

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Ειδικής Αγωγής



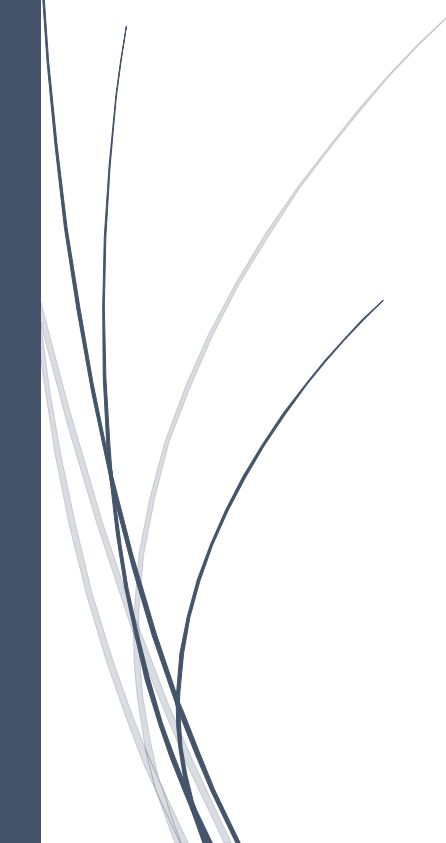
**Εργαστήρια δεξιοτήτων στην  
προσχολική εκπαίδευση: απόψεις και  
εμπειρίες εκπαιδευτικών προσχολικής  
εκπαίδευσης αναφορικά με τον  
ενταξιακό τους προσανατολισμό**

Διπλωματική εργασία

Φοιτήτρια:  
Ντζιαβίδα Ευαγγελία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:  
Λαμπροπούλου Κωνσταντίνα

Αθήνα, 2025



## Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η εξέταση της απόρροιας υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο και της σχέσης τους με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Μέσα από την χρήση θεωρητικών πηγών και πρωτογενών ποιοτικών στοιχείων από συνεντεύξεις δείγματος 12 εκπαιδευτικών νηπιαγωγείων επιχειρείται να εξεταστούν οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων, τον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης των δράσεών τους, τον ενταξιακό τους χαρακτήρα και τα περιθώρια διαφοροποίησης.

Η χρονική περίοδος εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ήταν ακατάλληλη με τα περιοριστικά μέτρα και μετά από μια χρονιά τηλεκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς. Η τυποποίηση της εκπαίδευσης των παιδιών για την απόκτηση ήπιων δεξιοτήτων που προτείνουν τα εργαστήρια δεξιοτήτων είναι προς την σωστή κατεύθυνση, αλλά δεν καλύπτεται κάποιο κενό στην εκπαιδευτική ζωή καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στο νηπιαγωγείο κάλυπτε ήδη την πλειοψηφία των θεματικών των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδέχεται την αξιοποίηση της έννοιας της δεξιότητας σε επίπεδο νηπιαγωγείου, υπάρχει νοηματικό κενό και έλλειψη κατανόησης του τρόπου ανάδειξης των δεξιοτήτων μέσα από την εφαρμογή του προτεινόμενου από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής υλικού.

Θετική απόρροια αποτελεί η αύξηση της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, συνολικά, δεν αναγνωρίζεται κάποια ιδιαίτερη συνεισφορά των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, καθώς η εφαρμογή ομοιόμορφων εκπαιδευτικών πρακτικών πανελλαδικά, που οδηγούν σε παρόμοια μαθησιακά αποτελέσματα, έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Επιπλέον, το Υπουργείο και το ΙΕΠ δεν προτείνουν πλαίσιο ένταξης για παιδιά με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες ούτε κάποιο πλαίσιο διαφοροποίησής των προγραμμάτων ώστε να ανταποκρίνονται στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού με αποτέλεσμα οι διαφορετικές ανάγκες να μην αναγνωρίζονται ως θέμα προς διαχείριση από τους αρμόδιους φορείς αλλά από τους/τις εκπαιδευτικούς.

**Λέξεις-κλειδιά:** εργαστήρια δεξιοτήτων, ενταξιακή εκπαίδευση, διαφοροποίηση, δεξιότητα

## Abstract

The purpose of this thesis is to examine the outcome of the implementation of skills workshops in kindergarten and their relationship to the principles of inclusive education. With theoretical sources and primary qualitative data from interviews with a sample of 12 educational kindergartens, an attempt is made to examine the views of the kindergarten teachers on the implementation of skills workshops, the way of their planning and implementation of actions, their integrative character, and the scope for differentiation.

The timing of the implementation of the Skills Workshops was inappropriate with the restrictive measures of the pandemic and after a year of distance learning especially for teachers. The standardization of children's education for the acquisition of soft skills suggested by the skills workshops is in the right direction, but a gap in educational life is not filled as the kindergarten curriculum already covered most of the topics of the skills workshops. Although most teachers accept the use of the concept of skill at the kindergarten level, there is a semantic gap and a lack of understanding of how to highlight the skills with the material proposed by the Institute of Educational Policy.

A positive consequence is the increase in cooperation between different teacher specialties. However, overall, no particular contribution of skills workshops to the kindergarten program is recognized, as the implementation of uniform educational practices nationwide, leading to similar learning outcomes, contradicts the principles of inclusive education and differentiated pedagogy.

In addition, the Ministry and the IEP do not propose an integration framework for children with disabilities and special needs or for more advanced children and the different needs are not recognized as a matter to be managed by the responsible authorities but by the teachers.

**Keywords:** skills workshops, inclusive education, differentiation, skill

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους εκείνους που με στήριξαν και συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Πρώτα και κύρια, ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Λαμπροπούλου Κωνσταντίνα, για την καθοδήγηση, την αμέριστη υποστήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές που με βοήθησαν σε κάθε στάδιο της εργασίας. Η εμπειρία και η εξειδίκευσή της υπήρξαν καθοριστικές για την κατεύθυνση και την ποιότητα της έρευνας.

Επιπλέον, ευχαριστώ τους καθηγητές και καθηγήτριες του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και τη στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Η επιστημονική τους προσφορά υπήρξε ανεκτίμητη για την ανάπτυξή μου ως φοιτήτρια και την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Ένα θερμό ευχαριστώ απευθύνω επίσης στους δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς Νηπιαγωγούς, έναν-έναν ξεχωριστά αλλά και όλους μαζί, για τη συνεργασία και τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσαν για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων. Η συνεργασία μας υπήρξε πολύτιμη και ενέτεινε το ενδιαφέρον μου για τη θεματολογία της εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ τόσο την οικογένειά μου όσο και τον αρραβωνιαστικό μου για την αμέριστη αγάπη, την υπομονή και τη συνεχιζόμενη πίστη στις δυνατότητές μου. Η ηθική και συναισθηματική τους στήριξη ήταν καθοριστική για την επιτυχία αυτού του έργου.

Χωρίς την αμέριστη βοήθεια και τη στήριξή τους, αυτή η εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί με την ίδια ποιότητα και επιτυχία.

# Περιεχόμενα

|                                                                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Θεωρητικό πλαίσιο .....</b>                                                                  | <b>7</b>  |
| 1.1. Πρόλογος.....                                                                                                     | 7         |
| 1.2. Χρήσιμοι ορισμοί και έννοιες .....                                                                                | 7         |
| 1.3. Δομή .....                                                                                                        | 8         |
| 1.4. Προγράμματα καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων στην Ελλάδα.....                                                        | 10        |
| 1.4.1. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων ως απόρροια της ατζέντας δεξιοτήτων του 21 <sup>ου</sup> αιώνα .....                   | 10        |
| 1.4.2. Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης εργαστηρίων δεξιοτήτων σύμφωνα με το ΙΕΠ .....                                        | 11        |
| 1.4.3. Θεσμικό πλαίσιο .....                                                                                           | 13        |
| 1.4.4. Η έννοια των δεξιοτήτων .....                                                                                   | 18        |
| 1.5. Ενταξιακή Εκπαίδευση & Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων .....                   | 26        |
| <b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Μεθοδολογία της έρευνας.....</b>                                                             | <b>36</b> |
| 2.1. Σκοπός .....                                                                                                      | 36        |
| 2.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....                                                                                         | 37        |
| 2.3. Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας .....                                                               | 38        |
| 2.3.1. Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....                                                                                 | 38        |
| 2.3.2. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων .....                                                                                | 38        |
| 2.3.3. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....                                                                       | 41        |
| 2.3.4. Δεοντολογία .....                                                                                               | 42        |
| 2.4. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων .....                                                                      | 43        |
| 2.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....                                                                               | 44        |
| 2.6. Δείγμα έρευνας.....                                                                                               | 44        |
| 2.7. Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....                                                                             | 45        |
| <b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> Παρουσίαση των ευρημάτων.....</b>                                                            | <b>50</b> |
| 3.1. Διαδικασία υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο .....                                            | 51        |
| 3.1.1. Είδος εργαστηρίων.....                                                                                          | 51        |
| 3.1.2. Κατάρτιση/ Επιμόρφωση .....                                                                                     | 54        |
| 3.1.3. Συνδρομή επιμόρφωσης σε επίπεδο κατανόησης, σχεδιασμού-εφαρμογής και παιδαγωγικό επίπεδο .....                  | 55        |
| 3.1.4. Υποστήριξη για απορίες και προβληματισμούς .....                                                                | 59        |
| 3.1.5. Αξιοποίηση προτεινόμενων προγραμμάτων από ΙΕΠ .....                                                             | 61        |
| 3.1.6. Δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών .....                                                                          | 63        |
| 3.1.7. Συνεργασίες.....                                                                                                | 67        |
| 3.1.8. Ορισμός δεξιότητας .....                                                                                        | 69        |
| 3.2. Αναστοχασμός και Προσδοκίες Εκπαιδευτικών στο Πλαίσιο Υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Νηπιαγωγείο ..... | 74        |
| 3.2.1. Λόγοι υιοθέτησης .....                                                                                          | 74        |

|                                                                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.2.2. Κάλυψη αναγκών.....                                                                                                       | 76         |
| 3.2.3. Αξιολόγηση υλικού και προγραμμάτων ΙΕΠ .....                                                                              | 78         |
| 3.2.4. Κάλυψη αναγκών μαθητών/τριών.....                                                                                         | 82         |
| 3.2.5. Συνεισφορά εισαγωγής .....                                                                                                | 84         |
| 3.2.6. Εντοπισμός θετικών και αρνητικών στοιχείων.....                                                                           | 87         |
| 3.2.7. Εμπόδια και δυσκολίες.....                                                                                                | 92         |
| 3.3. Η Σχέση των εργαστηρίων δεξιοτήτων με τις αρχές της Ενταξιακής Εκπαίδευσης ....                                             | 95         |
| 3.3.1. Αναγνώριση και αξιοποίηση διαφορετικότητας.....                                                                           | 95         |
| 3.3.2. Προτάσεις διαφοροποίησης.....                                                                                             | 97         |
| 3.3.3. Ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιήσεων.....                                                                                     | 98         |
| 3.3.4. Τρόποι αξιολόγησης .....                                                                                                  | 101        |
| 3.3.5. Ισότιμη και ενεργή συμμετοχή .....                                                                                        | 103        |
| 3.3.6. Προκλήσεις για ισότιμη συμμετοχή.....                                                                                     | 107        |
| 3.3.7. Ενδεχόμενο αξιοποίησης για ένταξη και ισότιμη πρόσβαση .....                                                              | 109        |
| <b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> Ανάλυση ευρημάτων .....</b>                                                                            | <b>112</b> |
| 4.1. Η αντίληψη του όρου της δεξιότητας και η σύνδεσή της με την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων .....                      | 113        |
| 4.2. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο .....                            | 115        |
| 4.3. Αναζητώντας την ενταξιακή διάσταση των προγραμμάτων των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης..... | 124        |
| 4.4. Ο ρόλος και η θέση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων .....                           | 132        |
| <b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> Συμπεράσματα .....</b>                                                                                 | <b>142</b> |
| 5.1. Τα συμπεράσματα της έρευνας.....                                                                                            | 142        |
| 5.2. Περιορισμοί της έρευνας .....                                                                                               | 147        |
| 5.3. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις .....                                                                                     | 147        |
| <b>Βιβλιογραφία.....</b>                                                                                                         | <b>148</b> |
| <b>Παράρτημα.....</b>                                                                                                            | <b>158</b> |

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Θεωρητικό πλαίσιο

## 1.1. Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί στην κατανόηση του ενταξιακού χαρακτήρα των εργαστηρίων δεξιοτήτων και στον κρίσιμο ρόλο των εκπαιδευτικών και ειδικά των νηπιαγωγών στην υλοποίησή τους. Μελετά τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής αυτών των εργαστηρίων, αναδεικνύοντας τις διάφορες δυνατότητες για ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων στα παιδιά, αλλά και τις προκλήσεις και αδυναμίες που εντοπίζονται. Επιπλέον, η έρευνα αυτή αναμένεται να προσφέρει έδαφος για πρόσφορο διάλογο και ανατροφοδότηση, με σκοπό την ενίσχυση και βελτίωση του προγράμματος.

Η διαδικασία στην οποία έχουν επικεντρωθεί οι εκπαιδευτικοί περιλαμβάνει την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό των δραστηριοτήτων, με στόχο την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος μάθησης που υποστηρίζει τη διαφοροποίηση και την ένταξη όλων των μαθητών. Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον διαρκή διάλογο είναι κρίσιμη για την επιτυχία του προγράμματος, αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας τις ανάγκες για καινοτόμες προσεγγίσεις στην προσχολική εκπαίδευση.

Σε αυτό το πλαίσιο, το έργο εξετάζει επίσης τον βαθμό στον οποίο τα εργαστήρια δεξιοτήτων ικανοποιούν τις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης, διερευνώντας τις δυνατότητες για διαφοροποίηση και την αντίστοιχη ελευθερία που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή τους. Μέσω της κριτικής ανάλυσης και της συστηματικής εξέτασης, η εργασία αυτή στοχεύει να προσφέρει νέες προοπτικές και να ενισχύσει την πεποίθηση πως η εκπαιδευτική αλλαγή είναι εφικτή και ωφέλιμη, για τη βελτίωση τόσο της εκπαίδευσης όσο και της ζωής των μαθητών.

## 1.2. Χρήσιμοι ορισμοί και έννοιες

Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση αποτελεί δύσκολο εγχείρημα και πρόκληση. Η καινοτομία αποτελεί την εισαγωγή νέων μεθόδων και νεωτερισμών (Μπαμπινιώτης, 2004). Υπό αυτή την έννοια, η καινοτομία αφορά όλους τους τομείς των επιστημών, αλλά τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της τεχνολογικής εξέλιξης η καινοτομία τις περισσότερες φορές συνοδεύεται από κάτι τεχνολογικό. Σύμφωνα με

τον OECD (2000) η καινοτομία αποτελεί τη διαδικασία μεταβολής μιας νέας ιδέας σε προϊόν ή υπηρεσία ή και σε μια αποτελεσματική τακτική διανομής.

Η καινοτομία στην εκπαίδευση στόχο έχει τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Normore, 2004). Η υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση εξαρτάται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από το ευρύτερο περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε κάθε εκπαιδευτική καινοτομία, καθώς είναι τα άτομα τα οποία καλούνται να εφαρμόσουν τις καινοτόμες μεθόδους και πρακτικές και είναι υπεύθυνοι/ες για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους. Σύμφωνα με τον Fullan (2009) οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται αποτελεσματικοί/ες για την εφαρμογή μιας καινοτομίας.

Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan (2012) ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αναδεικνύει την ανάγκη για ανάπτυξη εκπαιδευτικών δεξιοτήτων, τεχνογνωσίας και εξειδίκευσης στην μεθοδολογία. Σύμφωνα με τον Ali (2011) οι εκπαιδευτικοί που συνειδητοποιούν την σημασία και την αξία του ρόλου τους και αυτοί που νιώθουν αφοσίωση απέναντι στους μαθητές τους είναι αυτοί που είναι πιο δεκτικοί στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Μια άλλη βασική έννοια που εξετάζεται είναι αυτή των δεξιοτήτων. Η ικανότητα αποτελεί μια ευρύτερη έννοια και ερμηνεία της δεξιότητας (Αστέρη, 2021). Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα αφορά δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, έθος και μεταγνωστικό πλούτο. Σύμφωνα με την επιθυμία του Υπουργείου, απώτερος στόχος των εργαστηρίων δεξιοτήτων είναι να καλλιεργούνται δεξιότητες, έτσι ώστε τα παιδιά να αναστοχάζονται τις γνώσεις που απέκτησαν και τη στάση που επιλέγουν να κρατήσουν, να καλλιεργούν το σεβασμό και την προαγωγή θεμελιωδών αξιών και ελευθεριών, να βιώνουν συναισθήματα και να απολαμβάνουν την έκφραση και δημιουργία μέσα από τις δραστηριότητες των εργαστηρίων.

### **1.3. Δομή**

Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Αρχικά, το πρώτο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί βιβλιογραφική επισκόπηση, παρουσιάζεται το πρόγραμμα με τίτλο «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», το οποίο εφαρμόστηκε για ένα έτος πιλοτικά και τα σχολικά έτη 2021-2022 και 2022-2023 υλοποιείται από το σύνολο των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κανονικά. Εξετάζεται, ακόμη, η σύγχρονη αρθρογραφία, όσον αφορά στον ενταξιακό χαρακτήρα του νέου

αυτού προγράμματος, καθώς και τα περιθώρια διαφοροποίησης που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επεξηγείται η επιλογή της μεθοδολογίας ανάλυσης περιεχομένου με ποιοτική προσέγγιση, που επιλέχθηκε για την παρούσα εργασία. Ενώ, παράλληλα, παρουσιάζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει μέσα από την θεωρητική προσέγγιση που ακολουθείται, η διαδικασία συλλογής δεδομένων και πληροφορίες για το δείγμα της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων σε δείγμα δώδεκα (12) εκπαιδευτικών, κυρίως από περιοχές της Αττικής, ενώ στο τέταρτο συναντιούνται τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου για τα εργαστήρια δεξιοτήτων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας, καταγράφονται οι περιορισμοί με τους οποίους εκπονήθηκε και προτείνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## **1.4. Προγράμματα καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων στην Ελλάδα**

### **1.4.1. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων ως απόρροια της ατζέντας δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα**

Σύμφωνα με τον Savage (2017) η σχολική γνώση έχει αρχίσει να αναδιαμορφώνεται μέσα στον 21<sup>ο</sup> αιώνα αναδεικνύοντας την αποκαλούμενη ως «ατζέντα δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα» μέσω της οποίας οι μαθητές και μαθήτριες αποκτούν δεξιότητες αναγκαίες στην αγορά εργασίας. Τέτοιες δεξιότητες είναι οι γνώσεις πληροφορικής, επιχειρηματικότητας, κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και οι οικονομικές δεξιότητες (Savage, 2017).

Η ατζέντα του 21<sup>ου</sup> αιώνα εκφράζει την ανάγκη και επιθυμία για τη δημιουργία ενός συγκεκριμένου τύπου πολίτη, με αριθμητικές και γλωσσικές δεξιότητες, με χαρακτηριστικά όπως η ευελιξία, η δημιουργικότητα και η ανταγωνιστικότητα (Savage, 2017). Πρόκειται για μια βαθιά εκπαιδευτική αλλαγή που συνδέει πλέον τους εκπαιδευτικούς στόχους με τις δεξιότητες των μαθητών/τριών.

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων συνιστούν καινοτόμο διδακτική και εκπαιδευτική δράση που συνίσταται στην πιλοτική προσθήκη νέων θεματικών ενοτήτων στο νηπιαγωγείο και στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού και του Γυμνασίου μέσα από την αξιοποίηση μεθόδων διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Σκοπός αυτών των εργαστηρίων είναι να εκπαιδευτούν και να εξοικειωθούν τα παιδιά με θέματα της καθημερινότητας διαπαιδαγωγώντας τα όχι μόνο για εκπαιδευτικούς σκοπούς αλλά και για τη διάπλαση του χαρακτήρα τους. Τα εργαστήρια ενισχύουν τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση δίνοντας ελευθερία και αυτονομία στα παιδιά ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.

Η πρόταση του Υπουργείου για την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Νηπιαγωγείο εστιάζει στην απόκτηση ήπιων δεξιοτήτων που θα τους χρησιμεύσουν σε αυτό το στάδιο της ζωής τους, θα τους βοηθήσουν να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες και να αποκτήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες. Σύμφωνα με την παρουσίαση των εργαστηρίων, στόχος είναι τα παιδιά να μαθαίνουν να συνεργάζονται, αποκτούν ευαισθησία και ενσυναίσθηση, να προσαρμόζονται στις καταστάσεις και στις διαφορετικές ανάγκες, να οργανώνουν τον χώρο και τον χρόνο τους και να είναι ανθεκτικά και ανεκτικά.

Μέσα στο έτος 2020-2021 εφαρμόστηκαν εργαστήρια δεξιοτήτων σε πιλοτικό στάδιο σε 218 σχολικές μονάδες, ενώ από το έτος 2021-2022 θεσμοθετήθηκε η ένταξή τους στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Υ.Α. Φ.31/94185/Δ1/2021).

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν ένα νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εισάγεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αντικαθιστά τους θεσμούς της Ευέλικτης Ζώνης στο δημοτικό και της Θεματικής Εβδομάδας στο Γυμνάσιο (αριθμ. Φ.31/94185/Δ1 Υπουργική απόφαση). Καλλιεργούν ήπιες δεξιότητες που είναι συνυφασμένες με το αξιακό σύστημα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις, την κουλτούρα και τη συγκρότηση της προσωπικότητας του ατόμου (Αστέρη, 2021).

Σύμφωνα με την Υ.Α. Φ.31/94185/Δ1/2021 τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εισάγουν καινοτομίες στο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης και επιδιώκουν την καλλιέργεια της συνεργασίας και της αυτοβελτίωσης. Εξαιτίας του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους δεν αξιολογούνται με παραδοσιακό τρόπο, αλλά δίνεται έμφαση στην περιγραφική αξιολόγηση και τη σύνταξη φακέλου επιτευγμάτων από τους μαθητές/τριες. Οι αξιολογήσεις αυτές εξειδικεύονται αφενός στο πρόγραμμα και αφετέρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών.

Είναι σημαντικό μέσα από την εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο να καλλιεργούνται οι δεξιότητες του νου προκειμένου τα παιδιά να είναι σε θέση να λάβουν αποφάσεις και να αισθάνονται ικανά να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις συμπεριφορές των άλλων. Αυτό τους βοηθά μέσα από ένα πλαίσιο συνεργασίας με αλληλοσεβασμό και σεβασμό στη διαφορετικότητα να προωθούν και να προασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και να δρουν για το κοινό καλό μέσα σε ένα πλαίσιο δημοκρατικών και ανθρώπινων αξιών.

#### **1.4.2. Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης εργαστηρίων δεξιοτήτων σύμφωνα με το ΙΕΠ**

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα δημιουργήθηκαν μέσα από μια ερευνητική δράση και διαδικασίες σχεδιασμού της μάθησης σε «bottom up» προσανατολισμό κατά το σχολικό έτος 2020 – 2021. Η δημιουργία τους βασίστηκε στο πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για το Δημοκρατικό Πολιτισμό του Συμβουλίου της Ευρώπης (CDCs), στο πλαίσιο αναφοράς Ψηφιακής Ικανότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Digital Competence – DIGComp) και στο υλικό της εκπαιδευτικής εκστρατείας του

Συμβουλίου της Ευρώπης «Μιλώ ελεύθερα, Μαθαίνω με ασφάλεια» που αφορά τη δημοκρατική συνύπαρξη στα σχολεία σε σύμπραξη με το ΥΠΙΑΙΘ και σε πολλά άλλα πορίσματα και εκπαιδευτικές αρχές (Αστέρη, 2021).

Με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων δημιουργήθηκε μια μόνιμη ζώνη εργαστηριακής, συνεργατικής και διερευνητικής μάθησης. Ταυτόχρονα, εισήχθησαν νέοι θεματικοί κύκλοι οι οποίοι έπρεπε να ενταχθούν στην μαθησιακή διαδικασία, όπως η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και η ενσυναίσθηση. Στόχος του νέου αυτού προγράμματος είναι όλα τα παιδιά από το νηπιαγωγείο ήδη να συμμετέχουν σε εργαστήρια καλλιέργειας των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα και να καλλιεργούν ικανότητες για υγιή προσωπική ανάπτυξη, αειφορία, προαγωγή της αξιοπρέπειας. Με άλλα λόγια, το πρόγραμμα δεν έχει μόνο σκοπούς απόκτησης γνώσεων, αλλά κυρίως απόκτησης ικανότητας για κριτική σκέψη, αναστοχασμό και καλλιέργεια στάσεων που προάγουν τον πολιτισμό και την προσωπική αξία σε αυτόν (Αστέρη, 2021).

Δραστηριότητες των εργαστηρίων μπορούν να είναι οι κατασκευές, οι παρουσιάσεις, τα παιχνίδια, η δημιουργία παιχνιδιών, κάποιο θεατρικό παιχνίδι, η οργάνωση έρευνας ή συνέντευξης, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικό ραδιόφωνο ή εκπαιδευτική τηλεόραση, εργαστηριακή δημιουργία εικονικής επιχείρησης, γνωριμία και συνέντευξη κάποιου επαγγελματία ή προσωπικότητας και διοργάνωση εκδηλώσεων. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων μπορούν να περιλαμβάνονται και να υλοποιούνται σε προγράμματα συνεκπαίδευσης με σχολείο γενικής εκπαίδευσης (Υ.Α. 94189/Δ3/3-8-2021). Ο/Η νηπιαγωγός έχει την ευελιξία να επιλέγει ανάλογα με το πλαίσιο τη δυναμική της ομάδας και τα ενδιαφέροντα των νηπίων, τη θεματική που θα διαπραγματεύεται στην τάξη. Αυτή η επιλογή δίνει τη δυνατότητα και την ελευθερία στους/στις εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με βάση τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική δυναμική των παιδιών.

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνεται ένα ωρολόγιο πρόγραμμα για την υλοποίηση Ενιαίου Προγράμματος Νηπιαγωγείου, όπου κάθε χρονικό διάστημα και η δραστηριότητα που προβλέπεται είναι διατυπωμένη με σαφήνεια. Υπάρχουν συγκεκριμένα τμήματα για τις προετοιμασίες, διαλείμματα και διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ παρέχονται και πληροφορίες για το περιεχόμενο της κάθε δραστηριότητας. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν τόσο διδακτικές ώρες όσο και προγραμματισμό εργαστηρίου, προετοιμασία για αυτοαξιολόγηση και τέλος, αποχώρηση. Αυτή η λεπτομερής παρουσίαση βοηθά στην οργάνωση της ημέρας και

στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 1.4.2. Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου

| Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΕΩΠ) Νηπιαγωγείου |                         |                                                                                                    |
|---------------------------------------------------|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ΩΡΕΣ                                              | ΔΙΑΡΚΕΙΑ                | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ                                                                                      |
| 7:45 – 8:30                                       | 45'                     | Πρόωρη υποδοχή μαθητριών και μαθητών (προαιρετικό πρόγραμμα)                                       |
| 08:15-8:30                                        |                         | Υποδοχή μαθητριών και μαθητών                                                                      |
| 08:30-09:15                                       | 1η διδακτική ώρα - 45'  | Ελεύθερο παιχνίδι - ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνιές)                                         |
| 09:15-10:00                                       | 2η διδακτική ώρα - 45'* | Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ή Εργαστήρια Δεξιοτήτων, πρόγευμα |
| 10:00 – 10:45                                     | Διάλειμμα               |                                                                                                    |
| 10:45-11:30                                       | 3η διδακτική ώρα - 45'  | Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ή Εργαστήρια Δεξιοτήτων           |
| 11:30-12:10                                       | 4η διδακτική ώρα – 40'* | Ελεύθερο παιχνίδι-ενασχόληση στα κέντρα μάθησης, ανατροφοδότηση (γωνιές)                           |

|                           |                        |                                                                                                                                                                                                        |     |
|---------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Τεύχος Β' 3791/13.08.2021 |                        | ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ                                                                                                                                                                              | 519 |
| 12:10-12:45               | 5η διδακτική ώρα - 35' | Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ή Εργαστήρια Δεξιοτήτων – Αναστοχασμός - Ανατροφοδότηση- Προγραμματισμός της επόμενης ημέρας και προγραμματισμός επόμενου εργαστηρίου |     |
| 12:45-13:00               |                        | Προετοιμασία για αποχώρηση                                                                                                                                                                             |     |
| 13:00                     |                        | Αποχώρηση                                                                                                                                                                                              |     |

\*Η αλλαγή της διδακτικής ώρας δεν σημαίνει αλλαγή δραστηριότητας. Ο/Η Νηπιαγωγός έχει την ευελιξία να προσαρμόζει τον χρόνο των οργανωμένων και ελεύθερων δραστηριοτήτων σύμφωνα με το συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης.

Πηγή: Υ.Α. Φ.31/94185/Δ1/2021

### 1.4.3. Θεσμικό πλαίσιο

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων παρουσιάζονται από το Υπουργείο ως μια εκπαιδευτική δράση που συνίσταται στην δοκιμαστική προσθήκη νέων θεματικών κύκλων στο Νηπιαγωγείο και στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού και του

Γυμνασίου αξιοποιώντας μεθόδους διερευνητικής – ανακαλυπτικής μάθησης με στόχο την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές (Ν. 4692/2020).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας των εργαστηρίων αξιοποιούνται καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας σε όλους τους τύπους των νηπιαγωγείων. Το πρόγραμμα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων αντεπεξέρχεται στις ανάγκες καλλιέργειας δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα ενισχύοντας την βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση και επιμορφώνοντας παράλληλα τους εκπαιδευτικούς σε μεθοδολογίες εργαστηριακής προσέγγισης της διδασκαλίας (ΙΕΠ, 2020α). Με το πρόγραμμα αυτό τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν πιο άμεσα και πιο ενεργά στην τάξη.

Στόχος των πιλοτικών δράσεων του ΙΕΠ ήταν η εισαγωγή στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων σε μόνιμη βάση στο ωρολόγιο πρόγραμμα με εργαστήρια βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής, ήπιων δεξιοτήτων, ψηφιακού γραμματισμού και άλλων σύγχρονων δεξιοτήτων όπως και έγινε για πρώτη χρονιά το σχολικό έτος 2021 - 2022. Η απόκτηση τέτοιων δεξιοτήτων επιτρέπει στους μαθητές να αξιοποιούν καλύτερα την γνώση που αποκτούν στο σχολείο και να ανταποκρίνονται καλύτερα στις προκλήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος.

Από την ενδιάμεση έκθεση παρακολούθησης του προγράμματος των εργαστηρίων δεξιοτήτων προκύπτει πως υλοποιήθηκαν 178 εργαστήρια νηπιαγωγείου, 36 εργαστήρια περιβάλλοντος, 33 εργαστήρια κοινωνικής συναίσθησης και ευθύνης και 29 εργαστήρια δημιουργικής σκέψης και καινοτομίας (ΙΕΠ, 2020β). Η παιδαγωγική μεθοδολογία που ακολουθείται στα εργαστήρια περιλαμβάνει τη βιωματική καλλιέργεια των δεξιοτήτων στα εργαστήρια, την οργάνωση εμπειριών ανακαλυπτικής μάθησης, την οργάνωση σχολικού σχεδίου δράσης που συνθέτει το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα ανά τάξη (ΙΕΠ, 2020α). Σε κάθε περίπτωση η παιδαγωγική μεθοδολογία χαρακτηρίζεται από την ολιστική προσέγγιση της προσωπικότητας των παιδιών, των γνώσεων και δεξιοτήτων, της επιστήμης, της σκέψης και της έκφρασης, από διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, από συνέργειες μεταξύ εκπαιδευτικές και δράσεις αξιοποίησης των γνώσεων με επαγωγικό και δημιουργικό τρόπο.

Οι δεξιότητες των εργαστηρίων δεξιοτήτων στις οποίες επικεντρώνεται η παρουσίαση του προγράμματος είναι οι εξής (Αστέρη, 2021):

1. Δεξιότητες 21<sup>ου</sup> αιώνα

- Δεξιότητες μάθησης 21<sup>ου</sup> αιώνα (4cs): κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα
- ψηφιακή μάθηση 21<sup>ου</sup> αιώνα (4cs σε ψηφιακό περιβάλλον): ψηφιακή επικοινωνία, ψηφιακή συνεργασία, ψηφιακή δημιουργικότητα, ψηφιακή κριτική σκέψη, συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας
- παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας

## 2. Δεξιότητες ζωής

- δεξιότητες της κοινωνικής ζωής: αυτομέριμνα, κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και ευαισθησία, πολιτειότητα, προσαρμοστικότητα, ανθεκτικότητα, υπευθυνότητα
- δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας: ευχέρεια στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, ψηφιακή πολιτειότητα, ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές στις τεχνολογίες, ανθεκτικότητα
- δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης: ενσυναίσθηση και ευαισθησία, διαμεσολάβηση, επίλυση συγκρούσεων, πολιτειότητα
- δεξιότητες επιχειρηματικότητας: πρωτοβουλία, οργανωτική ικανότητα, προγραμματισμός, παραγωγικότητα, αποτελεσματικότητα

## 3. Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης

- δεξιότητες της τεχνολογίας: δεξιότητες δημιουργίας και διαμοιρασμού ψηφιακών δημιουργημάτων, δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών
- δεξιότητες διαχείρισης των μέσων: πληροφορικός γραμματισμός, ψηφιακός γραμματισμός, τεχνολογικός γραμματισμός, γραμματισμός στα μέσα, ασφάλεια στο διαδίκτυο
- ρομποτική: δεξιότητες μοντελισμού και προσομοίωσης, επιστημονική/υπολογιστική σκέψη

## 4. Δεξιότητες του νου

- στρατηγική σκέψη: οργανωσιακή σκέψη, μελέτη περιπτώσεων και επίλυση προβλημάτων

- πλάγια σκέψη: δημιουργική, παραγωγική, ολιστική σκέψη
- ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμός
- κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές
- δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης: επιστημονική/ υπολογιστική σκέψη, διαμεσολάβηση.

Στα εργαστήρια δεξιοτήτων υπάρχουν τέσσερις θεματικοί κύκλοι οι οποίοι προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (περιβάλλον, ευ ζην, ασφάλεια, κοινωνία των πολιτών, σύγχρονη τεχνολογία και επιχειρηματικότητα). Για την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων έχει συγκεντρωθεί και σχεδιαστεί υλικό από ειδική ομάδα εμπειρογνομόνων του ΙΕΠ πλαίσιο του προγράμματος. Το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό αντλείται από την ειδικά διαμορφωμένη πλατφόρμα του ΙΕΠ με τίτλο «Πλατφόρμα 21+» η οποία περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό ή και οδηγό εκπαιδευτικού, οπτικοακουστικό εκπαιδευτικό υλικό ή και φύλλα εργασίας, προτεινόμενες σχολικές δράσεις για την εργαστηριακή και βιωματική προσέγγιση του θέματος, φύλλα αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης και σε κάποιες περιπτώσεις ενημερωτικό υλικό προς τους γονείς κατάλληλα διαβαθμισμένο ανά τάξη (Υ.Α. Φ.7/79511/ΓΔ4/2020).

Στα προτεινόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαστήρια προβλέπονται οι κατάλληλες προσαρμογές και διαφοροποιήσεις για τις μαθήτριες και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία, γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές ή άλλες δυσκολίες. Υπάρχουν προσαρμογές στο εκπαιδευτικό υλικό και τις προτεινόμενες δράσεις των εργαστηρίων σε περιπτώσεις που υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές και άλλες δυσκολίες. Πολλά από τα εργαστήρια περιλαμβάνουν περιγραφές προσαρμογών, παραδείγματα ή οδηγίες για την διαφοροποίηση της δραστηριότητας και όπου είναι εφικτό παρέχεται υλικό σε πολύγλωσση μορφή, προβλέπονται οι κατάλληλες προσαρμογές ή κατάλληλα προσαρμοσμένες δράσεις.

Οι θεματικές ενότητες που ορίζονται στο νηπιαγωγείο είναι οι εξής:

1. Ζω καλύτερα – Ευ ζην: Υγεία – Διατροφή και αυτομέριμνα, οδική ασφάλεια
2. Φροντίζω το περιβάλλον: Οικολογία – παγκόσμια και τοπική φυσική κληρονομιά

3. Ενδιαφέρομαι και ενεργώ. Κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη: Ανθρώπινα δικαιώματα
4. Δημιουργώ και καινοτομώ. Δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία: STEM – εκπαιδευτική ρομποτική

Η παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων στον οδηγό είναι αρκετά λεπτομερής και σαφής, παρέχοντας ορισμούς και πληροφορίες για το πώς υλοποιούνται τα εργαστήρια δεξιοτήτων και ποιες δεξιότητες καλλιεργούνται μέσα από αυτά. Οι περιγραφές εστιάζουν στις βασικές αρχές και στόχους της κάθε ενότητας, καθώς και στο πώς αυτές συνδέονται με την ευρύτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία και τις πρακτικές (Αστέρη, 2021). Ωστόσο, οι θεματικές ενότητες στον οδηγό χρήζουν περαιτέρω βελτίωση. Μπορούν να προστεθούν ειδικά παραδείγματα ή καταστάσεις από την πράξη που δείχνουν πώς αυτές οι θεματικές ενότητες εφαρμόζονται συγκεκριμένα στην κλασσική σχολική μέρα ή σε διαδραστικές δραστηριότητες. Αυτό θα δώσει μια πιο σαφή και άμεση εικόνα των πρακτικών εφαρμογών και του πραγματικού αντίκτυπου των εργαστηρίων στους μαθητές.

Η βάση των εργαστηρίων είναι υπερεπιστημονική και η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται πρέπει να ακολουθεί παρόμοια λογική. Τα παιδιά εμβαθύνουν σε ζητήματα και αποκτούν νέες γνώσεις καλλιεργώντας παράλληλα δεξιότητες ώστε να αισθάνονται και να απολαμβάνουν την ικανότητα να εκφράζονται και να δημιουργούν. Ταυτόχρονα μαθαίνουν υπευθυνότητα και τρόπους διαχείρισης καταστάσεων στη ζωή τους, να λαμβάνουν αποφάσεις, να επικοινωνούν αποτελεσματικά τις ιδέες τους και όσα αισθάνονται, να οικοδομούν ευτυχείς σχέσεις και να επιλύουν προβλήματα της καθημερινότητάς τους (Αστέρη, 2021).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, ο ατομικός φάκελος του/της μαθητή/τριας παραδίδεται στα παιδιά ως προσωπικό αρχείο και αποτελεί υλικό ενημέρωσης και συμβουλευτικής προς τους γονείς/κηδεμόνες στο πλαίσιο προγραμματισμένων συναντήσεων για την ενημέρωσή τους.

Από τα πιο συνήθη εμπόδια στην υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων είναι τα προβλήματα κατά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο μεγάλος όγκος διοικητικής και εκπαιδευτικής εργασίας. Ακόμη, σημαντικές είναι οι δυσκολίες προσαρμογής των προνηπίων, καθώς απαιτείται σημαντικός χρόνος για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά (ΙΕΠ, 2020β).

Επιπλέον, μετά την έκδοση της Υπουργικής Απόφασης που αφορά τα εργαστήρια δεξιοτήτων δεν έχει συγκροτηθεί επιτροπή ή κάποια μονάδα αξιολόγησης της εφαρμογής τους και σχετικής επικαιροποίησης των στοιχείων για διορθώσεις, προσθήκες και συμπλήρωση κενών ή κακώς κειμένων.

#### 1.4.4. Η έννοια των δεξιοτήτων

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης όλο και περισσότεροι ισχυρίζονται πως η ακαδημαϊκή γνώση δεν επαρκεί για την επιτυχία του ατόμου στη ζωή σε όλα τα επίπεδα. Ο όρος «δεξιότητα» χρησιμοποιείται στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη σε συνδυασμό με τις ικανότητες. Οι δεξιότητες αποτελούν μέρος των βασικών ικανοτήτων για την επιτυχία του ανθρώπου σε κάθε στάδιο ανάπτυξής του. Τέτοιες δεξιότητες αφορούν την ανεκτικότητα, την επικοινωνία, την επιβεβαίωση, την αλληλοβοήθεια, την ενσυναίσθηση, την ομαδική εργασία, την ηγεσία, τη διαπραγμάτευση, την λήψη αποφάσεων, τη δημιουργικότητα και άλλα στοιχεία.

Οι δεξιότητες ορίζονται ως ο συνδυασμός των κοινωνικών δεξιοτήτων, των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, του χαρακτήρα, της στάσης, των χαρακτηριστικών επαγγελματικού προσανατολισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης (Dimitrova, 2018). Οι δεξιότητες βοηθούν τους ανθρώπους να προσανατολιστούν στο περιβάλλον όπου λειτουργούν, να συνεργαστούν καλά με τους άλλους, να επιτύχουν τους στόχους τους και λειτουργούν συμπληρωματικά με τις τεχνικές, επαγγελματικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Οι ήπιες δεξιότητες αποτελούν ένα συνδυασμό δεξιοτήτων των ανθρώπων που εστιάζουν στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Rao, 2012).

Οι ήπιες δεξιότητες είναι γνωστές με διάφορους ορισμούς. Σύμφωνα με τους Wats & Wats (2009) παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές και διαφοροποιήσεις στην ορολογία από χώρα σε χώρα. Δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός σε αντίθεση με τις αποκαλούμενες «σκληρές» δεξιότητες που αφορούν τις γνωστικές ικανότητες, τις ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες, την τεχνική εμπειρία και την εξειδίκευση σε κάποιον κλάδο. Σύμφωνα με τον Rao (2012) οι δεξιότητες αφορούν ευγενικούς και ευχάριστους τρόπους παρουσίασης του εαυτού στους άλλους που σχετίζονται με την προσωπικότητα, τη στάση και τη συμπεριφορά. Πρόκειται για ένα σύνολο ικανοτήτων σχετικών με την επικοινωνία, τη διαχείριση χρόνου, την επίλυση προβλημάτων, τη διαπραγμάτευση, τη γραφή, την ακρόαση, την ανάγνωση και τη λήψη αποφάσεων.

Τέτοιοι ορισμοί όπως οι παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως η πρώιμη παιδική εκπαίδευση και οι ήπιες δεξιότητες αποτελούν περίεργο συνδυασμό. Αυτό ισχύει, γιατί οι ήπιες δεξιότητες αποτελούν βασικό στοιχείο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνήθως και όχι στην πρώιμη παιδική ηλικία. Αποτελούν ένα φλέγον ζήτημα στον κόσμο της εργασίας και της απασχόλησης και όχι στη σχολική περίοδο της ζωής ενός ατόμου. Η μετάβαση από την πρώιμη παιδική εκπαίδευση στην τριτοβάθμια αποτελεί μεγάλο άλμα και δίνει την εντύπωση της υπεργενίκευσης του προγράμματος σπουδών για μικρά παιδιά ή την προσπάθεια ποσοτικοποίησης ποιοτικών στοιχείων σε πολύ νεαρή ηλικία (Binky, 2018).

Η δυναμική με την οποία αναπτύσσονται όμως όλοι οι τομείς της σύγχρονης κοινωνικής ζωής δυσκολεύει την πρόβλεψη του τρόπου εκπαίδευσης των παιδιών σήμερα προκειμένου να ετοιμαστούν κατάλληλα για τη ζωή. Η παραδοσιακή μάθηση έχει εντάξει τις λεγόμενες δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και είναι απαραίτητο να εντοπιστούν και να ενημερωθούν οι διαδικασίες απόκτησης αυτών των δεξιοτήτων στο σχολείο. Ο σχηματισμός των δεξιοτήτων ζωής ξεκινά από μικρή ηλικία και βασικοί παράγοντες είναι η οικογένεια, η κοινότητα και το σχολείο, δηλαδή όλοι όσοι έρχονται σε επαφή με το παιδί (Dimitrova, 2019).

Η σχέση μεταξύ της επικοινωνίας και της κοινωνικοποίησης θα μπορούσε να οδηγήσει στην απόκτηση των αποκαλούμενων δεξιοτήτων ζωής. Η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί μια συγκεκριμένη κατάσταση ομιλίας στην οποία βρίσκεται, του επιτρέπει να κατακτήσει ενεργά τη γλώσσα, να δομήσει την αφήγησή του και να επιλέγει τα σωστά εκφραστικά μέσα. Στην προσχολική ηλικία η επικοινωνιακή ικανότητα καλύπτει το κοινωνικό πλαίσιο της γλωσσικής ικανότητας δηλαδή οτιδήποτε σχετίζεται με την κατάσταση στην οποία το παιδί επικοινωνεί μέσω της γλώσσας και με κάθε μέσο. Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής πλευράς της δημιουργικής αφήγησης στην προσχολική ηλικία απαιτεί την ανάπτυξη ενός συστήματος γλωσσικών στόχων που διεγείρουν τόσο τη δημιουργική φαντασία όσο και την εκπλήρωση του επικοινωνιακού έργου που ορίζεται στην αφηγηματική διαδικασία (Valchevam, 2018).

Η ανάπτυξη του λόγου και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία δεν περιορίζεται μόνο στη γλωσσολογική ικανότητα των παιδιών να δομούν φράσεις, αλλά επεκτείνεται και στην επιλογή των κατάλληλων λεκτικών και μη λεκτικών μέσων για την κατάλληλη συμπεριφορά και αντίδραση ανάλογα με κάθε κοινωνικό πλαίσιο και κατάσταση. Συγκεκριμένα, για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λεκτική επικοινωνία, είναι ζωτικής σημασίας να αναπτυχθούν και να ενθαρρυνθούν

εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας. Αυτό μπορεί να συμπεριλαμβάνει τη χρήση εικόνων, συμβόλων, γλώσσας σημάτων, ή ακόμα τεχνολογικών εργαλείων που βοηθούν στην ενίσχυση της έκφρασης και της κατανόησης. Η ενσωμάτωση αυτών των μεθόδων στο προσχολικό πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει μέσο για τη διαμόρφωση μιας πιο ενταξιακής και διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής κουλτούρας. (Valchevam, 2018).

Οι δεξιότητες ζωής είναι απαραίτητες προκειμένου τα παιδιά να μπορούν να αξιολογήσουν την πληροφόρηση που φτάνει σε αυτά και να είναι προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν τις παγίδες της ζωής, να αποκτήσουν κριτική σκέψη σταδιακά, να κυριαρχούν στα συναισθήματά τους, να είναι σε θέση να εκφράσουν τις απόψεις και ιδέες τους και να υπερασπίζονται με επιχειρήματα τις θέσεις τους (Dimitrova, 2018).

Σημαντικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση των δεξιοτήτων από την πρώιμη κιόλας ηλικία είναι η οικογένεια και το σχολείο που αποτελούν το πιο ουσιαστικό μέρος της ζωής ενός παιδιού (Dimitrova, 2018). Τα σύγχρονα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσονται σε ένα δυναμικό και ψηφιακό περιβάλλον γεμάτο πληροφορίες. Οι τρόποι επεξεργασίας και χρήσης της γνώσης, καθώς και ο σχηματισμός συγκεκριμένων δεξιοτήτων βασίζονται στις προσωπικές εμπειρίες και τις κοινωνικές επαφές του παιδιού. Η κοινότητα που ευθύνεται για την ανάπτυξη και ανατροφή της γενιάς αυτής είναι οι γονείς, το νηπιαγωγείο και μετέπειτα σχολείο (Dimitrova, 2019).

Η Valchevam (2018) εστίασε στην επικοινωνιακή πτυχή της λεκτικής δημιουργικότητας αναλύοντας την ικανότητα των παιδιών να οργανώνουν τη δική τους ομιλία σύμφωνα με έναν συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό και δημιούργησε ένα εργαλείο αξιολόγησης της επικοινωνιακής εστίασης των δημιουργικών ιστοριών με ανάλυση του παραγόμενου κειμένου σε σχέση με το θέμα, το προτιμώμενο είδος ομιλίας και τα μέσα ομιλίας που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά την αφήγησή τους.

Οι Oliinyk & Yankovych (2021) εξέτασαν την εμπειρία ανάπτυξης δεξιοτήτων σε μεταπτυχιακούς φοιτητές στη διαδικασία διδασκαλίας ενός ολοκληρωμένου προγράμματος οργάνωσης επιτυχημένων δραστηριοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση. Στόχος του προγράμματος ήταν η αύξηση του επιπέδου ευαισθητοποίησης των μελλοντικών επαγγελματιών προσχολικής εκπαίδευσης στην έννοια της δεξιότητας, τη διάγνωση σχηματισμού της και τις μεθόδους και μέσα διαμόρφωσής της σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Βρήκαν πως η πειθαρχία προβλέπει την ανάπτυξη του μοντέλου προσωπικότητας του ειδικού προσχολικής εκπαίδευσης, τον καθορισμό στόχων με βάση τις απαιτήσεις, τον σχηματισμό ικανότητας

επικοινωνίας με εκπροσώπους διαφορετικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τη συνεργασία σε ομάδα. Ακόμη, εντόπισαν το κενό στη μελέτη της σχέσης μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης πληροφοριακού – γνωστικού κριτηρίου των δεξιοτήτων ζωής και του γενικού επιπέδου ανάπτυξής τους.

Η σύγχρονη κοινωνία βασίζεται στην τεχνολογία και τις πληροφορίες που μεταφέρονται με διαφορετικά συστήματα και μοντέλα επικοινωνίας και ομαδικής αλληλεπίδρασης. Για την προστασία των παιδιών από τους κινδύνους της τεχνολογίας πρέπει να εφαρμοστούν γνωστικά και εκπαιδευτικά πρότυπα για την αναζήτηση της ισορροπίας μεταξύ της παράδοσης και του μέλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με παιδιά εμπλέκονται άμεσα στην διαδικασία προετοιμασίας τους για τη μελλοντική ζωή τους. Η απόκτηση δεξιοτήτων μπορεί να καθορίσει σημαντικά τη μετέπειτα επαγγελματική τους κατάρτιση και εξέλιξη (Dimitrova, 2019). Κρίνεται σκόπιμο επομένως να δοθεί έμφαση στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων.

Η παιδαγωγική βιβλιογραφία αναζητά τις κατάλληλες τεχνικές και μεθόδους ενσωμάτωσης των δεξιοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών, καθώς έχει προκύψει η ανάγκη για ατομική ανταγωνιστικότητα στο πλαίσιο παγκοσμιοποίησης των δραστηριοτήτων (Dimitrova, 2018). Η κατοχή μιας σειράς δεξιοτήτων προσδίδει στο παιδί το πλεονέκτημα να διαθέτει ίδιες ακαδημαϊκές ή και τεχνικές γνώσεις, αλλά να υπερτερεί συνολικά ως άτομο και προσωπικότητα. Το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται η σύγχρονη γενιά είναι δυναμικό και καταγιστικό σε πληροφόρηση και όγκο δεδομένων που φτάνει μέσα από διαφορετικά κανάλια στα παιδιά.

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να προετοιμαστούν κατάλληλα ώστε να αναδείξουν σημαντικά θεωρητικά και μεθοδολογικά θέματα και να παρουσιάσουν μια θεματολογία στα παιδιά με διασκεδαστικό και ενδιαφέρον τρόπο. Η Dimitrova (2019) πρότεινε ένα μοντέλο για την οργάνωση γνωστικών μαθημάτων με δραστηριότητες για παιδιά από την προσχολική ηλικία στις οποίες αναπτύσσονται ήπιες δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η μεταφορά γνώσης και η δημιουργικότητα.

Οι γονείς, αλλά και οι εκπαιδευτικοί ίσως θεωρούν τη διαδικασία της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών πιο απλή από τη διαδικασία απόκτησης δεξιοτήτων. Μπορεί ένας εκπαιδευτικός να δημιουργήσει δραστηριότητες, να τις εκτελέσει και να δει απτά και μετρήσιμα αποτελέσματα για την απόκτηση τυπικών προσόντων. Με τις δεξιότητες όμως αυτό δεν είναι εφικτό, καθώς πρόκειται για πιο αφηρημένες έννοιες οι οποίες αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου. Αποτελούν

αποτέλεσμα παιχνιδιών, δραστηριοτήτων, αλληλεπίδρασης και μάθησης σε ένα περιβάλλον που τροφοδοτεί με εμπειρίες και γνώσεις συνεχώς το παιδί.

Η εκπαιδευτική διαδικασία με στόχευση στην απόκτηση δεξιοτήτων μπορεί να συνδράμει στη συνειδητοποίηση των ορίων και της αποδεκτής συμπεριφοράς των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βρουν τρόπους ώστε τα παιδιά να προσαρμόζονται στο εκάστοτε περιβάλλον και παιδαγωγικές μεθόδους ώστε να υποστηρίξουν τα παιδιά και να τα καθοδηγήσουν ώστε να ακολουθούν τις αποδεκτές συμπεριφορές εντός των κοινωνικών ορίων. Μέσα στις δεξιότητες περιλαμβάνεται και η εκμάθηση των δικαιωμάτων των παιδιών, της δικαιοσύνης και της ικανότητας συζήτησης και διαπραγμάτευσης.

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να κατανοήσουν τους κανόνες του νηπιαγωγείου, να έχουν λόγο απέναντι ή υπέρ αυτών των κανόνων και να αντιληφθούν πως υπάρχουν διαφορετικοί κανόνες σε διαφορετικούς χώρους (Binky, 2018). Ακόμη, διδάσκονται να κατανοούν τις συνέπειες όταν συμπεριφέρονται με μη αποδεκτούς τρόπους και να αναπτύσσουν την ικανότητα να είναι υπεύθυνα για τις πράξεις τους. Μια σημαντική δεξιότητα η οποία μπορεί να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα σπουδών είναι η ικανότητα έκφρασης μιας αντικρουόμενης άποψης και της επίλυσης μιας σύγκρουσης με κατάλληλο τρόπο (MoE, 2017).

Γίνεται επομένως κατανοητό πως οι ήπιες δεξιότητες και η προσχολική εκπαίδευση μπορούν να συνδυαστούν μόνο υπό εξαιρετικά συγκεκριμένες συνθήκες. Οι Tedesco et al. (2014) υποστηρίζουν πως το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει αλλάξει από την συμμετοχή που ήταν αναγκαία κατά τη βιομηχανική επανάσταση στην ανάπτυξη ικανοτήτων με βάση τις σημερινές συνθήκες οικονομίας. Η διαδικασία εκπαίδευσης και μόρφωσης των παιδιών με ήπιες δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας σήμερα πια όσο και η εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής. Οι εποχές έχουν αλλάξει και ο εκπαιδευτικός κλάδος καλείται να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί.

Η Torrey (2015) ισχυρίζεται πως τα παιδιά πρέπει να ενδυναμωθούν ώστε να μαθαίνουν σε όλη της ζωή τους διά βίου και να διαχειρίζονται τη διαδικασία μάθησης, καθώς ο κόσμος αλλάζει γρήγορα και συχνά με αποτέλεσμα η δεξιότητα της προσαρμοστικότητας να είναι απαραίτητη για το μέλλον.

Η επένδυση στην πρώιμη ηλικία έχει θετικό αντίκτυπο στα παιδιά και διαμορφώνει μελλοντικούς εργαζόμενους με χαμηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας, χαμηλότερο κόστος κοινωνικής πρόνοιας και αυξημένα φορολογικά έσοδα (Diakiw, 2016). Για

αυτό η εκμάθηση ήπιων δεξιοτήτων έχει θετικό αντίκτυπο στην οικονομία μελλοντικά και είναι σημαντική. Παράλληλα, προσδίδει μεγάλη αξία στην υποστήριξη των παιδιών για την ανάπτυξη ικανοτήτων.

Στην πρώιμη παιδική ηλικία οι δεξιότητες που απαιτούνται είναι προσωπικές, κοινωνικές και μεθοδολογικές (Binky, 2018). Οι προσωπικές αφορούν το άτομο και μπορεί να είναι η δέσμευση και η ανοχή στο άγχος. Οι κοινωνικές αφορούν τις σχέσεις με άλλα άτομα όπως για παράδειγμα η συνεργασία, η ηγεσία και η διαπραγμάτευση. Οι μεθοδολογικές αφορούν τεχνικές ή διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την επίλυση ενός προβλήματος, μιας ερώτησης ή μιας κατάστασης.

Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι η διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης των ήπιων δεξιοτήτων όπως επίσης και η μέτρηση του αποτελέσματος αυτής της διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Claxton et al. (2016) δεν υπάρχουν σωστές απαντήσεις που να αποδεικνύουν ότι ένας/μία μαθητής/τρια έχει αναπτύξει μια δεξιότητα. Στη Νέα Ζηλανδία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αξιολογούν τα παιδιά με τον εντοπισμός της διαφορετικής μάθησης μέσα από ιστορίες μάθησης.

Η Binky (2018) χρησιμοποίησε το παράδειγμα ενός παιδιού το οποίο έφερε μερικές φωτογραφίες από το σπίτι του για να τις μοιραστεί με τους φίλους του στις οποίες απεικονίζονταν μηχανήματα του μπαμπά του όταν δούλευε στην αυλή. Παράλληλα, οι το αντικείμενο που απεικόνιζαν οι φωτογραφίες χρησιμοποιήθηκε από το παιδί σε διαφορετικές δραστηριότητες όπως ζωγραφίες και κολλάζ που έφτιαχνε και στις οποίες φαινόταν να παίζει σε διαφορετικούς χώρους και με διαφορετικούς τρόπους.

Για παράδειγμα, έφτιαξε ένα μηχανήμα σαν αυτό που χρησιμοποιούσε ο πατέρας του στην αυλή και απεικονιζόταν στις φωτογραφίες. Ο εκπαιδευτικός του παιδιού αυτού δήλωσε πως το παιδί διαθέτει πολλές δεξιότητες και συμπεριφορές που το καθιστούν σίγουρο και ικανό μαθητή, επίμονο, που πειραματίζεται και χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους για να εκφράσει το ίδιο θέμα, βλέπει τον εαυτό του ως πηγή για τους άλλους και είναι σε θέση να κατευθύνει τους άλλους για να προκύψει ένα αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, το παιδί αυτό έδειξε αφοσίωση, αυτογνωσία, ομαδική εργασία, ηγεσία, δεξιότητες λήψης αποφάσεων και ικανότητες διαχείρισης.

Το παραπάνω παράδειγμα υποδηλώνει πως δεν είναι νωρίς να διδάσκονται οι δεξιότητες στην πρώιμη παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τον Evans (2016) στην προσχολική εκπαίδευση πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εντείνουν και να αναδείξουν τη διδασκαλία ήπιων δεξιοτήτων, καθώς αυτές διαμορφώνουν τους παιδικούς χαρακτήρες.

Ένα σημείο εκκίνησης των εκπαιδευτικών είναι να αναλογιστούν τις ήπιες δεξιότητες τις οποίες διαθέτουν ήδη τα παιδιά. Πρέπει να γίνει σύνδεση της πρώιμης μάθησης και των ήπιων δεξιοτήτων ως πρόκληση. Ο Evans (2016) προτείνει τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης που περιλαμβάνει δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την έρευνα για την εύρεση νέων συνδέσεων. Ακόμη, χρειάζεται να εξεταστεί το ενδεχόμενο χρήσης μέσων κοινωνικής δικτύωσης για τη διάδοση της εμπειρίας και την εμπλοκή γονέων εκκινώντας συζητήσεις για τις δραστηριότητες που εκτυλίσσονται στην τάξη για την απόκτηση δεξιοτήτων.

Ο Tulgan (2016) προτείνει οι εκπαιδευτικοί να έχουν συνομιλίες και να συμφωνήσουν τις ήπιες δεξιότητες υψηλής προτεραιότητας που θα συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν τα παιδιά να αποκτούν ήπιες δεξιότητες με σαφήνεια αναλογιζόμενα τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν, τον τρόπο με τον οποίο η στρατηγική αυτή τους έφτασε στο επιθυμητό αποτέλεσμα και να αντιλαμβάνονται σε ποιες άλλες καταστάσεις θα μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν και πάλι.

Τα επιτεύγματα των παιδιών καθοδηγούνται από τη διανοητική ικανότητα, αλλά και από την αυτορρύθμιση, τις θετικές στάσεις, τα κίνητρα και την ευσυνειδησία που απαιτείται για την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών ορόσημων. Για αυτό και είναι σημαντική η εκμάθηση των δεξιοτήτων από την πρώιμη παιδική ηλικία. Οι ήπιες δεξιότητες μπορούν να συνδράμουν στην οικοδόμηση του μέλλοντος του παιδιού, καθώς επηρεάζουν θετικά τις προοπτικές εργασίας και τις εμπειρίες ζωής που θα αποκτήσει (Binky, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο πρώιμης ηλικίας καλούνται να αναγνωρίσουν το ρόλο και την αξία των ήπιων δεξιοτήτων και να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες που θα τα συντροφεύουν και συνοδεύουν στην υπόλοιπη ζωή τους. Η μάθηση στα πρώτα έτη του παιδιού πρέπει να περιλαμβάνει ευκαιρίες συνεργασίας, αυτορρύθμισης και επίλυσης προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν δραστηριότητες γύρω από αυτές τις έννοιες και θεματικές και ένα περιβάλλον δημιουργικής μάθησης για την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με την Binky (2018) αυτό μπορεί να συμβεί με την επικοινωνία των παιδιών με τους συμμαθητές τους και την αλληλεπίδραση με τους/τις εκπαιδευτικούς, με δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ακρόαση και υπομονή, με παιχνίδια που περιλαμβάνουν αυτοέλεγχο και ομαδική εργασία, που εξηγούν συναισθήματα, που

ευνοούν τη φαντασία, που εξασκούν τις διαπραγματευτικές ικανότητες και την επίλυση διαφορών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει στη συνέχεια να επιβραβεύουν τη θετική συμπεριφορά και την επίδειξη αυτοέλεγχου από μέρους των παιδιών, να εξηγούν το ευρύ φάσμα συναισθημάτων που μπορεί να εκφράζουν τα παιδιά, να τα διδάσκουν πώς να είναι ανθεκτικά με τρόπους χαλιναγώγησης των συναισθημάτων, αλλά χωρίς ντροπή έκφρασης, να τα ενθαρρύνουν να χτίζουν και να δομούν διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους.

Με βάση το παράδειγμα που αναφέρθηκε γίνεται κατανοητό πως τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από απλές διαδικασίες και κυρίως το παιχνίδι. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά μοιράζονται ένα παιχνίδι και περιμένουν τη σειρά τους για να το χρησιμοποιήσουν ή όταν κάθονται ήσυχα την ώρα που ο/η εκπαιδευτικός εξιστορεί ένα παραμύθι, μαθαίνουν τον αυτοέλεγχο σε πραγματικές καταστάσεις. Η εκμάθηση δεξιοτήτων επομένως έχει νόημα στην προσχολική ηλικία, καθώς αποτελεί μέρος των καθημερινών τους εμπειριών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλλιεργήσουν την δημιουργικότητα των παιδιών ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδρασή τους με διαφορετικά υλικά και πόρους, να εισάγουν την τέχνη στη ζωή τους ως μορφή έκφρασης και εκτόνωσης και να τους δώσουν μια διαφυγή με προϊόν ένα έργο τέχνης δικό τους (Binky, 2018).

Στην Ελλάδα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, με την επαναφορά της διά ζώσης εκπαίδευσης, τα εργαστήρια δεξιοτήτων εντάχθηκαν για πρώτη φορά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μετά από δύο έτη τηλεεκπαίδευσης, τα παιδιά κλήθηκαν να επανενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και να κοινωνικοποιηθούν εκ νέου. Τα εργαστήρια αυτά αποσκοπούν στην ανάπτυξη και ενίσχυση δεξιοτήτων, ξεκινώντας ήδη από το νηπιαγωγείο, στοχεύοντας στην ολοκληρωμένη προσαρμογή και εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών. Αφενός πρέπει να διερευνηθεί η έννοια της δεξιότητας με τους τρόπους που αναλύθηκε και στην παρούσα υποενότητα και αφετέρου το χρονικό έναυσμα εκμάθησής της ήδη από το νηπιαγωγείο το οποίο επίσης αιτιολογείται σύμφωνα με μια μερίδα ερευνητών. Αυτό το οποίο χρήζει περαιτέρω ανάλυσης και διερεύνησης είναι το θέμα της ποσοτικοποίησης της δεξιότητας για το οποίο δεν φαίνεται να έχουν δοθεί συγκεκριμένες οδηγίες και κατευθύνσεις από το Υπουργείο και υπάρχουν ακόμη κενά τα οποία πρέπει άμεσα να διευθετηθούν.

Στη χώρα μας, η εισαγωγή της εκπαίδευσης δεξιοτήτων συνέπεσε με μια περίοδο σημαντικών αλλαγών λόγω της τηλεεκπαίδευσης και των επιπτώσεων της πανδημίας στην σχολική ζωή. Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του χρόνου εφαρμογής των

εργαστηρίων δεξιοτήτων. Από τη μία πλευρά, ίσως να θεωρηθεί ότι μια ακόμη αλλαγή μέσα σε μια περίοδο διαρκών αλλαγών μπορεί να μην λάβει την απαραίτητη προσοχή. Από την άλλη, η μη ορθή εφαρμογή μιας τόσο σημαντικής μεταρρύθμισης όπως η εκμάθηση δεξιοτήτων, ειδικά από την προσχολική ηλικία, μπορεί να καταστήσει την εκπαιδευτική διαδικασία ανεπαρκή και να υπονομεύσει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του Υπουργείου. Επιπλέον, η ίδια η διαδικασία εκμάθησης των δεξιοτήτων χαρακτηρίζεται από θεματικούς και χρονικούς περιορισμούς με τον τρόπο που εφαρμόζεται και παρουσιάστηκε στις προηγούμενες ενότητες και αυτό πρέπει να διερευνηθεί.

### **1.5. Ενταξιακή Εκπαίδευση & Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων**

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων χρησιμοποιούν πρακτικές και πολιτικές που καλλιεργούν τον σεβασμό, την κοινωνική αμοιβαιότητα και τις δεξιότητες επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων για την επίλυση καθημερινών ζητημάτων στο πλαίσιο μάθησης και τη σχολική κοινότητα (Αστέρη, 2021).

Το σημερινό σχολείο μετασχηματίζεται και η διδασκαλία πια διευρύνεται σε πολλά θεματικά πεδία όπως ο εθελοντισμός, ο ακτιβισμός και η ένταξη. Η νέα διδακτική προσέγγιση επιτρέπει στα παιδιά να διαμορφώνουν μια θετική στάση ζωής για τη μάθηση όπως και για τις επιστήμες (Σέρογλου, 2007). Η θετικότητα οδηγεί σε πιο ενεργή συμμετοχή και ένταξη στη διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων που αφορούν την επικοινωνία, τον αλληλοσεβασμό, την αποτελεσματικότητα, την αυτογνωσία και την επιχειρηματολογία.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχει βρεθεί πως αποδίδουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θεωρούν χρήσιμες για την πραγματική ζωή και έχουν σχέση με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Κουμαράς, 2007). Πολλοί μαθητές ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο σε σχέση με την πλειοψηφία στην τάξη ή το σχολείο με αποτέλεσμα οι διαφορετικές πρακτικές, οι συνήθειες και οι κοινωνικοί ρόλοι τους να επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης (Brown et al., 1989), γιατί δεν κατανοούν τους λόγους και το σκοπό της διδασκαλίας θεμάτων.

Για να μπορέσει να εξεταστεί ο ενταξιακός χαρακτήρας των εργαστηρίων δεξιοτήτων είναι σκόπιμο να αναφερθούν η έννοια και οι στόχοι της ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Βασική προοπτική της ενταξιακής εκπαίδευσης

είναι το δικαίωμα όλων των ατόμων στη μόρφωση ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία, το θρήσκευμα, την εθνική ή εθνοτική προέλευση, την αναπηρία, την οικονομική κατάσταση ή την κατάσταση υγείας (Τσερμίδου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2020). Η ένταξη των μαθητών δεν αποτελεί ζήτημα χωροταξικής διευθέτησης ή ατομικής προσαρμογής αλλά ζήτημα ένταξης με απώτερο στόχο τη διεύρυνση των προσφερόμενων μαθησιακών εμπειριών (Ζώνιου – Σιδέρη και συν., 2020). Οι τελευταίες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις έχουν οδηγήσει και τον κλάδο της εκπαίδευσης σε ριζικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις με μετακίνηση από παραδοσιακά μοντέλα και πρακτικές παιδαγωγικής σε νέα μοντέλα που ανταποκρίνονται στην μαθητική διαφορετικότητα (Σκούρτου και συν., 2004).

Παρά τις προσπάθειες που γίνονται σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, η ενταξιακή εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ένα δόγμα που επιβάλλεται και οδηγεί σε τεχνοκρατικό προσανατολισμό της παιδαγωγικής σκέψης (Armstrong, 2011). Δυστυχώς, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη δεν είναι μέχρι σήμερα αποτελεσματική και ικανοποιητική καθώς υιοθετείται και εφαρμόζεται με τρόπο διαστρεβλωτικό (Slee, 2012).

Σύμφωνα με τους Tedesco et al. (2014), οι άνθρωποι αναζητούν τρόπους εξισορρόπησης μεταξύ της ενσωμάτωσης των καθολικών αξιών και του σεβασμού της διαφορετικότητας μέσα στις κοινωνίες. Η απόκτηση δεξιοτήτων εξυπηρετεί στην επίτευξη του σεβασμού της διαφορετικότητας και της απόκτησης διαφορετικών πεποιθήσεων.

Η ενταξιακή εκπαίδευση θέτει ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αναδεικνύοντας τα ζητήματα των δικαιωμάτων με βάση την ευρωπαϊκή και εθνική εκπαιδευτική πολιτική (Barton, 2010). Η σύνδεση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής με την ενταξιακή εκπαίδευση έγκειται στην εξέταση των διαδικασιών ένταξης μέσα στη γενική εκπαίδευση (Webster & Blatchford, 2019). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική άρχισε να χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερη κλίμακα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στις μεικτές τάξεις με απώτερο στόχο οι εκπαιδευτικοί να οργανώσουν αποτελεσματικότερα τη διδακτική διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/ τριών ως προς το βαθμό της ετοιμότητάς τους, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, 2001).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική εξετάζει την ενταξιακή προοπτική στη γενική εκπαίδευση και επιτρέπει την δημιουργία ενός σχολείου στο οποίο φοιτούν όλα τα παιδιά και επωφελούνται όλοι οι μαθητές/ τριες αποκτώντας την ίδια διαδικασία

συγκρότησης γνώσης (Ζώνιου – Σιδέρη και συν., 2004). Μια βασική αρχή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι πως όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν αναφαίρετο δικαίωμα ισότιμης και ισάξιας συμμετοχής σε όλες τις διαδικασίες της μάθησης συμπεριλαμβανομένου του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Corbett, 2001).

Το χαρακτηριστικό της ανομοιογένειας στις σημερινές τάξεις είναι σε πολλές περιπτώσεις δεδομένο καθώς οι αφετηρίες των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικές, φέρουν διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και συχνά απέχουν από την επίσημη κουλτούρα του σχολείου (Σφυρόερα, 2019). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αναγνωρίζει αυτή την ετερογένεια, αναδεικνύει τα προβλήματα που προκαλούνται από αυτήν και στοχεύει στη δημιουργική της αξιοποίηση με ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες και τα διαφορετικά υπόβαθρα των μαθητών/τριών.

Παρά την πρόσφατη δημοφιλή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής δεν υπάρχει κάποια κοινή συμφωνία για τον ορισμό της (Ζώνιου – Σιδέρη και συν., 2020). Είναι χαρακτηριστικό πως στη βιβλιογραφία συναντάται και με τους όρους «σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας», «διαφοροποίηση προγράμματος σπουδών» κ.ά. (Prud' Homme et al., 2006). Αυτό συμβαίνει γιατί η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αντλεί στοιχεία από διαφορετικές θεωρίες μάθησης και αξιακά συστήματα διαμορφώνοντας σύγχρονες πρακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές (Ζώνιου – Σιδέρη και συν., 2020).

Το βέβαιο είναι πως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί σύνθετη και πολύσημη προσέγγιση εκπαιδευτικής πρακτικής η οποία προωθεί ένα ευέλικτο σχήμα παιδαγωγικής και θέτει τον/την εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της λήψης αποφάσεων και του τρόπου διαχείρισης καταστάσεων. Πρόκειται για μια μορφή παιδαγωγικής η οποία επιτρέπει τις ίδιες διαδικασίες μάθησης με τρόπους διαφορετικούς για διαφορετικά άτομα (Tomlinson, 2001).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί ένα κατάλληλο πλαίσιο διαχείρισης της ετερότητας και αξιοποίησης της διαφορετικότητας εντός μιας σχολικής τάξης. Οι πρακτικές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προάγουν την ενταξιακή εκπαίδευση με την εφαρμογή πρακτικών που αναγνωρίζουν και απεμπλοούν διακρίσεις και διαχωρισμούς ως προς την εκπαίδευση παιδιών με διαφορετικό υπόβαθρο είτε κοινωνικό είτε πολιτισμικό είτε με βάση άλλο κριτήριο (Τσερμίδου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2020).

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια κατευθυντήρια αρχή και άξονας χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών (Armstrong et al., 2011). Πολύ συχνά όμως η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί ανεφάρμοστη θεωρία και απογυμνώνεται από το θεωρητικό της πλαίσιο στην πράξη (Καραγιάννη, 2019). Παρά το γεγονός πως η εκπαίδευση στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών και στην προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των μαθητών/τριών (Barton, 2016) ακόμη και σήμερα εφαρμόζονται πρακτικές αποκλεισμού ατόμων (Zoniou – Sideri, 2018). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανταπόκρισης στη μαθητική ετερογένεια και συχνά δεν διαχειρίζονται ικανοποιητικά τους/τις ετερογενείς μαθητές/τριες παρέχοντας τελικά απρόσωπη εκπαίδευση και συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή διακρίσεων και στερεοτύπων (Τσερμίδου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2020).

Με αυτή τη στάση όμως οι εκπαιδευτικοί δεν προσαρμόζουν την εκπαίδευση ώστε να αποτελεί φορέα κοινωνικής αλλαγής που είναι και το ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο (Καραγιάννη, 2018). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία της τάξης διαφοροποιώντας τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών/τριών με βάση τις ιδιαιτερότητές τους. Αποτελεί μια σύγχρονη προσέγγιση διαχείρισης της ετερότητας και αξιοποίησης της διαφορετικότητας μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης υπογραμμίζοντας το ζήτημα της εκπαίδευσης ως δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης και συμπεριλαμβάνει όλες τις διαφορές όχι ως προβλήματα αλλά ως πλούτο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσερμίδου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2020).

Με βάση την έννοια και τους στόχους της ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής μπορεί να υποστηριχθεί πως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης καθώς απώτερος στόχος της είναι η άρση κάθε μορφής αποκλεισμού και η δίκαιη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στη μαθητική ετερογένεια, την ανάδειξη της ανομοιογένειας των μαθητών σε μια σχολική τάξη και την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης σε δημοκρατικό θεσμό (Ζώνιου – Σιδέρη και συν., 2015).

Η πραγμάτωση του ενταξιακού χαρακτήρα των εργαστηρίων δεξιοτήτων λαμβάνει χώρα μέσα από την καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν οι μαθητές/τριες στην καθημερινότητά τους είναι οι δεξιότητες ζωής (Κολοβελώνης και συν., 2006). Σύμφωνα με τον WHO (1997) οι δεξιότητες ζωής αφορούν μια ομάδα ψυχοκοινωνικών ικανοτήτων και διαπροσωπικών

δεξιοτήτων που συνδράμουν τα άτομα να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να επιλύουν προβλήματα, να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να αποκτούν υγιείς σχέσεις και να διαχειρίζονται την ζωή τους με υγιή τρόπο.

Σύμφωνα με τη Unicef (2017) οι δώδεκα βασικές δεξιότητες της ζωής είναι:

1. δημιουργικότητα
2. κριτική σκέψη
3. λύση προβλημάτων
4. συνεργασία
5. διαπραγμάτευση
6. λήψη αποφάσεων
7. αυτό-διαχείριση
8. ευελιξία – προσαρμοστικότητα
9. επικοινωνία
10. σεβασμός στη διαφορετικότητα
11. ενσυναίσθηση
12. συμμετοχή

Το σχολείο σήμερα αποτελεί μια πολυπολιτισμική κοινωνία μαθητών και μαθητριών με διαφοροποιημένο πολιτιστικό υπόβαθρο, ενδιαφέροντα και δυνατότητες (ΙΕΠ, 2021). Τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας μέσα από τις δεξιότητες ζωής που αποκτούν εφόσον έχουν ουσιαστικές ευκαιρίες έκφρασης της σκέψης τους τόσο γραπτά όσο και προφορικά με διαγράμματα, εικόνες, σχέδια, ήχους και με τη χρήση του σώματός τους (Littlejohn, 2002).

Για παράδειγμα, η θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» περιλαμβάνει και διαπραγματεύεται θέματα που αφορούν την προκατάληψη και το ρατσισμό μέσα από πολλαπλές εμπειρίες αλληλεπίδρασης με διαφορετικούς πολιτισμούς και ανθρώπους εντός και εκτός σχολείου (ΙΕΠ, 2021). Τα παιδιά μπορούν έτσι να αποκτήσουν μια στάση αποδοχής της διαφορετικότητας, να αντιληφθούν ζητήματα προκατάληψης και ρατσισμού και να αποκτήσουν πολλαπλές εμπειρίες αλληλεπίδρασης με διάφορους πολιτισμούς και ανθρώπους εντός και εκτός σχολείου (Aikenhead, 2000). Έτσι έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια στάση αποδοχής της διαφορετικότητας και συνύπαρξης με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Matthews, 2007; Σέρογλου, 2007).

Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας αφυπνίζουν και εξελίσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και άλλες δεξιότητες που τους επιτρέπουν να κατανοούν θέματα σύγκρουσης και διαφωνιών (ΙΕΠ, 2021). Τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται αποτελεσματικά τα προβλήματα που ανακύπτουν και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές οπτικές ματιές μέσα από τις διαφορετικές απόψεις των συνομηλίκων τους. Έτσι, αποκτούν την ικανότητα καλύτερης κατανόησης και έκφρασης της δικής τους σκέψης, των δικών τους συναισθημάτων και των δικών τους βουλήσεων. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει την περαιτέρω συναισθηματική τους εξέλιξη (Gardner, 1999).

Ταυτόχρονα, τα παιδιά εξοικειώνονται με έννοιες και νοήματα όπως η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, η συνέπεια και η υποστήριξη δημιουργώντας ένα δίκτυο με τους συμμαθητές τους μέσα από το οποίο μαθαίνουν τη γενναιοδωρία και την αλληλοβοήθεια (Bowlby, 1984). Μέσα από την κατανόηση του διαφορετικού αποκτούν την ικανότητα να αντιληφθούν τον εαυτό τους και καταφέρουν να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους.

Στη θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ – Κοινωνική συναισθήση & ευθύνη» περιλαμβάνεται και η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες και τη συνεργασία μαθαίνουν για τα ανθρώπινα δικαιώματα και αναπτύσσουν σεβασμό, κατανοούν την έννοια της ισότητας και της αξιοπρέπειας (Σούννογλου & Μιχαλοπούλου, 2014). Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί έναν χρήσιμο και σημαντικό οδηγό για την εισαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση των παιδιών (Covell, 2007).

Η κατανόησή τους εξυπηρετεί στην κατανόηση της ευθύνης που φέρουν τα παιδιά στην εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο. Η κατανόηση της έννοιας του πολίτη μέσα στο σχολικό πλαίσιο είναι ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης (New & Cochran, 2007) ενώ η γνώση δικαιωμάτων, ευθυνών και υποχρεώσεων αποτελεί μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας για ένα παιδί (Erotocritou – Stavrou & Koutselini, 2015).

Στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά μαθαίνουν πρώτη φορά το πλαίσιο ένταξης σε μια ομάδα συνομηλίκων, η οποία λειτουργεί δημοκρατικά και βασίζεται σε συγκεκριμένες αρχές που βοηθούν τα παιδιά να συνυπάρξουν αρμονικά και να δράσουν αμερόληπτα απέναντι σε όλους (Σούννογλου & Μιχαλοπούλου, 2014). Εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης, μαθαίνουν για τις αρχές της δημοκρατίας και ευαισθητοποιούνται, ενημερώνονται και κατανοούν καλύτερα ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Υπό

αυτή την έννοια, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο μαθαίνουν να υιοθετούν έμπρακτα στάσεις και συμπεριφορές που συνάδουν με τη δημοκρατική και πανανθρώπινη στάση.

Η εκμάθηση, και κυρίως η εφαρμογή στάσεων ζωής που υποστηρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, είναι εφικτή στο νηπιαγωγείο μέσω της επεξεργασίας και καλλιέργειας δεξιοτήτων μάθησης του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Με τα εργαστήρια δεξιοτήτων είναι εφικτή η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, μιας κουλτούρας συνεργασίας και δημιουργικότητας που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν την ένταξη όλων των ατόμων σε μια κοινωνία ανεξάρτητα πολιτιστικού, πολιτικού, φυλετικού, θρησκευτικού και οποιουδήποτε άλλου υπόβαθρου (ΙΕΠ, 2021).

Ο/ Η εκπαιδευτικός μπορεί να προσεγγίσει τα παιδιά θεωρώντας ότι είναι σε θέση να εκφράσουν μια κριτική σκέψη, θέτοντάς τους προβληματισμούς και ερωτήσεις που τα βοηθούν να αναπτύξουν την πνευματική τους σκέψη και να διερευνήσουν νέες καταστάσεις (Χατζηγεωργίου, 1998). Τα παιδιά μέσα από την παρατήρηση και έρευνα είναι σε θέση να προβληματιστούν, να σκεφτούν και να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα. Η αναζήτηση λύσεων ή απαντήσεων σε ερωτήματα που θέτουν οι εκπαιδευτικοί τα ωθεί να παρατηρήσουν ενδελεχώς και να ενεργοποιηθούν ώστε να βρουν απαντήσεις αξιοποιώντας πληροφορίες από διάφορες πηγές (Helm & Katz, 2002). Μέσα από ένα πρόβλημα που τα παιδιά αναγνωρίζουν και κατανοούν μπορούν να αναπτύξουν λογικές διαδικασίες σκέψης και στρατηγικές εύρεσης απαντήσεων.

Σύμφωνα με τις Ντεροπούλου-Ντέρου και Ζώνιου-Σιδέρη (2019), ωστόσο, πολλές φορές οι εκπαιδευτικές τεχνικές διαχείρισης της «διαφορετικότητας» επικεντρώνονται στις μονοδιάστατες και κανονικοποιητικές πρακτικές της γενικής εκπαίδευσης και εστιάζουν τόσο στο ελλειμματικό, κατηγοριοποιημένο και διαγνωστικό κομμάτι όσο και στην ατομική αντιμετώπιση, με σκοπό τη ρύθμιση της απαξιοτικής διαφορετικότητας (Corbett & Slee, 2000; Barton, 1997). Μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης του νηπιαγωγείου, λοιπόν, προκύπτει και κοινωνικός προβληματισμός για τα παιδιά. Η μάθηση πρέπει να είναι ενεργητική και απαιτεί την ανάπτυξη πολλών και διαφορετικών δεξιοτήτων, όπως η ενημέρωση, η παρατήρηση, η σύγκριση και η έρευνα, αλλά και η λήψη αποφάσεων έπειτα από κριτική σκέψη. Έτσι, απαιτείται η δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος, που ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράζουν τις απόψεις τους, να κατανοούν διαφορετικές απόψεις και να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις (Slavin, 1995).

Στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν με άλλα παιδιά από διαφορετικά υπόβαθρα και να δημιουργήσουν φιλίες και σχέσεις μαθαίνοντας να

σέβονται τους άλλους, να ανέχονται τη διαφορετική άποψη, να ηγούνται μιας ομάδας και να υπερασπίζονται την άποψή τους. Μέσα από τις δραστηριότητες μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ρόλους μέσα στο πλαίσιο μιας ομάδας, να συνεργάζονται και να προσπαθούν από κοινού για την επίτευξη ενός στόχου με αποτέλεσμα να αισθάνονται πως ανήκουν σε μια ομάδα.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία έγκειται στην δημιουργία ενός θετικού κοινωνικού περιβάλλοντος χωρίς διακρίσεις, εντός του οποίου όλα τα παιδιά αισθάνονται ισότιμα και με δικαίωμα συμμετοχής. Τα παιδιά, ακόμη, μαθαίνουν να επιδεικνύουν αλληλεγγύη και να ενδιαφέρονται για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στο πλαίσιο της τάξης, αποκτώντας υπευθυνότητα και ελέγχοντας τη συμπεριφορά τους (ΙΕΠ, 2021).

Μέσα από την εξέταση σύγχρονων θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών, αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, των προκλήσεων που αντιμετωπίζει στην διαδικασία ένταξης των παιδιών και η σημασία της κατάρτισής του. Η κοινωνικοποίηση και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών αποτελεί σήμερα έργο του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με την υποστήριξη που το παιδί λαμβάνει από την οικογένεια. Μάλιστα, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί ένα πεδίο πολυεπιστημονικότητας, το οποίο παράγει γλωσσικό πλουραλισμό και διατηρεί ζωντανό τον διάλογο για τη νοηματοδότηση της αναπηρίας και της ένταξης. (Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α., 2019). Το σχολείο συνδράμει στον εντοπισμό παραγόντων που μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερα κοινωνικά και γνωστικά αποτελέσματα για τα παιδιά και το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα λογικό πλαίσιο εξέτασης του ρόλου του εκπαιδευτικού σε αυτή την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη.

Η ένταξη έχει σχέση με τη συνολική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία που αποτελεί αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα. Για να καταστεί όμως εφικτή, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αποδοχή της ατομικής ταυτότητας και η κατάργηση του εντοπισμού της διαφορετικότητας. Αυτό είναι ακόμη πιο εύκολο σε μικρές ηλικίες στις οποίες τα παιδιά αναγνωρίζουν περισσότερο ομοιότητες παρά διαφορές. Η ένταξη μπορεί να καταστεί επίσης εφικτή μέσω της εφαρμογής ενταξιακής κουλτούρας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και ειδικότερα, σε επίπεδο σχολικής τάξης. Αυτό σημαίνει ότι τόσο ο ρόλος του διευθυντή όσο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζουν το βαθμό ενσωμάτωσης και ένταξης όλων των παιδιών ανεξαιρέτως στο πλαίσιο του σχολικού συγκείμενου (ΙΕΠ, 2021).

Η ενταξιακή εκπαίδευση επιτάσσει όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, είτε με είτε χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να διδάσκονται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, να ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα με μόνη διαφορά ότι, τόσο το πρόγραμμα όσο και οι εκπαιδευτικοί, θα προσαρμόζονται ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών και με γνώμονα την παροχή ίσων ευκαιριών στη διδασκαλία και τη μάθηση (Gupta & Rous, 2016).

Σύμφωνα με τον Majoko (2017), η ενταξιακή εκπαίδευση ενσωματώνει την πρόσβαση, τη συμμετοχή και επίτευξη όλων των παιδιών και των οικογενειών τους σε δραστηριότητες του σχολείου, καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών και συμβάλλει παράλληλα στην ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας.

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση προκύπτει μέσα από την πολυπολιτισμική ανάπτυξη και συνύπαρξη των παιδιών. Ωστόσο, για να επιτευχθεί ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον απαιτείται συστηματική προσπάθεια τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από την ίδια τη σχολική μονάδα συνολικά, πολύ καλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και αποδοχή της διαφορετικότητας (Μάγος & Σιμόπουλος, 2010). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να απαλλαγούν από προκαταλήψεις, να απεκδυθούν των στερεοτυπικών αντιλήψεων για ελλειμματικούς μαθητές που διαφέρουν, ώστε να υπάρξει μια λειτουργική διαχείριση της ετερότητας μέσα στην τάξη (Μάγος, 2018).

Ακόμη, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Σύμφωνα με τους Panayiotopoulos & Nicolaidou (2007), η ανεπαρκής επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων δυσχεραίνει τις καλές σχολικές επιδόσεις και τη συμπερίληψη των μαθητών. Απαιτείται τόσο ακαδημαϊκή όσο και συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζονται αυτοί οι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει τις επιδόσεις τους.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θέτει τα όρια για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων. Η ανεπαρκής τους προετοιμασία δυσχεραίνει τις προσπάθειες προώθησης ενταξιακών πρακτικών. Με άλλα λόγια, υπογραμμίζεται η σημασία της ανάπτυξης προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών και κατά την ακαδημαϊκή τους φοίτηση αλλά και μέσω προγραμμάτων διά βίου μάθησης. Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν υλικό στην παιδαγωγική διαδικασία, το οποίο υποστηρίζει τη συμμετοχή των παιδιών και να προγραμματίσουν δραστηριότητες

μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τον πλουραλισμό της τάξης. Ωστόσο, η μεγάλη ύλη του αναλυτικού προγράμματος λειτουργεί περιοριστικά στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα, για το χρόνο που υπάρχει για την ανάπτυξη συνεργασιών, τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των μαθητών και των τοπικών κοινωνιών, με απώτερο στόχο τη δημιουργία ίσων ευκαιριών και την ανάπτυξη ικανοτήτων (Bhatnagar & Das, 2014).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Μεθοδολογία της έρευνας

### 2.1. Σκοπός

Τα τελευταία χρόνια, και ειδικά μετά το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19, ο εκπαιδευτικός κλάδος έχει γνωρίσει πολλές καινοτομίες και τεχνολογικές αλλαγές. Οι συνεχείς κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις ωθούν τον εκπαιδευτικό κλάδο σε μεταρρυθμίσεις και προσαρμογές ώστε τα νέα δεδομένα να ενσωματωθούν στην τρέχουσα εκπαιδευτική πρακτική.

Η πρώιμη παιδική ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γενικότερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Μάλιστα, η προσχολική ηλικία είναι η ηλικία στην οποία ανακαλύπτονται εκπαιδευτικές διαταραχές και δυσλειτουργίες.

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων εφαρμόζονται πανελλαδικά τον τελευταίο χρόνο σε μια προσπάθεια ενσωμάτωσης των καινοτόμων πρακτικών αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ανάδειξης των δεξιοτήτων των παιδιών που θα λειτουργήσουν ως εχέγγυα για τη μελλοντική τους σχολική και επαγγελματική πορεία.

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιστρατεύσουν όλα τα διαθέσιμα μέσα, εργαλεία και γνώσεις για να ανταποκριθούν και να προσαρμοστούν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα του Υπουργείου, ώστε να μεταδώσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες στα παιδιά στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το θέμα γνωρίζει αυξημένο ενδιαφέρον, καθώς εντάσσεται στο πλαίσιο εφαρμογής προγραμμάτων καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων και της ατζέντας δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Σκοπός της έρευνας, λοιπόν, είναι η εμπειρική διερεύνηση της διαδικασίας υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο, με απώτερο στόχο την εύρεση απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάζονται στην επόμενη υποενότητα (2.2. Ερευνητικά ερωτήματα). Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων και τη σχέση τους με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης.

## 2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Οι σχολικές μονάδες στην Ελλάδα βίωσαν μια πρωτόγνωρη αλλαγή λόγω της τηλεεκπαίδευσης και της υγειονομικής κρίσης που προκλήθηκε από την πανδημία. Οι αλλαγές αυτές, εξαιτίας του κοινωνικού αποκλεισμού και περιορισμού, μετέβαλαν ριζικά τον τρόπο διεξαγωγής των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Σε αυτό το πλαίσιο, τα εργαστήρια δεξιοτήτων εισήχθησαν ως μία καινούρια πρακτική δύο χρόνια μετά την έναρξη της πανδημίας, προσπαθώντας να ανταπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί, αντιμέτωποι με σημαντικές δυσκολίες, κλήθηκαν να διαχειριστούν τη μετάβαση πίσω στη διά ζώσης διδασκαλία, ενώ παράλληλα υποστήριζαν την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την εστίαση τους στις διδακτικές διαδικασίες. Αυτό έθεσε τις βάσεις για τη σκέψη και την ανάλυση της αποτελεσματικότητας των εργαστηρίων δεξιοτήτων, ειδικά στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Επιπρόσθετα, εξετάζεται αν η τυποποίηση της εκπαίδευσης των παιδιών βασιζόμενη στα εργαστήρια δεξιοτήτων έχει σε γενικές γραμμές ενταξιακό χαρακτήρα, καθώς ο συγκεκριμένος πρέπει να παίζει πρωταρχικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρούσα εργασία, λοιπόν, εξετάζει μεταξύ άλλων και αν η εφαρμογή των εργαστηρίων παρουσιάζει ενταξιακές πρακτικές για την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων.

Ένα άλλο ζήτημα, το οποίο είναι σημαντικό να διερευνηθεί, είναι η άποψη των νηπιαγωγών σχετικά με τα περιθώρια διαφοροποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, κατά πόσο το εν λόγω πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν και να τροποποιήσουν την προτεινόμενη διαδικασία, ώστε να υπάρχει ενταξιακός χαρακτήρας στο σχολικό περιβάλλον και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώνονται για το εξεταζόμενο ζήτημα είναι τα εξής:

- Ποια είναι η διαδικασία εφαρμογής των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών;
- Έχει ενταξιακό χαρακτήρα το πρόγραμμα των εργαστηρίων δεξιοτήτων για όλους τους/τις μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου;
- Υπήρχαν περιθώρια διαφοροποίησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο;

Μέσα από την επιλεγμένη θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, επιχειρείται να απαντηθούν όλα τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στα νηπιαγωγεία.

## **2.3. Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας**

### **2.3.1. Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Η μεθοδολογία της παρούσας εργασίας που επιλέχθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου και συγκεκριμένα η ποιοτική μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου. Η τεχνική αυτή απαιτεί κριτική και ερμηνευτική στάση, γεγονός που ταιριάζει στους στόχους της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με τον Weber (1990), η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια ερευνητική διαδικασία που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων και βασίζεται στην ανάλυση γραπτών κειμένων.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε ήταν η μέθοδος της συνέντευξης σε τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών με δειγματοληψία ευκολίας, κυρίως λόγω του χρονικού διαστήματος που διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις, καθώς ήταν στο τέλος της σχολικής χρονιάς και δεν ήταν εύκολη η προσέγγιση πολλών εκπαιδευτικών. Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται έτσι, γιατί υπάρχει εύκολη πρόσβαση στο δείγμα, αλλά από την άλλη το δείγμα δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού τον οποίο αντιπροσωπεύει. Ως εκ τούτου, ο βαθμός αξιοπιστίας των συμπερασμάτων που μπορεί κανείς να εξάγει με βάση το συγκεκριμένο δείγμα είναι περιορισμένος.

### **2.3.2. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Η θεματική ανάλυση περιεχομένου αποτελεί συστηματική μελέτη ενός κειμένου. Απαραίτητο στοιχείο είναι η ύπαρξη ενός ή περισσότερων ερευνητικών ερωτημάτων που θα καθορίσουν τη μονάδα ανάλυσης, στην οποία επικεντρώνεται η έρευνα. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής ή η ερευνήτρια καλείται να λάβει αποφάσεις για το τι ακριβώς θα αναλύσει, με ποιον τρόπο θα το αναλύσει και πώς θα ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Αποτελεί μια τεχνική έρευνας, με συγκεκριμένες διαδικασίες και αξιόπιστες τεχνικές εφαρμογής.

Η θεματική ανάλυση περιεχομένου βασίζεται στην υπόθεση πως τα κείμενα αποτελούν μια πλούσια πηγή δεδομένων, με μεγάλες δυνατότητες αποκάλυψης χρήσιμων

πληροφοριών σχετικά με συγκεκριμένα ζητήματα (Graneheim et al., 2017). Πρόκειται για μια μέθοδο υψηλής απόδοσης στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς είναι ευέλικτη και μπορεί να εφαρμοστεί τόσο σε ποιοτικές όσο και σε ποσοτικές μελέτες (Krippendorff, 2012).

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί ιδιαίτερα χρήσιμη τεχνική όταν υπάρχει μεγάλος όγκος μη αναλυμένων δεδομένων κειμένου. Λόγω της προσβασιμότητάς της, η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί καλή ποιοτική μέθοδο για εκπαιδευτικά ζητήματα σε περιπτώσεις περιορισμένης εμπειρίας (Kleinheksel et al., 2020). Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί καθιερωμένη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων και αποτελεί ενδιαφέρουσα ποιοτική προσέγγιση θεμάτων. Μπορεί να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της για την καλύτερη κατανόηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου, παρέχοντας δομή σε μεγάλο όγκο δεδομένων κειμένου, μέσω μιας συστηματικής διαδικασίας ερμηνείας. Προσθέτει ως μεθοδολογία στην έρευνα, καθώς βοηθά στον εντοπισμό προβληματικών περιοχών στην κατανόηση των μαθητών και καθοδηγεί τη διαδικασία στοχευμένης διδασκαλίας.

Η ποιοτική προσέγγιση της ανάλυσης περιεχομένου ευνοεί την ερμηνεία της εμπειρίας ενός ατόμου από τον/την ερευνητή/τρια και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περίπτωση κοινωνικών ερευνών, όπως η παρούσα. Στοχεύει στον προσδιορισμό μιας κατασκευής ή έννοιας εντός του κειμένου με τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων ή φράσεων για τεκμηρίωση ενός ερευνητικού ερωτήματος και παρέχει μια πιο οργανωμένη δομή στο κείμενο. Στην προκειμένη περίπτωση, εξυπηρετεί στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Απαραίτητο στοιχείο για την ανάλυση περιεχομένου είναι η χρήση κώδικα. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν κώδικες για να οργανώσουν και να κατανοήσουν τα δεδομένα που συλλέγουν. Μέσω της διαδικασίας κωδικοποίησης, μπορεί να γίνει συστηματική καταγραφή και ερμηνεία ποσότητας δεδομένων. Για να κωδικοποιήσει ο ερευνητής ή η ερευνήτρια τα δεδομένα απαιτείται να τα κατανοήσει βαθιά, κάτι που συμβαίνει συχνά όταν ο ίδιος ή η ίδια μεταφέρει γραπτά αυτά τα δεδομένα. Η διαδικασία αυτή του/της επιτρέπει να βυθιστεί στα δεδομένα και να εξοικειωθεί με το εύρος τους (Kleinheksel et al., 2020).

Η ανάλυση περιεχομένου δίνει τη δυνατότητα προσδιορισμού των χαρακτηριστικών του περιεχομένου, των χαρακτηριστικών του πομπού της επικοινωνίας, των χαρακτηριστικών των αποδεκτών της επικοινωνίας και των επιπτώσεών της σε αυτούς, με στόχο την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων (Βάμβουκας, 2002). Η ροή της

πληροφορίας αναλύεται διαδοχικά και ταξινομείται, με τρόπο που επιτρέπει την αντικειμενική καταγραφή των χαρακτηριστικών των μηνυμάτων σε διάφορες χρονικές περιόδους, με αποτέλεσμα να αναλύεται καλύτερα η εξέλιξη της σκέψης, των αξιών και προτύπων. Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να οδηγήσει στην αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων που εμπεριέχουν τα τεκμήρια (Βάμβουκας, 2002).

Στην έρευνα ο ερευνητής αρχικά θέτει ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προσπαθεί στη συνέχεια να απαντήσει με βάση την μεθοδολογία έρευνας που επιλέγει. Σύμφωνα με την Bell (2014), τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν και η ορθή διατύπωσή τους αποτελούν έναν οδηγό για τον ερευνητή ή την ερευνήτρια, ώστε να εξετάσει ενδελεχώς το εξεταζόμενο θέμα.

Η μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διάδοση της ερευνητικής γνώσης και στη διαμόρφωση μελλοντικών ερευνών, πολιτικών και πρακτικών αντίληψης του κόσμου (Suri & Clarke, 2009). Η περιγραφική ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια συστηματική μελέτη που περιλαμβάνει την εξέταση των μελετών για ένα συγκεκριμένο θέμα και την αξιολόγηση των τάσεων και των αποτελεσμάτων της έρευνας σε μια περιγραφική διάσταση (Lin et al., 2014).

Η μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μια μεγάλη ποικιλία πηγών δεδομένων συμπεριλαμβανομένων δεδομένων κειμένου, οπτικών ερεθισμάτων και ήχου (Stemler, 2015). Πρόκειται για μια ευέλικτη μεθοδολογία, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά. Ακόμη, αποτελεί μια διαδεδομένη τεχνική ανάλυσης δεδομένων από γραπτό κείμενο (Krippendorff, 2012). Αποτελεί διαδεδομένη τεχνική μεθοδολογίας για εκπαιδευτικά ζητήματα (Shermis & Burstein, 2013) και οι διαφορετικές προσεγγίσεις της επιτρέπουν διαφορετικές προσεγγίσεις.

Η βασική ιδέα της ανάλυσης περιεχομένου συνίσταται στην ταξινόμηση των στοιχείων κάποιων κειμένων σε έναν καθορισμένο αριθμό κατηγοριών εκ των προτέρων καθορισμένων. Οι κατηγορίες αυτές καθορίζονται με βάση τους στόχους της ανάλυσης περιεχομένου και αποτελούν το πλαίσιο ταξινόμησης. Η διατύπωση των κατηγοριών από τον/την ερευνητή/τρια αποτελεί και το πιο σημαντικό στάδιο στη μεθοδολογία αυτή.

Η έννοια της αναδιοργάνωσης στην προκειμένη περίπτωση περιλαμβάνει μια σειρά ενεργειών που επικεντρώνονται στη διερεύνηση του ενταξιακού χαρακτήρα των εργαστηρίων δεξιοτήτων και στον εντοπισμό των περιθωρίων διαφοροποίησης των

εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. Το σύνολο του διαθέσιμου υλικού αφορά τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς.

Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε εστιάζει σε έννοιες και νοήματα σχετικά με τους δύο επιλεγμένους στόχους της έρευνας (ενταξιακός χαρακτήρας και περιθώρια διαφοροποίησης) αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης που είναι οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

### **2.3.3. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας**

Κάθε ερευνητής/τρια αναλαμβάνει την ευθύνη κατά την αναζήτηση αντικειμενικών στοιχείων και γνώσης, ειδικά από τη στιγμή που εμπλέκονται υποκείμενα (στην προκειμένη περίπτωση συνεντευξιζόμενοι) πάνω στα οποία βασίζεται η έρευνα. Εντός των υποχρεώσεων, περιλαμβάνεται το καθήκον εντοπισμού της επιρροής που ασκεί η έρευνά τους στα υποκείμενα και η εύρεση της κατάλληλης μεθόδου διαχείρισης των ερευνητικών διαδικασιών. Επιπλέον, καλούνται να ακολουθήσουν δεοντολογική συμπεριφορά σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας και με σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Cohen et al., 2008).

Οι ερευνητές/τριες καλούνται να διαχειριστούν θέματα αντιμετώπισης και μεθόδου διαχείρισης της ερευνητικής διαδικασίας, χωρίς να θίγονται τα συμφέροντα και τα δικαιώματα των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτήν. Ένα από αυτά τα θέματα αφορά στην εχεμύθεια που πρέπει να διασφαλίζεται από τους ερευνητές και τις ερευνήτριες. Η συναίνεση και η εθελοντική συμμετοχή των υποκειμένων είναι επίσης ζητήματα που πρέπει να διαχειριστούν οι ερευνητές/τριες κατά την διαδικασία.

Απαιτείται να υπάρχει άψογη συνεργασία μεταξύ ερευνητών/τριών και υποκειμένων, να εξασφαλίζονται συναινέσεις και τυχόν εξουσιοδοτήσεις, όπου αυτές απαιτούνται, και να καταγράφονται με σαφήνεια και ακρίβεια οι απόψεις, στάσεις, αντιλήψεις και ό,τι άλλο εξετάζεται στο πλαίσιο της έρευνας (Cohen et al., 2008).

Το ζήτημα της μεροληψίας που βλάπτει την αξιοπιστία μιας έρευνας επιλύεται σε σημαντικό βαθμό, καθώς όλα τα υποκείμενα έλαβαν γνώση για το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας και εξέφρασαν ανοιχτά και ελεύθερα τις απόψεις τους στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Υπό αυτή την έννοια, η αποτύπωση των αποτελεσμάτων εκφράζει κατά το δυνατό βαθμό την πραγματικότητα και με σαφήνεια τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Άλλωστε, στόχος της παρούσας εργασίας δεν είναι η συγκρισιμότητα με αποτελέσματα άλλων ερευνών, αλλά η αποτύπωση και η εις βάθος

διερεύνηση της αποτελεσματικότητας εφαρμογής του προγράμματος των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο.

Ως εκ τούτου, η επιλεγμένη μορφή συνέντευξης εξυπηρετεί και στη λήψη περισσότερων πληροφοριών και στοιχείων από το δείγμα. Ο τύπος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε προσφέρει μια δομή με συγκεκριμένα όρια, χωρίς όμως να χάνει την ευελιξία ως ερευνητικό εργαλείο (Ιωσηφίδης, 2003). Καθώς η παρούσα έρευνα έχει ποιοτικό χαρακτήρα, επιδιώκεται τα υποκείμενα να αποδώσουν τις δικές τους ερμηνείες για το εξεταζόμενο ζήτημα και τα ερευνητικά ερωτήματα.

#### **2.3.4. Δεοντολογία**

Για να χαρακτηριστεί η έρευνα ότι γίνεται με αξιοπιστία και σεβόμενη τους κανόνες δεοντολογίας των ερευνητικών διαδικασιών, χρειάζονται, σύμφωνα με τους Hammersley & Traianou (2012), τα εξής:

1. Οι στόχοι της έρευνας να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια
2. Τα υποκείμενα της έρευνας να ενημερώνονται πλήρως για τη μεθοδολογία και τους επιδιωκόμενους σκοπούς της έρευνας
3. Τα υποκείμενα να ενημερώνονται για τις απαιτήσεις συμμετοχής τους στη διαδικασία (π.χ. χρόνος συμμετοχής) και τους κινδύνους που ενδεχομένως αναλαμβάνουν
4. Οι ερευνητές/τριες οφείλουν να διασφαλίζουν την ανωνυμία των υποκειμένων και την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που μεταφέρουν
5. Η συμμετοχή στην έρευνα πρέπει να είναι εθελοντική και να διασφαλίζεται ότι δεν προκαλείται με οποιονδήποτε τρόπο βλάβη στα υποκείμενα.
6. Απαιτείται να διασφαλίζεται η ανεξαρτησία της έρευνας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κρίνεται ότι η παρούσα έρευνα πληροί τα κριτήρια αξιοπιστίας και δεοντολογίας. Η παρούσα έρευνα αποτελεί προϊόν ατομικής πνευματικής προσπάθειας, χωρίς να παραβιάζει τα δικαιώματα τρίτων μερών και ακολουθεί διεθνώς αναγνωρισμένα πρότυπα επιστημονικής συγγραφής με γνώμονα την ακαδημαϊκή δεοντολογία.

## 2.4. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή δεδομένων στην παρούσα μελέτη ήταν η χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις αυτές επιτρέπουν τη διεξαγωγή ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, παρέχοντας στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να μοιραστούν ελεύθερα τις προσωπικές τους απόψεις και εμπειρίες (Leech, 2002; Strunk K. K. & Locke L.A., 2019). Η επιλογή των συνεντεύξεων ως ερευνητική μεθοδολογία ήταν επιβεβλημένη λόγω του γεγονότος ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε πανελλαδικά για πρώτη φορά και η σχολική χρονιά βρισκόταν ακόμα σε εξέλιξη, γεγονός που περιορίσε τις διαθέσιμες πηγές ανατροφοδότησης και αξιολόγησης από άλλα μέσα.

Η δυνατότητα για τη διεξαγωγή άλλων ερευνητικών μεθόδων, όπως η διανομή ερωτηματολογίων, περιορίστηκε από τις συνθήκες της πανδημίας, η οποία επηρέασε την προθυμία και την ευχέρεια επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τρίτους. Αυτή η κατάσταση ανέδειξε την αναγκαιότητα της εφαρμογής μιας πιο ευέλικτης και ανοιχτής μεθόδου, όπως η ημι-δομημένη συνέντευξη, για την ακριβή και πλήρη καταγραφή των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος.

Ο κύριος περιορισμός αυτής της μεθόδου ανάλυσης εντοπίζεται στη διαδικασία επιλογής του τρόπου προσέγγισης και στη δυσκολία συγκρότησης των κατηγοριών για την ταξινόμηση των στοιχείων του αναλυόμενου υλικού (Βάμβουκας, 2002). Για να είναι αντικειμενική η ανάλυση περιεχομένου πρέπει όλοι οι ερευνητές να ερμηνεύουν τις κατηγορίες με τον ίδιο τρόπο, κατατάσσοντας τις ίδιες ενότητες στις ίδιες κατηγορίες. Αυτό είναι δύσκολο να επιτευχθεί, καθώς απαιτεί συνέπεια, ακρίβεια και σαφήνεια στον καθορισμό των βημάτων και την τεκμηρίωση αυτών.

## **2.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα σε χρονικό διάστημα δύο μηνών και συγκεκριμένα τον τελευταίο μήνα της σχολικής χρονιάς και μέσα στις διακοπές του καλοκαιριού. Η διαδικασία έγινε κυρίως κατ' ιδίαν, εφόσον το επέτρεπαν οι συνθήκες και τα μέτρα κατά της πανδημίας του Covid-19, με συναδέλφους της γράφουσας από σχολεία της Αττικής. Στις περιπτώσεις που αυτό δεν ήταν εφικτό (τέσσερις συνεντευξιαζόμενοι), η συνέντευξη διεκπεραιώθηκε τηλεφωνικά.

## **2.6. Δείγμα έρευνας**

Για την έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος βολικής δειγματοληψίας (convenience sampling), η οποία περιλαμβάνει την επιλογή των πλησιέστερων ατόμων της ερευνήτριας προς εξυπηρέτησή της, τα οποία είναι διαθέσιμα και προσβάσιμα την απαιτούμενη χρονική περίοδο (Robson, C. & McCartan, K., 2016).

Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου – Ιουνίου 2022. Το ερωτηματολόγιο κυρίως πραγματοποιήθηκε με τηλεφωνική ή/και διαδικτυακή επικοινωνία της ερευνήτριας με τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς η προσωπική επαφή και επικοινωνία με όλους ήταν ανέφικτη. Αξίζει να αναφερθεί ότι η ερευνήτρια, προσέγγισε το δείγμα, γνωστοποιώντας από την αρχή το στόχο της έρευνας και δίνοντας στους/τις ερωτωμένους/ες να κατανοήσουν τη σημασία της και, συγχρόνως, να διαβεβαιωθούν για την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους (Cohen, Manion & Morisson, 2008).

## 2.7. Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Αρχικά, το παρόν δείγμα απαρτίζεται στους δώδεκα (12) συμμετέχοντες, εκ των οποίων οι έντεκα (11) ήταν γυναίκες και ο ένας (1) άνδρας.

Πίνακας 2.7.1. Φύλο

| Φύλο    | Εκπαιδευτικοί (Ε)                                   | Συχνότητα (Ν) |
|---------|-----------------------------------------------------|---------------|
| Άνδρας  | Ε8                                                  | 1             |
| Γυναίκα | Ε1, Ε2, Ε3, Ε4, Ε5,<br>Ε6, Ε7, Ε9, Ε10,<br>Ε11, Ε12 | 11            |
| Σύνολο  | 12                                                  | 12            |

Όσον αφορά στην ηλικιακή ομάδα των συνεντευξιαζόμενων, έξι (6) άτομα ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών, τρίτα (3) άτομα ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, ένα (1) άτομο στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών και δύο (2) άτομα στην ηλικιακή ομάδα άνω των 51 ετών.

Πίνακας 2.7.2. Ηλικία

| Ηλικία     | Εκπαιδευτικοί (Ε)          | Συχνότητα (Ν) |
|------------|----------------------------|---------------|
| 22 – 30    | Ε1, Ε2, Ε6,<br>Ε7, Ε9, Ε11 | 6             |
| 31 – 40    | Ε3, Ε5, Ε8                 | 3             |
| 41 – 50    | Ε4                         | 1             |
| άνω των 50 | Ε10, Ε12                   | 2             |
| Σύνολο     | 12                         | 12            |

Από τα δώδεκα (12) άτομα που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, τα τέσσερα (4) άτομα απασχολούνται σε ιδιωτικό γενικό νηπιαγωγείο, τα πέντε (5) άτομα σε δημόσιο νηπιαγωγείο γενικής αγωγής και τα υπόλοιπα τρία (3) άτομα σε δομή γενικής αγωγής ως ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.

Πίνακας 2.7.3. Δομή εργασίας

| Δομή εργασίας                                               | Εκπαιδευτικοί (Ε)    | Συχνότητα (Ν) |
|-------------------------------------------------------------|----------------------|---------------|
| Ιδιωτικό Γενικό Νηπιαγωγείο                                 | E1, E4, E6, E7       | 4             |
| Δημόσιο Γενικό Νηπιαγωγείο                                  | E2, E5, E8, E10, E12 | 5             |
| Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό σε Δημόσιο Γενικό Νηπιαγωγείο | E3, E9, E11          | 3             |
| <b>Σύνολο</b>                                               | 12                   | 12            |

Οι μονάδες απασχόλησης της πλειοψηφίας του δείγματος ανήκουν στην Αθήνα (11/12), ενώ η μία μονάδα (1/12) ανήκει στο νομό Μαγνησίας. Συγκεκριμένα, δύο (2) συνεντευξιαζόμενοι στο Κορωπί Αττικής, μία (1) στο Καματερό Αττικής, μία (1) στον Γέρακα Αττικής, μία (1) στο Χαλάνδρι Αττικής, μία (1) στα Σεπόλια Αττικής, μία (1) στο Ηράκλειο Αττικής, ένας (1) στον Βόλο Μαγνησίας, μία (1) στον Κολωνό Αττικής, μία (1) στη Νέα Ιωνία Αττικής, μία (1) στην Αρτέμιδα Αττικής και μία (1) στη Γλυφάδα Αττικής.

Πίνακας 2.7.4. Περιοχή εργασίας

| Περιοχή εργασίας  | Εκπαιδευτικοί (Ε) | Συχνότητα (Ν) |
|-------------------|-------------------|---------------|
| Κορωπί Αττικής    | E1, E7            | 2             |
| Καματερό Αττικής  | E2                | 1             |
| Γέρακας Αττικής   | E3                | 1             |
| Χαλάνδρι Αττικής  | E4                | 1             |
| Σεπόλια Αττικής   | E5                | 1             |
| Ηράκλειο Αττικής  | E6                | 1             |
| Βόλος Μαγνησίας   | E8                | 1             |
| Κολωνός Αττικής   | E9                | 1             |
| Νέα Ιωνία Αττικής | E10               | 1             |
| Αρτέμιδα Αττικής  | E11               | 1             |
| Γλυφάδα Αττικής   | E12               | 1             |
| <b>Σύνολο</b>     | 12                | 12            |

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, δηλαδή τα χρόνια που οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας εργάζονται είτε στην Γενική είτε στην Ειδική Αγωγή. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, φαίνεται ότι το σύνολο των συμμετεχόντων βρίσκεται σε ένα ευρύ φάσμα ετών υπηρεσίας, το οποίο κυμαίνεται από δύο (2) μέχρι και είκοσι πέντε (25) έτη προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, τέσσερις εκπαιδευτικοί έχουν μόλις δύο (2) χρόνια προϋπηρεσίας, αποτελώντας τα 4/12 του δείγματος και εκφράζοντας την νεότερη ομάδα στον χώρο. Ακολουθούν δύο (2) εκπαιδευτικοί με τέσσερα χρόνια προϋπηρεσίας. Εκπαιδευτικοί με εμπειρία έξι και οκτώ ετών είναι από ένας (1) για κάθε κατηγορία, ενώ από ένας (1) παρουσιάζει δέκα και δέκα οκτώ χρόνια εμπειρίας αντίστοιχα. Τέλος, δύο (2) εκπαιδευτικοί έχουν τη μεγαλύτερη εμπειρία, με είκοσι πέντε χρόνια προϋπηρεσίας, αποτελώντας το 1/6 του δείγματος.

Πίνακας 2.7.5. Χρόνια προϋπηρεσίας σε Γενική/Ειδική Αγωγή

| <b>Χρόνια<br/>προϋπηρεσίας</b> | <b>Εκπαιδευτικοί (Ε)</b> | <b>Συχνότητα (Ν)</b> |
|--------------------------------|--------------------------|----------------------|
| 2                              | E1, E2, E9, E6           | 4                    |
| 4                              | E7, E11                  | 2                    |
| 6                              | E5                       | 1                    |
| 8                              | E8                       | 1                    |
| 10                             | E3                       | 1                    |
| 18                             | E4                       | 1                    |
| 25                             | E10, E12                 | 2                    |
| <b>Σύνολο</b>                  | 12                       | 12                   |

Ένα από τα ερωτήματα που τέθηκε εξ αρχής στους εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι κατά πόσο στο σχολείο που εργάζονται υπάρχει ή/και λειτουργεί Τμήμα Ένταξης. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, οι δέκα (10) εξ αυτών δεν διαθέτουν τμήμα ένταξης και οι δύο (2) διαθέτουν.

Πίνακας 2.7.6. Λειτουργία Τμήματος Ένταξης στο σχολείο

| <b>Λειτουργία Τ.Ε.</b> | <b>Εκπαιδευτικοί (Ε)</b>                    | <b>Συχνότητα (Ν)</b> |
|------------------------|---------------------------------------------|----------------------|
| Ναι                    | E8, E10                                     | 2                    |
| Όχι                    | E1, E2, E3, E4, E5,<br>E6, E7, E9, E11, E12 | 10                   |
| <b>Σύνολο</b>          | 12                                          | 12                   |

Το επίπεδο μόρφωσης του δείγματος είναι αρκετά υψηλό, καθώς μόλις τρία (3) άτομα διαθέτουν μόνο το πτυχίο, οκτώ (8) άτομα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και ένα (1) άτομο κατέχει δύο (2) τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών. Ακόμη, πέντε (5) άτομα έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο ειδικής αγωγής και δύο (2) άτομα φοιτούν σε μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής, ενώ το ένα (1) εξ αυτών έχει ολοκληρώσει και σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 2.7.7. Επίπεδο σπουδών

| Επίπεδο Σπουδών                                                   | Εκπαιδευτικοί (Ε)      | Συχνότητα (Ν) |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------|
| Πτυχίο                                                            | E1, E7, E10            | 3             |
| Πτυχίο και<br>Μεταπτυχιακό                                        | E6, E8, E12            | 3             |
| Πτυχίο και 2<br>Μεταπτυχιακά                                      | E9                     | 1             |
| Πτυχίο και<br>Μεταπτυχιακό και<br>Διδακτορικό                     | 0                      | 0             |
| Πτυχίο και<br>Μεταπτυχιακό και<br>Εξειδίκευση/Ετήσιο<br>σεμινάριο | E2, E3, E4,<br>E5, E11 | 5             |
| <b>Σύνολο</b>                                                     | 12                     | 12            |

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> Παρουσίαση των ευρημάτων**

Στην ακόλουθη ενότητα, τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται ανά θεματικό άξονα, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, καθώς περιγράφονται τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου της.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα περιορίζεται στη διαδικασία υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο και σχετίζεται με μια σειρά ερωτημάτων του εργαλείου, τα οποία εμπεριέχονται στους άξονες: 1. «Είδος εργαστηρίων», 2. «Κατάρτιση/ Επιμόρφωση», 3. «Συνδρομή επιμόρφωσης σε επίπεδο κατανόησης σχεδιασμού – εφαρμογής και παιδαγωγικό», 4. «Υποστήριξη για απορίες και προβληματισμούς», 5. «Αξιοποίηση προτεινόμενων προγραμμάτων από ΙΕΠ», 6. «Δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών», 7. «Συνεργασίες» και 8. «Ορισμός δεξιότητας».

### 3.1. Διαδικασία υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο

#### 3.1.1. Είδος εργαστηρίων

Το πρώτο ερώτημα των συνεντεύξεων εξετάζει το είδος των εργαστηρίων δεξιοτήτων που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος το προηγούμενο σχολικό έτος (2021-2022) στο νηπιαγωγείο και τους λόγους που επέλεξαν τις θεματικές που επέλεξαν.

Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε από την πλειοψηφία του συνόλου των εκπαιδευτικών (7/12) ότι εφαρμόζουν εργαστήρια δεξιοτήτων στην ενότητα της «Διατροφής» και «Περιβάλλον», αντίστοιχα. Μερικοί, συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι *«Ασχοληθήκαμε με τη διατροφή, με το διάστημα, με την οικογένεια και με το περιβάλλον.»* (E7) ή *«Το δεύτερο εργαστήριο που ασχοληθήκαμε ήταν το: Φροντίζω το περιβάλλον – Πολιτική προστασία Κλιματική αλλαγή»* (E11).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το εργαστήριο με τίτλο «Διαφορετικότητα» επιλέχθηκε για την εφαρμογή του μόλις από τους τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς του δείγματος (4/12), απαντώντας *«Μιλήσαμε για τη διαφορετικότητα και διαπολιτισμικότητα, γιατί είχαμε αρκετά παιδιά από άλλες χώρες και θέλαμε να αναπτύξουμε αυτή την έννοια σε όλους τους μαθητές.»* (E9) ή *«Το μεγάλο project της χρονιάς που παρουσιάσαμε είναι η διαφορετικότητα.»* (E4). Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός, συνδυάζοντας τη «διαφορετικότητα» με την «φιλιαναγνωσία» αναφέρει *«Φέτος εφάρμοσα ένα εργαστήριο φιλιαναγνωσίας, γιατί ήθελα μέσα από τη λογοτεχνία να εξοικειώσω τα νήπια με την έννοια της διαφορετικότητας (και της αναπηρίας) και την εξάλειψη των στερεοτύπων διαμέσου λογοτεχνικών μηνυμάτων.»* (E8).

Ο «κύκλος νερού», τα «ανθρώπινα δικαιώματα», η «κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη», η «δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία» και η «ρομποτική» αποτελούν τις αμέσως επόμενες πιο δημοφιλείς απαντήσεις που φτάνουν τα 3/12 των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν ότι *«Το 3<sup>ο</sup> εργαστήρι μας ήταν το 'Ενδιαφέρομαι και ενεργώ, Κοινωνική Συναίσθηση και ευθύνη' και το 4<sup>ο</sup> 'Δημιουργώ και Καινοτομώ Δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία'.»* (E11) ή *«Ασχοληθήκαμε με τη διατροφή, τους πλανήτες, τη διαφορετικότητα και τη ρομποτική.»* (E6).

Επιπλέον, δύο (2) κάθε φορά από το δείγμα μας (2/12) αναφέρουν ως επιλεγμένα εργαστήρια την «οδική ασφάλεια», το «ανθρώπινο σώμα», απαντώντας *«Πρώτο*

εργαστήριό μας ήταν το *Ανθρώπινο Σώμα.*» (E10) ή *«Πρώτα – πρώτα κάναμε την ‘Οδική Ασφάλεια – Μαθαίνω για τον ΚΟΚ που τόσο αγαπώ’.*» (E11).

Τέλος, μόλις από έναν εκπαιδευτικό (1/12) εμφανίζεται ως απάντηση η «οικογένεια» (E7), η «φιλιαναγνωσία» (E8) και ο «σεισμός» (E3).

Πίνακας 3.1.1.1. Είδος εργαστηρίων

| Είδος εργαστηρίων                         | Εκπαιδευτικοί (Ε)               | Συχνότητα (Ν) |
|-------------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| Διατροφή                                  | E1, E4, E5,<br>E6, E7, E9, E12  | 7             |
| Περιβάλλον                                | E2, E4, E5,<br>E7, E9, E11, E12 | 7             |
| Διάστημα                                  | E2, E3, E5,<br>E6, E7, E9       | 6             |
| Διαφορετικότητα και<br>Διαπολιτισμικότητα | E4, E5, E6, E9                  | 4             |
| Κύκλος νερού                              | E3, E10, E11                    | 3             |
| Ανθρώπινα<br>δικαιώματα                   | E4, E10, E12                    | 3             |
| Κοινωνική συναίσθηση<br>και ευθύνη        | E2, E3, E11                     | 3             |
| Δημιουργική σκέψη<br>και πρωτοβουλία      | E3, E4, E11                     | 3             |
| Ρομποτική                                 | E4, E6, E10                     | 3             |
| Οδική ασφάλεια                            | E4, E11                         | 2             |
| Ανθρώπινο σώμα                            | E2, E10                         | 2             |
| Οικογένεια                                | E7                              | 1             |
| Φιλιαναγνωσία                             | E8                              | 1             |
| Σεισμός                                   | E3                              | 1             |
| <b>Σύνολο</b>                             | 12                              | 12            |

Σημείωση: Τα ποσοστά και οι συχνότητες αναφέρονται στις απαντήσεις και όχι στους συμμετέχοντες, καθώς ήταν δυνατή η επιλογή περισσότερων από μία θεματικές από τους ερωτηθέντες.

Οι λόγοι επιλογής των θεματικών που αναφέρθηκαν από τους/τις συνεντευξιζόμενους/ες ποικίλουν. Τα 3/12 του δείγματος βασίστηκαν στην πρότερη

εμπειρία τους με αντίστοιχες θεματικές, απαντώντας «*Στην αρχή ήθελα να κινηθώ σε θεματικές που έχω ήδη δουλέψει κι άλλες χρονιές, που ήδη γνώριζα και μου ήταν οικείες.*» (E1) ή «*Επιλέξαμε αυτά τα εργαστήρια, γιατί ήταν πιο κοντά σε αυτά που δουλεύαμε και τις προηγούμενες χρονιές στο σχολείο μας*» (E11). Σε συνέχεια, μία συνεντευξιαζόμενη (1/12) παρουσίασε την διδασκαλία των συγκεκριμένων θεματικών και πριν την εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων, απαντώντας «*Αναπτύξαμε θεματικές που ήδη δουλεύαμε στο νηπιαγωγείο, απλά δεν τα ονομάζαμε Εργαστήρια Δεξιοτήτων.*» (E12). Το ατομικό ενδιαφέρον των ίδιων των εκπαιδευτικών ή/ και των παιδιών για τα επιλεγμένα θέματα, φαίνεται να επικρατεί στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, καθώς τέσσερις νηπιαγωγοί του δείγματος (4/12) έδωσαν τη σχετική απάντηση. Χαρακτηριστικά μία συνεντευξιαζόμενη απάντησε ότι «*Έδωσα το ερέθισμα στα παιδιά για να δω τι τους αρέσει και τους ενδιαφέρει, ώστε μετά να γίνει η επιλογή των εργαστηρίων.*» (E5), ενώ μία άλλη «*Κάναμε ομαδική συζήτηση με τα παιδάκια μου για να καταλήξουμε στο τι μας αρέσει να αναπτύξουμε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.*» (E10).

«*Κυρίως αποσκοπήσαμε στον προβληματισμό των μαθητών σε θέματα που σχετίζονται με την καθημερινότητάς τους*» (E2), ανέφερε μία συνεντευξιαζόμενη (1/12), παρουσιάζοντας τη δημιουργία προβληματισμού των μαθητών σε θέματα καθημερινότητας ως απάντηση στον συγκεκριμένο άξονα. Επίσης, η δυνατότητα ανταπόκρισης των παιδιών σε συγκεκριμένα θέματα παρουσιάζεται ως μία ακόμη απάντηση στον παρόντα άξονα με μόλις το 1/12 να απαντά το ίδιο, καθώς η μία συνεντευξιαζόμενη που έδωσε τη συγκεκριμένη απάντηση αναφέρει «*Επέλεξα τα συγκεκριμένα εργαστήρια γιατί έκρινα ότι η ομαδούλα μου με αυτά θα μπορούσε να τα φέρει εις πέρας και να ανταπεξέλθει.*» (E4).

Την ύπαρξη παιδιών από άλλες χώρες στην τάξη και την έλλειψη άλλων επιλογών στις θεματικές των εργαστηρίων απάντησε ένα μικρό μέρος του δείγματος, που φτάνει μόλις το 1/12 έκαστος. Χαρακτηριστικά, ειπώθηκε «*Επιλέχθηκαν ενότητες που ήταν βατές και προσιτές για όλα τα παιδιά του τμήματος, καθώς φέτος είχαμε πολλά παιδιά από άλλες χώρες.*» (E9) και «*Θέλω να τονίσω ότι το Νηπιαγωγείο στο ΙΕΠ δεν είχε πολλές επιλογές στις θεματικές ενότητες*» (E3).

Πίνακας 3.1.1.2. Λόγοι επιλογής εργαστηρίων δεξιοτήτων

| Είδος<br>εργαστηρίων                                                                          | Εκπαιδευτικοί<br>(Ε) | Συχνότητα<br>(Ν) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------|
| Πρότερη εμπειρία εκπαιδευτικών<br>με αντίστοιχες θεματικές<br>ενότητες                        | E1, E7, E11          | 3                |
| Διδασκαλία των συγκεκριμένων<br>θεματικών και πριν την εφαρμογή<br>των εργαστηρίων δεξιοτήτων | E2                   | 1                |
| Ατομικό ενδιαφέρον των<br>εκπαιδευτικών ή/ και των παιδιών<br>για τα επιλεγμένα θέματα        | E5, E6, E8, E10      | 4                |
| Δημιουργία προβληματισμού των<br>παιδιών σε θέματα<br>καθημερινότητας                         | E2                   | 1                |
| Δυνατότητα ανταπόκρισης των<br>παιδιών σε συγκεκριμένα θέματα                                 | E4                   | 1                |
| Ύπαρξη παιδιών από άλλες χώρες<br>στην τάξη                                                   | E9                   | 1                |
| Έλλειψη άλλων επιλογών στις<br>θεματικές των εργαστηρίων                                      | E3                   | 1                |
| <b>Σύνολο</b>                                                                                 | 12                   | 12               |

### 3.1.2. Κατάρτιση/ Επιμόρφωση

Το δεύτερο ερώτημα εξετάζει τη χρήση κάποιας διαθέσιμης επιμόρφωσης που παρακολούθησαν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες πριν την έναρξη των εργαστηρίων ή/ και κατά τη διάρκεια αυτών. Προκύπτει πως, σχεδόν όλοι/ες οι συνεντευξιαζόμενοι/ες, παρακολούθησαν την «επιμόρφωση του ΙΕΠ» και έκαναν χρήση της πλατφόρμας του, είτε πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς είτε κατά τη διάρκεια αυτής. Οι εκπαιδευτικοί επισκέφτηκαν την πλατφόρμα του ΙΕΠ για να επιμορφωθούν και τη συμβουλευόνταν σε όλη τη διάρκεια του έτους. Η πλειοψηφία του δείγματος (11/12) παρακολούθησε τον πρώτο κύκλο επιμόρφωσης που παρείχε το ΙΕΠ με την ασύγχρονη

επιμόρφωση, καθώς αναφέρουν «Συμμετείχαμε στα ερωτηματολόγια, παρακολούθησαμε τα βίντεο και υλοποιήσαμε τα τεστ, προκειμένου να είμαστε σε θέση να εφαρμόσουμε τα εργαστήρια δεξιοτήτων αποτελεσματικά μέσα στη σχολική τάξη» (E7).

Μια συνεντευξιαζόμενη (1/12) αναφέρει ότι «Μπήκα και παρακολούθησα το σεμινάριο, καθώς ήταν υπόδειγμα σχεδίου δράσης της σχολικής μονάδας που αφορούσε σ' αυτά που έπρεπε να κάνουμε» (E4), παρουσιάζοντας μία διαφορετική απάντηση με την παρακολούθηση σεμιναρίου από μία σχολική σύμβουλο με τον τίτλο «Εργαστήριο δεξιοτήτων: Μια πρώτη προσέγγιση».

Πίνακας 3.1.2. Κατάρτιση/ Επιμόρφωση εργαστηρίων

| Κατάρτιση/Επιμόρφωση<br>εργαστηρίων | Εκπαιδευτικοί<br>(Ε)                                | Συχνότητα<br>(Ν) |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------|
| Επιμόρφωση του ΙΕΠ                  | E1, E2, E3, E5,<br>E6, E7, E8, E9,<br>E10, E11, E12 | 11               |
| Σεμινάριο σχολικής συμβούλου        | E4                                                  | 1                |
| <b>Σύνολο</b>                       | 12                                                  | 12               |

### 3.1.3. Συνδρομή επιμόρφωσης σε επίπεδο κατανόησης, σχεδιασμού-εφαρμογής και παιδαγωγικό

Το τρίτο ερώτημα εξετάζει την άποψη των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με το βαθμό στον οποίο η διαδικασία της επιμόρφωσης ήταν βοηθητική (α) σε επίπεδο κατανόησης της αξίας υλοποίησης των εργαστηρίων στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, (β) σε επίπεδο σχεδιασμού και εφαρμογής τους και (γ) αναφορικά με τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν.

Αρχικά και σε επίπεδο κατανόησης της αξίας υλοποίησης των εργαστηρίων στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, η πλειοψηφία του δείγματος (5/12) αισθάνονται πως βοηθήθηκαν από την επιμόρφωση. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε «Ήταν αρκετά βοηθητική σε επίπεδο κατανόησης της υλοποίησης των εργαστηρίων, όπως και στον σχεδιασμό τους, γιατί τα έλεγαν αρκετά αναλυτικά, με στοχοθεσία, βίντεο με τους εκπαιδευτικούς πως τα εφαρμόζουν. Δεν μπορώ να πω, σε αυτό το κομμάτι ήταν αρκετά βοηθητικοί.» (E5) ή «Σίγουρα ήταν βοηθητική σε όλους τους συναδέλφους, καθώς βοηθά

και καθοδηγεί αναλυτικά στα βήματα που πρέπει να ακολουθήσεις. Στην δική μου περίπτωση, η αλήθεια είναι βοηθήθηκα αρκετά από τις οδηγίες του Υπουργείου, αλλά και από τις γνώσεις που είχα λάβει στο Μεταπτυχιακό μου.» (E11) ή «Πιστεύω ήταν βοηθητική μόνο σε επίπεδο κατανόησης και υλοποίησης των εργαστηρίων.» (E12).

Από την άλλη, μόλις τέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος (4/12) ήταν αρνητικοί καθώς, όπως ειπώθηκε ότι «Σε επίπεδο κατανόησης της αξίας των εργαστηρίων. δεν πιστεύω ότι ήταν βοηθητική η όποια επιμόρφωση.» (E4) ή «Πιστεύω ότι ήταν βοηθητική μόνο στο κομμάτι του υλικού που μπορούσαμε να βρούμε. Στην κατανόηση, τόσο της αξίας υλοποίησης όσο και σχεδιασμού και εφαρμογής των εργαστηρίων, δεν μου φάνηκε καθόλου χρήσιμη η επιμόρφωση.» (E1). Τέλος, τρία άτομα του δείγματος (3/12) απέφυγαν να απαντήσουν.

Πίνακας 3.1.3.1. Συνδρομή επιμόρφωσης σε επίπεδο κατανόησης

| Συνδρομή επιμόρφωσης<br>σε επίπεδο κατανόησης | Εκπαιδευτικοί<br>(E)     | Συχνότητα<br>(N) |
|-----------------------------------------------|--------------------------|------------------|
| Θετική                                        | E5, E9, E10,<br>E11, E12 | 5                |
| Αρνητική                                      | E1, E4, E6, E7           | 4                |
| Καμία απάντηση                                | E2, E3, E8               | 3                |
| <b>Σύνολο</b>                                 | 12                       | 12               |

Έπειτα και σε επίπεδο σχεδιασμού και εφαρμογής, φαίνεται πάλι το δείγμα να είναι διχασμένο. Μάλιστα, και στο συγκεκριμένο ερώτημα, οι θετικές απαντήσεις υπερείχαν των αρνητικών.

Η πλειοψηφία του δείγματος (9/12) απάντησαν θετικά. Όσοι/ες αναφέρουν πως εξυπηρετήθηκαν, βασίζονται στην αναλυτική καθοδήγηση και πληροφόρηση, τη σειρά βημάτων που δόθηκαν από το Υπουργείο και το ΙΕΠ, καθώς και στην ποικιλία των επιλογών και των πληροφοριών. Ενδεικτικές απαντήσεις, παρουσιάζοντας τη θετική ανταπόκριση, είναι: «Δεν μπορώ να πω, ήταν αρκετά αναλυτικά και βοηθητικά, με στοχοθεσία και αρκετά βίντεο με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πιλοτικής τους πράξης» (E9) και «Το ότι είχαμε πρόσβαση ανά πάσα στιγμή ήταν πολύ

βοηθητικό, γιατί κάθε φορά που παρίστατο ανάγκη ανατρέχαμε και συμβουλευόμασταν το ΙΕΠ, επειδή ήταν κάτι καινούργιο και για εμάς τις ίδιες» (E6).

Οι απαντήσεις από τα 2/12 των συνεντευξιαζόμενων ήταν αρνητικές, αφού οι ίδιοι τόνισαν την απουσία συνοχής μεταξύ σχεδιασμού και εφαρμογής των εργαστηρίων. Μέσα στα αρνητικά σχόλια των απαντήσεων, τονίστηκε από μια συνεντευξιαζόμενη πως «Δεν δόθηκαν κατευθυντήριες και ουσιαστικές οδηγίες στους εκπαιδευτικούς επί τω έργω. Στη θεωρία όλα είναι τέλεια, στην πράξη όμως;» (E10). Αναφέρθηκε, επίσης, ««Στην επιμόρφωση μια χαρά τα έλεγαν, πολύ ωραία και επιστημονικά, αλλά για κάποιον εκπαιδευτικό που είναι για πρώτη φορά σε υποχρεωτική φοίτηση και χωρίς κανένα υπόβαθρο, δυσκολεύτηκε πάρα πολύ» (E4). Τέλος, μία συνεντευξιαζόμενη (1/12) δεν τοποθετήθηκε στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Πίνακας 3.1.3.2. Συνδρομή επιμόρφωσης σε επίπεδο σχεδιασμού – εφαρμογής

| Συνδρομή επιμόρφωσης<br>σε επίπεδο σχεδιασμού –<br>εφαρμογής | Εκπαιδευτικοί<br>(E)                       | Συχνότητα<br>(N) |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------|
| Θετική                                                       | E1, E2, E5, E6,<br>E7, E8, E9,<br>E11, E12 | 9                |
| Αρνητική                                                     | E4, E10                                    | 2                |
| Καμία απάντηση                                               | E3                                         | 1                |
| <b>Σύνολο</b>                                                | 12                                         | 12               |

Σε επίπεδο διαχείρισης του παιδαγωγικού ρόλου του δείγματος φαίνεται να συνεχίζεται ο έντονος διχασμός του. Παρατηρώντας προσεκτικά τον πίνακα και εστιάζοντας στις θετικές απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, φαίνεται ότι η επιμόρφωση βοήθησε πέντε (5) εκπαιδευτικούς (5/12) του δείγματος. Αναλύοντας τις εν λόγω θετικές απαντήσεις, από μία εκπαιδευτικό (1/12), η επιμόρφωση χαρακτηρίστηκε βοηθητική για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς παρέχοντας πολλές πληροφορίες, καθώς αναφέρει «Τέλος, αναφορικά με τον παιδαγωγικό ρόλο, θα έλεγα ότι ήταν επίσης βοηθητική. Ειδικά σε μένα που είμαι νεοδιόριστη και δεν έχω αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, μου έδωσε πολλές πληροφορίες στο πώς να διαχειριστώ κάποιες θεματικές που δεν γνώριζα από πριν ή δεν είχε τύχει να χρησιμοποιήσω.» (E9). Επίσης, μία άλλη συμμετέχουσα

(1/12), βοηθήθηκε, απαντώντας «Αναφορικά με τον παιδαγωγικό μου ρόλο, θεωρώ πως πάλι ήταν βοηθητική.» (E7), ενώ μία άλλη (1/12) στον βοηθητικό χαρακτήρα των εργαστηρίων τόνισε την πληθώρα των οδηγιών που δίνονταν από το Υπουργείο Παιδείας, λέγοντας «Στην δική μου περίπτωση η αλήθεια είναι βοηθήθηκα αρκετά από τις οδηγίες του Υπουργείου.» (E6). Ακόμη, «η επιμόρφωση πιστεύω ότι ήταν αρκετά χρήσιμη, διότι μου παρείχε τόσο το θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής μεθοδολογίας όσο και σχετικά έτοιμο υλικό προς χρήση στην τάξη.» (E8) απάντησε ένας εκπαιδευτικός του δείγματος (1/12), χαρακτηρίζοντας την επιμόρφωση χρήσιμη με θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής μεθοδολογίας. Τέλος, η απάντηση μίας συνεντευξιαζόμενης (1/12) είναι «Όσον αφορά στον παιδαγωγικό μου ρόλο, θα έλεγα ότι δεν με βοήθησε σε αρκετά κομμάτια. Έτσι, όταν έπεσε η ερώτηση στο Υπουργείο του «εάν υπάρχει κάποια αναπηρία μέσα στην τάξη τι κάνω;», η απάντηση ήταν ότι θα τα αναλάβει η ειδική εκπαιδευτικός. Σε ένα μονοθέσιο ιδιωτικό σχολείο, λοιπόν, δεν μπορεί να τα αναλάβει άλλος, γιατί σε ένα μονοθέσιο σχολείο πρέπει να κάνεις την γραφειοκρατία μόνος σου, να έχεις το τμήμα μόνος σου και να τρέξεις όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μόνος σου κλπ.» (E4), χαρακτηρίζοντας την επιμόρφωση ως βοηθητική, χωρίς όμως διευκρινήσεις για παιδιά με αναπηρίες.

Από την άλλη πλευρά και παρουσιάζοντας τις τρεις (3) αρνητικές απαντήσεις του δείγματος (3/12), μία συνεντευξιαζόμενη από το συγκεκριμένο σύνολο (1/12) απάντησε πως «Όσον αφορά τώρα στον παιδαγωγικό μου ρόλο, ουσιαστικά τα πράγματα που αναπτύσσαμε ήταν πράγματα τα οποία έτσι κι αλλιώς αναπτύσσαμε.» (E5) και εμφανίζεται ως απάντηση την απουσία οποιασδήποτε συμβολής των εργαστηρίων. Επίσης, βασιζόμενη στο παιδαγωγικό της ρόλο, μία άλλη εκπαιδευτικός (1/12) τόνισε την απουσία ξεκάθαρης εικόνας, λόγω πίεσης χρόνου, λέγοντας «Και πάλι δεν ήταν ξεκάθαρα τα πράγματα, γιατί νιώσαμε αρκετά πιεσμένες. Γιατί αυτό ήταν κάτι συνεργατικό, αναφορικά με το χρονοδιάγραμμα, δηλαδή τον περιορισμό και την αυστηρή τήρηση των ορίων στο χρόνο. Γιατί, όπως ξέρουμε πολύ καλά, στο νηπιαγωγείο ο χρόνος είναι κάτι πολύ ρευστό και ακολουθούμε πάντα τις ανάγκες των παιδιών.» (E3). Όσον αφορά στα λόγια άλλης συμμετέχουσας (1/12) επισημαίνεται ότι δεν της προσέφερε κάποια επιπλέον θετική αξία στον παιδαγωγικό της ρόλο, με χαρακτηριστική απάντηση «Ήδη εφαρμόζα με τον έναν ή τον άλλο τρόπο παρόμοιες πρακτικές και δεν μου προσέφερε κάτι θετικό ή κάποια επιπλέον αξία το πρόγραμμα των εργαστηρίων σε επίπεδο του παιδαγωγικού μου ρόλου.» (E1).

Τέλος, τέσσερα (4) άτομα (4/12) δεν έδωσαν καμία σχετική απάντηση στο ερώτημα.

Πίνακας 3.1.3.3. Συνδρομή επιμόρφωσης σε παιδαγωγικό επίπεδο

| Συνδρομή επιμόρφωσης σε παιδαγωγικό επίπεδο                         | Εκπαιδευτικοί (Ε) | Συχνότητα (Ν) |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|
| Βοηθητική                                                           | E7                | 1             |
| Χρήσιμη με θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής μεθοδολογίας           | E8                | 1             |
| Βοηθητική χωρίς διευκρινήσεις για παιδιά με αναπηρίες               | E4                | 1             |
| Βοηθητική με αρκετές οδηγίες                                        | E6                | 1             |
| Βοηθητική για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με πολλές πληροφορίες    | E9                | 1             |
| Καμία συμβολή, ίδιο παιδαγωγικό περιεχόμενο με προηγούμενες χρονιές | E5                | 1             |
| Μη ξεκάθαρη εικόνα, λόγω πίεσης χρόνου                              | E3                | 1             |
| Καθόλου χρήσιμη                                                     | E1                | 1             |
| Καμία απάντηση                                                      | E2, E10, E11, E12 | 4             |
| <b>Σύνολο</b>                                                       | 12                | 12            |

#### 3.1.4. Υποστήριξη για απορίες και προβληματισμούς

Το τέταρτο ερώτημα εξετάζει αν κατά τη διάρκεια υλοποίησης των εργαστηρίων υπήρχε κάποιου είδους υποστήριξη για τυχόν απορίες ή προβληματισμούς. Προκύπτει, λοιπόν, η απουσία οποιασδήποτε επαρκούς υποστήριξης συγκεκριμένα από το ΙΕΠ για την πλειοψηφία του δείγματος, με επικρατέστερες ενδεικτικές απαντήσεις: «Δεν υπήρχε κάποια υποστήριξη ή βοήθεια από το ΙΕΠ ή κάποιον αρμόδιο παρά μόνο σε τεχνικό επίπεδο για την χρήση της πλατφόρμας επιμόρφωσης.» (E8) ή «Οι φορείς που ανέλαβαν την υλοποίηση των εργαστηρίων δεν προσέφεραν επιπλέον στήριξη στους εκπαιδευτικούς.» (E10). Μάλιστα, σχεδόν οι μισοί του δείγματος (για την ακρίβεια 5/12

συνεντευξιαζόμενοι) αναφέρουν ως μόνη υποστήριξη τη βοήθεια που είχαν από άλλους/ες συναδέλφους, είτε από το ίδιο σχολείο είτε από άλλες σχολικές μονάδες, την οποία λάμβανε με οποιαδήποτε μορφή ακόμη και με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Μια συνεντευξιαζόμενη (1/12) χαρακτηριστικά αναφέρει πως «Σε γνωστή ιστοσελίδα του διαδικτύου, εκπαιδευτικοί μεταξύ μας αναρτούσαμε υλικό, λαμβάναμε ιδέες, ανταλλάσσαμε προβληματισμούς και εκφράζαμε απορίες.» (E5) ή «Δεν χρειάστηκε, ήμασταν μόνο σε συνεργασία οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο.» (E7) ή «Δεν υπήρχε από την πλευρά του ΙΕΠ κάποια υποστήριξη. Μπορούσαμε να ανατρέξουμε στις πληροφορίες και τις σημειώσεις που κάναμε εμείς, κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου.» (E9).

Αντίθετα, δύο (2) συνεντευξιαζόμενες (2/12) κάνουν λόγο για σεμινάρια που είχαν με τη Σύμβουλο Γενικής Εκπαίδευσης, αναφέροντας «Είχαμε αρκετή βοήθεια και υποστήριξη από τη Σύμβουλο Γενικής Εκπαίδευσης και απαντήθηκαν αρκετά ερωτήματά μας. Παρακολούθησαμε παρουσιάσεις συναδέλφων που είχαν συμμετάσχει στην πιλοτική εφαρμογή των εργαστηρίων, κάτι που μας βοήθησε αρκετά.» (E3) ή «Υπήρξε υποστήριξη από τη Σύμβουλο Εκπαιδευτικού Έργου, όχι από τους φορείς που πρότειναν τα προγράμματα.» (E10). Επιπλέον, μια συνεντευξιαζόμενη (1/12) αναφέρεται στη «βοήθεια την οποία έλαβε από την διευθύντριά της» (E6), ενώ άλλη μία συνεντευξιαζόμενη (1/12) τονίζει την επικοινωνία της με το ΠΕΚΕΣ, απαντώντας «Ευτυχώς είχαμε τη δυνατότητα να επικοινωνήσουμε με το ΠΕΚΕΣ προκειμένου να μας βοηθήσει ή να μας υποστηρίξει σε κάτι.» (E11). Τέλος, τρεις νηπιαγωγοί (3/12) επικεντρώνονται στην απουσία επαρκούς υποστήριξης από το ΙΕΠ, χωρίς να αναφέρουν επιπλέον αιτιολόγηση στις απαντήσεις τους. Αναλυτικά, ακούγονται «Όχι, δεν υπήρξε υποστήριξη από πουθενά.» (E12) και «Δυστυχώς, μιας τέτοια παροχή δεν ήταν διαθέσιμη, παρά μόνο στο τεχνικό επίπεδο, δηλαδή της πλατφόρμας επιμόρφωσης.» (E8).

Πίνακας 3.1.4. Υποστήριξη αποριών/ προβληματισμών

| Υποστήριξη αποριών/<br>προβληματισμών                         | Εκπαιδευτικοί<br>(Ε)  | Συχνότητα<br>(Ν) |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------|
| Διαδικτυακή επικοινωνία/<br>ενημέρωση<br>μεταξύ εκπαιδευτικών | E1, E4, E5,<br>E7, E9 | 5                |
| Υποστήριξη/ επικοινωνία<br>με Σύμβουλο Γενικής<br>Εκπαίδευσης | E3, E10               | 2                |
| Υποστήριξη/ επικοινωνία<br>με διευθύντρια σχολείου            | E6                    | 1                |
| Υποστήριξη/ επικοινωνία<br>με ΠΕΚΕΣ                           | E11                   | 1                |
| Απουσία υποστήριξης                                           | E2, E8, E12           | 3                |
| <b>Σύνολο</b>                                                 | 12                    | 12               |

### 3.1.5. Αξιοποίηση προτεινόμενων προγραμμάτων από ΙΕΠ

Το πέμπτο ερώτημα εξετάζει το βαθμό στον οποίο οι συνεντευξιαζόμενοι/ες αξιοποίησαν τα πρότυπα προγράμματα που προτείνει το ΙΕΠ κατά το σχεδιασμό των εργαστηρίων δεξιοτήτων και τα κριτήρια με βάση τα οποία προχώρησαν στις συγκεκριμένες επιλογές.

Μόλις τρία (3) άτομα (3/12) δεν αξιοποίησαν καθόλου αυτά τα πρότυπα και επέλεξαν να ακολουθήσουν δικές τους αποκλειστικά πρωτοβουλίες. Χαρακτηριστικές απαντήσεις αποτελούν «Δεν ακολουθήσαμε πρότυπα προγράμματα, προσπαθήσαμε να κάνουμε διαθεματικά, σύμφωνα με τη δική μας αξιολογική κρίση.» (E4) ή «Δεν χρησιμοποίησα κανένα πρότυπο πρόγραμμα του ΙΕΠ. Ό,τι έκανα το έκανα με δική μου πρωτοβουλία.» (E1).

Αντιθέτως, το μεγαλύτερο μέρος των συνεντευξιαζόμενων (9/12) φαίνεται πως ακολούθησε τις θεματικές που υποδείκνυε το Υπουργείο, αλλά με διάφορες τροποποιήσεις και διαφοροποιήσεις. Μία, από το συγκεκριμένο μέρος του δείγματος, έκανε συνδυασμό με τη χρήση των θεματικών που προκύπτουν από τον Οδηγό Νηπιαγωγού, αναφέροντας «Ακολούθησα τις προτεινόμενες θεματικές ενότητες του

*ΙΕΠ, τις αξιολόγησα και τις μετέτρεψα σε διαθεματικές, βασιζόμενη όμως στον Οδηγό Νηπιαγωγού και καλύπτοντας διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα τις φυσικές επιστήμες, τη γλώσσα, το παραμύθι, τον περιγραφικό λόγο, προμαθηματικές και άλλες ασκήσεις.» (Ε3).*

Αρκετοί από το εν λόγω σύνολο, λοιπόν, στηρίχτηκαν στα πρότυπα προγράμματα του ΙΕΠ, λαμβάνοντας υπόψη κι άλλες παραμέτρους, όπως το πλαίσιο των μαθητών, τις απορίες τους, τα βιώματά τους, τα θέματα ενδιαφερόντων τους, τις συζητήσεις τους και τις αναπηρίες. Χαρακτηριστικές απαντήσεις αποτελούν: «Έγιναν απαραίτητες ενέργειες και διαφοροποιήσεις από μέρους μας, γινόταν προσαρμογή των προτύπων προγραμμάτων του ΙΕΠ στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών μας.» (Ε11) ή «Πολλά προγράμματα δεν αφορούσαν στην ηλικιακή ομάδα του Νηπιαγωγείου, αλλά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Έτσι, ακολούθησα τα πρότυπα προγράμματα, αλλά με κατάλληλες διαφοροποιήσεις για να ταιριάζουν στην ηλικία του τμήματος.» (Ε5) ή «Ακολούθησα τα προτεινόμενα, αλλά η αλήθεια είναι ότι δεν τα έκανα όλα κατά γράμμα. Έπρεπε να λάβω κι άλλα υπόψη μου, όπως το πλαίσιο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου.» (Ε12) ή «Αξιοποιήσαμε τα προγράμματα, αλλά κρατήσαμε όσες προτεινόμενες δράσεις ταιρίαζαν στο δικό μας πρόγραμμα και τη φιλοσοφία του σχολείου μας. Ωστόσο, αλλάξαμε αρκετές δράσεις. Προχώρησα στις συγκεκριμένες επιλογές, με βάση τους στόχους που θέσαμε τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο για τα παιδιά και με βάση τα ενδιαφέροντά τους.» (Ε7) ή «Ναι τα ακολουθήσαμε, αλλά βασιζόμενες σε διάφορα κριτήρια. Τα κριτήρια ήταν το επίπεδο ευκολίας των δραστηριοτήτων, το ενδιαφέρον που θα είχαν τα παιδιά, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και η δυνατότητα να προσαρμόσουν οι δραστηριότητες σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.» (Ε10) ή «Η αλήθεια είναι ότι φοβήθηκα να τροποποιήσω τα πρότυπα προγράμματα. Ήταν η πρώτη χρονιά και δεν ήθελα να πρωτοτυπήσω, καθώς δεν υπήρχε και η ελευθερία χρόνου για κάτι τέτοιο. Έτσι ακολούθησα το ΙΕΠ, όμως πάντα με γνώμονα τόσο τους στόχους της χρονιάς όσο και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.» (Ε9).

Αξίζει να αναφερθεί ότι κανένας από το δείγμα δεν αξιοποίησε αυτούσια τα προγράμματα που προτείνοντας από το ΙΕΠ και το Υπουργείο.

Πίνακας 3.1.5. Αξιοποίηση προτεινόμενων προγραμμάτων ΙΕΠ

| Αξιοποίηση προτεινόμενων προγραμμάτων ΙΕΠ                | Εκπαιδευτικοί (Ε)                     | Συχνότητα (Ν) |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------|
| Ατομικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες                      | E1, E4, E8                            | 3             |
| Αξιοποίηση προτεινόμενων προγραμμάτων με διαφοροποιήσεις | E2, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12 | 9             |
| Αυτούσια αξιοποίηση προτεινόμενων προγραμμάτων           | 0                                     | 0             |
| <b>Σύνολο</b>                                            | 12                                    | 12            |

### 3.1.6. Δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών

Το έκτο ερώτημα εξετάζει αν οι συνεντευξιζόμενοι/ες είχαν τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες κατά το σχεδιασμό και σε περίπτωση που είχαν ποια χαρακτηριστικά έλαβαν υπόψη τους στο πλαίσιο του σχεδιασμού.

Όσον αφορά στο πρώτο σκέλος της ερώτησης, μόνο ένα άτομο (1/12) απάντησε αρνητικά, αναφερόμενο ότι «Υπήρχε τεράστια πίεση χρόνου και σε συνδυασμό με το πλήθος απουσιών των παιδιών λόγω της πανδημίας, δεν μπορούσα να αναλάβω πρωτοβουλίες κατά το σχεδιασμό των εργαστηρίων.» (E12).

Αντίθετα, η πλειοψηφία του δείγματος (11/12) τοποθετείται θετικά, με ορισμένους όμως περιορισμούς. Οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές συμμετέχοντες/ουσες (7/11), ανέλαβαν πρωτοβουλίες και πραγματοποίησαν ορισμένες αναπροσαρμογές. Συγκεκριμένα, απαντούν: «Προσωπικά, ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, ακολούθησα κυρίως τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικού της τάξης. Παρ' όλα αυτά, κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, κάναμε συνεχείς αναπροσαρμογές, ανάλογα με το πώς κυλούσε το πρόγραμμα, πρότεινα εναλλακτικές, τις οποίες συχνά ακολουθούσαμε.» (E2), «Ανέλαβα πρωτοβουλίες κατά το σχεδιασμό των εργαστηρίων και προσάρμοσα κάθε εργαστήριο στις ανάγκες της δικής μου τάξης.» (E7), «Σε γενικές γραμμές υπήρχε δυνατότητα να αναλάβει ο εκπαιδευτικός πρωτοβουλίες κατά το σχεδιασμό και όντως πραγματοποιήθηκε. Κατά βάση, όμως, ακολουθήσαμε το πλάνο του ΙΕΠ.» (E6) και «Σε περίπτωση που κάποια δραστηριότητα δεν είχε την επιθυμητή έκβαση, είχα τη δυνατότητα να αναλάβω πρωτοβουλία διαφοροποίησής της.» (E11).

Πίνακας 3.1.6.1. Δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών

| Δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών     | Εκπαιδευτικοί (Ε)                            | Συχνότητα (Ν) |
|--------------------------------------|----------------------------------------------|---------------|
| Καμία πρωτοβουλία                    | E12                                          | 1             |
| Ανάληψη πρωτοβουλιών με περιορισμούς | E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 | 11            |
| <b>Σύνολο</b>                        | 12                                           | 12            |

Όσον αφορά στο δεύτερο υποερώτημα και στα χαρακτηριστικά που οι εκπαιδευτικοί έλαβαν υπόψη τους στο πλαίσιο του σχεδιασμού, αναφέρθηκαν πολλά και διαφορετικά. Συγκεκριμένα, έλαβαν υπόψη τους το πλαίσιο της τάξης, τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις ανάγκες των παιδιών σε μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, το γνωστικό τους επίπεδο, τους προβληματισμούς των παιδιών σχετικά με θέματα στα οποία είχαν γίνει αναφορές και νύξεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς, τους στόχους των ίδιων για τα παιδιά, τους στόχους του εκάστοτε προγράμματος-θεματικής, τις προγενέστερες γνώσεις και τα βιώματα των παιδιών, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ενδιαφέροντα και την χρησιμότητα των θεμάτων, την (αν)επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, τη δυνατότητα υλοποίησης δράσεων εκτός σχολικής μονάδας και τη χρήση των τεσσάρων (4) βασικών στοιχείων των εργαστηρίων, δηλαδή την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα, τα οποία αξιοποιήθηκαν με τη χρήση εποπτικού υλικού και πληροφοριών από το διαδίκτυο, λαμβάνοντας υπόψη τις δεξιότητες του νου που αφορούν στη στρατηγική και την οργανωμένη σκέψη.

Αναλυτικότερα και σύμφωνα με την επικρατέστερη απάντηση στο εν λόγω υποερώτημα (7/11), έμφαση δόθηκε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. «Φυσικά κι έλαβα υπόψη μου το πλαίσιο της τάξης και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.» (E1), «Έλαβα υπόψιν μου τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τους στόχους που είχα κάθε χρονική περίοδο για εκείνα.» (E7) και «Κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, λήφθηκαν υπόψιν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, το γνωστικό επίπεδο, οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος.» (E11).

Ένα, επιπλέον, από τα χαρακτηριστικά που λήφθηκαν υπόψιν στο πλαίσιο του σχεδιασμού των εργαστηρίων ήταν το γνωστικό επίπεδο και οι δυνατότητες του μαθητικού πληθυσμού. Οι πέντε συμμετέχουσες (5/11) που απαντούν σχετικά, με ενδεικτικές απαντήσεις τις: *«Λάβαμε υπόψιν μας τις δυνατότητες των παιδιών, τις προγενέστερες γνώσεις τους, τα βιώματά τους, τις απορίες τους, το τι πιστεύουμε ότι θα τους κεντρίσει το ενδιαφέρον, όπως και τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε παιδιού.»* (E9) και *«Βασικά...την τάξη, τις δυνατότητες των παιδιών και το πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η δική μου τάξη ήταν αρκετά προχωρημένη, οπότε μπορούσαμε να τρέξουμε και πιο σύνθετα κομμάτια. Στο ίδιο σχολείο, σε διπλανά τμήματα υπήρχαν παιδιά με περισσότερες δυσκολίες, οπότε δεν μπορούσαν να τρέξουν το ίδιο όλες τις δραστηριότητες.»* (E5).

Για τρεις συμμετέχοντες/ουσες, από αυτούς/ές που απάντησαν θετικά (3/11), η δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι *«Έγιναν αναπροσαρμογές ανάλογα με το πώς κυλούσε το πρόγραμμα και πρότεινα εναλλακτικές, οι οποίες και ακολουθήθηκαν. Στο πλαίσιο αυτών, εφάρμοσαν πολλές ομαδικές εργασίες, μοίραζαν συχνά την τάξη σε δύο (2) ομάδες και καθεμία είχε συντονιστικό ρόλο σε κάθε ομάδα, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες επί τόπου με βάση τις συνθήκες.»* (E2). Αντίστοιχα, και οι άλλοι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης του δείγματος αναφέρουν πως συμμετείχαν στο σχεδιασμό των εργαστηρίων. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους: *«Φυσικά και συμμετείχα και έπαιρνα πρωτοβουλίες στα εργαστήρια, τόσο στο σκέλος της παρουσίασης όσο και της υλοποίησης, αλλά οι οδηγίες δίνονταν από τη δασκάλα γενικής τάξης. Γινόταν, όμως, ανταλλαγή απόψεων και εφάρμοζαν από κοινού τις δραστηριότητες.»* (E3) και *«Όλες οι οδηγίες ή οι πρωτοβουλίες που έπαιρνα γινόταν υπό την εποπτεία της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου και της Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου.»* (E8).

Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί (2/11) που ανέλαβαν πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, ως βασικό χαρακτηριστικό που έλαβαν υπόψιν τους ήταν οι στόχοι, τόσο του προγράμματος όσο και της τάξης τους. Αναλυτικά, παρουσιάζονται: *«Κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων λήφθηκαν υπόψιν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, το γνωστικό επίπεδο και οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος.»* (E11) και *«Έλαβα υπόψιν μου τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τους στόχους που είχα κάθε χρονική περίοδο για εκείνα.»* (E7).

Συνεχίζοντας με τα χαρακτηριστικά που λήφθηκαν υπόψιν των εκπαιδευτικών, τόσο η επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής όσο και οι απορίες και συζητήσεις του μαθητικού συνόλου. Έτσι κι όσον αφορά στην πρώτη απάντηση, το υποστηρίζονται δύο συμμετέχοντες/ουσες (2/11), λέγοντας «Με βάση το πλαίσιο της τάξης και το τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός δεδομένου των συνθηκών, γιατί δεν υπήρχαν πάντα ούτε τα κατάλληλα υλικά (π.χ. προτζέκτορας), οπότε υπήρχαν και κάποιες τεχνικές δυσκολίες, τις οποίες δεν μπορούσε να παρέχει το σχολείο και γι' αυτό ορισμένες φορές υπήρχε κάποια διαφοροποίηση.» (Ε6) και «Συνεκτίμησα, το εύρος των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών αναγκών του μαθητικού μου πληθυσμού, την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και τη δυνατότητα υλοποίησης δράσεων εκτός σχολικής μονάδας.» (Ε8). Όσον αφορά στη δεύτερη, επίσης δύο νηπιαγωγοί (2/11) υποστηρίζουν «Όσον αφορά στο σχεδιασμό, κυρίως στόχος μας ήταν ο προβληματισμός των μαθητών σε θέματα που είχαν γίνει νύξεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς.» (Ε2) και «Λάβαμε υπόψη μας τις δυνατότητες των παιδιών, τις προγενέστερες γνώσεις τους, τα βιώματά τους, τις απορίες τους, το τι πιστεύουμε ότι θα τους κεντρίσει το ενδιαφέρον, όπως και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού.» (Ε9).

Τέλος, ένα άτομο κάθε φορά παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. «Λάβαμε υπόψιν μας τις δυνατότητες των παιδιών, τις προγενέστερες γνώσεις τους, τα βιώματά τους, τις απορίες τους, το τι πιστεύουμε ότι θα τους κεντρίσει το ενδιαφέρον, όπως και τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε παιδιού.» (Ε9), αναφέρει η νηπιαγωγός (1/11), λαμβάνοντας υπόψη της, αφενός τις προγενέστερες γνώσεις και βιώματα, αφετέρου τις αναπηρίες των μαθητών της. Επίσης, οι δεξιότητες ζωής και οι τομείς ανάπτυξης πρωταγωνιστούν για μία εκπαιδευτικό (1/11), τονίζοντας «Έλαβα υπόψη μου πολύ καλά τα τέσσερα στοιχεία που μας δόθηκαν, η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία και η δημιουργικότητα. Το ένα κομμάτι ήταν αυτό, το δεύτερο ήταν οι δεξιότητες της ζωής, που μέσα σε αυτό μπήκαν θεματικές, όπως το συναίσθημα, ο εαυτός μου, το σώμα μου κλπ.» (Ε4). Ωστόσο, ο νηπιαγωγός του συνόλου (1/11), λέγοντας «Συνεκτίμησα, το εύρος των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών αναγκών του μαθητικού μου πληθυσμού, την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και τη δυνατότητα υλοποίησης δράσεων εκτός σχολικής μονάδας.» (Ε8), αναφέρει ότι έλαβε υπόψιν του τη δυνατότητα υλοποίησης δράσεων εκτός σχολικής μονάδας.

Πίνακας 3.1.6.2. Χαρακτηριστικά που λήφθηκαν υπόψιν στο πλαίσιο του σχεδιασμού

| Χαρακτηριστικά που λήφθηκαν υπόψιν                   | Εκπαιδευτικοί (Ε)            | Συχνότητα (Ν) |
|------------------------------------------------------|------------------------------|---------------|
| Ανάγκες και ενδιαφέροντα παιδιών                     | E1, E2, E6, E7, E8, E10, E11 | 7             |
| Γνωστικό επίπεδο και δυνατότητες παιδιών             | E2, E5, E6, E9, E11          | 5             |
| Δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών          | E2, E3, E8                   | 3             |
| Στόχοι του προγράμματος και της τάξης                | E7, E11                      | 2             |
| Επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής                      | E6, E8                       | 2             |
| Απορίες και συζητήσεις μεταξύ των παιδιών            | E2, E9                       | 2             |
| Αναπηρίες μαθητών/τριών                              | E9                           | 1             |
| Προγενέστερες γνώσεις και βιώματα παιδιών            | E9                           | 1             |
| Δεξιότητες ζωής και νου και τομείς ανάπτυξης         | E4                           | 1             |
| Δυνατότητα υλοποίησης δράσεων εκτός σχολικής μονάδας | E8                           | 1             |
| <b>Σύνολο</b>                                        | <b>11</b>                    | <b>11</b>     |

### 3.1.7. Συνεργασίες

Το έβδομο ερώτημα εξετάζει την ύπαρξη ή μη συνεργασίας των συνεντευξιαζόμενων με άλλους/άλλες συναδέλφους, με αφορμή την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων.

Το μεγαλύτερο μέρος των συνεντευξιαζόμενων (10/12) απαντά θετικά στην ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τόσο της ίδιας σχολικής μονάδας όσο και άλλων σχολείων.

Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (6/12) αναφέρουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, όλων των τμημάτων στην ίδια σχολική μονάδα. Αναλυτικά αναφέρονται τα ακόλουθα: «Συνεργαστήκαμε όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, τόσο όσον αφορά στην επιλογή, την οργάνωση του υλικού, αλλά και την ανταλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών και μεθόδων που είδαμε ότι λειτουργούν θετικά και εποικοδομητικά στους μαθητές.» (E2), «Ναι, συνεργαστήκαμε, στο ίδιο σχολείο όλες οι εκπαιδευτικοί, γιατί κοιτάζαμε να εφαρμόσουμε τα ίδια εργαστήρια, ταυτόχρονα, Δηλαδή, η ίδια διαθεματική να τρέχει ταυτόχρονα, την ίδια χρονική περίοδο στα τμήματα, ώστε να ανταλλάσσουμε και κάποιες ιδέες, κάποιες δραστηριότητες. Οπότε, ναι, υπήρχε αρκετή συνεργασία με όλες τις νηπιαγωγούς των άλλων τμημάτων, ακόμα και με την καθηγήτρια των Αγγλικών.» (E5) και «Ναι, συνεργαστήκαμε όλοι οι συνάδελφοι του σχολείου, ανταλλάξαμε αρκετό υλικό. Για παράδειγμα, μία συνάδελφος είχε πάρα πολλά βιβλία για την ανακύκλωση, οπότε δανείστηκα αρκετά από εκείνη. Όποιο υλικό είχαμε και μας άρεσε, το ανταλλάσσαμε η μία με την άλλη.» (E9).

Επίσης, άλλοι/ες δύο συμμετέχοντες/ουσες (2/12) αναφέρονται στη συνεργασία των εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης, αλλά διαφορετικών σχολικών μονάδων. Έτσι, ο E8 και η E10 απαντούν αντίστοιχα «Επισκεφθήκαμε από κοινού με γειτονικό νηπιαγωγείο, τη δανειστική βιβλιοθήκη του δήμου μας.» και «Συνεργαστήκαμε, τόσο ενδοσχολικά όσο και σε επίπεδο Δήμου με όμορα Νηπιαγωγεία.».

Μόλις ένα άτομο του δείγματος (1/12) παρουσιάζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων του ίδιου τμήματος, εκτός της καθηγήτριας Αγγλικής Φιλολογίας, αναφέροντας «Με τη δασκάλα γενικής τάξης και τις ιδιωτικές παράλληλες στήριξης. Η δασκάλα των Αγγλικών ακολουθούσε δικό της αυτόνομο πρόγραμμα, σύμφωνα με το πρόγραμμα που εκείνη ακολουθούσε από τη δική της επιμόρφωση.» (E3).

Παρατηρείται, ότι οι ειδικότητες με τις οποίες συνεργάστηκαν ποικίλλουν και αφορούν τόσο εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όσο και παράλληλης στήριξης, μουσικής αγωγής, γυμναστικής, καλλιτεχνικής αγωγής, ρομποτικής και αγγλικών. Μάλιστα, από μία νηπιαγωγό (1/12) τονίστηκε η συνεργασία και πολύτιμη βοήθεια της σχολικής συμβούλου, λέγοντας «Μα δεν θα γινόταν χωρίς συνεργασία. Συνεργαστήκαμε όλες οι εκπαιδευτικοί, όλων των ειδικοτήτων, με τη δασκάλα των Αγγλικών, της Μουσικής

Αγωγής, της Γυμναστικής, της Καλλιτεχνικής Αγωγής και της Ρομποτικής. Ακόμα και με τη σχολική σύμβουλο, η οποία με βοήθησε πάρα πολύ.» (E4).

Τέλος, μόλις δύο άτομα του δείγματος (2/12) αποκρίνονται αρνητικά, αναφέροντας η μία συνεντευξιαζόμενη ότι «Δεν συνεργάστηκα με καμία εκπαιδευτικό, μιας και εργάζομαι σε μονοθέσιο και η καθηγήτρια των Αγγλικών ακολουθούσε δικό της εκπαιδευτικό πρόγραμμα.» (E1) και η άλλη ότι «Όχι, μοναδική συνεργασία ήταν η ανταλλαγή απόψεων για απορίες που είχαμε κατά το σχεδιασμό.» (E11).

Πίνακας 3.1.7. Συνεργασία εκπαιδευτικών

| Συνεργασία εκπαιδευτικών                                                                      | Εκπαιδευτικοί<br>(E)       | Συχνότητα<br>(N) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------|
| Εκπαιδευτικοί ίδιας τάξης, διαφορετικών τμημάτων και ίδιας σχολικής μονάδας                   | E2, E5, E6,<br>E7, E9, E12 | 6                |
| Εκπαιδευτικοί ίδιας τάξης και διαφορετικής σχολικής μονάδας                                   | E8, E10                    | 2                |
| Απουσία συνεργασίας                                                                           | E1, E11                    | 2                |
| Εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων στο ίδιο τμήμα (εκτός καθηγήτριας Αγγλικής Φιλολογίας) | E3                         | 1                |
| Εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων στο ίδιο τμήμα και σχολικής συμβούλου                  | E4                         | 1                |
| <b>Σύνολο</b>                                                                                 | 12                         | 12               |

### 3.1.8. Ορισμός δεξιότητας

Το όγδοο ερώτημα εξετάζει τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων για τον όρο «δεξιότητα». Το συγκεκριμένο ερώτημα δεν θέλησε να απαντήσει ένα άτομο του δείγματος (1/12) για δικούς του λόγους, οι οποίοι δεν εξηγήθηκαν. Οι υπόλοιποι ορισμοί που δίνονται από τους συνεντευξιαζόμενους ποικίλλουν.

Δύο συνεντευξιαζόμενες (2/12) υποστηρίζουν την απουσία ορισμού της έννοιας της «δεξιότητας» και την αδυναμία τους να την προσδιορίσουν. Παρά το συγκεκριμένο δισταγμό, δίνουν απαντήσεις, αναφέροντας *«Δεν ξέρω να απαντήσω. Δεν μπορώ να προσδιορίσω τι είναι ο όρος «Δεξιότητα». Αν πρέπει να απαντήσω κάτι θα έλεγα η ικανότητα ή η κλίση ενός παιδιού να κάνει κάτι. Και πάλι δεν με καλύπτει αυτό. Είναι ένας πολύ γενικός όρος που πιστεύω ότι δεν ταιριάζει καν στο project των εργαστηρίων. Πιστεύω ότι απλά ήθελαν να βάλουν μία «ετικέτα», χωρίς να σκεφτούν «σε βάθος» την έννοια αυτή.»* (E1) και *«Δεν είμαι σίγουρη ότι υπάρχει σωστή απάντηση. Εάν έπρεπε να απαντήσω κάτι θα έλεγα ότι είναι κάποιες προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για την ομαλή φοίτηση, προσαρμογή και ετοιμότητα του παιδιού.»* (E12).

Μια άλλη συνεντευξιαζόμενη (1/12) θεωρεί ότι είναι *«ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής καλείται να σκεφτεί, να προβληματιστεί, να δράσει και να επιλύσει μια κατάσταση.»* (E2). Σύμφωνα με άλλον ορισμό που δόθηκε από εκπαιδευτικό (1/12), είναι *«η ικανότητα να αντεπεξέρχεται ο μαθητής σε ένα πλήθος εκπαιδευτικών απαιτήσεων και ποικίλων δραστηριοτήτων που καλύπτουν βασικές θεματικές ενότητες και γνώσεις»* (E3).

Ακόμη, ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος (1/12) αναφέρει πως πρόκειται για την *«απόκτηση διάφορων ικανοτήτων σε διάφορους τομείς οι οποίοι κατακτούνται μέσα από συχνή εξάσκηση και ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα, όπως για παράδειγμα ή χρήση ψαλιδιού ή δεξιότητες στη χρήση ψηφιακών μέσων ακόμη και κοινωνικές δεξιότητες»* (E5). Σύμφωνα με άλλη οπτική (1/12), είναι *«η δυνατότητα του παιδιού να επιτυγχάνει κάτι που του έχει ανατεθεί στο πλαίσιο του μαθήματος είτε το κατορθώνει σε ελεύθερο χρόνο χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια και χρόνο»* (E6).

Σε μια άλλη ερμηνεία (1/12) είναι *«η δυνατότητα του παιδιού να επιτυγχάνει κάποιο συγκεκριμένο επιθυμητό αποτέλεσμα, χωρίς να προσπαθεί ιδιαίτερα καθώς έχει κατακτήσει αυτή τη δυνατότητα μέσω της εκπαίδευσης»* (E7). Σύμφωνα με άλλη τοποθέτηση, είναι οι *«έμφυτες ικανότητες που ανιχνεύονται και καλλιεργούνται στο πλαίσιο της σχολικής φοίτησης και οι ικανότητες που αποκτώνται μέσα από τη διδασκαλία των μαθημάτων»* (E8). Μία νηπιαγωγός ακόμα, παρουσιάζει την ποικιλία των ειδών των δεξιοτήτων, καθώς εστιάζει στην κοινωνικοποίηση του εκάστοτε παιδιού και τη μάθηση μέσω παιχνιδιού, λέγοντας ότι *«Υπάρχουν διάφορες δεξιότητες. Εγώ θα εστιάσω στις κοινωνικές. Με τον όρο, λοιπόν, «κοινωνικές δεξιότητες» εννοούμε την ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται, να περνούν καλά με τους άλλους και να κάνουν φίλους. Ακόμα, στον όρο αυτό συμπεριλαμβάνεται η ικανότητα ανάληψης ευθύνης, η επίδειξη σεβασμού, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και προσαρμογής σε*

ρουτίνες. Τις κοινωνικές δεξιότητες θεωρώ ότι είναι ένα βασικό στοιχείο στο νηπιαγωγείο, δηλαδή η κοινωνικοποίηση του παιδιού και το να μάθει μέσα από το παιχνίδι.» (E9).

Η δεξιότητα, για μία εκπαιδευτικό, είναι η «προσπάθεια που καταβάλλει ένα παιδί για να κατακτήσει μια συγκεκριμένη ικανότητα» (E10). Ακόμη, μια συνεντευξιαζόμενη αναφέρει ότι είναι «οι τεχνολογικές δεξιότητες δηλαδή η τεχνολογική εξοικείωση των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Μιας και η κύρια πτυχή δεξιοτήτων που σχετίζεται με τα εργαστήρια είναι αυτή» (E11). Τέλος και σύμφωνα με την τελευταία συμμετέχουσα, οι δεξιότητες αφορούν «κάποιες προϋποθέσεις απαραίτητες για την ομαλή φοίτηση, προσαρμογή και ετοιμότητα του παιδιού» (E12).

Πίνακας 3.1.8. Σημασία όρου «Δεξιότητα»

| Σημασία<br>όρου «Δεξιότητα»                                                                                                                                     | Εκπαιδευτικοί<br>(E) | Συχνότητα<br>(N) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------|
| Η ικανότητα ή κλίση ενός παιδιού να κάνει κάτι                                                                                                                  | E1                   | 1                |
| Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής καλείται να σκεφτεί, να προβληματιστεί, να δράσει και να επιλύσει μια κατάσταση                                                 | E2                   | 1                |
| Η ικανότητα να αντεπεξέρχεται ο μαθητής σε ένα πλήθος εκπαιδευτικών απαιτήσεων και ποικίλων δραστηριοτήτων που καλύπτουν βασικές θεματικές ενότητες και γνώσεις | E3                   | 1                |
| Η απόκτηση διάφορων ικανοτήτων σε διάφορους τομείς οι οποίοι κατακτούνται μέσα από συχνή εξάσκηση και ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα                        | E5                   | 1                |

|                                                                                                                                                                              |     |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---|
| Η δυνατότητα του παιδιού να επιτυγχάνει κάτι που του έχει ανατεθεί στο πλαίσιο του μαθήματος είτε το κατορθώνει σε ελεύθερο χρόνο χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια και χρόνο       | E6  | 1 |
| Η δυνατότητα του παιδιού να επιτυγχάνει κάποιο συγκεκριμένο επιθυμητό αποτέλεσμα, χωρίς να προσπαθεί ιδιαίτερα καθώς έχει κατακτήσει αυτή τη δυνατότητα μέσω της εκπαίδευσης | E7  | 1 |
| Οι έμφυτες ικανότητες που ανιχνεύονται και καλλιεργούνται στο πλαίσιο της σχολικής φοίτησης και οι ικανότητες που αποκτώνται μέσα από τη διδασκαλία των μαθημάτων            | E8  | 1 |
| Ποικίλα είδη δεξιοτήτων, με εστίαση στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και τη μάθηση μέσω παιχνιδιού (κοινωνικές δεξιότητες)                                                   | E9  | 1 |
| Η προσπάθεια που καταβάλλει ένα παιδί για να κατακτήσει μια συγκεκριμένη ικανότητα                                                                                           | E10 | 1 |
| Οι τεχνολογικές δεξιότητες δηλαδή η τεχνολογική εξοικείωση των παιδιών με τις                                                                                                | E11 | 1 |

|                                                                                                        |     |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|
| νέες τεχνολογίες του 21 <sup>ου</sup><br>αιώνα                                                         |     |    |
| Κάποιες προϋποθέσεις<br>απαραίτητες για την ομαλή<br>φοίτηση, προσαρμογή και<br>ετοιμότητα του παιδιού | E12 | 1  |
| Καμία απάντηση                                                                                         | E4  | 1  |
| <b>Σύνολο</b>                                                                                          | 12  | 12 |

## 3.2. Αναστοχασμός και Προσδοκίες Εκπαιδευτικών στο Πλαίσιο Υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Νηπιαγωγείο

### 3.2.1. Λόγοι υιοθέτησης

Το πρώτο ερώτημα της ενότητας αυτής αφορά στην άποψη των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με τους λόγους που προτείνεται η προσέγγιση των εργαστηρίων δεξιοτήτων από το Υπουργείο Παιδείας, αφού ολοκλήρωσαν το πρώτο έτος εφαρμογής της και διαθέτουν πλέον προσωπική εμπειρία από τη διαδικασία υλοποίησής τους.

Από τις συνεντεύξεις γίνεται κατανοητό ότι δύο είναι οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα. Οι κοινές κατευθυντήριες οδηγίες που δόθηκαν για όλα τα σχολεία και η αντικατάσταση παλαιών μεθόδων διδασκαλίας με σύγχρονα και διαφοροποιημένα προγράμματα, με απαντήσεις από τα 3/12 του δείγματος έκαστος. Όσον αφορά στην πρώτη τοποθέτηση (κοινές κατευθυντήριες οδηγίες), ακούγονται τα ακόλουθα λόγια: *«Θεωρώ ότι το Υπουργείο Παιδείας πρότεινε αυτή την προσέγγιση, ώστε όλα τα σχόλια να ακολουθήσουν μία συγκεκριμένη λογική και να προσεγγίσουν κάποια θέματα που θεωρούνται σημαντικά και χρήσιμα για τα παιδιά, να αγγίζουν διάφορους τομείς ανάπτυξης των παιδιών.»* (E7) και *«Θεωρώ ότι το Υπουργείο ήθελε να δώσει κάποιες κατευθυντήριες οδηγίες, ώστε να ακολουθήσουμε όλα τα σχολεία το ίδιο πρόγραμμα.»* (E12). Από την άλλη και όσον αφορά στη δεύτερη πιο δημοφιλή απάντηση του παρόντος ερωτήματος (η αντικατάσταση), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν *«Έχει ξεκινήσει το Υπουργείο Παιδείας ας πούμε μια διαδικασία να αναβαθμίζει το σχολείο με νέα προγράμματα, με ανεστραμμένη τάξη κλπ., οπότε όλο αυτό που εφαρμόζει είναι στα πλαίσια των νέων πρακτικών για να καλύψει αυτές τις ενότητες, τους άξονες που θέλει. Κι αυτό πιστεύω ήθελε και με τα εργαστήρια.»* (E5) και *«Θεωρώ ότι αυτή η προσέγγιση προτάθηκε από το Υπουργείο Παιδείας για τους εκπαιδευτικούς που πιθανόν να μην υλοποιούσαν αυτές τις σημαντικές θεματικές ενότητες στην τάξη τους και έχουνε μείνει σε πιο παλαιές μεθόδους διδασκαλίας. Επίσης, πιστεύω ότι ήθελαν να εντάξουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τις νέες τεχνολογίες, για παράδειγμα τη ρομποτική που κάναμε με τους πλανήτες.»* (E9).

Ωστόσο και σύμφωνα με άλλες δύο ερμηνείες (2/12), το Υπουργείο ήθελε να προετοιμάσει τους αυριανούς «σωστούς» και υπεύθυνους πολίτες. *«Με αυτό το πρόγραμμα διασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά όλων των σχολείων θα διδαχθούν συγκεκριμένα και χρήσιμα για την καθημερινότητα και τη ζωή ζητήματα, όπως το*

περιβάλλον, τα φυσικά φαινόμενα και γενικά καταστάσεις με δραστηριότητες που τους γεμίζουν εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν στη μετέπειτα ζωή και σχολική τους πορεία, αγγίζοντας διάφορους τομείς ανάπτυξης.» (E3). Στη συνέχεια, η οπτική για την ευκαιρία ένταξης διάφορων δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον παρουσιάζεται από δύο εκπαιδευτικούς του δείγματος (2/12), ισχυρίζοντας ότι, «τα εργαστήρια δεξιοτήτων αποτελούν ευκαιρία ένταξης διάφορων δεξιοτήτων στο σχολείο, όπως η δημιουργικότητα, η φαντασία, ο προβληματισμός και η συνεργασία.» (E2) και «Με αυτή την υιοθέτηση εξυπηρετούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των νηπίων, της δημιουργικότητάς τους και της ευρύτερης αυτονομίας τους.» (E8).

Κλείνοντας, μόλις δύο συμμετέχουσες (2/12) δεν θεωρούν ότι υπάρχει ουσιαστικός λόγος εφαρμογής των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι «Για την ακρίβεια, πιστεύω ότι δεν υπήρχε ουσιαστικός λόγος εισαγωγής των εργαστηρίων, ειδικά στο νηπιαγωγείο, μιας και οι θεματικές που περιλαμβάνουν τα ίδια ήδη διδάσκονταν, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα.» (E10) και «Πιστεύω ότι ήταν μια περιττή ενέργεια, που δημιούργησε περισσότερα προβλήματα παρά θετικά οφέλη.» (E1), καθώς η ίδια συνέχισε ότι «Η χρονική περίοδος εφαρμογής δεν ήταν σωστή, καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες είχαν εξέλθει μόλις από μια πιεστική περίοδο τηλεκπαίδευσης και αντιμετώπισης των περιοριστικών μέτρων κατά της πανδημίας.» (E1).

Πίνακας 3.2.1. Λόγοι υιοθέτησης Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

| Λόγοι υιοθέτησης<br>Εργαστηρίων Δεξιοτήτων                                                 | Εκπαιδευτικοί (Ε) | Συχνότητα<br>(Ν) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|
| Αντικατάσταση παλαιών μεθόδων διδασκαλίας με νέα, σύγχρονα και διαφοροποιημένα προγράμματα | E5, E6, E9        | 3                |
| Κοινές κατευθυντήριες οδηγίες για όλα τα σχολεία                                           | E7, E11, E12      | 3                |
| Προετοιμασία αυριανών σωστών και υπεύθυνων πολιτών                                         | E4, E3            | 2                |
| Ευκαιρία ένταξης διάφορων δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον                                | E2, E8            | 2                |
| Απουσία ουσιαστικού λόγου εισαγωγής/ υιοθέτησης                                            | E1, E10           | 2                |
| <b>Σύνολο</b>                                                                              | 12                | 12               |

### 3.2.2. Κάλυψη αναγκών

Το δεύτερο ερώτημα εξετάζει τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με το αν η εισαγωγή των εργαστηρίων δεξιοτήτων εξυπηρετεί συγκεκριμένες ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) του Νηπιαγωγείου στο πλαίσιο της Προσχολικής Αγωγής.

Οι μισοί του δείγματος (6/12) πιστεύουν πως η εισαγωγή των εργαστηρίων καλύπτουν και εξυπηρετούν τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες με το Α.Π. χωρίς προσθήκες νέων. Συγκεκριμένα, δύο συνεντευξιαζόμενες από το εν λόγω μέρος, αναφέρουν πως «Στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου,, δεν θεωρώ ότι εξυπηρετεί ιδιαίτερα κάποιες εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν καλύπτονται από το Α.Π.» (E6) και αντίστοιχα «Λόγω της διαθεματικότητας του Α.Π., θεωρώ ότι τα παραπάνω καλύπτονται ήδη μέσα από τις θεματικές που δουλεύονται.» (E2). Σύμφωνα με άλλη παρόμοια απάντηση, «Τα εργαστήρια δεξιοτήτων μπορεί να περιλαμβάνουν κάποια πιο εξειδικευμένα θέματα, αλλά ουσιαστικά επεκτείνουν και αναπτύσσουν το Α.Π., χωρίς να προκύπτει κάτι νέο.» (E5).

Κοινή απάντηση για τρία άτομα των συνεντευξιαζόμενων (3/12), παρουσιάζεται η κάλυψη ιδίων εκπαιδευτικών αναγκών με το Α.Π., χωρίς καμία ιδιαίτερη προσθήκη ή διαφοροποίηση, τονίζοντας την χρονικό περιορισμό και τη γραφειοκρατία που τους πίεσε. Έτσι, απαντούν ως εξής; *«Δεν προέκυψε τώρα κάτι διαφορετικό, εκτός από την πίεση χρόνου που επωμιστήκαμε.»* (E3), *«Όλες οι θεματικές των εργαστηρίων γίνονταν ήδη κάθε χρόνο, χωρίς να έχουν όμως κάποια συγκεκριμένη ονομασία ή πλαίσιο ή περιορισμό στον χρόνο.»* (E12) και *«Όχι, βέβαια. Εμείς μια ζωή τα κάναμε αυτά στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου. Η μόνη διαφορά είναι η γραφειοκρατία.»* (E4).

Δύο επιπλέον συνεντευξιαζόμενες (2/11) βασίζονται στο ερώτημα και αναλύουν: *«Οι σκοποί και στόχοι των εργαστηρίων δεξιοτήτων ταυτίζονται με τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την αειφορία, την αγωγή υγείας και τα πολιτιστικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα νηπιαγωγεία εδώ και πολλά χρόνια, χωρίς όμως μέχρι τώρα να καταστούν υποχρεωτικά.»* (E10) και *«Όχι, δεν πιστεύω ότι εξυπηρετεί συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν καλύπτονται από το Α.Π., απλά πιστεύω πως αναγκάζει τον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει συγκεκριμένες δράσεις και δραστηριότητες.»* (E11).

Τέλος, μία εκπαιδευτικός του συνόλου (1/12) τονίζει *«Όλες οι θεματικές που μας προτείνει το ΙΕΠ καλύπτονται από το Α.Π. του Νηπιαγωγείου. Το μοναδικό που δεν υπήρχε σε αυτό είναι η ρομποτική.»* (E9).

Πίνακας 3.2.2. Κάλυψη νέων εκπαιδευτικών αναγκών

| Κάλυψη νέων εκπαιδευτικών αναγκών                                                  | Εκπαιδευτικοί (Ε)      | Συχνότητα (Ν) |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------|
| Κάλυψη και εξυπηρέτηση ίδιων εκπαιδευτικών αναγκών με το Α.Π. χωρίς προσθήκες νέων | E1, E2, E5, E6, E7, E8 | 6             |
| Πίεση χρόνου και γραφειοκρατία για κάλυψη ίδιων εκπαιδευτικών αναγκών με το Α.Π.   | E3, E4, E12            | 3             |
| Υποχρεωτικότητα για κάλυψη ίδιων εκπαιδευτικών αναγκών με το Α.Π.                  | E10, E11               | 2             |
| Η ρομποτική ως μοναδική νέα εκπαιδευτική ανάγκη                                    | E9                     | 1             |
| <b>Σύνολο</b>                                                                      | <b>12</b>              | <b>12</b>     |

### 3.2.3. Αξιολόγηση υλικού και προγραμμάτων ΙΕΠ

Το τρίτο ερώτημα εξετάζει την άποψη των συνεντευξιαζόμενων, αναφορικά με το προτεινόμενο υλικό και τα προγράμματα που προτείνονται από το ΙΕΠ, μετά τη γνωριμία και την αλληλεπίδρασή τους με το συγκεκριμένο υλικό.

Σε γενικές γραμμές, το δείγμα κρίνει θετικό και βοηθητικό το προτεινόμενο υλικό από το ΙΕΠ. Ωστόσο, ομόφωνα για τέσσερις συμμετέχοντες (4/12) τονίζεται η βελτίωση και η αναπροσαρμογή του συγκεκριμένου υλικού, ειδικά στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, με ενδεικτικές απαντήσεις: «*Νομίζω ότι τα προγράμματα που προτείνονται από το ΙΕΠ έχουν ενδιαφέρον και υπάρχει ποικιλία. Παρ' όλα αυτά δεν βρήκαμε αρκετά για την προσχολική ηλικία και αναγκαστήκαμε να προσαρμόσουμε προγράμματα του ΙΕΠ που προτείνονταν για μεγαλύτερες τάξεις στο νηπιαγωγείο.*» (E7), «*Το προτεινόμενο υλικό ήταν ανεπαρκές για το Νηπιαγωγείο. Τα περισσότερα υποδείγματα αφορούσαν τις επόμενες βαθμίδες και δεν γινόταν αναφορά για όλους τους άξονες. Έπρεπε να γίνει ανασχεδιασμός και προσαρμογή σε πολλά από αυτά. Επίσης δεν*

γινόταν εκτενής αναφορά στα πιθανά προβλήματα που παρουσιάστηκαν.» (E10) και «Θεωρώ πως το συγκεκριμένο υλικό έχει καλά στοιχεία και προτάσεις, οι οποίες είναι πράγματι δημιουργικές, εφαρμόζονται στην πράξη και έχουν επιτυχία. Ωστόσο, δεν θεωρώ ότι το υλικό που προτείνεται σε κάθε εργαστήριο είναι κατάλληλο κάθε φορά για τα παιδιά τα οποία βρίσκονται στην τάξη, τα οποία μπορεί να χάσουν το ενδιαφέρον τους, να μην τους κινητοποιεί, να μην είναι ιδιαίτερα πετυχημένο. Οπότε, στην ερώτηση αυτή πιστεύω ότι υπάρχει και καλό υλικό, το οποίο δεν είναι κατάλληλο να εφαρμοστεί στη συγκεκριμένη κάθε φορά τάξη.» (E6).

Δύο συμμετέχοντες στην έρευνα (2/12) παρουσίασαν κοινά λεγόμενα στο συγκεκριμένο ερώτημα, δίνοντας ως απάντηση την προσθήκη νέου υλικού και προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς με μικρή εμπειρία και την αναθεώρηση παλαιού υλικού και πρακτικών για εκπαιδευτικούς με περισσότερη εμπειρία. Έτσι, από την E9 αναφέρεται ότι «Το προτεινόμενο υλικό και τα προγράμματα ήταν αρκετά χρήσιμα και βοηθητικά. Ειδικά για εκπαιδευτικούς χωρίς μεγάλη εμπειρία, τους βοήθησε να ανοίξουν τους ορίζοντές τους και να έχουν ένα καλό βήμα ανάπτυξης διαφορετικών θεματικών. Ακόμα και για όσους έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, αντικατέστησαν παλιότερες προσεγγίσεις διδασκαλίας με νεότερες και σύγχρονες.» και, αντίστοιχα, από την E3 πως «Είναι μια καλή πρόταση για ανθρώπους που ίσως τώρα ξεκινούν τη δουλειά τους ή δεν έχουν κάτι καινούριο σαν ιδέα και ίσως για εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας που έχουν λίγο παλιό υλικό.».

Αρκετά θετικές εντυπώσεις φαίνεται να έχουν δύο συνεντευξιαζόμενες (2/12), χαρακτηρίζοντας πλούσιο και βοηθητικό το προτεινόμενο υλικό και προγράμματα του ΙΕΠ, λέγοντας «Πρόκειται για ένα πλούσιο υλικό με πολλές προτάσεις και δραστηριότητες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς.» (E11), καθώς η δεύτερη προσθέτει ότι μπορεί να υποστεί εύκολα αναπροσαρμογή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό «Προτείνονται ενδιαφέροντα προγράμματα, μέσα από ποικιλία υλικού που μπορεί να αναπροσαρμοστεί εύκολα ανάλογα με το πλαίσιο.» (E2).

«Το προτεινόμενο υλικό και τα προγράμματα ήταν διαθέσιμα μόνο ηλεκτρονικά και όχι γραπτά. Αυτό δεν μου επέτρεπε να ανατρέχω ανά πάσα ώρα και στιγμή με άνεση στο υλικό, με αποτέλεσμα να νιώθω καταπίεση και να αναγκάζομαι να αφιερώνω πολύ προσωπικό μου χρόνο. Τελικά, όμως, λάμβανα το υλικό σε έντυπα από συναδέλφους που διέθεταν άμεση πρόσβαση στο διαδίκτυο, καθώς εγώ δεν είχα πάντα αυτή τη δυνατότητα.» (E4), αναφέρει μία εκπαιδευτικός (1/12), τονίζοντας τον προβληματισμό της για την πρόσβαση στο προτεινόμενο υλικό μόνο μέσω του διαδικτύου.

Ο συμμετέχον στην έρευνα (1/12), φαίνεται ικανοποιημένος από το ετοιμοπαράδοτο προτεινόμενο υλικό, καθώς χρειάζεται ορισμένες βελτιώσεις, λέγοντας ότι *«Το επίπεδο του ετοιμοπαράδοτου υλικού μπορεί να κρίνεται αρκετά ικανοποιητικό, αλλά χρήζει βελτιώσεων με βάση τη διαρκή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών της καθημερινής σχολικής τάξης.»* (E8).

Επίσης, η E5 απαντά *«Έχει αρκετές καινούριες πλατφόρμες. Δηλαδή μπορείς να χρησιμοποιήσεις αρκετό υλικό, να φτιάξεις και ψηφιακό υλικό. Είναι ενδιαφέροντα όλα αυτά. Αξιοποιεί πολύ τις τεχνολογίες. Απλά, ειδικά στο Νηπιαγωγείο, χρειάζεται σίγουρα υποστήριξη και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, επειδή είναι πολύ πιο σύνθετα και το παιδί δεν μπορεί να τα χειριστεί μόνο του. Για μένα, ωστόσο, είναι πολύ καλό που εισάγει την τεχνολογία.»*, παρουσιάζοντας την εισαγωγή της τεχνολογίας και του ψηφιακού υλικού στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα οποία χρήζουν υποστήριξη και καθοδήγηση από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό της τάξης.

Τέλος, θετική εντύπωση άφησε και σε ακόμη μία εκπαιδευτικό (1/12), παραθέτοντας μόνο σαν αρνητικά την πίεση που υπέστη στο χρόνο και στην εφαρμογή αυτών, αναφέροντας ότι *«Θα μπορούσα να πω ότι ήταν πολύ καλές πρακτικές και δίνονταν αρκετές οδηγίες, αλλά δεν υπήρχε ιδιαίτερη υποστήριξη, ενώ υπήρχε τρομερή πίεση χρόνου και ταχύτητα εφαρμογής τους.»* (E12).

Πίνακας 3.2.3. Αξιοποίηση υλικού και προγραμμάτων ΙΕΠ

| <b>Αξιοποίηση υλικού και προγραμμάτων ΙΕΠ</b>                                                                                              | <b>Εκπαιδευτικοί (Ε)</b> | <b>Συχνότητα (Ν)</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------|
| Δημιουργικό και ενδιαφέρον προτεινόμενο υλικό και προγραμμάτων, αλλά ακατάλληλο για την ηλικιακή ομάδα του Νηπιαγωγείου                    | E1, E6, E7, E10          | 4                    |
| Προσθήκη νέου υλικού και προγραμμάτων για νέους εκπαιδευτικούς και αναθεώρηση παλαιού υλικού και πρακτικών για παλαιότερους εκπαιδευτικούς | E3, E9                   | 2                    |
| Πλούσιο και βοηθητικό υλικό                                                                                                                | E11                      | 1                    |
| Ποικιλία υλικού και ενδιαφέροντα προγράμματα με ευκολία στην αναπροσαρμογή                                                                 | E2                       | 1                    |
| Πρόσβαση προτεινόμενου υλικού και προγραμμάτων μόνο μέσω διαδικτύου                                                                        | E4                       | 1                    |
| Ικανοποιητικό και ετοιμοπαράδοτο υλικό που χρήζει βελτιώσεων                                                                               | E8                       | 1                    |
| Προσθήκη τεχνολογίας και ψηφιακού υλικού που χρήζουν υποστήριξη και καθοδήγηση από εκπαιδευτικούς                                          | E5                       | 1                    |
| Καλές προτεινόμενες πρακτικές με πίεση χρόνου και ταχύτητα εφαρμογής τους                                                                  | E12                      | 1                    |
| <b>Σύνολο</b>                                                                                                                              | <b>12</b>                | <b>12</b>            |

### 3.2.4. Κάλυψη αναγκών μαθητών/τριών

Το τέταρτο ερώτημα εξετάζει τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριών του νηπιαγωγείου με τις δεξιότητες και γνώσεις που προωθούνται στο πλαίσιο των προγραμμάτων των εργαστηρίων δεξιοτήτων.

Η μειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (4/12) κρίνει πως οι δεξιότητες και οι γνώσεις που προωθούνται στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Αναλύοντας τις θετικές απαντήσεις του δείγματος (4/12), μία από αυτές αναφέρεται στην ανταπόκριση και την κάλυψη βασικών ζητημάτων από τα εργαστήρια, με τη φράση *«Παρά το γεγονός ότι οι ανάγκες ποικίλουν, οι θεματικές καλύπτουν βασικά ζητήματα που αφορούν όλους/ες.»* (E3). Με επίσης θετική εντύπωση, δύο άτομα της έρευνας (2/12) προσδιορίζουν ενδιαφέρουσες τις θεματικές των εργαστηρίων για τα παιδιά, λέγοντας *«Πολλά θέματα ενδιαφέρουν τα παιδιά, όπως για παράδειγμα η διατροφή και οι πλανήτες που παρουσιάζονταν στα εργαστήρια.»* (E5). Τελευταία θετική απάντηση του συγκεκριμένου ερωτήματος (1/12) παρουσιάζεται η *«Καλό είναι να υπάρχει αυτή η γνώση και εμπειρία ακόμη και στο νηπιαγωγείο, αρκεί να δουλεύεται κατάλληλα από τον/την εκπαιδευτικό και να ανταποκρίνεται σε όσα ενδιαφέρουν τα παιδιά. Άλλωστε, μπορεί τα εργαστήρια να προσφέρουν κάτι που μπορεί να φανεί χρήσιμο στην μετέπειτα πορεία των παιδιών και όχι άμεσα»* (E8), προσδιορίζοντας χρήσιμες τις πληροφορίες των εργαστηρίων, τόσο για την παρούσα όσο και τη μετέπειτα πορεία των παιδιών.

Ακούγονται, όμως, και αντίθετες απόψεις, που αγγίζουν τα 8/12 του δείγματος. *«Δεν πιστεύω ότι ανταποκρίνονται. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με αναπηρίες που δεν ανταποκρίνονται ούτε στο ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ειδικά στην περίπτωση του παιδιού που είχα φέτος με ΔΑΦ, καθώς χρειάστηκε να αναπροσαρμόσω σε τεράστιο βαθμό το υλικό του ΙΕΠ.»* (E4), αναφέρει χαρακτηριστικά μία από τις δύο συνεντευξιαζόμενες (1/12) που απαντούν παρόμοια στο συγκεκριμένο ερώτημα, τονίζοντας την απόκλιση της ανταπόκρισης των εργαστηρίων ειδικά σε παιδιά με αναπηρίες. Συνδυάζοντας την προαναφερθείσα απάντηση με την μεγάλη προσπάθεια προσαρμογής των εργαστηρίων ώστε να ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές/τριες, μία συμμετέχουσα (1/12) υπογραμμίζει ότι *«Τα εργαστήρια καλύπτουν μεγάλο φάσμα δεξιοτήτων και γνώσεων, δεδομένου ότι δεν αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα εργαστήρια προσπαθούν να προωθήσουν δραστηριότητες του*

21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως ψηφιακές δεξιότητες και κριτική σκέψη, αλλά απαιτείται υπερπροσπάθεια από εμάς (τους/τις εκπαιδευτικούς) για την προσαρμογή των δραστηριοτήτων στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών.» (E11).

Ακόμη, δύο εκπαιδευτικοί (2/12) τονίζουν την μεγάλη απόκλιση της ηλικιακής ομάδας στην οποία απευθύνονταν τα εργαστήρια δεξιοτήτων, αναφέροντας χαρακτηριστικά «Παρατηρήθηκε πως διάφορα φύλλα εργασίας που προτείνει το ΙΕΠ δεν ανταποκρίνονταν πλήρως στο επίπεδο των νηπίων μας, αλλά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Επομένως, χρειάζεται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, ώστε αυτό το υλικό να αναπροσαρμοστεί.» (E9). «Το πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο για τις ανάγκες των παιδιών του νηπιαγωγείου, αλλά για πιο “προχωρημένα” παιδιά, για την ελίτ δηλαδή των μαθητών.» (E1), παρουσιάζει μία εκπαιδευτικός (1/12), αναφερόμενη στην ανταπόκριση στις ανάγκες μόνο των μαθητών/τριών της «ελίτ». Τέλος, δύο συνεντευξιζόμενοι (2/12) απαντούν ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών του νηπιαγωγείου, χωρίς να επεξηγήσουν περαιτέρω την άποψή τους.

Πίνακας 3.2.4. Κάλυψη και ανταπόκριση αναγκών μαθητών/τριών

| Κάλυψη και ανταπόκριση αναγκών μαθητών/τριών                          | Εκπαιδευτικοί (Ε) | Συχνότητα (Ν) |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|
| Κάλυψη βασικών ζητημάτων που αφορούν όλους/ες                         | E3                | 1             |
| Ενδιαφέρουσες θεματικές για τα παιδιά                                 | E2, E5            | 2             |
| Χρήσιμες πληροφορίες για την παρούσα και μετέπειτα πορεία των παιδιών | E8                | 1             |
| Καμία ανταπόκριση ειδικά στις ανάγκες παιδιών με αναπηρίες            | E4, E10           | 2             |
| Μεγάλη απόκλιση από την ηλικιακή ομάδα που προορίζονταν               | E6, E9            | 2             |
| Μεγάλη προσαρμογή των προγραμμάτων για ανταπόκριση των μαθητών/τριων  | E11               | 1             |
| Ανταπόκριση στις ανάγκες μόνο της «ελίτ» των μαθητών                  | E1                | 1             |
| Δεν ανταποκρίνονταν όλες                                              | E7, E12           | 2             |
| <b>Σύνολο</b>                                                         | 12                | 12            |

### 3.2.5. Συνεισφορά εισαγωγής

Το πέμπτο ερώτημα εξετάζει τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων για τη συνεισφορά και την αξία της εισαγωγής των προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο τους, με βάση τη συνολική εικόνα που έχουν διαμορφώσει από την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Για μηδενική συνεισφορά ή αξία εφαρμογής των προγραμμάτων κάνουν λόγο τρεις συμμετέχουσες (3/12) στην έρευνα. Έτσι, αναφέρουν: «Δεν πιστεύω ότι υπήρχε κάποια συνεισφορά ή ακόμα και αξία εισαγωγής των συγκεκριμένων προγραμμάτων.» (E1),

*«Μπορούσαμε να ζήσουμε και χωρίς τα προγράμματα αυτά, γιατί είναι θέματα τα οποία πραγματοποιούσαμε και πριν την εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.» (E3) και «Για εμάς τουλάχιστον στον ιδιωτικό τομέα, δεν άλλαξε κάτι. Τα ίδια που κάναμε τις προηγούμενες φορές, κάναμε και φέτος.» (E4).*

Αντίθετη άποψη φαίνεται να έχουν δύο άτομα του δείγματος (2/12), τα οποία ισχυρίζονται την βοηθητική συνεισφορά των εργαστηρίων, όμως εις βάρος των εκπαιδευτικών, καθώς τα ίδια θέτουν αρκετούς περιορισμούς και πληθώρα αρμοδιοτήτων. Αναλυτικά, απαντούν ότι *«Τα εργαστήρια βοηθούν αρκετά, απλά ταυτόχρονα περιορίζουν τους εκπαιδευτικούς.» (E11) και «Τα θέματα των εργαστηρίων ήταν πάντα ενταγμένα στο πρόγραμμά μας. Ωστόσο, υπήρχε πολλή γραφειοκρατία, πολλές συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων, πολλές αλλαγές στη θεματική του προγράμματος, λόγω των επίκαιρων θεμάτων κλπ.» (E10).*

Στη συνέχεια, η E7 αναφέρει ότι *«Θεωρώ ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα προσπάθησαν να θέσουν κοινές γραμμές για όλα τα σχολεία της χώρας. Μας έδωσαν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές.»*, καθώς και η E6 πως *«Θεωρώ ότι έχει να κάνει με το να υπάρχει κάτι πιο συγκεκριμενοποιημένο στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Δηλαδή, από το “ελεύθερο” σχετικά πρόγραμμα που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, του δόθηκε ουσιαστικά ένας “οδηγός”, δηλαδή ότι “θα ακολουθήσεις αυτό και αυτό, αυτούς τους θεματικούς άξονες” κλπ.»*. Διαπιστώνεται ότι οι δύο εκπαιδευτικοί (2/12) συμφωνούν στη συνεισφορά των εργαστηρίων για κοινές κατευθυντήριες γραμμές που δόθηκαν σε όλα τα σχολεία.

Επίσης δύο νηπιαγωγοί (2/12) δίνουν έμφαση στη συνεισφορά των προγραμμάτων όσον αφορά στην τεχνολογία και τη ρομποτική, αναφέροντας *«Πιστεύω ότι υπήρχε δομημένο υλικό για τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά δούλεψαν με μεγάλη χαρά τα εργαστήρια, υπήρχε χρήση ΤΠΕ και γνωριμία με διάφορα λογισμικά.» (E12) και «Ήταν σημαντική η εισαγωγή νέων μεθόδων στο νηπιαγωγείο, όπως η ρομποτική.» (E9).*

Συνεισφορά σε καινούριες στοχοθεσίες και σε ένα πιο οργανωμένο και ενταξιακό πλαίσιο απαντούν δύο ακόμη εκπαιδευτικοί (2/12). Συγκεκριμένα, λένε ότι *«Καλύπτει καινούριες στοχοθεσίες του Υπουργείου Παιδείας, όπως το ότι στοχεύουμε σε ένα καλύτερο σχολείο κι ένα καλύτερο πλαίσιο ένταξης.» (E5) και «Θεωρώ ότι ούτως ή άλλως δουλεύονταν θεματικές που είχαν κοινά στοιχεία αναφορικά με στόχους και μεθόδους υλοποίησης στο νηπιαγωγείο. Ίσως με τα εργαστήρια έγινε απλά με πιο συστηματικό και οργανωμένο τρόπο.» (E2).*

Κλείνοντας, για επικουρική συνεισφορά με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται κάνει λόγο ο εκπαιδευτικός του δείγματος (1/12), αναφέροντας πως «Έχω την εντύπωση ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων λειτουργούν επικουρικά με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, διασυνδέοντας περισσότερο τη γνώση και μεταφέροντάς την στην καθημερινότητα των παιδιών.» (E8).

Πίνακας 3.2.5. Συνεισφορά εισαγωγής Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

| Συνεισφορά εισαγωγής<br>Εργαστηρίων Δεξιοτήτων                                             | Εκπαιδευτικοί<br>(Ε) | Συχνότητα<br>(Ν) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------|
| Μηδενική συνεισφορά ή αξία εφαρμογής των προγραμμάτων                                      | E1, E3, E4           | 3                |
| Βοηθητική συνεισφορά εις βάρους των εκπαιδευτικών με περιορισμούς και πληθώρα αρμοδιοτήτων | E10, E11             | 2                |
| Συνεισφορά σε κοινές κατευθυντήριες γραμμές για όλα τα σχολεία                             | E6, E7               | 2                |
| Συνεισφορά και αξία εφαρμογής της τεχνολογίας και της ρομποτικής                           | E9, E12              | 2                |
| Συνεισφορά σε καινούριες στοχοθεσίες και σε πιο οργανωμένο και ενταξιακό πλαίσιο           | E2, E5               | 2                |
| Επικουρική συνεισφορά με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται                  | E8                   | 1                |
| <b>Σύνολο</b>                                                                              | <b>12</b>            | <b>12</b>        |

### 3.2.6. Εντοπισμός θετικών και αρνητικών στοιχείων

Το έκτο ερώτημα αφορά στον εντοπισμό θετικών ή/και αρνητικών στοιχείων αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο των συνεντευξιζόμενων και τη σχολική καθημερινότητα.

Στο συγκεκριμένο ερώτημα, οι συμμετέχοντες/ουσες τοποθετούνται συνδυαστικά, αναφέροντας ταυτόχρονα θετικά και αρνητικά στοιχεία που παρατήρησαν. Έτσι, ταξινομώντας τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, ακολουθεί ένας διαχωρισμός τόσο για τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία που παραθέτουν, ώστε να είναι περισσότερο διακριτές και κατανοητές οι τοποθετήσεις τους.

Αρχικά και εστιάζοντας στον εντοπισμό θετικών στοιχείων αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο των συμμετεχόντων/ουσών και τη σχολική τους καθημερινότητα, παρατηρείται ότι τα 10/12 του δείγματος τοποθετείται ανάλογα.

Αναλυτικά, οι ποικίλες και οργανωμένες προτεινόμενες θεματικές ενότητες αποτέλεσαν μεγάλο πλεονέκτημα για τρεις νηπιαγωγούς (3/12), αναφέροντας πως «Ως θετικό θα έλεγα τις θεματικές οι οποίες ήταν ωραίες, γιατί είχαν ποικιλία.» (E3), «Όσον αφορά στα θετικά, θα έλεγα ότι το υλικό ήταν αρκετό και πολύ οργανωμένο.» (E12) και «Όσον αφορά στο θετικό στοιχείο, θα πω ότι μου άρεσαν οι θεματικές ενότητες που είχαν τα εργαστήρια.» (E5).

Για δύο συμμετέχουσες (2/12), σημαντική ήταν η δυνατότητα διαφοροποίησης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, καθώς απαντούν ότι «Μια θετική παράμετρος είναι η δημιουργικότητα και η πρωτοβουλία του νηπιαγωγού, που ενθαρρύνονται μέσα από την αυτονομία του στη σύνθεση των εργαστηρίων.» (E6) και «Θετικά στοιχεία θεωρώ το ότι είναι ότι οργανώσαμε και καταγράψαμε πολύ συγκεκριμένα τις δράσεις που υλοποιήσαμε και προσθέσαμε την αυτοαξιολόγηση κάθε εργαστηρίου με την ολοκλήρωσή του.» (E11). Συνεχίζοντας, μόλις μία νηπιαγωγός (1/12) αναφέρει την παράλληλη και υποστηρικτική συνεργασία των εκπαιδευτικών, με τη φράση «Θετικό στοιχείο σίγουρα ήταν η συνεργασία μεταξύ της εκπαιδευτικού της τάξης και εμένα, κατά την οποία τα εργαστήρια δεξιοτήτων βοήθησαν πολύ, καθώς λόγω του πιο ανοιχτού πλαισίου, μπορέσαμε να δράσουμε περισσότερο παράλληλα και υποστηρικτικά.» (E2).

Επίσης, για μία εκπαιδευτικό (1/12) έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο η ακολουθία ίδιου τρόπου διδασκαλίας, χωρίς ιδιαίτερες τροποποιήσεις. Ακολουθεί η απάντησή της: «Το θετικό είναι ότι δεν άλλαξε ο τρόπος διδασκαλίας μου, γιατί δεν έγινε κάτι διαφορετικό από όλα όσα κάνω τα προηγούμενα χρόνια.» (E4).

*«Μια θετική παράμετρος είναι η δημιουργικότητα και η πρωτοβουλία του νηπιαγωγείου, που ενθαρρύνονται μέσα από την αυτονομία του στη σύνθεση των εργαστηρίων.»* απαντά ο Ε8 (1/12), παρουσιάζοντας ως θετικό στοιχείο τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και την αυτονομία του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Ακόμη, σημαντικά θετική εντύπωση αφήνει η οργάνωση, η καταγραφή και η αυτό-αξιολόγηση των δράσεων για μία νηπιαγωγό (1/12), λέγοντας ότι *«Θετικά στοιχεία θεωρώ ότι είναι το ότι οργανώσαμε και καταγράψαμε πολύ συγκεκριμένα τις δράσεις που υλοποιήσαμε και προσθέσαμε την αυτό-αξιολόγηση κάθε εργαστηρίου με την ολοκλήρωσή του.»* (Ε7).

Άλλη μία συμμετέχουσα (1/12), αναφέρει ότι *«Ως θετικά στοιχεία θα έλεγα ότι είναι η πολύχρονη πείρα από την εφαρμογή των προγραμμάτων περιβαλλοντικής/υγείας και πολιτιστικών βοήθησε στην επιλογή των κατάλληλων προγραμμάτων, την ορθή αξιολόγηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.»* (Ε10), επισημαίνοντας την επιλογή των κατάλληλων προγραμμάτων και την ορθή αξιολόγηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

Τέλος, παρατηρείται ότι τα 2/12 του δείγματος δεν εντόπισαν κανένα θετικό στοιχείο αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο και τη σχολική τους καθημερινότητα.

Πίνακας 3.2.6.1. Εντοπισμός θετικών στοιχείων

| Εντοπισμός θετικών<br>στοιχείων                                                                     | Εκπαιδευτικοί<br>(Ε) | Συχνότητα<br>(Ν) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------|
| Ποικίλες και οργανωμένες<br>προτεινόμενες θεματικές<br>ενότητες                                     | E3, E5, E12          | 3                |
| Δυνατότητα διαφοροποίησης<br>των προτεινόμενων<br>δραστηριοτήτων                                    | E6, E11              | 2                |
| Παράλληλη και υποστηρικτική<br>συνεργασία μεταξύ<br>εκπαιδευτικών                                   | E2                   | 1                |
| Ακολουθία ίδιου τρόπου<br>διδασκαλίας, χωρίς ιδιαίτερες<br>τροποποιήσεις                            | E4                   | 1                |
| Δημιουργικότητα, πρωτοβουλία<br>και αυτονομία εκπαιδευτικού                                         | E8                   | 1                |
| Οργάνωση, καταγραφή και<br>αυτό-αξιολόγηση των δράσεων                                              | E7                   | 1                |
| Επιλογή των κατάλληλων<br>προγραμμάτων και η ορθή<br>αξιολόγηση των προτεινόμενων<br>δραστηριοτήτων | E10                  | 1                |
| Απουσία θετικών στοιχείων                                                                           | E1, E9               | 2                |
| <b>Σύνολο</b>                                                                                       | <b>12</b>            | <b>12</b>        |

Αντίθετα και εστιάζοντας στον εντοπισμό αρνητικών στοιχείων αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο των συμμετεχόντων/ουσών και τη σχολική τους καθημερινότητα, παρατηρείται ότι τα 11/12 του δείγματος τοποθετούνται ανάλογα.

Αναλυτικά, για έξι εκπαιδευτικούς (6/12), η πίεση χρόνου και το άγχος έπαιξαν καθοριστικό ρόλο, απαντώντας ότι «Ως αρνητικό, θα πω ότι ήταν η πίεση του χρόνου. Για παράδειγμα τα παιδιά μπορεί να ενδιαφέρονταν για ένα θέμα πολύ περισσότερο. Έτσι, θα πρέπει εσύ σαν εκπαιδευτικός να εντρυφήσεις μέσα σε αυτό, να σου πάρει

περισσότερο χρόνο ή να τρέξει για περισσότερους μήνες, ενώ κάτι άλλο να μην το ενδιαφέρει εξίσου και να πρέπει να το περάσεις πολύ πιο γρήγορα. Αυτό δεν μπορούσαμε να το κάνουμε στα εργαστήρια, γιατί έπρεπε να ακολουθηθεί η συγκεκριμένη δομή και χρόνος.» (E3), «Ένα μειονέκτημα ήταν οι συγκεκριμένες ώρες που έπρεπε να εφαρμοστούν τα εργαστήρια. Δεν έβγαине. Αυτό δηλαδή το να χωρέσουμε ένα εργαστήριο σε 45 λεπτά, δεν έβγαине. Οπότε, εμείς κάποια στιγμή είπαμε ότι δεν γίνεται να τρέχει και κάποια άλλη θεματική με το εργαστήριο ταυτόχρονα, οπότε αφήσαμε τις δικές μας θεματικές και ασχολούμασταν μόνο με τα εργαστήρια. Αυτό ήταν φαινόμενο που το βλέπαμε και από άλλα σχολεία. Μπορώ να πω ότι αγχωθήκαμε και πιεστήκαμε πολύ με το γεγονός του περιορισμού της ώρα στο κάθε εργαστήριο. Ουσιαστικά σε πολλές περιόδους, ή έπρεπε να πεις αφήνω όλα τα άλλα και τρέχω μόνο εργαστήρια ή δεν κάνω εργαστήρια. Για το νηπιαγωγείο δεν μας έφτανε ο χρόνος. Αυτό το θεωρώ μειονέκτημα ή λάθος οδηγία ή χειρισμός από το Υπουργείο.» (E5), «Στα αρνητικά ίσως είναι ότι χρειάστηκε πολύς χρόνος από τους εκπαιδευτικούς για να αναπροσαρμόσουμε όλα τα προτεινόμενα θέματα στην ηλικία και στις ανάγκες της τάξης τους. Θα προσέθετα και τον περιορισμό του χρόνου ως αρνητικό, γιατί παράλληλα με τα εργαστήρια δεξιοτήτων δουλεύαμε πολλά άλλα πράγματα. Επομένως, χρονικά βρεθήκαμε αρκετά πιεσμένοι.» (E11) και «Ένα αρνητικό ήταν ότι παράλληλα με τα εργαστήρια δεξιοτήτων τρέχαμε και άλλες θεματικές ενότητες. Για παράδειγμα, παράλληλα με τη διατροφή έπρεπε να τρέξουμε και την ενότητα του φθινοπώρου. Έτσι, έπρεπε να σταματήσεις τη θεματική ή έπρεπε μέσα στην θεματική να εντάξεις το εργαστήριο δεξιοτήτων. (...) καθώς ήταν και αρκετά πιεστικό σε θέμα χρόνου, διότι είχαμε χρονικό περιθώριο κάθε φορά για τις προτεινόμενες θεματικές ενότητες.» (E9).

Το φόρτο εργασίας και η γραφειοκρατία ήταν τα αρνητικά στοιχεία των εργαστηρίων για τέσσερις νηπιαγωγούς (4/12). Μάλιστα, απαντούν: «Το αρνητικό ήταν η πίεση που δέχτηκα τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Γιατί δεν ερωτήθηκα κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης εάν μπορώ και ευκαιρώ να παρακολουθήσω. Με ανάγκασαν. Όμως, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί παρά τις δυσκολίες μας, παρακολουθήσαμε και πραγματοποιήσαμε τα εργαστήρια. Επίσης, σε εμάς τα μονοθέσια σχολεία, δεν υπολόγισαν το φόρτο εργασίας και γραφειοκρατίας. Κι αυτό ήταν ένα μεγάλο αρνητικό.» (E4), «Ένα αρνητικό στοιχείο ήταν η γραφειοκρατική διαδικασία που συνοδεύει τη δημιουργία και την ολοκλήρωση ενός εργαστηρίου.» (E8).

Ένα σημαντικό μειονέκτημα παρουσιάζεται η δυσκολία εύρεσης πόρων για την εκτέλεση των εργαστηρίων. Την παρούσα απάντηση δίνουν τρεις από τους

νηπιαγωγούς (3/12), λέγοντας «Δεν υπήρχαν πάντα ούτε τα κατάλληλα υλικά (π.χ. προτζέκτορα), οπότε υπήρχαν σίγουρα κάποιες τεχνικές δυσκολίες.» (E6), «Η δυσκολία εύρεσης πόρων για τη στήριξη του εκάστοτε εργαστηρίου.» (E8) και «Αρνητικό ήταν και η απουσία υλικοτεχνικού εξοπλισμού, κάτι που μας είπαν ότι θα μας δινόταν από το Υπουργείο.» (E12).

«Ως αρνητικά, η επιβάρυνση του σχεδιασμού με γραπτές αξιολογήσεις μαθητών, εκπαιδευτικών, προγραμμάτων, η επιβάρυνση του ωραρίου των εκπαιδευτικών με ατελείωτες συνελεύσεις για τον προγραμματισμό και σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Η παράλληλη εφαρμογή και των Σχεδίων Δράσης και το σχεδιασμό και οργάνωση των αντίστοιχων δραστηριοτήτων δυσκόλεψε το εκπαιδευτικό έργο.» (E10) και «Στα αρνητικά ίσως είναι το ότι χρειάστηκε πολύς χρόνος από τους εκπαιδευτικούς για να αναπροσαρμόσουμε όλα τα προτεινόμενα θέματα στην ηλικία και τις ανάγκες τους.» (E7) παρουσιάζουν δύο συμμετέχουσες (2/12), τονίζοντας τον προσωπικό χρόνο και κόπο που χρειάστηκε για να αναπροσαρμόσουν τα εργαστήρια στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους.

Επίσης, μία μόνο εκπαιδευτικός (1/12) αναφέρει τη χρονική ακαταλληλότητα εφαρμογής των εργαστηρίων δεξιοτήτων, απαντώντας ότι «Πιστεύω ότι περισσότερα αρνητικά είχε αυτή η εφαρμογή, παρά θετικά. Πιστεύω ότι η περίοδος που εφαρμόστηκαν ήταν η πλέον ακατάλληλη, μιας και τα παιδιά ήταν σε καραντίνα και σε διαδικασία τηλεεκπαίδευσης δύο χρόνια κοντά. Με αυτή την εφαρμογή περισσότερο πίεση τους προστέθηκε παρά κάτι θετικό. Τα παιδιά χρειάζονταν μία χαλαρή χρονιά, βασιζόμενη κυρίως στην κοινωνικοποίησή τους και στην άμεση συναναστροφή με συνομηλίκους τους.» (E1).

Τέλος, παρατηρείται ότι μόλις ένα άτομο του δείγματος (1/12) δεν εντόπισε κανένα αρνητικό στοιχείο αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο και τη σχολική τους καθημερινότητα.

Πίνακας 3.2.6.2. Εντοπισμός αρνητικών στοιχείων

| Εντοπισμός αρνητικών στοιχείων                                                         | Εκπαιδευτικοί (Ε)          | Συχνότητα (Ν) |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------|
| Χρονική πίεση και άγχος                                                                | E3, E5, E7<br>E11, E9, E12 | 6             |
| Φόρτο εργασίας και γραφειοκρατία                                                       | E4, E6,<br>E7, E8          | 4             |
| Δυσκολία εύρεσης πόρων για την εκτέλεση των εργαστηρίων                                | E6, E8, E12                | 3             |
| Προσωπικός χρόνος και κόπος για αναπροσαρμογή των εργαστηρίων στις ανάγκες των παιδιών | E7, E10                    | 2             |
| Χρονική ακαταλληλότητα εφαρμογής του προγράμματος                                      | E1                         | 1             |
| Απουσία αρνητικών στοιχείων                                                            | E2                         | 1             |
| <b>Σύνολο</b>                                                                          | 12                         | 12            |

### 3.2.7. Εμπόδια και δυσκολίες

Το έβδομο ερώτημα αφορά στο μεγαλύτερο εμπόδιο ή/ και δυσκολία που αντιμετώπισαν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες κατά την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων.

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που αγγίζει τα 4/12 του δείγματος, ως μεγαλύτερο εμπόδιο αναφέρει την πίεση του χρόνου, λόγω των χρονικών ορίων και περιορισμών που έθετε το ΙΕΠ. Αναλυτικότερα, «*Η μεγαλύτερη δυσκολία θεωρώ ότι ήταν η πίεση και η αυστηρότητα των ωρών που μας έθεσε το ΙΕΠ. Για παράδειγμα, ότι έπρεπε να αναπτύξω ένα συγκεκριμένο θέμα, συγκεκριμένες ώρες και ημέρες.*» (E1), «*Πιστεύω η πίεση του χρόνου. Μέσα στην εβδομάδα δηλαδή, είχαμε τα αγγλικά, τη σχολική ψυχολόγο, τις γιορτές, τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Οπότε πολλές φορές πιεστήκαμε πάρα πολύ για να βγουν όλα και το σημαντικότερο να μην χαθεί το νόημα και ο σκοπός τους. Γιατί έπρεπε να τρέξουν τα εργαστήρια και ήταν και συγκεκριμένες οι εβδομάδες και οι ώρες.*» (E7) και «*Θα έλεγα ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο ήταν ο χρόνος.*

*Αρνητικό όμως και για τα παιδιά, που τα προγράμματα δεν συνάδουν με το ενδιαφέρον τους κάθε χρονιάς. Για παράδειγμα φέτος τους άρεσαν πάρα πολύ τα ηφαιστεια. Επειδή τα παρουσιάσαμε προς το τέλος της θεματικής και μας πίεζε ο χρόνος, δεν μπορέσαμε να ασχοληθούμε παραπάνω από μία δραστηριότητα φυσικών επιστημών, αλλά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον.» (E3).*

Επίσης, αρκετοί του συνόλου (3/12) παρουσιάζουν το μεγάλο όγκο δραστηριοτήτων εις βάρος των ίδιων των εκπαιδευτικών, ως το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων, με επικρατέστερη άποψη «*Το μεγαλύτερο εμπόδιο πιστεύω ότι ήταν ο τεράστιος όγκος δραστηριοτήτων, τόσο για εμάς τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα παιδιά. Παρατηρήθηκε τεράστια σύγχυση.*» (E9).

Η απουσία εξοπλισμού για δύο εκπαιδευτικούς από το δείγμα (2/12) αποτέλεσε μεγάλο εμπόδιο, λέγοντας «*Μία τεράστια δυσκολία ήταν η απουσία συγκεκριμένου εξοπλισμού.*» (E6) και «*Πολλά εργαστήρια χρειάζονταν υλικοτεχνική υποδομή, που δεν ήταν πάντοτε διαθέσιμα. Αυτό ήταν ένα μεγάλο πρόβλημα για την υλοποίηση των συγκεκριμένων εργαστηρίων.*» (E2).

Στη συνέχεια, μία νηπιαγωγός (1/12), ως μεγαλύτερο εμπόδιο αναφέρει τις εργατοώρες σε προσωπικό της χρόνο, απαντώντας «*Το μεγαλύτερο εμπόδιο ήταν οι άπειρες ώρες δουλειάς της κάθε εκπαιδευτικού στο προσωπικό της χρόνο στο σπίτι, με στόχο την κατανόηση και το χειρισμό όλων των προτεινόμενων λογισμικών.*» (E12).

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός (1/12) απαντά ότι «*Μια σοβαρή δυσχέρεια αποτέλεσε η διαφοροποίηση του υλικού σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα όλων των νηπίων του τμήματος, ούτως ώστε η μάθηση να είναι προσιτή σε όλους.*» (E8) και μία δεύτερη (1/12) «*Η συνεχής καταγραφή των πεπραγμένων δραστηριοτήτων, των παρατηρήσεων κατά την υλοποίησή τους, των αξιολογήσεων των μαθητών για την ολοκληρωμένη και πλήρης ενημέρωση των portfolio των μαθητών, των βιβλίων των Ομάδων Δράσης, του Φακέλου Επιτευγμάτων των Τμημάτων. Επιπλέον, η συνεχής ενημέρωση των γονέων με σημειώματα στα προσωπικά μείλ και το ιστολόγιο του Νηπιαγωγείου με στόχο την ενεργή συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.*» (E4), παρουσιάζοντας ως δυσκολίες την διαφοροποίηση του υλικού του ΙΕΠ και η γραφειοκρατία, αντίστοιχα.

Πίνακας 3.2.7. Εμπόδια και δυσκολίες κατά την υλοποίηση

| <b>Εμπόδια και δυσκολίες<br/>κατά την υλοποίηση</b>   | <b>Εκπαιδευτικοί<br/>(Ε)</b> | <b>Συχνότητα<br/>(Ν)</b> |
|-------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Πίεση χρόνου                                          | E1, E3, E5, E7               | 4                        |
| Μεγάλος όγκος<br>δραστηριοτήτων από<br>εκπαιδευτικούς | E9, E10, E11                 | 3                        |
| Απουσία εξοπλισμού                                    | E2, E6                       | 2                        |
| Εργατοώρες<br>σε προσωπικό χρόνο<br>εκπαιδευτικού     | E12                          | 1                        |
| Διαφοροποίηση του υλικού του<br>ΙΕΠ                   | E8                           | 1                        |
| Γραφειοκρατία                                         | E4                           | 1                        |
| <b>Σύνολο</b>                                         | 12                           | 12                       |

### 3.3. Η Σχέση των εργαστηρίων δεξιοτήτων με τις αρχές της Ενταξιακής Εκπαίδευσης

#### 3.3.1. Αναγνώριση και αξιοποίηση διαφορετικότητας

Το πρώτο ερώτημα της παρούσας ενότητας εξετάζει τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων, με βάση την εμπειρία τους για την αναγνώριση και αξιοποίηση της διαφορετικότητας των παιδιών στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Το δείγμα φαίνεται διχασμένο, καθώς κάποιου/ες θεωρούν ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων συνέβαλαν στην αξιοποίηση της διαφορετικότητας των παιδιών μέσα, όμως πάντα από την παρέμβαση και προσαρμογή του υλικού από τον εκπαιδευτικό, ενώ κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι απευθύνονται μόνο σε μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης.

Αναλυτικά, η πλειοψηφία του δείγματος (8/12), θεωρεί ότι στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα των παιδιών. Ακολουθούν σχετικές απαντήσεις: «Φυσικά, το πρόγραμμα οικοδομείται βάση του πλαισίου της τάξης. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός που σχεδιάζει το σχέδιο δράσης, λαμβάνει υπόψιν του τις προσωπικότητες των παιδιών για την υλοποίηση του σχεδίου.» (Ε11) και «Σίγουρα, αξιοποιήθηκαν και ήρθαν στην επιφάνεια πολλά “ταλέντα”. Για παράδειγμα, είδαμε παιδιά λιγότερο εκφραστικά να εμπλέκονται σε δραστηριότητες, debate και να εκφράζονται με πολλή όρεξη για θέματα που τους ενδιέφεραν.» (Ε2).

Από το συγκριμένο μέρος των απαντήσεων που θεωρεί ότι στα εργαστήρια δεξιοτήτων αναγνωρίζεται και αξιοποιείται η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών, συμφωνούν τέσσερις συνεντευξιαζόμενοι (4/12), ωστόσο υπογραμμίζουν ότι βασική προϋπόθεση αυτού ήταν να αναπροσαρμόσουν το υλικό ή τα προγράμματα που προτείνονται από το ΙΕΠ. Έτσι, θέτουν «Καλή ερώτηση αυτή. Κάθε χρόνο, στο πλαίσιο το δικό μου, ένας μαθητής προσπαθεί και ακολουθεί την γενική τάξη και ο ειδικός εκπαιδευτικός οφείλει να φέρει την εκπαίδευση στα μέτρα του. Αυτό αντιμετώπισα και φέτος. Κάποιες δραστηριότητες ήταν μεν πιο δύσκολες, όμως τις προσαρμόσαμε στις ανάγκες του δικού μου μαθητή και έτσι συμμετείχε σε όλες, δεν μπορώ να πω ότι δεν συμμετείχε. Τώρα δεν ξέρω τι θα συνέβαινε σε διαφορετική περίπτωση μαθητή. Όμως, φέτος, καταφέραμε και παρακολούθησαν όλοι οι μαθητές τα εργαστήρια. Έτσι, προσπάθησα να προσαρμόσω τις δραστηριότητες για να ακολουθηθούν, δηλαδή στην κάθε δραστηριότητα έδινα περισσότερες οδηγίες για να είναι πιο ξεκάθαρα στον μαθητή μου, γιατί αυτό έχω δει ότι του αποδίδει. Επομένως, πήρα τη δραστηριότητα και την προσαρμοσα, ως όφειλα σαν

ειδική εκπαιδευτικός. Οι πληροφορίες της γενικής τάξης ήταν διαφορετικές και με περισσότερες πληροφορίες.» (E3), «Κάτι τέτοιο λαμβάνει χώρα είτε κατόπιν των προσαρμογών στο υλικό που πραγματοποιεί ο νηπιαγωγός είτε όσον αφορά στην επιλογή του θέματος εστίασης του εκάστοτε εργαστηρίου.» (E8) και «Το τρέχεις σύμφωνα με την ομάδα που έχεις. Στη δική μου την τάξη που υπήρχε παιδί με αυτισμό, χρειάστηκε πολλές φορές να προσαρμόσουμε τις δραστηριότητες, για να μπορέσει να ανταποκριθεί κι εκείνος. Ή είχαμε παιδιά που το γνωστικό τους ήταν πολύ περισσότερο ανεπτυγμένο από κάποια άλλα, οπότε εκεί έπρεπε να δώσουμε ακόμα πιο σύνθετα πράγματα. Σίγουρα δηλαδή δεν ακολουθήσαμε κατά γράμμα τα προτεινόμενα που δίνονταν από το ΙΕΠ, γιατί έπρεπε να προσαρμόσουμε πολλά με βάση το πλαίσιο και την τάξη μας.» (E5).

Αντίθετα, τέσσερις από το συνολικό δείγμα (4/12), υπογραμμίζουν ότι δεν παρατήρησαν κάποια αναγνώριση και αξιοποίηση της διαφορετικότητας των παιδιών κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων δεξιοτήτων, αναφέροντας «Δεν πιστεύω ότι αναγνωρίζεται και ούτε αξιοποιείται η διαφορετικότητα των παιδιών, όταν προτείνονται δραστηριότητες για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μόνο.» (E1), «Τουλάχιστον στα εργαστήρια τα οποία πραγματοποιήσαμε φέτος στο σχολείο μας, δεν ήταν έντονη αυτή η προσπάθεια αναγνώρισης της διαφορετικότητας. Πιστεύω ότι τα προτεινόμενα εργαστήρια δεν κάνουν κάτι τέτοιο.» (E7) και «Στο μεγαλύτερο μέρος των εργαστηρίων δεξιοτήτων δεν θεωρώ ότι αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα των παιδιών, καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα διαφοροποίησης, τουλάχιστον όπως φαίνεται από το ΙΕΠ. Τώρα εάν θα το διαφοροποίηση ο δάσκαλος, είναι στο δικό του χέρι του. Αλλά έτσι όπως έχει οργανωθεί και πλαισιωθεί όλο το εργαστήριο δεξιοτήτων δεν υπάρχει διαφορετικότητα. Δεν φαίνεται κάπου η διαφορετικότητα των παιδιών και δεν αναγνωρίζεται. Στο μονό εργαστήριο στο οποίο υπήρχε απλά μία αναφορά στη διαφορετικότητα, ήταν και το εργαστήριο που αφορούσε στη διαφορετικότητα. Αλλά ακόμα και σε αυτό το εργαστήριο, το πρόγραμμα ήταν ίδιο για όλα τα παιδιά.» (E6).

Πίνακας 3.3.1. Αναγνώριση και αξιοποίηση διαφορετικότητας

| Αναγνώριση και αξιοποίηση διαφορετικότητας                                                                        | Εκπαιδευτικοί (Ε) | Συχνότητα (Ν) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|
| Αναγνώριση και αξιοποίηση της διαφορετικότητας των παιδιών                                                        | E2, E4, E11, E12  | 4             |
| Αναγνώριση και αξιοποίηση της διαφορετικότητας των παιδιών με αναπροσαρμογές στις δραστηριότητες των προγραμμάτων | E3, E5, E8, E10   | 4             |
| Μη αναγνώριση και αξιοποίηση της διαφορετικότητας των παιδιών                                                     | E1, E6, E7, E9    | 4             |
| <b>Σύνολο</b>                                                                                                     | 12                | 12            |

### 3.3.2. Προτάσεις διαφοροποίησης

Το επόμενο ερώτημα αφορά στον πιθανό εντοπισμό προτάσεων διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας της διδασκαλίας ή του τελικού αποτελέσματος που παρατήρησαν οι συνεντευξιζόμενοι.

Διαπιστώνεται ότι μόλις ένα άτομο (1/12) απαντά καταφατικά στο παρόν ερώτημα, χωρίς ωστόσο να αιτιολογεί την απάντησή του.

Ωστόσο, συντριπτικό μέρος του συνόλου που αγγίζει τα 11/12, υπογραμμίζει την απουσία οποιασδήποτε πρότασης διαφοροποιήσεων, είτε στο περιεχόμενο, είτε στη διαδικασία διδασκαλίας, είτε στο τελικό αποτέλεσμα από το ΙΕΠ. Ενδεικτικά, παρουσιάζουν πως «Δεν θεωρώ ότι δόθηκαν οδηγίες για εναλλακτικές προσεγγίσεις σε περιπτώσεις που υπάρχουν μαθητές με αναπηρίες.» (E1), «Μας έδιναν τη δυνατότητα διαφοροποίησης, η οποία όμως ήταν στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού. Δεν μπορώ να πω ότι τα ίδια τα εργαστήρια δεξιοτήτων έδιναν τη δυνατότητα διαφοροποίησης.» (E7), «Όχι, δεν υπήρξε πρόβλεψη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από τα προτεινόμενα προγράμματα. Σε όλα σχεδόν έγραφε ότι “μπορούν” να γίνουν αλλαγές, αλλά όχι ποιες.» (E10), «Να πω την αλήθεια, ήταν τόσες πολλές οι πληροφορίες που δεν θυμάμαι. Δεν θυμάμαι να είχε κάποια παρένθεση ή υποσημείωση για παράδειγμα, που θα σου έλεγε να

προσαρμόσει έτσι ή αλλιώς στην τάδε περίπτωση. Εγώ αυτό που θυμάμαι είναι ότι δινόταν μια γενική οδηγία ότι το αλλάζεις σύμφωνα με το δυναμικό της τάξης.» (E5), «Στο πλαίσιο των προτεινόμενων προγραμμάτων που υπάρχουν στο ΙΕΠ δεν υπάρχουν προτάσεις για διαφοροποίηση του περιεχομένου, πόσο μάλλον της διαδικασίας της διδασκαλίας ή το τελικό αποτέλεσμα που θα έχει. Απλά, επειδή υπάρχουν αρκετές προτάσεις, μπορεί ο δάσκαλος να επιλέξει ή να απορρίψει κάποια από αυτές. Σίγουρα, όμως, δεν υπάρχουν προτάσεις διαφοροποίηση, δηλαδή αντί για αυτό μπορείς να κάνεις εκείνο. Είναι καθαρά στην κρίση του εκπαιδευτικού να επιλέξει ή να απορρίψει κάτι από όλα αυτά που προτείνονται για το κάθε μάθημα στο εργαστήριο δεξιοτήτων.» (E6), «Όχι, δεν εντόπισα και ούτε μου έστειλαν κάποιο χαρτί για τυχόν διαφοροποίηση του περιεχομένου του. Αυτά που έλεγαν στο ΙΕΠ, είτε δεν τα καταλαβαίναμε εμείς, είτε απευθύνονταν σε κάποιο σχολείο με 16 παιδιά, χωρίς καμία αναπηρία, και 8 δασκάλες. Ναι, σε μία τέτοια περίπτωση όλα θα κυλούσαν πιο ομαλά.» (E4) και «Δυστυχώς υπήρχε περιορισμένη έκταση στην τροποποίηση αυτών των παραγόντων, γεγονός που με οδήγησε στο να προσαρμόσω ο ίδιος το υλικό της διδασκαλίας μου.» (E8).

Πίνακας 3.3.2. Προτάσεις διαφοροποιήσεων από το ΙΕΠ

| Προτάσεις διαφοροποιήσεων<br>από το ΙΕΠ | Εκπαιδευτικοί<br>(Ε)                               | Συχνότητα<br>(Ν) |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------|
| Προτάσεις διαφοροποιήσεων               | E12                                                | 1                |
| Απουσία προτάσεων<br>διαφοροποιήσεων    | E1, E2, E3, E4,<br>E5, E6, E7, E8,<br>E9, E10, E11 | 11               |
| <b>Σύνολο</b>                           | 12                                                 | 12               |

### 3.3.3. Ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιήσεων

Το τρίτο ερώτημα εξετάζει την ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιήσεων, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών της τάξης των συνεντευξιζόμενων, κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εργαστηρίων. Ομόφωνα, τα 11/12 του δείγματος, αναλύουν πως, κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων, χρειάστηκε να εφαρμόσουν διαφοροποιήσεις με στόχο την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών της εκάστοτε τάξης.

Αναλυτικότερα, τρεις νηπιαγωγοί (3/12) πραγματοποίησαν διαφοροποιήσεις, ανάλογα με τις χρονικές περιόδους και τις ουσιαστικές ανάγκες που θεωρούσαν ότι είχαν οι μαθητές/τριες των τάξεών τους, λέγοντας «Προσπαθήσαμε να λάβουμε υπόψιν τις αλλαγές του πλαισίου της τάξης μας και κάποιες φορές υπήρξαν αλλαγές.» (E2), «Φυσικά. Δεν μπορούσαν όλα μου τα παιδιά να ανταποκριθούν και να παρακολουθήσουν πολύ ωραία έτσι όπως τα λένε και τα παρουσιάζουν στο ΙΕΠ. Όσα χρόνια δουλεύω, ξέρω ότι το κάθε παιδί έχει το δικό του χρόνο σε όποιο στάδιο κι αν βρίσκεται, όπως επίσης αν δεν έχει αναπτύξει ένα στάδιο δεν μπορείς να το συνεχίσεις στο άλλο. Δεν γίνεται, λοιπόν, να ακολουθήσεις τον ίδιο τρόπο για όλο το τμήμα σου, έτσι ακριβώς όπως παρουσιάζουν στο ΙΕΠ. Επίσης, είχαμε αρκετά συμβάντα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπως τον θάνατο ενός πατέρα μαθήτριας, 4 διαζύγια, κάτι που προφανώς έπρεπε να λάβω υπόψιν μου. Τέτοια ενδεχόμενα, δεν έλαβε υπόψιν του το ΙΕΠ και ο όποιο ΙΕΠ. Επομένως, εννοείται πως έκανα αρκετές διαφοροποιήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.» (E4) και «Ναι, χρειάστηκε. Εφαρμόσαμε αρκετές διαφοροποιήσεις, τόσο στις ανάγκες όσο και στα ενδιαφέροντα των παιδιών.» (E9).

Δύο συνεντευξιζόμενοι (2/12) τονίζουν ότι τα προγράμματα του ΙΕΠ απευθύνονται σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, πραγματοποιώντας αρκετές διαφοροποιήσεις στα εν λόγω προγράμματα, αναφέροντας «Φυσικά, έτσι κι αλλιώς συμβαίνει αυτό. Πόσο μάλλον όταν προτείνεται κάτι τόσο συγκεκριμένο που απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης.» (E1).

Διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις ηλικιακές ομάδες της τάξης τους πραγματοποίησαν δύο εκπαιδευτικοί του συνόλου (2/12), καθώς απαντούν «Χρειάστηκε σε μεγάλο βαθμό να διαφοροποιήσω τις δραστηριότητες, γιατί είχα πολλά προνήπια.» (E7) και «Εννοείται, όλες οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν βάση του πλαισίου που είχα στην τάξη, καθώς φέτος είχα αρκετά μικρά παιδιά στην τάξη, ενώ κατά την υλοποίησή τους έγινε ένας μικρός αυτοσχεδιασμός, χωρίς όμως να αλλάζουν οι στόχοι της δραστηριότητας.» (E11).

Η Ε5 και η Ε3 διαφοροποίησαν τα προγράμματα, όσον αφορά στη στοχοθεσία των παιδιών με αναπηρίες, λέγοντας αντίστοιχα «Σε κάποιες δραστηριότητες που κάναμε, άλλο επίπεδο δυσκολίας είχαμε για τα παιδιά που ήταν προνήπια κι άλλο για τα νήπια. Καθώς και για το παιδί με αυτισμό, είχαμε βάλει άλλη στοχοθεσία, παράλληλα με την παράλληλη στήριξη που το δούλευε ταυτόχρονα.» και «Όπως σας ξαναείπα, δεν ακολουθήσαμε διαφορετικό πρόγραμμα (εκπαιδευτικός γενικής με εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής). Απλά οι οδηγίες που εγώ χρησιμοποίησα για να το φέρω πιο κοντά στο μαθητή

*μου ήταν πιο απλά διατυπωμένες, και χωρίς λεπτομέρειες, καθώς και οι στόχοι πιο απλοί, συγκριτικά με το σύνολο.».*

Επιπλέον, φαίνεται πως, τόσο οι διαφορετικές επιδόσεις των παιδιών όσο και ο αυξημένος αριθμός μαθητών/τριών με αναπηρίες, που απαντήθηκαν από δύο διαφορετικούς συνεντευξιαζόμενους (1/12 και 1/12 αντίστοιχα), τους οδήγησαν να πραγματοποιήσουν διαφοροποιήσεις στα προγράμματα του ΙΕΠ. Σύμφωνα με την πρώτη απάντηση, ο εκπαιδευτικός αναλύει *«Εξυπακούεται ότι κάτι τέτοιο συνέβη, εφόσον τα παιδιά στο τμήμα δεν είχαν ομοιόμορφες επιδόσεις. Σε μαθητές με γνωστικά ελλείμματα, χρησιμοποίησα περισσότερο οπτικό – εικονογραφημένο υλικό.»* (E8), ενώ και σύμφωνα με τη δεύτερη, ακούγεται πως *«Ναι, πολλές αλλαγές γιατί ειδικά φέτος ήταν μια χρονιά με πολύ μεγάλο αριθμό παιδιών με ειδικές ανάγκες. Με τις προτάσεις της Ειδικής Παιδαγωγού από το Τμήμα Ένταξης γινόταν προσαρμογή κάθε φορά στους επιδιωκόμενους στόχους και η συμμετοχή των παιδιών εξαρτιόταν από την παρουσία της ή την παρουσία του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού. Δυστυχώς, και το πρόγραμμα του Τμήματος Ένταξης άλλαξε πολλές φορές λόγω προσθήκης μαθητών στο δυναμικό του.»* (E10).

Τέλος κι από την αντίθετη πλευρά, ενώ όλοι απαντούν θετικά στην ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιήσεων, παρατηρείται μία μόνο αρνητική απάντηση στο ερώτημα (1/12), καθώς η νηπιαγωγός στηρίχθηκε στο επιχείρημα πως *«Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των εργαστηρίων, η αλήθεια είναι ότι δεν χρειάστηκε να εφαρμοστεί διαφοροποίηση, ούτως ώστε να ανταποκριθούν όλα τα παιδιά με κάποια αναπηρία. Απλά γίνονταν δεκτά όλα τα έργα και όλες οι προτάσεις όλων των παιδιών. Δεν υπήρχε, δηλαδή, να τα κάνουμε όλα τέλεια και σύμφωνα με το πρόγραμμα που προτείνεται από το ΙΕΠ. Δεχόμασταν και την άποψη και το αποτέλεσμα όλων των παιδιών.»* (E6).

Πίνακας 3.3.3. Ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιήσεων

| <b>Ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιήσεων</b>                                                            | <b>Εκπαιδευτικοί (Ε)</b> | <b>Συχνότητα (Ν)</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------|
| Διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις χρονικές περιόδους και ουσιαστικές ανάγκες των μαθητών/τριών        | E2, E4, E9               | 3                    |
| Διαφοροποιήσεις σε ένα «αρκετά συγκεκριμένο» πρόγραμμα που απευθύνεται σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης | E1, E12                  | 2                    |
| Διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις ηλικιακές ομάδες της τάξης                                          | E7, E11                  | 2                    |
| Διαφοροποιήσεις στην στοχοθεσία των παιδιών με αναπηρίες                                           | E3, E5                   | 2                    |
| Διαφοροποιήσεις λόγω διαφορετικών επιδόσεων των παιδιών                                            | E8                       | 1                    |
| Διαφοροποιήσεις λόγω αυξημένου αριθμού μαθητών/τριών με αναπηρίες                                  | E10                      | 1                    |
| Απουσία ανάγκης εφαρμογής διαφοροποιήσεων                                                          | E6                       | 1                    |
| <b>Σύνολο</b>                                                                                      | <b>12</b>                | <b>12</b>            |

### 3.3.4. Τρόποι αξιολόγησης

Το τέταρτο ερώτημα εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων και των παιδιών, σε σχέση με τους αρχικούς στόχους που είχαν θέσει οι συνεντευξιαζόμενοι/ες. Η αξιολόγηση

φαίνεται να υλοποιείται με βάση την απόφαση των εκπαιδευτικών και οι τρόποι που αναφέρονται ποικίλλουν.

Αρχικά, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (4/12), για την ατομική αξιολόγηση των μαθητών/τριών στα εργαστήρια δεξιοτήτων, έκανε τη χρήση φύλλων εργασίας, είτε από διάφορες πηγές του διαδικτύου είτε από συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά, απαντούν: «Χρησιμοποιήσαμε διάφορα φύλλα εργασίας για την αξιολόγηση που είχα βρει από συναδέλφους στο διαδίκτυο.» (E12) και «Ήμασταν πολλά τμήματα και έπρεπε να ακολουθήσουμε μία κοινή πορεία, οπότε η αξιολόγηση που επιλέξαμε για όλες τις τάξεις ήταν απλά φύλλα εργασίας.» (E9).

Στη συνέχεια, τρεις νηπιαγωγοί (3/12) αξιοποίησαν τα ερωτηματολόγια που προτείνει το ΙΕΠ, όμως με διάφορες τροποποιήσεις, καθώς αναφέρουν «Αναγκαστικά χρησιμοποίησα τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν από το ΙΕΠ. Κυρίως όμως χρησιμοποίησα ατομικές ζωγραφιές και ομαδικές συζητήσεις, π.χ. 'Σου άρεσε η τάδε δραστηριότητα; Ναι ή όχι, γιατί;' ή 'Τι σου άρεσε πιο πολύ από τη δραστηριότητα;'.» (E1) και «Τα ερωτηματολόγια με τις λέξεις, όπως είχε στα προτεινόμενα του ΙΕΠ, δεν μπορούσαμε να τα κάνουμε γιατί τα παιδιά δεν διαβάζανε. Οπότε προσαρμόσαμε εμείς τα ερωτηματολόγια, τα κάναμε οπτικοποιημένα. Αυτό είχαμε σαν αξιολόγηση.» (E5).

Επίσης, μόλις μία εκπαιδευτικός (1/12) αναφέρει «Δεν έχουμε αξιολογήσει ακόμη εργαστήρια δεξιοτήτων. Πρόκειται να τα κάνουμε από κοινού με την εκπαιδευτική γενική τάξη στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Θα χρησιμοποιήσουμε ερωτηματολόγια με κλίμακα Likert, από το πολύ στο λίγο.» (E3), κάνοντας λόγο για τη χρήση ερωτηματολογίων κλίμακας Likert με λέξεις. Ακόμη μία συνεντευξιζόμενη (1/12) παρουσιάζει ως τρόπο αξιολόγησης τη χρήση παιγνιδιών δραστηριοτήτων στο τέλος αυτών, λέγοντας «Στο τέλος των εργαστηρίων δεξιοτήτων πραγματοποιήθηκε δραστηριότητα αξιολόγησης για να ελεγχθούν οι στόχοι που είχαν τεθεί. Η δραστηριότητα ενώ είχε αξιολογικό χαρακτήρα, ταυτόχρονα ήταν παιγνιώδη ώστε να μην εμποδίσει την έκφραση των παιδιών και την αντικειμενικότητα που θα είχα για την αξιολόγησή τους.» (E11). Επίσης μία απάντηση (1/12), επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των εργαστηρίων, μέσω ομαδικών συζητήσεων, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, χωρίς να επεκταθεί περαιτέρω στο ερώτημα. Συνεχίζοντας, από δύο εκπαιδευτικούς (1/12 και 1/12 έκαστος) δόθηκαν δύο επιπλέον τρόποι αξιολόγησης, της ζωγραφικής και των συνεντεύξεων, με τις εκπαιδευτικούς να αναφέρουν «Για το κάθε παιδί η αξιολόγησή του ήταν μία ζωγραφιά ή εικονογράφηση σε κάθε παραμύθι.» (E4) και «Στο τέλος κάθε εργαστηρίου πραγματοποιούσα

συνεντεύξεις με το κάθε παιδί, για το τί του άρεσε περισσότερο, τι όχι ή/και τι το δυσκόλεψε.» (E7) αντίστοιχα.

Πίνακας 3.3.4. Τρόποι αξιολόγησης Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

| Τρόποι αξιολόγησης<br>Εργαστηρίων Δεξιοτήτων                     | Εκπαιδευτικοί<br>(E) | Συχνότητα<br>(N) |
|------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------|
| Φύλλα εργασίας                                                   | E6, E9,<br>E10, E12  | 4                |
| Ερωτηματολόγια από ΙΕΠ<br>με διάφορες τροποποιήσεις              | E1, E5, E8           | 3                |
| Ερωτηματολόγια με κλίμακα<br>Likert                              | E3                   | 1                |
| Παιγνιώδεις δραστηριότητες                                       | E11                  | 1                |
| Ομαδικές συζητήσεις μεταξύ<br>εκπαιδευτικών και<br>μαθητών/τριών | E2                   | 1                |
| Ζωγραφική                                                        | E4                   | 1                |
| Συνεντεύξεις μαθητών/τριών                                       | E7                   | 1                |
| <b>Σύνολο</b>                                                    | 12                   | 12               |

### 3.3.5. Ισότητα και ενεργή συμμετοχή

Το πέμπτο ερώτημα εξετάζει τις απόψεις των συνεντευζομένων σχετικά με την ισότητα και ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών της τάξης τους στις δραστηριότητες στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων.

Ποικιλία απαντήσεων συναντάται και στο εν λόγω ερώτημα. Αναλυτικά και σύμφωνα με τις απαντήσεις που κλείνουν προς την ισότητα και ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, φαίνεται να διαφοροποιούνται. Έτσι, από τα δώδεκα άτομα των συνεντεύξεων τα τρία (3/12) απαντούν θετικά, τα οποία πιστεύουν ότι όλα τα παιδιά των τάξεών τους συμμετείχαν ισότιμα και ενεργά στις δραστηριότητες στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων, χωρίς να δίνουν περεταίρω πληροφορίες, λέγοντας «Ναι, τα εργαστήρια δεξιοτήτων σχεδιάστηκαν για την ισότητα και ενεργή εκμάθηση όλων των παιδιών.» (E11), «Συμμετείχαν όλα και ήταν ενεργά με διαφορετικούς τρόπους.» (E4) και «Ναι, συμμετείχαν όλα τα παιδιά.» (E12). Τη συνεργασία ως βασική προϋπόθεση για την ενεργή και ισότητα συμμετοχή των παιδιών, τονίζει μία νηπιαγωγός (1/12)

λέγοντας: «Ναι, συμμετείχαν όλα τα παιδιά ισότιμα, καθώς στοχεύσαμε κυρίως στην συνεργασία.» (E2). Άλλη μία εκπαιδευτικός (1/12) απαντά «Ναι, όπως και σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης. (...) Βέβαια, κάποιες ενότητες τους κούρασαν περισσότερο, όπως οι δραστηριότητες εγγραμματοσμού, με τα φύλλα εργασίας. Κάποιες δραστηριότητες δεν ήταν τόσο δημοφιλείς στα παιδιά. Δραστηριότητες όπως τα πειράματα, τους ενθουσιάζουν πάντα. (...) Οπότε πιστεύω ότι η συμμετοχή και το ενδιαφέρον του κάθε παιδιού ποικίλλει από δραστηριότητα σε δραστηριότητα.» (E3), υπογραμμίζοντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε επιλεγμένες και πιο βιωματικές δραστηριότητες-θεματικές των εργαστηρίων.

Συνεχίζοντας, θετικά απαντούν άλλοι δύο συμμετέχοντες στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών τους, ωστόσο πραγματοποιώντας αρκετές διαφοροποιήσεις στις προτεινόμενες δραστηριότητες και παραθέτοντας μεγάλη προσπάθεια, λόγω του αρκετά μεγάλου αριθμού παιδιών στο τμήμα. Αντίστοιχα, αναφέρουν «Ναι, θεωρώ ότι συμμετείχαν όλα ενεργά και ισότιμα, λόγω όμως των διαφοροποιήσεων που εμείς είχαμε κάνει στα ήδη υπάρχοντα εργαστήρια.» (E7) και «Καταβλήθηκε προσπάθεια να έχουν όλα τα νήπια ισάξια παρουσία στα δρώμενα της τάξης, γεγονός που παρεμποδίστηκε εν μέρει από τον μεγάλο αριθμό των μαθητών του τμήματος.» (E8).

Η πρώτη συνεντευξιαζόμενη (1/12) κάνει λόγο για φθίνουσα ενεργή συμμετοχή των μαθητών της κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, απαντώντας «Θεωρώ ότι στην αρχή των εργαστηρίων συμμετείχαν αρκετά όλοι οι μαθητές. Όσο περνούσαν οι μέρες και ενώ είχαμε εξαντλήσει αρκετά το θέμα, άρχισαν να κουράζονται.» (E1).

Αντίθετα, οι υπόλοιποι τέσσερις του δείγματος (4/12), δεν συμφωνούν με τους προλαλήσαντες. Απουσία ισότιμης και ενεργής συμμετοχής όλων των παιδιών, λόγω διαφορετικών ενδιαφερόντων, απαντούν δύο από αυτούς (2/12). Συγκεκριμένα, λένε: «Σίγουρα δεν συμμετείχαν ισότιμα όλα τα παιδιά της τάξης σε όλα τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Κάποια παιδιά από κάποια εργαστήρια που τους ενδιέφερε περισσότερο και τους κινούσαν περισσότερο το ενδιαφέρον ή είχαν ήδη κάποιες γνώσεις για αυτά τα εργαστήρια ήταν πολύ πιο ενεργά από άλλα παιδιά που είτε δεν τους κινητοποιούσε, ίσως το θέμα είτε δεν είχαν ιδιαίτερη γνώση πάνω στο θέμα και αντιμετώπιζαν κάποιες δυσκολίες, ούτως ώστε να ανταπεξέλθουν σε αυτήν.» (E6) και «Γενικά ισότιμα δίνουμε το λόγο να μιλήσουν και να συμμετέχουν όλα τα παιδιά της τάξης στις δραστηριότητες. Υπήρχαν όμως και παιδιά, με βάση τις θεματικές, που τους κέντριζε το ενδιαφέρον και συμμετείχαν ανάλογα. (...) Παίζουν πολλά ρόλο στη συμμετοχή των παιδιών.» (E9).

Τέλος, δίνοντας έμφαση στις αναπηρίες των μαθητών/τριών ενός τμήματος, δύο εκπαιδευτικοί (2/12) δεν συμφωνούν για την ενεργή και ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών της τάξης, λέγοντας «Όχι, δεν συμμετείχαν ισότιμα όλα τα παιδιά. Τα παιδιά που βρίσκονταν στο ευρύ φάσμα του αυτισμού δυσκολευόταν να παρακολουθήσουν, ειδικά τις δραστηριότητες της Ψηφιακής Εκπαίδευσης, της κριτικής σκέψης και όσες είχαν επικοινωνιακό πλαίσιο. Συμμετείχαν μόνο με την παρουσία της γέφυρας επικοινωνίας όταν ήταν εφικτό, μιας και οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί κάλυπταν περισσότερους από έναν μαθητές.» (E10) και «Ναι, ο καθένας με το δικό του τρόπο. Εάν κάποιος μαθητής δυσκολευόταν πολύ και δεν μπορούσε να τρέξει κάποια πράγματα, έτρεχε ό,τι μπορούσε κι αυτά που του είχαμε θέσει εμείς να τρέξει, σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Μπορώ να πω ωστόσο, ότι ήταν ενεργά όλα τα παιδιά.» (E5).

Πίνακας 3.3.5. Ισότιμη και ενεργή συμμετοχή παιδιών

| <b>Ισότιμη και ενεργή συμμετοχή παιδιών</b>                                                                    | <b>Εκπαιδευτικοί (Ε)</b> | <b>Συχνότητα (Ν)</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------|
| Ισότιμη και ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών                                                                  | E4, E11, E12             | 3                    |
| Η συνεργασία ως βασική προϋπόθεση για την ισότιμη και ενεργή συμμετοχή των παιδιών                             | E2                       | 1                    |
| Ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε επιλεγμένες και πιο βιωματικές δραστηριότητες-θεματικές                        | E3                       | 1                    |
| Η διαφοροποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων ως βασική προϋπόθεση για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών     | E7                       | 1                    |
| Μεγάλη προσπάθεια ισότιμης και ενεργής συμμετοχής των παιδιών, λόγω μεγάλου αριθμού μαθητών/τριών του τμήματος | E8                       | 1                    |
| Φθίνουσα ενεργή συμμετοχή των παιδιών, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς                                   | E1                       | 1                    |
| Απουσία ισότιμης και ενεργής συμμετοχής όλων των παιδιών, λόγω διαφορετικών ενδιαφερόντων τους                 | E6, E9                   | 2                    |

|                                                             |         |    |
|-------------------------------------------------------------|---------|----|
| Απουσία ενεργής συμμετοχής όλων των παιδιών, λόγω αναπηριών | E5, E10 | 2  |
| <b>Σύνολο</b>                                               | 12      | 12 |

### 3.3.6. Προκλήσεις για ισότιμη συμμετοχή

Το έκτο ερώτημα εξετάζει τις μεγαλύτερες προκλήσεις στο πλαίσιο της ισότιμης συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες των εργαστηρίων. Στο συγκεκριμένο ερώτημα δόθηκε ένα πλούσιο φάσμα απαντήσεων.

Το μεγαλύτερο μέρος απαντήσεων που ακουμπά τα 3/12 του δείγματος, δίνει την απάντηση της διατήρησης ενδιαφέροντος των παιδιών κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, λέγοντας *«Νομίζω ότι η μεγαλύτερη πρόκληση δεν είναι τόσο ο χρόνος παραμονής στην εκάστοτε δραστηριότητα, όσο να την κάνεις ενδιαφέρουσα και προσελκυστική προς τα παιδιά. Αλλά αυτό ήτανε πάντοτε μία πρόκληση της εκάστοτε δραστηριότητας και κάθε χρονιάς. Πάντοτε προσπαθείς δηλαδή να ενεργοποιήσεις τα παιδιά και να τους ενθουσιάσεις να καταπιαστούν με κάτι.»* (E3) και *«Επειδή έπρεπε να τα τρέξουμε τα εργαστήρια όλα μαζί, εγώ κάποια στιγμή είχα την απορία εάν τα παιδιά θα είχαμε το ίδιο ενδιαφέρον και την ίδια συμμετοχή όλα τα παιδιά μέχρι το τέλος τους. Δηλαδή άρχισαν πολύ ενεργά τα παιδιά με το πρώτο εργαστήριο και δεν ήξερα αν θα ήταν το ίδιο και στο τελευταίο ή θα κουραστούν με όλο αυτό τον φόρτο. Οπότε μπορώ να πω ότι ήταν μία πρόκληση για μένα, σε βάθος χρόνου, κατά πόσο θα ανταποκριθούν τα παιδιά.»* (E5).

Σύμφωνα με δύο απόψεις (2/12), η μεγαλύτερη πρόκληση ήταν η διαφοροποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων, αναφερόμενες στα *«Ως μεγαλύτερη πρόκληση στο πλαίσιο της ισότιμης συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες των εργαστηρίων, για εμένα σίγουρα είναι η διαφοροποίηση των εργαστηρίων. Δηλαδή, ναι μεν να υπάρχει ένα πρώτο και αρχικό πλάνο, να παίρνουμε ιδέες από το ΙΕΠ έτσι όπως υπάρχει τώρα γραπτώς και με διάφορα προγράμματα που προτείνει, αλλά σίγουρα εάν δεν υπάρξει διαφοροποίηση για κάποια παιδιά που, είτε δυσκολεύονται λόγω χαρακτήρα είτε δυσκολεύονται λόγω αναπηρίας, δεν θα υπάρξει ισότιμη συμμετοχή. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξει ισότιμη συμμετοχή λοιπόν εάν δεν υπάρξει διαφοροποίηση σε συγκεκριμένα θέματα, σε συγκεκριμένα παιδιά. Βέβαια διαφοροποιήσεις στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης.»* (E6) και *«Επειδή τα εργαστήρια δεν διαφοροποιούν από μόνα τους και δεν δίνουν εναλλακτικές,*

νομίζω ότι μεγάλη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό είναι να διαφοροποιήσει και να διαμορφώσει τα εργαστήρια δεξιοτήτων, έτσι ώστε να ταιριάζουν στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή.» (E7).

Για δύο νηπιαγωγούς του δείγματος (2/12), στο συγκεκριμένο ερώτημα, η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/τριών φαίνεται πρόκληση για τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς. Έτσι, απαντούν ότι «Το να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα. Δεν μπορούν όλα τα παιδιά σε ένα σχέδιο δράσης να συμμετέχουν ισότιμα, άλλα θα δώσουν περισσότερο και άλλα λιγότερο. Δεν υπάρχει το καθόλου, γιατί ο/η εκπαιδευτικός θα βρει κάποιον τρόπο ώστε να συμμετέχει, ώστε και ελάχιστα. Ισότιμα όμως δεν έχουμε.» (E4) και «Ενώ ο σχεδιασμός συνυπολογίζει όλα τα μέλη της ομάδας, κατά την υλοποίηση κάποιες φορές τα παιδιά δεν επιθυμούν να συμμετέχουν το ίδιο. Ή μπορεί να μην τα προσελκύει η δραστηριότητα ή να νιώθουν ότι παραγκωνίζονται από άλλα μέλη της ομάδας. Στην ηλικία αυτή είναι πιθανά όλα αυτά τα σενάρια. Γι' αυτό το λόγο η εκπαιδευτικός του τμήματος βοηθά ώστε να συμμετέχουν ισότιμα όλα τα μέλη της ομάδας και να μην υπερισχύει κάποιο παιδί σε σχέση με τα υπόλοιπα.» (E11).

Σύμφωνα με δύο (2) συνεντευξιζόμενες (2/12), μεγαλύτερη πρόκληση ήταν η απουσία της εκπαιδευτικής υποστήριξης στα σχολεία τους, τονίζοντας «Σίγουρα ήταν η απουσία κάποιου ειδικού προσωπικού. Θεωρώ ότι σε περιπτώσεις μαθητών με ειδικές ανάγκες, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός ακόμη εκπαιδευτικού ώστε να υπάρχει περαιτέρω υποστήριξη στην ένταξη των μαθητών στην ομάδα.» (E2) και «Ήταν η απουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Επίσης, πρόκληση είναι και για το Υπουργείο Παιδείας. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται υποστήριξη. Κάθε μαθητής χρειάζεται τη δική του γέφυρα επικοινωνίας (το δικό του Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και Παράλληλη Στήριξη), κάθε σχολείο το δικό του Τμήμα Ένταξης.» (E10).

«Η μεγαλύτερη πρόκληση πιστεύω ότι ήταν η αξιολόγηση. Θεωρώ ότι δεν είναι βατή για παιδί νηπιαγωγείου, να μπαίνει δηλαδή σε όλη αυτή τη διαδικασία και να κρίνεται με αυτό τον τρόπο. Σίγουρα κρίνεις κάποια πράγματα, αλλά όχι σε τόσο έντονο βαθμό, όπως μας παρουσιάζει το ΙΕΠ.» (E9), προσθέτει μια συνεντευξιζόμενη (1/12), με δική της πρόκληση την προσαρμογή της αξιολόγησης για παιδιά νηπιαγωγείου. Στο ίδιο πλαίσιο, μια ακόμη άποψη (1/12) θέτει την ανάπτυξη κατάλληλου υλικού, αναφέροντας ότι «Είναι η ανάπτυξη του κατάλληλου υλικού που να ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις όλων των μαθητών, εξασφαλίζοντάς τους μια πλούσια μαθησιακή εμπειρία.» (E8). Τέλος, ένας εκπαιδευτικός του δείγματος (1/12), ως προκλήσεις αναφέρει τη διάχυση των αποτελεσμάτων, χωρίς να κάνει περεταίρω ερμηνεία.

Πίνακας 3.3.6. Προκλήσεις για ισότιμη συμμετοχή παιδιών

| Προκλήσεις για<br>ισότιμη συμμετοχή παιδιών     | Εκπαιδευτικοί<br>(Ε) | Συχνότητα<br>(Ν) |
|-------------------------------------------------|----------------------|------------------|
| Η διατήρηση του<br>ενδιαφέροντος<br>των παιδιών | E1, E3, E5           | 3                |
| Η διαφοροποίηση των<br>εργαστηρίων δεξιοτήτων   | E6, E7               | 2                |
| Η ισότιμη συμμετοχή των<br>παιδιών              | E4, E11              | 2                |
| Απουσία εκπαιδευτικής<br>υποστήριξης            | E2, E10              | 2                |
| Η αξιολόγηση των<br>εργαστηρίων                 | E9                   | 1                |
| Η ανάπτυξη του κατάλληλου<br>υλικού             | E8                   | 1                |
| Η διάχυση των αποτελεσμάτων                     | E12                  | 1                |
| <b>Σύνολο</b>                                   | <b>12</b>            | <b>12</b>        |

### 3.3.7. Ενδεχόμενο αξιοποίησης για ένταξη και ισότιμη πρόσβαση

Το έβδομο και τελευταίο ερώτημα εξετάζει, με βάση την προσωπική γνώμη και εμπειρία των συνεντευξιαζόμενων, για το αν θα μπορούσαν τα εργαστήρια δεξιοτήτων να αξιοποιηθούν με στόχο την ένταξη και την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το δείγμα, για άλλη μία φορά, φαίνεται διχασμένο. Μάλιστα, είναι απόλυτα διακριτό ότι απαντά κυμαίνοντας σε τρεις βασικούς άξονες.

Αρχικά, μόλις δύο εκπαιδευτικοί (1/12) ήταν απόλυτα θετικοί στο συγκεκριμένο ερώτημα, απαντώντας πως τα εργαστήρια δεξιοτήτων μπορούν να αξιοποιηθούν με στόχο την ένταξη και την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, λέγοντας πως «Πρόκειται για μια εξαιρετική αφορμή για την υλοποίηση συμπεριληπτικών δράσεων, όπου συνδυάζεται η διεπιστημονικότητα της γνώσης και η

*μεταφορά των γνώσεων στην καθημερινή ζωή των αποδεκτών τους.» (E8) και «Ναι, κανονικά ένας εκπαιδευτικός κατά το σχεδιασμό του Σχεδίου Δράσης πρέπει να είναι αυτός ένας από τους στόχους που θα επιλεγθούν.» (E11).*

Στη συνέχεια, και σύμφωνα με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (7/12), φαίνεται να θέτουν ως βασική προϋπόθεση τη μερική διαφοροποίηση των εργαστηρίων, για να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν την ένταξη και την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθούν ορισμένες ενδοικτικές απαντήσεις: «Με τα αρνητικά και τα θετικά τους, πιστεύω ότι, τα εργαστήρια δεξιοτήτων θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν με στόχο την ένταξη και την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσαρμόζοντας και τροποποιώντας αρκετές παραμέτρους που πρέπει να ληφθούν υπόψιν.» (E9), «Θεωρώ προσωπικά ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων μπορούν να αξιοποιηθούν με στόχο την ένταξη και την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά σίγουρα όχι έτσι όπως είναι δομημένα και οργανωμένα από το υπουργείο, από το ΙΕΠ και γενικότερα όλο το πλαίσιο που έχουν δημιουργήσει. Ένταξη και η ισότιμη πρόσβαση θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο εάν ο εκπαιδευτικός σχεδίαζε κάτι αντίστοιχα ή διαφοροποιούσε κάτι από αυτά που διάβαζε. Σε αντίθετη περίπτωση, δεν είναι δυνατόν να υπάρξει ένταξη και ισότιμη πρόσβαση, εάν ακολουθούνται οι οδηγίες και τα προγράμματα ακριβώς όπως αναφέρονται στο ΙΕΠ.» (E6), «Ναι, αλλά πρέπει να αλλάξεις πάλι μέσα τα προτεινόμενα, μην γίνει κατά γράμμα. Πιστεύω πρέπει να το αναπροσαρμόσεις πάλι.» (E5) και «Θεωρώ πως θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, αν όμως γίνουν περαιτέρω διευκρινίσεις και περισσότερη δουλειά, να εξελιχθούν και να εμπλουτιστούν περισσότερο. Δηλαδή όχι στη μορφή που είναι τώρα.» (E7).

Κλείνοντας, οι τρεις από τους/τις δώδεκα εκπαιδευτικούς του δείγματος (3/12) δεν πιστεύουν ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων μπορούν να αξιοποιηθούν με στόχο την ένταξη και την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, απαντούν ότι «Δεν περιμέναμε τα εργαστήρια δεξιοτήτων για να έχουμε ισότιμη πρόσβαση όλων το μαθητών. Δεν μας δίνουν κάτι παραπάνω από αυτά που ήδη κάνουμε, όσο αγαπούμε κι εκτιμούμε τον κάθε μαθητή ξεχωριστά με ή χωρίς αναπηρία. Κατά τη γνώμη μου δεν υπάρχει ένταξη και ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών μόνο και μόνο από τα εργαστήρια, έτσι ακριβώς όπως τα παρουσιάζουν και μας είπαν να τα πραγματοποιήσουμε το ΙΕΠ.» (E4), «Με δεδομένο το γεγονός ότι αμφισβητείται ο ρόλος τους εν γένει, δεν πιστεύω ότι μπορούν να αξιοποιηθούν. Η ανταπόκριση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν μειωμένη, το ενδιαφέρον τους εξίσου μειωμένο και γενικά

παρουσίαζαν κούραση από την συνεχή εναλλαγή της θεματικής. Το ωρολόγιο πρόγραμμα ήταν εξαντλητικό γι' αυτά.» (E10) και «Όχι, όσο και να υποστηρίζεται ότι 'προωθούν' την ένταξη και την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών, θεωρώ ότι απευθύνονται στην 'ελίτ' των μαθητών.» (E1).

Πίνακας 3.3.7. Ενδεχόμενο αξιοποίησης για ένταξη και ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών

| Ενδεχόμενο αξιοποίησης για ένταξη και ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών                                                                                                                   | Εκπαιδευτικοί (E)           | Συχνότητα (N) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------|
| Τα εργαστήρια δεξιοτήτων μπορούν να αξιοποιηθούν με στόχο την ένταξη και την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία                                               | E8, E11                     | 2             |
| Η μερική διαφοροποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων ως βασική προϋπόθεση για την αξιοποίησή τους με στόχο την ένταξη και την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία | E2, E3, E5, E6, E7, E9, E12 | 7             |
| Τα εργαστήρια δεξιοτήτων δεν μπορούν να αξιοποιηθούν με στόχο την ένταξη και την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία                                           | E1, E4, E10                 | 3             |
| <b>Σύνολο</b>                                                                                                                                                                             | <b>12</b>                   | <b>12</b>     |

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> Ανάλυση ευρημάτων

Η παρούσα εργασία έχει στόχο την εξέταση της απόρροιας υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. Μέσα από την θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των εργαστηρίων και, πιο συγκεκριμένα, τη σχέση τους με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης επιχειρείται να εντοπιστούν τα κενά και οι αδυναμίες του συγκεκριμένου προγράμματος, ο τρόπος εφαρμογής τους κατά το πρώτο έτος υλοποίησής τους και η ύπαρξη περιθωρίων διαφοροποίησης για τους/τις εκπαιδευτικούς. Στην αρχή της εργασίας, τέθηκαν ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία εξετάστηκαν, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας όσο και σε εμπειρικό επίπεδο με την διεκπεραίωση συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα σε κάθε ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε.

#### **4.1. Η αντίληψη του όρου της δεξιότητας και η σύνδεσή της με την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων**

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η έννοια της δεξιότητας αποτελεί αντικείμενο πολλαπλών ερμηνειών από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που αναδεικνύει τη ρευστότητα και την πολυπλοκότητα του όρου (Wats & Wats, 2009). Οι συμμετέχοντες της έρευνας προσέγγισαν τη δεξιότητα μέσα από διαφορετικά πρίσματα, είτε ως ικανότητα και κλίση των παιδιών, είτε ως ένα σύνολο προϋποθέσεων που διευκολύνουν την προσαρμογή και τη μαθησιακή διαδικασία (Dimitrova, 2018; Rao, 2012). Αυτή η ποικιλία ορισμών καταδεικνύει την απουσία ενός σαφώς διατυπωμένου και αποδεκτού ορισμού, στοιχείο που ενδέχεται να επηρεάζει την αποτελεσματική εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών (2/12) εξέφρασε την αδυναμία του να δώσει έναν σαφή ορισμό της έννοιας της δεξιότητας, επισημαίνοντας είτε την υπερβολική γενικότητα του όρου είτε την ασάφεια που διέπει την εφαρμογή του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Wats & Wats, 2009). Αυτή η δυσκολία προσδιορισμού μπορεί να συνδέεται με την έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης για τα εργαστήρια δεξιοτήτων ή με την απουσία συγκεκριμένων κατευθύνσεων από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί (4/12) προσεγγίζουν τη δεξιότητα ως ικανότητα που αποκτάται μέσω της εκπαίδευσης, ενσωματώνοντας τόσο τις ακαδημαϊκές γνώσεις όσο και τις έμφυτες ικανότητες που καλλιεργούνται στο σχολικό περιβάλλον. Οι ορισμοί αυτοί επιβεβαιώνονται από την βιβλιογραφία (Dimitrova, 2018), ότι ο όρος «δεξιότητα» χρησιμοποιείται στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη σε συνδυασμό με τις ικανότητες, ενώ το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των δεξιοτήτων από την πρώιμη κιόλας ηλικία (Dimitrova, 2018). Με τις απαντήσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον ρόλο τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών, οι οποίοι καλούνται να υποστηρίξουν τα παιδιά να αποκτούν ήπιες δεξιότητες (Tulgan, 2016)

Ωστόσο, οι απαντήσεις αυτές τοποθετούν τις δεξιότητες μονάχα στο πλαίσιο του σχολείου, οπότε είναι σε μεγάλο βαθμό ελλιπής, καθώς παραβλέπουν τον ευρύτερο κοινωνικό και βιωματικό χαρακτήρα τους, ο οποίος τονίζεται από την βιβλιογραφία (Dimitrova, 2019).

Όσον αφορά συγκεκριμένα στις επικοινωνιακές δεξιότητες, έχουν τονιστεί ως εξαιρετικά σημαντικές, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης (Valchevam, 2018). Ωστόσο, μονάχα δυο απαντήσεις (2/12) εστιάζουν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, και την σημασία της ως δεξιότητα. Μια εξ αυτών (1/12) ανέφερε επιπλέον και τις πρακτικές και τεχνολογικές ικανότητες, ως εξίσου σημαντικές, και η άλλη (1/12) ότι υπάρχει πληθώρα δεξιοτήτων, όπως επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Rao (2012), οι δεξιότητες αφορούν ευγενικούς και ευχάριστους τρόπους παρουσίασης του εαυτού στους άλλους που σχετίζονται με την προσωπικότητα, τη στάση και τη συμπεριφορά. Πρόκειται για ένα σύνολο ικανοτήτων σχετικών με την επικοινωνία, τη διαχείριση χρόνου, την επίλυση προβλημάτων, τη διαπραγμάτευση, τη γραφή, την ακρόαση, την ανάγνωση και τη λήψη αποφάσεων.

Τέλος, αναδεικνύεται και η τεχνολογική διάσταση των δεξιοτήτων, με έναν εκπαιδευτικό (1/12) να αναφέρει ότι η εξοικείωση των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες αποτελεί βασική δεξιότητα του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Η άποψη αυτή συνάδει με τις σύγχρονες προσεγγίσεις, που υπογραμμίζουν την ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής (Dimitrova, 2019).

Παρά τις ποικίλες προσεγγίσεις, κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν παρέχει έναν πλήρη ορισμό που να ενσωματώνει όλες τις πτυχές της έννοιας της δεξιότητας. Η απουσία μιας ενοποιημένης προσέγγισης και η τάση κάποιων συμμετεχόντων να αντιλαμβάνονται τις δεξιότητες μέσα από στενά σχολικά ή προσωπικά πλαίσια, υποδηλώνουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση και καθοδήγηση.

Περισσότερη, ωστόσο, εντύπωση κάνει το γεγονός ότι αρκετές απαντήσεις (3/12) δίνουν την εντύπωση ότι οι δεξιότητες είναι κάτι έμφυτο και όχι κάτι που μπορεί να καλλιεργηθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Απαντήσεις όπως «κλίση», «προϋποθέσεις» ή/και «χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια και χρόνο», αντικατοπτρίζουν αυτή την άποψη, γεγονός που δεν συνάδει με τα εργαστήρια δεξιοτήτων και την ενταξιακή εκπαίδευση, αλλά και ούτε με την βιβλιογραφία σχετικά με τον ορισμό της δεξιότητας, όπου, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, η εκμάθηση δεξιοτήτων έχει ιδιαίτερο νόημα, καθώς αποτελεί μέρος των καθημερινών εμπειριών των παιδιών (Binky, 2018). Το στατιστικό ότι το ένα τέταρτο των απαντήσεων (3/12) αντικατοπτρίζει την πεποίθηση ότι η δεξιότητες είναι κυρίως έμφυτες, υποδηλώνει ένα

σημαντικό χάσμα στην κατανόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ενδιαφερόμενων μερών σχετικά με τη φύση της απόκτησης δεξιοτήτων. Αυτή η πίστη στην έμφυτη ικανότητα μπορεί να υπονομεύσει το ίδιο το θεμέλιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων και της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, τα οποία έχουν σχεδιαστεί για να ενδυναμώσουν τα άτομα, παρέχοντάς τους τα εργαλεία, τους πόρους και την υποστήριξη που χρειάζονται για να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, ανεξάρτητα από το σημείο εκκίνησης.

#### **4.2. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο**

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων που πραγματοποιούνται στα νηπιαγωγεία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεματικών, με τα πιο δημοφιλή να είναι αυτά της διατροφής και του περιβάλλοντος, που αντιπροσωπεύουν τα 7/12 των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η επιλογή αυτών των θεμάτων φαίνεται να καθοδηγείται από τη σημασία της πρακτικής εφαρμογής της γνώσης σε ζητήματα κρίσιμα για την καθημερινότητα των παιδιών. Το πρόγραμμα των εργαστηρίων δεξιοτήτων που εφαρμόζεται στα νηπιαγωγεία στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, περιλαμβάνοντας δεξιότητες ζωής, τεχνολογικές, μηχανικές, επιστημονικές και γνωστικές δεξιότητες. Τα εργαστήρια αυτά καλύπτουν τέσσερις βασικούς θεματικούς κύκλους, που αντικατοπτρίζονται στους παγκόσμιους δείκτες αειφόρου ανάπτυξης, και διαμορφώνονται σε τέσσερις συγκεκριμένες θεματικές ενότητες στην προσχολική εκπαίδευση. Ενώ η υλοποίηση του προγράμματος έχει κατευθυντήριες γραμμές που έχουν οριστεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς αποκαλύπτουν ότι η προσωπική τους προηγούμενη εμπειρία έπαιξε καθοριστικό ρόλο στον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος.

Οι λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή συγκεκριμένων θεματικών ποικίλουν. Ένα σημαντικό μέρος του συνόλου (3/12) επιλέγει θεματικές με τις οποίες έχουν ήδη εμπειρία, προτιμώντας την άνεση και την εξοικείωση που προσφέρει αυτή η προηγούμενη γνώση. Επιπλέον, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί (4/12) λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών, καθιστώντας τη διαδικασία μάθησης πιο δημοκρατική και συμμετοχική. Το ατομικό ενδιαφέρον και η δυνατότητα ανταπόκρισης των παιδιών (1/12) σε συγκεκριμένα θέματα αποτελούν επίσης

σημαντικούς παράγοντες επιλογής, αναδεικνύοντας τη σημασία της προσαρμοσμένης εκπαίδευσης στις ανάγκες και τις ικανότητες κάθε τάξης. Αυτό υποδηλώνει ότι, παρά τις νέες κατευθύνσεις, οι διδασκαλίες συχνά βασίζονται στις διδακτικές πρακτικές και τις γνώσεις που οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη αναπτύξει. Αυτό σημαίνει ότι, αν και τα νέα εργαστήρια δεξιοτήτων προτείνουν μια πιο σύγχρονη και περιεκτική προσέγγιση στην εκπαίδευση, η πραγματική τους εφαρμογή μπορεί να επηρεαστεί από τις προηγούμενες εμπειρίες των διδασκόντων. Αυτή η εξάρτηση από την προηγούμενη γνώση των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες. Από τη μία πλευρά, επιτρέπει την ομαλή μετάβαση και την αξιοποίηση των ενσωματωμένων γνώσεων και εμπειριών των δασκάλων, από την άλλη όμως μπορεί να περιορίζει την καινοτομία και την πλήρη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οδηγώντας σε μια πιο συντηρητική εφαρμογή των εργαστηρίων. Επιπρόσθετα, θεματικές όπως η διαφορετικότητα και η διαπολιτισμικότητα είναι επίσης προτιμητέες από τρεις εκπαιδευτικούς (3/12), αναδεικνύοντας την ανάγκη για ανάπτυξη συνείδησης και ανεκτικότητας μεταξύ των παιδιών.

Παρά την ευρεία αποδοχή και την εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων, υπάρχουν προκλήσεις και περιορισμοί που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Τα ζητήματα αυτά περιλαμβάνουν την έλλειψη επιλογών σε θεματικές ενότητες και τη δυσκολία στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής σύνθεσης της τάξης, που ενδέχεται να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Η ανάγκη για κατανόηση της αμεσότητας και του σκοπού της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ένα θέμα που έχει τονιστεί εκτενώς στη βιβλιογραφία. Οι Den Brok και Levy (2005), καθώς και οι Samovar, Porter, MacDaniel και Roy (2012), έχουν επισημάνει τη σημασία της αμεσότητας ως μιας διαδικασίας που ενισχύει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ιδιαίτερα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η αμεσότητα αναφέρεται στην ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να προσεγγίζει τους μαθητές με τρόπο που φαίνεται άμεσος και προσωπικός, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα στην τάξη που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την ενεργητική εκμάθηση. Η αμεσότητα μπορεί να περιλαμβάνει την οπτική επαφή, τον τόνο της φωνής, τη σωματική γλώσσα και άλλες μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, οι οποίες ενισχύουν την εμπιστοσύνη και την ευαισθητοποίηση προς τις ανάγκες των μαθητών. Η έρευνα των Samovar et al. (2012) αποδεικνύει ότι η εφαρμογή της αμεσότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση και την

προσαρμοστικότητα των μαθητών από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα, καθώς ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα και βοηθά στη διαμόρφωση μιας πιο συμπεριληπτικής και ενθαρρυντικής μαθησιακής ατμόσφαιρας. Συνολικά, το έργο αυτών των ερευνητών υπογραμμίζει τη σημασία της αμεσότητας ως βασικού εργαλείου για την ανάπτυξη ενός θετικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού πλαισίου, και ειδικότερα σε ένα ετερογενές περιβάλλον, όπου η διαφορετικότητα απαιτεί εξατομικευμένες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση όλων των μαθητών.

Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα ευρήματα υπογραμμίζουν την κρίσιμη σημασία της επιμόρφωσης τους για την αποτελεσματική εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα (11/12) παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα που παρείχε το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Παιδαγωγικού Προσωπικού (ΙΕΠ), επιδεικνύοντας ένα υψηλό μέρος εκπαιδευτικών (11/12) που ενισχύουν τις γνώσεις τους μέσω ασύγχρονης εκπαίδευσης. Η χρήση της πλατφόρμας του ΙΕΠ ήταν εκτεταμένη, με τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τη συμμετοχή τους σε ερωτηματολόγια, την παρακολούθηση βίντεο και την εκτέλεση τεστ, τα οποία ενίσχυσαν την ικανότητά τους να εφαρμόζουν τα εργαστήρια δεξιοτήτων εντός της τάξης. Αυτό το είδος επιμόρφωσης φαίνεται να παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία και τεχνικές που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις διδακτικές προκλήσεις. Παράλληλα, η αναφορά σε έναν εκπαιδευτικό που παρακολούθησε σεμινάριο προσφερόμενο από σχολική σύμβουλο (1/12) δείχνει την υιοθέτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων στην επιμόρφωση. Αυτό το σεμινάριο, με τίτλο «Εργαστήριο δεξιοτήτων: Μια πρώτη προσέγγιση», παρουσίαζε ένα πρότυπο σχεδίου δράσης, επικεντρωμένο στην πρακτική εφαρμογή και προσαρμοσμένο στις ειδικές ανάγκες της σχολικής μονάδας. Η πλειονοψηφία του δείγματος (5/12) ανέφερε ότι η επιμόρφωση ήταν ιδιαίτερα βοηθητική στην κατανόηση της αξίας της υλοποίησης των εργαστηρίων στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν την αναλυτική προσέγγιση των υλικών και των οδηγιών που τους προσφέρθηκαν, καθώς τα βίντεο και τα ερωτηματολόγια τους ενίσχυσαν την κατανόηση και τον σχεδιασμό των εργαστηρίων. Αν και η επιμόρφωση ήταν ωφέλιμη σε επίπεδο κατανόησης, οι απόψεις για την υποστήριξη στο σχεδιασμό και την εφαρμογή ήταν διχασμένες. Μερικοί εκπαιδευτικοί (4/12) εκτίμησαν την προσέγγιση της επιμόρφωσης ως πρακτικά χρήσιμη, ενώ άλλοι (4/12) δεν βρήκαν την επιμόρφωση

ιδιαίτερα χρήσιμη στην πρακτική εφαρμογή και στον σχεδιασμό των εργαστηρίων, ενώ τρία άτομα του δείγματος (3/12) απέφυγαν να απαντήσουν σε αυτό το ερώτημα.

Σε ό,τι αφορά τον παιδαγωγικό ρόλο των εργαστηρίων, η επιμόρφωση φάνηκε να εστιάζει περισσότερο στις θεωρητικές αρχές παρά στην πρακτική εφαρμογή. Ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί (5/12) βρήκαν την προσέγγιση βοηθητική, άλλοι (4/12) ένιωσαν ότι η επιμόρφωση δεν παρείχε επαρκή στήριξη για τον αντίκτυπο των εργαστηρίων στην ανάπτυξη των παιδιών. Η επιμόρφωση από το ΙΕΠ φάνηκε να συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση της αξίας των εργαστηρίων στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (5/12). Αυτή η συνδρομή περιλάμβανε αναλυτικές παρουσιάσεις, βίντεο και στοχευμένες οδηγίες που ενίσχυσαν την κατανόηση και τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Η θετική ανταπόκριση στο επίπεδο σχεδιασμού και εφαρμογής ήταν ακόμη πιο έντονη (9/12). Οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την ωφελιμότητα της επιμόρφωσης στην παροχή σαφών οδηγιών και βημάτων για την εφαρμογή των εργαστηρίων, καθώς και στην δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό ανά πάσα στιγμή. Αυτό κατέστησε την επιμόρφωση ένα σημαντικό εργαλείο για την ενίσχυση της παιδαγωγικής πράξης.

Η ανάγκη για βαθιά κατανόηση του αντικειμένου και προσαρμοστικότητα στις διδακτικές προκλήσεις είναι κεντρική στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ο Shulman (1986) εισήγαγε την έννοια της «γνώσης παιδαγωγικού περιεχομένου», τονίζοντας την ανάγκη για εμπειριστατωμένη κατανόηση του αντικειμένου ως θεμέλιο για την αποτελεσματική διδασκαλία. Αυτή η γνώση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνδέουν έννοιες, να διορθώνουν λάθη και να διαμορφώνουν αποτελεσματικούς γνωστικούς χάρτες για τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να εξελίσσουν την ικανότητά τους να βλέπουν το «μεγαλύτερο σχέδιο», ενσωματώνοντας τις γνώσεις σε ευρύτερα πλαίσια και καθημερινές καταστάσεις. Η γνώση του αντικειμένου, όπως περιγράφεται από τον Shulman (1987, 1992), δεν αφορά μόνο τον ακαδημαϊκό πυρήνα αλλά επεκτείνεται στην εφαρμογή και πρακτική κατανόηση, περιλαμβάνοντας την «δομή της γνώσης» σύμφωνα με τον Bruner. Ο παιδαγωγικός συλλογισμός, όπως εισήγαγε ο Shulman (1986, 1987, 1992), αποτελείται από στάδια κατανόησης, μεταμόρφωσης, διδασκαλίας, αξιολόγησης, αναστοχασμού και νέας κατανόησης. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάσκουν πιο συνεκτικά και αποτελεσματικά, επικεντρώνοντας στη βαθιά αντίληψη της ουσίας και των εφαρμογών του αντικειμένου. Οι Ball και Cohen (1996) τονίζουν τη σημασία της

ενεργού μάθησης και της εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε ένα συνεχή κύκλο μελέτης, πρακτικής, αναστοχασμού και συνεργασίας. Η ικανότητα να αναπτύσσουν και να αναθεωρούν πρακτικές βάσει άμεσων εμπειριών και ακαδημαϊκής έρευνας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο επίπεδο του παιδαγωγικού ρόλου, οι απόψεις ήταν πιο διχασμένες. Πέντε εκπαιδευτικοί (5/12) βρήκαν την επιμόρφωση ωφέλιμη, κυρίως νεοδιόριστοι ή όσοι αντιμετώπιζαν προκλήσεις λόγω έλλειψης προϋπηρεσίας, αναφέροντας ότι το πρόγραμμα τους παρείχε σημαντική υποστήριξη και καθοδήγηση. Αντίθετα, τρεις εκπαιδευτικοί (3/12) ανέφεραν ότι η επιμόρφωση δεν ήταν χρήσιμη για την ενίσχυση του παιδαγωγικού τους ρόλου, με την κριτική να επικεντρώνεται στην έλλειψη πρακτικών οδηγιών για την αντιμετώπιση παιδαγωγικών προκλήσεων.

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων, οι πέντε εκπαιδευτικοί (5/12) ανέφεραν ότι η κύρια υποστήριξη για τις απορίες ή τους προβληματισμούς τους προερχόταν κυρίως από άλλους συναδέλφους μέσω διαδικτυακών πλατφορμών ή επικοινωνίας, όπου εκπαιδευτικοί αντάλλασσαν υλικό και ιδέες. Αυτή η μορφή αλληλοβοήθειας φαίνεται να ήταν βασικός πυλώνας στήριξης, δεδομένου ότι τρεις νηπιαγωγοί (3/12) ανέφεραν πλήρη απουσία υποστήριξης από τον οργανισμό υλοποίησης των προγραμμάτων. Περαιτέρω υποστήριξη (2/12) προήλθε από τη Σύμβουλο Γενικής Εκπαίδευσης, κάτι που καταδεικνύει τη σποραδική αλλά σημαντική παρέμβαση από υψηλότερα εκπαιδευτικά στελέχη σε κάποιες περιπτώσεις. Αυτά τα ευρήματα τονίζουν την ανάγκη για πιο οργανωμένη και συνεπή υποστήριξη από τις επίσημες εκπαιδευτικές αρχές, ενισχύοντας τη συνδρομή στους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν προκλήσεις κατά την εφαρμογή νέων προγραμμάτων.

Στην αξιοποίηση των προτεινόμενων προγραμμάτων από το ΙΕΠ, η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών (9/12) προσαρμόζει τα προγράμματα στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, προσθέτοντας διαθεματικές προσεγγίσεις και ενσωματώνοντας διάφορες διδακτικές τακτικές. Αυτή η διαδικασία αποτελεί μια δυναμική προσέγγιση που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τα προγράμματα σε ένα πλαίσιο που ταιριάζει καλύτερα στις παιδαγωγικές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, τα 3/12 του δείγματος επέλεξαν να μην χρησιμοποιήσουν τα πρότυπα προγράμματα, ακολουθώντας αυστηρά δικές τους μεθοδολογίες και προσεγγίσεις, υπογραμμίζοντας την ανεξαρτησία και τη

δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Η έλλειψη αυτούσιας αξιοποίησης των προγραμμάτων του ΙΕΠ αντανακλά την επιθυμία για περισσότερη ευελιξία και την ανάγκη για πιο προσαρμοσμένες διδακτικές λύσεις που ανταποκρίνονται στο μοναδικό πλαίσιο κάθε τάξης.

Η έρευνα αποκάλυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (11/12) είχε τη δυνατότητα να αναλάβει πρωτοβουλίες κατά το σχεδιασμό των εργαστηρίων, με την αξιοποίηση αυτής της δυνατότητας να ποικίλλει από περιπτώσεις σε περίπτωση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν αναπροσαρμογές και προσαρμογές των εργαστηρίων στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους, υιοθετώντας διαδικασίες που επικεντρώνονται στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών και στη διασφάλιση της εκπλήρωσης των στόχων της εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν πρωτοβουλίες ενσωμάτωσαν δράσεις που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα, ενώ επίσης έλαβαν υπόψη τις μαθησιακές ανάγκες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (1/12) δεν είχε τη δυνατότητα να αναλάβει πρωτοβουλίες, κυρίως λόγω εξωτερικών περιορισμών όπως η χρονική πίεση και οι απουσίες των παιδιών λόγω της πανδημίας.

Στον σχεδιασμό των εργαστηρίων, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (8/12), στο γνωστικό επίπεδο και τις δυνατότητες τους (5/12), και στη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (3/12). Επιπλέον, λήφθηκαν υπόψη οι στόχοι του εκάστοτε προγράμματος και της τάξης (2/12), η επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής (2/12), και οι απορίες και συζητήσεις που προέκυψαν μεταξύ των παιδιών (2/12). Η διαχείριση της δυνατότητας υλοποίησης δράσεων εκτός σχολικής μονάδας και οι αναπηρίες των παιδιών συζητήθηκαν και αποτέλεσαν κρίσιμο στοιχείο στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Η έρευνα αποκάλυψε σημαντικό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (10/12) ανέφεραν ότι συνεργάστηκαν με συναδέλφους είτε από την ίδια σχολική μονάδα είτε από διαφορετικές, γεγονός που υποδηλώνει μια κοινωνική και διδακτική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική που ενισχύει την ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών. Ειδικότερα, οι μισοί νηπιαγωγοί του δείγματος ανέφεραν συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης αλλά διαφορετικών τμημάτων της ίδιας σχολικής

μονάδας, δείχνοντας μια ισχυρή εσωτερική δικτύωση και επικοινωνία εντός του σχολείου. Ένα επιπλέον μέρος του συνόλου (2/12) είχε συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας τάξης από διαφορετικές σχολικές μονάδες, επισημαίνοντας την επέκταση της συνεργασίας πέρα από τα όρια της μίας σχολικής μονάδας. Μια μικρή μειονότητα (1/12) δεν είχε καμία συνεργασία, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στις μοναδικές συνθήκες ή τις ειδικές απαιτήσεις των τμημάτων τους. Από την άλλη πλευρά, δύο εκπαιδευτικοί (2/12) ανέφεραν τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων εντός του ίδιου τμήματος, περιλαμβάνοντας την αξιοποίηση πολυεπιστημονικών προσεγγίσεων και την υποστήριξη από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς, όπως εκείνους στη μουσική, γυμναστική, καλλιτεχνική αγωγή και ρομποτική.

Η συνεργατική διδασκαλία, όπως ορίζεται από τις μελέτες των Walther-Thomas (1997) και Noonan, McCormick και Heck (2003), αντιπροσωπεύει μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ενεργά με σκοπό να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτή η μέθοδος δεν αποσκοπεί απλώς στην κατανομή των εκπαιδευτικών ευθυνών, αλλά επιδιώκει τη δημιουργία ενός πλαισίου όπου οι διδάσκοντες μοιράζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών με τρόπο που ανταποκρίνεται στις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Στην πράξη, αυτή η δυναμική εμφανίζεται όταν εκπαιδευτικοί από διάφορους τομείς και με διαφορετικές ειδικεύσεις συνεργάζονται για να προσφέρουν μια ολοκληρωμένη και πλήρως ενσωματωμένη μαθησιακή εμπειρία. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται απομονωμένα ή υποστηρικτικά, αλλά μοιράζονται τις ευθύνες για τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και την ανάπτυξη των μαθητών, ενώ ενσωματώνουν και ανταλλάσσουν ενεργά ιδέες και μεθοδολογίες για να βελτιώσουν το παιδαγωγικό αποτέλεσμα.

Η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης στα εργαστήρια δεξιοτήτων διασφαλίζει ότι κάθε μαθητής λαμβάνει προσαρμοσμένη υποστήριξη ανάλογα με τις ανάγκες του, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική του ιδιαιτερότητα ή τις ατομικές του απαιτήσεις. Επιπλέον, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και τη διαδραστικότητα ανάμεσα στα παιδιά, ενισχύοντας την κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη. Η επιτυχία αυτού του μοντέλου εξαρτάται από την αμοιβαία κατανόηση και τον σεβασμό των εκπαιδευτικών

προς τις διδακτικές προσεγγίσεις του άλλου, καθώς και από τη δέσμευση να προσφέρουν μια εκπαίδευση που υπερβαίνει τα στενά όρια των παραδοσιακών μεθοδολογιών.

Η εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων έφερε σημαντική αύξηση στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων. Η ανάγκη για καλύτερη κατανόηση και απόκριση στις απαιτήσεις των εργαστηρίων ώθησε τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ομάδες εργασίας, που ενίσχυσαν την αλληλεξάρτηση και την κοινή χρήση εμπειρογνωμοσύνης, όπως περιγράφεται από τον Wood (1998). Η δύναμη αυτών των ομάδων εντοπίζεται στην ικανότητα των μελών να συνδυάζουν τις μοναδικές δεξιότητες τους και να αναπτύσσουν θετική αλληλεξάρτηση, μειώνοντας τις διακρίσεις στους ρόλους και αξιοποιώντας συλλογικά τη γνώση. Ωστόσο, παρά τις προκλήσεις που υπάρχουν σε ένα παραδοσιακά διαχωρισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει να λειτουργούν σε αυστηρά διακριτούς ρόλους (Murawski, 2005; Panscofar & Petroff, 2016), οι ομάδες αυτές βοήθησαν στον επαναπροσδιορισμό της αντίληψης για την ουσιαστική συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν ενθαρρυμένοι να δουλέψουν από κοινού, αναγνωρίζοντας ότι η ενσωμάτωση διαφορετικών ειδικοτήτων και η κοινή διαχείριση των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων μπορεί να αποτελέσει κλειδί για μια πιο ενσωματωμένη και επιτυχής εκπαιδευτική προσέγγιση. Αυτή η διαδικασία έδωσε ώθηση για την εκ νέου αξιολόγηση της παιδαγωγικής μεθοδολογίας και την ενίσχυση της διδακτικής πρακτικής μέσα από τη συλλογική συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη.

Η εξέλιξη της συνεκπαίδευσης ως πεδίου μελέτης αντανακλά μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών εφαρμογών σε πολλαπλά εκπαιδευτικά πλαίσια. Σύμφωνα με τους Florian και Kershner (2009), οι στρατηγικές συνεκπαίδευσης θα πρέπει να επεκτείνονται και να βασίζονται στην τρέχουσα βάση γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό που λειτουργεί αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Παράλληλα, η έρευνα από επιστήμονες όπως οι Goransson και Nilholm (2014), καθώς και McLeskey, Waldron, Spooner, και Algozzine (2014), έχει σκοπό να αναλύσει και να ξεπεράσει τις εννοιολογικές προκλήσεις που ανακύπτουν στον τομέα της συνεκπαίδευσης. Αυτή η έρευνα επικεντρώνεται στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους το σχολικό προσωπικό και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν

μη αποκλειστικές πρακτικές, ενσωματώνοντας τα ευρήματα προηγούμενων μελετών, όπως αυτά των Rouse και Florian (1997), και Florian και Black-Hawkins (2011).

Ενδιαφέρον έχει η διερεύνηση του κατά πόσο οι μαθητές με αναπηρίες χρειάζονται διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις και αν η ενσωμάτωσή τους επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των υπολοίπων μαθητών, θέματα τα οποία έχουν εξετάσει οι Davis και Florian (2004) και Rouse & Florian (2006). Η συνεκπαίδευση δεν πρέπει να θεωρηθεί ως αντικαταστάτης ή μεταβολή της ειδικής αγωγής, αλλά ως μια εξέλιξη που απηχεί τις προσπάθειες για την ανάπτυξη πιο περιεκτικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (Ainscow, Booth, και Dyson, 2006). Αυτές οι προσπάθειες συνδέονται με τις μεταρρυθμίσεις των σχολείων για την ένταξη όλων των μαθητών σε ένα πιο περιεκτικό περιβάλλον. Παρόλα αυτά, είναι αναμενόμενο οι αξιολογήσεις των μεθόδων συνεκπαίδευσης να παρουσιάζουν διαφορετικούς ορισμούς λόγω της ταυτόχρονης ανάπτυξης διαφόρων μεθόδων σε διάφορες δικαιοδοσίες (Goransson & Nilholm, 2014; Winter & O' Raw, 2012).

Η ανάπτυξη της συνεκπαίδευσης ως μεθοδολογία στοχεύει στην ολοκληρωμένη προσέγγιση της διδασκαλίας, η οποία ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες και τα υπόβαθρα των μαθητών. Ερευνητές όπως οι Banks (2013) και Chamberlain (2005) έχουν τονίσει τη σημασία της χρήσης μιας ποικιλίας διδακτικών στρατηγικών που να λαμβάνουν υπόψη την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και τα πλεονεκτήματα που φέρνουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η διδασκαλία μέσω της διαφοροποίησης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν το περιεχόμενο, τις μεθόδους παράδοσης, τα αποτελέσματα και την ατμόσφαιρα της τάξης, ώστε να ανταποκρίνονται στις μοναδικές απαιτήσεις και στις προτιμήσεις μάθησης κάθε μαθητή. Η προσαρμογή των μαθημάτων αποσκοπεί να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για εξερεύνηση, συμμετοχή και επίδειξη των γνώσεών τους, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα ότι καλύπτονται οι τοπικές, πολιτειακές και ομοσπονδιακές ακαδημαϊκές απαιτήσεις.

Η συμπερίληψη τυποποιημένων αξιολογήσεων και κριτηρίων αξιολόγησης παρέχει ένα συνεκτικό πλαίσιο για την παρακολούθηση της προόδου και των επιδόσεων των μαθητών, χωρίς να υπονομεύεται η μοναδικότητα της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, πρέπει να επιδιώκει μια ισορροπία μεταξύ της ομοιομορφίας

και της διαφοροποίησης του προγράμματος σπουδών, με στόχο την ικανοποίηση των απαιτήσεων όλων των μαθητών.

Τέλος, η ανάγκη για ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών που να ανταποκρίνεται ταυτόχρονα σε διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες επισημαίνει τη σημασία της επαγγελματικής πρακτικής και υπευθυνότητας του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση μιας δυναμικής τάξης που να προετοιμάζει τους μαθητές για τις πολυποίκιλες προκλήσεις και απαιτήσεις του 21ου αιώνα. Η ολοκληρωμένη αυτή προσέγγιση στηρίζεται από την πολιτική του Υπουργείου, η οποία αναγνωρίζει την ανάγκη για διαρκή ανάπτυξη ικανοτήτων που θα ενισχύουν την προσωπική και επαγγελματική ζωή των παιδιών στο μέλλον, ακόμη και αν η πραγματοποίηση αυτού συναντά πρακτικές δυσκολίες κατά την υλοποίηση.

#### **4.3. Αναζητώντας την ενταξιακή διάσταση των προγραμμάτων των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης**

Η έρευνα γύρω από τους λόγους υιοθέτησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων από το Υπουργείο Παιδείας αναδεικνύει μια ποικιλία απόψεων από τους εκπαιδευτικούς, καθορίζοντας διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πρακτικής εφαρμογής της. Αποκαλύπτεται ότι οι πιο δημοφιλείς λόγοι για την υιοθέτηση αυτής της προσέγγισης είναι η αντικατάσταση παλαιών μεθόδων διδασκαλίας με νέες, σύγχρονες πρακτικές και η ομοιομορφία στις κατευθυντήριες οδηγίες που δίνονται σε όλα τα σχολεία, αμφότερα με τα 3/12 των απαντήσεων. Σύμφωνα με τον Κασίδη (2015), το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Ο ίδιος (2015) επισημαίνει ότι η κύρια προτεραιότητα του σχολείου είναι η μετάδοση γνώσης και η ολοκλήρωση της διδακτικής ύλης, παραγκωνίζοντας έτσι άλλες κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους που είναι σημαντικές για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Αυτή η προσέγγιση αγνοεί τις ειδικές ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες, εμποδίζοντας την πλήρη και απρόσκοπτη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον (Κασίδης, 2015).

Εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την προσπάθεια του Υπουργείου να ενσωματώσει πιο σύγχρονες και διαδραστικές διδακτικές πρακτικές, που όχι μόνο ανανεώνουν το

περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά επίσης προσφέρουν στους μαθητές μια πιο έμπρακτη και εφαρμοσμένη μάθηση, προάγοντας δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα. Αυτή η ενοποίηση των οδηγιών φαίνεται να αποσκοπεί στην εξασφάλιση μιας ομοιογενούς εκπαιδευτικής εμπειρίας σε πανελλαδικό επίπεδο, επιτρέποντας στο Υπουργείο να καθορίζει τις βασικές θεματικές και τους στόχους που πρέπει να καλύπτονται σε κάθε σχολική μονάδα. Έμφαση δίνεται επίσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα ενισχύσουν την κοινωνική συμπεριφορά και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην κοινότητα, ενισχύοντας το ηθικό και την κοινωνική τους ευαισθησία. Εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη για ένα πιο ευρύ και διάπλασης πρόγραμμα που θα αναδεικνύει διάφορες δεξιότητες και θα προάγει την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Συνοψίζοντας, η υιοθέτηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων προβάλλεται ως μια πολύπλοκη προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας να συμβαδίσει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις και να παρέχει στους μαθητές εργαλεία και γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να εξελιχθούν σε πιο πλήρεις και υπεύθυνους ανθρώπους.

Η ένταξη στον εκπαιδευτικό τομέα, όπως εξηγεί ο Barton (2004), δεν πρέπει να συγχέεται με την ιδέα της αφομοίωσης των μαθητών με αναπηρίες στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αντίθετα, η ένταξη πρέπει να θεωρείται ως μια ολοκληρωμένη και δυναμική διαδικασία που στοχεύει στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ατομικών τους χαρακτηριστικών ή αναγκών. Αυτό σημαίνει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει την πρόοδο και την ευημερία του κάθε μαθητή, με τον τελικό στόχο της ανάπτυξης του πλήρους εκπαιδευτικού και κοινωνικού τους δυναμικού (Barton, 2004). Επιπρόσθετα, ο Slee (2004) υπογραμμίζει ότι η ένταξη ξεπερνά τα όρια της απλής εκπαιδευτικής πρόσβασης για τα άτομα με αναπηρίες. Είναι μια διαδικασία που προάγει την καλλιέργεια μιας πολιτισμικής επαγρύπνησης στην εκπαιδευτική κοινότητα, αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας όλες τις μορφές εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Η ευρύτερη αυτή προσέγγιση δεν βελτιώνει μόνο τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τα άτομα με αναπηρίες αλλά ενισχύει την ευαισθητοποίηση και την ένταξη σε όλα τα επίπεδα της μαθητικής κοινότητας, ενθαρρύνοντας έναν πιο ολοκληρωμένο και διαλεκτικό εκπαιδευτικό διάλογο (Slee, 2004). Με αυτή την προοπτική, η ένταξη εξελίσσεται από μια στενή εστίαση στις ανάγκες των αναπήρων σε μια ευρύτερη, πιο ολιστική προσέγγιση που επιδιώκει την ανάπτυξη και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής κοινότητας συνολικά. Το

να αναγνωρίζεται και να ενσωματώνεται η ποικιλομορφία των μαθητών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου, συμπεριληπτικού και αποδοτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εισαγωγή των εργαστηρίων δεξιοτήτων φαίνεται να συναντά μικτές αντιδράσεις ως προς την κάλυψη νέων εκπαιδευτικών αναγκών που δεν εξυπηρετούνται από το υφιστάμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Οι μισοί του δείγματος εκτιμούν ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων καλύπτουν τις ίδιες ανάγκες με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, χωρίς να προσθέτουν κάτι νέο ή ξεχωριστό. Μεταξύ αυτών, αρκετοί (3/12) αντιμετώπισαν αυτή την επαναληπτική κάλυψη ως πηγή πίεσης χρόνου και γραφειοκρατίας, ενώ δύο εκπαιδευτικοί (2/12) βίωσαν την υποχρεωτικότητα της εφαρμογής των εργαστηρίων ως μια απλή επέκταση των υπάρχουσών δράσεων χωρίς πραγματική αναγκαιότητα. Ωστόσο, ένας συμμετέχων (1/12) επεσήμανε τη ρομποτική ως μια νέα εκπαιδευτική ανάγκη που καλύπτεται μόνο μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων.

Στο θέμα της αξιολόγησης του υλικού και των προγραμμάτων που προτείνει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), τέσσερις εκπαιδευτικοί (4/12) αναφέρουν ότι το υλικό είναι δημιουργικό και ενδιαφέρον, αλλά ακατάλληλο για την ηλικιακή ομάδα του Νηπιαγωγείου, αναγκάζοντας τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τα προγράμματα σε πιο μικρές ηλικίες. Επισημαίνουν ότι το υλικό αυτό περιλαμβάνει κάποια εξειδικευμένα θέματα που χρειάζονται ανασχεδιασμό για να ταιριάζουν στις ανάγκες των νηπίων.

Δύο συμμετέχοντες (2/12) τονίζουν την προσθήκη νέου υλικού και την αναθεώρηση παλαιού υλικού ως κάτι θετικό, επισημαίνοντας ότι αυτό βοηθά τους νέους εκπαιδευτικούς να ανοίξουν τους ορίζοντές τους και προσφέρει στους πιο έμπειρους τη δυνατότητα να ανανεώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές.

Μία εκπαιδευτικός (1/12) αναφέρεται σε ποικιλία υλικού που προτείνεται και την ευκολία στην αναπροσαρμογή του στις ανάγκες της κάθε τάξης, ενώ ένας άλλος (1/12) τονίζει την πρόσβαση σε ψηφιακό και τεχνολογικό υλικό που απαιτεί την υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, αλλά παράλληλα ενθαρρύνει τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

Περαιτέρω, υπάρχει μία νηπιαγωγός (1/12) που βρίσκει το υλικό ικανοποιητικό, αλλά που χρήζει βελτιώσεων με βάση την ανατροφοδότηση από την καθημερινή διδασκαλία,

και άλλο ένα άτομο (1/12) που κρίνει ότι το υλικό είναι καλό αλλά η εφαρμογή του δημιουργεί πίεση χρόνου και υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να επενδύσουν μεγάλο μέρος του προσωπικού τους χρόνου.

Η αξιολόγηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων αναφορικά με την κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριών του νηπιαγωγείου αποκαλύπτει μια ετερογένεια στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Μόνο τέσσερις συμμετέχοντες (4/12) πιστεύουν ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων καλύπτουν επαρκώς τις ανάγκες των παιδιών. Ενδεικτικά, η Ε3 υποστηρίζει ότι τα εργαστήρια ανταποκρίνονται σε βασικά ζητήματα που αφορούν όλους τους μαθητές/τριες, ενώ η Ε5 τονίζει ότι ορισμένες θεματικές όπως η διατροφή και οι πλανήτες είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες για τα παιδιά.

Παρ' όλα αυτά, η πλειοψηφία του δείγματος (8/12) εκφράζει επιφυλάξεις ή αρνητικές απόψεις για την αποτελεσματικότητα των εργαστηρίων στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριών. Η Ε4 και η Ε10 επισημαίνουν ότι τα εργαστήρια δεν ανταποκρίνονται σε παιδιά με αναπηρίες, καθώς απαιτούνται σημαντικές προσαρμογές του υλικού. Η υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο υιοθετεί ένα μοντέλο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, που εναλλάσσουν τους ρόλους τους εκ περιτροπής. Η επικεντρωμένη υποστήριξη από τη νηπιαγωγό ειδικής εκπαίδευσης στον μαθητή με αναπηρία, είτε σε ατομικές είτε σε ομαδικές δραστηριότητες, αντικατοπτρίζει την ευελιξία και την προσαρμογή που είναι απαραίτητη για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών στόχων του προγράμματος, όπως επισημαίνεται από την Βλάχου – Μπαλαφούτη (2012). Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η ενεργός συμμετοχή της νηπιαγωγού ειδικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στην υποστήριξη μαθητών με αναπηρία, αλλά επεκτείνεται και στη βελτίωση της ομαδικής εργασίας, υπογραμμίζοντας τη σημασία της αλληλεγγύης και της αλληλοβοήθειας στο σχολικό περιβάλλον. Η προσαρμογή των δραστηριοτήτων για να συμπεριλάβουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως των ατομικών τους διαφορών είναι κεντρικό στοιχείο της ενταξιακής προσέγγισης. Αυτή η διαδικασία δεν αποτελεί μόνο παιδαγωγική αναγκαιότητα, αλλά και κοινωνική επιταγή. Το σύστημα αυτό της εναλλαγής ρόλων και της εστιασμένης υποστήριξης καθιστά εφικτή την ανάπτυξη ενός πιο ολοκληρωμένου και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης. Επιπλέον, αναδεικνύει τη σημασία της συνεργατικότητας και της διαμόρφωσης θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, προωθώντας έτσι την καλύτερη κοινωνική και μαθησιακή ένταξη όλων των μαθητών (Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2012).

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί (2/12) αναφέρουν ότι τα εργαστήρια σχεδιάζονται για παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών και όχι για το νηπιαγωγείο, κάτι που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν σημαντικές προσαρμογές. Ταυτόχρονα, μία νηπιαγωγός (1/12) τονίζει ότι τα εργαστήρια δεν προσφέρουν κάτι νέο ή καινοτόμο που δεν καλύπτεται ήδη από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ενώ μία άλλη (1/12) προσθέτει ότι τα εργαστήρια είναι σχεδιασμένα για την «ελίτ» των μαθητών, αφήνοντας εκτός ορισμένα παιδιά που δεν μπορούν να ακολουθήσουν. Συνολικά, οι απαντήσεις δείχνουν ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων συμβάλλουν θετικά σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά υπάρχει σαφής ανάγκη για περαιτέρω προσαρμογές και βελτιώσεις, ιδίως για την ομαλή ένταξη τους στο νηπιαγωγείο και την κάλυψη όλων των μαθητών/τριών ανεξαρτήτως των ειδικών τους αναγκών.

Ο Ainscow (1999) υποστηρίζει μια προσέγγιση στην εκπαίδευση που προάγει την ισότητα και τη δικαιοσύνη, επισημαίνοντας τη σημασία της δίκαιης αντιμετώπισης των διαφορών μεταξύ των μαθητών. Κεντρικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι η αξιοποίηση της διαφορετικότητας ως δημιουργικής δυνατότητας και η θεώρηση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντί να θεωρείται η διαφορετικότητα ως πρόβλημα που αναζητά λύση, πρέπει να εκλαμβάνεται ως πηγή εμπλουτισμού και καινοτομίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτή η στάση οδηγεί σε μια πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπου όλοι οι μαθητές λαμβάνουν τις απαραίτητες υποστηρίξεις και ευκαιρίες για να αναπτυχθούν πλήρως, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές. Η εκπαίδευση μετατρέπεται έτσι σε μια δυναμική διαδικασία που ενθαρρύνει την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία, καθιστώντας την διαφορετικότητα έναν καταλύτη για παιδαγωγική ανάπτυξη και κοινωνική αλλαγή.

Η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συνεισφορά των προγραμμάτων εργαστηρίων δεξιοτήτων δίσταται. Μία σημαντική μειοψηφία (3/12) βλέπει μηδενική συνεισφορά ή αξία από την εισαγωγή τους, αντιλαμβανόμενη τα προγράμματα ως περιττά ή επαναλαμβανόμενα με προηγούμενες διδακτικές πρακτικές. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει ένας πυρήνας εκπαιδευτικών (9/12) που αναγνωρίζουν κάποια θετική συνεισφορά, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν και τις προκλήσεις που συνοδεύουν την εφαρμογή τους. Τα σχόλια τονίζουν ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων παρέχουν κοινές κατευθυντήριες γραμμές στα σχολεία, εισάγουν νέες τεχνολογίες και ρομποτική στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, και βοηθούν στη δημιουργία ενός πιο οργανωμένου και ενταξιακού πλαισίου, αν και αυτό απαιτεί αυξημένη γραφειοκρατία και πιέζει τους

εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί (2/12) αναφέρουν ότι, παρά τις καλές προθέσεις, τα εργαστήρια οδηγούν σε μια αυξημένη διοικητική και χρονική επιβάρυνση που μπορεί να αντισταθμίζει τα οφέλη τους. Ως εκ τούτου, παρά τις διακρίσεις στις απόψεις, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη για πιο μετρημένη και ουσιαστική εφαρμογή των προγραμμάτων, με προσανατολισμό στην πραγματική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εισαγωγή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για την αξιολόγηση της συνεισφοράς τους στο εκπαιδευτικό έργο. Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει μια διχοτόμηση μεταξύ των θετικών και αρνητικών στοιχείων που φέρνουν αυτά τα προγράμματα. Από τη θετική πλευρά, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (10/12) αναγνώρισε σημαντικά οφέλη από την εισαγωγή των εργαστηρίων. Κυρίως, εκτιμήθηκε η ποικιλία και η οργανωμένη δομή των θεματικών ενοτήτων, η οποία παρέχει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Παράλληλα, η δυνατότητα διαφοροποίησης και προσαρμογής των δραστηριοτήτων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν το πρόγραμμα στις ανάγκες της κάθε τάξης. Επιπλέον, η ενίσχυση της συνεργασίας και της υποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε ως ένα σημαντικό θετικό στοιχείο, βελτιώνοντας την κοινή προσπάθεια για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Η ενταξιακή παιδαγωγική προτείνει ένα ολοκληρωμένο και ενοποιημένο εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο συνδυάζει τα στοιχεία της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης. Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των ατομικών τους ιδιοτελειών ή προκλήσεων. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα σε γενική και ειδική εκπαίδευση, η ενταξιακή παιδαγωγική θεωρεί ότι ένα ενοποιημένο σύστημα μπορεί καλύτερα να εξυπηρετήσει το σύνολο της μαθητικής κοινότητας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α).

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004α), αυτή η ολιστική προσέγγιση δεν περιορίζεται μόνο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά επεκτείνεται και στους θεσμούς, την κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία. Η ενταξιακή παιδαγωγική αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που διαμορφώνει και επηρεάζεται από τις κοινωνικές σχέσεις, τις αξίες και τις πολιτικές της κοινότητας στην οποία λαμβάνει χώρα. Επομένως, η εφαρμογή της ενταξιακής παιδαγωγικής απαιτεί μια συνεργατική και διαπερατή

προσέγγιση, η οποία προωθεί την ένταξη και τη συμμετοχή όλων των μελών της κοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, παρά τα θετικά στοιχεία, τα αρνητικά βάρη έρχονται σχεδόν ισόποσα, με τους έντεκα συμμετέχοντες (11/12) να επισημαίνουν σημαντικά προβλήματα. Η χρονική πίεση και το άγχος είναι προεξάρχοντα αρνητικά στοιχεία, καθώς η αυστηρή δομή και οι χρονικοί περιορισμοί των προγραμμάτων αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν ταχύτατα τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Επίσης, το αυξημένο φορτίο εργασίας και η εμπλοκή σε γραφειοκρατικές διαδικασίες επηρεάζουν αρνητικά την ομαλότητα της καθημερινότητας. Τέλος, η δυσκολία εύρεσης απαραίτητων πόρων και η έλλειψη υποστήριξης αποδυναμώνουν την επιτυχία και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, αποτελώντας ένα επίσης σημαντικό εμπόδιο για την αποφυγή του αποκλεισμού. Ο Graham Room (1990) εισήγαγε μια ολοκληρωμένη και επικριτική άποψη για τον κοινωνικό αποκλεισμό, προσδιορίζοντάς τον ως μια κατάσταση που διακρίνεται από σημαντικές μειονεξίες σε διάφορους βασικούς τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής. Αυτές οι μειονεξίες περιλαμβάνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση, τις αναπτυξιακές δεξιότητες, τις οικονομικές πηγές και άλλους κρίσιμους πόρους που επηρεάζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία. Ο αποκλεισμός αυτός δεν είναι μόνο οικονομικός αλλά και κοινωνικός, διότι εμποδίζει τα άτομα να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους, να συνδεθούν με τους άλλους, και να συμμετάσχουν στις δημοκρατικές και κοινωνικές διαδικασίες της χώρας τους. Αυτό οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο απομόνωσης και μειωμένων ευκαιριών, ενισχύοντας την κοινωνική και οικονομική ανισότητα. Αντιμετωπίζοντας αυτό το ζήτημα, η κοινωνία και οι πολιτικοί φορείς καλούνται να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν πολιτικές που ενθαρρύνουν την κοινωνική ένταξη και την πρόσβαση σε όλους τους πόρους, ιδιαίτερα για τους πιο ευάλωτους. Μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, οικονομική στήριξη και κοινωνικές υπηρεσίες, είναι δυνατόν να επιδιώξουμε μια πιο δίκαιη και συμπεριληπτική κοινωνία, όπου ο κοινωνικός αποκλεισμός θα αντιμετωπίζεται στρατηγικά και αποτελεσματικά (Graham Room, 1990).

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν διάφορα εμπόδια και δυσκολίες κατά την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων, με την πίεση χρόνου να είναι το προεξάρχον. Τέσσερις νηπιαγωγοί του δείγματος (4/12) υπογράμμισαν ότι οι αυστηροί χρονικοί περιορισμοί επέβαλαν αυξημένη πίεση, εμποδίζοντας τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε θέματα που

ενδιέφεραν έντονα τα παιδιά. Ακόμη, το πλήθος των δραστηριοτήτων, το οποίο ενίσχυσε τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, συγκέντρωσε τρεις απαντήσεις (3/12) και επιβάρυνε την εκπαιδευτική διαδικασία. Η έλλειψη εξοπλισμού σημειώθηκε από δύο εκπαιδευτικούς (2/12) ως σημαντικό εμπόδιο, δυσκολεύοντας την ομαλή υλοποίηση των εργαστηριακών δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, μεμονωμένες απαντήσεις υπογράμμισαν την επιβάρυνση του προσωπικού χρόνου των εκπαιδευτικών και την ανάγκη για διαφοροποίηση του υλικού για να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών. Η γραφειοκρατία, επίσης, εντοπίστηκε ως εμπόδιο από ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών, καθώς περιόρισε τον διαθέσιμο χρόνο για την παιδαγωγική δουλειά.

Το γεγονός ότι κάποιои/ες συμμετέχοντες/ουσες εστιάζουν στη δυσκολία που συναντούν τα παιδιά με αναπηρία στο πρόγραμμα των δεξιοτήτων αναδεικνύει μια προσέγγιση της αναπηρίας ως «ασθένεια» ή «πάθηση», όπου η έμφαση δίνεται κυρίως στην παθολογική και διαγνωστική εικόνα της αναπηρίας (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999). Η εννοιολογική αυτή προσέγγιση από τους/τις νηπιαγωγούς φαίνεται να διαμορφώνεται από μια εκπαιδευτική πολιτική που επικεντρώνεται σε μια ελλειμματική αντίληψη της αναπηρίας και στην κατασκευή της έννοιας των «ειδικών αναγκών» (Ζώνιου – Σιδέρη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Η εκπαιδευτική πολιτική τείνει να διατηρεί την ιατροκατευθυνόμενη δομή της ειδικής αγωγής, να υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα των προτεινόμενων προγραμμάτων, και να μεταφέρει τις δυσκολίες της στους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία, αφού θεωρεί ότι αυτές δεν προέρχονται από το γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την αναγκαιότητα ύπαρξης των «κατάλληλων» ειδικών προγραμμάτων, όπως υπογράμμισε η πλειοψηφία του δείγματος στη μελέτη.

Ωστόσο, κανένας/καμία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δεν πρότεινε τη δημιουργία ενός νέου, ειδικά διαμορφωμένου προγράμματος για τα παιδιά με αναπηρία. Αυτό είναι σημαντικό, καθώς μια τέτοια κίνηση θα μπορούσε να στιγματίσει τα παιδιά και να οδηγήσει σε πρακτικές αποκλεισμού. Η ομόφωνη συμφωνία ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και ότι τα σχολεία οφείλουν να διασφαλίζουν την πρόσβαση στα προτεινόμενα προγράμματα από το Υπουργείο, καταδεικνύει την αναγκαιότητα προώθησης της ισότητας και της πλήρους συμμετοχής όλων των μαθητών στη ζωή του σχολείου (Ζώνιου – Σιδέρη, 2009).

#### **4.4. Ο ρόλος και η θέση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων**

Στο ζήτημα της αναγνώρισης και αξιοποίησης της διαφορετικότητας των παιδιών στα εργαστήρια δεξιοτήτων οι απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών διίστανται. Σύμφωνα με το δείγμα της έρευνας, υπάρχει μία ισορροπία στις απόψεις, με το ένα τρίτο να υποστηρίζει την αναγνώριση της διαφορετικότητας, ένα άλλο τρίτο να αναφέρει ότι αυτή η αναγνώριση γίνεται μόνο μετά από συγκεκριμένες προσαρμογές του εκπαιδευτικού, και το τελευταίο τρίτο να θεωρεί ότι δεν υπάρχει καμία τέτοια αναγνώριση. Συγκεκριμένα, οκτώ εκπαιδευτικοί (8/12) πιστεύουν ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων προωθούν την αξιοποίηση της διαφορετικότητας, είτε απευθείας είτε μέσω προσαρμογών. Παραδείγματα αναφέρουν ότι το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει τις δραστηριότητες ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης του, καθώς και τον ενθουσιασμό που παρουσιάζουν τα παιδιά για συγκεκριμένα θέματα, όπως τα ηφαίστεια, τα οποία ενδέχεται να μην καλύπτονται αρκετά λόγω χρονικών περιορισμών. Ωστόσο, η άλλη πλευρά, που αντιπροσωπεύει επίσης το ένα τρίτο του δείγματος, εκφράζει την άποψη ότι τα εργαστήρια δεν αναγνωρίζουν ουσιαστικά τη διαφορετικότητα. Σύμφωνα με αυτούς τους εκπαιδευτικούς, τα προτεινόμενα προγράμματα φαίνονται να απευθύνονται κυρίως σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης και να μην παρέχουν επαρκείς δυνατότητες για διαφοροποίηση ή ειδικές προσαρμογές, εκτός κι αν ο εκπαιδευτικός αναλάβει αυτοβούλως την προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Στην ερώτηση σχετικά με τις προτάσεις διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας της διδασκαλίας ή του τελικού αποτελέσματος στα εργαστήρια δεξιοτήτων, η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών φαίνεται σαφώς απογοητευτική. Ένας μικρός αριθμός, μόνο ένα άτομο (1/12), αναγνωρίζει την ύπαρξη κάποιων προτάσεων για διαφοροποίηση, χωρίς όμως να παρέχει συγκεκριμένη αιτιολόγηση ή λεπτομέρειες για την παρατήρησή του. Αντιθέτως, η πλειοψηφία του δείγματος (11/12) επισημαίνουν την πλήρη απουσία οποιασδήποτε επίσημης πρότασης για διαφοροποίηση από το ΙΕΠ, είτε σε επίπεδο περιεχομένου, είτε διδακτικής διαδικασίας, είτε αποτελέσματος. Εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ενώ τα προγράμματα δίνουν τη δυνατότητα διαφοροποίησης, αυτή βρίσκεται πλήρως στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού χωρίς συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές. Παρατηρείται ότι το υλικό των

προγραμμάτων είναι γενικό και δεν παρέχει ειδικές οδηγίες για προσαρμογές βάσει των αναγκών ειδικών κατηγοριών παιδιών ή ενός πιο εξατομικευμένου προγράμματος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι τα προγράμματα δεν παρέχουν πρακτικές συμβουλές για την ενσωμάτωση διαφοροποιημένων προσεγγίσεων, αφήνοντας τη διαχείριση της διδακτικής διαφοροποίησης ως πρόκληση για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς χωρίς στήριξη από το κεντρικά οργανωμένο πλαίσιο. Αυτή η κατάσταση καταδεικνύει μία σημαντική αδυναμία στην οργάνωση και παροχή των εργαστηρίων δεξιοτήτων, και εντείνει την ανάγκη για μια πιο διευρυμένη και ευέλικτη διδακτική προσέγγιση που να επιτρέπει την αξιοποίηση της ποικιλομορφίας στο σχολικό περιβάλλον.

Το υποστηρικτικό υλικό που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς συχνά έχει σχεδιαστεί με την έννοια να θεμελιώνεται σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, ορισμένο περιεχόμενο και ένα αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο για την εκπαιδευτική διαδικασία (Χρυσafiδης, 2003). Αυτός ο αυστηρός προσδιορισμός μπορεί να φέρει ένα αίσθημα ασφάλειας και καθοδήγησης στον εκπαιδευτικό, καθώς παρέχει μια σαφή διαδρομή και οδηγίες που πρέπει να ακολουθηθούν. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση μπορεί επίσης να περιορίσει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν το μάθημα βάσει των ατομικών ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών τους. Όπως επισημαίνει ο Τσάφος (2014), η έλλειψη ευελιξίας στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να αποτελέσει μια σοβαρή πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να καταλήξει στην αδυναμία ανάπτυξης δημιουργικών και προσωποποιημένων διδακτικών μεθόδων, περιορίζοντας τη δυνατότητα του/της εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών. Αυτός ο προγραμματισμός μπορεί να εξυπηρετεί θεωρητικά την ανάγκη για συνέπεια και σταθερότητα στη διδασκαλία, αλλά στην πράξη, συχνά αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στη δυναμική φύση της εκπαιδευτικής εμπειρίας όπου η προσαρμογή και η ανταπόκριση στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών είναι κρίσιμης σημασίας. Η ενσωμάτωση ενός πιο ευέλικτου πλαισίου, που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να είναι πιο δημιουργικοί και ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες της τάξης τους, μπορεί να αποτελέσει ένα βήμα προς την βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Η ανάγκη για διαφοροποίηση στα εργαστήρια δεξιοτήτων αντιμετωπίζεται ως σημαντικό θέμα από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (11/12), επισημαίνοντας την

ανάγκη για προσαρμογή των προγραμμάτων ώστε να εξυπηρετηθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες κάθε τάξης. Πολλοί εκπαιδευτικοί προχωρούν σε διαφοροποιήσεις, ανάλογα με τις χρονικές περιόδους και τις ουσιαστικές ανάγκες των μαθητών, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ευελιξίας στο διδακτικό σχεδιασμό. Ένα στοιχείο που αναφέρθηκε συχνά ήταν η ανάγκη για προσαρμογή στις διδακτικές προσεγγίσεις λόγω ιδιαίτερων κοινωνικών ή οικογενειακών περιστάσεων των μαθητών. Συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί (3/12) υποστήριξαν ότι οι αλλαγές στο πλαίσιο της τάξης τους ώθησαν σε σημαντικές διαφοροποιήσεις, απόδειξη της δυναμικής φύσης της διδασκαλίας. Ενδιαφέρον είναι ότι, εκτός από τις παιδαγωγικές προσαρμογές, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να αντιδράσουν και σε κοινωνικο-συναισθηματικά ζητήματα που επηρεάζουν τα παιδιά τους, όπως ο θάνατος στην οικογένεια ή τα διαζύγια, τα οποία δεν είναι απαραίτητα καλυμμένα από τα επίσημα προγράμματα. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί (2/12) επεσήμαναν ότι έκαναν προσαρμογές στις ηλικιακές ομάδες της τάξης τους, δείγμα του ότι ακόμα και η ηλικία μπορεί να απαιτήσει διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις. Η παρουσία παιδιών με αυτισμό ή άλλες αναπτυξιακές διαφορές οδηγεί σε επιπλέον προσαρμογές, αποδεικνύοντας την ανάγκη για πιο ευέλικτα εκπαιδευτικά σχήματα. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός (1/12) δήλωσε ότι δεν αντιμετώπισε την ανάγκη για ειδικές διαφοροποιήσεις, δείγμα της διακύμανσης στις απόψεις και τις εμπειρίες των διδασκόντων. Αυτό υποδηλώνει ότι η διδακτική εμπειρία μπορεί να διαφέρει σημαντικά ανάλογα με την ατομική προσέγγιση και το παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται ο κάθε εκπαιδευτικός.

Το υλικό των εργαστηρίων δεξιοτήτων δεν προσφέρει αρκετή δυνατότητα διαφοροποίησης βάσει της μαθησιακής ετοιμότητας όλων των νηπίων μιας τάξης. Η μάθηση θα έπρεπε να είναι προσβάσιμη σε όλους χωρίς διακρίσεις. Κατά συνέπεια, θα ήταν σκόπιμο το Υπουργείο Παιδείας να παρέχει έναν οδηγό με κατευθυντήριες γραμμές που θα εξασφαλίζουν την απαραίτητη ελευθερία και ευελιξία στους εκπαιδευτικούς, παράλληλα δε και μια τυποποίηση για τη διασφάλιση ενός ικανοποιητικού επιπέδου ποιότητας στην εφαρμογή της διαφοροποίησης. Όπως επισημαίνει ο Φραγκουδάκης (1985), αναλύοντας τις ιδέες του Μπουρντιέ, το Αναλυτικό Πρόγραμμα λειτουργεί ως μέσο αποκλεισμού, καθώς αντανάκλα το πολιτιστικό κεφάλαιο των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων που επικρατούν στην κοινωνία. Το πρόγραμμα επιβάλλει κανονιστικά πρότυπα που υποστηρίζουν την ιδεολογία και τις αξίες της επικρατούσας κοινωνικής δομής, διαιώνίζοντας έτσι την

ιεραρχία και τις ανισότητες (Ζώνιου – Σιδέρη, 2009). Το ίδιο ισχύει και για το πρόγραμμα των εργαστηρίων δεξιοτήτων, όπου επιλεγμένα θέματα και πρακτικές επικρατούν, ενώ άλλες προσεγγίσεις, όπως η εμβάθυνση στη διαφορετικότητα, παραμερίζονται. Αυτή η επιλογή ενισχύει τις σχέσεις εξουσίας και διαιώνίζει την ιεραρχία στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως επισημαίνουν οι Barnes, Oliver & Barton (2014) και ο Armstrong (2004). Τέλος, παρά τις προθέσεις για διαθεματική προσέγγιση και την ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων, τα εργαστήρια δεξιοτήτων περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών, αφού όλοι οι στόχοι πρέπει να επιτευχθούν με τον ίδιο τρόπο για όλους τους μαθητές. Αυτό καθιστά δυσχερή την εφαρμογή μιας προσέγγισης που θα ανταποκρίνεται πραγματικά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας, όπως καταγγέλλει η Καραγιάννη (2009).

Η αξιολόγηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων και των παιδιών που συμμετείχαν πραγματοποιήθηκε με διάφορους τρόπους, ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις διαθέσιμες μεθόδους των εκπαιδευτικών. Το πιο συχνό εργαλείο αξιολόγησης που αναφέρθηκε ήταν η χρήση φύλλων εργασίας, με ένα τρίτο των συμμετεχόντων να τα χρησιμοποιεί. Αυτή η μέθοδος προσφέρει μια συγκεκριμένη ανάδραση στις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών καθώς και έναν άμεσο τρόπο για να καταγραφεί η πρόοδός τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η χρήση τροποποιημένων ερωτηματολογίων του ΙΕΠ (3/12), καθώς αντικατοπτρίζει την προσπάθεια να καταστούν τα εργαλεία αξιολόγησης πιο προσιτά στις ιδιαιτερότητες κάθε τάξης. Τα ερωτηματολόγια αυτά προσαρμόζονται ώστε να είναι πιο κατανοητά για τους μαθητές, είτε μέσω οπτικοποίησης είτε μέσω απλοποίησης των ερωτήσεων. Η χρήση ερωτηματολογίων με κλίμακα Likert, αν και σπάνια, αποτελεί μία σταθερά δημοφιλή μέθοδο για την αξιολόγηση απόψεων και στάσεων σε πιο δομημένη μορφή. Επίσης, η προσέγγιση της παιγνιώδους αξιολόγησης που αναφέρεται αποτελεί μια πρωτοποριακή προσπάθεια να καταστεί η αξιολόγηση λιγότερο επίσημη και πιο ελκυστική για τα παιδιά, βοηθώντας τους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους χωρίς πίεση. Οι συνεντεύξεις και οι ομαδικές συζητήσεις, είτε μεταξύ των εκπαιδευτικών είτε με τα παιδιά, αναδεικνύουν την αξία της αμφίδρομης επικοινωνίας στην αξιολογική διαδικασία, καθιστώντας την περισσότερο προσωπική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε μαθητή. Τέλος, η χρήση ζωγραφικής ως μέσο αξιολόγησης υπογραμμίζει την ευρύτερη τάση για πιο δημιουργικές και εκφραστικές μορφές αξιολόγησης,

καταδεικνύοντας την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν τις τέχνες στη διδακτική πράξη.

Ακόμα, εξετάστηκε η ισότιμη και ενεργή συμμετοχή των παιδιών στα εργαστήρια δεξιοτήτων, καταγράφοντας μια ποικιλία απόψεων από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς. Παρόλο που τα αποτελέσματα φαίνεται να διαφοροποιούνται, μια σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι έχουν προσπαθήσει να διασφαλίσουν την ισότιμη και ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών. Τρία άτομα του συνολικού δείγματος (3/12) πιστεύουν ότι όλα τα παιδιά συμμετείχαν ισότιμα και ενεργά, χωρίς να δώσουν περαιτέρω πληροφορίες για τις δράσεις ή τα στοιχεία που συνέβαλαν σε αυτό το αποτέλεσμα. Ένας εκπαιδευτικός έθεσε τη συνεργασία ως βασική προϋπόθεση για την ενεργή συμμετοχή, ενώ ένας άλλος τόνισε την ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που τους ενδιέφεραν περισσότερο. Ωστόσο, αναφέρθηκαν και περιπτώσεις όπου ήταν απαραίτητες διαφοροποιήσεις στις δραστηριότητες για να επιτευχθεί ενεργή συμμετοχή, ιδίως σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών ή σημαντικές διαφορές στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών. Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την απουσία ισότιμης και ενεργής συμμετοχής λόγω διαφορετικών ενδιαφερόντων των μαθητών ή επειδή το πρόγραμμα ήταν περισσότερο στοχευμένο σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω προσαρμογές και εξατομικευμένες προσεγγίσεις ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να εμπλακούν πλήρως και ισότιμα στις προτεινόμενες δραστηριότητες. Η ευαισθητοποίηση για τις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού, καθώς και η δημιουργία ενός πιο υποστηρικτικού και προσβάσιμου περιβάλλοντος διδασκαλίας, είναι κρίσιμα στοιχεία για τη βελτίωση της ισότιμης και ενεργής συμμετοχής στις εκπαιδευτικές δράσεις.

Η τάση προς την απλοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας που επικρατεί στα εργαστήρια δεξιοτήτων αναδεικνύει μια ανησυχητική τάση προς κλινικές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση της αναπηρίας, που επηρεάζουν ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον (Scott, 1998; Κομιανού & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2008). Αντίθετα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να υιοθετούν πρακτικές διαφοροποίησης, όπως αναλύεται από την Ζώνιου – Σιδέρη (2012), που δεν αφορούν μόνο τα παιδιά με αναπηρία αλλά αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης παιδαγωγικής στρατηγικής, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών. Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία μετατρέπεται από μια απλή ποσοτική τακτική σε μια ποιοτική,

παιδοκεντρική διαδικασία που διαρκεί και εξελίσσεται, όπως περιγράφει ο Tomlinson (2001). Αυτή η ευέλικτη προσέγγιση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εκμεταλλεύονται την ιδιαιτερότητα και τις δυνατότητες όλων των μαθητών, εγγυώμενοι έτσι την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που απαιτείται για μια πραγματικά ενταξιακή παιδεία. Ωστόσο, αυτό απαιτεί ειδικευμένες γνώσεις που μπορεί να μην είναι διαθέσιμες σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προσαρμόζουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο των εργαστηρίων δεξιοτήτων ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Κατά την έρευνα των Claxton και συνεργατών (2016), αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί συναντούν συχνά προκλήσεις στην ανάπτυξη και την εφαρμογή τέτοιων δεξιοτήτων, κάτι που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση και υποστήριξη στον τομέα αυτό.

Ακόμα, τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν διάφορες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν για την εξασφάλιση ισότιμης συμμετοχής στα εργαστήρια δεξιοτήτων. Τρεις εκπαιδευτικοί (3/12) αναφέρουν ότι η κύρια πρόκληση είναι η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ενδιαφέρουσας και ελκυστικής παρουσίας των δραστηριοτήτων. Δύο εκπαιδευτικοί (2/12) τονίζουν την ανάγκη για διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων ως κρίσιμο στοιχείο για την εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής, αναγνωρίζοντας ότι τα πρότυπα προγράμματα ίσως δεν είναι πάντα κατάλληλα για κάθε μαθητή. Επίσης, άλλοι δύο νηπιαγωγοί (2/12), αναφέρουν την απουσία εκπαιδευτικής υποστήριξης στα σχολεία ως σημαντική πρόκληση, όπου οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη για περισσότερο ειδικευμένο προσωπικό για να βοηθήσει στην ένταξη και την πλήρη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ένας εκπαιδευτικός (1/12) τονίζει την πρόκληση της αξιολόγησης, υποδεικνύοντας την ανεπαρκή προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης για νήπια, καθώς και την ανάγκη για ανάπτυξη κατάλληλου υλικού που να ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις και τις ανάγκες όλων των μαθητών. Ολοκληρώνοντας, μία τελευταία πρόκληση που αναφέρεται αφορά τη διάχυση των αποτελεσμάτων, με τον εκπαιδευτικό να τονίζει τη σημασία της καλής διαχείρισης της πληροφορίας για να διασφαλιστεί ότι οι μαθησιακές εμπειρίες είναι αποτελεσματικές και ισότιμα κατανοητές σε όλη την τάξη.

Σύμφωνα με τον Μπουρντιέ (Φραγκουδάκη, 1985), το Αναλυτικό Πρόγραμμα ενεργεί ως μηχανισμός αποκλεισμού, εκφράζοντας και υπηρετώντας το πολιτισμικό κεφάλαιο

των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, το οποίο επιβάλλει τις αξίες και τις στάσεις που ευνοούν την «επιτυχία» των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Μπουρντιέ τονίζει ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα καθοδηγείται από τις κανονιστικές αρχές του κυρίαρχου πολιτισμού, της επικρατούσας ιδεολογίας και των αξιών που χαρακτηρίζουν την ελληνική κοινωνία, στοχεύοντας στον έλεγχο και τη διαμόρφωση της γνώσης, αναπαράγοντας έτσι τους κοινωνικούς θεσμούς (Ζώνιου – Σιδέρη, 2009).

Σε αντίστοιχο μοντέλο λειτουργεί και το πρόγραμμα των εργαστηρίων δεξιοτήτων, το οποίο επιλέγει θέματα που αντικατοπτρίζουν συγκεκριμένα νοήματα και πρακτικές, ενώ ταυτόχρονα αποκλείει περιεχόμενο που θα μπορούσε να προάγει την εμβάθυνση στη διαφορετικότητα. Αυτή η διαδικασία διατηρεί τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας, ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες και συντηρεί την ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (Barnes, Oliver & Barton, 2014; Armstrong, 2004). Επομένως, καθώς ο εκπαιδευτικός θεσμός αποκλείει ό,τι αποκλείει και ο κυρίαρχος πολιτισμός—δηλαδή, διαφορετικούς πολιτισμούς, κατώτερες κοινωνικές τάξεις, εθνικές και γλωσσικές μειονότητες, και άτομα με αναπηρία—το πρόγραμμα των εργαστηρίων δεξιοτήτων ενισχύει την αναπαραγωγή των αξιών και των στόχων της επικρατούσας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων έχουν ως στόχο να αναπτύξουν κάποιες θεμελιώδεις δεξιότητες μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Παρ' όλα αυτά, η Καραγιάννη (2009) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν περιορισμούς στην αυτόνομη λειτουργία τους, καθώς αναμένεται να επιτύχουν ομοιογενείς στόχους με ενιαίο προκαθορισμένο τρόπο. Αυτό καθιστά αναγκαίο τον προβληματισμό για τον βαθμό ελευθερίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας, βάσει των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προβούν σε προσαρμογές και διαφοροποιήσεις του προγράμματος διδασκαλίας, χωρίς να λαμβάνουν σαφή καθοδήγηση ή υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με το πώς να υλοποιήσουν αυτές τις αλλαγές. Οι υπάρχουσες οδηγίες προτρέπουν στην ένταξη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ίση συμμετοχή τους. Ωστόσο, η ισότιμη προσέγγιση παραμένει θεωρητική, καθώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένα μέτρα ή πολιτικές που να καθοδηγούν πρακτικά τη διαδικασία διαφοροποίησης, αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν μόνοι τους τις προκλήσεις που εγείρονται.

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων, όπως αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι, εφαρμόζονται με στοχευμένο τρόπο, χωρίς όμως να προσφέρουν βιώσιμα αποτελέσματα μακροπρόθεσμα. Ο Ainscow (2005) υποστηρίζει ότι η ένταξη δεν είναι στιγμιαία διαδικασία, αλλά μια συνεχής πορεία. Αυτή η προσέγγιση βρίσκει αντίκρισμα στα εργαστήρια δεξιοτήτων, όπου η ανάγκη για συνεχή ενταξιακή ανάπτυξη κρίνεται ουσιαστική. Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες επισημαίνουν την αναγκαιότητα αλλαγής στην εκπαιδευτική πολιτική για την ενίσχυση της ενταξιακής διαδικασίας. Υπογραμμίζουν τη σημασία της δημιουργίας ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου που να είναι ανοικτό σε όλους τους μαθητές και της ανάγκης για ένα ευέλικτο πρόγραμμα εργαστηρίων δεξιοτήτων που θα ανταποκρίνεται στις διάφορες ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, τονίζεται η σημασία της υπέρβασης του παραδοσιακού ρόλου των εκπαιδευτικών και της υιοθέτησης πιο ευέλικτων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Η Ντεροπούλου – Ντέρου (2004) επισημαίνει πως για την επιτυχημένη εφαρμογή της ένταξης απαιτούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις: μικρός αριθμός μαθητών ανά τάξη, παρουσία ενός δεύτερου ειδικού εκπαιδευτικού, ανάλογη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, ενίσχυση της συνεργασίας με διεπιστημονικές ομάδες, κατάλληλη κτιριακή υποδομή, προσαρμογή του διδακτικού υλικού και διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την έρευνα των Ghafar et al. (2022), οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση ενός ανοιχτού για όλους περιβάλλοντος στην τάξη, καθώς είναι υπεύθυνοι να εξασφαλίσουν ότι κάθε μαθητής αισθάνεται αποδεκτός και ότι αναγνωρίζεται η αξία του. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται η καλλιέργεια μιας κουλτούρας αποδοχής, η χρήση κατανοητής γλώσσας για όλους και η εμπνευσμένη ενσυναίσθηση. Η ανάλυση και κατανόηση των μοναδικών αναγκών των μαθητών είναι ουσιαστική, και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να διαπιστώνουν τυχόν ειδικές απαιτήσεις, όπως δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφορικά ζητήματα. Ακολουθώντας αυτή τη διαπίστωση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις και το εκπαιδευτικό υλικό σε αυτά τα πρότυπα. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχή ένταξη και συνεκπαίδευση όλων των μαθητών. Η μετατροπή των διδακτικών μεθόδων είναι αναγκαία ώστε να καλύπτονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες ενός ποικίλου φάσματος μαθητών. Μπορεί να απαιτηθούν τροποποιήσεις στα μαθησιακά σχέδια, καινοτόμες μέθοδοι αξιολόγησης, ή ενίσχυση με πρόσθετες υποστηρίξεις. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν

στρεσογόνες καταστάσεις και προκλήσεις, όπως η διατήρηση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών και η αντιμετώπιση θεμάτων που προκύπτουν από την υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική. Συχνά αναφέρουν ελλείψεις σε προσωπικό, υψηλό αριθμό μαθητών ανά τάξη, και ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές, όπου η κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη από τις κρατικές αρχές κρίνεται επιτακτική για την επίλυση αυτών των προβλημάτων.

Η έννοια της ένταξης στην εκπαιδευτική πολιτική, όπως εξηγεί η Ζώνιου – Σιδέρη (2012), αποσκοπεί στην παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό, επιδιώκοντας να ενσωματώσει κάθε μαθητή, χωρίς κανέναν να μένει έξω από το σχολικό περιβάλλον. Παρ' όλα αυτά, ορισμένες διατυπώσεις από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και το Υπουργείο Παιδείας δημιουργούν αμφισημίες σχετικά με το ποιους περιλαμβάνει η ένταξη. Για παράδειγμα, η συγκεκριμένη προβληματιστική ερώτηση «Εάν έχω αναπηρία, τι κάνω;» και η απάντηση «Αναλαμβάνει η ειδική εκπαίδευση» ενδέχεται να αντικατοπτρίζουν μια προσέγγιση που ριζώνει την αναπηρία ως προσωπικό «πρόβλημα». Αυτή η προσέγγιση έχει ρίζες στο λεγόμενο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, όπως αναφέρει ο Oliver (1990). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η αναπηρία εντοπίζεται ως ένα «πρόβλημα» που βρίσκεται εντός του ατόμου και χαρακτηρίζεται από λειτουργικούς περιορισμούς ή ψυχολογικά ελλείματα. Αυτή η οπτική θεωρεί την αναπηρία ως κάτι που πρέπει να «θεραπευτεί» ή να «διορθωθεί» μέσω ιατρικών παρεμβάσεων, παραβλέποντας τις κοινωνικές διαστάσεις που συμβάλλουν στην αποκλειστικότητα ή τις διακρίσεις εναντίον ατόμων με αναπηρία.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που επικεντρώνονται στη διαφοροποίηση και στην παροχή διαφόρων προγραμμάτων, όπως τα εργαστήρια δεξιοτήτων, αν και έχουν τις καλύτερες προθέσεις, συχνά δεν καταφέρνουν να επιφέρουν σημαντικές μεταβολές στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Αυτό οφείλεται κυρίως στην έλλειψη μιας ολιστικής αλλαγής στη φιλοσοφία του σχολείου προς την αποδοχή της ποικιλομορφίας και την προσαρμογή του συστήματος για να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες όλων των μαθητών. Πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που θα στοχεύουν στην ένταξη και την ισότητα, μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση των αλλαγών αυτών.

Η ενταξιακή εκπαίδευση, ως κεντρική προτεραιότητα, προάγει την αντίληψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι προσβάσιμη και προσαρμοσμένη σε κάθε μαθητή,

ανεξαρτήτως των ιδιοτήτων του. Ταυτόχρονα, αυτή η προσέγγιση αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, τη δημιουργία φιλόξενων σχολικών κοινοτήτων και την οικοδόμηση μιας κοινωνίας ανοιχτής σε όλους. Στόχος δεν είναι μόνο η ένταξη, αλλά η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου η εκπαίδευση λειτουργεί ως δυναμικό εργαλείο για την αλλαγή των κοινωνικών προτύπων, όπως τονίζει η Ζώνιου – Σιδέρη (2000). Εναλλακτικά, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας προσφέρει μια διαφορετική προοπτική, βλέποντας την αναπηρία ως κοινωνική κατάσταση που δεν έχει θεραπεία αλλά απαιτεί προσαρμογές και αλλαγές στο περιβάλλον και την κοινωνία για την πλήρη ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Σύμφωνα με τη Rioux (1996), πολλά άτομα με αναπηρία αντιλαμβάνονται την επιβολή ιατρικών παρεμβάσεων ως καταπιεστική ή ακατάλληλη, επιθυμώντας αντ' αυτού μια προσέγγιση ένταξης που τους αντιμετωπίζει ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας, που μπορούν να δρουν και να προσφέρουν εξίσου.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> Συμπεράσματα

### 5.1. Τα συμπεράσματα της έρευνας

Η θεωρητική και εμπειρική ανάλυση των εργαστηρίων δεξιοτήτων αποκαλύπτει κάποια κοινά ευρήματα που επιβεβαιώνονται από προηγούμενες έρευνες. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, οι παρατηρήσεις των Wellman et al. (2011), ότι τα παιδιά από την ηλικία του νηπιαγωγείου αρχίζουν να κατανοούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων, επιβεβαιώνονται. Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίσουν δεξιότητες, όπως η εμπάθεια και η κατανόηση των προθέσεων των άλλων, έννοιες που αναδεικνύονται μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων (Αστέρη, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο αυτό, καλούνται να διαμορφώσουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να εντάσσουν τα παιδιά σε μια δομημένη διαδικασία σκέψης. Η τυποποίηση των διαδικασιών εντός των εργαστηρίων δεξιοτήτων επιδιώκει να καθοδηγήσει τα παιδιά στην ανάπτυξη και εξέλιξη συγκεκριμένων συμπεριφορικών προτύπων και νοητικών δεξιοτήτων, προσφέροντάς τους ευκαιρίες για συνειδητοποίηση και ανταπόκριση στο κοινωνικό τους περιβάλλον, όπως καταδεικνύεται και από τις ερευνητικές δουλειές των Ritchhart et al. (2001). Οι δράσεις αυτών των εργαστηρίων είναι σχεδιασμένες με τρόπο που, όχι μόνο ενισχύει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες αλλά και προωθεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο, στην πράξη, τα εργαστήρια αυτά δεν φαίνεται να επιτυγχάνουν πλήρως τους σκοπούς για τους οποίους δημιουργήθηκαν.

Αρχικά, παρ'όλο που υπάρχει ευρεία αποδοχή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο επίπεδο του νηπιαγωγείου, διαπιστώνεται ένα σημαντικό κενό στην κατανόηση και εφαρμογή των μεθόδων που προτείνει το ΙΕΠ για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων, παρά την θετική τους πρόθεση, δεν φαίνεται να προσφέρουν ουσιαστικές βελτιώσεις στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η ανάλυση των εργαστηρίων δεξιοτήτων αποκαλύπτει μια σειρά από σοβαρές ελλείψεις που υπονομεύουν την υποτιθέμενη συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επίκληση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση και η κατανόηση των προθέσεων των άλλων (Wellman et al., 2011; Αστέρη, 2021), παραμένει επιφανειακή και αποσπασματική, αφού το πρόγραμμα δεν παρέχει τα αναγκαία μέσα, ώστε να

διασφαλίσει την καθολική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των αναγκών τους.

Αν και τα εργαστήρια δεξιοτήτων αναγνωρίζονται για την σημαντική τους συνεισφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε προσχολική ηλικία, όπως υποστηρίζεται από τον Diakiw (2016) για τις θετικές μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τους, το πρόγραμμα αντιμετωπίζει πρακτικές δυσκολίες στην εφαρμογή του. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν πως το πρόγραμμα δεν προσαρμόζεται επαρκώς στο επίπεδο του νηπιαγωγείου και απαιτείται εκ βάθρων αναθεώρηση για να γίνει πιο αποδοτικό (Valchevam, 2018). Επιπλέον, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην πρακτική εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων αναδεικνύουν ένα κρίσιμο ζήτημα (ΙΕΠ, 2020).

Ένα επιπλέον αρνητικό στοιχείο αποτελεί η έλλειψη ομοιογένειας στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν τις δραστηριότητες των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαφορετική αντίληψη για την έννοια της δεξιότητας, πράγμα το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Watts & Watts, 2009; Rao, 2012). Κάθε εκπαιδευτικός εφαρμόζει μοναδικές μεθόδους διδασκαλίας για να μεταφέρει τους ίδιους εκπαιδευτικούς στόχους, γεγονός που επισημαίνεται από την Valchevam (2018). Η ίδια (2018) τονίζει την ανάγκη για διαμόρφωση ενός προσαρμοσμένου γλωσσικού και επικοινωνιακού πλαισίου που να ανταποκρίνεται στις αναπτυσσόμενες ικανότητες των παιδιών.

Επίσης σπουδαίο ζήτημα για την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί και η ενταξιακή διάσταση των εργαστηρίων, καθώς αποσκοπεί στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος το οποίο να ενσωματώνει και να στηρίζει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των αναγκών τους. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτής της διάστασης δεν είναι πάντα εφικτή σε πρακτικό επίπεδο. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων, παρά την πρόθεσή τους να προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα, συχνά δεν καταφέρνουν να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών, διότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν γραφειοκρατικά εμπόδια και περιορισμούς. Η υπερβολική τυποποίηση και η έλλειψη παιδαγωγικής υποστήριξης στο σχεδιασμό τους, ακυρώνει στην πράξη τους στόχους που έχουν τεθεί.

Ο τρόπος με τον οποίο υλοποιούνται τα εργαστήρια πολλές φορές καθιστά αδύνατη την επιτυχή εφαρμογή των προτεινόμενων παιδαγωγικών αρχών. Η γραφειοκρατική

φύση των διαδικασιών, χωρίς την απαραίτητη καθοδήγηση και υποστήριξη από παιδαγωγικής πλευράς, περιορίζει τις δυνατότητες διαφοροποίησης, τις οποίες απαιτεί η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. Όταν οι δραστηριότητες των εργαστηρίων παραμένουν αυστηρά καθορισμένες και περιορίζουν την ελευθερία των εκπαιδευτικών και των μαθητών να ακολουθήσουν δικούς τους τρόπους σκέψης και δράσης, χάνεται η ουσία της καλλιέργειας δεξιοτήτων, όπως η δημιουργική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων. Οι σαφείς και περιοριστικές οδηγίες οδηγούν σε έναν μηχανιστικό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος δεν προάγει την αυθεντική μάθηση και σκέψη, περιορίζοντας τα περιθώρια διαφοροποίησης και εφαρμογής των μαθησιακών αναγκών του κάθε παιδιού.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα αρνητικά τους χαρακτηριστικά κυριαρχούν και τα προβλήματα που δημιουργούνται δεν επιλύονται, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν χρονικούς περιορισμούς, αυξημένο φόρτο εργασίας, καθώς και διοικητικό. Όμως, παρ' όλο που τα προβλήματα αυτά αναγνωρίζονται από το ΙΕΠ, η έλλειψη ξεκάθαρων κατευθυντήριων γραμμών ή λύσεων από το Υπουργείο Παιδείας δυσχεραίνει την επίτευξη ουσιαστικών βελτιώσεων, επηρεάζοντας τη συνολική ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα, με τους εκπαιδευτικούς να μάχονται με ανεπαρκή διδασκαλία και υπερβολικό διοικητικό φόρτο.

Το σημαντικότερο, ωστόσο, είναι ότι το πρόγραμμα των εργαστηρίων δεξιοτήτων δεν ενσωματώνει τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές αυτές πολιτικές που επικεντρώνονται στη διαφοροποίηση και την παροχή διαφόρων προγραμμάτων, αν και έχουν τις καλύτερες προθέσεις, συχνά δεν καταφέρνουν να επιφέρουν σημαντικές μεταβολές στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Αυτό οφείλεται κυρίως στην έλλειψη μιας ολιστικής αλλαγής στη φιλοσοφία του σχολείου, προς την αποδοχή της ποικιλομορφίας και την προσαρμογή του συστήματος για να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Μέχρι σήμερα, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα συνεχίζει να διατηρεί συστήματα περιορισμού και αποκλεισμού, παρά τις διεθνείς τάσεις και προσεγγίσεις που προωθούν την ένταξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των διαφορών τους. Αυτή η περιορισμένη προσέγγιση δεν φαίνεται να υποστηρίζει την εφαρμογή ενταξιακών μοντέλων εκπαίδευσης, τα οποία βασίζονται στην αρχή της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Η πολιτισμική ευαισθητοποίηση, ως θεμελιώδης αρχή,

αναγνωρίζει τη σημασία της αποδοχής και της αναγνώρισης των διαφορετικών πολιτισμικών, κοινωνικών και προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών, και προάγει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα. Αντίθετα, τα τρέχοντα εκπαιδευτικά συστήματα, λόγω των περιοριστικών πρακτικών και των ελλείψεων στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ποικιλόμορφες ανάγκες των μαθητών, ενισχύουν την κοινωνική ανισότητα και τον αποκλεισμό. Η ενταξιακή εκπαίδευση, που στηρίζεται στην ευαισθητοποίηση και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος, θα μπορούσε να αποτελέσει το μέσο για την προώθηση μιας κοινής διεκδίκησης κοινωνικής δικαιοσύνης, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και μειώνοντας τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολικό περιβάλλον (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτό, απαιτούνται ριζικές μεταρρυθμίσεις, που να ξεκινούν από τη διάρθρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και να επεκτείνονται σε όλους τους τομείς της σχολικής πρακτικής, προκειμένου να καταστεί η εκπαίδευση πραγματικά περιεκτική και προσβάσιμη για όλους.

Βέβαια, νηπιαγωγοί που έχουν ήδη υιοθετήσει τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στις τάξεις τους, προσεγγίζουν την υλοποίηση των εργαστηρίων με έναν πιο ευέλικτο και προσαρμοστικό τρόπο. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την ανάγκη για ευελιξία και προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών τους, και προσπαθούν να προσφέρουν την κατάλληλη υποστήριξη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων με τρόπο που να ενισχύει τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων. Ωστόσο, ακόμη και αυτοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις, καθώς η τυποποίηση του προγράμματος και η έλλειψη της κατάλληλης υποστήριξης τους περιορίζει στο βαθμό που μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους.

Προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή των εργαστηρίων είναι μια θεμελιώδης αλλαγή στην παιδαγωγική σκέψη, η οποία να αναγνωρίζει τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ανάπτυξης του κάθε μαθητή στο δικό του ρυθμό. Η αλλαγή αυτή δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από μία μικρής χρονικής διάρκειας ασύγχρονης επιμόρφωσης, η οποία μάλιστα δεν παρέχει επαρκή χρόνο για να δημιουργηθεί η αναγκαία κουλτούρα μάθησης και αλλαγής νοοτροπίας στους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, απαιτείται μια συστηματική, διαρκής και ενδεδειγμένη διαδικασία επιμόρφωσης, η οποία θα υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη

νέων διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Με λίγα λόγια, η αναγκαιότητα για διαφοροποιήσεις και προσαρμογές του προγράμματος προς όφελος της ισότιμης και χωρίς διακρίσεις συμμετοχής των παιδιών είναι επιτακτική. Το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να προβεί σε ενέργειες που θα διασφαλίσουν ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων θα είναι βιώσιμα, χρήσιμα και αποτελεσματικά, μετατρέποντας τις θεωρητικές κατευθύνσεις σε πρακτικές εφαρμογές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των νηπίων και των εκπαιδευτικών τους.

Πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που θα στοχεύουν στην ένταξη και την ισότητα, μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση των αλλαγών αυτών. Η ενταξιακή εκπαίδευση, ως κεντρική προτεραιότητα, προάγει την αντίληψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι προσβάσιμη και προσαρμοσμένη σε κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως των ιδιοσυμπεριφορών του. Ταυτόχρονα, αυτή η προσέγγιση αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, τη δημιουργία φιλόξενων σχολικών κοινοτήτων και την οικοδόμηση μιας κοινωνίας ανοιχτής σε όλους. Στόχος δεν είναι μόνο η ένταξη ως φυσική παρουσία, αλλά η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου η εκπαίδευση λειτουργεί ως δυναμικό εργαλείο για την αλλαγή των κοινωνικών προτύπων, όπως τονίζει η Ζώνιου – Σιδέρη (2000).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων, αντί να βελτιώσουν την ενταξιακή εκπαίδευση, τείνουν να λειτουργούν ως ένα γραφειοκρατικό και ανεπαρκές παιδαγωγικό εργαλείο που δεν πληροί τις απαιτήσεις που είναι εγγενείς στη σύγχρονη παιδαγωγική. Χωρίς μια ενδελεχή αναμόρφωση για τη δημιουργία παιδαγωγικής, η οποία στην πραγματικότητα εμφανίζει έναν πραγματικά περιεκτικό χαρακτήρα, μπορεί εύκολα να γίνει μια ακόμη αποτυχημένη προσπάθεια για ενταξιακή εκπαίδευση. Επομένως, η επιτυχής εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων απαιτεί μια συνολική προσέγγιση που να συνδυάζει την ενταξιακή εκπαίδευση, την ευελιξία στη διδασκαλία και τη συνεχιζόμενη υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Μόνο τότε θα είναι δυνατό να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτουν αυτά τα εργαστήρια και να διασφαλιστεί η ουσιαστική ανάπτυξη των δεξιοτήτων όλων των μαθητών.

## **5.2. Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα εργασία χαρακτηρίζεται από ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, πρόκειται για ποιοτική και όχι ποσοτική έρευνα, γεγονός που συνεπάγεται ότι τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν ή να αναχθούν σε μεγαλύτερο δείγμα αντιπροσωπεύοντας συνολικές απόψεις των εκπαιδευτικών.

Απαιτείται χρήση διαφορετικής μεθόδου για να προκύψουν γενικευμένα συμπεράσματα. Ακόμη, η εξέταση του ζητήματος σε τόσο πρώιμο στάδιο, μόλις δύο έτη μετά την εφαρμογή του στο σύνολο των ελληνικών σχολείων, περιλαμβάνει περιορισμούς έλλειψης ανατροφοδότησης και διόρθωσης τυχόν ελλείψεων και κενών.

## **5.3. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις**

Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η διεξαγωγή συνεντεύξεων με φορείς του Υπουργείου και του ΙΕΠ για την αποτύπωση της δικής τους άποψης για τον αντίκτυπο, τον ενταξιακό προσανατολισμό και τα αποτελέσματα της εφαρμογής των εργαστηρίων δεξιοτήτων.

Μια άλλη πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου σε αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών νηπιαγωγείων με την εξέταση αντίστοιχης θεματικής, ώστε τα συμπεράσματα να μπορούν να γενικευτούν. Τέλος, η ανάλυση του περιεχομένου των προτεινόμενων προς υλοποίηση προγραμμάτων εργαστηρίων δεξιοτήτων θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τη διερεύνηση του ενταξιακού τους προσανατολισμού.

## Βιβλιογραφία

- Αστέρη, Θ. (2021). Επιμορφωτικό – υποστηρικτικό υλικό Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064). ΙΕΠ. Διαθέσιμο από: <http://users.sch.gr/hgoutsos/files/dejiotites/eisagogi.pdf>.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γραμματικού, Σ.Κ. (2016). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου: Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1, 152 – 162.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004<sup>α</sup>). *Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι χρόνων*. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2009). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές*. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2009). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Α΄. Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2012). (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α-Α. (Επιμ.) (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το δημοτικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2012). *Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης*. Στο: Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. & Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.) (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Καραγιάννη, Π., Παπασταυρινίδου, Γ., & Σπανδάγου, Η. (2004). *Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα*. Στο

- A. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 189-199). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΙΕΠ (2020α). Εργαστήρια δεξιοτήτων: Πρόσκληση υποβολής εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή/ και εκπαιδευτικού υλικού. ΙΕΠ. Διαθέσιμο από: [http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/2019-2020/prosklisi\\_26\\_02\\_2020\\_1.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/2019-2020/prosklisi_26_02_2020_1.pdf).
- ΙΕΠ (2020β). Ενδιάμεση έκθεση παρακολούθησης (31 Αυγούστου – 30 Νοεμβρίου 2020). ΙΕΠ, Γραφείο Επιστημονικών Μονάδων Α΄ κύκλου «Πλατφόρμα 21, Εργαστήρια Δεξιοτήτων». Διαθέσιμο από: [http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/2020-2021/ergastiria\\_endiamesi\\_ekthesi\\_24\\_12\\_2020.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/2020-2021/ergastiria_endiamesi_ekthesi_24_12_2020.pdf).
- ΙΕΠ (2021). Επιμορφωτικό – υποστηρικτικό υλικό Πράξης: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων (MIS 5092064). Διαθέσιμο από: <https://docplayer.gr/219187662-Ergastiria-dexiotiton.html>.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραγιάννη, Γ. (2018). Μαρξισμός, αναπηρία και εκπαίδευση. *Τετράδια Μαρξισμού*, 6, 145-156.
- Καραγιάννη, Π. (2019). Παιδαγωγική της ένταξης vs ειδική αγωγή: Μια στρεβλή ταυτοτική σχέση. Στο Α. Ζήση & Μ. Σαββακής (Επιμ.), *Αναπηρία και κοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές προκλήσεις και ερευνητικές προοπτικές* (σσ. 117-128). Αθήνα: Τζιόλας.
- Κασίδης, Δ. (2015). *Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο. Μειονεκτήματα – Πλεονεκτήματα – Προκλήσεις – Προοπτικές*. 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Πρακτικά Συνεδρίου, 606 – 615.
- Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Μ. & Γεροδήμος, Β., (2006). Η Επίδραση Ενός Προγράμματος Διδασκαλίας Δεξιοτήτων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 111-124.
- Κομιανού, Κ. & Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2008). *Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες*. Στο: *Η Έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. (επιμ.). Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε., Παπαδοπούλου, Κ. (2012). τομ. Β΄. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουμαράς, Π., (2007). *Τα νέα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου: Μια κριτική θεώρηση. Διδασκαλία των Φυσικών*

- Επιστημών. Έρευνα και Πράξη*, Ε.ΔΙ.Φ.Ε. Διπλό τεύχος 20 - 21. Αθήνα: Εκδόσεις Δίαυλος.
- Λενακάκης, Α. (2013). *Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Εγχειρίδιο Σημειώσεων Θεατρικής Παιδείας για Εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. (επιμ, Γραμματάς Θεόδωρος), ΠΡΑΞΗ «ΘΑΛΗΣ» - ΕΚΠΑ.
- Μάγος, Κ. (2018). Όταν ο Οδυσσέας Ελύτης συνάντησε τον Μαχμούντ Νταρούις: Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Πρακτικά του 24ου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με τίτλο «Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή»* (σ. 61-73). Πάτρα: Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης.
- Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). Η μητρική γλώσσα ως προσόν και ως εμπόδιο. Στάσεις των εκπαιδευτών της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε ενηλίκους μετανάστες. Στο Θ. Αραβοσιτάς, Β. Κούρτη – Καζούλλη, Ε. Σκούρτσου & Π., *Ζητήματα Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Λεξικό για το Σχολείο και το Γραφείο*. Γ' έκδοση (2012) ΕΓΧΡΩΜΗ.
- Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2004). *Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση – τύφλωση)*. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη, τόμ. Β'.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. & Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2019). *Αντί – Προλόγου. Αναπηρία και Διαφορετικότητα: Όροι Ενόχλησης και Εφησυχασμού*. Αθήνα: Εγχειρίδιο σπουδών στην αναπηρία.
- Σέρογλου, Φ., (2007). Φύλο και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες. Στο Ντρενογιάννη, Ε., Τρέσσου, Ε. & Σέρογλου, Φ. (Εκδ.) *Φύλο και εκπαίδευση: μαθηματικά, φυσικές επιστήμες και νέες τεχνολογίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.
- Slee, R. (2012). Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 179-189). Αθήνα: Πεδίο
- Σούνογλου, Μ., Μιχαλοπούλου, Κ. (2018). Ανθρώπινα Δικαιώματα και Πολιτότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση: Απόψεις Παιδιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35 (65), 106 – 123.

- Σφυρόερα, Μ. (2019). Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Ανδρούσου, Μ.Σφυρόερα, Α.Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη, & Σ. Σαΐτη (Επιμ.) (2019), *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*. Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου OMEP –TEAPIH – ΕΚΠΑ. Διαθέσιμο από: <http://www.omep.gr/συνέδρια/241-11ο-συνέδριο.html>.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσερμίδου, Λ. & Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: Ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 209-238.
- Φρυδάκη, Ε. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτική Πράξη. Η Οπτική των Διδασκόντων*. Νέα Παιδεία, τ. 92.
- Χατζηγεωργίου, Γ.(1998) *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Aikenhead, G., (2000). Renegotiating the culture of school science. In R. Millar J. Leach, & J. Osborne (eds.), *Improving science education: The contribution of research*. Birmingham, UK: Open University Press, pp. 245 – 264
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2005). *Understanding the development of inclusive education system*. United Kingdom: School of Education, The University of Manchester.
- Ali, T. (2011). Understanding the evolving roles of improvement-oriented high school teachers in Gilgit-Baltistan. *The Qualitative Report*, 16(6), 1616–1644.
- Armstrong, D. (2011). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 57-69). Αθήνα: Πεδίο.
- Armstrong, D., Armstrong, A. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability: A sociological introduction*. Cambridge: Polity Press.

- Barton, L. (2004). *Η πολιτική της ένταξης (inclusion)*. Στο: Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές Προσεγγίσεις, τόμ. Α'.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Barton, L. (2010). Response. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 643-650.
- Barton, L. (2016). Social justice, human rights, and inclusive education. In G. Richards & F. Armstrong (Eds.), *Key issues for teaching assistants: Working in diverse and inclusive classrooms* (2nd ed.) (pp. 165-163). London: Routledge.
- Bell, J. (2014). *Doing Your Research Project A Guide for First-time Researchers*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Bhatnagar & Das, A.K. (2013). Attitudes of Secondary School Teachers towards Inclusive Education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14 (4).
- Binky, L. (2018). Soft skills and early childhood education: Strange bedfellows or an ideal match? He Kepu the Word. Διαθέσιμο από: <https://www.hekupu.ac.nz/article/soft-skills-and-early-childhood-education-strange-bedfellows-or-ideal-match>.
- Bowlby, J. (1984, αναθεωρημένη έκδοση, πρώτη έκδοση 1969). *Attachment and Loss*. τ.1, Attachment. Harmondsworth: Penguin.
- Bourdieu, P. (1966). *Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία*. Στο: Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S., (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 393 – 451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio books.
- Claxton, G., Costa, A. & Kallick, B. (2016). Hard thinking about soft skills. *Educational Leadership*, 73(6), 60-64.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Colin, R. & Kieran M. (2015). *Real World Research. A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings*. (Fourth Edition). London: Pierre Roy.

- Covell, K. (2007). Children's rights education: Canada's best kept secret. In K. Covell (Ed.), *A question of commitment: Children's Rights in Canada*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education: A connective pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Diakiw, J. (2016). Good for kids, good for us: Socio-emotional skill development in the early years. *Our Schools Our Selves*, 25(2), 39-46.
- Dimitrova, K. (2018). Formation of soft skills in preschool and primary school age – an important factor for success in a globalizing world. *Knowledge International Journal*, 28 (3), 909-914.
- Dimitrova, K. (2019). A model for forming soft skills through cognitive mathematical activities in preschool age. *Knowledge International Journal*, 31 (6), 1899-1904.
- Evans, A. R. (2016). The push up of 21st century learning skills: The answer has always been in the early years. *Young Children*, 71(3), 48-51.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Gardner, H., (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Graneheim, U.H., Lindgren, B.M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: a discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34.
- Gupta, S. & Rous, B. (2016). Understanding Change an Implementation, How Leaders Can Support Inclusion. *Young Children*, 71 (2), 82-92.
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Helm, J. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές* (Επιστημονική επιμέλεια - εισαγωγή: Χρυσοφίδης, Κ. & Κουτσοβάνου, Ε.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kamden, K. S. & Leslie A. L. (2019). *Research Methods for Social Justice and Equity in Education*. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG.

- Kleinheksel, A.J., Rockich – Winston, N. & Tawfik, H. (2020). Qualitative research in pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84 (1), 127-137.
- Erotokritou – Stavrou, T. & Koutselini, M. (2015). The active involvement of teachers in action Research for differentiation of the teaching-learning process: Understanding the needs of students and weaknesses of the Curriculum. *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 97-104.
- Krippendorff, K. (2012). *Content Analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Lin, T.C., Lin, T.J. & Tsai, C.C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372
- Littlejohn, S.W., (2002). *Theories of human communication*. 7th edition. Belmont C.A.: Wadsworth Publishing Co.
- Majoko, T. (2017) *Inclusion in Early Childhood Education: a Zimbabwean perspective*. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (12), 1210-1227.
- Matthews, M., (2007). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες – ο ρόλος της ιστορίας και της φιλοσοφίας των φυσικών επιστημών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Ministry of Education (Moe) (2017). *Te whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum*. Wellington, New Zealand: Author.
- New, R.S. & Cochran, M. (2007). *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. London: Praeger.
- Noonan, M., McCormick, L. & Hech, R. (2003). *The Co – Teacher Relationship Scale: Applications for Professional Development*. *Education and Training in Developmental Disabilities*, Vol. 38, No. 1, pp. 113 – 120.
- Normore, A. H. (2004). *Lester B. Pearson Elementary School: First Year on a Journey with the Change Process*. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 7, 35-44.
- Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). *A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts*. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 891-907.

- OECD (2000). A New Economy? The Changing Role of Innovation and Information Technology in Growth. Διαθέσιμο από: <https://www.oecd.org/sti/inno/aneweconomythechangingroleofinnovationandinformationtechnologyingrowth.htm>.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: Macmillan.
- Oliinyk, M. & Yankovych, O. (2021). The soft – skills development in preschool education future specialists. In Anna Przygoda, Katarzyna Potaczala – Perz, Stanislaw Kowalski, *Uczenie sie w trackie zycia – Aspekty, postulaty, uzasadnienia*, Torun: Adam Marszalek.
- Panayiotopoulos, C., & Nicolaidou, M. (2007). At a crossroads of civilizations: multicultural education provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18(1), 65-79.
- Pancsofar, N. & Petroff, J. (2016). *Teachers’ experiences with co – teaching as a model for inclusive education*. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 20, No. 10, pp. 1043 – 1053.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 5 16 – 526
- Rao, M. (2012). Myths and truths about soft skills. *Talent Development*, 66(5), 48-51.
- Rioux, M. H. (1996). Disability: the place of judgement in a world of fact.
- Ritchhart, R, Church, M. & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. New York, United States: Jossey – Bass.
- Savage, Glenn (2017). Neoliberalism, Education and Curriculum. In Gobby, Bran, Walker, Rebecca (Eds), (2017). *Powers of curriculum: sociological perspectives on education*. (pp. 143-160). Australia: Oxford University Press
- Shermis, M. D., & Burstein, J. (Eds.) (2013). *Handbook of automated essay evaluation: Current applications and new directions*. New York, NY: Taylor and Francis
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*. Boston: Ally & Bacon
- Slee, R. (2004). *Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή*. Στο: Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επίμ.) *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Stelmer, S.E. (2015). *Content Analysis. Emerging Trends in the Social and Behavioral Studies*. John Wiley & Sons.

- Suri, H. & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- Tatum, B. C., Nebeker, D. M., & Young, P. H. D. (1996). Using performance indexing to measure organizational gains in white collar environments. The Center.
- Tedesco, J., Opertti, R., & Amadio, M. (2014). The curriculum debate: Why it is important today. *Prospects*, 44(4), 527-546.
- Torrey, D. (2015). Education needs a purpose. *Education Review*. Διαθέσιμο από: <http://www.educationreview.co.nz/magazine/december-2015/education-needs-a-purpose/#.WMIN-m-GOpp>.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixedability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, Victoria USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tulgan, B. (2016). Taking the Lead with soft skills. *School Business Affairs*, 82(2), 38-39.
- UNICEF (2017). Analytical Mapping of Life Skills and Citizenship Education in Middle East and North Africa. UNICEF MENA Regional Office.
- Valchevam P. (2018). Formation of soft skills of children et preschool age through the use of innovative technologies in working with creative storytelling. *Knowledge International Journal*, 28(3), 939-944.
- Weber, R.P. (1990). *Basic Content analysis*. London: SAGE.
- Webster, R., & Blatchford, P. (2019). Making sense of ‘teaching’, ‘support’ and ‘differentiation’: the educational experiences of pupils with education, health and care plans and statements in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 98-113
- Wats, M., & Wats, R. (2009). Developing soft skills in students. *The International Journal of Learning*, 15(12), 1-10.
- Wellman, H.M. Fuxi, F., & Peterson C.C. (2012). Sequential progressions in a theory of mind scale: Longitudinal perspectives. *Child Development*, 82(3), 780 - 792.
- Wood, M. (1998). *Whose Job is in Anyway? Education Roles in Inclusion. Exceptional Children*, Vol. 64, No. 2, pp. 181 – 195.
- World Health Organization [WHO]. (1997). Life skills education in schools. WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2. Geneva : WHO.

Zoniou – Sideri, A., (2018). Inclusive education and disabled pupils in Greek schools: promoting human rights or a new form of exclusion. In A.Z. Giotsa (Ed.), *Human rights in a changing world: Research and applied approaches* (pp. 195-216). NovaSciencePublishers.

Zoniou – Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*. International Journal of Inclusive Education, 4 - 5, July – September, pp. 379 – 390.

#### Νομολογία

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.7/79511/ΓΔ4/2020 (ΦΕΚ 2539/Β/24-6-2020)  
Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

## Παράρτημα

Ακολουθούν οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων.

### Δημογραφικά στοιχεία:

- Φύλο:
- Ηλικία:
- Εργάζεστε σε δομή (Γενικής/Ειδικής Αγωγής):
- Περιοχή που εργάζεστε:
- Χρόνια υπηρεσίας σε (Γενική/Ειδική Αγωγή):
- Λειτουργεί στο σχολείο σας Τμήμα Ένταξης (Ναι/Όχι):
- Επίπεδο Σπουδών: (Πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Άλλο):
- Σπουδές/Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Εξειδίκευση/Ετήσιο Σεμινάριο, Άλλο):

### 1ος Άξονας: Διαδικασία υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο Νηπιαγωγείο

1. Ποια εργαστήρια δεξιοτήτων εφαρμόσατε φέτος στο Νηπιαγωγείο σας και για ποιους λόγους επιλέξατε τα συγκεκριμένα;
2. Ήταν διαθέσιμη κάποιου είδους επιμόρφωση που παρακολουθήσατε πριν την έναρξη των εργαστηρίων ή/και κατά τη διάρκεια τους;
3. Θεωρείτε ότι η διαδικασία της επιμόρφωσης ήταν βοηθητική σε επίπεδο: κατανόησης της αξίας υλοποίησης των εργαστηρίων στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου /σε επίπεδο σχεδιασμού και εφαρμογής /αναφορικά με τον παιδαγωγικό σας ρόλο;
4. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των εργαστηρίων υπήρχε κάποιου είδους υποστήριξη για τυχόν απορίες ή προβληματισμούς;

5. Κατά το σχεδιασμό των εργαστηρίων αξιοποιήσατε πρότυπα προγράμματα τα οποία προτείνονται από το ΙΕΠ; Με βάση ποια κριτήρια προχωρήσατε στις συγκεκριμένες επιλογές;
6. 6<sup>α</sup> Είχατε τη δυνατότητα να αναλάβετε πρωτοβουλίες κατά το σχεδιασμό;
 

6β. : Αν ναι: Ποια χαρακτηριστικά λάβατε υπόψη σας στο πλαίσιο του σχεδιασμού;
7. Με αφορμή την υλοποίηση των εργαστηρίων συνεργαστήκατε με άλλους/άλλες συναδέλφους;
8. Τι σημαίνει, κατά τη γνώμη σας, ο όρος «δεξιότητα» στο νηπιαγωγείο;

**2<sup>ος</sup> Άξονας: Αναστοχασμός και προσδοκίες των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Νηπιαγωγείο**

9. Ολοκληρώνοντας τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και έχοντας προσωπική εμπειρία από τη διαδικασία υλοποίησής τους για ποιους λόγους θεωρείτε ότι προτείνεται αυτή η προσέγγιση από το Υπουργείο Παιδείας;
10. Πιστεύετε ότι στο πλαίσιο της Προσχολικής Αγωγής η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων εξυπηρετεί συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν καλύπτονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου;
11. Ποια είναι η άποψή σας αναφορικά με το προτεινόμενο Υλικό και τα Προγράμματα που προτείνονται από το ΙΕΠ μετά την γνωριμία και την αλληλεπίδρασή σας με το συγκεκριμένο υλικό;
12. Θεωρείτε ότι οι δεξιότητες και οι γνώσεις που προωθούνται στο πλαίσιο των Προγραμμάτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών του Νηπιαγωγείου;

13. Με βάση τη συνολική εικόνα που έχετε διαμορφώσει από τη φετινή χρονιά ποια πιστεύετε ότι είναι η συνεισφορά και η αξία εισαγωγής των προγραμμάτων στο Νηπιαγωγείο σας;
14. Θα μπορούσατε ίσως να εντοπίσετε τα θετικά ή αρνητικά στοιχεία αναφορικά με το εκπαιδευτικό σας έργο και τη σχολική καθημερινότητα;
15. Ποια ήταν το μεγαλύτερο εμπόδιο/η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίσατε κατά την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων;

### **3<sup>ος</sup> Άξονας : Η σχέση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με τις αρχές της Ενταξιακής Εκπαίδευσης**

16. Με βάση την εμπειρία σας θεωρείτε ότι στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων αναγνωρίζεται και αξιοποιείται η διαφορετικότητα των παιδιών;
17. Στο πλαίσιο των Προτεινόμενων Προγραμμάτων του ΙΕΠ εντοπίσατε προτάσεις διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας της διδασκαλίας ή του τελικού αποτελέσματος;
18. Κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εργαστηρίων χρειάστηκε να εφαρμόσετε διαφοροποιήσεις με στόχο την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών της τάξης σας;
19. Με ποιο τρόπο πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση της υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων και των παιδιών σε σχέση με τους αρχικούς στόχους που είχατε θέσει;
20. Θεωρείτε ότι συμμετείχαν ισότιμα και ενεργά όλα τα παιδιά της τάξης σας στις δραστηριότητες στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων;
21. Ποια εντοπίζετε ως μεγαλύτερη πρόκληση στο πλαίσιο της ισότιμης συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες των εργαστηρίων;

22. Κατά την προσωπική σας γνώμη και εμπειρία, θα μπορούσαν τα εργαστήρια δεξιοτήτων να αξιοποιηθούν με στόχο την ένταξη και την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία;