



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

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

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας:

**«Η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο και η επιρροή της στη δημοτική  
εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες: απόψεις και εμπειρίες γονέων»**

**Επιβλέπουσα:** Λαμπροπούλου Κωνσταντίνα

**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:** Μαυροπούλου – Θεοδωρίδου Βαρβάρα (Α.Μ. 201114)

ΑΘΗΝΑ 2023

### **Σημείωμα Συγγραφέα:**

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

### **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Λαμπροπούλου Κωνσταντίνα για την καθοδήγηση που μου προσέφερε και τον χρόνο που αφιέρωσε δίνοντάς μου χρήσιμες συμβουλές για την εκπόνηση της εργασίας μου. Επίσης, να ευχαριστήσω και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Ειδική Αγωγή» του τμήματος Προσχολικής Αγωγής του ΕΚΠΑ για τη συμβολή τους στην επιστημονική μου συγκρότηση κατά τα χρόνια της φοίτησής μου στο τμήμα. Οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους γονείς που με εμπιστεύτηκαν και συμμετείχαν στην έρευνα καταβάλλοντας το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, ώστε να βοηθήσουν σε αυτήν παραθέτοντας τις εμπειρίες τους. Τέλος, σημαντική ήταν και η συμβολή των ανθρώπων που μεσολάβησαν στην εύρεση του δείγματος.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	2
Περίληψη .....	5
Abstract.....	6
Πρόλογος .....	7
1. Θεωρητικό Πλαίσιο .....	9
<b>1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου επαναφοίτηση .....</b>	<b>9</b>
1.1.1. Αναπτυξιακές θεωρίες και επαναφοίτηση.....	11
1.1.2. Επαναφοίτηση στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου.....	13
1.1.3. Διάγνωση και επαναφοίτηση.....	15
1.1.4. Σχολική Ετοιμότητα.....	17
<b>1.2. Το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο θεσμοθέτησης της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο .....</b>	<b>19</b>
1.2.1. Κριτική προσέγγιση της ελληνικής νομοθεσίας για την επαναφοίτηση .....	19
1.2.2. Εμπλεκόμενοι στη διαδικασία επαναφοίτησης και ο ρόλος τους..	21
<b>1.3. Αποτίμηση της γνωστικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης έπειτα από επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο .....</b>	<b>24</b>
1.3.1. Σχέση της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.....	25
1.3.2. Η ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών έπειτα από επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο .....	27
1.3.3. Απόψεις γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους μετά την επαναφοίτηση.....	29
<b>1.4. Ενταξιακή εκπαίδευση και επαναφοίτηση .....</b>	<b>30</b>
2. Σκοπός και Μεθοδολογία.....	33
<b>2.1 Σκοπός της έρευνας .....</b>	<b>33</b>
<b>2.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....</b>	<b>33</b>

2.3	Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση .....	34
2.4	Μέθοδος συλλογής δεδομένων .....	35
2.5	Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων .....	36
2.6	Ερευνητικά εργαλεία .....	38
2.7	Δείγμα.....	38
3.	Παρουσίαση Ευρημάτων .....	47
3.1.	Η αντίληψη του όρου επαναφοίτηση από τους γονείς και ο τρόπος με τον οποίο οδηγήθηκαν στην απόφαση για επαναφοίτηση του παιδιού τους .....	47
3.2.	Η αποτίμηση του νομοθετικού πλαισίου, αναφορικά με την επαναφοίτηση, από τους γονείς και η θέση τους σχετικά με τη λήψη της τελικής απόφασης από τους ίδιους.....	56
3.3.	Η επιρροή της επαναφοίτησης στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους, κατά τη δημοτική εκπαίδευση.....	67
4.	Ανάλυση Ευρημάτων.....	72
4.1.	Απόψεις γονέων για την επαναφοίτηση και ο τρόπος που οδηγήθηκαν σε αυτήν την απόφαση: Ταύτιση των αντιλήψεων με την ιατρική θεώρηση και ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην επαναφοίτηση .....	72
4.2.	Κριτική του νομοθετικού πλαισίου περί επαναφοίτησης από την οπτική των γονέων: Η ελλιπής κρατική στήριξη, η έλλειψη διαφοροποίησης του προγράμματος σπουδών και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	76
4.3.	Απόψεις γονέων για τις επιπτώσεις της επαναφοίτησης στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών: Θετικές αλλά και αρνητικές επιρροές στην συναισθηματική και μαθησιακή ανάπτυξη.....	79
5.	Συμπεράσματα.....	81
5.1	Μελλοντικές Ερευνητικές Προτάσεις.....	87
5.2	Περιορισμοί.....	88
	Βιβλιογραφικές Παραπομπές.....	90
	Παράρτημα .....	101

## Περίληψη

Η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο, αποτελεί μία τακτική που στοχεύει στην ωρίμανση των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον αναπτυξιακό ή συναισθηματικό τομέα. Αυτός ο χρόνος κρίνεται σημαντικός, ώστε τα παιδιά να προετοιμαστούν καλύτερα για να ανταπεξέλθουν γνωστικά και συναισθηματικά στις απαιτήσεις του δημοτικού (Mantzicopoulos & Morrison, 1992). Οι μαθητές με τα μεγαλύτερα ποσοστά επαναφοίτησης χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ακολουθούν οι μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς (Daniel & Wang, 2017). Άλλες περιπτώσεις για τις οποίες συστήνεται η επαναφοίτηση είναι στα παιδιά με χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες και με υπερκινητικότητα (Mantzicopoulos & Morrison, 1992). Πολλές έρευνες έχουν μελετήσει τις επιπτώσεις της επαναφοίτησης στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, κατά την φοίτησή τους στο δημοτικό. Κάποιες από αυτές μεθοδολογικά σχεδιάστηκαν ως οιονοί πειράματα, ενώ άλλες προσέγγισαν το θέμα των επιπτώσεων βασιζόμενες στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα στην πλειοψηφία τους υποδεικνύουν αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, παρόλα αυτά τα ποσοστά επαναφοίτησης διαρκώς αυξάνονται. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ελάχιστες έρευνες που εστίασαν στις αντιλήψεις των γονέων επί του θέματος. Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μία ποιοτική έρευνα. Ως σκοπό έχει την διερεύνηση των απόψεων των γονέων, σχετικά με την επιρροή της επαναφοίτησης στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, κατά την δημοτική εκπαίδευση. Ο απώτερος σκοπός της έρευνας, είναι να συγκριθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες τους αναφορικά με την εκπαιδευτική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, κατά την φοίτησή τους στο δημοτικό. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τις αντιλήψεις των γονέων για τον όρο επαναφοίτηση, την αποτίμηση του νομοθετικού πλαισίου αναφορικά με την επαναφοίτηση, όπως επίσης και τις απόψεις τους για την επιρροή της στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους στο δημοτικό. Η συλλογή των απόψεων έγινε με εργαλείο την ημι- δομημένη συνέντευξη. Για τις ανάγκες της συνέντευξης σχεδιάστηκε ένας οδηγός αποτελούμενος από τρεις θεματικούς άξονες. Ως μέσο ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από γονείς μαθητών οι οποίοι επαναφοίτησαν στο νηπιαγωγείο. Τα κυριότερα συμπεράσματα από τις απόψεις των γονέων είναι ότι η επαναφοίτηση δεν επιφέρει ξεκάθαρα αποτελέσματα στην συναισθηματική και ακαδημαϊκή

ανάπτυξη των μαθητών, όπως επίσης τα αποτελέσματα αυτά δεν διαρκούν μακροπρόθεσμα. Επιπλέον, φαίνεται πως η πρακτική της επαναφοίτησης δεν αποτελεί μια ενταξιακή πρακτική και έχει ως αποτέλεσμα την κατηγοριοποίηση των μαθητών και τον αποκλεισμό τους από ορισμένα εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι μαθητές φαίνεται να μην επωφελούνται από αυτή ώστε να μπορέσουν να προχωρήσουν σε επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης. Ίσως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να μην έχει ανάγκη την επαναφοίτηση για την υποστήριξη των μαθητών του, αλλά την υιοθέτηση των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης και την αξιοποίηση των πρακτικών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

**Λέξεις κλειδιά:** επαναφοίτηση, νηπιαγωγείο, απόψεις γονέων, ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, εκπαιδευτική πορεία, ένταξη

### **Abstract**

Kindergarten retention aims at maturing the students who have developmental or emotional difficulties. The time of retention is considered vital in order for the students to prepare properly to cope cognitively and emotionally, as the elementary school demands (Mantzicopoulos & Morrison, 1992). Students with the highest retention rates, have learning disabilities, followed by those with behavioral disorders (Daniel & Wang, 2017). Other cases for which retention is recommended are in children with low language skills and hyperactivity (Mantzicopoulos & Morrison, 1992). Many researches have studied the effects of retention on the educational envelopment of students attending the elementary school. Some of them were designed as quasi - experimental researches, while others approached the subject based on teachers' views. The majority of findings indicate negative effects on the educational and social - emotional progress of the students. However, the retention rates are constantly increasing. In the literature there are few researches that focused on parents' perceptions. This study is a qualitative research. It's purpose is to investigate the aspect of the parents, regarding the influence of retention on the educational and emotional progress during education. The ultimate goal, is to compare their views and experiences regarding the educational, social and emotional

development of their children, in primary school. The main questions concern the parents' perceptions of the term retention, the valuation of the legal framework referring to retention, as well as their aspect of its influence on the development of their children in elementary school. Semi - structured interview was used as the tool of the study. For the need of this interview, a guide which consists of three axes, was designed. The data was presented and analyzed using the content analysis tool. The sample of the research consisted of parents whose children retained to kindergarten. The main conclusion from the parents' views is that retention does not induce clear results in emotional or academic development of the students, besides these results do not last long term. Additionally it seems that the practice of retention it is not inclusive and it results in students being categorized and also excluded from certain educational contexts. As it seems, the students do not benefit from retention, in order to be able to proceed to the following educational stages. Perhaps the Greek Educational System does not need retention to support its students, unlike the adoption of the principles of inclusive education and the utilization of differentiated education practices.

**Keywords:** retention, kindergarten, parents' aspect, social- emotional development, educational development

## Πρόλογος

Ως λογοθεραπεύτρια και βοηθός παράλληλης στήριξης επί σειρά ετών ασχολούμαι με την εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο σε επίπεδο γενικής όσο και ειδικής αγωγής. Από την εμπειρία μου έχω παρατηρήσει ότι όλο και περισσότεροι μαθητές βρίσκονται σε κίνδυνο για επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Συχνά έρχομαι αντιμέτωπη με γονείς μαθητών που ζητούν πληροφορίες σχετικά με το θέμα ή αισθάνονται την ανάγκη να το συζητήσουμε και να ακούσουν συμβουλές, ώστε να προχωρήσουν στην λήψη της απόφασης. Το γεγονός αυτό με παρακίνησε αρχικά να ενημερωθώ για το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει στην χώρα μου και στη συνέχεια να ψάξω στην διεθνή βιβλιογραφία τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της επαναφοίτησης στην εκπαιδευτική πορεία των

μαθητών. Επιχείρησα να προσεγγίσω το θέμα από την πλευρά των γονέων, καθώς δυσκολεύτηκα να εντοπίσω στη βιβλιογραφία αντίστοιχες έρευνες. Θεωρώ πως και αυτή η πλευρά προσέγγισης μπορεί να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες στον τομέα της έρευνας και να οδηγήσει στη σύγκριση των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας αναπτύσσεται βιβλιογραφικά το θέμα της επαναφοίτησης. Αρχικά, πραγματοποιείται μία προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου. Παραθέτονται οι θεωρίες που υποστηρίζουν ή αντιτίθενται στο φαινόμενο αυτό, αναπτύσσεται η επαναφοίτηση στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, συζητείται η σχέση της με την διάγνωση και προσδιορίζεται ο όρος της σχολικής ετοιμότητας. Στη συνέχεια, καλύπτεται η ενότητα του νομοθετικού πλαισίου για την επαναφοίτηση. Ορίζονται οι εμπλεκόμενοι σε αυτή τη διαδικασία, ενώ παράλληλα γίνεται και κριτική προσέγγιση του θέματος. Το κεφάλαιο συνεχίζει με την αποτίμηση των επιπτώσεων στη γνωστική και συμπεριφορική ανάπτυξη των μαθητών, εστιάζοντας σε προηγούμενες σχετικές μελέτες και ολοκληρώνεται με την αναφορά στην ενταξιακή εκπαίδευση και τη σχέση της με την επαναφοίτηση. Κατά το δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας. Αναπτύσσονται τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό, μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, αναλύεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και το δείγμα της έρευνας. Συνεχίζοντας στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται παρουσίαση των ευρημάτων. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο περιλαμβάνει αρχικά την κωδικοποίηση των σημαντικών σημείων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και εν συνεχεία προχωρά στην ανάδυση θεμάτων μέσω της ομαδοποίησης των κωδικών. Το κεφάλαιο αυτό συνοδεύεται και από αντίστοιχους πίνακες. Τα επόμενα κεφάλαια που ακολουθούν περιλαμβάνουν την ανάλυση των ευρημάτων και τον συσχετισμό τους αντίστοιχα ευρήματα από την βιβλιογραφία, τα τελικά συμπεράσματα και τους περιορισμούς που υπήρξαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.



# 1. Θεωρητικό Πλαίσιο

## 1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου επαναφοίτηση

Ως επαναφοίτηση ορίζεται η πρακτική της επανάληψης μίας σχολικής χρονιάς. Ο πιο συχνός λόγος επαναφοίτησης είναι η μειωμένη ακαδημαϊκή πρόοδος του μαθητή (Warren et al., 2014). Άλλοι λόγοι για τους οποίους προτείνεται επαναφοίτηση, είναι η συχνή μετακίνηση ή οι πολλές απουσίες, η συναισθηματική ανωριμότητα και οι περιορισμένες γλωσσικές ικανότητες στην εκάστοτε γλώσσα διδασκαλίας (Smink, 2001). Η επαναφοίτηση προσφέρει στους μαθητές ένα επιπλέον έτος παρακολούθησης της ίδιας τάξης, με σκοπό να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες του προγράμματος σπουδών της τάξης ή να βρεθούν στο ίδιο επίπεδο ανάπτυξης με τους συμμαθητές τους τόσο ψυχοκοινωνικά, όσο και συμπεριφορικά (Daniel & Wang, 2017). Η πρακτική της επαναφοίτησης ξεκίνησε με την είσοδο των τεστ νοημοσύνης στην εκπαίδευση (Frey, 2005).

Το ζήτημα των κριτηρίων για την προαγωγή των μαθητών χρονολογείται από την αρχή των σχολικών συστημάτων στις αρχές του δέκατου ένατου αιώνα. Πριν από αυτό το διάστημα, οι έννοιες της προαγωγή στην επόμενη τάξη ή της επαναφοίτησης δεν υπήρχαν, διότι οι μαθητές προχωρούσαν μέσα από κείμενα και εργασίες του δασκάλου, με τον δικό τους ρυθμό. Ωστόσο, καθώς τα μεγαλύτερα σχολεία αντικατέστησαν το μονοθέσιο σχολείο και η διδασκαλία έγινε ομαδική παρά ατομική διαδικασία, το θέμα της προαγωγής ή της επαναφοίτησης έγινε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό ζήτημα. Τα σχολεία υιοθέτησαν γενικά την προαγωγή με βάση την τήρηση προτύπων επιπέδου τάξης ως τον τρόπο για να βοηθήσουν τους μαθητές να ανταποκριθούν στις προσδοκίες (Labaree, 1982). Κατά τη διάρκεια του δέκατου ένατου αιώνα, οι μαθητές κατατάχθηκαν σε τάξεις με βάση την ηλικία τους. Η προαγωγή στην επόμενη τάξη εξαρτιόταν από τη γνώση του αντικειμένου τους. Οι μαθητές έπρεπε να επαναλάβουν την τάξη εάν δεν επιτυγχάνονταν η γνώση. Η επαναφοίτηση θεωρήθηκε ως ο τρόπος που βοηθά τους μαθητές να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους (Owings & Magliaro, 1998). Οι εκτιμήσεις είναι ότι περίπου οι μισοί μαθητές επανέλαβαν την ίδια τάξη κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια των πρώτων οκτώ ετών τους (Rose et al., 1983).

Τις τελευταίες δεκαετίες η επαναφοίτηση έχει αυξηθεί σημαντικά (Jimerson et al., 2006). Αυτή η εκπαιδευτική πρακτική εφαρμόζεται συχνά σε πολλές δυτικές

χώρες (Goos et al., 2013; Ikeda, 2011), αν και έχει αντιμετωπίσει κριτική λόγω των πιθανών επιπτώσεών της (Jimerson, 2001; Owings & Magliaro, 1998). Οι υποστηρικτές τονίζουν ότι η επανάληψη μίας τάξης δίνει στους μαθητές περισσότερο χρόνο για να φτάσουν στην ωριμότητα (Jimerson, 2001). Επιπλέον, οι μελλοντικοί βαθμοί θα βελτιωθούν δίνοντας στους μαθητές με χαμηλή επίδοση την ευκαιρία να καλύψουν την ύλη που απαιτείται από το πρόγραμμα σπουδών (Bonvin et al., 2008; Hong & Yu, 2008). Τέλος, οι υποστηρικτές του θεσμού της επαναφοίτησης θεωρούν ότι μέσω αυτής επιτυγχάνεται η ομογενοποίηση των τάξεων αναφορικά με τις ικανότητες των μαθητών και κατ' επέκταση αυξάνεται και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Dupriez et al., 2008; Hattie, 2002). Οι επικριτές της επαναφοίτησης ωστόσο, αμφιβάλουν για τα μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα και επισημαίνουν ότι σχετίζεται με την κατοχή χαμηλότερης κοινωνικοοικονομικής θέσης, την εθνικότητα και το φύλο (Lamote et al., 2014; Schwerdt et al., 2017; Warren et al., 2014).

Σημαντική αιτία της αύξησης των πρακτικών επαναφοίτησης αποτελεί το σύγχρονο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο που εστιάζει στις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Jimerson et al., 2006). Υπάρχουν πολλές σχολικές περιφέρειες που προωθούν την πρακτική της επαναφοίτησης με σκοπό να ανταποκριθούν στις πιέσεις που δέχονται από το πολιτικό σύστημα για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σκοπός αυτών των πολιτικών πιέσεων είναι οι μαθητές να γίνονται όλο και πιο ανταγωνιστικοί σε ακαδημαϊκό επίπεδο, άρα και πιο ανταγωνιστικοί στην μετέπειτα συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας (Sheehan & Foster, 1993).

Η επαναφοίτηση έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της πρόωρης εγκατάλειψης (Goldschmidt & Wang, 1999; Jimerson et al., 2002), γεγονός που αμφισβητεί την ιδέα ότι είναι ευεργετική για τους μαθητές σε σχέση με τη μελλοντική τους σχολική σταδιοδρομία (Eide & Showalter, 2001). Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι τα αποτελέσματα της επαναφοίτησης μπορεί να είναι διαφορετικά για τους μαθητές σε διαφορετικές φάσεις της ζωής, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία αισθάνονται πιο στιγματισμένοι από τους νεότερους (Wu et al., 2010).

Στην έρευνα σχετικά με την επαναφοίτηση, υπάρχει διάκριση μεταξύ γνωστικών και μη γνωστικών αποτελεσμάτων (Jimerson, 2001). Τα γνωστικά

αποτελέσματα είναι ικανότητες που σχετίζονται με τη μάθηση και την επίλυση προβλημάτων, όπως οι δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητικής (Gutman & Schoon, 2013; Heckman & Rubinstein, 2001). Αντιπαραβάλλονται με μη γνωστικά αποτελέσματα, που ορίζονται ως στάσεις και συμπεριφορές όπως το κίνητρο, η επιμονή και η παρέκκλιση, που στηρίζουν την επιτυχία τόσο στο σχολείο όσο και αργότερα στην εργασία (Demaneet & VanHoutte, 2019; Gutman & Schoon, 2013).

### **1.1.1. Αναπτυξιακές θεωρίες και επαναφοίτηση**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και η δεκτικότητα τους απέναντι στις πρακτικές επαναφοίτησης, καθορίζονται από την προσέγγισή τους σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο του εκάστοτε παιδιού. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών φαίνεται να υποστηρίζει πως η ανάπτυξη αποτελεί μία καθορισμένη από τη στιγμή της γέννησης διαδικασία (Smith, 1989). Με βάση αυτή την άποψη, ο ρυθμός της ανάπτυξης ενός παιδιού είναι κληρονομικός και η εξέλιξή του δεν επηρεάζεται καθόλου από το περιβάλλον ή τον τρόπο ανατροφής του. Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι παρόμοια με την κλασική αναπτυξιακή προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει πως το περιβάλλον στο οποίο ανατρέφεται ένα παιδί, δεν έχει καμία ουσιαστική βαρύτητα (Hodapp, 1998). Υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις σε σχέση με τους μηχανισμούς της ανάπτυξης των παιδιών, οι οποίες ξεκινούν από τη βρεφική κιόλας ηλικία. Η παραπάνω οπτική συμβαδίζει με την προσέγγιση της βιολογίας και της ωρίμανσης, η οποία υποστηρίζει πως οι αλλαγές τόσο στη συμπεριφορά, όσο και στη γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού στηρίζονται σε αλλαγές που συμβαίνουν στον οργανισμό με βάση τη φυσιολογία του (Lightfoot et al., 2018).

Η θεωρία του Chomsky σε σχέση με την ανάπτυξη της γλώσσας, υποστηρίζει πως η γλωσσική ανάπτυξη επέρχεται από έμφυτους και όχι από περιβαλλοντικούς μηχανισμούς. Η θεωρία αυτή λοιπόν, ενίσχυσε τις βιολογικές αναπτυξιακές ερμηνείες, δημιουργώντας έτσι τη θεωρία των αρθρωτών επεξεργαστών η οποία “δίνει έμφαση στις αναπτυξιακές αλλαγές μέσα σε εγγενώς προσδιορισμένους γνωστικούς τομείς, όπως η γλώσσα, οι αριθμοί και ο χώρος” (Lightfoot et al., 2018). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, όλες οι νοητικές λειτουργίες βρίσκονται κωδικοποιημένες στα γονίδια του ατόμου και καμία εκπαίδευση ή εμπειρία δεν μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξή τους (Carlton & Winsler, 1999).

Βασιζόμενη στις παραπάνω έρευνες, δημιουργήθηκε μία ακόμη ομάδα μελετητών η οποία υποστήριξε πως η ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται από την αλληλεπίδρασή του με το άμεσο περιβάλλον του και τους φροντιστές του (Smith, 1989). Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη συμβολή του δασκάλου όσον αφορά στην ανάπτυξη του παιδιού. Η κοινωνική μορφή της τάξης, η μάθηση, το περιβάλλον, η αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους είναι τομείς που διαμορφώνουν την αναπτυξιακή διαδικασία του παιδιού (Smith & Shepard, 1988). Οι θέσεις αυτές βασίζονται στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky, ο οποίος θεωρούσε την ανάπτυξη ως “το μετασχηματισμό των κοινωνικών δραστηριοτήτων σε εσωτερικές διαδικασίες” (John – Steiner & Mahn, 1996).

Σύμφωνα με την οπτική του Vygotsky, οι ενήλικες και ειδικά οι εκπαιδευτικοί παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς μέσω αυτών τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τον κόσμο (Hodapp, 1998). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προωθούν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών εξασφαλίζοντας πως οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που διαδραματίζονται στο σχολικό πλαίσιο έχουν ουσιαστική σημασία (Brostrom et al., 2014). Η προσέγγιση του Vygotsky είναι αντίθετη με την οπτική ορισμένων εκπαιδευτικών που πιστεύουν πως η ανάπτυξη εξαρτάται αποκλειστικά από κληρονομικούς παράγοντες και επιλέγουν την επαναφοίτηση με σκοπό να δώσουν επιπλέον χρόνο στα παιδιά των οποίων η αναπτυξιακή διαδικασία θεωρείται ελλειμματική. Ο Vygotsky, έπειτα από την εκτενή ενασχόλησή του με τον τομέα της ανάπτυξης των παιδιών με αναπηρία τόνισε πως η ανάπτυξη αυτών των παιδιών δεν είναι μικρότερη από εκείνη των συνομηλίκων τους, απλώς συμβαίνει με διαφορετικό τρόπο. Προσέγγισε την αναπηρία ως ένα κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο υποστηρίζοντας πως όλες οι ανώτερες διανοητικές λειτουργίες έχουν κοινωνική προέλευση. Συνεπώς, ένα παιδί που στερείται κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος, είναι πιθανό να μην έχει αρκετή αλληλεπίδραση με τα κατάλληλα κίνητρα και με τις κατάλληλες εμπειρίες ώστε να αναπτύξει τις ανώτερες λειτουργίες του (Vygotsky, 1999). Τέλος ο Vygotsky, μέσα από την ενεργή ενασχόλησή του με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία τόνισε την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να διερευνά τη συνολική προσωπικότητα του παιδιού και να εστιάζει στις δυνατότητες και όχι στα ελλείμματά του (Gindis, 1995).

### 1.1.2. Επαναφοίτηση στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου

Για τα περισσότερα παιδιά, το νηπιαγωγείο είναι το πρώτο έτος της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης. Στις Η.Π.Α. περίπου τέσσερα εκατομμύρια παιδιά ξεκινούν το νηπιαγωγείο κάθε χρόνο (U.S. Department of Education, 2015). Το νηπιαγωγείο θεωρείται παραδοσιακά ως ένα μεταβατικό έτος για την προετοιμασία των μικρών παιδιών για τις αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, οι οποίες ξεκινούν από την πρώτη τάξη του δημοτικού (Bassok et al., 2016). Τα παιδιά ξεκινούν το νηπιαγωγείο σε πολύ διαφορετικά στάδια ετοιμότητας. Συχνά οι δάσκαλοι συνιστούν άλλη μια χρονιά στο νηπιαγωγείο για όσους μαθητές δυσκολεύονται να κατακτήσουν τις δεξιότητες του νηπιαγωγείου. Στα δημοτικά σχολεία η επαναφοίτηση θεωρείται συχνά ως μια αποτελεσματική εναλλακτική λύση. Η επαναφοίτηση είναι ακόμη πιο αποδεκτή στις τάξεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας σε μια προσπάθεια να οικοδομηθεί μια ισχυρότερη βάση για τα επερχόμενα, πιο δύσκολα σχολικά χρόνια και να αποτραπεί η αποτυχία σε αυτές τις τάξεις (Zepeda, 1993).

Η έρευνα δείχνει ότι πολλά παιδιά δυσκολεύονται με τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο, ενώ πολλοί μαθητές δυσκολεύονται με τουλάχιστον μία πτυχή της μετάβασης (όπως η ικανοποίηση ακαδημαϊκών απαιτήσεων ή η παρακολούθηση ενός προγράμματος) (Jiang et al., 2021). Ένας τρόπος για να αντιμετωπιστούν οι ανησυχίες είναι η αλλαγή της ακαδημαϊκής προόδου του παιδιού μέσω της καθυστερημένης εισόδου στο νηπιαγωγείο ή της παραμονής του στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά που καθυστερούν την είσοδο στο νηπιαγωγείο περιμένουν ένα επιπλέον έτος για να εγγραφούν στο δημοτικό σχολείο παρόλο που είναι επιλέξιμα με βάση την ηλικία τους. Τα παιδιά που ξεκινούν το νηπιαγωγείο στον τυπικό χρόνο, εγγράφονται στο δημοτικό σχολείο εγκαίρως, αλλά στη συνέχεια επαναλαμβάνουν τη χρονιά του νηπιαγωγείου τους (Mendez et al., 2015).

Και οι δύο αυτές παρεμβάσεις, που συχνά αναφέρονται ως «δώρο του χρόνου» βασίζονται στην υπόθεση ότι τα παιδιά που δεν θεωρούνται έτοιμα να ξεκινήσουν το επίσημο σχολείο ή να προχωρήσουν στην πρώτη τάξη θα επωφεληθούν από ένα επιπλέον έτος για να ωριμάσουν ή να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες, έτσι όταν θα επέλθει η ακαδημαϊκή και συναισθηματική ωριμότητα θα είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το ακαδημαϊκό έτος (Frey, 2005). Ωστόσο, η καθυστερημένη είσοδος είναι μια στρατηγική που εφαρμόζεται πριν τα παιδιά ξεκινήσουν το σχολείο για να τους δώσει περισσότερο χρόνο για να

αναπτυχθούν ή σε ορισμένες περιπτώσεις για να δώσει στους μαθητές ένα πλεονέκτημα έναντι των συμμαθητών τους (Fortner & Jenkins, 2017). Αντίθετα, η επαναφοίτηση είναι μια στρατηγική που εφαρμόζεται αφού τα παιδιά έχουν ξεκινήσει το σχολείο και φαίνεται να υστερούν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Mendez et al., 2015).

Η απόφαση για το αν ένα παιδί πρέπει να παραμείνει στο νηπιαγωγείο λαμβάνεται κάθε χρόνο. Οι δάσκαλοι και οι γονείς έχουν το βάρος αυτής. Ο προβληματισμός τους αφορά την προαγωγή του στην πρώτη τάξη, χωρίς να έχει κατανοήσει και κατακτήσει επιτυχώς τις δεξιότητες του νηπιαγωγείου ή την διατήρησή του, ώστε να του δοθεί περισσότερος χρόνος για να μάθει τις απαιτούμενες δεξιότητες και να αυξήσει την αυτοπεποίθησή του. Η σύσταση από τον δάσκαλο και τον διευθυντή έχει γίνει αποδεκτή από καιρό ως έγκυρη και αξιόπιστη ένδειξη της ετοιμότητας ενός μαθητή για την πρώτη τάξη. Προκειμένου να καθοριστεί εάν η επανάληψη του νηπιαγωγείου είναι ακαδημαϊκά επωφελής υπάρχουν πολλοί παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Για δεκαετίες έχουν διεξαχθεί μελέτες που συγκρίνουν την επιτυχία στην πρώτη τάξη μαθητών με χαμηλές επιδόσεις που επανέλαβαν το νηπιαγωγείο με αυτή των μαθητών με χαμηλή απόδοση που δεν επανέλαβαν το νηπιαγωγείο (Hong & Yu, 2008).

Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει πολύ ισχυρές και ποικίλες απόψεις για την επαναφοίτηση των παιδιών του νηπιαγωγείου (Sudkamp et al., 2012). Τα οφέλη της επανάληψης του νηπιαγωγείου σε σύγκριση με την προώθηση μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην πρώτη τάξη αμφισβητούνται έντονα εδώ και χρόνια. Ωστόσο, η πρακτική της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο έχει γίνει ολοένα και πιο δημοφιλής (Jimerson, 2001). Οι επικριτές υποστηρίζουν ότι η επαναφοίτηση αποθαρρύνει ακόμα περισσότερο τους μαθητές των οποίων τα κίνητρα και η αυτοπεποίθηση είναι ήδη αδύναμα (Peterson & Hughes, 2011).

Το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου γίνεται όλο και πιο δύσκολο. Ωστόσο, αυτό το φαινόμενο δεν είναι νέο. Ακόμη και πριν από είκοσι χρόνια, οι Smith και Shepard (1988) ανέφεραν ότι το 85% των διευθυντών στην έρευνά τους έθεσαν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του νηπιαγωγείου σε υψηλή προτεραιότητα λόγω του κλιμακούμενου προγράμματος σπουδών. Οι υπεύθυνοι εξακολουθούν να

αυξάνουν τις απαιτήσεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας, σύμφωνα με τους δασκάλους (Hong & Yu, 2008).

Το επίπονο πρόγραμμα σπουδών είναι ένας λόγος που οι δάσκαλοι αισθάνονται υποχρεωμένοι να διατηρούν παιδιά με χαμηλή απόδοση, με αποτέλεσμα η πρακτική της επαναφοίτησης να γίνεται όλο και πιο συχνή τακτική (Anderson, n.d.). Ο Bracey (2006), ανέφερε ότι οι απαιτήσεις του νηπιαγωγείου είναι πολύ διαφορετικές συγκριτικά με το παρελθόν. Λόγω του αυστηρού προγράμματος σπουδών, οι δάσκαλοι πιθανότατα να ζητήσουν από τους αδύναμους μαθητές να επαναλάβουν τη τάξη, παρόλο που αγωνίζονται. Αυτό συμβαίνει διότι δεν θέλουν να στείλουν ένα παιδί στην πρώτη τάξη απροετοίμαστο. Προτιμούν ο μαθητής να επαναλάβει το νηπιαγωγείο προκειμένου να οικοδομήσει μια ισχυρότερη βάση για τις βασικές δεξιότητες (Penfield, 2010).

### **1.1.3. Διάγνωση και επαναφοίτηση**

Ο ρόλος της διάγνωσης είναι πολύ σημαντικός για την απόφαση επαναφοίτησης. Τόσο οι διαγνωστικοί φορείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την επαναφοίτηση ως μέσο θεραπείας και αποκατάστασης των ελλειμμάτων που αναγράφονται στη διάγνωση του εκάστοτε μαθητή. Ορισμένες φορές, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την επαναφοίτηση με σκοπό να γίνει δυνατή η αποφυγή της διάγνωσης, να αποφορτιστούν οι διαγνωστικοί φορείς καθώς και να μειωθεί ο αριθμός των παιδιών που συμμετέχουν σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης. Συχνά βέβαια, οι μαθητές στους οποίους προτάθηκε η επαναφοίτηση όχι μόνο δεν απέφυγαν μία διάγνωση, αλλά μάλιστα διαγνώστηκαν με μαθησιακές δυσκολίες σε μεγαλύτερη τάξη και οδηγήθηκαν στα πλαίσια της ειδικής φοίτησης. Είναι λοιπόν ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν πως η επαναφοίτηση δεν αποτελεί μία αποτελεσματική “θεραπεία” και διέξοδο. Οι γονείς οφείλουν να μην αποδέχονται την πρακτική της επαναφοίτησης όταν αυτή προτείνεται αποκλειστικά με σκοπό την αποφυγή μίας επερχόμενης διάγνωσης (Barnettetal., 1996).

Τα αποτελέσματα της τάσης των εκπαιδευτικών να ελέγχουν τον μαθητικό πληθυσμό μέσω της επαναφοίτησης μπορεί να είναι καταστροφικά. Πολλοί είναι εκείνοι που προσπαθούν να εντοπίζουν μαθητές που ανήκουν σε ομάδα υψηλού

κινδύνου, από πολύ μικρή ηλικία, μαθητές που έχουν πιθανότητες να “αποτύχουν” ακαδημαϊκά. Οι συνέπειες μίας τέτοιας πρακτικής είναι δυσμενέστερες για τα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Blair, 2001). Η επαναφοίτηση προαναγγέλλει την επικείμενη διάγνωση και την περιθωριοποίηση των μαθητών που δεν εμπίπτουν στα βασικά εκπαιδευτικά πρότυπα. Ομοίως, η διάγνωση και η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών ανά είδος και βαθμό αναπηρίας έχει ως αποτέλεσμα να τους περιθωριοποιεί και να τους τοποθετεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με βάση τις διαγνωστικές “ετικέτες” που φέρουν (Hardman & McDonnell, 2008). Η χρήση της επαναφοίτησης ως μέσο θεραπείας για τη δημιουργία ομοιογενών τάξεων θα συνεχιστεί έως ότου το εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίσει τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή και την ανάγκη για διαφοροποιημένους τρόπους διδασκαλίας (May et al., 1994).

Αν και το διαγνωστικό σύστημα αποτυγχάνει να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, φαίνεται να κυριαρχεί στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εάν ένας μαθητής διαγνωστεί μία φορά, αυτή η διάγνωση θα παραμείνει μαζί του για το υπόλοιπο της ζωής του καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη διάγνωση ως ένα αναμφισβήτητο αντικειμενικό γεγονός (Gillman, 2004). Είναι επίσης ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην απόφαση επαναφοίτησης καθώς οι δάσκαλοι φαίνεται να ακολουθούν τις οδηγίες της διαγνωστικής υπηρεσίας για τη δήλωση επαναφοίτησης πριν καν οι μαθητές ολοκληρώσουν την τάξη (Goodley, 2011).

Οι αξιολογήσεις γίνονται από επαγγελματίες που έχουν την αρμοδιότητα να ταξινομούν τους μαθητές σε κατηγορίες με βάση τις ελλείψεις τους. Η επαναφοίτηση είναι μία από τις διαγνωστικές συστάσεις για τον αποκλεισμό των «μη κανονικών». Έτσι, η αναπηρία ιατροποιείται μέσω της ιατρικής ορολογίας των πρακτικών αποκατάστασης και θεωρείται ως ένα πρόβλημα προς αντιμετώπιση. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν, επεξεργάζονται και χρησιμοποιούν τις διαγνώσεις καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν την εκπαίδευση. Η αμφισβήτηση της διάγνωσης από τους εκπαιδευτικούς επικεντρώνεται στα προβλήματα του τρέχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και όχι τους ίδιους τους μαθητές, προωθείται έτσι η συνεργασία τους με τους μαθητές και τις οικογένειές τους και διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαίδευση (Gillman, 2004).



#### 1.1.4. Σχολική Ετοιμότητα

Οι δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών, κοινωνικών δεξιοτήτων προσοχής και αυτορρύθμισης θέτουν τα θεμέλια για τη μελλοντική σχολική επιτυχία. Έρευνες έχουν δείξει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των γνωστικών δεξιοτήτων του νηπιαγωγείου και των επιτευγμάτων στο δημοτικό σχολείο αργότερα (Duncan et al., 2007; Claessens et al., 2009). Υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, οι δεξιότητες προσοχής και οι δεξιότητες αυτορρύθμισης είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των ακαδημαϊκών και συμπεριφορικών αποτελεσμάτων (Morgan et al., 2016). Πιθανώς, τα παιδιά που είναι σε θέση να ρυθμίζουν τα συναισθήματα και την προσοχή τους μπορούν πιο εύκολα να παρακολουθήσουν ακαδημαϊκές εργασίες, κάτι που στη συνέχεια προάγει την ακαδημαϊκή ικανότητα. Εν ολίγοις, υπάρχει ένας μεγάλος όγκος ερευνητικών αποδεικτικών στοιχείων που καταδεικνύουν τη σημασία τόσο των γνωστικών όσο και των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σχολικής ετοιμότητας για μελλοντικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Claessens et al., 2009).

Η σχολική ετοιμότητα μπορεί να οριστεί γενικά ως οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι ικανότητες που χρειάζονται τα παιδιά για να επιτύχουν στην επίσημη σχολική εκπαίδευση (Snow, 2006). Τα τελευταία σαράντα χρόνια, η έρευνα για τη σχολική ετοιμότητα έχει δημιουργήσει πολλές διαφορετικές θεωρίες και προοπτικές (Winter & Kelley, 2008). Από την άποψη της ωρίμανσης, η ετοιμότητα για μάθηση εξαρτάται από τις δεξιότητες και το επίπεδο γνωστικής ωριμότητας του παιδιού (Kagan, 1992). Ωστόσο, πιο πρόσφατες έρευνες εστιάζουν σε έναν ολιστικό, πολυδιάστατο ορισμό της σχολικής ετοιμότητας τονίζοντας τη σημασία των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και του ρόλου των οικογενειών και των κοινοτήτων (Diamond, 2010). Δηλαδή, τα παιδιά πρέπει να είναι έτοιμα για το σχολείο αλλά τα σχολεία και οι κοινότητες πρέπει επίσης να είναι έτοιμα να υποστηρίξουν τη μελλοντική επιτυχία των παιδιών σε πολλαπλούς αναπτυξιακούς τομείς (Pretti - Frontczak, 2014).

Αν και δεν υπάρχει συναίνεση για έναν λειτουργικό ορισμό για τη σχολική ετοιμότητα, οι περισσότεροι ερευνητές βασίζονται στους πέντε τομείς που αναπτύχθηκαν από την Εθνική Ομάδα Στόχων της Εκπαίδευσης: υγεία και σωματική ανάπτυξη, συναισθηματική ευεξία και κοινωνική ικανότητα, προσέγγιση στη μάθηση, επικοινωνιακές δεξιότητες και γενική γνώση. Η υγεία και η σωματική ανάπτυξη αναφέρονται στην υγεία και την κινητική ανάπτυξη των παιδιών που υποστηρίζουν

τη μάθηση. Οι όροι συναισθηματική ευεξία και κοινωνική ικανότητα αναφέρονται στην ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων που βοηθούν στη δημιουργία και διατήρηση θετικών σχέσεων με τους άλλους. Οι προσεγγίσεις στη μάθηση αναφέρονται στις στάσεις, τις συνήθειες και τα στυλ μάθησης των παιδιών που χαρακτηρίζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αναφέρονται σε γλωσσικές δεξιότητες και δεξιότητες γραμματισμού που προάγουν την αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους. Τέλος, η γενική γνώση αναφέρεται σε τρόπους σκέψης και απόκτησης γνώσεων που προάγουν τη μάθηση. Κάθε τομέας είναι μια μοναδική πτυχή της σχολικής ετοιμότητας που πρέπει να μετρηθεί και να διερευνηθεί (Pretti - Frontczak, 2014).

Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές έχουν τονίσει τη σημασία της αυτορρύθμισης στην εννοιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας. Η αυτορρύθμιση χρησιμοποιείται ευρέως για να περιγράψει πτυχές της ρύθμισης του συναισθήματος και της συμπεριφοράς που βασίζεται εν μέρει στην ανάπτυξη στον προμετωπιαίο φλοιό (Blair & Raver, 2015). Η αυτορρύθμιση προσφέρει μια σημαντική προσθήκη στην εννοιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας επειδή αντιμετωπίζει την ικανότητα των παιδιών να παρακολουθούν τις πληροφορίες, να τις χρησιμοποιούν κατάλληλα και να αναστέλλουν τη συμπεριφορά που παρεμποδίζει τη μάθηση. Ωστόσο, όπως και η ευρύτερη έννοια της σχολικής ετοιμότητας, οι θεωρίες και οι προοπτικές για την αυτορρύθμιση έχουν επικεντρωθεί σε διάφορες προτεραιότητες. Στους τομείς της πρώιμης παιδικής ηλικίας και της στοιχειώδους εκπαίδευσης, τρεις τομείς αυτορρύθμισης μελετώνται με μεγαλύτερη συνέπεια: η ευελιξία της προσοχής, ο ανασταλτικός έλεγχος και η μνήμη εργασίας (Lerner, 2015). Η ευελιξία της προσοχής είναι η ικανότητα εστίασης και μετατόπισης της προσοχής. Η μνήμη εργασίας είναι η ικανότητα εργασίας και ενεργητικής επεξεργασίας πληροφοριών. Ο ανασταλτικός έλεγχος είναι η ικανότητα να αναστέλλονται οι ισχυρές αποκρίσεις και να ενεργοποιούνται προσαρμοστικές αποκρίσεις. Πράγματι, πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει θετικά κοινωνικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα για παιδιά που διαθέτουν αυτές τις ικανότητες (Welsh et al., 2010; Curby et al., 2015). Για παράδειγμα, οι Trentacosta και Izard (2007), βρήκαν ότι οι ικανότητες ρύθμισης των συναισθημάτων συσχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή ικανότητα. Επιπλέον οι Curby et al. (2015), διαπίστωσαν ότι η ρύθμιση των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας προέβλεπε τις μετέπειτα σχολικές τους δεξιότητες. Τα παιδιά

που μπορούν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους μπορεί να είναι πιο ικανά να δίνουν προσοχή σε ακαδημαϊκές εργασίες και επομένως να έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Έτσι, σημαντική εργασία υποδηλώνει ότι τα αποτελέσματα της σχολικής ετοιμότητας εξαρτώνται από τις ικανότητες αυτορρύθμισης.

## **1.2. Το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο θεσμοθέτησης της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο**

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Π.Δ. 200 ΦΕΚ 161/13-8-1998, Π.Δ.79/2017 ΦΕΚ 109/1-8-2017, Ν. 3699/2008), οι μαθητές μπορούν να καθυστερήσουν για μια χρονιά την εγγραφή τους στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου και να παραμείνουν για έναν επιπλέον χρόνο στο Νηπιαγωγείο “για σοβαρούς οικογενειακούς λόγους καθώς και για λόγους υγείας που πιστοποιούνται με βεβαίωση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας ή κρατικού θεραπευτηρίου δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την Α΄ τάξη του δημοτικού, παραμένουν για μια ακόμη χρονιά στο νηπιαγωγείο, ύστερα από δήλωση του γονέα” (Π.Δ. 200/98, άρθρο 7, παρ. 7). Επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο για επιπλέον ένα έτος “μπορεί να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων / κηδεμόνων, όταν διαπιστώνεται με γνωμάτευση ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή δημόσιου ιατροπαιδαγωγικού κέντρου ή σχετική βεβαίωση του Σχολικού Συμβούλου Ε.Α.Ε. ή του Σχολικού Συμβούλου Προσχολικής Εκπαίδευσης και βεβαιώνεται ότι ο μαθητής παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες για να παρακολουθήσει την Α΄ Τάξη του δημοτικού σχολείου” (Π.Δ. 79/2017, άρθρο 6, παρ.7).

### **1.2.1. Κριτική προσέγγιση της ελληνικής νομοθεσίας για την επαναφοίτηση**

Σύμφωνα με την ισχύουσα ελληνική νομοθεσία, όπως αναφέρεται παραπάνω, ο γονέας πρέπει να είναι σύμφωνος με την επαναφοίτηση του παιδιού του ώστε αυτή να πραγματοποιηθεί. Οι διαγνωστικοί φορείς και οι σχολικοί σύμβουλοι είναι εκείνοι που αποφασίζουν εάν ένα παιδί πληροί τα απαραίτητα κριτήρια για να προαχθεί στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Παρόλα αυτά, τα κριτήρια με βάση τα οποία ένας μαθητής πρέπει να προταθεί για επαναφοίτηση δεν αναφέρονται πουθενά. Ο νόμος εστιάζει στην ιατρική γνωμάτευση και οι λόγοι πρότασης ενός μαθητή βασίζονται στα ελλείμματά του. Αυτή η ιατρική προσέγγιση του νομοθετικού

πλαίσιου αποδεικνύει πως η επαναφοίτηση αποτελεί μία πρακτική που οδηγεί στον αποκλεισμό των μαθητών που δεν πληρούν τα κριτήρια της γενικής εκπαίδευσης. Οι νομοθέτες φαίνεται να δεσμεύονται ιδεολογικά από τις αρχές του ατομικού μοντέλου της αναπηρίας επειδή δηλώνουν ότι η ανεπάρκεια των παιδιών ή των οικογενειών τους ευθύνεται για την ακαδημαϊκή τους αποτυχία και ως εκ τούτου δεν μπορούν να προαχθούν στην πρώτη τάξη. Αυτή η νομιμοποίηση του αποκλεισμού ορισμένων μαθητών επειδή διαγιγνώσκονται με μαθησιακά ελλείμματα παραβιάζει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία στοχεύει στη διαμόρφωση μιας μη κατασταλτικής, χωρίς διακρίσεις κοινωνία που εξαλείφει τις πολιτικές και πρακτικές αποκλεισμού (Barton, 1997).

Η φοίτηση στα ειδικά νηπιαγωγεία, καλύπτεται από τον νόμο 3699/2008 όπου αναφέρεται πως ένα νήπιο μπορεί να παραμείνει στο νηπιαγωγείο έως και τα επτά του χρόνια. Το συγκεκριμένο άρθρο του νόμου δεν διευκρινίζει τους λόγους επαναφοίτησης σε ένα ειδικό νηπιαγωγείο, πράγμα που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τους διαγνωστικούς φορείς να προκαθορίσουν τη φοίτηση του νηπίου με βάση τα προσωπικά τους κριτήρια. Η προδιαγεγραμμένη αποτυχία των μαθητών μέσα από τις χαμηλές προσδοκίες νομιμοποιείται. Η επαναφοίτηση δεν αποτελεί μία έννοια ξεκάθαρη νομικά, γεγονός που τονίζει τη σημασία της για την πολιτεία. Η γενική εκπαίδευση εστιάζει στους “καλούς” μαθητές, γεγονός που επιδεινώνει την ανισότητα καθώς ορισμένοι μαθητές θεωρούνται λιγότερο επιτυχημένοι, οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες από αυτούς και έτσι βιώνουν τον αποκλεισμό. Ως αποτέλεσμα, οι υπάρχουσες ιεραρχίες μέσα στα σχολεία ενισχύονται, με τους μαθητές να διαφοροποιούνται με βάση τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την κοινωνική τάξη (Barton, 1997).

Όπως φαίνεται στο νομοθετικό πλαίσιο που καθιέρωσε την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο, η πρακτική αυτή σχεδιάστηκε με σκοπό να ενισχύσει τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών πριν από τη μετάβαση στην πρώτη τάξη. Ωστόσο, η σχολική ετοιμότητα φαίνεται να αντιμετωπίζεται από την οπτική της αποκατάστασης, ενώ επαναφοίτηση προσεγγίζεται ως θεραπεία που πρέπει να δοθεί σε μαθητές που δεν είναι συναισθηματικά ώριμοι για οικογενειακούς λόγους ή που δεν κυριαρχούν για λόγους ελλειμμάτων ή που δεν εμπίπτουν στα κυρίαρχα πρότυπα (Tomchin & Impara, 1992). Η επαναφοίτηση αφορά τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Παρόλα αυτά, η εκπαιδευτική πολιτική είναι εκείνη που καθορίζει τους

όρους της (Bali et al., 2005). Η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πολύ σημαντική καθώς ο τρόπος με τον οποίο την εκλαμβάνει η κάθε περιφέρεια ορίζει και τα κριτήρια που εφαρμόζονται όσον αφορά στην επαναφοίτηση (Mainardes, 2002).

### **1.2.2. Εμπλεκόμενοι στη διαδικασία επαναφοίτησης και ο ρόλος τους**

Με βάση το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο στη διαδικασία επαναφοίτησης εμπλέκονται οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι σχολικοί σύμβουλοι και τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή ιατροπαιδαγωγικά κέντρα (Μπάρλα, 2017). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν μόνο να εκφράσουν την αξιολόγησή τους για τον μαθητή και να προτείνουν την επαναφοίτηση στο σχολικό σύμβουλο και στους γονείς. Η απόφαση είναι στην ευχέρεια των γονέων. Μάλιστα, για να επαναφοιτήσει ένα παιδί, θα πρέπει και οι δύο γονείς του να είναι σύμφωνοι με τη διαδικασία (Γκουτρομανίδου, 2014).

Μελέτες που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαναφοίτηση κάνουν ξεκάθαρο πως ένα μεγάλο μέρος τους θεωρεί πως θα έπρεπε εκείνοι να είναι υπεύθυνοι για μία τέτοια απόφαση λόγω της εξοικείωσής τους με τις ακαδημαϊκές ικανότητες και δυνατότητες των μαθητών (Shepard & Smith, 1989). Η ισχύουσα νομοθεσία θεωρείται προβληματική, καθώς στην περίπτωση που οι γονείς δεν δώσουν την σύμφωνη γνώμη τους όλοι οι υπόλοιποι φορείς ουσιαστικά ακυρώνονται (Καπέλου, 2010). Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μία ανταγωνιστική σχέση με τους γονείς σε σχέση με την προτεινόμενη επαναφοίτηση, καθώς θεωρούν πως οι γονείς στερούνται επιστημονικής γνώσης και έτσι δεν είναι οι πλέον κατάλληλοι για να λάβουν μία τέτοια απόφαση (Smith & Shepard, 1988).

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί, αν και επιστημονικά καταρτισμένοι, φαίνεται να μην έχουν εντυφώσει στην αντίστοιχη βιβλιογραφία που αφορά τις αρνητικές επιδράσεις της επαναφοίτησης. Πρόκειται για μία συνθήκη που προκαλεί αυξημένο αριθμό επαναφοιτήσεων κάθε χρόνο (Jimerson et al., 2002). Οι εκπαιδευτικοί θέλοντας να προλάβουν την αντίδραση των γονέων σχετικά με μία επερχόμενη επαναφοίτηση, φαίνεται να εντοπίζουν τους μαθητές αυτούς πολύ πριν επικοινωνήσουν με τους γονείς (Shepard & Smith, 1989), γεγονός που αποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν κυρίως διαγνωστικό ρόλο. Σύμφωνα με την Smith (1989), στόχο των γονέων αποτελεί ο εντοπισμός και η αποκατάσταση των ελλειμμάτων των παιδιών τους, καθώς και η εξάλειψη του διαχωρισμού τους από τον υπόλοιπο

μαθητικό πληθυσμό. Στην ίδια μελέτη αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί επικρίνουν τους γονείς που δεν υποστηρίζουν την επιλογή της επαναφοίτησης επειδή θεωρούν πως οι συγκεκριμένοι γονείς αποτελούν εμπόδιο για την ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού τους. Υπάρχουν ερευνητές που προτείνουν αλλαγές στην νομοθεσία σύμφωνα με τις οποίες οι δάσκαλοι θα είναι σε θέση να αποφασίζουν εάν θα λάβουν υπόψη τη γνώμη των γονέων για την πραγματοποίηση της επαναφοίτησης (Rose & Schimke, 2012).

Με βάση όσα ειπώθηκαν παραπάνω, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρακάμπτουν και να υποτιμούν τις απόψεις των γονέων, πράγμα που φανερώνει τη φύση της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ειδήμονες στις σχέσεις τους με τους γονείς, προσεγγίζοντας το μοντέλο του εμπειρογνώμονα όπου οι ειδικοί επαγγελματίες χρησιμοποιούν την πείρα τους για να ελέγχουν τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές και οι οικογένειές τους. Σε αυτό το μοντέλο, ο ρόλος του γονέα είναι δευτερεύων, περιορίζεται στην απλή παροχή πληροφοριών και στην λήψη οδηγιών από τους ειδικούς. Οι γονείς ενημερώνονται μόνο για την απόφαση του επαγγελματία και δεν συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι απόψεις, τα συναισθήματα και οι επιθυμίες των γονέων δεν λαμβάνονται απαραίτητα υπόψη (Dale, 1996).

Έτσι, ο γονιός παίζει παθητικό ρόλο σε αυτή τη θέση όμως το βάρος της αποτυχίας παρέμβασης πέφτει πάνω του και όχι στον επαγγελματία. Κατά συνέπεια, οι μαθητές και οι γονείς τοποθετούνται σε μια ευάλωτη και υποδεέστερη θέση, η οποία μπορεί να μειώσει τον έλεγχο της ζωής τους και ταυτόχρονα να οδηγήσει σε μειωμένη αυτάρκεια και ανεξαρτησία (Dale, 1996). Ωστόσο, παρά την άποψη του οποιουδήποτε δασκάλου το νομοθετικό πλαίσιο αναφέρει ξεκάθαρα ότι ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός στην απόφαση επαναφοίτησης, καθώς οι μαθητές δεν μπορούν να επανεγγραφούν χωρίς τη συγκατάθεσή τους. Σύμφωνα με την έρευνα των Smith και Shepard (1988), σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς δέχονται πιέσεις από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και έτσι καταλήγουν να επιτρέψουν την επανάληψη της τάξης από το παιδί τους ακόμα και αν δεν συμφωνούν. Στην ίδια έρευνα οι γονείς αναφέρουν πως η επαναφοίτηση έχει ορατές συνέπειες στην συμπεριφορά των παιδιών τους. Συγκεκριμένα τα παιδιά βιώνουν «πλήξη για το επαναλαμβανόμενο υλικό, η αίσθηση της αποτυχίας και έλλειψη κινήτρου για τα επαναλαμβανόμενα παιδαγωγικά αντικείμενα» (Smith & Shepard, 1988). Επιπλέον, καθοριστικό

παράγοντα για την απόφαση των γονέων αποτελούν τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας. Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών στο οποίο προτείνεται επαναφοίτηση, είναι μέρος μειονοτικών ομάδων (Goldstein et al., 2014).

Η εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή εξαρτάται από αυτήν. Είναι λοιπόν επιτακτική η ανάγκη να ορίζεται νομικά αυτή η συνεργασία, καθώς αυτός είναι ο μόνος τρόπος για να ξεπεραστούν τα εμπόδια. Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς θα πρέπει να είναι πολύ δυνατή, πριν καν προκύψει το θέμα της επαναφοίτησης. Σκόπιμο είναι να υιοθετηθεί ένα διαπραγματευτικό μοντέλο. Σύμφωνα με την Dale (1996), πρέπει να δημιουργηθεί “μία λειτουργική σχέση στην οποία οι συνέταιροι χρησιμοποιούν τη διαπραγμάτευση και την από κοινού λήψη αποφάσεων όπου οι διαφορές των απόψεων επιλύονται με σκοπό την κατάληξη σε κάποιου είδους κοινής θεώρησης ή σε από κοινού συμφωνημένες αποφάσεις πάνω σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος”. Σκοπός της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι η λήψη αποφάσεων για το ακαδημαϊκό μέλλον του παιδιού από κοινού. Μία τέτοια σχέση επιτυγχάνεται μέσω του διαλόγου.

Τα προεδρικά διατάγματα που πραγματεύονται την επαναφοίτηση του νηπιαγωγείου στην γενική αγωγή συμπεριλαμβάνουν τον καθοριστικό ρόλο του γονέα, πράγμα που δε συμβαίνει όσον αφορά στην ειδική αγωγή. Η συνθήκη αυτή παρέχει απόλυτο έλεγχο στους διαγνωστικούς φορείς καθώς η πρακτική της επαναφοίτησης δεν ορίζεται νομικά για τα πλαίσια του ειδικού νηπιαγωγείου. Ο ρόλος των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων χαίρει εξαιρετικής σημασίας τόσο στην γενική, όσο και στην ειδική αγωγή καθώς οι λόγοι για τους οποίους προτείνεται η επαναφοίτηση αναφέρονται στη γραπτή έκθεση των δύο παραπάνω φορέων. Συγκεκριμένα, η επαναφοίτηση προτείνεται “για σοβαρούς οικογενειακούς λόγους καθώς και για λόγους υγείας που πιστοποιούνται με βεβαίωση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας ή κρατικού θεραπευτηρίου” (Π.Δ. 200/98, άρθρο 7, παρ. 7), “όταν διαπιστώνεται με γνωμάτευση ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή δημόσιου ιατροπαιδαγωγικού κέντρου ή σχετική βεβαίωση του Σχολικού Συμβούλου Ε.Α.Ε.. ή του Σχολικού Συμβούλου Προσχολικής Εκπαίδευσης και βεβαιώνεται ότι ο μαθητής παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες για να παρακολουθήσει την Α΄ Τάξη του δημοτικού σχολείου” (Π.Δ. 79/2017, άρθρο 6 παρ. 7).

Τα παραπάνω διατάγματα αναδεικνύουν το ρόλο του σχολικού συμβούλου, ο οποίος μπορεί αντικαθιστώντας τον ρόλο των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. να κρίνει εάν ένας μαθητής χρειάζεται να κάνει επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, οι σχολικοί σύμβουλοι που συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την επαναφοίτηση θα πρέπει να μελετήσουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία για τις αρνητικές επιπτώσεις αυτής της πρακτικής και να συμβουλευθούν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις εναλλακτικές λύσεις και άλλες πρακτικές για την αποφυγή της (Jimerson et al., 2002). Οι Bali et al. (2005), τονίζουν επίσης ότι το νομοθετικό πλαίσιο πρέπει να καθιστά σαφές ότι οι σχολικοί σύμβουλοι, όταν συμβουλευθούν γονείς και εκπαιδευτικούς θα πρέπει να τους παρέχουν τις κατάλληλες πληροφορίες σχετικά με τον αρνητικό αντίκτυπο της επαναφοίτησης στην ακαδημαϊκή και κοινωνικο - συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους.

### **1.3. Αποτίμηση της γνωστικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης έπειτα από επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο**

Πολύ σημαντικό κεφάλαιο της συζήτησης που γίνεται σχετικά με την επαναφοίτηση αποτελεί η αποτίμηση των επιπτώσεών της στην ανάπτυξη των παιδιών. Πολλοί ερευνητές έχουν αναρωτηθεί αν βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα οι μαθητές επωφελούνται από το ένα έτος επαναφοίτησης ή αποκτούν μεγαλύτερες δυσκολίες. Κάνοντας μία αναδρομή στη βιβλιογραφία εντοπίζουμε μελέτες που ερευνούν τις επιπτώσεις της επαναφοίτησης του νηπιαγωγείου στην κοινωνικο - συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό. Ιδιαίτερο είναι το ενδιαφέρον για το πρώτο έτος φοίτησης στη δημοτική εκπαίδευση, όπως επίσης και για το έτος της επαναφοίτησης του νηπιαγωγείου.

Φαίνεται πως υπάρχει μία ποικιλία στα ευρήματα των σχετικών ερευνών και τα αποτελέσματα είναι μικτά. Σε κάποιες παρατηρήθηκαν οφέλη τα οποία διατηρούταν μέχρι περίπου το τρίτο έτος φοίτησης στο δημοτικό, ενώ κάποιες άλλες ανέφεραν πως δεν ωφελούνται οι ακαδημαϊκές ή κοινωνικο - συναισθηματικές επιδόσεις των μαθητών που επαναφοιτούν. Τα αποτελέσματα αυτά εντείνουν την σύγκρουση μεταξύ των αναπτυξιακών θεωριών που υποστηρίζουν την επαναφοίτηση και των θεωριών που είναι αντίθετες με αυτήν. Είναι πιθανό τα ευρήματα να παρουσιάζουν αυτή την ποικιλομορφία, λόγω των σημαντικών μεθοδολογικών



προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές (κυρίως δυσκολίες με την εξακρίβωση των χαρακτηριστικών των παιδιών πριν γίνει η επαναφοίτηση), της ετερογένειας των δειγμάτων ή και λόγω σφαλμάτων στις μετρήσεις (Hong & Yu, 2008). Κάποιοι ερευνητές προσπάθησαν να μειώσουν την ετερογένεια των πληθυσμών ελέγχοντας τις προϋπάρχουσες διαφορές ή ταιριάζοντας τους μαθητές που προωθούνται με αυτούς που διατηρούνται, ως προς παρόμοια χαρακτηριστικά. Βάσει αυτών, οι καταλληλότερες μέθοδοι έρευνας φαίνεται να είναι τα οιονοί πειράματα (Vandecandelaere et al., 2014).

Για την προσέγγιση αυτών των ερευνών - πειραμάτων χρησιμοποιούνται δύο είδη συγκρίσεων. Οι συγκρίσεις « ίδιας τάξης» και « ίδιας ηλικίας», με τις πρώτες να εμφανίζουν πιο συνεπή αποτελέσματα σε σχέση με τις δεύτερες. Βάσει της ίδιας τάξης συγκρίνονται οι μαθητές που διατηρούνται στο νηπιαγωγείο με τους μαθητές που βρίσκονται στην ίδια τάξη με αυτούς και συνεπώς είναι ηλικιακά μικρότεροί τους. Σε αυτές της ίδιας ηλικίας γίνεται σύγκριση των παιδιών που επαναφοιτούν με μία ομάδα ελέγχου αποτελούμενη από μαθητές της ίδιας ηλικίας, οι οποίοι προωθήθηκαν στην επόμενη τάξη. Οι απαντήσεις που αναμένουμε να λάβουμε από συγκρίσεις ίδιας τάξης αφορούν τη θέση των μαθητών που επαναφοιτούν σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, πριν και μετά την επαναφοίτηση. Αντιθέτως, από τις συγκρίσεις ίδιας ηλικίας αναμένουμε απαντήσεις για την ακαδημαϊκή πρόοδο των διατηρούμενων μαθητών (Hong & Raudenbush, 2005; Dong, 2009 ; Vandecandelaere et al., 2014).

### **1.3.1. Σχέση της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών**

Η παιδική ηλικία είναι μία ευαίσθητη περίοδος για την ζωή των μαθητών, κατά την οποία καλούνται να διαμορφώσουν τη ταυτότητά τους και να θέσουν τις βάσεις για την μετέπειτα αναπτυξιακή τους πορεία. Στη πλειοψηφία τους οι μελέτες έχουν δείξει ότι η τακτική της επαναφοίτησης δεν φέρει θετικά αποτελέσματα παράλα ταύτα, όσο περνούν τα χρόνια τα ποσοστά επαναφοίτησης των μαθητών όλο και αυξάνονται (Jackson, 1975; Smith & Shepard, 1987; Mantzicopoulos & Morrison, 1992).

Η διερεύνηση των επιπτώσεων της διατήρησης των μαθητών πρέπει να είναι πολύπλευρη. Δεν αρκεί μόνο να εντοπίσουμε τις επιπτώσεις του φαινομένου αυτού στην γνωστική - εκπαιδευτική εξέλιξή τους, αλλά οφείλουμε να διερευνήσουμε και την επιρροή του στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Στον όρο αυτό εντάσσουμε κάποιες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες όπως είναι η σχέση των παιδιών που διατηρούνται με τους συμμαθητές τους, η συμπεριφορά, η ευημερία, η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους ακόμα και τα επίπεδα άγχους ή θλίψης. Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται μεγαλύτερος αριθμός ερευνών που εστιάζουν στις ακαδημαϊκές επιπτώσεις, παρά στις επιπτώσεις της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας (Jimerson et al., 2006 ; Vandecandelaere et al., 2014).

Η γενικότερη αίσθηση που επικρατεί μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι ότι οι κοινωνικά και γνωστικά αδύναμοι μαθητές θα ωφεληθούν από την επαναφοίτηση, καθώς θα τους δοθεί περισσότερος χρόνος για να ωριμάσουν. Οι Hong & Raudenbush (2005), στην έρευνά τους κάνουν μία βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία αντικρούει την παραπάνω άποψη. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν πως η κοινωνική ανάπτυξη αυτών των μαθητών, η συναισθηματική τους ευημερία και η αυτοεκτίμησή τους πλήττονται σύμφωνα με τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους.

Οι Jimerson et al. (2006), δημοσίευσαν μία μετα - ανάλυση, η οποία βασίστηκε σε επισκόπηση παλαιότερων ερευνών και αφορούσε τις επιπτώσεις της επαναφοίτησης, τόσο κατά το νηπιαγωγείο όσο και κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Σκοπός της ήταν να αποτελέσει εργαλείο για ψυχολόγους και οδηγό για γονείς και εκπαιδευτικούς. Από τις έρευνες που συμπεριέλαβαν συμπέραναν όσον αφορά την κοινωνικο - συναισθηματική ανάπτυξη ότι η επαναφοίτηση μπορεί να επιφέρει επιβλαβείς επιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, εντόπισαν έρευνες που ανέφεραν φτωχή κοινωνική προσαρμογή, αρνητικότητα για το σχολείο, προβληματικές συμπεριφορές και μακροπρόθεσμα ακόμα και εγκατάλειψη του σχολείου σε μεγαλύτερες τάξεις.

Κάποιες από τις πιο πρόσφατες μελέτες σημείωσαν αντίθετα ευρήματα, ενισχύοντας έτσι τις αναπτυξιακές θεωρίες που τάσσονται υπέρ της επαναφοίτησης. Δύο χρόνια μετά την επαναφοίτηση και ενώ οι μαθητές είχαν προχωρήσει στο δημοτικό, φαίνεται να παρουσίαζαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μάθηση. Έπειτα από τέσσερα χρόνια μεγαλύτερο ενδιαφέρον για παρέα με τους συμμαθητές τους και στο

έκτο έτος μείωση των προβληματικών συμπεριφορών, αυτοπεποίθηση και αυτό-εμπιστοσύνη (Hong & Yu, 2008).

Για την εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται σημαντική η ανάπτυξη τεσσάρων ψυχοκοινωνικών διαστάσεων. Η συμπεριφορική διάσταση η οποία αφορά την συνεργασία, την υπερκινητικότητα και την επιθετική στάση. Η γνωστική διάσταση η οποία αφορά την στάση των μαθητών απέναντι στις σχολικές απαιτήσεις- εργασίες και την αυτοπεποίθησή τους. Η κοινωνική διάσταση η οποία περιλαμβάνει τις σχέσεις με τους συμμαθητές και τέλος, η συναισθηματική διάσταση η οποία περιλαμβάνει την ευημερία των μαθητών στο σχολείο (Vandecandelaere et al., 2014). Οι μαθητές που επαναφοιτούν στο νηπιαγωγείο βραχυπρόθεσμα στη συμπεριφορική τους διάσταση αυξάνουν την τάση για ανεξαρτησία και συνεργασία αποκτώντας παράλληλα και αυτοπεποίθηση, ενώ μακροπρόθεσμα παρουσιάζονται λιγότερο υπερκινητικοί. Αναφορικά με την γνωστική διάσταση οι μαθητές έχουν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με όσους διαρκώς προωθούνται, ενώ στη συναισθηματική διάσταση διακατέχονται από μεγαλύτερη ευημερία (Vandecandelaere et al., 2014).

Τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας ταιριάζουν με τα παλαιότερα των Mantzicopoulos & Morrison (1992) ως προς την βελτίωση στη συμπεριφορά και την προσοχή, όπως επίσης και με τα ευρήματα της μελέτης που ακολούθησε από τους Mendezetal. (2015). Κλείνοντας την αναφορά στις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο, σημειώνεται ότι όλες οι έρευνες που καταλήγουν σε θετικά συμπεράσματα αναφέρουν τη χρήση μικρού δείγματος και δυσκολιών ως προς την μεθοδολογία (διαφορετικά χαρακτηριστικά μαθητών που επαναφοίτησαν και μαθητών των ομάδων ελέγχου που προωθήθηκαν). Το γεγονός αυτό θέτει σε αμφισβήτηση την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων τους, όμως προσανατολιζόμαστε ως προς τον πειραματικό και μεθοδολογικό σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών.

### **1.3.2. Η ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών έπειτα από επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο**

Οι περιπτώσεις για τις οποίες συστήνεται η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο αφορούν συνήθως τις μαθησιακές δυσκολίες, τις χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες, την υπερκινητικότητα και τις διαταραχές συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές (Daniel & Wang, 2017). Απώτερος σκοπός του έτους

επαναφοίτησης είναι να δοθεί χρόνος στα παιδιά να ωριμάσουν και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της πρώτης τάξης του δημοτικού και στα δυσκολότερα γνωστικά τους αντικείμενα (Mantzicopoulos & Morrison, 1992).

Οι έρευνες όμως δεν φαίνεται να υποστηρίζουν την πεποίθησή μας για μακροπρόθεσμη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών που διατηρούνται. Βάσει της μετα- ανάλυσης των Jimerson et al. (2006), οι μέχρι τότε έρευνες παρουσίαζαν στη πλειοψηφία τους αρνητικά αποτελέσματα σχετικά με τις ακαδημαϊκές επιπτώσεις της διατήρησης. Το ποσοστό εκείνων που εντόπισαν βελτίωση στο δημοτικό ήταν πολύ μικρό, της τάξεως του 5%, ενώ παράλληλα σημειώνουν ότι τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ήταν βραχυπρόθεσμα καθώς δεν διατηρήθηκαν πέρα από το δεύτερο έτος του νηπιαγωγείου ή τις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Οι ερευνητές Shepard & Smith (1987), είχαν αναφέρει συγκεκριμένα για το τέλος του έτους φοίτησης, της πρώτης τάξης, ότι οι μαθητές που διατηρήθηκαν σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, δεν είχαν επωφεληθεί στα μαθηματικά παρά μόνο ελάχιστα στην ανάγνωση, χωρίς όμως αυτό το προβάδισμα να διατηρηθεί μετά την τρίτη δημοτικού. Φαίνεται πως η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο δεν ωφελεί τους μαθητές. Μειώνει το μαθησιακό τους δυναμικό περίπου στα δύο τρίτα της τυπικής απόκλισης και τους αφήνει πιο πίσω στα μαθηματικά και την ανάγνωση. Ίσως οι μαθητές να είχαν μάθει περισσότερα αν είχαν προαχθεί στο δημοτικό, καθώς θα συνέχιζαν την φυσική πορεία μάθησης και δεν θα άρχιζαν από την αρχή σε μία ίδια τάξη (Hong & Raudenbush, 2005). Τα παραπάνω συμπεράσματα, για τα αρνητικά αποτελέσματα στα μαθηματικά και την ανάγνωση, ταυτίζονται με τα αποτελέσματα των Mantzicopoulos & Morrison (1992), οι οποίοι δεν επικεντρώθηκαν στις επιπτώσεις κατά τη πρώτη αλλά κατά τη δεύτερα δημοτικού.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα, είναι τα αποτελέσματα μερικών πιο πρόσφατων ερευνών, τα οποία και αναφέρουν θετικές επιπτώσεις στον ακαδημαϊκό τομέα. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο μπορεί να δώσει στους μαθητές που διατηρούνται την ευκαιρία να πλησιάσουν ή να φτάσουν τους μαθητές που προωθούνται. Θετική μπορεί να είναι η επίδρασή της στα μαθηματικά και λιγότερο στην ανάγνωση, έστω και αν αυτή μειώνεται με την πάροδο του χρόνου (Dong, 2009). Η επαναφοίτηση για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν

δυσκολίες, σύμφωνα με τους Vandecandelaere et al. (2014), δεν μοιάζει να τους βλάπτει σοβαρά μακροπρόθεσμα. Ακόμα και οι υποστηρικτικές ως προς την επαναφοίτηση έρευνες, αναφέρουν ότι οι διαρκώς προωθούμενοι μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, προσθέτουν όμως ότι δεν είναι τόσο επιβλαβείς για τους διατηρημένους. Το κύριο γνώρισμά τους είναι ότι κλείνουν λίγο την ψαλίδα μεταξύ των δύο ομάδων.

### **1.3.3. Απόψεις γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους μετά την επαναφοίτηση**

Οι περισσότερες έρευνες σε σχέση με τα αποτελέσματα της επαναφοίτησης στους μαθητές βασίστηκαν στις γνώσεις και την κρίση των εκπαιδευτικών. Λίγες είναι εκείνες που διερεύνησαν τις απόψεις και τις προσδοκίες των γονέων παρόλο που ο ρόλος τους είναι θεμελιώδης. Στο σύνολο των χωρών που εφαρμόζεται αυτή η εκπαιδευτική πολιτική οι γονείς είναι εκείνοι που έχουν τον τελικό λόγο για την απόφαση της επαναφοίτησης των παιδιών τους. Η Trail (2013), στο δεύτερο σκέλος της έρευνάς της, που έλαβε χώρα στην Αμερική, πραγματοποίησε συνεντεύξεις με γονείς μαθητών που επαναφοίτησαν στο νηπιαγωγείο. Στόχος της ήταν να συλλέξει τις απόψεις τους για τις επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή πορεία (ανάγνωση) των παιδιών τους.

Οι απόψεις των γονέων έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των ερευνών που εξετάζουν τις επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, από την σκοπιά των εκπαιδευτικών. Φαίνεται πως οι γονείς διατηρούν μία θετική στάση και παρατηρούν θετικές επιπτώσεις. Αναλυτικότερα, ανέφεραν πως τα παιδιά τους βοηθήθηκαν από την επαναφοίτηση με αποτέλεσμα το επίπεδο της ανάγνωσής τους να είναι κοντά στο επίπεδο της υπόλοιπης τάξης. Επιπλέον, στην πλειοψηφία τους παρατήρησαν αύξηση της αυτοεκτίμησής τους, γρήγορη προσαρμογή με τους νέους συμμαθητές, ηγετική θέση στις παρέες τους και διατήρηση των σχέσεων με τους παλιούς τους συμμαθητές. Τέλος, όλοι οι γονείς συνέχισαν να υποστηρίζουν την απόφασή τους για επαναφοίτηση μετά από τη λήξη της αλλά και κατά την φοίτηση των παιδιών τους στο δημοτικό. Ανέφεραν ότι θα λάμβαναν ξανά την ίδια απόφαση για τα παιδιά τους, αφού τους δόθηκε η βοήθεια που χρειάζονταν (Trail, 2013).

#### **1.4. Ενταξιακή εκπαίδευση και επαναφοίτηση**

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς κατοχυρώνεται διεθνώς σε έγγραφα όπως η Παγκόσμια Διακήρυξη της UNESCO (1990), η Δήλωση της Σαλαμάνκα (1994) και η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών (2007) (Goodley, 2011). Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση για την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού (Κωφίδου, 2017). Ο όρος «ένταξη» δεν αναφέρεται μόνο στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία που προσπαθεί να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις «δεξιότητες, τον πολιτισμό, το φύλο, τη γλώσσα, την τάξη ή την εθνικότητα» (Engelbrecht et al., 2017). Έχουν προταθεί πολυάριθμοι ορισμοί της ένταξης. Ωστόσο, λόγω της ατελείωτης διαδικασίας κοινωνικής μάθησης δεν υπάρχει γενικά αποδεκτός ορισμός (Mikolci et al., 2016).

Η ενταξιακή εκπαίδευση περιστρέφεται γύρω από τη διαφορετικότητα και την ενσωμάτωσή της στο σχολικό περιβάλλον για να ταιριάζει στο υπόβαθρο και τις ανάγκες των μαθητών. Βασικός στόχος είναι η αλλαγή του σχολικού συστήματος και όχι των μαθητών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Το ενταξιακό σχολικό περιβάλλον κυριαρχείται από την κοινωνική δικαιοσύνη (García et al., 2016) και υπό το πρίσμα αυτό οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν στη βελτίωση του σχολείου (Χατζησωτηρίου κ.ά., 2018). Η ένταξη είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που διασφαλίζει την ευημερία του ευρέος κοινού, ειδικά εκείνων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές ανάγκες, το φύλο, τη φυλή, την καταγωγή, τη θρησκεία, την αναπηρία, το κοινωνικό ή οικονομικό υπόβαθρο (Ajmal et al., 2017).

Όλοι οι μαθητές επωφελούνται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς τόσο κοινωνικά, όσο και ακαδημαϊκά (Sileo & Garden, 2010). Η χρήση ενταξιακών πρακτικών βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος (Μαυροπαλιάς, 2019). Συμβάλλει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και στην αποφυγή των διακρίσεων. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν και να αποδεχτούν το διαφορετικό. Τα συναισθηματικά οφέλη της ένταξης είναι επίσης σημαντικά καθώς βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν σεβασμό και αυτοεκτίμηση. Τα παιδιά βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και αναπτύσσουν το αίσθημα αλληλεγγύης. Οι εμπειρικές μέθοδοι διδασκαλίας θα ωφελήσουν τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Πατσίδου, 2010).

Τα οφέλη της ένταξης είναι επίσης σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς καθώς εισέρχονται στη διαδικασία αναγνώρισης όλων των μοναδικών χαρακτηριστικών κάθε μαθητή, γεγονός που οδηγεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της ανάπτυξης των διδακτικών τους δεξιοτήτων. Εφαρμόζουν νέες μεθόδους και τεχνικές και συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς τόσο της γενικής, όσο και της ειδικής αγωγής δημιουργώντας έτσι πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Μαυροπαλιάς, 2019).

Σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται μέρος των υπηρεσιών που διατίθενται από το κράτος στα παιδιά με αναπηρίες (Warren et al., 2021) και η έννοια της ένταξης αντιμετωπίζει την αντίληψη των στερεοτύπων στην ελληνική κοινωνία που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και την ετερογένεια των ανθρώπων. Η Ελλάδα είναι μια χώρα όπου η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται περισσότερο ως κοινωνικό εμπόδιο παρά ως ζήτημα. Ως εκ τούτου, ενώ η θεωρητικά και πολιτικά περιεκτική σχολική ιδέα υποστηρίζεται, στην πράξη οι περισσότεροι άνθρωποι διστάζουν να την εφαρμόσουν (Kaldi et al., 2017).

Από το 1981 όπου ορίστηκε ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος για την ειδική αγωγή (Ν. 1143/1981) έως και σήμερα, έχουν γίνει αρκετές αναθεωρήσεις του νομοθετικού πλαισίου. Το περιεχόμενο αυτών των αναθεωρήσεων ήταν κυρίως αναδιατυπώσεις και αντικαταστάσεις των όρων που χρησιμοποιούνται για την αναπηρία, χωρίς ωστόσο οι νομοθέτες να έχουν καταλήξει σε διατυπώσεις απαλλαγμένες από την ιατρική θεώρηση της αναπηρίας. Επιπλέον, με το πέρας των χρόνων προστέθηκαν πλαίσια φοίτησης και ορίστηκε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία, που όμως δεν συνάδουν με τα πλαίσια της ενταξιακής πολιτικής, παρά μόνο ενισχύουν τον διαχωρισμό, την ετικετοποίηση και τον αποκλεισμό. Φαίνεται πως οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που επικράτησαν στον ελλαδικό χώρο επηρέασαν αρνητικά την εξέλιξη της συμπεριληπτικής και ενταξιακής πολιτικής (Nteropoulou – Nterou & Slee, 2019).

Στην Ελλάδα ο τελευταίος νόμος που ορίζει την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες ψηφίστηκε το 2008 και ισχύει μέχρι σήμερα (Ν.3699/2008), ενώ αργότερα το 2012 υπογράφηκε και η σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Παρόλο που το κράτος δεσμεύεται για την εφαρμογή των αρχών της σύμβασης, στην νομοθεσία του υπάρχει έλλειψη σαφήνειας ως προς τα πλαίσια και την εφαρμογή των

ενταξιακών πρακτικών. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία όλοι οι πολίτες με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα της εκπαιδευτικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης. Από τον ίδιο νόμο όμως, ορίζεται ως μέσο ένταξης η παροχή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ή η συμμετοχή σε τμήμα ένταξης, όπου παρέχεται διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μια μικρότερη ομάδα μαθητών. Οι πρακτικές αυτές είναι περισσότερο συμπεριληπτικές παρά ενταξιακές και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η νομοθεσία δεν περιλαμβάνει σαφή πλαίσια εφαρμογής, οδηγούμαστε σε διαφορετικές αντιλήψεις για τον τρόπο εφαρμογής της ένταξης (Warren et al., 2021). Τα γενικά σχολεία δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένα για την υποστήριξη και ένταξη των μαθητών με αναπηρίες με αποτέλεσμα το βάρος της αποτυχίας τους να εναποθέτεται στους ίδιους τους μαθητές και στα ειδικά σχολεία (Goodley, 2011). Για να επιτευχθεί η ένταξη είναι αναγκαία η ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης μέσω της επίλυσης τεχνικών προβλημάτων, όπως η αύξηση των σχολικών πόρων (σε υλικό και εκπαιδευτικό προσωπικό) και της εφαρμογής νέων στρατηγικών διδασκαλίας (Slee, 1998).

Με βάση λοιπόν όσα ειπώθηκαν παραπάνω, γίνεται διακριτό ότι η επαναφοίτηση είναι κι αυτή μια πρακτική αντίθετη με την έννοια της ένταξης. Ουσιαστικά αποτελεί εμπόδιο για την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών καθώς αποκλείει ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού από τη μετάβαση στην επόμενη ακαδημαϊκή βαθμίδα. Η διατήρηση των μαθητών στο νηπιαγωγείο στην προκειμένη περίπτωση δημιουργεί μία συνθήκη κατά την οποία ένας μαθητής που δεν ανταποκρίνεται στα «τυπικά» πρότυπα αποκλείεται από την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης έως ότου ακολουθήσει τα απαιτούμενα πρότυπα. Όσο τέτοιες πρακτικές κατηγοριοποίησης του μαθητικού πληθυσμού εφαρμόζονται, τόσο πιο δύσκολη θα γίνεται η δημιουργία ενός ενταξιακού σχολικού περιβάλλοντος (May et al., 1994). Η επαναφοίτηση αντί να αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα, την αντιμετωπίζει ως εμπόδιο και προσπαθεί κατά κάποιο τρόπο να την θεραπεύσει (Haggis, 2006). Η ομογενοποίηση όμως του μαθητικού πληθυσμού διαιωνίζει την ύπαρξη των μαθητικών πλαισίων. Εάν στο ελληνικό σχολείο αρχίζουν να εφαρμόζονται συμπεριληπτικές πρακτικές και διαφοροποιημένη διδασκαλία η πρακτική της επαναφοίτησης δεν θα εξυπηρετεί κανέναν σκοπό. Η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή και όχι ο μαθητής στα πρότυπα (Bergin et al., 1996).



## **2. Σκοπός και Μεθοδολογία**

### **2.1 Σκοπός της έρευνας**

Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν απασχολήσει τους επιστήμονες της εκπαιδευτικής κοινότητας και σχετίζονται με την επαναφοίτηση παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές στο νηπιαγωγείο. Οι περισσότερες εστιάζουν στα οφέλη ή στις επιπτώσεις της επαναφοίτησης στη μαθησιακή, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών κατά την δημοτική εκπαίδευση, υπό την σκοπιά κυρίως των εκπαιδευτικών. Στη βιβλιογραφία εντοπίστηκαν ελάχιστες έρευνες, όπως της Trail (2013), οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των γονέων σχετικά με την μαθησιακή και συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών τους, έπειτα από την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των γονέων όπου τα παιδιά τους επαναφοίτησαν στο νηπιαγωγείο, σχετικά με την επιρροή της σε αυτά κατά την δημοτική τους εκπαίδευση. Ο απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να συγκριθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες τους αναφορικά με την εκπαιδευτική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους κατά την φοίτησή τους στο δημοτικό.

### **2.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας συνοψίζονται σε τρεις θεματικούς άξονες οι οποίοι έχουν ως εξής:

#### **1. Πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς τον όρο επαναφοίτηση;**

- 1α. Ποια είναι η αναγκαιότητά της;
- 1β. Πώς ενημερώθηκαν για την αναγκαιότητα επαναφοίτησης του παιδιού τους;
- 1γ. Ποιοι τους συμβούλεψαν για τη λήψη της απόφασής τους;
- 1δ. Ποιοι είναι οι λόγοι που τους οδήγησαν να λάβουν την απόφαση για επαναφοίτηση;
- 1ε. Ποια ήταν τα συναισθήματα και οι σκέψεις τους πριν και μετά τη λήψη της απόφασης;

#### **2. Πώς αποτιμούν το νομοθετικό πλαίσιο αναφορικά με την επαναφοίτηση;**

- 2α. Ποιες είναι οι απόψεις τους αναφορικά με τη σχετική νομοθεσία και ειδικότερα αναφορικά με τη συμμετοχή του γονέα στην λήψη της απόφασης για επαναφοίτηση;

#### **3. Ποια είναι η επιρροή της επαναφοίτησης στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους κατά τη δημοτική εκπαίδευση;**

- 3α. Πώς έχει επηρεάσει η επαναφοίτηση τη μαθησιακή πορεία του παιδιού τους;
- 3β. Πώς έχει επηρεάσει η επαναφοίτηση την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού τους;
- 3γ. Πώς αποτιμούν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους έπειτα από τον έναν χρόνο επαναφοίτησης;

### **2.3 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τους προβληματισμούς της ερευνήτριας, την οδήγησαν στον σχεδιασμό μίας μεθοδολογικά ποιοτικής έρευνας. Αναλυτικότερα, μέσω της ποιοτικής έρευνας οι ερευνητές προσπαθούν να προσεγγίσουν το θέμα υπό διερεύνηση με την βοήθεια των προσωπικών εμπειριών και απόψεων των ατόμων που προκύπτουν από την αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό σύνολο. Είναι μία επαγωγική μέθοδος η οποία σχεδιάζεται ξεκινώντας από το ειδικό για να καταλήξει στο γενικό. Οι ερευνητές ερμηνεύουν τα αποτελέσματα επηρεαζόμενοι από την δική τους οπτική και τις εμπειρίες τους (Creswell, 2016). Η παρούσα μελέτη βασίζεται στην συλλογή και την ερμηνεία των απόψεων των γονέων, οι οποίες προκύπτουν από την εμπειρία που είχαν λόγω της επαναφοίτησης των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο.

Οι ποιοτικές έρευνες διαφοροποιούνται βάσει της μεθοδολογικής προσέγγισης που θα υιοθετήσουν. Αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με το ιστορικό, κοινωνικό ή πολιτισμικό πλαίσιο, τον σκοπό, το δείγμα ή τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων και το ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί. Για τον εντοπισμό των επιπτώσεων που έχει η επαναφοίτηση του νηπιαγωγείου στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών κρίνεται ιδανική η χρήση της φαινομενολογικής προσέγγισης. Σύμφωνα με την φαινομενολογική προσέγγιση γίνεται μελέτη των βιωμάτων ενός μικρού δείγματος μέσω εκτενών συνεντεύξεων. Έτσι, δόθηκε η δυνατότητα να συλλεχθεί η άμεση εμπειρία, οι σκέψεις και τα συναισθήματα των γονέων σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις της επαναφοίτησης (Creswell, 2016).

Το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο αντιμετωπίζει την αναπηρία ως αποτέλεσμα των κοινωνικών εμποδίων, υποστηρίζεται από αυτήν την έρευνα. Η οπτική της ερευνήτριας επί του θέματος δεν εστιάζει στις βλάβες των παιδιών (ιατρικό μοντέλο) αλλά στις δυσκολίες που καθημερινά συναντούν στο περιβάλλον τους και ειδικότερα στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο δεν διαθέτει τις κατάλληλες υποδομές για την υποστήριξη και προώθησή τους στις επόμενες βαθμίδες. Η κοινωνική προσέγγιση της

αναπηρίας δίνει την δυνατότητα της μελέτης του φαινομένου και των επιπτώσεών τους μέσω των προσωπικών εμπειριών. Τέλος, υιοθετείται η θέση ότι το κοινωνικό περιβάλλον είναι αυτό που θα πρέπει να διαφοροποιηθεί και να αναθεωρήσει την πολιτική της επαναφοίτησης.

#### **2.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Έχοντας την ιδιότητα της λογοθεραπεύτριας και της βοηθού παράλληλης στήριξης επί σειρά ετών η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με οικογένειες παιδιών τα οποία αντιμετώπιζαν δυσκολίες σε διάφορους τομείς της ανάπτυξής τους. Αυτές οι δυσκολίες αποτέλεσαν σε πολλές περιπτώσεις τον λόγο που συστάθηκε η επαναφοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Επειδή, οι γονείς κλήθηκαν να πάρουν την απόφαση της επαναφοίτησης αισθάνθηκαν την ανάγκη να απευθυνθούν σε εκείνη για συμβουλές. Η πρωταρχική τους δυσκολία ήταν η έλλειψη γνώσεων και ενημέρωσης από τους αρμόδιους επί του θέματος. Αυτή η ανάγκη για συζήτηση με τους γονείς και η συμβουλευτική τους αποτέλεσε το κίνητρο για την διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Τα κενά που παρατηρήθηκαν σχετικά με την διερεύνηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων στην ακαδημαϊκή και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι ερευνητές στο μεθοδολογικό κομμάτι των ερευνών τους, καθώς και η έλλειψη κάλυψης του θέματος από την σκοπιά των γονέων έστρεψαν το ενδιαφέρον στην μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου. Για τους παραπάνω λόγους σχεδιάστηκε η παρούσα μελέτη θέτοντας τρία ερευνητικά ερωτήματα (βλέπε ενότητα 2.2 Ερευνητικά Ερωτήματα) με σκοπό τη διερεύνηση των επιπτώσεων στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών που επαναφοίτησαν στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων. Μελετώντας έρευνες όπως της Trail (2013), με συνεντεύξεις γονέων και της Wofford (2016), με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, αποφασίστηκε να συλλεχθούν πληροφορίες με την βοήθεια των ημι - δομημένων συνεντεύξεων.

Οι συνεντευξιζόμενοι ορίστηκε να είναι γονείς μαθητών, οι οποίοι επαναφοίτησαν για ένα ή και περισσότερα έτη στο νηπιαγωγείο. Οι συνεντεύξεις θα έπρεπε να γίνουν αφότου τα παιδιά είχαν ολοκληρώσει την επαναφοίτηση και είχαν προχωρήσει στη δημοτική εκπαίδευση. Η τάξη φοίτησης των μαθητών δεν αποτέλεσε

περιορισμό. Οι ίδιοι μπορούσαν να φοιτούν σε οποιαδήποτε από τις έξι τάξεις του δημοτικού. Σε κάθε οικογένεια έδινε συνέντευξη ένας μόνο από τους δύο γονείς.

Για τις ανάγκες των συνεντεύξεων στη συγκεκριμένη έρευνα, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης ο οποίος αποτελείται από τρεις θεματικούς άξονες (βλέπε ενότητα 2.6 Ερευνητικά Εργαλεία) βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς υπήρχε η δυνατότητα οι συνεντεύξεις να πραγματοποιηθούν στον προσωπικό τους χώρο, πρόσωπο με πρόσωπο ή μέσω διαδικτυακής βιντεοκλήσης εάν δεν ήταν εφικτή η διεξαγωγή διά ζώσης συνέντευξης. Σε κάθε περίπτωση συστάθηκε οι γονείς να βρίσκονται μόνοι τους σε ένα ήσυχο περιβάλλον. Οι συνεντεύξεις είναι υποχρεωτικό να μαγνητοφωνούνται και σε δεύτερο χρόνο να απομαγνητοφωνούνται με σκοπό τον εντοπισμό των κύριων σημείων.

Κλείνοντας, να αναφερθεί ότι για λόγους ηθικής και δεοντολογίας και με σκοπό να διατηρηθεί η ανωνυμία κάθε γονέα δόθηκε στις ηχογραφήσεις και τις απομαγνητοφωνήσεις τους ένας μοναδικός κωδικός. Οι κωδικοί αποτελούνται από το γράμμα «Γ», που συμβολίζει τη λέξη γονέας και έπειτα από έναν αριθμό από το ένα έως το δέκα, ο οποίος δείχνει την σειρά με την οποία διεξήχθη η συνέντευξη. Τα ονόματα των γονέων και των παιδιών τους δεν καταγράφηκαν επισήμως, καθώς επίσης δόθηκε και ιδιαίτερη προσοχή στη σωστή χρήση και στην ασφαλή αποθήκευση των προσωπικών δεδομένων.

## **2.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την ερμηνεία των απαντήσεων ήταν θεματική ανάλυση με καταγραφή και κωδικοποίηση. Η θεματική ανάλυση αποτελεί μια ποιοτική μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων (θέματα) τα οποία προκύπτουν από τις συνεντεύξεις του δείγματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η θεματική ανάλυση ολοκληρώνεται σε πέντε βήματα (Τσιώλης, 2018). Κατά το πρώτο βήμα έγινε η μεταγραφή των συνεντεύξεων όλων των γονέων. Για κάθε γονέα δημιουργήθηκε ένα ξεχωριστό αρχείο word στο οποίο εκτός από τα δημογραφικά του στοιχεία εμπεριέχονται οι ερωτήσεις της συνέντευξης ανά άξονα και η ακριβής μεταγραφή των απαντήσεών τους. Κατά την απομαγνητοφώνηση τα λόγια των συμμετεχόντων αποδόθηκαν με ακρίβεια και δεν περιοριστήκαμε στην απόδοση των λόγων μόνο του

υποκειμένου αλλά και της ερευνήτριας. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι βοηθητικές ερωτήσεις ή αναδιατυπώσεις στις περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκαν.

Μετά την ολοκλήρωση των μεταγραφών ακολούθησε η εξοικείωση με τα δεδομένα των κειμένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Κατά το βήμα αυτό έγινε προσεκτική ανάγνωση των απαντήσεων με στόχο να εντοπιστούν τα σημεία εκείνα που παρείχαν τις επιθυμητές πληροφορίες. Έπειτα με αντιγραφή και επικόλληση συγκεντρώθηκαν οι πληροφορίες αυτές σε ένα ξεχωριστό αρχείο word, ώστε να γίνει η κωδικοποίηση. Αναλυτικότερα, το αρχείο αυτό εμπεριείχε τρεις πίνακες (ένας ανά άξονα) με δύο στήλες. Στις στήλες καταγράφηκαν οι επιθυμητές πληροφορίες για κάθε ερώτηση και οι κωδικοί. Το σχήμα κωδικοποίησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν ανοιχτό, καθώς δεν έχουν εντοπιστεί έρευνες που να χρησιμοποιούν αντίστοιχους κωδικούς. Επιπλέον, δεν ήταν επιθυμητή η χρήση κωδικών που θα προκαταβάλουν την ερευνήτρια σχετικά με την καταγραφή των απόψεων ως αποκλειστικά θετικές ή αρνητικές.

Κατά τη διάρκεια του τέταρτου βήματος έγινε η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα. Για να επιτευχθεί αυτό συγκεντρώθηκαν όλοι οι κωδικοί ανά άξονα και ερώτηση σε τρεις ξεχωριστούς πίνακες (βλέπε πίνακες 3,5,7 κεφάλαιο παρουσίασης ευρημάτων). Με τη βοήθειά τους έγινε αντιπαραβολή των κωδικών και μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα. Από τη διαδικασία αυτή αναδύθηκαν για τον 1<sup>ο</sup> θεματικό άξονα συνολικά είκοσι θέματα (βλέπε πίνακα 4 κεφάλαιο παρουσίασης ευρημάτων) που αφορούσαν την αντίληψη των γονέων για την επαναφοίτηση και τον τρόπο που οδηγήθηκαν σε αυτή την απόφαση. Για τον 2<sup>ο</sup> θεματικό άξονα αναδύθηκαν συνολικά είκοσι ένα θέματα (βλέπε πίνακα 6 κεφάλαιο παρουσίασης ευρημάτων) που αφορούσαν τις απόψεις των γονέων αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο που έχει θεσπιστεί στην Ελλάδα για την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο. Τέλος, για τον 3<sup>ο</sup> άξονα αναδύθηκαν οκτώ θέματα (βλέπε πίνακα 8 κεφάλαιο παρουσίασης ευρημάτων), που αφορούσαν την επιρροή της επαναφοίτησης στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών κατά την φοίτησή τους στο δημοτικό.

Στο πέμπτο και τελευταίο βήμα της θεματικής ανάλυσης έγινε η παρουσίαση των ευρημάτων. Σύμφωνα με αυτό τα θέματα παρουσιάστηκαν ανά θεματικό άξονα με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Κατά το στάδιο

αυτό παρατέθηκαν αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων προκειμένου να τεκμηριωθούν τα ευρήματα.

## **2.6 Ερευνητικά εργαλεία**

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ημι - δομημένη ατομική συνέντευξη. Ως ερευνητικό εργαλείο, η συνέντευξη κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη για να προσφέρει λεπτομερείς πληροφορίες των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει την ζωντανή επεξήγηση των ερωτήσεων που εξασφαλίζει στους ερευνητές τον έλεγχο των πληροφοριών που δέχονται (Creswell, 2016). Τα χαρακτηριστικά αυτής της συνέντευξης είναι ότι χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες ερωτήσεις βάσει ενός οδηγού συνέντευξης. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα αυτές οι δομημένες ερωτήσεις να ακολουθηθούν από ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες διαφέρουν σε κάθε ερωτώμενο ανάλογα με την απάντηση που έδωσε. Για την δημιουργία του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου η ερευνήτρια έλαβε υπόψη τους άξονες που προέκυψαν από τα ερευνητικά της ερωτήματα.

Αναφορικά με τον πρώτο άξονα, οι γονείς ερωτώνται για το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον όρο επαναφοίτηση. Κατά τον δεύτερο άξονα, οι ερωτήσεις αφορούν την αποτίμηση του ελληνικού νομοθετικού πλαισίου περί επαναφοίτησης, ενώ τέλος για τον τρίτο άξονα της συνέντευξης οι γονείς καλούνται να παραθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις επιπτώσεις του φαινομένου στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, κατά τη φοίτηση στο δημοτικό. Για κάθε άξονα υπάρχει η δυνατότητα επαναδιατύπωσης της ερώτησης σε περίπτωση που δεν γίνει κατανοητή από τους γονείς, όπως επίσης δίνεται επεξήγηση σε όσες έννοιες δεν είναι κατανοητές από τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, στο ξεκίνημα της συνέντευξης γίνονται ερωτήσεις για την συλλογή των προσωπικών- δημογραφικών τους στοιχείων όπως είναι η ηλικία, ο τόπος διαμονής, οι σπουδές, το επάγγελμα, ο αριθμός μελών της οικογένειας, η ηλικία, η τάξη φοίτησης του παιδιού κ.ο.κ.( βλέπε Παράρτημα).

## **2.7 Δείγμα**

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από δέκα άτομα. Όλα τα άτομα είναι γονείς παιδιών που επαναφοίτησαν τουλάχιστον ένα έτος στο νηπιαγωγείο και τα ίδια έχουν λάβει διαγνώσεις από κάποιον φορέα. Προϋπόθεση για

την επιλογή των γονέων ήταν τα παιδιά τους κατά την διεξαγωγή της συνέντευξης να έχουν προχωρήσει στη δημοτική εκπαίδευση, είτε αυτή γίνεται σε γενικό, είτε σε ειδικό σχολείο. Η τάξη φοίτησης δεν αποτέλεσε προϋπόθεση για την επιλογή τους. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την επιλογή του δείγματος είναι η «δειγματοληψία χιονοστιβάδας». Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015), η μέθοδος αυτή ορίζεται ως μία διαδικασία συσσώρευσης, διότι κάθε άτομο συστήνει άλλα άτομα. Τα αρχικά άτομα επιλέγονται βάσει των επιθυμητών χαρακτηριστικών, της γνώσης αλλά και της κοινωνικής τους δικτύωσης. Το δείγμα που τελικώς θα σχηματιστεί θα πρέπει να πληροί τις αρχικές προϋποθέσεις αλλά να έχει και διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα αρχικά άτομα - κλειδιά, με σκοπό να υπάρξει μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Στη συνέχεια, ακολουθούν στοιχεία βιογραφικά για την περιγραφή του προφίλ του κάθε γονέα και των παιδιών τους που επαναφοίτησαν, σύμφωνα με τα δεδομένα που ίσχυαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

### **2.7.1. Γονέας «Γ1»**

Ο γονέας Γ1 αποτέλεσε το πρώτο άτομο στο οποίο και έγινε πιλοτικά η συνέντευξη, με απώτερο σκοπό να γίνουν όσες διορθώσεις χρειάζονται πριν να προχωρήσουμε στο υπόλοιπο δείγμα. Τελικώς, συμπεριλήφθηκε στο συνολικό δείγμα της έρευνας, διότι δεν χρειάστηκε να γίνουν αλλαγές στους άξονες της συνέντευξης. Ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης ήταν μέσω βιντεοκλήσης με διάρκεια εγγραφής 22:39 λεπτά και δεν ζητήθηκε μετέπειτα από το άτομο να λάβει το απομαγνητοφωνημένο κείμενο ώστε να πραγματοποιήσει αλλαγές σε όσα είχε δηλώσει. Ο Γ1 αποτέλεσε κομμάτι του δείγματος διότι υπήρξε συνεργασία μαζί του για τις λογοθεραπείες του παιδιού του. Αναλυτικότερα, το συνεντευξιαζόμενο άτομο έλαβε τον κωδικό Γ1 και ήταν μία γυναίκα σαράντα ετών, μητέρα ενός παιδιού που επαναφοίτησε στο νηπιαγωγείο για ένα έτος. Η γυναίκα φοίτησε σε ΙΕΚ λογιστικής και πλέον δουλεύει ως υπεύθυνη προσωπικού σε κάποια εταιρία στην Αθήνα, όπου και διαμένει. Έχει δημιουργήσει μία τριμελή οικογένεια και είναι μητέρα ενός αγοριού, το οποίο διαγνώστηκε στο Φάσμα του Αυτισμού σε ηλικία τεσσάρων ετών. Αυτό αποτέλεσε και τον λόγο της απόφασης για επαναφοίτηση του γιού της στο νηπιαγωγείο για ένα έτος. Η διάγνωση του παιδιού έγινε από τον αναπτυξιολόγο το 2017 και έκτοτε ο μικρός ξεκίνησε την παρακολούθηση πρώιμης παρέμβασης με προγράμματα όπως λογοθεραπείας, εργοθεραπείας και ψυχολογικής υποστήριξης. Η διάρκεια αυτών των προγραμμάτων, από την έναρξη μέχρι και την συνέντευξη, ήταν

τέσσερα έτη. Το αγόρι κατά τη περίοδο διεξαγωγής της συνέντευξης ήταν επτά ετών και επτά μηνών και φοιτούσε στην πρώτη δημοτικού, σε γενικό σχολείο, με την βοήθεια παράλληλης στήριξης.

### **2.7.2. Γονέας « Γ2»**

Ο γονέας με τον κωδικό Γ2 είναι άνδρας ηλικίας σαράντα επτά ετών. Σπούδασε μαθηματικός στο εξωτερικό, όπου και έμενε για πολλά χρόνια, ενώ πλέον διαμένει μόνιμα στην Αίγινα, όπου και εργάζεται ως καθηγητής χορού και αγγλικών. Έχει δημιουργήσει μια τετραμελή οικογένεια με δύο γιους. Το παιδί όπου επαναφοίτησε στο νηπιαγωγείο είναι ο μεγάλος του γιος, ηλικίας οκτώ ετών και τριών μηνών, σύμφωνα με την ακριβή του ηλικία κατά τη συνέντευξη. Η επαναφοίτηση του παιδιού διήρκεσε δύο έτη διότι δεν υπήρχε ειδικό δημοτικό στον τόπο διαμονής του. Την πρώτη δημοτικού την παρακολούθησε σε ειδικό δημοτικό του Πειραιά ενώ πλέον φοιτά στην Δευτέρα δημοτικού, στο ειδικό δημοτικό σχολείο της Αίγινας. Η διάγνωση του παιδιού είναι το σύνδρομο Saethre - Chotzen και έγινε σε πολλή μικρή ηλικία, εννέα μηνών, από νευροψυχολόγο. Κατά συνέπεια, το παιδί ξεκίνησε την πρώιμη παρέμβαση, ενώ ακολούθησαν και οι συνεδρίες λογοθεραπείας (για 6 έτη) και εργοθεραπείας ( για 8,5 έτη). Κατά το νηπιαγωγείο είχε και παράλληλη στήριξη. Φτάσαμε στον γονέα Γ2 λόγω της συνεργασίας μαζί του για τις λογοθεραπείες του γιού του. Η συνέντευξη έγινε δια ζώσης, διήρκεσε 25:32 λεπτά και δεν ζητήθηκε από εκείνον να λάβει το απομανητοφωνημένο κείμενο και να πραγματοποιήσει αλλαγές σε αυτό.

### **2.7.3. Γονέας « Γ3»**

Η ερευνήτρια έφτασε στον γονέα με κωδικό Γ3 ξανά λόγω της συνεργασίας μαζί του για τις λογοθεραπείες του παιδιού του. Είναι μια γυναίκα σαράντα τεσσάρων ετών, η οποία ζει μόνιμα και εργάζεται ως εκπαιδευτικός στην Αίγινα. Τελείωσε την Φιλολογία και έχει μια οικογένεια τεσσάρων ατόμων, με δύο παιδιά. Το παιδί για το οποίο ερωτήθηκε στην συνέντευξη είναι ένα κορίτσι επτά ετών και επτά μηνών και είναι το δεύτερο σε σειρά γέννησης από τα παιδιά της. Διαγνώστηκε από αναπτυξιολόγο στο Φάσμα του Αυτισμού, σε ηλικία τριών ετών και έκτοτε παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας, εργοθεραπείας, πρώιμης παρέμβασης,



καθώς είχε και παράλληλη στήριξη στο νηπιαγωγείο. Το παιδί παρακολουθεί προγράμματα παρέμβασης με διάρκεια πεντέμισι έτη από το έτος της διάγνωσης έως και την ημέρα διεξαγωγής της συνέντευξης. Το κορίτσι επαναφοίτησε στο νηπιαγωγείο για δύο έτη διότι στην περιοχή που ζούσε δεν υπήρχε ειδικό δημοτικό και πλέον φοιτά στο ειδικό σχολείο της Αίγινας, στην πρώτη δημοτικού. Ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης ήταν δια ζώσης, με διάρκεια ηχογράφησης 22:02 λεπτά και η Γ1 δεν ζήτησε διορθώσεις των λεγομένων της μετά την απομαγνητοφώνηση της ηχογράφησης.

#### **2.7.4. Γονέας «Γ4»**

Στον τέταρτο γονέα όπου συμμετείχε στην συνέντευξη δόθηκε ο κωδικός Γ4. Ο γονέας Γ4 είναι γυναίκα ηλικίας τριάντα εννέα ετών και διαμένει μαζί με την τετραμελή οικογένειά της στην Αθήνα. Σπούδασε σε ΤΕΙ Λογιστικής αλλά πλέον εργάζεται ως σχεδιάστρια ρούχων. Έχει δύο γιούς, ο δεύτερος εκ των οποίων επαναφοίτησε ένα έτος στο νηπιαγωγείο. Κατά την περίοδο λήψης της συνέντευξης το παιδί φοιτούσε στην πρώτη δημοτικού, σε τυπικό δημοτικό σχολείο, χωρίς παράλληλη στήριξη ή παρακολούθηση μαθημάτων στο τμήμα ένταξης. Η ακριβής του ηλικία ήταν επτά ετών και δέκα μηνών. Ο λόγος επαναφοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο ήταν η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου του καθώς και η διάγνωση που έλαβε από αναπτυξιολόγο και μετέπειτα από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Η αρχική διάγνωση σε ηλικία είκοσι μηνών ήταν το Φάσμα του Αυτισμού, ενώ κατά την ηλικία των πέντε ετών ήταν ΔΕΠ-Υ. Αμέσως το παιδί παρακολούθησε πρώιμη παρέμβαση, λογοθεραπεία, και εργοθεραπεία και πλέον μετράει έξι συνεχόμενα έτη θεραπευτικών παρεμβάσεων. Κατά το νηπιαγωγείο είχε και παράλληλη στήριξη. Η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τον γονέα Γ4, όταν της το πρότεινε οικογενειακό του πρόσωπο και ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης ήταν μέσω βιντεοκλήσης, διάρκειας 23:25 λεπτών. Η Γ4 δεν ζήτησε να λάβει το απομαγνητοφωνημένο κείμενο, επομένως δεν ζητήθηκαν και αλλαγές μετά την απομαγνητοφώνηση.

### **2.7.5. Γονέας «Γ5»**

Ο πέμπτος γονέας με κωδικό Γ5 είναι επίσης γυναίκα. Τη σύστησε συνάδελφος που κάνει παράλληλη στήριξη στο παιδί της. Είναι μητέρα ενός αγοριού έξι ετών και τεσσάρων μηνών και η οικογένειά τους είναι μονογονεϊκή. Η ηλικία της μητέρας είναι σαράντα τεσσάρων ετών, έχει αποφοιτήσει από σχολή κινηματογράφου και θεάτρου, ενώ το τρέχον διάστημα είναι άνεργη. Ο τόπος διαμονής τους είναι η Αθήνα. Το παιδί φοιτά στην πρώτη τάξη του δημοτικού έχοντας βοηθό παράλληλης στήριξης και επαναφοίτησε για ένα έτος στο νηπιαγωγείο. Στο δημοτικό δεν παρακολουθεί μαθήματα σε τμήμα ένταξης. Σε ηλικία τεσσάρων ετών, το παιδί διαγνώστηκε από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και τον παιδονευρολόγο με διάχυτες αναπτυξιακές δυσκολίες και έλλειψη κινητικού προσανατολισμού. Για τρεισήμισι χρόνια παρακολουθεί συνεδρίες λογοθεραπείας και εργοθεραπείας. Τέλος, η συνέντευξη έγινε μέσω βιντεοκλήσης, με διάρκεια εγγραφής 48:00 λεπτά. Η γονέας Γ5 ζήτησε να λάβει το απομαγνητοφωνημένο κείμενο όμως δεν ζήτησε αλλαγές σε αυτό, έπειτα από την ηχογράφηση.

### **2.7.6. Γονέας «Γ6»**

Ο έκτος γονέας με κωδικό Γ6 είναι γυναίκα. Προτάθηκε από συνάδελφο εκπαιδευτικό που διατηρεί φιλικές σχέσεις μαζί του. Είναι γυναίκα και η ηλικία της είναι σαράντα έξι ετών, έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της ως μηχανικός στο Πολυτεχνείο και εργάζεται ως ελεύθερος επαγγελματίας. Είναι μητέρα ενός αγοριού ηλικίας οκτώ ετών, το οποίο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης φοιτούσε στην δευτέρα δημοτικού, σε δημόσιο γενικό δημοτικό σχολείο. Η μητέρα ζει με την τριμελή οικογένειά της στην Πάτρα. Το παιδί σύμφωνα με τον αναπτυξιολόγο, καθώς και το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. διαγνώστηκε με Διάσπαση Προσοχής. Για έξι έτη παρακολούθησε συνεδρίες λογοθεραπείας και εργοθεραπείας, ενώ στην παρούσα στιγμή συμμετείχε σε μία ομάδα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Το παιδί επαναφοίτησε για ένα έτος στο νηπιαγωγείο και κατά το δεύτερο έτος έλαβε την βοήθεια της παράλληλης στήριξης. Ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης ήταν μέσω τηλεφωνικής κλήσης και ηχογράφησης. Η συνέντευξη διήρκησε 25:20 λεπτά, ενώ η συνεντευξιαζόμενη δεν ζήτησε να λάβει σε γραπτή μορφή την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

### **2.7.7. Γονέας «Γ7»**

Η προσεγγίσαμε του γονέα Γ7 έγινε λόγω της συνεργασίας μαζί του επί δύο σχολικά έτη και έχοντας την ιδιότητα του βοηθού παράλληλης στήριξης για το παιδί του. Ο Γ7 είναι γυναίκα ηλικίας σαράντα έξι ετών. Έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της ως διακοσμήτρια εσωτερικών χώρων και δουλεύει ως σχεδιάστρια μιας σειράς ρούχων. Η γυναίκα διαμένει μόνιμα στην Αθήνα είναι παντρεμένη για δεύτερη φορά και έχει δημιουργήσει και από τους δύο της γάμους μια οικογένεια με τρία παιδιά. Το παιδί στο οποίο αναφερθήκαμε στην συνέντευξη είναι το δεύτερο σε σειρά γέννησης, με ηλικία δεκατεσσάρων ετών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Είναι κορίτσι και η αναπηρία της σύμφωνα με τον Νευρολόγο και το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι στα πλαίσια της εγκεφαλικής παράλυσης. Το κορίτσι ολοκλήρωσε την δημοτική της εκπαίδευση στο γενικό δημοτικό σχολείο με την υποστήριξη της ιδιωτικής ή δημόσιας παράλληλης στήριξης και πλέον συνεχίζει την εκπαίδευσή της στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην Α΄ γυμνασίου, σε ειδικό σχολείο. Από πολλή μικρή ηλικία ξεκίνησε την πρώιμη παρέμβαση με προγράμματα φυσικοθεραπείας, εργοθεραπείας και λογοθεραπείας. Κάποιες από τις συνεδρίες τις διέκοπτε για μικρά χρονικά διαστήματα και τις συνέχιζε ξανά. Τα προγράμματα παρέμβασης συνεχίζει να τα παρακολουθεί έως και την περίοδο λήψης της συνέντευξης. Τέλος, το παιδί φοίτησε σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο όπου και παρακολούθησε και το ένα έτος επαναφοίτησης. Ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης ήταν μέσω τηλεφωνικής κλήσης και ηχογράφησης. Η συνέντευξη διήρκησε 15:37 λεπτά, ενώ η συνεντευξιαζόμενη δεν ζήτησε να λάβει σε γραπτή μορφή την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

### **2.7.8. Γονέας «Γ8»**

Η συνέντευξη με τον γονέα με κωδικό Γ8 έγινε ξανά μέσω τηλεφωνικής κλήσης διάρκειας 20:04 λεπτών και ηχογράφησης. Η ερευνήτρια έφτασε στον Γ8 μέσω του γονέα Γ3 διότι έχουν μεταξύ τους κάποια συγγένεια. Είναι γυναίκα ετών σαράντα τρία και διαμένει μόνιμα στην Αίγινα. Είναι διαζευγμένη και έχει δύο αγόρια. Δεν έχει παρακολουθήσει κάποιες σπουδές όμως εργάζεται ως ιδιωτική υπάλληλος σε ένα ζαχαροπλαστείο. Το παιδί που επαναφοίτησε στο νηπιαγωγείο είναι το δεύτερο σε σειρά γέννησης, αγόρι και ηλικίας οκτώ ετών. Κατά τη περίοδο λήψης της συνέντευξης ο μαθητής φοιτούσε στην Β΄ δημοτικού σε γενικό δημοτικό

σχολείο. Επιπλέον, λάμβανε την βοήθεια της παράλληλης στήριξης ήδη από την χρονιά της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο. Το αγόρι παρακολούθησε ένα έτος επαναφοίτησης σε δημόσιο νηπιαγωγείο. Το 2020 σε ηλικία πέντε ετών αξιολογήθηκε από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ βάσει του οποίου εμφάνιζε Διάσπαση Προσοχής. Ο μαθητής έχει παρακολουθήσει συνεδρίες λογοθεραπείας και εργοθεραπείας από τριών ετών έως και την ημέρα διεξαγωγής της συνέντευξης. Η Γ8 δεν ζήτησε να λάβει το απομαγνητοφωνημένο κείμενο, επομένως δεν πραγματοποιήθηκαν και αλλαγές μετά την απομαγνητοφώνηση.

### **2.7.9. Γονέας «Γ9»**

Ο ένατος γονέας έλαβε τον κωδικό Γ9. Είναι γυναίκα ηλικίας τριάντα τεσσάρων ετών και έχει δημιουργήσει μια οικογένεια με τέσσερα παιδιά στην Ίο, όπου και ζουν μόνιμα. Δεν έχει πραγματοποιήσει κάποιες σπουδές και απασχολείται με τα οικιακά. Η προσέγγισής της έγινε μέσω του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Νάξου από το οποίο η ερευνήτρια έλαβε την άδεια για την πρόσβαση στα στοιχεία της. Ο τρίτος της γιός, για τον οποίο έγινε και η σχετική συνέντευξη αξιολογήθηκε από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. όπου και πρότεινε την επαναφοίτησή του στο νηπιαγωγείο. Η διάγνωση που δόθηκε στον μαθητή από τον αναπτυξιολόγο και το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι Διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής, Ειδική διαταραχή της άρθρωσης και Δευτερογενείς Μαθησιακές Δυσκολίες. Κατά την λήψη της συνέντευξης ο μαθητής ήταν οκτώ ετών, φοιτούσε στην Β' δημοτικού σε γενικό δημοτικό σχολείο ενώ υποστηρίζονταν κάποιες ώρες από το τμήμα ένταξης. Το αγόρι επαναφοίτησε για ένα έτος στο νηπιαγωγείο. Τέλος, από επτά ετών ως και την περίοδο λήψης της συνέντευξης ο μαθητής παρακολουθούσε συνεδρίες λογοθεραπείας. Ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης ήταν μέσω τηλεφωνικής κλήσης και ηχογράφησης. Η συνέντευξη διήρκεσε 19:36 λεπτά, ενώ η συνεντευξιαζόμενη δεν ζήτησε να λάβει σε γραπτή μορφή την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

### **2.7.10. Γονέας «Γ10»**

Ο τελευταίος γονέας ήταν και πάλι γυναίκα και έλαβε τον κωδικό Γ10. Ο γονέας Γ9 τον πρότεινε διότι έχουν μεταξύ τους κάποια συγγένεια. Διαμένει μαζί με

την οικογένειά της στην Ίο και έχει τέσσερα παιδιά. Η ηλικία της είναι τριάντα έξι ετών και έχει παρακολουθήσει ΙΕΚ κομμωτικής όμως την περίοδο λήψης της συνέντευξης ασχολούταν με τα οικιακά. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στο δεύτερο παιδί της το οποίο είναι αγόρι ηλικίας δέκα ετών. Ο μαθητής φοιτούσε στην Δ' δημοτικού σε γενικό δημοτικό σχολείο και παράλληλα υποστηρίζονταν κάποιες ώρες από το τμήμα ένταξης. Επαναφοίτησε στο νηπιαγωγείο για ένα έτος καθώς είχε λάβει από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αυτήν την πρόταση όταν ήταν πέντε ετών και την διάγνωση Διάσπαση Προσοχής και Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο μαθητής δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο υποστηρικτικό πρόγραμμα πέραν των 6 – 7 συνεδριών λογοθεραπείας. Ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης ήταν μέσω τηλεφωνικής κλήσης και ηχογράφησης. Η συνέντευξη διήρκησε 21:08 λεπτά, ενώ η συνεντευξιαζόμενη δεν ζήτησε να λάβει σε γραπτή μορφή την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

**Πίνακας 1: συγκεντρωτικά βιογραφικά στοιχεία γονέων**

Κωδικόςγονέα	Φύλλογονέα	Ηλικία γονέα	Σπουδές	Επάγγελμα
Γ1	Γυναίκα	40	ΙΕΚ	Υπεύθυνη προσωπικού
Γ2	Άνδρας	47	Πανεπιστήμιο	Δάσκαλος χορού
Γ3	Γυναίκα	44	Πανεπιστήμιο	Φιλολόγος
Γ4	Γυναίκα	39	ΤΕΙ	Σχεδιάστρια ρούχων
Γ5	Γυναίκα	44	Σχολή κινηματογράφου και θεάτρου	Ανεργη
Γ6	Γυναίκα	46	Πολυτεχνείο	Ελεύθερη επαγγελματίας
Γ7	Γυναίκα	46	Κολέγιο	Σχεδιάστρια ρούχων
Γ8	Γυναίκα	43	Όχι	Υπάλληλος ζαχαροπλαστείου
Γ9	Γυναίκα	34	Όχι	Οικιακά
Γ10	Γυναίκα	36	ΙΕΚ	Οικιακά

## Πίνακας 2: συγκεντρωτικά βιογραφικά στοιχεία παιδιών που επαναφοίτησαν

\*οι κωδικοί των παιδιών προέκυψαν από το αρχικό γράμμα της λέξης παιδί και τον κωδικό του γονέα τους

Κωδικός παιδιού	Φύλλο παιδιού	Ηλικία παιδιού	Βαθμίδα εκπαίδευσης και τάξη φοίτησης	Εκπαιδευτικό πλαίσιο	Διάγνωση	Προσφερόμενο είδος παρέμβασης	Διάρκεια επαναφοίτησης
<b>Γ1</b>	Αγόρι	7,7	A' βάθμια A' δημ/κου	Γενικό δημοτικό Παράλληλη	Αυτισμός	Πρώιμη παρέμβαση Λογοθεραπεία Εργοθεραπεία Ψυχολογική υποστήριξη	1 έτος
<b>Γ2</b>	Αγόρι	8,3	A' βάθμια B' δημ/κου	Ειδικό δημοτικό	Σύνδρομο Saethre - Chotzen	Πρώιμη παρέμβαση Λογοθεραπεία Εργοθεραπεία Παράλληλη στήριξη	2 έτη
<b>Γ3</b>	Κορίτσι	7,7	A' βάθμια A' δημ/κου	Ειδικό δημοτικό	Αυτισμός	Πρώιμη παρέμβαση Λογοθεραπεία Εργοθεραπεία Παράλληλη στήριξη	2 έτη
<b>Γ4</b>	Αγόρι	7	A' βάθμια A' δημ/κου	Γενικό δημοτικό	ΔΕΠ-Υ	Πρώιμη παρέμβαση Λογοθεραπεία Εργοθεραπεία Παράλληλη στήριξη	1 έτος
<b>Γ5</b>	Αγόρι	6,4	A' βάθμια A' δημ/κου	Γενικό δημοτικό	Διάχυτες αναπτυξιακές δυσκολίες και Έλλειψη κινητικού συντονισμού	Λογοθεραπεία Εργοθεραπεία	1 έτος
<b>Γ6</b>	Αγόρι	8	A' βάθμια B' δημ/κου	Γενικό δημοτικό Παράλληλη	Διάσπαση προσοχής	Λογοθεραπεία Εργοθεραπεία Ομάδα ανάπτυξης κοινωνικών	1 έτος

δεξιότητων							
<b>Γ7</b>	Κορίτσι	14	B' βάθμια Α' γυμνασίου	Ειδικό γυμνάσιο	Εγκεφαλική παράλυση	Λογοθεραπεία Εργοθεραπεία Φυσικοθεραπεία α Παράλληλη στήριξη	1 έτος
<b>Γ8</b>	Αγόρι	8	A' βάθμια B' δημ/κου	Γενικόδημοτικό Παράλληλη	Διάσπαση προσοχής	Λογοθεραπεία Εργοθεραπεία	1 έτος
<b>Γ9</b>	Αγόρι	8	A' βάθμια B' δημ/κου	Γενικό δημοτικό Τμήμα ένταξης	Διάσπαση προσοχής Διαταραχές άρθρωσης Μαθησιακές δυσκολίες	Λογοθεραπεία	1 έτος
<b>Γ10</b>	Αγόρι	10	A' βάθμια Δ' δημ/κου	Γενικό δημοτικό Τμήμα ένταξης	Διάσπαση προσοχής Μαθησιακές δυσκολίες	Λογοθεραπεία	1 έτος

### 3. Παρουσίαση Ευρημάτων

#### 3.1. Η αντίληψη του όρου επαναφοίτηση από τους γονείς και ο τρόπος με τον οποίο οδηγήθηκαν στην απόφαση για επαναφοίτηση του παιδιού τους

Στον πρώτο θεματικό άξονα, προσδιορίζεται η αντίληψη των γονέων για την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο, καθώς και ο τρόπος που οδηγήθηκαν σε αυτήν την απόφαση για τα παιδιά τους.

Από τους ορισμούς που ζητήθηκαν να διατυπώσουν οι γονείς προέκυψε ότι ορισμένοι απέδωσαν τον όρο της επαναφοίτησης με θετική χροιά. Την προσδιόρισαν ως ένα επιπλέον έτος ή μια χρονική παράταση που θα ωφελήσει στην ωρίμανση και την πρόοδο των μαθητών, καθώς επίσης θα καλύψει και τα μαθησιακά τους κενά. Αναλυτικότερα κάποιοι ανέφεραν,

*Είναι ότι φοιτάς ξανά τον ένα χρόνο για κάποιους λόγους που έχουν να κάνουν με την πρόοδο του παιδιού... (Γ2)*

*Είναι η κάλυψη κενών πριν να προχωρήσουν στην βασική εκπαίδευση που έχει πολλές απαιτήσεις (Γ3).*

*Περιμένεις λιγάκι μέχρι να προετοιμαστεί το παιδί για να προχωρήσει στις επόμενες τάξεις (Γ6).*

Άλλοι γονείς είχαν αντίθετη άποψη με αποτέλεσμα να αποδώσουν τον όρο με αρνητική χροιά. Συγκεκριμένα, χαρακτήρισαν το έτος της επαναφοίτησης ως χάσιμο χρόνου ή καθυστέρηση της εισαγωγής στο δημοτικό με σκοπό να προστατευτούν τα παιδιά από την αποτυχία, λόγω του ανέτοιμου εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, ένα άτομο του δείγματος απέδωσε τον όρο ως ένα επιπλέον έτος κατά το οποίο ο μαθητής υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά ανέφεραν,

*Για εμένα είναι κάτι αρνητικό, χάσιμο χρονιάς (Γ4).*

*Το βρίσκω σαν μια πατέντα μέσα σε ένα σύστημα ελλίπες, που δεν υπάρχουν προπαρασκευαστικές τάξεις ή παράλληλες δομές μέσα στη βασική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, την κλασική, δεν μιλάω για ειδικά... Άρα λοιπόν οι γονείς προκειμένου να προστατέψουν τα παιδιά τους, γιατί πάνε ανέτοιμα ή θέλουν μια προπαρασκευαστική τάξη ή θέλουν μια παράλληλη δομή όπως είπα, βρίσκουν πατέντες για να καθυστερήσουν το να τα κατασπαράξουν τα παιδιά... (Γ7)*

*Γι' εμένα θα άφηνα ένα παιδί ή θα συμβούλευα μόνο με παράλληλη. Αν δεν έχει παράλληλη το παιδί δεν έχει να πάρει κάτι (Γ10)*

Υπήρξαν και εκείνοι που προσπάθησαν να αποδώσουν το νόημα αυτού του όρου κάνοντας αναφορά στους λόγους που τα παιδιά χρειάζεται να επαναφοιτήσουν όπως, η ύπαρξη διάγνωσης ή ανωριμότητας. Όπως είπαν,

*Θεωρώ ότι κάποιο παιδάκι μπορεί να επαναλάβει μια τάξη όταν πραγματικά έχει κάποια ελλείμματα και όταν το παιδί είναι μικρό, όταν υπάρχει δηλαδή ανωριμότητα, τότε είναι καλό να έρθει πιο κοντά στην ηλικία να ξεκινήσει την πρώτη. Αν έχει κερδίσει δηλαδή χρονιά ή αν έχει κάποια αναπτυξιακά θέματα (Γ5).*

*Με τον όρο επαναφοίτηση ξέρω ότι ένα παιδί πρέπει να ξανακάνει την ίδια τάξη. Λογικά αυτό γίνεται ή στο νήπιο ή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, εφόσον*



*υπάρχει ανάγκη δηλαδή αν το παιδί έχει μια διάγνωση, αν δεν μιλάει καλά, αν υπάρχει κάποιο ειδικό πρόβλημα... (Γ8)*

Τέλος, σχετικά με την αναγκαιότητα αυτής της πρακτικής προέκυψε ο διαχωρισμός των απόψεων σε δύο ομάδες. Η μία υποστήριξε ότι είναι αναγκαίος ενώ η άλλη ότι χρειάζεται να γίνει εφόσον υπάρχει σημαντική ανάγκη. Χαρακτηριστικά ορισμένοι είπαν,

*Μεγάλη αναγκαιότητα (Γ1)*

*Σημαντική για να προχωρήσουν οι μαθητές (Γ2).*

*Είναι αναγκαίος τρόπος προφύλαξης των παιδιών (Γ7).*

*Αναγκαία όμως για κάποιες περιπτώσεις (Γ4).*

*Επανάληψη εφόσον υπάρχει ανάγκη (Γ8).*

*Ανώφελο να κάνει το παιδί επαναφοίτηση χωρίς να έχει παράλληλη... (Γ10)*

Σύμφωνα με όλους τους γονείς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας η επαναφοίτηση είναι προτιμότερο να γίνεται στο νηπιαγωγείο παρά σε μεγαλύτερη βαθμίδα. Ο λόγος αυτής της άποψης αφορά την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών και την κοινωνική πίεση που μπορεί να δεχτούν αν πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερη τάξη. Οι γονείς υποστήριξαν ότι τα παιδιά λόγω του μικρού της ηλικίας τους δεν αντιλαμβάνονται τη συνθήκη της επαναφοίτησης. Συγκεκριμένα ειπώθηκε,

*Νομίζω ότι είναι δυσκολότερη η επαναφοίτηση στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο γιατί επειδή μεγαλώνει το παιδί και αντιλαμβάνεται και περισσότερα είναι δυσκολότερο να μείνει πίσω και παιδιά που ήταν στην ίδια τάξη μαζί του να προχωρήσουν. Οπότε σίγουρα προτιμώ το νηπιαγωγείο που είναι πιο μικρό παιδί και δεν καταλαβαίνει τόσο και μπορείς πιο εύκολα να του εξηγήσεις ότι εσύ είσαι λίγο μικρότερος... (Γ1)*

*Ναι. Γι' εμένα ήταν πολύ καλύτερη η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο απ' ότι αργότερα η επαναφοίτηση του δημοτικού και αυτός ήταν ένας λόγος που το έκανα. Από θέμα ψυχολογικό θεωρώ ότι στο δημοτικό θα ήταν πιο βαρύ, ενώ στο νηπιαγωγείο γι' εμένα θα ήταν πιο ελαφρύ, όσο αφορά τη ψυχολογία του παιδιού. Όσο αφορά τώρα την εξέλιξη του παιδιού, θεωρώ ότι είναι καλύτερο να παίρνει τις πρώτες βάσεις*

*πειθαρχίας/ εισαγωγής για το δημοτικό στο νηπιαγωγείο, απ' ότι μετά στο δημοτικό που θα είναι πολύ πιο ψυχοφθόρο και πολύ πιο δύσκολο να γίνει επαναφοίτηση (Γ4).*

Ένας γονέας μόνο υποστήριξε ότι η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο μπορεί να βοηθήσει στην αναπτυξιακή ωρίμανση και την καλύτερη προετοιμασία για την εισαγωγή στο δημοτικό. Ο ίδιος είπε,

*Στο δημοτικό έχει πιο πολύ να κάνει με την εμπέδωση των γνώσεων, γι' εμένα τώρα προσωπικά, ενώ στο νηπιαγωγείο έχει περισσότερο να κάνει με το γεγονός ότι τα παιδιά δεν είναι ίσως και βιολογικά και αναπτυξιακά έτοιμα, έτσι πιστεύω. Ενώ στο δημοτικό είναι κάλυψη κενών, πολλά παιδιά που δεν δίνουν σημασία... (Γ3)*

Σχετικά με τον τρόπο που ενημερώθηκαν κατά πρώτη φορά οι γονείς για την αναγκαιότητα επαναφοίτησης των παιδιών τους, κάποιοι ανέφεραν πως είχαν παρατηρήσει τις δυσκολίες τους επομένως ήταν προετοιμασμένοι και μόνοι τους επεδίωξαν να ενημερωθούν. Άλλοι πάλι άρχισαν να σκέφτονται την πιθανότητα επαναφοίτησης αφού κάποιος ειδικός τους προσέγγισε και τους συμβούλεψε. Οι ειδικοί που προσέγγισαν τους γονείς για να τους ενημερώσουν και αντιστρόφως οι ειδικοί στους οποίους πρώτα απευθύνθηκαν οι γονείς ήταν επί το πλείστον οι νηπιαγωγοί των παιδιών τους και οι ειδικοί θεραπευτές τους. Σε δεύτερο χρόνο προτάθηκε στους γονείς να απευθυνθούν σε αναπτυξιολόγους και το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. για αξιολόγηση. Η πρώτη νύξη για την επαναφοίτηση για όλους τους μαθητές έγινε κατά την διάρκεια του πρώτου έτους φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο. Σχετικά με τα παραπάνω κάποιοι γονείς είπαν,

*Νομίζω ότι το κέντρο (θεραπειών) με ενημέρωσε, βέβαια πιο πολύ ήταν δικιά μου η ερώτηση, δηλαδή αν δεν έκανα εγώ την ερώτηση δεν ξέρω κατά πόσο το κέντρο θα μου το επέβαλε ή θα μου έλεγε ότι το παιδί δεν μπορεί να πάει στο δημοτικό. Εγώ πήρα την πρωτοβουλία να κάνω κάποιες ερωτήσεις και στο κέντρο και στην αναπτυξιολόγο, τη γιατρό που τον παρακολουθεί και μου πρότειναν και οι δύο ότι καλό θα ήταν. Αυτό έγινε στα μέσα της πρώτης χρονιάς που ήταν στο νηπιαγωγείο (Γ4).*

*Αυτό έγινε όταν πήγαινε το παιδί στο νήπιο. Αυτοί που ήταν στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. μέσα, πέρασε από κάποια επιτροπή. Μου το είπαν και αυτοί το είχα δει κι εγώ πιο μπροστά όμως... Δηλαδή και να μου λέγανε αυτοί πήγαινε το (στην πρώτη) θα το ζητούσα μόνη μου να μείνει (στο νήπιο)... Αυτό ήταν κάτι που συνέπεσε μαζί... (Γ8)*

*Η δασκάλα του νηπιαγωγείου με είχε ενημερώσει και μας είχε ζητήσει να κάνουμε την αίτηση στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ και μας είχε πει να σκεφτούμε την επαναφοίτηση...*  
(Γ9)

*Από το νήπιο η διευθύντρια του σχολείου. Μου το είπε, κάναμε τα χαρτιά ( για το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) και μας καλέσανε, κάναμε αξιολόγηση και έγινε και πρόταση να κάνει το παιδί την επαναφοίτηση (Γ10).*

Έπειτα από την πρώτη συζήτηση για την επαναφοίτηση των παιδιών τους αρκετοί γονείς αναζήτησαν επιπλέον πληροφορίες με σκοπό να λάβουν την καταλληλότερη απόφαση. Για περισσότερες συμβουλές απευθύνθηκαν σε πρόσωπα σχετικά με την εκπαίδευση όπως οι νηπιαγωγοί των παιδιών τους, σε ιδιώτες θεραπευτές, σε αναπτυξιολόγους καθώς και το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, ενώ μερικοί το συζήτησαν και οικογενειακά. Κάποιοι άλλοι αντιθέτως δεν αισθάνθηκαν την ανάγκη να λάβουν συμβουλές από τρίτους διότι αναγνώριζαν τις δυσκολίες του παιδιού τους και ήταν σίγουροι για την απόφασή τους είτε γιατί περίμεναν την τελική πρόταση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Χαρακτηριστικά ειπώθηκε,

*Ναι και από την αναπτυξιολόγο και από το κέντρο και από τη δασκάλα του*  
(Γ4).

*Από το σχολείο, από τον μπαμπά του, από το κέντρο που έκανε λογοθεραπεία και εργοθεραπεία (Γ6).*

*Με ειδικούς παιδαγωγούς που ασχολούταν σε εκείνη τη φάση με το παιδί (Γ7).*

*Από κανέναν. Είμαι κάθετη σε αυτό. Το έβλεπα εγώ το παιδί μου, έβλεπα πως ήτανε. Γιατί αν ακούσεις τι λέει ο ένας κι ο άλλος, όχι θα το κοροϊδεύουν το παιδί άμα μείνει μια χρονιά. Δεν θα το κοροϊδεύουν καθόλου (Γ8).*

Σε κάθε περίπτωση όλοι οι γονείς ανέφεραν κάποιες αιτίες που συνέβαλαν στην λήψη της τελικής τους απόφασης. Κάποιοι επηρεάστηκαν από την ανωριμότητα που έβλεπαν στα παιδιά τους ή το γεγονός ότι είχαν κερδίσει μια σχολική χρονιά λόγω της ημερομηνίας γέννησής τους ή την ελλιπή φοίτηση λόγω της τηλεεκπαίδευσης. Άλλοι γονείς προβληματίστηκαν από τις μαθησιακές δυσκολίες, την διάσπαση της προσοχής, τις δυσκολίες στο λόγο, τις κοινωνικές δυσκολίες ή την ψυχοκινητική καθυστέρηση που παρατηρούσαν στα παιδιά τους όπως οι ίδιοι

ανέφεραν. Όλες οι οικογένειες έλαβαν κοινή απόφαση για την επαναφοίτηση εκτός από δύο περιπτώσεις όπου οι γονείς ήταν σε διάσταση. Κάποιοι γονείς ανέφεραν,

*Οι λόγοι ήταν καθαρά πρώτο ότι δεν θα μπορούσε επειδή δεν έλεγε κάποιες αρθρώσεις, κάποιους δίφθογγους κάποια φωνολογικά τέλος πάντων στην λεκτική του επικοινωνία ότι θα δυσκολευότανε πολύ στο θέμα σχολείου μαθησιακά, συν το κοινωνικό ότι μπορεί να τον κοροϊδεύανε αν δεν μίλαγε σωστά και καθαρά στο δημοτικό. Αυτά τα δύο νομίζω ήταν. Ναι, τελικά ναι. Την πήραμε ομόφωνα την απόφαση, ενώ στην αρχή ήμασταν διχασμένοι, μετά την πήραμε ομόφωνα (Γ4).*

*Ένας λόγος ήταν ότι ήταν μικρός, αφού ήταν γεννημένος στο τέλος του έτους και με βάση ότι είχε και αντικειμενικές δυσκολίες, έτσι που μου φαινότανε εμένα τότε. Δυσκολίες κοινωνικών σχέσεων, δυσκολευόταν πολύ στο να πλησιάσει άλλα παιδάκια και να κάνει παρέα. Όχι ντρεπόταν αλλά δεν είχε τον τρόπο. Ναι ήταν όλα τα μέλη σύμφωνα. Εγώ κι ο άντρας μου δηλαδή, το παιδί δεν το ρωτήσαμε (Γ6).*

*...Σε εμάς όλα αυτά επειδή υπήρχε το προβληματάκι του, επειδή οι καθυστερήσεις της ομιλίας, η διάσπαση προσοχής, ότι δεν ήτανε συγκεντρωμένος μας είπανε, το έβλεπα κι εγώ αυτό δηλαδή... Ότι δεν προχωρούσε ακριβώς όπως τα παιδιά της ηλικίας του σε όλα. Δεν ήταν όλα τα μέλη σύμφωνα. Με τον πατέρα του συμφώνησα, με το ζόρι βέβαια. Εκείνος έλεγε να το αφήσουμε το παιδί να πάει όπως έχει. Δεν άκουσα γενικά τους άλλους, δεν με ενδιέφερε καθόλου... (Γ8)*

Ο 1<sup>ος</sup> άξονας ολοκληρώνεται με τις σκέψεις και τα συναισθήματα των γονέων πριν και μετά την λήψη της απόφασής τους. Από τις απαντήσεις προκύπτουν τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι γονείς οι οποίοι πριν την λήψη της απόφασης για την επαναφοίτηση του παιδιού τους είχαν αρχικά άρνηση. Ένιωθαν στεναχώρια, ανησυχία λόγω άγνοιας και φόβο για τον ενδεχόμενο στιγματισμό του παιδιού τους από το κοινωνικό περιβάλλον. Μετά όμως ακολούθησε η συνειδητοποίηση των δυσκολιών. Σταδιακά επήλθε η αποδοχή, ο καθησυχασμός τους και οι θετικές σκέψεις για βελτίωση. Στην δεύτερη ομάδα ανήκουν οι γονείς που εξαρχής διακατέχονταν από φόβο, στεναχώρια και προβληματισμό, ενώ αυτά τα συναισθήματα διατηρήθηκαν και μετά την λήψη της απόφασής τους. Διχάστηκαν για την λήψη της απόφασης, τόσο πριν την λάβουν όσο και μετά. Τέλος, στην τρίτη ομάδα γονέων εντάσσουμε όσους εξαρχής ήταν συνειδητοποιημένοι, επομένως

έλαβαν γρήγορα και με σιγουριά την απόφασή τους εφόσον έκριναν ότι το έκαναν για το καλό του παιδιού τους. Ενδεικτικά από κάθε ομάδα αναφέρθηκε,

*Βασικά η επαναφοίτηση όταν την άκουσα μου έπεσε λίγο βαρύ, δεν ξέρω το είδα λίγο στραβά αλλά εντάξει μετά που ηρέμησα και το σκέφτηκα είδα ότι το παιδί έχει δυσκολίες... βέβαια εγώ δεν μπορούσα να την σκεφτώ εκείνη τη στιγμή, μου έπεσε κάπως η επαναφοίτηση αλλά μετά που ηρεμήσαμε και τα σκεφτήκαμε όλα και βάλαμε και το webex, σκεφτήκαμε με τον σύζυγο ότι αν συνέχιζε το παιδί στην πρώτη θα χτυπήσουμε το κεφάλι μας στον τοίχο. Οπότε πιστεύω ότι κάναμε την καλύτερη επιλογή και τον αφήσαμε στην επαναφοίτηση (Γ9).*

*Πριν πάρω την απόφαση ήμουν αρκετά διχασμένη, στεναχωρημένη, φοβισμένη πιο πολύ. Όταν πήρα την απόφαση, επίσης δεν ήμουν σίγουρη για την απόφασή μου.*

*Δεν ήμουν σταθερή, πώς να στο πω. Όταν τελικά αποφάσισα ότι θα κάνουμε επαναφοίτηση ήμουνα ντεμί, ήμουν φοβισμένη, ήμουν προβληματισμένη και πριν πάρω την απόφαση πάλι το ίδιο (Γ4).*

*Όχι εγώ είχα αυτή τη πληροφορία ότι μπορεί να επαναφοιτήσει ο Δ. γιατί έχει γεννηθεί είκοσι τέσσερις Νοεμβρίου, τέλος του χρόνου δηλαδή, ήμουν αποφασισμένη και καθησυχάστηκα φουλ μετά αφού έκανε την επαναφοίτηση (Γ5).*

Οι κωδικοί που προέκυψαν κατά την κωδικοποίηση των ερωτήσεων του πρώτου θεματικού άξονα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

**Πίνακας 3: κωδικοποίηση 1<sup>ου</sup> θεματικού άξονα**

<b>Ορισμός και αναγκαιότητα (ερώτηση 1.1)</b>	<b>Βαθμίδα επαναφοίτησης (ερώτηση 1.2)</b>	<b>Ποιος και πότε ενημέρωσε (ερώτηση 1.3)</b>	<b>Συμβουλές (ερώτηση 1.4)</b>	<b>Δυσκολίες παιδιών (ερώτηση 1.5)</b>	<b>Συναισθήματα και σκέψεις πριν και μετά (ερώτηση 1.6)</b>
<p>Γ1: Ίδανική για την ωρίμανση. Μεγάλη αναγκαιότητα για τον μαθητή.</p> <p>Γ2: Επιπλέον έτος στην ίδια τάξη για πρόοδο μαθητή. Σημαντική για να προχωρήσουν οι μαθητές.</p>	<p>Γ1: Προτιμότερη στο νηπιαγωγείο γιατί τα μικρά παιδιά δεν το αντιλαμβάνονται.</p> <p>Γ2: Προτιμότερη στο νηπιαγωγείο γιατί στο δημοτικό μπορεί να δεχθούν κοινωνική πίεση. Λήψη της</p>	<p>Γ1: Παρότρυνση από το νηπιαγωγείο και ενημέρωση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Κατά την φοίτηση στο νηπιαγωγείο.</p> <p>Γ2: Ενημέρωση από εργοθεραπεύτρια, ήταν αναμενόμενο</p>	<p>Γ1: Ειδική παιδαγωγός νηπιαγωγείου.</p> <p>Γ2: Εργοθεραπεύτρια και νηπιαγωγό.</p> <p>Γ3: ΚΕ.Δ.Δ.Υ, οικεία πρόσωπα σχετικά με την εκπαίδευση.</p>	<p>Γ1: Λόγω ανωριμότητας. Υπήρξε συναπόφαση των γονέων.</p> <p>Γ2: Με στόχο την καθυστέρηση ώστε να δοθεί χρόνος στον μαθητή για βελτίωση. Υπήρξε συναπόφαση</p>	<p>Γ1: Αρχικά ανησυχία λόγω άγνοιας και αρνητικές σκέψεις, έπειτα καθησυχασμός και θετικές σκέψεις για βελτίωση.</p> <p>Γ2: Ήταν εξαρχής επιθυμία των γονέων,</p>

<p>Γ3: Είναι η κάλυψη κενών πριν να προχωρήσουν στην επόμενη βαθμίδα. Μεγάλη αναγκαιότητα για τον μαθητή.</p> <p>Γ4: Αποδίδεται με αρνητική έννοια ως χάσιμο χρόνου. Αναγκαία όμως για κάποιες περιπτώσεις.</p> <p>Γ5: Επανάληψη τάξης για μαθητές με αναπτυξιακά ελλείμματα ή για μαθητές που έχουν κερδίσει χρονιά λόγω ηλικίας. Απαραίτητη όταν πραγματικά υπάρχουν ελλείμματα.</p> <p>Γ6: Χρονική παράταση που ωφελεί στην ωρίμανση του παιδιού. Αναγκαία για τους μαθητές που κέρδισαν χρονιά.</p> <p>Γ7: Είναι μία μέθοδος που χρησιμοποιείται για την καθυστέρηση της εισαγωγής των ανέτοιμων μαθητών στο δημοτικό, προστατεύει τα παιδιά από την αποτυχία γιατί δεν υπάρχει κάποιο άλλο</p>	<p>απόφασης λαμβάνοντας υπόψη την συναισθηματική κατάσταση του μαθητή.</p> <p>Γ3: Στο νηπιαγωγείο έχει στόχο την αναπτυξιακή ωρίμανση και στο δημοτικό την κάλυψη των γνωστικών κενών. Προτιμότερη στο νηπιαγωγείο αλλά κατά περίπτωση.</p> <p>Γ4: Προτιμότερη στο νηπιαγωγείο για ψυχολογικούς λόγους, δίνει καλύτερες βάσεις στον μαθητή για την εισαγωγή στο δημοτικό.</p> <p>Γ5: Προτιμότερη η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο για να μην έχει δυσκολίες στην πρώτη.</p> <p>Γ6: Προτιμότερη στο νηπιαγωγείο.</p> <p>Γ7: Προτιμότερη στο νηπιαγωγείο.</p> <p>Γ8: Προτιμότερη στο νηπιαγωγείο, παρόλο που μπορεί να γίνει και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.</p> <p>Γ8: Ήταν σκέψη του γονέα που συνέπεσε</p>	<p>και επιθυμητό από τους γονείς. Πριν το νηπιαγωγείο.</p> <p>Γ3: Συζήτηση με οικείο πρόσωπο σχετικό με την εκπαίδευση. Οι γονείς έβλεπαν τις μεγάλες δυσκολίες του παιδιού στο νηπιαγωγείο.</p> <p>Γ4: Πρωτοβουλία γονέα να συζητηθεί με κάποιον ιδιώτη και τον αναπτυξιολόγο. Κατά τη διάρκεια φοίτησης στο νηπιαγωγείο.</p> <p>Γ5: Πρωτοβουλία γονέα να συζητηθεί με την νηπιαγωγό. Κατά τη διάρκεια φοίτησης στο νηπιαγωγείο.</p> <p>Γ6: Πρωτοβουλία γονέα και μετέπειτα πρόταση από το ΚΕ.Σ.Υ., αντίθετη άποψη ιδιωτικού σχολείου.. Κατά την φοίτηση στο νηπιαγωγείο.</p> <p>Γ7: Πρωτοβουλία και απόφαση γονέα. Κατά την φοίτηση σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο.</p> <p>Γ8: Ήταν σκέψη του γονέα που συνέπεσε</p>	<p>Γ4: Αναπτυξιολόγο, ιδιώτη, νηπιαγωγό.</p> <p>Γ5: Οικεία πρόσωπα σχετικά με την ειδική αγωγή.</p> <p>Γ6: Ιδιωτικό νηπιαγωγείο, σύζυγο, ιδιώτες που έβλεπαν τον μαθητή για θεραπείες.</p> <p>Γ7: Τους ειδικούς παιδαγωγούς που την ανέλαβαν.</p> <p>Γ8: Από κανέναν. Ο γονέας έβλεπε την εικόνα του παιδιού και δεν βασίστηκε στην γνώμη τρίτων, μη ειδικών.</p> <p>Γ9: Από κανέναν.</p> <p>Γ10: Από κανέναν, αναμονή για την πρόταση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.</p>	<p>γονέων.</p> <p>Γ3: Μεγάλες δυσκολίες, ανέτοιμη αναπτυξιακά. Συναπόφαση γονέων.</p> <p>Γ4: Τα αρθρωτικά και φωνολογικά λάθη που έκανε στον προφορικό σε συνδυασμό με τον φόβο για στιγματισμό του λόγω της ομιλίας του. Συναπόφαση γονέων.</p> <p>Γ5: Η ελλιπής φοίτηση σε συνδυασμό με τα μαθησιακά ελλείμματα που είχε ο μαθητής. Την απόφαση την πήρε μόνη της λόγω διάστασης με τον σύζυγο.</p> <p>Γ6: Ήταν ηλικιακά μικρός για την πρώτη τάξη σε συνδυασμό με τις κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε. Συναπόφαση γονέων.</p> <p>Γ7: Ψυχοκινητική καθυστέρηση. Την απόφαση την πήρε μόνη της λόγω διάστασης με τον σύζυγο.</p> <p>Γ8: Καθυστέρηση</p>	<p>η ανησυχία τους ήταν το σχολείο που θα προχωρούσε ο μαθητής στην περίπτωση μη επαναφοίτησης λόγω έλλειψης δομής στον τόπο τους.</p> <p>Γ3: Στεναχώρια για την πορεία ανάπτυξης του παιδιού, σταδιακή αποδοχή και συνειδητή απόφαση.</p> <p>Γ4: Αίσθημα φόβου και στεναχώρια, προβληματισμός και διχασμός πριν και μετά την λήψη της απόφασης.</p> <p>Γ5: Ήταν εξαρχής επιθυμία της μητέρας, συνειδητή απόφαση και έπειτα καθυσχασμός.</p> <p>Γ6: Βρέθηκε σε δίλημμα γιατί υπήρχαν διαφορετικές απόψεις για την πορεία του μαθητή, ένιωσε στεναχώρια που απέρριψε την πρόταση του σχολείου, ακολούθησε την γνώμη των ειδικών χωρίς να είναι σίγουρη για την απόφασή της.</p>
---	---	---	--	--	--

<p>προπαρασκευαστικό στάδιο. Είναι αναγκαίος τρόπος προφύλαξης των παιδιών.</p> <p>Γ8: Η επανάληψη κάποιας τάξης λόγω ύπαρξης διάγνωσης στο παιδί ή ηλικιακής ανωριμότητας. Επανάληψη εφόσον υπάρχει ανάγκη.</p> <p>Γ9: Δεν μπόρεσε να προσδιορίσει τον όρο της επαναφοίτησης.</p> <p>Γ10: Επανάληψη μιας τάξης με την βοήθεια παράλληλης στήριξης.</p>	<p>Γ9: Προτιμότερη στο νηπιαγωγείο όπου ηλικιακά οι μαθητές είναι ανάμικτοι και δεν καταλαβαίνουν την αλλαγή της τάξης.</p> <p>Γ10: Προτιμότερη στο νηπιαγωγείο όπου ηλικιακά οι μαθητές είναι ανάμικτοι και δεν καταλαβαίνουν την αλλαγή της τάξης.</p>	<p>με την πρόταση του σχολείου για αξιολόγηση και επιβεβαιώθηκε από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Κατά την φοίτηση στο νηπιαγωγείο.</p> <p>Γ9: Ενημέρωση από την δασκάλα του νηπιαγωγείου, πρόταση από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Κατά την φοίτηση στο νηπιαγωγείο.</p> <p>Γ10: Ενημέρωση από την διευθύντρια του νηπιαγωγείου, πρόταση από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Κατά την φοίτηση στο νηπιαγωγείο.</p>		<p>ομιλίας και διάσπαση προσοχής. Συναπόφαση γονέων έπειτα από την αρχική διαφωνία τους, δεν έλαβαν υπόψη τη γνώμη οικείων προσώπων.</p> <p>Γ9: Μαθησιακές δυσκολίες. Συναπόφαση γονέων.</p> <p>Γ10: Μαθησιακά ανώριμος με κενά.</p>	<p>Γ7: Συνειδητοποίηση ότι το παιδί αρχίζει να διαφοροποιείται και να αποκλίνει από την ομήγυρη επομένως έπρεπε να βρεθούν τρόποι στήριξής του.</p> <p>Γ8: Η απόφαση ήρθε νωρίς και ήταν σίγουρη εξαρχής γιατί έβλεπε καθαρά τις αδυναμίες του μαθητή.</p> <p>Γ9: Αρχικά στεναχώρια και άρνηση, φόβος για στιγματισμό του παιδιού από το κοινωνικό περιβάλλον, μετά συνειδητοποίηση των δυσκολιών σε συνδυασμό με τις συνθήκες διδασκαλίας και πλέον θετική εικόνα για την επαναφοίτηση.</p> <p>Γ10: Δεν αντιμετώπισε συναισθηματική δυσκολία για την λήψη της απόφασης εφόσον ήταν για το καλό του παιδιού, εμπιστεύτηκε την κρίση του σχολείου.</p>
---	--	---	--	--	---

**Πίνακας 4: μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα 1<sup>ο</sup> θεματικού άξονα**

	<b>Ορισμός και αναγκαιότητα (ερώτηση 1.1)</b>	<b>Βαθμίδα επαναφοίτησης (ερώτηση 1.2)</b>	<b>Ποιος και πότε ενημέρωσε (ερώτηση 1.3)</b>	<b>Συμβουλές (ερώτηση 1.4)</b>	<b>Δυσκολίες παιδιών (ερώτηση 1.5)</b>	<b>Συναισθήματα και σκέψεις πριν και μετά (ερώτηση 1.6)</b>
<b>Θέματα</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Απόδοση όρου με θετική χροιά</li> <li>2. Απόδοση όρου με αρνητική χροιά</li> <li>3. Αναφορά στις διαταραχές που αποτελούν τον λόγο επαναφοίτησης</li> <li>4. Αναγκαία</li> <li>5. Αναγκαία εφόσον υπάρχει λόγος</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Προτιμότερη στο νηπιαγωγείο για ψυχολογικούς λόγους</li> <li>2. Προτιμότερη στο νηπιαγωγείο για κάλυψη γνωστικών κενών</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Το είχαν αντιληφθεί και το περίμεναν</li> <li>2. Το αντιλήφθηκαν έπειτα από την ενημέρωση ειδικού</li> <li>3. Νηπιαγωγοί</li> <li>4. Ειδικοί θεραπευτές</li> <li>5. Αναπτυξιολόγοι</li> <li>6. ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Πρόσωπα σχετικά με την εκπαίδευση</li> <li>2. Κανέναν</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες</li> <li>2. Ανωριμότητα, ηλικιακά μικροί</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αρχικά άρνηση, άγχος, στεναχώρια, μετά καθησυχασμός</li> <li>2. Σίγουρη απόφαση, δεν μετάνιωσαν</li> <li>3. Φόβος, στεναχώρια, διχασμός πριν και μετά</li> </ol>

### **3.2. Η αποτίμηση του νομοθετικού πλαισίου, αναφορικά με την επαναφοίτηση, από τους γονείς και η θέση τους σχετικά με τη λήψη της τελικής απόφασης από τους ίδιους**

Ο δεύτερος θεματικός άξονας πραγματεύεται τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων, αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο που έχει θεσπιστεί στην Ελλάδα για την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο.

Αρχικά, από το σύνολο των συνεντεύξεων προέκυψε ότι οι γονείς δεν είχαν γνώση του νομοθετικού πλαισίου που ισχύει για την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο και δεν έκαναν κάποια αναζήτηση ώστε να λάβουν επιπλέον πληροφορίες. Κάποιοι ανέφεραν,

*Όχι δεν το ψάξαμε (Γ9).*

*Όχι, δεν το είχα ψάξει καθόλου. Ήξερα ότι άμα περάσει από επιτροπή θα μου πουν και οι ειδικοί ότι πρέπει να πάει (Γ8).*



Παρόλα ταύτα, οι ίδιοι πιστεύουν ότι η διαδικασία της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο αφορά είτε μαθητές που παρουσιάζουν κάποια αναπτυξιακή διαταραχή όπως διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, αυτισμό, διαταραχές λόγου, ανωριμότητα, ψυχοκινητική καθυστέρηση, διαταραχές συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες, είτε αφορά μαθητές που λόγω του μήνα γέννησής τους κέρδισαν μια σχολική χρονιά επομένως αναπτυξιακά είναι πιο ανώριμοι σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Υπήρξαν και γονείς που υποστήριξαν και τις δύο απόψεις. Όπως διατυπώθηκε από τους ίδιους,

*Όχι νομικά δεν το έχω ψάξει. Αλλά μου είχε πει ότι για συμπεριφορικούς λόγους, καθαρά συμπεριφορικούς όχι αναπτυξιακούς, καμιά φορά συνίσταται. Ας πούμε σε υπερκινητικά παιδιά, σε παιδιά που δεν συγκεντρώνονται... (Γ1)*

*Όχι αλλά σας είπα ότι κάποιος μου είχε πει ότι ο Δ. επειδή έχει γεννηθεί Νοέμβριο, έχω το δικαίωμα σα μαμά να πω ότι εγώ θέλω να επαναφοιτήσει επειδή είναι τέλος του χρόνου (Γ5).*

*Κατά κύριο λόγο αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα ομιλίας, συμπεριφοράς, αν έχουν διάσπαση προσοχής, αν έχουν κάποιο πιο βαρύ πρόβλημα δηλαδή μπορεί να έχουν αυτισμό ή να έχουν κάτι άλλο. Αλλά πρέπει να επαναφοιτούν και παιδιά που είναι γεννημένα τέλος της χρονιάς, γιατί ίσως να μην μπορέσουν να είναι όπως και τα άλλα που γεννήθηκαν πιο μπροστά. Ακόμα και η ηλικία και οι 6,7,8 μήνες παίζουν σημαντικό ρόλο, εκτός από τα προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν π.χ. αν δεν έχει καθαρίσει η γλώσσα (Γ8).*

Αφού στο δείγμα δόθηκε επεξήγηση για την έννοια του προγράμματος σπουδών στα σχολεία, εκείνοι ανέφεραν από την εμπειρία τους αν διαφοροποιήθηκε το πρόγραμμα σπουδών για τα παιδιά τους κατά το έτος επαναφοίτησης. Σχετικά με αυτό καταγράφηκαν τρεις περιπτώσεις. Σύμφωνα με την πρώτη, οι γονείς δεν παρατήρησαν κάποια αλλαγή στο πρόγραμμα σπουδών που να αφορούσε το παιδί που επαναφοιτούσε. Υποστήριξαν ότι τα παιδιά τους έκαναν επανάληψη του ίδιου προγράμματος. Σύμφωνα με την δεύτερη, δεν έγινε προσαρμογή ή διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών, όμως άλλαξε το πλαίσιο φοίτησης. Πιο συγκεκριμένα, κατά το έτος της επαναφοίτησης τα παιδιά τους έλαβαν την βοήθεια της παράλληλης στήριξης ή του τμήματος ένταξης καθώς επαναλάμβαναν το ίδιο πρόγραμμα. Σύμφωνα με την τελευταία περίπτωση, οι γονείς παρατήρησαν κάποια αλλαγή στο

πρόγραμμα σπουδών η οποία γίνονταν κατά περίπτωση από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί τροποποιούσαν ή προσάρμοζαν κατά την επαναφοίτηση το πρόγραμμα σπουδών στις ανάγκες και τις δυνατότητες των συγκεκριμένων μαθητών. Στο σημείο αυτό τόνισαν πως η διαφοροποίηση εξαρτάται από τον χαρακτήρα, την εκπαίδευση και τον επαγγελματισμό κάθε εκπαιδευτικού. Όταν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν τη διάθεση να σκύψουν πάνω από κάθε παιδί τότε προσαρμόζουν τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες τους και δεν λειτουργούν μαζικά μέσα στην τάξη. Κάποιοι γονείς τάχθηκαν υπέρ αυτής της τροποποίησης του προγράμματος σπουδών και έκαναν μερικές ενδιαφέρουσες προτάσεις όπως να προσαρμόζονται οι δραστηριότητες ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, να εξασκούνται σε περισσότερες γραφοκινητικές ασκήσεις, να δουλεύεται η βελτίωση της συμπεριφοράς τους και η έκφραση του συναισθήματός τους και να εισαχθούν στα νηπιαγωγεία και άλλες ειδικότητες όπως αυτή του εργοθεραπευτή και του ψυχολόγου. Άλλοι γονείς πιστεύουν ότι δεν χρειάζεται να αλλάξει το πρόγραμμα σπουδών. Χρειάζεται να δοθεί χρόνος στους μαθητές να ωριμάσουν επαναλαμβάνοντας την ίδια ύλη, ενώ παράλληλα να υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Τέλος υπήρξαν γονείς που προτίμησαν να μην κάνουν κάποια πρόταση επί του θέματος. Ενδεικτικά κάποιες από τις διατυπώσεις τους,

*Δε νομίζω, δεν ξέρω... Κοίτα επειδή ο Α. είχε παράλληλη, σίγουρα έκαναν τα δικά τους, ούτος ή άλλος ήταν δικό τους το πρόγραμμα. Δεν κάνανε τα ίδια με τους άλλους, μπορεί να επηρεαζότανε η παράλληλη με αυτό και το απλοποιούσε, το έκανε όσο μπορούσε για τον Α. άρα σίγουρα υπήρχε μια διαφορετική προσέγγιση. Τώρα ναι, δεν ξέρω με παιδιά κανονικής αγωγής ας πούμε... Άλλες ασκήσεις έδιναν στον έναν, άλλες στον άλλον... Ανάλογα με τον μαθητή θα άλλαζα την δραστηριότητα (Γ2).*

*Νομίζω ότι κατά περίπτωση τροποποιείται. Εμείς πέρσι είχαμε και παράλληλη στήριξη στη μικρή, επομένως ήταν πιο πολύ με την κυρία Ε. και προσπαθούσε η κυρία Ε. να την ενσωματώσει και να κάνει δραστηριότητες με τα άλλα παιδάκια, αυτό γινότανε... Ακολουθεί το ίδιο πρόγραμμα με τα άλλα παιδιά και απλά περιμένουμε λιγάκι να μπορεί να προσαρμοστεί... (Γ3)*

*Όχι, αυτό σίγουρα όχι. Ότι μπορεί η δασκάλα προσωπικά, αναλόγως τον άνθρωπο μπορεί να έχει λίγο παραπάνω απαιτήσεις από ένα παιδί που επαναφοιτεί και*

*μπορεί, αλλά ότι υπάρχει διαφορετικός σχεδιασμός μαθημάτων όχι... Θα έβαζα περισσότερα γραφοκινητικά, περισσότερη γραφή, περισσότερες απαιτήσεις όσον αφορά την πειθαρχία και την συμπεριφορά και παραπάνω εργασίες ίσως, όσον αφορά την εξάσκηση και το επίπεδο του νηπιαγωγείου, θα το ανέβαζα λίγο παραπάνω (Γ4).*

*Ναι γενικώς προσπαθούσαν να το προετοιμάσουν λίγο για το δημοτικό το παιδί, κατόπιν συνεννόησης και με εμένα (Γ7).*

Σύμφωνα με την εμπειρία τους οι γονείς εξέφρασαν την άποψή τους για τον στόχο της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο. Υπάρχουν γονείς που θεωρούν ότι το έτος της επαναφοίτησης έχει ως στόχο την παροχή επιπλέον χρόνου ώστε να επέλθει η ηλικιακή ωρίμανση των μαθητών, ενώ άλλοι πιστεύουν ότι λειτουργεί συνδυαστικά και αποσκοπεί τόσο στην ωρίμανση όσο και στην κάλυψη των γνωστικών κενών τους και στην καλύτερη μαθησιακή ετοιμότητα πριν εισαχθούν στην δημοτική εκπαίδευσης. Μερικοί γονείς είπαν,

*Θεωρώ ότι είναι ανά περίπτωση γιατί επαναφοίτηση, όπως είπαμε πριν κάνουν διαφόρων ειδών παιδιά, διάφορες περιπτώσεις. Κάποια παιδιά ίσως να μην είναι μόνο το γνωστικό κομμάτι, ίσως να είναι το να φτιάξουνε την ωριμότητά τους για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο δημοτικό. Κάποια άλλα προφανώς θα είναι γνωστικά πιο πίσω και να χρειάζονται λίγη περισσότερη βοήθεια σε κάποια πράγματα να μπορέσουν να τα κατανοήσουν καλύτερα... (Γ1)*

*Ξεκάθαρα το δεύτερο ( ηλικιακή ωρίμανση). Όσο αφορά το νηπιαγωγείο, δεν σου προσφέρει τίποτα παρά μόνο ωρίμανση του παιδιού, συν είναι ένας χρόνος παραπάνω θεραπείες που θα κάνει το παιδί, άρα παραπάνω εξάσκηση από εξωτερικό παράγοντα, εργοθεραπεία, λογοθεραπεία κτλ (Γ4)*

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων το δείγμα ερωτήθηκε ποιος έλαβε την τελική απόφαση για την επαναφοίτηση των παιδιών τους. Η πλειοψηφία των γονέων απάντησε ότι η απόφαση ήταν δική τους, ενώ κάποιιοι υποστήριξαν πως η απόφαση πάρθηκε από κοινού με τους ειδικούς όπως τους νηπιαγωγούς τους, τους θεραπευτές τους ή κάποιον αναπτυξιολόγο. Σχετικά με το αν η απόφαση λαμβάνεται από τα κατάλληλα πρόσωπα οι απόψεις δίστανται. Κάποιοι γονείς απάντησαν με βεβαιότητα ότι αυτή η απόφαση πρέπει να είναι εξολοκλήρου των ίδιων των γονέων διότι γνωρίζουν καλύτερα από όλους τα παιδιά τους. Ορισμένοι είναι αντίθετοι με αυτήν

την άποψη διότι υπάρχει η πιθανότητα να επηρεαστούν από τον παράγοντα της προκατάληψης και να λάβουν λάθος απόφαση, επομένως θεωρούν ότι η απόφαση πρέπει να λαμβάνεται από το ειδικό προσωπικό όπως τους ψυχολόγους, τους ειδικούς παιδαγωγούς ή τους ειδικά εκπαιδευμένους νηπιαγωγούς εφόσον όμως έχουν αξιολογήσει και περάσει μεγάλο χρονικό διάστημα με τους μαθητές, προκειμένου να έχουν αποκτήσει μια πιο αντιπροσωπευτική εικόνα γι' εκείνους. Από την άλλη πλευρά υπήρξαν και γονείς που υποστήριζαν ότι πρέπει να ακολουθείται μια ολιστική προσέγγιση, επομένως καλύτερα θα ήταν να επέρχεται συνεργασία γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών ώστε να οδηγούνται σε συναπόφαση. Αναλυτικότερα κάποιοι ανέφεραν,

*...είναι στο θέμα του γονιού. Αν εμείς λοιπόν δεν την θέλαμε, μπορούσε να πάει στην πρώτη από πέρσι... ναι θα προτιμούσα να επιλέγει ο γονιός όχι με τη λογική ότι κάνω ότι θέλω, αλλά με τη λογική ότι καμιά φορά ένας τρίτος και ένα μάτι που θα δει ένα παιδί για λίγο χρονικό διάστημα, ίσως να μην μπορεί να βγάλει σωστή διάγνωση. Δεν είναι να αποφασίζει και το σχολείο γιατί θεωρώ ότι μπορεί να κάνουν κάποιο λάθος γιατί δεν γνωρίζουν το παιδί (Γ1).*

*... Εδώ τώρα οι απόψεις δίστανται γιατί και ο δάσκαλος ξέρει πολύ καλά πως πάει το παιδάκι μέσα στην τάξη και τι ελλείμματα έχει, αλλά και από την άλλη είναι και πόσο... δεν ξέρω πιστεύω ότι πρέπει να το συζητάνε και οι δύο, δηλαδή μέσα από μια συζήτηση να βγει. Δηλαδή, αν πει ο γονέας ότι εγώ παίρνω την τελική απόφαση, οκ οι δάσκαλοι... αλλά καλύτερα από μια συζήτηση και των δύο (Γ5).*

*Θα έλεγα ο ίδιος ο δάσκαλος που είχε το παιδί στο νηπιαγωγείο. Οι περισσότεροι έχουν μεγάλη εμπειρία. Μετά ίσως και στη δική μας περίπτωση η αναπτυξιολόγος και οι γονείς φυσικά... Δεν το έχω σκεφτεί να σου πω την αλήθεια, αν θα έπρεπε κάποιος άλλος να έχει το λόγο. Εντάσσεται κι αυτό σε αυτό που λέω ότι εάν ήταν πιο αυστηρά δομημένο το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο... και ίσως να υπήρχαν και οι κατάλληλοι εκπαιδευμένοι άνθρωποι σε θέσεις, όπως είπες προηγουμένως των συμβούλων, θα μπορούσαν να εξετάζουν την κάθε περίπτωση χωριστά, ώστε να μπορούν να κάνουν μια πρόταση ότι αυτό το παιδί ενδεχομένως θα μπορούσε να επαναφοιτήσει (Γ6).*

*Κοίταξε άλλο ποιος πιστεύω και άλλο ποιος ασχολείται... Κανονικά θα έπρεπε να είναι το ΚΕΣΥ ας πούμε, το οποίο δε νομίζω ότι θα έπρεπε αυτοί... Κάποιος ψυχολόγος που*

*θα παρακολουθούσε το παιδί το τελευταίο εξάμηνο που φοιτά στο νηπιαγωγείο, ανελλιπώς. Δηλαδή ένας ψυχολόγος ή ένας ειδικός παιδαγωγός που θα πηγαίνει να βλέπει το παιδί, τι μπορεί να κάνει πως μπορεί να το κάνει, που υπολείπεται, για συνεχή καιρό. Από έναν τέτοιο θα δεχόμουν την απόφασή του, ενώ από έναν άλλον που βλέπει το παιδί είκοσι λεπτά, όπως το ΚΕΔΑΣΥ, αυτά τα θεωρώ γελοιότητες, προχειρότητες (Γ7).*

Παρόλα ταύτα ως γονείς που κλήθηκαν να λάβουν αυτήν την απόφαση για το παιδί τους εξέφρασαν ανάμεικτα συναισθήματα για το διάστημα πριν να επαναφοιτήσει και κατά τη διάρκεια αυτής. Από τα λεγόμενα κάποιων γονέων φαίνεται ότι αισθάνονταν σίγουροι για την απόφασή τους. Είχαν μία θετική αίσθηση για την έκβαση της επαναφοίτησης, επομένως την έλαβαν απολύτως συνειδητά. Άλλοι πείστηκαν ψυχολογικά πριν να λάβουν την τελική απόφαση, είτε γιατί αναγκάστηκαν να φτάσουν στην συνειδητοποίηση της διαφοροποίησης του παιδιού τους από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, είτε γιατί ένιωθαν ένα υψηλό αίσθημα ευθύνης που τους πρόσθετε επιπλέον βάρος, πίεση και άγχος. Ωστόσο, γνώριζαν ότι η απόφαση αυτή αφορούσε το καλό του παιδιού τους και αυτό τους βοήθησε να την λάβουν. Όποια και να ήταν τα συναισθήματα πριν την επαναφοίτηση το σύνολο των γονέων εξέφρασε θετική άποψη κατόπιν αυτής. Άλλοι ήταν σίγουροι για την επιτυχία εξαρχής, άλλοι ικανοποιήθηκαν και αισθάνθηκαν ηρεμία και σιγουριά αφού το παιδί τους επαναφοιτήσε. Ένας μόνο γονέας εκμυστηρεύτηκε ότι μετάνιωσε για την επιλογή τους διότι η διαφορά ηλικίας του παιδιού του από τους συμμαθητές του θα τον ακολουθεί σε όλες τις τάξεις. Χαρακτηριστικά οι γονείς είπαν,

*Δεν μου ήταν δύσκολο γιατί έβλεπα ότι δεν γίνεται διαφορετικά. Καθόλου δεν μου ήταν. Έβλεπα που πήγαινε το πράγμα (Γ3).*

*Η αλήθεια είναι ότι το θεωρώ δίκαιο. Ναι μεν έρχεται μια μεγάλη ευθύνη πάνω μου αλλά θεωρώ ότι κι εγώ πρέπει να πάρω και την ευθύνη, δεν το θεωρώ άδικο ή λάθος το ότι η τελική απόφαση την παίρνει ο γονιός. Ότι ζορίστηκα και ότι αγχώθηκα ή οτιδήποτε να ισχύει, αλλά θεωρώ ότι είναι το σωστό, ότι ο γονιός πρέπει να πάρει την απόφαση (Γ4).*

*Η αλήθεια είναι ότι δεν είναι εύκολο. Κάθε απόφαση που παίρνω για το παιδί και καθορίζει με κάποιον τρόπο το μέλλον του είναι ένα βάρος γι' εμένα. Δεν μπορώ να το αρνηθώ γιατί και τώρα το παιδί έχει μεγαλώσει και το έχω κάπως μετανιώσει γιατί*

*ναι σε εκείνη την ηλικία μπορεί να το χρειαζότανε, τώρα είναι πιο μεγάλος σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά και αυτό είναι ένα θέμα... (Γ6)*

*Δεν το έχω μετανιώσει αλλά θα ήθελα να τον βοηθήσω πιο πολύ στο κομμάτι να έχει πιο πολλή βοήθεια. Αν μου δινόταν τώρα η ευκαιρία να περάσει πάλι από αξιολόγηση για να πάρει παράλληλη το έκανα πάλι και αύριο, γιατί το βλέπω ότι το παιδί το χρειάζεται (Γ10).*

Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των γονέων συμφώνησε στο γεγονός ότι καθ' όλη την περίοδο όπου προετοιμάζονταν για την λήψη της απόφασης το ελληνικό κράτος δεν τους παρείχε την επιθυμητή βοήθεια και υποστήριξη. Συγκεκριμένα σημείωσαν ότι δεν έλαβαν επαρκή ή και καθόλου στήριξη σε επίπεδο παροχών (δομών), οικονομική ή ψυχολογική/ συμβουλευτική. Από τους φορείς απλώς έλαβαν μια πρόταση επαναφοίτησης την οποία έπρεπε οι ίδιοι να διαχειριστούν. Απεναντίας πιστεύουν ότι μεγαλύτερη υποστήριξη δέχτηκαν σε ατομικό επίπεδο από τους εκπαιδευτικούς ή τους ιδιώτες που είχαν αναλάβει τα παιδιά τους. Ωστόσο, υπήρξαν γονείς που αναγνώρισαν έστω και την ελάχιστη παροχή κρατικής βοήθειας αναγνωρίζοντας τον περιορισμό του προϋπολογισμού και την υποστήριξη και ενημέρωση από τα αρμόδια όργανά του, όπως το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Σύμφωνα με τα παραπάνω ανέφεραν,

*Είναι όλα πάρα πολύ δύσκολα στον συγκεκριμένο τομέα, δεν θεωρώ ότι βοηθήθηκα, το ψάξαμε πάρα πολύ... θα έπρεπε να πάνε λίγο πιο γρήγορα τα πράγματα γιατί αυτούς τους τέσσερεις πέντε μήνες του έχασε ο Π. από το να κάνει συνεδρίες αν είχε ήδη την γνωμάτευση. Οπότε θεωρώ ότι όντως είναι δύσκολα και γενικώς θα πρέπει ο συγκεκριμένος τομέας της παιδαγωγικής να έχει καλύτερη στήριξη στις οικογένειες (Γ1).*

*Α σίγουρα, βέβαια και θα βοηθάνε και στην απόφαση (ψυχολόγοι)... Ε εντάζει το κράτος κάνει ότι μπορεί... Στον προϋπολογισμό δεν ξέρω αν υπάρχουν αρκετά. Αν και κάνουν μια προσπάθεια βέβαια να τα εκμοντερνίσουν και να κάνουν περισσότερα... Δηλαδή πληρώνει το κράτος εργοθεραπείες, λογοθεραπείες, πιο πολλά από άλλες χώρες (Γ2).*

*Σε ότι αφορά την υποστήριξη του κράτους βάλε σε όλα χ, μηδέν. Το κράτος κοροϊδεύει τον κόσμο ότι βοηθάει, πέρα από τα επιδόματα, δεν νομίζω ότι υπάρχει*

κάποια ουσιαστική συμβουλευτική και νοιάξιμο. Απλά μέσα σε κάποιες δομές, όπως στο ειδικό που είναι τώρα το παιδί μου, υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι πολλοί σοβαροί και με περίσσια ψυχής που είναι σε αυτές τις δουλειές για το σωστό λόγο και ασχολούνται με τα παιδιά. Σαν οργανωμένες δομές είναι όλα κάτω από το βασικό, αλλά μέσα σε αυτές σίγουρα υπάρχουν άνθρωποι και υπάρχει σε πολλά σχολεία δυναμικό αξιόλογων ανθρώπων που παλεύουν και προσπαθούν (Γ7).

Ναι. Το ότι δίνει αυτή τη δυνατότητα να κάνει το παιδί την επαναφοίτηση είναι από μόνο του βοήθεια. Καθοδήγηση είχαμε μόνο από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. δεν μας είπε κάποιος άλλος κάτι (Γ9).

Οι κωδικοί που προέκυψαν κατά την κωδικοποίηση των ερωτήσεων του δεύτερου θεματικού άξονα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

**Πίνακας 5: κωδικοποίηση 2<sup>ου</sup> θεματικού άξονα**

Γνώση μονοθεσίας (ερώτηση 2.1)	Ποια παιδιά αφορά (ερώτηση 2.2)	Πρόγραμμα σπουδών και προτάσεις (ερώτηση 2.3)	Σκοπός επαναφοίτησης (ερώτηση 2.4)	Πρώτο λόγο απόφασης (ερώτηση 2.5)	Συναίσθημα πριν και μετά την απόφαση (ερώτηση 2.6)	Κρατική βοήθεια (ερώτηση 2.7)
Γ1: Όχι, γνώση μόνο ότι είχε το δικαίωμα λήψης της τελικής απόφασης. Γ4: Όχι, ενημερώθηκε μόνο σχετικά με την διαδικασία της επαναφοίτησης. Γ8: Όχι, γνώση ότι η επιτροπή αξιολόγησης θα την καθοδηγούσε. Γ2,3,5,6,7,9,10: Όχι	Γ1: Διαταραχές συμπεριφοράς, διαταραχή υπερκινητικότητας και συγκέντρωσης. Γ2: Όχι μόνο για παιδιά με αναπηρίες και τα παιδιά που μένουν πίσω σε σύγκριση με τα αντίστοιχα της ηλικίας τους κρίνοντας από τις απαιτήσεις της τάξης. Γ3: Αναωριμότητα, αναπτυξιακές δυσκολίες, παιδιά που κέρδισαν	Γ1: Όχι διαφορετικό επίσημο πρόγραμμα, παρακολούθηση τμήματος ένταξης και επανάληψη της ύλης. Γ2: Βοήθεια από παράλληλη στήριξη. Έγινε πρόταση για προσαρμοσμένες δραστηριότητες για τον κάθε μαθητή ανάλογα τις ανάγκες του. Γ3: Βοήθεια από παράλληλη στήριξη και	Γ1: Ανά περίπτωση μπορεί να βοηθήσει τον γνωστικό τομέα ή την ωριμότητα. Γ2: Και στις δύο περιπτώσεις, με μεγαλύτερη δυσκολία να επιτευχθεί γνωστική ωρίμανση λόγω της μαζικότητας των τάξεων. Γ3: Ωρίμανση ηλικιακή. Γ4: Ωρίμανση ηλικιακή, κερδίζουν χρόνο για την ολοκλήρωση των	Γ1: Απόφαση γονέα επειδή περνάει περισσότερο χρόνο με το παιδί του και το γνωρίζει καλύτερα. Ο γονέας τάσσεται υπέρ αυτής της αρμοδιότητας. Γ2: Συνεργασία γονέων και δασκάλων, οι δάσκαλοι να παρατηρούν και μετά να συμβουλευθούν τους γονείς, οι προσέγγιση και των δύο να είναι	Γ1: Με βεβαιότητα θετική αίσθηση και ικανοποίηση για την τελική απόφαση. Γ2: Θετική αίσθηση και σιγουριά για την επιτυχία της απόφασης. Γ3: Η απόφαση πάρθηκε γρήγορα και με σιγουριά. Γ4: Θετική αίσθηση και δικαίωση για το δικαίωμα επιλογής παρά το	Γ1: Δεν στηρίχθηκε, δυσανεμία για τις καθυστερήσεις. Γ2: Μικρή στήριξη από το κράτος λόγω χαμηλού προϋπολογισμού, αναγνωρίζει όμως ότι παρέχει περισσότερες θεραπείες σε σχέση με άλλες χώρες. Γ3: Δεν στηρίζει το κράτος, η βοήθεια έρχεται ατομικά από τους

<p>χρονιά φοίτησης λόγω μήνα γέννησης.</p> <p>Γ4: Όχι μόνο για παιδιά με αναπηρίες, δυσκολίες στην ομιλία, τη συμπεριφορά και ανωριμότητα.</p> <p>Γ5: Για μαθητές που έχουν κερδίσει χρονιά φοίτησης αλλά αναπτυξιακά είναι ανώριμοι, ανεξάρτητα με τα προβλήματα που μπορεί να έχουν.</p> <p>Γ6: Γενικά δεν γνωρίζει, μόνο για την περίπτωση του συγκεκριμένου παιδιού, διάσπαση προσοχής και ανωριμότητα λόγω χρονιάς φοίτησης.</p> <p>Γ7: Ψυχοκινητική καθυστέρηση, ανώριμα ώστε να προχωρήσουν στο δημοτικό.</p> <p>Γ8: Προβλήματα ομιλίας, διάσπαση προσοχής, αυτισμό και άλλες σοβαρές</p>	<p>προσπάθειά της να την ενσωματώσει στις δραστηριότητες των άλλων μαθητών. Ίσως να τροποποιείται κατά περίπτωση. Έγινε πρόταση να ακολουθείται το ίδιο πρόγραμμα και να περιμένουμε την ωρίμανση.</p> <p>Γ4: Όχι διαφορετικό επίσημο πρόγραμμα, κατά περίπτωση η δασκάλα μπορεί να το τροποποιεί.</p> <p>Έγινε πρόταση για περισσότερες γραφοκινητικές ασκήσεις και βελτίωση της συμπεριφοράς.</p> <p>Γ5: Δεν ακολουθείται διαφορετικό πρόγραμμα για τους μαθητές που επαναφοιτούν.</p> <p>Δεν έγινε πρόταση για διαφοροποίηση διότι οι δάσκαλοι δεν μπορούν να διαθέσουν επιπλέον χρόνο σε αυτούς τους μαθητές.</p>	<p>θεραπειών.</p> <p>Γ5: Και οι δύο περιπτώσεις.</p> <p>Γ6: Ωρίμανση ηλικιακή.</p> <p>Γ7: Ωρίμανση ηλικιακή.</p> <p>Γ8: Συνδυασμός και των δύο περιπτώσεων.</p> <p>Γ9: Ωρίμανση ηλικιακή.</p>	<p>ολιστική.</p> <p>Γ3: Απόφαση οικογένειας όμως δεν συμφωνεί να έχουν μόνοι τους οι γονείς αυτή την αρμοδιότητα διότι επηρεάζονται από προκαταλήψεις.</p> <p>Γ4: Συνεργασία γονέων, νηπιαγωγού και ιδιώτη. Πιστεύει ότι τον πρώτο λόγο πρέπει να τον έχει ο νηπιαγωγός.</p> <p>Γ5: Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών και απόφαση έπειτα από συζήτηση.</p> <p>Γ6: Συνεργασία αναπτυξιολόγου και γονέα και κοινή απόφαση. Προτείνει τους εκπαιδευτικούς. Αν ήταν το πρόγραμμα καλύτερα δομημένο και το προσωπικό κατάλληλα εκπαιδευμένο θα ήταν καλύτερα για την λήψη της απόφασης γιατί θα εξέταζαν την</p>	<p>υψηλό αίσθημα ευθύνης.</p> <p>Γ5: Με βεβαιότητα θετική αίσθηση και σιγουριά για την λήψη της σωστής απόφασης.</p> <p>Γ6: Αίσθημα βάρους για κάθε απόφαση που αφορά το μέλλον του μαθητή, μετάνιωσε για την επιλογή της επαναφοίτησης γιατί ο μαθητής θα φαίνεται πάντα μεγαλύτερος από τους συμμαθητές του και αυτό θα τον στιγματίζει.</p> <p>Γ7: Βάρος, όμως γνώση ότι μια τέτοια απόφαση μπορεί να είναι για το καλό του παιδιού.</p> <p>Γ8: Συνειδητή και σίγουρη απόφαση υπέρ της επαναφοίτησης.</p> <p>Γ9: Άγχος για την συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού, τώρα είναι ήρεμοι και σίγουροι.</p>	<p>νηπιαγωγούς και τους ιδιώτες των κέντρων.</p> <p>Γ4: Καμία κρατική στήριξη, είτε σε επίπεδο παροχών, είτε σε επίπεδο ψυχολογικό/παροχή αισθήματος ασφάλειας.</p> <p>Γ5: Καμία στήριξη από το κράτος είτε οικονομική είτε συμβουλευτική, η βοήθεια έρχεται ατομικά από ειδικούς.</p> <p>Γ6: Στήριχθηκε από το κράτος και τους φορείς του, έλαβε καθοδήγηση και ενημέρωση από τα αρμόδια όργανα πριν τη λήψη της απόφασης.</p> <p>Γ7: Το κράτος δεν παρέχει στήριξη ούτε τις κατάλληλες δομές παρέχει μόνο μικρή οικονομική στήριξη. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ατομικά</p>
--	---	---	---	---	--



<p>διαταραχές, παιδιά που έχουν κερδίσει σχολική χρονιά λόγω ηλικίας.</p> <p>Γ9: Μαθησιακές δυσκολίες.</p> <p>Γ10: Ίσως για τους μαθητές που μένουν μαθησιακά πίσω.</p>	<p>Γ6: Δεν ακολούθησε διαφορετικό πρόγραμμα. Έγινε πρόταση για ένταξη μαθημάτων εργοθεραπείας, για παρακολούθηση παιδιών από ψυχολόγο με στόχο να αναπτύξουν την έκφραση του συναισθήματός τους και ευελιξία/προσαρμογή του προγράμματος στις ικανότητες του κάθε μαθητή. Το υπουργείο θα πρέπει να έχει ένα καλά δομημένο πρόγραμμα και να εκπαιδεύονται οι νηπιαγωγοί σε αυτό ώστε να ακολουθείτε με τον ίδιο τρόπο από όλους και να μην επηρεάζεται από τον χαρακτήρα του κάθε εκπαιδευτικού.</p> <p>Γ7: Προσπάθεια του ιδιωτικού νηπιαγωγείου με τη βοήθεια του γονέα να προετοιμαστεί το</p>		<p>κάθε περίπτωση ξεχωριστά.</p> <p>Γ7: Τελική απόφαση γονέα. Θα έπρεπε να παίρνουν την απόφαση ψυχολόγοι ή ειδικοί παιδαγωγοί που παρατηρούν το παιδί συστηματικά.</p> <p>Γ8: Το σχολείο συμβουλεύει τους γονείς αλλά η τελική απόφαση είναι και πρέπει να είναι των γονέων.</p> <p>Γ9: Οι γονείς αποφασίζουν. Προτείνει συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών ώστε να υπάρχει συναπόφαση όσο το δυνατόν πιο γρήγορα.</p> <p>Γ10: Οι γονείς. Προτείνει οι γονείς να παίρνουν την απόφαση.</p>	<p>Γ10: Συνειδητή και σίγουρη απόφαση, επιθυμία να βοηθήσει περισσότερο τον μαθητή.</p>	<p>προσπαθούν για τα παιδιά.</p> <p>Γ8: Δεν στηρίζει τους γονείς, μόνο δίνει κάποιες κατευθυντήριες οδηγίες. Αυτό είναι αρκετό εφόσον η ευθύνη της απόφασης είναι των γονέων.</p> <p>Γ9: Έδωσε καθοδήγηση μέσω των αρμόδιων φορέων. Η δυνατότητα της επαναφοίτησης είναι από μόνη της μια βοήθεια.</p> <p>Γ10: Δεν στηρίχθηκαν από το κράτος, απλώς τους έγινε μια πρόταση την οποία διαχειρίστηκαν ως οικογένεια.</p>
---	---	--	--	---	--

		<p>παιδί. Δεν έγινε πρόταση γονέα.</p> <p>Γ8: Ακολουθήθηκε το ίδιο πρόγραμμα με την βοήθεια παράλληλης στήριξης. Έγινε πρόταση για τις περιπτώσεις διάσπασης σύμφωνα με την οποία χρειάζεται επίβλεψη και όχι διαφορετικό πρόγραμμα.</p> <p>Γ9: Ακολούθησε το ίδιο πρόγραμμα. Η διαφοροποίηση του προγράμματος εξαρτάται από την δασκάλα, τον τρόπο διδασκαλίας της και την διάθεση να δώσει μεγαλύτερη προσοχή στον μαθητή. Δεν έγινε πρόταση γονέα.</p> <p>Γ10: Ακολουθήθηκε το ίδιο πρόγραμμα. Έγινε πρόταση για επαναφοίτηση με ίδιο πρόγραμμα αλλά με τη βοήθεια της παράλληλης.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

**Πίνακας 6: μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα 2<sup>ο</sup> θεματικού άξονα**

	Γνώση μονοθεσίας (ερώτηση 2.1)	Ποια παιδιά αφορά (ερώτηση 2.2)	Πρόγραμμα σπουδών και προτάσεις (ερώτηση 2.3)	Σκοπός επαναφοίτησης (ερώτηση 2.4)	Πρώτο λόγο απόφασης (ερώτηση 2.5)	Συναίσθημα πριν και μετά την απόφαση (ερώτηση 2.6)	Κρατική βοήθεια (ερώτηση 2.7)
<b>Θέματα</b>	1. Όχι	1. Αναπτυξιακές διαταραχές 2. Ανωριμότητα λόγω ηλικίας	1. Δεν διαφοροποιήθηκε 2. Δεν διαφοροποιήθηκε αλλά άλλαξε το πλαίσιο 3. Διαφοροποιήθηκε κατά κάποιον τρόπο 4. Πρόταση διατήρησης προγράμματος και έμφαση στην ωρίμανση και την παράλληλη στήριξη 5. Πρόταση διαφοροποίησης με βαρύτητα στα γνωστικά και τη συμπεριφορά	1. Ωρίμανση 2. Και τα δύο	1. Γονείς 2. Εκπαιδευτικοί και γονείς 3. Επιθυμούν απόφαση οικογένειας 4. Επιθυμούν συναπόφαση 5. Επιθυμούν απόφαση ειδικού	1. Αρχικά συνειδητή, σίγουρη απόφαση 2. Αρχικά αίσθημα ευθύνης και άγχος 3. Μετά ικανοποίηση 4. Μετά μετάνοια	1. Στηρίχτηκαν 2. Δεν στηρίχτηκαν

### **3.3. Η επιρροή της επαναφοίτησης στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους, κατά τη δημοτική εκπαίδευση**

Στον τρίτο και τελευταίο θεματικό άξονα των συνεντεύξεων συζητήθηκε η επιρροή που μπορεί να είχε η επαναφοίτηση του νηπιαγωγείου στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών μεταγενέστερα στην δημοτική τους εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε δύο τομείς. Ο πρώτος τομέας εστιάζει στην επιρροή της στον μαθησιακό τομέα των μαθητών, ενώ ο δεύτερος τομέας εστιάζει στην επιρροή της

στην συναισθηματική ανάπτυξή τους. Οι γονείς διατύπωσαν τις απόψεις τους και για τους δύο τομείς εκφράζοντας όμως και τους ενδοιασμούς τους για την πλήρη εικόνα που θα μπορούσαν να έχουν εφόσον προηγήθηκαν χρονιές με καραντίνα και ελλιπή φοίτηση των παιδιών τους.

Αναφορικά με την πορεία της εξέλιξης του μαθησιακού τομέα οι περισσότεροι γονείς εντόπισαν μαθησιακή βελτίωση στα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα θεωρούν ότι η επαναφοίτηση τα βοήθησε να καλύψουν τα γνωστικά τους κενά επομένως ήταν πιο έτοιμα για την εισαγωγή τους στο δημοτικό και την έκθεσή τους σε νέα και δυσκολότερη ύλη. Όσοι υποστήριζαν ότι δεν παρατήρησαν σε αυτόν τον τομέα βελτίωση ανέφεραν παράλληλα ότι τα παιδιά τους εξαρχής δεν είχαν μαθησιακά κενά, οι δυσκολίες τους ήταν διαφορετικού τύπου. Ένα άτομο μόνο παρατήρησε ότι δεν βοηθήθηκε το παιδί του μαθησιακά διότι ακόμα και τώρα στο δημοτικό αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες και φέρει μεγάλα κενά, χωρίς όμως να μπορεί να προσδιορίσει τον λόγο που μπορεί να συνέβη αυτό. Οι γονείς χαρακτηριστικά είπαν,

*Ναι είδα με την επαναφοίτηση μια αλλαγή. Δεν ξέρω ίσως ήταν και η παράλληλη στήριξη που είχε, νοιαζότανε πολύ, ήταν σε μια φάση ανάπτυξης, δεν ξέρω. Υπήρχε μια πρόοδος τότε. Μετά με το κλείσιμο, με τον κορωνοϊό υπήρξε μια πτώση. Πάντως κάτι είδαμε ναί (Γ2).*

*Την βοήθησε αλλά θα την βοηθούσε ακόμα περισσότερο εάν πέρσι ήταν κανονική η χρονιά. (καραντίνα). Τώρα που το συζητάω και στο κέντρο (θεραπείες) μου λένε ότι πίσω δεν έχει πάει. Είναι αυτό το θέμα ότι πάει και πίσω. Έχει πάει πίσω μόνο στον λόγο, γιατί έλεγε μερικές λέξεις τα εγκατέλειψε τώρα πάλι... (Γ3)*

*Το δικό μου παιδί κατά την επαναφοίτηση έπεσε σε πολύ καλούς ανθρώπους που στάθηκαν πάνω κατά πάνω στο παιδί. ... Στην πρώτη το παιδί ήταν προετοιμασμένο, εντάχθηκε καλά. Άρα το συγκεκριμένο παιδί επειδή δουλεύτηκε στο νηπιαγωγείο πήγε καλά στο δημοτικό (Γ7).*

*...και τώρα να πω ότι είναι πιο μπροστά από όλα τα παιδιά της τάξης. Έχει πάει εξαιρετικά, πιο καλά και από ότι περίμενα. Το ότι έχασε τη χρονιά εκείνη ήταν το φάρμακό του. Αν πήγαινε στην πρώτη τη χρονιά εκείνη θα την ξανακάναμε (Γ8).*

*Δεν τον βοήθησε καθόλου. Δεν ξέρω τι έφταιγε τότε. Η χρονιά με τις δασκάλες, δεν έπεσε σε εκπαιδευτικούς που να μπορούν να βοηθήσουν επειδή είναι επαναφοίτηση,*

*δηλαδή να τον προετοιμάσουν για να πάει στην πρώτη; Δεν ξέρω τι έφταιξε αλλά δεν βοηθήθηκε από την επαναφοίτηση (Γ10).*

Οι γονείς διατύπωσαν και την άποψή τους σχετικά με την επιρροή της επαναφοίτησης στην συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών τους. Οι απόψεις τους διατυπώθηκαν βάσει της προσωπικής τους παρατήρησης και εκτίμησης της ψυχοσύνθεσης των παιδιών. Βάσει ορισμένων φαίνεται πως οι μαθητές επηρεάστηκαν θετικά από το επιπλέον έτος στο νηπιαγωγείο. Ανέφεραν ανάπτυξη της ωρίμανσης, συμπεριφορική ενδυνάμωση και κοινωνική πρόοδο. Άλλοι είπαν πως τα παιδιά δεν επηρεάστηκαν συναισθηματικά διότι δεν το αντιλήφθηκαν ποτέ. Οι ίδιοι οι γονείς με τις κατάλληλες ενέργειες ( αλλαγή σχολικού πλαισίου ή δεν το συζήτησαν με τα παιδιά) κατάφεραν να το αποφύγουν. Τέλος, ένας γονέας μόνο σημείωσε ότι το παιδί του επηρεάστηκε αρνητικά συναισθηματικά και ψυχολογικά διότι κατάλαβε ότι έμεινε πίσω και ένιωθε αυξημένες τις απαιτήσεις λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας σε σχέση με τους συμμαθητές του. Κάποιες από τις διατυπώσεις για τα παραπάνω είναι,

*Δεν ξέρω, πάντως ήταν μια περίοδος, εκεί Χριστούγεννα μας φάνηκε σα να υπήρχε πρόοδος. Μετά με το lockdown άρχισε περισσότερο τα θέματα συμπεριφοράς, πιο κραυγές, πιο... (Γ2)*

*Η συμπεριφορά της έχει ωριμάσει, μόνο η γλώσσα της δεν έχει ωριμάσει. Η συμπεριφορά της έχει ωριμάσει, δηλαδή το βλέπεις αυτό... Αντιλαμβάνεται καλύτερα σε ποιο χώρο είναι... (Γ3)*

*Όχι. Εκεί θεωρώ δεν τον βοήθησε καθόλου, ίσα ίσα τον πήγε πάρα πολύ πίσω. Τουλάχιστον το δικό μου παιδί ψυχολογικά επηρεάστηκε πάρα πολύ. Ακόμα και τώρα δηλαδή μου το χτυπάει και μου το λέει κατά τη διάρκεια της πρώτης δημοτικού ότι γιατί με πήγες ξανά στο νηπιαγωγείο και εγώ τώρα είμαι πιο μεγάλος από τα παιδιά της τάξης μου και αφού είμαι πιο μεγάλος θα πρέπει εγώ να κάνω πιο δύσκολα... τον έχει επηρεάσει ψυχολογικά πολύ (Γ4).*

*...οι περισσότεροι λέγανε ότι μπορεί να κάνουν και bullying στο παιδί επειδή θα μείνει πίσω. Γι' αυτό το λόγο άλλαξα και σχολείο στο παιδί, δεν τον άφησα να πάει τη δεύτερη χρονιά στο ίδιο νηπιαγωγείο. Γιατί επικοινωνεί το δημοτικό με το νηπιαγωγείο και θα έβλεπε τους συμμαθητές και θα έλεγε γιατί ας πούμε οι άλλοι είναι εδώ κι εγώ είμαι και αυτή τη χρονιά εδώ... Ναι εντάξει μια χαρά τον βλέπω γιατί άλλαξε και*

*σχολείο. Ούτε αυτό τον επηρέασε. Άλλαξε σχολείο την συγκεκριμένη στιγμή που έπρεπε οπότε δεν είδε όλη αυτή την αλλαγή με τους συμμαθητές του που πήγαν στο δίπλα σχολείο (Γ8).*

*Δεν του το έχουμε πει ακόμα ότι έχει κάνει επαναφοίτηση. Καμιά φορά κάνει πλάκα μόνος του ότι έχει μείνει μία τάξη αλλά εμείς δεν του έχουμε πει κάτι ακόμα. Δεν είναι και εύκολο παιδί γιατί ξέρουμε ότι θα επηρεαστεί και δεν ξέρω πως θα επηρεαστεί οπότε το αφήνουμε για κάποια στιγμή που πιστεύω ότι θα είναι έτοιμος να το ακούσει ότι έχει μείνει μία τάξη (Γ9).*

Κλείνοντας τον τρίτο θεματικό άξονα και γενικότερα τη συνέντευξη με το δείγμα, τους ζητήθηκε να διατυπώσουν μια συνολική εικόνα και εκτίμηση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους, έπειτα από την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο, ακόμα και αν η εικόνα τους δεν θα μπορούσε να είναι ολοκληρωμένη λόγω της ελλιπούς φοίτησης. Οι πλειοψηφία των γονέων εξέφρασε ότι τα παιδιά τους τα πήγαν καλύτερα από το προσδοκώμενο κατά την φοίτησή τους στο δημοτικό. Κάποιοι είδαν ότι δόθηκε χρόνος προετοιμασίας και ωρίμανσης στα παιδιά έτσι αυτά κατάφεραν να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη ή έστω να μειώσουν την ψαλίδα της απόκλισης ακόμα και αν συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Στο σημείο αυτό δόθηκε ξανά έμφαση στους εκπαιδευτικούς που στήριξαν αυτούς τους μαθητές. Λίγοι γονείς σημείωσαν ότι η εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους δεν είναι καλή κατά την δημοτική εκπαίδευση, ούτε και η αναμενόμενη και την εικόνα αυτά την επηρέασαν πολλοί παράγοντες (π.χ. επαναφοίτηση χωρίς παράλληλη, τηλεεκπαίδευση). Κάποιοι γονείς ανέφεραν,

*Όχι τον βοήθησε πολύ ο ένας χρόνος. Θεωρώ ότι πήγε καλύτερα από ότι περίμενα αν δεν επαναφοιτούσε γιατί είναι πιο μεγάλος τώρα, έχουμε δουλέψει και περισσότερο και σας λέω πέσαμε και στα χρόνια του κορωνοιού, παίζει κι αυτό ρόλο (Γ5).*

*Καλά. Δεν ξέρω πόσο πολύ τον επηρέασε η επαναφοίτηση ή έχει να κάνει με αυτό. Να είμαι ειλικρινής η πορεία του είναι όπως το περίμενα (Γ6).*

*...Πραγματικά έμεινα πάρα πολύ ευχαριστημένη που έκανε την επαναφοίτηση, τον βοήθησε πάρα πολύ. Ο χρόνος αυτός βοήθησε το δικό μου παιδί. Εντάξει έχει*

ακόμα τις δυσκολίες του, είναι και λίγο τεμπελάκος αλλά η επαναφοίτηση τον βοήθησε σε σχέση με το πως τον έβλεπα εγώ και σκεφτόμουν πώς θα πάει δημοτικό (Γ9).

...Κάναμε επαναφοίτηση και στην ουσία είναι σα να μην την κάναμε... Αυτό κατάλαβα από την δική μου εμπειρία γιατί η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική. Στην δική μου περίπτωση χωρίς την επαναφοίτηση το παιδί μου δεν βοηθήθηκε γιατί μας έπιασε και το webex και όλη αυτή η κατάσταση με την καραντίνα και έμεινε τελείως πίσω το παιδί... Δηλαδή είναι τώρα τετάρτη δημοτικού και είναι σα να πηγαίνει πρώτη. Όχι δεν τα πάει καλά, είναι αρκετά πίσω σε πάρα πολλά σημεία. Γιατί όταν ένα παιδάκι πάει τετάρτη δημοτικού, έχει κάνει μια χρονιά επαναφοίτηση, ήταν να πάει πέμπτη και κάνει μαθήματα της πρώτης δεν μπορείς να πεις ότι είμαι ευχαριστημένη. Αν είχε δουλευτεί πάνω στις δυνατότητες που είχε να δώσει θα έδινε αλλά δεν έχει δουλευτεί (Γ10).

Οι κωδικοί που προέκυψαν κατά την κωδικοποίηση των ερωτήσεων του τρίτου θεματικού άξονα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

**Πίνακας 7: κωδικοποίηση 2<sup>ου</sup> θεματικού άξονα**

<b>Μαθησιακή επιρροή (ερώτηση 3.1)</b>	<b>Συναισθηματική επιρροή (ερώτηση 3.2)</b>	<b>Εκπαιδευτική πορεία (ερώτηση 3.3)</b>
<p>Γ1: Θετική επιρροή στον γνωστικό τομέα σε μέτριο βαθμό, αν και δεν αντιμετώπιζε εκεί μεγάλες δυσκολίες.</p> <p>Γ2: Γνωστική βελτίωση κατά τη διάρκεια της επαναφοίτησης, γνωστική πτώση στην πρώτη δημοτικού που την αποδίδει στην ελλιπή φοίτηση.</p> <p>Γ3: Γνωστική βελτίωση αρχικά, μετέπειτα την επηρέασε η ελλιπής φοίτηση.</p> <p>Γ4: Η επανάληψη τον βοήθησε γνωστικά και μαθησιακά.</p> <p>Γ5: Το έτος επαναφοίτησης του έδωσε χρόνο για ωρίμανση και τον προετοίμασε μαθησιακά.</p> <p>Γ6: Δεν αντιμετώπιζε δυσκολίες στον</p>	<p>Γ1: Σίγουρη θετική επιρροή στην ωρίμανση.</p> <p>Γ2: Επέφερε συμπεριφορική πρόοδο η οποία ανακόπηκε λόγω της ελλιπής φοίτησης.</p> <p>Γ3: Επέφερε ωρίμανση και συμπεριφορική πρόοδο.</p> <p>Γ4: Συναισθηματικά και ψυχολογικά επηρεάστηκε αρνητικά, κατάλαβε ότι έμεινε πίσω και νιώθει αυξημένες τις απαιτήσεις λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας σε σχέση με τους συμμαθητές.</p> <p>Γ5: Δεν επηρεάστηκε συναισθηματικά γιατί δεν αντιλήφθηκε την επαναφοίτηση.</p> <p>Γ6: Ενδεχομένως να τον βοήθησε κοινωνικά και στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, δεν φαίνεται να τον επηρεάζει</p>	<p>Γ1: Ικανοποίηση γιατί συμβαδίζει γνωστικά με τα άλλα παιδιά έπειτα από την επαναφοίτηση.</p> <p>Γ2: Τα πήγε καλύτερα σε σχέση με τις προσδοκίες του, τα αποτελέσματα δεν είναι εμφανή μετά την επαναφοίτηση γιατί το παιδί επηρεάστηκε από την ελλιπή φοίτηση και την πορεία της ωρίμανσής του λόγω του συνδρόμου.</p> <p>Γ3: Επέδρασε θετικά στην εκπαιδευτική πορεία της, επηρεάστηκε και ανακόπηκε από την ελλιπή φοίτηση.</p> <p>Γ4: Μαθησιακά τα πήγε καλύτερα από το προσδοκώμενο.</p> <p>Γ5: Τα πήγε καλύτερα από το προσδοκώμενο γιατί του δόθηκε χρόνος για να προετοιμαστεί και να ωριμάσει ηλικιακά.</p>

<p>μαθησιακό τομέα, οπότε δεν εντοπίζει διαφορά μετά την επαναφοίτηση.</p> <p>Γ7: Μαθησιακά πήγε καλά γιατί είχε προετοιμαστεί κατά την επαναφοίτηση.</p> <p>Γ8: Δεν είχε μαθησιακά κενά όμως έδωσε τον χρόνο και την δυνατότητα στον μαθητή να μην αποκτήσει κενά λόγω των δυσκολιών που είχε.</p> <p>Γ9: Τον βοήθησε μαθησιακά πολύ.</p> <p>Γ10: Μαθησιακά δεν βοηθήθηκε, χωρίς να μπορεί να προσδιορίσει την αιτία.</p>	<p>συναισθηματικά η ηλικιακή διαφορά.</p> <p>Γ7: Προετοιμάστηκε και ενδυναμώθηκε συναισθηματικά.</p> <p>Γ8: Δεν επηρεάστηκε συναισθηματικά και σε αυτό τον βοήθησε η αλλαγή νηπιαγωγείου. Δεν αντιλήφθηκε ότι δεν ακολούθησε την πορεία των συμμαθητών του.</p> <p>Γ9: Δεν επηρεάστηκε συναισθηματικά γιατί δεν έμαθε ούτε κατάλαβε ότι επαναφοίτησε.</p> <p>Γ10: Δεν επηρεάστηκε συναισθηματικά.</p>	<p>Γ6: Δεν υπάρχει σαφής εικόνα για την επιρροή της επαναφοίτησης στην γενική εκπαιδευτική πορεία του μαθητή.</p> <p>Γ7: Σε όλα τα επίπεδα πήγε καλύτερα στο δημοτικό.</p> <p>Γ8: Η επαναφοίτηση τον βοήθησε όμως δόθηκε μεγάλη βαρύτητα στην εκπαιδευτικό που στήριξε τον μαθητή. Δεν πρέπει να την βλέπουμε γενικά αλλά να εστιάζουμε στον τρόπο που γίνεται.</p> <p>Γ9: Αντιμετωπίζει ακόμα δυσκολίες και έχει κενά όμως η επαναφοίτηση τον βοήθησε πολύ σε σχέση με το προσδοκώμενο.</p> <p>Γ10: Η εκπαιδευτική πορεία του δεν είναι καλή ούτε και η αναμενόμενη μετά την επαναφοίτηση. Την εικόνα αυτήν την επηρέασαν πολλοί παράγοντες.</p>
--	---	---

**Πίνακας 8: μετάβαση από κωδικούς στα θέματα 3<sup>ου</sup> θεματικού άξονα**

	<b>Μαθησιακή επιρροή (ερώτηση 3.1)</b>	<b>Συναισθηματική επιρροή (ερώτηση 3.2)</b>	<b>Εκπαιδευτική πορεία (ερώτηση 3.3)</b>
<b>Θέματα</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Βελτίωση</li> <li>2. Δεν βελτιώθηκε</li> <li>3. Δεν είχαν σε αυτόν τον τομέα ελλείμματα</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Δεν επηρεάστηκαν</li> <li>2. Θετική επιρροή</li> <li>3. Αρνητική επιρροή</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Θετική</li> <li>2. Αρνητική</li> </ol>

## 4. Ανάλυση Ευρημάτων

### 4.1. Απόψεις γονέων για την επαναφοίτηση και ο τρόπος που οδηγήθηκαν σε αυτήν την απόφαση: Ταύτιση των αντιλήψεων με την ιατρική θεώρηση και ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην επαναφοίτηση

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας κρίθηκε σημαντικό να διατυπωθεί από τους γονείς ένας σύντομος ορισμός για την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο, ο οποίος θα βοηθούσε στην κατανόηση πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται αυτόν τον όρο. Από την ανάλυση προέκυψε ότι ορισμένοι γονείς αποδίδουν τον όρο με θετική χροιά διότι πιστεύουν πως με όποιον τρόπο και αν γίνεται στόχος της είναι να ωφεληθούν τα παιδιά τους ωριμάζοντας και καλύπτοντας τα κενά τους. Η άποψή τους συγκλίνει με



τα αποτελέσματα της έρευνας του Jimerson (2001), σύμφωνα με τον οποίο οι υποστηρικτές της επαναφοίτησης τονίζουν ότι η επανάληψη μίας τάξης δίνει στους μαθητές περισσότερο χρόνο για να φτάσουν στην ωριμότητα, καθώς και του Frey (2005), ο οποίος συμπληρώνει ότι εκτός από την ωρίμανση οι μαθητές αναπτύσσουν και τις κατάλληλες δεξιότητες για να προχωρήσουν ακαδημαϊκά. Από την άλλη πλευρά υπήρξαν και οι γονείς που απέδωσαν τον όρο με αρνητική χροιά. Τόνισαν ότι είναι ένας χρόνος που αποσκοπεί στην καθυστέρηση της εισαγωγής των παιδιών τους στην επόμενη βαθμίδα, ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες αποτυχίας τους, λόγω του ανέτοιμου εκπαιδευτικού συστήματος για την υποστήριξή τους (Goodley, 2011). Επίσης, οι απόψεις τους συγκλίνουν περισσότερο με τα αποτελέσματα των Lamote et al. (2014), Schwerdt et al. (2017) και Warren et al. (2014), που δεν είδαν μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα στην εξέλιξη των μαθητών που επαναφοίτησαν.

Επιπλέον, από τους ορισμούς που διατυπώθηκαν προέκυψε ότι ορισμένοι γονείς εστιάζουν στην ύπαρξη κάποιας διαταραχής ως αιτία επαναφοίτησης. Οι απόψεις αυτές έρχονται σε αντίθεση με τον Smink (2001), βάσει του οποίου η επαναφοίτηση αφορά και μαθητές που δεν έχουν κατακτήσει ακόμα τη γλώσσα της χώρας στην οποία βρίσκονται ή έχουν κάνει για ορισμένους λόγους ελλιπή φοίτηση ή έχουν συναισθηματική ανωριμότητα. Η άποψη των γονέων στηρίζει την ιατρική προσέγγιση παρά το κοινωνικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας, παρόλο που το νομοθετικό πλαίσιο δεν αναφέρει με ακρίβεια τα κριτήρια βάσει των οποίων ένας μαθητής πρέπει να προταθεί για επαναφοίτηση. Από την άλλη πλευρά ίσως να είναι μια άποψη που έχει διαμορφωθεί υποκινούμενη από τη νομοθεσία η οποία εστιάζει στην ιατρική γνωμάτευση, έτσι οι λόγοι πρότασης ενός μαθητή βασίζονται στα ελλείμματά του. Συγκεκριμένα ο νόμος αναφέρει ότι για να επαναφοιτήσουν οι μαθητές χρειάζεται να λάβουν γνωμάτευση από διαγνωστικούς φορείς ή ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Αυτή η διαδικασία αυτομάτως ιατρικοποιεί την πρακτική της επαναφοίτησης και τελικώς, όπως έχει αναφερθεί και από τους Tomchin & Impara (1992), οι επαναφοίτηση προσεγγίζεται και προτείνεται από κάποιους εκπαιδευτικούς ως θεραπευτικό μέσο.

Η πρακτική της επαναφοίτησης συνηθίζεται να εφαρμόζεται στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου παρά κατά τη διάρκεια της δημοτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Zepeda (1993), η επαναφοίτηση είναι περισσότερο αποδεκτή στα παιδιά της πρώιμης

ηλικίας και τις αντίστοιχες τάξεις τους, με σκοπό να λάβουν ισχυρότερες βάσεις για τα επόμενα σχολικά έτη που θεωρούνται πιο απαιτητικά. Με τα ευρήματα αυτά ταιριάζει η άποψη του δείγματος όπου παμψηφεί υποστήριξαν την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο παρά σε επόμενη τάξη. Η καλύτερη προετοιμασία των μαθητών και η κάλυψη των γνωστικών τους κενών δεν ήταν όμως ο μόνος λόγος υποστήριξης της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο γι' αυτούς. Αρκετοί τάχθηκαν υπέρ της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο για ψυχολογικούς λόγους. Θεωρούν ότι η συνθήκη αυτή θα μπορούσε να επηρεάσει συναισθηματικά και ψυχολογικά τα παιδιά. Έτσι, για να προστατευτούν από αυτό είναι καλύτερο να γίνεται σε μικρή ηλικία όπου σύμφωνα με τους ίδιους δεν είναι εύκολο να το αντιληφθούν και να επηρεαστούν.

Ο ρόλος του νηπιαγωγείου φαίνεται να είναι ενεργός για την έγκαιρη ενημέρωση και κινητοποίηση των γονέων, είτε εκείνοι είχαν αντιληφθεί τις δυσκολίες των παιδιών τους και κατόπιν ενημέρωσης από κάποιους ειδικούς (ειδικούς θεραπευτές, αναπτυξιολόγους) ζήτησαν συμβουλές από το σχολικό πλαίσιο, είτε το ίδιο το πλαίσιο έσπευσε να ενημερώσει τους γονείς ώστε να τους φέρει σε πρώτη επαφή με τις δυσκολίες και την προοπτική της επαναφοίτησης. Το γεγονός αυτό αρχικά δημιουργεί μία αίσθηση αισιοδοξίας, καθώς παρατηρείται ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για την πορεία και την στήριξη των μαθητών, όπως επίσης τους αναγνωρίζουμε την απόκτηση στοιχειωδών γνώσεων για την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Όπως αναφέρεται από την Γκουτρομανίδου (2014), οι εκπαιδευτικοί μπορούν μόνο να εκφράσουν την αξιολόγησή τους για τον εκάστοτε μαθητή και να προτείνουν την επαναφοίτησή του. Παρόλα ταύτα, έρευνες έχουν δείξει ότι τελικώς ορισμένοι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την επαναφοίτηση ως μέσω θεραπείας (Tomchin & Impara, 1992), ελπίζοντας μελλοντικά να αποφευχθεί μία διάγνωση (Barnettetal., 1996) και τείνουν να παρακάμψουν τις απόψεις των γονέων και να τους ασκήσουν πίεση για επαναφοίτηση (Dale, 1996). Στην περίπτωση του δείγματος της έρευνας δεν αναδύθηκε τέτοιο συμπέρασμα, καθώς από τα λεγόμενά τους φαίνεται ότι όσοι συνέβαλαν στην ενημέρωση και την συμβουλευτική τους διατήρησαν ένα προφίλ συμβουλευτικής και όχι μοχλού πίεσης.

Η ισχύουσα νομοθεσία (Π.Δ. 200 ΦΕΚ 161/13-8-1998, Π.Δ.79/2017 ΦΕΚ 109/1-8-2017, Ν. 3699/2008), εστιάζει στους σοβαρούς οικογενειακούς λόγους ή στους σοβαρούς λόγους υγείας που μπορούν να οδηγήσουν έναν μαθητή στην επαναφοίτηση και ταυτόχρονα τονίζει ότι πριν ο γονέας λάβει την τελική απόφαση, οι

παραπάνω λόγοι θα πρέπει να πιστοποιούνται από ιατροπαιδαγωγικούς φορείς. Χωρίς λοιπόν να γίνονται σαφείς από την νομοθεσία οι ουσιαστικοί λόγοι επαναφοίτησης ενός μαθητή, το ίδιο το κράτος από τη διατύπωσή του και μόνο τάσσεται υπέρ της ιατρικής προσέγγισης του φαινομένου. Στην παρούσα έρευνα οι γονείς ερωτήθηκαν για τους λόγους που τα δικά τους παιδιά επαναφοίτησαν, έπειτα από την συναπόφασή τους. Οι απαντήσεις τους μοιράστηκαν μεταξύ των μαθησιακών και άλλων δυσκολιών (π.χ. κοινωνικών, ψυχοκινητικών κ.α.) που εντοπίστηκαν στα παιδιά τους και την ηλικιακή ανωριμότητα. Έτσι, βλέπουμε ότι υπάρχουν γονείς που επηρεάστηκαν από την ιατρικοποίηση των δυσκολιών των παιδιών τους και φοβούμενοι την αποτυχία τους αποφάσισαν να τους δώσουν ένα χρόνο παράτασης με στόχο την κάλυψη των κενών τους, ενώ άλλοι εστίασαν στην βιολογική τους ωρίμανση και επιδίωξαν να δώσουν χρόνο στα παιδιά τους, ώστε να εισαχθούν στην επόμενη βαθμίδα ισάξια σε επίπεδο ετοιμότητας με τα υπόλοιπα παιδιά. Η θέση των πρώτων ενισχύει τα ευρήματα των Warren et al. (2014) για την επαναφοίτηση, λόγω μειωμένης ακαδημαϊκής προόδου, ενώ ταυτόχρονα έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα του Smink (2001), όπου όπως έχει αναφερθεί εντόπισε και άλλους παράγοντες κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την ετοιμότητα των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι όποια και να ήταν η άποψη των γονέων για τους λόγους που οδηγήθηκαν στην απόφαση της επαναφοίτησης, όλοι είχαν ακολουθήσει όσα όριζε το νομοθετικό πλαίσιο, είχαν απευθυνθεί σε ιατροπαιδαγωγικό φορέα για αξιολόγηση και είχαν λάβει γνωματεύσεις για τα παιδιά τους.

Ένα ακόμα θέμα που αναδύθηκε συνδυαστικά από τον 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> θεματικό άξονα αφορά τα συναισθήματα και τις σκέψεις των γονέων πριν και μετά την λήψη της απόφασης για επαναφοίτηση. Κάποιοι γονείς εμφανίστηκαν συναισθηματικά πιο σταθεροί σε σχέση με άλλους που παρουσίασαν διακυμάνσεις στις σκέψεις και το συναίσθημά τους. Ορισμένοι λοιπόν έλαβαν σίγουρη απόφαση και δεν μετάνιωσαν γι' αυτήν διότι είχαν εξαρχής επίγνωση της κατάστασης, άλλοι αρχικά είχαν μια άρνηση, ένιωθαν άγχος και στεναχώρια στη συνέχεια όμως βλέποντας την πορεία της απόφασής τους καθησυχάστηκαν, ενώ τέλος υπήρξαν και αυτοί που ο αρχικός τους φόβος και η στεναχώρια δεν μεταβλήθηκε και συνέχισαν να είναι διχασμένοι για την απόφασή τους. Από την βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήσαμε σχετικά με το συναίσθημα των γονέων πριν και μετά τη λήψη μιας σημαντικής απόφασης για

την πορεία των παιδιών τους δεν εντοπίσαμε σχετικές έρευνες. Ο ερευνητικός κλάδος σε σχέση με αυτόν τον τομέα έχει εστιάσει περισσότερο στην σκοπιά των εκπαιδευτικών παρά των γονέων.

#### **4.2. Κριτική του νομοθετικού πλαισίου περί επαναφοίτησης από την οπτική των γονέων: Η ελλιπής κρατική στήριξη, η έλλειψη διαφοροποίησης του προγράμματος σπουδών και ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει στη χώρα μας σχετικά με την επαναφοίτηση, παραμένει άγνωστο στους περισσότερους από εμάς. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το σύνολο του δείγματος της έρευνας. Οι γονείς από την εμπειρία τους ή από πληροφορίες που έχουν λάβει από άλλους εικάζουν πως η επαναφοίτηση αφορά μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές όπως αναπηρίες, ψυχοκινητική καθυστέρηση, διαταραχή συγκέντρωσης και υπερκινητικότητα, δυσκολίες στον λόγο ή την συμπεριφορά και μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, αρκετοί τονίζουν και τις περιπτώσεις της επαναφοίτησης που αφορούν μαθητές με ανωριμότητα λόγω της ηλικίας τους (περιπτώσεις όπου βάσει του μήνα γέννησης οι μαθητές κερδίζουν χρονιά και προχωρούν στην επόμενη τάξη, ενώ αναπτυξιακά είναι ανέτοιμοι). Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις μπορεί να έχουν επηρεαστεί κάποιες ή όλες οι γνωστικές δεξιότητες των νηπίων και όπως σημειώνουν και οι Duncan et al. (2007) και Claessens et al. (2009), αυτή η έκπτωση των γνωστικών δεξιοτήτων μπορεί να φέρει και μείωση της σχολικής ετοιμότητας και των σχολικών επιτευγμάτων στο δημοτικό. Ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τον προσδιορισμό της σχολικής ετοιμότητας (Pretti - Frontczak, 2014 ; Blair & Raver, 2015) ανέφεραν μία άμεση εξάρτηση του όρου με την ύπαρξη υγείας και σωματικής ανάπτυξης, συναισθηματικής ευεξίας μέσω της αυτορρύθμισης, ύπαρξη κοινωνικής ικανότητας, προσέγγισης της μάθησης κ.α. Συμπερασματικά, παρά το γεγονός ότι οι γονείς δεν έχουν μελετήσει το νομοθετικό πλαίσιο οι εικασίες τους για την επαναφοίτηση των παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες και ανωριμότητα ταιριάζουν με τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την σχολική ετοιμότητα και την επιτυχία των μαθητών κατά τη δημοτική εκπαίδευση.

Το πρόγραμμα σπουδών των γενικών σχολείων διαρκώς αυξάνει τις απαιτήσεις του. Αυτός είναι και ένας λόγος σύμφωνα με τον Anderson (n.d), ο οποίος

ωθεί τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν την επαναφοίτηση για ορισμένους μαθητές στο νηπιαγωγείο. Από την άλλη πλευρά όμως και το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου φαίνεται πλέον να έχει αυξημένες απαιτήσεις από τους μαθητές της πρώιμης ηλικίας (Smith & Shepard, 1988 ; Hong & Yu, 2008). Σε σχετική ερώτηση προς τους γονείς για την ύπαρξη ξεχωριστού και προσαρμοσμένου προγράμματος σπουδών για τα παιδιά που επαναφοιτούν προέκυψε ότι για κάποια παιδιά δεν υπήρξε διαφοροποίηση, απλώς επανάληψη της ύλης, για άλλα παιδιά εξίσου δεν υπήρξε διαφοροποίηση του προγράμματος όμως τους δόθηκε μια βοήθεια ώστε να μπορέσουν να επαναλάβουν το ίδιο πρόγραμμα, η βοήθεια αυτή ήταν η παράλληλη στήριξη και τέλος, υπήρξαν και οι περιπτώσεις όπου το πρόγραμμα προσαρμόστηκε στις δεξιότητες και τις ανάγκες του μαθητή που επαναφοιτούσε. Στις τελευταίες περιπτώσεις οι γονείς τόνισαν τον ρόλο των εκπαιδευτικών και της παράλληλης στήριξης, καθώς και την ύπαρξη προσωπικού ενδιαφέροντος για την εξέλιξη των μαθητών τους.

Η θέση αυτή των γονέων ενισχύει μελέτες όπως των Smith (1989) και Smith και Shepard (1988), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται από την αλληλεπίδραση με το άμεσο περιβάλλον τους. Οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στο άμεσο περιβάλλον των μαθητών και όπως υποστηρίζουν οι Hodapp (1998) και Vygotsky (1999), ο ρόλος τους είναι σημαντικός για την ανάπτυξή τους. Έτσι οφείλουν να διερευνούν την συνολική προσωπικότητα των μαθητών και να εστιάζουν στις δυνατότητες παρά στα ελλείμματά τους. Οι προτάσεις κάποιων γονέων στηρίζονται στην θεωρία του Vygotsky διότι προτάθηκε οι δάσκαλοι να διαφοροποιούν το πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με τις ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή, ενώ οι προτάσεις άλλων ήταν κάπως διαφορούμενες διότι από τη μία πλευρά τόνιζαν τη σημασία της υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν σε αυτή τη διαφοροποίηση του προγράμματος. Σε αυτή τη δεύτερη περίπτωση οι γονείς φαίνεται να στηρίζονται στην αναγκαιότητα της επανάληψης της ίδιας ύλης εν αναμονή της βιολογικής ωρίμανσης, επομένως ακολουθείται η θεωρία που υποστηρίζει την εξάρτηση της ανάπτυξής τους από κληρονομικούς παράγοντες. Όταν οι γονείς, κατά τις συνεντεύξεις, κλήθηκαν να επιλέξουν αν το έτος της επαναφοίτησης στοχεύει στην ηλικιακή ωρίμανση ή την παροχή χρόνου για την καλύτερη γνωστική προετοιμασία των μαθητών, η πλειοψηφία επέλεξε την ωρίμανση ενώ άλλοι υποστήριξαν ότι γίνεται συνδυασμός

ωρίμανσης και γνωστικής προετοιμασίας. Οι επιλογές αυτές μας δημιουργούν ένα διχασμό όσον αφορά τις απόψεις των γονέων για το αναπτυξιακό επίπεδο του εκάστοτε παιδιού. Δηλαδή αν η ανάπτυξή τους είναι μια προκαθορισμένη διαδικασία από τη στιγμή της γέννησής τους ή επηρεάζεται από το περιβάλλον και τον τρόπο ανατροφής τους. Αυτό συμβαίνει διότι από την μία πλευρά υποστηρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού και την επιρροή του στην εξέλιξη των μαθητών, αλλά από την άλλη αναμένουν και την γνωστική ωρίμανση.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι οι γονείς ήταν εκείνοι που έλαβαν από κοινού την τελική απόφαση για την επαναφοίτηση των μαθητών στο νηπιαγωγείο, όπως άλλωστε ορίζει και το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο της χώρας (Π.Δ. 79/2017, άρθρο 6, παρ.7). Και στις περιπτώσεις εκείνων όπου προηγήθηκε συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς πάλι η τελική απόφαση ήταν των γονέων. Από τη συζήτηση σχετικά με το ποιος είναι ο καταλληλότερος να λάβει αυτήν την απόφαση αναδύθηκαν διαφορετικές απόψεις. Κάποιοι γονείς συνέχισαν να τάσσονται υπέρ της διατήρησης αυτής της αρμοδιότητας που τους ανατίθεται, διότι γνωρίζουν καλύτερα από όλους τα παιδιά τους και όπως ανέφερε και η Smith (1989), ο στόχος τους δεν παύει να είναι η αποκατάσταση των ελλειμμάτων των παιδιών τους και η αρμονική συνύπαρξή τους με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Ελάχιστοι, ανέφεραν την σπουδαιότητα του ρόλου των ειδικών, οι οποίοι όταν παρακολουθούν συστηματικά τους μαθητές αποκτούν μια ολοκληρωμένη εικόνα. Η άποψη αυτών συμφωνεί με την διατύπωση των Shepard & Smith (1989), βάσει των οποίων αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι οι πλέον αρμόδιοι για την λήψη της απόφασης για επαναφοίτηση, διότι γνωρίζουν τις ακαδημαϊκές δυνατότητες των μαθητών τους. Ταυτόχρονα ενισχύουν τις προτάσεις άλλων ερευνητών για αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου, όπου θα αποφασίζουν οι δάσκαλοι λαμβάνοντας υπόψη την γνώμη των γονέων (Rose & Schimke, 2012). Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία του δείγματος υποστήριξε την συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών και την συναπόφαση. Σύμφωνα με την Dale (1996), η σχέση γονέων και σχολείου θα πρέπει να είναι ισχυρή και λειτουργική πριν ακόμα προκύψει το θέμα της επαναφοίτησης, ώστε να μπορούν να λαμβάνονται από κοινού οι αποφάσεις μέσω του διαλόγου.

Ο 2<sup>ος</sup> θεματικός άξονας ολοκληρώνεται με τη διερεύνηση της στήριξης του κράτους προς τους γονείς των παιδιών που επαναφοιτούν στο νηπιαγωγείο. Η νομοθεσία δεν ορίζει πλαίσια στήριξης των γονέων παρά μόνο ορίζει τη διαδικασία

που οφείλουν να ακολουθήσουν ώστε τα παιδιά τους να μπορέσουν να επαναφοιτήσουν (αξιολογικές εκθέσεις από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή ιατροπαιδαγωγικούς φορείς ή βεβαίωση του σχολικού συμβούλου). Οι παραπάνω φορείς μπορεί να λειτουργούν ως αξιολογητές για τους μαθητές, παράλληλα όμως μπορούν να λειτουργήσουν και ως φορείς υποστήριξης των γονέων ώσπου να πάρουν την απόφασή τους, αρκεί οι προτάσεις τους να συνοδεύονται από συμβουλευτική και ενημέρωση. Ένα μέρος του δείγματος αναγνωρίζει μια μικρή στήριξη από το κράτος μέσω των φορέων που αναφέρθηκαν παραπάνω, η πλειοψηφία του όμως δείχνει δυσαρέσκεια διότι δεν έλαβε στήριξη ούτε σε επίπεδο παροχών ούτε ψυχολογικό (παροχή συναισθηματικής ασφάλειας) ώστε να οδηγηθεί στη σωστή απόφαση διαχειριζόμενο το συναισθηματικό φορτίο. Οι ίδιοι αντιθέτως, αναγνώρισαν το ατομικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ή των ιδιωτών που είχαν αναλάβει τα παιδιά τους. Θεωρούν ότι αυτοί τους ενημέρωσαν και τους στήριξαν μέχρι να λάβουν την τελική τους απόφαση. Σύμφωνα με τους Bali et al. (2005), οι σχολικοί σύμβουλοι οφείλουν να συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς παρέχοντας τις κατάλληλες πληροφορίες, ακόμα και για τις αρνητικές επιπτώσεις της επαναφοίτησης.

#### **4.3. Απόψεις γονέων για τις επιπτώσεις της επαναφοίτησης στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών: Θετικές αλλά και αρνητικές επιρροές στην συναισθηματική και μαθησιακή ανάπτυξη**

Στον 3<sup>ο</sup> θεματικό άξονα, σκοπός είναι να διερευνηθεί η επιρροή της επαναφοίτησης στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, κατά την δημοτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Jimerson (2001), ο όρος εκπαιδευτική πορεία περιλαμβάνει τις γνωστικές και μη γνωστικές δεξιότητες των μαθητών, όπου γνωστικές θεωρούνται οι δεξιότητες που έχουν να κάνουν με τον γραμματισμό και την αριθμητική (Gutman & Schoon, 2013; Heckman & Rubinstein, 2001) ενώ οι μη γνωστικές αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών (Demantet & VanHoutte, 2019; Gutman & Schoon, 2013). Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, η γενική εικόνα των γονέων σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους δεν ήταν σε όλες τις περιπτώσεις ξεκάθαρη. Ορισμένοι ανέφεραν ότι η γενική πορεία των παιδιών τους στο δημοτικό ήταν καλύτερη από το προσδοκώμενο, άλλοι ότι δεν υπήρξε κάποια βελτίωση ενώ ορισμένοι σημείωσαν ότι ενώ αρχικά φάνηκε να υπάρχει μια βελτίωση, αυτή στη

συνέχεια ανακόπηκε από διαφορετικούς παράγοντες. Η παρατήρηση των τελευταίων ενισχύει τα αποτελέσματα των Hong & Yu (2008), βάσει των οποίων τα οφέλη σε κάποια παιδιά διατηρήθηκαν για λίγα χρόνια, μέχρι την τρίτη τάξη, ενώ σε άλλα δεν παρατηρήθηκαν οφέλη. Ο παράγοντας που κυρίως αναφέρθηκε από τους γονείς ως ανασταλτικός για την συνεχή βελτίωση των παιδιών τους, ήταν κυρίως η ελλιπής φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο την χρονιά της επαναφοίτησης λόγω της καραντίνας, του κλεισίματος των σχολείων και της τηλεκπαίδευσης. Οι αναφορές αυτές φαίνεται να υποστηρίζουν τους ερευνητές που τονίζουν τον ρόλο του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των μαθητών και όχι την κληρονομικότητα, όπως έχει αναδειχθεί και από την ανάλυση των προηγούμενων αξόνων.

Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται μεγαλύτερος αριθμός ερευνών που εστιάζουν στις ακαδημαϊκές επιπτώσεις, παρά στις επιπτώσεις της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας των μαθητών μετά την επαναφοίτηση (Jimerson et al., 2006 ; Vandecandelaere et al., 2014). Αρχικά, επικρατεί η άποψη ότι η επαναφοίτηση εφόσον δίνει τον χρόνο για την ωρίμανση των μαθητών επιφέρει συμπεριφορική βελτίωση, διότι όταν υπάρξει αυτορρύθμιση του συναισθήματος, της προσοχής και γενικότερα των κοινωνικών δεξιοτήτων, η παρακολούθηση των ακαδημαϊκών εργασιών γίνεται με μεγαλύτερη ευκολία (Mantzicopoulos & Morrison, 1992 ; Claessens et al., 2009), συνεπώς οι μαθητές αποκτούν αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερη ανεξαρτησία (Vandecandelaere et al., 2014). Με αυτές τις έρευνες φαίνεται να συμφωνούν κάποιοι από τους γονείς του δείγματος καθώς ανέφεραν ωρίμανση και συμπεριφορική πρόοδο. Άλλοι πάλι διαφωνούν με τις παραπάνω απόψεις διότι διαπίστωσαν ότι η ηλικιακή διαφορά των παιδιών τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους, τους δημιούργησε αρνητικά συναισθήματα. Οι γονείς που έλαβαν μέρος στην έρευνα των Smith & Shepard (1988), επίσης εντόπισαν αρνητικές συνέπειες στην συμπεριφορά των παιδιών τους όμως από την σκοπιά της πλήξης λόγω της επανάληψης της ύλης, του αισθήματος αποτυχίας και της έλλειψης κινήτρου, ενώ οι Peterson & Hughes (2011), συμπληρώνουν ότι η έλλειψη κινήτρου σε αυτά τα παιδιά μειώνει και την αυτοπεποίθησή τους. Επίσης, μελέτες που βασίστηκαν σε βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις και όχι στις απόψεις συγκεκριμένου δείγματος κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική ανάπτυξη, την συναισθηματική ευημερία και αυτοεκτίμηση αυτών των μαθητών (Hong & Raudenbush, 2005 ; Jimerson et al. 2006). Στη παρούσα έρευνα οι



περισσότεροι γονείς ανέφεραν ότι τα παιδιά τους δεν αντιλήφθηκαν την επαναφοίτηση διότι οι ίδιοι οι γονείς προτίμησαν να μην τους το πουν και τα επηρεάσουν συναισθηματικά. Αυτό πρακτικά δεν μπορούμε να το επιβεβαιώσουμε διότι δεν γνωρίζουμε την άποψη των παιδιών και αν όντως τα ίδια ποτέ δεν αντιλήφθηκαν την διατήρησή τους στην ίδια τάξη ή την ηλικιακή τους διαφορά από τους συμμαθητές τους. Κατά την διερεύνηση της βιβλιογραφίας δεν εντοπίστηκαν αντίστοιχες αναφορές από γονείς.

Αναφορικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών του δείγματος που διατηρήθηκαν στο νηπιαγωγείο υπάρχουν ανάμεικτες απόψεις, όπως συμβαίνει και με αντίστοιχες έρευνες της βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του δείγματος σε ορισμένους μαθητές η διατήρηση στο νηπιαγωγείο τους προετοίμασε κατάλληλα για το δημοτικό, με αποτέλεσμα να ωφεληθούν μαθησιακά. Τα ευρήματα αυτά ταιριάζουν με τα ευρήματα της Dong (2009), η οποία μελέτησε την επιρροή της επαναφοίτησης σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς και εντόπισε θετικά αποτελέσματα. Από την άλλη πλευρά όμως έρχονται σε αντίθεση με τους γονείς που δεν εντόπισαν ουσιαστική μαθησιακή βελτίωση με διάρκεια, είτε γιατί δεν υπήρχαν έντονα ελλείμματα σε αυτόν τον τομέα, είτε γιατί επηρεάστηκαν ξανά από την ελλιπή φοίτησή τους. Μελέτες όπως των Mantzicopoulos & Morrison (1992), Hong & Raudenbush (2005) και Jimerson et al. (2006), τόνισαν τις αρνητικές επιπτώσεις της επαναφοίτησης σε ακαδημαϊκούς τομείς όπως η ανάγνωση και τα μαθηματικά, ενώ παράλληλα εντόπισαν και βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα.

## **5. Συμπεράσματα**

Η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί ένα θέμα που γεννά πολλά ερωτήματα. Τα ερωτήματα που αποτέλεσαν το κίνητρο για τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης έρευνας ήταν: Ποια είναι η άποψη των γονέων; Πως πιστεύουν ότι επέδρασε στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους; Πως πήραν την απόφαση; Πως αισθάνονται γι' αυτήν την απόφαση και τα αποτελέσματά της; Από τις συνεντεύξεις με τους δέκα γονείς αναδύθηκαν διαφορετικά θέματα που αφορούσαν την εικόνα με την οποία αποτυπώνεται ο όρος της επαναφοίτησης στους γονείς, τί είδους προσέγγιση είναι η μέθοδος της επαναφοίτησης, τον ρόλο του νηπιαγωγείου και των εκπαιδευτικών, τα πραγματικά κριτήρια της επαναφοίτησης, το στίγμα των παιδιών που επαναφοιτούν σε σύγκριση με τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές και

σε ποιο βαθμό η διαδικασία της επαναφοίτησης αποτελεί μία ενταξιακή πρακτική. Μέλημα της ερευνήτριας ήταν να προσεγγίσει το θέμα των επιπτώσεων της επαναφοίτησης από την σκοπιά των γονέων, κάτι που δεν παρατηρείται συχνά στη βιβλιογραφία.

Από τη μελέτη του σχετικού νομοθετικού πλαισίου για την επαναφοίτηση και των συνεντεύξεων του δείγματος συμπεραίνεται ότι η πρακτική της επαναφοίτησης δεν ακολουθεί το κοινωνικό μοντέλο θεώρησης, σύμφωνα με το οποίο οι δυσκολίες των μαθητών προσεγγίζονται ως απόρροια της ανικανότητας προσαρμογής της κοινωνίας, αλλά τάσσεται υπέρ του ατομικού μοντέλου καθώς χρησιμοποιείται ως πρακτική που στοχεύει στην κανονικοποίηση των μαθητών και επιφέρει την περιθωριοποίησή τους (Barton, 1997). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι βάσει της νομοθεσίας τα παιδιά οδηγούνται σε επαναφοίτηση με προαπαιτούμενη τη διάγνωση από κάποιον φορέα, έτσι καταλήγουμε στην κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών ανά είδος και βαθμό αναπηρίας. Επιπλέον, αρκετοί μαθητές αποκλείονται από κάποια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τοποθετούνται σε άλλα βάσει της διαγνωστικής «ετικέτας» που τους έχει δοθεί (May et al., 1994 ; Gillman, 2004 ; Hardman & McDonnell, 2008). Τα παραπάνω ίσως να επηρεάζουν τους γονείς με αποτέλεσμα οι περισσότεροι στα λεγόμενά τους να αποδίδουν στον όρο μια αρνητική χροιά.

Παρόλο που οι γονείς δηλώνουν πως δεν έχουν γνώση του νομοθετικού πλαισίου, εικάζουν ότι χρειάζεται να επαναφοιτήσουν οι μαθητές που έχουν αναπτυξιακές δυσκολίες, μαθησιακά ελλείμματα καθώς και ανωριμότητα. Έτσι, θεωρούν ότι κύριος σκοπός της επαναφοίτησης είναι η ωρίμανση των μαθητών σε συνδυασμό με την κάλυψη των γνωστικών τους κενών. Οι απόψεις αυτές τους φέρνουν πιο κοντά στις θεωρίες της σχολικής ετοιμότητας, βάσει των οποίων οι μαθητές για να προχωρήσουν σε επόμενες σχολικές βαθμίδες πρέπει να έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες γνωστικές και συναισθηματικές (Pretti - Frontczak, 2014; Blair & Raver, 2015). Η σχολική ετοιμότητα όμως από πολλούς εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζεται από την οπτική της αποκατάστασης και συνεπώς η επαναφοίτηση προσεγγίζεται ως θεραπεία (Tomchin & Imprara, 1992) που έχει ως απώτερο σκοπό τη δημιουργία ομοιογενών τάξεων (May et al., 1994). Σε αυτές τις τάξεις προωθείται ο ανταγωνισμός για το υψηλότερο ακαδημαϊκό επίπεδο,

αντανακλώντας τον μελλοντικό ανταγωνισμό στην αγορά εργασίας (Sheehan & Foster, 1993).

Το πρόγραμμα σπουδών γίνεται όλο και πιο απαιτητικό, ακόμα και στο νηπιαγωγείο. Λόγω του αυστηρού προγράμματος σπουδών οι εκπαιδευτικοί πιθανών να προτείνουν την επαναφοίτηση σε κάποιους μαθητές, είτε για να μην προχωρήσουν στην πρώτη τάξη απροετοίμαστοι, είτε για να μην λογοδοτήσουν για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Bracey, 2006). Οι γονείς δεν ανέφεραν διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών για τους μαθητές που επαναφοιτούσαν. Το μόνο που εντόπισαν ήταν σε μερικές περιπτώσεις αλλαγή του πλαισίου φοίτησης με την επιπλέον υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης, της φοίτησης σε τμήμα ένταξης ή της παροχής παράλληλης στήριξης. Επιπλέον, οι προτάσεις των γονέων αναφορικά με την βελτίωση και διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών για τους μαθητές που επαναφοιτούν είναι διπλής κατεύθυνσης. Πιο αναλυτικά, ορισμένοι πρότειναν προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στις δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών, καθώς και πλαισίωσή τους από ειδικούς εκπαιδευτικούς (π.χ. παράλληλη στήριξη). Αυτή η πλευρά των γονέων φαίνεται να τάσσεται υπέρ της θεωρίας εξάρτησης της ανάπτυξης των παιδιών από το άμεσο περιβάλλον τους, δηλαδή στην προκειμένη περίπτωση τους εκπαιδευτικούς (Smith, 1989 ; Hodapp, 1998 ; Vygotsky, 1999). Σε αυτό το σημείο φαίνεται η υποστήριξη των γονέων στον ρόλο των εκπαιδευτικών. Η άλλη πλευρά των γονέων όμως δεν προέβλεπε την τροποποίηση του προγράμματος, βασιζόμενοι στην αναπτυξιακή προσέγγιση που στηρίζει την αναμονή για ηλικιακή ωρίμανση (Hodapp, 1998).

Όπως φαίνεται στο νομοθετικό πλαίσιο που καθιέρωσε την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο, η πρακτική αυτή σχεδιάστηκε με σκοπό να ενισχύσει τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών πριν από τη μετάβαση στη πρώτη τάξη (Tomchin & Impara, 1992). Οι πλειοψηφία του δείγματος προτιμά η επαναφοίτηση να γίνεται κατά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο παρά στο δημοτικό για λόγους ψυχοσυναισθηματικούς. Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι τα ελληνικά νηπιαγωγεία φαίνεται να έχουν ενεργό ρόλο στην έγκαιρη ενημέρωση και τη συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων των οποίων τα παιδιά καλούνται να επαναφοιτήσουν. Οι γονείς δεν ανέφεραν να αισθάνονται κάποια πίεση από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους ή τους φορείς που τα αξιολόγησαν με απώτερο σκοπό να καταλήξουν στη διατήρηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο. Μπορεί οι γονείς να μην εκλαμβάνουν εκ πρώτης τέτοια

μηνύματα, όμως ο σχεδιασμός του νομοθετικού πλαισίου στην ουσία φαίνεται να τους «καθοδηγεί». Οι εκπαιδευτικοί προτρέχουν να ενημερώσουν τους γονείς και να τους προτείνουν την αξιολόγηση των παιδιών τους, πριν καν οι μαθητές ολοκληρώσουν την τάξη (Goodley, 2011). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των εγγραφών στα σχολεία για το επόμενο σχολικό έτος. Οι γονείς καλούνται να εγγράψουν εντός προθεσμίας τα παιδιά τους περίπου τέσσερις μήνες πριν να ολοκληρωθεί η φοίτησή τους για το τρέχων σχολικό έτος. Οι εκπαιδευτικοί έχουν σχηματίσει μια εικόνα για τους μαθητές και τους προωθούν για αξιολόγηση αρκετά νωρίς. Τα παιδιά υποχρεωτικά πρέπει να αξιολογηθούν και να λάβουν διάγνωση ώστε να τους δοθεί η δυνατότητα επαναφοίτησης, αλλά στην ουσία η πρόταση γίνεται μονόδρομος για τους γονείς καθώς και στη περίπτωση που δεν επιθυμήσουν την διατήρηση στο νηπιαγωγείο, δύσκολα τα δημοτικά δέχονται να εγγράψουν μαθητές με διάγνωση και σύσταση για επαναφοίτηση. Έτσι, όπως έχει αναφερθεί και από τους Smith και Shepard (1988), σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς δέχονται πιέσεις από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και καταλήγουν να επιτρέψουν την επανάληψη της τάξης από το παιδί τους ακόμα και αν δεν συμφωνούν.

Παρόλα ταύτα, οι γονείς συνεχίζουν να δείχνουν στην παρούσα έρευνα την υποστήριξή τους στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους ίδιους η τελική απόφαση για τη διατήρηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο ήταν δική τους, όπως άλλωστε ορίζει και το νομοθετικό πλαίσιο της χώρας μας (Γκουτρομανίδου, 2014), όμως σχετικά με το ποιος θα έπρεπε να την λαμβάνει, οι περισσότεροι τάχθηκαν υπέρ της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων και της συναπόφασης. Αυτή η θέση ταυτίζεται με τις έρευνες που ανέδειξαν την σημασία της ισχυρής σχέσης των δύο πλευρών (Dale, 1996). Ο συνδυασμός της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της καθημερινής, πολύωρης τριβής των γονέων με τα παιδιά τους ίσως να επιφέρει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα σχετικά με την λήψη της απόφασης για επαναφοίτηση. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι σχολικοί σύμβουλοι, όπου εμπλέκονται στην διαδικασία της επαναφοίτησης (Μπάρλα, 2017), οφείλουν να ενημερώνονται διαρκώς για τον αντίκτυπο αυτής της πρακτικής στους μαθητές και εν συνεχεία να ενημερώνουν και τους γονείς για τα αρνητικά της αποτελέσματα. Επιπλέον, ωφέλιμο θα ήταν να τους προτείνουν και εναλλακτικές λύσεις με σκοπό την αποφυγή της (Jimerson et al., 2002).

Η πλειοψηφία των ερευνών έχει δείξει ότι η πρακτική της επαναφοίτησης δεν φέρει θετικά ακαδημαϊκά και ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα. Παρόλα ταύτα, με το πέρασμα των χρόνων τα ποσοστά της επαναφοίτησης αυξάνονται (Mantzicopoulos & Morrison, 1992 ; Jackson, 1975; Smith & Shepard, 1987). Η τάση μας να ακολουθούμε το αναπτυξιακό μοντέλο μας οδηγεί σε λάθος μονοπάτια. Προσπαθούμε να προσαρμόσουμε τους μαθητές στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα διότι στην ουσία το ίδιο είναι ανέτοιμο να τους υποδεχτεί και να τους υποστηρίξει. Εάν επιθυμούμε την αλλαγή θα πρέπει ο βασικός μας στόχος να είναι η αλλαγή του σχολικού συστήματος και όχι των μαθητών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Αυτό θα πραγματοποιηθεί εάν αναγνωριστεί η μοναδικότητα του κάθε μαθητή, εάν οι εκπαιδευτικοί στοχεύσουν στις δεξιότητες και όχι στα ελλείμματα των μαθητών τους, εάν αλλάξουν τον τρόπο που προσεγγίζουν τις διαγνώσεις ώστε να υπάρξει και ισότιμη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα, εάν υπάρξει συνεργασία σχολείου και οικογένειας και τέλος, εάν εφαρμοστούν διαφοροποιημένοι τρόποι διδασκαλίας (Mayetal., 1994 ; Gillman, 2004). Καλό είναι να υπάρχει η σχολική ετοιμότητα των μαθητών αλλά και τα ίδια τα σχολεία θα πρέπει να είναι έτοιμα να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές (Pretti - Frontczak, 2014). Όπως το σχολικό πλαίσιο είναι ανέτοιμο για την υποδοχή αυτών των μαθητών, έτσι και το κράτος είναι ανέτοιμο να υποστηρίξει τους γονείς. Όπως αναφέρθηκε από το δείγμα της έρευνας, οι γονείς έλαβαν ελάχιστη στήριξη από το κράτος κατά τη περίοδο που μεσολάβησε μέχρι τη λήψη της τελικής τους απόφασης. Το γεγονός αυτό δημιούργησε σε πολλούς μια επιπλέον σύγχυση και ανασφάλεια για το βάρος της απόφασής τους και των συνεπειών της, συναισθήματα που προστέθηκαν στον ήδη υπάρχον φόβο, την ανησυχία και την στεναχώρια. Λίγοι ήταν οι γονείς που εμφανίστηκαν συνειδητοποιημένοι και σίγουροι για την απόφασή τους, επομένως κρίνεται αναγκαία η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους γονείς που έχουν ελλιπή γνώση και επιπλέον τους προστίθεται και το βάρος της απόφασης.

Στη πλειοψηφία τους οι μελέτες έδειξαν ότι η τακτική της επαναφοίτησης δεν φέρει θετικά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Mantzicopoulos & Morrison, 1992 ; Jackson, 1975; Smith & Shepard, 1987), τόσο στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα, όσο και στον ακαδημαϊκό τομέα των παιδιών που διατηρούνται. Η κοινωνική προσαρμογή, η συναισθηματική τους ευημερία η αυτοεκτίμηση, οι κανόνες συμπεριφοράς, η επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα και στα μαθηματικά πλήττονται

(Hong & Raudenbush, 2005 ; Jimerson et al., 2006). Ίσως και να τα είχαν πάει καλύτερα αν συνέχιζαν την φυσική τους πορεία και διαρκώς προωθούταν στις επόμενες τάξεις (Hong & Raudenbush, 2005). Ακόμα και οι υποστηρικτές της επαναφοίτησης αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές που δεν επαναφοιτούν αλλά συνεχίζουν κανονικά την φοίτησή τους παρουσιάζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις Vandecandelaere et al. (2014). Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε και τις έρευνες που εντόπισαν θετικά αποτελέσματα στα προβλήματα συμπεριφοράς, στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, στη συνεργασία και στα μαθηματικά (Hong & Yu, 2008 ; Dong, 2009 ; Vandecandelaere et al., 2014 ; Mendez et al., 2015). Από τους γονείς της παρούσας μελέτης δεν προέκυψε ξεκάθαρη εικόνα για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Άλλοι θεώρησαν ότι δεν υπήρξε βελτίωση σε σχέση με όσα περίμεναν, άλλοι το αντίθετο, ενώ άλλοι είδαν μεν βελτίωση, σημείωσαν όμως ότι αυτή δεν διατηρήθηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον ψυχοσυναισθηματικό τομέα κάποια παιδιά επηρεάστηκαν θετικά διότι η ωρίμανση τα βοήθησε να αναπτύξουν την προσοχή, την αυτοεκτίμηση, την έκφραση του συναισθήματος και τις κοινωνικές τους σχέσεις, κάποια δεν αντιλήφθηκαν την διατήρηση, άλλα όμως αντιλήφθηκαν την ηλικιακή διαφορά από τους συμμαθητές τους και ένιωσαν μειονεκτικά. Όσον αφορά τον ακαδημαϊκό τομέα, κάποια παιδιά δεν σημείωσαν βελτίωση, άλλα σημείωσαν καλές επιδόσεις γιατί είχαν προετοιμαστεί κατάλληλα για το δημοτικό, οι οποίες όμως δεν φαίνεται να διατηρήθηκαν μακροπρόθεσμα. Σε παρόμοιες έρευνες του εξωτερικού αρκετοί γονείς φάνηκαν πιο σίγουροι για την επιτυχία της επαναφοίτησης σε όλους τους τομείς (Trail, 2013). Παρόλα ταύτα, οι ερευνητές συνυπολογίζουν στα συμπεράσματά τους, τους περιορισμούς που αντιμετώπισαν με το μέγεθος και την ανομοιογένεια του δείγματος. Δεδομένο είναι όμως ότι η εκπαιδευτική πορεία των διατηρούμενων μαθητών, καθώς και η διάρκεια των θετικών αποτελεσμάτων επηρεάστηκαν μακροπρόθεσμα από τη διάρκεια της φοίτησής τους (οι περισσότεροι μαθητές είχαν ελλιπή φοίτηση λόγω της καραντίνας και της αναστολής λειτουργίας των σχολείων ή της τηλεεκπαίδευσης). Βάσει αυτού, οι απόψεις για την επιρροή του περιβάλλοντος παρά της ωρίμανσης στην εκπαιδευτική ανάπτυξη των μαθητών ενισχύονται.

Από τη μελέτη της αντίστοιχης βιβλιογραφίας και την ανάλυση περιεχομένου που πραγματοποιήθηκε συμπεραίνεται ότι η τακτική της επαναφοίτησης δεν αποτελεί μια ενταξιακή πρακτική διότι προωθεί την κατηγοριοποίηση, τον διαχωρισμό των

μαθητών και τον αποκλεισμό τους από ορισμένα πλαίσια φοίτησης. Ακολουθεί την ατομική θεώρηση για την αναπηρία καθώς και την θεωρία της σχολικής ετοιμότητας. Ως αποτέλεσμα αυτού απορρίπτουμε το γεγονός ότι η μάθηση των παιδιών εξαρτάται από τη τριβή με το περιβάλλον τους και οδηγούμαστε στην τάση για αλλαγή των μαθητών και όχι του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, φαίνεται η επαναφοίτηση να μην παρουσιάζει σαφή θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Κάθε άλλο τους επηρεάζει αρνητικά συναισθηματικά, ενώ δεν επιφέρει μακροπρόθεσμα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Όσο προωθούνται από το εκπαιδευτικό μας σύστημα τέτοιες πρακτικές τόσο πιο δύσκολη θα γίνεται η δημιουργία ενός ενταξιακού σχολικού περιβάλλοντος (May et al., 1994). Αντιθέτως, αν στα ελληνικά σχολεία υιοθετηθούν και εφαρμοστούν οι αρχές και οι πρακτικές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η τακτική της επαναφοίτησης θα εξαλειφτεί διότι δεν θα εξυπηρετεί κανέναν σκοπό (Bergin et al., 1996). Τέλος, οφείλουμε να κατανοήσουμε πως τα σχολεία πρέπει να είναι έτοιμα να δεχθούν όλους τους μαθητές και όχι οι μαθητές να είναι έτοιμοι για τις αυξημένες απαιτήσεις τους. Αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στοχεύουν στην ανάδειξη των δυνατών σημείων των μαθητών και όχι στην θεραπεία των δυσκολιών τους.

### **5.1 Μελλοντικές Ερευνητικές Προτάσεις**

Η συζήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επαναφοίτησης των μαθητών στο νηπιαγωγείο αλλά και σε επόμενες σχολικές βαθμίδες είναι μεγάλη καθώς από αυτήν μπορούν να αναδυθούν πολλά επιμέρους ερευνητικά θέματα. Για να διερευνηθεί πιο διεξοδικά καλό είναι να πραγματοποιηθούν περισσότερες μελέτες, ειδικά στον ελλαδικό χώρο. Θέματα που μπορούν να ταυτιστούν με αυτή τη πρακτική είναι η ενταξιακή της φύση, η ουσιαστική χρησιμότητά της, το στίγμα που μπορεί να προκύψει από αυτή, η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να συμπεριλάβει τους μαθητές με αδυναμίες αλλά και να υποστηρίξει τις οικογένειές τους, ο ουσιαστικός ρόλος του νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη των μαθητών όπως και ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των παράλληλων πλαισίων (τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξη) στην υποστήριξή τους σε σχέση με την επαναφοίτηση. Να σημειωθεί πως όλα τα παραπάνω αξίζει να διερευνηθούν από όλες τις οπτικές, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των γονέων και ίσως και των ίδιων των μαθητών.

## 5.2 Περιορισμοί

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά σε όλους τους περιορισμούς που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Αρχικά, η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μορφή της χιονοστιβάδας. Αυτή η μέθοδος εύρεσης συμμετεχόντων επηρέασε τον τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Αναλυτικότερα, γνωστά στην ερευνήτρια άτομα αποτέλεσαν τους συνδετικούς κρίκους για την επικοινωνία της με γονείς που είχαν το κατάλληλο προφίλ για την έρευνα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να συμπεριληφθούν γονείς από διαφορετικές πόλεις (Πάτρα, Αθήνα, Αίγινα, Το) και αναγκαστικά οι περισσότερες συνεντεύξεις να πραγματοποιηθούν εξ αποστάσεως.

Αυτός ο τρόπος επικοινωνίας κάποιες φορές εγκυμονούσε περιορισμούς ιδιαίτερα ως προς την δυνατότητα της εξασφάλισης καλής σύνδεσης. Υπήρξαν στιγμές όπου το διαδίκτυο ή το σήμα τηλεφωνίας δεν ήταν καλό, επομένως η έναρξη των συνεντεύξεων καθυστερούσε μέχρι να επιλυθεί το πρόβλημα. Παρόλα ταύτα, καμία από τις συνεντεύξεις δεν χρειάστηκε να διακοπεί σε σημείο όπου είχαν προχωρήσει στο κυρίως θέμα της συζήτησης, ούτε να ακυρωθεί και να συνεχιστεί σε διαφορετική ημέρα. Επιπροσθέτως, οι εξ αποστάσεως συνεντεύξεις δεν επέτρεπαν πάντα την δημιουργία ενός κλίματος οικειότητας με τους γονείς. Μερικές φορές αυτό αργούσε να έρθει με αποτέλεσμα κάποιοι από το δείγμα να είναι πιο διστακτικοί κατά τις πρώτες ερωτήσεις.

Ένας ακόμη περιορισμός που προέκυψε αφορά την εύρεση κάποιας κοινής ημέρας και ώρας για τη λήψη της συνέντευξης με το δείγμα. Τα ωράρια εργασίας, ο ελάχιστος ελεύθερος χρόνος των γονέων και κάποιες ασθένειες καθυστερούσαν την εύρεση κοινής ημέρας και ώρας, ενώ υπήρξαν και φορές που τα ραντεβού ακυρώθηκαν και επαναπρογραμματίστηκαν λόγω κάποιου έκτακτου συμβάντος. Έτσι, η όλη διαδικασία της λήψης των συνεντεύξεων συνολικά καθυστέρησε να ολοκληρωθεί. Υπήρξε μόνο μια περίπτωση γονέα που ακύρωσε οριστικά την συμμετοχή του στην έρευνα με αποτέλεσμα να αντικατασταθεί από άλλον.

Οι ερωτήσεις που καλύπτουν κάθε άξονα της συνέντευξης σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να είναι στοχευμένες και κατανοητές από τους συμμετέχοντες. Επειδή πολλοί από αυτούς λάμβαναν μέρος για πρώτη φορά σε μια τέτοια διαδικασία και ήρθαν σε πρώτη επαφή με έννοιες που σχετίζονται με το θέμα της επαναφοίτησης, υπήρχε η



δυνατότητα επαναδιατύπωσης ή επεξήγησης, όπου ήταν απαραίτητο. Μια έννοια που συνήθως έπρεπε να εξηγηθεί στους γονείς, πριν να γίνει η αντίστοιχη ερώτηση, ήταν το «πρόγραμμα σπουδών» στο οποίο γίνεται αναφορά στη τρίτη ερώτηση του δεύτερου άξονα. Ωστόσο, υπήρξαν δύο συνεντευξιαζόμενοι οι οποίοι παρά τις επεξηγήσεις και τις διευκρινιστικές ερωτήσεις που τους έγιναν δεν κατάφεραν να αποδώσουν έναν ορισμό για το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον όρο.

Επιπροσθέτως, η έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε έπειτα από τις περιόδους αναστολής των σχολικών μονάδων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λόγω της πανδημίας του covid. Το γεγονός αυτό επηρέασε κάποιες από τις απαντήσεις των γονέων που αφορούσαν τον τρίτο θεματικό άξονα. Συγκεκριμένα, ο άξονας αυτός ερευνά την επιρροή της επαναφοίτησης στη μαθησιακή, συναισθηματική και εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών κατά τη δημοτική εκπαίδευση. Ορισμένοι γονείς φαίνεται να μην μπορούν να απαντήσουν με βεβαιότητα διότι θεωρούν ότι ενώ η περίοδος της επαναφοίτησης εξελίχθηκε ικανοποιητικά, η βελτίωσή τους πιθανόν να ανακόπηκε από την παρατεταμένη αποχή τους από τα σχολεία και την ελλιπή φοίτησή τους.

Τέλος, γίνεται κατανοητό ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν είναι δυνατόν να αντιπροσωπεύουν όλο τον πληθυσμό των γονέων που τα παιδιά τους επαναφοίτησαν στο νηπιαγωγείο. Συμπερασματικά, η αντιπροσωπευτικότητα των ευρημάτων περιορίζεται μόνο στο δείγμα που επιλέχθηκε.

## Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Ajmal, M. M., Khan, M., Hussain, M., & Helo, P. (2017). Conceptualizing and Incorporating Social Sustainability in the Business World. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 25(4), 327–339. <https://doi.org/10.1080/13504509.2017.1408714>
- Anderson, A. I. (n.d.). *Translating Theory Into Practice: Grade retention in the pre-schooling years*. James Cook University.
- Bali, V. A., Anagnostopoulos, D., & Roberts, R. (2005). Toward a Political Explanation of Grade Retention. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(2), 133–155. <https://doi.org/10.3102/01623737027002133>
- Barnett, K., Clarizio, H. F., & Payette, K. A. (1996). Grade Retention Among Students with Learnind Disabilities. *Psychology in Schools*, 33(4), 285–293.
- Barton, L. (1997). Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231–242. <https://doi.org/10.1080/1360311970010301>
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade? *AERA Open*, 2(1), 233285841561635. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Bergin, D. A., Osburn, V. L., & Cryan, J. R. (1996). Influence of Child Independence, Gender, and Birthdate on Kindergarten Teachers' Recommendations for Retention. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(2), 152–159. <https://doi.org/10.1080/02568549609594898>
- Blair, C. (2001). The Early Identification of Risk for Grade Retention Among African American Children at Risk for School Difficulty. *Applied Developmental Science*, 5(1), 37–50. [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0501\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0501_4)
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>

- Bonvin, P., Bless, G., & Schuepbach, M. (2008). Grade Retention: Decision-making and Effects on Learning as well as Social and Emotional Development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09243450701856499>
- Bracey, G. W. (2006). Struggling in Kindergarten. *Phi Delta Kappan*, 87(5), 412–414. <https://doi.org/10.1177/003172170608700518>
- Broström, S., Sandberg, A., Johansson, I., Margetts, K., Nyland, B., Frøkjær, T., Kieferle, C., Seifert, A., Roth, A., Ugaste, A., & Vrinoti, K. (2014). Preschool Teachers' Views on Children's Learning: An International Perspective. *Early Child Development and Care*, 185(5), 824–847. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.958483>
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338–352. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085969>
- Claessens, A., Duncan, G., & Engel, M. (2009). Kindergarten Skills and Fifth-grade Achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28(4), 415–427. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.09.003>
- Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2nd ed.). Αθήνα: Ίων.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations Between Preschoolers' Social-emotional Competence and Preliteracy Skills. *Infant and Child Development*, 24(5), 549–570. <https://doi.org/10.1002/icd.1899>
- Dale, N. (1996). *Working with Families of Children with Special Needs*. Routledge.
- Daniel, G. R., & Wang, C. (2017). Inclusion and the Practice of Repeating Kindergarten in Australia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 22(1), 57–69. <https://doi.org/10.1080/19404158.2017.1367152>
- Demant, J., & Houtte, V. M. (2019). *Resisting Education: A Cross-National Study on Systems and School Effects (International Study of City Youth Education Book 2)* (1st ed. 2019). Springer.
- Diamond, A. (2010). The Evidence Base for Improving School Outcomes by Addressing the Whole Child and by Addressing Skills and Attitudes, Not Just Content. *Early*

*Education & Development*, 21(5), 780–793.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.514522>

Dong, Y. (2009). Kept Back to Get Ahead? Kindergarten Retention and Academic Performance. *European Economic Review*, 54(2), 219–236.  
<https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2009.06.004>

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245–273.  
<https://doi.org/10.1086/528764>

Eide, E. R., & Showalter, M. H. (2001). The Effect of Grade Retention on Educational and Labor Market Outcomes. *Economics of Education Review*, 20(6), 563–576.  
[https://doi.org/10.1016/s0272-7757\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/s0272-7757(00)00041-8)

Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T., & Okkolin, M. A. (2017). Making Meaning of Inclusive Education: Classroom Practices in Finnish and South African Classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 684–702. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1266927>

Fortner, C. K., & Jenkins, J. M. (2017). Kindergarten Redshirting: Motivations and Spillovers Using Census-level Data. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 44–56.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.09.002>

Frey, N. (2005). Retention, Social Promotion, and Academic Redshirting. *Remedial and Special Education*, 26(6), 332–346. <https://doi.org/10.1177/07419325050260060401>

García, A. J., López, V. S., Vélez, T. G., Maldonado Rico, A., & Jacott Jiménez, L. (2016). Social Justice: A Qualitative and Quantitative Study of Representations of Social Justice in Children of Primary Education. *SHS Web of Conferences*, 26, 01054.  
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20162601054>

Gillman, M. (2004). *Diagnosis and Assessment in the Lives of Disabled People: Creating Potentilas/ Limiting Possibilities?* SAGE Publications.

- Gindis, B. (1995). The Social/cultural Implication of Disability: Vygotsky's Paradigm for Special Education. *Educational Psychologist*, 30(2), 77–81. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_4)
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When Can Schools Affect Dropout Behavior? A Longitudinal Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715–738. <https://doi.org/10.3102/00028312036004715>
- Goldstein, J., Eastwood, M., & Behuniak, P. (2014). Can Teacher Ratings of Students' Skills at Kindergarten Entry Predict Kindergarten Retention? *The Journal of Educational Research*, 107(3).
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. SAGE Publications.
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & De Bilde, J. (2013). First-grade Retention in the Flemish Educational Context: Effects on Children's Academic Growth, Psychosocial Growth, and School Career Throughout Primary Education. *Journal of School Psychology*, 51(3), 323–347. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.03.002>
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The Impact of Non-cognitive Skills on Outcomes for Young People*. Educational Endowment Foundation.
- Haggis, T. (2006). Pedagogies for Diversity: Retaining Critical Challenge Amidst Fears of 'Dumbing Down.' *Studies in Higher Education*, 31(5), 521–535. <https://doi.org/10.1080/03075070600922709>
- Hardman, M., & McDonnell, J. (2008). *Disability Classification and Teacher Education*. Corwin Press.
- Hattie, J. A. (2002). Classroom Composition and Peer Effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449–481. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(03\)00015-6](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(03)00015-6)
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91(2), 145–149. <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.145>

- Hodapp, R. M. (1998). *Development and Disabilities: Intellectual, Sensory and Motor Impairments* (1st ed.). Cambridge University Press.
- Hong, G. & Raudenbush, W. (2005, Autumn). Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. *American Educational Research Association*, 27, (3), 205- 224. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/pdf/3699569.pdf>
- Hong, G., & Yu, B. (2008). Effects of Kindergarten Retention on Children's Social-emotional Development: An Application of Propensity Score Method to Multivariate, Multilevel Data. *Developmental Psychology*, 44(2), 407–421. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.2.407>
- Ikeda, M. (2011). *When Students Repeat Grades or are Transferred out of School: What does it Mean for Education Systems? Policy Toolbox Library*. UNESCO. [https://policytoolbox.iiep.unesco.org/library/?page=621&page-len=1&sort=date\\_desc&id=9QKKDG9C](https://policytoolbox.iiep.unesco.org/library/?page=621&page-len=1&sort=date_desc&id=9QKKDG9C)
- Jackson, G. B. (1975). The Research Evidence on the Effects of Grade Retention. *Review of Educational Research*, 45(4), 613–635. <https://doi.org/10.3102/00346543045004613>
- Jiang, H., Justice, L., Purtell, K. M., Lin, T. J., & Logan, J. (2021). Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.006>
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the Battle and Losing the War: Examining the Relation Between Grade Retention and Dropping out of High School. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441–457. <https://doi.org/10.1002/pits.10046>
- Jimerson, S. R., Pletcher, S. M. W., Graydon, K., Schnurr, B. L., Nickerson, A. B., & Kundert, D. K. (2006). Beyond Grade Retention and Social Promotion: Promoting the Social and Academic Competence of Students. *Psychology in the Schools*, 43(1), 85–97. <https://doi.org/10.1002/pits.20132>

- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*, 31(3), 191–206.
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2017). Teachers' Views about Pupil Diversity in the Primary School Classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 2–20. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101>
- Kagan, S. L. (1992). Readiness Past, Present, and Future: Shaping the Agenda. *Young Child*, 48, 48–53.
- Labaree, D. F. (1982, November 30). *Setting the Standard: The Characteristics & Consequences of Alternative Student Promotional Policies.*, 1983. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED239368>
- Lamote, C., Pinxten, M., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2014). Is the Cure Worse than the Disease? A Longitudinal Study on the Effect of Grade Retention in Secondary Education on Achievement and Academic Self-concept. *Educational Studies*, 40(5), 496–514. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.936828>
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2018). *The Development of Children* (Eighth ed.). Worth Publishers.
- Mainardes, J. (2002). *Grade Retention and Non-retention Policies: An Overview*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/282003951\\_Grade\\_retention\\_and\\_non-retention\\_policies\\_an\\_overview](https://www.researchgate.net/publication/282003951_Grade_retention_and_non-retention_policies_an_overview)
- Mantzicopoulos, P. & Morrison, D. (1992, Spring). Kindergarten Retention: Academic and Behavioral Outcomes Through the End of Second Grade. *American Educational Research Journal*, 29(1), 182-198. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/pdf/1162907.pdf>
- Mavropalias, T. (2019). *Research Highlights in Education and Science 2018 (Annual Book). The Greek Co- Teaching Model*. International Society for Research in Education and Science.
- May, D., Kundert, D., Nikoloff, O., Welch, E., Garrett, M., & Brent, D. (1994). School Readiness. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 290–301. <https://doi.org/10.1177/105381519401800304>

- Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Teachers' Perceptions on the Relationship Between Inclusive Education and Distributed Leadership in Two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education of Sustainability*, 18(2), 53–65.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2016). Science Achievement Gaps Begin Very Early, Persist, and are Largely Explained by Modifiable Factors. *Educational Researcher*, 45(1), 18–35. <https://doi.org/10.3102/0013189x16633182>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331>
- Owings, W. A., & Magliaro, S. (1998). Grade Retention: A History of Failure. *Educational Leadership*, 56(1), 86–88.
- Penfield, R. D. (2010). Test-Based Grade Retention. *Educational Researcher*, 39(2), 110–119. <https://doi.org/10.3102/0013189x10363007>
- Peterson, L. S., & Hughes, J. N. (2010). The Differences Between Retained and Promoted Children in Educational Services Received. *Psychology in the Schools*, 48(2), 156–165. <https://doi.org/10.1002/pits.20534>
- Pretti - Frontczak, K. (2014). Stop Trying to Make Kids “Ready” for Kindergarten. *Young Exceptional Children*, 17(1), 51–53. <https://doi.org/10.1177/1096250614523346>
- Raffaele Mendez, L. M., Kim, E. S., Ferron, J., & Woods, B. (2014). Altering School Progression Through Delayed Entry or Kindergarten Retention: Propensity Score Analysis of Long-Term Outcomes. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 186–203. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.867474>
- Rose, J. S., Medway, F. J., Cantrell, V., & Marus, S. H. (1983). A Fresh Look at the Retention-promotion Controversy. *Journal of School Psychology*, 21(3), 201–211. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(83\)90015-8](https://doi.org/10.1016/0022-4405(83)90015-8)
- Rose, S., & Schimke, K. (2012). Third Grade Literacy Policies: Identification, Intervention, 13 Retention. Education Commission of the States, Denver, CO. Retrieved from <http://www.ecs.org/clearinghouse/01/01/54/10154.pdf>



- Schwerdt, G., West, M. R., & Winters, M. A. (2017). The Effects of Test-based Retention on Student Outcomes Over Time: Regression discontinuity evidence from Florida. *Journal of Public Economics*, *152*, 154–169. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2017.06.004>
- Sheehan, R. J., & Foster, J. E. (1993). Reviews of Research: Retaining Children in Grade. *Childhood Education*, *70*(1), 38–43. <https://doi.org/10.1080/00094056.1993.10520982>
- Shepard, A. S. & Smith, M. L. (1987, October). Effects of Kindergarten Retention at the End of First Grade. *Psychology in the Schools*, *24*, (4).  
Doi: [10.1002/1520-6807\(198710\)24:4<346::AID-PITS2310240409>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198710)24:4<346::AID-PITS2310240409>3.0.CO;2-7)
- Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics. *TEACHING Exceptional Children*, *42*(3), 14–21. <https://doi.org/10.1177/004005991004200302>
- Slee, R. (1998). *Theorising Special Education: The Politics of Theorising Special Education*. C. Clark, A. Dyson & A. Milward (επιμ.). London UK: Routledge.
- Smink, J. (2001). Alternatives to Retention. *NASSP Bulletin*, *85*(629), 3–17. <https://doi.org/10.1177/019263650108562902>
- Smith, M. L. (1989). Teachers' Beliefs about Retention. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. (pp. 132–150). Flamer Press.
- Smith, M. L., & Shepard, L. A. (1988). Kindergarten Readiness and Retention: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs and Practices. *American Educational Research Journal*, *25*(3), 307–333. <https://doi.org/10.3102/00028312025003307>
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of Teachers' Judgments of Students' Academic Achievement: A Meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Tomchin, E. M., & Impara, J. C. (1992). Unraveling Teachers' Beliefs About Grade Retention. *American Educational Research Journal*, *29*(1), 199–223. <https://doi.org/10.3102/00028312029001199>

- Trail, K. K. (2013, May). A Comparative Analysis of Criteria for and Views About Kindergarten Retention Across Rural Districts with Similar Demographics. (Dissertation, School of Education, Innovation and Continuing Studies). Ανακτήθηκε από <https://search.proquest.com/docview/1441958423?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar>
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten Children's Emotion Competence as a Predictor of their Academic Competence in First Grade. *Emotion*, 7(1), 77–88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- U.S. Department of Education. (2015). *The Condition of Education 2015*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2014). Effects of Kindergarten Retention for At-risk Children's Psychosocial Development. *Educational Psychology*, 36(8), 1354–1389. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.950194>
- Vygotsky, L. S. (1999). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Scientific Legacy (Cognition and Language: A Series in Psycholinguistics)* (R. W. Rieber & M. J. Hall, Eds.). Springer.
- Warren, J. R., Hoffman, E., & Andrew, M. (2014). Patterns and Trends in Grade Retention Rates in the United States, 1995–2010. *Educational Researcher*, 43(9), 433–443. <https://doi.org/10.3102/0013189x14563599>
- Warren, J., Soukakou, E. P., Forster, J., Ng, L., & Nteropoulou – Nterou, E. (2021). Small Steps: The Inclusion of Young Children With Disabilities in Australia, Greece, and Malaysia. *Australasian Journal of Inclusive Education*, 45, 164-177. doi:[10.1017/jsi.2021.13](https://doi.org/10.1017/jsi.2021.13)
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The Development of Cognitive Skills and Gains in Academic School Readiness for Children from Low-income Families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43–53. <https://doi.org/10.1037/a0016738>

- Winter, S. M., & Kelley, M. F. (2008). Forty Years of School Readiness Research: What Have We Learned? *Childhood Education*, 84(5), 260–266.  
<https://doi.org/10.1080/00094056.2008.10523022>
- Wofford, H. (2016). Retention in Kindergarten: A Case Study of Teacher Perceptions and Practices. *The Journal for Undergraduate Ethnography*, 6, (2). Ανακτήθηκε από <https://ojs.library.dal.ca/JUE/article/view/7067/6119>
- Wu, W., West, S. G., & Hughes, J. N. (2010). Effect of Grade Retention in First Grade on Psychosocial Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 135–152.  
<https://doi.org/10.1037/a0016664>
- Zepeda, M. (1993). An Exploratory Study of Demographic Characteristics, Retention, and Developmentally Appropriate Practice in Kindergarten. *ChildStudy Journal*, 23(1), 57–78.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. In Π. Αγγελίδης (Ed.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (p. 191–218). Διάδραση.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιητική Μέθοδος Έρευνας: Εφαρμογές στην Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Καπέλου, Κ. (2010). Το Σύγχρονο Νηπιαγωγείο και η Επαναφοίτηση: Λόγοι και Αντίλογοι. "e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας". [Online] 5(3): 11-14. Διαθέσιμο από: <http://e-jst.teiath.gr/>
- Κωφίδου, Χ. (2017). Η Ενιαία Εκπαίδευση ως Θέμα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Δικαιοσύνης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 2(3), 24–29.
- Μπάρλα, Α. (2017). *Οργάνωση και Λειτουργία Νηπιαγωγείων (ΠΔ 79/2017)*. Edu.Klimaka.Gr. <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/nipiagogio>
- Νόμος 3699/2008: 'Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες' – ΦΕΚ199/02.10.2008(A) [http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N\\_3699\\_2008.pdf](http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N_3699_2008.pdf)
- Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με ή Χωρίς Ειδικές Ανάγκες: Στάσεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Προεδρικό Διάταγμα 200 ‘Οργάνωση και Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων’ (ΠΔ 200/1998 - ΦΕΚ 161/1998) <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1288-fek-161-1998-pd-200-organoshleitourgia-nhpiagwgeio>

Προεδρικό Διάταγμα 79 τ.Α ‘Οργάνωση και Λειτουργία Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων’ (79/2017 - ΦΕΚ 109/1-8-2017) <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-109-pd79-2017-organwshleitourgia-dhmotiko-nhpiagwgeio.pdf>

Τσιώλης, Γ. (2018). *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την Έννοια της Διαπολιτισμικότητας: Από την Αφομοιωτική Κρατική Πολιτική στο Συμπεριληπτικό Σχολείο. In Χ. Χατζησωτηρίου (Ed.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (pp. 25–62). Διάδραση.

## Παράρτημα

### Οδηγός συνέντευξης γονέα

#### Δημογραφικά στοιχεία γονέα και παιδιού

- Φύλο:
- Ηλικία:
- Επαγγελματική ιδιότητα:
- Σπουδές:
- Αριθμός παιδιών:
- Σειρά γέννησης του παιδιού, για το οποίο θα επικεντρωθεί η συζήτηση:
- Ηλικία παιδιού:
- Φύλο παιδιού:
- Βαθμίδα εκπαίδευσης:
- Τάξη φοίτησης:
- Δομή σχολείου (ειδικό, γενικό, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη):
- Διάγνωση παιδιού:
- Χρονολογία και φορέας διάγνωσης:
- Διάρκεια επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο:
- Προσφερόμενο είδος παρέμβασης:
- Διάρκεια παρέμβασης:

**1<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: η αντίληψη του όρου επαναφοίτηση από τους γονείς και ο τρόπος με τον οποίο οδηγήθηκαν στην απόφαση για επαναφοίτηση του παιδιού τους.**

- 1.1. Πείτε μας πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο και ποια είναι η αναγκαιότητά της;
- 1.2. Θα διαχωρίζατε αυτό τον όρο ως προς την βαρύτητά του, από την επαναφοίτηση σε επόμενη σχολική βαθμίδα;
- 1.3. Ποιοι, πώς και πότε σας ενημέρωσαν για την αναγκαιότητα επαναφοίτησης του παιδιού σας;

- 1.4. Από ποιους ζητήσατε συμβουλές για την λήψη της απόφασής σας;
- 1.5. Ποιοι είναι οι λόγοι που σας οδήγησαν στην απόφαση της επαναφοίτησης του παιδιού σας; Ήταν όλα τα μέλη της οικογένειάς σας σύμφωνα με αυτή την απόφαση;
- 1.6. Ποια ήταν τα συναισθήματα και οι σκέψεις σας πριν και μετά την λήψη της απόφασής σας;

**2<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: η αποτίμηση του νομοθετικού πλαισίου, αναφορικά με την επαναφοίτηση, από τους γονείς και η θέση τους σχετικά με τη λήψη της τελικής απόφασης από τους ίδιους.**

- 2.1. Γνωρίζετε το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει στη χώρα μας για την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο;
- 2.2. Γνωρίζετε για ποια παιδιά κρίνει αναγκαία την επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο;
- 2.3. Πιστεύετε πως βάσει νομοθετικού πλαισίου έχει σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα σπουδών για τα παιδιά που επαναφοιτούν, κατάλληλο γι' εκείνα; Αν όχι, πιο πιστεύετε ότι θα ήταν το κατάλληλο πρόγραμμα γι' εκείνα;
- 2.4. Θεωρείτε ότι βάσει του ελληνικού νομοθετικού πλαισίου, η επαναφοίτηση αξιοποιείται ως ένας χρόνος για την κατάλληλη προετοιμασία των παιδιών, ώστε να συνεχίσουν στην επόμενη βαθμίδα ή αξιοποιείται ως ένα διάστημα για την ηλικιακή ωρίμανση των παιδιών;
- 2.5. Ποιος έχει τον πρώτο λόγο για την απόφαση της επαναφοίτησης στο νηπιαγωγείο; Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει την τελική απόφαση κάποιος άλλος και γιατί;
- 2.6. Πώς αισθάνεστε ως γονέας, που καλείται να πάρει αυτή την απόφαση για την πορεία του παιδιού του;
- 2.7. Σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι το νομοθετικό πλαίσιο στηρίζει τους γονείς, έως τη στιγμή που θα λάβουν την απόφαση για επαναφοίτηση ή συνέχιση στην επόμενη βαθμίδα;

**3<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: η επιρροή της επαναφοίτησης στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους, κατά τη δημοτική εκπαίδευση.**

- 3.1. Πιστεύετε ότι η επαναφοίτηση του παιδιού σας στο νηπιαγωγείο, επηρέασε την μαθησιακή του πορεία κατά τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
- 3.2. Πιστεύετε ότι η επαναφοίτηση του παιδιού σας στο νηπιαγωγείο, επηρέασε την συναισθηματική του ανάπτυξη κατά τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
- 3.3. Πως θα αποτιμούσατε την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού σας, έπειτα από τον ένα χρόνο επαναφοίτησης;