
15.τον αναγκαίο χρόνο που χρειάζεται κάθε νήπιο για να ανταποκριθεί	Γ			E		Γ		E		E	Γ				E						E
16.την αλληλεπίδραση των νηπίων		Γ		E			Γ	E				Γ			E						E
17.τη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	Γ		E			Γ		E			Γ				E						E
18.την επιβεβαίωση και την συναισθηματική τόνωση των νηπίων	Γ		E			Γ		E			Γ				E						E
19.τη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών	Γ			E		Γ		E			Γ				E						E
20.τη υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων	Γ			E		Γ		E			Γ				E						E
21.τις εννοιολογικές μεταβάσεις των θεματικών ενοτήτων	Γ		E			Γ		E			Γ				E					E	

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22. την παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων	Γ				Ε	Γ			Ε		Γ			Ε							Ε
23. την επιλογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας	Γ		Ε			Γ		Ε			Γ			Ε							Ε

Πίνακας 5. Εβδομαδιαίοι Αναστοχασμοί νηπιαγωγών μηνός Ιανουαρίου.

Αναφορικά με τον αναστοχασμό της 1^{ης} εβδομάδας εκπαιδευτικής παρέμβασης του Ιανουαρίου παρατηρείται (Πίνακας 5), μεγαλύτερη σύμπνοια τοποθετήσεων των δύο νηπιαγωγών και ειδικότερα ως προς την επιλογή των θεματικών ενοτήτων, της συμμετοχής των νηπίων και της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης, που διαφωνούσαν σε πρότερες αξιολογήσεις, συμφώνησαν και οι δύο πως δεν προέκυψε ανάγκη αλλαγών. Φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της τελευταίας αναστοχαστικής συνάντησης και των κοινών αποφάσεων που λήφθηκαν, της εμπλοκής των νηπίων στην επιλογή των θεματικών, των υλικών και των δραστηριοτήτων. Η ειδική παιδαγωγός αναλαμβάνει πιο ενεργό ρόλο στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων, όπως είχε συμφωνηθεί στην τελευταία ανατροφοδοτική συνάντηση και υποστηρίζει την αναγκαιότητα παροχής σαφών οδηγιών σε μεγαλύτερο βαθμό, την υποβολή πιο διαφοροποιημένων ερωτήσεων, την παροχή περισσότερου χρόνου ανταπόκρισης για τα νήπια που παρουσιάζουν δυσκολία, την προσοχή των νηπιαγωγών στη χρήση κατάλληλου λόγου, στη διαφοροποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος σε μεγαλύτερο βαθμό. Επίσης, φαίνεται να δίνει μεγάλη βαρύτητα και να εστιάζει την προσοχή της στον βαθμό συμμετοχής των νηπίων με αναπηρία κυρίως και στη λήψη απαραίτητων μέτρων προς αυτήν την κατεύθυνση. Στις ποιοτικές καταγραφές της αναφέρει:

«Ο Κ. δυσκολεύτηκε να συμμετέχει σε κάποιες δραστηριότητες, ενώ σε κάποιες άλλες διατηρήθηκε λίγο το ενδιαφέρον του. Σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν μετά το διάλειμμα δεν θέλησε να συμμετέχει και ασχολήθηκε με ατομικό παιχνίδι. Δεν δόθηκαν πολλές ευκαιρίες λεκτικής συμμετοχής στον Ν. κατά την διάρκεια της παρεούλας και κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Στην εκδρομή που πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο Ρομποτικής ο Κ. συμμετείχε σε λίγες δραστηριότητες όπως το παιχνίδι με τις τηλεκατευθυνόμενες μέλισσες, τα ρομπότ κ.ά. Ιδιαίτερα τράβηξε την προσοχή του ένα ρομπότ σκύλος. Ασχολήθηκε ελάχιστα με την κατασκευή των lego. Την περισσότερη ώρα είχε έντονη κινητικότητα και περιφερόταν στον χώρο. Ασχολήθηκε με κάποια μουσικά όργανα όπως ένα πιάνο και ντραμς για αρκετή ώρα. Φάνηκε να τον ενδιαφέρει η μουσική και ό,τι παράγει ήχους. Ο Ν. συμμετείχε κανονικά σε όλες τις δραστηριότητες. Για τον Α. παρατηρήθηκε ότι εντάχθηκε κανονικά σε ομάδα.....και συμμετείχε κανονικά σε όλες τις δραστηριότητες με αμείωτο το ενδιαφέρον του».

Η νηπιαγωγός Γ.Ε. δεν κατέθεσε κάποια επιπρόσθετα σχόλια για την εβδομάδα αυτή, εκτός από το έντυπο αναστοχασμού. Στις 13/01/2018 υλοποιήθηκε συνάντηση ανατροφοδότησης με τις νηπιαγωγούς και την ερευνήτρια, εντοπίστηκαν τα σημεία που

δυσκόλεψαν την παρέμβαση και συζητήθηκαν, επίσης, οι πρώτες αξιολογικές κρίσεις των γονέων για την εξέλιξη των παιδιών τους, όπως αναφέρθηκαν σε συναντήσεις με τις νηπιαγωγούς στο πλαίσιο διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι οποίες είναι ενθαρρυντικές και καθησυχάζουν τις νηπιαγωγούς. Η νηπιαγωγός Ε.Ε. και Γ.Ε. αναφέρουν αντίστοιχα:

«Μου έφυγε ένα βάρος, νόμιζα πως δεν πετύχαμε και πολλά επειδή δε συμμετείχε πολλές φορές ο Κ. και ήθελε να είναι μόνος...νόμιζα πως εμείς δεν επιλέξαμε τις σωστές μεθόδους και δραστηριότητες, το χρέωνα σε μένα αυτό»

«εγώ δεν ανησυχώ τόσο και επιβεβαιώθηκα πως κάνουμε καλή δουλειά, δε φταίμε εμείς, όταν δε συμμετέχει ένα παιδί, είναι η φύση του κιόλας έτσι...».

Φαίνεται πως η επιτυχία του μαθητή ταυτίζεται με την πλήρη συμμετοχή, με την «κανονικοποίηση» των παιδιών em αναπηρία, ενδεχομένως, που λειτουργούν όπως τα περισσότερα παιδιά. Όταν τα νήπια δε συμμετέχουν στον επιθυμητό βαθμό, η νηπιαγωγός το χρεώνεται ως προσωπική αποτυχία ή ως αποτέλεσμα της φύσης του στην άλλη περίπτωση. Οι διαφορετικές οπτικές ή προσεγγίσεις καταδεικνύουν και την πολυπλοκότητα του από κοινού σχεδιασμού και της συνεργασίας, αλλά και της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα.

Αναφορικά με τη 2^η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης, φαίνεται να διατηρείται η σύμπνοια απόψεων των δύο νηπιαγωγών ως προς την επιτυχή έκβαση της και η ειδική παιδαγωγός να διατηρεί την άποψή της για την αναγκαιότητα μεγαλύτερης προσοχής στην επιλογή ποικίλων μέσων και υλικών, στην οργάνωση του χώρου, στη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό, στην καταλληλότητα του λόγου των εκπαιδευτικών, στους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης νηπίων και εκπαιδευτικών και στην παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων. Πρόκειται για ζητήματα σημαντικά για εκείνη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στους σχολιασμούς της για τη συγκεκριμένη εβδομάδα αναφέρει:

«Ο Κ. προτιμάει τις ατομικές δραστηριότητες ή στην ολομέλεια. Η δραστηριότητα της γραφής Braille μεταφέρθηκε για την επόμενη βδομάδα καθώς δεν προλάβαν όλα τα νήπια να ολοκληρώσουν την κατασκευή της τσάντας...με το χρόνο πέφτουμε έξω, δε μπορείς να ξέρεις πως θα προχωράνε τα παιδιά. Θέλουν το χρόνο τους και πρέπει να τους τον δίνουμε. Την ημέρα εκείνη προστέθηκε η ανάγνωση του βιβλίου 'ο Ραφτάκος των λέξεων' και τα νήπια στη συνέχεια χωρίστηκαν σε ζευγάρια όπου απεικόνισαν με χαρτοκοπτική και ζωγραφική την ιστορία. Ο Κ. και ο Α. συμμετείχαν σε κάποιες από τις δραστηριότητες, όπως την αναπαράσταση του βιβλίου, την κατασκευή της τσάντας κ.ά. Στη δανειστική βιβλιοθήκη συμμετείχαν και οι δυο με ενθουσιασμό, όπου και επέλεξαν το βιβλίο με βάση τα ενδιαφέροντά τους και συμμετείχαν στην καταγραφή του δανεισμού. Ο Ν συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες. Όποτε του δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσει συμμετείχε. Τις υπόλοιπες φορές δεν σήκωσε χέρι και ας γνώριζε την απάντηση. Είναι σημαντικό να συμφωνήσουμε να του δίνουμε περισσότερο το λόγο».

Την εβδομάδα αυτή στις 17/01/2018 υλοποιήθηκε και η βιντεοσκοπημένη δραστηριότητα με την ευθύνη της ειδικής παιδαγωγού. Η συμμετοχή της στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων παραμένει ενεργή. Από την παρατήρηση διαφάνηκε μια διαφοροποίηση της νηπιαγωγού Γ.Ε. , ενδεχομένως λόγω της «εκχώρησης εξουσίας» στην Ε.Ε. Σε σχέση με τον ρόλο της και τη συμμετοχή της σε προηγούμενες παρεμβάσεις ήταν λιγότερο συμμετοχική, λειτουργούσε διεκπεραιωτικά και δεν υποστήριζε την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως συνήθιζε. Θεώρησε πως η επιτυχής έκβαση της δράσης ήταν ευθύνη της ειδικής παιδαγωγού, αφού θα την υλοποιούσε εκείνη με πρωταγωνιστικό ρόλο και η ίδια δεν ήταν απαραίτητο να συμμετέχει ενεργά. Συγκεκριμένα η νηπιαγωγός Γ.Ε. αναφέρει:

« δική σου ιδέα ήταν να γίνει έτσι... δεν έκανα κάτι όταν τα παιδιά ήθελαν βοήθεια για να δω πως θα πάει, για να δεις πως είναι να έχεις την ευθύνη στη δραστηριότητα και στην τάξη... να δούμε και αν οι νέες πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν... τα παιδιά δεν είναι ειδήμονες να τα ξέρουν όλα και να αποφασίζουν, εμείς πρέπει να τα κατευθύνουμε και να τα καθοδηγούμε. Μπορεί να φαίνομαι σκληρή αλλά θα πρέπει να τα δούμε όλα».

Στις 18/01/2018 υλοποιήθηκε συνάντηση ανατροφοδοτική και ανασχεδιασμού με την παρουσία της ειδικής παιδαγωγού και τέθηκε για πρώτη φορά το ενδεχόμενο να συνεχίσει το πρόγραμμα δράσης χωρίς τη συμμετοχή της Γ.Ε. καθώς φαίνεται να δυσκολεύεται στο νέο της ρόλο και στις δεσμεύσεις που έχει αναλάβει. Ωστόσο η ίδια δηλώνει:

«σε καμία περίπτωση δε θα ήθελα να μη συμμετέχω σε αυτό που γίνεται...είναι πολύ προκλητικό και ενδιαφέρον και με κάνει καλύτερο επαγγελματία και άνθρωπο...μη δίνετε σημασία στις γκρίνιες μου, σκεφτείτε πως καλούμαι να γίνω μια άλλη, να υλοποιώ δραστηριότητες που δεν τις αποφάσισα εγώ αλλά τα παιδιά ή η συνάδελφος και θα πρέπει να μάθω να λειτουργώ διαφορετικά από ό,τι έκανα τόσα χρόνια...δε μου φταίει το πρόγραμμα, όχι θέλω να συνεχίσουμε έτσι, άλλωστε κάθε μέρα μαθαίνω να τα διαχειρίζομαι καλύτερα και να μαθαίνω και τα παιδιά καλύτερα»

Αναφορικά με την 3^η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης, στον εβδομαδιαίο αναστοχασμό επισημάνθηκε πως οι δραστηριότητες δεν υλοποιήθηκαν, όπως είχαν σχεδιαστεί και έγιναν αλλαγές για την υποστήριξη των μαθητών/τριών. Από τον πίνακα 5 προκύπτει η διαφωνία των νηπιαγωγών ως προς το τι πήγε καλά και τι όχι και ως προς τις ανάγκες που προέκυψαν για διαφοροποιήσεις. Η νηπιαγωγός Γ.Ε. φαίνεται να αντιλαμβάνεται επιτυχή την έκβαση των παρεμβάσεων, ενώ η νηπιαγωγός Ε.Ε. τονίζει την ανάγκη αλλαγών σε σημεία που ήδη είχε προαναφέρει και σε προηγούμενες παρεμβάσεις διατηρώντας την εστίαση στα νήπια με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, δηλώνει:

«Ο Κ. δεν συμμετείχε σε αρκετές από αυτές. Συμμετείχε στο γάντι όπου του κίνησε το ενδιαφέρον το παιχνίδι με τους σκούφους και το animation. Επίσης στην γραφή Braille του παρακολούθησε το animation και ακούμπησε τα χέρια του στα ανάγλυφα βιβλία. Κατά τη δραστηριότητα με τα

γράμματα του ονόματός του με γραφή Braille έκοψε και κόλλησε τα γράμματά του στο χαρτί. Στις ίδιες δραστηριότητες συμμετείχε και ο Α. Ο Κ. δεν συμμετείχε καθόλου στην παρουσίαση βιβλίου από τη συγγραφέα και στην συνέντευξη που ακολούθησε. Ο Α. κάθισε σε όλη την παρουσίαση και ήθελε να πάρει το μικρόφωνο όπου προσπάθησε να κάνει ερώτηση στη συγγραφέα. Ο Ν. δεν μίλησε καθόλου και παρόλο που του έδωσα το μικρόφωνο και τον βοήθησα να κάνει την ερώτηση ένωσε άβολα να μιλήσει μπροστά στα δυο τμήματα. Η δραστηριότητα της Πέμπτης μεταφέρθηκε για την επόμενη βδομάδα καθώς έλειπα μια μέρα και δεν πρόλαβαν να ολοκληρωθούν οι υπόλοιπες των προηγούμενων ημερών. Εντάξει τα άλλα παιδιά συμμετέχουν, τους αρέσουν αυτά που γίνονται».

Στις 22/1/2018 υλοποιήθηκε η δεύτερη βιντεοσκοπημένη παρέμβαση του μήνα. Από την παρατήρηση διαφαίνεται μια συγκαλυμμένη ένταση στις σχέσεις των νηπιαγωγών. Από τη μία πλευρά ενδεχομένως είναι η δέσμευση που έχουν πάρει για την υλοποίηση του προγράμματος και από την άλλη, ο φόρτος εργασίας και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ενδεικτικά αναφέρει η Γ.Ε. :

« νομίζω πως χάθηκε ο αυθορμητισμός, δεν κάνω ό,τι φέρει η στιγμή, αλλά πρέπει να ακολουθώ αυτό που έχει σχεδιαστεί.»

Την 4η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα δεν περιλάμβανε συγκεκριμένους στόχους, αλλά μόνο δραστηριότητες, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν το διαθέσιμο χρόνο που απαιτείται. Επιπλέον, η συνάντηση αναστοχασμού δεν υλοποιήθηκε και την ημέρα της παρατήρησης στο σχολείο συζητήθηκε στο διάλειμμα ένα γενικό πλάνο για την πορεία της εβδομάδας ως απόρροια και των προτάσεων των παιδιών. Κατά την ερευνήτρια, διαφαίνεται πως η στιγμή είναι κομβική και χρήζει μιας ευρύτερης συζήτησης και αναστοχασμού για αναπροσαρμογή της πορείας δράσης προκειμένου να προληφθεί μια οριστική ρήξη της συνεργασίας ή μια κρίση δύσκολα διαχειρίσιμη. Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκε μια συνάντηση με τις νηπιαγωγούς. Τη δεδομένη χρονική στιγμή η νηπιαγωγός Γ.Ε. είχε νιώσει την ανάγκη παρέμβασης στον προσυμφωνημένο εβδομαδιαίο σχεδιασμό και έκανε αλλαγές που δεν είχαν συμφωνηθεί με τη νηπιαγωγό Ε.Ε. Αυτό προκάλεσε προβληματισμό και μια αναστάτωση στη διεξαγωγή της διδασκαλίας καθώς η Ε.Ε. ενημερωνόταν για τις αλλαγές λίγο πριν υλοποιηθεί η δραστηριότητα, όπως η ίδια δηλώνει. Ενδεχομένως να συνδέεται με την ανάγκη διατήρησης του ελέγχου στο όνομα υλοποίησης αποτελεσματικότερων πρακτικών. Η Ε.Ε. αναφέρει:

Ο Κ. Συμμετείχε μόνο στην δραστηριότητα: αράχνη, η οποία είχε κίνηση. Τα παιδιά με σχοινί έφτιαζαν τον ιστό της αράχνης και περνούσαν ανάμεσά με προσοχή για να μην τους φάει η αράχνη. Ο Α συμμετείχε στις περισσότερες δραστηριότητες. Οι περισσότερες δραστηριότητες από την Δευτέρα και την Τετάρτη δεν πραγματοποιήθηκαν όπως σχεδιάστηκαν αλλά προστέθηκαν καινούργιες και αντικαταστάθηκαν κάποιες άλλες από τη γενική παιδαγωγό. Ο Κ. δεν παρακολούθησε καθόλου τη γιορτή των 3 Ιεραρχών καθώς δεν του κίνησε το ενδιαφέρον ούτε το οπτικοποιημένο υλικό, ούτε το βίντεο. Την Τετάρτη και την Πέμπτη δεν ήρθε στο σχολείο. Αυτό που επιβεβαιώθηκε για άλλη μια φορά είναι ότι όταν απουσιάζει ο Κ., ο Α. αλλάζει τελείως συμπεριφορά, είναι πιο ήρεμος, κάθεται σε όλη τη διάρκεια στην παρεούλα και συμμετέχει σε όλες

τις δραστηριότητες. Κατά τον οδοντιατρικό έλεγχο και οι δύο συμμετείχαν, μπήκαν στο βαν του Χαμόγελου του Παιδιού και έδειξαν ενδιαφέρον για τα εργαλεία της οδοντιάτρου. Ωστόσο ο Κ. δεν άνοιξε το στόμα του επειδή φοβήθηκε. Ο Ν. αρνήθηκε να συμμετέχει στον οδοντιατρικό έλεγχο, φοβήθηκε να πάει ως το βαν».

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ/ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ/ΕΣ

	1 ^η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 17.01.2018				2 ^η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 23.01.2018			
	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
1. Ως προς τη συνάφεια του περιεχομένου της παρέμβασης/δραστηριότητας με τους στόχους:								
α. η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι κατάλληλη για τη επίτευξη του/ων στόχου/ων που έχει/ουν τεθεί	5	4	3	4	3	4	2	3
2. Ως προς τη χρήση του υλικού και των μέσων:								
α. τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλα για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης	4	4	3	4	3	4	2	3
β. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται είναι επαρκή, ποικίλα, ελκυστικά, πρωτότυπα και κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών	4	3	3	4	3	4	2	4
γ. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά ανάλογα με το μαθησιακό τους στυλ	3	3	3	4	2	4	2	4
3. Ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας:								
α. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι συναφές με το/ους στόχο/ους	5	3	4	4	3	3	2	4
β. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι διαφοροποιημένο και παρουσιάζεται με ποικίλους τρόπους (οπτικά, ακουστικά, κ.ά.), ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών/τριών και γίνεται κατανοητό από όλους	4	3	3	4	3	4	2	4
4. Ως προς τη διαδικασία σχεδιασμού (διδασκτική μεθοδολογία, οργάνωση του χώρου και οργάνωση του τρόπου εργασίας των μαθητών/τριών):								
α. η διαδικασία σχεδιασμού ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης	5	3	2	3	3	4	2	2
β. οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι στρατηγικές που αξιοποιούνται από τις εκπαιδευτικούς και οι τρόποι εργασίας των μαθητών/τριών είναι κατάλληλοι για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης	4	3	2	3	2	3	2	3
γ. αξιοποιούνται ποικίλοι τρόποι εργασίας, τεχνικές και στρατηγικές, ώστε να συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες ανάλογα με το στυλ μάθησης υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	4	3	3	3	3	4	3	3

	1 ^η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 17.01.2018				2 ^η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 23.01.2018			
δ. παρέχονται ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, αλληλεπίδραση και ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών	4	4	3	3	3	3	2	3
ε. η διάρκεια της δραστηριότητας ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη ομάδα και είναι τόση ώστε να μην κουράζει τα νήπια και να χάνουν το ενδιαφέρον τους	3	3	3	4	3	4	2	2
στ. ο χρόνος που δίνεται στον/στην κάθε μαθητή/ήτρια είναι αρκετός για να ανταποκριθεί	3	4	3	4	2	3	2	2
ζ. ο χώρος εργασίας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος	2	4	2	4	3	4	2	3
5. Ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα								
α. παρέχεται στον κάθε μαθητή η δυνατότητα να εκφράσει αυτό που γνωρίζει ή κατακτά με διαφορετικό/διαφοροποιημένο τρόπο	3	3	2	3	3	3	1	2
β. ο/οι στόχος/οι φαίνεται να έχει/ουν προσεγγιστεί από το/ους μαθητή/ές σε ικανοποιητικό βαθμό ή έχει/ουν κατακτηθεί	3	3	2	3	3	3	2	2
6. Ως προς τον ρόλο των δυο εκπαιδευτικών:								
α. οι ρόλοι είναι ισότιμοι	4	3	3	4	3	4	3	3
β. οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας που εξυπηρετεί το/ους στόχο/ους	4	3	3	4	3	4		3
Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Γ.Ε.								
7^α. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση της Νηπιαγωγού Γ.Ε. με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια	4	3	2	3	3	3	2	3
β. είναι ενθαρρυντικός/ή, φιλικός/ή και υποστηρικτικός/ή	5	3	3	3	3	3	3	3
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια	5	3	3	2	2	4	2	3
δ. είναι καλός/ή ακροατής/άτρια, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο	5	3	3	3	3	3	2	3
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία	4	3	2	2	2	2	2	3
στ. ασχολείται με όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	3	3	3	2		4	3	2
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί	4	2	2	3		3	2	2
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση	4	3	2	2	2	2	2	2
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών	4		3	4	2		2	2
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	4	2	3	4		2	2	2
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές	4	3	3	4	2		3	3

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
λ. υποβάλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια	4	2	2	4		3	3	2
μ. υποβάλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται	4	2	3	2		2	3	2
ν. υποβάλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας	3	2		2		2	3	2
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του	4	3	3	3	3	3	3	3
ο. ενημερώνει τα νήπια για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν		3	2	3	1	2	3	2
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια	4	2	2	3	1	2	2	2
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο	4	2	2	3	1	2	2	2
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του	2	2	2	3	4	3	3	3
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	3	3	3	2		3	2	2
Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Ε.Ε.								
7β. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση της Νηπιαγωγού Ε.Ε με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια	4	4	2	4	3	3	2	3
β. είναι ενθαρρυντικός, φιλικός και υποστηρικτικός	4	4	3	4	3	4	3	3
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια	4	3	2	4	3	3	2	3
δ. είναι καλός ακροατής, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο	4	3	2	4		4	2	3
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία	4	3	2	4		3	2	2
στ. ασχολείται με όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	3	4	2	3	3	4	3	2
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί	3	3	2	4	3	3	2	3
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση	4	2	2	3	2	3	2	3
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών	4	3	2	3	2	4	2	3
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	4	3	2	4	5	3	2	3
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές	4	3	2	4	3	4	3	3

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
λ. υποβάλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια	3	3	3			3	3	2
μ. υποβάλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται	3	2	3	3		2	3	2
ν. υποβάλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας	3	2	3	3		2	3	2
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του/της	4	2	2	4	3	4	2	3
ο. ενημερώνει τα νήπια για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν	3	3	2	4		3	2	2
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια	3	3	2	4		2	2	2
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο	3	2	3	3		2	2	2
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του	1	3	2	4	5	4	2	3
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	3	3	2	3		4	2	2

Πίνακας 6. Αναστοχασμός/αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων Ιανουαρίου 2018

Αναφορικά με την αξιολόγηση της 1^{ης} βιντεοσκοπημένης παρέμβασης από τους/τις κριτικούς φίλους/ες, όπως προκύπτει από τον πίνακα 6, η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί καθώς επίσης και τα υλικά και μέσα που έχουν επιλεγεί, ώστε να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των νηπίων και να συμμετάσχουν. Επίσης, φαίνεται ο βαθμός διαφοροποίησης του περιεχομένου, των μέσων και της διαδικασίας να είναι μεγαλύτερος, η χρονική διάρκεια των δράσεων κατάλληλη, οι ρόλοι ισότιμοι και να έχουν βελτιωθεί οι προαναφερόμενοι παράμετροι σε σχέση με προηγούμενες παρεμβάσεις. Ενδεικτικά, αναφέρεται:

« πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για τα παιδιά με πολλαπλούς στόχους και εμβάθυνση στο περιεχόμενο του εκάστοτε βιβλίου, δυνατότητα επιλογής για τον τρόπο εργασίας, εργασία σε ομάδες καθώς και αναδόθηκαν κοινά ενδιαφέροντα, πολλαπλοί τρόποι έκφρασης» Κ.Φ.1

«ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης πολύ περισσότερο από τις άλλες φορές, Τα παιδιά αλληλοεπίδρασαν περισσότερο. Δόθηκαν περισσότερα υλικά για να επιτευχθούν οι στόχοι και να εκφραστούν τα παιδιά. Οι δύο νηπιαγωγοί δούλεψαν ταυτόχρονα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ..» Κ.Φ.2

«Ωραία ιδέα και ελκυστική για τα παιδιά το να ζωντανέψουν διαφορετικά παραμύθια που γνωρίζουν και αγαπούν. Συμμετείχαν όλα τα παιδιά, πιστεύω για πρώτη φορά φαίνεται η προσωπική εμπλοκή του καθενός και ήταν περήφανοι/ περήφανες για το αποτέλεσμα και δικαίως.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν διαφορετικά υλικά, διαφορετικές γωνίες στην τάξη και να εργαστούν πραγματικά ομαδικά. Πιστεύω ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα πλησίασε περισσότερο από οποιαδήποτε προηγούμενη τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ήταν μια πολύ καλή προσπάθεια και από την πλευρά των εκπαιδευτικών αλλά και των παιδιών και τα παιδιά όντως συμμετείχαν ουσιαστικά, νομίζω σχεδόν όλα.» Κ.Φ.4

Αναφορικά με τη νηπιαγωγό Γ.Ε., παρατηρείται βελτίωση στην αλληλεπίδρασή της με τα νήπια, ωστόσο επιστάται η προσοχή από κριτικούς φίλους κυρίως ως προς την άσκηση κριτικής και επιβολής εξουσίας καθώς και στη συχνότητα με την οποία δίνει το λόγο στα νήπια.

«σε κάποια σημεία είναι αρκετά κατευθυνόμενη από τις νηπιαγωγούς, ιδιαίτερα από την Γ.Ε. Κάποια παιδιά που φαίνεται να χρειάζονται περισσότερη πλαισίωση, η οποία δεν τους δίνεται... πχ ενώ τους έχουν πει ότι θα παρουσιάσουν αυτό που θα κάνουν σαν ομάδα, στην ομάδα της τελείας αντί να την παρουσιάσει τους ζητείται από τη Γ.Ε να την ζανακάνουν μπροστά στους συμμαθητές τους.» Κ.Φ.2.

«Και σε αυτή τη περίπτωση αν και σε λιγότερο βαθμό από άλλες δραστηριότητες, θεωρώ ότι η εκπαιδευτικός της Γ.Ε χρειάζεται να κάνει μία ακόμα μικρή προσπάθεια να αφήσει τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς να τα κατευθύνει. Είναι φανερό ότι αυτό όλο τοποθετείται στην ανάγκη της να υποστηρίξει τα παιδιά και να τα οδηγήσει στο αποτέλεσμα που πιστεύει ότι και τα ίδια θέλουν να φτάσουν αλλά ο τρόπος αυτός φαίνεται σε κάποιες περιπτώσεις να μπλοκάρει τα παιδιά και να τα εμποδίζει από το να εκφράσουν πραγματικά τις σκέψεις τους. Φυσικά αυτό δεν είναι σχόλιο για τη συγκεκριμένη συνάδελφο αλλά σε μία πρακτική που συχνά χρησιμοποιούμε όλοι κατά καιρούς με τους μαθητές μας όταν δηλαδή έχουμε εμείς σκεφτεί/φανταστεί που πρέπει να οδηγήσει μία δραστηριότητα και χωρίς να το καταλαβαίνουμε οδηγούμε τα νήπια προς τα εκεί.» Κ.Φ.4.

Αντίστοιχα, βελτίωση παρατηρείται και στην αλληλεπίδραση της νηπιαγωγού Ε.Ε. με τα νήπια. Αξιοσημείωτη είναι η διαφοροποίηση της αξιολόγησης των κριτικών φίλων ως προς το βαθμό άσκησης κριτικής και επιβολής εξουσίας, πίνακας 6, πεδίο 7.β.σ. (επιλογές 1,2,3,4, διαφοροποίηση από καθόλου έως πάρα πολύ).

Η αξιολόγηση της 2^{ης} βιντεοσκοπημένης παρέμβασης από τους/τις κριτικούς φίλους/ες καταδεικνύει την διατήρηση στοιχείων της διαφοροποιημένης προσέγγισης *«Πολύ καλή προσπάθεια όσον αφορά την αφήγηση- ακρόαση και την κατανόηση μιας ιστορίας, διάκριση διαλογικών σημείων κτλ., σε σχέση με τις προηγούμενες δραστηριότητες σαφώς πιο κοντά σε μια διαφοροποιημένη λογική και με καλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των 2 νηπιαγωγών.» Κ.Φ.2.*

«Πιστεύω ότι τα στοιχεία για μία διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση υπήρχαν μέσα από τις δραστηριότητες που παρακολούθησα.» Κ.Φ.4.

Ωστόσο, ενδεχομένως δεν υπήρξε ο κατάλληλος συντονισμός στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της παρέμβασης από τις νηπιαγωγούς και δεν τηρήθηκαν τα κριτήρια σχεδιασμού δραστηριοτήτων που δόθηκαν από την ερευνήτρια σε προηγούμενη φάση της έρευνας δράσης στο πλαίσιο υποστήριξης των νηπιαγωγών. Επανήλθαν ζητήματα που αναφέρθηκαν σε προηγούμενες παρεμβάσεις, παρότι είναι

φανερό πως υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής ποιοτικών δράσεων από τις νηπιαγωγούς.

«Ίσως κάποια παιδιά που κινητοποιούνται περισσότερο από την κινούμενη εικόνα να έπρεπε να έχουν δει πρώτα το βίντεο και μετά να παρακολουθήσουν την αφήγηση γιατί έτσι θα είχαν μεγαλύτερο κίνητρο να συμμετέχουν περισσότερο (κυρίως το ζανθό παιδάκι που δεν συμμετέχει καθόλου στην ακρόαση). Ήθελε δηλαδή μια μεγαλύτερη ευελιξία στον σχεδιασμό. Έννοιες τόσο αφηρημένες και δύσκολες όπως η αλληλεγγύη και η αποδοχή δεν προσεγγίζονται εύκολα με αφήγηση και δραματοποίηση μιας ιστορίας.» Κ.Φ.2

«Η δραστηριότητα δεν προωθεί σε ικανοποιητικό επίπεδο την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Απαιτείται διαφορετικός σχεδιασμός και συντονισμός.» Κ.Φ.3

«Δεν είμαι σίγουρη αν κατά τον σχεδιασμό πήραν όντως υπόψη το ενδιαφέρον και το κίνητρο για κάθε παιδί. Σε κάποια σημεία μου φάνηκε ότι κουράστηκαν αλλά μπορεί να είναι θέμα οργάνωσης της δραστηριότητας. Χρειάζεται περισσότερη οργάνωση των δραστηριοτήτων. Να είναι στα παιδιά περισσότερο ξεκάθαροι οι στόχοι και τα βήματα υλοποίησης. Για παράδειγμα εγώ καθώς παρακολουθούσα το παιχνίδι όπου φορούσαν τα γάντια και τα σκουφιά είχα μπερδευτεί ως προς γιατί το κάνουν αυτό, τι θέλουν να πετύχουν, που θα καταλήξει και φαντάζομαι ότι και κάποια παιδιά μπορεί να είχαν το ίδιο συναίσθημα. Υπάρχει μία επικέντρωση-επιμονή να συμμετέχουν κάποια παιδιά και δίνεται σε αυτά κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας η προσοχή των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα ίσως να παραμελούνται κάποια άλλα παιδιά της ομάδας...η οργάνωση λίγο με μπερδευσε, ίσως και η σειρά που παρουσιάστηκαν. Για παράδειγμα τα παιδιά παρακολούθησαν με πολύ προσοχή το βίντεο και κυρίως, αν δε κάνω λάθος, όλα τα παιδιά. Ίσως τελικά το κίνητρο για όλες τις άλλες δραστηριότητες να ήταν αυτό. Δηλαδή να ξεκινήσουν από εκεί, να καταλάβουν όλα τα παιδιά την ιστορία και μετά σιγά σιγά να κατασκευάσουν τους δικούς τους ήρωες, να δραματοποιήσουν και να παίζουν και το παιχνίδι με το γάντι στο πλαίσιο της κινητικότητας με σαφείς όμως οδηγίες και κανόνες και στο τέλος να χαλαρώσουν και να ακούσουν την αφήγηση από τη νηπιαγωγό με τη βοήθεια από τις φιγούρες. Ίσως σε αυτό το σημείο να είναι ευκολότερο για όλα τα παιδιά να παρακολουθήσουν την αφήγηση. Στο μυαλό μου έχω την ενεργή εμπλοκή όλων των παιδιών ώστε να έχει νόημα για το καθένα ξεχωριστά.» Κ.Φ.4

Φεβρουάριος 2018

1^η εβδομάδα: 05-09.02.2018

Θεματικές ενότητες: Τέχνη και σχήματα

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ

1.Σύνθεση ιστορίας και κατασκευή 3-4 παραμυθιών ένα ανά ομάδα. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και το κάθε ένα γίνεται ο ήρωας που έχει επιλέξει κατά τη διαδικασία συσχεδιασμού. Και αυτό τον ρόλο έχει στην ιστορία. Με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και με κάρτες που παρουσιάζουν τη δομή μιας ιστορίας «ήρωες, τόπος, χρόνος, πρόβλημα, εμπόδιο, λύση» και συνθέτουν μια ιστορία. Η εκπαιδευτικός τη γράφει.

2. Τα παιδιά εικονογραφούν την ιστορία τους και βάζουν το προσωπάκι τους στο ζώο που αντιπροσωπεύουν και αξιοποιούν τα υλικά που έχουν προτείνει. Βάζουν τίτλο, συγγραφείς κ.τ.λ. Η μορφή του βιβλίου ποικίλει ανάλογα με την επιλογή τους από τις μορφές που διδάχτηκαν στο πλαίσιο της θεματικής.

3. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία της στην ολομέλεια.

ΤΡΙΤΗ

Δεν υλοποιήθηκαν οι προγραμματισμένες δράσεις λόγω υποχρεώσεων των νηπιαγωγών.

ΤΕΤΑΡΤΗ (1^η βιντεοσκοπημένη δραστηριότητα)

1. Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της θεματικής σχήματα και γραμμές γύρω μας και προέκυψε σε προηγούμενη δραστηριότητα που τα παιδιά αναφέρθηκαν στη γραμμή (τεθλασμένη) που αναγνωρίζουν πάνω στο κάστρο και είπαν να φτιάξουν το κάστρο και να πάνε για να βρουν το θησαυρό. Με τη συζήτηση φτιάχτηκε μια αρχική ιστορία με ενδεχόμενα εμπόδια στο δρόμο για το κάστρο και αποφασίστηκε να φτιάξουν το κάστρο και τη διαδρομή με εμπόδια για να την περπατήσουν και να φτάσουν εκεί, αλλά η διαδρομή μπορεί να είχε και εκπλήξεις. Τα παιδιά έχουν επιλέξει να εργαστούν σε δυάδα ή ομάδα ή ατομικά για να φτιάξουν εμπόδια με σχήματα και γραμμές που έχουν αποφασίσουν εκείνα για να τα εντάξουν στη διαδρομή για το κάστρο. Τα παιδιά σχεδιάζουν σχήματα και γραμμές (ευθείες, παράλληλες, καμπύλες, κ./τ.λ.), με διάφορα υλικά π.χ. χαρτί, χαρτοταινία, σχοινιά, φτιάχνουν τα εμπόδια, στήνουν τη διαδρομή και περπατούν προς το κάστρο ξεπερνώντας τα εμπόδια και αντιμετωπίζοντας την έκπληξη που θα συναντήσουν. Μέσα σε όλη την τάξη σχηματίζουν στο πάτωμα διάφορα σχήματα και ευθείες γραμμές και καμπύλες γραμμές με χαρτοταινία, στεφάνια, ράβδους κ.ά. Σε ένα σημείο φτιάχνουν ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και το ονομάζουν κάστρο. Τα σχήματα που έχουν φτιάξει στην αίθουσα αποτελούν τα εμπόδια που πρέπει να περάσουν (περπατήσουν πάνω τους) οι ιππότες (παιδιά) για να φτάσουν στο κάστρο όπου βρίσκεται η πριγκίπισσα και να την ελευθερώσουν. Σε κάθε σχήμα ή γραμμή τοποθετούνται διάφορες εικόνες ή κούκλες. Για παράδειγμα μέσα στο στεφάνι υπάρχει ένας δράκος. Στην κορυφή ενός τριγώνου βάζουν ένα σπαθί κ.ά. Τα παιδιά πρέπει να περπατήσουν πάνω στα σχήματα (διαδρομές) και να φτάσουν στο κάστρο ακούγοντας την αφήγηση της εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα στο στεφάνι πρέπει να περπατήσουν με προσοχή γύρω από τον ΚΥΚΛΟ για να μην πέσουν στην λίμνη που βρίσκεται ο δράκος. Στο ΤΡΙΓΩΝΟ πρέπει να περπατήσουν γύρω -γύρω και να πάρουν από την κορυφή του το σπαθί. Θα πρέπει να περάσουν γρήγορα ανάμεσα από τις δυο ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ (ράβδοι), την γέφυρα γιατί αλλιώς θα πέσουν στο ποτάμι που περνάει από κάτω κ.ά. Οι ΚΑΜΠΥΛΕΣ (σχοινάκι) αποτελούν τα κύματα της θάλασσας και τα παιδιά πρέπει να περπατήσουν από πάνω με προσοχή για να μην ξυπνήσει το θαλάσσιο τέρας κ.ά. Όλα τα παιδιά με τη σειρά κάνουν τις διαδρομές μέχρι να φτάσουν στο κάστρο. Χρησιμοποιούν χαρτιά, μπογιές, χάρακες, διαβήτες, σχοινιά, μινιατούρες και φιγούρες ζώων ή ανθρώπων και ό,τι άλλα υλικά χρειαστούν για τη διαδρομή προς το κάστρο. Η δραστηριότητα επεκτάθηκε και στην αυλή. Στόχοι αποτελούν να: αναγνωρίζουν και να αναπαράγουν σχήματα και γραμμές και να τα περπατήσουν, σχεδιάζουν/ζωγραφίζουν/αναπαράγουν με ποικίλους τρόπους σχήματα και γραμμές, συνθέτουν σχήματα και γραμμές, εργαστούν με ποικίλους τρόπους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις επιλογές των παιδιών και να συνεργαστούν, συνθέσουν και να αναπαραστήσουν με βιωματικό τρόπο την ιστορία –σενάριο για τη διαδρομή στο κάστρο, αξιοποιήσουν διαφορετικά υλικά και μέσα π.χ. διαβήτη, μέτρο, χάρακα, μπογιές, μολύβια, κ.τλ.

2. Τα παιδιά χωρίζονται σε 4 ομάδες και αναπαριστούν τον χάρτη με τις διαδρομές των σχημάτων για να φτάσουν στο κάστρο. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν πλαστελίνη, μολύβι, κολλάζ διαφορετικά υλικά η κάθε ομάδα και αναπαριστούν τα σχήματα πάνω σε χαρτόνι. Παρουσιάζουν τις εργασίες στην ολομέλεια της τάξης.

3. Paul Klee: Η εκπαιδευτικός τους μιλάει για τη ζωή του συγκεκριμένου ζωγράφου και τους δείχνει διάφορους πίνακες ζωγραφικής του. Τα παιδιά παρατηρούν και συζητούν για τον πίνακα ζωγραφικής: Κάστρο και ήλιος του Paul Klee ή όποιον άλλο πίνακα επιλέξουν. Εμπνευσμένα από το έργο του Klee κόβουν πολύχρωμα σχήματα (τετράγωνα, κύκλους, παραλληλόγραμμα) από γυαλιστερό χαρτί και φτιάχνουν το δικό τους κάστρο με τις ψηφίδες που έχουν κόψει ή κατά δυάδες.

ΠΕΜΠΤΗ

1. Ανάγνωση παραμυθιού η Σχηματοχώρα: Η εκπαιδευτικός διαβάζει το παραμύθι η Σχηματοχώρα. Με αφορμή το παραμύθι ακολουθεί συζήτηση για τα σχήματα που παρουσιάστηκαν στην ιστορία. Σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου ή στον πίνακα της τάξης όλα τα παιδιά με τη σειρά σχεδιάζουν όποιο σχήμα γνωρίζουν από την ιστορία. Ακούγονται οι

ονομασίες των σχημάτων. Στη συνέχεια ψάχνουν τα παιδιά μέσα στην τάξη τα αντίστοιχα αντικείμενα με σχήματα και τα συγκεντρώνουν στην γωνιά συζήτησης όπου ακολουθεί συζήτηση.

2. Τα παιδιά χωρίζονται σε 4 ομάδες όπου κόβουν σε πολύχρωμα χαρτιά περιτυλίγματος διάφορα σχήματα. Τα κολλούν σε χαρτί και σχεδιάζουν χέρια, πόδια και κεφάλι γύρω από τα σχήματα φτιάχνοντας τους δικούς τους σχηματοήρωες. Στη συνέχεια παρουσιάζουν τους ήρωες στην ολομέλεια και συνθέτουν μια δική τους σχηματοϊστορία που συμπεριλαμβάνονται οι ήρωες τους. Ο/Η εκπαιδευτικός καταγράφει την ιστορία που φτιάχνεται εκείνη τη στιγμή από την ολομέλεια της τάξης.

3. Παρουσίαση βίντεο για το πώς σχεδιάζονται τα διάφορα σχήματα.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

Δεν υλοποιήθηκαν οι προγραμματισμένες δράσεις λόγω υποχρεώσεων των νηπιαγωγών

2^η εβδομάδα: 12-16.02.2018

Θεματικές ενότητες: Η τέχνη στο νηπιαγωγείο

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ

1. Στον υπολογιστή παρουσιάζονται τα 10 πιο γνωστά έργα του Βαν Γκόγκ. Τα παιδιά περιγράφουν το περιεχόμενο, τα χρώματα, τις γραμμές και βάζουν τίτλο στα έργα.

2. Ο σαλίγκαρος: Τα παιδιά αναπαριστούν πιασμένα από το χέρι τη σπείρα, κυματοειδείς γραμμές, κάνοντας διαδρομές μέσα στην τάξη (εναλλαγή ρόλων στη θέση του οδηγού της ομάδας- συνοδευτική μουσική). Κατόπιν τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα διαλέγει από τον πίνακα με τις γραμμές και σχήματα που έχουν εκθέσει τα ίδια, ένα μοτίβο και το αναπαριστούν με το σώμα τους (οριζόντιες γραμμές, κατακόρυφες γραμμές, ρόμβοι, τετράγωνα, κ.λπ. Βγάζουν φωτογραφίες για να επεξεργαστούν το περιεχόμενο (ορίζεται μια ομάδα παιδιών για την φωτογράφιση της ημέρας- δραστηριότητα για την επόμενη εβδομάδα).

3. Σύνδεση του σαλίγκαρου (προηγούμενη δραστηριότητα) με τον τσακώνικο χορό και το μύθο του Θησέα στον λαβύρινθο. Παρουσίαση του μύθου με κουβάρι.

4. Παιχνίδι αποκριάτικο για να το παίξουν με τα παιδιά του ειδικού σχολείου κωφών στην επικείμενη επίσκεψή την Παρασκευή.

ΤΡΙΤΗ

1. Τα παιδιά παρακολουθούν 10'λεπτο βίντεο εικαστικής έκφρασης έργων του Βαν Γκονγκ, στο οποίο αναπαρίστανται οι πίνακες με 5 τεχνικές που τις εξηγούν οι εκπαιδευτικοί. Κατόπιν τα παιδιά μετά από συζήτηση προτείνουν και συλλέγουν τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για την εικαστική έκφραση, τα ονομάζουν, μιλάνε για τις προτιμήσεις τους. Στη συνέχεια παρουσιάζουν τα υλικά που έφεραν στο σχολείο μαζί με τους γονείς τους (υφάσματα, κουμπιά, χάντρες, κουτάκια, ρολά, καπάκια, κ.ά.). Από τα παιδιά να προτείνονται τρόποι χρήσης τους και πως θα ενταχθούν στις τεχνικές που είδαν. Καταγράφονται οι ιδέες τους.

2. Τα νήπια επιλέγουν έργα του Βαν Γκονγκ σε ασπρόμαυρες φωτοτυπίες και είτε ατομικά είτε σε δυάδες ή μικρές ομάδες εκφράζονται μέσω των υλικών περνώντας από διαφορετικούς σταθμούς εργασίας/γωνιές υλικών..

3. Στην ολομέλεια τα παιδιά παρουσιάζουν τα έργα τους. Συζητούνται τις ιδέες τους, βγάζουν συμπεράσματα για τα υλικά, τις δυσκολίες, τις αλλαγές που θα έκαναν και επιλέγουν την τεχνική και τα υλικά που τους αρέσει περισσότερο.

4. Εκτίθενται 6 έργα του Βαν Γκονγκ. Τα παιδιά γράφοντας το όνομά τους σε ένα καρτελάκι, το αφήνουν στο έργο που επέλεξαν να αναπαραστήσουν. Πραγματοποιείται η προεργασία – πειραματισμός ως προς το μέγεθος του χαρτιού, το φόντο, έναν πιθανό πρώτο χρωματισμό (φόντο) κ.λπ. Μετά την αναπαραγωγή πινάκων θα ακολουθήσει έκθεση ζωγραφικής.

5. Τα παιδιά μαζί με τις εκπαιδευτικούς ετοιμάζουν μία πρόσκληση για τους γονείς προκειμένου να δουν την έκθεση ζωγραφικής που θα ετοιμάσουν με τα έργα τους.

ΤΕΤΑΡΤΗ (2^η βιντεοσκοπημένη δραστηριότητα)

1.Τα Παιδιά δουλεύουν ατομικά, δυαδικά ή ομαδικά έχοντας επιλέξει τον πίνακα που τους αρέσει για να τον αναπαράγουν με διαφορετικό τρόπο και τεχνική την οποία επέλεξαν και δοκίμασαν την προηγούμενη μέρα περνώντας από τους σταθμούς εργασίας διαφορετικών τεχνικών και υλικών. Οι στόχοι που τέθηκαν είναι να: γνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων, συνθέτουν σχήματα και γραμμές, σχεδιάζουν /ζωγραφίζουν με ποικίλες τεχνικές, χρησιμοποιούν ποικίλα υλικά με πολλούς τρόπους, περιγράφουν, συζητούν και να επικοινωνούν, εμπλουτίζουν-βελτιώνουν το λεξιλόγιο και τον προφορικό λόγο, μαθαίνουν τις ιδιότητες των υλικών, συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού, δοκιμάζουν νέες τεχνικές και μεθόδους στην εικαστική έκφραση.

2. Τα έργα παρουσιάζονται στην ολομέλεια. Τα παιδιά με τις νηπιαγωγούς γράφουν τους τίτλους των έργων. Μετά την αναπαραγωγή πινάκων θα ακολουθήσει έκθεση ζωγραφική. Τα παιδιά μαζί με τις εκπαιδευτικούς ετοιμάζουν μία πρόσκληση για τους γονείς προκειμένου να δουν την έκθεση ζωγραφικής που θα ετοιμάσουν με τα έργα τους. Εκτίθενται τα έργα και τα παιδιά κατά την επίσκεψη των γονιών τα παρουσιάζουν σε αυτούς/ές. Προτείνουν ιδέες για την παρουσίαση (τίτλος του έργου, υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κ.λ.π- σε συνεργασία με τους γονείς)

3.Η ιστορία του αρλεκίνου. Ανάγνωση και αναπαραστάση-δραματοποίηση

4.Αποκριάτικο παιχνίδι στα πλαίσια της επικείμενης επίσκεψης στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών & Βαρήκων παιδιών.

ΠΕΜΠΤΗ

Επίσκεψη στο Μέγαρο Μουσικής-Βαν Γκονγκ

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

1.Επίσκεψη στο Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών & Βαρήκων

2.Γιορτάζουμε την Αποκριά: Πρόγραμμα συνεκπαίδευσης

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ

	1 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 5-09.02.2018					2 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 12-16.02.2018					3 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 19-23.02.2018					4 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 26.02-02.03.2018				
Α. Αναφορικά με την υλοποίηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν όπως ακριβώς σχεδιάστηκαν χωρίς να προκύψει ανάγκη αλλαγών		E		Γ					E	Γ			E	Γ					E	Γ
2. οι δραστηριότητες κατάκτησαν τους αρχικούς τους στόχους			E	Γ					Γ	E			E	Γ					E	Γ
3. οι δραστηριότητες διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των νηπίων		E		Γ					Γ	E			E	Γ					E	Γ
4. οι δραστηριότητες διασφάλισαν τη συμμετοχή των νηπίων		E		Γ					Γ	E			E	Γ					E	Γ
5. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τους στόχους	Γ			E		Γ		E			Γ		E			Γ		E		
6. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με την επιλογή διαφορετικών μέσων και υλικών		Γ		E			Γ	E				Γ	E				Γ	E		

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας, τον τρόπο εργασίας των νηπίων, την οργάνωση του χώρου και γενικότερα, με τη διαδικασία.				Γ Ε				Γ Ε					Γ Ε			Γ				Ε
8. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με το περιεχόμενο και την επιλογή της θεματικής ενότητας	Γ		Ε			Γ		Ε			Γ			Ε		Γ				Ε
Β. Η αναγκαιότητα αλλαγών που προέκυψε ήταν αναφορικά με:																				
1. την επιλογή της θεματικής και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων	Γ			Ε		Γ		Ε			Γ		Ε			Γ				Ε
2. την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ		Ε			Γ		Ε			Γ		Ε			Γ				Ε
3. τη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης των νηπίων και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των νηπίων	Γ			Ε		Γ		Ε			Γ			Ε		Γ				Ε
4. τη διατήρηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των νηπίων		Γ		Ε			Γ	Ε				Γ		Ε		Γ				Ε
5. την ενεργή συμμετοχή των νηπίων	Γ				Ε	Γ		Ε			Γ			Ε		Γ				Ε
6. την επιλογή των υλικών και των μέσων για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ			Ε		Γ		Ε			Γ			Ε		Ε	Γ			Ε
7. την επιλογή των υλικών και των μέσων για τη διατήρηση υψηλού κινήτρου	Γ				Ε	Γ		Ε			Γ			Ε		Ε	Γ			Ε
8. την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας		Γ			Ε		Γ	Ε				Γ			Ε	Ε	Γ			Ε
9. τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων				Γ Ε			Ε		Γ					Γ	Ε		Γ		Ε	
10. τον περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας και σχεδιασμού της δραστηριότητας		Γ	Ε				Γ	Ε				Γ	Ε					Ε	Γ	
11. την καταλληλότητα του χώρου εργασίας		Γ	Ε				Γ	Ε				Γ	Ε			Γ	Ε			

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.το μαθησιακό αποτέλεσμα		Γ	Ε				Γ	Ε				Γ	Ε			Γ			Ε	
13.τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό			Γ		Ε			Γ	Ε				Γ		Ε	Γ				Ε
14.τη διαφοροποίηση του λεκτικού υλικού και την καταληπτότητα του λόγου του εκπαιδευτικού	Γ				Ε	Γ		Ε			Γ				Ε	Γ				Ε
15.την ενθάρρυνση και υποστήριξη των νηπίων			Γ		Ε			Γ	Ε				Γ		Ε	Γ				Ε
16.τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης νηπίων και εκπαιδευτικών			Γ		Ε			Γ	Ε				Γ		Ε		Γ			Ε
17.τη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων	Γ				Ε	Γ		Ε			Γ				Ε	Γ				Ε
18.τον αναγκαίο χρόνο που χρειάζεται κάθε νήπιο για να ανταποκριθεί	Γ				Ε			Γ	Ε				Γ		Ε	Γ				Ε
19.την αλληλεπίδραση των νηπίων		Γ		Ε			Γ	Ε				Γ			Ε		Γ			Ε
20.τη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	Γ			Ε		Γ		Ε			Γ			Ε		Γ				
21.την επιβεβαίωση και την συναισθηματική τόνωση των νηπίων	Γ			Ε		Γ		Ε			Γ			Ε		Γ			Ε	Ε
22.τη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών	Γ				Ε	Γ		Ε			Γ			Ε		Γ				Ε
23.τη υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων	Γ				Ε	Γ		Ε			Γ			Ε	Γ					Ε
24.τις εννοιολογικές μεταβάσεις των θεματικών ενοτήτων.	Γ				Ε	Γ		Ε			Γ			Ε	Γ					Ε
25.την παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων	Γ				Ε	Γ		Ε			Γ			Ε	Γ					Ε
26.την επιλογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας		Γ			Ε		Γ	Ε				Γ			Ε		Γ	Ε		

Πίνακας 7. Εβδομαδιαίοι Αναστοχασμοί νηπιαγωγών μηνός Φεβρουαρίου.

Αναφορικά με τον αναστοχασμό της 1^{ης} εβδομάδας εκπαιδευτικής παρέμβασης παρατηρούνται αντιφάσεις στις καταγραφές των νηπιαγωγών, όπως για παράδειγμα η υλοποίηση των δραστηριοτήτων ως έχουν, όπως δηλώνει η Γ.Ε. άποψη με την οποία διαφωνεί η Ε.Ε. και η οποία συνάδει με τις καταγραφές της ερευνήτριας. Επιπροσθέτως, φαίνεται να διατηρούνται διαφορετικές αντιλήψεις ως προς την αναγκαιότητα αλλαγών που αφορούν στον βαθμό διαφοροποίησης, στη Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης, στη διατήρηση κλίματος σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου, στην ισοτιμία των ρόλων, στην καταλληλότητα του λόγου των εκπαιδευτικών, τη

σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών. Η Ε.Ε. υποστηρίζει πως θα πρέπει να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τα προαναφερθέντα, ενώ η Γ.Ε. δηλώνει πως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η εφαρμογή των δράσεων διέπονται από αυτά τα κριτήρια. Η Γ.Ε. δηλώνει πως η ανάγκη αλλαγών για τη συμμετοχή των νηπίων αφορά μόνο σε νήπιο με αναπηρία: «...αφορά στον Κ.⁹⁶ κυρίως».

Η νηπιαγωγός Ε.Ε. δηλώνει:

« Διαφοροποιήθηκαν κάποιες, όπως η δραστηριότητα με την εικονογράφηση του βιβλίου προκειμένου να συμμετέχουν τα παιδιά του Τ.Ε. Προστέθηκαν υλικά σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό της δραστηριότητας που βιντεοσκοπήθηκε προκειμένου να τραβήξει το ενδιαφέρον του Κ. όπως για παράδειγμα ο κουβάς με το νερό. Ο Κ. και ο Α. δεν μπόρεσαν να συμμετέχουν στη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε στο προαύλιο. Ο Α. συμμετείχε σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες και κάθισε στην παρεούλα περισσότερο από τις προηγούμενες φορές. Ο Κ. αλλά και ο Α. συμμετείχαν στις δραστηριότητες με το κολλάζ των σχημάτων και στο άκουσμα της ιστορίας. Ο Κ. έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους πίνακες του Βαν Γκογκ. Στον Ν. δεν δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσει».

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης της βιντεοσκοπημένης δραστηριότητας υπήρξε ένταση και έλλειψη συντονισμού των δύο εκπαιδευτικών, σχόλιο που έγινε και από τους/τις κριτικούς φίλους/ες. Η δραστηριότητα που υλοποιήθηκε ήταν εξαιρετική με μεγάλο βαθμό αυτενέργειας και αλληλεπίδρασης των νηπίων, ωστόσο η πρωτοβουλία της Γ.Ε. να ολοκληρώσει τη δράση στο προαύλιο για να την επεκτείνει δημιούργησε αναστάτωση στα παιδιά και κυρίως στα νήπια με αυτισμό, τα οποία δε συμμετείχαν στην τελική δράση. Παρατηρήθηκε για πρώτη φορά μεγάλη αντίδραση της νηπιαγωγού Γ.Ε. στη συμπεριφορά του νηπίου με αυτισμό και ζήτησε να απομακρυνθεί από την τάξη για να μην παρακωλύεται η διδασκαλία, πρακτική που αναθεώρησε στη συνέχεια καθώς ήταν αποτέλεσμα έντασης, όπως η ίδια δήλωσε. Οι εντάσεις των τελευταίων ημερών στην τάξη και κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιούργησε προβληματισμούς που αποτέλεσαν θέμα συζήτησης της ανατροφοδοτικής συνάντησης στις 10/02/2018. Η ερευνήτρια για πρώτη φορά σκέφτηκε για λόγους αντικειμενικής κρίσης και επανασχεδιασμού να απομακρυνθεί για λίγο από το πεδίο έρευνας για να αποστασιοποιηθεί και να επαναπροσδιορίσει το πλαίσιο στον βαθμό που κρίνεται αναγκαίο. Φαίνεται πως οι δηλώσεις και οι πράξεις της εκπαιδευτικού είναι αντιφατικές.

Στη συνάντηση αναστοχασμού συζητήθηκαν ζητήματα που αφορούν στη συνεργασία, τη νοσηματοδότησή της, τις αλλαγές που απαιτεί αλλά και τις προκλήσεις και η ερευνήτρια έθεσε τους προβληματισμούς της σε σχέση με τις παρατηρούμενες

⁹⁶ Τα αρχικά που προσδιορίζουν τα νήπια είναι τυχαία

εντάσεις και αντιφάσεις, καθώς και τα συναισθήματα που προκαλούνται και ζήτησε από τις εκπαιδευτικούς να καταθέσουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους, ώστε να προβούν στις αναγκαίες λύσεις. Ακούστηκαν οι δυσκολίες της νηπιαγωγού Ε.Ε. από τη στάση της νηπιαγωγού Γ.Ε. και την προσπάθειά της να διεκδικήσεται ο ρόλος που της αναλογεί καθώς και οι παραδοχές της Γ.Ε. για τις δυσκολίες που τις προκαλεί ο συστηματικός σχεδιασμός, παρότι κατανοεί πως είναι υποστηρικτικός για την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο των νηπίων. Αναγνώρισε τις όποιες ασυνέπειες σε σχέση με τις δεσμεύσεις της καθώς και τη δυσκολία της εκχώρησης εξουσίας στη νηπιαγωγό Ε.Ε. Επίσης, αναγνώρισε την έντονη αντίδρασή της κάποιες φορές, αλλά και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος:

«...καταλαβαίνω πως ήμουν υπερβολική πολλές φορές και προχθές με τον Κ. νιώθω πως όλα αλλάζουν, μεγάλη ανασφάλεια, σα να χάνω την τάξη μου, τη ροή που ήξερα, έχασα την αυτοπεποίθησή μου....θα πρέπει να καταλάβετε κι εσείς την ευθύνη μου ως διευθύντρια και τις απαιτήσεις των διοικητικών καθηκόντων που ασκούν επιπλέον πίεση... να δούμε τι εξυπηρετεί να κάνουμε.»

Ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς να πάρουν χρόνο και να σκεφτούν τι θέλουν να κρατήσουμε από το αρχικό συμβόλαιο και τι να διαφοροποιήσουμε με βάση τις ανάγκες τους, ώστε οι αρχές της διαφοροποίησης να διέπουν και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών και όχι μόνο των μαθητών/τριών. Κρίθηκε σημαντικό στο πλαίσιο της έρευνας δράσης να λαμβάνονται υπόψη τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και επίσης το σημείο εκκίνησης των γνώσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης. Συμφωνήθηκε παό κοινού οι αλλαγές που θα λαμβάνουν χώρα να έχουν παιδαγωγικά κριτήρια. Μετά από αυτήν τη συνάντηση ο βαθμός και ο τρόπος συμμετοχής της νηπιαγωγού Γ.Ε. διαφοροποιήθηκαν. Εκδήλωσε μεγάλο ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό ενδιαφέροντων και καινοτόμων δράσεων και πρότεινε συνεχώς νέες δράσεις. Επίσης, ανέλαβε και τη συγγραφή των στόχων στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, καθώς είχε πλέον εξοικειωθεί με τη διαδικασία.

Αναφορικά με τη 2^η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης, διαφαίνεται από τον Πίνακα 5 μεγαλύτερη σύμπνοια στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, υλοποιήθηκαν ομαλά κάνοντας τις απαραίτητες και αναμενόμενες αλλαγές για την καλύτερη διεξαγωγή των δράσεων και τη διασφάλιση της συμμετοχής των νηπίων. Όπως δηλώνουν και οι δύο νηπιαγωγοί τα νήπια όλα συμμετείχαν και ο μαθητής με αυτισμό συμμετείχε περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη φορά.

«Ο Κ. συμμετείχε πολύ περισσότερο από άλλες εβδομάδες. Οι αλλαγές που έγιναν αφορούσαν στην έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση των προσχεδιασμένων δράσεων.» Γ.Ε.

«Ο Κ. και ο Α. συμμετείχαν στις περισσότερες από αυτές. Ο Κ. ενθουσιαστικέ με τους πίνακες του Βαν Γκονγκ και με τα βίντεο. Κάποιες από τις δραστηριότητες όπως ο Σαλίγκαρος και η αφήγηση του παραμυθιού του Αρλεκίνου δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω έλλειψης χρόνου. Ωστόσο αυτή τη βδομάδα ο Κ και ο Α συμμετείχαν περισσότερο από κάθε άλλη φορά καθώς υπήρχαν αρκετά ερεθίσματα και υλικά που τους κίνησαν το ενδιαφέρον. Έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους πίνακες, τα βίντεο και πέρασαν από όλους τους σταθμούς με τα υλικά και τις κατασκευές. Ο Ν. δυσκολεύτηκε να εκφραστεί όταν ρωτήθηκε για την επιλογή του έργου του μπροστά στην ολομέλεια του σχολείου, ωστόσο μας είπε για την επιλογή του σε μικρότερη ομάδα.» Ε.Ε.

Την εβδομάδα αυτή ολοκληρώθηκε επίσημα και η διαμορφωτική αξιολόγηση των νηπίων, η συλλογή των πληροφοριών των γονέων για την εξέλιξη που παρατήρησαν και η συγγραφή των παιδαγωγικών εκθέσεων. Στις 17/02/2018 υλοποιήθηκε η συνάντηση ανατροφοδότησης και σχεδιασμού της επόμενης εβδομάδας. Οργανώθηκε η εισαγωγή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των νηπίων, αξιολόγησης των δραστηριοτήτων με εκλογές καθώς και τεχνικών αυτορρύθμισης του νηπίου με αυτισμό. Ορίστηκαν δύο συναντήσεις για τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση της πορείας των δράσεων από τις εκπαιδευτικούς, ώστε σε συνδυασμό με την αξιολόγηση των νηπίων να ανασχεδιαστούν τα Ε.Ε.Π.. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε μέσα στο Φεβρουάριο.

Αναφορικά με την 3^η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης, στον εβδομαδιαίο αναστοχασμό φαίνεται πως επανέρχονται από την Ε.Ε. ζητήματα που τέθηκαν και σε προηγούμενους αναστοχασμούς της (βλέπε Πίνακα 5), ωστόσο, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους οι στόχοι επιτεύχθηκαν και οι αλλαγές που προέκυψαν αφορούσαν κυρίως στην έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση των προσχεδιασμένων δράσεων και απρόοπτων συμβάντων. Κοινή παρατήρηση αποτελεί η έλλειψη ενδιαφέροντος και συμμετοχής του νηπίου με αυτισμό.

«...δεν έγιναν η τελευταία δραστηριότητα κάθε μέρας λόγω χρόνου, πολλών απουσιών και απρόοπτων περιστατικών Ο Κ. δε συμμετείχε στην παρεούλα καμία μέρα εκτός από μια φορά μετά την επιβλητική και αυστηρή εντολή της κ. Κ. Δηλώνει μια παραίτηση αυτές τις μέρες και έλλειψη ενδιαφέροντος αρκετές φορές. Ο Α. κάνει πλέον συνδέσεις. Αρκετές φορές συνέδεσε το αίτιο με το αποτέλεσμα και τη δράση για συγκεκριμένο σκοπό.» Γ.Ε.

«Η δραστηριότητα της Τρίτης που αφορούσε την εικονογράφηση των βιβλίων και της Τετάρτης τη δραματοποίηση δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω έλλειψης χρόνου. Ο Κ. δεν παρακολούθησε τη διαδικασία της ψηφοφορίας. Ωστόσο, βοήθησε στο στήσιμο του παραβάν και έγραψε λέξεις και προτάσεις όπως «έχουμε εκλογές, παραβάν, κάλη». Συμμετείχε στην ψηφοφορία με διαφοροποιημένο ψηφοδέλτιο το οποίο περιείχε περισσότερες εικόνες. Ο Α. συμμετείχε κανονικά. Στην δραστηριότητα της τρίτης ο Κ συμμετείχε μόνο στην ζωγραφική του χαρταετού, όπου του δόθηκε προσχέδιο με τον χαρταετό για να τον ζωγραφίσει. Δεν κάθισε στην παρεούλα για να παρακολουθήσει την ιστορία του χαρταετού και να συμμετέχει στη συζήτηση.» Ε.Ε.

Την εβδομάδα αυτή υλοποιήθηκαν δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης των νηπίων και αξιολόγησης των δραστηριοτήτων. Στις 25/02/2018 υλοποιήθηκε η συνάντηση ανατροφοδότησης και επανασχεδιασμού της επόμενης εβδομάδας.

Αναφορικά με την 4η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν όπως είχαν σχεδιαστεί και οι στόχοι φαίνεται να επιτεύχθηκαν με βάση τις αναφορές των νηπιαγωγών. Παραμένουν κάποιες επισημάνσεις της Ε.Ε. σε αντίθεση με την Γ.Ε. για τα ζητήματα καταλληλότητας του λόγου του/της εκπαιδευτικού, την υποβολή διαφοροποιημένων και διαβαθμισμένων ερωτήσεων, τη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων κ.τ.λ. (βλέπε πίνακα 5). Στις παρατηρήσεις τους αναφέρουν:

«Αφορά στον Κ. κυρίως ο βαθμός συμμετοχής. Πραγματοποιήθηκε αλλαγή στο τέλος μιας ιστορίας αφού προηγήθηκε συζήτηση με τα παιδιά. Ο Α. είχε μεγάλη συμμετοχή στην αναδιήγηση της ιστορίας. Ξεκίνησε να χρησιμοποιεί το «εγώ» όταν αναφέρεται σε κάτι που τον αφορά, σε αντίθεση με πριν. Την Παρασκευή σημειώθηκαν πολλές απουσίες με αποτέλεσμα να αλλάξει η ροή του προγράμματος.» Γ.Ε.

«Ο Κ. συμμετείχε σε πολλές από τις δραστηριότητες για αρκετό χρονικό διάστημα. Έκανε συλλαβισμό και διάβασε μικρές λέξεις. Μαζί με ένα άλλο κορίτσι έκανε με επιτυχία φωνολογική ενημερότητα με τα γράμματα Ι,Ε,Ο,Α. ωστόσο δε συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες όπως την κατασκευή του βιβλίου ή τη παρουσίασή του στην ολομέλεια της τάξης και κυρίως όταν απαιτείται αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους άλλους. Σε επίπεδο δυάδας, πλέον, ανταποκρίνεται αποτελεσματικά. Ο Α. συμμετείχε σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες. Στην παρουσίαση του βιβλίου διηγήθηκε με επιτυχία την ιστορία που είχε φτιάξει με την ομάδα του. Ο Ν. συμμετείχε και εκείνος σε όλες τις δραστηριότητες. Ωστόσο, αναδεικνύονται δυσκολίες στον συλλαβισμό, στην φωνολογική ενημερότητα και στο ότι μπερδεύει τα φωνήεντα. Συνεχίζει να είναι συνεσταλμένος και ειδικά, όταν του απευθύνουν το λόγο στην ολομέλεια να απαντάει μονολεκτικά και να δείχνει αγχωμένος, βέβαια όχι όσο στην αρχή» Ε.Ε.

Στις 26/02/2018 υλοποιήθηκε η επίσκεψη εργαζομένων στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για παρατήρηση των νηπίων στο πλαίσιο επανααξιολόγησης μετά από το αίτημα του σχολείου το Σεπτέμβριο του 2017. Η ψυχολόγος και η ειδική παιδαγωγός του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ζήτησαν περισσότερες πληροφορίες για τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης και το Ε.Ε.Π. των νηπίων με αναπηρία και παρακολούθησαν τα νήπια με αυτισμό. Δήλωσαν πως παρατηρούν μεγάλη αλλαγή στα παιδιά και βελτίωση, η οποία κατά τη γνώμη τους συνδέεται με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

« Είναι σίγουρο πως αυτό οφείλεται σε αυτό που γίνεται στην τάξη και στη διαφοροποίηση που γίνεται. Νομίζω πως είναι άλλα παιδιά από την προηγούμενη φορά που τα είχαμε δει...». Κ1.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ/ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ/ΕΣ								
	1^η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 06.02.2018				2^η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 14.02.2018			
	1^{ος} Κ.Φ.	2^{ος} Κ.Φ.	3^{ος} Κ.Φ.	4^{ος} Κ.Φ.	1^{ος} Κ.Φ.	2^{ος} Κ.Φ.	3^{ος} Κ.Φ.	4^{ος} Κ.Φ.
1. Ως προς τη συνάφεια του περιεχομένου της παρέμβασης/δραστηριότητας με τους στόχους:								
α. η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι κατάλληλη για τη επίτευξη του/ων στόχου/ων που έχει/ουν τεθεί	5	4	3	4	4	4	3	4
2. Ως προς τη χρήση του υλικού και των μέσων:								

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
α. τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλα για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης	4	4	3	4	4	4	3	4
β. Τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται είναι επαρκή, ποικίλα, ελκυστικά, πρωτότυπα και κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών	4	3	3	4	4	4	3	4
γ. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά ανάλογα με το μαθησιακό τους στυλ	4	3	3	4	4	4	3	4
3. Ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας:								
α. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι συναφές με το/ους στόχο/ους	4	4	4	4	4	4	3	4
β. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι διαφοροποιημένο και παρουσιάζεται με ποικίλους τρόπους (οπτικά, ακουστικά, κ.ά.), ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών/τριών και γίνεται κατανοητό από όλους	4	3	2	4	3	4	2	4
4. Ως προς τη διαδικασία σχεδιασμού (διδακτική μεθοδολογία, οργάνωση του χώρου και οργάνωση του τρόπου εργασίας των μαθητών/τριών):								
α. η διαδικασία σχεδιασμού ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης	4	3	3	3	3	4	2	4
β. οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι στρατηγικές που αξιοποιούνται από τις εκπαιδευτικούς και οι τρόποι εργασίας των μαθητών/τριών είναι κατάλληλοι για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης	3	3	3	3	3	4	3	3
γ. αξιοποιούνται ποικίλοι τρόποι εργασίας, τεχνικές και στρατηγικές, ώστε να συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες ανάλογα με το στυλ μάθησης υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	3	3	3	3	3	4	2	3
δ. παρέχονται ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, αλληλεπίδραση και ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών	4	3	3	3	3		2	3
ε. η διάρκεια της δραστηριότητας ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη ομάδα και είναι τόση ώστε να μην κουράζει τα νήπια και να χάνουν το ενδιαφέρον τους	3	3	3	4	2	4	3	4
στ. ο χρόνος που δίνεται στον κάθε μαθητή είναι αρκετός για να ανταποκριθεί	3	4	3	3	2	4	2	4
ζ. ο χώρος εργασίας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος	2	3	3	3	3		2	4
5. Ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα								
α. παρέχεται στον κάθε μαθητή η δυνατότητα να εκφράσει αυτό που γνωρίζει ή κατακτά με διαφορετικό/διαφοροποιημένο τρόπο	3	3	3	3	3	4	1	3

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
β. ο/οι στόχος/οι φαίνεται να έχει/ουν προσεγγιστεί από το/ους μαθητή/ές σε ικανοποιητικό βαθμό ή έχει/ουν κατακτηθεί	4	3	3	3	3	4	2	3
6. Ως προς τον ρόλο των δυο εκπαιδευτικών:								
α. οι ρόλοι είναι ισότιμοι	4	2	2	2	2	2	2	2
β. οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας που εξυπηρετεί το/ους στόχο/ους	4	1	2	2	2	2	2	1
Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Γ.Ε.								
7^α. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση της Νηπιαγωγού Γ.Ε. με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια	4	3	2	3	3	3	2	3
β. Είναι ενθαρρυντικός/ή, φιλικός/ή και υποστηρικτικός/ή	3	3	2	3	3	4	3	4
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια	3	2	2	3	3	3	1	3
δ. είναι καλός/ή ακροατής/άτρια, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο	3	2	1	3	3	3	1	3
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία	4	2	1	3	3	4	1	3
στ. ασχολείται με όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	4	3	2	3	3	4	2	3
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί	3	3	2	3	3	4	2	4
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση	3	2	2	3	3	3	1	3
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών	2	3	2	3	3	4	3	3
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	3	2	2	3	3	4	2	3
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές	4	3	3	3	3	4	2	4
λ. υποβάλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια	4	2	3	3	3	3	2	3
μ. υποβάλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται	3	2	3	3	3	3	2	3
ν. υποβάλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας	3	2	3	3	2	3		3
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του.	3	3	3	3	3	4	3	4
Ο. ενημερώνει το νήπιο για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν		2	2	4	3	4	2	3
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια	2	2	2	4	2	3	2	3

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο		3	2	4	3	3	2	3
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του	3	3	2	3	4		1	3
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	2	2	2	2	3	3	2	3
Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Ε.Ε.								
7β. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση του/της Νηπιαγωγού Ε.Ε με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια	3		3		4	3	1	
β. είναι ενθαρρυντικός, φιλικός και υποστηρικτικός	4		3		4	4	3	
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια	4	2	3		4	3	2	
δ. είναι καλός ακροατής, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο	3	3	3		4	4	2	
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία		2	2		3	3	2	
στ. ασχολείται με όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	3	3	2		3	3	2	
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί	3		3		4	3	2	
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση	4		2		4		2	
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών			2		3	3	1	
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου			3		4	3	1	
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές	3		3		4	4	1	
λ. υποβάλλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια	2		3		3	3	1	
μ. υποβάλλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται			3		3	3	1	
ν. υποβάλλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας			2		3		2	
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του/της			2		3	3	2	
ο. ενημερώνει τα νήπια για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν			2		3	3	2	
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια			2		3	2	2	
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο			2		3	2	2	
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του/της			4		5	4	2	

τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες			2		4	3	2	
--	--	--	---	--	---	---	---	--

Πίνακας 8. Αναστοχασμός/αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων Φεβρουαρίου 2018

Αναφορικά με την αξιολόγηση της 1^{ης} βιντεοσκοπημένης παρέμβασης από τους/τις κριτικούς φίλους/ες, όπως προκύπτει από τον πίνακα 6, φαίνεται πως η εκπαιδευτική παρέμβαση ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της προσωποποιημένης μάθησης σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με αρχικές παρεμβάσεις. Η ίδια εικόνα σκιαγραφείται και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας στο νηπιαγωγείο. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αναδύθηκε από τα παιδιά και κατά την εφαρμογή διαφοροποιήθηκε αρκετά από τον αρχικό της σχεδιασμό καθοδηγούμενη από την έμπνευση των νηπίων. Τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα και συνεχώς φώναζαν την ερευνήτρια που ήταν στο χώρο να της δείχνουν *τι ωραία πράγματα έκαναν*. Η πρωτοβουλία της νηπιαγωγού Γ.Ε. να συνεχίσει τη δράση και στην αυλή αποδιοργάνωσε στο τέλος λίγο την ομάδα, καθώς αυτή η διαφοροποίηση δεν είχε κάποιο παιδαγωγικό κριτήριο και δεν εξυπηρετούσε ανάγκες των παιδιών. Οι κριτικοί φίλοι αναφέρουν:

«...ενδιαφέρουσα, πρωτότυπη και αναδύομενη δραστηριότητα με κέντρο το ενδιαφέρον των παιδιών, ποικίλα υλικά και εύρος δραστηριότητας, άμεση αλληλεπίδραση ομάδας και πολλά υποσχόμενη...» Κ.Φ.1

«Τα παιδιά φαίνεται να το διασκεδάζουν όταν έφτιαχναν τα σχήματα και τις γραμμές και σχεδίαζαν την ιστορία... κοντά στους στόχους οι δραστηριότητες. Τα παιδιά είχαν μεγάλο ενθουσιασμό.» Κ.Φ.2

«Πλούσιο υλικό και μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων.» Κ.Φ.3

«Πολύ ωραία ιδέα να γνωρίσουν τα σχήματα με έναν περισσότερο βιωματικό τρόπο. Παρακολούθησα τη διαδικασία πολύ ευχάριστα και με ενδιαφέρον να δω την εξέλιξη της. Αξιοποιήθηκαν πολλά μέσα και υλικά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η χρήση μεγάλων οργάνων όπως ο διαβήτης για να σχεδιάσουν μόνα τους τα παιδιά το κάθε σχήμα. Ειδικά, στο κομμάτι σχεδιασμού της διαδρομής πιστεύω ότι συμμετείχαν ενεργά όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες. Η εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής έκανε μεγάλη προσπάθεια να ακολουθήσει το ρυθμό των παιδιών. Η διαδικασία κατασκευής της διαδρομής νομίζω ότι είχε μεγάλη επιτυχία. Παρακολούθησα την πλειοψηφία των παιδιών να πειραματίζονται, να συζητούν για το τι σκοπεύουν να κάνουν, να αξιοποιούν τα υλικά που είχαν στη διάθεσή τους. Πιστεύω ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε πολλά στοιχεία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, κυρίως στο κομμάτι του σχεδιασμού, με την έννοια ότι προσφέρονταν διαφορετικές διαδρομές για το κάθε παιδί να οδηγηθεί στο στόχο, πολλά υλικά, ομαδοσυνεργατικές ευκαιρίες, κ.ά. Ωστόσο εφόσον αυτό το κομμάτι έχει αρχίσει να γίνεται πιο οικείο στους εκπαιδευτικούς θα ήθελα να θίξω το θέμα της συνεργασίας μεταξύ τους. Πιστεύω ότι αν προσπαθήσουν να ακολουθήσουν το μοντέλο της συνδιδασκαλίας θα δουν ακόμα περισσότερη εξέλιξη στο έργο τους.» Κ.Φ.4.

Στοιχείο που επανέρχεται στις παρατηρήσεις των κριτικών φίλων είναι αυτό του συντονισμού των δύο νηπιαγωγών και της συνεργασίας. Ειδικότερα αναφέρεται:

«Δεν υπήρχε συντονισμός στην αυλή και χρονοβόρα η διαδικασία με τις οδηγίες. .. με αποτέλεσμα να χαθεί λίγο η ομάδα.» Κ.Φ.1.

«Η νηπιαγωγός Γ.Ε. κατευθύνει υπερβολικά τα παιδιά. Η νηπιαγωγός της .ΕΑ. πού είναι; Στο τέλος (στην αυλή) φαίνεται ότι δεν υπάρχει καλός υστονισμός.» Κ.Φ.2.

«Στο κομμάτι της εφαρμογής της διαδρομής στην αυλή, ίσως χρειαζόταν περισσότερο οργάνωση ... Επίσης, χωρίς να γνωρίζω, αν αυτό οφείλεται στο απόσπασμα του βίντεο, πάλι δε βλέπω έντονα την παρουσία της εκπαιδευτικού Ε.Ε. Στη διαδικασία, φαίνεται περισσότερο να έχει ένα βοηθητικό-υποστηρικτικό ρόλο. Και για αυτό δε μπορώ και να απαντήσω στο ερωτηματολόγιο. Παρατηρώ ότι πλησιάζει τα παιδιά με τρόπο φιλικό και ενθαρρυντικό, αλλά χωρίς να έχω αρκετή πληροφορία για τους υπόλοιπους τομείς.» Κ.Φ.4.

Η αξιολόγηση της 2^{ης} βιντεοσκοπημένης παρέμβασης από τους/τις κριτικούς φίλους/ες καταδεικνύει την ποιότητα της δραστηριότητας και το βαθμό διαφοροποίησης που έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετάσχουν με ενθουσιασμό καθώς τα ίδια είχαν επιλέξει τα υλικά, τις τεχνικές και τα έργα που θα αναπαραστήσουν. Η βελτίωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προς την κατεύθυνση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, της οργάνωσης του σχεδιασμού και της ενταξιακής πρακτικής αναγνωρίζεται από τις κριτικούς φίλους και συνάδουν με τις καταγραφές από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα αναφέρουν:

«Πολύπλευρη και ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, η οποία έδινε πολλές δυνατότητες στους μαθητές. Ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, αλλά και των γονιών τους, σύνδεση με άλλες ομάδες παιδιών, εξοικείωση με έργα τέχνης.» Κ.Φ.1.

«Ανοιχτή προς τα παιδιά, οργανωμένη, τα παιδιά συνεργάζονται και δοκιμάζουν καταλαβαίνουν τι τους ζητείται και ανταποκρίνονται με το δικό τους τρόπο και κυρίως φαίνεται να το διασκεδάζουν όλοι. ...από την αρχή των δραστηριοτήτων υπάρχει μια εξέλιξη σε μια πιο ενταξιακή κατεύθυνση της οργάνωσης των δραστηριοτήτων.» Κ.Φ.2.

«Ποικίλα υλικά. Δημιουργική έκφραση μέσω τέχνης.. παρατηρείται σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, κυρίως σε δυαδικό επίπεδο.» Κ.Φ.3.

«Μου άρεσε που βρέθηκαν σε άλλο χώρο, αυτόν του γραφείου για να παρακολουθήσουν τις εικόνες, ελπίζω να χρησιμοποιούν συχνά αυτό το χώρο, είχε μία ηρεμία πολύ ταιριαστή για το στόχο. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα πιστεύω ότι η Γ.Ε. όντως έκανε υπομονή και επέτρεψε χώρο και χρόνο στα παιδιά να ανταποκριθούν περισσότερο από παλαιότερες δραστηριότητες. Επίσης μία βιωματική δραστηριότητα. Είχε ενδιαφέρον ότι τα παιδιά δεν είδαν μόνο έργα ζωγράφων αλλά και έργα ζωγράφων κατασκευασμένα από νήπια. Αυτό τους έδωσε ιδέες και την ευκαιρία να χειριστούν διαφορετικά υλικά. Η εμπλοκή των γονέων πάντα είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά, ένα ακόμα κίνητρο για την όλη διαδικασία και δίνει ακόμα περισσότερο νόημα στην προσπάθειά τους. Πραγματικά από το αποτέλεσμα των έργων που είναι τόσο εντυπωσιακό και διαφορετικό είναι φανερό ότι τα παιδιά συμμετείχαν με χαρά στην όλη διαδικασία.»Κ.Φ.4.

Ωστόσο φαίνεται πως παραμένει σημείο προς βελτίωση η εναλλαγή των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών. Ως προς αυτήν την παρατήρηση των κριτικών φίλων, οι καταγραφές της ερευνήτριας συμπληρωματικά δηλώνουν πως η σχέση, η συνεργασία των δύο νηπιαγωγών και η εναλλαγή των ρόλων τους έχει διαφοροποιηθεί και βελτιωθεί

σημαντικά από την αρχή, παρότι δεν είναι πάντα αντιληπτό στις βιντεοσκοπημένες παρεμβάσεις. Επιπροσθέτως, τα νήπια συμμετέχουν πάντα ενεργά στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων. Η νηπιαγωγός Ε.Ε. δηλώνει πως σαφώς έχει μεγαλύτερη συμμετοχή και πιο ισότιμο ρόλο που τον διεκδικεί σταδιακά και βαθμιαία προκειμένου να μην διαταραχθούν οι ισορροπίες και πως η Γ.Ε. της έχει δώσει περισσότερο χώρο να λειτουργήσει. Οι κριτικοί φίλοι αναφέρουν:

«Για άλλη μια φορά τα νήπια φαίνεται να τα κρατά η νηπιαγωγός της Γ.Ε. Η της Ε.Ε. (τουλάχιστον όπως φαίνεται από τα βίντεο) παρουσιάζεται σαν βοηθός της Γ.Ε. η έλλειψη εναλλαγής ρόλων των νηπιαγωγών.» Κ.Φ.2

«Πιστεύω ότι τα παιδιά στην πλειοψηφία τους διασκέδασαν την δραστηριότητα. Το μόνο που θέλω και πάλι να επισημάνω είναι τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πραγματικά η συνεργασία μεταξύ τους μπορεί να υπάρχει και να είναι εξαιρετική, αλλά έχει σημασία αυτό να είναι πιο ξεκάθαρο και στα παιδιά. Η συνδιδασκαλία, η εναλλαγή ρόλων είναι βοηθητική τόσο για τα παιδιά αλλά ακόμα πολύ περισσότερο για τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς. Παράλληλα με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και όσο εξελίσσεται ο σχεδιασμός τους σε σχέση με τη διαφοροποιημένη θα ήθελα εδώ να θίξω το θέμα των στόχων και τη σημασία τους για τη διαφοροποιημένη εν γένει. Για παράδειγμα να είναι ξεκάθαρο για τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς το κατά πόσο οι στόχοι δημιουργούνται από μία πραγματική ανάγκη της ομάδας ή βασίζονται στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών για τη χρονιά, χωρίς να υπονοώ ότι δεν είναι ξεκάθαρο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ασφαλώς και το να γνωρίσω έργα μεγάλων ζωγράφων είναι ένα υπέροχο θέμα και η ανάγκη της ομάδας θα μπορούσε να είναι να μάθουν να δουλεύουν συνεργατικά και να αξιοποιήσουν τη φαντασία τους.» Κ.Φ.4.

Αναστοχασμός 5^{ης} κριτικού φίλης από επιτόπια παρατήρηση

Στις 23/02/2018 υλοποιήθηκε επιτόπια παρατήρηση της 5^{ης} Κ.Φ. Σύμφωνα με τις καταγραφές της από την επιτόπια παρατήρηση στο νηπιαγωγείο, την εν λόγω ημέρα απουσίαζε η ειδική παιδαγωγός και στην τάξη βρισκόταν το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και η εκπαιδευτικός της τάξης. Στο πλαίσιο των οργανωμένων δραστηριοτήτων, η διδασκαλία της νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης ήταν μετωπική και δεν παρείχε στους/στις μαθητές/ήτριες την ευκαιρία συμμετοχής, καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και προβληματισμού, σύμφωνα με τη δήλωσή της. Κατά την ανάγνωση του παιδικού βιβλίου δεν υπήρχε συμμετοχή από τα παιδιά καθώς αρχικά παρακολουθούσαν, αργότερα όμως άρχισαν να συζητούν μεταξύ τους, χωρίς να δείχνουν κάποιο ενδιαφέρον για το βιβλίο που αναγιγνώσκονταν. Η εκπαιδευτικός έκανε ερωτήσεις κλειστού τύπου και ο μαθητής με αυτισμό με το βοηθητικό προσωπικό απασχολούνταν με διαφορετικές δράσεις γνωστικού περιεχομένου (παιχνίδια αντιστοίχισης, με το οικοδομικό υλικό κ.ά.), καθώς δεν έδειχνε ενδιαφέρον για το παραμύθι που διάβαζε η εκπαιδευτικός της τάξης.

Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων τα παιδιά λειτουργούσαν πιο ελεύθερα επιλέγοντας τα ίδια με το τι θα ασχοληθούν. Όπως αναφέρει ο/η κριτικός φίλος/η αυτό που παρατήρησα στις δράσεις τους είναι ότι όλα τα παιδιά, με και χωρίς αναπηρία, συζητούσαν περισσότερο από ό,τι στις οργανωμένες δραστηριότητες, αντάλλασσαν ιδέες στο παιχνίδι τους, αναλάμβαναν πρωτοβουλίες χωρίς να τους απασχολεί, αν αυτό που κάνουν είναι σωστό ή λάθος, ενισχύοντας ακόμα περισσότερο την αντίληψη ότι το οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να εγκλωβίζει και να περιορίζει την δημιουργικότητα και την φαντασία των παιδιών.

Το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό που απασχολεί το νήπιο με Δ.Α.Φ. επιδιώκει την απομάκρυνση του από την τάξη ή την απασχόλησή του με εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο είναι σχεδιασμένο για το ίδιο, προκειμένου να μην κάνει θόρυβο ή να εκφράζει τις όποιες στερεοτυπίες έχει. Το παιδί καθίσταται μαθησιακά ανάπηρο, επειδή δεν μπορεί να παρακολουθήσει την διδακτική διαδικασία με δράσεις που δεν ανταποκρίνονται στις δικές του ιδιαιτερότητες και ανάγκες. Δεν είναι εμφανής η διαφοροποίηση της διαδικασίας ή του περιεχόμενου. Με αυτόν τον τρόπο δεν επιτρέπει στον/στην καθένα/καθεμιά να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους για να κατακτήσει την γνώση. Αντίθετα, αυτό που φαίνεται να κυριαρχεί είναι ότι όλοι/ες πρέπει να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο και ρυθμό.

8. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ (Α΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ)

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία στη λήξη του 1^{ου} τριμήνου υλοποιήθηκε με τα μέσα και τη διαδικασία που προαναφέρθηκαν στην ενότητα 3.8.5.α Αρχική αξιολόγηση νηπίων και 3.8. 5.στ. Διαδικασίες αξιολόγησης των παρεμβάσεων και των νηπίων. Η αξιολόγηση αφορούσε τόσο στην εξέλιξη των νηπίων στους τομείς ανάπτυξης, όσο και στην επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων που τέθηκαν στο Ε.Ε.Π., στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις ενδεχόμενες διακυμάνσεις που παρουσίασαν.

Η πορεία της εξέλιξης των μαθητών/τριών στο α΄ τρίμηνο φαίνεται να είναι σταδιακά ανοδική σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Οι στόχοι που τέθηκαν στο Ε.Ε.Π. υλοποιήθηκαν και όσοι προσεγγίστηκαν σε μεγάλο βαθμό αλλά όχι στον επιθυμητό, παρέμειναν στόχοι του β΄ τριμήνου μαζί με τους νέους στόχους που τέθηκαν. Η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν αλλά και στον σχεδιασμό του προγράμματος ήταν ενεργή και στις περιπτώσεις που παρατηρούνταν

μείωση του ενδιαφέροντος ή απόσυρση του νηπίου γινόταν ο απαραίτητος αναστοχασμός για την ανεύρεση της αιτίας και ανασχεδιασμός. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων αλλά και με τις νηπιαγωγούς ήταν πολύ καλή και συνεχώς βελτιωνόταν.

Τα νήπια χωρίς αναπηρία δημιούργησαν σταδιακά δεσμούς με τα νήπια με αναπηρία, ανέλαβαν πολλές φορές ρόλο καθοδηγητή των νηπίων με αναπηρία σε ομαδικές εργασίες (peer tutoring), αντιλήφθηκαν τις δυνατότητες των νηπίων με αναπηρία και άλλαξαν αρνητικές αντιλήψεις και στερεότυπα και αρκετές φορές ζήτησαν υποστήριξη και βοήθεια από νήπια με αναπηρία κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων. Οι δηλώσεις των γονέων των νηπίων της τάξης επιβεβαίωσαν την εξέλιξη των παιδιών τους σε όλους τους τομείς με έμφαση στην κοινωνικοσυναισθηματική και προσωπική ανάπτυξη.

Αναφορικά με τα νήπια με αναπηρία σταδιακά εντάχθηκαν ομαλά στην ομάδα συνομήλικων και έγιναν αποδεκτά, συμμετείχαν ενεργά και αλληλοεπίδρασαν με τους συνομηλικούς τους και εξελίχθηκαν σε διαφορετικό βαθμό το καθένα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης ακολουθώντας τους προσωπικούς του ρυθμούς.

Αναφορικά με την εξέλιξη και πρόοδο των νηπίων και τους στόχους που τέθηκαν στο Ε.Ε.Π., το 1^ο νήπιο με αναπηρία στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης κατέκτησε τους αρχικούς στόχους και διατηρήθηκε στο β' τρίμηνο ένας από αυτούς για μεγαλύτερη εξέλιξή του. Παρουσίασε πολύ μεγάλη αυτονομία στη χρήση τουαλέτας και στο πλύσιμο χεριών, βελτίωση στην τακτοποίηση προσωπικών αντικειμένων και της τάξης και στην αποφυγή κινδύνων. Παρόμοια και στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα βελτιώθηκε αρκετά η αλληλεπίδρασή του με τα νήπια στο παιχνίδι και η συμμετοχή του στις δράσεις της ομάδας και τέθηκαν και νέοι στόχοι παράλληλα με τους αρχικούς που αφορούν στην τήρηση κανόνων στη λειτουργία της τάξης και στην αλληλεπίδραση με τα άλλα νήπια. Η επιθετική συμπεριφορά προς τα άλλα νήπια έχει βελτιωθεί, έγινε αποδεκτός από την ομάδα, άρχισε να ακολουθεί κάποιες ρουτίνες της τάξης και έχει εκδηλώσει ιδιαίτερη προσωπική προτίμηση για φιλία σε ένα νήπιο σε επίπεδο δυάδας με αμοιβαία ανταπόκριση και επιπροσθέτως επιδιώκει τη σχέση και επικοινωνία με τις εκπαιδευτικούς. Στον τομέα της γλωσσικής καλλιέργειας και της επικοινωνίας οι αρχικοί στόχοι έχουν προσεγγιστεί σε κάποιο βαθμό και τέθηκαν και νέοι. Η

εκτέλεση εντολών και η κατανόηση βελτιώθηκε, αναγνωρίζει και αποκαλεί κάποια νήπια με το όνομά τους, απαντάει σε ερωτήσεις περιγραφής εικόνας, γράφει και αναγνωρίζει το όνομα του και χρησιμοποιεί πολύ τη μη λεκτική επικοινωνία. Κάνει προτάσεις 2 ή 3 λέξεων μερικές φορές μετά από επίδειξη. Σε επίπεδο νοητικής ανάπτυξης παρουσιάζει βελτίωση στην αντίληψη και πρόσληψη ερεθισμάτων, στην εστίαση της προσοχής και στην ανάκληση πρόσφατων καταστάσεων και προσώπων που είδε, στη διάκριση χρωμάτων. Αρχίζει να κάνει συμβολικό παιχνίδι και να παρουσιάζει ενδείξεις ανάπτυξης της δημιουργικότητας, να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές, χωροχρονικές έννοιες, να κάνει ομαδοποιήσεις, να ονομάζει ημέρες και εποχές και έχει εμπλουτίσει το λεξιλόγιο του σε σχέση με την αρχή της χρονιάς. Σε επίπεδο ψυχο-κινητικής ανάπτυξης η εικόνα του παραμένει καλή χωρίς μεγάλες αποκλίσεις, καθώς παρουσίαζε ένα καλό κινητικό προφίλ. Παρουσίασε βελτίωση στη χρήση ενσφηνωμάτων ζωγραφικής στο πλαίσιο, όπως επίσης, στη διατήρηση του ρυθμού κατά τη μουσικοκινητική του δραστηριότητα. Σύμφωνα με τις δηλώσεις της μητέρας του, *«έχει μεγάλη αλλαγή ο Κ., βελτιώθηκε πολύ κοινωνικοσυναισθηματικά, είναι χαρούμενος που έρχεται στο σχολείο, έχει αποκτήσει ενδιαφέροντα και είναι πιο συγκεντρωμένος και προσεκτικός, ζητάει τα παιδιά και... έμαθε και καινούρια πράγματα που δεν ήξερε»*

Αναφορικά με το 2ο νήπιο, έχει κατακτήσει δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και έχει αυτονομηθεί σε σχέση με το πλύσιμο των χεριών και τη χρήση της τουαλέτας, ωστόσο ο δεύτερος στόχος παραμένει και στο β' εξάμηνο για περισσότερη βελτίωση. Αναγνωρίζει και αποφεύγει, πλέον, κινδύνους και τακτοποιεί τα προσωπικά του αντικείμενα. Κοινωνικοσυναισθηματικά, οι στόχοι επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό και τέθηκαν και νέοι για το β' τρίμηνο. Παρόλο που στην αρχή δυσκολεύτηκε να ακολουθήσει την ομάδα και τις ρουτίνες της τάξης, ωστόσο εντάχθηκε πολύ ικανοποιητικά και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Άρχισε να εκτελεί εντολές και οδηγίες των εκπαιδευτικών. Επιδιώκει πλέον την αλληλοεπίδραση με άλλα νήπια και εκτός του αδερφού του, με τον οποίο είναι στενά συνδεδεμένος. Αναφορικά με την αρχική επιθετική συμπεριφορά προς τα άλλα παιδιά παρατηρήθηκε διακύμανση με σταδιακή μείωση για μεγάλο χρονικό διάστημα και επανεμφάνιση προς το τέλος του τριμήνου κυρίως, όταν ο αδερφός του καταφέρνει κάτι ή αλληλοεπιδρά με τις εκπαιδευτικούς. Εκδηλώνει προτιμήσεις για επικοινωνία με συγκεκριμένα νήπια και εργάζεται σε ομάδα ακολουθώντας με

καθοδήγηση τους κανόνες. Το παιχνίδι του είναι παράλληλο, ωστόσο επιδιώκει πλέον και συνεργατικό παιχνίδι με κάποιο άλλο παιδί, αλλά μόνο με καθοδήγηση κάποιου ενηλίκου. Κάποιες φορές παίζει συμβολικό παιχνίδι. Η γλωσσική του εξέλιξη φαίνεται από την προσέγγιση των στόχων, οι οποίοι εν μέρει αντικαταστάθηκαν με νέους στο β' τρίμηνο. Κάνει απλή πρόταση με βασικά μέρη του λόγου, Y-P-A. Κατά το παρελθόν, ενώ μιλούσε για τον εαυτό του χρησιμοποιώντας το τρίτο ενικό πρόσωπο, το τελευταίο διάστημα χρησιμοποιεί πρώτο ενικό ή το «εγώ». Στην περιγραφή εικόνων από την αρχή της χρονιάς παρουσιάζει κάποια βελτίωση. Χρησιμοποιεί πλέον στο λόγο την ερώτηση «γιατί» όταν δεν κατανοεί κάτι. Εάν δεν γνωρίζει ένα αντικείμενο προσπαθεί να το περιγράψει ή προσπαθεί να το συνδέσει με κάτι άλλο που του θυμίζει. Απαντάει σε απλές ερωτήσεις, όπως που, ποιος και δείχνει να έχει καλύτερη κατανόηση. Σε γραφοκινητικό επίπεδο παρουσιάζει μικρή βελτίωση. Σε επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης κατέκτησε δεξιότητες που δεν είχε. Η συγκέντρωση προσοχής του αυξήθηκε σε επίπεδο ομάδας και στη δυάδα ή όταν καλείται να διεκπεραιώσει μια εργασία τα καταφέρνει πολύ καλύτερα. Αναγνωρίζει περισσότερα χρώματα, σχήματα και βασικούς ρυθμούς και τους αναπαράγει. Αναφορικά με τη μνήμη, ανακαλεί περισσότερο γεγονότα βραχύχρονης μνήμης. Κάνει πλέον ταυτίσεις και απλές αντιστοιχίσεις, διακρίνει ομοιότητες και διαφορές και αρχίζει να κάνει απλές σειροθετήσεις. Αναγνωρίζει τις χωροχρονικές έννοιες πάνω - κάτω, μικρό - μεγάλο. Βάζει μέχρι 3 κάρτες σε χρονολογική σειρά. Στην κινητική ανάπτυξη παρουσιάζει βελτίωση στην αδρή και λεπτή κίνηση και η γραφοκινητική του εξέλιξη παραμένει στόχος, παρότι παρουσίασε μικρή βελτίωση. *Σύμφωνα με δήλωση της μητέρας, «το παιδί έχει πιο πλούσιο λεξιλόγιο και μιλάει πιο πολύ, δεν το αποφεύγει».*

Το 3^ο νήπιο με αναπηρία φοιτούσε για δεύτερη χρονιά στο νηπιαγωγείο. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες αφορούσαν στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα και στο λόγο. Σύμφωνα με δηλώσεις της μητέρας που ήταν πολύ ευχαριστημένη με την εξέλιξη του παιδιού *«έχει μεγάλη εξέλιξη και από την αρχή της χρονιάς και από πέρυσι. Είμαι πολύ ευχαριστημένη, παρά τις ανησυχίες για το μέλλον. Βλέπω βελτίωση και στον λόγο του παιδιού είναι πιο κοινωνικός, έχει φίλους, αντιδράει και διεκδικεί περισσότερο στο σπίτι και του αρέσει το σχολείο. Έρχεται με χαρά».* Οι στόχοι έχουν επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό και εμπλουτίστηκαν για το β' τρίμηνο. Σε σχέση με το πρώτο διάστημα νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθησή και όταν του απευθύνεται ο

λόγος δεν κατεβάζει το κεφάλι του αποφεύγοντας τη βλεμματική επαφή. Παίζει συνεργατικό παιχνίδι και επιζητάει συνεχώς την παρέα των φίλων του. Δείχνει να ευχαριστείται περισσότερο την παρέα των συνομηλίκων του και μιλάει με περισσότερο θάρρος, πιο δυνατά δομώντας καλύτερα τον λόγο του σε σχέση με την αρχή. Όταν είναι με τους φίλους του διεκδικεί, εκφράζει πλέον τη δυσαρέσκεια του και υψώνει λίγο πιο έντονα την φωνή του. Παρά τις δυσκολίες στην γλώσσα χρησιμοποιεί πλέον καλό επικοινωνιακό λόγο, ζητάει, ανταποκρίνεται, χαιρετάει, ωστόσο, όταν δεν γίνεται κατανοητός χρησιμοποιεί το χέρι του για να δείξει τι θέλει. Χρησιμοποιεί με άνεση τα βασικά συστατικά της πρότασης, απαντάει και σε απλές αλλά και σε πιο σύνθετες ερωτήσεις με περισσότερη άνεση. Το σχέδιό του και η λεπτή του κινητικότητα έχουν βελτιωθεί πάρα πολύ, το ίδιο και οι γραφοκινητικές δεξιότητες και ο οπτικοκινητικός του συντονισμός.

9. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ (Α΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ)

Στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων επιχειρήθηκαν νέες πρακτικές και διαδικασίες σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και συνεργατικών πρακτικών, όπως παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες της έρευνας δράσης. Οι νέες αυτές πρακτικές φαίνεται πως εμπλούτισαν την εκπαιδευτική διαδικασία και βελτίωσαν το εκπαιδευτικό έργο και το επαγγελματικό προφίλ των νηπιαγωγών. Οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν και η βελτίωση αυτή αποτυπώνονται με μία διακύμανση ανοδικής πορείας, στασιμότητας ή και ύφεσης, όπως διαφάνηκε και από τις εβδομαδιαίες αξιολογικές καταγραφές.

Τον 1^ο μήνα των παρεμβάσεων οι εκπαιδευτικοί υλοποιούσαν με μεγάλο ενθουσιασμό τις νέες πρακτικές και επιχειρούσαν να διαχειριστούν τις τυχόν δυσκολίες που προκαλούσαν οι αυξημένες απαιτήσεις ή η έλλειψη γνώσεων αναφορικά αυτές. Σταδιακά από ένα μοντέλο δασκαλοκεντρικό αναδύθηκε ένα πιο μαθητοκεντρικό πλαίσιο, οι σχεδιασμένες παρεμβάσεις βελτιώθηκαν ως προς το βαθμό διαφοροποίησης, τη διαδικασία, το περιεχόμενο, τη χρήση υλικών και μέσων, το μαθησιακό αποτέλεσμα, τον επικοινωνιακό τους λόγο και την αλληλεπίδρασή τους με τα νήπια. Οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να προετοιμάζουν τη διδασκαλία τους σε εβδομαδιαία και ημερήσια βάση, να θέτουν στόχους, να αναστοχάζονται, να αξιολογούν το έργο τους και να αξιολογούνται, να βρίσκουν χρόνο για τη μεταξύ τους συνεργασία, να εμπλέκουν πιο ενεργά τους γονείς. Το 2^ο μήνα οι δυσκολίες στη συνεργασία, οι αλλαγές αλλά και οι διαφορετικές και αυξημένες απαιτήσεις του

προγράμματος οδήγησαν σε μία αντίδραση που είχε αντίκτυπο στην ποιότητα των παρεμβάσεων, όπως αναφέρθηκαν από τους/τις κριτικούς φίλους/ες και την ερευνήτρια. Ωστόσο, οι αναστοχαστικές συναντήσεις, ο διάλογος και η θέληση των νηπιαγωγών, η ανεύρεση λύσεων με σεβασμό προς τις επιλογές των άλλων με βάση παιδαγωγικά κριτήρια οδήγησαν στην αναβάθμιση της ποιότητας των παρεμβάσεων από τα μέσα Δεκέμβρη μέχρι και το τέλος περίπου του Ιανουαρίου. Τα νήπια σε αυτό το διάστημα άρχισαν να εμπλέκονται πιο ενεργά και να συσχεδιάζουν με τις νηπιαγωγούς και η ειδική παιδαγωγός αρχίζει να αποκτά πιο ισότιμο ρόλο στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη προτάσεις βελτίωσης του βαθμού διαφοροποίησης του περιεχομένου, της αλληλεπίδρασης με τα νήπια και της παροχής ευκαιριών για πρωτοβουλίες. Ενέταξαν σε μεγαλύτερο βαθμό την αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών/τριών, την υποβολή σαφών ερωτήσεων την ανάληψη ισότιμων ρόλων.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αμφισβητήσουν παγιωμένες συνήθειες, να αναθεωρήσουν πεποιθήσεις, αντιλήψεις, συνήθειες και πρακτικές, να αποδεχτούν ή να απορρίψουν νέες πρακτικές και μέσα από τις αναστοχαστικές διαδικασίες, την ανατροφοδότηση και τις εσωτερικές ή εξωτερικές συγκρούσεις που βίωσαν. Ακόμη, παγιώθηκαν βελτιωτικές πρακτικές και οι ίδιες εξελίχτηκαν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, όπως αναφέρουν: *«αυτές οι συγκρούσεις μπορεί να κουράζουν ή να πονάνε μερικές φορές, αλλά σε κάνουν καλύτερο σαν άνθρωπο σε πάνε μπροστά, και αυτό έγινε με εμένα.... Έμαθα και μαθαίνω πολλά, δοκίμασα και αμφισβήτησα και έκρινα και απέρριψα, δε δέχτηκα μόνο, και είδα και τα στραβά μου...»* Γ.Ε.

Σε επίπεδο συνεργασίας, αναδύθηκαν δυσκολίες ως προς την εναλλαγή των ρόλων και την ισότιμη συμμετοχή στη διδασκαλία, οι οποίες αρχικά δεν ήταν εμφανείς, στη συνέχεια έγιναν αντιληπτές από τις δύο νηπιαγωγούς, επιχειρήθηκε η διαχείριση των συγκρούσεων και εξελικτικά η εναλλαγή ρόλων ήταν περισσότερο εμφανής. Φαίνεται πως οι συνεργατικές πρακτικές των νηπιαγωγών στην τάξη χρειάζεται να βελτιωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό.

ζ) Ανασχεδιασμός Ε.Ε.Π.

Με τη λήξη του 1^{ου} τριμήνου ολοκληρώθηκε η διαμορφωτική αξιολόγηση των νηπίων και κατά το 1^ο 15/νθήμερο του Φεβρουαρίου συντάχθηκαν οι παιδαγωγικές

εκθέσεις των νηπίων και τα Ε.Ε.Π. περιλαμβάνοντας και νέους στόχους που έθεσαν οι νηπιαγωγοί σε συνεργασία με τους γονείς.

η) 2η φάση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

2^η ΦΑΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ: ΜΕΤΑ ΤΗΝ Α΄ ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΩΝ Ε.Ε.Π. Β΄ τρίμηνο (Μάρτιος 2018-Μάιος 2018)		
1. ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ Β΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ/ΗΤΡΙΑ (ΟΠΩΣ ΤΕΘΗΚΑΝ ΣΤΟ Ε.Ε.Π.)		
ΝΗΠΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ		
1^ο νήπιο με αναπηρία ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ	2^ο νήπιο με αναπηρία ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ	3^ο νήπιο με αναπηρία ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ
<ul style="list-style-type: none"> • Να βάζει και να βγάζει το μπουφάν και να το ταχτοποιεί. • Να σκουπίζεται μετά την αφόδευση 1-2 φορές την εβδομάδα. • Να αναγνωρίζει κινδύνους και να μη βάζει επικίνδυνα αντικείμενα και υλικά στο στόμα του, όπως πλαστελίνη για τον επόμενο μήνα 	<ul style="list-style-type: none"> • Να αυτονομηθεί στο σκούπισμα μετά την αφόδευση 2 φορές την εβδομάδα τον επόμενο μήνα 	<p>Αυτοεξυπηρετείται.</p>
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
<ul style="list-style-type: none"> • Να ακολουθεί κανόνες, όπως να περιμένει τον απαιτούμενο χρόνο για την υλοποίηση των επιθυμιών του ή αιτημάτων χωρίς να θυμώνει, και να αποδέχεται την άρνηση. • Να συμμετέχει σε 2 τουλάχιστον οργανωμένες δραστηριότητες της τάξης και να αλληλοεπιδρά με τα άλλα παιδιά σε μικρή αρχικά ομάδα ή δυάδα σε 2 μήνες. 	<ul style="list-style-type: none"> • Να αλληλεπιδρά με τους/τις άλλους/ες συνομηλίκους/ήλικες στις οργανωμένες δραστηριότητες με καθοδήγηση 2 φορές την ημέρα, τον επόμενο μήνα. • Να κατανοεί κοινωνικές περιστάσεις, καταστάσεις και κανόνες και να τους υιοθετεί, όπως να ζητάει αυτό που θέλει με αποδεκτό τρόπο και να μην εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά, 2-3 φορές την ημέρα σε ένα μήνα. • Να αυτονομηθεί από τον αδερφό του που φοιτά στην ίδια τάξη και να εργάζεται σε ομάδα με άλλα παιδιά 1 φορά την ημέρα, σε 2 εβδομάδες 	<ul style="list-style-type: none"> • Να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του και να μιλάει πιο συχνά στην ολομέλεια με δική του πρωτοβουλία, τουλάχιστον 2-3 φορές την ημέρα, σε 2 μήνες. • Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να προτείνει και να επιδιώκει την ανάληψη ρόλων, τουλάχιστον 2 φορές την ημέρα, σε ένα μήνα,
ΓΛΩΣΣΑ –ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΓΛΩΣΣΑ –ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΓΛΩΣΣΑ –ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

<ul style="list-style-type: none"> • Να επικοινωνεί με τη χρήση απλών προτάσεων Υ-Ρ-Α 3 φορές την ημέρα αρχικά και στη συνέχεια περισσότερες, για δυο μήνες. • Να ανταποκρίνεται σε ερωτήματα άλλων παιδιών της τάξης. • Να μπορεί να κάνει αφήγηση μικρής ιστορίας με τη χρήση εικόνων μέχρι 3 κάρτες, 3 φορές την εβδομάδα. • Να αποκαλεί όλα τα παιδιά της τάξης με το όνομά τους, σε 2 μήνες • Να αφηγείται μια σκηνή ιστορίας ή παραμυθιού χωρίς τη χρήση εικόνων 3 φορές την εβδομάδα, σε 2 μήνες 	<ul style="list-style-type: none"> • Να επικοινωνεί με τους συνομήλικους του με κατανοητό τρόπο και απλό λόγο 3 φορές την ημέρα για τον επόμενο μήνα. • Να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιό του σχετικά με τις θεματικές που επεξεργάζονται και να χρησιμοποιεί νέες λέξεις κατά την επεξεργασία μιας θεματικής το επόμενο δίμηνο. • Να περιγράφει με απλό λόγο μια εικόνα και να αναφέρεται στα βασικά στοιχεία της 2 φορές την ημέρα σε 2 εβδομάδες. • Να αφηγείται μια μικρή ιστορία με οπτικοποιημένο υλικό 3 καρτών με λογική σειρά και συνοχή και στη συνέχεια με περισσότερες κάρτες καθημερινά για το επόμενο δίμηνο. • Να κάνει λογικές συσχετίσεις αιτίου – αποτελέσματος με οπτικοποιημένο υλικό για το επόμενο δίμηνο σε μικρή ομάδα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιό του σχετικά με τις θεματικές που επεξεργάζονται και να χρησιμοποιεί νέες λέξεις κατά την επεξεργασία μιας θεματικής, το επόμενο δίμηνο. • Να ενισχυθεί ο αφηγηματικός και περιγραφικός λόγος αρχικά σε μικρή ομάδα με τη χρήση επιθέτων, και άλλων μερών του λόγου εκτός ρημάτων και ουσιαστικών σε δραστηριότητες προφορικής έκφρασης, σε 2 μήνες.
ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Ακολουθεί τους στόχους της ομάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Να κρατάει σταθερά το μολύβι και μαρκαδόρο κατά τη γραφή ή τη ζωγραφική. • Να ενισχυθούν περαιτέρω οι γραφοκινητικές του δεξιότητες. 	Ακολουθεί τους στόχους της ομάδας.
ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Ακολουθεί τους στόχους της ομάδας.	<ul style="list-style-type: none"> • Να εκτελεί 2 σύνθετες εντολές 2 φορές την ημέρα αρχικά με υποστήριξη και μετά μόνος του σε ένα μήνα • Να κάνει λογικές συσχετίσεις και 	Ακολουθεί τους στόχους της ομάδας.

	<p>αιτιολογήσεις σε καταστάσεις, φαινόμενα και γεγονότα 1 φορά την ημέρα σε ένα μήνα.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να κάνει αντιστοίχιση 1:1 και να αριθμεί 1 φορά την ημέρα για ένα μήνα. 	
2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ		
Μάρτιος 2018		
1^η εβδομάδα: 05-09.03.2018		
Θεματικές ενότητες: Οι πλανήτες και το διάστημα.		
Οργανωμένες Δραστηριότητες:		
ΔΕΥΤΕΡΑ		
<p>1. Συσχεδιασμός του προγράμματος με τα νήπια με τη νέα θεματικής που έχουν επιλέξει «Οι πλανήτες και το διάστημα». Δημιουργία ιστογραμμάτων. Οι βασικές ιδέες: να κατασκευάσουν τους πλανήτες και να φτιάξουν το πλανητικό σύστημα, να γίνουν αστροναύτες και να πάνε με το διαστημόπλοιο που θα κατασκευάσουν στο διάστημα, να δουν βίντεο και ντοκιμαντέρ, να μάθουν πως στέκονται τα πράγματα στη γη και δεν πέφτουν και να κάνουν πειράματα, να κάνουν επιτραπέζια και άλλα παιχνίδια με πλανήτες για να παίξουν, κ.ά.</p> <p>2. Αξιολόγηση και ψηφοφορία προτεινόμενων δραστηριοτήτων από τα νήπια. Τρεις εναλλακτικοί τρόποι ψηφοφορίας των δραστηριοτήτων που πρότειναν τα παιδιά. Δημιουργία ιστογραμμάτων.</p> <p>3. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.</p> <p>4. Συζήτηση για τους πλανήτες, τα χαρακτηριστικά τους και τις ονομασίες τους, παρατήρηση βιβλίων με θέμα το διάστημα, Φωνολογική ενημερότητα με τα αρχικά από τα ονόματα των πλανητών.</p>		
ΤΡΙΤΗ		
<p>1. Παρακολούθηση ντοκιμαντέρ με θεματικές: ήλιος, ηλιακό σύστημα, γη, πλανήτες, συζήτηση και καταγραφή αποκτημένων γνώσεων.</p> <p>2. Καταγραφή πληροφοριών από το ντοκιμαντέρ. Σύγκριση των πληροφοριών με τις γνώσεις που είχαν καθώς και τις απορίες που είχαν. Ποια ερωτήματα απαντήθηκαν; Ποια ερωτήματα έμειναν αναπάντητα; Τι ερωτήματα γεννήθηκαν;</p> <p>3. Παρακολούθηση ντοκιμαντέρ με θέμα ταξίδι από το διάστημα στο μικρόκοσμο μας, σύγκριση πλανητών.</p> <p>4. Παρουσιάσεις από ομάδα νηπίων αναφορικά με επιλεγμένα αντικείμενα ή εργασίες, κατασκευές που έφεραν από το σπίτι.</p>		
ΤΕΤΑΡΤΗ		
<p>1. Ατομικά φύλλα εργασίας με θέμα από το διάστημα. Το κάθε παιδί διαλέγει ότι το ενδιαφέρει: σταυρόλεξα, εικονολέξεις, μαθηματικά, σχέδια με πλανήτες και ζωγραφική.</p> <p>2. Παρουσίαση της έννοιας βαρύτητας. Εκπαιδευτικό βίντεο με θέμα την βαρύτητα και καθημερινές σκηνές μέσα σε ένα διαστημόπλοιο. Πειραματισμοί με αντικείμενα που πέφτουν πιο γρήγορα και πιο αργά.</p> <p>3. Τα παιδιά μετά από πρόταση της άλλης τάξης επιλέγουν πληροφορίες από το ντοκιμαντέρ και το βίντεο της βαρύτητας και οργανώνουν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών θέματα προς παρουσίαση. Επιλέχθηκαν από τα παιδιά: α) η αναπαράσταση του ηλιακού συστήματος, β) πειράματα για την βαρύτητα, γ) η περιστροφή ήλιου-γης-σελήνης, δ) η δημιουργία των πλανητών, ε) κατασκευή διαστημόπλοιου. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες ανάλογα με τις προτάσεις τους και επιλέξαν υλικά.</p>		
ΠΕΜΠΤΗ (1^η βιντεοσκοπημένη δραστηριότητα)		

1. Με αφορμή την πρόταση από τα παιδιά και τη νηπιαγωγό της άλλης τάξης να παρουσιάσουν τα νήπια αυτά που μαθαίνουν για τους πλανήτες αυτές τις μέρες στα παιδιά της άλλης τάξης, τα νήπια σχεδίασαν τι θα ετοιμάσουν και πως για να το δείξουν στην άλλη τάξη. Τα παιδιά ψήφισαν τι θα κάνει το καθένα και χωρίστηκαν σε ομάδες. Η μία έφτιαξε το πλανητικό σύστημα, η άλλη ασχολήθηκε με πειράματα για τη βαρύτητα, η 3η με κατασκευή διαστημόπλοιου, η 4η με την αναπαράσταση της κίνησης ήλιου- γης-σελήνης, ένα νήπιο αναπαριστά-δείχνει την έκρηξη του ήλιου και τη δημιουργία των πλανητών, κ.ά. Μόλις ολοκληρώθηκαν οι εργασίες τα παιδιά παρουσίασαν στην άλλη τάξη όσα έχουν μάθει για τους πλανήτες. Στόχοι που τέθηκαν ήταν να εκφράζονται τα νήπια ποικιλοτρόπως, να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν, να συμμετέχουν στην επιλογή των δραστηριοτήτων, υλικών και τρόπων εργασίας, να μάθουν για τους πλανήτες.

2. Παρουσιάσεις αγαπημένων αντικειμένων των νηπίων.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

1. Συμφωνική ορχήστρα Βιργινίας Λάμπρου. Παράσταση με αφήγηση και παρουσίαση παραμυθιού με τη συνοδεία 4 έγχορδα (βιόλα, τσέλο, βιολί, κοντραμπάσο). Επίσκεψη 1ο Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών και Βαρήκων Αργυρούπολης και παρακολούθηση από κοινού της παράστασης.

2. Τα νήπια παρακολούθησαν την παράσταση, συμμετείχαν, έπαιζαν με τα όργανα, πειραματίστηκαν και συζήτησαν με τους μουσικούς.

3. Έφτιαξαν μουσικά όργανα με διάφορους τρόπους; Ζωγραφική, κατασκευές, κ.τ.λ.

2^η εβδομάδα: 12-16.03.2018

Θεματικές ενότητες: Πλανήτες και 25^η Μαρτίου.

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ

1. Ανάγνωση ιστορίας «Ο Πέτρος και το φεγγάρι». Επεξεργασία της έννοιας αυτοαξιολόγηση. Παιχνίδι αυτοαξιολόγησης - ετεροαξιολόγησης: Η μία εκπαιδευτικός κάνει στην άλλη κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις ως προς το περιεχόμενο της ιστορίας. Σε ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης καλείται να τοποθετήσει τον εαυτό της. Τα παιδιά καλούνται να κρίνουν την απόφαση της δασκάλας. Κατόπιν τα παιδιά κάνουν το ίδιο για τον εαυτό τους σε σχέση με τα επίπεδα κατανόησης της ιστορίας.

2. Κατασκευή 4 επιτραπέζιων παιχνιδιών με θέμα τους πλανήτες και το διάστημα. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και κατασκευάζουν επιτραπέζια παιχνίδια ανάλογα με αυτό που έχει επιλέξει κατά τη διαδικασία συσχεδιασμού. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει το παιχνίδι τους στην ολομέλεια.

3. Αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση της κατασκευής του επιτραπέζιου παιχνιδιού.

4. Συσχεδιασμός: Στην ολομέλεια μιλάμε για την επερχόμενη επέτειο της 25ης Μαρτίου. Γίνεται καταγραφή των πληροφοριών και γνώσεων των παιδιών σε σχέση με αυτή την ημέρα καθώς και τι θέλουν να μάθουν τα παιδιά για την 25η Μαρτίου.

ΤΡΙΤΗ

1. Χρήση και αξιοποίηση των επιτραπέζιων παιχνιδιών που έφτιαξαν τα παιδιά.

2. Βίντεο με θέμα «ταξίδι στους πλανήτες με ένα διαστημόπλοιο». Τα παιδιά παρακολουθούν τις εμπειρίες των ηρώων στο διαστημικό τους ταξίδι. Παράλληλα γίνεται συζήτηση με τις εντυπώσεις τους και τις απορίες τους.

3. «Πώς εορτάζεται μια εθνική επέτειος στο σχολείο»: καταγράφονται οι εμπειρίες των παιδιών από εορτασμούς εθνικών επετείων και προτείνουν ιδέες για τη δική τους γιορτή.

4. Ψηφοφορία: Τα παιδιά ψηφίζουν από τις προτάσεις τους, τον τρόπο με τον οποίο θέλουν να πραγματοποιήσουν τη σχολική γιορτή για την 25η Μαρτίου (Θεατρική παράσταση ή ποιήματα).

ΤΕΤΑΡΤΗ

1. Με αφορμή το βίντεο της Τρίτης και αξιοποιώντας την κατασκευή του διαστημόπλοιου καθώς και τα επιτραπέζια που απεικονίζουν τους πλανήτες, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες

και σχεδιάζουν ένα φανταστικό ταξίδι σε έναν ή περισσότερους πλανήτες. Τα παιδιά ζωγραφίζουν τις εμπειρίες από το ταξίδι τους.

2. Τα παιδιά στην ολομέλεια παρουσιάζουν «τα ταξίδια τους» με το διαστημόπλοιο.

ΠΕΜΠΤΗ

1. Τα παιδιά παρακολουθούν σε βίντεο φωτογραφίες που έχουν τραβηχτεί κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων της εβδομάδας. Συζητούν για τις εμπειρίες τους από τις δραστηριότητες, τις αλλαγές που θα έκαναν, αν μπορούσαν, τι θα βελτίωναν κ.ά.

2. Τα παιδιά αξιολογούν τις δραστηριότητες που έχουν υλοποιηθεί και ψηφίζουν αυτή που τους άρεσε περισσότερο από τη θεματική «πλανήτες».

3. Αφήγηση της ιστορίας «Γεννήθηκα το 1821» και αναπαράστασή της.

4. Μελέτη πίνακα ζωγραφικής με τίτλο «η έξοδος του Μεσολογγίου». Τα παιδιά σε πίνακα στον οποίο αποτυπώνεται το Μεσολόγγι και η γύρω περιοχή, ο στρατός και ο στόλος των εχθρών, τα σημεία των μαχών και η έξοδος, συνδέουν και αντιστοιχούν το περιεχόμενο της ιστορίας με τα αντίστοιχα σημεία του πίνακα.

5. Τραγούδι με αναφορά στο 1821, ρυθμός και μουσικά όργανα. Τα παιδιά χτυπάνε με τα τύμπανα και τα ντέφια το ρυθμό του τραγουδιού.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

1. Βίντεο-ιστορικό ντοκουμέντο με θέμα την μάχη στα Δερβενάκια- Θεόδωρος Κολοκοτρώνης. Τα παιδιά εντοπίζουν συνδυαστικά με το βιβλίο «Γεννήθηκα το 1821» την έννοια στρατηγική και μεταφέρουν τις δικές τους εμπειρίες ως προς τους τρόπους-στρατηγικές για να πετύχουν ένα στόχο τους.

2. Τα παιδιά επιλέγουν το θέμα της γιορτής. Τα παιδιά ψηφίζουν, αν θέλουν να παρουσιάσουν την ιστορία ενός ήρωα ή το χρονικό μιας μάχης.

3. Τα παιδιά επιλέγουν τις πληροφορίες που θα ήθελαν να μεταφέρουν στους γονείς κατά τη σχολική γιορτή.

4. Δανειστική βιβλιοθήκη.

3^η εβδομάδα: 19-23.03.2018

Θεματικές ενότητες: Συναισθήματα και Προετοιμασία για τη σχολική γιορτή.

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ

1. Επεξεργασία συναισθημάτων του κειμένου της θεατρικής παράστασης. Το κείμενο της παράστασης χωρίζεται σε τρία μέρη βάσει των γεγονότων. Τα παιδιά χωρίζονται σε αντίστοιχες ομάδες σύμφωνα με την συμμετοχή τους στα συγκεκριμένα τμήματα του κειμένου. Η διαδικασία αφορά σε τρία επίπεδα: αναγνώριση των συναισθημάτων που εγείρει το κείμενο στα παιδιά - ακροατές, αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών μπαίνοντας στη θέση του πρωταγωνιστή, κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων σε δυσάρεστα και ευχάριστα.

2. Τα παιδιά σε ομάδες ζωγραφίζουν τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Συμβολισμός των συναισθημάτων

3. Στην ολομέλεια παρουσιάζονται τα ερωτήματα που τέθηκαν καθώς και οι εργασίες των παιδιών.

4. Τα παιδιά τραγουδούν και παίζουν με τα μουσικά όργανα τραγούδια αναφορικά με το 1821. Τα παιδιά χορεύουν τα τραγούδια.

5. Ψηφοφορία: Τα παιδιά επιλέγουν ψηφίζοντας αν θα συμμετέχουν στην ορχήστρα, στο χορό ή στη χορωδία. Κατανέμονται οι αντίστοιχοι ρόλοι καθώς και οι σχετικές αρμοδιότητες.

ΤΡΙΤΗ

1. Παρουσιάσεις των παιδιών με θέμα την 25η Μαρτίου. Σε συνεργασία με τους γονείς οι παρουσιάσεις ορίστηκαν για την Τρίτη, Τετάρτη και Πέμπτη και αφορούσαν σε ρούχα της εποχής του 21, ιστορίες με ήρωες και γεγονότα, ποιήματα και τραγούδια εποχής, τρόπος ζωής εκείνης της εποχής ,κ.λπ.).

<p>2. Μελέτη πινάκων του Θεόφιλου: πολιτισμικά στοιχεία της εποχής του '21(αργαλειός, βοσκοί με τα πρόβατα, ενδυμασία κ.λπ.). Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες καταγράφουν τα στοιχεία του πίνακα ζωγραφίζοντάς τα.</p> <p>3. Τα παιδιά παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της έρευνας από τους πίνακες του Θεόφιλου.</p> <p>4.Πρόβα για τη σχολική γιορτή.</p>
<p>ΤΕΤΑΡΤΗ</p> <p>1. Παρουσιάσεις των παιδιών με θέμα την 25η Μαρτίου.</p> <p>2. Τα παιδιά παρατηρούν την ενδυμασία της εποχής και επιλέγουν δια της ψηφοφορίας το αξεσουάρ που θέλουν να κατασκευάσουν για να το φοράνε στη γιορτή.</p> <p>3. Κατασκευή ποδιάς για τα κορίτσια με ζωγραφική από στένσιλ παραδοσιακού σχεδίου. Κατασκευή ζωναριού από τα αγόρια με ζωγραφική από στένσιλ παραδοσιακού σχεδίου. Μαντήλια για το χορό με ζωγραφική από στένσιλ παραδοσιακού σχεδίου.</p> <p>4.Πρόβα για τη γιορτή.</p>
<p>ΠΕΜΠΤΗ</p> <p>1. Γενική πρόβα για τη σχολική γιορτή με θεατές την διπλανή τάξη. Τα παιδιά απαντούν σε ερωτήσεις για τους ρόλους τους, το θέμα της γιορτής, τα γεγονότα που υποβάλλουν οι θεατές.</p> <p>2.Τα παιδιά γίνονται θεατές της γενικής πρόβας της διπλανής τάξης. Υποβάλλουν ερωτήσεις για το θέμα της γιορτής, τους ρόλους τα ιστορικά γεγονότα. Τα παιδιά ανακαλύπτουν τις ομοιότητες και διαφορές των παραστάσεων.</p> <p>4. Παρουσιάσεις.</p>
<p>ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ</p> <p>Εορτασμός της 25ης Μαρτίου-Σχολική γιορτή.</p>
<p>4^η εβδομάδα: 26-30.03.2018</p>
<p>Θεματικές ενότητες: Δράσεις με θέμα το Πάσχα.</p>
<p>Οργανωμένες Δραστηριότητες:</p>
<p>ΔΕΥΤΕΡΑ</p> <p>1. Αξιολόγηση της γιορτής της 25^{ης} Μαρτίου. Τα παιδιά εκφράζουν την εμπειρία τους από την θεατρική παράσταση, την αξιολογούν με βάση τα συναισθήματα που νιώσανε και τη σκηνική παρουσία τους.</p> <p>2. Εισαγωγή στην εβδομάδα που ακολουθεί. Πραγματοποιείται συσχεδιασμός από τις νηπιαγωγούς με τα παιδιά με επίκεντρο το Πάσχα. Καταγραφή ιδεών των παιδιών: «Τι ξέρουν για το Πάσχα» και «τι δραστηριότητες θέλουν να γίνουν για να μάθουν για το Πάσχα».</p> <p>3. Τα παιδιά πρόκειται να κατασκευάσουν πασχαλινά αυγά. Γίνεται παρουσίαση κατασκευής αυγού από φοιτήτρια με μπαλόνι, αλευρόκολλα και εφημερίδες.</p> <p>4. Επίδειξη αυγών που κατασκευάστηκαν από άλλες χρονιές και με διαφορετικές τεχνικές (βαμμένα αυγά από αφρολέξ, βαμμένα αυγά από πεπιεσμένο χαρτί κ.ά.).</p> <p>3.Τα παιδιά επιλέγουν την τεχνική που επιθυμούν και τα υλικά για την κατασκευή του αυγού κόβοντας λωρίδες από εφημερίδες και περιοδικά.</p> <p>4. Παρουσιάσεις των παιδιών με θέμα το Πάσχα κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς.</p>
<p>ΤΡΙΤΗ</p> <p>1. Τα παιδιά χωρισμένα σε τρεις ομάδες εναλλάσσονται σε σταθμούς εργασίας με βάση τον συσχεδιασμό. 1ος σταθμός: κατασκευή αυγών με μπαλόνι-εφημερίδες, 2ος σταθμός: κατασκευή πασχαλινών στολιδιών για τον στολισμό της τάξης (μέσα από Πασχαλινά βιβλία κατασκευών και σχέδια εργασίας), 3ος σταθμός: ανάγνωση εικονογραφημένου βιβλίου με θέμα τη ζωή του Χριστού.</p> <p>2. Παρουσιάσεις: σε συνεννόηση με τους γονείς τα παιδιά φέρανε αναφορές για το Πάσχα σύμφωνα με τον συσχεδιασμό (στολίδια πασχαλινά, ιστορίες, διάφορες τεχνικές αυγών, κουλουράκια και τσουρέκια μαζί με τη συνταγή).</p> <p>3. Παρακολούθηση βίντεο για τη ζωή του Χριστού και συζήτηση.</p>
<p>ΤΕΤΑΡΤΗ</p> <p>1. Τα παιδιά προετοιμάζουν την υλοποίηση της δραστηριότητας για το παιχνίδι του κρυμμένου αυγού (βιντεοσκόπηση).</p>

- Κατασκευή κάτοψης της τάξης μαζί με τα παιδιά. Ο προσανατολισμός αφορούσε στην αντιστοιχία πλευρά του χαρτιού-τοίχος της τάξης. Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε δύο ομάδες: Η πρώτη ομάδα ονομάζει τα έπιπλα και η δεύτερη σχεδιάζει. Στο τέλος, τα παιδιά διάλεξαν σημεία του χάρτη και καλούσαν τους/τις άλλους/ες να πάνε στα αντίστοιχα σημεία.
- Τα παιδιά προτείνουν ιδέες για κατασκευή πασχαλινών καρτών και καλαθιών μέσα από βιβλία κατασκευών. Κατόπιν ετοιμάζουν τα υλικά για τις κατασκευές στις οποίες συμπεριλαμβάνονται τα καλαθάκια-δώρο για τα παιδιά του Ειδικού Νηπιαγωγείου Κωφών & Βαρήκων παιδιών Αργυρούπολης που θα κάνουν επίσκεψη.
- Παρουσιάσεις νηπίων αντικειμένων σχετικά με το Πάσχα.

ΠΕΜΠΤΗ (2^η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση)

- Σε συνέχεια του σχεδιασμού της κάτοψης του νηπιαγωγείου, τα νήπια προτείνουν να κρύψουν τα αυγά και να ψάξουν να τα βρουν και να τα φάνε. Αποφασίζουν να εργαστούν σε ομάδες και η μια ομάδα να δίνει οδηγίες στην άλλη πως θα φτάσει στο θησαυρό-αυγό. Ψηφίζουν για τον αριθμό των οδηγιών που θα δίνει η κάθε ομάδα στην άλλη και προτάθηκε να είναι 6 οι οδηγίες. Αποφασίζουν τον τρόπο ανάπτυξης των οδηγιών-γρίφων, ώστε να είναι αναγνώσιμες καθώς και το είδος των αυγών (να είναι σοκολατένια, γιατί είναι πιο νόστιμα). Σε συνέχεια της αποτύπωσης της τάξης σε χαρτί του μέτρου για να τον «διαβάσει» η ομάδα που θα ψάχνει το θησαυρό, τα παιδιά σε ομάδες γράφουν οδηγίες η μια ομάδα για την άλλη, τις οποίες θα ακολουθήσουν για να φτάσουν στο θησαυρό. Κρύβουν τις οδηγίες σε διάφορα σημεία της τάξης καθώς και τα αυγά. Τα σημεία με τις οδηγίες ανακαλύπτονται από το χάρτη που έκαναν τα νήπια και τις γραπτές καθοδηγήσεις που βρίσκει η κάθε ομάδα. Η κάθε ομάδα κρύβει τις οδηγίες που έγραψε, ενώ τα άλλα νήπια είναι εκτός τάξης για να μη βλέπουν και με τις οδηγίες που βρίσκουν φτάνουν στο θησαυρό Στο τέλος γίνεται αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Οι στόχοι που έθεσαν οι νηπιαγωγοί είναι οι κάτωθι: να οργανώνουν δραστηριότητες, να αξιοποιούν τις ιδέες τους και υλικά, να επιχειρηματολογούν, να αποκτήσουν χωρική αντίληψη, να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν, να ανακαλύψουν την αξία του κοινού στόχου, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να αξιολογούν και να αυτοαξιολογούνται.
- Τα παιδιά ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες με τις κάρτες και τα καλαθάκια.
- Παρουσιάσεις: Σε συνεννόηση με τους γονείς τα παιδιά φέρανε αναφορές για το Πάσχα σύμφωνα με τον συσχεδιασμό (στολίδια πασχαλινά, ιστορίες, διάφορες τεχνικές αυγών, κουλουράκια και τσουρέκια μαζί με τη συνταγή).

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

- Ανάγνωση του παραμυθιού «τα κλεμμένα σοκολατένια αυγά».
- Τα παιδιά σκορπίζονται στην αυλή προς ανακάλυψη των «κλεμμένων αυγών», τα οποία είναι κρυμμένα σε διάφορα σημεία της αυλής. Τα παιδιά ενώνουν τα αβγά που βρήκαν, τα μοιράζονται και τα τρώνε.
- Τα παιδιά δίνουν τα δώρα στα φιλοξενούμενα παιδιά, ανταλλάσσουν ευχές για το Πάσχα και τα αποχαιρετούν.
- Ακολουθεί αποχαιρετισμός παιδιών – εκπαιδευτικών ενόψει των διακοπών του Πάσχα.

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ (ΜΑΡΤΙΟΥ)

	1 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 5-09.03.2018					2 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 12-16.03.2018					3 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 19-23.03.2018					4 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 26-30.03.2018					
Α. Αναφορικά με την υλοποίηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1. οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν όπως ακριβώς σχεδιάστηκαν χωρίς να προκύψει ανάγκη αλλαγών				Γ	Ε				Γ	Ε				Ε	Γ					Γ	Ε
2. οι δραστηριότητες κατάκτησαν τους αρχικούς τους στόχους				Γ	Ε				Ε	Γ				Ε	Γ					Γ	Ε

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
3. οι δραστηριότητες διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των νηπίων					E Γ			E	Γ				E		Γ				E	Γ	
4. οι δραστηριότητες διασφάλισαν τη συμμετοχή των νηπίων				E	Γ			E	Γ				E		Γ				E	Γ	
5. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τους στόχους	Γ	E				Γ		E			Γ			E		Γ				E	
6. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με την επιλογή διαφορετικών μέσων και υλικών	Γ		E			Γ			E		Γ			E		Γ	E				
7. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας, τον τρόπο εργασίας των νηπίων, την οργάνωση του χώρου και γενικότερα, με τη διαδικασία.	Γ			E		Γ			E		Γ			E		Γ	E				
8. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με το περιεχόμενο και την επιλογή της θεματικής ενότητας	Γ	E				Γ			E		Γ			E		Γ	E				
B. Η αναγκαιότητα αλλαγών που προέκυψε ήταν αναφορικά με:																					
1. Την επιλογή της θεματικής και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων		E	Γ			Γ	E				Γ			E		Γ	E				
2. την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ	E				Γ	E				Γ			E		Γ	E				
3. τη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης των νηπίων και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των νηπίων	Γ	E				Γ	E				Γ			E		Γ	E				
4. τη διατήρηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των νηπίων	Γ	E				Γ	E				Γ			E		Γ	E				
5. την ενεργή συμμετοχή των νηπίων	Γ	E				Γ	E				Γ			E		Γ	E				
6. την επιλογή των υλικών και των μέσων για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ	E				Γ	E				Γ			E		Γ	E				
7. την επιλογή των υλικών και των μέσων για τη διατήρηση υψηλού κινήτρου	Γ	E				Γ	E				Γ			E		Γ	E				
8. την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ		E			Γ		E			Γ			E		Γ	E				

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων		Γ	E				E	Γ				Γ		E			Γ	E		
10. τον περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας και σχεδιασμού της δραστηριότητας	Γ	E					E	Γ			Γ		E				E	Γ		
11. την καταλληλότητα του χώρου εργασίας	Γ	E				Γ	E				Γ		E			Γ	E			
12. το μαθησιακό αποτέλεσμα	Γ	E				Γ	E				Γ		E			Γ		E		
13. τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό	Γ		E				Γ		E		Γ			E		Γ			E	
14. τη διαφοροποίηση του λεκτικού υλικού και την καταληπτότητα του λόγου του εκπαιδευτικού	Γ		E			Γ			E		Γ			E		Γ		E		
15. την ενθάρρυνση και υποστήριξη των νηπίων	Γ		E			Γ			E		Γ			E		Γ		E		
16. τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης νηπίων και εκπαιδευτικών		Γ	E			Γ			E			Γ	E				Γ	E		
17. τη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων	Γ	E				Γ	E				Γ		E			Γ		E		
18. τον αναγκαίο χρόνο που χρειάζεται κάθε νήπιο για να ανταποκριθεί	Γ		E			Γ			E		Γ			E		Γ			E	
19. την αλληλεπίδραση των νηπίων		Γ	E				Γ	E			Γ		E				Γ	E		
20. τη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	Γ		E			Γ			E		Γ			E		Γ		E		
21. την επιβεβαίωση και την συναισθηματική τόνωση των νηπίων	Γ		E			Γ			E		Γ			E		Γ		E		
22. τη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών	Γ		E			Γ			E		Γ			E		Γ			E	
23. τη υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων	Γ	E				Γ	E				Γ			E		Γ			E	
24. τις εννοιολογικές μεταβάσεις των θεματικών ενοτήτων.	Γ	E				Γ	E				Γ			E		Γ		E		
25. την παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων	Γ		E			Γ			E		Γ			E		Γ		E		
26. την επιλογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας		Γ	E				Γ	E				Γ	E				Γ	E		

Πίνακας 9. Εβδομαδιαίοι Αναστοχασμοί νηπιαγωγών μηνός Μαρτίου

Αναφορικά με την 1^η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως η υλοποίηση των δραστηριοτήτων υλοποιήθηκαν όπως σχεδιάστηκαν, οι στόχοι επιτεύχθηκαν, η συμμετοχή των νηπίων και το ενδιαφέρον τους ήταν μεγάλο και γενικότερα παρατηρείται συμφωνία των απαντήσεων των νηπιαγωγών ως προς την

υλοποίηση των κριτηρίων του αναστοχασμού. Ωστόσο, η Ε.Ε., αν και με μικρότερο βαθμό διαφωνίας, αυτή τη φορά, με την Γ.Ε. εστιάζει την προσοχή της στην επιθυμία της για μεγαλύτερη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία, στη διαφοροποίηση του λεκτικού υλικού και την καταλληλότητα του λόγου των εκπαιδευτικών, στην ενθάρρυνση των νηπίων, στην παροχή του χρόνου που χρειάζεται κάθε νήπιο και στη δημιουργία κλίματος σεβασμού. Οι απόψεις των νηπιαγωγών συνάδουν με τις καταγραφές της ερευνήτριας.

Η νηπιαγωγοί Ε.Ε. και Γ.Ε. αντίστοιχα δηλώνουν:

«Ειδικά η παρουσίαση των ντοκιμαντέρ άρεσε σε όλα τα παιδιά. Ο Κ. παρακολούθησε, αλλά όχι σε όλα. Ο Κ. και ο Α. συμμετείχαν στις δραστηριότητες με τις κατασκευές και στην παρουσίασή τους. Ο Κ. ασχολήθηκε για αρκετή ώρα. Του άρεσε πολύ η ορχήστρα με τα μουσικά όργανα. Στο 1ο μέρος δυσκολεύτηκε να παρακολουθήσει καθώς ήθελε να παίξει βιολί. Όταν τελείωσε η παράσταση και του έδωσαν τα μουσικά όργανα χάρηκε πάρα πολύ και τραγούδησε με όλα τα παιδιά...».

«Πρόεκυψαν νέες δραστηριότητες μετά την παρακολούθηση του ντοκιμαντέρ και το ενδιαφέρον της άλλης τάξης να δουν τι κάνουμε. Σημειώνεται η ολοένα αυξανόμενη συμμετοχή του Αντώνη στις δραστηριότητες, ο στοχευμένος λόγος της Ε, και η αλληλεπίδραση στις ομάδες...».

Την εβδομάδα αυτή, 08.03.2018, υλοποιήθηκε και η 1^η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση. Ο βαθμός προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στις δράσεις των εκπαιδευτικών ήταν μεγάλος. Στις 03.03.2018 υλοποιήθηκε η αναστοχαστική συνάντηση και συζητήθηκαν ιδέες για τις παρεμβάσεις της επόμενης εβδομάδας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εντάσσουν, πλέον χωρίς υπενθύμιση, με μεγαλύτερη ευκολία τα κριτήρια σχεδιασμού των δραστηριοτήτων που δόθηκαν στην αρχή από την ερευνήτρια. Συζητήθηκαν οι ελλείψεις ως προς τις θεματικές και τις μαθησιακές περιοχές του Π.Σ. και συγκεκριμένα ως προς τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων φυσικών επιστημών και συναισθηματικής αγωγής. Προτάθηκε ο σχεδιασμός της γιορτής για την 25^η Μαρτίου να συνδέεται με το προσφυγικό ζήτημα και οι δραστηριότητες που θα προταθούν από τα παιδιά να σχετίζονται με αυτή τη θεματική και κυρίως επισημάνθηκε η αποφυγή μιας γιορτής χωρίς νόημα για τα παιδιά. Στις 10-03. 2018 υλοποιήθηκε η αναστοχαστική συνάντηση μόνο με την παρουσία της Ε.Ε. αξιοποιώντας και σημειώσεις που απέστειλε τη Γ.Ε..

Τη 2^η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης ολοκληρώθηκε η θεματική με τους πλανήτες και τα νήπια με τις νηπιαγωγούς συσχεδίασαν τον εορτασμό της 25^{ης} Μαρτίου που θα γινόταν την επόμενη εβδομάδα. Παρότι τα παιδιά συμμετείχαν ο τρόπος κατευθυντικότητας οδήγησε στον σχεδιασμό μιας «παραδοσιακής» κατά κάποιο τρόπο γιορτής. Την εβδομάδα αυτή υλοποιήθηκαν συνεντεύξεις αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τα νήπια, παρατήρηση από την

ερευνήτρια που διαπιστώθηκε η απόκλιση του τρόπου σχεδιασμού της γιορτής σε σχέση με τον προτεινόμενο και οργανώθηκαν συναντήσεις με γονείς.

Στην αναστοχαστική συνάντηση της εβδομάδας, 17.03.2018, συζητήθηκε διεξοδικά ο τρόπος υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς ως πρακτικές μπήκαν πιο ενεργά στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου. Συζητήθηκαν πρακτικές που στόχευαν στη μεγαλύτερη συμμετοχή του νηπίου με αναπηρία καθώς επίσης και η ανάγκη να μειωθεί ο βαθμός κατευθυντικότητας των νηπίων, τα μοντέλα συνδιδασκαλίας για τη βελτίωση της διδασκαλίας και ο τρόπος υλοποίησης των ατομικών εβδομαδιαίων πλάνων από τα νήπια.

Τα φύλλα αναστοχασμού των νηπιαγωγών δηλώνουν πως οι δράσεις υλοποιήθηκαν όπως προγραμματίστηκαν και με επιτυχία, ωστόσο η νηπιαγωγός Ε.Ε. αναφέρεται σε σημεία που χρήζουν προσοχής, όπως η επιλογή διαφορετικών μέσων και υλικών, η επιλογή της θεματικής ενότητας, αναφερόμενη στον τρόπο σχεδιασμού της γιορτής, με τον οποίο δε συμφωνούσε, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων, την ενεργή συμμετοχή τους, τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων, την ενθάρρυνση και υποστήριξη των νηπίων με αναπηρία, τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης νηπίων και εκπαιδευτικών, τη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών, τις εννοιολογικές μεταβάσεις των θεματικών εννοιών. Η Ε.Ε. και η Γ.Ε. αντίστοιχα αναφέρουν:

«Όλα τα παιδιά συμμετείχαν στις δραστηριότητες εκτός από τον Κ. και τον Α. που συμμετείχαν στην κατασκευή των επιτραπέζιων παιχνιδιών, αλλά δε συμμετείχαν καθόλου στον συσχεδιασμό της θεματικής της 25ης Μαρτίου. Στο παραμύθι ο Πέτρος στο Φεγγάρι ο Κ. έφτιαξε μια κατασκευή με τουβλάκια για να φτάσει στο φεγγάρι. Στο άκουσμα των τραγουδιών για την 25η Μαρτίου ο Κ έβαζε τα τραγούδια στον υπολογιστή. Ο Ν δε συμμετείχε στον συσχεδιασμό, απλά παρακολουθούσε. Όσες φορές του δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσει ήταν πολύ συννεσταλμένος και απαντούσε μονολεκτικά. Ο τρόπος που αποφασίστηκε να γίνει η γιορτή δεν ήταν ο καλύτερος τελικά η συμμετοχή των παιδιών και ο ενθουσιασμός τους εξαρτάται από το πόσο τα ενδιαφέρει αυτό που κάνουν και πόσο ελεύθερα τα αφήνεις να δράσουν. Όταν τα καθοδηγείς όπως θέλεις δεν οδηγεί πουθενά...».

«Η κατασκευή παιχνιδιών ενθουσίασε τα παιδιά. Η επιλογή της παράστασης ως παρουσίαση της γιορτής ήταν καθολική και έφερε μεγάλο ενθουσιασμό. Παρατηρείται ότι τα παιδιά έχουν πετυχημένες κρίσεις ως προς τους άλλους (ετεροαξιολόγηση..)».

Αναφορικά με την 3^η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης, παρατηρείται πως αφιερώθηκε πολύς χρόνος σε πρόβες για τη γιορτή και αυτό προκάλεσε ένταση μεταξύ των νηπιαγωγών καθώς δεν υπήρχε συμφωνία ως προς αυτό, αλλά και μια αναστάτωση στα παιδιά, όπως παρατήρησε η ερευνήτρια. Ολοκληρώθηκαν τα φύλλα αυτοαξιολόγησης που δόθηκαν στα νήπια και οι συνεντεύξεις και σχεδιάστηκαν τα εβδομαδιαία ατομικά πλάνα των νηπίων με τις προτάσεις τους για την επόμενη εβδομάδα σε δραστηριότητες που προτιμούν.

Η συνάντηση για τον αναστοχασμό υλοποιήθηκε στις 24.03. 2018 εξ αποστάσεως και μαζί με τον απολογισμό της εβδομάδας έγιναν και γενικές προτάσεις από την ερευνήτρια για τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν εν όψει του Πάσχα. Παρατηρήθηκε μια αποστασιοποίηση και άρνηση της Γ.Ε. για τη διαδικασία. Εξέφρασε την επιθυμία να αποσυρθεί για λίγες μέρες από τη διαδικασία των συναντήσεων και συσχεδιασμού και να υλοποιούνται αυθόρμητες δράσεις «...κουράστηκα λίγο...θέλω να χαλαρώσω και να μη σχεδιάζω τίποτα....να κάνω με τα παιδιά ό,τι προκύπτει εκείνη τη στιγμή...χάσαμε λίγο τον αυθορμητισμό». Πρακτικά αυτή η αποστασιοποίηση εκφράστηκε με διακοπή της συχνής επικοινωνίας για τις αναγκαίες συνεννοήσεις και την αποστολής των αναστοχασμών και των εβδομαδιαίων προγραμμάτων σε διαφορετικό χρόνο από αυτόν που είχε συμφωνηθεί. Αναδύθηκε η ανάγκη διαχείρισης της κρίσης και αλλαγών που θα διευκόλυναν τη διαδικασία. Προτάθηκε στο χρόνο που θα ήταν έτοιμες οι νηπιαγωγοί να οριστεί μία συνάντηση, ώστε να εισακουστούν και να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες τους.

Στον εβδομαδιαίο αναστοχασμό φαίνεται πως επανέρχονται από την Ε.Ε. ζητήματα που τέθηκαν και σε προηγούμενους αναστοχασμούς, όπως η διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων και η διασφάλιση της συμμετοχής τους, η επιλογή διαφορετικών μέσων και υλικών, τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των νηπίων, το μαθησιακό αποτέλεσμα, τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό, την καταληπτότητα του λόγου του/της εκπαιδευτικού, τον αναγκαίο χρόνο που χρειάζεται κάθε νήπιο για να ανταποκριθεί, τη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών και την υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων. Όπως δηλώνει:

«Εξαιτίας του ότι στο μεγαλύτερο μέρος της βδομάδας πραγματοποιήθηκαν πρόβες για την 25^η Μαρτίου ο Κ. και ο Α. δυσκολετήκαν να παρακολουθήσουν και να παραμείνουν μέσα στην αίθουσα όπου πραγματοποιούνταν οι πρόβες. Συμμετείχαν στο θεατρικό με έναν μικρό ρόλο, μοιράζοντας τις εφημερίδες στα παιδιά και λέγοντας «εφημερίδες, εφημερίδες». Κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους με επιτυχία κατά τη διάρκεια της γιορτής και να μοιράσουν εφημερίδες, ωστόσο δεν συμμετείχαν στην υπόλοιπη γιορτή καθώς δεν μπορούσαν να παραμείνουν σε απόλυτη ησυχία, όπως απαιτούσε το θεατρικό. Ο Ν. συμμετείχε και από την πρώτη στιγμή απήγγειλε απέξω το ποίημα του με μεγάλη αυτοπεποίθηση».

Αναφορικά με την 4η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία ήταν και η τελευταία πριν τις διακοπές του Πάσχα, οι δραστηριότητες αφορούσαν κυρίως στη θεματική «Πάσχα». Τα νήπια συσχεδίασαν τις δράσεις τους με τις νηπιαγωγούς, έκαναν τις αξιολογήσεις τους και στο τέλος της εβδομάδας συμπλήρωσαν τα εβδομαδιαία πλάνα. Την εβδομάδα αυτή υλοποιήθηκε η 2^η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση για την αξιολόγηση από τους/τις κριτικούς φίλους/ες.

Με βάση τα φύλλα αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς τα περισσότερα κριτήρια αναστοχασμού. Οι δραστηριότητες ήταν ενδιαφέρουσες για τα παιδιά, καθώς υπήρχαν αρκετές κατασκευές, υλοποιήθηκαν όπως είχαν σχεδιαστεί και οι στόχοι φαίνεται να επιτεύχθηκαν. Η Ε.Ε. αναφέρεται στην ανάγκη ακόμη μεγαλύτερης συμμετοχής των νηπίων με αναπηρία, ενθάρρυνσης των νηπίων, στην παροχή του αναγκαίου χρόνου για την ανταπόκριση των νηπίων και στη σαφήνεια των οδηγιών. Στις παρατηρήσεις της η Ε.Ε. αναφέρει:

«Ο Κ. και ο Α. δυσκολεύτηκαν να παρακολουθήσουν τον συσχεδιασμό για το Πάσχα. Ωστόσο, τους άρεσε και συμμετείχαν στην κατασκευή των αβγών με χαλτοπολτό και στις υπόλοιπες άλλες κατασκευές.».

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ/ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ/ΕΣ								
	1^η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 08.03.2018				2^η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 29.03.2018			
	1^{ος} Κ.Φ.	2^{ος} Κ.Φ.	3^{ος} Κ.Φ.	4^{ος} Κ.Φ.	1^{ος} Κ.Φ.	2^{ος} Κ.Φ.	3^{ος} Κ.Φ.	4^{ος} Κ.Φ.
1. Ως προς τη συνάφεια του περιεχομένου της παρέμβασης/δραστηριότητας με τους στόχους:								
α. η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι κατάλληλη για τη επίτευξη του/ων στόχου/ων που έχει/ουν τεθεί	5	3	2	3	5	4	4	3
2. Ως προς τη χρήση του υλικού και των μέσων:								
α. τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλα για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης	5	3	2	3	5	4	4	2
β. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται είναι επαρκή, ποικίλα, ελκυστικά, πρωτότυπα και κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών	4	4	2	4	4	4	4	2
γ. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται δίνουν την ευκαιρία σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες να συμμετέχουν ενεργά ανάλογα με το μαθησιακό τους στυλ	5	3	2	3	4	4	4	2
3. Ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας:								
α. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι συναφές με το/ους στόχο/ους	5	3	2	3	5	4	4	3
β. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι διαφοροποιημένο και παρουσιάζεται με ποικίλους τρόπους (οπτικά, ακουστικά, κ.ά.), ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών/τριών και γίνεται κατανοητό από όλους/ες	4	3	2	3	4	3	4	2
4. Ως προς τη διαδικασία σχεδιασμού (διδακτική μεθοδολογία, οργάνωση του χώρου και οργάνωση του τρόπου εργασίας των μαθητών/τριών):								
α. η διαδικασία σχεδιασμού ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης	5	3	2	3	5	4	4	2
β. Οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι στρατηγικές που αξιοποιούνται από τις εκπαιδευτικούς και οι τρόποι εργασίας των μαθητών/τριών είναι κατάλληλοι για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης	5	3	2	3	4	3	4	2
γ. αξιοποιούνται ποικίλοι τρόποι εργασίας, τεχνικές και στρατηγικές, ώστε να συμμετέχουν όλοι/ες οι	5	3	2	2	4	3	4	2

μαθητές/ήτριες ανάλογα με το στυλ μάθησης υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας								
	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
δ. παρέχονται ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, αλληλεπίδραση και ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών	4	4	2	3	5	4	4	2
ε. η διάρκεια της δραστηριότητας ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη ομάδα και είναι τόση ώστε να μην κουράζει τα νήπια και να χάνουν το ενδιαφέρον τους	3	4	2	2	4	4	4	3
στ. ο χρόνος που δίνεται στον κάθε μαθητή είναι αρκετός για να ανταποκριθεί	4	4	2	2		4	4	3
ζ. ο χώρος εργασίας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος	3	4	2	3	4	4	4	2
5. Ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα								
α. παρέχεται στον κάθε μαθητή η δυνατότητα να εκφράσει αυτό που γνωρίζει ή κατακτά με διαφορετικό/διαφοροποιημένο τρόπο	4	3	2	2	4	4	3	2
β. ο/οι στόχος/οι φαίνεται να έχει/ουν προσεγγιστεί από το/ους μαθητή/ές σε ικανοποιητικό βαθμό ή έχει/ουν κατακτηθεί	4	2	2	3	4	4	3	3
6. Ως προς τον ρόλο των δυο εκπαιδευτικών:								
α. οι ρόλοι είναι ισότιμοι	3	3	1	3	4	4	4	3
β. οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας που εξυπηρετεί το/ους στόχο/ους	2	3	1	3	5	3	4	3
Αποκλειστικά για την Νηπιαγωγό Γ.Ε.								
7^α. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση του/της Νηπιαγωγού Γ.Ε. με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια	4	2	2	3	4	3	3	3
β. είναι ενθαρρυντικός, φιλικός και υποστηρικτικός	4	3		3	4	3	3	3
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια	4	3	2	2	4	3	3	2
δ. είναι καλός ακροατής, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο	4	3	2	3	4		3	3
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία	4	2	2	3	4	3	3	2
στ. ασχολείται με όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	4	3	2	2	4	4	3	3
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί	4	2	2	3	4	4	3	3
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση	4	2	1	2	4	3	3	2
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών	3	3	2	2	4	4	3	2
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	4	2	2	3	4	4	3	3
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές	4	3	2	3	4	3	3	3
λ. υποβάλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια	3	3	2	2	4	3	3	2

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
μ. υποβάλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται	3	2	2	2	4	3	3	2
ν. υποβάλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας	2	2	1	2	4	3	3	2
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του.	3	3	2	3	4	4	3	2
ο. ενημερώνει το νήπιο για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν	4	2	2	2	4	3	3	3
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια	3	2	2	3	4	3	3	3
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο	3	2	2	2	4	3	3	2
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του	4	3	2	2	4	3	3	3
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	3	3	2	2	4	4	3	2
Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Ε.Ε.								
7β. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση της Νηπιαγωγού Ε.Ε με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια	4	3	2	3	4	3	3	3
β. είναι ενθαρρυντικός/ή, φιλικός/ή και υποστηρικτικός/ή	4	4	2	3	4	3	3	3
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια	4	2	2	3	4	3	3	2
δ. είναι καλός ακροατής, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο	4	3	2	3	4	4	3	3
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία	4	3	2	3	4	3	3	3
στ. ασχολείται με όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	4	3	1	2	4	4	3	2
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί	4	2	2	3	4	4	3	3
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση	4	3	2	3	4	3	3	2
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών	4	2	3	3	4	4	3	2
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	4	3	2	3	4	4	3	3
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές	4	3	2	3	4	4	3	3
λ. υποβάλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια	4	4	2	2	4	3	3	2
μ. υποβάλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές,	4	3	2	2	4	3	3	2

ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται								
	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
ν. υποβάλλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας	4	2	2	2	4	3	3	2
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του/της	4	3	2	3	4	4	3	3
ο. ενημερώνει τα νήπια για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν	4	3	1	3	4	3	3	2
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια	4	3	2	3	4	3	3	2
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο	4	2	2	2	4	3	3	2
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του/της	4	3	3	3	4	4	3	3
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	4	2	2	2	4	4	3	2

Πίνακας 10. Αναστοχασμός/αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων
Μαρτίου 2018

Αναφορικά με την αξιολόγηση της 1^{ης} βιντεοσκοπημένης παρέμβασης από τους/τις κριτικούς φίλους/ες, φαίνεται πως η εκπαιδευτική παρέμβαση ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της προσωποποιημένης μάθησης σε ικανοποιητικό βαθμό. Η ίδια εικόνα σκιαγραφείται και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας στο νηπιαγωγείο. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αναδύθηκε από τα παιδιά. Τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα, αυτενεργούσαν, αλληλοεπιδρούσαν και φάνηκε πως απόλαυσαν τη δραστηριότητα και τη διαδικασία, με βάση την παρατήρηση της ερευνήτριας. Ως προς το βαθμό διαφοροποίησης φαίνεται να υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των κριτικών φίλων, καθώς οι επιλογές 5 και 2 για το ίδιο κριτήριο από διαφορετικούς/ες κριτικούς φίλους/ες είναι αξιοσημείωτη. Σε αντίθεση με τους/τις άλλους/ες κριτικούς φίλους/ες, η τρίτη αναφέρει: «Οι διαδικασίες και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων ορίζονται από τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά φαίνεται να μην εμπλέκονται ουσιαστικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων» Κ.Φ.3. Οι ρόλοι των νηπιαγωγών με βάση τους/τις κριτικούς φίλους/ες δεν είναι αρκετά ισότιμοι, ενώ ένας θεωρεί πως δεν είναι καθόλου ισότιμοι. Μεγάλες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις επιλογές των κριτικών φίλων ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλοεπίδραση των νηπιαγωγών με τα νήπια (βλέπε πίνακα 10). Οι κριτικοί φίλο/εσι αναφέρουν:

«...ποικίλα υλικά, τρόποι εργασίας και δημιουργικότητα. Επιλογή θέματος από τα παιδιά από την αρχή αλλά και κατά την διάρκεια, μπήκαν τα παιδιά σε πολλούς ρόλους και ήταν μια δραστηριότητα σφαιρική γύρω από ένα θέμα.» Κ.Φ.1

Ενδιαφέρει τα παιδιά, προσεγγίζει αρκετούς στόχους που τέθηκαν, οι μαθητές συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν.» Κ.Φ.2

«Πλούσιο υλικό και μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων.»Κ.Φ.3

«Ενδιαφέρουσα θεματολογία, πάντα κερδίζει το ενδιαφέρον των παιδιών. Αξιοποίηση πολλών μέσων και υλικών. Διαφοροποίηση της διαδικασίας (με τη προσπάθεια ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και διαφοροποίησης του αποτελέσματος. Η πλειοψηφία των παιδιών συμμετείχε στην δραστηριότητα, συνεργάστηκαν, αλληλεπίδρασαν, συζήτησαν. Η παρουσίαση στην γειτονική τάξη προσφέρει ένα επιπλέον κίνητρο στα παιδιά καθώς είχαν να παρουσιάσουν και πολύ ωραίες ιδέες . Έχουμε διαπιστώσει τις προσπάθειες για διαφοροποίηση της διαδικασίας, των μέσων και υλικών και του αποτελέσματος στις διαφορετικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών. Ίσως θα είχε νόημα και μπορεί και να άλλαζετον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, αν γινόταν μία μεγαλύτερη προσπάθεια διαφοροποίησης του περιεχομένου - και αυτό το θέμα ίσως είναι ιδανικό για αυτό.» Κ.Φ.4.

Σημεία που εστίασαν την προσοχή τους οι κριτικοί φίλοι/ες είναι η αναγκαιότητα καλής γνώσης ενός γνωστικού αντικειμένου από τις νηπιαγωγούς, ώστε να αποφευχθούν εσφαλμένες πρακτικές κατά την υλοποίησή του και συνδέεται με τη Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα αναφέρεται:

«Χρειάζεται μεγαλύτερη ευελιξία σε κάποιες δραστηριότητες και αναπροσαρμογή, καλύτερη προετοιμασία (θεωρητική) (πχ. Στην ομάδα με τα πειράματα, τα κορίτσια δεν κατάλαβαν τη δραστηριότητα, η έννοια βαρύτητα είναι αρκετά δύσκολη και ο τρόπος που προσεγγίστηκε ήταν αναποτελεσματικός(άλλο μαγνητικό πεδίο, άλλο βαρυτικό πεδίο).» Κ.Φ.2

«Η θεματολογία σε σχέση με το διάστημα είναι ενδιαφέρουσα για τα παιδιά αλλά πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν πολύ καλά το θέμα, ώστε να μπορούν να προχωρήσουν και σε διαφοροποίηση του περιεχομένου που αισθάνομαι ότι απουσιάζει από την συγκεκριμένη δραστηριότητα... αλλά ακόμα αισθάνομαι ότι σε κάποια σημεία είναι κατευθυνόμενες (χωρίς να είναι βέβαια αυτός ο στόχος των εκπαιδευτικών, φαίνεται η προσπάθειά τους)....αλλά σε αρκετά σημεία αισθάνομαι ότι εμπλέκονταν στην κατασκευή των ιδεών περισσότερο από όσο χρειαζόταν. Εφόσον οι μαθητές, οι μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκινήσει μία προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας θα ήταν θετικό τα παιδιά να είχαν πραγματικά την ελευθερία να δείξουν αυτό που τους ενδιαφέρει, τον τρόπο που θέλουν να πραγματοποιηθεί, ώστε να διαπιστώσουν και οι εκπαιδευτικοί πραγματικά τα κίνητρα για κάθε μαθητή και να τα αξιοποιήσουν σε μελλοντικές δραστηριότητες. Η πραγματική εμπλοκή και η συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και του καθένα ξεχωριστά ως προς το στόχο θα πρέπει να είναι πάντα ο απώτερος στόχος σε μία διαφοροποιημένη δραστηριότητα.» Κ.Φ.4.

Η αξιολόγηση της 2^{ης} βιντεοσκοπημένης παρέμβασης καταδεικνύει τη βελτίωση αφενός της εκπαιδευτικής παρέμβασης προς την κατεύθυνση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, της συνδιδασκαλίας, της ενταξιακής πρακτικής και αφετέρου της στάσης, του επικοινωνιακού λόγου και της αλληλοεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τα νήπια. Οι κρίσεις των κριτικών φίλων αναφέρονται στη μεγάλη βελτίωση ως προς την ισοτιμία των ρόλων και της συνεργασίας των δύο νηπιαγωγών. Οι αξιολογικές αυτές κρίσεις συνάδουν με τις καταγραφές από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα αναφέρουν:

«Ενδιαφέρουσα και παιχνιδιάρικη. Παρείχε υψηλό κίνητρο και λειτουργική ως προς την επίτευξη του στόχου. Συμμετοχή όλων των παιδιών και συνεργασία σε ομάδες αξιοποιώντας ουσιαστικά το ενδιαφέρον των παιδιών.» Κ.Φ.1.

«...τα παιδιά αλληλοεπιδρούν, συνεργάζονται και σκέφτονται πάνω στη δραστηριότητα.» Κ.Φ.2.

«Εργασία σε ομάδες. Ενεργή εμπλοκή των παιδιών, εμπνευστικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών» Κ.Φ.3.

«Η ιδέα για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι εξαιρετική. Τα παιδιά διασκέδασαν τη διαδικασία. Συμμετείχαν και οι δύο εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση.» Κ.Φ.4.

Για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση οι κριτικοί φίλοι/ες αναφέρουν πως θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί ακόμη περισσότερο και να χρησιμοποιηθούν περισσότερες εναλλακτικές μορφές αναπαράστασης και έκφρασης της γνώσης. Ειδικότερα, αναφέρουν:

«...θα μπορούσαν να δώσουν και ακουστικές οδηγίες ή απτικές.» Κ.Φ.2.

«Ίσως χρειαζόταν περισσότερη οργάνωση κατά την υλοποίηση. Ήταν απαραίτητη η συνεχής καθοδήγηση και υποστήριξη από τις εκπαιδευτικούς. Κατά την κατασκευή του χάρτη και των μηνυμάτων θα μπορούσε να είχαν αξιοποιηθεί εκτός από το γραπτό λόγο και άλλα μέσα έκφρασης, όπως η ζωγραφική – φωτογραφίες του χώρου – ηχογραφημένα μηνύματα.» Κ.Φ.4.

Αναστοχασμός 5^{ης} κριτικού φίλης από επιτόπια παρατήρηση

Στις 02/03/208 υλοποιήθηκε η 1^η επιτόπια παρατήρηση του μήνα από την 5^η Κ.Φ. Ως προς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, οι δυο εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν από κοινού ομαλά για την διεξαγωγή των δράσεων. Είχαν ισότιμο ρόλο καθώς και οι δυο συμμετείχαν ενεργά, οργάνωσαν μαζί την δράση, έπαιρναν πρωτοβουλίες ενθαρρύνοντας και οι δυο τις λεκτικές παρεμβάσεις των παιδιών, προκαλώντας τη διατύπωση υποθέσεων και παρουσιάζοντας το περιεχόμενο με εναλλακτικούς τρόπους. Η παρουσία της ειδικής παιδαγωγού φαίνεται να αλλάζει όλη τη δυναμική της ομάδας, αλλά και της διδασκαλίας και της συνδιδασκαλίας με τη νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης.

Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας αξιοποιήθηκε η ομαδική συνδιδασκαλία ειδικής και γενικής εκπαιδευτικού με θετικό, ευχάριστο κλίμα και κοινή ευθύνη για όλα τα νήπια. Οι ρόλοι εναλλάσσονταν. Ακόμη και στην περίπτωση που ακολουθήθηκε μετωπική διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί έδιναν το περιθώριο στα παιδιά να πειραματιστούν, να συμμετάσχουν, να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες.

Ο ρόλος του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού και αυτή τη φορά συνδέεται με την απασχόληση του ενός μαθητή με αυτισμό στην περίπτωση που δε συμμετείχε στη δραστηριότητα της ολομέλειας.

Αναφορικά με τους στόχους, παρατηρήθηκε πως ήταν κοινοί για όλα τα νήπια και οι ατομικοί στόχοι προσεγγίζονταν στην ομάδα.

Στις 09/03/208 υλοποιήθηκε η 2^η επιτόπια παρατήρηση. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην παρούσα δράση ήταν αλληλοσυμπληρωματική. Στο σχολείο υλοποιήθηκε πρόγραμμα από εξωτερικό μουσικό συγκρότημα που προκάλεσε το

ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά και του νηπίου με αυτισμό που έδειξε ενδιαφέρον να συμμετάσχει και να παίξει μουσική, ενισχύοντας την άποψη πως τα ενδιαφέροντα των παιδιών και η βιωματικές δράσεις ενισχύουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης ήταν ευέλικτη και προσπαθούσε να βρει τρόπους που θα ικανοποιούσε την ανάγκη του μαθητή με αυτισμό για βιωματική-ενεργή συμμετοχή του στην διαδικασία, που είχε νόημα και ενδιαφέρον για τον ίδιο.

Αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, πραγματοποιήθηκε παράλληλη συνδιδασκαλία και χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, καθώς επισκέφτηκαν το νηπιαγωγείο κωφά νήπια για τη διεξαγωγή κοινών δράσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης εξηγούσαν, σχολίαζαν ή παρέμβαιναν προκειμένου να πλαισιώσουν νοηματικά τις δράσεις. Αξιοποιήθηκε η εργασία σε ομάδες και ενισχύθηκε η άμεση και βιωματική συμμετοχή των παιδιών στην γνωριμία τους με τα μουσικά όργανα και στο τέλος κάποια παιδιά έπαιζαν με τη βοήθεια των μουσικών τα μουσικά όργανα.

Αναφορικά με τους στόχους, παρατηρήθηκε πως ήταν κοινοί για όλα τα νήπια και οι ατομικοί στόχοι προσεγγίζονταν στην ομάδα.

Στις 12/03/208 υλοποιήθηκε η 3^η επιτόπια παρατήρηση. Σύμφωνα με τις καταγραφές της κριτικού φίλης, οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν ήταν κατάλληλες για την επίτευξη των στόχων, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν επαρκή, ελκυστικά και κατάλληλα για να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και διατηρήσουν αμείωτη τη συμμετοχή τους και ο βαθμός διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας κι του αποτελέσματος κρίνεται πολύ ικανοποιητικός, ώστε να προκαλεί τη συμμετοχή όλων των νηπίων. Αναφορικά με την αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών με τα νήπια, είναι υποστηρικτικές και ενθαρρύνουν τα νήπια, δημιουργούν κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου. Ωστόσο, οι ερωτήσεις που υποβάλλονται θα μπορούσαν να είναι περισσότερο διαβαθμισμένες και η μετάβαση από ένα σημείο σε άλλο να γίνεται από το απλό και εύκολο στο σύνθετο και πιο δύσκολο. Όπως δηλώνει:

« ...διαφοροποίηση περιεχομένου, και διαδικασίας. Αξιοποίηση των ιδεών και εμπειριών των μαθητών/τριών. Αξιοποίηση των ιδεών που προτείνουν τα νήπια. Μάθηση μέσα από το παιχνίδι και συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών, αλλά και εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών».

Στις 19/03/208 υλοποιήθηκε η 4^η επιτόπια παρατήρηση. Παρότι αξιοποιούνται διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης των στόχων, η προσέγγιση της γιορτής της 25^{ης} Μαρτίου κρίνεται παραδοσιακή, σύμφωνα με τη δήλωση της 5^{ης} κριτικού φίλης. Σε αντίθεση με την προηγούμενη παρατήρηση οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στο

πλαίσιο προετοιμασίας του εορτασμού της εθνικής γιορτής δε συνάδουν με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης, παρότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ισότιμους ρόλους. Η ειδική παιδαγωγός, σύμφωνα με τις δηλώσεις της Κ.Φ. φαίνεται να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου και επιβραβεύει τα νήπια.

Στις 26/03/208 υλοποιήθηκε η 5^η επιτόπια παρατήρηση. Η παρατήρηση αυτής της μέρας αφορά στον σχεδιασμό των δράσεων για το Πάσχα από τα νήπια και τις δύο εκπαιδευτικούς και στην υλοποίηση δυο δραστηριοτήτων κατασκευής αυγών με μπαλόνια, εφημερίδες και αλευρόκολλα. Η κριτικός φίλη καταγράφει πως *συμμετείχαν όλα τα παιδιά στη διαδικασία σχεδιασμού για το τι θέλουν να μάθουν ή να κάνουν για το Πάσχα. Οι εκπαιδευτικοί ακροώνται τους μαθητές με ενδιαφέρον».*

Ως προς τη χρήση των υλικών και των μέσων, η επιλογή ήταν τέτοια που διασφαλίστηκε η επίτευξη των στόχων αφενός και αφετέρου τα υλικά ήταν αρκετά ελκυστικά, ώστε να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των νηπίων. Το περιεχόμενο και η διαδικασία ήταν αρκετά διαφοροποιημένα και δόθηκε σε μεγάλο βαθμό η δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν αυτό που γνωρίζουν με πολλούς τρόπους. Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών είναι ισότιμοι.

Αναφορικά με τον επικοινωνιακό λόγο των εκπαιδευτικών και την αλληλεπίδραση με τα νήπια φαίνεται πως η ειδική παιδαγωγός καλύπτει τα κριτήρια που έχουν τεθεί στο πλαίσιο της προσωποποιημένης, διαφοροποιημένης μάθησης. Για τη νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την 5^η κριτικό φίλη, εφίσταται η προσοχή στην άσκηση κριτικής και επιβολή εξουσίας, στη μετάβαση από ένα σημείο στο άλλο από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο, στην παροχή ίσων ευκαιριών λεκτικής συμμετοχής σε όλα τα νήπια, στην επιβράβευση και ενθάρρυνσή τους, στην υποβολή ξεκάθαρων και διαβαθμισμένων ερωτήσεων.

Απρίλιος 2018

1^η εβδομάδα: 02-06.04.2018
ΔΙΑΚΟΠΕΣ ΠΑΣΧΑ

2^η εβδομάδα: 09-13.04.2018
ΔΙΑΚΟΠΕΣ ΠΑΣΧΑ

3^η εβδομάδα: 16-20.04.2018

Θεματικές ενότητες: Μουσειοβαλίτσα με θέμα τον Καραγκιόζη και μουσικές από όλη την Ελλάδα.

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ

1. Συζήτηση με τα παιδιά για το πώς πέρασαν το Πάσχα και που πήγαν. Αναφορά στα έθιμα του Πάσχα μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών στα διάφορα μέρη της Ελλάδας που επισκέφτηκαν.
2. Τα παιδιά ζωγραφίζουν ατομικά την αγαπημένη τους σκηνή από το Πάσχα ή τι τους έκανε περισσότερο εντύπωση και το παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης.
3. Συσχεδιασμός για τον караγκιόζη. Καταγραφή ιδεών των παιδιών: «Τι ξέρουν για τον Καραγκιόζη και το θέατρο Σκιών».
4. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους. Οι παρουσιάσεις της εβδομάδας αφορούν στον Καραγκιόζη, στο θέατρο σκιών και στα μουσικά όργανα σε συνεργασία με τους γονείς.

ΤΡΙΤΗ

1. Τα παιδιά παρακολούθησαν το πρόγραμμα της μουσειοβαλίτσας που πραγματοποιήθηκε από το μουσείο Λαϊκών Οργάνων μέσω του Υπουργείου Πολιτισμού με θέμα: «Ο Καραγκιόζης και οι μουσικές από όλη την Ελλάδα».
2. Συσχεδιασμός για τον караγκιόζη.

ΤΕΤΑΡΤΗ

1. Με βάση τον συσχεδιασμό ζητήθηκε από τους γονείς να φέρουν άχρηστο υλικό (κουτιά, όσπρια, μπαλόνια κ.λπ.) για την κατασκευή μουσικών οργάνων.
2. Τα παιδιά αποφασίζουν τα όργανα τα οποία θέλουν να κατασκευάσουν καθώς και τα υλικά για το στολισμό των μουσικών οργάνων.
3. Τα παιδιά αναγνωρίζουν μουσικά όργανα του θεάτρου σκιών και τα αντιστοιχίζουν με τους ήρωες του Καραγκιόζη.
4. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους. Οι παρουσιάσεις της εβδομάδας αφορούν στον Καραγκιόζη, στο θέατρο σκιών και στα μουσικά όργανα.

ΠΕΜΠΤΗ (2η βιντεοσκοπημένη δραστηριότητα)

1. **Κατασκευή μουσικών οργάνων:** Τα παιδιά τις προηγούμενες μέρες παρακολούθησαν τις δράσεις που υλοποιήθηκαν με τη μουσειοβαλίτσα στο σχολείο από υπεύθυνους/ες του μουσείου Λαϊκών Οργάνων μέσω του Υπουργείου Πολιτισμού με θέμα: «Ο Καραγκιόζης και οι μουσικές από όλη την Ελλάδα». Τα παιδιά γνώρισαν τα μουσικά όργανα του Καραγκιόζη και στη συνέχεια συσχεδίασαν με τις νηπιαγωγούς τις δραστηριότητες των επόμενων ημερών. Μία πρόταση των παιδιών ήταν να φτιάξουν μουσικά όργανα και πρότειναν τα υλικά και τα όργανα που ήθελαν να φτιάξουν. Με βάση αυτό χωρίστηκαν σε ομάδες και ζητήθηκε από τους γονείς να φέρουν άχρηστο υλικό (κουτιά, όσπρια, μπαλόνια κ.λπ.) για την κατασκευή μουσικών οργάνων. Τα παιδιά ταξινομούν το υλικό και πειραματίζονται με τους ήχους που παράγουν συνδυαστικά τα υλικά. Αποφασίζουν τα όργανα, τα οποία θέλουν να κατασκευάσουν καθώς και τα υλικά για το στολισμό των μουσικών οργάνων. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και κατασκευάζουν μουσικά όργανα το κάθε ένα ανάλογα με αυτό που έχει επιλέξει. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα μουσικά όργανα που κατασκεύασαν για να επενδύσουν μουσικά μια ιστορία. Το άλογο τρέχει στο δρόμο-χρησιμοποιούνται τύμπανα, το άλογο τρέχει στο χορτάρι- χρησιμοποιείται ο ήχος από την τριβή των γυαλόχαρτων κ.λπ. Τα παιδιά πειραματίζονται με τους ήχους που προσομοιάζουν. Στο τέλος παρουσιάζουν τα όργανα στην ολομέλεια και περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκεύασαν τα μουσικά τους όργανα. Δημιουργήθηκαν 3 σταθμοί εργασίας με διαφορετικά υλικά και μουσικά όργανα στον καθένα ανάλογα με την επιλογή των νηπίων. Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν να συνδυάζουν διαφορετικά υλικά και να κατανοούν τις ιδιότητές τους, να εκφράζονται δημιουργικά, να προσομοιάζουν ήχους, να συνδέουν μια ιστορία με ακουστικά εφέ, να χρησιμοποιούν μουσικά όργανα, να κατασκευάσουν μουσικά όργανα.
2. Αφήγηση και παρουσίαση του παραμυθιού «Στα ίχνη της πριγκίπισσας». Το εν λόγω παραμύθιο βασίζεται στην παρουσίαση του με σκιές. Χρησιμοποιήθηκε ένας φακός. Συζήτηση για τις σκιές.

3. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους. Οι παρουσιάσεις της εβδομάδας αφορούν στον Καραγκιόζη , στο θέατρο σκιών και στα μουσικά όργανα.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

1. Τα παιδιά παίζουν με τα μουσικά όργανα, παρακολουθούν βίντεο με ήχους από την φύση (αέρας, βροχή, πουλιά, μέλισσες, κύματα κ.λπ.) και τους αναπαράγουν χρησιμοποιώντας το σώμα τους (σφυρίζουν, φυσάνε, ζουζουνίζουν, χτυπάνε με 1,2,3,4, δάχτυλα την παλάμη ,τα πόδια κ.λπ.). Η δραστηριότητα προέκυψε μετά από πρόταση των παιδιών να δημιουργήσουν μια Μπάντα και να παίξουν μία παράσταση σκιών όπου αυτό που θα παίζουν θα συνοδεύεται από αντίστοιχους ήχους (μουσικά όργανα, ήχοι από το σώμα).

2. Τα παιδιά παρακολουθούν την παράσταση; «Ο Καραγκιόζης τραγουδιστής».

3. Δανειστική βιβλιοθήκη.

4. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους. Οι παρουσιάσεις της εβδομάδας αφορούν στον Καραγκιόζη, στο θέατρο σκιών και στα μουσικά όργανα.

4^η εβδομάδα: 23-27.04.2018

Θεματικές ενότητες: Συνέχεια προγράμματος Μουσειοβαλίτσας με θέμα τον Καραγκιόζη και μουσικές από όλη την Ελλάδα.

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ

1. Τα παιδιά σε ομάδες πειραματίζονται με τις σκιές. Χρησιμοποιώντας φακούς ρίχνουν φως σε διάφορα σημεία ενός αντικειμένου (πίσω και χαμηλά, πίσω και ψηλά, πλάγια (αριστερά, δεξιά) και παρατηρούν τις αλλαγές του ίδιου αντικειμένου ως προς τις σκιές που δημιουργούνται. Τα παιδιά ζωγραφίζουν τις σκιές που σχηματίζονται σε χαρτί που τοποθετείται στη σκιά.

2. Τα παιδιά παρακολουθούν βίντεο με συνδυασμούς αντικειμένων ή θέσεων του σώματος που δημιουργούν νέα σχήματα ως προς τις σκιές (5 παιδιά σε κατάλληλο συνδυασμό φτιάχνουν την φιγούρα ενός ελέφαντα). Τα παιδιά επιλέγουν συνδυασμούς να αναπαραστήσουν στην αυλή παίζοντας με το φως του ήλιου χωρισμένα σε ομάδες. Η κάθε ομάδα στη συνέχεια πειραματίζεται με διάφορους συνδυασμούς και βγάζουν φωτογραφίες.

Την ώρα του διαλείμματος στήνονται στην αυλή ημιδιάφανα υφάσματα που τα παιδιά θα μπορούν να αναπαριστούν κινήσεις με το σώμα πίσω από το ύφασμα και οι θεατές να μαντεύουν τι κάνουν, να χρησιμοποιούν φιγούρες του Καραγκιόζη και να αυτοσχεδιάζουν, να χρησιμοποιούν διαφορετικές φιγούρες που έχουν κατασκευάσει την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Τέλος , θα φτιάχνουν σε συνεργασία με τα άλλα παιδιά τα περιγράμματα των σκιών τους στο έδαφος χρησιμοποιώντας κιμωλία.

3. Τα παιδιά αποφασίζουν το είδος θεάτρου σκιών που θέλουν να παρουσιάσουν (κινήσεις σώματος, θέατρο σκιών με καραγκιόζη, θέατρο σκιών με διαφορετικές φιγούρες της επιλογής τους). Τέλος, τα παιδιά αποφασίζουν ποιοι θα είναι στην μουσική μπάντα που θα συνοδεύει τις παρουσιάσεις.

4. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.

ΤΡΙΤΗ

1. Παρουσίαση των ηρώων του καραγκιόζη με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Power Point από το πρόγραμμα του Υπουργείου Πολιτισμού).

2. Τα παιδιά επιλέγουν τον αγαπημένο τους ήρωα και στη συνέχεια κατασκευάζουν τους εαυτούς τους ως ήρωες κολλώντας τη φωτογραφία του προσώπου τους πάνω στις φιγούρες. Οι φιγούρες πλαστικοποιούνται και συνέχεια προστίθενται καλαμάκια στο πίσω μέρος για να μπορούν να κινηθούν.

3. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες επιλέγουν το περιεχόμενο της παρουσίασης (κινήσεις σώματος, περιεχόμενο της ιστορίας ή παιχνίδι παντομίμας με σκιές, ιστορία με φιγούρες του καραγκιόζη, περιεχόμενο της ιστορίας, ιστορία με διαφορετικούς ήρωες, περιεχόμενο της ιστορίας) και καταγράφονται οι ιστορίες.

ΤΕΤΑΡΤΗ

1. Προετοιμασία για την παρουσίαση των παραστάσεων σύμφωνα με τις επιλογές των παιδιών. Κατασκευάζονται τα σκηνικά (ζωγραφική σε ημιδιάφανα χαρτιά) και επιλέγονται οι μουσικές ή τα ηχητικά εφέ των παραστάσεων.
2. Τα παιδιά παρουσιάζουν τις παραστάσεις.
3. Στην ολομέλεια τα παιδιά εκφράζουν την γνώμη τους για τις παραστάσεις. Απαντάνε σε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις.
4. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.

ΠΕΜΠΤΗ (επιτόπια παρατήρηση 5^{ης} κριτικού φίλης)

1. Τα παιδιά πραγματοποιούν τυχόν αλλαγές που έχουν προτείνει την προηγούμενη μέρα σε σχέση με τις παραστάσεις. Γίνεται πρόβα των παραστάσεων ενόψει της παρουσιάσής τους στους γονείς.
2. Τα παιδιά παρακολουθούν παρουσίαση Power Point από το πρόγραμμα του Υπουργείου Πολιτισμού. Καταγράφονται οι εμπειρίες τους από το πρόγραμμα καθώς και τα συμπεράσματα αυτής της εμπειρίας.
3. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.
4. Πραγματοποιείται παρουσίαση του προγράμματος στους γονείς με τις παραστάσεις των παιδιών.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

1. Επίσκεψη του 1^{ου} Ειδικού Νηπιαγωγείου Κωφών και Βαρήκοων και της συγγραφέως Λιλής Γάτη για τη συνέχεια της συγγραφής του ομαδικού παραμυθιού. Τα παιδιά των δυο σχολείων ολοκληρώνουν μέσω της δημιουργικής γραφής τη συγγραφή του παραμυθιού που είχαν φτιάξει πριν τα Χριστούγεννα με θέμα τα «Δυο μπαλόνια».
2. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και εικονογραφούν σκηνές από την ιστορία. Χρησιμοποιούν διάφορα υλικά και τεχνικές ζωγραφικής.
3. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ (ΑΠΡΙΛΙΟΥ)

	1 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΔΙΑΚΟΠΕΣ ΠΑΣΧΑ					2 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΔΙΑΚΟΠΕΣ ΠΑΣΧΑ					3 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 16-20.04.2018					4 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 23.-27.04.2018				
Α. Αναφορικά με την υλοποίηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν όπως ακριβώς σχεδιάστηκαν χωρίς να προκύψει ανάγκη αλλαγών													Ε	Γ					Γ	
2. οι δραστηριότητες κατάκτησαν τους αρχικούς τους στόχους														ΓΕ					Γ	
3. οι δραστηριότητες διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των νηπίων												Ε		Γ						
4. οι δραστηριότητες διασφάλισαν τη συμμετοχή των νηπίων														ΓΕ						Γ
5. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τους στόχους												Γ	Ε							Γ
6. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με την επιλογή διαφορετικών μέσων και υλικών													Γ	Ε			Γ			

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
7. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας, τον τρόπο εργασίας των νηπίων, την οργάνωση του χώρου και γενικότερα, με τη διαδικασία.													Γ	E					Γ		
8. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με το περιεχόμενο και την επιλογή της θεματικής ενότητας												Γ	E			Γ					
B. Η αναγκαιότητα αλλαγών που προέκυψε ήταν αναφορικά με:																					
1. την επιλογή της θεματικής και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων												Γ		E		Γ					
2. την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας												Γ		E		Γ					
3. τη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης των νηπίων και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των νηπίων												Γ		E		Γ					
4. τη διατήρηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των νηπίων												Γ		E		Γ					
5. την ενεργή συμμετοχή των νηπίων												Γ		E		Γ					
6. την επιλογή των υλικών και των μέσων για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας												Γ		E		Γ					
7. την επιλογή των υλικών και των μέσων για τη διατήρηση υψηλού κινήτρου												Γ			E	Γ					
8. την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας												Γ		E		Γ					
9. τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων														E	Γ	Γ					
10. τον περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας και σχεδιασμού της δραστηριότητας														ΓE		Γ					
11. την καταλληλότητα του χώρου εργασίας												Γ	E			Γ					
12. το μαθησιακό αποτέλεσμα												Γ	E			Γ					

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
13. τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό											Γ			Ε		Γ					
14. τη διαφοροποίηση του λεκτικού υλικού και την καταληπτότητα του λόγου του εκπαιδευτικού											Γ			Ε		Γ					
15. την ενθάρρυνση και υποστήριξη των νηπίων											Γ			Ε		Γ					
16. τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης νηπίων και εκπαιδευτικών											Γ			Ε		Γ					
17. τη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων											Γ			Ε		Γ					
18. τον αναγκαίο χρόνο που χρειάζεται κάθε νήπιο για να ανταποκριθεί											Γ			Ε		Γ					
19. την αλληλεπίδραση των νηπίων												Γ	Ε				Γ				
20. τη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου											Γ			Ε		Γ					
21. την επιβεβαίωση και την συναισθηματική τόνωση των νηπίων											Γ			Ε		Γ					
22. τη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών											Γ			Ε		Γ					
23. τη υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων											Γ			Ε		Γ					
24. τις εννοιολογικές μεταβάσεις των θεματικών εννοιών.											Γ			Ε		Γ					
25. την παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων											Γ			Ε		Γ					
26. την επιλογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας												Γ		Ε			Γ				

Πίνακας 11. Εβδομαδιαίοι Αναστοχασμοί νηπιαγωγών μηνός Απριλίου 2018

Αναφορικά με τον αναστοχασμό της 1^{ης} εβδομάδας εκπαιδευτικής παρέμβασης, φαίνεται να εκφράζονται διαφορετικές απόψεις ως προς την αναγκαιότητα αλλαγών που αφορούν στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων, στην επιλογή των υλικών και των μέσων για τη διατήρηση υψηλού κινήτρου, στη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό, στη διαφοροποίηση του λεκτικού υλικού και την καταληπτότητα του λόγου του εκπαιδευτικού, την ενθάρρυνση και υποστήριξη των νηπίων, στους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης νηπίων και εκπαιδευτικών, στη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων, στο χρόνο που

χρειάζεται κάθε νήπιο για να ανταποκριθεί, στη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών, στην υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων, στην παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων. Η νηπιαγωγός Ε.Ε. υποστηρίζει πως θα πρέπει να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη όλα τα παραπάνω, ενώ η νηπιαγωγός Γ.Ε. δηλώνει πως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η εφαρμογή των δράσεων διέπονται από αυτά τα κριτήρια και δηλώνει πως η δυσλειτουργία αυτής της εβδομάδας αφορά στα προβλήματα που δημιούργησε η αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

«Στην δραστηριότητα της Πέμπτης προστέθηκαν επιπλέον υλικά καθώς τα παιδιά εκδήλωσαν την επιθυμία να φτιάξουν επιπλέον μουσικά όργανα. Η επιθυμία αυτή ήταν αποτέλεσμα των διαφορετικών υλικών που είχαν φέρει οι γονείς και κίνησε την περιέργεια των παιδιών. Κατ' αυτόν τον τρόπο η αρχική οργάνωση για την κατασκευή μουσικών οργάνων άλλαξε δημιουργώντας προβλήματα στην διαδικασία.»

Η Ε.Ε. δηλώνει:

«Ο Κ. δεν παρακολούθησε την παρουσίαση της μουσειοβαλίτσας. Όλη την ώρα έπαιρνε τα μουσικά όργανα των οργανωτών, έτρεχε μέσα στην τάξη και πείραζε τον φωτισμό και τον εξοπλισμό της παράστασης. Ο Α. παρακολούθησε με αμείωτο ενδιαφέρον, το ίδιο και ο Ν.. Ο Κ. συμμετείχε στην κατασκευή των μουσικών οργάνων και στην παρουσίαση του βιβλίου με τις σκιές.»

Μετά το Πάσχα και ως απόρροια των συζητήσεων μετά τις εντάσεις που δημιουργήθηκαν την τελευταία εβδομάδα πριν το Πάσχα και τις δηλώσεις των αναγκών της νηπιαγωγού Γ.Ε., συμφωνήθηκε ο σχεδιασμός του προγράμματος να γίνεται χωρίς τη συμβολή της ερευνήτριας και οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να αυτενεργήσουν. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται η δυνατότητα στην ερευνήτρια να παρατηρήσει ποια κριτήρια και ποιες αρχές ακολουθούν οι νηπιαγωγοί χωρίς τη δική της υπενθύμιση. Επίσης, την εν λόγω εβδομάδα υλοποιήθηκε και η 1^η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης της ερευνήτριας διαπιστώθηκε έλλειψη συντονισμού των δύο εκπαιδευτικών, σχόλιο που έγινε και από τους/τις κριτικούς φίλους/ες. Παρατηρήθηκαν ζητήματα ελλιπούς οργάνωσης και συνεργασίας. Τα παιδιά αρκετές στιγμές φάνηκε να μην κατανοούν τι καλούνται να κάνουν. Ως προς την εναλλαγή των ρόλων παρατηρήθηκε πως δεν υπήρχε ισοτιμία. Ο αναστοχασμός της εβδομάδας υλοποιήθηκε την ημέρα της παρατήρησης στο σχολείο προκειμένου να μειωθεί ο φόρτος εργασίας, όπως ζητήθηκε από τη νηπιαγωγό Γ.Ε.. Στη συνάντηση αυτή αναφέρθηκε η βελτίωση που παρατήρησαν οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένα παιδιά της τάξης.

Αναφορικά με τη 2^η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης, η ανατροφοδότηση προήλθε μόνο από τη νηπιαγωγό Γ.Ε., καθώς η ειδική παιδαγωγός απουσίαζε. Σύμφωνα με την καταγραφή της το πρόγραμμα υλοποιήθηκε όπως είχε

σχεδιαστεί και οι δράσεις πληρούσαν τα κριτήρια που είχαν τεθεί από την ερευνήτρια στο πλαίσιο αναστοχασμού (βλέπε πίνακα 11). Για τα νήπια με αναπηρία αναφέρει:

«Ο Ν. επιλέχθηκε ως καραγκιόζης στην παράσταση του θεάτρου σκιών κατόπιν δικής του επιμονής. Επειδή είναι παιδί που δεν διεκδικεί και δεν σηκώνει το χέρι του δόθηκε ο ρόλος καθώς μπήκε στη διαδικασία να εκθέσει τον εαυτό του. Δεν είχε λόγια να μάθει απ' έξω παρά μόνο την παρουσίαση της παράστασης και το κλασικό τέλος της παράστασης. Η επεξεργασία του έργου βασίστηκε στην κατανόηση της ιστορίας και την απόδοση αυτής. Τα παιδιά ήξεραν τον ρόλο τους και απέδιδαν νόημα μέχρι να βρουν μόνοι τους πώς θα το πουν. Η διαδικασία αυτή βοήθησε τον Ν. ως προς την κατανόηση και ως προς την λεκτική έκφραση. Ωστόσο πριν την παράσταση εκδήλωσε τα συναισθήματά του και είπε ότι ντρέπεται να παρουσιάσει τον Καραγκιόζη. Μετά από συζήτηση στην τάξη αποφάσισε τελικά να τον παίξει τον ρόλο. Την στιγμή της παράστασης αγχώθηκε και δεν μπορούσε να αρθρώσει λόγο. Η παρουσία μου, ωστόσο, τον έκανε να νιώσει ασφαλής και αυτό που παρατηρήσαμε σαν ομάδα ήταν ότι ο Νικόλας δεν πήρε ούτε μία στιγμή την πρωτοβουλία να εκφράσει λεκτικά τον ρόλο του, μπόρεσε να επαναλάβει ολόκληρες προτάσεις και φράσεις γεγονός που καταδεικνύει το επίπεδο κατανόησης του σεναρίου που κατέκτησε. Μετά την παράσταση είπε στην μητέρα του ότι του αρέσει να παίζει θέατρο και θέλει να γραφτεί σε ομάδα.»

«Ο Α. έδειξε ενδιαφέρον για όλες τις δραστηριότητες τις εβδομάδας. Διάλεξε να κάνει την σούρα στην παράσταση και κάθε φορά που συναντούσε το αλογάκι μπορούσε να κάνει διάλογο και μάλιστα διαφορετικό κάθε φορά χωρίς να ξεφεύγει από το νόημα.»

Ο Κ. την εβδομάδα που πέρασε έδειξε ενδιαφέρον μόνο για τις σκιές που δημιουργούσε ο ίδιος με τον φακό πάνω στα αντικείμενα. Στην παράσταση του Καραγκιόζη του άρεσε να παίξει με την κιθάρα την ώρα που άκουγε την μουσική. Στην παράσταση ωστόσο δεν ήθελε να αναλάβει αυτόν τον ρόλο.»

«Τα παιδιά χάρηκαν πολύ τις διαδικασίες του ήχου και εικόνα.» Γ.Ε.

Από τη μελέτη του εβδομαδιαίου προγράμματος, τα ιστογράμματα που δημιουργήθηκαν με τις προτάσεις των νηπίων και την παρατήρηση προκύπτει πως κατά το συσχεδιασμό των νηπίων με τις εκπαιδευτικούς, τα νήπια αποφάσισαν να φτιάξουν φιγούρες παρόμοιες με αυτές του καραγκιόζη και να βάλουν φωτογραφία τους στο πρόσωπο της φιγούρας, ώστε να αποτελέσουν ήρωα μιας ιστορίας. Ωστόσο, η νηπιαγωγός Γ.Ε. παρότρυνε τα παιδιά να φτιάξουν τη βεζυροπούλα και τους γνωστούς ήρωες του καραγκιόζη για να οργανώσουν την παράσταση που θα δείξουν στους γονείς. Το νήπιο με αυτισμό δε συμμετείχε στις περισσότερες δραστηριότητες, καθώς δεν τις κατανοούσε και δεν είχαν ενδιαφέρον για το ίδιο. Ωστόσο, παρατηρείται πως οι πρακτικές που έχουν εισαχθεί, όπως συσχεδιασμός, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, κ.λπ. συνεχίζουν να εφαρμόζονται παρά την έλλειψη συνεχούς εποπτείας από την ερευνήτρια.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ/ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ/ΕΣ (ΑΠΡΙΑΗΣ)

	1 ^Η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΔΙΑΚΟΠΗΣ				2 ^Η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 19.04.2018			
	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
1. Ως προς τη συνάφεια του περιεχομένου της παρέμβασης/δραστηριότητας με τους στόχους:								
α. η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι κατάλληλη για τη επίτευξη του/ων στόχου/ων που έχει/ουν τεθεί					4	4	3	3

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
2. Ως προς τη χρήση του υλικού και των μέσων:								
α. τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλα για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης					4	4	3	3
β. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται είναι επαρκή, ποικίλα, ελκυστικά, πρωτότυπα και κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών					3	4	3	3
γ. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται δίνουν την ευκαιρία σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες να συμμετέχουν ενεργά ανάλογα με το μαθησιακό τους στυλ					4	4	3	3
3. Ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας:								
α. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι συναφές με το/ους στόχο/ους					4	4	3	3
β. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι διαφοροποιημένο και παρουσιάζεται με ποικίλους τρόπους (οπτικά, ακουστικά, κ.ά.), ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών/τριών και γίνεται κατανοητό από όλους					4	4	3	3
4. Ως προς τη διαδικασία σχεδιασμού (διδακτική μεθοδολογία, οργάνωση του χώρου και οργάνωση του τρόπου εργασίας των μαθητών/τριών):								
α. η διαδικασία σχεδιασμού ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης					4	3	3	3
β. οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι στρατηγικές που αξιοποιούνται από τις εκπαιδευτικούς και οι τρόποι εργασίας των μαθητών/τριών είναι κατάλληλοι για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης					4	4	3	3
γ. αξιοποιούνται ποικίλοι τρόποι εργασίας, τεχνικές και στρατηγικές, ώστε να συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες ανάλογα με το στυλ μάθησης υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας					4	4	3	3
δ. παρέχονται ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, αλληλεπίδραση και ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών					4	4	3	3
ε. η διάρκεια της δραστηριότητας ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη ομάδα και είναι τόση ώστε να μην κουράζει τα νήπια και να χάνουν το ενδιαφέρον τους					4	4	3	3
στ. ο χρόνος που δίνεται στον κάθε μαθητή είναι αρκετός για να ανταποκριθεί					4	4	3	3
ζ. ο χώρος εργασίας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος					3		4	3
5. Ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα								
α. παρέχεται στον κάθε μαθητή η δυνατότητα να εκφράσει αυτό που γνωρίζει ή κατακτά με διαφορετικό/διαφοροποιημένο τρόπο					4	3	4	3
β. ο/οι στόχος/οι φαίνεται να έχει/ουν προσεγγιστεί από το/ους μαθητή/ές σε ικανοποιητικό βαθμό ή έχει/ουν κατακτηθεί					4	3	4	3

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
6. Ως προς τον ρόλο των δυο εκπαιδευτικών:								
α. οι ρόλοι είναι ισότιμοι					4	4	4	3
β. οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας που εξυπηρετεί το/ους στόχο/ους					4	3	4	3
Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Γ.Ε.								3
7^α. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση της Νηπιαγωγού Γ. Ε. με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια					4	4	3	3
β. είναι ενθαρρυντικός, φιλικός και υποστηρικτικός					4	4	3	3
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια					4	3	3	2
δ. είναι καλός ακροατής, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο					4	4	3	3
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία					4	4	3	2
στ. ασχολείται με όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες					4	4	3	2
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί					4	2	3	3
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση					4	2	3	2
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών					4	4	3	2
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου					4	4	3	2
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές					4	4	3	3
λ. υποβάλλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια					4	4	3	2
μ. υποβάλλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται					4	3	3	2
ν. υποβάλλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας					4	3	3	2
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του.					4	3	3	3
Ο. ενημερώνει το νήπιο για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν					4	3	3	2
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια					4	3	3	2
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο					4	4	3	2
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του/της					4	4	3	2

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες					4	4	3	2
Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Ε.Ε.								
7β. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση της Νηπιαγωγού Ε.Ε με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια					4	4	3	3
β. είναι ενθαρρυντικός/ή, φιλικός/ή και υποστηρικτικός/ή					4	4	3	3
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια					4	3	3	3
δ. είναι καλός/ή ακροατής/άτρια, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο					4	4	3	3
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία					4	4	3	3
στ. ασχολείται με όλους/ες τους /τις μαθητές/τριες					4		3	2
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί					4	3	3	3
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση					4	3	3	3
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών					4	4	3	2
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου					4	4	3	3
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές					4	4	3	3
λ. υποβάλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια					3	4	3	2
μ. υποβάλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται					3	3	3	2
ν. υποβάλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας					3	3	3	2
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του					4	4	3	3
ο. ενημερώνει τα νήπια για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν					4	3	3	3
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια					4	3	3	3
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο					4	3	3	2
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του/της					4	4	3	3
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες					4	4	3	2
Πίνακας 12. Αναστοχασμός/αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων Απριλίου 2018								

Αναφορικά με την αξιολόγηση της 1^{ης} βιντεοσκοπημένης παρέμβασης από τους/τις κριτικούς φίλους/ες, φαίνεται να είναι ενδιαφέρουσα, κατάλληλη για το στόχο που έχει τεθεί, να έχουν αξιοποιηθεί ποικίλα υλικά που δίνουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλα τα νήπια, να είναι διαφοροποιημένη ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το μαθησιακό αποτέλεσμα και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών να είναι ισότιμοι. Επίσης, η αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών με τα νήπια και ο λόγος τους είναι πολύ ικανοποιητικός. Όπως αναφέρεται:

«Υπάρχει αυτενέργεια των μαθητών/τριών. Σύνδεση με την ευρύτερη θεματική ενότητα.» Κ.Φ.1

«Τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο, δοκιμάζουν ιδέες άλλων παιδιών, αυθόρμητη αλληλεπίδραση.» Κ.Φ.2.

«Η δραστηριότητα δείχνει να ενδιαφέρει τα παιδιά. Πλούσιο υλικό. Εμπνευστικός ρόλος των εκπαιδευτικών.» Κ.Φ.3

«Το γεγονός ότι τα παιδιά ασχολήθηκαν με την μουσική, η οποία αν και θα έπρεπε να είναι αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος στο νηπιαγωγείο ωστόσο πολύ συχνά παραμελείται. Τα παιδιά φαίνεται ότι το διασκέδασαν και συμμετείχαν με πολύ ενδιαφέρον στη δραστηριότητα. Ο Αντώνης φαίνεται επίσης να είναι πολύ χαρούμενος και επικεντρωμένος στο στόχο του. Τα παιδιά πειραματίστηκαν με διαφορετικά μέσα και υλικά τα οποία σε γενικές γραμμές μπόρεσαν να διαχειριστούν μόνα τους χωρίς τη συνεχή επίβλεψη των εκπαιδευτικών» Κ.Φ.4

Ωστόσο, παρατηρείται η έλλειψη συντονισμού ως προς την οργάνωση της διαδικασίας και του τρόπου εργασίας των νηπίων. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τόσα πολλά που προκαλούσαν σύγχυση στα νήπια ως προς την επιλογή τους και τη χρήση τους. Επίσης, η μία εκπαιδευτικός κατά το μεγαλύτερο μέρος της διαδικασίας ασχολούνταν με μία ομάδα και η άλλη έτρεχε να υποστηρίξει τις άλλες ομάδες. Οι κριτικοί φίλοι/ες αναφέρουν:

«Θα μπορούσε να υπάρχει οπτικό βοήθημα για το πώς κατασκευάζουμε πχ το τύμπανο, ώστε τα παιδιά να ξέρουν σε πιο στάδιο βρίσκονται. Η αξιολόγηση πρέπει μάλλον να είναι πιο στοχευμένη. Την αξιολόγηση θα μπορούσαν να την κάνουν ανά δύο και να αναφέρουν συγκεκριμένα πράγματα που τους άρεσαν στη δουλειά του άλλου και τι νόμιζαν ότι θα μπορούσε να αλλάξει ο συμμαθητής τους στην εργασία του.» Κ.Φ.2

«Φαίνεται ότι το «τι» και το «πως» θα κατασκευαστεί κάποιο μουσικό όργανο, είναι σε κάποιο βαθμό προσχεδιασμένα από τους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου τα παιδιά ακολουθούν συγκεκριμένες οδηγίες με συγκεκριμένο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Θα μπορούσαν να εξελίσσουν τη δραστηριότητα. Το ένα μέρος να είναι φυσικά η κατασκευή των μουσικών οργάνων και σε δεύτερη φάση να δημιουργηθούν καινούργιες ομάδες, οι οποίες να ασχοληθούν με τη σύνθεση μίας δικής τους ιστορίας αξιοποιώντας έτσι τα μουσικά όργανα που κατασκεύασαν.» Κ.Φ.4.

Η δραστηριότητα που υλοποιήθηκε ήταν ενδιαφέρουσα, σχεδιάστηκε από τα παιδιά, αλλά η διαδικασία που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί μείωσε την αυτενέργεια των νηπίων σε αρκετές φάσεις της διαδικασίας.

Αναστοχασμός 5^{ης} κριτικού φίλης από επιτόπια παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια της επιτόπιας παρατήρησης στις 26/04/2018, η ειδική παιδαγωγός απουσιάζει. Τα νήπια κάνουν πρόβες για να παρουσιάσουν στους γονείς μία παράσταση θεάτρου σκιών ως αποτέλεσμα των δράσεων σχετικά με τον Καραγκιόζη και τις μουσικές του κόσμου. Τα παιδιά ευχαριστήθηκαν πολύ την παρουσίαση της παράστασης στους γονείς και τη χρήση μουσικών οργάνων δηλώνει η Κ.Φ. Το άγχος της νηπιαγωγού για την επιτυχή έκβαση της παράστασης και λόγω της παρουσίας των γονέων που παρατηρεί η Κ.Φ. την οδηγεί σε αλληλεπίδραση με τα νήπια σε τρόπο που δεν συνάδει με τα κριτήρια που τέθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας. Τα σημεία που εφίστανται προσοχής είναι αυτά που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη παρατήρηση.⁹⁷

Μάιος 2018

1^η εβδομάδα: 30.04.-04.05.2018

Θεματικές ενότητες: Πρωτομαγιά- Ζώα

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ

1. Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για την Πρωτομαγιά. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης παρουσιάζουν πληροφορίες για την εργατική πρωτομαγιά, τη γιορτή των λουλουδιών. Γίνεται παρουσίαση φωτογραφικού υλικού, βίντεο, ντοκιμαντέρ και τραγουδιών που σχετίζονται με την Πρωτομαγιά.

2. Τα παιδιά ζωγραφίζουν ατομικά ένα στεφάνι χρησιμοποιώντας διαφορετικά υλικά.

3. Συσχεδιασμός μαζί με τα παιδιά για τη θεματική: «Τα ζώα». Διερευνάται η προϋπάρχουσα γνώση αναφορικά με τα ζώα, την κατοικία τους, τα είδη ζώων και τα κατηγοριοποιούν σε γενικές κατηγορίες σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον που ζουν, είδη: πουλιά, ζώα θάλασσας, κατοικίδια κ.ά. Τα παιδιά συζητούν για το τι θέλουν να μάθουν για τα ζώα και μέσα από ποιες δραστηριότητες μπορούν να το επιτυγχάνουν.

4. Υλοποιούνται παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.

ΤΡΙΤΗ

Αργία πρωτομαγιάς

ΤΕΤΑΡΤΗ

1. Επίσκεψη του 1ου Ειδικού Νηπιαγωγείου Κωφών και Βαρήκοων μαθητών . Συνδιδασκαλία.

Επίσκεψη της συγγραφέως Λιλής Γάτη για τη συγγραφή του ομαδικού παραμυθιού. Τα παιδιά των δυο σχολείων ολοκληρώνουν μέσω της δημιουργικής γραφής, τη συγγραφή του παραμυθιού που είχαν φτιάξει πριν τα Χριστούγεννα με θέμα «τα δυο μπαλόνια».

2. Υλοποιούνται παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους με θέμα τα ζώα.

ΠΕΜΠΤΗ

1. Ολοκλήρωση του συσχεδιασμού. Τα παιδιά συμπληρώνουν ποια άλλα ζώα γνωρίζουν. Στη συνέχεια φτιάχνεται μια λίστα με τα ζώα που θέλουν να μάθουν και να γνωρίσουν καλύτερα (βάτραχος, δελφίνι, σκύλος, μαμούθ, παπαγάλος). Ακολουθεί ψηφοφορία όπου επιλέγονται 4 από τα παραπάνω ζώα για τα οποία θα συλλέξουν πληροφορίες (λιοντάρι, σκύλος, δελφίνι, μαμούθ). Στη συνέχεια τα παιδιά αποφασίζουν το καθένα ξεχωριστά για ποιο ζώο θέλει να μάθει και να συλλέξει πληροφορίες και χωρίζονται με βάση το ζώο που προτιμούν σε 4 ομάδες. Τα παιδιά αποφασίζουν τι θέλουν να μάθουν για τα ζώα αυτά: α) Πως είναι εξωτερικά, τα

⁹⁷ Βλέπε αναστοχασμό 5^{ης} Κ.Φ. τον προηγούμενο μήνα, στις 26/03/2018

ίχνη τους, β) τι τρώνε, γ) που ζουν, σε ποια περιοχή στο χάρτη. Επίσης έρχονται σε επαφή με το πώς πραγματοποιείται μια έρευνα και πώς γίνεται η συλλογή πληροφοριών. Τα παιδιά αποφασίζουν να βρουν πληροφορίες: από τους γονείς τους, από βιβλία και εγκυκλοπαίδειες, υπολογιστή και tablet.

2. Αφήγηση της ιστορίας: «Της καμηλοπάρδαλης την μύτη». Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και ζωγραφίζουν τα ζώα που περιλαμβάνει η ιστορία και την ζούγκλα με την λίμνη.

3. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους με θέμα τα ζώα.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ (1η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση, επιτόπια παρατήρηση 5^{ης} Κ.Φ.)

1. Μετά το συσχεδιασμό που προηγήθηκε οργανώθηκε η δραστηριότητα που περιγράφεται. Το κάθε παιδί πρότεινε για ποιο ζώο θέλει να μάθει και να συλλέξει πληροφορίες και χωρίζονται με βάση το ζώο που προτιμούν σε 4 ομάδες. Τα παιδιά την προηγούμενη μέρα αποφάσισαν τι θέλουν να μάθουν για τα ζώα αυτά: πώς είναι εξωτερικά, τα ίχνη τους, τι τρώνε, που ζουν, σε ποια περιοχή στο χάρτη. Επίσης ήρθαν σε επαφή με το πώς πραγματοποιείται μια έρευνα και πώς γίνεται η συλλογή πληροφοριών. Τα παιδιά αποφασίζουν να βρουν πληροφορίες: με τους γονείς τους, από βιβλία και εγκυκλοπαίδειες, υπολογιστή και tablet. Συγκεντρώνουν τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει και τις μελετούν-διερευνούν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια βάζουν τις εικόνες και τις σχετικές πληροφορίες σε μεγάλα χαρτόνια και ζωγραφίζουν τα ζώα, γράφουν το όνομα του κάθε ζώου και βρίσκουν στον χάρτη σε ποια μέρη ζουν. Παρουσιάζουν τα ζώα και τις πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί από τις σχετικές ομάδες στην ολομέλεια της τάξης. Οι στόχοι που τέθηκαν για τα νήπια είναι: να μάθουν πληροφορίες σχετικά με τα ζώα, να κάνουν περιγραφές σχετικά με τα ζώα, να παρατηρούν και να κάνουν συγκρίσεις, να αναζητούν και να δίνουν πληροφορίες για τα ζώα και τις συνήθειές τους, να ερευνούν για ένα θέμα, να αξιοποιούν διαφορετικές πηγές πληροφόρησης, να οργανώνουν τις πληροφορίες που συλλέγουν. να κατανοούν την έννοια του βιότοπου, να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν ιδέες, να παίρνουν πρωτοβουλίες.

2. Παρέμβαση από φοιτήτρια με θέμα τα ζώα.

2^η εβδομάδα: 14-18.05.2018

Θεματικές ενότητες: Συναισθήματα- σχολικός εκφοβισμός

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ

1. Με αφορμή έναν καυγά στην τάξη έγιναν οι απαραίτητες διαπραγματεύσεις και η διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών κατά τη διάρκεια του καυγά.

2. Λύπη-θυμός: Με αφορμή τα βασικά συναισθήματα που ένιωσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διένεξης που προηγήθηκε, ακολούθησε συσχεδιασμός με θέμα «το συναίσθημα του θυμού και της λύπης». Τα παιδιά αναγνώρισαν τα συγκεκριμένα συναισθήματα (θυμό-λύπη) σε μια σειρά από εικόνες. Στη συνέχεια έγινε καταγραφή της εικόνας την ώρα των έντονων συναισθημάτων για αναγνώριση (πώς φαινόμαστε απ' έξω και πώς νιώθουμε εσωτερικά). Έπειτα τα παιδιά ανέφεραν τότε νιώθουν θυμό και λύπη και πώς αντιδρούν. Κατόπιν αξιολογήθηκαν οι αντιδράσεις σε «θετικές» και «αρνητικές» με βασικό στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά ποιες αντιδράσεις βοηθούν να ξεπεραστεί το δυσάρεστο συναίσθημα και ποιες δημιουργούν πρόβλημα στον εαυτό ή στους/στις άλλους/ες.

3. Αφήγηση ιστορίας από την εκπαιδευτικό: «Ο μύθος του μικρού ψαριού που είχε μέσα του θυμό.». Ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά αναφορικά με τη διαχείριση του θυμού.

5. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.

ΤΡΙΤΗ

1. Το «θυμόμετρο». Στην ολομέλεια παρουσιάστηκε ένα εργαλείο με διαβάθμιση της έντασης του θυμού. Κατόπιν ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα περιστατικό που τους θύμωσε καθώς και την αντίδρασή τους και να το βαθμολογήσουν στο «θυμόμετρο».
2. Στην ολομέλεια παρουσιάστηκαν οι εργασίες και συζητήθηκαν τα συμπεράσματα.
3. Επεξεργασία του συναισθήματος του φόβου: Τα παιδιά αναγνώρισαν το συναίσθημα του φόβου σε μια σειρά από εικόνες. Στη συνέχεια έγινε καταγραφή των σωματικών εκφράσεων του φόβου. Έπειτα τα παιδιά ανέφεραν πότε νιώθουν φόβο και πως αντιδρούν. Κατόπιν αξιολογήθηκαν οι αντιδράσεις τους.
4. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.

ΤΕΤΑΡΤΗ

1. Στην ολομέλεια παρουσιάστηκε ένα εργαλείο για τη βαθμολόγηση των προβλημάτων. Ο αριθμός 1 αντιπροσωπεύει μικρές δυσκολίες στις οποίες τα καταφέρνουμε μόνοι μας, ο αριθμός 2 μικρά προβλήματα που τα καταφέρνουμε μόνοι μας, αφού σκεφτούμε και δοκιμάσουμε μία λύση, ο αριθμός 3 σε μεσαία προβλήματα, στα οποία τα καταφέρνουμε ζητώντας μικρή βοήθεια, ο αριθμός 4 μεγάλα προβλήματα που λύνονται μόνο με την βοήθεια των ενηλίκων, ο αριθμός 5 σε επείγοντα προβλήματα που λύνονται με οργανωμένη βοήθεια (199, 166, 100, κ.λπ.). Τα παιδιά σε κάθε κατηγορία ανέφεραν παραδείγματα από την εμπειρία τους τα οποία καταγράφηκαν.
2. Τα παιδιά ζωγραφίζουν ένα πρόβλημα και τη λύση που δόθηκε. Στην ολομέλεια τα παιδιά αξιολογούν το βαθμό δυσκολίας του προβλήματος που ζωγράρισαν και προτείνουν εναλλακτικές λύσεις.
3. Επεξεργασία του συναισθήματος της χαράς με τον ίδιο τρόπο.
4. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.

ΠΕΜΠΤΗ (2η βιντεοσκοπημένη παρέμβαση, επιτόπια παρατήρηση 5ης Κ.Φ)

1. Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της θεματικής που αφορά στη διαχείριση συναισθημάτων, δυσκολιών και προβλημάτων. Πρόκειται για δραστηριότητα που είναι συνέχεια της προηγούμενης μέρας που τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν συναισθήματα που προκαλούνται σε διάφορες καταστάσεις. Σχηματίστηκαν 2 ομάδες. Στην 1η ομάδα τα παιδιά ακούνε την ιστορία «δυο κατσίκες σε ένα γεφύρι». Κατόπιν καλούνται να αναγνωρίσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται σταδιακά στην ιστορία, να τα αξιολογήσουν στον πίνακα βαθμολόγησης, να αναγνωρίσουν το βασικό συναίσθημα των ηρώων, να το αξιολογήσουν σε κλίμακα διαβάθμισης ως προς την ένταση, να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Στη 2η ομάδα παρουσιάστηκε στα παιδιά μια σειρά από 5 εικόνες στις οποίες παρουσιάζονταν διαφορετικές καταστάσεις. Για παράδειγμα η 1η εικόνα έδειχνε ένα παιδί που ήθελε να πείσει τον μπαμπά του να αγοράσει ένα ποδήλατο, η 2η εικόνα έδειχνε ένα κορίτσι που ήθελε να φτάσει ένα βάζο που βρισκόταν σε ένα ψηλό ράφι, η 3η εικόνα έδειχνε δυο παιδιά που χτύπησαν κατά τη διάρκεια ενός ποδοσφαιρικού αγώνα. κ.ά. Στη συνέχεια τα παιδιά συζητούσαν για το ποιο είναι το πρόβλημα στην κάθε εικόνα, πως νιώθει το παιδί της εικόνας και πως μπορεί να διαχειριστεί το πρόβλημα. Καταγράφονταν οι ιδέες των παιδιών για τις πιθανές λύσεις των προβλημάτων. Αξιολογούταν το πρόβλημα με βάση την κλίμακα διαβάθμισης ως προς την ένταση του. Τα παιδιά ζωγράρισαν κάποιες λύσεις που σκέφτηκαν. Στη συνέχεια έγινε παρουσίαση της ιστορίας και των εικόνων στην ολομέλεια της τάξης. Τα παιδιά ανέφεραν τις πιθανές λύσεις που σκέφτηκαν για την καλύτερη διαχείριση των προβλημάτων. Οι στόχοι που τέθηκαν: να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός), να αποδέχονται, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά, να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων, να κατανοήσουν ότι τα συναισθήματα προκαλούνται από διαφορετικά ερεθίσματα σε κάθε άνθρωπο, να συνδέσουν το συναίσθημα με την πηγή που το προκαλεί, να ακούν με προσοχή τους/τις άλλους/ες, όταν μιλούν για τα συναισθήματά τους, να κατανοήσουν ότι όλα τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά, να αντιληφθούν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι

<p>αντίδρασης σε κάποιο συναίσθημα, αλλά κάποιου/ες από αυτούς/ές μπορεί να είναι επικίνδυνοι.</p> <p>2. Παρουσίαση της ιστορίας και των εικόνων στην ολομέλεια της τάξης. Τα παιδιά ανέφεραν τις πιθανές λύσεις που σκέφτηκαν για την καλύτερη διαχείριση των προβλημάτων.</p> <p>3. Παρουσιάστηκε στα νήπια μια εικόνα που έδειχνε 4 παιδιά να φτιάχνουν παζλ. Δύο κορίτσια που έφτιαχναν μαζί το παζλ, ένα αγόρι που παρακολουθούσε με σταυρωμένα τα χέρια τα κορίτσια να φτιάχνουν το παζλ, και ένα αγόρι που καθόταν μόνο του σε ένα άλλο τραπέζι που έφτιαχνε και αυτό ένα παζλ. Η εικόνα δεν περιείχε τα πρόσωπα και τις εκφράσεις των παιδιών. Τα παιδιά κλήθηκαν να σκεφτούν και να συζητήσουν στο πως μπορεί να νιώθουν τα παιδιά της εικόνας και στη συνέχεια να ζωγραφίσουν ατομικά το καθένα το πρόσωπο με το συναίσθημα του κάθε παιδιού. Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση για τα συναισθήματα που επέλεξε το κάθε παιδί να σχεδιάσει στα κενά πρόσωπα.</p>
<p>ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ</p> <p>1. Συζήτηση αναφορικά με τον εκφοβισμό. Καταγράφονται οι απαντήσεις των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θεατρικά διάφορα σενάρια για τον εκφοβισμό σε διαφορετικά επίπεδα: σωματική υπεροχή, απειλές, ψυχολογική βία. Τα παιδιά προτείνουν λύσεις αντιμετώπισης των καταστάσεων, οι οποίες δοκιμάζονται θεατρικά από τις εκπαιδευτικούς. Διεξάγονται τα συμπεράσματα.</p> <p>2. Δανειστική βιβλιοθήκη: έκθεση βιβλίων-επιλογή βιβλίου από κάθε παιδί με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, δανεισμός βιβλίου.</p> <p>3. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.</p>
<p style="text-align: center;">3^η εβδομάδα: 21-25.05.2018</p> <p>Θεματικές ενότητες: Συναισθήματα-σχολικός εκφοβισμός-Μαθηματικά παραμύθια και άλλες ιστορίες (Έτος των Μαθηματικών).</p>
<p>Οργανωμένες Δραστηριότητες:</p>
<p>ΔΕΥΤΕΡΑ</p> <p>1. Τα παιδιά καλούνται να «περιποιηθούν» ένα ανθρωπάκι - σκίτσο, σε κόλλα Α4. Να το ζωγραφίσουν, να του βάλουν μαλλιά, να του φτιάξουν ρούχα με υλικά της επιλογής τους.</p> <p>2. Στην ολομέλεια οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν από τα παιδιά να μιλήσουν άσχημα στο ανθρωπάκι τους. Όποιος το έκανε, στη συνέχεια το τσαλάκωνε. Κατόπιν ζητήθηκε από τα παιδιά να μιλήσουν όμορφα στο ανθρωπάκι τους, να το ξετσαλακώσουν και να το περιποιηθούν. Συζητήθηκαν τα συμπεράσματα.</p> <p>3. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.</p>
<p>ΤΡΙΤΗ</p> <p>1. Τα παιδιά στην ολομέλεια απαντούν στο ερώτημα «τι είναι τα μαθηματικά». Καταγράφονται οι απαντήσεις τους.</p> <p>2. Τα παιδιά καλούνται να «ανακαλύψουν» τα μαθηματικά στην καθημερινότητά τους. Καταγράφονται οι απαντήσεις τους. Κατόπιν με τη βοήθεια ενός βιβλίου σε μέγεθος 1μ. Χ 1μ. τα παιδιά αναγνωρίζουν καταστάσεις από την καθημερινή ζωή, τρόπους διαφορετικών μετρήσεων και όργανα μετρήσεων.</p> <p>3. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.</p>
<p>ΤΕΤΑΡΤΗ</p> <p>Συνέλευση εκπαιδευτικών.</p>
<p>ΠΕΜΠΤΗ</p> <p>1. Στην ολομέλεια τα παιδιά ακούν την ιστορία «οι λαίμαργες φάλαινες» και καλούνται να ανακαλύψουν πόσα ψάρια έφαγαν οι φάλαινες. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα η εκπαιδευτικός διαβάζει τις ποσότητες των ψαριών που έφαγε η κάθε φάλαινα. Τα παιδιά σε χάρτινες βάρκες που έφτιαζαν αφού καταγράψουν την ημέρα (Δευτέρα, Τρίτη,</p>

κ.λπ.) και ξεχωρίσουν τις βάρκες, από τη ζωγραφιά (μπλε φάλαινα, ροζ φάλαινα) τοποθετούν τόσα χρωματιστά καπάκια μέσα στη βάρκα, όσα λέει η ιστορία. π.χ 3 κόκκινα ψάρια και 2 μπλε (για την μπλε φάλαινα) και 4 πορτοκαλί και 2 πράσινα (για την ροζ φάλαινα). Κατόπιν χωρισμένα σε υποομάδες σύμφωνα με τις ημέρες της εβδομάδας, ζωγραφίζουν σε γράφημα τόσα κουτάκια όσα και τα ψάρια που έφαγε η κάθε φάλαινα. Στη συνέχεια χρωματίζουν σε γράφημα που η αριστερή στήλη δείχνει τη μπλε φάλαινα, τη ροζ φάλαινα, τα μπλε ψάρια, τα κόκκινα, τα πορτοκαλί και τα πράσινα τόσους κύκλους όσες και οι ποσότητες που φαγώθηκαν. Η δεύτερη ομάδα ζωγραφίζει μέσα σε δυο φάλαινες τον αριθμό των ψαριών που έφαγε κάθε μέρα. Στη συνέχεια μετράνε και προσθέτουν τα ψάρια που έφαγε η κάθε φάλαινα κάθε μέρα (πράξη πρόσθεσης). Έπειτα τα παιδιά βάζουν μια γραμμή για κάθε ψάρι που έφαγε η κάθε φάλαινα και μετρούν συνολικά τις γραμμές για να υπολογίσουν πόσα ψάρια έφαγε η κάθε φάλαινα όλη την βδομάδα. Τέλος υπολόγισαν ποια φάλαινα έφαγε τα περισσότερα ψάρια.

2. Τα παιδιά στην ολομέλεια παρουσιάζουν τους τρόπους που εργάστηκαν.

3. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ (επιτόπια παρατήρηση 5^{ης} Κ.Φ.)

1. Στην ολομέλεια τα παιδιά ακούν την ιστορία «τα μισά της Ματούλας». Η μία εκπαιδευτικός διαβάζει την ιστορία και η άλλη την αποτυπώνει σε πίνακα με μαρκαδόρο. Στη συνέχεια όποια παιδιά θέλουν συμμετέχουν στην αποτύπωση της ιστορίας. Η αποτύπωση συνδέεται με τη ζωγραφιά αντικειμένων, τα οποία αφού τα παιδιά ζωγραφίσουν, σβήνουν το μισό και ονομάζουν τη νέα φιγούρα. Τα παιδιά καλούνται να βρουν το μισό σε διάφορα σχήματα, κορδόνια κ.λπ. και τέλος σε ένα ανθρωπάκι. Μελετάται το μισό ως προς το μήκος και ως προς το πλάτος.

2. Κατασκευή βιβλίου. Τα παιδιά σε δυάδες κόβουν ένα ανθρωπάκι στη μέση κι ο/η καθένας/καθεμία παίρνει το δικό του κομμάτι να το ζωγραφίσει (ένα μάτι, ένα αυτί, μισό χαμόγελο) χωρίς να βλέπουν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/η. Στη συνέχεια, πάνω σε χοντρό χαρτόνι συνδέονται με συρραπτικό, δεξιά και αριστερά τα μισά Α4 με το εικονιζόμενο μισό ανθρωπάκι. Τα παιδιά δοκιμάζουν διάφορους συνδυασμούς μισών και μισών.

3. Δανειστική βιβλιοθήκη: έκθεση βιβλίων-επιλογή βιβλίου από κάθε παιδί με βάση τα ενδιαφέροντα τους, δανεισμός βιβλίου.

4. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.

4^η εβδομάδα: 28.05-01.06.2018

Θεματικές ενότητες: Συναισθήματα-σχολικός εκφοβισμός-Μαθηματικά παραμύθια και άλλες ιστορίες (Έτος των Μαθηματικών).

Οργανωμένες Δραστηριότητες:

ΔΕΥΤΕΡΑ

Αργία

ΤΡΙΤΗ

1. Η εκπαιδευτικός διαβάζει στην ολομέλεια της τάξης το βιβλίο «η Μάγισσα Φουφήχτρα». Τα παιδιά μετρούν και υπολογίζουν πόσα κάθε φορά γάτες, παιδιά, ψάρια κ.ά. ρούφηξε η μάγισσα με την σκούπα της.

2. Τα παιδιά δουλεύουν ατομικά με φύλλα εργασίας. Το 1^ο φύλλο εργασίας έχει κάμπιες οι οποίες έχουν πάνω τους αριθμούς από το 1-10. Κάποιοι/ες από τους αριθμούς λείπουν και τα παιδιά καλούνται να τους συμπληρώσουν. Το 2^ο φύλλο εργασίας έχει τους αριθμούς από το 1-10 κρυμμένους στην εικόνα, τα παιδιά ψάχνουν να τους βρουν και τους ζωγραφίζουν

3. Ανάπτυξη της έννοιας ζευγάρι. Παιχνίδι στην αυλή με τις 2 τάξεις. Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγαράκια και μετρούν τα πόδια τους. 1 ζευγάρι, 2 ζευγάρια κ.λπ. Στη συνέχεια καλούνται 2 παιδιά , 6 παιδιά κ.λπ. και προσπαθούν να βρουν πόσα ζευγάρια γίνονται. Κατόπιν διεξάγονται αγώνες στην αυλή. Τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια έχουν ενωμένα με κορδέλα τα εσωτερικά τους πόδια και προσπαθούν να συνεργαστούν ώστε να τερματίσουν.

4. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.

ΤΕΤΑΡΤΗ

1. Γνωριμία με αρχαίους Έλληνες Μαθηματικούς: βίντεο. Ο Αρχιμήδης και η ιστορία του «εύρηκα, εύρηκα». Ο Πυθαγόρας και η ιστορία με την κούπα. Ακολουθεί συζήτηση.
2. Τακτικοί αριθμοί. Στην ολομέλεια αναπτύσσεται η έννοια του «τακτικός» στην καθημερινή ζωή και η σύνδεση με την αντίστοιχη μαθηματική έννοια. Τα παιδιά χωρισμένα σε 3 ομάδες, πάνω σε διαφορετικές πλαστικοποιημένες επιφάνειες καταγράφουν: α) τη θέση του χρωματισμένου αντικείμενου σε μια σειρά από αντικείμενα σε διαφορετικές σειρές, β) ζωγραφίζουν το αντικείμενο του οποίου δίνεται η θέση σε σειρές από διαφορετικά αντικείμενα, γ) αναγνωρίζουν τη θέση προσώπων ή πραγμάτων σε μια σειρά από καθημερινές ασχολίες (ουρά σε σούπερ μάρκετ, σειρά χρήσης υλικών σε συνταγή κ.λπ.).
3. Στην ολομέλεια τα παιδιά παρουσιάζουν τις εργασίες τους.
4. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.

ΠΕΜΠΤΗ

1. Στο πλαίσιο της επίσκεψης στο μουσείο για τα τεχνολογικά επιτεύγματα των αρχαίων Ελλήνων, παρουσιάστηκαν στα παιδιά: «Η κούπα του Πυθαγόρα» (έκθεμα του μουσείου) και ένας δίσκος με 24 τρύπες (έκθεμα του μουσείου) που τον χρησιμοποιούσαν οι Αρχαίοι Έλληνες για κρυφή επικοινωνία.
2. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες γράφουν ένα μήνυμα με την τεχνική του αρχαίου δίσκου. Οι ομάδες ανταλλάσσουν τους δίσκους και αποκρυπτογραφούν τα μηνύματα.
3. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες βλέπουν σε βιβλία εκθέματα από διαφορετικά μουσεία. Ανταλλάσσουν τα βιβλία και εκφράζουν τις παρατηρήσεις τους.
4. Παρουσιάσεις επιλεγμένων κατασκευών και αγαπημένων αντικειμένων που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

1. Επίσκεψη στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο στο πλαίσιο του προγράμματος για την μετάβαση στο δημοτικό.
Μετά από συνεννόηση με τις δασκάλες έγινε η παρουσίαση του Μαθηματικού βιβλίου: «Άρης ο τσαγκάρης». Τα παιδιά του δημοτικού είχαν δραματοποιήσει την ιστορία και η δασκάλα έδειχνε στα παιδιά να κάνουν πράξεις με τα δάχτυλα.
2. Τα παιδιά συζητούν για την εμπειρία τους στο Δημοτικό.
3. Τα παιδιά παίζουν με τα μαθηματικά παιχνίδια: «η τριάς», «το τετράγωνο» που αγοράστηκαν από το μουσείο. Επίσης, πειραματίζονται με την κούπα του Πυθαγόρα και το δίσκο με τα κρυμμένα μηνύματα.

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΤΩΝ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ (ΜΑΪΟΥ)

	1 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 30.4.-04.05.2018					2 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 14-18.05.2018					3 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 21-25.05.2018					4 ^η ΕΒΔΟΜΑΔΑ 28.05-01.06.2018				
A. Αναφορικά με την υλοποίηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν όπως ακριβώς σχεδιάστηκαν χωρίς να προκύψει ανάγκη αλλαγών		E		Γ				E	Γ					E	Γ				E	Γ
2. οι δραστηριότητες κατάκτησαν τους αρχικούς τους στόχους				E	Γ				E	Γ				E	Γ				E	Γ
3. οι δραστηριότητες διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των νηπίων				E	Γ				E	Γ				E	Γ				E	Γ
4. οι δραστηριότητες διασφάλισαν τη συμμετοχή των νηπίων		E			Γ				E	Γ				E	Γ				E	Γ

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τους στόχους	Γ	E				Γ	E				Γ		E			Γ	E			
6. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με την επιλογή διαφορετικών μέσων και υλικών	Γ	E				Γ	E				Γ			E		Γ				E
7. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας, τον τρόπο εργασίας των νηπίων, την οργάνωση του χώρου και γενικότερα, με τη διαδικασία.	Γ		E			Γ	E				Γ			E		Γ				E
8. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με το περιεχόμενο και την επιλογή της θεματικής ενότητας	Γ		E			Γ	E				Γ			E		Γ				E
B. Η αναγκαιότητα αλλαγών που προέκυψε ήταν αναφορικά με:																				
1. την επιλογή της θεματικής και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων	Γ	E				Γ	E				Γ	E				Γ				E
2. την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ			E		Γ	E				Γ	E				Γ				E
3. τη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης των νηπίων και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των νηπίων	Γ	E				Γ	E				Γ	E				Γ	E			
4. τη διατήρηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των νηπίων	Γ	E				Γ		E			Γ	E				Γ				E
5. την ενεργή συμμετοχή των νηπίων	Γ	E				Γ			E		Γ			E		Γ				E
6. την επιλογή των υλικών και των μέσων για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ	E				Γ			E		Γ			E		Γ				E
7. την επιλογή των υλικών και των μέσων για τη διατήρηση υψηλού κινήτρου	Γ	E				Γ			E		Γ			E		Γ				E
8. την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας	Γ	E				Γ			E		Γ			E		Γ				E
9. τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων	Γ				E	Γ			E		Γ			E		Γ				E
10. τον περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας και σχεδιασμού της δραστηριότητας	Γ			E		Γ	E				Γ	E				Γ	E			

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.την καταλληλότητα του χώρου εργασίας	Γ			E		Γ	E				Γ		E			Γ	E			
12.το μαθησιακό αποτέλεσμα	Γ		E			Γ	E				Γ			E		Γ	E			
13.τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό	Γ	E				Γ			E		Γ			E		Γ			E	
14.τη διαφοροποίηση του λεκτικού υλικού και την καταληπτότητα του λόγου του εκπαιδευτικού	Γ	E				Γ			E		Γ			E		Γ			E	
15.την ενθάρρυνση και υποστήριξη των νηπίων	Γ	E				Γ		E			Γ			E		Γ			E	
16.τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης νηπίων και εκπαιδευτικών	Γ	E				Γ		E			Γ			E		Γ				E
17.τη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων	Γ	E				Γ		E			Γ			E		Γ			E	
18.τον αναγκαίο χρόνο που χρειάζεται κάθε νήπιο για να ανταποκριθεί	Γ	E				Γ			E		Γ	E				Γ			E	
19.την αλληλεπίδραση των νηπίων	Γ	E				Γ			E		Γ	E				Γ			E	
20.τη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	Γ	E				Γ	E				Γ	E				Γ			E	
21.την επιβεβαίωση και την συναισθηματική τόνωση των νηπίων	Γ	E				Γ		E			Γ	E				Γ			E	
22.τη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών	Γ		E			Γ			E		Γ			E		Γ				E
23.τη υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων	Γ		E			Γ			E		Γ			E		Γ				E
24.τις εννοιολογικές μεταβάσεις των θεματικών ενοτήτων.	Γ	E				Γ			E		Γ	E				Γ				E
25.την παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων	Γ		E			Γ			E		Γ			E		Γ				E
26.την επιλογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας	Γ		E			Γ			E		Γ	E				Γ				E

Πίνακας 13. Εβδομαδιαίοι Αναστοχασμοί νηπιαγωγών μηνός Μαΐου 2018

Αναφορικά με τον αναστοχασμό της 1^{ης} εβδομάδας εκπαιδευτικής παρέμβασης παρατηρούνται αντιφάσεις στις καταγραφές των νηπιαγωγών, όπως για παράδειγμα η υλοποίηση των δραστηριοτήτων όπως είχαν προγραμματιστεί, με βάση τη δήλωση της νηπιαγωγού Γ.Ε., άποψη με την οποία διαφωνεί η νηπιαγωγός Ε.Ε. Επιπλέον, ο αναστοχασμός αναδύει διαφοροποιήσεις ως προς τις απόψεις των

νηπιαγωγών. Η νηπιαγωγός Ε.Ε. δηλώνει πως οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της εβδομάδας δε διασφάλισαν τη συμμετοχή όλων των νηπίων, ούτε την επίτευξη όλων των στόχων και προέκυψαν αλλαγές που αφορούσαν στον περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας και σχεδιασμού της δραστηριότητας, στην καταλληλότητα του χώρου εργασίας. Τέτοιου είδους αντιθέσεις καταδεικνύουν τις διαφορετικές αντιλήψεις και προσεγγίσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και τη διδασκαλία καθώς και το διαφορετικό τρόπο νοηματοδότησης και προσδιορισμού της.

Η νηπιαγωγός Ε.Ε. δηλώνει αναφορικά με τα νήπια με αναπηρία:

«Ο Κ. δεν συμμετείχε στις περισσότερες δραστηριότητες. Στην δραστηριότητα της Παρασκευής κατασκεύασε μακέτα σχετικά με τη θάλασσα. Η δραστηριότητα της παρασκευής κράτησε περισσότερη ώρα από ό,τι είχαμε σχεδιάσει. Ο Κ. δεν συμμετείχε στον συσχεδιασμό για τα ζώα, ανέφερε μόνο από τα ζώα τον παπαγάλο. Στη συνάντηση με το σχολείο των κωφών για τη δημιουργική γραφή δε συμμετείχε καθόλου. Στη δραστηριότητα με την μακέτα συμμετείχε στην κατασκευή της. Ο Ν. συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες, του άρεσε πάρα πολύ και έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για τα ζώα. Με ενδιαφέρον παρακολούθησε και συμμετείχε στην παρέμβαση της φοιτήτριας. Ο Α. έλειπε τις περισσότερες μέρες.»

Το Μάιο οι συναντήσεις αναστοχασμού υλοποιούνταν στο σχολείο μετά την παρατήρηση της ερευνήτριας και κυρίως είχε ενημερωτικό χαρακτήρα σε σχέση με τον σχεδιασμό των δράσεων που θα ακολουθήσουν προκειμένου να δοθούν κάποιες κατευθύνσεις στην περίπτωση που ήταν αναγκαίες. Οι εκπαιδευτικοί είχαν πάρει πλέον την ευθύνη του προγραμματισμού διατηρώντας τις βασικές αρχές και πρακτικές που είχαν συμφωνηθεί στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Την εβδομάδα αυτή τα ηνία για τον σχεδιασμό του προγράμματος πήρε η νηπιαγωγός Γ.Ε. επιχειρώντας να εντάξει στο πρόγραμμα και προτάσεις του υπουργείου παιδείας που στάλθηκαν στα σχολεία με σχετική εγκύκλιο, όπως να σχεδιαστούν δραστηριότητες για τα μαθηματικά, καθώς η τρέχουσα σχολική χρονιά ανακηρύχθηκε έτος των μαθηματικών. Με το σκεπτικό αυτό προγραμματίστηκε ο συσχεδιασμός με τα παιδιά να αφορά σε αυτή τη θεματική σε μία από τις επόμενες εβδομάδες. Οι διοικητικές υποχρεώσεις λειτουργίας του νηπιαγωγείου απαιτούν πολύ χρόνο και ενδεχομένως να έρχονται σε αντίθεση με βασικές παιδαγωγικές αρχές. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «...μας ζητάνε πράγματα που είμαστε υποχρεωμένες να κάνουμε και δε μπορούμε να ασχολούμαστε μόνο με το πρόγραμμα...»

Αναφορικά με τη 2^η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν, όπως είχαν σχεδιαστεί, κάνοντας τις αναγκαίες και αναμενόμενες αλλαγές για την επιτυχή διεξαγωγή των δράσεων. Τα σημεία, στα οποία εστίασε την προσοχή η νηπιαγωγός Ε.Ε., σε αντίθεση με τη νηπιαγωγό Γ.Ε. (βλέπε πίνακα 13), αφορούν στη διασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής των νηπίων, στην

επιλογή των υλικών και των μέσων για την επίτευξη των στόχων μιας δραστηριότητας και τη διατήρηση υψηλού κινήτρου, στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας, στη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων, στη διαφοροποίηση του λεκτικού υλικού, στην παροχή του αναγκαίου χρόνου που χρειάζεται κάθε νήπιο για να ανταποκριθεί, στην αλληλεπίδραση των νηπίων, στη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών και στην υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων, στις εννοιολογικές μεταβάσεις των θεματικών ενοτήτων, στην παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων και στην επιλογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας. Τα σημεία που απασχολούν περισσότερο την κάθε νηπιαγωγό από τις δύο είναι διαφορετικά. Η νηπιαγωγός Γ.Ε. σχολιάζει:

«Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (δείκτης προβλήματος και θυμόμετρο) αποδείχτηκαν βοηθητικά τόσο για τις εκπαιδευτικούς ως προς το πώς τοποθετούν τα παιδιά αυτά που τους απασχολούν, πώς διαχειρίζονται τις καταστάσεις, όσο και για τα παιδιά ως προς το να αποκτήσουν καλύτερη γνώση του εαυτού, αλλά και των άλλων, μέσα από τις διαφωνίες για το πόσο σημαντικό ήταν το πρόβλημα που παρουσιαζόταν και τι λύσεις πρότειναν οι άλλοι.»

Η νηπιαγωγός Ε.Ε. εστιάζει στον βαθμό συμμετοχής των νηπίων με αναπηρία:

«Ο Κ. δε συμμετείχε στον συσχεδιασμό των δραστηριοτήτων αναφορικά με τα συναισθήματα και τον σχολικό εκφοβισμό. Ωστόσο, συμμετείχε σε άλλες δραστηριότητες όπως αναγνώριση συναισθημάτων και ταύτιση των συναισθημάτων, μίμηση συναισθημάτων κ.ά. Ο Ν. δυσκολεύτηκε στο να προτείνει λύσεις αναφορικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων στη δραστηριότητα με τις εικόνες.» Ε.Ε.

Η εβδομάδα αυτή η τρίτη εβδομάδα του μήνα, αλλά η δεύτερη των οργανωμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, καθώς τις προηγούμενες μέρες απουσίασαν οι δύο νηπιαγωγοί. Αξιοσημείωτη είναι η δήλωση του Ε.Β.Π. για το νήπιο με αυτισμό αναφορικά με τις ημέρες απουσίας των νηπιαγωγών από την τάξη: *«ήταν πολύ ήρεμος και συμμετείχε χωρίς φωνές...Η κ. Κ. είναι απόλυτη και οργανωτική και τον οριοθετεί. Την άκουγε συνέχεια. Μάλλον το πιο ελεύθερο και χαοτικό περιβάλλον τον αποδιοργανώνει»*. Πρόκειται για μια άλλη οπτική της προσέγγισης της διδασκαλίας και του συγκεκριμένου νηπίου, διαφορετική από αυτή των δύο νηπιαγωγών της τάξης.

Αναφορικά με την 3^η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης, φαίνεται να μην υπάρχει μια ομαλή μετάβαση στις δραστηριότητες και στη νέα θεματική, ούτε και απόλυτη σύνδεση των δραστηριοτήτων και των στόχων. Επίσης, τα παιδιά καλούνται να ασχοληθούν με μία θεματική που δεν έχουν επιλέξει, ωστόσο προτείνουν δραστηριότητες και συμμετέχουν στη διαμόρφωση του προγράμματος.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν με τη συμμετοχή των νηπίων και οι στόχοι επιτεύχθηκαν. Κατά τη νηπιαγωγό Ε.Ε. αναδείχθηκε η ανάγκη αλλαγών που αφορούσαν κυρίως στην επιλογή των υλικών και των μέσων για τη διατήρηση υψηλού κινήτρου, στο μαθησιακό αποτέλεσμα, στη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό, στους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης νηπίων και εκπαιδευτικών, στη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών και στην υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων, στην παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων. Αναφορικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας αναφέρεται:

«Η ανίχνευση του τι είναι μαθηματικά ανέδειξε τον πλαισιωμένο προσανατολισμό των παιδιών καθώς και το επίπεδο κατανόησης του γνωστικού αντικείμενου. Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον ως προς το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων.» Γ.Ε.

«Ο Κ. συμμετείχε στη δραστηριότητα της Δευτέρας για τον σχολικό εκφοβισμό, αλλά δε συμμετείχε στο συσχεδιασμό για τα μαθηματικά και γενικά στις δραστηριότητες με τα μαθηματικά. Ο Ν., ενώ συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες, ωστόσο δυσκολεύτηκε σε πολλές από αυτές να εκφραστεί λεκτικά και να συμμετέχει. Συμμετείχε μόνο στην δραστηριότητα με τα μαθηματικά όπου το δυνατό του σημείο είναι οι αριθμοί. Μετρούσε και υπολόγιζε με επιτυχία και έδειχνε υψηλή αυτοπεποίθηση που έλυνε με επιτυχία τα μαθηματικά προβλήματα. Ο Α. και ο Κ. συμμετείχαν λιγότερο και δεν ενδιαφέρθηκαν για τα μαθηματικά παραμύθια που διαβάστηκαν, ούτε για τις δραστηριότητες που ακολούθησαν.» Ε.Ε.

Στις 24/05/2018 υλοποιήθηκε παρατήρηση από την ερευνήτρια και η καθιερωμένη ανατροφοδοτική συζήτηση. Επιπλέον, οργανώθηκαν οι συναντήσεις με τους γονείς για συνέντευξη και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/τριών και της έρευνας δράσης και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τα νήπια για τον ίδιο σκοπό. Οι πρακτικές συσχεδιασμού, αξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης των νηπίων, ο σχεδιασμός των εβδομαδιαίων πλάνων και η επιλογή μέσων και υλικών αποτελούν και αυτόν τον μήνα μέρος της ρουτίνας του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η 4η εβδομάδα εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η τελευταία εβδομάδα οργανωμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας δράσης. Το διάστημα που απομένει θα αξιοποιηθεί για την υλοποίηση του προγράμματος ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και της έρευνας δράσης.

Οι παρατηρήσεις των νηπιαγωγών είναι παρόμοιες με αυτές της προηγούμενης εβδομάδας, όπως προκύπτει από τον πίνακα 13, ωστόσο η νηπιαγωγός Ε.Ε. αναφέρεται επιπρόσθετα στην αναγκαιότητα αλλαγών που αφορούν στις εννοιολογικές μεταβάσεις των θεματικών ενοτήτων. Στις καταγραφές τους αναφέρουν:

«Παρατηρήθηκε στην τάξη η αυξανόμενη ενασχόληση με τα μαθηματικά στις ελεύθερες δραστηριότητες κυρίως από τα κορίτσια. Επίσης η ενασχόληση με τα μαθηματικά παιχνίδια του μουσείου κράτησε τα παιδιά σε εγρήγορση και μεγάλης διάρκειας αλληλεπίδραση.» Γ.Ε.

«Ο Κ. δεν συμμετείχε στην αφήγηση των παραμυθιών, έκανε όμως ατομικά τα φύλλα εργασίας που σχετίζονταν με τα μαθηματικά με μεγάλο ενθουσιασμό και διάθεση.» Ε.Ε.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ/ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ/ΕΣ (ΜΑΪΟΥ)

	1 ^η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 04.05.2018				2 ^η ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 17.05.2018			
	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
1. Ως προς τη συνάφεια του περιεχομένου της παρέμβασης/δραστηριότητας με τους στόχους:								
α. η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι κατάλληλη για τη επίτευξη του/ων στόχου/ων που έχει/ουν τεθεί	3	2	3	3	4	4	2	2
2. Ως προς τη χρήση του υλικού και των μέσων:								
α. τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλα για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης	3	3	3	3	3	3	2	2
β. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται είναι επαρκή, ποικίλα, ελκυστικά, πρωτότυπα και κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών	3	2	3	2	3	3	2	2
γ. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται δίνουν την ευκαιρία σε όλους/ές τους/τις μαθητές/ήτριες να συμμετέχουν ενεργά ανάλογα με το μαθησιακό τους στυλ	3	2	3	2	3	3	2	2
3. Ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας:								
α. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι συναφές με το/ους στόχο/ους	3	3	3	3	4	4	2	2
β. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι διαφοροποιημένο και παρουσιάζεται με ποικίλους τρόπους (οπτικά, ακουστικά, κ.ά.), ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών/τριών και γίνεται κατανοητό από όλους	3	2	3	3	3	3	2	2
4. Ως προς τη διαδικασία σχεδιασμού (διδακτική μεθοδολογία, οργάνωση του χώρου και οργάνωση του τρόπου εργασίας των μαθητών/τριών):								
α. η διαδικασία σχεδιασμού ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης	3	2	3	3	4	4	2	2
β. οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι στρατηγικές που αξιοποιούνται από τις εκπαιδευτικούς και οι τρόποι εργασίας των μαθητών/τριών είναι κατάλληλοι για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης	3	2	3	3	3	3	2	2
γ. αξιοποιούνται ποικίλοι τρόποι εργασίας, τεχνικές και στρατηγικές, ώστε να συμμετέχουν όλοι/ές οι μαθητές/ήτριες ανάλογα με το στυλ μάθησης υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	3	2	3	3	3	3	2	2
δ. παρέχονται ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, αλληλεπίδραση και ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών	3	2	2	2	3	3	2	2
ε. η διάρκεια της δραστηριότητας ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη ομάδα και είναι τόση ώστε να μην κουράζει τα νήπια και να χάνουν το ενδιαφέρον τους	3	2	2	2	3	3	2	3

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
στ. ο χρόνος που δίνεται στον κάθε μαθητή είναι αρκετός για να ανταποκριθεί	2	2	2	2	4	4	2	2
ζ. ο χώρος εργασίας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος	3	3	3	2	2	2	2	3
5. Ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα								
α. παρέχεται στον κάθε μαθητή η δυνατότητα να εκφράσει αυτό που γνωρίζει ή κατακτά με διαφορετικό/διαφοροποιημένο τρόπο	2	2	2	2	3	3	2	2
β. ο/οι στόχος/οι φαίνεται να έχει/ουν προσεγγιστεί από το/ους μαθητή/ές σε ικανοποιητικό βαθμό ή έχει/ουν κατακτηθεί	2	2	2	2	4	4	2	2
6. Ως προς τον ρόλο των δυο εκπαιδευτικών:								
α. οι ρόλοι είναι ισότιμοι	3	2	4	3	4	4	3	3
β. οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας που εξυπηρετεί το/ους στόχο/ους	3	2	4	3	4	4	3	3
Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Γ.Ε.								
7^α. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση του/της Νηπιαγωγού Γ.Ε. με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια	3	3	2	3	3	3	2	3
β. είναι ενθαρρυντικός/ή, φιλικός/ή και υποστηρικτικός/ή	3	3	3	3	3	3	2	3
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια	3	2	3	2	3	3	2	2
δ. είναι καλός/ή ακροατής/άτρια, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο	3	2	2	3	3	3	2	3
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία	2	2	2	2	3	3	2	22
στ. ασχολείται με όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	3	3	2	2	3	3	2	3
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί	2	2	2	2	3	3	2	2
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση	2	2	2	2	3	3	2	3
θ. Επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών	2	2	2	2	3	3	2	2
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	2	3	2	2	4	4	2	3
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές	3	3	3	3	4	4	2	2
λ. υποβάλλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια	2	2	3	2	4	4	2	2
μ. υποβάλλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται	2	2	3	2	3	3	2	2
ν. υποβάλλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας	3	2	3	2	3	3	2	2

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του/της	3	3	3	3	4	4	3	3
Ο. ενημερώνει το νήπιο για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν	3	3	2	2	3	3	3	3
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια	2	2	2	3	3	3	2	3
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο	2	2	2	3	3	3	2	2
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του	3	3	2	3	4	4	2	2
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	3	3	2	2	3	3	2	2
Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Ε.Ε.								
7β. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση του/της Νηπιαγωγού Ε.Ε με τα νήπια:								
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια	3	3	2	3	4	4	2	3
β. είναι ενθαρρυντικός/ή, φιλικός/ή και υποστηρικτικός/ή	3	3	2	3	4	4	3	4
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια	3	2	2	2	4	4	3	3
δ. είναι καλός/ή ακροατής/άτρια, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο	3	3	2	3	4	4	3	3
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία	3	2	2	3	4	4	3	3
στ. ασχολείται με όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	2	2	2	2	3	3	2	3
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί	2	2	2	3	4	4	2	3
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση	3	2	2	3	4	4	2	2
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών	2	2	2	2	4	4	2	3
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου	3	3	2	3	4	4	2	3
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές	3	3	2	3	4	4	2	3
λ. υποβάλλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια	3	2	2	3	4	4	2	2
μ. υποβάλλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται	3	2	2	2	3	3	2	2
ν. υποβάλλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας	2	2	2	2	3	3	2	2
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του/της	2	3	2	3	4	4	3	3

	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.	1 ^{ος} Κ.Φ.	2 ^{ος} Κ.Φ.	3 ^{ος} Κ.Φ.	4 ^{ος} Κ.Φ.
ο. ενημερώνει τα νήπια για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν	3	3	2	3	3	3	3	3
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια	2	2	2	3	3	3	2	3
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο	2		2	2	4	4	2	2
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του/της	2		2	3	4	4	2	2
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	2		2	2	4	4	2	2

Πίνακας 14. Αναστοχασμός/αξιολόγηση των βιντεοσκοπημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων Μαΐου 2018

Αναφορικά με την αξιολόγηση της 1^{ης} βιντεοσκοπημένης παρέμβασης από τους/τις κριτικούς φίλους/ες, όπως προκύπτει από τον πίνακα 14, φαίνεται πως η εκπαιδευτική παρέμβαση ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της προσωποποιημένης μάθησης σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με προηγούμενες παρεμβάσεις. Η ίδια εικόνα αποτυπώνεται και από την παρατήρηση της ερευνήτριας στο νηπιαγωγείο. Παρότι τα υλικά που έχουν επιλεγεί είναι αρκετά, ωστόσο δεν δίνουν την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ανάλογα με το μαθησιακό τους προφίλ. Αναφορικά με την ισοτιμία των ρόλων, φαίνεται να προσπαθούν οι νηπιαγωγοί να υλοποιήσουν από κοινού τη δραστηριότητα. Η αυτόβουλη δράση των νηπίων σε κάποιες ομάδες επιτυγχάνεται και σε κάποιες άλλες δεν είναι εφικτό. Οι κριτικοί φίλοι/ες αναφέρουν:

«Θέμα ενδιαφέρει τα παιδιά.» Κ.Φ.2

«Τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον και εμπλέκονται στις δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν λειτουργικό μοντέλο συνεργασίας. Είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται οι διαδικασίες που προάγουν την αυτόβουλη δράση και την ελευθερία επιλογών των παιδιών και φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εξασφαλίσουν ένα τέτοιο πλαίσιο. Ωστόσο, στις συγκεκριμένες συνθήκες έχω την εντύπωση πως, αφενός δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, αφετέρου τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με τέτοιες διαδικασίες.» Κ.Φ.3

«Η επιλογή του θέματος σχετικά με τα ζώα πάντα κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών. Με την κατάλληλη προεργασία μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε την αφετηρία, τις γνώσεις που έχει το κάθε παιδί σχετικά με το θέμα και στη συνέχεια να πατήσουμε πάνω σε αυτές με σκοπό την εξέλιξη τους. Φαίνεται ξεκάθαρα η προσπάθεια και των δύο εκπαιδευτικών στην οργάνωση από κοινού της συγκεκριμένης δραστηριότητας: στην συγκέντρωση των πληροφοριών, τα βίντεο, εικόνες, γράμματα. Σημαντική επίσης η προσπάθεια εμπλοκής των γονέων στη δραστηριότητα. Η ομάδα των παιδιών που ασχολήθηκε με τα σκυλάκια θεωρώ πως όντως με δική τους πρωτοβουλία, αποφάσεις και υλοποίηση οδηγήθηκαν αυτόνομα σε ένα πολύ ενδιαφέρον αποτέλεσμα.» Κ.Φ.4.

«Οφείλω να σχολιάσω την μεγάλη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν και να υλοποιούν νέες δραστηριότητες, να πειραματίζονται με διαφορετικά θέματα και να έχουν μπει στη

διαδικασία του σχεδιασμού από κοινού των δραστηριοτήτων και μάλιστα σε μία τόσο δύσκολη σχολική περίοδο για παιδιά και εκπαιδευτικούς, όπως είναι το τέλος της σχολικής χρονιάς.» Κ.Φ.4

Τα σημεία, στα οποία επιστούν την προσοχή οι κριτικοί φίλοι/ες, αφορούν στην δασκαλοκεντρική, καθοδηγούμενη διδασκαλία, στην διαμόρφωση των ομάδων εργασίας, στην ανάπτυξη κινήτρου για να συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες. Ειδικότερα αναφέρεται:

«Δασκαλοκεντρική, καθοδηγούμενη, έντονη χρήση γραπτού λόγου, τα παιδιά χρειάζονται έναν ενήλικα συνεχώς για να βγάλουν σε πέρας αυτό που τους δόθηκε. Έγινε πολύ γρήγορα, αυτή η δραστηριότητα χρειάζεται πολλές μέρες. Ήταν «στεγνή», τα παιδιά δεν κινητοποιήθηκαν, για να το κάνουν τη δραστηριότητα. Θα μπορούσαν π.χ. να κάνουν ένα παιχνίδι και να πουν ότι είναι εργαζόμενοι σε ένα ζωολογικό κήπο και κάθε εβδομάδα θα έρχεται ένα ζώο, που θα πρέπει να ξέρουν πως θα το φροντίσουν.» Κ.Φ.2.

«... χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια εμπλοκής και ενθάρρυνσης κάποιων μαθητών/τριών που φαίνεται να ασχολούνται με κάτι διαφορετικό και συνήθως σε συνεργασία με μία εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα υπήρχε η δυνατότητα στην αρχή της δραστηριότητας να ενθαρρυνθεί η συνεργασία μεταξύ του Κ. και των κοριτσιών που ήθελαν να ασχοληθούν με τα δελφίνια, ωστόσο η ομάδα χωρίστηκε με αποτέλεσμα ο Κ. να ασχοληθεί μόνος του με το βάψιμο και τη διακόσμηση της θάλασσας σε ένα τραπέζι και τα κορίτσια σε άλλο. Η παρουσίαση των εργασιών δεν αισθάνομαι ότι έγινε πραγματικά από τα παιδιά, αλλά με πολύ καθοδήγηση από τον ενήλικα και αυτό δυσκολεύει τη αξιολόγηση ως προς το πραγματικό επίπεδο κατάκτησης της γνώσης και της προσωπικής ενασχόλησης με το αντικείμενο. Νομίζω ότι χρειαζόταν να δοθεί στα παιδιά περισσότερο χρόνος για να αλληλοεπιδράσουν με τις πληροφορίες που είχαν στη διάθεση τους καθώς και στο τρόπο σύνθεσης της παρουσίασης τους. Ίσως τα υλικά να ήταν πιο κοντά στις δεξιότητες των παιδιών ώστε να μπορούν να τα διαχειριστούν και μόνα τους με μικρότερη παρέμβαση από τις εκπαιδευτικούς, να έχουν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί περισσότερο διαμεσολαβητικό ρόλο και να μην είναι απαραίτητες σε κάθε βήμα της υλοποίησης της διαδικασίας.» Κ.Φ.4.

Η αξιολόγηση της 2^{ης} βιντεοσκοπημένης παρέμβασης από τους/τις κριτικούς φίλους/ες καταδεικνύει τη βελτίωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης ως προς τη συνάφεια του περιεχομένου με τους στόχους, τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, το χρόνο που δίνεται στον/στην κάθε μαθητή/ήτρια, στην προσέγγιση των στόχων, στο μοντέλο συνεργασίας των 2 εκπαιδευτικών, στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, στην άσκηση κριτικής καθώς και στην αλληλεπίδραση και τον επικοινωνιακό λόγο της νηπιαγωγού Ε.Ε. και συνάδουν με τις καταγραφές από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα οι κριτικοί φίλοι αναφέρουν:

«Εργασία σε ομάδες και ισότιμοι ρόλοι. Διαβαθμισμένη δυσκολία στην κάθε ομάδα. Διαφορετική προσέγγιση του θέματος στην κάθε ομάδα. Χρήση έντυπου υλικού και δημιουργία κλίματος αναβαθμισμένης προσέγγισης» Κ.Φ.1.

«Ο συντονισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει βελτιωθεί σημαντικά.» Κ.Φ.3.

«Η θεματική ενότητα σχετικά με τα συναισθήματα είναι σημαντική για τα νήπια, ιδίως το θέμα της επίλυσης προβλημάτων που αποτελεί και μία σημαντική δεξιότητα Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για συνδιδασκαλία και συνεργασία» Κ.Φ.4.

Ωστόσο, φαίνεται πως ο τρόπος προσέγγισης της θεματικής δεν είναι ο καταλληλότερος. Θα μπορούσε να είναι περισσότερο βιωματικός και σε σύνδεση με την καθημερινότητα των νηπίων. Επίσης, ως προς την επιλογή των υλικών θα μπορούσε να υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία. Η συμμετοχή των νηπίων κρίνεται αρκετά κατευθυνόμενη και ο χρόνος που απαιτείται για τη διεξαγωγή της είναι πολύς. Οι κριτικοί φίλοι/ες αναφέρουν σχετικά:

«Μη ελκυστικό υλικό. Χρονοβόρα δραστηριότητα. Προβληματισμός ως προς τον τρόπο παρουσίασης.» Κ.Φ.1

«Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης είναι σημαντικό τόσο να αξιοποιούνται οι προηγούμενες εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών όσο και να εξασφαλίζεται η εμπλοκή των παιδιών στις δραστηριότητες. Από την βιντεοσκόπηση προκύπτει ότι τα συναισθήματα προσεγγίζονται περισσότερο σαν «μάθημα», γεγονός που θεωρώ ότι δεν διευκολύνει την πρόσβαση των παιδιών στις διαδικασίες. Ειδικά το συγκεκριμένο θέμα, στις συγκεκριμένες ηλικίες απαιτεί διαφοροποιημένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που δεν διαφαίνονται στο βίντεο.» Κ.Φ.3

«Η δραστηριότητα βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στον προφορικό λόγο και δεν είμαι σίγουρη αν είναι το κατάλληλο μέσο συμμετοχής για όλους τους μαθητές της τάξης. Επιπλέον, το βασικό θέμα είναι τα συναισθήματα, ωστόσο δε βλέπουμε τα παιδιά να μιλάνε όντως για τα δικά τους συναισθήματα, για το πως νιώθουν και ίσως σε κάποια σημεία να χάνεται ο στόχος. Ακριβώς επειδή η δραστηριότητα επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων φανταστικών καταστάσεων και όχι βιωματικών αισθάνομαι ότι τα παιδιά να μεν μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν και να δώσουν λύσεις, αλλά υπό καθοδήγηση, με σκοπό να φτάσουν στο αποτέλεσμα που εμείς ίσως αναμένουμε, να οδηγηθούν δηλαδή σε μία λύση που υπακούει στη σκέψη των ενηλίκων. Ενώ σε σχέση με τις καταστάσεις και τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται υπάρχουν πολλές διαφορετικές εκδοχές. Ένα δυσλειτουργικό σημείο που παρατηρώ είναι το γεγονός ότι για παράδειγμα ο Α. και ο Κ. ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες παράλληλα με τη βασική δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται η υπόλοιπη ομάδα. Χωρίς να θέλω να πω ότι αυτό δεν είναι θεμιτό ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αυτό φαίνεται να δημιουργεί προβλήματα τόσο στα ίδια τα παιδιά, γιατί δεν είναι μέρος της ομάδας τη δεδομένη στιγμή, αλλά και στα υπόλοιπα παιδιά που με δίκιο τους αποσυντονίζονται, έχουν την περιέργεια να δουν τι κάνουν, ίσως και να ζηλεύουν λίγο. Ίσως και αυτό να είναι ένα θέμα που θα μπορούσε ίσως να συζητηθεί εφόσον εκφράστηκε από τα παιδιά εμμέσως. Επιπλέον, η ενασχόληση με τη θεματική των συναισθημάτων που οδηγεί και στην επίλυση προβλημάτων είναι ένα θέμα που χρειάζεται πολύ χρόνο και πολύ συγκεκριμένη στοχοθεσία σε κάθε βήμα. Περισσότερος χρόνος και ευελιξία κατά την επεξεργασία των συναισθημάτων. Δυσκολεύτηκα και εγώ η ίδια σε κάποια σημεία να κατανοήσω τον τρόπο διαχείρισης του ερωτηματολογίου καθώς και κάποιες από τις ερωτήσεις. Για παράδειγμα πως οριοθετούμε, τι σημαίνει «μεγάλο ή μικρό πρόβλημα»; «Δύσκολο ή εύκολο στη λύση του»; Κάθε πρόβλημα για ένα παιδί σχετίζεται με τη δεδομένη χρονική στιγμή που συμβαίνει, τα βιώματα του, τις επιθυμίες, κ.ά. Ίσως και οι μαθητές αντίστοιχα να δυσκολεύτηκαν με το συγκεκριμένο εργαλείο.» Κ.Φ.4.

Αναστοχασμός 5^{ης} κριτικού φίλης από επιτόπια παρατήρηση

Κατά την 1^η επιτόπια παρατήρηση Μαΐου της Κ.Φ. στις 04/05/2018 υλοποιούνται δράσεις που έχουν επιλεγεί από τις νηπιαγωγούς και τα νήπια σχετικά με τα ζώα. Σύμφωνα με τις καταγραφές της Κ.Φ., υπήρχε ουσιαστικό ενδιαφέρον από τα

παιδιά για τις δράσεις που γινόταν σε κάθε ομάδα. Αρκετά θετικό ήταν πως υπήρχε ποικιλία του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές θα προσέγγιζαν το ζώο που ήθελαν. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου των εκπαιδευτικών τοποθετούσαν τα παιδιά σε κατάσταση προβληματισμού. Η χρήση των υλικών και των μέσων διασφάλισε την επίτευξη των στόχων και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων. Το περιεχόμενο και η διαδικασία ήταν αρκετά διαφοροποιημένα και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών αρκετά ισότιμοι. Ωστόσο, παρατηρείται μία αντίφαση στην αξιολόγηση της Κ.Φ., καθώς ενώ αναφέρει πως η διαδικασία ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ταυτόχρονα διαφωνεί με το κριτήριο καταλληλότητας των μεθόδων διδασκαλίας και των τρόπων εργασίας των νηπίων για την επίτευξη των στόχων και με την παροχή δυνατότητας να εκφράσει το κάθε νήπιο αυτό που γνωρίζει με διαφορετικό τρόπο. Σημείο προβληματισμού αποτελεί και η διάρκεια των δραστηριοτήτων που φάνηκε προς το τέλος να κουράζουν τα παιδιά, η έλλειψη εναλλαγής κινητικών και στατικών καθώς και βιωματικών δράσεων.

Η επιτόπια παρατήρηση συμπίπτει με τη βιντεοσκοπημένη δράση και, όπως προκύπτει από το εργαλείο αξιολόγησης και τα σχόλια των Κ.Φ. οι παρατηρήσεις είναι παρόμοιες στοιχειοθετώντας στην αξιοπιστία των βιντεοσκοπημένων δράσεων.

Η 2^η επιτόπια παρατήρηση της Κ.Φ. στις 18/05/2018 συμπίπτει με τη 2^η βιντεοσκόπηση των παρεμβάσεων για την αξιολόγηση από τους/τις τέσσερις Κ.Φ. οι αξιολογικές κρίσεις της 5^{ης} Κ.Φ. από την επιτόπια παρατήρηση συμπίπτουν με αυτές των υπόλοιπων Κ.Φ.⁹⁸ Όπως αναφέρεται, *η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης παρότι είναι ενθαρρυντική, είναι κατά κύριο λόγο κατευθυντική ως προς το περιεχόμενο και τη διαδικασία... η διαδικασία οδηγήθηκε στο να διατυπώνονται προβλήματα και λύσεις χωρίς να συνδέεται το πρόβλημα με το συναίσθημα που προκαλεί.*

Κατά την 3^η επιτόπια παρατήρηση της 5^{ης} Κ.Φ., τα νήπια ασχολήθηκαν με δραστηριότητες που αφορούν σε μαθηματικές έννοιες. Οι αξιολογικές κρίσεις συμφωνούν με τα κριτήρια υλοποίησης διαφοροποιημένων δράσεων, τα οποία δόθηκαν στις νηπιαγωγούς από την ερευνήτρια στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π.. Ο βαθμός διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, η επιλογή των υλικών και μέσων, η αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών με τα νήπια είναι εμφανώς βελτιωμένα σε σχέση με τις δράσεις που υλοποιήθηκαν κατά την προηγούμενη επιτόπια παρατήρηση.

⁹⁸ Βλέπε 2^η βιντεοσκοπημένη εκπαιδευτική παρέμβαση Μαΐου

Οι νηπιαγωγοί λειτουργούσαν ισότιμα και συνεργατικά και αυτό είχε αντανάκλαση στη λειτουργία και συμπεριφορά των νηπίων και στην επιτυχή υλοποίηση των δράσεων. Ειδικότερα αναφέρεται:

«Συνεργασία ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικούς ως προς τη διαδικασία και τους στόχους της παρέμβασης. Δρούσαν συμπληρωματικά η μία στην άλλη. Φαίνεται πως έχουν αρχίσει να επικοινωνούν μεταξύ τους και ήταν πιο ήρεμες, άρα και πιο λειτουργικές».

1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ (Β΄ ΤΡΙΜΗΝΟΥ)

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία μετά τη β΄ φάση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων υλοποιήθηκε με τα μέσα και τη διαδικασία που προαναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα.⁹⁹ Η αξιολόγηση, όπως και στο α΄ τρίμηνο, αφορούσε στην εξέλιξη των νηπίων στους τομείς ανάπτυξης, στην επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων που τέθηκαν στο Ε.Ε.Π., στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις ενδεχόμενες διακυμάνσεις που παρουσίασαν.

Η εξέλιξη των μαθητών/τριών της τάξης στο β΄ τρίμηνο συνεχίστηκε με πορεία ανοδική. Βέβαια ορισμένες φορές κάποιου/ες μαθητές/ήτριες, μετά το Πάσχα κυρίως, δήλωναν με τη συμπεριφορά τους μια απόσυρση με λιγότερη διάθεση συμμετοχής που ενδεχομένως είχε να κάνει με τη χρονική στιγμή, τις δραστηριότητες που υλοποιούνταν, αλλά και με παράγοντες που συνδέονταν με το περιβάλλον εκτός σχολείου και το ίδιο το παιδί. Ωστόσο, αυτό ήταν παροδικό. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων αλλά και με τις νηπιαγωγούς βελτιώθηκε σημαντικά.

Τα νήπια χωρίς αναπηρία βελτίωσαν ακόμη περισσότερο τις σχέσεις τους με τα νήπια με αναπηρία, τα οποία φαίνεται να τα έχουν αποδεχτεί χωρίς να υπάρχει η ετικέτα του/της ανάπηρου/ης. Οι γονείς των νηπίων της τάξης επιβεβαίωσαν την εξέλιξη των παιδιών τους σε όλους τους τομείς κάνοντας αυτή τη φορά και πολλές αναφορές και στον γνωστικό τομέα, στις νέες γνώσεις που είχαν κατακτήσει τα παιδιά τους. Στα νήπια με αναπηρία, επίσης, υπήρξε μεγάλη βελτίωση σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.

Πιο συγκεκριμένα, το 1^ο νήπιο με αναπηρία στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης κατέκτησε τους στόχους που τέθηκαν. Παρουσίασε πολύ μεγάλη βελτίωση στη διαδικασία πλυσίματος των χεριών και στο άνοιγμα και κλείσιμο της

⁹⁹ ενότητα 3.8.5.α Αρχική αξιολόγηση νηπίων και 3.8.5.στ. διαδικασίες αξιολόγησης των παρεμβάσεων και των νηπίων.

βρύσης, τακτοποιεί τα ατομικά του αντικείμενα και της τάξης χωρίς υπενθύμιση από τη νηπιαγωγό. Αναφορικά με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, είναι πιο ήρεμος και νιώθει ασφαλής στο χώρο του σχολείου. Ακολουθεί τις ρουτίνες χωρίς αντίδραση πλέον. Εντάσσεται στην ομάδα και αλληλοεπιδρά με μεγαλύτερη συχνότητα και γενικεύει τους κανόνες του σχολικού πλαισίου. Συνεργάζεται και παίζει με τα άλλα νήπια με το οικοδομικό υλικό, αλλά και στο διάλειμμα. Ο χρόνος παραμονής του στη γωνιά της συζήτησης έχει αυξηθεί σημαντικά και περιμένει τη σειρά του. Ενώ παλιότερα κάποιες φορές χρησιμοποιούσε επιθετική συμπεριφορά προκειμένου να διεκδικήσει κάτι, δηλαδή χτυπούσε και έσπρωχνε τα παιδιά και άρπαζε με δύναμη το αντικείμενο που το ενδιέφερε από τα χέρια των παιδιών, τώρα το ζητάει και έχει ελαχιστοποιήσει την επιθετική συμπεριφορά, αλλά και τους αυτοτραυματισμούς. Φαίνεται χαρούμενος που συνυπάρχει με τα άλλα παιδιά και πλέον αποκαλεί όλα τα νήπια με το όνομα τους. Έχει αναπτύξει και πιο στενές σχέσεις με ορισμένα νήπια. Αντιδράει στην επιτυχία με χαρά και επιζητάει την επιβράβευση. Ενώ παλιότερα έγλυφε διάφορα αντικείμενα, όπως χάντρες και κουμπιά και έτρωγε πλαστελίνη, πλέον δεν παρατηρούνται τέτοιου είδους αισθητηριακού τύπου συνήθειες. Στον τομέα της γλωσσικής καλλιέργειας και της επικοινωνίας παρουσίασε σημαντική βελτίωση και έχει εμπλουτίσει σημαντικά το λεξιλόγιό του. Ο λόγος του δεν είναι μονολεκτικός και έχει περιορίσει το συνεχή, ακατάπαυστο λόγο χωρίς νόημα καθώς και τις κραυγές. Έχει εξελιχθεί ο προφορικός του λόγος. Κάνει πιο δομημένες και ολοκληρωμένες προτάσεις. Η επικοινωνία του στη δυαδική σχέση έχει βελτιωθεί πολύ και γενικότερα προσπαθεί να επικοινωνήσει με πιο σύνθετο λόγο με μεγαλύτερη συχνότητα. Αναγνωρίζει, γράφει και αντιγράφει το όνομά του και ανακαλεί νέο λεξιλόγιο με χαρά. Σε επίπεδο νοητικής ανάπτυξης έχει βελτιώσει τις μνημονικές του δεξιότητες, τη συγκέντρωση και την προσοχή του για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και είναι πιο εστιασμένος σε αυτό που κάνει. Κατά την επεξεργασία μιας θεματικής γράφει, σημειώνει λέξεις που σχετίζονται με αυτή, βάζει την ημερομηνία και τον καιρό, κατονομάζει τις μέρες, μήνες, εποχές και αναγνωρίζει κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Έχει αρχίσει και διαβάσει δυσύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις και έχει αποκτήσει πολύ καλή φωνολογική ενημερότητα. Αναγνωρίζει τα σχήματα και τα γενικεύει. Μπορεί πλέον να αναπαράγει και να μιμείται ρυθμούς, ιδιαίτερα όταν έχει ένα μουσικό όργανο που του κινεί το ενδιαφέρον. Του αρέσει πάρα πολύ η μουσική και ιδιαίτερα το πιάνο και

η κιθάρα. Αναγνωρίζει πλέον πολλές από τις χωροχρονικές έννοιες. Σε επίπεδο ψυχο-κινητικής έχει βελτιωθεί πολύ ως προς το χωροχρονικό προσανταολισμό και την ισορροπία. Σύμφωνα με τις δηλώσεις της μητέρας του, « ο Κ., είναι πολύ καλά....είναι χαρούμενος, έχει κάνει φίλους και τους ζητάει...μιλάει και για αυτά τα κοριτσάκια στο σπίτι, μου αναφέρει το όνομά τους, και είναι πιο ήρεμος και στο σπίτι, πιο οριοθετημένος. Έμαθε να γράφει, διαβάζει και στα μαθηματικά έμαθε πράγματα. Είμαι αισιόδοξη».

Το 2ο νήπιο με αναπηρία, έχει βελτιωθεί και αυτονομηθεί ως προς τη διαδικασία φαγητού, τακτοποίησης των προσωπικών αντικειμένων, ντυσίματος, γδυσίματος, αποφυγής κινδύνων και τακτοποίησης αντικειμένων της τάξης. Κοινωνικοσυναισθηματικά έχει εξελίξει δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και έρχεται με χαρά στο σχολείο. Επιζητάει περισσότερο τη συναλλαγή και την προσοχή των συνομηλίκων, ιδιαίτερα ορισμένων νηπίων που τον έχουν αποδεχτεί, τον έχουν εντάξει στην παρέα τους και τον καθοδηγούν στο παιχνίδι τους. Παρουσιάζει σημαντική βελτίωση σε σχέση με το πρώτο διάστημα αναφορικά με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς που έχει σχεδόν εξαλειφθεί. Επικοινωνεί και ζητάει αυτό που θέλει με τρόπο αποδεκτό από τα άλλα παιδιά. Έχει γενικεύσει τους κανόνες και τις ρουτίνες της τάξης. Αναγνωρίζει περισσότερο και διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και των άλλων και σέβεται τους/τις συνομηλίκους του και τους/τις ενήλικες. Στη γλωσσική του ανάπτυξη παρατηρείται βελτίωση καθώς και στον προφορικό του λόγο. Έχει αυξήσει το λεξιλόγιό του και η γενίκευσή του στον καθημερινό του λόγο, ο οποίος είναι πιο δομημένος. Αλληλοεπιδράει καλύτερα με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/ήτριες του/της. Αναγνωρίζει περισσότερα αντικείμενα, τα κατονομάζει και τα ομαδοποιεί. Αναδιηγείται μια ιστορία και περιγράφει καλύτερα αυτό που θέλει. Επίσης, παρουσιάζει βελτίωση στο γραφοκινητικό του επίπεδο, στη γραφή ονόματος, γραμμών, σχημάτων, σχεδίων και αποκωδικοποίησης συμβόλων. Έχει βελτιωθεί η επικοινωνία του, λεκτική-μη λεκτική και η άρθρωσή του. Σε επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης η συγκέντρωση προσοχής του αυξήθηκε σημαντικά. Ολοκληρώνει πλέον μια ατομική εργασία. Στις ομαδικές εργασίες, ειδικά όταν παροτρύνεται από τα υπόλοιπα παιδιά, συμμετέχει με ενθουσιασμό και προσπαθεί να τις ολοκληρώσει. Η οπτική και ακουστική του αντίληψη έχει βελτιωθεί. Επιπλέον, αναγνωρίζει όλα τα σχήματα, γράφει απ' έξω κάποιους αριθμούς και κάποια

γράμματα, έχει ξεκινήσει να κάνει σειροθέτηση, διακρίνει τις ποσότητες, αναγνωρίζει σχεδόν όλα τα γράμματα, βάζει μέχρι 4 κάρτες σε χρονολογική σειρά, φτιάχνει πάζλ πάνω από 20 κομμάτια με ευκολία. Σύμφωνα με τη δήλωση της μητέρας, *«δεν κάνει πια μουτζουρώματα, γράφει καλύτερα, ακούει πιο πολύ και έχει κάνει φίλους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα....και είναι προνήπιο, θα εξελιχθεί και άλλο...α...και χτυπάει λιγότερο ή καθόλου».*

Το 3^ο νήπιο με αναπηρία παρουσίαζε μεγαλύτερες δυσκολίες στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα και στο λόγο. Έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και μιλάει πιο δυνατά και με θάρρος στην ολομέλεια, δομώντας καλύτερα τον λόγο του. Έχει περισσότερους/ες φίλους/ες και συνεργάζεται αρμονικά. Ζητάει βοήθεια χωρίς να ντρέπεται, διεκδικεί, δεν είναι τόσο ντροπαλός και απομονωμένος, ο ρόλος του και η θέση του στην ομάδα έχουν βελτιωθεί. Η κοινωνική του συνδιαλλαγή έχει βελτιωθεί πολύ. Η ίδια εικόνα αποτυπώνεται και από τις πληροφορίες της μητέρας του. Ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη, χρησιμοποιεί καλύτερο επικοινωνιακό λόγο. Έχει βελτιωθεί το επίπεδο παραγωγής λόγου, οι γραφοκινητικές του δεξιότητες, ο γραπτός λόγος, η φωνολογική του ενημερότητα και το σημασιολογικό επίπεδο του λόγου του νηπίου. Στους άλλους τομείς ανάπτυξης έχει εξελιχθεί ως προς όλα τα επίπεδα.

Σύμφωνα με δηλώσεις της μητέρας του *«...το παιδί πήρε τα πάνω του. Είμαι πολύ ευχαριστημένη. Έχει αυτοπεποίθηση και είναι πολύ καλός στο γραφοκινητικό του. Θα σταματήσω την εργοθεραπεία. Έχει βελτιωθεί πολύ το παιδί. Και στα μαθηματικά έγινε πολύ καλύτερος....μου αρέσει που άρχισε να ανοίγεται στον πατέρα του. Εκφράζεται περισσότερο και διεκδικεί περισσότερο.».*

2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ (Β' ΤΡΙΜΗΝΟΥ)

Στο πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας δράσης, το εκπαιδευτικό έργο φαίνεται σταδιακά να έχει διαφοροποιηθεί και βελτιωθεί ακόμη περισσότερο σε σχέση με το πρώτο τρίμηνο, παρά τις διακυμάνσεις των εντάσεων στη συνεργασία των δύο νηπιαγωγών. Όπως αναφέρει και μία κριτικός φίλη:

«Οφείλω να σχολιάσω την μεγάλη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν και να υλοποιούν νέες δραστηριότητες, να πειραματίζονται με διαφορετικά θέματα και να έχουν μπει στη διαδικασία του σχεδιασμού από κοινού διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων» Κ.Φ. 4.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρακτικών σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια σχεδιασμού διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που δόθηκαν από την

ερευνήτρια σε προηγούμενη φάση της έρευνας και κάνουν αναφορές σε αυτά κατά τον εβδομαδιαίο σχεδιασμό χωρίς την παρέμβαση της ερευνήτριας. Μετά το Πάσχα, η ερευνήτρια αποσύρθηκε σταδιακά από τη διαδικασία εποπτείας του σχεδιασμού και οι νηπιαγωγοί αυτοενεργούν. Παρότι σε εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν από τις νηπιαγωγούς παρουσιάζεται κάποια απόκλιση από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έχουν σταθεροποιηθεί πολλές αρχές της προσωποποιημένης μάθησης που δεν λαμβανόταν υπόψη σε πρότερο χρόνο. Είναι σημαντικό οι αλλαγές των εκπαιδευτικών να αυτοματοποιούνται και να μην επιβάλλονται. Πρόκειται για σημαντική μετακίνηση και αλλαγή στην εκπαιδευτική πρακτική των νηπιαγωγών της τάξης. Κατά τη διάρκεια του β' τριμήνου (στις αρχές του Μαρτίου) εισήχθησαν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και συγκεκριμένα η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των νηπίων, ο σχεδιασμός των εβδομαδιαίων πλάνων από τα νήπια, η διεξαγωγή συνεντεύξεων με τα νήπια. Οι νέες αυτές πρακτικές φαίνεται πως εμπλούτισαν τη μαθησιακή διαδικασία και βελτίωσαν το έργο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται περισσότερο με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη συνδιδασκαλία, παρά τις διαφωνίες τους.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικών διαδικασιών, επικοινωνίας και αλληλοεπίδρασης των νηπιαγωγών με τα νήπια παρουσιάζονται βελτιώσεις παρά τις διακυμάνσεις που παρατηρήθηκαν και αναφέρθηκαν κατά την περιγραφή των αναστοχασμών ανά εβδομάδα. Οι νηπιαγωγοί εστίασαν την προσοχή τους στην αξιοποίηση επικοινωνιακών πρακτικών που δεν λάμβαναν συνειδητά υπόψη τους σε προηγούμενες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Επιχειρήθηκε σημαντικά η διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, δημοκρατικού διαλόγου και σεβασμού των νηπιαγωγών προς τα νήπια, η παροχή του κατάλληλου επικοινωνιακού λόγου και χρόνου προς τα νήπια, ώστε να ανταποκριθούν, η διατύπωση διαφοροποιημένων ερωτήσεων, η χρήση εναλλακτικών τρόπων και μέσων επικοινωνίας, η ενθάρρυνση και η επιβράβευση των νηπίων και γενικά πρακτικές που προάγουν την ποιότητα επικοινωνίας και αλληλοεπίδρασης των νηπιαγωγών με τα νήπια.

Σε επίπεδο συνεργασίας, ισότιμων ρόλων και εναλλαγής ρόλων οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να υιοθετήσουν πιο συνειδητά ένα από τα προτεινόμενα μοντέλα συνδιδασκαλίας και επιχείρησαν να εναλλάσσουν ισότιμα ρόλους με μεγαλύτερη συχνότητα, παρά τις δυσκολίες τους, τις διακυμάνσεις στις εντάσεις τους και τις αντιρρήσεις τους. Φάνηκε να επεξεργάζονται τις αντιστάσεις τους και να

μπαίνουν στη διαδικασία αναθεώρησης των παγιωμένων παρακτικών τους. Ωστόσο, φαίνεται πως οι ενταξιακές συνεργατικές πρακτικές των νηπιαγωγών στην τάξη αποτελούν μία από τις βασικές δυσκολίες εφαρμογής της ένταξιακής εκπαίδευσης, αλλά και μία πρόκληση, όπως προκύπτει από τη στάση τους, καθώς επιχειρούν να ξεπεράσουν τις παγιωμένες αντιλήψεις, τα στερεότυπα και τους φραγμούς που θέτουν.

θ) Πρόγραμμα ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

Στο πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας σχεδιάστηκε από κοινού με τις νηπιαγωγούς της τάξης πρόγραμμα ομαλής μετάβασης των νηπίων με αναπηρία από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Αποφασίστηκε από κοινού η έναρξη του προγράμματος να γίνει τον Ιανουάριο. Ο αρχικός σχεδιασμός περιλάμβανε τους άξονες που παρουσιάζονται στη συνέχεια:

1. Επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων που θα μεταβούν τα νήπια την επόμενη σχολική χρονιά και ενημέρωση για την πρόθεση των νηπιαγωγών να υλοποιηθεί πρόγραμμα μετάβασης προκειμένου να υπάρξει συνεργασία και συναίνεση.
2. Συνάντηση με τους γονείς και ενημέρωση.
3. Υλοποίηση δράσεων: α) οργάνωση ανταλλαγής επισκέψεων των νηπίων και των μαθητών/τριών του δημοτικού και ξενάγηση στους αντίστοιχους χώρους, συνάντηση και γνωριμία των νηπίων με τους/τις μαθητές/ήτριες της Α΄ δημοτικού, τις δασκάλες και τον/τη διευθυντή/ύντρια του σχολείου, γ) συνεργασία των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών πλαισίων για την οργάνωση υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων και ανταλλαγές εργασιών (δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης), δ) διοργάνωση κοινών εκδηλώσεων, ε) υλοποίηση από κοινού επισκέψεων, θεατρικών παραστάσεων, εκδρομών, κ.λπ.
4. Συνάντηση των νηπιαγωγών με τους/τις επόμενους/ες δασκάλους/ες των νηπίων με αναπηρία και ενημέρωση σχετικά με το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε και την παιδαγωγική αξιολόγηση των νηπίων καθώς επίσης και για συνεργασία προκειμένου να σχεδιαστεί από κοινού το Ε.Ε.Π. των νηπίων για το πρώτο διάστημα στο Δημοτικό Σχολείο.
5. Αξιολόγηση του προγράμματος.
6. Καθοδήγηση των γονέων από τις νηπιαγωγούς για τη θετική ενίσχυση των παιδιών τους αναφορικά με το δημοτικό σχολείο κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού.

7. Συνεργασία με τους/τις δασκάλους/ες των μηπίων στο δημοτικό κατά την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε, ως προς τα στάδια, όπως σχεδιάστηκε. Αυτό που διαφοροποιήθηκε είναι ο χρόνος υλοποίησης των δράσεων και ο αριθμός των κοινών δράσεων. Οι επισκέψεις και οι κοινές δράσεις υλοποιήθηκαν το τελευταίο δίμηνο και όχι νωρίτερα, όπως είχε προτείνει η ερευνήτρια. Υλοποιήθηκε μία επίσκεψη στο Δημοτικό, κατά την οποία έγινε η ξενάγηση στο χώρο και η γνωριμία των μαθητών/τριών της Α΄ Δημοτικού με τα νήπια καθώς και με τον/τη διευθυντή/ύντρια και τους/τις εκπαιδευτικούς. Μετά από συνεννόηση με τις δασκάλες έγινε η παρουσίαση του βιβλίου μαθηματικών: «Άρης ο τσαγκάρης». Δραματοποιήθηκε η ιστορία και η δασκάλα έδειχνε στα παιδιά να κάνουν πράξεις με τα δάχτυλα. Έπαιξαν στο διάλειμμα μαζί, όρισαν την ημερομηνία επόμενης συνάντησης και κάλεσαν τους/τις μαθητές/ήτριες του δημοτικού στη γιορτή του καλοκαιριού. Τις επόμενες μέρες έγινε σχετική συζήτηση στο νηπιαγωγείο. Επίσης, πριν την επίσκεψη στο πλαίσιο της θεματικής με τα βιβλία τα παιδιά έκαναν ερωτήσεις για τα βιβλία του δημοτικού και έγινε σχετική παρουσίαση και συζήτηση.

Με τη λήξη των μαθημάτων η ειδική παιδαγωγός επικοινωνήσε με τον/τη διευθυντή/ύντρια για να συναντήσει τις/τους εκπαιδευτικούς που θα παραλάβουν τα νήπια με αναπηρία, προκειμένου να τους ενημερώσει και ορίστηκε νέα ημερομηνία επικοινωνίας για το Σεπτέμβριο καθώς δεν υπήρχε μόνιμο προσωπικό. Το Σεπτέμβριο υλοποιήθηκε η σχετική ενημέρωση και υπήρξε επικοινωνία των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) του Δημοτικού Σχολείου με την ερευνήτρια μέχρι τον Οκτώβριο σχετικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. για τη σχετική υποστήριξη από την ερευνήτρια.

3.9 Γ. Τελική αξιολόγηση της έρευνας δράσης

Η αξιολόγηση της έρευνας περιλαμβάνει: α) την αξιολόγηση από τους κριτικούς φίλους, β) την αξιολόγηση από τις δύο νηπιαγωγούς της τάξης, γ) την αξιολόγηση από τους γονείς, δ) την αξιολόγηση από τα νήπια και ε) την αξιολόγηση από την ερευνήτρια.

3.9.1 Αξιολόγηση από κριτικούς φίλους/ες

Η αξιολόγηση των Κ.Φ. σχετίζεται με τον ρόλο τους και τη συμβολή τους στην έρευνα, τη μεθοδολογία και τις αξιολογικές διαδικασίες της έρευνας, τα οφέλη και τις

δυσκολίες από τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία και την αποτίμηση του ρόλου της ερευνήτριας.

3.9.1.1 Ο ρόλος των κριτικών φίλων και η συμβολή τους στην έρευνα

Ο ρόλος των κριτικών φίλων στην ερευνητική διαδικασία σύμφωνα με τις δηλώσεις τους ήταν ουσιαστικός για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς έβλεπαν πως οι αξιολογικές τους κρίσεις λαμβάνονταν υπόψη και συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των νηπιαγωγών και στην αλλαγή παραδοσιακών πρακτικών. Λειτουργήσαν ως μια ουδέτερη οπτική, αναστοχαστικά και η συμβολή τους αφορά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, στη βελτίωση της συνεργασίας, στην ανταλλαγή γνώσεων, ιδεών και απόψεων, στην υποστήριξη του ερευνητή, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου των ίδιων. Όπως δηλώνουν:

«Στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στον εμπλουτισμό των γνώσεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού στην συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων. Μόνο θετικά θα μπορούσε να γίνει εφόσον φυσικά υπήρχε η επιθυμία και η ανοιχτή ματιά... λήφθηκαν υπόψη οι παρατηρήσεις...είναι το σημείο της ειδικής παιδαγωγού που συνήθως ήταν άφαντη και έγινε φανερή. Το οποίο βέβαια είναι και το πιο σημαντικό έτσι.» Κ.Φ.1.

«..βοηθάει πάρα πολύ στον αναστοχασμό... πάρα πολύ στο να βελτιώσεις και τεχνικές και μεθόδους να ψάξεις να βρεις πιο πολλές και τις σχέση σου με τους εκπαιδευτικούς να δεις... είδα μια τεράστια εξέλιξη, την είδα να μιλάει την ειδική νηπιαγωγό, οπότε για εμένα είναι πολύ σημαντικό το πώς θα διεκδικήσει η συνάδελφος τον ρόλο της και θα διεκδικήσει μέσα από αυτό και τον ρόλο των παιδιών των άλλων και πώς θα αρχίσει αυτή η σχέση να δημιουργείται με διαφορετικές δυναμικές που θα έχει συνέπεια και στην οπτική των παιδιών.» Κ.Φ.2.

«Ναι είναι υποστηρικτικός ακόμα και για τον ίδιο τον κριτικό φίλο... σίγουρα είναι πολύ σημαντικός για τον ερευνητή, την πορεία ας πούμε μιας συνεργατικής πρακτικής στο πλαίσιο της διερεύνησης του πώς μπορούν να συντονιστούν δύο άνθρωποι μαζί. Για τον καθένα έχει να δώσει πάρα πολλά ξεχωριστά.....είναι κάτι πάρα πολύ ενθαρρυντικό και το έβλεπα στην πορεία του χρόνου ότι η φωνή μας, τουλάχιστον η δική μου η φωνή του κριτικού φίλου, κάπως ακουγότανε γιατί έβλεπα πράγματα να διαφοροποιούνται. Καταλάβαινα ότι δεν είναι μόνο αυτά που λέμε εμείς, είναι και μια ζωντανή διαδικασία εξέλιξης, αλλά αισθανόμουν ότι ναι, γίνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις.» Κ.Φ.3.

Ωστόσο, παρά την αναγνώριση της σημαντικότητας του ρόλου τους, οι κριτικοί φίλοι/ες αναφέρονται στα έντονα συναισθήματα που βίωσαν μέσα από αυτόν τον ρόλο. Αν και η συμμετοχή τους στην έρευνα χαρακτηρίζεται ως μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία για όλους/ες τους Κ.Φ., κυρίαρχο ήταν, ιδιαίτερα στην αρχή, το συναίσθημα του άγχους, της αγωνίας και της ευθύνης ως προς στη διαδικασία διεξαγωγής μιας αντικειμενικής και αξιόπιστης έρευνας, αλλά και κρίσης των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Επίσης, το συναίσθημα της χαράς και του θυμού ή της λύπης εναλλάσσονταν αντίστοιχα από τις βελτιώσεις και εξελίξεις ή τα παιδαγωγικά λάθη

που παρατηρούσαν. Έντονο ήταν και το άγχος μιας άδικης ή αυστηρής κρίσης των συναδέλφων. Όπως αναφέρεται:

«...υπήρχε έντονη διαφορά σε σχέση με τις πρώτες αξιολογήσεις τις οποίες κάναμε και τις μετέπειτα ή τις τελευταίες με την έννοια ότι στις πρώτες αξιολογήσεις είχα πολύ μεγαλύτερη αγωνία και άγχος για το αν θα είμαι αντικειμενική ή σωστή και περισσότερο υπήρχε έτσι μια συναισθηματική πίεση του τι σημαίνει αυτή η κριτική ματιά απέναντι σε αυτή τη δραστηριότητα και να μην αδικήσουμε ουσιαστικά αυτό το οποίο βλέπαμε. Αλλά αργότερα και με τις συναντήσεις που κάναμε μαζί τις δια ζώσης έγινε μια πολύ πιο ανάλαφρη διαδικασία...νομίζω ότι είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα νιώθεις μια ευθύνη.» Κ.Φ.1.

«Ένα μικρό άγχος για το αν θα μπορέσω να είμαι αξιόπιστη και καλή...μερικές φορές θύμωνα με αυτά τα λάθη που έβλεπα και χαιρόμουν γιατί έβλεπα μια εξέλιξη ως προς αυτό οπότε έλεγα κάτι γίνεται κάτι συμβαίνει. Κάτι αλλάζει μέσα σε όλο αυτό και χαιρόμουν και με τα παιδιά.. Εντόπισα κάποια παιδιά και είδα πως έτσι, ήταν συγκινητικό να το βλέπεις. Παρότι δηλαδή ότι ήμουν μέσα να βιώνω και την προσωπική σχέση είχα και μια αγωνία για το πώς θα πάνε... Με τον ίδιο τρόπο που σε διευκόλυνε η απόσταση, σε δυσκόλευε η απόσταση από την τάξη.» Κ.Φ.2.

«Γενικά σαν διαδικασία ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είχα μια ευκαιρία αυτό που θεωρητικά έχουμε επεξεργαστεί να το βιώσουμε στην πράξη και μάλιστα σε ένα πολύ καλά οργανωμένο και σχεδιασμένο ερευνητικό πλαίσιο που πραγματικά πιστεύω ότι οι διαδικασίες τηρήθηκαν με συνέπεια στη δεοντολογία και στις διαδικασίες οπότε είχε μεγάλο ενδιαφέρον. Τα συναισθήματα ως προς την διαδικασία, ήμουν χαρούμενη που είχα λάβει μέρος σε αυτό, πολύ. Τα συναισθήματα κατά την επεξεργασία των βίντεο ήταν ανάμεικτα γιατί άλλες φορές στενοχωριόμουν να γράψω κάποια κριτική, άλλες φορές ένιωθα πολύ μεγάλη ας πούμε χαρά να γνωστοποιήσω το ότι συμφωνώ με την προσέγγιση και με βρίσκει κι εμένα σύμφωνη και αυτό οπότε να αισθανθώ ότι μοιραζόμαστε κάτι κοινό με τους εκπαιδευτικούς.» Κ.Φ.3.

«Το ότι προσπαθώ να κρίνω αποστασιοποιημένα τις συναδέλφισσές μου φαινότανε καμιά φορά λάθος, ότι δεν ήταν πολύ δίκαιο ότι δεν ήξερα πολύ το πλαίσιο... Και αυτό ήταν το πιο δύσκολο ότι αισθανόμουν ότι ήτανε κριτικό ... αισθανόμουν κάποια στιγμή ότι τους κρίνω ή κάπως έτσι. Αυτό ήταν το πιο δύσκολο. Και κατά τα άλλα σαν διαδικασία ήταν ενδιαφέρουσα εμένα μου άρεσε πολύ. Το ενοχικό λίγο ναι...» Κ.Φ.4.

3.9.1.2 Αποτίμηση της μεθοδολογίας και των αξιολογικών διαδικασιών της έρευνας δράσης

Η αποτίμηση της διαδικασίας αξιολόγησης βιντεοσκοπημένων παρεμβάσεων κρίνεται αξιόπιστη και θετική, ωστόσο εκφράζεται ένας προβληματισμός αναφορικά με την ενδεχόμενη έλλειψη σημαντικών πληροφοριών ή διαφορετικών προσλαμβανουσών που θα είχαν από μία επιτόπια παρατήρηση που θα συνέβαλαν πιο σφαιρικά στην αξιολογική κρίση. Ωστόσο, η συνδυαστική κριτική ματιά τεσσάρων διαφορετικών Κ.Φ. από απόσταση και μιας Κ.Φ. με επιτόπια παρατήρηση και της ερευνήτριας καθώς και η αναλυτική περιγραφή του πλαισίου στο οποίο υλοποιούνταν η δράση και όσων είχαν προηγηθεί από την ερευνήτρια προς τους/τις κριτικούς φίλους/ες για κάθε βιντεοσκοπημένη παρέμβαση λειτούργησαν αντισταθμιστικά και μείωσαν σημαντικά τον κίνδυνο μη έγκυρων αξιολογικών κρίσεων. Επίσης, η εξ

αποστάσεως κρίση μειώνει το άγχος των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών από την παρουσία πολλών προσώπων στην τάξη και όπως αναφέρει η 4^η κριτικός φίλη « βέβαια και όλη τη μέρα να είσαι στην τάξη για επιτόπια, πάλι θα σου λείπει αυτό που έγινε τις προηγούμενες μέρες και πως διαμορφώθηκε η συγκεκριμένη πραγματικότητα... πράγματι οι πληροφορίες που είχαμε κάθε φορά στο έντυπο αξιολόγησης από εσένα μπορούσαν να δώσουν το στίγμα για το τι διαδραματιζόταν εκεί και ποιες είναι οι δυναμικές των σχέσεων και η αλληλοεπίδραση νηπιαγωγών και νηπίων». Ο χρόνος που απαιτήθηκε και ο φόρτος εργασίας σύμφωνα με τους Κ.Φ. δεν ήταν ιδιαίτερα πιεστικός, ήταν τόσος, ώστε να μπορεί να δοθεί μια σοβαρή, προσεκτική αξιολογική κρίση. Αντίθετα η Κ.Φ. από την επιτόπια παρατήρηση κρίνει απαιτητικό το χρόνο που χρειάστηκε για μια έγκυρη και προσεκτική ματιά. Ενδεικτικά δηλώνουν:

«Νομίζω ότι είναι ένα αρκετά αξιόπιστο μέσο, λίγο η σκέψη των συναδέλφων μου έλειπε...το φύλλο αξιολόγησης ήτανε πολύ βοηθητικό, ήτανε όσο πρέπει ότι πρέπει to the point...είναι βοηθητικό το να μην είσαι μέσα στην τάξη με την έννοια ότι λειτουργούσαν πιο ελεύθερα οι συνάδελφοι. Δεν ήτανε ούτε λιγότερος ο χρόνος, ούτε περισσότερος από όσο υπολόγιζα.» Κ.Φ.2.

«Όχι δε νομίζω, ήτανε επιβαρυντικό το πρόγραμμα κάπου...στην πορεία αισθανόμουνα ότι μου λείπανε στοιχεία όπως το έβλεπα, πως ήταν αποκομμένη από το τι μπορεί να είχε συμβεί πριν η μετά, μέσα στη βδομάδα και δεν ξέρω, αν ήμουνα πάντα δίκαιη...αισθανόμουνα δηλαδή ότι μπορεί να το είχαν κάνει και να μην το έβλεπα εγώ. Ή το γιατί μπορεί κάποια παιδιά τη δεδομένη ημέρα να μη συμμετείχαν στη δραστηριότητα να μην είναι κάτι που συμβαίνει όλη τη βδομάδα, μπορεί να έτυχε ας πούμε... βέβαια οι πληροφορίες που έχεις εκείνη τη στιγμή να κρίνεις κάτι είναι εντάξει. Από εκεί και πέρα και να είσαι όλη την ημέρα εκεί πάλι μπορείς να πεις ότι μπορεί να έχασα κάτι από προχθές από παραπροχθές. Νομίζω πάντως με τόσες δραστηριότητες, αλλά και με τη διάρκεια τόσων δραστηριοτήτων ότι μπορεί κανείς να αντλήσει στοιχεία και για τη σχέση νηπιαγωγών με τα παιδιά και τη σχέση των νηπιαγωγών και πολλά άλλα στοιχεία...» Κ.Φ.4.

Ως προς τον τρόπο που οργανώθηκε η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων που υλοποιήθηκαν στην τάξη σε όλα τα επίπεδα, οι κριτικοί φίλοι/ες αναφέρουν πως πρόκειται για ένα ιδανικό, πολύ καλά οργανωμένο πλαίσιο που τηρήθηκαν με συνέπεια οι αρχές δεοντολογίας της έρευνας και της ενταξιακής εκπαίδευσης.

«Ιδανικά με τον τρόπο που το συντονίσατε. Συμπεριέλαβες τα πάντα. Μεθοδολογικά τουλάχιστον αυτή την αίσθηση έχω. Είχε, αυτό από την αρχή στο είπα, μου έδωσε την αίσθηση ότι είχε πάρα πολύ καλό σχεδιασμό των διαδικασιών. Σε ένα τέτοιο δηλαδή ένα οργανωμένο ερευνητικό σχέδιο δράσης που είχε όλα αυτά τα κομμάτια. Υπήρχε ένας συντονιστής όπου ήτανε εκεί αλλά δεν εμπλεκότανε άμεσα με τις διαδικασίες, και εμπλεκότανε βέβαια. Υπήρχανε εκπαιδευτικοί, υπήρχανε κριτικοί φίλοι. Ήταν μια ανοιχτή διαδικασία και πολύ ενδιαφέρουσα. Θεωρώ ότι αυτό το μοντέλο θα μπορούσε να με βοηθήσει κι εμένα προσωπικά. Καλύπτει μεγάλο εύρος αξόνων η διαδικασίες που επιλέξατε...όλο αυτό που σχεδιάστηκε έχει τη δύναμη να προκαλέσει αλλαγή και είναι από ένα θέμα που ούτως η άλλως κι εμένα με απασχολεί...είναι μια θετική προοπτική είναι

σημαντικά αυτά που συζητήθηκαν ειπώθηκαν επεξεργάστηκαν οπότε θεωρώ ότι κάπως έγιναν μετατοπίσεις που θα φανούν αργότερα στο χρόνο και πιο ουσιαστικά ίσως. Γιατί θα έχουν το χρόνο και οι εκπαιδευτικοί να αναστοχαστούν σε βάθος. Και εκτός πλαισίου πια γιατί και η διαδικασία αναστοχασμού θέλει και λίγο να απομακρύνεσαι...» Κ.Φ.3

Σχετικά με τις διαφοροποιήσεις των αξιολογικών κρίσεων μεταξύ των κριτικών φίλων για την ίδια βιντεοσκοπημένη παρέμβαση, οι κριτικοί φίλοι/ες δηλώνουν πως αυτό συνδέεται με το διαφορετικό τρόπο αντίληψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρακτικής, με το διαφορετικό σημείο που εστιάζει κάθε φορά ο/η Κ.Φ. ανάλογα με αυτό που είναι πιο σημαντικό για τον/την ίδιο/α, με το πως νοηματοδοτείται η ενταξιακή εκπαίδευση και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, με την προσωπικότητα και το θεωρητικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες των Κ.Φ., Αναφέρεται πως:

« .. καθένας μπορεί να εστίαζε σε κάποιο συγκεκριμένο κομμάτι. Αυτό. Ότι ήτανε πληθώρα πληροφορικών και ερεθισμάτων και αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο καθένας να εστίασει σε διαφορετικά...μπορεί να σχετίζεται και με τη νοηματοδότηση της ένταξης, της διαφοροποίησης από τον καθένα.» Κ.Φ.3.

«Ότι ο καθένας αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική πράξη με διαφορετικό τρόπο. Με διαφορετικά μάτια. Και αυτό έχει να κάνει με το τι εκπαίδευση έχει λάβει. Ότι μόνο τι εκπαίδευση αλλά και τι εμπειρίες έχει.» Κ.Φ.5.

3.9.1.3 Τα οφέλη και οι προκλήσεις που αναδύθηκαν από τη συμμετοχή των κριτικών φίλων στην ερευνητική διαδικασία

Τα οφέλη των κριτικών φίλων από τη συμμετοχή τους στην έρευνα, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους αφορούν στον εμπλουτισμό των εμπειριών τους, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου τους, στον προσωπικό αναστοχασμό του/της καθενός/μιας για το έργο του, στην αυτοκριτική τους, στο άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια συνεργατική πρακτική και στην αποτίμηση του δικού τους έργου. Ενδεικτικά δηλώνουν:

«Θεωρώ ότι εμπλούτισα και εγώ την προσωπική μου δουλειά την προσωπική μου ματιά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργήσατε για να φτιάξετε το πρόγραμμα.» Κ.Φ.1.

«Είδα ίσως πράγματα σε μένα εκεί που αλλιώς είναι να τα βλέπεις στον άλλο και αλλιώς είναι να κάνεις τη συσχετίσή σου και με βοήθησε και σε μένα στη δική μου δράση στο σχολείο. Χωρίς να είσαι παρούσα ή χωρίς να έχεις προσωπική εμπλοκή να το βλέπεις, να το κρίνεις, και να κρίνεις και τον εαυτό σου κιόλας.» Κ.Φ.2.

« Για μένα είναι χρήσιμο κάθε φορά γιατί κάθε φορά που μπαίνεις στη διαδικασία να είσαι παρατηρητής μιας εκπαιδευτικής πράξης , ταυτόχρονα αναστοχάζεσαι, όσον αφορά το δικό σου κομμάτι οπωσδήποτε, αλλά έχει και ένα ενδιαφέρον, γιατί η εκπαιδευτική τάξη είναι και μια μοναχική δουλειά, γενικότερα, οπότε η οποιαδήποτε τέτοια ευκαιρία ανοίγει αυτό το κομμάτι και λειτουργεί λίγο πιο... σε ομαδικό συλλογικό επίπεδο.» Κ.Φ.3.

«Πολλά πήρα, γιατί μπήκα και εγώ στη διαδικασία να σκεφτώ όλο αυτό το κομμάτι της διαφοροποιημένης, τις δυσκολίες που έχει, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, δηλαδή σκέφτεσαι και λίγο και το δικό σου έργο και πώς το βλέπεις.» Κ.Φ.4.

Εκτός από τα συναισθήματα που προαναφέρθηκαν, τα οποία δυσκολέψαν κάποιες φορές το έργο τους, δυσκολία αποτέλεσε η διαδικασία κρίσης συναδέλφων κυρίως σε συναισθηματικό επίπεδο (ενοχές για μια άδικη κρίση), την οποία εξισορροπούσε η δέσμευση για μια αντικειμενική οπτική και η στάση της ερευνήτριας. Επίσης, δυσκολία δημιούργησε η απόσταση που είχαν από την τάξη οι Κ.Φ.. Για την κριτικό φίλη που έκανε επιτόπια παρατήρηση δυσκολία αποτέλεσε και ο χρόνος που απαιτήθηκε για να είναι συνεπής στον ρόλο, παρότι ήταν πολύ ενδιαφέρων και προκλητικός. Όπως αναφέρεται:

«..στις πρώτες αξιολογήσεις είχα πολύ μεγαλύτερη αγωνία και άγχος για το αν θα είμαι αντικειμενική ή σωστή.» Κ.Φ.1.

«Ένα μικρό άγχος για το αν θα μπορέσω να είμαι αξιόπιστη και καλή.... Με τον ίδιο τρόπο που σε διευκόλυνε η απόσταση, σε δυσκόλευε η απόσταση από την τάξη.» Κ.Φ.2.

«Τα συναισθήματα κατά την επεξεργασία των βίντεο ήταν ανάμεικτα γιατί άλλες φορές στενοχωριόμουν να γράψω κάποια κριτική.» Κ.Φ.3.

«Και αυτό ήταν το πιο δύσκολο ότι αισθανόμουν ότι ήταν κριτικό ... αισθανόμουν κάποια στιγμή ότι τους κρίνω ή κάπως έτσι. Αυτό ήταν το πιο δύσκολο. Το ενοχικό λίγο ναί..» Κ.Φ.4.

«Η δέσμευση με δυσκόλεψε, ότι έπρεπε να είμαι πάνω σε κάτι και δεν είχα την πολυτέλεια του χρόνου να το κάνω. Αυτό με δυσκόλεψε πολύ. Ο χρόνος. Έπρεπε να είμαι πιο πολλές μέρες εκεί έτσι ώστε να έχω κι εγώ μια πιο σφαιρική εικόνα. Το γεγονός ότι βρισκόμουν μια φορά την εβδομάδα με δυσκόλεψε πάρα πολύ.» Κ.Φ.5

3.9.1.4 Αποτίμηση του ρόλου της ερευνήτριας από τους/τις κριτικούς φίλους/ες

Τέλος, οι κριτικοί φίλοι/ες αναφορικά με τον ρόλο της ερευνήτριας, δηλώνουν:

«Εγώ αυτό που εισέπραξα ήταν ότι είσαι μια πολύ οργανωμένη και συστηματική ερευνήτρια σε σχέση με αυτό που έπρεπε να συμβεί. Ακολουθούσες τα βήματα και μας τα παρουσίαζες πολύ διευκολυντικά για εμάς, πάρα πολύ ωραία τα ερωτηματολόγια μας, υπήρχε μια οργάνωση μια εκπαιδευτική διαδικασία με τα βίντεο, σε σχέση με τη χρονική ακολουθία υπήρχανε ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Μου άρεσε πολύ που μας κάλεσες να μας πεις σχεδιασμούς, νομίζω ότι η συνάντηση από κοντά ήταν εξαιρετική, μόνο θετικά έχω να πω» Κ.Φ.1.

«θα έλεγε ότι ήταν βοηθητικός διατήρησε την ουδετερότητα. Δεν είδα κάτι επεμβατικό καθοδηγητικό, από την άποψη ότι εκεί το πάμε, όχι. Ίσα ίσα.» Κ.Φ.2.

« ήσουν ιδιαίτερα διευκολυντική, με ευελιξία, συνεπής στις μεθοδολογικές αρχές της έρευνας που έκανες, οπότε αυτό για μένα ήταν πολύ ενδιαφέρον, ότι ερευνούσες και από την άλλη αυτά που πρέσβευες ως αρχές υπήρχανε σε όλες τις φάσεις και διαδικασίες. Αυτό, δεν ένιωθα ούτε πίεση, ούτε από σένα προσωπικά σαν ερευνήτρια, δεν ήσουν καθοδηγητική με την έννοια ότι ορίζω και καθοδηγώ προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση τα πράγματα...ήτανε και ενθαρρυντική, γιατί κάποια στιγμή που είχα άγχος που μου είπες μην ανησυχείς γράψε ότι νιώθεις, ήτανε πολύ βοηθητικό αυτό. Και ως προς το ότι να γράφεις ότι νιώθεις όπως νιώθεις όλο αυτό. Και ήσουν πολύ άμεση στις επαφές, πάρα πολύ σημαντικό, δηλαδή απαντούσες άμεσα, ήσουν εκεί δηλαδή σε ένιωθα πάρα πολύ κοντά χωρίς να με πνίγεις.» Κ.Φ.3.

«Πολύ υποστηρικτικός. Όταν χρειαζόμουν κάποια διευκρίνηση μου απαντούσες αμέσως... πολύ βοηθητική. Φρόντιζες να έχουμε κάτι να δούμε, ώστε να μην υπάρχει φόρτος, οπότε αυτό ήτανε πάρα πολύ σημαντικό. Μας έδινες το χρόνο να απαντήσουμε, ήσουν πολύ ευγενική σε αυτό... Ούτε πίεση ,ούτε τίποτα από αυτό, ήτανε...» Κ.Φ.4.

«Ήτανε δοτική, είχε ενδιαφέρον, όρεξη και πολλές ιδέες για το τι θα γίνει μέσα στην τάξη, για το τι μπορεί να γίνει και θεωρώ ότι υπήρχε παρέμβαση από την άποψη ότι κοιτάχτε γίνεται και έτσι αυτό για να το δούνε. Αυτό. Όχι καθόλου, κατευθυντική... αισθάνομαι ότι με ενεργοποιούσε θετικά. Δηλαδή ότι προσωπικά μια ενεργοποίηση αισθάνθηκα...ήτανε μια πρόκληση αυτό.» Κ.Φ.5.

3.9.2 Αξιολόγηση από τις νηπιαγωγούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης

Η αξιολόγηση της έρευνας δράσης από τις νηπιαγωγούς της τάξης αφορά: α) στα κίνητρα συμμετοχής στην έρευνα, β) στη μεθοδολογία και στα εργαλεία της έρευνας συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων που βίωσαν και της αξιολόγησης του ρόλου της ερευνήτριας και στις προτεινόμενες αλλαγές, γ) στις δυσκολίες και στα οφέλη από τη συμμετοχή τους στην εν λόγω ερευνητική διαδικασία, δ) στη διαφοροποίηση των απόψεων ως προς τη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. πριν και μετά την έρευνα.

3.9.2.1 Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης

Βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή των νηπιαγωγών Γ.Ε. και Ε.Ε. αποτέλεσε το αντικείμενο της έρευνας και η επιθυμία τους να μάθουν και να εφαρμόσουν νέες διαδικασίες και πρακτικές εκπαίδευσης και ειδικότερα σε σχέση με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία. Η ειδική παιδαγωγός εστίασε περισσότερο το ενδιαφέρον της στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα της ενταξιακής φιλοσοφίας και στο επιστημονικό και ερευνητικό προφίλ της ερευνήτριας αναφορικά με τα ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η νηπιαγωγός Γ.Ε. και Ε.Ε. αντίστοιχα αναφέρουν:

«Ποιο ήτανε το κίνητρο; Να γνωρίσω νέες διαδικασίες εκπαίδευσης...απορία μου έφερε πώς μπορεί να γίνει διαφορετικά το εκπαιδευτικό μου έργο. Ναι να δω τι είναι όλο αυτό ας πούμε. Τι αλλαγές μπορούμε να κάνουμε και πώς μπορούμε τα πράγματα να τα διαχειριστούμε με διαφορετικό τρόπο. Με αυτή την έννοια απορία.»

«Βασικά με κινητοποίησε το θέμα και ήτανε ένα κομμάτι που ήθελα να εξελιχθώ και να αποκτήσω επιπλέον γνώσεις, να γνωρίσω εις βάθος το Ε.Ε.Π. και πώς λειτουργεί μέσα στο σχολείο πώς μπορεί να στηθεί και την εφαρμογή του και επειδή ήσασταν εσείς η ερευνήτρια. το αντικείμενο επί της ουσίας που με έκανε να δοκιμάσω. Ναι και βασικά η ερευνήτρια. Με κινητοποίησε ο χαρακτήρας της και ο τρόπος με τον οποίο, η φιλοσοφία της πάνω στην ενταξιακή πολιτική και πάνω στην κουλτούρα και σε όλα αυτά.»

3.9.2.2 Αξιολόγηση της μεθοδολογίας, των εργαλείων και προτεινόμενες αλλαγές από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς στην έρευνα δράσης

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την εφαρμογή της έρευνας δράσης και τη μεθοδολογική προσέγγιση της ερευνητικής διαδικασίας. Κατά τη γνώμη τους, πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα και προκλητική εκπαιδευτική δράση που τις κινητοποίησε, ωστόσο κατά την υλοποίησή της βίωσαν συγκρουσιακές καταστάσεις

από την παλαιά και νέα γνώση, αλλά και από τη μεταξύ τους συνεργασία, έντονα και αντιφατικά συναισθήματα άγχους, θυμού από τις συγκρούσεις κατά τη συνεργασία τους, αλλά και ευχαρίστησης, διάθεσης και όρεξη για δουλειά. Επιπλέον, η διαδικασία βιντεοσκόπησης κάποιων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προκαλούσε άγχος στις νηπιαγωγούς της τάξης. Ενδεικτικά αναφέρεται:

«Ναι. Πολύ ενδιαφέρουσα διαδικασία και μου άρεσε πολύ... αυτό ότι ήτανε η αρχή μιας νέας γνώσης. Η αρχή βέβαια είναι το ήμισυ του παντός, έτσι πάει αλλά ήτανε μια αρχή. Αλλά από εκεί και πέρα είναι πολλά πράγματα που πρέπει να ιδωθούν με καλύτερη ματιά. Ήτανε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση μάθαινα, ξεκίνησα να μαθαίνω κάτι το οποίο αυτό το κάτι που ξεκίνησα να μαθαίνω μου έφερνε συγκρούσεις με το παλιό από τη μία, αλλά από την άλλη ένιωσα ότι χρειαζόμουνα χρόνο. Αυτό ήτανε το βασικό, αισθανόμουν ότι κυλούσε πολύ γρήγορα όλο αυτό και δεν μπορούσα να το αφομοιώσω, γιατί αν δεν καταλαβαίνω κάτι που το πάει δεν μπορούσα να το δω και νομίζω ότι χρειαζόμουνα χρόνο, δεν είχα χρόνο να αφομοιώσω τα καινούρια πράγματα. Στην άλλη φάση ήτανε η φάση της δοκιμασίας που είδα, δηλαδή άρχισα να κάνω πράξη αυτά που αφομοίωσα κι εκεί άρχισα να βλέπω ποιες είναι οι ελλείψεις και τι χωράει δηλαδή άρχισα να έχω ένα σχήμα μέσα στο μυαλό μου και στο δεύτερο στάδιο έβλεπα τι έπρεπε να μείνει και τι να πεταχτεί από τα παλιά. Και στην τρίτη φάση ήτανε η φάση που ήτανε η πιο χαλαρή γιατί εκεί είχανε γίνει και οι περισσότερες αποκωδικοποιήσεις του νέου...η παρουσία της ερευνήτριας δε με ενοχλούσε, τίποτα, καθόλου, το βίντεο με ενοχλούσε, βίωνα φοβερό άγχος για το βίντεο. Μου έκοβε τον αυθορμητισμό δεν μπορούσα να λειτουργήσω. Γιατί με έβγαζε από τον εαυτό μου... γενικά μέσα στην τάξη, κάνω αστεία με τα παιδιά πειράγματα το ένα και το άλλο. Εκεί όταν ήμουνα στο βίντεο αισθανόμουνα ότι όλη η ιστορία έπρεπε να έχει μια όχι σοβαρότητα, γιατί και αυτό με τα παιδιά σοβαρό είναι, αλλά δεν μπορούσα να σκεφτώ, να κάνω δύο πράγματα συγχρόνως, να είμαι συγκεντρωμένη και στη διαδικασία και στα παιδιά. Όχι ότι απαιτούσε η διαδικασία να μη γελάμε, αλλά το να τη φέρω εις πέρας με αυτή την έννοια. Ότι έπρεπε να τη βγάλω εις πέρας και να την ολοκληρώσω καλά. Και αυτό με απέκοβε από τα παιδιά αισθανόμουνα ότι είμαι σε δύο μέρη συγχρόνως και δεν μπορούσε να το κάνω. Δικό μου είναι αυτό.. Ήμουνα επικεντρωμένη στο δικό μου άγχος και στη διαδικασία, αν βγαίνει όχι στη διαδικασία συγχρόνως με τα παιδιά αλλά σαν να ήταν η διαδικασία εκτός. Στο δεύτερο τρίμηνο άρχισα σιγά να τα συνδέω αυτά τα δύο τη διαδικασία και τα παιδιά και το τελευταίο τρίμηνο ήτανε που λειτούργησε πιο αυθόρμητα και τα είχα σε τέτοιο. Στην αρχή τα είχα ξεκομμένα τελείως.» Γ.Ε.

«Ήτανε τα συναισθήματα πολύ αντιφατικά. Από τη μία υπήρχε ενδιαφέρον, κινητοποίηση και όρεξη για δουλειά, γνώση και μάθηση και επιβεβαίωση και όλα αυτά για όλο αυτό που γινότανε, αλλά αφενός υπήρχαν και δυσκολίες και στα κομμάτια με τη συνεργασία με τη νηπιαγωγό της γενικής που αυτά όλα μου προκάλεσαν και θυμό και αγανάκτηση και λύπη και απογοήτευση να μη θέλω να συνεχίσω και να θέλω να συνεχίσω και για αυτό είναι αντιφατικά...το βίντεο; Ναι πάρα πολύ. Με άγχωνε δεν το έχω ως προσωπικότητα να εκτίθεμαι και όλο αυτό ήτανε τελείως διαφορετικά από αυτό που είμαι στην πραγματικότητα. Το είπα και στην αρχή, ότι παρόλο που ήτανε μια δύσκολη διαδικασία, γιατί είχε πολλά να συμπληρώσεις και να γράψεις όμως επί της ουσίας άξιζε ως διαδικασία όσον αφορά το κομμάτι της συνεργασίας και το δικό μας το προσωπικό ως εκπαιδευτικούς και στα παιδιά θεωρώ εξελίχθηκαν μέσα από αυτό και πήραν πράγματα. Ότι από δω και μπορώ, θα προσπαθήσω και πολλά από το κομμάτια του θα προσπαθήσω να τα ενσωματώσω τις επόμενες χρονιές στο τρόπο που θα στήνω το Ε.Ε.Π. για τα επόμενα, δηλαδή τη μελλοντική προέκταση...την επόμενη χρονιά πολλά από τα κομμάτια του θα τα εφαρμόσω και για τον τρόπο παρατήρησης των δραστηριοτήτων και για τη διαφοροποίηση για τα επόμενα παιδιά.» Ε.Ε.

Ως προς τον ρόλο της ερευνήτριας οι νηπιαγωγοί δηλώνουν πως δεν επηρεάστηκαν αρνητικά από την παρουσία της στην τάξη, ούτε από τις διαδικασίες που απορρέαν από

τον ρόλο της και τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, καθώς ήταν συνεργατική και υποστηρικτική. Ωστόσο, η νηπιαγωγός Γ.Ε. δηλώνει πως στην αρχή βίωνε ως επεμβατικό τον ρόλο της ερευνήτριας, καθώς δε σχεδίαζε από μόνη της, όπως είχε συνηθίσει επί πολλά συναπτά έτη αλλά στη συνέχεια επιζητούσε την υποστήριξη. Πιο συγκεκριμένα, δηλώνουν:

«...στην αρχή το βίωσα σαν επεμβατικό με την έννοια ότι έπρεπε να ακολουθήσω άλλες διεργασίες από αυτές που είχα στο μυαλό μου. Με αυτή την έννοια ήτανε επεμβατικός ότι υπήρχε καθοδήγηση. Συζήτηση και καθοδήγηση. Στο δεύτερο τρίμηνο είναι που άρχισα κι εγώ να καταλαβαίνω περισσότερο, εκεί το ήθελα, ήθελα την καθοδήγηση στο δεύτερο τρίμηνο γιατί είχα αρχίσει και έμπαινα στο κλίμα σιγά σιγά.» Γ.Ε.

«Ήτανε και συντονιστικός και συνεργατικός πάρα πολύ και προσπαθούσε να βρει λύση σε όσες δυσκολίες υπήρχαν και δύσκολες καταστάσεις, να διαχειριστεί κι εκείνη από την πλευρά της τυχόν προβλήματα. Γενικά ήτανε βοηθητική και στο κομμάτι των παιδιών και στο κομμάτι των σχέσεων και επεξηγηματικός ο ρόλος της και όποτε χρειαστήκαμε τη βοήθειά της αμέσως... και πυροσβεστικά λειτουργούσε.» Ε.Ε.

Οι αλλαγές που προτείνουν οι νηπιαγωγοί σε σχέση με τη μεθοδολογία της έρευνας και τα εργαλεία που δόθηκαν σχετίζονται με τη μείωση του χρόνου συστηματικής παρατήρησης των νηπίων και αντί για ένα μήνα να γίνεται δέκα μέρες, με το εργαλείο καταγραφής των παρατηρήσεων των νηπίων για την αρχική αξιολόγηση, το οποίο προτείνουν να είναι πιο συνοπτικό και τέλος με το χρόνο εφαρμογής νέων πρακτικών που προτείνουν να είναι περισσότερος. Η νηπιαγωγός Γ.Ε. αναφέρεται και στη διαδικασία ψηφοφορίας των νηπίων για την αξιολόγηση δραστηριοτήτων ή διαδικασιών, καθώς υποστηρίζει πως δεν την έχει κατανοήσει αρκετά, ώστε να την εφαρμόσει. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν:

«Τα εργαλεία ήταν μια χαρά δε θα έλεγα κάποια αλλαγή θα έλεγα μόνο στο εργαλείο που δόθηκε στο κομμάτι της παρατήρησης που κράτησε πολύ μεγάλο διάστημα και ήτανε πολύ, ότι εκεί χρειάζεται βελτίωση. Δεν ξέρω αλλά νομίζω με κάποιοι τρόπο θα έπρεπε με μια δομή να έχει γίνει να διευκολύνει καλύτερα τον εκπαιδευτικό και το κομμάτι της παρατήρησης και να μην έχει τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα...περίπου στις δέκα μέρες. Εντάξει θεωρώ πως όχι δεν είναι αρκετό, αλλά και το διάστημα ένα μήνα που διήρκεσε θεωρώ ότι... Με λιγότερο διάστημα και ίσως άλλο τρόπο καταγραφής γιατί είναι πολύ χρονοβόρο να γίνει για όλα τα παιδιά και δεν είναι μόνο μπορεί το ένταξης να έχει 3 και 5 και 6 παιδιά οπότε τα 3 παιδιά να είναι καλά. Δε συμφωνώ στο κομμάτι το ποσοτικό με τα τικ αλλά ως ένα σημείο μπορούνε τα πράγματα να κατηγοριοποιηθούνε και να γίνουμε πιο.. ένα κομμάτι εργαλείου και να γίνουμε δεν ξέρω ποσοτικοποίηση δεν το έχω σκεφτεί, αλλά πιστεύω ότι χρειάζεται και αυτό, γιατί αν μιλάμε για 3 παιδιά, ναι, ενώ αν μιλάμε συγχρόνως άλλα 4 – 6; Δεν είναι...» Ε.Ε.

«Μια αλλαγή είναι ότι δε θα έβαζα την ψηφοφορία. Θα την καταργούσα την ψηφοφορία. Μέχρι να διαπραγματευτώ γιατί η ψηφοφορία είναι ένα ιδεολογικό κομμάτι και χρειάζεται προσοχή τι είναι αυτό που πας να παρουσιάσεις στα παιδιά, να καταλάβεις το νόημα μιας ψηφοφορίας. Υπήρχε και η ψηφοφορία που έλεγε τι θέλετε να κάνουμε. Λέγανε και κάναμε αυτό που λέγανε οι περισσότεροι. Η ψηφοφορία με την παλιά λογική υπέρ των πολλών... Ότι έγινε λάθος η διαχείριση της ψηφοφορίας γιατί έγινε σε μια λούπα ότι υπέρ των πολλών και αφήσαμε τους λίγους απέξω και αρχίσανε να πετάγονται οι λίγοι. Για αυτό σου λέω ότι η ψηφοφορία θέλει διαχείριση και είναι πολλά τα πράγματα που είναι καινούρια... Όπως σου είπα διαχειριζόταν λάθος από μια

στιγμή και μετά και μετά προσπαθήσαμε να την αλλάξουμε. Την ψηφοφορία δεν την έχω διαχειριστεί ακόμη ποια είναι η βάση της στο όλο πρόγραμμα. Χρειάζομαι χρόνο για να το διαχειριστώ όλο αυτό το θέμα. Να το λειτουργήσω σωστά. Δεν το λειτουργώ σύμφωνα με τη φιλοσοφία του προγράμματος. Αυτό θέλω να σου πω, για αυτό το βγάζω εκτός για να το μάθω. Θέλω χρόνο.... Προς το τέλος άρχισα να το διαχειρίζομαι Εκεί κατάλαβα πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν εργαλεία και ως ποια κατεύθυνση. Δηλαδή το κάθε εργαλείο τι στόχο είχε. Και μετά άρχισα να καταλαβαίνω τη χρησιμότητα των εργαλείων και ότι πρέπει να έχεις κατακτήσει τη φιλοσοφία για να τα χρησιμοποιήσεις σωστά και τι οικονομία μπορείς να κάνεις με τα εργαλεία και σε ποια επίπεδα.» Γ.Ε.

3.9.2.3 Προκλήσεις και οφέλη των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, τα οφέλη από την εφαρμογή της έρευνας δράσης ήταν πολλαπλά και αφορούν σε όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην έρευνα. Ωφελήθηκαν αφενός τα νήπια, καθώς βελτιώθηκε η πρόοδος αυτών σε όλους τους τομείς και ενεπλάκησαν σε νέες συμμετοχικές δημοκρατικές διαδικασίες και αφετέρου οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν εξέλιξη σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, καθώς αποκόμισαν νέες γνώσεις, υιοθέτησαν νέες πρακτικές και διαδικασίες, αναστοχάστηκαν, συγκρούστηκαν εποικοδομητικά, αναθεώρησαν απόψεις και πρακτικές και προσέγγισαν την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. με μια άλλη οπτική. Επίσης, αναφέρουν πως ωφελήθηκαν οι γονείς και η ερευνήτρια. Ενδεικτικά αναφέρουν:

«...τα ίδια τα παιδιά ωφελήθηκαν, εξελίχθηκαν πολύ. Ωφελήθηκαν οι εκπαιδευτικοί ειδικά στο κομμάτι του πώς παρουσιάζω ένα project, υπάρχει μια σχετικότητα και είναι πώς το λένε, όχι σε κομμάτια, σε τμήματα. Παίρνεις ένα project και η κάθε ομάδα παρουσιάζει ένα διαφορετικό τμήμα οπότε αυτό που έχουνε τα παιδιά μπροστά τους, παρουσιάζουν τη σφαιρικότητα του θέματος. Παρουσιάζεις κάθε θέμα σφαιρικά. Αυτό είχε αποτέλεσμα στη σκέψη τους, δηλαδή είχε πορεία και ειδικά όσο πλησίαζε ο καιρός δηλαδή μετά το εξάμηνο, που έβλεπες ότι δίνανε όταν μιλάγανε για κάτι παρουσιάζανε διάφορες πτυχές ενός θέματος και δεν ήτανε μονοδιάστατο. Δηλαδή δεν είχανε κατεύθυνση συγκεκριμένη βλέπω αυτό και το επεκτείνω ως προς αυτό. Είχε διαφορετικά κεντρικά σημεία. Άρα είχαμε πολλά σημεία κεντρικά που τα επεκτείναμε διαφορετικά κεντρικά σημεία και όχι ένα. Στους εκπαιδευτικούς πάλι που είδανε τη λειτουργικότητα αυτής της διαδικασίας. Ότι υιοθέτησα, είδα τη λειτουργικότητα άλλων στις ίδιες προεκτάσεις τους...» Γ.Ε.

«Σαφώς τα παιδιά φεύγουνε από τον τετριμμένο τρόπο μάθησης και αποκτάνε διαφορετικά είδη και μεθόδους, οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται και οι ερευνητές μπορεί να τα χρησιμοποιήσουνε όλα αυτά τα αποτελέσματα για να βάλουνε ένα λιθαράκι παραπάνω στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Και οι 3 πλευρές και τα παιδιά και ο ερευνητής και οι εκπαιδευτικοί ωφελήθηκαν. Απέκτησα γνώσεις για πράγματα που δεν κατείχα, μπόρεσα και τα εφάρμοσα πρακτικά με μια άλλη ματιά τα παιδιά, βλέπω με άλλη ματιά το εξατομικευμένο πρόγραμμα, την αξία τους, πώς μπορεί να... τις ευκολίες του τις δυσκολίες του. Αυτά.» Ε.Ε.

Παρά τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί, αντιμετώπισαν και δυσκολίες κατά την υλοποίηση της έρευνας δράσης, οι οποίες συνδέονται πρωτίστως με τη συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών αναφορικά με την υιοθέτηση νέων ισότιμων ρόλων. Η δυσκολία αυτή συνδέεται και με τη διαφορετική νοηματοδότηση

της διδασκαλίας και της ισότιμης συνεργασίας. Η νηπιαγωγός Γ.Ε. αναφέρεται και στη δυσκολία της να αφομοιώσει σε μικρό χρονικό διάστημα νέες γνώσεις, πρακτικές και διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν:

«Δυσκολίες ήτανε ως προς τη συνεργασία. Γιατί η κάθε μία από εμάς που συμμετείχαμε στην έρευνα προσπαθούσε να αφομοιώσει τα νέα δεδομένα. Η κάθε μία λοιπόν ήθελε το χρόνο της και αφομοίωνε διαφορετικά τα πράγματα. Εκεί υπάρχουνε συγκρούσεις, γιατί ο καθένας θέλει το χρόνο του, είσαι μόνος σου εκεί, δεν μπορεί να είσαι συνεργατικά σε κάτι καινούριο. Πρέπει να είσαι μόνος σου για να δεις τι είναι αυτό που κάνεις... όσο προχωρούσε το πρόγραμμα άρχισε και έδινε η κάθε μια τα χαρακτηριστικά της και άρχισε και έδινε η κάθε μία... χρειάζεται πολύς χρόνος να υλοποιηθεί το πρόγραμμα αυτό θέλει πολύ προετοιμασία εκτός τάξης. Αυτό είναι το μόνο σίγουρο και πολύ χρόνο πάρα πολύ χρόνο. Στην ουσία τι κάνει; Τον γλιτώνεις το χρόνο όταν κάνεις τη διαδικασία, γιατί η διαδικασία λειτουργεί καλύτερα και ολοκληρωμένα, δηλαδή κυλάει εύκολα η διαδικασία και μπορείς να παρακολουθήσεις πράγματα. Άρα στην ουσία δεν τον χάνεις ποτέ αυτό τον χρόνο. Τον αλλάζεις όμως μορφή. Θέλει πολλή προετοιμασία πριν. Και από κάποιο σημείο και μετά φαίνονται και οι διαφορές πώς το έχει χιτισμένο ο καθένας και τι κουλτούρα κουβαλάει στο θέμα της εκπαίδευσης. το θέμα της κουλτούρας των παιδιών και όλα αυτά. Και είναι ένας μοναχικός δρόμος, αρχίζει και γίνεται μετά συνεργατικός με την έννοια μετά ότι ο καθένας αυτό που έχει καταλάβει που καταλαβαίνει το μεταφέρει στον άλλο και μεταφέρει και βλέπουνε τι θα πετάξουνε τι θα κρατήσουνε, οπότε εκεί ξεκινάν και σημειώνουνε τα λάθος σημεία που έχουν κατακτήσει και εκεί γίνεται κάτι σαν κοστολόγηση, όταν μεταφέρεις μηνύματα με τον άλλο, εκεί μεταφέρεις τι στοιχεία έχει ο ένας και τι ο άλλος. Οπότε μετά περνάς στην τρίτη φάση και αρχίζει πλέον και είναι πιο κοινά τα πράγματα ότι κατακτήθηκαν οι λογικές των μεθόδων. Το πιο δύσκολο κομμάτι, όταν κάνεις κάτι που δεν το γνωρίζεις και προσπαθείς να το κατακτήσεις και να το κάνεις και λειτουργικό για τα παιδιά και αποτελεσματικό, εκεί τα χάνεις μέχρι να τα βρεις θεωρώ ότι δεν είναι όλοι στην ίδια θέση να αναλάβουν κάτι ως προς το τι δεν κάναμε καλά. Δηλαδή δεν έχει να κάνει με τα παιδιά έχει να κάνει με τον σχεδιασμό. Και εκεί έχει να κάνει με το πώς ο καθένας αναλαμβάνεις τις ευθύνες του, τις συνολικές του ευθύνες με αυτό που έχει. Καθαρά θέμα ευθυνών πώς ο καθένας μπορεί να αναλάβει την ευθύνη. Γιατί η ευθύνη φέρνει και ενοχή.» Γ.Ε.

Καταρχήν ήταν με τη συνάδελφο της γενικής. Στην ουσία αντιμετώπισα πολλά θέματα, γιατί ενώ στην ουσία υπήρχε μια διάθεση από την αρχή για συνεργασία επί της ουσίας όταν χρειάστηκε να συνεργαστούμε και να χάσει όλο τον ηγετικό ρόλο μέσα στην τάξη δεν το δέχτηκε αυτό και το παρεμπόδιζε ασυνείδητα αυτό σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. Συνειδητοποίησα ότι με πολύ κόπο, ότι με αυτό το άτομο δεν μπορώ να συνεργαστώ γιατί παρόλη την εξέλιξη που είχε και εκείνη, όντως σε κάποια πράγματα εξελίχθηκε και άρχισε και τα άλλαξε επί της ουσίας όμως δεν κατάφερε πιστεύω να ενσωματώσει το κομμάτι με το Ε.Ε.Π., ούτε την ενταξιακή πολιτική, ούτε τη συνεργασία με άλλα πρόσωπα, με της ειδικής.» Ε.Ε.

3.9.2.4 Διαφοροποίηση απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. μετά την έρευνα δράσης

Σημαντικό όφελος που προέκυψε από την εφαρμογή της έρευνας δράσης στο νηπιαγωγείο αναφορικά με το Ε.Ε.Π. είναι η διαφοροποίηση των απόψεων των νηπιαγωγών της τάξης αναφορικά με τη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. Διαφοροποιήθηκε ο προσδιορισμός του Ε.Ε.Π., οι πρακτικές και διαδικασίες που περιλαμβάνει σε επίπεδο σχεδιασμού και στοχοθεσίας, συνεργασίας και αξιολόγησης. Φαίνεται πως το Ε.Ε.Π. δεν αποτελεί ένα εργαλείο παροχής ειδικής αγωγής στα νήπια με αναπηρία, αλλά μία

εκπαιδευτική διαδικασία, αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας λαμβάνοντα ζυπόψη τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Ενδεικτικά δηλώνουν:

«Ναι θεωρούσα ότι ήτανε το εξατομικευμένο δεν κατανοούσα όχι πώς λειτουργεί μέσα στην ομάδα, θεωρούσα ότι γινόταν ξεχωριστά από την ομάδα, έξω.... μπορεί να γίνεται μέσα στην ομάδα. Σε όλους. Δεν είναι ξεχωριστή η εργασία με το παιδί. Βάζω το παιδί να κάνει αυτό που μπορεί και αυτό που θέλει σε μια ομάδα, λειτουργεί εντελώς διαφορετικά άμα ξέρει ότι λειτουργείς σαν ομάδα από ότι όταν λειτουργεί ατομικά. Μέσα στην ομάδα θεωρεί ότι προσφέρει έργο και το έργο του δεν το αξιώνει κανένας γιατί δεν το βλέπει ξεχωριστά το βλέπει μέσα στο σύνολο. Και μέσα στο σύνολο ο καθένας έχει ένα κομμάτι. Οι παρατηρήσεις γινόντουσαν από τα παιδιά όταν βλέπανε τις εργασίες τις ατομικές και λέγανε α πώς το έκανες αυτό έτσι, πώς το έκανες εκείνο έτσι; Γιατί και η ίδια εργασία, υπήρχε ένα διαφορετικό αποτέλεσμα. Μέσα στο συλλογικό έργο δεν υπάρχουνε αυτού του είδους οι κρίσεις. Είναι ένα συλλογικό έργο που ο καθένας έβαλε, πρόσφερε κάτι. Δεν φαίνονται δηλαδή αυτές οι διαφορές που υπάρχουν και σε ποιο επίπεδο. Με αυτή την έννοια το λέω ότι είναι, τα παιδιά είναι πιο συνεργάσιμα όταν κάνουνε κάτι όλοι μαζί κάνουνε κάτι και για τον εαυτό τους. Ο άλλος μπορεί να πει α έχω μια ιδέα. Παίρνει τις ιδέες των άλλων και παίρνει και βοήθεια πιο εύκολα. Γιατί; Γιατί την προσφέρει το παιδί δεν την παίρνει με τη δασκάλα, να φανεί, γιατί αισθάνονται και τα παιδιά, γιατί διαφορετικά είναι να λείει η δασκάλα έλα να σου δείξω πώς να το κάνεις και διαφορετικά είναι α εδώ βάλε αυτό.» Γ.Ε.

«...είναι τελείως διαφορετικά τώρα. Και όσο αφορά τη στοχοθεσία και όσοι θεωρούν ότι έχουν λάβει μέρος στο Ε.Ε.Π. και όσο αφορά στο πώς, τι στοχεύεις για το παιδί.. τελείως διαφορετική η λογική και η προσέγγιση.» Ε.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, δηλώνουν πως εφάρμοσαν διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές και διαδικασίες. Σχεδίασαν με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες ή προτιμήσεις των νηπίων, συνεργάστηκαν διεπιστημονικά και πολυεπίπεδα και χρησιμοποίησαν αναστοχαστικές αξιολογικές διαδικασίες.

«Οι δραστηριότητες στήθηκαν με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, με βάση τι θέλουν τα παιδιά, με βάση τις ικανότητές τους, με βάση τι θα τα βοηθήσουνε να εξελιχθούνε. Τις προτιμήσεις τους. Σε τι είναι καλά σε ποια σημεία, Ναι και ψηφίζανε και επιλέγανε μέχρι και τα υλικά και τα πάντα και η εμπλοκή των παιδιών στην εφαρμογή των προγραμμάτων αυτό θεωρούσα ότι ήτανε πάρα πολύ ενδιαφέρον. Συζητούσαμε, το στήναμε μέσα στην τάξη. Η κάθε μια έδινε τις ιδέες της, εκμεταλλευτήκαμε τι είναι τα καλά σημεία της κάθε μιας. Ναι κάθε εβδομάδα συμπληρώναμε κάποια αξιολόγηση και για τη βδομάδα που πέρασε ... προσπαθούσαμε να διαφοροποιήσουμε ή να εξελίξουμε τη δραστηριότητα της προηγούμενης εβδομάδας. Με το άλλο τμήμα πολλές φορές κάναμε από κοινού, στήναμε από κοινού δραστηριότητες και κάναμε κοινά προγράμματα, που αφορούσαν όλα τα παιδιά και όλο το σχολείο και παράλληλα συζητούσαμε είχαμε ανατροφοδότηση. Κάναμε με τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα, συζητούσαμε τους δείχναμε το Ε.Ε.Π. και τους στόχους μας λέγανε και εκείνοι τι γινότανε στο σπίτι που δυσκολευτήκανε, υπήρχε και από τι δική τους πλευρά ανατροφοδότηση. Κάναμε ναι, με το σχολείο των κωφών. Που κάναμε κάποιες επισκέψεις, ήρθανε και κάναμε μαζί μια σχολική εφημερίδα και ένα παραμύθι... ναι μας έδωσε η ερευνήτρια κάποια εργαλεία. Για παράδειγμα στο πρώτο διάστημα έγινε η παρατήρηση των παιδιών, και κάθε εβδομάδα γινότανε αναστοχασμός του προγράμματος. Παράλληλα ρωτηθήκαμε και εμείς για τις μεταξύ μας συνεργατικές ερωτηματολόγιο, συμπλήρωσαν οι γονείς ερωτηματολόγιο ανά τακτά χρονικά διαστήματα έκθεσης προόδους και τικ για τους τομείς με τα παιδιά. Τα ίδια τα παιδιά πήραν εργαλεία που δόθηκαν από την ερευνήτρια και αφορούσαν τα ενδιαφέροντά τους τι ακριβώς και στο κομμάτι των δραστηριοτήτων, πώς τα είχανε και στο κομμάτι τι τους αρέσει, τι προτιμούν για τις δραστηριότητες, σε ποια κομμάτια είναι καλά ήτανε θέλουνε να επαναληφθούνε, και μετά σε αυτό

που δόθηκε ήτανε για την αυτοαξιολόγηση ναι, των δραστηριοτήτων αλλά και των ίδιων και σε ποιους τομείς έχουνε δυσκολία...» Ε.Ε.

«Ναι, άσχετα δηλαδή ποια ήτανε τα λάθη και ποια ήτανε αυτό, δεν ήτανε ένα πρόγραμμα ειδικής παιδαγωγού που εσύ καλούσες να καθοδηγήσεις. Ήταν ένα πρόγραμμα κοινό για την τάξη. Συμμετείχα σε όλα. Και τα παιδιά συμμετείχαν στον σχεδιασμό. Ήτανε η συνεργασία που αφορούσε την ερευνήτρια και τις δύο εκπαιδευτικούς. Ήτανε των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών με την ερευνήτρια και μετά ήτανε όλων των εκπαιδευτικών σου σχολείου οι συνεργατικές όσον αφορά κάποια πράγματα που αφορούσανε την κοινή δράση...μεγάλωσε η συνεργασία με τους γονείς. Συνεργασίες με ανθρώπους έξω από το σχολείο. Για το πρόγραμμα. Με το Κ.Ε.Δ.Υ.. Και με τη λογοθεραπεύτρια των παιδιών. Και με τα κέντρα των παιδιών ναι. Ως προς την αποτελεσματικότητα το αξιολογούσαμε με τον αναστοχασμό προσπαθώντας να δούμε την αποτελεσματικότητα που είχε η διαδικασία και εκεί γινότανε αυτού του είδους η αξιολόγηση. Γινόταν σε προσωπικό επίπεδο και γινότανε σε επίπεδο ως προς τ, σε σχέση με την αξιολόγηση των παιδιών. Η κριτικοί φίλοι ως προς τους/τις κριτικούς φίλους/ες, ήτανε κάτι που εμένα δεν με επηρέασε. Όσο ήμουνα μέσα στις διαδικασίες προσπαθούσα να καταλάβω ποιες ήτανε δεν με επηρέασαν οι κριτικοί φίλοι. Και αρνητικά να γράφανε ξέρανε ότι εγώ είμαι μέσα στις διαδικασίες και ότι κάνω λάθη ότι δεν έχω κατακτήσει πράγματα». Γ.Ε.

3.9.3 Αξιολόγηση της έρευνας δράσης από τους γονείς

Η αξιολόγηση της έρευνας από τους γονείς αφορά στη διαδικασία ενημέρωσης για την έρευνα, στη συνεργασία με το σχολείο και στα οφέλη που αποκόμισαν από την εμπλοκή τους στην έρευνα δράσης.

3.9.3.1 Διαδικασία ενημέρωσης των γονέων για την έρευνα δράσης

Αναφορικά με την υλοποίηση της έρευνας δράσης που υλοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο οι γονείς δηλώνουν πολλοί ικανοποιημένοι αφενός από την ενημέρωση και τη συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς και αφετέρου από την εξέλιξη των παιδιών τους. Αναφέρουν πως η ενημέρωση που είχαν ήταν συνεχής, σαφή και αναλυτική, εκτός από μία μητέρα που δηλώνει πως δεν ήταν ιδιαίτερα συχνή καθώς βέβαια έφερνε η γιαγιά περισσότερο το παιδί στο σχολείο κι εκείνη δεν επεδίωξε να ενημερώνεται περισσότερο με άλλο τρόπο. Ενδεικτικά αναφέρει μια μητέρα:

«Ναι, μας τα έλεγε αναλυτικά η κ. Π. σε όλες τις μαμάδες όχι μόνο σε εμένα. Ναι είχαμε συνέχεια ενημέρωση» Γ.1

«..συνέχεια είχαμε συνέχεια από τη διευθύντρια για το τι εξέλιξη είχε. Ναι, ήτανε κατατοπιστικό. Πάντως υπάρχουν και αναπηρίες στα μυαλά των γονιών και εγώ αυτό λέω είμαι λίγο καυστικός, γιατί έχουμε κι εμείς τα προβλήματά μας.. Ήταν πολύ ωραίο το πρόγραμμα αυτό κι εμένα μου αρέσουν αυτά και το παιδί να έρχεται σε επαφή και να συμπεριφέρεται δίκαια, γιατί ευτυχώς την κατατάσσουμε σε ένα παιδί που δεν κοροϊδεύει, ήσασταν άμογη, νομίζω ότι το παιδί μας πήρε πολλά» Γ.5.

3.9.3.2 Συνεργασία γονέων με το σχολείο

Στο πλαίσιο της έρευνας οι γονείς είχαν καλή συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια και συμμετείχαν σε αυτό που διαδραματιζόταν στο νηπιαγωγείο.

Ένας μάλιστα πατέρας αναφέρει πως τη φετινή χρονιά φαίνεται πιο οργανωμένο το πλαίσιο και γίνεται πιο συστηματική δουλειά. Επίσης, τα εργαλεία που δόθηκαν για τους γονείς χαρακτηρίζονται πολύ χρήσιμα, πλήρη και κατανοητά. Ενδεικτικά, αναφέρουν:

«ναι, ναι, καλή συνεργασία....Δε το θυμάμαι πέρυσι να πω την αλήθεια... Φέτος ναι. Μου άρεσε αυτό, αυτή η οργάνωση επειδή και λόγω δουλειάς είμαι οργανωτικός, τύπος μου αρέσει τα παιδιά να αναλαμβάνουνε και να κάνουνε πρόγραμμα. Οι ερωτήσεις αυτού του ερωτηματολογίου, χρήσιμες. έτσι όπως το είχατε δομημένο ναι, τώρα να πω κάτι άλλο, δεν ξέρω.» Γ5.

«Αν έχω και παράπονο να πέσει φωτιά... πολύ καλά και με την Π. και την Ε. χαρά στην υπομονή τους. Πιστεύω την έχω. Να την πάρω τηλέφωνο να ρωτήσω, να με τοποθετήσουν εκεί στην απορία μου, τι θέλουνε να μου πούνε και αυτά. Ναι ήταν κατανοητές και χρήσιμες οι ερωτήσεις, γράψιμο θέλανε....πιστεύω ότι ήτανε ακριβώς αυτό που έπρεπε να απαντήσουμε σαν απορία από εσάς» Γ1.

3.9.3.3 Οφέλη που αποκόμισαν οι γονείς από την έρευνα δράσης

Οι γονείς δηλώνουν ευχαριστημένοι από τη συμμετοχή τους στην έρευνα, καθώς μπόρεσαν να υποστηρίξουν περισσότερο τα παιδιά τους και να ξέρουν τι γίνεται στο σχολείο, νιώθουν λιγότερη ανασφάλεια και πως ωφελήθηκαν μέσω της ικανοποίησης των παιδιών τους. Αναφορικά με τα παιδιά οι γονείς δηλώνουν πως ήταν ενθουσιασμένα και μιλούσαν πολύ για όσα γινόταν στο σχολείο. Ενδιαφέρονταν πολύ και ήθελαν να εμπλακούν στα δρώμενα του σχολείου. Επιπλέον, υποστηρίζουν όλοι πως τα παιδιά τους είχαν μεγάλη εξέλιξη στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, στην αλληλοεπίδραση με τα άλλα νήπια και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και στο λόγο, στο επίπεδο προσοχής και συγκέντρωσης, στη λήψη πρωτοβουλιών, στο σεβασμό προς τους/τις άλλους/ες, καθώς και στον γνωστικό τομέα. Ειδικότερα δηλώνουν:

«Ναι, με το που έρχεται συζητάει αυτό, τι κάνατε πώς περάσατε τι έχετε να κάνετε; Αν έχει κάτι η εργασία. Ναι από την πρώτη μέρα που ξεκίνησε εδώ είναι πολύ χαρούμενος. Μεγάλη αλλαγή...και στο λόγο και γενικότερα στην αυτοπεποίθηση πιο εκδηλωτικός....δεν είναι τόσο μαζεμένος.» Γ2.

«Της άρεσε μάθαινε για πράγματα... Οι θεματικές ενότητες της άρεσαν πολύ. Ήτανε πάρα πολύ ωραία δηλαδή κάποια θέματα ήτανε πάρα πολύ ωραία, μιλούσε συνέχεια. Έχω παρατηρήσει εξέλιξη και στη συμπεριφορά της... έχει καλμάρει, κάποια ξεσπάσματα και αυτό ίσως το είχε διαχειριστεί καλύτερα τώρα, προσπαθεί να είναι συγκεντρωμένη. Στη γραφή έχει βελτίωση. Στις γνώσεις έχω παρατηρήσει, ότι έχει πληροφορίες και λέει πράγματα που έχει μάθει στο σχολείο που αυτό είναι πολύ ευχάριστο.» Γ3.

«Σίγουρα από φιλικής πλευράς για τα παιδάκια από τους φίλους, από συμπεριφοράς...θα κάνει τις ασκήσεις το πρωί, θα παίζει θα βγει εκτός τάξης...έχει κάνει βελτίωση ο Κ....και με την παρέα που ξεδιπλώθηκε, τα παιδάκια που παίζει. Ήτανε πολύ μαγκωμένος και ήτανε σε μια γωνία και δεν έκανε τίποτα. Τον βλέπω και στην παρεούλα είναι πολύ καλός» Γ1.

Τέλος, οι γονείς αξιολογούν τα οφέλη που προκύπτουν από την έρευνα δράσης, εστιάζοντας κυρίως στην εξέλιξη των παιδιών τους, ενώ δύο (2) από τους έξι (6) αναφέρονται και στα οφέλη που έχουν οι γονείς και μία μητέρα αναφέρεται και στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

«Σίγουρα είναι όφελος για το παιδί. Εγώ ευχαριστώ, με έχει βοηθήσει πολύ. Ευτυχώς που ήρθαμε εδώ φέτος.» Γ1.

«Η έρευνα δράσης αποτελεί μια συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία. Συνδυάζει την ανάπτυξη θεωρίας και πράξης. Η θεωρία δεν μένει απρόσιτη, η πρακτική εμπλουτίζεται και η γνώση επεκτείνεται. Ωφελούνται τα παιδιά αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Η έρευνα δράσης προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τις δυνατότητες για να εκφράσουν, να διαμορφώσουν και να διατυπώσουν το δικό τους αυθεντικό λόγο μέσα από την εμπειρία τους και να πραγματοποιήσουν τις αξίες που έχουν θέσει υπό διερεύνηση στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας, βελτιώνοντας την πρακτική τους στην εκπαίδευση. Αναπτύσσει τον διάλογο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.».Γ.4.

3.9.4 Αξιολόγηση της έρευνας δράσης από τα νήπια

Τα νήπια αξιολογούν την έρευνα δράσης ως προς το βαθμό ικανοποίησης από το σχολείο, τη χρήση των εργαλείων, τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες.

3.9.4.1 Βαθμός ικανοποίησης των νηπίων από το σχολικό πλαίσιο

Από τις συνεντεύξεις με τα νήπια, από την παρατήρηση και τις παραπάνω δηλώσεις των γονέων φαίνεται πως όλα τα νήπια, με και χωρίς αναπηρία, είναι ευχαριστημένα στο νηπιαγωγείο και από τη συμμετοχή τους στην έρευνα και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απαντήσεις τους σε σχετικά ερωτήματα, κατά τη συνέντευξη, ήταν θετικές.

3.9.4.2 Αξιολόγηση εργαλείων, δραστηριοτήτων και διαδικασιών της έρευνας δράσης από τα νήπια

Τα νήπια απαντούν θετικά στο ερώτημα πως τους φάνηκαν και αν τα άρεσαν τα εβδομαδιαία πλάνα που συμπλήρωναν, τα φύλλα αξιολόγησης –ετεροαξιολόγησης, η συμμετοχή τους στην επιλογή δραστηριοτήτων και θεματικών, οι εργασίες που έκαναν, η ψηφοφορία και γενικότερα, όλες οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν. Αναφορικά με τη βιντεοσκόπηση φαίνεται να μην επηρεάζονται, εκτός από δύο νήπια χωρίς αναπηρία. Ενδεικτικά, αναφέρεται:

« Η βιντεοσκόπηση δε μου αρέσει και τόσο πολύ. Όχι, δε με άγχωνε, απλώς με εκνευρίζει λίγο. Μου άρεσε πολύ αυτό με τις φατσούλες » N4.

3.9.4.3 Αξιολόγηση της παρουσίας της ερευνήτριας στην τάξη από τα νήπια

Τα παιδιά φαίνεται να είναι ευχαριστημένα από την παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη και από τη σχέση που έχουν αναπτύξει μαζί της και δηλώνουν πως θέλουν να συνεχίσει να έρχεται στο σχολείο τους, παρότι δεν έχουν κατανοήσει επακριβώς τον ρόλο της. Χαρακτηριστικά ανφέρει ένα νήπιο; *«Θέλω να έρχεσαι συνέχεια. Μας αρέσουν αυτά που κάνουμε».*

3.9.5 Αξιολόγηση της έρευνας δράσης από την ερευνήτρια

Η ερευνήτρια αξιολογεί την έρευνα δράσης αναφορικά με την επίτευξη των στόχων της έρευνας, τις εκπαιδευτικές και συνεργατικές διαδικασίες και πρακτικές που εφαρμόστηκαν και το εκπαιδευτικό έργο, τη μεθοδολογία και τα ερευνητικά εργαλεία, τα αποτελέσματα-οφέλη για τα νήπια, τους γονείς, τις εκπαιδευτικούς, τους/τις κριτικούς φίλους/ες, τον ρόλο της στην ερευνητική διαδικασία, τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισε.

3.9.5.1 Αποτίμηση της ερευνητικής διαδικασίας ως προς την υλοποίηση των στόχων από την ερευνήτρια

Όπως προκύπτει από την αναλυτική περιγραφή της έρευνας δράσης οι στόχοι που τέθηκαν φαίνεται να έχουν υλοποιηθεί όλοι, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ο καθένας. Η διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στη βάση μιας προσωποποιημένης μάθησης υπό το πρίσμα ενταξιακών, συνεργατικών πρακτικών επιτεύχθηκε με όλες τις αλλαγές και βελτιώσεις που έχει επιφέρει στην προβληματική κατάσταση. Εφαρμόστηκαν νέες πρακτικές και μεθοδολογίες, ενισχύθηκαν οι συμμετοχικές, συνεργατικές, διεπιστημονικές και αναστοχαστικές διαδικασίες και μεθοδολογίες στο σχολείο, βελτιώθηκε το εκπαιδευτικό έργο και το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε σημαντική πρόοδος στα νήπια, επωφελήθηκαν όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες με διαφορετικό τρόπο ο/η καθένας/καθεμιά, αναθεωρήθηκαν παγιωμένες αντιλήψεις, πρακτικές των εκπαιδευτικών, αναδύθηκαν οι δυσκολίες και οι προϋποθέσεις εφαρμογής του Ε.Ε.Π. υπό την ενταξιακή οπτική, αλλά και οι προκλήσεις από την υλοποίηση ενός τέτοιου εκπαιδευτικού προγράμματος¹⁰⁰. Αναφορικά με το στόχο για τη συμβολή της έρευνας στην κοινωνική δικαιοσύνη και αλλαγή, είναι κοινώς αποδεκτό πως τέτοιου είδους αλλαγές απαιτούν χρόνο και μια

¹⁰⁰ Βλέπε ενότητα Β.3. Γενικές αρχές και πρακτικές της έρευνας δράσης και Γ. 1,2,3,4 Αξιολόγηση από Κ.Φ. Εκπαιδευτικούς, γονείς, νήπια

συνολικότερη αναδιαμόρφωση και αναπροσαρμογή δομών, πλαισίων, θεσμών, αξιών, ωστόσο, στο μικροεπίπεδο του νηπιαγωγείου φάνηκε να έγινε μια σημαντική μετακίνηση και αλλαγή.

3.9.5.2 Αποτίμηση της ερευνητικής διαδικασίας ως προς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες/πρακτικές της έρευνας από την ερευνήτρια

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές που εφαρμόστηκαν συνέβαλαν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της μαθησιακής διαδικασίας στη βάση μιας συμμετοχικής, πιο δίκαιης-ισότιμης μάθησης. Ορισμένες νέες πρακτικές, όπως αναφέρθηκε στην περιγραφή της έρευνας δράσης, δυσκόλεψαν τις εκπαιδευτικούς και δημιούργησαν εντάσεις καθώς δεν ήταν οικείες, δεν αποτελούσαν πάγια πρακτική τους και ήθελαν το χρόνο τους για να εξοικειωθούν με αυτές να τις κατανοήσουν για να τις μεταφέρουν στα παιδιά, όπως δήλωναν *«δε μπορούσα να την κάνω πράξη, να την εφαρμόσω σωστά και να συνεργαστώ ταυτόχρονα, χωρίς να κάνω λάθος, ήθελα χρόνο να τα αφομοιώσω όλα αυτά, να τα κατανοήσω και να τα μεταφέρω μετά στα παιδιά»*. Υπό το πρίσμα της κατανόησης και της διατήρησης ισορροπιών και σεβασμού των διαφορετικών ρυθμών, προφίλ και αναγκών των εκπαιδευτικών, η ερευνήτρια δεν επέβαλε τις δικές της προτάσεις ως προς την υλοποίηση. Αρκετές δραστηριότητες ή και ο σχεδιασμός εβδομαδιαίων προγραμμάτων καθώς και ορισμένες πρακτικές επικοινωνιακού λόγου και αλληλοεπίδρασης των νηπιαγωγών με τα νήπια δεν έβρισκαν σύμφωνη την ερευνήτρια, καθώς έβλεπε πως δεν είχαν τον ιδανικό βαθμό διαφοροποίησης και αλληλοεπίδρασης, ωστόσο σε μια συνεργατική διαδικασία το «ορθότερο» και καταλληλότερο παιδαγωγικά είναι σχετικό και κρίθηκε σκόπιμο να προκύψει κατά τη διαδικασία παρά να επιβληθεί. Μια πρακτική ως απόρροια αναστοχαστικής διαδικασίας και αναγκαιότητα που προκύπτει από την πράξη μπορεί να εδραιωθεί καλύτερα. Περισσότερο έντονες ήταν οι αντιστάσεις ως προς την εναλλαγή των ρόλων των νηπιαγωγών και την εφαρμογή ισότιμων συνεργατικών πρακτικών ανασύροντας ζητήματα ηγεσίας, εκχώρησης εξουσίας και κερτημένων, κατάρριψης πάγιων οικείων πρακτικών, ελλείψεων θεωρητικών γνώσεων και όλων των παραγόντων που συνδέονται με την πολυσύνθετη, πολύπλοκη και πολυπαραγοντική διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Παρά τις εν λόγω αντιστάσεις, η συνεργασία των εκπαιδευτικών βελτιώθηκε, οι ρόλοι τους στην εκπαιδευτική διαδικασία προσέλαβαν πιο ισότιμο χαρακτήρα, η ειδική παιδαγωγός διεκδίκησε σταθερά τον

ρόλο της στην τάξη. Ωστόσο, παρότι όλες οι δυσκολίες, οι διαφωνίες, οι συγκρούσεις που έλαβαν χώρα κατά την εφαρμογή της έρευνας δράσης ματαίωσαν αρχικά την ερευνήτρια ως προς το όραμα εφαρμογής του Ε.Ε.Π. με ένα ιδεατό-ιδανικό τρόπο, τελικά βελτίωσαν το εκπαιδευτικό έργο μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες, παρείχαν πολλαπλά οφέλη για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες και αποδείχτηκαν πολύτιμες για την έρευνα που αφενός συνιστούν προκλήσεις και αφετέρου συμβάλλουν στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων εφαρμογής του Ε.Ε.Π. σε μια ρεαλιστική βάση στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.

3.9.5.3 Αποτίμηση της ερευνητικής διαδικασίας ως προς τη μεθοδολογία της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία από την ερευνήτρια

Ως προς τη μεθοδολογία και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, το μοναδικό που φάνηκε να δυσκολεύει ιδιαίτερα τις εκπαιδευτικούς ήταν αυτό της συστηματικής καταγραφής ποιοτικών στοιχείων παρατήρησης¹⁰¹ και προτάθηκε να διαφοροποιηθεί προς μία κατεύθυνση περισσότερο ποσοτική, ωστόσο εικάζεται πως αυτό συνδέεται περισσότερο με την έλλειψη εξοικείωσης και του χρόνου που απαιτούσε σε συνδυασμό με τις αυξημένες υποχρεώσεις των νηπιαγωγών για την εύρυθμη λειτουργία του νηπιαγωγείου και την εφαρμογή του προγράμματος. Ωστόσο, διαμορφώθηκε μια νεότερη έκδοση περισσότερο λειτουργική για την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών, χωρίς να χαθεί ο ποιοτικός χαρακτήρας των καταγραφών. Η διεξαγωγή της συνέντευξης από τα νήπια φάνηκε να απαιτεί μια ιδιαίτερη ευελιξία και διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο και το αποτέλεσμα κυρίως με το νήπιο με αυτισμό. Απαιτήθηκε οπτικοποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, χρήση πραγματικών αντικειμένων, παραπομπή σε συμβάντα ή άντληση των δεδομένων από συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς και των επιλογών και προτιμήσεων του νηπίου. Επίσης, η διαδικασία βιντεοσκόπησης για την αξιολόγηση από τους/τις κριτικούς φίλους/ες, ιδιαίτερα στην αρχή δυσκόλεψε τη λειτουργία των εκπαιδευτικών και προκαλούσε άγχος. Αυτό μειώθηκε με την πάροδο του χρόνου. Ο προβληματισμός που τίθεται σε σχέση με την αξιολόγηση από κριτικούς φίλους/ες μέσω βιντεοσκοπημένης παρέμβασης αφορά στην απόσταση από την τάξη και στην ενδεχόμενη έλλειψη πληροφοριών σε σχέση με το πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής.

¹⁰¹ Βλέπε αποσπάσματα στην ενότητα 2.2. Αξιολόγηση της μεθοδολογίας, των εργαλείων και προτεινόμενες αλλαγές, Παράρτημα Β' Εργαλεία έρευνας δράσης

Ωστόσο, ο συνδυασμός της βιντεοσκόπησης με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας και της κριτικού φίλης με τις επιτόπιες παρατηρήσεις κατά το β' τρίμηνο ενδυναμώνουν και τριγωνοποιούν τη διαδικασία αξιολόγησης. Η ψηφοφορία, επίσης, ως τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από τα νήπια και επιλογής δραστηριοτήτων προκάλεσε μια αντίδραση στην αρχή, κυρίως από τη νηπιαγωγό Γ.Ε., γιατί, όπως ανέφερε, δεν τη γνώριζε και θα την εφάρμοζε με λανθασμένο τρόπο, εις βάρος των νηπίων «δεν τη γνωρίζω καλά και σίγουρα αποκλείστηκαν οι ιδέες από κάποια παιδιά, γίνονταν αυτό που ήθελε η πλειοψηφία και αυτό δεν είναι δίκαιο...βέβαια μου έλεγε να δουλέψω σε ομάδες και να γίνουν πράξη όλες οι προτάσεις των παιδιών, αλλά στην αρχή δε μπορούσα να το χειριστώ...και ακόμη θέλω χρόνο για αυτήν την πρακτική, ενώ η αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση έγινε η αγαπημένη μου και θα την κάνω συνέχεια».

3.9.5.4 Αποτίμηση των αποτελεσμάτων για νήπια, γονείς, εκπαιδευτικούς, κριτικούς φίλους

Από την έρευνα δράσης επωφελήθηκαν όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες. Ειδικότερα, τα νήπια με και χωρίς αναπηρία παρουσίασαν σημαντική εξέλιξη¹⁰² και φάνηκε να είναι ενθουσιασμένα και χαρούμενα σε μια συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία που είχαν την ευκαιρία να εργαστούν με όσα κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους. Τα νήπια με αναπηρία έγιναν αποδεκτά, ένιωσαν ασφάλεια, ισότιμα και αγαπητά και τα νήπια χωρίς αναπηρία διαμόρφωσαν και εδραίωσαν πεποιθήσεις και συμπεριφορές ενταξιακές και μη αποκλεισμού. Οι γονείς δήλωσαν ικανοποιημένοι, ενεπλάκησαν ενεργά και πήραν τον ρόλο που τους αναλογεί στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί βελτίωσαν τις πρακτικές τους, καθώς και την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως δήλωσαν στην ερευνήτρια.¹⁰³ Οι κριτικοί φίλοι/ες, επίσης, με βάση τις δηλώσεις τους βίωσαν μια πολύ ενδιαφέρουσα επιστημονική εμπειρία, αναστοχάστηκαν για τις δικές τους πρακτικές και αναθεώρησαν και οι ίδιοι/ες αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο και τις διαδικασίες.

¹⁰² Βλέπε αναλυτική περιγραφή της προόδου στην αξιολόγηση στο τέλος του β' τριμήνου, ενότητα 3.8.5

¹⁰³ Βλέπε ενότητα 3.9.2. Αξιολόγηση από τις νηπιαγωγούς και 3.8.5. αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο τέλος του Β' τριμήνου και ενότητα 3.9. Γ.2.3. Δυσκολίες και οφέλη από τη συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία

3.9.5.5 Αποτίμηση του ρόλου της ερευνήτριας, προσωπικά οφέλη και προκλήσεις από την έρευνα δράσης

Ο ρόλος της ερευνήτριας, αν και πολυδιάστατος, δεν παρουσίασε απόκλιση από την αρχική περιγραφή των αρμοδιοτήτων της.¹⁰⁴ Αποδείχτηκε καθοριστικός για την υλοποίηση της έρευνας και την επιτυχή έκβασή της ως προς την υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν. Η διατήρηση της ουδετερότητας, όταν αυτό απαιτούσαν οι συνθήκες και η έλλειψη κατευθυντικότητας συνέβαλαν στο να μην παραποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και να διεξαχθεί σε μια ρεαλιστική βάση, ώστε τα αποτελέσματα να είναι αυθεντικά και ενδεχομένως λιγότερο ιδανικά ως προς τις αρχές της ένταξης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προκειμένου να συμβάλουν στην αλλαγή και στον σχεδιασμό πολιτικών και πρακτικών προς την κατεύθυνση της ενταξιακής φιλοσοφίας. Η ερευνήτρια, σύμφωνα με τις αξιολογικές κρίσεις των εμπλεκομένων, όπως θα περιγραφούν αναλυτικότερα στη συνέχεια, ήταν *ουδέτερη, καθόλου παρεμβατική ή κατευθυντική, αλλά διευκολυντική, καθοδηγητική και υποστηρικτική, διακριτική, ευγενική, οργανωτική και συστηματική με ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διαδικασία, με σεβασμό προς τους συνεργάτες και συμμετέχοντες στην έρευνα, συνεπής στις μεθοδολογικές και δεοντολογικές αρχές της έρευνας, ενθαρρυντική, άμεση, καλά καταρτισμένη σε ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης και διαφοροποίησης της διδασκαλίας, πολύ υποστηρικτική στα παιδιά με σεβασμό και πολύ καλό επικοινωνιακό λόγο, κρατούσε τις ισορροπίες και διαχειριζόταν τις κρίσεις άμεσα και αποτελεσματικό χωρίς να οδηγεί την έρευνα εκεί που θα ήθελε*. Η νηπιαγωγός της Γ.Ε. δήλωσε πως στην αρχή βίωσε τον ρόλο της εξερευνήτριας ως *επεμβατικό* με την έννοια πως έπρεπε να ακολουθηθούν κάποιες διαδικασίες που οριζόταν από την έρευνα, διαφορετικές από αυτές που εκείνη ήξερε και η ερευνήτρια τις υπενθύμιζε, ωστόσο στη συνέχεια, όπως δήλωσε, *την ήθελα την καθοδήγηση, ένιωθα πως δεν ήξερα και χρειαζόμουν υποστήριξη να καταλάβω*. Αναφορικά με τα συναισθήματα που προκύπτουν από τον ρόλο αυτό, είναι αντιφατικά. Υπήρξαν φάσεις ενθουσιασμού και ικανοποίησης από την επιτυχή έκβαση των νέων πρακτικών και την πρόοδο των μαθητών/τριών, αλλά και θυμού ή και ματαίωσης από τη μη τήρηση των αρχών της ένταξης από τις νηπιαγωγούς σε ορισμένες πρακτικές και συμπεριφορές. Απαιτήθηκε αποστασιοποίηση από τα συμβάντα, συνεχής εσωτερικός αναστοχασμός από την ερευνήτρια, αλλά και συνεχή ανατροφοδότηση από την επόπτρια καθηγήτρια προκειμένου να είναι αμερόληπτος,

¹⁰⁴ Βλέπε ενότητα 3.8. Β.1. Συμμετέχοντες στην έρευνα δράσης

δίκαιος και σύμφωνος με τις αρχές δεοντολογίας της έρευνας ο ρόλος αυτός. Κρίθηκε σκόπιμο για ένα διάστημα μίας εβδομάδας, κατά τη λήξη του α' τριμήνου, να αποσυρθεί από το πεδίο έρευνας μερικώς, αναφορικά με την καθιερωμένη συχνότητα επικοινωνίας με τις νηπιαγωγούς, προκειμένου να διαχειριστεί τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που παρουσιάστηκαν τη δεδομένη στιγμή μεταξύ των νηπιαγωγών, οι οποίες επηρέαζαν την εφαρμογή του προγράμματος, να είναι αντικειμενική στη συνέχεια και να λάβει υπόψη και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τα οφέλη για την ερευνήτρια, αφορούν στην επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνας δράσης, στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη, στην ενδυνάμωση και βελτίωση του ρόλου της ως ερευνήτρια, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης κρίσεων και συνεργατικών σχέσεων, στην αναθεώρηση αντιλήψεων και πεποιθήσεων και κυρίως στην μεγιστοποίηση της ανεκτικότητας και της αποδοχής διαφορετικών παιδαγωγικών απόψεων και πρακτικών, στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων αναστοχασμού και συμμετοχικών πρακτικών και διαδικασιών και στην ηθική και συναισθηματική ικανοποίηση. Τέλος, η προοπτική και το όραμα σχεδιασμού και εφαρμογής ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών για το Ε.Ε.Π. που αναδύθηκαν από την εν λόγω έρευνα συνιστούν το σημαντικότερο όφελος για την ερευνήτρια.

Αναφορικά με τις δυσκολίες εφαρμογής της έρευνας απαιτήθηκε συνεχή συστηματική οργάνωση και σχεδιασμό από την ερευνήτρια, αλλά και από τις νηπιαγωγούς. Ο χρόνος που απαιτείται είναι μια δυσκολία, ωστόσο με την εξοικείωση στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. με τον τρόπο που υλοποιήθηκε, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πιο αποτελεσματική, διευκολύνεται και η καθημερινότητα γίνεται πιο εύκολη, πιο ήρεμη, πιο ευχάριστη και με λιγότερο κόπο καθώς δε χρειάζεται σε καθημερινή βάση να ψάχνουν οι εκπαιδευτικοί τι θα κάνουν και αν πετύχει και επιπλέον αποκτούν αυτοπεποίθηση και σιγουριά για το έργο τους. Επί της ουσίας, ο χρόνος που αφιερώνεται στην αρχή για σχεδιασμό εξοικονομείται κατά τη διαδικασία εφαρμογής. Μια άλλη δυσκολία αναδείχτηκε η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών στην τάξη, ώστε να λειτουργήσουν ισότιμα. Η σχέση που αναπτύσσουν οι νηπιαγωγοί της τάξης είναι καθοριστική για την ποιότητα της διδασκαλίας και την πρόοδο των μαθητών/τριών. Οι παγιωμένες διαχωριστικές πρακτικές εργασίας πολλών ετών, η προσωπικότητα και η κουλτούρα των εκπαιδευτικών, το θεωρητικό υπόβαθρο της κάθε μιας από αυτές και το παιδαγωγικό σκεπτικό τους, οι καθιερωμένοι ρόλοι αυτού του επαίοντα του/της ειδικού/ής παιδαγωγού για τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία και αυτού των εκπαιδευτικών της Γ.Ε. που κατέχουν την εξουσία και την κύρια ευθύνη της

τάξης συνδέονται με την εν λόγω δυσκολία. Ωστόσο, ο τρόπος που διαχειρίστηκαν όλα αυτά τα ζητήματα κρίνεται αποτελεσματικός, καθώς διατηρήθηκαν οι ισορροπίες, διασφαλίστηκαν ο απαραίτητος σεβασμός, η δεοντολογία και ηθική στο πλαίσιο διεξαγωγής μιας έρευνας με αποτέλεσμα να ολοκληρωθεί η έρευνα με επιτυχία.

Ση συνέχεια παρατίθεται ένας συγκεντρωτικός πίνακας (βλέπε Πίνακα 15) με ενδεικτικά βήματα και διαδικασίες κατά τ σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π..

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ Ε.Ε.Π.
<p>1. Καθορισμός της ομάδας των εμπλεκόμενων στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του ΕΕΠ (εκπαιδευτικοί, γονείς, ειδικοί επαγγελματίες, Κ.Ε.Σ.Υ., ΣΕΕ. κ.ά.), ενημέρωση και λήψη κοινών αποφάσεων που ορίζουν τις διαδικασίες, τις παιδαγωγικές αρχές και εκπαιδευτικές πρακτικές στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ενδεικτικές αρχές, διαδικασίες, πρακτικές:</p> <ul style="list-style-type: none"> - διεπιστημονική-πολυεπίπεδη συνεργασία - εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών διαδικασιών και πρακτικών - αξιοποίηση αναστοχαστικής διαδικασίας και ανασχεδιασμού, - αξιοποίηση της ενσυναίσθησης και του σεβασμού των απόψεων, πεποιθήσεων και προσωπικών ρυθμών των εμπλεκόμενων. - διαφοροποίησης της διδασκαλίας - πρακτικές συμμετοχής των νηπίων στη λήψη αποφάσεων, στον σχεδιασμό του προγράμματος, στην επιλογή των δραστηριοτήτων και των θεματικών καθώς και στην αξιολόγηση - δημιουργία μιας ομάδας κριτικού αναστοχασμού
<p>2. Αρχική εκπαιδευτική αξιολόγηση των νηπίων και συλλογή πληροφοριών από πολλαπλές πηγές με εναλλακτικές μορφές, μέσα και τρόπους αξιολόγησης συμπεριλαμβανομένων και των αναστοχαστικών διαδικασιών αναφορικά με την αξιολογική διαδικασία. Ενδεικτικές πρακτικές αρχικής αξιολόγησης νηπίων:</p> <ul style="list-style-type: none"> - καθημερινή συστηματική παρατήρηση και καταγραφή σε οργανωμένα πρωτόκολλα παρατήρησης από τις νηπιαγωγούς Γ.Ε.-Ε.Ε. - ηχογραφήσεις-βιντεοσκοπήσεις- φωτογραφήσεις σε διαφορετικές δραστηριότητες και συνθήκες - ημερολόγιο καταγραφής-ανεκδοτικές εγγραφές - ερωτηματολόγιο, κλείδες παρατήρησης, λίστες δεξιοτήτων, ρουμπρίκες - αξιολόγηση εργασιών των νηπίων - αξιολόγηση ιστογραμμάτων που αναπτύχθηκαν από τα νήπια - σύνταξη παιδαγωγικών εκθέσεων από τις νηπιαγωγούς σε πρότυπη φόρμα που ανέπτυξε η ερευνήτρια - διεξαγωγή συνεντεύξεων με τα νήπια - αυτοαξιολόγηση- ετεροαξιολόγηση νηπίων με ποικίλο υλικό - συνεντεύξεις γονέων-οδηγός συνέντευξης - συλλογή πληροφοριών από άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση των νηπίων
<p>3. Σύνταξη παιδαγωγικών εκθέσεων στη βάση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης Η αξιολόγηση συντάσσεται σε μία πρότυπη φόρμα. Ενδεικτική φόρμα παρέχεται στο Παράρτημα Β'.</p>
<p>4. Σχεδιασμός Ε.Ε.Π.: καθορισμός των στόχων, του περιεχομένου, των πρακτικών, στρατηγικών και διαδικασιών με την εμπλοκή όλων των μελών της ομάδας για το ΕΕΠ (συνεργατικά/διεπιστημονικά) Η σύνταξη του ΕΕΠ γίνεται σε πρότυπη φόρμα. Ενδεικτικό πρότυπο παρέχεται στο Παράρτημα Β'.</p>
<p>5. Σχεδιασμός και εφαρμογή οργανωμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για προκαθορισμένο χρονικό διάστημα μετά τον σχεδιασμό των Ε.Ε.Π.: οργάνωση δράσεων, πρακτικών και διαδικασιών διαμορφωτικής αξιολόγησης των εν λόγω παρεμβάσεων και των μαθητών/τριών, συστηματικός αναστοχασμός εκπαιδευτικών και ομάδας ΕΕΠ, πρόγραμμα ομαλής μετάβασης στο σε άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο,</p>

κ.τ.λ.. Ενδεικτικές πρακτικές σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού και εφαρμογής:
<ul style="list-style-type: none"> – σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος σε τριμηνιαία, μηνιαία και εβδομαδιαία βάση από τις 2 νηπιαγωγούς με τη συνεργασία και εμπλοκή των νηπίων. Καταγραφή εβδομαδιαίου εκπαιδευτικού προγράμματος με τη στοχοθεσία. Ορισμός μοντέλων συνδιδασκαλίας Οι ατομικοί στόχοι των μαθητών/τριών με αναπηρία εντάσσονται στους στόχους του εβδομαδιαίου προγράμματος – διαφοροποίηση της διδασκαλίας – συμμετοχή νηπίων στο σχεδιασμό του προγράμματος και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση, μέσω του συσχεδιασμού, της επιλογής θεματικών ενοτήτων, δραστηριοτήτων, τρόπων εργασίας, καθώς και τη σύνταξη ατομικών εβδομαδιαίων πλάνων από τα παιδιά. Ενδεικτικό οπτικοποιημένο εβδομαδιαίο πλάνο παρέχεται στο Παράρτημα Β΄
<ul style="list-style-type: none"> – εφαρμογή πολυεπίπεδων συνεργατικών πρακτικών: μεταξύ νηπιαγωγών Γ.Ε., Ε.Ε. και του άλλου προσωπικού του νηπιαγωγείου, μεταξύ σχολείου και γονέων, με το Κ.Ε.Σ.Υ., και ΣΕΕ, με άλλους/ες ειδικούς και επαγγελματίες – αναστοχαστικές διαδικασίες και συνεχής διαμορφωτική αξιολόγηση με ποικίλα μέσα, όπως τα προαναφερόμενα
6. Αξιολόγηση/Αναστοχασμοί Παρεμβάσεων /εκπαιδευτικού έργου, Ε.Ε.Π. ενδεικτικές πρακτικές αξιολόγησης Ε.Ε.Π. και εκπαιδευτικού έργου:
<ul style="list-style-type: none"> – εβδομαδιαίες ανατροφοδοτικές συναντήσεις νηπιαγωγών – συμπλήρωση φόρμας αναστοχασμού από νηπιαγωγούς και ανασχεδιασμός (ενδεικτικό πρότυπο φόρμας παρέχεται στο Παράρτημα Β΄) – ανατροφοδοτικές συναντήσεις νηπιαγωγών με τα άλλα μέλη της ομάδας Ε.Ε.Π. – αξιοποίηση κριτικών φίλων, αξιολόγηση βιντεοσκοπημένων παρεμβάσεων – συμπλήρωση φόρμας αξιολόγησης – συστηματική καταγραφή σε ημερολόγιο αναστοχασμού – εμπλοκή των γονέων: αξιολόγηση με συνέντευξη, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. εντός και εκτός σχολείου – συνεντεύξεις νηπίων και αξιολόγηση των δράσεων από τα νήπια – αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργατική διδασκαλία (ενδεικτικό εργαλείο παρέχεται στο Παράρτημα)
7. Αξιολόγηση Μαθητών/τριών
Αξιοποιούνται μέθοδοι, τρόποι και μέ'σα που προαναφέρθηκαν και στην αρχική αξιολόγηση
8.Ανασχεδιασμός Ε.Ε.Π. (επανακαθορισμός στόχων, διαδικασιών, πρακτικών) συνεργατικά και διεπιστημονικά
Συντάσσεται νέο Ε.Ε.Π. επικαιροποιημένο στη σχετική πρότυπη φόρμα
9. Σχεδιασμός και εφαρμογή οργανωμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για προκαθορισμένο χρονικό διάστημα μετά τον ανασχεδιασμό των Ε.Ε.Π.: διαφοροποιήσεις σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό, οργάνωση δράσεων, πρακτικών και διαδικασιών αξιολόγησης των εν λόγω παρεμβάσεων, συστηματικός αναστοχασμός εκπαιδευτικών και ομάδας Ε.Ε.Π.
Ακολουθούνται οι αρχές, διαδικασίες και πρακτικές που προαναφέρθηκαν και αν κρίνεται αναγκαίο, σχεδιάζονται και υλοποιούνται οι αναγκαίες διαφοροποιήσεις
10. Επαναξιολόγηση/Αναστοχασμοί Παρεμβάσεων /εκπαιδευτικού έργου, Ε.Ε.Π.
Ενδεικτικές πρακτικές και διαδικασίες έχουν προαναφερθεί
11. Έπαναξιολόγηση Μαθητών/τριών
Ενδεικτικές πρακτικές και διαδικασίες έχουν προαναφερθεί
12. Σύνταξη επικαιροποιημένης παιδαγωγικής έκθεσης
Ενδεικτικές πρακτικές και διαδικασίες έχουν προαναφερθεί
13. Τελική αξιολόγηση
Ενδεικτικές πρακτικές και διαδικασίες έχουν προαναφερθεί. Η τελική αξιολόγηση κρίνεται σκόπιμο να υλοποιείται με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων

Πίνακας 15. Συγκεντρωτικός Πίνακας βημάτων και διαδικασιών για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

4.1 Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα: ένα διεπιστημονικό συνεργατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο προσωποποιημένης μάθησης ή ένα θεσμικό έγγραφο ατομικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού των μαθητών/τριών με αναπηρία;

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, το Ε.Ε.Π. προσδιορίζεται και νοηματοδοτείται διαφορετικά τόσο από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες των διαφορετικών ομάδων (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., εκπαιδευτικοί) όσο και μεταξύ της ίδιας ομάδας συμμετοχής στην έρευνα.¹⁰⁵ Το Ε.Ε.Π. θεωρείται πολύ αναγκαίο και προσδιορίζεται ως: α) **συνεργατικό διεπιστημονικό πλαίσιο εκπαιδευτικού προγραμματισμού** και με τη συμμετοχή των γονέων, προκειμένου να παρασχεθούν η κατάλληλη εκπαίδευση στο σχολείο και οι απαραίτητες υπηρεσίες ειδικής αγωγής εντός και εκτός σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, το μαθησιακό προφίλ του/της μαθητή/ήτριας καθώς και τις δυνατότητες και αδυναμίες του/της, β) **εκπαιδευτικό πρόγραμμα** που, όμως, διαφοροποιείται στο περιεχόμενο και στον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής, γ) **ταυτόσημο με τους στόχους** που τίθενται για την εκπαίδευση του/της μαθητή/ήτριας για τον/την οποίο/οία σχεδιάζεται, δ) **εργαλείο** στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, ε) **έρευνα δράσης ή σχέδιο με γραπτές οδηγίες** για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία. Ο σχεδιασμός του Ε.Ε.Π. συνδέεται άμεσα με τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με πολύ σοβαρές δυσκολίες, ενώ η μειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών δηλώνει πως το Ε.Ε.Π. αφορά σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες. Ως προς το περιεχόμενο του Ε.Ε.Π., σε **επίπεδο απόψεων** περιλαμβάνεται μια σειρά αξόνων¹⁰⁶ που συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, όπως αναφέρθηκαν και στο θεωρητικό πλαίσιο, ενώ σε **επίπεδο πρακτικών**¹⁰⁷ το περιεχόμενο περιορίζεται και εστιάζει στους στόχους που έχουν τεθεί για τα νήπια με αναπηρία με βάση τις ανάγκες τους και την καταγραφή της παρούσας κατάστασής

¹⁰⁵ Βέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.1.

¹⁰⁶ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.1.1., Πίνακας 3.1.β.1.

¹⁰⁷ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.1.1., Πίνακας 3.1.β.2.

τους. Αναφορικά με τους/τις συμμετέχοντες¹⁰⁸ στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. φαίνεται κατά κύριο λόγο να δίνεται έμφαση στους /στις εκπαιδευτικούς Ε.Α.Ε. και της γενικής εκπαίδευσης, στη συνέχεια στη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ενώ η εμπλοκή των γονέων μπαίνει σε δεύτερη «μοίρα», παρότι διεθνώς θεωρούνται βασικό μέλος της ομάδας διαμόρφωσης των Ε.Ε.Π. (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017· Stroggilos and Avramidis, 2016).

Η ανάλυση των ευρημάτων, σε ένα πρώτο επίπεδο, καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί της τάξης που έλαβαν μέρος στη συνέντευξη, στο σύνολό τους, νοσηματοδοτούν το Ε.Ε.Π. ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα (παρόμοια αποτυπώνεται και η κατάσταση στο προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και σε Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., αλλά σε μικρότερο ποσοστό), προσδιορισμός που εγείρει πολλά ζητήματα και προβληματισμούς σε σχέση με τις αρχές της ένταξης, της διαφοροποίησης και της προσωποποιημένης μάθησης σε συνδυασμό και με τις πρακτικές που εφαρμόζουν,¹⁰⁹ ενώ όσοι/ες απάντησαν σε ερωτηματολόγιο με την επιλογή της απάντησής τους νοσηματοδοτούν το Ε.Ε.Π. ως συνεργατικό διεπιστημονικό πλαίσιο εκπαιδευτικού προγραμματισμού που σε επίπεδο απόψεων περιλαμβάνει αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, παρότι σε επίπεδο πρακτικών εφαρμογών παρατηρούνται αντιφάσεις και σοβαρές αποκλίσεις και διαστρεβλώσεις της ενταξιακής φιλοσοφίας. Καταδεικνύεται πως δεν υπάρχει εδραιωμένη, κοινή άποψη και αντίληψη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., εύρημα που συνδέεται, ενδεχομένως, και με την ιδιότητα ή το διαφορετικό ρόλο των εμπλεκόμενων, καθώς και με το συνδυασμό άλλων παραγόντων (κοινωνικών, πολιτικών, εκπαιδευτικών, πολιτισμικών και ατομικών) που αναλύονται στην παρούσα ενότητα. Επίσης, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί πως στο περιεχόμενο του Ε.Ε.Π., όπως προσδιορίζεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα (με ιδιαίτερη αναφορά στις/στους εκπαιδευτικούς της τάξης), δε δίνεται έμφαση σε διαδικασίες, αρχές και πρακτικές (αξιολογικές διαδικασίες, δυνατότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, προσαρμογές και διαφοροποιήσεις, μαθησιακό προφίλ, αναστοχαστικές διαδικασίες προτάσεις γονέων, κ.ά.) που συνάδουν με την ενταξιακή φιλοσοφία και την προσωποποιημένη μάθηση. Ομοίως σκιαγραφείται και η εικόνα σχετικά με τις απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα άτομα που συμμετάσχουν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., η οποία

¹⁰⁸ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.1.4.

¹⁰⁹ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3

ανατρέπει το διεπιστημονικό, πολυεπίπεδο συνεργατικό χαρακτήρα του Ε.Ε.Π., ζήτημα που θα αναλυθεί εκτενέστερα σε επόμενη σχετική ενότητα. Επιπρόσθετα, η νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. διαφαίνεται και από τις πρακτικές που υιοθετούνται στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες, στην παρούσα έρευνα¹¹⁰ αφενός έρχονται σε αντίθεση με το θεωρητικό λόγο των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα και αφετέρου αναδύουν προβληματισμούς σχετικά με την εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών ή πρακτικών αποκλεισμού.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, επισημαίνεται πως παρόμοια ποικιλότητα, πολυσημία ως προς τη χρήση των όρων και ως προς τη νοηματοδότηση αναφορικά με το Ε.Ε.Π. και τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται παρατηρείται και από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός, ούτε εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια και συστήματα. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση το 2010 καταδεικνύει ότι, διεθνώς, η σύγχυση γύρω από το Ε.Ε.Π. και τη χρήση του γίνεται ολοένα και μεγαλύτερη. Καταγράφει επίσης διάφορους φραγμούς στις αποτελεσματικές πρακτικές των Ε.Ε.Π., μεταξύ των οποίων τα σχολεία που δεν συμπεριλαμβάνουν αρκετά τους/τις μαθητές/ήτριες στην υλοποίηση του Ε.Ε.Π., ούτε εμπλέκουν και υποστηρίζουν τους γονείς αρκετά στη διαδικασία δημιουργίας των Ε.Ε.Π. και τα χρησιμοποιούν ως σχέδια που συμπληρώνονται με «τικ» αντί να ενσωματώνονται στην καθημερινή πρακτική ως εργαλείο για την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων διδασκαλιών και μάθησης (Blackwell & Rossettim, 2014· Andreasson, Asp-Onsjö, & Isaksson, 2013· Etscheidt & Curran, 2010· Mitchell et al., 2010· Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007· Bean, Hamilton, Zigmon & Morris, 2006· Rodger, 2006· Skårbrevik, 2005). Ως όρος, ως στόχος, διαδικασία και εκπαιδευτική προσέγγιση προσλαμβάνει πολλαπλές και αντιφατικές ερμηνείες που είτε συνδέονται ή όχι με τη φιλοσοφία και τις αρχές της προσωποποιημένης μάθησης (personalized Learning), της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ενταξιακής εκπαίδευσης ευρύτερα, όπως αυτές νοηματοδοτήθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας, είτε αφήνουν στην αφάνεια ορισμένες σημαντικές όψεις αυτών.

Ένα άλλο ζήτημα που αναδύεται από τη μελέτη των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και συνδέεται με την παρατηρούμενη πολυσημία, αφορά στην προσέγγιση του Ε.Ε.Π. από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο

¹¹⁰ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3.

συγκεκριμένα τίθεται ο προβληματισμός, αν προσεγγίζεται ως προϊόν μόνο ή και ως διαδικασία, ως ένα επίσημο, θεσμικό, διοικητικό έγγραφο, μια διαδικαστική διοικητική συμμόρφωση στην απαίτηση της νομοθεσίας που απαιτεί πολύ χρόνο και φόρτο εργασίας ή ως ένα μέσο, ως μια συνεργατική, διεπιστημονική εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική, που προάγει το σύνολο της προσωπικότητας των μαθητών/τριών και δημιουργεί ευκαιρίες συμμετοχής, πρόσβασης και υποστήριξης για την ανάπτυξη ενταξιακών πλαισίων και κοινωνιών. Η διεθνής βιβλιογραφία καταλήγει στο συμπέρασμα πως το Ε.Ε.Π. εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς. Το ίδιο έγγραφο αναμένεται συχνά να εξυπηρετεί εκπαιδευτικούς στόχους, νομοθετικούς, γραφειοκρατικούς, λογοδοσίας, κατανομής πόρων. Η πρόκληση είναι να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο όλοι αυτοί οι στόχοι μπορούν να εκπληρωθούν χωρίς το Ε.Ε.Π. να χάσει τον πρωταρχικό του σκοπό, να ενεργήσει ως πλαίσιο εκπαιδευτικού προγραμματισμού, διαδικασιών και πρακτικών που προωθούν την ένταξη και θέτουν στο κέντρο αυτών των διαδικασιών τον/τη μαθητή/ήτρια. Το Ε.Ε.Π. κρίνεται σκόπιμο να προσλαμβάνεται τόσο ως προϊόν που αφορά στο γραπτό κείμενο, έγγραφο, αλλά και στη διαδικασία που περιλαμβάνει όλες τις προαναφερθείσες διαδικασίες και πρακτικές. Σημαντική παράμετρο αποτελεί ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν στην πρακτική τους το περιεχόμενο του Ε.Ε.Π., αν ακολουθούν παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές και διαχωριστικές πρακτικές ή σύγχρονες, εναλλακτικές, συνεργατικές ενταξιακές προσεγγίσεις (Patti, 2016· Mitchell et al., 2010· Shaddock et al, 2009· Krantz, 2009).

Το Ε.Ε.Π. αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, Ως εκ τούτου, η διαφορετική νοηματοδότηση του και η σύγχυση που επικρατεί συνδέεται άμεσα με την ευρύτερη σύγχυση που παρατηρείται στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τον προσδιορισμό της ενταξιακής εκπαίδευσης (ενσωμάτωση, ομαλοποίηση, ειδική αγωγή, κ.ά.) και των εκπαιδευτικών διαδικασιών και προσεγγίσεων, όπως η διαφοροποίηση (differentiation), η εξατομίκευση (individualization) και η προσωποποιημένη μάθηση (personalized learning), με τον τρόπο που νοηματοδοτούνται στο θεωρητικό μέρος, οι οποίες συχνά θεωρούνται ταυτόσημες, αλλά δεν είναι, καθώς εξ' ορισμού, αλλά και ανάλογα με την προσέγγιση, ο/η μαθητής/ήτρια δεν αποτελεί σε όλες το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ούτε προσεγγίζεται με τον ίδιο τρόπο. Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας επισκόπησης η προσέγγιση του Ε.Ε.Π. φαίνεται να ακολουθεί περισσότερο τις αρχές της εξατομίκευσης και της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, παρά την προσωποποιημένη μάθηση ή και τη διαφοροποίηση.

Η σύνδεση του Ε.Ε.Π. με τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες λόγω των αδυναμιών, των αναγκών που προκύπτουν από το «έλλειμμα» παραπέμπει στην θέαση του Ε.Ε.Π. και της εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών/τριών με αναπηρία υπό την οπτική αφενός της ειδικής αγωγής που διαφοροποιείται από την ενταξιακή φιλοσοφία και εστιάζει στο τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί και όχι στους περιορισμούς που θέτουν το σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές. Παραπέμπει, επίσης, στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας που εστιάζει, στο βλάβη και στον βαθμό και είδος της αναπηρίας που αντιτίθεται στο κοινωνικό μοντέλο που δίνει έμφαση στην κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας και στους φραγμούς που θέτει το περιβάλλον, το σχολείο και η κοινωνία στην εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/τριών. Πρόκειται για την αναπαραγωγή του διαχωριστικού μοντέλου γενικής-ειδικής εκπαίδευσης. Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας είναι σύμφωνες με τις κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας και υπαγορεύουν συγκεκριμένες πρακτικές παρέμβασης και συνδέονται με τη συγκεκριμένη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. (Βλάχου, Διδασκάλου, Παπανάκου, 2012· Norwich, 2008· Wedell, 2008· Vislie, 2003· Dyson, 1999). Η συγκεκριμένη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. και οι πολλαπλές ερμηνείες σχετίζονται με την εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας και την οπτική της ειδικής αγωγής ως ξεχωριστού κλάδου της εκπαίδευσης, υπεύθυνου για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσω ειδικών προγραμμάτων, προσαρμογών, παροχών και ειδικών εκπαιδευτικών. Η στρέβλωση της ένταξης ως εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/τριών, ως ειδική τάξη στο γενικό σχολείο και ως εξειδικευμένη βοήθεια από τον ειδικό δάσκαλο προσλαμβάνει χαρακτήρα ξεχωριστής ειδικής εκπαίδευσης, προσεγγίζεται ως μια εξελιγμένη μορφή ειδικής αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο και αποτελεί μια μετονομασία και επανατοποθέτηση της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης (Slee, 2004, 2001· Corbett & Slee, 2000· Florian, 1998). Η σύνδεση της ενταξιακής εκπαίδευσης με τη ειδική αγωγή, ενώ θα μπορούσε να ιδωθεί ως μια προσπάθεια μετατόπισης της ειδικής αγωγής από την περιφέρεια του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο γενικό σχολείο, ωστόσο αποτελεί πρακτική αποκλεισμού και απέχει από τη φιλοσοφία της ένταξης, καθώς αυτή αποτελεί μια νέα προσέγγιση της γενικής εκπαίδευσης με στόχο της δημιουργία του ενός δημοκρατικού σχολείου για όλα τα παιδιά υπό την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Η χρήση διαφορετικών όρων και ορισμών δεν αποτελεί μια εισαγωγή νέων όρων χωρίς σημασία, καθώς συχνά αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση του ίδιου

ζητήματος. Σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικά άτομα, αλλά και για το ίδιο άτομο (Barton, 2003·Dyson, 1999·Vislie, 2003· Ζώνιου-Σιδέρη, 2008). Το νόημα που προσδίδεται εμπεριέχει και υποδηλώνει μια συγκεκριμένη κουλτούρα και ιδεολογία, αξίες, πεποιθήσεις ενδημικές τάσεις ενός ατόμου και ένα διαμορφωμένο οικονομικό και κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο που διαμορφώνει πρακτικές, συμπεριφορές και γενικότερα στάσεις, οι οποίες όμως στην περίπτωση της εκπαίδευσης αποβαίνουν καθοριστικές στη συνολική εξέλιξη των παιδιών, στην εγκαθίδρυση ή μη της ένταξης και ως προέκταση στην πρόοδο της ευρύτερης κοινωνίας και στην αλλαγή ή όχι του συστήματος αξιών. Ο πολυσημικός, αντικρουόμενος και αντιφατικός θεωρητικός λόγος των συμμετεχουσών περί Ε.Ε.Π. και ένταξης επηρεάζει αντίστοιχα τη διαμόρφωση και συγκρότηση πολιτικών ιδεών, εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικών πρακτικών. Ωστόσο, η συνειδητοποίηση της πολυσημίας και των αντιφάσεων που παρατηρούνται, αν και μοιάζουν να προσλαμβάνουν αρνητική σημασία, δεν υποτιμάται, γιατί ανεξαιρέτως των αρνητικών όψεων μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για διάλογο, εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, διαμόρφωση και εφαρμογή ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών (Barton, 2003· Dyson, 1999· Siperstein et all, 2007·Ζώνιου- Σιδέρη, 2008).

Το Ε.Ε.Π. θεωρείται αναγκαίο και αποτελεσματικό για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες, ωστόσο όπως προκύπτει από τον τρόπο εφαρμογής του, ειδικότερα στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης, αφενός δεν σχεδιάζεται και δεν εφαρμόζεται, ή στις περιπτώσεις που εφαρμόζεται οι πρακτικές που ακολουθούνται δε επιτυγχάνουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες. Γιατί παρά την ομολογούμενη αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π. η νοηματοδότηση που προκύπτει από την εκπαιδευτική πρακτική είναι αντιφατική σε σχέση με τις δηλώσεις; Η πολλαπλή και αντιφατική νοηματοδότηση μεταξύ δηλώσεων και πρακτικών, επίσης, αναδύει ζητήματα που συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική, τη νομοθεσία και τα Προγράμματα Σπουδών, την επιμόρφωση, τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου, την επαγγελματική ταυτότητα και τον ρόλο των εκπαιδευτικών, τις περιορισμένες και περιοριστικές συνθήκες εργασίες των εκπαιδευτικών, τις δυσκολίες άρσης «των παλαιών» και εδραιωμένων πρακτικών και αντιλήψεων αναφορικά με την εκπαίδευση και ειδικότερα με την αναπηρία και την ένταξη, με την κουλτούρα και το πολιτισμικό και ιδεολογικό υπόβαθρο των εμπλεκόμενων στην

εκπαιδευτική διαδικασία (Ντεροπούλου, 2011· Barton, 2003· Vislie, 2003· Campbell & Gilmore, 2003· Vlachou, 2004· Mittler, 2002a,b· Croll & Moses, 2000).

Αναφορικά με το Ε.Ε.Π., παρότι προβλέπεται από τη νομοθεσία και αποτελεί προϋπόθεση για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία, δεν παρέχονται αναλυτικές και σαφείς κατευθύνσεις και οδηγίες για το περιεχόμενό του, το σχεδιασμό, την εφαρμογή, την ομάδα υλοποίησης και τις πρακτικές που θα εφαρμοστούν σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης. Οι αρμοδιότητες, οι ρόλοι, οι μορφές συνεργασίας, ο τρόπος παρέμβασης των δυο εκπαιδευτικών και ο χρόνος παραμονής των μαθητών/τριών με αναπηρίες στο υποστηρικτικό πλαίσιο δεν προβλέπονται σαφώς από το νομοθετικό πλαίσιο (Ν.4547/2018· Υ.Α. 5614/2018· Ντεροπούλου, Γελαστοπούλου, Καλογρίδη, Ταβουλάρη, 2015· Ν.3699/2008· Υ.Α. 4494/2001· Υ.Α.1319/2002· Υ.Α.2103/2017). Αντιθέτως, θεσμικά κείμενα που αφορούν στο καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών συνηγορούν στη διάκριση και το διαχωρισμό των ειδικοτήτων και των πλαισίων και καθιστούν τον/την ειδικό/ή παιδαγωγό ως βασικό εκπαιδευτικό των μαθητών/τριών με αναπηρία, συνεπώς και αρμόδιο για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. (Ν.3699/2008· Υ.Α. 449/2007· Vlachou, 2006). Έτσι υιοθετούνται σιωπηρά και άτυπα ρόλοι που αντανάκλουν πεποιθήσεις για την ένταξη και εντείνουν ακόμη περισσότερο το διαχωριστικό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων (Sideri & Vlachou, 2006). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τις αντιφάσεις που υφίστανται και το χάσμα μεταξύ των πολιτικών, των διακηρύξεων, των πρακτικών που υιοθετούνται και της ενταξιακής προοπτικής (Γελαστοπούλου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012 Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006). Επιπλέον, παρότι από το 1981 το Ε.Ε.Π. ως εξατομικευμένη διδασκαλία κάνει την εμφάνισή του σε θεσμικά κείμενα σε επίπεδο θεωρητικού λόγου, δεν προσδίδονται σε αυτό το περιεχόμενο, οι διαδικασίες και οι πρακτικές που χαρακτηρίζουν τα ανοιχτά και ευέλικτα Π.Σ., τις μαθητοκεντρικές, συμμετοχικές συνεργατικές πρακτικές και διαδικασίες που παρέχουν πρόσβαση, συμμετοχή και υποστήριξη σε όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη μαθησιακή διαδικασία, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Μια λεπτομερέστερη ανάλυση του περιεχομένου των Ε.Ε.Π. καταδεικνύει πως τα προβλήματα του σχολείου ερμηνεύονται ως ατομικές ελλείψεις και προβλήματα. Παρά τις αλλαγές που έχουν λάβει χώρα σε επίπεδο νομοθεσίας, φαίνεται να διατηρούνται σταθερές προηγούμενες πολιτικές, προσεγγίσεις και πρακτικές που δημιουργούν την ψευδαίσθηση της αποδέσμευσης από το διαχωριστικό μοντέλο γενικής ειδικής εκπαίδευσης και τη

θεωρία «του ελλείμματος» και αποτελούν πλήγμα στην ενταξιακή προοπτική (Ντεροπούλου, 2012). Επίσης, τα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο από το 1980 έως και σήμερα δεν περιλαμβάνουν την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. ως μια εκπαιδευτική διαδικασία για μαθητές/ήτριες με αναπηρία. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως με αφορμή τις δηλώσεις κάποιων εκπαιδευτικών της έρευνας που αφορούν στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες, τίθεται το ερώτημα, αν το Ε.Ε.Π. θα πρέπει να αφορά μόνο στους μαθητές/ήτριες με αναπηρία ή σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες, καθώς στο πλαίσιο της προσωποποιημένης μάθησης το Ε.Ε.Π. αφορά στο σύνολο των μαθητών/τριών παρέχοντας τις ευκαιρίες να ανακαλύψουν και να ακολουθήσουν τα προσωπικά τους μονοπάτια και να αναπτύξουν στο έπακρο το δυναμικό τους σε όλους τους τομείς ακολουθώντας την Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξής τους (Σφυρόερα, 2004). Υπό το πρίσμα μιας τέτοιας προοπτικής τίθεται το ερώτημα ποιες αλλαγές θα πρέπει να λάβουν χώρα σε επίπεδο σχολείου, κοινωνικού συστήματος αξιών, εκπαιδευτικής πολιτικής και οικονομικών σκοπιμοτήτων και προτεραιοτήτων και πόσο εφικτές είναι αυτές;

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που συνηγορεί στην αντιφατική νοηματοδότηση πρακτικών και δηλώσεων είναι η έλλειψη επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., ενταξιακών προσεγγίσεων γενικότερα. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι τέτοια, ώστε να δίνει χώρο στην εξειδίκευση, στις συνεργατικές μορφές μάθησης και στην προσωποποιημένη μάθηση υπό το πρίσμα της ενταξιακής οπτικής; Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την αυτομόρφωση, ωστόσο πόσο εφικτό είναι αυτό σε συνδυασμό με τις περιοριστικές συνθήκες που εργάζονται, την οικονομική κρίση σε συνδυασμό με την απαξίωση αφενός της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και την αύξηση των διοικητικών γραφειοκρατικών απαιτήσεων; Η πολιτική ηγεσία, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να πάρει θέση στη «φοβική» συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι σε νέες άγνωστες πτυχές και απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να ανταποκριθούν στη νέα πραγματικότητα του σχολείου που χαρακτηρίζεται από την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Η εκπαιδευτική πολιτική παίζει καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση μιας συγκεκριμένης, αναχρονιστικής μη ενταξιακής κουλτούρας. Υπό το πρίσμα ενός τόσο αντιφατικού και χαοτικού πλαισίου, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. μπορεί να νοηματοδοτηθεί σε επίπεδο πρακτικών και απόψεων με ένα σαφή τρόπο που να συνάδει με τη φιλοσοφία της ένταξης;

Τέλος, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π., τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή του φαίνεται να είναι πολλαπλά και αφορούν στον/στη μαθητή/ήτρια για τον/την οποίο/α σχεδιάζεται και εφαρμόζεται, στις οικογένειά τους, στους/στις εκπαιδευτικούς και γενικότερα σε όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.. Παρόμοια αποτυπώνεται και η εικόνα στη διεθνή βιβλιογραφία (AL-Kahtani, 2015· Rakar, 2015· Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013· Christle & Yell, 2010). Ωστόσο, οι συμμετέχοντες/ουσες παρά τις δηλώσεις τους για την αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π. ως προς την εξέλιξη των μαθητών/τριών, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε επίπεδο διευκόλυνσης του εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματικής εξέλιξης, την καλή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την ανάπτυξη καλύτερης επικοινωνίας και διαχείρισης των αναδυόμενων συγκρούσεων, φαίνεται να μην εφαρμόζουν το Ε.Ε.Π. με τον τρόπο που επιτυγχάνονται τα παραπάνω οφέλη. Ένας λόγος που συμβαίνει αυτό, εκτός από όσους προαναφέρθηκαν και συνδέονται με την πολυσημία αναφορικά με τη νοηματοδότηση, είναι πως προσλαμβάνουν το Ε.Ε.Π. ως ένα επιπρόσθετο βάρος, μια χρονοβόρα απαίτηση γραφειοκρατική και διαδικαστική που επιβαρύνει το έργο τους και αφαιρεί χρόνο από την παιδαγωγική διαδικασία. Επίσης, οι γονείς συχνά αποτελούν απειλή ή έναν δύσκολο παράγοντα στην υλοποίηση του έργου τους. Το Ε.Ε.Π. είναι η εννοιολογική και πρακτική σύνδεση της πολιτικής, των σχολείων και των οικογενειών των μαθητών/τριών με αναπηρίες. Όταν το Ε.Ε.Π. θεωρείται μόνο ως απαίτηση γραφειοκρατική, τότε χάνεται μια σημαντική ευκαιρία για την ανάπτυξη και εφαρμογή ουσιαστικών εκπαιδευτικών εμπειριών για μαθητές/ήτριες με αναπηρίες. Εάν το Ε.Ε.Π. πρόκειται να παραμείνει κεντρική συνιστώσα στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία, θα πρέπει να δοθεί συνεχής έμφαση στην καλύτερη κατανόησή του και στην εφαρμογή πρακτικών που συνάδουν με την εκπαίδευση των ίσων ευκαιριών. Στην ενταξιακή φιλοσοφία το Ε.Ε.Π. δε σχεδιάζεται για τον/τη μαθητή/ήτρια, αλλά με τον/τη μαθητή/ήτρια (Fyssa & Vlachou, 2015· Bergin & Logan, 2013).

4.2 Ε.Ε.Π. και εκπαιδευτική πολιτική: θεσμοποιημένη διακηρυκτική αναγκαιότητα

Ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης των δηλώσεων των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα καταδεικνύει την αντιφατική και αντικρουόμενη σχέση μεταξύ Ε.Ε.Π. και ισχύουσας νομοθεσίας. Παρότι το Ε.Ε.Π. θεωρείται, διεθνώς, θεμελιώδες μέσο και

υψίστης σημασίας παιδαγωγική διαδικασία για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία, στο νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα (Ν. 3699/2008· Ν.4547/2018· Υ.Α. 5614/2018· Υ.Α./211076/ΓΔ4/2018· Υ.Α. /2103/2017) δεν κατέχει τη θέση και τον ρόλο που του αναλογεί, ούτε προσδίδεται η βαρύτητα και η σημασία που αρμόζει, ώστε να συνάδει με το επίπεδο ρητορικής και διακηρύξεων. Σύμφωνα με τις δηλώσεις της πλειονότητας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, μολονότι το Ε.Ε.Π. προσλαμβάνει επιστημονικό χαρακτήρα, στην ισχύουσα νομοθεσία δεν περιγράφονται με σαφήνεια το περιεχόμενο, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και ο τρόπος σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., ούτε αναδεικνύεται ο ρόλος και η σημασία του για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία. Μέρος αυτών των ελλείψεων αποτελεί και η απουσία πρωτυποποιημένων φορμών συστηματικής καταγραφής και ανάπτυξης του Ε.Ε.Π. που απαιτούνται στο πλαίσιο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησής του.¹¹¹ Επίσης, η ισχύουσα νομοθεσία δε φαίνεται να προωθεί την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών, όπως αυτές προβάλλονται σε επίπεδο θεωρητικού λόγου και ρητορικής.¹¹² Σημαντική είναι η δήλωση του εκπροσώπου του ΥΠ.Π.Ε.Θ. που επιβεβαιώνει τον ανωτέρω σχολιασμό. Όπως συγκεκριμένα αναφέρει *παρόλο που προβλέπονται τα Ε.Π.Ε. και σε επίπεδο αποφάσεων και σε επίπεδο εγκυκλίων, παρόλα αυτά έχουμε έλλειμμα στην εφαρμογή για το λόγο που είπαμε... θέλουμε καλύτερη σαφήνεια. Βέβαια απαντήσαμε προηγουμένως ότι θα έπρεπε να υπάρχει μια υπουργική απόφαση που να ορίζει τη διαδικασία μια ενδεικτική φόρμα, που δεν υπάρχει επαρκώς, αλλά πρέπει να γίνουν πολλές αλλαγές στο επίπεδο της ένταξης. Μετά το 2012 είμαστε με την υιοθέτηση επίσημα από το ελληνικό κράτος της σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία βρισκόμαστε σε μια μεταβατική περίοδο που γίνονται βήματα που μπορούμε να πούμε ότι ενισχύουν θεσμικά το σύστημα σε μια ενταξιακή κατεύθυνση, σίγουρα πρέπει να γίνουν περισσότερα πράγματα»* (Υ1). Αυτή η παραδοχή αφενός καταδεικνύει την επίγνωση των αρχών της ενταξιακής φιλοσοφίας γενικότερα και του Ε.Ε.Π. ειδικότερα καθώς και τα ελλείμματα, την ανεπάρκεια του πολιτικού συστήματος και τους περιορισμούς που θέτει και αφετέρου μπορεί να θεωρηθεί αισιόδοξη και ευοίωνη προς την κατεύθυνση του οράματος της ένταξης. Επίσης, μια τέτοια δήλωση θα μπορούσε να ερμηνευτεί πως σε επίπεδο πολιτικών προθέσεων το όραμα της

¹¹¹ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3., πίνακα 3.3.γ.

¹¹² Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.6, πίνακα 3.6.α

ενταξιακής εκπαίδευση μπορεί από *ουτοπία* να γίνει *πραγματικότητα* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Αναφορικά με την εξατομικευμένη μάθηση, από τις αρχές του 21ου αιώνα, είναι έντονος ο διεθνής διάλογος για την ανάγκη στροφής των κυβερνητικών επιδιώξεων στη δημιουργία κοινωνικών συστημάτων που θέτουν στο κέντρο τον πολίτη και τις ανάγκες του και σέβονται την κάθε ιδιαιτερότητα αμφισβητώντας το παλαιό ή φιλελεύθερο μοντέλο που προάγει τον ανταγωνισμό και την οικονομική λογικότητα (Παπαδόπουλος, 2016· Morley, Marginson & Blackmore, 2014· Zajda, 2013· Armstrong, 2004) και στη διαμόρφωση αντίστοιχων εκπαιδευτικών συστημάτων που ανταποκρίνονται στην ατομικότητα των μαθητών/τριών δημιουργώντας εκπαιδευτικά μονοπάτια που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους και τις προσωπικές επιλογές τους. Στον χώρο της εκπαίδευσης μετουσιώνεται με την εμφάνιση της προσωποποιημένης μάθησης ως εκπαιδευτική διαδικασία που προάγει τη φιλοσοφία της ένταξης (Morando Rhim and Lancet, 2018· Department of Education and Training, 2018· DfES, 2004). Παρόμοια, και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης κάνει την εμφάνισή του ως όρος ήδη από το 1981 σε θεσμικά κείμενα, ωστόσο ακόμη και σήμερα κατά κοινή ομολογία παρατηρούνται σοβαρές ελλείψεις και προβληματισμοί αναφορικά με τις πολιτικές και πρακτικές που υιοθετούνται για την εφαρμογή του. Οι ελλείψεις και οι ασάφειες για τις οποίες κάνουν λόγο οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα σχετικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. συνδέονται άμεσα με την γενικότερη προβληματική για την εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και αποτελούν μέρος αυτής. Προκύπτει το ερώτημα πώς η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει την εκπαιδευτική πρακτική της ένταξης;

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι βαθιά πολιτικό ζήτημα και ως τέτοιο οι πολιτικές αποφάσεις για την εκπαίδευση προωθούν αντίστοιχα την ένταξη ή τον αποκλεισμό (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Μπαλαφούτη, 2012· Vlachou, 2004· Σιδέρη και συν., 2004· Barton, 2000· Ζώνιου –Σιδέρη, 2000α). Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η ισχύουσα νομοθεσία δεν προάγει την εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών. Ωστόσο, είναι σημαντικό στις αναλύσεις παραδοχών να γίνεται κατανοητό πώς νοηματοδοτούν οι συμμετέχοντες/ουσες την ένταξη, καθώς η παραπάνω δήλωση περί μη ενταξιακών πολιτικών μπορεί να θεωρηθεί υποκειμενική ερμηνεία νοηματοδότησης που δε συνάδει με την ενταξιακή φιλοσοφία, δεδομένου του πολυσημικού και αντιφατικού προσδιορισμού που έχει λάβει ο όρος (Slee, 2012·

Siperstein et all, 2007· Barton, 2003). Ωστόσο, μια κριτική ματιά της νομοθεσίας για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα μπορεί να δώσει απάντηση στον παραπάνω προβληματισμό.

Σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές η αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών προς την κατεύθυνση της ένταξης καταδεικνύει μια επαναλαμβανόμενη προσέγγιση της ενταξιακής εκπαίδευσης, η οποία δεν αμφισβητεί πολιτικές θέσεις και αποφάσεις που αποτελούν φραγμό στην εφαρμογή της ένταξης. Κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί πως παρότι σημαντικές αλλαγές έχουν λάβει χώρα τόσο σε θεσμικό και νομοθετικό επίπεδο (N. 1143 /1981· N. 1566/85· N. 2817/2000· N. 3699/2008), όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών και αντιλήψεων αναφορικά με την προσέγγιση των ατόμων με αναπηρία (Fyssa & Vlachou, 2015· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideri, 2000), ενστάσεις, προβληματισμοί και διλήμματα εξακολουθούν να υφίστανται αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών και ταυτόχρονα τεράστιες ελλείψεις και κενά παρατηρούνται στην εκπαιδευτική πράξη (Fyssa & Vlachou, 2015· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, 2004α,β· Vlachou, 2006· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006· Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου,-Ντέρου & Σπανδάγου, 2004). Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν το χάσμα μεταξύ των πολιτικών, των διακηρύξεων και των πρακτικών που υιοθετούνται στο πεδίο του αγώνα για την ένταξη. Διαφαίνεται πως οι επιδιωκόμενες αλλαγές δεν προκύπτουν από την αναγκαιότητα ουσιαστικής επαναδιατύπωσης των στόχων της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία υπό την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η προϋπάρχουσα νομοθεσία, επίσης, καταδεικνύει τον βαθμό ανετοιμότητας της ελληνικής κοινωνίας να προάγει ενταξιακές πρακτικές λόγω της δομής και λειτουργίας της (Γελαστοπούλου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006).

Μετά την ψήφιση του νόμου 3699/2008 που αφορά στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δόθηκε έμφαση στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά με αναπηρίες, ώστε να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και στο Π.Σ. του γενικού σχολείου. Επιπλέον, με θεσμικά κείμενα και εγκυκλίους έλαβαν χώρα εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με τις οποίες εισήχθησαν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, που επιτρέπουν την εφαρμογή πρακτικών που προωθούν τη συμμετοχή, την ανάπτυξη και τη μάθηση για

όλα τα παιδιά. Παρότι, οι πολιτικές που αναφέρθηκαν φαίνεται να προωθούν ενταξιακές πρακτικές, το διαχωριστικό μοντέλου γενικής-ειδικής εκπαίδευσης εξακολουθεί να είναι το πιο διαδεδομένο μαθησιακό πλαίσιο για τα παιδιά με αναπηρίες (Γελαστοπούλου & Ντεροπούλου, 2020·Fyssa & Vlachou, 2015). Επιπλέον, οι αξιολογικές διαδικασίες που προβλέπονται από τον ισχύοντα νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση καθώς και από τον Ν.4547/2018 και την Υ.Α./211076/ΓΔ4/2018 που αφορούν στις νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και στην ίδρυση των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) προκύπτουν ζητήματα που συνδέουν τον σκοπό της εκπαίδευσης με διαχωριστικές, μη ενταξιακές πρακτικές. Κυβερνητικές επιλογές και προτεραιότητες φαίνεται να συνδέονται με τη διάθεση πόρων και μέσων, με εκπαιδευτικές προτεραιότητες και επιλογές. Η επίκληση των δυσμενών οικονομικών συνθηκών, ειδικότερα σήμερα, χρησιμοποιείται, ώστε να αιτιολογηθεί ο περιορισμός των δικαιωμάτων που έχουν οικονομικές πτυχές με άμεσες θεσμικές ρυθμίσεις (Νικολαΐδης, 2013·Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου, 2012).

Επιπρόσθετα, αρκετές ρυθμίσεις της ισχύουσας νομοθεσίας αντιτίθενται στις αρχές, τον σκοπό και τη φιλοσοφία της ένταξης καθώς αφενός προωθούν την κανονικοποίηση-ομαλοποίηση των ανάπηρων μαθητών/τριών και αφετέρου κατηγοριοποιούν το μαθητικό πληθυσμό, στιγματίζουν και οδηγούν στον αποκλεισμό μιας μεγάλης μερίδα αυτού. Η προσπάθεια ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών και κατά συνέπεια της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. με τρόπους και διαδικασίες που προωθούν την εφαρμογή του υπό το πρίσμα της προσωποποιημένης μάθησης φαίνεται να συνδέεται με τις προτεραιότητες και σκοπιμότητες που θέτει η πολιτική ηγεσία. Οι ελλείψεις που παρατηρούνται στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. οφείλονται στην οικονομική κρίση ή στον τρόπο που νοηματοδοτεί η πολιτική ηγεσία την ένταξη και στις προτεραιότητες και σκοπιμότητες που θέτει; Ποια είναι η θέση που έχει το ανάπηρο άτομο στο κοινωνικό σύστημα αξιών και στην οικονομική πολιτική; Η προσέγγιση της αναπηρίας από την οπτική του ελλείμματος, των ειδικών παροχών και της επιδοματικής πολιτικής συνδέεται ή όχι με τις πολιτικές επιλογές και αποφάσεις στο πεδίο του αγώνα για την εγκαθίδρυση της ένταξης;

Μια άλλη πτυχή του αντιφατικού χαρακτήρα της νομοθεσίας, των ασαφειών και των ελλείψεων σε σχέση με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. μπορεί να θεωρηθεί η ενδεχόμενη σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα με την «κοινή», περιοριστική, περιθωριακή αντίληψη για την αναπηρία, την πρόωθηση και επικράτηση

του ισχυρότερου, την πολιτική της πρόνοιας και της ειδικής αγωγής (Barton, 2012· Ζώνιου- Σιδέρη και συν., 2004· Vlachou, 2004· Ζώνιου –Σιδέρη, 2000α). Συχνά το χάσμα ανάμεσα στην πολιτική και στην πρακτική θεωρείται εγγενές στην ίδια τη φύση της πολιτικής (Σολομών, 1998). Οι ελλείψεις αναφορικά με το Ε.Ε.Π. και η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία φαίνεται να συνδέεται με κυρίαρχες θεωρήσεις όπως: α) αυτή του «συγκαταβατισμού» (consensualism), σύμφωνα με την οποία η επικρατής ομοφωνία του κοινού και συλλογικού συμφέροντος της εκπαίδευσης δε θεωρεί την αναπηρία σημαντική δύναμη για τη διαμόρφωση της συμφέρουσας πορείας του εκπαιδευτικού συστήματος, β) η θεώρηση της «ουσιοκρατίας» (proyessentialism), σύμφωνα με την οποία τα άτομα ορίζονται με όρους μετρήσιμων ικανοτήτων με αποτέλεσμα οι μαθητές/ήτριοι με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες να μην αποτελούν την ουσία στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα όποια ταλέντα τους ή δεξιότητες δεν είναι μετρήσιμα παρότι είναι σημαντικά στην καθημερινή ζωή, απαξιώνονται και δεν αναγνωρίζονται ως σημαντικά. Υπό αυτήν την οπτική οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης εκλογικεύουν την αποτυχία των αδύναμων, «μη ικανών» μαθητών/τριών, γ) ο «αξιοκρατικός ατομισμός» (meritocratic individualism) που νοσηματοδοτεί με συγκεκριμένο τρόπο τη σχέση ατόμου και κοινωνίας, αντιλαμβανόμενος την επιτυχία στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της ατομικής ικανότητας που αποτελεί κριτήριο ανταμοιβής των επιτυχημένων (McDonell, 2012).

Οι πρακτικές εφαρμογής του Ε.Ε.Π. που προτείνονται από την πολιτική ηγεσία μπορούν να ιδωθούν ως έναν τρόπο διακυβέρνησης που αποσκοπεί στην επιβολή της ατομικής ευθύνης, της αυτορρύθμισης και του κοινωνικού ελέγχου (Andreasson & Carlsson, 2013). Υπάρχει μια εγγενής σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών πρακτικών αφενός και του τρόπου με τον οποίο ασκείται πολιτική στις κοινωνίες αφετέρου (Simons & Masschelein, Pongratz, 2006· Foucault, 2000). Επιπλέον, υπάρχει συσχέτιση με την κατασκευή της ταυτότητας (Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007· Hall, 2003) καθώς και την επιρροή των ειδικών και των θεσμών, να διαμορφώσουν και να διαχειριστούν το εν λόγω ζήτημα (Foucault, 2000· Rose, 1998).

Μια άλλη πτυχή του ζητήματος είναι πως στην περίπτωση που η εκπαιδευτική πολιτική συμβάλει στη διαμόρφωση Ε.Ε.Π. που καταγράφουν ατομικά επιτεύγματα, ελλοχεύει ο κίνδυνος να διαπνέονται από μια νοοτροπία ελέγχου, σκοπός της οποίας είναι να παρακινηθούν οι μαθητές/ήτριοι να σκέπτονται και να ενεργούν με έναν τρόπο που το σχολείο και η πολιτεία θεωρεί απαραίτητο και ορθό για να αναπτυχθούν και να θεωρούνται «καλοί» μαθητές/ήτριοι στο σχολείο και αντίστοιχα πολίτες στην

κοινωνία, να αποκτήσουν δηλαδή την επιθυμητή συμπεριφορά και ταυτότητα. Υπό αυτήν την οπτική, το περιεχόμενο του Ε.Ε.Π. μπορεί να δημιουργεί ταυτότητες που ενδεχομένως να μην έχουν θέση στη φιλοσοφία της ένταξης. Το περιεχόμενο που προσδίδει η εκπαιδευτική πολιτική στο Ε.Ε.Π., βασισμένο στις ανάγκες των μαθητών/τριών και στη ρητορική ανάπτυξης των μαθητών/τριών που έχουν δυσκολίες, υπό την οπτική του ελλείμματος και της εξατομίκευσης και όχι της προσωποποιημένης μάθησης για κάθε μαθητή/ήτρια, καλλιεργεί το έδαφος για κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών σε «κανονικούς/ες» ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αυτήν την περίπτωση συνυπάρχουν και διαδικασίες άσκησης εξουσίας, ελέγχου, ομαλοποίησης-κανονικοποίησης (Andreasson & Carlsson, 2013· Foucault, 1990).

4.2.1 Ζητήματα επιμόρφωσης των εμπλεκομένων στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.

Αναφορικά με την επιμόρφωση για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών υποστηρίζουν την αναγκαιότητα υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων καθώς η πολιτεία δεν παρέχει τέτοιου είδους επιμορφώσεις και δε νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι. Οι αναφορές τους υποδηλώνουν ελλιπή γνώση σχετικά με ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής Ε.Ε.Π., αλλά και ενταξιακών πρακτικών. Ιδιαίτερη έμφαση στο ζήτημα της επιμόρφωσης δίνεται από τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και ενδεχομένως αυτό να συνδέεται με τον ρόλο και τη θέση που κατέχουν. Μόνο ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δηλώνουν πως έχουν πολύ καλή γνώση αυτών των θεμάτων.¹¹³ Ο βασικότερος τρόπος απόκτησης των γνώσεων αναφορικά με το Ε.Ε.Π., φαίνεται πως είναι η προσωπική μελέτη και η αυτοεκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εγκαθίδρυση των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων που επιχειρούνται στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαμόρφωση θετικών στάσεων και η επιδοκίμασία των επικειμένων αλλαγών από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι καθοριστική, ώστε να τις υποστηρίξουν στην εφαρμογή. Το ζήτημα της επιμόρφωσής τους αποτελεί μείζονος σημασίας παράγοντα για τον σκοπό αυτό και στην προκειμένη περίπτωση για την επιτυχή εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών γενικότερα και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. ειδικότερα. Η έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. αποτελεί

¹¹³ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.5 και 3.6, πίνακα 3.5.α και 3.6.α

σημαντικό πλήγμα στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία στη βάση των ίσων ευκαιριών και μπορεί να ιδωθεί ως ζήτημα που εντάσσεται στη γενικότερη προβληματική που τέθηκε για την εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Συνδέεται με τις πολιτικές προτεραιότητες και σκοπιμότητες, αλλά και με τη θέση και τη σημασία που προσδίδεται στον ανάπηρο μαθητή/ήτρια, ακόμη και άδηλα πολλές φορές. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέσο ελέγχου των σχολείων. Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας είναι φειδωλή σε επίπεδο οικονομικών παροχών για την επιμόρφωση – κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να προετοιμαστούν για τις απαιτήσεις της ένταξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β, 1998). Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αποδίδουν την ευθύνη στο κράτος που δεν παρέχει κατάλληλη και επαρκή εκπαίδευση για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., την αναπηρία και την παιδαγωγική της ένταξης. Στην προκειμένη περίπτωση η πολιτική ηγεσία καλείται να πάρει θέση απέναντι σε αυτά τα ζητήματα, καθώς οι συνέπειες που απορρέουν από την ανεπαρκή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι πολλαπλές (Kartika, Suminar, Tairas, & Hendriani, 2018· Debbağ, 2017· Kovač Cerović, Jovanović, and Pavlović Babić, 2016).

Η αναφερόμενη έλλειψη επιμόρφωσης λειτουργεί ανασχετικά στη δράση του εκπαιδευτικού, δημιουργεί αντιστάσεις σε επικείμενες παιδαγωγικές διαδικασίες και αλλαγές και απορριπτική στάση στο «νέο». Επίσης, αφενός επιδρά αρνητικά στην προθυμία των εκπαιδευτικών να δεχτούν στην τάξη τους μαθητές/ήτριες με αναπηρία και να εφαρμόσουν συνεργατικές, διεπιστημονικές, διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές και αφετέρου χάνεται το κίνητρο και η αυτοπεποίθηση, περιορίζεται η επαγγελματική τους εξέλιξη και μετατρέπονται σε συντηρητικά σκεπτόμενα άτομα που επικαλούνται στις πρακτικές τους τον περιοριστικό, διαχωριστικό τρόπο ερμηνείας της νομοθεσίας και τις παγιωμένες αντιλήψεις για την αναπηρία (Timothy & Agbenyega, 2018· Δαμιανίδου, 2015· Symeonidou & phtiaka, 2014, 2009· Bergin & Logan, 2013· Ikeda & Ando, 2012· Coskun, 2010· McLaren, 2004). Η ανεπαρκής επιμόρφωση δεν επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν και να αποφύγουν συμπεριφορές και πρακτικές που οδηγούν στον αποκλεισμό, όπως για παράδειγμα η ετικετοποίηση, ο στιγματισμός, ο λόγος που χρησιμοποιούν, οι παραδοσιακές ή και διαχωριστικές μορφές διδασκαλίας (Al-Shammari, 2016· Δαμιανίδου, 2015). Κατά συνέπεια η στάση των εκπαιδευτικών αλλά και το επίπεδο επιμόρφωσης επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών/τριών στη μαθησιακή

διαδικασία και την εξέλιξη των μαθητών/τριών με αναπηρία (Fyssa & Vlachou, 2015· Barbas, Birbili, Stagiopoulos, & Tzivinikou, 2006). Ερευνητικά δεδομένα τονίζουν τη συμβολή της εμπειρίας και της επιμόρφωσης στην ανάπτυξη θετικής στάσης των εκπαιδευτικών και αποδοχής της ένταξης, στην προθυμία διδασκαλίας ανάπηρων μαθητών/τριών, στη ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους, ώστε να νιώσουν ικανοί να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της ένταξης (Γελαστοπούλου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012· Subban & Sharma, 2006· Leatherman & Niemeier, 2005· Nutbrown & Clough, 2004· Zambelli & Bonni, 2004· Avramidis et al, 2000, 2000a· Ward et al, 1994).

Υπό την οπτική αυτών των περιορισμών που θέτει η εκπαιδευτική πολιτική, μέσω της ανεπαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η προσπάθεια εφαρμογής του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα της προσωποποιημένης προσέγγισης μετατρέπεται σε μία πολύπλοκη, απαιτητική και ενδεχομένως αναποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία με συνέπειες πολυεπίπεδες (σε μαθητές/ήτριες, εκπαιδευτικούς, γονείς, κοινωνία), αφού προσδοκάται από ανεπαρκώς καταρτισμένους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συγκρουσιακές καταστάσεις και πιέσεις που εμφανίζονται στο σχολείο, να ανταποκρίνονται σε ζητήματα διαφορετικότητας και αποτελεσματικότητας εξισορροπώντας πιέσεις της οικονομικής λογικότητας της αγοράς εργασίας και της ανάγκης για κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της δημιουργίας δημοκρατικών ενταξιακών σχολείων. Αυτό το παράδοξο που προκύπτει από την υπάρχουσα νομοθεσία και τις θέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής καλείται η πολιτική ηγεσία να διαχειριστεί και να δώσει κατάλληλες λύσεις (Δαμιανίδου, 2015· Armstrong, 2012· Stroggilos, 2012· Barton, 2004b· Barton & Baretta, 1994).

Η απουσία κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων οδηγεί στην προσωπική αναζήτηση κάλυψης των αναγκών από συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα. Είναι τελικά προσωπική ευθύνη των εκπαιδευτικών η επιμόρφωσή τους; Αν είναι, μέχρι ποιο βαθμό; Το ζήτημα της αυτομόρφωσης αναδύει ένα κεντρικό ερώτημα που αφορά αφενός στη δυνατότητα όλων των συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαιδευτική διαδικασία να καλύψουν με προσωπικά έξοδα τις επιμορφωτικές τους ανάγκες δημιουργώντας έτσι ανισότητες μεταξύ των «προνομιούχων» που μπορούν να αυτομορφωθούν και αυτών που δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα και αφετέρου στην επιλογή των κατάλληλων επιμορφωτικών δράσεων. Δεδομένου πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και την αναπηρία, η προσωπικότητά τους και το είδος της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης που έχουν λάβει διαμορφώνουν αντίστοιχα

στάσεις και πρακτικές στο σχολείο, είναι απαραίτητο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να έχει ενταξιακή φιλοσοφία και να στηρίζει την παιδαγωγική εργασία της ένταξης (Timothy & Agbenyega, 2018· Kovač Cerović, Jovanović and Pavlović Babić, 2016· Bergin. & Logan, 2013). Υπό αυτήν την οπτική είναι σημαντική η επιλογή της κατάλληλης θεματολογίας των επιμορφώσεων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να περιορίζεται σε παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά να επεκτείνεται και σε ζητήματα αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών, τις οποίες συχνά οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αλλάξουν για να ανταποκριθούν σε μία νέα πραγματικότητα. τον ρόλο αυτό καλείται να αναλάβει η επιμόρφωση που θα πρέπει να παρέχεται από την πολιτεία σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων με στόχο τη διαμόρφωση ενός θεωρητικού και πρακτικού πλαισίου γνώσεων, πρακτικών, μεθόδων, αντιλήψεων αναφορικά με την προσέγγιση της αναπηρίας, την εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών/τριών, την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και τις σύγχρονες εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η επιμόρφωση κρίνεται σκόπιμο να είναι διαρκής και να στοχεύει να επηρεάσει κυρίαρχες παγιωμένες τάσεις και συμπεριφορές και να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης ακολουθεί τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και η μεθοδολογία δε διαφοροποιείται από αυτή με την οποία σχεδιάζονται επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων. Στο πλαίσιο σχεδιασμού προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης/επιμόρφωσης εκπαιδευτικών προσχολικής θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα κάτωθι: α) ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης θα πρέπει να απαντάει σε 3 βασικά ερωτήματα i) ποιος; αφορά στην ομάδα στόχου και τις ανάγκες της καθώς και στους/στις επιμορφωτές/τριες και τα κριτήρια επιλογής τους, ii) τι; αφορά στη θεματολογία που συνδέεται με τις ανάγκες της ομάδας στόχου, iii) πως; αφορά στη μεθοδολογία, β) η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι μεικτού τύπου: δια ζώσης και εξ αποστάσεως, γ) οι δια ζώσης επιμορφώσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν ενδοσχολικές και βιωματικού χαρακτήρα εργαστήρια με μικρές ομάδες εκπαιδευτικών αλλά και με συνθήκη ένας/μία προς έναν/μία (εκπαιδευτικός-Σχολικός/ή Σύμβουλος ή επιμορφωτής) προκειμένου να υποστηριχτεί ο/η εκπαιδευτικός να εφαρμόσει τη νέα γνώση και να υπάρξει σχετική συζήτηση και ανατροφοδότηση. Επίσης, προτείνεται δημιουργία δικτύων μεταξύ σχολείων ή και εκπαιδευτικών για την ανταλλαγή απόψεων ή πρακτικών καθώς και επιμορφωτικά σεμινάρια σε ομάδες σχολείων με τη μορφή

κοινοτήτων από έμπειρους επιμορφωτές, δ) ο σχεδιασμός προγραμμάτων επιμόρφωσης περιλαμβάνει και την αξιολόγηση αυτών, ε) η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι συστηματική, να έχει διάρκεια και συνέχεια και να μην περιορίζεται σε αποσπασματικού τύπου σεμινάρια λίγων ωρών. Στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για την προσχολική θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και προγράμματα μονοετούς ή διετούς επιμόρφωσης τύπου διδασκαλείων κατά την υλοποίηση των οποίων οι εκπαιδευτικοί είναι εκτός τάξης, στ) θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές προσβασιμότητας σε επίπεδο κτιριακό, μεθόδων και επιμορφωτικού υλικού για τις περιπτώσεις ατόμων με αναπηρία (Winton, Snyder & Goffin, 2016· Dunst, Bruder, & Hamby, 2015). Η τοποθέτηση αυτή δεν αποκλείει την περίπτωση της αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών, ωστόσο δε θα πρέπει η αυτομόρφωση να είναι η κυρίαρχη τάση και πρακτική. Η αυτομόρφωση και γενικότερα η επιμόρφωση συνδέεται και με ζητήματα επαγγελματικής ταυτότητας και εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Whitworth, 1999· Ζώνιου- Σιδέρη, 2004β· Barton, 2003·Mittler, 2002a·Tait & Purdie, 2000· Ainscow, 2000· Vlachou & Barton, 1994· Ainscow & Hart, 1992).

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα κάνουν λόγο και για την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., αναπηρίας και ενταξιακής εκπαίδευσης στις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές. Τα Προγράμματα Σπουδών των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων δεν είναι ενιαία και δεν έχουν όλα ενταξιακό χαρακτήρα. Έτσι επαφίεται στην πολιτική και τη φιλοσοφία του κάθε Πανεπιστημιακού Τμήματος και των πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών η διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος και κατά συνέπεια η επιτυχία ή η αποτυχία της ένταξης (Winter, 2006· Papadopoulou et al, 2004· Forlin, 2001·Watkins, 2000·Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α·Miller & Porter, 1994). Σχετικά με την προπτυχιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αν και σε ορισμένα Παιδαγωγικά Τμήματα το Πρόγραμμα Σπουδών έχει ενταξιακή φιλοσοφία, κρίνεται αναγκαίος ο ανασχεδιασμός του προκειμένου να περιλαμβάνει την ενταξιακή σκέψη και πρακτική, την αναπηρία, την αλλαγή στάσεων, απόψεων και την άρση των προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών, τη συνεργατικότητα και όλες εκείνες τις πρακτικές που προάγουν τη δημιουργία ενός ενταξιακού δημοκρατικού σχολείου που όλοι/ες οι μαθητέ/ήτριες βρίσκουν τον «χώρο» τους, γίνονται σεβαστοί και λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής. Στόχος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρείται η διαμόρφωση καλών ενταξιακών και όχι ειδικών εκπαιδευτικών που να μπορούν να διδάξουν στο «Ένα

Σχολείο για όλους». Καθοριστικό ρόλο σε αυτό παίζει το ήθος, η κουλτούρα και οι γνώσεις των διδασκόντων, ώστε να προάγουν τις αξίες που εμπεριέχει η ένταξη (Kurz & Paul, 2005· Warde & Goldstein, 2005· Barton, 2003· Booth et al, 2003· Carroll et al, 2003· Olson & Olson, 1999· Ζώνιου-Σιδέρη, 1998· Unesco, 1994).

Ωστόσο, εκτός από την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην Ελλάδα, λόγω του διαχωριστικού εκπαιδευτικού συστήματος και της διαφορετικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης δημιουργείται η αναγκαιότητα της συμπληρωματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με βάση τις ανάγκες και τις ελλείψεις τους, ως μέρος της επιμόρφωσής τους, μέχρι να αλλάξει ο τρόπος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα και να παρέχονται οι απαραίτητες γνώσεις σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι μια διαδικασία διαρκής, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι στατική, συνεχώς μεταβάλλεται, προσλαμβάνει νέες νοηματοδοτήσεις και περιεχόμενα και προσαρμόζεται στις κοινωνικές και πολιτικές απαιτήσεις (Carroll et al, 2003· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β· Watkins, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα περί ανεπαρκούς γνώσης και έλλειψης επιμόρφωσης αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. με βάση τη φιλοσοφία της ένταξης και του σχολείου χωρίς αποκλεισμούς προκύπτει ο προβληματισμός πώς μπορούν να είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν την αποστολή τους στο σύγχρονο ετερογενές σχολείο;

4.3 Σχεδιασμός και εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στο νηπιαγωγείο: μια αποσπασματική, διαχωριστική διαδικασία εκπαιδευτικού προγραμματισμού

Αναφορικά με τη διαδικασία σχεδιασμού του Ε.Ε.Π., η εικόνα που σκιαγραφείται είναι συγκεχυμένη και αντιφατική. Παρότι το Ε.Ε.Π. θεωρείται από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην έρευνα απαραίτητο για τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των νηπίων με αναπηρία, τις περισσότερες φορές δε σχεδιάζεται. Λαμβάνοντας υπόψη πως ο σχεδιασμός του Ε.Ε.Π. κατά την ερευνητική διαδικασία αποτελούσε βασική αρμοδιότητα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., στα περισσότερα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δε σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π.¹¹⁴ για νήπια με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σχεδιάστηκαν για ορισμένα από αυτά, παρότι αυτό κρίνεται αναγκαίο, λόγω έλλειψης

¹¹⁴ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3., πίνακα 3.3.α.

προσωπικού, όπως δηλώνεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα. Οι βασικοί συμμετέχοντες είναι ορισμένα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.¹¹⁵ και ο τρόπος που σχεδιάζεται δε συνάδει με τις αρχές της διεπιστημονικής πολυεπίπεδης συνεργασίας (Efthymiou & Kington, 2017. Ντεροπούλου και συν., 2015). Στις περιπτώσεις που σχεδιάζονται Ε.Ε.Π., αυτά αποτελούν γενικές προτάσεις παιδαγωγικής υποστήριξης που συμπεριλαμβάνονται στην διάγνωση ή στην καλύτερη περίπτωση τα διακριτά Ε.Ε.Π. που σχεδιάζονται δεν υλοποιούνται ακολουθώντας τις αρχές μιας ενταξιακής, προσωποποιημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αυτή ορίζεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι ειδικοί παιδαγωγοί της τάξης σχεδιάζουν Ε.Ε.Π. για όλα τα νήπια με αναπηρία, ωστόσο αυτά αποτελούν σχέδια Ε.Ε.Π. μη διεπιστημονικού χαρακτήρα που συνήθως περιλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους και ως προς το περιεχόμενο δεν περιλαμβάνει τους προτεινόμενους άξονες¹¹⁶ της διεθνούς βιβλιογραφίας (New Jersey Department of Education, 2014· Rotter, 2014· Blackwell & Rossettim, 2014· Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013· Σπαντιδάκης, 2013· Foreman, 2010· Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Αυτό φαίνεται να ενισχύεται και με την απουσία πρότυπων φορμών σύνταξης Ε.Ε.Π. που να περιλαμβάνουν τους βασικούς άξονες του περιεχομένου του, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.¹¹⁷ Ασαφής είναι και η εικόνα ως προς τη συχνότητα σχεδιασμού του Ε.Ε.Π.¹¹⁸, καθώς φαίνεται πως σε άλλα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. το Ε.Ε.Π. σχεδιάζεται σε ετήσια βάση, σε άλλα κάθε τρίμηνο και σε κάποια άλλα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους ανάλογα με την περίπτωση. Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής των μαθητών/τριών για τους/τις οποίους/ες σχεδιάστηκαν Ε.Ε.Π., βασική προϋπόθεση αποτελεί ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας. Τα Ε.Ε.Π. που σχεδιάστηκαν είτε από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είτε από τους/τις εκπαιδευτικούς αφορούσαν περισσότερο νήπια που φοιτούν σε Τ.Ε. ή έχουν παράλληλη στήριξη και λιγότερο σε νήπια που φοιτούν σε ειδικό σχολείο. Τέλος, αναφορικά με τις κατηγορίες αναπηρίας με βάση τη νομοθεσία, τα περισσότερα Ε.Ε.Π. σχεδιάστηκαν για νήπια με Δ.Α.Φ. και στη συνέχεια με διαταραχές λόγου, νοητική αναπηρία, Δ.Ε.Π.Υ., πολυαναπηρία,

¹¹⁵ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.4.2, πίνακα 3.4.γ.

¹¹⁶ Βλέπε θεωρητικό πλαίσιο Κεφάλαιο 1, ενότητα 1.1.3

¹¹⁷ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3., πίνακα 3.3.γ.

¹¹⁸ Βλέπε Κεφάλαιο, 3 ενότητα 3.3., πίνακα 3.3.δ.

κώφωση και κινητική αναπηρία. Τα λιγότερα Ε.Ε.Π. έχουν σχεδιαστεί για νήπια με τύφλωση και χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα.

Από την ως άνω αναφερόμενη διαδικασία σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. αναδεικνύονται προβληματισμοί αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς και την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης και συμμετοχής όλων των νηπίων στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και κατά συνέπεια με την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Είναι σαφές πως η διαδικασία σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. απέχει από την οπτική της ένταξης και της προσωποποιημένης μάθησης. Αυτή η διαπίστωση συνδέεται με ένα σύνολο παραγόντων, όπως οι ασάφειες και οι ελλείψεις στη νομοθεσία σχετικά με τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής, η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης σε ζητήματα που αφορούν στην αναπηρία, στις ενταξιακές πρακτικές και στο Ε.Ε.Π., ο διαχωριστικός χαρακτήρας του νομοθετικού πλαισίου αναφορικά με τους ρόλους των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Slee, 2018· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Booth & Ainscow, 2011· Armstrong, A. Armstrong, D. & Spandagou, 2010· Υ.Α. 449/2007· Barton & Baretta, 1994). Επιπρόσθετα, ενδεχομένως, μια πολύ πιθανή ερμηνεία αφορά στη σημασία που προσδίδεται από τους ιθύνοντες στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., καθώς, ενώ το θεωρούν αναγκαίο, οι ίδιοι δεν το προωθούν καλυμμένοι πίσω από τις ελλείψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που προβάλλουν. Ένα ακόμη επιχείρημα που ενισχύει την παραπάνω τοποθέτηση αναφορικά με την απόσταση που χωρίζει τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. από την προσωποποιημένη μάθηση είναι πως λαμβάνοντας υπόψη τη φιλοσοφία και τις αρχές της προσωποποιημένης μάθησης το Ε.Ε.Π. θα πρέπει να σχεδιάζεται για όλα τα παιδιά στο σχολείο στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και όχι μόνο για τα παιδιά με αναπηρία. Βέβαια, αναδύεται εύλογα το ερώτημα κατά πόσο αυτό μπορεί να υλοποιηθεί σε μια πολυπληθή τάξη σε συνδυασμό με τις προκλήσεις που προκύπτουν από τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του γενικού σχολείου και όλες τις αναφερόμενες ελλείψεις που το χαρακτηρίζουν; Η συζήτηση οδηγείται αβίαστα και πάλι στην αναγκαιότητα αναμόρφωσης, ανασχεδιασμού του γενικού σχολείου με τρόπο που να μπορεί να δεχτεί όλα τα παιδιά και να ανταποκριθεί εκπαιδευτικά στην ετερογενή σύνθεσή του.

Ωστόσο, σε συνδυασμό με τη δήλωση εκπροσώπου του ΥΠ.Π.Ε.Θ. πως *έχουν γίνει βήματα και θα πρέπει να γίνουν πολλά ακόμη για το Ε.Π.Ε., ώστε να εφαρμοστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο*, (Υ1), κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί πως σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν λάβει χώρα ενέργειες αναφορικά με τη διαδικασία

βελτίωσης του σχεδιασμού και της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. προς την κατεύθυνση της ένταξης μέσω των νομοθετικών ρυθμίσεων που έχουν συμπεριληφθεί στις υπ' αριθ. Υ.Α. 2103/19-06-2017 και 5614/13-12-2018 και στον υπ' αριθ. Νόμο 4547/12-6-2018 που αφορούν στο ωρολόγιο πρόγραμμα των ειδικών σχολείων και στη λειτουργία των νέων υποστηρικτών δομών εκπαίδευσης αντίστοιχα. Πάρα ταύτα, οι προτεινόμενες αλλαγές φαίνεται αφενός να είναι δυσλειτουργικές, χρονοβόρες και περίπλοκες σε συνδυασμό με τις ελλείψεις των δομών που προτείνεται να εμπλακούν καθώς και τη σύσταση πολλαπλών ομάδων εργασίας στα σχολεία και αφετέρου να δημιουργούν επιπρόσθετη γραφειοκρατική και γραφική εργασία. Διαφαίνεται η πρόθεση αλλαγών προς την κατεύθυνση της ένταξης, ωστόσο είναι εμφανής η προχειρότητα και έλλειψη συστηματικού σχεδιασμού και οργάνωσης των επικείμενων αλλαγών καθώς και η απουσία εμπλοκής των εκπαιδευτικών της βάσης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Barton, 2000).

Ο τρόπος που προσεγγίζεται η διαδικασία σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. μπορεί να συνδέεται αφενός με τις περιοριστικές εργασιακές συνθήκες, την επαγγελματική τους ταυτότητα και τον ρόλο που κατέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, συχνά απαξιωμένο και αφετέρου με τις υποχρεώσεις που προκύπτουν από τη σύνταξη του Ε.Ε.Π. και τις γραφειοκρατικές και διοικητικές διαδικασίες που ανάγουν τη σύνταξη του Ε.Ε.Π. σε επιπρόσθετο βάρος και το εξομοιώνουν με μια επιβεβλημένη υποχρέωση παρά μια αποτελεσματική και υποστηρικτική εκπαιδευτική διαδικασία (Kartika, Suminar, Tairas, & Hendriani, 2018· Toson, 2017· Hirsh, 2014· Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007).

Το βασικό κριτήριο επιλογής των μαθητών/τριών/τριών για τους/τις οποίους/ες σχεδιάζονται Ε.Ε.Π., ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας, καταδεικνύει την ηγεμονία του κλινικού-ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας έναντι του κοινωνικού μοντέλου και τη θεωρία του ελλείματος. Το Ε.Ε.Π. προσεγγίζεται ως μια ειδική τεχνική, ως εργαλείο για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία και ως ειδική παροχή στα άτομα που έχουν «ελλείματα» και δυσκολίες λόγω της φύσης της αναπηρίας και όχι εξαιτίας των περιορισμών που θέτει το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Τεντόμας, 2017· Barton, 2012· Βλάχου, Διδασκάλου, Παπανάνου, 2012· Barton, Oliver, 2003).

Η δήλωση των εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πως δε σχεδιάζουν Ε.Ε.Π., γιατί οι εκπαιδευτικοί στην τάξη δεν τα εφαρμόζουν, μπορεί να ερμηνευτεί ως συνέπεια της έλλειψης συνεργασίας των δομών και των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική

διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π., αλλά και να ληφθεί ως δείκτης της ποιότητας των παρεχόμενων Ε.Ε.Π. ή τέλος, να συνδέεται με τη διαγνωστική διαδικασία στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για την οποία οι εκπαιδευτικοί θέτουν ζητήματα εγκυρότητας, λόγω του τρόπου με τον οποίο υλοποιείται (διαδικασία, εργαλεία και μέσα, περιορισμένος χρόνος).¹¹⁹

Η διαπίστωση πως τα περισσότερα Ε.Ε.Π. που σχεδιάζονται αφορούν στα Τ.Ε. ενδεχομένως να συνδέεται με τη στελέχωση του ειδικού σχολείου σε αντίθεση με τα Τ.Ε. και συγκεκριμένα με τη διεπιστημονική ομάδα που βάση νομοθεσίας πρέπει να υπάρχει σε αυτές τις δομές και παρέχει τη δυνατότητα να σχεδιάζονται Ε.Ε.Π., αλλά και με την άποψη πολλών εργαζομένων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πως δεν είναι αρμοδιότητα τους να σχεδιάζουν Ε.Ε.Π. για νήπια που φοιτούν στο ειδικό σχολείο δημιουργώντας έτσι ανισότητες ως προς την υποστήριξη όλων των μαθητών/τριών. Διαφαίνεται πως η τελευταία Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ. 2103/19-06-2017, Αρθ.2, Παρ.5 ερμηνεύεται κατά βούληση, παρότι εμφανώς δεν απαλλάσσει τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. από την εμπλοκή τους στη διαδικασία σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. για νήπια που φοιτούν στα ειδικά σχολεία. Αναφορικά με τα Ε.Ε.Π. που αφορούν σε νήπια με παράλληλη στήριξη, η προτεραιότητα που δίνεται σε αυτά συνδέεται με το θεσμικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στο θεσμό αυτό, καθώς χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) μέσω συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων Ευρωπαϊκά Συγχρηματοδοτούμενα Προγράμματα Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ) στα οποία το Ε.Ε.Π. αποτελεί προϋπόθεση. Συνεπώς θα μπορούσε να συνδεθεί περισσότερο με την υλοποίηση της υποχρέωσης της πολιτείας απέναντι σε δεσμεύσεις προς την Ε.Ε. παρά με την εκπαιδευτική αναγκαιότητα. Επίσης, μια τέτοια προτεραιότητα και ιεράρχηση των αναγκών για τον σχεδιασμό των Ε.Ε.Π. θα μπορούσε να ερμηνευτεί πως συνδέεται με τη διαφοροποίηση του βαθμού και του είδους της αναπηρίας των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτά τα εκπαιδευτικά πλαίσια, καθώς τα νήπια με αναπηρία που φοιτούν στα Τ.Ε. λόγω του μικρότερου βαθμού αναπηρίας σε σχέση με αυτά των ειδικών σχολείων έχουν περισσότερες πιθανότητες επίδειξης καλύτερων επιδόσεων καθώς και εξέλιξης σε πιο παραγωγικά άρα και χρήσιμα άτομα που θα προσφέρουν στην κοινωνία, ανάγοντας την αξία του ατόμου σε μια οικονομική λογικότητα που συνδέει την εκπαίδευση με την ανταγωνιστικό χαρακτήρα της αγοράς εργασίας (Barnes & Mercer, 2003· Armstrong, 2003·Oliver, 1996).

¹¹⁹ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα, 3.3.4., πίνακα 3.3.κ

Η σύνδεση των Ε.Ε.Π. που έχουν σχεδιαστεί με συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηρίας, ενδεχομένως να οφείλεται είτε στη συχνότητα εμφάνισης μιας συγκεκριμένης αναπηρίας, όπως η ΔΑΦ, είτε με το βαθμό δυσκολίας των εκπαιδευτικών να σχεδιάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία που περιλαμβάνει μαθητές με αυτή αναπηρία, καθώς όπως δηλώνεται η Δ.Α.Φ. δυσκολεύει περισσότερο από άλλες αναπηρίες τους/τις εκπαιδευτικούς στην τάξη. Ταυτόχρονα αναδεικνύεται και η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν εκπαιδευτικά στην πρόκληση των ιδιομορφιών των νηπίων με Δ.Α.Φ. σε συνδυασμό με τις περιορισμένες και περιοριστικές συνθήκες εργασίας καθώς και λειτουργίας και οργάνωσης του γενικού σχολείου. Η νοητική αναπηρία, αν και εμφανίζεται στα σχολεία με μεγαλύτερη συχνότητα από τις άλλες αναπηρίες, φαίνεται να είναι πιο οικεία και πιο εύκολα διαχειρίσιμη εκπαιδευτικά, καθώς ο μεγαλύτερος αριθμός των Ε.Ε.Π. που σχεδιάζονται δεν αφορά σε αυτήν την αναπηρία. Ο μικρός αριθμός Ε.Ε.Π. για μαθητές με τύφλωση, κώφωση και κινητική αναπηρία καταδεικνύει πως αυτοί/ές οι μαθητές/ήτριες δεν εκπαιδεύονται κατά βάση σε Τ.Ε., αλλά σε ειδικά πλαίσια με όλες τις ενδεχόμενες παρελκόμενες συνέπειες. Επίσης, διαφαίνεται η ανετοιμότητα του γενικού σχολείου να δεχτεί όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες και η απόσταση που χωρίζει το όραμα της δημιουργίας του «Ένός Σχολείου» για όλους από την πραγματικότητα του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Ο σχετικά μεγάλος αριθμός Ε.Ε.Π. για μαθητές με πολυαναπηρία σε συνδυασμό με την παροχή ελάχιστων μέσων παροχών και πόρων κατάλληλων για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών/τριών αναδύει τον προβληματισμό για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την πορεία εξέλιξής τους σε όλα τα επίπεδα. Τέλος, ο μικρός αριθμός των Ε.Ε.Π. για μαθητές με χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα καταδεικνύει πως, ενδεχομένως, αυτά τα παιδιά να βρίσκονται εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου και να μη δέχονται την κατάλληλη εκπαίδευση που δικαιούνται στη βάση των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στη σχολική τάξη, τα ευρήματα προκύπτουν από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας και αφορούν στα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) που αξιοποιούνται, στις μεθόδους διδασκαλίας και στην αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών και μαθητριών. Σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης των δηλώσεων διαφαίνεται πως δεν υπάρχει ένα κοινό ενιαίο Π.Σ. που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο σχεδιασμού και

εφαρμογής του Ε.Ε.Π. Αξιοποιούνται διαφορετικά Π.Σ.¹²⁰ ή συνδυασμός αυτών. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί στα Τ.Ε. χρησιμοποιούν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο προκειμένου να εφαρμόσουν το σχέδιο Ε.Ε.Π. που έχουν συντάξει και ένας μικρός αριθμός νηπιαγωγών αξιοποιεί τα Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής που εκπονήθηκαν το 2004, αλλά δεν έχουν θεσμοθετηθεί επίσημα για χρήση στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένη και ανομοιογενής φαίνεται να είναι η κατάσταση στα ειδικά σχολεία, καθώς η κάθε μία εκπαιδευτικός που έλαβε μέρος στην έρευνα φαίνεται να αντλεί στοιχεία από διαφορετικό πλαίσιο Π.Σ.¹²¹ Αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, αν και αναφέρθηκαν αρκετές¹²² οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να αξιοποιούν περισσότερο στη διδασκαλία τους την ομαδική εργασία και τη βιωματική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Λιγότερες αναφορές αφορούν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την αξιοποίηση της τέχνης του θεάτρου. Εύρημα που εγείρει προβληματισμό αποτελεί πως στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. αναφέρθηκε μόνο μία εκπαιδευτικός. Ακολουθεί εκτενέστερη ανάλυση στη σχετική ενότητα για τη διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Τα ενδιαφέροντα των νηπίων φαίνεται να αξιοποιούνται στη διδασκαλία από τις εκπαιδευτικούς και κυρίως τα αγαπημένα παιχνίδια και οι προτιμήσεις τους παρότι ορισμένες θεωρούν πως δεν είναι πάντα εφικτό.¹²³ Τέλος, ο τρόπος που εφαρμόζεται το Ε.Ε.Π. στην τάξη από τις εκπαιδευτικούς, αλλά και ο προτεινόμενος τρόπος από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. διαφοροποιείται. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν το Ε.Ε.Π. είτε μέσα στην τάξη σε ομάδα ή σε συνθήκη διδασκαλίας 1:1 είτε έξω από την τάξη σε συνθήκη διδασκαλίας 1:1, και οι προτάσεις των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αφορούν κυρίως στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. είτε σε ομάδα είτε ατομικά μέσα στην τάξη και στην απόσυρση του νηπίου εκτός τάξης, όταν είναι απαραίτητο. Ωστόσο ανησυχητικός είναι ο αριθμός των δηλώσεων που αφορά στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. σε συνθήκη διδασκαλίας 1:1 ενδυναμώνοντας έτσι το διαχωριστικό τρόπο διδασκαλίας που οδηγεί στο στιγματισμό.¹²⁴

Με αφορμή τα διαφορετικά Π.Σ. που αξιοποιούνται από τις εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. μπορούν να δοθούν πολλές ερμηνείες και οπτικές για τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πρακτικές, πεποιθήσεις, αξίες,

¹²⁰ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3.2., πίνακα 3.3ε

¹²¹ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3.2., πίνακα 3.3ε

¹²² Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3.2 πίνακα 3.3.στ

¹²³ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3.2 πίνακα 3.3.ζ

¹²⁴ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3.2 πίνακα 3.3.η

ιδεολογίες των εκπαιδευτικών, τις θέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και την επιρροή που ασκούν στην παιδαγωγική της ένταξης. Το Π.Σ. αποτελεί αναπαράσταση της παιδαγωγικής διάστασης της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω του περιεχομένου, των στόχων, των δραστηριοτήτων και των αρχών που το διέπουν. Πρόκειται, κατά συνέπεια, για ένα πολιτικό κείμενο, ένα θεσμικό μέσο που αντανάκλα τις αξίες, το είδος της γνώσης, τους αποδεκτούς τρόπους μάθησης και συμπεριφοράς, τις προτεραιότητες και σκοπιμότητες που είναι κυρίαρχες και προωθούνται. Επομένως εκτός από την παιδαγωγική του διάσταση εκφράζει και το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μιας χώρας. Πρόκειται για μια μορφή εξουσίας που μπορεί να αποκλείσει και να αποδυναμώσει «τη φωνή» ευάλωτων ομάδων με μικρή δυναμική και να ενδυναμώσει τα άτομα που κατέχουν εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την παραγωγικότητα και την ανάπτυξη τοπικών ή εθνικών κεφαλαίων. Υπό αυτήν την οπτική μπορεί να αποτελέσει φραγμό στην ανάπτυξη δίκαιων κοινωνιών (Opertti et al, 2011· Ferguson, 2008· Corbett, 2001b· Armstrong, 1999· Sebba & Byers, 1992· Aronowitz & Giroux, 1991). Διαφαίνεται πως το είδος του Π.Σ. και ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν και το μεταφέρουν στην τάξη, μέσω της στοχοθεσίας, της οργάνωσης της τάξης, των εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθούν, θεωρούνται υπεύθυνα για την επιτυχία ή την αποτυχία, τη συμμετοχή ή το στιγματισμό και τον αποκλεισμό μαθητών/τριών από την εκπαιδευτική διαδικασία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2005, 2004· Sebba & Byers, 1992).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, για να δοθούν ερμηνείες και προεκτάσεις αναφορικά με το είδος των Π.Σ. και τον τρόπο που αξιοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως η ενταξιακή εκπαίδευση προϋποθέτει ένα κοινό ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα που συνυπολογίζει θετικά την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, παρέχει τη δυνατότητα διαφοροποίησης του γνωστικού αντικειμένου, των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και το περιεχόμενο του χαρακτηρίζεται από: α) ευρύτητα ως προς τη δράση του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης, β) συνάφεια με την καθημερινή ζωή και γ) ισορροπία ως προς το χρόνο και τη διδακτέα ύλη (Kerr & Christie Baker, 2013· Tomlison, 2006· Cole, 2005· Ζώνιου-Σιδέρη, 2005, 2004β· Unesco, 2004, 1994). Το ενταξιακό σχολείο αξιοποιεί Π.Σ. που τοποθετούν κάθε μαθητή/ήτρια στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον αντιμετωπίζουν ως ενεργό, ικανό να μάθει. Το Π.Σ. της γενικής εκπαίδευσης για την εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με αναπηρία θα πρέπει να διαφοροποιείται και να μην είναι διαφορετικό, καθώς ένα διαφορετικό

Π.Σ. δημιουργεί την ανάγκη για διδασκαλία σε ξεχωριστό εκπαιδευτικό πλαίσιο (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017b· Wood & Hedges, 2016· Soni, 2014· Trela & Jimenez, 2013· Zakin, 2012· Underwood, Valeo & Wood, 2012). Είναι σημαντικό τα Π.Σ. και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο να προσεγγίζονται με μια κριτική ματιά ως προς τα μηνύματα που μεταδίδουν προκειμένου να αναπτύσσονται εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις, έναντι των παραδοσιακών, στην παιδαγωγική, στην αξιολόγηση, στη μάθηση προς την κατεύθυνση της ένταξης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στάσεις, συμπεριφορές και αξίες, όπως η ανεκτικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη στην πρώιμη παιδική ηλικία που επιτρέπει στα παιδιά να γνωρίζουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους/τις άλλους/ες, να δέχονται πιο εύκολα σωματικές ή συμπεριφορικές διαφορές, να δείχνουν ενσυναίσθηση και φροντίδα για τους/τις άλλους/ες (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017a,b· Wood & Hedges, 2016· Soni, 2014· Zakin, 2012· Underwood, Valeo & Wood, 2012).

Η αξιοποίηση διαφορετικών Π.Σ. από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα σε συνδυασμό με την απόσυρση των νηπίων και εκτός τάξης για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. αποτελούν πρακτικές που στιγματίζουν, μεταδίδουν μηνύματα για τη θέση που κατέχουν στο σχολείο και στην κοινωνία τα νήπια με αναπηρία, καθώς και για την προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με έναν τρόπο παραδοσιακό, διαχωριστικό, όπως ενδεχομένως να πιστεύουν πως ταιριάζει στους/στις μαθητές /ήτριες με αναπηρία. Η προσέγγιση της εκπαίδευσης υπό την οπτική της ειδικής αγωγής είναι εμφανής και σε συνδυασμό με τη συγκεχυμένη νοηματοδότηση των Π.Σ.¹²⁵ σαφώς απέχει από την οπτική της ένταξης και θέτει ερωτήματα για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη βάση των ίσων δικαιωμάτων. Βέβαια, ακόμη και η αξιοποίηση ενός κοινού Π.Σ. μπορεί να δημιουργεί διακρίσεις και να παρεμποδίζει τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, αν είναι προσανατολισμένο στις ακαδημαϊκές γνώσεις και στις υψηλές επιδόσεις, δεν διακατέχεται από τις αρχές της ένταξης και δεν διαφοροποιείται έτσι ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2005· Hart, 1992). Η διαφοροποίηση του κοινού Π.Σ. θεωρείται απαραίτητη και κατέχει εξέχουσα θέση στις παιδαγωγικές συζητήσεις, ωστόσο στην παρούσα έρευνα έγινε μόνο μία αναφορά σε αυτή (Ferguson, 2008·

¹²⁵ Το ABA, θεωρείται Π.Σ. Βλέπε κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3.2., πίνακα 3.3ε

Hughes & Riestra, 2007· Tomlison, 2006· Scott & Spencer, 2006· Phtiaka, 2006· Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2005, 2004· Unesco, 2004· Wehmeyer et all, 2002· Bashinski, 2002· Hart, 1992).

Λαμβάνοντας υπόψη τις πρακτικές των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας¹²⁶ φαίνεται, επίσης, να καταφεύγουν στη χρήση του άτυπου Π.Σ. (Hidden curriculum) που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη και δεν είναι προκαθορισμένο, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στη συγκεκριμένη πραγματικότητα, στην έλλειψη υποστήριξης και στην ανάγκη τους να ανταποκριθούν στην εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/τριών. Ο τρόπος χρήσης του άτυπου Π.Σ. και ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να αποτελέσει μια μορφή εξουσίας, καθώς αντανakλά την ιδεολογία, την κουλτούρα, την επαγγελματική ταυτότητα, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Unesco, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004b· Armstrong, 1999). Η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στο όνομα της ενίσχυσης μεταδίδει πολλαπλά μηνύματα και αξίες σε σχέση με τους ανάπηρους μαθητές και συχνά ως αναλυτικό πρόγραμμα «διαίτης» οι άνευ ουσιαστικού περιεχομένου δραστηριότητες, αποκομμένες από τη θεματολογία της γενικής τάξης και με χαμηλότερο βαθμό δυσκολίας υποβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών/τριών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2005· Καραγιάννη, 2004· Sebba & Byers, 1992· Hart, 1992).

Η έλλειψη ενός ευέλικτου Π.Σ. κοινό για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες φαίνεται πως προκαλεί σύγχυση και οδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν είτε το Δ.Ε.Π.Π.Σ., είτε τα διακριτά ανά αναπηρία Π.Σ. Ε.Α.Ε. (2004), είτε το Π.Α.Π.Ε.Α. (1994), είτε συνδυαστικά προκειμένου να σχεδιάσουν τη διδασκαλία. Λαμβάνοντας υπόψη τη βαρύνουσα σημασία του Π.Σ. για την προώθηση της ένταξης, αναδύεται το ερώτημα γιατί η πολιτική ηγεσία δεν έχει προβεί ακόμη στην εκπόνηση ευέλικτου Π.Σ. που να περιλαμβάνει όλες τις αρχές ενός ενταξιακού Π.Σ. για την εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία; Η διατήρηση μιας ασαφούς κατάστασης αναφορικά με τα Π.Σ. σχετίζεται με τη σημασία και τη βαρύτητα που δίνει η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική στον ρόλο των Π.Σ. για την προώθηση της ένταξης. Επίσης, μεταδίδονται μηνύματα για τις σκοπιμότητες και προτεραιότητες της πολιτικής ηγεσίας, καθώς και για την προσέγγιση της αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικοί σε ένα τέτοιο πλαίσιο ενδεχομένως να περιορίζονται στο έργο τους και συχνά καταλήγουν ν' αντιμετωπίζουν την διδασκαλία ως ρουτίνα που επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο

¹²⁶ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3.

(Ζώνιου- Σιδέρη, 2000α). Η διαμόρφωση ενός ευέλικτου Π.Σ. με δυνατότητα διαφοροποίησης ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών θα αποτελεί να αποτελεί πρόκληση για την πολιτική ηγεσία, ώστε να προαχθεί η ενταξιακή εκπαίδευση.

Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα στη γενική εκπαίδευση είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), το οποίο φαίνεται να αξιοποιούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα. Τίθεται ο προβληματισμός κατά πόσο αυτό διέπεται από τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και αφήνει χώρο για διαφοροποίηση. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ περιλαμβάνει εξ ορισμού το «ενιαίο», αλλά και στις γενικές του αρχές, ωστόσο ο ενιαίος χαρακτήρας απουσιάζει από τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα και τις προτάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και τείνει να γίνεται ταυτόσημος με την εξειδικευμένη εργασία μέσω των Ε.Ε.Π.. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ θεωρητικά συμπεριλαμβάνει τους ανάπηρους μαθητές, καθώς όπως αναφέρεται *Ο προσδιορισμός «Ενιαίο» στο Δ.Ε.Π.Π.Σ σημαίνει ότι σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού των προγραμμάτων, από τη φιλοσοφία του και το σκοπό διδασκαλίας τους ως τις μεθόδους αξιολόγησης, θα λαμβάνεται υπόψη η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αναπηρίες (ΑμΕα)* (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002, σελ. 13). Ταυτόχρονα γίνεται λόγος για κάλυψη των αναγκών των ανάπηρων με ξεχωριστά ειδικά προγράμματα και συγκεκριμένα *Ιδιαίτερα για τους μαθητές με αναπηρίες(ΑμΕα), απαιτείται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων(Ε.Ε.Π.) προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους* (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002, σελ.11). Η αντίφαση που παρατηρείται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σχετικά με τον ενιαίο χαρακτήρα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004α), φαίνεται να αντανακλάται στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και να προκαλεί σύγχυση. Ωστόσο, θα μπορούσε το εν λόγω Π.Σ. να αξιοποιηθεί ευέλικτα από τους/τις εκπαιδευτικούς, εφαρμόζοντας ενταξιακές πρακτικές και να προσδοθεί ενταξιακός χαρακτήρας στην εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω του ανοιχτού και ευέλικτου πλαισίου του νηπιαγωγείου. Το Π.Σ. αφ' εαυτού, ως θεσμικό κείμενο δε μπορεί να καταστεί περιοριστικό και διαχωριστικό, αν δεν μεταφερθεί στην τάξη από τους/τις εκπαιδευτικούς ως τέτοιο. Η αξιοποίηση του άτυπου Π.Σ. μπορεί να ενισχύσει την ενταξιακή διάσταση της διδασκαλίας. Αναφορικά με τα διακριτά Π.Σ. Ε.Α.Ε. (2004) και το Π.Α.Π.Ε.Α. λόγω του περιεχομένου και του διαχωριστικού χαρακτήρα σαφώς απέχουν πολύ από τη φιλοσοφία των ενταξιακών Π.Σ.. Αν ο στόχος είναι η ισότητα και η καλύτερη επίδοση στην εκπαίδευση που παρέχεται σε όλα τα παιδιά, είναι αναγκαία μια εκπαιδευτική προσέγγιση της διδασκαλίας που μετατοπίζει το επίκεντρο της

προσοχής από τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών στις «ικανότητες» και τα χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών (Hurt, 1992).

Στις εκπαιδευτικές πρακτικές εκτός από τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, τις αξιολογικές διαδικασίες, τον τρόπο οργάνωσης της τάξης και το είδος των σχέσεων που αναπτύσσει ο/η εκπαιδευτικός με τους/τις μαθητές/ήτριες και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου συμπεριλαμβάνονται οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης (Ainscow & Miles, 2008· Mahbub, 2008· Βλάχου, 2000· Richmond, 1994). Η διδασκαλία και οι μέθοδοι που επιλέγονται δεν είναι μια ουδέτερη μετάδοση γνώσεων, αλλά εμπεριέχει κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, σχέσεις εξουσίας, αξίες, απόψεις και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού (Ainscow & Miles, 2008· Rose, 2001· Hamilton, 2001· Barton, 1999). Ως εκ τούτου, το είδος των πρακτικών και μεθόδων που επιλέγονται από του/τις εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία, οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους, παίρνουν αποφάσεις, ορίζουν τις σχέσεις τους με τους μαθητές, υιοθετούν συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές αποτελούν παράγοντες που μπορεί να συμβάλουν καθοριστικά στην προώθηση της ένταξης και στη δημιουργία ίσων ευκαιριών συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία ή στον αποκλεισμό και στο στιγματισμό (Ferguson, 2008· Barton, 2000· Ainscow, 1995, 1997). Η αξιοποίηση βιωματικών προσεγγίσεων και ομαδικής εργασίας από τις εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας αποτελούν πρακτικές που υποστηρίζουν την ένταξη, ωστόσο από την ανάλυση των αναφερόμενων μεθόδων διδασκαλίας που αξιοποιούνται, φαίνεται να εγείρονται προβληματισμοί αναφορικά με το βαθμό υποστήριξης της ενταξιακής εκπαίδευσης (Espin, Deno & Albayrak-Kaymak, 1998). Σκιαγραφείται μια συγκεχυμένη εικόνα αναφορικά με τη νοηματοδότηση του όρου «μέθοδος», καθώς τεχνικές, υλικά και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται και αναφέρονται ως ταυτόσημες με τη μέθοδο διδασκαλίας. Παρόμοια διαπίστωση προκύπτει και από τη χρήση του όρου ομαδική εργασία, την οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους, ωστόσο από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας διαπιστώνεται πως η ομαδική εργασία συχνά εκλαμβάνεται ως παράλληλη ατομική εργασία των μελών μιας ορισμένης ομάδας. Επίσης, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως βασική εκπαιδευτική προσέγγιση στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης αναφέρεται μόνο από μία εκπαιδευτικό. Τέτοιου είδους ασάφειες και δηλώσεις μπορούν να ιδωθούν ως παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και κατά επέκταση τη διαδικασία της ένταξης.

Παρόμοιες διαπιστώσεις προκύπτουν και από τον τρόπο που νοηματοδοτούνται και αξιολογούνται τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως τα αξιοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο από την παρατήρηση της ερευνήτριας διαφαίνεται πως αυτά αξιοποιούνται με ένα περιορισμένο και περιστασιακό τρόπο, όπως για παράδειγμα η χρήση αγαπημένων αντικειμένων και παιχνιδιών στη διδασκαλία, και όχι με ένα πιο ευρύ και συστηματικό τρόπο σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επιτρέπει και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών διαδικασιών. Τα ενδιαφέροντα με μια πιο ευρεία οπτική περιλαμβάνουν, εκτός από αγαπημένα παιχνίδια και αντικείμενα, προσωπικές επιλογές, αξίες στάσεις, απόψεις, κλίσεις και προτιμήσεις, πολιτισμικά κεφάλαια, κ.ά. που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναπαράγουν οικείες ή και παραδοσιακές πρακτικές και μεθόδους και λιγότερο εναλλακτικές μεθοδολογίες, παρότι αναφέρονται στις δηλώσεις τους που ενδεχομένως να συνδέεται με το είδος της εκπαίδευσης που έχουν δεχτεί και τις ελλείψεις τους, είτε με την παραδοχή πως στην πρακτική τους χρησιμοποιούν λιγότερες γνώσεις από όσες κατέχουν καθώς σε επίπεδο κατάρτισης και επιμόρφωσης δεν έχουν κάνει την απαραίτητη πρακτική εξάσκηση (Hugles & Valle-Riesta, 2007· Ainscow, 2000, 2001·Forlin, 1995). Μια άλλη ερμηνεία αποτελεί πως εκπαιδευτικοί συχνά λόγω ακατάλληλων εργασιακών συνθηκών διδάσκουν όπως έχουν διδαχθεί οι ίδιοι, ανεξαρτήτως των νέων γνώσεων που έχουν αποκομίσει (Mahbub, 2008). Θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν περισσότερο τη δραματοποίηση, τη μίμηση και το θεατρικό παιχνίδι (role playing) δίνοντας την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν, να μπαίνουν συχνά στη θέση του διαφορετικού-άλλου, να βιώνουν και να αποδέχονται την πραγματικότητά του και να μην στιγματίζουν, ωστόσο μόνο τρεις αναφορές γίνονται για την αξιοποίηση τέτοιων πρακτικών (Messiou, 2008· Bunch, 2007· Lewis, 2002· Pirofski, 2002). Η υιοθέτηση νέων πρακτικών καθίσταται πολύπλοκη, αν πρώτα οι εκπαιδευτικοί δεν υποστηριχτούν να κατανοήσουν τη σημασία των πρακτικών για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τις αλλαγές που απαιτούνται, να ασκήσουν κριτική στις πεποιθήσεις τους για την ένταξη, την αναπηρία, τη διαδικασία μάθησης και στις υπάρχουσες διδακτικές πρακτικές, ώστε να εφεύρουν μέσα από μια συνεργατική διαδικασία νέες αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές (Ferguson, 2008·Hugles & Valle-Riesta, 2007 · Ainscow, 2005).

Σημείο προβληματισμού αποτελεί η απόσυρση των νηπίων εκτός τάξης για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. σε συνθήκη διδασκαλίας 1:1 ή ακόμη και μέσα στην τάξη με την ίδια συνθήκη. Αυτός ο τρόπος εφαρμογής του Ε.Ε.Π. παραπέμπει σε παραδοσιακές διαχωριστικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες όμως έχουν επικριθεί, καθώς στιγματίζουν τον/τη μαθητή/ήτρια, δεν παρέχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο πρόγραμμα της τάξης, προκαλεί σύγχυση αποσπασματική παρακολούθηση της γενικής τάξης και απέχει από το πνεύμα της ένταξης. Επίσης, η εστίαση στην ατομική εργασία τοποθετεί σε δεύτερη μοίρα τη συμμετοχική και συλλογική μαθησιακή εμπειρία καθώς και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων ενός παιδιού μέσα από την αλληλεπίδραση στην ομάδα των συνομηλίκων στο πλαίσιο αξιοποίησης της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης της θεωρίας του Vygotsky. Η απόσυρση των νηπίων εκτός τάξης προτείνεται να ελαχιστοποιηθεί και να εφαρμόζεται μόνο όταν εκπαιδευτικά εξυπηρετεί την πρόοδο του/της μαθητή/ήτριας χωρίς να τον/τη στιγματίζει, προωθεί την παιδαγωγική της ένταξης και δεν αποτελεί την κύρια πρακτική. Άλλωστε το Ε.Ε.Π. ως παιδαγωγική διαδικασία θα πρέπει να εξυπηρετεί τους ατομικούς στόχους, αλλά και τις κοινές ανάγκες των μαθητών/τριών της τάξης, καθώς και τις ανάγκες που σχετίζονται με την αναπηρία (Ζώνιου- Σιδέρη, 2005, 2004·Sebba et al., 1993· Hart, 1992· Vygotsky, 1981). Υπό αυτήν την οπτική, το Ε.Ε.Π. προσλαμβάνει παιδαγωγικό και όχι θεραπευτικό χαρακτήρα. Η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. εκτός τάξης αντανάκλα τη νοηματοδότησή του από τις εκπαιδευτικούς και τις απόψεις τους που συνάδουν με τη φιλοσοφία από το χώρο της ειδικής αγωγής προσδίδοντας στο Ε.Ε.Π. την έννοια και τη σημασία της εξειδικευμένης εργασίας, της ειδικής παροχής στα ανάπηρα νήπια και ενός εργαλείου, μιας τεχνικής της ειδικής αγωγής για την κάλυψη του ελλείμματος που προέρχεται από την αναπηρία. Επίσης, από μια τέτοια πρακτική διαφαίνεται η προσέγγιση της αναπηρίας με βάση το ιατρικό μοντέλο, το είδος των συνεργατικών πρακτικών, οι διαχωριστικοί ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών της γενικής τάξης και ενδεχομένως και η ανάγκη των ειδικών παιδαγωγών να αποσύρουν τους/τις μαθητές/ήτριες εκτός τάξης για να αποσυμπιέζουν τα αδιέξοδα που συχνά δημιουργεί ο μονοδιάστατος και μη ευέλικτος σχεδιασμός της διδασκαλίας, στον οποίο δεν υπάρχει χώρος για την αναπηρία και έτσι αποφεύγουν τις συγκρούσεις με τη νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης (Vlachou, 2006). Ωστόσο, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία των ανάπηρων σε ξεχωριστές τάξεις είναι πιο αποτελεσματική ή δηλώνουν ανέτοιμοι να βοηθήσουν λόγω έλλειψης επιμόρφωσης (Boutskou, 2007· Vlachou, 2006· Zoniou-Sideri et all, 2006· Forlin et all, 1996).

4.3.1 Αρμοδιότητες και ρόλοι των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.: η επιρροή των θεσμικών αρμοδιοτήτων στη διαμόρφωση ρόλων

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνα αναφορικά με τον ρόλο των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. αφορούν στους/στις εργαζομένους στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (κυρίως εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή και άλλα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού), στους/στις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., στους/στις εκπαιδευτικούς της τάξης και στους γονείς. Αναφορικά με τον ρόλο του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. η εμπλοκή τους αφορά πρωτίστως σε διαδικασίες που προηγούνται του σχεδιασμού του Ε.Ε.Π., όπως αυτές που άπτονται της αρχικής αξιολόγηση του νηπίου, η υπογραφή της διαγνωστικής έκθεσης, η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη γνωμάτευση και στις περιπτώσεις που σχεδιάζεται Ε.Ε.Π. συμμετέχουν στον σχεδιασμό του ως μέλη της ομάδας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. συμμετέχει ένα μικρό ποσοστό και κυρίως με τη μορφή κάποιων επισκέψεων στα σχολεία για παρατήρηση ή υποστήριξη. Αξίζει να σημειωθεί πως το επιστημονικό προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ασκεί και διοικητικά/γραμματειακής υποστήριξης καθήκοντα. Αναφορικά με τον ρόλο των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., οι αρμοδιότητές τους φαίνεται να περιορίζονται στην παροχή κατευθυντήριων γραμμών και επιμορφώσεων αποσπασματικού χαρακτήρα με τους/τις νηπιαγωγούς Ε.Α.Ε. για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. Ο περιοριστικός αυτός ρόλος συνδέεται με τον μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων που υποστηρίζουν, αλλά και με την έλλειψη υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου προς την κατεύθυνση ενεργούς εμπλοκής τους στη διεπιστημονική ομάδα για το Ε.Ε.Π. ως ισότιμα μέλη. Αναφορικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στα νηπιαγωγεία, οι νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης, αναλαμβάνουν την κύρια ευθύνη για τη λειτουργία του τμήματος και τον σχεδιασμό του προγράμματος και η ειδική παιδαγωγός προτείνει διαφοροποιήσεις για τα νήπια με αναπηρία, χωρίς να εμπλέκεται στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., ωστόσο σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται να υποστηρίζει τα νήπια με αναπηρία, όταν χρειαστεί, παρότι δεν εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π.. Μόνο μία νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης από τις συμμετέχουσες στην έρευνα εμπλέκεται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.. Ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών περιορίζεται κυρίως στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία και

συγκεκριμένα στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. που περιλαμβάνει τη στοχοθεσία και τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων για τα νήπια με αναπηρία, στην παιδαγωγική αξιολόγησή τους και στην επικοινωνία/συνεργασία με τους γονείς. Σε λιγότερες περιπτώσεις οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν την κύρια ευθύνη εκπαίδευσης των νηπίων με αναπηρία, χωρίς όμως να περιορίζουν τον ρόλο τους σε αυτό. Στα ειδικά σχολεία οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν ρόλο συντονιστικό σε σχέση με τις ειδικότητες των σχολείων. Οι αρμοδιότητες που απορρέουν από τους ρόλους των ως άνω αναφερόμενων εμπλεκόμενων υλοποιούνται παράλληλα και διαχωριστικά κυρίως και όχι αλληλοεπιδραστικά και συνεργατικά ως μέλη μιας ομάδας.

Σε επίπεδο απόψεων αναφορικά με τον ρόλο που θα πρέπει να διαδραματίζουν οι γονείς στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., φαίνεται πως αυτές δίστανται. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί της τάξης ή των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. υποστηρίζουν την ενεργό εμπλοκή των γονέων (οι περισσότερες απαντήσεις αφορούν στην εμπλοκή των γονέων μόνο στον σχεδιασμό και λιγότερες στην εφαρμογή του). Ένας σημαντικός αριθμός απαντήσεων αναφέρεται στην εμπλοκή των γονέων υπό όρους, ώστε να μην παρεμποδίζεται το έργο των εκπαιδευτικών των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή της τάξης και μια μερίδα εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως οι γονείς δε θα πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.. Τέλος, οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. τονίζουν την αναγκαιότητα ενεργούς συμμετοχής των γονέων και λήψης αποφάσεων αναφορικά με το Ε.Ε.Π. Στην καθημερινή πρακτική, η επικοινωνία των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. με τους γονείς, αν και είναι δυσχερής, λαμβάνει χώρα όταν είναι αναγκαίο και ενημερώνονται για το τι θα πρέπει να κάνουν με το παιδί καθώς και για την πρόοδό του. Παρότι σε επίπεδο απόψεων υποστηρίζεται πως οι γονείς θα πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής αυτό συμβαίνει σε ένα πολύ μικρότερο ποσοστό και κυρίως οι εκπαιδευτικοί της τάξης είναι αυτοί/ες που το εντάσσουν στις πρακτικές που ακολουθούν. Η συνεργασία των γονέων με τις/τους νηπιαγωγούς διασφαλίζεται κυρίως με μια συχνότητα 2-3 προκαθορισμένων ετήσιων συναντήσεων καθώς και με έκτακτες που θα προκύψουν για ενημέρωση. Πόσο ενεργός, όμως, θεωρείται η εμπλοκή των γονέων, όταν αυτή περιορίζεται κυρίως στην ενημέρωση ή παροχή πληροφοριών για το νήπιο με αναπηρία ή εεα ή στην ανακοίνωση των αποφάσεων της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και λιγότερο στον από κοινού σχεδιασμό και εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και στη λήψη αποφάσεων για το παιδί (όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εμπλεκόμενων στην

έρευνα); Οι μορφές επικοινωνίας με τους γονείς (αποσπασματικές συναντήσεις και συζήτηση για λήψη πληροφοριών, τηλεφωνική επικοινωνία ή επικοινωνία μέσω τετραδίου) διασφαλίζουν την ισότιμη και ενεργό εμπλοκή των γονέων στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής ομάδας για το Ε.Ε.Π.;

Οι αρμοδιότητες που απορρέουν από τον ρόλο του/της κάθε εμπλεκόμενου/ης στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. σε συνδυασμό με τις συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζονται¹²⁷ αναδεικνύουν έναν περισσότερο διαχωριστικό και παράλληλο τρόπο εργασίας μεταξύ τους και λιγότερο συνεργατικό ή αλληλοεπιδραστικό. Φαίνεται πως ο/η καθένας/καθεμιά λειτουργεί στο εσωτερικό του πλαισίου/υποσυστήματος/θεσμού/δομής της εκπαίδευσης που ανήκει (σχολείο, ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε.) ή ενδεχομένως σε μια υποομάδα αυτού του συστήματος με βάση το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει το καθένα από τα παραπάνω, το οποίο, όπως έχει προαναφερθεί, είναι ασαφές ως προς τους ρόλους και τις αρμοδιότητες σε σχέση με το Ε.Ε.Π. και τις συνεργατικές πρακτικές και επιπλέον αφήνει χώρο για διαχωριστικό τρόπο εργασίας στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ν. 5614/2018· Ν. 4547/2018· ΥΑ 2103/2017· Ν. 3699/2008· Υ.Α. 449/2007). Ένας τέτοιος τρόπος λειτουργίας απέχει από τη λειτουργία των μελών μιας διεπιστημονικής ομάδας Ε.Ε.Π. (IEP team member) συμπεριλαμβανομένων και των γονέων που συνεργάζεται συναποφασίζοντας, ορίζει αρμοδιότητες ανάλογα με τον ρόλο, την ειδίκευση και τη γνώση του κάθε μέλους με κοινό στόχο την καταλληλότερη υποστήριξη του παιδιού (Jones, 2016· Mitchell et al, 2010· IDEA, 2004).

Η συμμετοχή των εργαζομένων στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. περισσότερο στην αξιολογική διαδικασία για τη διάγνωση του βαθμού και του είδους της αναπηρίας παραπέμπει στην ιατρική προσέγγιση της διαδικασίας και στην οπτική που καθιστά τους εργαζόμενους στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ως ειδικούς, επαΐοντες, όπως αναφέρεται και στις αντίστοιχες ενότητες της ανάλυσης (συνεργατικές πρακτικές και αξιολογικές διαδικασίες) (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012).

Η άσκηση διοικητικών καθηκόντων και γραμματειακής υποστήριξης των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. από το επιστημονικό προσωπικό αναδεικνύει μία ακόμη φορά τον αναποτελεσματικό τρόπο οργάνωσης και στελέχωσης των εκπαιδευτικών δομών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τις πολιτικές προτεραιότητες και επιβεβαιώνει τα

¹²⁷ Βλέπε Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.3.4

προβλήματα που έχουν ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη σχετική ενότητα¹²⁸. Οι αποσπασματικές προσπάθειες συνεργασίας των εκπαιδευτικών των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τα σχολεία, αλλά και με τους γονείς αναδεικνύουν τη διάθεση για συνεργασία και την αναγνώριση τέτοιων πρακτικών ως αναγκαίων, ωστόσο ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών σε συνδυασμό με τις περιορισμένες και περιοριστικές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα και τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά του/της κάθε/μιας εμπλεκόμενου/ης λειτουργεί ανασχετικά (Ντεροπούλου και συν., 2015· Carter & Wilson, 2011· Howard & Ford, 2007).

Από τα ευρήματα της έρευνας διαφαίνεται πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών της ένταξης (γενικού και ειδικού), οι αρμοδιότητες και οι πρακτικές που ακολουθούν διαφοροποιούνται στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο (Barton, 2003· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης φαίνεται τελικά να έχουν επί της ουσίας την κύρια ευθύνη για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., παρότι η συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης ή και σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν είναι ισότιμη. Βέβαια, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ακολουθούν το Ε.Ε.Π. που οι ίδιοι/ες σχεδίασαν, σύμφωνα με τη δική τους αξιολογική κρίση. Από την ανάλυση των ρόλων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με την οποία, η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στον σχεδιασμό του προγράμματος της τάξης και την κύρια ευθύνη της τάξης, ενώ η ειδική παιδαγωγός έχει την κύρια ευθύνη για τους/τις ανάπηρους μαθητές/ήτριες και το Ε.Ε.Π., καταδεικνύεται η ανάπτυξη ιεραρχικών και διαχωριστικών ρόλων και σχέσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τη συνεργασία και τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. (Ντεροπούλου και συν., 2015). Τέτοιου είδους ρόλοι (ιεραρχικοί/διαχωριστικοί) προωθούν την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα της προσωποποιημένης μάθησης και της ενταξιακής εκπαίδευσης ή εν τέλει την ατομική προσέγγιση και τον αποκλεισμό; Συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενταξιακής συνεργατικής κουλτούρας και ήθους στο σχολείο; Σύμφωνα με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών, οι ρόλοι των νηπιαγωγών στα Τ.Ε. συμβάλλουν στη θέσπιση και εδραίωση πρακτικών διαχωρισμού (Ντεροπούλου και συν., 2015· Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014· Liasidou & Antoniou, 2013· Takala, Pirttima, Törmänen, 2009). Ένα

¹²⁸ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.5. και 4.4.

ακόμη ζήτημα που αναδύεται αφορά στην ανάπτυξη ισότιμων ρόλων μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία του Ε.Ε.Π., όπως πρεσβεύει η ενταξιακή οπτική. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο εργασίας διασφαλίζεται η ανάπτυξη ισότιμων συνεργατικών ρόλων για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών υπό την οπτική της ενταξιακής φιλοσοφίας;

Η διαμόρφωση ιεραρχικών ρόλων θα μπορούσαν να συνδεθεί: α) με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και την αναπηρία, το κοινωνικό σύστημα αξιών τους, τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά τους και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τις παγιωμένες αντιλήψεις, προκαταλήψεις και συνήθειες, τις ελαστικές σχέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών στα Τ.Ε. που συνήθως είναι αναπληρωτές και αλλάζουν κάθε χρόνο με αποτέλεσμα να μην υπάρχει δυνατότητα εδραίωσης σταθερών σχέσεων και δομών, β) με την εκπαιδευτική πολιτική, την οργάνωση του σχολείου και την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συνεργασίας ή και αναπηρίας (Takala, Pirttima, & Törmänen, 2009· Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014· Liasidou & Antoniou, 2013· Berry, 2011· Nel, Engelbrecht, Nel, & Tlale, 2013· Vlachou, 2006· Zoniou-Sideri et al, 2006· Boutskou, 2007· Avramidis & Kalyva, 2007), δ) με το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα που συμβάλλει στη διαμόρφωση ιεραρχικών και διαχωριστικών ρόλων, καθώς σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο των ειδικών παιδαγωγών οι αρμοδιότητές τους εστιάζουν στους/στις ανάπηρους/ες μαθητές/ήτριες (Ν. 449/3-4-2007). Επιπρόσθετα, ο ισχύων νόμος για την ειδική αγωγή (Ν. 3699/2008) παρουσιάζει κενό ως προς την αποσαφήνιση των ρόλων των ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών στα Τ.Ε.. Το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο σε συνδυασμό με την απουσία κριτικής προσέγγισής του και την έλλειψη ενταξιακής σχολικής κουλτούρας συμβάλουν στην ανάπτυξη τέτοιων πρακτικών (Berry, 2011· Nel, Engelbrecht, Nel, & Tlale, 2013).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αποφύγουν τις υποβόσκουσες συγκρούσεις που μπορεί να προκληθούν ανά πάσα στιγμή, να καταστήσουν λειτουργική την καθημερινή συνύπαρξη μέσα στην τάξη, να διασφαλίσουν τη μαθησιακή διαδικασία όλων των μαθητών/τριών, υιοθετούν σιωπηρά και άτυπα ρόλους που στην ουσία αποτελούν αντανάκλαση των πεποιθήσεων για την ένταξη σε συνδυασμό με τις υπάρχουσες συνθήκες εργασίας και την έλλειψη επιμόρφωσης σε ζητήματα που αφορούν στο Ε.Ε.Π. (Ντεροπούλου και συν., 2015· Vlachou-Balafouti & Zoniou- Sideri, 2000). Οι νηπιαγωγοί της γενικής εκπαίδευσης φαίνεται να διατηρούν την κύρια ευθύνη της λειτουργίας της γενικής τάξης και ταυτόχρονα την

«εξουσία» ως κεκτημένο πολλών ετών που πιθανόν να είναι δύσκολο ή να μην θέλουν να αλλάξει. Οι ειδικοί παιδαγωγοί από την άλλη μεριά, αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου την εκπαίδευση των αναπήρων, ως επαΐοντες, κατέχοντες την ειδική γνώση διατηρώντας έτσι τον παραδοσιακό ρόλο, την αυθεντία του/της ειδικού (expert) (Vlachou, 2006· Boutskou, 2007· Symeonidou, 2002). Οι ρόλοι που υιοθετούνται από τον /την γενικό/ή και ειδικό//ή παιδαγωγό παραπέμπουν σε ένα μοντέλο «ηγέτης και βοηθός». Οι ρόλοι και οι ευθύνες που είναι ξεχωριστές στον σχεδιασμό και στη διαχείριση της τάξης και σε κάποιο βαθμό μόνο λειτουργούν συμπληρωματικά, έχουν αρνητικές συνέπειες στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία και στην ποιότητα του Ε.Ε.Π. (Murawski 2010· Hang & Rabren 2009· Villa et al 2008). Ακόμη και στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν το παραπάνω μοντέλο και καταβάλλονται προσπάθειες για την καθιέρωση περισσότερων ισότιμων και συνεργατικών ρόλων είναι προφανές ότι, ελλείψει κοινών αξιών και προοπτικών, λόγω της νομοθεσίας, της περιορισμένης κατάρτισης ή και εμπειρίας οι ρόλοι είναι προκαθορισμένοι, ξεχωριστοί, μη ισότιμοι με ελάχιστη πραγματική συνεργατική πρακτική (Stroggilos & Tragoulia, 2013· Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010· Waldron & McLeskey, 2010).

Οι ρόλοι που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συνδεθούν με τις προσκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν, ώστε να συμβάλουν στο έργο της οικονομικής αναγέννησης και επίλυσης βασικών κοινωνικών ζητημάτων, να αποτελέσουν μέσο εξυπηρέτησης κοινωνικών και πολιτικοοικονομικών συμφερόντων, τα οποία συχνά είναι αντικρουόμενα με τους στόχους της εκπαίδευσης και συμβάλλουν ακούσια στην αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Barton, 1999· Χαραμής, 2004· Vlachou-Sideri, 2000). Ο «επιβεβλημένος» αντιφατικός χαρακτήρας του ρόλου του εκπαιδευτικού που προκύπτει από τις απορρέουσες απαιτήσεις της διδασκαλίας, της μάθησης, των διαφορετικών αναγκών των μαθητών/τριών και των σύγχρονων τεχνοκρατικών αναγκών και πιέσεων αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης δυσμενών συνθηκών εργασίας (Barton, 1999· Χαραμής, 2004· Βλάχου, 1999) που οδηγούν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων ρόλων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται ν' αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το ζήτημα της διδασκαλίας ανομοιογενών ομάδων και να συνταιριάξουν τις απαιτήσεις της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών με τις ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές και τεχνοκρατικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας μέσα σε περιορισμένα και περιοριστικά οικονομικά πλαίσια (Mittler, 2000 a, b· Barton, 2000· Βλάχου, 1999· Corbett, 1996· Levins & Bornholt & Lennon, 2005). Κατά

συνέπεια, απαιτούνται πολιτικές και πρακτικές για την ανάπτυξη ρόλων που προωθούν την ενταξιακή συνεργατική πρακτική. Ειδικότερα, απαιτούνται αλλαγές πολιτικής στον σχεδιασμό του προγράμματος συνδιδασκαλίας και διεπιστημονικής προσέγγισης του Ε.Ε.Π. στα ελληνικά γενικά σχολεία. Θα πρέπει να εξεταστούν νέες πολιτικές που ωφελούν όλους και όλες τους μαθητές και μαθήτριες με την κατάλληλη διαφοροποίηση και ο/η ειδικός/ή παιδαγωγός να γίνει ο δεύτερος εκπαιδευτικός της τάξης και όχι ο εκπαιδευτικός ενός ή λίγων παιδιών με αναπηρία μόνο. Είναι αναγκαίο να επαναπροσδιοριστούν οι ρόλοι των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. σε ενταξιακά πλαίσια, να υπάρξουν νέες περιγραφές των ρόλων των εκπαιδευτικών στην τάξη, αλλά και όλων των εμπλεκόμενων στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. Ωστόσο, οι νέες πολιτικές δεν μπορούν να πετύχουν χωρίς την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των προτεινόμενων πρακτικών (Jurkowski & Muller, 2018· Stroggilos & Avramidis, 2016· Stroggilos & Tragoulia, 2013· Mitchell, Morton & Hornby, 2010).

Σε ό,τι αφορά τον ρόλο των γονέων, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ενεργητική τους εμπλοκή στη διαδικασία κατάρτισης του Ε.Ε.Π. είναι απαραίτητη και αδιαπραγμάτευτη καθώς συμβάλει καθοριστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών τους. Αποτελεί δημοκρατικό δικαίωμά τους, καθώς οι ηθικές και δημοκρατικές αξίες υπαγορεύουν πως οι γονείς των παιδιών με αναπηρία δε μπορεί να αποκλείονται ή να παραγκωνίζονται από κρίσιμες αποφάσεις για τη ζωή των παιδιών τους (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017· Cerović, Jovanović & Pavlović Babić, 2016· Strogilos and Avramidis, 2016· Stefanidis & Strogilos, 2015· Strogilos & Stefanidis, 2015· AL-Kahtani, M.A., 2015· Blackwell & Rossetti, 2014· Hirsh, 2014· Strogilos & Tragoulia, 2013· Jewell, 2011· Cartel, Wilson, 2011· Mueller, 2009· Stroggilos & Xanthacou, 2007, 2006· Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007· Clark, 2000). Αποτελέσματα που σχετίζονται με την αυξημένη εμπλοκή γονέων περιλαμβάνουν υψηλότερα ποσοστά παρακολούθησης και αποφοίτησης από το σχολείο μαθητών/τριών με αναπηρία. Τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν, σαφώς, ότι υπάρχουν πολλαπλά θετικά αποτελέσματα από τη συμμετοχή των γονέων στα σχολεία καθώς αυτή συνεισφέρει στην αύξηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών/τριών και συμβάλλει επίσης στην προώθηση θετικών συμπεριφορών και στάσεων των μαθητών/τριών με αναπηρία, αλλά και στην εξέλιξή τους σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Επιπλέον, τα οφέλη από αυτή τη συμμετοχή αφορούν και στο έργο των εκπαιδευτικών, καθώς οι γονείς συνεχίζουν την

εκπαίδευση των παιδιών εκτός σχολείου με τη συνεργασία και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και αποτελούν πολύτιμη πηγή πληροφόρησης και ενημέρωσης για το σχολείο. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να θεωρούνται ισότιμα μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία του Ε.Ε.Π. και σε πολλές χώρες, όπως η Η.Π.Α. η Ιρλανδία, η Νέα Ζηλανδία, κ.ά. έχει αναγνωριστεί η σημασία της ενεργούς εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία για το Ε.Ε.Π. και τη διασφάλισαν με νομοθετικές ρυθμίσεις (Cavendish & Connor, 2017· Carter & Wilson, 2011· Ferrara, 2009· Stroggilos & Xanthacou, 2007, 2006· NCSSEN, 2006· IDEA, 2004· EPSEN Act, 2004).

Σε επίπεδο απόψεων η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών στην παρούσα έρευνα φαίνεται να συμφωνεί με τα παραπάνω και να αναγνωρίζει τη θετική συμβολή των γονέων στη διαδικασία του Ε.Ε.Π., ωστόσο από την ανάλυση των πρακτικών τους δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν τους γονείς ως ισότιμους συνεργάτες. Παράλληλα στην Ελλάδα δεν έχει ακόμα θεσμοθετηθεί/προσδιοριστεί με σαφήνεια ο ρόλος του γονέα στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας, ούτε και οι τρόποι συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών (Ν. 5614/2018· Υ.Α. 4547/2018·ΥΑ 2103/2017· Ν. 3699/2008· Υ.Α. 449/2007). Ερευνητικά δεδομένα διεθνώς αποδεικνύουν ότι η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών παρουσιάζει προκλήσεις και δυσκολίες. Οι γονείς συνήθως είναι παθητικοί συμμετέχοντες και οι εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο στις συναντήσεις και στη λήψη αποφάσεων για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. (Ceroniό, Jovanoniό & Pavloniό Babiό,2016· Blackwell & Rossetti, 2014). Οι γονείς συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και εμπόδια στην προσπάθειά τους να συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και συχνά οι ρόλοι των γονέων και των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι αντικρουόμενοι (Cavendish & Connor, 2017· Carter & Wilson, 2011· Stroggilos & Xanthacou, 2006, 2007). Είναι αναμενόμενο τέτοιες πρακτικές να αποδυναμώνουν τον ρόλο των γονέων.

Οι προαναφερθείσες προκλήσεις αφορούν στην έλλειψη ευκαιριών να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις επιθυμίες τους και να εισακουστούν, στην έλλειψη καλής επικοινωνίας με το σχολείο, στην αντιμετώπιση των γονέων από τους/τις εκπαιδευτικούς ή άλλους/ες ειδικούς ως υποδεέστερα και όχι ως ισότιμα μέλη. Επιπλέον, στη διεθνή έρευνα αναφέρονται δυσκολίες των γονέων ως προς την ισότιμη συμμετοχή τους στο Ε.Ε.Π. που συνδέονται με κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, διαφορές στη γλώσσα και σε δυσκολίες κατανόησης της εκπαιδευτικής ή επιστημονικής φρασεολογίας/ορολογίας που χρησιμοποιείται από τα υπόλοιπα μέλη που είναι αρμόδια για το Ε.Ε.Π. του παιδιού τους. Συχνά οι γονείς αναφέρουν

αισθήματα αποξένωσης στις συναντήσεις για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. και πολλές φορές αναγκάζονται να υπογράφουν έγγραφα στα οποία δεν έχουν συμβάλει να διαμορφωθούν και δε γνωρίζουν τη σημασία τους αναφορικά με τα αποτελέσματα για το παιδί τους. Αντίστοιχα, όμως και οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται για την εμπλοκή των γονέων πως δυσχεραίνουν το έργο τους και έχουν πολλές απαιτήσεις (Zeitlin & Curcic, 2013· Tucker & Schwartz, 2013· Jewell, 2011· Carter & Wilson, 2011· Ferrara, 2009· Valle, 2009).

Επίσης, συχνά παρατηρείται πως ο έγκυρος λόγος του επαίοντα επαγγελματία του σχολείου ή των συμμετεχόντων/ουσών εκτός σχολείου κυριαρχεί και υποβαθμίζει τον λόγο των γονέων. Πολλοί γονείς αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί συχνά υποβαθμίζουν τις ιδέες και τις συμβουλές τους, είναι περιθωριοποιημένοι και αποδυναμωμένοι σε σημαντικές διαδικασίες εκπαίδευσης και φροντίδας του δικού τους παιδιού με αποτέλεσμα να αισθάνονται σαν ξένοι, μόνοι, ευάλωτοι και «αλλοτριωμένοι» ως προς τη διαδικασία του Ε.Ε.Π.. Φαίνεται πως η σχέση εμπιστοσύνης που συχνά οι γονείς επιδιώκουν δεν οικοδομείται (MacLeod, Causton & Radel 2017). Ωστόσο, οι γονείς μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, εάν οι εκπαιδευτικοί, όταν εισαγάγουν νέες δεξιότητες στους/στις μαθητές/ήτριές τους, αντιμετωπίσουν τους γονείς ως ισότιμους συνεργάτες που συνεχίζουν την εκπαίδευση και μετά το σχολείο. Πολλά από τα προβλήματα που σχετίζονται με τον αντικρουόμενο, συχνά, ρόλο των εκπαιδευτικών και γονέων μπορούν να ξεπεραστούν με αυτόν τον τρόπο (Zeitlin & Curcic, 2013· Tucker & Schwartz, 2013· Jewell, 2011).

Όπως και στην παρούσα έρευνα, έτσι και σε άλλες χώρες οι γονείς συμμετέχουν στην πολυεπιστημονική ομάδα μόνο σε ένα βαθμό (στην παροχή πληροφοριών και στην ενημέρωση είτε για τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας, είτε για ενδεχόμενα προβλήματα που προκύπτουν) και τα Ε.Ε.Π. δεν σχεδιάζονται, ούτε εφαρμόζονται σε συνεργασία με τους γονείς με την έννοια της ουσιαστικής εμπλοκής. Οι εκπαιδευτικοί και άλλοι/ες επαγγελματίες δεν συνεργάζονται συστηματικά με τους γονείς και η συμμετοχή των γονέων στον σχεδιασμό στόχων για το παιδί τους φαίνεται να είναι πολύ περιορισμένη (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· Ντεροπούλου και συν., 2015· Jewell, 2011· Stroggilos & Xanthacou, 2006). Ωστόσο σε σχέση με τους/τις θεραπευτές/ριες ή άλλους/ες ειδικούς, οι γονείς δηλώνουν ότι συνεργάζονται στενότερα με τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι γονείς στην Ελλάδα τείνουν να αισθάνονται περισσότερο απομονωμένοι σε σχέση με άλλες χώρες, όπως η Αγγλία, και εκφράζουν

αρνητικά συναισθήματα για τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του Ε.Ε.Π.. Σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα οι περισσότεροι γονείς παραπονέθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα σχολεία, όσον αφορά την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης στα παιδιά τους. Οι γονείς είχαν περισσότερες προσδοκίες και αναφέρθηκαν κυρίως για ένα αναποτελεσματικό σύστημα και για ανθρώπους που δεν ενδιαφέρονται. Μεταξύ άλλων, οι γονείς αναγνώρισαν έλλειψη ειδικών, ακατάλληλη εκπαίδευση και απογοητευτική στάση από τους/τις ειδικούς και κυρίως από γιατρούς. Ωστόσο, και στις δύο χώρες, ήταν προφανές ότι η συμμετοχή των γονέων βασίζεται στην προθυμία τους να συμμετάσχουν και όχι σε ένα καλά οργανωμένο σύστημα για να ενισχύσει τη συνεργασία τους. Η συνεργασία μεταξύ γονέων και επαγγελματιών στον τομέα της υγείας ή της κοινωνίας δεν έχει ακόμα καθοριστεί καλά σε καμία από τις δύο χώρες. Ωστόσο, η νομοθεσία στην Αγγλία παρέχει περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής των γονέων. Ενδεχομένως, οι υφιστάμενες κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές να παρέχουν διαφορετικές ευκαιρίες συμμετοχής στον ρόλο των γονέων στα σχολεία και συνεπώς στη συμμετοχή τους σε μια διεπιστημονική ομάδα. Στην Ελλάδα φαίνεται ότι σε περιπτώσεις που η οικογένεια διεκδικεί, αφιερώνει χρόνο, ενέργεια και χρήματα, υπάρχει κάποιος βαθμός συντονισμού των υπηρεσιών για το παιδί (Stroggilos & Xanthacou, 2006).

Παρότι το Ε.Ε.Π. θα μπορούσε να αποτελέσει μέσο για την ανάπτυξη ουσιαστικών συνεργατικών σχέσεων, φαίνεται πως αυτό δε συμβαίνει. Ακόμη και στις περιπτώσεις που δίνεται ένα αντίγραφο του Ε.Ε.Π. στους γονείς, συχνά δε λαμβάνουν οδηγίες για την εφαρμογή του στο σπίτι. Από τα παραπάνω στοιχεία είναι σαφές ότι οι γονείς δεν λειτουργούν ως ισότιμα μέλη και οι επαγγελματίες λειτουργούν ως εμπειρογνώμονες, κατέχοντες την αυθεντία της γνώσης και όχι απαραίτητα ως ενημερωμένοι. Οι επαγγελματίες θέτουν τους στόχους και οι γονείς απλώς ζητούν τη γνώμη τους (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· Ντεροπούλου και συν., 2015· Jewell, 2011· Stroggilos & Xanthacou, 2006, 2007).

Αν και η γονική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία του Ε.Ε.Π. και το είδος της σχέσης που οικοδομείται μεταξύ γονέων σχολείων και ειδικών επαγγελματιών είναι καθοριστικοί παράγοντες για τα μαθησιακά αποτελέσματα και την εξέλιξη των παιδιών με αναπηρία, αλλά και για το έργο των εκπαιδευτικών φαίνεται πως η γονική-επαγγελματική σχέση είναι πολύπλοκη, πολύπλευρη και εξακολουθεί να είναι ιδιαίτερα προβληματική (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· Carter & Wilson, 2011). Η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων των γονέων για τους/τις εκπαιδευτικούς και

τους/τις άλλους/ες επαγγελματίες που προκύπτει από μία καλή σχέση επηρεάζει τους γονείς, ώστε να είναι περισσότερο ανοιχτόμυαλοι και η διαδικασία του Ε.Ε.Π. γίνεται ευχάριστη και εποικοδομητική. Επίσης, συχνά χωρίς τη γονική πίεση, πολλές από τις υπηρεσίες που παρέχονται τώρα στα παιδιά με αναπηρία δεν θα παρέχονταν. Είναι σημαντικό να εξεταστούν οι λόγοι που διαμορφώνουν μια προβληματική κατάσταση και να διατυπωθούν προτάσεις για την άρση των αναφερόμενων προβλημάτων στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό.

Οι λόγοι που καθιστούν πολύπλοκη την ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και τη συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς ή άλλους/ες ειδικούς επαγγελματίες είναι πολυεπίπεδοι και συνδέονται με παράγοντες που αφορούν: α) στους ίδιους τους γονείς, β) στους/στις εκπαιδευτικούς, γ) στη νομοθεσία και στη διαδικασία του Ε.Ε.Π. έτσι όπως ορίζεται θεσμικά, η οποία του προσδίδει ένα χαρακτήρα περισσότερο γραφειοκρατικού τύπου εγγράφου παρά μέσου παιδαγωγικού χαρακτήρα για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές/ήτριες με αναπηρία.

Από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει πως συχνά η ουσιαστική εμπλοκή των γονέων παρεμποδίζεται από τους ίδιους, καθώς δεν έχουν το χρόνο να παραβρεθούν στις συναντήσεις με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., είτε δεν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη, επικοινωνία και ενημέρωση από το σχολείο, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή τους, η φυσική τους παρουσία και η ουσιαστική εμπλοκή τους. Συνδυαστικά με αυτούς τους παράγοντες περιοριστικά λειτουργούν και οι ενδεχόμενες γλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές ή παρανοήσεις και δυσκολίες των γονέων να κατανοήσουν την εκπαιδευτική-επιστημονική ορολογία που όταν δεν υποστηρίζονται από το σχολείο να αντιμετωπιστούν καθιστούν τους γονείς παθητικούς θεατές της διαδικασίας ή και τους οδηγούν να μην ενδιαφέρονται να εμπλακούν. Βιβλιογραφικές αναφορές υποστηρίζουν πως ακόμη και όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, τα ταξικά ζητήματα και οι πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές παραμένουν κρυμμένα και χωρίς να εκφράζονται εξωτερικά επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς. Οι γονείς συχνά παραπονιούνται πως αντιμετωπίζονται ως υποδεέστεροι (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· Jones, 2016· Hirsh, 2014· Carter & Wilson, 2011· Esquivel et al., 2008· Harry & Klingner, 2006· Slater, 2004).

Μία από τις κύριες προκλήσεις που αναφέρονται σε διεθνείς έρευνες αφορά στον προγραμματισμό συνεδριάσεων/συναντήσεων που συχνά δε λαμβάνει υπόψη τα

χρονοδιαγράμματα εργασίας των γονέων και τις δυσκολίες μετακίνησής τους και σε συνδυασμό με τον παθητικό ρόλο που τους προσδίδεται στις συναντήσεις τους καθώς και τη δυσκολία κατανόησης πολλές φορές του περιεχομένου του Ε.Ε.Π. αποθαρρύνονται να συμμετάσχουν και δεν κινητοποιούνται να προσπεράσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Πολλοί γονείς δηλώνουν πως θα ενημερωθούν από το αντίγραφο του Ε.Ε.Π. που τους δίνει το σχολείο και πως δεν έχουν κίνητρο να συμμετέχουν στις συναντήσεις, αφού οι απόψεις τους δεν εισακούγονται και συχνά δεν τους δίνεται ο λόγος, αλλά παραβρίσκονται εκεί απλά για να συμφωνήσουν σε αυτό που έχει αποφασιστεί από τους/τις ειδικούς (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· Carter & Wilson, 2011).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τη σχέση εκπαιδευτικών ή άλλων ειδικών επαγγελματιών με τους γονείς είναι οι αυξημένες προσδοκίες των γονέων, η άρνησή τους να αποδεχτούν την αναπηρία ή οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα του παιδιού τους καθώς και οι αντιλήψεις που έχουν για τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς την ετοιμότητά τους να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά το παιδί τους και να συνεργαστούν μαζί τους και η εμπιστοσύνη που οικοδομείται ή όχι. Οι αντιλήψεις και αντιδράσεις των γονέων επηρεάζουν και τη στάση και την πρακτική των εκπαιδευτικών ή και των άλλων ειδικών επαγγελματιών που εμπλέκονται στη διαδικασία του Ε.Ε.Π. Επίσης, το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των γονέων φαίνεται να επηρεάζει τη συμμετοχή τους στη διαδικασία του Ε.Ε.Π. (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· Hirsh, 2014· Carter & Wilson, 2011).

Επιπροσθέτως, συναισθηματικοί παράγοντες επηρεάζουν τον ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. Έρευνες αναφέρουν πως συχνά γονείς δηλώνουν πως βιώνουν πολύ σκληρά τη συμμετοχή τους στις συναντήσεις των εμπλεκομένων στη διαδικασία του Ε.Ε.Π. και αισθάνονται ως «αποτυχημένοι» γονείς. Νιώθουν ευπαθείς, ευάλωτοι, υπεύθυνοι για τα «προβλήματα» του παιδιού τους αλλά και συναισθήματα ενοχής και φόβου που μπορεί να επηρεάσουν τη συνεργασία κατά τη διάρκεια συναντήσεων. Συχνά νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι και πολλές φορές αυτό επηρεάζει τη σχέση με το παιδί τους, ιδιαίτερα στην περίπτωση που ακούνε από το σχολείο αρνητικά σχόλια για το παιδί (Jones, 2016· Carter & Wilson, 2011· Valle, 2009· Esquivel et al., 2008· Slater, 2004). Αυτό τονίζει τη σημασία των συνεργατικών ομάδων να αποκτούν συναισθηματικές δεξιότητες και επίσης να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις

συναισθηματικές εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια συναντήσεων ή συνεργασιών γενικότερα.

Η συναισθηματική φόρτιση των γονέων συχνά συνδέεται με τις ελλειμματικές προσεγγίσεις των παιδιών τους (ελλειμματικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας) από το σχολείο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αναφέρουν πως δεν αναγνωρίζουν τα δικά τους παιδιά στις περιγραφές που γίνονται στις διαγνώσεις ή στις συναντήσεις από άλλα μέλη της ομάδας για το Ε.Ε.Π. Δηλώνουν μάλιστα πως πολλές φορές εξαναγκάζονται να υπογράψουν αυτά τα έγγραφα, ακόμη και αν δε συμφωνούν με το περιεχόμενό τους, προκειμένου να μη διαταραχτεί η σχέση με το σχολείο και λειτουργήσει αυτό αρνητικά για το παιδί τους (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· Tucker & Schwartz, 2013· Zeitlin & Curcic, 2013· Valle & Aponte, 2002).

Οι παραπάνω παράγοντες που αφορούν στους γονείς εμφανίζονται ανάλογα με τον τύπο του γονέα. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται έξι τύποι γονέων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο ο/η καθένας/καθεμιά στη συνεργασία τους με το σχολείο και στη διαδικασία του Ε.Ε.Π. Οι γονείς που ανήκουν στον πρώτο τύπο (well-intended parent) γνωρίζουν αρκετά καλά για την ειδική εκπαίδευση, ώστε να κάνουν νομικά σημαντικές δηλώσεις, όμως αρκετές φορές δεν καταλαβαίνουν πραγματικά τις πλήρεις συνέπειες του τι κάνουν ή τείνουν να κάνουν. Ο δεύτερος τύπος γονέα είναι ο συναισθηματικός γονέας (emotional parent). Αυτοί οι γονείς τείνουν να είναι συγκλονισμένοι από τη διαδικασία και μπορούν να οδηγήσουν στη διάσπαση κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Ο συναισθηματικός γονέας τείνει να κρατήσει πίσω τη διαδικασία του Ε.Ε.Π., ώστε να μην μπορεί να ολοκληρωθεί υπονομεύοντας την εξέλιξη ή την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. Ο τρίτος τύπος γονέων αφορά στους γονείς με αναπηρία (parents with disabilities) που συχνά τείνουν να έχουν μετατραυματικές αναδρομές (flashbacks). Πολλές φορές εκφοβίζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς ή και άλλα μέλη της ομάδας που έχουν κάποια μορφή εξουσίας ή είναι υψηλόβαθμα. Αυτό οδηγεί στη μη συμμετοχή του γονέα στη διαδικασία του Ε.Ε.Π. Αυτοί οι γονείς συνήθως φαίνεται πως δεν έχουν προηγούμενο ακαδημαϊκό υπόβαθρο. Το τέταρτο είδος αφορά στους αδιάφορους γονείς του τύπου «δε με νοιάζει» (I don't care attitudes parent) που δεν παίρνουν σοβαρά τη διαδικασία και δεν ενδιαφέρονται για το αν το παιδί τους λαμβάνει εκπαιδευτικό όφελος ή όχι. Συχνά, δεν πηγαίνουν στις συναντήσεις, ακόμη και αν κληθούν, φαίνεται να στερούνται τις γνώσεις και το ακαδημαϊκό υπόβαθρο για να κατανοήσουν τις συνέπειες της στάσης τους για τα παιδιά τους. Ο πέμπτος τύπος γονέων είναι αυτοί που απλά δεν θέλουν το σχολικό σύστημα

να εισέλθει στην οικογενειακή τους ζωή, βλέπουν με καχυποψία το εκπαιδευτικό ή ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που εμπλέκεται στο Ε.Ε.Π. και αρνούνται να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Ο έκτος τύπος γονέα αφορά σε αυτούς που αρνούνται να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν την αναπηρία του παιδιού τους και επίσης αρνούνται να συμμετάσχουν στη διαδικασία του Ε.Ε.Π. Ο τελευταίος τύπος γονέα είναι ο συναισθηματικά ασταθής και δε σχετίζεται με το συναισθηματικός γονέα. Ο συναισθηματικά ασταθής γονέας συχνά αλλάζει αποφάσεις και ιδέες, αναιρεί τις ειλημμένες αποφάσεις και συμμετέχει σε ανταγωνιστικές συμπεριφορές με το προσωπικό της δημόσιας εκπαίδευσης. Η έρευνα αναφέρει, επίσης, ότι αυτοί οι γονείς συχνά καταθέτουν αβάσιμα παράπονα και βάζουν το παιδί τους σε μια περιττή αξιολόγηση προσπαθώντας να αποδείξουν ότι υπάρχουν λάθη. Είναι πεπεισμένοι ότι υπάρχει μια συνωμοσία και μπορεί να αποτελεί κύριο στόχο τους να αποδείξουν ότι έχουν δίκιο και όχι να παρέχουν στο παιδί τα απαραίτητα εκπαιδευτικά οφέλη (Carter & Wilson, 2011· Zachary, 2010). Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο αυτή η κατηγοριοποίηση να προσεγγίζεται με ευελιξία και κριτική ματιά, προκειμένου να αποφευχθούν αυθαίρετες ετικετοποιήσεις ή και υιοθέτηση προκατειλημμένων συμπεριφορών και στάσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς ή άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες.

Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν πως όταν οι γονείς υποστηρίζονται στις αρχικές προσπάθειές τους να συμμετέχουν ενεργά και στη λήψη αποφάσεων είναι πολύ πιθανό να συνεχίσουν αυτές τις προσπάθειες ακόμη και αργότερα στη σχολική σταδιοδρομία του παιδιού τους (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· Carter & Wilson, 2011· Dabkowski, 2004).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών ή των άλλων επαγγελματιών που εμπλέκονται στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., οι αντιλήψεις τους για τους γονείς, οι προκαταλήψεις και ο ενδόμυχος φόβος για μια ενδεχόμενη πίεση από τους γονείς επηρεάζουν τη συνεργασία τους και συμβάλουν στη διαμόρφωση του ρόλου των γονέων, όπως προαναφέρθηκε. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν πως οι γονείς έχουν υπερβολικές προσδοκίες ή απαιτήσεις. Περιμένουν πολλά σε σύντομο χρονικό διάστημα (Malik, 2018· Liu, 2015). Ως εκ τούτου και δεδομένου πως δε μπορούν να τους αποκλείσουν από τη διαδικασία του Ε.Ε.Π. συχνά τείνουν να υιοθετούν το μοντέλο "ηγέτης και βοηθός" με τον γονέα στον ρόλο του βοηθού. Ακόμα κι αν οι γονείς παρέχουν σημαντικές εκπαιδευτικές πληροφορίες, ο «ενοχλητικός» ρόλος τους προκαλεί συχνά ανησυχίες στους/στις εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συχνά το φόβο για τις αντιδράσεις των γονέων και την ενοχή για την ανταπόκρισή

τους στις ανάγκες των παιδιών (Jones, 2016). Φαίνεται πως δυσκολεύονται να δουν τους γονείς ως ισότιμα μέλη και θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να διαδραματίσουν έναν παθητικότερο ρόλο, να έρθουν και να ακούσουν και να προσθέσουν στην εισήγησή τους, όταν τους ζητηθεί. Στο τέλος επιθυμούν οι γονείς να συμφωνήσουν σε ό, τι αποφασίζουν πως είναι το καλύτερο για το παιδί. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό, όμως, πως οι γονείς δεν χρειάζονται ούτε δεν υποκαθιστούν τους/τις επαγγελματίες, ούτε να συντονίζουν το έργο τους αλλά να συμμετάσχουν ισότιμα χωρίς να αποτελούν απειλή για τα μέλη της υπόλοιπης ομάδας, όταν αυτή συνίσταται (Stroggilos & Tragoulia, 2013· Carter & Wilson, 2011).

Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν πως συχνά οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών και στις αδυναμίες τους ή προσεγγίζουν την αναπηρία υπό το πρίσμα του ελλείμματος και αυτό ενοχλεί τους γονείς και τους αποθαρρύνει ή τους εξοργίζει. Το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι οικογένειες δεν έχουν πάντοτε τους ίδιους στόχους και οπτική για την αναπηρία και την εκπαίδευση του παιδιού τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται αρκετές φορές να αναπαράγουν στερεότυπα στη στάση τους προς τους γονείς, όταν υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές, με αποτέλεσμα να μην οικοδομείται σχέση εμπιστοσύνης και οι γονείς να νιώθουν απαξιωμένοι (Jones, 2016· Zeitlin και Curcic 2014· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Dabkowski, 2004).

Με παρόμοιους τρόπους λειτουργούν και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, οι οποίοι, αν και αναγνωρίζουν τη σημασία της ενεργούς εμπλοκής των γονέων, ωστόσο δεν την καλλιεργούν επαρκώς, ούτε εμπλέκουν τους γονείς αρκετά, ώστε να αποκομίσουν όλα τα οφέλη που μπορεί να αποδώσει αυτή η συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δηλώνουν ότι δεν είναι ψυχολόγοι για να διαχειριστούν τη άρνηση αποδοχής της αναπηρίας των γονέων και να ασκήσουν καθήκοντα συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης, καθώς αυτό επιβαρύνει πολύ τον ρόλο τους. Επιπλέον, διαφαίνεται να υποβόσκει ο φόβος εισβολής και παραβίασης του χώρου τους από τους γονείς, οι οποίοι συχνά χρησιμοποιούνται από την κρατική μηχανή ως μια μορφή άσκησης ελέγχου, δυσχεραίνοντας έτσι το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς δε γνωρίζουν πώς να οριοθετήσουν τους γονείς, να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους και να τους χειριστούν με τον τρόπο που αρμόζει στον καθένα (Jones, 2016· Mitchell, Morton & Hornby, 2010 · Barton, 1999). Ένας βασικός λόγος που επηρεάζει τη συνεργασία των γονέων με το σχολείο είναι και η έλλειψη χρόνου από τους/τις εκπαιδευτικούς (Stroggilos & Xanthacou, 2006).

Παράγοντες που συνδέονται με την οργάνωση της διαδικασίας του Ε.Ε.Π., όπως αυτή ορίζεται από τη νομοθεσία ή όχι, επηρεάζουν το βαθμό εμπλοκής των γονέων και συγκεκριμένα το πλαίσιο, η συχνότητα, ο χρόνος και η οργάνωση των συναντήσεων, η πρόβλεψη παροχής τρόπων επίλυσης των αναδυόμενων προβλημάτων (όπως η μετάφραση στην περίπτωση γλωσσικών διαφορών, ή χρήσης δύσκολης ορολογίας), το περιβάλλον και ο χώρος των συναντήσεων που θα πρέπει να διασφαλίζει μια σχετική άνεση, η ομαδική κουλτούρα, η επίδειξη πολιτισμικής ευαισθησίας των σχολείων και η ανταπόκρισή τους σε διάφορους γονείς (Jones, 2016· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Dabkowski, 2004). Επίσης, όπως προαναφέρθηκε για τις ασάφειες και ελλείψεις της νομοθεσίας σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., παρόμοιες ελλείψεις παρατηρούνται και σε σχέση με τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία αυτή.

Παρά τις προκλήσεις αυτές, το Ε.Ε.Π. δημιουργεί μια μοναδική ευκαιρία να μετριάσει μερικά από αυτά τα εμπόδια και να δημιουργήσει ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των ειδικών, εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων, ώστε να προωθήσουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να αποτελέσει κοινή επιδίωξη όλων των εμπλεκόμενων η σύναψη επικοινωνιακών, δημιουργικών και αποτελεσματικών συνεργασιών συμπεριλαμβανομένων και των γονέων ως ισότιμων μελών. Η ανάπτυξη καλής και ειλικρινούς επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων και η δέσμευση για την επίτευξη των κοινών στόχων είναι καθοριστική. Οι εμπλεκόμενοι/ες στο Ε.Ε.Π. θα πρέπει να οικοδομήσουν με την οικογένεια μια σχέση που βασίζεται στον κοινό σεβασμό, στην ανοιχτή επικοινωνία, στο μοίρασμα αρμοδιοτήτων που επικοινωνούνται στην ομάδα. Εξίσου υποστηρικτική είναι η δέσμευση για την υιοθέτηση ομαδικής-συνεργατικής καθώς και ευαίσθητης πολιτισμικά κουλτούρας και η ανεύρεση εύελκτων τρόπων συνεργασίας που δεν απαιτούν απαραίτητα τη φυσική παρουσία κάθε φορά. Η χρήση της τηλεδιάσκεψης αποτελεί καλή λύση. Για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας με τους γονείς το σχολείο ή η διεπιστημονική ομάδα καλό είναι να ορίσει ένα άτομο ως σύνδεσμο μεταξύ γονέων και σχολείου (Cavendish & Connor, 2017· Hartman, 2015· Carter & Wilson, 2011). Η ύπαρξη ενός ατόμου επικοινωνίας με τους γονείς μπορεί να τους βοηθήσει να αισθάνονται πιο άνετα και πιο ασφαλείς σε σχέση με τις απορίες που έχουν ή τα ζητήματα που δε γνωρίζουν. Στην επικοινωνία με τους γονείς θα πρέπει να υπάρχει μια διαδικασία που διασφαλίζει τη σαφή κατανόηση όσων λέγονται ή όσων ζητούνται από τους γονείς. Επειδή οι γονείς δεν έχουν επαγγελματικό υπόβαθρο στην

εκπαιδευτική ή ψυχολογική ορολογία, στις συναντήσεις προβλέπεται η χρήση μιας γλώσσας που θα ήταν κατάλληλη για όλα τα μέλη της ομάδας. Καθώς οι συναντήσεις με τους γονείς μπορεί να αποβούν συναισθηματικά φορτισμένες εμπειρίες, τα υπόλοιπα μέλη θα πρέπει να είναι προετοιμασμένα να αποδεχτούν και να κατανοήσουν ένα «συναισθηματικό ξέσπασμα» των γονέων. Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης αναφορικά με τα συναισθήματα των γονέων και τις ενδεχόμενες εντάσεις θα διευκόλυνε την ανάπτυξη καλών συνεργατικών σχέσεων και θα προωθούσε την εμπλοκή των γονέων (Hartman, 2015·Carter &Wilson, 2011). Το σχολείο με τις πρακτικές που ακολουθεί θα πρέπει να ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες του Ε.Ε.Π. (Jones, 2016).

Οι σχολικοί ψυχολόγοι, όταν υπάρχουν σε μία ομάδα για το Ε.Ε.Π., λόγω της εμπειρογνωμοσύνης τους, μπορούν να έχουν την ευθύνη για την ενημέρωση, την εμπλοκή και τη δημιουργία ουσιαστικών ρόλων για τους γονείς. Σε επίπεδο σχολείου έχουν την ευθύνη να καλλιεργούν με τη συμβούλευσή τους καλές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Jones, 2016· Carter &Wilson, 2011· Manz, Mautone, & Martin, 2009). Πολύ σημαντικό είναι να εμπλέκεται και ο/η μαθητής/ήτρια στη διαδικασία του Ε.Ε.Π. και να αποτελεί το κέντρο για το οποίο παίρνονται οι καλύτερες αποφάσεις. Έτσι οι γονείς αισθάνονται το πραγματικό ενδιαφέρον από το σχολείο και είναι πιο δεκτικοί και συνεργάσιμοι (Cavendish, Connor & Rediker, 2017).

Για να εξαλειφθούν οι ανησυχίες των γονέων σε σχέση με την έλλειψη εμπιστοσύνης και τις ενδεχόμενες ελλειμματικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να βιώνουν θετικές εμπειρίες συνεργασίας που εστιάζουν στις δυνατότητες του παιδιού, στην προθυμία να ακούγονται και να δοκιμάζονται νέες πρακτικές, στην ανοιχτή επικοινωνία και καλή ακρόαση και στην αποσαφήνιση και τεκμηρίωση των πολιτικών και πρακτικών του σχολείου υπέρ του παιδιού (Carter & Wilson, 2011). Θα ήταν υποστηρικτικό, αν οι εμπλεκόμενοι/ες μετακινούσαν την οπτική της αναπηρίας από το έλλειμμα στην κοινωνική κατασκευή και να ξεκινούσαν να διερευνούν τις ατομικές θεωρίες τους σχετικά με την αναπηρία, τη μάθηση και τα σχολεία με μια κριτική ανοιχτή ματιά (Slee & Allan, 2001). Ένα συνεργατικό ενταξιακό πλαίσιο ζητά από τους/τις εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που θεωρεί την αναπηρία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (Schwarz 2006), όχι ως έλλειμμα, και να θεωρήσουν την ανθρώπινη ποικιλομορφία ως κάτι φυσικό, που συμβάλλει θετικά στο

κλίμα της τάξης, τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ποιότητα της κοινότητας (MacLeod, Causton Radel & Radel, 2017· Dabkowski 2004).

Στρατηγικές για την υπέρβαση των προαναφερόμενων φραγμών και τη διευκόλυνση της συμμετοχής των γονέων στο Ε.Ε.Π. διατίθενται από διάφορες πηγές και περιλαμβάνουν τη σύνταξη εγχειριδίου οδηγιών και ημερήσιων διατάξεων των συναντήσεων, επισκέψεις στο σπίτι, επίδειξη δειγμάτων Ε.Ε.Π., υποστήριξη των γονέων να προετοιμαστούν για τη συμμετοχή τους σε μια συνάντηση μέσω ερωτηματολογίων για τις ανάγκες των παιδιών τους και τις προτεραιότητές τους, την παροχή της δυνατότητας στους γονείς να έρθουν στη συνάντηση με κάποιο άτομο που θεωρούν σημαντικό ή τους παρέχει ασφάλεια, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με προσιτό και θετικό τρόπο. Άλλες προτεινόμενες πρακτικές είναι η υποδοχή των γονέων από ένα οικείο πρόσωπο πριν να συμμετάσχουν στη συνάντηση, η παρουσίαση όλων των συμμετεχόντων/ουσών και των γονέων, η καταγραφή των απόψεων των γονέων στις περιπτώσεις που αδυνατούν να παραστούν στον σχεδιασμό, ώστε να λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η υπογραφή του Ε.Ε.Π. από τους γονείς και η λήψη ενός αντιγράφου (MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Dabkowski, 2004· NCSN, 2006).

Αν και οι συγκρούσεις κατά καιρούς μπορεί να είναι αναπόφευκτες ή και να αποτελούν μέρος της διαδικασίας, ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι οι λύσεις είναι έξω από την εμβέλεια της ομάδας. Κρίσιμης σημασίας ερωτήματα που θα μπορούσε να κάνει ο/η κάθε εμπλεκόμενο/ης στη διαδικασία του Ε.Ε.Π. είναι: Οι γονείς είναι ισότιμοι συνεργάτες με εσάς στην εκπαίδευση των παιδιών τους; Προσκαλείτε τους γονείς, ως ενεργά μέλη, λαμβάνετε υπόψη τα χρονοδιαγράμματά τους και καλωσορίζετε ως πολύτιμες τις πολιτισμικές διαφορές και συνεισφορές στη διαδικασία; Γνωρίζετε τις διαδικασίες που αφορούν στην πολιτιστική και γλωσσική ιδιαιτερότητα ή τα περιβάλλοντα που θα μπορούσαν να κάνουν τους γονείς να νιώθουν άβολα; Αναζητάτε τρόπους για να βελτιώσετε τη συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; (Dabkowski, 2004).

Επίσημες διαδικασίες που προτείνονται στη βιβλιογραφία για την επίλυση των διαφορών είναι οι ακροάσεις, οι επίσημες καταγγελίες και η διαμεσολάβηση (Cavendish & Connor, 2017· Carter & Wilson, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η Mueller (2009) αναφέρεται σε επτά βασικά συστατικά μιας επιτυχημένης διευκόλυνσης της συμμετοχής των γονέων: α) η αξιοποίηση ενός ουδέτερου διαμεσολαβητή/διευκολυντή που επικοινωνεί με τα μέλη της ομάδας και ενημερώνει σχετικά με το θέμα, τους

στόχους και τυχόν απορίες για μία επικείμενη συνάντηση, β) η ημερήσια διάταξη της συνάντησης την οποία επικοινωνεί ο διευκολυντής με τα μέλη της ομάδας και την εμπλουτίζει αν κάποιο μέλος έχει να προτείνει κάτι ακόμη που είναι σημαντικό, γ) η θέσπιση στόχων που δημιουργούνται με τη συμμετοχή κάθε μέλους των εμπλεκομένων στη διαδικασία του Ε.Ε.Π., οι οποίοι ανακοινώνονται στη συνάντηση και λαμβάνονται υπόψη, δ) ο ορισμός βασικών κανόνων που ακολουθεί η ομάδα σε μια προσπάθεια να υπάρξει συνοχή και αρμονία και να διατηρηθεί η τάξη στη συνάντηση, ε) η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που διευκολύνει τις συναντήσεις, όπως ο χώρος και οι θέσεις των εμπλεκομένων, ώστε να υπάρχει επαφή και άνεση, η ανάρτηση των στόχων, ώστε να έχουν όλοι/ες ενημέρωση, η διάθεση της ημερήσιας διάταξης και των κανόνων σε αντίγραφο για όλους-ες, η δημιουργία χαλαρού κλίματος, στ) η εύρεση στρατηγικών επικοινωνίας για την εξάλειψη των δυσκολιών για να διασφαλιστεί πως όλα τα μέλη ακούστηκαν και πήραν το λόγο, ζ) η χρήση της τεχνικής του «χώρου στάθμευσης» (a parking lot), που διασφαλίζει την εστίαση στο θέμα της συνάντησης και να μην ξεφεύγει ο κάθε ένας ή η κάθε μία σε άλλα θέματα. Ότι προκύπτει εκτός θέματος μπαίνει στο «χώρο στάθμευσης» για να αποτελέσει θέμα στην επόμενη συνάντηση.

Ένα από τα μεγάλα προβλήματα με τους καχύποπτους γονείς είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης. Είναι πολύ σημαντικό να ενημερώνονται για όλες τις επιλογές που είναι διαθέσιμες στο παιδί τους και επίσης για τα οφέλη και τη συναίνεση της απόφασής τους, ώστε να καταλάβουν πως όλοι/ες εργάζονται υπέρ του παιδιού. Κατά τη συνεργασία με ακραίες περιπτώσεις συναισθηματικών γονέων προτείνεται να υπάρχουν πάντα αντίγραφα των προτάσεων και των τεκμηριώσεων (Jones, 2016· Carter & Wilson, 2011· Mueller, 2009· Zachary, 2010).

Ένα καλό σημείο εκκίνησης για την προώθηση ισότιμων συνεργατικών ρόλων στη διαδικασία του Ε.Ε.Π. στην Ελλάδα θα ήταν να ορίζονται στη νομοθεσία και η συμμετοχή των γονέων στην ομάδα του Ε.Ε.Π. να είναι υποχρεωτική. Τα σχολεία πρέπει να παρέχουν στους γονείς την ευκαιρία να συναντήσουν όχι μόνο τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά όλους/ες τους/τις άλλους/ες ειδικούς επαγγελματίες που εργάζονται με το παιδί τους. Οι απαραίτητες αλλαγές στο ευρύτερο σύστημα παροχής υπηρεσιών θα μπορούσαν να επιφέρουν αλλαγές και στον τρόπο λειτουργίας των διεπιστημονικών ομάδων.

4.3.2 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και Ε.Ε.Π.: παιδαγωγικές διαδικασίες ισότιμης διαχείρισης της διαφορετικότητας ή πρακτικές κατασκευής ανισοτήτων και διαχωρισμού;

Στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π., σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και το Ε.Ε.Π. φαίνεται να συνδέονται άμεσα.¹²⁹ Ωστόσο, διαφοροποιείται ο τρόπος συσχέτισής τους και η νοηματοδότηση αυτής της συσχέτισης. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών φαίνεται να ορίζει την εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. ως προϋπόθεση για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια το Ε.Ε.Π. συνάδει με τη φιλοσοφία της ένταξης και προσλαμβάνει ενταξιακό χαρακτήρα, όταν η διαδικασία εφαρμογής του διέπεται από τη φιλοσοφία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Μια τέτοια συσχέτιση των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία που αποσκοπεί στην προώθηση της *ισότιμης ένταξης των νηπίων με αναπηρία* θα μπορούσε να ιδωθεί ως ένδειξη που προβάλλει τη στάση τους και την πρόθεσή τους για την εγκαθίδρυση της ένταξης. Μια άλλη συσχέτιση, την οποία υποστηρίζει και το σύνολο των εκπαιδευτικών στην τάξη, καθιστά το Ε.Ε.Π. ως μέσο για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας χωρίς να γίνεται άμεση συσχέτιση με την προώθηση η όχι της ένταξης. Τέλος, ένας μικρός αριθμός προσεγγίζει τη διαφοροποίηση ως μέσο για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.. Αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τις εκπαιδευτικούς της τάξης της παρούσας έρευνας, οι περισσότερες νηπιαγωγοί δηλώνουν πως διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π.. Ωστόσο, ορισμένες από αυτές τις πρακτικές διαφοροποίησης, ενδεχομένως, να θέτουν υπό αμφισβήτηση την εφαρμογή διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, βάσει των θεωρητικών της αρχών. Ειδικότερα, οι πιο συχνές μορφές διαφοροποίησης που αναφέρονται αφορούν στην απλοποίηση των ερωτήσεων και στην απλούστευση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων καθώς και στην παρουσίαση του περιεχομένου με πολλαπλούς τρόπους. Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως μόνο μία νηπιαγωγός κάνει λόγο για διαφοροποίηση σε επίπεδο περιεχομένου, διαδικασίας και μαθησιακού αποτελέσματος ανάλογα με το προφίλ του/της κάθε μαθητή/ήτριας.

¹²⁹ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3., πίνακα 3.3.μ.

Οι διαφορετικές οπτικές και συσχετίσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα αναφορικά με το Ε.Ε.Π. και τη διαφοροποίηση αντικατοπτρίζουν τη διαφορετική προσέγγιση και νοηματοδότηση αυτών των παιδαγωγικών διαδικασιών, την άμεση σύνδεσή τους με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία, το μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, τη σύγχυση και την αμφισημία, όπως προκύπτει και από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. και τη διαφοροποίησης της διδασκαλίας, την παραδοχή πως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί δύσκολο εγχείρημα με συχνά αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που επιδιώκει. Επιπροσθέτως, αποτελούν ένδειξη του είδους των πρακτικών, με τις οποίες μετουσιώνουν και εφαρμόζουν το Ε.Ε.Π. και τη διαφοροποίηση στην τάξη, οι οποίες, ενδεχομένως, απέχουν από τη φιλοσοφία των εν λόγω παιδαγωγικών διαδικασιών. Παρόμοια εικόνα σκιαγραφείται και από τις πρακτικές που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί πως εφαρμόζουν στην τάξη στο πλαίσιο του Ε.Ε.Π. με βάση τις αρχές της διαφοροποίησης (Taylor, 2017· Strogilos, et al, 2017· Γελαστοπούλου και συν., 2015· Morgan, 2014· Weber et al, 2013· Tomlinson & Imbeau, 2012· Σφυρόερα, 2004· Westwood, 2001· Hart, 1992).

Οι πολλαπλές προσεγγίσεις και νοηματοδοτήσεις του Ε.Ε.Π. και της διαφοροποίησης από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα συνδέονται στενά με τις αμφιλεγόμενες θεωρητικές προσεγγίσεις αυτών των εκπαιδευτικών διαδικασιών, την πολυπλοκότητα και την πολυπαραγοντική διάστασή τους ως προς την εφαρμογή τους με τρόπο που οι πρακτικές να ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο και τη φιλοσοφία τους, υπό το πρίσμα μιας ενταξιακής, ισότιμης και δίκαιης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Taylor, 2017· Σφυρόερα, 2004· Hart, 1992). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, διεθνώς, προβάλλεται ως ένας τρόπος ανταπόκρισης της διδασκαλίας στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και κατά συνέπεια πρόληψης ή αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και διαρροής. Η υλοποίηση ενός τέτοιου εγχειρήματος είναι πολυπαραγοντική και δύσκολη καθώς καλείται με ευελιξία να συγκεράσει ή να λάβει υπόψη της στοιχεία και τοποθετήσεις διαφορετικών θεωρητικών πεδίων, κλάδων, προσεγγίσεων που αφορούν στην οικοδόμηση της γνώσης, στη διαδικασία μάθησης και εκπαίδευσης, στην αναγνώριση και στο σεβασμό των ατομικών διαφορών και έρχεται αντιμέτωπη με ζητήματα που αφορούν στην ισότητα, στα δικαιώματα, στη δικαιοσύνη, αποδοτικότητα, παραγωγικότητα, στις διαφορετικές ή και αντιφατικές αξίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, σε βαθύτερες πτυχές του αξιακού συστήματος όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία δεν επιδέχονται

μονοδιάστατες απαντήσεις (Corbett, 2001). Στο πλαίσιο αυτό αντλούνται στοιχεία από το πεδίο της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και κοινωνιολογίας, από τις θεωρίες μάθησης, οικοδόμησης της γνώσης, ανάπτυξης, τις πολιτισμικά ευαίσθητες θεωρίες, από τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης, το χώρο της αναπηρίας, κ.ά. (Σφυρόερα, 2004).

Σε ένα τέτοιο ευρύ επιστημονικό και φιλοσοφικό πεδίο δράσης της διαφοροποίησης, η ψυχολογία των ατομικών διαφορών, η αναπτυξιακή ψυχολογία, οι γνωσιακές επιστήμες, η κριτική παιδαγωγική, αλλά και κάθε παιδαγωγική που αναδεικνύει τη μοναδικότητα της εμπειρίας του/της μαθητή/ήτριας στη παιδαγωγική διαδικασία (Dewey, Decroly, Claparède, Kerchesteiner) αποτελούν πεδία αναφοράς για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Santamaria, 2009· Koutselini & Agathangellou, 2009· Prud' Homme, et al. 2006: 132, 146). Μαζί με την πληθώρα των όρων για τη διαφοροποίηση και των επιστημονικών πεδίων από τα οποία τροφοδοτείται, επηρεάζεται και από μια πληθώρα προσεγγίσεων που αφορούν στη διαδικασία μάθησης (συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, ατομικές, συστημικές, κοινωνικοπολιτισμικές, κ.ά.) και περιπλέκουν ακόμη περισσότερο τη θεωρητική της θεμελίωση και νοηματοδότηση, αλλά και τις επιλογές που τη μετουσιώνουν σε πράξη (Taylor, 2017· Prud' Homme, et al. 2006· Σφυρόερα, 2004· Hart, 1992).

Επίσης, δεδομένου πως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές, τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης και το διαφορετικό σημείο αφετηρίας του κάθε παιδιού κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, στο πεδίο της πολυσημίας, αμφισημίας, σύγχυσης και πολυπλοκότητας αναφορικά με τη θεωρητική πλαισίωση και εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής εντάσσονται και ζητήματα που αφορούν στην ερμηνεία και προσέγγιση: α) των ατομικών διαφορών, β) της ισότητας και ισότητας ευκαιριών στην εκπαιδευτική πρακτική, γ) της θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, δ) των διαφορετικών μαθησιακών στυλ, ε) της πολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky, που εξετάζει τις γνωστικές δομές και λειτουργίες του ατόμου μέσα από το πρίσμα των κοινωνικών σχέσεων με εμπειρότερους «άλλους», στ) της διαχείρισης του μορφωτικού κεφαλαίου που αναδεικνύει το πώς οι κοινωνικές ανισότητες και όχι οι εγγενείς ικανότητες επηρεάζουν την εξέλιξη και την επιτυχία ή αποτυχία ενός μαθητή/ήτριας στο σχολείο και ζ) των τρόπων με τους οποίους εμπλέκεται κανείς σε μια μαθησιακή εμπειρία (Gardner 2011/1983· Giroux, 2010/1983· Klein, 2003· Vygotsky, 1981).

Ειδικότερα, υπό το πρίσμα της αναγκαιότητας αποσαφήνισης των ανωτέρω,

στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης οι ατομικές διαφορές θα πρέπει να παραπέμπουν σε διαφορετικούς και πολλαπλά καθορισμένους τρόπους εμπλοκής των μαθητών/τριών στη μάθηση σε ένα δεδομένο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Επίσης, καθώς αναγνωρίζεται πως δεν υπάρχουν δύο ίδιοι ακριβώς μαθητές/ήτριες σε μια τάξη, στο πλαίσιο της διαφοροποίησης η ίση μεταχείριση των διαφορετικών ατόμων δεν ισοδυναμεί με την αντιμετώπισή τους με τον ίδιο τρόπο παρέχοντας ίδια μέσα, διαδικασίες, πρακτικές, κ.ά. παραπέμποντας στην ομοιογένεια. Αντλώντας από το πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, της διαπολιτισμικής και της ενταξιακής εκπαίδευσης γίνεται εμφανές πως πολλές φορές στην παιδαγωγική διαδικασία τα κοινά προγράμματα σπουδών, τα κοινά διδακτικά εγχειρίδια, η οργάνωση των σχολικών τάξεων με μοναδικό κριτήριο τη χρονολογική ηλικία, η κοινή διδακτική μέθοδος και οι κοινοί τρόποι αξιολόγησης νοηματοδοτούνται ως δείγματα αναγνώρισης της ισότητας μεταξύ των μαθητών/τριών και συνδέονται με αναπαραστάσεις της μαθητικής ομοιογένειας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι επιδόσεις των μαθητών/τριών συνδέονται αποκλειστικά με ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν στο ταλέντο, την ευφυΐα, την κλίση και την ατομική προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων παραβλέποντας τα εμπόδια που προέρχονται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τις επιστημολογικές θεωρήσεις και προσεγγίσεις που αξιοποιούνται από τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Dubet & Duru-Bellat, 2004· Perrenoud, 2005). Μια τέτοια προσέγγιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στο πλαίσιο υλοποίησης του Ε.Ε.Π. απέχει από τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης προσωποποιημένης μάθησης που αξιοποιεί η παρούσα έρευνα. Η παιδαγωγική προσέγγιση που στον πυρήνα της θέτει το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών αναγνωρίζει πως οι διαφορές στην ανάπτυξη διαπλέκονται με πολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους που επηρεάζουν καθοριστικά τις πρώιμες εμπειρίες του παιδιού ήδη πριν από την είσοδό του στο σχολείο καθώς, επίσης, πως η σχολική μάθηση μπορεί να προσκρούει σε «κανονικότητες» και πρότυπα επίδοσης, θεσμικά καθορισμένα, βάσει των οποίων καθορίζεται η σχολική επιτυχία/αποτυχία των μαθητών/τριών (Perrenoud, 1997), καθώς και σε κοινωνικοπολιτισμικά καθορισμένες αναπαραστάσεις για τη σχολική γνώση και τη μάθηση (Apple, 1979). Υποστηρίζεται πως η υιοθέτηση μιας κοινής παιδαγωγικής προσέγγισης για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες συνάδει με την «αδιαφορία απέναντι στις διαφορές». Τέλος, μια άλλη ερμηνεία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στο πεδίο εφαρμογής της που αντίκειται με τη φιλοσοφία της διαφοροποίησης στο πλαίσιο της ενταξιακής

εκπαίδευσης και εντείνει τη σύγχυση και την αμφισημία είναι η υιοθέτηση της λογικής της «θετικής διάκρισης», στο όνομα προώθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική παροχή θα πρέπει να κατανέμεται άνισα, προσφέροντας περισσότερα σε αυτούς/ές που έχουν λιγότερα (Perrenoud, 2005). Σε ένα τέτοιο ευρύ πεδίο προβληματισμών, ζητημάτων γνώσεων και προσεγγίσεων που άπτονται της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και τα οποία θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη οι εμπλεκόμενοι/ες στη μαθησιακή διαδικασία, σε συνδυασμό με την έλλειψη γνώσεων και εμπειρίας σε αυτά τα ζητήματα (Stroggilos et al, 2017· Taylor 2017· West & West, 2016) είναι αναμενόμενη η παρερμηνεία, η εμφάνιση διαφορετικών θεωρήσεων και ερμηνευτικών προσεγγίσεων της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής καθώς και η υιοθέτηση πρακτικών που συχνά δεν ανταποκρίνονται στη λογική της ισότιμης και καταλληλότερης εκπαιδευτικής αντιμετώπισης όλων των μαθητών/τριών που προέρχονται από οποιοδήποτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και με οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα ή διαφορά.

Η πλειονότητα των δηλώσεων στην παρούσα έρευνα συνδέουν την επιτυχία της ισότιμης ένταξης των ανάπηρων μαθητών/τριών με τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα των αρχών της διαφοροποίησης. Μια πρώτη ανάλυση προσδίδει μια θετική προοπτική και αναγνώριση της σημασίας της διαφοροποίησης και της ποιότητας του Ε.Ε.Π. για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία. Ωστόσο, θα μπορούσε να ιδωθεί ως άκριτη και βεβιασμένη γενίκευση καθώς δεν αναφέρονται οι προσεγγίσεις και οι ερμηνείες που προσδίδονται σε όλα τα ζητήματα που προαναφέρθηκαν, ούτε πως αυτές μετασχηματίστηκαν και μετουσιώθηκαν στις πρακτικές τους. Από την ανάλυση, όμως, των μορφών διαφοροποίησης που αναφέρθηκαν μπορεί να προκύψουν ερμηνείες και να δοθούν απαντήσεις για αυτά τα ζητήματα. Η νοηματοδότηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως προϋπόθεση για την ένταξη δημιουργεί μια σχέση εξάρτησης της ενταξιακής προοπτικής από τις πρακτικές που εφαρμόζονται, την προσέγγιση της διαφοροποίησης, το επίπεδο γνώσης και κατανόησης των αρχών της διαφοροποιημένης προσέγγισης. Ωστόσο, η σύνδεση της διαφοροποίησης με την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/τριών θα μπορούσε να παραπέμψει σε μια περιορισμένη και ανησυχητική οπτική που καθιστά τη διαφοροποίηση μέθοδο ή τεχνική της ειδικής εκπαίδευσης, παρότι αφενός δεν είναι μέθοδος, αφετέρου δεν αφορά μόνο στους μαθητές και στις μαθήτριες με αναπηρία. Άλλωστε συχνά η έννοια της διαφοροποίησης παρερμηνεύεται και θεωρείται ως «σκαλωσιά» για τους πιο αδύναμους μαθητές και όχι ως πλαίσιο για την εκπλήρωση των διαφορετικών αναγκών

όλων των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από την ικανότητά τους (Hertberg-Davis, 2009). Στην περίπτωση των μαθητών/τριών με αναπηρία η ταύτιση της διαφοροποίησης με εξειδικευμένες μεθόδους αποτελεί μια συνήθη επιλογή (Norwich & Lewis, 2005· Mitchell, 2008). Η αντίληψη πως οι μαθητές/ήτριες που κατατάσσονται σε ειδικές κατηγορίες έχουν ανάγκη από ειδικές μεθόδους διδασκαλίας ως απόρροια της αναπηρίας θεωρείται περιορισμένη καθώς δεν λαμβάνει υπόψη το σύνολο των παραμέτρων που διαμορφώνουν το πλαίσιο της μάθησης και καθορίζουν τις συνθήκες σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Μια «μυωπική εστίαση στη μεθοδολογία» (Bartolomé, 2010/1994:382) έχει αναφερθεί ως «φετιχοποίηση της μεθόδου» (Bartolomé, 2010/1994) και συνδέεται με τη θεωρία του ελλείμματος σύμφωνα με την οποία οι δυσκολίες ή η αποτυχία στο σχολείο αποδίδεται είτε σε ενδογενείς ατομικούς παράγοντες, ή και σε έλλειψη ενδιαφέροντος και προσωπικής προσπάθειας ή και σε συνθήκες πολιτισμικής αποστέρησης στο οικογενειακό περιβάλλον. Στη διεθνή βιβλιογραφία, άλλωστε, αναφέρεται πως στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές/ήτριες με αναπηρία, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παιδαγωγικές ανάγκες που είναι κοινές για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, αυτές που αφορούν σε μια συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών/τριών (και σχετίζεται με την ατομική διάσταση της αναπηρίας) και όσες προκύπτουν από τη μοναδικότητα/ατομικότητα κάθε παιδιού μέσα στην τάξη (Norwich & Lewis, 2005· Norwich, 1996). Ως εκ τούτου, η υπαγωγή ενός παιδιού σε μια συγκεκριμένη κατηγορία αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν συνεπάγεται πως η παιδαγωγική προσέγγιση που θα υιοθετηθεί θα ισοδυναμεί με «ειδική παιδαγωγική» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η διασύνδεση του Ε.Ε.Π. με τη διαφοροποίηση ως μέσου για την εφαρμογή της ή το αντίθετο, εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο διαφορετικών νοηματοδοτήσεων, προσεγγίσεων και αμφισημιών και παραπέμπει σε ζητήματα διαφορετικών ερμηνειών και συσχετίσεων που κυριαρχούν στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με το Ε.Ε.Π., την εξατομίκευση και τη διαφοροποίηση, όπως αυτά αποσαφηνίστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διατριβής (Basye, 2018· Morgan, 2014· Bray & McClaskey, 2012· Fox & Hoffman, 2011· Perrenoud, 2005· Westwood, 2001· Tomlinson, 2001, 1999· Hart, 1992).

Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ως μορφές διαφοροποίησης αντικατοπτρίζουν αντίστοιχα προσεγγίσεις και νοηματοδοτήσεις που εμπίπτουν στο πλαίσιο των παραπάνω αμφισημιών και περιορισμών αναφορικά με τον

προσδιορισμό της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Ορισμένες από αυτές φαίνεται να συνάδουν με τις αρχές της διαφοροποίησης σε ένα επίπεδο, κυρίως στο περιεχόμενο ή στη διαδικασία. Ωστόσο, ο τρόπος εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών φαίνεται να είναι αποσπασματικός (Kuyini, 2008) σαν να πρόκειται για ένα σύνολο ανεξάρτητων τεχνικών ή μεθόδων που η κάθε μία μπορεί να αξιοποιηθεί μεμονωμένα και όχι για μια φιλοσοφία, μια παιδαγωγική προσέγγιση που διαπνέει την κουλτούρα του σχολείου και είναι εμφανής σε κάθε πρακτική, διαδικασία και προσέγγιση που υιοθετείται στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση με διαφορετικές πρακτικές/στρατηγικές, όπως ο/η καθένας/μία την αντιλαμβάνεται.

Μορφές διαφοροποίησης που αναφέρεται στην έρευνα¹³⁰ είναι η απλούστευση των ερωτήσεων ή του περιεχομένου, η απόσυρση από τη τάξη και η ατομική εργασία που παραπέμπουν σε μια διαδικασία τροποποίησης ή απλούστευσης της διδασκόμενης ύλης που φαίνεται να μοιάζει με τη διαφοροποίηση αλλά δεν εντάσσονται στις αρχές της. Η τροποποίηση περιορίζεται στην αντικατάσταση των εργασιών με άλλες χαμηλότερου βαθμού δυσκολίας, στις επαναλήψεις με απλουστευμένο υλικό, στη διδασκαλία δεξιοτήτων σε συνθήκες διδασκαλίας 1:1, στην παράλληλη στήριξη του/της μαθητή/ήτριας με διαφορετική δραστηριότητα και στόχο από αυτή που πραγματοποιείται στην τάξη ή την ίδια που, όμως, διεκπεραιώνει ειδικός/ή παιδαγωγός. Τέτοιου είδους πρακτικές δεν παρέχουν εναλλακτικές ανακαλυπτικές οδούς προς τη μάθηση, στιγματίζουν τον/τη μαθητή/ήτρια, τον απομονώνουν από τη συλλογική μαθησιακή εμπειρία και φυσικά δεν εμπίπτουν στη φιλοσοφία της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004· Hart, 1992).

Ο σεβασμός των διαφορετικών προσωπικών ρυθμών μάθησης, φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη από τις εκπαιδευτικούς της έρευνας ως μορφή διαφοροποίησης, ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ο κίνδυνος που ενέχει. Η αξιοποίηση των προσωπικών ρυθμών, μαθησιακών στυλ και προτιμήσεων για διαφορετικούς/ες μαθητές/ήτριες, χωρίς να δίνονται κίνητρα και ευκαιρίες για να δοκιμάσουν αβίαστα και νέες προκλήσεις μπορεί να καταστρατηγήσει την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση με τη λογική πως επιτρέπει στους καλούς μαθητές να προχωρούν με γρήγορους ρυθμούς και στους αδύναμους με αργούς ρυθμούς, μεγαλώνοντας έτσι τη μεταξύ τους απόσταση και επίσης υπάρχει ο κίνδυνος τα παιδιά να εγκλωβιστούν σε αυτά που ξέρουν (Σφυρόερα,

¹³⁰ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3, πίνακα 3.3.μ.

2004). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή σε τέτοιες επιλογές και να κάνουν ευέλικτους χειρισμούς, ώστε να διαμορφώσουν ένα παιδαγωγικό κλίμα ασφάλειας, σεβασμού και εμπιστοσύνης, στο οποίο τα λάθη είναι επιτρεπτά. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά ξεκινώντας από τα δικά τους μονοπάτια κινητοποιούνται σταδιακά να δοκιμάσουν και νέες πιο σύνθετες προκλήσεις. Η διαμόρφωση τέτοιων μαθησιακών περιβαλλόντων κρίνεται σημαντική και ιδιαίτερα από την προσχολική εκπαίδευση, καθώς, όπως υποστηρίζουν ερευνητές και παιδαγωγοί της κριτικής παιδαγωγικής, από την προσχολική ηλικία χτίζονται τα θεμέλια για τη διαμόρφωση ενεργών, χειραφετημένων, με κριτική σκέψη πολιτών που διεκδικούν με δημοκρατικό τρόπο τα δικαιώματά τους (Freire, 2009, 1977, 1977a· Bartolome, 2010· Freire, 1968· Jones, 2012· Silvers, Shorey & Crafton, 2010). Με την ίδια λογική, η αξιοποίηση του μαθησιακού προφίλ στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, που αναφέρεται και στην παρούσα έρευνα, δε θα πρέπει να αξιοποιείται ως μέσο ταξινόμησης και διαχωρισμού, αλλά ως μέσο συλλογής πληροφοριών για το παιδί, καθώς τα παιδιά δε μαθαίνουν πάντα μόνο με έναν τρόπο (Klein, 2010· Gardner, 1993).

Η μείωση των απαιτήσεων και προσδοκιών από τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία ως μορφή διαφοροποίησης, αναφερόμενη στα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνδέεται με τη θεωρία του ελλείμματος και την κλινική προσέγγιση της αναπηρίας που ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας δημιουργεί και αντίστοιχες προσδοκίες, καθώς τα ατομικά «ελλείμματα» και όχι το σχολείο αποτελούν φραγμό στη μάθηση. Σε συνδυασμό με αυτές τις προσεγγίσεις το μοντέλο της φιλανθρωπίας έρχεται να συμπληρώσει την υιοθέτηση αυτής της πρακτικής από τον/την εκπαιδευτικό ως «καλός και συμπονετικός» άνθρωπος (Corbett, 1996· Oliver, 1996· Oliver, 1990). Μια τέτοια οπτική δημιουργεί ανισότητες και δεν τις περιορίζει στο όνομα αποφυγής των άνισων ευκαιριών για διαφορετικούς μαθητές/ήτριες και ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία περιορίζεται η εξέλιξη των εν λόγω μαθητών/τριών και ενδεχομένως να αυξάνεται η σχολική διαρροή. Επίσης, «μια ιατρική οπτική» αποτελεί μέσο για την άσκηση δύναμης και τον έλεγχο των ατόμων (Foucault 1982). Ο τρόπος που εκπαιδευτικοί κατανοούν τη διαφορετικότητα και δημιουργούν την ταυτότητα των ανάπηρων μαθητών/τριών με βάση τη διάγνωση, επηρεάζει και την επιλογή αντίστοιχων πρακτικών. Με βάση την οπτική του Φουκώ, οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν στην αναπηρία ταυτότητα ανάλογη με την περιγραφή της βλάβης (Foucault 1982, 1977). Στην οικοδόμηση της ταυτότητας των αναπήρων συμβάλει και η οπτική της «νόρμας», όπως προκύπτει από την προσέγγιση των συμμετεχόντων/ουσών στην

έρευνα. Όπως υποστηρίζει ο Foucault (1977: 184), η έννοια του «κανονικού» εισήχθη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως «αρχή του καταναγκασμού στη διδασκαλία και ως μέσο επιτήρησης». Φαίνεται ότι η πρακτική επικεντρώνεται στις αρχές της ειδικής εκπαίδευσης και ως εκ τούτου, όπως υποστηρίζει η Vislie (2003), για την προώθηση της ένταξης θα πρέπει να υιοθετηθούν νέες ιδέες και πρακτικές και να αποδομηθούν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις της αναπηρίας.

Η διαφοροποίηση των στόχων, ως μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά ευρήματα, θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως μια στρεβλή αντίληψη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί παραμένουν κοινοί για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες και θα πρέπει να έχουν νόημα για αυτούς/ές. Έτσι δεν μειώνονται οι προσδοκίες για τους/τις μαθητές/ήτριες που θεωρούνται από το σχολείο λιγότερο ικανοί βάσει των ατομικών ικανοτήτων και αδυναμιών και επιπλέον δεν παρεμποδίζεται η εξέλιξή τους (Tomlinson, 2010, 2001, 1999 · Σφυρόερα, 2004· Tomlinson & Eidson, 2003). Η πρακτική της απλοποίησης του στόχου με ποσοτικού χαρακτήρα διαβαθμίσεις υιοθετείται σε περιπτώσεις που οι διατομικές διαφορές των μαθητών/τριών ερμηνεύονται μονοδιάστατα ως διαφορές στην ετοιμότητα και στο διαφορετικό ρυθμό μάθησης, χωρίς, δηλαδή, να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό πεδίο εντός και εκτός του σχολείου μέσα στο οποίο αναδύονται αυτές οι διαφορές. Μια τέτοια προσέγγιση είναι περιοριστική, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη το ζήτημα της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/ήτριες. Κρίνεται σκόπιμο να υπογραμμιστεί πως η προσέγγιση του όρου «μαθησιακή ετοιμότητα» με βάση το μοντέλο του ελλείμματος (εστίαση στις αδυναμίες) μπορεί να αποβεί μέσο διαχωρισμού και στιγματισμού των μαθητών/τριών, αν δεν ληφθούν υπόψη οι παραπάνω παράμετροι κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και κατά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011· Alberta Education, 2010· Gay, 2010· Bartolome, 2010· Κουτσελίνη, 2006· Σφυρόερα, 2004· Perrenoud, 2005· Corbett, 2001). Ο/Η εκπαιδευτικός σε σχέση με την επίτευξη ενός στόχου παρατηρεί την ατομική πορεία του/της κάθε μαθητή και δε συγκρίνει διαφορετικά παιδιά. Οι ατομικοί στόχοι θα πρέπει να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης και αξιοποιούνται εμπλουτιστικά στη μαθησιακή διαδικασία καθώς ωφελούνται όλα τα παιδιά της τάξης. Οι ατομικοί στόχοι μπορούν να προσεγγίζονται και κατά περίπτωση με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ή και την αλληλοϋποστήριξη και από τα παιδιά

της τάξης. Θα πρέπει να είναι κατανοητό, πως δεν κατακτούν όλα τα παιδιά τον ίδιο στόχο, στον ίδιο βαθμό, την ίδια στιγμή και με τον ίδιο τρόπο (Tomlinson, 2010, 2001· Κουτσελίνη, 2006· Σφυρόερα, 2004· Tomlinson & Eidson, 2003). Όταν κρίνεται βέβαια αναγκαίο ένας ατομικός στόχος να πλαισιωθεί ταυτόχρονα και σε ατομικό επίπεδο για επιπρόσθετη υποστήριξη, αυτό δεν είναι απαγορευτικό στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και μπορεί να οργανωθεί από τους/τις δύο εκπαιδευτικούς (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) με τρόπο, ώστε το παιδί να μη στιγματιστεί και να μη αποκοπεί από το πρόγραμμα της τάξης. Μια τέτοια πρακτική δεν μπορεί να γίνει επιβλαβής για τον/τη μαθητή/ήτρια, όταν δεν είναι συνήθης, το παιδί συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης και αντιμετωπίζεται ως ισότιμο μέλος της. Η απόσυρση ενός μαθητή από την τάξη για εξειδικευμένη υποστήριξη, που συχνά αποτελεί κύρια πρακτική στα τμήματα ένταξης, θα πρέπει να γίνεται με πολύ προσοχή και μόνο στις περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαία και παιδαγωγικά ωφέλιμη για τον/τη μαθητή/ήτρια, καθώς, όπως υποστηρίζεται βιβλιογραφικά, η αποσπασματική παρακολούθηση της γενικής τάξης, εκτός των άλλων, προκαλεί σύγχυση στον/στη μαθητή/ήτρια που συχνά είναι απρόθυμος να παρακολουθήσει την εξατομικευμένη συνεδρία (Sebba et al, 1993).

Οι επιλογές των μορφών διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα ως τις πιο κατάλληλες θα μπορούσαν να αμφισβητηθούν. Ενώ το πλαίσιο της διαφοροποίησης επιδιώκει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την ετερογένεια και τις προκλήσεις στη σχολική τάξη και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική διαδραματίζει βασικό ρόλο στην ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών στην τάξη (Burkett, 2013), μελέτες δείχνουν πως η πρακτική της διαφοροποίησης στα καθημερινά περιβάλλοντα μάθησης είναι συχνά ανεπιτυχής (Civitillo, Denessen & Molenaar, 2016· Westwood, 2013· Thomsen, 2012· Hertberg-Davis, 2009· Brighton et al., 2005) και οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται απρόθυμοι ή και ανεπαρκείς ως προς την κατοχή κατάλληλης γνώσης του θέματος (West & West, 2016· VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν πως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θεωρείται δύσκολη στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών (Tomlinson & Imbeau 2012· Santangelo & Tomlinson 2012· Van de Grift, 2010). Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της διαφοροποίησης στη διδασκαλία και τα πραγματικά οφέλη είναι δύσκολο να εκτιμηθούν, καθώς κρίνεται αναγκαίο να εξεταστεί η συσχέτιση των χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών με άλλους παράγοντες που δεν παρατηρούνται στο ακαδημαϊκό αποτέλεσμα (Haelermans et al.,

2015). Η αμφισβήτηση αναφορικά με τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται στα σχολεία είναι έκδηλη και συχνά οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε παρερμηνείες σχετικά με τον τρόπο που μπορεί να εφαρμοστεί καλύτερα (Westwood, 2013).

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω διαπιστώσεων, αιτίες που θα μπορούσαν να συνδεθούν με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και την ανεπιτυχή πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης, εκτός των αναφερόμενων αμφισημιών και συγκεχυμένων νοηματοδοτήσεων της διαφοροποίησης και του Ε.Ε.Π., αφορούν στην έλλειψη επιμόρφωσης, στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, στο θεσμοθετημένο διαχωριστικό πλαίσιο των καθηκόντων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στα σχολεία, στην κλινική προσέγγιση της αναπηρίας και στις απαιτήσεις σχεδιασμού και εφαρμογής της διαφοροποίησης (Mooij et al., 2014· Doolaard & Harms 2013· Maier, Greenfield, & Bulotsky-Shearer 2013· Roy, Guay & Valois 2013· Hughes & Riestra, 2007· Mooij 2007· Phtiaka, 2006· Unesco, 2004· Tomlinson et al., 2003· Byers, 1999· Shulman, 1986).

Οι εκπαιδευτικοί, με βάση την διεθνή βιβλιογραφία δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση σε οργανωτικές δεξιότητες και εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, ούτε την υποστήριξη σε πρακτικό επίπεδο και την εμπειρία, ώστε να την μεταφέρουν στην τάξη τους. Δεν είναι εύκολο να γίνει κάποιος/α καινοτόμος, όταν εργάζεται σε δύσκολες συνθήκες και έχει συνηθίσει να εργάζεται με παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους (Byers, 1999· Unesco, 2004· Phtiaka, 2006· Hughes & Riestra, 2007· Καραγιάννη, 2004). Επιπλέον, ο χρόνος για σχεδιασμό, συνεργασία, προετοιμασία και διαμόρφωση της διδασκαλίας δεν επαρκεί και δεν προβλέπεται από το Π.Σ.. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διαφοροποίηση μια προσέγγιση που απαιτεί υπερβολικό φόρτο εργασίας, είναι χρονοβόρα και πολλές φορές μη βιώσιμη (Westwood, 2013). Επίσης, συστημικοί παράγοντες, όπως το σχολικό κλίμα, οι διαθέσιμοι πόροι, καθώς και οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να δυσκολεύουν την εφαρμογή της διαφοροποίησης (Maier, Greenfield & Bulotsky-Shearer 2013· Roy, Guay & Valois 2013). Ωστόσο, η διαφοροποίηση θεωρείται αποκλειστικά ως ευθύνη των εκπαιδευτικών (Burkett, 2013), οι οποίοι δεν υποστηρίζονται ούτε καθοδηγούνται από την ηγεσία του σχολείου στην εφαρμογή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Munro, 2012). Η έλλειψη εποπτείας στην εφαρμογή της διαφοροποίησης συνεπάγεται μείωση της επιθυμητής υποστήριξης και πρόκλησης των μαθητών και μαθητριών. Παράγοντες που περιπλέκουν τη διαδικασία διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελούν οι άκαμπτες ρουτίνες και η γραφειοκρατική διαχείριση, τα

τυποποιημένα χρονοδιαγράμματα και η υποχρέωση κάλυψης της διδακτέας ύλης των προβλεπόμενων Π.Σ., ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, προβλήματα στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τάξη (Stroggilos et al, 2017· Engel, Claessens & Finch 2013· Maier, Greenfield & Bulotsky-Shearer 2013).

Για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ερευνητές του χώρου υποστηρίζουν πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακινηθούν και να πειστούν να αλλάξουν τις υπάρχουσες πρακτικές, να αισθανθούν την ευθύνη για την εκπαιδευτική αλλαγή, να εργάζονται με μια επαγγελματική ομαδική κουλτούρα και να διεκδικούν επαρκή υποστήριξη από την πολιτεία, ώστε να αυξήσουν τη εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθησή τους, καθώς οποιαδήποτε σχολική μεταρρύθμιση δε μπορεί να υλοποιηθεί μόνο ως επιβεβλημένο δόγμα από το υπουργείο παιδείας (Dixon et al., 2014· Weber et al., 2013· Oberon, 2013· Smit & Humpert, 2012· Sheridan et al., 2009· Fullan, 2007). Υπογραμμίζεται η ανάγκη αξιοποίησης νέων στρατηγικών διαφοροποίησης που προκύπτουν από την έρευνα ως κατάλληλες και ενταξιακές (Taylor 2017· Stroggilos et al, 2017). Για την συνεπή εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης πρέπει να ληφθούν υπόψη (Brighton et al., 2005) παράγοντες όπως ο αριθμός των μαθητών/τριών ανά τάξη, ο διαθέσιμος χρόνος προγραμματισμού, οι διαθέσιμοι πόροι, η αυξημένη ευθύνη του/της εκπαιδευτικού και η συνεργασία (Taylor, 2017). Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν ουσιαστικές διαφοροποιημένες πρακτικές θα πρέπει σίγουρα να εμπλακούν σε μια διαδικασία αποδόμησης του παρόντος τρόπου σκέψης και των ενεργειών τους αναφορικά με την προσέγγιση της αναπηρίας, με τους εαυτούς τους και με τους/τις άλλους/ες. Όπως προτείνει ο Allan (2004), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπλακούν εμπειρικά σε διαδικασίες αποδομητικές, προκειμένου να προχωρήσουν σε ουσιαστικό επαναπροσδιορισμό της αναπηρίας. Σύμφωνα με τη μεταμοντέρνα σκέψη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να γίνονται ευέλικτοι, να επιτρέπουν τις αλλαγές σε έννοιες και καταστάσεις που θεωρούνται δεδομένες, όπως για παράδειγμα η πεποίθηση πως οι μαθητές/ήτριες με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν καλύτερα μέσω της ατομικής διδασκαλίας, και συνεπώς, να ενθαρρύνουν μια εναλλακτική κατασκευή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αναγκαίες κρίνονται οι παιδαγωγικές αλλαγές στον σχεδιασμό της αρχικής και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης που αφορούν ζητήματα σχετικά με την αποδόμηση πεποιθήσεων για την προσέγγιση της αναπηρίας ως βλάβη του ατόμου στις αποτελεσματικές στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας για το σύνολο του

μαθητικού πληθυσμού και όχι μόνο για μαθητές/ήτριες με αναπηρία καθώς και συνεργατικών πρακτικών προκειμένου να παρασχεθούν καλύτερες ευκαιρίες για την ένταξη όλων των μαθητών/τριών στα Γ.Ε.. Η μεταμοντέρνα σκέψη και η ηθική του Foucault μπορούν να αναπτυχθούν όσον αφορά την ενταξιακή εκπαίδευση με την έννοια πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν πραγματικά να επαναπροσδιορίσουν τη σκέψη τους και συνεπώς τις πρακτικές τους. Έτσι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να εφαρμοστεί ως μια στρατηγική που προκύπτει από μια θεωρία που δεν εξισώνει την αναπηρία με περιορισμένη δραστηριότητα και παιδαγωγικό αποκλεισμό. Πρέπει να επιχειρηθούν παιδαγωγικές αλλαγές προκειμένου οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης να αναγνωρίσουν ότι η αναπηρία συνδέεται άμεσα με την καταπίεση και τον αποκλεισμό, κοινωνικά και παιδαγωγικά και πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί ως μέσο για την εξάλειψη πρακτικών καταπίεσης και αποκλεισμού (Strogilos et al, 2017).

4.3.3 Οι αξιολογικές διαδικασίες στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του

Ε.Ε.Π.: αναζητώντας τη διεπιστημονικότητα και την εγκυρότητα των αξιολογικών διαδικασιών

Οι αξιολογικές διαδικασίες στην παρούσα έρευνα αφορούσαν στην αξιολόγηση των νηπίων πριν τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. καθώς και του Ε.Ε.Π.¹³¹ Στην αξιολόγηση των νηπίων συμμετέχουν κυρίως ο/η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής προσχολικής εκπαίδευσης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ο/η ψυχολόγος και ο/η κοινωνικός λειτουργός του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ως τα πλέον αρμόδια άτομα από την διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ο/η εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης του σχολείου συμμετέχει με την υποβολή μιας παιδαγωγικής έκθεσης για ενημέρωση της διεπιστημονικής ομάδας του εκάστοτε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην περίπτωση που ζητηθεί. Αντίστοιχα στο σχολείο η αξιολόγηση του/της μαθητή/ήτριας γίνεται από τον/τη νηπιαγωγό ειδικής εκπαίδευσης κυρίως. Στα περισσότερα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. η αξιολόγηση του/της μαθητή/ήτριας στηρίζεται κυρίως στη χρήση περιορισμένων, παραδοσιακών μη ευέλικτων μέσων και τρόπων αξιολόγησης (κυρίως στη λήψη ιστορικού από τους γονείς, στη χρήση αυτοσχέδιων εργαλείων αξιολόγησης και σταθμισμένων test που παρέχονται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. και στις πληροφορίες που παρέχει το σχολείο μέσω γραπτής έκθεσης) και ολοκληρώνεται τις περισσότερες φορές σε ένα περιοριστικό χρονικό διάστημα 2-3 συνεδριών, χρόνος που

¹³¹ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3.4., Πίνακα 3.3.κ. και 3.3.λ.

δε θεωρείται αρκετά επαρκής ακόμη και από την πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών¹³² για μια έγκυρη και σφαιρική αξιολόγηση του παιδιού. Αντίστοιχα, η αξιολόγηση στο σχολείο στηρίζεται στη συνεχή παρατήρηση, χωρίς ωστόσο να συνηθίζεται η συστηματική καταγραφή των παρατηρήσεών τους. Αναφορικά με την καταλληλότητα και επάρκεια των εργαλείων και μέσων αξιολόγησης προκειμένου αυτή να διεξαχθεί σφαιρικά και έγκυρα οι απόψεις των εμπλεκόμενων στην έρευνα φαίνεται να μη συνηγορούν θετικά, αλλά να υπάρχει μια μερική συμφωνία, καθώς αρκετά εργαλεία-μέσα και όχι όλα κρίνονται επαρκή και κατάλληλα για μια έγκυρη και σφαιρική αξιολόγηση. Επιπλέον, καθώς λίγα μόνο εργαλεία και μέσα αξιολόγησης που αξιοποιούν οι εμπλεκόμενοι/ες στην αξιολογική διαδικασία παρέχονται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ., προκύπτει εύλογα το κοινό αίτημα των συμμετεχόντων/ουσών για παροχή κοινών εργαλείων και μέσων αξιολόγησης από την πολιτεία. Ως προς την αξιολόγηση του Ε.Ε.Π., διαφαίνεται πως δεν υπάρχει μια κοινή κατεύθυνση, καθώς μια μεγάλη μερίδα των εμπλεκόμενων (58%) υποστηρίζει πως προβλέπεται η αξιολόγησή του και ένας σημαντικός αριθμός αυτών αναφέρει πως δεν προβλέπεται (37%). Η εμπλοκή των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. στην αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. δεν είναι εφικτή. Το Ε.Ε.Π. αξιολογείται από το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. κυρίως μέσω ανατροφοδοτικών συναντήσεων με τις/τους εκπαιδευτικούς της τάξης, σε ορισμένες περιπτώσεις με λίγες επιτόπιες παρατηρήσεις στην τάξη και μερικές φορές μέσω ανατροφοδοτικών συναντήσεων με γονείς. Οι αξιολογικές διαδικασίες που περιλαμβάνουν τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση σχετικά με τις πρακτικές, το πλαίσιο και τα μέσα που αξιοποιούν οι εμπλεκόμενοι/ες, καθώς και τη συμμετοχή των νηπίων στις εν λόγω διαδικασίες δεν υφίστανται ως κύρια πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί στην τάξη αξιολογούν το Ε.Ε.Π. με κριτήριο την επίτευξη των στόχων που έθεσαν παρατηρώντας την εξέλιξη του παιδιού χωρίς, όμως, να ακολουθούν μια συστηματική αξιολογική διαδικασία, που αξιοποιεί εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και συνδυαστικά ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία και μέσα.¹³³

Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην αξιολόγηση προκύπτει εύλογα το συμπέρασμα πως η αξιολογική διαδικασία του/της μαθητή/ήτριας δεν υλοποιείται υπό το πρίσμα της πολυεπίπεδης συνεργατικής διεπιστημονικής προσέγγισης από μια ευρύτερη διεπιστημονική ομάδα που να περιλαμβάνει μέλη από το σχολείο, την

¹³² Βλέπε πίνακα, 3.3.κ

¹³³ Βλέπε Κεφάλαιο 1, θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με την αξιολόγηση, ενότητα 1.1.1.3

οικογένεια και την αρμόδια δημόσια υποστηρικτική δομή της εκπαίδευσης, όπως τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Έτσι, η αξιολόγηση περιορίζεται στο πλαίσιο των «ολίγων» ειδικών στις ειδικές αρμόδιες υπηρεσίες (ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα) που ενδεχομένως κατέχουν την αυθεντία του επαΐοντα και με την επίσημη συγκατάθεση της πολιτικής ηγεσίας. Λαμβάνοντας υπόψη πως τις περισσότερες φορές τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ως κατεξοχήν υπηρεσία αξιολόγησης, στελεχώνονται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με μηδενική ή και ελάχιστη εμπειρία ή επιμόρφωση, όπως οι ίδιοι δηλώνουν ¹³⁴ αναδεικνύεται ο κίνδυνος που ελλοχεύει για την κατασκευή ταυτοτήτων. Προκύπτει έντονα ο προβληματισμός για τον τρόπο λειτουργίας του κρατικού μηχανισμού και των θεσμικών νομοθετημάτων που συμβάλει κατά κάποιο τρόπο στο αυθαίρετο βάπτισμα ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως αυθεντίες ή ειδικούς, ενώ δεν κατέχουν αυτήν την ιδιότητα ή και γνώση και πολλές φορές αυτή η ιδιότητα που τους/τις προσδίδεται λειτουργεί ως βάρος ακόμη και για τους ίδιους/ες, όπως αναφέρουν.¹³⁵ Η στενότητα αυτή ως προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην αξιολογική διαδικασία αναιρεί αφενός τη διεπιστημονική –πολυεπίπεδη συνεργατική προσέγγιση της διαδικασίας αυτής και αφετέρου σε συνδυασμό με το χρόνο αξιολόγησης, τις συνθήκες και τα μέσα που αξιοποιούνται κατά την αξιολόγηση αφήνουν περιθώρια για ελλιπή πληροφόρηση και συλλογή στοιχείων αναφορικά με τον/τη μαθητή/μαθήτρια και κατά επέκταση για μία μη έγκυρη αξιολόγηση που οδηγεί στην ετικετοποίηση ή και συχνά στην παθολογοποίηση του παιδιού με την απόδοση μιας πιθανής βλάβης (Ι.Ε.Π., 2019· Ντεροπούλου και συν., 2015· Tomlinson & Moon, 2013· Ministry of Education, 2011· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Cummins, 2005· Σφυρόερα, 2004).

Επιπλέον, διαφαίνεται πως η αξιολόγηση των μαθητών/τριών υλοποιείται παράλληλα και διαχωριστικά από δύο διαφορετικά υποσυστήματα-πλαίσια της εκπαίδευσης, το σχολείο και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., των οποίων οι αξιολογικές κρίσεις πολλές φορές δε συμφωνούν (συχνές είναι οι αναφορές εκπαιδευτικών πως η επίσημη αξιολόγηση που κατατίθεται στο σχολείο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα του παιδιού με αποτέλεσμα οι ειδικοί παιδαγωγοί να μην την λαμβάνουν υπόψη¹³⁶) και σε συνδυασμό με τη μη ενεργή εμπλοκή των γονέων¹³⁷ στην αξιολογική διαδικασία και

¹³⁴ Βλέπε Κεφάλαιο 3 και 4, ενότητα 3.5., 3.6. και 4.4. Πίνακας 3.5.α και 3.6.α

¹³⁵ Βλέπε ενότητα 3.5 και 3.6.

¹³⁶ Βλέπε πίνακα 3.3.κ. (μόνο μία από τις 25 εκπαιδευτικούς έλαβε υπόψη τη γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.)

¹³⁷ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.3. και 3.4.3., Πίνακα 3.3.κ,λ και 3.4.δ.

στη λήψη αποφάσεων, οι οποίοι μπορούν να παράσχουν σημαντικές πληροφορίες και στοιχεία για το παιδί, μεγεθύνεται ο κίνδυνος μιας αυθαίρετης μη έγκυρης αξιολόγησης του παιδιού (Ministry of Education, 2011· Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Ακόμη, παρατηρείται αντίφαση/απόκλιση μεταξύ των απαντήσεων που αφορούν στο ερώτημα ποιοι θα πρέπει να συμμετέχουν στις αξιολογικές διαδικασίες και στο ερώτημα ποιοι συμμετέχουν τελικά. Στο πρώτο ερώτημα φαίνεται να προτείνεται μια πιο ευρεία διεπιστημονική ομάδα συμπεριλαμβανομένων και των γονέων, ενώ στο δεύτερο που αφορά στην πρακτική εφαρμογή οι βασικοί συμμετέχοντες είναι πολύ λιγότεροι.¹³⁸

Στο « Ένα Σχολείο» για όλους η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και της μάθησης κρίνεται σκόπιμο να συμβάλει στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και συμμετοχής σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες, ανεξάρτητα από οποιοδήποτε χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την ταυτότητά του (ατομική, εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική). Η ενταξιακή πολιτική και εκπαίδευση αναγνωρίζοντας την αρχή της αποδοχής της διαφορετικότητας, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης, στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση, στην εξάλειψη των εκπαιδευτικών διακρίσεων, στην πολυεπίπεδη, υποστήριξη των μαθητών/τριών και στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο μιας σχολικής κουλτούρας ένταξης και αλληλεγγύης. Ωστόσο, η παροχή ίσων ευκαιριών δεν εξαντλείται στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, αλλά συμπεριλαμβάνει και την παροχή ευκαιριών μάθησης σε ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης με την κατάλληλη προσαρμογή της εκπαιδευτικής πρακτικής. Μέρος αυτής της πρακτικής αποτελούν και οι αξιολογικές διαδικασίες, οι οποίες καθορίζουν την ποιότητα και την καταλληλότητα της παρεχόμενης εκπαιδευτικής παρέμβασης και κατά συνέπεια τη συνολική εξέλιξη του παιδιού στη ζωή του (Vygotsky, 1993a,b). Ωστόσο οι αξιολογικές διαδικασίες, κρίσεις και πρακτικές που ακολουθούνται, προκειμένου να παρασχεθεί η καταλληλότερη εκπαιδευτική παρέμβαση, δεν αποτελούν μια «ουδέτερη» διαδικασία, αλλά συνδέεται άμεσα με την ιδεολογική τοποθέτηση όσων την εφαρμόζουν, το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται, την πολιτική και ιδεολογία που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004· Χαραμής, 2000). Έτσι, η αξιολόγηση ως πολυδιάστατη και αλληλοεξαρτώμενη διαδικασία που επηρεάζει καθοριστικά τη μάθηση και τη διδασκαλία, ανάλογα με το πλαίσιο, την ιδεολογία, τις αρχές και τον ορισμό που

¹³⁸ Βλέπε Πίνακα 3.3.κ. και 3.3.λ.

υιοθετεί κάποιος/α κατά την εφαρμογή της, μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, και στην πρόοδο όλων των μαθητών/τριών ή να αποτελέσει μέσο διαχωρισμού, αποκλεισμού, σχολικής διαρροής και αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο (Cummins, 2005· Vlachou, 2004· Rose, 2000· Mittler, 2000a· Χαραμής, 2000). Ιδιαίτερα στις σύγχρονες σχολικές τάξεις που χαρακτηρίζονται από την ετερογένεια των μαθητών/τριών, η αξιολογική διαδικασία καθίσταται πολύπλοκη, αλλά και ταυτόχρονα αναγκαία προκειμένου να σχεδιαστεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία που ν' ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών, ώστε να μη δημιουργείται χώρος διακρίσεων και αποκλεισμού από τη μάθηση. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προκύπτουν ερωτήματα του τύπου τι πρέπει να αξιολογείται στο σχολείο και τι τελικά αξιολογείται; πώς και γιατί; με ποια μέσα; ποιο είναι το θεωρητικό πλαίσιο και οι αρχές που διέπουν μια παιδαγωγική αξιολόγηση, ώστε να προωθεί τη μάθηση, τη συμμετοχή και την εξέλιξη όλων των παιδιών; Ποια μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες των σύγχρονων ετερογενών σχολικών τάξεων, ώστε να προωθείται η ενταξιακή εκπαίδευση; Οι αξιολογικές διαδικασίες που αξιοποιούνται από τους/τις συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα συμβάλουν προς αυτήν την κατεύθυνση; Με αφετηρία το πλαίσιο των σύγχρονων αξιολογικών διαδικασιών που προωθούν την ένταξη, όπως αναφέρθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο, μπορούν να δοθούν απαντήσεις στα ως άνω αναφερόμενα ερωτήματα.

Υπό το ανωτέρω πρίσμα, η παραδοσιακή αντίληψη για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, που περιορίζεται στην αποτίμηση του αποτελέσματος της μάθησης, της επίδοσης του/της μαθητή/ήτριας και της επίτευξης των στόχων που τέθηκαν, προσέγγιση στην οποία εστιάζουν κυρίως οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί της έρευνας, αμφισβητείται από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και θεωρίες και αναπτύσσεται ενδιαφέρον για «εναλλακτικές μορφές» που προσεγγίζουν την αξιολόγηση ως ένα δυναμικό «εργαλείο», μια δυναμική διαδικασία (Ι.Ε.Π., 2019· Ρεκαλίδου, 2016α). Βασικές θέσεις της φιλοσοφίας όλων αυτών των προσεγγίσεων είναι ότι η αξιολόγηση που αποτελεί μια θεμελιώδη συνιστώσα της διδασκαλίας και της μάθησης, παρέχει πληροφορίες, βελτιώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση, είναι μια συνεχής και συστηματική διαδικασία που συμβάλει στην καλύτερη γνώση των μαθητών και μαθητριών αναφορικά με αυτά που γνωρίζουν, που μπορούν να κάνουν και ποια είναι η στάση τους απέναντι στη μάθηση (ΙΕΠ, 2019, 2014α· Dunphy, 2008· Ρεκαλίδου, 2016α). Κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και μαθησιακής

διαδικασίας στο σχολείο, η παιδαγωγική αξιολόγηση θα πρέπει να είναι παρούσα σε όλα τα στάδια σχεδιασμού και εφαρμογής, να αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της που εξυπηρετεί και υποστηρίζει τη διδασκαλία, τον μαθητή και τη μαθήτριά, τον/την εκπαιδευτικό και όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και δε νοείται να ταυτίζεται με την καταγραφή των αδυναμιών, του βαθμού και του είδους της αναπηρίας (Tomlinson & Moon, 2013· Ministry of Education, 2011· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Cummins, 2005· Σφυρόερα, 2004).

Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής δεν είναι ποσοτικός έλεγχος των κεκτημένων γνώσεων, των δεξιοτήτων γνωστικού τύπου και της επίδοσης του μαθητή, καθώς οι κεκτημένες γνώσεις, αποτελούν ιστορία, δεν παρέχουν πληροφορίες για την αξιολόγηση των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών και επιπλέον αγνοούν την κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της μάθησης και της ανάπτυξης (Χοντολίδου, 2004· Σφυρόερα, 2004· Δαφέρμος, 2002· Φοινικιανάκης, 2010). Είναι μια ανιχνευτική και αναστοχαστική διαδικασία που αποσκοπεί στην καλύτερη κατανόηση του κάθε παιδιού και στην παροχή της καταλληλότερης υποστήριξης (Χαραμής, 2000· Cummins, 2005· Σφυρόερα, 2004). Υπό αυτήν την οπτική διαφαίνεται πως η προσέγγιση των αξιολογικών διαδικασιών των συμμετεχόντων/ουσών στην παρούσα έρευνα, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας¹³⁹ δεν ακολουθεί όλες τις προαναφερόμενες αρχές, εστιάζει κυρίως στον/στη μαθητή/ήτριά και όχι στην ίδια τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, στον/στην εκπαιδευτικό ή άλλον/η ειδικό επιστήμονα που εμπλέκεται και στις πρακτικές που ακολουθεί. Η ολιστική προσέγγιση και η συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων από διαφορετικές πηγές δε φαίνεται να αποτελεί πάγια πρακτική στη διαδικασία αξιολόγησης των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.

Η αξιολόγηση ανάλογα με το σκοπό της εφαρμόζεται στην αρχή του σχολικού έτους, μιας θεματικής ενότητας ή μιας δραστηριότητας (αρχική-διερευνητική) κατά τη διάρκεια (διαμορφωτική) και στο τέλος (τελική)¹⁴⁰(Π.Ι., 2002). Λαμβάνοντας υπόψη γνωστικές και κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες μάθησης, τονίζονται τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει η διαμορφωτική αξιολόγηση στη μάθηση, όταν ο/η εκπαιδευτικός επικοινωνεί τις μαθησιακές επιδιώξεις με τους/τις μαθητές/ήτριες,

¹³⁹ Βλέπε ενότητα 3.3.4 και πίνακα 3.3.κ. και 3.3.λ

¹⁴⁰ Βλέπε Κεφάλαιο 1. θεωρητικό πλαίσιο, 1.1.3. Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές

διατυπώνει τις κατάλληλες ερωτήσεις, παρέχει ανατροφοδότηση και εμπλέκει τους/τις μαθητές/ήτριες στην αξιολόγηση μέσω της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης (William, 2013). Στην παρούσα έρευνα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εστιάζουν κυρίως σε μια αρχική διαγνωστική αξιολόγηση και δεν παρέχεται η δυνατότητα διαμορφωτικής αξιολόγησης λόγω της δομής και λειτουργίας του θεσμού και το πλήθος αρμοδιοτήτων, αλλά και του περιοριστικού νομοθετικού πλαισίου.¹⁴¹ Στο σχολείο, αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αξιολογούν στην αρχή προκειμένου να σκιαγραφήσουν το προφίλ του/της μαθητή/ήτριας και να σχεδιάσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ωστόσο η διαμορφωτική αξιολόγηση που εστιάζει σε όλες τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα, μάθηση, εκπαίδευση, εκπαιδευτικές πρακτικές, δυναμική σχέσεων, διαμόρφωση μαθησιακών προφίλ, αναστοχασμός, κ.ά. δεν εφαρμόζονται συστηματικά και σε όλο το εύρος τους.

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της αξιολόγησης προσλαμβάνει δυναμικό χαρακτήρα καθώς βρίσκεται συνεχώς σε εξέλιξη, αναγνωρίζει τη σχέση διάδρασης μεταξύ μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, περιβάλλοντος (σχολείο, οικογένεια, κοινωνία) και εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας και δίνει έμφαση στις δυνατότητες του παιδιού για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η δυναμική αξιολόγηση βάσει της θεωρίας του Vygotsky¹⁴² δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων με την κατάλληλη υποστήριξη μέσω της καθοδήγησης των ενηλίκων ή σε συνεργασία με άλλους/ες συνομήλικους/ες. Ως προς τις ατομικές διαφορές το βάθος της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης διαφέρει και ανταποκρίνεται στις μαθησιακές δυνατότητες του παιδιού. Ακόμη και σε παιδιά που εντάσσονται στην ίδια κατηγορία αναπηρίας, σύμφωνα με το Vygotsky, μπορεί να παρουσιάζονται ομοιότητες με βάση την παραδοσιακή αξιολόγηση, αλλά να διαφέρουν πολύ στην ικανότητα να ωφελούνται από την παρεχόμενη βοήθεια (Gindis, 1995a, b). Η αντίθεσή του στην παραδοσιακή αξιολόγηση στηριζόταν: α) στην άποψη του για τη *δυναμική* και κοινωνική φύση της αναπηρίας, καθώς αυτή δεν αποτελεί μια στατική κατάσταση και προσεγγίζεται υπό την οπτική της αναγνώρισης των δυνατών σημείων και ικανοτήτων του παιδιού και β) στη θέση του για τη *διαλεκτική (dialectical)* φύση της ανάπτυξης μέσω της

¹⁴¹ Βλέπε ενότητα 3.3.5.

¹⁴² Η κεντρική θέση της αναπτυξιακής – δυναμικής αξιολόγησης που πρότεινε ο Vygotsky στηρίχτηκε σε μια βασική θεωρητική έννοια της γενικής θεωρίας του για την ανάπτυξη, την έννοια της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης (Z.E. A), η οποία αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και στο επίπεδο της «εν δυνάμει» ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλικούς (Vygotsky, 1978/1997:147, στο Παπαδοπούλου, 2007:13).

διαμεσολάβησης των πολιτισμικών σημείων. Υποστήριξε ότι μια ιδιαίτερη αλλαγή λαμβάνει χώρα στη συνολική δομή μιας κατάστασης αναπηρίας κατά τη διαδικασία ανάπτυξης και κάτω από την επιρροή της εκπαίδευσης. Αυτή η διαφοροποίηση ανάμεσα στην αξιολόγηση του πραγματικού και του δυνατού γενέσθαι σε ένα παιδί, αποτέλεσε τη βάση στην έρευνα του Vygotsky για την ανεύρεση εναλλακτικών αξιολογικών διαδικασιών στην διαμόρφωση-τυποποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης ανάπηρων παιδιών. Η δυναμική αξιολόγηση εστιάζει στις γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες του παιδιού, στη διαμεσολαβημένη αξιολόγηση. Μέσα από την ανάλυση των επιδόσεων του παιδιού πριν και μετά την παρέμβαση-διαμεσολάβηση του/της αξιολογητή/ήτριας, αντλούνται πληροφορίες σημαντικές για τη δυνατότητα του γνωστικού μετασχηματισμού ενός παιδιού, την ανταπόκριση του στη διαμεσολάβηση των ενήλικων ή συνομήλικων και την ικανότητα να ανταποκρίνεται, να κατανοεί, να υπακούει και να εκτελεί εντολές και οδηγίες. Οι μαθητές/ήτριες κρίνεται σκόπιμο να αξιολογούνται καθημερινά, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, συνολικά και σε σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις που συνάπτουν (Vygotsky, 1993 a, b· Gindis, 1995a, b), πρακτική που δεν αναφέρθηκε κατά τη διαδικασία αξιολόγησης από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα. Τέτοιου είδους διαδικασίες και πρακτικές προς την κατεύθυνση της δυναμικής αξιολόγησης δε φαίνεται να αξιοποιούνται κατά την αξιολογική διαδικασία στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. Αν και η παιδαγωγική αξιολόγηση των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο δεν αποτελεί ευθύνη μόνο των ειδικών παιδαγωγών, στην παρούσα έρευνα οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν την ευθύνη της αξιολόγησης των εν λόγω μαθητών/τριών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β· Χαραμής, 2000).

Η αξιολογική διαδικασία στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προϋποθέτει τυπικές και άτυπες (formal-informal), διαδραστικές και εναλλακτικές μεθόδους, μορφές και μέσα αξιολόγησης,¹⁴³ ώστε ο/η εκπαιδευτικός να συλλέγει ποικίλα στοιχεία για να μπορεί να κατανοήσει τη μαθησιακή και την αναπτυξιακή πορεία του/της μαθητή/ήτριας και να συνθέσει με μεγαλύτερη αξιοπιστία και

¹⁴³ όπως για παράδειγμα η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, η συστηματική παρατήρηση σε ποικίλες περιστάσεις και συνθήκες και καταγραφή, ο φάκελος μαθητή/ήτριας, οι συζητήσεις/συνεντεύξεις, έργα και εργασίες των παιδιών, παιχνίδια ρόλων, το κουκλοθέατρο, η δραματοποίηση που δίνουν τη δυνατότητα να εκφραστεί ο/η μαθητής/ήτρια με ποικίλους τρόπους και να εκφράσει διαφορετικές ικανότητες, ηχογράφηση, βιντεοσκοπήσεις και φωτογράφιση, πρωτόκολλο προόδου των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικής αξιολόγησης ποιοτικού χαρακτήρα που έχει κατασκευάσει ο/η εκπαιδευτικός, ρουμπρίκες, κ.ά., Βλέπε αναλυτικότερα Κεφάλαιο 1, θεωρητικό πλαίσιο, 1.1.3. Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές

εγκυρότητα το προφίλ του/της (NCCA, 2008). Από την ανάλυση των απαντήσεων αναφορικά με τα μέσα και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών με αναπηρία και του Ε.Ε.Π. προκύπτει ένα περιορισμένο εύρος ως προς τη χρήση ποικίλων και εναλλακτικών ποιοτικών και ποσοτικών μέσων αξιολόγησης, τα οποία δεν συνάδουν με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις εναλλακτικού τύπου για την εκπαιδευτική αξιολόγηση στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της δυναμικής αξιολόγησης του. Φαίνεται πως η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης δεν αποτελεί τη βασική αξιολογική πρακτική των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, ωστόσο αυτό συνδέεται με την έλλειψη σαφούς νομοθετικού πλαισίου αναφορικά με την αξιολογική διαδικασία καθώς και με την έλλειψη παροχών ως προς τα μέσα και εργαλεία αξιολόγησης, την επάρκεια και την καταλληλότητα αυτών,¹⁴⁴ αλλά και την έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης. Η παρατήρηση μέσα στην τάξη ως κυρίαρχο μέσο αξιολόγησης σε ένα ευέλικτο χώρο όπως το νηπιαγωγείο, είναι επαρκής και έγκυρη για τη συλλογή όλων εκείνων των στοιχείων που θα δώσουν στην αξιολόγηση μια δυναμική και όχι περιοριστική διάσταση για τις δυνατότητες και την εξέλιξη του ανάπηρου μαθητή; (Vygotsky, 1993a,b). Ωστόσο, δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών ή των άλλων ειδικών εμπλεκόμενων στην αξιολογική διαδικασία, παρότι τα ιδιογραφικά τους χαρακτηριστικά, η κουλτούρα τους και οι βαθιά ριζωμένες συνήθειες εργασίας πολλών ετών συμβάλλουν προς αυτήν την κατεύθυνση (Ντεροπούλου και συν., 2015). Παρόμοια έλλειψη παρατηρείται ως προς την αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και διαδικασίες που ακολουθούνται ως εναλλακτική, ενταξιακή πρακτική.

Εκτός όμως από την αξιολόγηση του παιδιού και του Ε.Ε.Π., απαραίτητη θεωρείται η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και της πορείας της ενταξιακής διαδικασίας ως στοιχείο ανατροφοδότησης για τη διαμόρφωση των πλέον κατάλληλων εκπαιδευτικών συνθηκών στα Τ.Ε. (Lipsky & Gartner, 1995· Marchesi, 1986· Marchesi et al, 2005). Στην παρούσα έρευνα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και του Ε.Ε.Π. με συστηματικό τρόπο που προβλέπεται ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δε φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα. Αναφορικά με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., μόνο το 36% των συμμετεχόντων/ουσών δηλώνουν πως προβλέπεται η αξιολόγηση του Ε.Ε.Π.

¹⁴⁴ Βλέπε πίνακα, 3.3.κ.

Η χορήγηση σταθμισμένων tests σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως είθισται κατά την αξιολογική διαδικασία στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., προκάλεσε έντονη κριτική αναφορικά με τις διαδικασίες χορήγησης, το βαθμό της προγνωστικής τους αξίας αλλά και τη δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων τους (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Ένα βασικό επιχείρημα των επικριτών αφορά στην αδυναμία των tests να καταγράψουν τις διαδικασίες κατάκτησης των επιδόσεων, καθώς δεν είναι γνωστό, αν οι χαμηλές επιδόσεις κάποιων παιδιών στα tests οφείλονται στο ότι δεν μπορούν να ακολουθήσουν κάποιες οδηγίες ή αν πραγματικά δεν έχουν κατακτήσει τις γνώσεις ή τις δεξιότητες που επιχειρείται να αξιολογηθούν (Stallman & Pearson, 1990· McGill-Franzen & Allington, 1993· Meisels et al., 1995). Παρόμοια κριτική άσκησε και ο Vygotsky.¹⁴⁵ Χαρακτήρισε την παραδοσιακή αξιολόγηση και τα τυποποιημένα tests αξιολόγησης ως ποσοτική έννοια (*arithmetical concept*), γιατί το ανάπηρο παιδί αντιμετωπίζεται ως ένα άθροισμα αρνητικών χαρακτηριστικών και αδυναμιών. Ακόμη, άσκησε κριτική στην αξιολόγηση που διεξάγεται μέσα σε ένα στείρο περιβάλλον των γραφείων των ψυχολόγων ή εκπαιδευτικών, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Τα παραδοσιακά τυποποιημένα tests αξιολόγησης, όπως υποστηρίζεται, δεν αξιολογούν ψυχολογικούς παράγοντες, ούτε αυτό που μπορεί να κάνει το παιδί, αν βρεθεί στο κατάλληλο περιβάλλον και, επιπλέον, δεν αντλούν πληροφορίες από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (Vygotsky, 1993a,b· Gindis, 1995a, b, 1999). Επιπλέον, ο Vygotsky άσκησε αρνητική κριτική σε ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς που αξιολογούν και ταξινομούν τις αδυναμίες του παιδιού ως μοναδικό κριτήριο για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τόνισε ότι πρέπει να ελέγχονται τα ταλέντα και οι δυνατότητες του ανάπηρου παιδιού, τα οποία είναι διαφορετικά από παιδί σε παιδί. Σύμφωνα με το Vygotsky τα παραδοσιακά tests είναι φτωχά διαγνωστικά εργαλεία (Gindis, 1995a, b, 1999). Τα παραδοσιακά τυποποιημένα tests, σύμφωνα με το Vygotski, οδηγούν τα παιδιά στην αποτυχία της ατομικής προσπάθειας σε αντίθεση με τη δυναμική αξιολόγηση που οδηγεί στην επιτυχία της συνεργατικής προσπάθειας του παιδιού (Gindis, 1995a, b).

Υπό την οπτική των παραπάνω ενστάσεων, κρίθηκε σκόπιμη η εστίαση σε άλλες πιο αποτελεσματικές μορφές αξιολόγησης που να διασφαλίζουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και να προάγει τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά και ως προς όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες σε αυτήν. Ο εθνικός οργανισμός για

¹⁴⁵ Βλέπε Κεφάλαιο 1, Θεωρητικό πλαίσιο, 1.1.3. Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές

την εκπαίδευση των μικρών παιδιών στις Η.Π.Α. (National Association for Education of Young Children - NAEYC, 1991) εκπόνησε ειδικές οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς και επιδιώχθηκαν μεταρρυθμίσεις με προτάσεις για εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, μεταξύ των οποίων σημαντικότερες θεωρούνται οι αυθεντικές μέθοδοι αξιολόγησης (authentic assessment) που εστιάζουν στις αυθεντικές καταστάσεις¹⁴⁶ και συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων πραγματοποιείται η αξιολόγηση, στη συμμετοχή των παιδιών στην αξιολόγησή, στη δημιουργική κριτική σκέψη μαθητών/τριών και ανάλυση των παιδαγωγικών διαδικασιών, στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών διαστάσεων της αξιολόγησης (Ρεκαλίδου, 2016·Bagnato, 2009· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Wortham, 2008· Gullo, 2005· Γεωργούσης, 1998). Σε ένα πλαίσιο κοινωνιολογικής προσέγγισης, μέσω της αυθεντικής αξιολόγησης επιδιώκεται η απάλειψη της έννοιας του ελέγχου, η άμβλυνση της αναπαραγωγής των κοινωνικών κατατάξεων και η ενίσχυση των σχέσεων οικογένειας σχολείου. Αν και υπάρχουν πολλές μελέτες για τα θετικά αποτελέσματα των αυθεντικών μορφών αξιολόγησης κυρίως στη δεκαετία του 1990 (Stiggins, 1987· Ackers, 1994· Puckett & Black, 1994· Darling-Hammond & Falk, 1996· Huffman, 1996· Wortham, 2008) και παρότι μέχρι σήμερα προτείνονται από επιστήμονες του χώρου, δε φαίνεται να προωθούνται στην αξιολογική διαδικασία στο σχολείο στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από μία κεντρική βάση, αλλά έγκειται στην αυτοδιάθεση των εκπαιδευτικών/αξιολογητών.

Αναφορικά με την αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης και συμμετοχής του νηπίου στις αξιολογικές διαδικασίες (μαθητών/τριών και Ε.Ε.Π.), ως μια από τις εναλλακτικές μεθόδους στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης, είναι φανερό πως δεν υιοθετείται από τους/τις συμμετέχοντες στην έρευνα, παρότι στη διεθνή βιβλιογραφία τονίζεται πως όταν και οι ίδιοι/ες οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται σε διαδικασίες αξιολόγησης κινητοποιούνται να μάθουν, αλλά και διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν και σταδιακά διαμορφώνουν μια πιο αυτόνομη πορεία προς την οικοδόμηση της γνώσης και την εμβάθυνση στην κατανόηση. Έτσι αυξάνονται οι προσδοκίες τους για τη βελτίωσή τους. Το σημαντικότερο ωστόσο είναι ότι αναλαμβάνουν οι ίδιοι/ες την ευθύνη για την εξέλιξή τους, στοιχείο που τους κάνει

¹⁴⁶ αξιοποίηση καθημερινών, «αυθεντικών» καταστάσεων, «προβλημάτων», πληροφοριών και στοιχείων από την καθημερινή ζωή των παιδιών

να εντείνουν τις προσπάθειες τους (Gregory et al, 2001· Sizer, 1996· Davies et al, 1992).

Στο εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης που προάγει την διαφοροποιημένη παιδαγωγική και την ενταξιακή εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται και η «περιγραφική αξιολόγηση», η οποία έχει την έννοια της «ποιοτικής έκφρασης της επίδοσης των μαθητών/τριών, αλλά και της διαδικασίας της μάθησης που ακολούθησε προκειμένου να φτάσει στη συγκεκριμένη επίδοση». Αξιοποιεί την αρχή της «αξιολόγησης για τη μάθηση», την «αξιολόγηση της μάθησης» και την αξιολόγηση ως διδασκαλία¹⁴⁷ (Ι.Ε.Π., 2019· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:181· Κωνσταντίνου, 2000, 2002). Στο πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης, στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας, από την οποία αναδεικνύονται τόσο τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του/της όσο και οι ποικίλες εκφάνσεις της μαθησιακής διαδικασίας και η επίδραση των παραγόντων που εμπλέκονται στην οργάνωση και την υλοποίησή της. Βασική αρχή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι πως *η μάθηση επιτελείται όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες «σκέπτονται, στοχάζονται, διερευνούν, λύνουν προβλήματα, κατασκευάζουν, δημιουργούν, αναλύουν, κάνουν επιλογές, οργανώνουν, αποφασίζουν, εξηγούν, επικοινωνούν, μοιράζονται σκέψεις τους, ερμηνεύουν, αποτιμούν, παίρνουν πρωτοβουλίες αλλά και ευθύνες, ρωτούν, απαντούν, οικοδομούν γνώσεις τις οποίες εφαρμόζουν σε άλλες συνθήκες, περιοχές και περιστάσεις* (Ι.Ε.Π., 2019· Gregory et al, 2000:6). Επίσης, η περιγραφική αξιολόγηση εστιάζει και στις στάσεις και συμπεριφορές του/της μαθητή/ήτριας απέναντι στη μάθηση σε συγκεκριμένους τομείς γνώσης, αλλά και στα θέματα που τίγονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών και των μαθητριών στη διαδικασία και το ενδιαφέρον που δείχνουν αποτελούν βασικά κριτήρια αξιολόγησής τους, αλλά και αποτίμησης της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η περιγραφική αξιολόγηση προτείνει μεθόδους, όπως: α) η αυτοαξιολόγηση, β) η ετεροαξιολόγηση, γ) η παρατήρηση, δ) οι γραπτές δοκιμασίες, ε) ο φάκελος μαθητή/ήτριας και στ) οι συζητήσεις. Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, και εστιάζει: α) στη διαδικασία της μάθησης και στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και μαθησιακών περιεχομένων, β) στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης και της ανάπτυξης, γ) στην αξιοποίηση ενός ευέλικτου

¹⁴⁷ Βλέπε αναλυτικότερα στο Κεφάλαιο 1, θεωρητικό πλαίσιο, ενότητα 1.1.3

συστήματος αξιολόγησης με την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων και εργαλείων δ) στη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην αξιολογική διαδικασία, ε) στη συνεργασία με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι περισσότερο αξιόπιστη, πληρέστερη και αποτελεσματική η αξιολόγηση των μαθητών/τριών (Ι.Ε.Π., 2019· Black et all, 2011, 2010, 2003· Harlen, 2005). Η προσέγγιση της περιγραφικής αξιολόγησης παρότι εξυπηρετεί την ενταξιακή διαδικασία και την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού και της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. δεν έχει θεσμοθετηθεί από την πολιτική ηγεσία για την αξιοποίησή της στο σχολείο, ενδεχομένως λόγω πολιτικών σκοπιμοτήτων και προτεραιοτήτων. Εφαρμόστηκε ως πιλοτικό πρόγραμμα στο πλαίσιο υλοποίησης συγχρηματοδοτούμενου έργου Ε.Σ.Π.Α. από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για ένα χρόνο και εκπονήθηκε ένας οδηγός για τον/την εκπαιδευτικό που περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και τις πρακτικές που προτείνονται να αξιοποιούνται.¹⁴⁸ Στη χώρα μας οι προσεγγίσεις των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης εισήχθησαν στην προσχολική εκπαίδευση με τη θεσμοθέτηση του ισχύοντος Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο στο οποίο προτάσσονται οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης έναντι των παραδοσιακών και επισημαίνεται ο ανατροφοδοτικός της ρόλος, ωστόσο δεν έχει υλοποιηθεί σχετική επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο προκειμένου αυτές οι μέθοδοι αξιολόγησης να αποτελέσουν κύρια πρακτική των εκπαιδευτικών στην τάξη (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Η αξιολογική διαδικασία στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., προσλαμβάνει ιατρικό χαρακτήρα, καθώς σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, αποσκοπεί κυρίως στη γνωμάτευση/διάγνωση του βαθμού και του είδους της αναπηρίας, προκειμένου να προταθεί το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο θα φοιτήσει ο/η μαθητής/ήτρια και όχι στην παιδαγωγική αξιολόγηση, όπως προαναφέρθηκε, ούτε στη συστηματική υποστήριξη των μαθητών/τριών κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, αν και πολλοί/ές συμμετέχοντες/ουσες θα το επιθυμούσαν. Αυτό οφείλεται κυρίως στις απορρέουσες από τον νόμο αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Η ηγεμονία του κλινικού-ιατρικού μοντέλου που απορρέει από τον τρόπο αξιολόγησης στην παρούσα έρευνα, αντίκειται στη φιλοσοφία του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας που δίνει έμφαση στους περιορισμούς που θέτει η κοινωνία και όχι η φύση της αναπηρίας, με το οποίο συνάδει η φιλοσοφία της ένταξης. Η ενταξιακή παιδαγωγική πρακτική δε

¹⁴⁸Περισσότερες πληροφορίες στο: <http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-perigrafiki-axiologisi>

στηρίζεται στη διάγνωση της «διαταραχής». Αναγνωρίζει τις ατομικές ανάγκες, τη μοναδικότητα της διαφορετικότητας, τη σημασία των κινήτρων για τη μάθηση διαφορετικών παιδιών και την ανάγκη σχεδιασμού ευέλικτων Π.Σ. που δεν συνδέουν το σχολείο με την αγορά εργασίας και δεν το μετατρέπουν σε χώρο ανταγωνισμού και αποκλεισμού (Mittler, 2002a,b· Ainscow & Booth, 2004· Corbett, 2001· Armstrong, 1999· Corbett, 1999· Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004· Byers & Rose, 1996). Η διάγνωση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των παιδιών, ως στοιχείο της κλινικής-ιατρικής προσέγγισης, κατηγοριοποιεί, διαχωρίζει, στιγματίζει και προσδίδει μια ειδική ταυτότητα, η οποία καθίσταται υπεύθυνη για την τυχόν αποτυχία του παιδιού στο σχολείο και ενδεχομένως οδηγεί στον αποκλεισμό (Vlachou, 2004· Σιδέρη και συν. 2004a). Οι συνέπειες της ετικετοποίησης αντανακλούν το μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και τη θέση των αναπήρων σε μια κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2019).

Οι ως άνω αναφερόμενες διαπιστώσεις σχετικά με την επάρκεια του χρόνου αξιολόγησης καθώς και με την καταλληλότητα και επάρκεια των παρεχόμενων εργαλείων παραπέμπουν σε ζητήματα και προβληματισμούς σχετικά με την αξιοπιστία και την ποιότητα της αξιολόγησης, της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατά επέκταση της πορείας της συνολικής εξέλιξης του παιδιού στη ζωή του γενικότερα. Η χρήση διαφορετικών εργαλείων και μέσων αξιολόγησης κατά βούληση του κάθε ατόμου που αξιολογεί, λόγω της ελλιπούς παροχής κοινών εργαλείων αξιολόγησης δημιουργεί άνισες ευκαιρίες για τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς η έγκυρη αξιολόγηση του παιδιού που αποτελεί τη βάση για μια ποιοτική παρεχόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση κατά κάποιο τρόπο επαφίεται στον παράγοντα «τύχη» και εξαρτάται από την εμπειρία και την επιμόρφωση του/της αρμόδιου εκπαιδευτικού ή άλλου ειδικού που αξιολογεί. Επίσης, τέτοιες πρακτικές δημιουργούν χώρο για εσφαλμένη διάγνωση.

Η αξιοποίηση μεθόδων και τρόπων αξιολόγησης των μαθητών/τριών και του Ε.Ε.Π. από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ενδεχομένως να μην συνάδουν με τη φιλοσοφία της ένταξης, ωστόσο η ευθύνη δεν αφορά αποκλειστικά στα άτομα που αξιολογούν. Πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα που σχετίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική, την έλλειψη επιμόρφωσης, το κοινωνικό σύστημα αξιών, τις προτεραιότητες και σκοπιμότητες, την κουλτούρα και τα ιδεογραφικά χαρακτηριστικά όσων εμπλέκονται στην αξιολόγηση, τη δομή και τη λειτουργία των σχολείων, με το είδος του σχολείου και των πολιτών που θέλει να έχει μια κοινωνία, με το βαθμό άσκησης ελέγχου που επιχειρεί, κ.ά.

Για τους μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο η αξιολογική διαδικασία έχει τη μορφή αρχικής διαγνωστικής αξιολόγησης, διαμορφωτικής και τελικής. Η αξιολόγηση των εν λόγω μαθητών/τριών εφαρμόζεται ανάλογα με την περίπτωση: α) από την Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.), ως αρμόδιο όργανο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών/τριών και της σχολικής κοινότητας και στην περίπτωση που το νήπιο δεν έχει παραπεμφθεί σε Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), β) από το Κ.Ε.Σ.Υ, ως υπεύθυνο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών, την έκδοση αξιολογικής έκθεσης για μαθητές με αναπηρίας ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την επαναξιολόγησή τους προκειμένου να συνταχθούν Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης, (Ν. 4547/2018, αρθ.2,7,11, Υ.Α. 5614/2018, άρθ. 1.παρ.5.α, αρθ.3,4, Ν. 3699/2008, γ) από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (Τ.Ε.) ή παράλληλης στήριξης, ή του Ειδικού Νηπιαγωγείου σε συνεργασία με το Ειδικό επιστημονικό προσωπικό (Υ.Α.ΦΕΚ 449/2007, Υ.Α. ΦΕΚ. 2103/2017). Οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών Νηπιαγωγείων, Τ.Ε. και Παράλληλης Στήριξης υποχρεούνται να συνεργάζονται με τις Ε.Δ.Ε.Α. Υ. και τα Κ.Ε.Σ.Υ στο πλαίσιο αξιολόγησης και αντίστοιχα οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. με τα Κ.Ε.Σ.Υ. Στην περίπτωση που οι μαθητές και μαθήτριες δεν φοιτούν σε Τ.Ε. ή δεν έχουν παραπεμφθεί στα Κ.Ε.Σ.Υ. και δεν υποστηρίζονται από τις Ε.Δ.Ε.Α.Υ. ή από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, η αξιολόγηση υλοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, όπως προβλέπεται για όλα τα νήπια στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο (αρχική, διαμορφωτική και τελική). Όπως προκύπτει από το εν λόγω νομοθετικό πλαίσιο υπάρχουν ασάφειες σχετικά με την περιγραφή του τρόπου αξιολόγησης και των μεθόδων που αξιοποιούνται για την αξιολόγηση μαθητών/τριών και Ε.Ε.Π.. Παρότι με τον νέο νόμο 4547/2018 και 5614/2018 για τη λειτουργία και τις αρμοδιότητες των υποστηρικτικών δομών (Κ.Ε.Σ.Υ., πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) επιχειρείται η απομάκρυνση από τον ιατρικό, διαγνωστικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, αυτό φαίνεται να επιτυγχάνεται μόνο σε επίπεδο διακήρυξης, καθώς οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αναφέρονται,¹⁴⁹ εξακολουθούν να υφίστανται και διαιωνίζουν τα προαναφερθέντα ζητήματα με βάση την εμπειρική πραγματικότητα. Επιπλέον, παρότι φαίνεται να εμπλέκει πιο ενεργά τους/τις εκπαιδευτικούς στα Τ.Ε. και τη

¹⁴⁹ Βλέπε ενότητα 3.5. και 4.4.

διεπιστημονική ομάδα των ειδικών σχολείων, όταν υφίσταται, στις αξιολογικές διαδικασίες, η κύρια ευθύνη παραμένει στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Ενδεχομένως, το ασαφές θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγηση και στην προσχολική εκπαίδευση σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες, όπως η έλλειψη υποστήριξη των νηπιαγωγών για την εφαρμογή αξιολογικών πρακτικών στην πράξη, να δίνει απάντηση στα ευρήματα ερευνών που καταδεικνύουν ότι η αξιολόγηση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών στο ελληνικό νηπιαγωγείο εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να έχει προαιρετικό χαρακτήρα και να περιορίζεται σε μεμονωμένες προσπάθειες (Ρεκαλίδου, 2016α· Κακανά, 2006· Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006).

Η προώθηση αξιολογικών διαδικασιών που συμβάλουν στη διασφάλιση της εγκυρότητας, της δικαιοσύνης, της διεπιστημονικότητας και της βελτίωσης της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας στο μέγιστο δυνατό βαθμό απαιτεί αλλαγές σε πολλαπλά επίπεδα (εκπαιδευτική-οικονομική πολιτική, σχολείο, εκπαιδευτικοί, σύστημα αξιών, κ.ά.). Έτσι περιορίζεται ο κίνδυνος αναπαραγωγής διακρίσεων για τους μαθητές και τις μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ή που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Johnson et al., 2009· Osterhof, 2009).

4.3.4 Συνεργατικές πρακτικές στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π.: μια

διεπιστημονική πολυεπίπεδη προσέγγιση ή μια πρακτική διαχωριστικής λειτουργίας υποσυστημάτων της εκπαίδευσης;

Έχοντας ως αφετηρία τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία στην Ελλάδα, οι συνεργατικές πρακτικές που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα αφορούν στο σχολείο, στην οικογένεια, στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., στο θεσμό του Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., αφενός ενδοπλαισιακά (εντός του κάθε πλαισίου) και διαπλαισιακά (μεταξύ των διαφορετικών πλαισίων). Όλοι/ες οι συμμετέχοντες στην έρευνα τονίζουν τη σημασία και την αναγκαιότητα της διεπιστημονικής συνεργασίας στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. Ωστόσο, όπως προκύπτει,¹⁵⁰ η πολυπρόθητη και αναγκαία διεπιστημονική συνεργασία δε φαίνεται να υλοποιείται. Παρότι, κάποιοι/ες εργαζόμενοι στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δηλώνουν πως μερικές φορές εργάζονται διεπιστημονικά, αναφερόμενοι κυρίως στη μεταξύ τους συνεργασία σε επίπεδο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει

¹⁵⁰ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.4.1, πίνακα 3.4.β.

ποτέ διεπιστημονική προσέγγιση στη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. και αναζητούν τη διεπιστημονική συνεύρεση επιχειρώντας συνεργασία με ιδιώτες ειδικούς επιστήμονες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών τους. Οι συνεργασίες που συνάπτονται μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. είναι αποσπασματικές παρά συστηματικές και οργανωμένες και περιορίζονται μεταξύ των εργαζομένων του εκάστοτε πλαισίου που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, αν το νηπιαγωγείο, το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και η οικογένεια αποτελούν τρία διαφορετικά υποσυστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος και οι Σχ. Σ. διαμεσολαβητές/παρατηρητές, με εποπτικό ρόλο και αποσπασματική κατά περίπτωση εμπλοκή,¹⁵¹ θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι συνεργασίες λαμβάνουν χώρα, σε ένα βαθμό, κυρίως στο εσωτερικό του κάθε υποσυστήματος και όχι μεταξύ των τριών βασικών υποσυστημάτων προσλαμβάνοντας έτσι ένα περιοριστικό χαρακτήρα που αποδυναμώνει τη δυναμική της διεπιστημονικής-πολυεπίπεδης συνεργασίας και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα που θα μπορούσαν να προκύψουν. Οι εσωτερικές διεργασίες και προκλήσεις των επιμέρους συστημάτων παραμένουν κυρίως εσωτερικό πρόβλημα που δεν αντιμετωπίζεται συλλογικά, ως μέρος του κοινού συστήματος της εκπαίδευσης, καθώς δεν υπάρχει το μοίρασμα και η επικοινωνία που είναι απαραίτητη. Αναφορικά με τη συνεργασία στο πλαίσιο του σχολείου, στα Τ.Ε. περιορίζεται κυρίως μεταξύ νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, σε επίπεδο ενημέρωσης και στοιχειώδους επικοινωνίας παρά σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από κοινού. Όπως προαναφέρθηκε την κύρια ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με αναπηρία έχει η ειδική παιδαγωγός. Στα ειδικά νηπιαγωγεία οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν την κύρια ευθύνη για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. και συνεργάζονται με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό κυρίως σε δυαδική συνεργασία με την κάθε ειδικότητα και ορισμένες φορές όλες οι ειδικότητες μαζί (διεπιστημονικά). Οι Σχ. Σ. ΕΑΕ υποστηρίζουν περιστασιακά τις εκπαιδευτικούς στα Τ.Ε. για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των Ε.Ε.Π. λόγω του μεγάλου αριθμού των σχολείων ευθύνης τους και των περιορισμένων επιμορφωτικών συναντήσεων που προβλέπονται από το νομοθετικό πλαίσιο.¹⁵² Στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης κυρίως ή και σχεδιασμού Ε.Ε.Π. κατέχει ο/η εκπαιδευτικός

¹⁵¹ Βλέπε Σχήμα 4.3.4.α

¹⁵² Βλέπε Πίνακα 3.4.γ.

προσχολικής εκπαίδευσης που εργάζεται στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., και ακολουθούν ο/η ψυχολόγος, κοινωνικός/ή λειτουργός, λογοθεραπευτής/εύτρια και κατά περίπτωση εμπλέκεται κάποια άλλη ειδικότητα, ανάλογα με τις ανάγκες του υπό διάγνωση νηπίου. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων φαίνεται να συμβάλουν κατά περίπτωση και όχι υποχρεωτικά υποβάλλοντας στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μια παιδαγωγική έκθεση ενημέρωσης, εφόσον ζητηθεί. Στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., φαίνεται να λαμβάνει χώρα μια μορφή διεπιστημονικής συνεργασίας (ενδοπλαισιακά), ωστόσο όχι τόσο συστηματική και συχνή, λόγω φόρτου εργασίας. Βασική μορφή συνεργατικής πρακτικής φαίνεται να αποτελεί η επικοινωνία με ειδικούς επιστήμονες εκτός σχολικού πλαισίου για τη συλλογή πληροφοριών, κάποιες συναντήσεις των μελών της διεπιστημονικής ομάδας, όταν προκύπτει ανάγκη καθώς και μερικές επισκέψεις στα νηπιαγωγεία για παρατήρηση, περιστασιακά και όταν αυτό είναι εφικτό, όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί της τάξης, αλλά και οι εργαζόμενοι/ες στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Οι συναντήσεις με γονείς έχουν κυρίως ενημερωτικό χαρακτήρα και δεν αποτελούν πρακτική ουσιαστικής εμπλοκής στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. τόσο σε επίπεδο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όσο και σχολείου. Αναφορικά με τη συχνότητα των συναντήσεων συνεργασίας δε φαίνεται να προβλέπεται συστηματική και οργανωμένη συνεργατική δράση σε τακτά διαστήματα.

Διεπιστημονική-πολυεπίπεδη συνεργασία στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην παρούσα μελέτη ορίζεται η από κοινού συνεργασία μελών διαφορετικών επιστημών και επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων ή και οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων της οικογένειας, του βοηθητικού προσωπικού και των μαθητών/τριών με αναπηρία προκειμένου να διασφαλιστεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό η παροχή μιας υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και ζωή στους/στις μαθητές/ήτριες με αναπηρία. Μελετώντας τον προσδιορισμό της διεπιστημονικής συνεργασίας¹⁵³ είναι προφανές το αδιέξοδο των όρων (multidisciplinary collaboration, interprofessional collaboration, Collaboration, co-teaching, κ.ά.) και των ορισμών που χρησιμοποιούνται καθώς και η διαφορετική νοηματοδότηση που προσδίδεται (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2014· Stroggilos & Xanthacou, 2006, 2007· Paul, 2002). Μέλη της διεπιστημονικής ομάδας θα πρέπει να ορίζονται όσα άτομα κρίνονται απαραίτητα για την εκπαίδευση του παιδιού. Η ομάδα για το Ε.Ε.Π. καλό είναι να μην αποτελείται από υπερβολικά μεγάλο αριθμό μελών, ώστε να μη γίνεται δυσλειτουργική, ούτε να προκύπτουν

¹⁵³ Βλέπε Κεφάλαιο 1. Θεωρητικό πλαίσιο, ενότητα 1.1.1.3

δυσκολίες συνεργασίας και επικοινωνίας. Η σύνθεση της ομάδας συνήθως προτείνεται να αποτελείται από τους/τις εκπαιδευτικούς του παιδιού με αναπηρία, τον/τη διευθυντή/ύντρια του σχολείου και το βοηθητικό προσωπικό, τους γονείς, το Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό ή και όποιον/α άλλο/η επιστήμονα ή άλλο άτομο κρίνεται απαραίτητο και φυσικά το ίδιο το παιδί (Prunty, 2011· Mitchell et al, 2010). Η συνεργασία αναφέρεται σε όλες εκείνες τις πρακτικές και διαδικασίες των μελών της διεπιστημονικής ομάδας του Ε.Ε.Π., οι οποίες συμβάλλουν στην ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στο Πρόγραμμα Σπουδών, στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και ρόλου και στην ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας. Ως εκπαιδευτική πρακτική καθίσταται πολύπλοκη καθώς προσλαμβάνει διαφορετικές σημασίες από διαφορετικά άτομα και προσεγγίζεται με διαφορετικές πρακτικές. Το πώς ο/η καθένας/καθεμιά αντιλαμβάνεται την ουσιαστική συνεργασία και ποιες θεωρεί αποτελεσματικές μορφές συνεργασίας είναι ζητήματα που καθορίζουν την προώθηση της ένταξης ή του αποκλεισμού (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα αναφορικά με τη διεπιστημονική/πολυεπίπεδη συνεργασία¹⁵⁴ διαφαίνεται παρόμοια σύγχυση αναφορικά με τη νοηματοδότηση της διεπιστημονικής συνεργασίας και των πρακτικών που εφαρμόζουν. Οι απόψεις για τη διεπιστημονικότητα και ο προσδιορισμός της από τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών/τριών με αναπηρία αντανακλώνται στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και αποτελούν μέρος της έλλειψης διεπιστημονικής-πολυεπίπεδης συνεργασίας (Ντεροπούλου και συν. 2015· Stroggilos, 2012· Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007· Stroggilos & Xanthacou, 2006 · Stroggilos, 2005· Stroggilos & Kaila, 2005).

Στην παρούσα μελέτη φαίνεται πως η συνδιδασκαλία με την έννοια του από κοινού σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης δεν υφίσταται και προωθείται κυρίως το μοντέλο συνδιδασκαλίας¹⁵⁵ ένας/μία διδάσκει και ένας/μία βοηθάει/υποστηρίζει (one teach one assist), το οποίο ενδυναμώνεται και από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το θεσμικό πλαίσιο. Τη βασική ευθύνη φέρει ο/η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης διαμορφώνοντας, έτσι, ιεραρχικούς ρόλους στην εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών¹⁵⁶ (Γελαστοπούλου, 2017· Stefanidis & Stroggilos, 2015· Stroggilos & Stefanidis, 2015· Stroggilos & Tragoulia, 2013).

¹⁵⁴ Βλέπε Πίνακα 3.4.γ.

¹⁵⁵ Για τα μοντέλα συνεργασίας βλέπε θεωρητικό πλαίσιο Κεφάλαιο 1, ενότητα 1.1.3 Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές

¹⁵⁶ Βλέπε Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.3.1. αναφορικά με τους ρόλους των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.

Η διεπιστημονική συνεργασία στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. αποτελεί διεθνώς βασική προϋπόθεση και αναγκαιότητα, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων ως βασικό μέλος της διεπιστημονικής ομάδας για το Ε.Ε.Π. (MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017· Alkahtani, 2016· Stroggilos & Avramidis 2016· Carter & Wilson, 2011· Jewell, 2011· Stroggilos & Xanthakou, 2007). Η αναγκαιότητα διεπιστημονικής συνεργασίας αντικατοπτρίζεται στη διεθνή νομοθεσία, η οποία προωθεί ή και επιβάλλει τη συνεργασία ατόμων διαφορετικών ειδικοτήτων για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία (DfEE, 2000/Αγγλία· DfES 2004/Αγγλία· PL 94-142/1975/Η.Π.Α· Ν. 4547/2018· Ν5614/2018 Ελλάδα). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, μία από τις αλλαγές που απαιτούνται για την πρακτική εφαρμογή της ένταξης στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, είναι η εφαρμογή της διεπιστημονικής συνεργασίας στο χώρο του σχολείου, καθώς αυτή δεν μπορεί να επιτύχει, αν δε συνοδεύεται από την ένταξη των ανθρώπων που μπορούν να εκπαιδεύσουν τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό ή ειδικό σχολείο. Καθώς υπάρχουν πολλαπλά οφέλη, μαθησιακά, διδακτικά, επαγγελματικά, το έργο του σχολείου και του εκπαιδευτικού, αλλά και όλων των εμπλεκομένων θα γίνει πιο αποδοτικό ως αποτέλεσμα κοινής προσπάθειας και διεπιστημονικής συνεργασίας (Varvisotis, Matyo-Cepero & Ziebarth-Bovill, 2017· Voogt, Pieters & Handelzalts, 2016· Solis et al, 2012). Ο σχεδιασμός και η παρέμβαση στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνεται από ομάδες ειδικών και όχι από μεμονωμένα άτομα, καθώς καμία ειδικότητα από μόνη της δεν διαθέτει όλες τις γνώσεις και τα μέσα για να εκπαιδεύσει τους εν λόγω μαθητές/ήτριες. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού/θεραπευτών και κοινωνικών επιστημόνων μπορεί να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, απ' ότι μπορεί να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του, μέσω της σύνθεσης δεξιοτήτων και γνώσεων (Stroggilos & Avramidis 2016· Γελαστοπούλου, 2017· Stroggilos & Xanthakou, 2007, 2006· Lacey, 2001). Μια πρώτη εικόνα των συνεργατικών πρακτικών που υλοποιούνται στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. θα μπορούσε να παραπέμψει σε μια μορφή πολυεπίπεδης-διεπιστημονικής συνεργασίας καθώς γίνονται αναφορές σε συνεργασίες διαφορετικών επιπέδων και εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία από διαφορετικές δομές και υποσυστήματα. Ωστόσο, μια βαθύτερη ανάλυση των μορφών και τρόπων συνεργασίας¹⁵⁷ στοιχειοθετεί την

¹⁵⁷ Βλέπε Πίνακα 3.4.γ.

έλλειψη διεπιστημονικότητας και ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών και τεκμηριώνει την ανησυχητική διάσταση αυτής της διαπίστωσης λαμβάνοντας υπόψη την κρίσιμη σημασία της συνεργασίας γενικότερα και της διεπιστημονικής συνεργασίας ειδικότερα, στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στην ετερογένεια που χαρακτηρίζει τη σχολική πραγματικότητα καθώς και στην προώθηση μιας ισότιμης ενταξιακής εκπαίδευσης (MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017· Voogt, Pieters & Handelzalts, 2016· Stroggilos, 2005· Stroggilos & Kaila, 2005). Λαμβάνοντας υπόψη πως η διεπιστημονική συνεργασία προϋποθέτει μια δέσμευση από κοινού όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία για συναντήσεις και ενιαίο σχεδιασμό του πλάνου δράσης, γίνεται προφανές πως δεν υφίσταται μια τέτοιου είδους συνεργατική πρακτική κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. (Ντεροπούλου και συν., 2015). Αναφορικά με την έλλειψη διεπιστημονικής συνεργασίας, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν ευθύνονται οι ίδιοι/ες, αλλά «το Υπουργείο Παιδείας που δεν την εξασφαλίζει», παρότι την επιδιώκουν ως αναγκαιότητα που ενισχύει το έργο τους και τα παιδιά (Ντεροπούλου και συν., 2015· Ainscow et all, 2006· Takala, 2007· Engeibrecht et all, 2006· Βλάχου, 2006· Rose et all, 2005).

Η συνεργασία με τους γονείς και η εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία κρίνεται ουσιώδης, καθώς αποτελούν σημαντική πηγή πληροφοριών και υποψήφιο συνεκπαιδευτή του παιδιού και ιδιαίτερα σε ορισμένα πλαίσια όπως στην Ινδία, η συμβολή των γονέων και των παππούδων είναι πρωταρχική επιδίωξη (Rose et all, 2005). Αναφορικά με τον ρόλο των γονέων¹⁵⁸ στο πλαίσιο της διεπιστημονικής προσέγγισης και ειδικότερα στον σχεδιασμό και την Εφαρμογή του Ε.Ε.Π., είναι σαφές πως δεν λειτουργούν ως ισότιμα μέλη στην θεωρητικά πολυεπιστημονική ομάδα, παρότι η συμμετοχή τους είναι καθοριστική στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.. Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως στις Η.Π.Α., επιβάλλεται θεσμικά η ισότιμη συμμετοχή τους στην διεπιστημονική ομάδα για το Ε.Ε.Π.. Οι λόγοι που αυτό συμβαίνει είναι πολλαπλοί και (όπως αναφέρθηκε και στη σχετική ενότητα για τους ρόλους των εμπλεκομένων στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.) συνδέονται με το πλαίσιο του σχολείου, την εκπαιδευτική

¹⁵⁸ Αναλυτικά για τον ρόλο των γονέων βλέπε Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.3.1. αναφορικά με τους ρόλους των εμπλεκομένων

πολιτική, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των άλλων επιστημόνων αναφορικά με τους γονείς, κ.ά. (MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017· Ministry of Education, 2011·IDEA, 2004).

Οι προκλήσεις και τα ζητήματα που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο εσωτερικό του κάθε υποσυστήματος φαίνεται να αποτελούν είτε ατομικό πρόβλημα του κάθε μέλους του υποσυστήματος, είτε πρόβλημα του κάθε υποσυστήματος. Η διαπίστωση αυτή θα μπορούσε να συνδεθεί με την έλλειψη ενταξιακής, συλλογικής κουλτούρας που παραπέμπει στο κοινωνικό σύστημα αξιών και στο διαχωριστικό παγιωμένο τρόπο εργασίας και λειτουργίας του κάθε ατόμου, αλλά και του κάθε υποσυστήματος της ευρύτερης κοινωνίας. Το Ε.Ε.Π. παρότι θα μπορούσε να αποτελέσει μέσο συνεργασίας και εφαρμογής της πολυεπίπεδης συνεργασίας, αλλά και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του δεν αξιοποιείται με αυτόν τρόπο, ούτε προσλαμβάνεται ως τέτοιο από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα (Ντεροπούλου και συν., 2015).

Παράλληλα, μέρος της προβληματικής των συνεργατικών πρακτικών που στοιχειοθετούν την έλλειψη διεπιστημονικότητας/πολυεπίπεδης συνεργασίας θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα σύνολο παραγόντων που αφορά: α) στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και των δομών εκπαίδευσης, β) στο θεσμοθετημένο και αντιφατικό θεσμικό πλαίσιο που συντελεί στη διαμόρφωση διαχωριστικών ρόλων των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία, αλλά και ως προς τη συνεργασία των υποστηρικτικών δομών εκπαίδευσης με το σχολείο, καθώς τη βασική ευθύνη για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. έχει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή οι ΕΔΕΑΥ, γ) στις ασάφειες και ελλείψεις της νομοθεσίας ως προς το είδος των συνεργατικών πρακτικών και τους τρόπους εφαρμογής, δ) στην έλλειψη επιμόρφωσης αναφορικά με ζητήματα συνεργασίας, διεπιστημονικότητας, ενταξιακών πρακτικών, αναπηρίας, κ.ά., ε) στην έλλειψη χρόνου για συνεργασία και στην επιπρόσθετη εργασία που απαιτείται, στα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά, την κουλτούρα και τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στ) σε ελλείψεις υλικοτεχνικής-κτιριακής υποδομής ή και στελέχωσης και στις πολυπληθείς τάξεις που δυσχεραίνουν τις συνθήκες εργασίες των εκπαιδευτικών, ζ) στη διαφορετική κουλτούρα των επαγγελματιών διαφορετικών ειδικοτήτων ως προς τη συνεργασία, η) η διαφορετική φιλοσοφία στη βασική εκπαίδευση των διαφόρων ειδικοτήτων (ψυχολόγων, ιατρών, θεραπευτών, εκπαιδευτικών, κ.ά.) και στον τρόπο σκέψης και πρακτικής (ιατρικό-κοινωνικό μοντέλο), θ) τα στερεότυπα του ρόλου και

της θέσης που περιμένει να έχει ο κάθε επιστήμονας στην ομάδα μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στη λειτουργία της, καθώς και ο φόβος ότι κάποιος/α άλλος/η θα μάθει τη δουλειά και θα «συρρικνωθεί η αυθεντία», ι) η διαφορετική στοχοθεσία και θέαση των προτεινόμενων παρεμβάσεων από τις διαφορετικές ειδικότητες, κ) η φύση και ο τρόπος προσέγγισης του Ε.Ε.Π. στην περίπτωση που νοηματοδοτείται ως ένα γραφειοκρατικό έγγραφο, λ) η τάση ανάδειξης της κυρίαρχης άποψης σε μια απόφαση, καθώς και ένα σύνολο άλλων παραγόντων όπως η ακαμψία σχολικών δομών και πρακτικών, οι συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις, η έλλειψη ενημέρωσης των γενικών εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και ένταξης, οι παγιωμένες αντιλήψεις για τους ρόλους και τις αρμοδιότητες, η απαξίωση ή οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες για το έργο και τον ρόλο των ειδικών παιδαγωγών, η έμφαση στην ατομική διδασκαλία, οι ακατάλληλες διαφοροποιήσεις του Π.Σ., οι ελαστικές σχέσεις εργασίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που συνεχώς μετακινούνται κ.ά. (Ντεροπούλου και συν. 2015· Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010· Stroggilos & Xanthacou, 2007, 2006· Stroggilos, 2005· Stroggilos & Kaila, 2005· Pippa, 2005· Lacey, 2001· Friend, 2000).

Παρόμοιες δυσκολίες αναφορικά με την εφαρμογή διεπιστημονικής συνεργασίας παρατηρούνται και σε άλλες χώρες, καθώς η εφαρμογή της πολιτικής της ένταξης καθίσταται πολύπλοκη, με πολλά διλήμματα και αντιπαλότητες που οδηγούν σε αποσπασματικές ή ανεπαρκείς μεταρρυθμίσεις (Jurkowski & Müller 2018· Stroggilos & Xanthacou 2007a· Vlachou, 2004).

Ειδικότερα, για την προσχολική εκπαίδευση, αν και η δομή και λειτουργία του νηπιαγωγείου με το μικρό αριθμό διδασκόντων προσφέρεται για συνεργατική διδασκαλία, η αναποτελεσματική συνεργασία θα μπορούσε να θεωρηθεί αναμενόμενη για την ελληνική σχολική πραγματικότητα λαμβάνοντας υπόψη τους ως άνω αναφερόμενους παράγοντες και συγκεκριμένα δεδομένων: α) της πολυπλοκότητας του ζητήματος, β) του ατομικού και διαχωριστικού τρόπου εργασίας των νηπιαγωγών ως τώρα, γ) της ελλιπούς εμπειρίας και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συνεργασίας, δ) των περιοριστικών εργασιακών συνθηκών και ελαστικών εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών, ε) της ακαμψίας των σχολικών δομών και του ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού συστήματος που προάγει τον «ατομισμό», ζ) της διαφορετικής προσέγγισης των μαθητών/τριών και της διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς, η) της έλλειψης χρόνου για κοινό σχεδιασμό, προγραμματισμό, ανατροφοδότηση, καθώς αυτό δεν προβλέπεται από τη νομοθεσία και γενικά των

πολλαπλών παραγόντων που εμπλέκονται και των γνώσεων που απαιτούνται κατά τη συνεργασία (Βλάχου, 2006· Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη το είδος της συνεργασίας των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., όπως αναφέρθηκε, καθώς και τους λόγους που ενδεχομένως στοιχειοθετούν τέτοιου είδους συνεργατικές πρακτικές κρίνεται σκόπιμο να ληφθούν μέτρα και να λάβουν χώρα αλλαγές¹⁵⁹ σε πολλαπλά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, σε επίπεδο δομής, οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπαιδευτικών πρακτικών, κοινωνικού συστήματος αξιών και κουλτούρας των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία (Ντεροπούλου και συν. 2015· Stroggilos, Tragoulia & Kaila, 2015· Cook et al, 2011).

Ειδικότερα, αναφέρεται η αναγκαιότητα της θεσμοθέτησης της διεπιστημονικότητας, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων, υπό την οπτική της ενταξιακής εκπαίδευσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, η στελέχωση των σχολείων με τις απαραίτητες ειδικότητες, εκτός των εκπαιδευτικών ή η δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων που στηρίζουν επαρκώς και συστηματικά τα σχολεία. Η ύπαρξη της διεπιστημονικής ομάδας μέσα στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε μία λιγότερο άνιση αφετηρία για τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία άροντας με κάποιο τρόπο μία κοινωνική αδικία. Ωστόσο, η πρόσληψη θεραπειών και κοινωνικών επιστημόνων στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν βοηθά από μόνη της την ένταξη. Απαιτείται θεσμοθέτηση και οργάνωση ενός πλαίσιο συνεργασίας μέσα στο οποίο θα καθορίζονται οι ρόλοι των θεραπειών/τριών και λοιπών ειδικών στα σχολεία, οι τρόποι συνεργασίας και θα προσδιορίζεται ο τρόπος επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς. Η καλύτερη συνεργασία επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων μέσα στο σχολείο οδηγεί σε αποτελεσματικότερη εκπαίδευση και επιτυχή ένταξη στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Το σχολείο θα πρέπει να αξιοποιεί όλους τους διαθέσιμους πόρους ευέλικτα. Σημαντική είναι η συμβολή της ηγεσίας του σχολείου ως διευκολυντής που μπορεί να δημιουργήσει τις απαραίτητες διασυνδέσεις μεταξύ των συνεργατών (Villeneuve et al, 2016· Stroggilos, Tragoulia & Kaila 2015· Dove & Honigsfeld, 2010).

Στο πλαίσιο της διεπιστημονικής πολυεπίπεδης συνεργασίας κρίνεται σκόπιμος ο καθορισμός κοινών στόχων από όλα τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας και η

¹⁵⁹ Για τις προτεινόμενες αλλαγές βλέπε ενότητα 4.4. και ενότητα 3.5. Πίνακα, 3.5.α.

δέσμευση για την υλοποίησή τους. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι ευρύτεροι, ώστε να συμβάλουν όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες και να εργάζονται από κοινού για την επίτευξή τους και όχι παράλληλα και διαχωριστικά, έχοντας θέσει ο/η κάθε ειδικός το δικό του/της στόχο. Κοινό σημείο εστίασης θα πρέπει να αποτελεί ο/η μαθητής/ήτρια για τον/την οποίο/α σχεδιάζεται το Ε.Ε.Π. Οι διαδικασίες που αφορούν στην υλοποίηση του Ε.Ε.Π. θα πρέπει να αλλάζουν, ώστε να είναι λειτουργικό, να εστιάζει στις ουσιαστικές ενταξιακές πρακτικές και αυτό από ένα γραφειοκρατικό έγγραφο θα πρέπει να αποτελέσει συνεργατικό μέσο για την προώθηση τη διεπιστημονικής συνεργασίας και κατά συνέπεια τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών. Βασική λειτουργία οποιασδήποτε διεπιστημονικής ομάδας για το Ε.Ε.Π. είναι η συλλογή και οργάνωση των βασικών πληροφοριών, ώστε τα μέλη της να έχουν πλήρη εικόνα των δυνατοτήτων και των αναγκών των μαθητών/τριών προκειμένου να λαμβάνουν τεκμηριωμένα τις πιο ορθές αποφάσεις (Stroggilos & Xanthacou, 2007, 2006· Molyneux, 2001).

Είναι σημαντικό να αναπτύσσονται από τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας πρακτικές επικοινωνίας για αμοιβαία κατανόηση και την ικανοποιητική επίλυση προβλημάτων. Οι εμπλεκόμενοι/ες θα πρέπει να αναθεωρήσουν απόψεις και πρακτικές και να μετακινηθεί ο/η καθένας/μιά από το «εγώ» στο «εμείς». Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας να είναι κάποιος/α καλός/ή ακροατής/άτρια και συμπονετικός/ή, τονίζεται από πολλούς ερευνητές (Lee, 2007· Weiss & Liloyd, 2002 · Dieker, 2001 · Gerber & Popp, 2000· Friend & Cook, 1992). Βασικά στοιχεία καλής συνεργασίας και επικοινωνίας που καλείται να υιοθετήσει το κάθε μέλος της διεπιστημονικής ομάδας είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η ισότιμη εμπλοκή στο πλαίσιο μιας αλληλεπιδραστικής σχέσης, η διακριτικότητα, η δεκτικότητα, η προθυμία για τη διερεύνηση όλων των εναλλακτικών επιλογών, η εμπιστοσύνη, η υιοθέτηση προσέγγισης επίλυσης προβλημάτων, συνεργατικός σχεδιασμός, διακριτοί και προσυμφωνημένοι ρόλοι, συνειδητοποίηση του ρόλου του στο πλαίσιο της ομάδας (Villeneuve et al, 2016· Stroggilos, Lacey, Xanthacou, & Kaila, 2011). Τα μέλη της συνεργατικής σχέσης θα πρέπει να νιώθουν ισότιμα στη λήψη αποφάσεων και στην παροχή υπηρεσιών και να εργάζονται με τρόπο που τα άλλα μέλη να νιώθουν εξίσου σημαντικά και ικανά ως προς τη συμβολή τους στον κοινό στόχο (Efthymiou & Kington, 2017· Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010· Lee, 2007· Friend & Cook, 2003). Είναι σημαντικό να αναπτύσσονται οι παραπάνω σχέσεις και δεξιότητες στα ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια, καθώς αυτά

μπορούν να προωθήσουν ή να υπονομεύσουν την ενταξιακή συνεργατική κουλτούρα (Corbett, 2001· Vlachou, 2006· Lee, 2007).

Η αποτελεσματική συνεργασία προϋποθέτει συνειδητή επιλογή και συμμετοχή σε αυτή τη διαδικασία, ισότητα για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες, διάθεση για την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ικανότητα ενσυναίσθησης, ειλικρινή επικοινωνία και έκφραση της διαφωνίας ή συμφωνίας, ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα. Επίσης, το παιδί και οι γονείς θα πρέπει να γίνονται αντιληπτοί από τα άλλα μέλη ως κάτι παραπάνω από μία περίπτωση (Ainscow et all, 2006 · Lee, 2007· Symeonidou, 2002, Takala, 2007). Είναι σημαντικό, επίσης, τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας να νιώθουν ασφαλή ακόμη και όταν κάνουν λάθος και να μπορούν να ζητούν βοήθεια. Οι χρόνοι των συναντήσεων δε θα πρέπει να έρχονται σε αντίθεση με οποιεσδήποτε άλλες δεσμεύσεις των μελών της ομάδας (Jurkowski, Müller, 2018· Vangrieken, Dochy, & Raes, 2016· Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015).

4.4 Προκλήσεις και προοπτικές αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.: μια πολυεπίπεδη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι προκλήσεις που αναδύονται από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. αφορούν: α) στην οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και των δομών Ε.Α.Ε., β) στην εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία, γ) στην εκπαιδευτική πρακτική-παιδαγωγική διάσταση του Ε.Ε.Π., δ) στην οικογένεια και στην επικοινωνία της με το σχολείο, ε) στις συνεργατικές πρακτικές, και στ) στη φύση της αναπηρίας (σχήμα 4.1).¹⁶⁰ Παρόμοιες δυσκολίες και προβλήματα προκύπτουν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας με διαφοροποιήσεις που αφορούν στην ιεράρχησή τους (AL-Kahtani, 2015· Rakap, 2015· Rotter, 2014· Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013· Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013· Tsao, Odom, Buysse, Skinner, West & Vitztum-Komaneki, 2008· Macy & Bricker, 2007· O'connor & Yasikm, 2007· Rodger, 2006· Skårbrevik, 2005) και συνδέονται με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικοπολιτικό πλαίσιο (Sanches-Ferreira, et all 2013· Christle & Yell, 2010· Rodger, 2006· Pyl, De Graaf & Emanuelsson, 1988). Για

¹⁶⁰ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.5., Πίνακα 3.5.α

παράδειγμα η απουσία της γονικής εμπλοκής στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., η έλλειψη εποπτείας της διαδικασίας υλοποίησης του Ε.Ε.Π. καθώς και οι αρνητικές στάσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία απέναντι στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. προσλαμβάνουν μεγαλύτερη σημασία και θεωρούνται μεγαλύτερα εμπόδια σε άλλες χώρες από ότι στην Ελλάδα που αποδίδεται ως μεγαλύτερο εμπόδιο ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σύγχρονου γενικού σχολείου.¹⁶¹ Η ίδια βαρύτητα αποδίδεται στην έλλειψη επιμόρφωσης και νομοθετικών ρυθμίσεων αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε άλλες προηγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες (Al-Kahtani, 2015).

Ειδικότερα, από τον τρόπο **οργάνωσης και λειτουργίας των δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**, μια δυσκολία που προκύπτει είναι ο μεγάλος αριθμός σχολείων στην περιοχή ευθύνης του κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και η έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. και την υποστήριξη των σχολείων δεδομένου πως τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχουν την κύρια ευθύνη για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. παραγκωνίζοντας έτσι την αναγκαιότητα διεπιστημονικής- πολυεπίπεδης συνεργασίας. Παρότι στο νέο νομικό πλαίσιο (Ν. 4547/2018 και Υ.Α./211076/ΓΔ4/2018) που αφορά στη λειτουργία των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου επιχειρείται μια πολυεπίπεδη διεπιστημονική συνεργασία με την εμπλοκή των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) και των παιδαγωγικών ομάδων των σχολείων, η υλοποίηση αυτής της διαδικασίας δεν είναι εφικτή. Αφενός οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δεν είναι στελεχωμένες και συνεπώς δε λειτουργούν και η σύσταση έξι διαφορετικών ομάδων εργασίας στα σχολεία και ειδικότερα στα νηπιαγωγεία με το μικρό αριθμό του συλλόγου διδασκόντων δεν είναι υλοποιήσιμη και αφετέρου δεν αποσαφηνίζεται το πλαίσιο και οι διαδικασίες εφαρμογής. Επί της ουσίας δημιουργούνται προβλήματα που αφορούν και πάλι στην οργάνωση και λειτουργία των δομών εκπαίδευσης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Οι ρυθμίσεις που περιλαμβάνονται στο εν λόγω νομοθετικό πλαίσιο καταδεικνύουν πως δεν έχει ληφθεί υπόψη η πραγματικότητα και ο τρόπος λειτουργίας των σχολικών πλαισίων καθώς επίσης και την έλλειψη συστηματικής μελέτης, οργάνωσης και σχεδιασμού από «κάτω προς τα επάνω» χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού.

¹⁶¹ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.5., Πίνακα 3.5.α

Αναφερόμενες προκλήσεις αφορούν στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών και προκύπτουν λόγω ελλιπούς στελέχωσης των εκπαιδευτικών δομών, ανεπαρκών κονδυλίων, ελλείψεων σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής. Τέτοιου είδους προκλήσεις έχουν άμεση σχέση με την οικονομική και εκπαιδευτική πολιτική, τις προτεραιότητες και σκοπιμότητες της πολιτικής ηγεσίας, ζητήματα που έχουν αναλυθεί εκτενώς σε προηγούμενη ενότητα.¹⁶² Επιπροσθέτως, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και των δομών υποστήριξής του, όπως η έλλειψη διεπιστημονικής συνεργασίας, η εστίαση στην αξιολογική-διαγνωστική διαδικασία και όχι στην εκπαιδευτική υποστήριξη, ο τρόπος αξιολόγησης των νηπίων, η έλλειψη εποπτείας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., κ.ά. επηρεάζουν αρνητικά παιδαγωγικές διαδικασίες στενά συνδεδεμένες με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα της προσωποποιημένης μάθησης και ενταξιακής εκπαίδευσης. Επίσης, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών/τριών με αναπηρία ανά τάξη και ειδικότερα στην περίπτωση που δεν υπάρχει και δεύτερος εκπαιδευτικός – ειδικός παιδαγωγός επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς δεν υπάρχει δυνατότητα να δημιουργηθούν όλες εκείνες οι συνθήκες που προάγουν τη συμμετοχή στο μέγιστο δυνατό βαθμό και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Debbag, 2017· Al-Shammari, 2016).

Τέλος, οι γραφειοκρατικές χρονοβόρες διαδικασίες που απαιτούνται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και της οργάνωσης και λειτουργίας τους σχολείου λειτουργούν αποτρεπτικά, δυσχεραίνουν και παρεμποδίζουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.. Παρόμοια ερευνητικά ευρήματα αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πολλά διοικητικά και γραφειοκρατικά καθήκοντα σε συνδυασμό με τη γραφική εργασία που απαιτείται για τη συμπλήρωση του Ε.Ε.Π. επιβαρύνουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του και διαταράσσει τη διδασκαλία και επιπρόσθετα του αποδίδουν γραφειοκρατικό και όχι εκπαιδευτικό χαρακτήρα. (Kartika, Suminar, Tairas, Hendriani, 2018· Debbag, 2017· Al-Shammari, 2016).

Οι πολλαπλές ελλείψεις που αναφέρονται στην οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου σε συνδυασμό με τα άκαμπτα Προγράμματα Σπουδών αποτελούν πρακτικές αποκλεισμού και διαχωρισμού, συντηρούν την εκπαιδευτική κατασκευή των ειδικών αναγκών και καθιστούν άκαμπτο και αναποτελεσματικό το γενικό σχολείο,

¹⁶² 4.2. Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.2., 4.2.1.

αδύναμο και απρόθυμο να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού.

Οι ελλείψεις και οι ασάφειες της νομοθεσίας¹⁶³ αναφορικά με τις διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. σε συνδυασμό με την ακαμψία των Προγραμμάτων Σπουδών και την έλλειψη επιμόρφωσης που δεν προάγουν μια δυναμική διαφοροποιημένη διαδικασία μάθησης αποτελούν προκλήσεις που συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική και έχουν αναλυθεί εκτενώς σε προηγούμενες ενότητες.¹⁶⁴ Τέτοιου είδους δυσκολίες δε διασφαλίζουν τη δυνατότητα ανταπόκρισης του σχολείου στις απαιτήσεις της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (Carroll et al, 2003· Watkins, 2000).

Οι προκλήσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική πρακτική¹⁶⁵ προέρχονται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο και συνδέονται με το είδος των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως η αξιολόγηση μαθητών/τριών με αναπηρία καθώς και την ανετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις εκπαίδευσης μαθητών/τριών με αναπηρία και στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό τους προφίλ. Άλλωστε, η ποιότητα του Ε.Ε.Π. εξαρτάται από το είδος της αξιολόγησης των μαθητών/τριών και τον τρόπο που μεταφέρονται-αποκωδικοποιούνται τα δεδομένα της αξιολόγησης στο Ε.Ε.Π.. Εκτενέστερη ανάλυση των αξιολογικών διαδικασιών, των εκπαιδευτικών πρακτικών και της σημασίας που προσλαμβάνουν έγινε σε προηγούμενη σχετική ενότητα.¹⁶⁶ Το άγχος που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί για τη επιλογή κατάλληλων παρεμβάσεων και την πρόοδο των μαθητών/τριών τους καθώς και η έλλειψη αυτοπεποίθησης που αποτελεί πολλές φορές την αιτία για την απροθυμία εμπλοκής στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. συνδέονται με την ελλιπή εκπαίδευση ή επιμόρφωση και εμπειρία στα ζητήματα ενταξιακής διδασκαλίας και Ε.Ε.Π., αλλά και με την έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης και συνεργασίας. Ερευνητικά δεδομένα κάνουν παρόμοιες συσχετίσεις για τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών στη στοχοθεσία, στον σχεδιασμό Ε.Ε.Π., στην ανάπτυξη κατάλληλων προσαρμογών (Cavendish & Connor, 2017a,b· Debbag, 2017· Al-Shammari, 2016· Bergin & Logan, 2013· Coskun, 2010· Pyl, De Graa & Emanuelsson, 1998). Διαχωριστικές λύσεις συμπεριλαμβανομένων τις φτωχές, ακατάλληλες

¹⁶³ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.5., πίνακα 3.5.α.

¹⁶⁴ Βλέπε Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.2, 4.2.1 και 4.3.

¹⁶⁵ Βλέπε κεφάλαιο 3, ενότητα 3.5., πίνακα 3.5.α.

¹⁶⁶ Βλέπε Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.3.

προσαρμογές του σχολείου και του διδακτικού περιβάλλοντος μπορούν να ιδωθούν ως περιορισμοί σε συνδυασμό με τους περιορισμούς υλικοτεχνικής προσβασιμότητας (Barton & Armstrong, 2001). Επιπλέον, η απροθυμία των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. συνδέεται και με την έλλειψη οικονομικών παροχών, εκπαιδευτικής υποστήριξης και με τις πολυάριθμες τάξεις στις οποίες εργάζονται καθώς και με την απογοήτευση που νιώθουν και την πεποίθηση πως δεν πρόκειται να λάβουν την υποστήριξη που χρειάζονται (Kartika, Suminar, Tairas, Hendriani, 2018· Debbağ, 2010). Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν το Ε.Ε.Π. ως βάρος, αυτό αποτελεί αιτία της αρνητικής στάσης τους για την εφαρμογή (Ikeda & Ando, 2012).

Μια άλλη κατηγορία προκλήσεων αφορά σε αυτές που **προέρχονται από τους γονείς** που βρίσκονται στο στάδιο της άρνησης να αποδεχτούν την αναπηρία του παιδιού τους και δυσκολεύονται να συνεργαστούν. Αυτή η κατηγορία των γονέων καθιστά αρνητικούς τους/τις εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να τους κρατάνε έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία και να μην αποτελούν ενεργά μέλη στη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π.. Η έλλειψη ευελιξίας στη διαχείριση ζητημάτων που αφορούν στην επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο συχνά δημιουργεί συγκρούσεις που δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών και πλήττει τη διαδικασία υλοποίησης της πολυεπίπεδης συνεργασίας συμπεριλαμβανομένων και των γονέων που διεθνώς προτείνεται να αποτελούν βασικό μέλος της ομάδας που σχεδιάζει και εφαρμόζει το Ε.Ε.Π.. Εκτενέστερη ανάλυση για τον ρόλο των γονέων και την πολυεπίπεδη συνεργασία γίνεται στη σχετική ενότητα¹⁶⁷ (Cavendish & Connor, 2017a,b· Goldman & Mason, 2018· Mason & Goldman, 2017· MacLeod, Causton, Radel, & Radel, 2017· Kovač Cerović, Jovanović and Pavlović Babić, 2016· Carter & Wilson, 2011).

Οι προκλήσεις στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. που **αφορούν στη συνεργασία** μεταξύ της διεπιστημονικής ομάδας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής, αλλά και μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία¹⁶⁸ αποτελούν πολυπαραγοντικό ζήτημα καθώς συνδέεται με παράγοντες που αφορούν στην ατομική κουλτούρα, στη συλλογική κουλτούρα του σχολείου και της κοινωνίας, στις παγιωμένες συνήθειες και πρακτικές των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται από έναν μονοδιάστατο, μοναχικό τρόπο εργασίας καθώς επίσης και

¹⁶⁷ Βλέπε Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.3.

¹⁶⁸ Βλέπε Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.3.

στην εκπαιδευτική πολιτική (Ντεροπούλου-Ντέρου, Γελαστοπούλου, Καλογριδίη & Ταβουλάρη, 2015). Η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί, κατά κοινή ομολογία, βασική προϋπόθεση για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι όποιες δυσκολίες αφορούν στις συνεργατικές πρακτικές υπονομεύουν την εγκαθίδρυση της ενταξιακής εκπαίδευσης και τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα μιας τέτοιας φιλοσοφίας (Ainscow et all, 2006 ·Dyson, 1994· Barton, 2003· Flem et all, 2004· Lee, 2007·Engeibrecht et all, 2006· Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Αν οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν τους εαυτούς τους ως δημοκρατικούς επαγγελματίες, τότε θα μπορέσουν να συνεργαστούν στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. διερευνώντας τις εναλλακτικές ερμηνείες των εκπαιδευτικών αναγκών, των προσαρμογών και των πρακτικών που επιλέγονται λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους συνέπειες για τα παιδιά και τις οικογένειες καθώς και τη συμβολή τους στην υλοποίηση των δημοκρατικών ιδεωδών στα σχολεία, στις κοινότητες και στις κοινωνίες γενικότερα (Black & Montalvo, 2017). Επικοινωνώντας και δημιουργώντας πολυεπίπεδες συνεργασίες με τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας για το Ε.Ε.Π. η διαδικασία είναι πιο εύκολη και πιο αποτελεσματική και το Ε.Ε.Π. για τους/τις μαθητές/ήτριες πιο ποιοτικό (Santiago- Lugo, 2018).

Η τελευταία κατηγορία προκλήσεων με βάση τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών **προέρχονται από το βαθμό και το είδος της αναπηρίας** καταδεικνύοντας την ηγεμονία του κλινικού μοντέλου της αναπηρίας και της θεωρίας του ελλείμματος χωρίς, ωστόσο, να γίνεται λόγος για τους φραγμούς στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. που δημιουργούν οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και της ευρύτερης κοινωνίας καθώς και η προσέγγιση της αναπηρίας με βάση το διαχωριστικό ιατρικό μοντέλο (Βλάχου, Διδασκάλου, Παπανάνου, 2012), όπως αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος της έρευνας. Αναδύεται το ερώτημα γιατί οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δε συμπεριλαμβάνουν στα προβλήματα και τις δυσκολίες τις περιοριστικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις; Μήπως και οι ίδιοι δεν έχουν συνειδητοποιήσει ακόμη τη σημαντικότητα αυτής της διάστασης; Μήπως και οι ίδιοι δεν έχουν ακόμη αποσαφηνίσει και κατανοήσει τη φιλοσοφία της ένταξης και τον διαχωριστικό και περιοριστικό τρόπο σκέψης τους;

Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν συνδέονται άμεσα με ζητήματα που αφορούν στην πολυπλοκότητα προσδιορισμού και εγκαθίδρυσης της ενταξιακής εκπαίδευσης και στην αναπηρία καθώς και τους υφιστάμενους περιορισμούς που αναφέρονται από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Άμεση συσχέτιση, επίσης, υφίσταται με την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης, καθώς αναγνωρίζεται διεθνώς η πολιτική διάσταση του ζητήματος δεδομένου πως η πολιτική βούληση, οι πολιτικές σκοπιμότητες και προτεραιότητες διαμορφώνουν και ανάλογη εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική (Ζώνιου- Σιδέρη και συν., 2004· Vlachou, 2004· Barton, 2000· Ζώνιου –Σιδέρη, 2000α). Μια τέτοια τοποθέτηση ενδυναμώνει τη συσχέτιση των προβλημάτων με την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, η ισχύουσα νομοθεσία και η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται σε επίπεδο προθέσεων, δράσης, υλοποίησης και παιδαγωγικής δεν έχει ενταξιακό χαρακτήρα και οι πρακτικές που νομιμοποιεί είναι άκαμπτες, διαχωριστικές, ανταγωνιστικές, αντίθετες με τη φιλοσοφία της ένταξης (Vlachou, 2006· Vlachou-Balafouti & Zoniou- Sideri, 2006· Zoniou-Sideri et all, 2006). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που είναι προσανατολισμένο στην αγορά εργασίας, χαρακτηρίζεται από τον ανταγωνισμό, την αποτελεσματικότητα του κόστους και τη μέτρηση των επιδόσεων περιλαμβάνει έναν εγγενή κίνδυνο για την ανάπτυξη μιας αποξενωμένης εκπαιδευτικής σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Hirsh, 2014).

Μια άλλη οπτική των προκλήσεων που προκύπτουν στη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. τα συσχετίζει με προκαθορισμένα θεωρητικά μοντέλα της αναπηρίας και της ειδικής αγωγής, με τις αδυναμίες των μαθητών/τριών και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους παρά με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του γενικού σχολείου και των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Ερευνητές από το χώρο του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας ασκούν κριτική στο μοντέλο της διαχωριστικής ειδικής αγωγής καθώς στιγματίζει με τις ειδικές ιατρικού τύπου κατηγοριοποιήσεις (Barton & Armstrong, 2001). Η ιδεολογία της οργανωτικής προσέγγισης/προοπτικής (organizational perspective) συνδέει τα προβλήματα με τις δυσκολίες που δημιουργεί το σχολικό πλαίσιο στον/στη μαθητή/ήτρια με όρους φυσικών ή παιδαγωγικών φραγμών (Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007).

Ακόμη, οι δυσκολίες αυτές συνδέονται άμεσα με τη δυσλειτουργία του σύγχρονου γενικού σχολείου, καθώς αυτό δεν είχε προετοιμαστεί για τέτοιες αλλαγές, ούτε τις είχε διεκδικήσει (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α· Βλάχου, 1999). Η αναπηρία και το Ε.Ε.Π. βιώνονται ως νέα στοιχείο στην τάξη, ως επιπρόσθετο βάρος και πρόβλημα που δυσχεραίνει το έργο τους, εξαιτίας των περιοριστικών συνθηκών στις οποίες λαμβάνει χώρα η διδασκαλία. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλει η έλλειψη ενταξιακής φιλοσοφίας, οι προκαταλήψεις και οι αντιλήψεις για την αναπηρία (Sharma et all, 2006· Forlin, 2001· Vlachou & Barton, 1994).

Τέλος, οι ελλείψεις, οι προκλήσεις και η άρνηση των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να ιδωθούν και ως απόρροια των συναισθημάτων απογοήτευσης και δυσαρέσκειας που βιώνουν (Γελαστοπούλου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012· Rose et all, 2007· Kyriacou, 2001· Forlin et all, 1996· Vlachou & Barton, 1994) Όπως άλλωστε αναφέρει και ο Barton (1999:130) *παγκόσμια, η διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε συνθήκες περιορισμένων οικονομικών, διδακτικών μέσων, σε πολυάριθμες τάξεις και σε κτίρια που χρήζουν σοβαρών επισκευών*. Οι εκπαιδευτικοί συχνά επιδέχονται αρνητική κριτική ως αναποτελεσματικοί, μη επαγγελματίες και θεωρούνται οι βασικοί ένοχοι για την αναποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και την αδυναμία της να ανταποκριθεί στις τρέχουσες εξελίξεις (Vlachou & Barton, 1994· Forlin, 1995· Βλάχου, 1999). Η έλλειψη υποστηρικτικών δομών για τους/τις εκπαιδευτικούς, η μη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής αποδυναμώνουν τον εκπαιδευτικό, επηρεάζουν την ποιότητα του έργου του, την ευρηματικότητά του, την αποτελεσματικότητά του, τη διάθεση να διεκδικήσει (Barton, 1999· Forlin, 1995, 2001· Al-Zyouidi, 2006· Dupoux et all, 2006· Avramidis et all, 2000· Buell et all, 1999) και ταυτόχρονα προκαλούν συναισθήματα κατωτερότητας, ανεπάρκειας, απογοήτευσης, ανασφάλειας, συνεχούς άγχους που οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση (burnout), συναισθηματική αποδυνάμωση ή και κατάθλιψη (Lazouras, 2006· Noble & Macfarlane, 2005· Billingsley, 2004· Dworkin et all, 2003· Kyriacou, 1987, 2001· Λεονταρή και συν., 2000· Brownell et all, 1997). Την αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές τη βιώνουν ως προσωπική αποτυχία, νιώθουν ενοχές και στερούνται την ανάγκη να νιώσουν αποτελεσματικοί, καθώς αυτή αποτελεί κίνητρο για δράση (Leatherman, 2007· Dupoux et all, 2006· Forlin, 2001· Avramidis et all, 2000).

Οι αναφερόμενες προκλήσεις στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. είναι πολυεπίπεδες και προέρχονται από διαφορετικά συστήματα. Σύμφωνα με την οικολογική θεωρία, τα προβλήματα που αφορούν στην εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών αναλύονται σε διάφορα επίπεδα-συστήματα της κοινωνίας, τα οποία θεωρούνται ότι αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν την ανάπτυξη και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. Πρόκειται για το μικροσύστημα (microsystem), μεσοσύστημα (mesosystem), εξωσύστημα (exosystem) και μακροσύστημα (macrosystem)¹⁶⁹ (Al-Kahtani, 2015· Bronfenbrenner,

¹⁶⁹ Το μικροσύστημα αφορά στις δραστηριότητες, ρόλους και διαπροσωπικές σχέσεις που βιώνει το παιδί σε δεδομένο περιβάλλον με ιδιαίτερα φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά. Υποδηλώνει το άμεσο

1989). Τα προβλήματα που συμπεριλαμβάνονται στο μικροσύστημα αφορούν στην έλλειψη γονικής εμπλοκής στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., στο άκαμπτο Πρόγραμμα Σπουδών, στα ακατάλληλα σχολικά κτίρια και στις υπερμεγέθεις τάξεις διδασκαλίας, στην ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή και εξειδίκευση του προσωπικού, στο άγχος και στις αντιδράσεις των γονέων, στο φόρτο εργασίας κατά την εφαρμογή των Ε.Ε.Π., έλλειψη δεξιοτήτων επικοινωνίας των γονέων. Οι δυσκολίες που αφορούν στο μεσοσύστημα είναι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, η έλλειψη επιθυμίας μερικών γονέων ή εκπαιδευτικών να συνεργαστούν. Προβλήματα του εξωσυστήματος είναι η ελλιπής ή φτωχή αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας Ε.Ε.Π., η έλλειψη συστήματος εποπτείας-αξιολόγησης της εφαρμογής του Ε.Ε.Π.. Προβλήματα που συνδέονται με το μακροσύστημα είναι η εκπαιδευτική πολιτική και οι ασάφειες της νομοθεσίας για την εφαρμογή των Ε.Ε.Π., το κοινωνικό στίγμα, οι περιοριστικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις για την αναπηρία και το κοινωνικό σύστημα αξιών, η έλλειψη συμμετοχής των γονέων και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των θεσμικών κειμένων για τη διαδικασία του Ε.Ε.Π.

4.4.1 Προτεινόμενες αλλαγές

Αντίστοιχα με τις προκλήσεις που αναφέρθηκαν οι προοπτικές και προτεινόμενες αλλαγές των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα αφορούν: α) στην οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και των δομών Ε.Α.Ε., β) στην εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία, γ) στην παιδαγωγική πρακτική, δ) στη συνεργασία και ε) στο κοινωνικό σύστημα αξιών και στην υφιστάμενη κουλτούρα καθώς και στον τρόπο προσέγγισης της αναπηρίας. Η τελευταία κατηγορία δεν συμπεριλαμβανόταν στα προβλήματα και στις δυσκολίες που προαναφέρθηκαν.

περιβάλλον του παιδιού, το πλαίσιο στο οποίο συνδέεται άμεσα με τους ανθρώπους καθώς και όλες τις ατομικές αλληλεπιδράσεις μαζί τους ως μέρος του σχεδίου του Ε.Ε.Π.

Το **μεσοσύστημα** μπορεί να λεχθεί ότι συνδέει τα επιμέρους μικροσυστήματα του παιδιού, όπως οι γονείς, η οικογένεια ή οι εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, ο όρος μεσοσύστημα αναφέρεται στο περιβάλλον στο σπίτι και στο σχολείο και στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αλληλεπιδρά με αυτά.

Το **εξωσύστημα** αναφέρεται σε ό,τι δεν περιλαμβάνεται το παιδί ως ενεργός συμμετέχοντας, στα γεγονότα που επηρεάζουν ή επηρεάζονται από το τι συμβαίνει στο περιβάλλον του παιδιού. Ο όρος εξωσύστημα χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τα μέλη της ομάδας του Ε.Ε.Π. (άτομα) και τις αλληλεπιδράσεις τους.

Το **μακροσύστημα** αναφέρεται στο επίπεδο της πολιτικής, της υποκουλτούρας ή του πολιτισμού στο σύνολό του, μαζί με οποιαδήποτε συστήματα πεποιθήσεων ή ιδεολογίας. Το μακροσύστημα αντιπροσωπεύει την εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία, καθώς και διάφορες πτυχές του πολιτισμού και της υποκουλτούρας του σχολείου (Al-Kahtani, 2015· Bronfenbrenner, 1989).

Παρόμοιες προτάσεις βελτίωσης της διαδικασίας εφαρμογής του Ε.Ε.Π. περιλαμβάνουν τα ευρήματα και άλλων ερευνών αναγνωρίζοντας τη σημασία του Ε.Ε.Π. για την πρόοδο των παιδιών. Σύμφωνα με αυτές, για την επίτευξη των στόχων των Ε.Ε.Π. προτείνεται περισσότερη συνεργασία, στοχοθεσία με βάση κατάλληλες αξιολογικές διαδικασίες και τις ανάγκες των παιδιών, κατάλληλη εκπαίδευση ή επιμόρφωση για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. και κατάλληλος εκπαιδευτικός προγραμματισμός που περιλαμβάνεται στα Ε.Ε.Π., διεπιστημονική συνεργασία και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην τάξη, περισσότερος χρόνος για τον σχεδιασμό και τις συναντήσεις των μελών της ομάδας του Ε.Ε.Π. και επίσης προτείνεται ως σημαντικό οι εκπαιδευτικοί, και όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. και στην εκπαιδευτική διαδικασία να είναι πιο ευαίσθητοι, συνεργατικοί και αφοσιωμένοι κατά την εμπλοκή τους στο Ε.Ε.Π. Επίσης, αναφέρονται η παροχή επαρκούς χρόνου για την ολοκλήρωση των διοικητικών καθηκόντων ή και παροχή διοικητικής, γραμματειακής και τεχνολογικής υποστήριξης (Kartika, Suminar, Tairas, Hendriani, 2018· Al-Kahtani, 2015· Etscheidt, 2003).

Ειδικότερα, οι προτεινόμενες αλλαγές στην παρούσα έρευνα **σε επίπεδο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων και των δομών Ε.Α.Ε.** αφορούν στην έγκαιρη και επαρκή στελέχωση, στην παροχή κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και πρότυπων φορμών Ε.Ε.Π., στη λογοδοσία του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στους γονείς, στις παιδαγωγικές πρακτικές. Επιπρόσθετα, προτείνονται η δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων για στην υποστήριξη των σχολείων, η αυτοαξιολόγηση, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π., η μείωση του αριθμού των ανάπηρων μαθητών/τριών ανά τάξη.

Οι προτάσεις βελτίωσης της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. που συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική αφορούν στην αλλαγή της νομοθεσίας, στην επιμόρφωση και στην επαρκή χρηματοδότηση των σχολείων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αλλαγή της νομοθεσίας και συγκεκριμένα στη θεσμοθέτηση: α) συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., β) έγκαιρης παρέμβασης, γ) ανασχεδιασμού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και αποκέντρωσης των υπηρεσιών που εμπλέκονται με τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π., δ) ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών της τάξης κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., ε) αξιολόγησης του Ε.Ε.Π. σε τακτά διαστήματα, στ) χρόνου για συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε επίπεδο σχεδιασμού εφαρμογής και αξιολόγησης, ζ) μείωσης του αριθμού των ανάπηρων μαθητών/τριών ανά τάξη, η)

υποχρεωτικών παιδαγωγικών συναντήσεων εκπαιδευτικών, θ) παροχής βοηθητικού προσωπικού στα Τ.Ε.. Επίσης, προτείνεται: α) η παροχή αναλυτικών οδηγιών για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., β) η αποσαφήνιση του ρόλου των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία και του τρόπου λειτουργίας των Τ.Ε. στα νηπιαγωγεία, γ) ο εκσυγχρονισμός των Π.Σ., ώστε να είναι εύελικτα περιλαμβάνοντας στόχους που αφορούν και τη ζωή του/της μαθητή/ήτριας εκτός σχολείου, δ) εξάλειψη του δίπολου γενική-ειδική αγωγή και οι νόμοι να είναι ίδιοι για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες και ε) αλλαγή του τρόπου διοίκησης στην εκπαίδευση με περισσότερη αξιοκρατία.

Συνοπτικά, οι προτεινόμενες αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική αφορούν στην υποχρεωτικότητα του Ε.Ε.Π. και στην κάλυψη: α) των ασαφειών στη νομοθεσία αναφορικά με τη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. και του ρόλου των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία που προαναφέρθηκαν ως φραγμοί στην εφαρμογή του υπό την οπτική της προσωποποιημένης μάθησης., β) των ελλείψεων παιδαγωγικού χαρακτήρα, όπως αξιολόγηση, συνεργασία, διεπιστημονική προσέγγιση, γ) ελλείψεων υλικοτεχνικής υποδομής, δ) των αναγκών αναθεώρησης των Π.Σ. και εκπόνησης εύελικτων διαφοροποιημένων προγραμμάτων που ακολουθούν τις αρχές της ενταξιακής φιλοσοφίας και ε) των αναγκών αναδιοργάνωσης της δομής και λειτουργίας των σχολείων και των υποστηρικτικών δομών όπως τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., κ.ά.. Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύεται η σημασία που προσδίδεται στον ρόλο της νομοθεσίας για την προώθηση του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο ρυθμίσεις θεσμικών κειμένων μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή και να υλοποιήσουν το όραμα της ενταξιακής εκπαίδευσης, αν δε συμβούν αλλαγές και σε επίπεδο παιδαγωγικών διαδικασιών που συνδέονται με την προσωπικότητα, την κουλτούρα, το ιδεολογικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών καθώς και των αντιλήψεων και του κοινωνικού αξιακού συστήματος γενικότερα;

Οι προτεινόμενες αλλαγές που **αφορούν στην εκπαιδευτική πρακτική** σχετίζονται με τη διαδικασία παρατήρησης και εκπαιδευτικής αξιολόγησης του/της μαθητή/ήτριας με δυναμικές εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, τη διαφοροποίηση και ενδυνάμωση του επιστημονικού ρόλου του συλλόγου διδασκόντων. Η πρόταση που αφορά στην αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και στην επιστημονική ταυτότητα αναφέρθηκε μόνο από έναν συμμετέχοντα και μπορεί να συνδεθεί με την επαγγελματική ταυτότητα και τον ρόλο που οι ίδιοι προσδίδουν στον εαυτό τους ή με

την παραδοχή πως κανένα διεκδικητικό πλαίσιο δεν μπορεί να επιφέρει αποτελέσματα καταδεικνύοντας την παραίτηση, την κούραση και απογοήτευση των εκπαιδευτικών.

Οι προτάσεις για τη βελτίωση των συνεργατικών πρακτικών αφορούν στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ σχολείου και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και δεν περιλαμβάνουν τη συνεργασία με τους γονείς παρότι διεθνώς αποτελούν βασικό μέλος στην ομάδα σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.. Η θέση και ο ρόλος των γονέων που προσδίδεται κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. αναλύεται εκτενώς στην ενότητα που αφορά στην πολυεπίπεδη συνεργασία και στον ρόλο των γονέων.¹⁷⁰

Τέλος, προτείνονται **αλλαγές που αφορούν στο σύστημα αξιών**, στην κουλτούρα και στις αντιλήψεις για την αναπηρία, όπως η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση και ο διάλογος των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Διαφαίνεται πως μόνο η μειονότητα των δηλώσεων εστιάζει στη μεγάλη επιρροή που ασκεί η δομή της κοινωνίας (αξίες, στάσεις, θεσμοί, αρχές, απόψεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις, οργάνωση και λειτουργία της) στην επιτυχή εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης και του Ε.Ε.Π. και στην αναγκαιότητα ανατροπής των κοινωνικών δεδομένων. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ένταξη από τη φύση της έχει κοινωνικό χαρακτήρα καθώς βασίζεται στην αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότιμης συμμετοχής όλων των μελών της ως άξια άτομα και επιπλέον είναι εξορισμού στενά συνδεδεμένη με το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια κοινωνική ομάδα (Barton, 2000· Ainscow & Booth, 2002· Slee, 2001a· Ζώνιου-Σιδέρη, 2006). Ωστόσο, μια τέτοια παραδοχή θα αποτελούσε μια έμμεση αυτοκριτική και συνειδητοποίηση και της ατομικής ευθύνης, αφού ως μέρος της κοινωνίας το άτομο υιοθετεί το αξιακό της σύστημα, τις προκαταλήψεις της, τα πρότυπα σε σχέση με το «κανονικό» και το «μη κανονικό» και κατά συνέπεια και τις πρακτικές αποκλεισμού; Πόσο εύκολη και ανώδυνη είναι η διαδικασία αυτοπαρατήρησης και ανάληψης της προσωπικής ευθύνης και πόσο έτοιμοι είναι οι εκπαιδευτικοί να το κάνουν αυτό, δεδομένου ότι μια τέτοια παραδοχή αποτελεί αυτοακύρωση της εικόνας του καλού ανθρώπου- πολίτη-επαγγελματία;

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τις αναγκαίες αλλαγές, προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να αποκτήσει ενταξιακό χαρακτήρα, εστιάζουν κυρίως στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σκοπών και πλαισίου

¹⁷⁰ Βλέπε Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.3.

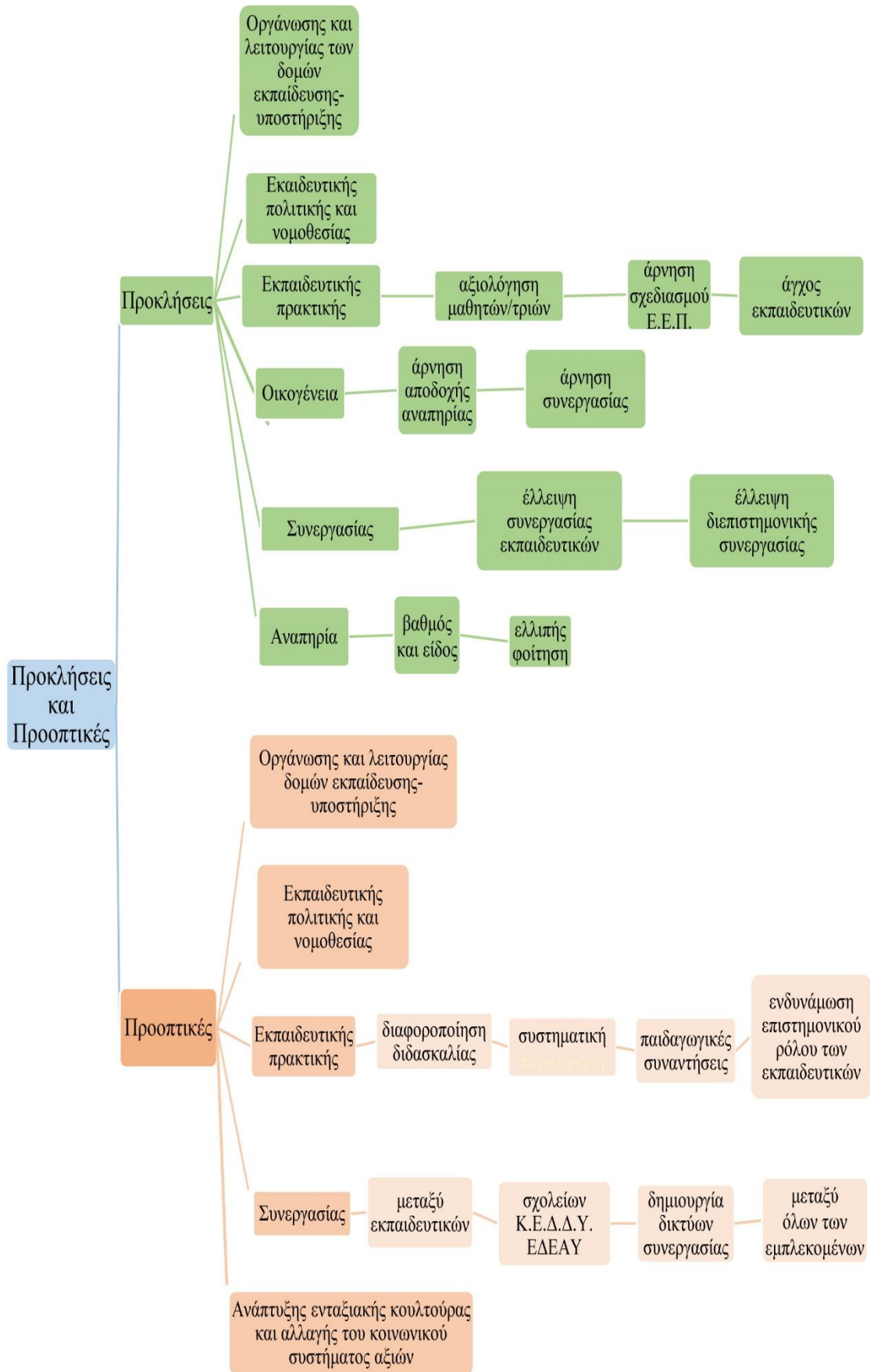
δράσης μέσω της αύξησης των δαπανών για την εκπαίδευση. Αρκεί όμως μια γενναιόδωρη χρηματοδότηση των σχολείων και η εξασφάλιση υλικών και ειδικών μέσων για την εφαρμογή της ένταξης; Λαμβάνοντας υπόψη πως η πρώτη φάση στη διαδικασία διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η αναγνώριση της φύσης του προβλήματος-ζητήματος που τίθεται, ώστε να τεθούν στη συνέχεια οι σκοποί και οι στόχοι (Λαϊνάς, 1995), διαφαίνεται από το χαρακτήρα που αποδόθηκε στην ισχύουσα νομοθεσία και πολιτική, πως οι ιθύνοντες για την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν έχουν αναγνωρίζει το σκεπτικό της ένταξης στην πραγματική τους διάσταση.

Μια άλλη διαπίστωση είναι πως δε γίνεται αναφορά στην αλλαγή του μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας παρότι κρίνεται σημαντική, καθώς στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συγκεκριμένες μορφές ηγεσίας και κουλτούρας μπορεί να είναι αποτελεσματικές στην προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της ανάπτυξης δυναμικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης, της δημιουργίας ισχυρών μαθητικών και εκπαιδευτικών κοινοτήτων και της καλλιέργειας εκπαιδευτικών πολιτισμών μεταξύ των οικογενειών και των οικογενειών με το σχολείο (Ainscow & Sandill, 2010).

Αντίστοιχα με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αναφέρθηκαν, οι προτάσεις για βελτίωση των διαδικασιών εφαρμογής του Ε.Ε.Π. αφορούν στο μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα και μακροσύστημα. Πιο συγκεκριμένα στο μικροσύστημα αναφέρονται οργανωτικές και δομικές αλλαγές, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, ο αριθμός των μαθητών/τριών ανά τάξη, αποτελεσματική διδασκαλία. Στο μεσοσύστημα αναφέρονται αλλαγές που αφορούν στην επιμόρφωση, στη φύση της συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων και μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Στο μεσοσύστημα συμπεριλαμβάνονται αλλαγές που αφορούν στην παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής, στην αναμόρφωση των υποστηρικτικών δομών. Οι αλλαγές του μακροσυστήματος αφορούν στη νομοθεσία και εκπαιδευτική πολιτική.

Οι αλλαγές που θα πρέπει να λάβουν χώρα για την βελτίωση των διαδικασιών σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι πολυεπίδες (εκπαιδευτικές, πολιτικές, κοινωνικές) και να στοχεύουν στη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών και μαθησιακών περιβαλλόντων για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες δημιουργώντας ευκαιρίες συμμετοχής στο μέγιστο δυνατό βαθμό μέσα από τα προσωπικά τους μονοπάτια. Οι προτεινόμενες αλλαγές θα πρέπει να στοχεύουν στην αναμόρφωση του γενικού σχολείου, ώστε να είναι ικανό να

ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Απαιτείται δέσμευση της πολιτικής ηγεσίας, αλλά και της ηγεσίας στα σχολεία για αλλαγή, για ανάπτυξη συγκεκριμένων δημοκρατικών προτύπων ηγεσίας και ενταξιακής κουλτούρας.



Σχήμα 4.1. Προκλήσεις και προοπτικές.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

4.5 Εκπαιδευτικές πρακτικές στην έρευνα δράσης: σχεδιασμός και εφαρμογή, εργαλεία, μέθοδοι και διαδικασίες

Στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην παρούσα έρευνα, σχεδιάστηκαν εκπαιδευτικές πρακτικές¹⁷¹ υπό το πρίσμα των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης, της προσωποποιημένης μάθησης, των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών και της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky καθώς και της κριτικής παιδαγωγικής που εμπεριέχουν κοινά σημεία αναφοράς. Οι εν λόγω πρακτικές αφορούν: α) στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης (Π.Σ., στοχοθεσία, θεματολογία, μεθοδολογία) και του Ε.Ε.Π. ως συστατικό του στοιχείο και όχι ως ένα ξεχωριστό ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης των νηπίων με αναπηρία, β) στους τρόπους οργάνωσης της τάξης και στις διαδικασίες, γ) στους ρόλους των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., δ) στις συνεργατικές πρακτικές και ε) στις αξιολογικές διαδικασίες. Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται μία συνολική γενική θεώρηση αυτών των αξόνων και στη συνέχεια επιχειρείται η διεξοδικότερη ανάλυση κάθε επιμέρους άξονα ως προς τη φάση υλοποίησης (διαδικασία, προκλήσεις, προοπτικές και προβληματισμοί).

Αναφορικά με τον πρώτο και δεύτερο άξονα εκπαιδευτικών πρακτικών και διαδικασιών, αρχικά υλοποιήθηκε μια σειρά επιμορφωτικών συναντήσεων με στόχο την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση (στις εκπαιδευτικούς και στην πορεία οι εκπαιδευτικοί στους γονείς) για ζητήματα που αφορούν στην αναπηρία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης, στο Ε.Ε.Π., στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην προσωποποιημένη μάθηση (στις εκπαιδευτικούς της τάξης που εφαρμόστηκε η έρευνα δράση) και στη συνέχεια συναποφασίστηκαν οι πρακτικές και οι διαδικασίες που θα υιοθετηθούν στην εν λόγω έρευνα δράσης. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο αποτέλεσε τη βάση για τον σχεδιασμό των δράσεων, ως ισχύον Π.Σ. για το νηπιαγωγείο, ωστόσο στο πλαίσιο του άτυπου Π.Σ. εμπλουτίστηκε και προσαρμόστηκε στις διαφορετικές ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας των νηπίων. Υιοθετήθηκε η ιδέα ενός γενικού προγραμματισμού σε τριμηνιαία, μηνιαία και εβδομαδιαία βάση με δυνατότητα αλλαγών που θα προέκυπταν στο πλαίσιο αξιοποίησης του απρόοπτου, των συνθηκών, των ενδιαφερόντων των νηπίων, των πορισμάτων των αναστοχαστικών

¹⁷¹ Βλέπε αναλυτικά στο Κεφάλαιο 3, Β΄ Μέρος, ενότητα, 3.8. Β. Περιγραφή της έρευνας δράσης

διαδικασιών και της συνεχούς, εξελικτικής και ευέλικτης φύσης της διδασκαλίας. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα εκτός από το διαφοροποιημένο περιεχόμενο της διδασκαλίας, περιλάμβανε και στόχους που δεν ήταν προδιαγεγραμμένοι ή αντιγραφή των γενικών στόχων του Π.Σ., αλλά προέκυπταν από τη παιδαγωγική αξιολόγηση των νηπίων, από προτάσεις των γονέων και από προτάσεις των ίδιων των παιδιών, καθώς επίσης και από την επιλογή των τρόπων εργασίας και τις μεθόδους διδασκαλίας. Η επιλογή των θεματικών εννοιών γινόταν από τα νήπια και εμπλουτιζόταν από τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Οι στόχοι ήταν κοινί για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες και η επίτευξη των ατομικών στόχων επιδιώκονταν στο πλαίσιο της ομάδας. Το Ε.Ε.Π. των νηπίων με αναπηρία, αλλά και αυτών χωρίς αναπηρία (δείγμα από μαθητές γενικής τάξης) εφαρμόζονταν μέσα στην τάξη ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια τα νήπια πρότειναν δραστηριότητες, υλικά και τρόπους εργασίας στην τάξη, καθώς συμμετείχαν ενεργά και ισότιμα με τις εκπαιδευτικούς στους συσχεδιασμούς των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.¹⁷² Η συχνότητα σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. ορίστηκε ανά τρεις μήνες κατόπιν συστηματικής αξιολόγησης των νηπίων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε συνεργασία με τους γονείς. Στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας εφαρμόστηκαν πολλαπλοί τρόποι εργασίας των νηπίων (ομαδική, ομαδοσυνεργατική, ολομέλεια, ατομική) με έμφαση στην ομαδοσυνεργατική εργασία και διαφορετικά μοντέλα συνδιδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Τα Ε.Ε.Π. και οι παιδαγωγικές εκθέσεις αξιολόγησης αναπτύχθηκαν σε πρότυπες φόρμες (σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια) για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών και τη συστηματικότητα της εργασίας τους. Η λειτουργική οργάνωση της τάξης αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης από την αρχή του σχολικού έτους και συνεχώς βελτιωνόταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες της διδασκαλίας και των νηπίων. Οι διαδικασίες αναστοχασμού και ανασχεδιασμού αποτέλεσαν πάγια πρακτική ως μέρος του μοντέλου δράσης των τεσσάρων φάσεων στην έρευνα δράση (α) σχεδιασμός, β) εφαρμογή δράσεων, γ) παρατήρηση και αναστοχασμός, δ) ανασχεδιασμός). Οι διαδικασίες και τα εργαλεία αναστοχασμού αφορούσαν στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, στη συνάφεια του περιεχομένου της παρέμβασης/δραστηριότητας με τους στόχους, στη χρήση του υλικού και των μέσων, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (βαθμός διαφοροποίησης και εισαγωγή με ποικίλους τρόπους, ώστε να γίνεται κατανοητό και να ανταποκρίνεται στα

¹⁷² Βλέπε σχέδια συσχεδιασμού, Παράρτημα Β΄

ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των νηπίων), στη διαδικασία (διδακτική μεθοδολογία, οργάνωση του χώρου και οργάνωση του τρόπου εργασίας των μαθητών/τριών), στο μαθησιακό αποτέλεσμα, στους ρόλους των δυο εκπαιδευτικών, στον επικοινωνιακό λόγο, στη συμπεριφορά και στην αλληλεπίδραση των νηπιαγωγών με τα νήπια, στο πρόγραμμα ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Ως προς το περιεχόμενο του Ε.Ε.Π., περιλάμβανε άξονες που συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία υπό την ενταξιακή πρακτική¹⁷³(Kerr & Christie Baker, 2013).

Αναφορικά με τον τρίτο και τέταρτο άξονα εκπαιδευτικών πρακτικών που αφορούν στους ρόλους των εμπλεκόμενων στην έρευνα δράση και στις συνεργατικές πρακτικές, λαμβάνοντας υπόψη της αναγκαιότητα και τη σημασία της διεπιστημονικής προσέγγισης, επιχειρήθηκε η διεπιστημονική-πολυεπίπεδη συνεργασία¹⁷⁴ και η διασφάλιση ισότιμων ρόλων των εμπλεκόμενων, και εφαρμόστηκαν στον βαθμό που κατέστη δυνατό με βάση τη διαθεσιμότητα και των άλλων εμπλεκόμενων στην έρευνα δράσης.¹⁷⁵ Στην εν λόγω δράση οι γονείς διαδραμάτισαν ενεργό ισότιμο ρόλο σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναφορικά με τον πέμπτο άξονα εκπαιδευτικών πρακτικών που αφορά στις αξιολογικές διαδικασίες, εφαρμόστηκαν ποικίλες διαδικασίες και εργαλεία αξιολόγησης:¹⁷⁶ α) των νηπίων και του μαθησιακού αποτελέσματος, β) των

¹⁷³ Για το περιεχόμενο του Ε.Ε.Π. βλέπε Παράρτημα Β'. Οι βασικοί άξονες είναι: α) στοιχεία μαθητή, β) στοιχεία γονέων, γ) συμμετέχοντες στη σύνταξη του Ε.Ε.Π., δ) ημερομηνίες συναντήσεων, ε) παιδαγωγική αξιολόγηση νήπιου, τρόποι και μέσα αξιολόγησης και συλλογής δεδομένων, περιληπτική εικόνα νήπιου, στ) παρούσα κατάσταση νήπιου ανά τομέα ανάπτυξης με βάση την παιδαγωγική έκθεση, ζ) δυνατότητες νηπίου και βασικές δυσκολίες – αδυναμίες, η) στυλ μάθησης (πως μαθαίνει καλύτερα, π.χ. του αρέσει να μαθαίνει μέσα από μικρή ομάδα / οπτικοποιημένα / το πρωί, κ.ά.), θ) άλλες σημαντικές πληροφορίες (γνωμάτευση, ιατρικές, παιδαγωγικές, κ.ά.), ι) τομείς εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων, κ) προτεινόμενες παρεμβάσεις, διαφοροποιήσεις και προσαρμογές του εκπαιδευτικού πλαισίου και του Π.Σ., λ) προβλεπόμενες πρόσθετες υπηρεσίες ειδικής αγωγής και επιπρόσθετα υποστηρικτικά μέσα, τεχνολογίες και πόροι (ανθρώπινοι και υλικοί) εντός και εκτός σχολείου και η ενδεικτική διάρκειά τους, μ) άλλες διαδικασίες για την υλοποίηση του Ε.Ε.Π., ν) στόχοι Ε.Ε.Π. ανά τομέα ανάπτυξης με ημερομηνία έναρξης και κατάκτησης αυτών, στρατηγικές για την επίτευξη λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ και τη δυναμική της ομάδας, αλλά και των νηπίων με αναπηρία.

¹⁷⁴ Βλέπε Κεφάλαιο 3, Β' Μέρος, ενότητα 3.8.5.Β.3.α (συνεργασίες: α) μεταξύ όλων των νηπιαγωγών της σχολικής μονάδας και άλλων νηπιαγωγείων: υλοποίηση κοινών δράσεων των νηπίων με και χωρίς αναπηρίες, με τους γονείς: 4 ετήσιες συναντήσεις αναφορικά με το Ε.Ε.Π. και ενδιάμεσες, όσες κρίνονται αναγκαίες, επικοινωνία μέσω email, τηλεφωνική και δια ζώσης επικοινωνία, τετράδιο επικοινωνίας, καθοδήγηση για την υλοποίηση δραστηριοτήτων υλοποίησης των στόχων στο σπίτι και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον εκτός σχολείου, γ) με το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: εκδόθηκαν γνωματεύσεις για τα νήπια με αναπηρία και μετά από αίτημα του σχολείου για συνεργασία στο πλαίσιο διεπιστημονικής προσέγγισης τον μήνα Σεπτέμβριο, στις 26-2-2018 υλοποιήθηκε μια παρατήρηση και συνάντηση στο σχολείο. Υπήρξαν και τηλεφωνικές επικοινωνίες με την ερευνήτρια και τις νηπιαγωγούς, δ) με το Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., ε) με τους κριτικούς φίλους: συναντήσεις ανατροφοδότησης, στ) με τους ειδικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του νηπίου εκτός σχολείου

¹⁷⁵ Βλέπε Κεφάλαιο 4, Μέρος Β', ενότητα 4.3, 4.4.

¹⁷⁶ Βλέπε Κεφάλαιο 3, ενότητα 3.8.Β. Περιγραφή έρευνας, β) Σε επίπεδο Αξιολογικών διαδικασιών

εκπαιδευτικών, γ) της διδασκαλίας και δ) της έρευνας δράσης. Για την αξιολόγηση των νηπίων εκτός από τη συστηματική παρατήρηση και καταγραφή αξιοποιήθηκαν αυθεντικές, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (συνεντεύξεις, ηχογραφήσεις, φωτογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, παρουσιάσεις, ημερολόγια και ανεκδοτικές εγγραφές από τις νηπιαγωγούς, ερωτηματολόγια, κλείδες παρατήρησης, ιστογράμματα, κ.ά.), και αξιοποιήθηκαν σύγχρονες συμμετοχικές μέθοδοι, όπως η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, προκειμένου αφενός αρχικά να σκιαγραφηθεί ένα έγκυρο προφίλ για το παιδί και αφετέρου να δοθεί η ευκαιρία για πολλαπλούς τρόπους έκφρασης του μαθησιακού αποτελέσματος από κάθε νήπιο. Αντίστοιχα εναλλακτικές αξιολογικές διαδικασίες εφαρμόστηκαν και για το εκπαιδευτικό έργο που αξιολογούνταν από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς σε συστηματική εβδομαδιαία βάση μέσω αναστοχαστικών συζητήσεων και καταγραφής σε φόρμα,¹⁷⁷ η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με τη διδασκαλία, τον ρόλο των εκπαιδευτικών, την υλοποίηση των δράσεων και την επίτευξη των στόχων, τη διάρκεια των δράσεων, την καταλληλότητα των μέσων και υλικών, τη συμμετοχή των παιδιών, κ.ά.. Αντίστοιχη αξιολόγηση και ανατροφοδότηση γινόταν καθόλη τη διάρκεια της δράσης από κριτικούς φίλους/ες, διευκολυντή, γονείς και νήπια. Ως προς την αξιολόγηση της έρευνας δράσης υλοποιήθηκε πολυεπίπεδα από τους/τις κριτικούς φίλους/ες, τις δύο νηπιαγωγούς της τάξης, τους γονείς, τα νήπια και την ερευνήτρια λαμβάνοντας υπόψη τις μεθοδολογικές αρχές της έρευνας δράσης.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές αφορούν στον σχεδιασμό και στις μεθόδους διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, στον τρόπο οργάνωσης της τάξης και στο είδος των σχέσεων που αναπτύσσει ο/η εκπαιδευτικός με τους/τις μαθητές/ήτριες και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (Ainscow & Miles, 2008· Mahbub, 2008· Richmond, 1994). Αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την προώθηση της ένταξης και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών συμμετοχής στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία όλων των μαθητών/τριών (Ferguson, 2008· Ainscow, 1995, 1997). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους, παίρνουν αποφάσεις, ορίζουν τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες, υιοθετούν συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν την διαδικασία της

i) Πρακτικές αξιολόγησης νηπίων, ii) Πρακτικές αξιολόγησης Ε.Ε.Π. και εκπαιδευτικού έργου
¹⁷⁷ Βλέπε Παράρτημα Β΄

ένταξης ή να την υπονομεύσουν στηρίζοντας τον αποκλεισμό (Barton, 2000). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στην παρούσα έρευνα δράσης, όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων, επιχειρήθηκε ο χαρακτήρας των πρακτικών που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν να συνάδει με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004· Καραγιάννη, 2004). Υιοθετήθηκαν συνεργατικές, συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες, μεθοδολογίες και πρακτικές που προάγουν την εκπαίδευση των ίσων ευκαιριών, αξιοποιούν την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky, τα βιώματα των νηπίων και των οικογενειών τους και τοποθετώντας στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας το παιδί προάγουν την προσωποποιημένη μάθηση και ενδυναμώνουν τη φωνή των νηπίων υπό την οπτική μιας κριτικής παιδαγωγικής προσέγγισης (Τσάφος, 2014· Vygotsky, 1993· Freire, 1977). Τέτοιου είδους συνεργατικές και συμμετοχικές εκπαιδευτικές πρακτικές, άλλωστε, συνάδουν με τις αρχές και τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης (Κατσαρού, 2016· Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ο τρόπος σχεδιασμού και εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος και του Ε.Ε.Π. ήταν αποτέλεσμα μεθοδικής, οργανωμένης και διεξοδικής συζήτησης και στηρίχτηκε στη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματική εμπλοκή των γονέων, στη σύνθεση γνώσεων, στη διεπιστημονική προσέγγιση (στον βαθμό που είναι δυνατό), στην εμπιστοσύνη για τις δυνατότητες του παιδιού και στις αυξημένες προσδοκίες για όλα τα παιδιά, εξασφαλίζοντας την ισότιμη συμμετοχή τους ως αξιόλογα/ισότιμα μέλη συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία (Kerr & Christie Baker, 2013· Ainscow, 2000· Florian, 2005). Αξιοποιήθηκαν οι ικανότητες ορισμένων νηπίων και ενεπλάκησαν στη μετάδοση γνώσεων ως «επόπτες» μιας ομάδας ή δυάδας μαθητών/τριών (μάθηση από συνομήλικο-Peer tutoring), η πρακτική της καλής ακρόασης και της εμπλοκής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Peters, 2004· Ainscow, 1995, 2000· Lee, 2007· O'Connor & Colwell, 2002· Burns, 2008· Banks & Woolfson, 2008).

Η παιδαγωγική σχετίζεται με τις αξίες και το σύστημα πεποιθήσεων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση (Hamilton, 2001) και η διδασκαλία δεν είναι μια ουδέτερη μετάδοση γνώσεων, αλλά εμπεριέχει κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, σχέσεις εξουσίας, αξίες, απόψεις και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού (Barton, 1999· Ainscow & Miles, 2008· Rose, 2001). Ως εκ τούτου, καθίσταται πολύπλοκη η υιοθέτηση νέων ενταξιακών πρακτικών, αν πρώτα οι εκπαιδευτικοί δεν υποστηριχτούν να κατανοήσουν τη σημασία των πρακτικών τους για την αναβάθμιση της παρεχόμενης

εκπαίδευσης και τις αλλαγές που απαιτούνται, να ασκήσουν κριτική στις πεποιθήσεις τους για την ένταξη, την αναπηρία, τη διαδικασία μάθησης και στις υπάρχουσες διδακτικές πρακτικές, ώστε να εφεύρουν μέσα από μια συνεργατική διαδικασία νέες αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές (Ainscow, 2005·Ferguson, 2008· Hugles & Valle-Riesta, 2007). Άλλωστε, *αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν το δικαίωμα και την εξουσία να οργανώσουν και να ορίσουν τις συνθήκες της δουλειάς τους, έτσι, ώστε να μπορούν να διδάξουν συλλογικά, να παράγουν εναλλακτικά Α.Π. και να δεσμευτούν σε χειραφετικές πολιτικές, κάθε συζήτηση για ανάπτυξη και εφαρμογή προοδευτικής παιδαγωγικής αγνοεί την πραγματικότητα, τι δηλαδή συμβαίνει στις καθημερινές ζωές των δασκάλων και είναι χωρίς νόημα* (Giroux, 1997:107). Προς αυτή την προοπτική στόχευαν οι επιμορφωτικές-συνεργατικές-αναστοχαστικές συναντήσεις και εποπτείες με τις εκπαιδευτικούς της τάξης, προκειμένου να καλλιεργηθεί περαιτέρω το έδαφος για την εφαρμογή ανοιχτών και ευέλικτων, ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Αναφορικά με το Π.Σ. που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα δράσης, η κριτική προσέγγιση αυτού αποτέλεσε την αφετηρία για τις όποιες προσαρμογές και διαφοροποιήσεις επιχειρήθηκαν σε σχέση με αυτό. Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα ΑΠΣ σε ένα πρώτο θεωρητικό επίπεδο, παρότι σχεδιάστηκαν κεντρικά (στοιχείο κλειστών Π.Σ.), φαίνεται να περιλαμβάνουν σύγχρονα επιστημονικά πορίσματα, αρχές και μεθοδολογίες των ανοιχτών Π.Σ. καθώς γίνεται λόγος για διερευνητικές μεθόδους, αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, κ.ά.. Επίσης, εστιάζουν στο «πώς» και όχι στο «τι» και επιτρέπουν την αυτόνομη λειτουργία των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Τσάφος, 2008: 65). Ωστόσο, ο τρόπος οργάνωσης του περιεχομένου και των πολύ συγκεκριμένων στόχων και δραστηριοτήτων ακυρώνει τον ανοιχτό χαρακτήρα του Π.Σ. και δημιουργεί εμπόδια για την εφαρμογή του στην τάξη με ένα ανοιχτό και ευέλικτο τρόπο που παρέχει τη δυνατότητα στους συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας (εκπαιδευτικοί, νήπια) να παρέμβουν κριτικά και προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των παιδιών. Παραπέμπει, έτσι, σε ένα κλειστό Π.Σ. που αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο διαφορετικούς μαθητές/ήτριες. Επιπρόσθετα, για το εν λόγω Π.Σ. ασκήθηκε κριτική ως προς το διαθεματικό χαρακτήρα του, το συγκεντρωτικό σχεδιασμό στόχων και περιεχομένων, τον γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα και τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό του (Zoniou-Sideri et all, 2004, 2006· Vlachou, 1999, 2004, 2006· Θεριανός, 2003· Γρόλλιος, 2003· Νούτσος, 2003). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεωρητικά συμπεριλαμβάνει τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία: *Ο προσδιορισμός*

«Ενιαίο» στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. σημαίνει ότι σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού των προγραμμάτων, από τη φιλοσοφία του και το σκοπό διδασκαλίας τους ως τις μεθόδους αξιολόγησης, θα λαμβάνεται υπόψη η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αναπηρίες (ΑμΕα) (σελ. 13). Στο ίδιο περιεχόμενο μιλούν για κάλυψη των αναγκών των ανάπηρων με ξεχωριστά ειδικά προγράμματα: *Ιδιαίτερα για τους μαθητές με αναπηρίες (ΑμΕα), απαιτείται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΕΕΣ) προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους...*(Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002:11).

Οι ανωτέρω αντιφάσεις και τα χαρακτηριστικά του ισχύοντος Π.Σ. καθώς και η αρχή της ένταξης που προϋποθέτει ένα κοινό ευέλικτο Π.Σ. που λαμβάνει υπόψη και συνυπολογίζει θετικά την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού λήφθηκαν υπόψη στον σχεδιασμό της έρευνας και στη διαφοροποίηση του Π.Σ., ώστε να χαρακτηρίζεται από τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης¹⁷⁸ (Unesco, 1994, 2004· Tomlison, 2006· Cole, 2005· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β,δ,1998α, 2005). Επομένως, το είδος του Α.Π. και ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν δημιουργεί ευκαιρίες συμμετοχής όλων των παιδιών ανάλογα με τη διαφορετική τους υπόσταση ή στιγματίζει και οδηγεί στον αποκλεισμό. Οι εκπαιδευτικοί κατέφυγαν στη χρήση του άτυπου Α.Π. (Hidden curriculum) που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη και είναι μη προκαθορισμένο, προκειμένου να ανταποκριθούν στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αναγνωρίζοντας πως ο τρόπος χρήσης του άτυπου Α.Π. και ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να αποτελεί μια μορφή εξουσίας και πως αντανάκλα την ιδεολογία, την κουλτούρα, την επαγγελματική ταυτότητα, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, ο διευκολυντής και οι εκπαιδευτικοί κατά τις αναστοχαστικές συζητήσεις εξέταζαν στις επιλογές των πρακτικών και αυτό το ενδεχόμενο, ώστε να αποφευχθούν τέτοιες επιλογές στον βαθμό που είναι δυνατό να αρθούν οι υποκειμενικοί παράγοντες (Armstrong, 1999· Unesco, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β). Η ενταξιακή εκπαίδευση απαιτεί την ύπαρξη κοινών ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά χωρίς ανταγωνιστικό χαρακτήρα, ώστε να προάγει τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων. Η διαμόρφωση ενός πιο ευέλικτου Π.Σ. με δυνατότητα διαφοροποίησης ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών αποτελεί πρόκληση για να προαχθεί η ένταξη (Barton, 2000). Ωστόσο, το εθνικό Π.Σ.. επιδιώκει

¹⁷⁸ : α) ευρύτητα ως προς τη δράση του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης, β) συνάφεια με την καθημερινή ζωή και γ) ισορροπία ως προς το χρόνο και τη διδακτέα ύλη και να παρέχει τη δυνατότητα διαφοροποίησης του γνωστικού αντικείμενου, των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης

να διασφαλίσει στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού την επιτυχία και την ισότητα, παρέχοντας γνώσεις με τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας για όλα τα παιδιά. Ο χώρος για διαφοροποίηση διδασκαλίας και μάθησης φαίνεται να είναι περιορισμένος. Στην προσχολική εκπαίδευση το Π.Σ. θεωρείται πιο ευέλικτο, παρέχοντας πρόσφορο έδαφος στην ενταξιακή διαδικασία. Υπό αυτήν την οπτική επιχειρήθηκαν οι όποιες προσαρμογές και διαφοροποιήσεις του Δ.Ε.Π.Π.Σ..

Ο τρόπος αξιοποίησης του ισχύοντος Π.Σ, για το νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) με τις προσαρμογές, διαφοροποιήσεις και τις ανοιχτές διαδικασίες που εισήχθησαν (η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των νηπίων, η χρήση εκλογικών διαδικασιών, ψηφοφορίες, συσχεδιασμός, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αξιολόγηση δραστηριοτήτων, η επιλογή των στόχων με βάση τις ανάγκες των νηπίων και το πλαίσιο κ.ά.), όπως αναφέρθηκαν στην περιγραφή της έρευνας δράσης¹⁷⁹ στόχευε στο να προσδώσει στο εν λόγω Π.Σ. χαρακτηριστικά ενός ανοιχτού Π.Σ. που εμπλέκει ενεργά τους/τις εκπαιδευτικούς και μαθητές/ήτριες στην επιλογή του περιεχομένου και των διαδικασιών, ώστε να μη λαμβάνονται αποφάσεις μακριά από την πραγματικότητα της τάξης (Χρυσοφίδης, 2004, στο Τσάφος, 2014: 142· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 1997, στο Τσάφος, 2014: 142· Τσάφος, 2008). Τέτοιες επιλογές παρέχουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να μην ακολουθήσουν προκαθορισμένα καθήκοντα και μια προδιαγεγραμμένη πορεία στη διδακτική πράξη, να αξιοποιήσουν τα ενδιαφέροντα των νηπίων και τις δικές τους ιδέες στη διδακτική πράξη και να προάγουν το διωποκειμενικό διάλογο (Τσάφος, 2014: 143). Στο πλαίσιο ενός ανοιχτού Π.Σ. που επιχειρήθηκε να αξιοποιηθεί στην παρούσα έρευνα δράσης, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και έχουν τη δυνατότητα να στοχάζονται, να είναι ευέλικτοι, να συνεργάζονται, να είναι ανοιχτοί σε αλλαγές, να θεωρούν τα νήπια συνερευνητές και να είναι ανοιχτοί στο διάλογο (Τσάφος, 2014). Υπό το πρίσμα αυτό το Ε.Ε.Π. δεν προσεγγίστηκε ως αναλυτικό πρόγραμμα «διαίτη» με άνευ ουσιαστικού περιεχομένου δραστηριότητες, αποκομμένες από τη θεματολογία της γενικής τάξης και με χαμηλότερο βαθμό δυσκολίας υποβαθμίζοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης των ανάπηρων νηπίων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2005· Καραγιάννη, 2004· Sebba & Byers, 1992· Hart, 1992). Αντίθετα, αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος της τάξης. Στην παρούσα έρευνα δράσης, οι σχεδιαστές της εν λόγω εκπαιδευτικής παρέμβασης κλήθηκαν να καλύψουν το κενό που δημιουργείται από την

¹⁷⁹ Βλέπε αναλυτικά στο Κεφάλαιο 3, Β' Μέρος, ενότητα 3.8. Β. Περιγραφή της έρευνας δράσης

έλλειψη ενός ανοιχτού, ευέλικτου και ενιαίου κοινού Προγράμματος Σπουδών για μαθητές με και χωρίς αναπηρία, για το οποίο θα έπρεπε να μεριμνήσει η πολιτική ηγεσία. Η αξιοποίηση του άτυπου Π.Σ. με το συγκεκριμένο τρόπο ενίσχυσε την ενταξιακή διάσταση της διδασκαλίας.

Οι παραπάνω πρακτικές που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα δράση παραπέμπουν στις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής που προωθεί την ανάπτυξη του κριτικού λόγου, την ανάδειξη των διαφορετικών φωνών και του διυποκειμενικού διαλόγου μεταξύ νηπίων και εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και γονέων, σχολείου και τοπικής κοινωνίας (Τσάφος, 2014). Η ενδυνάμωση των διαφορετικών φωνών (σε αυτήν την πρώιμη παιδική ηλικία) και της οπτικής των νηπίων συμβάλει στην δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων μαθητών/τριών και στη συνέχεια κριτικών και ενεργών πολιτών με ενδιαφέρον για συμμετοχή στα κοινά και στη διαμόρφωση δίκαιων και δημοκρατικών κοινωνιών (Τσάφος, 2014· Freire, 1977). Η εστίαση των αναστοχαστικών συναντήσεων και των κριτικών φίλων στην παρότρυνση των εκπαιδευτικών να μην επιβάλουν την οπτική τους στα νήπια, αλλά να τα ενισχύουν να εκφράζουν την άποψή τους προάγει τη χειραφετική κριτική παιδαγωγική. Άλλωστε, η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων για τη μάθησή τους είναι βασικό ζητούμενο στο σύγχρονο παιδαγωγικό διάλογο, καθώς γίνονται πιο δημιουργικοί και συμβάλουν προς μια ποιοτική εκπαιδευτική αλλαγή (Τσάφος, 2014). Το παιδί αποκτά, έτσι μια νέα ταυτότητα, καθώς έχει την ευκαιρία να δώσει νόημα στη δράση του, δημιουργώντας την και αξιολογώντας την. Σε μια τέτοια διαλεκτική προκύπτει μια νέα σχέση που ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει την απόλυτη εξουσία στη διδασκαλία, αλλά μέσα από το διάλογο οι ρόλοι εναλλάσσονται και ο/η μαθητής/ήτρια γίνεται δάσκαλος/α και το αντίθετο (Freire, 1977).

Στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. υλοποιήθηκαν δραστηριότητες που η γνώση οικοδομήθηκε από τα νήπια χωρίς προδιαγεγραμμένες διαδικασίες, αλλά μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης καθιστώντας τα νήπια ικανά και μετέφεραν τη γνώση αυτή σε άλλα νήπια του άλλου τμήματος του νηπιαγωγείου ως «δάσκαλοι» (Hargraves, 2003). Επίσης, υλοποιήθηκαν δραστηριότητες που προάγουν την κρίση, τη φαντασία, την έρευνα και τη δημιουργικότητα των νηπίων (Τσάφος, 2014). Ωστόσο, στην προσπάθεια υλοποίησης νέων πρακτικών και διαδικασιών υπήρξαν και μετακινήσεις των εκπαιδευτικών από ανοιχτές και μαθητοκεντρικές διαδικασίες σε δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας και διατήρησης της αυτονομίας και εξουσίας και το αντίστροφο. Τέτοιες μετακινήσεις είναι αναμενόμενες και η διαχείριση τέτοιων μετακινήσεων

υποστηρίχτηκαν από τον διευκολυντή και τους/τις κριτικούς φίλους/ες. Άλλωστε, η αυτονομία και η εξουσία του ενός δασκάλου στην τάξη επιδιώκεται από την πληθώρα των εκπαιδευτικών για να αποφεύγονται οι μεταξύ τους συγκρούσεις (Zoniou-Sideri et al, 2006).

Τέλος, παρότι επιχειρήθηκε ένας συστηματικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ωστόσο δόθηκε ο απαραίτητος χώρος, ώστε να μην είναι οι δράσεις απόλυτα οργανωμένες και άκαμπτες χωρίς δυνατότητα αλλαγής και ανασχεδιασμού ούτε να παραπέμπουν στην επιβολή ενός μοναδικού τρόπου υλοποίησης μιας δράσης ως ο μόνος σωστός και αληθής (Τσάφος, 2014).

Είναι σημαντικό τα Π.Σ. και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο να προσεγγίζονται με μια κριτική ματιά ως προς τα μηνύματα που μεταδίδουν προκειμένου να αναπτύσσονται εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις, έναντι των παραδοσιακών, στην παιδαγωγική, στην αξιολόγηση, στη μάθηση προς την κατεύθυνση της ένταξης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στάσεις, συμπεριφορές και αξίες, όπως η ανεκτικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη στην πρόωμη παιδική ηλικία που επιτρέπει στα παιδιά να γνωρίζουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους/τις άλλους/ες, να δέχονται πιο εύκολα σωματικές ή συμπεριφορικές διαφορές, να δείχνουν ενσυναίσθηση και φροντίδα για τους/τις άλλους/ες (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017a, b· Wood & Hedges, 2016· Soni, 2014· Zakin, 2012· Underwood, Valeo & Wood, 2012).

Παρότι στην παρούσα έρευνα δράση αξιοποιήθηκε ένα κοινό Π.Σ. για την εκπαίδευση των νηπίων με και χωρίς αναπηρία, υποστηρίζεται πως ακόμη και η χρήση ενός κοινού Π.Σ. μπορεί να δημιουργήσει διακρίσεις και να μη διασφαλίσει την ένταξη και τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, αν είναι προσανατολισμένο στις ακαδημαϊκές γνώσεις, στην απομνημόνευση και στις υψηλές επιδόσεις και δεν διαφοροποιείται, έτσι ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (Hart, 1992· Ζώνιου-Σιδέρη, 1998α,2005). Η διαφοροποίηση του κοινού Π.Σ. με ευελιξία θεωρείται απαραίτητη και κατέχει εξέχουσα θέση στις παιδαγωγικές συζητήσεις (Unesco, 2004· Tomlison, 2006· Hart, 1992· Phtiaka, 2006· Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004, 2005· Ferguson, 2008· Hughes & Riestra, 2007). Το ζητούμενο είναι το είδος των αλλαγών και προσαρμογών που το καθιστούν αποτελεσματικό και παραπέμπουν στη διαφοροποίηση και όχι στην τροποποίηση, καθώς μεταξύ τους υπάρχουν ποιοτικές διαφορές, όπως αναφέρονται αναλυτικά σε σχετική ενότητα που

ακολουθεί,¹⁸⁰ Στην παρούσα έρευνα δράσης σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δραστηριότητες διαφοροποιημένες ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και την αξιολόγηση και στο πλαίσιο εφαρμογής τους αναδύθηκαν προκλήσεις και προοπτικές, καθώς οι εκπαιδευτικοί της τάξης δεν ήταν εξοικειωμένες με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και δεν είχαν δεχτεί σε προηγούμενο χρόνο την απαιτούμενη υποστήριξη ή επιμόρφωση.¹⁸¹

Σε επίπεδο πρακτικών όλου του σχολείου, επιχειρήθηκαν ενταξιακές πρακτικές, όπως η ανάπτυξη ενός ενταξιακού ήθους και κουλτούρας, όπου η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα είναι δεδομένη, όλο το προσωπικό έχει ευθύνη και συμβάλλει στην ανεύρεση λύσεων των προβλημάτων που προκύπτουν, στη δημιουργία ίσων ευκαιριών συμμετοχής, όλοι/ες γίνονται μαθητές/ήτριες καθώς ο/η ένας/μία μαθαίνει από τον/την άλλον/η, αλλά και από τη διαφορετικότητα. Οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν δράσεις συνεκπαίδευσης με άλλα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και ειδικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί σε μία προσπάθεια αυτοκριτικής επιδίωξαν να παραμερίσουν σχέσεις εξουσίας (Corbett, 1999· Ainscow, 2001, 2005· Ainscow & Miles, 2008· Kugelmass & Ainscow, 2004).

Αναφορικά με τις αξιολογικές διαδικασίες στην παρούσα έρευνα δράση, λαμβάνοντας υπόψη πως η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί εύκολα να αποβεί εργαλείο αποκλεισμού, επιχειρήθηκε η ανάπτυξη πρακτικών αξιολόγησης που αποτρέπουν αυτόν τον κίνδυνο και προωθούν για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες την πλήρη πρόσβαση και συμμετοχή στις εμπειρίες μάθησης που προάγει το ενταξιακό σχολείο.¹⁸²

Αναφορικά με τη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π., στην παρούσα έρευνα δράση από τις πρακτικές με τις οποίες πλαισιώθηκε δεν προσδιορίζεται ως ένα γραφειοκρατικό, διοικητικό έγγραφο, αλλά ως ένα συνεργατικό διεπιστημονικό πλαίσιο εκπαιδευτικού προγραμματισμού που αναπτύχθηκε και με τη συμμετοχή των γονέων, προκειμένου να παρασχεθούν η κατάλληλη εκπαίδευση στο σχολείο και οι απαραίτητες υπηρεσίες εντός και εκτός σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, το μαθησιακό προφίλ του κάθε νηπίου, τις δυνατότητες και αδυναμίες του, καθώς και τις αρχές μιας ενταξιακής, προσωποποιημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αυτή

¹⁸⁰ Βλέπε επόμενη ενότητα 4.2. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και Ε.Ε.Π.: πρακτικές και μέσα διαφοροποιημένης προσέγγισης.

¹⁸¹ Βλέπε επόμενη ενότητα 4.2. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και Ε.Ε.Π.: πρακτικές και μέσα διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης

¹⁸² Βλέπε αναλυτικότερα ενότητα 4.5. Αξιολογικές διαδικασίες

ορίζεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας (Patti, 2016). Τα Ε.Ε.Π. που αναπτύχθηκαν δεν αποτέλεσαν σχέδια μη διεπιστημονικού χαρακτήρα που συνήθως περιλαμβάνουν μόνο τους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως συνηθίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς, με βάση τη βιβλιογραφία και ως προς το περιεχόμενο συμπεριλήφθηκαν όλοι οι προτεινόμενοι από τη διεθνή βιβλιογραφία άξονες (New Jersey Department of Education, 2014· Rotter, 2014· Blackwell & Rossettim, 2014· Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013· Σπαντιδάκης, 2013· Foreman, 2010· Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Στην παρούσα έρευνα δράσης, από τις πρακτικές που υιοθετήθηκαν το Ε.Ε.Π. δε νοηματοδοτείται ως μια ειδική τεχνική ή μια μορφή εξειδικευμένης εργασίας, ούτε ως ένα εργαλείο ή ειδική παροχή για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία που έχουν «ελλείματα» και δυσκολίες (Τεντόμας, 2017· Barton, 2012· Βλάχου, Διδασκάλου, Παπανάνου, 2012· Barton & Oliver, 2003). Διαφαίνεται η προσέγγιση της αναπηρίας με βάση το κοινωνικό μοντέλο που αναγνωρίζει τους φραγμούς που βάζει η κοινωνία και το σχολείο στη μάθηση (Barton & Oliver, 2003).

Αντλώντας από τις αρχές της προσωποποιημένης μάθησης, το Ε.Ε.Π. θα πρέπει να σχεδιάζεται για όλα τα παιδιά στο σχολείο στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και όχι μόνο για τα παιδιά με αναπηρία. Προς την κατεύθυνση αυτή κινήθηκε η παρούσα έρευνα δράσης σχεδιάζοντας Ε.Ε.Π. όχι μόνο για νήπια με αναπηρία, αλλά και χωρίς αναπηρία. Βέβαια ο σχεδιασμός Ε.Ε.Π. για όλα τα νήπια του τμήματος θα αποτελούσε μια σημαντική πρόκληση με πολλά εμπόδια σε μια πολυπληθή τάξη σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που προκύπτουν από τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του γενικού σχολείου και όλες τις ελλείψεις που το χαρακτηρίζουν και τον καθιστούν σχεδόν αδύνατο.

Σημαντική πρακτική για την προώθηση της ένταξης αποτέλεσε η εστίαση στη συμμετοχική και συλλογική μαθησιακή εμπειρία καθώς και στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων ενός παιδιού μέσα από την αλληλεπίδραση στην ομάδα των συνομηλίκων στο πλαίσιο αξιοποίησης της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης της θεωρίας του Vygotsky, καθώς η απόσυρση των νηπίων εκτός τάξης δεν εφαρμόστηκε (Ζώνιου-Σιδέρη, 2005, 2004· Sebba et al., 1993· Hart, 1992· Vygotsky, 1993). Αναγνωρίζοντας πως το Ε.Ε.Π. στο εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς (εκπαιδευτικούς στόχους, νομοθετικούς, γραφειοκρατικούς, λογοδοσίας, κατανομής πόρων, κ.ά.), επιχειρήθηκε το Ε.Ε.Π. να μη χάσει τον πρωταρχικό του σκοπό, να λειτουργήσει ως πλαίσιο εκπαιδευτικού προγραμματισμού, διαδικασιών και πρακτικών

που προωθούν την ένταξη και θέτουν στο κέντρο αυτών των διαδικασιών τον/τη μαθητή/ήτρια. Το Ε.Ε.Π. νοηματοδοτήθηκε τόσο ως προϊόν που αφορά στο γραπτό κείμενο, έγγραφο, αλλά και στη διαδικασία που περιλαμβάνει όλες τις προαναφερθείσες εναλλακτικές, ενταξιακές διαδικασίες και πρακτικές (Mitchell, Morton & Hornby 2010· Shaddock et al, 2009· Krantz, 2009). Καθοριστικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή διαδραμάτισαν οι αναστοχαστικές συναντήσεις και διαδικασίες, και οι κριτικοί φίλοι/ες, αλλά και η διάθεση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης να μετακινηθούν από την οπτική της ειδικής διαχωριστικής εκπαίδευσης προς μια ενταξιακή προοπτική, παρότι αρκετές φορές κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. έτειναν να υιοθετήσουν πρακτικές, συμπεριφορές και στάσεις που ήταν αντίθετες με το θεωρητικό υπόβαθρο που ήθελαν να εγκαθιδρύσουν. Αυτό οφείλεται σε έναν σύνολο παραγόντων που έχουν αναφερθεί πολλές φορές στην παρούσα μελέτη και συνδέονται με τα περιορισμένα και περιοριστικά εργασιακά πλαίσια στα οποία καλούνται να συνταιριάξουν τις απαιτήσεις της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών με τις ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές και τεχνοκρατικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας (Barton, 2000· Βλάχου, 1999, 2006· Corbett, 1996). Επιπρόσθετα, αναφέρεται η συσχέτιση με την ελλιπή υποστήριξη ή επιμόρφωση, την τάση να αναπαράγουν οικείες ή και παραδοσιακές πρακτικές και μεθόδους που ενδεχομένως να συνδέεται με το είδος της εκπαίδευσης που έχουν δεχτεί, είτε με την παραδοχή πως στην πρακτική τους χρησιμοποιούν λιγότερες γνώσεις από όσες κατέχουν καθώς σε επίπεδο επιμόρφωσης δεν έχουν κάνει την απαραίτητη πρακτική εξάσκηση (Hugles & Valle-Riesta, 2007· Ainscow, 2000, 2001· Forlin, 1995). Τέλος, μια άλλη ερμηνεία αποτελεί η τοποθέτηση πως οι εκπαιδευτικοί συχνά λόγω ακατάλληλων εργασιακών συνθηκών διδάσκουν όπως έχουν διδαχθεί οι ίδιοι, ανεξαρτήτως των νέων γνώσεων που έχουν αποκομίσει (Mahbub, 2008).

4.6 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και Ε.Ε.Π.: πρακτικές και μέσα

διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στην έρευνα δράσης.

Στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην παρούσα έρευνα δράσης αξιοποιήθηκαν οι αρχές και πρακτικές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης¹⁸³ ενστερνιζόμενοι/ες τη βασική αρχή ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσω διαφορετικών οδών και κατάλληλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων

¹⁸³ Βλέπε Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.3.2.

(Bartolome, 2010· Σφυρόερα, 2004· Corbett, 2001). Οι βασικές αρχές που συναποφασίστηκαν από το διευκολυντή και τις εκπαιδευτικούς της τάξης για το σχεδιασμό των δράσεων είναι οι εξής: α) εννοιολογική πλαισίωση των δραστηριοτήτων, ώστε να είναι κατανοητές από τα νήπια λαμβάνοντας υπόψη την προηγούμενη εμπειρία τους και γνώση, τα βιώματά τους και αναστοχαζόμενες κάθε φορά αν το περιεχόμενο διδασκαλίας γίνεται κατανοητό από το παιδί, β) επικοινωνιακό κίνητρο, αν δηλαδή υπάρχει κίνητρο, ενδιαφέρον για επικοινωνία από τα ίδια τα παιδιά, αν συνδέεται με τα ενδιαφέροντά τους, γ) πολυαισθητηριακός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων αξιοποιώντας πολλαπλούς και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και εργασίας, δ) δυνατότητα κινητικών επιλογών, εναλλαγή κίνησης και στατικότητας στις δράσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές επιχειρήθηκε η αξιοποίηση πολλαπλών τρόπων εμπλοκής των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και η συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του προγράμματος και στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση με τρόπους που έχουν ήδη αναφερθεί.¹⁸⁴ Επιπρόσθετα, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση, οι εκπαιδευτικοί αντλούσαν στοιχεία από τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης.

Υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις επιχειρήθηκε η διαφοροποίηση: α) του περιεχομένου, της γνώσης που εισάγονταν κατά τη διδασκαλία, β) της διαδικασίας, (πολλαπλοί τρόποι εργασίας, οργάνωση και διαρρύθμιση της τάξης, διδακτικές μέθοδοι, κ.τ.λ.), γ) του μαθησιακού αποτελέσματος/αξιολόγηση (πολλαπλές πρακτικές και μέσα αξιολόγηση νηπίων και μαθησιακού αποτελέσματος) και δ) των υλικών και μέσων (χρήση ποικίλων και εναλλακτικών μέσων και υλικών), με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και το εκπαιδευτικό τους προφίλ και προτάθηκαν οι κατάλληλες στρατηγικές και πρακτικές προσέγγισης για κάθε νήπιο στο πλαίσιο σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. Οι στόχοι των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων παρέμειναν κοινοί προσαρμοσμένοι στην ατομική διαφορά. Οι ατομικοί στόχοι των νηπίων με αναπηρία συμπεριλήφθηκαν στο καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης. Τέλος, η διαφοροποιημένη προσέγγιση της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας, εκτός από τα νήπια, αφορούσε και στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης,

¹⁸⁴ μέσω του συσχεδιασμού, της επιλογής θεματικών εννοιών, δραστηριοτήτων, τρόπων εργασίας, αξιολόγησης δραστηριοτήτων καθώς και τη σύνταξη ατομικών εβδομαδιαίων πλάνων από τα ίδια τα νήπια.

καθώς οι όποιες αντιστάσεις τους και διαφοροποιήσεις σε σχέση με την άποψη του διευκολυντή ή με το αρχικό προσυμφωνηθέν θεωρητικό πλαίσιο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας λαμβάνονταν υπόψη. Βασική αρχή στο πλαίσιο υλοποίησης της παρούσας έρευνας δράσης ήταν να δίνεται στις εκπαιδευτικούς ο χρόνος που χρειάζονταν για να αποφασίσουν πότε και αν θα εισάγουν τις προτεινόμενες από το διευκολυντή πρακτικές και τι θα ήθελαν να διαφοροποιήσουν με βάση τις ανάγκες τους, ώστε οι αρχές της διαφοροποίησης να διέπουν και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών και όχι μόνο των μαθητών/τριών. Κρίθηκε σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης και επίσης το σημείο εκκίνησης των γνώσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης τους σε σχέση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συμφωνήθηκε από κοινού οι προτεινόμενες πρακτικές και αλλαγές να έχουν παιδαγωγικά κριτήρια και στόχους.

Από την ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. προκύπτει πως επιχειρήθηκε η υλοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ωστόσο υπήρξαν διακυμάνσεις ως προς την τήρηση των αρχών και κριτηρίων που τέθηκαν αρχικά για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Αν και υπήρξε σταδιακά μεγάλη βελτίωση προς την κατεύθυνση υλοποίησης διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, όπως αναφέρθηκε και από τους/τις κριτικούς φίλους/ες, ωστόσο υπήρχε πολλές φορές αντίσταση /επιφύλαξη ως προς τον τρόπο εφαρμογής μιας δραστηριότητας. Κατά την άποψη της νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης, *οπροτεινόμενος από εκείνη τρόπος υλοποίησης μιας δραστηριότητας εξυπηρετούσε την εκπαιδευτική διαδικασία*. Η συμβολή των κριτικών φίλων και οι αναστοχαστικές συζητήσεις με την τεκμηριωμένη θέση του διευκολυντή, αλλά και η διάθεση των εκπαιδευτικών να ακούσουν και να αναθεωρήσουν συνέβαλαν σημαντικά στην αλλαγή. Οι συζητήσεις αναστοχασμού αφορούσαν αρκετές φορές στον βαθμό διαφοροποίησης του περιεχομένου, των μέσων και της διαδικασίας, της χρονική διάρκεια των δράσεων, στην ισοτιμία των ρόλων, στη χρήση του υλικού προκειμένου να είναι πιο κοντά στη διαφοροποιημένη οπτική. Στοιχεία στα οποία εστίασαν οι κριτικοί φίλοι/ες και η ερευνήτρια για τη βελτίωση των διαφοροποιημένων πρακτικών είναι ο επικοινωνιακός λόγος των εκπαιδευτικών, τα είδη ερωτήσεων που υποβάλλουν στα νήπια, η μετάβαση από το απλό στο πιο σύνθετο και η συχνότητα με την οποία δίνεται ο λόγος στα νήπια. Στις διαφωνίες που προέκυπταν δόθηκε ο αναγκαίος χρόνος

για να ωριμάσει ή και να υιοθετηθεί μια εναλλακτική πρόταση ως επιλογή των νηπιαγωγών.

Από την ανάλυση των αναστοχαστικών συζητήσεων προκύπτει η διαφορετική νοηματοδότηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας από τις δύο νηπιαγωγούς. Πρακτικές που θεωρούνταν «διαφοροποιημένες» κατά την κρίση της μίας νηπιαγωγού, δεν είχαν τη σύμφωνη γνώμη της άλλης, αλλά και σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποίησης υπήρχαν αποκλίσεις ή δίνονταν διαφορετική ερμηνεία. Αρχές και κριτήρια διαφοροποίησης που η Ε.Ε. υποστήριζε πως θα πρέπει να λαμβάνονται περισσότερο υπόψη, η Γ.Ε. δήλωνε πως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η εφαρμογή των δράσεων διέπονταν από αυτά τα κριτήρια ή και το αντίθετο. Αυτές οι διαφορετικές νοηματοδοτήσεις αντικατοπτρίζουν τη διαφορετική προσέγγιση και νοηματοδότηση των παιδαγωγικών διαδικασιών και συνδέονται με την πολυπλοκότητα ορισμού και εφαρμογής διαφοροποιημένων προσεγγίσεων, συχνά στρεβλών σε σχέση με τη φιλοσοφία και τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης και σε συνδυασμό με την με ποικίλους τρόπους νοηματοδότηση της εξατομικευμένης διδασκαλίας, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο¹⁸⁵ (Taylor, 2017· Morgan, 2014· Weber et al, 2013· Westwood, 2001). Παρά τις διαφορετικές νοηματοδοτήσεις, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με την πάροδο του χρόνου εξοικειώθηκαν περισσότερο με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη συνδιδασκαλία, παρά τις αρχικές αντιφάσεις, αντιστάσεις και διαφωνίες.

Στοιχείο που θα μπορούσε να συνδεθεί με την πολυσημία και την «ευρύτητα» νοηματοδότησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί και η ασυμφωνία μεταξύ των κριτικών φίλων ως προς το βαθμό διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των νηπιαγωγών στην τάξη στο πλαίσιο αξιολόγησης αυτών. Οι ίδιο/ες, βέβαια, δηλώνουν πως αυτή η διαφοροποίηση των αξιολογικών κρίσεων συνδέεται με το διαφορετικό τρόπο αντίληψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρακτικής, με το διαφορετικό σημείο που εστιάζει κάθε φορά ο/η καθένας/μία από αυτούς/ές ανάλογα με τη σημαντικότητα για τον/την ίδιο/α, με το πως νοηματοδοτείται η ενταξιακή εκπαίδευση και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, με την προσωπικότητα και το θεωρητικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες τους.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η εστίαση στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης και στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν καλύτερα τα παιδιά και η αξιοποίηση

¹⁸⁵ Βλέπε Κεφάλαιο 4, Α' μέρος, ενότητα 4.1 και 4.3.2.

των βιωμάτων, των εμπειριών, του μαθησιακού στυλ των νηπίων καθώς και ατομικών και συλλογικών τρόπων εργασίας, δεδομένου πως μια τέτοιου είδους μορφή προσωποποιημένης παιδαγωγικής στοχεύει στη «διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στο κάθε νήπιο να «χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές τους, δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη» (Σφυρόερα, 2004: 23-24). Άλλωστε όπως έχει ήδη αναφερθεί η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν ισοδυναμεί με μια μέθοδο παραγωγής εξατομικευμένων πλάνων εργασίας για κάθε μαθητή/ήτρια μέσα στην τάξη προκειμένου να προβούν σε ατομική εργασία. Άλλωστε, αυτό αφενός δεν είναι εφικτό λόγω των πολυπληθών τάξεων και αφετέρου η εστίαση στην ατομική εργασία τοποθετεί σε δεύτερη επιλογή τη συμμετοχική και συλλογική μαθησιακή εμπειρία και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων ενός παιδιού μέσα από την αλληλεπίδραση στην ομάδα (Fox & Hoffman, 2011· Perrenoud, 2005· Westwood, 2001· Tomlinson, 2001,1999· Hart, 1992· Meirieu, 1991· Vygotsky, 1981). Ωστόσο, παρά την ανωτέρω εστίαση και θέση της διδασκαλίας στην παρούσα έρευνα δράσης, κάποιες φορές οι πρακτικές των νηπιαγωγών έτειναν να συνάδουν με τη στενή έννοια του όρου της εξατομικευμένης διδασκαλίας που είναι συνώνυμη με την τροποποιημένη εργασία και εστιάζει στις αδυναμίες/«ελλείμματα» των μαθητών/τριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ως εκ τούτου απέχει από την οπτική της διαφοροποίησης (Hart, 1992). Μια τέτοια συγκεκριμένη αντίληψη θα μπορούσε να συνδεθεί με τη νοηματοδότηση και την προσέγγιση της εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας που συχνά αναφέρονται ως αλληλεπικαλυπτόμενοι όροι (Morgan, 2014). Αυτό συμβαίνει καθώς η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια απάντηση στο αίτημα ένταξης μαθητών/τριών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, πράγμα που απαιτεί εξατομικευμένη μάθηση στις ολοένα και πιο ετερογενείς τάξεις. Υπό αυτό το πρίσμα δημιουργούνται εννοιολογικές συγχύσεις και αμφισημίες (Taylor, 2017· Morgan, 2014), ωστόσο θα πρέπει να αποσαφηνιστεί πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνει την εξατομικευμένη μάθηση, μόνο όταν αυτή προσεγγίζεται υπό την οπτική της προσωποποιημένης προσέγγισης που θέτει στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το παιδί, ως συνολική προσωπικότητα και οντότητα και όχι ως άθροισμα αδυναμιών μόνο.

Στην παρούσα έρευνα δράσης η σύνδεση των ακαδημαϊκών στόχων του Προγράμματος Σπουδών με τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και ικανότητες των μαθητών/τριών, η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών και οι ποικίλες

πρακτικές που αξιοποιήθηκαν παραπέμπουν στη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης (Basye, 2018· Bray & McClaskey, 2012). Επίσης, οι προσδοκίες των εμπλεκομένων στην παρούσα έρευνα για τα νήπια με αναπηρία δεν ήταν χαμηλές, αντιθέτως επιδιώχθηκε οι στόχοι να είναι κοινοί και να προσεγγιστούν στην ομάδα με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε νηπίου (Tomlinson, 2010, 2001, 1999· Σφυρόερα, 2004· Tomlinson & Eidson, 2003). Διευκρινίζεται πως η αναλυτική διατύπωση των στόχων δεν ταυτίστηκε με ποσοτικού χαρακτήρα διαβαθμίσεις ή τροποποιήσεις και τα νήπια με αναπηρία εργάζονταν στην ομάδα ενταγμένα ως ισότιμα μέλη και όχι σε παράλληλες με την υπόλοιπη τάξη εξατομικευμένες δραστηριότητες/εργασίες, ούτε σε ξεχωριστό χώρο έξω από την τάξη. Παρότι οι εκπαιδευτικοί έλαβαν υπόψη το σημείο εκκίνησης του κάθε νηπίου, αυτό δεν ταυτίστηκε με την ετοιμότητα του παιδιού που ερμηνεύεται ως άθροισμα των αδυναμιών, αλλά ως αποτέλεσμα του συνόλου των παραγόντων που διαμορφώνουν το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011· Alberta Education, 2010· Bartolome, 2010· Κουτσελίνη, 2006· Σφυρόερα, 2004· Perrenoud, 2005). Το Ε.Ε.Π. σχεδιάστηκε στη βάση: α) των αναγκών που είναι κοινές για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, β) των αναγκών του κάθε νηπίου και γ) των ειδικών αναγκών που σχετίζονται με την αναπηρία του (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004). Στο πλαίσιο αξιολόγησης του Ε.Ε.Π., οι εκπαιδευτικοί εξέταζαν την ατομική πορεία του κάθε νηπίου, αποκλειστικά και μόνο, χωρίς να γίνονται συγκρίσεις με άλλα παιδιά, καθώς δεν κατακτούν όλα τα παιδιά τον ίδιο στόχο, στον ίδιο βαθμό, την ίδια στιγμή και με τον ίδιο τρόπο (Tomlinson, 2010, 2001· Κουτσελίνη, 2006· Σφυρόερα, 2004).

Στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση αποφεύχθηκε η λογικής της «θετικής διάκρισης», προσφέροντας περισσότερα στα πιο αδύναμα νήπια (Perrenoud, 2005) και αντί αυτού επιχειρήθηκε η δημιουργία κινήτρων, η ανακαλυπτική μάθηση, η διαμεσολάβηση ενός κατάλληλα οργανωμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των έμπειρων ενηλίκων ή συνομηλίκων στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης μάθησης (Stroggilos et al, 2017· Taylor 2017· West & West, 2016).

Από την ανάλυση των αξιολογικών κρίσεων και των ανατροφοδοτικών σχολίων των κριτικών φίλων διαφαίνεται πως αρκετές φορές, όταν ο διευκολυντής/ερευνητρια αποσυρόταν από τη διαδικασία σχεδιασμού των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ή δεν κατηύθυνε, ο βαθμός διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών δράσεων ήταν μικρότερος, ειδικότερα στα πρώτα στάδια υλοποίησης της έρευνας. Παράγοντες που θα μπορούσαν

να συνδεθούν με τη δυσκολία εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της έρευνας δράσης έχουν ήδη προαναφερθεί¹⁸⁶ (Taylor, 2017·West & West, 2016· Γελαστοπούλου και συν., 2015· Mooij et al., 2014·Doolaard & Harms, 2013· Fox & Hoffman, 2011· Σφυρόερα, 2004· Tomlinson, 2001). Η υλοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι πολυπαραγοντικό και δύσκολο εγχείρημα, καθώς καλείται με ευελιξία να συγκεράσει ή να λάβει υπόψη της στοιχεία και τοποθετήσεις διαφορετικών πεδίων που αφορούν στην οικοδόμηση της γνώσης, στη διαδικασία μάθησης και εκπαίδευσης, στην αναγνώριση ατομικών διαφορών, κ.ά., για τα οποία δεν υπάρχουν μονοδιάστατες ερμηνείες (Munro, 2012· Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011· Alberta Education, 2010· Perrenoud, 2005). Οι εκπαιδευτικοί, με βάση την διεθνή βιβλιογραφία δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη, ώστε να μεταφέρουν στην τάξη τους πρακτικές διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης και επιπρόσθετα, είναι δύσκολο να γίνει κάποιος/α καινοτόμος, όταν αφενός εργάζεται σε δύσκολες συνθήκες και αφετέρου οι παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μέθοδοι αποτελούν την πάγια, συνήθη πρακτική (Byers, 1999· Unesco, 2004· Phtiaka, 2006· Hughes & Riestra, 2007· Καραγιάννη, 2000, 2004). Οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν τη διαφοροποίηση μια απαιτητική προσέγγιση και χρονοβόρα, άποψη που εκφράστηκε και από τις εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, ωστόσο ισχυρό κίνητρο αποτέλεσε η επιθυμία τους να αναβαθμίσουν τη διδασκαλία τους, η κατανόηση των πολλαπλών αποτελεσμάτων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τις ίδιες, τα νήπια και όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη μαθησιακή διαδικασία και η συστηματική εποπτεία και υποστήριξη (Stroggilos et al, 2017· Engel, Claessens & Finch 2013· Westwood, 2013).

Ωστόσο, παρά τις αποκλίσεις από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καταδεικνύεται πως σταδιακά με την πάροδο του χρόνου και την εξοικείωση των νηπιαγωγών με τέτοιες πρακτικές σταθεροποιήθηκαν και εγκαθιδρύθηκαν πολλές αρχές της διαφοροποιημένης, προσωποποιημένης μάθησης που δεν λαμβανόταν υπόψη σε πρότερο χρόνο. Τέτοιου είδους αποκλίσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν αναμενόμενες υπό τη λογική πως νέες πρακτικές δοκιμάζονται για πρώτη φορά και απαιτείται ένα εύλογο χρονικό διάστημα για να εμπεδωθούν και να εγκαθιδρυθούν

¹⁸⁶ Ενδεικτικά, αναφέρονται η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και εμπειρίας στην εφαρμογή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, η διαφορετική νοηματοδότηση, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία, το θεωρητικό και ιδεολογικό τους υπόβαθρο, τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά και η κουλτούρα τους σε συνδυασμό με την ανοιχτοσύνη και την διάθεση ή όχι να δοκιμάσουν νέες πρακτικές, ο τρόπος λειτουργίας, οργάνωσης και στελέχωσης των σχολείων σε συνδυασμό με τα πολυπληθή τμήματα, η ελλιπής υποστήριξη των εκπαιδευτικών, κ.ά.. Αναλυτική αναφορά γίνεται στην αντίστοιχη ενότητα του Α' μέρους ενότητα 3.3.5

στην καθημερινή πρακτική. Άλλωστε, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η εφαρμογή επιτυχημένων διαφοροποιημένων πρακτικών απαιτεί χρόνο και υποστήριξη, ώστε να νιώσουν οι εκπαιδευτικοί ασφαλείς και σίγουροι πως την έχουν κατανοήσει (Stroggilos, et al, 2017· Willis & Mann, 2000). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επιχείρησαν τη διαφοροποιημένη πρακτική, καθώς πείστηκαν να αλλάξουν τις υπάρχουσες πρακτικές, αντιλήφθηκαν την προσωπική τους ευθύνη στην εκπαιδευτική αλλαγή, παρότι αυτή δε μπορεί να γενικευτεί, αν δεν υποστηριχτεί από την πολιτεία, αλλά ούτε μπορεί να υλοποιηθεί μόνο ως επιβεβλημένο δόγμα από το Υπουργείο Παιδείας (Dixon et al., 2014· Weber et al., 2013· Oberon, 2013· Smit & Humpert, 2012· Sheridan et al., 2009· Fullan, 2007). Μια άλλη διαδικασία που συνέβαλε θετικά στην επιμονή των εκπαιδευτικών να δοκιμάσουν και να εφαρμόσουν πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ήταν η αναστοχαστική πρακτική αποδόμησης του παρόντος τρόπου σκέψης και των ενεργειών τους αναφορικά με την προσέγγιση της αναπηρίας, της διδασκαλίας και του τρόπου λειτουργίας των ίδιων των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών (Allan, 2004). Ο επαναπροσδιορισμός της σκέψης των εκπαιδευτικών συνεπάγεται και επαναπροσδιορισμό και αναθεώρηση των πρακτικών που εφαρμόζουν (Stroggilos et al, 2017·Allan, 2004, 1996, 1992).

4.7 Διεπιστημονική προσέγγιση στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και πολυεπίπεδη συνεργασία: διαδικασίες και πρακτικές

Στο πλαίσιο εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών στην παρούσα έρευνα εκτός από την ερευνήτρια στον ρόλο του διευκολυντή (facilitator) και τη νηπιαγωγό ειδικής και γενικής εκπαίδευσης της τάξης, συμμετείχαν ενεργά και άλλοι/ες εμπλεκόμενοι/ες στην εκπαίδευση των νηπίων με και χωρίς αναπηρία, όπως οι γονείς/κηδεμόνες, οι μαθητές/ήτριες με και χωρίς αναπηρία, οι εκπαιδευτικοί του άλλου τμήματος του νηπιαγωγείου με τους/τις οποίους/ες συνδιοργανώθηκαν πολλές δράσεις, το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, που παρείχε το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο Τ.Ε. το δεύτερο εξάμηνο για την παράλληλη στήριξη ενός μαθητή με Δ.Α.Φ.. Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ως αρμόδια δημόσια υπηρεσία κλήθηκε να συμβάλει στην υλοποίηση του προγράμματος, ωστόσο η συμμετοχή του δεν ήταν ενεργή στον βαθμό που θα επιθυμούσε η ερευνήτρια και οι νηπιαγωγοί για τη διασφάλιση μιας ουσιαστικής συνεργασίας. Γιγότερο ενεργή ήταν και η συμβολή του Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., ο οποίος ενημερώθηκε για το πρόγραμμα από την ερευνήτρια, κλήθηκε να συμμετάσχει και εξέφρασε την επιστημονική του άποψη και

τη συναίνεσή του για τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. Η έρευνα υιοθέτησε την πρακτική της πολυεπίπεδης συνεργασίας, της συμμετοχικότητας, της συνεχούς αναστοχαστικής διαδικασίας και ανασχεδιασμού, της ενσυναίσθησης και του σεβασμού των απόψεων, πεποιθήσεων και προσωπικών ρυθμών όλων των εμπλεκομένων.

Υπό την οπτική της πολυεπίπεδης διεπιστημονικής συνεργασίας, με την οποία επιλέχθηκε να πλαισιωθεί η παρούσα έρευνα δράσης, επιχειρήθηκαν συνεργασίες σε πολλά επίπεδα¹⁸⁷ και συναντήσεις όλων των εμπλεκομένων μαζί, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που παρατηρήθηκαν για την επίτευξη τέτοιων διεπιστημονικών συναντήσεων. Ωστόσο, τον πιο ενεργό ρόλο είχαν οι γονείς, οι μαθητές/ήτριες και οι εκπαιδευτικοί με την ερευνήτρια. Οι άλλοι/ες ειδικοί που κλήθηκαν να υποστηρίξουν τη διαδικασία δεν κατέστη δυνατό να ανταποκριθούν στον βαθμό που ήταν επιθυμητό.

Οι νηπιαγωγοί της τάξης, οι οποίες είχαν την κύρια ευθύνη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. με την εποπτεία της ερευνήτριας, δεσμεύτηκαν να τηρήσουν τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τον ρόλο τους, στο πλαίσιο εφαρμογής ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών. Υιοθέτησαν εναλλακτικά διαφορετικά μοντέλα συνδιδασκαλίας, μεμονωμένα ή και συνδυαστικά, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία και στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας στη βάση εφαρμογής ενταξιακών πρακτικών. Πιο συγκεκριμένα στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση προτάθηκε να αξιοποιηθούν τα μοντέλα: α) ένας/μία διδάσκει, ένας/μία παρατηρεί (ένας/μία διδάσκει όλη την ομάδα μαθητών/τριών και ο/η άλλος/η παρατηρεί ποιος/α μαθητής/ήτρια συμμετείχε, με ποιο τρόπο κ.ά. ώστε να γίνεται αντιληπτό ποιοι/ες χρειάζονται ενθάρρυνση και υποστήριξη και να συλλέγονται χρήσιμα στοιχεία για τους/τις μαθητές/ήτριες), β) ένας/μία διδάσκει-ένας/μία υποστηρίζει (ένας/μία διδάσκει και ένας/μία υποστηρίζει την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, περιφέρεται στην τάξη ή παρεούλα για να βοηθήσει τους/τις μαθητές/ήτριες που χρειάζονται βοήθεια ή για να απαντήσει σε σχετικές με το μάθημα ερωτήσεις τους, γ) ομαδική διδασκαλία (και οι 2 διδάσκουν από κοινού και εναλλακτικά όλη την ομάδα), δ) εναλλακτική

¹⁸⁷ Βλέπε αναλυτικότερα Κεφ. 3, Μέρος Β', ενότητα 3.8. Β.1., 3.8.Β.3.α., 3.8.Β.5. Υλοποιήθηκαν συνεργασίες: α) μεταξύ των 2 νηπιαγωγών (συνδιδασκαλία σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης) β) μεταξύ όλων των νηπίων με και χωρίς αναπηρίες, γ) με τους γονείς προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά και να υλοποιούν το Ε.Ε.Π. εκτός σχολείου, δ) με το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για την έγκαιρη έκδοση γνωματεύσεων για τα νήπια με αναπηρία και για συνεργασία στο πλαίσιο διεπιστημονικής προσέγγισης, ε) με το Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., στ) με τους/τις κριτικούς φίλους/ες στο πλαίσιο αναστοχαστικής υποστήριξης, ζ) με τους/τις ειδικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του νηπίου εκτός σχολείου.

διδασκαλία (ένας/μια διδάσκει μια μικρή ομάδα μαθητών/τριών με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες διαφοροποίησης, ο/η άλλος/η διδάσκει όλη την τάξη), ε) παράλληλη διδασκαλία (από κοινού τη διδασκαλία, αλλά ο/η καθένας/μια διδάσκει το ίδιο αντικείμενο σε μία ετερογενή ομάδα μαθητών/τριών που αποτελείται από παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός της τάξης. Οι ομάδες δεν εναλλάσσονται. Απαιτείται καλός συντονισμός, ώστε όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες να δέχονται παρόμοιες οδηγίες), στ) διδασκαλία σε κέντρα/σταθμούς μάθησης (σχεδιάζονται από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες μαθητών/τριών σε οργανωμένα κέντρα μάθησης σε διαφορετικά σημεία στην τάξη. Οι δραστηριότητες αφορούν διαφορετικές πτυχές ενός μαθήματος. Οι μαθητές/ήτριες δουλεύουν εκ περιτροπής στις διαφορετικές γωνιές), ζ) ένας/μια διδάσκει - ένας/μια περιφέρεται (μοιάζει με το πρώτο μοντέλο συνδιδασκαλίας με τη διαφορά πως όταν ο/η ένας/μία εκπαιδευτικός διδάσκει, ο/η άλλος/η περιφέρεται. Παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης, αξιολόγησης των μαθητών/τριών και την 1:1 διδασκαλία στην περίπτωση που ένας/μια μαθητής/ήτρια αντιμετωπίζει δυσκολίες σε μια συγκεκριμένη ακαδημαϊκή έννοια) (Γελαστοπούλου, 2017· Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010· Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007· Friend & Cook, 2007). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης ενισχύθηκε ο ενταξιακός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σταδιακά όλο και περισσότερο, διατηρήθηκαν πολλά στοιχεία συνεργατικού χαρακτήρα και οι νηπιαγωγοί για πρώτη φορά συμμετείχαν από κοινού ενεργά σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας και της εφαρμογής του Ε.Ε.Π.. Οι νηπιαγωγοί κατά τη συνδιδασκαλία αξιοποίησαν περισσότερο τα μοντέλα ένας/μια διδάσκει-ένας/μια υποστηρίζει, ομαδική διδασκαλία, παράλληλη διδασκαλία και διδασκαλία σε κέντρα/σταθμούς μάθησης και λιγότερο τα υπόλοιπα. Συνεργάστηκαν για την ενημέρωση των γονέων, την παιδαγωγική αξιολόγηση, την σύνταξη των Ε.Ε.Π., τον σχεδιασμό του ημερήσιου προγράμματος, στις αναστοχαστικές συναντήσεις και στον ανασχεδιασμό και γενικότερα σε όλα τα επίπεδα της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Κατά την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών, όπως αναφέρθηκε και στην περιγραφή της έρευνας δράσης, προέκυψαν δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ των δύο νηπιαγωγών της τάξης παρόμοιες με αυτές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Ντεροπούλου και συν. 2015· Mostert, 2010· Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010· Stroggilos & Kaila, 2005· Lee, 2007· Lacey, 2001· Friend, 2000). Από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας και των κριτικών φίλων, η νηπιαγωγός γενικής

εκπαίδευσης παρότι παίρνει πρωτοβουλίες και εισάγει νέες πρακτικές και μεθοδολογίες, φαίνεται να προβάλλει μια αντίσταση κυρίως ως προς τον ρόλο της ειδικής παιδαγωγού που διεκδικεί την ισοτιμία ρόλων. Παρουσιάστηκαν διαφωνίες και διαφορές ως προς τη νοηματοδότηση της συνεργασίας, του Ε.Ε.Π., της διδασκαλίας, ως προς τους τρόπους επικοινωνία με τα παιδιά και τον προσδιορισμό του δημοκρατικού διαλόγου, Επίσης, παρατηρήθηκαν δυσκολίες στη μεταξύ τους επικοινωνία, στην ανεύρεση κοινού χρόνου σχεδιασμού και συναντήσεων με την ερευνήτρια, που ωστόσο επιλύθηκαν. Όπως αναφέρει και ένας κριτικός φίλος: *«Οφείλω να σχολιάσω την μεγάλη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν και να υλοποιούν νέες δραστηριότητες, να πειραματίζονται με διαφορετικά θέματα και να έχουν μπει στη διαδικασία του σχεδιασμού από κοινού»*. Η ανατροφοδοτική συζήτηση εστίαζε στη ανάγκη αναπροσδιορισμού των ρόλων των δύο νηπιαγωγών, της επικοινωνίας και συνεργασίας τους. Παρατηρήθηκαν πρωτοβουλίες αλλαγών από τη νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης των προσυμφωνηθέντων, οι οποίες ανακοινώνονταν στην ειδική παιδαγωγό την ώρα της εφαρμογής και όχι νωρίτερα, πρακτική που συνδέεται με τον κυρίως ρόλο που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης στην τάξη σε σχέση με τους/τις ειδικούς/παιδαγωγούς. Με τη συζήτηση και τον αναστοχασμό, την επισήμανση των ελλημμένων από κοινού αποφάσεων, των κοινών στόχων, καθώς και με την ακρόαση των επιχειρημάτων των νηπιαγωγών για τις ατομικές πρωτοβουλίες ή και διαφοροποιήσεις επιχειρούνταν η διαχείριση των κρίσεων που προέκυπταν. Σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η συζήτηση για την αναγκαιότητα διερεύνησης των αιτιών που δημιουργούν τις τυχόν εντάσεις μεταξύ των σχέσεων των δυο νηπιαγωγών και ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων τους.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν αναφέρθηκαν στα οφέλη της συνεργασίας παρά τις διαφωνίες και εντάσεις που προέκυπταν. Παγιώθηκαν βελτιωτικές πρακτικές και οι ίδιες εξελίχθηκαν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, με βάση τις δηλώσεις τους. Σε επίπεδο συνεργασίας, διαμόρφωσης ισότιμων ρόλων και εναλλαγής ρόλων οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να υιοθετήσουν πιο συνειδητά ένα από τα προτεινόμενα μοντέλα συνδιδασκαλίας και επιχείρησαν να εναλλάσσουν ισότιμα ρόλους περισσότερες φορές, παρά τις δυσκολίες τους, τις διακυμάνσεις στις εντάσεις τους και τις αντιρρήσεις τους.

Οι προκλήσεις και εντάσεις που παρατηρήθηκαν κυρίως μεταξύ των νηπιαγωγών του τμήματος που επιχειρήθηκε η εφαρμογή του Ε.Ε.Π., υπό το πρίσμα της ενταξιακής

οπτικής, συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία¹⁸⁸ και μπορούν να συνδεθούν με τις νέες αρμοδιότητες που ανέλαβαν οι δύο νηπιαγωγοί προκειμένου να συνεργαστούν με ισότιμους ρόλους σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης (Ντεροπούλου και συν. 2015· Mostert, 2010· Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010· Stroggilos, 2005· Stroggilos & Kaila, 2005· Stroggilos & Xanthacou, 2007, 2006· Lacey, 2001· Friend, 2000). Αυτό επηρέασε κατά συνέπεια και τις παγιωμένες πρακτικές και πεποιθήσεις προς την κατεύθυνση αναθεώρησής τους και αλλαγών, εκχώρησης εξουσίας, ανάπτυξης δημοκρατικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και σεβασμού, αποδοχής και υιοθέτησης νέων γνώσεων, απόψεων, πρακτικών, διεκδικήσεων από την πλευρά της ειδικής παιδαγωγού που λειτουργούσε κυρίως ως βοηθός ακολουθώντας το μοντέλο συνδιδασκαλίας one teach one assist, όπως είχε προκύψει και στην έρευνα επισκόπησης της παρούσας μελέτης. Τέτοιου είδους αλλαγές διαταράσσουν την υποτιθέμενη ισορροπία και απαιτούν χρόνο να εδραιωθούν. Επιπρόσθετα, τέτοιου είδους αντιστάσεις και προκλήσεις συντηρούνται από το θεσμικό πλαίσιο που με τις προτάσεις, ασάφειες ή ελλείψεις συντελεί στη διαμόρφωση διαχωριστικών ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, αλλά και ως προς τη συνεργασία τους με τις υποστηρικτικές δομές εκπαίδευσης (τη βασική ευθύνη για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. έχει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή οι ΕΔΕΑΥ). Επίσης, η έλλειψη επιμόρφωσης και χρόνου για συνεργασία, τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά και η κουλτούρα των διαφορετικών εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η διαφορετική θέαση παιδαγωγικών ζητημάτων και μεθοδολογιών, κ.ά. συνέβαλαν στην εμφάνιση των προαναφερόμενων προκλήσεων και αντιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Ντεροπούλου και συν. 2015· Mostert, 2010· Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Οι δύο νηπιαγωγοί κλήθηκαν να παραμερίσουν την ανάγκη διατήρησης της «αυθεντίας» και της «εξουσίας» και αυτό φαίνεται να δυσκόλεψε τη διαδικασία, αλλά ταυτόχρονα αποτέλεσε πρόκληση προς βελτίωση που, όπως φάνηκε, επιτεύχθηκε (Corbett, 2001· Vlachou, 2006· Lee, 2007). Όπως παρατηρήθηκε, η συνειδητή εκχώρηση εξουσίας στο αρχικό τουλάχιστον στάδιο της έρευνας δράσης δεν ήταν ανώδυνη. Συνέβαινε μεν, γιατί μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία γινόταν αντιληπτό πως δεν είχε θέση στο ενταξιακό σκεπτικό, δεν βοηθούσε τις ίδιες στην εξέλιξή τους και δεν προωθούσε

¹⁸⁸ Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται αναλυτικά στην αντίστοιχη ενότητα ανάλυσης της έρευνας επισκόπησης 4.3.1.

τη διαδικασία, ωστόσο η αντίσταση φαινόταν στη στάση της νηπιαγωγού (για παράδειγμα, όταν η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης επέτρεπε στην ειδική παιδαγωγό να λειτουργήσει ισότιμα, υιοθετούσε η ίδια μια στάση λιγότερο υποστηρικτική ή ενεργή σε αυτό που έκανε η ειδική παιδαγωγός). Όπως δήλωνε και η ίδια « όλες αυτές οι αλλαγές θέλουν το χρόνο τους...». Φαίνεται πως η εφαρμογή ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών στην τάξη αποτελούν μία από τις βασικές δυσκολίες υλοποίησης ενταξιακών παρεμβάσεων, αλλά και μία πρόκληση, όπως προκύπτει από τη στάση των νηπιαγωγών που επιχειρούν να ξεπεράσουν τις παγιωμένες αντιλήψεις τους, τα στερεότυπά και τους φραγμούς που οι ίδιες, ενδεχομένως, θέτουν. Σε επίπεδο σχεδιασμού και ρητορικής είναι πιο εύκολη η από κοινού συμφωνία των εκπαιδευτικών για ισότιμους ρόλους. Η ειδική παιδαγωγός αναφερόμενη στην αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης παρέμβασης για το Ε.Ε.Π. εστιάζει κυρίως στην ανεύρεση του κοινού χρόνου που απαιτείται με τη νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης για τον σχεδιασμό και στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου της. Παρότι οι προαναφερόμενοι παράγοντες συμβάλουν στην ανάδειξη προκλήσεων στο πλαίσιο της συνεργασίας, οι προκλήσεις αυτές διαφοροποιούνται στο κάθε πλαίσιο και συνδέονται από τη δυναμική των σχέσεων και τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη νοηματοδότηση της συνεργασίας, η οποία αντανακλάται στις πρακτικές που υιοθετούνται στην τάξη και επηρεάζουν αντίστοιχα την προώθηση της ένταξης ή τον αποκλεισμό (Βλάχου & Ζώνιου -Σιδέρη, 2010).

Οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας δράσης φαίνεται να νοηματοδοτούν με διαφορετικό τρόπο τη συνεργασία και κλήθηκαν μέσω της εν λόγω έρευνας δράσης να αναθεωρήσουν και να την επαναπροσδιορίσουν. Όπως άλλωστε προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός για τη συνεργασία, αποδεκτός από όλους/ες, καθώς αυτή αφορά όλες εκείνες τις πρακτικές και διαδικασίες της διεπιστημονικής ομάδας που συμβάλλουν στην ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και στην ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας (Lee, 2007· Friend & Cook, 2003). Αυτή η διαφορετική νοηματοδότηση συνδέεται με τις εντάσεις που προέκυψαν κατά τη συνεργασία των δύο νηπιαγωγών. Η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης σε αντίθεση με την ειδική παιδαγωγό δήλωσε αρχικά πως η συνεργασία στα πρώτα της στάδια είναι μοναχικός και ατομικός δρόμος προκειμένου να αφομοιωθούν και να εμπεδωθούν οι νέες γνώσεις και τα δεδομένα και να

αναγνωριστούν οι διαφορετικοί τρόποι σκέψης, προκειμένου στη συνέχεια να υπάρξει σύγκλιση. Η ειδική παιδαγωγός, αντίστοιχα έδωσε έμφαση στη σημασία της διαφορετικής κουλτούρας και των ιδιογραφικών χαρακτηριστικών για την ανάπτυξη ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών.

Ένα πολύ σημαντικό βήμα στην παρούσα έρευνα δράσης είναι η πρακτική εφαρμογή της ενεργούς συμμετοχής των νηπίων με και χωρίς αναπηρία στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και του Ε.Ε.Π. που καθιστά τα εν λόγω νήπια ισότιμα μέλη, η φωνή τους αποκτάει νόημα, αυξάνονται οι προσδοκίες για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες και η διαφορετικότητα φαίνεται να προσλαμβάνει θετικό χαρακτήρα (Lee, 2007· Ainscow et al, 2006).

Η συνεργασία με τους γονείς στην παρούσα έρευνα δράσης και η ουσιαστική εμπλοκή τους στην διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. σε όλα τα στάδια αναβαθμίζει την ποιότητα της συνεργασίας προς την κατεύθυνση της ενταξιακής προοπτικής, καθώς αποτελούν σημαντική πηγή πληροφοριών και συνεκπαιδευτή του παιδιού. Η καλή συνεργασία γονέων σχολείου καλλιεργεί την εμπιστοσύνη, διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών, συμβάλει στην πρόοδο του παιδιού και διανοίγει ευοίωνες προοπτικές στο πεδίο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. (Stroggilos & Avramidis, 2016· Stroggilos & Tragoulia, 2013· Mitchell et al, 2010· Stephenson, 2008· Lee, 2007· Ainscow et al, 2006· Stroggilos & Xanthacou, 2006, 2007· Rose et al, 2005). Στην παρούσα έρευνα δράσης η εμπλοκή των γονέων διαφοροποιείται ως προς το βαθμό και το είδος της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με τα δεδομένα της έρευνας επισκόπησης και αποτελούν ισότιμα μέλη κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.. Δεν παρουσιάστηκαν οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας επισκόπησης, καθώς οι ίδιοι ήθελαν πολύ να συμμετάσχουν, οι εκπαιδευτικοί, επίσης, τους αντιμετώπισαν ως ισότιμους συνεργάτες και δεν συνέτρεξε κανένας λόγος συγκρούσεων, κακής επικοινωνίας και συνεργασίας με το νηπιαγωγείο.¹⁸⁹

Καθοριστικός ήταν ο ρόλος της ερευνήτριας/falicator στη διαδικασία ανατροφοδότησης και αναστοχασμού, προκειμένου να επαναπροσδιοριστούν όροι, έννοιες, διαδικασίες και πρακτικές. Το ίδιο σημαντικό κατέστη και ο ρόλος των κριτικών φίλων στη διαδικασία αναστοχασμού και βελτίωσης των πρακτικών των νηπιαγωγών μέσω των επικοινωνητικών σχολίων τους (Κατσαρού, 2016). Σημαντική

¹⁸⁹ Βλέπε ενότητα 4.3.1. και 4.3.4

ήταν η συμβολή τους στη συνειδητοποίηση του κυρίαρχου λόγου και της ηγετικής στάσης της νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης από την ίδια και στην αλλαγή της. Παράλληλα με τα στοχευμένα σχόλια έκαναν κατανοητή και την ευθύνη και υποχρέωση της ειδικής παιδαγωγού να διεκδικήσει τον ρόλο της και από παθητική συμμετέχουσα να γίνει πιο ενεργή. Η διαδικασία αναστοχασμού, η ανάπτυξη δεξιοτήτων καλής ακρόασης, ο γόνιμος διάλογος με σεβασμό στις απόψεις του /της άλλου/ης και η δυνατότητα αποδοχής και έκφρασης των αντιρρήσεων ή διαφωνιών χωρίς επίκριση συνέβαλαν καθοριστικά στην ανεύρεση λύσεων, στη βελτίωση της συνεργασίας και στην επίτευξη των αλλαγών. Η βελτίωση αυτή αντικατοπτριζόταν και στα νήπια καθώς είναι δεδομένο πως η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών αντανακλάται και στη συμπεριφορά, στη στάση και στην απόδοση των παιδιών. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων, Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, ερευνήτριας, ιδιωτών θεραπευτών, ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. κατάφερε να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, απ' ό,τι θα μπορούσε να πετύχει το κάθε μέλος της ομάδας από μόνο του, μέσω της σύνθεσης δεξιοτήτων και γνώσεων (Stroggilos & Avramidis 2016).

Η διεπιστημονική συνεργασία συμπεριλαμβανομένων και των γονέων ως βασική προϋπόθεση και αναγκαιότητα, για το Ε.Ε.Π. όρισε την από κοινού δέσμευση και συνεργασία των διαφορετικών εμπλεκομένων (Hedegaard-Soerensen, Jensen & Børglum Tofteng, 2018· MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017·Stroggilos & Avramidis 2016). Η σύνθεση της ομάδας για το Ε.Ε.Π. δεν ήταν δυσλειτουργική και αποτελούνταν από μέλη που προτείνονται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Mitchell et al, 2010), ωστόσο η συμμετοχή του κάθε μέλους δεν ήταν σταθερή (κυρίως για προσωπικό ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., θεραπευτές/τριες), όπως περιεγράφηκε και παραπάνω. Βασική μέριμνα της ομάδας για το Ε.Ε.Π. ήταν η συλλογή και οργάνωση των βασικών πληροφοριών, ώστε τα μέλη της να έχουν πλήρη εικόνα των δυνατοτήτων και των αναγκών των μαθητών/τριών προκειμένου να ληφθούν οι καλύτερες αποφάσεις (Stroggilos & Xanthacou, 2007, 2006· Molyneux, 2001). Το Ε.Ε.Π. στην παρούσα έρευνα δράσης αποτέλεσε ένα συνεργατικό μέσο για την προώθηση τη διεπιστημονικής συνεργασίας και κατά συνέπεια τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών και όχι ένα γραφειοκρατικό έγγραφο. Ωστόσο, η συνεργασία με την έννοια της από κοινού δέσμευσης για την παρουσία όλων των εμπλεκομένων στις συναντήσεις περιορίστηκε στις δύο νηπιαγωγούς, την ερευνήτρια, τους γονείς και ενίοτε τα νήπια. Τα υπόλοιπα μέλη επικοινωνούσαν ξεχωριστά με τις νηπιαγωγούς ή και την ερευνήτρια και με μικρότερη συχνότητα. Οι ειδικοί από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επικοινωνούσαν τηλεφωνικά με το

σχολείο και την ερευνήτρια χωρίς να συμμετέχουν στις συναντήσεις της ομάδας και επισκέφτηκαν το σχολείο μόνο μία φορά. Επίσης, οι ειδικοί θεραπευτές ορισμένων μαθητών/τριών των ιδιωτικών κέντρων παρείχαν τις υπηρεσίες τους αποσπασματικά. Υπό την έννοια αυτή η διεπιστημονικότητα διασφαλίστηκε στο μέγιστο δυνατό βαθμό με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες, ωστόσο θα μπορούσε να είχε επιτευχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό. Στην Ελλάδα το θεσμικό πλαίσιο δε διασφαλίζει επί της ουσίας μια τέτοια συνθήκη, παρότι αναφέρεται στη διεπιστημονικότητα, χωρίς ωστόσο να παρέχει την κατάλληλη στελέχωση και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου που συμβάλει στην επίτευξή της (Ν. 4547/2018· Ν5614/2018). Η ύπαρξη της διεπιστημονικής ομάδας μέσα στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης θα μπορούσε ενδεχομένως να υποστηρίξει καλύτερα τη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. (Villeneuve et al, 2016· Stroggilos, Tragouliá & Kaila 2015).

Βασικά στοιχεία καλής συνεργασίας και επικοινωνίας που υιοθετήθηκαν στην παρούσα έρευνα δράσης από τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η ισότιμη εμπλοκή, η διακριτικότητα, η ειλικρινή επικοινωνία και έκφραση της διαφωνίας ή συμφωνίας, η ασφάλεια στην περίπτωση λάθους, ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα των άλλων, η δεκτικότητα, η προθυμία για τη διερεύνηση όλων των εναλλακτικών επιλογών, η υιοθέτηση προσέγγισης επίλυσης προβλημάτων, συνεργατικός σχεδιασμός, (Jurkowski, Müller, 2018· Villeneuve et al, 2016· Strogilos, Lacey, Xanthacou, & Kaila, 2011). Επίσης, σημαντική αρχή που υιοθετήθηκε ήταν πως το παιδί και οι γονείς αποτελούσαν κάτι παραπάνω από μία περίπτωση για τις νηπιαγωγούς και την ερευνήτρια (Ainscow et all, 2006 · Lee, 2007· Symeonidou, 2002, Takala, 2007).

4.8 Ρόλοι των εμπλεκομένων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του

Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο της έρευνας δράσης

Στην παρούσα έρευνα δράσης, όπως αναφέρθηκε και στην περιγραφή της συμμετείχαν ενεργά, βάσει σχεδιασμού, οι δύο εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης του τμήματος στο οποίο υλοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, ως ερευνήτριες του έργου τους, η ερευνήτρια ως διευκολυντής, οι κριτικοί φίλοι/ες και άλλοι κοινωνικοί εταίροι, όπως οι γονείς, οι μαθητές/ήτριες καθώς και οι εργαζόμενοι/ες στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., και ο Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. (λιγότερο ενεργά). Επίσης, στην πορεία συμμετείχε το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ιδιώτες ειδικοί επαγγελματίες,

συμμετέχοντες στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία εκτός σχολείου, και περιστασιακά οι άλλες νηπιαγωγοί του σχολείου, οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των οποίων έχουν ήδη περιγραφεί σε προηγούμενη ενότητα.¹⁹⁰ Οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι των εμπλεκόμενων στην έρευνα δράσης ορίστηκαν από κοινού, ωστόσο δεν ήταν προδιαγεγραμμένοι επακριβώς από την αρχή, καθώς συνδιαμορφώνονταν κατόπιν αναστοχασμού από την εκπαιδευτική περίσταση και συνθήκη κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως προβλέπεται στο πλαίσιο της έρευνας δράσης (Κατσαρού, 2016). Όλοι και όλες συμμετείχαν στον βαθμό που ήταν εφικτό σε όλες τις φάσεις της έρευνας δράσης.

Οι ρόλοι των συμμετεχόντων/ουσών επιχειρήθηκε να είναι δημοκρατικοί, συνεργατικοί και ισότιμοι, σύμφωνα με τις μεθοδολογικές αρχές της έρευνας δράσης. Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις όποιες αντιστάσεις, δοκίμασαν αυτούς τους νέους ρόλους. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσίασε η διακύμανση της προσπάθειας των δύο εκπαιδευτικών να αναπτύξουν ισότιμους ρόλους, οι μεταξύ τους συγκρούσεις, αντιστάσεις, διαφωνίες, αλλά και οι αναστοχαστικές τους συζητήσεις μέσω των οποίων επιχειρούσαν να λύσουν τις διαφωνίες και να πάνε ένα βήμα παρακάτω το εγχείρημα διαμόρφωσης ισότιμων ρόλων, καταδεικνύοντας την πολυπλοκότητα και πολυεπίπεδη διάσταση του ζητήματος της ισοτιμίας των ρόλων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Μέρος των πρακτικών που επιχειρούσαν οι δύο εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν ορισμένες φορές καταδεικνύει τη διαφορετική νοηματοδότηση του όρου «ισότιμοι ρόλοι» υπό την οπτική της ενταξιακής οπτικής. Δόθηκε η ευκαιρία να επαναπροσδιοριστεί και να αποσαφηνιστεί η ισοτιμία των ρόλων και να επιχειρηθούν ανάλογες πρακτικές παρά τις όποιες αντιστάσεις των εκπαιδευτικών που σταδιακά υπαναχωρούσαν. Το εν λόγω ζήτημα συνδέεται, όπως έχει προαναφερθεί, με παράγοντες που: α) διαμορφώνουν το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο επιχειρείται η ένταξη, β) αφορούν στους/στις εκπαιδευτικούς,¹⁹¹ γ) αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική, στην οργάνωση του σχολείου και την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συνεργασίας ή και αναπηρίας, δ) σχετίζονται με το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα που συμβάλλει

¹⁹⁰Κεφάλαιο 3, Μέρος Β': Παρουσίαση έρευνας δράσης, ενότητα 3.8.1 Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δράσης

¹⁹¹ Έχουν ήδη προαναφερθεί: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και την αναπηρία, το κοινωνικό σύστημα αξιών τους, τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, την προθυμία για συνεργασία, τις παγιωμένες αντιλήψεις, προκαταλήψεις και συνήθειες πρακτικές. Βλέπε αναλυτικά ενότητα 3.3.3. και 3.4 καθώς και 4.3.1, 4.3.4

στη διαμόρφωση ιεραρχικών και διαχωριστικών ρόλων (N. 449/3-4-2007· N. 3699/2008) (Takala, Pirttima, & Törmänen, 2009· Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014· Liasidou & Antoniou, 2013· Nel, Engelbrecht, Nel, & Tlale, 2013· Berry, 2011· Vlachou, 2006).

Με τους παραπάνω παράγοντες συνδέεται και η τάση της νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης να έχει τον έλεγχο και την κύρια ευθύνη της τάξης και οι αμφιταλαντεύσεις της ανάμεσα στη διαμόρφωση ισότιμων ρόλων και τη διατήρηση της εξουσίας, ένα μεγάλο μέρος της οποίας σταδιακά εκχωρήθηκε στους/στις άλλους/ες συμμετέχοντες/ουσες. Αντίστοιχα ερμηνεύεται η παθητική, μη διεκδικητική στάση της ειδικής παιδαγωγού που συνέβαλε με τη στάση της στη διατήρηση του ρόλου της βοηθού προσανατολισμένη στα νήπια με αναπηρία, ενδεχομένως με την πεποίθηση του επαίοντα ειδικού (expert) (Vlachou, 2006· Boutskou, 2007· Symeonidou, 2002) με ανάλογες αμφιταλαντεύσεις μεταξύ διεκδίκησης, υποταγής και διατήρησης της ισορροπίας. Όπως η ίδια δήλωνε, ο ρόλος της σταδιακά ήταν όλο και πιο ισότιμος και τον διεκδικούσε σταθερά και βαθμιαία για να μην διαταραχθούν οι απαιτούμενες συνεργασίες και ισορροπίες. Άλλωστε, όπως υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί συχνά προκειμένου να αποφύγουν τις υποβόσκουσες συγκρούσεις και να είναι λειτουργική η καθημερινότητα στην τάξη και υιοθετούν σιωπηρά ρόλους που στην ουσία καθρεφτίζουν πεποιθήσεις για την ένταξη και την αναπηρία (Ντεροπούλου και συν., 2015· Vlachou-Balafouti & Zoniou- Sideri, 2000). Ωστόσο, μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας και της υποστήριξης του διευκολυντή και των κριτικών φίλων, έγιναν σοβαρές μετακινήσεις προς την κατεύθυνση της ενταξιακής προοπτικής και της διαμόρφωσης ισότιμων ρόλων που εναλλάσσονταν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό που υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί πως χρειάζεται είναι ο χρόνος, η διάθεση για αλλαγή και ο ειλικρινής διάλογος (Ντεροπούλου και συν., 2015· Takala & Malmivaara, 2012· Boutskou, 2007· Vlachou, 2006). Επιπλέον, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης επιτεύχθηκε μια σταδιακή αποδυνάμωση των ιεραρχικών και διαχωριστικών ρόλων και σχέσεων που κυριαρχούσαν πρότερα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και μια στροφή προς περισσότερο δημοκρατικούς, συνεργατικούς ρόλους ως αποτέλεσμα της ενταξιακής οπτικής (Ντεροπούλου και συν., 2015).

Στην εν λόγω έρευνα δράσης αξιοποιήθηκαν με ενεργό ρόλο και άλλοι κοινωνικοί εταίροι εκτός των εκπαιδευτικών, όπως οι μαθητές/ήττριες και οι γονείς, διάσταση που συμβάλλει στη διαμόρφωση δημοκρατικών ρόλων στην έρευνας δράσης.

Οι εν λόγω εταίροι δεν αξιοποιήθηκαν μόνο ως πηγή άντλησης πληροφοριών, αλλά συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και η άποψή τους εισακούγονταν και λαμβάνονταν υπόψη, πρακτική που έκανε ιδιαίτερα ικανοποιημένα και πιο συμμετοχικά τα ίδια τα παιδιά (Κατσαρού, 2016). Αναφορικά με τους/τις μαθητές/ήτριες, στην αρχή της έρευνας δράσης η εκπαιδευτικός της τάξης πίστευε πως τα παιδιά δεν είχαν τις γνώσεις να εμπλακούν ενεργά στο συσχεδιασμό της διδασκαλίας, ωστόσο αυτό στην πορεία ανετράπη και ο ρόλος τους ήταν ενεργός και συμμετοχικός απομακρύνοντας έτσι την έρευνα από μία μη δημοκρατική φύση που εστιάζει στην ισχυρή ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου αποκλείοντας άλλες ασθενέστερες φωνές, όπως των γονέων και των μαθητών/τριών. Ενδεχομένως, η αρχική άρνηση για ενεργό συμμετοχή να συνδέεται με την άγνοια τρόπων εμπλοκής των μαθητών/τριών και των γονέων από τους/τις εκπαιδευτικούς, ζήτημα που στην παρούσα έρευνα λύθηκε με τη συμβολή των κριτικών φίλων, της ερευνήτριας/διευκολυντή και τις συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς. Άλλωστε είναι αρμοδιότητα του διευκολυντή να δημιουργήσει ευκαιρίες συμμετοχής και για άλλους λιγότερο ισχυρούς παράγοντες στην ιεραρχία του σχολείου, όπως οι μαθητές/ήτριες, παρότι αυτό δεν είναι εύκολο, λόγω του ιεραρχικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσαρού, 2016).

Αναφορικά με τον ρόλο του διευκολυντή ερευνητή, επιχειρήθηκε να είναι συνεπής στις μεθοδολογικές και δεοντολογικές αρχές της έρευνας και διατηρήθηκε μια υποστηρικτική, συντονιστική, ουδέτερη, συμβουλευτική, μη κατευθυντική ή ηγετική στάση, καθώς η ανάπτυξη σχέσεων σεβασμού είναι καθοριστική για την ποιότητα της έρευνας δράσης (Κατσαρού, 2016· Baldwin, 2001· Friendman, 2001) και όπως προέκυψε από το σύνολο των αξιολογικών κρίσεων¹⁹² αυτό επιτεύχθηκε. Ο υποστηρικτικός ρόλος του διευκολυντή συνέβαλε στην κινητοποίηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, στην επισήμανση τυχόν αδυναμιών και στη δοκιμή θεωρίας στην πράξη (Stringer, 1999). Καθόλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης η ερευνητική διάθεση του διευκολυντή για την ανεύρεση των καταλληλότερων πρακτικών συνέβαλε στην καλύτερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών της τάξης και στην έμπνευσή τους. Παράλληλα η δράση της ερευνήτριας ήταν αυτή του συν-ερευνητή με τις εκπαιδευτικούς της τάξης που θέτει ερωτήματα για αναστοχασμό χωρίς να δίνει έτοιμες απαντήσεις. Επίσης, δημιουργώντας ευκαιρίες για ελεύθερη έκφραση των

¹⁹² Κεφάλαιο 3, Β' Μέρος, ενότητα 3.9.Γ. Τελική αξιολόγηση της έρευνας

ερμηνειών των εκπαιδευτικών στα δρώμενα ενισχύεται ο διυποκειμενικός λόγος και ο κριτικός διάλογος (Κατσαρού, 2016· Αυγητίδου, 2009). Αρμοδιότητα του διευκολυντή ήταν και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να διαχειριστούν τυχόν ανασφάλειες που προέκυπταν, καθώς κλήθηκαν να απομακρυνθούν από συνήθειες πρακτικές και να δοκιμάσουν νέες και έτσι σταδιακά η ευθύνη της έρευνας μετατοπίστηκε περισσότερο στις εκπαιδευτικούς με σταδιακή αποχώρηση της ερευνήτριας διευκολυντή, όπως έχει περιγραφεί στην αποτίμηση της έρευνας δράσης. Τα διλήμματα και οι προκλήσεις που είχε να αντιμετωπίσει συνδέονται με τον πολυδιάστατο ρόλο του και αφορούν στη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα: α) στον υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο, β) στην άσκηση εξουσίας και στον κριτικό διάλογο, γ) στην ανάπτυξη εμπιστοσύνη μέσω της κατανόησης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και της αμερόληπτης κρίσης, δ) στην ενθάρρυνση και την πρόκληση, ε) στην αντιπαράθεση και την απόρριψη, στ) στην παροχή ασφάλειας και αμφισβήτηση (Messner & Rauch, 1995:47-50).

Ο ρόλος των κριτικών φίλων, εστιάζοντας κυρίως σε μια αναστοχαστική κρίση όσων διαδραματίζονταν στην τάξη (Κατσαρού, 2016), συνέβαλε καθοριστικά στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών ερευνητών, στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, της ερευνήτριας/γράφουσας και της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης καθώς και στην αλλαγή παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρακτικών. Ο ρόλος των κριτικών φίλων ήταν να διατηρήσουν μια ουδέτερη και αμερόληπτη κριτική στάση και σε αυτό συνέβαλε ακόμη περισσότερο πως δεν είχαν προηγούμενη σχέση, αλληλεπίδραση και εμπλοκή με την εκπαιδευτική συνθήκη στην οποία διενεργήθηκε η έρευνα δράσης θέτοντας έτσι γνήσια και ειλικρινή ερωτήματα κρίσεις και προβληματισμούς για όσα διαδραματίζονταν στην τάξη (Foulger, 2010). Επιπλέον η αξιοπιστία και εγκυρότητα των αναστοχαστικών τοποθετήσεών τους ενισχύθηκε μέσω της συνδυαστικής κριτικής ματιάς πέντε διαφορετικών κριτικών φίλων που αξιοποιήθηκαν στην εν λόγω έρευνα δράσης, οι οποίοι/ες είχαν ταυτόχρονα το ίδιο όραμα για αλλαγή στο σχολείο (Sagor, 2005). Οι κριτικοί φίλοι/ες όντας υπεύθυνοι/ες, ενθαρρυντικοί/ες, διακριτικοί/ές, έμπιστοι/ες, με εχεμύθεια και υποστηρικτικοί/ές συνέβαλαν στην ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης με τις εκπαιδευτικούς της τάξης, οι οποίες ήταν πιο δεκτικές στις κρίσεις και προτάσεις τους. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί πως παρότι ο ρόλος των κριτικών φίλων επιχειρήθηκε να είναι αμερόληπτος, αντικειμενικός και υποστηρικτικός, είναι και σε κάποιο βαθμό κοινωνικά κατασκευασμένος και επηρεάζεται από την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων στην έρευνα δράσης και τα ιδιογραφικά

χαρακτηριστικά, το είδος της γνώσης και της έρευνας δράσης, τις σχέσεις εξουσίας, κ.ά. (Κατσαρού, 2016· Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της ενεργούς εμπλοκής των γονέων στην διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., ως δημοκρατικό δικαίωμά τους, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στην παρούσα έρευνα οι γονείς συμμετείχαν ως ισότιμα μέλη σε όλες τις αποφάσεις και τις διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. Αποτέλεσαν ισότιμοι συνεκπαιδευτές και συνεχιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σπίτι και στην ευρύτερη κοινότητα. Η διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης και ισοτιμίας έκαναν τους γονείς πιο δεκτικούς, πρόθυμους να συνεργαστούν και να είναι ευχαριστημένοι (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017· Cerović, Jovanović & Pavlović Babić, 2016· Stroggilos and Avramidis, 2016). Τα οφέλη από αυτού του είδους τη συνεργασία ήταν πολλαπλά και πολυεπίπεδα (για τα νήπια, το εκπαιδευτικό έργο, τους ίδιους, τη σχέση και συνεργασία με το σχολείο, κ.ά., όπως ήδη αναφέρθηκαν στην αξιολόγηση της έρευνας δράσης και συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία (Cavendish & Connor, 2017· Carter & Wilson, 2011· Ferrara, 2009· Stroggilos & Xanthacou, 2007, 2006· NCSN, 2006· IDEA, 2004· EPSN Act, 2004). Από την ανάλυση των πρακτικών αναφορικά με τον ρόλο των γονέων στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην παρούσα έρευνα δράσης, φαίνεται πως αυτοί αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι συνεργάτες και όχι ως παθητικοί συμμετέχοντες, παρότι δεν έχει ακόμα θεσμοθετηθεί/προσδιοριστεί με σαφήνεια ο ρόλος του γονέα στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ομάδας, ούτε και οι τρόποι συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών στο νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα (Υ.Α. 5614/2018· Ν. 4547/2018· ΥΑ 2103/2017· Ν. 3699/2008· Υ.Α. 449/2007).

Αξιοσημείωτο είναι πως στη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών δεν παρατηρήθηκε καμία τάση υποβιβασμού των γνώσεων των γονέων και του ρόλου τους και επιχειρούνταν πρόθυμα η ανεύρεση λύσης στα όποια προβλήματα και δυσκολίες αντιμετώπιζαν οι γονείς λόγω κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών, γλώσσας, ορολογίας και χρόνου για τη συμμετοχή τους στις συναντήσεις ή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονταν την εμπλοκή των γονέων ως δυσχέρεια στο έργο τους και δεν εξέφρασαν ποτέ καμία δυσανασχέτηση. Οι γονείς δεν υποκατέστησαν τις εκπαιδευτικούς ή τους/τις άλλους/ες, απλά συμμετείχαν ισότιμα χωρίς να αποτελούν απειλή για τα μέλη της υπόλοιπης ομάδας (Stroggilos & Tragoulia, 2013· Carter & Wilson, 2011). Επίσης, το έγγραφο του Ε.Ε.Π. που υπέγραφαν το είχαν συνδιαμορφώσει και συμφωνούσαν με αυτό (Zeitlin & Curcic, 2013· Tucker &

Schwartz, 2013· Jewell, 2011· Carter & Wilson, 2011· Ferrara, 2009· Valle, 2009). Τέτοιου είδους πρακτικές συνέβαλαν στην πρόληψη ανάδυσης προβλημάτων που σχετίζονται με τον αντικρουόμενο συχνά ρόλο των εκπαιδευτικών και γονέων (Zeitlin & Curcic, 2013· Tucker & Schwartz, 2013· Jewell, 2011).

Παρότι ερευνητικά δεδομένα αναφέρονται σε συναισθήματα απομόνωσης που νιώθουν οι γονείς από τη στάση των εκπαιδευτικών, στην παρούσα έρευνα δεν έχει σημειωθεί κάτι τέτοιο. Οι γονείς αναγνώριζαν το έργο των εκπαιδευτικών και τις υψηλές τους προσδοκίες για τα παιδιά τους, συμβάλλοντας έτσι στην ενδυνάμωση των σχέσεων εμπιστοσύνης και αναγνώρισης του εκπαιδευτικού έργου (Stroggilos & Xanthacou, 2006). Σημαντικό εύρημα είναι η χαρούμενη και αισιόδοξη διάθεση των γονέων ως αποτέλεσμα του ρόλου που τους έχει προσδοθεί, της κατανόησης και ενσυναίσθησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και της προσέγγισης των παιδιών τους από τις εκπαιδευτικούς. Αν και η συναισθηματική φόρτιση των γονέων συχνά συνδέεται με τις ελλειμματικές προσεγγίσεις των παιδιών τους (ελλειμματικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας) από το σχολείο, στην παρούσα έρευνα δράσης δεν παρατηρήθηκε κάτι αντίστοιχο και το Ε.Ε.Π. αποτέλεσε μέσο για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· Tucker & Schwartz, 2013· Zeitlin & Curcic, 2013· Valle & Aponte, 2002). Τονίζεται πως η διαμόρφωση συνεργατικών και ισότιμων σχέσεων με τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως λειτούργησε στην παρούσα έρευνα δράσης, δεν αποτελεί πάντα εύκολη υπόθεση, ούτε αποτελεί πάγια πρακτική στα σχολεία στην Ελλάδα. Είναι ζήτημα επιλογής και επιθυμίας σύναψης τέτοιων σχέσεων, αλλά και άλλων παραγόντων που συνδέονται με τους γονείς, το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τους/τις εκπαιδευτικούς και τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται.

Λιγότερο ενεργή ήταν η εμπλοκή των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των ιδιωτών θεραπευτών παρά την πρόσκληση από το σχολείο για ισότιμη συμμετοχή στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., διαμορφώνοντας ένα λιγότερο συνεργατικό και συμμετοχικό ρόλο, προβάλλοντας ως αιτία το πλήθος των αρμοδιοτήτων τους που απορρέουν από τη νομοθεσία και αποσιωπώντας παράγοντες, όπως αυτοί που προαναφέρθηκαν στη διαμόρφωση των ρόλων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Υ.Α. 5614/2018· Ν. 4547/2018· ΥΑ 2103/2017· Ν. 3699/2008· Υ.Α. 449/2007). Ωστόσο, εμφανής γίνεται η αντίθεση μεταξύ του προαναφερθέντος επιχειρήματος και των αρμοδιοτήτων αναφορικά με το Ε.Ε.Π., καθώς γίνεται λόγος για την εμπλοκή των

ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. στην εφαρμογή του. Ενδεχομένως να είναι ζήτημα προσωπικών προτεραιοτήτων και ιεράρχησης των αρμοδιοτήτων τους.

4.9 Αξιολογικές διαδικασίες στην έρευνα δράσης: μέσα, εργαλεία, μέθοδοι και διαδικασίες

Οι αξιολογικές διαδικασίες στην έρευνα δράσης αφορούν στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών και του εκπαιδευτικού έργου καθώς στην αξιολόγηση του Ε.Ε.Π., όπως παρουσιάζεται στις ενότητες που ακολουθούν.

4.9.1 Αξιολόγηση μαθητών/τριών, εκπαιδευτικού έργου και Ε.Ε.Π.

Στο πλαίσιο αυτό της έρευνας δράσης η αξιολόγηση προσεγγίστηκε ως μια συνεχή μαθησιακή, διδακτική και αναστοχαστική διαδικασία που αφορούσε στη μάθηση, στη διδασκαλία και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του/της κάθε μαθητή/ήτριας στο μέγιστο δυνατό βαθμό καθώς και στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση αποτέλεσε μια συστηματική διαδικασία συλλογής, καταγραφής, σύνθεσης, και ερμηνείας πληροφοριών. Για το λόγο αυτό αξιοποιήθηκαν ποικίλες και εναλλακτικές μορφές και μέσα αξιολόγησης, ποιοτικού και ποσοτικού χαρακτήρα συνδυαστικά και αντλήθηκαν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές, περιστάσεις και πλαίσια αναφορικά με τα νήπια, τους γονείς, τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς και τους/τις άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αξιολογικές διαδικασίες είχαν τη μορφή: α) αρχικής-διαγνωστικής, β) διαμορφωτικής και γ) τελικής αξιολόγησης και ενέπλεξαν ενεργά γονείς και μαθητές. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν σύγχρονες προσεγγίσεις, μέθοδοι και μέσα, όπως οι κριτικοί φίλοι/ες στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής διαδικασίας για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση για μαθητές και εκπαιδευτικούς, η περιγραφική αξιολόγηση και αυθεντικές μορφές αξιολόγησης από την καθημερινότητα και τα βιώματα των νηπίων, η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή σε συνδυασμό με πολυτροπικά κείμενα και χρήση ψηφιακών μορφών καταγραφής, όπως βιντεοσκόπηση, ηχογράφηση, οι συνεντεύξεις, κ.ά.. Στο πλαίσιο αναστοχασμού και ανασχεδιασμού υλοποιούνταν εβδομαδιαίες ανατροφοδοτικές συναντήσεις νηπιαγωγών και ερευνήτριας για αναστοχασμό και ανασχεδιασμό/σχεδιασμό του εβδομαδιαίου προγράμματος. Τέλος, τα νήπια σταδιακά συμμετείχαν όλο και

περισσότερο στην αξιολογική διαδικασία ενεργά ως ισότιμοι συνδιαμορφωτές του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Όπως προκύπτει από την αναλυτική παρουσίαση των αξιολογικών διαδικασιών της παρούσας έρευνας σε επίπεδο μαθητών/τριών, Ε.Ε.Π., εκπαιδευτικού έργου¹⁹³ διασφαλίζεται η μεθοδολογική της συνέπεια με τις αρχές, τις μεθόδους και τα μέσα που προτείνει το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας δράσης. Διατηρείται ο συνεργατικός, αναστοχαστικός, συμμετοχικός χαρακτήρα μιας έρευνας δράσης προκειμένου οι συμμετέχουσες/οντες να γνωρίσουν, να κατανοήσουν καλύτερα τα νήπια και το κοινωνικό συγκείμενο στο οποίο επιχειρείται το Ε.Ε.Π., καθώς και τη σπειροειδή κυκλική διαδικασία αξιολόγησης, ώστε να διασφαλιστεί ο επανασχεδιασμός ως αποτέλεσμα ανατροφοδοτικών, αναστοχαστικών διαδικασιών (Κατσαρού, 2016·Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Επιδιώκεται, επιπλέον, η διεπιστημονικότητα στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό, λόγω των περιορισμών που «θέτει» το θεσμικό πλαίσιο για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. (Ν. 4547/2018, αρθ.2,7,11, Ν. 5614/2018, άρθ. 1.παρ.5.α, αρθ.3,4, Ν. 3699/2008·Υ.Α.ΦΕΚ 449/2007, Υ.Α. ΦΕΚ. 2103/2017), όπως έχει ήδη προαναφερθεί σε πολλά σημεία της παρούσας διατριβής. Ταυτόχρονα, αντλώντας στοιχεία από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας επισκόπησης αναφορικά με τις ελλείψεις που παρατηρήθηκαν, το χαρακτήρα των αξιολογικών διαδικασιών και τις συνέπειες αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στα νήπια και στο εκπαιδευτικό έργο, επιχειρήθηκε η υιοθέτηση αξιολογικών διαδικασιών που προάγουν την εξέλιξη και την ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην έρευνα δράσης (νήπια, εκπαιδευτικούς, γονείς, κ.ά.).

Υπό το ανωτέρω πρίσμα, στο πλαίσιο αξιολόγησης μαθητών/τριών, Ε.Ε.Π. και εκπαιδευτικού έργου στην παρούσα έρευνα δράσης, όπως παρουσιάστηκαν αναλυτικά,¹⁹⁴ αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά ανοιχτές/ά και ελεύθερες/α, μέθοδοι, διαδικασίες, τεχνικές, εργαλεία και μέσα, ποιοτικού χαρακτήρα και πιο κλειστές/ά, ποσοτικά για τη συλλογή δεδομένων διασφαλίζοντας την εγκυρότητα και το διωποκειμενισμό σε συνδυασμό με την τριγωνοποίηση των δεδομένων από διαφορετικές πηγές και καταστάσεις και με διαφορετικά μέσα (Κατσαρού, 2016· Τσάφος, 2018). Η χρήση ποικίλων και εναλλακτικών ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων και μέσων, αφενός συνάδει με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης

¹⁹³ Βλέπε Κεφάλαιο 3, Μέρος Β, ενότητα 3.8.Β.3.β.i και ii

¹⁹⁴ Βλέπε Κεφάλαιο 3, Μέρος Β, ενότητα Β.3.β.i και ii

εξαλείφοντας το ενδεχόμενων αντιφάσεων μεταξύ του θεωρητικού πλαισίου της μεθοδολογίας και της εφαρμογής στην πράξη, όπως αναφέρεται πως συμβαίνει σε αρκετές έρευνες (Μπαγάκης, 2002·Κατσαρού, 2018) και αφετέρου διασφαλίζοντας την εγκυρότητα των δεδομένων σχεδιάζονται κατάλληλες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η εγκυρότητα των δεδομένων που προέρχεται από μια τέτοια αξιολογική διαδικασία δεν αφήνει περιθώρια για αυθαίρετες ετικετοποιήσεις και κατασκευασμένες αναπηρίες, ούτε για οποιαδήποτε σύνδεση της αξιολόγησης στην παρούσα έρευνας δράσης με έναν διαχωριστικό, ιατρικό χαρακτήρα (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2019· Ντεροπούλου και συν., 2015· Tomlinson & Moon, 2013· Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Οι εν λόγω αξιολογικές διαδικασίες περιορίζουν το ενδεχόμενο να καταστήσουν το σχολείο χώρο διαχωρισμού, αποκλεισμού και αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων που μετατρέπονται σε «φυσικές» ανισότητες. Άλλωστε, οι αξιολογικές κρίσεις που δε στηρίζονται σε μια ολιστική, εναλλακτική αξιολόγηση μπορούν να διευκολύνουν την κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών και την αυθαίρετη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Cummins, 2005· Rose, 2000). Είναι προφανές πως δίνεται έμφαση στη συνδυαστική χρήση ενός πλήθους εργαλείων και μέσων αξιολόγησης, ώστε να παρέχεται ένα μεγάλο εύρος δυνατοτήτων έκφρασης του/της μαθητή/ήτριας (Kingore, 2010· Μπιρμπίλη, 2006· Yang, 2003). Στην αξιολογική διαδικασία της παρούσας έρευνας δράσης αναγνωρίζονται η σημασία της ολιστικής προσέγγισής της, οι ατομικές ανάγκες, η μοναδικότητα της διαφορετικότητας, η σημασία των κινήτρων για τη μάθηση και η ανάγκη εφαρμογής μεθόδων και διαδικασιών αξιολόγησης που δε μετατρέπουν το σχολείο σε χώρο ανταγωνισμού και αποκλεισμού επειδή τα μαθησιακά αποτελέσματα δε συνδέονται με την αγορά εργασίας (Ζώνιου-Σιδέρη, et all, 2004· Χοντολίδου, 2004· Corbett, 2001· Armstrong, 1999· Vygotsky, 1993a,b).

Επίσης, η αξιοποίηση τυπικών και άτυπων (formal-informal), διαδραστικών και εναλλακτικών μεθόδων, μορφών και μέσων αξιολόγησης στην παρούσα έρευνα δράσης υποστήριξε το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς: α) το βελτίωσε δίνοντας την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν νέες μεθόδους, διαδικασίες και εργαλεία που δεν ήταν στη συνήθη πρακτική τους για την αξιολόγηση των νηπίων, να υιοθετήσουν νέους ρόλους, β) δημιούργησε ευκαιρίες αναστοχασμού και εμπάθυνσης που ανέσυραν στο φως άρρητες και σιωπηρές επιρροές, αξίες, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών καθώς και συνειδητοποιήσεων με αποτέλεσμα την αναθεώρηση παγιωμένων πρακτικών και στάσεων, γ) δημιούργησε ευκαιρίες για

την καλύτερη κατανόηση της κατάστασης που είχε διαμορφωθεί, των προοπτικών που διανοίγονται και των αποτελεσμάτων των νέων επιλογών τους, προσδίδοντας μια χειραφετική διάσταση και δ) παρείχε τη δυνατότητα στις εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη μαθησιακή και την αναπτυξιακή πορεία του/της μαθητή/ήτριας και να συνθέσουν με μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα το προφίλ των μαθητών/τριών και να σχεδιάσουν ένα ευέλικτο διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης (Κατσαρού, 2016· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· NCCA, 2008· Ζούκης, 2007). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και της πορείας της ενταξιακής διαδικασίας αποτέλεσε στοιχείο ανατροφοδότησης για τη διαμόρφωση ή όχι κατάλληλων εκπαιδευτικών συνθηκών (Marchesi, Martin, Echeita, & Perez, 2005· Lipsky & Gartner, 1995· Marchesi, 1986). Καθώς η παιδαγωγική αξιολόγηση των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο δεν αποτελεί ευθύνη μόνο των ειδικών παιδαγωγών, στην παρούσα έρευνα και οι δύο εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν ενεργά από κοινού στην αξιολογική διαδικασία σε μια προσπάθεια διαμόρφωσης ισότιμων ρόλων (Vlachou, 2006· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β).

Αξιοποιήθηκαν αυθεντικές μέθοδοι και μέσα αξιολόγησης που προτείνονται από τη βιβλιογραφία και εστιάζουν στην αξιοποίηση καθημερινών, «αυθεντικών» καταστάσεων, «προβλημάτων», πληροφοριών και στοιχείων από την καθημερινή ζωή των παιδιών και στη συμμετοχή των παιδιών στην αξιολόγησή, αναβαθμίζοντας την ποιότητα της αξιολογικής διαδικασίας. Αυτές οι διαδικασίες προάγουν τη δημιουργικότητα και τον κριτικό τρόπο σκέψης των μαθητών/τριών, παρέχουν τη δυνατότητα να συνδιαμορφώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα, προωθούν την κριτική ανάλυση της παιδαγωγικής διαδικασίας, εμπλέκουν ως σημαντικούς εταίρους, το παιδί, τους γονείς αλλά και όλους/ες, όσους/ες εμπλέκονται και ενδιαφέρονται για την παιδαγωγική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Επιπροσθέτως, περιορίζουν την άσκηση ελέγχου και εξουσίας, αμβλύνεται η αναπαραγωγή των κοινωνικών κατατάξεων και ενισχύεται η σχέση οικογένειας σχολείου (Kingore, 2010· Wortham, 2008· Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2007· Μπιρμπίλη, 2006).

Η εμπλοκή των γονέων και των μαθητών/τριών στην αξιολόγηση: α) εμπλουτίζει την εκπαιδευτική/αξιολογική διαδικασία, β) προάγει την πολυφωνία και το δυποκειμενισμό, γ) εισάγει στοιχεία χειραφετικού χαρακτήρα καθώς οι φωνές των διαφορετικών μαθητών/τριών εισακούγονται, αλλά και των γονέων, ο ρόλος των

οποίων είναι καθοριστικός,¹⁹⁵ καθώς αξιοποιείται η γνώση των κοινωνικών πλαισίων στο οποίο επιχειρείται το Ε.Ε.Π. και κατανοείται καλύτερα η κοινωνική κατάσταση από τις εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην έρευνα δράσης, δ) συμβάλει στη συνδιαμόρφωση του συγκείμενου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ε) διασφαλίζει το συμμετοχικό, συνεργατικό, δημοκρατικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρού, 2016).

Στην παρούσα έρευνα δράσης εφαρμόζεται η αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, όπως προτείνεται από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) καθώς και από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Ι.Ε.Π., 2019· Ρεκαλίδου, 2016) με έμφαση στο διαμορφωτικό χαρακτήρα προκειμένου να προαχθούν έγκυρες αξιολογικές διαδικασίες δυναμικού τύπου¹⁹⁶ που λαμβάνουν υπόψη το σύνολο της προσωπικότητας των νηπίων που αξιολογούνται και το κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο (Barton, 2005· Vygotsky, 1999). Σύμφωνα με τις αρχές των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης, η διαμορφωτική αξιολόγηση ως αλληλεπιδραστική διαδικασία μεταξύ μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και διδακτικής πράξης μέσω της συνεχούς παρατήρησης της πορείας της διδασκαλίας και των μαθητών/τριών αλλά και της ανατροφοδότησης/αναστοχασμού που εμπεριέχει συμβάλει αποτελεσματικά στη μάθηση, την εξέλιξη και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αλλά και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (William, 2013· Vlachou, 2004· Χαραμής, 2000).

Από την ανάλυση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται πως σταδιακά έχει διαφοροποιηθεί και βελτιωθεί σε σχέση με το πρώτο τρίμηνο, αξιοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό διαφοροποιημένες δραστηριότητες και πολλές αρχές της προσωποποιημένης μάθησης που δεν λαμβανόταν υπόψη προηγουμένως. Εισήχθησαν νέες πρακτικές που φαίνεται πως εμπλούτισαν τη μαθησιακή διαδικασία και βελτίωσαν το έργο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν περισσότερο με τη συνδιδασκαλία υπό το πρίσμα των ισότιμων ρόλων και με πρακτικές που προάγουν την επικοινωνία και αλληλοεπίδραση με τα νήπια για τη διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, δημοκρατικού διαλόγου και σεβασμού.

Η εισαγωγή νέων μεθόδων, μέσων, διαδικασιών και εργαλείων που είτε προτάθηκαν από τη γράφουσα από τον ρόλο του διευκολυντή και έγιναν αποδεκτές

¹⁹⁵ Βλέπε Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.3.1.

¹⁹⁶ Βλέπε Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.3.3

από τις εκπαιδευτικούς, είτε συνδιαμορφώθηκαν με τις εκπαιδευτικούς, παρότι προκάλεσε αντιστάσεις και διαφωνίες, αρχικά, έδωσε την ευκαιρία μέσα από ένα συνεργατικό, αναστοχαστικό πνεύμα να ανευρεθούν λύσεις αποδεκτές και από τις ίδιες, να ξεπεραστούν οι αντιστάσεις και να γίνουν εις βάθος συζητήσεις που έφεραν στο φως άρρητες και σιωπηρές επιρροές των εκπαιδευτικών (Κατσαρού, 2016) αναφορικά με τις εν λόγω αντιστάσεις.¹⁹⁷ Όλες αυτές οι επιρροές καταδεικνύουν πως η συναίνεση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της έρευνας και την αξιοποίηση νέων αξιολογικών διαδικασιών και μέσων δεν ταυτίζεται με μια συνειδητοποιημένη εξ αρχής συναίνεση σε μια ενδεχόμενη αλλαγή και σε μετακίνησή τους από πάγιες ριζωμένες αντιλήψεις και πρακτικές. Ωστόσο, μέσω των αναστοχαστικών διαδικασιών, κατανοήθηκε η νέα αναγκαιότητα και υιοθετήθηκαν νέες αξιολογικές διαδικασίες που αξιοποιούνται από τις εκπαιδευτικούς ακόμη και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας δράσης.

Η αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης των μαθητών/τριών στην παρούσα έρευνα δράσης κινητοποιεί τα νήπια να μάθουν, αλλά και να διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν και σταδιακά διαμορφώνουν μια πιο αυτόνομη πορεία προς την οικοδόμηση της γνώσης και την κατανόηση. Έτσι αυξάνονται οι προσδοκίες τους για τη βελτίωσή τους. Το σημαντικότερο ωστόσο είναι ότι αναλαμβάνουν τα ίδια την ευθύνη για την εξέλιξή τους, στοιχείο που τα κάνει να εντείνουν τις προσπάθειες τους. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν το έργο τους και το επαγγελματικό τους προφίλ (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Gregory et al, 2000· Sizer, 1996· Davies et al, 1992). Η παρουσία των κριτικών φίλων στην ανατροφοδότηση αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιολογική διαδικασία, ενίσχυσε την πολυφωνία, μείωσε το ενδεχόμενο αυθαίρετων αξιολογικών κρίσεων τόσο της ερευνήτριας, όσο και των εκπαιδευτικών, παρείχε μια κριτική ματιά που προσέδωσε μια πιο αντικειμενική και έγκυρη διάσταση στη διαδικασία καθώς και ενίσχυσε τη διυποκειμενικότητα.

Συνοπτικά, στην αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. και των νηπίων χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία, πρακτικές, διαδικασίες και μέσα που έδωσαν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/ήτριες να εμπλακούν ενεργά, να ακουστεί η φωνή τους και να γίνουν

¹⁹⁷ Τέτοιες αντιστάσεις συνδέονται με την κυρίαρχη ιδεολογία τους, τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά τους, παγιωμένες στάσεις, αντιλήψεις για την αναπηρία και τη διδασκαλία, με τις προκαταλήψεις, φόβους, εργασιακές συνθήκες, την έλλειψη επιμόρφωσης, το καταπιεστικό και περιοριστικό εκπαιδευτικό σύστημα που καλεί τους/τις εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε αντιθέσεις και προκλήσεις που αφορούν την ποιότητα της διδασκαλίας και τις πολιτικές σκοπιμότητες και προτεραιότητες, την έλλειψη χρόνου, την αναγκαιότητα εκχώρησης εξουσίας, την αναθεώρηση προσωπικών πεποιθήσεων, κ.ά. (Κατσαρού, 2016).

συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον βαθμό που επιτρέπει το πλαίσιο, δημιουργώντας έτσι χώρο για κάποιο βαθμό χειραφέτησης. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν νέες πρακτικές που επινόησαν ή προτάθηκαν από τη γράφουσα, να ανακαλύψουν την άρρητη γνώση τους καθώς και πολλούς από εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση τους και τις πρακτικές που εφαρμόζουν αναφορικά με το Ε.Ε.Π., να συνειδητοποιήσουν τον κυρίαρχο λόγο και την ανάγκη τους για ισχύ και εξουσία, τις παγιωμένες περιοριστικές πολιτικές και πρακτικές αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα της προσωποποιημένης μάθησης και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Υπό αυτό το σκεπτικό αναδύεται μια χειραφετική διάσταση μη γενικευμένου χαρακτήρα που, όμως, δε μπορεί από μόνη της να επιφέρει ριζικές, καθολικές αλλαγές, αλλά συμβάλει, σαφώς, στην καλύτερη κατανόηση της κοινωνικής κατάστασης. Ταυτόχρονα η συμμετοχή των γονέων στην αξιολογική διαδικασία του Ε.Ε.Π. έδωσε την ευκαιρία να αναδυθούν κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

4.9.2 Τελική αξιολόγηση της έρευνας δράσης

Η τελική αξιολόγηση της έρευνας υλοποιήθηκε αντλώντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές και με ποικίλα μέσα. Αφορά στην αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων της έρευνας, της μεθοδολογίας και των ερευνητικών εργαλείων, των εκπαιδευτικών και συνεργατικών πρακτικών και διαδικασιών που εφαρμόστηκαν, των αποτελεσμάτων/ωφελειών για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες και των ρόλων τους στην έρευνα δράσης. Η έρευνα αξιολογήθηκε από τους/τις κριτικούς φίλους/ες, τις δύο νηπιαγωγούς της τάξης, τους γονείς, τα νήπια και την ερευνήτρια, όπως περιγράφονται στη σχετική ενότητα.¹⁹⁸

Ως προς την υλοποίηση των στόχων, από την ανάλυση της τελικής αξιολόγησης, φαίνεται πως σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας έχει επιτευχθεί και έχουν σημειωθεί σημαντικές μετακινήσεις και βελτιωτικές αλλαγές, όπως ήδη έχουν αναφερθεί σε όλη την ενότητα περιγραφής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας δράσης (κεφ.3, Β΄ μέρος και κεφ. 4. Β΄ μέρος). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα δράσης ολοκληρώθηκε, αξιοποιήθηκαν νέες πρακτικές και μεθοδολογίες, ενισχύθηκαν οι συμμετοχικές, συνεργατικές, διεπιστημονικές και αναστοχαστικές διαδικασίες και

¹⁹⁸ Κεφάλαιο 3, Β΄ Μέρος, 3.9. Γ. Τελική αξιολόγηση της έρευνας

μεθοδολογίες στο νηπιαγωγείο, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν βελτίωσαν τις πρακτικές τους, τα νήπια παρουσίασαν σημαντική πρόοδος και επωφελήθηκαν όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες με διαφορετικό τρόπο ο/η καθένας/μια. Αναθεωρήθηκαν παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών, αναδύθηκαν και κατανοήθηκαν οι δυσκολίες και οι προϋποθέσεις εφαρμογής του Ε.Ε.Π. υπό την ενταξιακή οπτική, αλλά και οι προκλήσεις από την υλοποίηση ενός τέτοιου εκπαιδευτικού προγράμματος.¹⁹⁹ Αναφορικά με το στόχο για τη συμβολή της έρευνας στην κοινωνική δικαιοσύνη και αλλαγή, είναι κοινώς αποδεκτό πως τέτοιου είδους αλλαγές απαιτούν χρόνο και μια συνολικότερη αναδιαμόρφωση και αναπροσαρμογή πολιτικών, δομών, πλαισίων, θεσμών, αξιών, δηλαδή αλλαγές σε μικρο-μακρο-μεσαίο επίπεδο, ωστόσο, στο μικροεπίπεδο του νηπιαγωγείου φάνηκε να έγινε μια σημαντική μετακίνηση και αλλαγή ως προς τις πρακτικές που επιχειρήθηκαν, στην κατανόηση της κοινωνικής κατάστασης, των εσωτερικών λειτουργιών των εκπαιδευτικών καθώς και των διαφορετικών παραγόντων που επηρεάζουν τη διδακτική πρακτική τους.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία της έρευνας, τις διαδικασίες και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, οι αξιολογικές κρίσεις από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην αξιολογική διαδικασία φαίνεται να συνάδουν και να είναι θετικές. Οι κριτικοί φίλοι/ες αναφέρουν πως πρόκειται για ένα πολύ καλά οργανωμένο πλαίσιο που τηρήθηκαν με συνέπεια οι μεθοδολογικές αρχές και η δεοντολογία της έρευνας δράσης και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ο ενδιασμός για την απόσταση που είχαν από την τάξη αντισταθμίζεται από την παρουσία της 5^{ης} κριτικού φίλης στην τάξη, την παρατήρηση της ερευνήτριας, τις ανατροφοδοτικές συναντήσεις και την αξιολόγηση από τις νηπιαγωγούς της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά τη μεθοδολογική προσέγγιση της ερευνητικής διαδικασίας, η οποία αποτέλεσε μια ενδιαφέρουσα και προκλητική εκπαιδευτική δράση που τις κινητοποίησε, ένιωσαν ευχαρίστηση, βελτίωσαν το έργο τους και έκαναν αλλαγές στις πρακτικές τους για τις οποίες πείστηκαν πως είναι καλύτερες και τις υιοθετούν και μετά το πέρας της έρευνας δράσης. Ακόμη και στην περίπτωση εφαρμογής του εργαλείου συστηματικής καταγραφής ποιοτικών στοιχείων παρατήρησης από τις νηπιαγωγούς που τις δυσκόλεψε, λόγω της έλλειψης εξοικείωσης και του χρόνου που απαιτούσε σε συνδυασμό με τις αυξημένες υποχρεώσεις τους, διαμορφώθηκε μια νεότερη έκδοση

¹⁹⁹ Βλέπε ενότητα 3.8.3.Β) Γενικές αρχές και πρακτικές της έρευνας δράσεις και 3.9. Γ. Αξιολόγηση από Κ.Φ. Εκπαιδευτικούς, γονείς, νήπια

περισσότερο λειτουργική για την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών, χωρίς να χαθεί ο ποιοτικός χαρακτήρας των καταγραφών. Οι γονείς φαίνονται ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους και δηλώνουν πως κατά την εφαρμογή της έρευνας δράσης γίνεται πιο οργανωμένη και συστηματική δουλειά. Αναφορικά με τα εργαλεία που δόθηκαν στους γονείς, χαρακτηρίστηκαν πολύ χρήσιμα, πλήρη και κατανοητά. Οι αξιολογικές κρίσεις των νηπίων ήταν θετικές και κυρίως σε ό,τι αφορά τις συνεντεύξεις που έδωσαν και τις συμμετοχικές διαδικασίες που ενεπλάκησαν ως ενεργά μέλη για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού τους προγράμματος (εβδομαδιαία πλάνα που συμπλήρωναν, τα φύλλα αξιολόγησης-ετεροαξιολόγησης, η συμμετοχή τους στην επιλογή δραστηριοτήτων και θεματικών, η ψηφοφορία, κ.ά.).

Από την **αποτίμηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και διαδικασιών** που εφαρμόστηκαν, φαίνεται πως αυτές συνέβαλαν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της μαθησιακής διαδικασίας στη βάση μιας συμμετοχικής, πιο δίκαιης και ισότιμης μάθησης για τα νήπια. Ορισμένες νέες πρακτικές που προτάθηκαν προκάλεσαν αντιδράσεις και στην περίπτωση αυτή η ερευνήτρια δεν τις επέβαλε παρότι δεν την έβρισκαν σύμφωνη, προκειμένου να υπάρχει η ελευθερία να υιοθετηθούν ή όχι ως απόρροια αναστοχαστικής διαδικασίας. Περισσότερο έντονες ήταν οι αντιστάσεις ως προς την εφαρμογή ισότιμων συνεργατικών ρόλων και πρακτικών αναδύοντας, έτσι, ζητήματα ηγεσίας, εκχώρησης εξουσίας και κεκτημένων, κατάρριψης πάγιων οικείων πρακτικών, περιοριστικών εργασιακών συνθηκών, ελλείψεων θεωρητικών γνώσεων και όλων των παραγόντων που συνδέονται με την πολυσύνθετη, πολύπλοκη και πολυπαραγοντική διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης.

Από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην έρευνα δράσης φαίνεται πως τα οφέλη από την εφαρμογή της έρευνας δράσης ήταν πολλαπλά. Αναφορικά με τα νήπια, βελτιώθηκε η πρόοδος αυτών σε όλους τους τομείς και ενεπλάκησαν σε νέες συμμετοχικές δημοκρατικές διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί εξελίχθηκαν προσωπικά και επαγγελματικά και προσέγγισαν την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. με μια άλλη οπτική. Οι κριτικοί φίλοι εμπλούτισαν τις εμπειρίες τους, το εκπαιδευτικό τους έργο με προσωπικό αναστοχασμό και συνέβαλαν στο άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς μια ενταξιακή συνεργατική πρακτική. Οι γονείς αποκτούν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους και είναι ευχαριστημένοι, καθώς μπόρεσαν να υποστηρίξουν περισσότερο τα παιδιά τους. Ανάλογη ήταν και η επαγγελματική ανάπτυξη της ερευνήτριας. Τέλος, η προοπτική και το όραμα σχεδιασμού και εφαρμογής ενταξιακών εκπαιδευτικών

πρακτικών για το Ε.Ε.Π. που αναδύθηκαν από την εν λόγω έρευνα συνιστούν το σημαντικότερο όφελος.

Οι ρόλοι των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα ήταν καθοριστικοί, συνεργατικοί και ολιστικοί, σύμφωνα με τις μεθοδολογικές αρχές της έρευνας δράσης. Όλοι και όλες συμμετείχαν σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Ο ρόλος των κριτικών φίλων ήταν ουσιαστικός για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, της ερευνητριας και της μεθοδολογίας και συνέβαλε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των νηπιαγωγών και στην αλλαγή παραδοσιακών πρακτικών, καθώς οι παρατηρήσεις τους λαμβάνονταν υπόψη. Λειτούργησε ως ένας πιο ουδέτερος παρατηρητής. Οι κριτικοί φίλοι/ες λειτούργησαν με υπευθυνότητα, όπως προκύπτει από τις αγωνίες που εξέφραζαν στην περίπτωση ενδεχόμενης «λανθασμένης κρίσης». Ωστόσο, ο ρόλος των κριτικών φίλων μπορεί να κριθεί πως λειτούργησε αξιόπιστα μέσω της συνδυαστικής κριτικής ματιάς τεσσάρων διαφορετικών Κ.Φ. από απόσταση, μιας Κ.Φ. με επιτόπια παρατήρηση και της ερευνητριας. Η γράφουσα/ερευνητρια επιχείρησε να είναι συνεπής στις μεθοδολογικές και δεοντολογικές αρχές της έρευνας και να διατηρήσει έναν υποστηρικτικό, ουδέτερο, μη κατευθυντικό/εξουσιαστικό ρόλο στην ερευνητική διαδικασία και όπως προέκυψε από το σύνολο των αξιολογικών κρίσεων²⁰⁰ αυτό επιτεύχθηκε. Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις όποιες αντιστάσεις, δοκίμασαν νέους ρόλους ισότιμους και συνεργατικούς καθώς συμμετείχαν ενεργά από κοινού σε επίπεδο σχεδιασμού εφαρμογής και αξιολόγησης του Ε.Ε.Π.

Τα κίνητρα των νηπιαγωγών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης, προκειμένου να ανακαλύψουν νέες διαδικασίες και πρακτικές εκπαίδευσης και ειδικότερα σε σχέση με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία και οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν φαίνεται να ήταν αρκετά ισχυρά/ές και ενδιαφέροντα/ες, ώστε να συντελέσουν στην ολοκλήρωση της έρευνας. Πολύ σημαντικό επίτευγμα είναι η διαφοροποίηση των απόψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς τη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. πριν και μετά την έρευνα.

Η αξιοποίηση αξιολογικών κρίσεων από πολλαπλές πηγές και με διαφορετικά μέσα διασφαλίζει την τριγωνοποίηση των δεδομένων, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους και επιτρέπει τη συνομιλία πολλαπλών αντιλήψεων, πεποιθήσεων, προοπτικών προς την κατεύθυνση αποφυγής ενός κυρίαρχου μοντέλου ως μοναδικού κριτηρίου αλήθειας. Κατά συνέπεια απομακρύνεται η έρευνα από το

²⁰⁰ Κεφάλαιο 3, Β' Μέρος, Γ. Τελική αξιολόγηση της έρευνας

μονοπαραδειγματικό θετικιστικό μοντέλο (Κατσαρού, 2016) που είχε κυριαρχήσει για πολλά χρόνια στην εκπαιδευτική έρευνα πρεσβεύοντας πως για να υπάρξει αξιόπιστη γνώση η έρευνα πρέπει να είναι απαλλαγμένη από αξίες. Υπό αυτό το πρίσμα, η εν λόγω έρευνα δράσης είναι ανοιχτή, καθώς δεν προσκολλάται σε ένα μόνο θεωρητικό πλαίσιο. Ωστόσο, γνωρίζοντας τους κινδύνους που ενδεχομένως ελλοχεύει μια έρευνα πολυπαραδειγματικού χαρακτήρα, λήφθηκε μέριμνα κατά τη διεξαγωγή της και τη σύνθεση των διαφόρων θεωρητικών στοιχείων να ακολουθηθεί μια συστηματική και αυστηρή θεωρητική και μεθοδολογική πλαισίωση, ώστε να μη χαθεί ο επιστημονικός χαρακτήρας της έρευνας και να μην καταστεί μια έρευνα εργαλειακής μορφής (Κατσαρού, 2018· Τσάφος, 2018· Heikkinen et al, 2012· Heikkinen et al, 2001). Καταβλήθηκε προσπάθεια ισορροπίας μεταξύ της διατήρησης μιας ανοικτότητας και ευελιξίας της έρευνας προς μια χειραφετική διάσταση και στη διαχείριση των βασικών δομικών στοιχείων και προβλημάτων (Αυγητίδου, 2018). Υπό μία αναστοχαστική οπτική, η εν λόγω έρευνα δράσης δεν προσλαμβάνει έναν εργαλειακό τεχνοκρατικό χαρακτήρα, καθώς δεν εστίασε στην αποτελεσματικότητα ενός σχεδίου δράσης προκαθορισμένου που εξυπηρετεί τις κυβερνητικές πολιτικές στο όνομα βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά έλαβε γνώση την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα (Τσάφος, 2018· Kemmis, 2006).

Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, μεριμνήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας να μην υπάρξουν στοιχεία χειραγώγησης των εμπλεκόμενων στην έρευνα δράσης. Οι ανάγκες και οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών λαμβάνονταν υπόψη σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας δράσης. Επιδιώχθηκε να μην αποδοθούν σε έννοιες και πρακτικές που εισήχθησαν στην τάξη διαστρεβλωμένα νοήματα που εκπροσωπούν τους φορείς²⁰¹ που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική. Η δημοκρατική συζήτηση και αβίαστη συναίνεση αποτέλεσε βασική αρχή (Kemmis, 2006· Elliott, 2006). Χαρακτηριστικό στοιχείο της εν λόγω έρευνας είναι η διατήρηση της δυποκειμενικότητας που διασφαλίζεται από την πολυεπίπεδη συνεργασία, την ενεργό εμπλοκή των νηπίων, κριτικών φίλων και γονέων και τη μεταξύ τους συνομιλία (Τσάφος, 2018· Altricher, et al, 2001). Άλλωστε μόνο όταν το υποκείμενο που δρα κατανοεί τι, πώς και γιατί μπορούν να λυθούν τα επικοινωνιακά προβλήματα που προκύπτουν, να επηρεαστεί η πρακτική τους και να επέλθει ουσιαστική αλλαγή (Κατσαρού, 2018, 2016· Φρυδάκη, 2009· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Carr &

²⁰¹ Βλέπε Κεφάλαιο 4, Α' μέρος, 4.1 και 4.2

Kemmis, 1997). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο κινήθηκε και η εν λόγω έρευνα και μέσω του συνεργατικού αναστοχασμού και του σεβασμού των διαφορετικών φωνών αποκαλύφθηκαν αρκετές προσωπικές θεωρίες και αρχές παγιωμένων πρακτικών που προσδιόριζαν την εκπαιδευτική πράξη με στόχο την αλλαγή (Κατσαρού, 2018· Carr & Kemmis, 1997). Στο πλαίσιο ενός τέτοιου διαλόγου, οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν δράση κατόπιν κριτικού αναστοχασμού, αναγνώρισαν αιτίες που τις ωθούσαν να δράσουν με συγκεκριμένο τρόπο και κατανόησαν καλύτερα τον εαυτό τους (Kemmis, 2001). Τέτοιες αιτίες αποτελούν οι δυσχερείς εργασιακές συνθήκες, η αντίδραση σε συγκεκριμένες επιβεβλημένες πολιτικές, τις οποίες, όμως, ορισμένες φορές ευαγγελίζονταν προκειμένου να μη δοκιμάζουν νέες, «ξένες» προς αυτές πρακτικές. Λαμβάνοντας υπόψη πως η αντίσταση σε μία αλλαγή που πρότεινε ένα άτομο που άρρητα ή και ασυνείδητα για τις εκπαιδευτικούς εκπροσωπεί το σύστημα, οι όποιες αντιστάσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να συνδεθούν με την επαγγελματική ιδιότητα της ερευνήτριας, ως σύμβουλος στο Ι.Ε.Π. Όταν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιημένα εκφράζουν την ανάγκη για αναστοχασμό σχετικά με τη δράση τους, η μετακίνηση στα επόμενα στάδια είναι αναμενόμενη, ακόμη και αν δεν είναι επιτυχής. Η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση συνέβαλαν στη διαμόρφωση επαναδιαπραγμάτευση του ερευνητικού και εκπαιδευτικού ρόλου ως προς τις ερμηνείες που δίνονται προκειμένου να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, να παρέμβουν σε αυτή με αναμορφωμένες αντιλήψεις για το παιδί, την εκπαίδευση, την αλληλοεπίδραση (Τσάφος, 2018· Μπαγάκης, 2003).

Αναλύοντας αξιολογικά την έρευνα δράσης, προκύπτει πως στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης και κατανόησης του συγκεκριμένου, ενώ υπήρξε ένα γενικό θεωρητικό πλαίσιο, αυτό λειτούργησε ως βοηθητικό προσαρμοζόμενο κάθε φορά στο πλαίσιο της ολιστικής κατανόησης της κατάστασης χωρίς να χάνονται οι βασικές του θέσεις και αρχές, καθώς λαμβάνονταν συνεχώς υπόψη και οι απρόβλεπτοι παράγοντες ή αντιστάσεις και προκλήσεις που προέκυπταν (Ζούκης, 2007· Elliot, 1991). Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ανακατανέμουν την ισχύ, εκχωρώντας μέρος αυτής στα νήπια και τους γονείς, να αναμορφώσουν την ταυτότητά τους, ώστε να δώσουν χώρο στα νήπια να συμμετάσχουν ενεργά.

Η ερευνήτρια και οι νηπιαγωγοί, ως κοινωνικά τοποθετημένες συμμετέχουσες, κλήθηκαν να ανακατασκευάσουν κριτικά και να αποδομήσουν κατασκευές της καθημερινότητας στις οποίες ενδεχομένως συνέβαλαν και η ίδιες να κατασκευαστούν.

Αυτή η διαδικασία απαιτεί πολλαπλό αναστοχασμό και διυποκειμενικότητα (Τσιώλης, 2018).

Στο επίκεντρο της κριτικής μελέτης στην παρούσα έρευνα δεν τοποθετείται μόνο το Ε.Ε.Π. ως περιεχόμενο, αλλά το σύνολο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών πρακτικών που πλαισιώνουν την εφαρμογή του με βασικό στόχο τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης και την αλλαγή. Ερωτήματα και προβληματισμοί που συνδέονται με το είδος της αλλαγής και το βαθμό στον οποίο αυτή επιτελείται μπορούν να τεθούν στη συζήτηση για την παρούσα έρευνα δράσης. Λαμβάνοντας υπόψη πως στην παρούσα έρευνα δράσης αξιοποιούνται στοιχεία και από τα τρία είδη έρευνας δράσης,²⁰² τα οποία στοιχειοθετούνται από τις πρακτικές και διαδικασίες που υιοθετήθηκαν θα μπορούσε να τεθεί ο προβληματισμός σχετικά με τη χειραφετική διάστασή της και τις επιδιωκόμενες αλλαγές. Καθώς οι αλλαγές που προτάθηκαν και επιδιώχθηκαν ήταν πολυεπίπεδες και ριζικές, θεωρούνται αναμενόμενες οι αντιδράσεις και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν σε ένα πρώτο επίπεδο, καθώς απαιτείται χρόνος και ταυτόχρονα αλλαγές και σε άλλα επίπεδα δεδομένου πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές δεν είναι ανεξάρτητες από την εκπαιδευτική πολιτική σκηνή, την κοινωνία και το σύστημα αξιών της καθώς και των παγιωμένων συνηθειών και πρακτικών. Μια μορφή χειραφετικής διάστασης της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση της διδασκαλίας, οι δημοκρατικές διαδικασίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, το άκουσμα των φωνών τους στην τάξη καθώς επίσης και των γονέων. Έτσι, διερευνήθηκαν κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες που εμπλέκονται με τον τρόπο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. και αναδείχθηκαν αναγκαίες αλλαγές (Elliot, 2006). Η φωνή των νηπίων μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενεργών πολιτών, αν δίνονται τέτοιες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση, μέσω των οποίων μπορεί να επέλθουν ριζικές αλλαγές και βαθιές τομές σε επίπεδο πολιτικής και κοινωνίας. Πρακτική προς τη χειραφέτηση αποτελεί και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από το διευκολυντή, προκειμένου να εντοπίσουν τις αντιλήψεις και αξίες που κρύβονται πίσω από τις πρακτικές τους, καθώς και η διάχυση της νέας γνώσης σε ομάδες εκπαιδευτικών του σχολείου και των άλλων σχολείων της τοπικής κοινωνίας. Στοιχείο χειραφετικής οπτικής της παρούσας έρευνας αποτελεί η στόχευση στην αναγνώριση των κοινωνικών συνθηκών που διαμόρφωναν την εκπαιδευτική

²⁰² Τεχνική, πρακτική και χειραφετική. Βλέπε Κεφάλαιο 2 Μεθοδολογία, ενότητα 2.2.1.1.

πρακτική (Κατσαρού, 2018). Επιπρόσθετα, διατηρώντας το δικαίωμα της αμφισβήτησης, ως στοιχείο της χειραφετικής έρευνας, και παρέχοντας στις εκπαιδευτικούς της έρευνας τη δυνατότητα εφαρμογής δράσεων που κατά τη γνώμη τους έκαναν τα παιδιά και τις ίδιες χαρούμενες, επιτεύχθηκαν δύσκολες και ευαίωνες συναινέσεις (Κατσαρού, 2018). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης επιτεύχθηκαν βελτιώσεις και αλλαγές σε πρακτικές, στάσεις, αντιλήψεις, διαδικασίες, εκπαιδευτικούς στόχους, πεποιθήσεις για τις δυνατότητες των παιδιών, κ.ά., σε επίπεδο σχολείου. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα δράσης δε μπορεί να επιφέρει βαθιές και ριζικές αλλαγές που θα γενικευτούν σε εθνικό επίπεδο, αν δεν συμβούν ριζικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα (κοινωνικό, πολιτικό, κ.ά.), όπως προαναφέρθηκε. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων μιας έρευνας δράσης ελλοχεύει κινδύνους, αν θεωρηθεί πως είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να αλλάξουν το σκηνικό στην εκπαίδευση προς όφελος των μαθητών και μαθητριών, καθώς έτσι εξυπηρετεί την κυβερνητική πολιτική και η βελτίωση που επιφέρει διαιωνίζει και συντηρεί την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική (Kemmis, 2006). Καταβλήθηκαν προσπάθειες μέσω του διυποκειμενικού ελέγχου και των αναστοχαστικών διαδικασιών να αποφευχθεί το ενδεχόμενο οι εφαρμόζουσες πρακτικές να εξυπηρετούν το ευρύτερο οικονομικό και πολιτικό σκηνικό στο οποίο ανήκουν οι εκπαιδευτικοί ή οι άλλοι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα (Ζούκης, 2007· Carr, 1994). Με μια επιφανειακή ματιά της κατάστασης θα μπορούσε να θεωρηθεί πως η εκπαιδευτική πολιτική στηρίζει την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., καθώς προβλέπεται στη νομοθεσία και είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να αναβαθμίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αναφορικά με αυτό προς την κατεύθυνση της ενταξιακής οπτικής. Αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μύθος καθώς η υπάρχουσα κατάσταση και η αδυναμία επίτευξης ριζικών αλλαγών προς την κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης, της ισότιμης και δίκαιης κοινωνίας δεν είναι ανεξάρτητη από το παγκοσμιοποιημένο φιλελεύθερο σύστημα, τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας, τα στοχοθετικά αναλυτικά προγράμματα που είναι έτοιμα να εφαρμοστούν ως έχει, τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές, την τάση για ιδιωτικοποίηση και την παγκόσμια κυρίαρχη οικονομική λογικότητα και όχι με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και αξίες. Σε ένα τέτοιο σκηνικό ο χώρος για κριτική χειραφετική έρευνα είναι πολύ περιορισμένος (Κατσαρού, 2018· Τσάφος, 2018· Malewski, 2010).

4.10 Προκλήσεις από την εκπαιδευτική διαδικασία στην έρευνα δράσης

Οι προκλήσεις που αναδύθηκαν κατά την υλοποίηση της έρευνας δράσης στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π., είναι παρόμοιες με αυτές που αναφέρθηκαν στην έρευνα επισκόπησης²⁰³ και συνδέονται με: α) την οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και των δομών Ε.Α.Ε., β) την εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία, γ) την εκπαιδευτική πρακτική, δ) τη συνεργασία.

Ειδικότερα, ως προς την οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και των δομών Ε.Α.Ε. η πρόκληση που κληθήκαν οι εμπλεκόμενοι/ες στην έρευνα δράση να αντιμετωπίσουν αφορά στην έλλειψη συστηματικής υποστήριξης, εποπτείας και στενής συνεργασίας με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και το Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., λόγω του μεγάλου αριθμού σχολείων που καλούνται να υποστηρίξουν σε συνδυασμό με την ελλιπή στελέχωση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. καθώς και τον όγκο και το είδος των αρμοδιοτήτων (εστίαση στην αξιολογική-διαγνωστική διαδικασία) που προκύπτουν από την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 4547/2018 και 5614/13-12-2018, Υ.Α./211076/ΓΔ4/2018), σύμφωνα με τις δηλώσεις των αρμοδίων από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Απόρροια της παραπάνω πρόκλησης ήταν αφενός η διεκδίκηση στενότερης συνεργασίας και η επίτευξή της ως ένα βαθμό και αφετέρου η συστηματική αξιολόγηση δυναμικού τύπου των μαθητών/τριών αποτέλεσε ευθύνη των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης του νηπιαγωγείου συνυπολογίζοντας την αξιολόγηση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τις πληροφορίες μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης, αναφορικά με την οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου, δηλώνουν ως πρόκληση τον αυξημένο αριθμό νηπίων με αναπηρία στην τάξη.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία οι προκλήσεις αφορούσαν στις ελλείψεις και ασάφειες της νομοθεσίας σε σχέση με τις διαδικασίες και πρακτικές σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. και στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και παροχών (εργαλεία και μέσα, πρότυπων εντύπων/φορμών Ε.Ε.Π./πρωτοκόλλων, κ.ά.. Στις εν λόγω προκλήσεις η λύση δόθηκε από το διευκολυντή/ερευνήτρια και την αρμόδια επιβλέπουσα της έρευνας σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ορίζοντας και παρέχοντας: α) τις διαδικασίες, τις πρακτικές και τα εργαλεία και μέσα (υπό το πρίσμα των γενικών αρχών της έρευνας δράσης και της ενταξιακής εκπαίδευσης) και β) το περιεχόμενο των

²⁰³ Βλέπε Κεφάλαιο 3. Α' Μέρος, ενότητα 3.5. Προβλήματα και δυσκολίες κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

επιμορφωτικών συναντήσεων με τις δύο εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Οι προκλήσεις που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πρακτική αφορούσαν κυρίως στη διασφάλιση χρόνου για συνεργασία και σχεδιασμό, στην εφαρμογή ευέλικτων, διαφοροποιημένων ενταξιακών πρακτικών, διαδικασιών και μεθοδολογιών που ανταποκρίνονται στα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των νηπίων. Μια άλλη πρόκληση φαίνεται να αποτελεί η αξιολόγηση των νηπίων με αναπηρία, που συνδέεται με το άγχος της ειδικής παιδαγωγού, κυρίως, για την εγκυρότητα των αξιολογικών κρίσεων και την πρόοδο των νηπίων με αναπηρία. Οι νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και διαδικασίες που υλοποιήθηκαν αποτέλεσαν πρόκληση και προοπτική ταυτόχρονα για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά και την πρόοδο των νηπίων. Παρά την αρχική δυσκολία για ανεύρεση χρόνου για σχεδιασμό και αναστοχασμό των εκπαιδευτικών κυρίως, στην πορεία αυτή η ρουτίνα είχε αποβεί πολύ βοηθητική και αναγκαία. Επιπλέον, η πρόκληση εφαρμογής νέων πρακτικών συνδέεται και με το χρονικό διάστημα που απαιτείται για να εμπεδωθούν νέες γνώσεις, πρακτικές και διαδικασίες. Παράλληλα η παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο του, ενδεχομένως να αποτέλεσε πρόκληση για ευρύτερη συνεργασία με περισσότερα άτομα και πέρα από τον δυαδικό κλοιό γενικής και ειδικής παιδαγωγού. Η διαδικασία βιντεοσκόπησης θα μπορούσε να αποτελέσει πρόκληση καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκτεθούν και να αποβάλουν το ενδεχόμενο άγχος και ανασφάλεια. Τέλος, στο πλαίσιο εκπαιδευτικών πρακτικών πρόκληση, αλλά και προοπτική ταυτόχρονα αποτέλεσε η ενεργός εμπλοκή των νηπίων ως ισότιμα μέλη στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. Στις προκλήσεις που αφορούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές εντάσσονται και αυτές που συνδέονται με τους/τις κριτικούς φίλους/ες και αφορούν: α) στα συναισθήματα άγχους και αγωνίας που βίωσαν κατά την αξιολογική διαδικασία, τα οποία απορρέουν από το υψηλό αίσθημα ευθύνης για έγκυρη και δίκαιη κρίση των συναδελφισσών εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των παιδαγωγικών «λαθών» και β) η απόσταση από την τάξη.

Οι μεγαλύτερες, όμως, προκλήσεις που αναδύθηκαν στην εν λόγω έρευνα αφορούν στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και στη διασφάλιση ισότιμων ρόλων κατά τη συνδιδασκαλία. Οι διαδικασίες επίλυσης των διαφωνιών και συγκρούσεων, η ανοιχτοσύνη των εκπαιδευτικών, η διάθεση μετακίνησης και αποδοχής των απόψεων των άλλων, η σύνθεση γνώσεων, η αναθεώρηση παγιωμένων αντιλήψεων, η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και η

διαμόρφωση ολοένα και περισσότερο ισότιμων ρόλων που εναλλάσσονται αποτέλεσαν τη μεγαλύτερη πρόκληση και προοπτική κατά την άποψη του διευκολυντή. Αξιοσημείωτο είναι πως δεν παρουσιάστηκαν δυσκολίες στη συνεργασία με τους γονείς, καθώς οι ίδιοι ανήκαν στην κατηγορία των γονέων που είχαν αποδεχθεί τις όποιες ιδιαιτερότητες των παιδιών τους και είχαν τη διάθεση για άμεση και ενεργή εμπλοκή και οι εκπαιδευτικοί είχαν τη διάθεση να τους εμπλέξουν ως ισότιμα μέλη.

Οι προαναφερθείσες προκλήσεις συνάδουν με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (AL-Kahtani, 2015· Rakap, 2015· Rotter, 2014· Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013· Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013· Tsao, Odom, Buysse, Skinner, West & Vitztum-Komanecski, 2008· Macy & Bricker, 2007· O'connor & Yasikm, 2007· Rodger, 2006· Skårbrevik, 2005) και συνδέονται με ένα σύνολο παραγόντων που έχουν αναφερθεί ήδη στην ανάλυση των προκλήσεων από την έρευνα επισκόπησης²⁰⁴ που αφορούν στην οργάνωση του σχολείου, στην εκπαιδευτική πολιτική, στο κοινωνικό σύστημα αξιών, στους/στις εκπαιδευτικούς, κ.ά. (Sanches-Ferreira, M. et all 2013· Christle & Yell, 2010· Rodger, 2006· Pyl, De Graaf & Emanuelsson, 1988). Πρόκληση βαρύνουσας σημασίας αποτελεί, σύμφωνα με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας η έλλειψη επιμόρφωσης και νομοθετικών ρυθμίσεων αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε άλλες προηγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες (Al-Kahtani, 2015) αναδεικνύοντας την ευθύνη της πολιτικής ηγεσίας για αλλαγές και μεταρρυθμίσεων γενικευμένες και ουσιαστικές. Υπό αυτό το πρίσμα η ευθύνη των κακώς κειμένων αναφορικά με το Ε.Ε.Π. μετατοπίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς προς όσους χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική αναδύοντας την πολιτική διάσταση του ζητήματος της ένταξης.

Οι προκλήσεις αναφορικά με την οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου, την εκπαιδευτική πολιτική και τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές πρακτικές παρότι καθιστούν άκαμπτο και αναποτελεσματικό το γενικό σχολείο, αδύναμο και απρόθυμο να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, η ανάληψη δράσεων για την αντιμετώπιση αυτών συμβάλει στην προοπτική διαμόρφωσης ενταξιακών εκπαιδευτικών πλαισίων (Carroll et all, 2003· Watkins, 2000).

²⁰⁴ 4.4. Προκλήσεις και περιορισμοί στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π: μια πολυεπίπεδη προσέγγιση των δυσκολιών και προβλημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι προκλήσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική πρακτική συνδέονται με την ελλιπή εκπαίδευση ή επιμόρφωση και εμπειρία στα ζητήματα ενταξιακής διδασκαλίας και Ε.Ε.Π., αλλά και με την έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης (συμπεριλαμβανομένων και των δυσχερών εργασιακών συνθηκών και πολλαπλών απαιτήσεων της κοινωνίας και πολιτικής ηγεσίας από τους/τις εκπαιδευτικούς) και συνεργασίας (Cavendish & Connor, 2017a,b· Debbag, 2017· Al-Shammari, 2016· Bergin & Logan, 2013· Coskun, 2010· Pyl, De Graa & Emanuelsson, 1998). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε ένα τέτοιο πλαίσιο ν' ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία ετερογενών ομάδων και στις κοινωνικο-οικονομικές και τεχνοκρατικές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Mittler, 2000 a,b· Barton, 2000· Βλάχου, 1999, 2006· Corbett, 1996· Levins & Bornholt & Lennon, 2005).

Οι δυσκολίες εφαρμογής του Ε.Ε.Π. που αναδύθηκαν στην έρευνα δράσης και αφορούν στη διεπιστημονική συνεργασία, αλλά κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως έχει προαναφερθεί στην αντίστοιχη ενότητα στην έρευνα επισκόπησης, αποτελούν πολυπαραγοντικό ζήτημα²⁰⁵ καθώς συνδέεται με παράγοντες που αφορούν στην ατομική κουλτούρα, στη συλλογική κουλτούρα του σχολείου και της κοινωνίας, στις παγιωμένες συνήθειες και πρακτικές των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται από έναν μονοδιάστατο, μοναχικό τρόπο εργασίας καθώς επίσης και στην εκπαιδευτική πολιτική (Ντεροπούλου-Ντέρου, Γελαστοπούλου, Καλογρίδη & Ταβουλάρη, 2015). Η συνεργασία αποτελεί, κατά κοινή ομολογία, βασική προϋπόθεση για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και οι όποιες προκλήσεις αφορούν στις συνεργατικές πρακτικές θα πρέπει να αντιμετωπίζονται προκειμένου να μην υπονομεύεται την εγκαθίδρυση της ενταξιακής εκπαίδευσης (Santiago- Lugo, 2018· Ainscow et all, 2006· Dyson, 1994· Barton, 2003· Flem et all, 2004· Lee, 2007· Engeibrecht et all, 2006).

Οι προαναφερόμενες προκλήσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν και ως απόρροια των αντίξωων και περιοριστικών εργασιακών συνθηκών και των συναισθημάτων απογοήτευσης και δυσαρέσκειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί καθώς επιδέχονται συχνά αρνητική κριτική ως προς την αποτελεσματικότητά τους (Γελαστοπούλου &

²⁰⁵ Βλέπε εκτενέστερη ανάλυση στην ενότητα 4.4. Προκλήσεις και περιορισμοί στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.: μια πολυεπίπεδη προσέγγιση των δυσκολιών και προβλημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία

4.3.4. Συνεργατικές πρακτικές στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π.: μια διεπιστημονική πολυεπίπεδη προσέγγιση ή μια πρακτική διαχωριστικής λειτουργίας υποσυστημάτων της εκπαίδευσης; Και Κεφάλαιο 4, Β' Μέρος, 4.3. Διεπιστημονική προσέγγιση στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και πολυεπίπεδη συνεργασία: διαδικασίες και πρακτικές.

Ζώνιου-Σιδέρη, 2012· Rose et all, 2007· Kyriacou, 2001· Forlin et all, 1996· Vlachou & Barton, 1994).

4.10.1 Προοπτικές βελτίωσης της διαδικασίας σχεδιασμού και εφαρμογής του

Ε.Ε.Π.

Οι προκλήσεις που αναδύθηκαν στην παρούσα έρευνα δράση δεν λειτούργησαν μονοδιάστατα ως φραγμοί στη εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό την ενταξιακή οπτική, αλλά αποτέλεσαν κίνητρο για τη διάνοιξη νέων προοπτικών στην εκπαίδευση στη βάση των αρχών της ένταξης. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως κάθε μία από τις προαναφερθείσες προκλήσεις μπορεί να δημιουργήσει αντίστοιχα και μία θετική προοπτική προς την κατεύθυνση της ένταξης. Αντίστοιχες με τις προκλήσεις αυτές είναι και οι προοπτικές που διανοίγονται από τη διαδικασία ανεύρεσης λύσεων, οι οποίες μπορούν να προωθήσουν την ένταξη ή το διαχωριστικό εκπαιδευτικό σύστημα, ανάλογα με ποιες τελικά θα είναι οι κυρίαρχες επιλογές σε επίπεδο πρακτικών και διαδικασιών.

Η παρούσα έρευνα δράσης ανέδειξε τη δυνατότητα εφαρμογής ενταξιακών πρακτικών και διαδικασιών στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. με πολλαπλά οφέλη σε όλα τα επίπεδα για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, αν διασφαλιστούν όλες οι ως άνω αναφερόμενες προϋποθέσεις. Υπό αυτό το πρίσμα δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ισότιμων ρόλων των εκπαιδευτικών κατά τη συνδιδασκαλία, για την καλύτερη οργάνωση της μαθησιακής εμπειρίας, την εφαρμογή νέων μεθοδολογιών και πρακτικών, όπως η αξιοποίηση των κριτικών φίλων, των αναστοχαστικών διαδικασιών. Η εφαρμογή νέων εναλλακτικών πρακτικών και διαδικασιών θέτουν τη βάση για ένα δημοκρατικό σχολείο, για μια χειραφετική παιδαγωγική, τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και σταδιακά την αλλαγή της κοινωνίας στη βάση των αρχών της δικαιοσύνης.

Η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα της προσωποποιημένης μάθησης ανοίγει το δρόμο προς τη διεπιστημονικότητα, την πολυεπίπεδη συνεργασία και την ανάπτυξη ομαδικής συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο. Στο πλαίσιο εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών οι γονείς και τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν ισότιμο ενεργό ρόλο. Ωστόσο, για τη εγκαθίδρυση τέτοιων πρακτικών θα πρέπει να γενικευτεί η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. με την εν λόγω μεθοδολογία και να αναπτυχθούν δίκτυα σχολείων που προωθούν τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων και

αποτελεσματικών πρακτικών (Τσάφος, 2014). Υπό αυτό το πρίσμα το Ε.Ε.Π. προσλαμβάνει τη σημασία του διεπιστημονικού συνεργατικού εκπαιδευτικού προγράμματος για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία και έτσι μπορεί να επιτευχθεί μία μετακίνηση από τη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. ως ένα γραφειοκρατικό, διοικητικό έγγραφο που εξυπηρετεί τη νομοθεσία σε μια πιο ενταξιακή εκπαιδευτική οπτική.

Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο Ε.Ε.Π. δημιουργεί ευκαιρίες για τη μετακίνηση από ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας σε ένα πιο μαθητοκεντρικό στο οποίο συμμετοχικές, δημοκρατικές και συνεργατικές πρακτικές κατέχουν εξέχουσα θέση και ενδυναμώνουν την ανάδειξη όλων των φωνών στην τάξη και το διυποκειμενικό διάλογο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται περισσότερο με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη συνδιδασκαλία σε μία ισότιμη βάση.

Διανοίγεται η προοπτική να αναδυθεί ο τρόπος με τον οποίο το Ε.Ε.Π. θα εφαρμόζεται χωρίς να χάσει τον πρωταρχικό του σκοπό, να αποτελέσει πλαίσιο εκπαιδευτικού προγραμματισμού, διαδικασιών και πρακτικών που προωθούν την ένταξη και θέτουν στο κέντρο αυτών των διαδικασιών τον/τη μαθητή/ήτρια (Shaddock et al, 2009· Krantz, 2009).

Η γενίκευση της εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δράση προωθεί την προοπτική της εγκαθίδρυσης της αρχής της αναγνώρισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αποδοχής της διαφορετικότητας προασπίζοντας έτσι την συνολική πρόοδο μιας κοινωνίας. Μέσω της γενικότερης ανατροπής, πολιτικής και εκπαιδευτικής, που απαιτείται σε ένα τέτοιο πλαίσιο, προάγεται ο εντοπισμός και την άρση των κοινωνικών περιορισμών στοχεύοντας στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου (Ainscow & Booth & Dyson, 2004). Επιπλέον, η εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα δράσης θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα και προοπτική για μια «σχολική εσωτερική μεταρρύθμιση» και μια εκπαιδευτική πολιτική και οργάνωση, που θα ξεπερνά το κατακερματισμένο σχολικό σύστημα και θα έχει ως βάση μια γενική παιδαγωγική και μια λογική εξελικτική διδακτική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004γ).

Η εφαρμογή τέτοιων ενταξιακών πρακτικών προάγει την επανατοποθέτηση και τον ανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος και του συστήματος αξιών και οργάνωσης της ελληνικής κοινωνίας και σε βάση που να εστιάζει, όπως αναφέρει ο Barton (2003), στη νομιμοποίηση της δυνατότητας οι άνθρωποι να ζουν μαζί ισότιμα και χωρίς διαχωρισμό.

Οι προκλήσεις που αναλύθηκαν στην παρούσα έρευνα δράση δεν αποτελούν μόνο τροχοπέδη για την ενταξιακή εκπαίδευση, αλλά και έναυσμα, προοπτική για την ανάπτυξη ενός διεκδικητικού και ανταγωνιστικού πλαισίου με σκοπό τη διαμόρφωση μιας ενταξιακής κοινωνίας, καθώς όπως αναφέρει και ο Barton (1998:84), *η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι αυτοσκοπός, είναι ένα μέσο για ένα σκοπό, αυτόν της εγκαθίδρυσης μιας κοινωνίας της ένταξης.*

Η προοπτική της δημιουργίας μιας κοινωνίας της ένταξης στον ελληνικό χώρο, μέσω της ενταξιακής εκπαίδευσης, εμπεριέχει και μια σειρά διεκδικήσεων και προτάσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικής και γενικότερα κοινωνικής πολιτικής και θεσμών. Ειδικότερα, προτείνονται η αναγνώριση και η άρση των προκαταλήψεων και των διαχωριστικών πρακτικών για τη διαμόρφωση ενταξιακών σχολείων, η επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης, η εκπαίδευση ενταξιακών εκπαιδευτικών, η ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο σχεδιασμός νέων αναλυτικών προγραμμάτων με δυνατότητα διαφοροποίησης, η συνεργασία και η διεπιστημονική προσέγγιση της εκπαίδευσης και συνεχής διάλογος και αξιολόγηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α, 2000β· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντερπούλου-Ντέρου, 2008). Η ενίσχυση «της φωνής των αναπήρων» καθώς και η αύξηση της συμμετοχής τους σε ζητήματα που τους/τις αφορούν άμεσα και στη λήψη αποφάσεων προβάλλεται ως επιτακτική ανάγκη για την αλλαγή των διαχωριστικών στάσεων και αντιλήψεων (Barton, 2005· Barnes, 2003).

Η προοπτική της διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που συνάδει με τις αρχές της ένταξης διανοίγεται και απαιτεί μια κοινωνιολογική προσέγγιση του ζητήματος, καθώς συνδέεται με πολλά ερωτήματα, όπως ποια είναι τα κριτήρια που ορίζουν το επάγγελμα και τον επαγγελματία; Ποιος τα ορίζει και ποιους στόχους εξυπηρετούν; Τι είναι επαγγελματισμός; Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται επαγγελματίες; Πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και ορίζουν το έργο τους και ποια η συμβολή τους και η ευθύνη τους στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας; Πως μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αντισταθούν στην ιδεολογική και πολιτική υποταγή και συμμόρφωση στο κυρίαρχο πολιτικό σύστημα; Ποια μορφή επαγγελματισμού προάγει την ποιότητα της εκπαίδευσης και την επίτευξη των στόχων της και ποια την υποθάλλει; Είναι σημαντικό: α) να αναδειχτεί η αναγκαιότητα αναγνώρισης και στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ως βασικού συντελεστή καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων, διαμεσολαβητή και εξισορροπιστής συγκρούσεων που προκύπτουν από τις αντίθετες

προσδοκίες και τα διαφορετικά συμφέροντα των γονέων, της πολιτικής ηγεσίας και των μαθητών/τριών που πρέπει να εξυπηρετήσουν οι δάσκαλοι/ες (Barton, 1999· Whitty, 2006a,b ·Μαυρογιώργος, 2005· Γκρίτζιος, 2006· Γουδήρας και συν., 2003) και β). Θα πρέπει να τονιστεί πως αυτό που προέχει στην ιεραρχία των προτεραιοτήτων για την προώθηση της ένταξης και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης δεν είναι να αναγνωριστούν και να αναγορευτούν οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες με κριτήρια που προδίδονται από την κυβέρνηση και εξυπηρετούν την πολιτική της, αλλά να ανοίξουν τις πόρτες της μοναχικής τάξης, να συνεργαστούν, να δράσουν συλλογικά και έτσι θα διαμορφωθεί και θα αναδυθεί από τους ίδιους και την πρακτική τους μια νέα επαγγελματική ταυτότητα με δημοκρατικά και συνεργατικά χαρακτηριστικά. Τέτοια χαρακτηριστικά προάγουν την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, την ποιότητα της εκπαίδευσης όλων των μαθητών/τριών, την επιστημονική γνώση, την αυτονομία στο έργο τους, ώστε να ασκούν έλεγχο και κριτική στο είδος της γνώσης που παρέχεται, στο Π.Σ., στις μεθόδους διδασκαλίας, τη μάθηση μέσα από τη συνεργασία με άλλους/ες εκπαιδευτικούς, επιστήμονες, μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία (Vlachou & Barton, 1994· Whitty, 2006a,b). Μια τέτοια μορφή επαγγελματικής ταυτότητας αναδύμενη από την πρακτική της βάσης της εκπαίδευσης που είναι οι εκπαιδευτικοί, σε συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία προβάλλει ως αναγκαιότητα και δεν αφήνει περιθώρια αντιρρήσεων και αμφισβητήσεων, δεν ορίζεται, ούτε προκαθορίζεται από τους «άνωθεν» προς τη βάση.

Η διαφορετική νοηματοδότηση του επαγγελματισμού σε διαφορετικά πλαίσια και διαφορετικές χρονικές περιόδους έχει προσδώσει στον επαγγελματία άλλοτε τον ατομικό χαρακτήρα του ειδικού με τις εξειδικευμένες στατικές γνώσεις στοχεύοντας στην παραγωγή επαγγελματιών και την εξυπηρέτηση των συμφερόντων μιας κυρίαρχης ομάδας και άλλοτε χαρακτηριστικά του καλού επιχειρηματία-διαχειριστή (managerial professionalism) που εξυπηρετεί τον κρατικό μηχανισμό (Barton, 1999· Hargraves & Lo, 2000). Επειδή ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών βάλλεται από την «εμπορευματοποίηση» (marketisation) της εκπαίδευσης, τον ανταγωνισμό, την ατομική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη ρουτινοποίηση της εργασιακής κουλτούρας (Barton, 1999· Γκρίτζιος, 2006·Γουδήρας και συν., 2003) καμιά μορφή επαγγελματισμού από τις δύο παραπάνω δεν εξυπηρετεί τους στόχους της εκπαίδευσης και το έργο του εκπαιδευτικού που στοχεύει στην μεγιστοποίηση των ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, ώστε να βιώνουν επιτυχίες, ισότιμη συμμετοχή και ολόπλευρη ανάπτυξη (Barton,

1999· Whitty, 2006a,b· Sachs, 2001).

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν την ευθύνη τους στην υποβάθμιση της επαγγελματικής ταυτότητας και να αναπτύξουν συλλογική δράση, διεκδικητικό πλαίσιο που να μην περιορίζεται στα πάγια οικονομικά τους αιτήματα, αλλά να απαντά με επιστημονικό λόγο που ασκεί κριτική και αμφισβητεί τις καθιερωμένες και επιβεβλημένες αξίες, αποφάσεις και πολιτικές. Για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να ξεφύγουν από τα στενά όρια τη τάξης, να στραφούν από το ατομικό μοντέλο εργασίας στο συνεργατικό και να θέσουν κοινούς στόχους. Επιπλέον, καλούνται να είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες, να μαθαίνουν ο/η ένας/μία από τον/την άλλον/η, να διαμορφώσουν δίκτυα πρόσβασης στην επιστημονική γνώση που χρειάζονται και στις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και να αναγνωρίσουν την ηθική διάσταση της διδασκαλίας, καθώς απευθύνεται σε ανθρώπους. Τέλος, θεωρείται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται δημοκρατικά μεταξύ τους, με άλλους/ες επιστήμονες, με τους γονείς, τα παιδιά και την τοπική κοινωνία δημιουργώντας έτσι μια μεγάλη ενωμένη ομάδα, έναν ισχυρό σύνδεσμο και ταυτόχρονα ισχυρό διεκδικητικό πλαίσιο ικανό να ασκήσει κριτική, να αμφισβητήσει, να εισακουστεί και να πετύχει αλλαγές που δεν επιβάλλονται «άνωθεν» (Whitty, 2006a,b· Sachs, 2001·Hargraves & Lo, 2000).

Από την ανάλυση των προκλήσεων και των προοπτικών που αναδύονται από την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό την ενταξιακή προσωποποιημένη διαδικασία μάθησης αναδεικνύεται η αναγκαιότητα μεταρρυθμίσεων και αλλαγών σε πολλαπλά επίπεδα ταυτόχρονα (εκπαιδευτικής πολιτικής και νομοθεσίας, οργάνωσης και λειτουργίας του σύγχρονου γενικού σχολείου, εκπαιδευτικών πρακτικών και κοινωνικού συστήματος αξιών), προκειμένου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή αποτελεσματικών Ε.Ε.Π. που προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Οι προϋποθέσεις αυτές συνάδουν με τις προτεινόμενες αλλαγές, όπως αυτές περιγράφονται σε προηγούμενη ενότητα²⁰⁶ και στοχεύουν στην αναμόρφωση του γενικού σχολείου, ώστε να είναι ικανό να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Απαιτείται δέσμευση της πολιτικής ηγεσίας, αλλά και της ηγεσίας στα σχολεία για αλλαγή, για ανάπτυξη συγκεκριμένων δημοκρατικών προτύπων ηγεσίας και ενταξιακής κουλτούρας.

²⁰⁶ 4.4. Προκλήσεις και περιορισμοί στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.: μια πολυεπίπεδη προσέγγιση των δυσκολιών και προβλημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί και οι μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις. Γίνεται αναφορά στα βασικότερα ευρήματα του κάθε θεματικού άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων, στους περιορισμούς της έρευνας που αφορούν στη μεθοδολογία και σε προτεινόμενα ερευνητικά εγχειρήματα, τα ευρήματα των οποίων θα συμβάλουν στη βελτίωση των διαδικασιών και πρακτικών σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Για κάθε θεματικό άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων παρουσιάζονται παράλληλα/αντιπαραβάλλονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας επισκόπησης και της έρευνας δράσης, έτσι ώστε να στοιχειοθετούνται οι διαφοροποιήσεις που αναδύθηκαν από την υλοποίηση της έρευνας δράσης σε σχέση με την έρευνα επισκόπησης προς την κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης.

5.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Η προσέγγιση και ο τρόπος εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία μαθητών/τριών με αναπηρία συνδέεται άμεσα με τη νοηματοδότησή του και τη σημασία που αυτό προσλαμβάνει από τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην υλοποίησή του. Στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται η πολυσημία και οι διαφορετικές νοηματοδοτήσεις που αυτό προσλαμβάνει από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα. Οι ποικίλοι ορισμοί, που είτε διέπονται από αρχές της ενταξιακής φιλοσοφίας, είτε απέχουν από αυτή, αναδύονται τόσο από τα άτομα των διαφορετικών ως προς τον ρόλο ομάδων που συμμετείχαν στην έρευνα (ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., εκπαιδευτικοί, εκπρόσωπος Υ.ΠΑΙ.Θ.), όσο και μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών της ίδιας ομάδας. Σημείο προβληματισμού αποτελεί η ταύτιση του Ε.Ε.Π. με το σύνηθες εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάζει ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη εστιασμένο στη στοχοθεσία. Μια τέτοια προσέγγιση από τους βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας προϋποθέτει για το είδος των πρακτικών και διαδικασιών που υιοθετούνται και εγείρει προβληματισμούς που αφορούν στην προώθηση ή μη της ενταξιακής οπτικής. Επιπρόσθετα, παρατηρείται μια αντίφαση μεταξύ των απόψεων και των πρακτικών που εφαρμόζονται από τους/τις συμμετέχοντες στην έρευνα και αφορούν στο περιεχόμενο του Ε.Ε.Π., στις συμμετοχικές, συνεργατικές και αξιολογικές διαδικασίες και πρακτικές, καταδεικνύοντας, έτσι, τη σύγχυση που κυριαρχεί και αμφισβητώντας το διεπιστημονικό, συνεργατικό, μαθητοκεντρικό χαρακτήρα του Ε.Ε.Π. που πρεσβεύει η

ένταξη και η προσωποποιημένη, διαφοροποιημένη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, η συμμετοχή των μαθητών/τριών με αναπηρία στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. δεν κρίνεται απαραίτητη και δεν είναι εφικτή, σύμφωνα με τις απόψεις των εμπλεκομένων, παρότι στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης και της προσωποποιημένης μάθησης στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζεται η αναγκαιότητα ενεργούς συμμετοχής τους (AL-Kahtani, 2015· NCLD, 2015· Konrad, 2008· Agran & Hughes, 2008· Uphold, Walker & Test, 2007). Υπό την ανωτέρω οπτική, αφενός οι πρακτικές και οι διαδικασίες κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. συνδέονται με την ειδική αγωγή και τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία με εστίαση στο «έλλειμμα» και στην παροχή εξειδικευμένων παροχών και μέσων για τη διαχείρισή του και αφετέρου η εφαρμογή του προσεγγίζεται ως συμμόρφωση στο θεσμικό πλαίσιο που προβλέπει τον σχεδιασμό του για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία. Μια τέτοια προσέγγιση το καθιστά περισσότερο διοικητικό έγγραφο και όχι διεπιστημονικό/συνεργατικό πλαίσιο εκπαιδευτικού προγραμματισμού στη βάση των αρχών της προσωποποιημένης μάθησης (Victoria State Government, 2018· Blackwell & Rossettim, 2014· Andreasson, Asp-Onsjö, & Isaksson, 2013· Mitchell et al., 2010). Η συγκεκριμένη νοηματοδότηση και οι πρακτικές που αυτή συνεπάγεται και εφαρμόζονται στην τάξη συνδέονται: α) με την εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας, της ενταξιακής εκπαίδευσης, της προσωποποιημένης, διαφοροποιημένης μάθησης που διαφοροποιείται από τους/τις συμμετέχοντες, β) με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και προτεραιοτήτων, γ) με το κοινωνικό σύστημα αξιών και δ) με τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των εμπλεκομένων στη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π.. Για τους ίδιους λόγους και σε συνδυασμό με τις ελλείψεις που χαρακτηρίζουν τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου σε πολλαπλά επίπεδα, παρότι το Ε.Ε.Π. θεωρείται από όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αναγκαίο και ωφελεί όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εφαρμογή του, δεν σχεδιάζεται για όλα τα νήπια με αναπηρία, παρά για ένα μικρό αριθμό (Lance, 2014· Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013· Rodger, 2006· Bean, Hamilton, Zigmon, & Morris, 2006· Barton, 1992). Αναγνωρίζοντας τις συνέπειες μιας τέτοιας νοηματοδότησης του Ε.Ε.Π., όπως αυτή αναδύθηκε από την επισκοπική έρευνα και δεδομένου πως οι εκπαιδευτικοί του τμήματος που υλοποιήθηκε η έρευνα δράσης, αποτελούν μέρος της εν λόγω εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μέσω των αρχικών επιμορφωτικών συναντήσεων, των αναστοχαστικών διαδικασιών και των πρακτικών που συναποφασίστηκαν και

εφαρμόστηκαν, η αρχική περιοριστική και στρεβλή νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα της ειδικής αγωγής και της ανταπόκρισης στο θεσμικά επιβεβλημένο έγγραφο από τις εκπαιδευτικούς, μετασχηματίστηκε και αναδύθηκε μια νέα προσέγγιση αυτού που συνάδει με τις αρχές της ένταξης και της προσωποποιημένης μάθησης, σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης. Η νέα προσέγγιση του Ε.Ε.Π. μεταμόρφωσε τη διδασκαλία, τη δυναμική των σχέσεων και όλη την εκπαιδευτική διαδικασία σε μία προκλητική, ενδιαφέρουσα και δημιουργική εμπειρία (Τσάφος, 2014· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004· Καραγιάννη, 2004· Ζονίου-Sideri et all, 2004· Freire, 1977). Στο πλαίσιο αυτής της νοηματοδότησης το Ε.Ε.Π. δεν εφαρμόστηκε μόνο σε νήπια με αναπηρία, αλλά και σε νήπια χωρίς αναπηρία, σύμφωνα με τις αρχές της προσωποποιημένης μάθησης (Victoria State Government, 2018· NJDOE, 2014· Unesco, 2012).

Αναφορικά με τον ρόλο και τη θέση του Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, οι συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν πως παρότι αυτό έχει επιστημονικό χαρακτήρα, είναι κρίσιμης σημασίας εκπαιδευτική διαδικασία για μαθητές/ήτριες με αναπηρία και προβλέπεται από τη νομοθεσία, χαρακτηρίζεται από ασάφειες και ελλείψεις ως προς τον τρόπο και τις διαδικασίες εφαρμογής του. Επιπρόσθετα, θεσμοθετημένες πρακτικές (Υ.Α. 449/2007) προωθούν ένα διαχωριστικό τρόπο λειτουργίας των εμπλεκομένων στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. που απέχει από τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθιστώντας το μια θεσμοποιημένη διακηρυκτική αναγκαιότητα παρά μια ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Μέρος των ελλείψεων που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί και η επιμόρφωση των εμπλεκομένων σε ζητήματα που αφορούν στην αναπηρία, στις ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές (σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διεπιστημονική, πολυεπίπεδη συνεργασία, αξιολόγηση) στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών (Timothy & Agbenyega, 2018· Kovač Cerović, Jovanović and Pavlović Babić, 2016· Bergin. & Logan, 2013). Η απουσία κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων καθιστά την επιμόρφωση προσωπική ευθύνη των εμπλεκομένων στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. δημιουργώντας έτσι διαχωριστικές γραμμές και άνισες ευκαιρίες ως προς την επαγγελματική τους εξέλιξη αλλά και ως προς την εφαρμογή του στην τάξη υπό την ενταξιακή οπτική με όλες τις παρελκόμενες συνέπειες για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους/στις μαθητές με αναπηρία. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων που χαρακτηρίζονται: α) από συνέχεια, β) από ευρύτητα ως προς τη θεματολογία

αναφορικά με όλα τα ζητήματα που άπτονται της εφαρμογής του Ε.Ε.Π., των αρχών και πρακτικών της ενταξιακής εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης, προσωποποιημένης μάθησης με στόχο την αλλαγή κυρίαρχων παγιωμένων παραδοσιακών πρακτικών, στερεότυπων αντιλήψεων και στάσεων αναφορικά με τη διδασκαλία και την αναπηρία. Οι επιμορφωτικές δράσεις θα πρέπει να υιοθετούν μια σύγχρονη μεθοδολογία μεικτού τύπου (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) και βιωματικού χαρακτήρα στον πραγματικό χώρο δράσης των εμπλεκόμενων και ειδικότερα των εκπαιδευτικών της τάξης (Winton, Snyder & Goffin, 2016· Dunst, Bruder, & Hamby, 2015).

Από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα διαφαίνεται πως ο τρόπος σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. αντανάκλα μια αποσπασματική διαχωριστική διαδικασία εκπαιδευτικού προγραμματισμού χωρίς συστηματικότητα ως προς τον τρόπο αποτύπωσης του Ε.Ε.Π., τη συχνότητα σχεδιασμού του, τη συνεργασία των εμπλεκόμενων, τον καθορισμό των πρακτικών για την εφαρμογή του, καθώς παρότι προβλέπεται από τη νομοθεσία και θεωρείται αναγκαίο δε σχεδιάζεται για όλα τα νήπια. Κυρίαρχη τάση αποτελεί η αποτύπωση του Ε.Ε.Π. με μορφή συνοπτικών οδηγιών στη διαγνωστική έκθεση που συντάσσεται στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ενώ οι εκπαιδευτικοί στην τάξη συντάσσουν ένα άλλο σχέδιο Ε.Ε.Π. που εστιάζει στους στόχους και δεν περιλαμβάνει τους προτεινόμενους θεματικούς άξονες από τη διεθνή βιβλιογραφία. Βασικό κριτήριο σχεδιασμού ενός τέτοιου τύπου Ε.Ε.Π. αποτελεί: α) ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας με έμφαση στα νήπια με Δ.Α.Φ. και β) το πλαίσιο φοίτησης με έμφαση στην παράλληλη στήριξη και στο Τ.Ε. παρά στα ειδικά νηπιαγωγεία για τα νήπια των οποίων δε σχεδιάζονται Ε.Ε.Π.. Από την έρευνα διαφάνηκε η χαμηλή αναλογία μεταξύ των γνωματεύσεων που εκδίδονται και των Ε.Ε.Π. που σχεδιάζονται για νήπια με αναπηρία, αλλά και μεγάλη διακύμανση μεταξύ των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ως προς τον αριθμό των Ε.Ε.Π. που σχεδιάζονται. Όπως προκύπτει παρατηρείται μια δυσκολία των διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να συντάσσουν Ε.Ε.Π. και κυρίως στην περιοχή διεξαγωγής των συνεντεύξεων ενδεχομένως, λόγω των οξυμένων λειτουργικών προβλημάτων στελέχωσης, αλλά και του μεγάλου αριθμού μαθητών/τριών που εξυπηρετούν. Επιπρόσθετα, παρατηρείται εστίαση, όταν σχεδιάζονται Ε.Ε.Π., σε νήπια με αυτισμό.

Παρόμοια εικόνα αντίφασης μεταξύ των δηλώσεών τους περί αναγκαιότητας χρήσης εναλλακτικών μεθοδολογιών και των πρακτικών που εφαρμόζουν σκιαγραφείται κατά τη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. από τους/τις εκπαιδευτικούς

στην τάξη. Σύγχρονες, συμμετοχικές και δημοκρατικές διδακτικές διαδικασίες και πρακτικές που προσδίδουν στον/στη μαθητή/ήτρια ενεργό και ισότιμο ρόλο στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και λαμβάνουν υπόψη τη φωνή του τοποθετώντας τον στο κέντρο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας φαίνεται να απουσιάζουν από την καθημερινή πρακτική στην τάξη. Ο τρόπος χρήσης πολλών Π.Σ., καθώς δεν προβλέπεται ένα κοινό και ευέλικτο Π.Σ. με δυνατότητα διαφοροποίησης για την εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών, ανάπηρων και μη, ο τρόπος αξιοποίησης των ενδιαφερόντων των νηπίων στην τάξη και οι μέθοδοι διδασκαλίας που αναφέρονται από τις εκπαιδευτικούς καταδεικνύουν την αναπαραγωγή οικείων και παραδοσιακών εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών που απέχουν από τη φιλοσοφία της προσωποποιημένης μάθησης και την ένταξης (Mahbub, 2008· Hugles & Valle-Riesta, 2007· Ζώνιου- Σιδέρη, 2005, 2004· Ainscow, 2000, 2001· Forlin, 1995· Sebba et al., 1993· Hart, 1992). Ο τρόπος σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. παρότι διαφοροποιείται από ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο σε άλλο, επί της ουσίας δε φαίνεται να εστιάζει στο σύνολο της προσωπικότητάς του/της μαθητή/ήτριας, τον/την οποίο/α σέβεται και λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό τρόπο μάθησης, τα ενδιαφέροντα τις κλίσεις, τους ρυθμούς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της αποτελώντας έτσι το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Αντίθετα, φαίνεται να υιοθετείται μια ελλειμματική προσέγγιση, ιατρικού μοντέλου που εστιάζει στις ειδικές ανάγκες και στις αδυναμίες του/της μαθητή/ήτριας και κατηγοριοποιεί για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής (Blackwell & Rossettim, 2014· Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013· Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007· O'connor & Yasikm, 2007). Ως εκ τούτου, το Ε.Ε.Π. αντί να προσλαμβάνεται ως συνεργατικό μέσο προώθησης της ενταξιακής οπτικής και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης με στόχο την ίση συμμετοχή των ανάπηρων μαθητών/τριών και τη διεύρυνση της προσωπικότητάς τους συνολικά, αξιοποιείται ως μέσο ατομικής διδασκαλίας, παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής, διαχωρισμού και στιγματισμού των μαθητών/τριών που σταδιακά τους/τις ωθεί στον αποκλεισμό. Τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις και προσεγγίσεις επιφέρουν αντίστοιχες συνέπειες στην εκπαιδευτική πρακτική καθώς και στην εξέλιξη και πρόοδο των μαθητών/τριών (Lance, 2014· Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013· Rodger, 2006· Bean, Hamilton, Zigmon, & Morris, 2006· Barton, 1992). Οι διαφοροποιήσεις στον τρόπο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. και οι παρελκόμενες συνέπειες εγείρουν ζητήματα

που σχετίζονται με τη νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία, τη μαθησιακή διαδικασία, το Πρόγραμμα Σπουδών, την παιδαγωγική, τις συνεργατικές πρακτικές, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και την κουλτούρα των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα δικαιώματα, την ισότητα, την εξουσία, τις πολιτικές, τη νομοθεσία και την τοποθέτηση των ατόμων, ανάπηρων και μη στην κοινωνία (Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Barton, 1992).

Αξιοποιώντας αναστοχαστικά τα ευρήματα και τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από την έρευνα επισκόπησης αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., όπως προαναφέρθηκαν συμπερασματικά, στην έρευνα δράσης επιχειρήθηκε με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο η εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών. Βασική αρχή αποτέλεσε η ενεργός συμμετοχή των νηπίων σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας (σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης) (Personalised learning), η εμπλοκή των γονέων ως ισότιμα μέλη και η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού, αξιοποιώντας το κοινό Π.Σ. για τη γενική εκπαίδευση (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) διαφοροποιημένο και με ευελιξία, ανάλογα με τους στόχους που τέθηκαν, τις ανάγκες και το προφίλ των μαθητών/τριών, όπως αυτό προέκυψε από την παιδαγωγική αξιολόγηση (Τσάφος, 2014· Ainscow & Miles, 2008· Mahbub, 2008· Richmond, 1994). Παρά τις προκλήσεις που αναδύθηκαν, οι ανατροφοδοτικές, συνεργατικές, συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες και πρακτικές που επιχειρήθηκαν με τη συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων αποτέλεσαν τη βάση και το μέσο για την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας, όπως φάνηκε από την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του εκπαιδευτικού έργου, ανάγοντας τη σχολική ζωή σε μια ευχάριστη και δημιουργική, ανακαλυπτική μαθησιακή εμπειρία για τα νήπια, τους γονείς και τις εκπαιδευτικούς, όπως αναφέρεται στις δηλώσεις τους, στην οποία όλοι/ες είχαν μία θέση και έναν ρόλο και ένιωθαν ευπρόσδεκτα, ικανά και ισότιμα μέλη που η φωνή τους ακούγονταν και λαμβάνονταν υπόψη. Παρότι η ανοιχτοσύνη και η ευελιξία κατά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων καθώς και η αξιοποίηση του απροόπτου και των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών είναι ζητούμενο παρά οι προκαθορισμένες και αυστηρά προσχεδιασμένες δράσεις, η καλή και συστηματική οργάνωση σε συνδυασμό με την καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στην υλοποίηση επιτυχημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Καθοριστικό ρόλο, λοιπόν, για την αλλαγή και την εφαρμογή νέων, σύγχρονων εναλλακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών προς την

κατεύθυνση της ένταξης στο μικροεπίπεδο μιας σχολικής μονάδας διαδραματίζει η απόφαση και η διάθεση των εκπαιδευτικών να την επιχειρήσουν. Ωστόσο, αυτό δεν είναι αρκετό για να γενικευτεί μια τέτοια αλλαγή καθολικά στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, αν δεν υπάρχει η πολιτική βούληση και δεν ληφθούν μέτρα για αλλαγές σε επίπεδο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό ταυτόχρονα (Barton, 2000).

Αναφορικά με τη συσχέτιση του τρόπου εφαρμογής του Ε.Ε.Π. και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα φαίνεται να κάνουν άμεση σύνδεση, παρότι ο τρόπος συσχέτισής τους διαφοροποιείται και είτε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., είτε το Ε.Ε.Π. αποτελεί το μέσο για την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης της διαφοροποίησης της διδασκαλίας συνδέεται με την εννοιολογική σύγχυση που προαναφέρθηκε αναφορικά με τη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π. και ταυτόχρονα με τη συγκεκριμένη νοηματοδότηση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία (Taylor, 2017· Stroggilos, et al, 2017· Morgan, 2014· Weber et al, 2013· Tomlinson & Imbeau, 2012· Σφυρόερα, 2004· Westwood, 2001· Hart, 1992). Οι εκπαιδευτικοί, παρότι δηλώνουν πως διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους διαφαίνεται πως οι πρακτικές που εφαρμόζουν αντανakλούν την προαναφερόμενη αμφισημία, είναι συχνά ανεπιτυχείς, αποτελούν στρεβλή εκδοχή των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης και της ενταξιακής εκπαίδευσης και τη συνδέουν με την εκδοχή της ειδικής τεχνικής/παιδαγωγικής για την υποστήριξη των αδύναμων μαθητών/τριών (Civitillo, Denessen & Molenaar, 2016· Westwood, 2013·Thomsen, 2012· Hertberg-Davis, 2009· Brighton et al., 2005· Hart, 1992). Η υλοποίηση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών φαντάζει δύσκολη, καθώς αποτελεί ζήτημα πολυπαραγοντικό, δεδομένου ότι καλείται να συγκεράσει με ευελιξία τοποθετήσεις διαφορετικών θεωρητικών πεδίων, κλάδων, προσεγγίσεων που αφορούν στην οικοδόμηση της γνώσης, στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, στην προσέγγιση των ατομικών διαφορών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και έρχεται αντιμέτωπη με ζητήματα που αφορούν στην ισότητα, στα δικαιώματα, στη δικαιοσύνη, αποδοτικότητα, παραγωγικότητα, στις διαφορετικές ή και αντιφατικές αξίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, σε βαθύτερες πτυχές του κοινωνικού αξιακού συστήματος όλων, όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία δεν επιδέχονται μονοδιάστατες απαντήσεις (Allan, 2004· Σφυρόερα, 2004· Corbett, 2001). Συμπερασματικά, αναδύεται η αναγκαιότητα αποσαφήνισης του εννοιολογικού

περιεχομένου της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, όπως ορίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας και η επιμόρφωση των εμπλεκομένων σε ζητήματα και πρακτικές που άπτονται της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό το εγχείρημα αποτελεί ευθύνη της πολιτείας, ωστόσο αναγκαία κρίνεται η ανοιχτοσύνη των εκπαιδευτικών και η μετακίνηση τους προς την υιοθέτηση νέων ενταξιακών πρακτικών (Taylor 2017· Strogilos et al, 2017), καθώς και η ανάπτυξη του αισθήματος της ευθύνης και συμμετοχής στην εκπαιδευτική αλλαγή, μέσω ομαδικής επαγγελματικής κουλτούρας και διεκδικήσεων για την επαγγελματική τους ταυτότητα και την επαρκή υποστήριξη από την πολιτεία. Όπως άλλωστε υποστηρίζεται, οποιαδήποτε σχολική μεταρρύθμιση δε μπορεί να υλοποιηθεί μόνο ως επιβεβλημένο δόγμα από το Υπουργείο Παιδείας (Dixon et al., 2014· Weber et al., 2013· Oberon, 2013· Smit & Humpert, 2012· Sheridan et al., 2009· Fullan, 2007). Η διαμόρφωση ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων που αξιοποιούν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και θέτουν τον/τη μαθητή/ήτρια στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας κρίνεται καθοριστική, ιδιαίτερα από την προσχολική εκπαίδευση, καθώς, όπως υποστηρίζουν ερευνητές και παιδαγωγοί, από την προσχολική ηλικία μπορεί να θεμελιωθεί η διαμόρφωση ενεργών, χειραφετημένων, με κριτική σκέψη πολιτών που διεκδικούν με δημοκρατικό τρόπο τα δικαιώματά τους (Freire, 2009, 1977, 1977a· Bartolome, 2010· Freire, 1968· Jones, 2012· Silvers, Shorey & Crafton, 2010).

Αντλώντας, αντίστοιχα, από την αξιολόγηση της έρευνας δράσης, διαφαίνεται πως η συγκεκριμένη νοηματοδότηση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης και η ανάγκη για επιμόρφωση σε ζητήματα που αφορούν στον τρόπο εφαρμογής της επιβεβαιώνονται και από τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς (Taylor, 2017· Morgan, 2014). Ωστόσο, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας που υλοποιήθηκε με την πεποίθηση πως όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, αξιοποιώντας τις κάτωθι βασικές αρχές για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, της διαδικασίας και του μαθησιακού αποτελέσματος, δημιούργησε ευκαιρίες συμμετοχής όλων των παιδιών με διαφορετικούς τρόπους και το καθένα μπόρεσε να ανακαλύψει το δικό του «μονοπάτι» για να εκφραστεί και να οδηγηθεί στη μάθηση και να εξελιχθεί (Bartolome, 2010· Σφυρόερα, 2004· Corbett, 2001): α) εννοιολογική πλαισίωση των δραστηριοτήτων, ώστε να είναι κατανοητές από όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες, β) ανάπτυξη επικοινωνιακού κινήτρου, γ) υλοποίηση πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων και δ) παροχή ποικίλων κινητικών επιλογών στις δράσεις. Είναι σημαντικό να κατανοηθεί πως πρακτικές που εφαρμόζονται για πρώτη φορά απαιτούν χρόνο και υποστήριξη των

εκπαιδευτικών για να εγκαθιδρυθούν και να εμπεδωθούν και αυτός ο χρόνος θα πρέπει να παρέχεται, ώστε να νιώθουν ασφαλείς οι εκπαιδευτικοί, αρκεί να πειστούν για τα πραγματικά οφέλη των αλλαγών αυτών (Stroggilos et al, 2017· Willis & Mann, 2000).

Αναφορικά με τους ρόλους των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π., όπως προέκυψε από την έρευνα επισκόπησης, διαφαίνεται πως είναι διακριτοί και διαχωριστικοί παρά ισότιμοι και συνεργατικοί, όπως αυτοί ορίζονται στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης και οι αρμοδιότητες που προκύπτουν από αυτούς ασκούνται παράλληλα κυρίως στο εσωτερικό της κάθε υποστηρικτικής δομής, πλαισίου ή θεσμού για την εκπαίδευση. Οι εργαζόμενοι στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δηλώνουν την εστίαση στις αξιολογικές διαδικασίες, κυρίως, παραπέμποντας στην ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας και της εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών/τριών. Οι Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. σε σχέση με το Ε.Ε.Π. περιορίζονται στην παροχή αποσπασματικού τύπου κατευθυντήριων γραμμών ή ημερίδων χωρίς ουσιαστική εμπλοκή, λόγω του εύρους των σχολικών μονάδων που έχουν υπό την ευθύνη τους και της έλλειψης σχετικής υποστήριξης/επιμόρφωσης, όπως υποστηρίζουν, ωστόσο θα μπορούσαν να ενυπάρχουν και να υπονοούνται και παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπική τους τοποθέτηση και προσέγγιση αναφορικά με το Ε.Ε.Π. (Coskun, 2010). Μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στα Τ.Ε. διαμορφώνονται ρόλοι ιεραρχικοί και διαχωριστικοί. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης έχουν την κύρια ευθύνη της τάξης και του σχεδιασμού της διδασκαλίας εδραιώνοντας έτσι το μοντέλο λειτουργίας «ηγέτη-βοηθού» με τον/την ειδικό/ή παιδαγωγό στον ρόλο του βοηθού, ο/η οποίος/α, ωστόσο, κατέχει τον ρόλο του επαΐοντα αναφορικά με την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/τριών (Ντεροπούλου και συν., 2015· Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014· Liasidou & Antonίου, 2013). Διαιωνίζεται έτσι το δίπολο ειδική - γενική αγωγή και διατηρείται η εστίαση στην παροχή εξειδικευμένων γνώσεων και ειδικών παροχών για την αντιμετώπιση των αδυναμιών/ελλειμμάτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, προσέγγιση που δεν αντιπροσωπεύει την ενταξιακή οπτική και την προσωποποιημένη μάθηση. Λιγότερο ενεργός εμφανίζεται ο ρόλος των γονέων. Παρότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αναγνωρίζουν τη σημασία της ενεργούς εμπλοκής των γονέων, ωστόσο δεν την επιδιώκουν στον βαθμό που εξυπηρετεί την ενταξιακή οπτική παρά τα αναγνωρισμένα πολλαπλά οφέλη αυτής της εμπλοκής (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017· Stroggilos and Avramidis, 2016). Ο ρόλος των γονέων φαίνεται να περιορίζεται στην παροχή

πληροφοριών και στην ενημέρωση αναφορικά με τη διάγνωση παρά στην ισότιμη εμπλοκή κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. σε επίπεδο συμμετοχής στη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων για το παιδί τους. Όπως παρατηρείται και σε πολλές άλλες χώρες, η συνεργασία γονέων και εμπλεκόμενων στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. αντιμετωπίζει προκλήσεις που καθιστούν τους γονείς παθητικούς συμμετέχοντες και τους/τις άλλου/ες εμπλεκόμενους/ες ως μέλη που ασκούν την εξουσία του ειδήμονα (Ceroni, Jovanović & Pavlović Babić, 2016· Blackwell & Rossetti, 2014). Οι αντιλήψεις των εμπλεκόμενων στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. για τους γονείς, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας μερίδας γονέων που είτε λειτουργούν με αδιαφορία, είτε πειστικά και απαιτητικά ως προς τους/τις επαγγελματίες που υποστηρίζουν το παιδί τους και ο ενδόμυχος φόβος τους για την αντιμετώπιση τέτοιων πιέσεων από τους γονείς, λειτουργούν ανασταλτικά για την ανάπτυξη καλών συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς. Επιπροσθέτως, ο ασαφής θεσμικός ρόλος των γονέων σε συνδυασμό με τις αντίξοες και περιοριστικές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τη μεταξύ τους συνεργασία και συμβάλουν στη διαμόρφωση του παθητικού ρόλου των γονέων (Malik, 2018· Liu, 2015). Διαφαίνεται η επιρροή των θεσμικών αρμοδιοτήτων στη διαμόρφωση των ρόλων (Υ.Α. 449/2007) και κρίνεται αναγκαίο να εξεταστεί ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων όλων των εμπλεκόμενων στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. προς την κατεύθυνση ανάπτυξης ισότιμων ρόλων που πρεσβεύει η ενταξιακή οπτική. Αντίστοιχα, κρίνεται σκόπιμη η εφαρμογή νέων πολιτικών και πρακτικών που αφορούν στην εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών στο γενικό σχολείο με τον/την ειδικό/ή παιδαγωγό ως δεύτερο ισότιμο παιδαγωγό και όχι ως ειδικό/ή για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/τριών. Αναφορικά με τους γονείς είναι αναγκαία η διαμόρφωση επικοινωνιακών, ισότιμων συνεργατικών σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης με τους/τις άλλες εμπλεκόμενους/ες καθώς, επίσης, η θεσμοθέτηση συγκεκριμένων αποτελεσματικών πρακτικών εμπλοκής των γονέων στη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. (Jurkowski & Muller, 2018· Stroggilos & Avramidis, 2016· Stroggilos & Tragoulia, 2013· Mitchell, Morton & Hornby, 2010).

Η πρόκληση διαμόρφωσης ισότιμων ρόλων διαφάνηκε και στην έρευνα δράσης, παρότι εξ ορισμού η μεθοδολογία της έρευνας δράσης προϋποθέτει ισότιμους συνεργατικούς και συμμετοχικούς ρόλους (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Το πλαίσιο αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης και της έρευνας δράσης καθώς και η από κοινού συμφωνία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα δράσης συνέβαλαν στη

διαμόρφωση δημοκρατικών, συνεργατικών και ισότιμων ρόλων, μεταξύ των εμπλεκόμενων. Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις αντιστάσεις τους, δοκίμασαν νέους ρόλους ισότιμους και συνεργατικούς. Ωστόσο, η μεγαλύτερη πρόκληση για τη διαμόρφωση ισότιμων ρόλων παρατηρήθηκε μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης), ως απόρροια των λόγων και συνθηκών που προαναφέρθηκαν στην έρευνα επισκόπησης και λιγότερο στους/στις άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στη διαδικασία υλοποίησης της έρευνας δράσης. Καθοριστικό ρόλο στην επίλυση των συγκρούσεων διαδραμάτισε η διαδικασία αναστοχασμού, η συμβολή των κριτικών φίλων και του διευκολυντή, αλλά και τα αποτελέσματα που βίωναν από τους νέους ρόλους που δοκίμαζαν. Κατά το εγχείρημα ανάπτυξης νέων ισότιμων ρόλων μέσω των πρακτικών των εκπαιδευτικών αναδύθηκε και πάλι ο διαφορετικός τρόπος νοηματοδότησης του όρου «ισότιμος» από διαφορετικούς ανθρώπους καθώς και η πολυπλοκότητα του ζητήματος. Ωστόσο, μέσω της έρευνας δράσης και των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης, δημιουργήθηκαν ευκαιρίες επαναπροσδιορισμού και αποσαφήνισης του περιεχομένου των «ισότιμων ρόλων». Ο ειλικρινής διάλογος, η ελευθερία έκφρασης και αποδοχής των εκπαιδευτικών, αλλά και όλων των συμμετεχόντων/ουσών, η προσωπική βούληση και η παροχή χρόνου αποτέλεσαν καλό σύμβουλο για τη μετακίνηση προς την κατεύθυνση αυτή (Ντεροπούλου και συν., 2015· Takala & Malmivaara, 2012· Boutskou, 2007· Vlachou, 2006). Οι νέοι ρόλοι και οι αρμοδιότητες που προέκυψαν από τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π., όπως οι κριτικοί φίλοι/ες, ο διευκολυντής και οι άλλοι κοινωνικοί εταίροι (π.χ. γονείς, ΚΕ.Δ.Δ.Υ., κ.ά.), οι ίδιοι/ες οι μαθητές/ήτριες, ως συνδιαμορφωτές/τριες της διδασκαλίας, εμπλούτισαν τη εκπαιδευτική πρακτική και την εμπειρία της μάθησης, την κατέστησαν πιο δημιουργική, πιο ευχάριστη και πιο αποτελεσματική (Κατσαρού, 2016). Ο ρόλος των κριτικών φίλων απέβη καθοριστικός στην ανατροφοδοτική διαδικασία και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών προς την αλλαγή με κατεύθυνση την ενταξιακή οπτική και τη διαμόρφωση ισότιμων ρόλων. Αντίστοιχα σημαντικός είναι και ο ρόλος ενός διευκολυντή που υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο, προάγει τον κριτικό διάλογο, τη διωποκειμενικότητα, την ενθάρρυνση, την αμερόληπτη κρίση και την παροχή ασφάλειας στους/στις εκπαιδευτικούς (Messner & Rauch, 1995). Οι γονείς διατήρησαν το δημοκρατικό τους δικαίωμα και συμμετείχαν ως ισότιμα μέλη σε όλες τις αποφάσεις και τις διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. Διαφάνηκε πως η διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης και ισοτιμίας έκαναν τους γονείς δεκτικούς,

πρόθυμους να συνεργαστούν, πολύτιμους συνεργάτες και υποστηρικτές του έργου των εκπαιδευτικών. Αποτέλεσμα του ισότιμου ρόλου που τους έχει προσδοθεί, της κατανόησης και ενσυναίσθησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και του τρόπου προσέγγισης των παιδιών τους από τις εκπαιδευτικούς ήταν η χαρούμενη διάθεση για συνεργασία, η συμβολή τους στην πρόοδο των παιδιών τους και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. με τον καλύτερο δυνατό τρόπο εκτός σχολείου, η διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών και η αναγνώρισή του (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017· Cerović, Jovanović & Pavlović Babić, 2016).

Η διαμόρφωση των ρόλων, όπως προαναφέρθηκαν, δεν είναι άσχετη με το είδος των συνεργατικών πρακτικών που εφαρμόζονται. Η διεπιστημονική, πολυεπίπεδη συνεργασία σε επίπεδο απόψεων κρίνεται αναγκαία (μεταξύ σχολείου, οικογένειας, ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και άλλων πλαισίων, καθώς και μεταξύ των εμπλεκόμενων του ιδίου πλαισίου), σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα και τα οφέλη μιας τέτοιας πρακτικής είναι πολλαπλά, σύμφωνα με τη διεθνή ερευνητική δραστηριότητα (MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017· Stroggilos & Avramidis 2016· Carter & Wilson, 2011· Jewell, 2011· Ντεροπούλου και συν. 2015· Stroggilos, 2012· Stroggilos & Xanthacou, 2006). Ωστόσο, σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής δεν υλοποιείται από τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην έρευνα επισκόπησης κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., όχι μόνο μεταξύ των διαφορετικών πλαισίων, δομών, υποσυστημάτων εκπαίδευσης, αλλά ακόμη και μεταξύ του ιδίου πλαισίου, όπως συμβαίνει στα Τ.Ε. με την έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Μια τέτοια πρακτική καθιστά τη συνεργασία μια διαχωριστική και παράλληλη λειτουργία των υποσυστημάτων της εκπαίδευσης. Διαφαίνεται πως δε λειτουργεί διεπιστημονική ομάδα, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων, για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., με ρόλους και αρμοδιότητες, όπως προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία και σε θεσμικά κείμενα πολλών χωρών (MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017· Stroggilos & Avramidis 2016· Carter & Wilson, 2011· Ministry of Education, 2011· Jewell, 2011· Stroggilos & Xanthakou, 2007b· DfES 2004· IDEA, 2004)· PL 94-142/1975/Η.Π.Α.). Όπως προκύπτει από την ανάλυση των συνεργατικών πρακτικών στην έρευνα επισκόπησης, οι παράγοντες που συμβάλουν στη διαμόρφωση τέτοιων συνεργατικών πρακτικών είναι πολλοί και αφορούν σε διαφορετικά επίπεδα (μικρο-μεσαίο-μακρο-επίπεδο), τα οποία αλληλοσυνδέονται, όπως ήδη έχουν αυτά αναφερθεί. Η λήψη των κατάλληλων μέτρων

σε όλα τα επίπεδα προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη (Ντεροπούλου και συν. 2015· Mostert, 2010· Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010· Stroggilos & Xanthacou, 2007, 2006 · Pippa, 2005· Lacey, 2001). Σε αντίθεση με τη σκιαγράφηση της εικόνας στην έρευνα επισκόπησης αναφορικά με το είδος των συνεργατικών πρακτικών, στην έρευνα δράσης επιχειρήθηκαν πολυεπίπεδες συνεργασίες διεπιστημονικού χαρακτήρα με ισότιμη ενεργή εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτήν, αντλώντας από τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και της προσωποποιημένης μάθησης. Σημειώνεται πως στο επίπεδο εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών με ισότιμους ρόλους, παρατηρήθηκαν οι μεγαλύτερες προκλήσεις και αντιστάσεις και κυρίως μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας αφενός τη δυναμική των παγιωμένων πρακτικών, της δυσκολίας εκχώρησης εξουσίας και αναθεώρησης του προσωπικού συστήματος αξιών και αφετέρου τη δυνατότητα να συμβούν τελικά αλλαγές προς την κατεύθυνση της ένταξης, όπως συνέβη και στην εν λόγω εκπαιδευτική παρέμβαση μεταδίδοντας ένα ηχηρό μήνυμα για το όραμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Θα μπορούσε να αναφερθεί πως η βούληση των δύο εκπαιδευτικών για να συνεργαστούν στη βάση των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. υπό το ανωτέρω πρίσμα. Αναφορικά με τη διεπιστημονική προσέγγιση της διαδικασίας εφαρμογής του Ε.Ε.Π., συμπεριλαμβανομένων και των γονέων διαφαίνεται πως αυτή συνέβαλε θετικά στην παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης, καθώς διασφαλίστηκε στο μέγιστο δυνατό βαθμό με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες και τη διαθεσιμότητα των εμπλεκόμενων που δεν ήταν πάντα η επιθυμητή και κυρίως του επαγγελματιών του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., λόγω έλλειψης χρόνου, με βάση τις δηλώσεις τους. Το Ε.Ε.Π. στην παρούσα έρευνα αποτέλεσε ένα συνεργατικό μέσο για την προώθηση τη διεπιστημονικής συνεργασίας (Hedegaard-Soerensen, Jensen & Børglum Tofteng, 2018· MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017·Stroggilos & Avramidis 2016). Τα οφέλη από μια τέτοια συνεργασία ήταν πολλαπλά και πολυεπίπεδα για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην έρευνα δράσης και συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία (Cavendish & Connor, 2017· Carter & Wilson, 2011).

Από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα επισκόπησης αναφορικά με τις πρακτικές αξιολόγησης κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. προκύπτουν ζητήματα αμφισβήτησης του διεπιστημονικού, εξελικτικού, ανατροφοδοτικού και

δυναμικού χαρακτήρα καθώς και της εγκυρότητας της αξιολογικής διαδικασίας των νηπίων με αναπηρία, κατασκευάζοντας έτσι ετικέτες που παθολογοποιούν το παιδί, καθώς αυτή υλοποιείται αποσπασματικά και διαχωριστικά, είτε από εργαζόμενους στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., είτε από τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης. Τα μέσα, εργαλεία και οι τρόπους που αξιοποιούνται δε χαρακτηρίζονται ευέλικτα, διαφοροποιημένα και εναλλακτικά, ούτε στοχεύουν στη σκιαγράφιση του συνόλου της προσωπικότητας των παιδιών και στον εντοπισμό των δυνατών τους σημείων, των προσωπικών ρυθμών, κλίσεων, ενδιαφερόντων και στυλ μάθησης (Ι.Ε.Π., 2019· Ντεροπούλου και συν., 2015· Tomlinson & Moon, 2013· Ministry of Education, 2011· Mitchell, Morton & Hornby, 2010· Cummins, 2005). Παρόμοια εικόνα προκύπτει και από τις απόψεις και πρακτικές των εμπλεκόμενων αναφορικά με την αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. και του εκπαιδευτικού έργου. Ο αναστοχασμός, η αυτοαξιολόγηση, συμμετοχή των νηπίων ως πρακτικές στις εν λόγω διαδικασίες δεν υφίστανται, ούτε η ολιστική προσέγγιση των μαθητών/τριών μέσω συλλογής ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων από ποικίλες πηγές. Η περιγραφική αξιολόγηση παρότι υιοθετεί όλες εκείνες τις εναλλακτικές και αυθεντικές μεθόδους αξιολόγησης που προβλέπονται από τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση και εφαρμόστηκε πιλοτικά από το Ι.Ε.Π., δεν υιοθετήθηκε από τους/τις εμπλεκόμενους/ες και δεν θεσμοθετήθηκε από την ελληνική πολιτεία, ώστε να γενικευτεί και να εφαρμόζεται επίσημα στα σχολεία. Το γεγονός αυτό εγείρει ζητήματα που συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική, τις προτεραιότητες και σκοπιμότητες, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, αλλά και στις αντίστοιχες ενότητες στην ανάλυση των ευρημάτων. Έτσι, η αξιολόγηση παρότι μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, και στην πρόοδο όλων των μαθητών/τριών διαφαίνεται να συμβάλει σε κάποιο βαθμό στην αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο (Cummins, 2005· Vlachou, 2004· Rose, 2000· Mittler, 2000a· Χαραμής, 2000).

Σε αντίθεση με τα ευρήματα της επισκοπικής έρευνας στην έρευνα δράσης οι αξιολογικές διαδικασίες αφορούσαν συνολικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι μόνο στην αξιολόγηση των αδυναμιών των νηπίων με αναπηρία και επιπλέον αξιοποιήθηκαν αναστοχαστικές διαδικασίες και εναλλακτικές αυθεντικές μέθοδοι, πηγές και μέσα αξιολόγησης προς την κατεύθυνση της δυναμικής, ολιστικής προσέγγισης αυτών των διαδικασιών που στοχεύει αφενός στην αξιολόγηση του συνόλου της προσωπικότητας και των βιωμάτων των παιδιών και αφετέρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρακτικής συνολικά (Kingore, 2010· Μπιρμπίλη, 2006·

Yang, 2003· Vygotsky, 1993a,b). Σημαντική ήταν η συνεισφορά των ίδιων των νηπίων στην αξιολογική διαδικασία μέσω της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης για τη σκιαγράφηση του μαθησιακού τους προφίλ, αλλά και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Εξίσου σημαντική απέβη και η συνεισφορά των γονέων τους (Κατσαρού, 2016· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Μια τέτοιου είδους αξιολόγηση δεν αφήνει περιθώρια για άστοχες «ταμπέλες» και άκριτες εκπαιδευτικές πρακτικές, ούτε για σύνδεση με μια διαχωριστική ιατρικού τύπου εκπαιδευτική παρέμβαση (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2019· Ντεροπούλου και συν., 2015· Tomlinson & Moon, 2013· Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Στο πλαίσιο της ενταξιακής οπτικής η αξιολογική διαδικασία αποτέλεσε αρμοδιότητα και των δύο νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης, παρά τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν στο αρχικό στάδιο. Αξιολογικές διαδικασίες τέτοιου τύπου επιφέρουν πολλαπλά οφέλη για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθησιακά, εκπαιδευτικά, προσωπικά, επαγγελματικά, κ.ά.). Αντίστοιχες διαδικασίες, πρακτικές και μέσα αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν και για την τελική αξιολόγηση της έρευνας δράσης συμπεριλαμβανομένης και της μεθοδολογίας της συλλέγοντας έτσι έγκυρες αξιολογικές κρίσεις ως προς τα οφέλη και την αποτελεσματικότητά της.

Η επισκοπική έρευνα ανέδειξε τις προκλήσεις, αλλά και τις προοπτικές που διανοίγονται αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στην προσχολική εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει γενικότερα το εγχείρημα εγκαθίδρυσης της ενταξιακής εκπαίδευσης διεθνώς (Slee, 2018· Barton, 2000). Πρόκειται για μια πολυεπίπεδη (μικρο-μεσαίο-μακρο-επίπεδο) προσέγγιση αυτών κάνοντας έτσι κατανοητή την πολυπλοκότητα εφαρμογής του Ε.Ε.Π. υπό το πρίσμα της ενταξιακής οπτικής και της προσωποποιημένης μάθησης στο ελληνικό σχολείο, δεδομένης της υπάρχουσας δομής και λειτουργίας. Οι προκλήσεις αυτές αφορούν: α) στην οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και των δομών Ε.Α.Ε., β) στην εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία, γ) στην εκπαιδευτική πρακτική-παιδαγωγική διάσταση του Ε.Ε.Π., δ) στην οικογένεια και στην επικοινωνία της με το σχολείο, ε) στις συνεργατικές πρακτικές, και στ) στη φύση της αναπηρίας. Ωστόσο, μέσω των αντίστοιχων προοπτικών που διανοίγονται απαντώντας στις προαναφερθείσες προκλήσεις τίθεται η βάση για έναν εποικοδομητικό διάλογο με στόχο την αλλαγή και τη μεταρρύθμιση του σχολείου ως αποτέλεσμα κοινής βούλησης, κοινών αποφάσεων και πρακτικών από τους αρμόδιους όλων των επιπέδων, την πολιτική ηγεσία, την

εκπαιδευτική κοινότητα, την κοινωνία (AL-Kahtani, 2015· Rakap, 2015· Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013· Christle & Yell, 2010· Macy & Bricker, 2007· O'connor & Yasikm, 2007· Rodger, 2006· Skårbrevik, 2005). Σημαντική προϋπόθεση στην προοπτική εφαρμογής του Ε.Ε.Π. για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες, με και χωρίς αναπηρία, όπως προτείνει η εν λόγω έρευνα και πρεσβεύει η προσωποποιημένη μάθηση αποτελεί η αναγκαιότητα σημαντικής μείωσης των μαθητών/τριών ανά τμήμα.

Παρόμοιες είναι και οι προκλήσεις που αφορούν στην έρευνα δράσης και συνδέονται με την: α) οργάνωση και λειτουργία του σύγχρονου σχολείου και των δομών Ε.Α.Ε., β) εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία, γ) εκπαιδευτική πρακτική, δ) συνεργασία. Οι εν λόγω προκλήσεις, όμως, στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης δε φαίνεται να λειτουργούν μονοδιάστατα με την έννοια των μη αναστρέψιμων φραγμών, αλλά υπό το φως αναστοχαστικών διαδικασιών και διαλόγου διανοίγουν προοπτικές προς την εγκαθίδρυση ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η πολιτεία να αγκαλιάσει συνειδητά και με ενδιαφέρον τις εν λόγω προκλήσεις, έχοντας τη βούληση για μια γενικευμένη μεταρρύθμιση, γνωρίζοντας πως αυτή δεν αποτελεί πολύ εύκολο εγχείρημα και δεν είναι άσχετη από το παγκόσμιο σκηνικό της φιλελεύθερης ιδεολογίας. Συμπερασματικά, ο συνεργατικός, συμμετοχικός, αναστοχαστικός και χειραφετικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης, οι μεθοδολογίες, οι πρακτικές και διαδικασίες που αξιοποιήθηκαν παρείχαν την ευκαιρία να εφαρμοστούν νέες ενταξιακές πρακτικές, συνέβαλαν στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων/ουσών, στον εντοπισμό των προκλήσεων και στην ανάδυση των απαραίτητων προϋποθέσεων για να συμβεί η αλλαγή της προβληματικής κατάστασης αναφορικά με το Ε.Ε.Π. που αποτέλεσε το κίνητρο για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Ο τρόπος εφαρμογής του Ε.Ε.Π., όπως προκύπτει από την επισκοπική έρευνα φαίνεται να μεταφέρει την αποκλειστική ευθύνη στους/στις εκπαιδευτικούς, ωστόσο αυτό αποτελεί μύθο καθώς συνδέεται με ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν: α) στην εκπαιδευτική πολιτική, τις πολιτικές σκοπιμότητες και προτεραιότητες, όπως ο τρόπος δομής, οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, οι ασάφειες και οι ελλείψεις στη νομοθεσία σχετικά με τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. καθώς και ο διαχωριστικός χαρακτήρας του νομοθετικού πλαισίου αναφορικά με τους ρόλους των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης σε ζητήματα που αφορούν στην αναπηρία, στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, στις ενταξιακές πρακτικές και στο Ε.Ε.Π., β) στο

κοινωνικό σύστημα αξιών, στις στερεότυπες αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στην αναπηρία και στη θέαση του ανάπηρου ατόμου ως μη ικανού, παραγωγικού και ισότιμου μέλους μιας κοινωνίας, γ) σε ζητήματα που αφορούν στο ιδεολογικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των εμπλεκόμενων στη διαδικασία και στη σημασία που προσδίδουν στο Ε.Ε.Π., καθώς, ενώ το θεωρούν αναγκαίο, οι ίδιοι δεν το προωθούν καλυμμένοι, ενδεχομένως πίσω από τις ελλείψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που προβάλλουν, δ) στην πολυσημία και στο διαφορετικό, στρεβλό ή και συγκεχυμένο τρόπο νοηματοδότησης πολύπλοκων και πολυδιάστατων όρων και εννοιών, όπως η «ενταξιακή εκπαίδευση», «διαφοροποίηση της διδασκαλίας», «προσωποποιημένη μάθηση», «συνεργασία», «αξιολόγηση», «ισότητα», «δικαιώματα», «δημοκρατία» και γενικότερα όρων και ζητημάτων που άπτονται της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας και ε) στις περιοριστικές εργασιακές συνθήκες, την επαγγελματική ταυτότητα και τον ρόλο που κατέχουν οι εμπλεκόμενοι/ες στο εκπαιδευτικό σύστημα, συχνά απαξιωμένο σε συνδυασμό με τις υποχρεώσεις που προκύπτουν από τη σύνταξη του Ε.Ε.Π. και τις γραφειοκρατικές και διοικητικές διαδικασίες που το ανάγουν σε επιπρόσθετο βάρος και το εξομοιώνουν με μια επιβεβλημένη υποχρέωση παρά μια αποτελεσματική και υποστηρικτική εκπαιδευτική διαδικασία (Kartika, Suminar, Tairas & Hendriani, 2018). Παρότι, διαφαίνεται η πρόθεση αλλαγών προς την κατεύθυνση της ένταξης, ωστόσο είναι εμφανής η αναπαραγωγή παλαιότερων πρακτικών, η προχειρότητα και η έλλειψη συστηματικού σχεδιασμού και οργάνωσης των επικείμενων αλλαγών καθώς και η απουσία εμπλοκής των εκπαιδευτικών της βάσης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Barton, 2000). Η συζήτηση οδηγείται στην αναγκαιότητα αναμόρφωσης, ανασχεδιασμού του γενικού σχολείου με τρόπο που να μπορεί να δεχτεί όλα τα παιδιά και να ανταποκριθεί εκπαιδευτικά στην ετερογενή σύνθεσή του.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πολυμεθοδολογική προσέγγιση του σχεδιασμού και της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην προσχολική εκπαίδευση. Τα συμπεράσματά της προκύπτουν συνδυαστικά από την έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου, συνεντεύξεων και μη συμμετοχικής παρατήρησης και από την έρευνα δράσης και αφορούν: α) στη σκιαγράφηση της παρούσας κατάστασης αναφορικά με τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην εκπαίδευση νηπίων με αναπηρία, υπό το

πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης και β) στα αποτελέσματα, στις προκλήσεις και προοπτικές από την υλοποίηση του Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο της έρευνας δράσης με πρακτικές και διαδικασίες που άπτονται των αρχών της ενταξιακής οπτικής. Η παρούσα έρευνα οδηγείται σε συμπεράσματα που ευελπιστεί να αποβούν χρήσιμα ως προς το ζήτημα εφαρμογής του Ε.Ε.Π. για την ένταξη νηπίων με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Επιπρόσθετα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο όλων των εμπλεκόμενων ομάδων στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην προσχολική εκπαίδευση, με βάση τη νομοθεσία. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επισκόπησης ενέπλεξε το σύνολο των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της χώρας που λειτουργούσαν τη δεδομένη στιγμή που διεξήχθη, ως αρμόδια για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. και το σύνολο των Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. στην Ελλάδα, εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων με Τ.Ε. και ειδικών νηπιαγωγείων.

Ωστόσο, παρά την ολιστική προσέγγιση του ερευνητικού εγχειρήματος θα μπορούσαν να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί ανά ερευνητικό άξονα. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με:

1) την έρευνα απόψεων με συνέντευξη θα μπορούσε να αναφερθεί ο περιορισμός ως προς το δείγμα (Cohen, Manion, & Morrison, 2011· Κυριαζή, 2003) των νηπιαγωγών των Τ.Ε. που συμμετείχαν στη συνέντευξη, καθώς αυτό αφορά μόνο στο νομό Κ.Ζ.²⁰⁷ παρότι στρωματικά κάλυπτε όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες του εν λόγω νομού. Η συμμετοχή νηπιαγωγών και από άλλες περιφέρειες θα έδινε στοιχεία που ενδεχομένως, μέσω μιας συγκριτικής μελέτης, να προέκυπταν σημαντικά ευρήματα και διαφοροποιήσεις ως προς την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. που συνδέονται με το εκάστοτε πλαίσιο και τους παράγοντες που το διαμορφώνουν. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε οι συνεντεύξεις να διεξαχθούν και με το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. της περιφέρειας που απεστάλησαν τα ερωτηματολόγια για μία εις βάθος μελέτη του ζητήματος (Mason, 2003), αντί μόνο του ερωτηματολογίου και στην περίπτωση αυτή, επίσης, θα αναδεικνύονταν ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ως προς την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. που συνδέονται αντίστοιχα με παράγοντες που προαναφέρθηκαν, όπως, επίσης, με τη στελέχωση, το μέγεθος του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται το κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή ο/η κάθε Σχ. Σ. Ε.Α.Ε., και με παράγοντες που συνδέονται με την εκάστοτε τοπική κοινωνία, κ.τ.ό.. Ωστόσο, αυτό δεν ήταν εφικτό, αφενός λόγω της αδυναμίας μετακίνησης της ερευνήτριας σε όλη την Ελλάδα και αφετέρου της

²⁰⁷ Τα αρχικά είναι τυχαία για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών.

αναγκαιότητας έλλειψης διευρυμένης ερευνητικής ομάδας για την υλοποίηση μιας τέτοιας εμπέλειας έρευνα. Επίσης, η διεξαγωγή των συνεντεύξεων εξ' αποστάσεως με τηλεδιάσκεψη που επιχειρήθηκε από την ερευνήτρια για όσους/ες συμμετείχαν από απομακρυσμένες περιοχές δεν κατέστη δυνατή, καθώς αφενός απαιτούσε πολύ χρόνο για την ερευνήτρια και αφετέρου δεν υπήρχε και ο διαθέσιμος χρόνος από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, όπως προέκυψε από την επικοινωνία της ερευνήτριας μαζί τους, δηλώνοντας την προτίμησή τους για συμμετοχή στην έρευνα με ερωτηματολόγιο. Μια καθολική συμμετοχή σε συνεντεύξεις θα μπορούσε να οδηγήσει και σε ασφαλή γενίκευση των συμπερασμάτων, παρότι αυτό δεν αποτελούσε και το βασικότερο στόχο της έρευνας. Τέλος, η συμμετοχή των νηπιαγωγών γενικής αγωγής με συνέντευξη, ενδεχομένως να φώτιζαν διαφορετικές πτυχές του ζητήματος, παρότι αυτό δεν αποτελούσε στόχο της έρευνας, καθώς δε συμμετείχαν ενεργά στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π..

2) την έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο, η οποία θα μπορούσε να διεξαχθεί με τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας ή με τη φυσική παρουσία μέλους μιας διευρυμένης ερευνητικής ομάδας προκειμένου να διασφαλιστεί καθολική συμμετοχή στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και αποφυγή τυχόν παρερμηνειών των ερωτήσεων. Ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα έδινε την ευκαιρία επιπρόσθετων αποσαφηνίσεων και διευκρινίσεων που ίσως διασφάλιζαν και τη συλλογή περισσότερων πληροφοριών, παρότι στο ερωτηματολόγιο παρείχε πολλές διευκρινίσεις και επιπρόσθετα ή ερευνήτρια ήταν σε συνεχή τηλεφωνική και ηλεκτρονική επικοινωνία με τους/τις συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Μια μεθοδολογική πρόκληση της παρούσας έρευνας αφορά στην έλλειψη ενός ερωτηματολογίου από τη διεθνή ερευνητική δραστηριότητα που να καλύπτει τους θεματικούς άξονες και τους στόχους της με αποτέλεσμα να προκύψει η αναγκαιότητα κατασκευής ενός ερωτηματολογίου που θα διασφάλιζε την εγκυρότητα και αξιοπιστία των ευρημάτων. Αυτό απέβη χρονοβόρο για την ερευνητική διαδικασία, καθώς έπρεπε να ολοκληρωθούν όλες οι ενέργειες (αποστολή σε σχετικό με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δείγμα για έλεγχο, διορθώσεις, πιλοτική εφαρμογή, ανατροφοδότηση και δεύτερη πιλοτική εφαρμογή, κ.ά.) που διασφαλίζουν αυτήν την εγκυρότητα (Creswell, 2016), όπως αναφέρθηκαν στη σχετική ενότητα του Κεφαλαίου 3 που αφορά στη μεθοδολογία έρευνας. Ένας περιορισμός που θα μπορούσε να αναφερθεί αφορά στη συμμετοχή όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προκειμένου να αποτυπωθούν και οι απόψεις των εν λόγω στελεχών των

ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ανεξαρτήτως της εμπλοκής τους ή όχι στο Ε.Ε.Π. τη δεδομένη σχολική χρονιά που υλοποιήθηκε η έρευνα, καθώς η παρούσα έρευνα εστίασε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. για νήπια ένα συγκεκριμένο σχολικό έτος και όχι στο σύνολο του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Η συμμετοχή των νηπιαγωγών ειδικής εκπαίδευσης Τ.Ε. από την περιφέρεια με ερωτηματολόγιο, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα συνέντευξης, θα φώτιζε πτυχές του ζητήματος με ενδιαφέροντα στοιχεία. Το ίδιο ισχύει και για τις νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης Τ.Ε. από διαφορετικές περιφέρειες της χώρας, παρότι αυτό δεν αποτελούσε στόχο της έρευνας, καθώς δε συμμετείχαν ενεργά στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. Τέλος, αναφορικά με την επισκοπική έρευνα, μεθοδολογική πρόκληση θα μπορούσε να αποτελέσει το εύρος των ερωτήσεών του, ως προς τη διασφάλιση μεγάλου ποσοστού συμμετοχής ή και την πληρότητα των απαντήσεων από τους/τις συμμετέχοντες, παρότι λήφθηκε μέριμνα από την ερευνήτρια διατηρώντας συνεχή επαφή με τους/τις συμμετέχοντες και δίνοντας περισσότερο χρόνο από τον προβλεπόμενο για να απαντήσουν, όπως περιγράφεται στο μεθοδολογικό σχεδιασμό.

3) τη μη συμμετοχική παρατήρηση η παρούσα έρευνα περιορίζεται σε νηπιαγωγεία με Τ.Ε., τα οποία και πάλι αφορούσαν σε έναν νομό παρότι πρόκειται για μία συστηματική και μεγάλης διάρκειας παρατήρηση, που αντιπροσωπεύει όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες του εν λόγω νομού. Ο περιορισμός αυτός συνδέεται αφενός με την αδυναμία μετακίνησης της ερευνήτριας σε Τ.Ε. των νηπιαγωγείων σε όλη τη χώρα και αφετέρου με την έλλειψη ερευνητικής ομάδας που θα μπορούσε να ανταποκριθεί στην υλοποίηση μιας τέτοιας εμβέλειας έρευνας. Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια επισκέφτηκε το κάθε νηπιαγωγείο έως και 3 φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με παραμονή στο χώρο όλη την ημέρα προκειμένου να παρακολουθήσει την πορεία και την εξέλιξη της διαδικασίας και των πρακτικών εφαρμογής του Ε.Ε.Π. Ενδεχομένως, μια συχνότερη παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο με περισσότερες επισκέψεις των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν να έφερνε στο φως και άλλα δεδομένα.

4) την έρευνα δράσης, δεδομένου πως εφαρμόστηκε σε μία σχολική μονάδα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δυναμική των σχέσεων των νηπιαγωγών που υπηρετούσαν στο εν λόγω νηπιαγωγείο και όχι σε μεγαλύτερο αριθμό Τ.Ε., θα μπορούσε να θεωρηθεί περιορισμός αναφορικά με τη γενίκευση συμπερασμάτων, παρότι η συστηματική, καθολική και εφ' όλου του εκπαιδευτικού προγράμματος εφαρμογή της και σε βάθος χρόνου, καθώς αυτή διήρκησε μία ολόκληρη σχολική

χρονιά και σε καθημερινή βάση ενισχύει την ολιστική προσέγγιση και την εμβάθυνση της έρευνας σε όλους τους παράγοντες που συνδέονται με τη εκπαιδευτική πράξη καθώς, επίσης, και την εγκυρότητα των ευρημάτων της (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Στις μεθοδολογικές προκλήσεις της έρευνας δράσης θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν: α) η εξ αποστάσεως αξιοποίηση των κριτικών φίλων το πρώτο εξάμηνο για την αξιολόγηση των δράσεων, παρότι αυτή έχει και θετικές πτυχές ως προς την επιρροή τους στη φυσική λειτουργία των νηπιαγωγών β) η χρήση εργαλείων με συγκεκριμένες προσχεδιασμένες ερωτήσεις που κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια για την καταγραφή των αξιολογικών κρίσεων των κριτικών φίλων, παρότι αυτές καλύπτουν ολιστικά όλες τις πτυχές των διαδικασιών και πρακτικών της μαθησιακής και εκπαιδευτικής εμπειρίας. Εναλλακτικά θα μπορούσε να γίνει ελεύθερη καταγραφή του κάθε κριτικού φίλου ενέχοντας βέβαια τον κίνδυνο να αποσιωπηθούν πτυχές και ζητήματα που ενδιαφέρουν την έρευνα, γ) η περιορισμένη συμμετοχή του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στη διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π. προκειμένου να διασφαλιστεί η διεπιστημονική προσέγγιση με τη συχνότερη παρουσία των επαγγελματιών του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όπως ψυχολόγος, κοινωνικός/ή λειτουργός, λογοθεραπευτής/τρια, δ) η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και σε όλα τα νήπια του γενικού πληθυσμού, όπως πρεσβεύει η προσωποποιημένη μάθηση και όχι μόνο σε αντιπροσωπευτικό δείγμα αντίστοιχο με αυτό των νηπίων με αναπηρία, λόγω του μεγάλου αριθμού των νηπίων του εν λόγω Τ.Ε..

Τέλος, **αναφορικά με το δείγμα σε όλους τους προαναφερθέντες ερευνητικούς άξονες**, ένας περιορισμός για τη γενίκευση των συμπερασμάτων αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στην Ελλάδα, γενικότερα, θα μπορούσε να θεωρηθεί η εστίαση μόνο στην προσχολική εκπαίδευση και όχι στο δημοτικό ή και στη δευτεροβάθμια, παρότι αυτό δεν αποτελούσε σκοπό αυτής της έρευνας, ούτε ενδιαφέρον της ερευνήτριας.

5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Οι προαναφερθέντες περιορισμοί της έρευνας καθώς και τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί που αναδύθηκαν κατά την περίοδο ανάλυσης των ευρημάτων μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για προτάσεις υλοποίησης μελλοντικών ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, στη συνέχεια αναφέρονται μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις αναφορικά με:

1) Ζητήματα μεθοδολογικής προσέγγισης σχετικά με την αξιοποίηση διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων ή δειγματος. Μια μελλοντική έρευνα αναφορικά με το Ε.Ε.Π. θα μπορούσε να συμπεριλάβει την παρατήρηση ή και τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών προσχολικής αντιπροσωπευτικά από όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας, ώστε να σκιαγραφηθεί η εικόνα για την υλοποίηση του Ε.Ε.Π. από όλη της ελληνική επικράτεια. Επίσης ζήτημα μεθοδολογικής προσέγγισης που σχετίζεται με το δείγμα αποτελεί και μια ενδεχόμενη μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα στις Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης). Δεδομένου πως στο Νόμο 4547/2018 που αφορά στις δομές υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην Υ.Α. 5614/2018 που αφορά στον Ενιαίο Κανονισμό λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και στα ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους, οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αποκτούν έναν σημαντικό ρόλο για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και αποτελούν τη γέφυρα μεταξύ των σχολείων και των Κ.Ε.Σ.Υ., θα μπορούσε μια μελλοντική έρευνα να εστιάσει ή να συμπεριλάβει στο δείγμα της το προσωπικό αυτών των επιτροπών, παρότι η εύρυθμη λειτουργία τους και η επαρκής στελέχωσή τους αμφισβητούνται. Επίσης, ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν τα ευρήματα μιας έρευνας δράσης αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. με διαφορετικό δείγμα και συγκεκριμένα το ειδικό σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετική στελέχωσή του από ειδικούς επαγγελματίες (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, κ.ά.) ενδυναμώνοντας τη λειτουργία μιας διεπιστημονικής ομάδας και διερευνώντας τη δυναμική αυτής. Τέλος, ενδιαφέρουσα μελέτη για την Ελλάδα που διαφοροποιείται μεθοδολογικά ως προς το δείγμα αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων γονέων παιδιών με αναπηρία και μαθητών/τριών με αναπηρία αναφορικά με την εμπειρία τους από την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και τον ρόλο που θα ήθελαν να κατέχουν σε αυτή τη διαδικασία. Η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να ενταχθεί και σε διαφορετικό θεματικό που πεδίο που αφορά στη διεπιστημονική ομάδα εφαρμογής του Ε.Ε.Π.. Μια άλλη έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στο δημοτικό σχολείο ή και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (διαφορετικό δείγμα). Έτσι, θα μπορούσε να υπάρξει μια συγκριτική μελέτη μεταξύ των βαθμίδων και να αναδυθούν παράγοντες που ενδεχομένως να επηρεάζουν την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. από βαθμίδα σε βαθμίδα και να τη διαφοροποιούν, ώστε να λαμβάνονται υπόψη κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.

2) την εκπαιδευτική πρακτική, στο πλαίσιο μιας έρευνας δράσης θα είχε ενδιαφέρον να υλοποιηθεί παρατήρηση και συνέντευξη στην ίδια σχολική μονάδα ή σε σχολική μονάδα που εργάζονται οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν σε αυτή, ώστε να διαπιστωθεί η υιοθέτηση, διατήρηση ή και εγκαθίδρυση των ενταξιακών πρακτικών που εφάρμοσαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δράσης. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον μια τέτοιου είδους έρευνα δράσης να εφαρμοστεί και σε άλλα Τ.Ε. νηπιαγωγείων προκειμένου να ερευνηθεί η δυναμική των σχέσεων του εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, των συνεργασιών, του πλαισίου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών, καθώς αυτά αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του υπό την ενταξιακή πρακτική. Πολύ ενδιαφέρουσες προτάσεις μελλοντικών ερευνών αποτελούν η εστίαση στη διερεύνηση: α) των τρόπων συμμετοχής των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π., β) της συμμετοχή των γονέων στο Ε.Ε.Π., γ) των αξιολογικών διαδικασιών κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., δ) των συνεργατικών πρακτικών που αφορούν στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π., ε) της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. με έμφαση στις στρατηγικές και στα επίπεδα διαφοροποίησης. Η διερεύνηση των πρακτικών που υιοθετούνται από τους νέους υποστηρικτικούς φορείς, τα Κ.Ε.Σ.Υ., τα οποία έχουν αυξηθεί αριθμητικά, αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π., θα αποτελούσε μια ενδιαφέρουσα έρευνα, ώστε να διαπιστωθεί συγκριτικά με την παρούσα, αν και τι έχει αλλάξει και κατά πόσο έχει αυξηθεί ο αριθμός των Ε.Ε.Π. που σχεδιάζονται για νήπια με αναπηρίες δεδομένου πως στην περιφέρεια Αττικής στην παρούσα έρευνα δεν είχε σχεδιαστεί Ε.Ε.Π. από κανένα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Τέλος, σε επίπεδο πρακτικών, θα μπορούσε σε μελλοντική έρευνα να διερευνηθούν με συγκεκριμένα ποιοτικά εργαλεία ή κριτήρια οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. αναφορικά με τον ενταξιακό τους ή μη χαρακτήρα.

3) την εκπαιδευτική πολιτική και συγκεκριμένα με την επιμόρφωση, ένα επίσης σημαντικό ζήτημα προς διερεύνηση που αναδύθηκε από την παρούσα έρευνα αποτελεί η επιμόρφωση των εμπλεκομένων στην διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π., καθώς οι ίδιοι αναφέρονται σε ελλείψεις αναφορικά με γνώσεις ή και εμπειρία που αφορούν σε ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. καθώς και σε απουσία σχετικών επιμορφωτικών δράσεων καθολικού χαρακτήρα από την πολιτεία. Επίσης, μία μελλοντική έρευνα εστιασμένη στην ανάλυση της νομοθεσίας που αφορά στο Ε.Ε.Π. θα αναδείκνυε τις αλλαγές που έχουν λάβει χώρα σε επίπεδο διαδικασιών, πρακτικών

και προσεγγίσεων της αναπηρίας και της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η ανάλυση τέτοιων ευρημάτων θα φέρει στο φως στοιχεία που σχετίζονται με την προώθηση της ένταξης ή όχι, με τις πραγματικές πολιτικές σκοπιμότητες και προτεραιότητες ανεξαρτήτως ρητορειών και διακηρύξεων.

4) τη νοηματοδότηση του Ε.Ε.Π., διερευνώντας και αναλύοντας το περιεχόμενο και τους άξονες των Ε.Ε.Π. που σχεδιάζονται για μαθητές/ήτριες με αναπηρία από τους αρμόδιους φορείς (Κ.Ε.Σ.Υ., Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) ή και τους/τις εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

- Abberley, P. (1987). The concept of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 2(1), 5-19.
- Abberley, P. (1998). The spectre at the feast: disabled people and social theor. In. T., Shakspeare (ed), *The disability studies reader* (pp.79-93) London: Cassell.
- Ackers, J. (1994). "Why involve me?" Encouraging children and their parents to participate in assessment process. In L. Albott & R. Roger (Eds), *Quality education in early years*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Adler, P. A. & Adler, P. (1994) 'Observational techniques', Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S (Eds) *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Agran, M., & Hughes, C. (2008). Students' opinions regarding their Individualized Education Program involvement. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 69-76.
- Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 37(2), 123-133.
- Ahmed, E. Y. E. (2015). The Effectiveness of Individual Educational plan (IEP). Application among Pupils with Learning Disabilities (PLD) Basin School, Jazan, Saudi Arabia. *International Journal of Education and Research*, 3(5), 109-118.
- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, 10(4), 147-155
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. (1999). Understanding the Development of Inclusive Education. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices. *British journal of Special Education*, 27(2), 76-80.
- Ainscow, M. (2001). Developing Inclusive schools: implications for leadership. *National College for school Leadership*, 1-6
- Ainscow, M. & Hart, S. (1992). Moving practice forward. Collaborative training. *Support for Learning*, 7(3), 115-120.

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practice in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-140.
- Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, 9(3), 192-202.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34.
- Ainscow, M and Sandill, S. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Alberta Education (2010). *Making a difference: meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Ανακτήθηκε στις 23/06/2015 από <http://education.alberta.ca/teachers/resources/cross/making-a-difference.aspx>.
- Albrecht, G., Seelman, K., Bury, M. (2000). *Handbook of disability studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications
- AL-Kahtani, M.A. (2015). The Individual Education Plan (IEP) Process for Students with Intellectual Disabilities in Saudi Arabia: Challenges and Solutions (Dissertation). Ανακτήθηκε στις 12/12/2018 από http://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/mohammed_phd_document.pdf.
- Al-kahtani, M.A. & Abdelfattah Kheirallah, S. Background of Individual Education Plans (IEPs) Policy in Some Countries: A Review (2016). *Journal of Education and Practice*, 7(24), 15-26.
- Allan, J. (1996). “Foucault and Special Educational Needs: A 'box of tools' for analysing children's experiences of mainstreaming,” *Disability & Society*, 11(2), 219-234.
- Allan, J. (2004). “Deterritorializations: Putting postmodernism to work on teacher education and inclusion”. *Educational Philosophy and Theory*, 36(4), 417-432.
- Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. UK: Falmer Press.
- Al-Shammari, Z. (2016). *IEP in Kuwait's Inclusive Education Schools: Problems and suggestions*. Ανακτήθηκε στις 15/02/2019 από https://www.researchgate.net/publication/311363972_IEP_IN_KUWAIT'S_INCLUSIVE_EDUCATION_SCHOOLS_PROBLEMS_AND_SUGGESTIONS.

- Andreasson, I., & Carlsson, M. A. (2013). Individual Educational Plans in Swedish Schools--Forming Identity and Governing Functions in Pupils' Documentation. *International Journal of Special Education*, 28(3), 58-67.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges, *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426.
- ANED (2011). *Annual activity report*. Leeds: University of Leeds.
- Argan, M. & Hughes, C. (2008). Students' Opinions Regarding Their Individualized Education Program Involvement. *Career Development for Exceptional Individuals*, 3(2), 69-76.
- Argyropoulos, V. & Nikolarazi, M. (2009) Developing inclusive practices through collaborative action research. *European Journal of Special Needs Education*. 24(2), 139-153.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
- Armstrong, D. (2003). *Experiences of Special Education: re-evaluating policy and practice through life stories*. London: Routledge Falmer.
- Armstrong, F. (2003). Difference, discourse and democracy: the making and breaking of policy in the market place. *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), 241-257.
- Armstrong, F. & Barton, L. (Eds). (1999). *Disability, Human Rights and Education, cross-cultural perspectives*. Buckingham- Philadelphia: Open university.
- Armstrong, A., Armstrong, D. & Spandagou I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. London, Singapore, New Delhi: Sage.
- Armstrong, D., Armstrong, A.C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by change? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Arndt, S. A., Konrad, M., & Test, D. W. (2006). Effects of the self-directed IEP on student participation in planning meetings. *Remedial and Special Education*, 27(4), 194-207.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern Education: politics, culture and social criticism*. Monnesota: University of Minnesota Press.
- Ausmus, D., Champion, K., McKay, C., Fewster, S., Neden, J., Phillips, J., & Simpson, R. (2009). *Individual Education Planning for Students with Special*

- Needs: A Resource Guide for Teachers*. Ανακτήθηκε στις 13/11/2019 από <http://choiceschool.org/wp-content/uploads/2015/04/IEP-Resource-Guide.pdf>
- Australian Government, Department of Education and Training (2005). *Planning for Personalised Learning and Support: A National Resource*. Ανακτήθηκε στις 12/04/2017 από docs.education.gov.au/system/files/doc/other/planningforpersonalisedlearninganddsupportnationalresource.pdf.
- Avramidis, E., Baylish, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E., Baylish, P. & Burden, R. (2000α). A survey into mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion Of children with special Educational needs in the ordinary School in one local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Bagnato, S. (2009). *Authentic Assessment for Early Childhood Intervention. Best practices*. New York: Guilford Press.
- Baker, J. D. (2016). *The purpose, process, and methods of writing a literature review*. *AORN Journal*, 103(3), 265-269.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B., & Yılmaz, B. (2019). Quality of Inclusive Preschool Classrooms: Predictive Variables. *Egitim ve Bilim*, 44(199), 223-238.
- Baldwin, M. (2001). Working together, learning together: Co-operative inquiry in the development of complex practice by teamw of social workers. Στο P. Reason & H. Bradbury (επιμ.). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publication, pp. 287-293.
- Ballard, K. (1999). *Inclusive education. International voices on disability and justice*. London: Falmer press.
- Banks, M. & Woolfson, L. (2008). Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic self-perceptions. *British journal of Special Education*, 35(1), 49-56.

- Barbas, G., Birbili, M., Stagiopoulos, P., & Tzivinikou, S. (2006). A pilot study of factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 217-226.
- Barnard-Brak, L., & Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial and Special Education*, 31(5), 343-349.
- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and Discrimination: A case for Anti-Discrimination, Legislation*. London: Hurst & Co.
- Barnes, C. (1996). Theories of disability and the origins of the oppression of disabled people in western society, in Barton, L.(ed) *Disability and society: Emerging issues and insights*. London, New York: Longman.
- Barnes, C. (2003). What a difference a Decade Makes: reflections on doing emancipatory disability research. *Disability & Society*, 18(1), 3-17.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity press.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability*. Cambridge: Polity press.
- Barrio, B., Miller, D. Hsiao, Y-J., Dunn, M., Petersen, S., Hollingshead, A., & Banks, S. (2017). Designing Culturally Responsive and Relevant Individualized Educational Programs. *Intervention in School and Clinic*, 53(2) 114–119.
- Barton, L. (1992). Disability and the necessity for a socio-political perspective. In L. Barton., K. Ballard & G. Fulcher (Eds.), *Disability and the necessity for a sociopolitical perspective* (pp. 1-14). New Hampshire, UK: IEEIR World Rehabilitation Fund.
- Barton, L. (1996). *Disability and society: Emerging issues and insights*. London, New York: Longman.
- Barton, L., (1997). Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic? *International Journal for Inclusive Education*, 1(3), 231-232.
- Barton, L. (1998). Market Managerialism and inclusive Education, in Clough, P. (ed), *Managing Inclusive Education*. London: Paul Publishing, p. 78-91
- Barton, L. (1999). Teachers, change and professionalism: What's in a name?, in Barton, L.& Armstrong, F. (eds), *Difference and Difficulty: insights, issues and dilemmas*. Sheffield: University of Sheffield, pp.128-146
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion*. London: Institute of Education, University of London.

- Barton, L. (2004a) The Disability Movement: Some Observations, in J. Swain, S. French & Barnes, C. *Disabling Barriers-Enabling Environments*, London: Sage
- Barton, L. (2004b). The politics of special education a necessary or irrelevant approach? In L. Ware (Ed.), *Ideology & the Politics of (In) Exclusion*, (pp.63-75). New York: Peter Lang Publishing.
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), 317-327.
- Barton, L. & Baretti, E. (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: some emerging issues. *British journal of sociology of Education*, 15(4), 529-543.
- Barton, L. & Armstrong, F. (1999). *Difference and Difficulty: insights, issues and dilemmas*. Sheffield: University of Sheffield.
- Barton, L. & Armstrong, F. (2001). Disability, Education and Inclusion: Cross cultural issues and Dilemmas. In G. Albrecht, K. Seelman & M. Bury (Eds), *International Handbook of Disability Studies* (pp.693-710). London: Sage Publications.
- Barton, L. & Armstrong, F. (2003). Engaging with disabling policies. *Teachers in Education*, 70, 37-49.
- Barton, L., Oliver, M (2003). *Disability Studies: Past, Present & Future*. Leeds: The Disability Press.
- Barton, L., Armstrong F. (2007) *Policy, Experience and Change: Cross-cultural Reflections on Inclusive Education*. London: Dordrecht-Springer Books.
- Basye, D. (2018). *Personalized vs. differentiated vs. individualized learning*. Ανακτήθηκε στις 03/11/2019 από <https://www.iste.org/explore/Education-leadership/Personalized-vs.-differentiated-vs.-individualized-learning>
- Basham, J., Hall, T., Carter Jr.R. & Stahl, W. (2016). An Operationalized Understanding of Personalized Learning. *Journal of Special Education Technology*, 31(3) 126-136.
- Bashinski, S. (2002). *Adapting the Curriculum to Meet the Needs of Diverse Learners*, Ανακτήθηκε στις 13/05/2018 από <http://www.pbs.org/>.
- Bassoff, T. (2002). *Intervention Literacy Centers*. Ανακτήθηκε στις 23/10/2019 από <http://www.pasadenaisd.org/specialprograms/bilingualesl/INTERVENTIONS/ECPK2/ECPK2LiteracyCenters.pdf>.

- Bateman, B. & Linden, M. (1998)/ *Better IEP: How to develop legally correct and educationally useful programs*. 3rd edition. Longmont, CO: Sopris West.
- Bateman, B. & Herr, A. (2003). *Writing Measurable IEP Goals and Objectives*, USA: Attainment company.
- Bean, R., Hamilton, R., Zigmon, N. & Morris, G. (2006). The changing roles of special education teachers in a full-time mainstreaming program: rights without labels. *Reading & Writing Quarterly*, 10(2), 171-185.
- Bellour, F., Bartolo, P. & Kyriazopoulou, M.(eds.) (2017). *Inclusive Early Childhood Education: Literature Review*. Odense, Denmark European: Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Benson, J. & Clark, F. (1983). A guide for instrument development and validation. *American Journal of Occupational Therapy*, 36, 790-801.
- Bergin, E. & Logan, A. (2013). An Individual Education Plan for Pupils with Special Educational Needs: How Inclusive is the process for the Pupil? *Reach-Journal of Special Needs Education in Ireland*. 26(2), 79-91.
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics, and praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Berry, R. (2011). Voices of experience: general education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 627–648
- Bevir, M. & Kedar, A. (2008). Concept formation in political science: An anti-naturalist critique of qualitative methodology. *Perspectives on Politics*, 6(3), 503-517.
- Billingsley, B. (2004). Special Education Teacher Retention and Attrition. A Critical Analys of the Research Literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
- Bishop, A. & Jones, P. (2002) Promoting inclusive practice in primary initial teacher training: influencing hearts as well as minds. *Support for Learning*, 17(2), 58-63.
- Black, P, Harrison, C, Hodgen, J, Marshall B, & Serret N. (2011). Can teachers' summative assess-ments produce dependable results and also enhance classroom learning? *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 18 (4), 451–469.

- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B., & Serret, N. (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(2), 215–232.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Black, W. & Montalvo, J. (2017). The Individual Education Plan: From individual needs to meaningful relationships. *TASH Connections* 42(1), 7-13.
- Blackwell, W. & Rossetti, Z. (2014). The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *Sage open*, 4(2), 1-15.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23(3), 233-243.
- Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. (2003). *Developing Inclusive Teacher Education*. New York: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). London: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boutskou, E. (2007). The role of special education teachers in primary school in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 289-302.
- Bray, B. & McClaskey, K. (2012). *Personalization vs. Differentiation vs. Individualization Report (PDI)*. Ανακτήθηκε στις 23/11/2019 από <https://education.alberta.ca/media/3069745/personalizationvsdifferentiationvsindividualization.pdf>.
- Brighton, C. M., Hertberg, H. L., Moon, T. R., Tomlinson, C. A., and Callahan C. M., (2005). *The Feasibility of High-end Learning in a Diverse Middle School, The National Research Center on the Gifted and Talented*. Ανακτήθηκε στις 08/10/2019 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505377.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory" in Vasta, R. (ed.). *Annals of child development*. Greenwich, CT: JAI.
- Brownell, M., Smith, S., McNellis, J. & Miller, D. (1997). Attrition in Special Education: Why Teachers Leave the Classroom and Where They Go. *Exceptionality*, 7(3), 143-155.

- Buell, M., Hallam, R. & Gamel- McCormick (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Bunch G. (2007). *Strategies for Educators to Create Inclusive and Accessible Community Schools*. Ανακτήθηκε στις 12/04/2018 από http://www.togetherwerock.com/pdfs/Draper_AccessSchool.pdf
- Burkhart, D. (2008). *CS for All Students Using Differentiated Instruction*. Ανακτήθηκε στις 26/04/2018 από http://csta.acm.org/ProfessionalDevelopment/sub/CSIT09Presentations/Burkhart_Differentiated.pdf.
- Burns, D. (2008). *Continuing the integration of preschool children with a mild and moderate intellectual disability into community preschools: support and resource requirement*. Ανακτήθηκε στις 08/07/2017 από [http://www.nda.ie/cntmgtnew.nsf/0/87418679FAE58B0E80256F02004753E9/\\$ File/ParA6.htm](http://www.nda.ie/cntmgtnew.nsf/0/87418679FAE58B0E80256F02004753E9/$ File/ParA6.htm).
- Burkett, J. (2013). *Teacher Perception On Differentiated Instruction and Its Influence On Instructional Practice*. Ανακτήθηκε στις 12/03/2019 από https://shareok.org/bitstream/handle/11244/10960/Burkett_okstate_0664D_12634.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Bury, M. (1997). *Health and illness in a changing society*. London and New York: Routledge.
- Byers, R. and Rose, R. (1996). *Planning the curriculum for pupils with special educational needs*. London: David Fulton
- Byers, R. (1999). Experience and achievement: initiatives in curriculum development for pupils with severe and profound and multiple learning difficulties *British Journal of Special Education*, 26(4), 184-188
- Campbell, J. & Oliver, M. (1996). *Disability Politics: Understanding our past, changing our future*. London: Routledge.
- Campbell, J., Gilmore, L. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of intellectual & Development Disability*, 28(4), 369- 379.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Carr, W. (1994): “Whatever Happened to Action Research”, *Educational Action Research*, 2(3), 428-429.
- Carter, E. and Wilson, C. (2011). *An Attitudinal Study: Perceptions of Teachers, Parents and Public School Stakeholders Concerning the IEP Process and Development*. Ανακτήθηκε στις 2/02/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540489.pdf>.
- Cavendish, W. & Connor, D. (2017a). Towards Authentic IEPs and Transition Plans: Student, Parent and Teacher Perspectives. *Learning, Disability Quarterly*, 41(1), 32-43.
- Cavendish, W., Connor, D. and Rediker, E. (2017b). Engaging Students and Parents in Transition-Focused Individualized Education Programs. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 228–235.
- Cavendish, W., & Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: Student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 32-43.
- Carroll, A., Forlin, C. & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian Preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 65-79.
- Cho, H., Wehmeyer, M., & Kingston, N. (2010). Elementary teachers’ knowledge and use of interventions and barriers to promoting student self-determination. *The Journal of Special Education*, 45(3), 149-156
- Christle, C. & Yell, M. (2010). Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings. *Exceptionality*, 18, 109–123.
- Cipriani, A., & Geddes, J. (2003). Comparison of systematic and narrative reviews: the example of the atypical antipsychotics. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 12(3), 146-153.
- Civitillo, S., Denessen, E., and 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*, 16(1), 587–591
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (1998). *Special Education*. London: Routledge.

- Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 56-66.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. and Robson, S. (1999). Inclusive Education school as organization. *International journal of Inclusive Education*, 3(1), 37-51.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (sixth edition)*. London & New York: Routledge. London & New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B., (2011). *Research methods in education*. Oxon, UK: Routledge.
- Cole, T. (2005). Policies for positive behaviour management, in Topping, K. & Maloney, S. (eds), *The Routledge Farmer Reader in Inclusive Education*. London, New York: Routledge Farmer.
- Connors, C., Stalker, K. (2007). Children's experiences of disability: pointers to a social model of disability: pointers to a social model oh childhood disability. *Disability & Society*, 22(1), 19-33.
- Cook, L., McDuffie-Landrum, K. A., Oshita, L., & Cotheren-Cook, S. (2011). Coteaching for students with disabilities: a critical analysis of the empirical literature. In J. M. Kauffman, & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education*. London: Routledge.
- Corbet, J. (1996). *Bad-mouthing: the language of special needs*. London: Falmer Press.
- Corbett, J. (1999). Inclusive Education and school culture. *International journal of Inclusive Education*, 3(3), 53-61.
- Corbett, J. (2001a). *Supporting Inclusive Education: A Connective Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Corbett, J. (2001b) Teaching Approaches which support Inclusive Education: a Connective Pedagogy, *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.
- Corbett, J. & Norwich, B., (1997). Special Needs and Client Rights: the Changing Social and Political Context of Special. Educational Research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 379-389.
- Corbett, J. & Slee, R., (2000). An international conversation on inclusive education, Armstrong, F., Barton, L., (eds). *Inclusive Education: Policy, contexts and comparative perspectives*. London: Fulton, p.133-146.
- Coskun Y. (2010). School counselors' views about the individualized educational program practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1629-33.

- Council of the European Union (CEU) (2009). *Strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Ανακτήθηκε στις 05/03/2017 από <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>.
- Creswell, A. J. (1998). *Qualitative Inquire And Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Croll, P. & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. *European journal of Inclusive Education*, 15(1), 1-12.
- D'Cruz, H. (2011). Working with "Diverse Bodies, Diverse Identities,": an approach to professional education about diversity. *International Journal of Inclusive Education*, (11)1, 35-57.
- Dabkowski, D., M., (2004). Encouraging Active Parent Participation in IEP Team Meetings *Teaching Exceptional Children*, 36 (3), 34-39.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L. & Beaulieu, M.-D. (2005) The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 116-131
- Daniels, H. & Garner, P. (1999). *Inclusive education*. London: Biddles Ltd.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Canada: Pembroke publisher.
- Darling-Hammond, L., & Falk, B. (1996). Supporting teaching and learning for all students: Policies for authentic assessment systems. In A. L. Goodwin (Ed.), *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children*. NY: Routledge.
- Das, A., K., Sharma, S., & Sing, V., K. (2012). *Inclusive education in India: A paradigm shift in roles, responsibilities and competencies of regular school teachers*. Ανακτήθηκε στις 02/11/2019 από https://www.researchgate.net/publication/235363198_Inclusive_education_in_India_A_paradigm_shift_in_roles_responsibilities_and_competencies_of_regular_school_teachers.
- Davies, A., Cameron, C., Politano, C., & Gregory, K. (1992). *Together is better: Collaborative assessment, evaluation & reporting*. Winnipeg, Manitoba, Canada: Portage & Main Press.

- Debbag, M. (2017). Opinions of Prospective Classroom Teachers about Their Competence for Individualized Education Program (IEP). *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 181-185.
- DeFur, S. (2010). IEP Transition Planning-From Compliance to Quality. *Exceptionality*, 11(2), 115-128.
- Department for Children, Schools and Families (2009). *Special Educational Needs (SEN) – A guide for parents and carers*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1994). *The code of practice on the identification and assessment of SEN*. London: DfEE.
- Department for Education and Employment (DfEE) (2000). *SEN Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Needs*. London: DFEE
- Department for Education and Employment (DfES) (2004). *Every Child Matters: Next Steps*. London: DfES.
- Department for Education and Employment (DCSF) (2010). *Personalised Learning – A Practical Guide*. UK: Department for Children School and Families, Ανακτήθηκε στις 06 /01/2016, από <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00844-2008DOM-EN.pdf>.
- Department of Education and Training (2018). *Personalised learning and support inclusive classrooms for students with additional needs*. State of Victoria: DET Ανακτήθηκε στις 15/01/2019 από https://researchmgt.monash.edu/ws/portalfiles/portal/245337890/245337834_oa.pdf.
- Dettmer, P. Thurston, L.P. & Dyck, N.J. (2005). *Consultation, Collaboration and teamwork for students with special need*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dixon, F., Nina Yssel, N., McConnell, J. & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127.
- Doolaard, S., and G. J. Harms. 2013. *Omgaan met excellente leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk* [Handling Excellent Pupils in Every Day Classroom]. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Douglas, A. (2008). *Developing an Effective Individual Education Plan Coursework Project in Special Education (9012C)*. Flinders University. Ανακτήθηκε στις 06/01/2016, από http://www.flinders.edu.au/ehl/fms/projects_files/1_2008.pdf.

- Dove, M. & Honigsfeld, A. (2010). Co-teaching and Collaboration: Opportunities to Develop Teacher Leadership and Enhance Student Learning. *TESOL*, 1(1), 3-22.
- Drasgow, E., Yell, M.L., & Robinson, T.R. (2001). Developing Legally and Educationally Appropriate IEPs: Federal Law and Lessons Learned from the Lovaas Hearings and Cases. *Remedial and Special Education*, 22(6), 359-373.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce une école juste? *Revue Francaise de Pédagogie* 146, pp. 105-114.
- Dunphy, E. (2008). *The framework for early learning: A background paper. Supporting early learning through formative assessment*. Ανακτήθηκε στις 21-04-2016 από http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Primary/EC_assessment_paper2.pdf.
- Dunst, C., Bruder, M.B., & Hamby, D. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731-1744.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2011). Evidence-based strategies for training adults to use assistive technology and adaptations [Electronic Version]. *Research Brief*, 5(1), 1-8.
- Durlak, J. A. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section, "implementation research in early childhood education". *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 348-357.
- Dyson, A. (1994). Towards a collaborative, learning model for responding to student diversity. *Support for learning*, 9(2), 53-60.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner, (Eds), *Inclusive education* (pp.36-53). London: Kogan Page.
- Dworkin, A., Saha, L. & Hill, A. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal* 4(2), 108-120.
- EDMENTUM (2016). *Create personalized learning plans for every student*. Bloomington: Edmentum.
- Education For Persons With Special Educational Needs Act (EPSEN) (2004). Ανακτήθηκε στις 14/02/2019 από <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2004/act/30/enacted/en/pdf>

- Efthymiou, E. & Kington A. (2017). The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective. *Cogent Education* 4(1304015), 1-22.
- Eichler, J. (1999). *The Individualized Education Program Requirement: Conceptualization versus Reality*. University of Kansas: U.S.A. Διδακτορική Διατριβή.
- Elizabeth Wood & Helen Hedges (2016) Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control, *The Curriculum Journal*, 27(3), 387-405.
- Elliott, J. (1985). Facilitating Action Research in Schools: Some Dilemmas. In R. G. Burges (Ed.), *Field Methods, in the Study of Education*, London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (2006). Educational Research as a Form of Democratic Rationality. *Journal of Philosophy of Education*, 40 (2), 169-185.
- Elliott, J. (2011) ‘The Educational Action Research and the Teacher’. *Action Researcher in Education*, 1(1), pp.1-3.
- Elma M. Dijkstra, Amber Walraven, Ton Mooij & Paul A. Kirschner (2016). Improving kindergarten teachers’ differentiation practices to better anticipate student differences. *Educational Studies*, 42(4), 357-377.
- Emerich, P. (2018). *Rethinking Differentiation, Individualization, and Personalization*. Ανακτήθηκε στις 03/11/2019 από <https://paulemerich.com/2018/09/10/rethinking-differentiation-individualization-and-personalization/>.
- Engel, M., Claessens, A. & Finch, M., A. (2013). “Teaching Students What They Already Know? The (Mis) Alignment between Mathematics Instructional Content and Student Knowledge in Kindergarten.” *Educational Evaluation and Policy Analysis* 35, 157–178
- Engelbrecht, P., Oswald, M. & Forlin, C. (2006). Promoting the implementation for inclusive education in primary school in south Africa. *British Educational Research journal*, 33(3), 121-129.

- Espin, C., Deno, S. & D. (1998). Individualized Education Programs in Resource and Inclusive Settings: How “Individualized” Are They? *The Journal of Special Education*, 32(3), 164-174.
- Esquivel, S. L., Ryan, C. S., & Bonner, M. (2008). Involved parents’ perceptions of their experiences in school-based teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18, 234-258.
- Etscheidt, S. & Curran, C. (2010) Peer-Reviewed Research and Individualized Education Programs (IEPs): An Examination of Intent and Impact, *Exceptionality*, 18(3), 138-150.
- Etscheidt, S. (2003). An analysis of legal hearings and cases related to individualized education programs for children with autism. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 28(2), 51-69.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2017a). *Inclusive Early Childhood Education. New Insights and Tools – Contributions from a European Stud*, (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné and F. Bellour, eds.). Odense, Denmark: EASEN. Ανακτήθηκε στις 18/11/2019 από https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE_Synthesis_Report_2017.pdf.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2017b). *Raising The Achievement Of All Learners In Inclusive Education*, (V.J. Donnelly and A. Kefallinou, eds.). Odense, Denmark
- European Agency for Development in Special Needs Education (2006). *Εξατομικευμένα Σχέδια Μετάβασης. Υποστηρίζοντας τη Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία*. Victoria Soriano: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής.
- European Commission (2013). *Justice: European Disability Strategy 2010-2020*. Ανακτήθηκε στις 15/02/2016 από <Http://ec.europa.eu/justice/discrimination/disabilities/disability-strategy/index.en.htm>.
- Evans, J., and Lunt, I., (2005). Inclusive education: are there limits? In Topping, K., and Maloney, S., (ed.). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. New York: Routledge Falmer, p. 41-52.

- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and every one. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Ferrara, M. (2009). Broadening the Myopic Vision of Parent Involvement. *The School Community Journal*, 19(2), 123-142.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235.
- Filkenstein, V. (1980). *Attitudes and disable people: issues for discussion*. New York: Work Rehabilitation Fund.
- Filkenstein, V. (1993). The commonality of disability, in Swain, J., French, S., Oliver, M. (eds), *Disabling barriers-Enabling environments*. London: Sage and open university press.
- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive education schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 87-98.
- Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, 13(3), 105-108.
- Florian, L., (2005). Inclusive practice: what, why and how, in Topping, K., & Maloney, S., (eds). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. New York: Routledge Falmer, p. 29-38.
- Foreman, P. (2010) Collaborative individualized education process: RSVP to IDEA, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 15(1), 112-113.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British journal of Special Education*, 22(4), 179-185.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Forlin, C., Douglas, G. & Hattie (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 119-133
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. London: Penguin.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. In, Hubert L. Dreyfus and Paul Rabinow (eds). *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, 125-145. Brighton: Harvester.

- Foucault, M. (2000). Governmentality. In J.D. Faubion, (ed.). *Essential works of Foucault, 1954-1984. Power. Vol.3.* New York: The New Press.
- Foucault, M. 1990. *The History of Sexuality, Vol. 1: The will to Knowledge.* Harmondsworth: Penguin.
- Foulger, T.S. (2010). External Conversations: An Unexpected discovery about the critical friend in action research inquiries. *Action Research*, 8(2), 135-152.
- Fox, J. & Hoffman, W. (2011). *The Differentiated Instruction, Book of lists.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Freinet, E. (1968). *Naissance d'une pédagogie populaire.* Paris: Maspéro.
- Friend, M. (2000). Myths and Misunderstandings about Professional Collaboration, *Remedial and Special Education*, 21(3), 130-132, 160.
- Friend, M., & Cook, L. (1992). The new including: How it really works. *Instructor*, 101(7), 30-36.
- Friend, M. & Cook, L. (2012). *Interactions: Collaboration skills for school professionals (7th ed.).* Boston: Allyn and Bacon.
- Friend, M. D., & Bursuck, W. D. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (5th ed.).* Columbus, OH: Merrill.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals.* Boston: Allyn and Bacon.
- Friend, M., and Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals.* New York: Longman.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27.
- Friendman, V. J. (2001). Action Science: Creating communities of inquiry in communities of practice. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice.* London: SAGE Publication, p. 159-170.
- Fulcher, G. (1989). Integration: inclusion or exclusion, in Slee, R.(ed). *Discipline and schools: A curriculum perspective.* Australia: Macmillan.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press.

- Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190-207.
- Fyssa, A., Vlachou, A. & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223–237.
- Gable, R., Mostert, M. & Tonelson, S. (2004) Assessing Professional Collaboration in Schools: Knowing What Works, Preventing School Failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 48(3), 4-8.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method* (G. Barden & J. Cumming, Trans.). New York: Seabury.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (2nd Rev. ed.; J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans. of Rev.). New York: Continuum.
- Gaffney, J., & Ruppard, A. (2011). Individualized education program team decisions: A preliminary study of conversations, negotiations, and power. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 36, 11-22.
- Galvin, R. (2006). A genealogy of the disabled identity in relation to work and sexuality. *Disability and Society*, 21, 499-512.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011//1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligencies*. (with a new introduction by the author). Basic Books.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gindis, B. (1995a). The Social/ Cultural Implication of Disability: Vygotsky' s Paradigm for Special Education, *Educational Psychologist*, 30(2), 77-81.
- Gindis, B. (1995b). Viewing the Disabled Child in the Sociocultural Milieu, Vygotsky' s quest, *School Psychology International*, 16, (2), 155 – 166.
- Gindis, B. (1999). Vygotsky' s Vision: Reshaping the Practice of Special Education for the 21st Century, *Remedial and Special Education*, 20(6), 32 – 64.
- Giroux, H. A.(1997). *Pedagogy and the politics of Hope: Theory, Culture and society*. Oxford and Border, Colo: Westview press
- Giroux, H. A. (2010). Bare pedagogy and scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education as a Democratic, *The educational Forum*, 74(3), 184-196.

- Giroux, H. A. (2011). *On Critical pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Glass, C. & Zygouris-Coe, V., (2005). *Literature circles*. Ανακτήθηκε στις 14/09/2019 από <https://www.ocps.net/cs/services/cs/currareas/read/IR/bestpractices/GL/Literature%20Circles.pdf>.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reability and Validity in Qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Goldman, S. & Mason, C. (2018). Predictors of Participant Perceptions of Facilitated Individualized Education Program Meeting Success. *Journal of Disability Policy Studies*, 29(1) 43–53.
- Goldsworthy, R. & Coyle, A. (2001). Practitioners' accounts of religious and spiritual dimensions in bereavement therapy. *Counselling Psychology Quarterly*, 14 (3), 183-202.
- Goodley, D. (2001). ‘Learning Difficulties’, the social Model of Disability and Impairment: Challenging epistemologies. *Disability & Society*, 16(2), 207-231.
- Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: The need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1142-1151.
- Gregory, K., Cameron, C., & Davies, A. (2000). *Self-assessment and goal-setting*. Merville BC: Connections Publishing.
- Gregson, K. (2012). Facilitated Individualized Education Program. *Network News*, 20(3), 1-4.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education (2nd ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Volume 1: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1990). *A review of Gadamer’s Truth and Method* (F. R. Dallmayr & T. McCarthy, Trans.). In G. L. Ormiston & A. D. Schrift (Eds.), *The hermeneutic tradition* (pp. 213-244). Albany, NY: SUNY Press.
- Habermas, J. (1990b). *A review of Gadamer’s Truth and Method* (F. R. Dallmayr & T. McCarthy, Trans.). In G. L. Ormiston & A. D. Schrift (Eds.), *The hermeneutic tradition* (pp. 213-244). Albany, NY: SUNY Press.

- Haelermans, C., Ghysels, J., and Prince, F., (2015) Increasing performance by differentiated teaching? Experimental evidence of the student benefits of digital differentiation. *British Journal of Educational Technology*, 46 (6), 1161–1174.
- Hall, T. (2003). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hall, P. (2005) Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 188-196.
- Hamilton, D., (2001) Introduction: New directions in research—education, teacher education and social justice. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 93–95.
- Hammer, M. R. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase student participation in IEP conferences. *Intervention in School and Clinic*, 39, 295-380.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.
- Hargraves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York: TC press.
- Hargreaves, A. & Lo, L. (2000). The paradoxical Profession: Teaching at the turn of the century. *Prospects*, 2, 167-180.
- Harlen, W. (2005). Teachers’ summative practices and assessment for learning—tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Hart, S. (1992). Differentiation - Way Forward or Retreat? *British Journal of Special Education*, 19(1), 10-12.
- Hartman, E. (2015): Understanding the Everyday Practice of Individualized Education Program Team Members, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 1–24.
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R. & Børghlum Tofteng, D.M. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education, European. *Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382-395.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20 (1), 5-21.
- Heikkinen, H., Kakkori, L. & Huttunen, R. (2001). This is my truth, tell me yours: some aspects of action research quality in the light of truth theories. *Educational Action Research*, 9 (1), 9-24.

- Hersh, D., O'Rourke, J. and Lewis, A. (2013). Collaboration towards inclusion. An interprofessional learning opportunity for education and speech pathology students. *JCPSLP*, 15 (3), 115-119.
- Hertberg-Davis, H., (2009) Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), 251-253.
- Hertberg-Davis, H., (2009) Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), 251-253.
- Hertberg-Davis, H., (2009) Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149 – 161.
- Hirsh, A. (2014). The Individual Development Plan: supportive tool or mission impossible? Swedish teachers' experiences of dilemmas in IDP practice. *Education Inquiry*, 5(3), 405-427.
- Holly, M.L. (1989). *Writing to Grow: keeping a personal-professional journal*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.
- Hopkins, D. (1985) *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press.
- Howard, R. & Ford, J. (2007). The roles and responsibilities of teacher aides supporting students with special needs in secondary school settings. *Australian Journal of Special Education*, 3(1), 25-43.
- Huang, L-S. (2012). Action Research. *Key Concepts & Theories in TEAL*, 13-17. BC TEAL.
- Huffman, P. D. (1996). "Look what I did" Why portfolio based assessment works. *Early Childhood News*, 8(1), 20-23.
- Hughes, M., T. & Valle-Riestra, D., M. (2007). Experience of kindergarden teachers implementing instructional practices for diverse learners. *International journal of Special Education*, 22(2), 119-128.
- Ikeda, A. & Ando, T. (2012). Teachers' Attitudes Toward Individual Teaching Plans in Elementary School: Semantic Differential. *Jpn. J. Spec. Educ*, 49(6), 685-699.
- Ilich-Stoshovikj, D., Nikolicj, S. (2006). Individual Education Programs. *Psychological and pedagogical survey* 1(2), 31-40.

- İlik, Ş. & Er, R. K. (2019). Evaluating Parent Participation in Individualized Education Programs by Opinions of Parents and Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 7(2), 76-83.
- İlik, Ş. & Sari, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1547-1572.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) (2004) PL 108-446, 20 U.S.C. §§ 614 et seq.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2007) School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75-91.
- Jewell, T. (2011). Involving Parents and Teachers in Individual Education Programmes. *Educational Psychology in Practice*, 2(2), 16-22.
- Johnson, R., Penny, J. & Gordon, B. (2009). *Assessing performance: designing, scoring, and validating performance tasks*. New York: Guilford Press.
- Jones, S. (2012). Critical Literacy in the making: Social class and identities in the early reading classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2) 197–224
- Jones, B. (2016). Parents' Perceptions of School Multidisciplinary Team Meetings and Collaboration. *Educational Specialist 106*. Ανακτήθηκε στις 15-10-2019 από <https://commons.lib.jmu.edu/edspec201019/106>.
- Jurkowski, S. & Müller, B. (2018). Co-teaching in inclusive classes: The development of multiprofessional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 75, 224-231.
- Kartika, A., Suminar, D. R., Tairas, M. M. & Hendriani, W. (2018). Individual Education Program (IEP) Paperwork: A Narrative Review. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(2.29), 682-687.
- Kassiotakis, M. & Lambrakis, P. A. (1998). Greek education and its legislative framework, in: W. Tulasiewicz & G. Srowbridge (Eds), *Education and the law: international perspectives*. London: Routledge.
- Kelley, K. R., Bartholomew, A., & Test, D. W. (2013). Effects of the self-directed IEP delivered using computer-assisted instruction on student participation in educational planning meetings. *Remedial and Special Education*, 34, 67-77.

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas. In P. Reason and H. Bradbury (eds.). *Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice* (pp. 91-102). London: Sage.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.
- Kerr, S. & Baker, M. C. (2013). Six practical principles for inclusive curriculum design. In Tynan, B., Willems, J., & James, R., *Outlooks and Opportunities in Blended and Distance Learning*. Hershey, PA: IGI Global, 74-88.
- Klein, P. D. (2003): Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: Alternatives to 'learning styles' and 'multiple intelligences', *Journal of Curriculum Studies*, 35, 1, pp. 45-81
- Klein, P. (2010). Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: Alternatives to 'learning styles' and 'multiple intelligences' *curriculum studies*, 35(1), 45–81.
- Konrad, M., & Test, D. W. (2007). Effects of GO 4 IT . . . NOW! strategy instruction on the written IEP goal articulation and paragraph-writing skills of middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 28, 277-291.
- Konrad, M., Trela, K., & Test, D. W. (2006). Using IEP goals and objectives to teach paragraph writing to high school students with physical and cognitive disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(2), 111-124.
- Konrad, M. (2008). Involve Students in the IEP Process. *Intervention in School and Clinic*, 43(4), 236–239.
- Kovač-Cerović, T., Jovanović, O. & Pavlović-Babić, D. (2016). Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia: Different perspectives, achievements and new dilemmas. *Psihologija*, 49(4), 431-445.
- Krantz, J. (2009). Styrning och mening _ anspråk på professionellt handlande i läroplaner och skola [Steering and meaning _ claims for professional action in teacher education and schools]. Acta Wexionensia No. 181/2009.

- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133-141.
- Kupper, L. (2000). *A Guide to the Individualized Education Program*. Washington, DC.: National Information Center for Children and Youth with Disabilities.
- Kuyini, A.B. Desai, I. (2008). Providing instruction to students with special needs in inclusive classrooms in Ghana: Issues and challenges. *International Journal Of Whole Schooling*, 4(1), 22-39.
- Kwon, K. A., Elicker, J., & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 267-277.
- Kwon, K., Elicker, J., & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39, 267-277.
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1(1), 17-30.
- Koutselini, M., Agathangelou, S. (2009). Human Rights and Equity in Teaching Στο: *Human Rights and Citizenship Education Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe*, Academic Network London: CiCe. http://www.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/2009/2009_237.pdf.
- Kurz, N. & Paul, P. (2005). Towards an inclusive teacher education program. *Journal of Teaching and Learning*, 3(2), 16-27.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Research*, 53(1), 27-35.
- La Salle, T. P., Roach, A. T., & McGrath, D. (2013). The Relationship of IEP Quality to Curricular Access and Academic Achievement for Students with Disabilities. *International journal of special education*, 28(1), 135-144.
- Lacey, P. (2001). *Support Partnerships-Collaboration in Action*. London: David Fulton
- Lance, W. (1984). The IEP as a Vehicle for Equity. *SIG Bulletin*, 1(3), 13-14.

- Landmark, L. J., & Zhang, D. (2013). Compliance and practices in transition planning: A review of individualized education program documents. *Remedial and Special Education, 34*(2), 113-125.
- Law, C. (2006). Some ideologies of disability. *Journal of Research in Special Educational Needs, 6*(2), 108 –111.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education in Greece. *British journal of Special Education, 33*(4), 204-209.
- Leatherman, J.& Niemeier, J. (2005). Teachers' attitudes towards inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 26*, 23-36.
- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education, 21*, 699-715.
- Lee, H. (2007). *Collaboration: A must for Teachers in Inclusive Educational Settings*. Ανακτήθηκε στις 07/06/2018 από <http://iris.peabody.vanderbilt.edu>
- Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology, 33*(4), 263-272.
- Leo, E. & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: perspectives, possibilities and contradictions. *Educational Management Administration and Policy, 34*(2), 167-180.
- Lero, D. (2010). Assessing Inclusion Quality in Early Learning and Child Care In Canada with the SpecialLink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale. A report prepared for the Canadian Council on Learning. *Assessing Inclusion Quality in Early Childhood Learning and Child Care, 1-64*.
- Levins, T., Bornholt, L., & Lennon, B. (2005). Teacher's experience, attitudes, feelings, and behavioural intentions towards children with special educational needs. *Social psychology of education, 8*, 329-343.
- Liasidou, A. & Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education, 28*(4), 494–506.
- Lindsay, G. (2003) Inclusive Education: a Critical Perspective. *British Journal of Special Education, 30*(1), 3-12
- Macy, M. & Bricker, D. (2007). Embedding

- individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107–120.
- Lipsky, D. & Gartner, A. (1995). The evaluation of inclusive education programs. *National Center of Educational Restructuring and inclusion*, 2(2), 2-6.
- Liu, Q. (2015). Individual Education Plan (IEP). Use by General Classroom Teachers. Ανακτήθηκε στις 25-10-2019 από https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68679/1/Liu_Qingqing_201506_MT_MTRP.pdf
- Lonsbury, J. & Apple, M. (2012). Understanding the limits and possibilities of school's reform. *Educational Policy*, 26(5), 758-773
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M. & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124-139.
- Lyons E. & Coyle, A., *Analysing Qualitative data in Psychology*, σελ: 35-64. London: Sage.
- MacLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σελ. 279—33-). Αθήνα: Gutenberg.
- MacLeod, K., Causton, J. N., Radel, M., & Radel, P. (2017). Rethinking the Individualized Education Plan process: voices from the other side of the table. *Disability & Society*, 32(3), 381-400.
- Macy, M. & Bricker, D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107–120.
- Mahbub, T. (2008). Inclusive education at a BRAC school- perspectives from the children. *British journal of Special Education*, 35(1), 33-. 41.
- Maier, M. F., D. B. Greenfield, and R. J. Bulotsky-Shearer. 2013. “Development and Validation of a Preschool Teachers’ Attitudes and Beliefs toward Science Teaching Questionnaire.” *Early Childhood Research Quarterly* 28, 366–378.
- Malewski, E. (2010). Introduction: Profilerating Curriculum. In E. Malewski (ed.). *Curriculum Studies Handbook. The Next Moment*. New York & London: Routledge.
- Malik, F. (2018.) Individualize Educational Plan (IEP) for CWSN Development and Implementation Issues. *Research Gate*. Ανακτήθηκε στις 15-11-2019 από

https://www.researchgate.net/publication/327325576_Individualize_Educational_Plan_IEP_for_CWSN_Development_and_Implementation_Issues.

- Manz, P. H., Mautone, J. A., & Martin, S. D. (2009). Parent Perceptions of Multidisciplinary Teams collaborations with families: An exploratory study of the interrelationship of their perceptions of professional efficacy and school climate, and demographic and training variables. *Journal of Applied School Psychology, 25*(1) 47-70.
- Marchesi, A. (1986). Project for integration of pupils with special needs in Spain. *European Journal of Special Needs Education, 1*(2), 125-133.
- Marchesi, A., Martin, E., Echeita, G. & Perez, M. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education, 20*(4), 357-374.
- Marshall, S. (2015). *The Identification Of Contextual Factors Influencing Teacher Implementation Of Interventions Related To Students' Individual Education Plans*. (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε στις 24-06-2018 από https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1379&context=oa_diss.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E., & Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children, 72*, 299-316.
- Martin, J. K., Huber Marshall, L. & Sale, P. (2004). A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings. *Exceptional Children, 70*(3), 285-297.
- Maryland State Department of Education, Division of Special Education/Early Intervention Services (2009). *Understanding the Evaluation, Eligibility, and Individualized Education Program (IEP) Process in Maryland*. Ανακτήθηκε στις 8/12/2015, από <http://www.aacps.org/specialed/understandingtheiep.pdf>.
- Mason, C. and Goldman, S. (2017). Facilitated Individualized Education Planning: The State of Implementation and Evaluation. *Journal of Disability Policy Studies, 27*(4), 212–222.
- Mason, C., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children, 70*(4), 441-451.

- Maxwell, A. Joseph. (1996). *Qualitative Research Design. Applied Social Research Methods Series, 41*. London-New Delhi: Sage.
- McGill-Franzen, A., & Allington R. L. (1993). Flunk 'em or Get Them Classified: The Contamination of Primary Grade Accountability Data. *Educational Researcher*, 22, 19-22.
- Meirieu, P. (1991). Individualisation, différenciation, personnalisation: de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation. Conférence donnée lors du colloque de l'AECSE.
- Meisels, S. J., Jablon, J. R., Marsden, D. B, Dichtelmiller, M. L., Dorfman, A., & Steele, D. (1995). *The Work Sampling system: an overview*. Ann Arbor: Rebus Planning Associates, Inc.
- Menlove, R., Hudson, P.J., & Suter, D. (2001). A field of IEP dreams: Increasing general education teacher participation in the IEP development process. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28-33.
- Mertler, C. A. (2001). *Lessons learned from the administration of a webbased survey*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association (Chicago, IL, October 24-27, 2001). Ανακτήθηκε στις 03/10/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458278.pdf>.
- Messner, E. & Rauch, F. (1995). Dilemmas of facilitating action research. *Educational Action Research*, 3(1), 41-53
- Metropolitan Center for Urban Education (2008). *Education Culturally Responsive Differentiated Instructional Strategies*. New York, NY: Metropolitan Center for Urban Education, New York State Education Department. Ανακτήθηκε στις 23-10-2018 από www.steinhardt.nyu.edu/metrocenter. Metropolitan Center for Urban
- Miller, O. & Porter, J. (1994) Teacher training: setting the bill. *British journal of Special Education*, Vol. 21, No 1, pp. 7-8.
- Millward, A., Riddell, S., Banks, P., Baynes, A., Dyson, A., Kane J. & Wilson A., (2004). Individualised Education Programmes: Part 1: a literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs NASEN*, 2 (3). Ανακτήθηκε στις 14/06/2019 από https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.14713802.2002.00170.x?casa_token=_mXQA2Wp90sAAAAA:w8r3e2qkPv8JBMitzbahirvxAwS_zXgwyJE03Pg9Ee104mWJDqv50R6WWBHstI2oPwxDDTrBC0lqqcPO

- Ministry of Education, (2011). *Collaboration for success. Individual Educational plans*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education
- Mitchell, D., Morton, M. & Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans Report to the New Zealand Ministry of Education*. New Zealand: Ministry of Education. Christchurch: College of Education, University of Canterbury. Ανακτήθηκε στις 15/12/2018 από https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0012/102216/Literature-Review-Use-of-the-IEP.pdf.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mittler, P. (2002a). *Working towards inclusive education*. London: David Fulton.
- Mittler, P. (2002b). Educating Pupils with Intellectual Disabilities in England: thirty years on. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 145-160.
- Molyneux, J. (2001). Interprofessional teamworking: what makes teams work well?. *Journal of Interprofessional Care*, 15(1), 29-35,
- Mooij, T. 2007. “Design of Educational and ICT Conditions to Integrate Differences in Learning: Contextual Learning Theory and a First Transformation Step in Early Education.” *Computers in Human Behavior* 23: 1499–1530.
- Mooij, T., E. M. Dijkstra, A. Walraven, and P. A. Kirschner. 2014. “Towards Optimal Education including Selfregulated Learning in Technology-Enhanced Preschools and Primary Schools.” *European Educational Research Journal* 13, 529–552.
- Morando Rhim, L. & Lancet, S. (2018). *How Personalized Learning Models Can Meet the Needs of Students with Disabilities: Thrive Public Schools Case Study*. Washington: CRPE.
- Morgan, H. 2014. Maximizing student success with differentiated learning. *The Clearing House*, 87 (1), 34–38.
- Morley, L., Marginson, S. & Blackmore, J. (2014) Education and neoliberal globalization, *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 457-468.
- Morocco, C.C., & Aguilar, C.M. (2002). Co-teaching for content understanding: A school wide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 315-347.
- Morris, J. (1991). *Pride against Presudice*. London: Women’s Press

- Morris, J. (1993). *Independent lives: Community care and disabled people*.
 Basungstokes: Macmillan.
- Moster, M. (2010). Interprofessional Collaboration in Schools: Benefits and Barriers
 in Practice. *Taylor & Francis*, 40(3), 135- 138.
- Mueller, T. (2009). IEP Facilitation: A Promising Approach to Resolving Conflicts
 Between Families and Schools. *Teaching Exceptional Children*, jan/feb 2009,
 60-67.
- Munro, J., (2012) *Effective strategies for implementing differentiated instruction*.
 Ανακτήθηκε στις 15/04/2018 από <http://research.acer.edu.au/cgi>.
- Murawski, W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools. Making the
 Co-Teaching Marriage Work!* Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Murawski, W. W. & Dieker, L. A (2004). Tips and strategies for co-teaching at the
 secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Murray, Landrum, T. and McDuffie, K. (2010). Learning Styles in the Age of
 Differentiated Instruction. *Exceptionality*, 18, 6–17.
- Myara, Nathalie. (2018). *Iep Rating Scales For IEP Quality Analysis, Evaluation And
 Improvement*. University of Montreal, Center for information and information
 on plans (CIRP). Ανακτήθηκε στις 08/09/2019 από
[https://www.researchgate.net/publication/329125722_IEP_RATING_SCALES_](https://www.researchgate.net/publication/329125722_IEP_RATING_SCALES_FOR_IEP_QUALITY_ANALYSIS_EVALUATION_AND_IMPROVEMENT_C_CIRP#fullTextFileContent)
[FOR_IEP_QUALITY_ANALYSIS_EVALUATION_AND_IMPROVEMENT](https://www.researchgate.net/publication/329125722_IEP_RATING_SCALES_FOR_IEP_QUALITY_ANALYSIS_EVALUATION_AND_IMPROVEMENT_C_CIRP#fullTextFileContent)
[_C_CIRP#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/329125722_IEP_RATING_SCALES_FOR_IEP_QUALITY_ANALYSIS_EVALUATION_AND_IMPROVEMENT_C_CIRP#fullTextFileContent).
- National Center for Learning Disabilities (NCLD) (2015). *Personalized Learning:
 Policy & Practice Recommendations for Meeting the Needs of Students with
 Disabilities*. Washington: NCLD. Ανακτήθηκε στις 03/09/2019 από
[https://www.nclld.org/wpcontent/uploads/2016/04/Personalized-](https://www.nclld.org/wpcontent/uploads/2016/04/Personalized-Learning.WebReady.pdf)
[Learning.WebReady.pdf](https://www.nclld.org/wpcontent/uploads/2016/04/Personalized-Learning.WebReady.pdf).
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (2008). *Supporting
 learning and development through assessment*. Ανακτήθηκε στις 30-07-2018
 από http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/Guidelines_ENG/Assessment_ENG.pdf.
- National Council For Special Education (NCFSA) (2006). *Guidelines On The
 Individual Education Plan Process*. Dublin: Government publication sales
 office. Ανακτήθηκε στις 10/10/2015 από [http://ncse.ie/wp-](http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/final_report.pdf)
[content/uploads/2014/10/final_report.pdf](http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/final_report.pdf).

- Neale, M. H., & Test, D. W. (2010). Effects of the “I can use effort” strategy on quality of student verbal contributions and individualized education program participation with third-and fourth-grade students with disabilities. *Remedial and Special Education, 31*(3), 184-194.
- Nel, M., Engelbrecht, P., Nel, N. & Tlale, D. (2013). South African teachers' views of collaboration within an inclusive education system. *International Journal of Inclusive Education, 18*(9),1-17.
- New Jersey Department of Education (NJDOE) (2014). *A guide for implementing personalized student learning plan (pslp) programs*. Ανακτήθηκε στις 20-01-2018 από <http://www.state.nj.us/education/cte/pslp/PSLPGuide.pdf>.
- Noble, K. & Macfarlane, K. (2005). Romance or reality?: Examining burnout in early childhood teachers. *Australian Journal of Early Childhood, 30*(3), 53-58.
- Nordlund, M. (2003). *Differentiated Instruction. Meeting the Educational Needs of All Students in Your Classroom*. United States of America: Scarecrow Press, Inc.
- Norwich, B. & Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? Στο Norwich, B. & Lewis, A. (eds) *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Open University Press, p. 1-14.
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British journal of Special Education, 35*(3),136-143.
- Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with uncertainty*. USA, Canada: Routledge.
- Nteropoulou-Nterou, E. & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 891-907.
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2004). Inclusion and exclusion in the early years: conversations with European educators. *European Journal of Special Needs Education, 19*(3), 301-314.
- Oberon 2013. Opbrengstgericht werken bij kleuters [*Achievement oriented education for young pupils*]. Utrecht: Author.
- O’connor, T. & Colwell, J. (2002). The effectiveness and rationale of the ‘nurture group’ approach to helping children with emotional and behavioral difficulties

- remain with mainstream education. *British journal of Special Education*, 29(2), 96-100.
- O'Connor, E. & Yasikm A. (2007). Using Information from an Early Intervention Program to Enhance Literacy Goals on the Individualized Education Program (IEP). *Reading Psychology*, 28(2), 133-148.
- Oliver, M. (1990a). The individual and social models of disability. *People with established locomotor disabilities in hospital*. Ανακτήθηκε στις 31/08/2017 από <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/in%20soc%20dis.pdf>
- Oliver, M. (1990b). *The politics of disablement*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (1996a). *Understanding disability*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (1996b). A sociology of disability or a disablist sociology? in Barton, L.(ed), *Disability and society: Emerging issues and insights*. London, New York: Longman.
- Oliver, M. (2004). *Understanding Disability. From theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan
- Oliver, M. & Barnes, C. (1998). *Disabled People and Social Policy: from exclusion to inclusion*. London: Longman.
- Oliver, M. & Barnes, C. (2010). Disability Studies, disabled people and the struggle for education. *British Journal of Sociology Of Education*, 31(5), 547-560.
- Oliver, M. and Sapey, B. (1999). *Social work with disabled people*. New York: Palgrave
- Olson, J., Murphy, C. & Olson, P. (1999). Readyng parents and teachers for the inclusion of children with disabilities. *Young children*, 18-21.
- Ontario Ministry of Education(OME) (2000). *Individual Education Plans Standards for Development, Program Planning, and Implementation*. Ontario: Ministry of Education Ανακτήθηκε στις 10/10/ 2015 από <http://www.oafccd.com/documents/IEPstandards.pdf>.
- Ontario Ministry of Education(OME) (2004). *The Individual Education Plan (IEP) A resource guide Ontario Ministry of Education*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2015 από <https://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguid.pdf>

- Opertti, R., J. Brady, & Duncombe, L. (2011). “Interregional Discussions Around Inclusive Curricula in Light of the 48th Session of the International Conference on Education”. In Acedo, C., Opertti, R. Brady, J. & Duncombe, L. (Eds). *Interregional and Regional Perspectives on Inclusive Education: Follow-up of the 48th Session of the International Conference on Education*, p.13–32. Paris: UNESCO.
- Opertti, R., J. Brady, J. & Duncombe, L. (2009). “Moving Forward: Inclusive Education as the Core of Education for All.” *Prospects* 39 (3), 205–214.
- Orelove, F. P. and Sobsey, LL (1991). *Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach (2nd ed.)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *European Journal of Special Education*, Vol. 19, No 2, pp.104-111.
- Parette, H. P., & Murdick, N. L. (1998). Assistive technology and IEPs for young children with disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 193-198.
- Patti, A. (2016). Back to the Basics: Practical Tips for IEP Writing. *Intervention in School and Clinic*, 51(3) 151–156.
- Patterson, K. (2005). What classroom teachers need to know about IDEA '97. *Kappa Delta Pi Record*, 41(2), 62-67.
- Paul, S. & Peterson, C. (2002) Interprofessional Collaboration: Issues for Practice and Research. *Occupational Therapy In Health Care*, 15(3-4), 1-12.
- Pelatti, C. Y., Dynia, J. M., Logan, J. A., Justice, L. M. & Kaderavek, J. (2016). Examining quality Burnin two preschool settings: Publicly funded early childhood education and inclusive early childhood education classrooms. In *Child & Youth Care Forum* 45(6), 829-849). Springer US.
- Peters, S. (2004). Inclusive education: an EFA strategy for all children Ανακτήθηκε στις 13/03/2017 από <http://documents.worldbank.org/curated/en/456181468779394512/pdf/311950PAPER0In1fa1strategy01public1.pdf>.
- Petrogiannis, K. (2010). Early childhood care and education in Greece: Some facts on research and policy. *International Journal of Early Childhood*, 42, 131-139.
- Petrogiannis, K. (2013). Early childhood education and care in Greece: In search of an identity. *Nordic Early Childhood Education Research*, 6(29), 1-9.

- Phtiaka, H. (2006). From separation to integration: parental assessment of state intervention. *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 175-189.
- Pippa, H. (2005) Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 188-196.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., & Duffy, S. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. A product from the ESRC methods programme Version, 1, b92.
- Prasad, A. (2002). The Contest Over Meaning: Hermeneutics as an Interpretive Methodology for Understanding Texts. *Organizational Research Methods*, 5(1), 12-33.
- Prud' Homme, L., Dolbec, A. Brodeur, M., Pousseau, A. & Martineau, St. (2006). Building an Island of Rationality around the Concept of Educational Differentiation. *Journal of the Canadian Association of Curriculum Studies*, 4(1), pp. 129-151.
- Prunty, A. (2011). Implementation of children's rights: what is in 'the best interests of the child' in relation to the Individual Education Plan (IEP) process for pupils with autistic spectrum disorders (ASD)? *Irish Educational Studies*, 30(1), 23-44.
- Puckett, M. B., & Black, J. K. (1994). *Authentic assessment of the young child: Celebrating development and learning*. New York: Macmillan.
- Pyl, S, De Graaf, S. & Emanuelsson, I. (1998). The function of individualized education programmes in special education: a discussion of premises, *European Journal of Special Needs Education*, 3(2), 63-73.
- Radley, M. (2004). *The social construction of intellectual disability*. Cambridge: Cambridge University press.
- Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20, 85-105.
- Rakap, S. (2015) Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities, *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186.
- Rehfeldt, J. D., Clark, G. M. & Lee, S. W. (2012). The effects of using the transition planning inventory and a structured IEP process as a transition planning intervention on IEP meeting outcomes. *Remedial and Special Education*, 33(1), 48-58.

- Rentzou, K. (2010). Using the ACEI global guidelines assessment to evaluate the quality of early child care in Greek settings. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 75-80.
- Rhim, L. M., & Lancet, S. (2018). How Personalized Learning Models Can Meet the Needs of Students with Disabilities: Thrive Public Schools Case Study. *Center on Reinventing Public Education*. Ανακτήθηκε στις 13/04/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582803.pdf>.
- Richmond, R. (1994). The code of practice in schools: learning from recording of achievement. *British journal of Special Education*, 21(4), 157-159.
- Riddell, S., Kane, J., Banks, P., Baynes, A., Dyson, A., Millward, A., & Wilson, A. (2004). An Investigation of Individualized Education Programmes: Part 2: raising the attainment of pupils with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs NASEN*, 2 (3). Ανακτήθηκε στις 12/06/2019 από <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2002.00171.x>
- Rieser, L. (2006). How much is enough? defining an “appropriate” program under the education for all handicapped children act. *International Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(1), 25-32.
- Rodger, S. (2006). Individual Education Plans Revisited: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 42(3), 221-239.
- Rogers, K. H., R. Luton, H. Biggs, R. Biggs, S. Blignaut, A. G. Choles, C. G. Palmer, & Tangwe, P. (2013). Fostering complexity thinking in action research for change in social–ecological systems. *Ecology and Society*, 18(2): 31.
- Rosas, C., Winterman, K.G., Kroeger, S. & Jones, M.M. (2009). Using a rubric to assess individualized education programs. *International Journal of Applied Educational Studie*, 4(1), 1-47.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves. Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147-155.
- Rose, R., Amarnath, J., Narayan, S. & Raja, S. (2005). The transferability of teaching approaches to promote inclusive education across two countries: India and the

- UK. Inclusive and supportive congress, International Special Education Conference, Inclusion: Celebrating Diversity? Ανακτήθηκε στις 13/02/2017 από <http://www.isec2005.org.uk/about/session3.shtml>.
- Rose, R., Shevlin, M., Winter, E., O'Raw, P., & Zhao, Y. (2012). Individual Education Plans in the Republic of Ireland: an emerging system. *British journal of special education*, 39(3), 110-116.
- Rose, R., Kaikkonen, L. & Koiv, K. (2007). Estonian vocational teachers' attitudes inclusive education for students with special educational needs. *International journal of Special Education*, 22(3), 97-108.
- Rotter, K. (2014). IEP Use by General and Special Education Teachers, *Sage open*, April-June, 1-8.
- Roulstone, A., and S. Prideaux. (2008). "More Policies, Greater Inclusion? Exploring the Contradictions of New Labour Inclusive Education Policy." *International Studies in Sociology of Education*, 18 (1), 15–29.
- Roy, A., F. Guay, and P. Valois. 2013. "Teaching to Address Diverse Learning Needs: Development and Validation of a Differentiated Instruction Scale." *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1186–1204.
- Ruble, L., McGrew, A., Dalrymple, J., Lee, N., & Jung, A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1459-1470.
- Russell, H., B. (1994). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA & London, Sage.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149 – 16.
- Sagor, R. (2005). *The Action Research Guidebook: A four-step process for educators and school's teams*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. & Silveira-Maia, M., (2013). How individualized are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507–520.
- Santamaria, L. (2009). Culturally Responsive Differentiated Instruction. Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.

- Santangelo, T., and C. A. Tomlinson. 2012. "Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instruction Practices: An Exploratory Investigation." *Action in Teacher Education* 34, 309–327.
- Santiago – Lugo, S. (2018). *A Review the Literature on Problems and Challenges Encountered by Educators During the IEP Process*. Ανακτήθηκε στις 25/02/2019 από https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=pes_synthesis.
- Schleiermacher, F.D.E. (1985). Selections from hermeneutics: The handwritten manuscripts of F.D.E. Schleiermacher (H. Kimmerle, Ed; J. Duke & J. Forstman, Trans.). In K. Mueller-Vollmer (Ed.), *The hermeneutic reader* (pp. 73-97). New York: Continuum
- Schratz, M. (1997) *Initiating change through self-evaluation: methodological implications for school development*, CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development, Dundee, Scottish CCC.
- Scott, W. & Spencer, F. (2006) Professional development for inclusive differentiated teaching practice. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 11(1), 35-44.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416.
- Sebba, J. & Byers, R. (1992). The National Curriculum: control or liberation for pupils with learning difficulties? *Curriculum Journal*, 3(2), 143 — 160.
- Sebba, J., Byers, R. & Rose, R. (1993). *Redefining the Whole Curriculum for Pupils with Learning Difficulties*. London: David Fulton
- Shaddock, A. J. & Bramston, P. (1991). Individual Service Plans: The policy-practice gap. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 17(1), 73–80.
- Shaddock, A., MacDonald, N., Hook, J. Giorcelli, L. & Arthur-Kelly, M. (2009). *Disability, diversity and tides that lift all boats: Review of special education in the ACT*. Chiswick, NSW: Services Initiatives.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2002). The Social model of disability: an outdated ideology? *Research in social science and disability*, 2, 9-28.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representation of disabled people: dustbins for disavowal? *Disability and Society*, 9(3), 283-289.

- Shakespeare, T. (2002). *Disability- Postmodernity*. London: Amazon
- Shakespeare, T., Gillespie-sells, K. & Dominic, D. (1996). *The sexual Politics of Disability: Untold Desires*. New York: Cassell.
- Shakespeare, T., Gillespie-sells, K. & Dominic, D. (1996). *The sexual Politics of Disability: Untold Desires*. New York: Cassell.
- Sheridan, S. M., C. P. Edwards, C. A. Marvin, and L. L. Knoche. (2009).
 “Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs.” *Early Education and Development* 20, 377–401.
- Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. London: Sage.
- Shilling, C. (1996). *The body and social theory*. London: Sage.
- Shriner, J. G., Carty, S. J., Rose, C. A., Shogren, K. A., Kim, M., & Trach, J. S. (2013). Effects of using a web-based individualized education program decision-making tutorial. *The Journal of Special Education*, 47(3), 175-185.
- Shulman, L. S. 1986. “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.” *Educational Researcher* 15 (2), 4–14.
- Sigafoos, J., Elkins, J., Couzens, D, Gunn, S., Roberts, D. & Michelle Kerr (2006). Analysis of IEP goals and classroom activities for children with multiple disabilities *European Journal of Special Needs Education*, 8(2), 99-105.
- Sileo, J. M. (2001). Co-Teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38.
- Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 14-21.
- Silvers, P., Shorey, M. & Crafton, L. (2010). Critical literacy in a primary multiliteracies classroom: The Hurricane Group *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4) 379–409.
- Simon, J. B. (2006). Perceptions of the IEP requirement. *Teacher education and special education*, 29(4), 225-235.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2006). The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational and Philosophy and Theory*. Special Issue. The learning Society from the Perspective of Governmentality, 38(4), 417-430. *Special Education*, 26(4), 184-188.
- Sindelar, P.T. (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *Journal of Special Education*, 29, 234-244.

- Siperstein, G., Norins, J. & Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change, in Jacobson, J., Mulick, J. & Rojahn, J. (eds), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities*. Boston: Springer, p. 133-154.
- Sizer, T. R. (1996). *Horace's hope: What works for the American high school*. Boston: Houghton.
- Skårbrevik, K. (2005) The quality of special education for students with special needs in ordinary classes, *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387-401.
- Slater, L. (2004). Collaboration: A framework for school improvement. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 8(5), 1-19.
- Slee, R. & Allan, J. (2001). "Excluding the Included: A Reconsideration of Inclusive Education." *International Studies in Sociology of Education* 11 (2), 173–192.
- Slee, R. (2001a). Social, justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International journal of Inclusive Education*, 5(2/3), 167-177.
- Slee, R. (2001b). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113-123.
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education. Isn't Dead. It just smells funny*. London & New York: Routledge.
- Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology and Health*, 11, 261-271.
- Smith, J. (2003). *Qualitative Psychology: A practical Guide to research Methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Smith, G., & Throne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Belmont, CA: ISTE.
- Smith, J. A., & Eatough, V., (2007). Interpretative Phenomenological Analysis. In Lyons E. & Coyle, A., *Analysing Qualitative data in Psychology*, p. 35-64. London: Sage.
- Smit, R. & Humpert, W. (2012). "Differentiated Instruction in Small Schools." *Teaching & Teacher Education* 28, 1152–1162.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & Mcculley, L. (2012). Collaborative Models Of Instruction: The Empirical Foundations Of Inclusion And Co-Teaching. *Psychology In The Schools*, 49(5), 498-510.

- Solomon, D., J. (2001). Conducting web - based surveys. *Practical Assessments, Research and Evaluation*, 7(19), 1-6.
- Soni, A., 2014. 'Personal, social and emotional development', in J. Moyles, J. Payler and J. Georgeson (eds.), *Early Years Foundations: Critical Issues*. 2nd edition. Berkshire: Open University Press.
- Soukakou, E. P., Winton, P. J., West, T. A., Sideris, J. H., & Rucker, L. M. (2014). Measuring the quality of inclusive practices: Findings from the inclusive classroom profile pilot. *Journal of Early Intervention*, 36(3), 223-240.
- Spata, A.V. (2003). *Research Methods in Psychology Science and diversity*. New York: Wiley.
- Stallman, A. C., & Pearson, P. D. (1990). Formal measures of early literacy. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds), *Assessment for Instruction in Early Literacy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 7-44.
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union Gives Strength: Mainstream and Special Education Teachers' Responsibilities in Inclusive Co-taught Classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 1-19.
- Stephenson, Σ. (2008) Parent participation in individualized educational program planning in NSW schools for specific purposes. *Australasian Journal of Special Education*, 20(2), 5-16.
- Stiggins, R. (1987). Design and development of performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 6, 33-42.
- Stringer, E. T. (1999). *Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strogilos, V. (2005). *Multidisciplinary Collaboration in English and Greek Special Schools: Process and Effectiveness*. Unpublished Ph.D Thesis. The University of Birmingham
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development with a centralized system. *International Journal of inclusion Education*, 16(12), 1241-1258.
- Strogilos, V. & Kaila, M. (2005). *Multidisciplinary Collaboration and Pupils with Profound and Multiple Learning Difficulties: the Case of Greece*. Oral Presentation. European Conference on Educational Research, Education and Knowledge Economies. Dublin /Ireland, 7-10 September.
- Strogilos, V. and Xanthacou, Y. (2006). *Multidisciplinary Collaboration in English and Greek Special Schools: the Role of Parents*. Paper presented at the

- European Conference on Educational Research, University of Geneva, 13-15 September 2006. Ανακτήθηκε στις 09-03-2018 από <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/157506.htm>.
- Strogilos, V. & Xanthacou, Y. (2007). Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 339–349.
- Strogilos, V., Lacey, P., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2011). Collaboration and integration of services in Greek special schools: two different models of delivering school services. *International Journal of Inclusive Education*, 15(8), 797-818.
- Strogilos, V., and Tragoulia, E. (2013). Inclusive and Collaborative Practices in Co-taught Classrooms: Roles for Teachers and Parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91.
- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual Antecedents of Co-teaching Efficacy: Their Influence on Students with Disabilities' Learning Progress, Social Participation and Behaviour Improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., and Kaila, M., (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(1), 32-40.
- Strogilos, V. & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 24–33.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms, *Disability & Society*, 32(8), 1216-1238.
- Subban, P. & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International journal of Special Education*, 21(1), 42- 52.
- Sucuoğlu, N. B., & Bakkaloğlu, H. (2018). The quality of parent–teacher relationships in inclusive preschools. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1190-1201.
- Swain, J., French, S., Barnes, C. (2004). *Disabling barriers-Enabling environments*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications

- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teacher's prior Knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and teacher Education*, 25, 543-550
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2014). "My colleagues wear blinkers...If they were trained, they would understand better". Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 110-119.
- Symeonidou, S. (2002). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 149-159.
- Symeonidou, S. (2014) New policies, old ideas; the question of disability assessment systems and social policy. *Disability & Society*, 29(8), 12660-1274
- Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes Toward Disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Takala, M., Pirttima, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-172.
- Taylor, S. (2017). Contested Knowledge: A Critical Review of the Concept of Differentiation in Teaching and Learning. *Warwick Journal of Education, Transforming Teaching*, 1, 55-68.
- Teaching Resource Center, (2009). *Implementing Literacy Centers in the Early Childhood Classroom*, Ανακτήθηκε στις 16/11/2018 από <http://www.trcabc.com/resources/curriculum/implementing-literacy-centers-in-the-early-childhood-classroom>.
- Test, D. W., & Neale, M. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase middle graders' IEP participation. *Journal of Behavioral Education*, 13(2), 135-145.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569-583.
- Thomas, D. & Woods, H. (2003). *Working with people with learning disabilities. Theory and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley
- Thomsen, J. P., (2012) Exploring the heterogeneity of class in higher education: social and cultural differentiation in Danish university programmes. *British Journal of Sociology of Education*, 33 (4), 565-585

- Thomson, C., & Rowan, C. (1995). *Individual Education Plans in New Zealand Schools*. New Zealand: Wellington College of Education.
- Thomson, N. (2001). *Anti-Discriminatory Practice*. New York: Palgrave.
- Timothy, S. & Agbenyega, J. (2018). Inclusive School Leaders' Perceptions on the Implementation of Individual Education Plans. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 1-30.
- TLRP & ESRC/Pollard, A. & James, M. (2005). *Personalised Learning A commentary by the teaching and learning research programme*. Ανακτήθηκε στις 7 Φεβρουαρίου 2019, από https://www.researchgate.net/publication/271848873_Personalised_Learning_A_TLRP_Commentary.
- Tod, J., & Cornwall, J. (1998). Writing and implementing individual education plans. *Managing Special Needs in Mainstream Schools*. In Davies, J., D., Garner, P. & Lee, J. (eds), *Managing Special Needs in Mainstream Schools: The Role of the SENCO*. London: Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. & Moon, T. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. USA: ASCD.
- Tomlinson, C.A., & Eidson, C. (2003). *Differentiation in Practice. A resource guide for differentiating. Grades K-5*. Alexandria: ACSD.
- Tomlinson, S. (2006). *Module 2: Differentiated Instruction: From theory to practice*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <https://fliphtml5.com/mamz/vccr>.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertzberg, H., Callahan, M., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L. & Reynolds T. (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* 27, 119–145.
- Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2012). Differentiated instruction: An integration of theory and Practice. In G. Brown, R. Lara Alicko, & S. Jackson (Eds.), *Handbook of educational theories*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Toson, A. (2017). Moving beyond compliance: An Introduction to the IEP Issue. *TASH Connections*, 42(1), 1-6.

- Touraine, A. (2000). *Can we live together? Equality and Difference*. Cambridge: Polity Press.
- Trela, K. & Jimenez, B. (2013). From Different to Differentiated: Using “Ecological Framework” to Support Personally Relevant Access to General Curriculum for Students with Significant Intellectual Disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(2), 117–119.
- Tsao, L., Odom, S., Buysse, V., Skinner, M., West, T. & Vitztum-Komaneki, J. (2008). Social Participation of Children with Disabilities in Inclusive Preschool Programs: Program Typology and Ecological Features, *Exceptionality*, 16(3), 125-140.
- Tucker, V., & Schwartz, I. (2013). Parents’ perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health*, 5, 3–14.
- Underwood, K., Valeo, A. & Wood, P. (2012). Understanding Inclusive Early Childhood Education: A Capability Approach. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 290-299.
- Unesco, (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: Unesco.
- Unesco, (2004). *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students’ diversity*. Paris: Unesco
- Unesco, (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Ανακτήθηκε στις 14 May 2008 από [http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/\\$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf](http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf).
- Unesco, (2012) *Personalized learning: A new ICT-enabled education approach*. Ανακτήθηκε στις 20-1-2018 από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002202/220240E.pdf> .
- Uphold, N., Walker, A. & Test, D. (2007). Resources for Involving Students in Their IEP Process. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(4), 1-11.
- UPIAS (1976). *Fundamental Principles of Disability* London, *Union of the physically Impaired Against Segregation* (available at: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/index>).
- Valle, J. (2009). *What mothers say about special education: From the 1960s to the present*. London. UK: Palgrave Macmillan.

- Van de Grift, W. J. C. M. 2010. *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren* [Development of Vocational Skills of Teachers]. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Valiande, S., Kyriakides, L. & Koutselini, M. (2011). *Investigating the impact of differentiated instruction in Mixed ability classrooms: it's impact on the quality and equity dimensions of education effectiveness*, Ανακτήθηκε στις 30/08/2016 από <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0155.pdf>.
- Valle, J., and Aponte, E. (2002). IDEA and Collaboration: A Bakhtinian Perspective on Parent and Professional Discourse. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 469–479.
- Vangrieken, K., Dochy, F., & Raes, E. (2016). Team learning in teacher teams: Team entitativity as a bridge between teams-in-theory and teams-in-practice. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 275-298.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2005) Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217
- Varvisotis, S., Matyo-Cepero, J. & Ziebarth-Bovill, J. (2017). An Intentionally Inviting Individualized Educational Program Meeting: It can happen! *Journal Of Invitational Theory And Practice*, 85-90.
- Victoria State Government, (2018). *Personalised Learning And Support: Inclusive Classrooms For Students With Additional Needs*. Victoria: Department of Education and Training.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Villeneuve, M., Sadirin, S., Andriana, E., Bonati, M., Little, C. & Millington, M. (2016). *Collaborative action across health and education sectors for inclusion of children with disabilities in education. Establishing a policy vision and research agenda in Yogyakarta, Indonesia*. Sydney: Centre for Disability Research and Policy. Ανακτήθηκε στις 08-02-2018 από <http://sydney.edu.au/health-sciences/cdrp/publications/policy-bulletins.shtml>.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No 1, pp. 17-35.

- Vize, A. (2012). *Intellectual Disabilities in the Classroom*. Ανακτήθηκε στις 12/06/2017 από <http://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/9893-teaching-students-with-intellectual-disabilities>.
- Vlachou, A. & Barton, L. (1994). Inclusive Education: Teachers and the Changing Culture of Schooling. *British Journal of Special Education*, 21(3), 105 – 107.
- Vlachou, A. (1999). Equality and full participation for all? School practices and special education/integration in Greece, in *Disability, Human Rights and Education, cross-cultural perspectives*. Buckingham- Philadelphia: Open university.
- Vlachou, A. (2004) Education and Inclusive Policy-Making: Implications for Research and Practice, *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Vlachou, A., (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Vlachou, A., (2006). Role of special /support teacher in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Vlachou-Balafouti, A. & Zoniou-Sideris, A. (2000) Greek Policy Practices in the Area of Special/Inclusive Education. In: F. Armstrong, D. Armstrong, L. Barton (eds.) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Voogt, J., Pieters, J. & Adam Handelzalts (2016). Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 121-140.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. Στο: Wertsch J. V (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, pp. 144-188.
- Vygotsky L. (1993a). *The eCollected works of L. S. Vygotsky, The Fundamentals of Defectology (Abnormal psychology and disabilities)*. Andy Blunden (trans.). New York Plenum Press, Vol. 2.
- Vygotsky L. (1993b). *The Collected works of L. S. Vygotsky Volume 2 The Fundamentals of Defectology (Abnormal psychology and disabilities)*, in Robert W. Rieber and Aaron S. Carton (eds.), (Knox & C. Stevens, Trans.). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. (1997). *Νοϋς στην κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 58–74.
- Walpole, S. & McKenna, M. (2007). *Differentiated Reading Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-407.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ward, J., Center, Y. & Bochner, S. (1994). A question of Attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British journal of Special Education*, 21(1), 34-39.
- Warde, B. & Goldstein, P. (2005). Preparing pre-service teacher for inclusion. *Florida journal of teacher education*, Vol. viii, pp. 11-20.
- Weber, C. L., Johnson, L., and Tripp, S., (2013) Implementing Differentiation: A School's Journey. *Gifted Child Today*, 36 (3), 175 -186
- Wedell, K. (2000). Points from the SENCo-Forum. Putting 'Inclusion' into practice. *British journal of Special Education*, 27(2), 100.
- Wedell, K. (2008). Confusion about inclusion: Patching up or system change? *British journal of Special Education*, 35(3), 127-135.
- Wehmeyer, M., Lance, D. & Bashinski, S. (2002) Promoting Access to the General Curriculum for Students with Mental Retardation: A Multi-Level Model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 223-23.
- Wenz-Gross, M., & Upshur, C. (2012). Implementing a primary prevention social skills intervention in urban preschools: Factors associated with quality and fidelity. *Early Education and Development*, 23, 427-450.
- West, J. A., and West, C. K., (2016) Integrating Differentiation in English Education Methods Courses: Learning from the Perceptions and Experiences of Teacher Candidates. *The Teacher Educator*, 51(2), pp. 115-135.

- Westwood, P. (2001). Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified, *Australian Journal of Learning Disabilities*, 6(1), 5-11.
- Westwood, P., (2013) *Inclusive and Adaptive Teaching*. London: Routledge
- Whitty, G. (2006a). Teacher professionalism: what next? Ανακτήθηκε στις 02/02/2019 από https://www.academia.edu/32413754/Teacher_Professionalism_what_next.
- Whitty, G. (2006b). Teacher professionalism in a new era. First General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture delivered at Queen's University, Belfast, 14th March 2006. Ανακτήθηκε στις 02/02/2019 από https://www.academia.edu/32413649/Teacher_professionalism_in_a_new_era.
- Whitworth, J. (1999). A Model for Inclusive Teacher Preparation. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(2), 1-11.
- WHO (1980). *World Report On Disability*. Geneva: World Health Organization.
- Wiliam, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21(2). 15-20.
- Willis, S. & Mann, L. (2000). Differentiating instruction: Finding manageable ways to meet individual needs (excerpt). Curriculum Update, ASCD. Ανακτήθηκε στις 23/08/2019 από <http://www.ascd.org/publications/curriculumupdate/winter2000/Differentiating-Instruction.aspx>.
- Winter, E. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, Vol. 21, No 2, pp. 85-91.
- Winton, P., Snyder, P., & Goffin, S. (2016). Beyond the status quo: Rethinking professional development for early childhood teachers. In L. Couse & S. Recchia (Eds.), *Handbook of early childhood teacher education* (pp. 54-68). New York, NY: Routledge.
- Wood, E. & Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control, *The Curriculum Journal*, 27(3), 387-405.
- Woods, P. (1986) *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*, London, Routledge and Kogan Paul.
- Wortham, S. C. (2008). *Assessment in early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Worthen, M. (2016). The future of personalized learning for students with disabilities. *State Education Standard*, 16(3), 35-39.
- Yang, N-d. (2003). Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for EFL college students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 41(4), 293-5.
- Yell, M. L., Drasgow, E., & Oh, I. (2008). *Development of an evaluation instrument to assess the procedural and substantive quality of IEPs: The IEP Quality Indicator Scale (IQUIS)*. Paper presented at the annual meeting of the Council of Exceptional Children, Boston, MA. The IEP Quality Indicator Scale (IQUIS).
- Yell, M., L., Conroy, T., Katsiyannis, A. & Conroy, T. (2013). Individualized educational programs and special education programming for students with disabilities in urban schools. *Fordham Urban Law Journal*, 41(2), 669-714.
- Yousoofian V. (2004). *Literature Circles Structure: First Grade*
 Ανακτήθηκε στις 23/09/2017 από
<http://www.litcircles.org/Structure/struct1.html>.
- Zachry, A.M. (2010). Making Special Education Actually Work: Difficult Parents.
 Ανακτήθηκε στις 15/06/2019 από <http://www.kps4parents.org>.
- Zajda, J. (2013). Globalisation and Neo-liberalism as Educational Policy in Australia. In H. Yolcu & D. Turner (Eds.), *Neoliberal Education Reforms: A Global Analysis*. New York: Taylor & Francis/Routledge.
- Zakin, A. (2012) Hand to Hand: Teaching Tolerance and Social Justice One Child at a Time. *Childhood Education*, 88(1), 3-13.
- Zambelli, F. & Bonni, R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 352-366.
- Zeitlin, V. M., & Curcic, S. (2013). Parental voices on individualized education programs: “Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!” *Disability & Society*, 29, 372-387.
- Zhang, C. & Bennett, T. (2003). Facilitating the meaningful participation of culturally and linguistically diverse families in the IFSP and IEP process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(1), 51-59.
- Zoniou- Sideri, A. and Vlachou, A. (2006). Greek teachers’ belief system about disability and inclusion Education. *International journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

Zoniou-Sideri, A, Deropoulou-Derou, E, Karagianni, P.& Spandagou, I. (2006)
Inclusive Discourse in Greece: strong voices, weak policies, *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291.

EU-UN-OECD- MINISTRIES

UNCRC, 1989 Convention on the Rights of the Child, Article 23.

<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

CRPD, 2006 Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Article 24

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>

UNESCO 2009, Policy guidelines on inclusion in education

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849?posInSet=2&queryId=09480e82-679e-454f-ac9d-5cd8ad7c4011>

UNESCO 2017, A guide for ensuring inclusion and equity in education

http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/

EU

Council of the European Union, The social dimension of education and, Training.

Adoption of Council conclusions, 8260/10 EDUC 62 SOC 244, 29 April 2010, Brussels.

Council of the European Union, Conclusions of the Council and of the

Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education for All', 2017/C 62/02, Official Journal of the European Union, C 62, 25 February 2017, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, pp. 3-7

Council of the European Union, 'Resolution of the Council and the Ministers for Education meeting within the Council of 31 May 1990 concerning integration of children and young people with disabilities into ordinary systems of education', 90/C 162/02, Official Journal of the European Communities, C 162, 3 July 1990, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 1990, pp. 2-3.

Ελληνική

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αναστασίου, Δ. & Μπαντούνα, Α. (2007). Ανάπτυξη Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για την Κοινωνική Ένταξη Μαθητή με Αυτισμό στο Γενικό Σχολείο, στο Κολιάδης, Ε.(επιμ.), *Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ειδική Αγωγή, 2^ος τόμος, σελ.356-370*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Ε.Α.Ε./2004, http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: Προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Research in Education*, 2, 29-48. Ανακτήθηκε στις 05/10/2019 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf.
- Αυγητίδου, Σ. (2018). Η εισαγωγή της έρευνας-δράσης σε θεσμικό επίπεδο: επιλογές, διαδικασίες και διαπιστώσεις. Στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου) με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*, σελ. 54-70. Ρέθυμνο, 27-06-2015.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μεικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση, *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Ανακτήθηκε στις 13/03/2017 από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b/1vathmia/keimena/.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Γ. (2007). *Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 26/08/2019 από <http://srvipeir.pde.sch.gr/educonf/2/14/Aksiologisi/varsamithoy-res/varsamithoy-res.pdf>
- Βλαχόπουλος, Λ. (2015). *Οδηγός εξατομικευμένου προγράμματος οικογενειακής υποστήριξης. Οδηγός Ε.Ε.Π. και συνεργασία του οικογενειακού περιβάλλοντος*. Αθήνα: Ι.Ε.Π..

- Βλάχου, Α. (1999.) Εκπαίδευση για όλους: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία ένταξης ανάπηρων παιδιών στο γενικό σχολείο. *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ.* Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα.*
- Βλάχου Α. (2000). Πρακτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Ένταξης Παιδιών Με Νοητική Καθυστέρηση. Στο *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους.* Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), σελ.79-96. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα.*
- Βλάχου, Α. (2004). Διαμόρφωση πολιτικής για την πρόωμη στήριξη των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα των μαθητών/τριών με προβλήματα όρασης. Στο Ζώνιου –Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.) , *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές.* Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα.*
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology* 7(2), 180-204.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία. Στο: Ζώνου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης,* σελ. 65-89. Αθήνα: *Πεδίο.*
- Βλάχου, Π., & Πατσιούδη, Α. (2016). Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) για την προαγωγή του παραγόμενου γραπτού λόγου μαθήτριας Α΄ Γυμνασίου με ΕΜΔ (Μελέτη περίπτωσης). *Πρακτικά από το Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 288-301.*
- Βογινδρούκας, Γ. (2005) Τι είναι το Makaton. Ανακτήθηκε στις 04/05/2017 από <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=355&cid=72>.
- Γελαστοπούλου, Μ., (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, στο Γελαστοπούλου, Μ. & Μουταβελής, Α. (επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Συλλογικός Επιστημονικός Τόμος.* Αθήνα: *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.*
- Γελαστοπούλου, Μ. (2018). Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Και Προσχολική Εκπαίδευση Νηπίων Με Αναπηρία: Μια Διαδικασία Προσωποποιημένης Εκπαίδευσης ή Εκπαιδευτικού Αποκλεισμού; Στο Πανταζής, Χ., Μαράκη, Έ. Καδιανάκη, Μ., Μπελαδάκης, Ε., Στριλιγκάς, Γ.,

- Τζωρτζάκης, Γ., Σιφακάκης, Π., Ντρουμπογιάννης, Χ. (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Α΄. 4ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης, Τόμος Α΄*, σελ. 569-578.
- Γελαστοπούλου, Μ. & Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2020). «Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος νηπίων με αναπηρία στο πλαίσιο αρμοδιοτήτων των ΚΕΔΔΥ: απόψεις, εμπειρίες και προβληματισμοί υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης». Στο Ορφανός, Π. (επιμ.) *Πρακτικά 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης Με Διεθνή Συμμετοχή: Σύγχρονες Τάσεις και Προτάσεις στην Ειδική Εκπαίδευση, Δ΄ ΤΟΜΟΣ*, 31-50. Βόλος: Readnet. ISBN 978-618-84140-9-9, <https://www.readnet.gr/genika-vivlia/28-4o-panellinio-sunedrio-eidikis-ekpaideusis-tomos-a.html>.
- Γελαστοπούλου, Μ. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ένταξη αναπήρων στην προσχολική εκπαίδευση: Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής και ειδικής Εκπαίδευσης των Τμημάτων Ένταξης, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Παπαδοπούλου, Κ. (επιμ.) *Η έρευνα στην ειδική Αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία, συλλογικός τόμος Β*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γελαστοπούλου, Μ., Λαμπροπούλου, Κ., Καλογρίδη, Β., Πανταζίδου, Σ., Παπασταυρινίδου, Γ. Στεργίου, Π. & Τσερμίδου, Α. (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής» για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Γεωργούσης, Π. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών με βάση τον Φάκελο Υλικού*. Αθήνα: Δελφοί.
- Γιαλαμάς, Β., (2005). *Στατιστικές Τεχνικές και εφαρμογές στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το νέο κίνημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, διδακτορική διατριβή. *Επιστημονικό Βήμα*, τευχ. 6.
- Γουδήρας, Δ., Συνώδη, Ε. & Αγγέλης, Λ. (2003). Το επαγγελματικό προφίλ των νηπιαγωγών, 2^ο Διεθνές συνέδριο, Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} Αιώνα, θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής, στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/goudiras.htm>.

- Γρόλλιος, Γ. (2003). Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τευχ. 67, σελ. 30-37
- Γρόλλιος, Γ. (2003). Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τευχ. 67, σελ. 30-37.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές, ψυχολογικές, Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Δεληγιάννης, Ν. & Κολτσίδας, Π. (2007) Η Παιδαγωγική Αξία Του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος Στην Αντιμετώπιση Των Μαθησιακών Δυσκολιών. *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης, Τόμος Α΄. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνέδριου Ειδικής Αγωγής με Διεθνή συμμετοχή*. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος σε συνεργασία με τον Τομέα Ειδικής παιδαγωγικής και ψυχολογίας, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 108-119.
- Διδάχου, Ε. (2006). *Η προβληματική της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και η οργάνωση δραστηριοτήτων μετάβασης, στο πλαίσιο συνεργατικής έρευνας δράσης*. Πάτρα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Δαμιανίδου, Ε. (2015). Απόψεις, πρακτική και ρόλος των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της Κύπρου. Διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε στις 14/03/2018 από https://gnosis.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/7/39209/%ce%94%ce%b9%ce%b4%ce%b1%ce%ba%cf%84%ce%bf%cf%81%ce%b9%ce%ba%ce%ae%20%ce%94%ce%b9%ce%b1%cf%84%cf%81%ce%b9%ce%b2%ce%ae_%ce%95%ce%bb%ce%ad%ce%bd%ce%b7%20%ce%94%ce%b1%ce%bc%ce%b9%ce%b1%ce%bd%ce%af%ce%b4%ce%bf%cf%85.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης. ΥΠΕΘ, ΠΙ, ΟΕΔΒ.
- Δραγώνα, Θ. (2004). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Ανακτήθηκε στις 20/04/2018 από www.kleidiakaiantikleidia.net.

- ΕΑΔΑΠ (2004). *Μαζί, Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Ζούκης, Ν. (2007): «Τρία Ερωτήματα για την έρευνα-δράση και η αναζήτηση νέας προοπτικής», *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για Παιδιά άνισα»*, Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης των αναπήρων παιδιών στην βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί, Προϋποθέσεις, Προοπτικές, στο *Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Ιόνιος Σχολή, σελ. 25- 40.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000α). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000β). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α., (επιμ). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους. Πρακτικά Επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις, τόμος Α΄: Θεωρία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). *Σύγχρονες ένταξιακές προσεγγίσεις, Α΄ Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004β). *Σύγχρονες ένταξιακές προσεγγίσεις, Β΄ Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004γ). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών, στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγο, Η., (Επιμ.). *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 21-30.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2005). Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα, Ανακτήθηκε στις 20/03/2018 από http://amea-edu.blogspot.com/2008/12/blog-post_4470.html.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). Αδυναμία θεωρητικού λόγου περί ένταξης: Στρεβλά σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής, στο *Επιθεώρηση Ειδικής Παιδαγωγικής*, τόμος 1, σελ.55-65.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα:Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί. Στο Πρακτικά 12^ο Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, *Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: θεσμοί, αξίες, κοινωνία*. Λευκωσία: ΠΕΚ.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Σπανδάγου, Η. (2004). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη. *Θέματα ειδικής αγωγής*, τευχ. 26, σελ 23-35.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη Π.,Ντεροπούλου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ.& Σπανδάγου, Η. (2004). *Διαφοροποιημένο Δ.Ε.Π.Π.Σ & Α.Π.Σ για τυφλούς μαθητές*, επιμ. Ζώνιου –Σιδέρη, Α, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, σελ. 8-40 (έκδοση για πιλοτική εφαρμογή σε σχολείο). Ανακτήθηκε στις 09/04/ 2018 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/979>.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ. & Σπανδάγου, Η. (2004α). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 189-200.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Ζώνου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 11-27. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2019). *Εγχειρίδιο Σπουδών στην αναπηρία. Σύγχρονες Πολυεπιστημονικές Θεωρήσεις* (επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Θεριανός, Κ. (2003). Η διαθεματικότητα στην Εκπαίδευση: Μπορούν να αλλάξουν το σχολείο τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και η Ευέλικτη ζώνη, αν δεν καταργηθούν οι βαθμοί και οι εξετάσεις; *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τευχ.. 67, σελ. 18-23.
- Ι.Ε.Π. (2014). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο*.Μέρος1,2. Ανακτήθηκε στις 20/10/2019 από <http://www.iep.edu.gr/el/proshol-agogi-yliko/analytika-programmata>.

- Ι.Ε.Π. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Το Παρατηρητήριο ΑΕΕ. Μεθοδολογία και Εργαλεία, Φάκελος Παραδειγμάτων Ερευνητικών Εργαλείων*. Αθήνα: Ι.Ε.Π..
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014α). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Ανακτήθηκε στις 23/11/2019 από <http://hdl.handle.net/10795/1947>.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), (2019). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ι.Ε.Π..
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (1997). *Το αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν και ως πράξη, Ανάπτυξη προγραμμάτων σε μακροεπίπεδο, σε μικροεπίπεδο*. Λευκωσία.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακανά, Δ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σ. 31-41). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καραγιάννη, Π. (2000). Ενταξιακές πρακτικές. Άτομα με ειδικές ανάγκες και η εκπαίδευσή τους. *Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Ζώνιου –Σιδέρη, Α. (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Π. (2004) Εκπαιδευτικές Πρακτικές για την Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.) (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, τόμος β΄. Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 233-250.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα –Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. (2018). Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση σε μετανεωτερικούς καιρούς. Στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου) με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*, σελ. 24-43. Ρέθυμνο, 27-06-2015.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΑΙΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσικας, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνη

- Κούρτη, Ε. (2003). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο. «Κλειδιά και Αντικλειδιά»*. Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, 11/34. Μέτρο 1.1. ΕΠΕ.Α.Ε.Κ Π. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2000). *Από το σπίτι στο σχολείο: Γλωσσικές εμπειρίες δίγλωσσων παιδιών. Τετράδια Εργασίας Νάζου: Διγλωσσία* (Επιμ. Σκούρτου, Ε.). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 03/05/2017 από <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaaxou>.
- Κουτσελίνη, Μ.(2006). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 9-23.
- Κυριαζή, Ν. (2003) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.
- Λαϊνάς, Θ. (1995). Σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική και θεωρία σήμερα, στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 16., σελ. 249-276.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τευχ. 30, σελ.139-161.
- Μακρυνιώτη, Δ. (Επιμ.). (2004). *Τα Όρια του σώματος: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις, Ανακτήθηκε στις 02/02/2019 από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1376/%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%B7%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD.htm>.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013) Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, Διδακτορική Διατριβή. Ανακτήθηκε στις 10/6/2016 από [http:// phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/30262](http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/30262).

- Μουταβελής, Α. & Τζιβινίκου, Σ. (2019). *Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης. Συνοπτικός Οδηγός για τις ανάγκες υποστήριξης των σχολείων στον σχεδιασμό και στην πράξη*. Βόλος: Readnet Publications.
- Μπαγάκης, Γ. (2003) (επιμ). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2006). *Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο. Η χρήση του φακέλου αξιολόγησης (portfolio)*. Ανακτήθηκε στις 5/03/2017 από http://www.omep.gr/texts/Yliko/Axiologisi%20gia%20OMEPMpirmpili%20Maria_18-3-2006.pdf.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπότσογλου, Κ. & Παναγιωτίδου, Ε. (2006). Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Στάσεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σ. 31-41). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νικόδημος, (1994). Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα, στο *Δελτίο Πληροφοριών της Ειδικής Αγωγής. Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Νικολαΐδης, Ε. (2013). Σχεδιάζοντας στην πράξη τη νέα πολιτική για την αναπηρία. Πρακτικά εργαλεία. Αθήνα: Ε.Σ.Α.με.Α. Ανακτήθηκε στις 14/01/2020 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1619>.
- Νικολούδη, Φ. (2007). Όταν διδάσκομαι τη γλώσσα μου νιώθω πιο όμορφα στο σχολείο. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ*. Ανακτήθηκε στις 04/04/2018 από <http://omep.westnet.gr/praktika.pdf>.
- Νοβατσίδου, Λ. (2018). Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Παράδειγμα Ε.Ε.Π. στην εκμάθηση της ώρας. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, τχ.11*, 67-77.
- Νόμος υπ' αριθμόν 1143 -1981- ΦΕΚ. 50 -31-3-1981. Περί ειδικής αγωγής και άλλων διατάξεων. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 80, σελ. 787-798*.
- Νόμος υπ' αριθμόν 1566/30-9-1985. Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 167, σελ. 2547-2612*.

- Νόμος υπ' αριθμόν 2817/Φ.Ε.Κ 78/Τ.Α/14.3.2000. .Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. (2000). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 78, σελ. 1565-1575.*
- Νόμος υπ' αριθμόν 3194 -2003- /ΦΕΚ. 267 -Α- 20-11-2003..Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 267, σελ. 4657-4668.*
- Νόμος υπ' αριθμόν 3699/Φ.Ε.Κ.199/Α'/2.10.2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2008). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 199, σελ. 3499-3520.*
- Νόμος υπ' αριθμόν 3699/Φ.Ε.Κ.199/Α'/2.10.2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2008). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 199, σελ. 3499-3520.*
- Νόμος Υπ' Αριθμ. 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* Αρ. Φύλλου Τεύχος Α' 102/12.06.2018 102, σελ 8379-8454
- Νούτσος, Μπ. (2003). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: η ιδεολογία του αχταρμά.* *Εκπαιδευτική κοινότητα, τευχ. 67, σελ. 24-29.*
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση-τύφλωση). Στο Ζώνιου – Σιδέρη Α., (επιμ). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους. Πρακτικά Επιμορφωτικών σεμιναρίων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. (2004). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση-τύφλωση). Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις (τομ. Β'),* σελ. 151-180. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2011). *Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές* Ανακτήθηκε στις 6/12/2019 από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD284/ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ%20ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.pdf>
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην

- Ελλάδα. Στο: Ζώνου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 123-151. Αθήνα: Πεδίο.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2014). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Ανακτήθηκε στις 04/11/ 2019 από <https://opencourses.uoa.gr/modules/units/?course=ECD1&id=1429>
- Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Γελαστοπούλου Μ., Καλογρίδη Β., Ταβουλάρη, Α. (2015). *Συνεργατικές πρακτικές στα τμήματα ένταξης: ο ρόλος των γενικών και ειδικών νηπιαγωγών*», στο: Γούσιας, Φ. (2015). *Τα Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός* Αθήνα, 23 και 24 Μαΐου 2015, ISBN: 978-960-99435-7-4 (e-book/pdf), σελ. 712-720.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2019). *Αναπηρία και Διαφορετικότητα: Όροι ενόχλησης και Εφησυχασμού*, Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.& Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (επιμ.) *Εγχειρίδιο Σπουδών στην Αναπηρία. Σύγχρονες Πολυεπιστημονικές Θεωρήσεις*, σελ. 9-17. Αθήνα: Πεδίο
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε στις 10/10/2018 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). *Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής*. Ανακτήθηκε στις 24/10/2019 από http://www.pi-schools.gr/special_education/xartografisi/hartographisi-part1.pdf
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα
- Παπαδόπουλος, Κ. (2016). *Για μια εκπαίδευση στην πολιτειότητα με δημοκρατικό προσανατολισμό υπό συνθήκες νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής ηγεμονίας*. Έρκυνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 8ο, 19-32.
- Παπαδοπούλου, Ρ. (2007). *Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη θεωρία του L. S. Vygotsky*. Αθήνα: Gudeberg.
- Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) υπ' αριθμ. 476/1980 Φ.Ε.Κ. 132/22.5.1980. Περὶ του αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου.

- Προεδρικό Διάταγμα (Π. Δ.) υπ' αριθμ 486, 1989 ΦΕΚ 208/Α' 26-Σεπ 1980
Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής.
- Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) υπ' αριθμ. 603 -1982 - ΦΕΚ. 117 -Α- 21-9-1982.
Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 117, σελ. 1021-1028.*
- Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) υπ'. αριθμ 200/1998, ΦΕΚ 161/Α' 13-Ιουλ.1998.
Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων.
- Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) υπ'. αριθμ.. 301-1996- ΦΕΚ. 208 -Α- 29-8-1996.
Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 208, Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, σελ. 4041-4076.* Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomothesia_%20EA_%20SMEA_KDAY/P.D.%20301%20-1996-%20FEK.%20208%20-A-%2029-8-1996.pdf
- Πρωτονοταρίου, Στ. και Χαραβιτσίδης, Π. (2006) Για ένα σχολείο που σέβεται τη «διαφορετικότητα»: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, *Εκπαιδευτική κοινότητα, τ. 78, σελ. 24-33.*
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016α). *Η Αξιολόγηση στην Τάξη του Νηπιαγωγείου. Τι, Γιατί και Πώς*;. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016β). Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Μ. Τζεκάκη (Επιμ.). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σσ. 201-242)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ. & Σοφιανίδου, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών.* σελ. 145-162. Ανακτήθηκε στις 15-07-2019 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos16/022-038.pdf>
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων, στο *Virtual school, The science of education online, τευχ. 1, No.2*, [http://www.auth.gr/virtualschool/1.3/Theory Research/ congressSolomon.html](http://www.auth.gr/virtualschool/1.3/Theory%20Research/congressSolomon.html).
- Σπαντιδάκης, Γ. (2013). *Προβλήματα γραπτού λόγου.* Ανακτήθηκε στις 04/03/2014 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf>.

- Στρογγυλός, Β., & Ξανθάκου, Γ. (2007). Σε ένα Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα: Ένταξη και Διεπιστημονική Συνεργασία. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Π.ΕΚ, με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*. Αθήνα: 4-5-6 Μαΐου. Ανακτήθηκε στις 05/06/2019 από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/324_330.pdf
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διδακτική Μεθοδολογία. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Ανακτήθηκε στις 27/06/2018, από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book26/book26.pdf>
- Τεντόμας, Λ. (2017). *Παιδιά Εξωτικά, Παιδιά Οικόσιτα. Ανθρωπολογική Μελέτη της Αναπηρίας και της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* Αθήνα: Red Marks.
- Τζαμαλή, Δ. & Παπαδόπουλος, Ι. (2015). Παραμύθι και γλωσσική ανάπτυξη: Η εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης και ένταξης μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοσχολική ηλικία. *Horizons Francophones*. 7, 1-17.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τσάφος, Β. (2008). Η ανάγνωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών από τον εκπαιδευτικό: ευελιξία ή περιορισμός; *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 53-72.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε ένα αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2018). Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά. Στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*, σελ. 15-23. Ρέθυμνο, 27-06-2015.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Έρευνα-δράση και ποιοτική έρευνα: εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις. Στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*, σελ. 46-53. Ρέθυμνο, 27-06-2015.

- Υ.Α υπ' αριθμόν 449-2007.. Τροποποίηση του κανονισμού λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) και ωράριο εργασίας. Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 2, αριθ. φύλλου 449, σελ. 9387-9394.*
- Υ.Α. ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ 5614, Αριθμ. 211076/ΓΔ4 Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους, σελ 66137-66152.
- Υ.Α. υπ'. αριθμ 93/Β' 10-Φεβ Γ1/58/25-1-1999. Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση -Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό.
- Υ.Α. υπ' αριθ. 1503/2001 - ΦΕΚ. 1503 -Β- 8-11-2001. Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 2, αριθ. φύλλου 1503, σελ. 20939-20954.*
- Υ.Α. υπ' αριθ. 2103/2017, Αριθμ. 100371Δ3. Ωρολόγιο πρόγραμμα υποχρεωτικού και ολοήμερου προγράμματος Ειδικού Νηπιαγωγείου και Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Ανακτήθηκε στις 21/09/2019 από https://www.newseae.gr/images/pdfs/nomothesia_eidiki_agwgh/ya/eidiki-yp23.pdf
- Φιλίας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φοινικιανάκης, Δ. (2010). Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα, 14*, 209-227. Ανακτήθηκε στις 11-03-2018 από http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/207-228.pdf
- Φρυδάκη, Ε. (2009). Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής Σκέψης. Αθήνα: Κριτική.

- Χαραμής, Π. (2000). Ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: Το ζήτημα της αξιολόγησης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 145-162.
- Χαραμής, Π. (2004). Σχέσεις και συνθήκες εργασίας εκπαιδευτικών. Επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο. Ημερίδα της Δ.Ο.Ε στο Βόλο. Ανακτήθηκε στις 05-05-2015 από http://www.agonsyn.gr/epiker/synth_erg.htm.
- Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών. Διδακτική Μεθοδολογία*. Ανακτήθηκε στις 12/11/2019, από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book30>.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 77-90.

Μεταφρασμένα

- Altrichter, H. (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πώς θα μπορούσαν να την κάνουν; Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, 23-30. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M.W. (1979). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*: Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Armstrong, D. (2004). Ένταξη, Συμμετοχή και Δημοκρατία, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (Επιμ.). *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Armstrong, D. (2012). Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο, στο: Ζώνου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 49-64. Αθήνα: Πεδίο.

- Bartolome, L. (2010). Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων. Προς μια εξανθρωπιστική παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική* (σ. 378-410). Αθήνα: Gutenberg-Δάρδανος
- Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 57-70.
- Barton, L. (2008). Εκπαίδευση και ο αγώνας για αλλαγή: η αναγκαιότητα μιας κριτικής πολιτικής της ελπίδας. Στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.), *Περάστε για έναν καφέ: σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*, σελ.21-38. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Barton, L. (2012). Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: ορισμένες παρατηρήσεις, στο: Ζώνου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 31-48. Αθήνα: Πεδίο.
- Barton, L. & Armstrong, F. (2019). Αναπηρία Εκπαίδευση και Ένταξη. Διαπολιτισμικά θέματα και Διλήμματα, Στο Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου Ντέρου (επιμ.), *Εγχειρίδιο Σπουδών στην Αναπηρία. Σύγχρονες πολυεπιστημονικές θεωρήσεις*, σελ. 777-796. Αθήνα: Πεδίο.
- Bell, J. (2001) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφρ). Αθήνα: Έκφραση
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, M. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Cummins, J., (2005), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Douglas, T., Αραμπατζής, Γ., Δέγκρης, Ν. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες: βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Freire, P. (1977a) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Κέδρος-Ράππα.
- Freire, P. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Κριτικός (μετ). Αθήνα. Ράππας.
- Freire, P. (2009). *Δέκα εντολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Giroux, H. (2010/1983). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική, Στο: Γρόλλιος Γ. & Γούναρη, Π., (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg, σς. 63-120.
- Grawitz, M. (2006). *Μέθοδοι των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος, Β΄*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Προϊόν ή πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*, Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ., (επιμ.). Αθήνα: Τόπος.
- Kingore, B. (2010). *Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο
- McLaren, P. (2004). Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 279-3330.
- Martin, O. (2008) *Η Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων*. Αθήνα: εκδόσεις Τόπος.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- McDonell, P., (2012). «Βαθιές δομές» στην ειδική αγωγή. Στο Ζώνου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 94-121. Αθήνα: Πεδίο.
- Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Oosterhof, A. (2009). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Από τη Θεωρία στην Πράξη* (Επιμ. Κ. Κασιμάτη). Αθήνα: Ίων.
- Perrenoud, P. (1997). Η τριπλή κατασκευή της σχολικής αποτυχία. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τευχ. 43, σ. 33-38.
- Perrenoud, P. (2005). *Το σχολείο απέναντι στο πλήθος από κουλτούρες. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, μεταξύ της απαίτησης για ισότητα και του δικαιώματος στη διαφορά*. Ανακτήθηκε στις 10/03/2018, από http://users.sch.gr/ppiliour/papers/Papadopoulos_X/15_Cultures.pdf.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg

- Rose, R. (2000). Αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης: Υπάρχει κάποια εμπειρική βάση που να μπορεί να στηρίξει την ενταξιακή πρακτική; Στο Ζώνιου –Σιδέρη, Α. *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Slee, R. (2012). Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό, στο: Ζώνου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 177-188. Αθήνα: Πεδίο.
- Thomas, D. & Woods, H. (2008). *Νοητική καθυστέρηση, θεωρία και πράξη*. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (επιμ.). Αθήνα: Τόπος.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Verma, M. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Watkins, A. (2000). Inclusion: ανταλλαγή πληροφορήσης σχετικά με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες, στο Ζώνιου –Σιδέρη, Α., *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιστοσελίδες

<http://www.personalizelearning.com/2016/02/new-version-stages-of-personalized.html> V5

<http://www.personalizelearning.com/2013/03/new-personalization-vs-differentiation.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

Ι. ΟΔΗΓΟΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ

1. Δημογραφικά στοιχεία

Συνέντευξη Νο ...

Φύλο:.....

Ηλικία 25-30, 30-40, 40-50, 50 και άνω.....

Ειδικότητα:

Σπουδές:

Επιμόρφωση – Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή:

Προϋπηρεσία συνολική:

Προϋπηρεσία σε δομές της Ε.Α.Ε.....

Σχέση εργασίας (αναπληρώτρια, μονιμη):

2. Θεματικοί άξονες

Α) Ερωτήματα που αφορούν στον προσδιορισμό και στη νοηματοδότηση:

1. Τι είναι κατά τη γνώμη σας το Ε.Ε.Π. και τι θα πρέπει να περιλαμβάνει;
2. Σε ποιους/ές μαθητέ/ήτριες απευθύνεται, και ποιοι είναι οι στόχοι του;
Επεξηγηματική: θα πρέπει να σχεδιάζεται Ε.Ε.Π. για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες Ε.Α.Ε.; Αν όχι γιατί; Πώς θα γίνεται η διαφοροποίηση; Με ποια κριτήρια;
3. Πόσο αναγκαίο θεωρείται το Ε.Ε.Π. για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο και γιατί;
4. Ποιοι θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση-σύνταξή του και ποιοι στην εφαρμογή του;
Επεξηγηματική: Τα άτομα που συμμετέχουν στη διαμόρφωσή του θα πρέπει να συμμετέχουν και στην εφαρμογή του;
5. Υπάρχει διαφορά μεταξύ του Ε.Ε.Π. και του εκπαιδευτικού προγράμματος που προβλέπεται για κάθε μαθητή στην τάξη; Αν ναι, ποια είναι αυτή;
6. Ποια προσόντα κρίνονται απαραίτητα να έχουν οι επαγγελματίες που εμπλέκονται στη διαμόρφωση και εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

7. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν το Ε.Ε.Π. στα Τ.Ε ή στα ειδικά σχολεία θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωσή του/σχεδιασμό του; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, γιατί;
8. Που τοποθετείται χρονικά η παρουσία/εμφάνιση του Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική διαδικασία; Με τι συνδέεται;
Επεξηγηματική: Πως και πότε προέκυψε η αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής Ε.Ε.Π.; (που εντοπίζουμε τις ρίζες του Ε.Ε.Π.)

Β. Ερωτήματα που αφορούν στην παιδαγωγική διάσταση του Ε.Ε.Π. (σχεδιασμός, εφαρμογή και αποτελεσματικότητα):

Β.1. Σχεδιασμός και εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

1. Πόσους/ες μαθητές/ήτριες με αναπηρία έχετε στο τμήμα σας;
2. Μπορείτε να μου περιγράψετε συνοπτικά τον/την κάθε μαθητή/ήτρια; (δυνατότητες, αδυναμίες, ενδιαφέροντα, στόχοι που έχουν τεθεί)
3. Ποιο Π.Σ. ακολουθείτε και από πού αντλούνται οι στόχοι;
4. Ποιος είναι ο ρόλος σας σε σχέση με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του Ε.Ε.Π.; Τι κάνετε;
5. Έχετε σχεδιάσει Ε.Ε.Π. για την επόμενη σχολική χρονιά; Πόσα;
Επεξηγηματική: Σχεδιάσατε Ε.Ε.Π. για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες; Αν όχι, γιατί; Για ποιους/ες σχεδιάσατε; Με ποια κριτήρια έγινε η επιλογή; Τι πρόγραμμα ακολουθεί ο/η μαθητής/ήτρια για τον/την οποίο/α δεν έχει σχεδιαστεί Ε.Ε.Π.;
6. Τα Ε.Ε.Π. που σχεδιάζετε για κάθε μαθητή και μαθήτρια διαφοροποιούνται ή είναι ίδια; Αν ναι, με ποια κριτήρια; Σε ποιους τομείς γίνεται διαφοροποίηση και γιατί;
7. Ποιο είναι το περιεχόμενο των Ε.Ε.Π. που συντάσσετε;
Επεξηγηματική: Είναι ίδιο για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες; Αν όχι, γιατί διαφοροποιείται;
8. Υπάρχει κάποια προκαθορισμένη φόρμα συμπλήρωσης του Ε.Ε.Π.; Αν ναι από ποιον παρέχεται; Είναι βοηθητική; Αν όχι, θα θέλατε μια φόρμα; Γιατί; Ποια θα πρέπει να είναι η έκταση;
9. Για πόσο χρονικό διάστημα σχεδιάζεται το Ε.Ε.Π.;
10. Ποιες πρακτικές, βήματα, ενέργειες και διαδικασίες θα πρέπει να ακολουθούνται για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.; Ακολουθούνται στη δική σας καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική;
11. Ποιες μεθόδους διδασκαλίας υιοθετείται; Παρέχονται ευκαιρίες συμμετοχής στα νήπια;
12. Λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών;
13. Με ποιους συνεργάζεστε για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.; Με ποιον τρόπο; Πόσο συχνά;

14. Ποιος είναι ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
Επεξηγηματική: Συνεργάζεστε; Πώς;
15. Πώς αξιολογείται ο/η μαθητής/ήτρια και από ποιους προκειμένου να σχεδιαστεί το Ε.Ε.Π.;
16. Πώς επιλέγονται οι στόχοι του Ε.Ε.Π.;
Επεξηγηματική: Βάσει ποιων κριτηρίων; Συνδέονται αποκλειστικά με το προβλεπόμενο Π.Σ.; Είναι μέσο πρόσβασης στο Π.Σ.;
17. Προβλέπεται και πώς η αξιολόγηση του τρόπου εφαρμογής του Ε.Ε.Π. από τους/τις εκπαιδευτικούς;
Επεξηγηματική: Με ποιους τρόπους και με ποια μέσα;
18. Το Ε.Ε.Π. συνδέεται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας; Με ποιους τρόπους;
Επεξηγηματική: Αποτελεί μέσο εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής; Αν ναι, πως το αξιοποιείτε για τη διαφοροποίηση;
19. Κάνετε διαφοροποίηση της διδασκαλίας; Αν ναι, τι διαφοροποιείτε;
20. Το Ε.Ε.Π. επηρεάζει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας για τους/τις μαθητές/ήτριες χωρίς αναπηρία; Επεξηγηματική: Λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας; Οι στόχοι των μαθητών/τριών με αναπηρία αποτελούν στόχους και των άλλων μαθητών/τριών της τάξης; Εντάσσονται στους στόχους της τάξης;
21. Πως εφαρμόζεται το Ε.Ε.Π.; Ατομικά (1:1); Στην ομάδα; Μέσα στην τάξη; Έξω;
22. Το Ε.Ε.Π. συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού; Πως; Τι συμβαίνει στην ελληνική πραγματικότητα;

B.2. Αποτελεσματικότητα

1. Ο τρόπος εφαρμογής του Ε.Ε.Π. εμπλουτίζει-διανθίζει την προσωπικότητα του/της μαθητή/ήτριας με αναπηρία; Πως;
Επεξηγηματική: ο/η μαθητής/ήτρια αναγνωρίζεται ως ένα ενεργό και ικανό άτομο;
Λαμβάνεται υπόψη το προφίλ και η προσωπικότητα του/της μαθητή/ήτριας στο σύνολό της;
2. Σε ποιους τομείς (μαθησιακό, γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, κ.ά.) πιστεύετε πως το Ε.Ε.Π. ασκεί θετική επιρροή στην εξέλιξη και πρόοδο του/της μαθητή/ήτριας;
3. Συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα; Πώς;
4. Πιστεύετε πως θα μπορούσαν να υπάρχουν αρνητικές συνέπειες από την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.; Αν ναι, ποιες; Γιατί;
5. Ποια ποιοτικά χαρακτηριστικά καθιστούν αποτελεσματικό ένα Ε.Ε.Π.;
Επεξηγηματική: Σε ποιες αρχές θα πρέπει να στηρίζεται, τι να περιλαμβάνει, κ.ά.;

6. Πως ορίζεται και αξιολογείται η αποτελεσματικότητά του Ε.Ε.Π.;
- Επεξηγηματική: Πότε κατά τη γνώμη σας θεωρείται αποτελεσματικό ένα Ε.Ε.Π.; Τι σημαίνει αποτελεσματικό Ε.Ε.Π.; Πως μπορεί να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του;

Β.3. Δυσκολίες και προβλήματα

1. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

Β.4. Προτεινόμενες αλλαγές

1. Ο τρόπος σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. σας βρίσκει σύμφωνο/η; Αν όχι, γιατί;
2. Ποιες αλλαγές κρίνονται αναγκαίες στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. για τη βελτίωση της ποιότητας του;

Γ. Ερωτήματα που αφορούν στη διεπιστημονική προσέγγιση-πολυεπίπεδη συνεργασία

1. Κρίνετε αναγκαία τη διεπιστημονική προσέγγιση στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.; Γιατί;
2. Υπάρχει διεπιστημονική προσέγγιση κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
3. Ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση και εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
4. Υλοποιείτε συναντήσεις στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.; Ποιος είναι ο ρόλος τους;

Δ. Ερωτήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική και στον ρόλο του Ε.Ε.Π. για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης

1. Ποια είναι η θέση που κατέχει το Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική πολιτική (νομοθεσία και Π.Σ.) και ποιος ο ρόλος που του προσδίδεται; Επεξηγηματική: Θεωρείται αναπόσπαστο μέρος στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία; Αναδεικνύεται η σημασία του Ε.Ε.Π. και προσδίδεται σε αυτό η βαρύτητα που του αναλογεί;
2. Η Εφαρμογή του Ε.Ε.Π., όπως προκύπτει από την εκπαιδευτική πολιτική προωθεί τις ενταξιακές πρακτικές; Είναι αξιόπιστη επιλογή για το σκοπό αυτό;
3. Ποια χαρακτηριστικά στοιχεία καθιστούν το Ε.Ε.Π. ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική/διαδικασία;
4. Κατά τη γνώμη σας το Ε.Ε.Π. προσδίδει επιστημονικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική διαδικασία; Αποτελεί επιστημονικό μέσο στην εκπαιδευτική προσέγγιση;
5. Ποιες αλλαγές/τροπολογίες στη νομοθεσία που αφορούν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. είναι αναγκαίες προς την κατεύθυνση της προώθησης της ένταξης;

2. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

(ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΙ/ΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ)

1. Δημογραφικά στοιχεία

Συνέντευξη Νο ...

Φύλο:

Ηλικία 25-30, 30-40, 40-50, 50 και άνω

Ειδικότητα:

Σπουδές:

Επιμόρφωση – Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή:

Βαθμίδα εκπαίδευσης:

Προϋπηρεσία συνολική:

Προϋπηρεσία σε δομές της Ε.Α.Ε.....

Προϋπηρεσία σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.....

2. Θεματικοί άξονες

Α) Ερωτήματα που αφορούν στον προσδιορισμό και στη νοηματοδότηση:

1. Τι είναι κατά τη γνώμη σας/πως θα προσδιορίζατε το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) και τι θα πρέπει να περιλαμβάνει;
2. Σε ποιους/ες μαθητές/ήτριες απευθύνεται, και ποιοι είναι οι στόχοι του;
Επεξηγηματική: θα πρέπει να σχεδιάζεται Ε.Ε.Π. για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες Ε.Α.Ε.; Αν όχι γιατί; Πώς θα γίνεται η διαφοροποίηση; Με ποια κριτήρια;
3. Σε ποιες υπηρεσίες παρέχει πρόσβαση το Ε.Ε.Π. στα άτομα που αφορά, ποιες ανάγκες καλύπτει;
4. Πόσο αναγκαίο θεωρείται το Ε.Ε.Π. για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γιατί;
5. Ποιοι θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση-σύνταξή του και ποιοι στην εφαρμογή του; Επεξηγηματική: Τα άτομα που συμμετέχουν στη διαμόρφωσή του θα πρέπει να συμμετέχουν και στην εφαρμογή του;
6. Ποια προσόντα κρίνονται απαραίτητα να έχουν οι επιστήμονες/επαγγελματίες που εμπλέκονται στη διαμόρφωση και εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
7. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν το Ε.Ε.Π. στα ΤΕ ή στα Ειδικά σχολεία θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωσή του/σχεδιασμό του; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, γιατί;
8. Που τοποθετείται χρονικά η παρουσία/εμφάνιση του Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική διαδικασία; Με τι συνδέεται; Επεξηγηματική: Πως και πότε προέκυψε η αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής Ε.Ε.Π.; (που εντοπίζουμε τις ρίζες του Ε.Ε.Π.).

B. Ερωτήματα που αφορούν στην παιδαγωγική διάσταση του Ε.Ε.Π. (σχεδιασμός, εφαρμογή και αποτελεσματικότητα):

B.1. Σχεδιασμός και εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

1. Ποιος είναι ο ρόλος σας σε σχέση με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του Ε.Ε.Π.;
2. Ποιο είναι το περιεχόμενο των Ε.Ε.Π. που συντάσσετε;
Επεξηγηματική: Είναι ίδιο για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες; Αν όχι, γιατί διαφοροποιείται;
3. Έχετε σχεδιάσει Ε.Ε.Π. για την επόμενη σχολική χρονιά; Αφορά σε Τ.Ε. ή ειδικά σχολεία; Πόσα;
4. Συντάσσεται Ε.Ε.Π. για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες που παραπέμπονται για αξιολόγηση; Αν όχι, γιατί; Θα πρέπει να συντάσσονται Ε.Ε.Π. για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες Ε.Α.Ε.; Ποιο πρόγραμμα ακολουθεί ο/η μαθητής/ήτρια για τον/την οποίο/α δεν έχει σχεδιαστεί Ε.Ε.Π.;
5. Υπάρχει κάποια προκαθορισμένη φόρμα συμπλήρωσης του Ε.Ε.Π.; Αν ναι από ποιον παρέχεται; Είναι βοηθητική; Αν όχι, θα θέλατε μια φόρμα; Γιατί; Ποια θα πρέπει να είναι η έκταση;
6. Για πόσο χρονικό διάστημα σχεδιάζετε το Ε.Ε.Π.;
7. Ποιες πρακτικές, βήματα, ενέργειες και διαδικασίες θα πρέπει να ακολουθούνται για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.; Ακολουθούνται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική;
8. Πώς αξιολογείται ο/η μαθητής/ήτρια και από ποιους προκειμένου να σχεδιαστεί το Ε.Ε.Π.;
9. Ποιοι συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. μετά την αξιολόγηση;
10. Πώς επιλέγονται οι στόχοι του Ε.Ε.Π.;
Επεξηγηματική: Βάσει ποιων κριτηρίων; Συνδέονται αποκλειστικά με το προβλεπόμενο Π.Σ.; Είναι μέσο πρόσβασης στο Π.Σ.;
11. Προβλέπεται και πώς η αξιολόγηση του τρόπου εφαρμογής του Ε.Ε.Π. από τους/τις εκπαιδευτικούς;
Επεξηγηματική: Με ποιους τρόπους και με ποια μέσα;
12. Πώς θα προτεινате να εφαρμόζεται το Ε.Ε.Π. ενός/μίας μαθητή/ήτριας; Ατομικά (1:1); Σε ομάδα;
13. Το Ε.Ε.Π. κατά τη γνώμη σας συνδέεται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας; Με ποιους τρόπους;
Επεξηγηματική: Αποτελεί μέσο εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής;
14. Το Ε.Ε.Π. συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού; Πώς; Τι συμβαίνει στην ελληνική πραγματικότητα;

15. Προβλέπονται και εφαρμόζονται συναντήσεις των μελών της ομάδας που είναι υπεύθυνα για το Ε.Ε.Π.; Με ποια συχνότητα; Με ποιο στόχο; Τις θεωρείτε απαραίτητες;
17. Υπάρχουν διαφορές στον τρόπο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, π.χ ειδικό-γενικό σχολείο; Θα πρέπει να υπάρχουν αυτές οι διαφορές; Ποιες είναι;

B.2. Αποτελεσματικότητα

1. Ο τρόπος εφαρμογής του Ε.Ε.Π. εμπλουτίζει- διανθίζει την προσωπικότητα του/της μαθητή/ήτριας με αναπηρία;
Επεξηγηματική: ο/η μαθητής/ήτρια αναγνωρίζεται ως ένα ενεργό και ικανό άτομο;
Λαμβάνεται υπόψη η προσωπικότητα του/της μαθητή/ήτριας στο σύνολό της;
2. Σε ποιους τομείς πιστεύετε πως το Ε.Ε.Π. ασκεί θετική επιρροή στην εξέλιξη και πρόοδο του μαθητή;
3. Συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα;
Πώς;
4. Πιστεύετε πως θα μπορούσαν να υπάρχουν αρνητικές συνέπειες από την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.; Αν ναι, ποιες; Γιατί;
5. Ποια ποιοτικά χαρακτηριστικά καθιστούν αποτελεσματικό ένα Ε.Ε.Π.;
Επεξηγηματική: Σε ποιες αρχές θα πρέπει να στηρίζεται, τι να περιλαμβάνει, κ.ά.; Πότε κατά τη γνώμη σας θεωρείται αποτελεσματικό ένα Ε.Ε.Π.; Τι σημαίνει αποτελεσματικό Ε.Ε.Π.; Πως μπορεί να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του;

B.3. Δυσκολίες και προβλήματα

1. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

B.4. Προτεινόμενες αλλαγές

1. Ο τρόπος σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. σας βρίσκει σύμφωνο/η; Αν όχι, γιατί;
2. Ποιες αλλαγές κρίνονται αναγκαίες στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. για τη βελτίωση της ποιότητας του;

Γ. Ερωτήματα που αφορούν στη διεπιστημονική προσέγγιση-πολυεπίπεδη συνεργασία

1. Κρίνετε αναγκαία τη διεπιστημονική προσέγγιση στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.; Γιατί;
2. Υπάρχει διεπιστημονική προσέγγιση κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
3. Ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση και εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
4. Στις συναντήσεις των μελών της ομάδας συμμετέχουν οι γονείς; Ποιος είναι ο ρόλος τους;

Δ. Ερωτήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική και στον ρόλο του Ε.Ε.Π. για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης

1. Ποια είναι η θέση που κατέχει το Ε.Ε.Π. στη νομοθεσία και Π.Σ. (εκπαιδευτική πολιτική) και ποιος ο ρόλος που του προσδίδεται;

Επεξηγηματική: Θεωρείται αναπόσπαστο μέρος στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία;

Αναδεικνύεται η σημασία του Ε.Ε.Π. και προσδίδεται σε αυτό η βαρύτητα που του αναλογεί;

2. Η Εφαρμογή του Ε.Ε.Π., όπως προκύπτει από την εκπαιδευτική πολιτική, προωθεί τις ενταξιακές πρακτικές; Είναι αξιόπιστη επιλογή για το σκοπό αυτό;

3. Ποια χαρακτηριστικά στοιχεία καθιστούν το Ε.Ε.Π. ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική/διαδικασία;

4. Κατά τη γνώμη σας το Ε.Ε.Π. προσδίδει επιστημονικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική διαδικασία; Αποτελεί επιστημονικό μέσο της εκπαιδευτικής προσέγγισης;

5. Ποιες αλλαγές/τροπολογίες στη νομοθεσία που αφορούν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. είναι αναγκαίες προς την κατεύθυνση της προώθησης της ένταξης;

3. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΧ. Σ. Ε.Α.Ε.

1. Δημογραφικά στοιχεία

Συνέντευξη Νο...

Φύλο:

Ηλικία 25-30, 30-40, 40-50, 50 και άνω

Ειδικότητα:

Σπουδές:

Επιμόρφωση – Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή:

Βαθμίδα εκπαίδευσης:

Προϋπηρεσία συνολική:

Προϋπηρεσία σε δομές της Ε.Α.Ε.....

Προϋπηρεσία σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.....

Προϋπηρεσία ως Σχολικός/ή Σύμβουλος.....

2. Θεματικοί άξονες

Α) Ερωτήματα που αφορούν στον προσδιορισμό και στη νοηματοδότηση:

1. Τι είναι κατά τη γνώμη σας το Ε.Ε.Π. και τι θα πρέπει να περιλαμβάνει;
2. Σε ποιους/ες μαθητές/ήτριες απευθύνεται και ποιοι είναι οι στόχοι του;
Επεξηγηματική: θα πρέπει να σχεδιάζεται Ε.Ε.Π. για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες Ε.Α.Ε.; Αν όχι γιατί; Πώς θα γίνεται η διαφοροποίηση;
3. Σε ποιες υπηρεσίες παρέχει πρόσβαση το Ε.Ε.Π. στα άτομα που αφορά, ποιες ανάγκες καλύπτει;
4. Πόσο αναγκαίο θεωρείται το Ε.Ε.Π. για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γιατί;
5. Ποιοι/ες θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και σύνταξή του, και από ποιου/ες να εφαρμόζεται;
Επεξηγηματική: Τα άτομα που συμμετέχουν στη διαμόρφωσή του θα πρέπει να συμμετέχουν και στην εφαρμογή του;;
6. Υπάρχει διαφορά μεταξύ του Ε.Ε.Π. και του εκπαιδευτικού προγράμματος που προβλέπεται για κάθε μαθητή; Αν ναι, ποια είναι αυτή;
7. Ποια προσόντα κρίνονται απαραίτητα να έχουν οι επαγγελματίες που εμπλέκονται στη διαμόρφωση και εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
8. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν το Ε.Ε.Π. στα ΤΕ ή στα ειδικά σχολεία θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωσή του/σχεδίασμό του; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, γιατί;
9. Που τοποθετείται χρονικά η παρουσία/εμφάνιση του Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική διαδικασία;
Με τι συνδέεται;

Επεξηγηματική: Πώς και πότε προέκυψε η αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής Ε.Ε.Π.; (που εντοπίζουμε τις ρίζες του Ε.Ε.Π.).

Β. Ερωτήματα που αφορούν στην παιδαγωγική διάσταση του Ε.Ε.Π. (σχεδιασμός, εφαρμογή και αποτελεσματικότητα).

Β.1. Σχεδιασμός και εφαρμογή

1. Ποιος είναι ο ρόλος σας σε σχέση με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του Ε.Ε.Π.; Πως εμπλέκεστε και με ποιες ενέργειες συμβάλλετε στην εφαρμογή του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τον/τη μαθητή/ήτρια;
2. Ποιο είναι το περιεχόμενο των Ε.Ε.Π. που συντάσσονται; Σας βρίσκει σύμφωνο/η; Επεξηγηματική: Είναι ίδιο για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες; Αν όχι, γιατί διαφοροποιείται;
3. Πόσα Ε.Ε.Π. έχουν σχεδιαστεί για την επόμενη σχολική χρονιά; Αφορά σε Γ.Ε. ή Ειδικά σχολεία;
4. Υπάρχει κάποια προκαθορισμένη φόρμα συμπλήρωσης του Ε.Ε.Π.; Αν ναι, από ποιον παρέχεται; Είναι βοηθητική; Αν όχι, θα θέλατε μια φόρμα; Γιατί; Ποια θα πρέπει να είναι η έκτασή της;
5. Για πόσο χρονικό διάστημα σχεδιάζεται το Ε.Ε.Π.;
6. Συντάσσονται Ε.Ε.Π. για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες που παραπέμπονται για αξιολόγηση; Αν όχι γιατί; Θα πρέπει να συντάσσονται Ε.Ε.Π. για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες Ε.Α.Ε.; Ποιο πρόγραμμα ακολουθεί ο/η μαθητής/ήτρια για τον/την οποίο/α δεν έχει σχεδιαστεί Ε.Ε.Π.;
7. Ποιες πρακτικές, ποια βήματα, ενέργειες και διαδικασίες ακολουθούνται για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.; (αξιολόγηση-διάγνωση, σχεδιασμός, εφαρμογή)
8. Πώς αξιολογείται ο/η μαθητής/ήτρια και από ποιους προκειμένου να σχεδιαστεί το Ε.Ε.Π.;
9. Ποιοι συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.;
10. Πώς επιλέγονται οι στόχοι του Ε.Ε.Π.;
Επεξηγηματική: Βάσει ποιων κριτηρίων; Συνδέονται αποκλειστικά με το προβλεπόμενο Π.Σ.; Είναι μέσο πρόσβασης στο Π.Σ.;
11. Προβλέπεται η αξιολόγηση του τρόπου εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην τάξη από τους/τις εκπαιδευτικούς;
Επεξηγηματική: Με ποιους τρόπους και με ποια μέσα
12. Ποιοι τρόποι εργασίας των μαθητών/τριών προτείνονται στο Ε.Ε.Π.;
Επεξηγηματική: Επιλέγονται συνεργατικές πρακτικές, ατομικές ή μεικτές; Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας επιλέγονται;

13. Το Ε.Ε.Π. συνδέεται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας; Με ποιους τρόπους;
Επεξηγηματική: Αποτελεί μέσο εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής;
14. Το Ε.Ε.Π. συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού; Πώς;
15. Προβλέπονται και εφαρμόζονται συναντήσεις των μελών της ομάδας που είναι υπεύθυνα για το Ε.Ε.Π.; Με ποια συχνότητα; Με ποιο στόχο; Τις θεωρείτε απαραίτητες;
16. Υπάρχουν διαφορές στον τρόπο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, π.χ ειδικό-γενικό σχολείο; Θα πρέπει να υπάρχουν αυτές οι διαφορές; ποιες είναι;

B.2. Αποτελεσματικότητα

1. Σε ποιους τομείς πιστεύετε πως το Ε.Ε.Π. ασκεί θετική επιρροή στην εξέλιξη και πρόοδο του μαθητή;
2. Συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα; Πώς;
3. Πιστεύετε πως θα μπορούσαν να υπάρχουν αρνητικές συνέπειες από την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.; Αν ναι, ποιες; Γιατί;
4. Ποια ποιοτικά χαρακτηριστικά καθιστούν αποτελεσματικό ένα Ε.Ε.Π.;
Επεξηγηματική: Σε ποιες αρχές θα πρέπει να στηρίζεται, τι να περιλαμβάνει, κ.ά.;
5. Πώς ορίζεται και αξιολογείται η αποτελεσματικότητά του Ε.Ε.Π.;
Επεξηγηματική: Πότε κατά τη γνώμη σας θεωρείται αποτελεσματικό ένα Ε.Ε.Π.; Τι σημαίνει αποτελεσματικό Ε.Ε.Π.; Πώς μπορεί να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του;

B.3. Δυσκολίες και προβλήματα

1. Ποιες δυσκολίες εντοπίζετε κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

B.4. Προτεινόμενες αλλαγές

1. Ο τρόπος σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. σας βρίσκει σύμφωνο/η; Αν όχι, γιατί;
2. Ποιες αλλαγές κρίνονται αναγκαίες στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. για τη βελτίωση της ποιότητας του και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του;

Γ. Ερωτήματα που αφορούν στη διεπιστημονική προσέγγιση –πολυεπίπεδη συνεργασία

1. Κρίνετε αναγκαία τη διεπιστημονική προσέγγιση στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.; Γιατί;
2. Υπάρχει διεπιστημονική προσέγγιση κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
3. Ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση και εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
4. Στις συναντήσεις των μελών της ομάδας για το Ε.Ε.Π. συμμετέχουν οι γονείς; Ποιος είναι ο ρόλος τους;

Δ. Ερωτήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική και στον ρόλο του Ε.Ε.Π. για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης

1. Ποια είναι η θέση που κατέχει το Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική πολιτική (νομοθεσία και Π.Σ.) και ποιος ο ρόλος που του προσδίδεται;

Επεξηγηματική: Θεωρείται αναπόσπαστο μέρος στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία; Αναδεικνύεται η σημασία του Ε.Ε.Π. και προσδίδεται σε αυτό η βαρύτητα που του αναλογεί;

2. Η Εφαρμογή του Ε.Ε.Π., όπως προκύπτει από την εκπαιδευτική πολιτική προωθεί τις ενταξιακές πρακτικές; Είναι αξιόπιστη επιλογή για το σκοπό αυτό;

3. Ποια χαρακτηριστικά στοιχεία καθιστούν το Ε.Ε.Π. ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική/διαδικασία;

4. Κατά τη γνώμη σας, το Ε.Ε.Π. προσδίδει επιστημονικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική διαδικασία; Αποτελεί επιστημονικό μέσο της εκπαιδευτικής προσέγγισης;

5. Ποιες αλλαγές/τροπολογίες στη νομοθεσία που αφορούν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. είναι αναγκαίες προς την κατεύθυνση της προώθησης της ένταξης;

4. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΥ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

1. Δημογραφικά στοιχεία

Συνέντευξη Νο ...

Φύλο:

Ηλικία 25-30, 30-40, 40-50,50 και άνω

Ειδικότητα:

Σπουδές:

Επιμόρφωση – Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή:

Βαθμίδα εκπαίδευσης:

Προϋπηρεσία συνολική:

Προϋπηρεσία σε δομές της Ε.Α.Ε.....

Προϋπηρεσία σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.....

2. Θεματικοί άξονες

Α) Ερωτήματα που αφορούν στον προσδιορισμό και στη νοηματοδότηση:

1. Τι είναι κατά τη γνώμη σας το Ε.Ε.Π. και τι θα πρέπει να περιλαμβάνει;
2. Σε ποιους/ες μαθητές/ήτριες απευθύνεται και ποιοι είναι οι στόχοι του;
Επεξηγηματική: θα πρέπει να σχεδιάζεται Ε.Ε.Π. για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες Ε.Α.Ε.; Αν όχι, γιατί; Πώς θα γίνεται η διαφοροποίηση;
3. Σε ποιες υπηρεσίες παρέχει πρόσβαση το Ε.Ε.Π. στα άτομα που αφορά, ποιες ανάγκες καλύπτει;
4. Πόσο αναγκαίο θεωρείται το Ε.Ε.Π. για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο και γιατί;
5. Ποιοι θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και σύνταξη του και από ποιους να εφαρμόζεται;
Επεξηγηματική: Τα άτομα που συμμετέχουν στη διαμόρφωσή του θα πρέπει να συμμετέχουν και στην εφαρμογή του;
6. Ποια προσόντα κρίνονται απαραίτητα να έχουν οι επαγγελματίες που εμπλέκονται στη διαμόρφωση και εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
7. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν το Ε.Ε.Π. στα Τ.Ε. ή στα ειδικά σχολεία θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωσή του/σχεδιασμό του; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, γιατί;
8. Που τοποθετείται χρονικά η παρουσία/εμφάνιση του Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική διαδικασία;
Με τι συνδέεται; Επεξηγηματική: Πώς και πότε προέκυψε η αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής Ε.Ε.Π.; (που εντοπίζουμε τις ρίζες του Ε.Ε.Π.)

B. Ερωτήματα που αφορούν στην παιδαγωγική διάσταση του Ε.Ε.Π. (σχεδιασμό, εφαρμογή και αποτελεσματικότητα):

B.1. Σχεδιασμός και εφαρμογή

1. Ποιος είναι ο ρόλος σας σε σχέση με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του Ε.Ε.Π.;
2. Ποιες πρακτικές, ποια βήματα, ενέργειες και διαδικασίες πιστεύετε πως θα πρέπει να ακολουθούνται για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
3. Πως θα πρέπει να αξιολογείται ο/η μαθητής/ήτρια και από ποιους προκειμένου να σχεδιαστεί το Ε.Ε.Π.;
4. Η επίσημη διάγνωση της αναπηρίας ή της εκπαιδευτικής ανάγκης κρίνεται απαραίτητη για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.; Γιατί;
5. Πώς θα πρέπει επιλέγονται οι στόχοι του Ε.Ε.Π. κατά τη γνώμη σας;
Επεξηγηματική: Βάσει ποιων κριτηρίων; Είναι αναγκαίο να συνδέονται αποκλειστικά με το προβλεπόμενο Π.Σ.; Αποτελεί μέσο πρόσβασης στο Π.Σ.;
6. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα Ε.Ε.Π. ώστε να προωθεί την ένταξη και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/τριών;
Επεξηγηματική: τρόποι εργασίας των μαθητών/τριών στην τάξη; συνεργατικές πρακτικές, ατομικές ή μεικτές; μέθοδοι διδασκαλίας;
7. Το Ε.Ε.Π. συνδέεται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας; Πώς;
Επεξηγηματική: Πιστεύετε πως αποτελεί μέσο διαφοροποίησης ή όχι; Συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού;
8. Πιστεύετε πως είναι απαραίτητο να αξιολογείται η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στην τάξη; Στην ελληνική πραγματικότητα συμβαίνει αυτό;
9. Πώς πιστεύετε ότι θα πρέπει να αξιολογείται ο τρόπος εφαρμογής του Ε.Ε.Π. από τους/τις εκπαιδευτικούς στην τάξη; Με ποιους τρόπους και με ποια μέσα;
10. Πιστεύετε πως είναι αναγκαίες οι συναντήσεις των μελών της ομάδας που είναι υπεύθυνα για το Ε.Ε.Π.; Με ποια συχνότητα; Με ποιο στόχο; Στην ελληνική πραγματικότητα συμβαίνει αυτό;
11. Πιστεύετε πως θα πρέπει να υπάρχουν διαφορές στον τρόπο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, π.χ ειδικό-γενικό σχολείο; Αν ναι, ποιες είναι αυτές οι διαφοροποιήσεις;

B.2. Αποτελεσματικότητα

1. Ο τρόπος εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην τάξη εμπλουτίζει-διανθίζει, προβάλλει συνολικά την προσωπικότητα του/της μαθητή/ήτριας με αναπηρία;
Επεξηγηματική: ο/η μαθητής/ήτρια αναγνωρίζεται ως ένα ενεργό και ικανό άτομο;
Λαμβάνεται υπόψη η προσωπικότητα του/της μαθητή/ήτριας στο σύνολό της;

2. Σε ποιους τομείς πιστεύετε πως το Ε.Ε.Π. ασκεί θετική επιρροή στην εξέλιξη και πρόοδο του μαθητή;
3. Συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα; Πώς;
4. Πιστεύετε πως μπορεί να υπάρξουν αρνητικές συνέπειες από την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.; Γιατί;
5. Ποια ποιοτικά χαρακτηριστικά καθιστούν αποτελεσματικό ένα Ε.Ε.Π.;
Επεξηγηματική: Σε ποιες αρχές θα πρέπει να στηρίζεται, τι να περιλαμβάνει, κ.ά.;
6. Πώς ορίζεται και αξιολογείται η αποτελεσματικότητά του Ε.Ε.Π.;
Επεξηγηματική: Πότε κατά τη γνώμη σας θεωρείται αποτελεσματικό ένα Ε.Ε.Π.; Τι σημαίνει αποτελεσματικό Ε.Ε.Π.; Πώς μπορεί να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του;

Β.3. Προτεινόμενες αλλαγές

1. Ποιες αλλαγές κρίνονται αναγκαίες σε επίπεδο παιδαγωγικής προσέγγισης για τη βελτίωση της ποιότητας του;

Γ. Ερωτήματα που αφορούν στη διεπιστημονικότητα-πολυεπίπεδη συνεργασία

1. Πιστεύετε πως είναι αναγκαίο να υπάρχει διεπιστημονική προσέγγιση στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.; Στην ελληνική πραγματικότητα ισχύει αυτό;
2. Ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση και εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
3. Στις συναντήσεις των μελών της ομάδας θα πρέπει να συμμετέχουν οι γονείς; Ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος τους; Στην ελληνική πραγματικότητα ισχύει αυτό;

Δ. Ερωτήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική και στον ρόλο του Ε.Ε.Π. για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης

1. Ποια είναι η θέση που κατέχει το Ε.Ε.Π. στην εκπαιδευτική πολιτική (νομοθεσία και Π.Σ.) και ποιος ο ρόλος που του προσδίδεται; Επεξηγηματική: Θεωρείται αναπόσπαστο μέρος στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία; Αναδεικνύεται η σημασία του Ε.Ε.Π. και προσδίδεται σε αυτό η βαρύτητα που του αναλογεί;
2. Έτσι όπως προβλέπεται/περιγράφεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. από την ισχύουσα νομοθεσία πιστεύετε πως συμπεριλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος εφαρμογής που προαναφέρατε; Αν όχι, γιατί; Τι δε συμπεριλαμβάνεται;
3. Η Εφαρμογή του Ε.Ε.Π., όπως προκύπτει από την εκπαιδευτική πολιτική προωθεί τις ενταξιακές πρακτικές, την ενταξιακή εκπαίδευση; Είναι αξιόπιστη επιλογή για το σκοπό αυτό;
4. Ποια χαρακτηριστικά στοιχεία καθιστούν το Ε.Ε.Π. ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική/διαδικασία;

5. Κατά τη γνώμη σας το Ε.Ε.Π. προσδίδει επιστημονικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί επιστημονικό μέσο της εκπαιδευτικής προσέγγισης;
6. Ποιες αλλαγές, τροπολογίες στην ισχύουσα νομοθεσία για το Ε.Ε.Π. κρίνεται αναγκαίες προς την κατεύθυνση της προώθησης της ένταξης;

II. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥΣ ΣΤΟ ΚΕ.Δ.Δ.Υ.²⁰⁸

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τίτλος διδακτορικής διατριβής: Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος μαθητών/τριών με αναπηρίες στην προσχολική εκπαίδευση: μια πολυμεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση του ρόλου και της σημασίας του στο πλαίσιο της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης

Υποψήφια διδάκτορας: Γελαστοπούλου Μαρία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδοξία

ΑΘΗΝΑ 2017

²⁰⁸ Η ηλεκτρονική μορφή των ερωτηματολογίων είναι διαθέσιμη στο σχετικό link στο τέλος του ερωτηματολογίου

Εισαγωγικό σημείωμα

Ονομάζομαι Γελαστοπούλου Μαρία και είμαι Ειδική Παιδαγωγός-Νηπιαγωγός, Εισηγήτρια Ειδικής Αγωγής στο Ι.Ε.Π..

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής που εποπτεύεται από το Τμήμα Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του ΕΚΠΑ.

Σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του σχεδιασμού και της εφαρμογής του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) για νήπια με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο την ανάδειξη αφενός κατάλληλων πρακτικών αξιολόγησης και εκπαίδευσης και αφετέρου των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζετε κατά τη διαδικασία αξιολόγησης και σχεδιασμού των Ε.Ε.Π., καθώς και των προτεινόμενων αλλαγών από τους/τις εμπλεκόμενους/ες στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π..

Στην έρευνα συμμετέχουν οι Προϊστάμενοι/ες και προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., οι Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και των τμημάτων ένταξης των νηπιαγωγείων, καθώς η έρευνα εστιάζει στην προσχολική εκπαίδευση.

Σχετικά με αυτό το Ερωτηματολόγιο

Η συμμετοχή στην έρευνα όλων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της χώρας κρίνεται αναγκαία, καθώς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή και εσα, στην υποστήριξή τους και στο σχεδιασμό του Ε.Ε.Π..

Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου προέκυψε ως αναγκαιότητα, λόγω της αδυναμίας διεξαγωγής συνεντεύξεων με το προσωπικό όλων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της χώρας. Το περιεχόμενο του βασίστηκε στα δεδομένα των συνεντεύξεων από προϊσταμένους /ες και προσωπικό ορισμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και έχει ως στόχο την ανάδειξη όλων των παραμέτρων που συμβάλλουν καθοριστικά στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και στη βελτίωση του τρόπου σχεδιασμού και εφαρμογής του.

Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική για την ολοκλήρωση της έρευνας και τη διατύπωση σφαιρικής άποψης για το αντικείμενο της έρευνας, καθώς για τη βελτίωση υλοποίησης της διαδικασίας σχεδιασμού και εφαρμογής Ε.Ε.Π.. Αυτό το ερωτηματολόγιο χρειάζεται περίπου 30 λεπτά για να συμπληρωθεί. Για την εγκυρότητα της έρευνας θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Εμπιστευτικότητα

Όλες οι πληροφορίες που συλλέγονται σε αυτή την έρευνα είναι εμπιστευτικές. Σε καμία περίπτωση δεν θα δημοσιοποιηθεί το όνομά σας ή το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που υπηρετείτε. Η συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα, παρότι κρίνεται καθοριστική για τη διεξαγωγή της έρευνας, είναι εθελοντική και μπορείτε να αποχωρήσετε ανά πάσα στιγμή.

Περισσότερες πληροφορίες

Αν θα θέλατε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το ερωτηματολόγιο ή με την έρευνα, παρακαλώ μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου τηλεφωνικά στο: 6972703656 και 2131335309 και ηλεκτρονικά στο **e-mail: gelistopoulou@hotmail.com και gelm@iep.edu.gr**

Η διεξαγωγή της έρευνας έχει εγκριθεί από το ΥΠΠΕΘ με αρ. πρωτ. 127304/Δ3, 01/08/2016 και μπορεί να είναι διαθέσιμη σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα, αν ζητηθεί.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας!

Ι. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Γυναίκα Άνδρας

2. Ιδιότητα:

Προϊστάμενος/η ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής	
Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	
Άλλο (Προσδιορίστε)	
.....	

3. Έδρα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Παρακαλώ σημειώστε την Περιφέρεια στην οποία ανήκει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που εργάζεστε)

.....

3α. Έδρα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

(Παρακαλώ σημειώστε, εφόσον το επιθυμείτε, το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο οποίο εργάζεστε)

4. Τίτλοι σπουδών (Επιλέξτε όσες απαντήσεις σας αφορούν)

Πτυχίο διετούς φοίτησης	
Πτυχίο Α.Ε.Ι	
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	
Εξομοίωση	
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.)	
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο με κατεύθυνση τη γενική αγωγή	
Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	
Μεταπτυχιακό στη γενική αγωγή	
Μεταπτυχιακό στη σχολική ψυχολογία	
Διδακτορικό στην Ε.Α.Ε.	
Διδακτορικό στη γενική αγωγή	
Άλλο (Προσδιορίστε)	
.....	

5. Προϋπηρεσία

Έτη Συνολικής Προϋπηρεσίας	1-5	5-10	10-15	15-20	20 και άνω

6. Προϋπηρεσία σε δομές Ε.Α.Ε.

Έτη Προϋπηρεσίας	1-5	5-10	10-15	15-20	20 και άνω

7. Προϋπηρεσία σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Έτη Προϋπηρεσίας σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	1-5	5-10	10-15

8. Σχέση εργασίας

Μόνιμος/η	
Αναπληρωτής/ώτρια	

II. ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ

A. Ερωτήματα που αφορούν στον Προσδιορισμό του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.)

1. Πώς εσείς θα προσδιορίζατε και θα νοηματοδοτούσατε το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.); (Επιλέξτε μια από τις παρακάτω προτάσεις/επιλογές ή αναπτύξτε την προσωπική σας άποψη σε περίπτωση που διαφοροποιείται από τις παρακάτω επιλογές)

Σχέδιο με γραπτές οδηγίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης για την εκπαίδευση ενός/μίας μαθητή/ήτριας με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα)	
Εργαλείο του/της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής	
Πλαίσιο εκπαιδευτικού προγραμματισμού που διαμορφώνεται συνεργατικά και διεπιστημονικά από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του/της μαθητή/ήτριας και με τη συμμετοχή των γονέων, προκειμένου να παρασχεθούν η κατάλληλη εκπαίδευση στο σχολείο και οι απαραίτητες υπηρεσίες ειδικής αγωγής εντός και εκτός σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, το μαθησιακό προφίλ του/της μαθητή/ήτριας καθώς και τις δυνατότητες και αδυναμίες του/της	
Οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί βάσει του ατομικού προφίλ ενός/μίας μαθητή/ήτριας με αναπηρία ή εεα, όπως προέκυψαν από την αξιολογική διαδικασία	
Εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διαμορφώνεται από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του/της μαθητή/ήτριας με αναπηρία ή εεα και περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες και δράσεις που είναι αναγκαίες προκειμένου να ενταχθεί ο/η μαθητής/ήτρια αυτός/ή μέσα στη γενική τάξη και να αναπτύξει τις δυνατότητές του/της στο μέγιστο δυνατό βαθμό	
Άλλο (προσδιορίστε)	

2. Ποιους άξονες θα πρέπει να περιλαμβάνει το Ε.Ε.Π.; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Την παρούσα κατάσταση του/της μαθητή/ήτριας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, όπως προκύπτει από την παιδαγωγική αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Στοιχεία που αφορούν στην ιατρική αξιολόγηση του παιδιού,	
Δυνατότητες, ενδιαφέροντα και κλίσεις του μαθητή	
Μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους από το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)	
Στόχους που δε συμπεριλαμβάνονται στο Π.Σ. και συνδέονται με βασικές ανάγκες του/της μαθητή/ήτριας εντός και εκτός σχολείου	

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι προτεραιότητες και οι προτεινόμενες παρεμβάσεις, δραστηριότητες, διαφοροποιήσεις και προσαρμογές του εκπαιδευτικού πλαισίου και του Π.Σ.	
Οι απαιτούμενες πρόσθετες υπηρεσίες ειδικής αγωγής και τα επιπρόσθετα υποστηρικτικά μέσα και πόροι (ανθρώπινοι και υλικοί) εντός και εκτός σχολείου και η διάρκειά τους	
Το ενδεχόμενο πρόγραμμα μετάβασης σε άλλο εκπαιδευτικό ή κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο, τη μετάβαση στην εργασία, την αυτόνομη ή προστατευόμενη διαβίωση	
Τις αξιολογικές διαδικασίες (μέσα και τρόποι αξιολόγησης) του/της μαθητή/ήτριας και του Ε.Ε.Π.	
Την ημερομηνία που τίθεται σε ισχύ το Ε.Ε.Π. και την επαναξιολόγησή του	
Τα άτομα που συμμετέχουν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του	
Το μαθησιακό προφίλ του/της μαθητή/ήτριας	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλο (προσδιορίστε)	
.....	

3. Για ποιους/ες μαθητές/ήτριες θα πρέπει να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται το Ε.Ε.Π.;
(Επιλέξτε την πρόταση με την οποία συμφωνείτε)

Για τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία ή εσα	
Για κάθε μαθητή/ήτρια με ιδιαιτερότητες	
Για όλους/ες τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	
Άλλο (προσδιορίστε)	
.....	

4. Πόσο αναγκαίος είναι κατά τη γνώμη σας ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

5. Ποιοι/ες θα πρέπει να συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.;
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Ο/Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της τάξης	
Ο/Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης	
Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που αξιολογεί τον/τη μαθητή/ήτρια	
Ο/Η Προϊστάμενος/η του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Ο/Η διευθυντής/ύντρια του σχολείου	
Ο/Η Σχολικός/ή Σύμβουλος Ε.Α.Ε.	
Οι γονείς	
Άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στον/στη μαθητή/ήτρια	
Ο/Η μαθητής/ήτρια	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλος/η (προσδιορίστε)	
.....	

6. Ποιοι/ες θα πρέπει να συμμετέχουν στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

Ο/Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της τάξης	
Ο/Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης	
Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που αξιολογεί τον/τη μαθητή/ήτρια	
Ο/Η Προϊστάμενος/η του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Ο/Η διευθυντής/ύντρια του σχολείου	
Ο/Η Σχολικός/ή Σύμβουλος Ε.Α.Ε.	
Οι γονείς	
Άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στον/στη μαθητή/ήτρια	
Ο/Η μαθητής/ήτρια	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλος/η (προσδιορίστε)	
.....	

7. Αν πιστεύετε πως ένα νήπιο με αναπηρία θα πρέπει να συμμετάσχει ενεργά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. για την εκπαίδευσή του, με ποιο τρόπο θα μπορούσε να γίνει αυτό;

(Παρακαλώ αναπτύξτε την προσωπική σας άποψη)

.....

Β. Παιδαγωγική διάσταση του Ε.Ε.Π.

Β.1. Σχεδιασμός και Εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

1. Ποιος είναι ο ρόλος σας σε σχέση με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Συμμετέχω ενεργά στην αξιολόγηση του νηπίου	
Συμμετέχω ενεργά στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	
Συμμετέχω ενεργά στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	
Επισκέπτομαι το σχολείο για παρατήρηση και υποστήριξη	
Ενημερώνω τους γονείς	
Υποστηρίζω τους γονείς	
Εποπτεύω τη διεπιστημονική ομάδα για την έκδοση της διαγνωστικής έκθεσης	
Εποπτεύω τη διεπιστημονική ομάδα για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	
Υπογράφω την αξιολόγηση	
Υπογράφω το Ε.Ε.Π.	
Ασκώ διοικητικά καθήκοντα	
Άλλο (Προσδιορίστε)	
.....	

2. Για ποιους/ες από τους/τις μαθητές/ήτριες που έχουν αξιολογηθεί και διαγνωσθεί ως μαθητές με αναπηρία ή εσα σχεδιάζετε Ε.Ε.Π.;

Για κανένα/καμία μαθητή/ήτρια	
Για μερικούς/ές μαθητές/ήτριες	
Για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	
Άλλο	

3. Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω θέσεις με βάση την κλίμακα αξιολόγησης 1 έως 5 (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ/δε γνωρίζω, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

	1	2	3	4	5
Είναι αναγκαίο να σχεδιάζονται Ε.Ε.Π. για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες που διαγιγνώσκονται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.					
Το Ε.Ε.Π. σχεδιάζεται μόνο για τους/τις μαθητές/ήτριες που κρίνεται πως είναι αναγκαίο, ανάλογα με το βαθμό και το είδος της αναπηρίας τους					
Το Ε.Ε.Π. σχεδιάζεται μόνο για τους/τις μαθητές/ήτριες που κρίνεται πως είναι αναγκαίο ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης με προτεραιότητα στη δευτεροβάθμια					
Το Ε.Ε.Π. σχεδιάζεται μόνο για τους/τις μαθητές/ήτριες που κρίνεται πως είναι αναγκαίο ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης με προτεραιότητα στο νηπιαγωγείο					
Υπάρχει έλλειψη προσωπικού και χρόνου με αποτέλεσμα να μη σχεδιάζονται Ε.Ε.Π. για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, παρότι είναι αναγκαίο					
Το Ε.Ε.Π. θα πρέπει να σχεδιάζεται από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης που γνωρίζει καλύτερα τον/τη μαθητή/ήτρια					
Παρέχονται γενικές ενδεικτικές προτάσεις παρέμβασης στη διαγνωστική/αξιολογική έκθεση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ως εκ τούτου δε σχεδιάζονται διακριτά Ε.Ε.Π.					
Συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν το Ε.Ε.Π. που σχεδιάζεται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με αποτέλεσμα να μην κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός του από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.					

4. Για την τρέχουσα σχολική χρονιά έχετε σχεδιάσει Ε.Ε.Π. για νήπια/προνήπια με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

(Στην περίπτωση που δε σχεδιάσατε διακριτά Ε.Ε.Π., αλλά στη γνωμάτευση του νηπίου/προνηπίου με αναπηρία ή ε.ε.α συμπεριλαμβάνονται γενικές κατευθύνσεις, στόχοι και οδηγίες, παρακαλώ σημειώστε το στην επιλογή "Άλλο")

Ναι Όχι Άλλο

- 4.α. Αν ναι, συμπληρώστε αντίστοιχα τον αριθμό των Ε.Ε.Π. που αφορούν σε Τμήματα Ένταξης νηπιαγωγείου ή Ειδικό Νηπιαγωγείο.

	Αριθμός Ε.Ε.Π.
Τμήματα Ένταξης νηπιαγωγείου	
Ειδικό Νηπιαγωγείο	
Γενικό Νηπιαγωγείο (παράλληλη στήριξη)	

5. Σε ποιες κατηγορίες αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αφορούν τα Ε.Ε.Π. που σχεδιάσατε για την προσχολική εκπαίδευση την τρέχουσα σχολική χρονιά; Συμπληρώστε τον αριθμό των Ε.Ε.Π. που αντιστοιχούν σε κάθε μια από τις παρακάτω κατηγορίες.

	Αριθμός Ε.Ε.Π.
Νοητική Αναπηρία	
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	
Κώφωση/Βαρηκοΐα	
Τύφλωση/προβλήματα όρασης	
ΔΕΠ-Υ	
Κινητική αναπηρία	
Διαταραχές λόγου	
Πολλαπλές αναπηρίες	
Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα	
Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες	
Άλλο	

6. Υπάρχει κάποιο πρότυπο φόρμας Ε.Ε.Π. που παρέχεται από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με συγκεκριμένους άξονες, την οποία συμπληρώνετε, όταν σχεδιάζετε/συντάσσετε το Ε.Ε.Π.;

Ναι Όχι

Αν ναι, είναι βοηθητική μια τέτοια πρότυπη φόρμα ή είναι περιοριστική;

Βοηθητική περιοριστική

Αν όχι, θα θέλατε να παρέχεται μια πρότυπη φόρμα από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠ.Π.Ε.Θ.;

Ναι Όχι Δεν είναι απαραίτητη

7. Για πόσο χρονικό διάστημα σχεδιάζετε ένα Ε.Ε.Π.;

Για ένα χρόνο	
Για ένα τρίμηνο και ανασχεδιάζεται	
Για ένα μήνα και ανασχεδιάζεται	
Άλλο (προσδιορίστε)	
.....	

8. Πόση έκταση θα πρέπει να έχει ένα Ε.Ε.Π., ώστε να μην είναι δυσλειτουργικό;

Να είναι σύντομο και να μην ξεπερνάει τις 5 σελίδες	
Να μην ξεπερνάει τις 10 σελίδες	
Να μην υπάρχει περιορισμός, ώστε να καταγράφονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες και προτάσεις παρέμβασης για τον/τη μαθητή/ήτρια, αλλά με σύντομο τρόπο	
Άλλο (προσδιορίστε)	
.....	

9. Ποιοι/ες συμμετέχουν στην αξιολόγηση του νηπίου με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πριν τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.;

Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της τάξης	
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης	
Εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Λογοθεραπευτής/εύτρια	
Κοινωνικός/ή λειτουργός	
Ψυχολόγος	
Ψυχίατρος	
Οι γονείς	
Άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ε.Α.Ε. στον/στη μαθητή/ήτρια	
Ο/Η εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και ο/η κοινωνικός/ή λειτουργός και ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του/της μαθητή/ήτριας μπορούν να εμπλακούν και οι άλλες ειδικότητες που κρίνονται απαραίτητες	
Άλλο (προσδιορίστε)	
.....	

10. Με ποιους τρόπους, εργαλεία και μέσα αξιολογείτε το νήπιο που παραπέμπεται στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για διάγνωση;

Με παρατήρηση στο νηπιαγωγείο	
Με τη χρήση εργαλείων αξιολόγησης που διατίθενται/παρέχονται από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΠΕΘ	
Με παρατήρηση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τη χρήση αυτοσχεδίων κλειδών παρατήρησης ή άλλων αυτοσχεδίων εργαλείων αξιολόγησης (ρουμπρίκες, κ.ά.) για κάθε τομέα ανάπτυξης	
Χρήση σταθμισμένων ψυχομετρικών εργαλείων	
Λήψη ιστορικού από τους γονείς	
Πληροφορίες από το σχολείο μέσω γραπτής αξιολόγησης από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλο (προσδιορίστε)	
.....	

11. Πόσος χρόνος διατίθεται για τη συνολική αξιολόγηση ενός νηπίου από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;

.....

12. Ο χρόνος αξιολόγησης που διατίθεται για κάθε νήπιο είναι επαρκής προκειμένου να διεξαχθεί μια έγκυρη διάγνωση; (Επιλέξτε το βαθμό επάρκειας με βάση την κλίμακα 1 έως το 5, 1=ανεπαρκής, 5=Επαρκής)

1 Ανεπαρκής	2	3	4	Επαρκής

13. Τα εργαλεία, υλικά και μέσα που διατίθενται για αξιολόγηση των νηπίων στο σύνολό τους είναι κατάλληλα και επαρκή προκειμένου να συμβάλουν σε μια σφαιρική και έγκυρη αξιολόγηση;

Κανένα	
Λίγα	
Αρκετά	
Όλα	

14. Τα εργαλεία, υλικά και μέσα που χρησιμοποιείτε για αξιολόγηση των νηπίων διατίθενται στο σύνολό τους από το ΥΠΠΕΘ;

Κανένα	
Λίγα	
Αρκετά	
Όλα	

15. Κρίνετε πως είναι αναγκαίο να παρέχονται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. εργαλεία αξιολόγησης των νηπίων κοινά για όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;

Ναι Όχι

16. Ποιοι/ες συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. για νήπια με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; (Συμπληρώνεται στην περίπτωση που σχεδιάζετε Ε.Ε.Π. για τους/τις εν λόγω μαθητές/ήτριες)

Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της τάξης	
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης	
Εκπαιδευτικός προσχολικής του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Λογοθεραπευτής/ρια	
Κοινωνικός/ή λειτουργός	
Σχολικός/ή Σύμβουλος Ε.Α.Ε.	
Ψυχολόγος	
Ψυχίατρος	
Προϊστάμενος/η ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Ο/Η διευθυντής/ύντρια του σχολείου	
Οι γονείς	
Άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ε.Α.Ε. στον/στη μαθητή/ήτρια	
Άλλος/η (προσδιορίστε)	
.....	

17. Ποιες από τις παρακάτω ενέργειες υλοποιείτε στην καθημερινή σας πρακτική προκειμένου να σχεδιάσετε και να εφαρμόσετε το Ε.Ε.Π. για νήπια με αναπηρίες ή εσα; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Παρατήρηση στην τάξη	
Λήψη ιστορικού από τους γονείς	
Συλλογή πληροφοριών από το νηπιαγωγείο	
Συνεργασία με τον/την Προϊστάμενο/μένη του νηπιαγωγείου και τους/τις νηπιαγωγούς	
Αξιολόγηση του νηπίου στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Συλλογή πληροφοριών από τους/τις ειδικούς εκτός του νηπιαγωγείου που παρέχουν υπηρεσίες Ε.Α.Ε. στον/στη μαθητή/ήτρια	
Σύνταξη της αξιολόγησης	
Ενημέρωση των γονέων	

Σχεδιασμός Ε.Ε.Π. από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Σχεδιασμός του Ε.Ε.Π. από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε συνεργασία με το νηπιαγωγείο	
Σχεδιασμός του Ε.Ε.Π. από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε συνεργασία με τους γονείς	
Συναντήσεις των μελών της διεπιστημονικής ομάδας αξιολόγησης του νηπίου για ανατροφοδότηση και ανασχεδιασμό	
Συναντήσεις σε τακτά διαστήματα με τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης και τους γονείς ή και με άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του νηπίου για ανατροφοδότηση, αξιολόγηση του προγράμματος και ανασχεδιασμό	
Επισκέψεις στο σχολείο για παρατήρηση της εξέλιξης του/της μαθητή/ήτριας και υποστήριξη εκπαιδευτικών και νηπίου	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλο (προσδιορίστε)	

18. Προβλέπεται η εποπτεία και η αξιολόγηση της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στο νηπιαγωγείο από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.; Ναι Όχι Άλλο

Αν ναι, με ποιο τρόπο;

Με επιτόπιες παρατηρήσεις στο νηπιαγωγείο	
Με ανατροφοδοτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς	
Με γραπτές εκθέσεις παρακολούθησης της πορείας υλοποίησης των στόχων από τους/τις εκπαιδευτικούς	
Με ανατροφοδοτικές συναντήσεις με γονείς	
Με αυτοαξιολόγηση	
Με αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πλαισίου	
Με αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού, των μεθόδων και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που εφαρμόζονται	
Άλλο (προσδιορίστε)	

19. Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω θέσεις αναφορικά με τον τρόπο υλοποίησης των στόχων του Ε.Ε.Π. με βάση την κλίμακα αξιολόγησης 1 έως 5 (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ/δε γνωρίζω, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

Το Ε.Ε.Π. στο νηπιαγωγείο προτείνεται να εφαρμόζεται:	1	2	3	4	5
ατομικά σε συνθήκη 1:1 έξω από την τάξη					
ατομικά σε συνθήκη 1:1 μέσα στην τάξη					
σε ομάδα έξω από την τάξη					
σε ομάδα μέσα στην τάξη					
είτε ομαδικά είτε ατομικά μέσα στην τάξη ανάλογα με το στόχο και να αποσύρεται εκτός τάξης μόνο όταν είναι απαραίτητο					
Άλλο (προσδιορίστε)					

20. Το Ε.Ε.Π. συνδέεται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας;

Ναι Όχι

Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Το Ε.Ε.Π. αποτελεί μέσο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο	
Όταν οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., επιτυγχάνεται η ισότιμη ένταξη του/της μαθητή/ριας με αναπηρία ή/και εσα	

21. Με ποια συχνότητα υλοποιείτε συναντήσεις των μελών της διεπιστημονικής ομάδας στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.;

Κάθε μήνα	
Κάθε τρίμηνο	
Κάθε φορά που προκύπτει ανάγκη	
Ποτέ	
Άλλο (προσδιορίστε)	
.....	

22. Σχεδιάζετε Ε.Ε.Π. για τα ειδικά σχολεία;

Ναι Όχι

23. Σε ποια κλίμακα θα κατατάσσατε τον εαυτό σας σε σχέση με την εμπειρία και το επίπεδο γνώσεων σε ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. για νήπια με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Άριστη	
Πολύ καλή γνώση	
Καλή γνώση	
Μέτρια γνώση	
Ελλιπής γνώση	
Άλλο	

24. Πώς αποκτήσατε τις γνώσεις αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

Μεταπτυχιακές σπουδές	
Επιμόρφωση σχεδιασμένη από το ΥΠΠΕΘ ή το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες	
Προσωπική μελέτη, αυτοεκπαίδευση	
Εμπειρία στον σχεδιασμό Ε.Ε.Π.	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλο (προσδιορίστε)	
.....	

B.2 Σημασία-Αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π.

1. Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω θέσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και τη σημασία του Ε.Ε.Π. με βάση την κλίμακα αξιολόγησης 1 έως 5 (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ/δε γνωρίζω, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

	1	2	3	4	5
Σημασία και αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π. για την οικογένεια					
Το Ε.Ε.Π.:					
έχει θετική επίδραση στην οικογένεια					
συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων μαθητή/ήτριας και γονέων					
συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας					
υποστηρίζει τους γονείς στην εκπαίδευση του παιδιού τους και στη βελτίωση της ψυχοσυναισθηματικής τους κατάστασης					
συμβάλει στην ανάπτυξη καλών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας					
Σημασία και αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π. για τον/τη μαθητή/ήτρια					
Το Ε.Ε.Π. επηρεάζει:					
κυρίως τη γνωστική ανάπτυξη του/της μαθητή/ήτριας					
κυρίως την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του/της μαθητή/ήτριας					
την ολόπλευρη ανάπτυξη του/της μαθητή/ήτριας, το σύνολο της προσωπικότητάς του/της					
αρνητικά τον/τη μαθητή/ήτρια με αναπηρία ή εσα, όταν δε θέτει κατάλληλους στόχους, δεν είναι διεπισημονικό και δε λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του					
Σημασία και αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π. για τους/τις εμπλεκόμενους/ες					
Το Ε.Ε.Π. συμβάλλει στη(ν):					
βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών					
επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στην αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων					
ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης και στην ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο					
ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων, φορέων και θεσμών στην εκπαιδευτική διαδικασία					
Το Ε.Ε.Π.:					
επιβαρύνει το έργο του/της εκπαιδευτικού στην τάξη					
επιβαρύνει το έργο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.					

B.3 Δυσκολίες και προβλήματα

1. Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω θέσεις αναφορικά με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε με βάση την κλίμακα αξιολόγησης 1 έως 5 (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ/δε γνωρίζω, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. παρεμποδίζεται από:	1	2	3	4	5
την έλλειψη εκπαιδευτικού και ειδικού επιστημονικού προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.					
την έλλειψη μόνιμου προσωπικού και την εναλλαγή του εκπαιδευτικού και ειδικού επιστημονικού προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.					
την έλλειψη χώρων ή και κατάλληλης κτιριακής υποδομής του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.					
την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και εργαλείων αξιολόγησης					
τις ελλείψεις και τις ασάφειες της νομοθεσίας σε σχέση με τις διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.					
τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/τριών που παραπέμπονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (ανεπαρκής χρόνος αξιολόγησης, ελλιπή μέσα και εργαλεία αξιολόγησης, κ.ά.)					
τις δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ των μελών της διεπιστημονικής ομάδας καθώς και με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς					
την έλλειψη επιμόρφωσης του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε ζητήματα που αφορούν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.					
την εστίαση στην αξιολογική-διαγνωστική διαδικασία και όχι στην υποστήριξη των μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο					
την άρνηση των γονέων να δεχτούν τη διάγνωση και το προτεινόμενο Ε.Ε.Π.					
την απροθυμία ορισμένων εμπλεκόμενων να υλοποιήσουν Ε.Ε.Π.					
την έλλειψη εποπτείας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.					
τη δυσκολία του εκπαιδευτικού πλαισίου να ανταποκριθεί στο μαθησιακό προφίλ του/της μαθητή/ήτριας					
το μεγάλο αριθμό σχολείων που καλείται να υποστηρίξει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.					
την έλλειψη επαρκών κονδυλίων					
Άλλο (προσδιορίστε)					
.....					

B.4. Προτεινόμενες αλλαγές

1. Ποιες αλλαγές θα προτεινάτε ως αναγκαίες για τη βελτίωση της διαδικασίας εφαρμογής του Ε.Ε.Π.;

Υποστήριξη των σχολείων από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με επιτόπιες επισκέψεις του προσωπικού	
Ενεργός εμπλοκή των γονέων στη διαμόρφωση του Ε.Ε.Π.	
Αλλαγή της νομοθεσίας	
Εξασφάλιση της κατάλληλης κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής	
Κατάλληλη και δωρεάν επιμόρφωση	
Ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και διάλογος των εμπλεκόμενων στην ένταξη	
Συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση του/της μαθητή/ήτριας για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	
Ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών της τάξης στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	
Περισσότερος χρόνος παρατήρησης του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο για την αξιολόγηση και τη διάγνωση	

Να υπάρχει συνεργασία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των ΕΔΕΑΥ για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	
Να υποστηρίζονται τα σχολεία από ειδικό επιστημονικό προσωπικό	
Αυταξιολόγηση των εμπλεκομένων	
Αλλαγή των αντιλήψεων για την ένταξη και την προσέγγιση της αναπηρίας	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλο	

Γ. Διεπιστημονική προσέγγιση-πολυεπίπεδη συνεργασία

1. Κρίνετε αναγκαία τη διεπιστημονική προσέγγιση στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	
Άλλο	

2. Υπάρχει διεπιστημονική προσέγγιση κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

Ποτέ	
Σπάνια	
Μερικές φορές	
Πολλές φορές	
Πάντα	
Άλλο	

3. Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.;

Ναι Όχι Υπό όρους Άλλο

4. Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

Ναι Όχι Υπό όρους Άλλο

5. Οργανώνετε συναντήσεις με τους γονείς κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.;

Ναι Όχι Κάποιες φορές, ανάλογα με την περίπτωση

6. Αν οργανώνετε συναντήσεις συνεργασίας, ποιος είναι ο ρόλος των γονέων;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Παρέχουν πληροφορίες για τον/τη μαθητή/ήτρια	
Συμμετέχουν ενεργά και λαμβάνουν αποφάσεις κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	
Οι συναντήσεις με τους γονείς στοχεύουν στην ανακοίνωση των αποφάσεων της διεπιστημονικής ομάδας	
Άλλο (προσδιορίστε).....	

Δ. Εκπαιδευτική πολιτική και εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

1. Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω θέσεις με βάση την κλίμακα αξιολόγησης 1 έως 5 (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ/δε γνωρίζω, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

	1	2	3	4	5
Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π., όπως προκύπτει από την ισχύουσα νομοθεσία προωθεί την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών					
Το Ε.Ε.Π. προσδίδει επιστημονικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική διαδικασία					
Ο ρόλος των Ε.Ε.Π. διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης είναι εξίσου σημαντικός					
Το Ε.Ε.Π. στην προσχολική εκπαίδευση είναι πιο αναγκαίο από τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης					
Το Ε.Ε.Π. στη δευτεροβάθμια είναι πιο αναγκαίο από αυτό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση					
Ο τρόπος που περιγράφεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στη νομοθεσία είναι σαφής και με βρίσκει σύμφωνο/η					

2. Ποια χαρακτηριστικά στοιχεία κατά τη γνώμη σας καθιστούν το Ε.Ε.Π. ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία/πρακτική;

Όταν λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά του/της μαθητή/ήτριας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης	
Όταν λαμβάνει υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του/της μαθητή/ήτριας	
Όταν είναι διεπιστημονικό	
Όταν συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί της τάξης με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και όλους τους αρμόδιους φορείς και θεσμούς	
Όταν συμμετέχουν ενεργά και οι γονείς στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	
Όταν εντάσσει τον/τη μαθητή/ήτρια στη γενική τάξη, στην ομάδα και δεν τον/τη απομονώνει	
Όταν δημιουργεί ίσες ευκαιρίες συμμετοχής του/της μαθητή/ήτριας	
Όταν συμπεριλαμβάνει τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και την υποστήριξη που είναι αναγκαίες εντός και εκτός σχολείου	
Όταν συμβάλει και στην κοινωνική ένταξη του/της μαθητή/ήτριας	
Όταν συμμετέχει και ο/η ίδιος/α ο/η μαθητής/ήτρια στον σχεδιασμό του	
Όταν αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία οι δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα του/της μαθητή/ήτριας και το μαθησιακό του/της προφίλ	
Όταν αποτελεί μια συνεχή αξιολογική και ανατροφοδοτική διαδικασία με στόχο τον κατάλληλο ανασχεδιασμό	
Όταν είναι λιτό, ρεαλιστικό και θέτει μετρήσιμους στόχους	
Όταν προβλέπει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλο (προσδιορίστε)	

3. Προτεινόμενες αλλαγές στη νομοθεσία σε σχέση με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. προκειμένου να προωθείται η ενταξιακή εκπαίδευση (Μπορείτε να εμπλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Να γίνει υποχρεωτικός ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	
Να συμμετέχουν ενεργά και οι εκπαιδευτικοί της τάξης κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του	
Να προβλέπεται η αξιολόγησή του σε τακτά διαστήματα	
Να εκσυγχρονιστούν τα Π.Σ. και να είναι ευέλικτα περιλαμβάνοντας στόχους που αφορούν και στη ζωή του/της μαθητή/ήτριας εκτός σχολείου	
Να δοθούν αναλυτικές οδηγίες για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του	
Να παρέχονται στους/στις εκπαιδευτικούς κοινά και κατάλληλα εργαλεία, μέσα και τρόποι εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών/τριών	
Να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	
Ενίσχυση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με προσωπικό για τη διεύρυνση του αριθμού των διεπιστημονικών ομάδων και την υποστήριξη των σχολείων	
Αύξηση του αριθμού των συμβούλων Ε.Α.Ε.	
Να καθιερωθεί η πρόωπη παρέμβαση	
Να προβλέπεται χρόνος για συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε επίπεδο σχεδιασμού εφαρμογής και αξιολόγησης	
Να μην υφίσταται το δίπολο γενική-ειδική αγωγή και οι νόμοι να είναι ίδιοι για όλους/ες τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	
Αποκέντρωση των υπηρεσιών και δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων που θα έχουν την ευθύνη μιας ομάδας σχολείων για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, τον σχεδιασμό των Ε.Ε.Π., την υποστήριξη των μαθητών/τριών στο σχολείο κατά την εφαρμογή του και την αξιολόγηση	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλο (προσδιορίστε)	

Σχόλια- Προβλήματα- Προτάσεις

<p>Σας παρακαλούμε να αναφέρετε οποιοδήποτε πρόβλημα ή πρόταση κρίνετε χρήσιμη σχετικά με την παρούσα έρευνα.</p>

Σας παρακαλώ ελέγξτε στις προηγούμενες ενότητες, αν έχει μείνει εκ παραδρομής αναπάντητη κάποια ερώτηση, για την οποία θα θέλατε να είχατε απαντήσει.

Αν είστε σίγουρος/η πως δεν έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις και δεν έχετε αφήσει εκ παραδρομής αναπάντητη κάποια ερώτηση που θα θέλατε να έχετε απαντήσει, πιάστε στη συνέχεια "ΥΠΟΒΟΛΗ".

Σύνδεσμος ηλεκτρονικής φόρμας ερωτηματολογίου

https://docs.google.com/forms/d/1Osvs5oZq8Lba7mPvIWcNwfTcSHCMxu9TL_UOEXSVpNI/edit

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΣΧ. Σ. Ε.Α.Ε.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τίτλος διδακτορικής διατριβής: Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος μαθητών/τριών με αναπηρίες στην προσχολική εκπαίδευση: μια πολυμεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση του ρόλου και της σημασίας του στο πλαίσιο της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης

Υποψήφια διδάκτορας: Γελαστοπούλου Μαρία
Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδοξία

ΑΘΗΝΑ 2017

Εισαγωγικό σημείωμα

Ονομάζομαι Γελαστοπούλου Μαρία και είμαι Ειδική Παιδαγωγός-Νηπιαγωγός, Εισηγήτρια Ειδικής Αγωγής στο Ι.Ε.Π.. Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής που εστιάζεται από το Τμήμα Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του ΕΚΠΑ.

Σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του σχεδιασμού και της εφαρμογής του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) για νήπια με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο την ανάδειξη αφενός κατάλληλων πρακτικών αξιολόγησης και εκπαίδευσης και αφετέρου των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζετε κατά τη διαδικασία αξιολόγησης και σχεδιασμού των Ε.Ε.Π., καθώς και των προτεινόμενων αλλαγών από τους/τις εμπλεκόμενους/ες στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π..

Στην έρευνα συμμετέχουν οι Προϊστάμενοι/ες και προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., οι Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και των τμημάτων ένταξης των νηπιαγωγείων, καθώς η έρευνα εστιάζει στην προσχολική εκπαίδευση.

Σχετικά με αυτό το Ερωτηματολόγιο

Η συμμετοχή στην έρευνα όλων των Σχ. Συμβούλων Ε.Α.Ε. της χώρας κρίνεται αναγκαία, καθώς διαδραματίζετε καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή και εσα καθώς και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. για την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου προέκυψε ως αναγκαιότητα, λόγω της αδυναμίας διεξαγωγής συνεντεύξεων με όλους/ες τους/τις Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. της χώρας. Το περιεχόμενό του βασίστηκε και στα δεδομένα από τις συνεντεύξεις ορισμένων Σχ. Σ. Ε.Α.Ε. και έχει ως στόχο την ανάδειξη όλων των παραμέτρων που συμβάλλουν καθοριστικά στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και στη βελτίωση του τρόπου σχεδιασμού και εφαρμογής του. Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική για την ολοκλήρωση της έρευνας και τη διατύπωση σφαιρικής άποψης για το αντικείμενο της έρευνας, καθώς για τη βελτίωση της διαδικασίας σχεδιασμού και εφαρμογής Ε.Ε.Π.. Αυτό το ερωτηματολόγιο χρειάζεται περίπου 30 λεπτά για να συμπληρωθεί. Για την εγκυρότητα της έρευνας θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Εμπιστευτικότητα

Όλες οι πληροφορίες που συλλέγονται σε αυτή την έρευνα είναι εμπιστευτικές. Σε καμία περίπτωση δεν θα δημοσιοποιηθεί το όνομά σας. Η συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα, παρότι κρίνεται καθοριστική για τη διεξαγωγή της, είναι εθελοντική και μπορείτε να αποχωρήσετε ανά πάσα στιγμή.

Περισσότερες πληροφορίες

Αν θα θέλατε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το ερωτηματολόγιο ή με την έρευνα, παρακαλώ μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου τηλεφωνικά στο: 6972703656 και 2131335309 και ηλεκτρονικά στο e-mail: gelistopoulou@hotmail.com και gelm@iep.edu.gr

Η διεξαγωγή της έρευνας έχει εγκριθεί από το ΥΠΠΕΘ με αρ. πρωτ. 127304/Δ3, 01/08/2016 και μπορεί να είναι διαθέσιμη σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα, αν ζητηθεί.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας!

I. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Γυναίκα Άνδρας

2. Περιοχή ευθύνης-Περιφέρεια (Παρακαλώ σημειώστε την περιφέρεια-περιοχή ευθύνης στην οποία είστε Σχολικός/ή Σύμβουλος Ε.Α.Ε.)
.....

3. Τίτλοι σπουδών (Επιλέξτε όσες απαντήσεις σας αφορούν)

Πτυχίο διετούς φοίτησης	
Πτυχίο Α.Ε.Ι	
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	
Εξομοίωση	
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.)	
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο με κατεύθυνση τη γενική αγωγή	
Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	
Μεταπτυχιακό στη γενική αγωγή	
Μεταπτυχιακό στη σχολική ψυχολογία	
Διδακτορικό στην Ε.Α.Ε.	
Διδακτορικό στη γενική αγωγή	
Άλλο (Προσδιορίστε)	

4. Προϋπηρεσία

Έτη Συνολικής Προϋπηρεσίας	1-5	5-10	10-15	15-20	20 και άνω

5. Προϋπηρεσία σε δομές Ε.Α.Ε.

Έτη Προϋπηρεσίας	1-5	5-10	10-15	15-20	20 και άνω

6. Προϋπηρεσία ως Σχολικός/ή Σύμβουλος Ε.Α.Ε.

Έτη Προϋπηρεσίας	1-5	5-10	10-15	15-20	20 και άνω

II. ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ

A. Ερωτήματα που αφορούν στον Προσδιορισμό του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.)

1. Πώς εσείς θα προσδιορίζατε και θα νοηματοδοτούσατε το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.); (Επιλέξτε μια από τις παρακάτω προτάσεις/επιλογές ή αναπτύξτε την προσωπική σας άποψη σε περίπτωση που διαφοροποιείται από τις παρακάτω επιλογές)

Σχέδιο με γραπτές οδηγίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης για την εκπαίδευση ενός/μίας μαθητή/ήτριας με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα)	
Εργαλείο του/της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής	
Πλαίσιο εκπαιδευτικού προγραμματισμού που διαμορφώνεται συνεργατικά και διεπιστημονικά από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του/της μαθητή/ήτριας και με τη συμμετοχή των γονέων, προκειμένου να παρασχεθούν η κατάλληλη εκπαίδευση στο σχολείο και οι απαραίτητες υπηρεσίες ειδικής αγωγής εντός και εκτός σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, το μαθησιακό προφίλ του/της μαθητή/ήτριας καθώς και τις δυνατότητες και αδυναμίες του/της	
Έρευνα δράσης για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή εεα, λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ του/της κάθε μαθητή/ήτριας	
Οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί βάσει του ατομικού προφίλ ενός/μίας μαθητή/ήτριας με αναπηρία ή εεα, όπως προέκυψαν από την αξιολογική διαδικασία	
Εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διαμορφώνεται από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του/της μαθητή/ήτριας με αναπηρία ή εεα και περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες και δράσεις που είναι αναγκαίες προκειμένου να ενταχθεί ο/η μαθητής/ήτρια αυτός/ή μέσα στη γενική τάξη και να αναπτύξει τις δυνατότητές του/της στο μέγιστο δυνατό βαθμό	
Άλλο (προσδιορίστε)	

2. Ποιους άξονες θα πρέπει να περιλαμβάνει το Ε.Ε.Π.;
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Την παρούσα κατάσταση του/της μαθητή/ήτριας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, όπως προκύπτει από την παιδαγωγική αξιολόγηση	
Στοιχεία που αφορούν στην ιατρική αξιολόγηση του παιδιού,	
Δυνατότητες, ενδιαφέροντα και κλίσεις του/της μαθητή/ήτριας	
Μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους από το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)	
Στόχους που δε συμπεριλαμβάνονται στο Π.Σ. και συνδέονται με βασικές ανάγκες του/της μαθητή/ήτριας εντός και εκτός σχολείου	

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι προτεραιότητες και οι προτεινόμενες παρεμβάσεις, δραστηριότητες, διαφοροποιήσεις και προσαρμογές του εκπαιδευτικού πλαισίου και του Π.Σ.	
Οι απαιτούμενες πρόσθετες υπηρεσίες ειδικής αγωγής και τα επιπρόσθετα υποστηρικτικά μέσα και πόροι (ανθρώπινοι και υλικοί) εντός και εκτός σχολείου και η διάρκειά τους	
Το ενδεχόμενο πρόγραμμα μετάβασης σε άλλο εκπαιδευτικό ή κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο, τη μετάβαση στην εργασία, την αυτόνομη ή προστατευόμενη διαβίωση	
Τις αξιολογικές διαδικασίες (μέσα και τρόποι αξιολόγησης) του/της μαθητή/ήτριας	
Τις αξιολογικές διαδικασίες (μέσα και τρόποι αξιολόγησης) του Ε.Ε.Π.	
Την ημερομηνία που τίθεται σε ισχύ το Ε.Ε.Π. και την επαναξιολόγησή του	
Τα άτομα που συμμετέχουν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του	
Το μαθησιακό προφίλ του/της μαθητή/ήτριας	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλο (προσδιορίστε)	
.....	

3. Για ποιους μαθητές/ήτριες θα πρέπει να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται το Ε.Ε.Π.;
(Επιλέξτε την πρόταση με την οποία συμφωνείτε)

Για τους/τις μαθητές με αναπηρία ή εσα	
Για κάθε μαθητή/ήτρια με ιδιαιτερότητες	
Για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	
Άλλο (προσδιορίστε)	
.....	

4. Πόσο αναγκαίος είναι κατά τη γνώμη σας ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

5. Ποιοι/ες θα πρέπει να συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.;
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Ο/Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της τάξης	
Ο/Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης	
Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που αξιολογεί τον/τη μαθητή/ήτρια	
Ο/Η Προϊστάμενος/η του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Ο/Η διευθυντής/ύντρια του σχολείου	
Ο/Η Σχολικός/ή Σύμβουλος Ε.Α.Ε.	
Οι γονείς	
Άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στον/στη μαθητή/ήτρια	
Ο/Η μαθητής/ήτρια	
Όλα τα παραπάνω	

Άλλος/η (προσδιορίστε)	
---------------------------------	--

6. Ποιοι/ες θα πρέπει να συμμετέχουν στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

Ο/Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της τάξης	
Ο/Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης	
Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που αξιολογεί τον/τη μαθητή/ήτρια	
Ο/Η Προϊστάμενος/η του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Ο/Η διευθυντής/ύντρια του σχολείου	
Οι γονείς	
Ο/Η Σχολικός/ή Σύμβουλος Ε.Α.Ε.	
Άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στον/στη μαθητή/ήτρια	
Ο/Η μαθητής/ήτρια	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλος/η (προσδιορίστε)	

7. Αν πιστεύετε πως ένα νήπιο με αναπηρία θα πρέπει να συμμετάσχει ενεργά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. για την εκπαίδευσή του, με ποιο τρόπο θα μπορούσε να γίνει αυτό; (Παρακαλώ αναπτύξτε την προσωπική σας άποψη)

.....
.....

Β. Παιδαγωγική διάσταση του Ε.Ε.Π.

Β.1. Σχεδιασμός και Εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

1. Ποιος είναι ο ρόλος σας σε σχέση με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Συμμετέχω ενεργά στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. των νηπίων με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών	
Συμμετέχω ενεργά στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. των νηπίων με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών	
Εστιάζω στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικό, επιστημονικό και διδακτικό επίπεδο για την υλοποίηση των Ε.Ε.Π.	
Επισκέπτομαι το σχολείο για παρατήρηση και υποστήριξη	
Ο ρόλος μου σε σχέση με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. περιορίζεται από τη νομοθεσία	
Ο ρόλος μου περιορίζεται στην παροχή κατευθυντήριων γραμμών, παραδειγμάτων και επιμορφώσεων αποσπασματικού χαρακτήρα λόγω του μεγάλου αριθμού σχολικών μονάδων που υποστηρίζω	
Αξιολογώ το Ε.Ε.Π. που συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί	
Εποπτεύω την εφαρμογή και τον ανασχεδιασμό των Ε.Ε.Π. των νηπίων στην περιοχή ευθύνης μου	
Διοργανώνω επιμορφωτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων αναφορικά με την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	

Ο ρόλος μου αναφορικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. θα έπρεπε να ήταν διαφορετικός από αυτόν που επιτελώ βάσει νομοθεσίας	
Άλλο (Προσδιορίστε)	

2. Στην περίπτωση που επιλέξετε την τελευταία επιλογή στην προηγούμενη ερώτηση, παρακαλώ ποιος πιστεύετε πως θα έπρεπε να ήταν ο ρόλος σας;
.....

3. Στην περιοχή ευθύνη σας για πόσους/ες από τους/τις μαθητές/ήτριες νηπιαγωγείου που έχουν αξιολογηθεί και διαγνωσθεί ως μαθητές/ήτριες με αναπηρία ή εσα σχεδιάζεται Ε.Ε.Π.;

Για κανένα/καμία μαθητή/ήτρια	
Για μερικούς/ές μαθητές/ήτριες	
Για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες	
Άλλο	

4. Αν δε σχεδιάζονται Ε.Ε.Π. για όλα τα νήπια που έχουν διαγνωσθεί, με ποια κριτήρια επιλέγονται τα νήπια για τα οποία θα σχεδιαστούν Ε.Ε.Π.;

5. Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω θέσεις με βάση την κλίμακα αξιολόγησης 1 έως 5 (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ/δε γνωρίζω, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

	1	2	3	4	5
Είναι αναγκαίο να σχεδιάζονται Ε.Ε.Π. για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες που διαγιγνώσκονται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.					
Το Ε.Ε.Π. σχεδιάζεται μόνο για τους/τις μαθητές/ήτριες που κρίνεται πως είναι αναγκαίο, ανάλογα με το βαθμό και το είδος της αναπηρίας τους					
Το Ε.Ε.Π. σχεδιάζεται μόνο για τους/τις μαθητές/ήτριες που κρίνεται πως είναι αναγκαίο ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης με προτεραιότητα στη δευτεροβάθμια					
Το Ε.Ε.Π. σχεδιάζεται μόνο για τους/τις μαθητές/ήτριες που κρίνεται πως είναι αναγκαίο ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης με προτεραιότητα στο νηπιαγωγείο					
Υπάρχει έλλειψη προσωπικού και χρόνου με αποτέλεσμα να μη σχεδιάζονται Ε.Ε.Π. για όλους/ες τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, παρότι είναι αναγκαίο					
Το Ε.Ε.Π. θα πρέπει να σχεδιάζεται από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης που γνωρίζει καλύτερα τον/τη μαθητή/ήτρια					

Παρέχονται γενικές ενδεικτικές προτάσεις παρέμβασης στη διαγνωστική/αξιολογική έκθεση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ως εκ τούτου δε σχεδιάζονται διακριτά Ε.Ε.Π.					
Συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν το Ε.Ε.Π. που σχεδιάζεται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με αποτέλεσμα να μην κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός του από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.					
Τα Ε.Ε.Π. που συντάσσουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. κοινοποιούνται και στο/ή Σχ. Σύμβουλο Ε.Α.Ε.					
Τα Ε.Ε.Π. που συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση που δε σχεδιαστούν από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., κοινοποιούνται στο/ή Σχ. Σύμβουλο Ε.Α.Ε.					

6. Για την τρέχουσα σχολική χρονιά 2016-2017 έχουν σχεδιαστεί Ε.Ε.Π. για νήπια/προνήπια με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιοχής ευθύνης σας;

Ναι Όχι Άλλο

6.α. Αν ναι, συμπληρώστε αντίστοιχα τον αριθμό των Ε.Ε.Π. που αφορούν σε Τμήματα ένταξης νηπιαγωγείου ή Ειδικό νηπιαγωγείο.

	Αριθμός Ε.Ε.Π.
Τμήματα ένταξης νηπιαγωγείου	
Ειδικό νηπιαγωγείο	
Γενικό νηπιαγωγείο (παράλληλη στήριξη)	

7. Σε ποιες κατηγορίες αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αφορούν τα Ε.Ε.Π. που σχεδιάστηκαν για την προσχολική εκπαίδευση; Συμπληρώστε τον αριθμό των Ε.Ε.Π. που αντιστοιχούν σε κάθε μια από τις παρακάτω κατηγορίες.

	Αριθμός Ε.Ε.Π.
Νοητική Αναπηρία	
Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	
Κώφωση/Βαρηκοΐα	
Τύφλωση/προβλήματα όρασης	
ΔΕΠ-Υ	
Κινητική αναπηρία	
Διαταραχές λόγου	
Πολλαπλές αναπηρίες	
Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα	
Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες	
Άλλο	

8. Υπάρχει κάποιο πρότυπο φόρμας Ε.Ε.Π. που παρέχεται από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΠΕΘ με συγκεκριμένους άξονες, το οποίο συμπληρώνεται, όταν συντάσσετε το Ε.Ε.Π. ή παρέχετε εσείς κάποιο φόρμα Ε.Ε.Π. στον/στην εκπαιδευτικό;

Παρέχεται από το ΥΠΠΕΘ

Παρέχεται από εμένα στον/στην εκπαιδευτικό

Δεν παρέχω κάποιο φόρμα Ε.Ε.Π.

8α. Μια τέτοια πρότυπη φόρμα είναι βοηθητική ή είναι περιοριστική;

Βοηθητική περιοριστική

9. Για πόσο χρονικό διάστημα σχεδιάζεται το Ε.Ε.Π.;

Για ένα χρόνο	
Για ένα τρίμηνο και ανασχεδιάζεται από τον/την εκπαιδευτικό	
Για ένα μήνα και ανασχεδιάζεται από τον/την εκπαιδευτικό	
Για ένα τρίμηνο και ανασχεδιάζεται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Για ένα μήνα και ανασχεδιάζεται από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Άλλο (προσδιορίστε)	

10. Πόση έκταση θα πρέπει να έχει ένα Ε.Ε.Π., ώστε να μην είναι δυσλειτουργικό;

Να είναι σύντομο και να μην ξεπερνάει τις 5 σελίδες	
Να μην ξεπερνάει τις 10 σελίδες	
Να μην υπάρχει περιορισμός, ώστε να καταγράφονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες και προτάσεις παρέμβασης για τον/τη μαθητή/ήτρια, αλλά με σύντομο τρόπο	
Άλλο (προσδιορίστε)	

11. Ποιοι/ες συμμετέχουν στην αξιολόγηση του νηπίου με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πριν τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.;

Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της τάξης	
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης	
Εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Λογοθεραπευτής/εύτρια	
Κοινωνικός/ή λειτουργός	
Ψυχολόγος	
Ψυχίατρος	
Οι γονείς	
Άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ε.Α.Ε. στον/στη μαθητή/ήτρια	
Όλα τα παραπάνω	

Ο/Η εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και ο/η κοινωνικός/ή λειτουργός και ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του/της μαθητή/ήτριας μπορούν να εμπλακούν και οι άλλες ειδικότητες που κρίνονται απαραίτητες	
Άλλο (προσδιορίστε)	

12. Με ποιους τρόπους, εργαλεία και μέσα αξιολογείται το νήπιο που παραπέμπεται στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για διάγνωση;

Με παρατήρηση στο νηπιαγωγείο	
Με τη χρήση εργαλείων αξιολόγησης που διατίθενται/παρέχονται από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΠΕΘ	
Με παρατήρηση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τη χρήση αυτοσχέδιων κλειδών παρατήρησης ή άλλων αυτοσχέδιων εργαλείων αξιολόγησης (ρουμπρίκες, κ.ά.) για κάθε τομέα ανάπτυξης	
Χρήση σταθμισμένων ψυχομετρικών εργαλείων	
Λήψη ιστορικού από τους γονείς	
Πληροφορίες από το σχολείο μέσω γραπτής αξιολόγησης από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλο (προσδιορίστε)	

13. Ο χρόνος αξιολόγησης που διατίθεται για την αξιολόγηση ενός νήπιου είναι επαρκής προκειμένου να διεξαχθεί μια έγκυρη διάγνωση; (Επιλέξτε το βαθμό επάρκειας με βάση την κλίμακα 1 έως το 5, 1=ανεπαρκής, 5=Επαρκής)

1 Ανεπαρκής	2	3	4	Επαρκής

14. Κατά τη γνώμη σας, τα εργαλεία, υλικά και μέσα που διατίθενται για αξιολόγηση των νηπίων στο σύνολό τους είναι κατάλληλα και επαρκή προκειμένου να συμβάλουν σε μια σφαιρική και έγκυρη αξιολόγηση;

Κανένα	
Λίγα	
Αρκετά	
Όλα	

15. Είναι εφικτό να σχεδιάζονται Ε.Ε.Π. για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες με αναπηρία ή εσα;

Ναι	
Όχι	
Ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών/τριών	
Άλλο	

16. Κρίνετε πως είναι αναγκαίο να παρέχονται από το ΥΠΠΕΘ εργαλεία αξιολόγησης των νηπίων κοινά για όλα τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;

Ναι Όχι Άλλο

17. Ποιοι/ες συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. για νήπια με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; (Συμπληρώνεται στην περίπτωση που σχεδιάζετε Ε.Ε.Π. για τους/τις εν λόγω μαθητές/ήτριες)

Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής της τάξης	
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης	
Εκπαιδευτικός προσχολικής του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Λογοθεραπευτής/ρια	
Κοινωνική λειτουργός	
Ψυχολόγος	
Ψυχίατρος	
Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Ο/Η διευθυντής/ύντρια του σχολείου	
Οι γονείς	
Άλλοι/ες ειδικοί εντός ή εκτός του σχολείου που παρέχουν υπηρεσίες Ε.Α.Ε. στον/στη μαθητή/ήτρια	
Ο/Η μαθητής/ήτρια	
Άλλος/η (προσδιορίστε)	
.....	

18. Ποιες από τις παρακάτω ενέργειες υλοποιείτε στην καθημερινή σας πρακτική προκειμένου να σχεδιάσετε και να εφαρμόσετε το Ε.Ε.Π. για νήπια με αναπηρίες ή εσα; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Επίσκεψη και παρατήρηση στην τάξη	
Σε περίπτωση που δεν συντάσσεται Ε.Ε.Π. από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ζητώ από τον/την εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε. να σχεδιάσει Ε.Ε.Π.	
Συνεργασία με τον/την Προϊστάμενο/μένη του νηπιαγωγείου και τους/τις νηπιαγωγούς	
Συνεργασία με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Αξιολόγηση του νηπίου στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	
Παρότρυνση των εκπαιδευτικών για συλλογή πληροφοριών από τους/τις ειδικούς εκτός του νηπιαγωγείου που παρέχουν υπηρεσίες Ε.Α.Ε. στον/στη μαθητή/ήτρια	
Εποπτεία της εφαρμογής των Ε.Ε.Π. των νηπίων μέσω ανατροφοδοτικών εκθέσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς	
Εποπτεία της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. μέσω της μελέτης των Ε.Ε.Π. που συντάσσονται για κάθε νήπιο και μου κοινοποιούνται	
Συναντήσεις με του/τις εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων για ανατροφοδότηση και ανασχεδιασμό	
Συναντήσεις σε τακτά διαστήματα με τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης και τους γονείς ή και με άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαίδευση του νηπίου για ανατροφοδότηση, αξιολόγηση του προγράμματος και ανασχεδιασμό	
Επισκέψεις στο σχολείο για παρατήρηση της εξέλιξης του/της μαθητή/ήτριας και υποστήριξη εκπαιδευτικών και νηπίου	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλο (προσδιορίστε)	
.....	

19. Προβλέπεται η εποπτεία και η αξιολόγηση της εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στο νηπιαγωγείο από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;

Ναι Όχι Άλλο

19.α. Αν ναι, με ποιο τρόπο;

Με επιτόπιες παρατηρήσεις στο νηπιαγωγείο	
Με ανατροφοδοτικές συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς	
Με γραπτές εκθέσεις παρακολούθησης της πορείας υλοποίησης των στόχων από τους/τις εκπαιδευτικούς	
Με ανατροφοδοτικές συναντήσεις με γονείς	
Με αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πλαισίου	
Με αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού, των μεθόδων και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που εφαρμόζονται	
Άλλο (προσδιορίστε)	
.....	

20. Αξιολογείτε την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. από τους/τις εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης σας;

Ναι

Όχι

Δεν εντάσσεται η αξιολόγηση του Ε.Ε.Π. στα καθήκοντά μου

Δεν υπάρχει δυνατότητα εποπτείας και αξιολόγησης της εφαρμογής του Ε.Ε.Π., λόγω του μεγάλου αριθμού των σχολείων της περιοχής ευθύνης μου

Άλλο:

20α. Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε "Ναι", με ποιους τρόπους το επιδιώκετε;

Με αξιολογήσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα που αποστέλλουν οι νηπιαγωγοί

Με συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς

Με παρατήρηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο και την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν

Άλλο:

21. Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω θέσεις αναφορικά με τον τρόπο υλοποίησης των στόχων του Ε.Ε.Π. με βάση την κλίμακα αξιολόγησης 1 έως 5 (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ/δε γνωρίζω, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

Το Ε.Ε.Π. στο νηπιαγωγείο προτείνεται να εφαρμόζεται:	1	2	3	4	5
ατομικά σε συνθήκη 1:1 έξω από την τάξη					
ατομικά σε συνθήκη 1:1 μέσα στην τάξη					
σε ομάδα έξω από την τάξη					
σε ομάδα μέσα στην τάξη					
είτε ομαδικά είτε ατομικά μέσα στην τάξη ανάλογα με το στόχο και να αποσύρεται εκτός τάξης μόνο όταν είναι απαραίτητο					
Άλλο (προσδιορίστε)					

.....					
-------	--	--	--	--	--

22. Το Ε.Ε.Π. συνδέεται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας;

Ναι Όχι

Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Το Ε.Ε.Π. αποτελεί μέσο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο	
Όταν οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., επιτυγχάνεται η ισότιμη ένταξη του/της μαθητή/ριας με αναπηρία ή/και εσα	

23. Πώς αξιολογούν οι νηπιαγωγοί τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία πριν τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.;

Με παρατήρηση και συστηματική καταγραφή

Με την αξιοποίηση κλειδών παρατήρησης

Με λίστες δεξιοτήτων ανά τομέα ανάπτυξης

Με αυτοσχέδια πρωτόκολλα αξιολόγησης

Με τη συλλογή πληροφοριών από τους γονείς

Με τη συλλογή πληροφοριών από άλλους/ες ειδικούς που εμπλέκονται με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών εκτός σχολικού πλαισίου

Με υποστηρικτικό υλικό αξιολόγησης που παρέχεται από εμένα

Άλλο:.....

24. Πως υποστηρίζετε τις/τους νηπιαγωγούς προκειμένου να παρατηρήσουν και να συντάξουν την παιδαγωγική αξιολόγηση ενός νήπιου με αναπηρία και να θέσουν τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς στόχους;

Τους ενημερώνω σχετικά με το πλαίσιο και τον τρόπο παρατήρησης και καταγραφής καθώς και αξιολόγησης

Τους παρέχω υλικό αξιολόγησης, όπως κλείδες, λίστες δεξιοτήτων, κ.ά.

Ο καταλληλότερος τρόπος είναι η συστηματική παρατήρηση και δεν είναι αναγκαία η παροχή επιπρόσθετων αξιολογικών μέσων και εργαλείων

Άλλο:.....

25. Με ποια συχνότητα υλοποιείτε συναντήσεις ανατροφοδοτικές με τις/τους νηπιαγωγούς στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.;

Κάθε μήνα

Κάθε τρίμηνο

Κάθε φορά που προκύπτει ανάγκη

Ποτέ

Δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος προκειμένου να καλυφθεί αυτή η ανάγκη, λόγω του μεγάλου αριθμού σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης μου

Άλλο:.....

26. Σχεδιάζονται Ε.Ε.Π. για τα ειδικά νηπιαγωγεία από τα ΚΕ.Α.Δ.Υ.

Ναι

Όχι

Σχεδιάζονται από τα ειδικά νηπιαγωγεία, καθώς υπάρχει διεπιστημονική ομάδα

27. Πιστεύετε πως οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής αγωγής της περιοχής ευθύνη σας χρειάζονται επιμόρφωση σε ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.;

Ναι Όχι Άλλο

28. Ποιους άξονες περιλαμβάνουν τα Ε.Ε.Π. που συντάσσονται από τα ΚΕ.Α.Δ.Υ. για τα νήπια με αναπηρία στην περιοχή ευθύνη σας;

Μακρόχρονους και βραχύχρονους στόχους

Ιατρικό ιστορικό μαθητή/τριας

Κοινωνικό ιστορικό

Την παρούσα κατάσταση του/της μαθητή/ήτριας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης

Τρόπους παρέμβασης

Δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων

Προτεινόμενες εξωσχολικές δραστηριότητες αναγκαίες για την εκπαίδευση του νηπίου με αναπηρία

Ενδιαφέροντα του/της μαθητή/ήτριας

Άλλο:

29. Ποιους άξονες περιλαμβάνουν τα Ε.Ε.Π. που συντάσσονται από τους/τις εκπαιδευτικούς για τα νήπια με αναπηρία στην περιοχή ευθύνη σας;

Μακρόχρονους και βραχύχρονους στόχους

Παρούσα κατάσταση του/της μαθητή/ήτριας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης

Τρόπους και δραστηριότητες παρέμβασης

Κοινωνικό ιστορικό

Ιατρικό ιστορικό

Πληροφορίες από γονείς

Πληροφορίες από άλλους/ες ειδικούς εκτός σχολείου που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των νηπίων με αναπηρία

Άλλο:

30. Ποιες πρακτικές, ποια βήματα, ενέργειες και διαδικασίες ακολουθούνται για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στην περιοχή ευθύνη σας;

B.2 Σημασία-Αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π.

1. Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω θέσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και τη σημασία του Ε.Ε.Π. με βάση την κλίμακα αξιολόγησης 1 έως 5 (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ/δε γνωρίζω, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

	1	2	3	4	5
Σημασία και αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π. για την οικογένεια					
Το Ε.Ε.Π.:					
έχει θετική επίδραση στην οικογένεια					
συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων μαθητή/ήτριας και γονέων					
συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας					
υποστηρίζει τους γονείς στην εκπαίδευση του παιδιού τους και στη βελτίωση της ψυχοσυναισθηματικής τους κατάστασης					
συμβάλει στην ανάπτυξη καλών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας					
Σημασία και αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π. για τον/τη μαθητή/ήτρια					
Το Ε.Ε.Π. επηρεάζει:					
κυρίως τη γνωστική ανάπτυξη του/της μαθητή/ήτριας					
κυρίως την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του/της μαθητή/ήτριας					
την ολόπλευρη ανάπτυξη του/της μαθητή/ήτριας, το σύνολο της προσωπικότητάς του/της					
αρνητικά τον/τη μαθητή/ήτρια με αναπηρία ή εσα όταν δε θέτει κατάλληλους στόχους, δεν είναι διεπισημονικό και δε λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του/της					
Σημασία και αποτελεσματικότητα του Ε.Ε.Π. για τους/τις εμπλεκόμενους/ες					
Το Ε.Ε.Π. συμβάλλει στη(ν):					
βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών					
επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στην αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων					
ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης και στην ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο					

ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων, φορέων και θεσμών στην εκπαιδευτική διαδικασία					
Το Ε.Ε.Π.:					
επιβαρύνει το έργο του εκπαιδευτικού					
επιβαρύνει το έργο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.					

B.3 Δυσκολίες και προβλήματα

1. Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω θέσεις αναφορικά με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε με βάση την κλίμακα αξιολόγησης 1 έως 5 (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ/δε γνωρίζω, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. παρεμποδίζεται από:	1	2	3	4	5
την έλλειψη συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία					
την έλλειψη μόνιμου και έμπειρου προσωπικού σε δομές Ε.Α.Ε.					
την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και εργαλείων αξιολόγησης					
τις ελλείψεις και τις ασάφειες της νομοθεσίας σε σχέση με τις διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.					
τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/τριών που παραπέμπονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (ανεπαρκής χρόνος αξιολόγησης, ελλιπή μέσα και εργαλεία αξιολόγησης, κ.ά.)					
τον αυξημένο αριθμό των μαθητών/τριών με αναπηρία στα νηπιαγωγεία					
την έλλειψη επιμόρφωσης σε ζητήματα που αφορούν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.					
τον βαθμός αναπηρίας του νηπίου					
την άρνηση των γονέων να δεχτούν τη διάγνωση και το προτεινόμενο Ε.Ε.Π.					
Ο μεγάλος αριθμός των σχολείων της περιοχής ευθύνης					
την έλλειψη εποπτείας του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.					
τη δυσκολία του εκπαιδευτικού πλαισίου να ανταποκριθεί στο μαθησιακό προφίλ του μαθητή					
το μεγάλο αριθμό σχολείων που καλείται να υποστηρίξει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.					
την έλλειψη επαρκών κονδυλίων					
Άλλο (προσδιορίστε)					
.....					

B.4. Προτεινόμενες αλλαγές

1. Ποιες αλλαγές θα προτείνατε ως αναγκαίες για τη βελτίωση της διαδικασίας εφαρμογής του Ε.Ε.Π.;

Υποστήριξη των σχολείων από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με επιτόπιες επισκέψεις του προσωπικού	
Ενεργός εμπλοκή των γονέων στη διαμόρφωση του Ε.Ε.Π.	
Αλλαγή της νομοθεσίας	
Εξασφάλιση της κατάλληλης κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής	
Κατάλληλη και δωρεάν επιμόρφωση	
Ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και διάλογος των εμπλεκόμενων στην ένταξη	
Συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση του/της μαθητή/ήτριας για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	
Ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών της τάξης στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	
Περισσότερος χρόνος παρατήρησης του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο για την αξιολόγηση και τη διάγνωση	
Να υπάρχει συνεργασία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των ΕΔΕΑΥ για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.	
Να υποστηρίζονται τα σχολεία από ειδικό επιστημονικό προσωπικό	
Αυταξιολόγηση των εμπλεκόμενων	
Αλλαγή των αντιλήψεων για την ένταξη και την προσέγγιση της αναπηρίας	
Αύξηση του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ενίσχυση του προσωπικού με όλες τις ειδικότητες	
Αλλαγή του τρόπου σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π. και ανάληψη της ευθύνης αυτής από το συλλόγου διδασκόντων	
Όλα τα παραπάνω	
Δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων που θα βρίσκονται κοντά στα σχολεία και θα υποστηρίζουν την όλη διαδικασία	
Άλλο	

Γ. Διεπιστημονική προσέγγιση-πολυεπίπεδη συνεργασία

1. Κρίνετε αναγκαία τη διεπιστημονική προσέγγιση στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.;

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Πάρα πολύ	
Άλλο	

2. Υπάρχει διεπιστημονική προσέγγιση κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

Ποτέ	
Σπάνια	
Μερικές φορές	
Πολλές φορές	
Πάντα	
Άλλο	

3. Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.;

Ναι Όχι Υπό όρους

4. Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;

Ναι Όχι Υπο όρους

5. Οργανώνετε συναντήσεις με τους γονείς κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Ε.Ε.Π.;

Ναι Όχι Κάποιες φορές ανάλογα με την περίπτωση

6. Αν οργανώνετε συναντήσεις συνεργασίας, ποιος είναι ο ρόλος των γονέων;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Παρέχουν πληροφορίες για τον/τη μαθητή/ήτρια	
Συμμετέχουν ενεργά και λαμβάνουν αποφάσεις κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	
Οι συναντήσεις με τους γονείς στοχεύουν στην ανακοίνωση των αποφάσεων της διεπιστημονικής ομάδας	
Άλλο (προσδιορίστε).....	

Δ. Εκπαιδευτική πολιτική και εφαρμογή του Ε.Ε.Π.

1. Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω θέσεις με βάση την κλίμακα αξιολόγησης 1 έως 5 (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ/δε γνωρίζω, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

	1	2	3	4	5
Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π., όπως προκύπτει από την ισχύουσα νομοθεσία προωθεί την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών					
Το Ε.Ε.Π. προσδίδει επιστημονικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική διαδικασία					
Ο ρόλος των Ε.Ε.Π. διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης είναι εξίσου σημαντικός					
Το Ε.Ε.Π. στην προσχολική εκπαίδευση είναι πιο αναγκαίο από τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης					
Το Ε.Ε.Π. στη δευτεροβάθμια είναι πιο αναγκαίο από αυτό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση					
Ο τρόπος που περιγράφεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π. στη νομοθεσία είναι σαφής και με βρίσκει σύμφωνο/η					

2. Ποια χαρακτηριστικά στοιχεία κατά τη γνώμη σας καθιστούν το Ε.Ε.Π. ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία/πρακτική;

Όταν λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά του/της μαθητή/ήτριας σε όλους τους τομείς ανάπτυξης	
Όταν λαμβάνει υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του/της μαθητή/ήτριας	
Όταν είναι διεπιστημονικό	
Όταν συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί της τάξης με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και όλους τους αρμόδιους φορείς και θεσμούς	
Όταν συμμετέχουν ενεργά και οι γονείς/στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	
Όταν εντάσσει τον/τη μαθητή/ήτρια στη γενική τάξη, στην ομάδα και δεν τον/τη απομονώνει	
Όταν δημιουργεί ίσες ευκαιρίες συμμετοχής του/της μαθητή/ήτριας	
Όταν συμπεριλαμβάνει τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και την υποστήριξη που είναι αναγκαίες εντός και εκτός σχολείου	
Όταν συμβάλει και στην κοινωνική ένταξη του/της μαθητή/ήτριας	
Όταν συμμετέχει και ο/η ίδιος/α ο/η μαθητής/ήτρια στον σχεδιασμό του/της	
Όταν αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία οι δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα του/της μαθητή/ήτριας και το μαθησιακό του/της προφίλ	
Όταν αποτελεί μια συνεχή αξιολογική και ανατροφοδοτική διαδικασία με στόχο τον κατάλληλο ανασχεδιασμό	
Όταν είναι λιτό, ρεαλιστικό και θέτει μετρήσιμους στόχους	
Όταν προβλέπει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλο (προσδιορίστε)	
.....	

3. Προτεινόμενες αλλαγές στη νομοθεσία σε σχέση με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. προκειμένου να προωθείται η ενταξιακή εκπαίδευση (Μπορείτε να εμπλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Να γίνει υποχρεωτικός ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	
Να συμμετέχουν ενεργά και οι εκπαιδευτικοί της τάξης κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του	
Να προβλέπεται η αξιολόγησή του σε τακτά διαστήματα	
Να εκσυγχρονιστούν τα Π.Σ. και να είναι ευέλικτα περιλαμβάνοντας στόχους που αφορούν και τη ζωή του/της μαθητή/ήτριας εκτός σχολείου	
Να δοθούν αναλυτικές οδηγίες για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του	
Να παρέχονται στους/στις εκπαιδευτικούς κοινά και κατάλληλα εργαλεία, μέσα και τρόποι εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών/τριών	
Να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.	
Ενίσχυση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με προσωπικό για τη διεύρυνση του αριθμού των διεπιστημονικών ομάδων	
Αύξηση του αριθμού των συμβούλων Ε.Α.Ε.	
Να καθιερωθεί η πρόωμη παρέμβαση	
Να προβλέπεται χρόνος για συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε επίπεδο σχεδιασμού εφαρμογής και αξιολόγησης	
Να μην υφίσταται το δίπολο γενική-ειδική αγωγή και οι νόμοι να είναι ίδιοι για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες	
Αποκέντρωση των υπηρεσιών και δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων που θα έχουν την ευθύνη μιας ομάδας σχολείων για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, τον σχεδιασμό των Ε.Ε.Π., την υποστήριξη των μαθητών/τριών στο σχολείο κατά την εφαρμογή του και την αξιολόγηση	
Όλα τα παραπάνω	
Άλλο (προσδιορίστε)	

Σχόλια- Προβλήματα- Προτάσεις

Σας παρακαλούμε να αναφέρετε οποιοδήποτε πρόβλημα ή πρόταση κρίνετε χρήσιμη σχετικά με την παρούσα έρευνα.
--

Σας παρακαλώ ελέγξτε στις προηγούμενες ενότητες, αν έχει μείνει εκ παραδρομής αναπάντητη κάποια ερώτηση, για την οποία θα θέλατε να είχατε απαντήσει.

Αν είστε σίγουρος/η πως δεν έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις και δεν έχετε αφήσει εκ παραδρομής αναπάντητη κάποια ερώτηση που θα θέλατε να έχετε απαντήσει, πιάστε στη συνέχεια "ΥΠΟΒΟΛΗ".

Σύνδεσμος ηλεκτρονικής φόρμας του ερωτηματολογίου

<https://docs.google.com/forms/d/1gagqRRrec1D0krlvbutdJmSsOr-YdrKFvcpwumYxGXM/edit>

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

ΙΙΙ. ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ/ΑΞΟΝΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

1. ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ 1^{ης} □ 2^{ης} □ 3^{ης} □ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ:

Α. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Τύπος σχολείου-Ονομασία:

Αριθμός τμημάτων:

Αριθμός παιδιών:

Αριθμός παιδιών με αναπηρίες:

Είδος αναπηρίας:

Αριθμός Προσωπικού:

Εκπαιδευτικό προσωπικό:

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό/Ειδικότητα:

Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό:

Β. ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΑΝΑ ΜΑΘΗΤΗ (ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ)

Μαθητής 1:

Μαθητής 2:

Μαθητής 3:

Μαθητής 4:

Μαθητής 5:

Γ. ΑΞΟΝΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

1. Π.Σ. (ποιο πρόγραμμα αξιοποιείται και από πού αντλούνται οι στόχοι)
2. Σχέδιο Ε.Ε.Π. (υπάρχει; Τι περιλαμβάνει; Πόσα Ε.Ε.Π.;
3. Μέθοδοι διδασκαλίας
4. Λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών;
5. Ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες
6. Η διδακτική προσέγγιση και οι δραστηριότητες είναι κατάλληλες για την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί;
7. Συνεργασία με το άλλο προσωπικό του σχολείου (Με ποιους/ες συνεργάζεστε για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.; Με ποιον τρόπο; Πόσο συχνά;)
8. Διεπιστημονική συνεργασία(με ποιους/ες)
9. Συνεργασία με γονείς (πώς;)
10. Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π. (για τα Τ.Ε.)
11. Αξιολόγηση μαθητών/τριών (πώς και από ποιους/ες;)
12. Τρόπος εργασίας: μετωπικά, ατομικά, ομαδικά, μέσα στην τάξη, σε άλλο χώρο.

13. Συνδιδασκαλία/μοντέλο συνδιδασκαλίας
14. Διαφοροποίηση διδασκαλίας
15. Λαμβάνεται υπόψη το προφίλ και η προσωπικότητα του/της μαθητή/ήτριας στο σύνολό της;
16. Αξιολόγηση Ε.Ε.Π./ανασχεδιασμός
17. Συστηματική καταγραφή σε φόρμα ή ημερολόγιο;
18. Δυσκολίες και προβλήματα
19. Εξέλιξη μαθητών/τριών (2^η και 3^η παρατήρηση)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ²⁰⁹

Ημερομηνία:

Όνοματεπώνυμο παιδιού:

Ημερομηνία γέννησης:

Ηλικία:

Α. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Όνοματεπώνυμο μητέρας:

.....

Όνοματεπώνυμο πατέρα:

.....

Διεύθυνση κατοικίας:

.....

Διεύθυνση εργασίας πατέρα:

.....

Διεύθυνση εργασίας μητέρας:

.....

Τηλέφωνα επικοινωνίας πατέρα (κινητό και σταθερό):

Τηλέφωνα επικοινωνίας μητέρας (κινητό και σταθερό):

Email πατέρα:

Email μητέρας:

Β. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΟΝΕΩΝ

Ηλικία πατέρα: ετών

Ηλικία μητέρας: ετών

Σπουδές πατέρα: πρωτοβάθμια εκπαίδευση δευτεροβάθμια εκπαίδευση
τριτοβάθμια εκπαίδευση

Σπουδές μητέρας: πρωτοβάθμια εκπαίδευση δευτεροβάθμια εκπαίδευση
τριτοβάθμια εκπαίδευση

Επάγγελμα πατέρα: δημόσιος τομέας ιδιωτικός τομέας άνεργος-η

Επάγγελμα μητέρας: δημόσιος τομέας ιδιωτικός τομέας άνεργος-η

²⁰⁹ Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου αντλήθηκαν ιδέες και από τον Οδηγό περιγραφικής αξιολόγησης για το νηπιαγωγείο, (Ι.Ε.Π., 2016)

Μέλη οικογένειας (γονείς, αδέρφια, παππούδες, γιαγιάδες, άλλοι/ες):

.....

Σειρά γέννησης νηπίου:

Γ. ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

(πληροφορίες για τη μορφή οικογένειας, π.χ. μονογονεϊκή, κ.ά., την κατοικία, τις συνθήκες διαβίωσης, τα μέλη οικογένειας, τη μεταξύ τους σχέση και δυναμική, το επάγγελμα γονέων για ενδεχόμενη εμπλοκή-συνεργασία με το σχολείο, ο χρόνος που ασχολούνται με το νήπιο και τι κάνουν συνήθως μαζί, τη σχέσεις του παιδιού με τους γονείς, τη σχέσεις του παιδιού με τα άλλα μέλη, τις βασικές συνήθειες-ρουτίνες της οικογένειας, κ.ά.).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Δ. ΙΑΤΡΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Πιθανές ασθένειες-εγχειρήσεις:

.....

Πιθανές αλλεργίες:

.....

Φαρμακευτική αγωγή:

.....

Άλλα στοιχεία που κρίνονται σκόπιμο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για την ασφάλεια, τη σωματική ακεραιότητα και την καλύτερη υποστήριξη του νηπίου:

.....

Πιθανές υπηρεσίες υποστήριξης του νηπίου για την αντιμετώπιση των παραπάνω ή άλλων προβλημάτων –δυσκολιών:

Ε. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΔΕΧΘΕΙ ΩΣ ΤΩΡΑ

(αναφορά στην εκπαίδευση που ενδεχομένως δέχτηκε ή δέχεται το νήπιο έως σήμερα)

.....

.....

ΣΤ. ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ-ΠΑΡΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ²¹⁰

(δεξιότητες, δυνατότητες, αδυναμίες του νηπίου σε κάθε τομέα ανάπτυξης)

1. Γενική εικόνα των γονέων για το παιδί:
2. Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης:
3. Ενδιαφέροντα – προτιμήσεις του παιδιού:
4. Κοινωνικοσυναισθηματικό προφίλ:
5. Γλωσσικό προφίλ:
6. Γνωστικό προφίλ:
7. Ψυχο- Κινητικό προφίλ:
8. Επίπεδο εξέλιξης του παιχνιδιού:

Ζ. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ

1. Υπάρχει κάτι που σας ανησυχεί στην ανάπτυξη, στη συμπεριφορά του παιδιού;
 - 1.α. Αν ναι, πως το διαχειρίζεστε; Τι κάνετε για αυτό;
2. Πώς νιώθετε σε σχέση με αυτό ή τις δυσκολίες του παιδιού γενικότερα;
3. Υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά του παιδιού που θα θέλατε να αλλάξουν; Γιατί;

Η. ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ-ΣΤΟΧΟΙ ΓΟΝΕΩΝ

1. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το παιδί;
2. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το σχολείο τη φετινή σχολική χρονιά;
3. Τι θα μας λέγατε να προσέξουμε στην προσωπικότητα του παιδιού;
4. Ποιοι είναι οι βασικοί στόχοι που θα βάζατε ή θα θέλατε να θέσει το σχολείο για το παιδί σας;

Θ. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Επιθυμείτε να εμπλακείτε στη σχολική ζωή στο νηπιαγωγείο;
2. Μπορούμε να σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε σε εκδηλώσεις του σχολείου ή να μιλήσετε στα παιδιά για ένα θέμα που είστε ειδικός/ή ;
3. Υπάρχει κάποιος τομέας στον οποίο θα μπορούσατε να υποστηρίξετε το νηπιαγωγείο;
4. Επιθυμείτε να εμπλέκεστε στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού σας;

²¹⁰ Για κάθε τομέα δόθηκαν επεξηγήσεις γραπτές και προφορικές στους γονείς

2. ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

Α. ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ²¹¹

1. Η παρατήρηση

Η παιδαγωγική αξιολόγηση των νηπίων με και χωρίς αναπηρία ως εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται απαραίτητη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) των εν λόγω μαθητών/τριών. Βασική μέθοδος συλλογής στοιχείων είναι η παρατήρηση και η καταγραφή των δεδομένων που συλλέγονται. Η χρήση της παρατήρησης ως μεθόδου παιδαγωγικής αξιολόγησης των νηπίων προϋποθέτει: α) τη συστηματική καταγραφή των δεδομένων της παρατήρησης, β) την ανάλυση και την ερμηνεία των στοιχείων σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των στοιχείων που έχουν συλλέξει οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής μέσω άλλων μεθόδων, όπως η συνέντευξη από τους γονείς ή τα παιδιά, κ.ά. Η συλλογή αυτή αποτελεί τη βάση για να συνθέσει ο/η εκπαιδευτικός το προφίλ του παιδιού, να τεκμηριώσει τις αξιολογικές του κρίσεις και να συντάξει το Ε.Ε.Π. Η παρατήρηση μπορεί να είναι **μη δομημένη** και να προκύπτει κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων, στο ελεύθερο παιχνίδι, στον κύκλο συζητήσεων, στο διάλειμμα, στο φαγητό, στις αλληλεπιδράσεις του νηπίου με άλλα παιδιά και γενικότερα καθώς ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί τα παιδιά μέσα στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας της τάξης. Σε άλλες περιπτώσεις, η **παρατήρηση** μπορεί να είναι **δομημένη** και να προγραμματίζεται εκ των προτέρων καθώς ο/η εκπαιδευτικός έχει σχεδιάσει ποιος θα είναι ο σκοπός και ο στόχος της παρατήρησης, τι ακριβώς θα παρατηρήσει, πότε και πώς θα παρατηρήσει ή πώς θα καταγράψει και θα αξιοποιήσει τα στοιχεία της παρατήρησης. Επίσης, μπορεί να είναι προγραμματισμένη για ένα συγκεκριμένο παιδί ή μια ομάδα παιδιών ή για ολόκληρη την τάξη. Η παρατήρηση μπορεί να είναι: α) **στοχοθετημένη** και να εστιάζει σε ένα παιδί πραγματοποιώντας μια σειρά παρατηρήσεων σε όλους τους τομείς ανάπτυξης με βάση τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συνθέσει το προφίλ της μάθησης και της ανάπτυξης του, β) **δείγμα συμβάντος-γεγονότος** που περιλαμβάνει καταγραφή των παρατηρήσεων περισσότερων παιδιών κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων γεγονότων ή δραστηριοτήτων σε μια χρονική περίοδο εξυπηρετώντας κάποιο στόχο. Συνήθως περιλαμβάνει ό,τι προηγήθηκε και ακολούθησε του συμβάντος. Χρησιμοποιείται κυρίως για την παρατήρηση και καταγραφή κοινωνικών και διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών, γ) **σύντομο χρονικό δείγμα**. Είναι σύντομες, επαναλαμβανόμενες και εστιασμένες παρατηρήσεις της ανάπτυξης ενός παιδιού για τη συλλογή αξιόπιστων στοιχείων κατά τη διάρκεια μιας μεγάλης χρονικής περιόδου. Απαιτείται ευελιξία από τους/τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι της παρατήρησης. Η παρατήρηση μπορεί να υλοποιείται με ευελιξία, είτε σε ένα παιδί κάθε φορά ή περισσότερα, είτε σε καθημερινή βάση για ένα συγκεκριμένο παιδί ή σε τακτά χρονικά διαστήματα, είτε σε διαφορετικές μέρες για διαφορετικά παιδιά προκειμένου να είναι λειτουργική πρακτική και να διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό και το/τους στόχο/ους. Η παρατήρηση μπορεί να αφορά σε έναν τομέα ανάπτυξης κάθε φορά, αλλά μπορεί και σε περισσότερους τομείς, καθώς μπορεί να αλληλοεπικαλύπτονται. Για παράδειγμα μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να έχει στόχο την παρατήρηση κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και να προκύψει ένα συμβάν που ταυτόχρονα εξυπηρετεί τη συλλογή πληροφοριών για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, η σειρά με την οποία θα οργανωθούν οι παρατηρήσεις των διαφορετικών τομέων ανάπτυξης απαιτεί ευελιξία από τον/την εκπαιδευτικό και αποφασίζεται από κοινού από τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης. Συνήθως από την αρχή της χρονιάς, τις πρώτες μέρες, οι ευκαιρίες που δίνονται για παρατήρηση αφορούν κυρίως στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, στην αυτοεξυπηρέτηση και στη συνέχεια στους άλλους τομείς.

²¹¹ Για τη σύνταξη του οδηγού αντλήθηκαν ιδέες και από τον Οδηγό περιγραφικής αξιολόγησης για το νηπιαγωγείο, (Ι.Ε.Π., 2016)

Συνθήκες-πλαίσια παρατήρησης

Η συλλογή των πληροφοριών είναι θεμιτό να γίνεται από πολλές και διαφορετικές περιστάσεις και συνθήκες που αφορούν στην τάξη, στο σχολείο, σε δραστηριότητες εκτός σχολείου. Η παρατήρηση μπορεί να έχει συνέχεια μέσα στον χρόνο και να πραγματοποιηθεί σε διαφορετικές καταστάσεις, να διερευνήσει διαφορετικές διαστάσεις, αναπτυξιακούς τομείς ή μαθησιακές περιοχές και να βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να σχεδιάσει ή να επανασχεδιάσει τις διδακτικές του παρεμβάσεις προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών με μεγαλύτερη επιτυχία. Μπορεί, επίσης, να είναι προγραμματισμένη (δομημένη) για ένα συγκεκριμένο παιδί ή μια ομάδα παιδιών ή για ολόκληρη την τάξη. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός, ανάλογα με το στόχο και τον τομέα ανάπτυξης που αξιολογεί, μπορεί να παρατηρήσει το νήπιο, ως εξής :

- Στις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος π.χ. στις ελεύθερες δραστηριότητες στις διάφορες γωνίες της τάξης, στον κύκλο συζήτησης, στο φαγητό, κ.ά.
- Ατομικά ή ομαδικά σε μεγάλη ή μικρή ομάδα ή και στην ολομέλεια
- Μέσα στην τάξη, έξω από την τάξη στην αυλή ή σε άλλους χώρους, π.χ. τουαλέτα, σε επισκέψεις και εκδηλώσεις εκτός σχολείου στην τοπική κοινωνία, π.χ. γειτονιά, εκδρομές, θέατρο, κ.ά.

Τι παρατηρώ

Η παρατήρηση αφορά σε πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού σε όλους τους τομείς, τον τρόπο αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους/τις ενηλίκους και συνομηλίκους τους, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους και πώς τις χρησιμοποιούν για να φθάσουν σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, τους τρόπους μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί πώς η παρατήρηση εστιάζει στις δυνατότητες του παιδιού και όχι μόνο στις αδυναμίες του. Η παρατήρηση που αφορά στους τομείς ανάπτυξης και δεξιότητες περιλαμβάνει:

- αυτοεξυπηρέτηση
- κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη
- κινητική ανάπτυξη
- γλωσσική ανάπτυξη
- γνωστική ανάπτυξη
- παιχνίδι
- ενδιαφέροντα-προτιμήσεις

Πιο συγκεκριμένα, για κάθε τομέα ανάπτυξης, ενδεικτικά, δύναται να παρατηρούνται τα κάτωθι:

- 9. Δεξιότητες Αυτοεξυπηρέτησης:** έλεγχος σφιγκτήρων, αυτονομία ή όχι στην τουαλέτα, στο φαγητό, στην ένδυση, υπόδυση, στο περπάτημα, στο πλύσιμο χεριών και στην προσωπική υγιεινή, τουαλέτα, ντύσιμο, φαγητό, τακτοποίηση προσωπικών αντικειμένων και της τάξης, αναγνώριση και αποφυγή κινδύνων, κ.ά.
- 10. Ενδιαφέροντα – προτιμήσεις:** παιχνίδια, αντικείμενα, βιβλία, δραστηριότητες, πρόσωπα, δραστηριότητες νηπίου εκτός σχολείου, περιγραφή μιας συνήθους μέρας του παιδιού
- 11. Κοινωνικοσυναισθηματικό προφίλ:** ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού, αυτοπεποίθηση, ασφάλεια, ανασφάλεια, δειλία, απομόνωση, επιθετικότητα, φοβία, συμμετοχή, συνεργασία, τήρηση κανόνων στην τάξη, ένταξη στην ομάδα, αποδοχή από την ομάδα, ανάληψη ρόλων στην ομάδα, θέση στην ομάδα, φιλίες, προτιμήσεις, κριτήρια επιλογής φίλων, σεβασμός προς τους συνομηλίκους του, σχέσεις και συμπεριφορά με γονείς, με συνομηλίκους και με ενήλικες, αντιδράσεις σε επιτυχία ή αποτυχία, σε καταστάσεις ανταγωνισμού, σε νέες καταστάσεις και πρόσωπα, τι κάνει όταν θυμώνει, όταν φοβάται, ανοχή ή όχι σε σωματική επαφή και αγγίγματα, αναγνώριση συναισθημάτων, διαχείριση συναισθημάτων, αυτοέλεγχος, κυρίαρχο συναίσθημα, συμμετοχή σε δραστηριότητες ρουτίνας της τάξης, τη λειτουργικότητά του και την αντίδρασή του σε οριοθετημένη ή μη συνθήκη δράσης, δυσκολίες προσαρμογής και

επικοινωνίας με τους/τις άλλους/ες, αν ζητάει βοήθεια, αν έχει βλεμματική επαφή, αυτοτραυματικές συμπεριφορές, στερεοτυπίες, εμμονές, ηχολαλίες, κ.ά.

- 12. Γλωσσικό προφίλ:** εσωτερικός λόγος, κατανόηση, εκτέλεση οδηγιών, ακρόαση, προφορικός λόγος, επίπεδο παραγωγής λόγου, π.χ. λέξη, πρόταση, περίοδο, κ.ά. αναδιήγηση ιστορίας, περιγραφική εικόνας, γραπτός λόγος, γραφοκινητικό επίπεδο, γραφή ονόματος, γραμμών, σχημάτων, σχεδίων αποκωδικοποίηση συμβόλων, αναγνώριση ονόματος, διαχωρισμός γραπτού κειμένου από εικόνα ή σύμβολο, δόμηση, έκφραση, άρθρωση, φωνολογική ενημερότητα, λεξιλόγιο, μορφοσυντακτικό, πραγματολογικό, σημασιολογικό επίπεδο του λόγου του παιδιού, επικοινωνία λεκτική μη λεκτική
- 13. Γνωστικό προφίλ:** ικανότητα πρόσληψης (ακουστικά-οπτικά-απτικά,κ.ά.), αντίληψης (π.χ. οπτικοακουστική αντίληψη, διάκριση σχημάτων, χρωμάτων, ρυθμών, κ.ά.), προσοχής, μνήμης, συγκέντρωση, σκέψης, επεξεργασίας των ερεθισμάτων, κατηγοριοποίησης, γενίκευσης, κριτικής ικανότητας, φαντασίας, σε επίπεδο οπτικό, ακουστικό, απτικό, κινητικό, ολοκλήρωση εργασιών, διάκριση ομοιοτήτων και διαφορών, δεξιότητες στα μαθηματικά (π.χ. χωροχρονικές έννοιες, ονομάζει μέρες, εποχές, μήνες με τυχαία σειρά, τοποθέτηση εικόνων με χρονική σειρά, εκτελεί εντολές με δομημένη διαδοχική σειρά, αρίθμηση, αναγνώριση ποσοτήτων, αριθμών, ομαδοποιήσεις, σειροθετήσεις, κατηγοριοποιήσεις, λογικομαθηματική σκέψη, όπως συσχέτιση εννοιών, επίλυση προβλημάτων, κ.ά.), δυσκολία στον εντοπισμό προέλευσης ενός ήχου, παθητικότητα –μη αντίδραση σε όσα συμβαίνουν γύρω του, αν λέει ασύνδετα πράγματα, τις γενικές γνώσεις, κ.ά.
- 14. Ψυχο-Κινητικό προφίλ:** βάδισμα αρμονικό, αδέξιο, ασταθές, πέφτει εύκολα, σκοντάφτει, ανεβοκατεβαίνει σκάλα, κλωστάει μπάλα, σκαρφαλώνει, χοροπηδάει, κάνει κουτσό, κινείται υπερβολικά, τρέξιμο, ρίψη και σύλληψη μπάλας, ισορροπία, ευλυγυσία, συντονισμός κινήσεων, ρυθμός π.χ. αναγνωρίζει και αναπαράγει ρυθμικά μοτίβα, κινείται ρυθμικά, εντοπίζει πηγές ήχου,, μουσικοκινητική δραστηριότητα του παιδιού, λεπτή και αδρή κίνηση (κοβει με ψαλίδι, πιάνει τη μπάλα/άλλα μικρά ή μεγάλα αντικείμενα, παίζει ενσφηνώματα, πλάθει πλαστελίνη, ζωγραφίζει σε πλαίσιο, κ.ά.), γενική φυσική κατάσταση, αμφιπλευρικότητα, επικρατέστερη πλευρά ή αδιαφοροποίητη, σωματογνωσία π.χ. αναγνωρίζει, λέει δείχνει τα μέλη του σώματος, χωροχρονικός προσανατολισμός, κ.ά.
- 15. Επίπεδο εξέλιξης του παιχνιδιού:** μοναχικό, παράλληλο, συνεργατικό, παιχνίδι ρόλων, φανταστικό, συμβολικό, με ή χωρίς την παρουσία ενήλικα κ.ά.

2. Η καταγραφή των παρατηρήσεων

Η καταγραφή των στοιχείων της παρατήρησης περιλαμβάνει τη γραπτή αποτύπωση και καταχώριση των πληροφοριών που συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης. Η αποτύπωση μπορεί να γίνει είτε μέσω της συμβατικής γραφής σε φύλλα παρατήρησης ή ημερολόγιο, είτε με τη χρήση μέσων της τεχνολογίας (π.χ. φωτογραφίες, βίντεο-κλιπ κ.λπ) και είναι σημαντική διότι μας επιτρέπει να επανέλθουμε αργότερα, να μελετήσουμε, να στοχαστούμε και να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα. Η καταγραφή όσων συμβαίνουν στην τάξη είναι αδύνατη και δεν είναι και απαραίτητο. Ο/Η εκπαιδευτικός κρίνει τι είδους πληροφορίες είναι οι πιο σημαντικές προκειμένου να συνθέσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για την ανάπτυξη του παιδιού και το μαθησιακό του στυλ. Ανάλογα με τους στόχους και τις συνθήκες της παρατήρησης τα μέσα και το χρόνο που διαθέτει για την καταγραφή της παρατήρησης, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κρατήσει κάποιες σύντομες σημειώσεις ή να τραβήξει φωτογραφίες ή ένα σύντομο βίντεο που να δείχνουν τη δραστηριότητα του παιδιού συνοδευόμενες από μια συνοπτική περιγραφή. Άλλες φορές ίσως είναι απαραίτητο να καταγράψει πιο λεπτομερείς περιγραφές προκειμένου να αφηγηθεί ένα περιστατικό σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα και κατάσταση. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να σημειώσει λέξεις-κλειδιά ή σύντομες φράσεις στο έντυπο παρατήρησης και αργότερα, να χρησιμοποιήσει αυτές τις σημειώσεις για να καταγράψει πιο λεπτομερείς καταγραφές στον ατομικό φάκελο του παιδιού. Για να είναι ουσιαστική και χρήσιμη η καταγραφή χρειάζεται να είναι συστηματική. Είναι χρήσιμο σε καθημερινή βάση να αφιερώνεται χρόνος για να είναι οι καταγραφές ενημερωμένες. Ωστόσο, κάποιες φορές μπορεί και να χρειαστεί περισσότερος χρόνος. Σε πολλές περιπτώσεις η χρήση φωτογραφιών των παιδιών από τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν (αποθηκευμένων στον

υπολογιστή και εκτυπωμένων) με μια σύντομη περιγραφή μπορεί να «απλοποιήσει» τη διαδικασία της καταγραφής και να αποβεί ιδιαίτερα αποτελεσματική.

Συνδυαστικά με τη συστηματική ποιοτική καταγραφή περιγραφικού τύπου σε δομημένα φύλλα καταγραφής της παρατήρησης, ο/η εκπαιδευτικός, για τη συλλογή στοιχείων αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιήσει επικουρικά, ενδεικτικά, σειρά φωτογραφιών που δείχνουν την εξέλιξη μιας διαδικασίας, καταγραφές διαλόγων μεταξύ των παιδιών, ημερολόγιο, εργασίες των παιδιών με σημειώσεις του/της εκπαιδευτικού, κλίμακες ελέγχου, ηχογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις, εννοιολογικούς χάρτες, σημειώσεις από ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά, ρουμπρίκες, κ.ά.

Πως καταγράφω

Στις καταγραφές που γίνονται οργανωμένα και συστηματικά, ενδεικτικά, θα πρέπει να αναφέρονται στοιχεία όπως:

- ο χώρος γωνιά που βρίσκεται το νηπίο και ο χρόνος κατά το ωρολόγιο πρόγραμμα
- το είδος της δραστηριότητας ή του παιχνιδιού, η περιγραφή της οργανωμένης δράσης και ο σκοπός της
- το υλικό που αξιοποιείται (ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά)
- η ανταπόκριση του νηπίου (ανταποκρίνεται μόνο του ή με υποστήριξη)
- η συμμετοχή ή όχι του/της νηπιαγωγού στη δράση που περιγράφεται
- οι συνθήκες στις οποίες εκφράζεται ή εκδηλώνεται μια γνώση, μια συμπεριφορά, μια στάση του νηπίου (π.χ. σε μια στερεοτυπία, εμμονή, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, κ.ά. τι προηγείται ή συμβαίνει ταυτόχρονα που ενδεχομένως συμβάλλουν σε αυτό)
- οι δυνατότητες του νηπίου και ό,τι κρίνεται χρήσιμο από τον/την εκπαιδευτικό

Στη συνέχεια ακολουθούν δομημένα φύλλα καταγραφής ανά τομέα ανάπτυξης και ανά συνθήκη –πλαίσιο παρατήρησης. Στη στήλη με τα σχόλια ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να σημειώνει κάτι που θεωρεί σημαντικό ή επιθυμεί να θυμάται.

Β. ΦΥΛΛΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:.....
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΝΗΠΙΟΥ:.....
ΗΛΙΚΙΑ ΝΗΠΙΟΥ:.....
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ:

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ/ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ²¹²	
A.	Ελεύθερες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ατομικά²¹³
Καταγραφή παρατηρήσεων²¹⁴ Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
B.	Ελεύθερες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ομαδικά (μικρή ή μεγάλη ομάδα)²¹⁵
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	

²¹² Ικανότητα πρόσληψης (ακουστικά-οπτικά-απτικά,κ.ά.), αντίληψης (π.χ. οπτικοακουστική αντίληψη, διάκριση σχημάτων, χρωμάτων, ρυθμών, κ.ά.), προσοχής, μνήμης, σκέψης, επεξεργασίας των ερεθισμάτων, κατηγοριοποίησης, γενίκευσης, κριτικής ικανότητας, φαντασίας, σε επίπεδο οπτικό, ακουστικό, απτικό, κινητικό, δεξιότητες στα μαθηματικά (π.χ. ομαδοποιήσεις, σειροθετήσεις, λογικομαθηματική σκέψη, όπως συσχέτιση εννοιών, επίλυση προβλημάτων, κ.ά.), γενικές γνώσεις, κ.ά.

²¹³ Καταγράφονται: ο χώρος- γωνιά που βρίσκεται το νήπιο και ο χρόνος κατά το ωρολόγιο πρόγραμμα, το είδος της δραστηριότητας ή του παιχνιδιού, το υλικό που αξιοποιείται (ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά),την ανταπόκριση του νηπίου (ανταποκρίνεται μόνο του ή με υποστήριξη), η συμμετοχή ή όχι του/της νηπιαγωγού στη δράση που περιγράφεται, οι συνθήκες στις οποίες εκφράζεται ή εκδηλώνεται μια γνώση, μια συμπεριφορά, μια στάση του νηπίου (π.χ. σε μια στερεοτυπία, εμμονή, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, κ.ά., τι προηγείται ή συμβαίνει ταυτόχρονα που ενδεχομένως συμβάλλουν σε αυτό), οι δυνατότητες του νηπίου.

²¹⁴ Για τις καταγραφές στα έντυπα αφήνεται ο χώρος που απαιτείται

²¹⁵ Καταγράφονται: ο χώρος- γωνιά που βρίσκεται το νήπιο και ο χρόνος κατά το ωρολόγιο πρόγραμμα, το είδος της δραστηριότητας ή του παιχνιδιού, το υλικό που αξιοποιείται (ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά),την ανταπόκριση του νηπίου (ανταποκρίνεται μόνο του ή με υποστήριξη), η συμμετοχή ή όχι του/της νηπιαγωγού στη δράση που περιγράφεται, οι συνθήκες στις οποίες εκφράζεται ή εκδηλώνεται μια γνώση, μια συμπεριφορά, μια στάση του νηπίου (π.χ. σε μια στερεοτυπία, εμμονή, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, κ.ά., τι προηγείται ή συμβαίνει ταυτόχρονα που ενδεχομένως συμβάλλουν σε αυτό

Γ.	Οργανωμένες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ομαδικά (μικρή ή μεγάλη ομάδα)²¹⁶	
	Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	Σχόλια-ερμηνεία
	1^η Παρατήρηση: ώρα.....	

Δ.	Οργανωμένες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ολομέλεια (μικρή ή μεγάλη ομάδα)²¹⁷	
	Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	Σχόλια-ερμηνεία
	1^η Παρατήρηση: ώρα.....	

Ε.	Οργανωμένες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ατομική εργασία²¹⁸	
	Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	Σχόλια-ερμηνεία
	1^η Παρατήρηση: ώρα.....	

²¹⁶ Καταγράφονται: ο χώρος- γωνιά που βρίσκεται το νήπιο και ο χρόνος κατά το ωρολόγιο πρόγραμμα, το είδος της δραστηριότητας ή του παιχνιδιού, το υλικό που αξιοποιείται (ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά), την ανταπόκριση του νηπίου (ανταποκρίνεται μόνο του ή με υποστήριξη), η συμμετοχή ή όχι του/της νηπιαγωγού στη δράση που περιγράφεται, οι συνθήκες στις οποίες εκφράζεται ή εκδηλώνεται μια γνώση, μια συμπεριφορά, μια στάση του νηπίου (π.χ. σε μια στερεοτυπία, εμμονή, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, κ.ά., τι προηγείται ή συμβαίνει ταυτόχρονα που ενδεχομένως συμβάλλουν σε αυτό).

²¹⁷ Καταγράφονται: ο χώρος- γωνιά που βρίσκεται το νήπιο και ο χρόνος κατά το ωρολόγιο πρόγραμμα, το είδος της δραστηριότητας ή του παιχνιδιού, το υλικό που αξιοποιείται (ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά), την ανταπόκριση του νηπίου (ανταποκρίνεται μόνο του ή με υποστήριξη), η συμμετοχή ή όχι του/της νηπιαγωγού στη δράση που περιγράφεται, οι συνθήκες στις οποίες εκφράζεται ή εκδηλώνεται μια γνώση, μια συμπεριφορά, μια στάση του νηπίου (π.χ. σε μια στερεοτυπία, εμμονή, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, κ.ά., τι προηγείται ή συμβαίνει ταυτόχρονα που ενδεχομένως συμβάλλουν σε αυτό).

²¹⁸ Καταγράφονται: ο χώρος- γωνιά που βρίσκεται το νήπιο και ο χρόνος κατά το ωρολόγιο πρόγραμμα, το είδος της δραστηριότητας ή του παιχνιδιού, το υλικό που αξιοποιείται (ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά), την ανταπόκριση του νηπίου (ανταποκρίνεται μόνο του ή με υποστήριξη), η συμμετοχή ή όχι του/της νηπιαγωγού στη δράση που περιγράφεται, οι συνθήκες στις οποίες εκφράζεται ή εκδηλώνεται μια γνώση, μια συμπεριφορά, μια στάση του νηπίου (π.χ. σε μια στερεοτυπία, εμμονή, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, κ.ά., τι προηγείται ή συμβαίνει ταυτόχρονα που ενδεχομένως συμβάλλουν σε αυτό).

ΣΤ.	Εκτός τάξης: στο διάλειμμα²¹⁹	
	Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	Σχόλια-ερμηνεία
	1^η Παρατήρηση: ώρα.....	

Ζ.	Εκτός τάξης: σε οργανωμένες επισκέψεις εκτός σχολείου στην τοπική κοινωνία, εκδρομές, θέατρο, κ.ά.²²⁰	
	Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	Σχόλια-ερμηνεία
	1^η Παρατήρηση: ώρα.....	

²¹⁹ Καταγράφονται: ο χώρος και ο χρόνος κατά το ωρολόγιο πρόγραμμα, το είδος της δραστηριότητας ή του παιχνιδιού (ατομική ή ομαδική δραστηριότητα-παιχνίδι, ελεύθερη ή οργανωμένη), η δραστηριότητα ή το παιχνίδι, το υλικό που αξιοποιείται (ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά), την ανταπόκριση του νηπίου (ανταποκρίνεται μόνο του ή με υποστήριξη), η συμμετοχή ή όχι του/της νηπιαγωγού στη δράση που περιγράφεται, οι συνθήκες στις οποίες εκφράζεται ή εκδηλώνεται μια γνώση, μια συμπεριφορά, μια στάση του νηπίου (π.χ. σε μια στερεοτυπία, εμμονή, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, κ.ά., τι προηγείται ή συμβαίνει ταυτόχρονα που ενδεχομένως συμβάλλουν σε αυτό.

²²⁰ Καταγράφονται: ο χώρος και ο χρόνος κατά το ωρολόγιο πρόγραμμα, η οργανωμένη δραση και ο σκοπός της, το υλικό που αξιοποιείται (ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά), η ανταπόκριση του νηπίου (ανταποκρίνεται μόνο του ή με υποστήριξη), η συμμετοχή ή όχι του/της νηπιαγωγού ή άλλου ενήλικα στη δράση που περιγράφεται, οι συνθήκες στις οποίες εκφράζεται ή εκδηλώνεται μια γνώση, μια συμπεριφορά, μια στάση του νηπίου(π.χ. σε μια στερεοτυπία, εμμονή, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, κ.ά., τι προηγείται ή συμβαίνει ταυτόχρονα που ενδεχομένως συμβάλλουν σε αυτό.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:.....
 ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΝΗΠΙΟΥ:.....
 ΗΛΙΚΙΑ ΝΗΠΙΟΥ:.....
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ:

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ/ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ²²¹	
A.	Ελεύθερες δραστηριότητες –Μέσα και έξω (διάλειμμα, κ.ά.) από την τάξη-Ατομικά
Καταγραφή παρατηρήσεων²²² Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
Σχόλια-ερμηνεία	
B.	Ελεύθερες δραστηριότητες –Μέσα και έξω από την τάξη-Ομαδικά (μικρή ή μεγάλη ομάδα)
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
Σχόλια-ερμηνεία	
Γ.	Οργανωμένες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ολομέλεια
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
Σχόλια-ερμηνεία	
Δ.	Οργανωμένες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ατομικά
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
Σχόλια-ερμηνεία	

²²¹ εσωτερικός λόγος, επίπεδα παραγωγής του λόγου, κατανόηση, δόμηση, έκφραση, άρθρωση, λεξιλόγιο, μορφοσυντακτικό, πραγματολογικό, σημασιολογικό επίπεδο του λόγου του παιδιού, επικοινωνία

²²² Οι καταγραφές σε όλες τις συνθήκες ακολουθούν όσα αναφέρθηκαν στις επεξηγήσεις του προηγούμενου τομέα ανάπτυξης

Ε.	Οργανωμένες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ατομική εργασία	
	Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	Σχόλια-ερμηνεία
	1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
ΣΤ.	Εκτός τάξης: στο διάλειμμα	
	Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	Σχόλια-ερμηνεία
	1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
Ζ.	Εκτός τάξης: σε οργανωμένες επισκέψεις εκτός σχολείου στην τοπική κοινωνία, εκδρομές, θέατρο, κ.ά.	
	Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	Σχόλια-ερμηνεία
	1^η Παρατήρηση: ώρα.....	

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:.....
 ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΝΗΠΙΟΥ:.....
 ΗΛΙΚΙΑ ΝΗΠΙΟΥ:.....
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ:

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ²²³	
A.	Ελεύθερες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ατομικά
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
Σχόλια-ερμηνεία	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
B.	Ελεύθερες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ομαδικά (μικρή ή μεγάλη ομάδα)
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
Σχόλια-ερμηνεία	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
Γ.	Οργανωμένες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ομαδικά (μικρή ή μεγάλη ομάδα)
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
Σχόλια-ερμηνεία	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	

Δ.	Οργανωμένες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ολομέλεια
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
Σχόλια-ερμηνεία	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	

²²³ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού, αυτοπεποίθηση, ασφάλεια, ανασφάλεια, δειλία, απομόνωση, επιθετικότητα, φοβία, συμμετοχή, συνεργασία, τήρηση κανόνων στην τάξη, ανάληψη ρόλων στην ομάδα, θέση στην ομάδα, φιλίες, προτιμήσεις, κριτήρια επιλογής φίλων, σεβασμός προς τους συνομηλίκους του, σχέσεις και συμπεριφορά με συνομηλίκους και με ενήλικες, αντιδράσεις σε επιτυχία ή αποτυχία, συμμετοχή σε δραστηριότητες ρουτίνας της τάξης, τη λειτουργικότητά του και την αντίδρασή του σε οριοθετημένη ή μη συνθήκη δράσης, κ.ά.

Ε.	Οργανωμένες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ατομική εργασία	
	Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	Σχόλια-ερμηνεία
	1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
ΣΤ.	Εκτός τάξης: στο διάλειμμα	
	Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	Σχόλια-ερμηνεία
	1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
Ζ.	Εκτός τάξης: σε οργανωμένες επισκέψεις εκτός σχολείου στην τοπική κοινωνία, εκδρομές, θέατρο, κ.ά.	
	Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	Σχόλια-ερμηνεία
	1^η Παρατήρηση: ώρα.....	

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:.....
 ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΝΗΠΙΟΥ:.....
 ΗΛΙΚΙΑ ΝΗΠΙΟΥ.....
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ.....

ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟ - ΚΙΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ/ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ²²⁴	
A.	Ελεύθερες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ατομικά
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
Σχόλια-ερμηνεία	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
B.	Ελεύθερες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ομαδικά (μικρή ή μεγάλη ομάδα)
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
Σχόλια-ερμηνεία	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
Γ.	Οργανωμένες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ομαδικά (μικρή ή μεγάλη ομάδα)
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
Σχόλια-ερμηνεία	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	

Δ.	Οργανωμένες δραστηριότητες -Μέσα στην τάξη-Ατομική εργασία
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
Σχόλια-ερμηνεία	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
Ε.	Εκτός τάξης: στο διάλειμμα, σε άλλους χώρους του σχολείου, κ.ά. (ατομικά ή ομαδικά)
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
Σχόλια-ερμηνεία	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	

²²⁴Βάδισμα, τρέξιμο, ισορροπία, ευλυγυσία, συντονισμός κινήσεων, ρυθμός, μουσικοκινητική δραστηριότητα του παιδιού, λεπτή και αδρή κίνηση, γενική φυσική κατάσταση, αμφιπλευρικότητα, σωματογνωσία, χωροχρονικός προσανατολισμός, κ.ά.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:.....

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΝΗΠΙΟΥ:.....

ΗΛΙΚΙΑ ΝΗΠΙΟΥ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ.....

ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ²²⁵

Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης σε όλες τις περιστάσεις: ελεύθερες ή οργανωμένες δραστηριότητες δραστηριότητες, μέσα ή έξω από την τάξη-ατομικά ή στην ομάδα

Καταγραφή παρατηρήσεων

Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις

Σχόλια-ερμηνεία

1^η Παρατήρηση: ώρα.....

²²⁵ Αυτοεξυπηρέτηση ή όχι στην τουαλέτα, ντύσιμο, φαγητό, τακτοποίηση προσωπικών αντικειμένων και της τάξης, πλύσιμο χεριών, προσωπική υγιεινή, κ.ά.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:.....
 ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΝΗΠΙΟΥ:.....
 ΗΛΙΚΙΑ ΝΗΠΙΟΥ:.....
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ.....

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ²²⁶	
<p>Ενδιαφέροντα και προτιμήσεις που παρατηρούνται σε όλες τις περιστάσεις: ελεύθερες ή οργανωμένες δραστηριότητες, μέσα ή έξω από την τάξη ή το σχολείο,ατομικά ή στην ομάδα</p>	
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	Σχόλια-ερμηνεία
<p>1^η Παρατήρηση: ώρα.....</p>	

²²⁶ παιχνίδια, αντικείμενα, βιβλία, δραστηριότητες, πρόσωπα κ.ά.,

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:.....
 ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΝΗΠΙΟΥ:.....
 ΗΛΙΚΙΑ ΝΗΠΙΟΥ:.....
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ.....

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ²²⁷	
A.	Ελεύθερο παιχνίδι -Μέσα στην τάξη-Ατομικά και ομαδικά
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
Σχόλια-ερμηνεία	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
B.	Οργανωμένο παιχνίδι μέσα στην τάξη ατομικό ή ομαδικό
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
Σχόλια-ερμηνεία	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
Γ.	Ελεύθερο παιχνίδι έξω από την τάξη ή το σχολείο, ατομικά και ομαδικά
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
Σχόλια-ερμηνεία	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	
Δ.	Οργανωμένο παιχνίδι έξω από την τάξη ή το σχολείο ατομικό ή ομαδικό
Καταγραφή παρατηρήσεων Καταγράφονται περισσότερες από μια παρατηρήσεις	
Σχόλια-ερμηνεία	
1^η Παρατήρηση: ώρα.....	

²²⁷ μοναχικό, παράλληλο, συνεργατικό, παιχνίδι ρόλων, φανταστικό, συμβολικό, με ή χωρίς την παρουσία ενήλικα κ.ά.

3. ΦΟΡΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ/ΕΚΘΕΣΗΣ

1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ενός παιδιού με ή χωρίς αναπηρία αποτελεί το κλειδί/τηβάση του/της εκπαιδευτικού για τον σχεδιασμό των στόχων της εκπαιδευτικής παρέμβασης, της γενικότερης οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και της διεπιστημονικής συνεργασίας όταν αυτή είναι απαραίτητη (για παράδειγμα στην περίπτωση παιδιού με αναπηρία). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ενός παιδιού και η σύνταξη μιας παιδαγωγικής έκθεσης προκειμένου να είναι έγκυρη, αντικειμενική και να αποβεί χρήσιμη στα χέρια του/της εκπαιδευτικού απαιτεί μια εις βάθος και εύρος **συστηματική** παρατήρηση-μελέτη της συμπεριφοράς, των δεξιοτήτων και αδυναμιών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης ενός συγκεκριμένου παιδιού σε μικρο-μακρο-μεσαίο επίπεδο. Μια επιφανειακή, μονόπλευρη παρατήρηση χωρίς το συνυπολογισμό των παραγόντων που συνδέονται με το παιδί (οικογενειακό, σχολικό, ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, ιατρικό ιστορικό, προηγούμενη εμπειρία και εκπαίδευση του παιδιού, κ.ά.) είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας στρεβλής εικόνας για το παιδί και συνεπώς σε μια ακατάλληλη, μη ικανοποιητική και αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση. Μια παιδαγωγική αξιολόγηση θα πρέπει να διακρίνεται από σαφήνεια, αναλυτική παρουσίαση των δεδομένων και ξεκάθαρη δομή.

Είναι απαραίτητο οι συμπεριφορές που παρατηρούνται να ερμηνεύονται σε συνδυασμό με τις συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το παιδί τις εκδηλώνει και την εκτίμηση της συνολικής κατάστασης στην οποία βρίσκεται το παιδί. Η διερεύνηση του παιδιού απαιτεί τη συλλογή στοιχείων για :

- **το ίδιο το παιδί:** α) **γνωστικό προφίλ** (ικανότητα πρόσληψης, αντίληψης, προσοχής, μνήμης, σκέψης, επεξεργασίας των ερεθισμάτων, κατηγοριοποίησης, γενίκευσης, φαντασίας σε επίπεδο οπτικό, ακουστικό, απτικό, κινητικό, κ.ά.), β) **γλωσσικό προφίλ** (εσωτερικός λόγος, επίπεδα παραγωγής του λόγου, κατανόηση, δόμηση, έκφραση, άρθρωση, λεξιλόγιο, μορφοσυντακτικό, πραγματολογικό, σημασιολογικό επίπεδο του λόγου του παιδιού), γ) **κινητικό προφίλ** (βάδισμα, τρέξιμο, ισορροπία, ευλυγισία, συντονισμός κινήσεων, ρυθμός, μουσικοκινητική δραστηριότητα του παιδιού, λεπτή, αδρή κίνηση, γενική φυσική κατάσταση κ.ά.), δ) **κοινωνικοσυναισθηματικό προφίλ** (ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού, αυτοπεποίθηση ασφάλεια, ανασφάλεια, δειλία, απομόνωση, επιθετικότητα, φοβία, συμμετοχή, συνεργασία, τήρηση κανόνων στην τάξη, ανάληψη ρόλων στην ομάδα, θέση στην ομάδα, φίλιες, προτιμήσεις, κριτήρια επιλογής φίλων, σεβασμός προς τους συνομηλίκους του κ.ά.), ε) **ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης του παιδιού** (αυτονομία στην τουαλέτα, ντύσιμο, φαγητό, τακτοποίηση προσωπικών αντικειμένων κ.ά.), ζ) **ενδιαφέροντα και προτιμήσεις** (παιχνίδια, αντικείμενα, βιβλία, δραστηριότητες, πρόσωπα κ.ά.), η) **επίπεδο εξέλιξης του παιγνιδιού** (μοναχικό, παράλληλο, συνεργατικό, παιχνίδι ρόλων, φανταστικό, συμβολικό, με ή χωρίς την παρουσία ενήλικα κ.ά.), θ) **ηλικία του παιδιού,** ι) **ιατρικό ιστορικό του παιδιού** (πότε περπάτησε και μίλησε, αρρώστιες που έχει περάσει κ.ά.), κ) **διάγνωση της αναπηρίας** λ) **προηγούμενη εκπαίδευση** που έχει δεχθεί το παιδί.

- **την ταυτότητα του πλαισίου-το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί.**
Το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται και δρα το παιδί επηρεάζει τη συμπεριφορά και την εξέλιξη που παρουσιάζει. Η κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα του πλαισίου, ο/η εκπαιδευτικός, το Π.Σ., οι περιοριστικές ή όχι συνθήκες για το παιδί διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του.
- **το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού.** Οι πληροφορίες για το οικονομικό, πολιτισμικό, μορφωτικό επίπεδο των γονέων του παιδιού, τις μεταξύ τους σχέσεις, αριθμό παιδιών, σειρά γέννησης του παιδιού και σχέσεις με το παιδί και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας είναι χρήσιμες για την ερμηνεία των στοιχείων της μελέτης του παιδιού.
Η άντληση στοιχείων από τους γονείς, όταν αυτό είναι εφικτό, είναι απαραίτητη, όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω. Επίσης, μετά τη μελέτη των δεδομένων και κατόπιν καλής γνώσης του προφίλ του παιδιού, θεωρείται αναγκαίο σε μια παιδαγωγική αξιολόγηση-έκθεση να καταγράφονται οι βασικότεροι:
 - **βραχυπρόθεσμοι στόχοι της παιδαγωγικής παρέμβασης**
 - **μακροπρόθεσμοι στόχοι της παιδαγωγικής παρέμβασης**
Η παιδαγωγική έκθεση μετά την καταγραφή της είναι θεμιτό να φέρει:
- **την υπογραφή-ονοματεπώνυμο του/της εκπαιδευτικού που τη συντάζει.**
Η παιδαγωγική έκθεση και ο αρχικός σχεδιασμός στόχων αποτελούν βασικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, όμως η συνεχής παρατήρηση και επαναξιολόγηση της εξέλιξης του παιδιού, του εκπαιδευτικού έργου, η αυτοαξιολόγηση και επανασχεδιασμός των στόχων είναι αναγκαία για την πρόοδο του παιδιού.

2. ΦΟΡΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ/ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

A. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Ημερομηνία:

Όνοματεπώνυμο παιδιού (κωδικός ή ψευδώνυμο):

Ημερομηνία γέννησης:

Ηλικία:

B. Ιατρική διάγνωση:

Γ. Ιατρικό ιστορικό του παιδιού:

Δ. ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΝΗΠΙΟΥ

1. Γνωστικό προφίλ:

2. Γλωσσικό προφίλ:

3. Κοινωνικοσυναισθηματικό προφίλ:

4. Κινητικό προφίλ:

5. Ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης του παιδιού:

6. Επίπεδο εξέλιξης του παιχνιδιού:

7. Ενδιαφέροντα και προτιμήσεις:

Ε. Περιληπτική εικόνα του παιδιού:

ΣΤ. Δυνατά σημεία του παιδιού

Ζ. Εκπαίδευση που έχει δεχθεί ως τώρα:

Η. Το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού:

Θ. Ταυτότητα του εκπαιδευτικού πλαισίου:

Ι. Προτεινόμενοι βραχυπρόθεσμοι γενικοί στόχοι της παιδαγωγικής παρέμβασης:

Κ. Προτεινόμενοι μακροπρόθεσμοι γενικοί στόχοι της παιδαγωγικής
παρέμβασης:

Ο/Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

4. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΑΝΑ ΤΟΜΕΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΓΟΝΕΙΣ

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ

Όνομα γονέα:

.....

Όνομα νηπίου:

.....

Παρακαλώ επιλέξτε με X το βαθμό βελτίωσης του παιδιού σας στις παρακάτω δεξιότητες ανά τομέα ανάπτυξης σε σχέση με την αρχή της σχολικής χρονιάς και καταγράψτε σημαντικά για εσάς σχόλια και παρατηρήσεις στο αντίστοιχο πεδίο.

ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ				
Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	καθόλου έως λίγο	αρκετά	πολύ έως πάρα πολύ	Σχόλια-παρατηρήσεις
αυτονομία ή όχι στην τουαλέτα				
ένδυση				
πλύσιμο χεριών και προσωπική υγιεινή				
τακτοποίηση προσωπικών αντικειμένων				
αναγνώριση κινδύνων				
αποφυγή κινδύνων				
Άλλο				

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ				
Κοινωνικοσυναισθηματικό προφίλ	καθόλου έως λίγο	αρκετά	πολύ έως πάρα πολύ	Σχόλια- παρατηρήσεις
αυτοπεποίθηση				
αίσθημα ανασφάλειας στην περίπτωση που υπήρχε				
δειλία				
επιθετικότητα				
φοβίες				
παθητικότητα –μη αντίδραση σε όσα συμβαίνουν γύρω του				
συμμετοχή σε δραστηριότητες με άλλα παιδιά				
συνεργασία με άλλα παιδιά ή ενήλικες				
ένταξη σε ομάδα				
ανάληψη ρόλων στην ομάδα				
φιλίες (κάνει ή όχι εύκολα)				

Κοινωνικοσυναισθηματικό προφίλ	καθόλου έως λίγο	αρκετά	πολύ έως πάρα πολύ	Σχόλια- παρατηρήσεις
έκφραση προτιμήσεων				
σεβασμός προς τους/τις συνομηλίκους/ες του/της				
σύναψη καλών σχέσεων με συνομηλίκους και με ενήλικες				
επιθετικές αντιδράσεις σε αποτυχία				
θετικές αντιδράσεις σε καταστάσεις ανταγωνισμού				
αντιδράσεις απομόνωσης ή ντροπής σε νέες καταστάσεις και πρόσωπα				
τι κάνει το παιδί, όταν θυμώνει				
τι κάνει το παιδί, όταν φοβάται				
αναγνώριση συναισθημάτων (αν αναγνωρίζει τα συναισθήματά του)				

Κοινωνικοσυναίσθηματικό προφίλ	καθόλου έως λίγο	αρκετά	πολύ έως πάρα πολύ	Σχόλια- παρατηρήσεις
διαχείριση συναισθημάτων (πώς τα διαχειρίζεται και αν μπορεί να τα διαχειριστεί)				
αυτοέλεγχος (έχει αυτοέλεγχο ή όχι)				
δυσκολίες προσαρμογής και επικοινωνίας με τους/τις άλλους/ες				
ζητάει βοήθεια				
βλεμματική επαφή				
αυτοτραυματικές συμπεριφορές (αν έχουν παρατηρηθεί)				
στερεοτυπίες				
εμμονές				
Άλλο				

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ				
Γλωσσικό προφίλ	καθόλου έως λίγο	αρκετά	πολύ έως πάρα πολύ	Παρατηρήσεις σχόλια
κατανόηση, εκτέλεση εντολών, ανταπόκριση σε λεκτικές ή μη λεκτικές οδηγίες, κ.ά.				
κατανόηση κειμένου, νέων πληροφοριών, ακουσμάτων				
εκτέλεση οδηγιών				
ακρόαση (παρακολουθεί όταν ακούει ένα άλλο άτομο να μιλάει ή όταν συζητάει, κ.ά.)				
προφορικός λόγος				
αναδιήγηση ιστορίας				
περιγραφή εικόνας				
γραπτός λόγος (επίπεδο κατάκτησης γραπτού λόγου, κ.ά.)				
γραφοκινητικό επίπεδο				
γραφή ονόματος				
γραφή γραμμών				

Γλωσσικό προφίλ	καθόλου έως λίγο	αρκετά	πολύ έως πάρα πολύ	Παρατηρήσεις σχόλια
γραφή σχημάτων				
γραφή σχεδίων				
αποκωδικοποίηση συμβόλων				
αναγνώριση ονόματος				
διαχωρισμός γραπτού κειμένου από εικόνα ή σύμβολο				
έκφραση				
άρθρωση				
λεξιλόγιο				
επικοινωνία λεκτική, μη λεκτική με τους/τις άλλους/ες, κ.ά.				
Άλλο				

ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ				
Γνωστικό προφίλ	Καθόλου έως λίγο	αρκετά	πολύ έως πάρα πολύ	ΣΧΟΛΙΑ -ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
ικανότητα πρόσληψης πληροφοριών (ακουστικά-οπτικά- απτικά)				
αντίληψη				
διάκριση σχημάτων				
διάκριση χρωμάτων				
προσοχή (εστιάζει την προσοχή του για αρκετό χρόνο, πόσο, τελειώνει την εργασία που ξεκινάει, κ.ά.)				
μνήμη (ανακαλεί γεγονότα, πρόσωπα, καταστάσεις, γνώσεις, πρόσφατα ερεθίσματα, παλαιότερα ερεθίσματα, κ.ά.)				

Γνωστικό προφίλ	καθόλου έως λίγο	αρκετά	πολύ έως πάρα πολύ	ΣΧΟΛΙΑ -ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
συγκέντρωση (συγκεντρώνεται για αρκετό χρόνο σε αυτό που κάνει, πόσο, κ.ά.)				
σπίτεδο σκέψης (συγκεκριμένη, λογική, κριτική, παραγωγική, αφαιρετική, οδηγείται σε συμπεράσματα, επιχειρηματολογεί, αναλύει ή όχι, αξιολογεί, αυτορρύθμιση, κ.ά.)				
φαντασία (έχει αναπτύξει τη φαντασία του ή όχι και σε ποιο βαθμό)				
ολοκλήρωση εργασιών				
διάκριση ομοιοτήτων και διαφορών				
δεξιότητες στα μαθηματικά (π.χ. χωροχρονικές έννοιες, κ.ά.)				
ονομασία ημερών (όλες ή όχι, ποιες, κ.ά.)				
ονομασία εποχών (όλες ή όχι, ποιες, κ.ά.)				
ονομασία ημερών με τυχαία σειρά (όλες ή όχι, ποιες, κ.ά.)				
αρίθμηση (αριθμεί αντικείμενα, κ.ά.,)				

Γνωστικό προφίλ	καθόλου έως λίγο	αρκετά	πολύ έως πάρα πολύ	ΣΧΟΛΙΑ -ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
αναγνώριση ποσοτήτων				
αναγνώριση αριθμών				
αμαδοποιήσεις (κατηγοριοποιεί σε ομάδες τα όμοια ή διαφορετικά)				
κατηγοριοποιήσεις κάνει κατηγοριοποιήσεις, τι είδους, κ.ά.)				
επίλυση προβλημάτων				
έχει εμπλουτίσει τις γνώσεις του σε διάφορα θέματα από τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο (αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα)				
Άλλο				

ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ				
Ψυχο- Κινητικό προφίλ	Καθόλου έως λίγο	αρκετά	πολύ έως πάρα πολύ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΑ
βάδισμα αρμονικό και σταθερό				
ανεβοκατεβαίνει τη σκάλα				
κλωστάει τη μπάλα				
σκαρφαλώνει				
χοροπηδάει				
κάνει κουτσό				
τρέξιμο (τρέχει με σταθερότητα, γρήγορα, αργά, κ.ά.)				
ισορροπία				
ευλυγσία				
συντονισμός κινήσεων				
λεπτή κινητικότητα (επίπεδο λεπτής κινητικότητας, π.χ. πιάνει οδοντογλυφίδες και τις βάζει σε κουτί, κ.ά.)				

Ψυχο- Κινητικό προφίλ	Καθόλου έως λίγο	αρκετά	πολύ έως πάρα πολύ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΑ
αδρή κινητικότητα				
λεπτή κινητικότητα				
πιάνει τη μπάλα, άλλα μικρά ή μεγάλα αντικείμενα				
παίζει ενσφηνώματα, κάνει παζλ				
πλάθει πλαστελίνη				
ζωγραφίζει σε πλαίσιο				
σωματογνωσία π.χ. αναγνωρίζει λέει δείχνει τα μέλη του σώματος				
γενική φυσική κατάσταση				
Άλλο				

ΠΑΙΧΝΙΑΙ				
Επίπεδο εξέλιξης του παιχιδιού	καθόλου έως λίγο	αρκετά	πολύ έως πάρα πολύ	ΣΧΟΛΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
το παιδί παίζει μοναχικό παιχνίδι				
το παιδί παίζει συνεργατικό παιχνίδι				
το παιδί παίζει παιχνίδι ρόλων				
το παιδί παίζει φανταστικό παιχνίδι				
το παιδί παίζει συμβολικό παιχνίδι				
το παιδί παίζει με ή χωρίς την παρουσία ενήλικα κ.ά.				
Άλλο				

Σημειώστε οποιαδήποτε άλλη παρατήρηση έχετε κάνει στο παιδί και δε συμπεριλαμβάνεται στους παραπάνω τομείς

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ/ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΟΥ (ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΟ)²²⁸

1. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΝΤΟΛΩΝ

- Απλή εντολή (δώσε μου τη μπάλα)
- Σύνθετη εντολή (δώσε μου τη μπάλα και κάθισε στην καρέκλα)
- Πολυσύνθετη εντολή (δώσε μου τη μπάλα, κάθισ στην καρέκλα και άνοιξε το παραμύθι)

2. ΤΑΥΤΙΣΗ ΛΕΞΕΩΝ ΜΕ ΤΑ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

- Που είναι τα παιχνίδια; Το τραπέζι; Η αυλή;
- Ποιος πίνει; Ποιος παίζει; Ποιος κάνει μπάνιο;
- Δείξε μου το μάτι σου, το αυτί σου, το χέρι σου

3. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

- Με τι πίνεις το γάλα σου;
- Με τι ζωγραφίζεις;

4. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ

1. Ενικός και πληθυντικός αριθμός ουσιαστικών

- Δείξε μου τη μπάλα, τις μπάλες
- Δείξε μου το τηλέφωνο, τα τηλέφωνα

2. Ενικός και πληθυντικός αριθμός ρημάτων

Δείξε μου ποιος παίζει, ποιοι παίζουν

3. Γένη

- Η Μαρία έπλυνε τα πιάτα
- Ο Γιώργος έπλυνε τα πιάτα

4. Ενικός και πληθυντικός αριθμός επιθέτων και ουσιαστικών

Δείξε μου το κόκκινο αυτοκίνητο, δείξε μου τα κόκκινα αυτοκίνητα

5. Πτώσεις ουσιαστικών

- Δείξε μου το καπέλο της Μαρίας
- Δείξε μου τα μάτια της κούκλας

6. Κατανόηση αυτόνομων προτάσεων

Περιγραφή της εικόνας. Το δέντρο βρίσκεται μπροστά από το σπίτι.

²²⁸ Τα παιδιά βλέπουν τις εικόνες και δείχνουν

Τι βρίσκεται μπροστά από το σπίτι;

Τι βρίσκεται πίσω από το σπίτι;

7. Κατανόηση κειμένου

- Περιγραφή μικρού εικονογραφημένου κειμένου και υποβολή ερωτήσεων, π.χ. ποιος κάνει τι; Που βρίσκεται; κ.τ.λ.
- Αφήγηση εικονογραφημένης ιστορίας
- Αφήγηση με σειρές εικόνων
- Αφήγηση με οπτικό υλικό
- Από μνήμης αφήγηση

8. Λεξιλόγιο

- Λεξιλόγιο αντικειμένων
- Μέρη αντικειμένων (αυτοκίνητο: ρόδες, τιμόνι, καθίσματα)
- Γενίκευση αντικειμένων (καρέκλα, τραπέζι, ντουλάπα:έπιπλα)
- Επαγγέλματα: (π.χ. πως ονομάζουμε αυτόν που οδηγεί)
- Συνδυασμός επιθέτου ουσιαστικού (η κόκκινη μπάλα, το μικρό βιβλίο).
- Ρήματα (τι κάνει το ψάρι; Τι κάνει το αγורי;)
- Σύνθετες λέξεις-συλλαβική δομή (πολυκατάστημα, βιβλιοθήκη, ταχυδρομείο)

6. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ <input type="checkbox"/>
ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ <input type="checkbox"/>

Με βάση την κλίμακα αξιολόγησης 1 έως 5 επιλέξτε μια από τις πέντε επιλογές ή σημειώσετε οποιοδήποτε σχόλιο.

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Α. Αναφορικά με τον προσδιορισμό: Συνεργασία είναι	1	2	3	4	5	Σχόλια – Παρατηρήσεις
1. ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων για τον σχεδιασμό του προγράμματος από κοινού των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης						
2. ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων για την εφαρμογή του προγράμματος από κοινού των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης						
3. ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και του προγράμματος από κοινού των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής						
4. ανταλλαγή και σύνθεση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, απόψεων και ιδεών						
5. ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων προκειμένου η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής να σχεδιάσει το πρόγραμμα και η ειδική παιδαγωγός να συμμετάσχει με τα νήπια με αναπηρία όπου είναι εφικτό						
6. η συζήτηση για συμπεριφορές ή χαρακτηριστικά κάποιων μαθητών/τριών και η ανταλλαγή απόψεων						
Η συνεργατική διδασκαλία						
7. απαιτεί αλλαγές σε στερεότυπα, ρόλους, υπευθυνότητες και αρμοδιότητες και στη διοίκηση για την επίτευξη κοινών στόχων και την επίλυση προβλημάτων, καθώς και αυτοκριτική θέτοντας ο/η καθένας/καθεμιά υπό αμφισβήτηση το σύστημα αξιών και τις γνώσεις						

A. Αναφορικά με τον προσδιορισμό: Συνεργασία είναι	1	2	3	4	5	Σχόλια Παρατηρήσεις
8. απαιτεί από κοινού δράση σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης παραμερίζοντας την ανάγκη διατήρησης της «αυθεντίας» και της «εξουσίας»						
9. επιτυγχάνεται σε εκπαιδευτικά πλαίσια που υπάρχει η αίσθηση της συνυπευθυνότητας για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες						
10. είναι αναγκαία και ωφέλιμη για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες						
11. Άλλο (προσδιορίστε τη συνεργατική διδασκαλία με όποιον άλλο τρόπο νομίζετε).						
B. Αναφορικά με την καθημερινή πρακτική στην τάξη που διδάσκω:						
1. υπάρχει ανοικτή και ειλικρινής επικοινωνία με τα άλλο προσωπικό του σχολείου						
2. γίνεται συλλογικά η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων						
3. υπάρχει κοινή ευθύνη για τις αποφάσεις που ελήφθησαν						
4. υπάρχει λογοδοσία για τα αποτελέσματα						
5. έχει διαμορφωθεί ένα περιβάλλον στο οποίο κάθε μέλος της ομάδας αποτιμάται ως ισότιμος εταίρος						
6. νιώθω πως αντιμετωπίζομαι ως ισότιμο μέλος και με σεβασμό						
7. έχω επιχειρήσει να εντοπίσω στον εαυτό μου και να αλλάξω ενδεχόμενα στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις						
8. έχω αναλάβει νέους ρόλους, υπευθυνότητες και αρμοδιότητες στην εκπαιδευτική πρακτική και στη διοίκηση για την επίτευξη κοινών στόχων και την επίλυση προβλημάτων						
9. έχω επιχειρήσει την αυτοκριτική μου θέτοντας υπό αμφισβήτηση το σύστημα αξιών και τις γνώσεις						
10. στην τάξη συνεργάζομαι σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης με τον/την άλλον/η εκπαιδευτικό						

	1	2	3	4	5	Σχόλια Παρατηρήσεις
11. διαθέτω τον απαιτούμενο χρόνο συνεργασίας για την προετοιμασία και τον σχεδιασμό του προγράμματος						
12. έχω την αίσθηση της συνυπευθυνότητας για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες						
11. παραμερίζω την ανάγκη διατήρησης της «αυθεντίας» και της «εξουσίας» στην τάξη						
12. είμαι έτοιμος/η να παραμερίσω την ανάγκη ελέγχου των διαδικασιών και της λειτουργίας της τάξης ως μοναδικός ειδήμονας						
13. αναγνωρίζω και παραδέχομαι τις ελλείψεις μου ή αδυναμίες μου σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και είμαι ανοιχτός/ή σε νέες προκλήσεις						
14. αντιμετωπίζω με σεβασμό όλα τα μέλη του προσωπικού του σχολείου και ως ισότιμους εταίρους						
15. στο πλαίσιο της συνεργασίας δυσκολεύομαι να προβώ σε αλλαγές που αφορούν σε νέους ρόλους, διαδικασίες και αρμοδιότητες για την επίτευξη κοινών στόχων						
16. στο πλαίσιο της συνεργασίας δυσκολεύομαι να προβώ σε αλλαγές που αφορούν στην αυτοκριτική και αμφισβήτηση του συστήματος αξιών και γνώσεων						
17. στο πλαίσιο της συνεργασίας δυσκολεύομαι να προβώ σε αλλαγές που αφορούν στην εκχώρηση της εξουσίας μου και στην αλλαγή του ρόλου μου ως υπεύθυνο/η της τάξης						
18. μου είναι πιο εύκολο να ηγούμαι παρά να καθοδηγούμαι						
19. επιδιώκω να μη δυσχεραίνω τη συνεργατική διδασκαλία και τους/τις συναδέλφους μου						
20. δυσκολεύομαι να σχεδιάζω και να προγραμματίζω από κοινού και πριν τη διδασκαλία, καθώς προτιμώ τη διδασκαλία χωρίς σχεδιασμό αλλά αξιοποιώντας την έμπνευση της στιγμής και τις ιδέες των παιδιών						

	1	2	3	4	5	Σχόλια Παρατηρήσεις
21. με δυσκολεύει η διαδικασία αναστοχασμού και ο χρόνος που απαιτείται για αυτό						
22. νιώθω πως καταπιέζομαι στο πλαίσιο συνεργασίας υπό το πρίσμα του από κοινού σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης						
Γ. Αναφορικά με τον/ην δεύτερο εκπαιδευτικό της τάξης						
1. είναι συνεργάσιμος και αποδέχεται τον από κοινού σχεδιασμό και εφαρμογή του προγράμματος						
2. με αντιμετωπίζει με σεβασμό ως ισότιμο μέλος του σχολείου						
3. έχει τη διάθεση αυτοκριτικής και αναγνώρισης προκαταλήψεων και στερεοτύπων						
4. έχει τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που λειτουργούν συνθετικά στον σχεδιασμό της διδασκαλίας						
5. είναι δεκτικός/ή σε νέες γνώσεις						
6. δεν ασκεί έλεγχο και εξουσία						
7. είναι καλός/ή ακροατής/ρια						
8. γνωρίζει καλά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις αρχές της ένταξης και τις εφαρμόζει						
9. αναγνωρίζει τις ελλείψεις του/της και είναι πρόθυμος/η να μάθει						
10. αναλαμβάνει με ευκολία νέους ρόλους και αρμοδιότητες						
11. η συνεργασία μαζί του/της με δυσκολεύει						
12. είναι πρόθυμος/η να διαθέσιμη τον απαιτούμενο χρόνο για συνεργασία						
13. διαθέτει ευέλικτη σκέψη						
14. Άλλο						
15. Αναφέρετε τα στοιχεία του δεύτερου εκπαιδευτικού της τάξης που θεωρείτε θετικά και διευκολύνουν τη συνεργασία σας						
16. Αναφέρετε τα στοιχεία του δεύτερου εκπαιδευτικού της τάξης που δυσκολεύουν τη συνεργασία σας και επιθυμείτε να αλλάξει						
17. Αναφέρετε τα θετικά στοιχεία της συνεργατικής διδασκαλίας-συνδιδασκαλίας κατά τη γνώμη σας						
18. Αναφέρετε τα αρνητικά στοιχεία της συνεργατικής διδασκαλίας-συνδιδασκαλίας κατά τη γνώμη σας						

7. ΦΟΡΜΑ Ε.Ε.Π²²⁹.**ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ****ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:****Α. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	
ΗΜΕΡ. ΓΕΝΝΗΣΗΣ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ (Τ.Ε. /ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ)	
Β. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΟΝΕΩΝ	
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΤΕΡΑ	
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΗΤΕΡΑΣ	
Δ/ΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	
ΤΗΛ. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΗΤΕΡΑΣ	
ΤΗΛ. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΠΑΤΕΡΑ	

Γ. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΤΟΥ Ε.Ε.Π.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ (Δ/ντης Σχολείου, Συντονιστής ΕΠΕ, Εκπαιδευτικός τάξης, Γονέας, Άλλο)

Δ. ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΥΠΟΓΡΑΦΕΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

1 ^Η ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ, ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ Ε.Ε.Π.:		2 ^Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ, ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ:		ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ:	
			/...../.....	
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ

²²⁹ Η φόρμα διαμορφώθηκε με βάση τους άξονες περιεχομένου που προτείνονται από τη βιβλιογραφία και την εμπειρία της ερευνήτριας από τη συμμετοχή της στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών ειδικών σχολείων, ως Σύμβουλος στο Ι.Ε.Π., για την εφαρμογή του Μοντέλου Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου του 4^{ου} ΠΕΚΕΣ Αττικής (σχετική αναφορά στο Μουταβελής & Τζιβνίκου, 2019, σελ. 20-22). Η εν λόγω φόρμα προσαρμόστηκε στις ανάγκες της παρούσας έρευνας δράσης για το εκπαιδευτικό πλαίσιο του τμήματος ένταξης.

Ε. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΝΗΠΙΟΥ:					
--	--	--	--	--	--

1. ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ					ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ – ΣΧΟΛΙΑ

2. ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΝΗΠΙΟΥ					
------------------------------	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

ΣΤ. ΠΑΡΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΝΗΠΙΟΥ					
-------------------------------------	--	--	--	--	--

1. ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ					
--------------------	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ					
-------------------------------------	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

3. ΓΛΩΣΣΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ					
-----------------------	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

4. ΨΥΧΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ					
---------------------------	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

5. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ					
----------------------	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

6. ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΠΑΙΧΝΙΑΙΟΥ					
--------------------------------	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

7. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ					
---------------------------------	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

Z1. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΝΗΠΙΟΥ				
Z2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ-ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ				
Η. ΣΤΥΛ ΜΑΘΗΣΗΣ (πως μαθαίνει καλύτερα, π.χ. του αρέσει να μαθαίνει μέσα από μικρή ομάδα / οπτικοποιημένα / το πρωί, κ.ά.)				
Θ. ΑΛΛΕΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ (γνωμάτευση, ιατρικές, παιδαγωγικές, κτλ.)				
Ι. ΤΟΜΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ				
Κ. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ, ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ Π.Σ.				
Λ. ΠΡΟΒΛΕΠΟΜΕΝΕΣ ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΠΠΡΟΣΘΕΤΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΜΕΣΑ, ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΟΡΟΙ (ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΙ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟΙ) ΕΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Η ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥΣ				
Λ. ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ Ε.Ε.Π.				
Μ. ΣΤΟΧΟΙ Ε.Ε.Π. ΑΝΑ ΤΟΜΕΑ				
1. ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ				
ΣΤΟΧΟΙ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΗΜΕΡΟΜ. ΕΝΑΡΞΗΣ	ΗΜΕΡΟΜ. ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ	ΣΧΟΛΙΑ
1.				

2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ				
ΣΤΟΧΟΙ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΗΜΕΡΟΜ. ΕΝΑΡΞΗΣ	ΗΜΕΡΟΜ. ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ	ΣΧΟΛΙΑ
1.				
3. ΓΛΩΣΣΑ –ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ				
ΣΤΟΧΟΙ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΗΜΕΡΟΜ. ΕΝΑΡΞΗΣ	ΗΜΕΡΟΜ. ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ	ΣΧΟΛΙΑ
4. ΑΛΛΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ				
N. ΠΑΡΑΛΑΒΗ Ε.Ε.Π. ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ				
<p>Το παρόν Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του νηπίουπου φοιτά στο φυλάσσεται στον ατομικό φάκελό του στο νηπιαγωγείο. Επόμενη συνάντηση αναθεώρησής του μετά από ένα τρίμηνο , στις /...../2018</p> <p>Υπογραφή γονέα/ων</p> <p>..... /...../..... (τόπος και ημερομηνία)</p> <p>..... (Ονοματεπώνυμο και υπογραφή γονέα/ων)</p>				

8. ΦΟΡΜΑ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ			
Ημερομηνία:			
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ/ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ/PROJECT:			
	ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ/ ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ-ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ
			Ελεύθερες δραστηριότητες; 8:30-9:15
ΔΕΥΤΕΡΑ	ΓΛΩΣΣΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ		1^η . Ενδεικτική διάρκεια: Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:
	ΚΟΙΝΟΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ		
	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:		2^η . Ενδεικτική διάρκεια: Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:
			3^η . Ενδεικτική διάρκεια: Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:
			Φαγητό-διάλειμμα
			Ελεύθερες δραστηριότητες

			4^η . Ενδεικτική διάρκεια: ` Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή: Ελεύθερες δραστηριότητες
ΤΡΙΤΗ	ΓΛΩΣΣΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΚΟΙΝΟΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ		Ελεύθερες δραστηριότητες8:30-9:15 1^η . Ενδεικτική διάρκεια: ` Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:
	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:		2^η . Ενδεικτική διάρκεια: ` Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:
			Διάλειμμα -φαγητό

			<p>3^η . Ενδεικτική διάρκεια: ' Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:</p>
			<p>Ελεύθερες δραστηριότητες 8:30-9:15</p>
			<p>4^η . Ενδεικτική διάρκεια: ' Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:</p>
ΤΕΤΑΡΤΗ	<p>ΓΛΩΣΣΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΚΟΙΝΟΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ</p>		<p>Ελεύθερες δραστηριότητες 8:30-9:15</p>
	<p>ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:</p>		<p>1^η . Ενδεικτική διάρκεια: ' Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:</p> <p>2^η . Ενδεικτική διάρκεια: ' Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:</p>

			<p>Φαγητό-διάλειμμα</p> <p>3^η . Ενδεικτική διάρκεια: ` Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:</p>
			<p>73. Ελεύθερες δραστηριότητες</p> <p>4^η Ενδεικτική διάρκεια: ` Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.) Περιγραφή:</p>
ΠΕΜΠΤΗ	<p>ΓΛΩΣΣΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΚΟΙΝΟΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ</p>		<p>Ελεύθερες δραστηριότητες</p> <p>1^η . Ενδεικτική διάρκεια: ` Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:</p>
	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:		<p>2^η . Ενδεικτική διάρκεια: ` Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:</p>
			<p>Φαγητό διάλειμμα</p>

			<p>3^η . Ενδεικτική διάρκεια: Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: Νο Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:</p>
			Ελεύθερες δραστηριότητες
			<p>4^η . Ενδεικτική διάρκεια: Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: Νο Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:</p>
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	<p>ΓΛΩΣΣΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΚΟΙΝΟΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</p>		Ελεύθερες δραστηριότητες
			<p>1^η . Ενδεικτική διάρκεια: Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: Νο Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:</p>
			<p>2^η . Ενδεικτική διάρκεια: Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: Νο Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:</p>
	<p>ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:</p>		Φαγητό διάλειμμα

			3^η . Ενδεικτική διάρκεια: ` Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:
			Ελεύθερες δραστηριότητες
			4^η . Ενδεικτική διάρκεια: ` Μοντέλο Συνδιδασκαλίας: No Τρόπος εργασίας (ατομική, ομαδική, ομαδοσυνεργατική, μετωπική, γωνιά συζήτησης, άλλος χώρος, κ.ά.): Περιγραφή:

ΣΧΟΛΙΑ: Ενδεικτική ενασχόληση με τις Μαθησιακές Περιοχές και τους τομείς ανάπτυξης (η ενασχόληση με τα μαθηματικά και την πληροφορική θα γίνεται και κάθε φορά που προκύπτει ευκαιρία στο πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης)

ΓΛΩΣΣΑ: ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ, **ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ:** ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ, **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ** (ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ, ΘΕΑΤΡΟ-ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ, ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΜΟΥΣΙΚΗ): ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ, **ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ:** 3 -4 ΦΟΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ, **ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ:** 2 ΦΟΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ

ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ-ΓΛΩΣΣΙΚΗ, ΚΟΙΝΟΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ, ΓΝΩΣΤΙΚΗ, ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ

ΡΟΛΟΙ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ: ΙΣΟΤΙΜΟΙ/ΕΝΑΛΛΑΣΣΟΝΤΑΙ

ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ):

1) ΕΝΑΣ ΔΙΔΑΣΚΕΙ-ΕΝΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΕΙ (ένας/μία διδάσκει όλη την ομάδα μαθητών/τριών και ο άλλος/η παρατηρεί ποιος/α συμμετείχε, με ποιο τρόπο κ.ά., ώστε να γίνεται αντιληπτό ποιοι/ες μαθητές/ήτριες χρειάζονται ενθάρρυνση και υποστήριξη και να συλλέγονται χρήσιμα στοιχεία για τους/τις μαθητές/ήτριες)

<p>2) ΕΝΑΣ ΔΙΔΑΣΚΕΙ-ΕΝΑΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΕΙ ένας/μία διδάσκει και ένας/μία υποστηρίζει την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, περιφέρεται στην τάξη ή παρευόλα για να βοηθήσει τους/τις μαθητές/ήτριες που χρειάζονται βοήθεια ή για να απαντήσει σε σχετικές με το μάθημα ερωτήσεις τους.</p>
<p>3) ΟΜΑΔΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (και οι 2 διδάσκουν από κοινού και εναλλακτικά όλη την οάδα)</p>
<p>4) ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (ο/η ένας/μία διδάσκει μια μικρή ομάδα μαθητών/τριών με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες διαφοροποίησης, ο άλλος/η διδάσκει όλη την τάξη)</p>
<p>5) ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (από κοινού διδασκαλία, αλλά ο/η καθένας/καθεμιά διδάσκει το ίδιο αντικείμενο σε μία ετερογενή ομάδα μαθητών/τριών που αποτελείται από παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός της τάξης. Οι ομάδες δεν εναλλάσσονται. Απαιτείται καλός συντονισμός, ώστε όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες να δέχονται παρόμοιες οδηγίες</p>
<p>6) ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΚΕΝΤΡΑ/ΣΤΑΘΜΟΥΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (σχεδιάζουν από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες μαθητών/τριών σε οργανωμένα κέντρα μάθησης σε διαφορετικά σημεία στην τάξη. Οι δραστηριότητες αφορούν διαφορετικές πτυχές ενός μαθήματος. Οι μαθητές/ήτριες δουλεύουν εκ περιτροπής στις διαφορετικές γωνιές</p>
<p>7) ΕΝΑΣ ΔΙΔΑΣΚΕΙ - ΕΝΑΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΤΑΙ (μοιάζει με το πρώτο μοντέλο συνδιδασκαλίας με τη διαφορά πως όταν ο/η ένας/μία εκπαιδευτικός διδάσκει, ο/η άλλος/η περιφέρεται. Παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης, αξιολόγησης των μαθητών/τριών και την 1:1 διδασκαλία στην περίπτωση που ένας/μία μαθητής/ήτρια αντιμετωπίζει δυσκολίες σε μια συγκεκριμένη ακαδημαϊκή έννοια</p>

ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΑΠΟ ΤΟ Ε.Ε.Π.:

**9. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ²³⁰**

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ <input type="checkbox"/>
ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ <input type="checkbox"/>

Με βάση την κλίμακα αξιολόγησης 1 έως 5 επιλέξτε μια από τις πέντε επιλογές ή σημειώσετε οποιοδήποτε σχόλιο.

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Α. Αναφορικά με την υλοποίηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος:	1	2	3	4	5	Σχόλια Παρατηρήσεις
1. οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν όπως ακριβώς σχεδιάστηκαν χωρίς να προκύψει ανάγκη αλλαγών						
2. οι δραστηριότητες κατάκτησαν τους αρχικούς στόχους						
3. οι δραστηριότητες διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των νηπίων						
4. οι δραστηριότητες διασφάλισαν τη συμμετοχή των νηπίων						
5. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τους στόχους						
6. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με την επιλογή διαφορετικών μέσων και υλικών						
7. οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας, τον τρόπο εργασίας των νηπίων, την οργάνωση του χώρου και γενικότερα, με τη διαδικασία.						

²³⁰ Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου αντλήθηκαν ιδέες και από τον Οδηγό περιγραφικής αξιολόγησης για το νηπιαγωγείο, (Ι.Ε.Π., 2016).

Ιδέες επίσης αντλήθηκαν από το εγχειρίδιο με τίτλο: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Το Παρατηρητήριο ΑΕΕ. Μεθοδολογία και Εργαλεία, Φάκελος Παραδειγμάτων Ερευνητικών Εργαλείων» και ειδικότερα από τρία εργαλεία παρατήρησης για την αποτίμηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας που αναφέρονται στις σελίδες από 141-152 (εισαγωγική επιμόρφωση Π.Ι. Κύπρου και Flanders). Βλέπε Βιβλιογραφία Ι.Ε.Π. (2012)

8. Οι δραστηριότητες ανάδειξαν την αναγκαιότητα αλλαγών αναφορικά με το περιεχόμενο και την επιλογή της θεματικής ενότητας	1	2	3	4	5	Σχόλια Παρατηρήσεις
Β. Η αναγκαιότητα αλλαγών που προέκυψε ήταν αναφορικά με:						
1. την επιλογή της θεματικής και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων						
2. την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας						
3. τη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης των νηπίων και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των νηπίων						
4. τη διατήρηση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των νηπίων						
5. την ενεργή συμμετοχή των νηπίων						
6. την επιλογή των υλικών και των μέσων για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας						
7. την επιλογή των υλικών και των μέσων για τη διατήρηση υψηλού κινήτρου						
8. την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας						
9. τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των νηπίων						
10. τον περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας και σχεδιασμού της δραστηριότητας						
11. την καταλληλότητα του χώρου εργασίας						
12. το μαθησιακό αποτέλεσμα						
13. τη συμμετοχή των νηπίων με αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό						
14. τη διαφοροποίηση του λεκτικού υλικού και την καταληπτότητα του λόγου του εκπαιδευτικού						
15. την ενθάρρυνση και υποστήριξη των νηπίων						

16. τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης νηπίων και εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5	Σχόλια παρατηρήσεις
17. τη διαχείριση των συναισθημάτων των νηπίων						
18. τον αναγκαίο χρόνο που χρειάζεται κάθε νήπιο για να ανταποκριθεί						
19. την αλληλεπίδραση των νηπίων						
20. τη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου						
21. την επιβεβαίωση και την συναισθηματική τόνωση των νηπίων						
22. τη σαφήνεια των λεκτικών οδηγιών						
23. την υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων						
24. τις εννοιολογικές μεταβάσεις των θεματικών ενοτήτων						
25. την παροχή δυνατοτήτων για λεκτική συμμετοχή όλων των νηπίων						
26. την επιλογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας						

27. Αναφέρετε τις αλλαγές που κάνατε ως απαραίτητες και σημαντικές σημαντικές ή άλλα σχόλια – προτάσεις.

10. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ/ΕΣ

Κριτικός φίλος: Νο

A. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ²³¹

1. Τίτλος :
2. Προτεινόμενη διάρκεια:
3. Στόχοι:
4. Σύντομη περιγραφή:
5. Υλικό-μέσα:
6. Μεθοδολογία (διδασκτικές μέθοδοι, τρόποι εργασίας των μαθητών/τριών):
7. Χώρος διεξαγωγής:
8. Μαθησιακό αποτέλεσμα:

B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΦΙΛΟ/Η

Με βάση την κλίμακα αξιολόγησης 1 έως 5 επιλέξτε μια από τις πέντε επιλογές ή σημειώσετε οποιοδήποτε σχόλιο.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	2	3	4	5

1. Ως προς τη συνάφεια του περιεχομένου της παρέμβασης/δραστηριότητας με τους στόχους:	1	2	3	4	5	Σχόλια Παρατηρήσεις
α. η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι κατάλληλη για τη επίτευξη του/ων στόχου/ων που έχει/ουν τεθεί						
2. Ως προς τη χρήση του υλικού και των μέσων:						
α. τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλα για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης						

²³¹ Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου αντλήθηκαν ιδέες και από τον Οδηγό περιγραφικής αξιολόγησης για το νηπιαγωγείο, (Ι.Ε.Π., 2016).

Ιδέες επίσης αντλήθηκαν από το εγχειρίδιο με τίτλο: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Το Παρατηρητήριο ΑΕΕ. Μεθοδολογία και Εργαλεία, Φάκελος Παραδειγμάτων Ερευνητικών Εργαλείων» και ειδικότερα από τρία εργαλεία παρατήρησης για την αποτίμηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας που αναφέρονται στις σελίδες από 141-152 (εισαγωγική επιμόρφωση Π.Ι. Κύπρου και Flanders). Βλέπε Βιβλιογραφία Ι.Ε.Π. (2012)

	1	2	3	4	5	Σχόλια Παρατηρήσεις
β. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται είναι επαρκή, ποικίλα, ελκυστικά, πρωτότυπα και κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών						
γ. τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται δίνουν την ευκαιρία σε όλους/ες τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά ανάλογα με το μαθησιακό τους στυλ						
3. Ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας:						
α. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι συναφές με το/ους στόχο/ους						
β. το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι διαφοροποιημένο και παρουσιάζεται με ποικίλους τρόπους (οπτικά, ακουστικά, κ.ά.), ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών/τριών και γίνεται κατανοητό από όλους/ες						
4. Ως προς τη διαδικασία σχεδιασμού (διδακτική μεθοδολογία, οργάνωση του χώρου και οργάνωση του τρόπου εργασίας των μαθητών/τριών):						
α. η διαδικασία σχεδιασμού ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης						
β. οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι στρατηγικές που αξιοποιούνται από τις εκπαιδευτικούς και οι τρόποι εργασίας των μαθητών/τριών είναι κατάλληλοι για την επίτευξη του/ων στόχων (ατομικών και της ομάδας) της παρέμβασης						
γ. αξιοποιούνται ποικίλοι τρόποι εργασίας, τεχνικές και στρατηγικές, ώστε να συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες ανάλογα με το στυλ μάθησης υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας						
δ. παρέχονται ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, αλληλεπίδραση και ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών						
ε. η διάρκεια της δραστηριότητας ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη ομάδα και είναι τόση ώστε να μην κουράζει τα νήπια και να χάνουν το ενδιαφέρον τους						
στ. ο χρόνος που δίνεται στον/στην κάθε μαθητή/ήτρια είναι αρκετός για να ανταποκριθεί						

ζ. ο χώρος εργασίας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος	1	2	3	4	5	Σχόλια Παρατηρήσεις
5. Ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα:						
α. παρέχεται στον κάθε μαθητή η δυνατότητα να εκφράσει αυτό που γνωρίζει ή κατακτά με διαφορετικό/διαφοροποιημένο τρόπο						
β. ο/οι στόχος/οι φαίνεται να έχει/ουν προσεγγιστεί από το/ους μαθητή/ές σε ικανοποιητικό βαθμό ή έχει/ουν κατακτηθεί						
6. Ως προς τον ρόλο των δυο εκπαιδευτικών:						
α. οι ρόλοι είναι ισότιμοι						
β. οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας που εξυπηρετεί το/ους στόχο/ους						

Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Γ.Ε.						
7^α. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση του/της Νηπιαγωγού Ε.Γ με τα νήπια:						
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια						
β. είναι ενθαρρυντικός/ή, φιλικός/η και υποστηρικτικός/η						
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια						
δ. είναι καλό/ή ακροατής/άτρια, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο						
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία						
στ. ασχολείται με όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες						
ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί						
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση						
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών						
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου						
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές						

	1	2	3	4	5	Σχόλια Παρατηρήσεις
λ. υποβάλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια						
μ. υποβάλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται						
ν. υποβάλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας						
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του						
ο. ενημερώνει τα νήπια για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν						
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια						
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο						
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του						
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες						
Αποκλειστικά για τον/την Νηπιαγωγό Ε.Ε.						
7β. Ως προς τον επικοινωνιακό λόγο, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση του/της Νηπιαγωγού Ε.Ε με τα νήπια:						
α. χρησιμοποιεί τον κατάλληλο λόγο για κάθε παιδί και γίνεται κατανοητός από τα νήπια						
β. είναι ενθαρρυντικός/ή, φιλικός/ή και υποστηρικτικός/ή						
γ. χρησιμοποιεί ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα νήπια						
δ. είναι καλός/ή ακροατής/άτρια, λαμβάνει υπόψη το συναίσθημα του νηπίου και το διαχειρίζεται με μη απειλητικό τρόπο						
ε. αξιοποιεί τις ιδέες των μαθητών/τριών και τις εξελίσσει κατά τη διδασκαλία						
στ. Ασχολείται με όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες						

ζ. παρέχει στο κάθε νήπιο το χρόνο που απαιτείται για να ανταποκριθεί	1	2	3	4	5	Σχόλια Παρατηρήσεις
η. παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση						
θ. επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών						
ι. δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα σεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου						
κ. επιβραβεύει ενέργειες προσπάθειες και συμπεριφορές						
λ. υποβάλει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις και ικανοποιητικό αριθμό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα νήπια						
μ. υποβάλει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις διαφορετικού περιεχομένου, δομής, κ. τ. λ. (κρίσεως, απλές επαυξημένες, χρονικές, ανακεφαλαιωτικές, επαναδιατύπωσης, κ.ά.) ανάλογα με το παιδί στο οποίο απευθύνεται						
ν. υποβάλει ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας						
ξ. χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία του						
ο. ενημερώνει τα νήπια για τους στόχους και τη δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με αναφορά στη σειρά των βημάτων που θα ακολουθήσουν						
π. εστιάζει στα βασικά σημεία και ανακεφαλαιώνει με τα νήπια						
ρ. μεταβαίνει από το ένα σημείο στο άλλο και από το απλό και εύκολο στο πιο δύσκολο και σύνθετο						
σ. δεν ασκεί κριτική και δεν επιβάλλει την εξουσία του/της						
τ. δίνει το λόγο με την ίδια συχνότητα σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες						

8. Αναφέρετε 3 θετικά στοιχεία/σημεία/χαρακτηριστικά της παρέμβασης

9. Αναφέρετε 3 δυσλειτουργικά στοιχεία/σημεία/χαρακτηριστικά της παρέμβασης

--

9. Καταγράψετε τυχόν προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης

--

10. Άλλες παρατηρήσεις – σχόλια – προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση της δραστηριότητας που δε συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο

--

11. ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΟ ΠΛΑΝΟ ΝΗΠΙΩΝ

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΛΑΝΟ²³²

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΟΜΟΝΑ ΝΗΠΙΟΥ:

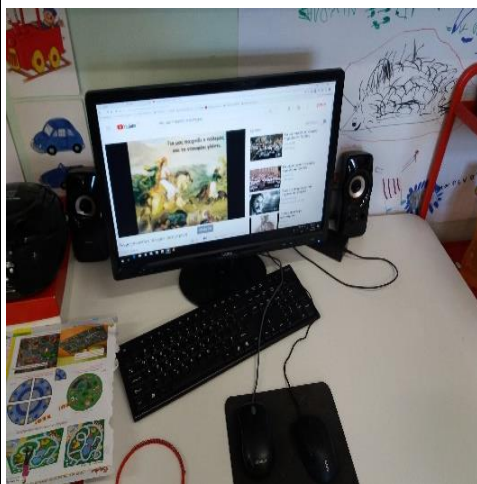
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΙΔΙΟΥ

ΕΠΙΛΕΓΩ ΜΕ ΤΙ ΘΕΛΩ ΝΑ ΑΣΧΟΛΗΘΩ ΒΑΖΟΝΤΑΣ Χ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗ ΕΙΚΟΝΑ

ΘΕΛΩ ΝΑ ΑΣΧΟΛΗΘΩ ΜΕ:

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ



ΟΙΚΟΔΟΜΙΚΟ ΥΛΙΚΟ



ΓΩΝΙΑ ΤΕΧΝΗΣ



²³² Η χρήση όλων των εικόνων που δεν αποτελούν φωτογραφίες από το νηπιαγωγείο αντλήθηκαν από το διαδίκτυο και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς. Οι σχετικοί σύνδεσμοι βρίσκονται στο τέλος στο Παράρτημα

ΓΩΝΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ



ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ



ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ



ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ-ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΑ



ΠΛΑΣΤΕΛΙΝΗ



ΚΟΥΚΛΟΣΠΙΤΟ



ΓΩΝΙΑ ΓΡΑΦΗΣ



ΚΟΥΚΛΟΣΠΙΤΟ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ



ΜΕΤΑΜΦΙΕΣΗ - ΘΕΑΤΡΟ



ΕΡΕΥΝΩ - ΚΑΝΩ ΠΕΙΡΑΜΑΤΑ



**ΑΦΗΓΟΥΜΑΙ
ΙΣΤΟΡΙΑ/ΠΑΡΑΜΥΘΙ/ΑΛΛΟ**



ΚΟΒΩ



ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΖΩ



ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΕ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΦΩΝΟΥΛΕΣ



ΘΕΛΩ ΝΑ ΚΑΝΩ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΑΖΙ ΜΕ ΆΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ



ΘΕΛΩ ΝΑ ΚΑΝΩ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΟΝΟΣ/Η ΜΟΥ



ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ



ΚΑΝΩ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΕΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ



ΚΑΝΩ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΕ ΑΡΙΘΜΟΥΣ ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥΣ



ΑΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΤΙΜΩ: ΤΙΣ ΖΩΓΡΖΦΙΖΩ ή ΤΙΣ ΓΡΑΦΩ ΟΠΩΣ ΞΕΡΩ

12. ΑΤΟΜΙΚΑ ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΦΥΛΛΑ
ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ²³³

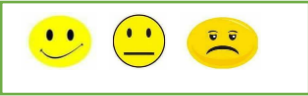
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ
ΠΑΙΔΙΟΥ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ημερομηνία:

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ
<p data-bbox="231 548 534 638"></p> <p data-bbox="252 645 1029 705">Σέβομαι και Αγαπώ τους Φίλους μου</p> 	
<p data-bbox="231 1142 534 1220"></p> <p data-bbox="343 1227 901 1288">Μοιράζομαι τα Παιχνίδια</p> 	

²³³ Οι εικόνες που δεν αποτελούν φωτογραφίες από το νηπιαγωγείο αντλήθηκαν από το διαδίκτυο και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς



Συνεργάζομαι



Λύνω τις Διαφορές μου Ήρεμα

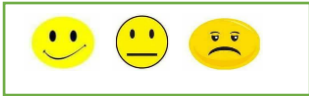


ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ/ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ημερομηνία:

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ
<div data-bbox="256 421 561 510"></div> <div data-bbox="256 528 1045 667"><p>Συζητάω και λέω τις απόψεις μου</p></div> <div data-bbox="272 678 912 1055"></div>	
<div data-bbox="256 1070 555 1160"></div> <div data-bbox="256 1205 1045 1825"><p>Λέω μία ιστορία</p></div>	





Γράφω το όνομά μου



Γνωρίζω τους αριθμούς ως το 10 και μετρώ





Γνωρίζω τα σχήματα



κύκλος



τετράγωνο



ορθογώνιο
παραλληλόγραμμο



τρίγωνο



σφαίρα



κύβος



πιραμίδα



Γνωρίζω τα χρώματα





Κόβω καλά με το ψαλίδι



Κάνω παζλ με πολλά κομμάτια



παζλ

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ/ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ημερομηνία:

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ
<div data-bbox="204 533 475 622"> </div> <div data-bbox="491 544 1027 645"> <p>Ποια γωνιά μου αρέσει να παίζω περισσότερο από όλες</p> </div> <div data-bbox="204 667 379 857"> </div> <div data-bbox="387 678 603 723"> <p>Γωνιά οικοδομικού υλικού</p> </div> <div data-bbox="387 723 579 857"> </div> <div data-bbox="611 712 930 857"> </div> <div data-bbox="204 902 547 1037"> </div> <div data-bbox="555 880 882 1037"> </div>	
<div data-bbox="204 1064 499 1142"> </div> <div data-bbox="371 1153 467 1176"> <p>Παίζω μόνος</p> </div> <div data-bbox="204 1176 571 1583"> </div> <div data-bbox="587 1137 930 1182"> <p>Παίζω με τους άλλους</p> </div> <div data-bbox="635 1216 922 1583"> </div>	
<div data-bbox="204 1910 507 2000"> </div> <div data-bbox="523 1664 858 1709"> <p>Πιο πολύ μου αρέσει να</p> </div> <div data-bbox="515 1653 938 2000"> </div>	

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

Ημερομηνία:

ΦΩΤΟ
ΠΑΙΔΙΟΥ

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ
<p data-bbox="277 434 533 524"></p> <p data-bbox="304 544 943 640">Μου αρέσει η ζωγραφική και κάνω ωραίες ζωγραφιές</p> <p data-bbox="277 651 932 1122"></p>	
<p data-bbox="277 1169 533 1258"></p> <p data-bbox="277 1294 952 1339">Κάνω καλές χειροτεχνίες και μου αρέσουν</p> <p data-bbox="256 1384 991 1827"></p>	



Μου αρέσουν οι Κατασκευές



Μου αρέσει να παίζω Θέατρο





Μου αρέσει να ασχολούμαι με τη μουσική



Μου αρέσει να ακούω και να
κάνω ιστορίες και παραμύθια



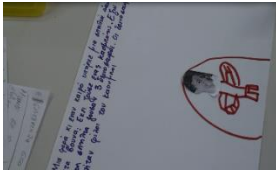
13. ΦΥΛΛΟ ΔΕΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΡΟΠΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΒΑΖΩ + ΔΙΠΛΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΔΕΙΧΝΕΙ ΤΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΠΙΟ ΠΟΛΥ

ΣΧΗΜΑΤΑ



ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ



ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ



ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΕ ΒΙΝΤΕΟ



ΤΟ ΓΑΝΤΙ



ΦΤΙΑΧΝΩ ΠΙΝΑΚΕΣ



ΒΑΖΩ + ΔΙΠΛΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΔΕΙΧΝΕΙ ΠΟΥ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΠΙΟ ΠΟΛΥ ΝΑ ΚΑΝΩ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΟΥ

ΣΤΟ ΤΡΑΠΕΖΙ



ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΟΥΛΑ



ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ



ΒΑΖΩ + ΔΙΠΛΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΔΕΙΧΝΕΙ ΠΩΣ ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΠΙΟ ΠΟΛΥ ΝΑ ΚΑΝΩ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

ΣΕ ΟΜΑΔΑ



ΜΟΝΟΣ/Η ΜΟΥ



ΜΕ ΤΗ ΔΑΣΚΑΛΑ ΜΟΥ






14. ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΛΑΝΟ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:




ΟΜΟΝΑ ΝΗΠΙΟΥ:




ΘΕΛΩ ΝΑ ΑΣΧΟΛΗΘΩ ΜΕ: (ΖΩΓΡΑΦΙΖΩ/ΓΡΑΦΩ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΘΕΛΩ)		
ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ		
<p>ΣΕ ΚΑΘΕ ΚΕΛΙ ΘΑ ΜΠΟΥΝ ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ/ΓΩΝΙΩΝ ΠΟΥ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΑΠΑΣΧΟΛΗΘΟΥΝ ΤΗΝ ΚΑΘΕ ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΓΙΑ ΝΑ ΕΝΤΑΧΘΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ</p>		
ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ		
ΛΟΓΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ		
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ		
ΆΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ		

15. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΝΗΠΙΟΥ-ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ²³⁴

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΝΗΠΙΟΥ ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ-ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ				
Α.ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ				ΣΧΟΛΙΑ
Είσαι ευχαριστημένος/η στο νηπιαγωγείο;				
Τι σου αρέσει περισσότερο στο νηπιαγωγείο;				
Τι δεν σου αρέσει;				
Τι σου φαίνεται δύσκολο στο νηπιαγωγείο;				
Υπάρχει κάποιος/α ή κάτι που σε στενοχωρεί στο νηπιαγωγείο; Αν ναι, τι είναι αυτό;				
Έχεις φίλους/ες στο νηπιαγωγείο; Πόσους; Ποιοι/ες είναι αυτοί/ες; Ποιος/α είναι ο ποιο αγαπημένος/η και γιατί;				
Σου αρέσει να παίζεις ή να κάνεις εργασίες μόνος/η σου ή με άλλα παιδιά;				
Συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες και συνεργάζεσαι με τα άλλα παιδιά;				
Μοιράζεσαι τα παιχνίδια σου και τα υλικά του νηπιαγωγείου με τα άλλα παιδιά;				
Σέβεσαι και αγαπάς τα άλλα παιδιά στην τάξη σου; Πώς το κάνεις αυτό;				
Όταν δε συμφωνείς με τα άλλα παιδιά μαλώνεις μαζί τους και χτυπάς ή προσπαθείς να βρεις λύσεις; Λύνεις τις διαφορές σου ήρεμα;				
Όταν δε γίνεται αυτό που θέλεις ή θυμώνεις συγκρατείσαι ή χτυπάς τα άλλα παιδιά;				
Τι κάνεις ή τι νιώθεις, όταν ένα παιδί σε ενοχλεί ή δε συμφωνεί μαζί σου; Πώς αντιδράς;				
Τι κάνεις ή τι νιώθεις, όταν δεν τα καταφέρνεις σε αυτό που κάνεις;				
Εργάζεσαι ήσυχα και χαμηλόφωνα για να μην ενοχλείς τους/τις άλλους/ες;				
Ζητάς βοήθεια από τα άλλα παιδιά, όταν τη χρειάζεσαι;				
Βοηθάς τα άλλα παιδιά, όταν το ζητάνε;				
Νομίζεις πως ακολουθείς τους κανόνες της τάξης και αυτά που λέει η κυρία/δασκάλα σου; (Επεξηγηματική, αν χρειαστεί π.χ. περιμένεις τη σειρά σου; φροντίζεις και ταχτοποιείς την τάξη; Κάνεις ησυχία όταν μιλάει κάποιο παιδί ή η δασκάλα σου; κ.ά. σηκώνεις χέρι για να μιλήσεις, κ.ά. με βάση τους κανόνες που έθεσαν στην τάξη)				

²³⁴ Για τη σύνταξη του οδηγού αντλήθηκαν ιδέες και από τον Οδηγό περιγραφικής αξιολόγησης για το νηπιαγωγείο, (I.E.Π., 2016).




				
Όταν κάτι σε στεναχωρεί ή σε ευχαριστεί το λες στη δασκάλα σου ή στα άλλα παιδιά;				
Προτείνεις ιδέες στα άλλα παιδιά;/μοιράζεσαι τις ιδέες σου με τα άλλα παιδιά;				
Β. ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ - ΠΑΙΧΝΙΔΙ				
Που (ποια γωνιά) σου αρέσει να παίζεις πιο πολύ στο νηπιαγωγείο;				
Ποιο μέρος του νηπιαγωγείου δεν σου αρέσει;				
Με τι σου αρέσει να ασχολείσαι περισσότερο στις ελεύθερες δραστηριότητες; Επεξ. Όταν δηλαδή δεν κάνετε μια εργασία όλα τα παιδιά μαζί με τις δασκάλες σου;				
Με ποιους θέλεις να παίζεις περισσότερο;				
Παίζεις με τα άλλα παιδιά σε ομαδικές δραστηριότητες;				
Πιο πολύ παίζεις μόνος/η σου ή κοντά σε άλλους/ες, αλλά ο/η καθέννας/καθεμιά παίζει το δικό του παιχνίδι ή παίζεις ομαδικό παιχνίδι με τα άλλα παιδιά;				
Παίζεις παιχνίδια που κάνεις κάποιο ρόλο; Δηλαδή να είσαι ο μπαμπάς ή η μαμά ή η δασκάλα ή ο ζαχαροπλάστης που πουλάει γλυκά ή κάποιος/α άλλος/η				
Γ. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ-ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ				
Συζητάς με τα άλλα παιδιά και ανταλλάσσετε απόψεις;				
Λες τη γνώμη σου, τις σκέψεις και τα συναίσθημά σου στους/στις άλλους/ες;				
Διηγείσαι στα άλλα παιδιά αυτά που κάνεις, πως περνάς όταν δεν είσαι στο σχολείο;				
Κάνεις ερωτήσεις, όταν δεν καταλαβαίνεις κάτι;				
Απαντάς σε ερωτήσεις που σου κάνουν οι άλλοι/ες;				
Μπορείς να αφηγηθείς μια ιστορία που άκουσες και με τη σειρά που έγιναν τα γεγονότα;				
Μπορείς να περιγράψεις/πεις τι δείχνει μια εικόνα;				
Ακούς με προσοχή, όταν μιλάει κάποιος/α άλλος/η ή όταν συζητάς;				
Γράφεις το όνομά σου χωρίς να το βλέπεις;				
Ξεχωρίζεις τα ίδια πράγματα από τα διαφορετικά και τα βάζεις σε ομάδες αν στο ζητήσουν;				
Φτιάχνεις πάζλ με πολλά κομμάτια;				
Αναγνωρίζεις αριθμούς μέχρι το 10; Αν όχι, ποιους ξέρεις;				

				
Μετράς αντικείμενα μέχρι το 10;				
Ξεχωρίζεις τα πολλά από τα λίγα;				
Κάνεις κατασκευές με οικοδομικό υλικό ή άλλες κατασκευές;				
Κόβεις καλά με το ψαλίδι;				
Γνωρίζεις τα σχήματα; (πόσα, ποια, όλα;)				
Γνωρίζεις τα χρώματα (πόσα, ποια, όλα)				
Συγκρίνεις κάποια διαφορετικά πράγματα και να τα βάλεις στη σειρά; Π.χ από το πιο μικρό στο πιο μεγάλο, από το πιο ψηλό στο πιο χαμηλό κ.ά.				
Συγκεντρώνεσαι και τελειώνεις μια εργασία που έχεις αρχίσει ή την αφήνεις στη μέση και ξεκινάς κάτι άλλο;				
Θυμάσαι γεγονότα, πρόσωπα, πράγματα που έμαθες πριν από καιρό;				
Βάζεις αντικείμενα πάνω, κάτω, δεξιά αριστερά, μέσα-έξω, κ.ά.;				
Γνωρίζεις τα ονόματα των ημερών; Εποχών;				
Αναγνωρίζεις, λες και δείχνεις τα μέλη του σώματος;				
Δ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ/ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ				
Όταν κάτι είναι ωραίο και σου αρέσει, το λες;				
Σου αρέσει να παρατηρείς πίνακες ζωγραφικής και να τους φτιάχνεις;				
Σου αρέσει να ζωγραφίζεις;				
Τι σου αρέσει πιο πολύ: να ζωγραφίζεις να κάνεις με διάφορα υλικά κολλάζ, χειροτεχνίες, κατασκευές;				
Περισσότερο ζωγραφίζεις με μαρκαδόρους στο χαρτί ή στο καβαλέτο;				
Κάνεις χειροτεχνίες με διάφορα υλικά;				
Κάνεις κατασκευές με διάφορα υλικά;				
Συμμετέχεις σε δραστηριότητες που παίζετε θέατρο ή παίζετε τους ήρωες μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού;				
Μαθαίνεις τραγούδια και παίζεις με μουσικά όργανα στο νηπιαγωγείο;				
Φτιάχνεις ιστορίες δικές σου ή παραμύθια;				
Συμμετέχεις σε δραστηριότητες νε άλλα παιδιά για να κάνετε μια δική σας ιστορία; Βοηθάς στο γράψιμο με τις ιστορίες με τις ιδέες σου;				

16. ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ-ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ/ΣΥΝΘΗΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ			
ΦΩΤΟ ΠΑΙΔΙΟΥ			
ΟΝΟΜΑ			
ΦΩΤΟ ΠΑΙΔΙΟΥ			
ΟΝΟΜΑ			
ΦΩΤΟ ΠΑΙΔΙΟΥ			
ΟΝΟΜΑ			
ΦΩΤΟ ΠΑΙΔΙΟΥ			
ΟΝΟΜΑ			
ΦΩΤΟ ΠΑΙΔΙΟΥ			
ΟΝΟΜΑ			



πολύ καλά



έτσι κι έτσι



όχι και πολύ

καλά. Χρειάζομαι

βοήθεια

Ενδεικτικές ερωτήσεις
νηπιαγωγού;

1. Πώς σου φάνηκε η δραστηριότητα/ εργασία; Σου άρεσε;
2. Σε δυσκόλεψε;
3. Την έκανες με ευκολία;
4. Πώς νομίζεις ότι τα πήγες;
5. Πώς ένιωσες;
6. Αν θα την ξαναέκανες από την αρχή, τι θα ήθελες να αλλάξεις;

Σημείωση:

Στην πίσω σελίδα καταγράφονται τυχόν σημαντικές δηλώσεις των νηπίων

18. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ - ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΝΗΠΙΟΥ²³⁵

Α. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

(οι ερωτήσεις 1-5 είναι εισαγωγικές. Σε κάποιες ερωτήσεις μπορεί να υπάρχει και εποπτικό υλικό-κάρτες που απεικονίζουν το ζητούμενο π.χ. ομαδική εργασία, κ.ά.)

1. Είσαι ευχαριστημένος/η στο νηπιαγωγείο;
2. Τι σου αρέσει περισσότερο στο νηπιαγωγείο;
3. Τι δεν σου αρέσει;
4. Τι σου φαίνεται δύσκολο στο νηπιαγωγείο;
5. Υπάρχει κάποιος/α ή κάτι που σε στενοχωρεί στο νηπιαγωγείο; Αν ναι, τι είναι αυτό;
6. Έχεις φίλους/ες στο νηπιαγωγείο; Πόσους/ες; Ποιοι/ες είναι αυτοί/ες; Ποιος/α είναι ο πιο αγαπημένος/η και γιατί;
7. Σου αρέσει να παίζεις ή να κάνεις εργασίες μόνος/η σου ή με άλλα παιδιά;
8. Συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες και συνεργάζεσαι με τα άλλα παιδιά;
9. Μοιράζεσαι τα παιχνίδια σου και τα υλικά του νηπιαγωγείου με τα άλλα παιδιά;
10. Σέβεσαι και αγαπάς τα άλλα παιδιά στην τάξη σου; Πώς το κάνεις αυτό;
11. Όταν δε συμφωνείς με τα άλλα παιδιά μαλώνεις μαζί τους και χτυπάς ή προσπαθείς να βρεις λύσεις; Λύνεις τις διαφορές σου ήρεμα;
12. Όταν δε γίνεται αυτό που θέλεις ή θυμώνεις συγκρατείσαι ή χτυπάς τα άλλα παιδιά;
13. Τι κάνεις ή τι νιώθεις, όταν ένα παιδί σε ενοχλεί ή δε συμφωνεί μαζί σου; Πως αντιδράς;
14. Τι κάνεις ή τι νιώθεις, όταν δεν τα καταφέρνεις σε αυτό που κάνεις;
15. Εργάζεσαι ήσυχα και χαμηλόφωνα για να μην ενοχλείς τους/τις άλλους/ες;
16. Ζητάς βοήθεια από τα άλλα παιδιά, όταν τη χρειάζεσαι;
17. Βοηθάς τα άλλα παιδιά, όταν το ζητάνε;
18. Νομίζεις πως ακολουθείς τους κανόνες της τάξης και αυτά που λέει η κυρία/δασκάλα σου; (Επεξηγηματική, αν χρειαστεί π.χ. περιμένεις τη σειρά σου; φροντίζεις και ταξιτοποιείς την τάξη; Κάνεις ήσυχία όταν μιλάει κάποιο παιδί ή η δασκάλα σου; κ.ά. σηκώνεις χέρι για να μιλήσεις, κ.ά. με βάση τους κανόνες που έθεσαν στην τάξη)
19. Όταν κάτι σε στενοχωρεί ή σε ευχαριστεί το λες στη δασκάλα σου ή στα άλλα παιδιά;
20. Προτείνεις ιδέες στα άλλα παιδιά;/μοιράζεσαι τις ιδέες σου με τα άλλα παιδιά;

Β. ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ -ΠΑΙΧΝΙΔΙ

1. Που (ποια γωνιά) σου αρέσει να παίζεις πιο πολύ στο νηπιαγωγείο;
2. Ποιο μέρος του νηπιαγωγείου δεν σου αρέσει;
3. Με τι σου αρέσει να ασχολείσαι περισσότερο στις ελεύθερες δραστηριότητες; Επεξ. Όταν δηλαδή δεν κάνετε μια εργασία όλα τα παιδιά μαζί με τις δασκάλους σου;
4. Με ποιους/ες θέλεις να παίζεις περισσότερο;
5. Παίζεις με τα άλλα παιδιά σε ομαδικές δραστηριότητες;
6. Πιο πολύ παίζεις μόνος/η σου ή κοντά σε άλλους/ες, αλλά ο/η καθένα/καθεμιά παίζει το δικό του παιχνίδι ή παίζεις ομαδικό παιχνίδι με τα άλλα παιδιά;
7. Παίζεις παιχνίδια που κάνεις κάποιο ρόλο; Δηλαδή να είσαι ο μπαμπάς ή η μαμά ή η δασκάλα ή ο ζαχαροπλάστης που πουλάει γλυκά ή κάποιος/α άλλος/η

Γ. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ-ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

1. Συζητάς με τα άλλα παιδιά και ανταλλάσσετε απόψεις;
2. Λες τη γνώμη σου, τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου στους/στις άλλους/ες;
3. Δηγείσαι στα άλλα παιδιά αυτά που κάνεις, πώς περνάς όταν δεν είσαι στο σχολείο;
4. Κάνεις ερωτήσεις, όταν δεν καταλαβαίνεις κάτι;
5. Απαντάς σε ερωτήσεις που σου κάνουν οι άλλοι/ες;
6. Μπορείς να αφηγηθείς μια ιστορία που άκουσες και με τη σειρά που έγιναν τα γεγονότα;

²³⁵ Για τη σύνταξη του οδηγού αντλήθηκαν ιδέες και από τον Οδηγό περιγραφικής αξιολόγησης για το νηπιαγωγείο, (Ι.Ε.Π., 2016).

7. Μπορείς να περιγράψεις/πεις τι δείχνει μια εικόνα;
8. Ακούς με προσοχή, όταν μιλάει κάποιος/α άλλος/η ή όταν συζητάς;
9. Γράφεις το όνομά σου χωρίς να το βλέπεις;
10. Ξεχωρίζεις τα ίδια πράγματα από τα διαφορετικά και τα βάζεις σε ομάδες αν στο ζητήσουν;
11. Φτιάχνεις πάζλ με πολλά κομμάτια;
12. Αναγνωρίζεις αριθμούς μέχρι το 10; Αν όχι, ποιους ξέρεις;
13. Μετράς αντικείμενα μέχρι το 10;
14. Ξεχωρίζεις τα πολλά από τα λίγα;
15. Κάνεις κατασκευές με οικοδομικό υλικό ή άλλες κατασκευές;
16. Κόβεις καλά με το ψαλίδι;
17. Γνωρίζεις τα σχήματα; (πόσα, ποια, όλα);
18. Γνωρίζεις τα χρώματα (πόσα, ποια, όλα);
19. Συγκρίνεις κάποια διαφορετικά πράγματα και να τα βάλεις στη σειρά; π.χ από το πιο μικρό στο πιο μεγάλο, από το πιο ψηλό στο πιο χαμηλό κ.ά.
20. Συγκεντρώνεσαι και τελειώνεις μια εργασία που έχεις αρχίσει ή την αφήνεις στη μέση και ξεκινάς κάτι άλλο;
21. Θυμάσαι γεγονότα, πρόσωπα, πράγματα που έμαθες πριν από καιρό;
22. Βάζεις αντικείμενα πάνω, κάτω, δεξιά αριστερά, μέσα-έξω, κ.ά.;
23. Γνωρίζεις τα ονόματα των ημερών; Εποχών;
24. Αναγνωρίζεις, λες και δείχνεις τα μέλη του σώματος;

Δ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ/ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

1. Όταν κάτι είναι ωραίο και σου αρέσει, το λες;
2. Σου αρέσει να παρατηρείς πίνακες ζωγραφικής και να τους φτιάχνεις;
3. Σου αρέσει να ζωγραφίζεις;
4. Τι σου αρέσει πιο πολύ: να ζωγραφίζεις να κάνεις με διάφορα υλικά κολλάζ, χειροτεχνίες, κατασκευές;
5. Περισσότερο ζωγραφίζεις με μαρκαδόρους στο χαρτί ή στο καβαλέτο;
6. Κάνεις χειροτεχνίες με διάφορα υλικά;
7. Κάνεις κατασκευές με διάφορα υλικά;
8. Συμμετέχεις σε δραστηριότητες που παίζετε θέατρο ή παίζετε τους ήρωες μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού;
9. Μαθαίνεις τραγούδια και παίζεις με μουσικά όργανα στο νηπιαγωγείο;
10. Φτιάχνεις ιστορίες δικές σου ή παραμύθια;
11. Συμμετέχεις σε δραστηριότητα με άλλα παιδιά για να κάνετε μια δική σας ιστορία; Βοηθάς στο γράψιμο της ιστορίας με τις ιδέες σου;

19. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

A. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

1. Ποιο/α ήταν αρχικά το/α κίνητρο/α ή οι λόγοι να συμμετάσχεις σε αυτήν την έρευνα δράσης;
2. Πώς σου φάνηκε/ένιωσες που αντικείμενο της έρευνας ήταν το εκπαιδευτικό σου έργο;
3. Ποια συναισθήματα βίωσες κατά τη διάρκεια της έρευνας αφενός από την παρουσία του/της ερευνητή/ήτριας και αφετέρου από τις νέες διαδικασίες και πρακτικές που κλήθηκες να εισάγεις στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία;
4. Η βιντεοσκόπηση ασκούσε κάποια επιρροή σε σένα κατά τη διδασκαλία; Με ποιο τρόπο;
5. Ποιος ήταν ο ρόλος του/της ερευνητή/ήτριας; Ήταν συντονιστικός, συνεργατικός, κυριαρχικός, δημοκρατικός ;
6. Πιστεύεις πως είναι χρήσιμη και αναγκαία η διεξαγωγή έρευνας δράσης στο νηπιαγωγείο; Γιατί;
7. Ποια πιστεύεις πως είναι τα οφέλη από τη διεξαγωγή έρευνας δράσης στο νηπιαγωγείο;
8. Ποιοι/ες ωφελούνται από την υλοποίηση παρόμοιων ερευνών στο νηπιαγωγείο;
9. Από τη συγκεκριμένη έρευνα ποιοι/ες πιστεύεις πως ωφελήθηκαν;
10. Πιστεύεις πως συνέβαλε η υλοποίηση του προγράμματος στην επαγγελματική σου ανάπτυξη; Πώς;
11. Ποιες δυσκολίες και προβλήματα αντιμετωπίσατε; Πως τα διαχειριστήκατε;
12. Υπάρχουν αλλαγές που θα προτείνατε σε σχέση με τη μεθοδολογία και τα ερευνητικά εργαλεία που δόθηκαν (σε εσάς, στους γονείς, στα νήπια) στο πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας;

B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ Ε.Ε.Π.

1. Τι είναι κατά τη γνώμη σου το Ε.Ε.Π.; Πώς το προσδιορίζεις;
2. Υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στον προσδιορισμό του Ε.Ε.Π. πριν και μετά την έρευνα; Επεξ. Νοηματοδοτούσες διαφορετικά το Ε.Ε.Π. πριν την έρευνα σε σχέση με τη νοηματοδότηση μετά την έρευνα;
3. Σε ποιους/ες μαθητές αφορά το Ε.Ε.Π.;
4. Ποιοι είναι οι άξονες του Ε.Ε.Π. που σχεδιάσατε;
5. Ποιος ήταν ο ρόλος σου κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.;
6. Ποιοι/ες συμμετείχαν στον σχεδιασμό του;
7. Πόσο αναγκαίο ήταν;
8. Συνέβαλε στην εξέλιξη των μαθητών/τριών; Πώς;

Γ. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

1. Ποιες διαδικασίες και πρακτικές ακολουθήσατε κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Ε.Ε.Π.; (σχεδιασμός προγράμματος, ανατροφοδοτικές συναντήσεις, τρόποι και μέθοδοι εργασίας, συμμετοχή των νηπίων, αξιολογικές διαδικασίες, Κ.τ.λ.)
2. Ποιες συνεργατικές πρακτικές υλοποιήσατε: α) μεταξύ σας, β) με τις νηπιαγωγούς του σχολείου, γ) με γονείς, δ) με φορείς ή άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες στην υποστήριξη των νηπίων
3. Ποιους τρόπους αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του Ε.Ε.Π. εφαρμόσατε;
4. Υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να προσθέσεις;

20. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

1. Έχετε ενημερωθεί σχετικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε φέτος στο νηπιαγωγείο (σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο);
2. Πότε ενημερωθήκατε; Στην αρχή; Κατά τη διάρκεια; Είχατε συνεχή ενημέρωση για την πορεία του προγράμματος σε σχέση με το παιδί σας;
3. Η ενημέρωση που είχατε ήταν πλήρης και σαφής; Κατανοήσατε τις αρχές και το σκοπό του σχεδιασμού και της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε στην τάξη; (επεξηγηματική: αυτό που θα γινόταν στην τάξη).
4. Έχετε διαπιστώσει κάποιες αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του τμήματος μέχρι τώρα σε σχέση με την αρχή της σχολικής χρονιάς ή και σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά (αν το παιδί φοιτούσε στο ίδιο νηπιαγωγείο)
5. Έχετε παρατηρήσει εξέλιξη στο παιδί σας σε σχέση με την αρχή της χρονιάς; Αν ναι, σε ποιους τομείς και ποιες αλλαγές παρατηρήσατε;
6. Το παιδί σας μιλούσαν στο σπίτι για τις δραστηριότητες που έκαναν στο σχολείο και τα θέματα που επεξεργάζονταν; Ήταν χαρούμενο και ενθουσιασμένο; Φαινόταν να το ενδιαφέρουν και να θέλει να εμπλακεί;
7. Η συνεργασία σας με το σχολείο είναι καλή; Βελτιώθηκε σε σχέση με την αρχή ή προηγούμενη χρονιά; Διαφοροποιήθηκε;
8. Θα θέλατε να συμμετάσχετε πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία; Σε εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται; Πώς; Με ποιον τρόπο;
9. Θα θέλατε μια πιο στενή συνεργασία με τους/τις νηπιαγωγούς του παιδιού σας;
- 9.α) Αν ναι, σε ποιους τομείς; Τι θα σας ενδιέφερε περισσότερο;
10. Ποια πιστεύετε πως είναι τα οφέλη από την υλοποίηση μιας έρευνας δράσης στο νηπιαγωγείο/από την εφαρμογή ενός συστηματικά οργανωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος; Ποιοι/ες ωφελούνται; Γιατί;
11. Ποιες πιστεύετε πως είναι οι δυσκολίες από την υλοποίηση μιας έρευνας δράσης στο νηπιαγωγείο/από την εφαρμογή ενός συστηματικά οργανωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος;
12. Πώς σας φάνηκαν τα ερωτηματολόγια που σας δόθηκαν να συμπληρώσατε; Οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και χρήσιμες; Σας δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσετε αυτά που θέλατε;
13. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο νηπιαγωγείο;
14. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;

21. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟ ΚΡΙΤΙΚΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ/ΕΣ

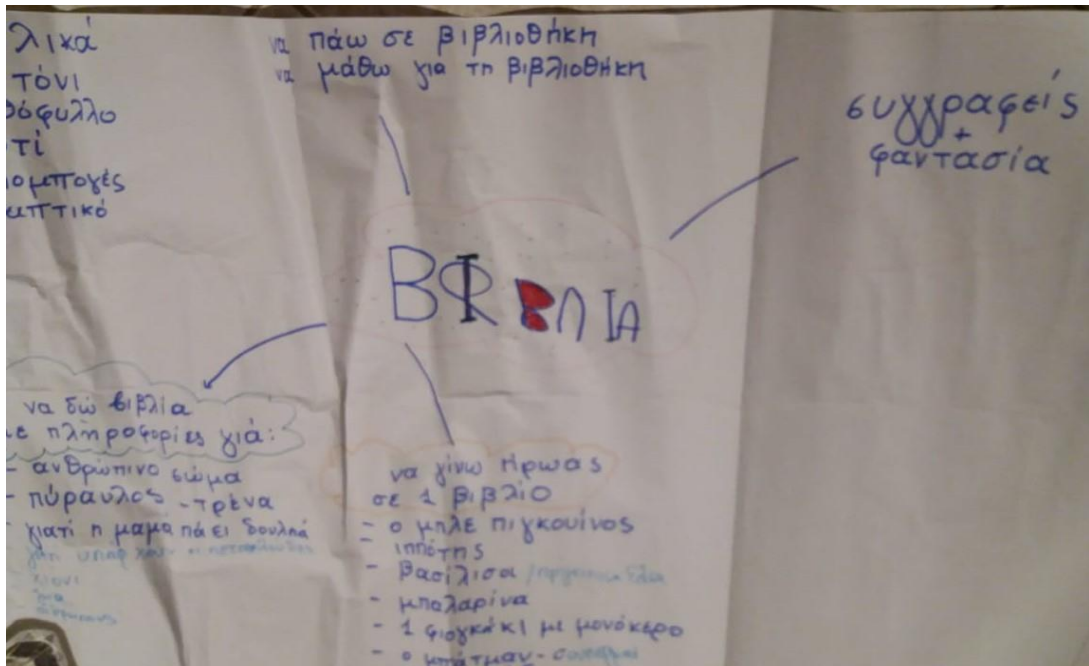
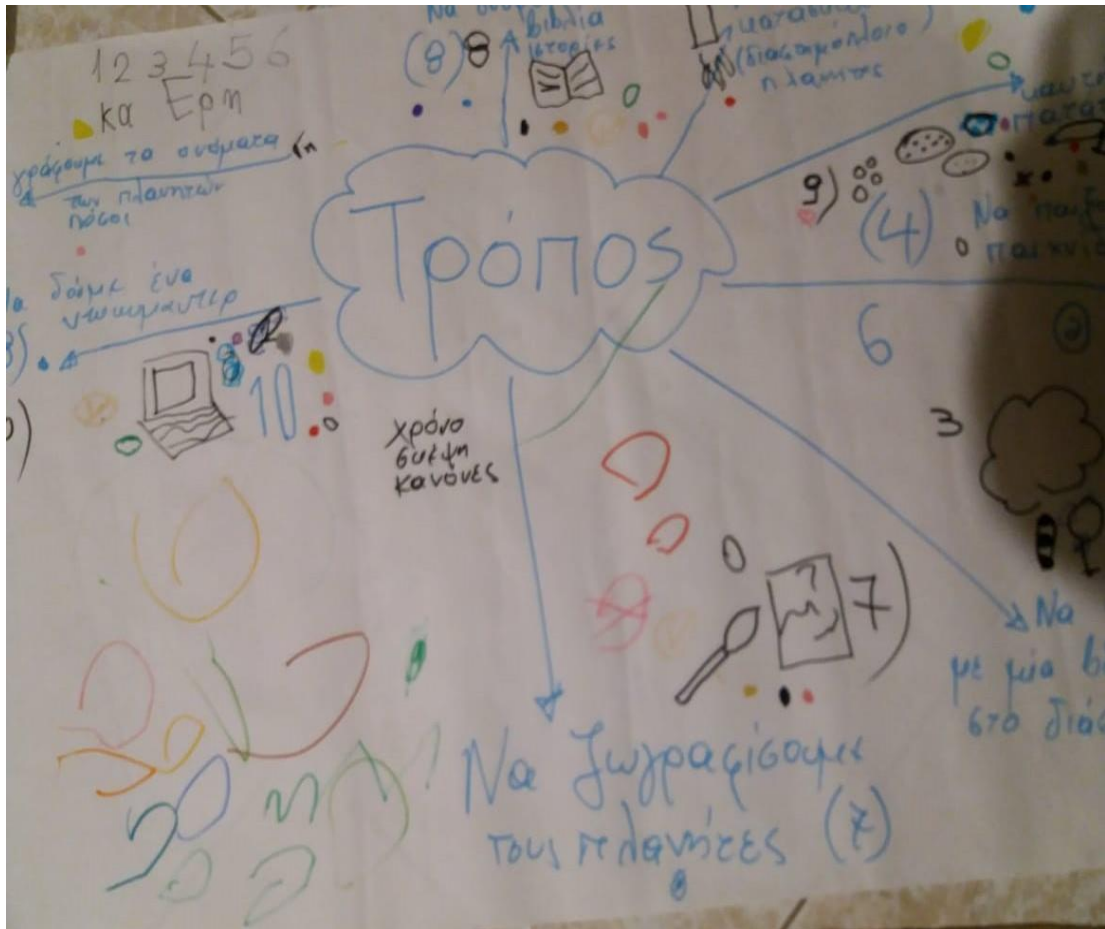
1. Πως βίωσες τον ρόλο σου ως κριτικός φίλος/η στην έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε;
 - 1^α. Τι συναισθήματα βίωσες κατά την εμπλοκή σου με τον ρόλο αυτό;
 - 1β. Πώς αποτιμάς τον χρόνο που αφιέρωσες;
 - 1γ. Πώς αποτιμάς τον φόρτο εργασίας;
 - 1δ. Ποια είναι η άποψή σου για την κριτική αποτίμηση ενός βιντεοσκοπημένου υλικού;
 - 1^ε. Πιστεύεις πως θα είχες διαφορετική άποψη εάν βρισκόσουν στην τάξη;
2. Ποια πιστεύεις πως ήταν η συμβολή σου στην έρευνα δράσης;
3. Τι αποκόμισες από την εμπλοκή σου στην εν λόγω έρευνα;
4. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που αξιολόγησες αποτέλεσαν κίνητρο για αναστοχασμό στη δική σου διδακτική πρακτική;
5. Πιστεύεις πως είναι ουσιαστικός ο ρόλος αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου από έναν κριτικό φίλο/η;
6. Αν ναι, σε ποιους τομείς και με ποιο τρόπο;
7. Οι προτάσεις και προτροπές που έγιναν από εσένα λήφθηκαν υπόψη από τους/τις εκπαιδευτικούς στην τάξη;. Αν ναι, ποιες από αυτές και ποιες δε λήφθηκαν; Γιατί πιστεύεις συνέβη αυτό;
8. Εσύ θα επιθυμούσες την παρουσία ενός/μίας κριτικού φίλου/ης στην τάξη σου για την αποτίμηση της δικής σου εκπαιδευτικής πρακτικής;
9. Τι δυσκόλεψε το έργο σου ως κριτικός φίλο/η;
10. Κατά την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από τους/τις κριτικούς φίλους/ες παρατηρήθηκαν αποκλίσεις και διαφορετικές κρίσεις μεταξύ αυτών; (π.χ. στη δραστηριότητα με τους πλανήτες ή την ανεύρεση του θησαυρού κάποιοι κριτικοί φίλοι βαθμολόγησαν μια δραστηριότητα με 1 ή 2 και κάποιοι/ες άλλοι/ες την ίδια δραστηριότητα με 4 ή 5. Που πιστεύεις πως οφείλεται αυτό;
11. Ο τρόπος που οργανώθηκε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας δράσης στην τάξη σε βρίσκει σύμφωνο/η;
12. Θα πρότεινες εναλλακτικά άλλο/ους τρόπο/ους; Αν ναι, ποιον/ους και γιατί;
13. Πώς βίωσες τον ρόλο του ερευνητή στη διαδικασία αυτή;
14. Υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να προσθέσεις;

22.ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟ ΝΗΠΙΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΝΗΠΙΩΝ

1. Γιατί νομίζεις πως ερχόμουν φέτος στο νηπιαγωγείο; Τι έκανα εδώ;
2. Θα ήθελες να ξαναέρθω; Γιατί ναι; Γιατί όχι; Τι σου άρεσε περισσότερο; Τι δεν σου άρεσε;
3. Γιατί πιστεύεις ότι βιντεοσκοπούσαμε μια δραστηριότητα; Πώς ένιωθες όταν βιντεοσκοπούσαμε μια δραστηριότητα; (επεξ.: Σου άρεσε; Σε άγχωνε;)
4. Πώς σου φάνηκαν τα εβδομαδιαία πλάνα που συμπλήρωνες (εξηγώ ποια είναι ή τα δείχνω); τα φύλλα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης δεξιοτήτων και εργασιών; (εξηγώ στα παιδιά ποια είναι αυτά τα φύλλα ή τα δείχνω)
5. Πώς σου φάνηκε που σχεδιάζες μαζί με τις κυρίες σου αυτά που θα κάνετε στην τάξη, που έλεγες τη γνώμη σου για τις εργασίες που ήθελες να κάνεις και ψήφιζες για αυτό που ήθελες;
6. Πώς σου φάνηκαν οι εργασίες που κάνατε στην τάξη; Ποια/ες θυμάσαι πιο πολύ;
7. Προτεινόμενη διατύπωση: Προτιμάς να κάνεις εργασίες μόνος/η ή να δουλεύεις σε ομάδα μαζί με τα άλλα παιδιά;
8. Πώς θα ήθελες να κάνεις τις εργασίες σου στην τάξη;
9. Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να κάνετε στην τάξη και δεν έγινε;
10. Γιατί δεν έγινε;
11. Θα ήθελες να αλλάξεις κάτι από αυτά που γίνονται στο νηπιαγωγείο; Αν ναι, τι θα ήθελες να αλλάξεις; Γιατί;

23. ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ



24. ΦΥΛΛΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

Α Ψ Κ Π Ε Γ Κ Μ Ν

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:
 ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΝΗΠΙΟΥ:
 ΗΛΙΚΙΑ ΝΗΠΙΟΥ:
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ:

ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ

Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης σε όλες τις περιπτώσεις: ελεύθερες ή οργανωμένες δραστηριότητες, δραστηριότητες, μέσα ή έξω από τον τάξη-ατομικά ή στην ομάδα

Κατηγορία παρατηρήσεων	Σχόλια-ερωτήρια
1 ^η Παρατήρηση: ώρα...	

+ Παιχνίδι

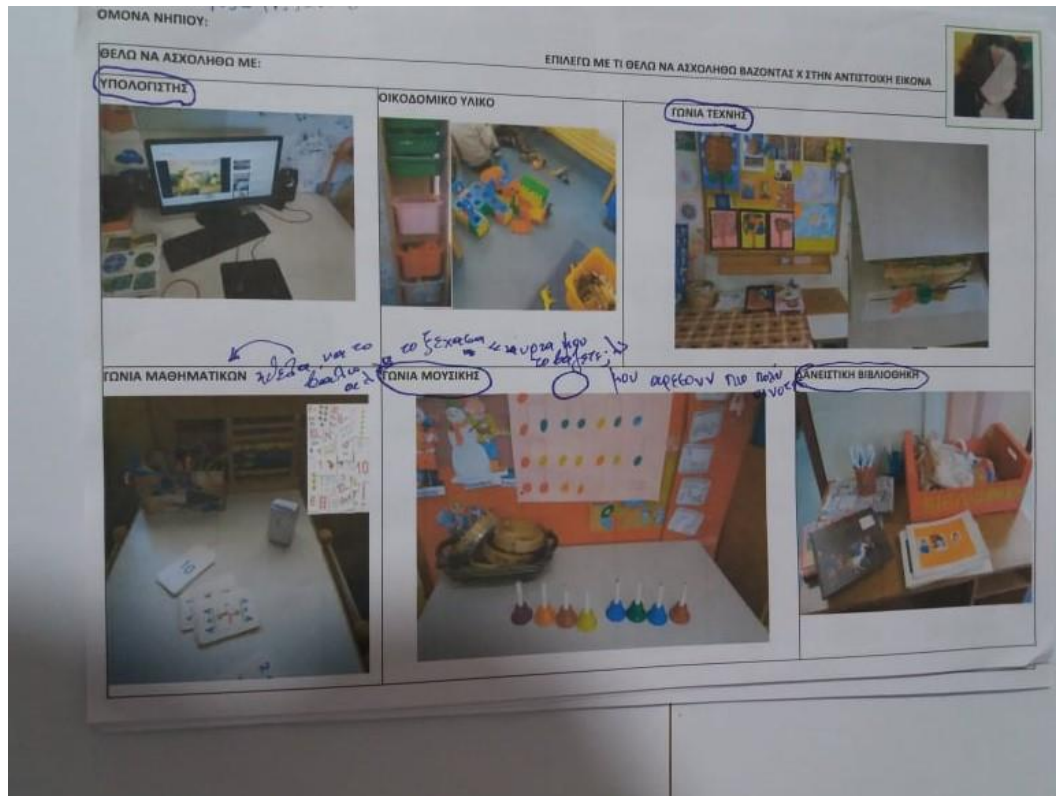
ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:
 ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΝΗΠΙΟΥ: ΚΕΝΙΤΣΑ
 ΗΛΙΚΙΑ ΝΗΠΙΟΥ: 25/9
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ: 25/9

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΝΙΟΝΟΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ / ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΝΙΟΝΟΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

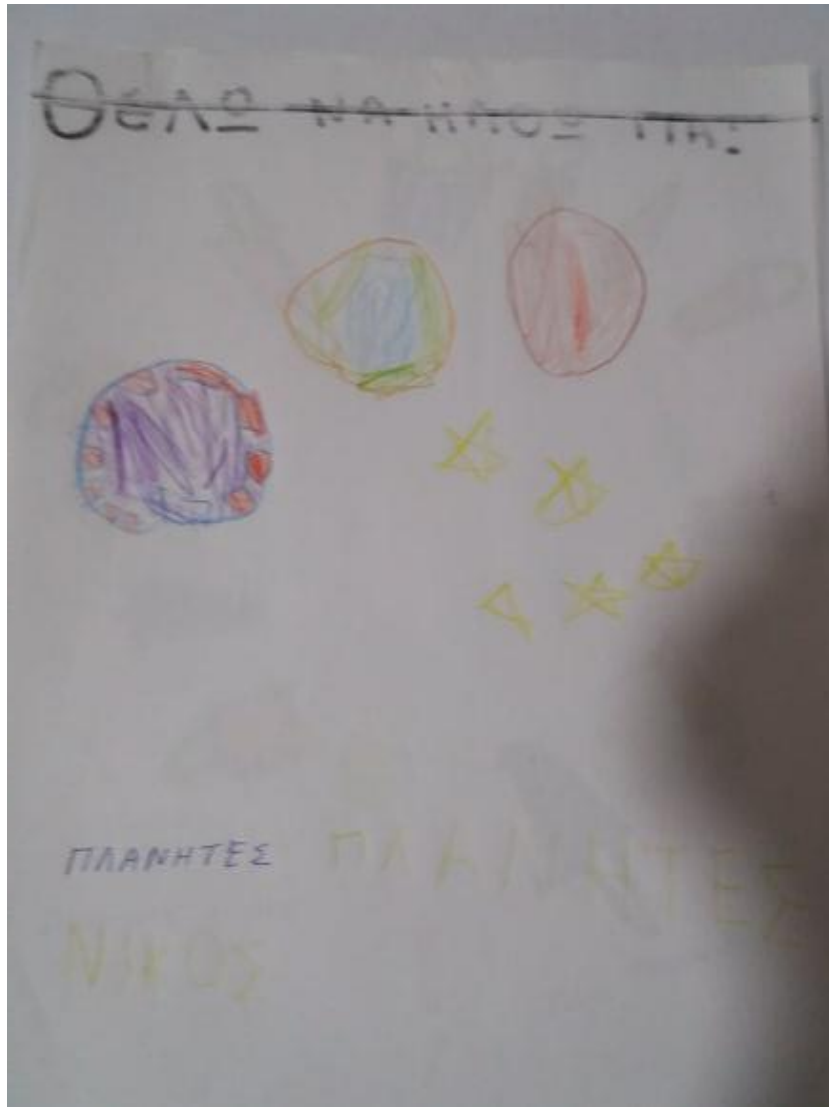
Ελεύθερες δραστηριότητες - Μέσα στην τάξη-Ατομικά

Κατηγορία παρατηρήσεων	Σχόλια-ερωτήρια
<p>1^η Παρατήρηση: ώρα... 8:45 - 8:55</p> <p>Πήρανε κάποια παιχνίδια που εμφανίζονται με τις χάρτες κ τα ζωάκια. Πήρε στο πρόσωπο του παιδιού η γυναίκα δώρα παιχνίδια το παιδί δώρα εκείνη. Κουδίσσε από την ασπασση ούλου και εστίαζε στα φίδια στον γοφό. Συνεχίζοντας με το χέρι του. Χρησιμοποίησε μια φωνάρα "α-ου-α-ου" που ακούεται παρόμοια "αου-αου" τον έβλεπε τον πρόβατο τον απειλεί παιδιού που έβλεπε τον είχε βάλει τον ότι τον έβλεπε. Ο κ έβλεπε να μην ακούει τι είπε το παιδί ή εμάνε λάβε τον ευνην χειρραφέοντας. Γυναίκα εθελούργη και το άλλο παιδί βινέωθηκε κ μια το άλλο να παρτιονενεί στον χώρο που σε τον ενοχλεί. Έτσι έβλεπε τον γυναίκα "Αντίωρα, Αντίωρα" τον αόργου τον, χιρίσ οφω να βινέωκε τον κύρα. Αφού ακούσε τον έβλεπε πήρε βέση αόργου τα βινέου δυο παιδια εμφανίζον με την γαργαλι. Πήρανε παιχνίδια δινει ταως, πήρε μια εφεδρα και γυναίκα δινει τα αφεδρα. Τα παιδια συνεχίζον το παιχνίδι. Έπαινε δυο κ βέδανε τα φίδια, Καναλα εζεβτα πήρε βινέ εκάτω, εφωδανε ούρα</p>	<p>Παρατήρηση παιδιού</p>

27. ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ ΠΛΑΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΕΝΑ ΑΠΟ ΝΗΠΙΑ



**28. ΤΑ ΝΗΣΙΑ ΔΗΛΩΝΟΥΝ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΜΕ
ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ**



29. ΔΕΙΓΜΑ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΤΑ ΝΗΠΙΑ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΜΕ ΗΡΩΕΣ ΤΑ ΙΔΙΑ



30. LINKS ANTAHΣΗΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

1. <https://bilozerka.info/spilkuvannya-batkiv-i-ditej/>
2. http://sigxronopaidagogeio.blogspot.com/2014/02/blog-post_7.html
3. https://lh3.googleusercontent.com/Cuhu_li_j0-uWwPoOFEuj1OQnRccC6DMvAlmxuZbPA_G5uaKaCr3xrQnoBWxIAC8qW8bRA=s85
4. https://lh3.googleusercontent.com/proxy/7bcpHNa37EZCT-U8PGWmKNKZQW9Mj31ckXDXLxS6v6IEtf0jy6l05Hp01Bqc85Pv6Nwu5utSHjCyFMqVGnTgTGqxe9pPwqP_hAJ-f8uTk3FOG7cWpwnPnIIJeuZsWEFKp-7Hd9VV2g
5. https://lh3.googleusercontent.com/wXTiZ2OAvpOk93XjfG0k1MAD2wV-iRxeHxpr_WNr-QlXzJ3bRJVn3DT2ujQSSwnzzTU=s85
6. <https://lh3.googleusercontent.com/dWA4qnhgau1lcokeWJUCARYOZzvTnoQzq1y5ph-tMQ-NZ4-XDkNKpWuLtUPqQSKyierHKw=s116>
7. <http://www.meli-melo.edu.gr/melimelo/>
8. <https://www.backstage24.gr/xeirotexnies-poy-tha-dosoyn-xara-sto-mi/>
9. https://gr.pinterest.com/pin/294071050660254188/?nic_v2=1aAhyFVmQ
10. https://gr.pinterest.com/pin/474777985695547092/?nic_v2=1aAhyFVmQ
11. <https://lh3.googleusercontent.com/A0tNIALDa0ZiIB4P1rLRHlvz3YBZdODvf7Q0WgO4Idg2iyFvqIS7REeAPHff2e6dS3fH=s103>
12. https://lh3.googleusercontent.com/90-eM8KACmi1FyCf_oLznxSFAP01QqLrQ9ZthBrGfT2zF2muDIFNOk2GKu1z-EZ92I74w=s122
13. https://lh3.googleusercontent.com/zIT3A7v7aIGeDFGnWF_xJxI6CvxjGBa6ZNArkINGISUHXXQin64495TLih_ah3-0SGm=s121
14. <https://www.clipart.email/clipart/solving-puzzle-clipart-276892.html>
15. https://1.bp.blogspot.com/f7dC18IvT6E/UxSGhuKAfdI/AAAAAAAAAdnM/podua2WtAIs/s1600/17374561_50c9f580721d1dcab6849b0cbf5ce7a7.limgHandler.jpg
16. https://lh3.googleusercontent.com/jPG8iKxH1ei2zOYtJAnVZf1X0RJ53aeQygQcS_LpzsM-gaiI99h9y28izIFYDYv3bGIK9fw=s85
17. <https://www.popi-it.gr/nipiagogos-taxi/page/4/>
18. http://nipiablog.blogspot.com/2011/02/blog-post_4085.html
19. https://gr.pinterest.com/pin/521643569313177892/?nic_v2=1aAhyFVmQ
20. https://lh3.googleusercontent.com/09Rv-hzbJqWHHpl1ph6L9cWcvbg9Hn8Q-VBLtLzKtPFThCAN8_dPFpHhcsNECvIGpanw=s112
21. [https://blogs.sch.gr/13nipvoloumag/page/17/#prettyPhoto\[488\]/3/](https://blogs.sch.gr/13nipvoloumag/page/17/#prettyPhoto[488]/3/)
22. https://lh3.googleusercontent.com/MFlmG4TY55xnmMAV0qbpGnxVqSIjtnKNY2f4pDRVrF_SkTC1s-x_2H8xp1JZcyxO83b_4w=s85
23. <https://www.google.gr/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.wemystic.com%2Fes%2Fminoslibra%2F&psig=AOvVaw0txS5TWkYOHwB0bcQFLy6G&ust=1601855457349000&source=images&cd=vfe&ved=2ahUKEwjN5rPdzpnsAhUSixoKHQutB2QQR4kDegQIARB6>
24. https://lh3.googleusercontent.com/ZyxqK1uj4E-J1QFKDn12D9X9fpBsAS-1-TvHRY5zyBs5OBAGuT3__uWu5Wd5ZmRIY-Fyuyw=s143
25. https://lh3.googleusercontent.com/AvfPv4NCIIJZ9dA1KZ903OxPO1uy18dW7-d4kEm4qXBP7zw_wDW5slX1ROys8v-uDuxbcw=s112

