



ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ειδική Αγωγή

Διπλωματική εργασία με θέμα:

« Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε μοντεσσοριανό σχολείο σχετικά με την ενταξιακή διάσταση / τον ενταξιακό προσανατολισμό της μοντεσσοριανής μεθόδου και του εκπαιδευτικού υλικού»

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Παπαδοπούλου Καλλιρόη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Λυγίζου Κωνσταντίνα

A.M : 201112

Αθήνα, 2024

Για τον Π. που με ενέπνευσε να γίνω καλύτερη παιδαγωγός
ώστε να του προσφέρω περισσότερα και για τον Γ. που είναι
πάντα δίπλα μου να μου θυμίζει όλα όσα ξεχνάω

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5	
ABSTRACT	6	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7	
ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ		9
Κεφάλαιο 1ο : Αναπηρία και ένταξη	9	
1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της αναπηρίας		10
1.2 Ορίζοντας την αναπηρία	12	
1.3 Το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης	13	
1.4 Το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης	15	
1.5 Ένταξη και κοινωνικό πλαίσιο	17	
1.6 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ένταξης		18
1.7 Αρχές και περιεχόμενο της ένταξης	20	
1.8 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενταξιακή εκπαίδευση		21
1.9 Μέθοδοι διδασκαλίας και στόχοι στην ενταξιακή εκπαίδευση		24
Κεφάλαιο 2ο : Μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης		27
2.1 Maria Montessori: η ζωή και το έργο της	28	
2.2 Το πρώτο “Σπίτι των παιδιών”	29	
2.3 Το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό σύστημα	30	
2.4 Τα τέσσερα στάδια ανάπτυξης	32	
2.6 Η μοντεσσοριανή εκπαίδευση στην Ελλάδα		37
ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	41	
Κεφάλαιο 3ο : Σκοπός και Μεθοδολογία	41	
3.1 Επιλογή ερευνητικού θέματος	41	
3.2 Σκοπός της έρευνας	41	
3.3 Ερευνητικά ερωτήματα	42	
3.4 Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση		45
3.5 Η ανάλυση των δεδομένων	48	
3.6 Το δείγμα της έρευνας	48	
3.7 Συγκεντρωτικός πίνακας στοιχείων συμμετεχόντων		49
Κεφάλαιο 4ο : Παρουσίαση ευρημάτων	52	
4.1 Ο ενταξιακός προσανατολισμός της Μοντεσσοριανής μεθόδου		53
4.2 Μοντεσσοριανό Εκπαιδευτικό Υλικό και Ένταξη		63
4.3 Αξιοποίηση Εκπαιδευτικού Υλικού από μαθητές με ΕΜΔ		71
Κεφάλαιο 5ο : Ανάλυση των ευρημάτων	81	
5.1 Πρώτος Άξονας	82	
5.1.1 Ορισμοί Αναπηρίας και Ένταξης	82	
5.1.2 Σκοποί και ρόλοι στη συνεκπαίδευση		84

5.1.3 Ο Περιεκτικός Προσανατολισμός της μεθόδου μοντεσσόρι	86
5.1.4 Ο αντίκτυπος των μικτών ηλικιών	87
5.1.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	89
5.2 Δεύτερος Άξονας: Μοντεσσοριανό Εκπαιδευτικό Υλικό και Ένταξη	91
5.2.1 Αποτελεσματικότητα των υλικών Montessori	92
5.2.2 Χαρακτηριστικά των υλικών Montessori χωρίς αποκλεισμούς	93
5.2.3 Παιδαγωγικοί και Εκπαιδευτικοί Στόχοι	95
5.2.4 Αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών	97
5.3 Τρίτος Άξονας: Πρακτική Αξιοποίηση Εκπαιδευτικού Υλικού	98
5.3.1 Εμπειρίες με διαφορετικές ανάγκες	99
5.3.2 Δομή και προσβασιμότητα της τάξης	100
5.4 Συνολικά συμπεράσματα	102
Κεφάλαιο 6ο : Συζήτηση - Συμπεράσματα	105
6.1 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας	105
6.2 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	105
6.3 Συνέπειες για την πρακτική	106
Επίλογος	107
Βιβλιογραφικές αναφορές	109
Παράρτημα	116

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται όλο και μεγαλύτερη αύξηση της φοίτησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς έχει γίνει υποχρεωτική η φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον, πολλοί γονείς στρέφονται σε εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης και μια από αυτές είναι και η μέθοδος μοντεσσόρι. Από το πρώτο ιδιωτικό μοντεσσοριανό σχολείο της Μαρίας Γουδέλη το οποίο ιδρύθηκε στην Αθήνα το 1949 (Μοντεσσοριανή σχολή Αθηνών, Μαρία Γουδέλη) μέχρι σήμερα, η αύξηση των μοντεσσοριανών σχολείων είναι ραγδαία. Τα σχολεία στην Αθήνα ανέρχονται περί τον αριθμό των 11 ιδιωτικών σχολείων στην προσχολική εκπαίδευση κι επιπλέον υπάρχουν σχολεία σε όλη την Ελλάδα όπως την Θεσσαλονίκη, την Πάρο, τις Σέρρες, την Λάρισα και άλλες πόλεις.

Σε μια μοντεσσοριανή τάξη συνυπάρχουν παιδιά ηλικίας 3-6 ετών δηλαδή παιδιά ηλικίας μεταβρεφικού τμήματος έως και νηπιαγωγείου. Το υλικό που χρησιμοποιείται είναι συγκεκριμένο και καλύπτει τομείς όπως είναι της καθημερινής ζωής, του αισθητηριακού υλικού, της γλώσσας, των Μαθηματικών και του πολιτισμού. Αναφορικά με το υλικό που δεν δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί το υλικό αυτό έχει συγκεκριμένες διαστάσεις, χρώματα, βάρος και προδιαγραφές και μπορεί να ιδωθεί σε όλες τις μοντεσσοριανές τάξεις σε όλα γεωγραφικά μήκη και πλάτη.

Καθώς, η πρώιμη εκπαίδευση είναι το πρώτο σχολικό πλαίσιο που θα ενταχθεί ένα παιδί σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον η παρούσα έρευνα θα ερευνήσει πως τα παιδιά σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης τόσο γλωσσικά όσο και ψυχοσυναισθηματικά (3-6 ετών) μπορούν ή όχι να συνυπάρχουν σε ένα κοινό πλαίσιο, της τάξης και πως το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί ή όχι να σταθεί το έναυσμα ώστε να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των παιδιών. Καθώς επίσης, θα διερευνηθούν οι απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε Μοντεσσοριανό σχολείο σχετικά με την ενταξιακή διάσταση / τον ενταξιακό προσανατολισμό της μοντεσσοριανής μεθόδου και του εκπαιδευτικού υλικού.

ABSTRACT

In recent years, there has been an increasing increase in the attendance of pre-school children as pre-school education has become compulsory and this has resulted in an increase in children in kindergarten. In addition, many parents turn to alternative methods of education, and one of them is the Montessori method. From Maria Goudeli's first private Montessori school founded in Athens in 1949 (Montessori School of Athens, Maria Goudeli) until today, the growth of Montessori schools has been rapid. The schools in Athens amount to about 11 private schools in pre-school education and in addition there are schools all over Greece such as Thessaloniki, Paros, Serres, Larissa and other cities.

In a Montessori classroom, children aged 3-6 coexist, i.e. children aged from post-infant to kindergarten. The material used is specific and covers areas such as everyday life, sensory material, language, mathematics and culture. Regarding the material that teachers do not create, this material has specific dimensions, colors, weight and specifications and can be seen in all Montessori classes in all latitudes and longitudes.

As early education is the first school context that a child will be integrated into a wider social environment, this research will investigate how children at different stages of development, both linguistically and psychoemotionally (3-6 years old), may or may not coexist in a common classroom context and how educational materials may or may not be the trigger to encourage children's participation. Also, the views and experiences of preschool teachers in a Montessori school regarding the inclusive dimension / orientation of the Montessori method and educational material will be explored.

Key words : montessori method, inclusive education, montessori material, preschool education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ακολουθώντας τα παγκόσμια δεδομένα της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα σε συνδυασμό με τις νέες ανάγκες κι απαιτήσεις, η συμπερίληψη παραμένει ο ακρογωνιαίος λίθος των αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, προάγοντας τις ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές. Ανάμεσα στα διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα, η μέθοδος μοντεσσόρι, ξεχωρίζει για τη μοναδική της προσέγγιση στην παιδοκεντρική μάθηση. Η μέθοδος δίνει έμφαση στην αυτοκατευθυνόμενη δραστηριότητα, στην πρακτική μάθηση και στο συνεργατικό παιχνίδι. Αυτά τα χαρακτηριστικά δυνητικά ευθυγραμμίζονται καλά με τις σύγχρονες συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές αρχές, οι οποίες υποστηρίζουν την προσαρμογή των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες. Ωστόσο, παρά τη ευρεία αναγνώριση και υιοθέτησή της, υπήρξε περιορισμένη έρευνα σχετικά με το πόσο αποτελεσματικά η μέθοδος μοντεσσόρι ενσωματώνει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ιδιαίτερα σε προσχολικά περιβάλλοντα.

Ενώ η εκπαίδευση μοντεσσόρι επαινείται για την προώθηση της ανεξαρτησίας και του σεβασμού της φυσικής ψυχολογικής ανάπτυξης ενός παιδιού, παραμένουν ερωτήματα σχετικά με την ικανότητά της να εξυπηρετεί τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Αυτό το κενό στην κατανόηση αποτελεί σημαντική πρόκληση για τη διασφάλιση ότι η εκπαίδευση μοντεσσόρι είναι πραγματικά περιεκτική και προσβάσιμη σε όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με σωματικές, γνωστικές και αισθητηριακές αναπηρίες.

Αυτή η διατριβή στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των δασκάλων προσχολικής ηλικίας στα σχολεία μοντεσσόρι σχετικά με τη συμπερίληψη της μεθόδου μοντεσσόρι και του εκπαιδευτικού υλικού της. Συγκεκριμένα, επιδιώκει, να διερευνήσει πώς οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την αναπηρία και την ένταξη στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Να εξετάσει τις προσαρμογές των μεθόδων και υλικών μοντεσσόρι για να βοηθηθούν παιδιά με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να μελετήσει τις φυσικές και διδακτικές τροποποιήσεις που έγιναν στις τάξεις μοντεσσόρι για να βελτιώσετε την προσβασιμότητα και τη συμμετοχή.

Η παρούσα διπλωματική εργασία οργανώνεται σε έξι κεφάλαια. Το πρώτο διερευνά το θεωρητικό πλαίσιο της αναπηρίας ενώ το δεύτερο εστιάζει στην μέθοδο μοντεσσόρι την ιστορική προέλευση και τις εκπαιδευτικές προοπτικές της. Το κεφάλαιο 3 αφορά στην μεθοδολογία τον σχεδιασμό της έρευνας, την επιλογή των συμμετεχόντων, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων και τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Το τέταρτο κεφάλαιο αποτυπώνει τα αποτελέσματα και παρουσιάζει τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις. Το κεφάλαιο 5 είναι η συζήτηση στο οποίο ερμηνεύονται τα αποτελέσματα, συνδέοντάς τα πίσω με την βιβλιογραφία και το θεωρητικό πλαίσιο. Το τελευταίο κεφάλαιο αφορά στα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα και προτείνει πρακτικά βήματα για μελλοντική εφαρμογή. Επίσης αναφέρονται οι περιορισμοί και η μελλοντική έρευνα προτείνοντας τομείς για περαιτέρω διερεύνηση.

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1ο : Αναπηρία και ένταξη

Στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας, η κατανόηση της έννοιας της αναπηρίας είναι καίριας σημασίας για την ανάπτυξη πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς που καλύπτουν τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών. Παραδοσιακά, η αναπηρία αντιμετωπίζεται μέσω ενός ιατρικού μοντέλου, κυρίως ως βλάβη ενός ατόμου που χρειάζεται θεραπεία ή διαχείριση (World Health Organization, 2001). Ωστόσο, αυτή η προοπτική θεωρείται όλο και περισσότερο ως ανεπαρκής για την αντιμετώπιση της περίπλοκης κοινωνικής δυναμικής και των εκπαιδευτικών αναγκών που σχετίζονται με την αναπηρία. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών, αυτή η αντίληψη έχει εξελιχθεί σημαντικά, επηρεασμένη από διάφορες σχολές σκέψης που υποστηρίζουν μια πιο λεπτή κατανόηση της αναπηρίας (Oliver, 1996).

Η μετάβαση από την ιατρική στην κοινωνική αντίληψη της αναπηρίας σηματοδοτεί μια κρίσιμη μετάβαση στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνίες φιλοξενούν τα άτομα με αναπηρία. Το Κοινωνικό Μοντέλο, που εισήχθη από ακτιβιστές για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, υποστηρίζει ότι είναι τα κοινωνικά εμπόδια, όχι η ίδια η αναπηρία, που προκαλούν αναπηρία (Shakespeare, 2010). Αυτό το μοντέλο συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση πολιτικών και εκπαιδευτικών συστημάτων προς τη συμπερίληψη. Μετά από αυτό, το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο που προτείνεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ενσωματώνει τόσο την υγεία όσο και την κοινωνική πτυχή, προσφέροντας μια πιο ολιστική προσέγγιση για την κατανόηση και την αντιμετώπιση της αναπηρίας (WHO, 2001). Αυτά τα θεωρητικά πλαίσια υπογραμμίζουν την πολυπλοκότητα της αναπηρίας και προκαλούν τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις παραδοσιακές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και στο σχεδιασμό της τάξης.

Αυτό το κεφάλαιο εμβαθύνει σε αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις για την αναπηρία, καθεμία από τις οποίες προσφέρει μοναδικές γνώσεις και συνέπειες για τη συνεκπαίδευση. Αρχικά, το κεφάλαιο διερευνά το Ιατρικό Μοντέλο, το οποίο,

παρά τους περιορισμούς του, έθεσε τις βάσεις για μεταγενέστερες θεωρίες στις μελέτες αναπηρίας. Στη συνέχεια, γίνεται ανάλυση των Κοινωνικών και Βιοψυχοκοινωνικών μοντέλων, τονίζοντας τον αντίκτυπό τους στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές. Επιπρόσθετα, εξετάζονται το Μοντέλο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων της Αναπηρίας και το Οικολογικό Μοντέλο, απεικονίζοντας τον ρόλο τους στην προώθηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η ανάλυση στοχεύει στο να παρέχει μια θεμελιώδη κατανόηση που υποστηρίζει την ανάπτυξη πρακτικών συνεκπαίδευσης εντός των σχολείων μοντεσσόρι και πέρα, διασφαλίζοντας ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι αποτελεσματικά εξοπλισμένα για να βοηθούν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις σωματικές ή γνωστικές τους ικανότητες.

1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της αναπηρίας

Ιστορικά, το ιατρικό μοντέλο ήταν το πρώτο πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε για την κατανόηση των αναπηριών. Με βάση τις κλινικές προοπτικές, αυτό το μοντέλο βλέπει την αναπηρία ως μια ασθένεια ή ανωμαλία που εντοπίζεται μέσα στο άτομο, η οποία πρέπει να θεραπευθεί ή να μετριαστεί μέσω ιατρικών παρεμβάσεων (Hogan, 2019). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο ρόλος των επαγγελματιών είναι κυρίως να διορθώνουν αυτό που θεωρείται «λάθος» με το άτομο ώστε να ταιριάζει με τους κοινωνικούς κανόνες. Επικριτές όπως ο Oliver (1996) υποστηρίζουν ότι αυτό το μοντέλο είναι υπερβολικά απλοϊκό και αποτυγχάνει να εξηγήσει τις κοινωνικές δομές που περιθωριοποιούν τα άτομα με αναπηρία, περιορίζοντας έτσι την πλήρη ένταξή τους στην κοινωνία (Retief & Letšosa, 2018).

Αντίθετα, το κοινωνικό μοντέλο προέκυψε από κινήματα για τα δικαιώματα της αναπηρίας, ιδιαίτερα εκείνα που επηρεάστηκαν από ακτιβιστές τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, οι οποίοι επέκριναν την ατομικιστική προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου (Barnes, 2019). Αυτό το μοντέλο υποστηρίζει ότι η αναπηρία δημιουργείται κυρίως από κοινωνικούς φραγμούς, φυσικούς, θεσμικούς και στάσεις, που αποκλείουν τα άτομα με αναπηρίες (Shakespeare, 2010). Μετατοπίζει την εστίαση από την αλλαγή του ατόμου με αναπηρία στην αλλαγή των κοινωνικών δομών που

εμποδίζουν τη συμμετοχή του. Αυτό το μοντέλο ήταν θεμελιώδες για την ανάπτυξη πολιτικών χωρίς αποκλεισμούς που στοχεύουν στην άρση των κοινωνικών φραγμών και στην προώθηση της ισότητας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και του χώρου εργασίας (Riddle, 2020).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας βελτίωσε περαιτέρω την εννοιολόγηση της αναπηρίας με το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο, που εισήχθη στη Διεθνή Ταξινόμηση της Λειτουργίας, της Αναπηρίας και της Υγείας (ICF) το 2001. Αυτό το μοντέλο ενσωματώνει τόσο τα ιατρικά όσο και τα κοινωνικά μοντέλα λαμβάνοντας υπόψη τα φυσιολογικά, προσωπικά και κοινωνικά πολιτικές διαστάσεις της αναπηρίας (Petasis, 2019). Αναγνωρίζει τον ρόλο των ιατρικών καταστάσεων στην αναπηρία, αλλά τονίζει ότι τα κοινωνικά περιβάλλοντα επηρεάζουν σημαντικά την εμπειρία και το εύρος της αναπηρίας. Το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου πολλοί παράγοντες επηρεάζουν τις μαθησιακές εμπειρίες και τα αποτελέσματα για τους μαθητές με αναπηρίες.

Προχωρώντας από αυτά τα μοντέλα, το μοντέλο ανθρωπίνων δικαιωμάτων της αναπηρίας πλαισιώνει την αναπηρία μέσα από το πρίσμα των πολιτικών δικαιωμάτων και εστιάζει στην εγγενή αξιοπρέπεια κάθε ατόμου, ανεξάρτητα από τη σωματική ή πνευματική ικανότητα. Προερχόμενο από τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD, 2006, Degener, 2017), αυτό το μοντέλο υποστηρίζει τις κοινωνικές αλλαγές που διασφαλίζουν την πλήρη προσβασιμότητα, την ένταξη και τον σεβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Αμφισβητεί τα προηγούμενα μοντέλα απαιτώντας η αναπηρία να αντιμετωπίζεται ως ζήτημα δικαιοσύνης και ισότητας, επηρεάζοντας τους διεθνείς νόμους και τις πολιτικές που προωθούν τη συνεκπαίδευση και περιβάλλοντα διαβίωσης χωρίς φραγμούς (Stein, 2017).

Καθένα από αυτά τα μοντέλα προσφέρει ξεχωριστές γνώσεις που έχουν βαθιές επιπτώσεις στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, ιδιαίτερα σε πλαίσια χωρίς αποκλεισμούς όπως τα σχολεία Μοντεσσόρι. Κατανοώντας αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις, οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μπορούν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν καλύτερα εκπαιδευτικές πρακτικές που να

φιλοξενούν όλους τους μαθητές, ενθαρρύνοντας περιβάλλοντα όπου η διαφορετικότητα όχι απλώς αναγνωρίζεται αλλά αγκαλιάζεται.

1.2 Ορίζοντας την αναπηρία

Ο ορισμός της αναπηρίας είναι μια πολύπλοκη προσπάθεια καθώς περιλαμβάνει αλληλεπίδραση μεταξύ βιολογικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Ακολουθούν τέσσερις ορισμοί από διαφορετικές οπτικές γωνίες και οργανισμούς που τονίζουν διάφορες πτυχές της αναπηρίας:

Η αναπηρία, σύμφωνα με τον ΠΟΥ, είναι ένας γενικός όρος για τις αναπηρίες, τους περιορισμούς δραστηριότητας και τους περιορισμούς συμμετοχής. Υποδηλώνει τις αρνητικές πτυχές της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός ατόμου (με μια πάθηση υγείας) και των παραγόντων του περιβάλλοντος αυτού του ατόμου (περιβαλλοντικοί και προσωπικοί παράγοντες). Αυτός ο ορισμός δίνει έμφαση στην αναπηρία ως ένα σύνθετο φαινόμενο, που αντικατοπτρίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών του σώματος ενός ατόμου και των χαρακτηριστικών της κοινωνίας στην οποία ζει.

«Ο όρος «αναπηρία» σημαίνει, σε σχέση με ένα άτομο, μια σωματική ή ψυχική αναπηρία που περιορίζει ουσιαστικά μία ή περισσότερες σημαντικές δραστηριότητες ζωής αυτού του ατόμου». Αυτός ο ορισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός για νομικά και πολιτικά δικαιώματα, διασφαλίζοντας προστασίες και προσαρμογές σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο (Stein, 2017).

«Η αναπηρία είναι το μειονέκτημα ή ο περιορισμός της δραστηριότητας που προκαλείται από μια σύγχρονη κοινωνική οργάνωση που λαμβάνει ελάχιστα ή καθόλου υπόψη τους ανθρώπους που έχουν σωματικές αναπηρίες και έτσι τους αποκλείει από το κύριο ρεύμα των κοινωνικών δραστηριοτήτων». Αυτό το μοντέλο υποστηρίζει ότι η αναπηρία δεν είναι χαρακτηριστικό ενός ατόμου, αλλά μάλλον μια περίπλοκη συλλογή συνθηκών, που δημιουργούνται από το κοινωνικό περιβάλλον,

υποδηλώνοντας ότι η θεραπεία για τις διακρίσεις που σχετίζονται με την αναπηρία περιλαμβάνει αλλαγές στο κοινωνικό περιβάλλον (Berghs et al., 2019).

«Τα άτομα με αναπηρία περιλαμβάνουν εκείνα που έχουν μακροχρόνιες σωματικές, πνευματικές, νοητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες που σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια μπορεί να εμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους». Αυτός ο ορισμός εστιάζει στο κοινωνικό πλαίσιο και στα εμπόδια που εμποδίζουν τα άτομα με αναπηρίες να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία, ενισχύοντας την ανάγκη για κοινωνική προσαρμογή στην ποικιλομορφία των ατόμων (Zarb, 1995).

Κάθε ορισμός αντικατοπτρίζει μια διαφορετική κατανόηση της αναπηρίας, από μια καθαρά ιατρική προοπτική που βλέπει τις αναπηρίες ως χαρακτηριστικά του σώματος του ατόμου, σε πιο κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις που βλέπουν τις αναπηρίες ως δημιουργημένες από ακατάλληλες κοινωνικές δομές.

1.3 Το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης

Το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας είναι μια από τις αρχικές προτάσεις και αντιλήψεις που χρησιμοποιήθηκαν για την κατανόηση και τη διαχείριση των αναπηριών (Degener, 2017). Με ρίζες στις βιοϊατρικές αντιλήψεις, αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως άμεσο αποτέλεσμα μιας σωματικής, ψυχικής ή γενετικής πάθησης, χαρακτηρίζοντάς την ως κλινικό πρόβλημα ενός ατόμου που πρέπει να αντιμετωπιστεί ή να θεραπευθεί. Αυτό το μοντέλο συνδέεται στενά με τους επαγγελματίες υγείας (ψυχολόγους και ψυχίατρους, θεραπευτές, ειδικούς εκπαιδευτικούς κ.), των οποίων ο πρωταρχικός στόχος σε αυτό το πλαίσιο είναι η ανακούφιση ή η εξάλειψη της αναπηρίας μέσω ιατρικών παρεμβάσεων (Andrews, 2017).

Σύμφωνα με το Ιατρικό Μοντέλο, η αξιολόγηση της αναπηρίας βασίζεται κυρίως σε διαγνωστικά, συμπτώματα και αναμενόμενα πρότυπα υγείας που συχνά ποσοτικοποιούνται μέσω κλινικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η επιτυχής θεραπεία ή διαχείριση μιας πάθησης επιτυγχάνεται όταν τα συμπτώματα

του ατόμου μετριάζονται σε σημείο που μπορούν να λειτουργήσουν σαν ένα τυπικό άτομο στην κοινωνία (Roush, 2017). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας διέδωσε αρχικά αυτήν την άποψη, ορίζοντας την αναπηρία μέσω της Διεθνούς Ταξινόμησης Αναπηριών, Αναπηριών και Αναπηριών (ICIDH), η οποία έδωσε έμφαση στην αναπηρία ως προσωπική κατάσταση υγείας (WHO, 1980).

Ωστόσο, το Ιατρικό Μοντέλο έχει υποστεί εκτεταμένη κριτική κατά τη διάρκεια των δεκαετιών, ιδιαίτερα από κοινωνικούς θεωρητικούς και υποστηρικτές των δικαιωμάτων αναπηρίας (Ziegler, 2020). Οι επικριτές υποστηρίζουν ότι αυτό το μοντέλο είναι υπερβολικά απλοϊκό και εγγενώς ελαττωματικό καθώς τοπικά εστιάζει στους περιορισμούς του ατόμου αντί να εξετάζει τους ευρύτερους κοινωνικούς, πολιτιστικούς και περιβαλλοντικούς φραγμούς που επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία. Η προσέγγιση αυτού του μοντέλου μπορεί ακούσια να διαιωνίσει το στίγμα και τον αποκλεισμό, δίνοντας έμφαση στο τι δεν μπορούν να κάνουν τα άτομα με αναπηρία παρά στο τι μπορούν ή θα μπορούσαν να κάνουν σε ένα πιο υποστηρικτικό πλαίσιο (Riddle, 2020).

Επιπλέον, οι επιπτώσεις του ιατρικού μοντέλου στην εκπαίδευση είναι σημαντικές και πολύπλοκες. Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αυτό το μοντέλο οδηγεί συχνά σε μια διαχωρισμένη προσέγγιση όπου οι μαθητές με αναπηρίες απομακρύνονται από τις κανονικές τάξεις και τοποθετούνται σε μονάδες ειδικής εκπαίδευσης προσαρμοσμένες στις δυσκολίες και τις διαταραχές τους (Jenson, 2018). Αυτός ο διαχωρισμός μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές προκαταλήψεις και να περιορίσει τις ευκαιρίες για εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, η οποία αποδεδειγμένα ωφελεί όλα τα παιδιά, με αναπηρία ή χωρίς (Anastasiou & Kauffman, 2017). Η ώθηση προς τη συνεκπαίδευση έχει οδηγήσει σε μια στροφή προς πιο ολοκληρωμένα μοντέλα που λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές πτυχές της αναπηρίας, οδηγώντας στην ανάπτυξη και υιοθέτηση των κοινωνικών και βιοψυχοκοινωνικών μοντέλων.

1.4 Το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας αντιπροσωπεύει μια αλλαγή στην κατανόηση των αναπηριών και απομάκρυνση από τις ατομικές αναπηρίες με στόχο να επικεντρωθεί η προσοχή στα κοινωνικά εμπόδια που αποκλείουν τα άτομα με αναπηρίες (Woods, 2017). Αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1970 και του 1980 από ακτιβιστές για τα δικαιώματα της αναπηρίας, ιδιαίτερα εκείνους που σχετίζονται με την Ένωση των Σωματικά Αναπηρίας κατά του Διαχωρισμού (UPIAS) στο Ηνωμένο Βασίλειο (Levitt, 2017). Το μοντέλο αυτό αμφισβητεί τις παραδοχές του ιατρικού μοντέλου θεωρώντας ότι δεν είναι η αναπηρία του ατόμου, αλλά μάλλον το κοινωνικό περιβάλλον που δεν είναι κατάλληλο. Αυτό το μοντέλο υπογραμμίζει το ρόλο των κοινωνικών δομών, αρχιτεκτονικών, εκπαιδευτικών και νομοθετικών, μεταξύ άλλων, που περιορίζουν τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία (Berghs et al., 2019).

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, η αναπηρία είναι μια μορφή κοινωνικής καταπίεσης που περιλαμβάνει τον κοινωνικό αποκλεισμό ατόμων από σημαντική συμμετοχή στην κοινωνία λόγω φυσικών και κοινωνικών φραγμών που επιβάλλονται άσκοπα. Αυτά τα εμπόδια μπορεί να είναι τόσο ορατά όσο ένα κτίριο χωρίς πρόσβαση με αναπηρικό αμαξίδιο ή τόσο λεπτές όσο οι κοινωνικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις που αντιλαμβάνονται τα άτομα με αναπηρία ως λιγότερο ικανά (Shakespeare, 2006). Ο M. Oliver, ένας εξέχων υποστηρικτής του κοινωνικού μοντέλου, επέκρινε τις παραδοσιακές απόψεις για την αναπηρία, υποστηρίζοντας ότι αυτές οι προσεγγίσεις εστιάζουν πολύ στον προσωπικό περιορισμό παρά στην κρίσιμη ανάγκη για κοινωνική αλλαγή για την προώθηση της ενσωμάτωσης (Oliver, 1996).

Αυτό το μοντέλο έχει βαθιές επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα. Συναγορεύει υπέρ της άρσης των φραγμών στα ενιαία σχολεία και προωθεί πρακτικές που περιλαμβάνουν όλους τους μαθητές στις κανονικές τάξεις, με την κατάλληλη υποστήριξη (Finkelstein, 2001). Αυτή η προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της συνεκπαίδευσης, οι οποίες επιδιώκουν όχι μόνο τη φοίτηση μαθητών με ειδικές

ανάγκες ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες αλλά και τη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών δομών που διαχωρίζουν ή περιθωριοποιούν με βάση τις ικανότητες. Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που απορρέουν από το Κοινωνικό Μοντέλο αναφέρουν ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τα προγράμματα σπουδών πρέπει να σχεδιάζονται εξαρχής για να φιλοξενούν όλους τους μαθητές, ελαχιστοποιώντας έτσι την ανάγκη για μεταγενέστερες προσαρμογές (Tregaskis, 2002).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί, ότι, ενώ το κοινωνικό μοντέλο έχει επηρεάσει σημαντικά τη νομοθεσία και την υπεράσπιση των ατόμων με αναπηρία που οδηγεί σε βελτιωμένη προσβασιμότητα και δικαιώματα για τα άτομα με αναπηρία, δεν είναι χωρίς τους επικριτές του. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι εστιάζοντας αυστηρά στους κοινωνικούς φραγμούς, το κοινωνικό μοντέλο παραβλέπει τις προσωπικές εμπειρίες της αναπηρίας, συμπεριλαμβανομένου του σωματικού πόνου ή των ψυχολογικών επιπτώσεων που δεν είναι αποκλειστικά το αποτέλεσμα του κοινωνικού αποκλεισμού (Samaha, 2007). Παρόλα αυτά, το κοινωνικό μοντέλο παραμένει μια σημαντική θεωρία της αναπηρίας, αποτελώντας τη βάση πολλών σύγχρονων πολιτικών και πρακτικών που έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία.

1.5 Ένταξη και κοινωνικό πλαίσιο

Η έννοια της ένταξης στο πλαίσιο της αναπηρίας έχει ευρείες επιπτώσεις, που περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, περιβάλλοντα στο χώρο εργασίας και ευρύτερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η ένταξη ασχολείται πρωτίστως με την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην επικρατούσα κοινωνία, διασφαλίζοντας ότι έχουν πρόσβαση στις ίδιες ευκαιρίες και πόρους με τα άτομα χωρίς αναπηρία. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τόσο την άρση των φυσικών φραγμών όσο και την κατάργηση των κοινωνικών και συμπεριφορικών φραγμών που διακινδυνεύουν τον αποκλεισμό (Lang, 2004).

Από την εκπαιδευτική οπτική, η ενσωμάτωση σημαίνει τοποθέτηση μαθητών με αναπηρία σε ενιαίες τάξεις με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία. Αυτό το

μοντέλο υποστηρίζεται από την θεώρηση ότι η σωματική και κοινωνική ένταξη ενισχύει την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας παρέχοντας παράλληλα ίση πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Kisar, 2004). Ιστορικά, τα σχολεία εφάρμοζαν ένα διαχωρισμένο μοντέλο όπου οι μαθητές με αναπηρίες εκπαιδεύονταν σε ξεχωριστές τάξεις ή σχολεία, που υποτίθεται ότι απαιτούσαν εξειδικευμένη φροντίδα που δεν μπορούσε να ενταχθεί στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, η έρευνα και τα κινήματα για τα πολιτικά δικαιώματα έχουν δείξει ότι αυτός ο διαχωρισμός συχνά διαιωνίζει την περιθωριοποίηση και αρνείται στους μαθητές τα οφέλη ενός διαφορετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Σε κοινωνικό επίπεδο, η ένταξη περιλαμβάνει τη δημιουργία κοινοτήτων χωρίς αποκλεισμούς που υποστηρίζουν τις ανάγκες όλων των μελών. Στο χώρο εργασίας, αυτό σημαίνει προσαρμογή περιβαλλόντων έτσι ώστε τα άτομα με αναπηρία να μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στις εργασιακές δραστηριότητες, να συνεισφέρουν στην οικονομία και να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες απασχόλησης (Fortin, 2008). Αυτό το επίπεδο ενσωμάτωσης δεν αφορά μόνο τη φυσική πρόσβαση, αλλά και την προώθηση μιας κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς που επιδιώκει ενεργά να συμπεριλάβει τα άτομα με αναπηρίες σε κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές δραστηριότητες.

Ωστόσο, η ένταξη δεν είναι διαχρονικά μια προσπάθεια χωρίς προκλήσεις και επικρίσεις. Ορισμένοι υποστηρικτές υποστηρίζουν ότι η απλή σωματική και κοινωνική ένταξη δεν οδηγεί απαραίτητα σε αληθινή ένταξη εάν δεν συνοδεύεται από αλλαγή στις κοινωνικές συμπεριφορές (Archer, 1996). Η ενσωμάτωση μπορεί να είναι επιφανειακή εάν δεν περιλαμβάνει ουσιαστική ενασχόληση με άτομα με αναπηρίες και εάν δεν αμφισβητεί βαθιές προκαταλήψεις και συστημικούς φραγμούς. Επιπλέον, η έννοια της «ένταξης» έχει αρχίσει να αντικαθιστά την «ενσωμάτωση» σε πολλούς τομείς πολιτικής και υπεράσπισης, αντανακλώντας μια στροφή προς μια πιο ενεργή και σκόπιμη προσέγγιση που όχι μόνο τοποθετεί τα άτομα με αναπηρίες σε γενικά πλαίσια, αλλά επίσης αναδομεί αυτά τα πλαίσια ώστε να είναι εγγενή (Berkman et al., 2000).

1.6 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ένταξης

Ο εννοιολογικός ορισμός της ένταξης στο πλαίσιο της αναπηρίας έχει εξελιχθεί για να σημαίνει πολύ περισσότερα από την απλή φυσική παρουσία των ατόμων με αναπηρία σε κανονικά περιβάλλοντα. Η ένταξη αφορά ουσιαστικά την πλήρη και ενεργό συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις πτυχές της κοινωνίας (Hodkinson, 2011). Έχει τις ρίζες της στην πεποίθηση ότι όλοι, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις αναπηρίες τους, πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες να συνεισφέρουν και να επωφεληθούν από όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες.

Η ένταξη υπερβαίνει την ενσωμάτωση, όχι μόνο τοποθετώντας τα άτομα με αναπηρίες δίπλα στους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία, αλλά και διασφαλίζοντας ότι το περιβάλλον είναι προσαρμοσμένο για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μελών (Hodkinson & Vickerman, 2016). Η συμπερίληψη χαρακτηρίζεται από έναν καθολικό σχεδιασμό περιβαλλόντων που είναι προσβάσιμα και χρησιμοποιήσιμα από όλους, ανεξαρτήτως ηλικίας, ικανότητας ή κατάστασης. Πρόκειται για την παροχή των ίδιων ευκαιριών, την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών, τον σεβασμό του δικαιώματος συμμετοχής όλων και την εκτίμηση της διαφορετικότητας ως πολύτιμου αγαθού για την κοινωνία.

Εκπαιδευτικά, η ένταξη σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες, μαθαίνουν μαζί στο ίδιο σχολικό σύστημα και έχουν πρόσβαση στις ίδιες σχολικές δραστηριότητες. Αυτή η προσέγγιση απαιτεί ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, τροποποιημένες διδακτικές μεθοδολογίες με στόχο την εξατομικευμένη μάθηση και την ένταξη και προσβάσιμο μαθησιακό υλικό που απευθύνεται σε μαθητές με διαφορετικές ικανότητες δεξιότητες και δυσκολίες (Kruse & Dederling, 2018). Στόχος δεν είναι μόνο η εκπαίδευση αλλά και η οικοδόμηση της αίσθησης του ανήκειν και της κοινότητας σε όλους τους μαθητές. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενα μοντέλα όπου οι μαθητές με αναπηρίες είτε χωρίστηκαν σε ειδικά σχολεία ή τάξεις, είτε ενσωματώθηκαν χωρίς επαρκή υποστήριξη, με αποτέλεσμα συχνά την περιθωριοποίησή τους.

Η ένταξη και η συμμετοχικότητα επεκτείνεται σε νομικά και πολιτικά πλαίσια, αντανακλώντας μια ηθική επιταγή για την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Μέσα όπως η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD) υπογραμμίζεται η σημασία της ένταξης υποστηρίζοντας την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία και την προστασία από τις διακρίσεις. Αυτό το παγκόσμιο πλαίσιο δίνει έμφαση όχι μόνο στα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία να περιλαμβάνονται σε όλες τις πτυχές της ζωής, αλλά και στις ευθύνες των κρατών και των θεσμών να διασφαλίζουν ότι αυτά τα δικαιώματα τηρούνται (Jansen et al., 2014).

Έτσι, η συμπερίληψη είναι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που περιλαμβάνει πρωτοβουλίες και πρακτικές που δεν αφορούν μόνο την παροχή βοήθειας σε άτομα με αναπηρίες, αλλά ουσιαστικά για τον μετασχηματισμό των κοινωνικών στάσεων και δομών για την προσαρμογή της διαφορετικότητας. Είναι μια συνεχής προσπάθεια να διασφαλιστεί ότι όλοι έχουν την απαραίτητη υποστήριξη για να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία, συμβάλλοντας και επωφελούμενοι από αυτήν εξίσου. Αυτή η δυναμική και πολύπλευρη έννοια συνεχίζει να διαμορφώνει πολιτικές, πρακτικές και στάσεις για μια πιο δίκαιη κοινωνία.

1.7 Αρχές και περιεχόμενο της ένταξης

Οι αρχές και το περιεχόμενο της ένταξης, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της αναπηρίας, περιστρέφονται γύρω από τα ιδανικά της ισότητας, της προσβασιμότητας, της συμμετοχής και του σεβασμού των ατομικών διαφορών. Η ένταξη δεν αφορά απλώς τη φυσική ένταξη, αλλά περιλαμβάνει μια ολιστική προσέγγιση για τη διασφάλιση ότι όλα τα άτομα, ειδικά εκείνα με αναπηρίες, έχουν δίκαιες ευκαιρίες να ζήσουν ικανοποιητική ζωή στις κοινότητές τους.

Μια από τις κύριες αρχές είναι αυτή της ένταξης, όπου κεντρική πεποίθηση είναι ότι όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από τις αναπηρίες τους, πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες. Αυτό περιλαμβάνει όχι μόνο την άρση των πρακτικών που εισάγουν διακρίσεις, αλλά και την προληπτική δημιουργία νόμων και πολιτικών που επιβάλλουν την ισότητα σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής. Παράλληλα ένα βασικό δόγμα της ένταξης είναι η διασφάλιση ότι όλα τα φυσικά, κοινωνικά και ψηφιακά περιβάλλοντα είναι προσβάσιμα σε όλους. Αυτό

σημαίνει ότι τα κτίρια, τα συστήματα μεταφορών, οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και οι δημόσιοι χώροι πρέπει να σχεδιάζονται ή να προσαρμόζονται ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλους τους ανθρώπους, χωρίς την ανάγκη προσαρμογής ή εξειδικευμένου σχεδιασμού (Rawal, 2018).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η πραγματική ένταξη μπορεί να συμβεί μόνο όταν τα άτομα με αναπηρία όχι μόνο είναι παρόντα αλλά συμμετέχουν επίσης ενεργά σε όλες τις πτυχές της ζωής. Αυτό περιλαμβάνει την εκπαίδευση, την απασχόληση, την πολιτική ζωή, τις πολιτιστικές δραστηριότητες και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η διασφάλιση της συμμετοχής περιλαμβάνει την παροχή κατάλληλης υποστήριξης, όπως προσωπικούς βοηθούς, προσαρμοστικές τεχνολογίες και προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό, που επιτρέπουν στα άτομα με αναπηρίες να συμμετέχουν πλήρως και αποτελεσματικά (Wright & Stickley, 2013). Ως εκ τούτου η ένταξη πρέπει να σέβεται και να αναδεικνύει τις διαφορές, αναγνωρίζοντας τις ποικίλες ικανότητες, προτιμήσεις και δυνατότητες κάθε ατόμου. Αυτή η αρχή απαιτεί ευέλικτα συστήματα και πρακτικές που μπορούν να προσαρμοστούν για να ανταποκρίνονται σε διαφορετικές ανάγκες, ενθαρρύνοντας έτσι μια κοινότητα χωρίς αποκλεισμούς όπου όλα τα μέλη μπορούν να ευδοκιμήσουν.

Στο χώρο εργασίας, η ένταξη αναφέρεται στην υιοθέτηση πρακτικών απασχόλησης χωρίς αποκλεισμούς, όπως η προσαρμογή της εργασίας, η παροχή εύλογων διευκολύνσεων και η δημιουργία προσβάσιμων εργασιακών περιβαλλόντων. Αυτές οι πρακτικές όχι μόνο βοηθούν τα άτομα με αναπηρία να εξασφαλίσουν εργασία, αλλά και διασφαλίζουν ότι μπορούν να αποδώσουν τις δυνατότητές τους και να προχωρήσουν στην καριέρα τους. Επιπλέον σε κοινωνικό επίπεδο η ένταξη περιλαμβάνει την ένταξη των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις πτυχές της κοινοτικής ζωής. Αυτό σημαίνει ότι οι κοινωνικές εκδηλώσεις, οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες και οι δεσμεύσεις των πολιτών είναι προσβάσιμες και φιλόξενες σε άτομα με κάθε είδους ικανότητες (Konač & Vaala, 2021). Τέλος σε πολιτικό επίπεδο, η ένταξη περιλαμβάνει τη διασφάλιση ότι τα άτομα με αναπηρίες έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν πλήρως στη δημοκρατική διαδικασία. Αυτό αντιστοιχεί σε προσβάσιμους εκλογικούς χώρους, τη διαθεσιμότητα πληροφοριών σε μορφές που

είναι προσβάσιμες σε όλους και το δικαίωμα υποψηφιότητας και κατοχής δημοσίων αξιωμάτων.

1.8 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενταξιακή εκπαίδευση

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συνεκπαίδευση είναι καθοριστικός, απαιτώντας ένα μείγμα κατανόησης, προσαρμοστικότητας και εξειδικευμένης γνώσης. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στοχεύει όχι μόνο να ενσωματώσει πλήρως μαθητές με διαφορετικές ανάγκες στην ίδια τάξη, αλλά να βελτιώσει επί του πρακτέου την εκπαιδευτική τους εμπειρία και να δημιουργήσει ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους μαθητές. Ο ρόλος και οι ευθύνες του εκπαιδευτικού σε ένα τέτοιο περιβάλλον εκτείνονται πέρα από τα παραδοσιακά διδακτικά καθήκοντα και περιλαμβάνουν τη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής, υποστηρικτικής και δίκαιης τάξης.

Σε πρώτο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ενισχυτές και ενθαρρυντές για όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα για εκείνους με αναπηρίες. Αρχικά είναι σημαντικό να διασφαλίσουν ότι αυτοί οι μαθητές λαμβάνουν τα δικαιώματα και τους πόρους που δικαιούνται βάσει του νόμου. Αυτό περιλαμβάνει τη στενή συνεργασία με γονείς και ειδικούς για την ανάπτυξη και εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων που αντικατοπτρίζουν τις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να προάγουν την ευαισθητοποίηση των μαθητών χωρίς αναπηρίες, καλλιεργώντας την κατανόηση και την εκτίμηση για τη διαφορετικότητα και την ένταξη (Rouse, 2008).

Η προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στις ανάγκες όλων των μαθητών είναι βασική προϋπόθεση κι ευθύνη του εκπαιδευτικού. Αυτό μπορεί να σημαίνει τροποποίηση του μαθησιακού υλικού ή των μεθόδων διδασκαλίας ώστε να είναι προσβάσιμα σε μαθητές με διάφορες αναπηρίες (Pit-ten Cate et al., 2018). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι καθοριστικής σημασίας. Περιλαμβάνει την προσαρμογή των περιβαλλόντων διδασκαλίας, του περιεχομένου και των μεθόδων αξιολόγησης ώστε να προσαρμόζονται διαφορετικά στυλ και ικανότητες μάθησης.

Για παράδειγμα, η παροχή υλικού σε γραφή Braille για μαθητές με προβλήματα όρασης ή η χρήση βοηθητικών τεχνολογιών όπως προγράμματα ομιλίας σε κείμενο μπορεί να κάνει σημαντική διαφορά.

Το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον της τάξης παίζει κρίσιμο ρόλο στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διασφαλίσουν ότι η διάταξη της τάξης δεν διαχωρίζει ή στιγματίζει σωματικά κανέναν μαθητή. Σε επίπεδο κοινωνικοποίησης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα στην τάξη όπου όλοι οι μαθητές νιώθουν ότι εκτιμώνται και συμπεριλαμβάνονται (Domonici et al., 2017). Αυτό περιλαμβάνει την προώθηση της επικοινωνίας με σεβασμό, την πρόληψη του εκφοβισμού και τη διευκόλυνση των φιλιών και της ομαδικής εργασίας που περιλαμβάνει όλους τους μαθητές. Οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται κι εφαρμόζονται στην τάξη θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών, τονίζοντας τα δυνατά σημεία του κάθε ατόμου.

Τα τελευταία χρόνια έχει υποστηριχθεί η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην συμπεριληπτική εκπαίδευση η οποία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων που μπορεί να μην καλύπτονται στα παραδοσιακά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη για τον εφοδιασμό τους με τις πιο πρόσφατες εκπαιδευτικές στρατηγικές και τεχνικές και την θεωρητική γνώση και κατανόηση των αναπηριών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει εκπαίδευση σε προσαρμοστικές τεχνολογίες, τεχνικές ψυχολογικής και συμπεριφορικής διαχείρισης και τις νομικές πτυχές των δικαιωμάτων εκπαίδευσης (Soldevila Pérez et al., 2017).

Η συνεργασία με μια ομάδες επαγγελματιών και αντίστοιχους φορείς είναι μια άλλη κρίσιμη πτυχή του ρόλου του εκπαιδευτικού σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. Αυτή η ομάδα μπορεί να περιλαμβάνει λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ειδικούς ειδικής αγωγής και συμβούλους. Ο συνεργατικός σχεδιασμός και η τακτική επικοινωνία εντός αυτής της ομάδας βοηθούν να διασφαλιστεί ότι αντιμετωπίζονται όλες οι πτυχές των αναπτυξιακών αναγκών ενός μαθητή (Forlin & Chambers, 2011). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους γονείς για

να τους ενημερώνουν για την πρόοδο του παιδιού τους και να τους εμπλέκουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν μεθόδους αξιολόγησης που να είναι δίκαιες και παρέχουν μια ακριβή αποτύπωση των ικανοτήτων και της προόδου κάθε μαθητή. Αυτό περιλαμβάνει τη χρήση ποικίλων μεθόδων μέτρησης της απόδοσης και στρατηγικών παρατήρησης για την αξιολόγηση όχι μόνο των γνώσεων και των δεξιοτήτων, αλλά και της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι εποικοδομητική και υποστηρικτική, με στόχο να ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους (Boyle et al., 2020).

1.9 Μέθοδοι διδασκαλίας και στόχοι στην ενταξιακή εκπαίδευση

Οι μέθοδοι και οι στόχοι διδασκαλίας στη συνεκπαίδευση έχουν σχεδιαστεί για να εντάσσουν μαθητές όλων των ικανοτήτων στο ίδιο περιβάλλον τάξης. Ο πρωταρχικός στόχος είναι να καλλιεργηθεί μια ατμόσφαιρα μάθησης όπου κάθε μαθητής μπορεί να ευδοκιμήσει, ανεξάρτητα από τις σωματικές, γνωστικές ή συναισθηματικές του διαφορές. Αυτή η προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς όχι μόνο ωφελεί τους μαθητές με αναπηρίες αλλά εμπλουτίζει την εκπαιδευτική εμπειρία για όλους τους μαθητές προάγοντας τη διαφορετικότητα και την ενσυναίσθηση (Ferreira, 2022).

Μια από τις πλέον διαδεδομένες μεθόδους διδασκαλίας είναι ο καθολικός σχεδιασμός για μάθηση που αποτελεί ένα πλαίσιο για τη βελτίωση και τη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης για όλους τους ανθρώπους με βάση επιστημονικές γνώσεις σχετικά με το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι. Περιλαμβάνει την παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης, έκφρασης και δέσμευσης για την άρση των εμποδίων στη μάθηση. Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία ενός θέματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει οπτικά βοηθήματα, προφορικές λέξεις και πρακτικές δραστηριότητες για να εξυπηρετήσει οπτικούς, ακουστικούς και κιναισθητικούς μαθητές αντίστοιχα (Rose, 2000).

Επίσης σημαντική μέθοδος που προκρίνεται ολοένα και περισσότερο είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτή η μέθοδος περιλαμβάνει την προσαρμογή της

διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να τροποποιήσουν το περιεχόμενο (τι μαθαίνουν οι μαθητές), τη διαδικασία (πώς μαθαίνουν οι μαθητές), το περιβάλλον (όπου μαθαίνουν οι μαθητές) και το προϊόν (πώς οι μαθητές επιδεικνύουν τις γνώσεις τους) (Bal, 2016). Για παράδειγμα, ενώ ορισμένοι μαθητές μπορεί να επιδείξουν την κατανόησή τους για μια επιστημονική έννοια μέσω ενός τεστ, άλλοι μπορεί να δημιουργήσουν ένα μοντέλο ή να δείξουν μια παρουσίαση στην τάξη.

Η συνεργατική μάθηση είναι μια στρατηγική ευρέως αξιοποιήσιμη που θέτει τις προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να εργάζονται σε μικρές ομάδες για την επίτευξη ενός κοινού μαθησιακού στόχου. Δίνει έμφαση στη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, η οποία βοηθά στην οικοδόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων και ενσυναίσθησης μεταξύ των συμμαθητών. Κάθε μέλος μιας ομάδας είναι υπεύθυνο όχι μόνο για την εκμάθηση όσων διδάσκονται αλλά και για να βοηθά τους συμμαθητές να μάθουν, δημιουργώντας έτσι μια ατμόσφαιρα επιτευγμάτων (Gibbs & McKay, 2021). Στο πλαίσιο αυτό η ενσωμάτωση τεχνολογίας όπως λογισμικό ομιλίας σε κείμενο, ηχητικά βιβλία ή λογισμικό που απλοποιεί το κείμενο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με αναπηρίες να συμμετέχουν πλήρως στις δραστηριότητες της τάξης. Η τεχνολογία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης μπορεί να αποτελεί μια εξαιρετική βοήθεια κι ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, παρέχοντας πρόσβαση σε πληροφορίες και τρόπους συμμετοχής που προηγουμένως δεν ήταν διαθέσιμοι σε ορισμένους μαθητές.

Όσον αφορά στους στόχους της ενιαίας και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες, επιτυγχάνουν τις υψηλότερες δυνατές ικανότητες και γνωστική ανάπτυξη. Αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές θα επιτύχουν το ίδιο επίπεδο, αλλά ότι όλοι θα αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους (Abosi & Koay, 2008). Έτσι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στοχεύει στην προώθηση μιας σχολικής κουλτούρας όπου μαθητές από διάφορα υπόβαθρα μαθαίνουν να συνυπάρχουν και να εργάζονται μαζί. Αυτή η κοινωνική ένταξη είναι ιδιαίτερα σημαντική για την οικοδόμηση διαπροσωπικών δεξιοτήτων και τη μείωση του στιγματισμού των διαφορών (Ameterpee & Anastasiou, 2015).

Πέρα από την ακαδημαϊκή γνώση, η εκπαίδευση θα πρέπει να προετοιμάζει όλους τους μαθητές για τις πραγματικότητες της ζωής εκτός σχολείου, που περιλαμβάνει τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης, την επίλυση προβλημάτων και την ανθεκτικότητα. Για τους μαθητές με αναπηρίες, αυτό μπορεί επίσης να περιλαμβάνει συγκεκριμένες δεξιότητες που τους επιτρέπουν να περιηγούνται στο περιβάλλον τους πιο αποτελεσματικά. Επιπλέον κρίσιμη είναι η προώθηση της συμμετοχικότητας και της ανεκτικότητας. Έτσι με τη μάθηση σε ένα ενιαίο πλαίσιο κι εντός των ομάδων, οι μαθητές αναπτύσσουν καλύτερη κατανόηση και μεγαλύτερη ανοχή στις διαφορές. Αυτός ο στόχος είναι σημαντικός καθώς ενισχύει την καλλιέργεια μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς που εκτιμά τη διαφορετικότητα σε όλους τους τομείς της ζωής (Kurth et al., 2020). Τέλος η ενδυνάμωση των μαθητών είναι βασικός στόχος της συνεκπαίδευσης. Αυτό περιλαμβάνει την ενθάρρυνση των μαθητών να κάνουν επιλογές σχετικά με τις μαθησιακές τους διαδρομές και την υπεράσπιση του εαυτού τους εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Συμπερασματικά, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι στόχοι στη συνεκπαίδευση είναι αλληλένδετες και στοχεύουν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αναγνωρίζει και εκτιμά τη διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην πρώτη γραμμή αυτής της προσπάθειας, εφαρμόζοντας καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας και θέτοντας στόχους χωρίς αποκλεισμούς που προετοιμάζουν όλους τους μαθητές για επιτυχία στην εκπαιδευτική και προσωπική τους ζωή. Αυτές οι μέθοδοι και οι στόχοι όχι μόνο υποστηρίζουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρίες, αλλά επίσης ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία για όλους, χτίζοντας τα θεμέλια για μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς.

Κεφάλαιο 2^ο : Μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης

Το εκπαιδευτικό σύστημα μοντεσσόρι, το οποίο πρωτοστάτησε η Maria Montessori στις αρχές του 20ου αιώνα, αντιπροσωπεύει μια επαναστατική προσέγγιση στη μάθηση που δίνει έμφαση στην ανεξαρτησία, στην πρακτική μάθηση και σε μια συνεργασία με σεβασμό μεταξύ του δασκάλου και του παιδιού. Προερχόμενη από τις παρατηρήσεις ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν τους επιτρέπεται να εξερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους με τον δικό τους ρυθμό, η μέθοδος έχει εξελιχθεί σε ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται παγκοσμίως (Lillard & Else-Quest, 2006). Προκαλεί θεμελιωδώς τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθοδολογίες προωθώντας ένα προετοιμασμένο περιβάλλον όπου τα πάντα έχουν θέση και σκοπό και όπου τα παιδιά μπορούν φυσικά να ασχοληθούν με το εκπαιδευτικό υλικό, τους συνομηλικούς και τους μέντορες τους με τρόπο που τονώνει την ολιστική ανάπτυξη.

Αυτό το καινοτόμο εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο γύρω από τις βασικές αρχές της αυτοκατευθυνόμενης δραστηριότητας, της πρακτικής μάθησης και του συνεργατικού παιχνιδιού. Οι τάξεις μοντεσσόρι χαρακτηρίζονται από τις ομάδες μεικτών ηλικιών, οι οποίες παρέχουν ένα πλαίσιο παρόμοιο με την κοινότητα που διευκολύνει τις φυσικές ευκαιρίες μάθησης (Courtier et al., 2021). Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, τα παιδιά ενθαρρύνονται να κάνουν αυτόνομες μαθησιακές επιλογές, καθοδηγούμενες από τα εσωτερικά τους κίνητρα και όχι από τις εξωτερικές ανταμοιβές και τιμωρίες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της μεθόδου μοντεσσόρι αποκλίνει σημαντικά από τις συμβατικές αντιλήψεις, ενεργώντας περισσότερο ως οδηγός ή διευκολυντής παρά ως παραδοσιακός εκπαιδευτής. Αυτό το κεφάλαιο διερευνά τη φιλοσοφία της Montessori, τις παιδαγωγικές της προσεγγίσεις και τους τρόπους με τους οποίους ενσωματώνει τις αρχές της ένταξης, αντιμετωπίζοντας τόσο τα δυνατά σημεία όσο και τις πιθανές προκλήσεις σε αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο.

2.1 Maria Montessori: η ζωή και το έργο της

Η Maria Montessori, γεννημένη το 1870 στο Chiaravalle της Ιταλίας, ήταν πρωτοπόρος εκπαιδευτικός και η πρώτη γυναίκα στην Ιταλία που έλαβε πτυχίο ιατρικής ύστερα από διαμεσολάβηση του Πάπα για να φοιτήσει. Η εκπαιδευτική της πορεία ξεκίνησε στους τομείς της ψυχιατρικής, της ανθρωπολογίας και της εκπαίδευσης, όπου ανέπτυξε έντονο ενδιαφέρον για τις μαθησιακές διαδικασίες των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων με αναπηρίες. Η πρώιμη επαγγελματική δουλειά της Montessori περιλάμβανε την εργασία με παιδιά με νοητική αναπηρία στο Orthophrenic School της Ρώμης (Ορθοφρενική Σχολή της Ρώμης), όπου χρησιμοποίησε το επιστημονικό της υπόβαθρο για να αναπτύξει μεθόδους διδασκαλίας που βελτίωσαν σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών της. Αυτή η εμπειρία ήταν θεμελιώδης, παρέχοντας την εμπειρική βάση για το μετέπειτα έργο της (Burnett, 1962).

Το 1907, η Montessori είχε την ευκαιρία να εφαρμόσει τις μεθόδους της σε έναν ευρύτερο παιδικό πληθυσμό με το άνοιγμα του πρώτου Casa dei Bambini (Σπίτι των Παιδιών όπως πλέον ονομάζεται και παγκοσμίως) στο San Lorenzo, μια φτωχή, στο κέντρο της πόλης συνοικία της Ρώμης. Εκεί, παρουσίασε υλικά και δραστηριότητες που σχεδίασε για να προωθήσει μια φυσική και εξατομικευμένη αναπτυξιακή πορεία για κάθε παιδί. Η προσέγγισή της χαρακτηριζόταν από βαθύ σεβασμό για την αυτονομία του παιδιού και περιλάμβανε πρακτικές ασκήσεις και ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής κι αυτοεξυπηρέτησης όπως ντύσιμο και καθάρισμα, αισθητηριακές εργασίες που παρείχαν εκλεπτυσμένη κινητική εκπαίδευση και θεμελιώδη εργασία στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Οι μέθοδοι της Montessori οδήγησαν σε εκπληκτικά αποτελέσματα στην αυτοπειθαρχία, την ανεξαρτησία και την ικανότητα των παιδιών να ξεκινούν τη μάθηση, συγκεντρώνοντας γρήγορα τη διεθνή προσοχή και αναγνώριση (Fleming et al., 2023).

Το έργο της Montessori ξεπέρασε τα όρια των εκπαιδευτικών κανόνων των αρχών του 20ού αιώνα, υποστηρίζοντας μια παιδοκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης που έδινε έμφαση στην πρακτική, με τον ίδιο ρυθμό, τη συνεργατική μάθηση. Οι γνώσεις της για την ανάπτυξη των παιδιών επηρέασαν τη δημιουργία σχολείων μοντεσσόρι παγκοσμίως και είχαν διαρκή αντίκτυπο στην εκπαιδευτική θεωρία και

πρακτική. Τα γραπτά της περιγράφουν λεπτομερώς την εκπαιδευτική φιλοσοφία και τις μεθόδους της, συμπεριλαμβανομένων έργων όπως Η Μέθοδος Montessori (1912) και Ο Απορροφητικός Νους (1949), τα οποία παραμένουν κείμενα με επιρροή στον τομέα της εκπαίδευσης (Jones, 2006).

2.2 Το πρώτο "Σπίτι των παιδιών"

Η ίδρυση του πρώτου «Casa dei Bambini» ή του Σπιτιού των Παιδιών το 1907 σηματοδότησε μια κομβική στιγμή στην εκπαιδευτική ιστορία, θέτοντας τα θεμέλια για τη μέθοδο μοντεσσόρι που σύντομα θα επηρέαζε την προσχολική εκπαίδευση παγκοσμίως. Βρίσκεται στη Ρώμη ενώ είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αυτός ο χώρος δεν προοριζόταν αρχικά ως εκπαιδευτικό ίδρυμα αλλά ως κέντρο φροντίδας παιδιών για τα παιδιά εργαζομένων γονέων σε ένα σχέδιο στέγασης χαμηλού εισοδήματος. Η Montessori είδε αυτό ως μια ευκαιρία να επεκτείνει τα εκπαιδευτικά της πειράματα από παιδιά με αναπηρία σε άτομα χωρίς αναπηρία (Lopata et al., 2005).

Η Montessori εξόπλισε το Σπίτι των Παιδιών με υλικά και δραστηριότητες που είχε σχεδιάσει η ίδια, τα οποία περιελάμβαναν πρακτικά εργαλεία ζωής (όπως σκούπες και πιάτα), αισθητηριακά υλικά (όπως πολύχρωμα γράμματα και έγχρωμες ταμπλέτες) και συγκεκριμένο μαθηματικό υλικό κυρίως με χάντρες. Το περιβάλλον ήταν σχολαστικά δομημένο ώστε να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκτελούν εργασίες που θεωρούσαν ως μέρος της καθημερινής τους ζωής, αλλά δομημένο με τρόπο που ενθάρρυνε την αυτοπειθαρχία, την αυτοκυριαρχία και την ανεξαρτησία. Αυτή η διάταξη ήταν επαναστατική στο ότι απέκλινε έντονα από τις παραδοσιακές ρυθμίσεις της τάξης. Σχεδιάστηκε για να ενθαρρύνει φυσικές συμπεριφορές μάθησης μέσω του παιχνιδιού και της εξερεύνησης χωρίς άμεση παρέμβαση από ενήλικες (Rathunde, 2001).

Τα αποτελέσματα των μεθόδων της Montessori στο Σπίτι των Παιδιών ήταν αξιοσημείωτα. Τα παιδιά που είχαν προηγουμένως έλλειψη δομής και επίβλεψης ασχολούνταν τώρα με μαθησιακές δραστηριότητες με χαρά και ενθουσιασμό,

αποκτώντας γρήγορα δεξιότητες στην αριθμητική, τη γλώσσα και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η επιτυχία αυτού του πρώτου περιβάλλοντος ήταν τόσο βαθιά που όχι μόνο άλλαξε την πορεία των παιδιών, αλλά και παγίωσε τις θεωρίες της Montessori για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και την εκπαιδευτική της προσέγγιση. Τα παιδιά, που συχνά αφήνονταν στην τύχη τους χωρίς καθοδήγηση, ανέπτυξαν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους με τις μεθόδους της Montessori, αποδεικνύοντας ότι τα παιδιά οδηγούνται φυσικά να μαθαίνουν και να προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους όταν τους δίνονται τα κατάλληλα εργαλεία και ευκαιρίες.

Αυτή η επιτυχία οδήγησε στο άνοιγμα νέων σχολείων μοντεσσόρι και στη διάδοση της φιλοσοφίας και των μεθόδων διδασκαλίας της Montessori παγκοσμίως. Το Σπίτι των Παιδιών έγινε πρότυπο για εκπαιδευτικές πρακτικές που εστιάζουν στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, δίνοντας έμφαση στη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη ως αλληλένδετες και εξίσου σημαντικές. Η κληρονομιά του πρώτου Σπιτιού των Παιδιών συνεχίζει να επηρεάζει τη σύγχρονη προσχολική και σχολική εκπαίδευση, προασπίζοντας τις αρχές της ανεξαρτησίας, του σεβασμού για το παιδί και τη σημασία ενός δομημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προσαρμόζεται στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών.

2.3 Το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό σύστημα

Το εκπαιδευτικό σύστημα μοντεσσόρι είναι μια επαναστατική προσέγγιση που αναπτύχθηκε, με επίκεντρο την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση πρέπει να εξελίσσεται από τις ανάγκες του παιδιού, επιτρέποντάς τους να εξερευνούν και να μαθαίνουν με τον δικό τους αναπτυξιακό ρυθμό μέσα σε ένα προσεκτικά προετοιμασμένο περιβάλλον από τον ενήλικα. Η φιλοσοφία της μεθόδου βασίζεται στην ιδέα ότι τα παιδιά είναι φυσικά πρόθυμα για γνώση και ικανά να ξεκινήσουν τη μάθηση σε ένα υποστηρικτικό, προσεκτικά προετοιμασμένο μαθησιακό περιβάλλον.

Βασικό συστατικό της μεθόδου μοντεσσόρι είναι το δομημένο περιβάλλον, το οποίο υποστηρίζει τη φυσική ανάπτυξη, με υλικά και προγράμματα σπουδών που έχουν

σχεδιαστεί για να διεγείρουν την εγγενή αγάπη του παιδιού για τη μάθηση. Το περιβάλλον είναι σχολαστικά διαρρυθμισμένο ώστε να προσφέρει έπιπλα κατάλληλου μεγέθους, πολιτιστικά κατάλληλα υλικά και καλά οργανωμένους πόρους που τοποθετούνται σε προσβάσιμα ράφια. Χωρίζεται σε διακριτούς τομείς άσκησης καθημερινών δραστηριοτήτων, αισθητηριακής μάθησης, μαθηματικών, γλώσσας, πολιτισμού που βοηθά τα παιδιά να μετακινούνται φυσικά από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, επιλέγοντας υλικά που τραβούν το ενδιαφέρον τους. Αυτή η δομή όχι μόνο διευκολύνει τη μάθηση αλλά σέβεται επίσης την ατομικότητα και την αυτονομία του παιδιού (Montessori, 1976).

Το εκπαιδευτικό παιδαγωγικό υλικό μοντεσσόρι είναι ένας ακόμη ακρογωνιαίος λίθος αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Κάθε κομμάτι υλικού έχει έναν συγκεκριμένο σκοπό και βοηθάει στην αυτοδιόρθωση, πράγμα που σημαίνει ότι έχει σχεδιαστεί για να επιτρέπει στο παιδί να ανακαλύπτει λάθη και να μαθαίνει από αυτά χωρίς άμεση παρέμβαση του παιδαγωγού. Αυτό προάγει την αυτοπειθαρχία και τα εγγενή κίνητρα. Από απλά αντικείμενα που διδάσκουν λεπτές κινητικές δεξιότητες μέχρι πολύπλοκα μαθηματικά μοντέλα, αυτά τα υλικά μεγαλώνουν μαζί με το παιδί, είναι πολύπλευρα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αφαίρεση πολύπλοκων εννοιών από συγκεκριμένους χειρισμούς (Lide, 2018).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της μεθόδου μοντεσσόρι, ή «οδηγού» όπως αναφέρεται συχνά, είναι ριζικά διαφορετικός από αυτόν των παραδοσιακών παιδαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν το μαθησιακό περιβάλλον, παρέχουν καθοδήγηση και υποστήριξη όταν χρειάζεται και παρατηρούν τα παιδιά διακριτικά. Εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν πότε ένα παιδί είναι έτοιμο να προχωρήσει σε πιο σύνθετες εργασίες και να εισάγουν νέα μαθήματα και υλικά που ευθυγραμμίζονται με την προσωπική ανάπτυξη κάθε παιδιού. Ο απώτερος στόχος τους δεν είναι να δώσουν απαντήσεις αλλά να καλλιεργήσουν την περιέργεια και την ικανότητα του παιδιού να βρίσκει μόνο του τις απαντήσεις (Abbas et al., 2013).

Οι αίθουσες διδασκαλίας μεικτών ηλικιών αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της μεθόδου μοντεσσόρι, που συνήθως καλύπτουν ηλικιακές ομάδες μέχρι 3 ετών, όπως 3-6 ετών, 6-9 ετών κ.λπ. Αυτή η διευθέτηση επιτρέπει στα μικρότερα παιδιά να

μαθαίνουν από μεγαλύτερους συνομηλίκους και στα μεγαλύτερα παιδιά να εδραιώνουν τις γνώσεις τους διδάσκοντας άλλους, ενθαρρύνοντας μια κοινότητα μάθησης όπου οι μαθητές διδάσκουν, συνεργάζονται και βοηθούν ο ένας τον άλλον. Αυτό το πλαίσιο μιμείται τις κοινωνικές δομές του πραγματικού κόσμου και προετοιμάζει τα παιδιά για τη δια βίου μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Manner, 2007).

Μαζί, αυτά τα στοιχεία σχηματίζουν ένα μοναδικό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα που προάγει την ανεξαρτησία, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης. Η μέθοδος μοντεσσόρι υπερβαίνει την ακαδημαϊκή επιτυχία για να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη ολόκληρου του παιδιού, στη νοητική, τη σωματική, τη συναισθηματική και την κοινωνική, προετοιμάζοντάς το όχι μόνο για το σχολείο, αλλά και για τη ζωή. Αυτή η ολιστική προσέγγιση είναι ο λόγος για τον οποίο η εκπαίδευση μοντεσσόρι έχει διατηρήσει τη συνάφειά της και έχει αυξηθεί σε δημοτικότητα παγκοσμίως, υπερβαίνοντας τα πολιτιστικά και εθνικά όρια.

2.4 Τα τέσσερα στάδια ανάπτυξης

Η Montessori προσδιόρισε τέσσερα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης, το καθένα με μοναδικά χαρακτηριστικά και στρατηγικές μάθησης, τα οποία ανέφερε ως «Επίπεδα Ανάπτυξης». Κάθε επίπεδο διαρκεί περίπου έξι χρόνια και είναι κρίσιμο για την ανάπτυξη του παιδιού, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων. Αυτά τα στάδια όχι μόνο περιγράφουν πώς αλλάζουν οι ανάγκες και οι συμπεριφορές των παιδιών με την πάροδο του χρόνου, αλλά καθοδηγούν επίσης τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ταιριάζουν καλύτερα για την προώθηση της βέλτιστης ανάπτυξης σε κάθε στάδιο.

1. Πρώτο επίπεδο. Βρεφική ηλικία (0-6 ετών)

Το πρώτο επίπεδο ανάπτυξης χαρακτηρίζεται από την έντονη ικανότητα απορρόφησης του παιδιού από το περιβάλλον. Αυτό το στάδιο, ιδιαίτερα γνωστό για

αυτό που η Montessori ονόμασε «μυαλό-σφουγγάρι» ή αλλιώς «απορροφητικός νους» , περιλαμβάνει ταχεία σωματική και ψυχολογική ανάπτυξη. Το παιδί χρησιμοποιεί την αισθητηριακή εξερεύνηση για να μάθει, ενσωματώνοντας πληροφορίες καθαρά μέσα από εμπειρίες στον απτό κόσμο. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, τα παιδιά είναι ιδιαίτερα δεκτικά στη μάθηση μέσω δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν άγγιγμα, χειρισμό και κίνηση (Lide, 2018). Το περιβάλλον μοντεσσόρι για αυτήν την ηλικία εστιάζει σε πρακτικές δεξιότητες ζωής, αισθητηριακά υλικά και θεμελιώδεις γλωσσικές και μαθηματικές δραστηριότητες. Αυτά τα εργαλεία τους βοηθούν να αναπτύξουν τάξη, συντονισμό, συγκέντρωση και ανεξαρτησία.

2. Το δεύτερο επίπεδο: Παιδική ηλικία (6-12 ετών)

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου επιπέδου, τα παιδιά περνούν από τη συγκεκριμένη στην αφηρημένη σκέψη. Οι συλλογιστικές τους ικανότητες αρχίζουν να επεκτείνονται και αρχίζουν να εξερευνούν τον κόσμο διανοητικά και όχι σωματικά. Αναπτύσσουν έντονο αίσθημα δικαιοσύνης και προσωπική ηθική και αρχίζουν να σχηματίζουν κοινωνικές ομάδες, δείχνοντας αυξημένο ενδιαφέρον για τη συλλογική εργασία. Η εκπαίδευση μοντεσσόρι σε αυτό το στάδιο δίνει έμφαση στις γενικότερες σπουδές, συμπεριλαμβανομένων της ιστορίας, της γεωγραφίας, της επιστήμης και των προηγμένων μαθηματικών εννοιών, οι οποίες εισάγονται μέσω της αφήγησης με έμφαση στη φαντασία, στη δημιουργικότητα και των ολοκληρωμένων έργων που απευθύνονται στο αναπτυσσόμενο συλλογιστικό μυαλό του παιδιού (Fleming et al., 2023).

3. Τρίτο επίπεδο: Εφηβεία (12-18 ετών)

Η εφηβεία χαρακτηρίζεται από την ανάδειξη του κοινωνικού εαυτού και την ανάδειξη κριτικής σκέψης και ταυτότητας. Η Montessori περιγράφει αυτό το επίπεδο ως την περίοδο της «κοινωνικής αναγέννησης», δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη των προσωπικών αξιών, της αυτοέκφρασης και των κοινωνικών σχέσεων. Εκπαιδευτικά, η εστίαση μετατοπίζεται στην εφαρμογή μαθησιακών εννοιών σε πραγματικές

καταστάσεις. Αυτό εφαρμόζεται συχνά μέσω προγραμμάτων μοντεσσόρι, όπως αγροτικά σχολεία ή επιχειρήσεις που διευθύνονται από μαθητές, που συνδυάζουν την σχολική μελέτη με τις πρακτικές δεξιότητες ζωής, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να κατανοήσουν τις οικονομικές αρχές, την εργασιακή ηθική και τη σημασία της κοινότητας (Lindenfors, 2007).

4. Το τέταρτο επίπεδο: ωριμότητα (18-24 ετών)

Το τέταρτο και τελευταίο επίπεδο περιλαμβάνει την εδραίωση του εαυτού του ατόμου και την προετοιμασία για την είσοδο στον κόσμο ως νεαρός ενήλικας. Αυτό το στάδιο συζητείται λιγότερο στα γραπτά της Montessori, αλλά γίνεται κατανοητό ότι είναι ένας χρόνος για τη βελτίωση της ηθικής, διανοητικής και ψυχολογικής ωριμότητας. Η εκπαιδευτική εστίαση είναι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την επαγγελματική προετοιμασία. Αν και οι αναλύσεις της Montessori για αυτήν την ηλικία είναι λιγότερο συνηθισμένες, εξακολουθούν να ισχύουν οι αρχές της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και του ηθικού προβληματισμού, προετοιμάζοντας τα άτομα να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην κοινωνία.

Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που σέβεται και αντιμετωπίζει τις ψυχολογικές, σωματικές και κοινωνικές ανάγκες σε κάθε στάδιο της ανάπτυξης ενός παιδιού. Αυτή η αναπτυξιακή προσέγγιση διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές της Montessori ευθυγραμμίζονται στενά με τη φυσική ανθρώπινη ανάπτυξη, διευκολύνοντας περιβάλλοντα που καλλιεργούν άτομα με αυτοπεποίθηση, ικανά και καλά στρογγυλεμένα άτομα. Κάθε επίπεδο βασίζεται στο προηγούμενο, διασφαλίζοντας μια συνεκτική και ρευστή συνέχεια στην εκπαιδευτική πρόοδο και την προσωπική ανάπτυξη.

2.5 Το μοντεσσοριανό παιδαγωγικό υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό της Montessori είναι σχολαστικά σχεδιασμένο για να εμπλέκει και να διευκολύνει τις φυσικές διαδικασίες μάθησης των παιδιών. Κάθε κομμάτι υλικού είναι προσαρμοσμένο ώστε να ταιριάζει με το αναπτυξιακό στάδιο και το μαθησιακό στυλ του μαθητή, επιτρέποντας μια πρακτική, βασισμένη σε αισθητηριακές εμπειρίες μάθησης που είναι τόσο δομημένη όσο και αυτοκατευθυνόμενη. Αυτά τα υλικά δεν είναι απλώς εργαλεία για τη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων. αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της μεθόδου μοντεσσόρι και ενσωματώνουν τις αρχές της ανεξαρτησίας, εξερεύνησης και αυτοδιόρθωσης.

Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του προγράμματος σπουδών μοντεσσόρι είναι η έμφαση που δίνει στην αισθητηριακή εκπαίδευση αξιοποιώντας τα αισθητηριακά υλικά. Τα αισθητηριακά υλικά έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώσουν τις πέντε αισθήσεις (όραση, ακοή, αφή, γεύση και όσφρηση) βοηθώντας τα παιδιά να διακρίνουν, να κατηγοριοποιήσουν και να συσχετίσουν τις νέες πληροφορίες με αυτά που ήδη γνωρίζουν ενώ η Maria Montessori είχε εισάγει και την στερεοογνωστική αίσθηση στον τομέα του αισθητηριακού υλικού . Παραδείγματα περιλαμβάνουν το υλικό Ροζ Πύργος (ξύλινοι κύβοι διαφορετικών διαστάσεων 1x1 έως 10x10 που στοιβάζονται για να σχηματίσουν έναν πύργο), τα χρωματιστά κουτιά (για διάκριση χρώματος) και τα ηχητικά κουτιά (Rathunde, 2001). Αυτά τα υλικά είναι αισθητικά ευχάριστα και σχεδιασμένα για να τα χειρίζονται μικρά χέρια, κάτι που βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν λεπτές κινητικές δεξιότητες και γνωστικές ικανότητες μέσω των αλληλεπιδράσεων τους.

Από την άλλη τα υλικά πρακτικής ζωής όπως ονομάζονται χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των καθημερινών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της ανεξαρτησίας, του συντονισμού της κίνησης και της συγκέντρωσης. Οι πρακτικές δραστηριότητες ζωής μπορεί να περιλαμβάνουν ενέργειες ντυσίματος (για εξάσκηση υπάρχουν πλαίσια ντυσίματος κουμπιών και φερμουάρ), σκούπισμα, γέμισμα ποτηριών ή γυάλισμα αντικειμένων, τα οποία είναι εργασίες που αντικατοπτρίζονται στην καθημερινή ενήλικη ζωή. Συμμετέχοντας σε αυτές τις δραστηριότητες, τα παιδιά μαθαίνουν να φροντίζουν τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους, αποκτώντας αυτοπεποίθηση

μέσω των επιτευγμάτων τους και προετοιμάζοντας για πιο σύνθετες ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι με την εξέλιξη των αναγκών υπήρξε κι αντίστοιχη εξέλιξη στα υλικά και στα αντικείμενα πρακτικής ζωής χωρίς ωστόσο να αλλάζει η γενικότερη φιλοσοφία.

Η γλωσσική ανάπτυξη υποστηρίζεται μέσω συγκεκριμένων υλικών μοντεσσόρι που προωθούν την ανάγνωση και τη γραφή από μικρή ηλικία. Για παράδειγμα, η κινητή αλφάβητος επιτρέπει στα παιδιά να σχηματίζουν λέξεις με κομμένα γράμματα, διευκολύνοντας τις πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού με απτικό και οπτικό τρόπο. Άλλα υλικά, όπως τα χαρτιά διαφόρων υφών, παρέχουν μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση για την εκμάθηση σχημάτων και ήχων γραμμάτων, ανιχνεύοντας τα σχήματά τους ενώ λένε τους αντίστοιχους ήχους, συνδέοντας αποτελεσματικά τη φωνητική και την ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας.

Τα μαθηματικά υλικά μοντεσσόρι έχουν σχεδιαστεί για να μεταφέρουν αφηρημένες έννοιες σε συγκεκριμένη μορφή. Αυτό περιλαμβάνει στοιχεία όπως οι αλυσίδες με χάντρες, που εισάγουν τα παιδιά στη μέτρηση, το δεκαδικό σύστημα και τελικά σε πιο σύνθετες πράξεις όπως πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό και διαίρεση. Αυτά τα υλικά επιτρέπουν στα παιδιά να αξιοποιήσουν σωματικά τα αντικείμενα και να διερευνούν μαθηματικές έννοιες, ενθαρρύνοντας τη βαθύτερη κατανόηση και εκτίμηση των αριθμών και των σχέσεών τους.

Τέλος οι πολιτιστικές σπουδές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών μέσα σε μια μοντεσσοριανή τάξη, που περιλαμβάνει τη γεωγραφία, την επιστήμη, τη βιολογία, την ιστορία και τις τέχνες. Υλικά όπως χάρτες, παζλ για τη γεωγραφία, κάρτες με πρόσωπα και ήρωες για την ιστορία και αντικείμενα πειραμάτων για την φυσική και τη χημεία βοηθούν τα παιδιά να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο πέρα από την άμεση εμπειρία τους. Αυτοί οι πόροι έχουν σχεδιαστεί για να καλλιεργούν όχι μόνο γνώση αλλά και σεβασμό και εκτίμηση για την ποικιλομορφία και την πολυπλοκότητα του κόσμου (Courtier et al., 2021).

Τα υλικά μοντεσσόρι διακρίνονται όχι μόνο για τον εκπαιδευτικό τους σκοπό αλλά και για την ποιότητα και το σχεδιασμό τους. Είναι κατασκευασμένα από ανθεκτικά, συχνά φυσικά υλικά, όπως ξύλο, μέταλλο, γυαλί και ύφασμα, τα οποία είναι

ευχάριστα στην αφή και αισθητικά ελκυστικά. Αυτή η στοχαστική κατασκευή διασφαλίζει ότι τα υλικά είναι ελκυστικά για τα παιδιά, ενθαρρύνουν την επαναλαμβανόμενη χρήση και παρέχουν αισθητηριακή ανατροφοδότηση που είναι ζωτικής σημασίας για την αναπτυξιακή μάθηση. Η αυτοδιορθωτική φύση αυτών των υλικών σημαίνει ότι έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση, τα παιδιά μπορούν να δουν, να αισθανθούν ή να ακούσουν το αποτέλεσμα ενός λάθους και να το διορθώσουν μόνα τους, προωθώντας την ανεξάρτητη μάθηση και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Μέσω αυτών των υλικών, η μέθοδος μοντεσσόρι καλλιεργεί ένα περιβάλλον ανάπτυξης, περιέργειας και μάθησης με κίνητρα που παραμένει ευθυγραμμισμένο με τα φυσικά αναπτυξιακά στάδια των παιδιών.

2.6 Η μοντεσσοριανή εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εισαγωγή και η επέκταση της εκπαίδευσης μοντεσσόρι στην Ελλάδα ανάγεται στα μέσα του 20ου αιώνα και αντικατοπτρίζει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για εναλλακτικά εκπαιδευτικά μοντέλα που δίνουν έμφαση στην παιδοκεντρική μάθηση και την ολιστική ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών, τα ιδρύματα μοντεσσόρι έχουν ανθίσει σε ολόκληρη τη χώρα, προσαρμόζοντας τις αρχές της μοντεσσοριανής μεθόδου στο πολιτιστικό και εκπαιδευτικό τοπίο της Ελλάδας και παρέχοντας μια ισχυρή εναλλακτική λύση στο συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αγγούρια, 2018).

Η μέθοδος μοντεσσόρι εισήχθη στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1950 από τη Μαρία Γουδέλη, η οποία σπούδασε κοντά στην ίδια τη Μαρία Μοντεσσόρι. Η Γουδέλη ίδρυσε το πρώτο Μοντεσσοριανό σχολείο στην Ελλάδα, τη Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών, το 1949. Αυτό το πρωτοποριακό ίδρυμα έθεσε τις βάσεις για την υιοθέτηση και προσαρμογή της μεθόδου στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Wood, 2022). Με τα χρόνια, η δημοτικότητα της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης έχει αυξηθεί, με πολλά σχολεία Μοντεσσόρι να λειτουργούν πλέον σε όλη τη χώρα, συμπεριλαμβανομένων μεγάλων πόλεων όπως η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη, και επεκτείνονται σε νησιά όπως η Πάρος.

Τα ελληνικά σχολεία Μοντεσσόρι προσφέρουν συνήθως προγράμματα από την ηλικία των νηπίων έως τα δημοτικά επίπεδα, τηρώντας πιστά το αρχικό πρόγραμμα σπουδών του μοντεσσόρι. Τα σχολεία επικεντρώνονται στη δημιουργία προετοιμασμένων περιβαλλόντων που είναι πλούσια σε υλικά και δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για να ενθαρρύνουν τη σωματική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Θεολογή, 2018). Αυτά τα περιβάλλοντα είναι προσαρμοσμένα ώστε να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών σε κάθε επίπεδο ανάπτυξης, δίνοντας έμφαση στη μάθηση με βάση τις αισθήσεις και στις πρακτικές δεξιότητες ζωής. Τα υλικά μοντεσσόρι είναι προσαρμοσμένα ώστε να περιλαμβάνουν τοπικά πολιτιστικά και γλωσσικά στοιχεία, καθιστώντας την εκπαιδευτική εμπειρία τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και σε τοπικό επίπεδο.

Η εξέλιξη της εκπαίδευσης μοντεσσόρι στην Ελλάδα έχει υποστηριχθεί από την ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης για εκπαιδευτικούς στη μέθοδο μοντεσσόρι. Πολλά ινστιτούτα και ιδρύματα προσφέρουν πιστοποίηση μοντεσσόρι που ευθυγραμμίζεται με τα διεθνή πρότυπα, διασφαλίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλά προετοιμασμένοι για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις αρχές της μεθόδου αυτής. Αυτά τα προγράμματα κατάρτισης περιλαμβάνουν συχνά ολοκληρωμένα μαθήματα στη φιλοσοφία μοντεσσόρι, την εκπαιδευτική ψυχολογία, τον προγραμματισμό του προγράμματος σπουδών και τις τεχνικές παρατήρησης προσαρμοσμένες στο περιβάλλον (Δεμήρ κα., 2020).

Πιο συγκεκριμένα, για να εκπαιδευτεί ένας ενήλικας στην Ελλάδα και να πιστοποιηθεί ως μοντεσσοριανός παιδαγωγός χρειάζεται να περάσει μια διετή εκπαίδευση από το "Μοντεσσοριανό εργαστήριο" το οποίο είναι αναγνωρισμένο κέντρο από τον διεθνή οργανισμό AMI (Association Montessori Internationale). Κατά την διάρκεια της διετούς εκπαίδευσης διδάσκονται θεωρητικά κομμάτια της φιλοσοφίας και της μεθόδου μοντεσσόρι καθώς και όλο το εκπαιδευτικό μοντεσσοριανό υλικό στο οποίο οι σπουδαστές κάνουν πρακτική στην πρότυπη στημένη τάξη που βρίσκεται εντός του κέντρου εκπαίδευσης. Επιπλέον, απαιτούνται κάποιες ώρες παρατήρησης και πρακτικής σε σχολεία τα οποία λειτουργούν καθώς επίσης στο τέλος παραδίδονται κάποιες εργασίες αλλά και διεξάγονται εξετάσεις. Για

τους επιτυχόντες, η πιστοποίηση την οποία λαμβάνουν είναι αναγνωρισμένη από τον Διεθνή οργανισμό AMI με έδρα του την Ολλανδία.

Παρά τις επιτυχίες της, η εκπαίδευση με βάση τη μέθοδο μοντεσσόρι στην Ελλάδα αντιμετωπίζει προκλήσεις, όπως οι οικονομικοί περιορισμοί που περιορίζουν την πρόσβαση στα σχολεία μοντεσσόρι κυρίως σε οικογένειες ορισμένων κοινωνικοοικονομικών υποβάθρων. Επιπλέον, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και τα ρυθμιστικά πλαίσια άργησαν να ενσωματώσουν τις μεθόδους μοντεσσόρι στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακό και κεντρικά ρυθμιζόμενο. Ωστόσο, η αυξανόμενη δυσαρέσκεια με τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά αποτελέσματα έχει οδηγήσει σε αυξανόμενο ενδιαφέρον μεταξύ των Ελλήνων γονέων και εκπαιδευτικών για τη μέθοδο μοντεσσόρι και άλλα εναλλακτικά εκπαιδευτικά μοντέλα που υπόσχονται πιο ολιστικές και παιδοκεντρικές προσεγγίσεις.

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι στο μέλλον, η μέθοδος μοντεσσόρι στην Ελλάδα προετοιμάζεται για περαιτέρω ανάπτυξη. Υπάρχει μια σαφής τάση προς πιο εξατομικευμένα και μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα μάθησης στις παγκόσμιες εκπαιδευτικές πρακτικές και τα σχολεία Μοντεσσόρι στην Ελλάδα βρίσκονται σε καλή θέση για να οδηγήσουν αυτή τη στροφή εντός του εθνικού πλαισίου. Καθώς η ευαισθητοποίηση του κοινού και η επαγγελματική κατάρτιση αυξάνονται, η εκπαίδευση μοντεσσόρι στην Ελλάδα θα μπορούσε ενδεχομένως να επεκταθεί σε μορφές πιο περιεκτικές και προσβάσιμες στο κοινό, επηρεάζοντας πιθανώς τις ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη χώρα (Χρονάκη, 2018).

ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 3^ο : Σκοπός και Μεθοδολογία

3.1 Επιλογή ερευνητικού θέματος

Ο λόγος της επιλογής της εν λόγω ερευνητικής εργασίας είναι συνάρτηση του επαγγελματικού πεδίου ενδιαφέροντος της γράφουσας αλλά και της ανάγκης για περαιτέρω έρευνα και γνώση στο πεδίο αυτό. Βασικό κίνητρο για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν η ανάγκη της ίδια της ερευνήτριας αλλά και ενός ευρύτερου παιδαγωγικού μοντεσσοριανού εκπαιδευτικού κύκλου να διευρυνθούν οι γνώσεις αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Καθώς ολοένα αυξάνονται τα μοντεσσοριανά σχολεία στην Ελλάδα, κυρίως στις ηλικίες 0 έως 6 ετών , αυξάνεται και η ανάγκη των εκπαιδευτικών να ενδυναμωθούν και να λάβουν περαιτέρω εργαλεία πάνω στην ενταξιακή εκπαίδευση και να μοιραστούν μεταξύ τους τις εμπειρίες τους αναφορικά με τον ενταξιακό χαρακτήρα της μοντεσσοριανής μεθόδου αλλά και να συνομιλήσουν αναφορικά με το μοντεσσοριανό παιδαγωγικό υλικό.

Η έρευνα αυτή θα σταθεί εφαλτήριο όπου μοντεσσοριανοί παιδαγωγοί θα μπορέσουν να ενημερωθούν για την ενταξιακή εκπαίδευση αλλά και να ενημερωθούν για τις απόψεις και εμπειρίες άλλων εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ενταξιακό προσανατολισμό. Επιπλέον, μπορεί να ξεκινήσει ένας διάλογος ώστε να δούμε υπό ένα διαφορετικό πρίσμα την μοντεσσοριανή μέθοδο μέσα σε ένα ευρύτερο ενταξιακό πλαίσιο.

3.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε μοντεσσοριανό σχολείο σχετικά με την ενταξιακή διάσταση / τον ενταξιακό προσανατολισμό της μοντεσσοριανής μεθόδου και του εκπαιδευτικού υλικού.

Όπως διαφαίνεται από την έρευνα ένα μοντεσσοριανό περιβάλλον δίνει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά όλων των ηλικιών, δυνατοτήτων και ικανοτήτων να δράσουν μέσα σε αυτό και να αξιοποιήσουν το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό υλικό. Οι στόχοι, λοιπόν, είναι να διερευνηθούν περαιτέρω οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται και με ποιόν τρόπο καθώς κι αν υπάρχουν εμπόδια που δυσχεραίνουν τον ενταξιακό χαρακτήρα σε ένα μοντεσσοριανό περιβάλλον ηλικίας 3 έως 6 ετών.

Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι πρακτικές σε συνάρτηση με το μοντεσσοριανό παιδαγωγικό υλικό αλλά κυρίως η έρευνα αυτή να σταθεί ως εργαλείο στα χέρια των παιδαγωγών. Οι βασικές αρχές και το αξιακό πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης συνάδουν αντίστοιχα με την φιλοσοφία και το αξιακό πλαίσιο της μεθόδου μοντεσσόρι και ένας ακόμα σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί το σημείο όπου τέμνονται οι άνωθεν εκπαιδευτικές πρακτικές.

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα αναπτύχθηκαν έτσι ώστε να καλύπτουν ένα μεγάλος εύρος των τριών βασικών αξόνων της έρευνας. Πρώτος άξονας, είναι η διερεύνηση των εμπειριών των μοντεσσοριανών παιδαγωγών αναφορικά με τον ενταξιακό προσανατολισμό καθώς και η διερεύνηση ευρύτερα της αναπηρίας. Ο δεύτερος άξονας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των παιδαγωγών αναφορικά με την χρήση του μοντεσσοριανού υλικού, τον τρόπο παρουσίασης αλλά και αν το ίδιο το υλικό μπορεί να σταθεί διαμεσολαβητής για την διά δράση και την συμμετοχική μάθηση παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη. Ο τρίτος άξονας, εστιάζει στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών με παιδιά με δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες ή ΑμεΑ.

Αναλυτικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα :

1ος Άξονας

Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε μοντεσσοριανές τάξεις 3-6 ετών αναφορικά με το ενταξιακό προσανατολισμό της Μοντεσσοριανής μεθόδου;

2ος Άξονας

Το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό υλικό βοηθάει ή όχι στον ενταξιακό προσανατολισμό των παιδιών;

3ος Άξονας

Υπάρχουν παιδιά με δυσκολίες , μαθησιακές δυσκολίες ή ΑμεΑ που να μπορούν να αξιοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό ;

3.4 Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση

Το εργαλείο της έρευνας

Για αυτήν την έρευνα ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να επιλεγθεί η παρατήρηση μέσα σε μια συγκεκριμένη μοντεσσοριανή τάξη και να γίνει μελέτη περίπτωσης. Ωστόσο, η ανάγκη να διερευνηθεί το πλαίσιο και να γίνει μια ευρύτερη έρευνα οδήγησαν την ερευνήτρια στην επιλογή του μεθοδολογικού εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης ώστε να συμμετέχουν παραπάνω εκπαιδευτικοί από διαφορετικά πλαίσια. Η συνέντευξη αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες όπως αναφέρει και ο Ιωσηφίδης (2003) καθώς επίσης κι ο Godfroid (2012) αναφέρει: «*Η συνέντευξη δεν θεωρείται άλλη μέθοδος συλλογής δεδομένων, είναι ο πρωταρχικός τρόπος συλλογής δεδομένων*». Για τις ανάγκες της συνέντευξης σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια ένα ερωτηματολόγιο το οποίο βασίστηκε πάνω σε προηγούμενα ερωτηματολόγιο ερευνών που είχαν διενεργηθεί σε παρεμφερές πεδίο έτσι ώστε να υπάρχει συνέχεια αλλά και εγκυρότητα. Σύμφωνα με τον Mertens (2009) για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας χρειάζεται ο ίδιος ο ερευνητής να είναι αμερόληπτος και να σεβαστεί το αξιακό υπόβαθρο των δομών των συνομιλητών του

Το μεθοδολογικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης επιλέχθηκε ως το πιο κατάλληλο καθώς με αυτόν τον τρόπο θα λαμβάναμε τις πιο αξιόπιστες απαντήσεις αναφορικά με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών κι όπως αναφέρει κι ο Tuckman (1972) η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα να εντοπισθεί η γνώση, η πληροφόρηση, οι αξίες, οι προτιμήσεις, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις ενός ατόμου (Cohen, L. & Manion L., 1997).

Η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο του Απριλίου 2024 και ακολουθήθηκε μια σειρά ενεργειών ώστε να διενεργηθούν ατομικές συνεντεύξεις. Αρχικά, δημιουργήθηκε ένα διαδικτυακό αρχείο (google forms) και στάλθηκε στοχευμένα στην κοινότητα των μοντεσσοριανών εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής με σκοπό να εκδηλώσουν το ενδιαφέρον τους για την συμμετοχή τους στην έρευνα. Αργότερα, η ερευνήτρια επικοινωνήσε προσωπικά με καθέναν από όσους εκδήλωσαν θετικό ενδιαφέρον με σκοπό να εξηγήσει το θέμα της έρευνας αλλά και το πλαίσιο αυτής. Οι περισσότεροι εκδήλωσαν άμεσα ενδιαφέρον και επιπλέον στην τηλεφωνική αρχική επικοινωνία που διενεργήθηκε οι περισσότεροι από αυτούς δήλωσαν πως η εν λόγω έρευνα ακούγεται ενδιαφέρουσα και πως θα βοηθούσε και περαιτέρω την δουλειά τους στην τάξη. Καθώς η ερευνήτρια γνώριζε τους περισσότερους από τους συνεντευξιζόμενους δημιουργήθηκε άμεσα ένα κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και εχεμύθειας. Όλα τα παραπάνω είναι πολύ σημαντικά ώστε ο συνεντευξιζόμενος να μπορέσει να νιώσει άνετα και να απαντήσει βάσει των δικών του ερμηνειών και εμπειριών κι όχι να παγιδευτεί σε επιβολές από ένα δομημένο και αυστηρό ερωτηματολόγιο (Κυριαζή, 2009).

Οι συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν ήταν ατομικές και στο σύνολό τους πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως είτε μέσω υπολογιστή είτε μέσω τηλεφώνου. Πριν την πραγματοποίηση της κάθε συνέντευξης γινόταν μια υπενθύμιση της συνάντησης είτε τηλεφωνική είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου καθώς και επιβεβαίωση του τρόπου επικοινωνίας μας. Σε κάθε συνέντευξη γινόταν αρχικά ενημέρωση πως θα μαγνητοσκοπηθεί η συνέντευξη και ζητούνταν η συναίνεση του

συνεντευξιαζόμενου και εξηγούνταν επακριβώς οι λόγοι της μαγνητοφώνησης. Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να τονιστεί πως ενημερώνονταν για ακόμα μια φορά οι συνεντευξιαζόμενοι για τους ερευνητικούς σκοπούς της έρευνας καθώς και ότι όλα όσα μετέφεραν θα καταγράφονταν ανώνυμα χωρίς να αποκαλυφθούν τυχόν προσωπικά τους στοιχεία.

Αναφορικά με τον οδηγό της συνέντευξης χωρίστηκε σε 2 βασικούς πυλώνες αυτόν των δημογραφικών στοιχείων του συνεντευξιαζόμενου και αυτών των ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις κυμαίνονταν γύρω από τρεις βασικούς άξονες, οι οποίοι ήταν και τα ερευνητικά ερωτήματα, και αναλύθηκαν σε είκοσι τρεις επιμέρους ερωτήσεις.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να ειπωθεί πως οι περισσότεροι από τους συνεντευξιαζόμενους ζητούσαν διευκρινήσεις κατά την διάρκεια της συνέντευξης καθώς κάποια πράγματα τους φαίνονταν αυτονόητα και ζητούσαν κάποιες παραπάνω διευκρινίσιμες πληροφορίες. Κρίθηκε απαραίτητο να μην δοθεί ο οδηγός συνέντευξης πριν την πραγματοποίησή της καθώς έτσι η ερευνήτρια έκρινε πως οι συνεντεύξεις θα ήταν ειλικρινής, αυθεντικές και αυθόρμητες. Επιπλέον, σε κάποιες ερωτήσεις είχαν δώσει παραπάνω απαντήσεις και είτε απαντούσαν μονολεκτικά είτε υποσημείωναν ότι έχουν ήδη απαντήσει. Ωστόσο, λόγω της χρονικής περιόδου που διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις εκφράστηκε από τους συνεντευξιαζόμενους ότι είχαν μια ολοκληρωμένη εικόνα τόσο του κάθε μαθητή κατά μόνας όσο και όλης της τάξης σαν ομάδα. Η βασική δυσκολία που αντιμετώπισε η ερευνήτρια είναι να κρατήσει μια ουδέτερη σχέση απέναντι στον συνεντευξιαζόμενο τόσο από προσωπικής σχέσης αλλά και επαγγελματικής θέσης και να μην εμπλακεί σε μια διαδραστική σχέση. Ωστόσο, σύμφωνα με την Κυριαζή (2009) μια συνέντευξη θα οδηγηθεί σε αξιόπιστα μέσα μόνο όταν ο συνεντευκτής μπορεί να διευκρινίσει άμεσα τις ερωτήσεις που θέτει αλλά και λαμβάνοντας υπόψιν του την εξωλεκτική επικοινωνία όπως είναι η στάση και οι προθέσεις του.

3.5 Η ανάλυση των δεδομένων

Αρχικά, το πρώτο στάδιο ήταν να συλλεχθούν όλες οι συνεντεύξεις και σε δεύτερο χρόνο να αρχίσει η σταδιακή απομαγνητοφώνηση. Όλες οι συνεντεύξεις διήρκησαν από είκοσι έως σαράντα λεπτά και ήταν δέκα συνολικά στον αριθμό. Χρειάστηκε πρώτα η κάθε ηχογραφημένη συνέντευξη να ακουστεί από την ερευνήτρια τουλάχιστον τρεις φορές και να καταγραφεί ώστε να είναι σίγουρη ότι δεν έχει γίνει κάποια παραποιημένη καταγραφή ή παρανόηση. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι δεν αποδόθηκε ο προφορικός λόγος των συνεντευζιαζόμενων και καταγράφηκαν επακριβώς τα λόγια τους επακριβώς στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν.

3.6 Το δείγμα της έρευνας

Η επιλογή του δείγματος των συμμετεχόντων έγινε στοχευμένα από την ερευνήτρια καθώς ήθελε να έχουν όλοι τους μοντεσσοριανή κατάρτιση ώστε να είναι πιο ομοιόμορφα δομημένο το δείγμα. Οι συμμετέχουσες ήταν 10 γυναίκες εκ των οποίων μόνο η μια ζει και εργάζεται σε σχολείο εκτός Αθηνών ενώ όλες οι άλλες συμμετέχουσες ζουν και εργάζονται σε σχολεία των Αθηνών. Αξίζει να σημειωθεί πως καμία από τις συμμετέχουσες δεν εργάζεται στην ίδια τάξη με την άλλη κι έτσι επιτυγχάνεται ένα μεγάλο εύρος δείγματος για το προφίλ των τάξεων.

Αναφορικά με τις σπουδές των συνεντευζιαζόμενων οι επτά από τις δέκα έχουν εκπαιδευτεί από τον φορέα AMI (Association Montessori Internationale¹) και πιο συγκεκριμένα από το παράρτημα στην Ελλάδα “Το μοντεσσοριανό Ινστιτούτο” με διευθύντρια σπουδών την κα. Ειρήνη Φαφαλιού. Αναλυτικότερα θα βρείτε πληροφορίες για το προφίλ τους στον παρακάτω πίνακα.

¹ <https://montessori-ami.org/>

3.7 Συγκεντρωτικός πίνακας στοιχείων συμμετεχόντων

A/A	Ηλικία / φύλο	Προπτυχιακός τίτλος σπουδών	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	Μοντεσσοριανή εκπαίδευση	Προϋπηρεσία σε μοντεσσοριανό σχολείο ανά έτη
1	46 + έτη / Γυναίκα	Δημόσιο ΙΕΚ , Βοηθός Βρεφονηπιοκόμου		AMI 3-6 ετών μοντεσσοριανού παιδαγωγού (full course) AMI 0 -3 ετών μοντεσσοριανού παιδαγωγού (full course)	10 έτη
2	26- 35 έτη / Γυναίκα	ΤΕΙ Προσχολικής Αγωγής, ΑΤΕΙ Δυτικής Αττικής		Σεμινάριο Μοντεσσόρι	4-6 έτη
3	26- 35 έτη / Γυναίκα	Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Επιστήμες της αγωγής: ειδική αγωγή, εκπαίδευση και αποκατάσταση , Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	AMI 3-6 ετών μοντεσσοριανού παιδαγωγού (full course)	0-3 έτη
4	36- 45 έτη / Γυναίκα	BA , Early Childhood Studies	Special Education, Gloucester	AMI 3-6 ετών μοντεσσοριανού	7+

			University of London	ύ παιδαγωγού (full course)	
5	26- 35 έτη / Γυναίκα	Δημόσιο ΙΕΚ , Βοηθός Βρεφονηπιοκόμου		AMI 3-6 ετών μοντεσσοριανό ύ παιδαγωγού (full course)	0-3 έτη
6	26- 35 έτη / Γυναίκα	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ	Προαγωγή και Αγωγή Υγείας, Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ	AMI 3-6 ετών μοντεσσοριανό ύ παιδαγωγού (full course)	7+
7	18- 25 έτη / Γυναίκα	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών , Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων		Σεμινάριο Μοντεσσόρι	0-3 έτη
8	26- 35 έτη / Γυναίκα	Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών		AMI 3-6 ετών μοντεσσοριανό ύ παιδαγωγού (full course)	7+
9	46+ έτη / Γυναίκα		Masters in diplomacy and	AMI 3-6 ετών μοντεσσοριανό	4-6 έτη

			International law	ύ παιδαγωγού (full course)	
10	26-35 έτη / Γυναίκα	Εκπαίδευση και Αγωγή στην Προσχολική ηλικία, ΕΚΠΑ		Σεμινάριο Μοντεσσόρι	0-3 έτη

Κεφάλαιο 4^ο : Παρουσίαση ευρημάτων

Αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζει τα ευρήματα από μια σειρά συνεντεύξεων που διεξήχθησαν με δασκάλους προσχολικής ηλικίας σε σχολεία μοντεσσόρι, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών τους σχετικά με τον προσανατολισμό ένταξης της μεθόδου μοντεσσόρι, ιδιαίτερα σε τάξεις για παιδιά ηλικίας 3-6 ετών. Η ανάλυση δομείται γύρω από τρεις βασικούς άξονες: τις γενικές αντιλήψεις για τις δυνατότητες ένταξης της μεθόδου μοντεσσόρι, τον ρόλο του εκπαιδευτικού υλικού μοντεσσόρι στην υποστήριξη της συνεκπαίδευσης και τις πρακτικές εφαρμογές αυτού του υλικού για παιδιά με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες. Κάθε άξονας έχει σχεδιαστεί για να διερευνά σε βάθος τους παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη συμπερίληψη σε περιβάλλοντα μοντεσσόρι, αντανακλώντας τόσο τις θεωρητικές βάσεις όσο και τις πρακτικές εφαρμογές των εκπαιδευτικών αρχών μοντεσσόρι.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις εξετάζονται κριτικά για να εξαχθούν θεματικές γνώσεις που προσφέρουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση των πρακτικών ένταξης σε αυτά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Μέσω μιας σχολαστικής διαδικασίας κωδικοποίησης, οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν για να ευθυγραμμιστούν με τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στη μεθοδολογία της μελέτης. Αυτή η προσέγγιση εξασφαλίζει μια συστηματική παρουσίαση δεδομένων, διευκολύνοντας μια λεπτή συζήτηση που υπογραμμίζει τις επιτυχίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη δημιουργία και τη διατήρηση μαθημάτων χωρίς αποκλεισμούς μοντεσσόρι. Τα ευρήματα προορίζονται να συμβάλλουν στον ευρύτερο διάλογο για τη συνεκπαίδευση, παρέχοντας γνώσεις βασισμένες σε στοιχεία που θα μπορούσαν να επηρεάσουν μελλοντικές εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές στο μοντεσσориανό και σε άλλα παιδαγωγικά πλαίσια.

4.1 Ο ενταξιακός προσανατολισμός της Μοντεσσοριανής μεθόδου

Αυτή η ενότητα εμβαθύνει στον ενταξιακό προσανατολισμό της της μεθόδου μοντεσσόρι όπως γίνεται αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας στις τάξεις μοντεσσόρι που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών. Μέσω λεπτομερών συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν τις γνώσεις τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ορίζουν την αναπηρία και την ένταξη, την εγγενή συμπεριληπτικότητα της προσέγγισης, την αποτελεσματικότητα των τάξεων μεικτής ηλικίας και τους ρόλους τους ως εκπαιδευτές στην προώθηση ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς. Οι απαντήσεις εστιάζουν στην ευθυγράμμιση ή στην απόκλιση μεταξύ της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας μοντεσσόρι και των πρακτικών προκλήσεων και επιτυχιών στην εφαρμογή αυτών των στρατηγικών χωρίς αποκλεισμούς στην τάξη.

Ορισμοί Αναπηρίας και Ένταξης

Οι ορισμοί των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για την αναπηρία διέφεραν, αντανακλώντας ένα μείγμα απόψεων ιατρικού και κοινωνικού μοντέλου. Συνηθέστερα, η αναπηρία περιγράφηκε ως μια κατάσταση που περιορίζει ουσιαστικά μία ή περισσότερες σημαντικές δραστηριότητες της ζωής, περιλαμβάνοντας τόσο σωματικές όσο και πνευματικές αναπηρίες. Μία εκπαιδευτικός το όρισε συνοπτικά ως, «μια σωματική ή ψυχική κατάσταση που παρεμβαίνει στην ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει σε δραστηριότητες τυπικές για την ηλικία του». Μια άλλη ανέφερε μια πιο διαφοροποιημένη οπτική από το κοινωνικό μοντέλο, σημειώνοντας: "Η αναπηρία δεν αφορά μόνο τα ιατρικά ζητήματα που μπορεί να έχει κάποιος, έχει να κάνει πραγματικά για το πώς αυτά τα ζητήματα επιδεινώνονται από τον κόσμο που δεν καλύπτει τις ανάγκες του".

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ορίστηκε ομοιόμορφα από τους ερωτηθέντες ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση που τροποποιεί το περιβάλλον για να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους. Όπως εξήγησε μία εκπαιδευτικός, «Ένταξη σημαίνει προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας ώστε να

περιλαμβάνει όλους, διασφαλίζοντας ότι κάθε παιδί έχει ίσες ευκαιρίες για επιτυχία». Μια άλλη τόνισε την πτυχή της κοινότητας, «Πρόκειται για τη δημιουργία μιας κοινότητας στην τάξη μας που αναγνωρίζει το δικαίωμα κάθε παιδιού να μαθαίνει μαζί με τους συνομηλίκους του, στον ίδιο χώρο, με τις ίδιες ευκαιρίες».

Οι εκπαιδευτικοί γενικά συμφώνησαν ότι η ένταξη σημαίνει κάτι περισσότερο από απλή φυσική παρουσία στην τάξη. Περιλαμβάνει ουσιαστική δέσμευση και συμβολή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. «Η ενσωμάτωση είναι κάτι περισσότερο από το να είμαστε απλώς εκεί· είναι να είμαστε μέρος ό,τι κάνουμε», παρατήρησε ένας δάσκαλος. Μια άλλη πρόσθεσε: «Η αληθινή ενσωμάτωση αφαιρεί τα όρια που χωρίζουν το «φυσιολογικό» από το «ειδικό» και διασφαλίζει ότι κάθε παιδί εκτιμάται εξίσου».

Οι συνέπειες αυτού, όπως συζητήσαν οι ερωτηθέντες, περιλαμβάνουν την ανάγκη για προσαρμοστικές μεθόδους διδασκαλίας, διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών και την παροχή ειδικών βοηθημάτων και υποστήριξης που επιτρέπουν στα παιδιά με αναπηρίες να συμμετέχουν πλήρως σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης. Ο ρόλος του περιβάλλοντος υπογραμμίστηκε από δηλώσεις όπως: «Πρέπει να δημιουργήσουμε περιβάλλοντα που όχι απλώς να φιλοξενούν αλλά να ενθαρρύνουν τις διαφορές» και «Οι μέθοδοι διδασκαλίας μας πρέπει να είναι τόσο διαφορετικές όσο οι μαθητές μας».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία της περιβαλλοντικής προσαρμογής για την προώθηση της συμπεριληπτικότητας. Τόνισαν ότι η ένταξη δεν αφορά απλώς την προσαρμογή των φυσικών χώρων αλλά και τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών και στάσεων. Οι βασικές πρακτικές που υποστηρίζουν την ενσωμάτωση προσδιορίστηκαν ως:

- «Παροχή εξατομικευμένων μαθησιακών σχεδίων προσαρμοσμένων στις μοναδικές ανάγκες κάθε παιδιού», σημείωσε ένας εκπαιδευτικός.
- «Η ενθάρρυνση όλων των παιδιών να εργαστούν μαζί και να μάθουν το ένα από το άλλο ενθαρρύνει ένα φυσικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς», μοιράστηκε ένας άλλος.

- Η χρήση υλικών μοντεσσόρι προσαρμοσμένα για παιδιά με διάφορες ανάγκες επισημάνθηκε ως απαραίτητη.

Η συζήτηση ανέδειξε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι στην αρχή της ένταξης, υπάρχουν σημαντικές προκλήσεις στην εφαρμογή της. Αυτά περιλαμβάνουν περιορισμένους πόρους, ανεπαρκή κατάρτιση σε μεθόδους συνεκπαίδευσης και επικρατούσες στάσεις της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία. Μία εκπαιδευτικός εξέφρασε την ανησυχία του: «Κάνουμε το καλύτερο δυνατό, αλλά χωρίς τους κατάλληλους πόρους και την κατάρτιση, υπάρχουν τόσα πολλά που μπορούμε να επιτύχουμε». Ένας άλλος ζήτησε περισσότερη συστημική υποστήριξη, «Χρειαζόμαστε περισσότερη επαγγελματική ανάπτυξη αφιερωμένη στην ένταξη και περισσότερη συνεργασία με ειδικούς για να κάνουμε τις τάξεις μας χωρίς αποκλεισμούς για όλους».

Συνολικά, οι απαντήσεις υπογράμμισαν μια πολύπλοκη κατανόηση της αναπηρίας και της ένταξης, αντανακλώντας μια σύνθεση θεωρητικής γνώσης και πρακτικών εμπειριών. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν το προοδευτικό δυναμικό της μεθόδου μοντεσσόρι ως ένα φυσικά χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενώ επισημαίνουν επίσης τομείς όπου απαιτείται πρόσθετη υποστήριξη και ανάπτυξη για την αξιοποίηση του πλήρους δυναμικού της στην πράξη.

Σκοποί και ρόλοι στη συνεκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας ανέφεραν ότι ο πρωταρχικός σκοπός της συνεκπαίδευσης είναι να διασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά, δεν έχουν τις ικανότητές τους, εκτιμώνται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μια εκπαιδευτικός, δήλωσε: «Ο κύριος στόχος, νομίζω, είναι όλα τα παιδιά που δεν έχουν τις εκπαιδευτικές αρχές στην εκπαίδευση», τονίζοντας τον στόχο να ενσωματωθεί η κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη για κάθε μαθητή. Μια άλλη, τόνισε τη διπλή εστίαση των προσπαθειών χωρίς αποκλεισμούς: «Αυτά τα παιδιά μπορούν να έχουν ειδικές ανάγκες, αλλά θα πρέπει να υπάρχει διαφορετική μορφολογία στις τάξεις... αυτοί οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες πρέπει να μην μπορούν να βλέπουν

όχι το φυσιολογικό, αλλά να τους βοηθήσουν αυτά τα παιδιά που δεν έχουν αναπηρίες».

Πληροφορίες για τον ρόλο τους ως διευκολυντές και για τα εμπόδια στην ένταξη.

Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι η αποτελεσματική συνεκπαίδευση διευκολύνεται από υποστηρικτικές δομές, συμπεριλαμβανομένων των προσαρμοστικών υλικών και των προσβάσιμων περιβαλλόντων. Μία σημείωσε τη σημασία του να υπάρχει «υποστήριξη από το κράτος... αυτά τα παιδιά χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη για το κινητικό κομμάτι, τον τρόπο κατασκευής των σχολικών μονάδων».

Η ανάγκη για καλά εκπαιδευμένο προσωπικό ήταν ένα επαναλαμβανόμενο θέμα. Όπως ανέφερε η δασκάλα 2, "Το περιβάλλον, το υλικοτεχνικό περιβάλλον. Έχοντας τους διαθέσιμους πόρους για να το υποστηρίξω. Το ανθρώπινο δυναμικό και σίγουρα το πνευματικό μέρος με το πώς θα υποστηρίξω στην πράξη."

Αρκετοί τόνισαν τον κρίσιμο ρόλο της συμμετοχής των γονέων και της υποστήριξης της κοινότητας. Η δασκάλα 6 υπογράμμισε, «πρώτα απ' όλα πρέπει να υπάρχει, το πιο σημαντικό για μένα είναι η επικοινωνία με τους γονείς, με τα παιδιά που έχουν αυτού του είδους την αναπηρία».

Ένα κοινό εμπόδιο που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν η έλλειψη ειδικών πόρων που απαιτούνται για την αποτελεσματική υποστήριξη της συνεκπαίδευσης. Μία εξήγησε την αναγκαιότητα της φυσικής υποδομής: «Σίγουρα, η δομή του σχολείου είτε είναι προσβάσιμη με αναπηρικά αμαξίδια είναι περιορισμένα... Οι χώροι είναι πολύ βασικοί εάν ένα άτομο με ειδικές ανάγκες ή με αναπηρία μπορεί να μετακινηθεί σε ένα τέτοιο σχολείο.

Οι στάσεις και τα συστημικά ζητήματα θέτουν επίσης σημαντικά εμπόδια. Η δασκάλα 4, «Υπάρχουν επίσης κάποια άλλα περιβάλλοντα που προκαλούν μεγαλύτερα εμπόδια από αυτά που ήδη υπάρχουν», υπογραμμίζοντας πώς οι κοινωνικές συμπεριφορές μπορούν να εμποδίσουν τις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς.

Ανεπαρκής προετοιμασία: Η δασκάλα 9 τόνισε την έλλειψη προετοιμασίας και την πρόκληση της ένταξης παιδιών με διαφορετικές ανάγκες: «Η ένταξη για μένα

προϋποθέτει ένα αδιάκριτο άνοιγμα προς τα νέα μέλη μιας κοινότητας... δηλαδή χωρίς προκαθορισμένες προϋποθέσεις ή προκαθορισμένες προϋποθέσεις για το ποιος μπαίνει , ποιος δεν μπαίνει, ποιος δεχόμαστε ή δεν δεχόμαστε».

Οι γνώσεις από τους παιδαγωγούς μοντεσσόρι αποκαλύπτουν μια περίπλοκη αλληλεπίδραση παραγόντων που είτε διευκολύνουν είτε εμποδίζουν τη συμπερίληψη διαφορετικών μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Υπογραμμίζουν τη σημασία ενός υποστηρικτικού και καλά δομημένου περιβάλλοντος που μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες όλων των μαθητών, που υποστηρίζεται από επαρκείς πόρους και τη συμμετοχή της κοινότητας για να ξεπεραστούν τα διαδεδομένα συστημικά και συμπεριφορικά εμπόδια. Αυτή η ολιστική άποψη όχι μόνο υπογραμμίζει τις προκλήσεις, αλλά επίσης χαρτογραφεί μια πορεία προς πιο αποτελεσματικές και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικές πρακτικές.

Περιεκτικός Προσανατολισμός του μοντεσσόρι

Οι εκπαιδευτικοί παρείχαν ποικίλες γνώσεις σχετικά με το εάν οι τάξεις μοντεσσόρι υποστηρίζουν ή εμποδίζουν εγγενώς την ένταξη. Η κοινή συνισταμένη είναι ότι η μέθοδος μοντεσσόρι, με την παιδοκεντρική προσέγγισή της και την έμφαση στις ατομικές μαθησιακές τροχιές, γενικά προωθεί ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. Η δασκάλα 1 τόνισε την υποστηρικτική φύση της εκπαίδευσης μοντεσσόρι, "Το ίδιο το υλικό μοντεσσόρι προσκαλεί τα παιδιά να εργαστούν ατομικά και να σέβονται το ρυθμό εργασίας του άλλου", υποδεικνύοντας ότι η μέθοδος υποστηρίζει διαφορετικές ανάγκες μάθησης από το σχεδιασμό.

Ωστόσο, σημειώθηκαν ορισμένες δυσκολίες. Η δασκάλα 6 επεσήμανε πρακτικούς περιορισμούς, «Η μέθοδος μοντεσσόρι θα μπορούσε να υποστηρίξει την ένταξη, αλλά το φυσικό περιβάλλον και η ετοιμότητα του δασκάλου είναι ζωτικής σημασίας», υποδηλώνοντας ότι ενώ η φιλοσοφία είναι περιεκτική, η αποτελεσματική εφαρμογή της εξαρτάται συχνά από εξωτερικούς παράγοντες όπως η οργάνωση της τάξης και η κατάρτιση των δασκάλων.

Χαρακτηριστικά της μεθόδου μοντεσσόρι που προωθούν ή εμποδίζουν την ενσωμάτωση

Η φιλοσοφία μοντεσσόρι επιτρέπει στα παιδιά να ασχολούνται με το μαθησιακό υλικό με τον δικό τους ρυθμό, κάτι που είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές καθυστερήσεις. Η δασκάλα 7 τόνισε, "Τα παιδιά παίρνουν το υλικό που τους ενδιαφέρει και εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό. Αυτή η εξατομικευμένη προσέγγιση είναι το αντικείμενο της ένταξης."

Η χρήση αισθητηριακών υλικών που καλύπτουν διαφορετικά στυλ και ανάγκες μάθησης προάγει επίσης την ένταξη. Αυτά τα υλικά μπορεί να είναι ιδιαίτερα ελκυστικά για παιδιά με διαταραχές αισθητηριακής επεξεργασίας ή εκείνα που επωφελοούνται από την απτική δέσμευση. Η τάξη μοντεσσόρι έχει σχεδιαστεί για να είναι εύρυθμη και προσβάσιμη, γεγονός που μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τη μαθησιακή εμπειρία για παιδιά με σωματικές αναπηρίες. Η δασκάλα 8 σημείωσε, «Το περιβάλλον είναι προετοιμασμένο για το παιδί, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί να προσαρμοστεί ώστε να περιλαμβάνει παιδιά με ειδικές ανάγκες».

Από την άλλη ενώ οι τάξεις μικτής μάθησης μπορούν να ενισχύσουν τις σχέσεις καθοδήγησης, μπορούν επίσης να παρουσιάσουν προκλήσεις εάν δεν διαχειρίζονται σωστά. Οι διαφορές στα αναπτυξιακά στάδια μπορεί να οδηγήσουν σε καταστάσεις όπου οι ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες επισκιάζονται. Αρκετοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι δεν είναι όλοι οι εκπαιδευμένοι έτοιμοι να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τα παιδιά με σημαντικές αναπηρίες. Η δασκάλα 4 εξέφρασε την ανησυχία της, "Εάν ο δάσκαλος δεν είναι ειδικά εκπαιδευμένος στη συνεκπαίδευση, ακόμη και το καλύτερο περιβάλλον Montessori δεν θα είναι πλήρως συμπεριληπτικό".

Επίσης η περιορισμένη πρόσβαση σε εξειδικευμένο υλικό προσαρμοσμένο για παιδιά με σοβαρές αναπηρίες μπορεί να εμποδίσει την ένταξη. Η δασκάλα 8 τόνισε, «Χρειαζόμαστε πιο προσαρμοσμένα υλικά που ανταποκρίνονται σε ένα ευρύτερο φάσμα αναπηριών για να υποστηρίξουμε πραγματικά τις δυνατότητες της φιλοσοφίας μοντεσσόρι χωρίς αποκλεισμούς».

Συμπερασματικά, ενώ η μέθοδος μοντεσσόρι προσφέρει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την ένταξη, η αποτελεσματικότητά της στην πράξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσαρμοστικότητα του περιβάλλοντος και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Οι βελτιώσεις στην κατάρτιση των δασκάλων και στην παροχή πόρων είναι απαραίτητες για την υπέρβαση των εγγενών προκλήσεων και την αξιοποίηση του πλήρους δυναμικού των τάξεων μοντεσσόρι για υποστήριξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις αναπτυξιακές, σωματικές ή γνωστικές τους ανάγκες.

Ο αντίκτυπος των μικτών τάξεων

Οι αίθουσες διδασκαλίας μικτών ηλικιών αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο της μεθόδου μοντεσσόρι, συνήθως ομαδοποιούν παιδιά ηλικίας 3-6 ετών μαζί. Αυτή η δομή έχει σχεδιαστεί για να μιμείται μια κοινότητα όπου τα παιδιά μπορούν να μάθουν το ένα από το άλλο, αναπτύσσοντας κοινωνικά, συναισθηματικά και διανοητικά μέσα από αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους. Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στη συνέντευξη παρέιχαν πληροφορίες για το πώς αυτές οι ρυθμίσεις επηρεάζουν τη συμπερίληψη, τονίζοντας τόσο τα οφέλη όσο και τις προκλήσεις.

Ένα από τα πιο συχνά αναφερόμενα πλεονεκτήματα των μικτών τάξεων είναι η φυσική καθοδήγηση από ομοτίμους που λαμβάνει χώρα. Τα μεγαλύτερα παιδιά συχνά αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, βοηθώντας τα μικρότερα σε εργασίες και διαμορφώνοντας πιο σύνθετες δραστηριότητες. Όπως ανέφερε η δασκάλα 3, «Τα μεγαλύτερα παιδιά ενισχύουν τη μάθησή τους διδάσκοντας έννοιες που έχουν κατακτήσει στα μικρότερα παιδιά, γεγονός που ευνοεί ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς και υποστήριξη».

Οι δάσκαλοι σημείωσαν ότι τα μικτά περιβάλλοντα προάγουν μεγαλύτερη κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα, ιδιαίτερα την ενσυναίσθηση και την υπομονή. Η δασκάλα 6 ανέφερε χαρακτηριστικά, «Τα παιδιά μαθαίνουν να βοηθούν και να βοηθούνται από τους άλλους, κατανοώντας και αποδεχόμενοι τις διαφορές στις ικανότητες φυσικά». Στο πλαίσιο αυτά εάν ένα παιδί χρειάζεται περισσότερο χρόνο για μια συγκεκριμένη δεξιότητα, μπορεί να συνεχίσει να εργάζεται πάνω σε αυτήν

χωρίς να αισθάνεται ότι είναι εκτός τόπου. Η δασκάλα 10 τόνισε, «Κανείς δεν ξεχωρίζει ως πίσω ή προχωρημένος, κάτι που μπορεί να μειώσει την πίεση και το στίγμα».

Αν και η διαφορετικότητα είναι δύναμη, μπορεί επίσης να είναι μια πρόκληση. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ικανοί να διαχειρίζονται ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών σταδίων και μαθησιακών αναγκών ταυτόχρονα. Η δασκάλα 2 επεσήμανε, «Απαιτεί σημαντική δεξιότητα για να διασφαλιστεί ότι οι ανάγκες κάθε παιδιού ικανοποιούνται αποτελεσματικά σε μια τόσο διαφορετική ομάδα». Επίσης η διασφάλιση ότι κάθε παιδί έχει πρόσβαση στο κατάλληλο υλικό και την καθοδήγηση μπορεί να είναι πιο δύσκολη σε περιβάλλον μικτής τάξης. Η δασκάλα 7 σημείωσε, «Μερικές φορές τα μικρότερα παιδιά χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση, η οποία μπορεί να τραβήξει την προσοχή του δασκάλου μακριά από τα μεγαλύτερα παιδιά που χρειάζονται επίσης υποστήριξη, αλλά με διαφορετικούς τρόπους».

Ένα ακόμη ενδιαφέρον σημείο είναι ότι αν και η μάθηση από ομοτίμους είναι σημαντική, μπορεί να υπάρχει υπερβολική εξάρτηση από τους μεγαλύτερους μαθητές για να βοηθήσουν τους νεότερους, κάτι που μπορεί να εμποδίσει τον άμεσο εκπαιδευτικό χρόνο που λαμβάνει κάθε παιδί από τον δάσκαλο. Η δασκάλα 3 παρατήρησε, «Πρέπει να προσέχουμε να μην επιβαρύνουμε τα μεγαλύτερα παιδιά με υπερβολική ευθύνη, κάτι που μπορεί να συμβεί εάν δεν παρακολουθούνται στενά».

Συνολικά, οι μικτές τάξεις σε περιβάλλοντα μοντεσσόρι θεωρούνται γενικά ωφέλιμες για την προώθηση της συμπεριληπτικότητας. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των περιβαλλόντων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του δασκάλου να διαχειρίζεται διαφορετικές ανάγκες και να διασφαλίζει τη δίκαιη προσοχή και τους πόρους σε όλες τις ηλικίες. Η κατάλληλη εκπαίδευση και οι επαρκείς πόροι είναι σημαντικοί για τη μεγιστοποίηση των πλεονεκτημάτων των ρυθμίσεων μεικτής ηλικίας, ενώ ταυτόχρονα μετριάζονται τα πιθανά μειονεκτήματα. Αυτές οι ιδέες υπογραμμίζουν τη σημασία της εξειδικευμένης, προσεκτικής παιδαγωγικής για την αξιοποίηση των εγγενών πλεονεκτημάτων της εκπαίδευσης μοντεσσόρι για πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς.

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εν λόγω μέθοδο είναι καθοριστικός στη δημιουργία και τη διατήρηση ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς στις μικτές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συνέντευξη τόνισαν πολλές βασικές πτυχές των ρόλων τους, οι οποίες προσαρμόζουν και επεκτείνουν την παραδοσιακή μοντεσσοριανή παιδαγωγική για να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με αναπηρίες.

Οι εκπαιδευτικοί της μεθόδου μοντεσσόρι θεωρούνται κυρίως ως διευκολυντές παρά ως άμεσοι εκπαιδευτές. Αυτός ο ρόλος περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου τα παιδιά μπορούν να διερευνήσουν και να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό μέσα σε ένα πλαίσιο που υποστηρίζει τις ατομικές τους ανάγκες. Η δασκάλα 1 τόνισε, «Ως δασκάλα, ο ρόλος μου μετατοπίζεται από τη διδασκαλία στην παρατήρηση, από την παροχή απαντήσεων στη δημιουργία ερωτήσεων που καθοδηγούν τα παιδιά να ανακαλύψουν τις δικές τους απαντήσεις». Αυτή η προσέγγιση είναι κρίσιμη για την ένταξη, καθώς σέβεται και υποστηρίζει τις ποικίλες μαθησιακές τροχιές και δυνατότητες κάθε παιδιού.

Μια κρίσιμη πτυχή του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι η προετοιμασία και η συνεχής προσαρμογή του περιβάλλοντος της τάξης. Αυτό περιλαμβάνει την επιλογή και την οργάνωση υλικών που καλύπτουν διαφορετικά στυλ και ικανότητες μάθησης, διασφαλίζοντας ότι η φυσική διάταξη είναι προσβάσιμη σε όλα τα παιδιά. Η δασκάλα 7 επεσήμανε, «Εκτιμώ συνεχώς και προσαρμόζω τη διάταξη της τάξης για να βεβαιωθώ ότι κάθε παιδί μπορεί να έχει πρόσβαση σε πόρους μάθησης, ανεξάρτητα από τις φυσικές του ικανότητες». Το προετοιμασμένο περιβάλλον επεκτείνεται επίσης στη δημιουργία μιας κοινωνικής ατμόσφαιρας που ενθαρρύνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις και την υποστήριξη των συνομηλίκων μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιών και ικανοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν επίσης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους, τόσο εντός του σχολείου όσο και στην ευρύτερη κοινότητα. Αυτό περιλαμβάνει τη

συνεργασία με γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες για να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά, ειδικά εκείνα με αναπηρίες, λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται για να πετύχουν. Η δασκάλα 2 περιέγραψε αυτόν τον ρόλο: «Βρίσκομαι συχνά στο ρόλο του διαμεσολαβητή και του συνηγόρου, διασφαλίζοντας ότι οι πρακτικές μας δεν περιλαμβάνουν μόνο θεωρητικά αλλά και πρακτικά, κάτι που μερικές φορές σημαίνει ότι πιέζουμε για αλλαγές».

Δεδομένων των διαφορετικών αναγκών που υπάρχουν σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς μοντεσσόρι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι αφοσιωμένοι στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Η δασκάλα 4 τόνισε: «Πρέπει να είσαι και μαθητής, ενημερώνοντας συνεχώς τις μεθόδους και τις στρατηγικές σου για να ενσωματώνεις τις τελευταίες εξελίξεις της εκπαιδευτικής έρευνας και προσαρμοσμένες παρεμβάσεις που ωφελούν όλα τα παιδιά». Η συνεργασία με ειδικούς όπως λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και ψυχολόγους είναι επίσης σημαντική, καθώς αυτοί οι επαγγελματίες μπορούν να παρέχουν ιδέες και στρατηγικές που ενισχύουν την ικανότητα του εκπαιδευτικού να υποστηρίξει αποτελεσματικά κάθε παιδί.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μοντεσσόρι διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής συμπεριφοράς και σεβασμού. Η δασκάλα 7 ανέφερε, "Συχνά διαμορφώνουμε το πλαίσιο στην τάξη, όχι μόνο στον τρόπο διδασκαλίας, αλλά στον τρόπο αλληλεπίδρασης με κάθε παιδί, δείχνοντας σεβασμό για την ατομικότητά του και καλλιεργώντας ένα περιβάλλον όπου οι διαφορές επιβραβεύονται και όχι απλώς συμβιβάζονται."

Η ενσωμάτωση αυτών των ρόλων αναδεικνύει την περίπλοκη και δυναμική φύση των ευθυνών των εκπαιδευτικών σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς. Προάγοντας ένα υποστηρικτικό και προσαρμόσιμο περιβάλλον μάθησης, υποστηρίζοντας τους απαραίτητους πόρους και υποστηρίξεις, συμμετέχοντας στη δια βίου μάθηση και διαμορφώνοντας τη συνεκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο αυτό μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης. Αυτές οι ευθύνες υπογραμμίζουν την ανάγκη για ολοκληρωμένη κατάρτιση και βαθιά δέσμευση στις αρχές της ισότητας και της ένταξης.

4.2 Μοντεσσοριανό Εκπαιδευτικό Υλικό και Ένταξη

Αυτή η ενότητα διερευνά τον σημαντικό ρόλο που παίζει το εκπαιδευτικό μοντεσσοριανό υλικό στην προώθηση ή την παρεμπόδιση της ένταξης των παιδιών στις τάξεις μοντεσσόρι. Ο μοναδικός σχεδιασμός και η εφαρμογή των υλικών είναι θεμελιώδεις για την παροχή μιας μαθησιακής εμπειρίας βασισμένης σε αισθητηριακές γνώσεις που ανταποκρίνεται στις ατομικές αναπτυξιακές ανάγκες. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών τόνισαν τη διττή φύση αυτών των υλικών: ενώ έχουν σχεδιαστεί για να ενθαρρύνουν την ανεξαρτησία και την αισθητηριακή δέσμευση επωφελής για περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, οι προκλήσεις στην εφαρμογή τους μπορεί μερικές φορές να περιορίσουν την αποτελεσματικότητά τους στην πλήρη υποστήριξη της ένταξης. Η ανάλυση περιλαμβάνει τις απόψεις τους για τα ειδικά χαρακτηριστικά των υλικών μοντεσσόρι που διευκολύνουν την ένταξη, όπως η προσαρμοστικότητα και οι αισθητηριακές τους ιδιότητες, έναντι πιθανών μειονεκτημάτων όπως η επάρκεια αυτών των υλικών στην αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών όλων των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με αναπηρίες.

Αποτελεσματικότητα των υλικών Μοντεσσόρι

Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της μεθόδου μοντεσσόρι είναι το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό της, το οποίο είναι σχολαστικά σχεδιασμένο για να προάγει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και την αισθητηριακή εμπλοκή. Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν γενικά επιβεβαίωσαν τον υποστηρικτικό ρόλο που παίζουν αυτά τα υλικά στην προώθηση ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς. Η δασκάλα 3 τόνισε τα εγγενή οφέλη, δηλώνοντας: "Το υλικό μοντεσσόρι αφορά ουσιαστικά την ανακάλυψη και τη μάθηση με τον δικό του ρυθμό, κάτι που είναι τέλειο για την αντιμετώπιση των ποικίλων αναγκών των παιδιών σε ένα ενιαίο περιβάλλον τάξης." Αυτή η αυτορυθμισμένη εξερεύνηση είναι κρίσιμη για τα παιδιά με αναπηρίες που μπορεί να χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ασχοληθούν και να κατανοήσουν νέες έννοιες.

Επιπλέον, η αισθητηριακή φύση των υλικών, που κυμαίνονται από απτικά γράμματα (γράμματα από γυαλόχαρτο) και χαρτόνια έως χάντρες (στο μαθηματικό υλικό), παρέχει πολλαπλούς τρόπους πρόσβασης στα παιδιά με διαφορετικά στυλ μάθησης και ικανότητες στο πρόγραμμα σπουδών. Η δασκάλα 9 τόνισε, «Η απτική και πρακτική φύση των υλικών μας σημαίνει ότι τα παιδιά που αγωνίζονται με την παραδοσιακή μάθηση που βασίζεται σε βιβλία μπορούν ακόμα να επιτύχουν μαθησιακά αποτελέσματα αποτελεσματικά».

Ενώ ο σχεδιασμός των υλικών μοντεσσόρι υποστηρίζει γενικά τη συμπερίληψη, ο τρόπος παρουσίασης και χρήσης αυτών των υλικών μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την αποτελεσματικότητά τους. Οι δάσκαλοι επεσήμαναν ότι η προσεκτική οργάνωση και η προσβασιμότητα του υλικού είναι καθοριστικής σημασίας. Η δασκάλα 10 σημείωσε, "Εάν τα υλικά δεν είναι προσβάσιμα σε όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με σωματικές αναπηρίες, τότε δεν ενστερνιζόμαστε πλήρως τις δυνατότητες της μεθόδου μοντεσσόρι για ένταξη". Η σωστή χρήση των υλικών περιλαμβάνει τη διασφάλιση ότι όλα τα παιδιά μπορούν να φτάσουν σωματικά και να χειριστούν τα υλικά, κάτι που μπορεί να απαιτεί προσαρμογές, όπως χαμηλότερα ράφια ή βοηθήματα κινητικότητας.

Ένας άλλος βασικός παράγοντας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καθοδήγηση της χρήσης αυτών των υλικών. Ενώ οι μοντεσσोरιανοί εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται να είναι μέντορες και καθοδηγούν τους μαθητές και όχι εκπαιδευτικοί με την παραδοσιακή έννοια, οι παρεμβάσεις τους πρέπει να είναι προσεκτικές για να διασφαλιστεί η συμπερίληψη. Η δασκάλα 2 εξήγησε, «Πρέπει να είμαστε προνοητικοί βοηθώντας τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν πρόσβαση στο σωστό υλικό τη σωστή στιγμή και με τρόπο που να μπορούν να το διαχειριστούν ανεξάρτητα όσο το δυνατόν περισσότερο». Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει εξατομικευμένες εισαγωγές σε υλικά ή προσαρμοσμένες επιδείξεις που καλύπτουν μεμονωμένες ανάγκες.

Συνοπτικά, ενώ τα υλικά μοντεσσόρι έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν τη συνεκπαίδευση μέσω της προσαρμοστικότητας και της μάθησης με βάση τις αισθήσεις, η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πώς

παρουσιάζονται και διαχειρίζονται μέσα στην τάξη. Η διασφάλιση ότι αυτά τα υλικά είναι εύκολα προσβάσιμα και ότι παρουσιάζονται κατάλληλα σε όλα τα παιδιά, ειδικά σε εκείνα με ειδικές ανάγκες, είναι απαραίτητη για την πραγματικά χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση μοντεσσόρι.

Χαρακτηριστικά των υλικών μοντεσσόρι χωρίς αποκλεισμούς

Τα υλικά μοντεσσόρι φημίζονται για την ικανότητά τους να καλύπτουν τις ανάγκες διαφορετικών μαθητών μέσω του σχεδιασμού και της χρήσης τους. Οι εκπαιδευτικοί παρείχαν λεπτομερείς πληροφορίες για συγκεκριμένα υλικά που αποτελούν παράδειγμα της συμπεριληπτικότητας και τα χαρακτηριστικά που τα καθιστούν αποτελεσματικά για όλα τα παιδιά, ιδιαίτερα για εκείνα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα απτικά υλικά επιτρέπουν στα παιδιά να αισθάνονται το σχήμα των γραμμάτων και των αριθμών, κάτι που είναι απίστευτα ωφέλιμο για οπτικούς και αισθητηριακούς μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με δυσλεξία ή προβλήματα όρασης. Η δασκάλα 1 περιέγραψε τη χρησιμότητά τους: "Τα γράμματα από γυαλόχαρτο παρέχουν μια πολυαισθητηριακή εμπειρία που μπορεί να είναι σημαντική για τα παιδιά που χρειάζονται περισσότερο από απλά οπτικά στοιχεία."

Οι αριθμοί από γυαλόχαρτο, οι αριθμητικές ράβδοι, οι πίνακες πρόσθεσης, οι χάντρες εισάγουν μαθηματικές έννοιες μέσω φυσικού χειρισμού, που βοηθά στην απόκτηση αφηρημένης έννοιας για παιδιά που αγωνίζονται με τις παραδοσιακές αριθμητικές αναπαραστάσεις. Η δασκάλα 6 επεσήμανε, «Αυτά τα υλικά κάνουν τους αριθμούς πιο "χειροπιαστούς", βοηθώντας τα παιδιά με μαθηματικές δυσκολίες να ασχοληθούν και να κατανοήσουν πολύπλοκες έννοιες όπως η παράλειψη μέτρησης και οι τετραγωνικές ρίζες με πρακτικό τρόπο».

Χρησιμοποιούνται σε δραστηριότητες αντιστοίχισης χρωμάτων και βαθμολόγησης, αυτά τα παιχνίδια βοηθούν τα παιδιά να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους αισθητηριακής αντίληψης και διάκρισης. Υποστηρίζουν ιδιαίτερα τα παιδιά με αναπτυξιακές καθυστερήσεις καθώς εκπαιδεύουν οπτικές και γνωστικές δεξιότητες

επεξεργασίας. Η δασκάλα 6 σημείωσε, «Οι χρωματικές πλάκες εμπλέκουν τα παιδιά σε μια βασική άσκηση ταξινόμησης και σύζευξης που υποστηρίζει τη γνωστική ανάπτυξη διακριτικά αλλά αποτελεσματικά».

Εργαλεία όπως κουτάλια, ράβδοι αρίθμησης και κανάτες χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη καθημερινών δεξιοτήτων. Είναι προσβάσιμα σε παιδιά με μια σειρά σωματικών ικανοτήτων και μπορούν να προσαρμοστούν για χρήση από παιδιά με προκλήσεις κινητικών δεξιοτήτων. Η δασκάλα 4 τόνισε, «Τα πρακτικά εργαλεία καθημερινότητας είναι εξαιρετικά γιατί διδάσκουν δεξιότητες στον πραγματικό κόσμο, ενισχύουν την ανεξαρτησία και μπορούν εύκολα να τα χειριστούν παιδιά με καθυστερήσεις λεπτής κινητικής δεξιότητας».

Τα υλικά μοντεσσόρι συχνά εμπλέκουν περισσότερες από μία αισθήσεις, κάτι που είναι κρίσιμο για τα παιδιά που βασίζονται περισσότερο σε ορισμένες αισθήσεις από άλλες. Αυτή η πολυαισθητηριακή προσέγγιση διασφαλίζει ότι η μάθηση είναι προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το κύριο κανάλι μάθησης. Πολλά υλικά μοντεσσόρι έχουν σχεδιαστεί για να επιτρέπουν στο παιδί να διορθώνει ανεξάρτητα τα λάθη του, γεγονός που ευνοεί ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου τα παιδιά με αναπηρίες μπορούν να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό χωρίς συνεχή παρέμβαση ενηλίκου. Η δασκάλα 4 εξήγησε, «Η αυτοδιόρθωση ενσωματωμένη σε υλικά ενδυναμώνει τα παιδιά, δίνοντάς τους αυτοπεποίθηση να εξερευνήσουν και να μάθουν ανεξάρτητα». Από την άλλη η ευελιξία στην τροποποίηση των υλικών μοντεσσόρι ώστε να ταιριάζουν με τις ατομικές ανάγκες είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό που ενισχύει τη συμμετοχή τους. Οι τροποποιήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν την προσθήκη ετικετών Braille σε κύβους ή τη χρήση μεγαλύτερων λαβών σε εργαλεία για παιδιά με κινητικές δυσκολίες.

Παιδαγωγικοί και Εκπαιδευτικοί Στόχοι

Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν ένα σαφές όραμα για τη χρήση υλικών με στόχο την επίτευξη πολλαπλών παιδαγωγικών στόχων. Η ουσία αυτών των στόχων περιστρέφεται γύρω από την προώθηση ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει την

αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και εξυπηρετεί τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Η δασκάλα 8 περιγράφει συνοπτικά τον στόχο, "Τα υλικά μοντεσσόρι έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν σε κάθε παιδί τη δυνατότητα να μαθαίνει με τον δικό του ρυθμό και με τον τρόπο του. Προάγουν την ανεξαρτησία μέσω αυτοδιορθωτικών εργασιών που χτίζουν αυτοπεποίθηση και γνωστικές δεξιότητες στα παιδιά." Αυτή η φιλοσοφία στηρίζει τη χρήση όλων των υλικών μοντεσσόρι, από αισθητηριακά αντικείμενα έως πρακτικά εργαλεία ζωής.

Η δασκάλα 3 τονίζει τη συμμετοχή στη χρήση αυτών των υλικών, "Στόχος μας είναι να διασφαλίσουμε ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις σωματικές ή γνωστικές τους ικανότητες, μπορούν να ασχοληθούν με το υλικό. Προσαρμόζουμε αυτούς τους πόρους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες, διασφαλίζοντας ότι δεν είναι μόνο προσβάσιμο αλλά και αποτελεσματικό στην προώθηση της μάθησης».

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι για μαθητές με αναπηρίες συνδέονται περίπλοκα με τις εγγενείς ιδιότητες των υλικών μοντεσσόρι, τα οποία είναι προσαρμοσμένα για να υποστηρίζουν ποικίλα στυλ μάθησης και αναπτυξιακά στάδια.

Η δασκάλα 4 σημειώνει την προσαρμοστικότητα της μεθόδου για ειδικές ανάγκες, "Η φύση των υλικών μοντεσσόρι με βάση τις αισθήσεις τα καθιστά ιδανικά για μαθητές με αναπηρίες. Είναι σχεδιασμένα να είναι απτά και προσβάσιμα σε παιδιά που επωφελούνται από την πρακτική μάθηση." Αυτή η απτική προσέγγιση επιτρέπει στα παιδιά με προβλήματα όρασης, αυτισμό και άλλες διαταραχές αισθητηριακής επεξεργασίας να ασχοληθούν αποτελεσματικά με το πρόγραμμα σπουδών.

Η δασκάλα 5 συζητά την ολιστική υποστήριξη που παρέχεται από αυτά τα υλικά, "Τα υλικά μοντεσσόρι βοηθούν στην αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών των μαθητών, επιτρέποντάς τους να εξερευνήσουν και να μάθουν μέσα στη ζώνη άνεσής τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο για παιδιά που μπορεί να κατακλύζονται από παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης."

Ο στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα υποστηρικτικό, προσαρμόσιμο περιβάλλον μάθησης που όχι μόνο σέβεται αλλά και γιορτάζει τη διαφορετικότητα μέσω πρακτικών και προσβάσιμων εκπαιδευτικών εργαλείων. Τα υλικά αυτά δεν εκπαιδεύουν απλώς, αλλά δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές, ιδιαίτερα σε αυτούς με αναπηρίες, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με τον δικό τους ρυθμό σε ένα περιβάλλον φροντίδας. Αυτή η ευθυγράμμιση μεταξύ των χαρακτηριστικών του υλικού και των παιδαγωγικών στόχων διασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά αισθάνονται ότι περιλαμβάνονται και είναι ικανά να επιτύχουν τα αναπτυξιακά τους ορόσημα.

Αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών

Τα υλικά μοντεσσόρι δεν είναι μόνο εκπαιδευτικά εργαλεία αλλά και διευκολυντές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών με διαφορετικά αναπτυξιακά προφίλ. Οι δάσκαλοι παρείχαν διορατικές προοπτικές για το πώς αυτά τα υλικά ενθαρρύνουν τη συμπερίληψη και τη μάθηση από ομοτίμους μέσα στην τάξη.

Η δασκάλα 1 τόνισε τον ρόλο των υλικών μοντεσσόρι, δηλώνοντας, "Τα υλικά φέρνουν με φυσικό τρόπο τα παιδιά κοντά. Τα ωθούν να μοιράζονται, να συνεργάζονται και μερικές φορές να διδάσκουν το ένα το άλλο πώς να χρησιμοποιούν διαφορετικά αντικείμενα, κάτι που είναι ανεκτίμητο για την κοινωνική μάθηση." Αυτή η συνεργατική αλληλεπίδραση είναι ζωτικής σημασίας καθώς καλλιεργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στην τάξη όπου τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται και να βοηθούν το ένα το άλλο.

Η δασκάλα 3 τόνισε την σημαντική επίδραση αυτών των υλικών, "για τα παιδιά τόσο με ειδικές ανάγκες όσο και χωρίς, τα υλικά είναι σχεδιασμένα να είναι ελκυστικά για όλους. Αυτή η καθολικότητα προάγει την αίσθηση της κοινότητας και του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των παιδιών." Με την ενασχόληση με τα ίδια υλικά σε διάφορους βαθμούς πολυπλοκότητας, τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν το ένα τα δυνατά σημεία και τις προκλήσεις του άλλου.

Η δασκάλα 4 συζήτησε τα συγκεκριμένα σχέδια των υλικών μοντεσσόρι που διευκολύνουν τη συμπερίληψη: "Πολλά από τα υλικά μας, όπως οι κλωστές οι άντρες

και τα παζλ, έχουν σχεδιαστεί για ατομική χρήση αλλά συχνά χρησιμοποιούνται συνεργατικά, κάτι που φυσικά ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών διαφορετικών αναπτυξιακών σταδίων και ικανοτήτων." Αυτές οι αλληλεπιδράσεις δεν είναι τυχαίες, αλλά είναι ένα σκόπιμο αποτέλεσμα της έμφασης της μεθόδου μοντεσσόρι στην κοινή χρήση των εργαλείων εκμάθησης.

Η δασκάλα 6 επεσήμανε την πτυχή της προσαρμοστικότητας, "Προσαρμόζουμε υλικά για να ανταποκριθούμε στις ανάγκες των μαθητών μας με αναπηρίες, που μερικές φορές σημαίνει ότι τους τροποποιούμε ώστε να είναι πιο προσιτοί. Όταν άλλα παιδιά βλέπουν αυτές τις προσαρμογές, απομυθοποιούν τις αναπηρίες και καλλιεργούν μια θετική ατμόσφαιρα." Αυτή η προσπάθεια των προσαρμογών βοηθά στην ομαλοποίηση της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη και ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση και την κατανόηση μεταξύ των συμμαθητών.

Παρά τις θετικές πτυχές, ορισμένες προκλήσεις παραμένουν. Η δασκάλα 7 σημείωσε, "Ενώ τα υλικά μοντεσσόρι γενικά προωθούν την αλληλεπίδραση, συχνά υπάρχουν δυσκολίες καθώς τα παιδιά με αναπηρίες φαίνεται να χρειάζονται περισσότερο χρόνο ή ειδικές προσαρμογές για να ασχοληθούν με το υλικό." Σε τέτοιες περιπτώσεις, η παρέμβαση του δασκάλου είναι σημαντική για τη διευκόλυνση και την ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης, διασφαλίζοντας ότι όλα τα παιδιά αισθάνονται ότι συμπεριλαμβάνονται και εκτιμώνται.

Η δασκάλα 5 στάθηκε στην αντιμετώπιση από πιθανά κοινωνικά εμπόδια, "Μερικές φορές, τα παιδιά χρειάζονται καθοδηγούμενη αλληλεπίδραση για να κατανοήσουν πώς να συμπεριλάβουν τους πάντες. Είναι μέρος της εκμάθησης της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, και το υλικό μοντεσσόρι παρέχει αυτές τις διδακτικές στιγμές μέσω κοινών δραστηριοτήτων."

Συνοψίζοντας, τα υλικά μοντεσσόρι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της ένταξης μέσα στην τάξη. Δεν υποστηρίζουν μόνο εκπαιδευτικούς στόχους σε όλα τα αναπτυξιακά φάσματα, αλλά ενισχύουν επίσης την κοινωνική συνοχή παρέχοντας κοινούς στόχους και προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αυτών των αλληλεπιδράσεων και εργάζονται ενεργά για να διευκολύνουν περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς

και συνεργασίας μέσω της στοχαστικής παρουσίασης και προσαρμογής του υλικού Montessori.

4.3 Αξιοποίηση Εκπαιδευτικού Υλικού από μαθητές με ΕΜΔ

Αυτή η ενότητα εξετάζει την πρακτική χρήση των μεθόδων και υλικών μοντεσσόρι για παιδιά με αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες ή άτομα με ειδικές ανάγκες. Η μέθοδος μοντεσσόρι είναι γνωστή για την προσαρμοστικότητα της και την εξατομικευμένη προσέγγισή της, χαρακτηριστικά που θεωρητικά είναι ιδανικά για την ικανοποίηση ενός ευρέος φάσματος εκπαιδευτικών αναγκών. Ωστόσο, η πρακτική εφαρμογή αυτών των μεθόδων με παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις και ευκαιρίες. Οι εμπειρίες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν τρόπους με τους οποίους προσαρμόζονται ή χρησιμοποιούνται τα υλικά για την αποτελεσματική υποστήριξη αυτών των παιδιών. Αυτή η αναζήτηση των απόψεων στοχεύει να κατανοήσει τη δυναμική του πραγματικού κόσμου των τάξεων μοντεσσόρι ως περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, αξιολογώντας τόσο τις επιτυχίες στην εφαρμογή όσο και τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση για τη βελτίωση της προσβασιμότητας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις αναπτυξιακές τους συνθήκες.

Εμπειρίες με διαφορετικές ανάγκες

Οι μοντεσσोरιανοί παιδαγωγοί παρουσιάζουν την πλούσια εμπειρία που διαθέτουν στην αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών παιδιών με δυσκολίες ή αναπηρίες στο πλαίσιο των μεθόδων και υλικών μοντεσσόρι. Οι απόψεις τους παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τις προσαρμοστικές πρακτικές και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης χωρίς αποκλεισμούς.

Η Δασκάλα 2, μοιράστηκε την εμπειρία της με τη χρήση υλικών μοντεσσόρι για την υποστήριξη ενός παιδιού με διαταραχές αισθητηριακής επεξεργασίας, "Χρησιμοποιούμε μια ποικιλία αισθητηριακών υλικών που αποτελούν παραδοσιακά μέρος του προγράμματος σπουδών μοντεσσόρι, όπως γράμματα από χαρτόνι και υφάσματα με διαφορετικές υφές, για να βοηθήσουμε τα παιδιά με αισθητηριακά προβλήματα να ενσωματώσουν τις αισθητηριακές τους εμπειρίες με μαθησιακές δραστηριότητες. Είναι εκπληκτικό να βλέπεις πώς αυτά τα υλικά μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση του άγχους ενός παιδιού και στην αύξηση της δέσμευσής του».

Η δασκάλα 4 συζήτησε τις τροποποιήσεις για τη φυσική προσβασιμότητα, "Είχα έναν μαθητή με περιορισμένη κινητικότητα και προσαρμόσαμε το ύψος των τραπεζιών δραστηριότητάς μας έτσι ώστε το αναπηρικό καροτσάκι του να μπορεί να χωράει άνετα. Χρησιμοποιήσαμε επίσης Velcro σε υλικά ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμα και στερεωμένα στο τραπέζι. " Αυτή η πρακτική τροποποίηση επέτρεψε στο παιδί να συμμετέχει πλήρως στις δραστηριότητες της τάξης.

Η δασκάλα 8 τόνισε τη χρήση πρακτικών εργαλείων ζωής μοντεσσόρι για την ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων, "Οι πρακτικές ασκήσεις ζωής είναι φανταστικές για παιδιά με καθυστερήσεις λεπτών κινητικών δεξιοτήτων. Δραστηριότητες όπως το να ρίχνουν κόκκους ή να χρησιμοποιούν τσιμπιδάκια για να μεταφέρουν αντικείμενα τα βοηθούν να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες με ελεγχόμενο, ουσιαστικό τρόπο. χτίζει επίσης την αυτοπεποίθησή τους».

Παρά την εγγενή προσαρμοστικότητα των υλικών μοντεσσόρι, οι δάσκαλοι ανέφεραν επίσης προκλήσεις που απαιτούν συνεχή προσοχή και καινοτομία.

Η δασκάλα 5 αντιμετώπισε το θέμα της ενσωμάτωσης παιδιών με πιο σοβαρές αναπτυξιακές προκλήσεις, "Μία από τις πιο δύσκολες καταστάσεις ήταν η εμπλοκή ενός παιδιού με σημαντικές γνωστικές καθυστερήσεις. Τα τυπικά υλικά μοντεσσόρι δεν ήταν επαρκή, επομένως έπρεπε να γίνουμε δημιουργικοί, χρησιμοποιώντας μεγαλύτερες, πιο ανθεκτικές εκδόσεις του ίδιου έννοιες και ενσωμάτωση ψηφιακών βοηθημάτων που ήταν ακόμα σύμφωνα με τις αρχές της Maria Montessori».

Η δασκάλα 8 συζήτησε τις δυσκολίες με ζητήματα συμπεριφοράς, "Τα παιδιά με συμπεριφορικές προκλήσεις μπορούν να διαταράξουν την αυτοκατευθυνόμενη φύση της μάθησης μοντεσσόρι για τους άλλους. Χρειάστηκε να ενσωματώσουμε συγκεκριμένες συμπεριφορικές παρεμβάσεις παράλληλα με το πρόγραμμα σπουδών μοντεσσόρι για να διασφαλίσουμε ότι όλα τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από το περιβάλλον."

Η δασκάλα 10 σημείωσε τους περιορισμούς των πόρων, "Η μεγαλύτερη πρόκληση δεν είναι συχνά η προθυμία προσαρμογής ή οι ιδέες· είναι η έλλειψη πόρων. Η λήψη προσαρμοσμένων υλικών που καλύπτουν συγκεκριμένες ανάγκες μπορεί να είναι ακριβή και όχι πάντα εφικτή, κάτι που είναι απογοητευτικό τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς. "

Αυτές οι εμπειρίες υπογραμμίζουν την ευελιξία των μεθόδων μοντεσσόρι και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συνεκτικότητα. Ωστόσο, υπογραμμίζουν επίσης την ανάγκη για πιο εξατομικευμένους πόρους και κατάρτιση για την καλύτερη υποστήριξη των παιδιών με ένα ευρύ φάσμα αναπηριών και μαθησιακών δυσκολιών. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων είναι ζωτικής σημασίας για την προσέγγιση Montessori ώστε να εκπληρώσει τις δυνατότητές της ως ένα πραγματικά χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικό σύστημα.

Δομή και προσβασιμότητα της τάξης

Οι τάξεις μοντεσσόρι είναι μοναδικά σχεδιασμένες για να ενισχύουν την ανεξάρτητη μάθηση μέσω δομημένων περιβαλλόντων. Ωστόσο, η συμμετοχή και η προσβασιμότητα αυτών των περιβαλλόντων για παιδιά με ειδικές ανάγκες παραμένουν τομείς σημαντικής σημασίας και περιστασιακής ανησυχίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η δασκάλα 10 αποτυπώνει τη χωρική δυναμική μιας τυπικής τάξης μοντεσσόρι, "Οι διατάξεις της τάξης μας είναι γενικά ανοιχτές και προσβάσιμες, αλλά χρειάστηκε να

κάνουμε συγκεκριμένες προσαρμογές για παιδιά με σωματικές αναπηρίες. Για παράδειγμα, διασφαλίζοντας ότι οι διάδρομοι είναι αρκετά φαρδιοί για πρόσβαση σε αναπηρικό αμαξίδιο Όλα τα παιδιά μπορούν να φτάσουν και να χρησιμοποιήσουν τα υλικά μοντεσσόρι είναι κρίσιμης σημασίας. Επιπλέον, τα υλικά είναι έτσι διαταγμένα ώστε να ακολουθούν την σταδιακή αύξηση δυσκολίας από τα αριστερά προς τα δεξιά». Αυτή η προσαρμογή είναι εξαιρετικά σημαντική για τη διατήρηση της μεθόδου μοντεσσόρι, η οποία δίνει έμφαση στις περιβαλλοντικές αλληλεπιδράσεις ως μέρος της μάθησης.

Η δασκάλα 3 συζητά τις φιλικές προς τις αισθήσεις προσαρμογές που έχουν ενσωματωθεί, "Χρησιμοποιούμε μαλακό φυσικό φωτισμό και υλικά μείωσης του θορύβου σε χώρους της τάξης μας για να δημιουργήσουμε ένα φιλικό προς τις αισθήσεις περιβάλλον. Αυτό βοηθά τα παιδιά με αισθητηριακές ευαισθησίες να αισθάνονται άνετα και να παραμένουν συγκεντρωμένα." Τέτοιες τροποποιήσεις όχι μόνο υποστηρίζουν τα παιδιά με διαταραχές αισθητηριακής επεξεργασίας αλλά ενισχύουν επίσης το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους μαθητές.

Παρά τις προσπάθειες προσαρμογής, εξακολουθούν να υπάρχουν ορισμένοι δομικοί περιορισμοί που μπορούν να εμποδίσουν την πλήρη προσβασιμότητα.

Η δασκάλα 6 επισημαίνει, "Ενώ προσπαθούμε για τη συμπερίληψη, ορισμένα από τα υλικά μας εξακολουθούν να μην είναι απολύτως κατάλληλα για παιδιά με ορισμένες αναπηρίες. Για παράδειγμα, τα παιδιά με προβλήματα όρασης δυσκολεύονται με υλικά που είναι πολύ οπτικά και δεν είναι αρκετά απτικά." Η αντιμετώπιση αυτών των κενών απαιτεί συνεχή αξιολόγηση και προσαρμογή των υλικών και των μεθόδων με τις οποίες παρουσιάζονται.

Η δασκάλα 8 υπογραμμίζει ένα άλλο κοινό ζήτημα, "Η μεγαλύτερη πρόκληση είναι συχνά τα σταθερά έπιπλα που δεν μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν για κάθε ανάγκη. Τα ρυθμιζόμενα τραπέζια και καρέκλες που μπορούν να φιλοξενήσουν παιδιά διαφόρων μεγεθών και ικανοτήτων θα ήταν μια σημαντική βελτίωση."

Ο σχεδιασμός και η διάταξη των αιθουσών διδασκαλίας μοντεσσόρι επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης μοντεσσόρι για παιδιά με αναπηρίες.

Η δασκάλα 4 αναλύει τον ρόλο του σχεδιασμού της τάξης στην προώθηση της συμπεριληπτικότητας, "Η διάταξη πρέπει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο την πρόσβαση σωματικά σ, αλλά και να προωθεί την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των παιδιών. Η στρατηγική τοποθέτηση περιοχών δραστηριότητας για την ενθάρρυνση της συνεργασίας και της υποστήριξης από τους συνομηλίκους είναι κάτι που εργαζόμαστε συνεχώς."

Η δασκάλα 7 προσφέρει μια προοπτική για την ενσωμάτωση των υποστηρικτικών τεχνολογιών, «Ξεκινήσαμε να ενσωματώνουμε την τεχνολογία διακριτικά στο περιβάλλον για να υποστηρίξουμε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς να κάνουμε αυτά τα βοηθήματα εστιακό σημείο ή να διαχωρίζουμε αυτούς που τα χρησιμοποιούν». Αυτή η προσέγγιση βοηθά στη διατήρηση των αισθητικών και λειτουργικών πτυχών του περιβάλλοντος μοντεσσόρι, διασφαλίζοντας παράλληλα τη συμμετοχή.

Συμπερασματικά, ενώ οι αίθουσες διδασκαλίας μοντεσσόρι έχουν σχεδιαστεί ώστε να είναι προσαρμόσιμες και να ευνοούν την ανεξάρτητη μάθηση, εξακολουθεί να υπάρχει ανάγκη για συνεχείς τροποποιήσεις και βελτιώσεις ώστε να διασφαλίζεται ότι καλύπτουν τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με αναπηρίες. Αυτές οι τροποποιήσεις δεν περιλαμβάνουν μόνο φυσικές προσαρμογές αλλά και στοχαστικές εκτιμήσεις για το πώς χρησιμοποιούνται και παρουσιάζονται τα υλικά μοντεσσόρι.

Αποτελεσματικές πρακτικές για την ένταξη

Η εκπαίδευση μοντεσσόρι είναι γνωστή για την έμφαση που δίνει σε ένα περιβάλλον για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, το οποίο μπορεί να είναι εξαιρετικά ωφέλιμο για παιδιά με ειδικές ανάγκες όταν εφαρμόζεται προσεκτικά. Οι εκπαιδευτικοί παρείχαν πληροφορίες για συγκεκριμένες πρακτικές που έχουν αποδειχθεί

αποτελεσματικές στην ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στο περιβάλλον της τάξης του μοντεσσόρι.

Η στρατηγική επιλογή των υλικών μοντεσσόρι είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αντιμετώπιση ποικίλων μαθησιακών αναγκών. Η δασκάλα 1 σημείωσε, "Επιλέγουμε υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με πολλούς τρόπους, επιτρέποντας στα παιδιά να ασχοληθούν μαζί τους σε διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με τις ικανότητές τους. Για παράδειγμα, τα απλά παζλ μπορούν να εισάγουν βασικές έννοιες στα μικρότερα παιδιά ενώ προκαλούν τα μεγαλύτερα παιδιά να σκεφτούν περίπλοκα μοτίβα και σχέσεις." Αυτή η ευελιξία διασφαλίζει ότι τα παιδιά διαφορετικών αναπτυξιακών σταδίων και ικανοτήτων μπορούν να βρουν υλικά που είναι τόσο προσβάσιμα όσο και απαιτητικά.

Η δασκάλα 8 συζήτησε την προσαρμογή των υλικών για να ενισχύσει τη συμπερίληψη, "Για παιδιά με προβλήματα όρασης, χρησιμοποιούμε υλικά με χρώματα υψηλής αντίθεσης και ξεχωριστές υφές. Αυτό επιτρέπει σε αυτούς τους μαθητές να συμμετέχουν πλήρως σε δραστηριότητες που διαφορετικά θα μπορούσαν να θεωρήσουν απρόσιτες."

Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα υλικά στην τάξη μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την προσβασιμότητά τους. Η δασκάλα 5 τόνισε τη σημασία της παρουσίασης, "Διασφαλίζουμε πάντα ότι τα υλικά εμφανίζονται στο σωστό ύψος και είναι προσβάσιμα για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων σε αναπηρικά καροτσάκια. Επίσης, ομαδοποιούμε υλικά λογικά για να βοηθήσουμε τα παιδιά με γνωστικές αναπηρίες να πλοηγηθούν στις επιλογές τους πιο εύκολα."

Η δασκάλα 9 τόνισε τη χρήση ατομικών επιδείξεων, "Περνάω χρόνο μεμονωμένα με παιδιά που χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη, δείχνοντάς τους πώς να χρησιμοποιούν κάθε υλικό βήμα προς βήμα. Αυτή η ατομική οδηγία τα βοηθά να αισθάνονται αυτοπεποίθηση και να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία."

Η ενσωμάτωση προσαρμοστικών στρατηγικών μάθησης είναι μια άλλη βασική πρακτική που υποστηρίζει την ένταξη. Η δασκάλα 6 εξήγησε, "Χρησιμοποιούμε τη διδασκαλία των συνομηλίκων, όπου τα παιδιά με πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες

βοηθούν αυτούς που αγωνίζονται. Αυτό όχι μόνο βοηθά το παιδί με αναπηρίες, αλλά ενθαρρύνει επίσης την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες στους συνομηλίκους τους."

Η δασκάλα 2 ανέδειξε τη σημασία των αισθητηριακών προσαρμογών, "Η ενσωμάτωση αισθητηριακών διαλειμμάτων και η χρήση υλικών που διεγείρουν διαφορετικές αισθήσεις μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη για παιδιά με ΔΕΠΥ ή αυτισμό. Αυτές οι στρατηγικές τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται τις αισθητηριακές τους ανάγκες και να παραμείνουν εστιασμένα στις μαθησιακές εργασίες."

Η προώθηση συνεργατικών δραστηριοτήτων όπου τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες μπορεί επίσης να διευκολύνει την ένταξη. Η δασκάλα 7 δήλωσε, "Οι ομαδικές δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε κάθε παιδί να μπορεί να συνεισφέρει ανάλογα με τις δυνατότητές του. Αυτή η συμπερίληψη είναι σημαντική για την οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης και βοηθά στη μείωση του στίγματος που σχετίζεται με την αναπηρία."

Τέλος, οι προσαρμογές στο ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον μπορούν να ενισχύσουν την ένταξη. Οι δασκάλες 3 και 8 συζήτησαν περιβαλλοντικά ζητήματα, "Διαμορφώνουμε τις τάξεις μας για να ελαχιστοποιούμε τους περισπασμούς, κάτι που είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο για παιδιά των οποίων η προσοχή διασπάται εύκολα. Ήσυχες γωνιές, σαφείς και συνεπείς ρουτίνες και οπτικά οργανωμένοι χώροι μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τη μαθησιακή εμπειρία για παιδιά με ειδικές ανάγκες."

Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια ποικιλία πρακτικών για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες. Αυτές οι πρακτικές περιλαμβάνουν τη στοχαστική επιλογή και προσαρμογή υλικών, προσαρμοστικές μεθόδους παρουσίασης, την ενσωμάτωση της μάθησης από ομοτίμους και προσεκτικές περιβαλλοντικές προσαρμογές.

Περιπτωσιολογικές μελέτες και εμπειρίες

Η τάξη μοντεσσόρι είναι ένα δυναμικό περιβάλλον όπου οι μοναδικές προκλήσεις κάθε παιδιού αντιμετωπίζονται με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Εδώ, οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις προσωπικές τους εμπειρίες και περιστατικά σχετικά με την εργασία με παιδιά που αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις, απεικονίζοντας την πρακτική εφαρμογή των μεθόδων και υλικών μοντεσσόρι για την υποστήριξη του μαθησιακού ταξιδιού κάθε μαθητή.

Η δασκάλα 4 μοιράστηκε μια συγκλονιστική ιστορία για τον Λ., ένα παιδί με εγκεφαλική παράλυση: "Ο Λ. δυσκολεύεται με τις λεπτές κινητικές δεξιότητες που απαιτούνται για πολλά παραδοσιακά υλικά μοντεσσόρι. Προσαρμόσαμε αυτές συνδέοντας μεγαλύτερες λαβές και χρησιμοποιώντας λαβές με υφή, που του επέτρεψαν να συμμετέχει πλήρως στις δραστηριότητες της τάξης. Με την πάροδο του χρόνου, ο Λ. όχι μόνο κατέκτησε αυτό το υλικό, αλλά έγινε και μέντορας σε νεότερους μαθητές, βοηθώντας τους να πλοηγηθούν στις δικές τους προκλήσεις.

Η δασκάλα 6 αφηγήθηκε την εμπειρία της με την Ι, η οποία έχει μια διαταραχή αισθητηριακής επεξεργασίας: "Η Ι. κατακλύζεται εύκολα από υψηλή αισθητηριακή είσοδο. Για να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες της, παρουσιάσαμε ένα σχέδιο αισθητηριακής διαμόρφωσης που περιελάμβανε τη χρήση ακουστικών για τον αποκλεισμό υπερβολικού θορύβου και τον προγραμματισμό τακτικών αισθητηριακών διαλειμμάτων με δραστηριότητες. Αυτό τη βοήθησε να ρυθμίσει την αισθητηριακή της συμβολή. Αυτές οι προσαρμογές επέτρεψαν στην Ι. να ασχοληθεί με τους συνομηλίκους της και το εκπαιδευτικό υλικό πιο αποτελεσματικά, βελτιώνοντας σημαντικά την ικανότητά της να συμμετέχει σε ομαδικά μαθήματα και δραστηριότητες.

Η δασκάλα 8 ανέφερε λεπτομερώς τη δουλειά του με τον Ν., ένα παιδί με σύνδρομο Down: "Οι γνωστικές καθυστερήσεις του Ν. τον δυσκόλεψαν αρχικά να συμβαδίσει με τους συνομηλίκους του. Χρησιμοποιήσαμε υλικά μοντεσσόρι που είχαν σχεδιαστεί για να είναι ιδιαίτερα απτικά και οπτικά διεγερτικά, τα οποία τον βοήθησαν να κατανοήσει περίπλοκες έννοιες με τον δικό του ρυθμό. Ενθαρρύναμε ομαδικές δραστηριότητες όπου ο Ν. και οι συμμαθητές του μπορούσαν να μάθουν ο ένας από τον άλλον.

Η δασκάλα 4 περιέγραψε τις προκλήσεις με την μαθήτριά, η οποία παρουσίαζε ενοχλητικές συμπεριφορές: "Η μαθήτριά ήταν ένα έξυπνο παιδί, αλλά τα προβλήματα συμπεριφοράς της συχνά αναστάτωναν την τάξη. Εισαγάγαμε τη δομημένη λήψη επιλογών για να την ενδυναμώσουμε με ελεγχόμενες αποφάσεις όλη την ημέρα, μαζί με σαφείς, συνεπείς συνέπειες και ανταμοιβές. Ενσωματώσαμε επίσης δραστηριότητες ενσυνειδητότητας που τη βοήθησαν να διαχειριστεί τα συναισθήματά της. Αυτές οι στρατηγικές όχι μόνο βελτίωσαν τη συμπεριφορά της, αλλά ενίσχυσαν επίσης τις σχέσεις της με τους συνομηλίκους της, κάνοντας την τάξη έναν χώρο χωρίς αποκλεισμούς για όλους».

Η δασκάλα 8 μίλησε για έναν μαθητή, ένα παιδί με αυτισμό: "Ο μαθητής βρήκε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εξαιρετικά δύσκολες. Για να τον υποστηρίξουμε, προσαρμόσαμε υλικά μοντεσσόρι ώστε να περιλαμβάνουν στοιχεία κοινωνικής ιστορίας και οπτικά χρονοδιαγράμματα, τα οποία τον βοήθησαν να κατανοήσει και να εκτελεί καθημερινές ρουτίνες μαζί με τους συμμαθητές του. Επίσης, φέραμε σε επαφή τον μαθητή με συμμαθητές που είχαν ισχυρές κοινωνικές και ενσυναισθητικές δεξιότητες.

Αυτές οι περιπτωσιολογικές μελέτες απεικονίζουν την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα των μοντεσσोरιανών εκπαιδευτικών στην κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών τους. Μέσω προσεκτικών προσαρμογών, αφοσιωμένης υποστήριξης και καινοτόμου χρήσης υλικών μοντεσσόρι, αυτοί οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να ενσωματώσουν με επιτυχία παιδιά με διάφορες προκλήσεις στις τάξεις τους, προωθώντας ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς που ωφελεί όλους τους μαθητές.

Κεφάλαιο 5^ο : Ανάλυση των ευρημάτων

Ο πρωταρχικός στόχος αυτής της ανάλυσης είναι να διερευνήσει τον προσανατολισμό της ολοκλήρωσης της μεθόδου μοντεσσόρι, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα προσχολικής ηλικίας που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 3-6 ετών. Αυτή η μελέτη επιδιώκει να κατανοήσει πώς οι εκπαιδευτικές πρακτικές και τα υλικά μοντεσσόρι υποστηρίζουν ή εμποδίζουν τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες.

Αυτό το κεφάλαιο οργανώνεται σε τρεις κύριες ενότητες, καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί σε έναν από τους άξονες έρευνας που καθορίζονται στο ερευνητικό πλαίσιο:

Ενότητα 5.1: Πρώτος Άξονας - Προσανατολισμός Ολοκλήρωσης της Μεθόδου μοντεσσόρι. Αυτή η ενότητα θα ασχοληθεί με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μοντεσσόρι ορίζουν την αναπηρία και την ένταξη, την αντιληπτή συνεκπαίδευση των τάξεων μοντεσσόρι, τον αντίκτυπο των μικτών τάξεων και τους ρόλους των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη της ένταξης.

Ενότητα 5.2: Δεύτερος Άξονας - Μοντεσσοριανό Εκπαιδευτικό Υλικό και Ένταξη. Η ανάλυση σε αυτήν την ενότητα θα διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των υλικών μοντεσσόρι στη διευκόλυνση της ενσωμάτωσης, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτών των υλικών που προάγουν τη συμπερίληψη και πώς χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών με και χωρίς αναπηρία.

Ενότητα 5.3: Τρίτος Άξονας - Πρακτική Αξιοποίηση Εκπαιδευτικού Υλικού. Η τελευταία ενότητα θα εξετάσει τις πρακτικές προκλήσεις και τις στρατηγικές που εμπλέκονται στην προσαρμογή των μεθόδων και υλικών μοντεσσόρι για παιδιά με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων λεπτομερών περιπτώσιολογικών μελετών και εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Κάθε ενότητα θα συνθέτει τα δεδομένα της συνέντευξης για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων μοντεσσόρι στη συνεκπαίδευση, επισημαίνοντας τόσο τα δυνατά σημεία όσο και τα σημεία για πιθανή βελτίωση, ενώ παράλληλα θα τα συνδέει με δεδομένα και ευρήματα άλλων

μελετών. Αυτή η προσέγγιση εξασφαλίζει μια ολοκληρωμένη εξέταση των δυνατοτήτων ένταξης του εκπαιδευτικού συστήματος μοντεσσόρι και των υλικών του, ευθυγραμμιζόμενη στενά με τους γενικούς στόχους της έρευνας.

5.1 Πρώτος Άξονας

Αυτή η ενότητα συνθέτει και αναλύει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας μοντεσσόρι σχετικά με τον προσανατολισμό της μεθόδου προς την ένταξη, ιδιαίτερα για παιδιά ηλικίας 3-6 ετών. Η ανάλυση εμπλουτίζεται με τη σύγκριση αυτών των γνώσεων με την υπάρχουσα έρευνα για να παρέχει μια ολοκληρωμένη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η μέθοδος μοντεσσόρι ευθυγραμμίζεται με ευρύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές που στοχεύουν στη συμπερίληψη.

5.1.1 Ορισμοί Αναπηρίας και Ένταξης

Οι εκπαιδευτικοί ορίζουν συνήθως την αναπηρία ενσωματώνοντας τόσο το ιατρικό όσο και το κοινωνικό μοντέλο, υποδεικνύοντας μια ολοκληρωμένη κατανόηση της αναπηρίας τόσο ως φυσική ή ψυχική κατάσταση όσο και ως συνέπεια των κοινωνικών φραγμών που εμποδίζουν την πλήρη συμμετοχή. Αυτή η διπλή προοπτική ευθυγραμμίζεται με τη σύγχρονη βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας ότι η αναπηρία προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών αναπηριών και των κοινωνικών συνθηκών που αναστέλλουν αυτά τα άτομα.

Η ένταξη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ορίζεται ως η διαδικασία και η πρακτική της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως αναπηρίας τους, με τρόπο που τους επιτρέπει να συμμετέχουν πλήρως και δίκαια στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτό περιλαμβάνει τόσο σωματικές όσο και κοινωνικές προσαρμογές που υπερβαίνουν την απλή ενσωμάτωση (τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρίες σε κανονικές τάξεις χωρίς υποστήριξη) για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου όλα τα παιδιά μπορούν να ευδοκιμήσουν.

Οι ορισμοί των εκπαιδευτικών υποδηλώνουν την ανάγκη για εξατομικευμένες στρατηγικές μάθησης που καλύπτουν τις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή. Στις προσαρμογές στο πλαίσιο της μεθόδου μοντεσσόρι, αυτό θα μπορούσε να σημαίνει προσαρμογή υλικών και δραστηριοτήτων για την αποτελεσματική κάλυψη διαφορετικών αναγκών. Η έμφαση στη συμπερίληψη δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διατηρούν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών που να επιτρέπει προσαρμογές με βάση την ανατροφοδότηση των μαθητών και τις εξελισσόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτι που συνδέεται με τα αποτελέσματα των Fleming et al. (2018). Αυτή η ευελιξία βοηθά στην προσαρμογή ενός ευρύτερου φάσματος μαθησιακών στυλ και ικανοτήτων. Τέλος ο ορισμός που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς προωθεί τη χρήση συστημάτων υποστήριξης συνομηλίκων εντός της τάξης. Αυτό ευθυγραμμίζεται με τη διάταξη της τάξης πολλών ηλικιών της μοντεσσόρι, η οποία φυσικά διευκολύνει την καθοδήγηση και την υποστήριξη μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων (Burnett, 1962).

Η έρευνα υποστηρίζει την ανάγκη για ολοκληρωμένους ορισμούς της αναπηρίας και της ένταξης ως βάσης για αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές. Οι Florian και Black-Hawkins (2011) υποστηρίζουν ότι η κατανόηση της αναπηρίας που περιλαμβάνει κοινωνικές διαστάσεις βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τα εμπόδια που μπορούν να αντιμετωπίσουν. Οι Loreman et al. (2005) τονίζουν περαιτέρω ότι η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο τη φυσική παρουσία στην τάξη αλλά και την ουσιαστική συμμετοχή και την επίτευξη εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με αυτό, οι Cumming και Mawdsley (2007) αναφέρουν ότι η συνεκπαίδευση απαιτεί προσαρμογές στις διδακτικές πρακτικές και στο πρόγραμμα σπουδών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτά περιλαμβάνουν την ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης και τη χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών, οι οποίες υποστηρίζονται και οι δύο από ορισμούς παρόμοιους με εκείνους που δίνουν οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν.

5.1.2 Σκοποί και ρόλοι στη συνεκπαίδευση

Οι σκοποί της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς, περιστρέφονται γύρω από πολλούς βασικούς στόχους, καθένας από τους οποίους στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας για όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα για εκείνους με αναπηρίες. Ένας θεμελιώδης στόχος που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι να διασφαλίσουν ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και ωφελημάτων από την εκπαίδευση. Αυτό ευθυγραμμίζεται με την έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση, η οποία επιδιώκει να παρέχει εξατομικευμένους πόρους με βάση τις ανάγκες κάθε μαθητή (Booth & Ainscow, 2002).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της δημιουργίας ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που να είναι υποστηρικτικό και προσαρμοστικό στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει φυσικές προσαρμογές στην τάξη και προσαρμογές του προγράμματος σπουδών που προσαρμόζονται σε διαφορετικά στυλ μάθησης (Loreman, Deppeleer, & Harvey, 2005). Η ένταξη θεωρείται επίσης ως μέσο για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης, όπου τα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες μαθαίνουν το ένα δίπλα στο άλλο, ενθαρρύνοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και κατανόηση (Staub & Peck, 1995). Αυτή η κοινωνική πτυχή είναι κρίσιμη, καθώς συμβάλλει στη μείωση του στίγματος και δημιουργεί μια κοινότητα μαθητών που εκτιμούν τη διαφορετικότητα. Οι δασκάλες υπογραμμίζουν τη δέσμευσή τους να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να αναπτύξουν το πλήρες προσωπικό και ακαδημαϊκό δυναμικό τους. Αυτό περιλαμβάνει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε παιδιού και την παροχή των εργαλείων για να ξεπεράσει τις προκλήσεις του, μια προσέγγιση που υποστηρίζεται έντονα στη βιβλιογραφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Florian, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί είναι επίσης υπεύθυνοι για την προσαρμογή των υλικών και του περιβάλλοντος ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει τη διασφάλιση ότι το υλικό είναι προσβάσιμο σε παιδιά με σωματικές αναπηρίες και την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας ώστε να ταιριάζουν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Montessori, 1966). Έτσι οι εκπαιδευτικοί συχνά

υποστηρίζουν τις ανάγκες των μαθητών τους, τόσο εντός του σχολείου όσο και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτός ο ρόλος περιλαμβάνει τη συνεργασία με γονείς, κι άλλους για να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται για να πετύχουν (Booth & Ainscow, 2002). Δεδομένης της εξελισσόμενης φύσης των εκπαιδευτικών αναγκών και της ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού, οι δασκάλες τονίζουν τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης στις στρατηγικές εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Η ενασχόληση με τη συνεχή μάθηση τους επιτρέπει να μένουν ενημερωμένοι για τις βέλτιστες πρακτικές και την τελευταία έρευνα στην εκπαίδευση (Florian, 2008). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις μοντεσσόρι προσπαθούν να διαμορφώσουν συμπεριληπτική συμπεριφορά. Αυτό περιλαμβάνει την επίδειξη σεβασμού, ενσυναίσθησης και αποδοχής για όλους τους μαθητές, κάτι που βοηθά στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας στην τάξη που αντανακλά αυτές τις αξίες (Lillard, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι ρόλοι που περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς υπογραμμίζουν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στη συνεκπαίδευση. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο αντιμετωπίζει τις ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες, αλλά υποστηρίζει επίσης την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, διευκολύνοντας ένα πραγματικά περιεκτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Lide, 2018). Προσαρμόζοντας συνεχώς τις μεθόδους και τα υλικά τους, υποστηρίζοντας τις ανάγκες των μαθητών τους και διαμορφώνοντας συμπεριληπτική συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή των πρακτικών συνεκπαίδευσης.

5.1.3 Ο Περιεκτικός Προσανατολισμός του Μοντεσσόρι

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η τάξη μοντεσσόρι υποστηρίζει εγγενώς την ένταξη. Οι θεμελιώδεις αρχές της μεθόδου μοντεσσόρι, η αυτοκατευθυνόμενη δραστηριότητα, η πρακτική μάθηση και το δομημένο περιβάλλον, αναφέρονται ως φυσικά ευνοϊκές για πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ότι αυτές οι αρχές επιτρέπουν στα παιδιά διαφόρων

ικανοτήτων να ασχολούνται με τον δικό τους ρυθμό, με τον δικό τους τρόπο, που είναι κρίσιμος για τους μαθητές με αναπηρίες.

Η έμφαση που δίνει η μέθοδος μοντεσσόρι στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι ιδιαίτερα επωφελής για την ένταξη. Επιτρέπει στους μαθητές να επιλέξουν δραστηριότητες που ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, καλύπτοντας έτσι ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών στυλ και δυνατοτήτων. Όπως σημείωσε μία εκπαιδευτικός, «η αυτοκατεύθυνση ενδυναμώνει όλα τα παιδιά, δίνοντάς τους έλεγχο στη μάθησή τους, κάτι που μπορεί να είναι απίστευτα κίνητρο και υποστηρικτικό για παιδιά με ειδικές ανάγκες». (Abbas et al., 2013). Η απτική, πρακτική φύση των υλικών μοντεσσόρι προσελκύει μαθητές που μπορεί να δυσκολεύονται με τις παραδοσιακές μεθόδους μάθησης που βασίζονται σε διαλέξεις. Αυτή η αισθητηριακή προσέγγιση υποστηρίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία ή η ΔΕΠΥ, οι οποίοι επωφελούνται από τη φυσική αλληλεπίδραση με το μαθησιακό υλικό (Montessori, 1966).

Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι χωρίς κατάλληλες προσαρμογές, οι τάξεις μοντεσσόρι μπορούν να παρουσιάσουν προκλήσεις για ένταξη. Συγκεκριμένα, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι να τροποποιούν υλικά και μεθόδους για παιδιά με σημαντικές αναπηρίες, αυτοί οι μαθητές ενδέχεται να μην επωφεληθούν πλήρως από τις μεθόδους μοντεσσόρι, όπως υποστηρίζει κι ο Manner (2007). Μερικές δασκάλες τόνισαν ότι η έλλειψη εξειδικευμένων πόρων για τη συμπλήρωση των παραδοσιακών υλικών μοντεσσόρι μπορεί να εμποδίσει την πλήρη ενσωμάτωση παιδιών με σοβαρές αναπηρίες ή εκείνων που χρειάζονται πιο δομημένη υποστήριξη.

Αρκετά χαρακτηριστικά της μεθόδου μοντεσσόρι είναι ιδιαίτερα επιδραστικά όσον αφορά την προώθηση ή την παρεμπόδιση της ενσωμάτωσης μέσα στην τάξη. Η φύση μικτών τάξεων προωθεί τις σχέσεις καθοδήγησης μεταξύ μεγαλύτερων και νεότερων μαθητών. Οι μεγαλύτεροι μαθητές συχνά βοηθούν τους νεότερους, κάτι που μπορεί να είναι ωφέλιμο και για τις δύο ομάδες. Τα μικρότερα παιδιά λαμβάνουν εξατομικευμένη προσοχή και τα μεγαλύτερα παιδιά ενισχύουν τη μάθησή τους

διδάσκοντας τους άλλους. Αυτή η διάταξη προωθεί ένα περιβάλλον μάθησης όπου τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τις ατομικές διαφορές (Katz & Chard, 1989).

Η τάξη μοντεσσόρι έχει σχεδιαστεί για να είναι τακτοποιημένη και προσβάσιμη σε όλα τα παιδιά. Η διάταξη του μαθησιακού υλικού σε ύψη κατάλληλα για το παιδί και το ακατάστατο περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες (Montessori, 1966). Ενώ το πρόγραμμα σπουδών μοντεσσόρι έχει σχεδιαστεί για να είναι ευέλικτο, στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την έλλειψη δομημένης προσαρμογής του προγράμματος σπουδών για παιδιά με γνωστικές αναπηρίες μπορεί να είναι περιορισμός, κάτι που συνδέεται με τις προτάσεις του Lindenfors (2007). Για τους μαθητές που χρειάζονται ιδιαίτερα δομημένες μαθησιακές εμπειρίες, η ανοιχτή προσέγγιση μοντεσσόρι μπορεί να είναι προκλητική, εκτός εάν γίνουν συγκεκριμένες προσαρμογές.

5.1.4 Ο αντίκτυπος των μικτών ηλικιών

Οι μικτές ηλικίες αποτελούν θεμελιώδες στοιχείο της εκπαίδευσης μοντεσσόρι, θέτοντας μοναδικά οφέλη και προκλήσεις για τη συμπερίληψη. Αυτά τα περιβάλλοντα προορίζονται να αντικατοπτρίζουν τις φυσικές κοινωνικές δομές έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου άτομα διαφορετικών ηλικιών και ικανοτήτων αλληλεπιδρούν και μαθαίνουν το ένα από το άλλο.

Ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη που παρατηρούνται στις μικτές τάξεις είναι η φυσική ευκαιρία για μάθηση και καθοδήγηση από ομοτίμους που εμφανίζεται μεταξύ μεγαλύτερων και νεότερων μαθητών στο οποίο στέκονται οι δασκάλες όπως και η έρευνα της Αγγούρια (2018). Οι μεγαλύτεροι μαθητές συχνά αναλαμβάνουν διδακτικό ρόλο, ο οποίος ενισχύει τις γνώσεις τους και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, ενώ οι νεότεροι μαθητές επωφελούνται από την καθοδήγηση και τη μοντελοποίηση από τους μεγαλύτερους συνομηλίκους τους. Αυτή η δυναμική είναι ιδιαίτερα επωφέλης για τα παιδιά με αναπηρίες που ενδέχεται να λάβουν πιο εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη από συνομηλίκους σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τους Katz & Chard (1989), η καθοδήγηση από

συνομηλικούς σε περιβάλλοντα μικτών τάξεων ενισχύει την ενσυναίσθηση και την κοινωνική κατανόηση σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, προάγοντας μια κουλτούρα της τάξης χωρίς αποκλεισμούς.

Αυτές οι αίθουσες διδασκαλίας προωθούν επίσης βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες μεταξύ των μαθητών. Καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ των ηλικιακών διαφορών, αναπτύσσουν πιο εξελιγμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση των μεγαλύτερων μαθητών, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά μαθαίνουν την υπομονή και τις δεξιότητες φροντίδας. Ο Lillard (2013) προτείνει ότι οι μικτές τάξεις καλλιεργούν μια αίσθηση κοινότητας όπου τα παιδιά αισθάνονται πιο συνδεδεμένα και υπεύθυνα το ένα για το άλλο, μειώνοντας τα συναισθήματα απομόνωσης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Η δομή μικτών τάξεων υποστηρίζει τη μοντεσσοριανή φιλοσοφία της παρακολούθησης του παιδιού, επιτρέποντας στους μαθητές να προοδεύουν με τον δικό τους ρυθμό χωρίς στίγμα. Αυτή η πτυχή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι μπορεί να μην συμβαδίζουν με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλικούς σε μια τάξη της ίδιας ηλικίας. Η εξατομικευμένη προσέγγιση της μεθόδου μοντεσσόρι διασφαλίζει ότι αυτοί οι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν να προοδεύουν με βάση τις προσωπικές τους μαθησιακές τροχιές (Montessori, 1966).

Ενώ η καθοδήγηση των μεγαλύτερων μαθητών είναι ευεργετική, υπάρχει ο κίνδυνος υπερβολικής εξάρτησης από αυτούς τους μαθητές για να βοηθήσουν τους νεότερους συμμαθητές τους, ενδεχομένως εις βάρος των δικών τους ευκαιριών μάθησης (Jones, 2006). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξισορροπήσουν τις διδακτικές ευθύνες των μεγαλύτερων μαθητών για να αποτρέψουν την εξουθένωση και να διασφαλίσουν ότι οι ακαδημαϊκές τους ανάγκες αντιμετωπίζονται επίσης (Florian, 2008). Η αποτελεσματική διαχείριση μιας μικτής τάξης, ειδικά μιας τάξης που περιλαμβάνει μαθητές με αναπηρίες, απαιτεί υψηλά επίπεδα ετοιμότητας εκπαιδευτικών και επαγγελματικής εξέλιξης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι έμπειροι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης και στην προσαρμοστική

χρήση των υλικών μοντεσσόρι για να υποστηρίξουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και στυλ μάθησης (Turner & Katic, 2019).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι, ενώ οι μικτές τάξεις σε περιβάλλοντα μοντεσσόρι προσφέρουν σημαντικά οφέλη για τη συμπερίληψη, η επιτυχία τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του δασκάλου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις διαφορετικές ανάγκες της τάξης. Αυτά τα περιβάλλοντα μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική συνοχή και να προσφέρουν μια πιο εξατομικευμένη μαθησιακή εμπειρία, αλλά απαιτούν επίσης προσεκτική δομή και πόρους για τη βελτιστοποίηση των οφελών για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες. Η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η κατάλληλη κατανομή των πόρων είναι ουσιαστικής σημασίας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και τη μεγιστοποίηση των πιθανών οφελών των μαθημάτων μοντεσσόρι σε μικτές τάξεις.

5.1.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στα περιβάλλοντα μοντεσσόρι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός όχι μόνο στην παροχή περιεχομένου αλλά στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτή η ενότητα διερευνά πώς οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν και προσαρμόζουν τις μεθόδους και τα υλικά τους για να δημιουργήσουν μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς.

Οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με κάτι περισσότερο από τη διδασκαλία δημιουργούν και διατηρούν ένα μαθησιακό περιβάλλον που προσαρμόζεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει τη διευθέτηση φυσικών χώρων που είναι προσβάσιμοι σε μαθητές με σωματικές αναπηρίες και την τροποποίηση των παραδοσιακών υλικών μοντεσσόρι ώστε να είναι πιο περιεκτικά κάτι το οποίο επεσήμαναν και οι Ameterep & Anastasiou (2015). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μεγαλύτερες, πιο απτικές εκδόσεις υλικών για μαθητές με προβλήματα όρασης ή να ενσωματώσουν τεχνολογία για να βοηθήσουν

άτομα με προβλήματα ακοής. Ο στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι κάθε μαθητής μπορεί να ασχοληθεί με το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεσματικά και ανεξάρτητα.

Ένα βασικό συστατικό της μεθόδου μοντεσσόρι είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία γίνεται ιδιαίτερα κρίσιμη σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε μαθητή και προσαρμόζουν ανάλογα την εκπαιδευτική προσέγγιση. Αυτό μπορεί να σημαίνει προσαρμογή της πολυπλοκότητας των εργασιών, προσφορά περισσότερων ατομικών χρόνων ή χρήση εξειδικευμένων εργαλείων για τη διευκόλυνση της μάθησης. Όπως σημειώνουν οι Williams & Keith (2000), τέτοιες εξατομικευμένες προσεγγίσεις βοηθούν στην ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν και της επιτυχίας σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες.

Οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους που ενισχύουν τη μάθηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε τάξεις μεικτών ηλικιών, οι μεγαλύτεροι μαθητές ενθαρρύνονται να βοηθήσουν τους νεότερους, κάτι που μπορεί να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Αυτό όχι μόνο βοηθά την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη αλλά επίσης ενισχύει τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και την ένταξή τους στην κοινότητα της τάξης, εύρημα που ακολουθεί τα συμπεράσματα των Gustafsson et al. (2018). Η υποστηριζόμενη από ομοτίμους μάθηση ευθυγραμμίζεται με τη θεωρία κοινωνικής ανάπτυξης του Vygotsky, η οποία δίνει έμφαση στο ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική ανάπτυξη.

Η προσαρμογή των υλικών μοντεσσόρι είναι ένα κρίσιμο έργο για τους εκπαιδευτικούς που στοχεύουν στην εφαρμογή πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την αλλαγή του μεγέθους, της χρωματικής αντίθεσης ή της υφής των υλικών για την εξυπηρέτηση των μαθητών με αισθητηριακές ή σωματικές αναπηρίες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να είναι δημιουργικοί στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζουν αυτά τα υλικά για να διασφαλίσουν ότι είναι προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές. Για παράδειγμα, η ενσωμάτωση ετικετών Braille ή ηχητικών περιγραφών μπορεί να κάνει σημαντική διαφορά για τους μαθητές με προβλήματα όρασης.

5.2 Δεύτερος Άξονας: Μοντεσσοριανό Εκπαιδευτικό Υλικό και Ένταξη

Αυτή η ενότητα εμβαθύνει στον ρόλο του υλικού μοντεσσόρι στην ενίσχυση της ένταξης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που παρέχεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες. Τα υλικά μοντεσσόρι έχουν σχεδιαστεί για να είναι πολυαισθητηριακά, χειριστικά και αυτοδιορθωτικά— χαρακτηριστικά που υποστηρίζουν εγγενώς διαφορετικές ανάγκες μάθησης και προωθούν την ανεξάρτητη μάθηση. Αυτά τα υλικά και πρακτικά εργαλεία καθημερινότητας, επιτρέπουν στα παιδιά να εξερευνήσουν έννοιες με τον δικό τους ρυθμό και με τον δικό τους τρόπο, κάτι που είναι θεμελιώδες για την προσέγγιση της μεθόδου μοντεσσόρι στην εκπαίδευση (Montessori, 1966; Florian, 2008). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των υλικών για την προώθηση ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό από το πώς παρουσιάζονται και ενσωματώνονται από τον εκπαιδευτικό στο καθημερινό πρόγραμμα σπουδών.

5.2.1 Αποτελεσματικότητα των υλικών μοντεσσόρι

Τα υλικά μοντεσσόρι είναι γνωστά για την αποτελεσματικότητά τους στη διευκόλυνση της ενσωμάτωσης μέσα στην τάξη, ειδικά λόγω του σχεδιασμού τους που καλύπτει διάφορες αισθητηριακές ανάγκες και στυλ μάθησης. Αυτά τα υλικά, από γράμματα από χαρτόνι που παρέχουν απτική ανάδραση έως αλυσίδες σφαιριδίων που παρουσιάζουν οπτικά και σωματικά μαθηματικές έννοιες, ταιριάζουν ιδανικά σε μια ποικιλόμορφη τάξη όπου οι ικανότητες και ο ρυθμός ανάπτυξης των παιδιών ποικίλλουν πολύ.

Οι δασκάλες σημειώνουν συχνά ότι η αυτοδιορθωτική φύση των υλικών μοντεσσόρι επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνούν τη μάθηση ανεξάρτητα χωρίς συνεχή παρέμβαση ενηλίκων, κάτι που είναι σημαντικό για την οικοδόμηση αυτοεκτίμησης και ανθεκτικότητας σε παιδιά με αναπηρίες. Για παράδειγμα, μία εκπαιδευτικός ανέφερε: "Τα παιχνίδια με μπίλιες και με χάντρες όχι μόνο διδάσκουν το μέτρημα, αλλά ενθαρρύνουν επίσης τα παιδιά με προκλήσεις λεπτής κινητικής δεξιότητας να

ασχοληθούν με τη μαθηματική σκέψη με τρόπο απτικό που δεν θα μπορούσαν ποτέ τα παραδοσιακά φύλλα εργασίας." Αυτή η παρατήρηση ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα του Rathunde (2001), ο οποίος προτείνει ότι τέτοια υλικά καλύπτουν φυσικά ποικίλες αναπτυξιακές ανάγκες και προάγουν τη συνεκπαίδευση.

Συγκριτικές μελέτες, όπως αυτές των Banlı & Kocabaş (2022), έχουν δείξει ότι τα καλά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά εργαλεία ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε διάφορα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες. Ο ειδικός σχεδιασμός των υλικών μοντεσσόρι για την ταυτόχρονη εμπλοκή πολλαπλών αισθήσεων υποστηρίζει τις καθολικές αρχές μάθησης σχεδιασμού, οι οποίες προτείνονται από εκπαιδευτικούς ερευνητές όπως ο Lorata et al. (2008) για τη μεγιστοποίηση της προσβασιμότητας.

Ο τρόπος παρουσίασης και πρόσβασης των υλικών μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη χρησιμότητά τους, ιδιαίτερα για τα παιδιά με αναπηρίες. Το σωστά επιδεικνυόμενο και προσβάσιμο υλικό όχι μόνο διασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά επωφελούνται από αυτά τα εκπαιδευτικά εργαλεία αλλά και ενθαρρύνουν ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της φυσικής διάταξης της τάξης για τη βελτίωση της προσβασιμότητας. «Εάν ένας μαθητής που χρησιμοποιεί αναπηρικό καροτσάκι δεν μπορεί να φτάσει στα έγγραφα χαρτιά επειδή βρίσκονται σε ψηλό ράφι, αυτό το εργαλείο γίνεται πηγή αποκλεισμού και όχι μάθησης», σημείωσε μία δάσκαλος. Αυτή η πρακτική γνώση υπογραμμίζει την ανάγκη για στοχαστική διαχείριση της τάξης που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες όλων των μαθητών. Ο αντίκτυπος της παρουσίασης υλικού έχει διερευνηθεί σε ευρύτερη εκπαιδευτική έρευνα, η οποία επιβεβαιώνει ότι η προσβασιμότητα παίζει κρίσιμο ρόλο στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Booth & Ainscow, 2002). Η διασφάλιση ότι τα υλικά είναι εύκολα προσβάσιμα και ότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με το πού και πώς να τα έχουν πρόσβαση, ενθαρρύνει την ανεξαρτησία και την αυτοπεποίθηση, ιδιαίτερα μεταξύ των παιδιών που διαφορετικά μπορεί να αισθάνονται περιθωριοποιημένα λόγω σωματικών ή αισθητηριακών αναπηριών.

5.2.2 Χαρακτηριστικά των υλικών μοντεσσόρι χωρίς αποκλεισμούς

Τα υλικά μοντεσσόρι έχουν σχεδιαστεί για να προσελκύουν τα παιδιά μέσω εμπειριών μάθησης που καλύπτουν μια σειρά από αναπτυξιακές ανάγκες. Ορισμένα υλικά έχουν επισημανθεί από τους εκπαιδευτικούς ως ιδιαίτερα αποτελεσματικά για την προώθηση της συμπερίληψης λόγω της προσαρμοστικότητάς τους και των χαρακτηριστικών που βασίζονται σε αισθήσεις. Αυτά τα υλικά υποστηρίζουν διάφορες πτυχές της μάθησης, από τη γνωστική ανάπτυξη έως τις λεπτές κινητικές δεξιότητες, και είναι απαραίτητα για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς.

Αυτά τα υλικά είναι απτικά, επιτρέποντας στα παιδιά που παλεύουν με τα παραδοσιακά έντυπα μέσα, ιδιαίτερα εκείνα με προβλήματα όρασης ή δυσλεξία, να αισθανθούν το σχήμα των γραμμάτων και των αριθμών μέσω της αφής. Αυτή η πολυαισθητηριακή προσέγγιση διευκολύνει τον αλφαριθμητισμό με τρόπο που δεν το κάνει μόνο η εκτύπωση. Όπως εξήγησε ένας εκπαιδευτικός, «Τα γράμματα από χαρτόνι γεφυρώνουν το χάσμα για τα παιδιά που χρειάζονται κάτι περισσότερο από οπτικές ενδείξεις, προσφέροντάς τους μια φυσική εμπειρία για να εδραιώσουν τη μάθησή τους».

Οι σφαίρες μέτρησης που μπορούν να γίνουν βραχιόλια παρέχουν μια συγκεκριμένη αναπαράσταση αριθμητικών εννοιών, όπως η μέτρηση, η παράλειψη μέτρησης και ακόμη και ο πολλαπλασιασμός όπως δείχνουν στην έρευνά τους και οι Sibel et al. (2016). Αυτό είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο για μαθητές με μαθηματικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσαριθμησία, οι οποίοι επωφελούνται από τη φυσική χειραγώγηση αντικειμένων για την κατανόηση αφηρημένων εννοιών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, «Χρησιμοποιώντας τέτοια παιχνίδια, τα παιδιά βλέπουν οπτικά και σωματικά την εξέλιξη των αριθμών, η οποία απομυθοποιεί τα μαθηματικά και τα καθιστά προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές». Από την άλλη τα παζλ βοηθούν τα παιδιά να μάθουν για διαφορετικά φυτά και τα μέρη τους με πρακτικό τρόπο, κάτι που είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που χρειάζονται συγκεκριμένα παραδείγματα για να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες. Τα μεγάλα,

πολύχρωμα κομμάτια είναι εύκολο στο χειρισμό, βελτιώνοντας την προσβασιμότητα για παιδιά με κινητικές δυσκολίες (Lide, 2018).

Οι χρωματικές πλάκες χρησιμοποιούνται σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αντιστοίχιση και ταξινόμηση διαφορετικών αποχρώσεων, οι οποίες όχι μόνο υποστηρίζουν την οπτική διάκριση, αλλά είναι επίσης αποτελεσματικές για τη διδασκαλία παιδιών με ελλείψεις όρασης χρησιμοποιώντας σαφώς διαφοροποιημένες αποχρώσεις. Αυτά τα εργαλεία, τα οποία περιλαμβάνουν αντικείμενα όπως κουτάλια, πιρούνια και λαβίδες, χρησιμοποιούνται σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν καθημερινές δεξιότητες, όπως αναφέρουν οι Abbas et al., (2018). Είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με σωματικές αναπηρίες, επειδή μπορούν να προσαρμοστούν με τροποποιημένες λαβές για να αναπτύξουν διαφορετικά επίπεδα σωματικής ικανότητας. Οι δασκάλες έχουν σημειώσει: «Οι πρακτικές ασκήσεις ζωής ενδυναμώνουν τα παιδιά να είναι ανεξάρτητα, κάτι που είναι απίστευτα ωφέλιμο για την αυτοεκτίμηση των παιδιών, ειδικά εκείνων με σωματικές προκλήσεις». Σχεδιασμένα για να βελτιώνουν τις αισθήσεις, αυτά τα υλικά, όπως οι κύλινδροι με ήχους ή τα υφάσματα με διάφορες υφές, απευθύνονται σε παιδιά που μαθαίνουν με αισθήσεις, συμπεριλαμβανομένων εκείνων στο φάσμα του αυτισμού (Manner, 2007). Αυτά τα υλικά βοηθούν στη ρύθμιση της αισθητηριακής εισροής, η οποία είναι μια κοινή πρόκληση για παιδιά με διαταραχές αισθητηριακής ολοκλήρωσης.

5.2.3 Παιδαγωγικοί και Εκπαιδευτικοί Στόχοι

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαίδευσης μοντεσσόρι είναι να ενθαρρύνει την ανεξαρτησία στους μαθητές. Τα υλικά μοντεσσόρι έχουν σχεδιαστεί για να διορθώνονται μόνοι τους, κάτι που επιτρέπει στους μαθητές να εργάζονται ανεξάρτητα και να μαθαίνουν να διορθώνουν τα δικά τους λάθη χωρίς συνεχή παρέμβαση ενήλικου. Αυτό χτίζει αυτοπεποίθηση και ανθεκτικότητα, βασικά χαρακτηριστικά για την ακαδημαϊκή και τη ζωή επιτυχία. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι έχουν παρατηρήσει ότι εργασίες όπως η χρήση του πρακτικού υλικού ζωής ή αλλιώς καθημερινής ζωής όχι μόνο διδάσκουν πρακτικές δεξιότητες αλλά επίσης

ενισχύουν τις ικανότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (Kurth et al., 2020).

Τα υλικά, χρησιμοποιούνται για να βελτιώσουν τις αισθητηριακές αντιλήψεις και τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών. Αυτά τα υλικά βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν την προσοχή στη λεπτομέρεια, να ενισχύσουν τις αισθήσεις τους και να κατηγοριοποιήσουν τις πληροφορίες, οι οποίες είναι θεμελιώδεις γνωστικές δεξιότητες (Courtier et al., 2021). Αυτή η προσέγγιση που βασίζεται σε αισθητήρια είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην εμπλοκή μαθητών που μπορεί να μην ανταποκρίνονται εξίσου καλά σε παραδοσιακές λεκτικές ή αφηρημένες παιδαγωγικές.

Η μέθοδος μοντεσσόρι στοχεύει στην καλλιέργεια εγγενών κινήτρων. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι: “τα υλικά επιτρέπουν στα παιδιά να επιλέξουν δραστηριότητες που τα ενδιαφέρουν και τους προσελκύουν φυσικά. Αυτό το αυτοκίνητρο και η δέσμευση είναι κρίσιμα για τη δια βίου μάθηση και την προσαρμοστικότητα όπως αναφέρουν οι Ryan & Deci (2000). Για μαθητές με αναπηρίες, τα υλικά μοντεσσόρι είναι προσαρμοσμένα για να καλύπτουν συγκεκριμένες ανάγκες.

Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί οι ίδιοι είναι επιφορτισμένοι με την τροποποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και του υλικού για τη βελτίωση της προσβασιμότητας. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει προσαρμογή του ύψους των επίπλων, χρήση μεγαλύτερων, ποικίλες λαβές αναφορικά με τα υλικά ή ενσωμάτωση τεχνολογίας σχεδιασμένης για ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις σωματικές ή γνωστικές τους ικανότητες, μπορούν να έχουν πρόσβαση και να επωφεληθούν από την εκπαίδευση μοντεσσόρι (Burnett, 1962). Ένας συγκεκριμένος στόχος για τους μαθητές με αναπηρίες είναι η διευκόλυνση της κοινωνικής τους ένταξης ευρήματα που συνδέονται με την έρευνα των Manner, κα. (2007). Τα υλικά μοντεσσόρι που απαιτούν ή ενθαρρύνουν ομαδικές δραστηριότητες βοηθούν στην επίτευξη αυτού του στόχου. Για παράδειγμα, η ομαδική χρήση των αλυσίδων με χάντρες για μέτρηση ή συνεργατικά παιχνίδια χρησιμοποιώντας τα κομμάτια του παζλ βοτανικής μπορεί

να προωθήσει την αλληλεπίδραση και να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Katz & Chard, 1989).

Συμπερασματικά, ενώ οι γενικοί παιδαγωγικοί στόχοι του υλικού μοντεσσόρι στοχεύουν στην υποστήριξη της ανάπτυξης όλων των μαθητών, οι εξειδικευμένες προσαρμογές είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με αναπηρίες (Marshall, 2017). Αυτές οι προσαρμογές όχι μόνο αφορούν τη σωματική και γνωστική προσβασιμότητα, αλλά δίνουν έμφαση στην κοινωνική ένταξη και ανεξαρτησία, ευθυγραμμίζοντας με τους ευρύτερους εκπαιδευτικούς στόχους που συνηγορούν υπέρ της ισότητας και της ένταξης σε όλα τα μαθησιακά περιβάλλοντα. Όπως προτείνει η έρευνα, αυτές οι πρακτικές δεν είναι μόνο ωφέλιμες για μαθητές με αναπηρίες, αλλά ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία για όλους τους μαθητές, προωθώντας μια πιο συμπονετική και κατανοητή κουλτούρα στην τάξη (Booth & Ainscow, 2002).

5.2.4 Αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών

Τα υλικά μοντεσσόρι έχουν σχεδιαστεί όχι μόνο για να διευκολύνουν την ατομική μάθηση αλλά και για να προάγουν την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών διαφορετικών αναπτυξιακών σταδίων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη. Αυτή η αλληλεπίδραση είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς που εκτιμά τη διαφορετικότητα και τις ευκαιρίες αμοιβαίας μάθησης.

Πολλά υλικά μοντεσσόρι προορίζονται για ομαδικές δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ συνομηλίκων. Για παράδειγμα, μεγάλα παζλ δαπέδου, όπως οι χάρτες, περιλαμβάνουν πολλά παιδιά που εργάζονται μαζί για να ολοκληρώσουν την εργασία. Αυτές οι δραστηριότητες προωθούν φυσικά τις κοινωνικές δεξιότητες καθώς τα παιδιά διαπραγματεύονται ρόλους, λύνουν προβλήματα μαζί και μοιράζονται ανακαλύψεις. Σύμφωνα με την Αγγούρια (2018), μια τέτοια συνεργατική μάθηση όχι μόνο ενισχύει τα γνωστικά αποτελέσματα αλλά

βελτιώνει επίσης τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με διαφορετικές ικανότητες.

Η μέθοδος μοντεσσόρι ενθαρρύνει τα μεγαλύτερα ή πιο ανεπτυγμένα παιδιά να βοηθήσουν τα νεότερα ή λιγότερο προχωρημένους συνομηλίκους τους, κάτι που διευκολύνεται από τον σχεδιασμό των υλικών. Για παράδειγμα, οι αλυσίδες με σφαίρες για μέτρηση χρησιμοποιούνται όχι μόνο για τη διδασκαλία της μέτρησης αλλά και για την εισαγωγή μαθηματικών εννοιών όπως ο πολλαπλασιασμός. Τα μεγαλύτερα παιδιά συχνά εξηγούν αυτές τις έννοιες στους συνομηλίκους τους, ενισχύοντας τις γνώσεις τους και παρέχοντας ανεκτίμητη υποστήριξη στους άλλους. Οι Katz & Chard (1989) τονίζουν ότι η διδασκαλία από ομοτίμους μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την αυτοπεποίθηση των παιδιών με αναπηρίες, καθώς προάγει την αίσθηση του ανήκειν και της συνεισφοράς.

Οι πρακτικές δραστηριότητες ζωής είναι δομημένες με τρόπους που όχι μόνο διδάσκουν δεξιότητες ζωής αλλά απαιτούν επίσης από τα παιδιά να εναλλάσσονται και να βοηθούν το ένα το άλλο όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί. Σε αντιστοιχία με την αναφορά του Wood (2022), δραστηριότητες όπως η προετοιμασία ενός σνακ ή το στρώσιμο ενός τραπεζιού είναι κοινές εργασίες στις τάξεις μοντεσσόρι που απαιτούν συνεργασία και αλληλεπίδραση. Αυτές οι δραστηριότητες είναι ιδιαίτερα ωφέλιμες για παιδιά με αναπτυξιακές καθυστερήσεις ή αναπηρίες, καθώς παρέχουν δομημένους τρόπους αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, ενισχύοντας τόσο τις κοινωνικές όσο και τις πρακτικές δεξιότητες (Florian, 2008).

5.3 Τρίτος Άξονας: Πρακτική Αξιοποίηση Εκπαιδευτικού Υλικού

Αυτή η ενότητα εξετάζει κριτικά την πρακτική χρήση των μεθόδων και υλικών μοντεσσόρι για παιδιά με αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες ή ΑμεΑ. Η προσέγγιση μοντεσσόρι, γνωστή για το πρακτικό μαθησιακό υλικό που βασίζεται σε αισθητήρια και τον εξατομικευμένο ρυθμό, προσφέρει μια μοναδική δυνατότητα συμμετοχής. Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο αυτοί οι εκπαιδευτικοί πόροι προσαρμόζονται και εφαρμόζονται επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητά τους σε περιβάλλοντα

ειδικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία προσαρμογής, προσαρμόζοντας υλικά για να καλύπτουν διαφορετικές ανάγκες μέσω τροποποιήσεων όπως η προσθήκη στοιχείων αφής για μαθητές με προβλήματα όρασης ή απλοποίηση εργασιών για εκείνους με γνωστικές καθυστερήσεις (Θεολογή, 2018). Επιπλέον, η διευθέτηση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, η εξασφάλιση προσβασιμότητας σε όλους τους σταθμούς μάθησης και η χρήση τεχνολογίας για τη βελτίωση της μάθησης όπου χρειάζεται, μπορεί να διευκολύνει ή να εμποδίσει σε μεγάλο βαθμό τη συμπερίληψη όλων των μαθητών (Rathunde, 2001). Αυτός ο άξονας θα διερευνήσει πόσο καλά αυτές οι προσαρμογές εφαρμόζονται στην πράξη, τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε αυτές τις προσπάθειες και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την υπέρβαση τέτοιων εμποδίων, σε συνδυασμό με ευρήματα άλλων ερευνών.

5.3.1 Εμπειρίες με διαφορετικές ανάγκες

Η πρακτική εφαρμογή των υλικών μοντεσσόρι για την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών όλων των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με αναπηρίες, περιλαμβάνει μια σειρά από καινοτόμες στρατηγικές και προσεκτικές προσαρμογές. Οι εκπαιδευτικοί βασίζονται τόσο στις παραδοσιακές μεθόδους μοντεσσόρι όσο και στις σύγχρονες πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς για να διασφαλίσουν ότι οι τάξεις τους εξυπηρετούν αποτελεσματικά κάθε παιδί.

Για παιδιά με προβλήματα όρασης, οι δάσκαλοι προσθέτουν συχνά απτικά στοιχεία στα υλικά. Για παράδειγμα, τα γράμματα από χαρτόνι μπορούν να τροποποιηθούν με διαφορετικές υφές για να υποδηλώνουν διαφορετικούς ήχους, βοηθώντας τα παιδιά με προβλήματα όρασης να ασχοληθούν με τη φωνητική μάθηση. Όπως σημείωσε ένας εκπαιδευτικός, «Χρησιμοποιούμε ποικίλα υλικά στα γράμματα, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να νιώσουν τη διαφορά και να μάθουν φωνητικά μέσω της αφής». Για να βοηθηθούν τα παιδιά με γνωστικές καθυστερήσεις, μερικές φορές απλοποιούνται πολύπλοκα υλικά μοντεσσόρι, όπως ο τριώνυμος κύβος όπως επισημαίνει και ο Jones (2006). Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη μείωση του αριθμού

των στοιχείων ή τη χρωματική τους κωδικοποίηση για ευκολότερη αναγνώριση και χειρισμό, διευκολύνοντας την κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών με ρυθμό κατάλληλο για τις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού.

Για μαθητές με σοβαρές αναπηρίες, τα παραδοσιακά υλικά μοντεσσόρι συχνά συμπληρώνονται με υποστηρικτική τεχνολογία. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει συσκευές παραγωγής ομιλίας για μη λεκτικούς μαθητές ή tablet με εφαρμογές εκμάθησης που ενισχύουν τις έννοιες μοντεσσόρι σε προσβάσιμη μορφή. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ακολουθούν την γενική τάση που καταγράφει ο Lide (2018) σχετικά.

Πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ενθαρρύνουν τη μάθηση με τη βοήθεια συνομηλίκων, όπου τα παιδιά αλληλοβοηθούνται στην κατανόηση και τη χρήση υλικών μοντεσσόρι. Αυτή η μέθοδος όχι μόνο βοηθά στη μάθηση, αλλά ενθαρρύνει επίσης ένα ισχυρό αίσθημα κοινότητας και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μαθητών διαφορετικών ικανοτήτων όπως αναφέρει κι ο Manner (2007).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά σχεδιάζουν ομαδικές δραστηριότητες που απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες από τους συμμετέχοντες, διασφαλίζοντας ότι όλα τα παιδιά μπορούν να συνεισφέρουν ανεξάρτητα από τις σωματικές ή γνωστικές τους ικανότητες. Τέτοιες δραστηριότητες δίνουν έμφαση στη συνεργασία σε σχέση με τα ατομικά επιτεύγματα, τα οποία μπορεί να είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για τους μαθητές με αναπηρίες σύμφωνα με τους Lopata κα. (2005). Αυτές οι πρακτικές αντικατοπτρίζουν ευρύτερες τάσεις στη συνεκπαίδευση, όπως αυτές που περιγράφονται λεπτομερώς στην έρευνα του Florian (2008), η οποία τονίζει την ανάγκη για προσαρμοστικές διδακτικές στρατηγικές που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές απαιτήσεις των μαθητών στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Ομοίως, εμπειρικές μελέτες (π.χ. Katz & Chard, 1989) έχουν δείξει ότι τα περιβάλλοντα που έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα την προσβασιμότητα βελτιώνουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές, όχι μόνο για εκείνους με προσδιορισμένες ανάγκες.

5.3.2 Δομή και προσβασιμότητα της τάξης

Η φυσική και δομική διάταξη των τάξεων διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στον καθορισμό της συμπερίληψής τους, ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο τέτοια περιβάλλοντα επηρεάζουν τη χρήση των υλικών μοντεσσόρι. Οι εκπαιδευτικοί έχουν σημειώσει ότι ο στοχαστικός σχεδιασμός της τάξης όχι μόνο διευκολύνει την προσβασιμότητα αλλά επίσης ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες.

Οι δάσκαλοι τονίζουν τη σημασία μιας προσβάσιμης διάταξης τάξης που να φιλοξενεί μαθητές με μια σειρά από σωματικές ικανότητες. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός περιέγραψε την πραγματοποίηση "προσαρμογών όπως τα χαμηλότερα ράφια για μαθητές με αναπηρικό καροτσάκι και οι ευρύχωρες διατάξεις της τάξης που επιτρέπουν την εύκολη πλοήγηση με βοηθήματα κινητικότητας". Αυτές οι τροποποιήσεις διασφαλίζουν ότι όλα τα παιδιά μπορούν να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό ανεξάρτητα, καλλιεργώντας μια ατμόσφαιρα χωρίς αποκλεισμούς. Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζεται από έρευνα που υποδηλώνει ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά τη μαθησιακή δέσμευση και την επιτυχία, ιδιαίτερα για τους μαθητές με σωματικές αναπηρίες (Lillard & Else-Quest, 2006).

Μια άλλη κρίσιμη πτυχή είναι η προσαρμογή της τάξης ώστε να είναι φιλική προς τις αισθήσεις, η οποία ωφελεί τα παιδιά με διαταραχές αισθητηριακής επεξεργασίας - μια κοινή πάθηση μεταξύ των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Όπως επεσήμανε ένας δάσκαλος, «Χρησιμοποιούμε απαλό φυσικό φωτισμό και ελαχιστοποιούμε τους ακουστικούς περισπασμούς για να δημιουργήσουμε ένα ήρεμο περιβάλλον μάθησης, το οποίο είναι ζωτικής σημασίας για τους μαθητές μας με αισθητηριακές ευαισθησίες». Αυτή η στρατηγική ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα των Katz & Chard (2017), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι αισθητηριακές προσαρμογές μπορούν να μειώσουν τα εμπόδια στη μάθηση για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστηρίζοντας έτσι τη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Η ενσωμάτωση της υποβοηθητικής τεχνολογίας είναι μια άλλη διάσταση όπου η φυσική ρύθμιση μπορεί να επηρεάσει τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τεχνολογίες όπως προγράμματα ανάγνωσης οθόνης για μαθητές με προβλήματα όρασης και προγράμματα ομιλίας σε κείμενο για μαθητές με δυσλεξία. «Η ενσωμάτωση τεχνολογίας μας επέτρεψε να προσαρμόσουμε τις μαθησιακές δραστηριότητες για να ανταποκριθούμε σε διαφορετικές ανάγκες», μοιράστηκε ένας δάσκαλος. Αυτή η μέθοδος ένταξης είναι απαραίτητη καθώς παρέχει εναλλακτικούς τρόπους στους μαθητές να ασχοληθούν με υλικά και έννοιες μοντεσσόρι, διασφαλίζοντας ότι δεν αποκλείονται από ευκαιρίες μάθησης (Lillard, 2013).

Η εργονομία παίζει επίσης σημαντικό ρόλο, με έπιπλα και εργαλεία τάξης που έχουν σχεδιαστεί για να καλύπτουν διάφορες φυσικές ανάγκες. Οι ρυθμιζόμενες επιλογές καθισμάτων και οι προσαρμοσμένοι σταθμοί εργασίας είναι παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο τα περιβάλλοντα μοντεσσόρι μπορούν να προσαρμοστούν στις ατομικές απαιτήσεις των μαθητών. Ένας εκπαιδευτικός εξήγησε: «Τα τραπέζια και οι καρέκλες με ρυθμιζόμενο ύψος είναι απαραίτητα για τη συμπερίληψη, επιτρέποντας στους μαθητές όλων των μεγεθών και ικανοτήτων να εργάζονται άνετα και ανεξάρτητα». Τέτοιες εργονομικές εκτιμήσεις είναι σημαντικά για να διασφαλιστεί ότι οι φυσικοί περιορισμοί δεν εμποδίζουν την ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως σε μαθησιακές δραστηριότητες.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν επίσης τη σημασία της συνεχούς ανατροφοδότησης και βελτίωσης για τη βελτίωση της προσβασιμότητας στην τάξη. Διεξάγουν τακτικές αξιολογήσεις του περιβάλλοντος της τάξης και κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές με βάση τα σχόλια των μαθητών και τις παρατηρούμενες προκλήσεις. Αυτή η δυναμική προσέγγιση διασφαλίζει ότι η διάταξη της τάξης εξελίσσεται για να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με αναπηρίες σύμφωνα με τις απόψεις των Courtier et al. (2021).

5.4 Συνολικά συμπεράσματα

Η έρευνα στον προσανατολισμό της ένταξης της μεθόδου μοντεσσόρι σε προσχολικά περιβάλλοντα για παιδιά ηλικίας 3-6 ετών έχει παράσχει σημαντικές γνώσεις σχετικά με τη συμπερίληψη αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Τα υλικά μοντεσσόρι, που χαρακτηρίζονται από την αισθητηριακή, αυτοδιορθούμενη και πρακτική φύση τους, υποστηρίζουν εγγενώς διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και ενθαρρύνουν ένα περιβάλλον που ευνοεί την ανεξάρτητη εξερεύνηση. Αυτό είναι ιδιαίτερα επωφελές για τα παιδιά με αναπηρίες, τα οποία συχνά απαιτούν πιο προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για να ευδοκιμήσουν. Η έμφαση της μεθόδου στον ατομικό ρυθμό και τα εγγενή κίνητρα ευθυγραμμίζεται καλά με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς, οι οποίες συνηγορούν στην προσαρμογή των μαθησιακών περιβαλλόντων για την κάλυψη των ποικίλων αναγκών των μαθητών. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς στην εκπαίδευση μοντεσσόρι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσαρμοστικότητα και την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και τη φυσική διάταξη της τάξης.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή των μεθόδων μοντεσσόρι σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Η ικανότητα προσαρμογής του υλικού της τάξης για τη βελτίωση της προσβασιμότητάς τους και η προσεκτική παρουσίαση αυτών των υλικών διασφαλίζουν ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στις μαθησιακές δραστηριότητες. Η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη σε στρατηγικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της χρήσης υποστηρικτικής τεχνολογίας. Αυτή η κατάρτιση δίνει τη δυνατότητα στους δασκάλους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες ενός διαφορετικού μαθητικού σώματος. Επιπλέον, η κοινωνική δομή των τάξεων μεικτών ηλικιών στα περιβάλλοντα μοντεσσόρι προάγει ένα φυσικό σύστημα καθοδήγησης και προωθεί μια κοινότητα μαθητών που υποστηρίζει την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη όλων των παιδιών, η οποία είναι απαραίτητη για τη δημιουργία μιας τάξης πραγματικά χωρίς αποκλεισμούς.

Συνοψίζοντας, ενώ η εκπαίδευση μοντεσσόρι προσφέρει ένα ισχυρό πλαίσιο για τη συμπερίληψη, η επιτυχία της στην εξυπηρέτηση των παιδιών με αναπηρίες εξαρτάται από την εφαρμογή συγκεκριμένων προσαρμογών και τη συνεχή ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η ενσωμάτωση των παραδοσιακών πρακτικών μοντεσσόρι με σύγχρονες στρατηγικές χωρίς αποκλεισμούς παρέχει μια δυναμική και ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση που μπορεί να ωφελήσει σημαντικά όλους τους μαθητές. Για να μεγιστοποιηθούν αυτά τα οφέλη, είναι ζωτικής σημασίας για τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις διοικήσεις των σχολείων να υποστηρίξουν αυτές τις προσαρμογές με κατάλληλους πόρους και ευκαιρίες κατάρτισης. Αυτό θα διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί της μοντεσσόρι είναι καλά εξοπλισμένοι για να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης που δεν είναι μόνο περιεκτικά αλλά και ενδυναμωτικά για κάθε μαθητή.

Κεφάλαιο 6^ο : Συζήτηση - Συμπεράσματα

6.1 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας ήταν ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων κι ως εκ τούτου δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις ως προς τα συμπεράσματα της έρευνας. Επιπλέον, το κλίμα οικειότητας μπορεί να βοήθησε την διαδικασία της έρευνας και να βιώσαν οι συνεντευξιαζόμενοι ένα κλίμα ασφάλειας για να καταθέσουν την γνώμη και τις εμπειρίες τους ωστόσο αυτό ασυνείδητα έκανε την ερευνήτρια να μην έχει μια εντελώς ουδέτερη στάση τόσο απέναντι στο θέμα της έρευνας αλλά και στην ανάλυση των τελικών ευρημάτων.

6.2 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Πάνω στο συγκεκριμένο θέμα που ερευνήθηκε έχει ήδη προηγηθεί μια παρεμφερής έρευνα ωστόσο κρίνεται αναγκαίο βάση των αναγκών και των συνεχώς αυξανόμενων μοντεσσοριανών σχολείων να διενεργηθούν κι άλλες έρευνες. Με αυτόν τον τρόπο θα ενδυναμωθεί η γνώση και η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ενταξιακό προσανατολισμό όπου εργάζονται σε μοντεσσοριανά σχολεία και επιπλέον θα αυξηθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον εν γένη.

Μετά από την συγκεκριμένη έρευνα θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί ακόμα το πλαίσιο της μελέτης και να πραγματοποιηθεί μια διαχρονική μελέτη. Η ανάγκη της διαχρονικής μελέτης έγκειται στο γεγονός πως και οι μαθητές σε μια μοντεσσοριανή τάξη βρίσκονται στο ίδιο περιβάλλον , συνήθως, για τρία περίπου έτη, αφού είναι βασική προϋπόθεση οι μεικτές ηλικίες τριών έως έξι ετών. Επιπροσθέτως, να συμμετέχει μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα ώστε να διαμορφωθεί μια συνολικότερη εικόνα και να διαφανούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ζητήματα που ανακύπτουν μέσα σε μια μοντεσσοριανή τάξη και κατά πόσο εν τέλει υιοθετείται ή παρεμποδίζεται ο ενταξιακός προσανατολισμός μέσα σε αυτήν.

6.3 Συνέπειες για την πρακτική

Μία από τις βασικές πρακτικές συνέπειες αυτής της έρευνας είναι η ανάγκη για στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς μοντεσσόρι. Τα αποτελεσματικά προγράμματα κατάρτισης είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με τις δεξιότητες που απαιτούνται για την προσαρμογή των υλικών και των μεθόδων μοντεσσόρι για να φιλοξενήσουν παιδιά με διάφορες αναπηρίες. Αυτή η εκπαίδευση θα πρέπει να καλύπτει μια σειρά ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των διαφοροποιημένων τεχνικών διδασκαλίας, της χρήσης υποβοηθητικής τεχνολογίας και στρατηγικών για την τροποποίηση των παραδοσιακών δραστηριοτήτων μοντεσσόρι ώστε να είναι πιο περιεκτικές. Τα εργαστήρια και τα μαθήματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει επίσης να επικεντρωθούν στην προώθηση της βαθύτερης κατανόησης των δικαιωμάτων αναπηρίας και των αρχών της συνεκπαίδευσης, διασφαλίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο ειδικευμένοι σε πρακτικές μεθοδολογίες αλλά είναι επίσης υποστηρικτές των δικαιωμάτων όλων των μαθητών για πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση.

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν επίσης τη σημασία της κατάλληλης κατανομής πόρων για την ενίσχυση της συνεκπαίδευσης στα σχολεία μοντεσσόρι. Τα σχολεία θα πρέπει να εξετάσουν το ενδεχόμενο επενδύσεων σε προσαρμοστικές τεχνολογίες που μπορούν να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών μοντεσσόρι για να υποστηρίξουν μαθητές με αισθητηριακές, γνωστικές ή σωματικές αναπηρίες. Αυτό περιλαμβάνει εργαλεία απτικής εκμάθησης για μαθητές με προβλήματα όρασης, συσκευές ενίσχυσης ήχου για άτομα με προβλήματα ακοής και προσαρμόσιμα έπιπλα για σωματικές αναπηρίες. Επιπλέον, οι προσαρμογές στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, όπως η δημιουργία χώρων εργασίας προσβάσιμων για αναπηρικά αμαξίδια και ζωνών μάθησης φιλικές προς τις αισθήσεις, μπορούν να κάνουν σημαντική διαφορά στη συμπερίληψη των εκπαιδευτικών πλαισίων.

Επιπλέον, μέσα από την έρευνα διαφαίνεται πως η μοντεσσοριανή εκπαιδευτική μέθοδος και οι μοντεσσοριανές πρακτικές συνάδουν με τις πρακτικές της ενταξιακής

εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, μικρές διαφοροποιήσεις μπορούμε να διακρίνουμε σε αυτές τις δυο προσεγγίσεις και φαίνεται να ακολουθούν έναν κοινό τόπο. Έτσι, γεννάτε το εξής ερώτημα ποια μπορεί να είναι η κύρια διαφορά της προσέγγισης της μοντεσοριανής μεθόδου και της ενταξιακής εκπαίδευσης αφού μπορεί οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν τις ίδιες προκλήσεις στην εκπαιδευτική πράξη. Σύμφωνα με αυτή την προοπτική θα μπορούσε να σταθεί ως εφιαλτήριο για μια νέα έρευνα πάνω στο πεδίο.

Επίλογος

Αυτή η έρευνα διερεύνησε συστηματικά τον προσανατολισμό της ολοκλήρωσης της μεθόδου μοντεσσόρι, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα προσχολικής ηλικίας που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 3-6 ετών. Τα βασικά ευρήματα υπογραμμίζουν τα εγγενή πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης μοντεσσόρι στην προώθηση της συμπεριληπτικότητας, καθώς και τονίζουν τομείς στους οποίους είναι απαραίτητες βελτιώσεις για την κάλυψη των σύγχρονων εκπαιδευτικών προτύπων προσβασιμότητας και ενσωμάτωσης.

Τα υλικά και η παιδαγωγική μοντεσσόρι υποστηρίζουν εγγενώς τη συνεκπαίδευση μέσω του σχεδιασμού τους για να καλύπτουν μεμονωμένα στυλ και ρυθμούς μάθησης. Αυτή η προσαρμοστικότητα όχι μόνο διευκολύνει τις εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες αλλά επίσης ενισχύει την αισθητηριακή ανάπτυξη και την ανεξάρτητη μάθηση, κρίσιμα στοιχεία της συνεκπαίδευσης. Οι προσαρμογές στη φυσική και δομική διάταξη των αιθουσών διδασκαλίας είναι απαραίτητες για τη μεγιστοποίηση της προσβασιμότητας της εκπαίδευσης μοντεσσόρι. Σε σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά μοντέλα, η εκπαίδευση μοντεσσόρι προσφέρει μοναδικά πλεονεκτήματα όσον αφορά την προώθηση των φυσικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους και τις εξατομικευμένες ευκαιρίες μάθησης. Ωστόσο, υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης, ιδιαίτερα στη συστηματική ενσωμάτωση των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για Μάθηση για την περαιτέρω ενίσχυση της συμπερίληψης.

Συνοψίζοντας, ενώ η εκπαίδευση μοντεσσόρι ευθυγραμμίζεται εγγενώς με πολλές αρχές της συνεκπαίδευσης, υπάρχουν περιθώρια για σημαντική βελτίωση ώστε να αξιοποιηθούν πλήρως οι δυνατότητές της στην εξυπηρέτηση ενός διαφορετικού μαθητικού πληθυσμού. Αυτή η έρευνα όχι μόνο επιβεβαιώνει τα πλεονεκτήματα της μεθόδου μοντεσσόρι αλλά εξετάζει κριτικά τους τομείς προς ανάπτυξη, παρέχοντας μια βάση για μελλοντικές βελτιώσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα μοντεσσόρι παγκοσμίως.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abbas, A., Tahir, A. G., & Ghazali, G. A. (2013). MONTESSORI AND KINDERGARTEN SYSTEM OF EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND LANGUAGE SKILLS OF CHILDREN. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(12), 17-24.

Abosi, O., & Koay, T. L. (2008). Attaining Development Goals of Children with Disabilities: Implications for Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 1-10.

Ametepee, L. K., & Anastasiou, D. (2015). Special and inclusive education in Ghana: Status and progress, challenges and implications. *International Journal of Educational Development*, 41, 143-152.

Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2017). A social constructionist approach to disability: Implications for special education. In *Exploring Education* (pp. 365-382). Routledge.

Andrews, E. E. (2017). Disability models. *Practical psychology in medical rehabilitation*, 77-83.

Archer, M. (1996). Social integration and system integration: developing the distinction. *Sociology*, 30(4), 679-699.

Bal, A. P. (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63).

Barnes, C. (2019). Understanding the social model of disability: Past, present and future. In *Routledge handbook of disability studies* (pp. 14-31). Routledge.

Berghs, M., Atkin, K., Hatton, C., & Thomas, C. (2019). Do disabled people need a stronger social model: a social model of human rights?. *Disability & Society*, 34(7-8), 1034-1039.

Berkman, L. F., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social science & medicine*, 51(6), 843-857.

Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K. A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In *Inclusive education: Global issues and controversies* (pp. 127-146). Brill.

Burnett, A. (1962). Montessori education today and yesterday. *The Elementary School Journal*, 63(2), 71-77.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). London: Routledge Falmer.

Courtier, P., Gardes, M. L., Van der Henst, J. B., Noveck, I. A., Croset, M. C., Epinat-Duclos, J., ... & Prado, J. (2021). Effects of Montessori education on the academic, cognitive, and social development of disadvantaged preschoolers: A randomized controlled study in the French public-school system. *Child Development*, 92(5), 2069-2088.

Degener, T. (2017). A new human rights model of disability. In *The United Nations convention on the rights of persons with disabilities: A commentary* (pp. 41-59). Springer International Publishing.

Degener, T. (2017). A new human rights model of disability. In *The United Nations convention on the rights of persons with disabilities: A commentary* (pp. 41-59). Springer International Publishing.

Domović, V., Vidović Vlasta, V., & Bouillet, D. (2017). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 175-190.

Ferreira, M. (2022). A theoretical essay about inclusion and the role of teachers in building an inclusive education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(3), 97-104.

Finkelstein, V. (2001). The social model of disability repossessed. *Manchester Coalition of Disabled People, 1*, 1-5.

Fleming, D. J., Culclasure, B. T., Warren, H., & Riga, G. (2023). The challenges and opportunities of implementing Montessori education in the public sector. *Journal of Montessori Research & Education, 4*(1), 1-16.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of teacher education, 39*(1), 17-32.

Fortin, M. (2008). Perspectives on organizational justice: concept clarification, social context integration, time and links with morality. *International Journal of Management Reviews, 10*(2), 93-126.

Gibbs, K., & McKay, L. (2021). Differentiated teaching practices of Australian mainstream classroom teachers: A systematic review and thematic analysis. *International Journal of Educational Research, 109*, 101799.

Hodkinson, A. (2011). Inclusion: a defining definition?. *Power and Education, 3*(2), 179-185.

Hodkinson, A., & Vickerman, P. (2016). Inclusion: defining definitions. In *Inclusive Education* (pp. 7-13). Routledge.

Hogan, A. J. (2019). Social and medical models of disability and mental health: evolution and renewal. *CMAJ, 191*(1), E16-E18.

Jansen, W. S., Otten, S., Van der Zee, K. I., & Jans, L. (2014). Inclusion: Conceptualization and measurement. *European journal of social psychology, 44*(4), 370-385.

Jenson, K. (2018). Discourses of disability and inclusive education. *He Kupu, 5*(4).

Jones, A. (2006). Montessori education in America: An analysis of research conducted from 2000-2005. *Williamsburg, VA: William and Mary University.*

Kovač, V. B., & Vaala, B. L. (2021). Educational inclusion and belonging: a conceptual analysis and implications for practice. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1205-1219.

Kruse, S., & Dederling, K. (2018). The idea of inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany. *Improving schools*, 21(1), 19-31.

Kurth, J. A., Miller, A. L., & Toews, S. G. (2020). Preparing for and implementing effective inclusive education with participation plans. *TEACHING Exceptional Children*, 53(2), 140-149.

Kisar Koramaz, E. (2014). The spatial context of social integration. *Social indicators research*, 119, 49-71.

Lang, J. C. (2004). Social context and social capital as enablers of knowledge integration. *Journal of knowledge management*, 8(3), 89-105.

Levitt, J. M. (2017). Exploring how the social model of disability can be re-invigorated: In response to Mike Oliver. *Disability & Society*, 32(4), 589-594.

Lide, A. (2018). Montessori Education: What Is Its Relationship with the Emerging Worldview?. *Journal of Conscious Evolution*, 8(8), 5.

Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating montessori education. *science*, 313(5795), 1893-1894.

Lindfors, P. (2007). Studying students in Montessori schools. *Science*, 315(5812), 596-597.

Lopata, C., Wallace, N. V., & Finn, K. V. (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of research in childhood education*, 20(1), 5-13.

Manner, J. C. (2007). Montessori vs. Traditional Education in the Public Sector: Seeking Appropriate Comparisons of Academic Achievement. In *Forum on Public Policy Online* (Vol. 2007, No. 2, p. n2). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.

Mertens, D. M. (2009). *Transformative Research and Evaluation*. New York, NY: Guilford

Montessori Jr, M. M. (1976). *Education for Human Development: Understanding Montessori*.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Macmillan.

Petasis, A. (2019). Discrepancies of the medical, social and biopsychosocial models of disability; a comprehensive theoretical framework. *The International Journal of Business Management and Technology*, 3(4), 42-54.

Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.

Rathunde, K. (2001). Montessori education and optimal experience: A framework for new research. *NAMTA JOURNAL*, 26(1), 11-44.

Rawal, N. (2018). Social inclusion and exclusion: A review. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 2, 161-180.

Retief, M., & Letšosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 74(1).

Riddle, C. A. (2020). Why we do not need a 'stronger' social model of disability. *Disability & Society*, 35(9), 1509-1513.

Riddle, C. A. (2020). Why we do not need a 'stronger' social model of disability. *Disability & Society*, 35(9), 1509-1513.

Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 47-51.

Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education?. *Education in the North*.

- Roush, S. E. (2017). Consideration of disability from the perspective of the medical model. *Bioarchaeology of Impairment and Disability: Theoretical, Ethnohistorical, and Methodological Perspectives*, 39-55.
- Samaha, A. M. (2007). What good is the social model of disability?. *The University of Chicago Law Review*, 74(4), 1251-1308.
- Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. *The disability studies reader*, 2(3), 197-204.
- Shakespeare, T. (2010). *Disability Rights and Wrongs Revisited*. Routledge.
- Soldevila Pérez, J., Naranjo Llanos, M., & Muntaner Guasp, J. J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula abierta*.
- Stein, M. A. (2017). Disability human rights. In *Nussbaum and law* (pp. 3-49). Routledge.
- Tregaskis, C. (2002). Social model theory: The story so far. *Disability & Society*, 17(4), 457-470.
- Wood, B. (2022). *Μοντεσσόρι-60 παιχνίδια και δραστηριότητες για μικρά παιδιά*. Metaichmio Publications.
- Woods, R. (2017). Exploring how the social model of disability can be re-invigorated for autism: In response to Jonathan Levitt. *Disability & society*, 32(7), 1090-1095.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- World Health Organization. (2001). *The Biopsychosocial Model of Health and Disease. New Framework for Understanding*.
- Wright, N., & Stickley, T. (2013). Concepts of social inclusion, exclusion and mental health: a review of the international literature. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 20(1), 71-81.

Zarb, G. (1995). Modelling the social model of disability. *Critical Public Health*, 6(2), 21-29.

Ziegler, M. E. (2020). Disabling language: why legal terminology should comport with a social model of disability. *BCL Rev.*, 61, 1183.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αγγούρια, Ε. (2018). Οι παιδαγωγικές απόψεις της Μαρία Μοντεσσόρι και οι επιρροές τους στην σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση.

Δεμήρ, Μ., Ανδρέου, Α., & Μαλιδάκι, Π. (2020). Συγκριτική προσέγγιση και παιδαγωγικές πρακτικές των μοντέλων Montessori, Waldorfkindergarten και Waldkindergarten.

Θεολογή, Δ. (2018). Το παιδαγωγικό υλικό της Μ. Μοντεσσόρι και η χρήση του σε άτομα με αναπηρίες.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

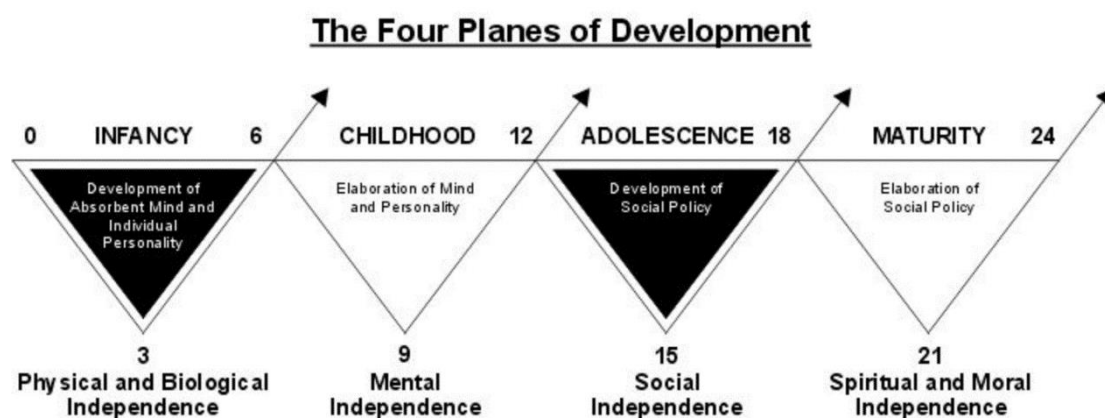
Κυριαζή Κ. (2009). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρονάκη, Μ. (2018). Τα διαφορετικά μοντέλα για την εκπαίδευση, η αποϊδρυματοποίηση της μόρφωσης και η σχέση τους με τον χώρο. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;*, 1, 216-229.

Παράρτημα

Παράρτημα 1 :

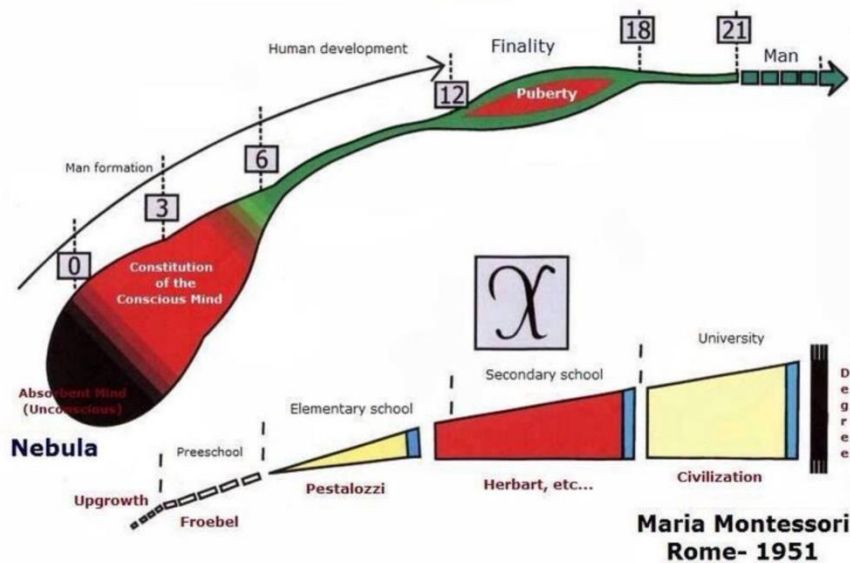
Τα 4 Στάδια Ανάπτυξης σύμφωνα με την Dr. Maria Montessori ²



Νηπιακή ηλικία 0 – 6 ετών Φυσική και βιολογική ανεξαρτησία	Παιδική ηλικία 6 – 12 ετών Ψυχική ανεξαρτησία	Εφηβεία 12 – 18 ετών Κοινωνική ανεξαρτησία	Ωριμότητα 18 – 24 ετών Πνευματική και ηθική ανεξαρτησία
--	--	---	--

² <https://amiusa.org/families/childs-development/>

**Four stages of development
The Bulb**



Τα 4 Στάδια
Ανάπτυξης σύμφωνα
με την Dr. Maria
Montessori

(όπως τα παρομοίασε
με την ανάπτυξη του
βολβού)

Παράρτημα 2:

Οδηγός Συνέντευξης

ΜΕΡΟΣ Ι: Δημογραφικά στοιχεία

Ερώτηση Ι.1 Φύλο

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Άνδρας	
Γυναίκα	

Ερώτηση Ι.2 Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε;

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

18-25 26-35 36- 45 46+

Ερώτηση Ι.3 Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Ανύπαντρος - η	
Παντρεμένος – η	

Διαζευγμένος – η	
Χήρος -α	

Ερώτηση 1.4 Το μορφωτικό σας επίπεδο σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες ανήκει;

(Απαντήστε βάζοντας ένα **X** στο αντίστοιχο κουτάκι)

ΙΕΚ – Ανώτερη Σχολή	
ΤΕΙ – Πανεπιστήμιο	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	

(Να δοθούν επακριβώς τίτλοι σπουδών)

Ερώτηση 1.5 Ποια είναι η εκπαίδευσή σας σύμφωνα με την μέθοδο Μοντεσσόρι;

(Απαντήστε βάζοντας ένα **X** στο αντίστοιχο κουτάκι)

AMI 3- 6 ετών Βοηθού παιδαγωγού	
---------------------------------	--

AMI 3-6 ετών Μοντεσσοριανού παιδαγωγού (full course)	
Σεμινάριο Μοντεσσόρι	

Άλλο: _____

Ερώτηση 1.6 Πόσα είναι τα χρόνια εμπειρίας σας μέσα σε μια μοντεσσοριανή τάξη (3 -6 ετών);

(Απαντήστε βάζοντας ένα **X** στο αντίστοιχο κουτάκι)

0-3 4-6 7+ Άλλο : _____

Μέρος II: Ερωτήσεις Έκφρασης Γνώμης

1^{ος} Άξονας

Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε μοντεσσοριανές τάξεις 3-6 ετών αναφορικά με το ενταξιακό προσανατολισμό της Μοντεσσοριανής μεθόδου.

1. Πώς θα προσδιορίζατε την αναπηρία;

2. Πώς θα προσδιορίζατε την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης; Τι σημαίνει δηλαδή για εσάς η ένταξη και ποιους πιστεύετε ότι αφορά;
3. Ποιον/ους θεωρείτε βασικό/ους σκοπό/ους της ενταξιακής εκπαίδευσης;
4. Τι πιστεύετε ότι παίζει ρόλο στην ένταξη; Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν την ένταξη; Τι μπορεί να λειτουργεί ως εμπόδιο;
5. Από αυτά που αναφέρατε, τι πιστεύετε ότι ισχύει για μια μοντεσσοριανή τάξη;
6. Θεωρείτε ότι μια μοντεσσοριανή τάξη έχει ενταξιακό προσανατολισμό; Γιατί ναι/ γιατί όχι;
7. Πώς επιδιώκεται η ένταξη μέσα σε μια μοντεσσοριανή τάξη;
8. Ποια είναι για εσάς τα χαρακτηριστικά της μοντεσσοριανής εκπαιδευτικής μεθόδου που προάγουν ή δυσχαιρένουν τον ενταξιακό προσανατολισμό;
9. Θεωρείτε ότι οι μεικτές ηλικίες των παιδιών βοηθούν στον ενταξιακό χαρακτήρα, κι αν ναι με ποιον τρόπο κατά την γνώμη σας;
10. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του παιδαγωγού στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης και ιδιαιτέρως στην μοντεσσοριανή μέθοδο;

2^{ος} Άξονας

Το μοντεσσοριανό εκπαιδευτικό υλικό βοηθάει ή όχι στον ενταξιακό προσανατολισμό των παιδιών.

1. Πιστεύετε ότι το μοντεσσοριανό υλικό προάγει ή δυσχεραίνει τον ενταξιακό προσανατολισμό των παιδιών;
2. Ο τρόπος παρουσίασης του μοντεσσοριανού υλικού πιστεύετε ότι προάγει ή δυσχεραίνει τον ενταξιακό προσανατολισμό των παιδιών;
3. Ποιο υλικό, κατά την γνώμη σας, είναι αυτό που βοηθάει στον ενταξιακό χαρακτήρα;
4. Ποια πιστεύετε είναι τα χαρακτηριστικά, κατά την γνώμη σας, που κάνουν ή όχι το μοντεσσοριανό υλικό ενταξιακό;
5. Με ποιον τρόπο ορίζετε τους παιδαγωγικούς σας στόχους αναφορικά με το μοντεσσοριανό υλικό;
6. Πως ορίζετε τους παιδαγωγικούς σας στόχους για τους μαθητές με αναπηρία;
7. Πιστεύετε πως το μοντεσσοριανό υλικό βοηθάει ή όχι στην διάδραση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης;

3^{ος} Άξονας

Υπάρχουν παιδιά με δυσκολίες , μαθησιακές δυσκολίες ή ΑμεΑ που να μπορούν να αξιοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό.

1. Είχατε ή έχετε δουλέψει στην τάξη σας με παιδιά με δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες ή ΑμεΑ;
2. Στην παρούσα διαμορφωμένη τάξη σας υπάρχει / υπάρχουν παιδί /παιδιά με δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες ή ΑμεΑ;
3. Πιστεύετε πως η δομή της τάξης σας αφήνει τα παιδιά με δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες ή ΑμεΑ να αξιοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό;
4. Ποια πιστεύετε είναι η πρακτική η οποία βοηθάει περισσότερο στην ένταξη των παιδιών όπως ελεύθερη επιλογή υλικού, παρουσίαση υλικού, κύκλοι κοινωνικής αγωγής, η παρατήρηση κ.ά.
5. Πείτε μας τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθείτε στην μοντεσσοριανή εκπαίδευση.
6. Πείτε μας μια εμπειρία σας σε σχέση με ένα παιδί που είχατε στην τάξη σας και αντιμετώπιζε κάποια δυσκολία.